

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Holocaust jako téma ve výuce základních škol**  
**Holocaust as a theme in primary school education**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor:

Barbora Padevětová

Praha 2017/2018

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., za její trpělivost, vstřícnost a účelnou kritiku při tvoření této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala svým blízkým za jejich poznatky a pádnu kritiku obsahu práce.

# PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Holocaust, jako téma ve výuce základních škol“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2018

Barbora Padevětová



## **ANOTACE**

Má práce se zabývá povědomím pražských učitelů dějepisu na základních školách o metodické podpoře na téma holocaust. V první kapitole rozebírám pojem holocaust a s ním spojenou historií. Připojuji vysvětlení dalších dvou pojmů – antisemitismus a rasismus. Druhou kapitolou se již dostávám do školského prostředí. Popisuji zde Rámcový vzdělávací program a zaměřuji se na oblast, která souvisí s výukou dějepisu. V následující kapitole rozepisuji výuku dějepisu a formu mimotřídní výuky, která s mým tématem souvisí. Poslední kapitola obsahuje mé doporučené metodické pomůcky, jež by mohli učitelé v budoucnu využít. Praktická část práce se dále snaží zmapovat využití metodické podpory v praxi za pomoci průzkumu na reprezentativním vzorku třiceti tří respondentů.

## **ANNOTATION**

The goal of my thesis is to evaluate the awareness of methodological resources available to primary school teachers in Prague in regard to the subject of the Holocaust. In the first chapter, I describe the Holocaust as a term and its history. Attached you also find explanations of two other closely related topics - antisemitism and racism. With the second chapter, I move to the field of education. I describe the common education framework presented by the Ministry of Education of the Czech Republic and focus on the areas related to history education. In the next chapter, I elaborate on ways to teach history and forms of out-of-school learning which are the subject of my thesis. The last chapter of the theoretical part contains my recommendations for methodological resources teachers could benefit from. The practical part of my thesis then maps the applied usage of methodological resources on a representative sample of 33 respondents.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

holocaust, antisemitismus, rasismus, dějepis, základní škola, výuka, učitel, vzdělávání

## **KEYWORDS**

holocaust, antisemitism, racism, history, primary school, teaching, teacher, education

## OBSAH

Úvod.....	6
Teoretická část .....	8
1 Holocaust a s ním související pojmy .....	8
1.1 Holocaust a jeho historické pozadí .....	8
1.2 Antisemitismus.....	12
1.3 Rasismus .....	16
2 Rámcový vzdělávací program - RVP .....	19
2.1 Rámcový vzdělávací program – charakteristika .....	19
2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – RVP ZV.....	20
2.2.1 Charakteristika RVP ZV .....	20
2.2.2 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.....	22
2.2.3 Multikulturní výchova .....	24
3 Výuka Dějepisu.....	27
4 Metodická podpora .....	31
4.1 Knihy a časopisy .....	31
4.2 Instituce / organizace.....	32
4.3 Webové stránky – online podpora.....	34
Praktická část .....	35
5 Průzkum a jeho cíl .....	35
5.1 Respondenti.....	35
5.2 Nástroje průzkumu .....	35
5.3 Dotazníkové šetření.....	36
5.3.1 Záměr dotazníkového šetření.....	36
5.3.2 Respondenti a způsob sběru dat.....	36
5.3.3 Výsledky dotazníkového šetření .....	36
5.3.4 Shrnutí výsledků z šetření pomocí dotazníků .....	43
5.4 Šetření pomocí řízených rozhovorů .....	44
5.4.1 Záměr rozhovorů.....	44
5.4.2 Respondenti a způsob sběru dat.....	44
5.4.3 Výsledky rozhovorů.....	45
5.4.4 Shrnutí výsledků z šetření pomocí rozhovorů .....	50
5.4.5 Diskuze .....	51
Závěr .....	53
Seznam použité literatury .....	55
Přílohy.....	57
Příloha č. 1: Dotazník .....	57
Příloha č. 2: Otázky pro řízený rozhovor.....	60
Příloha č. 5: Přepis rozhovorů.....	61
Příloha č. 3: Seznam grafů.....	71
Příloha č. 4: Webové odkazy .....	72
Summary.....	73

## **SEZNAM ZKRATEK**

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

SA – Sturmabteilung – „Úderný oddíl“

RSHA IV B 4 – Hlavní úřad říšské bezpečnosti

SS – Schutzstaffel – „Ochranný oddíl“

UK – Univerzita Karlova

## ÚVOD

Název mé práce přesně specifikuje i její obsah. Na začátku je název jedné historické události, holocaust. Zvolila jsem anglický přepis slova, v českém jazyce jsou přípustné oba tvary (holokaust i holocaust). V první kapitole teoretické části práce shrnuji tuto historickou událost, dávám nahlédnout do jejího vývoje a vysvětluji samotné slovo. Připojila jsem další dva pojmy, které se snažím osvětlit. Jedná se o antisemitismus a rasismus. Osvětlení těchto dvou výrazů neodmyslitelně souvisí s holocaustem a se záměrem mé práce. Proto se jimi budu zabývat i v rámci dalších kapitol.

Druhou kapitolou jsou Rámcové vzdělávací programy, které souvisí s dalším pojmem v názvu práce, a tím je výuka. Najdeme zde charakteristiku rámcového vzdělávání obecně a následně se zaměřením na základní vzdělávání. Snažím se zde o přiblížení podstaty základního vzdělávání s nasměrováním k multikulturní výchově. Zabývám se jí, jelikož její obsah souvisí s mým tématem.

Třetí kapitola taktéž souvisí se pojmem výuka. Stručně zde osvětluji, jaký má výuka dějepisu význam, a popisuji, jakými dovednostmi by měl učitel dějepisu disponovat. Dále rozepisuji mimotřídní výuku.

Čtvrtá kapitola je ukázkou možných metodických pomůcek k hodinám dějepisu a zejména k tématu holocaustu. Jde o materiály ve formě knih, institucí, které organizují různé přednášky, výstavy, projekty, workshopy či vydávají příručky, učebnice a metodiky pro pedagogy nebo ve formě webových stránek. Věřím, že školy, na kterých budu sbírat odpovědi na otázky v praktické části práce, řadu takových pomůcek již používají.

Navážu tím, co obnáší praktická část. V té kladu otázky, k nimž bych chtěla najít pomocí průzkumu odpovědi. Hlavní otázkou je stav metodické podpory pedagogů dějepisu na základních školách. Dále si kladu druhotné otázky, které se týkají samotných hodin dějepisu. Např. mne zajímá, jakým způsobem se pedagogové připravují na svou výuku nebo jaké využívají zdroje informací o tématu holocaust.

Hlavním cílem mé práce je poukázat na holocaust jako historickou událost ve výuce dějepisu na základních školách a zjistit, jaké povědomí o metodické podpoře na toto téma mají pedagogové, kteří se předmětem dějepisu zabývají. Touto prací se chci zaměřit na stále současný problém netolerance vůči mezilidským odlišnostem. Z průzkumu se hodlám dozvědět, zda se v tomto ohledu přistupuje k předávání vědomostí prostřednictvím metodických pomůcek či podpory, která může vědomosti lépe přibližovat. Domnívám se, že kvalitním zprostředkováním informací a výchovou lze čelit nesprávné interpretaci dějin

týkajících se holocaustu a bránit negativním společenským jevům, jakými jsou například rasistické či antisemitské projevy.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Holocaust a s ním související pojmy

V této kapitole se budu zabývat vysvětlením jednoho z hlavních témat práce, a to pojmu holocaust a historie s ním spojené. Dále budu pokračovat vysvětlením dvou výrazů, úzce s holocaustem souvisejících, a to antisemitismus a rasismus.

### 1.1 Holocaust a jeho historické pozadí

Pojem holocaust pochází z řeckého výrazu pro zápalnou oběť – *holocauston*. Je to druhý a pro většinu lidí známější termín pro historickou událost, která zasáhla židovskou menšinu v Evropě během druhé světové války. Nejrozšířenějším pojmem, se kterým se setkáváme je *Šoa*. Lze jej přeložit z hebrejštiny jako zničení, záhuba či katastrofa. Termín holocaust více používají historici, zatímco termín *Šoa* užívají právě spíše sami židé.<sup>1</sup>

Ona událost, která se skrývá pod různými názvy, se dá vysvětlit jako systematické vyvražďování lidí, kteří byli jinou skupinou lidí označeni za rasově a společensky nevhodné. Označující skupinou byli nacisté. Náboženské přesvědčení, tedy příslušnost k judaismu, byla pro nacisty druhotná. Příčinu vidím v obrovské nenávisti k židům, která se vystupňovala až ve zvrácené lidské činy. Tato nenávist má kořeny již v raném křesťanství. Tehdy byli lidé přesvědčeni, že židé mohou nejen za smrt Ježíše Krista, ale i za další katastrofy, které se jim přihodily – jako například ekonomické neúspěchy, nemoci, epidemie nebo byli obviňováni z rituálních vražd křesťanů. Byli považováni za „problém“ a „nižší rasu“, která se musí označit a eliminovat z většinové společnosti. To vedlo k zakládání ghett a dalšímu vylučování židů ze společnosti.<sup>2</sup>

Německo přistupovalo k židům v prvních letech dvacátého století velmi liberálně, a to až do začátku dvacátých let dvacátého století, kdy v Německu vzniká nová politická strana – *Národně socialistická německá dělnická strana* neboli Nacistická strana. Pod vedením Adolfa Hitlera se dostává k moci začátkem třicátých let dvacátého století s cílem rázně potlačit vliv ostatních politických stran, zlepšit ekonomickou situaci a upevnit postavení Německa na Evropské scéně. Prostředkem k tomu byla diskriminace a pronásledování zejména Židů<sup>3</sup>, a pak také Romů. Nacisté legalizovali své rasové názory

---

<sup>1</sup> KÁRNÝ, Miroslav, FRANKOVÁ, Anita, *Persekuse a vyhlazení Židů za 2. světové války*. In: SADEK, Vladimír, *Židé a kultura*. 2001, s. 55

<sup>2</sup> HAPEREN, Maria van, ed. *Holokaust a jiné genocidy*. 2015, s. 21-22

<sup>3</sup> V tomto odstavci je počáteční písmeno velké z důvodu označení Židů za národ v kontextu tehdejší doby a nikoli za vyznavatele judaismu.

pomocí zákonů, později známé jako *norimberské zákony*. Poté začali být Židé, a to i ti kteří byli do té doby pokládáni za Němce, zbaveni svých práv a postupně zcela společensky izolováni. Zákony zbavily Židy občanských práv a zejména zakazovaly smíšená manželství mezi nimi a „rasově čistými Němci“ (nazývali se také jinak, „Árijskou rasou“). Následovala další diskriminační opatření. Velký zlom nastal roku 1938, kdy během Křišťálové noci (což byl státem organizovaný pogrom, který měl vypadat jako spontánní akce lidí z ulice) propukla nenávist v otevřené násilí. Židovský majetek byl ničen a rozkrádán. Mnoho židů bylo vyhnáno z města nebo ze svých domovů, brutálně napadeno nebo dokonce zavražděno. Dle nacistů pro ně nebude ve státě místo. Nacionální socialisté byli zvyklí svých cílů dosahovat násilím. V roce 1939, po vypuknutí druhé světové války, začali nacisté své myšlenky uskutečňovat. Po dobití Polska, kde začalo nucené izolování a vyvražďování židů, začala vznikat židovská ghetta. Do těchto oddělených částí byli přesouváni židé z nacisty dobitých území. Za chvíli bylo i v těchto místech naprosto přelidněno. Lidé trpěli hladem, nemocemi a nedostatečnou hygienou. Podmínky pro život tedy byly katastrofální a pro dnešního člověka zcela nepředstavitelné.<sup>4</sup>

Během roku 1940 došlo k napadení a byly okupovány další státy jako Norsko, Holandsko, Belgie a Francie. Zde byli židé také vystavováni pronásledování a zbavování občanských práv jako v Německu. V tomto roce se uskutečnil první krok ke „konečnému řešení“. V Německu byli usmrcováni nevléčitelně nemocní a pacienti psychiatrických léčeben. Byli pokládáni za tzv. „nehodné“ života. Vše probíhalo pod názvem Akce T4. Toto hromadné vraždění „eutanzie“ rozhodně nebyla tzv. „smrt z milosti“. Nacisté zde poprvé vyzkoušeli účinnost otravy výfukovými plyny. Podobný způsob poté aplikovali i při hromadném zabíjení židovských a romských obětí. K tomu účelu sloužili speciálně upravené nákladní automobily. (Do nákladového prostoru byly přiváděny spaliny z výfuku jedoucího vozidla). Tímto způsobem byly nejspíše v koncentračním táboře Chelmno zavražděny děti z Lidic. Postupem času byl způsob usmrcení „zdokonalen“, byly vybudovány plynové komory, ve který se k vraždění obětí používal Cyklon B. I přesto, že se první krok ke konečnému řešení (akci T4) snažili organizátoři utajit, narazili na odpor veřejnosti a církví ve formě protestů. Akce musela být proto roku 1941 zastavena.<sup>5</sup>

Následovalo napadení Sovětského svazu v létě 1941, kdy do země dosavadního spojence vpadly jednotky nacistického Německa v rámci operace s názvem Barbarossa. Po obsazení prvních území začalo ihned vyvražďování židů a zajatých komunistů. Pro Hitlera bylo Rusko stěžejní pro udržení Říše jako zdroj, dle jeho názoru, nevyčerpatelných zásob.

---

<sup>4</sup> HAPEREN, Maria van, ed. *Holokaust a jiné genocidy*. 2015, s. 22-24

<sup>5</sup> KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 151-153

V tomto roce začalo hromadné a systematické vyvražďování celých rodin, na kterém se bohužel podíleli i místní ozbrojenci.<sup>6</sup>

Toto systematické vyvražďování bylo oficiálně nazváno „Konečné řešení“ židovské otázky. Plánováním a provedením této akce byli pověřeni zejména tito nacističtí pohlaváři, Heinrich Himmler, Reinhard Heydrich a Adolf Eichmann. H. Himmler měl na starost celkový dohled, R. Heydrich koordinoval samotné provádění a A. Eichmann byl vedoucí oddělení RSHA IV B 4, které řídilo organizaci deportace židů z Říše a Sovětského svazu do koncentračních a vyhlazovacích táborů.<sup>7</sup>

Roku 1942 byla svolána Reinhardem Heydrichem konference ve Wannsee pro všechny zástupce německých ústředních úřadů a institucí. Porada se zaměřila na zajištění koordinace postupů při vraždění židů a spolupráci s Himmlerovým a Heydrichovým aparátem při „konečném řešení“. Všichni měli být obeznámeni o protizidovské politice a o plánu, jak proti nim zakročit. Byli již „jen“ obeznámeni, nerozhodovali tedy o řešení, jelikož plány o vyhlazení židů již fungovaly, například ve vyhlazovacím táboře Belzec nebo Majdanek.<sup>8</sup>

Kromě dvou zmíněných táborů byly zřízeny další: Sobibor, Chelmno, Treblinka, koncentrační tábory Dachau (byl prvním takový táborem zřízený již roku 1933) a zejména nejrozsáhlejší, Osvětim. Na tomto místě byl poprvé použit již zmíněný smrtící plyn Cyklon B. V plynových komorách bylo v tomto období zabito přes dva miliony lidí.<sup>9</sup>

Osud židovského obyvatelstva Čech a Moravy považují pro výuku týkající se holocaustu za zásadní. Jedním z nejznámějších míst těchto událostí je bývalá vojenská pevnost Terezín. V roce 1941 zde bylo zřízeno ghetto původně zamýšlené pouze pro pražské protektorátní obyvatelstvo. Místo bylo určeno především pro pražské protektorátní židovské obyvatelstvo. Do příprav ghetta nacisté zapojovali i Židovskou náboženskou obec. Záměrně obci šířili představy o ghettu jako o samosprávném území, kde budou moci žít a pracovat v klidu až do konce války. Potřebovali udržet klid mezi lidmi, aby vše probíhalo naprosto hladce. Do Terezína bylo z protektorátu jen za první měsíc deportováno okolo sedmi tisíc židů. Terezín ale nebyl pro většinu konečným místem, po čase byli totiž převáženi do různých koncentračních táborů tzv. transporty.<sup>10</sup>

Již zmíněná konference ve Wannsee ovlivnila i životy vězňů v Terezíně. Rozhodlo se o nové funkci tábora. Již neměl být jen sběrným a průchozím táborem, ale

---

<sup>6</sup> HAPEREN, Maria van, ed. *Holokaust a jiné genocidy*. 2015, s. 24-26

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 43

<sup>8</sup> KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 170-171

<sup>9</sup> EMMERT, František. *Holocaust*. 2006, s. 20, 42

<sup>10</sup> KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 205-206

měl sloužit také jako starobní ghetto pro židy z Německa a Rakouska. Bylo určeno zejména pro osoby starší 65 let, ale také pro osoby s vysokými vojenskými hodnostmi, vyznamenané politiky, vědce a další lidi s významnými vazbami na zahraničí. Tato opatření vznikala proto, aby se zamezilo případným množícím se intervencím ze zahraničí ve prospěch významných osobností. Fakt, že se zde soustředili staří lidé, měl dodat věrohodnosti domněnkám, že transporty směřující na východ míří jen do pracovních táborů. Snažili se zakrýt skutečnost, která se na místě odehrávala. Pro následné přelidnění, které nastalo v důsledku přijíždějících nových vězňů, zde probíhaly popravky a i častější transporty do vyhlazovacích táborů.<sup>11</sup>

Také bych mohla vzpomenout na květen roku 1942, kdy se odehrála významná akce na našem území. Stojí za zmínku, protože nastavila směr dalších událostí. V rámci operace Anthropoid byl československými parašutisty, vyslanými z Velké Británie, a domácími odbojáři odstraněn jeden z hlavních strůjců holocaustu, Reinhard Heydrich. Odplatou za jeho smrt se stalo vyhlazení vesnice Lidice.

Dostávám se pomalu k roku 1943, kdy se začal stupňovat odpor a vzdor proti holocaustu. Docházelo k několika povstáním, vzpourám a pokusům o ozbrojený odpor v ghettech a táborech. Ve Varšavském ghettu a dalších městech Evropy proběhla povstání, bohužel byla potlačena a vzbuřenci pobiti. V táborech se vězni také snažili o vzpoury. Obstarali si zbraně, přepadali budovy s dozorci, snažili se zničit plynové komory a utéci z tábora. Některé vzpoury skončily uzavřením táborů, ale většina byla drsně potlačena. Za vzdor se mohou také považovat útoky z ghett a koncentračních táborů. Pokusů bylo mnoho, ačkoli zdařilých bohužel méně. Většinou byli uprchlíci rychle polapeni a zabiti. Ti, co uspěli, předali informace o táborech odboji, aby se svět dozvěděl, co se opravdu děje. Další rok navazovaly další vzpoury, jako například v táboře Janówka, Chelmnu a Birkenau, kde proběhla vzpoura Sonderkommando, při které padl velký počet příslušníků SS a podařilo se zničit jedno krematorium.<sup>12</sup>

Do světa unikalo stále více zpráv o masovém vraždění a podezřelé byly i velké přesuny židovských obyvatel na východ. Kapacita táborů nemohla takové množství lidí pojmout. Nikdo si nedovedl představit rozsah této tragédie.

Nacisté začali zahlazovat stopy po vraždění. Bourali tábory či spalovali mrtvá těla a „evakovali“ vězně. „Evakuace“ pro vězně znamenala spíše tzv. pochody smrti. Při tzv. pochodech smrti nevydrželo mnoho vězňů podmínky, ve kterých museli ujít velké

---

<sup>11</sup>KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 207

<sup>12</sup>EMMERT, František. *Holocaust*, 2006, s. 54

vzdálenosti. V zimě, bez vody a jídla. Ti, kteří přežili, se dočkali osvobození. Jak postupovala armáda, byly pomalu osvobozeny další tábory.<sup>13</sup>

Po ukončení války v Evropě se začaly shromažďovat seznamy konkrétních zločinů a jména pachatelů. Pro souzení pachatelů se v Německu roku 1945 svolal Norimberský proces, který trval devět měsíců. Před soudem stálo přes dvacet obviněných nejvýznamnějších představitelů Třetí říše. Proběhla také řada menších procesů, například s dozorcí koncentračního tábora Mauthausen. Další vlna významných procesů s nacisty proběhla v šedesátých letech dvacátého století. Rozsah zločinů můžeme doložit i tím, že i v dnešní době se stále můžeme setkat s jejich vyšetřováním.<sup>14</sup>

## 1.2 Antisemitismus

S holocaustem je úzce svázán pojem antisemitismus. Jak už jsem zmiňovala v kapitole o holocaustu, nenávist k židovství, byla v minulých časech přítomna vždy, jako antisemitismus byla pojmenována, dá se říct, teprve nedávno. V roce 1879 tento pojem značně rozšířil německý novinář Wilhelm Marr. Jeho nenávist se netýkala jen náboženské odlišnosti židů, ale směřovala přímo proti „židovskému duchu“ a jeho domnělým negativním dopadům na německou kulturu. Nezabýval se tedy antisemitismem ve středověkém duchu ale antisemitismem v moderním pojetí.<sup>15</sup>

V této podkapitole se tedy soustředím na moderní antisemitismus, jelikož je úzce spjat s tématem holocaustu.

Moderní antisemitismus vyplynul z odpudivých představ, předsudků a nenávistných pomluv, které pramenily z odlišnosti židovského náboženství, judaismu. Nyní již nešlo jen o toto, nýbrž o sociální a ekonomické změny, které se odehrávaly v Německu, kde se pojem začal formovat. Postavení židů ve společnosti nevylepšila ani židovská emancipace. Osvícenství začalo uvolňovat protižidovská nařízení, existující již od středověku, odstranilo sociální a právní omezení židovských obyvatel. Ti se tedy stali rovnoprávními občany, kteří se lišili jen vyznáním víry. Kapitalistické úspěchy židů se staly zdrojem nové nenávisti. Začala se objevovat protižidovská hnutí a strany, které zpochybňovaly možnost integrace židů do společnosti. Z počátku vše vypadalo nevinně,

---

<sup>13</sup> HAPEREN, Maria van, ed. *Holokaust a jiné genocidy*. 2015, s. 39

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 39-40

<sup>15</sup> LAQUEUR, Walter. *Mění se tvář antisemitismu: od starověku do dnešních dnů*. 2007, s. 26

ale postupem času tyto myšlenky zakořenily v evropské politice a ve většinových názorech společnosti.<sup>16</sup>

To se potvrdilo v roce 1873, v období hospodářská krize, která ovlivňovala hospodářství v celé Evropě do konce 19. století. Z těchto událostí se začala tvořit myšlenka, že za vše špatné, co se děje společnosti, mohou židé, jelikož je ti jiní a lepší lidé vpustili do „jejich světa“ a mezi sebe.

Ráda bych se ještě vrátila k procesu tzv. „emancipace židů“ a podmínkám, které měli splňovat, pokud se chtěli zařadit do moderního národa. Jednalo se o společenský proces, kterým se proměňovala, jak židovská menšina, tak i společnost, do které se chtěli začlenit. Zastánci liberalismu byli pro to, aby se vytvořila „měšťanská“ liberální společnost založená na občanských svobodách bez feudálních stavovských a náboženských rozdílů. Konzervativci touto ideou opovrhovali. Ani ze strany liberálů se židé nesetkali s pochopením jejich tradic a zvyků. Právě zastánci emancipace nemilosrdně kritizovali stav židovské menšiny a jejich odlišností. Zastávali názor, že židé podléhají stále středověkým předsudkům a primitivním náboženským předpisům a jejich členové se věnují nepoctivým zaměstnáním. Vníмали je jako skupinu, která se staletými zákazy, omezeními a pobytů v ghettu stala sociálně deformovanou. Z toho vyplývalo, že se do společnosti mohli začlenit jen jako jednotlivci bez svých kulturních zvyklostí a tradic.<sup>17</sup>

V prvním odstavci jsem uváděla jméno německého novináře Wilhelma Marra, který pojem antisemitismus zpopularizoval. Nebyl samozřejmě jediný, kdo začal pojmu využívat. Vzbudil pozornost v různých sférách společnosti (např. v politice). Velkého ohlasu se mu dostalo v oblasti mediální, jelikož byl redaktorem novin *Německá stráž* a roku 1879 se stal zakladatelem politické strany s názvem „Antisemitská liga“. Židé se tak stali předmětem karikatur a potupných narážek. Společnost tak byla podněcována k předsudkům a negativnímu smýšlení.<sup>18</sup>

Konec devatenáctého století už třibil fyziognomický „typ“ žida jako typ degenerovaný, tudíž nečistý a nezdravý, který by mohl ohrožovat „čistý“ německý národ. Člověk židovského původu se dal od ostatních, podle antisemitů, rozpoznat několika znaky – například šlo o kudrnaté vlasy, tmavé oči, křivý nos a ploché nohy. Určující byla také jejich povaha, jelikož židé mají zcela jistě povahu handlířskou, jsou to sobci, jsou lstiví a

---

<sup>16</sup> PAVLÁT, Leo. *Antisemitismus - nejsetrvalejší zášť v dějinách lidstva*. In: SADEK, Vladimír, ed. *Židé: dějiny a kultura*. 2. dopl. vyd., 2001. s. 95-96

<sup>17</sup> FRANKL, Michal. *„Emancipace od Židů“*. *Český antisemitismus na konci 19. století*. 2007, s. 26-28

<sup>18</sup> KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 107

jde jim o peníze. Z Německa, kde se tyto myšlenky začínaly rodit, postupovaly dál do Evropy a i za její hranice.<sup>19</sup>

V Rusku se tato myšlenka, dá se říci, zalíbila, jelikož potřebovali také někoho, na koho by zjednodušeně řečeno mohli převést vinu za svá politická a sociální pochybení. Proto byly tehdy ochrankou cara Nikolaje II. sepsány a vydány *Protokoly sionských mudrců*. Údajně tajný dokument prvního sionistického kongresu v Basileji roku 1897 měli vytvořit samotní mudrcové – „mudrci ze Sionu“. Text měl prokázat snahu židů o světovládu a vymícení křesťanství.<sup>20</sup>

Právě v Rusku na konci devatenáctého a začátku dvacátého století probíhala jak občanská válka, tak i tzv. pogromy. (Pogrom – slovo pochází z ruštiny a můžeme ho přeložit jako bouře, pro židy to znamená davové pronásledování a veřejné lynčování.) Ty měly za následek hromadnou migraci židů (asi 2,5 milionu) do Ameriky, západní Evropy, Palestiny, Jižní Afriky, Argentiny a Kanady.<sup>21</sup>

V západní Evropě se také antisemitismus pomalu zapisoval do politiky. Ve Francii se udála velká politická aféra, která byla opět zmanipulovaná a stala se prvním signálem nového myšlení v politice. Jednalo se o francouzského důstojníka armády Alfreda Dreyfuse (1859 až 1935), který byl obžalován z velezrady. Důstojník měl údajně vyzradit tajemství ve francouzsko-německé válce nepříteli. Důkazy nebyly skoro žádné a později se ukázalo, že i ty nalezené byly falzifikáty. I přesto byl odsouzen k doživotí vyhnanství na Ďábelských ostrovech. Když se prokázala jeho nevina, mohl se po mnoha letech vrátit do Paříže, kde byl se svými poctami vojensky rehabilitován. Bohužel se do paměti Evropy zapsal jako člověk – Žid, který není schopen být loajálním občanem a řádně plnit svou úlohu důstojníka.<sup>22</sup>

Nyní se vrátím k Německu, ve kterém se pojem antisemitismus zrodil. Dostávám se k osobě, ve které se ty tři pojmy, antisemitismus, rasismu a holocaust, propojují. „Jak se vlastně v jedné osobě dokáže nahromadit taková zloba?“, takovouto otázku si asi pokládá každý, kdo se o holocaustu učí nebo o něm jen slyší.

Osobou, o které se zmiňuji, je Adolf Hitler. Nenávist se u něho začala formovat v mladých letech, kdy pobýval ve Vídni. V té době byla rakouská politika silně prostoupena antisemitismem a taktéž ideologiemi různých rasistických spolků. Velice

---

<sup>19</sup> SPIEGEL, Paul. *Kdo jsou Židé?* 2007, s. 100-101

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 101

PAVLÁT, Leo. *Antisemitismus - nejsetrvalejší zášť v dějinách lidstva*. In: SADEK, Vladimír, etc. kol. *Židé: dějiny a kultura*. 2. dopl. vyd. 2001, s. 99

<sup>21</sup> SPIEGEL, Paul. *Kdo jsou Židé?*. 2007, s. 102

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 103

podrobně se seznámil s jejich myšlenkami a souhlasil s nimi. Za nějaký čas se stal přesvědčeným antisemitou. Je ale zajímavé, že prý v té době měl ještě dost židovských přátel nebo přátel majících židovské předky. Ve své knize *Mein Kampf* píše o jakési duchovní krizi, která měla za následek jeho nenávisť. Ale nedá se s jistotou tvrdit, že by byla založena na pravdě. Jde spíše o záhadný odkaz, který nemáme nijak podložený. Nicméně v pozdějších letech začal být jeho antisemitismus velice radikální. Hitler se začínal objevovat na mnichovské politické scéně po skončení první světové války neboli tehdy, kdy v Německu byla úrodná politická půda pro zakořenění antisemitismu. Myslím tím celkový rozvrat zemí po první světové válce, který umožnil různým extremistickým hnutím se více ozývat. Postupně byli židé označováni za nepřátele Německa a „tajné agenty“, kteří měli z války prospěch, a za ty, jež smrtelně ohrožovali všechny zavedené hodnoty – rodinu, vlast, tradice a kulturu. V lednu roku 1933 se Hitler chopil moci a události dostali radikální spád. Na začátku dubna vyhlásil jednodenní bojkot židovských obchodů za doprovodu pouličního násilí. Poté se začaly objevovat řady předpisů, které zbavovaly určité židovské obyvatele možnosti vykonávat jejich zaměstnání. Během dalších měsíců se předpisy rozrostly o zákony. Například jeden hovořil o vyloučení židů z místní a státní správy. Nebo tu byl další, který nařizoval většině židovských studentů odchod („vyloučení“) z vysokých škol. Dále bylo zakázáno zdržovat se na veřejných prostranstvích. Vešly v platnost norimberské zákony z roku 1935, které se přesně nazývaly „Zákony o ochraně německé krve a cti a Říšský zákon o občanství“.<sup>23</sup>

Tato opatření by se dala pokládat, vzhledem k pozdějšímu vývoji, za mírná. Režim nebyl ještě dost silný a jistý. Německo muselo být opatrné v tom, jak je protizidovská politika vnímána v zahraničí. V této době bylo cílem přinutit židy k rychlejší emigraci. Ale jelikož v roce 1938 dostával každý žid druhé jméno Israel a každá židovka jméno Sarah a navíc byli ještě označeni v pasu s velkým razítkem „J“ jako „Jude“ – „Žid“, možnost získání víza byla pro ně značně obtížná.<sup>24</sup>

Během roku 1938 se opatření postupně přiostrhovala, což vyústilo v noci z 9. - 10. listopadu v pogrom zvaný „Křišťálová noc“, název je odvozen od rozbitého skla. Zvláštní jednotky SA byly pověřeny rabováním a ničením židovského majetku. Se židy měly zacházet dle vlastního uvážení. Zapalovaly se synagogy a počínalo se tak, aby se oheň nešířil na nežidovský majetek. Docházelo k desítkám vražd a mnoho židů bylo zatčeno a odváženo do koncentračních táborů. Následně byla veškerá obchodní činnost zakázána, jako i všechny židovské kulturní instituce, vydavatelství a lokální noviny. Byl to konec

<sup>23</sup> LAQUEUR, Walter. *Měníci se tvář antisemitismu: od starověku do dnešních dnů*. 2007, s. 107-108

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 108-110



jejich kulturního a společenského života. Dalšího roku ve výroční den svého nástupu k moci Hitler ve svém projevu na říšském sněmu rázně promluvil o Židovské otázce. Z jeho projevu vyplynulo, že pokud by došlo k další válce, židovská rasa bude v Evropě vyhlazena. Bylo to tehdy osm měsíců před vypuknutím druhé světové války.<sup>25</sup>

Tuto podkapitulu považují za souhrn obecných informací o antisemitismu a jeho vývoje těsně před válkou.

### 1.3 Rasismus

V této podkapitole bych chtěla shrnout základní otázky, které se tohoto pojmu týkají, od vysvětlení pojmu až po jeho souvislosti s holocaustem.

Pojem rasismus vychází ze slova „rasa“. Jedná se o antropologický termín, pocházející z arabštiny. Tehdy znamenalo počátek, původ nebo také hlavu. Jedna z antropologických definic říká, že jde o druhovou diferenciaci lidských plemen neboli o souhrn společných dědičných rysů, které se vážou k určité skupině lidí.<sup>26</sup>

Poprvé byl termín „rasa“ užit francouzským lékařem, cestovatelem a badatelem Francoisem Bernierem. Koncem 17. století totiž termín použil ve spise s názvem *Nové rozdělení Země podle druhů neboli ras lidí, které ji obývají*, v souvislosti s rozdělením lidstva do čtyř skupin: Evropany a západní Asiaty, černochoy, východní Asiaty, Laponce. Označoval tyto skupiny lidí na základě somaticky a fyziologicky podobných vlastností.<sup>27</sup>

Byly tu i další názory, které ovlivnily vývoj porozumění termínu „rasa“. Jedním z nich byl roku 1775 v díle Johanna Griedricha Blumenbacha *O přirozené rozmanitosti lidí*. Zavedl totiž pojem „rasa“ v biologickém slova smyslu. Nakonec lidstvo rozdělil na pět skupin a to: kavkazskou, mongolskou, etiopskou, americkou a malajskou.<sup>28</sup>

V rámci pokračujícího vývoje přibývalo dalších názorů, jak tento pojem specifikovat. Proměňoval se počet skupin rozdělení lidí. Rozdělení se měnilo na tři, šest a více skupin. Nejčastěji se užívalo rozdělení do tří rasových skupin:

europoidní – leukodermi, euroasijskou, kavkazoidní a bílou; mongoloidní – xanthodermi, asijsko-americkou, žlutou, žlutohnědou; negroidní – melanodermi, australsko-negroidní, ekvatoriální, černou. V současné době se s pojmem rasa nepracuje a světová populace se dělí spíše na etnické skupiny. Díky historickým souvislostem je termín rasa považován ve

---

<sup>25</sup> LAQUEUR, Walter. *Mění se tvář antisemitismu: od starověku do dnešních dnů*. 2007., s. 109-110

<sup>26</sup> ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2008, s. 43-44

MACHALOVÁ, Tatiana, ed. *Lidská práva proti rasismu*. 2001, s. 109

<sup>27</sup> CICHÁ, Martina, *O lidských „rasách“ a rasismu z pohledu antropologa* In: KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 13

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 14

spojení s člověkem za hanlivý a mohl by stále svádět k vytváření stereotypů a předsudků. Dostávám se tak k názoru, se kterým se ztotožňuji, že „*lidské rasy neexistují, a to, že jejich existenci uznáváme, bohužel vede ke xenofobním a rasistickým postojům*“.<sup>29</sup>

Rasismus tu byl vlastně vždy, jen se o něm takto neuvažovalo a nehovořilo přímo. Pojem rasismus poprvé užil Magnus Hirschfeld, což byl německý filozof a lékař. Použil jej v názvu své knihy, ve které poukazoval na názory a představy o rasách, známé již od konce 19. století, které vycházely z teorie vyšších a nižších ras, odvozených spekulativně z různých biologických rozdílů.<sup>30</sup>

Definice rasismu nejsou zcela jednoznačné. Ale shodují se ve strachu z cizího neboli projevu xenofobie. Už samotné slovo tomu napovídá. Je totiž složeno z řeckého xénos – příchozí a fóbos – bázeň či úzkost. Xenofobie je základem pro všechny nenávistné ideologie jako je právě rasismus a další – nacionalismus, fašismus nebo šovinismus. Rasismus nevycházel jen z předsudků a negativních postojů ze subjektivního pojetí lidí, ale vždy byl spojen i s jistým jednáním a sociálním okolím, které mu umožňovalo růst.<sup>31</sup> Pokud bych ještě zjednodušila onu definici rasismu, mohlo by se jednat čistě o odmítnutí ostatních na základě biologických rozdílů. Odlišnost a následné odmítnutí je ještě více prohlubováno, pokud je druhý člověk na první pohled jiný. Jinak řečeno, je pro nás naprosto nepochopitelný.

Výsledkem rasismu je tedy nenávist, založená na odlišnosti od našich vlastních norem (ty, které si sám člověk stanoví). Kdyby se tato nenávist měla zpřesnit, dělila by se na dvě velké skupiny, a to na rasovou diskriminaci a rasové násilí.<sup>32</sup>

V rasové diskriminaci jde o neoprávněné rozlišování jedinců či skupin na základě jejich biologické a sociální příslušnosti. Diskriminace často slouží jako sociální kontrola pro udržení sociálního odloučení mezi jednotlivými sociálními skupinami a jedinci. Zahrnuje dva druhy tohoto chování: diskriminaci úmyslnou, neboli vědomou, a strukturální. Jak už název prvního druhu chování napovídá, jde o úmyslné chování, které směřuje vůči jednotlivci nebo skupině diskriminovaných s konkrétním obsahem. V druhém chování jde o diskriminaci určitých systémů, které ani úmyslně nechtějí diskriminovat skupinu či jedince.<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> CICHÁ, Martina, *O lidských „rasách“ a rasismu z pohledu antropologa* In: KRYL, Miroslav, ed. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 2011, s. 15, 18

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 24

MACHALOVÁ, Tatiana, ed. *Lidská práva proti rasismu*. 2001, s. 86

<sup>31</sup> ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2008, s. 13

MACHALOVÁ, Tatiana, ed. *Lidská práva proti rasismu*. 2001, s. 87

<sup>32</sup> ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2008, s. 14

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 14-15

Co se týče rasového násilí, jde o násilné chování (ve smyslu fyzického násilí) s rasovým motivem, které je zaměřené na jakéhokoli jedince či celé skupiny odlišné rasy. V tomto „typu“ nenávisti, jde hlavně o to, že „oběť nemá tvář“, a o samotné ublížení. Spadají sem různé typy násilného chování, které můžeme najít zakotvené i v různých právních předpisech. Pro příklad to mohou být: vražda, ublížení na zdraví, způsobení škody velkého rozsahu nebo užití různých druhů násilí.<sup>34</sup>

Oba dva typy nenávisti se dají velice jednoduše najít i pod termínem antisemitismus. První typ, rasová diskriminace, se projevovala například v norimberských zákonech nebo v separaci židů jako rasy od tzv. rasy čisté. Druhý typ, rasové násilí, můžeme spatřovat v násilném (myšleno fyzicky násilném) jednání s lidmi nebo i násilném zacházení s jejich majetkem. Ještě bych mohla uvést jeden příklad, ve kterém jsou shrnuty oba dva typy nenávisti. Nacisté vytvořili a zrealizovali protižidovský likvidační plán, dalo by se tomu říkat i proces. Americký historik, který se zabýval genocidou židů, Raul Hilberg, shrnul tento proces do čtyř bodů:

1. *„definice židů (norimberské zákony z roku 1935).*
2. *vyvlastnění (postupné zbavení všech práv a svobod).*
3. *koncentrace (zřizování ghett, koncentračních táborů, přímá předehra k likvidaci).*
4. *zbavení se Židů: otevřeným terorem, který vedl k ožebračení, emigraci a také fyzické likvidaci“<sup>35</sup>*

Je zajímavé, že v dnešní době se antisemitismus a rasismus stále vyskytují a najdou se stále tací, kteří holocaust považují za lež. Právě toto popírání je dnes považováno za významný projev antisemitismu. I přes pádné důkazy a historické knihy, které v dnešní době máme, se stále objevují pochybnosti a výmysly. Možná, že nevědomost o určitých věcech, ať už je to cizí kultura anebo jsou to samotní lidé, svádí ke špatným úsudkům o neznámém. Proto považuji za nezbytné tyto události připomínat a učit se o nich, a následně se z nich i poučit. Správně podat výklad k tématu, o kterém píš, je důležité. Žák či student by měl být veden k porozumění situacím, v jakých se lidé na straně židů i jejich nepřátel ocitali, a tím se vyvarovat možným myšlenkám o negativních společenských jevech.

---

<sup>34</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2008, s. 15-16

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 167-168

## 2 Rámcový vzdělávací program - RVP

V této kapitole bych ráda rozvedla téma rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP). Má práce se týká výuky na základních školách, budu tedy popisovat RVP určený pro základní školy. Zahrnuji popis RVP, jelikož se od něj odvíjí zaměření na mé hlavní téma – holocaust v hodinách dějepisu na základních školách a s ním související výchova k toleranci.

### 2.1 Rámcový vzdělávací program – charakteristika

RVP byl zaveden do vzdělávání v České republice tzv. školským zákonem<sup>36</sup> a spadá do jednoho velkého systému kurikulárních dokumentů<sup>37</sup>. Celý tento systém a dokumenty v něm zahrnuté jsou veřejnými dokumenty přístupnými jak pro pedagogickou, tak pro nepedagogickou veřejnost. Rozděluje se do dvou úrovní – státní a školní.

První skupina čili státní úroveň se skládá z Národního programu vzdělávání a právě rámcových vzdělávacích programů. Národní program vzdělávání je tzv. Bílou knihou, která vymezuje vzdělávání jako celek. Naopak RVP, jak již jejich název vypovídá, udávají závazné rámce pro vzdělávání v jeho jednotlivých etapách – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Druhou skupinou je školní úroveň obsahující školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých se řídí a upravuje vzdělávání na jednotlivých školách.<sup>38</sup>

V obsahu každého RVP najdeme souhrnný popis a vymezení, jak se mají tvořit ŠVP. Jedná se tedy o závaznou formu podmínek pro tvorbu ŠVP, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále také o závazný základ pro stanovení výše finančních prostředků určených školám.<sup>39</sup>

Charakteristika RVP je postavena na tzv. klíčových kompetencích, které ukládají novou strategii vzdělávání. Mají za úkol stavět most mezi vzdělávacím obsahem a následným uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Klíčové kompetence dále odkazují na celoživotní vzdělávání, snaží se zformulovat určitou jednotnou úroveň vzdělání pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou samosprávu a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

<sup>37</sup> Obsah školní edukace, který udává plány, cíle a vzdělávací obsah jednotlivých etap vzdělávání.

<sup>38</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 5

<sup>39</sup> §3 čl. 2, Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

<sup>40</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 6

Zkráceně tedy RVP představují jakési podmínky či příručky, jak by mělo vzdělávání vypadat na všech základních školách, aby bylo přibližně jednotné, avšak zároveň s ohledem na jednotlivé vzdělávací instituce a učitele, jež tyto programy ovlivňují. Každá škola si tedy dle tohoto plánu vytváří svůj školní vzdělávací program. Ty musejí odpovídat rozvrhu aktivit a vyučovaných předmětů na té dané škole.

## **2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – RVP ZV**

### **2.2.1 Charakteristika RVP ZV**

RVP ZV funguje na několika principech, na které pak navazují dané klíčové kompetence, se kterými se dále pojí vzdělávací oblasti. Nejdříve ale k principům.

Prvním z principů je návaznost základního vzdělávání na předešlý RVP pro předškolní vzdělávání. To, s čím děti přicházejí na základní školy, by mělo být opět jednotné. Zároveň by také mělo určovat výsledné dovednosti a vědomosti, které si jednotlivci přináší do dalšího vzdělávacího programu – „střední etapy vzdělávání“. S tím je spojeno stanovisko, že se střední školy musí při sestavování jejich přijímacích řízení řídit RVP ZV.

Druhým principem je vymezení toho, co je jednotné a nezbytné v etapě povinného základního vzdělávání a současně také v ročnicích víceletých středních škol, které tomu odpovídají.

Třetím principem jsou pak konkrétní klíčové kompetence, kterých by měl dosáhnout každý jednotlivec na konci etapy základního vzdělávání.

Ve čtvrtém principu jde o vymezení vzdělávacího obsahu, jeho realizaci a zároveň také jeho propojování s různými formami výuky, odlišnými metodami nebo různými vzdělávacími postupy. Všechna tato „propojení“ musejí využívat všechna podpůrná opatření pro individuální potřeby žáků.

Na individuální potřeby navazuje pátý princip, který poukazuje na úpravu či přeměnu vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Posledním šestým principem jsou vzdělávací průřezová témata. Jsou neodmyslitelnou součástí, jelikož plní „rozvíjející“ funkci.<sup>41</sup>

Samozřejmě je třeba brát v potaz, že celý RVP pro všechny etapy vzdělávání by se měl zdokonalovat a měnit podle potřeb společnosti, zkušenosti učitelů se ŠVP a hlavně podle potřeb a zájmu žáků. Jako příklad mohu poukázat na příspěvek z webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání. Mezi roky 2017 až 2020 jsou totiž prováděny plány

---

<sup>41</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 6

revizí RVP. Cílem těchto revizí je aktualizovat vymezení rozsahu a obsahu vzdělávání na několik následujících let.<sup>42</sup>

Na tyto principy bych ráda navázala tím, jakou nám RVP ZV dává představu o vzdělávání a jaké cíle si stanovilo.

Základní vzdělání je jedinou povinnou etapou vzdělání jednotlivce v našem státě. Navazuje na výchovu rodiny a předškolní vzdělávání. Pro každého jednotlivce je to náročný proces, a proto je vzdělávání rozděleno do dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupňů.

První stupeň základní školy je přechodový a zlomový. Děti se učí pravidelnému, povinnému a systematickému vzdělávání. Prostřednictvím poznávání a respektování se rozvíjejí jejich individuální potřeby a zájmy. Učení se zakládá na praktičnosti a motivaci k větším a čtenějším výkonům – k učební aktivitě a k poznání. S tím souvisí důraz na možnosti objevování, tvořivosti a hledání správného řešení problémů.

Na druhém stupni se žáci učí odpovědnosti a samostatnosti nejen ve vzdělávání, ale i v životě. Získávají vědomosti, dovednosti a návyky, které by jim to měly umožnit. Souvisí s tím i utváření hodnot a postojů, které jsou nezbytné pro zodpovědné rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu a i Evropské unie. Vzdělávání na druhém stupni si tak zakládá na širokém rozvoji zájmu žáků. Zahrnuje se do něj jak školní prostředí, tak i prostředí mimo školu. Žáka připravuje na další etapu vzdělávání - střední školu.<sup>43</sup>

Hlavní podstatou základního vzdělávání je podle mého názoru rozvoj osobnosti. Osobnost se rozvíjí po celý život, ale v období mladšího, středního školního věku a nástupu pubescence je značně ovlivňována dosud nepoznanými podněty. Pod rozvojem se skrývají další důležité věci, jako je rozvoj zájmů, stanovení hodnot, učení se zodpovědnosti za své činy a samostatnost. Samozřejmě je to jen zlomek toho, co se musí jednatlivec za celou povinnou školní docházku naučit, ale myslím, že jsem zachytila ty, které se řadí mezi potřebné k dalším životním i vzdělávacím etapám.

Základní vzdělávání na školách by mělo být vedeno přátelsky a vstřícně, což vychází ze vzájemného respektu mezi učitelem a žákem. Žák se nemá bát chybovat a musí mu být dána možnost jak chybovat, popř. umět si přiznat chybu, tak zažívat úspěch. Obě dvě strany – učitel a žák – se mají od sebe navzájem učit novým přístupům a věcem.

---

<sup>42</sup> NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [online]. NÚV, 2018 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-cilem>

<sup>43</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 8

Na tyto představy navazují určité cíle, kterých se má dosahovat v rámci základního vzdělávání:

- dát žákům prostor osvojit si strategie učení a přitom je motivovat k celoživotnímu vzdělávání, a také jim umožnit poznávat své vlastní schopnosti a uplatnit je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své profesní a životní budoucnosti
- s předešlým bodem souvisí učení žáků jak aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný
- vést žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- rozvíjet mezi žáky všestrannou, účinnou a otevřenou komunikaci
- s komunikací souvisí i rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní, ale i druhých
- pracovat se žáky tak, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které jsou si vědomé svých práv a naplňování svých povinností
- pěstovat u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, a na to navázat rozvíjením vnímavosti a citlivých vztahů k lidem i přírodě a okolnímu prostředí
- na to navazuje vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k ostatním lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít ve společnosti jiných<sup>44</sup>

### 2.2.2 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti

V první podkapitole o RVP ZV jsem zmiňovala tzv. klíčové kompetence. Nyní bych je chtěla rozvést podrobněji, tedy co se týká základního vzdělávání a poté hlavně předmětu dějepisu.

Klíčových kompetencí je zhruba šest. Piší zhruba, jelikož se všechny navzájem prolínají a souvisí spolu. Jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti. Výběr do tohoto souhrnu je velice obtížný, neboť společnost se stále rychleji proměňuje. Proto jsou klíčové kompetence multifunkční a při jejich tvorbě se klade důraz na to, aby obsah, aktivity a činnosti, které jsou probírané ve škole, s nimi přímo souviseli. Udávají nám výstupy, kterých je potřeba dosáhnout na konci základního vzdělávání.

---

<sup>44</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 8-9

Etapu základního vzdělávání provází tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.<sup>45</sup>

K mému tématu se nejvíce přibližuje kompetence občanská. Působí na žáka tak, aby po ukončení základního vzdělání byl schopen určité empatie vůči druhým lidem, rozlišovat a odmítat násilné jednání, umět pomoci druhým lidem, pochopit společenské a právní normy a následně se jimi řídit. Dále si vážit svého kulturního dědictví, mít chuť se zapojovat do tohoto dění a na závěr pochopit ekologické souvislosti a ochraňovat životní prostředí. V rámci probíhajících revizí se samozřejmě upravují i klíčové kompetence.<sup>46</sup>

Jak jsem již uváděla v prvním odstavci, kromě popisu principů a klíčových kompetencí rámcový vzdělávací program také obsahuje tzv. vzdělávací oblasti. Těchto oblastí je devět a každá z nich je tvořena určitým vzdělávacím oborem nebo obory. Každá oblast je vždy vymezena charakteristikou, která nám ukazuje postavení daného oboru, jeho význam ve vzdělávání a také charakteristiku jednotlivých vzdělávacích oborů, které tam spadají. Kromě charakteristik je zde naznačena i návaznost mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělávání.

Po charakteristikách následují stanovené cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí dle jejich zaměření. Ukazují nám, k čemu je žák veden, aby dosáhl nejlépe všech klíčových kompetencí. Tady je viditelné propojení vzdělávacích oblastí s klíčovými kompetencemi. V praxi jde o stanovení si výchovných a vzdělávacích strategií vyučovacích předmětů zakotvených ve ŠVP.

Jako příklad mohu uvést oblast, do které spadá téma této práce. Vzdělávací oblast, které se to týká, nese název Člověk a společnost, v níž najdeme dva vzdělávací obory, a to Dějepis a Výchovu k občanství. Tato oblast navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která spadala do prvního stupně základního vzdělávání. Ta žáka seznámila s jeho okolím – místem, kde žije, mezilidskými vztahy, s děním v čase, s rozmanitostmi přírody, člověkem a jeho zdravím. Také tato oblast přímo souvisí s oblastí Člověk a příroda. Mnohokrát si můžeme všimnout, že je příroda připomínána i zde.

Název vzdělávací oblasti, „Člověk a společnost“ nám už napovídá, že se obsah bude týkat společnosti a jedince v ní, a také bude úzce souviset s mým cílem práce. Žáci si mají z této oblasti odnést do života znalosti a dovednosti potřebné pro jejich aktivní zapojení do společnosti. Mají poznat a chápat souvislosti mezi dějinnými, sociálními a kulturně historickými aspekty různorodého života lidí. Obsah se soustředí i na utváření

---

<sup>45</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 10

<sup>46</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 12



pozitivních občanských postojů, s čímž souvisí i důležitá témata jako je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, také výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen, a dále výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot. Na tato témata se váže způsob výuky a práce učitelů. Žáci se mají naučit jak správně pochopit a dávat si do souvislostí společenské problémy v minulosti i v současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nezbytné k jejich řešení, přemýšlet o nich, umět vyvodit závěr a následně použít v reálných životních situacích.<sup>47</sup>

Ve vzdělávacím oboru Dějepis se nacházejí základní poznatky o konání člověka v minulosti. Seznamuje žáka s dějinami celé naší společnosti a dbá na to, aby se správně rozvíjelo jeho historické vědomí a jeho uchování pro další předávání. Důležité je, aby žák dostal „historickou zkušenost“ a mohl s ní dále nakládat, například ji rozvíjet a propojovat ji i se současností. Důraz se klade na dějiny 19. a 20. století, které se současností většinou stále souvisejí. Ve vzdělávacím obsahu najdeme očekávané výstupy o moderní době, kde je stanovený prostor pro probrání témat holocaust, antisemitismu a rasismus.<sup>48</sup>

### 2.2.3 Multikulturní výchova

Téměř v závěru RVP ZV najdeme kapitolu, která se zabývá „Průřezovými tématy“. Témata zde udávají okruhy aktuálních problémů současné společnosti a zařazují se tak do základního vzdělávání. Jsou dokonce povinnou součástí základního vzdělávání, jelikož žákům již od prvního stupně začínají pomáhat s rozvíjením své osobnosti, vytvářet prostředí pro jejich individuální uplatnění a v neposlední řadě napomáhat formování jejich postojů a hodnot ve společnosti. RVP ZV udává také podmínku účinnosti těchto témat, ve které jde o jejich propojení se vzdělávacím obsahem určitých vyučovacích předmětů, a také obsahem aktivit žáků ve škole i mimo školu.<sup>49</sup>

Průřezových témat je dohromady šest a každé z nich musí být zahrnuto v jednotlivých ročnících základního vzdělávání. Jakou podobu a rozsah budou mít, ponechává RVP ZV na samotných školách při realizaci ŠVP. Podobu mohou mít např. jako samostatný předmět, projekt, seminář či kurz. Okruhy témat by vždy měly procházet napříč vzdělávacími oblastmi, a tak umožňovat jejich prolnutí. Takto pozitivně podporují a

---

<sup>47</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 51

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 51

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 126

ovlivňují proces utváření již zmíněných klíčových kompetencí a žakovou možnost osvojit si široké spektrum dovedností.<sup>50</sup>

Každé jednotlivé průřezové téma obsahuje charakteristiku, která vymezuje jeho význam a postavení v základním vzdělávání. Dále zde najdeme jejich jednotlivé vztahy k určitým vzdělávacím oblastem a také jejich přínosy k rozvoji osobnosti žáka. Obsah pokračuje doporučenými tematickými okruhy, jež nabízejí témata v podobě různorodých činností či námětů, na které se při výběru a způsobu zpracování zaměřuje sama škola.<sup>51</sup>

Průřezové téma „Multikulturní výchova“, tedy zjednodušeně předcházení negativním společenským jevům, jenž dle mého názoru pramení z určité lidské nevědomosti, se týká záměru mé práce. Proto shledávám nepostradatelným celou oblast vzdělávání, a dodávám, že vzdělávání by nemělo končit povinnou školní docházkou či vysokou školou, ale mělo by být součástí celého života jedince ve společnosti. Rozvoj vědomostí je bezpochyby jedním z možných obohacení života.

Tato výchova se zaměřuje na seznamování žáků s rozmanitostí světových kultur, jejich hodnotami a tradicemi. Multikulturní výchovu můžeme chápat jako snahu o výchovu k toleranci a ke snášenlivosti či jako proces, který reaguje na proměnlivost současné společnosti. Jedním z hlavních úkolů je „hledání vztahu mezi multikulturním přístupem a současným posilováním kulturní identity“<sup>52</sup>. Cílem výchovy může být tedy uvědomění člověka, že existují určité odlišnosti mezi lidmi a že by se měli tolerovat. Poté by se měl každý snažit pochopit kořeny této odlišnosti a následně se pokoušet o její poznání, případně o její rozvoj. Současně je nezbytné, aby si člověk upevňoval také svou identitu.<sup>53</sup> Podle mého názoru jen tak bude mít schopnost poznávat identitu někoho jiného. Vědět kam patřím, je jedním ze stěžejních bodů při rozvoji osobnosti.

Škola jako výchovné prostředí by měla poskytovat jak vzdělání a služby, které tomu napomáhají a doplňují jej, tak i zajištění preventivní výchovné péče. V návaznosti na předcházející by tedy měla zajistit prostředí, kde se budou žáci cítit rovnoprávně a přispívat tak ke vzájemné toleranci a poznání, bez předsudků vůči neznámému.

Jak jsem zmiňovala na konci předešlé stránky, v každém z průřezových témat najdeme několik tematických okruhů. Náplní tohoto jsou jednotlivé okruhy, které se zabývají poznáním od „svého světa“ do poznávání „světa druhých“. Zahrnují jen jmenovitě

---

<sup>50</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005, s. 126

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 126

<sup>52</sup> KRAUS, Blahoslav, *Základy sociální pedagogiky*. 2008, s. 162

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 162

okruhy o: kulturní diferenciaci, o lidských vztazích, etnickém původu, multikulturalitě, principech sociálního smíru a solidarity.

### 3 Výuka Dějepisu

Jak jsem již popisovala v předchozí kapitole, vyučovací obor dějepis spadá pod vzdělávací oblast Člověk a společnost. V této kapitole popisují teorii výuky dějepisu, její význam, cíle a jakými dovednostmi by měl učitel dějepisu disponovat. V závěru se zmiňují o formách a její roli ve vyučování.

Didaktika, jež je pedagogickou disciplínou, je názvem pro teorii výuky a samotné slovo pochází s řeckého „*didaskein*“, které znamená učit se, vyučovat.<sup>54</sup>

Didaktiku dějepisu můžeme chápat jako vědní obor, který řeší určité teoretické otázky a přibližuje je pomocí metodiky výuky dějepisu, výzkumů efektivnosti výuky a vlastních historických výzkumů oboru. Abychom mohli na teoretické otázky odpovědět, je zapotřebí využívat i jeho praktickou složku. V tomto oboru jde především o praktické využití teoretických znalostí při výuce, jež vycházejí ze základů historické vědy a práce historiků.<sup>55</sup> Tyto teoretické prvky výuky by se měly současně formovat za pomoci různých mimoškolních jevů, médií, rodiny, zkušenosti z cestování, četby nebo filmu. V praktické složce je bezpochyby zapotřebí, aby se předmět dějepis aktivně zapojoval do rozvoje vědomostí, schopností a dovedností a posiloval tak tvorbu hodnotových kvalit žáka.<sup>56</sup>

Z předchozího je patrné, že práce učitele s historikem se prolínají. Z profesního hlediska má učitel disponovat třemi základními charakteristikami, a to mít: určité osobnostní vlastnosti, odborné vzdělání a odbornou praxi. Dle mého názoru je pro výkon této profese důležitý určitý předpoklad osobnostních vlastností, jako jsou: vřelost, otevřenost, citová stabilita, vytrvalost a trpělivost, odpovědnost a v neposlední řadě také chování, které není zatíženo sociálními stereotypy a etnickými či generovými předsudky. Také by měl být inovátorem, zajímat se o nové metody a formy výuky a umět svou výukovou činnost podrobit sebereflexi. Z osobnostních vlastností se poté dále formuje výchovný styl neboli způsob vedení výuky učitele. Často se rozlišují na tyto tři způsoby: autoritativní, demokratický a liberální. Demokratický způsob je brán za nejvhodnější, jelikož respektuje žákovu osobnost, ale stále má daná pevná pravidla.<sup>57</sup>

Dále by měl učitel dějepisu umět předávat historické souvislosti zobecněně a zjednodušeně, ale měl by stále zachovávat správnost informací, a tím překlenout problém s náročností tohoto předmětu. Měl by také umět náležitě pracovat s pramenem, literaturou a umět využívat metody a výsledky historické vědy, tak aby dokázal rozlišit a vybrat

---

<sup>54</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2009, s. 52

<sup>55</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, s. 32-33

<sup>56</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. 2010, s. 27

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 52-53

vhodné informace. Posléze je předávat jako jednotlivé a konkrétní informace žákům ve srozumitelných souvislostech nejen k obsahu celého předmětu, ale i k souvislostem s jinými předměty. V určitých historických tématech se mohou najít vazby na příbuzné předměty dějepisu. Výchova k občanství je jedním z nich a spojuje mezipředmětové téma holocaust, např. v rozpoznávání netolerantních, rasistických či extremistických projevů v chování lidí.

Jisté většině společnosti může předmět dějepisu připadat jako „sběr“ historických faktů, které jsou suše předávány žákům. Právě tomuto smýšlení by se měl učitel vyvarovat. Jako jeden z předmětů společenskovedního vzdělání by měl žákům poskytovat poznatky prostřednictvím historických souvislostí, vést je k poznání vztahů minulosti s přítomností a k tvorbě vlastních názorů na současné dění s důrazem na eliminaci nežádoucích společenských jevů jako jsou rasismus a antisemitismus. Je to předmět, který jediný systematicky seznamuje všechny členy společnosti s historickými skutečnostmi.

Základním cílem předmětu je tedy seznamovat žáky s historickým vývojem společnosti, naučit žáky schopnosti pracovat s prameny vědomostí (texty, mapy, učební materiály apod.) a v neposlední řadě rozvíjet jejich historické myšlení, důraz se klade na pochopení a porozumění. Dalším prostředkem, který udává cíle každého předmětu je RVP ZV – tzv. rámcové cíle předmětu, které stanovují finální podobu (klíčové kompetence) toho, čím by měl být žák vybaven do další etapy vzdělávání. ŠVP každé školy znění cílů rozšiřuje a obsah výuky je konkretizován učitelem. V neposlední řadě se cíle předmětu formují na základě didaktického působení a výchovy - tzv. výchovné složky. Předmět dějepisu je formován pomocí výchovy rozumové, etické, estetické, ekologické a právní. Nejrozsáhlejší působení zastupují dvě z nich, a to výchova rozumová a výchova etická. Rozumová výchova rozvíjí historické myšlení, schopnost orientace v čase a prostoru a chápání historických souvislostí. Etická výchova napomáhá utváření hodnotových systémů, které vycházejí z myšlenek humanismu, demokracie, odpovědnosti, spravedlnosti, toleranci a dalších.<sup>58</sup>

Obsah vyučování je předáván určitou formou. Existují tři základní formy výuky: individuální – žáci zde pracují samostatně a nespolupracují, učitel se může žákovi věnovat intenzivně, ale je vhodný jen pro určitá odvětví nebo etapy vzdělávání; skupinová – žáci zde pracují společně a aktivně by se měli všichni zapojovat; hromadná – žáci jsou vedeni učitelem najednou, nejčastěji ve třídě, kde jsou seskupeni podle přibližného věku a mentální úrovně. Všechny tyto formy vyučování se doporučují

---

<sup>58</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, s. 41-42

kombinovat. Mezi další možné formy vyučování se řadí: projektové (samostatné zpracovávání projektů či referátů, a tak získání praktických zkušeností), týmové (spolupráce mezi učiteli), individualizované (svoboda žáka a jeho zodpovědnost v učení) a diferenciované (rozčleňování žáků podle určitých specifíků, např. intelektové schopnosti).<sup>59</sup>

Tyto formy vyučování většinou probíhají ve třídě nebo specializované učebně a jsou rozlišovány na typy: smíšené, odvozené z hodin smíšeného typu a seminární. U smíšeného typu jsou dány fáze vyučovací hodiny, které mohou vést k zavedení stereotypu a následně ke ztrátě motivace, u žáků i učitele. Typ, jenž je odvozen od smíšeného, má stejné rozložení fází, ty neprobíhají samostatně, ale jsou navazovány podle jejich míry aktivity. Posledním typem je seminární výuka, která si zakládá na žákově samostatnosti.

Základní metodou předávání vědomostí zůstává stále učebnice dějepisu a plní tak nezastupitelnou funkci, i když nemusí být vždy plně využívána. Dnešní doba poskytuje učitelům větší rozsah metodické podpory. Patří mezi ně především internet a multimédia. Dále to mohou být práce s vizuálními médii, historickou karikaturou, fotografií, plakátem, s komiksem (v rámci „grafické literatury“), s filmem a oral history.<sup>60</sup>

Výuka dějepisu přímo ve třídě je jistě vhodným zdrojem vědomostí, ale často bývá prospěšnější vyučování mimo ni, tzv. mimotřídní nebo mimoškolní. Žáci dostávají samostatné domácí práce nebo navštěvují tematicky vhodné galerie, muzea, knihovny, besedy, památníky, filmová či divadelní představení a další instituce, které vytvářejí poznávací programy a materiály pro školy. Pokládá se za nejefektivnější formu výuky, jelikož touto cestou si žák může ověřit své vědomosti, které ve škole nabyl, a také si na krátký čas „zažít“ minulost. Vzdělávací programy jsou pořádány nejen pro žáky, ale i pro učitele dějepisu. Učitelé mohou čerpat další vědomosti z publikací, které tyto instituce vydávají. Jedná se o formu učebnic, metodických příruček, časopisů nebo již připravených projektů na konkrétní témata historie. Cílem těchto výprav mimo školu není jen sbírání a ověřování si vědomostí, ale má jím být i záměr učitele zpopularizovat žákům studium historie a podněcovat v nich zájem o poznání a porozumění.<sup>61</sup>

Z těchto myšlenek mi vyplývá, že učitel by měl výuku vždy přizpůsobovat dané třídě a s vlastním zájmem sledovat nabídku aktivit či metod, které mu mohou být nápomocné při tvorbě hodin, stále dbát o své vědomosti, a tak probouzet ve svých žácích potřebu se vzdělávat, neboť poznání je možnou cestou k porozumění neznámému a novému. V následující kapitole a příloze mé práce poskytnu výběr z možných

---

<sup>59</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. 2010, s. 58-59

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 73

<sup>61</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, s. 53-55

metodických pomůcek učitelům dějepisu. Je možné, že učitelé většinu mých doporučení již znají, ale pokud tomu tak není, mohou v nich najít inspiraci.

## 4 Metodická podpora

V této kapitole bych ráda rozepsala mnou doporučené „metodické pomůcky“ ve formě knih, časopisů, institucí, webových stránek apod., které jsou nebo by mohly být nápomocné při výuce o tomto tématu. Pomůcky jsou rozděleny do jednotlivých podkapitol podle jejich formy, kde najdeme stručné vysvětlení, čeho se týkají.

### 4.1 Knihy a časopisy

První skupinou jsou tři knihy, které by mohly být spolu s okomentováním příběhu učitelem vhodným aktivizačním prostředkem žáků, např. využít příběh jako nástroj k diskusi. Dále připojuji několik časopisů určených učitelům pro načerpání inspirace k jejich výuce.

První kniha se jmenuje *Hanin kufřík*. Vypráví o kufříku v Tokijském muzeu, který nám přinesl příběh židovské rodiny žijící v Čechách, ze které pocházela zmíněná dívka. Jmenovala se Hana Brady a její kufřík doputoval do Japonska z Osvětimi. Ředitelce muzea vrtalo hlavou, jaký byl asi příběh děvčete, kterému kufřík patřil. Proto začala pátrat a zrekonstruovala pro nás přibližný příběh Hanina nešťastného osudu. Kniha je určena pro učitele základních škol, ti ji mohou využívat mimo jiné i ve výuce, a také všem ostatním čtenářům bez věkové hranice. Najdeme v ní dějinný průřez období druhé světové války (1938-1944) prolínající se s dobou, kdy ředitelka muzea pátrala po dívce (2000-2001), tedy dobou poměrně nedávnou. Text je prokládán dobovými fotografiemi z archivu Jiřího Brady, bratra Hany. Jiří Brady spolupracoval na knize, napsal pro české vydání úvod a pomáhal při rekonstrukci příběhu svými vzpomínkami. Celá kniha vznikla za spolupráce Židovského muzea v Praze a nakladatelství Portál roku 2003 a sepsala ji Karen Levine.

Druhou knihou je *Maus* – příběh očitého svědka, napsaný Artem Spigelmanem, ve dvoudílném vydání. Jedná se o příběh zpracovaný formou komiksu, ve kterém vystupují místo lidí zvířata (židé jsou zobrazeni jako myši a nacisté jako kočky). Komiks vypráví příběh Vladka Spiegelmana - Žida, který přežil holocaust. V knize ho Vladek předává svému synovi, který je současně i autorem obou knih. Vyprávění spojuje tedy dva příběhy – příběh sblížení otce se synem a příběh o krutých dějinách založených na vzpomínkách jednoho očitého svědka. Autor se skrze knihy vyrovnává se ztrátou svého mladšího bratra, který nepřežil toto období, a také s následující ztrátou otce. Nezamýšlel se nad tím, zda jeho vyprávění bude poučné, či že by dokonce mohlo sloužit jako vzdělávací pomůcka. I přesto je tomu tak. Jednotlivé kapitoly byly publikovány v letech 1980-1991 v časopisu Raw. Jako knihy byly pak vydány v letech 1986 a 1991 ve Spojených státech



v nakladatelství Pantheon Books. V České republice knihu vydalo nakladatelství Torst v letech 1997 a 1998.

Třetí knihou je *Anne Franková* – komiksový životopis, který vytvořil Sid Jacobson a Ernie Colón. Jde o známé zpracování deníku komiksovou formou. Vyprávění Anne a její sestry Margot začíná doma v Německu a pokračuje v Nizozemí, kde se celá rodina skrývá před hrůznými událostmi, které je nakonec dostihnou. Příběh končí předáním Annina deníku jejím otcem Ottou Frankem (jediným přeživším z rodiny) do rukou nakladatele. Tak se k nám její svědectví dostalo a umožnilo nám nahlédnout jejíma očima do okamžiků těchto smutných historických událostí. Kniha vznikla za podpory domu Anne Frank a dalších organizací, které se na toto téma specializují. Na konci knihy je příběh ukázán chronologicky. Zde najdeme stručný popis událostí, proložený rodinnými nebo dobovými fotografiemi. Je to kombinace historie dějinné a rodinné, navzájem se prolínají a tvoří tak časovou osu. Podle ní se žák může dobře orientovat a zasazovat si data do souvislostí s událostmi. Byla vydána v roce 2010 v New Yorku nakladatelstvím Farrar, Straus and Giroux. V České republice ji vydalo nakladatelství Paseka roku 2013.

Mezi časopisy, které by mohly být vhodným zdrojem inspirace či návodů a nových poznatků k tvorbě obsahu vyučování učitelů dějepisu, mohu zařadit např. tyto: *Moderní vyučování*, *Učitelské noviny*, *Pedagogiky*, *Dějiny a současnost*, *Komenský*, *Učitelské listy*, *Vzdělávání*.

## 4.2 Instituce / organizace

Tuto podkapitolu věnuji třem institucím, které dle mého názoru stojí za pozornost, vzhledem k tématu této práce.

První z nich je *Židovské muzeum v Praze*. I přes mnohá úskalí během své existence si muzeum udržuje dlouholetou tradici. Jedná se o nestátní instituci spadající pod Federaci židovských obcí v ČR a Ministerstvo kultury ČR. Sdružuje pod sebou několik historických objektů: Maiselovu synagogu, Španělskou synagogu, Klausovu synagogu, Pinkasovu synagogu, Starý židovský hřbitov, Obřadní síň a Galerii Roberta Guttmanna. Na tyto objekty se váže široká nabídka vzdělávacích činností. Pořádají vzdělávací programy jak pro žáky a studenty, tak i pro učitele. Mezi nimi najdeme například stálé či krátké expozice v jednotlivých budovách muzea, semináře pro učitele, projekty komentované prohlídky, přednášky a vzdělávací programy pro školy. Programy a přednášky jsou určeny pro žáky druhého stupně ZŠ, pro studenty SŠ a studenty učilišť. Jedná se o oblasti antisemitismu a holocaustu, židovských svátků a tradic, dějin a literatury. Dále muzeum poskytuje sbírky

archivních dokumentů z Terezína, osobní pozůstalosti nebo úřední dokumenty (pohlednice, dopisy, deníky, časopisy...). Určitě velice přínosné jsou pro výuku audio záznamy rozhovorů s pamětníky holocaustu, které jsou součástí projektu „Naše 20. století“ (probíhal v letech 2014-2016). Rozsáhlá nabídka vzdělávacích aktivit není určena jen pro školy, ale samozřejmě i pro veřejnost.<sup>62</sup>

Druhou institucí, která je historicky spjata s holocaustem, je *Památník Terezín*. Pod který spadá Malá pevnost Terezín i muzeum ghetta. Město najdeme nedaleko Litoměřic a Lovosic, zhruba hodinu jízdy z Prahy. Jde o státní příspěvkovou organizaci, náležející pod ministerstvo kultury ČR. Památník chce zachovat místo památky obětí rasového násilí a snaží se rozvíjet výzkumnou, vzdělávací a muzejní činnost. Pořádá v rámci vzdělávání výukové programy, projekty pro školní skupiny i semináře pro učitele. Pro školáky mají k výběru z jednodenních či vícedenních pobytů a obsahují většinou různé workshopy, přednášky, setkání s pamětníkem, dokumentární filmy, prohlídky památníku a přilehlých historických objektů. Pro učitele jsou určeny čtyři semináře, které na sebe postupně navazují. Jedná se vždy o předem připravený několikadenní program, který zahrnuje přednášky, prohlídky, setkání s pamětníky a workshopy v ČR i v zahraničí. Učitelé tak mohou navštívit místa spojená s historií holocaustu, například muzeum Osvětim v Polsku, památník Jad Vašem v Izraeli a samozřejmě památník Terezín. Nabídka seminářů pro učitele je opravdu pestrá.<sup>63</sup>

Další organizací zabývající se tématy s holocaustem souvisejícími, tedy rasismem, národnostními předsudky a xenofobií, je *Člověk v tísni*. Organizace se nezabývá přímo tématem holocaustu, ale tématy lidských práv a lidské důstojnosti obecně. Taková témata by se též měla v rámci výuky o holocaustu vysvětlovat. Vychází z myšlenek humanismu, svobody, rovnosti a solidarity. Hlavním bodem pro mé téma je zde webový portál – jsns.cz neboli *Jeden svět na školách* – který se specializuje na audiovizuální výuku. Snaží se vysvětlit a přibližovat důležitá témata týkající se lidských práv, moderních československých dějin a dalších témat pomocí dokumentárních filmů – „lekci“ - a k nim navazujících výukových materiálů. Každá lekce má stanovený cíl, jehož chce dosáhnout, a ke každé lekci jsou připravené výukové materiály, které staví hlavně na diskuzích s žáky o tom, co právě viděli. Pro dnešní žáky a studenty může být tento způsob sdělení informací přijatelnější a záživnější než v knižní podobě. Kombinace obou způsobů by však dle mého názoru byla nejvhodnější.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Židovské muzeum v Praze [online]. 2013 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: <https://www.jewishmuseum.cz/>

<sup>63</sup> Památník Terezín [online]. 2017 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <https://www.pamatnik-terezin.cz/>

<sup>64</sup> JSNS: Jeden svět na školách [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>

### 4.3 Webové stránky – online podpora

K metodickým pomůckám přiřazuji webové stránky jako možný zdroj informací, inspirace či online podpory k výuce o holocaustu. Když jsem na začátku práce přemýšlela nad tím, co bych zahrnula do obsahu, procházela jsem i tyto portály a sama tak našla inspiraci k tomuto tématu. Jednotlivě popisují webové stránky a jejich výčet online adres přikládám v příloze.

Mezi kvalitní zdroje informací mohu určitě zařadit webové stránky Holocaust.cz a Moderní dějiny.cz. Co se týče první zmíněné stránky, jde o projekt, který vznikl v roce 2001 za podpory Tereziánské iniciativy a dále spolupracuje se Židovským muzeem. Projekt byl vytvořen za účelem rozšiřování spolehlivých informací o holocaustu, rasismu a antisemitismu. Jeho obsah je zacílen nejen na školy ale i na širokou veřejnost. Na jeho stránkách najdeme různé informační texty o holocaustu, autentické prameny, jako jsou vzpomínky pamětníků a online výstavy, nebo také databázi českých obětí holocaustu. Učitelé zde mohou využívat sekci o vzdělávání, kde mají na výběr z projektů, učebnic, příruček nebo se mohou zaměřit na další vzdělávací programy, které jsou zde shrnuty. Druhou zmíněnou stránku s názvem Moderní dějiny můžeme specifikovat jako vzdělávací portál určený převážně učitelům dějepisu. Portál provozuje Občanské sdružení PANT (vznikl roku 2007), který si stanovilo za svůj cíl změnit a přiblížit výuku dějin 20. století a jejich souvisejících témat. Založil tedy tento portál, kde si učitelé mohou najít potřebné informace či inspiraci, jak pozitivně proměnit svou výuku dějepisu. Obsahuje široké spektrum článků, projektů, příruček, pracovních listů a metodik, doporučených knih a učebnicí apod.

Zdrojem metodické podpory nejenom pro mé téma a i pro další různorodá témata vzdělávání je portál rvp.cz. Zřizovatelem portálu je nyní Národní ústav pro vzdělávání. Byl vytvořen za účelem poskytování metodické podpory pro učitele. Jeho obsahem je široké a pestré spektrum informací o inovacích výuky a návodů k tvoření ŠVP, také jde o souhrn názorů a zkušeností uživatelů. Cílem je tedy vzájemná inspirace, informovanost učitelů a rovněž shromažďování materiálů pro vzdělávání.

Dalším zdrojem by mohl být portál o prevenci rizikového chování, který doporučuje a podílí se na jeho fungování ministerstvo školství. Najdeme zde množství seminářů, aktualit o různých formách rizikového chování, metodické příručky, výzkumných šetření, nabídku filmových projektů. Portál je určen pedagogickým pracovníkům, rodičům ale i samotným žákům.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Průzkum a jeho cíl

Hlavním cílem průzkumu je zjistit zda a jak učitelé dějepisu základních škol používají metodickou podporu pro vyučování se zaměřením na téma holocaustu. Dále si kladu druhotné otázky týkající se samotných vyučovacích hodin a jejich obsahu. Zajímalo mne, jakým způsobem vedou hodiny dějepisu, jak funguje komunikace mezi učitelem a vedením školy a v neposlední řadě i jejich doporučení na možné zdroje informací k tématu holocaust. Všechny tyto informace získávám, abych potvrdila nebo vyvrátila mou otázku týkající se celé mé práce: „Dostávají žáci na základních školách správné podněty k ponaučení se z historie, a tak i předcházení negativním společenským jevům?“.

#### 5.1 Respondenti

V šetření se zaměřuji výhradně jen na učitele dějepisu pražských základních škol. Skupinu jsem si vybrala z důvodu působení na druhém stupni vzdělávací soustavy, jehož obsah výuky je pro každého společný. Právě v základní škole se nabírají zkušenosti, vědomosti a dovednosti, jež jsou pro další vývoj osobnosti nepostradatelné. Tím mám na mysli tvoření vlastních hodnot a postojů ke společnosti. I proto se zaměřuji v dějepise na oblast holocaustu, protože vypovídá o nevhodném lidském chování a je odstrašujícím příkladem špatného smýšlení o lidské rozdílnosti. Metodické pomůcky na toto téma mohou toto smýšlení předcházet. Pokládám proto za zajímavé dozvědět se, zda jsou opravdu využívány a také jak ti, kdo by měli zprostředkovávat setkání s nimi, jsou pro žáky „připraveni“.

#### 5.2 Nástroje průzkumu

Pro sběr dat jsem zvolila formu dotazníkového šetření a následně jsem přidala tři řízené rozhovory. Rozhovory jsou obohacením výsledků z dotazníkového šetření. V obou případech jsem volila stejný typ otázek, a to polouzavřené, uzavřené nebo otevřené otázky. Respondenti měli na výběr z několika možností a prostor pro svou další odpověď. Ve většině otázek mohli zaškrtnout i více možností.

## 5.3 Dotazníkové šetření

### 5.3.1 Záměr dotazníkového šetření

V nadcházejícím dotazníkovém šetření se hodlám zaměřit na několik následujících otázek:

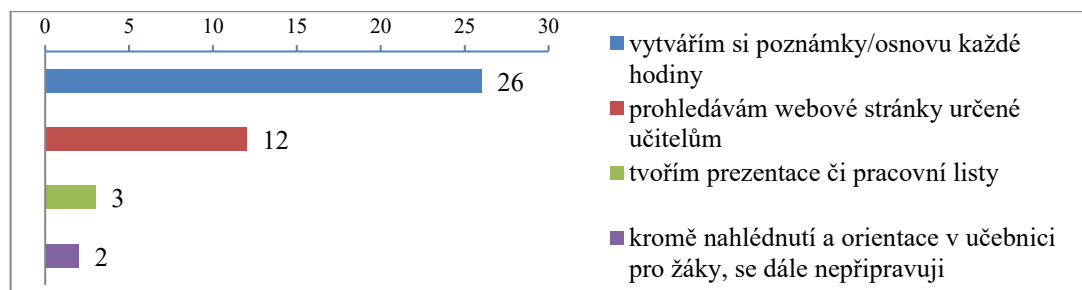
1. Mají učitelé dostatečnou přípravu na téma holocaust?
2. Jak učitelé nahlíží na svou výuku (obsah, časové rozmezí, způsob vedení) o tomto tématu?
3. Snaží se učitelé v žácích podněcovat porozumění tématu holocaust?

### 5.3.2 Respondenti a způsob sběru dat

V dotazníkovém šetření se zaměřuji na učitele, kteří se specializují na obor Dějepis a působí na pražských školách. Respondenty jsem oslovila prostřednictvím online dotazníku, jehož adresu jsem rozesílala elektronickou poštou. Z obdeslaných sto tří respondentů mi odpovědělo třicet, všichni anonymně. Dotazník obsahuje jedenáct povinných otázek a dvě nepovinné otázky, ve kterých mohli respondenti svými slovy vepsat další možnosti a myšlenky. Otázky jsem volila z velké části polouzavřené, abych získala více informací od samotných respondentů. Za stejným účelem jsem u dvou nepovinných otázek užila typu volné odpovědi. Dále jsem na konec dotazníku zařadila typ otázky uzavřené. Výsledná data budu vyhodnocovat pomocí grafů či tabulek a následně jejich okomentováním. Na konci tohoto šetření uvedu jeho shrnutí a pokusím se odpovědět na stanovené otázky.

### 5.3.3 Výsledky dotazníkového šetření

#### Otázka č.1: Jak se připravujete na hodinu daného tématu?

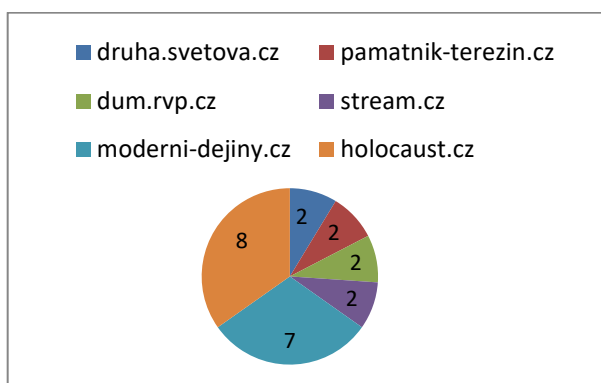


Graf č. 1: Příprava na hodinu

Ve většině odpovědí jsem dohledala shodu v první možnosti. Respondenti si tedy nejčastěji připravují osnovu či poznámky k danému tématu, poté také využívají webové stránky určené učitelům, a dále do pole pro poznámky vepsali někteří i možnost, jakou

jsem ve výčtu neuváděla, a to tvoření vlastních prezentací a pracovních listů. Poslední možnost si vybrali jen dva respondenti. Z daných výsledků vyplývá, že se téměř plný počet respondentů zabývá přípravou na své vyučovací hodiny. Pouze dva z respondentů otevřeně přiznávají, že se na hodinu rozsáhleji nepřipravují.

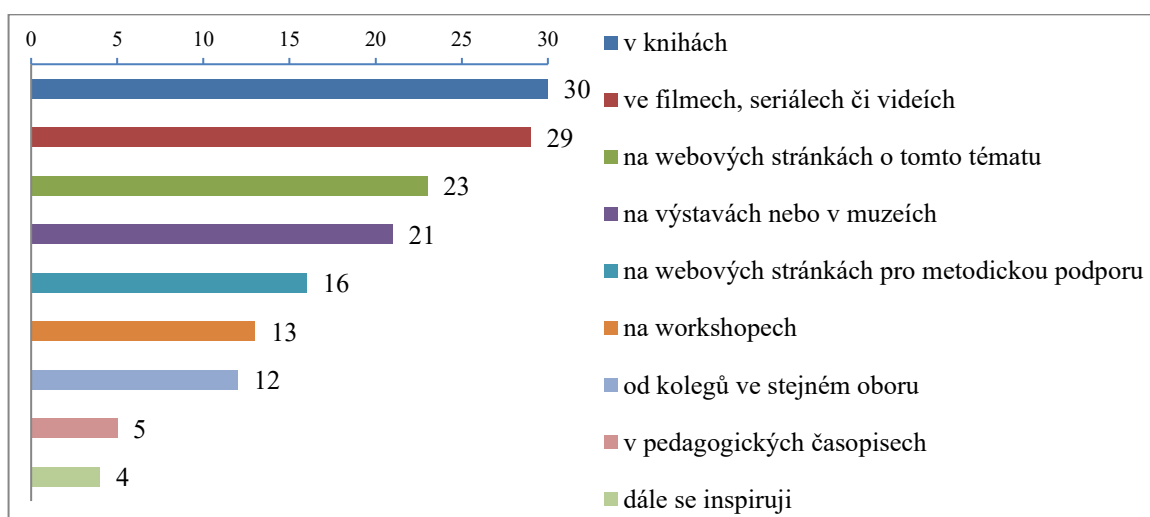
**Otázka č.2: Jaké webové stránky určené učitelům používáte při přípravách na toto téma?**



Graf č. 2: Nejčastější webové stránky

Otázkou č. 2 doplňuji jednu z možností v předešlé otázce. Svou prací se snažím o zachycení vhodných metodických pomůcek pro učitele dějepisu ZŠ, proto jsem položila takovouto otázku. Internet je v současné době snadno dostupný, proto jsem očekávala tento výběr v předešlé otázce, dotazuji se tedy učitelů, jaké webové stránky navštěvují. I přesto, že zde byla odpověď nepovinná a zcela otevřená, dostala jsem jich nadpoloviční počet (celkem osmnáct vyjádření). V grafu č. 2 jsem znázornila jen ty portály, které se opakovaly. Dále uvádím výčet těch, které zde nejsou zahrnuty: příběhynasichsousedu.cz, annefrankguide.com, ceskaskola.cz, ceskatelevize.cz, dejepis.info, dejepis21.cz, DUMY.cz, pametnaroda.cz, totalita.cz, ustrcr.cz, veskole.cz, cs.wikipedia.org, yadvashem.org, youtube.com. Z výsledků nám jasně vyplývá, že polovina z počtu respondentů, kteří vepsali odpověď, využívá nejvíce dvou webových stránek k přípravě hodin na téma holocaust.

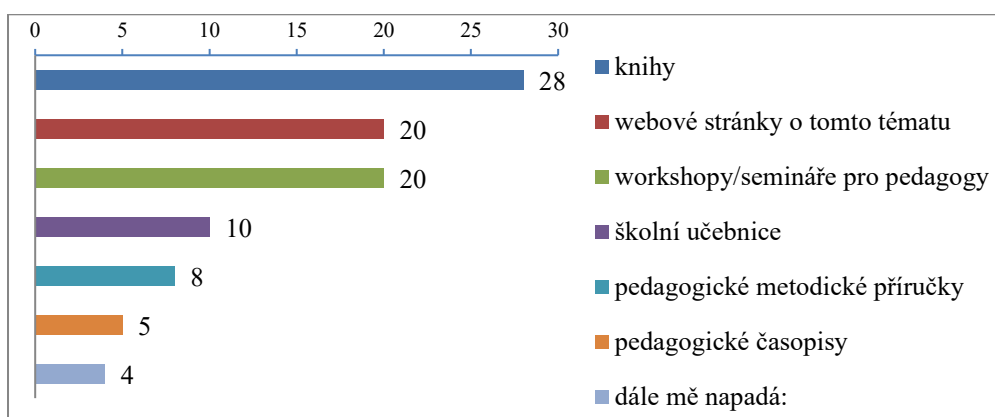
### Otázka č.3: Kde sbíráte inspiraci na hodiny?



Graf č. 3: Inspirace na hodiny

Na tomto grafu jsem zachytila možnosti, kde sbírají vyučující inspiraci. Je patrné, že celkový počet respondentů nejčastěji čerpá inspiraci z knih, ale také z filmů, seriálů či videí. Dalšími nejčastějšími zdroji jsou pro ně webové stránky přímo o holocaustu nebo výstavy a návštěvy muzeí. Třetími, z poloviny volenými zdroji byly webové stránky pro metodickou podporu, workshopy a předávání si inspirace mezi kolegy. Nejméně respondenti volili možnost sbírání inspirace v pedagogických časopisech. Pod možností „dále se inspiroji“ mohu uvést příklady: vlastní literární tvorba nebo vyprávění pamětníků. Z výstupů tohoto grafu mohu usuzovat, že učitelé mají široký rozhled v materiálech, kde se mohou inspirovat.

### Otázka č.4: Jak si doplňujete informace k tomuto tématu?



Graf č. 4: Materiály používané pro doplnění informací

Z tohoto grafu jasně vyplývá, že většina učitelů si doplňuje informace nejčastěji četbou knih. Poté následují webové zdroje a workshopy nebo semináře. Méně byly vybírány materiály v podobě školních učebnic, pedagogických metodických příruček a

pedagogických časopisů. Opět do pole pro další možnosti zahrnuli, tak jak tomu bylo i v předešlých odpovědích, filmy a dokumenty, archivní materiály a pracovní listy.

**Otázka č.5: Uved'te pár názvů možností z předchozí otázky:**

Respondenti zde měli prostor pro vypsání svými slovy několik názvů materiálů z předchozí otázky. Jejich příspěvky jsem vybrala a seřadila podle typu materiálu a některé z názvů zde uvedu:

**Knihy**

- Tomáš Radil: Holocaust a Evropa po sedmdesáti letech
- Jiří Padevět: Za dráty: Tábory v období 1938 – 1945
- František Emmert – Holocaust

**Webové stránky**

- [dejepis21.cz](http://dejepis21.cz)
- [ustrcr.cz](http://ustrcr.cz)
- [ceskatelevize.cz](http://ceskatelevize.cz)

**Semináře pro pedagogy**

- Výuka o holocaustu (Terezín)
- Mezinárodní seminář o holocaustu pro pedagogy v Terezíně, Osvětimi, památníku Yad Vashem
- Semináře v Židovském muzeu v Praze

**Časopisy**

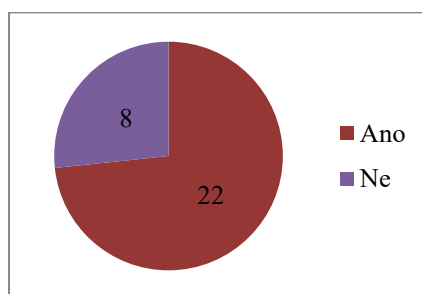
- Historický obzor
- Dějiny a současnost
- Národní osvobození

**Návštěvy památníků**

- Terezín
- Osvětim
- Buchenwald



**Otázka č.6: Máte na probrání daného tématu dostatek času?**

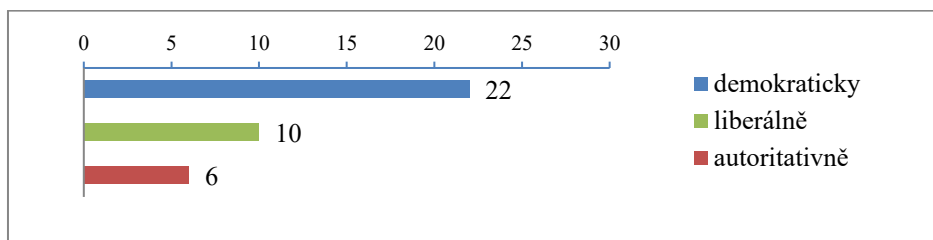


*Graf č. 5: Názor na dostatek času k probrání tématu*

Z grafu č. 5 je zřejmá většinová spokojenost respondentů s časovým rámcem, který dostávají. V několika málo případech se objevuje nespokojenost. V následujícím výčtu proto uvádím čtyři vyjádření respondentů, kteří názor chtěli sdílet, kolik času by pro ně bylo vhodné:

- 5 hodin
- Zkrátka víc. Na všechna témata v dějepise je málo času...
- Alespoň 10 - 20 hodin
- Aspoň o 2 hodiny víc

**Otázka č.7: Jakým způsobem se snažíte hodiny vést?**



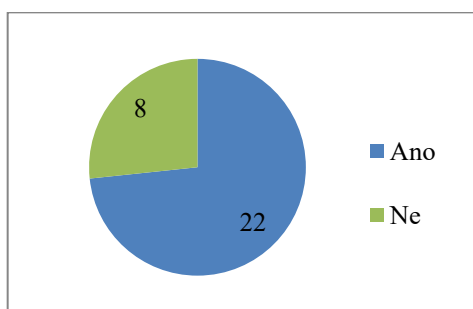
*Graf č. 6: Způsoby vedení vyučování*

V této otázce respondenti kombinovali převážně způsoby demokratické a liberální. V menší míře vybírali i poslední možnost, avšak již ji nekombinovali s ostatními. Pole pro možnou poznámku pod otázkou vyplnili respondenti příklady formy práce s žáky, zde uvádím několik z nich:

- já rozhoduji jak vést hodinu, děti mě mohou doplňovat
- spíš si s dětmi o problému povídám, odpovídám na jejich otázky
- názor je k dispozici, k hádce nikoli, jen ty správné a ty špatné

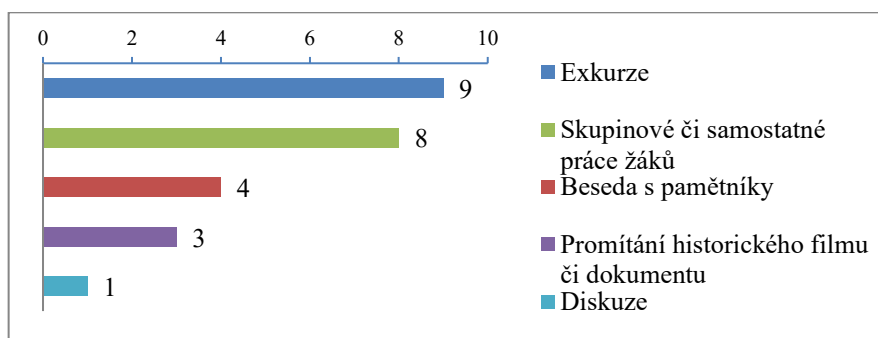
K závěru této otázky mohu říci, že se učitelé snaží o demokraticko-liberální vedení vyučování, tedy jsou nastolena určitá dohodnutá pravidla, ale je zde prostor pro diskuzi a názory, jak ze strany učitele, tak i žáka.

**Otázka č.8: Obsahuje výuka tohoto tématu ve Vašich hodinách nějaké projekty?**



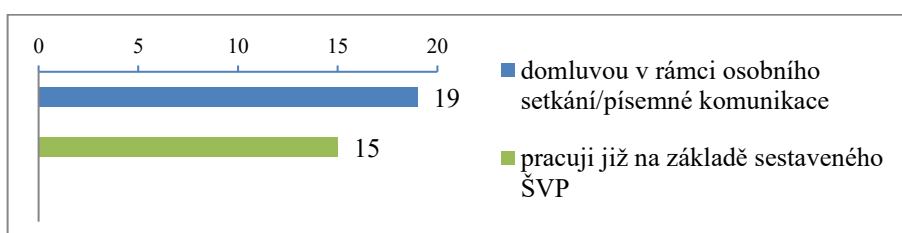
*Graf č. 7a: Projekty v hodinách dějepisu*

Graf č. 7a nám zřetelně ukazuje, že hodiny dějepisu většiny počtu respondentů obsahují projekty. Otázka má pole pro popsání těchto projektů. Projekty jsem roztřídila do jednotlivých kategorií a ty převedla do přehledného grafu č.7b. Např. zde můžeme vidět, jakou formu projektů používají respondenti nejvíce:



*Graf č.7b: Projekty*

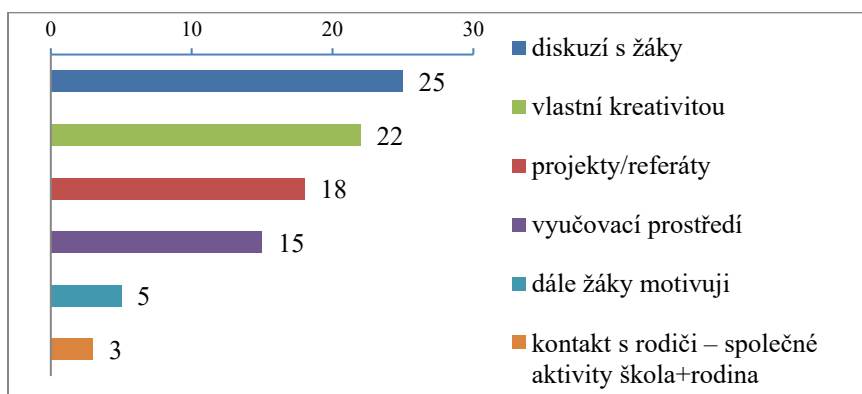
**Otázka č.9: Jak funguje komunikace mezi učiteli dějepisu a vedením školy při sestavování či upravování ŠVP?**



*Graf č. 8: Komunikace při sestavování či upravování ŠVP*

Graf vypovídá o respondentech, kteří již pracují na základě sestaveného ŠVP, a pokud se mění či oni přicházejí se změnami, dostává se jim řádné domluvy v rámci osobního setkání i písenné komunikace. Z celkového šetření se domnívám, že z velké části respondenti, od kterých se mi dostalo vyplněných dotazníků, podporují inovace (např. ve formě nových učebnic a pracovních sešitů) v jejich ŠVP.

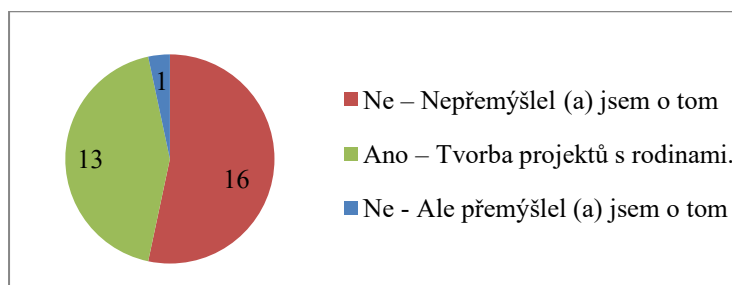
### Otázka č.10: Jak žáky motivujete ke studiu tohoto tématu?



Graf č. 9: Motivace žáka

V tomto grafu ukazují, jak je žák motivován učitelem při studiu tématu holocaust. Do častého výběru mohu zařadit možnost diskuze se žáky, vlastní kreativitu, projekty či referáty a vyučovací prostředí. V možnosti, kam mohli učitelé dopsat své další motivační metody, se objevují: četbu, filmy a besedy. Z toho můžeme usuzovat, že se většina z tázaných učitelů snaží navodit podnětné vyučovací prostředí. Což by mohlo znamenat, že se snaží o vedení žáků k porozumění prostřednictvím zajímavé aktivity.

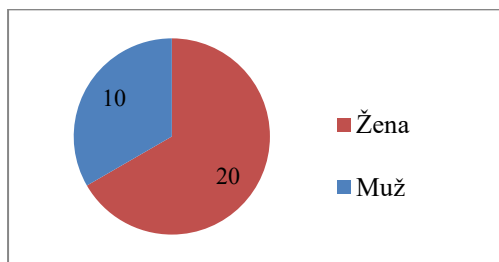
### Otázka č.11: Zapojujete do výuky i rodiče či prarodiče, nebo vzdálené příbuzné?



Graf č. 10: Zapojení rodiny do výuky

Graf č. 10 nám vyjadřuje jasnou odpověď na otázku. V nadpoloviční většině respondenti nepřemýšleli o této možnosti jako zpestření výuky. Nicméně je tu i viditelné a dobré zjištění, že stále ve značné části škol výuka obsahuje tvorbu projektů s rodinami. K této otázce byla opět možnost se vyjádřit. Někteří učitelé shledávali můj „nápad“ v otázce za nový a „dobrý“ a někteří dopisovali příklad projektu, který s žáky praktikují, např.: Příběhy našich sousedů, sběr vzpomínek ze své rodiny, oral history, najdi předka..., Post Bellum.

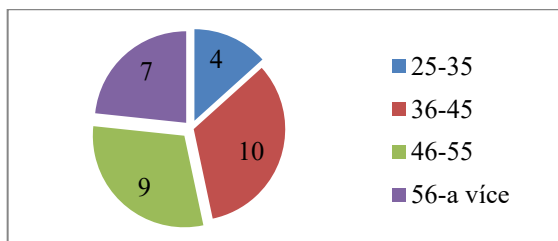
### Otázka č.12: Pohlaví



Graf č. 11: Pohlaví

Celý průzkum byl dle tohoto grafu vyplněn ze dvou třetin ženami a z jedné třetiny muži.

### Otázka č.13: Věk



Graf č. 12: Věk

Tento graf odráží věkovou strukturu respondentů. V průzkumu převažovaly dvě věkové kategorie mezi 36-ti lety až 55-ti lety.

## 5.3.4 Shrnutí výsledků z šetření pomocí dotazníků

Na začátku tohoto šetření jsem si stanovila několik otázek, na které jsem chtěla získat odpovědi. K první ze stanovených otázek náležely otázky v dotazníku o dostatečné přípravě a o využití různorodých zdrojů pro nasbírání nových poznatků k tématu holocaustu. Většina učitelů v otázkách č. 1-5, které se toho týkají, odpovídalo hojně. Z poskytnutých odpovědí vyplývá, že jejich příprava je řádná a mají dobrou orientaci v dostupných zdrojích. Také je patrné, že mají přehled, kde si mohou doplňovat informace, a zároveň je zde i iniciativa nacházet nové zdroje vědomostí.

Druhou otázku jsem zacílila na obsah, časové rozmezí a způsob výuky o tématu holocaustu. Zahrnuji pod ni otázky č. 6-9. Výčty odpovědí jsou potěšující, jelikož se mi dostalo vždy nadpolovičních kladných odpovědí. Tedy, co se obsahu a časového rozmezí výuky týče. Většina učitelů také hodně vyjmenovávala různé projekty, které praktikuje v hodinách. Když se podívám na výsledky ostatních dvou otázek, vidím v převážné části pozitivní a iniciativní přístup učitelů ke své práci.

Třetí otázka stojí na porozumění žáků a jejich zapojení se do výuky o tomto tématu. Patří sem tedy poslední dvě otázky z dotazníku, ve který jsem se zaměřila na motivaci žáka, kterou se dle odpovědí snaží prohlubovat. Usuzuji podle počtu vybrané možnosti „diskuze se žáky“ a možné spojitosti s otázkou č. 8, jež se týkala projektů. Obsahem poslední otázky dotazníku je můj „osobní nápad“, zapojit do výuky nějakého rodinného příslušníka. Zmiňuji ho v jedné z nabízených možností odpovědi jako příklad. Chtěla jsem si tímto ověřit, zda se tato aktivita nějakým způsobem využívá praxi, jelikož se mi jeví jako přínosná pro žákovu porozumění. Výsledky ukázaly, že skoro polovina respondentů ve svých hodinách praktikuje zapojení rodinných příslušníků. Sice to není většinový počet, ale i přesto je to povzbuzující zjištění.

## **5.4 Šetření pomocí řízených rozhovorů**

### **5.4.1 Záměr rozhovorů**

K rozhovorům jsem si vybrala tři učitele vyučující na základních školách předmět dějepis. Záměrem bylo vybrat odlišné školy, aby se dosáhlo kontrastu v odpovědích, co se týče vyučovacích zkušeností s tímto tématem, a tak obohatit mou práci o osobní vyjádření tří učitelů tohoto zaměření.

### **5.4.2 Respondenti a způsob sběru dat**

S učiteli jsem navázala kontakt pomocí elektronické pošty. Po představení sebe a své práce následovala domluva osobního setkání. Rozhovory s učiteli probíhaly v místě jejich působiště, tedy v jejich kabinetu či sborovně mezi čtyřma očima. Otázky rozhovoru se nikterak zásadně nelišily od otázek v dotazníku. Jen ve dvou případech jsem pozměnila jejich znění, jednu otázku připojila a dvě otázky vynechala. Rozhovory jsem si po ústním souhlasu každého učitele nahrála jako audio záznam a následně je zaznamenávala i písemně. Přesné znění otázek a přepis odpovědí z rozhovorů příkládám v kapitole Příloh s číslem 5. Jména respondentů nebudou uvedena, budu každý rozhovor a jeho osobu označovat písmeny rA-rC (tj. respondent/ka A)

Prvním respondentem A je žena s osmnáctiletou praxí ve školství a jejím působištěm je Lauderova základní škola. Jedná se o školu, která byla založená v rámci nadace R.S.Laudera, jejímž zřizovatelem je Židovská obec. ŠVP vychází z RVP ZV ale jejím specifikum spočívá v zaměření na židovskou výchovu a výuku hebrejštiny.

Druhým respondentem B je opět žena s více než patnáctiletou praxí ve školství. Působí na první jazykové základní škole v ulici Horáčkova, která vyučuje podle ŠVP

„Jazyky, cesta k porozumění“. Specifikem této školy je výuka cizích jazyků, práce s nadanými žáky a spolupráce se zahraničními školami.

Třetím respondentem C je muž s devítiletou praxí ve školství a působící na fakultní základní škole Tábořské. Patří do sítě škol, které podporují zdraví a mají vzdělávací program „Škola porozumění“. Dále uplatňují integrační program žáků s různým sociální znevýhodněním a zároveň je fakultní školou Pedagogické fakulty UK.

### 5.4.3 Výsledky rozhovorů

#### Otázka č.1: Jak se připravujete na hodinu tématu holocaust? A uveďte příklady.

Všichni tři respondenti si na své hodiny o tomto tématu vytvářejí poznámky či osnovu a ve všech odpovědích jsem našla, že se drží svých učebnic dějepisu a čerpají i z webových stránek určených k tomuto tématu. Dodávají, že téma rozšiřují o aktuality z médií a ze světa. V posledním rozhovoru s rC jsem narazila na negativní názor ohledně učebnic, které právě používají v hodinách dějepisu. Názorem respondenta je, že se mu učebnice jeví jako „komiksové“ a nepodávají tolik faktických informací, které by mohl využít. Drží se tedy učebnic jako „výukové kostry“, ale hodně do hodin přináší z vlastní iniciativy.

Dále jsem se zajímala o webové stránky, které používají k přípravě svých hodin. Uvedli několik příkladů, které jsou využívány nejčastěji. K mému potěšení mezi nimi byly i takové, které jsem vybrala jako doporučené v teoretické části. Např. to byly webové stránky rvp.cz, holocaust.cz, památníku Terezín a Židovského muzea v Praze. V hodinách ale používají i materiály, které nejsou určeny jen učitelům, nýbrž široké veřejnosti, a jsou jimi Slavné dny. Najdeme je v internetové televizi s názvem Stream.cz.

#### Otázka č.2: Kde sbíráte inspiraci na hodiny o tomto tématu? A uveďte příklady.

Nejvíce se shodovaly odpovědi od rB a rC, oba se inspirovali v knihách, filmech a časopisech. Ve vyjádření rA se setkáme se seminářem, který pořádá památník Terezín a s programem „V tváři tvář historii“. Na závěr dodává: „*Spolupracuji s institutem Tereziánské iniciativy*“. Všechny tyto semináře, programy či instituce jsou vhodným čerpáním inspirace a doplněním si nových informací o tématu (návaznost na příští otázku). Proto by se myšlenky v odpovědích rB a rC mohly o tyto vhodné metody doplnit. Respondenti A a C sice mají nejvíce rozsáhlou odpověď s možnostmi, které napadaly i mne samotnou (tzn. knihy, filmy rC např. uvádí: „*film Amen či Bratrstvo neohrožených*“), stránky s metodickou podporou, exkurze, výstavy, školení, workshopy a

„tam, kde se mohu dozvědět něco zajímavého nebo dostat nějaký metodický podklad či nápad“), ale pokud by se přidaly varianty vyjádření rA, byl by výčet možných inspirací kompletní a možná i příkladný.

### **Otázka č.3: Jak si doplňujete informace k tomuto tématu?**

Opět se všichni respondenti shodovali a současně odvolávali na předešlou otázku. U rA to byla velice stručná odpověď, kdy se zmiňuje jen o seminářích na téma holocaust. V rozhovoru s rB je odpověď rozsáhlejší o školní učebnice, které nepoužívají žáci, ale právě sami učitelé. V učebnicích se najdou nové názory a pohledy na toto období nebo i cvičení a aktivity pro školáky. Pro další doplnění informací užívá Ústav pro studium totalitních režimů. Pozoruhodný je doplněk v odpovědi rC, kde popisuje populárně naučné časopisy jako inspiraci, ale i jako zdroj upoutání pozornosti žáků: „*Epocha, Historie, 21.století... tam jsou takové zajímavosti pro děti. Samozřejmě by se to odborně používat nemělo, ale pro ty děti je to absolutně zajímavé.*“. Podle mého názoru je třeba, aby se s těmito zdroji postupovalo nadměru opatrně, jelikož informace by mohla být vyložena rozdílně. I v tomto případě, kdy jde o zjevné upoutání pozornosti žáků.

### **Otázka č.4: Máte na probrání tématu dostatek času?**

Respondenti odpovídají stejně kladně, čili jsou všichni toho názoru, že mají dostatek času na probrání tohoto tématu. V odpovědi rC musím poznamenat, že cítím „zájem“ o Druhou světovou válku, a tedy i mé téma, neboť jeho odpověď začíná slovy: „*Kdyby to bylo tak čtvrt roku navíc, bylo by to fajn.*“. V zápětí ale dodává, že dokáže propojit témata Dějepisu a Zeměpisu, který také vyučuje: „*Mám aprobaci i na Zeměpis, a tam v tom druhém pololetí jsou Světová politika, globalizace, války, a protože to je velmi podobné, tak to mohu prolínat v obou dvou. Takže si tam mohu vyšetřit více času. Ale jinak to stíhám.*“

### **Otázka č.5: Jakým způsobem se snažíte hodiny vést?**

RA odpověděla, že její způsob učení je konstruktivistický, tedy: „*To znamená, budovat porozumění postupně a s nějakým aktivním přínosem dětí.*“, zajímavé bylo ale pokračování: „*Takže se mi dost často stane, že my probereme něčeho méně, než když bych jim to jen řekla. Na druhou stranu, efekt je stejně nulový, jako kdybych jim to jen řekla.*“. Musím poznamenat, že je mi tento způsob učení sympatický právě pro téma holocaust, ale z pokračování odpovědi mám smíšené pocity. Z vlastní zkušenosti jako žákyně základní

školy pamatují, že vyučovací hodiny, kdy byly témata rozebírána diskuzí, byla poté poutavější a zapamatovatelnější. Proto je pro mne úryvek rozhovoru o „nulovém efektu“ překvapující.

V případě rB zazněla následující odpověď: „*V hodinách jsou i skupinové práce i samostatná práce. Střídáme aktivity a záleží samozřejmě na té třídě. Někteří mají hodně podnětů z rodiny a někteří mají zkušenost tady s tím. Jiní o tom nechtějí mluvit. Mohu tedy říct, že asi demokraticky a liberálně.*“ Ze všech tří odpovědí na mě tato vrhá dojem nejstriktnějších vyučovacích hodin. I přes zjištění, že v hodinách používá ke zpestření výkladu krátká videa, která používá i rC. Nicméně poslední dotazovaný používá v hodinách také názorné ukázky, např. přinesl do hodin symbol trojúhelníku, kterým se rozlišovali vězni v koncentračních táborech. Dále popisuje své vedení hodin za frontální, čímž žákům předává základní data, a poté je doplňuje skrz krátká videa, úryvky z filmů nebo názorné ukázky předmětů a jednání.

#### **Otázka č.6: Obsahuje ve Vašich hodinách výuka o tom to tématu nějaké projekty?**

Všichni respondenti mají totožnou odpověď, a to kladnou. U každého se najde jistý druh projektu, ať už jsou to jen třídní či školní projekty ve formě přednášek a besed s pamětníky nebo samotných exkurzí do památníků holocaustu.

V prvním rozhovoru mi rA popisovala „*mikroprojekty*“, kdy do školy chodí přeživší holocaustu pravidelně. Jelikož jde v tomto případě o školu zřizovanou Židovskou obcí, tak je zprostředkování těchto setkání snazší. Sama se snaží vymýšlet projekty a jeden, který se sice přímo nezabýval holocaustem, ale tím, že se jedná o již zmíněnou školu, dával nahlédnout i do úseku života rodin z tohoto období: „*Například loni našim tématem byl Domov a já jsem ve své dílně zpracovávala rodinné kořeny. Vlastně jsme vytvářeli takové krátké animované filmy o našich předcích. Takže to třeba, i když je tady dost židovských dětí, byť to nebylo přímo zaměřené přímo na holocaust, ale bylo to zaměřeno v podstatě na dotek nesvobody. Takže mnohdy se pár příběhů týkalo holocaustu.*“.

Ostatní respondenti uvádějí jako projekt exkurze do památníku Terezín. Prohlídka s průvodcem je ještě doplněna o další výstavy, které nabízí. V poledním rozhovoru s rC zaznívá plán pro další rok, o který se snaží již nějakou dobu, ale stále nebyl uskutečněn: „*Už se tedy několik let snažím, abychom jeli do Osvětimi. To zatím ale nevyšlo. Plánuju Osvětím pro osmičku a devítku.*“. Také dodává, že si projekty snaží tvořit sám, tedy žádné metodické příručky nepoužívá.



### **Otázka č.7: Jak žáky motivujete ke studiu?**

Shodnou odpovědí byla vlastní kreativita. Každý má samozřejmě své pojetí, ale právě vlastní pojetí je ukazatelem, že učitelé mají smysl pro hledání nových cest, jak předávat informace.

Vyjádření rA vystihovalo onu podstatu vyučování, na kterou jsem chtěla touto prací upozornit. Úryvky vyjádření: *„Především tím, že v tom musím já sama vidět nějak smysl v tom, v čem se učíme a to, co se učíme. A potom samozřejmě diskuzemi. A vlastně o co hodně usiluju, aby oni sami si našli nějaký moment, kdy je pro ně ta věc důležitá. Myslím si, že jako nejvíce je motivuju k tomu, že se jim snažím říct, že samo vzdělání je hodnota sama o sobě.“*

V dalším rozhovoru s rB zaznívají jako motivační prostředky referáty a projekty. Také ale způsob poskytování zajímavostí a rozvíjení diskuze s žáky prostřednictvím svého osobního zvyku. Spočívá ve vystřihování si článků o různých tématech, které by mohla poté zužitkovat ve svých hodinách. Např. uvádím opět jen úryvek z odpovědi: *„Ted' mě napadá, že jsem si kdysi vystříhla, kdysi dávno byl rozhovor s Arnoštem Lustigem, který právě měl tady tu zkušenost, vlastně s tím koncentračním táborem a tam si z toho vyberu nějakou zajímavou pasáž, to si vystřihnu a třeba to dětem přečtu.“* Kromě článků z tisku používá také části různých příběhů z knih nebo využívá portál Slavné dny, o kterém se již zmiňovala v první odpovědi.

RC motivuje žáky asi nejvíce skrze filmy a také svoji kreativitou. Vidí, že žáci prožívají filmy hlavně emocionálně, a tak informace lépe proniknou do paměti. K tomuto se vyjadřuje následovně: *„Ale hlavně filmy, tam si myslím, že je to hodně emocionálně zasáhne. Více to prožívají, než když si sami vyhledají informaci, tak je to prostě kusá informace, ale když to má nějaký příběh a nějaký cit, tak to je více zasáhne a daleko více se snaží o to se sami dozvědět více.“*

S touto motivací také souhlasím, protože v současné době jsou žáci více orientováni na multimediální zdroje informací. Tudiž pokud budou mít výuku obohacenou např. o filmový zážitek, je možné, že si odnesou nejen dojmy, ale i vědomosti z vyučované látky. Samozřejmě u výběru filmu či dokumentu se musí přistupovat obezřetně a s rozmyslem. Následný dojem z projekce by měl být učitelem správně okomentován a s žáky prodiskutován.

**Otázka č.8: Zapojujete do výuky o tomto tématu rodiče, prarodiče či vzdálené příbuzné?**

Na tuto otázku jsem bohužel nedostala od všech vyloženě kladnou odpověď. Rodiče jsou zapojováni, ale v jiných projektech, které se většinou netýkají holocaustu. Ve vyjádření rA zaznívá, že jsou zapojováni prarodiče či vzdálení příbuzní žáků v souvislosti s besedami pamětníků. V případě odpovědi rB se setkávám se zapojením prarodiče do výuky takto: *„Jenom pokud by chtěli. Rozhodně tím nechci tu rodinu nějak zatěžovat. Beru to tak, že je to práce pro děti a pokud chtějí a sami se nabídnou... Měla jsem třeba chlapce, který říkal, že jeho babička zažila blokádu Leningradu. Tak jsem se domluvili, že o tom připraví nějaké povídání.“*. Nejde sice o oblast holocaustu, ale myslím, že taková vyprávění by se měla vyhledávat. Pokud tuto možnost učitel má, měla by se využít, ať už jde o jakékoli historické období.

Ve třetím rozhovoru rC vyjadřuje souhlas s myšlenkou zapojení prarodičů a uvádí, že *„měl v plánu“* uskutečnit řízené rozhovory s pamětníky, nýbrž tento plán nedotáhl do konce. Dále dodává: *„Ono by to navazovalo v sedmém ročníku na tvoření rodokmenu, kdy sbírají suché informace. Tady by to už bylo takový konkrétní příběh. Protože ne vždycky a ne všichni si povídají o těch svých příbězích.“*. Na konci zmiňuje svůj malý projekt v rámci společenskovědního semináře, kdy shlédli dokumentární film s názvem *Svět podle Daliborka*. RC se poté „převtěil“ do osoby Daliborka a chtěl, aby k němu žáci přistupovali stejně jako další účastníci konkrétní scény v závěru filmu. Šlo o vyvrácení neonacistických myšlenek. Žáci si tedy zkusili argumentovat proti někomu, kdo je výrazně proti historickému období holocaustu a projevuje souhlas s nacistickou ideologií. Následně probíhala diskuze o tom, jak je nejjednodušší nabourat smýšlení neonacisty.

Taková metoda, navození reálné situace, je vhodnou formou vysvětlení dané probírané látky. Pokud informace žák slyší, následně vidí a poté si je, jako v tomto případě, vyzkouší i sám předat, je to nejvhodnější cesta k pochopení tématu.

**Otázka č.9: Jak funguje komunikace při sestavování nebo upravování ŠVP mezi učiteli dějepisu nebo vedením školy?**

Vyjádření rA a rC měly podobnou odpověď. Shodují se, že v upravování nebo připomínkách k výstupům předmětu dějepis nemají žádný problém, jelikož samotné vedení školy – ředitel je také pedagogem s aprobačí na předmět dějepis. RA rozvádí svou odpověď o vyjádření, kde popisuje dobré osobní vztahy s kolegy a svůj názor na ŠVP: *„On celkový vzdělávací program má vlastně nějaká povinná kritéria, je potřeba tam něco*

*zahrnout. Ale vlastně je stále strašně volný. Tam ještě problém všech ŠVP je takový, že když to tam napíšete, tak jste tím potom vázaní. Takže za mě je lepší tam moc věcí nepsat a mít svobodu.“*. Tento názor považuji za správný, ale velice záleží na osobě učitele, jak svou výuku pojme. Podobné vyjádření jsem dostala i od rC, pozastavuje se nad tím, že v jejich ŠVP je toto téma krátce zmíněno. Nicméně poté dodává, že se snaží o dodání informací vlastní iniciativou. Takže by se dalo říci, že u prvního vyjádření rA jde o spokojenost s malým obsahem k tomuto tématu ve svém ŠVP a u druhého vyjádření rC jde o to samé, ale již je to bráno negativně. Jak už jsem psala o pár řádků výše, příkláněla bych se k prvnímu vyjádření jako pozitivnějšímu smýšlení rA o svém poslání jako učitele.

S druhým rozhovorem rB se předešlé shoduje jen v dobrých osobních vztazích mezi učiteli dějepisu. Pokud potřebují cokoli přidat či přesunout, mají po dohodě s vedením školy a po řádném odůvodnění možnost. Dále nezmiňuje žádné negativní či pozitivní poznámky ke svému ŠVP.

#### **Otázka č.10: Jak dlouho pracujete ve školství/vyučujete?**

Tato otázka byla doplněna prostřednictvím elektronické pošty a uzavírá šetření rozhovory. V první odpovědi rA zaznívá: *„ve školství pracuji 18 let, ale 2 roky z toho jsem přímo neučila a 4 roky byla na mateřské. Měla jsem pauzy vždy po nějaké době a hodně mi pomohly najít novou chuť do práce. V době pauzy jsem pracovala ve Sciu.“*. Z věty, kdy rA hovoří o „pauzách“, je patrné, že své povolání provádí s „nasazením všech sil“. V případě odpovědi rC je vidět mírný rozdíl daný mladším věkem učitele, od čeho se odvíjí i menší množství zkušeností: *„Od ukončení studia učím na Tábořské a to 9 let, předtím jsem připravoval maturanty v rámci společnosti Tutor na obecnou a právní historii.“*. Od poslední respondentky jsem nedostala žádnou odpověď. Odvodila jsem si přibližnou odpověď z celého rozhovoru, kdy se zmiňuje, že již deset let působila na jiné škole a na nynější již vyučuje přes pět let.

#### **5.4.4 Shrnutí výsledků z šetření pomocí rozhovorů**

Z tohoto šetření mi vyplývá, že všichni respondenti mají dobré povědomí o metodických pomůckách. Většina jich využívá nebo se sama zamýšlí nad tím, jak by mohli téma lépe vyložit a přiblížit žákům pomocí vlastních metod. Vidím jednoznačný kontrast mezi rozhovorem s rA a ostatními. RA působí na základní Lauderově škole, kde jsou tyto dějiny živější než v běžných základních školách. S jejím nahlížením na toto téma je spojena určitá opatrnost. Popisuje to v tomto úryvku na konci rozhovoru: *„V tomhle je*

*těžké najít nějakou rovnováhu. Čím víc se tomuto tématu věnujete, tím víc hrozí, že vůči němu začnou být všichni takový odolní a vlastně jako rezistentní, ve smyslu odmítaví. Vlastně vaše psychika to nezvládne a je to pro mě skutečně otázka, jakým způsobem se tomu věnovat.“. Myslím, že podobný přístup by byl na místě od většiny učitelů, jelikož jde o jedno z emocionálnějších témat.*

### **5.4.5 Diskuze**

Cílem mého průzkumu bylo zodpovědět mé otázky ohledně výuky o holocaustu. Prováděla jsem jak šetření pomocí dotazníků, tak i pomocí rozhovorů. Otázky se týkaly dostatečné přípravy učitelů, jejich nahlížení na svou výuku a zdali se snaží podněcovat v žácích porozumění tématu holocaust. Stanovila jsem si otázku: „Dostávají žáci na základních školách správné podněty k ponaučení se z historie, a tak i předcházení negativním společenským jevům?“.

K dotazníkovému šetření jsem použila online dotazníky, které jsem zasílala základním školám nebo přímo učitelům dějepisu. Návratnost dotazníku bohužel nebyla četná, ale byla dostačující na vyhodnocení průzkumu. Z respondentů, kteří se zúčastnili vyplňování, je zjevná převaha žen. Domnívám se, že to může souviset s vlídnější povahou žen jako učitelek.

V otázkách, které byly otevřené a dávaly prostor pro vypsání příkladů nebo názvů možností z předchozích otázek, učitelé nebyli tolik aktivní. I přesto se mi od ostatních podařilo nasbírat uspokojivé množství odpovědí. Učitelé, kteří byli aktivní, většinou přicházeli se zajímavými informacemi, např. názvy filmů či projektů. Film a projekt jsou podle mého názoru příklady vhodných metod podpory výuky, ale jsou jimi také další metody, které popisuji v kapitole „Výuka dějepisu“. Film by měl samozřejmě doprovázet vhodný komentář.

V otázce č. 8 mne zaujaly ty odpovědi s návštěvami památných míst, jako jsou Lidice nebo Terezín. Tyto místa jsou školami navštěvovány často. Žáci se tak mohou setkávat s „živou“ historií, vstřebávat okolní informace a tak následně může docházet k porozumění historickým souvislostem, jež mohou vést právě k ponaučení z negativního jednání jednotlivých lidí v určitém historickém období. V několika otevřených odpovědích jsem se setkala se stejnými názvy knih, institucí a webovými stránkami, které jsem popisovala a doporučovala v kapitole „Metodická podpora“.

V případě rozhovorů jsem navázala přímý kontakt s vyučujícím a po krátkém dopisování navštívila školu, ve které působí. Rozhovory probíhaly vždy necelých třicet

minut, v klidném prostředí kabinetu vyučujících. Ve dvou rozhovorech jsou učitelé v odpovědích velice vstřícní, více než jsem předpokládala. Soudím, že je to přínosné, jelikož odpovědi odráží obsah kapitoly o výuce dějepisu. V odpovědích č. 3 a 7 se objevují možné metodické pomůcky ve formě časopisů a filmů. Považuji je, jako v dotazníkovém šetření, za vhodné metody vyučování a spolu s řádným komentářem a případnou diskuzí jsou možným podnětným nástrojem pro žákovu porozumění.

Další zajímavý poznatek, ke kterému jsem v rozhovorech došla, se nachází v otázce č. 4. Učitel, zde prolíná předmět dějepisu s předmětem zeměpis, pokud se jednotlivá témata podobají. Bohužel, ale nevyužívá souvislostí s předmětem výchova k občanství a zdraví, zde by mohlo docházet k četnějším prolnutím a docházet tak k větší míře pochopení v otázkách tolerance např. vůči jiným etnikům.

Podle poznatků z dotazníkového šetření a rozhovorů je výsledná odpověď na mou otázku kladná. Učitelé, kteří se mého šetření zúčastnili, mají povědomí a využívají široké spektrum metodické podpory k tématu holocaust. Domnívám se tedy, že jejich žáci dostávají vhodné podněty k ponaučení se z historie.

## ZÁVĚR

Na začátku mé práce jsem vymezila její hlavní cíl, tedy poukázání na historickou událost holocaust jako tématu ve výuce předmětu dějepis na základních školách a následně zjistit, jaké mají pedagogové, kteří se zabývají předmětem dějepis, povědomí o metodické podpoře na toto téma. Svou prací jsem mínila upozornit na jeden ze společenských problémů, kterým je častá netolerance vůči lidským odlišnostem. V tomto ohledu jsem se zaměřila na historické období holocaustu a s ním spojené dva pojmy, antisemitismus a rasismus.

Teoretickou částí stručně shrnuji historii týkající se holocaustu a s ním souvisejících pojmů. Následně jsem připojila vymezení teoretického základu pro výuku na základních školách v podobě RVP a zaměřila se na oblasti, které určitým způsobem souvisejí s mým tématem. Pokračovala jsem kapitolou o významu výuky dějepisu, osoby učitele dějepisu a efektivními metodami výuky. Na závěr teoretické části práce jsem uvedla ukázky vhodných materiálů, které se podílejí nebo by se mohly podílet na výuce zmíněného tématu.

V praktické části jsem zvolila jako nástroj průzkumu šetření pomocí dotazníků a rozhovoru. Do šetření jsem zapojila učitele dějepisu základních škol v Praze. Šetření ukázalo, že většina tázaných učitelů má dobré povědomí o metodických pomůckách a také se ukázala jejich iniciativa k modernizaci výuky o holocaustu. Např. velká část z respondentů uvedla v otázce č. 2 stejné internetové zdroje pro svou přípravu na hodinu, jako uvádím v kapitole „Metodická podpora“.

Není tomu tak dávno, kdy jsem ve svém okolí slýchávala, že předmět dějepis není ani zdaleka oblíbený kvůli jeho „nahromaděným“ informacím, které se dostávaly k žákům jen za pomoci holého výkladu učitele. Bylo tomu tak jen na pár nejmenovaných základních školách, nicméně tu byl tento dojem zanechán. Jsem tudíž téměř spokojena s výsledkem šetření. Píši téměř, jelikož kdybych se vrátila k sestavování otázek pro rozhovor i dotazník, jednu či dvě z otázek bych pozměnila. Jedná se o otázky č. 7 a 9, kde se ptám na „způsob výuky“ a „sestavování ŠVP“. V otázce č. 7 bych zvolila jinou formulaci, a to „výchovní styl“. V otázce č. 9 bych se nezaměřovala na „sestavování ŠVP“, nýbrž na zájem o inovace ŠVP ze strany učitelů.

Pokud se pozastavím nad výsledky mé práce, shledávám je uspokojivými. Nicméně se zamýšlím nad tím, zdali by průzkum mohl být efektivnějším, kdybych použila k šetření jen metodu rozhovoru s vyučujícími dějepisu a rozšířila bych šetření i na žáky konkrétního učitele. Porovnála bych tak názory obou stran, zda jsou očekávání naplněna.

Domnívám se, že má práce by mohla rozšířit povědomí učitelů základních škol o možných metodických pomůckách či jen nalézt inspiraci k hodinám dějepisu, jejichž učitelé a žáci se potýkají se stereotypním vyučováním. A v neposlední řadě prostřednictvím těchto metod podnítit v žácích správné smýšlení o různých mezilidských odlišnostech.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Zdroje

CICHÁ, Martina, *O lidských „rasách“ a rasismu z pohledu antropologa* In: KRYL, Miroslav. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-389-2.

EMMERT, František. *Holocaust*. Brno: Computer Press, 2006. Muzeum v knize (Computer Press). ISBN 80-251-1204-7.

FRANKL, Michal. *"Emancipace od židů": český antisemitismus na konci 19. století*. Praha: Paseka, 2007. ISBN 978-80-7185-882-9.

HAPEREN, Maria van, Wichert ten HAVE, Ben KIERNAN, Martin MENNECKE, Uğur Ümit ÜNGÖR, Ton ZWAAN a Aleš ZIEGLER, ŠMOK, Martin a Monika HORSÁKOVÁ, ed. *Holokaust a jiné genocidy*. Přeložil Petruška ŠUSTROVÁ. Polanka nad Odrou: Občanské sdružení PANT, 2015. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-905942-7-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRYL, Miroslav. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-389-2.

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2010. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

LAQUEUR, Walter. *Mění se tvář antisemitismu: od starověku do dnešních dnů*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-927-0.

PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-644-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SADEK, Vladimír. *Židé: dějiny a kultura*. 2. dopl. vyd. Praha: Židovské muzeum, 2001. ISBN 80-85608-43-x.

SPIEGEL, Paul. *Kdo jsou Židé?*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-07-7.



ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

## Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. [online]. Praha: MŠMT, 2005 [cit. 2018-07-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: *Školský zákon*. [online]. Praha: MŠMT, 2004 [cit. 2018-07-5] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. *NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2018 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-cilem>

Moderní antisemitismus. *Holocaust* [online]. 2011 [cit. 2018-02-3]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/antisemitismus-2/historicky-vyvoj-antisemitismu/moderni-antisemitismus/>

Židovské muzeum v Praze. *Židovské muzeum v Praze* [online]. Webdesing a hosting Nux, 2013 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: <https://www.jewishmuseum.cz/>

Památník Terezín. *Památník Terezín* [online]. Památník Terezín, 2017 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <https://www.pamatnik-terezin.cz/>

Vzdělání a osvěta. *Člověk v tísní* [online]. Člověk v tísní [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelani-a-osveta>

JSNS: Jeden svět na školách. *JSNS: Jeden svět na školách* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Dotazník

### 1. Jak se připravujete na hodinu daného tématu?

- vytvářím si poznámky/osnovu každé hodiny
- kromě nahlédnutí a orientace v učebnici pro žáky, se dále nepřipravuji
- prohledávám webové stránky určené učitelům – jaké například? - Uveďte v následující otázce.
- Dále se připravuji:

### 2. Jaké webové stránky určené učitelům používáte při přípravách na toto téma?

- 

### 3. Kde sbíráte inspiraci na hodiny?

- v knížkách
- ve filmech či seriálech
- v pedagogických časopisech
- na webových stránkách pro metodickou podporu
- na webových stránkách o tomto tématu
- od kolegů ve stejném oboru
- na workshopech
- na výstavách nebo v muzeích
- Dále se inspiroji skrz:

### 4. Jak si doplňujete informace k tomuto tématu? Skrz:

- knihy
- workshopy/semináře pro pedagogy
- pedagogické časopisy
- pedagogické metodické příručky v psané nebo elektronické podobě
- školní učebnice
- webové stránky o tomto tématu
- Dále mě napadá:

**5. Uved'te pár názvů možností z předchozí otázky:**



**6. Máte na probrání daného tématu dostatek času?**

➤ Ano – dostačující

➤ Ne

➤ Pokud ne, napište, kolik by tedy bylo vhodné:

**7. Jakým způsobem se snažíte hodiny vést?**

➤ autoritativně

➤ liberálně

➤ demokraticky

➤ Pole pro možnou poznámku ke každému ze způsobů:

**8. Obsahuje výuka tohoto tématu ve Vašich hodinách nějaké projekty?**

➤ Ano - jaké?

➤ Ne

➤ Popište, jaké projekty výuka obsahuje:

**9. Jak funguje komunikace mezi učiteli dějepisu a vedením školy při sestavování či úpravách ŠVP?**

➤ domluvou v rámci osobního setkání/písemné komunikace

➤ pracuji již na základě sestaveného ŠVP

**10. Jak žáky motivujete ke studiu tohoto tématu? Skrz:**

➤ projekty/referáty

➤ kontakt s rodiči – společné aktivity škola+rodina

➤ diskuzí s žáky

➤ vyučovací prostředí

➤ vlastní kreativitou

➤ Dále žáky motivuji skrz:

### **11. Zapojujete do výuky i rodiče či prarodiče, nebo vzdálené příbuzné?**

- Ano – Tvorba projektů s rodinami.
- Ne – Nepřemýšlel (a) jsem o tom
- Dopište příklad, jak do výuky zapojujete žakovu rodinu (Například: žák má zjišťovat, jak byla jeho rodiny zasažena těmito historickými událostmi.):

### **12. Pohlaví**

- Žena
- Muž

### **13. Věk**

- 25-35
- 36-45
- 46-55
- 56- a více

## **Příloha č. 2: Otázky pro řízený rozhovor**

1. Jak se připravujete na hodinu tématu holocaust? A uveďte příklady.
2. Kde sbíráte inspiraci na hodiny o tomto tématu? A uveďte příklady.
3. Jak si doplňujete informace k tomuto tématu?
4. Máte na probrání tématu dostatek času?
5. Jakým způsobem se snažíte hodiny vést?
6. Obsahuje ve Vašich hodinách výuka o tom to tématu nějaké projekty?
7. Jak žáky motivujete ke studiu?
8. Zapojujete do výuky o tomto tématu rodiče, prarodiče či vzdálené příbuzné?
9. Jak funguje komunikace při sestavování nebo upravování ŠVP mezi učiteli dějepisu nebo vedením školy?
10. Jak dlouho pracujete ve školství/vyučujete?

## **Příloha č. 5: Přepis rozhovorů**

### **Rozhovor A. Lauderova škola – žena, 35-45 let, praxe 18 let**

1.

„Já ho vlastně neučím pravidelně a vlastně jako téma jsem ho neučila tak rok dva. Ale jinak si vytvářím osnovu každé hodiny, kdy se tomuto tématu chci věnovat.“

„Já jsem absolvovala kurz – Jak vyučovat o Holocaustu, a vlastně to je takový čtyřfázový kurz, takže mam hodně materiálu odtamtud. Docela hodně materiálu je na stránkách Židovského muzea, případně třeba, památníku Terezín. Nebo i něco v Jad Vašem, mimochodem tam jsou i hodiny v češtině.“

2.

„V podstatě leckde, krom tady toho semináře, který organizovat památník Terezín dohromady s MŠMT, tak jsem absolvovala program V tváři tvář historii, který se také zabývá vlastně moderními dějinami a konkrétně i hodně Holocaustem, takže vlastně z jejich stránek. Spolupracuju s institucí Terezínské iniciativy.“

3.

„Nejčastěji chodím na různé semináře.“

4.

„Ano to rozhodně, to mám.“

5.

„Tady z toho bych si taky těžko vybrala. Protože demokraticky učit, na to opravdu v našich podmínkách není skutečně moc čas a je to nějaký způsob rizika, do kterýho já osobně moc nechodím. Nebo jenom jako výjimečně. Co se týče liberálně, tak to ale může být bráno, jako projev slabosti toho učitele. Ale asi bych řekla, že učím liberálně. To znamená, že mě zajímá, co říkají děti. V podstatě asi teda když už, snažím se učit konstruktivisticky. To znamená, budovat porozumění postupně a s nějakým aktivním přínosem dětí. Takže se mi dost často stane, že my probereme něčeho méně, než když bych jim to jen řekla. Na druhou stranu efekt je stejně nulový, jako kdybych jim to jen řekla. Takže už mě to tolik nezneklidňuje, jako kdysi.“

6.

„Ano. My ale děláme většinou projekty mezitřídní. Vlastně, tím že jsme židovská škola, tak krom toho, že máme pravidelné půlroční projekty, kdy jednou měsíčně, napříč třídami máme různé projektové dílny. Často se to také týká Holocaustu. Například loni našim tématem byl Domov a já jsem ve své dílně zpracovávala rodinné kořeny. Vlastně jsme vytvářeli, takové krátké animované filmy o našich předcích. Takže to třeba, i když je tady dost židovských dětí, byť to nebylo přímo zaměřené přímo na Holocaust, ale bylo to zaměřeno v podstatě na dotek nsvobody. Takže mnohdy se pár příběhů týkalo Holocaustu. No, anebo potom sem hodně často, pokud to stíháme, chodí pamětníci k různým příležitostem, třeba tady byl Hugo Marom, který přijel z Izraele a protože byl v Čechách, tak jako asi se zřejmě ambasáda se zeptala jestli nechceme, aby přišel a my jsme samozřejmě byli moc rádi, když přišel. A podobně. Nebo tady jedna paní zprostředkovává pamětníky do družiny. Takže oni prostě pravidelně sem chodí přeživší holocaust nebo i třeba pamětníci padesátých let. Takže to bych možná nazvala mikroprojekty.“

7.

„Především tím, že v tom musím já sama vidět nějaký smysl v tom, v čem se učíme a to co se učíme. Takže by to asi padlo do kolonky, vlastní kreativita, ve smyslu, že sama k tomu mám vlastní vztah. A potom samozřejmě diskuzemi. A vlastně o co hodně usiluju, aby oni sami si našli nějaký moment, kdy je pro ně ta věc důležitá. Buď ve smyslu, že jim pomůže porozumět s něčím s čím se setkávají a mají radost z toho „aha teď už chápou něco víc“, anebo někdy, že jim prostě jen přijde zajímavá. Mají radost z toho, že něco vědí. Myslím si, že jako nejvíc je motivuju k tomu, že se jim snažím říct, že samo vzdělání je hodnota sama o sobě. Že to nemusí být jen ekonomicky výhodné a prakticky využitelné, ale že je to věc sama o sobě, která jim učiní život prostě bohatším, zajímavějším a že je bude i víc bavit, když půjdou přes náměstí Míru a prostě si řeknou „Jó to je neogotika.““

8.

„Určitě, určitě. Oni se relativně dost často rodiče zapojí sami. Ale třeba teď jsem měli, vlastně letos, takový projekt, kdy přišli do hodiny rodiče a cokoli co umí, měli naučit děti, nebo nám všem přijít o tom říct a naučit nás to. Jako teoreticky to znělo skvěle, ale zájem ze strany rodičů, nebal zas tak velký, jak by se dalo očekávat. Protože najednou většina rodičů měla pocit, že nic neumí a nic nevědí co své děti naučit. Což byl tedy zajímavější

vedlejší produkt, toho produktu. Ale jinak rozhodně rodiče zapojujeme určitě. Přinejmenším se jich děti ptaj.“

## 9.

„Tak my jsme vlastně malá škola. Takže nám tady hodně dobře fungují osobní vztahy, a vlastně mimochodem ředitel je učitel dějepisu také. Po této stránce je to tedy rozhodně snazší. Ale celkově opravdu, když učitelé něco potřebují, tak jednají mezi sebou nebo s vedením přímo.“

„S jinými školami nespolutracujeme. Ale spíš mám kolegy na jiných školách, tak se s nima o tom bavím, nebo v rámci různých seminářů. Předáváme si svoje pojetí a i třeba, že se bavíme o ŠVP. Ale nemyslím si, že by to bylo nějakým působem, jakoby standardizované, nebo že bychom na to měli nějaké nástroje. To ne.“

„On celkový vzdělávací program má vlastně, nějaká povinná kritéria, je potřeba tam něco zahrnout. Ale vlastně je stále strašně volný. Tam ještě problém všech ŠVP je takový, že když to tam napíšete, tak jste tím potom vázaní. Takže za mě, je lepší tam moc věcí nepsat a mít svobodu. Třeba co se týče těch pradědečků, tak to ani nemusí být v ŠVP, protože je to pro nás přirozeně daný. Ale já také nejvíce využívám Terezínskou iniciativu, která to spíš zabezpečuje.“

„My třeba moc neprovádíme, nějakou tu zážitkovou pedagogiku vzhledem k Holocaustu. Jako třeba jsem nedávno byli na divadelním představení, kde děti dostaly lístky a na těch lístcích bylo číslo. Takže bylo úplně jasné, že na začátku toho představení budou vyvolávat podle čísel. Tak to třeba neděláme. Jako myslím si, že z toho nikdo žádné trauma neměl, ale třeba v tomhle bych byla docela opatrná. V tomhle je těžké najít nějakou rovnováhu. Čím víc se tomuto tématu věnujete, tím víc hrozí, že vůči němu začnou být všichni takový odolní, a vlastně jako rezistentní, ve smyslu odmítaví. Vlastně Vaše psychika to nezvládne a je to pro mě skutečně otázka, jakým způsobem se tomu věnovat. U nás je to trochu jiný, ale třeba, když mam zkušenosti s učiteli z jiných škol, tak.. Jsme absolvovala hodně těch programů. Ještě když jsem byla na mateřské, nebo tak jsem vlastně měla dojem, že.. Vím co teď řeknu je hrozně kacířské, ale že nás tapíra vzdělání nijak nezmění. Že můžeme být v Jed Všem, že můžeme být na týdenním programu, že si tam můžem prochát dětským památníkem, a pak řeknem, že koukáme z okna na cigoše a ukazujem dětem, že jsou to ty



co nepracujou. Nebo se bavíme o tom, že ta židovka nemohla jet vlakem nebo ta židovka nemohla jet autem. A že vlastně, já skutečně nevím, jak o tom učit. Jako tady je to opravdu jiné, že o tom nemusíme učit tolik. Je tady menší ta potřeba těch uvědomělých učitelů, aby se to neopakovalo, a tam samozřejmě podle mě, hrozí to riziko to nepřehnat. Já opravdu nevím. Pak je řada učitelů, které to téma opravdu zajímá, protože ono to skutečně tak jako pošimrá tu potřebu emočnosti v nás, ale množství vzdělání, ji nikterak nezmění. Takže já Vám jenom vyjadřuji vlastní bezradnost. Když jsem učila na nežidovské škole, tak jsem právě po absolvování V tváři v tvář historii, z velké části převzala jejich koncept a pak jsem v závěru pozvala pamětníka. Ten pamětník mi potom napsal, že nikdy nezažil, aby děti byly tak připravené, a tak jako zaujaté jako naše děti. Mě to samozřejmě potěšilo, mnohý ty děti si vystříhly ten email. Ale zajímalo by mě, jako to ty děti mají teď, jako opravdu. “

## **Rozhovor B. První jazyková škola škola – žena, 35-45let, praxe víc než 15 let**

### **1.**

„Dělám si přípravu na každou hodinu a doplňuji si jí podle potřeby, nebo tak jak zrovna potřebuju. Ty učebnice se probírají vždycky v nějakém bloku. Třeba několik let je používáme, takže vlastně ten obsah je standardní, nicméně můžeme reagovat v těch hodinách na nějaké aktuální záležitosti, které se prostě objevují v těch médiích, ve světě atd.“

„Přímo mířím na stránky holocaust.cz anebo rvp.cz, kde vlastně učitelé sdílí nějaké své i nápady, jo jak to třeba obohatit, jak to zpestřit, víc hlav víc ví.“

### **2.**

„Knihy, filmy, stránky s metodickou podporou, potom to samozřejmě můžou být i nějaké exkurze, výstavy. Tam kde se mohu dozvědět něco zajímavého nebo dostat nějaký metodický podklad či nápad, který mi v souvislosti s tím vyjde. Takže třeba i nějaké školení. Byla jsem i na workshopu zajímavém, ze kterého už dlouho čerpám. Ale v poslední době jsem se s workshopem na toto téma nezúčastnila.“

### **3.**

„Mam tam školní učebnice samozřejmě, protože, když se změní učebnice. Nebo si třeba kupujeme s kolegyní. Zrovna teď, jsem si třeba objednaly učebnice dějepisu z jiného vydavatelství, které máme prostě pro inspiraci. Není to tak, že bychom měnily i dětem.“

Těm zůstávají stejné. Ale my to máme jako rozšiřující materiál. Protože ten kolektiv autorů na to může nějak nahlížet. Můžou tam být nějaké cvičení, práce nebo aktivity, které můžou obohatit tu hodinu.“

„Jsou to zase ty webové stránky, které jsem zmiňovala u otázky číslo dvě. Ještě tu mam doplněno Ústav pro studium totalitních režimů. To je takovej staronovej portál. Takže i tam se dá najít spousta materiálu.“

4.

„Podle mého názoru ano. Myslím si, že ano. Vyčlením na to nějaké období v rámci toho tematického plánu, který mám a já to mam tak, že mi to stačí. Navíc my to doplňujeme tady na škole tím, že mnoho let se jezdí na dvoudenní seminář do Terezína, kde vlastně ty děti jednak se dostávají třeba do kontaktu s pamětníky. Nicméně musíme si uvědomit, že těm je dneska osmdesát až devadesát let, takže je to otázka, že třeba za deset let už prostě ty pamětníci nebudou nebo nebude jim to zdravotní stav umožňovat. Nicméně je tam spousta workshopu, je tam samozřejmě prohlídka celého toho Terezína. Takže myslím, že ten program je hodně vyčerpávající a že děti se dozví všechno potřebné.“

5.

„Ono se to samozřejmě mění. Třeba v loňském roce myslím nebo předloňském, jsme dělali konkrétně k Terezínu projekty. Letos jsem je nedělal, protože je letos výročí vzniku Československé republiky, takže jsem zaměřila pozornost na tohle. Jinak v těch hodinách jsou i skupinové práce i samostatná práce. Prostě střídáme ty aktivity. Záleží samozřejmě na té třídě. Někteří mají hodně podnětů z rodiny a někteří mají z zkušenost tady s tím. Jiní ne nebo o tom nechtějí mluvit ty děti. Já jsem se setkala s holčičkou, která nechtěla do toho Terezína jet, protože někdo z jejich prarodičů tím prošel a ona si to nechtěla doma, asi na to měli doma nějaké traumatizující zážitky a nechtěla tam prostě jet. Což samozřejmě chápu a rozumím tomu. Takže ty aktivity se střídají. Jak skupinová tak i samostatná práce. Je tam i forma toho projektu a jejich zpracování. Takže bych tady mohla vybrat asi demokraticky a liberálně.“

6.

„To už jsem popisovala právě teď.“ – přeskakujeme

7.

„Jsou to zase samozřejmě ty projekty i referáty. Ale taky takové zajímavosti, že člověk... Já mám třeba takový zvyk nebo za ty léta praxe, který mám tak si vystříhuju, když najdu třeba něco zajímavýho třeba v novinách nebo časopisu, nějaký zajímavý článek. Teď mě napadá, že jsem si kdysi vystříhla, kdysi dávno byl rozhovor s Arnoštem Lustigem, který právě měl tady tu zkušenost, vlastně s tím koncentračním táborem a tam si z toho vyberu nějakou zajímavou pasáž, to si vystříhnu a třeba to dětem přečtu. Nebo to může být i formou krásné literatury a úryvku nějakého příběhu, který se týká toho Holocaustu. Dále se o tom samozřejmě bavíme. Přeci jenom je to svým způsobem živá historie tím, že ty lidi žijou a mají na to nějaký náhled, tak i z rodiny si přinášejí nějakou tu zkušenost a povídáme si o tom. A myslím, že ty děti i díky tomu a dostupnosti těch materiálů, které jsou, ať už jsou to různá videa, články, nebo úvahy, které najdeme v literatuře, na internetu nejvíce, tak si myslím, že je to hodně zajímavá. Také hodně využívám portál slavnědny.cz, kde vlastně se dá najít spousta podkladů k tomu. Ty videa jsou taková zhruba pět až šest minut, není to na celou hodinu a je tam vystihnuto to podstatné a zároveň i hezky mediálně zpracované.“

„Já nevim, jestli si pamatují ví nebo míň. Ale jednou jsem četla takový přísloví: Řekni mi zapomenu, ukaž mi zapamatuju si... a jakoby aby to ten člověk mohl udělat tak je to takhle pro něj ta nejsilnější zkušenost, a když to slyší a ještě, když jako shrnutí pustíme to video, tak já si myslím, že to video je pro ně přínosné, protože jedna shrnuje to, o čem jsme mluvili. Je to prostě takové moderní médium a pro ty děti, když to slyší a vidí zároveň, tak si myslím, že je to impulz k tomu, aby si to lépe zapamatovaly.“

8.

„Jenom pokud by chtěli. Rozhodně tím nechci tu rodinu nějak zatěžovat. Beru to tak, že je to práce pro děti a pokud chtějí a sami se nabídnou... Měla jsem třeba chlapce, který říkal, že jeho babička zažila blokádu Leningradu. Tak jsem se domluvili, že o tom připraví nějaké povídání. To je samozřejmě zajímavý. Ale pokud ty děti samy nechtějí, tak já zase nechci tu rodinu nějak nutit do něčeho, o čem třeba nechtějí mluvit nebo je to pro ně nějaká časová náročnost.“

9.

„Pracuji na základě již sestaveného ŠVP. Protože já na této škole učím osmým rokem a to ŠVP se sestavovalo před deseti až dvanácti lety. to si přesně nepamatuju. Protože na minulé škole jsem to dělala. A takže vlastně, když už jsem sem přišla, tak už to ŠVP bylo sestavené. Nicméně, když máme nějaké nové učebnice nebo nějakou potřebu něco měnit, tak po dohodě s vedením školy. To jsme teďka dělali třeba v rámci občanské výchovy. Nakupovali jsem nové učebnice a měli jsem tam třeba drobné přesuny z šestého do sedmého ročníku nebo naopak, tak to konzultujeme s vedením školy. Vím, že se k tomu musí vyjadřovat, když je to nějaká závažnější změna i rada školy...mám takový pocit. Takže tohle vždycky řešíme přes vedení. Není s tím problém, zdůvodnění vždy máme.“

„Knížky jim nenutím, když chtějí sami. Třeba přijdou a chtějí se něco víc dozvědět tak ano, nebo si chtějí jen lepší známku. My to ale děláme spíš tak, že máme referáty, na celý školní rok nějaká témata a oni si musí povinně vybrat jeden za rok a zpracovat to.“

### **Rozhovor C. Tábořská škola – muž, praxe 10 let**

1.

„Jednak mají děti samozřejmě základ učebnici. Každopádně potom čerpám z jiných zdrojů, mám knihovničku plnou toho, co se týká druhé světové války a Holocaustu. Určitě i filmy, které jsou mi nejbližší. Holocaustu se minimálně věnuji měsíc, když se to zdá jako velké kvantum, tak pořád to je aktuální, ať už izraelsko-palestinský konflikt nebo v pozadí ten židovský antisemitismus v západní Evropě, nejen ze strany těch neonacistů, ale i těch muslimských přistěhovalců, takže proto tomu věnuji, tak široké téma, aby o tom děti věděly.“

„Případá mi to moc, jako komiksové. A třeba v té druhé polovině dvacátého století o Vietnamské válce, tam byly jen dva řádky.“

2.

„Knížky, filmy. Mam to tam rozdělené, že věnuji dva filmy pololetí. Například film Amen (2002), inspirace v divadelní hře a jedná se o silnou kritiku církve a papeže Pia, za nečinnost během druhé světové války. (Dále popis příběhu filmu) Snažím se o to, aby se děti dokázaly vcítit do pozice těch hrdinů války. Pak tam mám ještě kus ze seriálu

Bratrstvo neohrožených. (Opět popis jednoho díl, který se váže na druhou světovou válku)“

3. –

„Skrze filmy, knížky, historický obzor, populárně naučnou – časopisy, jako je Epocha, Historie... tam jsou takové zajímavosti pro děti. Samozřejmě by se to odborně používat nemělo, ale pro ty děti je to absolutně zajímavé. Projekty vymýšlím raději sám, neberu si žádné z webových stránek. Mám jeden a poněkud zvláštní, ale chtěl jsem aby si to děti zapamatovaly a aby každý prošel. Postavil jsem si je do řady a nejdřív jsem jim říkal doprava doleva, což viděly ten systém a na základě těch rasových rozdílností, podle jmen a pak jsem si vybral nějaký nápadný prvek oblečení, tak aby každé dítě mělo pocit, že tzv. prošlo. Zpětnou vazbou jsme pak rozebírali, podle čeho jsem to vybíral a jaká je to nesmyslnost a jak si tyto výběry protirečily a nesmyslnost té nacistické ideologie. Diskuzí jsme se dobrali toho, že je to nesmysl rozdělovat takto na základě toho jaký má člověk původ, barva očí, pleti nebo vlasů. Docela ty informace mají, takže se pouze prohlubují. Potom používám se streamu.cz videa Slavné dny nebo Krvavá léta.“

4.

„Kdyby to bylo tak čtvrt roku navíc... bylo by to fajn. Ale jelikož začínáme rokem 1918 docela v pohodě. Mám aprobaci i Zeměpis, a tam v tom druhém pololetí jsou Světová politika, globalizace, války, a protože to je velmi podobné, tak to mohu prolínat v obou dvou. Takže si tam mohu vyšetřit více času. Ale jinak to stíhám.“

„S Občanskou výchovou to neprolínám. Vůbec ne.“

5.

„Je to různé, buď frontálně, aby měly základní data, pak když se probere to téma, tak si říkám, než kdybych tam povídal hodinu, tak je to daleko méně, než když jim pustím z těch slavných dní těch pět minut. Takže používám určitě videa a potom jsem si ukazovali i třeba trojúhelníky. Co to znamená, kdo má tu nejhorší barvu...dával jsem do souvislosti i problém homosexuálu v koncentračních táborech. Snažíme se i na detailních příbězích ukazovat tu tragédii Holocaustu. Poté exkurze do Terezína. Už se tedy několik let snažím, abychom jeli do Osvětími. To zatím ale nevyšlo.“

6.

„Plánuju Osvětim pro osmičku a devítku. Pak bych to vynahradil třeba těm osmákům, že bychom jeli ještě do Terezína v té devítce. Každopádně se snažím, aby viděli alespoň ten Terezín.“

„Projekty nepoužívám. Průvodce používám. Odpovědi jsou fundovanější než ode mě.“

„Různá témata...to se týkalo kultury a vědy a umění během druhé světové války plus i Holocaust. Děti byly rozdělené a měly nějaké téma zpracovat hlavně výtvarně, aby zapojily svoji kreativitu, než aby lepily jen obrázky.“

7.

„Těmi filmy asi nejvíce. Taky svoji kreativitou – projekty, které jim připravuji. Ale hlavně filmy, tam si myslím, že je to hodně emocionálně zasáhne. Více to prožívají, než když si sami vyhledají informaci, tak je to prostě kusá informace, ale když to má nějaký příběh a nějaký cit, tak to je více zasáhne a daleko více se snaží o to se sami dozvědět více.“

8.

„Nezapojuji, ale chtěl jsem. Měl jsem to v plánu, ale jelikož to druhé pololetí bylo vytížené, tak se nezdařilo. Chtěl jsem na konci devítky udělat ve vztahu s Izraelem, ale i Československé dějiny – komunistické, udělat řízený rozhovor s rodičem či prarodičem. Z druhé světové války jich moc není, ale alespoň z té druhé oblasti. Bohužel jsem to nedotáhl dokonce. Ono by to navazovalo v sedmém ročníku, na tvoření rodokmenu, kdy sbírají suché informace. Tady by to už bylo takový konkrétní příběh. Protože ne vždycky a ne všichni si povídají o těch svých příbězích.“

K tomuto ještě dodává příklad ze Společensko-vědního semináře na ZŠ, kdy nejprve shlédli kus filmu

Kult hákového kříže a diskutovali o něm. Také shlédli Svět podle Daliborka, kdy se přijal roli Daliborka, s tím, že mu musí jako neonacistovi vyvrátit jeho špatný záměr.

9.

„My to máme jednoduché, jelikož jsme s panem ředitelem jediní dějepisáři. ŠVP jsme dělali tři roky zpátky, kdy tam zrovna k té druhé světové válce, tam... z RVP je výstup: popíše zneužití techniky během druhé světové války... to je asi tak všechno. A to je

všechno. Takže tam není o Holocaustu nebo vůbec o genocidě nebo náboženskému extremismu, skoro nic. Jo to mi tam chybí.“

„Já už si je připravuju v sedmičce, když probíráme náboženství, nebo seznamují se s islámem, tak půjdeme do synagogy a i do muslimské modlitebny. Aby měly představu o všech náboženstvích. O těch židech se zmiňujeme už jednak od starověku... Když to občas někoho zajímalo, ta Hitlerova ideologie, to bylo z knížky tuším.. Vůdcovy monology v hlavním stanu. Kdy tam popisuje... Tam jsem se toho chytli a popovídali. Ale v šestce se o židech bavíme ohledně judaismu a křesťanství, v sedmičce počínající pogromy, v osmičce, že si mají děti uvědomit, že jsou tady kromě Židů, Čechů a Němců, jsou tu i jiné národnosti, Hilsneriáda, Československo jako první stát, který uznává Židovskou národnost a podporuje vznik státu Izrael a kladné vztahy s Izraelem. Je čím dál víc pořadů a ta vnímavější si sami vyhledávají informace.“

### **Příloha č. 3: Seznam grafů**

Graf č. 1: Příprava na hodinu

Graf č. 2: Nejčastější webové stránky

Graf č. 3: Inspirace na hodiny

Graf č. 4: Materiály používané pro doplnění informací

Graf č. 5: Názor na dostatek času k probrání tématu

Graf č. 6: Způsoby vedení vyučování

Graf č. 7a: Projekty v hodinách dějepisu

Graf č. 7b: Projekty

Graf č. 8: Komunikace při sestavování či upravování ŠVP

Graf č. 9: Motivace žáka

Graf č. 10: Zapojení rodiny do výuky

Graf č. 11: Pohlaví

Graf č. 12: Věk



## Příloha č. 4: Webové odkazy

Příloha č. 4 je sběrem všech materiálů možných k podpoře, které jsem za svou práci nasbírala:

<https://www.holocaust.cz/> - Webová stránka o holocaustu

<https://www.jewishmuseum.cz/> - Židovské muzeum v Praze

<https://www.pamatnik-terezin.cz/> - Památník Terezín

<https://www.clovekvtisni.cz/> - Člověk v tísní

<https://www.jsns.cz/> - Jeden svět na školách – vzdělávací programy

<http://www.moderni-dejiny.cz/> - Moderní dějiny – vzdělávání učitelů, žáků a studentů

<https://dum.rvp.cz/index.html> - Digitální učební materiály – inspirace a zkušenosti učitelů

<http://dumy.cz/> - Digitální učební materiály – prostor ke sdílení

<https://www.pribehynasichsousedu.cz/> - Post Bellum

<http://www.ceskaskola.cz/> - Česká škola – diskuse

<https://www.veskole.cz/> - Ve škole - Kurzy, semináře a šablony k dějepisu

<http://dejepis.info/> - Blog o dějepise, seminárky a referáty

<http://annefrankguide.com/> - Anne Frank Guide – Unique online source bank for students

<http://dejepis21.cz/> - Oddělení vzdělávacího Ústavu pro studium totalitních režimů

<http://totalita.cz/> - Totalita

<https://www.ustrcr.cz/> - Ústav pro studium totalitních režimů

<http://www.ceskatelevize.cz/> - Česká televize

<http://www.pametnaroda.cz/> - Sbírka vzpomínek pamětníků

<http://yadvashem.org/> - The world Holocaust remembrance center

<http://druha.svetova.cz/> - Druhá světová válka

<https://www.stream.cz/porady/slavedny> – Pořad Slavné dny

<http://prevence-info.cz> – Prevence rizikového chování

<https://livinghistory.cz/> - Živá historie

<https://www.fronta.cz/> - Blog o druhé světové válce

<http://www.edejiny.cz/> - E-dějiny, celá historie ČR na jednom místě

<http://www.eycb.coe.int/compasito/> – Manual on human rights education for children

<https://www.coe.int/en/web/compass/list-of-activities> – Council of europe portal – Manual for human rights education with young people

<http://www.osprch.cz/> - Odborná společnost pro prevenci rizikového chování

<http://www.asud.cz/index.htm> – Asociace učitelů dějepisu České republiky

<http://www.kehilaprag.cz/cs> – Židovská obec v Praze

## **SUMMARY**

The subject of my bachelor thesis is a historical period of the Holocaust as a theme in primary school education and focuses on methodological resources available to the teachers. In the theoretical part, I describe the term Holocaust together with its historical background, attaching explanations of two closely linked topics - antisemitism and racism. I continue with the chapter about the common education framework which sets the scope of history education in the Czech Republic. Next, I describe history education itself and the personality of the teacher. At the end of this part, I attached the summary of recommended resources as an inspiration for teaching the subject.

In the practical part, I discuss the question whether the teachers are knowledgeable about available resources and whether they use it. I performed a questionnaire survey enriched by three controlled interviews with the teachers of history at primary schools. I conclude that teachers are very well aware of the resources available and actively use them in their classes.