

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

**Reflexe šoa u žáků 9. tříd Základní školy
Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem**

Bakalářská práce

**Vedoucí práce: doc. PhDr. Blanka Soukupová, CSc,
Vypracovala: Lucie Svobodová**

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 26. června 2013

.....

Lucie Svobodová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Blance Soukupové, CSc. za cenné rady a připomínky, které mi při vypracování mé bakalářské práce poskytovala. Zároveň bych ráda poděkovala Základní škole Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem za to, že mi umožnila můj výzkum realizovat.

Obsah

ÚVOD.....	6
1.CÍL PRÁCE, VZOREK, POUŽITÉ METODY.....	9
1.1.CÍL.....	9
1.2.VZOREK.....	10
1.2.1.Historie Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem.....	11
1.2.2.Vymezení dané lokality – Lysá nad Labem dnes a v minulých letech.....	14
1.3.METODY.....	18
2.1.VYMEZENÍ POJMŮ.....	22
2.2.REFLEXE Vlivných autorů.....	24
2.2.1.Hannah Arendtová: Eichmann v Jeruzalémě.....	25
2.2.2.Karl Jaspers – Otázka viny: Příspěvek k německé otázce.....	26
2.2.3.Wolfgang Benz.....	28
2.2.4.Zygmund Bauman.....	29
2.2.5.Robert Wistrich.....	30
2.2.6.Jehuda Bauer.....	31
2.2.7.Omer Bartov: Chambers of Horror: The Reordering of Murders Past.....	32
2.2.8.Erich Kulka: Soudcové, žalobci, obhájci.....	33
2.2.9.Miroslav Kárný: „Konečné řešení“ - Genocida českých Židů v německé protektorátní politice	35
3.HOLOCAUST VE VÝUCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY BEDŘICHA HROZNÉHO V LYSÉ NAD LABEM.....	36
3.1.UČEBNICE DĚJEPISU POUŽÍVANÉ PŘI HODINÁCH.....	36
3.1.1.Učebnice č. 1 - hlavní učebnice.....	36
3.1.2.Učebnice č. 2 – doplňková učebnice.....	39
3.2.HOLOCAUST JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZKOUMANÉ ŠKOLY A ROČNÍKU.....	40

3.3.PROFIL UČITELKY DĚJEPISU	41
3.4.NEZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ V HODINĚ DĚJEPISU	43
3.5.NETRADIČNÍ VÝUKA – BESEDA V RÁMCI PROJEKTU „NAŠÍ NEBO CIZÍ – ŽIDÉ V ČESKÉM 20. STOLETÍ“ S PAMĚTNICÍ DORIS GROSDANOVIČOVOU.....	45
4.NÁZORY ŽÁKŮ NA HOLOCAUST, JEJICH POSTOJE K DANÉ PROBLEMATICE A VĚDOMOSTI.....	50
ZÁVĚR	53
POUŽITÁ LITERATURA.....	55
SEZNAM PŘÍLOH.....	57
PŘÍLOHY	56

Úvod

Pro svou bakalářskou práci s názvem „Reflexe šoa u žáků 9. ročníků Základní školy Bedřicha Hrozného“ jsem se rozhodla z toho důvodu, že považuji téma holocaustu za velmi aktuální. Zajímalo mě, jakým způsobem toto téma reflektují mladí lidé, kteří se s ním ve škole poprvé setkávají v 9. ročníku, a to v rámci výuky dějepisu.

Podobně zaměřenou práci již v roce 2011 vypracovala Lenka Stratilová z Filosofické fakulty Palackého v Olomouci. Její bakalářská práce má název „Holocaust očima mládeže“ a jejím cílem bylo rovněž zjistit, jaký postoj zaujímá dnešní mládež k holocaustu. Na rozdíl od Stratilové, která prováděla kvantitativní výzkum na gymnáziích, jsem se rozhodla provést výzkum na základní škole a použít metodu kvalitativní. Udělat výzkum na základní škole jsem se rozhodla kvůli širokému spektru žáků, kteří základní školu navštěvují. Žáci na gymnáziích již přece jen mají vyhraněný postoj ke vzdělání a proto je možné, že by byl výzkum tímto ovlivněn. Rovněž se domnívám, že v mém případě bylo vhodnější použít při výzkumu metodu kvalitativní, která prozkoumá názory žáků na holocaust více do hloubky.

Rozhodla jsem se provést kvalitativní výzkum, kterého se účastnily dvě deváté třídy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 39 žáků ve věku 14-15 let. Tuto věkovou skupinu jsem si vybrala z toho důvodu, že její příslušníci se s tematikou holocaustu začínají seznamovat ve školách, a právě to může být leckdy problémem. Michal Frankl, autor zabývající se židovskou problematikou, provedl rozsáhlou studii, jejímž účelem bylo zjistit, do jaké míry se tematika holocaustu vyskytuje v českých polistopadových učebnicích dějepisu. Frankl upozorňuje na to, že ačkoli české učebnice po revoluci v roce 1989 prošly velkou změnou, stále pro ně téma konečného řešení židovské otázky bývá problematičtější.¹

Mým cílem nebylo analyzovat pouze vědomosti žáků, nýbrž především názory žáků na holocaust a také postoje, jaké k němu zaujímají. Bez nulových vědomostí by

¹ Frankl, M. (2011): Konečné řešení židovské otázky v současných učebnicích dějepisu. [online]. [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: <http://109.123.214.108/cz/education/textbooks/Frankl_textbooks>

ovšem mohli žáci stěží zaujímat jakékoli postoje, a tak bylo v mém zájmu prozkoumat i školní vzdělávací program dané školy a třídy a také učebnice, ze kterých se žáci učí. V rámci výzkumu jsem dále navázala kontakt s učitelkou dějepisu devátých tříd ZŠ B. Hrozného a zjišťovala její profil a metody výuky. Dále jsem se ve své bakalářské práci pokusila zjistit, kde se žáci mohou s tematikou holocaustu seznamovat mimo školní prostředí. Protože Lysá nad Labem, kde výzkum probíhal, je město s židovskou tradicí, mým dalším zájmem bylo zjistit, zda žáci mají povědomí o židovské tradici ve svém městě a zda jsou si vědomi následků, které šoa židovským obyvatelům v Lysé způsobilo. Domnívám, že správné seznámení se s šoa může vést k ovlivnění názorů žáků na současné menšiny, snažila jsem se proto do své práce zakomponovat i tuto problematiku.

Jelikož je téma holocaustu velmi složité a komplikované, v teoretické části bakalářské práce bylo třeba vymezit několik důležitých pojmů. Dále jsem rozebrala teorie holocaustu několika současných vlivných autorů, počínaje „filosofickým náhledem“ Karla Jasperse a Hannah Arendtové. Tito dva autoři jsou jedni z prvních, kteří se tematikou šoa zabývali, jejich názory jsou celosvětově známé a vlivné. Poté následovalo vymezení dalších vlivných autorů, mezi které jsem zařadila pojetí Wolfganga Benze, Roberta Wistricha, Zygmunda Baumana, Jehudu Bauera a částečně Omera Bartova. Bezpochyby to nejsou jediní vlivní autoři, kteří se tematikou šoa intenzivně zabývají, rozhodla jsem se však vymezit názory výše zmiňovaných na holocaust především proto, že každý z těchto autorů popisuje holocaust z jiné perspektivy. Po náhledu světovém jsem nechtěla opominout ani náhled český, a tak dále reflektuji problematiku šoa prostřednictvím dvou českých autorů, Miroslava Kárného a Ericha Kulky.

Dalším opěrným bodem mé bakalářské práce bylo vymezení dané lokality, ve které se zkoumaná škola nachází, a její židovské tradice. Při vymezování židovské tradice v Lysé nad Labem jsem narazila na malý problém, a to, že dosud nebyl vydán dostatek publikací, které by se podrobně zabývaly historií Židů v Lysé ve 20. století. Zde jsem čerpala především z publikace Blanky Rozkošné „Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí“. Kniha mi poskytla dobrý zdroj informací pro historii židovského osídlení v Lysé nad Labem, bohužel již méně informací o zmíněném 20. století.

Při vymezování historie zkoumané školy jsem zapátrala ve školním almanachu, jehož pramenem byly školní kroniky. Historie školy Bedřicha Hrozného mě pak zajímala především v období 1939 -1945.

1. Cíl práce, vzorek, použité metody

1.1. Cíl

Mým cílem bylo analyzovat reflexi šoa u žáků 9. tříd základní školy v Lysé nad Labem. Tuto analýzu jsem prováděla na vzorku dvou devátých tříd Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem.

Tuto analýzu jsem provedla na vzorku 39 žáků ze dvou devátých tříd Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. Analýza byla provedena pomocí kvalitativního výzkumu, a to kombinací několika metod – etnologického dotazníku, polostrukturovaných rozhovorů, nezúčastněného pozorování v hodině dějepisu, nezúčastněného pozorování při besedě s pamětníci holocaustu, obsahovou analýzou učebnic dějepisu a nakonec komparativní metodou.

Mým cílem bylo:

- Zjistit názory žáků na holocaust a postoje, jaké k holocaustu zaujímají
- Zjistit, jakým způsobem je téma holocaustu zařazeno ve školní výuce
- Zjistit, v jakém prostředí a při jakých příležitostech se žáci s tematikou holocaustu setkávají
- Zjistit, zda žáci mají povědomí o židovské tradici v dané lokalitě
- Zjistit, jaké postoje žáci zaujímají k menšinám v dnešní době
- Zjistit, jaká metoda se zdá být při seznamování žáků s holocaustem nejefektivnější

1.2. Vzorek

Výzkum jsem vedla se dvěma 9. třídami Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. V každé třídě je 21 žáků. 3 žáci však byli nemocní, a tak se výzkumu účastnilo 39 žáků. Z celkového počtu 39 žáků se výzkumu zúčastnilo 20 dívek a 19 chlapců. Výzkumu se účastnilo 14 žáků, jejichž rodiče mají základní vzdělání, 15 žáků pocházelo z rodin středoškolsky vzdělaných rodičů a 10 uvedlo, že rodiče mají vzdělání vysokoškolské. Vzorek žáků nebyl rozdělen na dvě třídy, protože obě třídy mají stejnou vyučující dějepisu a probírají stejnou látku. Vzorek byl tedy počítán dohromady. Výzkumu se neúčastnili žádní žáci z židovských rodin ani příslušníci jiných menšin. Žádní žáci nepocházeli z rodin, kde by se vyskytovala přímá zkušenost s holocaustem či druhou světovou válkou.

Všichni navštěvují Základní školu Bedřicha hrozného v Lysé nad Labem, která se nachází v centru města, současná budova stojí na náměstí Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. Zde se také nachází druhý stupeň základní školy, kde byl výzkum prováděn. Součástí školy je dále i budova prvního stupně, která nese název Masarykova škola. Na webových stránkách školy je uvedeno, že *„cílem školy je měnit postupně školu z její tradiční, konzervativní formy na školu snažící se vědomě a záměrně jak výukou, tak svým prostředím, vnitřním životem i vztahy se žáky a jejich rodiči být místem, které přispívá k formování osobnosti žáka. Ten je nahlížen jako celistvá individualita v dynamickém prostředí, motivujícím jej k učení.“*² Škola následně uvádí i své motto, které zní „Škola – dílna lidskosti“.

Škola má v současné době 20 tříd, z toho 10 na prvním stupni a 10 na druhém stupni. Součástí školního vzdělávacího programu jsou i různé projekty, kterých se škola účastní. S tématem mé práce například souvisí plánovaný projekt „Lysá předtím a dnes“, kterého se budou účastnit žáci devátých ročníku 2. stupně ZŠ B. Hrozného. Projekt je plánován na září 2013 a jeho cílem bude sledovat proměny Lysé v minulých stoletích až po současnost. Vyučující dějepisu obou tříd je absolventkou Pedagogické

² Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem: Školní vzdělávací program 9.ročníku – dějepis. [online]. [cit. 2013-04-17]. Dostupné z: <<http://www.zsbhrozneho.cz/svp.html> >

fakulty UK Praha, oboru český jazyk - dějepis. Věk vyučující je 32 let. V hodině dějepisu žáci používají dvě učebnice. Hlavní učebnicí, kterou při hodinách používají, je „Dějepis 9 – Nejnovější dějiny“ od autorky Veroniky Válkové, již vydalo pedagogické nakladatelství SPN. Druhou učebnicí je tzv. „doplňková učebnice“ s názvem „Dějiny 20.století“ autorem H. Mandelové, E. Kunstové a I. Pařízkové vydaná nakladatelstvím Dialog. Tato učebnice slouží pouze pro doplnění informací k probírané látce.

1.2.1. Historie Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem

Myšlenka na stavbu ZŠ Bedřicha Hrozného vznikla již kolem roku 1922, a to v době, kdy začal platit zákon omezující počet žáků v jednotlivých třídách.³ V almanachu školy Bedřicha Hrozného se uvádí, že první veřejná rozprava o nové škole se konala v roce 1933 v lyském hotelu Král a následně někdy počátkem září 1934 byly předloženy projekty na výstavbu školy, vypracované architektem Františkem Cucem z Lysé nad Labem a architektem Liskou z Hradce Králové. Bylo rozhodnuto, že se bude stavět v lokalitě Na Písku. Protože zima 1935/36 byla poměrně mírná, stavba pokračovala a před nejhorším obdobím zimy 22. prosince 1935 byla hrubá stavba již zabezpečena. Práce pak pokračovaly na jaře roku 1936, kdy už byla zastřešená stavba doplněna okny, dveřmi, posléze omítkou a pokračovalo se ve vnitřních úpravách. Nakonec jen zbývalo školu vybavit nábytkem a zařízením.⁴

Školní rok 1939/40 byl zahájen 1. září 1939. Náboženské rozložení žáků vypadalo následovně: 215 vyznávalo náboženství římskokatolické, 25 žáků náboženství československé (husitské), 22 žáků se hlásilo k náboženství českobratrskému

³ Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. Almanach ZŠ Bedřicha Hrozného Lysá nad Labem[online].[cit.2013-04-17].

Dostupné z:< http://www.zsbhrozneho.cz/dok/almanach_ms.pdf >

⁴ Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem: Almanach ZŠ Bedřicha Hrozného Lysá nad Labem[online].[cit.2013-04-17].

Dostupné z:< http://www.zsbhrozneho.cz/dok/almanach_ms.pdf >

evangelickému a 30 žáků bylo bez vyznání.⁵ O židovských žácích almanach nepojednává.

Stejně jako všechny školy, také škola v Lysé nad Labem utrpěla v období 2. světové války, a to především upřednostňováním výuky německého jazyka, vyučovaného nejprve v rozsahu 4, později dokonce 7 hodin týdně. Učitelé museli zvládnout jazyk, a pokud se jim nepodařilo složit zkoušky, byli finančně postiženi a zkoušky byli povinni opakovat, dokud neuspěli. Poté, co všichni učitelé prošli kurzy němčiny, byly zavedeny pravidelné měsíční okresní konference o vyučování, pochopitelně povinné a v němčině. České dějiny ve výuce jako by neexistovaly, dějepis byl podřízen německé nacistické historiografii, kdy vše muselo odpovídat tehdejší ideologickým výkladům. Nesmělo se hovořit o ničem, co bylo ryze české, nebo dokonce československé. Zeměpis se soustřeďoval především na výuku o Velkoněmecké říši, protektorát byl jen její nepatrnou součástí.

Z bývalé měšťanské školy se stala díky zavádění německého školského systému jen škola hlavní, avšak pokračovat na ní smělo pouze 35 % žáků obecné školy po 5. ročníku, a to až po vykonané přijímací zkoušce. Ostatní žáci museli dokončit svou školní povinnost jen na škole obecné. Tímto způsobem se rozšířily školy obecné až do 8. ročníku, který však pro nedostatek žáků v Lysé nad Labem otevřen nebyl. Na konci války byla dokonce zavedena šestistupňová klasifikační škála podle německého vzoru. Učitelé jako veřejní zaměstnanci museli prokazovat svůj árijský původ až do třetího pokolení. V almanachu se uvádí, že jednou z nejcitlivějších povinností pro učitele školy byla nutnost zúčastnit se zasedání německého válečného soudu v Dražicích v roce 1944, kde na lavici obžalovaných sedělo 10 dělníků a občanů z Kochánek za to, že poskytli pomoc dvěma ruským zajatcům. Devět z nich bylo odsouzeno nemilosrdně k trestu smrti, mezi nimi i těhotná žena. Desátý, správce družstva, jenž pravděpodobně ze strachu selhal a vše vyradil gestapu, dostal jen 5 let káznice. Během války byly školy v protektorátu často zavírány úplně, nebo bylo vyučování organizováno omezeně, vyučovat se muselo v nejrůznějších náhradních

⁵ Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem: Almanach ZŠ Bedřicha Hrozného Lysá nad Labem[online]. [cit. 2013-04-17]. Dostupné z: < http://www.zsbhrozneho.cz/dok/almanach_ms.pdf >

prostorách, popřípadě se žákům zadávaly jen domácí úlohy. Příčinou bylo opakující se ubytování německého vojska ve školních budovách. V Lysé nad Labem se tak stalo celkem osmkrát, naposledy od 14. ledna 1945 až do konce války. Často nebylo možné vyučovat i z jiných příčin, například pro nedostatek paliva.

1.2.2. Vymezení dané lokality – Lysá nad Labem dnes a v minulých letech

Škola, kde výzkum probíhal, se nachází v Lysé nad Labem. Lysá nad Labem je město ležící ve Středočeském kraji a v současné době má 8802 obyvatel.⁶ Průměrný věk obyvatel tohoto města je 41 let.⁷ Ve městě se v současné době nachází 3 základní školy – Základní škola Bedřicha Hrozného, Základní škola J. A. Komenského a Základní škola T. G. Masaryka. Dále se v Lysé nachází i základní škola umělecká (Základní umělecká škola F. A. Šporka) a jedna škola speciální. V Lysé nad Labem existuje také možnost středoškolského vzdělání, a to prostřednictvím Obchodní akademie Lysá nad Labem a Střední školy oděvního a grafického designu v Lysé nad Labem. Vzhledem k tomu, že Lysá nad Labem leží v Polabské nížině, nacházejí se tu dobré podmínky pro ovocnářství a zelinářství. Lysá by se tedy dala označit jako město agrární.

Pro můj výzkum bylo důležité, že Lysá nad Labem je městem s židovskou tradicí. Dle městských knih sahá historie židovského osídlení ve městě Lysá nad Labem do 16. století.⁸ Židé doložení v městských knihách byli především ti, kteří půjčovali tehdejší obyvatelům - jednalo se tedy o vedení dluhů. Od poloviny 16. století se v městských knihách objevují zprávy o židovských domech. V Lysé neexistovalo žádné ghetto a židovské obyvatelstvo žilo v samotném centru města.⁹ Autorka Blanka Rozkošná uvádí, že židovské osídlení v Lysé bylo nejpatrnější v 17. století. V té době zde existovala i náboženská obec pro okolí, doložena byla modlitebna a hřbitov. Údaje o počtu židovských obyvatel ve městě se nedochovaly, pouze příběhy o jednotlivých židovských obyvatelích.¹⁰ Dochovaly se také zprávy o tehdejšímu vzhledu města.

⁶ Počet obyvatel v obcích České Republiky k 1.1.2012. Český statistický úřad. [online]. [cit.2013-04-07]

Dostupné z:<[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/\\$File/13011203.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/$File/13011203.pdf)>

⁷ Počet obyvatel v obcích České Republiky k 1.1.2012. Český statistický úřad. [online]. [cit. 2013-04-07]

Dostupné z:<[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/\\$File/13011203.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/$File/13011203.pdf)>

⁸ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 9

⁹ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 10

¹⁰ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 10

Židovna stávala v Masarykově ulici, dříve zvané „Židova ulice“.¹¹ Autorka Blanka Rozkošná popisuje spory, ke kterým docházelo mezi obyvateli Lysé nad Labem a jejich židovskými spoluobčany. V Lysé nad Labem se totiž nacházela vinopalna, která způsobovala mnoho svárů. Před třicetiletou válkou mělo město Lysá svůj vlastní výčep a smělo víno vyrábět i prodávat. O toto právo však bylo město připraveno hrabětem Šporkem, který zadal vinný šenk a prodej tabáku Židům. Šporkovo rozhodnutí způsobilo velké rozhořčení v očích měšťanstva, které z toho důvodu r. 1696 podalo stížnost, v níž uvedlo, že mezi sebou nechtějí židovského vinopalníka, a odvolávalo se dokonce na splnění slibu císaře Ferdinanda II., že mezi sebou nesmějí trpět jinověrce.¹² Rozkošná nadále popisuje situaci, která nastala počátkem 18. století. Objevily se snahy zredukovat počet židovských obyvatel na českém území, a proto bylo také provedeno první sčítání lidu. Roku 1733 je v Lysé doloženo 5 židovských rodin. Počátkem 40. let 18. století se majitel panství Špork snažil patrně Židy z města vypovědět.

Tyto tendence sílily r. 1744 v souvislosti s vypovězením Židů z celých Čech. Vypovědět Židy z města se však Šporkům nepodařilo. Roku 1757 tu bydlely 4 židovské rodiny, ve druhé polovině 18. století byl však počet již zredukován na 1 - 2 povolené židovské rodiny. Tento stav přetrval až do první poloviny 19. století. Kromě vinopalny a s ní spojené výroby a prodeje vína se Židé také živili pálením kořalky a výrobou drasla.¹³ Od roku 1850 do konce druhé poloviny 19. století počet Židů ve městě vzrůstal, poté opět klesal. Roku 1850 v Lysé bydlelo 11 Židů, r. 1880 78 Židů, r. 1890 94 Židů, r. 1900 74 Židů, r. 1910 39 Židů, r. 1930 již jen 24 Židů.

Velmi špatná situace pak nastala pro lyské Židy po nástupu nacismu, kdy docházelo k četným perzekucím, které jim nejprve stěžovaly podnikání a poté i ubíraly na občanských právech. 16. ledna 1943 byli pak všichni zdejší Židé převezeni do Terezína a někteří poté transportováni do Osvětimi. Celkem 30 jich období 2. Světové války nepřežilo.¹⁴

¹¹ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 10

¹² Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 10

¹³ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 12

¹⁴ Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 15

Rozkošná udává seznam Židů transportovaných z Lysé nad Labem do koncentračních táborů. Téměř všichni skončili v Osvětimi (28), pouze dva Židé zemřeli v Terezíně.¹⁵ Téměř všichni byli transportováni v letech 1943 a 1944. O jejich dalším osudu již Rozkošná nepojednává.

Ve své knize „Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí“, v podkapitole „Jak se žilo v Lysé za války“, zmiňuje autorka Božena Chmelová situaci, která panovala v Lysé za Protektorátu Čechy a Morava. Upozorňuje i na omezení, která se týkala židovských obyvatel města: „15. června 1941 začaly slavnosti v zámecké zahradě, kde odpoledne Divadelní spolek Tyl připravoval veselohru od L. Stroupežnického Zvíkovský rarášek. Večer pak ochotníci hráli Paní mincmistrovou také od Stroupežnického. Tato představení byla samozřejmě Židům nepřipustná.“¹⁶ Autorka se okrajově zmiňuje i o osudu romské menšiny v Lysé nad Labem a uvádí, že 9. září 1941 došlo k jejich pozatýkání a následnému dopravení do kárného tábora v Letech u Písku.¹⁷ Zatčen byl také tehdejší lyský starosta Václav Hradecký starší, který byl transportem odvezen do Osvětimi, kde také zemřel.¹⁸ Autorka dále popisuje několik jednotlivých osudů lyských obyvatel za 2. světové války. Zatčeni byli Václav Hradecký mladší – městský strážník, který zahynul v Mauthausenu. Následně bylo gestapem zatčeno deset zaměstnanců Vichrovy továrny na nábytek, všichni také zemřeli v Mauthausenu. V Mauthausenu skončil také vrátný železniční stanice v Lysé Josef Sláma, rovněž tam zahynul.¹⁹

Chmelová se ve svém díle věnuje i odboji v Lysé nad Labem, který dle jejích slov probíhal ve dvou etapách. První období začalo vstupem nacistů do města a druhá

¹⁵ Rozkošná, B. (2010): Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str. 15

¹⁶Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str.146

¹⁷Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str.146

¹⁸Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str.146

¹⁹Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str.146

fáze odboje poté proběhla po atentátu na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. Odboj v Lysé měl několik skupin a ve všech začalo roku 1943 zatýkání. Autorka tvrdí, že zde byla i organizace vojenská a sokolská, obě měly spojení s Prahou a s odbojovou skupinou „Jindra“.²⁰ Mnozí obyvatelé Lysé nad Labem v důsledku činnosti a sabotáže v odbojových skupinách přišli o své životy. Desítky lyských Židů zahynuly při holocaustu. Židé byli dle autorky 16. ledna 1943 pozatýkáni a poté popraveni v Osvětimi.²¹

Židovskou menšinu v Lysé nad Labem si dnes můžeme připomenout židovským pomníkem, který se nachází na území bývalého židovského hřbitova v sídlištní části Lysé nad Labem. K založení hřbitova došlo v roce 1898. Hřbitov sloužil pro celé území židovské náboženské obce.²² Součástí židovského hřbitova byl i hrobnický dům. V 60. letech 20. století došlo k převážnému zničení židovského hřbitova. Náhrobky, které na hřbitově zůstaly, byly odvezeny, stejně tak byly zničeny i obvodové zdi hřbitova a torzo márnice.²³ Hřbitov byl následně přeměněn na park a dnes jej připomíná už jen prostý pomník. Na pomníku stojí nápis: *„Na tomto místě stával hřbitov, který se po vyvraždění Židů nacisty stal opuštěným místem.“* V Lysé se dříve také nacházela židovská synagoga, která je však přestavena a v současnosti užívána jako obytný dům.²⁴

²⁰ Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str. 147

²¹ Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy, str. 147

²² Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha, str 20

²³ Židovské památky Čech, Slezska a Moravy. [online]. [cit. 2013-03-27] Dostupné z: <<http://pamatky.kehilaprag.cz/hledani/lysa-nad-labem> >

²⁴ Synagogy v Čechách a na Moravě. [online]. [cit. 2013-03-27] Dostupné z: <http://synagogy.euweb.cz/Ceska_Republika/nymburk/lysa_nad_labem.html >

1.3. Metody

Pro zpracování dat jsem si vybrala tyto metody: etnologický dotazník, polostrukturovaný rozhovor, nezúčastněné pozorování v hodině, nezúčastněné pozorování při besedě s pamětníci holocaustu, obsahovou analýzu učebnic dějepisu a komparativní metodu.

V etnologickém dotazníku jsem se pokusila zjistit, zda vůbec žáci dokáží vysvětlit pojem holocaust a jaké asociace v souvislosti s tímto pojmem žáky napadají. Zjišťovala jsem, zda také znají pojem šoa a zda si uvědomují, že je ekvivalentem pojmu holocaust. Mým dalším zájmem bylo v rámci etnologického dotazníku zjistit, kde se žáci s problematikou holocaustu setkávají. Zajímalo mě, zda je pro ně tato tematika známá především ze školní výuky, či zda se s ní setkaly v médiích, při četbě, při sledování filmu či během rozhovoru s rodinným příslušníkem nebo kamarádem. V dotazníku se dále vyskytovala baterie otázek, která měla za úkol zjistit, zda si žáci na holocaust vytvořili nějaký názor ve smyslu možnosti opakování genocidy, jedinečnosti holocaustu a zda se domnívají, že v dnešní době existuje nějaká menšina, která by mohla být v ohrožení stejně tak, jako byli Židé za 2. světové války. Následovala řada otázek, která měly ověřit, zda žáci dokáží s holocaustem spojit lokalitu, ve které žijí. V této sadě otázek se žáci měli vyjádřit k židovským památkám v Lysé nad Labem a uvést svůj názor na výskyt Židů v Lysé za války a po ní.

Před rozdělením dotazníku jsem ve třídách provedla instruktáž, při které jsem žáky upozornila na to, že na vyplnění dotazníku mají dostatek času a že neexistují žádné „správné“ či „chybné“ odpovědi. Takto jsem učinila na základě prostudování současné literatury kvalitativního výzkumu autora J. Hendla. Žáci byli upozorněni na to, že vyplňování dotazníku je plně anonymní a že nemají uvádět nic kromě svého věku, pohlaví a nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů. Při instruktáži jsem žáky zkráceně seznámila se svým výzkumem a sdělila jim, že mým cílem je zjistit postoje a názory dnešní mládeže na holocaust.

Dotazníky byly ve třídách přijímány ochotně, odezva od žáků směrem k výzkumu byla pozitivní.

Další metodou, kterou jsem ve svém výzkumu použila, byly polostrukturované rozhovory, které byly vedeny s vybranými žáky bezprostředně po besedě s pamětnicí holocaustu Doris Grosdanovičovou, která prožila 4 roky v koncentračním táboře Terezín. Při polostrukturovaných rozhovorech bylo mým zájmem ověřit, zda je tematika holocaustu pro žáky lépe pochopitelná prostřednictvím autentického vyprávění přímé oběti. Dále jsem se pokusila zjistit, zda se postoje žáků po setkání tváří v tvář přeživší holocaustu a vyslechnutí jejího osudu změnily a zda došlo k prohloubení jejich znalostí o této problematice. Polostrukturované rozhovory jsem vedla s osmi vybranými žáky, přičemž rozhovory byly vedeny s každým žákem zvlášť a jeden rozhovor trval asi půl hodiny. Osm žáků nebylo vybráno náhodně. Rozhodla jsem se provést polostrukturované rozhovory s těmi žáky, kteří při besedě s pamětnicí položili nejmenší množství otázek. Mým zájmem bylo zjistit, co bylo předmětem jejich neaktivity a zda se jednalo o nezájem o holocaust či zda byl důvodem jejich pasivity ostych komunikovat s pamětnicí holocaustu tváří v tvář.

Opět jsem postupovala v souladu se současnou literaturou, především autora J. Hendla. Škála otázek v tomto případě nebyla předem určena a přizpůsobovala se individuálnímu rozhovoru s každým žákem. Se souhlasem žáků byly rozhovory nahrávány a poté přepsány do písemné formy.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla použita i v rámci zjišťování profilu učitelské osobnosti, která je při výuce o holocaustu důležitým prvkem. Při polostrukturovaném rozhovoru jsem zjišťovala věk učitelky, studijní zaměření a praxi na předchozích školách. Zároveň mě zajímalo její osobní zhodnocení hodiny dějepisu, popis výkladových metod a názory na oblíbenost tematiky holocaustu u žáků. Tyto údaje jsem potom mohla srovnávat s nezúčastněným pozorováním v hodině dějepisu.

Jako další metodu jsem zvolila metodu nezúčastněného pozorování, které proběhlo jednak v hodinách dějepisu a jednak při besedě s pamětnicí holocaustu. V souladu s literaturou jsem se při nezúčastněném pozorování snažila získat co nejširší

záznam toho, co žáci dělají a říkají.²⁵ Nezúčastněné pozorování v hodině proběhlo 10. března 2013 při probíraném tématu „Zločiny proti lidskosti za 2. světové války“. V rámci nezúčastněného pozorování jsem zjišťovala, do jaké míry se žáci zajímají o dané téma a jak hodina dějepisu probíhá – zda se jedná pouze o výkladovou hodinu, či je doplněna vizuálními prostředky (film, ukázky z dokumentů o holocaustu, promítání fotografií na dané téma), při jaké metodě výuky žáci projevují největší zájem, co je naopak nudí, o jaké aspekty holocaustu se žáci nejvíce zajímají. Pozorovala jsem reakce žáků a zapisovala jejich odpovědi na otázky kladené učitelem při hodině dějepisu. Sama jsem však do hodiny nikterak nevstupovala. Získanými materiály mi poté byly písemné záznamy z hodiny, zápisky k pozorovaným jevům, reflektivní poznámky po vyučování. V rámci nezúčastněného pozorování jsem měla možnost seznámit se s učitelskou osobností a poté porovnat její zprostředkování hodiny s její vlastní deklarací způsobu výuky, který jsem zjišťovala v rámci polostrukturovaného rozhovoru s ní.

Při nezúčastněném pozorování v rámci besedy s pamětníci holocaustu jsem se poté zajímala o reakce žáků na vyslechnutý osud přeživší holocaustu, frekvenci a směr jejich dotazů směrem k ní, a zda samotná pamětnice sděluje všechna fakta, či s ohledem na citlivost tématu některé detaily vynechává. Zajímalo mě, zda žáci reagují emotivně a zda se dotazy liší v případě, že je pokládá dívka či chlapec. Beseda byla se souhlasem zúčastněných nahrávána na diktafon a poté vyhodnocena. Reakce na vyslechnutou besedu byly následně zjišťovány i pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které probíhaly bezprostředně po besedě.

Jako další metodu jsem použila obsahovou analýzu, pomocí které jsem zkoumala obsah učebnic používaných při výkladu dané tematiky. Zajímalo mě především, kolik stran se v učebnici věnuje tématu holocaustu a zda toto téma není bráno pouze okrajově na pozadí 2. světové války. Zkoumala jsem, jak je v učebnicích holocaust vykládán, zda učebnice poukazují i na morální aspekty holocaustu, zda upřednostňují výklad holocaustu ve světovém měřítku či se více věnuje holocaustu

²⁵ Hendl, J. (2005): Kvalitativní výzkum. Praha: Portál s.r.o., str. 107. [online]. [cit. 2013-04-20] Dostupné z: <<http://moodle.fhs.cuni.cz/mod/folder/view.php?id=4444>>

českému aj. Mým zájmem bylo prozkoumat i grafickou stránku učebnic, tj. zda se v učebnicích vyskytují ilustrativní či autentické obrazy holocaustu, mapy s územím koncentračních táborů v Evropě aj. Dále jsem pomocí obsahové analýzy zjišťovala, zda se žáci v učebnicích seznamují s pojmem „šoa“ a „antisemitismus“ a jestli mají možnost seznámit se s koncentračními tábory v Evropě, jako byl Osvětim, Treblinka, Majdanek či Terezín. Všechny tyto údaje mi poté v závěru sloužily při komparativní metodě, kde jsem srovnávala, nakolik se vědomosti žáků shodují s obsahem v učebnicích.

Poslední z použitých metod byla metoda komparativní. Nejdříve jsem se s touto metodou seznámila prostřednictvím díla „Úvod do studia dějepisu“ od autora Miroslava Hrocha. Použila jsem komparaci synchronní. Na základě získaných poznatků jsem nejdříve stanovila objekty komparace a ty následně komparovala. Kritéria komparace byly v mém případě jednak socio-profesní východiska rodin žáků, jednak východiska genderová. Srovnávala jsem, zda se znalosti žáků lišily v případě, že se jednalo o žáky s vysokoškolsky či středoškolsky vzdělanými rodiči nebo rodiči se základním vzděláním. Dále bylo v mém zájmu porovnat, jak se odpovědi lišily v případě, že se jednalo o dívku nebo chlapce. Poté jsem srovnávala vědomosti, které žáci mají o holocaustu, s obsahem učebnic. Také jsem se pokusila porovnat, jak na žáky působí výuka o dané tématice v rámci hodiny dějepisu a zda se jejich chování liší v případě výuky „netradiční“ při besedě s pamětníci holocaustu. Jako poslední mě zajímalo, zda se žáci, kteří bezpochyby neznají soudobé reflexe autorů tematiky holocaustu, shodují alespoň s některým z nich na nějakém aspektu holocaustu (možnost opakování, jedinečnost, nebezpečí moderny atd.).

2. Vymezení pojmů, reflexe holocaustu významných autorů dnešní doby

2.1. Vymezení pojmů

HOLOCAUST

Pojem holocaust označuje vyhlazování Židů i příslušníků jiných národů nebo národností nacisty, které probíhalo v období 2. Světové války, tj. v letech 1939 – 1945. Samotný pojem potom znamená „úplná zkáza, zničení“.²⁶ Během holocaustu zemřelo 6 000 000 židovských obětí²⁷, nepočítaje obětí dalších. Holocaust se dá považovat za jednu z největších katastrof v lidských dějinách.

ŠOA

Šoa je výraz hebrejského původu a znamená „zničení, záhuba, zmar“.²⁸ Toto označení pro holocaust používají především Židé a před výrazem „holocaust“ ho preferují. Na výraz holocaust samotní Židé nahlíží kriticky, a to kvůli jeho původu. Slovo totiž původně může znamenat „zápalná oběť“ Bohu. Jelikož vyvražďování Židů nebylo žádnou náboženskou obětí, ale obyčejnou vraždou, upřednostňují Židé tento výraz²⁹.

²⁶ Kolektiv autorů pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause (1995): Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, str. 294

²⁷ Historikové, kteří se danou problematikou zabývali, uvádí čísla v rozmezí 5,1 milionů: Hilberg, Raul. (1961): *The Destruction of the European Jews* až 6,2 milionů: Benz, Wolfgang. (1996): *Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus*.

²⁸ Kárný, M. Perzekuce a vyhlazení Židů za 2. světové války (1997): Praha: Židovské muzeum v Praze, str. 55

²⁹ Téma Anna Franková: Holocaust/Šoa. [online]. [cit. 2013-04-20] Dostupné z: <<http://www.annefrankguide.net/cs-cz/bronnenbank.asp?oid=2813> >

ANTISEMITISMUS

Pod pojmem „antisemitismus“ rozumíme náboženskou, národnostní a rasovou nesnášenlivost projevující se nenávisť vůči Židům.³⁰

Jeden ze současných autorů Elyakim Rubinstein, který je zároveň soudcem nejvyššího soudu v Izraeli, se o antisemitismu vyjádřil takto: „*Antisemitismus je jedním z nejstarších pocitů nenávisť. Je zmíněn již v Bibli v knize Ester, kde Hauman mluví o jakési roztroušeném a rozptýleném lidu. I když si někteří myslí, že může být zcela vykořeněn, boj proti jeho legitimitě by měl pokračovat, mlčení by se nemělo připustit. Vůdčí osobnosti a spisovatelé by měli podat pomocnou ruku. My v Izraeli pokračujeme ve sledování, účastníme se zápasu a zesilujeme ho tím, že povzbuzujeme Židy shromažďující se v naší zemi jako uskutečnění sionistické vize.*“³¹ Rubinstein upozorňuje na nebezpečí antisemitismu a dodává, že existoval odedávna a je proti němu stále třeba bojovat.

³⁰ Kolektiv autorů pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause (1995): Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, str. 60

³¹ Bílková – Vytlačil. (1992): Antisemitismus v posttotalitní Evropě . Praha: Nakladatelství Franze Kafky, str. 18

2.2. Reflexe vlivných autorů

V následující části vymezím současné reflexe holocaustu dnešní doby. Začínám vymezením dvou vlivných autorů Hannah Arendtové a Karla Jasperse, kteří byli jedni z prvních autorů, jež se věnovali tématice holocaustu. Jejich náhled na holocaust je spíše filosofický než historický. Pro zmiňované autory W. Benze, R. Wistricha, Z. Baumanu a J. Bauera jsem se rozhodla především proto, že každý z autorů vysvětluje holocaust z jiného aspektu. Wolfgang Benz je německý historik, který ve svém díle „*The Holocaust: A German Historian Examines the Genocide*“ popisuje holocaust jako administrativní záležitost, kdy ve věcech vraždění Židů hrál nejdůležitější roli stát a jeho představitelé. Robert Wistrich ve svém díle „Hitler a holocaust“, jak už název napovídá, věnuje podstatnou část své úvahy o holocaustu Adolfu Hitlerovi, bez kterého by dle autora holocaust nebyl možný. Autora Zygmundu Baumanu jsem si vybrala proto, že mě na něm zaujal jeho striktní názor na holocaust ve spojení s modernitou. Podle autora měla až moderní doba dostatečné moderní prostředky k masovému vraždění. Autor Jehuda Bauer ve svém díle „Úvahy o holocaustu“ poté srovnává holocaust s jinými genocidami a poukazuje především na jeho jedinečnost. Jelikož se žáci s tematikou holocaustu mohou seznamovat i prostřednictvím sledování filmů či při návštěvě muzeí, rozhodla jsem se zmínit i část díla Omera Bartova, ve kterém popisuje, jak problematické může být zprostředkovat odkaz holocaustu právě pomocí filmu či vystavováním artefaktů v muzeích.

Protože jsem chtěla reflektovat i české autory zabývající se tematikou holocaustu, rozhodla jsem se pojednat o dílech autorů Ericha Kulky a Miroslava Kárného.

2.2.1. Hannah Arendtová: Eichmann v Jeruzalémě

Hned na úvod je třeba podotknout, že dílo Hanny Arendtové – „Eichman v Jeruzalémě“ je považováno za kontroverzní, a to z několika důvodů. Autorka popisuje soudní proces s nacistickým zločincem Adolfem Eichmanem, který se konal v srpnu roku 1961 v Jeruzalémě. Ve svém díle autorka považuje již samotné místo a soudce za „diskutabilní“ – podle Arendtové může dojít k oslabení spravedlnosti, pokud se případ projednává před soudem vítězů. Kromě popisu soudního procesu s Adolfem Eichmanem Arendtová paralelně popisuje samotný život Adolfa Eichmana, od počátku jeho kariéry až do jeho participace na konečném řešení. K překvapení všech pak vyvrací postavu Eichmana jako nebezpečného a chladnokrevného vraha a tvrdí, že Eichmana k odsouzeníhodnému jednání vedli okolnosti, poslouchání rozkazů a že Eichman samotný si ve svém svědomí neuvědomoval, že koná zlo. „Zlo“ je dalším z kontroverzních témat autorčina díla, především její pojetí „banality zla“. Arendtová se domnívá, že zla se dokážou dopouštět i lidé, kteří žijí spořádaným životem, nejedná se o vrahy či chladnokrevně smýšlející stvůry, jde o normálního člověka, který však postrádá schopnost vcítit se do dané situace z pohledu druhé osoby. Další z kontroverzních otázek, které Arendtová ve svém díle rozebírá, je, proč Židé neučinili nic, co by zabránilo jejich osudu. Proč šli pasivně a bez jakéhokoli projevu odporu na smrt. *„Všude, kde byly židovské komunity, žili i uznávaní židovští předáci a ti, téměř bez výjimky, spolupracovali tím či oním způsobem, z toho či onoho důvodu s nacisty.“*³² Arendtová posléze poukazuje, že židovský národ neměl žádnou organizaci, nevlastnil zbraně ani armádu. Zdůrazňuje však i problém kolaborace. Co se týče organizovanosti židovského národa, Arendtová tvrdí, že kdyby nebyl židovský národ vůbec organizován, nedosáhl by počet obětí takových rozměrů – vládl by chaos a nedošlo by k úmrtí milionů Židů. V neposlední řadě se autorka zabývá tzv. „Judenrate“ – židovskými radami, které dle Arendtové nesly velký podíl na spolupráci Židů s nacisty. Nejen v tomto aspektu je dílo Arendtové velmi kontroverzní – vzbuzuje různé názory a

³² Arendt, H. (1995): Eichman v Jeruzalémě – zpráva o banalitě zla. Praha: Mladá fronta, str.

někoho může i pobuřovat. Arendtová je často kritizována kvůli údajnému překrucování a zamlčování faktů. Autorka rovněž nastiňuje otázku viny, a to přímo v případě souzeného Eichmana. Při popisu soudního procesu se dozvídáme, že Eichman svou vinu ve smyslu obhajoby popřel. Tvrdil, že osobně nikdy žádného Žida nezabil, špatné svědomí měl pouze při vyvražďování německých Židů, co se týká Židů východních, svědomí měl čisté, při jejich zabíjení neměl žádné dilema. „*A ve věci svého svědomí si docela přesně vzpomínal, že výčitky by v něm vyvolalo jedno jediné: kdyby neplnil to, co mu bylo přikázáno a co se snažil konat s neúnavnou horlivostí a největší péčí – transportovat na smrt miliony mužů, žen a dětí.*“³³

Eichman je dle Arendtové příkladem nového zločince, který si neuvědomuje, že koná zlo. Nejen kvůli této kontroverzní otázce bývá Arendtová kritizována. Historici a sociologové často kritizují i její obvinění Židů a tvrdí, že ve svém díle zamlčela podstatná fakta.

2.2.2. Karl Jaspers – Otázka viny: Příspěvek k německé otázce

Ve svém díle „Otázka viny“ se Karl Jaspers zabývá otázkou viny a odpovědnosti. Nad těmito dvěma fenomény se zamýšlí z hlediska obecného, uvádí je však na příkladu německého národa a zločinů spáchaných za 2. světové války. Autor uvádí čtyři druhy viny – vinu kriminální, vinu politickou, vinou morální a vinu metafyzickou. Kriminální vina, již autor vidí v objektivně prokazatelných činech, které porušují jednoznačné zákony,³⁴ se vztahuje k činům, které porušují státem stanovené zákony. Vina politická se podle autora vztahuje k činům státníků a k státní příslušnosti. Vina morální dle autora znamená, že za činy, kterých se dopouští jednotlivec, je jednotlivec také morálně odpovědný. Jedinec je odpovědný za všechny činy i ty politické a vojenské, které vykonává. Poslední vinou je vina metafyzická. Jelikož existuje solidarita mezi lidmi, je každý spolu zodpovědný za různé bezprávi a především zločiny na světě, zvláště pokud se dějí s jeho vědomím. Tyto viny jsou poté ukázány na praktickém příkladu nacistického Německa. V kapitole „Diferenciace

³³ Arendt, H. (1995): Eichman v Jeruzalémě – zpráva o banalitě zla. Praha: Mladá fronta, str. 34

³⁴ Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia, str. 25

německé viny“ Jaspers poukazuje na to, že na rozdíl od 1. světové války, kde se nemusely řešit viny spáchané jednou stranou, vina na straně Německa i s jeho nacistickými zločiny je zřejmá. V následujících kapitolách ukazuje konkrétní příklady viny politické, morální a metafyzické. Nacistické zločiny byly páčány jménem celého národa. Dle autora existuje kolektivní vina jako politická vina státních příslušníků, neexistuje však ve smyslu viny morální a metafyzické nebo viny kriminální. „*Politicky jedná v moderním státě každý. Přinejmenším tím, že odevzdá svůj hlas ve volbách, nebo že se volebního aktu nezúčastní. Smysl politické odpovědnosti nedovoluje nikomu, aby se jí vyhnul.*“³⁵ Dále autor hovoří o vině morální. Při otázce morální viny není jedinec souzen před soudem, nýbrž před svým svědomím. Morální vinu mají ti, kdo věděli nebo mohli vědět, a přece tak konali. Existuje několik typů takovéto viny. Jako „život v masce“ označuje autor lživé prohlašování loajality vůči hrozícím instancím (gestapo), hitlerovský pozdrav aj. Tento způsob života byl nevyhnutelný pro všechny, kteří chtěli zůstat naživu, nese s sebou však morální vinu. Další z principů viny je „falešné svědomí“, které autor vysvětluje tím, že mnozí, především mladí lidé žili v dojmu, že žijí v ideálním světě. Potom následuje procitnutí a každý, kdo takto procitá, si sám sobě klade otázku, zda vina je způsobena nejasností či v tom, že před skutečností zavíral oči. Dalším typem je „částečné schvalování nacionálního socialismu, polovičatost a příležitostné vnitřní připodobnění a přizpůsobení. Pokud se jednotlivec utěšoval tím, že „je na tom přece i něco dobrého“, pak je vina jasná. „*Přiznávám li, že princip je zlý, pak je všechno špatné a zdánlivě dobré důsledky nejsou samy tím, čím se zdají být.*“³⁶ Autor dále popisuje, že mnoho lidí se oddávalo „pohodlnému sebeklamu“ – lidé si pohodlně říkali, že jednoho dne dojde ke změně, nyní však musí spolupracovat s nacistickým Německem, aby zevnitř obrátili věc k dobrému. Dále Jaspers poukazuje to, že je rozdíl mezi aktivními a pasivními. Lidé politicky činní a uskutečňující politiku strany, její vedoucí i propagandisté, jsou vinni. Vina těch, co zůstali pasivní, je jiná – omlouvá je bezmocnost. I v bezmocnosti však většinou byl prostor pro aktivitu, která by sice byla nebezpečná, ale při opatrnosti mohla být účinná. Pokud jednotlivec promeškal možnost pro tuto aktivitu, bude se muset smířit s tím, že je vinen. Poslední typ morální

³⁵ Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia, str. 65

³⁶ Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia, str. 71

viny je vina, která spočívá v tom, že jsme se zevně přizpůsobili. Tato vina je společná mnoha Němcům.

Jako další typ viny autor popisuje vinu metafyzickou. Vina metafyzická je podle Jasperse „*nedostatek absolutní solidarity s člověkem jako člověkem*“³⁷. Tato solidarita je nutná i tam, kde už morální smysluplný požadavek končí. Pokud se tato solidarita poruší, pak jednotlivec přihlíží tomu, že dochází k bezpráví či zločinu. Pokud k tomuto dochází a jednotlivec je naživu, zatímco druhý je vražděn, pak si jednotlivec uvědomuje „*to, že ještě žiji, je moje vina*“³⁸. Autor nadále zmiňuje velmi důležitý aspekt v otázce viny, a to důsledky viny. Jelikož všichni Němci se podílejí na politické odpovědnosti (viz výše), náprava musí také probíhat společně. Ne každý Němec, ba naopak jen malá menšina musí být potrestána za zločiny. Soudními procesy pak budou pověřeny soudy vítězů nebo jimi zřízené německé instance. Každý Němec má důvod sám sebe zkoumat z úhlu svého morálního náhledu. Instancí poté bude svědomí. Snad každý Němec, který chápe, oč běží, proměňuje v metafyzických zkušenostech takového zla své vědomí bytí i bytí sama sebe.

2.2.3. Wolfgang Benz

Benz analyzuje mnoho problémů a událostí, kvůli kterým došlo k holocaustu. Řadí sem organizaci ghatt a jejich správu židovskými radami, konferenci ve Wannsee v lednu 1942, vytvoření "efektivního" systému zabíjení Židů, pronásledování Cikánů a masové plenění židovského majetku. Ve své knize se nesoustředí na kořeny antisemitismu či roli Adolfa Hitlera v masovém vyvražďování jako například autor Robert Wistrich, jeho hlavním cílem je přiblížit genocidu jako „administrativní záležitost“. Popisuje cestu „od pronásledování k vraždě“ a ukazuje, že nejrůznější aspekty holocaustu spočívají ve zdánlivě všedních detailech, které byly dílem byrokracie. Benz podrobně popisuje konferenci ve Wansee, na které se rozhodlo a osudu Židů, a podotýká, že nacisté byli vzdělaní lidé a nepoužívali termíny jako je „zabíjení“, „plynování“ či „střílení“. Místo toho se tato státem podporovaná vražda nazvala „konečným řešením“. Popisuje, s jakou lehkostí bylo o osudu Židů rozhodnuto

³⁷ Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia, str. 77

³⁸ Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia, str. 77

– po konferenci se skupina státních představitelů vypravila na snídani a Hitler s Eichmanem si dali koňak. V následujících kapitolách autor uvádí, jakým způsobem se prováděl přechod od masových poprav k plynovým komorám. Masové popravky byly pracné a nákladné, nehledě na stres, kterým si museli projít střelci při vraždění obětí, zejména dětí. Odpovědné osoby tedy brzy přišly s mnohem efektivnější, levnější a snesitelnější (z pohledu střelce) metodou - plynovými komorami. I na tomto příkladu Benz ukazuje, jak se vražda a rozhodnutí o tom, „kdy“ a „jak“ vraždit židovský národ, stala státní politikou.³⁹ Patrně nejdůležitějším motivem Benzova díla je jeho teorie o fázích holocaustu, kdy autor přesně popisuje proces, jak od postupného stigmatizování Židů došlo až k jejich masovému vyvraždění.

2.2.4. Zygmund Bauman

Dle Zygmunta Baumana byl holocaust velkou lidskou tragédií. Zároveň také poučením, které není radno zapomínat či překrucovat⁴⁰. Dle Baumana byl holocaust především kategoriální vraždou (muži, ženy a děti jsou vyhlazováni proto, že byli zařazeni do kategorie tvorů určených k likvidaci)⁴¹. Kategoriální vraždy činí ze všech těchto případ skutečnost, že osud obětí zpečetilo už jejich samotné zařazení do kategorie, jejich odsouzení provedli vrahové jednostranně. Asi nejdůležitějším motivem Baumanovy knihy „Modernita a holocaust“ je však holocaust ve vztahu k modernitě. Modernita je ústředním motivem podmínek vzniku holocaustu. Modernita, která je známá díky své racionalitě a efektivnosti, dle Baumana umožnila nacistům naplánovat a zrealizovat vizi „lepšího“ světa. „.....oběti nebyly zabíjeny proto, aby se obsadilo a kolonizovalo území, na kterém žily. Často byly zabíjeny tupým a mechanickým způsobem. Byly zabíjeny, protože z toho či onoho důvodu nezapadaly do schématu dokonalé společnosti. Toto zabíjení nebylo dílem zkázy, nýbrž tvorby. Byly likvidovány, aby se mohl ustavit objektivně lepší – efektivnější, morálnější, krásnější – lidský svět.“⁴² Pouze v moderní době, díky jejím technickým vymoženostem a škále

³⁹ Benz, W. (1999): *The Holocaust: A German Historian Examines the Genocide*. New York: Columbia University Press

⁴⁰ Bauman, Z. (2010): *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství, str. 17

⁴¹ Bauman, Z. (2010): *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství, str. 18

⁴² Bauman, Z. (2010): *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství, str. 144

komunikačních prostředků mohlo dle Baumana dojít k takové katastrofě, jakou byl holocaust.

2.2.5. Robert Wistrich

V Díle Roberta Wistricha je holocaust neodmyslitelně spojen s postavou Hitlera, bez kterého je podle Wistricha holocaust nemyslitelný. V samotném úvodu svého díla si autor sám sobě pokládá otázku „Proč?“ Wistrich si pokládá otázku proč byli Židé likvidováni i přesto, že jejich pracovní síly mohly být Německu prospěšné v době, kdy říše měla nedostatek pracovních sil. Dostatečně kvalifikovaní Židé mohli být dle autora vhodnou silou Wehrmachtu, který potřeboval každou vojenskou pomoc⁴³. Proč byli Židé likvidováni, i když se ukázali jako úplně bezmocný nepřítel?⁴⁴ Autor zdůrazňuje Hitlerovu genocidní rasistickou teorii, podle které závisela spása Němců a árijské kultury na „konečném řešení židovské otázky.“ Pokud by Židé nebyli zničeni, nemohl by v Evropě nastat žádný mír. Mělo dojít ke spojení Evropy pod germánským vedením tak, aby Německo mohl splnit své poslání a expanzí na východ vytvořit pro svůj národ životní prostor.⁴⁵ Na uskutečnění holocaustu bylo však dle autora víc, než pouhá apokalyptická teorie antisemitismu⁴⁶. Autor zdůrazňuje podíl moderní techniky a vysoce organizované byrokracie, jež se řadí mezi příčiny holocaustu. V neposlední řadě by však uskutečnitelnost holocaustu podle autora nebyla možná bez hlavního iniciátora – Adolfa Hitlera. Wistrich ve své knize bere na vědomí „modernost“ a její pojetí odvozené od autorů jako např. Zy Baumana, příčinu holocaustu však nevidí především v ní.

Uskutečnitelnost masové vraždy byla dle autora možná díky rafinovaným technologiím a otřesným metodám Einsatzgruppen. V neposlední řadě autor klade důraz na lhostejnost, kterou projevíly jak západní státy, tak křesťanská církev a Vatikán.

⁴³ Wistrich, R. (2002): Hitler a holokaust. Bratislava: Slovart, spol. s. r. o., str. 12

⁴⁴ Wistrich, R. (2002): Hitler a holokaust. Bratislava: Slovart, spol. s. r. o., str. 12

⁴⁵ Wistrich, R. (2002): Hitler a holokaust. Bratislava: Slovart, spol. s. r. o., str. 13

⁴⁶ Wistrich, R. (2002): Hitler a holokaust. Bratislava: Slovart, spol. s. r. o., str. 13

2.2.6. Jehuda Bauer

Dílo Jehudy Bauera „Úvahy o holocaustu“ je v jistém smyslu výjimečné, jelikož autor se nevěnuje rozboru konkrétních historických událostí, spíše se zaměřuje na problémy vysvětlitelnosti holocaustu, rozebírá reakce obětí na holocaust, věnuje se popisu hlavních znaků pachatelů aj. Již v úvodní kapitole upozorňuje na důležitou otázku, jíž je objektivita autora. Bauer upozorňuje, že při zkoumání jisté skutečnosti si musíme být vědomi našich chyb a našich subjektivních přístupů, abychom danou situaci mohli správně popsat. V úvodních kapitolách autor také vymezuje jednu z nejdůležitějších otázek svého díla – Zda je holocaust vysvětlitelný, či nevysvětlitelný. Proti názorů autorů, kteří tvrdí, že holocaust je nevysvětlitelný, se autor tvrdě odrazuje. Kritizuje například stanovisko Elieho Wiesela a tvrdí, že i když jsou s autorem dobří přátelé, jeho názor na nevysvětlitelnost holocaustu neuznává.⁴⁷ Wiesel si dle Bauera protiřečí když tvrdí, že brutalitu nacistů a utrpení obětí nebudeme nikdy moci pochopit a porozumět jim, ale zároveň dělá vše, co je v jeho silách, aby předal lidem zkušenost a přiměl je, aby ji porozuměli. Bauer s nevysvětlitelností holocaustu nesouhlasí. Podle něj k holocaustu vedly vysvětlitelné události, které se v Německu vyskytovaly již od 19. století. Autor dále srovnává holocaust s jinými genocidami a poukazuje na jeho jedinečnost. „*Otázka, zda holocaust obsahuje prvky, které se v žádné jiné genocidě neobjevily, je nesmírně důležitá, pokud chceme zjistit něco více o sociální patologii jako takové.*“⁴⁸ Dle Bauera se Holocaust od ostatních genocid liší především tím, že za vyvražďováním obětí nelze hledat žádné pragmatické opodstatnění. Jiné genocidy se tedy od holocaustu liší především tím, že jim předcházela jistý pragmatický motiv (například politický, boj o půdu atd.). Holocaust však neměl žádné pragmatické zdůvodnění. Ideologie nacistického Německa byly pouze abstraktního rázu a neměly žádné logické opodstatnění.

Autor také kritizuje teorii o „nevysvětlitelnosti“ holocaustu. Podle něj totiž existovaly vysvětlitelné jevy, které se v Německu vyskytovaly už od 19. století. Autor má na mysli intelektuální nacistickou elitu, která vyšla na povrch po 1. světové válce. Vytváří pro tyto elity nový pojem „lumpenintelektuálové“. Tyto elity chtěly vytvořit nový,

⁴⁷ Bauer, J. (2009): Úvahy o holocaustu. Praha: Academia, str. 31

⁴⁸ Bauer, J. (2009): Úvahy o holocaustu. Praha: Academia, str. 53

„očistěný“ svět a navrátit Německu reputaci po prohrané 1. světové válce. Zde autor nachází základnu pro pozdější holocaust - vyvražďování Židů.

2.2.7. Omer Bartov: Chambers of Horror: The Reordering of Murers Past

Z díla Omera Bartova „Murder in our Midst“ jsem se rozhodla reflektovat kapitolu 8, která pojednává o současných světových reprezentacích holocaustu. Touto kapitolou jsem se rozhodla zabývat proto, že součástí mého výzkumu je zjistit, jakými způsoby se žáci dozvídají o holocaustu. Bartov se ve své studii zaměřuje na muzea, ve kterých je reprezentován holocaust a také na filmy, jež se zabývají tématem holocaustu. Autor poukazuje na problematiku interpretace holocaustu a upozorňuje na to, že válečná muzea či muzea holocaustu leckdy mohou vyvolat v jejich návštěvních touhy po násilí, namísto toho, aby od násilí odrazovala. Autor vidí problém například v „estetizaci“ války a glorifikaci vojenského boje. Vystavováním nažehlených, čerstvě vyžehlených uniforem vojáků je docíleno obdivování autorit, touha chlapce si uniformu obléci atd. Autor upozorňuje na nebezpečí „anti-válečných muzejí“ a dodává, že ačkoli autoři výstavy měli s vystavováním válečných exemplářů skutečně dobré úmysly - odradit veřejnost od násilí a upozornit na nebezpečnost války, dosáhli pravého opaku. Muzea totiž velmi často reprezentují „nástroje“ (zbraně, techniku aj) a neupozorňují na zničení, které tyto nástroje způsobily.⁴⁹ Natočit „anti-válečný“ film je dle autora stejně tak obtížné, jako zobrazování války a holocaustu v muzeích. Autor upozorňuje na paradox, který se v anti-válečných filmech často vyskytuje. Čím více se totiž ve filmu vyskytují záběry z bitvy (pro diváka často vzrušující), tím méně jsou filmy efektivní při vzbuzování anti-válečných postojů⁵⁰. Dle autora jsou při vzbuzování takových postojů efektivní jen ty filmy, které prezentují válku prostřednictvím nevinného civilisty a zvláště se soustředí se na zobrazování osudu dětí – osob nejnevinnějších. Pouze takto natočené filmy mohou v divácích vzbudit pocity nesouhlasu s válkou.

⁴⁹ Bartov, O. (1996). Murder in our Midst. New York: Oxford University press, str. 155

⁵⁰ Bartov, O. (1996). Murder in our Midst. New York: Oxford University press, str. 157

2.2.8. Erich Kulka: Soudcové, žalobci, obhájci

U autora Ericha je vhodné nastínit období, ve kterém byla kniha napsána. Dílo Ericha Kulky bylo cenzurováno komunistickou stranou Československa, a tak mu někdy bývá vytýkáno, že nezdůrazňuje roli SSSR za druhé světové války. Nicméně Erich Kulka učinil pokus o řetězové vymezení historických událostí a jeho dílo je nepochybně přínosem především v otázce českého příspěvku k holocaustu. Svědectví Ericha Kulky je výjimečné, neboť tento česko-izraelský spisovatel sám prošel několika koncentračními tábory. Jeho dílo „Soudcové, žalobci, obhájci“ pojednává o frankfurtském procesu a zároveň nastiňuje cestu od euthanasie k plynovým komorám. Na začátku svého díla se podrobně věnuje popisu akce „T4“, při které měli být usmrceni všichni nevléčitelně nemocní a tělesně či duševně postižení Němci. „Nenávist proti nevléčitelně chorým byla vštěpována i dětem. Ve školní učebnici v kapitole „*Německý národ musí zůstat dědičně a rasově zdravý*“ byl uveden příklad: „*Říše vydává ročně na 1 250 000 chorých 1 miliardu 200 000 marek. Kolik připadá na jednoho? Srovnej se mzdou svého otce.*“⁵¹ Tato kategorie německých občanů byla prezentována národu jako nositel „bezceňného života“.⁵² Autor popisuje postupné rozšiřování akce T4 a následné postoje církevních kruhů, které proti akci vystupovaly. V roce 1941 Hitler akci oficiálně zastavil, „usmrcování z milosti“ však v ústavech tiše probíhalo dále. Kulka popisuje postupné rozšiřování státem organizovaného vraždění a podotýká, že k němu nemuselo docházet, nebýt lékařů, kteří se akce ochotně zúčastňovali. Byly vytvořeny speciální komise lékařů, které o rozsudku smrti rozhodovaly. Postupné vraždění se rozšířilo z chorých na Židy a provádělo se v koncentračních táborech plynováním. Kulka cituje i diagnózy lékařů, kteří svým posudkem rozhodovali o životě a smrti. Závěry lékařů vypadaly asi takto: „*Prznitel rasy.*“ „*Nenávidí Němce.*“ „*Židovská děvka.*“ Všichni takto označení samozřejmě skončili v plynu. Autorem těchto posudků byl Dr. Menecke, který byl po válce zatčen, vyšetřován a souzen frankfurtským soudem. Autor popisuje,

⁵¹ Kulka, E. (1966): Soudcové, žalobci, obhájci. Praha: Svoboda, str. 8

⁵² Kulka, E. (1966): Soudcové, žalobci, obhájci. Praha: Svoboda, str. 8

co se stalo s nacistickými zločinci akce T4, kteří byli souzeni frankfurtským soudem. Některým se podařilo uniknout spravedlnosti, jiní ukončili svůj život dobrovolně, někteří byli odsouzeni. V další kapitole autor popisuje, jak probíhal proces s osvětimskými SS. Uvádí otřesná fakta, dle kterých bylo denně v osvětimském krematoriu spáleno 4000 mužů, žen a dětí. *„Denně v nich beze stopy zmizel počet obyvatel menšího městečka, proměněný v dým a popel. Řekněte, to je nemožné!“*⁵³ Autor dále popisuje proces s předním ss-mannem – Hossem, který byl velitelem Osvětimi. V květnu roku 1946 byl vydán Polsku. *„Hromadný vrah zabíjel tisíce lidí denně, aniž by měl při tom pocit, že je vraždí. Plynové komory se mu staly vítaným pomocníkem.“*⁵⁴ Kulka poté rozebírá 2. osvětimský proces konaný roku 1947 a následně třetí osvětimský proces konaný r. 1959. Jelikož je celá kniha doplněna autentickými fotografiemi obžalovaných, autorovo svědectví je tím ještě reálnější. V následujících kapitolách autor podává podrobný popis osvětimského koncentračního tábora. Jeho svědectví je o to autentičtější, že Osvětimí sám prošel. V autorově díle je možno si prohlédnout podrobný plán Osvětimi. Zmiňuje se i o neblaze proslulém bloku 11, kde byli vězni trestáni tím nejtvrdějším způsobem. Autor popisuje otřesné praktiky osvětimských ss-mannů, šílené mučení vězňů, kteří byli odsouzeni např. za „politické zločiny“ či za „kriminální zločiny“. Politickým zločinem bylo jakékoli sebemenší podezření, že vězeň se mohl nějak angažovat v polském odboji či poslouchal zakázané stanice aj. Kriminálním zločinem potom bylo např. ukradnutí brambory. I za tyto „zločiny“ byli vězňové mučeni a leckdy odsouzeni k smrti zastřelením. Autor barvitě popisuje sadistické praktiky „soudců“ a „katů“. Z jeho popisu běhá mráz po zádech. Kulka detailně pojednává o těchto případech prostřednictvím přímého svědectví Perryho Broada – osvětimského důstojníka „SS-Unterscharführer“, který v Osvětimi aktivně působil v letech 1942-1945.

⁵³ Kulka, E. (1966): Soudcové, žalobci, obhájci. Praha: Svoboda, str. 27

⁵⁴ Kulka, E. (1966): Soudcové, žalobci, obhájci. Praha: Svoboda, str. 29

2.2.9. Miroslav Kárný: „Konečné řešení“ - Genocida českých Židů v německé protektorátní politice

Dalším z českých autorů, kteří pojednávají o problematice holocaustu, je Miroslav Kárný. Přínosem Miroslava Kárného je především zmapování dějin holocaustu v Protektorátu Čechy a Morava. Kárného rozsáhlá studie pojednává o osudu českých Židů. V prvních kapitolách své studie popisuje formování německé židovské politiky v protektorátu. Popisuje proces postupně od arizace židovského majetku, vyřazení židovského obyvatelstva z běžného společenského života a pracovního procesu až do jejich transportu do Terezína a dále na východ. Z Kárného studie vyplývá, že na počátku protektorátu žilo v Čechách a na Moravě 118 310 Židů, v roce 1943 již bylo jen 15 550. Autor však poukazuje na vratkost tohoto výpočtu: *„Jinými slovy, protektorátní organizátoři konečného řešení, konkrétně Ústředna pro židovské vystěhovalce, zkonstruovala číslo 118 310 tím způsobem, že k počtu židovského obyvatelstva zjištěného na základě hlášení židovských obcí o svých členech v březnu 1939, připočítala osoby, jejichž počet byl zjištěn podle stavu mnohem pozdějšího. Ze základu 118 310 byly pak odvozovány všechny oficiální statistiky vývoje židovského obyvatelstva protektorátu.“*⁵⁵ Autor zároveň popisuje politickou situaci, která panovala v Protektorátu Čechy a Morava. V dalších kapitolách se zabývá i vznikem Terezína, konkrétně v kapitole „Konečné řešení“. Kárný chronologicky popisuje proces od vyřazení Židů ze společnosti až ke Konečnému řešení. Ve svém díle se odkazuje na mnohé prameny, jejichž soubor je podrobně popsán na konci knihy. Jeho studie je bezpochyby velkým přínosem pro židovskou otázku v Česku.

⁵⁵ Kárný, M. (1991): „Konečné řešení“ – Genocida českých Židů v německé protektorátní politice. Praha:Academia, str. 19

3. Holocaust ve výuce Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem

Holocaust jako součást vzdělávacího procesu bývá citlivé téma, na jehož pochopení hrají velkou roli dobře zpracované učebnice. Michal Frankl provedl rozsáhlou studii, ve které mapuje učebnice napříč českým porevolučním vzdělávacím systémem.

„Sledování židovské problematiky a holocaustu v českých učebnicích považují Tereziánská iniciativa, Institut Tereziánské iniciativy a Židovské muzeum v Praze za jednu ze svých priorit. Veřejná kritika a diskuse o obsahu učebnic mj. přispěla k tomu, že se i v českých učebnicích obraz židovských dějin a holocaustu postupně začíná vyjasňovat.“⁵⁶

3.1. Učebnice dějepisu používané při hodinách

3.1.1. Učebnice č. 1 - hlavní učebnice

Žáci devátých tříd při hodinách používají dvě učebnice, jednu „hlavní“ a druhou tzv. „doplňkovou“. Hlavní učebnicí, kterou při hodinách používají, je „Dějepis 9 – Nejnovější dějiny“ od autorky Veroniky Válkové, kterou vydalo pedagogické nakladatelství SPN. Učebnice je velmi přehledně zpracovaná. Okraje učebnice jsou barevně vyznačeny a vždy popisují nějakou událost. Učebnice obsahuje otázky a úkoly, které mají za úkol zjistit, jak žáci danému tématu porozuměli.

V učebnici je tématu 2. světové války věnováno 34 stran, z toho 6 stran pak popisuje zločiny proti lidskosti. V předchozích kapitolách se pak učebnice věnuje tématu nacismu, nástupu Hitlera k moci a počátkům pronásledování Židů.⁵⁷ Kapitola „Nacismus v Německu“ začíná vymezením Výmarské republiky a chronologicky pokračuje popisem postupné kariéry Adolfa Hitlera a jeho nacistické strany.⁵⁸

⁵⁶Projekt Holocaust. Hodnocení současných učebnic. [online]. [cit.2013-04-05].

Dostupné z: < <http://www.holocaust.cz/cz/education/textbooks> >

⁵⁷ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 30 - 33

⁵⁸ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 30

V učebnici je následně podrobně vysvětlena nacistická ideologie. Po vysvětlení dané problematiky následují kontrolní otázky, které má žák zodpovědět, a ujistit se tak o pochopení dané problematiky. Příkladem doplňkových otázek jsou tyto: „Co je to podle nacistů árijská rasa?“, „Jaký byl program nacistů?“ aj., učebnice zároveň nechává žákům prostor pro vlastní úvahy prostřednictvím otázek jako: „Co si myslíte o teorii nadřazenosti ras?“ či „Z čeho nacisté obviňovali Židy a proč? Jaký na to máte názor?“ aj.⁵⁹ Po stranách učebnice je barevně vyznačený prostor, který bývá doplněn o barevnou přílohu a uvádí „zajímavosti“, pojednává například o čistotě rasy, antisemitismu a Hitlerjugend.⁶⁰ Učebnice dále pokračuje podkapitolou „Hitlerovo Německo“, kde popisuje Hitlerovy postupy poté, co se stal kancléřem.⁶¹

Pro můj výzkum byly zajímavé především kapitoly, které se zabývají osudem židovského obyvatelstva za 2. světové války. Nutno říci, že učebnice žákům dobře chronologicky ukazuje počátky pronásledování Židů a dalších osob. Zmiňuje i důležité události, jako byla například Křišťálová noc.⁶² Na straně 33 je opět učebnice doplněna o příkladové situace, které jsou vyznačeny v barevném rámečku na pravém okraji knihy. V modrém rámečku na straně 33 je obrázková ilustrace žáka kreslícího na tabuli obrázek Žida s jeho charakteristickými znaky (např. velký nos) a židovské hvězdy. Následně je obrázek doplněn o výklad, který popisuje, že k antisemitismu byly děti vychovávány i ve školách prostřednictvím speciálních učebnic, ve kterých žákům bylo vysvětleno, že Židé jsou „zlí a nebezpeční“ lidé.⁶³ Učebnice dále rozebírá téma samotné 2. světové války a holocaustu na stranách 57- 89. Strany 57-69 rozebírají průběh, příčiny a důsledky druhé světové války.⁶⁴ Téma holocaustu je poté rozebíráno na stranách 70-75. V kapitole „Zločiny proti lidskosti za druhé světové války“ autorka nejprve vymezuje koncentrační tábory. Vysvětluje rozdíl mezi pracovním a vyhlazovacím táborem. Součástí této kapitoly je i obrazová příloha v podobě mapy, na které jsou zakresleny ghetta a koncentrační tábory v jednotlivých zemích. Barevně jsou

⁵⁹ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 31

⁶⁰ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 31.

⁶¹ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 32

⁶² Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 33

⁶³ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 33

⁶⁴ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 57-69

potom rozděleny tábory pracovní a vyhlazovací. Žáci mají díky mapce možnost získat povědomí o koncentračních táborech jako je Osvětim, Treblinka, Majdanek, Sobibor, Dachau a další. Na mapě je vyznačen také český koncentrační tábor Terezín.⁶⁵ V kapitole je následně vysvětlena situace do roku 1941, zmiňovány jsou Norimberské zákony. Kapitola je opět doplněna o zajímavé informace v barevném rámečku, tentokrát je to fotografie žen, které byly podrobeny pokusům, jež na nich prováděli nacističtí „lékaři“.⁶⁶ Opět následuje řada otázek, která má ověřit, zda si žák osvojil znalosti z těchto kapitol. Příklady otázek jsou: „K čemu sloužily koncentrační tábory?“ či „Popište postavení vězňů v koncentračním táboře“. V dalších kapitolách následuje vymezení pojmů jako je „šoa“, „konečné řešení židovské otázky“, „Adolf Eichman“ aj.⁶⁷ V barevném rámečku následuje opět obrazová příloha, tentokrát v podobně autentických fotografií vězňů koncentračního tábora. V posledních kapitolách k tematice holocaustu se pak autoři věnují otázce vyvražďování Romů nacisty a Bolševické genocidě v Pobaltí. Následuje shrnutí kapitoly a sada doplňujících otázek.⁶⁸

Takto je v učebnici vymezen problém holocaustu a 2. světové války z pohledu světových dějin, v dalších kapitolách se pak žáci seznamují s otázkou českou. V těchto kapitolách je rozebrána situace v Protektorátu Čechy a Morava, domácí a zahraniční odboj, atentát na Heydricha a situace Židů v protektorátu.⁶⁹ Opět následuje vykreslení situace pomocí fotografií a popisků, které mají žákům usnadnit porozumění situace. Tentokrát se v rámečku nachází fotografie rodiny chystající se na transport do Terezína. Takto vypadá úryvek z popisku: *“Museli postupně odevzdat gramofon, rádio, šicí stroj i domácího mazlíčka, pokud nějakého měli, nesměli jezdit tramvají, navštěvovat divadla, biografy, holčičce bylo zakázáno chodit do školy a paní směla nakupovat jen ve vyhrazených hodinách, a to jen některé potraviny. Co bude dál, nevědí. Nevědí, že jejich byt i se zařízením úřady přidělí nějakému Němci. Možná se dostanou do Terezína. Bude*

⁶⁵ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 71

⁶⁶ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 71

⁶⁷ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 72-73

⁶⁸ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 75

⁶⁹ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 76-89

*pro ně šok, až je ubytují na třípatrových palandách v nacpaných místnostech plných vši, ale možná budou mít štěstí a válku přežijí. Ale možná pro ně bude Terezín jen krátkou zastávkou. V dobytčím vagonu bez pití, jídla a záchodu je pak několik dní povezou kamsi na východ, prý pracovat. I pokud strastiplnou cestu přežijí, s největší pravděpodobností skončí takhle.*⁷⁰ Příložen je obrázek mrtvol naložených na voze.

Tato učebnice žákům poskytuje dostatečné množství o problematice holocaustu, s tématem je seznamuje citlivě a klade důraz na morální vyznění interpretace. V učebnici je řada zajímavých obrázků, map a příkladových situací, které žákům téma holocaustu vizuálně zprostředkují a umožňují tak snadnější pochopení tematiky. Velkou výhodou učebnice vidím v doplňkových otázkách, které jsou součástí každé kapitoly a mají za úkol ověřit pochopení daného tématu. Otázky jsou nejenom vědomostní, ale i filosofické, a tak v žácích rozvíjejí morální zamyšlení nad tematikou holocaustu.

3.1.2. Učebnice č. 2 – doplňková učebnice

Druhou učebnicí je tzv. „doplňková učebnice“ s názvem „Dějiny 20. století“ od kolektivu H. Mandelové, E. Kunstové a I. Pařízkové. Tato učebnice slouží pouze pro doplnění informací k probírané látce. Obsahuje velmi podrobná data, která však nejsou natolik přehledně zpracována jako v učebnici první. Samotní žáci dle slov vyučující nemají tuto učebnici příliš v oblibě, protože je pro ně méně srozumitelná a příliš obsáhlá.⁷¹ Proto s ní ve třídě učitelka nepracuje příliš často, pouze tehdy, když potřebuje použít časové osy, které jsou v učebnici dobře zpracované. Tato učebnice zůstává ve třídách, žáci si ji neodnášejí domů. Při rozhovoru s učitelkou dějepisu jsem zjistila, že tato učebnice není u žáků příliš oblíbená a je pro ně hůře pochopitelná než učebnice hlavní. Tématu holocaustu a 2. světové války se učebnice věnuje na 15 stranách. Je doplněna o mnohé ilustrace, žákům se však může jevit jako nepříliš přehledná. První kapitola, která se zabývá danou tematikou, nese název „Nejničivější válka v dějinách – 1939-1945 - nebezpečí vyhlazení celých národů.“ Obsahuje celou řadu časových os, na kterých znázorňuje průběh 2. světové války. Na straně 58 se pak věnuje tématu „Lidé

⁷⁰ Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN a.s., str. 89

⁷¹ Rozhovor s učitelkou dějepisu . 2.5.2013

v Evropě pod vládou hákového kříže“⁷², kde vysvětluje pojmy jako „mlčící většina“, „kolaboranti“, „méněcenné skupiny“ aj. Podobně jako učebnice hlavní také obsahuje barevně vyznačené rámečky, které lemují okraje stránky a jsou označeny jako „něco navíc“. Učebnice taktéž podává velmi podrobné informace, jako např. počet obětí holocaustu v evropských zemích.⁷³ Málo prostoru věnuje evropským koncentračním táborem, avšak celá dvoustrana je věnována českému koncentračnímu táboru Terezín. Žákům je zde zajímavým způsobem zprostředkován život v Terezíně prostřednictvím dvou žáků z přítomnosti, kteří se vrací do minulosti, aby si povídali s Evou, židovskou dívkou z Terezína. Pokládají jí různé otázky a ona jim odpovídá.⁷⁴ Tím je téma holocaustu uzavřeno.

Tato učebnice nevěnuje samotnému tématu holocaustu tolik pozornosti, jako učebnice první. Více se zaměřuje na technické záležitosti 2. světové války, boje, průběh války aj. Informace v této učebnici se také žákům můžou jevit jako nesrozumitelné, jelikož je jich velké množství najednou. Kniha také neobsahuje příliš mnoho obrazových příloh, které by žákům mohly usnadnit proniknutí do dané tematiky. Kladem učebnice jsou naopak přehledně zpracované časové osy, pomocí kterých se žáci seznámí s chronologickým sledem událostí 2. světové války. Autorky také dobře zpracovaly „proniknutí do každodenního života v koncentračním táboře“ prostřednictvím žáků vracejících se v čase za židovskou dívkou, která žije v koncentračním táboře Terezín. Nutno dodat, že tato učebnice je pouze doplňková a žáci s ní nepracují každou hodinu. Dle slov učitelky se používá pouze pro doplňující informace a časové osy.

3.2. Holocaust jako součást vzdělávacího programu zkoumané školy a ročníku

Dějepis jsou ve školní výuce věnovány dvě hodiny týdně. Dle školního vzdělávacího programu 9. tříd Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem se žáci seznamují s druhou světovou válkou a holocaustem v několika perspektivách. Žáci

⁷² Mandelová - Kunstová - Pařízková. (2005): Dějiny 20. století. Liberec: Dialog, str. 58

⁷³ Mandelová - Kunstová - Pařízková. (2005): Dějiny 20. století. Liberec: Dialog, str. 63

⁷⁴ Mandelová - Kunstová - Pařízková. (2005): Dějiny 20. století. Liberec: Dialog, str. 64 - 65

se učí o příčinách a důsledcích 2. světové války, cílem učiva je orientace na časové ose a v historické mapě. Žáci by měli získat chronologický náhled na sled událostí 2. světové války. Měli by získat povědomí o situaci jak ve světě, tak v Protektorátu Čechy a Morava. Neopominut je výklad moderní doby, kde jsou žákům na vybraných příkladech demonstrovány základní politické proudy, vysvětleno rozdílné tempo modernizace prohloubení nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých částí Evropy a světa včetně důsledků, ke kterým tato nerovnoměrnost vedla; žáci charakterizují soupeření mezi velmocemi a vymezí význam kolonií. Dále je žákům na příkladech demonstrováno zneužití techniky ve světových válkách včetně důsledků. Žáci by se měli naučit rozpoznávat klady a nedostatky demokratických systémů, charakterizovat jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpoznávat destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu. Žákům se na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.

Tematika holocaustu pak není brána pouze okrajově, nýbrž v souvislostech je žákům vysvětlováno postupné vyřazování Židů ze společnosti až po konečné řešení židovské otázky. Součástí výuky je promítání filmu Síla lidskosti – Sir Nicolas Winton, který žáci sledovali v hodině dějepisu.

Na téma holocaustu si děti měli za úkol připravit referáty a prezentace. Plánovaná je návštěva Terezína, které proběhne koncem školního roku 2013.⁷⁵

3.3. Profil učitelky dějepisu

Učitelka vystudovala Pedagogickou fakultu UK Praha obor český jazyk - dějepis. V roce 2005 ukončila studium a následně získala místo na střední škole v Českém ráji, kde vyučovala český jazyk. V září 2005 získala místo na Základní škole Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem a začala zde vyučovat český jazyk a dějepis. Od roku 2005 vyučovala i jiné předměty, jako je hudební výchova, angličtina či rodinná

⁷⁵ Školní vzdělávací program 9. ročníku ZŠ B.Hrozného, částečně dostupný na internetových stránkách ZŠ Bedřicha Hrozného. [online]. [cit.2013-04-05]

Dostupné z:< <http://www.zsbhrozneho.cz/svp.html>>

výchova, vždy však jen nárazově. Dějepis a český jazyk jsou stálými předměty, které vyučuje. V současnosti vyučuje šesté, sedmé, osmé i deváté třídy. Při hodinách dějepisu používá především metodu výkladovou, zápis žákům píše na tabuli, aby dosáhla ucelenosti vykládané látky. Do výkladu zapojuje i žáky – kladením otázek k probírané látce. Snaží se, aby si žáci výklad propojili se současností – např. při tematice holocaustu se s žáky věnovali i problematice popírání holocaustu aj. Učitelka vyvinula dobrou metodu, která podporuje aktivitu a zájem u žáků. Při výkladu pokládá žákům otázky, ti se pak následně sami hlásí a zodpovídají je, jelikož za každou správně zodpovězenou otázku dostanou malý plus. Při počtu pěti plusů pak dostávají jedničku, která se rovná jedničce z testu. Učitelka zároveň dává žákům možnost, aby si připravili referáty na dané téma, které leckdy přesahuje i témata učebnice dějepisu. Například při výkladu holocaustu si žáci měli připravit referát na téma soudních procesů s nacistickými zločinci. Tato aktivita je dobrovolná a je též ohodnocena plusem. Dle učitelky se u žáků setkává se zájmem. Jako další kvalifikační metody jí slouží písemné testy. Jedná se o malé testy, které se píšou většinou ze dvou až tří probíraných hodin. Testy se píší namátkově a učitelka je předem nehlásí. Součástí testu bývají i tzv. „bonusové otázky“, které žák vyplnit může, ale nemusí. Bonusové otázky se většinou vztahují k současnosti, popřípadě převyšují látku učebnice. Za správně zodpovězenou bonusovou otázku je žák rovněž odměněn plusem. Učitelka někdy výklad nahradí hrou, do které se zapojí celá třída. S žáky hrají hry jako je například „dějepisná abeceda“. Třidu rozdělí s ohledem na její početnost na 2 až 3 skupiny. Pro každou skupinu připraví dostatečný počet barevných kříd (každá skupina má jednu barvu). V případě probíraného tématu holocaust a 2. světová válka mají žáci za úkol napsat pojem, který s tématem souvisí. Jako inspiraci pro vymýšlení pojmů mohou využít nabídku tematických okruhů, které mají před očima, nebo jim byly alespoň předem řečeny. Principem je vymyslet na každé písmeno abecedy jeden pojem související s tematikou holocaustu a 2. světové války. Další dějepisnou hrou, kterou s žáky učitelka hraje, je tzv. dějepisná štafeta. Žáci ve třídě jsou při této hře opět rozděleni na 2 – 3 skupiny. Skupiny jsou shromážděny v zadní části učebny. Na stole v popředí jsou rozloženy lístečky s čísly 1-16 (číslicí nahoru). Velká číslice označuje volbu otázky, malé číslo v závorce možný bodový zisk. Učitel/asistent má v ruce seznam se zněním dějepisných otázek. Žáci si ve skupině určí pořadí, v němž budou

jednotlivě předstupovat ke stolku s otázkami. Po zahájení aktivity soutěžící žák předstoupí ke stolu, vybere z nabídky jednu otázku, tu mu učitel/asistent přečte a žák má chvíli na odpověď. Odpoví-li správně, získává pro svou skupinu uvedený počet bodů. Neodpoví-li vůbec, nebo je-li jeho odpověď chybná, odchází bez bodového zisku, nebo s částečným ohodnocením. Plácnutím o dlaň dalšího člena skupiny na určeném místě ve třídě štafeta pokračuje, dokud se nevyčerpají všechny otázky. Dále učitelka s dětmi hraje hru „Kdo jsem?“, kdy na základě indicií mají žáci poznat, o kterou dějepisnou postavu se jedná. Výše zmíněné hry jsou jen příležitostným zpestřením hodiny, učitelka se potýká s časovým problémem – 2 vyučovací hodiny dějepisu týdně dle jejich slov nejsou dostatečné k výkladu, a tak na tyto hry nezbývá moc času. Co se výkladového tématu týče, problematika holocaustu a 2. světové války by co do oblíbenosti obsadila 3. příčku. Nejoblíbenější, tedy na prvním místě je téma starověkého Egypta, 2. příčku představuje starověké Řecko. Holocaust a 2. světová válka se však u žáků setkal s velkým zájmem. Zajímají se i o věci mimo výklad, např. žáci – chlapci, kteří jsou spíše technicky zaměřeni, projevovali velký zájem o technické věci, jako byly zbraně, plynové komory aj. a také je zajímala čísla „kolik obětí bylo zavražděno“, „kolik Židů uprchlo z koncentračních táborů“ aj. Dívky, které bývají citlivější než chlapci, naopak projevovaly zájem o tzv. „běžné problémy“, které postihovaly židovské obyvatelstvo v průběhu 2. světové války. Zajímaly se např. o to, co se stalo s domácími mazlíčky Židů, kterým museli být odebráni aj.

3.4. Nezúčastněné pozorování v hodině dějepisu

V této části své bakalářské práce charakterizují průběh vyučovací hodiny dějepisu.

Po zazvonění se vyučující postaví, následují ji i žáci. Postavením se pozdraví. Žáci i učitelka si sednou. Následujících asi 5 minut probíhají administrativní činnosti. Vyučující zapisuje do třídní knihy. Vyřizuje docházku a kontroluje, zda žáci mají veškeré pomůcky na hodinu dějepisu - sešit a učebnici. Následuje rychlá „rozvíčka“ a opakování z minulé hodiny. Vyučující klade žákům otázky, které se týkají probrané látky z minulé hodiny. První otázka zní „*Kolik členů má OSN?*“ Poměrně dost žáků se hlásí s úmyslem zodpovědět dotazy, jelikož správně zodpovězený dotaz je odměněn „plusem“. Učitelka vyvolá žáka a ten správně zodpoví otázku. Následuje otázka druhá

„*Co je to Luftwafe?*“ Hlásí se asi 10 žáků. Učitelka jednoho vyvolá. Žák (chlapec) odpoví „*Letectvo Německa za války*“. Správná odpověď. Učitelka položí asi 10 otázek, většinou se k zodpovězení hlásí stejní žáci. Učitelka se snaží vyvolat pokaždé jiného žáka. Pokud žák zodpoví otázku špatně, dává šanci jinému. Po krátké „*rozcvičce*“, která trvá asi 10 minut, vyučující začíná se samotným výkladem. Téma hodiny zní „*Zločiny proti lidskosti za 2. světové války*“. Učitelka napíše název hodiny na tabuli. Před tím, než začne se samotným výkladem, se ptá žáků: „*Co je to podle vás zločin proti lidskosti?*“ Jeden žák (chlapec) bez přihlášení začne odpovídat. „*Zločin proti lidskosti je jako že je nelidskej. Jako že je to něco tak hroznýho, že by to člověk neměl dělat.*“ Učitelka souhlasně pokývne a ptá se dál. „*Napadá vás, jaké zločiny proti lidskosti se děly za 2. světové války? Už jste o tom někdy slyšeli?*“ Žáci si mezi sebou začnou povídat a překřikovat se. Otázka v nich vzbudila zájem. „*Koncentráky!*“ vykřikne chlapec. Hlásí se dívka „*Zabíjení malých nevinných dětí.*“ Učitelka následně začíná s výkladem. Na tabuli napíše pojem „*HOLOCAUST*“, pojem vysvětlí a řekne žákům počet obětí. Počet obětí napíše na tabuli. Pro jasnější představu žáků uvádí příklad. „*Představte si, že by najednou zmizela více než polovina obyvatel České republiky.*“ Při výkladu dělá poznámky na tabuli. Většina žáků si zapisuje. Během výkladu učitelka odkazuje na časové osy v učebnici, popřípadě obrázky z učebnice. Při výkladu o „*Konečném řešení židovské otázky*“ jsou žáci tiší, zamklí. Když vykládá o koncentračních táborech, odkazuje žáky na obrázky v učebnici. Žáci otevírají učebnice a prohlížejí si fotografie z koncentračních táborů. Při pohledu na extrémně vyhublé děti (obrázek z učebnice) žák vykřikne „*To není možný že byli naživu, jsou to smrtky!*“ Učitelka následně hovoří o strašlivých podmínkách v koncentračních táborech, aby si žáci udělali představu, v jakých podmínkách tam lidé žili. Žáci výklad poslouchají, zapisují si, nevyrušují. Z průběhu hodiny je vidět, že vyučující má u žáků autoritu. Učitelka vede hodinu zajímavě, žáci jsou zainteresovaní v tématu a ptají se na různé skutečnosti, jako např. „*Kolik z šesti milionů zemřelo dětí?*“ Učitelka odpoví, že takto podrobné informace nemá k dispozici, ale že jich zcela jistě bylo dost. Výklad trvá asi 30 minut. Ke konci hodiny učitelka shrnuje probranou látku. Zapiše na tabuli základní pojmy a informace. Následně zadává žákům referáty. Referáty nejsou povinné, dobrý referát je však odměněn „*plusem*“, takže poměrně dost žáků se o referáty hlásí. Referáty jsou na téma osobností známých v souvislosti s 2. světovou válkou. Zadány

jsou referáty na téma „Adolf Eichman“, „Reinhard Heydrich“ „Oskar Schindler“ a „Nicolas Winton“. V posledních 2 minutách učitelka seznámí žáky s tím, co se bude probírat příští hodinu. Tématem příští hodiny bude „Československo za druhé světové války“. Zvoní, žáci si balí své věci. Někteří žáci si mezi sebou šuškaří. Registrují skupinu chlapců, kteří si mezi sebou povídají o tom, jak dlouho to trvalo, než Židy zabili plynem a zda to byla bolestivá smrt. Je zřejmé, že třídu téma zasáhlo a vyvolalo v žácích určité pocity. Z tváří se dá vyčíst smutek, rozhořčení, rozhodně ne lhostejnost.

3.5. Netradiční výuka – beseda v rámci projektu „Naši nebo cizí – Židé v českém 20. století“ s pamětnicí Doris Grosdanovičovou

Obě dvě zkoumané deváté třídy se zúčastnily besedy s pamětnicí holocaustu paní Doris Grosdanovičovou v rámci projektu „Naši nebo cizí – Židé v českém 20.století“. Projekt je organizován Pražským Židovským muzeem ve spolupráci s Institutem Tereziánské iniciativy. Cílem projektu je vytvořit výukové materiály o dějinách Židů v českých zemích ve 20. století⁷⁶. Tyto materiály projekt plánuje testovat a zavádět přímo v základních a středních školách, se kterými plánuje navázat dlouhodobou spolupráci. Materiály budou součástí interaktivních dílen pro žáky ve Vzdělávacím a kulturním centru Židovského muzea v Praze. Učitelé se s nimi mohou seznámit na workshopech, které jsou také součástí projektu.

Autoři projektu si kladou za cíl předejít redukování židovských dějin pouze na předsudky ze strany nežidovské většiny, na projevy antisemitismu a na holocaust. Autoři by rádi předešli tomu, abychom neukazovali na příslušníky židovské menšiny pouze jako na pasivní oběti pronásledování. Dějiny jsou žákům zprostředkovány prostřednictvím příběhů jednotlivých lidí a s důrazem na každodennost. Projekt je též koncipován jako prevence proti projevům rasismu a xenofobie. Usiluje o pochopení historických kořenů v souvislosti s aktuálním děním – rostoucí nepřátelství k menšinám, nárůst pouličního násilí, náboženská diferenciací aj. a chce upozornit na možné

⁷⁶ Projekt Židovského muzea v Praze. Naši nebo cizí – Židé v českém 20.století. [online]. [cit. 2013-04-15] Dostupné z: <<http://www.nasinebocizi.cz/>>

důsledky tohoto dění. Projekt nabízí metodické materiály, pořádá semináře pro učitele a výukové programy pro školy. Součástí projektu jsou i besedy pro žáky základních škol, kterých se účastní pamětníci holocaustu. Tyto besedy proběhly i v prostorách Obchodní akademie v Lysé nad Labem a zúčastnily se jich také deváté ročníky Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem.

Besedy v Lysé nad Labem, kteří se účastnili žáci zkoumaných tříd, se účastnila pamětnice holocaustu Doris Grosdanovičová. Narodila se roku 1926 v Brně. Doris ani její rodina nebyli věřící Židé, Norimberské zákony, které určovaly židovskou rasu s židovskými kořeny až do třetího pokolení, ji a celou její rodinu charakterizovaly jako židovskou rasu. V lednu roku 1942 byla Doris Grosdanovičová i celá její rodina (bratr, maminka, tatínek, babička, teta, strýc) poslána do Terezína. Rodina byla odvezena osobním transportem. S sebou si mohli vzít každý po padesáti kilech osobních věcí. Doris prožila v Terezíně dle jejích slov „celé mládí“, tj. pobývala tam od 15 do 19 let.⁷⁷ Po celou dobu svého pobytu v Terezíně pracovala v zemědělství, o čemž se vyjadřuje jako o „velkém štěstí“. Pásla ovce, které byly do Terezína převezeny po vypálení Lidic a Ležáků. V Terezíně Doris přišla o svou matku, babičku a válku nepřežil ani její otec, který byl i s bratrem transportován do Osvětimi. V Terezíně se pamětnice seznámila s četníkem, který na vězně dohlížel při práci v zemědělství. Četník Doris slíbil, že po válce může bydlet u něj a u jeho manželky. Četník slib skutečně dodržel, a tak Doris po osvobození Terezína strávila nějaký čas u četníka a jeho ženy v Kostelci nad Orlicí. Sama pamětnice o svém příběhu mluví jako o „čítankovém“. Jako velké štěstí popisuje pamětnice okamžik, kdy se setkala s bratrem, který přežil pobyt v Osvětimi. Po setkání se svým o pět let starším bratrem se Doris nastěhovala k němu do Brna. Následně si v Brně dokončila maturitu na gymnáziu, kde předtím studovala, a pokračovala ve studiu na Filosofické fakultě v Brně. Zde úspěšně vystudovala obor angličtina a literatura. Stala se překladatelkou z anglického a z německého jazyka do češtiny, pracovala jako redaktorka v novinách. Je členkou Terezínské iniciativy a dodnes se aktivně účastní různých besed a seminářů. V průběhu besedy s pamětnicí bylo provedeno nezúčastněné pozorování, které rozebírám v praktické části své bakalářské práce.

⁷⁷ Beseda s pamětnicí holocaustu Doris Grosdanovičovou. 30. 5. 2013 v Lysé nad Labem

Průběh besedy jsem sledovala a s dovolením zúčastněných nahrávala na diktafon. Do třídy přišla Doris Grosdanovičová, s úsměvem se s žáky pozdravila a ti ji vítali vstřícně. Zúčastnění žáci byli aktivní, dívky i chlapci pokládali pamětnici různé dotazy, a ta je s ochotou zodpovídala. Pamětnice se nejprve představila, uvedla, v jakém koncentračním táboře žila a stručně řekla, odkud pochází. Na samém začátku besedy zdůraznila, že není věřící a že věřit nikdy nebude. Poté následovaly dotazy, které žáci pamětnici pokládali. První dotaz, který byl pamětnici položen, padl z úst chlapce, jehož zajímalo, kolik věcí si sebou Doris a její rodiče mohli odvést do Terezína. Pamětnice následně vyložila, že povolená váha zavazadla byla pouze 50 kg. *„No, moc to nebylo. Vzali jsme si sebou hlavně oblečení, nějaké trvanlivé jídlo a já dokonce i svou milovanou knihu Petr a Lucie, kterou jsem během pobytu v táboře přečetla asi desetkrát. Vzdělání bylo důležité i v koncentráku.“* Pamětnice následně položila dotaz směrem k žákům *„A co byste si sebou vzali vy, kdybyste byli na mém místě?“* Žáci poté vykřikovali *„počítač!“, „peníze!“, „jídlo!“, „oblečení!“* a jiná hesla, tato však padala nejčastěji. Nad počítačem se pamětnice pozastavila a udiveně se ptala žáků, nač by jim v koncentráku byl počítač. Napadá mě, že dnešní důraz na techniku a především počítače je u mládeže tak silný, že si bez ní již nedokážou představit své fungování. Pamětnice poté žákům vyprávěla, že před odchodem do koncentračního tábora musela celá rodina odevzdat majetek do rukou nacistů. Doris, tehdy 14ti-leté děvče, také nemohla chodit do školy. *„To pro mě bylo strašné. Měla jsem ve třídě spoustu přátel a ráda jsem se učila. Najednou vám řekli, že do školy už nesmíte.“* Následně žákyně položila pamětnici otázku: *„Jaké věci pro vás bylo nejtěžší vzdát se?“* Pamětnice chvíli mlčela a poté žákům vyprávěla: *„Domácího mazlíčka, mojí milované kočky. To mě dodnes velmi trápí.“* Dívky smutně povzdychly. Zdálo se, že s pamětnicí soucítí. Obecně se dá říci, že dívky se ptaly spíše na věci s morálním vyzněním a chlapci pokládali dotazy, které se týkaly spíše věcí praktických. Když poté průběh besedy sklouzl na samotné téma života v Terezíně, chlapec požádal pamětnici, aby popsala svůj den v Terezíně. Pamětnice začala ochotně vyprávět. *„Ráno se velmi brzy vstávalo a k jídlu se pila náhražková káva, vlastně spíš taková obarvená voda. Poté se chodilo do práce. Já měla to veliké štěstí, že jsem pracovala v zemědělství, a mohla jsem být většinu času venku, pryč z toho odporného pachu Terezína. Nejdříve jsem pásala husy a poté ovečky. Ty ovečky, to byly z Lidic, které sem navezly po vypálení vesnice. K těm*

ovečkám jsem si za ty čtyři roky, co jsem je tam pásala, vytvořila citový vztah. Dodnes je sbírám. Mám doma malý ovčín“, vyprávěla pamětnice dojemně. Dívka položila dotaz. *„Co by se stalo, kdyby vám nějaká ovečka utekla?“* Pamětnice se zamyslela a odpověděla žákyni: *„No, to by bylo strašné neštěstí. Asi bych už tu dnes nebyla.“* Následně se беседа vrátila opět do debaty o každodenním životě v Terezíně. Chlapec položil otázku *„Co jste jedli a kolik toho bylo?“* Doris následně vyprávěla o skrovném přidělu jídla, který dostávali. *„K obědu byl vždycky tuřín. To už asi vy dnes ani nevíte, co to je tuřín. K tomu tuřínu byla brambora. Nevím proč, ale ta brambora byla vždy shnilá. K večeři byla polévka, té se říkalo čočková, čočku však nikdy neviděla. Všechno bylo takové náhražkové a bylo toho strašně málo. Bylo toho tolik, aby zkrátka člověk přežil. Ale přežít se to moc nedalo. Jednou za týden byly buchty. Ty byly výtečné.“* Dívka se následně zeptala *„Rozdělili jste se někdy třeba o jídlo? Pomáhali jste si v Terezíně?“* Pamětnice odpověděla: *„Samozřejmě. Když maminka byla nemocná, nosila jsem jí ty buchty, nebo třeba kus brambory. I s přáteli jsme si takto pomáhali, když kamarádka onemocněla, dávali jsme jí kousek svého jídla.“* Následně se rozvinula debata na téma přátelství v Terezíně, dotazy podávaly především dívky. *„Měla jste nějaké kamarádky?“* *„Zbyla vám chvíle na nějaké aktivity s nimi?“* *„Jak jste slavili narozeniny?“* Pamětnice s laskavostí v hlase žákům vyprávěla, že v Terezíně měla spoustu přátel. Zdůraznila, že její přítelkyně byly tím, co ji drželo nad vodou. *„Večer, po práci, jsme se sešly a to se četlo, povídalo, skládaly se básně. Když měla některá z nás narozeniny, vždycky něco dostala. Byla to třeba jedna brambora, kus chleba, jedna buchta anebo básnička. Básničku, tu jsem dostala vždycky. Samozřejmě tam byli i lidé zlí, kteří se přátelit nechtěli, kradli ostatním jídlo, byli protivní. To máte stejné jako dnes, existují lidé hodní nebo zlí.“*

Následovala série dotazů, pomocí kterých žáci chtěli poznat způsob života v Terezíně do sebemenšího detailu. Padly dotazy jako *„Jakým způsobem tam fungoval záchod?“* či *„Jak se léčila např. zlomená noha?“* aj. Tyto dotazy byly spíše prakticky zaměřené a většinou je pokládali chlapci. Během vyprávění o životě v Terezíně se pamětnic zmínila i o informaci, která se zdála být pro žáky nová. Pamětnice žákům detailně vyložila návštěvu červeného kříže v Terezíně a z jejího vyprávění bylo cítit rozhořčení, které v ní návštěva zanechala. *„Bylo to strašné. Ty ulice, kde prováděli pracovníky červeného kříže, byly vyčištěné, vycíděné, vše tam vypadalo nádherně. Byly*

tam malé kavárničky, ve kterých seděli mladí lidé, samozřejmě jim dali nové oblečení, museli vypadat zdravě a čistě. Byly tam malé děti, které si hrály. Jedno to dítě podle scénáře pokřikovalo na obávaného ss-manna Rohma: Uncle Rohm, zase herinky! Přitom to dítě nikdy herinky nevidělo! Já si dodnes myslím, že ty pracovníci červeného kříže byli kolaboranti. Stačilo, aby se podívali o ulici dál, než je nacisté provázeli a viděli by, jak je to doopravdy. Tohle pro mě za ta léta bylo největším zklamání.“

Po popsání života v Terezíně se debata obrací směrem k životu pamětnice po opuštění koncentračního tábora. Po praktických věcech, kdy se žáci zajímali o to, kde a u koho Doris pobývala, jak to bylo s návratem do školy, co poté vystudovala a kdy se vdala, padlo i několik filosofických otázek. „*Jaký vztah máte dnes k Němcům?*“ Pamětnice se překvapeně udivila „*K Němcům? Výborný! Dodnes často jezdím do Německa. Nevím, proč bych měla mít špatný vztah k Němcům, dnešní Němci za to, co se stalo, nemohou. Pokud myslíte k nacistům a neonacistům, k těm mám vztah špatný a to, co udělali, jim nikdy neodpustím. Vždyť to snad ani nejde, odpustit jim. K Němcům jako takovým mám vztah velmi dobrý. Vždyť já znám dokonce i Heydrichova syna. Je to docela normální muž. V době, kdy jeho otec páchal zločiny, mu byly 3 roky. Za své rodiče nikdo nemůže, nelze obviňovat děti zločinců.“*

Vymezeným časem na besedu byla hodina a žáci i uplynutí časového limitu stále jevili zájem pokládat pamětnici otázky. Když učitelka žákům pokynula, že je čas se vrátit do školy, pamětnice besedu ukončila se slovy „*Kdyby se mě ještě chtěl někdo na něco zeptat, co je citlivé, a nechce se ptát před ostatními, může za mnou zajít osobně.*“ Při ukončení besedy žáci projeví pamětnici úctu potleskem. Pamětnice se zdá být dojatá, vypadá to, že na takové chování žáků není zvyklá. „*Moc Vám děkuji za Vaše dotazy, byli jste výborní. Ráda se sem do Lysé za vámi vrátím.*“ Několik žáků po besedě za pamětnicí zašlo se soukromými dotazy. Pamětnice, i když vyčerpaná po hodině výkladu ve stoje, je všechny trpělivě zodpovídala. Zdálo se, že ji zájem žáků o její zkušenost s holocaustem těší.

4. Názory žáků na holocaust, jejich postoje k dané problematice a vědomosti

Na základě vyhodnocení etnologického dotazníku jsem zjistila, že současní devátáční Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem si pod pojmem holocaust představí „vyhlazování Židů“, „vyvražďování, zabíjení“, vědí, že pojem „má něco společného s židy“ a také si pod tímto pojmem vybaví „koncentrační tábory“. Přestože se žáci seznámili s termínem „šoa“ ve vyučovacích hodinách, ne všichni dokázali tento termín správně vymezit. Dále jsem zjistila, že s tematikou holocaustu se žáci seznamovali především ve škole, v rodině, při rozhovoru s prarodiči a kamarády, popřípadě prostřednictvím filmu. Téměř žádní žáci neuvedli, že by se s tématem holocaustu seznámili prostřednictvím četby. Z mého výzkumu vyplynulo, že žáci chápou holocaust jako něco, co nemá obdoby a je ve světě ojedinělé, avšak může se opakovat. Důvodem opakování takovéto katastrofy by dle žáků mohly být konflikty o neobnovitelné zdroje a také technický pokrok a zbraně.

Na správně zodpovězené vědomostní otázky mělo poté vliv vzdělání rodičů. Celkově se dá říci, že žáci, jejichž alespoň jeden rodič má vysokoškolské vzdělání, prokazovali větší množství správných odpovědí než žáci, jejichž rodiče mají vzdělání základní či středoškolské. Většina žáků dokázala správně vymezit období holocaustu, více správných odpovědí bylo opět u žáků, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání. Všichni žáci poté správně uvedli, že holocaust se týkal především Židů, přičemž někteří z nich ještě dodali, že se týkal také Romů. Žáci správně vystihli hlavní znaky holocaustu a uváděli termíny jako „koncentrační tábory“, „masakrování Židů“, „nadřazenost árijské rasy“ aj. Žáků, kteří uvedli více než 1 znak holocaustu, však nebylo mnoho a většinou to byly dívky z vysokoškolsky vzdělaných rodin. Žáci byli dobře seznámeni s pojmy, jako je Terezín a Osvětim, jelikož většina žáků správně uvedla, že se jedná o koncentrační tábory. Dva žáci dokonce u pojmu Osvětim uvedli „tábor s plynovými komorami“. Byli to chlapci z vysokoškolsky vzdělaných rodin. Přestože žáci prokázali poměrně slušnou znalost o holocaustu, nedokázali jej spojit s lokalitou, ve které žijí. Nebyli si vědomi židovských památek v Lysé nad Labem, přestože Lysá je malé město a židovský hřbitov se nachází v jeho sídlištní lokalitě. Jen málo žáků uvedlo jako židovskou památku v Lysé nad Labem bývalý židovský hřbitov. U rozpoznání hřbitova na obrázku pak

situace byla o trochu lepší, díky vizuálnímu zprostředkování žáci správně poznali židovský pomník na území bývalého židovského hřbitova v Lysé nad Labem, stále se však nedá říci, že správně židovský hřbitov identifikovala většina žáků. Poměrně znepokojivé výsledky poté vyplynuly z baterie otázek, jež měla za úkol zjistit, jaké postoje žáci zaujímají k menšinám v dnešní době. Převážná většina žáků uvedla, že by jim skutečně vadilo mít za souseda Roma. U otázek romské menšiny se pak vyjadřovali výroky jako „*Romové okrádají stát o sociální dávky*“, „*Romové lžou a kradou*“ či „*jsou nepřizpůsobiví*“. Tato silná slova používali především chlapci.

Z polostrukturovaných rozhovorů, které byly prováděny bezprostředně po besedě s pamětníci, poté vyplynulo, že žáci jsou schopni empatie k přeživší holocaustu, jednoznačně odsuzují nacistický režim.

Reakce žáků, se kterými jsem vedla polostrukturované rozhovory, na besedu byly pozitivní a vesměs se shodovaly. Respondentka 1 považovala autentické vyprávění pamětnice holocaustu za zajímavé a dojemné. Vyprávění pamětnice v ní vzbudilo silné emoce. „*Když paní vyprávěla, jak ji odvezli tatínka s bratrem do Osvětimi, bylo mi jí moc líto. Když jí potom v Terezíně zemřela maminka, říkala jsem si, co bych asi dělala na jejím místě, kdyby se to samé stalo mně.*“ Podobně emotivně reagovala respondentka 7: „*Nejhorší bylo, když vyprávěla, že ty ovečky pásala u krematorií a viděla všechny mrtvolky, jak se tam povalují. Nedovedla jsem si to vůbec představit.*“

Obecně dívky respondentky reagovaly emotivněji než respondenti chlapci. Jen pro respondenta 4 nebyla beseda dostatečně „drastická“. „*Čekal jsem, že bude mluvit třeba o plynování a tak. Ona zatím vyprávěla, jak tam někde pásala ovce. To mě nudilo.*“ Respondent 4 však byl mezi chlapci výjimkou, ostatním respondentům – chlapcům se beseda líbila a považovali ji za zajímavou. Respondent 8 uvedl: „*Libilo se mi, že i v těch hrůzách, co prožívali, slavili narozeniny a dávali si navzájem dárky. I když to byla třeba shnilá brambora, udělala radost.*“ Při zjišťování, co bylo příčinou jejich pasivity v průběhu besedy výzkum zjistil, že spíše než nezájem o holocaust sehrála roli stydlivost či strach pokládat pamětnici citlivé otázky. Respondentku 7 během besedy napadaly různé otázky, bála se však, zda nejsou příliš citlivé pro zodpovězení. „*Napadlo mě hodně věcí, na které jsem se chtěla zeptat. Třeba na to, jak umřela její maminka. Nechtěla jsem jí to ale připomínat, aby nebyla smutná.*“ Respondent 5

reagoval podobně: „*Mně zajímalo, jak tam třeba chodili na záchod. Musela tam být hrozná špína. Nezeptal jsem se na to proto, že mi to připadalo nevhodné.*“ Respondent 8 poté uvedl, že se chtěl zeptat „*Kolik jídla denně dostávali*“, ale jeho spolužák ho v pokládání dotazu předběhl. Respondent 8 poté vyčkával, až se na otázky, které ho zajímají, zeptají jeho spolužáci. Takové reakce byly podobné u většiny žáků, tj. 7 respondentů se chtělo zeptat na skutečnosti, které je zajímaly, buď však nenašli odvahu, nebo vyčkávali, až se zeptají spolužáci. Respondent 4 uvedl, že se na nic zeptat nechtěl.

Dalším cílem bylo zjistit, zda žáci prostřednictvím besedy nabyli nové informace, dozvěděli se něco, co předtím nevěděli, a zda beseda rozšířila jejich zájem o holocaust. Respondenta 8 překvapila reakce návštěvy červeného Kříže v Terezíně. „*Nevěděl jsem, že se tam byli podívat z červeného kříže a oni to na ně tak nahráli, že jim uvěřili, že je to vlastně krásný tam žít.*“ Respondentku 7 udivilo, že v Terezíně umíralo tolik lidí následkem nedostatečné stravy, příšerných hygienických podmínek, šířením nákazy atd. „*Nevěděla jsem, že lidi umírali i v pracovním táboře. Myslela jsem, že umírali ve vyhlazovacích.*“ Všichni respondenti uvedli alespoň jeden příklad informace, již nově získali prostřednictvím vyprávění pamětnice holocaustu.

V dalším tomto okruhu otázek jsem se snažila zjistit, zda by pro žáky byla beseda s pamětnicí zajímavější alternativou některých hodin dějepisu.

Odpovědi byly poměrně vyrovnané, 6 respondentů by upřednostňovalo tyto besedy před běžnými hodinami dějepisu. Respondentka 7 uvedla: „*Bylo by to zajímavější než výklad. Když to paní vypráví, umím si to lépe představit, než když to čtu v učebnici.*“ Respondent 4 uvedl: „*Ano, určitě bych tyto besedy bral místo hodin dějepisu. Nebyly by písemky. To by bylo super.*“ 2 respondenti však uvedli, že by besedami hodiny nahradit nechtěli. Respondentovi 6 by vadilo konkretizování situace prostřednictvím životního příběhu pamětníka. „*Zajímají mě i jiné věci než jen jejich zkušenosti. Bylo by to jednotvárné.*“

6 respondentů by náhradu dějepisných hodin besedy s pamětníky uvítalo. Dle jejich slov by pro ně hodiny byly zajímavější, mohli by se aktivněji participovat na hodině, ptát se pamětníka na různé skutečnosti atd. Jeden respondent by tuto změnu uvítal i z důvodu „ulejvání se“, nepřítomnosti u písemných testů aj.

Závěr

V závěru své práce, jejímž cílem bylo analyzovat reflexi šoa u žáků 9.tříd Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem mohu konstatovat, že se mi podařilo zjistit, jaké názory mají žáci dvou tříd 9. ročníku zkoumané školy na holocaust a jaké postoje k němu zaujímají.

Vědomosti o holocaustu, které mají žáci zkoumané školy a ročníku, jsou poměrně rozsáhlé. O problematice holocaustu velmi dobře pojednává učebnice Veroniky Válkové, se kterou žáci pracují v hodinách dějepisu, a tak mohu usuzovat, že jim byl pro zodpovídání otázek poskytnut poměrně slušný základ. Ten získali i díky vyučující dějepisu, dvaatřicetileté absolventce Pedagogické fakulty UK v Praze, jejíž profil jsem zjišťovala v rámci rozhovoru s ní a poté ověřovala pomocí nezúčastněného pozorování v hodině dějepisu, která skutečně probíhala tak, jak ji učitelka popsala při své vlastní deklaraci. Přesto, že jsou vybaveni dobrou učebnicí, nebyli však všichni schopni vysvětlit terminologii, s níž se v učebnicích setkali. Dále také ne všichni žáci správně vymezili pojem antisemitismus a šoa, ačkoli dle mého zjištění v rámci obsahové analýzy jsou v učebnicích tyto pojmy podrobně popsány. Naopak většina žáků správně uvedla význam pojmu holocaust i jeho časové zařazení a hlavní znaky.

Jistou roli v seznamování žáků s tématem holocaustu patrně sehrálo i rodinné prostředí, jelikož žáci, kteří uvedli, že alespoň jeden jejich rodič má vysokoškolské vzdělání, vykazali větší množství správných odpovědí než jejich spolužáci z rodin středoškolsky vzdělaných rodičů a rodičů se základním vzděláním.

Z výzkumu vyplynulo, že žáci nemají přílišné povědomí o židovské tradici ve zkoumané lokalitě a že si nedokážou spojit následky holocaustu s místem, kde žijí.

Poměrně kriticky dopadla část výzkumu, ve které se žáci měli vyjádřit k menšinám dnešní doby. Třebaže si žáci uvědomili, že Romové mohou být v dnešní době podobně ohroženou menšinou, jako Židé v období holocaustu, nebyli schopni k nim projevit dostatek tolerance, ba naopak deklarovali někdy až rasistické výroky

podpořené zažitým stereotypem a předsudky. Takto se žáci vyjadřovali i přesto, že naprosto jednoznačně odsoudili nacistické praktiky k Židům za 2. světové války.

Žáci naopak projevili dostatek empatie při besedě s pamětníci holocaustu, což dokázalo jednak moje nezúčastněné pozorování při besedě, jednak výsledek polostrukturovaných rozhovorů, jež byly s žáky vedeny bezprostředně po besedě. Ukázalo se, že zejména dívky reagovaly emotivně a jevily značný zájem o příběh pamětnice. Chlapci naopak nedávali najevo tolik emocí jako dívky a zájem projevovali spíše o věci praktického zaměření. I oni však při besedě s pamětníci holocaustu projevili značný zájem a snahu dozvědět se o životě Doris Grosdanovičové co nejvíce. Zdá se, že metoda, kdy se žáci dozívají o historii prostřednictvím přímého svědectví pamětníka, se v případě dvou tříd 9. ročníku Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem ukázala jako velmi efektivní.

Z výzkumu vyplynulo, že žáci holocaust považují za něco, co by se mohlo opakovat, a jako okolnost, za které by k tomuto opakování mohlo dojít, uváděli např. moderní techniku a zbraně. Dá se říci, že žáci tedy vyslovili podobný názor na holocaust jako autor Zygmunt Bauman, který ve svém díle „Modernita a holocaust“ uvádí modernu se všemi jejími technickými prostředky a vymoženostmi jako jednu z hlavních příčin holocaustu. Je zajímavé, že žáci, kteří evidentně nejsou s Baumanovým dílem obeznámeni, se s ním v této otázce shodují.

Závěrem bych ráda citovala Václava Havla, jehož slova byla pro mne byla velkou inspirací.

„Jako malý chlapec záviděl jsem některým dětem, že měly na prsou šesticípou hvězdu. Myslel jsem si, že je to nějaké vyznamenání. Nemá-li se to už nikdy stát, aby jakékoliv děti byly donuceny nosit na oděvu znamení, které má ostatní před nimi varovat a naznačit, že jsou méně hodnotné, pak je třeba si trvale připomínat hrůzy, které potkaly židovský národ vyvolený k tomu, aby svým utrpením burcoval svědomí lidstva.“

Václav Havel

Použité zdroje

- [1] Arendt, H. (1995): Eichmann v Jeruzalémě: zpráva o banalitě zla. Praha: Mladá fronta
- [2] Bartov, O. (1996): Murder in our Midst. New York: Oxford University press
- [3] Bauman, Z. (2010): Modernita a holocaust. Praha:Sociologické nakladatelství
- [4] Benz, W. (1999): The Holocaust: A German Historian Examines the Genocide. New York: Columbia University Press
- [5] Bílková – Vytlačil. (1993): Antisemitismus v posttotalitní Evropě. Praha: Nakl. Franze Kafky
- [6] Frankl, M. (2011): Konečné řešení židovské otázky v současných učebnicích dějepisu. [online]. [cit.2013-04-07].
Dostupné z: <http://109.123.214.108/cz/education/textbooks/Frankl_textbooks >
- [7] Hendl, J. (2005): Kvalitativní výzkum. Praha: Portál s.r.o., [online]. [cit. 2013-04-07]
Dostupné z: <<http://moodle.fhs.cuni.cz/mod/folder/view.php?id=4444>>
- [8] Hroch, M. (1985): Úvod do studia dějepisu. Praha: SPN - Státní pedagogické nakladatelství
- [9] Chmelová, B. (1999): Příběhy, pověsti a historie města Lysá nad Labem a okolí. Lysá nad Labem: Alpy
- [10] Jaspers, K. (2006): Otázka viny – příspěvek k německé otázce. Praha: Academia
- [11] Kárný, M. (1991): „Konečné řešení“ – Genocida českých Židů v německé protektorátní politice. Praha:Academia

- [12] Kárný, M. (1997): Perzekuce a vyhlazení Židů za 2. světové války. Praha: Židovské muzeum v Praze
- [13] Kolektiv autorů pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause. (1995): Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia
- [14] Kulka, E. (1966): Soudcové, žalobci, obhájci. Praha: Svoboda
- [15] Mandelová - Kunstová - Pařízková. (2005): Dějiny 20.století. Liberec: Dialog
- [16] Počet obyvatel v obcích České Republiky k 1.1.2012. Český statistický úřad. [online]. [cit.2013-04-07]. Dostupné z:<[http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/\\$File/13011203.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/00002BD91A/$File/13011203.pdf)>
- [17] Projekt Holocaust. Hodnocení současných učebnic. [online]. [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: < <http://www.holocaust.cz/cz/education/textbooks> >
- [18] Projekt Židovského muzea v Praze. Naši nebo cizí – Židé v českém 20.století. [online]. [cit. 2013-04-15] Dostupné z:< <http://www.nasinebocizi.cz/> >
- [19] Rozkošná, B. (2010) : Židé v Lysé nad Labem, Milovicích a okolí. Praha
- [20] Synagogy v Čechách a na Moravě. [online]. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://synagogy.euweb.cz/Ceska_Republika/nymburk/lysa_nad_labem.html >
- [21] Válková, V. (2009): Dějepis 9 – nejnovější dějiny. Praha: SPN
- [22] Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. Almanach ZŠ Bedřicha Hrozného Lysá nad Labem [online].[cit.2013-04-17]. Dostupné z:< http://www.zsbhrozneho.cz/dok/almanach_ms.pdf >
- [23] Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem: Školní vzdělávací program 9.ročníku – dějepis. [online]. [cit. 2013-04-17]. Dostupné z:<<http://www.zsbhrozneho.cz/svp.html> >
- [24] Židovské památky Čech, Slezska a Moravy. [online]. [cit. 2013-03-27] Dostupné z:<<http://pamatky.kehilaprag.cz/hledani/lysa-nad-labem> >

Seznam příloh

Příloha č. 1: Etnologický dotazník

Přílohy

Příloha č. 1: Etnologický dotazník

Dotazník

Právě se ti do rukou dostal dotazník, který má za úkol zjistit, jak jsou dnešní mladí lidé informovaní o holocaustu. Dotazník je zcela anonymní, proto prosím NEVYPLŇUJ své jméno. Předtím, než začneš vyplňovat otázky, napiš prosím

-pohlaví (chlapec/dívka)

-věk:

- vzdělání rodičů:

- 1) Myslíš, že v našem městě žijí nějakí Židé? Ano - Ne
Žili tu kdysi?

Pokud odpovíš, že tu již nežijí, dovedl(a) bys vysvětlit proč?

- 2) Znáš nějaké židovské památky v naší lokalitě?

- 3) Napiš, co je na tomto obrázku



- 4) Slyšel (a) jsi už někdy pojem „HOLOCAUST“? ano - ne
Pokud odpovíš ano, napiš, kdy a kde jsi se s tímto pojmem setkal(a)

- 5) Co po podle tebe pojem „HOLOCAUST“ znamená? Zkus vysvětlit vlastními slovy.
- 6) Zkusíš období holocaustu časově vymezit? Můžeš alespoň přibližně.
- 7) Víš, jaké byly hlavní znaky holocaustu?
- 8) Jakých lidí především se holocaust týkal?
- 9) Viděl (a) jsi někdy film o 2. světové válce? Pokud ano, napiš, jaký film jsi viděl (a) a zda se ti líbil.
- 10) Četl (a) jsi někdy knihu o holocaustu? Pokud odpovíš ano, napiš prosím jméno knihy
- 11) Povídal (a) sis někdy s někým o 2. světové válce? Napiš s kým.
- 12) Znáš nějaká místa, která hrála významnou roli za 2. světové války?
- 13) Vysvětli vlastními slovy pojmy
 - TEREZÍN
 - OSVĚTIM
 - ŠOA
 - ANTISEMITISMUS
- 14) Myslíš, že by ještě někdy mohla být světová válka? Za jakých podmínek by k tomu došlo?
- 15) Byl podle tebe holocaust něčím výjimečným, nebo naopak něčím, co je zcela běžné? Rozveď svoji odpověď.
- 16) Myslíš, že ve společnosti má mít větší práva většina než menšina?
- 17) Myslíš, že existuje skupina lidí, která se může stát obětí násilí? Pokud odpovíš ano, napiš kdo a z jakých důvodů.

18) Kdyby měl být jeden z těchto lidí tvým sousedem, koho by sis vybral a kdo by ti naopak nejvíce vadil jako sused? Uveď důvody svého výběru.

a) Žid b) narkoman c) Rom d) černoch e) muslim f) jehovista g) Vietnamec.