

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktická interpretace zahraničních textů o holocaustu pro děti
Didactic interpretation of foreign texts about the Holocaust for
children

Bc. Anežka Razimová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N ČJ-ZSV

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Didaktická interpretace zahraničních textů o holocaustu pro děti* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Brno, 18. dubna 2018

.....
podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za cenné rady. Děkuji také svému manželovi a celé své rodině za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Hlavním cílem této diplomové práce je poskytnout vyučujícím druhého stupně základní školy materiály k výuce o holocaustu. Teoretická část přináší obecné informace o holocaustu a druhé světové válce a o vztahu holocaustu a Rámcového vzdělávacího programu. Dále informuje o čtenářských specifických pubescentů a didaktické interpretaci textů. V praktické části jsou za pomoci didaktické interpretace knih *Spočítej hvězdy* od Lois Lowryové, *Chlapec v pruhovaném pyžamu* Johna Boyna, *Ostrov v Ptačí ulici* od Uriho Orleva a *Zlodějka knih* Marka Zusaka vypracovány plány vyučovacích hodin s pracovními listy a metodickými pokyny. V diplomové práci je k vypracování pracovních listů využít model E-U-R a metody kritického myšlení. Vybrané pracovní listy byly vyzkoušeny na žácích 2. stupně malotřídní základní školy a poté byl zhodnocen průběh vyučovací hodiny a dosažení jednotlivých cílů. Práce nabízí také možnosti vylepšení těchto pracovních listů a plánů vyučovacích hodin.

KLÍČOVÁ SLOVA

holocaust, druhá světová válka, zahraniční literatura, literatura pro děti, didaktická interpretace, pubescentní čtenářství

ABSTRACT

The main aim of this diploma thesis is to provide materials about the Holocaust to secondary school teachers. The theoretical part provides general information about the Holocaust and World War II and it deals with the relation between the Holocaust and the Framework Educational Programme. It also informs about readers' specifics of pubescents and didactic interpretation of the texts. In the practical part, with the help of didactic interpretation of the books *Counting Stars* by Lois Lowry, *Boy in the Striped Pajamas* by John Boyn, *The Island on Bird Street* by Uri Orlev and Mark Zusak's *Book Thief*, there are compiled lesson plans with worksheets and methodical instructions. In the diploma thesis, the E-U-R model and the methods of critical thinking (e.g. didactic Cinquain) are used to fill in the worksheets. Selected worksheets were tested on secondary school pupils and then the lessons and the achievement of the individual goals were evaluated. The diploma thesis also offers possibilities how to improve the lesson plans and worksheets.

KEYWORDS

Holocaust, World War II, foreign literature, literature for children, didactic interpretation, pubescent reading

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část.....	11
1.1 Holocaust	11
1.2 Didaktické zpracování tematiky holocaustu a RVP	16
1.3 Pubescenti a specifika jejich čtenářství	18
1.4 Didaktická interpretace textu	20
1.4.1 Didaktický potenciál textu	22
1.4.2 Plánování vyučovací hodiny neboli model E-U-R	22
2. Praktická část.....	24
2.1 Spočítej hvězdy – Lois Lowry	24
2.1.1 Didaktický potenciál knihy	25
2.1.2 Didaktický potenciál vybraného textu	28
2.1.3 Plán vyučovací hodiny	30
2.1.3.1 Pracovní list	31
2.1.3.2 Metodické pokyny	36
2.1.4 Reflexe vyučovací hodiny	39
2.2 Chlapec v pruhovaném pyžamu – John Boyne	46
2.2.1 Didaktický potenciál knihy	47
2.2.2 Didaktický potenciál vybraného textu	50
2.2.3 Plán vyučovací hodiny	52
2.2.3.1 Pracovní list	53
2.2.3.2 Metodické pokyny	57
2.2.4 Reflexe vyučovací hodiny	60

2.3 Ostrov v Ptačí ulici – Uri Orlev	66
2.3.1 Didaktický potenciál knihy	67
2.3.2 Didaktický potenciál vybraného textu	71
2.3.3 Plán vyučovací hodiny	73
2.3.3.1 Pracovní list	74
2.3.3.2 Metodické pokyny	77
2.3.4 Reflexe vyučovací hodiny	80
2.4 Zlodějka knih – Markus Zusak	85
2.4.1 Didaktický potenciál knihy	86
2.4.2 Didaktický potenciál vybraného textu	89
2.4.3 Plán vyučovací hodiny	91
2.4.3.1 Pracovní list	92
2.4.3.2 Metodické pokyny	96
2.4.4 Reflexe vyučovací hodiny	99
3. Závěr.....	105
Použité zdroje.....	108
Primární literatura	108
Sekundární literatura.....	108
Obrazové dokumenty	113

Úvod

Holocaust patří k tomu nejstrašlivějšímu, co přinesly moderní dějiny. Odhaduje se, že bylo během druhé světové války v rámci holocaustu zavražděno více než pět a půl milionu lidí židovského původu. Již ve Starém zákoně se píše, že Židé jsou vyvoleným božím národem, a tudíž budou velmi úspěšní i přes časté pronásledování. Tato úspěšnost byla mnohým lidem trnem v oku a postupem času se vyvinula v antisemitismus, tedy v nenávist vůči židovskému etniku. Právě této nenávisti využil Hitler v Německu zbědovaném první světovou válkou a hospodářskou krizí. Snažil se vyvýšit německý národ nad všechny ostatní, a tudíž mu byli židovští podnikatelé na obtíž. Rozhodl se tedy, že tento národ jednou pro vždy vyhladí.

Informovanost společnosti o holocaustu je ohrožena jeho zpochybňováním a popíráním, které se objevuje jak v různých publikacích, tak na internetu.¹ Aby se však situace z druhé světové války nikdy neopakovala, je nutné již na základních školách v žácích pěstovat hodnotovou orientaci směrem k toleranci a osobní odpovědnosti. Stejně tak je potřebné žáky informovat o dějinných událostech, z nichž se mohou poučit a aktualizovat své poučení také na současný společenský vývoj (např. na imigraci). Proto je nezbytné vytvářet nové materiály, které výuku o něm usnadní. Jelikož se holocaustu v české

¹ LIPSTADT, Deborah E. *Popírání holocaustu: sílící útok na pravdu a paměť*. 2 vyd. Přeložil Jiří OGROCKÝ, přeložil Jana OGROCKÁ. Praha: Paseka, 2006. 350 s.

EAGLESTONE, Robert. *Postmodernismus a popírání holocaustu*. Přeložil Lukáš VACEK. V Praze: Triton, 2005. 66 s.

HŘÍBKOVÁ, Hana. *Od pochybování k popírání holocaustu – mystifikace druhé a třetí generace; meze svobody*. Centrum pro studium holocaustu a židovské literatury. 21 s. [online]. Datum poslední revize 2014-03-20 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://cl.ff.cuni.cz/holokaust/texty>.

literatuře věnuje již několik prací², tato diplomová práce se zabývá didaktickou interpretací tématu holocaustu v zahraniční literatuře pro děti. Právě zahraniční literatura může českým žákům zprostředkovat nejen příběhy židovských dětí z jiných států, ale také např. postoje dalších občanů těchto zemí a jejich aktivity zaměřené na boj proti holocaustu. Diplomová práce nabízí také plány vyučovacích hodin s pracovními listy a metodickými pokyny, které jsou zaměřené na žáky 2. stupně základních škol.

Z velkého množství literatury o holocaustu pro děti jsou v diplomové práci zpracovány čtyři knihy. Každá kniha do problematiky holocaustu vnáší určité specifikum. *Spočítej hvězdy* od Lois Lowryové se zabývá záchranou dánských Židů. *Chlapec v pruhovaném pyžamu* Johna Boyna nabízí přátelství mezi německým a židovským chlapcem. Zároveň přináší pohled na koncentrační tábor z úhlu malého nevinného hochy. *Ostrov v Ptačí ulici* z pera Uriho Orleva se zaměřuje na osamělost mnoha židovských dětí, které se v průběhu druhé světové války ocitly bez rodičů a musely se o sebe postarat. *Zlodějka knih* Marka Zusaka čtenáři nabízí pohled na pomoc v nouzi, když sleduje německou rodinu schovávající ve svém sklepě mladého Žida.

Sekundární literatura o zahraničních textech pro děti zpracovaných v této diplomové práci pochází převážně z cizojazyčných zdrojů. Nejčastěji se objevují recenze, které se orientují na různá specifika konkrétních děl. V českých zdrojích o daných textech nelze nalézt příliš informací. Literatura k teoretické části práce se skládá z česky psaných či do češtiny přeložených textů.

² SOUKUPOVÁ, Lucie. *Holocaust očima dětí a dospívajících v české literatuře*. Olomouc, 2012. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Zemanová Ph.D.

PRSTKOVÁ, Eva.: *Obráz druhé světové války v prozaických dílech pro děti a mládež vydaných po roce 1989*. Brno, 2009. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

První kapitola teoretické části se zabývá holocaustem. V diplomové práci je nastíněn vývoj holocaustu před druhou světovou válkou a v jejím průběhu. Jsou zde zmíněny mnohé informace o událostech, jež jsou zaznamenány v jednotlivých knihách pro děti. Učitelé bez aprobase dějepisu nemusí být s holocaustem do hloubky obeznámeni, a mohou zde tedy najít doplňující informace k pracovním listům. Práce také zpracovává vztah tematiky holocaustu a Rámcového vzdělávacího programu. Dále informuje o specifických pubescentního čtenářství a jejich možnostech vnímání textu. Následuje teoretické shrnutí o didaktické interpretaci textů. Teoretická část práce tedy poskytuje určitá východiska, která jsou zohledněna v praktické části práce. Ta zpracovává jednotlivé knihy a přináší vypracované plány vyučovacích hodin podle modelu E-U-R. Vybrané pracovní listy byly vyzkoušeny na žácích 2. stupně malotřídní základní školy a poté zhodnoceny. Na základě tohoto zhodnocení diplomová práce nabízí návrhy na jejich vylepšení.

1. Teoretická část

Teoretická část diplomové práce zpracovává obecné informace o holocaustu. Dále se zabývá vztahem jeho didaktického zpracování a Rámcového vzdělávacího programu (RVP). V neposlední řadě také teoreticky zpracovává didaktickou interpretaci textu.

1.1 Holocaust

„Zvěstovatelé křesťanství ve skutečnosti hlásali: Vy jako Židé nemáte právo žít mezi námi. Následovali je světští vládcové a opakovali: Nemáte nejmenší právo žít mezi námi. A nakonec v Německu nacisté nařídili: Vy nemáte právo žít vůbec.“³

- Raul Hilberg, *Vyhlazení evropských Židů* (1961)

Pojem holocaust vychází z řeckého slova „holokaustos“. „Holos“ znamená celý nebo úplný, „kaitein“ je výrazem pro spálit, hořet. Slovo holocaust tedy doslova znamená úplné spálení, naprostou zkázu. Do širšího povědomí se slovo holocaust dostalo díky americkému televiznímu seriálu *Holocaust* ze 70. let, v němž byl tento pojem použit pro německý termín „Endlösung der Judenfrage“ neboli „konečné řešení židovské otázky“. Globální používání angličtiny poté přispělo k přejímání slova holocaust do dalších světových jazyků.⁴ Hebrejšтина pro pronásledování a vyvražďování evropských Židů během 2. světové války používá termín „šoa“ – katastrofa, zlo, zkáza.⁵

³ WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Slovart, 2008, s. 13.

⁴ Srov. *Téma: Holocaust: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách*. Praha: Pro Památník Terezín vydal Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris, 2005, s. 46.

⁵ Srov. tamtéž, s. 4.

Pronásledování Židů před 2. světovou válkou

Židé čelili pronásledování a utlačování odnepaměti. „*Již téměř před dvěma tisíci lety, ještě než ztratili svou národní nezávislost, Židé dokázali svou neuvěřitelnou silou vzdorovat a přežít tváří v tvář nadvládě obrovských starověkých říší, jako byly Egypt, Asýrie, Babylon nebo Persie.*“⁶

V roce 1879 došlo k zavedení termínu „antisemitismus“ německým novinářem Wilhelmem Marrem. Na Židy pohlížel jako na cizí rasu semitských vykořisťovatelů.⁷ Rozrůstal se kult tzv. „árijské rasy“ s nejdokonalejší „nordickou podružnou rasou“, do níž patřili Němci a další germánské národy. Theodor Fritsch v roce 1883 vydal *Deset přikázání antisemitisty*, v němž shrnul jakési rasistické desatero, ze kterého posléze čerpal také mladý Adolf Hitler.

V Německu pronásledování Židů zesílilo v r. 1933, kdy se dostal Adolf Hitler k moci. Hitlerova vláda začala ihned odstraňovat všechny své odpůrce. Zároveň začala ve společnosti cíleně pěstovat nenávist k Židům. Docházelo k zákazům ve společenském i hospodářském životě. Židovští lékaři a advokáti nesměli vykonávat své profese, univerzitní profesori a státní úředníci byli propuštěni, docházelo k vyvlastňování židovských podniků. V roce 1935 vyšly tzv. norimberské zákony, o něž se opírala různá protižidovská opatření. Dva ze tří přijatých zákonů – zákon o říšském občanství, zákon na ochranu německé krve a německé cti a zákon o říšské vlajce – zbavovaly Židy a ostatní lidi neárijského původu lidských práv. V roce 1938 došlo k vyloučení židovských studentů z vysokých škol. Na podzim roku 1938 bylo odesláno 15 000 Židů do koncentračních táborů. Došlo k zavedení speciálních průkazů pro Židy a všechny jejich dokumenty byly označeny písmenem „J“ (Jude). Legalizací veškerého násilí na Židech se stala tzv. křišťálová noc v noci z 9. na 10.

⁶ WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Slovart, 2008, s. 33.

⁷ Srov. tamtéž, s. 40.

listopadu 1938, při níž došlo k zabíjení a zatýkání Židů, vypalování synagog a ničení dalšího majetku patřícího Židům. Tato událost a všechna výše zmíněná opatření vedla k rychle rostoucí emigraci Židů z Německa. Útěk byl často jedinou šancí na záchranu života.⁸

Židé během 2. světové války

Druhá světová válka začala 1. září 1939 tzv. bleskovou válkou, během níž Německo v průběhu šesti týdnů zabralo Polsko. Německý stát, ke kterému již bylo po anšlusu připojeno Rakousko a zabrané území Čech a Moravy (po Mnichovské dohodě), se tak rozrostlo o část Polska. Dále k němu přibylo invazí získané Bělorusko, Ukrajina, Halič, Krym a pobaltské státy.⁹

Židé zde nejdříve byli přesouváni do ghatt ve velkých městech, která sloužila jako přechodná bydliště před deportací do koncentračních táborů. Od 1. prosince 1939 museli Židé nosit viditelně umístěnou Davidovu hvězdu. Hygienické podmínky v ghettech a sběrných táborech byly tristní. Docházelo k rychlému šíření nemocí, především tyfu.¹⁰ Ve varšavském ghettu, které bylo největší, žilo na dvou čtverečních kilometrech 350 000 Židů. Nacisté se snažili Židy vyhladovět, aby se chovali jako zvířata, a potvrdili tak jejich tvrzení o nebezpečí nákazy. Goebbels po návštěvě lodžského ghetta prohlásil: „*Tohle už nejsou lidské bytosti, ale zvířata. Proto před námi neleží úkol humanitární, nýbrž chirurgický. Zde musí být proveden řez, a to radikální. Jinak Evropa jednoho dne zajde na židovskou chorobu.*“¹¹

⁸ Srov. *Téma: Holocaust: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách*. Praha: Pro Památník Terezín vydal Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris, 2005, s. 7–11.

⁹ Srov. EMMERT, František. *Holocaust*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006, s. 22.

¹⁰ Srov. tamtéž, s. 30.

¹¹ WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Slovart, 2008, s. 101.

Na jaře 1940 Německo obsadilo Francii, území Beneluxu, Dánsko a Norsko. Na rozdíl od východních území, nemuseli západní Židé žít až do roku 1941 v ghettech. Docházelo však k velmi aktivnímu pronásledování. Výjimkou bylo Dánsko, které si přes obsazení Německem udrželo formální nezávislost. Dánští občané zachránili kolem 8 000 Židů, když je tajně převezli na rybářských lodích do Švédska. V ostatních okupovaných státech došlo k přijetí protižidovských zákonů. Jediný stát, který zákony nepřijal, a nedocházelo v něm tedy až do roku 1943 k pronásledování Židů, byla Itálie.¹²

V roce 1942 k dobytému území přibyla část Ruska. Během invaze došlo k systematickému vyhlazování Židů, kterých tehdy bylo na území Ruska dva až tři miliony. K hromadnému usmrcování se používaly plynové vozy. Při těchto pogromech často pomáhaly také vojenské jednotky dobytých území.¹³

Hitler vydal v září 1941 rozkaz zlikvidovat všechny Židy v Říši, tedy nejen ty z dobytých území. V prosinci 1941 vznikl první vyhlazovací tábor v Chełmnu, v němž byl k vyhlazování používán jedovatý plyn. V roce 1942 byl ve východním Polsku postaven Belzec, první vyhlazovací tábor s plynovými komorami. V témže roce začalo plynování také v již fungujícím táboře v Osvětimi-Březince, který se stal největším svého druhu (údajně zde zemřelo kolem 1,2 milionu lidí). V Polsku byly posléze postaveny i další vyhlazovací tábory: v Sobiboru, Treblince a v Majdanku.¹⁴ Odhaduje se, že v těchto táborech bylo zplynováno, zastřeleno či jinak zabito přes 2,5 milionu lidí. Přesný počet obětí však nebude nikdy znám.¹⁵

¹² Srov. EMMERT, František. *Holocaust*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006, s. 22.

¹³ Srov. tamtéž, s. 26–27.

¹⁴ Srov. WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Sloart, 2008, s. 132–133.

¹⁵ Srov. HARWOOD, Richard E. *Zemřelo skutečně šest milionů?*. 5. revidované, aktualizované a rozšířené vyd. Uckfield: Historical Review Press, 2011, s. 21.

20. ledna 1942 se ve Wannsee uskutečnila konference pořádaná Reinhardem Heydrichem, na níž se řešila otázka konečného řešení. Ta se měla týkat nejméně 11 milionů Židů. V plánu bylo deportovat Židy na východ do sběrných táborů, v nichž proběhne selekce na práceschopné, kteří půjdou pracovat pro Říši, a nepraceschopné, kteří zahynou.¹⁶ Doprava probíhala v dobytčích vagónech, bez jídla a vody. V táborech Židé bojovali s otřesnými životními podmínkami. Každý vlastnil pouze lehký vězeňský mundúr, mnoho z nich nemělo boty, na ubikacích se netopilo. Heinrich Himmler konečné řešení nazýval hygienickým opatřením. „*Vyhubili jsme bakterii, protože se jí nechceme nakazit a na následky nemoci pak zemřít.*“¹⁷

První koncentrační tábor Dachau vznikl v roce 1933 v Německu. Původně měl sloužit pro politické oponenty. S postupným vývojem otázky konečného řešení vznikaly i další tábory. Různě velkých táborů bylo přes 15 000. Lidé zde pracovali v kamenolomech, ve zbrojním průmyslu nebo stavěli podzemní tunely. V táborech byla vysoká úmrtnost. Lidé umírali na přepracování, vyhladovění, různé nemoci či zimu, docházelo také k popravám. Mezi tyto tábory patřily také Mathausen, Terezín, Bergen-Belzen, Sachsenhausen ad.¹⁸

Již během roku 1943 začali nacisté zahlazovat stopy. Vykopávali hromadné hroby a pálili těla, která v nich našli. Došlo ke zbourání vyhlazovacích táborů, až na ty v Majdanku a v Osvětimi, které fungovaly až do roku 1944.

Přibližování východní fronty směrem k Německu v roce 1944 způsobilo zorganizování prvních pochodů smrti, při nichž šly statisíce lidí o hladu do

¹⁶ Srov. WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Sloart, 2008, s. 134.

¹⁷ Tamtéž, s. 145.

¹⁸ Srov. EMMERT, František. *Holocaust*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006, s. 48.

německého vnitrozemí. Mnoho lidí zemřelo hlady nebo na vysílení, slabí lidé byli zastřeleni. Pochody pokračovaly i v roce 1945, kdy docházelo k přibližování západní fronty směrem k Německu. Z táborů v Buchenwaldu, Sachsenhausenu, Dachau a Flossenbürgu bylo odsunuto asi 700 000 vězňů. Přesuny záměrně nebyly zásobovány. Osvobozené armády nacházely vyklizené nebo poloprázdné tábory plné mrtvých těl a polomrtvých vězňů trpících tyfem nebo tuberkulózou.¹⁹

Německo kapitulovalo 8. května 1945. V poválečných soudních procesech, především v osvětimském a norimberském, bylo odsouzeno několik tisíc válečných zločinců.²⁰

1.2 Didaktické zpracování tematiky holocaustu a RVP

Didaktické zpracování holocaustu v zahraniční literatuře pro děti se dotýká několika klíčových kompetencí zmíněných v Rámcovém vzdělávacím programu a spadá do 3 vzdělávacích oborů.

Při práci v navrhovaných hodinách budou žáci rozvíjet mimo jiné kompetenci k učení. Budou se učit vyhledávat informace v textu a dále s nimi pracovat. To odpovídá požadavku, že žák na konci vzdělávání „*vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.*“²¹ Každá vyučovací hodina je naplánovaná na základě velké myšlenky použitého textu, kterou žáci v průběhu své práce sami objeví. Dojde tedy k tomu, že poznají smysl a cíl učení.²² První zmíněný požadavek kompetence k učení se týká také kompetence k řešení problémů, jež vyžaduje to, že „*žák vyhledává*

¹⁹ Srov. EMMERT, František. *Holocaust*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006, s. 58–60.

²⁰ Srov. tamtéž, s. 60.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 10.

²² Srov. tamtéž, s. 10.

*informace k řešení problému*²³ a „*samostatně řeší problémy*“.²⁴ Vzhledem k tomu, že od žáků bude vyžadováno srozumitelné vyjadřování a formulování názorů v logickém sledu²⁵, dojde i k rozvíjení komunikativní kompetence. Citlivost daného tématu vyžaduje také práci s kompetencemi občanskými. Je potřeba, aby se žáci byli schopni „*vcítit do situací ostatních lidí*“.²⁶ Předpokládá se, že práce s danými texty v nich rozvine, eventuálně prohloubí potřebu odmítat útlak a násilí v jakékoli podobě.²⁷

Vzdělávací obory, jichž se dané téma dotýká, jsou Český jazyk a literatura a Dějepis, popřípadě Výchova k občanství. Nejpodstatnějšími očekávanými výstupy oboru Český jazyk a literatura jsou výstupy ČJL-9-3-01 („*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*“²⁸) a ČJL-9-3-03 („*formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*“²⁹). Tyto výstupy souvisí s žákovou schopností zamyslet se nad texty v pracovních listech, vysvětlit je, odpovědět na otázky a popřípadě si situaci z úryvků vztáhnou k sobě samému a své životní situaci. Vzdelávací obor Dějepis se k tématu vztahuje v očekávaném výstupu D-9-7-04 („*na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv*“³⁰), který odráží pochopení problému nenávisti vůči Židům, jež je důležité z toho důvodu, aby

²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 11.

²⁴ Tamtéž, s. 11.

²⁵ Srov. tamtéž, s. 11.

²⁶ Tamtéž, s. 12.

²⁷ Srov. tamtéž, s. 12.

²⁸ Tamtéž, s. 24.

²⁹ Tamtéž, s. 24.

³⁰ Tamtéž, s. 56.

se podobná situace již nikdy neopakovala. Výchova k občanství se v tomto kontextu zaměřuje na výstupy VO-9-1-06 (*„zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu“*³¹) a VO-9-1-09 (*„rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“*³²). Žáci pomocí práce s některými texty pochopí, že je nutné si vzájemně pomáhat a bojovat proti různým projevům intolerance mezi lidmi.

1.3 Pubescenti a specifika jejich čtenářství

Vývojové období pubescence se odehrává přibližně ve věku 11–15 let a je první částí širšího období dospívání. Dospívající se nachází na rozcestí, na němž si vybírá směr své budoucí identity.

Pubescent se v této životní fázi vyvíjí v několika rovinách. Rozvíjí se nejen po fyzické stránce, ale také dochází k rozvoji jeho kognitivních dovedností a zájmů. Neopomenutelné je také emoční a socializační hledisko jeho rozvoje. Pro diplomovou práci je nejdůležitější kognitivní a emoční rozvoj.

V kognitivní rovině vývoje dochází k rozvoji formálních logických operací. Pubescent je tedy již schopen přemýšlet nezávisle na obsahu. Vzniká tak u něj schopnost uvažovat hypoteticky a své předpoklady uvádět do souvislostí, kritizovat. Poprvé do hloubky porozumí abstraktním pojmům, jako je spravedlnost, čas, příčina ad.³³ Ve vztahu k četbě literatury o holocaustu to

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 57.

³² Tamtéž, s. 57.

³³ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 175.

znamená, že se je již schopen zaobírat tím, co vlastně znamená nesnášenlivost k druhým lidem, rasismus, nespravedlnost atd. a co k takovému jednání vede. Již si je schopen přečtené informace převést do svého života a aktualizovat na svou vlastní situaci. Dokáže se zamýšlet nad svým chováním a chováním druhých lidí, a tedy i toto chování hodnotit a předcházet tak takovému jednání, které může vést k intoleranci mezi lidmi.

Mezi zájmy pubescentů se v tomto období řadí kromě sportu a různých složitějších her také četba. Čtenářství pubescentů je stejně jako jejich fyzický a tělesný vývoj specifické. Mezi výzkumy, které se čtenářstvím pubescentů zabývaly, patří např. výzkum Ivana Gabala a Lenky Václavíkové Helšusové³⁴, dva výzkumy Kateřiny Homolové³⁵ či výzkumy PISA u patnáctiletých.³⁶

Pubescence sebou přináší mnoho změn, ať už fyzických či psychických. Nutně tedy musí dojít také k proměně zájmů, mezi které patří i četba, a právě proto se této problematice věnují výše uvedené a další výzkumy. „*Proměnami prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se i čtenářská potřeba a spolu s nimi se dotváří i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého – mění se čtenářská kompetence.*“³⁷ Jeho čtenářská potřeba se často utlumuje, především z důvodu vlivu jiných médií (televize, internet). Dle výzkumů PISA z let 2009 a 2015 klesá u českých pubescentů také schopnost získávat

³⁴ GABAL, Ivan; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti?: Stručná zpráva o výsledcích analýzy*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003, 4 s.

³⁵ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387 s.

HOMOLOVÁ, Kateřina. Téma: Pubescentní čtenář: jeho výzkum a modelování. *Čtenář*. 2009, roč. 61, č. 10, s. 343–347.

³⁶ PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu Pisa 2009: Umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2010.

³⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 21.

informace z textu a následně je interpretovat. V těchto ohledech jsou čeští pubescenti v rámci Evropy podprůměrní.³⁸

Nejčastějším důvodem k četbě je pro pubescenty relaxační potřeba. Četba jim poskytuje odpočinek a zábavu. Tomu odpovídají také nejoblíbenější žánry, mezi něž patří dobrodružná próza, fantasy, sci-fi a u dívek často příběhy o lásce. Pubescent v tomto období formování vlastní identity potřebuje vzor, kterým může být právě hrdina některé knihy.

Četba o holocaustu zpracovaná pro děti může pubescentům poskytnout určité dobrodružství a napětí, a tedy je i bavit. Obzvlášť pokud o této smutné době nemají žádné větší povědomí. Mohou se ztotožnit s některými statečnými hrdiny a vzít za své jejich myšlenky o tom, že každý člověk si zaslouží rovné zacházení. Zároveň pro ně tato četba může být odrazovým můstkem k získávání dalších informací a poučení se z historie.

1.4 Didaktická interpretace textu

Didaktická interpretace textu je odborně zpracována například v publikacích Ladislavy Lederbuchové³⁹, Ivany Gejgušové⁴⁰ či Ondřeje Hníka⁴¹.

³⁸ Srov. BLAŽEK, Radek; PŘÍHODOVÁ, Silvie. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016, s. 27–30.

³⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s.

⁴⁰ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 117 s.

⁴¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 180 s.

Současné komunikačně orientované pojetí výuky literární výchovy vyžaduje především interpretační práci s uměleckým textem.⁴² „*Didaktickou neboli literárněvědnou interpretací uměleckého textu rozumíme metodu, která vede žáka k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti.*“⁴³ Měla by tedy akceptovat žakovu stávající čtenářskou zkušenost a rozvíjet jeho emocionálně estetickou komunikaci s textem.⁴⁴

Vyučující ve své přípravě text literárně-vědecky a didakticky zhodnotí, stanoví hlavní výzvy textu a zpracuje didaktický potenciál. Do něj zařadí především ty výzvy textu, které jsou vhodné pro danou skupinu žáků (věk, intelekt, zájmy ad.). „*Didaktická interpretace za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.*“⁴⁵ Informace, které tak získá, využije při stanovení cílů a zpracování plánu vyučovací hodiny.

Didaktická interpretace vybraných textů o holocaustu v této diplomové práci byla uskutečněna pomocí vymezení didaktického potenciálu textu.

⁴² Srov. GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 7.

⁴³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 10.

⁴⁴ Srov. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 16.

⁴⁵ Tamtéž, s. 136.

1.4.1 Didaktický potenciál textu

Didaktický potenciál textu je nástroj, který učitel využívá při hledání vhodných textů do hodin literární výchovy (popř. jiných předmětů). Pomáhá vybrat takový text, jenž lze využít nejen pro naučení příslušné látky, ale také pro rozvoj čtenářství žáků. Ukazuje učiteli, které aspekty textu je vzhledem k žákům potřebné sledovat. Může tedy být využit při plánování vyučovací hodiny.

V této diplomové práci jsou didaktické potenciály jednotlivých knih zpracovány dle publikace *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* autorů Miloše Šlapala, Hany Košťálové a Ondřeje Hausenblase.⁴⁶ Mezi hlediska, kterými se didaktické potenciály zabývají, tedy patří smysl textu a autorský záměr, vztah čtenáře k textu, žánr textu a způsob jeho podání autorem a jazykovými prostředky textu ve vztahu k žakovskému porozumění textu.

1.4.2 Model E-U-R

Při plánování vyučovacích hodin byl uplatněn model E-U-R podle článku Hausenblase a Košťálové *Co je E-U-R*⁴⁷, jenž popisuje tři fáze, kterými by měl žák projít při procesu učení a které by tak měl učitel respektovat při přípravě na vyučování. Jednotlivé fáze se nazývají evokace, uvědomění si významu nové informace a reflexe. Žák si během procházení těmito fázemi nejprve vybaví informace, které o daném tématu ví nebo si o nich myslí, že je pravděpodobně ví. Posléze pracuje se zdrojem nových informací a tyto informace si propojuje s těmi, které již znal. Nakonec se zamyslí nad tím, co se

⁴⁶ ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, s. 81–85.

⁴⁷ HAUSENBLAS, Ondřej; KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R*. *Kritické listy* [online]. 2006, roč. 6, č. 24, s. 67. [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf>.

vlastně naučil, co si potvrdil či co zůstalo nezodpovězeno. Do každé fáze se zařazují různé aktivity, a to především pomocí metod čtení a psaní ke kritickému myšlení.

Ve vyučovacích plánech navržených v této diplomové práci se do fáze evokace řadí aktivity před četbou textu, ve fázi uvědomění se pracuje s textem a do reflektivní části jsou zařazeny aktivity po četbě.

2. Praktická část

Praktická část diplomové práce se věnuje didaktické interpretaci zahraničních textů o holocaustu pro děti. Ke každému z vybraných děl je vypracován didaktický potenciál, plán vyučovací hodiny s pracovním listem a metodickými pokyny a reflexe průběhu vyučovací hodiny.

Vyučovací hodiny jsou řazeny do jednotlivých ročníků 2. stupně základní školy. Hodina vypracovaná na text z knihy *Spočítej hvězdy* patří do výuky v 6. ročníku. Lekce k textu z knihy *Chlapec v pruhovaném pyžamu* náleží do 7. ročníku. Hodina zpracovaná na text z knihy *Ostrov v Ptačí ulici* spadá do 8. ročníku a lekce k textu z knihy *Zlodějka knih* patří do výuky v 9. ročníku. V ideálním případě by jedna třída měla během 2. stupně postupně projít všemi hodinami, aby bylo možné komplexně podchytit různé pohledy na holocaust, které knihy nabízejí.

2.1 *Spočítej hvězdy* – Lois Lowry

V knize *Spočítej hvězdy*, která vyšla poprvé v roce 1988, může čtenář pozorovat příběh dvou desetiletých dívek, Annemarie Johansenové a Ellen Rosenové, v Dánském království roku 1943. V této době je již Dánsko okupováno nacistickými vojáky. Dívky si válku zatím příliš neuvědomují. Pouze si všimly, že mají doma méně jídla a v Kodani pochodují němečtí vojáci.

To se však změní, když jsou jednoho dne Židé donuceni zavřít své obchody. Nedlouho poté musí židovské rodiny utéct, jinak budou odvedeny německými vojáky. Ellen a její rodiče jsou Židé, a proto je nutné je ukrýt. Johansenovi u sebe mohou schovat pouze Ellen, kterou budou později vydávat za Annemariinu mrtvou sestru Lise. Rodiče musí utéct do bezpečí.

Po noční prohlídce v bytu Johansenových odveze paní Johansenová obě děvčata a Annemariinu mladší sestru Kirsti ke svému bratrovi Henrikovi, který bydlí ve vesnici na sever od Kodaně. Děvčata nejdříve vůbec netuší, co je tam čeká.

Pod záminkou smuteční slavnosti za smrt zesnulé příbuzné Annemariina matka a strýček Henrik v jeho domě shromáždí několik Židů, mezi nimiž jsou i rodiče Ellen. V noci proběhne tajná akce, během níž má Henrik na své rybářské lodi tyto lidi odvézt pryč ze země.

Vše se však zvrhne, když pan Rosen ztratí důležitý balíček, bez něhož může veškerá akce přijít vniveč. V tu chvíli se malá Annemarie rozhodne, že také může pomoci. Tajný balíček ukrytý v košíčku s obědem běží strýčkovi předat sama. V lese se střetne s německou hlídkou, která ji však nakonec nechá projít, aniž by si uvědomila, co kolem nich Annemarie pronáší. K lodi strýčka Henrika se Annemarie dostane na poslední chvíli. Předá mu balíček, v němž je schovaný obyčejný kapesník. Později se dozví, že je napuštěný speciální směsí otupující smysly vojenských psů. Strýček nakonec díky Annemariině odvaze všechny bezpečně převezve do Švédska.

2.1.1 Didaktický potenciál knihy

Smysl textu a autorský záměr

Smysl textu *Spočítej hvězdy* spočívá především v poukázání na přijetí osobní odpovědnosti za osud druhých lidí, které museli prokázat mnozí Dánové při záchraně svých židovských spoluobčanů. Převezli je tehdy na rybářských lodích do Švédska. Tato velká událost je však podána skrze oči desetileté Annemarie. Ta na ni nahlíží dětským pohledem, jež však v průběhu příběhu ztrácí. Je přinucena se vzdát části své dětské nevinnosti a vidět svět dospělými očima.⁴⁸ Ačkoli je stále ještě dítě, přijme odpovědnost záchranu druhých a statečně se vydá na pomoc rodině své židovské kamarádky. Autorka v knize využila vyprávění své přítelkyně Annelise Platt, která prožila dětství v nacisty

⁴⁸ Srov. RONDINI, Casey; MANDELL, Phyllis Levy. Number the Stars. *School Library Journal*. 2004, roč. 50, č. 7, s. 60.

okupovaném Dánsku.⁴⁹ Lois Lowry se tedy zaměřuje na dětského čtenáře, jemuž zprostředkovává situaci druhé světové války v Dánsku z pohledu stejně staré dívky. Dětský čtenář se tak může zamyslet nad tím, jak se on sám staví ke krizovým situacím a k druhým lidem.

Mezi důležité motivy textu patří také statečnost, která se v mezní situaci probouzí v hlavní hrdince. Annemarie si ze začátku není jistá, zda bude ochotná riskovat svůj život. „*Je ochotná zemřít, aby je zachránila? Doopravdy? Annemarie si upřímně přiznala, o samotě a ve tmě, že si tím není jistá.*“⁵⁰ V závěru příběhu však právě její statečnost všechny zachrání.

Čtenář a text

Příběh je zaměřen na dětského čtenáře. Hlavní hrdince Annemarie a její židovské kamarádce Ellen je 10 let. Ellen je v ohrožení života a Annemarie se musí rozhodnout, zda jí a dalším Židům pomůže, i kdyby jí to mělo stát vlastní život. Mnoho žáků se může ocitnout v situaci, kdy se musí rozhodnout, zda někomu pomohou, i když to pro ně může znamenat nějaké znevýhodnění. Pravděpodobně nebudou riskovat svůj život, ale mohou riskovat například své sociální postavení ve třídním kolektivu.

Vzhledem k věku hlavní hrdinky je předpokládáný čtenář žákem pátého nebo šestého ročníku základní školy. Jeho čtenářská gramotnost by tedy měla být na takové úrovni, která mu dovoluje text bez problémů přečíst. V těchto ročnících však žáci ještě nemají příliš veliké povědomí o druhé světové válce, a proto jim může mnoho souvislostí unikat. Nicméně kniha jim i tak může poskytnout mnoho cenných informací.

Pro žáky je velmi důležité uvědomit si, co všechno dánským Židům hrozilo (nejen zavírání jejich obchodů, ale také následné poslání do

⁴⁹ Srov. LOWRY, Lois. Newbery Medal Acceptace. *Horn Book Magazine*. 1990, roč. 66, č. 4, s. 412–421.

⁵⁰ LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 30.

koncentračních táborů). Bez tohoto porozumění si nedokáží představit, v jak vyhocené situaci byli. Vzhledem k tomu, že učivo druhé světové války a holocaustu se vyučuje v rámci hodin dějepisu až v 9. ročníku, nemusí si to uvědomit. Proto je důležité, aby jim to vyučující dostatečně vysvětlil.

Postavy jsou pro žáky důvěryhodné, příběh jako celek také. Za nepravděpodobné se jim může jevit např. odlákávání vycvičených německých psů na hledání živých lidí pomocí kapesníčku napuštěného speciální směsí.

Žánr textu a způsob podání

Lois Lowry ve svém románu *Spočítej hvězdy* používá gradaci a tajemství. Annemarie je na začátku příběhu nevinné děvčátko, které si válku příliš neuvědomuje. V průběhu příběhu se dozvídá stále více věcí a na konci se v podstatě stane součástí tajné odbojové akce. Nicméně i tak je několik informací drženo až do finále příběhu v tajnosti a čtenář je skrze tyto prvky napínán. O opravdovém způsobu smrti Annemariiny sestry Lisy se dozví až v poslední kapitole. Stejně tak i to, proč byl obyčejný kapesníček tak důležitý.

Způsob podání odpovídá snaze autorky zprostředkovat danou situaci mladým čtenářům. Veliké události jako např. výbuch dánské námořní flotily jsou zobrazovány očima malé Kirsti. Právě tak, jak je děti v té době vnímaly. Velmi často se objevuje motiv lesklých černých vojenských bot, které jsou charakteristické pro německé vojáky a které tehdy byly pro malé děti jednou z prvních věcí, jež na vojácích upoutala jejich pozornost.⁵¹

Žáci by s četbou textu neměli mít větší problémy. Neobjevují se v něm žádná specifika, s nimiž by se ještě nesetkali.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Některé informace, jak již bylo zmíněno výše, jsou čtenářům záměrně zatajovány. Proto se některé dialogy mohou dětským čtenářům zdát zmatené.

⁵¹ Srov. LOWRY, Lois. Newbery Medal Acceptance. *Horn Book Magazine*. 1990, roč. 66, č. 4, s. 412–421.

Jednou z důležitých myšlenek však je, že nevědomost pomáhá lidem k tomu, aby byli stateční. „*Je ovšem mnohem snazší být statečný*“, pokračoval dál, *,když člověk neví všechno.*“⁵² Proto k odhalení těchto informací dojde až po provedení tajné evakuační akce.

Příběh se v jedné z kapitol odkazuje na film *Jih proti Severu* s hlavní hrdinkou Scarlett O'Hara. Ten tam Lois Lowry zakomponovala, jelikož se jedná o příběh, který mělo v době okupace v oblibě několik dánských dívek, s nimiž později mohla Lowry mluvit.⁵³ Vzhledem k tomu, že film vyšel v roce 1939, dnešní žáci 5. či 6. ročníků ho pravděpodobně nebudou znát. Pochopení příběhu malé Annemarie to však není na překážku.

2.1.2 Didaktický potenciál vybraného textu

Smysl textu a autorský záměr

Vybrané texty z knihy *Spočítej hvězdy* shrnují několik hlavních myšlenek celého příběhu. Především poukazují na statečnost malé Annemarie, která převezme zodpovědnost za své blízké, ačkoli to pro ni může být velmi nebezpečné. Upozorňují na důležitost přijetí takovéto odpovědnosti. Předávají žákům také informace o situaci v Dánsku během druhé světové války a je v nich naznačeno řešení evakuace dánských Židů do Švédska.

Žáci se skrze tyto texty mohou vžít do role dívky, která se odváží riskovat nejen pro své přátele, ale také pro lidi, které vůbec nezná.

Čtenář a text

Jeden z úryvků ukazuje Annemariino váhání nad tím, zda je vůbec ochotná zemřít kvůli záchraně jiných lidí. Právě tuto část si dětský čtenář může vztáhnout do svého života a přemýšlet, zda by riskoval pro druhé, kdyby ho to mohlo stát jeho vlastní život.

⁵² LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 73.

⁵³ Srov. LOWRY, Lois. Newbery Medal Acceptance. *Horn Book Magazine*. 1990, roč. 66, č. 4, s. 412–421.

Vědomosti o holocaustu, které mají žáci 6. ročníku, při četbě vybraných textů nedostačují k tomu, aby dokázali pochopit celou situaci v Dánsku, o níž úryvky mluví. Nicméně v textu se píše o tom, že Židé museli zavřít své obchody a byli odkázáni na pomoc svých přátel. Právě tato informace může být úvodem do problematiky separování Židů od společnosti, již posléze může zprostředkovat vyučující.

Nejdůležitější porozumění, k němuž musí čtenář textu dojít, se nachází ve druhém úryvku. Je nutné, aby pochopil, jak velké nebezpečí Židům hrozilo a jaké riziko podstupovali všichni, kdo jim chtěli pomoci. Pouze díky tomu se posléze může zamyslet nad činem Annemarie a vztáhnout si ho do svého života.

Vzhledem k prvku tajemství, které se týká důležitého balíčku, může být čtenář z posledního úryvku zmatený. Až na konci četby zjistí, k čemu obsah balíčku slouží.

Žánr textu a způsob podání

Gradace, kterou Lois Lowry používá v celé knize, se projevuje i ve vybraných úryvcích. Annemarie nejprve váhá, zda je vůbec ochotna pomoci. Nakonec se však odváží a riskuje.

Výrazové prostředky ve vztahu k porozumění

Kompozice a jazykové prostředky vybraných úryvků odpovídají znalostem žáků druhého stupně.

Pro pochopení textu je důležité pochopení výrazu nacisté. Bez porozumění tomuto slovu, čtenáři text historicky správně zařadí a neuvědomí si, proč je Annemariina situace tak nebezpečná.

2.1.3 Plán vyučovací hodiny

Téma: Odpovědnost za druhé

Velká myšlenka: Je velmi důležité, abychom v krizových situacích byli stateční a abychom přijali odpovědnost nejen za sebe, ale i za druhé.

Cíl: Žáci si skrze četbu příběhu malé Annemarie uvědomí, že se mnozí lidé během holocaustu statečně rozhodli přijmout osobní odpovědnost za druhé, i když je to mohlo stát život. Zamyslí se nad tím, zda jsou oni sami ochotni takovou odpovědnost přijmout. Napíší alespoň 3 důvody, proč je důležitá odpovědnost za druhé lidi. Během práce s textem zjistí, že a jakým způsobem zachraňovali obyvatelé Dánska své židovské spoluobčany před holocaustem.

Prekoncepty: Žáci pravděpodobně nebudou mít žádné větší povědomí o druhé světové válce, jelikož se toto téma v hodinách dějepisu probírá až v 9. ročníku. Nejsou předpokládány ani zeměpisné znalosti, a tudíž je potřeba pomoc učitele.

Ročník: 6. ročník

Počet žáků: 30

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody: práce se slepou mapou, čtení s otázkami, myšlenková mapa

Formy: skupinová, individuální

Pomůcky: pracovní listy

Důkazy o učení: vypracované pracovní listy

2.1.3.1 Pracovní list

„Tati?“ ozvala se tenkrát do ticha Annemarie. „Někdy si říkám, proč nás náš král neochránil? Proč s nacisty nebojoval a nechal je přitáhnout s puškami do Dánska?“

Tatínek si povzdychl. „Jsme maličká země,“ řekl. „A oni jsou mocný nepřítel. Náš král jednal moudře. Věděl, jak málo vojáků v Dánsku máme. A věděl také, že kdybychom se bránili, zahynula by spousta našich lidí.“

„V Norsku jsou teď němečtí vojáci jako u nás?“

„Ano,“ řekl tatínek.

„Ale ve Švédsku ne!“ prohlásila Annemarie. Byla pyšná, kolik toho o světě ví. Švédsko bylo na mapě modré, a ona ho dokonce viděla na vlastní oči, i když přímo ve Švédsku nikdy nebyla. Stála tehdy u domu strýčka Henrika, který bydlí u moře na sever od Kodaně, a dívala se přes úžinu jménem Kattegat na pevninu na protější straně. „To, co vidíš, je Švédsko,“ poučil ji strýček Henrik.⁵⁴

1) O jakých zemích kromě Norska se v úryvku mluví? Označte je na mapě.



Obrázek 1

⁵⁴ Srov. LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 20–21.

2) Kdy se příběh odehrává a podle čeho jste to poznali?

„Annemarie,“ řekl, „Peter nám přišel povědět, že Němci vydali rozkaz, podle kterého musí většina Židů zavřít svoje obchody.“

Pak Annemarie napadlo ještě něco. „A čím se budou živit, když nesmějí prodávat knoflíky?“

„Postarají se o ně přátelé,“ odpověděla tiše její matka. „Od toho přece jsou.“

„Tak já si myslím,“ pokračovala Annemarie pomalu, „že celé Dánsko musí zachránit také Židy.“

Když o něco později ležela v posteli vedle teplého klubíčka sestřina těla, vzpomněla si, jak otec tehdy před třemi lety prohlásil, že by za krále položil život. Annemarie, které bylo tehdy sedm, se hrdě přidala, že by za krále zemřela i ona.

Teď jí bylo deset, měla dlouhé nohy a v hlavě zajímavější věci než košíčky s růžovou polevou. A měla se stát, spolu s ostatními Dány, ochrankou pro Ellen, Elleniny rodiče a všechny ostatní dánské Židy.

Je ochotná zemřít, aby je zachránila? Doopravdy? Annemarie si upřímně přiznala, o samotě a ve tmě, že si tím není jistá.⁵⁵

3) Jaká byla v této době dle úryvku situace Židů v Dánsku?

⁵⁵ Srov. LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 28–30.

4) Annemarie si není jistá, zda je natolik statečná, aby dokázala přijmout odpovědnost za Židy v Dánsku. Jak byste se v takové situaci zachovali vy? Bylo by to pro vás jednoduché rozhodnutí? Proč?

„Mami, co je tohle?“ zeptala se najednou (Annemarie) a sáhla do trávy pod schody.

Maminka se podívala a zajíkla se leknutím. „Probůh!“ vyhrkla. Annemarie se sehnula. Teď už předmět poznávala, věděla, co to je. Byl to balíček, který Peter dal panu Rosenovi.

Annemarie jí vzala balíček z dlaně a zvedla se. „Odnesu ho,“ nabídla se. „Znám cestu a je skoro světlo. Umím běhat rychle jako vítr.“

„Vezmi ten košíček, co je na stole. Rychle, pospěš si. Dej do něj jablko a kousek sýra. A tenhle balíček ulož dospod, rozumíš? Pospěš si!“ (...)

V křoví před ní něco zašustilo. Opatrně udělala krok. A další.

A pak najednou stáli přímo před ní. Čtyři ozbrojení vojáci. A spolu s nimi tu byli dva velicí psi.

„Můj pes cítí maso,“ poznamenal voják.

Pak se zadíval do košíku. Podal sýr a ubrousek vojákově po svém boku. „Copak je tohle? Tady na dně?“ zeptal se jiným, napjatým hlasem.

Voják roztrhl papír, zatímco oba psi s vrčením doráželi a tahali za vodítka.

„Tvoje praštná matka poslala tvému strýčkovi kapesník. V Německu mají ženské na práci lepší věci.“ Hodil kapesník na zem, pořád napůl zabalený, vedle jablka. Psi se k látce lačně vrhli a pak zklamaně couvli zpátky.

„Tak běž,“ řekl voják. „Běž za strýčkem a pověz mu, že německým psům jeho chleba moc chutnal.“ (...)

Henrik rychle nakoukl do košíčku. Annemarie viděla, jak se mu ulevilo, a věděla, že je to kvůli tomu balíčku, který v něm ležel, byť v roztrženém obalu.

Annemarie přejela očima po známé lodi. Strýček Henrik zahlédl, kam se dívá.

„Všechno je v pořádku,“ řekl tiše. „Neboj se. V naprostém pořádku. Nebyl jsem si jistý,“ pokračoval. „Ale teď,“ ukázal očima na košík ve svých rukou, „teď je všechno, jak má být. Díky tobě, Annemarie.“

„Vědci vyrobili zvláštní směs, sám nevím, z čeho všeho. A ten kapesník s ní byl napuštěný. Psům ohromně voní, ale když k ní přičichnou, ztratí čich. Jen si to představ.“⁵⁶

5) Annemarie si ve 2. úryvku nebyla jistá, zda je ochotná převzít odpovědnost za životy dánských Židů, a riskovat tak svůj život. Jak se nakonec rozhodla?

6) Proč s sebou měli němečtí vojáci psy?

7) Co bylo zvláštního na kapesníku, který maminka poslala strýčkovi? Proč byl tak důležitý?

⁵⁶ Srov. LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 97–98, s. 104, s. 107, s. 109–110, s. 115.

2.1.3.2 Metodické pokyny

Evokace

Před samotnou četbou textu vyučující začne hodinu tím, že na tabuli napíše slovo „statečnost“. Zeptá se žáků, co se jim v souvislosti s tímto slovem vybaví. Jejich návrhy napíše na tabuli ve formě myšlenkové mapy.

Poté žákům sdělí, že v dnešních úryvcích budou číst o dánské dívce, která musela být velmi statečná, aby zachránila svou přítelkyni.

Uvědomění

Vyučující vyvolá jednoho žáka, který nahlas přečte první úryvek. Ostatní žáci budou text číst pouze očima. Poté se pokusí odpovědět na první dvě otázky. Nejdříve si musí uvědomit, že se v textu hovoří o Dánsku, Norsku a Švédsku. Státy Evropy se sice probírají již na prvním stupni, nicméně se může stát, že jim vyučující bude muset ukázat, kde se nachází Dánsko a kde v něm můžeme nalézt jeho hlavní město Kodaň. Švédsko žáci zakreslí podle popisu ve čteném textu. Lokace Dánska a Norska bude důležitá v osmém úkolu. Druhá otázka je již zaměřena na historické období, v němž se příběh odehrává, tedy druhou světovou válku. Žáci ho mohou poznat podle slov nacisté a němečtí vojáci, která se nacházejí v prvním úryvku.

Po zodpovězení otázky vyučující opět vyvolá jednoho z žáků a požádá ho, aby nahlas přečetl další úryvek. Ostatní žáci budou text číst pouze očima. Ve třetím úkolu se mají žáci zamyslet nad tím, jaká byla v tehdejší době podle úryvku situace Židů v Dánsku. Z textu vyplývá, že Židé museli zavřít svoje obchody, a přišli tak o živobytí. Byli odkázáni na pomoc přátel a dalších lidí. Tato informace je potřebná k žakovskému uvědomění si toho, jak moc bylo důležité, aby Dánové převzali odpovědnost za své židovské spoluobčany. Ti by bez nich nepřežili. Vyučující může následně žáky informovat o dalších zákazech, které se vztahovaly na Židy v nacisty okupovaných zemích.

- V roce 1935 byly německým Říšským sněmem přijaty tzv. Norimberské zákony, které byly později využity pro legalizaci

protižidovské politiky. Židé se stali občany druhé kategorie a postupně byla omezována jejich lidská práva. Po osmé hodině večer nesměli vycházet z domu, nesměli do kina či do divadla, mnoho Židů dostalo výpověď či byli nuceni zavřít své obchody ad. Posléze museli na oblečení nosit Davidovu hvězdu, aby bylo na první pohled jasné, že se jedná o Židy. Nakonec začali být Židé uzavíráni v ghettech a převáženi do koncentračních a vyhlazovacích táborů, v nichž museli žít v nelidských podmínkách nebo byli ihned po příjezdu zabiti (viz. kap. 1.1).

- Tyto zákony však neplatily pouze v Německu, ale ve všech územích, které nacisté okupovali, tzn. také v tehdejších Protektorátu Čechy a Morava či Dánské království.

Následující otázka je koncipována tak, aby se žák nad celou situací Annemarie a všech ostatních obyvatel Dánska dokázal zamyslet ze své vlastní perspektivy a dokázal si ji vztáhnout ke svému životu. Jedná se o složitou otázku, kterou nejspíš nedokáží všichni žáci samostatně uchopit, jelikož se pravděpodobně nikdy neocitli v takto krizové situaci. Nemusí se však nutně zamyslet nad tím, zda by byli ochotni riskovat kvůli lidem, které vůbec neznají. Vyučující žáky může nejprve navést například tak, že jim řekne, ať si představí, že se jejich nejbližší přátelé dostali do velkého nebezpečí. Aby jim mohli pomoci, musí velmi riskovat a může je to stát jejich vlastní život. Nechá je se nad tím zamyslet a poté bude vyžadovat také zdůvodnění jejich rozhodnutí (např. Pomohu jim proto, že je mám rád a neodpustil bych si, kdyby se jim něco stalo, ačkoli jsem tomu mohl zabránit.). Tyto důvody poté může generalizovat na celou společnost.

Před přečtením posledního úryvku vyučující žákům sdělí, že v domě Annemariina strýčka Henryka bylo shromážděno několik Židů včetně Ellen a její rodiny. V noci se měli jít tajně schovat do strýčkovy lodi. Pan Rosen,

Ellenin tatínek, dostal od Petra důležitý balíček, o němž věděl pouze to, že ho musí předat strýčkovi Henrykovi.

Po přečtení posledního úryvku, které bude probíhat stejným způsobem jako předchozí dvě čtení, by měli být žáci schopni odpovědět na otázky číslo 5–8. Annemarie váhala, nakonec však odpovědnost za druhé statečně přijala, i když to pro ni bylo nebezpečné. Vojáci s sebou měli psy, aby jim pomohli najít ukryté Židy („*Můj pes cítí maso,‘ poznamenal voják.*“⁵⁷). Kapesník byl důležitý z toho důvodu, že byl napuštěný speciální směsí, která psům otupovala čich, a ti potom nebyli schopni Židy vycítit („*Vědci vyrobili zvláštní směs, sám nevím, z čeho všeho. A ten kapesník s ní byl napuštěný. Psům ohromně voní, ale když k ní přičichnou, ztratí čich.*“⁵⁸).⁵⁹ Otázka číslo 8 navazuje na první úkol. Žáci by si měli uvědomit, že je Strýček odveze do Švédska, které je velmi blízko a zároveň se vyhnulo nacistické okupaci.

Reflexe

Annemarie se v krizové situaci dokázala postavit svému strachu, byla statečná a přijala odpovědnost za život Ellen a její rodiny. Ačkoli ji to mohlo stát život, běžela jim pomoci. Při evakuaci Židů muselo stejně zachovat mnoho Dánů.

Vyučující žáky v poslední fázi hodiny vyzve, aby se znovu zamysleli nad příběhem Annemarie a celého Dánska a napsali alespoň 3 důvody, proč je

⁵⁷ LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015, s. 107.

⁵⁸ Tamtéž, s. 115.

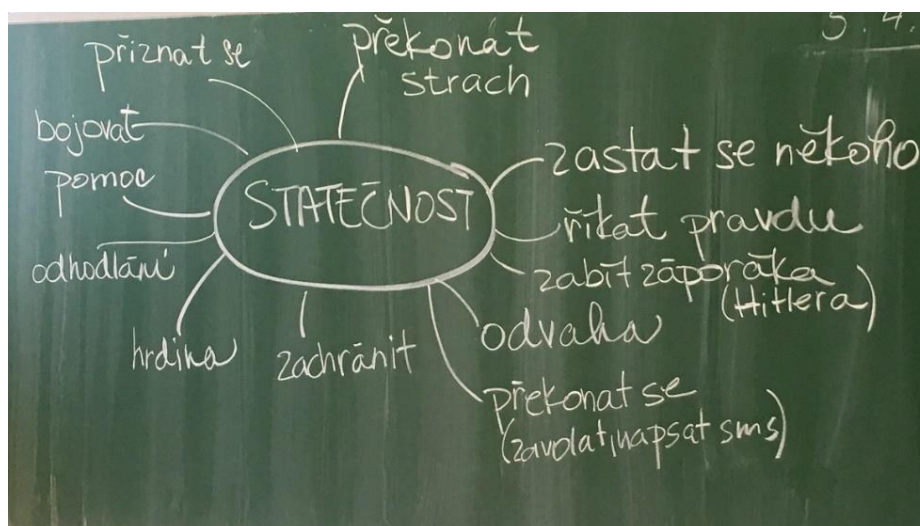
⁵⁹ Dánští vědci vymysleli směs králičí krve a kokainu, kterou byly napuštěny kapesníčky, jež měli k dispozici všichni dánští rybáři ochotní s evakuací pomoci. Informace jsou dostupné především v zahraničních zdrojích. Zmiňuje se o tom například článek pojednávající o Geordu Ferdinandovi Duckwitzovi, Němci, jenž informoval dánskou vládu o hrozícím nebezpečí: BENNINGTON, Tom. The man who saved Denmark's Jews. In: *Forces War Records* [online]. 25.11.2015 [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <https://www.forces-war-records.co.uk/blog/2015/11/25/the-man-who-saved-denmarks-jews>

důležité nemyslet pouze na sebe, ale přebírat také odpovědnost za druhé lidi, a co bez takové odpovědnosti hrozí. Žáci si tak uvědomí význam nesobeckého chování, které mění společnost k lepšímu.

2.1.4 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina proběhla v 6. ročníku malotřídní školy. Výuky se zúčastnilo 11 žáků. V hodině byla přítomna také asistentka pedagoga (ve třídě jsou dva žáci s ADHD), která pomáhala s organizačními věcmi (rozdala pracovní listy apod.).

Úvod do hodiny trval 2 minuty. Vysvětlení evokace (myšlenková mapa na téma samostatnost) trvalo 1 minutu. Žáci rychle pochopili, co mají dělat, tedy zamyslet se nad tím, jaká slova se jim vybaví v souvislosti s pojmem statečnost. Bylo pro ně však složité své myšlenky formulovat tímto způsobem. Místo jednotlivých slov či sousloví říkali spíše příběhy či příklady určitého chování. Musela jsem tedy jejich myšlenky přeformulovat do jednotlivých slov. Návrhy žáků jsem zapisovala na tabuli. Pod slovem statečnost si představovali jak obecné pojmy (odvaha, odhodlání), tak také konkrétní činy (zabít Hitlera). Aktivita trvala 6 minut.

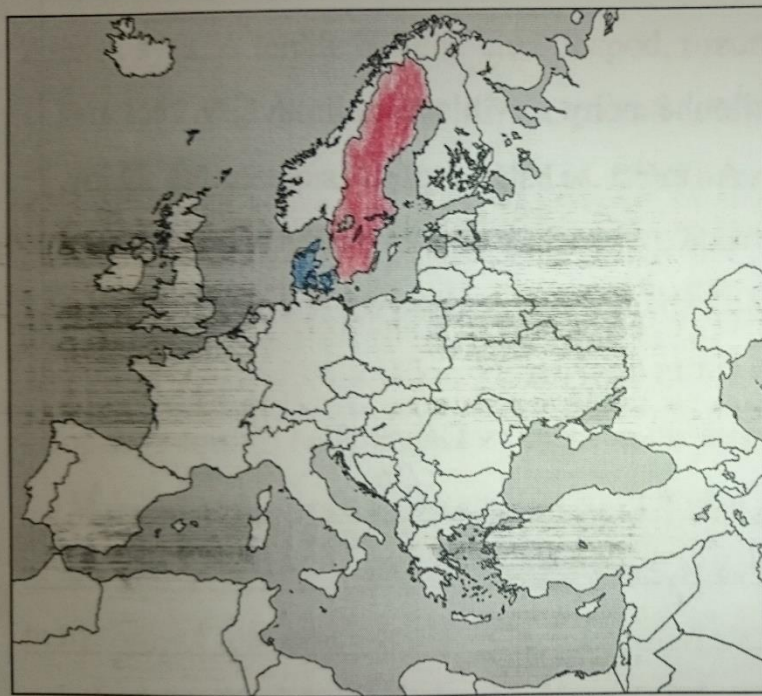


Důkaz o učení č. 1⁶⁰

⁶⁰ Všechny fotografie důkazů o učení v této diplomové práci pochází z vlastních zdrojů.

Po ukončení evokace jsem žákům sdělila, že budeme číst příběh o dánské dívce, která musela být velmi statečná, aby dokázala zachránit svou přítelkyni. Následovala hlasitá četba prvního úryvku jednou z žákyň. Úkol č. 1 byl pro žáky složitý. Dokázali mi říct, že se v textu hovoří kromě Norska také o Dánsku a Švédsku. Podle úryvku přiřadili Dánsko k malým přímořským státům, na mapě ho však najít nedokázali. Se Švédskem měli stejný problém. Ukázala jsem jim na mapě Dánsko a Kodaň a Švédsko poté již podle informací z textu identifikovali sami. Aktivita trvala 5 minut.

1) O jakých zemích kromě Norska se v úryvku mluví? Označte je na mapě.



Důkaz o učení č. 2

Úkol č. 2 pro většinu žáků nebyl obtížný. Ačkoli se o druhé světové válce zatím učili pouze základy v hodinách vlastivědy na prvním stupni, dokázali všichni žáci podle slov nacisté, němečtí vojáci a pušky odhalit, že se příběh odehrává v období druhé světové války. Vypracování úkolu i s odůvodněním trvalo 1 minutu.

2) Kdy se příběh odehrává a podle čeho jste to poznali?

je to v období 2. sv. války a podle nacistů.

Důkaz o učení č. 3

Následovala hlasitá četba druhého úryvku, u níž se vystřídali dva žáci. Na následující otázku (ot. č. 3) dokázali někteří žáci bez váhání odpovědět, jiným jsem ji musela zúžit. Zeptala jsem se, co museli Židé dělat. Poté již dokázali odpovědět také. Když jsem se ujistila, že všichni žáci našli správnou odpověď, sdělila jsem jim informace o Norimberských zákonech a jejich dopadech na židovské obyvatelstvo v Německem okupovaných zemích. Aktivita trvala dohromady 6 minut.

3) Jaká byla v této době dle úryvku situace Židů v Dánsku?

Museli zavírat obchody takže si nemohli vydělávat takže byli závislí na svých přátelích.

Důkaz o učení č. 4

Nad otázkou v úkolu č. 4 se někteří žáci potřebovali více zamyslet, jiní dokázali odpovědět téměř okamžitě. Ujistila jsem je, že každá odpověď je správná, protože záleží pouze na tom, jak to oni sami cítí. Někteří rovnou řekli, že by se báli a pomoci by nešli, aby nemuseli umřít. Další váhali a několik jedinců do svých pracovních listů napsalo, že by šli pomoci rádi. Ocenila jsem jejich upřímnost. Žáci si skrze tuto aktivitu vztáhli situaci Annemarie do svých životů a zamysleli se nad tím, zda jsou ochotní pomoci druhým lidem. Vypracování úkolu a následné sdílení i s odůvodněním jednotlivých názorů trvalo 3 minuty.

vzpomněli na první čtený text. Několik žáků odpovědělo, že se loď měla vydat do Švédska, protože bylo svobodné a Židům tam nehrozilo nebezpečí v podobě německých vojáků. Ti, kteří se nevyjádřili nahlas, měli správnou odpověď zapsanou ve svých listech. Všichni tedy dokázali odpovědět. Tyto aktivity trvaly celkem 12 minut.

5) Annemarie si ve 2. úryvku nebyla jistá, zda je ochotná převzít odpovědnost za životy dánských Židů, a riskovat tak svůj život. Jak se nakonec rozhodla?

Rozhodla se riskovat

Důkaz o učení č. 8

60) Proč s sebou měli němečtí vojáci psy?

Proč se mají čich = abychom našli ty lidi (židy)

Důkaz o učení č. 9

7) Co bylo zvláštního na kapesníku, který maminka poslala strýčkovi? Proč byl tak důležitý?

Byl napuštěný směsí krevní oslabí psi čich.

Důkaz o učení č. 10

8) Zamyslete se nad úkolem č. 1. Kam se dle vás měla strýčkova loď vydat a proč?

Do Švédska protože tam nebyly nacisti.

Důkaz o učení č. 11

Reflexe v podobě napsání minimálně 3 důvodů, proč je důležité nemyslet pouze na sebe, ale přebírat odpovědnost také za druhé lidi, byla pro žáky náročná. Samostatně dokázali úkol vypracovat pouze 3 žáci. Ostatním však pomohlo následní sdílení. Mezi hlavní důvody žáci uváděli především to, že když pomohou druhým, je pravděpodobné, že jim tito lidé také pomohou, až to budou potřebovat. Tento důvod je velmi pragmatický. Dále uváděli např., že pomáhat je správné a mohou z toho mít dobrý pocit. Žáci se ve svých návrzích často opakovali, pouze používali jiná slova. K uvedení důsledků chování bez

odpovědnosti k druhým jsem žáky musela navést skrze příklad sobeckého chování. Poté již navrhovali jako důsledky hádky, konflikty a válku. Aktivita trvala 7 minut.

9) Annemarie a mnozí další lidé v Dánsku přijali odpovědnost za své židovské spoluobčany, ačkoli to pro ně bylo velice nebezpečné. Napište alespoň 3 důvody, proč je důležité nemyslet pouze na sebe, ale přebírat odpovědnost za druhé lidi.

Co by se bez takovéto odpovědnosti mohlo ve společnosti stát?

Uměli by židé, jsme lidé jsme jidam velká rodina, jsme sa od toho abychom si pomáhali. Doby ja pomůžu oni mi taky pomůžu. Protože se mi pomáhá. Je to dobrodružné. Doby pocit.

Důkaz o učení č. 12

Prostě by se nám to jsme mohli být na místě lidí kteří potřebují pomoc. Může nám potom taky pomoci. Může a toho být i válka. Může mít potom a toho dobrý pocit se jsem pomohla.

Důkaz o učení č. 13

Při ukončování hodiny (1 minuta) jsem se žáků zeptala, co si z hodiny odnesli. Pro 4 žáky bylo zajímavé zjištění způsobu evakuace dánských Židů. Dalších 7 si uvědomilo, že se máme v naší době dobře a že je potřeba být ohleduplní a pomáhat si, aby nedocházelo ke konfliktům ve společnosti. Cíl vyučovací hodiny byl tedy naplněn. Pro budoucnost žáků je důležitější druhé uvědomění, tedy že je potřeba přebírat odpovědnost za druhé lidi a pomáhat jim.

Vybrané úryvky a celkový příběh malé Annemarie žáky zaujal. Během přestávky se mě několik z nich přišlo zeptat, co bylo ve směsi, v níž byl kapesník napuštěný (nestihla jsem jim to v hodině prozradit), a zda v Dánsku takováto evakuace Židů doopravdy proběhla. Z toho vyplývá, že byly pro žáky informace z textu zajímavé, nicméně pro ně nebyly úplně věrohodné.

Do hodiny se zapojovali všichni žáci. Aktivity probíhaly bez větších problémů, popřípadě žákům pomohly návodné otázky. Během evokace se projevilo, že někteří žáci ještě nemají zcela vyvinutou schopnost abstrakce a je pro ně náročné popsat význam slova statečnost. I tak však dokázali říct několik návrhů. Při odpovídání na otázku č. 5 jsem měla žáky spíše navést, než jim přímo prozradit, kterou informaci hledají. V úkolu č. 8 by měli být žáci zadáním vedeni k tomu, aby se podívali na mapu, s níž pracovali na začátku hodiny, a snažili se s její pomocí a s pomocí přečteného textu vyvodit, kam a proč směřovala strýčkova loď. Úkol zařazený do reflexe by bylo vhodné zapisovat na tabuli ve formě myšlenkové mapy, aby žáci své návrhy zbytečně neopakovali.

2.2 Chlapec v pruhovaném pyžamu – John Boyne

Kniha *Chlapec v pruhovaném pyžamu* čtenáři předkládá příběh devítiletého německého chlapce Bruna, který se kvůli otcově důležité práci musí odstěhovat z milovaného Berlína na pusté místo obklopené ostnatým plotem, jež se nachází uprostřed ničeho.

Bruno vůbec netuší, co se zrovna odehrává ve světě, neví nic o hrůzách druhé světové války. Z oken svého nového domova pozoruje lidi v pruhovaných pyžamech, kteří žijí za plotem. Neuvědomuje si, že se nachází u koncentračního tábora v Osvětimi, který vede jeho otec.

Jednoho dne vyrazí na pátrací výpravu. Potká při ní prvního chlapce ve svém věku, Šmuela. Ten sedí na druhé straně plotu. Chlapci si spolu začnou povídat a stanou se z nich přátelé. Bruno chodí Šmuela k plotu navštěvovat téměř každý den. Ačkoli oba zůstávají na své straně plotu a pouze si povídají, je díky těmto setkáním pro Bruna život v novém domově snesitelnější.

K překvapení obou chlapců se jednou setkají také u Bruna doma. Šmuel je tam přiveden německým poručíkem, aby vyleštil sklenice. Naivní Bruno vůbec netuší, jak je jejich přátelství nebezpečné. Nabídne Šmuelovi kus kuřete. Vyhublý Šmuel nedokáže odolat a ačkoli ví, že se mu to může vymstít, jídlo přijme. V tom okamžiku přijde poručík a začne zuřit. Šmuel se odvolává na Brunovo přátelství, ale ten ho ze strachu zapře. Po tomto incidentu chodí Bruno k plotu každý den, ale Šmuela tam nenachází. Až po týdnů se Šmuel objeví s podlitinami na obličeji. Ani v tuto chvíli Brunovi nedochází, co se za plotem děje, a myslí si, že Šmuel spadl z kola. Bruno se Šmuelovi omluví a ten jeho nabídku přijme.

Brunova matka je v blízkosti koncentračního tábora nešťastná, a tak se chce s Brunem a jeho sestrou vrátit do Berlína. Bruno se Šmuelem se rozhodnou, že si spolu ještě před odjezdem chtějí hrát. Šmuel tedy Brunovi sežene pruhované pyžamo a Bruno proleze pod plotem na Šmuelovu stranu. Chvilí spolu pátrají po Šmuelově otci, ale když už chce jít Bruno domů, vojáci

ho spolu s ostatními lidmi v pruhovaných pyžamech naženou do jednoho z tamních domů. Naivní Bruno si stále myslí, že se mu nemůže nic stát, jelikož tam velí jeho hodný otec. Nicméně se z tohoto domu již nikdy nedostane.

2.2.1 Didaktický potenciál knihy

Smysl textu a autorský záměr

Kniha čtenáři zprostředkovává druhou světovou válku očima devítiletého nic netušícího německého chlapce Bruna. Ten si vůbec neuvědomuje, že je jeho otec součástí nacistické mašinérie snažící se o vyhlazení Židů. Nerozumí tomu, co se děje za plotem, který odděluje jeho dům od místa, kde „*pak už nerostlo nic, ani stéblo trávy, nikde nebyl kousíček zeleně, zem byla pokrytá něčím jako pískem, a kam se dalo dohlédnout, nebylo nic než nízké baráky, sem tam velká čtvercová budova a v dálce jeden nebo dva vysoké tovární komíny.*“⁶¹ Jeho naivní pohled na koncentrační tábor, kdy Bruno absolutně netuší, co se zde děje, je metaforou chování většiny německé společnosti za války.⁶² Na to na začátku příběhu poukazuje také tvrzení Brunovy matky o tom, že myšlení je pro ně přílišný luxus. „*Veškerá rozhodnutí za nás totiž dělá někdo jiný.*“⁶³

Kromě motivu naivního pohledu na válku a holocaust příběh nabízí také přátelství mezi německým chlapcem Brunem a židovským chlapcem Šmuelem. Oba byli vytrženi ze svých domovů a pro oba je jejich vztah útěchou. Chlapci ještě nejsou zatíženi rasovou nenávisť a jsou prostě rádi, že našli člověka, s nímž mohou budovat vztah, jenž jim pomáhá překonávat strasti jejich životů. Jejich v té době nežádoucí spojení tak přináší poselství o tom, že přátelství může vzniknout i mezi lidmi z velmi odlišných prostředí a můžeme ho nalézt i

⁶¹ BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008, s. 30.

⁶² Srov. NAGY, Ladislav. V pyžamu do plynu. *Lidové noviny*, 2009, roč. 22, č. 45, s. 18.

⁶³ BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008, s. 17.

tam, kde bychom to nečekali. Právě tento motiv si žáci mohou aktualizovat do svých životů, pokud si uvědomí, že i dnes mezi sebou mají různé skupiny lidí ve společnosti pomyslný plot vystavěný z intolerance k odlišnostem, který je potřeba systematicky bořit.

Čtenář a text

Příběh je určen pro dětského čtenáře, který o holocaustu také příliš neví a objevuje jeho hrůzy krůček po krůčku společně s Brunem. Přesto, že Brunovi v průběhu celého příběhu nedojde, co přesně se za plotem děje, v dětském čtenáři může kniha vyvolat mnoho otázek, na které bude hledat odpovědi ať už doma u rodičů, na internetu nebo ve škole v hodinách dějepisu. Tato zvědavost má tedy v dětském čtenáři vyvolat zájem o problematiku holocaustu. Z tohoto důvodu ji lze považovat za odrazový můstek k výuce o holocaustu.

Knih díky Brunově naivitě tedy odpovídá znalostem žáka 6.–7. ročníku základní školy. Ačkoli mohou žáci díky různým projektovým dnům v rámci připomínání si holocaustu již něco vědět, pravděpodobně to budou jen nějaké základní informace. Nicméně historicky orientovaní žáci mohou při četbě číst mezi řádky a může jim dojít, co se za plotem odehrává.⁶⁴

Právě pro historicky orientované žáky však může být příběh knihy *Chlapec v pruhovaném pyžamu* nedůvěryhodný. Je totiž velmi nepravděpodobné, že by syn takto vysoce postaveného německého vojáka, u nějž byl na návštěvě i Adolf Hitler (Bruno o něm mluví jako o Fírovi), nevěděl o druhé světové válce a vztahu nacistů k Židům. Bruno v knize dokonce neví, co znamená provolání „Heil Hitler!“ a považuje ho prostě za jeden z mnoha možných pozdravů. „*Heil Hitler, ‘ zvolal, což byl podle jeho názoru podobný způsob rozloučení jako třeba: ,Tak prozatím sbohem, přeji vám pěkné*

⁶⁴ Srov. CARHART, Jo-Ann. Boy in the Striped Pajamas. *School Library Journal* [online]. 2007, roč. 53, č. 5, s. 70. [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=25043328&scope=site>

odpoledne.“⁶⁵ Další z nepravděpodobných věcí je to, že by se Šmuel mohl v koncentrační táboře v podstatě každý den na několik hodin vytratit a povídat si s Brunem u plotu, aniž by se na to přišlo.⁶⁶ Tyto nesrovnalosti však nejsou na překážku porozumění poselství příběhu.

Žánr textu a způsob podání

Forma románu *Chlapec v pruhovaném pyžamu* odpovídá čtenářským schopnostem dětského čtenáře. Jednoduchý příběh bez složitých zápletek, občasné opakování různých informací a pohled očima devítiletého chlapce dětským čtenářům usnadňuje četbu.⁶⁷

Autor právě skrze perspektivu malého Bruna ukazuje velmi vážné téma s naivním odstupem, který dětem hrůzy holocaustu přináší pro ně ve snesitelné podobě.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Pokud by chtěl dětský čtenář nedotknutý informacemi o druhé světové válce a o holocaustu objevit to, na co Bruno nepřišel, tedy že za ostnatým plotem se nachází koncentrační tábor, v němž dochází k vraždění Židů, musí se ptát a hledat odpovědi na otázky i jinde než pouze v knize.

Pro porozumění je klíčové, aby čtenář pochopil například to, že Šmuel je Žid, a proto se nachází na druhé straně plotu. V různých narážkách, například v rozhovoru Bruna s jeho otcem o prostoru za plotem, se mluví také o tom, že nacisté Židy považovali podřadný druh. „*Aha, ty myslíš tamty lidi. ‘ Otec kývl a lehce se usmál. ‘ Ti lidé... víš, to nejsou vůbec lidi, Bruno.*“⁶⁸ Jelikož dětský čtenář nemusí být natolik zasažen různými předsudky a nenávisť vůči jiným

⁶⁵ BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008, s. 46.

⁶⁶ Srov. SHOGREN, Martha. "Out-With" Pajamas. *School Library Journal* [online]. 2006, roč. 52, č. 12, s. 13–14. [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=23415943&scope=site>

⁶⁷ Srov. MANDYS, Pavel. Dva kluci a Osvětim. *Týden*, 2008, roč. 15, č. 26, s. 72.

⁶⁸ BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008, s. 46.

rasám, je toto rozklíčování důležité, aby pochopil, proč se němečtí vojáci (hl. poručík Kotler) chovají k Židům tak krutě.

Vzhledem k tomu, že jak již bylo několikrát zmíněno výše, příběh je vyprávěn z pohledu devítiletého chlapce, nejsou jazykové požadavky na čtenáře vysoké. Pokud však není o hrůzách druhé světové války dostatečně informován, může se mu Brunův a Šmuelův příběh zdát pouze jako smutně končící smyšlené vyprávění.

2.2.2 Didaktický potenciál vybraného textu

Smysl textu a autorský záměr

Vybraný text žákům zprostředkovává první setkání Bruna a Šmuela. Jeho hlavní myšlenka spočívá v tom, že se oba chlapci nachází v bezvýchodné situaci. Ačkoli Bruno vyrůstá v dobrých poměrech, je osamělý. Šmuel má sice mnoho přátel, ale prostředí, v němž žije, je chudé.

Na rozdíl od knihy jako celku se v úryvku se neobjevuje Brunova naivita a nepochopení vážnosti situací za ostatním plotem.

Čtenář a text

Stejně jako celá kniha, je i úryvek určen pro dětského čtenáře. Vzhledem k tomu, že si v něm povídají dva malí chlapci, může být žákům jejich mluva blízká. Zároveň se na jejich rozhovoru poukazuje na chudobu Šmuelovy rodiny skrze zkušenosti s čokoládou. Žáci si tak daný problém dokáží lépe představit.

Žákům, kteří mají historický přehled a o holocaustu již něco vědí, se může zdát nepravděpodobné, že by se Šmuel dostal sám až ke kraji plotu a mohl si tam s Brunem v klidu hodiny povídat.

Žánr textu a způsob podání

Vybraný úryvek je napsán ve formě rozhovoru dvou devítiletých chlapců. Tato forma je žákům známá, a tudíž by s ní neměli mít problém. Zároveň jim poskytuje informace o situaci Bruna i Šmuela podané z úhlu pohledu samotných chlapců.

Výstavba textu je velmi jednoduchá. Po každé otázce se nachází odpověď, na niž navazuje další otázka. Neobjevují se zde žádné spleťové řetězce otázek, které by komplikovaly porozumění.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Jestliže má žák plně porozumět bezvýchodnosti Šmuelovy situace, musí si uvědomit, že je Šmuel Žid a že se rozhovor odehrává v období druhé světové války, konkrétně v roce 1943. V úryvku však tyto informace nejsou explicitně řečeny, ale poukazuje na ně například zmínka o šestcípé hvězdě na Šmuelově paži či rok narození obou chlapců a jejich věk.

Na Brunovu osamělost upozorňuje jeho otázka, zda má Šmuel hodně přátel, a následné posmutnění, když zjistí, že Šmuel má přátel mnoho, a tudíž je samota nespojuje.

Podobně jako v celé knize nejsou ani ve vybraném úryvku jazykové požadavky na čtenáře náročné.

2.2.3 Plán vyučovací hodiny

Téma: bezvýchodná situace

Velká myšlenka: V bezvýchodné situaci se mohou nacházet i lidé, kteří mají na první pohled jednoduchý a příjemný život. Mohou se cítit stejně osaměle a ztraceně jako lidé žijící v mnohem horším prostředí.

Cíl: Žáci si na příkladu vztahu německého a židovského chlapce během druhé světové války uvědomí, že se do bezvýchodné situace mohou dostat i lidé s na první pohled jednoduchým a příjemným životem. Napíší minimálně 3 věci, které jim samotným v pro ně náročných životních situacích pomáhají.

Prekoncepty: Žáci jsou si vědomi toho, že během druhé světové války docházelo k hromadnému vyvražďování Židů. Dokáží pracovat s Vennovými diagramy.

Ročník: 7. ročník

Počet žáků: 30

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody: brainstorming, Vennovy diagramy

Formy: společná, individuální

Pomůcky: pracovní listy

Důkazy o učení: vypracované pracovní listy

2.2.3.1 Pracovní list



Obrázek 1

1) Co vidíte na fotografii?

2) Napište 5 slov, která se vám vybaví při pohledu na fotografii.

3) Přečtěte si nyní úryvek z knihy o dvou chlapcích, jejichž životy se nečekaně propojily.

Devítiletý Bruno byl donucen se kvůli otcově práci přestěhovat z milovaného Berlína do oplocené pustiny, kde široko daleko nejsou žádné další děti a nemá si s kým hrát. Jednoho dne se při svém pátrání pustinou potká s chlapcem sedícím na druhé straně ostnatého plotu.

„Ahoj,“ řekl Bruno.

„Ahoj,“ řekl ten chlapec.

Byl ještě menší než Bruno, seděl na zemi a v obličeji měl ztracený výraz. Na sobě měl také to pruhované pyžamo jako ostatní na jeho straně plotu a na hlavě mu seděla pruhovaná čepice. Neměl ani boty, ani ponožky, takže jeho bosé nohy byly dost špinavé. Na paži měl pásku s šesticípmou hvězdou.

„Mimochodem, já jsem Bruno.“

„Já se jmenuji Šmuel,“ představil se chlapec.

„Kolik je ti let?“

„Je mi devět,“ prohlásil konečně. „Narodil jsem se patnáctého dubna tisíc devět set třicet čtyři.“

Bruno vyvalil oči a z pusy se mu udělal kroužek. „Tomu nemůžu věřit! Nechci říct, že bych ti nevěřil, jsem jenom strašně překvapený. Protože i já

mám narozeniny patnáctého dubna. A narodil jsem se v roce devatenáct set třicet čtyři.

„Ty máš hodně přátel?“ zeptal se Bruno.

„Asi mám. Abych tak řekl, více méně.“

Bruno posmutněl. Doufal, že mu Šmuel řekne, že taky nemá žádné, a i to by je spojovalo.

„A vůbec, odkud ty pocházíš?“ zeptal se Šmuel.

„Z Berlína.“

„Kdepak je to?”

„Je to samozřejmě v Německu. Copak ty nepocházíš z Německa?“

„Ne, já jsem z Polska.“

„Nemáš s sebou náhodou nějaké jídlo?“

„Bohužel nemám. Chtěl jsem si vzít s sebou nějakou čokoládu, ale pak jsem na to zapomněl.“

„Čokoládu jsem jedl jenom jednou v životě.“

„Jenom jednou? To já mám čokoládu moc rád. Cpu se jí pořád.“

„Mohl bys přijít někdy na večeri k nám,“ navrhl Bruno, ale nebyl si jistý, že je to opravdu tak dobrý nápad.

„Možná,“ souhlasil Šmuel, ale ani on nezněl příliš přesvědčivě.⁶⁹

4) Z textu jste se dozvěděli, kolik je chlapcům let a ve kterém roce se narodili. Pokuste se podle toho přijít na to, ve kterém roce se odehrává jejich rozhovor. Co v této době v Evropě probíhalo?

⁶⁹ Srov. BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008, s. 85–89; s. 104.

5) Zkuste podle úryvku přiřadit jména k fotografiím chlapců.

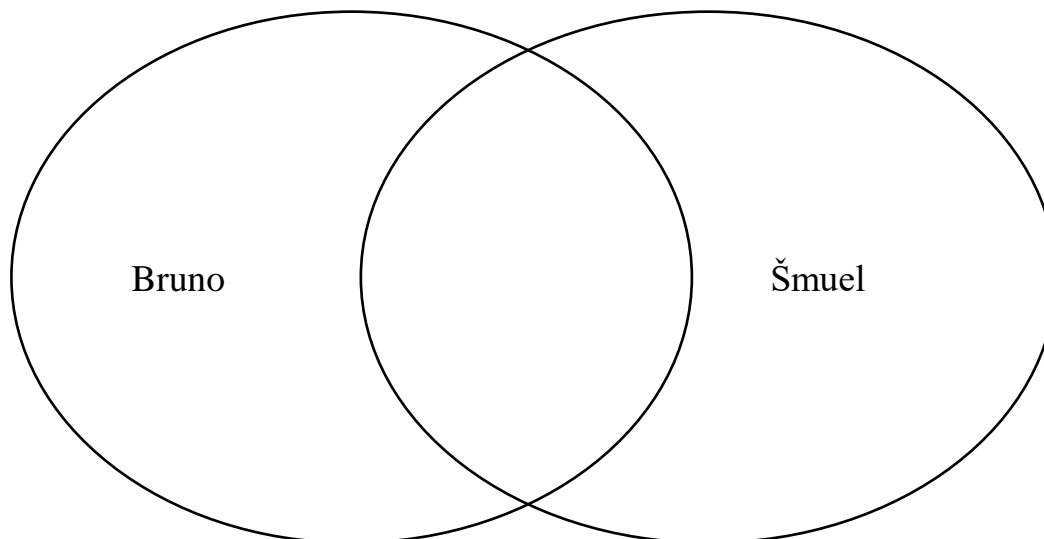


Obrázek 2



Obrázek 4

6) Vyplňte podle přečteného textu a podle fotografií Vennovy diagramy. Zjistíte tak, co mají chlapci společného a v čem se liší.



Z chlapců se stali přátelé a scházeli se velmi často. Tajně si k plotu chodili povídat skoro každý den.

7) Podívejte se na své diagramy a pokuste se z nich vyvodit, zda je něco zvláštního na přátelství mezi Brunem a Šmuelem. Pokud ano, tak co?

2.2.3.2 Metodické pokyny

Evokace

Na začátek vyučovací hodiny je zařazena práce s fotografií a s asociacemi a pocity, které v žácích vyvolává. Na fotografii se nachází ostnatý plot z koncentračního tábora v Osvětimi. Žáci však pravděpodobně pouze poznají, že se jedná o plot. Vyučující poskytne žákům několik minut na to, aby se zamysleli nad 5 slovy, která je v souvislosti s fotografií napadnou. Mezitím napíše slova „ostnatý plot“ na tabuli. Poté bude žáky vyvolávat a formou myšlenkové mapy na tabuli napíše jejich odpovědi.

Evokace je zaměřená na myšlenku ostnatého plotu, který vyvolává pocit osamění, bolesti či oddělení. Takové pocity zažívali i Bruno a Šmuel. Jakmile žáci k této myšlence dojdou, vyučující jim prozradí, že budou číst příběh o dvou chlapcích oddělených právě takovým plotem.

Uvědomění

Vyučující vyvolá jednoho žáka, který přečte text napsaný kurzivou, popřípadě ho žákům sdělí sám. Poté vybere dalšího žáka, aby přečetl úryvek z knihy. Ostatní žáci budou v tichosti číst pouze očima. Po přečtení úryvku se vyučující zaměří na otázky č. 4–7.

Otázka č. 4 je velmi důležitá proto, aby si žáci uvědomili, v jaké době se rozhovor dvou chlapců odehrává, a aby dokázali odpovědět na některé další otázky. Období druhé světové války mohou poznat, když si vypočítají rok, v němž se odehrává rozhovor chlapců. Ten žáci odhalí díky informacím v textu o věku a datu narození Bruna a Šmuela. Zároveň jim také může pomoci zmínka o šesticípé hvězdě na Šmuelově paži, kterou se museli označovat Židé v průběhu druhé světové války.

Úkoly č. 5 a 6 jsou zaměřeny na práci s textem a hledání odlišností a podobností obou chlapců. Žáci nejprve podle textu přiřadí jména k fotografiím ze zfilmované varianty příběhu. Poté se pomocí textu i fotografií zaměří na Vennovy diagramy. Vyučující žákům vysvětlí, že do jednotlivých kruhů

s jmény budou psát informace týkající se pouze daného chlapce, jehož jménem je kruh označen. Do prostoru, ve kterém se kruhy prolínají, doplní to, co oba chlapce spojuje. K Brunovi by žáci měli doplnit například to, že pochází z Německa, je osamělý a pochází z dobře finančně zajištěné rodiny, protože si může dovolit jíst často čokoládu a na fotografii působí upraveně. Na druhou stranu Šmuel pochází z Polska, je to Žid, má hodně přátel a žije v chudším prostředí, jelikož měl čokoládu jen jednou v životě, na fotografii vypadá nemytě a má na sobě obnošené oblečení. Společný mají rok narození a to, že jsou oba chlapci. Žáci si skrze tyto aktivity uvědomí, že ačkoli jsou chlapci z velmi odlišných prostředí, oba se nachází v pro ně v bezvýchodné situaci. Bruno sice pochází z materiálně dobře vybaveného zázemí, ale cítí se sám. Šmuel má mnoho přátel, avšak žil a žije na nevhodném místě. Jestliže žáci v textu vše nenajdou, vyučující je navede otázkami.

- Pokud měl Šmuel čokoládu jen jednou v životě, jak na tom bude jeho rodina po finanční stránce?
- Jak na tom bude naopak Brunova rodina, když může jíst čokoládu často?
- Když se podíváte na fotografie, který chlapec pochází z lepšího prostředí?
- Měl Bruno velké množství přátel? Jak se kvůli tomu cítil?
- Objevuje se v rozhovoru něco, co by měli chlapci společné?

Jakmile si žáci ujasní podobnosti a odlišnosti Bruna a Šmuela, zaměří se na úkol č. 7. Použijí k tomu vypracované Vennovy diagramy. Uvědomí si, že jejich přátelství je zvláštní. Nejen, že se přátelí Němec a Žid v období druhé světové války, ale chlapci toho nemají příliš společného a pochází z různých prostředí. Také si spolu nehrají, ale pouze si povídají přes plot. V případě, že pro žáky bude zadání příliš obecné, může je vyučující opět navést pomocnými otázkami.

- Jaký byl v období druhé světové války vztah Němců k Židům?

- Jak vypadaly jejich schůzky?
- Co mají chlapi společného? Kolik toho je?

Reflexe


Úkol č. 8 je zaměřen na aktualizaci situace Bruna a Šmuela do života jednotlivých žáků. Každý člověk se ve svém životě vyskytne v situaci, která se mu zprvu může zdát neřešitelná. Nicméně jistě existují určité věci, které mu v tu chvíli pomáhají (rozhovor s kamarády, běhání, modlitba, kreslení apod.). V případě žáků základní školy může být náročná situace těžký úkol z pro ně obtížného předmětu, hádka s přáteli či sourozenci nebo špatná rodinná situace, kdy se například rodiče hádají, rozvádí atd. Pro každého žáka může být náročná situace něco jiného. Vyučující sdělí žákům tyto situace jako příklad.

Vyučující ponechá žákům čas na to, aby si na pracovní list zapsali své nápady. Poté je požádá, aby se o ně sdíleli s ostatními. Návrhy bude zapisovat na tabuli ve formě myšlenkové mapy. Může k jednotlivým návrhům napsat čárku, pokud se budou u žáků opakovat. Třída tak zjistí, zda jim pomáhají podobné věci nebo se v řešení takovýchto situací liší.

2.2.4 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina proběhla v 7. ročníku malotřídní školy. Zúčastnilo se jí 11 žáků. Počet žáků na použité metody neměl žádný vliv.

Úvod do hodiny trval 2 minuty. Vysvětlení evokace trvalo 1 minutu. Žáci na fotografii ihned identifikovali ostnatý plot. Jeden žák dokonce poznal, že se jedná o plot koncentračního tábora. Na tabuli jsem napsala slova „ostnatý plot“ a ptala jsem se žáků, jaká slova se jim v souvislosti s fotografií vybaví. Žáci navrhovali slova jako plot, ochrana, lampa, smutek, vězení, koncentrační tábor, úzkost, oddělení, smrt ad. Tato slova jsem zapisovala na tabuli ve formě myšlenkové mapy. Poté jsem žákům sdělila, že budeme číst příběh o dvou chlapcích, kteří od sebe byli odděleni podobným plotem. Aktivita trvala celkem 5 minut.



1) Co vidíte na fotografii?
ostnatý plot

2) Napište 5 slov, která se vám vybaví při pohledu na fotografii.
plot, vězení, koncentrace, prohledání, smrt, zbraň

Obrázek 1

Důkaz o učení č. 14

1) Co vidíte na fotografii?
plot

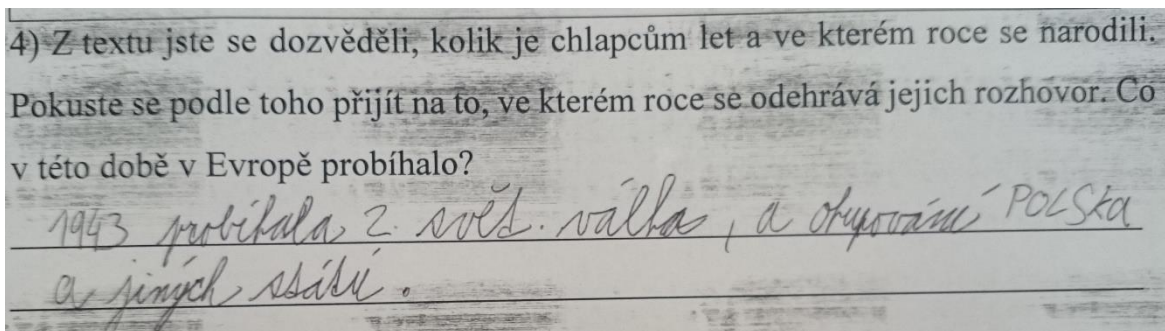
2) Napište 5 slov, která se vám vybaví při pohledu na fotografii.
smrt, zoufalost, útek, elektrina, strach

Důkaz o učení č. 15



Důkaz o učení č. 16

Úvod k úryvku nahlas přečetla jedna z žákyň. Následující úryvek nahlas přečetl do konce první strany pracovního listu jeden žák a poté pokračoval další žák. Četba trvala 3 minuty. Poté jsme společně celý úryvek shrnuli (vystřídalo se několik žáků). Odpověď na otázku č. 4 našli žáci rychle. Vypočítali rok 1943 a sami dokázali říct, že v té době probíhala druhá světová válka. Jeden z žáků uvedl, že Německo obsadilo Polsko. Tato odpověď je také správná. Aktivita trvala 3 minuty.



Důkaz o učení č. 17

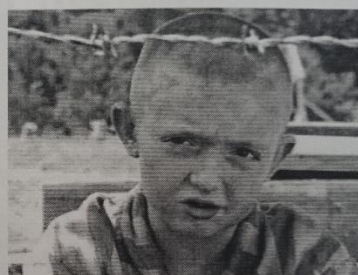
V následujícím úkolu žáci pracovali s fotografiemi chlapců. Velmi rychle odhalili správnou odpověď. Když jsem se jich zeptala, podle čeho jména přiřazovali, odpověděli, že především podle obrázku č. 4 a podle přečteného textu. Na č. 4 se nachází špinavý chlapec. Takto je v textu popisován Šmuel. Aktivita trvala 3 minuty.

5) Zkuste podle úryvku přiřadit jména k fotografiím chlapců.



Obrázek 2

Bruno

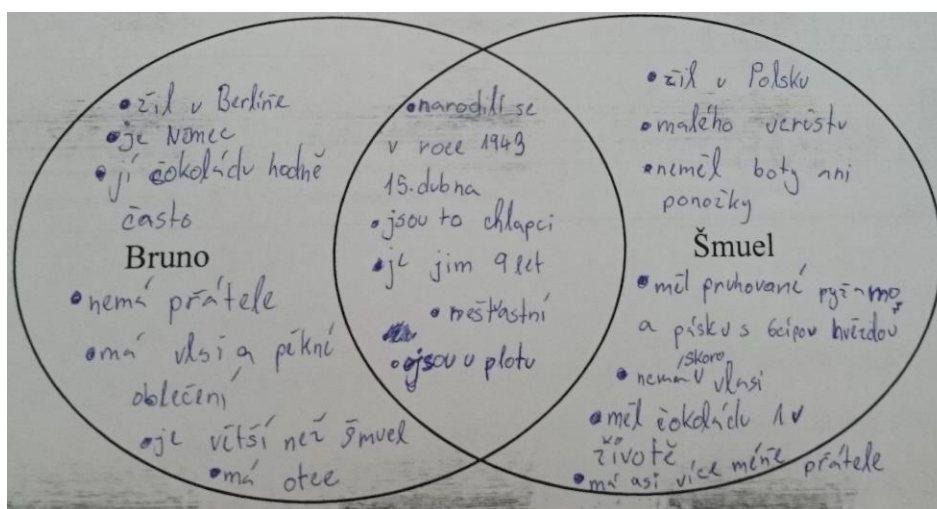


Obrázek 4

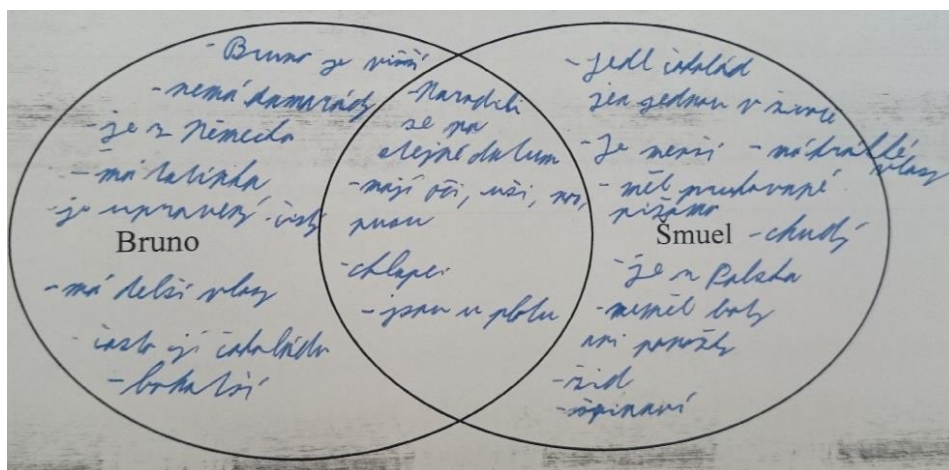
Šmuel

Důkaz o učení č. 18

Další úkol byl zaměřen na práci s Vennovými diagramy. Nejprve jsem žákům vysvětlila pracovní postup, poté pracovali samostatně. Vyhledávali si informace v textu, použili i fotografie. Po 8 minutách jsem žáky vyvolávala, aby se s ostatními sdíleli se svými nápady. Žáci navrhovali např., že Bruno je z Berlína, je to Němec, často jí čokoládu, je větší než Šmuel a nemá přátele. Ke Šmuelovi psali, že pochází z Polska, je to Žid, nemá boty, čokoládu měl pouze jednou v životě a má více přátel než Bruno. Jako společné určili jejich pohlaví, věk, datum narození a to, že jsou oba nešťastní. Objevili se také žáci, kteří úkol zlehčovali a napsali, že oba mají nos, oči a uši. Někteří žáci měli problém zmiňovat pouze informace, které doopravdy mohou najít v textu či se objevují na fotografiích. Aktivita trvala dohromady 10 minut.



Důkaz o učení č. 19



Důkaz o učení č. 20

Následovalo přečtení textu napsaného kurzivou. Otázka č. 7 byla pro některé žáky složitá. Musela jsem připomenout, že spolu chlapci mluví v roce 1943. Poté uváděli jako zvláštní aspekty přátelství Bruna a Šmuela např., že se jedná o přátelství Němce a Žida či bohatého a chudého. Podle jednoho žáka je také zvláštní, že Bruno za Šmuelem každý den chodil pustinou. Další žák za zvláštní považoval to, že si spolu chlapci vydrží pouze povídat, i když jim je teprve 9 let. Aktivita trvala 4 minuty.

7) Podívejte se na své diagramy a pokuste se z nich vyvodit, zda je něco zvláštního na přátelství mezi Brunem a Šmuelem. Pokud ano, tak co?

Němce se přáteli s Židem
 bohatší a chudší
 přátelství muselo být tajné
 pouze si povídky

Důkaz o učení č. 21

Zvláštní je to že Němec kamarádil s Židem a že si
 celou dobu povídky je povídka, když jim bylo teprve 9.

Důkaz o učení č. 22

Během reflexe měli žáci zapsat minimálně 3 věci, které jim samotným pomáhají v náročných životních situacích. Musela jsem nejdříve uvést svůj příklad, a to jak situace, tak toho, co mi pomáhá. Poté žáci pracovali

samostatně. Někteří napsali tři věci, jiní více. Jedna žákyně jich zapsala dokonce 12. Na samostatnou práci měli žáci 7 minut. Posléze jsem na tabuli napsala slova „co mi pomáhá“ a nechala jsem žáky, aby se sdíleli se svými nápady. Ty jsem zapisovala ve formě myšlenkové mapy. Některé nápady se objevovaly u více lidí, např. u šesti. Aktivita trvala celkem 13 minut.

8) Ačkoli Bruno a Šmuel pochází z velmi rozdílných prostředí, oba se trápí. Vzájemné přátelství jim však pomáhá překonávat těžkosti jejich životů. Napište minimálně 3 věci, které vám samotným pomáhají v náročných životních situacích.

- modlitba
- spánek
- čtení knih
- čtení Bible
- povídat si s rodiči
- ráda chodím na zahradu na májím psem
- trávim čas s přáteli kteří mě uklidní a pomůžou mi
- poslech hudby
- kreslení

Důkaz o učení č. 23



Důkaz o učení č. 24

Při ukončování hodiny (2 minuty) jsem se žáků zeptala, jaké myšlenky si z hodiny odnáší. Někteří odpověděli, že si mohli uvědomit, jak se mají dobře. Zaměřili se tedy na porovnání své situace se situacemi, v nichž se nacházeli Bruno a Šmuel. Jiní dle svých tvrzení zjistili, že nešťastný a osamělý může být jakýkoli člověk. Právě toto zjištění odpovídá velké myšlence textu a první části cíle vyučovací hodiny. S druhou částí cíle (napsat alespoň tři věci, které jim samotným pomáhají v pro ně náročných situacích) nebyl po uvedení mého příkladu již žádný problém. Splnili ho všichni žáci, někteří toho napsali dokonce více.

Po ukončení hodiny se žáci zajímali o knihu, z níž byl čerpán text, a o název filmu.

Hodina probíhala bez větších problémů. Pouze jsem musela žáky usměrňovat u úkolu č. 6. Někteří ho zlehčovali, jiní si ve snaze napsat toho co nejvíc vymýšleli informace, které se v textu nevyskytují ani z něho nevyplývají. Tyto žáky je potřeba upozornit na to, aby se soustředili na daný text, hledali v něm informace, podtrhávali si je, ale aby si nedomýšleli něco, co text nenabízí. Ačkoli hodina proběhla v ročníku, který ještě v rámci dějepisu druhou světovou válku neprobíral, žáci ihned objevili souvislost textu s holocaustem. Jejich znalosti byly dostačující.

2.3 *Ostrov v Ptačí ulici – Uri Orlev*

Hlavní hrdina knihy *Ostrov v Ptačí ulici*, dvanáctiletý židovský chlapec Alex, žije se svými rodiči během druhé světové války ve varšavském ghettu.

Jednoho dne začnou němečtí vojáci ghetto a tamější továrnu na provazy prohledávat. Shromáždí všechny Židy na jednom místě a začnou je odvádět pryč. Všichni vědí, že je s největší pravděpodobností čeká cesta do koncentračního tábora. Rodinný přítel se s Alexovým tatínkem domluví, že Alexe schovají a tatínek se pro něj vrátí, až se mu podaří utéct. Během pochodu k vlaku tedy Alex dostane instrukce, jak se má chovat, a běží se schovat. Ví, že musí zůstat v úkrytu, dokud se tatínek neobjeví, i kdyby to mělo trvat rok.

Alex se zpočátku velmi bojí. Schovává se v útrobách rozbořeného starého domu číslo 78, hledá jídlo v prázdných bytech, utíká před zloději, kteří přišli do ghetta rabovat. Pokaždé, když opustí dům číslo 78, má strach, že se s tatínkem minou a už se nikdy neuvidí. V ghettu, které se na první pohled jeví prázdně, se setkává s různými lidmi. Většina z nich je ale Němci objevena a zastřelena.

Po nějaké době si v domě č. 78 vytvoří tajnou skrýš na jednom z polorozpadlých podlaží. Z místnosti ani zvenku na něj není vidět, a tak se tam cítí v bezpečí. Pomocí starého divadelního kukátka pozoruje život v ulici za zdí ghetta. Když se v ghettu objeví dva Židé, kteří přijeli na pomoc povstání, jež vypuklo v jiné části ghetta, zjistí, že v ulici za zdí se v jednom z domů schází protinacistický odboj, a dokonce se do ulice dá z ghetta projít tajnou chodbou.

Ve své skrýši Alex nakonec přežívá několik měsíců. Někdy se dokonce odváží jít si hrát s polskými dětmi za zdí, ale nemůže jim o sobě nic prozradit, jelikož by to bylo nebezpečné. Cítí se velmi osaměle, avšak stále má naději, že se pro něj tatínek vrátí. A to se jednoho dne také stane. Po pěti měsících se Alex se svým otcem opět setkává a mohou spolu z ghetta odejít.

2.3.1 Didaktický potenciál knihy

Smysl textu a autorský záměr

Uri Orlev ve své knize *Ostrov v Ptačí ulici* předává poselství o holocaustu dalším generacím. Na toto temné období našich dějin se totiž nesmí zapomenout. „*Lidi si musí tohle všechno pamatovat, aby se ostatní národy poučily a uvědomily si, jak to může dopadnout, když si zvolí do čela státu šilence. A aby ostatní národy věděly, že v jistých situacích se i děti musí chopit zbraní.*“⁷⁰ Toto poselství však předávají všechny knihy o holocaustu, a tak je Orlevova kniha orientována úžeji.

Hlavní smysl textu *Ostrov v Ptačí ulici* spočívá především v zobrazení osamělosti mnoha židovských dětí, které během války zůstaly samy a musely se o sebe postarat. Příběh vypráví sám hlavní hrdina Alex, jemuž je dvanáct let, a zpřístupňuje tak dětskému čtenáři svou situaci.

Čtenář si během četby uvědomí, jak je v lidských životech důležitá naděje. Alexe totiž udržela v ostražitosti, a tedy i při životě. Neměl vůbec nic. Stejně jako Robinson Crusoe na pustém ostrově si musel vše obstarat sám. Jediné, co mu zbylo, byla naděje. „*Ale něco přece má – naději. Protože čeká na tatínka.*“⁷¹

Nosnou myšlenkou příběhu je tedy to, že ačkoli se můžeme ocitnout v bezvýchodné situaci, nikdy se nesmíme vzdát naděje, která nám pomáhá v tom, abychom vytrvali.

Čtenář a text

Vzhledem k věku hlavního hrdiny a jeho naivnímu pohledu na svět je kniha určena především pro dětského čtenáře. Tento pohled se projevuje například v dětském vysvětlování si různých násilných činů. „*Bylo ticho. Pak se ozval křik a bědování spousty lidí, pláč a nárek, který jako by vycházel*

⁷⁰ ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 18.

⁷¹ Tamtéž, s. 8.

*z podzemí. A potom střelba. Výstřely byly hrozně blízko. Doufal jsem, že to střelí jen tak, aby těm, kteří se uvnitř skrývali, trochu nahnali strach.*⁷²

Dětský čtenář se může s Alexem ztotožnit v pocitu osamělosti. Ačkoli má Alex další lidi v podstatě na dosah ruky (za zdí ghetta), nemůže s nimi komunikovat, aby se neprozradil. Jsou mu blízko, ale zároveň jsou nesmírně vzdálení. Stejně tak i pubescentní čtenář může ve svém životě prožívat chvíle, kdy si bude připadat osaměle. Sice má možnost mluvit s ostatními lidmi, ale může mu připadat, že mu nikdo nerozumí. Dokonce on sám si ve fázi budování své vlastní identity nemusí rozumět.

Dalším prostředkem přiblížení situace dětskému čtenáři je zobrazování detailů. Orlev popisuje sebemenší detaily Alexova přežívání v domě číslo 78, především při budování skrýše na polorozpadlém podlaží. Autor zobrazuje také Alexovy každodenní potřeby, včetně tělesných. *„Chodit na záchod do sousedního domu jsem se totiž bál. Ale nejmíň jednou denně, ráno nebo večer, jsem tam zajít musel. Splachovat jsem se neodvažoval, dělalo to příliš velký hluk, proto jsem si vždycky našel místečko v některé z místností, kde bylo všechno vzhůru nohama. Každý den jsem musel riskovat. Nedalo se nic dělat.*⁷³ Tím příběh zevšedňuje a usnadňuje tak čtenářovo přijetí hlavního hrdiny.⁷⁴

Ostrov v Ptačí ulici je sice knihou o holocaustu, avšak pro její pochopení nejsou nutné žádné předchozí znalosti. Autor se zde neodkazuje na mnoho faktických událostí, a když už se tak děje, tak jsou prostřednictvím rozhovoru postav vysvětleny. Právě z toho důvodu je kniha vhodná již pro žáky 6. ročníku, ale zároveň může být zajímavá i pro starší žáky. Alex zde také totiž řeší šikanu, když pozoruje polského chlapce, který obtěžuje ostatní děti, či svou první lásku.

⁷² ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 96.

⁷³ Tamtéž, s. 104.

⁷⁴ Srov. SHIKHMANTER, Rima. Limitations as Possibilities: Uri Orlev's Holocaust Narratives for Children and Young Adults. *Children's Literature* [online]. 2014, roč. 42, s. 10.

Vzhledem k malému množství faktických informací kniha ve čtenářích může vzbudit zvědavost, a ti se tak budou snažit sami zjistit o holocaustu více z jiných zdrojů.

Čtenáři se může jevit příběh poněkud nedůvěryhodný. Alex se o sebe totiž dokáže postarat několik měsíců úplně sám. Shání si potravu, vybuduje si skrýš, k jejímuž postavení si musel sestrojít vlastní žebřík. „*Podobně jako v ostatních Orlevových dětských románech zde hrdina musí překonat nástrahy, které by často nezvládli ani dospělí.*“⁷⁵ Stejně tak konec příběhu, kdy dojde ke šťastnému shledání Alexe s jeho otcem, je velmi nepravděpodobný. Dětský čtenář, který nemá přílišné povědomí o druhé světové válce, si to však vůbec nemusí uvědomovat. Na druhou stranu Orlev v předmluvě zmiňuje, že ve svém dětství sám žil ve varšavském ghettu. „*Město, ve kterém jsem bydlel já, se jmenuje Varšava a čtvrti obehnané zdí se říkalo ghetto.*“⁷⁶ Tato informace dodává příběhu jistou důvěryhodnost.

Žánr textu a způsob podání

Román *Ostrov v Ptačí ulici* je uspořádán chronologicky. Jelikož je intencionálně orientován na dětského čtenáře, ani jeho forma není složitá. Výstavba textu napomáhá udržení čtenářovy pozornosti. Autor ve čtenářích pomocí názvů kapitol probouzí zvědavost. „*Název každé z dvaceti kapitol napovídá, že v příštích okamžicích se opět stane něco, s čím se bude muset malý hrdina vypořádat. Jedna část například nese název: Mám hlad, ale oni taky.*“⁷⁷

⁷⁵ SEDLOŇOVÁ, Nikola. Orlev, Uri - Ostrov v Ptačí ulici. *ILiteratura.cz* [online]. 19.10.2017 [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38899/orlev-uri-ostrov-v-ptaci-ulici>

⁷⁶ ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 6.

⁷⁷ SEDLOŇOVÁ, Nikola. Orlev, Uri - Ostrov v Ptačí ulici. *ILiteratura.cz* [online]. 19.10.2017 [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38899/orlev-uri-ostrov-v-ptaci-ulici>

Autor v předmluvě čtenáře vyzývá k tomu, aby si představil sám sebe v situaci, kdy město, v němž bydlí, obsadila cizí armáda a některé jeho obyvatele oddělila od ostatních lidí a uvěznila je v jedné z částí města. „A představte si, že jsou nejen odděleni od ostatních, ale navíc uvěznění v jedné ze čtvrtí města, kolem níž nechali vojáci postavit zed’.“⁷⁸ Tato výzva je v podstatě evokací k pozdějšímu příběhu. Ten není na konci úplně uzavřen. Alex se sice opět setká se svým otcem, ale již není řečeno, co se s nimi bude dále dít. Jelikož ještě není konec války, mohou se i tak stát jejími oběťmi, aniž by to čtenář zjistil. Konec příběhu je tedy otevřen jeho fantazii, do níž může zapojit nové informace o tehdejší době, které se skrze Alexovo vyprávění dozvěděl.

Uri Orlev se s ohledem na dětského čtenáře snaží hrůzy holocaustu zjemňovat.⁷⁹ Ochraňuje ho, když nejhorší násilí ukazuje z pohledu malého chlapce, který si některé věci ještě nedokáže úplně uvědomit.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Mezi klíčová místa románu, která nelze přejít bez porozumění, patří především počáteční vysvětlování situace Alexovy rodiny. Čtenář musí pochopit, co to je ghetto a kdo v něm kdy žil. Jakmile si to neuvědomí, nedokáže pochopit, proč by pro Alexe bylo tak nebezpečné, kdyby někdo poznal, že je Žid, a proč se tedy nemůže vyhnout pocitu osamělosti.

Alex je většinu příběhu úplně sám nebo se svou bílou myškou Snížkem. Monology jsou tedy častější než dialogy a vyjadřování není příliš složité. Pro některé dětské čtenáře však může být matoucí odkazování se na Robinsona Crusoe, které se v knize objevuje. Alex je totiž ve své skrýši stejně jako Robinson na pustém ostrově nucen používat svou vynalézavost a každý den

⁷⁸ ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 5.

⁷⁹ Srov. HEARNE, Betsy. Coming To The States: Reviewing Books From Abroad. *Horn Book Magazine* [online]. 1991, roč. 67, č.5, s. 562–568. [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=9110213721&scope=site>

bojovat o přežití. Pro některé mladší čtenáře, kteří příběh Robinsona Crusoe ještě neznají, může být toto odkazování, které se objevuje už v názvu knihy, neprůhledné. Pro pochopení podstaty příběhu to však není překážkou.

2.3.2 Didaktický potenciál vybraného textu

Smysl textu a autorský záměr

Vybrané texty přináší svému čtenáři vhled do Alexovy situace. Jejich nosná myšlenka odpovídá myšlence celé knihy. I když se Alex ocitl v bezvýchodné situaci, protože zůstal sám v prázdném ghettu a nesměl z něj odejít, nevzdal se naděje na návrat tatínka, která mu pomáhala danou situaci překonat. Ze dne na den se stal samostatným, protože se o sebe musel sám postarat.

Texty zprostředkovávají také osamělost, která se týkala mnoha lidí s podobným osudem, jako byl ten Alexův.

Čtenář a text

Úryvky odpovídají vyspělosti pubescentního čtenáře. Tomu může být blízká především Alexova osamělost.

Stejně jako v celé knize i ve vybraných textech je zřejmé, že si Alex počíná velmi šikovně. Čtenář se v nich může dočíst, že se dokázal skrývat minimálně několik měsíců. Právě tato informace se může žákům zdát nedůvěryhodná.

Žánr textu a způsob podání

Výstavba vybraných textů není složitá. Autor v nich užívá ich-formu, a text tak může připomínat formu deníkového záznamu. Čtenáři právě tato forma usnadňuje vcítění se do Alexovy situace. Lépe si tak poté může představit, jak by se v dané situaci sám odvážil zachovat a čeho by se bál.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Alex v úryvcích popisuje svůj čas strávený v ghettu. Pro pochopení toho, proč si musel počínat opatrně, je důležité uvědomění si jeho situace. V textu se

však objevuje pouze slovo ghetto a ani to nezaručí žakovské porozumění tomu, že se tam Alex nachází, jelikož je Žid. Tato informace musí být čtenářům prozrazena ještě před samotnou četbou.

2.3.3 Plán vyučovací hodiny

Téma: samostatnost

Velká myšlenka: Kdykoli v průběhu života se můžeme dostat do situace, v níž budeme odkázáni sami na sebe a budeme se cítit osaměle. Nikdy se však nesmíme vzdát naděje, která nám pomáhá v tom, abychom vytrvali.

Cíl: Žáci si v průběhu práce s příběhem malého Alexe uvědomí, že mnoho židovských dětí zůstalo úplně samo a muselo se o sebe postarat i ve velmi nízkém věku. Skrze vypracování záznamu do deníku zhodnotí, co by se v Alexově situaci pokusili zvládnout, jaké překážky by si troufli překonat. Zjistí tak, zda by dokázali být samostatní a jaká myšlenka by jim pomáhala danou situaci přežít.

Prekoncepty: Žáci mají základní povědomí o holocaustu. Vědí, že Židé byli nejdříve segregováni do ghatt a odtud poté vyváženi do pracovních a koncentračních táborů. Dokáží vypracovat pětilístek a zápis do deníku.

Ročník: 8. ročník

Počet žáků: 30

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody: pětilístek, čtení s otázkami, zápis do deníku

Formy: společná, individuální

Pomůcky: pracovní listy

Důkazy o učení: vypracované pracovní listy

2.3.3.1 Pracovní list

1) Co pro vás znamená samostatnost? Vypracujte na toto téma pětílístek.

Odcházeli jsme. Musel jsem si spoustu věcí zapamatovat. Až dojdeme k číslu 78, mám vběhnout do domovních vrat. Znal jsem ten dům, průčelí s prázdnými okny. Uvnitř nezůstalo nic. Jen polorozbořené obvodové zdi, ze kterých trčely kusy podlahy a trubky. V pravou chvíli mě postrčí. Slíbil mi, že za mnou tatínek přijde. Buď uteče teď, nebo dorazí později. Za dva za tři dny. Každopádně tam musím zůstat, jak nejdéle to půjde. Třeba i měsíc. Nebo celý rok.⁸⁰

2) Úryvek je vyprávěn v 1. osobě. Jak na vás tato forma působí? Čeho autor použitím této osoby může dosáhnout?

Ve svém doupěti jsem strávil několik podzimních měsíců, než vypuklo povstání v ghettu A.

Kdykoli jsem z rozbořeného domu odcházel, bál jsem se, že zrovna v tu chvíli tatínek přijde, nenajde mě tam a půjde zase pryč. Vzal jsem kus bílé omítky, měkké jako křída, a namaloval šipky jako při bojovce, které zdánlivě přicházely směrem z ulice. Poslední šipka byla zahnutá a po ní následovala značka pro cíl, tam jsem položil cihlu a pod ni psaníčko. Našel jsem kousek

⁸⁰ ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 32.

zažloutlého papíru a tužkou jsem na něj napsal: „Poklad je blízko. Vydrž. Alex.“⁸¹

3) Alex ve svém sdělení pro tatínka použil šifru. Co mohl myslet tím, že je poklad blízko?

Většinou jsem ležel a četl si ve své a Snížkově ložnici. Nebo jsem si se Snížkem hrál. Mnohokrát za den jsem opatrně, pomaličku otevíral větrací otvor, bral si dalekohled a pozoroval, co se děje na polské straně. Na ulici i v domech naproti. Připadal jsem si, jako bych žil na opuštěném ostrově a přes moře se díval na domy a na lidi, kteří vypadali tak blízko, ale ve skutečnosti byli hrozně vzdálení, jako v jiném světě. Když jsem si dalekohled dole v bunkru bral, nenapadlo mě, že pro mě bude mít stejnou cenu jako knihy, ne-li větší. Bylo to vlastně jen obyčejné divadelní kukátko.⁸²

4) V úryvku se zmiňuje, že si Alex připadal jako na opuštěném ostrově. Ačkoli jsou další lidé blízko, nemůže se k nim dostat. Popište, jak byste se v dané situaci, tedy v prázdném ghettu, z něhož nemůžete odejít, cítili vy.

Někdy se mi ale nechtělo ani číst, ani si hrát se Snížkem, ani se dívat, co se děje na polské straně, a zničehonic jsem začal myslet na maminku a tatínka. Nebrečel jsem, jen jsem ležel uvnitř a myslel na to nejhorší, co se jim mohlo stát. A taky na to, jak se polské děti mají. Můžou si hrát venku. Mají

⁸¹ Srov. ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 101–102.

⁸² Tamtéž, s. 104.

2.3.3.2 Metodické pokyny

Evokace

K evokaci je ve vyučovací hodině použita metoda pětílístku. Vyučující žákům sdělí, že na prvním řádku se bude nacházet slovo samostatnost. Poté na druhý řádek umístí přídavná jména, která dle nich samostatnost vystihují. Na následující řádek napíše slovesa, jež se vztahují k tématu samostatnosti. Čtvrtý řádek bude obsahovat celou větu, v níž se nemusí nacházet sloveso. Na poslední řádek napíše synonymum k tématu, jež mají na prvním řádku. Žáci se skrze vypracování pětílístku zamyslí nad tím, co podle nich znamená slovo samostatnost.

Např. samostatnost
důležitá náročná
pracovat hýbat se nelenošit
Musím vše zvládnout sám.
nezávislost

Poté jim vyučující sdělí, že hlavní hrdina následujících úryvků je Alex, dvanáctiletý Žid, který žije v době druhé světové války. Kvůli svým kořenům musí žít v židovském ghettu, kde jeho rodiče s dalšími Židy pracují v továrně. Je odloučen od zbytku polské společnosti. Jednoho dne však vojáci shromáždí všechny obyvatele ghetta, aby je mohli přemístit do koncentračního tábora. Alexovi se však naskytne příležitost, aby vojákům utekl, schoval se a čekal, až se pro něj vrátí jeho tatínek.

Uvědomění

Vyučující vyvolá jednoho žáka, který nahlas přečte první úryvek. Ostatní žáci text sledují pouze očima. První otázka se zabývá vypravěčskou formou, v níž je příběh psán. Žáci se zamyslí nad tím, jak na ně tato forma působí. Měli by například odpovědět, že se díky ní cítí součástí děje, jako by tam místo Alexe byli oni sami. Autor tak tedy dosahuje vcítění se do děje. Jestliže žáci nedokáží odpovědět, vyučující je navede pomocí otázky, zda jim přijde osobnější

výpověď v první nebo ve třetí osobě. Toto uvědomění je důležité z toho důvodu, že se v následujících úkolech budou snažit do Alexe vžít.

Četba dalšího úryvku proběhne stejně jako u předchozího. Otázka č. 3 je zaměřena na Alexovu tajnou zprávu pro tatínka. Žáci již vědí, že Alex je Žid a v prázdném ghettu se schovává. Tatínkovi tedy nemohl na vzkaz napsat, kde je, ale musel ho zašifrovat. Svou šifrou mu dával najevo, že se nachází někde poblíž. Formu dětské hry na hledání pokladu zvolil proto, aby byl co nenápadnější. Kdyby to totiž někomu přišlo podezřelé a začal by hledat, mohla by být Alexova skrýš odhalena a on by byl pravděpodobně buď zastřelen, nebo poslán do koncentračního tábora. Takto však vzkaz působí tak, že ho tam dali děti ještě předtím, než bylo ghetto vyklizeno. Šifrou, že poklad je blízko, se tatínkovi snažil naznačit, že on sám se nachází někde poblíž. Skrze tuto aktivitu žáci pochopí, jak obezřetně musel Alex jednat, a posléze tuto informaci využijí v reflexi. Pokud by pro některé žáky bylo zadání obtížné, vyučující je vyzve, aby si představili, že jsou v Alexově situaci. Musí se schovat, ale zároveň chtějí, aby je našel tatínek, a tak použijí šifru. Co by mu pravděpodobně chtěli sdělit tím, že je poklad blízko?

Po četbě třetího úryvku, která proběhne stejně jako předchozí dvě, následuje otázka zaměřená na pocity hlavního hrdiny. Ač jsou polští lidé blízko, jsou přesto velmi vzdálení, jelikož za nimi nemůže přijít. Připadá si osaměle. Žáci popíší, jak by se v jeho situaci cítili oni sami. Tato představa jim pomůže k tomu, aby se do Alexe dokázali lépe vžít.

Po přečtení posledního úryvku se žáci zamyslí nad tím, co Alexovi pomáhá v tom, aby se nevzdal. Ačkoli se nachází ve velmi obtížné situaci, nestěžuje si. Má totiž naději. V textu se zmiňuje, že stále čeká na tatínka. To, co ho udržuje od zoufalství, je naděje, že se s tatínkem ještě uvidí. Právě naděje, myšlenka na to, co bude následovat, když vydrží, je to, co lidem v nejhorších chvílích pomáhá přežít.

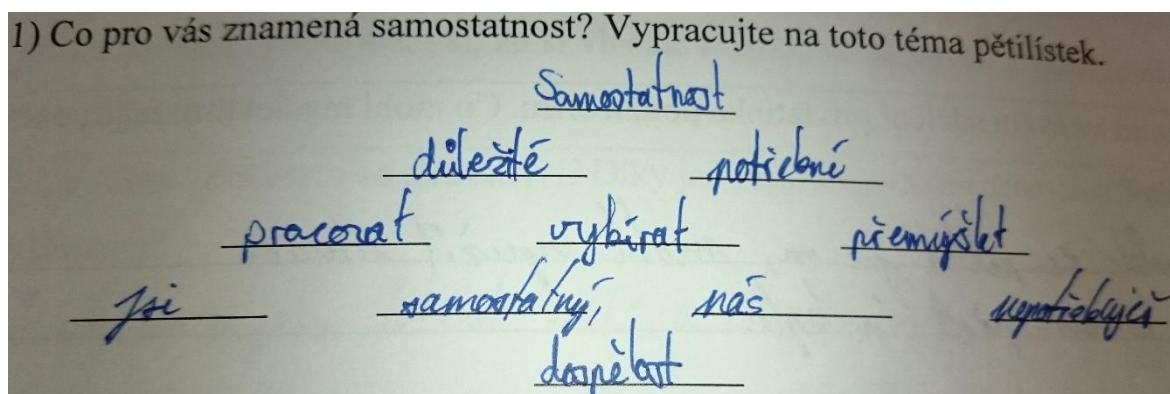
Reflexe

Během reflexe, v níž si mají žáci představit sebe na Alexově místě, se zamyslí nad tím, jaké by to bylo pro ně. Zhodnotí, co by v Alexově situaci zkusili zvládnout, zda by vůbec dokázali být samostatní. Ujasní si, co by bylo jejich nadějí, která by je udržovala při životě. Na, co by se natolik těšili, že by se to stalo jejich hnacím motorem.

2.3.4 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina proběhla v 8. ročníku malotřídní školy. Ve třídě bylo z důvodu nemoci pouze 7 žáků. Použité metody tím však nebyly nijak omezeny.

Úvod do hodiny trval 2 minuty. Vysvětlení evokace (pětílístek na téma samostatnost) trvalo 3 minuty. Původně měli žáci pětílístek vypracovat sami, aby nebyli omezováni mými představami. Nicméně ještě po 5 minutách většina neměla nic napsaného, ačkoli s pětílístkem nepracovali poprvé a zadání bylo také napsané na tabuli. Začala jsem jim tedy pokládat návodné otázky (Představte si, že někomu vysvětlujete, co pro vás znamená samostatnost. Jaká je dle vás? Čím se vyznačuje? Jak se chovají lidé, kteří jsou samostatní?). S pomocí těchto otázek již žáci vypracovali vlastní pětílístky. Své nápady poté mezi sebou sdíleli. Celá aktivita dohromady trvala 14 minut.



Důkaz o učení č. 25

Následně byl žákům sdělen úvod do Alexova příběhu a jedna z žákyň nahlas přečetla první text. Někteří žáci dokázali na otázku k textu (ot. č. 2) odpovědět ihned. Ostatní žáci byli navedeni pomocí otázky, zda na ně působí osobněji a niterněji výpověď v 1. nebo ve 2. osobě. Poté jsem se žáků zeptala, ve kterém slohovém útvaru by užili vypravování v 1. osobě. Odpověděli, že by ji užili při psaní dopisu či deníku. Tato informace byla nápomocná v posledním úkolu. Aktivita trvala 5 minut.

2) Uryvek je vyprávěn v 1. osobě. Jak na vás tato forma působí? Čeho autor použitím této osoby může dosáhnout?

JE TO ZANÍMALĚJŠÍ, POUTAVĚJŠÍ, ČLOVĚK
JE VTAŽEN DO DĚJE.

Důkaz o učení č. 26

Poté jeden z žáků nahlas přečetl druhý úryvek. Odpověď na otázku č. 3 odhalili všichni žáci ihned a nebylo potřeba využít návodných otázek. Zeptala jsem se žáků také na to, proč si Alex k napsání vzkazu vybral zrovna formu dětské bojovky. Na tuto otázku žáci nejdříve nedokázali odpovědět. Když jsem jim však připomněla, že v ghettu před vysídlením žilo mnoho lidí, odhalili správnou odpověď. Aktivita trvala celkem 4 minuty.

3) Alex ve svém sdělení pro tatínka použil šifru. Co mohl myslet tím, že je poklad blízko?

Myslel že poklad je on, mohl využít situace
že to tam před tím bylo.

Důkaz o učení č. 27

Po přečtení třetího úryvku jedním z žáků, následoval úkol č. 4. Pro žáky nebylo těžké úkol vypracovat. Někteří se zaměřili na to, že by se báli a cítili by se osaměle. Jiní přemýšleli nad tím, že by se tam nudili, a museli by se tedy nějak zabavit. Aktivita trvala 5 minut.

4) V úryvku se zmiňuje, že si Alex připadal jako na opuštěném ostrově. Ačkoli jsou další lidé blízko, nemůže se k nim dostat. Popište, jak byste se v dané situaci, tedy v prázdném ghettu, z něhož nemůžete odejít, cítili vy.

Asi bych byla osamělá, ^{ale} snažila se nepropadnout panice,
věřit že tatínek přijde a pak spolu odejdeme

Důkaz o učení č. 28

4) V úryvku se zmiňuje, že si Alex připadal jako na opuštěném ostrově. Ačkoli jsou další lidé blízko, nemůže se k nim dostat. Popište, jak byste se v dané situaci, tedy v prázdném ghettu, z něhož nemůžete odejít, cítili vy.

Osaměle, nějak bych musel vymyslet jak se zabavit, bylo by to docela nudné.

Důkaz o učení č. 29

Následovalo hlasité přečtení dalšího úryvku jednou z žákyň. Na otázku k textu žáci dokázali odpovědět, aniž by museli být naváděni představováním si sebe samých v Alexově situaci. Uváděli nejen to, že Alexovi pomáhá myšlenka na návrat tatínka, ale také na to, že ostatní děti z ghetta jsou pravděpodobně mrtvé a on žije, a tak se musí snažit vydržet. Pro některé byla jeho nadějí myšlenka na to, že si ještě někdy bude moci hrát s ostatními dětmi. Alexovou nejsilnější motivací byla naděje v tatínkův návrat. Ostatní odpovědi jsou však také správné a mohou odpovídat vybranému textu. Záleží, na co žáci kladli při četbě největší důraz. Aktivita trvala 3 minuty.

5) Co Alexe udržovalo od zoufalství? Díky jaké myšlence svou osamělost dokázal zvládnout?

Že se tatínek vrátí a budou spolu.

Důkaz o učení č. 30

5) Co Alexe udržovalo od zoufalství? Díky jaké myšlence svou osamělost dokázal zvládnout?

Že ještě žije a že ty ostatní děti už odvezl a mohly být mrtvé, že táta přijde

Důkaz o učení č. 31

Na reflexi zbylo v časové dotaci vyučovací hodiny 12 minut. Žákům jsem připomněla, že deník se píše v první osobě. Řekla jsem jim, ať se soustředí především na obsah, jelikož pravopisné chyby nebudou součástí hodnocení. Nikdo z žáků nepsal déle než 10 minut. Nechtěli se však s ostatními podělit o své výtvary. Z toho důvodu jsem se jich alespoň zeptala, jaká klíčová slova by

podle nich shrnovala dnešní text a aktivity k němu. V jejich odpovědích se objevila slova jako samostatnost, naděje, vydržet a přežití. Do svých pracovních listů psali především o tom, jak sháněli jídlo. U všech žáků spočívala naděje v myšlence na opětovné setkání s rodinou.

6) Představte si, že stejně jako Alex zničehonic zůstanete naprosto sami v prázdném ghettu a musíte být úplně samostatní. Nesmí vás objevit vojáci. Co byste se v takové situaci pokusili dělat? Jaká myšlenka by vám pomáhala danou situaci zvládnout? Zapište formou deníku.

Dnes jsem se rozhodla se přejít na večer na prázdném vedlejším domě. Chtěla jsem jít brzy ráno, ale měla jsem strach aby mě neviděli. Musela jsem tedy počkat až se st-
mí.

Latím jsem se divala z okna na polské straně dovezli pečivo. Měla jsem obrovskou chuť a doufala že večer najdu něco dobrého k jídlu. Potom jsem si četla knihu, pomáhá mi to alespoň trochu zapomenout na vše ale a povarit se do přiběhu se starším koncem.

Konečně jsem se dočkala kůry. Prohlédla jsem se do ve-
dlejším domě. Bála jsem se a nejvíce se lekla myši, ale nicde
me neshledal, smod. Nastal jsem pár starých kůr a hodně
pečivo, aspoň něco, ale já se dočkám. Až teď se skončí kou-
pim si čerství rohlík a dám si ho se sladkou marmeládou.

Už se těším až se skončí a uvidím rodinu a kamarády.

ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013, s. 111–112.

! HLAVNĚ SE NEVZDÁVAT !

Důkaz o učení č. 32

Ačkoli bylo na vyučovací hodině přítomno jen 7 žáků, nebyla nijak omezena. Největší problém měli žáci s evokací v podobě pětílístku. Tato aktivita by mohla být nahrazena např. myšlenkovou mapou na téma

samostatnost, při jejímž vytváření mohou žáci říct jakákoli slova, která se jim k tématu vybaví, a nejsou tedy omezováni žádnými pravidly. Ostatní úkoly již žáci plnili bez větších problémů, dokonce mohly být připojeny i další otázky. Na konci hodiny se žáci sice nechtěli sdílet se svými výtvary, ale dokázali shrnout hlavní myšlenku textu do několika klíčových slov, která odpovídala cíli hodiny.

2.4 Zlodějka knih – Markus Zusak

Příběh *Zlodějky knih* začíná tím, že se hlavní hrdina Liesel Memingerová, které právě zemřel bratr, musí přestěhovat k novým opatrovníkům, manželům Hubermannovým z Himmelstrasse v Molchingu.

Život v nové rodině je zpočátku těžký. Tvrdá láska matky Rosy je však vyvažována srdečným přijetím otce Hanse, který Liesel učí číst, a rozvíjí v ní tak lásku ke knihám. V novém domově se Liesel seznamuje také s Rudym Steinerem a stanou se z nich nejlepší přátelé.

Ačkoliv v září roku 1939 začíná válka, na Himmelstrasse se život příliš nemění. Liesel se zlepšuje ve čtení, a dokonce začíná krást knihy. Roznáší také vyprané prádlo za Rosu po městě a dostane se tak až do starostova domu s velkou knihovnou. Kromě toho prožívá dětská dobrodružství s Rudym a dalšími dětmi z města (fotbal, kradení jablek apod.).

Během války do života Hubermannových vstupuje mladý Žid Max Vandenburg, který u nich vyhledá skrýš před hrozící smrtí v koncentračním táboře. Liesel se s Maxem sblíží a pomáhá mu přežít jednotu dnů v úkrytu. Mezi tím se válka blíží až do Molchingu a městu hrozí bombardování. Max musí po nějaké době od Hubermannových odejít. Hans je poslán do boje, odkud se sice vrací živý, ale zato je chycen Max a dostává se do koncentračního tábora.

Od starostovy manželky Ilsy Hermannové dostává Liesel černý zápisník. Inspirována svým životem a příběhem, který pro ni napsal Max, začne Liesel psát vlastní knihu, jež pojmenuje *Zlodějka knih*.

Při jednom bombardování Molchingu zemře Hans, Rosa i Rudy. Liesel zůstává sama. Ujme se jí však Ilsa Hermannová a Liesel se postupně vrací do života. V roce 1945 za ní do Molchingu přijde také Max, který se dožil konce války. Liesel umírá až po mnoha letech v Austrálii.

2.4.1 Didaktický potenciál knihy

Smysl textu a autorský zájem

Smysl tohoto textu se nachází v rozšíření známé látky druhé světové války a holocaustu o dva nové pohledy. Prvním z nich je vypravěč, kterým je vševědoucí postava Smrti. Zusak Smrt představuje jako postavu všudypřítomné, vševědoucí vypravěčky, která zdráhavě přenáší mrtvé duše. Ačkoliv je ze svého počínání zarmoucena, musí spolupracovat s válkou. Vidí, všechny lidské katastrofy a utrpení, vše, co si lidé vzájemně dělají, a přesto vypráví příběh s tím, že lidstvo stojí za všechno úsilí.⁸⁴

Druhým pohledem je pomocná ruka, jež je v příběhu vztažena od Němce směrem k Židovi. Hans Huberman zachrání život Maxe Vandenburga, když ho ukrývá ve svém sklepě. Riskuje při tom nejen svůj život, ale také život své manželky Rosy a dcery Liesel. Ukazuje se zde tak přátelství, které je pro mnoho dnešních mladých čtenářů v době probíhající druhé světové války naprosto nemyslitelné. Čtenáři jsou obeznámeni s tím, že protivníci nacistů si pomáhali navzájem, avšak tato myšlenka pro ně může být nová. Obohacuje je tak o fakt, že i v těchto temných časech za německými hranicemi žili také dobří lidé, kteří se nenechali zmanipulovat myšlenkami Adolfa Hitlera o nadřazené rase a otázce konečného řešení. Příběh zabraňuje obecné tendenci ke generalizaci Němců, kteří mohou být v očích mladého čtenáře všichni přívrženci nacismu a věrní podporovatelé holocaustu.

Hlavní myšlenka tedy spočívá především v tomto druhém novém pohledu. Ne všichni Němci byli oddaní touze ovládnout svět a vymýtit z něj všechny „poddané druhy“, tedy hlavně Židy. Někteří s touto myšlenkou nesouhlasili a do války se zapojili jen proto, že museli. Právě o těchto lidech Zusak slýchal ve vyprávění svých rodičů. Sám však odmítá, že by jeho

⁸⁴ Srov. RUSHTON, Katherine. Death warmed up. In: *Bookseller* [online]. 2006, č. 5256, s. 18–19.

záměrem bylo obhájit německý národ. Nesnaží se čtenáře přimět k tomu, aby přehodnotil svůj názor na nacistické Německo. Vše, o co se snaží, je vyprávět příběh, který tímto způsobem čtenáři ještě nebyl předán.⁸⁵

Čtenář a text

Text je určen převážně mladému čtenáři ve věku žáka vyšších ročníků druhého stupně základní školy a studenta střední školy. Nicméně je kniha oblíbená také u dospělých čtenářů. Mladší věkové kategorii odpovídá především věk hlavní postavy, Liesel Memingerové. Žák se může takto ztotožnit s některými z jejích problémů, které jsou naprosto typické pro daný věk (např. vztah s Rudym Steinerem). Zároveň může obdivovat její odvalu při krádežích knih a ukrývání mladého Žida Maxe Vandenburga. Právě skrze ni a její pěstouny může žák pochopit, že všichni Němci nesdíleli nacistické nadšení, a někteří se dokonce snažili Židům pomoci, ač je to mohlo stát jejich vlastní život a životy jejich blízkých.

Svým zpracováním text odpovídá vyspělosti staršího žáka. Jediný problém může nastat při zjištění počtu stran knihy, který může mnohé mladé čtenáře odradit. Tomuto problému však pomůže úryvek, se kterým se pracuje v této diplomové práci.

Pro chápání celého příběhu žákovi pomohou znalosti o druhé světové válce a nacistických myšlenkách a ideálech. Nicméně to není absolutně nezbytné, jelikož mu bude v průběhu četby vše vysvětleno vypravěčem. Jen mu uniknou některé dobové narážky.

Text je pro žáka důvěryhodný, jelikož je v něm hlavní dějová linie zasazena do druhé světové války. Informace, které mu jsou o tomto období

⁸⁵ Srov. RIDGE, Judith. Death Gets its Say. In: *Publishers Weekly* [online]. 2006, roč. 253, č. 8, s. 61–62.

předávány, si může vyhledat v učebnici či na internetu a zároveň se shodují s fakty, která mu jsou předávána v hodinách dějepisu.

Žánr textu a způsob podání

Zlodějka knih je román. Dějová linie je čtenáři předkládána chronologicky s občasnými odbočkami a předpovídáním budoucích událostí. Vypravěčka je náchylná k přeskokování dopředu, věštění různých smrtí a přetahování pozornosti k temnotě tehdejší doby.⁸⁶ Tato výstavba není složitá, ale méně zdatnému čtenáři může činit potíže. Vypravěčka Smrt na mladého čtenáře může působit jako starší člověk, který k němu hovoří, občas se zapomene a odbočí z linie vyprávění k něčemu, co se mu právě vybavilo v řetězci vzpomínek.

Autor se k dané problematice, se kterou v díle pracuje, staví s nadhledem. Skrze přátelskou postavu Smrti celou hrůzostrašnost druhé světové války a holocaustu zmírňuje. Zusakova Smrt není temnou nelidskou smrtkou s kosou, nýbrž milou postavou, která se ke svému povolání staví zodpovědně, ale neužívá si ho. Zusak tak skrze ni podává téma holocaustu pro mladého čtenáře snesitelněji.⁸⁷ Dokonce občas přidává humorné pasáže ukazující, že i v té nejhorší době se dá najít špetka čiré radosti a mohou se dít dobré věci.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Pro správné pochopení některých důležitých motivů žák musí pochopit, že např. nadávky (*Saumensch* ad.), kterými se hojně častují Liesel a Rudy, jsou v podstatě výrazem náklonnosti. Zároveň musí pochopit výchozí situaci Maxe Vandenburga, která určuje celý ráz subpříběhu, jenž se kolem této postavy

⁸⁶ Srov. KELLY, Stuart. Book Review: The Book Thief by Markus Zusak: You won't fear the reaper: [REVIEW Edition]. *Scotland on Sunday* [online]. 21. 1. 2007.

⁸⁷ Srov. GROSSMAN, Lev. 5 Great New Books. In: *Time* [online]. 2006, roč. 167, č. 11, s. 63.

odehrává. Max je mladý člověk s hořkým životním osudem. Narodil se jako Žid v Německu. Tento „prohřešek“ se však době nacistického Německa trestal smrtí.

V textu se prakticky neobjevují cizí výrazy, vyjma německých nadávek, které jsou však hned ze začátku příběhu přeloženy a vysvětleny. Další z nemnoha pro žáky těžších výrazů jsou vysvětleny pomocí citací z *Dudenova úplného slovníku a tezauru*. Jediný známý text, na který se v příběhu odkazuje, je *Mein Kampf*. Vědomí o jeho existenci a znalost jeho hlavních myšlenek je podstatná pro porozumění jeho důležitosti v životech několika lidí. Žák vyššího ročníku druhého stupně základní školy, popřípadě student střední školy by však s tímto textem měl být seznámen.

2.4.2 Didaktický potenciál vybraného textu

Vybrané texty se zaměřují na jeden z pohledů na holocaust a druhou světovou válku, které *Zlodějka knih* nabízí. Nevěnují se Smrti jako neobvyklé vypravěčce, ale pomoci v nouzi, kterou nabízí Němec Židovi. Poukazují na stereotyp, že všichni Němci v průběhu druhé světové války souhlasili s ideologií nacismu, a boří jej.

Díky četbě těchto úryvků se mohou žáci zamyslet nad tím, zda by byli ochotní pomoci ostatním, i když by se kvůli tomu museli něčeho vzdát. Hubermannovi se totiž kvůli tomu, aby mohli Maxovi Vandenburgovi pomoci, museli vzdát svého bezpečí.

Čtenář a text

Úryvky jsou stejně jako celá kniha vhodné spíše pro žáky vyšších ročníků ZŠ či středních škol. Objevují se v nich totiž informace, k jejichž znalosti je potřebná historická průprava minimálně v rámci hodin dějepisu (např. zmínka o Hitlerově *Mein Kampfu*).

Žánr textu a způsob podání

Na rozdíl od příběhu v rámci celé knihy jsou úryvky zpracovány chronologicky. Texty jsou však náročné na orientaci v prostoru. V prvním úryvku se totiž Max Vandenburg nachází na několika místech. Nejprve je v úkrytu, poté ve vlaku, a nakonec v Molchingu. Během četby se mezi těmito místy objevují ostré přestupy, neboť nejsou nijak blíže uvedeny a vysvětleny.

Výrazové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Vybrané texty obsahují mnoho narážek na druhou světovou válku (např. rok 1940). Právě pochopení období, v němž se úryvky odehrávají, je podstatné pro porozumění celé situaci.

První text se odkazuje na *Mein Kampf*. Jestliže žáci znají jeho základní myšlenky, dokáží si uvědomit, proč se v úryvku zmiňuje, že si v něm Max Vandenburg četl.

2.4.3 Plán vyučovací hodiny

Téma: pomoc v nouzi

Velká myšlenka: Pomoc někdy přijde i od lidí, od nichž bychom to nečekali, protože se kvůli tomu musí něčeho vzdát.

Cíl: Žáci si uvědomí, že se během druhé světové války našli i Němci, kteří byli ochotní pomáhat Židům, ačkoli to pro ně bylo velmi nebezpečné. Vztáhnou si situaci Hanse Hubermanna a jeho rodiny do svých životů a zamyslí se nad tím, zda jsou ochotní se něčeho vzdát, aby pomohli lidem, kteří to potřebují.

Prekoncepty: Žáci mají základní povědomí o průběhu 2. světové války. Vědí o existenci knihy *Mein Kampf* Adolfa Hitlera a znají její hlavní myšlenky.

Ročník: 9. ročník

Počet žáků: 30

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody: čtení s otázkami, myšlenková mapa

Formy: společná, individuální

Pomůcky: pracovní listy

Důkazy o učení: vypracované pracovní listy

2.4.3.1 Pracovní list

„Člověk je veliký tím, že pociťuje odpovědnost. Odpovědnost tak trochu za osud lidí v dosahu své činnosti.“ (Antoine de Saint-Exupery)

1) Co podle vás tento citát znamená? Pokuste se ho vyjádřit vlastními slovy.

Pár set kilometrů na severozápad, ve Stuttgartu, daleko od zlodějů knih, manželek starostů a Himmelstrasse, sedí ve tmě muž. Tohle je nejlepší místo, rozhodli. Potmě se Žid hůř hledá.

„Prosím,“ říkal. „Prosím.“

Mluvil k muži, kterého nikdy neviděl. Věděl jen pár základních věcí, krom jiného znal jeho jméno. Hans Hubermann. Promluvil k němu znovu, k tomu vzdálenému cizinci. Žadonil.

Bylo třetího listopadu, jeho chodidel se držela podrážka vagónu. Četl ve výtisku Mein Kampf, který držel před sebou. Ve svém spasiteli. Z rukou mu plynul pot. Knihu svíraly obtisknuté prsty.

Z Pasingu do Molchingu došel podle mapy uložené v hlavě. Bylo už pozdě, když před sebou uviděl město.

Ted' zahrnul do té postranní ulice, propracovával se k číslu třicet tři a bránil se nutkání smát se, bránil se nutkání vzlykat nebo si jen představovat bezpečí, které ho snad očekává. Připomínal si, že ted' není vhodná chvíle pro naději. Ovšemže byla skoro hmatatelná. Cítil ji, někde těsně mimo dosah. Než aby ji vzal na vědomí, zase se pustil do úvah, co dělá, jestli ho na poslední chvíli chytí nebo jestli ho za dveřmi třeba čeká nesprávná osoba.

Když Max Vandenburg v listopadu 1940 dorazil do kuchyně v čísle 33 na Himmelstrasse, bylo mu čtyřadvacet. Oblečení jako by ho táhlo k zemi a byl

tak unavený, že by ho i svědomí rozlomilo vejpůl. Roztřesený a otřesený stál u dveří.

„Ještě hrajete na harmoniku?“

Ta otázka samozřejmě ve skutečnosti znamenala: „Ještě pořád mi chcete pomoci?“

Žid Max Vandenburg zavřel oči a sesunul se o kousek hloub, do bezpečí.⁸⁸

2) Napište, jaké pocity ve vás úryvek vyvolává a zdůvodněte je.

3) Doložte na ukázce z textu, kde a v jaké době se úryvek odehrává.

4) Co všechno nám úryvek říká o Maxovi Vandenburgovi?

5) Max Vandenburg si jako svou četbu vybral výtisk *Mein Kampf*. Zamyslete se nad tím, k čemu mu mohla kniha v jeho situaci pomoci.

⁸⁸ Srov. ZUSAK, Markus. *Zlodějka knih*. 1. vyd. Praha: Argo, 2009. s. 139, s.157–184.

6) Jaké národnosti je podle jména Hans Hubermann?

7) Hans Maxe ukryl ve svém domě. Lidé si v těžkých dobách často pomáhají. Na této pomoci však bylo v době druhé světové války něco zvláštního. Co? A co to vypovídá o Hansovi?

Uprostřed února, pár dní před Lieslinými třináctými narozeninami, přišel ke krbu na pokraji zhroucení. Div neupadl do ohně.

„Hansi,“ zašeptal, a obličej jako by mu schvátila křeč. Podlomily se mu nohy, hlavou se uhodil o harmonikové pouzdro.

Židovská mrtvola byl závažný problém. Hubermannovi potřebovali Maxe Vandenburga oživit nejen kvůli němu, ale i kvůli sobě. „Ještě neumřel.“ Ta slova přistála na stole a usadila se uprostřed. Všichni ti tři lidé se na ně dívali. Jejich skoronaděje si netroufla víc. Ještě neumřel. Ještě neumřel.

„Probudil se, Liesel. Je vzhůru.“

„Nevěděli jsme, co budeme dělat, kdybys umřel, Maxi.“

Stačila mu chvilka. „Myslíš, jak se mě zbavit?“

„Promiň.“

„Ne.“ Neurazil se. „To bylo správné.“ Ochable si hrál s míčem. „Bylo správné, že jste na to mysleli. Ve vaší situaci je mrtvý Žid stejně nebezpečný jako živý, jestli ne víc.“⁸⁹

⁸⁹ Srov. ZUSAK, Markus. *Zlodějka knih*. 1. vyd. Praha: Argo, 2009. s. 306–307, s. 383.

8) Podle Maxova tvrzení by byla židovská mrtvola v domě Hubermannových závažný problém. Napište proč.

9) Napište alespoň 5 věcí, které jsou pro vás velmi důležité.

10) Hubermannovi pomohli Maxovi, když to nejvíc potřeboval. Museli se však kvůli tomu vzdát něčeho cenného – svého bezpečí. Kterých věcí z vašeho seznamu byste se dokázali vzdát, abyste pomohli svým blízkým? Existuje něco, čeho byste se nevzdali?

2.4.3.2 Metodické pokyny

Evokace

První úkol pracovního listu pracuje s citátem od Antoina de Saint Exuperyho. Vyučující žáky vyzve, aby se pokusili citát přepsat vlastními slovy. Žáci citátu nejlépe porozumí, když se ho budou snažit přeformulovat. Tato práce je dovede k uvědomění si, že jsme odpovědní za životy ostatních lidí.

Uvědomění

Ve druhé fázi vyučovací hodiny je pracovní list zaměřen na práci s textem z díla *Zlodějka knih*. Vyučující vyvolá některého žáka k hlasité četbě, ostatní budou text sledovat pouze očima. Poté dojde k odpovídání na otázky č. 2–5.

Úkol č. 2 se zaměřuje na pocity žáků, které v nich úryvek vyvolává. Pomocí tohoto úkolu se žáci dokáží do dané situace vžít. Jejich návrhy může vyučující zapisovat na tabuli ve formě myšlenkové mapy. Pokud se budou některé nápady opakovat, označí jejich počet. Žáci tak zjistí, jak se jejich vnímání textu shoduje či odlišuje.

Třetí úkol je orientován časoprostorově, aby si vyučující mohl být jistý, že žáci chápou, o jaké období světových dějin se jedná. Jestliže to žáci nedokáží poznat sami, může je vyučující navést určitými slovy a větami v textu. Místo děje, tedy Německo, mohou žáci poznat podle názvů měst (např. Stuttgart) či podle jména Hanse Hubermanna. O době, v níž se úryvek odehrává, by je měl přesvědčit časový údaj o tom, kdy Max Vandenburg dorazil na Himmelstrasse, tedy listopad 1940, či zmínka o *Mein Kampfu*. Vyučující může žáky popřípadě upozornit přímo odstavce, v nichž se daná slova nacházejí.

Otázka č. 4 se v pracovním listu objevuje z toho důvodu, aby si žáci ujasnili, co všechno se v textu sděluje o Maxovi Vandenburgovi. Z úryvku vyplývá, že se jedná o mladého Žida, který je v nebezpečí a hledá úkryt u Hanse Hubermanna, o němž věděl, že byl kdysi ochotný pomoci.

Meinf Kampf, na který je orientován úkol č. 5, byla kniha napsaná Adolfem Hitlerem. Žáci 9. ročníku by tuto informaci měli z hodin dějepisu znát a vědět, jaké hlavní myšlenky kniha obsahuje. Pokud to vědět nebudou, vyučující jim poskytne krátký výklad. *Mein Kampf* napsal Adolf Hitler v roce 1925. Tato kniha mimo jiné označuje Židy za nepřátele árijské rasy. Nikdo by tedy neočekával, že si ji bude ve vlaku číst právě Žid, a tudíž se pro Maxe Vandenburga stala krytím před nacistickými vojáky.

Díky 6. otázce si žáci uvědomí (pokud na to ještě nepřišli), že Hans Hubermann je Němec. Toto zjištění je důležité, aby dokázali odpovědět na následující otázku.

Otázka č. 7 se zabývá tím, že Hansova pomoc Maxovi byla v něčem zvláštní. Hans je totiž Němec a Max je Žid. Během druhé světové války Němci Židy opovrhovali. Hans však Maxovi i tak pomohl. Vypovídá to o něm, že pravděpodobně nesmýšlel podobně jako většina Němců, nesouhlasil s jejich přesvědčením. Vyučující může žáky upozornit, aby se při odpovídání opírali o své odpovědi na otázky č. 4–6. Popřípadě jim může připomenout, že se jedná o Němce a Žida a zeptat se jich, jaký vztah měli Němci k Židům v době druhé světové války. Žáci 9. ročníků by tuto informaci již měli znát.

Před četbou druhého úryvku vyučující žákům sdělí, že se o Maxe starala celá Hansova rodina – tzn. i manželka Rosa a dcera Liesel. Poté opět vyvolá některého žáka, který bude nahlas číst následující úryvek. Ostatní si budou úryvek číst v tichosti s ním.

Odpověď na otázku č. 8 žáci v textu nenajdou. Nicméně už vědí, že Židé byli v průběhu války nežádáni, a tudíž bylo nebezpečné je ukrývat. Na této otázce si žáci uvědomí, že Hubermannovi Maxovi pomohli, ačkoli je to mohlo stát jejich vlastní životy. Vyučující může použít návodné otázky.

- Měli Židé stejná práva jako ostatní?
- Co lidem hrozilo, když byli za druhé světové války viděni s Židy?

Reflexe

Úkol č. 9 se vztahuje k vlastním životům samotných žáků. Zamyslí se nad tím, které věci jsou pro ně důležité. Jestliže je nic nenapadne, vyučující může navrhnout např. zdraví, rodinu, vzdělání, bezpečí, přátelství, počítač, telefon ad. Jejich návrhy posléze vyučující zapíše na tabuli ve formě myšlenkové mapy.

Hubermannovi se vzdali svého vlastního bezpečí, aby Maxovi Vandenburgovi pomohli. Žáci se pomocí úkolu č. 10 zamyslí nad tím, čeho by se ve svém životě byli ochotní vzdát, aby pomohli svým blízkým. Zjistí, zda existuje něco, co je pro ně tak důležité, že by to neobětovali. Ačkoliv se v jejich životech nepředpokládá takto vyhrocená situace, je důležité, aby si uvědomili, že pomoc ostatním lidem může z jejich strany vyžadovat oběti, a zamysleli se, zda je jsou ochotní podstoupit.

2.4.4 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina proběhla v 9. ročníku malotřídní školy. Výuky se zúčastnilo 9 žáků. Použité metody tím však nebyly nijak omezeny.

Úvod do trval 2 minuty. Vysvětlení evokace trvalo 1 minutu. Všichni žáci pochopili, co vybraný citát znamená. Pro některé však bylo obtížné ho zformulovat vlastními slovy. Své nápady mezi sebou žáci sdíleli. Aktivita trvala celkem 4 minuty.

„Člověk je veliký tím, že pociťuje odpovědnost. Odpovědnost tak trochu za osud lidí v dosahu své činnosti.“ (Antoine de Saint-Exupery)

1) Co podle vás tento citát znamená? Pokuste se ho vyjádřit vlastními slovy.

to tím, co děláme (včetně) ^{pro druhé} pro druhými velkou věcí, jsme za ně určitým způsobem odpovědní.

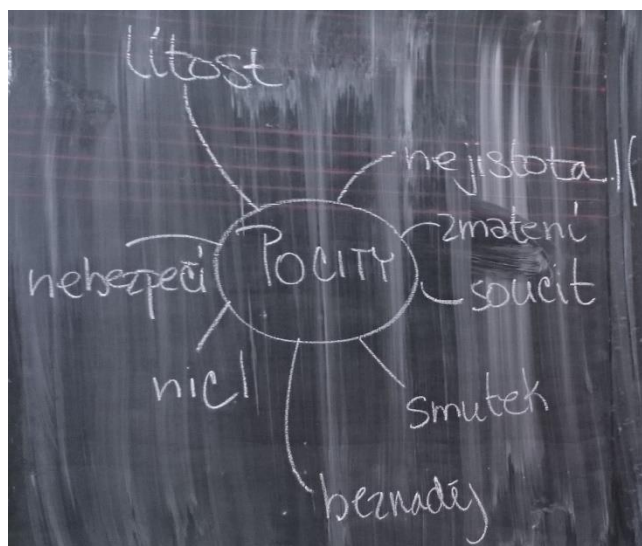
Důkaz o učení č. 33

Následně jsem žákům sdělila, že dnes budeme číst příběh o člověku, který cítil odpovědnost a pomohl člověku v nouzi. Při hlasité četbě textu se vystřídaly dvě žákyně. Poté jsem žáky vyzvala, aby se zamysleli nad úkolem č. 2. Někteří dokázali své pocity zapsat ihned, jiní se vraceli k textu a znovu si ho pročítali. Napsala jsem na tabuli slovo „pocity“. Postupně jsem žáky vyvolávala a zapisovala ve formě myšlenkové mapy jejich odpovědi. Objevovaly se pocity jako např. lítost, soucit, nejistota, beznaděj, nebezpečí nebo zmatení. V některých žácích úryvek dle jejich slov nevyvolával nic. Dohromady tyto aktivity trvaly 8 minut.

2) Napište, jaké pocity ve vás úryvek vyvolává a zdůvodněte je.

nejistota, soucit,

Důkaz o učení č. 34



Důkaz o učení č. 35

Úkol č. 3 pro žáky nebyl obtížný. Okamžitě mi dokázali říct, že se úryvek odehrává v období druhé světové války. Poznali to podle roku 1940 a podle zmínky o knize *Mein Kampf*. Kde se příběh odehrává žákům prozradily názvy měst a ulic. Vypracování úkolu č. 3 trvalo 1 minutu.

3) Doložte na ukázce z textu, kde a v jaké době se úryvek odehrává.
 - Z 2. světové války - Mein Kampf, 1940
 - v Německu - Stuttgart

Důkaz o učení č. 36

Na otázku č. 4 dokázali žáci odpovědět bez obtíží. Z textu vyčetli, že se jedná o dvacet čtyři let starého Žida, který se snažil ukrýt. Aktivita trvala 1 minutu.

4) Co všechno nám úryvek říká o Maxovi Vandenburgovi?
 bylo mu 24 let, byl Žid, utíkal do bezpečí

Důkaz o učení č. 37

Úkol č. 5 byl pro žáky náročnější. Musela jsem se jich zeptat, jaký měli v době druhé světové války Němci vztah k Židům. Všichni žáci věděli, že *Mein Kampf* byl napsán Adolfem Hitlerem, ale již nedokázali říct, co je v něm

napsáno. Tuto informaci jsem jim sdělila. Poté již žáci řekli, že se Max Vandenburg pomocí *Mein Kampfu* maskoval. Aktivita trvala 2 minuty.

5) Max Vandenburg si jako svou četbu vybral výtisk *Mein Kampfu*. Zamyslete se nad tím, k čemu mu mohla kniha v jeho situaci pomoci.

chtěl se maskovat, vypadat jako Němec, ne Žid

Důkaz o učení č. 38

Nikdo by nečekal, že Žid by si mohl číst Mein Kampf

Důkaz o učení č. 39

Následně žáci odpovídali na otázku č. 6. Nebyla pro ně obtížná. Dokázali odhalit, že je Hans Hubermann Němec. Vypracování této otázky trvalo 1 minutu.

6) Jaké národnosti je podle jména Hans Hubermann?

Němec

Důkaz o učení č. 40

Po přečtení zadání úkolu č. 7 jsem žáky upozornila, aby se při odpovídání opírali o své odpovědi k předchozím třem úkolům. Zvláštní podle nich byla nejen pomoc Němce Židovi v době druhé světové války, ale také projevení soucitu. Aktivita trvala 2 minuty.

7) Hans Maxe ukryl ve svém domě. Lidé si v těžkých dobách často pomáhají. Na této pomoci však bylo v době druhé světové války něco zvláštního. Co? A co to vypovídá o Hansovi?

Nezaujímal s nacistickým režimem. Byl Němec a pomohl Židovi.

Důkaz o učení č. 41

Riskoval, ale udělal správnou věc
Byl určitě velmi hodný a měl chuť pomoci
židům

Důkaz o učení č. 42

Před čtením dalšího úryvku jsem žákům sdělila, že se o Maxe Vandenburga starala celá rodina Hubermannových, tzn. nejen Hans, ale také jeho manželka Rosa a nevlastní dcera Lisel. Následovala hlasitá četba druhého úryvku jedním z žáků. Odpovědět na otázku č. 8 žáci dokázali rychle. Zajímalo je však také, proč by Maxovu mrtvolu nemohli Hubermannovi v nejvyšší nouzi schovat do sklepa. Informovala jsem je o tom, že sklepy byly prohledávány. Spojenci Němce bombardovali a bylo potřeba vytvořit protiletadlové kryty. Aktivity trvaly celkem 4 minuty.

8) Podle Maxova tvrzení by byla židovská mrtvola v domě Hubermannových závažný problém. Napište proč.
~~Kdyby je Němci viděli kdyby Němci našli židovské tělo v domě Němci tak by se mohli i klidně zabít.~~

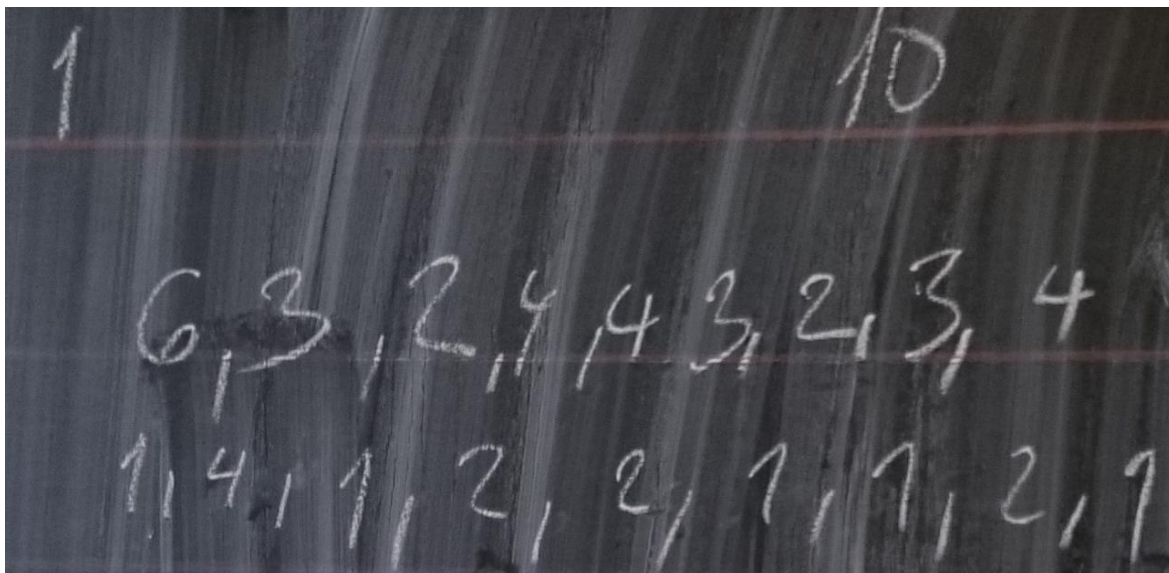
Důkaz o učení č. 43

Do následné reflexe se zapojili všichni žáci. Nejprve do pracovních listů několik minut zapisovali své nápady. Poté jsem napsala na tabuli slova „co je pro mě důležité“ a zapisovala jsem jejich návrhy ve formě myšlenkové mapy. Shodovali se především v tom, že je pro ně důležitá rodina, přátelé, bezpečí či víra v Boha. Vzhledem k tomu, že se vyjadřovali všichni žáci, aktivita trvala 12 minut.

9) Napište alespoň 5 věcí, které jsou pro vás velmi důležité.
Rodina, přátelé, zdraví, mír, peníze, víra v Boha, sídlo, pití, koníčky - zábava
domov
dům, oblečení, zahrada, mobil-telefon,

Důkaz o učení č. 44

škále od 1 (jednoduché) do 10 (velmi obtížné). Dle jejich odpovědí byla hodina přiměřeně náročná, nebyla pro ně výzvou. Tomu také odpovídá to, že dokázali splnit všechny mnou cíle hodiny.



Důkaz o učení č. 48

Většina žáků se o druhé světové válce a holocaustu nedozvěděla nic nového. Někteří si uvědomili, že ne všichni Němci souhlasili s nacistickými myšlenkami. Před touto hodinou nad tím totiž nikdy nepřemýšleli. Žáci byli rádi, že se mohli zamyslet nad svými hodnotami a nad tím, čeho by se ve svém životě dokázali vzdát, aby pomohli druhým lidem.

3. Závěr

Záměrem diplomové práce bylo didakticky interpretovat vybraná zahraniční díla o holocaustu pro děti a vytvořit na ně plány vyučovacích hodin. Tento cíl byl splněn. Následně byly jednotlivé hodiny vyzkoušeny na třídách druhého stupně základní školy. V průběhu výuky se objevila silná i slabá místa připravených plánů.

Vzhledem k časovým možnostem diplomové práce byl každý plán vyzkoušen s jinou třídou. V ideálním případě by však jedna třída měla během druhého stupně projít všemi plány, aby získala celistvější pohled na holocaust, který mohou vybrané knihy nabídnout.

Jednotlivé hodiny byly vyzkoušeny na malotřídní škole. V tamějších třídách se nacházelo 7–11 žáků. Vzhledem k vybraným metodám, při nichž se neuzívá např. skupinová práce, to však neovlivňovalo kvalitu hodiny. Výhoda malotřídní školy spočívala v tom, že se všichni žáci mohli nahlas vyjádřit ke všem otázkám a úkolům a mohli se společně sdílet. Např. díky vypracování myšlenkové mapy na úkol č. 9 z pracovního listu ke knize *Zlodějka knih* (zapsání věcí, které jsou pro žáky důležité) došlo k vytvoření přehledu nejdůležitějších hodnot třídy jako celku. Na běžné škole s vyšším počtem žáků ve třídách vyučující musí pozorněji dbát na to, aby byli všichni žáci zapojeni do výuky. Pokud by chtěl, aby žáci nejen zapisovali své odpovědi do pracovních listů, ale také se nahlas vyjadřovali, může do některých úkolů (pětílístek, sepisování nápadů do myšlenkových map) zařadit např. skupinovou práci ve dvojicích až čtveřicích, v nichž se budou žáci navzájem sdílet. Popřípadě může navýšit časovou dotaci hodiny.

Na plánu hodiny k textu z knihy *Spočítej hvězdy* se ukázalo, že ačkoli výuka o druhé světové válce a holocaustu na druhém stupni probíhá oficiálně až v 9. ročníku, žáci již mají o těchto událostech určité povědomí. Minimálně vědí, že ve druhé světové válce bojovali mimo jiné nacisté. Pomocí této informace totiž dokázali doložit historické období, do kterého spadá příběh

úryvku. Přestože byly některé aktivity (např. reflexe) pro žáky výzvou, dokázali je zvládnout. Cíle hodiny byly splněny. Žáci odhalili jak to, že se v průběhu druhé světové války někteří lidé statečně rozhodli přijmout odpovědnost za druhé, i když je to mohlo stát vlastní život, tak i způsob evakuace dánských Židů. Také přišli na několik důvodů, proč by měli pomáhat druhým lidem. Právě toto uvědomění rozvíjí sociální stránku jejich osobnosti a mohou ho využít ve svých životech. Některým žákům se zdála informace o kapesnících napuštěných ve zvláštní směsi, která oslabuje psí čich, nepravděpodobná. Je tedy potřebné na konci hodiny zdůraznit, že konkrétní příběh Annemarie je sice vymyšlený, ale evakuace Židů popisovaným způsobem proběhla.

Vyučovací hodina připravená pro 7. ročník na text ke knize *Chlapec v pruhovaném pyžamu* pro žáky nebyla obtížná. Opět se prokázalo, že žáci mají základní povědomí o druhé světové válce a holocaustu ještě před vstupem do 9. ročníku. Žáci v úkolu s Vennovými diagramy porovnávali Bruna a Šmuela. V závěru hodiny si však bezvýhodnost jejich situací vztáhli také ke svým životům, když si uvědomili, že se v dnešní době mají dobře. Z tohoto důvodu by do Vennova diagramu mohla být přidána další kružnice s jejich jménem. Žáci v průběhu hodiny objevili velkou myšlenku textu. Cíle hodiny byly splněny.

Při práci v hodině na text z knihy *Ostrov v Ptačí ulici* se ukázalo, že některé metody RWCT mohou být pro žáky náročné. Žákům dělalo problémy vypracovat pětílístek na abstraktní téma „samostatnost“. Bylo to však především z toho důvodu, že nedokázali správně rozeznat slovní druhy, a to jim znemožňovalo tvorbu. Žáky je potřeba na tuto metodu důkladně připravit předem. Popřípadě je možné pětílístek zaměnit např. za práci s myšlenkovou mapou, aby žáci nebyli omezováni slovními druhy. Z vypracovaných pracovních listů vyplývá, že se zamysleli nad tím, zda by dokázali být naprosto samostatní a jaká myšlenka by jim pomáhala přežít. Cíl hodiny byl tedy splněn.

Naděje všech žáků spočívala v opětovném setkání s rodinou. Ukazuje se tak, že přestože v období pubescence vazby dětí na rodinu slábnou, stále je pro ně velmi důležitá.

Na práci s pracovním listem ke knize *Zlodějka knih* se ukázala především důležitost logické návaznosti jednotlivých úkolů. Žáci nejprve nedokázali říct, co bylo zvláštní na tom, že Hans Hubermann pomohl Maxovi Vandenburgovi. Když však byli odkázáni na odpovědi z předchozích otázek, dokázali si to uvědomit. Hodina pro žáky nebyla výzvou. To však ani nebylo cílem. Důležité bylo, že se zamysleli nad vlastními hodnotami. Skrze vypracování posledního úkolu, v němž měli napsat, čeho by se byli ochotní vzdát a čeho už ne, si vytvořili žebříček svých hodnot.

Žáci všech ročníků již měli před vyučovací hodinou alespoň minimální povědomí o druhé světové válce a holocaustu. Jednotlivé vyučovací hodiny jim však vždy poskytly takový pohled na toto téma, který si mohli aktualizovat do svých životů a uvědomit si tak něco nejen o této smutné kapitole světových dějin, ale také o sobě samých.

Použité zdroje

Primární literatura

BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. 1. vyd. Praha: BB/art, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7381-265-2.

LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. 1. vyd. Praha: Argo, 2015. 125 s. ISBN 978-80-257-1361-7.

ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. 1. vyd. Praha: Práh, 2013. 179 s. ISBN 978-80-7252-433-4.

ZUSAK, Markus. *Zlodějka knih*. 1. vyd. Praha: Argo, 2009. 526 s. ISBN 978-80-257-0188-1.

Sekundární literatura

BENNINGTON, Tom. The man who saved Denmark's Jews. In: *Forces War Records* [online]. 25.11.2015 [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <https://www.forces-war-records.co.uk/blog/2015/11/25/the-man-who-saved-denmarks-jews>

BLAŽEK, Radek; PŘÍHODOVÁ, Silvie. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. 52 s. ISBN 978-80-88087-08-3.

CARHART, Jo-Ann. Boy in the Striped Pajamas. *School Library Journal* [online]. 2007, roč. 53, č. 5, s. 70 [cit. 2018-02-11]. ISSN 0362-8930. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=25043328&scope=site>

EAGLESTONE, Robert. *Postmodernismus a popírání holocaustu*. Přeložil Lukáš VACEK. V Praze: Triton, 2005. 66 s. ISBN 80-7254-533-7.

EMMERT, František. *Holocaust*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 64 s. Muzeum v knize. ISBN 80-251-1204-7.

GABAL, Ivan; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti?: Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003, 54 s. Dostupné také z: <<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>>.

GABAL, Ivan; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti?: Stručná zpráva o výsledcích analýzy*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003, 4 s. Dostupné také z: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GACCTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf>.

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

GROSSMAN, Lev. 5 Great New Books. In: *Time* [online]. 2006, roč. 167, č. 11, s. 63. [cit. 2017-02-02]. ISSN 0040-781X. Dostupné také z: <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vkol.cz/ehost/detail/detail?sid=991bfe0e-8f81-4df9-8b774bc694ce3d93%40sessionmgr115&vid=0&hid=105&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=19953987>>.

HARWOOD, Richard E. *Zemřelo skutečně šest milionů?*. 5. revidované, aktualizované a rozšířené vyd. Uckfield: Historical Review Press, 2011. 121 s. [cit. 2017-03-01] Dostupné také z: <http://www.vzdelavaci-institut.info/?q=system/files/Zemrelo_skutecne_sest_milionu-Richard_Harwood.pdf>.

HAUSENBLAS, Ondřej; KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R. *Kritické listy* [online]. 2006, roč. 6, č. 24, s. 67–69. ISSN 1214-5823. [cit. 2017-02-06]. Dostupné také z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf>.

HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* [online]. 2006, roč. 6, č. 24, s. 40–44. ISSN 1214-5823. [cit. 2017-03-02]. Dostupné také z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf>.

HEARNE, Betsy. Coming To The States: Reviewing Books From Abroad. *Horn Book Magazine* [online]. 1991, roč. 67, č. 5, s. 562-568. [cit. 2018-02-21]. ISSN 0018-5078. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=9110213721&scope=site>

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 180 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387 s. 978-80-7248-952-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. Téma: Pubescentní čtenář: jeho výzkum a modelování. *Čtenář*. 2009, roč. 61, č. 10, s. 343–347. ISSN 0011-2321. [cit. 2017-03-01]. Dostupné také z: <http://ctenar.svkkk.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62493.htm>

HŘÍBKOVÁ, Hana. *Od pochybování k popírání holocaustu – mystifikace druhé a třetí generace; meze svobody*. Centrum pro studium holocaustu a židovské literatury. 21 s. [online]. Datum poslední revize 2014-03-20. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://cl.ff.cuni.cz/holokaust/texty>.

KELLY, Stuart. Book Review: The Book Thief by Markus Zusak: You won't fear the reaper: [REVIEW Edition]. *Scotland on Sunday* [online]. 21. 1. 2007. ISSN 0955-8756. [cit. 2017-02-02]. Dostupné také z: <<http://search.proquest.com/central/docview/326626372/fulltext/4AB0BC24060444CDPQ/1?accountid=12552>>.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

LIPSTADT, Deborah E. *Popírání holocaustu: sílící útok na pravdu a paměť*. 2. vyd. Přeložil Jiří OGROCKÝ, přeložil Jana OGROCKÁ. Praha: Paseka, 2006. 350 s. ISBN 80-7185-652-5.

LOWRY, Lois. Newbery medal acceptance. *Horn Book Magazine* [online]. 1994, roč. 70, č. 4, s. 414–422. [cit. 2018-02-27]. ISSN 0018-5078. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=9408052632&scope=site>

MANDYS, Pavel. Dva kluci a Osvětim. *Týden*, 2008, roč. 15, č. 26, s. 72. ISSN 1210-9940.

NAGY, Ladislav. V pyžamu do plynu. *Lidové noviny*, 2009, roč. 22, č. 45, s. 18. ISSN 0862-5921.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu Pisa 2009: Umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2010. 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6.

PRSTKOVÁ, Eva.: *Obraz druhé světové války v prozaických dílech pro děti a mládež vydaných po roce 1989*. Brno, 2009. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2017-03-06]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

RIDGE, Judith. Death Gets its Say. In: *Publishers Weekly* [online]. 2006, roč. 253, č. 8, s. 61–62. ISSN 0000-0019. [cit. 2017-02-02]. Dostupné také z: <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vkol.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=cbac51a8-ad47-4be8-87b3-ee1918d16de3%40sessionmgr110&vid=0&hid=105>>.

RONDINI, Casey; MANDELL, Phyllis Levy. Number the Stars (Book). *School Library Journal*[online]. 2004, roč. 50, č. 7, s. 60. [cit. 2018-02-27]. ISSN 0362-8930. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=13667189&scope=site>

RUSHTON, Katherine. Death warmed up. In: *Bookseller* [online]. 2006, č. 5256, s. 18–19. ISSN 0006-7539. [cit. 2017-02-02]. Dostupné také z: <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vkol.cz/ehost/detail/detail?sid=5d90a6b8-28a0-48b7918b330a0616b4f9%40sessionmgr115&vid=0&hid=105&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=bth&AN=23286436>>.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SEDLOŇOVÁ, Nikola. Orlev, Uri - Ostrov v Ptačí ulici. *ILiteratura.cz* [online]. 19.10.2017 [cit. 2018-02-26]. ISSN 1214-309X. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38899/orlev-uri-ostrov-v-ptaci-ulici>

SHIKHMANTER, Rima. Limitations as Possibilities: Uri Orlev's Holocaust Narratives for Children and Young Adults. *Children's Literature* [online]. 2014, roč. 42, s. 1-19. [cit. 2018-02-26] ISSN 0092-8208. Dostupné také z: <https://search.proquest.com/docview/1545865671?accountid=12552>

SHOGREN, Martha. "Out-With" Pajamas. *School Library Journal* [online]. 2006, roč. 52, č. 12, s. 13-14. [cit. 2018-02-11]. ISSN 0362-8930. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=23415943&scope=site>

SOUKUPOVÁ, Lucie. *Holocaust očima dětí a dospívajících v české literatuře*. Olomouc, 2012. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Zemanová Ph.D.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7. [cit. 2017-03-02] Dostupné také z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti.

Téma: Holocaust: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách. Praha: Pro Památník Tereziín vydal Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris, 2005. 51 s. ISBN 80-211-0364-7.

WISTRICH, Robert S. *Hitler a holocaust: okolnosti a příčiny holocaustu*. V Praze: Slovart, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7391-156-0.

Obrazové dokumenty

Obrázek 1:

Blank Map of Europe. In: *Deviant Art* [online]. [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <https://xgeograd.deviantart.com/art/Blank-Map-of-Europe-1918-574963514>

Obrázek 2:

Please Follow Me to the Death Wall. In: *Expat Monkey* [online]. [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <http://www.expatmonkey.com/2011/08/18/%E2%80%9Cplease-follow-me-to-the-death-wall%E2%80%9D/>

Obrázek 3:

The Boy in Striped Pajamas. In: *Emaze* [online]. [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <https://www.emaze.com/@AQCQTIZZ/the-boy-in-striped-pajamas>

Obrázek 4:

Shmuel. In: *Wikia* [online]. [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <http://theboyinthestripedpajamas.wikia.com/wiki/File:Shmuel.jpg>