

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktické využití dětské literatury s tematikou holocaustu na 1. stupni ZŠ

Michaela Křivohlávková

Olomouc 2024

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Didaktické využití dětské literatury s tematikou holocaustu na 1. stupni ZŠ* vypracovala samostatně pouze s použitím zdrojů, které uvádím v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne

Michaela Křivohlávková

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce, panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za jeho cenné rady a připomínky, trpělivost a ochotu při konzultacích a za jeho odborné vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat ZŠ Glowackého v Praze, kde mi bylo umožněno realizovat praktickou část. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému snoubenci, rodině a blízkým za jejich neustálou podporu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Krivohlávková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Didaktické využití dětské literatury s tematikou holocaustu na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Didactic use of children's literature with the theme of the Holocaust in primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá didaktickým využitím dětské literatury s tematikou holocaustu na 1. stupni ZŠ v rámci výuky českého jazyka a literatury. Teoretická část terminologicky vymezuje pojmy holocaust a šoa, zabývá se ukotvením tematiky holocaustu v RVP ZV. Pojednává o čtenářství, čtenářské gramotnosti a předkládá klasifikaci čtenářských strategií. Pozornost je zaměřena na metody RWCT, které podporují kritické myšlení u žáků. Náplní praktické části je vytvoření výukových lekcí, společně s realizací ve 4. a 5. ročníku ZŠ. Výukové lekce vychází z modelu E-U-R a pokusili jsme se o zařazení metod, které rozvíjí u žáků kritické myšlení. Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření pracovních listů k vybraným knihám a jejich aplikace ve výuce českého jazyka a literatury. Pracujeme s knihami Tajemství v láhvi – Anna Czerwinska-Rydelová a Červená stuha – Annika Tetzner. Prostřednictvím realizace výukových lekcí jsme schopni posoudit jejich efektivitu, případně návrh možných úprav a upozornění na nedostatky. Mimo jiné mapujeme povědomí žáků o tematice holocaustu a předkládáme možné zpracování dané tematiky v hodinách českého jazyka a literatury.</p>
Klíčová slova:	Holocaust, šoa, literatura pro děti a mládež, téma holocaustu v současné literatuře, čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, model E-U-R, kritické myšlení, žák, RVP ZV
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the didactic use of children's literature with the theme of the Holocaust in the first grade of primary school as part of the Czech language and literature lesson. The theoretical part terminologically defines the terms the Holocaust and the Shoah, addressing the embedding of the Holocaust theme in the Framework of educational program for primary schools. It deals with reading and reading literacy and presents a classification of reading strategies. Attention is focused on RWCT methods that support critical thinking among pupils. The content of the practical part is the formation of teaching lessons, together with the implementation in the 4th and 5th grades of primary school. The lesson is based on the E-U-R model, and we attempted to incorporate methods that foster critical thinking among pupils. The main goal of the diploma thesis is to create worksheets for selected books and their application in the Czech language and literature lessons. We work with the books „Lists In a Bottle: A story about Irena Sendler” by Anna Czerwinska-Rydel and „Red Ribbon” by Annika Tetzner. Through the implementation of lessons, we can assess their effectiveness or suggest possible modifications and</p>

	notice deficiencies. Among other things, we map pupils' awareness of the Holocaust and present a possible treatment of the theme in Czech language and literature lessons.
Klíčová slova v angličtině:	Holocaust, Shoah, literature for children and youth, the theme of the Holocaust in contemporary literature, reading literacy, reading strategies, E-U-R model, critical thinking, pupil, the Framework of educational program for primary schools.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Ukázka, kde se setkáváme s pojmy ghetto a Davidova hvězda</p> <p>Příloha č. 2 – Práce s ukázkami označenými čísly 1–2</p> <p>Příloha č. 3 – Práce s ukázkami označenými čísly 3–6</p> <p>Příloha č. 4 – Pracovní list ke knize Tajemství v láhvi</p> <p>Příloha č. 5 – Dotazník</p> <p>Příloha č. 6 – Pracovní list ke knize Červená stuha – práce ve dvojicích</p> <p>Příloha č. 7 – Pracovní list ke knize Červená stuha – skupinová práce</p> <p>Příloha č. 8 – Pracovní list ke knize Červená stuha</p> <p>Příloha č. 9 – Myšlenková mapa ke knize Tajemství v láhvi vyplněná žáky</p> <p>Příloha č. 10 – Skupinová práce ke knize Tajemství v láhvi vyplněná žáky</p> <p>Příloha č. 11 – Pracovní listy ke knize Tajemství v láhvi vyplněné žáky</p> <p>Příloha č. 12 – Dotazníky ke knize Tajemství v láhvi vyplněné žáky</p> <p>Příloha č. 13 – Práce ve dvojicích ke knize Červená stuha vyplněná žáky</p> <p>Příloha č. 14 – Skupinová práce ke knize Červená stuha vyplněná žáky</p> <p>Příloha č. 15 – Pracovní list ke knize Červená stuha vyplněný žáky</p> <p>Příloha č. 16 – Dotazníky ke knize Červená stuha vyplněné žáky</p>
Rozsah práce:	74 + 30 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TÉMA HOLOCAUSTU NA 1. STUPNI ZŠ	9
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ HOLOCAUST A ŠOA.....	9
1.2 TEMATIKA HOLOCAUSTU VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ.....	10
1.3 LITERÁRNÍ TEXT JAKO VHODNÝ PROSTŘEDEK PRO PREZENTACI TEMATIKY HOLOCAUSTU.....	12
1.4 VÝUKA S TEMATIKOU HOLOCAUSTU V ZAHRANIČÍ.....	13
2 K ROZVÍJENÍ DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ	18
2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	19
2.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A DOVEDNOSTI.....	20
2.3 METODY RWCT VYUŽÍVANÉ K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	23
3 LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ S TEMATIKOU HOLOCAUSTU PO ROCE 1989	25
4 TÉMA HOLOCAUSTU V SOUČASNÉ LITERATUŘE	28
4.1 TÉMA HOLOCAUSTU V ČESKÉ LITERATUŘE	28
4.2 TÉMA HOLOCAUSTU V ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE	29
PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ KNIHY TAJEMSTVÍ V LÁHVI	38
5.1 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE	38
5.2 PŘEDSTAVENÍ KNIHY – TAJEMSTVÍ V LÁHVI.....	38
5.3 UKÁZKY A ZDŮVODNĚNÍ JEJICH VÝBĚRU	39
5.4 VÝUKOVÁ LEKCE 1.....	40
5.5 ROZBOR JEDNOTLIVÝCH ÚKOLŮ A PRACOVNÍHO LISTU.....	44
6 DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ KNIHY ČERVENÁ STUHA	52
6.1 PŘEDSTAVENÍ KNIHY – ČERVENÁ STUHA.....	52
6.2 UKÁZKY A ZDŮVODNĚNÍ JEJICH VÝBĚRU	53
6.3 VÝUKOVÁ LEKCE 2.....	53
6.4 ROZBOR JEDNOTLIVÝCH ÚKOLŮ A PRACOVNÍHO LISTU	56
ZÁVĚR	64
ZDROJE	66
PŘÍLOHY	74

Úvod

Prezentace tematiky holocaustu je sama o sobě velmi náročnou záležitostí a pro mladší žáky obzvlášť. K výběru tématu práce autorku vedla v první řadě potřeba o holocaustu mluvit a učit, neboť pro některé žáky je obtížné pojmu porozumět a zpracovat jej správným způsobem. Pochopit celou problematiku druhé světové války je pro žáky komplikovaný proces se spoustou neznámých, které je potřeba objasnit. Proto považujeme za velmi důležité zvolit korektní metody a informace, prostřednictvím kterých chceme o tematice holocaustu učit a vzdělávat. Pokoušíme se o předložení možného způsobu, jak vhodně a citlivě zprostředkovat danou historickou etapu mladším žákům. Pomocí knih určených pro děti a mládež prezentujeme přípravy a pracovní listy pro výuku literatury v hodinách českého jazyka, kterou je možné propojit s výukou vlastivědy.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření pracovních listů k vybraným knihám společně s jejich ověřením ve výuce českého jazyka a literatury. Dalším cílem je zjistit, jaké mají žáci na 1. stupni ZŠ znalosti o tematice holocaustu, konkrétně se jedná o 4. a 5. ročník. Dílčími cíli práce jsou podpora a rozvoj čtenářských strategií při práci s textem a motivace žáků k četbě. Mezi další cíle práce můžeme zařadit zhodnocení efektivity jednotlivých výukových lekcí, návrh jejich možných úprav a upozornění na případné nedostatky. V praktické části jednotlivé výukové lekce popisujeme a poskytujeme rozbor pracovních listů. Vyplněné pracovní listy a dotazníky ke zhodnocení vyučovací hodiny jsou součástí příloh.

Diplomová práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole předkládáme názor, že problematiku holocaustu můžeme považovat za aktuální téma, neboť ve společnosti narůstá míra rasismu, xenofobie, nesnášenlivosti a přetrvávajících předsudků. Načež se snažíme terminologicky vymezit pojmy holocaust a šoa a opíráme se převážně o názory ze zahraničních zdrojů. Věnujeme se tematice holocaustu na 1. stupni ZŠ a jejímu ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ve kterém budeme zastoupení pojmů hledat obtížně, i když jednotlivé okruhy průřezových témat k tomu přímo nabádají. Zastáváme názor, že literární text je vhodným prostředkem pro prezentaci tematiky holocaustu, avšak je potřeba dodržovat určitá kritéria, abychom práci s textem mohli využít, například věk čtenáře, vynechávání zneklidňujících detailů či silně emotivních informací. Zde se rovněž opíráme se o názory zahraničních odborníků. Zabýváme se tematikou holocaustu v zahraničí a prezentujeme zastoupení termínů

holocaust a šoa v kurikulárních dokumentech vybraných zemí. Kromě toho sdílíme informace o vhodném věku seznámení se s termínem holocaust.

Druhá kapitola objasňuje podstatu čtenářství, neboť náleží k nejzásadnějším prvkům porozumění a učení. Nesmíme zapomínat, že by práce s krásnou literaturou měla být součástí výuky, protože žáky učí porozumět textu a následně s ním pracovat. Vysvětlujeme a pokoušíme se definovat pojmy čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské strategie, u kterých poskytujeme jejich klasifikaci. Zmiňujeme i vybrané metody RWCT, které jsme využili v praktické části. Mezi ně náleží metoda pětilístku, myšlenková mapa a metoda I.N.S.E.R.T.

Následující kapitola se zabývá knihami s tematikou holocaustu vydanými pro děti a mládež po roce 1989, kde je věnována značná pozornost autentické deníkové tvorbě dětí v průběhu válečného období. Nastiňujeme, čím se daná literatura vyznačuje a kdy i proč vzrůstá o knihy věnující se holocaustu zájem.

Poslední kapitola předkládá výběr ze současné české i zahraniční literatury pro děti a mládež s tematikou holocaustu, kterou je vhodné využít na 1. stupni ZŠ. Zmiňujeme ve stručnosti informace o autorovi a poukazujeme na získané ceny. Více se věnujeme zobrazení holocaustu v jednotlivých dílech, poukazujeme na zajímavosti knih a obsah ponecháváme na jiných zdrojích.

V rámci praktické části předkládáme vhodné pracovní listy a přípravy na vyučovací lekce, které využijeme ve výuce českého jazyka a literatury. Podrobně popisujeme průběh a záměr vyučovacích lekcí, které si osobně vyzkoušíme, aby bylo možné posoudit jejich efektivitu. Vyučovací lekce jsou vytvořeny v souladu s modelem E-U-R a vždy uvádíme informace, pro který ročník je výuka určena, jaká je časová dotace a jaké čtenářské strategie, metody výuky a organizační formy jsme v dané lekci využili. Následně předkládáme cíle výuky a pak již samotný postup vyučovací lekce. Na závěr popisujeme průběh a výsledky výuky. Příkladáme i reflexi žáků, pomocí které jsme schopni posoudit, zda učivu porozuměli a zda pro ně nebylo náročné. Díky těmto reflexím máme možnost navrhnout možné úpravy pracovních listů či aktivit pro zefektivnění výuky a případně upozornit na nedostatky a možná úskalí. Také se pokoušíme zmapovat vědomosti a znalosti žáků o holocaustu. Zabýváme se porozuměním textu a požadovaným odpovědím z textu vyplývajících. Ke zjištění odpovědí nám jako prostředek poslouží dvě současné knihy pro děti a mládež zabývající se druhou světovou válkou a tematikou holocaustu jako takovou – *Červená stuha* (2011) a *Tajemství v láhvi* (2023). Příběh obou knih se odehrává v ghettu.

Teoretická část

1 Téma holocaustu na 1. stupni ZŠ

Problematiku holocaustu a šoa můžeme vnímat jako aktuální téma ve společnosti, neboť vzrůstá míra rasismu, xenofobie, nesnášenlivosti a přetrvávajících předsudků. Jako společnost bychom se měli snažit odstranit tento stav a začít se změnou již od žáků základních škol. V roce 2019 přijal Parlament České republiky usnesení vycházející z definice antisemitismu podle Mezinárodní aliance pro připomínku holocaustu. Proto můžeme říci, že je tím toto tvrzení zdůrazněno. (Mašát, 2019)

„Jsme přesvědčeni, že události šoa jsou pro současnou společnost velmi aktuální, a to zejména varováním před rasismem, nesnášenlivostí, xenofobií či antisemitismem. Recepce šoa-textů může žákům nebo studentům pomoci rozpoznat zárodky extremistického chování nebo mohou prostřednictvím nich nalézat paralely mezi jednou etapou historie dvacátého století a současným, stále více se globalizujícím, světem.“ (Mašát, 2021, s. 66)

1.1 Terminologické vymezení pojmů holocaust a šoa

Za nepostradatelné považujeme terminologické ukotvení pojmů holocaust a šoa. Termíny nemají zcela jasné vymezení. Některé zdroje je uvádí jako synonyma, ale v této kapitole můžeme vidět, že tuzemské i zahraniční zdroje význam termínů vnímají odlišným způsobem. My vnímáme pojmy holocaust a šoa jako synonyma, a proto budeme v této diplomové práci pracovat pouze s pojmem holocaust.

Na webových stránkách Mémorial de la Shoah (2017) je uvedeno, že *„šoa je hebrejský výraz pro ‚katastrofu‘. Pojem konkrétně odkazuje na vyvraždění téměř šesti milionů Židů v Evropě nacistickým Německem a jeho kolaboranty během druhé světové války. V anglicky mluvících zemích se častěji používá slovo holocaust, které v řečtině znamená ‚obětovat ohněm‘.“*

Webové stránky Holocaust (2020) zmiňují, že neexistuje jednotná definice pojmu holocaust. Termín máme převzatý z angličtiny a němčiny, a proto je tedy psaní termínu v češtině s “c” a ne “k“. V českých slovnících se pojem objevuje až od 90. let. *„V současné době se termín používá především pro genocidu Židů provedenou nacisty, často ale i pro všechny masové vraždy spáchané nacisty nebo všechny nacistické zločiny.“* (Beck, 2020)

Holocaust je termín, který pochází z angličtiny. Šoa je pojem hebrejský, který popisuje genocidu spáchanou nacistickým Německem během 2. sv. války, jak uvádí webové stránky World Jewish congress. Termín holocaust je používanější v Británii a Americe. V Evropě má větší odezvu pojem šoa.

United States Holocaust Memorial Museum na svých webových stránkách pojmy rozlišuje tímto způsobem: „*holocaust je někdy označován jako ‚šoa‘, což je hebrejské slovo pro ‚katastrofu‘.*“

Termíny holocaust a šoa můžeme použít k popisu zla, které bylo pácháno během nacismu. Ale záleží čistě na osobním cítění, který z pojmů je vhodnější použít (Tarant, 2013). Pojem šoa se více používá ve formálních vyjádřeních a teologických reakcích. Holocaust je hojně využíván historiky a akademiky. Slovo holocaust však mělo v historii i jiný význam, který se využíval do počátku druhé světové války. Začátkem války neslo slovo význam hlavně pro popis hrůz spáchaných nacisty, ale jsou i případy, kdy byl pojem využíván s odlišným obsahem, který více rozebírá Tarant v publikaci Historie-Otázky-Problémy z roku 2013.

Pojem šoa můžeme v moderní době pokládat za upozornění na netoleranci, zaujatost a pronásledování určité skupiny osob či osoby, která se určitým způsobem odlišuje (Mašát, 2018). Mělo by se skoncovat s nenávisí ke každému, „kdo je „jiný“ – černý, nebo bílý, Žid, či Arab, křesťan, nebo muslim – každý, jehož orientace se odlišuje politicky, filozoficky, sexuálně (Abrams, 1986). Nabízí se srovnání se článkem, ve kterém Jacoby (2017) zmiňuje, že se v každé době našli nějakým způsobem bezohlední tyrané, kteří byli ochotni týrat a zabíjet, aby získali moc a bohatství. Podstatným ponaučením by se měla stát kontrola netolerance a rasismu, aby se mohlo předejít krutým zločinům. Termín můžeme vnímat jako upozornění před omezováním lidských práv a svobod, varování před xenofobií, rasismem, nesnášenlivostí a zaujatostí.

1.2 Tematika holocaustu ve výuce na 1. stupni ZŠ

Pro představení tematiky holocaustu můžeme využít hned několik vzdělávacích oborů. Mezi stěžejní obory se řadí vzdělávací předměty vlastivěda, literární výchova a podstatná je funkce průřezových témat. Spolu s představením této historické etapy se můžeme s žáky věnovat i důležitosti demokracie společně s jejími aspekty, na které je potřeba upozornit.

V RVP ZV (Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání) v části určené pro 1. stupeň ZŠ bohužel téma holocaust či šoa nenajdeme v žádné vzdělávací oblasti, ale ani

v průřezových tématech, k čemuž jednotlivé okruhy aktuálních problémů současného světa přímo vybízejí. Téma holocaustu je možné vyhledat ve vzdělávacím oboru Dějepis, který je určen pouze pro 2. stupeň základního vzdělávání. S daným tématem by se žáci měli konkrétně setkat prostřednictvím tematického celku: **Moderní doba**. Je velmi zarážející, že s pojmem šoa se v RVP ZV vůbec npracuje, i když došlo k významnému ovlivnění dějin lidstva a v průběhu let 1942-1945 zemřelo odhadem šest milionů Židů.

Můžeme uvést příklady některých okruhů z průřezových témat a jejich přínosy, které zmiňuje i Mašát (2021):

- **„Osobnostní a sociální výchova** – vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů.
- **Výchova demokratického občana** – přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, (...) vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností.
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** – pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, (...) utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitost.
- **Multikulturní výchova** – pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je, (...) vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.
- **Mediální výchova** rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci.“ (Faltýn et al., 2023, s. 127-138)

Pro 1. stupeň můžeme specificky uvést vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a její dva tematické okruhy. Prvním je **Místo, kde žijeme**, ve kterém je dán důraz na regionální prvky, konkrétně bychom mohli zmínit část učiva nazvanou obec (město), ve které se zmiňuje historie a současnost obce. Tento tematický okruh je tedy možné využít převážně v oblastech naší republiky, které byly určitým způsobem spojeny s historií druhé světové války a zločiny prováděnými nacisty. Druhý tematický okruh nese název **Lidé a čas**, zde je možné využít učivo ohledně orientace v čase, ve kterém jsou uvedeny dějiny jako časový sled událostí. Tedy součást našich dějin pro uchopení a ponaučení se z minulosti. Za zmínku stojí i tematický okruh **Lidé kolem nás**, kde se pracuje s pojmem demokracie a mezilidské vztahy v části učiva soužití lidí.

1.3 Literární text jako vhodný prostředek pro prezentaci tematiky holocaustu

Pomocí uměleckých textů s tematikou holocaustu se žáci seznámí s danou historickou etapou, v dostatečné míře jim pomohou při uchopení složité minulosti. Podle názoru Zítkové (2016) je literatura velmi působivě schopna dotvořit obraz dramatických a tragických válečných událostí, Jordánová (2004) zastává podobný názor: dětská literatura je jedním z nejlepších vzdělávacích prostředků, jak téma holocaustu zprostředkovat dětem, aniž bychom sdělovali emocionálně zneklidňující informace. Sulovská (2016, s. 172) tvrdí, že „*deníky a memoáry by se vedle kvalitní beletrie měly stát součástí mimoškolní četby a literární výchovy s přesahem do dalších vyučovacích hodin a průřezových témat.*“

Při výběru dětské literatury a práci s ní je zásadní přihlížet k věku čtenáře. Vybraný text by měl být citlivý. Měli bychom se vyvarovat znepokojování dětí informacemi a enormní názorností. Čtenáře vzděláváme, ale bez přílišného zahlcení silně emotivními informacemi, snažíme se vynechat zneklidňující detaily. Pomocí příběhů, které jsou většinou vyprávěny dítětem, mohou žáci více pohlédnout do světa dítěte, které holocaust prožívalo na vlastní kůži.

Imberová (2013) prezentuje určité metody, jak žáky s problematikou holocaustu seznámit. Popisuje výuku o holocaustu v Izraeli, kdy by měl učitel žáky seznámit se třemi různými tématy – Židé před válkou, život během holocaustu a návrat domů po válce. Holocaust by měl pedagog představit jako lidský příběh, pro samotné uchopení slova holocaust žáky, které se jim může jevit jako abstraktní pojem. Výuka probíhá ve dvou směrech – historickém a vzdělávacím. Vzdělávací osa vyzdvihuje lidský příběh, pomocí kterého máme žáky s danou historickou etapou seznámit. Historická osa se zabývá podrobnostmi a okolnostmi, které k holocaustu vedly, jejich vývoj, dopad a následky. Vyučující usiluje u žáků o rozvoj empatie a soucítění s hrůzami, které židovské obyvatelstvo během války prožívalo, avšak podmínkou je, že nepředáváme informaci, co bychom dělali, kdybychom byli na jejich místě v minulosti. Pro seznámení se s holocaustem není v žádném případě vhodnou metodou hraní rolí. Grech (2000) uvádí i další metody, jako například seznámení se s využitím obrázků z učebnic, pomocí filmů či dokumentů. Zdůrazňuje, aby vyučující v průběhu seznámení s holocaustem využil vícero metod. Jako velmi významnou metodu vyzdvihuje identifikování se s přeživším.

Přístup ke vzdělávání o holocaustu zprostředkováním příběhu o životě určité osoby představuje Lindquist (2010), který dává přednost zobrazení velmi nekonkrétního typu hodiny, na jehož životním osudu žáci jev pochopí. Ve svém článku zmiňuje, že by se nemělo opomíjet

přizpůsobení výuky věku žáků s přihlédnutím k jejich intelektuálním znalostem a emocionálním možnostem. Primární povinností učitele je poskytnout žákům emocionálně bezpečné prostředí, ve kterém mohou žáci společně s vyučujícím téma prozkoumat. Pedagog se mimo jiné musí vyvarovat několika problémům, které mohou nastat. V textu jsou uvedeny i dílčí názory, kdy je vhodná chvíle o holocaustu učit, neboť učení o fakticky složitém a emocionálně náročném tématu zahrnuje vyhodnocení komplexního souhrnu výhrad.

Pokud by se ve třídě nacházel židovský žák, nastává specifická situace, v tomto případě je důležité postupovat velmi citlivě a s ohledem na minulost žákovy rodiny. Neměly by se prezentovat žádné vizuální příklady. Avšak tento žák může být pro téma přínosný, a to se svými vlastními poznatky z rodiny a její historie.

Pro srovnání uvádíme názor Giambastianiové (2020), která ve svém článku pojednává o prezentování tématu holocaust i mladším dětem prostřednictvím příběhů, které se zaměřují na poškozené, a ne na viníky. Knihy, které představuje jako vhodné, pojednávají o židovských rodinách s hlavním hrdinou dítětem. Většina knih s tematikou holocaustu může u mladších dětí vyvolávat mnoho otázek, je tedy žádoucí, aby s dětmi četl dospělý a na případné dotazy odpovídal. Příběhy navíc mohou žáky seznámit s tématy, kterými jsou předsudky, diskriminace a rasismus. Hlavní myšlenkou článku je, že o holocaustu lze učit i mladší žáky bez toho, aby si odnášeli z výuky traumata a vyučující je děsil.

Hník (2012, s. 143) pojednává o efektivní práci s literárními a neliterárními aspekty textu. Uvádí, že *„práce s neliterárními aspekty je cenná, tím, že může porozumění textu obohatit o mimoliterární kontexty: dobové, myšlenkové, biografické, avšak neměla by být absolutizována.“* Proto je důležité si dávat pozor, aby se z hodiny literární výchovy nestala hodina přírodovědy či zeměpisu, musíme dbát na práci s uměleckým textem a jeho interpretaci tak, abychom u žáků rozvíjeli porozumění textu a touhu po dalším čtení.

1.4 Výuka s tematikou holocaustu v zahraničí

Podle výzkumu *The international status of education about the holocaust a global mapping of textbooks and curricula* ve spolupráci s UNESCO z roku 2015 má přibližně polovina zemí světa ve svých učebních osnovách vymezen pojem holocaust. K synonymnímu pojmenování termínů šoa, holocaust i druhá světová válka dochází v zahraničních kurikulárních dokumentech několika zemí.

Žáci se s termínem nejčastěji setkávají v souvislosti s druhou světovou válkou, v některých případech je zmiňován v kontextu výuky o porušování lidských práv. Carrier et al. (2015) ohledně nerozlišování pojmů uvedl, že se obvykle v učebních osnovách uvádí pojem holocaust, zatímco termín šoa je užíván méně. Nebo může nastat i situace, kdy se užívají oba termíny současně. Některé země využívají variant vyhlazení a genocida Židů či nepřímo poukazují s pomocí termínů koncentrační tábor a konečné řešení.

Zastoupení pojmu holocaust v kurikulárních dokumentech zahraničních zemí rozdělil Carrier et al. (2015) do čtyř různých kategorií. První kategorií je přímé uvedení pojmu holocaust či šoa, nebo se využívá alternativy genocida Židů a nacistické pronásledování menšin. V Albánii, Austrálii, Dánsku, Etiopii a Polsku se pracuje s termínem holocaust, naproti tomu Belgie, Pobřeží slonoviny, Itálie a Lucembursko uvádí pojem šoa. Seskupení termínů využívá argentinské, německé a švýcarské kurikulum. V dalších zemích se využívá variant s nepřímým využitím pojmu holocaust. Třeba ve Španělsku se využívá spojení jedinečnost židovské genocidy, ve Francii genocida Židů, konečné řešení v Namibii a v Singapuru pronásledování Židů.

Další kategorii zastupují země, v jejichž učebních osnovách najdeme pojem holocaust zprostředkovaný nepřímo, kdy výuka není primárně orientována na historický obsah či komplikovanost proběhlé minulosti. Například se s pojmem pracuje v hodinách, které jsou zaměřeny na edukaci o lidských právech. Kategorii zastupují země Argentina, Kolumbie, Ekvádor, Mexiko a Slovinsko.

Ve třetí kategorii doslovné znění termínu nenajdeme. Žáci se učí komplexně o druhé světové válce nebo národním socialismu. Do skupiny spadají země jako Botswana, Keňa, Malajsie, Norsko, Peru, Senegal a Uruguay.

Poslední kategorie zemí termín holocaust nezmiňuje vůbec, neboť v kurikulárních dokumentech není stanoven konkrétní obsah. Jedná se například o Thajsko, Fidži, Island a Brunej.

Ve většině evropských zemí se téma holocaust rozebírá na středních školách i mimo ně. V Maďarsku se jedná o povinné téma, které se rozebírá jak v národní, tak i v mezinárodní souvislosti. V Polsku se termín zařadil do vzdělávacího obsahu v roce 1999. Německé školy holocaust probírají v týdenním projektu, během kterého navštěvují muzea, a klade se důraz na historii v kontextu země, učivo je prezentováno v rozsahu totalitarismu. Ve Švédsku není téma holocaustu povinné, avšak některé školy se mu věnují v souvislosti s druhou světovou válkou. Povinným učivem se holocaust stává v Litvě, kde se jím zabývají až střední školy a vyšší stupně škol. Některé země stojí na pomezí, zda téma do výuky zařadit, když se jich v historickém

kontextu netýkalo a není pro ně v jejich národních dějinách důležité. Například Litva byla spíše zasažena útlakem sovětského Ruska, který z pohledu místních zastiňuje hrůzy holocaustu. V jiných zemích se pozornost historii litevského národa nevěnuje a málo se s ním soucítí. Holocaust je příliš významný na to, aby byl vynechán, proto by měl být ve výuce zmíněn ať už do hloubky, nebo okrajově. (Grech, 2000)

Na izraelských školách se o pojmu šoa učí již v předškolním věku dítěte. Nejprve se děti pomocí hry s loutkou a využitím dramatických scének učí respektovat vzhledovou jinakost, následuje kreslení s odlišnou barevností a rozvíjí se meziosobní vztahy. Starší děti pracují s příběhy, přivlastňují si kladné rysy postav a osvojují si poznatky z významné minulosti. Praktickou didaktiku velmi ovlivnil Adorno. (Urbanová, 2018)

Na Slovensku se téma holocaustu vyučuje na druhém stupni základní školy. Státní vzdělávací program pracuje s termínem holocaust ve vzdělávacím předmětu dějepis a je součástí dvou vzdělávacích celků, pojmenovaných *Obrazy druhej svetovej vojny* a *Slovenský štát (1939–1945)*. První celek zmiňuje klíčová slova holocaust a koncentrační tábory. Jedním z cílů je: „*zpracovat holocaust na konkrétním příběhu*“ (Štátny pedagogický ústav, 2014, s. 15). Druhý celek představuje konkrétní časové období na Slovensku a jako klíčová slova prezentuje deportaci a židovský kodex. Jako cíl představuje: „*specifikovat postupné omezování lidských práv a svobod židovských občanů*“ (Štátny pedagogický ústav, 2014, s. 16). Více se vzdělávání o holocaustu na základních a středních školách věnuje Hoptová (2020), která analyzuje vzdělávací učebnice předmětu dějepis, zmiňuje metodická doporučení a současné trendy ve výuce o holocaustu.

Vhodný věk pro seznámení se s holocaustem

Matthewsová (2018) zastává názor, že nejranějším věkem, kdy žáky s holocaustem seznámit, je osm let. Toto mínění převládá mezi pedagogy, kteří se daným tématem zabývají. Dále ve svém příspěvku rozebírá metody a poznatky, které bychom měli zvolit při probírání tématu o holocaustu s dítětem. Dítě se při vzdělávání o holocaustu učí významu respektu, tolerance a začlenění. Na webových stránkách United States Holocaust Memorial Museum je mnoho materiálů pro výuku o již zmiňovaném tématu, většina z nich je určena pro žáky až od věku jedenáct nebo dvanáct let.

Žáci třetího až pátého ročníku jsou schopni zvládnout takto náročné téma intelektuálně i emocionálně, tuto informaci zmiňuje katalog vydaný společností Social Studies School Services v roce 2009. (Lindquist, 2010)

Americká akademička Harriet Sepinwallová (1999) navrhla, jak učit o holocaustu již od mateřské školy až po čtvrtou třídu. Svůj návrh odůvodnila významností učit se respektovat odlišnosti. Opírala se o učitelskou praxi ve státě New Jersey, kde jsou vytvořeny osnovy pro výuku o holocaustu. Spisovatel Sam Totten (1999) se vyhrazuje k názoru Sepinwallové, kdy děti ve věku devíti a deseti let není možné učit o holocaustu, pokud není téma zmírněno. Short (2003) posouzení Tottena velmi striktně odmítá a staví se proti tomu, neboť není dostatečné množství důkazů, že by měli žáci citově strádat. Opírá se o názory Maitlese a Cowanové (1999), kteří předkládají informace o výuce holocaustu v Británii a Skotsku. V Británii probíhá výuka ve věku dvanáct až patnáct let, naopak ve Skotsku se věnuje pozornost tématu již od devíti do jedenácti let, ve věku dvanáct a třináct let se téma probírá intenzivněji v několika předmětech. Téma holocaustu ve skotských kurikulárních dokumentech není však pevně uchopeno jako například v Anglii, ale věnuje se mu pozornost napříč učebními osnovami, jako je například Environmentální studie.

Dále autoři článku rozebírají význam dané výuky v souvislosti s primárním vzděláváním, návrhy materiálů k rozvoji kladných hodnot u žáků a metody výuky, které učitelé ve výuce využili. Zprostředkovávají informaci o mezipředmětových vztazích na 1. stupni ZŠ, které zde mohou být vyučujícími aplikovány více než na středních školách či na druhém stupni základního vzdělávání. Učitelé mají totiž vhodnější dispozice flexibilně a okamžitě reagovat na obavy žáků. Mimo jiné zastávají názor, že pro žáky základních škol není výuka o holocaustu značně hrůzným tématem. Naopak zdůrazňují hodnoty, které jsou u žáků výukou o holocaustu rozvíjeny: „*rozvíjí u žáků pochopení 2. světové války, zkoumá otázky, které jsou relevantní pro výchovu k občanství a hodnotám, jako je pojem spravedlnosti, tolerance, rovného zacházení a nebezpečí fašismu, prohlubuje u žáků pochopení rasismu, stereotypů a diskriminace, může být prostředkem pro výuku o judaismu.*“ (Maitles a Cowanová, 1999, s. 264)

Autoři dále upozorňují na možnou existenci rasismu mezi spolužáky. Zvláště dávají důraz na vyvarování se možnému rasismu a včasnému zakročení proti němu. Zmiňují požadavek většího množství školení pro učitele o výuce holocaustu, konkrétně zahrnují svědectví přeživších, nebo metody věnující se vyhlazovacím táborům. Dalším požadavkem je vizuální materiál, který je pro mladší žáky přizpůsoben.

Vzdělávání o holocaustu v Itálii není povinností a záleží na samotném pedagogovi, zda téma zmíní. Santerini (2003) překládá i různé vzdělávací přístupy, například na nižší střední škole (11-14 let) se věnuje pozornost Deníku Anny Frankové. Aplikuje se četba a žák získává obecné znalosti prostřednictvím autobiografických záznamů. Dalším přístupem je svědectví

přeživších, kdy je podáván osobní příběh. Třetí přístup se týká sloučení historie s poznatkem, kdy se žáci seznamují s regionální historií. Ve čtvrtém přístupu se žáci snaží porozumět, co k samotnému holocaustu vedlo, zabývají se diskriminací, deportacemi nebo otázkou vyhlazování. Poslední přístup zmiňuje otázky týkající se rasismu, antisemitismu, xenofobie nebo zaujatosti. V tomto přístupu věnují někteří vyučující pozornost rasistickému a násilnému chování na sportovních stadionech i mimo ně, jedná se především o fotbalové fanoušky. Všechny uvedené přístupy vyžadují k propojení více předmětů: dějepisu, literatury, občanské výchovy a mezinárodního vzdělávání.

2 K rozvíjení dětského čtenářství

Nyní přesuneme pozornost k poznatkům týkajících se čtenářství, konkrétně se budeme zabývat čtenářskou gramotností a čtenářskými strategiemi. Mimo jiné předkládáme klasifikaci čtenářských strategií, z nichž řadu používáme v praktické části.

Jedním z nejdůležitějších prvků vedoucích k porozumění a učení je čtení, neboť zahrnuje i další jazykové dovednosti a vzdělávání může být významnější. Průběžně se vyvíjí a zdokonaluje se hlavně prostřednictvím výchovy (Celik, 2020). Čtení je potřeba chápat jako zásadní nezbytnost a je potřeba na něj pohlížet jako na nepřetržitý proces. Zvláště, když se čtení věnuje pozornost od raného dětství.

Černá (2014, s. 8) zastává názor, že je potřeba, aby děti četly, neboť „*číst potřebují: aby si rozšířily slovní zásobu, naučily se vyjadřovat, zvykly si na gramatická pravidla, porozuměly textu, dokázaly si z něj vybrat podstatné informace, zapamatovat si je a pracovat s nimi, aby získaly všeobecný přehled.*“

Výzkum z let 1996-2002 zjistil, že čtenářství na 1. stupni ZŠ se nerozvíjí systematicky. Ve škole se věnuje pozornost rozvoji techniky čtení, zatímco rozvoj čtenářství je ponechán na žácích. Čtení je komplexní dovednost, která zahrnuje techniku čtení, ale i porozumění textu, jsou úzce propojeny a je nezbytné najít optimální poměr mezi jejich rozvojem. (Havlíková, 2018)

Z výzkumů PISA vyplývají slabší výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti. Šafránková (2012) podotýká, že když se na tuto problematiku podíváme podrobněji, tak v RVP ZV nejsou čtenářské strategie žádným způsobem definovány, ačkoliv jsou do jisté míry součástí průřezových témat. Čtení je pro žáka důležité vzhledem k učení, a to ve všech vzdělávacích oblastech.

RVP ZV nevynechává čtenářství ani čtenářskou gramotnost, tím pádem nemají místo v komplexním a dlouhodobém vzdělávacím cíli. Pro školy a učitele nejsou vytvořeny ani metodické podpory. Čtenářskou gramotnost ohraničuje pouze vzdělávací obor český jazyk a literatura. Syntéza mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností není zvažena a dotažena do konce. Doporučuje se, aby se pečovalo o zážitek z četby, neboť skrze čtenářskou gramotnost se dostaneme ke čtenářství. Pro záměrný rozvoj čtenářské gramotnosti je důležité zařadit čtení do všech předmětů. (Šlapal, 2012)

2.1 Čtenářská gramotnost

Definovat pojem čtenářská gramotnost není až tak prosté, neboť se jedná o komplexní jev, který se mění kolektivně se společností, ekonomikou či kulturou. Koncepce pojmu čtenářská gramotnost působí jak na samotnou definici, tak na vzdělávací metody, stanovené cíle i dosažení domnělých kompetencí v průběhu vzdělávání (Procházková, 2006; Kropáčková et al., 2014). Čtenářská gramotnost dnes nemůže být vnímána jako pouhá schopnost číst a porozumět čtenému. Dnešní pojetí čtenářské gramotnosti je založeno na schopnosti porozumění mnoha rozdílných textů, přemýšlení o nich samotných a o jejich významu za pomoci využití vícero metod, strategií a dovedností.

S pojmem čtenářská gramotnost se ve vzdělávání setkáváme prostřednictvím mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti TIMSS, PISA a PIRLS (Wildová, 2012). Pojem do povědomí české odborné terminologie proniká až v 90. letech 20. století (Kropáčková et al., 2014). Dnes je pojem čtenářská gramotnost značně rozsáhlejší než pojem čtení (čtenářská dovednost).

Pedagogický slovník pojem čtenářská gramotnost definuje jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42)

Podle výzkumu PISA je čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost porozumět psaným textům, přemýšlet o nich a používat je k dosahování určitých cílů, k rozvoji svých znalostí, potenciálu a zapojení se do společnosti.*“ (PISA, 2016)

Definici doplňují Šafránková (2012) i Altmanová et al. (2011) o poznatky, že nesmíme opomíjet několik různých odvětví, které do čtenářské gramotnosti pronikají, a vychází z členění čtenářských strategií. Konkrétně se jedná o vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a nakonec aplikace.

Šafránková (2012) pojednává o určitých klíčových zásadách čtenářství, kdy lze čtenářství pokládat za stěžejní bod pro vzdělávání. Při čtení bychom měli žáky vést k přemýšlení, sdílení a psaní. Jak jsme textu porozuměli, bychom měli společně sdílet a pomocí společného sdílení můžeme získat nové porozumění textu.

2.2 Čtenářské strategie a dovednosti

Porozumění textu je v českém školství dáno do souvislosti s pojmem metody práce s textem, které jsou považovány za aktivitu učitele, kdy spolu s žáky dosahuje stanoveného cíle při využívání těchto metod. Pokud žák zmiňované metody během čtení využívá uvědoměle a záměrně, můžeme metody označit za čtenářské strategie. V případě, že žák čtenářské strategie užívá automaticky a aniž by si to uvědomoval, stávají se čtenářskými dovednostmi. (Najvarová, 2010)

Čtenářské dovednosti vznikají při práci s textem, stávají se automatickými, a textu tak dokážeme porozumět. Souvisí se čtenářskými strategiemi, můžeme je od sebe rozlišit pomocí úmyslu a fáze zautomatizování. Při uplatňování čtenářských dovedností a čtenářských strategií žák porozumí textu a následně s ním může pracovat. (Najvarová, 2010)

Podle Breníkové (Šístkové) a Sučkové (2017) můžeme čtenářské strategie definovat jako vědomé a cílené postupy, které jsou užívány čtenáři k porozumění textu. Strategiemi jsou označovány v případě, že žák není schopen text pochopit a je pro něj náročný, proto volí strategie záměrně, aby se pokusil porozumění dosáhnout. Při četbě má žák stanovený cíl, se strategiemi pracuje a v případě nutnosti je obměňuje.

Čtenářské dovednosti jsou naproti čtenářským strategiím neúmyslné, způsobilý čtenář není schopen si je uvědomit, neboť jsou automatické, a užívá je při četbě přiměřeně náročných textů.

V současné době se na základních školách věnuje významně více pozornosti rozvoji čtenářské dovednosti, než aby učitelé u žáků prohlubovali užívání čtenářských strategií. (Kropáčková et al., 2014; Najvarová, 2010)

Klasifikace čtenářských strategií

Existuje více klasifikací čtenářských strategií, Šafránková (2012) jako základní předkládá vysuzování, shrnování, předvídání, kladení otázek, vizualizaci, monitorování, hledání souvislostí a určování důležitosti. Armbruster et al. (2006) uvádí pouze šest základních strategií, které zdokonalují porozumění textu – monitorování, používání grafických organizérů (znázorňují souvislosti mezi pojmy v textu, příkladem jsou mapy, grafy či rámečky, speciálním druhem jsou sémantické organizéry, které představují grafický organizér podobající se pavučině), odpovídání na otázky, vlastní tvoření otázek, rozpoznávání struktury příběhu a na závěr shrnování.

Najvarová (2010) třídí čtenářské strategie podle tří různých kritérií, které autoři během vymezování třídění užívali. První kategorií je **třídění dle typu čtení**, neboť při každém druhu čtení chceme dosáhnout jiného cíle. Druhy čtení můžeme rozlišit podle pečlivosti čtení textu. Když se čtenář na stránce orientuje v rychlosti a jen podle zvýrazněných slov či odstavců, jedná se o čtení kurzorické nebo kontrolní. Při selektivním čtení je čtenářem věnovaná pozornost určitým prvkům v textu nebo čtenář vyhledává informace podle stanovených kritérií. Dalším typem čtení je studijní, při kterém se snažíme text pochopit a zapamatovat. Při staráckém i studijním čtení se snažíme porozumět větám a jednotlivým slovům. Selektivní čtení je využíváno při sdělení hlavní myšlenky textu. Jako další kategorii uvádí strategie podle **fází čtenářského procesu** – před samotným čtením, během čtení a po ukončení čtení. V první fázi čtenář pracuje se svými zkušenostmi a předchozími znalostmi. V druhé fázi si čtenář vytváří různá sdělení během čtení, vyvozuje významy, předvídá a pozoruje souvislosti. A v poslední fázi dochází k určitému shrnutí textu. Třetí třídění strategií rozlišujeme podle **přístupu k učení z textu**, zástupci jsou dva – povrchový a hloubkový přístup. Povrchový styl učení můžeme nazvat pamětním či mechanickým učením bez následného pochopení čteného. Naopak při hloubkovém stylu čtenář usiluje o porozumění textu v souvislostech.

Podobně klasifikuje čtenářské strategie Hejsek (2015), který prezentuje jednotlivé typy na čtenářské strategie **podle přístupu k učení se z textu** (přístup hloubkový či povrchový), **podle typu čtení** (čtení kurzorické, selektivní, scanning nebo starácké, další variantou je mikrostrategie či makrostrategie), **podle fází práce s textem** (SQ4R), **dle typu přiřazení** (lokalizace, cyklus, integrace, generování) a další (hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza, sledování porozumění a zjednání nápravy).

Konkrétní volba čtenářských strategií je čistě na vyučujícím, ten se rozhoduje na základě možností a potřeb žáků, které vyučuje. Breníková (Šístková) a Sučková (2017) při výuce prezentují čtenářské strategie – předvídání, vyjasňování, kladení otázek a shrnování. Jako první strategii využívají předvídání a jsou toho názoru, že s předvídáním se žáci v praxi nejvíce setkávají, následující strategií je práce s otázkami.

Existuje více klasifikací, my jsme zvolili jako základní ty od Šafránkové (2012), opíráme se o metody Breníkové (Šístkové) se Sučkovou (2017) a o poznatky didaktiky českého jazyka na webových stránkách <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>.

Vysuzování můžeme nazvat jednou z nejtěžších strategií. Jedná se o určité odhalení skrytého významu textu. Čtenář spojuje své zkušenosti s textem a dobere se úsudku. Při využití strategie čtenář používá logické myšlení. Vysuzování můžeme kategorizovat na jednoduché a složité. V jednoduchém příkladu vysuzování se v textu můžeme dočíst „na snídani se vždycky těšil“. Bez toho, aniž by v textu byl zmíněn časový údaj, čtenář vysoudí, že se jedná o ráno, či dopoledne. Složitější druh vysuzování se objevuje převážně u slov, která nesou více významů. Jako příklad můžeme uvést „podívej, jeřáb“. Slovo jeřáb si můžeme vyložit třemi způsoby, jako zvíře, strom, ale i jako stroj.

Shrnování čtenáři využívají, aby si osvojili rozlišování důležitých a méně důležitých informací. Během této strategie pracují s klíčovými myšlenkami a charakteristickými znaky textu, kdy usilují o sdělení textu, či jeho části. Může být dvojího rozlišení, slovní a písemné. Důležité je, aby se jednalo o kratší text než původní a mělo by se využít jiných slov než autorových. Čtenáři by pro správné uchopení této strategie měli rozlišit, zda se jedná o převyprávění, nebo o shrnování.

Při **předvídání** čtenář odhaduje, o čem bude děj knihy a jak se bude příběh dále vyvíjet. Čtenář se opírá o tvrzení z přečteného textu, nebo odhaduje, co představuje název knihy, co znázorňuje obrázek, ať už se jedná o obálku knihy, či obrázek z jakékoliv části knihy. Strategii předvídání je tedy možné realizovat pomocí názvu knihy, obrázků, obálky knihy nebo děje. Čtenář se učí vyjadřovat, obhajovat svůj vlastní názor, zdůvodňovat své myšlenky. Při předvídání probíhá určitý proces, kdy čtenář podněcuje svoji předešlou znalost o téma, přemýšlí o obsahu skrytém, i zřetelném, využívá své znalosti, které může doplňovat, či měnit, tvoří spojitosti a doplňuje text ve volných místech.

Kladení otázek může probíhat ve třech různých rovinách: kladení otázek před čtením, během čtení a po čtení. Otázky se mohou týkat různých okolností obsahu, kompozice textu nebo jazyka textu. Nejdříve tvoříme otázky s odpovědí uvedenou v textu a používáme tázací zájmena a zájmenná příslovce tázací. Později jsou pro čtenáře vhodnější otázky, u kterých musí vycházet z vlastního pochopení textu, svých zkušeností a idejí. Žákům by tato strategie měla umožnit lépe porozumět tématu a současně rozvíjet diferenciaci hodnot otázek.

Vizualizace je strategií, kdy si čtenář představuje přečtené. Ve čtenářově mysli se vytváří jedinečný film příběhu knihy a čtenář zpracovává své smyslové vnímání. Tuto strategii čtenář rozvíjí pro následné zpracování svých představ slovně, pohybově, výtvarně i zvukově.

Při **monitorování** se čtenáři občas stane, že se během čtení zapomene, nebo si uvědomí, že neví, o čem četl. Jedná se tedy o dovednost prověřit, zda čtenář ví, co se v přečteném textu odehrálo. Zapomínání přečteného textu může nastat z důvodu únavy nebo složitosti textu. Čtenář může narazit na různé problémy, například na nová slova nebo slova, co nedávají smysl v daném kontextu, přečtené neodpovídá čtenářově znalosti, návaznost odstavců nedává smysl. Čtenář tuto strategii využívá, aby si ujasnil, čemu v textu rozumí a co už je pro něj moc složité.

Určování důležitosti nám pomáhá rozlišit, které části textu je nejdůležitější věnovat plnou pozornost. Jaké informace z textu jsou pro nás jako čtenáře podstatné a kdy nám tyto informace umožní pochopit text jako celek. Rozvíjet tuto dovednost je velmi významné, neboť se čtenář učí třídit informace podstatné a nepodstatné a následně tuto dovednost využívá i při učení. *“Určování důležitosti znamená, že při četbě objevíte nejdůležitější informace, vystihnete hlavní myšlenky, najdete podpůrné detaily a čtete, abyste našli konkrétní informaci.”* (Šafránková, 2012, s. 16)

Hledání souvislostí je strategií, kdy čtenář hledá souvislost mezi čteným textem a svou vlastní zkušeností či světem okolo sebe. Získané souvislosti čtenář spojuje a uvědomuje si, v jaké je souvislosti s postavou, příběhem, světem kolem nás nebo jiným textem. Strategie u čtenáře rozvíjí vytváření si souvislostí mezi vlastními myšlenkami a získanými informacemi.

Strategie **vyjasňování** směřuje k pochopení nezřetelné myšlenky, věty či slova. Využívá se různých hypotéz a úsudků. V textu čtenář hledá podklady a důkazy, kterými by své domněnky mohl podložit, či popřít.

2.3 Metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti

Zde prezentujeme výčet metod RWCT (Reading & Writing for Critical Thinking), které směřují k tvůrčímu psaní a kritickému myšlení. Tyto metody uvádíme, neboť jsou uplatňovány a rozvíjeny v praktické části práce. Vycházíme z publikace *Metodika rozvoje čtenářství* a opíráme se o poznatky z knihy *Konec školní nudy – didaktické metody pro 21. století*.

Pětílístek

Sieglová (2019) vystihuje pětílístek jako kognitivní metodu, která rozvíjí schopnosti analýzy a kreativního myšlení. Žáci pomocí této metody shrnují téma, informace, názory a postoje do předem stanoveného schématu. Schéma má podobu pěti řádků, v prvním řádku se zapisuje téma ve formátu podstatného jména. Druhý řádek představují dvě přídavná jména, která podstatné jméno výstižně popisují. Tři slovesa zastupují třetí řádek, ve kterém vyjadřují,

co téma dělá. Následující řádek znázorňuje věta o rozsahu čtyř slov, která téma charakterizuje. Synonymum tvoří poslední řádek a nese význam podstaty tématu. Někdy můžeme místo synonyma využít antonyma. U žáků je pomocí pětílístku rozvíjeno využití vhodných synonym, používání patřičných slov k vyjádření svých myšlenek, shrnování informací či vlastností charakteristických pro daný jev. (Šlapal et al., 2012)

Myšlenková mapa

Představuje metodu, která graficky znázorňuje údaje a myšlenky podle vzájemných souvislostí. Při využití metody probíhá jisté uvědomění si vzájemných souvislostí mezi předloženými informacemi a získanými zkušenostmi týkajících se tématu. Metoda je do jisté míry z velké části variabilní, neboť můžeme pracovat s různými hesly, pojmy, názvy či klíčovými slovy a podobně. Žáci se prostřednictvím této metody učí hledat souvislosti, graficky znázorňovat a přehledně strukturovat.

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

Žáci pracují pomocí této metody s informacemi z textu, které vyznačují prostřednictvím čtyř různých symbolů. Jedná se o **plus** – nová informace, **mínus** – to se mi nezdá, myslím si to jinak, **fajfka** – informaci znám, **otazník** – nerozumím, potřebuji vysvětlení. Pomocí těchto čtyř značek vyznačí pouze předem daný počet informací, většinou se pracuje se dvěma značkami na odstavec. Před samotným využitím metody je důležité si s žáky shrnout informace, které o daném tématu znají. S využitím této metody žáci rozvíjí kritické usuzování, rozhodují zda se jedná o informaci novou, či známou, dále se učí vyhledávat důležité informace v textu a uvědomují si, kterým informacím nerozumí.

My jsme tuto metodu zvolili pro práci s textem uměleckým, ale například webové stránky didaktiky českého jazyka: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>, uvádí, že metoda I.N.S.E.R.T. je spíše používána při práci s texty odbornými. Zastáváme však názor, že pro text, se kterým se v praktické práci pracuje, je vhodné využít tuto metodu, i přesto, že se nejedná o text odborný. V úryvku jsou však informace, které jsou do jisté míry odborné a informují o tom, jak se žilo v Polsku v období druhé světové války a jaké postupy a hrůzné činy v zemi páchali nacisté.

3 Literatura pro děti a mládež s tematikou holocaustu po roce 1989

„Zpracování tématu holocaustu se vyznačuje tím, že je zohledněn historický čas (zahrnuje většinou období druhé světové války) a pracuje se s kategorií prostorovosti ve smyslu lidského bytí. Jedná se většinou o vytržení člověka (dítěte, rodiny) z běžného života, o vnější společenské represe a vytváření násilných hranic mezi lidmi, o překročení humánních, morálních a etických norem. Jen někteří se brání, neuposlechnou příkazu nebo výzvě, skrývají se nebo utíkají.“ (Urbanová, 2018, s. 14)

Literatura s tematikou holocaustu se objevuje v české i zahraniční literatuře převážně po ukončení druhé světové války, a to hlavně v podobě dokumentárního svědectví osob, které přežili koncentrační tábory. (Holý, 2011)

Urbanová (2004) uvádí, že v minulosti byla literatura o holocaustu určena především pro dospívající a dospělé. Téma holocaustu se v dětské literatuře pravidelně objevuje od 40. let minulého století. Zájem o prózu s tematikou války a okupace vzrostl až v 90. letech 20. století, hlavním důvodem bylo prolínání prožitých zkušeností a příběhů sdílených literárně (srov. Holý et al., 2011). Autoři se snažili přiblížit téma války a okupace skrze propojení dějinných událostí s individualizací osob. Současně se věnuje pozornost jedincům, kteří prožívají obtížné situace, a to z důvodu jiné barvy kůže, odlišného původu nebo dalších rozdílů.

Nyní bychom přesunuli pozornost k vývoji literatury po roce 1989, kdy měla literatura pro děti a mládež větší zastoupení, podrobněji rozvoj předkládá Urbanová (2018). Nutnost vracet se k prožité minulosti, která by mohla být opomenuta, se zvětšuje u pamětníků a svědků z důvodu narůstajícího věku. Po sametové revoluci na území české země nabývá množství nových knih a převážně jsou překládány tituly zahraničních autorů. Jedná se o osobité deníky českých židovských dětí, také jsou zastoupeny i další typy textů. Po roce 2000 se nakladatelství naší země zaměřují na knihy s již zmiňovanou tematikou vydané v době fašistické okupace, spadají do kategorie literatury pro děti a mládež a jsou začleněny mezi vzpomínkovou literaturu (Čeňková et al., 2016). S danými publikacemi pracují převážně učitelé a knihovníci při vedených besedách. *„V posledním desetiletí tak vznikají osobité, rekonstruované paměti, vzpomínky, biografické a autobiografické texty, které jsou rámcovány současností.“* (Urbanová, 2018, s. 12)

Mašát (2018) zmiňuje, že zaznamenané vzpomínky z období druhé světové války z pohledu židovského obyvatelstva jsou pro čtenáře důležité, a to hned v mnoha sférách, neboť poskytují autentický záznam každodenních událostí, osobních radostí i starostí. U žáků může být ve větší míře podpořen zájem k četbě dané literatury. Urbanová (2018) doplňuje, že edičně a umělecky dobře zpracované publikace mohou u mladších čtenářů vyvolat větší zájem o danou problematiku a celkově dovedou čtenáře ovlivnit. Deníkové formy publikací mají největší zastoupení, většina dětských autorů však holocaust nepřežila a jejich záznamy byly dochovány spíš zázrakem díky příbuzným. Důležitými poznatky publikací jsou pro mladšího čtenáře převážně charakteristiky doby, údaje, které jsou pro autory deníků významné, různá osobní sdělení vlastních pocitů či život vyprávěče s využitím úmyslné fantazie.

Brázdová Toufarová (2016) předkládá důvody pro znovuvydávání knih s tematikou druhé světové války, jedná se převážně o popisy dané doby, které jsou co nejvíce připodobněny skutečnosti. Nicméně je důležité podotknout, že díla automaticky spadají do kategorie dobrodružných knih, které mladší čtenáře lákají.

Zvláštním typem knih s tematikou holocaustu jsou autentické deníky mladých autorů, které byly vydávány několik let po skončení války, nebo v dnešní době, kdy přibývá značné množství nalezených a publikovaných deníků. Tento typ publikací je podle slov Urbanové (2018) považován za nejvíce důvěryhodný. Při výskytu úvah nad vlastním životem vyznívají tyto rozvahy v úplně jiném světle, když se jedná o myšlenky skutečné a hluboké a tušíme, že na závěr přijde smrt. Původní deníky bychom dnes našli ve Státním židovském muzeu v Praze, kam se dostaly až v roce 1952 a 1955. V denících se seznamujeme s tématy dané doby, těmi jsou například vystěhování německých Židů, postupné zmocňování se zemí v Evropě, narůstající násilí a rasismus ve společnosti i akceptování norimberských zákonů. Zajímavostí jsou deníky, které zmiňují život v terezínském ghettu, neboť předkládají velmi dokumentární postřehy se značnou přesností.

Návrh klasifikace knih s tematikou holocaustu vydaných po listopadu 1989

Předkládáme utřídění deníků do několika skupin podle Urbanové (2018). Pozdně vydané deníky reprezentují první skupinu a jsou spojeny s ukryváním. Dílčí publikace zaznamenávají období před deportacemi do Terezína a do koncentračního tábora Osvětim. Jedná se například o *Deník Anne Frankové*, *Deník Rivky Lipszycové* (2015), *Deník mého bratra: zápisky Petra Ginze z let 1941-1942*. Do druhé skupiny spadají vzpomínky, které mohou být do jisté míry zkreslené. Publikace se zveřejňují hlavně v období 80. a 90. let minulého století,

neboť se téma druhé světové války, kolektivní viny, obětí a agresorů integruje do diskusí. Mimo jiné také z důvodů, aby se nezapomnělo na řadu obětí a na prožité nešťastné události. Kniha *Červená stuha* představuje zástupce této skupiny. Další skupinu zastupují autoři, kteří v době holocaustu žili, staví na vlastních vzpomínkách s využitím fantazie a díla jsou určena dnešní mladé generaci. Mezi představitele patří knihy: *Zakázané holky*, *Ostrov v ptačí ulici*, *Běž, chlapče, běž* a *O holčičce z jiného světa*. Poslední skupinu knih produkují autoři, kteří nespádají do kategorie pamětníků holocaustu, avšak navrací pozornost tématům z historie. Zde můžeme uvést knihy *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, *Zlodějka knih*, *Transport za věčnost*, *Dítě s hvězdičkou*, *Hitlerova dcera*, *Spočítej hvězdy* a *Chlapec na vrcholu hory*.

Mašát (2018) navrhuje v jednom ze svých výzkumů dělení deníků psaných židovskými dětmi do dvou skupin, a to z pohledu autentických záznamů o pronásledování Židů. První skupinou jsou deníky, které byly sepsány v koncentračních táborech, záznamy jsou charakteristické zejména bojem o přežití a dalšími každodenními starostmi, druhým znakem jsou obavy z budoucnosti a transportů. Druhou skupinu představují deníky, které vznikly ve vyhlazovacích táborech. Hlavním tématem je velmi těžká otrocká práce, obavy z plynových komor a další děsy a zvrácená jednání nacistických vojáků.

Do čtyř skupin kategorizuje typy deníků Sulovská (2016). Deníky, které byly psány s velmi autentickými popisky a přímo v dané době, kdy děti konkrétní historii prožívaly, spadají do první skupiny. Další skupinu představuje typ, který byl znovuvytvořen po válce. Třetí a čtvrtý typ reprezentují takové deníky, které byly vydány někým jiným. S tím rozdílem, že jednu skupinu zastupují publikace, které vyšly až po úpravě originálních deníků.

4 Téma holocaustu v současné literatuře

Vybíráme několik knih s tematikou holocaustu, které jsme zvolili jako vhodné pro didaktické využití na 1. stupni ZŠ. Přibližujeme způsob jejich uměleckého uchopení holocaustu. Nejsou zde zmíněny dva vybrané tituly, se kterými pracujeme v praktické části, neboť je jim věnována pozornost v následujících stránkách práce (konkrétně v kapitolách 5 a 6). Jedná se o knižní publikace s názvem *Červená stuha* (2011) a *Tajemství v láhvi* (2023).

4.1 Téma holocaustu v české literatuře

Veronika Válková – Terezínské ghetto: tajemný vlak do neznáma (2013)

Spisovatelka Veronika Válková vydala několik učebnic i metodických příruček pro výuku dějepisu na základních školách i gymnáziích. Na FFUK vystudovala latinu a historii. Stojí za pseudonymem Adam Andres, kde se věnuje fantasy žánru. Je nejen spisovatelkou, ale i historičkou a pedagožkou. (Válková, 2013)

Jak samotný název knihy napovídá, hlavní postava Bára se prostřednictvím kouzelného atlasu vydá do terezínského ghetta a prožívá hrůzy doby na vlastní kůži. Seznamuje se s kamarády, mimo jiné se setkává s Petrem Ginzem. Vyobrazení holocaustu je tu nejen samotným bojem o život, ale setkáváme se i s přiděly potravin a jejich zorganizováním, označením hvězdou, střety s vojáky, transporty a ukrýváním se. Hlavní postava Bára svým kamarádům sděluje informace o tom, kdy bude válka u konce, co bude následovat a jaké vynálezy se objeví v pozdější době. Příběh je doplněn černobílými ilustracemi, které děj přesně a tematicky doplňují.

Petr Ginz – Deník mého bratra

Petr Ginz zemřel roku 1944 v Osvětimi v šestnácti letech. Jeho autentické svědectví a vzpomínky, které si v Praze zapisoval před deportací, se zachovaly. Jeho sestra Eva Ginzová, dnes Chava Pressburger, se zasloužila o vydání knihy. Věnuje se výtvarnému umění, které vystavuje po celém světě. V roce 1948 se odstěhovala do Izraele. (Pressburger, 2004)

Knihy *Deník mého bratra* prezentuje Petrovy deníkové zápisky z let 1941 a 1942. Jednotlivé záznamy zachycují nejen všednost dní, různé aktivity, informace o počasí, pocity a další starosti třináctiletého chlapce z Prahy, ale i narůstající násilí a omezování života osob

židovské národnosti. Jedná se o téměř dennodenní příspěvky v rozsahu několika vět, které jsou doplněny obrázkovým materiálem či básnickou tvorbou Petra.

Ivan Klíma – O chlapci, který se nestal číslem

Rodné jméno Ivana Klímy zní Ivan Kauders, věnuje se spisovatelské i dramatické činnosti. Sám prošel koncentračním táborem a ze svých vzpomínek vychází v knize *O chlapci, který se nestal číslem* (1998). V roce 1970 patřil mezi zakázané autory a svá díla mohl vydat pouze v exilu a samizdatu. Autor získal mnoho ocenění, například Cenu Karla Čapka za celoživotní dílo v roce 2009 nebo Cenu Franze Kafky za knihu *Velký věk chce mít těž velké mordy* roku 2002. (Klíma, 2011)

Knih *O chlapci, který se nestal číslem* (1998) je určena pro nejmladší děti, již od věku pěti let, kdy jsou mnohé pojmy zaobaleny v pohádkové formulace, například zlý a pomatený panovník nebo černý panovník. Příběh knihy je promyšleně spojen s obrázky, které vznikly v ghettu Terezín za druhé světové války. Autorem obrázků je Bedřich Fritta, vlastním jménem Fritz Taussig. Hlavní hrdina, malý chlapec, přemýšlí nad světem za zdmi a těší se, až uvidí skutečné předměty, které pozoruje jen z dálky. Kniha je plná naděje, optimismu a víry, že se chlapec v budoucnosti se všemi předměty setká. Prostřednictvím knihy jsou prezentovány různé zákazy, které se týkaly Židů během druhé světové války. V závěru příběhu je chlapec zachráněn, své rodiče už ale neuvidí.

4.2 Téma holocaustu v zahraniční literatuře

Morris Gleitzman – Kdysi, Potom

Spisovatel Morris Gleitzman patří k nejprodávanějším autorům dětských knih v Austrálii. Zpočátku se věnoval psaní filmových a televizních scénářů. Většina jeho knih získala ocenění v kategorii knihy pro děti a mládež, díky kterým se řadí mezi nejúspěšnější dětské autory v Austrálii. Mezi první publikace autora připadá kniha s názvem *Dva týdny s královnou*, která otevírá téma o nemoci AIDS a předestírá ji dětem. Kniha se stala mezinárodním bestsellerem a následně vznikla i divadelní hra. (Gleitzman, 2016; Urbanová, 2018)

Autor vydal řadu knih, které se věnují tématu holocaust a jsou vyobrazeny z pohledu nezralého dítěte, které válku přežívá samo, židovského chlapce Felixe. Série má prozatím čtyři

knihy s názvy *Kdysi* (2016), *Potom* (2017), *Když* (2019), *Brzy* (2020) a v letošním roce by měla v březnu vyjít kniha s pokračováním nazvaná *Možná*.

Dílo s názvem *Kdysi* (2016) získalo v roce 2017 ocenění Zlatá stuha v kategorii překladová část beletrie pro děti. Kniha zdůrazňuje jako hlavní téma přátelství, které je zasazeno do kontextu druhé světové války, a odehrává se v okupovaném Polsku. V knize jsou převážně předkládány situace a okolnosti, kdy jedinec bojuje o přežití. Hlavní postava devítiletý chlapec jménem Felix, žije už více jak tři roky v sirotčinci, kam byl svými rodiči umístěn, aby ho ochránili pro jeho židovský původ. Po zkušenosti s vojáky, kteří spalují knihy, dostane strach. Rozhodne se varovat své rodiče, kteří vlastní knihkupectví, aby se měli před vojáky na pozoru. Felix ze sirotčince utíká. Tím se dostáváme k židovskému původu samotnému, kdy si Felix postupem času uvědomuje, že nejde jen o knihy. Téma přátelství se postupně buduje mezi Felixem a dívkou jménem Zelda, kterou chlapec zachránil z hořícího domu. Dále se seznamujeme s ukrýváním židovských dětí ve sklepě v ghettu a následně s cestou vlakem do koncentračního tábora, kdy se Felixovi se Zeldou úspěšně podaří z vlaku dostat.

Kniha *Potom* (2017) je pokračováním prvního dílu. Hlavní postavy Felix a Zelda utíkají a ukrývají se před německými vojáky. Setkáváme se s lidskostí a neuvěřitelnou obětavostí osob, které pomáhaly skrývajícím se Židům s utajováním jejich pravé identity. Z Felixe a Zeldy se rázem stanou katolíci se jmény Wilhelm a Violetta. V příběhu je zobrazena Hitlerova mládež, nenávisť lidí k Židům podporována vojáky i smrt blízkých. Konec příběhu představuje život v úkrytu.

Mezi zajímavostí knih se určitě řadí úvodní slovo každé kapitoly, které je shodné s názvem knihy. První dva díly série jsem zvolila pro žáky prvního stupně z důvodu věku hlavní postavy Felixe. Následující díly se odehrávají později, kdy je Felixovi třináct a více let, žáci s tímto věkem však náleží již na druhý stupeň základní školy. Knihy jsou psány velmi poutavě a s dojemným přístupem, kdy jsou zobrazovány krásné momenty, které i přes veškeré překážky a hrůzy dějící se okolo postavy prožívají.

Loïc Dauvillier, Mare Lizano, Greg Salsedo – Dítě s hvězdičkou

Autory komiksu *Dítě s hvězdičkou* (2012) jsou francouzský komiksový scénárista Loïc Dauvillier a ilustrátoři Marc Lizano a Greg Salsedo. Originální název knihy *L'enfant cachée* by mohl být přeložen jako *Ukrývané dítě*.

Téma holocaustu je v knize zpracováno v podobě ukrývání židovských dětí v Paříži. Hlavní postava knihy, babička Duňa, vypráví příběh z dětství své vnučce. O tom, jak se ze dne na den stane nenáviděnou osobou pro svůj původ. Zažívá utrpení ve škole i na ulici a s nastalou situací se vypořádává a smiřuje sama. Přichází o své rodiče a je zachráněna svými sousedy, kteří se přidají k odboji. Ukrývá se na venkově a po válce se vrací zpátky do Paříže. Hlavní postava Duňa prožívá nepředstavitelnou bolest ze ztráty rodičů a zesměšňování ve škole. Svou bolest později sdílí společně se sousedkou, která ji zachránila. I sousedka je velmi nešťastná, neboť sama neví, kam se ztratil její manžel. V závěru příběhu nastává Dunino shledání se ztracenou maminkou, která je k nepoznání, protože se navrátila z koncentračního tábora.

Knihy je zajímavá svým zpracováním v podobě komiksu a zprostředkováním solidarity lidí, kteří chtěli pomáhat během válečného období. Jedná se o jediný komiks, který se zabývá tematikou holocaustu a je určen pro mladší děti. Originalita knihy spočívá v tom, že je v příběhu knihy vyprávěn příběh z minulosti hlavní postavy. Obrázky sdělují spoustu informací neverbálně a velmi důvěrně. Prostřednictvím knihy se do popředí dostává informace o Davidově hvězdě a skrývání skutečného významu za šerifskou hvězdu.

Jackie Frenchová – Hitlerova dcera

Jackie Frenchová je australskou spisovatelkou, historičkou a ekoložkou. V roce 2014 a 2015 se stala národní laureátkou dětské literatury. Jackie je autorkou nejen dětských knih, ale i literatury pro dospělé čtenáře a mládež, jejím největším úspěchem jsou oceňované knihy s tematikou historické fikce. Spisovatelka je v Austrálii patronkou mnoha programů věnujících se gramotnosti, metodám učení, pomoci dětem s poruchami učení a je zastánkyní rovných příležitostí ve vzdělávání. Autorka byla federální velvyslankyní pro gramotnost v roce 2011, nadále je patronkou organizace Books for Kids a společnou patronkou divadla pro mládež – Monkey Baa Theatre. Mimo jiné toto divadlo hrálo inscenaci a získalo ocenění Helpmann award a Drover's Award. Herci poté v roce 2013 absolvovali turné po USA.

Knihy *Hitlerova dcera* (2009) v roce 2000 získala ocenění od Children's Book Council s titulem Knihy roku pro mladší čtenáře a deset let se držela v seznamu oceňovaných knih pro děti. (French, 2023)

S tematikou holocaustu se seznamujeme z pohledu dětského vypravěče, kdy se při ranním čekání na autobus setkávají čtyři kamarádi. Holčička jménem Anna začne vyprávět příběh o Hitlerově dceři a jejím životě. V průběhu čtení se setkáváme s různými pojmy, které

souvisí s druhou světovou válkou a holocaustem. Jedná se například o pojmy dokonalá rasa, fronta, Německá říše, Židé, tábory atd. Během příběhu se zde řeší otázka, zda existuje některá rasa, náboženství nebo země, která je lepší než jiná. „*Myslíš, jako jestli je nějaké skupina, dejme tomu země nebo rasa nebo náboženství, lepší než ostatní?*“ (Frenchová, 2009, s. 63) Mark, postava z knihy, je příběhem velmi ovlivněn, debatuje s rodiči o Hitlerovi samotném, o jeho krutých rozhodnutích a v případě, že by byl Hitler jeho otcem, přemýšlí, zda by ho dokázal mít rád.

Knihy zaujme autentickými zpověďmi dětí a jejich dětskými názory s naivním pohledem na svět. „*Děti se snaží uvažovat o vině a trestu svých předků, chtějí pochopit druhého člověka a porozumět mu, uvědomují si, že mohou vzniknout hraniční podoby traumatických událostí.*“ (Urbanová, 2018, s. 186)

Aharon Appelfeld – O holčičce z jiného světa

Izraelský spisovatel Aharon Appelfeld sám prožil holocaust a prošel pracovním táborem, ze kterého se mu podařilo utéct. Tři roky se skrýval v ukrajinských lesích a pracoval pro sedláky ve vesnicích, kde svou židovskou identitu tajil. Své vzpomínky zaznamenal do mnoha knih, které se zabývají přežitím holocaustu, věnoval se i dokumentárním filmům. (Novecková, 2018)

Knihy *O holčičce z jiného světa* (2014) předává informace ohledně holocaustu z pohledu dvou židovských chlapců ve věku devíti let, kteří žijí v lese a ukrývají se. Chlapce do lesa zavedly jejich maminky, aby je ochránily. Adam v příběhu ztělesňuje moudrost a Tomáš je naopak plný fantazie a představuje snílka. Více se zde zmiňuje víra v Boha. Název knihy představuje holčička jménem Mína, která chlapcům začne pomáhat, nechává jim odložené jídlo na stejném místě. V závěru příběhu přichází konec války a shledání s maminkami chlapců, kdy zachraňují raněnou Mínu a odnáší ji do nemocnice. Knihy zaujme příběhem přátelství a odvahy, kdy chlapci bojují na vlastní pěst o život v lesích i v zimním období.

Lois Lowryová – Spočítej hvězdy

Lois Lowryová je autorkou více než třicet knih pro mládež. V knihách prezentuje obtížná témata – holocaust, rasismus či nevyléčitelné nemoci. Za knihu *Spočítej hvězdy* obdržela literární cenu John Newbery Medal. Za svůj významný přínos pro literaturu určenou

dětem a mládeži získala v roce 2007 cenu YALSA Book Awards – Margaret A. Edwards Award. (Lowryová, 2014)

Kniha *Spočítej hvězdy* (2014) je inspirovaná příběhem autorčiny kamarádky, která žila v době nacistické okupace v Dánsku. Kamarádky Ellen a Annemarie představují hlavní hrdinky knihy. Jako hlavní téma je prezentováno přátelství a různost obou dívek i vzájemné doplňování se navzájem. Prostřednictvím příběhu se dozvídáme podrobnosti o tom, jak obyvatelé Dánska s obětavostí pomáhali židovským uprchlíkům na bezpečnou stranu do Švédska, kdy je ukrývali a zachraňovali před pronásledováním. Sama autorka říká, že kniha vypráví příběh o roli, kterou my lidé hrajeme v životech našich bližních.

Tamar Meirová – Francesco Tirelli a jeho zmrzlinářství

Kniha Francesco Tirelli vypráví příběh o zmrzlinářství v Budapešti. Dějem nás provází krásné a barevné ilustrace, vhodně doplňují znění příběhu a zobrazují nevyslovené (například střevíce na jedné z posledních stránek knihy, které zobrazují památník židovským obětem za druhé světové války). Kniha převážně prezentuje jako hlavní téma hrdinství, kdy zmrzlinář ukrývá Židy ve svém zmrzlinářství, které na zimu zavřel. Pozornost je také věnována přátelství, kdy mezi hlavní postavou zmrzlinářem a Petrem, který zmrzlinářství navštěvuje, vzniká určitý druh přátelství. Samotný příběh knihy je založen na skutečných událostech. (Glancová, 2019)

Kniha Francesco Tirelli a jeho zmrzlinářství (2019) je první publikací autorky. Tamar Meirová žije v Izraeli a vystudovala literaturu.

Uri Orlev – Ostrov v ptačí ulici; Běž, chlapče, běž; Domů ze slunečných stepí

Uri Orlev je pseudonymem spisovatele jménem Jerzy Henryk Orłowski s polsko-izraelským původem. Autor sám přežil holocaust a tvořil převážně literaturu pro děti a mládež. V roce 1996 získal jednu z nejprestižnějších cen – mezinárodní Cenu Hanse Christiana Andersena. Spisovatel získal cenu Bialik Prize za přínos pro hebrejskou literaturu v roce 2006.

Kniha *Běž, chlapče, běž* (2014), která je inspirována skutečným příběhem, se odehrává v Polsku během druhé světové války. Hlavní postava, chlapec Srulik, žije ve varšavském ghettu a jednoho dne se mu z ghetta podaří nepozorovaně uprchnout. Srulik někdy žije v lese sám, nebo s kamarády, a jindy na statku, kde vypomáhá. Téma holocaustu spatřujeme v ukrývání se a holém boji o přežití. Chlapec je vystavován nebezpečným situacím a musí utíkat, aby přežil.

Postupem času, jak chlapec stárne, zapomíná mnohé o své rodině, z jeho paměti vymizí i vlastní jméno, neboť byl nucen změnit svou identitu židovského chlapce na sirotka z rodiny katolíků. Kniha byla v roce 2013 zfilmována. Jako raritu díla můžeme označit zobrazení života židovských pozůstalých po válce a jejich následný osud. Jako další vzácnost knihy můžeme označit zobrazení hlubokého vztahu k přírodě a zvířatům.

Ostrov v ptačí ulici (2013) je publikací, která získala roku 2014 ocenění i v České republice. Jedná se o cenu Zlatá stuha za překlad v kategorii beletrie pro děti a mládež. Kniha je z části založena na Orlevových vlastních zkušenostech z ukrývání se ve varšavském ghettu. Hlavním hrdinou dobrodružného příběhu je jedenáctiletý Alex, který se v ghettu skrývá a čeká na svého otce. Protože se Alex schovává, nesetkává se po většinu času s hrůzami, které se v ghettu odehrávají, a je před nimi chráněn. Téma holocaustu je tu zobrazováno velmi okrajově, hlavní prioritou knihy je význam přežití, a to z pohledu ukrývání se různými způsoby. Alex přežívá v ghettu v opuštěném domě. Když se na scéně objeví dívka z polské strany jménem Stasia, věnuje se pozornost přátelství, představuje se další typ zatajení vlastní identity a ukrývání se. Prostřednictvím knihy se čtenář seznamuje s informacemi o životě v ghettu, s termíny polský odboj a norimberské zákony. (Čeňková et al., 2016; Urbanová, 2018)

V knize *Domů ze slunečných stepí* (2017) se setkáváme s hlavní postavou pětiletého chlapce jménem Eljuša. Zobrazení holocaustu je v této knize opravdu jedinečné, vlastně je zde více znázorněn samotný průběh války. Eljuša odjíždí se svou rodinou do Kazachstánu. Jedná se o bohatou rodinu, která má snadnou cestu pryč z tehdejšího Polska, otec však rodinu opouští. Eljuša se s příjezdem do cizí země stává nejstarším mužem rodiny a jeho maminka musí zvládnout domácnost se čtyřmi dětmi sama. Setkáváme se s muslimskými dětmi, chudým životem na vesnici a občasným příchodem polských uprchlíků z koncentračních táborů, kteří jsou vyhublí na kost a prosí o jídlo během toho, co prochází zemí. Když se válka chýlí ke konci, vrací se celá rodina do Polska, následuje cesta do Německa a poté do Francie, ze které vyjíždí lodě do Palestiny. Zde se rodina zabydlí v budoucím státu Izrael. Na konci knihy je Eljušovi jedenáct let.

Karen Levine – Hanin kufřík

Autorka knihy Karen Levine pochází z Polska, nyní život tráví v Torontu. Před vznikem knihy byl život Hany Brady nejdříve zobrazen v dokumentárním pořadu pro kanadský rozhlas

CBC. Autorka získala dokonce cenu v rozhlasové soutěži pořadů vysílaných pro děti. (Levine, 2013)

Knihy Hanin kufřík zachycuje dvě časové linky, které jsou založeny na skutečných událostech a jsou doplněny reálnými fotografiemi a ilustracemi. První linie příběhu věnuje pozornost současnému pátrání po skutečnosti prožitého života Hany prostřednictvím jejího bratra Jiřího Bradyho a ředitelky tokijského centra pro studium holocaustu Fumiko Išioky, která využila autentické předměty z druhé světové války pro přiblížení dějin dětem. Příběh se odehrává v Tokiu, Torontu, Praze i Terezíně. Druhá linie zachycuje existenci Hany samotné, nejdříve v Novém Městě na Moravě, později v Terezíně a Osvětimi.

Podtitul knihy nese název: Příběh dívky, která se nevrátila. V knize samotné je uvedeno, že se jedná o titul, který je určen učitelům, kteří mohou knihu využít při výuce o druhé světové válce.

Praktická část

V praktické části prezentujeme sadu dvou výukových lekcí včetně pracovních listů a dalších potřebných podkladů určených pro žáky 5. a 4. ročníku. Vytvořili jsme je v souladu se zadáním diplomové práce. Pracovní listy byly vytvořeny tak, aby rozvíjely aktivitu žáků. Snažili jsme se o využití všech druhů čtenářských strategií, které jsou uvedeny v teoretické části práce (kap. 2.2). Pracovali jsme s metodami, které u žáků rozvíjí kritické myšlení. Výukové lekce s navrženými pracovními listy byly uskutečněny na plnoorganizované škole v Praze.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření pracovních listů k vybraným knihám a jejich ověření ve výuce českého jazyka a literatury. Cílem práce bylo žáky seznámit s tématem holocaustu prostřednictvím literatury a samotné četby. Dále bylo zjišťováno, jaké znalosti o problematice holocaustu mají žáci na 1. stupni ZŠ. Mezi dílčí cíle můžeme zařadit podporu a rozvoj čtenářských strategií při práci s textem. Také nesmíme opomenout, že mezi dílčí cíle práce spadala i podpora motivace žáků k četbě. K veškerým cílům jsme uvedli i reflexi a vyhodnocení, jak ze strany vyučujícího, tak ze strany žáků. Pomocí těchto údajů jsme schopni upozornit na možné úpravy výukových lekcí.

Nejdříve bylo potřeba provést vhodný výběr textů se správným didaktickým potenciálem. Jedná se převážně o texty, které podporují zvědavost na téma, rozvíjí zájem o četbu a představují četbu nejen jako zábavu, ale i jako přínos nových a zajímavých informací, které se v průběhu čtení můžeme dozvědět. První kniha – *Tajemství v láhvi*, nese didaktický potenciál u žáků rozvíjet určité množství solidarity a pomoci potřebným. Prostřednictvím seznámení se s knihou a čtením textu nastíníme žákům téma druhé světové války a života ve varšavském ghettu, na které můžeme navázat ve výuce vlastivědy. Žáci již budou mít prvotní informace a lze nabalovat další fakta a poznatky k tématu. Kniha *Červená stuha* má didaktický potenciál seznámit žáky s ghettem v Terezíně na území České republiky, prohlubuje u žáků pochopení významu přátelství a poznatků o charakteristice postavy. Ve 4. ročníku není zapotřebí se historické etapě druhé světové války více věnovat, neboť spadá do učiva 5. ročníku, můžeme spíše navázat na téma přátelství a upevnění kolektivu. Knihy, které nastiňují život v ghettech, byly zvoleny záměrně, neboť se jedná o méně tragické zobrazení života lidí židovské národnosti než přežívání v koncentračních táborech.

Následující krok praktické části představují dvě výukové lekce, které jsou vytvořeny v souladu s modelem E-U-R. Součástí jsou pracovní listy spolu s dalšími potřebnými materiály, které se skládají z ukázek a úkolů k vybranému textu. Práce s jednotlivými úkoly je založena

na přemýšlení, ne na pouhém opisování informací z textu. Na konci výuky jsme se vždy snažili ověřit, zda žáci textu porozuměli a věděli, o čem čtou. Současně jsme v průběhu vyučovacích lekcí využili vícero interaktivních technik podporujících spolupráci žáků, jak práci ve dvojicích, tak skupinové práce.

V následujících kapitolách praktické části vždy nejdříve uskutečníme seznámení se s knihou, poté věnujeme pozornost zvoleným ukázkám a zdůvodňujeme jejich výběr. Posléze prezentujeme samostatně vyučovací lekce se stejnou strukturou, které popisujeme následovně:

- Ročník
- Časová dotace
- Čtenářské strategie
- Metody výuky
- Organizační formy
- Cíle výuky
- Jednotlivé fáze modelu E-U-R

Další podkapitolu práce představuje rozbor jednotlivých úkolů a pracovních listů, následuje podkapitola reflexe žáků, ve které graficky znázorňujeme odpovědi z dotazníků. Poslední částí výukových lekcí je shrnutí práce, ve které je uvedena reflexe vyučujícího o průběhu výuky, náročnosti aktivit a nastínění možných úprav či úskalí.

5 Didaktické využití knihy Tajemství v láhvi

5.1 Metodologie diplomové práce

Když jsme pracovali na výukových lekcích, opírali jsme se především o konstruktivistické pojetí výuky s přihlédnutím k aktivnímu a kooperativnímu učení. Předpokladem pro konstruktivistické pojetí výuky je využití spolupráce, při které se rozvíjí kladné mezilidské vztahy a vzájemná podpora. Důležité je věnovat žákům prostor k jejich vlastnímu myšlení, tvoření a zkoušení. Více se tématu a interaktivním technikám i dalším postřehům věnuje Sieglová (2019) ve své publikaci.

Ve svých výukových lekcích věnujeme prostor metodám brainstormingu, kritickému myšlení s využitím RWCT metod a výuka je založena hlavně na diskusi. Zásadní roli při vzniku výukových lekcí hrál model E-U-R, který představuje vyučovací proces ve třech fázích – evokace, uvědomění si, reflexe. My jsme využili model s tím rozdílem, že je aplikován v rozsahu dvou vyučovacích lekcí. V první fázi výuky se snažíme rozvinout vnitřní motivaci žáků, kdy se žáci rozpomínají na dané téma, ujasňují si, jaké informace už vlastně znají. Druhá fáze prezentuje polemiku nad informacemi probranými v evokaci a nad novým zdrojem informací, probíhá porovnání, zda jsou informace souhlasné, nebo rozdílné. V případě, že je fáze prováděna správně, se u dětí rozvíjí chuť vzdělávat se a poznávat. V poslední fázi žák pozoruje své nové nabyté informace, které v průběhu výuky získal, a shrnuje, jaké informace si potvrdil, které se dozvěděl a jaké další by chtěl zjistit (Hausenblas, Košťálová, 2006). Sieglová (2019) představuje model E-U-R jako model A-A-A, tedy aktivizace, analýza, aplikace.

V průběhu realizace praktické části jsme využili metodu pozorování žáků, analýzu dokumentů a metodu dotazníku na závěr jednotlivých vyučovacích lekcí.

5.2 Představení knihy – Tajemství v láhvi

Anna Czerwińska-Rydelová je hudebnicí, pedagožkou a autorkou mnoha knih pro děti a mládež. Ve spolupráci s rozhlasem vytvořila programy pro děti. Za své knihy získala prestižní ocenění nejen v Polsku. V roce 2018 získala medaili za zásluhy o ochranu práv dětí – *Infantis Dignitatis Defensori*. (Czerwińska-Rydelová, 2023)

Knihla vyšla v Polsku roku 2018 s originálním názvem – *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*. V České republice se zasloužila o překlad Michala Benešová. První

vydání obstaralo vydavatelství Albatros roku 2023. Publikace je rozdělena na dvě části – *Pošta, Jak ukryt seznamy*, názvy napovídají obsah jednotlivých úseků. Součástí knihy jsou dechberoucí a názorné ilustrace, které do detailu vystihují nejen děj knihy, ale i historické události. Prostřednictvím daných ilustrací můžeme žákům představit složité dějiny, aniž bychom prezentovali reálné fotografie či záběry dané doby. Rozsah knihy činí 96 stránek a jako doporučený věk je uvedeno od 9 let.

Irena Sendlerová představuje hlavní postavu knihy, celý příběh je založen na jejím hrdinství a záchraně tisíců dětí z ghetta. Dějem knihy nás provází reálný život v ghettu a absence pomoci potřebným. V první části se Irena zamýšlí nad tím, jak by mohla lidem ještě více pomoci, i když už každý den ghetto několikrát navštěvuje a riskuje vlastní život. Druhá část prezentuje záchranný plán, vznik polské ilegální organizace *Żegota*, různé způsoby záchrany dětí i rozhodnutí rodičů o odloučení se od svých potomků s nejistotou budoucího setkání. Dále se setkáme také s vězněním, výslechy a záchranou Ireny. Příběh je zakončen skrýváním seznamu zachráněných dětí a o činnosti Ireny po skončení války. Součástí knihy je kalendárium života Ireny Sendlerové, jak se za života Ireny Sendlerové měnil svět, jsou zde vyznačeny roky a stručné informace o dění v daném roce.

Jako hlavní motiv knihy můžeme označit **motiv solidarity** a **pomoci**, neboť děj knihy je založen na odvaze a spáse Ireniných činů. Dalším zásadním motivem je **motiv války**, který válku a život v ghettu předkládá. Sdílení o špatném zacházení a věznění Ireny můžeme označit za **motiv násilí**. Pásku s Davidovou hvězdou můžeme nazvat **motivem označení**. Silný příběh knihy představuje **motiv ztráty** a **motiv rodiny**, kdy se rodiče rozhodují o záchraně svých dětí a jejich ztrátě. Kniha zobrazuje holocaust jako semknutí se polských občanů s dobrým srdcem, kteří chtějí pomoci utlačovaným a vězněným Židům v ghettu.

5.3 Ukázky a zdůvodnění jejich výběru

První úryvek, ve kterém se dozvídáme o pojmu ghetto a Davidova hvězda, jsme zvolili záměrně, protože jsme chtěli na zmiňované pojmy navázat diskusí a ověřit si, zda žáci pojmy znají, či nikoliv. O pojmu Davidova hvězda žáci měli tušení, ale pojem ghetto neznali. Jedná se o ukázky ze stran 12 a 14.

Pro společné čtení a skupinovou práci jsme vybrali ukázky (čísla 1 a 2 v přílohové části) ze strany 18. Tyto ukázky byly zvoleny pro navození brainstormingu, abychom zjistili nápady žáků, jak by mohla hlavní postava lidem v ghettu pomoci. Následující ukázka (číslo 3

v přílohové části) pochází ze strany 55, prostřednictvím tohoto úryvku zjišťujeme správnou odpověď na předcházející otázku. Skupinová práce pracovala s úryvky ze strany 55, 56 a 57 (čísla 4 a 5 v přílohové části). Zde jsme opět postupovali jako u prvních dvou ukázek – podnícení brainstormingu, aby žáci ve skupině spolupracovali a diskutovali, kam by mohla Irena seznam dětí ukrýt. Další ukázka (číslo 6 v přílohové části) nám opět odpovídá, jaké bylo správné řešení úkrytu.

Poslední ukázka, která je znázorněna v pracovním listu, pochází ze strany 14, 15 a 16. Pomocí této ukázky žákům nastíníme reálné dění doby a také jsme ji využili, aby bylo možné pracovat s metodou I.N.S.E.R.T.

5.4 Výuková lekce 1

Ročník: 5.

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Čtenářské strategie: předvídání, vizualizace, určování důležitosti, kladení otázek, monitorování, hledání souvislostí

Metody výuky:

- Metody slovní – dialogické metody, metody práce s pracovním listem,
- metody samostatné práce žáků, metody sdělovací,
- metody motivační, metody aplikační.

Organizační formy: frontální výuka, skupinová práce, samostatná práce, partnerská výuka, brainstorming

Cíle výuky:

- Žáci si vyzkouší vyhledávat informace v textu.
- Žáci vyjádří své myšlenky a nápady.
- Žáci jsou schopni prokázat, že přečtenému textu porozuměli a dle zadání dovedou doplnit pracovní list.
- Žáci používají čtenářské strategie předvídání, vizualizace, určování důležitosti, kladení otázek, monitorování, hledání souvislostí (čtenářské strategie hledání souvislostí a vizualizace jsou součástí pracovního listu).

- Žáci řeší zadané úkoly ve skupinách i ve dvojicích, respektují druhé a sdílí mezi sebou své nápady.

Evokace:

1. Úvodní slovo

Žákům se představíme a seznámíme je s náplní výuky. V dnešní výuce nás čeká práce s knihou, společné čtení a plnění úkolů ve dvojicích, ve skupině i samostatná práce. Budeme se zabývat velmi obtížným tématem, které otřásl historií celého světa, ale všechno další se teprve dozvíte.

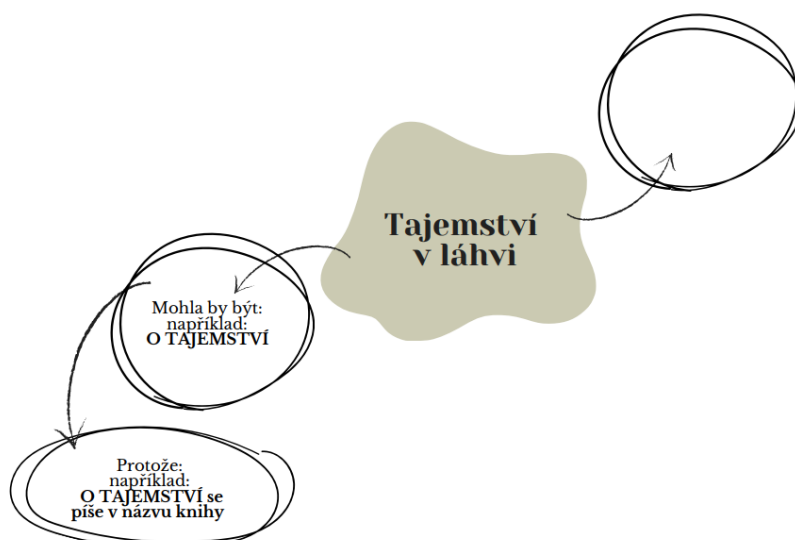
2. Představení knihy

Žákům ukážeme knihu, se kterou budeme v dnešní výuce pracovat. Tak, aby měli možnost vidět, jak kniha vypadá, kolik má stránek, že v knize nalezneme krásné a tematické ilustrace. Žáci také uvidí rozsah knihy a jak dlouhé kapitoly tady najdeme.

3. Myšlenková mapa – práce ve dvojicích

Popíšeme, co všechno na obálce knihy můžeme najít – konkrétně: obálky, nebe s mraky, dítě ukryté v obálce, miminko v krabici na provázku s nafukovacím balonkem, děti ukryté v láhvi, dospělou ženu, která natahuje ruce nad ostnatý drát, a zeď. Při zmínce o ostnatém drátu se žáků zeptáme, zda má někdo tušení, co konkrétního drát představuje, či jakou má funkci a kde se s ním můžeme setkat. Poté, co žáci na otázky odpoví, sdělíme, že se jedná o symbol nesvobody a vězení, ostnatý drát ohraničuje určitá území, a kdyby se jej pokusil někdo zdolat, mohl by se velmi poranit.

Následně žáky rozdělíme do dvojic a každá dvojice dostane pracovní list, na kterém je znázorněné schéma myšlenkové mapy. Uprostřed je zaznačený název knihy a jeden nápad, který by mohl představovat obsah knihy (knihy by mohla být o tajemství). Neboť úkolem žáků bude doplnit myšlenkovou mapu odpověďmi na otázku: O čem by kniha mohla být? Své nápady musí žáci obhájit tvrzením PROČ, jak je vidět na obrázku č.1. Každá dvojice žáků následně sdělí jeden nápad, který se jim nejvíce líbil a zapsali jej do myšlenkové mapy.



Obrázek č. 1

Uvědomění si:

4. Práce s ukázkou knihy

Žákům přečteme vybranou ukázkou (k nahlédnutí v přílohové části), ve které se setkáme s pojmy ghetto a Davidova hvězda. Nejdříve se žáků zeptáme na doplňující otázky k přečtené ukázce. *Kde se v příběhu nacházíme? V textu to bylo několikrát zmíněno, ale je to těžké slovíčko, které jste možná ještě neslyšeli a neznáte ho. Z textu jsme se dočetli o hvězdě, kterou v ghettu využívali k označení, vzpomněl by si někdo, jak se ta hvězda jmenovala?*

Po přečtení ukázky následuje stručné objasnění pojmů a ukázky obrázků z knihy.

Ghetto objasníme pomocí citace knihy jako „část města obehnaná zdmi, kam byli zavírání lidé židovské národnosti a kde museli žít pod dozorem.“ (Czerwińska-Rydelová, 2023, s. 12)

Pojem Davidova hvězda vysvětlíme jako „symbol judaismu neboli židovství ve tvaru šesticípé hvězdy.“ (Czerwińska-Rydelová, 2023, s. 14)

Nezapomene zmínit, že nejdříve se tímto symbolem označovaly pouze obchody židovských prodavačů, ale později museli Davidovu hvězdu nosit všichni Židé na viditelném místě. Žákům ukážeme obrázek, jak Davidova hvězda vypadala. Zmíníme i symboliku nálepkování. Nejedná se o příjemné chování okolí a asi nikdo by nechtěl prožívat stejné pocity prostřednictvím dané symboliky, dle které by nás okolí mohlo hned na první pohled zařadit do nějaké, dejme tomu, kategorie.

Opětovná práce s myšlenkovou mapou – vyvrácení/potvrzení předvídání

Nyní vrátíme pozornost k myšlenkové mapě, se kterou žáci pracovali ve dvojicích. Jednotlivé nápady a myšlenky, které si žáci do myšlenkové mapy zaznamenali, žáci označí fajfkou v případě, že se jednalo o správné tvrzení, pokud se jednalo o špatné mínění, žáci použijí symbol kříže.

5. Společné čtení a čtení ve skupinách

Nejprve nás čeká společné čtení dvou ukázek, které jsou umístěny v přílohách diplomové práce, jedná se konkrétně o ukázky číslo 1 a 2. Následuje brainstorming, kdy žáci vymýšlí, jakým způsobem by mohla Irena Sendlerová pomoci lidem v ghettu. Nápady žáků zapisujeme na tabuli, aby se nápady neopakovaly a byly žákům na očích.

Další ukázky, které jsou označeny v přílohové části, číslem 4 a 5, dostanou žáci do skupin po čtyřech členech. Jejich úkolem je si ukázky přečíst a odpovědět na otázku: *Jak by mohla Irena seznam schovat? A kam?* Žáci dostanou několik minut na vypracování úkolu a následně každá skupina sdělí svou odpověď.

Společně si odpovíme poslední ukázkou označenou v přílohové části číslem 6, kde se dozvíme, jak Irena schovala tajemství do skleněné láhve. Žákům ukážeme obrázek z knihy, kde je skleněná láhev zakopaná pod jabloní.

6. Informace o Ireně Sendlerové – pětilístek

Pomocí prezentace, která nás bude po celou dobu výuky provázet, sdělíme žákům pár informací, které navazují na přečtený text z ukázek o Ireně Sendlerové.

Jedná se informace:

- organizovala vyvážení židovských dětí z ghetta
- celý život pomáhala lidem, kteří to potřebovali
- dvakrát nominace na Nobelovu cenu míru

Následujícím úkolem celé třídy bude doplnit pětilístek s názvem tématu Irena Sendlerová. Pětilístek doplníme dle zadání, které jsme již uvedli v teoretické části (kapitola 2.3).

7. Pracovní list

Pracovní list, který je součástí příloh diplomové práce, představuje samostatnou práci žáků. Součástí jsou čtenářské strategie – hledání souvislostí a vizualizace. Před začátkem samostatné

práce vysvětlíme žákům zadání a co je jejich úkolem v jednotlivých zadáních. Neustále se v průběhu výuky ujistíme, zda všemu rozumí a nepotřebují s něčím poradit.

První strana pracovního listu představuje práci s textem pomocí metody I.N.S.E.R.T, kde žáci do předem vyznačených rámečků zapisují symboly, jak bylo zmíněno v teoretické části (kap. 2.3). Se symboly pokračují žáci i na druhé straně, kde do tabulky zapíšou konkrétní informaci, kterou si v textu vyznačili.

Dalším úkolem je popsat, co znamenají vyznačená slova v textu, jedná se o slova parazit a koncentrační tábor. Při této aktivitě žáci nepracují s textem, ale zapisují své vlastní poznatky. Další práci s textem představuje čtenářská strategie vizualizace, kdy žáci odpovídají, jaké pocity mají z přečteného textu a vyznačené věty: *Všude vládl teror a strach.*

Poslední úkol pracovního listu představuje čtenářská strategie monitorování, kdy žáci do rámečku zakreslí obrázek, nebo zapíšou, jaké tajemství se ukrývalo v láhvi.

Reflexe:

S žáky provedeme ústní zhodnocení výuky. Dáme prostor, aby každý, kdo bude chtít, mohl sdělit své myšlenky a poznatky týkající se výuky. Budeme řešit, zda pro žáky bylo učivo zcela neznámé, nebo už nějaké informace znali.

Reflexe žáků – dotazník:

Žáci dostanou krátký dotazník, který na závěr hodiny vyplní.

5.5 Rozbor jednotlivých úkolů a pracovního listu

1. Úkol: Myšlenková mapa – předvídání – práce ve dvojicích

Ještě před samotným úkolem jsme s žáky hovořili o obrázcích na obálce knihy. Konkrétní prvek ostnatého drátu žáci poznali téměř okamžitě, přibližně 5 žáků se ihned přihlásilo a tušilo, jaký význam a symbol ostnatý drát nese. Tato reakce žáků nás velmi mile překvapila a zaujala. Bylo opravdu zajímavé, že mají dané povědomí o ostnatých drátech, se kterými se můžeme setkat i dnes, například ohraničené území v lese.

Daný úkol doplnit myšlenkovou mapu byl pro žáky zcela snadný. Všichni svědomitě a aktivně pracovali, žádná dvojice nepotřebovala vysvětlení navíc, i když se s myšlenkovou mapou žáci setkali poprvé. Žáci například zapsali odpovědi:

- Mohla by být o přání dostat se na svobodu – protože to vyplývá z obrázku.
- Děti utíkají od války – protože se jim válka nelíbí.
- Mohla by být o dětech.
- Smutný příběh – protože tam jsou ostnaté dráty.
- Mohla by být o útěku.
- Mohla by být o boji o život.
- Mohla by být o romantice – protože je tam srdíčko na obrázku a hodí se mi to k tomu.
- Mohla by být o ztracené láhvi, ve které jsou vzpomínky – protože to je na obrázku.

Tyto odpovědi můžeme všechny považovat za pravdivé, neboť se i romantická dějová linka odehrává mezi postavou Ireny a Adama. Musíme tedy konstatovat, že daný úkol zvládli všichni žáci úspěšně.

2. Úkol: Práce s ukázkou knihy – předvídání

Žáci na otázku (*Kde se v příběhu nacházíme?*) odpověděli správně, nejdříve jsme získali informaci, která vyplývala z názvu kapitoly – *Dopis od krále – Varšava, 5. srpna 1942*. Žák tedy konkrétně odpověděl Varšava. Následující odpovědí byl slovní pojem ghetto. Jeden žák ve třídě měl o téma opravdu zjevný zájem a ihned tušil, co slovo znamená, doplnili jsme jej pouze o informaci ohledně hygienických podmínek, podmínek života, nedostatečné zdravotní péče a množství ubytovaných lidí.

Na následující otázku týkající se Davidovy hvězdy žáci také ihned odpověděli správně. K danému pojmu jsme s žáky navázali řízený rozhovor, kdy jsme hovořili o podstatě tohoto symbolu. Promýšleli jsme, jaké by žáci měli pocity, kdyby museli nosit nějaké označení v dnešní době. Dopracovali jsme se k velmi nepříjemným pocitům a poznatku, že by to nikdo na vlastní kůži nechtěl zažít.

3. Úkol: Společné čtení a čtení ve skupinách s předvídáním

Nápady ohledně pomoci lidem v ghettu okamžitě směřovaly k záchraně dětí, neboť už k tomu napovídalo několik indicií i samotný obal knihy. Žáci opět jednoznačně uspěli.

Ve třídě bylo vidět, že jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinách, skupiny vytvořili během několika vteřin. Skupinová práce šla velmi hladce a na konci při prezentování nápadů jsme vedli velmi zajímavou a dlouhou diskusi o jednotlivých nápadech, které bylo potřeba schválit, nebo vyvrátit. Žáci na pracovní list s ukázkami č. 4 a 5 zapsali:

- Mohla by to zakopat do země pod strom v krabičce.
- Dát to do lahve a zakopat na hřbitově.
- Do láhve.
- Do boty. Do podprsenky.
- Do bot. K pytlům s bramborami. Do kabátu. Do krabic.
- Pod sukni, pod obraz, pod židovský pásek.

Jak je vidět, některé skupiny se správné odpovědi, kterou jsme si následovně přečetli, velmi přiblížily. U posledních tří odrážek, které žáci na pracovní list zapsali, jsme se zastavili a navázali na ně již zmiňovanou diskusi, jejich nápady jsme vyvrátili. Kdy například člověk může za několik let přijít o oblečení, nebo kdyby Irenu prohledávali esesáci, mohli by seznam v oblečení nalézt.

4. Úkol: Informace o Ireně Sendlerové – pětílístek – určování důležitosti

Žáci obrázek Ireny Sendlerové viděli rádi, mohli si tak hrdinku příběhu lépe představit. Většina informací, které jsme zmínili, již v průběhu vyučování zazněla, takže jsme je jen v rychlosti zopakovali. Žáky velmi zaujala informace o nominaci na Nobelovu cenu míru.

Metoda pětílístku byla opět velmi dobře zvládnutá, žáci metodu neznali, ale hodně rychle pochopili zadání. Odpovědi žáků byly následující:

Irena Sendlerová

statečná obětavá

ukrývala pomáhala riskovala

Vyváděla Židy z ghetta.

Ochránkyně

5. Úkol: Pracovní list – metoda I.N.S.E.R.T – hledání souvislostí, vizualizace, monitorování

Metoda I.N.S.E.R.T. byla pro žáky snadno uchopitelná a po vysvětlení zadání se dali hned do práce. Téměř celá třída zapsala do rámečků symboly plusu a fajfky. Dokonce se objevil jeden pracovní list, ve kterém byly zapsány pouze symboly fajfky. Dvakrát se objevil symbol mínusu a žáci k symbolu zapsali tyto informace:

- Zlikvidovali polský tisk.
- Já si myslela, že jim nezakázali hudbu.

Jednou se vyskytl i symbol otazníku, zde byla označena věta: *U vchodů do parků umístili tabule zamezující vstup Polákům a Židům, ale umožňující pohyb psů.*

K větám označeným plusem většinou žáci zapisovali informace: o množství potravin a zavedení potravinových lístků, o pečlivém naplánování ze strany Němců, o rozdělení živých bytostí na lidi, zvířata a podlidi, o rozdělení lidstva na rasy, o umístění tabulí u vchodů do parků, které zakazovaly vstup Židům a Polákům, o vyhlazení Židů a Poláků. Celkově můžeme potvrdit, že symbol plusu s počtem 78 označení převažoval nad symbolem fajfky, která byla vyznačena 57krát. K symbolu fajfky žáci zapsali informace o masovém zatýkání a odvážení do táborů, rozhodnutí o likvidaci, zavedení německých názvů obcí a ulic.

K vyznačenému slovu parazit žáci přiřadili úryvek z textu – *bytosti, které si nezaslouží žít* v 16 případech. Zde musíme žáky pochválit, neboť pracovali s informacemi z textu, ale nejedná se o správnou odpověď. Zde nastala chyba v zadání, které nebylo jednoznačné, a proto je potřeba jej upravit. Ve 3 pracovních listech žáci odpověď ke slovu nezapsali. Částečně správně odpověděli 4 žáci, jedná se o nezvaného hosta a parazit škodí.

Ke slovnímu spojení koncentrační tábor 4 žáci neznali odpověď, ostatní žáci například zapsali:

- Místo, kde se zabíjí lidé tím nejodpornějším způsobem.
- Tábor, kde lidé musí pracovat a týrají je. Odvázejí tam násilím Židy.
- Vyhlazovací stanice (hlavně Židů).
- Lidé trpí.
- Odváželi tam lidi (nevím proč).

Vyznačená věta (*Všude vládl teror a strach*) v odpovědích žáků vyvolávala hrozné pocity. Konstatovali, že si nedokážou představit, že by se v této situaci někdy ocitli. Dále odpovídali, že se jedná o nefér situaci, smutnou situaci, nebezpečnou situaci, o pocitech strachu a nesouznění. Žádnou odpověď nezaznamenalo 5 žáků.

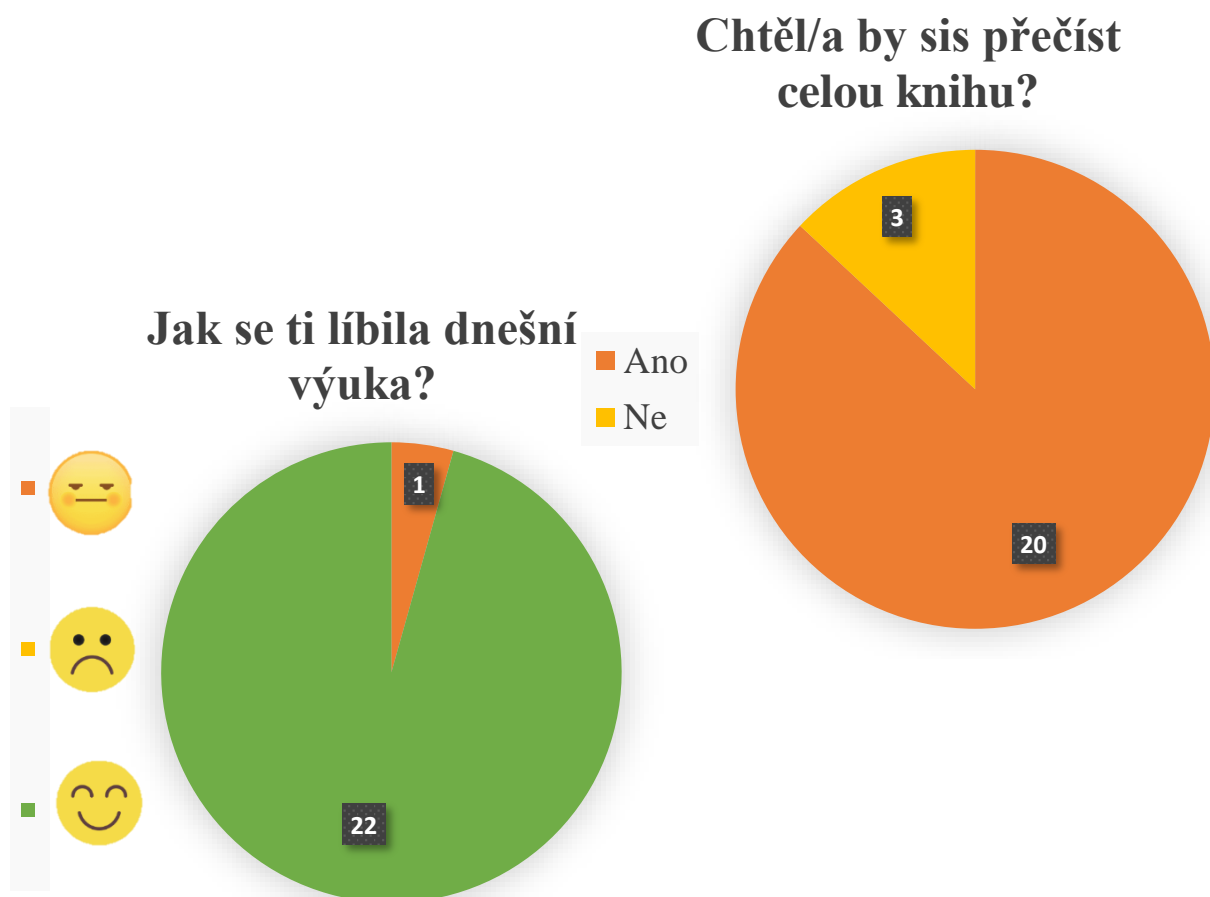
Prostřednictvím posledního úkolu jsme si u žáků ověřili, zda porozuměli celému příběhu knihy. A také, zda odpověděli správně na otázku, jaké tajemství se v láhvi ukrývá. V tomto zadání tvořila úspěšnost žáků 100 %.

6. Úkol: Slovní reflexe

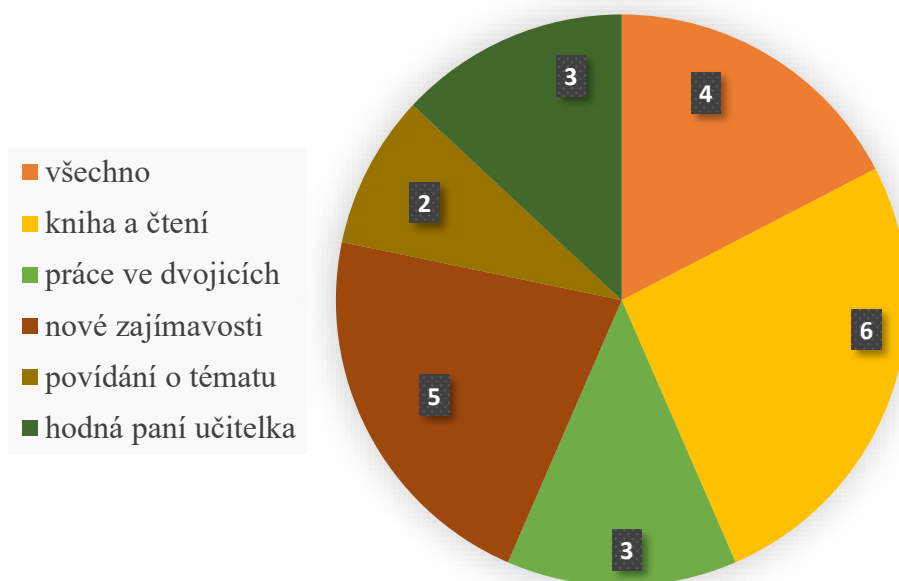
S žáky jsme ještě před zvoněním stihli zhodnotit výuku slovně, kdy bylo úkolem žáků pouze zvedat ruce na doplňující otázky. Na dotaz, kdo by si chtěl přečíst celou knihu, se přihlásila většina třídy. Žáci hodinu hodnotili kladně a sdíleli názory, že se jim výuka velmi líbila, neboť pracovali se zajímavou knihou a tématem.

Reflexe žáků – dotazník

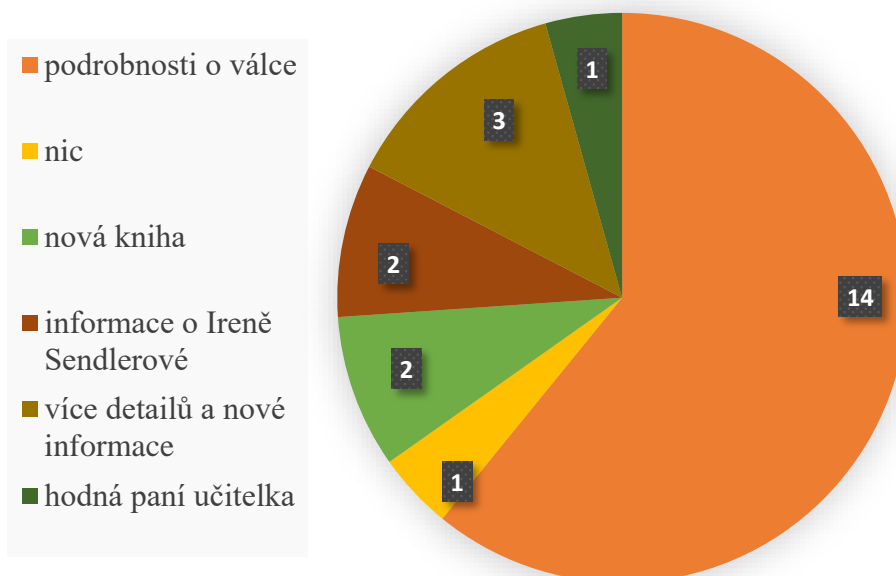
Do grafů jsme shrnuli údaje z vyplněných dotazníků následovně:



Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?

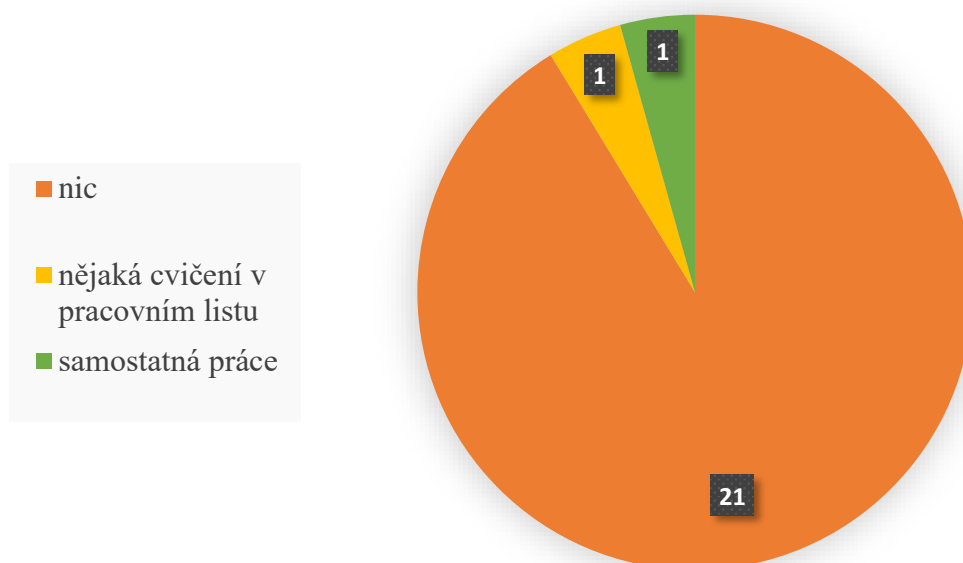


Dozvěděl/a ses něco nového? Pokud ano, napiš, co přesně:



Žáci zapsali do podrobností o válce například informace: Irena zachraňovala děti z ghetta, Němci měli všechno pečlivě připravené, jak to vypadalo za 2. světové války, jak byl těžký život v té době, že byli schopní někoho takhle týrat.

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita? Pokud ano, napiš, která přesně:



Shrnutí práce

Před samotným začátkem práce s knihou jsme s žáky probrali, jakým způsobem probíhají jejich vyučovací hodiny čtení. Dozvěděli jsme se, že žáci čtou třikrát týdně a vždy stejnou knihu společně nebo ukázky z čítanek. Před koncem výuky jsou zvyklí napsat, o čem četli, ale na další doplňující úkoly vztahující se k textu, nebo využití čtenářských strategií zvyklí nejsou. Mimo jiné pravidelně v průběhu školního roku navštěvují městskou knihovnu a absolvují besedy na různá témata. V nejbližší době je čeká téma dětských detektivek.

Žáci ještě před Vánoci zhlédli animovaný film *Kde je Anne Franková*. Tím pádem bylo o něco jednodušší učit o takto složitém tématu, neboť žáci měli aspoň malé procento informací, které už znali. Samotná výuka o holocaustu a druhé světové válce je bude teprve čekat během školního roku.

Učit ve třídě byla radost. Všichni žáci byli velmi aktivní a nadšení z tématu a zajímalo je, jak se bude příběh knihy vyvíjet. Ve třídě panovala velmi příjemná atmosféra, kterou podpořil i skvělý kolektiv žáků. Žádný z žáků nevyžadoval potřebnou pomoc či dovysvětlení, ani čas navíc. Žáci se velmi iniciativně zapojovali do diskusí, sdíleli své nápady a myšlenky. Na konci výuky se dokonce jedna žákyně přišla zeptat, kde lze knihu zakoupit. Ve třídě se nacházeli jeden chlapec a jedna dívka, kteří o tématu věděli mnoho informací, ale i přesto si z výuky odnesli další nové poznatky.

Na pracovním listu bychom pro příští výuku pravděpodobně změnili práci s druhou tabulkou, kdy byla využita metoda I.N.S.E.R.T. Buď bychom tabulku dali společně s textem na jednu stránku, aby žáci nemuseli obracet list, nebo bychom se patrně více přiklonili k řešení podtrhávání informací rovnou v textu než přepisování klíčových pojmů. Ještě bychom chtěli upozornit na změnu potrženého slova v textu, jedná se o slovo parazit. Žáci s textem pracovali svědomitě, ale u daného slova to nebylo žádoucí, neboť nenese uvedený význam z textu. Pro příště by bylo vhodnější zvolit jiné slovo, které by se týkalo války či holocaustu samotného.

Vcelku můžeme výuku považovat za správně provedenou, neboť byly naplněny všechny stanovené cíle a u žáků se nám podařilo rozvinout značný zájem o téma i četbu samotnou. Pro jednotlivé činnosti v průběhu vyučovacích hodin jsme zvolili vhodnou délku času a zpracování jednotlivých úkolů bylo tímto způsobem odpovídající. Žáci po celý náš společný čas aktivně naslouchali, odpovídali a doplňovali probíraná témata svými názory a poznatky.

Spolupráce s třídní učitelkou byla velmi inspirativní. Po výuce zhodnotila velmi kladně komunikaci s dětmi, pochválila přípravu a rozvržení časové dotace výuky, využití vícero metod a prací ve skupinách i dvojicích. Sama by si knihu ráda přečetla a téma jí přišlo zajímavé.

6 Didaktické využití knihy Červená stuha

6.1 Představení knihy – Červená stuha

Autorkou knihy je izraelská malířka a spisovatelka Annika Tetzner, vlastním jménem Sara Channa Eisenmann. Narodila se v Česku a v dětství prošla se svou rodinou terezínským ghettem. Inspirace holocaustem se promítá i do jejích obrazů. Do České republiky se vrací, dokonce navázala spolupráci s Židovským muzeem v Praze. Věnuje se také pořadům pro děti, ve kterých představuje holocaust spolu s Českou televizí a Českým rozhlasem (Zlatá stuha, 2012).

Knihy vyšla v České republice roku 2011, původní vydání nese název Red ribbon. Publikace představuje komplex tří kapitol, které poskytují autentické zážitky a zkušenosti ze života malého dítěte v terezínském ghettu, jak sama kniha napovídá svým podtitulem: *Terezínské ghetto očima dítěte*. Jednotlivé kapitoly díla nesou názvy: *Červená stuha, Pan Maximus a já, Tři stateční bojovníci*. Prostřednictvím názvů kapitol, které prezentují zásadní děj, získáváme podstatu celé kapitoly.

Jedná se o útlou knihu s rozsahem 64 stránek, která je doplněna spoustou obrázků samotné autorky knihy. Do českého jazyka byla kniha přeložena Hanou Michlovou a Robinem Králem. Roku 2012 získala kniha ocenění Zlatá stuha v kategorii překladové části beletrie pro děti.

Hlavní postavu a současně vypravěče knihy představuje malá holčička, které říkají Bubele. Provází nás celou knihou a sdílí různé názory. Svých rodičů i dospělých, kteří se pohybují v jejím okolí, týkající se války. V příběhu se také setkáváme s židovskými pojmy: afikoman, svátek Pesach, Seder, šábes a chevra kadiša. Tyto pojmy jsou vysvětleny na konci knihy ve slovníčku. Další postava, která nás příběhem provází, je dárek za nalezený afikoman – pan Maximus, malý panáček s kloboukem a modrým motýlkem. Zde můžeme nastínit **motiv přátelství**, kdy malá Bubele tráví veškerý svůj čas s hračkou, kterou oživuje, a panáčka považuje za nejlepšího kamaráda. V poslední kapitole přichází nová postava jménem Jánoš. Zobrazuje se zde další typ přátelství a současně pomoc druhému.

Jako další motivy knihy můžeme označit samozřejmě **motiv války**, o kterém se v knize neustále mluví a je zmiňován jako pojem, kterému Bubele nerozumí. **Motiv tajemství** představuje informace o tom, že je pan Maximus čaroděj a umí kouzlit. Nebo také tajemství o oslavě svátku Pesach. Celým příběhem nás provází **motiv hladu**, který je zobrazen jako nepostradatelná součást života. Silný příběh zde zastává **motiv rodiny**, kdy holčička Bubele

mluví o svém bratříčkovi jako o největším hrdinovi, zmiňuje své rodiče a také velké množství tetiček a strýčků. **Motiv strachu** představuje nejen obava z neznáma, když na konci knihy odjíždí Bubele se svou rodinou a Jánošem na východ transportem, ale také střetnutí se s drakem. Knihou nás provází mnoho dětských myšlenek a nápadů, které můžeme přiblížit k námětům pohádek, například kouzelná hračka a drak.

6.2 Ukázky a zdůvodnění jejich výběru

Do pracovního listu jsme zvolili dvě ukázky týkající se hlavních postav knihy. První ukázka pochází ze strany 25. Jedná se o znázornění vývoje přátelství mezi Bubele a panem Maximem. Navazuje na ni ukázka ze strany 33, kdy pan Maximus pošeptá Bubele tajemství, které mají žáci v pracovním listu doplnit. Druhý úryvek byl zvolen z důvodu práce s postavou a vytvoření jejího profilu. U žáků se pomocí tohoto úryvku ze strany 36 rozvíjí práce s charakteristikou postav prostřednictvím textu.

Úryvky textu, které byly zvoleny pro práci ve skupinách, byly předurčeny pro seznámení se s celým příběhem knihy prostřednictvím zkrácených částí tak, aby na sebe navazovaly. U žáků byla prostřednictvím ukázek podporována metoda shrnování. Z první kapitoly byly vybrány a zkráceny úryvky ze stran 7, 8, 19, 20, 21 a 23, neboť se zde zobrazuje pojem válka, hlad a také, co pro obyvatele ghetta představovalo jídlo. Žáci se seznamují s názvem afikoman. Ukázky druhé kapitoly vystihují vznik přátelství mezi Bubele a panem Maximem, pochází ze stran 25 a 33. Poslední kapitola pracuje s úryvky stránek 40, 41, 48, 58 a 61. Tyto úryvky představují novou postavu Jánoše a konec příběhu knihy, kdy Bubele a celá její rodina i s Jánošem odjíždí transporty na východ pryč z ghetta.

6.3 Výuková lekce 2

Ročník: 4.

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Čtenářské strategie: předvídání, shrnování, kladení otázek, monitorování

Metody výuky:

- Metody slovní – dialogické metody, metody práce s pracovním listem,
- metody samostatné práce žáků, metody sdělovací,
- metody motivační, metody aplikační.

Organizační formy: frontální výuka, skupinová práce, samostatná práce, partnerská výuka

Cíle výuky:

- Žáci používají čtenářské strategie předvídání, kladení otázek, shrnování a monitorování.
- Žáci odhadují na základě klíčových slov obsah příběhu.
- Žáci řeší zadané úkoly ve skupinách i ve dvojicích, respektují druhé a sdílí mezi sebou své nápady.
- Žáci prokáží správné porozumění textu splněním zadaných úkolů.

Evokace:

1. Úvodní slovo

Žákům se představíme a seznámíme je s náplní výuky. V dnešní výuce nás čeká práce s knihou, čtení a plnění úkolů ve dvojicích, ve skupině i samostatná práce. Budeme se zabývat velmi obtížným tématem, které otřásl historií celého světa, ale všechno další se teprve dozvíte.

2. Klíčová slova

Na tabuli zapíšeme čtyři klíčová hesla: hlad, ghetto Terezín, esesák, transport. Úkolem žáků je odhadnout, v jaké době se příběh odehrává. Zjistíme, jaké mají žáci povědomí o druhé světové válce a do jakého století by příběh zařadili. Odpovědi žáků zapíšeme na tabuli.

3. Práce ve dvojicích

Žáci dostanou do dvojice pracovní list, ve kterém je zadání, kdy mají pomocí čtyř obrázků odhadnout, o čem bude příběh knihy. Součástí pracovního listu je i zamyšlení se nad využitím barevných a černobílých prvků obrázků. Žáci se pokusí odhadnout, proč je barevnost tímto způsobem využita.

Uvědomění si:

4. Skupinová práce

Žáky rozdělíme do šesti skupin, kdy úkoly k jedné kapitole knihy budou vypracovávat vždy dvě skupiny současně. Každá skupina dostane pracovní list, ve kterém jsou vybrány tři různé ukázky z dané kapitoly. Úkolem skupiny bude zapsat do rámečku pořadí jednotlivých ukázek. Dalším úkolem bude pod ukázkou zapsat stručné shrnutí ukázky ve dvou větách. Žáci se musí ve skupině domluvit a rozhodnout, jaké informace jsou podstatné a které informace jsou méně

důležité. Posledním úkolem je odpovědět na otázku, zda žákům přišel text zajímavý a čím konkrétně. Součástí pracovního listu jsou i vysvětlivky jednotlivých slov, která žákům mohou být neznámá, jako například afikoman, Pesach a ghetto.

5. Pracovní list

Pracovní list představuje samostatnou práci žáků. Součástí jsou úkoly, které předkládají charakteristiku postav a význam přátelství. Prvním úkolem žáků je přečíst si ukázkou z knihy a poté ji pojmenovat na vyznačeném místě pracovního listu. V dalším úkolu pracuje žák s textem a barevně vyznačí věty, ve kterých je zobrazeno, proč se stal pan Maximus pro Bubele opravdovým kamarádem. Následujícím úkolem žáka je doplnit část textu, kde žák vymyslí pravděpodobné tajemství, které by mohl pan Maximus Bubele sdělit, zde využijeme čtenářské strategie předvídání. Poslední úkol první ukázky věnuje pozornost přátelství samotnému, kdy žák odpovídá na otázky týkající se slova kamarád. Co pro něj dané slovo znamená a proč si myslí, že je přátelství důležité.

Druhá strana pracovního listu se skládá z ukázky a profilu postavy. Žák nakreslí obrázek, jak postava vypadá. Doplní na jednotlivá políčka jméno, zajímavost, vlastnosti a vzhled.

Pokud budeme mít ve výuce dostatek času, můžeme žákům sdělit tajemství, které pan Maximus řekl Bubele. Tajemství: „*Nejsem jen tak obyčejný dřevěný panáček s jednou nožičkou. Jsem čaroděj a umím kouzlit.*“ (Tetzner, 2011, s. 33)

Také se můžeme s žáky posadit do kruhu a sdělit si, jaké informace doplnili do profilu postavy, zda se jejich údaje shodují, či nikoliv.

Reflexe:

6. Uspořádání postav

Žáků se zeptáme, jak do příběhu vstoupily jednotlivé postavy. Připomeneme si, že jsme se setkali s postavou Jánoše, panem Maximem a Bubele.

Reflexe žáků:

Žáci dostanou krátký dotazník, který na závěr hodiny vyplní.

6.4 Rozbor jednotlivých úkolů a pracovního listu

1. Úkol: Klíčová slova – předvídání, kladení otázek

Řešení úkolu, při kterém žáci odhadovali dobu, ve které se příběh knihy odehrává, předčilo veškerá naše očekávání. Prvotní myšlenka byla taková, že u žáků nastartujeme motivaci prostřednictvím klíčových slov, poté však nastane situace, kdy nějakou chvíli strávíme při vysvětlování jednotlivých pojmů. Ve třídě se však nacházel jeden žák, který jevil o téma značný zájem, neboť s rodiči navštěvují různá muzea a tatínek je vášnivý historik. Tím pádem byl úkol o něco jednodušší. Našli se i další žáci, kteří měli do značné míry povědomí o druhé světové válce.

Ke klíčovým slovům na tabuli přibyly pojmy: koncentrační tábory, válka a její konec, dokonce i časový údaj 1939–1945.

Při této aktivitě byly využity čtenářské strategie předvídání a současně kladení otázek před samotným čtením textu.

2. Úkol: Práce ve dvojicích – předvídání

V následujícím úkolu jsme znovu využili metody předvídání. Žáků bylo ve třídě 17 – vzniklo tím pádem 7 dvojic a jedna trojice. První úkol zvládli všichni s menšími zádrhly, některé dvojice však potřebovaly znovu vysvětlit zadání, neboť ve třídě panovala atmosféra těšení se na prázdniny (praxe byla realizována den před pololetními prázdninami).

Prvotní zadání znělo:

- *Podle obrázků odhadni, o čem by kniha mohla být. Své nápady zapiš do rámečku.*

Žáci byli velmi zvědaví a potřebovali se dotázat, jak souvisí s příběhem drak a co všechno by mohla být správná odpověď. Také potřebovali ujištění, že odpovídají správně. Žáky jsme ubezpečili, že se všechno v průběhu výuky dozví. Některé dvojice pouze zapisovaly slova a slovní spojení, které je k obrázkům napadly. Žádné dvojici se nepodařilo zapsat několik vět, ve kterých by byl vystižen děj knihy. Zde bychom pro příští výuku zvolili rozšířené a konkrétnější zadání – ke každému obrázku vymysli jednu větu, o čem by kniha mohla být, a pokus se, aby na sebe jednotlivé věty navazovaly. Tímto konkrétnějším zadáním by se předešlo pouhému vypisování slov a žáci by se pokusili sestavit krátký příběh.

Žáci do rámečku nejčastěji zapisovali odpovědi:

- o válce,
- o vojácích,
- okupace – radost před okupací a smutek při okupaci,
- koncentrační tábory,
- schovat se před válkou,
- utrpení,
- samota,
- smutek,
- holčička a její bratr.

Druhým úkolem žáků bylo odpovědět na zadání:

- *Na dvou obrázcích jsou některé prvky barevné a některé černobílé. Zkus zapsat, proč si myslíš, že to tak je.*

Když jsme tento úkol do pracovního listu zvolili, počítali jsem s tím, že bude pro žáky obtížnější. Zajímalo nás však, jakým způsobem si žáci poradí se zadáním a jaké budou jejich odpovědi. Dvě dvojice si nevěděly se zadáním rady a jejich odpověď zněla: nevíme. Některé dvojice rozdělily obrázky na lepší a horší časy podle barevnosti. Jedna dvojice označila barevné postavy za hlavní a černobílé za vedlejší, což by se dalo považovat za správnou odpověď. Jedna odpověď nesla velmi hezkou myšlenku: *některé obrázky byly černobílé, protože ti lidé měli smutek, protože neměli v té době barvy.*

Nicméně správnou odpovědí bylo zobrazení války a okolního dění, týkajícího se války v černobílých barvách. Ostatní prvky obrázků v knize jsou barevné. Žádná dvojice se bohužel nepřiblížila správné odpovědi.

3. Úkol: Skupinová práce – shrnování

S pracovním listem pro skupinovou práci se pracovalo ve trojicích s tím, že zbyla jedna dvojice (celkový počet 17 žáků). Prostřednictvím metody shrnování jednotlivých kapitol knihy jsme se seznámili ve stručnosti s obsahem příběhu celé knihy. Jednotlivé kapitoly jsme doplnili o slovní poznatky, např. při řízeném rozhovoru s žáky o pojmu ghetto, doplnili jsme informaci o životě obrovského počtu lidí na malém prostoru, nedostatku potravin, nedostatku hygieny a lékařské péče, také o šíření infekcí a v neposlední řadě dohled vojáků. Mimo jiné jsme se

snažili vystihnout myšlenky jednotlivých kapitol, proto je využito mnoho ukázek, které jsou zkráceny.

První kapitola věnuje pozornost životu v ghettu, hladu a nedostatku jídla. Také se dozvídáme, že je válka. Setkáváme se s novou postavou jménem pan Maximus. Kapitulu jsme následně po ukončení aktivity doplnili o informace hlavní postavy Bubele, malé holčičky, která žije se svou rodinou v ghettu. A informacemi o svátku Pesach.

Následující kapitola popisuje vznik přátelství mezi Bubele a hračkou jménem pan Maximus.

Poslední kapitola nastíní téma transportu. Třetí kapitulu jsme doplnili o informace rozlité polévky, kdy se Bubele setkala s drakem. Jako poslední informaci jsme uvedli, jak takové transporty probíhaly a za jakých podmínek. Hovořili jsme o takzvaných dobytčácích, průběhu cesty a následném dění, když vlak dorazil na místo.

Před začátkem samostatné práce žáků jsme sdělili informaci o tom, jak takové shrnutí vypadá. Některé skupiny potřebovaly poradit s pořadím jednotlivých ukázek, avšak když dostaly malou nápovědu, ať se na ukázky zaměří znovu, řešení vhodně opravily. Polovina skupin stihla pracovní list doplnit celý a shrnutí textu žáci zvládli bezproblémově. Při této aktivitě žáci do shrnutí zapisovali nejen poznatky týkající se samotného příběhu či postav, ale nezapomněli zmínit, v jakém prostředí se nacházíme. Většina skupin zapsala informaci jak o ghettu, hladu a samotném životě za zdmi, tak o válce.

Na poslední otázku (*Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo.*) odpověděly skupiny jednotlivě:

- Zaujalo mě, že je to za druhé světové války.
- Kámoš Jánoš.
- Zaujalo mě: že byla fronta na polévku, zajímavá jména, slovo ghetto, Jánoš je Žid.

Žádné skupině se nepodařilo dodržet zadání zapsat dvě věty do shrnutí, avšak zadání dvou vět bylo pouze orientační, aby se nestalo, že by žáci texty pouze přepisovali.

4. Úkol: Pracovní list – monitorování, předvídání

V druhé vyučovací hodině jsme žákům nejdříve sdělili, jaké otázky se nachází v pracovním listu, jak mají postupovat a jakým způsobem jednotlivé úkoly plnit. Tuto hodinu absolvovalo 15 žáků.

První úryvek seznamuje žáky s postavou pana Maxima a zabývá se tématem přátelství. Jako pojmenování kapitoly většina žáků využila slovního spojení, které se týká přátelství, anebo války. Vyskytly se i velmi originální odpovědi např. – Pan beznohý, Údivné sdělení, Velké tajemství.

Správnou odpovědí byl název kapitoly – *Pan Maximus a já*. Žádný žák kapitolu nepojmenoval správným způsobem. Což se shoduje s naším předpokladem, že správnou odpovědí bude nastínění tématu přátelství. Jedna odpověď se i přesto správnému řešení výrazně přiblížila – Já a můj kamarád Maximus. Zajímavostí je, že dokonce tři chlapci zapsali v názvu kapitoly odpověď týkající se přátelství, u dívek byla taková odpověď pouze jedna. O válce padly dvě zmínky, zde bylo zastoupení chlapců a dívek stejného počtu.

V dalším úkolu zadání znělo: *Vyznačit věty, ve kterých je zobrazeno, proč se stal pan Maximus pro Bubele opravdovým kamarádem*. Žáci nejčastěji označovali věty:

- *Znamenal pro mne mnohem víc než jen dárek za afikoman.* (6 odpovědí)
- *Měla jsem ráda pana Maxima.* (7 odpovědí)
- *Byl to opravdový kamarád.* (7 odpovědí)
- *Všude chodil se mnou a dělal mi společnost.* (11 odpovědí)
- *Mé neustálé vyptávání ho nikdy neunavilo ani nerozzlobilo.* (8 odpovědí)
- *Pan Maximus byl ohromný společník.* (6 odpovědí)

Bylo pro nás velkým překvapením, že věta (*Jednoho dne mi svěřil velké tajemství*.) byla v textu vyznačena pouze u čtyř žáků. Očekávali jsme, že tato věta bude vyznačena s podobným počtem jako například věta: *Mé neustálé vyptávání ho nikdy neunavilo ani nerozzlobilo*. Někteří žáci v textu vyznačili i tyto věty: *Nikdy mi neprozradil, jak se mu to stalo, a já nechtěla vyzvídat*. *Stal se mým opravdovým a jediným kamarádem*. *Já a pan Maximus jsme se po tajné oslavě Pesachu v ghettu stali nejlepšími přáteli*.

V zadání s tajemstvím, které měli žáci doplnit na vynechané místo v textu, žáci zapsali například odpovědi:

- Jsem kouzelný a zvládnou dostat tvoji rodinu do bezpečí a skončit válku.
- Jsem kouzelný talisman, který tě doprovází tvým životem. Dostala jsi mě ty, protože jsi byla vyvolená.
- Víím, jak se dostat z ghetta.
- Já nejsem jen takový panáček s jednou nožičkou, já jsem opravdový čaroděj.

- V táborech se zabíjejí lidi.

Poslední částí práce s první ukázkou pracovního listu byly odpovědi na otázky ohledně přátelství. Otázky s textem plně nesouvisely, ale vyvíjely následné zamyšlení se nad samotným poutem přátelství daného žáka s jeho vlastními kamarády.

První otázka: *Co pro tebe znamená slovo kamarád?* V reakcích se často objevovaly odpovědi týkající se vzájemné pomoci, hezkého chování, podpory, důvěry, zábavy a smíchu i pocitu bezpečí. Pro ukázkou uvádíme jeden působivý příklad: Společník, který mi pomáhá s problémy a nikdy mě nenechá samotnou v nějaké bryndě.

Otázka druhá: *Proč si myslíš, že je přátelství důležité?* Opakovanou odezvou žáků bylo vyhnout se samotě a smutku, vzájemná pomoc a povzbuzení. Dokonce se objevila odpověď s myšlenkou, že díky přátelství mohou zmizet spory ve společnosti.

Další ukáзка knihy se zabývá postavou Jánoše, kde žáci pracovali na profilu postavy. Jméno postavy doplnili všichni žáci až na jednoho chlapce správně. Bohužel jsme si toho v průběhu výuky nevšimli, neboť žák aktivně pracoval, ale musíme konstatovat, že pracovní list vyplnil spíše pro svou zábavu, než aby se zaměřil na text a zadání práce. Mezi vlastnosti žáci uvedli, že Jánoš byl rváč, ale zároveň uměl být milý, uměl křičet, byl nejšpinavější. Tyto odpovědi můžeme považovat za pravdivé a úspěšné, vyplývají z textu. Do kolonky vzhled žáci zapsali: hubený, vysoký, měl krásné oči, potřhané oblečení, kudrnaté vlasy, silné ruce. Doplnit zajímavost bylo pro žáky nejtěžším úkolem, povedlo se to pouze několika žákům. Uvádíme výhradně odpovědi, které vychází z textu: jeho rodinu poslali na východ, děti se ho bály, v heimu měl postel ve stejném pokoji jako její bráška, modré oči, je zlý, protože je dlouho sám.

Žáci, kteří měli práci hotovou rychleji, dostali zadání, aby si ve dvojici navzájem sdělili informace, které doplnili do pracovního listu.

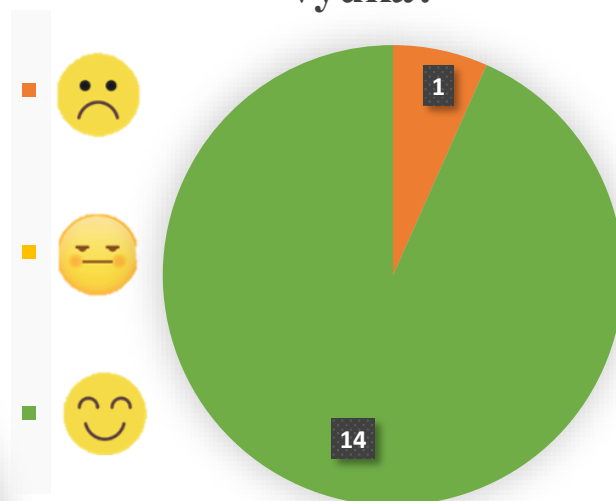
5. Úkol: Uspořádání postav – shrnování

Poslední úkol společné práce, kdy se zrealizovalo shrnutí postav, proběhl bez problémů.

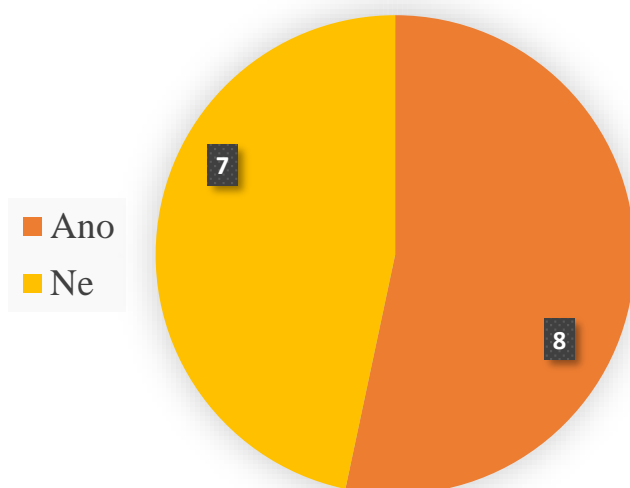
Reflexe žáků

Do grafů jsme shrnuli údaje z vyplněných dotazníků následovně:

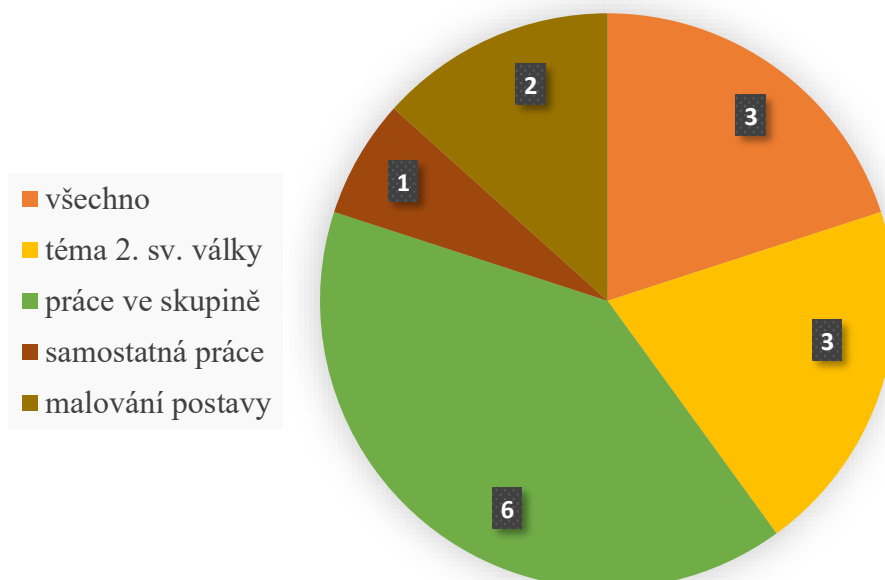
Jak se ti líbila dnešní výuka?



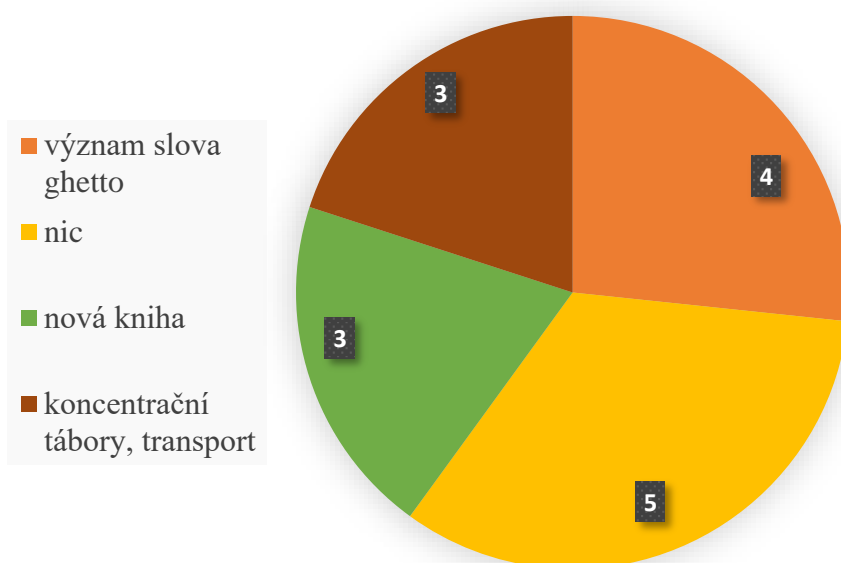
Chtěl/a by sis přečíst celou knihu?



Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?

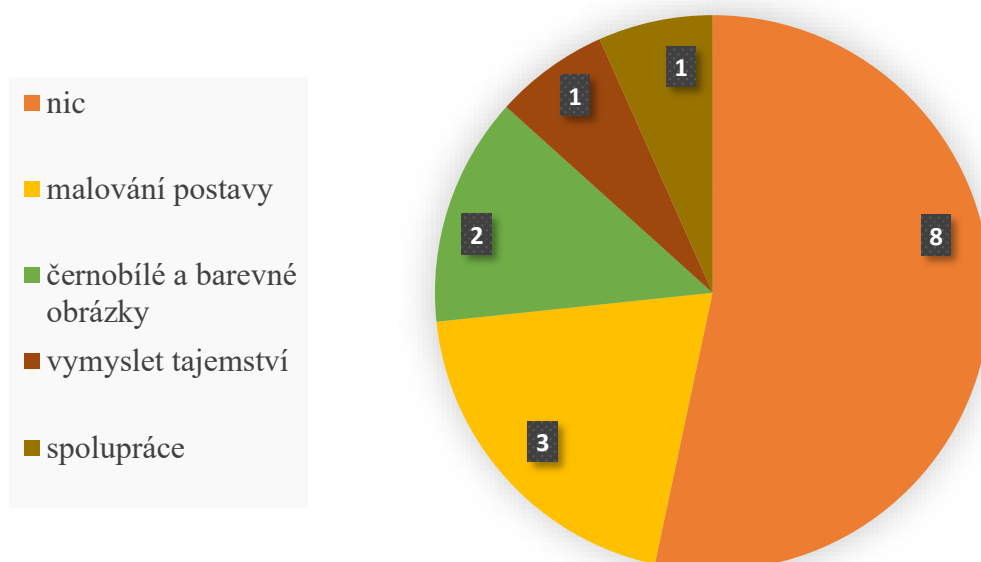


Dozvěděl/a ses něco nového? Pokud ano, napiš, co přesně:



Žáci například zapsali informace: co je to ghetto, význam slova transport, jak se převáží lidé do koncentračních táborů, kdo byl Jánoš, Bubele a pan Maximus.

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita? Pokud ano, napiš, která přesně:



Shrnutí práce:

Výuku můžeme hodnotit pozitivně, neboť podle předložených odpovědí z dotazníku je možné konstatovat, že jsme u žáků rozvinuli zájem o téma a obohatili je o nové poznatky. Všichni žáci pracovali aktivně a dle zadání, avšak ve výuce se vyskytovalo spousta rušivých elementů. Jak již bylo řečeno, žáci měli den po vysvědčení a výuka probíhala dvě poslední vyučovací hodiny před pololetními prázdninami, těšení se na volno bylo ve vzduchu opravdu cítit. Další nepatrnou překážkou byl nový žák, který do této třídy chodil ani ne týden. Spolupráce s ostatními žáky byla trochu složitější, neboť je žák ukrajinského původu a svou roli zde sehrála i jazyková bariéra. Avšak bylo nutné ho pouze navést a poradit mu, kdyby měl pomoc po celou dobu výuky, nepředstavovalo by to žádnou komplikaci. Ve třídě se nacházel žák, který v průběhu výuky vyrušoval, bylo nutné mu věnovat značnou pozornost tak, aby své myšlenky a nápady, které se netýkají tématu, udržel pouze uvnitř sebe.

Ani jedna aktivita nepředstavovala žádný velký problém, kdy by bylo nutné činnost zastavit a znovu se věnovat zadání či vysvětlování práce. Žáci byli šikovní a pracovali samostatně. Délka aktivit byla adekvátní, na všechny činnosti jsme zvolili vhodný časový úsek. Kdybychom měli více času, mohli bychom je využít při skupinové práci, kdy některé skupiny nestihly doplnit pracovní list.

Nelze opomenout zmínit, že jsme u žáků rozvinuli značný zájem o téma, neustále měli doplňující otázky týkající se ghetta, koncentračních táborů a transportů. Vždy aktivně naslouchali našim odpovědím a doplňovali je o své zkušenosti a poznatky.

Jedinou náročnější aktivitu pro žáky představovala práce ve dvojicích, konkrétně zamyšlení se nad barevnými a černobílými obrázky. U žáků jsme však povzbudili jejich fantazii a dodali jim odvalu, aby zapsali, cokoliv je k barevnosti obrázků napadne.

Bylo by možné pracovat i s dalšími náměty knihy, například oslava svátku Pesach. Jak takový svátek vypadá, jaký má původ a co pro zástupce židovské národnosti představuje. Nebo prezentace života v ghettu – hlad, zakázané činnosti, denní střetávání se s vojáky, transporty, fronta na polévku a tak podobně.

Závěr

Naším hlavním cílem bylo vytvořit pracovní listy k vybraným knihám – *Tajemství v láhvi* (2023), *Červená stuha* (2011). A následně je ověřit ve výuce českého jazyka a literatury. Také jsme zjišťovali, jaké mají žáci na 1. stupni ZŠ znalosti o tematicke holocaustu. Jako dílčí cíle můžeme označit zhodnocení efektivitv jednotlivých výukových lekcí, navržení jejich možných úprav a upozornění na nedostatky. Dále podporu a rozvoj čtenářských strategií při práci s textem a motivaci žáků k četbě.

V teoretické části jsme se v první kapitole pokusili terminologicky vymezit pojmy holocaust a šoa, kde jsme vycházeli z vícero zdrojů, avšak zcela přesné vymezení pojmů nemá zastoupení. Dospěli jsme k výsledku, že mnoho zdrojů používá termíny jako synonyma, i když dle jiných pramenů nesou rozdílné významy. Pokusili jsme se ukotvit tematiku holocaustu v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání, kde nemá zcela rozsáhlé zastoupení. Vytvořili jsme stručný přehled zastoupení termínů holocaust a šoa v kurikulárních dokumentech vybraných zemí.

Ve druhé kapitole jsme shrnuli podstatu čtenářství a objasnili jsme význam pojmů čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské strategie, u kterých jsme nastínili jejich kategorizaci a možnosti rozvoje. Pozornost jsme věnovali i vybraným metodám RWCT, se kterými jsme pracovali v praktické části. Výukové lekce jsme stavěli na základě informací získaných v této kapitole. V následující kapitole jsme nastínili, čím se literatura s tematikou holocaustu vyznačuje a za jakých podmínek vzrůstá o tyto knihy zájem. V poslední kapitole jsme sestavili seznam dětské literatury s tematikou holocaustu tuzemských i zahraničních autorů, kde jsme se v jednotlivých dílech věnovali ve stručnosti převážně zobrazení holocaustu.

V praktické části jsme rozebrali jednotlivé vyučovací lekce i s pracovními listy a popsali jsme jejich průběh. Dále jsme si ověřili vybrané metody RWCT a dospěli jsme k názoru, že literární text je vhodným prostředkem pro prezentaci tematiky holocaustu, avšak s přihlédnutím ke specifickým požadavkům, například k věku žáka, a s vynecháním znepokojujících detailů. Do obou vyučovacích lekcí jsme zařadili čtenářské strategie, které jsme aplikovali prostřednictvím kooperativních technik a metod určených pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Většina čtenářských strategií byla pro žáky novinkou, neboť jsou ve třídách zvyklí pracovat pouze s obsahem knihy, kdy celá třída čte stejnou knihu a po určeném času ke čtení žáci zapisují, jaké informace se dozvěděli.

Mezi nejnáročnější čtenářské strategie můžeme zařadit vizualizaci a shrnování, kdy se žáci seznamovali s obsahem kapitoly knihy a shrnovali děj odstavce do dvou vět. Čtenářské strategie předvídání, kladení otázek, monitorování a hledání souvislostí se nám v praxi osvědčily nejvíce. U žáků byla při realizaci jednotlivých úkolů podporována jejich fantazie a kreativita, při které přicházeli s různorodými nápady a jejich odůvodněním. Při kladení otázek a monitorování žáci prokázali, že čtenému textu rozumí. Když žáci pracovali s pracovními listy, dokázali téměř vždy správně vyhledat informace v textu a odpovědět na otázky, u kterých vycházeli z vlastních zkušeností. Při práci ve dvojicích či skupinách žáci aktivně pracovali a dokázali se domluvit na odpovědi a jejím následném sdílení v kolektivu. Většinu složitých pojmů a slovních spojení žáci znali, nebo měli aspoň malé tušení o jejich významu. Čtenářskou strategii předvídání můžeme označit za nejúspěšnější, neboť se nám žáky podařilo namotivovat a získali jsme ve velkém množství správné odpovědi či reakce, které se velmi blížily správnému řešení.

Při vytváření pracovních listů a plánování výukových lekcí jsme vycházeli z poznatků a informací uvedených v teoretické části. Samotná realizace výukových lekcí přinesla mnoho užitečných rad pro budoucí praxi. Časová dotace jednotlivých úkolů byla vhodně zvolená, metody k rozvoji čtenářské gramotnosti byly přiměřené věku i schopnostem žáků. Celkově můžeme výuku dle dotazníků s počtem téměř 95 % zhodnotit jako povedenou a efektivní, neboť ji žáci hodnotili pozitivně a získali mnoho nových informací a poznatků. Motivaci k četbě můžeme také zhodnotit kladně, neboť více než 70 % žáků by si knihy chtělo přečíst. Velký úspěch u žáků měla práce ve skupinách i ve dvojicích. Oživení výuky můžeme přikládat kooperativním technikám, a proto doporučujeme jejich časté využití, neboť se rozvíjí komunikační dovednosti. Využití modelu E-U-R a propojení s metodami kritického myšlení dělá výuku zábavnější a efektivnější, kdy jsou žáci více aktivní, jsou vedeni ke konkrétnímu cíli a bývají více namotivováni. Prostřednictvím již zmiňovaných metod žáci také rozvíjí své kritické myšlení, vzájemnou spolupráci, prezentaci svých názorů, respekt k odlišným názorům a trénují porozumění textu.

Přínos diplomové práce spatřujeme v tom, že navržené výukové lekce připravené pro seznámení se s tematikou holocaustu prostřednictvím dětské literatury mohou využít další učitelé ve své pedagogické praxi. Téma holocaustu, i když je v této diplomové práci důkladně zpracováno, považujeme za nanejvýš aktuální, neboť v kurikulárních dokumentech by si zasloužilo většího zastoupení a vytvoření metodiky, která by se tématem více zabývala.

Zdroje

Umělecká literatura:

1. APELFELD, Aharon, 2014. *O holčičce z jiného světa*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03665-6.
2. CZERWIŃSKA-RYDEL, Anna, 2023. *Tajemství v láhvi: příběh hrdinství Ireny Sandlerové*. Přeložil Michala BENEŠOVÁ. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-06989-0.
3. DAUVILLIER, Loïc, Marc LIZANO, 2012. *Dítě s hvězdičkou*. Ilustroval Greg SALSEDO. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03038-8.
4. ERBEN, Eva, 1994. *Vyprávěj, mámo, jak to bylo*. Přeložil Eva ELFRATOVÁ. Praha: Sefer. Paměti (Sefer). ISBN 80-900895-8-5.
5. FRENCH, Jackie, 2009. *Hitlerova dcera*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1899-9.
6. FRITTA, Bedřich a Ivan KLÍMA, 1998. *O chlapci, který se nestal číslem*. V tomto souboru 1. vyd. Praha: Židovské muzeum. ISBN 80-85608-20-0.
7. GLEITZMAN, Morris, 2016. *Kdysi*. Přeložil Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1885-8.
8. GLEITZMAN, Morris, 2017. *Potom*. Přeložil Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-2226-8.
9. LEVINE, Karen, 2013. *Hanin kufřík: příběh dívky, která se nevrátila*. Vyd. 2. Přeložil Dana MAKOVIČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0521-0.
10. LOWRY, Lois, 2015. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1361-7.
11. MEIR, Tamar, 2019. *Francesco Tirelli a jeho zmrzlinářství*. Přeložil Lenka BUKOVSKÁ, ilustroval Jael ALBERT. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-806-6.
12. ORLEV, Uri, 2013. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-433-4.
13. ORLEV, Uri, 2014. *Běž, chlapče, běž*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-537-9.
14. ORLEV, Uri, 2017. *Domů ze slunečných stepí*. Přeložil Lenka BUKOVSKÁ. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-704-5.
15. PRESSBURGER, Chava, 2004. *Deník mého bratra: zápisky Petra Ginze z let 1941-1942*. Praha: Trigon. ISBN 80-86159-54-X.
16. TETZNER, Annika, 2011. *Červená stuha: terezínské ghetto očima dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-875-3.

17. VÁLKOVÁ, Veronika, 2013. *Terezínské ghetto: tajemný vlak do neznáma*. Praha: Grada. Kouzelný atlas putování časem. ISBN 978-80-247-4761-3.

Odborná literatura:

18. ALTMANOVÁ, Jitka, 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.
19. Annika Tetzner – Červená stuha, 2012. In: *Zlatá stuha* [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cervena-stuha>
20. ARMBRUSTER, Bonnie B., Fran LEHR a Jean OSBORN, 2001. *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children To Read. Kindergarten through Grade 3* [online]. [cit. 2024-01-17]. ISSN ERICRIE0. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED458536&scope=site>
21. BECK, Aletta. *Holocaust.cz* [online]. 28. 05. 2020 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/holocaust/pojem-holocaust/>
22. BRENÍKOVÁ (ŠÍSTKOVÁ), Jana a Vladka SUČKOVÁ, 2017. Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech* [online]. 3(4) [cit. 2024-03-01]. ISSN 2464-6318. Dostupné z: <https://www.datocms-assets.com/58599/1639237590-kriticka-gramotnost-4-3-2017-final.pdf>
23. CARRIER, Peter, Eckhardt FUCHS a Torben MESSINGER, 2015. A Global Mapping of the Holocaust in Textbooks and Curricula. In: GROSS, Zehavit a E. Doyle STEVICK, ed. *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* [online]. Cham: Springer International Publishing, s. 245-261 [cit. 2024-02-28]. ISBN 978-3-319-15418-3. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-15419-0_14
24. CELIK, Bunyamin, 2020. A Study on the Factors Affecting Reading and Reading Habits of Preschool Children. *International Journal of English Linguistics* [online]. 2020-01-21, 10(1) [cit. 2024-01-24]. ISSN 1923-8703. Dostupné z: <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p101>
25. CELIK, Bunyamin, 2020. A Study on the Factors Affecting Reading and Reading Habits of Preschool Children. *International Journal of English Linguistics* [online].

- 2020-01-21, **10**(1) [cit. 2024-02-28]. ISSN 1923-8703. Dostupné z:
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/0/41590>
26. ČEŇKOVÁ, Jana, ed., 2016. *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3413-5.
27. ČERNÁ, Olga, 2014. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7.
28. DUCHOVIČOVÁ, Jana, Dominika HOŠOVÁ a Rebeka Štefánia KOLEŇÁKOVÁ, 2019. *Inovativne trendy v odborových didaktikách: prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia : zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra, 18. november 2018* [online]. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre [cit. 2024-03-10]. ISBN 978-80-558-1408-7. Dostupné z:
<https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborn%C3%ADk%202019.pdf>
29. FALTÝN, Jaroslav et al., 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2024-01-18]. Dostupné z:
<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
30. FRENCHOVÁ, Jackie. *Jackie French Australian author, ecologist, historian, dyslexic, honorary wombat* [online]. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z:
<https://www.jackiefrench.com/videos-and-interviews>
31. GIAMBASTIANI, Verbena. Children's Literature and the Holocaust. Online. *Genealogy*. 2020, roč. 4, č. 1. ISSN 2313-5778. Dostupné z:
<https://doi.org/10.3390/genealogy4010024>. [cit. 2024-01-24].
32. GLANCOVÁ, Alžběta, 2019. Chanukový příběh o hrdinství. In: *ILiteratura* [online]. [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/42461-meir-tamar-francesco-tirelli-a-jeho-zmrzlinarstvi>
33. GLEITZMAN, Morris, 2022. Morris Gleitzman Biography. In: *Morris Gleitzman* [online]. [cit. 2024-03-09]. Dostupné z:
<https://www.morrisgleitzman.com/biographies.htm>
34. GRECH, Leonard, 2000. *Teaching about the Holocaust* [online]. Council of Europe [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/1680494240>

35. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ, 2006. *Co je E – U – R* [online]. Kritické listy, 54-58 [cit. 2024-03-01]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf
36. HAVLÍKOVÁ, Hana, 2018. *Podkladová studie: Revize RVP - 1. stupeň ZŠ* [online]. Praha: NÚV [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/12/hana-havlinova-revize-rvp-1-stupen-zs.html>
37. HEJSEK, Lukáš, 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-01-17]. ISBN 978-80-244-4535-9.
38. HNÍK, Ondřej, 2012. Literární výchova a rozvoj čtenářství. In: WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 137–147. ISBN 978-80-7290-579-9.
39. HOLÝ, Jiří, 2011. *Šoa v české literatuře a v kulturní paměti*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87481-14-1.
40. HOLÝ, Jiří, ed., 2007. *Holokaust - šoa - zaglada v české, slovenské a polské literatuře*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1245-4.
41. HOPTOVÁ, LUCIÁNA, 2020. ISSUE OF HOLOCAUST TEACHING AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA. *Journal of Education Culture and Society* [online]. 2020-09-12, **11**(2), 429-443 [cit. 2024-01-24]. ISSN 2081-1640. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.15503/jecs2020.2.429.443>
42. IMBER, Shulamit, 2013. The Pedagogical Approach to Teaching the Holocaust. *Teaching history* [online]. Sydney, NSW, **47**(3), 21-24 [cit. 2024-01-15]. ISSN 0040-0602. Dostupné z: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.600252352717520>
43. INTRODUCTION TO THE HOLOCAUST, 2021. *United States Holocaust Memorial Museum* [online]. 2021 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://www.ushmm.org/>
44. JACOBY, Jeff. Forgetting the Holocaust. In: *Aish.com: The Jewish Website* [online]. [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.aish.com/jw/s/Forgetting-the-Holocaust.html>
45. JORDAN, Sarah D., 2004. Educating Without Overwhelming: Authorial Strategies in Children's Holocaust Literature. *Children's Literature in Education* [online]. **35**(3), 199-218 [cit. 2024-01-24]. ISSN 0045-6713. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/B:CLID.0000041779.63791.ae>

46. KLÍMA, Ivan, 2011. *Ivan Klíma* [online]. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <http://ivanklima.cz/index.html>
47. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2024-02-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
48. KREJČÍ, Veronika. Čtenářské strategie. *Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ* [online]. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>
49. KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. 2014-12-15, **24**(4), 488-509 [cit. 2024-02-14]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
50. LINDQUIST, David H., 2008. Developing Holocaust Curricula: The Content Decision-Making Process. *The Clearing House* [online]. **82**(1), 27-33 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/30182000>
51. *Lois Lowry* [online], 2024. [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://loislowry.com/biography/>
52. MAITLES, Henry a Paula COWAN, 1999. Teaching the Holocaust in Primary Schools in Scotland: Modes, methodology and content. *Educational Review* [online]. **51**(3), 263-271 [cit. 2024-01-24]. ISSN 0013-1911. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131919997506>
53. MAŠÁT, Milan a Jana SLADOVÁ, 2019. Implementation of the Shoah theme in the teaching of Literary Education from the perspective of teachers of Czech Language and Literature. In: *4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings* [online]. Center for Open Access in Science, Belgrade, 2019-12-30, s. 33-46 [cit. 2024-02-14]. ISBN 9788681294031. Dostupné z: <http://centerprode.com/conferences/4IeCSHSS.html#003>
54. MAŠÁT, Milan, 2017. *K UPLATNĚNÍ TEMATIKY ŠOA V LITERÁRNÍCH ČÍTANKÁCH PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL: Jazyk-literaturakomunikace* [online]. 68-78 [cit. 2024-03-10]. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>

55. MAŠÁT, Milan, 2018. DENÍKY S TEMATIKOU ŠOA V KONTEXTU LITEÁRNÍ VÝCHOVY. In: *Jazyk-literatura-komunikace* [online]. s. 26-40 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2018>
56. MAŠÁT, Milan, 2019. K implementaci tematiky šoa do výuky literární výchovy z pohledu učitelů. *Paidagogos* [online]. 1, 35 - 61 [cit. 2024-02-14]. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2019/1/article.php?id=3>
57. MAŠÁT, Milan, 2019. *K vybraným faktorům implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy: Inovativne trendy v odborových didaktikách* [online]. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 451-456 [cit. 2024-02-14]. ISBN 978-80-558-1408-7. Dostupné z: <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborn%C3%ADk%202019.pdf>
58. MAŠÁT, Milan, 2023. Implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol: hlavní závěry výzkumného šetření. *Bohemistyka* [online]. 2023-08-28, 23(3), 477-492 [cit. 2024-01-24]. ISSN 2956-4425. Dostupné z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bo/article/view/39203/33275>
59. MATTHEWISOVÁ, Dona, 2018. How Should You Talk to Your Child About the Holocaust?: Why talk about the Holocaust, and when? In: *Psychology Today* [online]. [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/going-beyond-intelligence/201811/how-should-you-talk-your-child-about-the-holocaust>
60. MINISTERSTVO ŠKOLTVY, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2014. *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie - 2. stupeň základnej školy* [online]. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf
61. NAJVAROVÁ, Veronika, 2010. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Pedagogická orientace [cit. 2024-02-28]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378>
62. NOVECKOVÁ, Myra, 2018. Aharon Appelfeld, Israeli Novelist Haunted by the Holocaust, Dies at 85. In: *The New York Times* [online]. [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2018/01/04/obituaries/aharon-appelfeld-dies.html>
63. PROCHÁZKOVÁ, Ivana, 2006. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>

64. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
65. SANTERINI, Milena, 2003. Holocaust Education in Italy. *Intercultural Education* [online]. **14**(2), 225-232 [cit. 2024-01-24]. ISSN 1467-5986. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980304574>
66. SEPINWALL, Harriet Lipman, 1999. *Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum and Teaching in the United States*. Social Studies and the Young Learner, 5-8. ISSN 1056-0300.
67. SHORT, Geoffrey, 2003. Holocaust Education in the Primary School: some reflections on an emergent debate. *London Review of Education* [online]. **1**(2) [cit. 2024-01-24]. ISSN 1474-8460. Dostupné z: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.1080/1474846032000098482>
68. SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
69. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.
70. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín [cit. 2024-02-14]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118>
71. TARANT, Zdeněk, 2013. Proč se vlastně holocaustu říká holocaust? *Historie - Otázky - Problémy* [online]. **5**(1), 131-142 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-555bd99e-5a3f-49aa-adfe-81555453700a>
72. TOTTEN, Samuel, 1999. *Should there be Holocaust education for K-4 students? The answer is no* [online]. Social Studies and the Young Learner, 36-39 [cit. 2024-03-01]. ISSN 1056-0300.
73. URBANOVÁ, Svatava, 1999. *Metamorfózy dětské literatury: přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-379-9.

74. URBANOVÁ, Svatava, 2004. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia. ISBN 80-7220-185-9.
75. URBANOVÁ, Svatava, 2018. *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-992-9.
76. URBANOVÁ, Svatava, 2018. *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-992-9.
77. What is the difference between “Holocaust” and “Shoah”? In: *About Holocaust* [online]. [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://aboutholocaust.org/en/facts/what-is-the-difference-between-holocaust-and-shoah>
78. What is the Shoah ?, 2017. In: *Mémorial de la shoah* [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.memorialdelashoah.org/en/archives-and-documentation/what-is-the-shoah.html>
79. WIESEL, Elie, 1986. Nobel Lecture. In: *The Nobel Prize* [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1986/wiesel/lecture/>

Přílohy

Příloha č. 1 – Ukázka, kde se setkáváme s pojmy ghetto a Davidova hvězda

Příloha č. 2 – Práce s ukázkami označenými čísly 1–2

Příloha č. 3 – Práce s ukázkami označenými čísly 3–6

Příloha č. 4 – Pracovní list ke knize Tajemství v láhvi

Příloha č. 5 – Dotazník

Příloha č. 6 – Pracovní list ke knize Červená stuha – práce ve dvojicích

Příloha č. 7 – Pracovní list ke knize Červená stuha – skupinová práce

Příloha č. 8 – Pracovní list ke knize Červená stuha

Příloha č. 9 – Myšlenková mapa ke knize Tajemství v láhvi vyplněná žáky

Příloha č. 10 – Skupinová práce ke knize Tajemství v láhvi vyplněná žáky

Příloha č. 11 – Pracovní listy ke knize Tajemství v láhvi vyplněné žáky

Příloha č. 12 – Dotazníky ke knize Tajemství v láhvi vyplněné žáky

Příloha č. 13 – Práce ve dvojicích ke knize Červená stuha vyplněná žáky

Příloha č. 14 – Skupinová práce ke knize Červená stuha vyplněná žáky

Příloha č. 15 – Pracovní list ke knize Červená stuha vyplněný žáky

Příloha č. 16 – Dotazníky ke knize Červená stuha vyplněné žáky

Příloha č. 1 – Ukázka, kde se setkáváme s pojmy ghetto a Davidova hvězda

DOPIS OD KRÁLE

Varšava, 5. srpna 1942

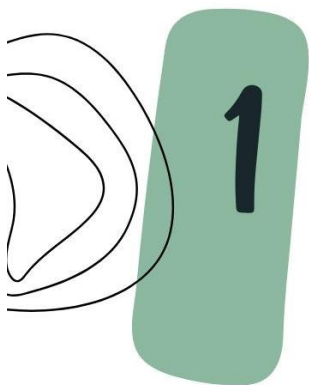
Bylo vedro. Slunce žhnulo tak, že lidé sotva dýchali. Pohybovali se ospale, jako ve zpomaleném filmu. Ani jindy aktivní strážci před vstupem do **ghetta** neměli na svoji práci sílu. Jen letmo pohlédli na propustky a pouštěli lidi dovnitř.

Irena Sendlerová v přestrojení za ošetřovatelku, sestru Jolantu, znovu stála ve frontě, aby se dostala za zdi ghetta. Cítila, jak jí čůrky potu stékají po zádech, protože pod zástěrou měla jako vždy ještě několik vrstev oblečení. Později, už v ghettu, oděvy rozdávala, ale teď, ve vedru a davu, měla pocit, že už to déle nevydrží.

„Sestro Jolanto, můžete dál,“ zabručel policista. „Uff,“ oddechla si. Jakmile prošla branou, sundala si zástěru a první vrstvu oblečení, pak si rychle navlékla ošetřovatelský plášť, z kabelky vytáhla pásku s **Davidovou hvězdou** a uvázala si ji na paži. Němci požadovali, aby takové označení nosili všichni Židé. Irena Sendlerová byla Polka, ale nosila tento symbol záměrně a vědomě - jednak tím chtěla vyjádřit solidaritu se židovským obyvatelstvem, jednak se s páskou dokázala snadněji vmístit do davu, aniž by vzbudila podezření.

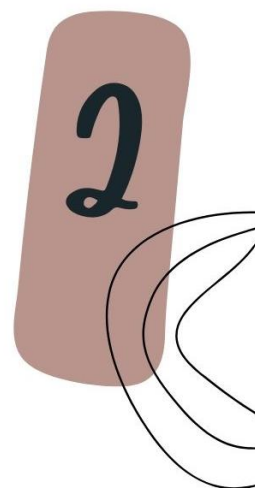
Od chvíle, kdy doktor Majkowski, ředitel hygienické služby, zajistil jí a několika dalším mladým ženám z oddělení péče o děti legální propustky do ghetta na falešná jména, nebylo dne, kdy by Irena - jako sestra Jolanta - několikrát nezamířila tam a zpátky s léky, jídlem, oblečením a různými jinými věcmi. Za zdmi totiž chybělo prakticky všechno. Nechyběli jen lidé... Na nevelkém uzavřeném prostoru žilo několik stovek tisíc Židů.

Příloha č. 2 – Práce s ukázkami označenými čísly 1–2

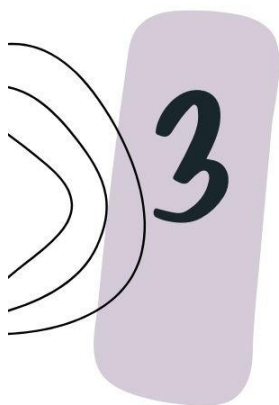


Irena se prosmýkala davem, tu a tam se zastavovala a nechávala lidem věci, které potřebovali, předávala jim informace, hovořila s nimi, vyptávala se, snažila se zorientovat v situaci těch, kteří nejvíc potřebovali pomoc.

Jak jim pomoci? přemýšlela Irena, když se rozhlížela kolem sebe. Tady jeden neví, od čeho začít... Léčit nemocné, nebo ochránit ty, kteří jsou ještě zdraví? Zachraňovat umírající, nebo ty, kteří dosud žijí? Nosit jim to, co potřebují, nebo je z toho pekla odvést? Poslední možnost by byla nejlepší... Ale také nejobtížnější...



Příloha č. 3 – Práce s ukázkami označenými čísly 3–6



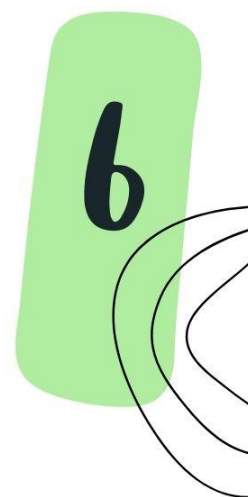
Irena a její spolupracovníci brzy dokonale ovládli umění vyvádět děti z ghetta. Všechno šlapalo jako hodinky. Měli už spoustu prověřených způsobů - především průchod budovou soudu, tramvaj pana Leona, služby pana Adama, jeho psa Ramsese a jejich sanitky. Objevily se i nové možnosti - děti vycházely ven přes sklepy domů, kanalizací, odjížděly v hasičském autě, někdo je propašoval pod širokým kabátem, vyvezl na kolečku pod cihlami, vynesl v bednách, pytlích, krabicích, koších s bramborami nebo vozíčkách s odpadky. Každá cesta byla dobrá, jen aby se to podařilo.

Ireně mezitím přibyla ještě jedna důležitá povinnost. Rozhodla se sestavit seznam zachráněných dětí. Na tenoučké proužky papíru zaznamenávala drobným písmem vždy nové polské příjmení dítěte, v závorce jeho židovské jméno a příjmení, a vedle zašifrovaně adresu, kde pobývalo.



Seznam zachráněných dětí se stále prodlužoval. *Už je to pořádný svitek. Kam ho mám schovat?* Irena neustále přemýšlela, jak tyto důležité dokumenty ochránit.

„Podívej.“ Irena vytáhla z tašky skleněnou láhev od mléka se širokým hrdlem a uzávěrem. „Sem jsem vložila všechny papírky se jmény dětí. Celou kartotéku! Spočítala jsem je. Z ghetta se nám podařilo zachránit téměř dva a půl tisíce dětí.“



Tajemství v láhvi

Jméno: _____



Přečti si text a do rámečku vpravo zakresli značku podle tabulky. Rámečky nemusí být vždy plné, stačí i jedna značka.

✓	informaci znám
+	nová informace
–	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

Němci všechno pečlivě naplánovali, říkala si hořce Irena, když procházela ulicemi uzavřené čtvrti. První tři roky války masově zatýkali a odváželi do táborů nás, Poláky. Zlikvidovali mnoho významných polských osobností. Teď se rozhodli zbavit se Židů....

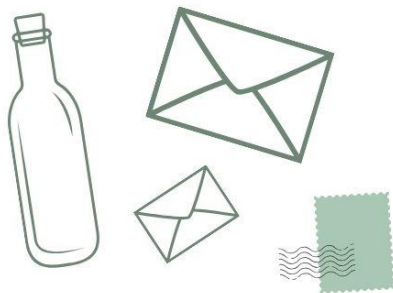
Pravda byla taková, že Němci ještě před válkou přišli s teorií rozdělení lidstva na rasy. Jen německá čili nordická národnost byla podle nich čistá, ideální a nejlepší. Proto se označili za rasu pánů, za nadlidi, zatímco zbytek lidí rozdělili na podrasy. Slované, tedy i Poláky, pokládali za jednu z nejhorších ras, podlidi, kteří se hodí jedině k zotročení. Židé pak byli označeni za **parazity** - bytosti, které si nezaslouží žít. Heinrich Himmler, jeden z předních nacistů, prohlásil v jednom ze svých projevů, že živé bytosti se dělí na lidi, zvířata a podlidi, tedy ty, kteří stojí ještě níž než zvířata. Řekl také, že vyhlazení Poláků a Židů je základní povinností německého národa. Podle plánu měli být Židé zcela vyvraždění a Poláci proměněni v otroky pracující pro Němce.

Začalo to nevinně... Okupanti zavřeli všechna polská divadla a herce nutili vystupovat pro německé vojáky. Zničili většinu městských i školních knihoven. Ve školách zakázali výuku zeměpisu, polštiny a dějepisu. Strhávali polské sochy, umělcům znemožnili hrát polskou hudbu, mimo jiné tu od Fryderyka Chopina. Zlikvidovali polský tisk a pod hrozbou trestu smrti zakázali vlastnit rozhlasové přijímače. Zavedli německé názvy obcí a ulic. Polákům nařídili, aby se na ulicích klaněli Němcům a dávali jim přednost. U vchodů do parků umístili tabule zamezující vstup Polákům a Židům, ale umožňující pohyb psů. Zvedli také ceny potravin a snížili mzdy za vykonávanou práci. Zavedli potravinové lístky a přiděly potravin. Válečnou stravu Varšavanů tvořil především tmavý chleba, slanina, marmeláda, malé množství margarínu a cukru. Máslo, vejce a maso byly luxusní zboží. **Všude vládl teror a strach.** Každou chvíli, i když člověk neopustil dům, ho mohli zatknout, zastřelit, odvézt do **koncentračního tábora** nebo na nucené práce do Německa. Informace o razích, popravách a deportacích byly na denním pořádku.

Tajemství v láhvi

Do této tabulky doplň informace podobně, ale z celého textu.
Nezapomeň, že je důležité si zapsat celou informaci.
Informace doplň zase podle tabulky, která je přiložená.

✓	+	-	?



✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

V textu jsou vyznačená slova, zkus popsat, co znamenají.

parazit _____




koncentrační tábor _____

V textu je vyznačená věta: **Všude vládli teror a strach.**

Jaké pocity máš z této věty a z přečteného textu? Napiš 2 věty, můžeš i více.

Do rámečku nakresli,
nebo zapiš, jaké
tajemství se ukrývá
v láhvi.

Dotazník:

Jak se ti líbila dnešní výuka?   

Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?

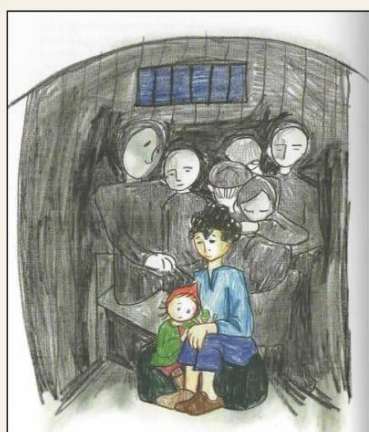
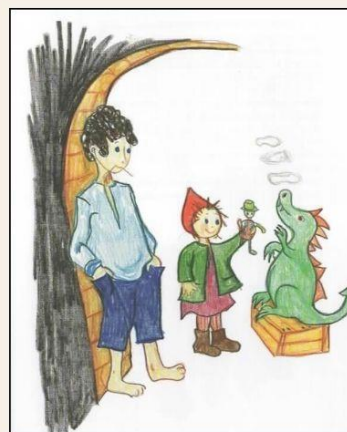
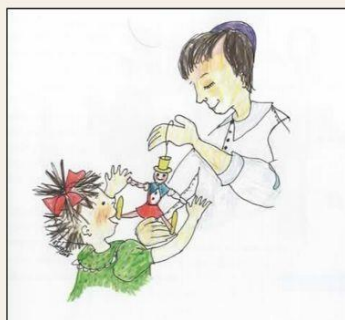
Chtěl/a by sis přečíst celou knihu? Ano Ne

Dozvěděl/a ses něco nového?
Pokud ano, napiš, co přesně:

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita?
Pokud ano, napiš, která přesně:

Práce ve dvojicích:

Podle obrázků odhadni o čem by kniha mohla být.
Své nápady zapiš do rámečku.



Na dvou obrázcích jsou některé prvky barevné a některé černobílé.

Zkus zapsat, proč si myslíš, že to tak je.



Příloha č. 7 – Pracovní listy ke knize Červená stuha – skupinová práce

ČERVENÁ STUHA - SKUPINA 1

Přečtěte si všechny texty a do rámečku запиšte jejich pořadí.
Pod každý text dvěma větami napiš, o čem se v textu psalo.
Zkus použít i jiná slova, než ta, která jsou zapsána v textu.

- Příští noc pak zaslechnu tiché kroky a vidím tmavé stíny, jak rychle procházejí našimi dveřmi. Zázrak nad zázraky, JÍDLO!!! Modlili jsme se, zpívali jsme a jedli. Takové hody! taková slavnost! A všechno to jídlo! Jenže začínám být ospalá, sotva udržím oči otevřené - tak jsem unavená. „Koukejte na Broučka!” zvolá strýček Karel. „Je čas najít **afikoman!**”

SHRNUTÍ:

- Je brzy ráno, opatrně slézám z postele. „Je válka,” říká maminka, „je válka.” Opravdu nevím, co to slovo znamená, ale v maminčině hlase zazní něco ošklivého. Pevně ji obejmou, aby se zase usmála.

SHRNUTÍ:

- „Dívejte! Našla jsem ho!” Tatínek se směje a pomáhá mi rozvázat stuhu. A támhle, tam na stole, je můj dárek: legrační malý panáček s kloboukem a modrým motýlkem. Bráška mi ukáže, jak to udělat, aby panáček tancoval, a vysvětlí mi, že se jmenuje pan Maximus.

SHRNUTÍ:

Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo:

Afikoman - „zákusek” - termín pro poslední část macesu (nekvašeného chleba) snědeného během sederové večere Pesachu, po níž už toho večera není dovoleno jíst nic dalšího.

ČERVENÁ STUHA - SKUPINA 2

Přečtěte si všechny texty a do rámečku запиšte jejich pořadí.
Pod každý text dvěma větami запиš, o čem se v textu psalo.
Zkus použít i jiná slova, než ta, která jsou zapsána v textu.

- Já a pan Maximus jsme se po tajné oslavě **Pesachu** v ghettu stali nejlepšími přáteli.
Maminka občas s povzdechem říkala, že žijeme v nebezpečné době.
I když jsem moc nechápala, jak to myslí, věděla jsem, že se děje něco moc špatného. Ghetto v Terezíně nebylo pěkné místo k životu. A byla válka.

SHRNUTÍ:

- Jednoho dne mi svěřil velké tajemství.
musela jsem zkřížit prsty a na svou smrt přísahat, že to nikdy nikomu neřeknu.
Sedl si mi na rameno a tajuplně zašeptal: „Nejsem jen tak obyčejný dřevěný panáček s jednou nožičkou. jsem čaroděj a umím kouzlit.”

SHRNUTÍ:

- Měla jsem ráda pana Maxima. Byl to opravdový kamarád. Všude chodil se mnou a dělal mi společnost.

SHRNUTÍ:

Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo:

Pesach - první ze tří poutních svátků hebrejského kalendáře. Svátek Pesach neboli svátek překročení připomíná vysvobození Izraele z egyptského otroctví a vyznačuje se mnoha předpisy a zvyky.

ČERVENÁ STUHA - SKUPINA 3

Přečtěte si všechny texty a do rámečku zapište jejich pořadí.
Pod každý text dvěma větami zapiš, o čem se v textu psalo.
Zkus použít i jiná slova, než ta, která jsou zapsána v textu.

- Jánoš dodržel slovo. Sešli jsme se na rohu žluté budovy skladiště.
Do jedné ruky vzal kbelík s polévkou a do druhé mou dlaň.

SHRNUTÍ:

- Naše rodina, stejně jako mnoho dalších, i Jánoš, dostala jednoho dne oznámení, kterého se všichni obávali. Příkaz jet na východ. Byla to těžká a zlá doba. Seděli jsme v přeplněném vagónu a poslouchali zvuk jedoucích kol, Vlak nás unášel z **ghetta**, pryč od všech lidí a věcí, které jsme znali.

SHRNUTÍ:

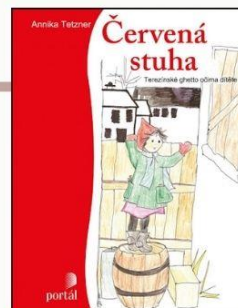
- Den nato jsme se s panem Maximem vypravili na malé náměstí před kuchyní **ghetta**. Na polévku už stála dlouhá fronta. Všichni měli hlad. Úplně všichni.

SHRNUTÍ:

Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo:

Ghetto - část města obehnaná zdmi, kam byli zavíraní lidé židovské národnosti a kde museli žít pod dozorem

Červená stuha



Jméno: _____

Jak bys pojmenoval/a kapitolu?

Já a pan Maximus jsme se po tajné oslavě Pesachu v ghettu stali nejlepšími přáteli.

Znamenal pro mne mnohem víc než jen dárek za afikoman. Stal se mým opravdovým a jediným kamarádem. Maminku, velkého brášku a ostatní nepočítám. To byla rodina. Maminka občas s povzdechem říkala, že žijeme v nebezpečné době. I když jsem moc nechápala, jak to myslí, věděla jsem, že se děje něco moc špatného. Ghetto v Terezíně nebylo pěkné místo k životu. A byla válka. Snažila jsem se na to moc nemyslet. Jenže jsem si připadala hrozně sama. Dospělí věčně neměli čas a můj velký bráška většinou pracoval. Měla jsem ráda pana Maxima.

Byl to opravdový kamarád. Všude chodil se mnou a dělal mi společnost. Protože přišel o jednu nožičku, dalo mu práci držet se mnou krok. Nikdy mi neprozradil, jak se mu to stalo, a já nechtěla vyzvídat. Většinou tedy seděl v kapse mého kabátku.

Pan Maximus byl ohromný společník. Mé neustálé vyptávání ho nikdy neunavilo ani nerozzlobilo.

Jednoho dne mi svěřil velké tajemství. Musela jsem zkřížit prsty a na svou smrt přísahat, že to nikdy nikomu neřeknu. Sedl si mi na rameno a tajuplně zašeptal:

.....



• **Vyznač v textu věty, ve kterých je zobrazeno, proč se stal pan Maximus pro Bubele opravdovým kamarádem. Věty v textu podtrhni barevnou pastelkou.**

• **Zkus vymyslet, co by mohl pan Maximus Bubele pošeptat za tajemství a zapiš tajemství do vynechaného místa v textu.**

• **Co pro tebe znamená slovo kamarád ?**

• **Proč si myslíš, že je přátelství důležité?**

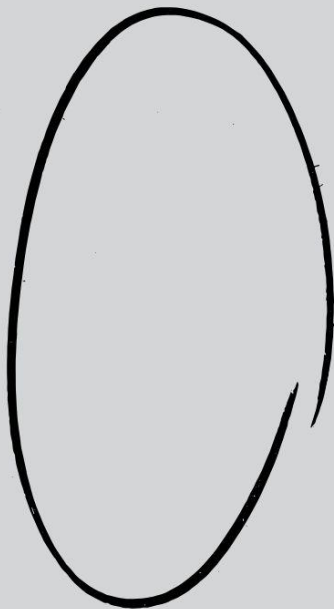
**Zkus vytvořit profil postavy podle zadání.
Nejdříve si však přečti ukázkou.**

Jeden z velkých chlapců se jmenoval Jánoš.
Byl hubený a hodně vysoký.
Šaty na něm visely jako na věšáku.
Měl tmavé kudrnaté vlasy a silné ruce.
Všichni jsme se ho báli.
Byl to rváč.
Ale měl krásné oči.
Když ho nikdo neviděl, uměl být i milý.
V „heimu“ měl postel ve stejném pokoji jako můj bráška.
Bráška byl také jediný, kdo Jánoše neprovokoval ke rvačkám ani o něm nemluvil ošklivě.
A věřte, že bylo o čem mluvit.
Jánoš byl ze všech chlapců nejotrhanější a nejšpinavější.
Jednou, když mě Jánoš okřikl: „Ty malá štěnice!“, mi bráška vysvětlil:
„Nevšímej si ho, Bubele. Je zlý, protože je už dlouho úplně sám. Jeho rodinu poslali na východ.“
Bylo mi Jánoše moc lito.

Nakresli jak podle tebe postava vypadá:

Jméno postavy:

Vlastnosti:

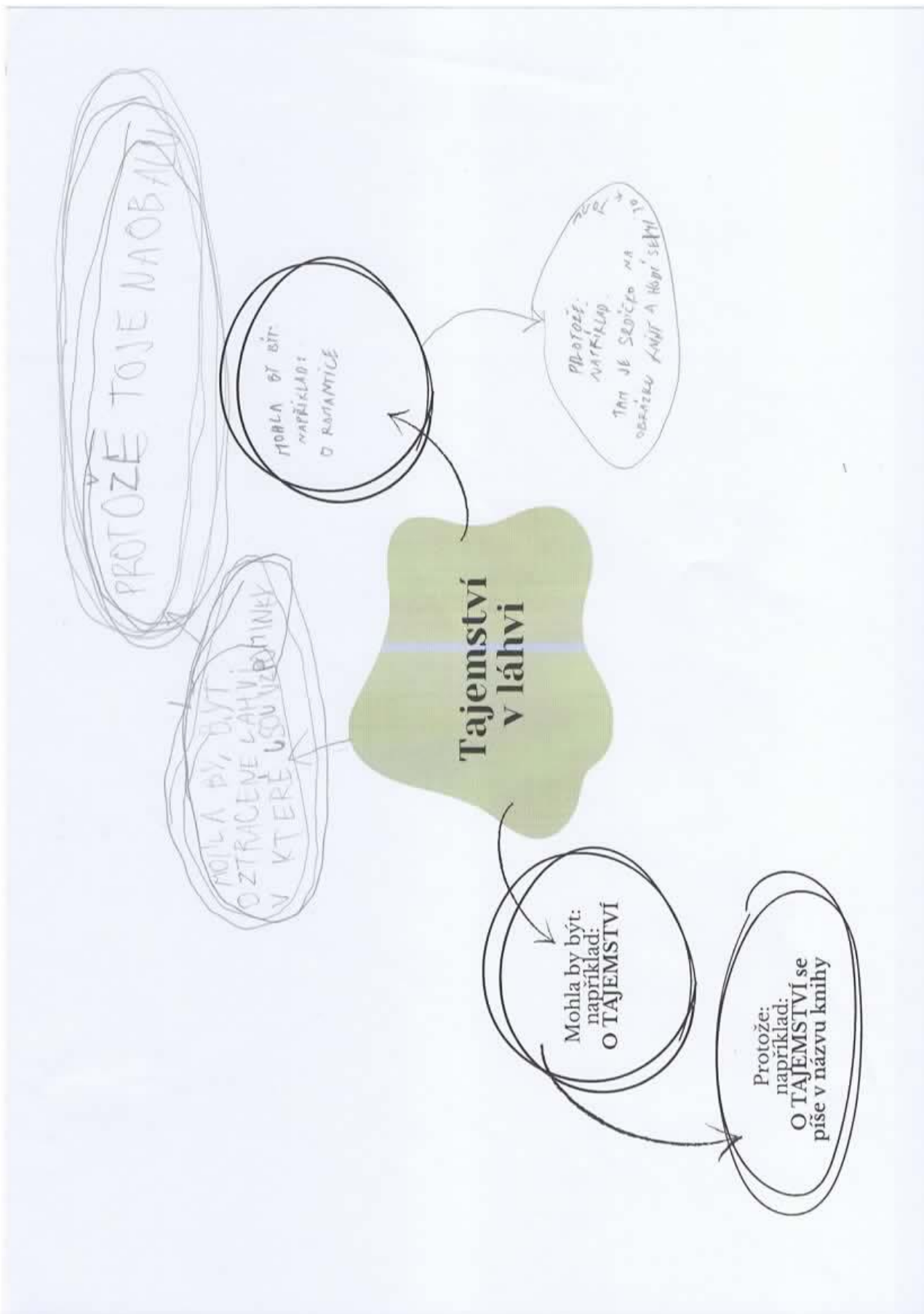


Zajímavost:

Vzhled:



Příloha č. 9 – Myšlenková mapa ke knize Tajemství v láhvi vyplněná žáky



Tajemství v láhvi

možná
ma, ni, je
má, ale, my, i
spínají, s, k
blou, s, k
roze, p, k

Knížka, k
a, i, s, m, n, a

JE V NI SCHOVANÝ
MĚJACÍ PŘÍBĚH

PROTOŽE
DO LAHVE
JE VĚTŠINOU
NEBO DO LAHVE
PÍŠE.

Mohla by být:
například:
O TAJEMSTVÍ

Protože:
například:
O TAJEMSTVÍ se
píše v názvu knihy

Ireně mezitím přibyla ještě jedna důležitá povinnost. Rozhodla se sestavit seznam zachráněných dětí. Na tenoučké proužky papíru zaznamenávala drobným písmem vždy nové polské příjmení dítěte, v závorce jeho židovské jméno a příjmení, a vedle zašifrovaně adresu, kde pobývalo.

4

Seznam zachráněných dětí se stále prodlužoval.

Už je to pořádný svítek. Kam ho mám schovat? Irena neustále přemýšlela, jak tyto důležité dokumenty ochránit.

Jak by mohla Irena seznam schovat?

A kam?

Mohla by to být v nějaké díře pod
střechou v kuchyni.

Ireně mezitím přibyla ještě jedna důležitá povinnost. Rozhodla se sestavit seznam zachráněných dětí. Na tenoučké proužky papíru zaznamenávala drobným písmem vždy nové polské příjmení dítěte, v závorce jeho židovské jméno a příjmení, a vedle zašifrovaně adresu, kde pobývalo.

4

Seznam zachráněných dětí se stále prodlužoval.

Už je to pořádný svítek. Kam ho mám schovat? Irena neustále přemýšlela, jak tyto důležité dokumenty ochránit.

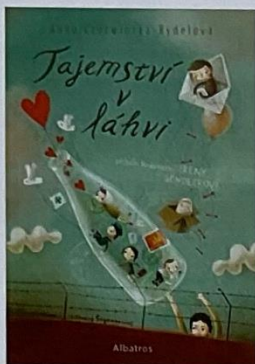
Jak by mohla Irena seznam schovat?

A kam?

~~Pod stropem pod sukany stěh~~
za obar, pod zlatými papky

Tajemství v láhvi

Jméno:



Přečti si text a do rámečku vpravo zakresli značku podle tabulky. Rámečky nemusí být vždy plné, stačí i jedna značka.

✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

Němci všechno pečlivě naplánovali, říkala si hořce Irena, když procházela ulicemi uzavřené čtvrti. První tři roky války masově zatýkali a odváželi do táborů nás, Poláky. Zlikvidovali mnoho významných polských osobností. Teď se rozhodli zbavit se Židů....

+

✓

Pravda byla taková, že Němci ještě před válkou přišli s teorií rozdělení lidstva na rasy. Jen německá čili nordická národnost byla podle nich čistá, ideální a nejlepší. Proto se označili za rasu pánů, za nadlidi, zatímco zbytek lidí rozdělili na podrasy. Slované, tedy i Poláky, pokládali za jednu z nejhorších ras, podlidi, kteří se hodí jedině k zotročení. Židé pak byli označeni za **parazity** - bytosti, které si nezaslouží žít. Heinrich Himmler, jeden z předních nacistů, prohlásil v jednom ze svých projevů, že živé bytosti se dělí na lidi, zvířata a podlidi, tedy ty, kteří stojí ještě níž než zvířata. Řekl také, že vyhlazení Poláků a Židů je základní povinností německého národa. Podle plánu měli být Židé zcela vyvraždění a Poláci proměněni v otroky pracující pro Němce.

+

Začalo to nevinně... Okupanti zavřeli všechna polská divadla a herce nutili vystupovat pro německé vojáky. Zničili většinu městských i školních knihoven. Ve školách zakázali výuku zeměpisu, polštiny a dějepisu. Strhávali polské sochy, umělcům znemožnili hrát polskou hudbu, mimo jiné tu od Fryderyka Chopina. Zlikvidovali polský tisk a pod hrozbou trestu smrti zakázali vlastnit rozhlasové přijímače. Zavedli německé názvy obcí a ulic. Polákům nařídili, aby se na ulicích klaněli Němcům a dávali jim přednost. U vchodů do parků umístili tabule zamezující vstup Polákům a Židům, ale umožňující pohyb psů. Zvedli také ceny potravin a snížili mzdy za vykonávanou práci. Zavedli potravinové lístky a přiděly potravin. Válečnou stravu Varšavanů tvořil především tmavý chleba, slanina, marmeláda, malé množství margarínu a cukru. Máslo, vejce a maso byly luxusní zboží. **Všude vládl teror a strach.** Každou chvíli, i když člověk neopustil dům, ho mohli zatknout, zastřelit, odvézt do **koncentračního tábora** nebo na nucené práce do Německa. Informace o razích, popravách a deportacích byly na denním pořádku.

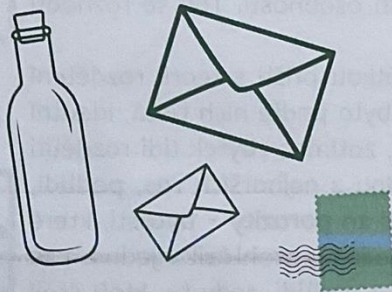
+

✓

Tajemství v láhvi

Do této tabulky doplň informace podobně, ale z celého textu.
Nezapomeň, že je důležité si zapsat celou informaci.
Informace doplň zase podle tabulky, která je přiložená.

✓	+	-	?
sabýkali a odváželi do táborů Poláky.	slikvidovali mnoho významných osobností		
mohli je kolykoliv odvést do koncentračních táborů	Lidé byli osracováni za parazity		
	sabýkali všechno a smičli všechno Poláky		



✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

V textu jsou vyznačená slova, zkus popsat, co znamenají.

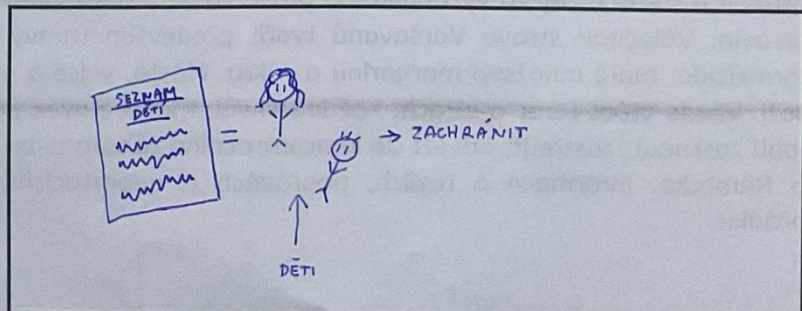
parazit – něco jako někteří lidé obyčejně žijí a ostatní se ho snaží slikvidovat
 koncentrační tábor – tábor kam se odváželi lidé a Poláci krevi potom vynášovali a sabýjali (mčili)

V textu je vyznačená věta: **Všude vládli teror a strach.**

Jaké pocity máš z této věty a z přečteného textu? Napiš 2 věty, můžeš i více.

Bápadá mi to dost neřík a smutní protože nemohli nic.

Do rámečku nakresli, nebo zapiš, jaké tajemství se ukrývá v láhvi.



Tajemství v láhvi

Jméno: _____



Přečti si text a do rámečku vpravo zakreslí značku podle tabulky. Rámečky nemusí být vždy plné, stačí i jedna značka.

✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

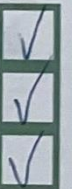
Němci všechno pečlivě naplánovali, říkala si hořce Irena, když procházela ulicemi uzavřené čtvrti. První tři roky války masově zatýkali a odváželi do táborů nás, Poláky. Zlikvidovali mnoho významných polských osobností. Teď se rozhodli zbavit se Židů....



Pravda byla taková, že Němci ještě před válkou přišli s teorií rozdělení lidstva na rasy. Jen německá čili nordická národnost byla podle nich čistá, ideální a nejlepší. Proto se označili za rasu pánů, za nadlidi, zatímco zbytek lidí rozdělili na podrasy. Slovany, tedy i Poláky, pokládali za jednu z nejhorších ras, podlidi, kteří se hodí jedině k zotročení. Židé pak byli označeni za **parazity** - bytosti, které si nezaslouží žít. Heinrich Himmler, jeden z předních nacistů, prohlásil v jednom ze svých projevů, že živé bytosti se dělí na lidi, zvířata a podlidi, tedy ty, kteří stojí ještě níž než zvířata. Řekl také, že vyhlazení Poláků a Židů je základní povinností německého národa. Podle plánu měli být Židé zcela vyvraždění a Poláci proměněni v otroky pracující pro Němce.



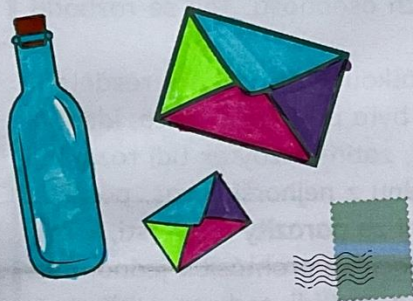
Začalo to nevinně... Okupanti zavřeli všechna polská divadla a herce nutili vystupovat pro německé vojáky. Zničili většinu městských i školních knihoven. Ve školách zakázali výuku zeměpisu, polštiny a dějepisu. Strhávali polské sochy, umělcům znemožnili hrát polskou hudbu, mimo jiné tu od Fryderyka Chopina. Zlikvidovali polský tisk a pod hrozbou trestu smrti zakázali vlastnit rozhlasové přijímače. Zavedli německé názvy obcí a ulic. Polákům nařídili, aby se na ulicích klaněli Němcům a dávali jim přednost. U vchodů do parků umístili tabule zamezující vstup Polákům a Židům, ale umožňující pohyb psů. Zvedli také ceny potravin a snížili mzdy za vykonávanou práci. Zavedli potravinové lístky a přiděly potravin. Válečnou stravu Varšavanů tvořil především tmavý chleba, slanina, marmeláda, malé množství margarínu a cukru. Máslo, vejce a maso byly luxusní zboží. **Všude vládl teror a strach.** Každou chvíli, i když člověk neopustil dům, ho mohli zatknout, zastřelit, odvézt do **koncentračního tábora** nebo na nucené práce do Německa. Informace o raziích, popravách a deportacích byly na denním pořádku.



Tajemství v láhvi

Do této tabulky doplň informace podobně, ale z celého textu.
Nezapomeň, že je důležité si zapsat celou informaci.
Informace doplň zase podle tabulky, která je přiložená.

✓	+	-	?
Němci mě naplánovaly			
všude vládł teror a strach			
řidiči byli označeni jako paraziti...			



✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

V textu jsou vyznačená slova, zkus popsat, co znamenají.

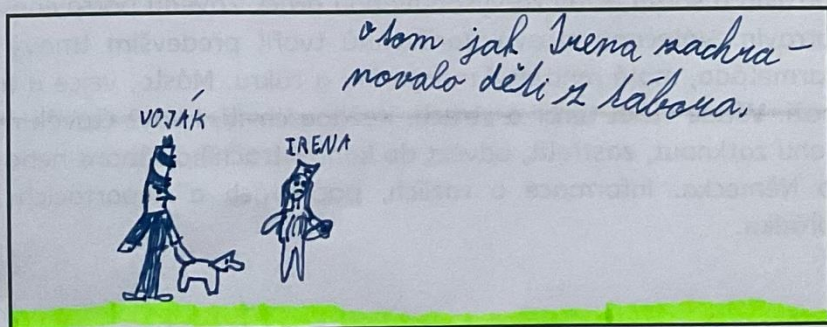
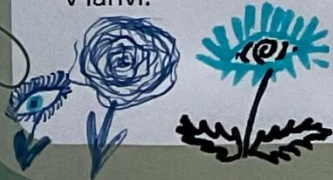
parazit něco ošklivého co nosíš nemace
 koncentrační tábor místa kde se zabíjí lidé a tím nejodpornějším způsobem.

V textu je vyznačená věta: **Všude vládł teror a strach.**

Jaké pocity máš z této věty a z přečteného textu? Napiš 2 věty, můžeš i více.

Mám a toho smutný pocit. Ať kůru.

Do rámečku nakresli, nebo zapiš, jaké tajemství se ukrývá v láhvi.



Tajemství v láhvi

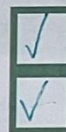
Jméno: _____



Přečti si text a do rámečku vpravo zakresli značku podle tabulky. Rámečky nemusí být vždy plné, stačí i jedna značka.

✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

Němci všechno pečlivě naplánovali, říkala si hořce Irena, když procházela ulicemi uzavřené čtvrti. První tři roky války masově zatýkali a odváželi do táborů nás, Poláky. Zlikvidovali mnoho významných polských osobností. Teď se rozhodli zbavit se Židů....



Pravda byla taková, že Němci ještě před válkou přišli s teorií rozdělení lidstva na rasy. Jen německá čili nordická národnost byla podle nich čistá, ideální a nejlepší. Proto se označili za rasu pánů, za nadlidi, zatímco zbytek lidí rozdělili na podrasy. Slovany, tedy i Poláky, pokládali za jednu z nejhorších ras, podlidi, kteří se hodí jedině k zotročení. Židé pak byli označeni za **parazity** - bytosti, které si nezaslouží žít. Heinrich Himmler, jeden z předních nacistů, prohlásil v jednom ze svých projevů, že živé bytosti se dělí na lidi, zvířata a podlidi, tedy ty, kteří stojí ještě níž než zvířata. Řekl také, že vyhlazení Poláků a Židů je základní povinností německého národa. Podle plánu měli být Židé zcela vyvraždění a Poláci proměněni v otroky pracující pro Němce.



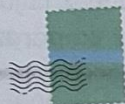
Začalo to nevinně... Okupanti zavřeli všechna polská divadla a herce nutili vystupovat pro německé vojáky. Zničili většinu městských i školních knihoven. Ve školách zakázali výuku zeměpisu, polštiny a dějepisu. Strhávali polské sochy, umělcům znemožnili hrát polskou hudbu, mimo jiné tu od Fryderyka Chopina. Zlikvidovali polský tisk a pod hrozbou trestu smrti zakázali vlastnit rozhlasové přijímače. Zavedli německé názvy obcí a ulic. Polákům nařídili, aby se na ulicích klaněli Němcům a dávali jim přednost. U vchodů do parků umístili tabule zamezující vstup Polákům a Židům, ale umožňující pohyb psů. Zvedli také ceny potravin a snížili mzdy za vykonávanou práci. Zavedli potravinové lístky a přiděly potravin. Válečnou stravu Varšavanů tvořil především tmavý chleba, slanina, marmeláda, malé množství margarínu a cukru. Máslo, vejce a maso byly luxusní zboží. **Všude vládl teror a strach.** Každou chvíli, i když člověk neopustil dům, ho mohli zatknout, zastřelit, odvézt do **koncentračního tábora** nebo na nucené práce do Německa. Informace o razíích, popravách a deportacích byly na denním pořádku.



Tajemství v láhvi

Do této tabulky doplň informace podobně, ale z celého textu.
Nezapomeň, že je důležité si zapsat celou informaci.
Informace doplň zase podle tabulky, která je přiložená.

✓	+	-	?
Němci má právní náplavky.	Nesedět jsem se potkali byli pod avíráky		
Rozhodli se sbavit Indi.	Lidé byli osázení na parazity.		
	Lidé se masli krevní Němci		



Stále jsou shromažďováni
je chléb, slaneček,
marmeláda, sýr,
sýr a cukr

✓	informaci znám
+	nová informace
-	to se mi nezdá, myslím si to jinak
?	nerozumím, potřebuji vysvětlení

V textu jsou vyznačená slova, zkus popsat, co znamenají.

parazit Parazit je ten kdo se žije na těle jiného živočicha.

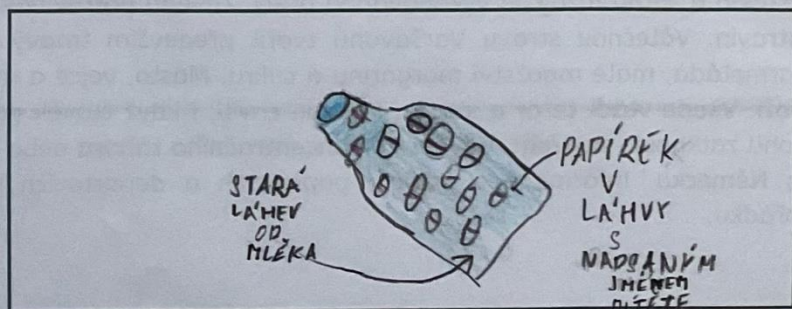
koncentrační tábor Bylo málo je to tábor do kterého vojáci vojáky jsou násilně odváženi. Lidé a děti.

V textu je vyznačená věta: **Všude vládí teror a strach.**




Jaké pocity máš z této věty a z přečteného textu? Napiš 2 věty, můžeš i více.

Lidé byli vystrašení. Nikdy neseděli jasně do nich nevěděli nijaký hranice nebo kulka od samozábr.

Do rámečku nakresli, nebo zapiš, jaké tajemství se ukrývá v láhvi.



Dotazník

Jak se ti líbila dnešní výuka?   




Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?
PRACOVNÍ LISTY POUŽÍVÁNÍ
ZAJÍMAVOSTI, SPOLEČNÁ PRÁCE.

Chtěl/a by sis přečíst celou knihu? Ano Ne

Dozvěděl/a ses něco nového?
Pokud ano, napiš, co přesně:
NOVÁ KNIHA, ZAJÍMAVOSTI.

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita?
Pokud ano napiš, která přesně:
ANĚ

Dotazník

Jak se ti líbila dnešní výuka?   

Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?
Dozvěděla jsem se nové věci ve formě příběhu, které jsem nevěděla.

Chtěl/a by sis přečíst celou knihu? Ano Ne

Dozvěděl/a ses něco nového?
Pokud ano, napiš, co přesně:
Když jsem přečetla příběhy, získala jsem nové znalosti.

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita?
Pokud ano napiš, která přesně:
Ne.

Práce ve dvojicích:

Podle obrázků odhadni o čem by mohla kniha být.

A své nápady napiš do rámečku.

Je to o holčičce a jejím bratřovi/kamarádovi. Jí začne.



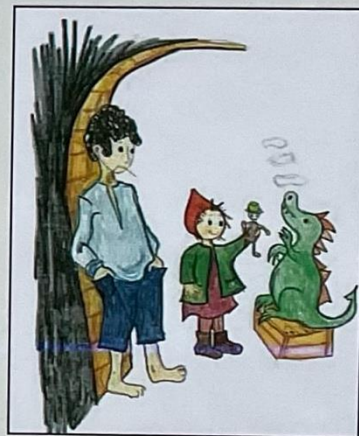
Na dvou obrázcích je namalováno něco barevně a něco černobíle, zkus napsat proč si myslíš, že to tak je.

*některé obrázky byly černobíle protože
ti lidé měli smutek. Protože neměly
vše dobře bez...*

Práce ve dvojicích:

Podle obrázků odhadni o čem by mohla kniha být.
A své nápady napiš do rámečku.

O válce, o starověku, o hrdinech, o vojácích.



Na dvou obrázcích je namalováno něco barevně a něco černobíle, zkus napsat proč si myslíš, že to tak je.

Na 4 obrásku, jsou barevné hlavní postavy a vedlejší postavy jsou černobíle. Na 1 obrásku hrdina stojí ve domě a dívá se na světlo a na vojáky vltí měsíčný svět. Černobíle můžou být jejich mysl.

Příloha č. 14 – Skupinová práce ke knize Červená stuha vyplněná žáky

ČERVENÁ STUHA - SKUPINA 3

Přečtěte si všechny texty a do rámečku запиšte jejich pořadí.
Pod každý text dvěma větami zapiš, o čem se v textu psalo.

- 2** Jánoš dodržel slovo. Sešli jsme se na rohu žluté budovy skladiště. Do jedné ruky vzal kbelík s polévkou a do druhé mou dlaň.

SHRNUTÍ:

Jánoš dodržel slovo. Měl v ruce polévku.

- 3** Naše rodina, stejně jako mnoho dalších, i Jánoš, dostala jednoho dne oznámení, kterého se všichni obávali. Příkaz jet na východ. Byla to těžká a zlá doba. Seděli jsme v přeplněném vagónu a poslouchali zvuk jedoucích kol, Vlak nás unášel z ghetta, pryč od všech lidí a věcí, které jsme znali.

SHRNUTÍ:

Jánošova rodina dostala oznámení, jeli na východ vlakem a vlak jel do ghetta.

- 7** Den nato jsme se s panem Maximem vypravili na malé náměstí před kuchyní ghetta. Na polévku už stála dlouhá fronta. Všichni měli hlad. Úplně všichni.

SHRNUTÍ:

Jánoš a Maximem stáli před kuchyní ghetta. Stáli v frontě na polévku. Všichni měli hlad.

Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo:

Zaujalo mě to je fronta na polévku. Zaujalo mě to -
jímavá jména. Zaujalo mě to slovo "ghetto". Zaujalo
mě to Jánoš je žid.

Ghetto - část města oběhnaná zdmi, kam byli zavíraní lidé židovské národnosti a kde museli žít pod dozorem

ČERVENÁ STUHA - SKUPINA 2

Přečtěte si všechny texty a do rámečku запиšte jejich pořadí.
Pod každý text dvěma větami запиš, o čem se v textu psalo.

- 1 Já a pan Maximus jsme se po tajné oslavě **Pesachu** v ghettu stali nejlepšími přáteli.
Maminka občas s povzdechem říkala, že žijeme v nebezpečné době. I když jsem moc nechápala, jak to myslí, věděla jsem, že se děje něco moc špatného. Ghetto v Terezíně nebylo pěkné místo k životu. A byla válka.

SHRnutí:

*holka se seznámila s Maximusem
Maminka jí řekla že Terezínské ghetto je špatné místo.*

- 3 Jednoho dne mi svěřil velké tajemství.
musela jsem zkřížit prsty a na svou smrt přísahat, že to nikdy nikomu neřeknu.
Sedl si mi na rameno a tajuplně zašeptal: „Nejsem jen tak obyčejný dřevěný panáček s jednou nožičkou. jsem čaroděj a umím kouzlit.”

SHRnutí:

Maximus jí říká že je čaroděj.

- 2 Měla jsem ráda pana Maxima. Byl to opravdový kamarád. Všude chodil se mnou a dělal mi společnost.

SHRnutí:

holka má ráda Maxima.

Přišel ti text zajímavý? Napiš konkrétně, co tě zaujalo:

*Mě to zajímalo ale Masacho a Masyho to nejsou -
malo. Zajalo mě že se je se druhé světové
války.*

Pesach - první ze tří poutních svátků hebrejského kalendáře. Svátek Pesach neboli svátek překročení připomíná vysvobození Izraele z egyptského otroctví a vyznačuje se mnoha předpisy a zvyky.

Červená stuha

Jméno: _____

Jak bys pojmenoval/a kapitolu?

Seznámení s Maximusem

Ja a pan Maximus jsme se po tajné oslavě Pesachu v ghettu stali nejlepšími přáteli.

Znamenal pro mne mnohem víc než jen dárek za afikoman. Stal se mým opravdovým a jediným kamarádem. Maminku, velkého brášku a ostatní nepočítám. To byla rodina. Maminka občas s povzdechem říkala, že žijeme v nebezpečné době. I když jsem moc nechápala, jak to myslí, věděla jsem, že se děje něco moc špatného. Ghetto v Terezíně nebylo pěkné místo k životu. A byla válka. Snažila jsem se na to moc nemyslet. Jenže jsem si připadala hrozně sama. Dospělí věčně neměli čas a můj velký bráška většinou pracoval. Měla jsem ráda pana Maxima.

Byl to opravdový kamarád. Všude chodil se mnou a dělal mi společnost. Protože přišel o jednu nožičku, dalo mu práci držet se mnou krok. Nikdy mi neprozradil, jak se mu to stalo, a já nechtěla vyzvídat. Většinou tedy seděl v kapse mého kabátku.

Pan Maximus byl ohromný společník. Mé neustálé vyptávání ho nikdy neunavilo ani nerozzlobilo.

Jednoho dne mi svěřil velké tajemství. Musela jsem zkřížit prsty a na svou smrt přísahat, že to nikdy nikomu neřeknu. Sedl si mi na rameno a tajuplně zašeptal: Je nejsem je taková jako ta čerka s 1 nožičkou. Ja jsem opravdová klovni... čaroklvi.



• Vyznač v textu věty, ve kterých je zobrazeno, proč se stal pan Maximus pro Bubele opravdovým kamarádem. Věty v textu podtrhni barevnou pastelkou.

• Zkus vymyslet, co by mohl pan Maximus Bubele pošeptat za tajemství a запиš tajemství do vynechaného místa v textu.

• Co pro tebe znamená slovo kamarád?

Můžu si s ním povídat. Zastávají se mě.

• Proč si myslíš, že je přátelství důležité?

Abych se někomu mohl svěřit promě rodiny. Pro zábavu.

Zkus vytvořit profil postavy podle zadání.

Nejdříve si však přečti ukázkou.

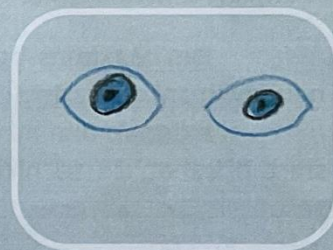
Jeden z velkých chlapců se jmenoval Jánoš.
Byl hubený a hodně vysoký.
Šaty na něm visely jako na věšáku.
Měl tmavé kudrnaté vlasy a silné ruce.
Všichni jsme se ho báli.
Byl to rváč.
Ale měl krásné oči.
Když ho nikdo neviděl, uměl být i milý.
V „heimu“ měl postel ve stejném pokoji jako můj bráška.
Bráška byl také jediný, kdo Jánoše neprovokoval ke rvačkám ani o něm nemluvil ošklivě.
A věřte, že bylo o čem mluvit.
Jánoš byl ze všech chlapců nejotrhanější a nejšpinavější.
Jednou, když mě Jánoš okřikl: „Ty malá štěnice!“, mi bráška vysvětlil:
„Nevšímej si ho, Bubele. Je zlý, protože je už dlouho úplně sám. Jeho rodinu poslali na východ.“
Bylo mi Jánoše moc líto.

Nakresli jak podle tebe postava vypadá:

Jméno postavy:

Jánoš

Zajímavost:



Vlastnosti:

rváč, zlý, občas milý



Vzhled:

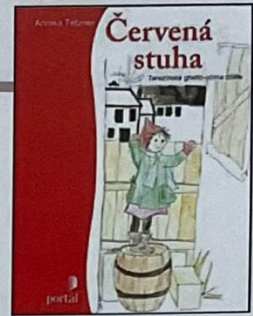
tmavé kudrnaté vlasy
krásné oči, silné ruce,
hubený, vysoký

Červená stuha

Jméno: _____

Jak bys pojmenoval/a kapitolu?

Velké tajemství



Já a pan Maximus jsme se po tajné oslavě Pesachu v ghettu stali nejlepšími přáteli.

Znamenal pro mne mnohem víc než jen dárek za afikoman. Stal se mým opravdovým a jediným kamarádem. Maminku, velkého brášku a ostatní nepočítám. To byla rodina. Maminka občas s povzdechem říkala, že žijeme v nebezpečné době. I když jsem moc nechápala, jak to myslí, věděla jsem, že se děje něco moc špatného. Ghetto v Terezíně nebylo pěkné místo k životu. A byla válka. Snažila jsem se na to moc nemyslet. Jenže jsem si připadala hrozně sama. Dospělí věčně neměli čas a můj velký bráška většinou pracoval. Měla jsem ráda pana Maxima.



Byl to opravdový kamarád. Všude chodil se mnou a dělal mi společnost. Protože přišel o jednu nožičku, dalo mu práci držet se mnou krok. Nikdy mi neprozradil, jak se mu to stalo, a já nechtěla vyzvídat. Většinou tedy seděl v kapse mého kabátku.

Pan Maximus byl ohromný společník. Mé neustálé vyptávání ho nikdy neunavilo ani nerozzlobilo.

Jednoho dne mi svěřil velké tajemství. Musela jsem zkřížit prsty a na svou smrt přísahat, že to nikdy nikomu neřeknu. Sedl si mi na rameno a tajuplně zašeptal: *Jsem kouzelný salisman, který tě doprovází svým životem. Dostala ji mi, by protože jsi byla vyvolena.*

- Vyznač v textu věty, ve kterých je zobrazeno, proč se stal pan Maximus pro Bubele opravdovým kamarádem. Věty v textu podtrhni barevnou pastelkou.
- Zkus vymyslet, co by mohl pan Maximus Bubele pošeptat za tajemství a запиš tajemství do vynechaného místa v textu.

• Co pro tebe znamená slovo kamarád?

Společník, který mi pomáhá s problémy a nikdy mě nenechá samotnou v nějaké bídě.

• Proč si myslíš, že je přátelství důležité?

Když nemáš žádné kamarády, jsi osamocení a smutný. Ale když kamarády máš, jsi veselý a máš společnost.

**Zkus vytvořit profil postavy podle zadání.
Nejdříve si však přečti ukázkou.**

Jeden z velkých chlapců se jmenoval Jánoš.
Byl hubený a hodně vysoký.
Šaty na něm visely jako na věšáku.
Měl tmavé kudrnaté vlasy a silné ruce.
Všichni jsme se ho báli.
Byl to rváč.
Ale měl krásné oči.
Když ho nikdo neviděl, uměl být i milý.
V „heimu“ měl postel ve stejném pokoji jako můj bráška.
Bráška byl také jediný, kdo Jánoše neprovokoval ke rvačkám ani o něm nemluvil ošklivě.
A věřte, že bylo o čem mluvit.
Jánoš byl ze všech chlapců nejotrhanější a nejšpinavější.
Jednou, když mě Jánoš okřikl: „Ty malá štěnice!“, mi bráška vysvětlil:
„Nevšímej si ho, Bubele. Je zlý, protože je už dlouho úplně sám. Jeho rodinu poslali na východ.“
Bylo mi Jánoše moc líto.

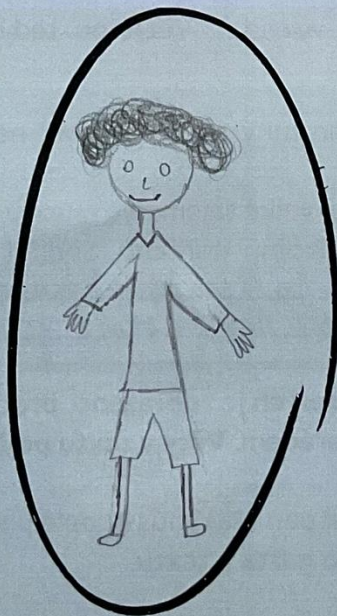
Nakresli jak podle tebe postava vypadá:

Jméno postavy:

Jánoš

Vlastnosti:

Byl to rváč.
Zlý někdy milý.






Zajímavost:

Šaty na něm visely jako na věšáku.
Všichni se ho báli.
Když ho někdo neviděl, uměl být milý. Je zlý protože je dlouho sám.

Vzhled:

hubený, vysoký, tmavé kudrnaté vlasy, silné ruce, krásné oči, nejotrhanější, nejšpinavější

Dotazník

Jak se ti líbila dnešní výuka?   




Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?
všechno. ♥

Chtěl/a by sis přečíst celou knihu? Ano Ne

Dozvěděl/a ses něco nového?
Pokud ano, napiš, co přesně:
Nevěděla jsem co je ghetto v Jeruzalémě a transport jsem řada až má slovní.

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita?
Pokud ano napiš, která přesně:
*Musím se mi oslovit aktivita ne-
dělala problém.*

Dotazník

Jak se ti líbila dnešní výuka?   

Co se ti v dnešní výuce nejvíce líbilo?
práce se skriptem.

Chtěl/a by sis přečíst celou knihu? Ano Ne

Dozvěděl/a ses něco nového?
Pokud ano, napiš, co přesně:
*co to je ghetto kdy byla dovozená
veverka.*

Dělala ti v hodině problém nějaká aktivita?
Pokud ano napiš, která přesně:
nejedla.