



## Diplomová práce

# Pamětníci, vzpomínky: role pamětníků a záznamů jejich vzpomínek ve výuce

*Studijní program:* N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

*Studijní obory:* Dějepis  
Zeměpis

*Autor práce:* **Bc. Matyáš Fizek**

*Vedoucí práce:* doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



## Zadání diplomové práce

# Pamětníci, vzpomínky: role pamětníků a záznamů jejich vzpomínek ve výuce

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Matyáš Fizek</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P22000673
<i>Studijní program:</i>	N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Dějepis Zeměpis
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

### Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá rolí pamětníků a záznamů jejich vzpomínek ve výuce. Cílem DP je vytvoření metodických podkladů pro výuku vybraného tématu s využitím audiovizuální a digitální techniky. Praktická část pak bude obsahovat návrh projektu zaměřeného na problematiku kolektivizace zemědělství, jež se v Československu udála v padesátých letech dvacátého století. Toto téma se neomezuje pouze na výuku dějepisu, ale svým průběhem a dopadem zasahuje i do jiných výukových předmětů či průřezových témat.

Požadavkem na studenta při tvorbě diplomové práce budou pravidelné konzultace s vedoucí práce, rešerše odborné literatury, návrh výukového projektu.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

HAVLŮJOVÁ, H., NAJBERT, J., 2014. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.

JECH, K., 2008. *Kolektivizace a vyhánění sedláků z půdy*. Praha: Vyšehrad.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

VANĚK, M., MŮCKE, P., 2015. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum.

*Vedoucí práce:*

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

15. listopadu 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 25. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.  
garant studijního programu

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.



## **Poděkování**

Rád bych tímto poděkoval doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a procesu vypracování diplomové práce.

## **Anotace**

Předkládaná diplomová práce se zabývá významem pamětníků a jejich vzpomínek ve výuce dějepisu. Cílem práce je vytvoření metodických podkladů pro výuku vybraného námětu s využitím audiovizuální a digitální techniky. Teoretická část bude věnována nejprve umístění tématu práce do kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Dále metodě historického výzkumu zvané oral history. Následně dojde i k rozebrání významu zásadního faktoru práce s pamětníky – lidské paměti. Praktická část pak bude obsahovat návrh projektu zaměřeného na problematiku kolektivizace zemědělství, jež se v Československu udála v padesátých letech dvacátého století. Vybrané téma se neomezuje pouze na výuku dějepisu, ale svým průběhem a dopadem zasahuje i do jiných výukových předmětů či průřezových témat.

**Klíčová slova:** dějepis, kolektivizace, mezipředmětové vztahy, oral history, pamětník, paměť, projektové vyučování, průřezová témata, vzpomínky

## **Annotation**

The diploma thesis deals with the contribution of the period narratives and their memories to History teaching. The thesis aims to create methodological templates for teaching chosen historical topics with the aid of audiovisual and digital technologies. The theoretical part will be devoted to contextualization of the thesis topic in accordance to the RVP for primary schools. Subsequently, so-called Oral history, a historical research method, will be discussed. Additionally, the phenomenon of human memory, the core factor of cooperating with period narratives, will be debated. The practical part will introduce a proposal for school project focused on the problematics of so-called Collective farming in Czechoslovakia which elapsed in the fifties of the twentieth century. Due to its form and consequences, the topic of Collective farming will not be restricted merely to History teaching, but will span across other school subjects as well as cross-curriculum themes.

**Keywords:** across-curriculum relations, collective farming, cross-curricular themes, History subject, memory, oral history, oral narratives, project-based teaching, reminiscences

# Obsah

<b>Seznam použitých zkratk</b> .....	<b>10</b>
<b>Úvod</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Metodologie diplomové práce</b> .....	<b>13</b>
<b>2 Zařazení tématu do RVP ZV</b> .....	<b>17</b>
2.1 Klíčové kompetence .....	17
2.2 Průřezová témata .....	20
2.3 Člověk a jeho svět – obsah a očekávané výstupy .....	21
<b>3 Orální historie</b> .....	<b>24</b>
3.1 Dichotomie objektivit y a subjektivit y .....	25
3.2 Meze orální historie.....	26
3.3 Rozhovor s pamětníkem.....	27
3.3.1 Interview.....	29
3.3.2 Biografický rozhovor .....	30
3.3.3 Analýza rozhovoru .....	32
3.4 Rizika práce s pamětníky .....	32
3.4.1 Uchovávaní vzpomínek.....	35
<b>4 Lidská paměť</b> .....	<b>36</b>
4.1 Zapomínání.....	37
4.2 Zkreslení.....	38
4.3 Historická paměť .....	39
<b>5 Integrace pamětníků do vzdělávání</b> .....	<b>43</b>
5.1 Vývoj výuky dějepisu v Česku po roce 1989.....	43
5.2 Změny v pojetí výuky dějepisu .....	45
5.3 Pamětníci ve vzdělávání.....	45
5.4 Projektová výuka.....	47
5.4.1 Vymezení projektové výuky .....	48
5.5 Problematické aspekty.....	50
5.6 Prisma psychologického vývoje.....	52
<b>6 Kolektivizace zemědělství</b> .....	<b>56</b>
6.1 Od venkova tradičního k venkovu socialistickému.....	56
6.2 První fáze kolektivizace venkova.....	58

6.3	Přechodné období .....	60
6.4	Druhá fáze kolektivizace .....	61
6.5	Důsledky kolektivizace .....	62
6.6	Akce K (kulak) .....	63
6.7	Případ Babice .....	64
<b>7</b>	<b>Návrh projektu .....</b>	<b>67</b>
7.1	Pamětníci .....	69
7.1.1	Anděla Černá .....	69
7.1.2	Bohumil Hajný .....	70
7.1.3	Josef Jehlík .....	71
7.1.4	Jaromír Petlach .....	72
7.1.5	Ludmila Vondráčková .....	73
7.2	Vzdělávací cíle projektu .....	74
7.3	Harmonogram projektu .....	75
7.4	Popis jednotlivých fází projektu .....	77
7.4.1	Úvod do projektu .....	77
7.4.2	Tvorba projektu – doporučený postup .....	78
7.4.3	Simulace soudního jednání .....	79
7.4.4	Reflexe projektu .....	80
7.5	Potenciální úskalí projektu .....	81
<b>8</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>83</b>
<b>9</b>	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>87</b>
<b>10</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>97</b>
<b>11</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>98</b>

## Seznam použitých zkratek

FP TUL	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci
IOHA	International Oral History Association (Mezinárodní asociace orální historie)
JZD	jednotné zemědělské družstvo
KSČ	Komunistická strana Československa
KSSS	Komunistická strana Sovětského svazu
MNV	místní národní výbor
MŠMT	ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OHA	Oral History Association (Asociace orální historie v USA)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ÚSTR	Ústav pro studium totalitních režimů
ÚV	ústřední výbor

## Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá využitím pamětníků a jejich vzpomínek ve výuce na druhém stupni základních škol s ohledem na širokou aplikovatelnost jejich vzpomínek, jež s sebou přinášejí nezanedbatelný edukační potenciál při procesu osvojování kognitivních dovedností na straně jedné a hodnotovém rozvíjení žákovské osobnosti na straně druhé. Kromě možnosti, jako je pamětník coby informační zdroj doplňující učebnice či jiné multimediální dokumenty, lze spatřit i další významný pilíř, podírající smysl využití pamětníků v edukaci, jenž spočívá v mezigeneračním kontaktu mezi žákem a zpravidla člověkem v postproduktivní etapě života. Není totiž samozřejmostí, aby žák měl prarodiče či s nimi byl v blízkém kontaktu. Může tak vznikat jakýsi generační příkop, který je škodlivý nejen pro osobnostní rozvoj jedince, ale i pro lidskou společnost v jejím celku. Systematická práce s pamětníky v rámci edukace může napomoci alespoň částečně přes takto vzniklé příkopy stavět mosty či přinejmenším lávky mezigeneračního porozumění.

V současné době lze vyzorovat výrazné zvyšování zájmu o pamětníky. Na tento pozitivní vývoj má vliv vícero faktorů, kdy za nejvýraznější bychom mohli pokládat edukačně osvětovou činnost ústavu Post bellum spojené zejména s projektem Paměť národa obsahující rozsáhlou sbírku rozhovorů s pamětníky, který je dále podporován ze strany Českého rozhlasu a Ústavu pro studium totalitních režimů. Na základě této platformy mohl kupříkladu vzniknout úspěšný edukační projekt Příběhy našich sousedů. Přínosné jsou s ohledem na využití pamětníků i platformy, jako je třeba Dějepis v 21. století či Moderní dějiny. Předkládaná práce se liší ve snaze nahlížet na téma více komplexně, nejen jako na téma čistě dějepisné a se záměrem doplnit soudobé publikace zabývající se pamětníky o výraznější pedagogicko-psychologický pohled.

Cílem diplomové práce je vytvoření metodických podkladů pro výuku vybraného tématu s využitím audiovizuální a digitální techniky. Cíl tedy spočívá jak v teoretickém popisu metodických podkladů týkajících se tématu, tak navržení školního projektu. Základem projektu budou vzpomínky pamětníků zachycené v rozhovorech uchovávaných na platformě Paměť národa. Společným jmenovatelem oněch témat bude problematika kolektivizace zemědělství, jež se v tehdejší Československu udála v průběhu padesátých let dvacátého století a zásadním způsobem z řady hledisek proměnila podobu venkova a kulturní krajiny.

Teoretická část se blíže zaměřuje na zařazení tématu pamětníků i navrženého projektu do rámcového vzdělávacího programu pro základní školy s důrazem na naplňování cílů jednotlivých klíčových kompetencí, cílů vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a příroda či vybraných průřezových témat. Dále pak na historiografickou metodu oral history, která je v současné době nedílnou součástí historického výzkumu soudobých dějin, nabízející systematické metodické informace zabývající se tvorbou rozhovorů s pamětníky, jejich rozbořením a následným praktickým využitím. Ačkoliv se jedná o metodu historického zkoumání, obsahuje řadu cenných poznatků, které lze potenciálně využít nejen v kontextu historické vědy. S tématem pamětníků nedílně souvisí i fenomén lidské paměti, jež je v samostatné kapitole definován, rozebírán a porovnáván z hlediska psychologie na straně jedné, historie a sociologie na straně druhé.

S ohledem na didaktický charakter práce je část teoretického oddílu zaměřena na integraci pamětníků do školní výuky. Popsán je zde nejprve vývoj dějepisu jako vyučovacího předmětu, v němž v současnosti dochází k zapojování pamětníků nejhojněji. Dále kapitola pokračuje vymezením projektové výuky, jejíž důraz na propojování jednotlivých vyučovacích předmětů měl zásadní vliv na mezipředmětovou podstatu celé práce. Následná podkapitola reflektuje jeden ze zásadních činitelů edukace, a sice jednotlivá vývojová stadia žactva druhého stupně základních škol, dle teorií Jeana Piageta, L. S. Vygotského a Lawrence Kohlberga. Závěrečná kapitola teoretické části diplomové práce rozebírá problematiku kolektivizace zemědělství, jednak z důvodu, že podtéma níže popsaného projektu odráží danou historickou událost, jednak ze skutečnosti, že předkládaná práce není jako metodika určena pouze učitelům dějepisu, kteří se s tématem kolektivizace seznámili v průběhu svého studia.

Praktická část obsahuje návrh projektu, který v sobě propojuje téma diplomové práce: využití pamětníků a jejich vzpomínek ve výuce s problematikou kolektivizace zemědělství. Podobně jako využívání pamětníků ve výuce i otázka kolektivizace se neomezují pouze na výuku dějepisu, ale svým průběhem a dopadem zasahuje do řady výukových předmětů či průřezových témat. Kromě dějepisu je snaha propojit motiv projektu zejména se zeměpisem, případně přírodopisem a občanskou výukou. Důraz je kladen nejen na osvojování vědomostí daných předmětů, ale především na rozvíjení klíčových kompetencí s ohledem na snahu vycházet z hlavního záměru RVP ZV.



# 1 Metodologie diplomové práce

Předkládaná diplomová práce nemá výzkumný charakter. Cíl spočívá jednak ve vytvoření metodických podkladů pro integraci pamětníků a jejich vzpomínek do výuky v rámci části teoretické, jednak ve vytvoření návrhu školního projektu využívající pamětníky ve výuce na straně druhé. Hlavní metody při tvorbě práce spočívají v analýze a následné komparaci odborné české i zahraniční literatury a kurikulárních dokumentů. Tematicky podobná je kvalifikační práce Kamily Tomanové *Práce s pamětníky ve výuce historie na primární škole* z roku 2019. Autorka práci rovněž rozdělila na teoretickou a praktickou část, avšak s tím rozdílem, že obě části diplomové práce jsou zaměřeny na první stupeň ZŠ, zatímco tato práce se zaměřuje na druhý stupeň ZŠ, v čemž lze spatřovat výrazný charakterový mezník mezi oběma diplomovými pracemi.

Při tvorbě validní didaktické metodiky či návrhu realizace aktivit spojených s edukačním prostředím je třeba vycházet ze závazných kurikulárních dokumentů příslušného státu, v tomto případě se práce opírá o RVP ZV jako zavazující rámec pro vzdělávání v České republice. Z hlediska tématu je pozornost věnována především rozboru klíčových kompetencí, průřezových témat a vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Člověk a příroda v kontextu integrace pamětníků do praktické výuky.

Tématem prostupujícím prakticky celou diplomovou práci je orální historie. Hlavní odbornou oporou při tvorbě byla publikace profesora Vaňka a jeho kolegy docenta Mückeho *Třetí strana trojúhelníku* (2015), jelikož se v českém prostoru jedná o zásadní metodologické dílo na poli orálně historickém. Dále články odborného časopisu *Memo*, který vznikl roku 2011 na popud Katedry historie Západočeské univerzity v Plzni. Současnou šéfredaktorkou časopisu je docentka Naděžda Morávková, zakladatelka a vedoucí Střediska orální historie. V rámci redakční rady časopisu zasedají jak čeští historici, jako jsou již výše zmínění Vaněk či Mücke, tak i historici ze zahraničí. Na dané téma však není nahlíženo „pouze“ českým pohledem, avšak jsou zde využity i zahraniční zdroje, a to především z okruhu anglosaské historiografie. Jedná se předně o informace z internetových stránek americké Oral History Association (OHA), tedy hlavní profesní sdružení amerických historiků, fungující již od roku 1966.

Při využívání vzpomínek ve výuce je nutné brát ohled na potenciální úskalí, jež skýtá práce s pamětníkem, které jsem se rozhodl demonstrovat na příběhu Věry Sosnarové. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně citlivou záležitost, byla snaha nalézt, rozebrat a porovnat co nejvíce různých zdrojů. Přirozeně je v popředí článek historika

Adama Hradilka z roku 2019, který definitivně popřel pravdivost příběhu. Nicméně existují dřívější články na stejnou věc poukazující. V tomto ohledu bych vyzvedl novináře a dokumentaristu Adama Drdu, kterého lze v kontextu dané kauzy i této práce vyzdvihnout především za lidský přístup k pamětnici, navzdory jeho pochybám, které byly spojeny již s vydáním knihy *Krvavé jahody*.

Práce se dále zabývá fenoménem lidské paměti z hlediska přístupů psychologického i historického výzkumu. Psychologické pojetí paměti v této práci částečně vychází z publikace amerického vysokoškolského učitele a psychologie Saula Kassina (2012) *Psychologie*, jež na téma paměť obsahovala svým rozsahem adekvátní kapitolu, a to například ve srovnání s knihou Hanse Kerna a kolektivu *Přehled psychologie*. Kromě Kassinovy *Psychologie* k popisu paměti posloužila i osvědčená publikace *Obecná psychologie* od profesora Nakonečného (2015). S ohledem na potřebu kontroly či definice vybraných pojmů byl využit *Psychologický slovník* od docenta Pavla Hartla (2012). Kapitolu dále doplňuje výzkum americké psycholožky Elizabeth Loftus (2013), která se dlouhodobě zabývá problematikou falešných vzpomínek. Z hlediska pojetí paměti jako historografického pojmu se práce opírá především o odborné tituly docenta Šubrt z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy, jež se problematikou kolektivní paměti a s ní souvisejícího historické vědomí zabývá již od počátku devadesátých let minulého století.

S ohledem na podtéma praktické části práce, jež se kromě pamětníků zaměřuje na kolektivizaci zemědělství, je i tato problematika součástí teoretického oddílu. Historickou událostí, která významně ovlivnila a stále ovlivňuje český venkov, jsem se mimo jiné zabýval ve své bakalářské práci, proto jsem z ní při tvorbě dané kapitoly částečně vycházel. Nicméně stejně jako tomu bylo u bakalářské práce, tak i zde je kapitola položena na základech publikací předního odborníka na kolektivizaci zemědělství v Československu docenta Karla Jecha, z jehož děl vychází valná většina odborných titulů vydávaná Ústavem pro studium totalitních režimů, které jsou v rámci popisu kolektivizace využity a jež danou problematiku rozšiřují o nové poznatky. Problematika kolektivizace je doplněna o babický případ, jež detailně rozebral ve své monografii profesor Stehlík (2016). Tato monografie je hlavním informačním zdrojem příslušné podkapitoly. Stehlíkovu publikaci pak doplňují informace z webových zdrojů Ústavu pro studium totalitních režimů.

Primárním cílem diplomové práce je spojit pamětníky se školním prostředím, přesněji řečeno se samotnou edukací. Nejprve je pozornost věnována výuce dějepisu, ke které

práce pro pamětníky na druhém stupni ZŠ patří asi nejvíce. K současnému pojetí dějepisu jako vyučovacího předmětu je využita Příručka ke studiu didaktiky dějepisu od autorské dvojice Denisy Labischové a Boženy Gracové (2010). Jedná se o přední české odbornice na didaktiku dějepisu toho času působících na ostravské univerzitě, kdy docentka Labischová působí na příslušné pedagogické fakultě, zatímco docentka Gracová na fakultě filosofické. Publikace je dále doplněna o články profesora Zdeňka Beneše, vedoucího Katedry didaktiky dějepisu na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy.

Od tradičního předmětového pojetí se následně přesouváme k popisu projektové metody, která svým mezipředmětovým charakterem odpovídá podstatě této práce. Podobně jako tomu bylo v předcházející kapitole zabývající se lidskou pamětí i zde v tomto tvoří základ odborné tituly z českého prostředí, z nichž v popředí stojí publikace vedoucí Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, docentky Kratochvílové „Teorie a praxe projektové výuky“ (2009), jíž jsem v práci doplnil o poznatky z knih doktorky Dömischové (2011) a docentky Tomkové a kol. (2009). Dále Školní didaktika (2009) od docenta Kalhouse a docenta Obsta, která je dlouhodobě jedním ze základních obecně didaktických studijních materiálů pro budoucí učitele sekundárních škol. (Duschinská, High 2019, s. 318-319) K dodání historického kontextu projektové metody byly využity publikace docentky Kasperové a profesora Kaspera z Technické univerzity v Liberci. Práce dále obsahuje i články zahraničních autorů na dané téma.

Závěrečná podkapitola je zaměřena na problematiku psychologického vývoje žáka, který je jedním ze zásadních determinantů výuky. Pozornost je zde upřena především na dvě vývojové teorie z dvacátého století: nejprve je to „Teorie kognitivního vývoje“ švýcarského psychologa Jeana Piageta. Druhou z nich je „Sociokulturní teorie“ sovětského psychologa Lva Vygotského, jejíž popis v rámci předkládané práce se opírá o publikaci doktora Kozulina, zahraničního odborníka zabývajícího se Vygotským. Podkapitola je doplněna o Kohlbergovu teorii mravního vývoje. S výjimkou Kozulina jsou zde využity publikace českých odborníků na vývojovou psychologii, a to profesora Heluse (2009) a profesorky Vagnerové (2005). Z amerického prostředí doplňuje obsah podkapitoly titul Psychologie (2003) od kolektivu univerzitních pedagogů psychologie.

Při tvorbě projektu bylo vycházeno z teoretické části diplomové práce. Jako další stěžejní inspirační zdroje patří publikace doktorky Dagmar Siegllové *Konec školní mudy: didaktické metody pro 21. století* (2019) – na doporučení doktora Dominika Rubáše z Katedry geografie FP TUL, proděkana vzdělávací instituce Ambition Institute Harryho Fletchera-Wooda *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení*

*v praxi* (2021) – na doporučení doktora Milana Ducháčka z Katedry historie FP TUL, *Paměť a projektové vyučování v dějepise* od doktorky Hany Havlůjové a doktora Jaroslava Najberta, jež se i stala jedním z hlavních původců motivace pro vznik předkládané diplomové práce.

## 2 Zařazení tématu do RVP ZV

Výuka na českých základních školách je v současné době definována rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Na základě daného kurikulárního dokumentu vyplývá, že povinností vyučujících napříč učebními předměty není pouze transmise obsahu – učební látky, ale do popředí se dostalo rozvíjení klíčových kompetencí a kladení důrazu na propojování poznatků z jednotlivých předmětů, případně jejich syntéza v průřezových tématech. Těto zásadní myšlenky českého kurikula je přirozeně přizpůsobeno soudobé pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů. Z toho vyplývá, že edukační model, při kterém výrazným způsobem převažuje frontální pojetí výuky, již není dostačující, a proto se stalo nezbytnou nutností využívat potenciálu i jiných organizačních forem výuky. Právě kombinace různých organizačních forem umožňuje jednak eliminaci případných nedostatků, jednak i zefektivnění vzdělávacího procesu. Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na integraci pamětníků a jejich vzpomínek do výuky, a to za využití projektové výuky. Při správném navržení může totiž pokrývat většinu níže uvedených klíčových kompetencí, zároveň i tematicky propojovat řadu učebních předmětů. Rovněž i samotné využití pamětníků svým charakterem zapadá do konceptu RVP ZV pro své možnosti kognitivního i morálního rozvoje žákovy osobnosti.

### 2.1 Klíčové kompetence

Dle RVP ZV (MŠMT 2023): *klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jednotlivé klíčové kompetence – potažmo umění je aplikovat v každodenní praxi by tedy mělo přispívat k plnohodnotnému životu jedince v kontextu jednak osobním, jednak společenském. Podobně jak jednotlivé vyučovacích předměty, tak i klíčové kompetence by neměly být chápány ve smyslu oddělených nádob. Jedná se totiž spíše o vzájemně propojený systém, jehož osvojení je cílem edukačního procesu.*

V současném pojetí RVP ZV (MŠMT 2023) jsou klíčové kompetence svým způsobem nadřazeny obsahu edukačního procesu. Učivo však na druhé straně není zcela upořádkováno – plní roli mostu mezi žákem a klíčovými kompetencemi, kdy si je žák v průběhu edukačního procesu skrze učební obsah osvojuje. V průběhu základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kom-

petence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální. Kvalitním způsobem navržená projektová výuka by měla pokrývat maximum z nich.

V níže navrženém projektu se počítá s rozvojem kompetencí občanských, jež kladou důraz na to, aby žák chápal smysl základních morálních principů, na kterých stojí soustava zákonů společenských norem. Zde to například bude otázka nedotknutelnosti soukromého majetku či rovnost osoby před zákonem – tedy základní lidská práva. (Parlament České republiky 1992) Vzhledem k částečně dějepisnému charakteru je přirozené, že žák v průběhu řešení projektových úkolů získává určitý (nemusí být vždy jen pozitivní) vztah ke kulturně-historickému dědictví uplynulých dob. Tento vztah je bude ovlivňovat v náhledu na současné poměry a pomůže mu chápat základní environmentální souvislosti, problémy a ideu trvale udržitelného rozvoje společnosti v harmonii s přírodní sférou.

Dále žák dostane možnost prohlubovat své dovednosti v oblasti kompetencí sociálních a personálních. Pozorujeme, jak člověk přirozeně v pracovním procesu spolupracuje se svými kolegy, což může vést k efektivnějšímu řešení předloženého úkolu či problému. Z toho vyplývá, že rovněž ve škole by měly být rozvíjeny dovednosti účelné kooperace v rámci pracovního týmu, ve kterém jedinec plní určitou, a pokud možno pro něj vhodně zvolenou a pro skupinu nezastupitelnou roli.

Účelná a kultivovaná komunikace patří k základním dovednostem, jež by měl žák v průběhu studia získat. Jedná se o nutnou výbavu nejen při studiu na základní škole, ale i při potenciálním navazujícím studiu, v každodenním i profesním životě. Osvojování si komunikativních kompetencí souvisí rovněž s mezigeneračním dialogem, který patří mezi zásadní témata této práce. V současné době si můžeme povšimnout, jak vlivem řady faktorů<sup>1</sup> dochází k prohlubování příkopů na poli komunikace mezi generacemi. Měl by být jedním z cílů edukačního procesu se pokoušet překážky mezigeneračního dialogu odstraňovat a ukazovat naopak jeho klady. Ve smyslu předkládaného projektu, který se zaměřuje na práci ve skupinách, je také žádoucí, aby byl žák ve skupině schopen jednak jasně přednést svoji vlastní myšlenku či názor, jednak i naslouchat a přiměřeně hodnotit názory, postoje ostatních členů skupiny.

V rámci projektové výuky by mělo přirozeně docházet k osvojování kompetencí k učení, kdy žák sám jednak vidí cestu k účelnému a efektivnímu učení. Při nejlepším

---

<sup>1</sup> V popředí stojí především negativní vliv sociálních sítí na mezilidskou komunikaci.

výsledku, který by neměl být brán za nedosažitelný cíl, pochopí smysl, proč se učí, načez získává vztah k poznávání. V tento moment se do popředí dostává v žákovi (třeba i do toho okamžiku skrytá) vnitřní motivace – tedy žák sám se chce učit, sám chce nabývat nových znalostí a dovedností, chápe, že cílem učení není pouze dobrá známka či jakákoliv jiná vnější odměna. (Autio 2019, s. 45) Osvojením této klíčové kompetence se žák stává méně závislým na učiteli, jelikož se již nemusí spoléhat pouze na jeho pedagogický um, ale může se opřít o svou kompetenci.

Podobně i kompetence k řešení problémů svou samotnou podstatou souvisí se smyslem projektové výuky. Žák se v průběhu řešení projektů učí pochopit předloženou problémovou situaci – její původ, průběh a dopady. V rámci projektové výuky nejde pouze o samotné řešení problému v rámci školního úkolu, nýbrž by žákovi měla napomoci umět analyzovat nejrůznější problémy každodenního života i problémy mimořádného charakteru. Následně dle jejich rozboru navrhnout řešení, jež může napomoci k jeho vyřešení. Součástí umění řešení problému souvisí i s dovedností efektivního vyhledávání vhodných informací, které by souvisely s úspěšným řešením problémové situace. Žák by měl být rovněž schopen efektivně pracovat s chybou, chápat ji ne zcela jako neúspěch, ale spíše ve smyslu zpětné vazby. Nenechat se případnou chybou odradit, naopak, snažit se jí opravit, vytrvat a dosáhnout cíle.

Pracovní kompetence mají pro žáka významné přesahy do jeho budoucího pracovního života. V průběhu předložené projektové výuky by žák měl získat zkušenosti, které povedou k jeho osobnímu rozvoji při volbě svého případného navazujícího vzdělávání a potažmo i profesního zaměření. (MŠMT 2023) Dle zvoleného tématu projektu také žák přichází na skutečnost, že lidská práce nesouvisí jen s vytvářením zisku, ale jsou na ni kladeny i požadavky mimoprodukční, jako je ochrana prostředí, ve kterém žijeme i ochrana společenských hodnot, jež spoluvytváří hodnotu místní kultury.

V revidovaném RVP ZV z roku 2021 mezi výše uvedené klíčové kompetence přibyla kompetence digitální. Jedná se o celkem logický krok, jelikož digitální technologie jsou dnes již takřka nedílnou součástí každodenního běžného života jedince. Bylo by tedy nemoudré nerozvíjet digitální kompetence u žáků základních škol a dělat ze škol jakési izolované prostředí mimo realitu všedního dne. Využívání digitálních technologií se postupnými kroky stává běžnou součástí výuky dějepisu, která vhodně zvolenými digitálními aplikacemi může být zpestřena i zefektivněna. Žákovi nejen přibližují samotný obsah předmětu, ale i rozvíjí jeho dovednosti v oblasti digitálních kompetencí. Žák by si během projektu měl naučit získávat, vyhledávat, posuzovat získaný digitální obsah využívat

digitální technologie k usnadnění práce. Na druhé straně je však žádoucí, aby žák pochopil možná úskalí a limity digitálních technologií, tedy si uvědomit, že by bylo chybou se na ně bezmezně spoléhat.

## 2.2 Průřezová témata

Jednotlivá průřezová témata odrážejí nesnáze, jež sužují dnešní svět, a tím pádem ovlivňují edukační realitu, ve které se žák nachází. (MŠMT 2023) Jedná se tedy o nezanedbatelný prvek obsahu základního vzdělání. Vedle samotných vyučovacích předmětů jsou i ona významnou složkou, jež napomáhá žákům k rozvíjení klíčových kompetencí. Zvláště u průřezových témat si lze povšimnout důrazu nejen na vědomosti a dovednosti na poli kognitivního poznání, ale především snahy o rozvoj afektivních cílů, jež se váží k emocionální rovině vnímání každodenní reality skrze hodnoty a postoje, které by si žák měl v průběhu edukačního procesu osvojit.

Průřezová témata si může žák osvojovat buď v rámci jednotlivých učebních předmětů, nebo mohou případně stát vedle tradičních předmětů samostatně. RVP ZV uvádí celkem šest průřezových témat: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Podobně jako u klíčových kompetencí, tak i s ohledem na průřezová témata by projektová výuka měla integrovat co nejvíce z nich.

Téma projektu se prolíná především s obsahem výchovy demokratického občana. Doba padesátých let minulého století by měla především žákům přiblížit klady demokracie v porovnání s obdobím nesvobody. Je totiž lidskou přirozeností, že některé svobody současnosti bere jako věc samozřejmou a jen těžko si dokážou už jen představit situaci, kdy mu je združen (spíše zestátněn) jeho ne nijak velký majetek, či případně situaci, že se stane zločincem z důvodu většího pozemkového majetku a nemá žádné odvolání u soudní moci. U žáka by mělo v oblasti afektivní docházet k postupnému integrování hodnot, jako je spravedlnost, svoboda a odpovědnost. V oblasti kognitivního řešení projektu povede k přemýšlení o problémech v širších souvislostech – mimo jiné třeba o příčinách a dopadech předkládaného problému.

Zaměření navrhované projektové výuky úzce souvisí i s krajinnými ekologickými dopady kolektivizace zemědělství na český venkovský prostor. Z toho vyplývá, že projekt se bude významným dílem prolínat s tématy environmentální výchovy. Problematika



kolektivizace názorně ukazuje žákovi, jak komplexní charakter mohou být interakce mezi člověkem a přírodní sférou, lze vyvodit, jak významný je vliv lidské společnosti na krajinu. Žák by se v průběhu projektu měl naučit analyzovat dopady zásahů člověka do krajiny a porovnávat je s myšlenkou trvale udržitelného rozvoje.

Smysl mediální výchovy jako průřezového tématu souvisí s osvojením mediální gramotnosti. S každým totalitním režimem souvisí zpravidla i důmyslný systém propagandy, ani Československo padesátých let nebylo výjimkou. S obsahem průřezového tématu mediální výchova úzce souvisí právě tato problematika, která bude v projektu zahrnuta. V současné době, kdy vlivem internetu je k dispozici vskutku velké množství různých a kvalitativně poněkud rozdílných informací, je potřebné, aby si žák osvojoval dovednost rozebírat obsah jednotlivých zpráv a případně odhalovat jejich skryté významy. (PortálDigi 2023)

Vzhledem k zaměření projektové výuky dochází k prolnutí i s náplní průřezového tématu osobnostní a sociální výchova. Žák se na jedné straně učí spolupracovat ve skupině vrstevníků jako plnohodnotný člen pracovního týmu, na straně druhé přichází skrze vzpomínky pamětníků do kontaktu s lidmi – jejich vzpomínkami, názor a postoji, kteří jsou o několik desítek let starší, a tím dochází k mezigeneračnímu styku. Může se jednat o zkušenost pro žáka zcela novou (kupříkladu postrádá-li prarodiče), nebo minimálně o zkušenost, jež se odlišuje od jeho dosavadních interakcí s prarodiči. Projekt tedy z tohoto hlediska přispívá k rozvoji sociálního myšlení, které bývá žákovi nápomocné při řešení každodenních situací ve škole i mimo ni a později v pracovním životě. Kromě toho si žák rozvíjí dovednosti i na poli komunikace. Dále se žák učí chápat rozdíly mezi komunikací jeho vrstevníků a lidí o generace starších. V afektivní oblasti předkládaná projektová výuka vede žáka k uvědomování si kladných hodnot kooperace ve skupině, k oceňování hodnoty pestrosti lidí, jejich názorů a postojů.

### **2.3 Člověk a jeho svět – obsah a očekávané výstupy**

Dějepis ve smyslu vyučovacího předmětu na základní škole je spolu s výchovou k občanství součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Jak již z názvu plyne, tak se tato oblast zaměřuje na dějiny člověka a jeho život ve společnosti, na interakce mezi člověkem a společností i mezi jednotlivými kulturami. (MŠMT 2023) Žák by si v průběhu studia měl osvojit řadu znalostí a dovedností, postojů a hodnot, které jej vedou k aktivnímu bytí života v demokratické společnosti, kdy chápe její klady,

ale i možné nedostatky v souvislostech, nikoli vytržené z kontextu. Rovněž by v rámci projektové výuky měl pochopit celou řadu rizikových faktorů, které celkem jednoduše mohou způsobit přechod od demokracie k autoritativnímu, či dokonce totalitnímu režimu, jejichž ničující účinky na lidstvo lze pozorovat ve dvacátém století.

Jedním z hlavních cílů výuky dějepisu je osvojování si základů historického myšlení. Cílem by naopak nemělo být pouhé paměťové učení různých informací o minulosti, které ani samy o sobě bez dalšího poznání nejsou důležité. Jako vhodný příklad tohoto tvrzení poslouží oblíbená mantra „čtyři ženy Karla IV.“ – žák se naučí zpaměti jména čtyř žen, které si sice bude možná až do konce života pamatovat, ale to je tak vše. Již o něco zajímavější i přínosnější by si bylo vhodné položit otázky: „Proč si zrovna tuto šlechtičnu vybral za svou choť? Co nám k tomu může napovědět? Mohl by to být přídomek?“ a tak dále. Znalosti o minulosti jsou samozřejmě při studiu historie nezbytné, ale je škoda a případně i promarněný potenciál mladého člověka zůstat jen u nich.

Přemýšlení v historických souvislostech je žádoucí i z hlediska mezipředmětových vztahů, na které by měl být kladen důraz a neměly by zůstat opomíjeny či dokonce zatracovány. Jakýsi strach ze suplování ostatních předmětů v tom „svém“ je neopodstatněný. Vhodným příkladem rozvíjení vztahů mezi jednotlivými předměty na základě historického myšlení může být výuka tématu Evropy v rámci zeměpisu. Celá řada současných problémů, případně konfliktů má své příčiny v minulosti sahající hluboko do předchozího století a často i hlouběji do historie. Žák si při řešení otázky na určitou problematiku pokládá badatelské otázky vlastní jak pro zeměpis, tak i pro dějepis. Postupně pak začíná chápat, že se sice jedná o různé nádobí (obory), jež však nejsou od sebe oddělené, nýbrž jsou spojené a vzájemně se obohacují. Samotné téma projektové výuky je zvoleno a především i pojato tak, aby se prolínalo s dalšími vyučovacími obory a nebylo jen čistě dějepisné – projekt obecně by ze svého charakteru měl určitou meziorbovost vždy vykazovat. (Tomková a kol. 2009, s. 9) Předkládaný návrh počítá především s mezipředmětovými vztahy s výchovou k občanství, zeměpisem, přírodopisem, českým jazykem a výtvarnou výchovou.

Obsah výuky dějepisu je rozdělen mezi osm celků, a to od úvodu do dějepisu, přes pravěk, starověk, středověk a novověk až do současnosti. (MŠMT 2023) Téma projektu zpracované v této diplomové práci odpovídá náplni učiva posledního vzdělávacího celku – Rozdělený a integrující se svět. Náplň celku se zabývá obdobím od konce druhé světové války a začátku války studené až po její konec a rozpad východního bloku

na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století s případnými přesahy do problémů současného světa.

I přes pružný charakter RVP ZV se jednak s ohledem na tradici i na chronologickou plynulost času témata týkající se soudobých dějin zařazují zpravidla do devátých ročníků základních škol, kdy problematiku pamětníků a jejich vzpomínek bude v průběhu výuky možné ponejvíce prakticky využívat. Tato práce se pod vlivem metody historického výzkumu zvanou oral history zabývá využíváním pamětníků z hlediska studia dějin dvacátého století. Nicméně vzhledem k vertikálním vztahům v dějepisném učivu je možné a žádoucí využívat pamětníky nejen v deváté třídě – podobné by to pak mělo být i ve využívání projektové výuky, která by měla v hojné míře prostupovat všemi ročníky základní školy, samozřejmě s nezbytným ohledem na aktuální vývojový stupeň žáků.

Při pročítání RVP ZV pro dějepis si je možné povšimnout, jak velmi obecně je napsaný a záleží zejména na vyučujícím, která z mnoha různých dějinných témat zvolí, avšak za předpokladu, že svůj výběr validně zdůvodní. Na druhé straně však daná obecnost je přeci jen níže doplněna učivem, jež by mělo být v rámci celku probráno. Samotné téma projektové výuky se váže na vývoj Československa od konce druhé světové války do pádu komunistického režimu. Kromě posledního celku stojí za povšimnutí i první, jehož tématem je „Člověk v dějinách“. Očekávaný výstup spočívá v tom, aby žák dovedl uvést konkrétní příklady důležitosti a potřeby dějepisných poznatků. Daná tematika by měla být samozřejmou a nedílnou součástí každého projektu akcentující dějepisnou tematiku a prostupovat všechny ročníky druhého stupně ZŠ.

### 3 Orální historie

Jedná se o sousloví, které není lehké zcela přesně vymezit, jehož definice je dynamická, stále se utváří. Miroslav Vaněk spolu s Pavlem Mücke vymezují orální historii alegoricky jako třetí stranu trojúhelníku. (Vaněk, Mücke 2015, s. 13) Podobně jako je tomu u klasického trojúhelníku známého z hodin geometrie, který je definován třemi vrcholy, tak i historické poznání dějin má své tři vrcholy. Jedná se o „vrchol A“ zahrnující kolektivní paměti u široké veřejnosti, „vrchol B“ chápeme jako učebnicové dějiny, jež se učíme v hodinách dějepisu. Na poslední z vrcholů připadá průnik vlivů z obou předchozích, který vytváří to, co označujeme za orální historii.

V rámci této práce však bude orální historie chápána dle pojetí Mezinárodní asociace orální historie, tedy jako historický obor a zároveň i metodu, při které dochází ke shromažďování, uchovávání a interpretaci vzpomínek pamětníků. (OHA 2024a) Podobně jako je tomu při využívání jiných historických pramenů, tak i tento rozšiřuje pohled na uplynulé děje. Zároveň však s sebou přináší i řadu možných úskalí, pro která byla metoda zavržována.

Především vlivem komunistického režimu panujícím v Československu po značnou část druhé poloviny dvacátého století se metoda orální historie začala aktivně oficiálně využívat až v devadesátých letech. Nicméně ve Spojených státech amerických lze nacházet počátky metody již ve čtyřicátých letech minulého století. V padesátých letech pak začalo její pronikání do Spojeného království. (Smith 2019) Anglosaští historici začali poukazovat na jedince, kteří jsou velkými dějinami opomíjeni<sup>2</sup>. Vedle toho i na nedostatky, které přináší poznávání minulosti pouze přes tradiční historické prameny. (Beneš 2018) Vzhledem k těmto metodologickým skutečnostem se v průběhu šedesátých let orální historie stala ve Spojených státech amerických plnohodnotnou historiografickou metodou, což dokládá vznik Oral History Association roku 1966. (OHA 2018)

V sedmdesátých letech pak byla metoda jednak globálně uznána na Mezinárodním kongresu historických věd, jednak docházelo i k šíření nové metody především z USA a Spojeného království do pevninské Evropy – mimo země východního bloku, kde metoda svým charakterem byla odsouzena k zavržení. V československém dějepisectví (a obecně v humanitních a společenských vědních disciplínách) totiž v dané době zcela

---

<sup>2</sup> Zpravidla se jednalo o ženy, děti a nemajetné vrstvy obyvatelstva.

převládal pozitivistický vědní přístup na straně jedné a na té druhé nebylo možno v kontextu nesvobodné společnosti oficiálně využívat metodu, jejíž podstatou je subjektivní pohled na realitu.

Není bez zajímavosti, že metoda našla silné zastání ve Španělsku, které se v sedmdesátých letech po smrti generála Franca chtělo zařadit mezi demokratické státy Evropy. S procesem demokratizace společnosti nedílně souvisí vyrovnávání se s nedemokratickou minulostí i jejím kritickým zkoumáním. Zde může vyvstat problém, kdy tradiční prameny jsou silně ovlivněny autoritativním režimem, tedy jsou nedostačující. V tuto chvíli přichází na scénu metoda orální historie, jejíž nespornou výhodou je, že (zjednodušeně řečeno) co pamětník, to pramen. To již roku 1979 demonstroval britský historik Ronald Fraser svojí vlivnou knihou *Blood of Spain: An Oral History of the Spanish Civil War* – tedy historickou publikací založenou na práci s pamětníky. (Casanova 2012) Z těchto historických souvislostí vychází i jisté rozdíly v tradici pojmání orální historie v zemích západní Evropy či USA na straně jedné a státech bývalého východního bloku či Latinské Ameriky na straně druhé. Zatímco historici prvně zmíněných zemí skrze danou metodu odkrývají dějiny kupříkladu etnických či sexuálních menšin, tak státy, které si v nedávné historii prošly zkušeností nedemokratických režimů, se zaměřují často na tuto problematiku. (Smith 2019) Nicméně třeba v Česku již lze pozorovat historické studie, jež jsou založeny na metodě orální historie a zabývají se například historií romské menšiny. (Kohoutová 2020, s. 74)

### **3.1 Dichotomie objektivní a subjektivní**

Řekneme-li, že historikova práce tkví ve shromáždění co nejvíce „objektivních“ historických pramenů, které analyzuje, komparuje, z nich získané informace následně pospojuje, a tím vznikne objektivní dějepisné dílo, tak se mýlit nebudeme. Avšak položme si otázku, zda to za každých okolností bude teze dostačující. Vhodnou ukázkou je výše zmíněný příklad Španělska. Není těžké si domyslet, že podobná situace nastala i v zemích střední a východní Evropy.

Metoda orální historie bývá zpravidla kritizována pro svůj subjektivní charakter. Je zřejmé, že data získávána při rozhovorech s pamětníky jsou neobjektivní. Podíváme-li se však na tento problém z jiného úhlu, mohli bychom se zamyslet nad tím, zdali je cílem získat objektivní data. Samozřejmě odpovědí by bylo, že nikoliv. V rámci orální historie je totiž subjektivita získaných údajů brána jako vítané doplnění pohledu na minulost.

Z toho vyplývá, že kritika subjektivity je pak do jisté míry lichá. Dále by se šlo i zamyslet, zdali něco jako dělení na objektivní a subjektivní prameny je vlastně smysluplné. Profesionální historik totiž ze své podstaty musí být kritický ke všem pramenům, ať už jde o ty písemné, obrazové anebo audiovizuální. (Pecková, B. a kol. 2018, s. 50) Je samozřejmé, že není možné postavit seriózní historickou práci na svědectví jednoho pamětníka, ale zrovna tak by to nešlo ani s jakýmkoliv hmotným či psaným pramenem. Z hlediska využití metody orální historie přímo ve výuce dějepisu je právě tato dichotomie na jednu stranu žádoucí a obohacující, ale na druhou i poněkud problematická.

Nyní se pozastavme u pozitivního přínosu při využití metody orální historie ve výuce. Žák skrze ni spatřuje situace, ve kterých není svět vždy pouze černobílý, a tedy je více v kontaktu s realitou každodenního života. Lidé totiž mají na stejné události zcela odlišné názory, případně si i tutéž minulost odlišně pamatují. Pak tu máme před očima dva různé příběhy a do toho ani jeden z těchto dvou nemusí být ve shodě s písemnými prameny. Zde se pak mají žáci možnost dostat k opravdovému řešení problémů v hodinách dějepisu, ne jen paměťovému učení se znalostí (jež jsou samozřejmě do určité míry také důležité). Tímto způsobem získává ono historické myšlení, které je důležitou dovedností rozhodně nejen pro historika, muzeologa či učitele dějepisu.

### **3.2 Meze orální historie**

Při studiu problematiky metody orální historie může vyvstat otázka, zdali při jejím použití převládají klady či zápory. Jednoznačná odpověď na takto formulovanou otázku nejspíš není. Pro používání metody při tvorbě historických prací mluví řada výše popsaných výhod. Na druhé straně by však spíše nežli přímo o záporech metody, panuje mezi historiky debata o jejích limitech. (Costa, Hodge 2021, s. 724)

Hlavním determinantem orální historie je na prvním místě přímá badatelská práce s živým člověkem – pamětníkem, což u jiných historických metod není vždy samozřejmé. S touto skutečností souvisí i specifická pravidla typická pro danou metodu. Především je s ní nutně spjat ohled na jedince, k jeho životnímu příběhu, postojům a hodnotám. Historik však zároveň musí zůstat věrný své profesi a neohýbat dějinné události kvůli samotnému pamětníkovi. Je potřebné snažit se přiblížit do maximální blízkosti k pravdivě podané analýze dějin, a to i navzdory eventualitě, kdy výsledná historická práce nekonvenuje názoru pamětníka.

Vaněk a Mücke (2015, s. 29) mluví v tomto ohledu o dvou vzájemně propojujících se rovinách: rovina odborná a rovina eticko-právní. Klíčový faktor tohoto schématu spočívá na prvním místě ve skutečnosti, že jedna rovina nemůže fungovat sama o sobě bez té druhé. Není možné na jedné straně dokonale metodologicky postupovat ve vytyčené práci, ale nechápat nezanedbatelná etická pravidla, která jsou nutná pro morálně nezapadnutelný výsledek práce. Na druhé straně by však rozhodně neobstála historická práce, jež by byla po metodologické stránce lichá.

Právě tento celostní přístup dělá z orální historie plnohodnotnou historickou metodu, která při správném využití má vysoký potenciál v rámci historického výzkumu. Plyne z toho, že orální historie není pouze obyčejné zjišťování informací od pamětníka v mluvené formě. Bez zásad této metody lze jen stěží získat validní data použitelná do solidní historické publikace už jen z důvodu možného zavrnutí práce z pozice odborných oponentů či právních postihů ze strany pamětníků.

### **3.3 Rozhovor s pamětníkem**

Primárním záměrem historika v kontextu orální historie je uskutečnění a zaznamenání rozhovoru s pamětníkem určité dějinné události či celého jeho životního příběhu. Podobně kvalitativní charakter jako rozhovor mohou mít i další prameny osobní až soukromé povahy, jako jsou fotografie, zprávy na sociálních sítích či třeba deník. Avšak v tomto směru – při práci s těmito prameny již nelze mluvit o orální historii v pravém slova smyslu, jelikož prameny postrádají přímou řeč pamětníka. Kromě toho je vlivem lidského faktoru zřejmý fakt, že jedinec se zpravidla jinak vyjadřuje formou mluvenou a písemnou. (Vaněk, Mücke 2015, s. 138) V rámci orální historie je také nutno brát v patřnost nezbytnost správného chápání jednotlivých pojmů označující svou povahou různé orální prameny.

Samotný rozhovor chápeme jako dialog mezi dvěma osobami: tazatelem a narátorem. Rozhovor v rámci orální historie je dlouhodobý projekt, z toho vyplývá, že se v jeho průběhu vytváří a rozvíjí mezi jeho účastníky vztah, který je však svým charakterem nerovnocenný. Přesto jsou oba aktéři nezastupitelní. Tazatel bývá zpravidla kvalifikovaný historik, případně ve školním prostředí se může jednat i o žáka, studenta či vyučujícího.

Pokud se však nejedná o historika<sup>3</sup>, je před rozhovorem nutná základní teoretická příprava. Tazatel musí rovněž mít poměrně hluboký vhled do tématu rozhovoru a zároveň i vědět, kdo je osoba, jež naproti němu při rozhovoru sedí. (Nosková 2014, s. 41) Není vhodné, aby narátor v průběhu dialogu zjistil, že kromě jisté výhody spočívající v žitých dějinách má na své straně i faktografickou převahu. Z toho plyne, že osoba zpovídající by měla být vybavena utříděnými vědomostmi o historii. Zde sledujeme prvky nerovného vztahu, o kterém je výše psáno.

Rovněž i znalost narátorova života je velmi důležitá především na začátku samotného rozhovoru, kdy můžeme nevhodným dotazem či poznámkou „na tělo“ promarnit potenciální rozhovor. (Poláková 2016) Samozřejmým předpokladem pro úspěšný rozhovor jsou samozřejmě i určité sociální a komunikativní dovednosti na straně tazatele, který zároveň nemůže počítat s tím, že jimi bude vybaven i pamětník. Nesmí být také zapomenáno na pravidla slušného chování, bez kterých je využívání metody orální historie předem odsouzeno k zániku. (Smithsonian Institution Archives 2024) Je na tazateli, aby rozhovor neměl atmosféru výslechu, nýbrž přátelského dialogu.

Narátor je osoba, kterou můžeme označit za pamětníka dějinných událostí. Pojem vypravěč není používán, jelikož slovo může evokovat vypravěče smyšlených příběhů, případně ani hovorové označení „lidový vypravěč“ si nespojíme s osobou vhodnou pro takovýto typ rozhovoru, a to především pro nezkušeného tazatele. Vztah tazatel – narátor je nerovný, což můžeme vyznívat třeba na faktu, že narátor může a nemusí rozhovor poskytnout. Dále je to on, kdo přednostně vybírá místo i čas rozhovoru a v jeho průběhu má možnost kdykoliv skončit. (Vaněk, Mücke 2015, s. 60) Narátor rovněž v kontextu orální historie zpravidla není ten, kdo potřebuje dát rozhovor či předávat svůj příběh<sup>4</sup>, své postoje.

Samotný rozhovor bývá v současné době nejjednodušší nahrávat na chytrý telefon ve formátu MP3. (Smithsonian Institution Archives 2024) Pro zvýšení kvality výsledného rozhovoru je vhodné si všimnout a do rozhovoru zaznamenat i narátorovu neverbální komunikaci, která realitu nezanedbatelným výsledkem doplňuje. (Truesdell 2011, s. 13) Tazatel může nahrávku rovněž doplnit o své vlastní dojmy, jež z rozhovoru měl. Ve výsledném přepisu pak musí být kladen důraz na doslovnost, protože jakákoliv nepřesnost

---

<sup>3</sup> Historik by měl být v orální historii již alespoň do jisté míry vzdělán v rámci studia.

<sup>4</sup> K tomu bývá hojněji využíván vhodnější formát psaných pamětí, které primárně nejsou podrobeny kritické historické analýze.



může neblaze ohrozit důvěryhodnost rozhovoru, tazatele a narátora. Nesmí chybět ani kritická analýza rozhovoru.

Tazatel, jehož cílem je utvořit plnohodnotný rozhovor, nesmí opomenout etické a legislativní požadavky, jež jsou na něj kladeny na základě etického kodexu Mezinárodní asociace orální historie (International Oral History Association – IOHA) a samozřejmě i legislativy Evropské unie. (IOHA 2024) Jak je již výše zmíněno, tak na začátku je samozřejmostí souhlas pamětníka s provedením rozhovoru. Narátor musí být plně informován o charakteru projektu, kterého se on sám stane součástí. Doporučeným postupem bývá před samotným rozhovorem sepsat smlouvu, která definuje právní vztah mezi tazatelem a narátorem. (OHA 2024b) Je také žádoucí, aby tazatel předal výsledný přepis rozhovoru pamětníkovi ke konečné autorizaci, nicméně případná korekce musí být dělána pouze s vědomím tazatele a zpravidla nebývá vhodná, protože může mít nežádoucí dopad na autenticitu rozhovoru.

### **3.3.1 Interview**

Slovo anglického původu si nejspíš valná většina spojí s novinářsky vedeným rozhovorem, který lze sledovat v televizi nebo si přečíst v časopise či novinách (případně i podcastový rozhovor nežurnalistického rázu). Jde o řízený rozhovor, kdy jedna osoba pokládá řadu různých otázek a druhá na ně odpovídá. Interview v kontextu orálně historické metody je svou formou podobné, zároveň se však zásadním způsobem různí. Různoběžnost spočívá především v odlišném charakteru práce historika a novináře či publicisty. Historik na rozdíl od nich nepracuje v řádu hodin a dnů, nýbrž spíše měsíců. (Poláková 2016) V rámci historické práce je zjednodušeně řečeno na vše více času, není třeba zjistit všechny nezbytné informace v rámci jednoho uspěchaného interview. Vyjma toho je dalším odlišným faktorem to, že žurnalistou uskutečněný rozhovor nepodléhá ze své podstaty již další analýze, avšak jeho konečná podoba může být novinářem následně poupravena. Historik si naopak nemůže dovolit interview následně poupravit a neanalyzovat jej. (Pecková, B. a kol. 2018, s. 51) Pak by se totiž jednalo pouze o pramen orální povahy, jako však může stejně tak být i novinářské interview. Z určitého hlediska lze upozorovat i na různý přístup k informacím u historika na straně jedné a novináře na té druhé. Historik od interview s pamětníky nemá cílit na titulní nadpis své publikace, který by z něho vzešel a rovněž by si měl zachovávat jistý nadhled, který je k následné analýze interview nezbytný.

### 3.3.2 Biografický rozhovor

Termín biografický rozhovor (případně životní příběh či životopisné vyprávění), jenž by mohl být do anglického jazyka přeložen jako life story nebo oral narrative, primárně odráží význam a smysl orální historie, kdy pamětník systematicky předává svůj životní příběh. Kromě dvou českých termínů by se nabízelo rovněž i označení paměti, nicméně tomuto pojmu se čeští historici brání, jelikož se v obecném povědomí jedná o ekvivalent memoárové literatury, jež ze své hmotné podstaty nemá s orálním předáváním osobního příběhu příliš mnoho společného. (Vaněk, Mücke 2015, s. 141) Stejně jako výše popsané interview jej můžeme nazvat rozhovorem, ale od interview se životní příběh zásadním způsobem liší. Především ve skutečnosti, že narátor není tazatelem takřka jíc vyslýchán. Jde spíše o vyprávění na téma své osobní cesty životem, nebo určité delší životní etapy, které tazatel jistou měrou pouze koriguje.

Rozhovory týkající se životního příběhu narátora jsou zpravidla dlouhodobějším projektem nežli interview, což vyplývá z jejich samotného charakteru. Pokud chceme uskutečnit plnohodnotný biografický rozhovor, musíme si uvědomit, že bychom se s narátorem měli setkat minimálně dvakrát. Počet sezení přitom často závisí na věku a zdravotním stavu pamětníka. Na tyto determinanty je nutné brát ohled, protože mohou významně ovlivnit výslednou kvalitu rozhovoru. Dalším důležitým faktorem je i výběr místa, které zpravidla určuje narátor. Za vhodné místo lze označit domov pamětníka či pracoviště tazatele, obecně nebývají příliš doporučována veřejná místa kvůli možnému hluku, jenž by negativně ovlivnil kvalitu rozhovoru po technické stránce. (Nosková 2014, s. 49)

Na samém počátku prvního rozhovoru by tazatel měl sdělit úvodní informace, jako je název projektu, jméno své a narátorovo, datum a místo sezení. Jako příhodné téma prvního rozhovoru bývá bráno období dětství, jelikož nebývá názorově příliš konfliktní. Obecnou poučkou v průběhu celého rozhovoru je vyvarovat se „otázek ANO/NE“, které vedou ke zploštění dialogu. (Smithsonian Institution Archives 2024) Druhý rozhovor by měl pak začínat otázkami doplňující rozhovor první. Za předpokladu, že provedeme pouze dvě sezení, musí dojít k probrání zásadních životních kapitol pamětníka. Pokud máme naplánováno více sezení, můžeme druhý rozhovor rozdělit na dvě části.

V případné třetí fázi opět začneme doplňujícími otázkami. Dále klademe otázky obecné pro všechny pamětníky – například se doptáme na reflexi dané problematiky, kte-

rou v rámci projektu řešíme. (Vaněk, Mücke 2015, s. 170-171) V průběhu třetího rozhovoru je vhodné si v duchu připomínat svou roli tazatele – badatele, protože delší čas strávený s pamětníkem může vést k jistému spřátelení a ztráty odborného odstupu, který by mohl mít fatální následky. Poslední, zcela nepovinná čtvrtá fáze je označena jako fáze sporu. Mezi historiky není vzhledem ke svému konfrontačnímu charakteru všeobecně přijímána. Její náplní je případný názorový střet mezi tazatelem a narátorem. (Vaněk, Mücke 2015, s. 171)

Po definitivním ukončení rozhovoru a vypnutí nahrávacího nařízení by se mělo nejprve nárátorovi poděkovat, že svolil k pořízení rozhovoru. Pokud je to z časových důvodů možné, měl by tazatel využít možnosti si s pamětníkem ještě po rozhovoru dále promluvit, jelikož po vypnutí nahrávací techniky může dojít i k druhému „neoficiálnímu“ rozhovoru. Je totiž zpravidla lidskou přirozeností, že jinak mluví při rozhovoru a jinak po jeho ukončení, kdy již nejsou zaznamenáváni. (Truesdell 2011, s. 14) V tomto směru však využívání daných informací může být ošemetné, jelikož již nejsou oficiálně zaznamenány, a tedy se k nim musí přistupovat velmi citlivým způsobem.

Dále je vhodné si vzniklý rozhovor stáhnout do svého počítače či jiného zařízení na podobné bázi. Doporučuje se napsat i krátké shrnutí pořízeného rozhovoru. Následuje poměrně složitá a často i zdlouhavá fáze přepisu rozhovoru. Kromě samotného přepisu je vhodné nejprve napsat úvod k rozhovoru, ve kterém zdůvodňujete výběr nárátorů, místo, na kterém se rozhovor odehrával, rozhovor či rešerše odborné literatury a pramenů, jež si tazatel před samotným rozhovorem prostudoval. (Smithsonian Institution Archives 2024) Vhodné je rovněž uvést případný příbuzenský či přátelský vztah mezi tazatelem a narátorem, který může potenciálně ovlivnit výsledný rozhovor. Přepis by měl být doslovný. Dle obecného tvrzení potřebujeme na přepis jedné hodiny rozhovoru asi čtyři hodiny. Nicméně jedná se o počty značně přibližné, jelikož doba přepisu je ovlivněna širokou škálou činitelů, jako je zkušenost tazatele, délka rozhovoru apod. Nemělo by se zapomínat na číslování stránek a vložení pamětníkova celého jména, případně i věku či jiného identifikátoru do záhlaví, což umožní efektivní orientaci při větším počtu rozhovorů. (Truesdell 2011, s. 15)

### 3.3.3 Analýza rozhovoru

Rozbor historického pramene jakékoliv povahy patří k základní práci každého historika. Není proto nikterak zvláštní, že i analýza rozhovoru k orální historii nedílně náleží. Neanalyzovaný rozhovor není ze své podstaty plnohodnotným historickým dílem, ale spíše by mohl být zařazen k rozhovorům žurnalistického charakteru. Historik – tazatel stojí po ukončení rozhovoru před nelehkým úkolem, který spočívá v analýze jak vztahu jeho samotného s pamětníkem, tak i narátora a jeho životního příběhu.

Na samém začátku analýzy (z hlediska tazatele) je důležité si uvědomit, že rozhovor již zpravidla jednou zanalyzován bývá narátorem. Významný vliv mohou mít v tomto ohledu média, která o některých vypjatých historických událostech, zejména při jejich výročí, referují. (University of Leicester 2014, s. 3) Pamětník před rozhovorem většinou přemýšlí nad obsahem své výpovědi a je lidskou přirozeností přizpůsobit si objektivní realitu svému subjektivnímu vnímání – kupříkladu zamlčet bolestivé události, vykreslit příběh svůj a případně i své rodiny v „lepší světlo“. Tato skutečnost sama o sobě není na škodu – naopak, jedná se o přirozenou součást orální historie, pro niž je subjektivní vhled na realitu zásadní, nicméně je nezbytné mít ji na zřeteli.

Přirozenou součástí analýzy rozhovoru je porovnání výpovědi pamětníka s informacemi z odborných titulů a s dalšími prameny, které v rámci tématu využíváme. V případě, že pamětníků dané problematiky je více, tak bývá vhodné porovnávat rozhovory mezi sebou navzájem. Během analýzy může dojít k situaci, kdy tvrzení pamětníka není možné doložit či konfrontovat. I když se nemusí jednat o lež, nelze s daným tvrzením pracovat jako s plnohodnotnou informací – lze ji využít, avšak skutečnost o subjektivní povaze by měla být zmíněna ať už v samotném textu, anebo v poznámce pod čarou. Kromě samotného obsahu výpovědi o minulosti tazatel rovněž analyzuje prostředí, ve kterém se rozhovor odehrál, dále verbální i nonverbální stránku rozhovoru a jeho rozbor po psychologické stránce. (Nosková 2014, s. 59)

### 3.4 Rizika práce s pamětníky

Přes nesporný přínos orální historie nelze opomíjet i řadu úskalí, která s sebou přináší. Tato problematika je dobře patrná na mediálně poměrně známé kauze Věry Sosnarové. Pamětnice, narozena v Brně roku 1931, byla dle svých vzpomínek po konci druhé světové války spolu se svou matkou Ljubou a sestrou Naděždou unesena agenty NKVD

do Sovětského svazu, kde došlo k jejich umístění do gulagu. (Hradilek 2019, s. 24) Důvodem měla být emigrace matky z Ruska v roce 1922 vlivem tamní občanské války. Podobně byly do Sovětského svazu „repatriovány“ i desítky dalších osob. Mezi ně kupříkladu patřil i armádní generál československé armády Sergej Vojcechovský. V sibiřském gulagu údajně strávila necelých dvacet let – v průběhu šedesátých let jí byl umožněn návrat do Československa, kde nastoupila do JZD Podyjí u Znojma. Při odjezdu ze Sovětského svazu Sosnarová uvedla, že musela podepsat dohodu o mlčenlivosti. (Holás 2019)

Pro celou kauzu je především důležitý rok 2002, kdy vznikl zákon o odškodnění osob odvedených do SSSR. Toho samého roku vznesla Sosnarová žádost o odškodnění, které dokládala svým příběhem, který byl v roce 2008 knižně publikován spisovatelem a scénáristou Jiřím Svetožarem Kupkou pod názvem *Krvavé jahody*. (Kupka 2008) Nicméně vzhledem ke skutečnosti, že samotné vyprávění nebylo možné doložit hmotným dokumentem, došlo ze strany státu<sup>5</sup> k zamítnutí žádosti o odškodnění. (Špičková 2019) Případ byl následně medializován v pořadu TV Nova *Na vlastní oči*. (Hradilek 2019, s. 24) Ze Sosnarové se postupně stal takřikajíc symbol československých občanů v gulagu. Kromě výše zmíněné knihy byl o ní natočen dokument České televize *„Ztracena v gulagu“* a významným dílem také narůstal zájem o živé besedy s pamětníci. Sama Sosnarová byla dokonce v roce 2018 navržena poslancečkou sněmovnou na medaili za hrdinství, která jí ale prezidentem udělena nebyla, avšak v ten samý rok obdržela Cenu hejtmana Jihomoravského kraje.

Navzdory obecné popularitě příběhu v roce 2008 publikoval novinář Adam Drda článek, v němž se pozastavoval nad pravdivostí svědectví knihy *Krvavé jahody*. (Drda 2008) O rok později publicista Vladimír Bystrov, jehož otec byl jedním z internovaných v gulagu, v reakci na dokument *„Neznámí hrdinové: Ztracena v gulagu“* napsal článek, ve kterém zpochybnil, že by Sosnarová byla dvacet let vězněna v gulagu. (Bystrov 2009) Dle jeho tvrzení byla od roku 1947 řadovou zaměstnankyní uralské továrny Sojuzazbest. Nicméně s definitivním popřením skutečnosti výpovědi přišel až v roce 2019 historik z Ústavu pro studium totalitních režimů Adam Hradilek, jenž je mimo jiné spoluautor třídílné monografie *Čechoslováci v gulagu*. Navzdory mnoha faktům předložených v řadě kritických statí Sosnarová trvá na pravdivosti svých vzpomínek.

---

<sup>5</sup> Konkrétně úřadem České správy sociálního zabezpečení.

Cílem této kapitoly není odsouzení Věry Sosnarové či etické otázky postupu Adama Hradilka vůči pamětníci. Spíše jde o zamyšlení se nad možnými negativními dopady nedostatečně kriticky rozebraných vzpomínek pamětníka. Kauza ukazuje, do jaké míry může být ošemetné spoléhat se jednostranně na lidskou paměť a opomenout zároveň hlubší analýzu ostatních pramenů. Je zde rovněž patrné, že nedokonale zpracovaný životní příběh narátora může mít dalekosáhlé společenské následky, kdy kupříkladu podkopává důvěru v pamětníky a potažmo i v historii jako vědecké disciplíně. To zavazuje každého historika, učitele, žáka, studenta či publicistu, aby ke zpracovávání vzpomínek přistupoval s maximální zodpovědností, a to nejen s ohledem na samotného pamětníka.

Další důležitý aspekt předložené kauzy spočívá v problematice konfrontace ve vztahu vzpomínky a informace. Příběh Věry Sosnarové publikovaný v knize Krvavé jahody je zpracován v románové formě, z toho plyne, že se nejedná o odborný historický titul. Sama Sosnarová nebyla v rámci rozhovoru s historikem přímo konfrontována s tvrzením, že její vyprávění je takřka neuvěřitelné ve smyslu Drdova článku. (Drda 2008) I když není obvyklé se setkat s pamětníkem, který si takřka celý rozhovor vymyslí, tak v menším či větším měřítku může ke smyšlenkám docházet. Je pak na tazateli, aby kriticky zhodnotil míru svých zkušeností a dle toho si vybral vhodného pamětníka.

Vezměme si například, že chceme napsat historickou studii na téma kolektivizace zemědělství v padesátých letech, případně zpracovat téma jako školní projekt. Pro začínajícího badatele či tazatele amatéra bude jistě nelehké vést a kriticky zhodnotit rozhovor kupříkladu s bývalým předsedou JZD, jehož otec byl aktivním účastníkem kolektivizace. Jeho vzpomínky i názory se budou nejspíše výrazně lišit od současného historického náhledu a pro začátečníka bude poměrně těžké jeho vzpomínky, případně jeho samotného konfrontovat. O něco „snazší“ může být rozhovor s někým, kdo sám kolektivizací byl postižen, ale sám členem JZD byl. Vhodným narátorem by mohl být živnostník či jeho potomek, který kolektivizací nebyl postižen takovou měrou jako jeho sousedí rolníci a na celou problematiku nahlíží z jiné perspektivy.<sup>6</sup> U začínajících badatelů také často dochází ke snaze využít pamětníka z rodiny, což s sebou nese řadu jasných výhod, avšak v tomto směru je nutné si uvědomit, že i přes příbuzenský vztah nesmí tazatel rezignovat na kritický přístup k rozhovoru.

---

<sup>6</sup> Jedná se samozřejmě do jisté míry o zobecnění, jelikož velmi výrazným determinantem pro jakýkoliv rozhovor je souhrn povahových rysů pamětníka.

### 3.4.1 Uchovávání vzpomínek

S problematikou využívání vzpomínek pamětníků nedílně souvisí i potřeba jejich uchovávání, která s sebou přináší celou řadu výhod. Již je výše zmíněno, že tvorba kvalitního rozhovoru není nijak jednoduchou záležitostí. Pro učitele dějepisu je tak mnohdy výrazně snazší i účelnější využít již existující rozhovor na určité téma, nežli vytvářet nějaký sám. Vytvoření databáze vzpomínek však výrazně pomáhá v práci historikům či případně i jiným badatelům na poli humanitních a společenských věd.

V České republice za tímto účelem vznikla v roce 2001 organizace Post Bellum, jež se zaměřuje na vytváření a sběr vzpomínek týkajících se zásadních milníků soudobých dějin. (Post Bellum 2023) Vzhledem k době vzniku je nejvýznamnější část rozhovorů věnována období od druhé světové války do tak zvané sametové revoluce. Jednou z významných aktivit v rámci přibližování dějin žákům základních škol je projekt Příběhy našich sousedů. (Post Bellum 2023) Žáci ve spolupráci se svými učiteli a členy Post Bellum mají za úkol vyhledat vhodného pamětníka, se kterým provedou rozhovor. Následně jej musí zanalyzovat, zasadit do dobového kontextu a poutavým způsobem jej představit místní veřejnosti. Samotný projekt tak rozvíjí u žáků historické myšlení, klíčové kompetence i cíle průřezových témat. Kromě toho je svým charakterem mezipředmětový, kdy naplňuje vybrané cíle například z českého jazyka, občanské výchovy či zeměpisu.

Asi nevýznamnějším i neznámějším počinem organizace Post Bellum je za spolupráce s Ústavem pro studium totalitních režimů a Českým rozhlasem vznik projektu Paměť národa. Jedná se o rozsáhlou databázi vzpomínek známých i neznámých osob – pamětníků, jejich memoárů a deníků či osobních archivních sbírek fotografických materiálů. (Paměť národa 2023) Jednotlivé rozhovory jsou zpracovány ve formě audiovizuálních (někdy pouze audio) záznamů, k dispozici je rovněž i jejich přepis. Projekt je určen k volnému používání jak pro historiky, učitele, tak i soukromé výzkumníky. Nejen pro učitele může být další výhodou, že využívání zpracovaných vzpomínek je právně ošetřeno a zároveň i splňují všechny etické požadavky, jež jsou nedílnou součástí metody oral history. Z hlediska přesahu do veřejného prostoru – včetně škol je významný projekt Běh pro Paměť národa. Cílem je jednak podpora myšlenky Paměti národa, jednak i připomenutí osudů jednotlivých pamětníků a jejich vzpomínek. (Folprechtová 2023)

## 4 Lidská paměť

Jedním ze zásadních pojmů prostupujících celou tuto práci je paměť člověka. Jedná se o poměrně složitý fenomén, pro jehož vysvětlení používáme mnoho příměrů, které mají za úkol pojem zjednodušit. V soudobém digitálním věku se stalo populárním přirovnávat paměť člověka k paměti počítače. Nicméně chápat takto lidskou paměť s sebou přináší řadu úskalí, a tedy případně napáchat více škody nežli užitku. (Kšišňan 2016) Cíl kapitoly spočívá v popisu lidské paměti z hlediska psychologického i historiografického, mimo jiné tak poukázat na rozdíl mezi souborem dat nahraných na disku na straně jedné a vzpomínkami na straně druhé.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová-Císařová 2010, s. 382) uvádí, že paměť dle kognitivně psychologické teorie popisuje jako: „*schopnost organismu uchovat strukturované informace v čase*“. Samotná paměť je poměrně široký pojem, a proto jej dále diferencujeme. Dalo by se tedy tvrdit, že člověk má mnoho různých „pamětí“. Z hlediska biologicko-psychologického je paměť rozdělena dle uchovávání informací na senzoric-kou, krátkodobou a dlouhodobou. První zde zmíněná bývá rovněž označována jako ultrakrátká uchovávající informaci smyslového původu po dobu maximálně tří sekund. (Kassin 2012, s. 199) Krátkodobá paměť (též zvaná pracovní) zachová přibližně sedm klastrů v intervalu desítek vteřin, které se buď uloží do dlouhodobé paměti, nebo jsou zapomenuty. Dlouhodobá paměť obsahuje značné množství informací po mnoho let, nicméně některé z nich mohou být časem zapomenuty, případně zkresleny.

V kontextu této práce i samotného studia minulosti je zřejmé, že největší zájem bude zaměřen na informace uchovávané v dlouhodobé paměti jedince, avšak jde stále ještě o široký pojem, jenž je nutno dále specifikovat. Na základě uspořádání informací rozlišujeme paměť explicitní (deklarativní) a implicitní (nedeklarativní). Explicitní paměť lze definovat jako souhrn vzpomínek, jež je člověk schopen si vědomě vybavovat. (Kassin 2012, s. 216) Její součástí – autobiografická paměť – pojímá vzpomínky na osobní životní příběh, jedná se o individuální paměť významným dílem prosycenou emocemi. Kromě vědců na poli psychologie je významným dílem zkoumána i metodou historického výzkumu – oral history. Na rozdíl od explicitní paměti ta implicitní jedinci neumožňuje přímé vybavení si informace uložené v dlouhodobé paměti, nicméně může významně ovlivnit lidské chování. Vzniká pomalu, ale přetrvává často až do konce života. Jako vhodný příklad z historie poslouží případ vězňů nacistických koncentračních



táborů, kteří si pod polštář schovávali chléb v případě, že by se v nějaké podobě opakoval nacistický teror.

Samotné zapamatování si informace je odborně označováno termínem paměťový proces mající celkem tři fáze. První z nich je zakódování neboli vštěpování, při kterém dochází k selekci informací na ty, jež jsou nějakým způsobem pro člověka obohacující, zajímavé, důležité, a které si zapamatuje, ostatní jsou zapomenuty (Nakonečný 2015, s. 332-333). Následuje fáze uchování si informace. Ne všechny vzpomínky se uchovají po stejně dlouhou dobu, zpravidla brzy zapomínáme řadu encyklopedických faktů ze základní školy, s kterými již dále v praktickém životě neoperujeme. Naopak třeba učitel dějepisu si zpravidla pamatuje značné množství historických reálií, s nimiž přichází denně do styku. Poslední fází je reprodukce neboli vybavování si vzpomínky. Dle výše uvedených poznatků vyplývá, že na přímý dotaz týkající se vzpomínky pátráme při odpovědi v explicitní paměti, abychom ji následně při reprodukci sdělili tazateli.

## 4.1 Zapomínání

Velmi důležitou složkou lidské paměti je zapomínání. Laicky řečeno zapomínání je děj, při kterém z paměti mizí dosud uložené vzpomínky. Odborné vysvětlení termínu dle Samuela (2002) uvádí, *že se jedná o ztrátu schopnosti vzpomenout si na znalosti nebo si vybavit fakta. Jinými slovy jde o neschopnost pamatovat si*. Je však nutné si uvědomit, že není zapomínání jako zapomínání, a sice můžeme zapomenout okamžitě jakousi informaci, která v danou chvíli pro nás nemusí být z jakéhosi důvodu důležitá (čehož můžeme později litovat). Nicméně podobně lze i zapomenout informaci uloženou v dlouhodobé paměti, jež je pro nás od počátku důležitá, například narození blízké osoby či v rámci životní cesty důležitá událost. (Kassin 2012, s. 222) Významný vliv na míru zapomínání má zdravý životní styl. Z toho vyplývá, že je nutné brát v patrnosti případné zkreslení vzpomínek při trvalém a nadměrném požívání omamných látek<sup>7</sup>.

Na odborné bázi proces zapomínání popsal německý psycholog Hermann Ebbinghaus, který na poli psychologického zkoumání paměti přišel se zásadním konceptem – křivkou zapomínání, jež dnes nese jeho jméno. Ebbinghaus zjistil, že nejrychleji člověk zapomíná v první hodině uchování vzpomínek, postupně v dalších deseti hodinách

---

<sup>7</sup> Tedy například alkoholik (samozřejmě z více důvodů) nebude zpravidla valným pamětníkem.

se rychlost zapomínání postupně ustálí. (Kassin 2012, s. 222) Pro příklad si vezměme pamětníka, který zažil invazi vojsk Varšavské smlouvy v Liberci během srpna roku 1968. Člověk asi nikdy během svého života nezapomene na tanky invazní armády, které byly v jeho těsné blízkosti a ohrožovaly jej jistou měrou na životě. Poměrně dobře, i když ne již tak dobře si bude vzpomínat na domy na náměstí, jelikož je mívá dodnes a některé z nich<sup>8</sup> byly od roku 1968 minimálně do devadesátých let v podobném stavu. Velmi brzo zapomene na vyděšené či rozezlené obličejové lidi, které mívá a neznal je – zůstane společný jmenovatel rovnající se emoci ne však individuální lidské bytosti. Prakticky ihned pak zpravidla zapomene na závratné množství informací, které pro něj v dané situaci byly nedůležité, jako je například barva muškátů v květináči na okně městského domu. Toto zapomínání je naprosto přirozenou součástí paměti, nejedná se o defekt, nicméně není radno na něj při studiu minulosti zapomínat.

## 4.2 Zkreslení

Významnou komponentou práce s lidskou pamětí je uvědomění si jejich možného zkreslení. V rámci paměti při procesu zkreslování dochází k částečné či úplné transformaci původní uložené informace. Ke zkreslování nemusí docházet vždy a nutně zcela schválně. Pro člověka je zcela přirozené, že si informace uložené v minulosti do paměti rekonstruuje a právě tyto rekonstrukce bývají poplatné jejich schémátům neboli rámcům, jež anglický psycholog Frederick Bartlett popisuje jako prekoncepty, které vycházejí z individuální zkušenosti jedince. (Kassin 2012, s. 225) Důležité je rovněž zmínit, že prekoncepty bývají významným dílem ovlivňovány sociokulturním prostředím.

Kromě rekonstrukce – vzpomínky existuje i proces konstrukce neboli konfabulace. (Vondráček a kol. 1993, s. 129) Na rozdíl od rekonstrukce, kdy podobně jako při rekonstrukci objektu jej pouze určitou měrou vracíme do původního stavu a pozměňujeme jej, tak při konstrukci tvoříme jako novou stavbu, svým způsobem novou vzpomínku. K plné konstrukci zapomenuté informace uložené v paměti může docházet přirozeně zapomínáním – zapomeneme událost z dětství a postupně si utvoříme novou, avšak zkreslenou, například si již jedinec blíže nepamatuje na učitelku přírodopisu z druhého stupně, ale protože se nejednalo o jeho oblíbený předmět, vytvoří si představu zlé učitelky přírodopisu, a to i navzdory případně odlišné skutečnosti.

---

<sup>8</sup> Ne ty, do kterých během okupace roku 1968 narazil tank Rudé armády.

Dalším případem, kdy dochází ke konstrukci vyhaslé vzpomínky, je situace, při které jedinec částečně či zcela vědomě lže – nicméně není lhaní jako lhaní. (Kšišan 2016) Na jedné straně samozřejmě existují někteří lidé, jež vědomě lživě konstruují různé minulé děje. Avšak časté je i zkreslení vzpomínky autosugescí. Autosugesce bývá často přímo spojována s mechanismem obrany ega neboli vytěšňováním, jehož výzkumem se zabýval v rámci psychoanalýzy Sigmund Freud. (Nakonečný 2017) V kontextu práce s pamětníky za vhodný příklad poslouží mnozí, dnes již vskutku letití, příslušníci SS, kteří v rámci vyrovnání se sami se sebou a svou temnou minulostí si často autosugescí namluvili, že oni sami byli pouhými vykonavateli rozkazů a svým způsobem nijakou velkou vinu za zločiny ani nenesou.

Poměrně zajímavým příkladem zkreslení je tak zvaná bájivá lhavost neboli pseudologia phantastica. (Vondráček a kol. 1993, s. 129) Nejedná se ani tak o poruchu paměti jako spíše osobnosti, jelikož jedinec sám aktivně zkresluje svou minulost v rozsáhlém měřítku. Cíl této pavučiny lži však nespočívá nutně vždy v kriminální činnosti. Bájivé lhavosti se v mnoha případech dopouštějí osoby trpící pocity méněcennosti, jež si dle svého mínění mizerný život zpřijemňují vyfabulovanými událostmi ze své minulosti. (Vondráček a kol. 1993, s. 130) Velmi problematické bývají situace, kdy se jen těžko tyto lži vyvracejí, jako je již zde uvedený případ Věry Sosnarové, jejíž částečně smyšlené vzpomínky odehrávající se v Sovětském svazu nebylo snadné konfrontovat s historickými skutečnostmi.

### 4.3 Historická paměť

V pojmu historická paměť dochází k prolínání dvou vědeckých disciplín – psychologie a historie<sup>9</sup>. Je nezbytné zde uvést skutečnost, že oproti historické vědě z hlediska psychologie je rozlišována paměť historická a paměť kolektivní. V rámci psychologie je historická paměť popisována ve smyslu jistého jmenovatele společnosti spočívajícím v respektování nepsaných pravidel, postojů, norem chování a hodnot. (Hartl, Hartlová-Císařová 2010, s. 383) Kdežto kolektivní paměť, jež se svou psychologickou definicí spíše blíží chápání historické paměti v kontextu historiografické vědy, dle Psychologického slovníku je definována jako: „*znalosti, dovednosti, zážitky, zvyky a tradice určité*

---

<sup>9</sup> V kontextu historie jako humánně vědecké disciplíny se historickou pamětí zabývá především historiografie ve smyslu dějin dějepisectví. Kromě historiografie se konceptem zabývá významným dílem sociologie a právě francouzský sociolog i Maurice Halbwachs (spolupracující s francouzskou historiografickou školou Annales) bývá považován za zakladatele koncepce společné paměti.

*historicky spojené skupiny lidí, která spolu pravidelně komunikuje a má nepřerušovaný a následujícím generacím spontánně předávaný způsob výchovy, morálky vzorce chování a báje – základ kulturní identity.*“ (Hartl, Hartlová-Císařová 2010, s. 384)

Přestože jsou koncepty kolektivní paměti v historii a psychologii podobné, tak je zřejmé, že ze své vědecké podstaty k těmto konceptům bývá přistupováno odlišně. Pojem kolektivní či historické paměti je v rámci studia dějin poměrně nový a například v Česku (Československu) začal být používán až po roce 1989 podobně jako se na světlo dostala i metoda orální historie, se kterou daný koncept významným dílem souvisí. Jedná se o pojem dynamický, jelikož je přímo závislý na čase a prostoru.

Vzhledem k proměnlivosti historické paměti v prostoru nemůžeme mluvit zcela legitimně kupříkladu o dějinách Evropy, jelikož svým způsobem žádné takové dějiny neexistují, jelikož mezi historiky i laiky nemůže vzniknout plnohodnotný konsensus. Vezměme si například pohled na sedmidenní válku<sup>10</sup>. Jiný pohled na tuto historickou událost mají v Česku a opačnou zase v Polsku. Také i rozdílná historická paměť a její nereflektování českými elitami do jisté míry měly za následek rozpad Československa. (Rychlík 2012, s. 28-29) Tato teze samozřejmě neplatí jen pro Evropu, ale i (a možná jistou měrou i více) pro Asii či jiné zemské světadíly. Z toho vyplývá, že pamětníci z různých států, národů či regionů mohou mít na stejnou událost poněkud jiné názory.

Proměnlivost historické paměti je pak napojena rovněž i na rozdílné vnímání historie napříč generacemi. Výrazný vliv na chápání národních i obecných dějin má i takřkajíc převažující duch doby. V průběhu devatenáctého století bylo na historii nahlíženo pod vlivem romantických a nacionálních idejí. Převážná většina vzdělaného obyvatelstva věřila v jakýsi smysl dějin, Češi věřili ve specifický smysl výjimečných českých dějin. Cílem bylo tento smysl objevit a dle něj dále dějinami postupovat vpřed vstříc slibné budoucnosti. V kontextu českých dějin je asi nejlépe demonstrující příklad takového myšlení prezident, filosof a sociolog Tomáš Garrigue Masaryk<sup>11</sup>. (Kučera 2012, s. 167) Naproti tomu v dnešní době, jež bývá nazývána postmoderní, mimo jiné vlivem hrůzných zkušeností z dob minulého století již tato víra ve smysl dějin zanikla.

---

<sup>10</sup> Sedmidenní válka probíhala v lednu roku 1919 mezi nově vzniklou Československou a Polskou republikou. Důvodem byl územní spor o Těšínsko. Dle arbitráže ze Spa došlo k rozdělení sporného regionu dle referenda. Spor se v průběhu dvacátého století rozhořel poté i v roce 1938 a po konci druhé světové války. Definitivní podoba hranic, jež je dodnes aktuální, byla určena až Československo-polskou dohodou z roku 1958, a to na nátlak ze strany Sovětského svazu.

<sup>11</sup> Masaryk částečně vycházel z pojetí Františka Palackého. Vnímал české dějiny jako střet české demokratické nábožensky reformované tradice a německého (potažmo i římského) feudálního principu. Svému konceptu dějiny účelně přizpůsoboval, za což byl kritizován historiky Gollovy školy v popředí s jedním z nejvýznamnějších českých historiků Josefem Pekařem. Vedle Masaryka se ve dvacátém století stalo poměrně

Pokud vezmeme jiný méně vzdálený příklad rozdílného vnímání dějin, dobře poslouží pohled na českou historii v průběhu dvacátého století. Ať už v první polovině během první Československé republiky (v podobě Jana Husa), nebo v druhé polovině v průběhu komunistického režimu (v podobě Jana Žižky) významným způsobem vyzdvihovali husitskou tradici českého národa. Naproti tomu od devadesátých let zájem o husity značně opadl, a to právě vlivem protěžování této epochy v době nesvobody. (Šubrt, Vinopal 2013, s. 106) Nicméně nyní již opět můžeme pozorovat, že se opět téma husitství dostává více do veřejného prostoru mimo jiné vlivem mnoha odborných i popularizačních publikací Petra Čorneje či třeba i Jáklova filmu Jan Žižka, jehož kvalitu nyní ponechme stranou. Jiný příklad, který zde nebude však již hlouběji rozebírán, je i společenský pohled na tak zvanou dobu temna neboli období baroka v českých zemích, které bylo a někdy i stále bývá významnou částí společnosti vnímáno negativně, přestože je toto označení nespravedlivé. (Klézl 2020)

Vedle kolektivní historické paměti, kterou můžeme chápat jako společný jmenovatel lidské společnosti, existuje i individuální historická paměť jedince. Z hlediska psychologie je individuální paměť chápána jako paměť, kterou jedinec získává na své cestě životem. (Hartl, Hartlová-Císařová 2010, s. 384) Dle již zmíněného sociologa Halbwachse je individuální paměť stejně jako paměť kolektivní sociální úkaz, avšak obohacena osobními vjemy. (Šubrt, Pfeiferová 2010, s. 14) Individuální paměť je významným dílem utvářena prostředím, ve kterém jedinec žije a z toho plyne, že na utváření kolektivní paměti má nemalý vliv kolektivní paměť. Nicméně to neznamená, že osobní vzpomínky jedince musí být vždy nutně poplatné kolektivnímu vnímání historie. Přes převládající tendence společnosti se vyskytují jedinci, kteří se svým pohledem na svět mohou být osamoceni.

S konceptem individuální paměti úzce souvisí i pojem autobiografická paměť. Rudolf Kohoutek (2023) ji popisuje jako: „*osobní paměť na události, prožitky, zážitky a subjektivní zkušenosti z průběhu života*“. Jedná se z psychologického hlediska o pojem nadřazený, jelikož tento typ paměti kromě osobních vzpomínek obsahuje osobní paměť, autobiografická data a všeobecnou osobní paměť. (Frydrýšková, Jarmarová a kol. 2017, s. 3) Nicméně se jedná o termín v první řadě psychologický, historická věda především pracuje s konceptem individuální paměti.

---

vlivným i Nejedlého pojetí českých dějin, které pro svou poplatnost ideám Marxe a Lenina bylo prosazováno komunistickým režimem v tehdejší československé společnosti.

Nejen z hlediska psychologie, ale i historie je důležité při studiu lidské paměti znát syndrom falešné paměti, který ovlivňuje pohled jedince do minulosti v rámci své individuální paměti. Problematice falešných vzpomínek se v současnosti zabývá americká psychologička Elizabeth Loftus z University of California. Její výzkumy poukazují na skutečnost, že očití svědci označili za viníky trestných činů přes tři sta lidí v průběhu třiceti let. (Loftus 2013) Jedná se o velmi důležitý objev nejen na poli psychologie a kriminalistiky, ale i historie, jelikož v závislosti na něm se musí přistupovat ke vzpomínkám pamětníků, a to i navzdory situaci, kdy se jedná o očitě svědky historických událostí.

V rámci mezigeneračního setkávání mezi žáky a pamětníky je nutné brát ohled na zdravotní a psychologickou způsobilost jedince, protože je zřejmé, že pamětník trpící poruchami paměti může nechtěně napáchat nemálo škody. Negativní zkušenost žáka s pamětníkem má totiž potenciál znechutit ideu orální historie, tedy i možnost blíže pochopit lidský aspekt dějin, případně prohloubit mezigenerační odcizení. Tato podkapitola však ukazuje, jak důležité, a to především pokud jde o komunikaci s pamětníkem a o následnou analýzu rozhovoru, je žádoucí uvědomovat si, že každý jedinec si s sebou na cestě životem nese svou historickou paměť, která ovlivňuje jeho pohled na minulost, přítomnost i budoucnost.

Lidskou paměť je tedy vhodné chápat jako integrální součást jedince, ať už ve smyslu individuálním, nebo kolektivním. Jedná se o zásadní pojem řady vědeckých disciplín, ze kterých v popředí můžeme jmenovat psychologii a vědu historickou. Pokud chceme efektivně, smysluplně a ohleduplně integrovat pamětníky do výuky, neměli bychom opomíjet zákonitosti daného fenoménu. Při jejich respektování můžeme plně využívat potenciál lidské paměti ve výuce – skrze ni pomáhat žákům prohlubovat a rozšiřovat klíčové kompetence, tudíž naplňovat ústřední myšlenku českého kurikula obsaženou v RVP ZV.

## 5 Integrace pamětníků do vzdělávání

Ačkoliv je nyní v celku zřejmé, že využívání pamětníků a záznamů jejich vzpomínek ve výuce s sebou nese více výhod nežli nevýhod, nemá v kontextu Česka (či Československa) dlouhou tradici<sup>12</sup>. S trendem využívání projektové výuky v běžné edukační praxi souvisí i integrování pamětníků do takovýchto projektů. Navíc nemusí být vždy nutně pouze dějepisné, protože využívání vzpomínek má možné využití například i ve výchově k občanství anebo vlastivědy na prvním stupni ZŠ. Závisí však především na jednotlivých vyučujících, aby pochopili potenciál a využili nabízenou možnost. Zároveň je v současné školské situaci přirozené, aby iniciativa v podobě zapojení pamětníků do vzdělávání přicházela ze strany vyučujících dějepisu, kteří by měli mít metodologickou výbavu v rámci svého absolvovaného vysokoškolského studia<sup>13</sup>.

### 5.1 Vývoj výuky dějepisu v Česku po roce 1989

Po roce 1989 bylo jasné, že přijdou radikální celospolečenské změny, a to nejen politické či hospodářské, ale v neposlední řadě muselo přirozeně dojít i k výrazným obsahovým změnám v tehdejších školních osnovách. Těmito změnami byla v popředí zasažena především výuka dějepisu<sup>14</sup>. I vzhledem k této jisté takřikající poplatnosti době dochází ke kritice historické vědy – z níž dějepis vychází, avšak tato problematika může být potenciálně vlastní i vědám ostatním, jak nám ukazuje výzkum totalitních systémů.

S ohledem na ideologické pokroucení historie ve výuce dějepisu nebyl počátkem devadesátých let klasifikován jako ostatní vyučovací předměty. Kromě jiného pojetí výuky muselo dojít i k výměně učebnic, které odrážely marxistický pohled na dějiny. Vzhledem k této situaci začala víceméně živelně vznikat dějepisná skripta, která měla být používána do doby, nežli byly vydány nové učebnice. Nové učebnicové řady začaly být vydávány od roku 1992. (Labischová, Gracová 2010, s. 25) Kromě edukačních textů vyvstal jiný přirozený problém, a to nejistota vyučujících dějepisu, kdy podobně jako historici, i oni byli vzdělávání pod vlivem marxisticko-leninské ideologie. Učitelé tak často

---

<sup>12</sup> Nejsou zde brány v potaz besedy s pamětníky – partyzány, které probíhaly na základních školách v době komunistického režimu, jelikož svým charakterem neodpovídají využití pamětníků v dnešním smyslu slova.

<sup>13</sup> Konkrétně v rámci bakalářského studia, které je cíleno především na vědecký obor historie. Student má rovněž možnost využít vzpomínky pamětníků v rámci svých akademických prací, a to za předpokladu základního osvojení metody oral history.

<sup>14</sup> Samozřejmě i občanské výchovy, či dokonce ruského jazyka, jenž byl v devadesátých letech postupně ze škol vytlačen anglickým jazykem, nicméně jako druhý volitelný cizí jazyk stále přetrvává.

pokračovali v dle nich již osvědčené anebo jen lehce modifikované praxi i nadále, případně více do hloubky probírali s žáky starší dějiny, aby se vyhnuli dějinám soudobým. To mělo za následek určitou setrvačnost výuky dějepisu<sup>15</sup>.

Zásadní změna v českém školství přišla v roce 2004, kdy vláda vydala zákon č. 561/2004 Sb. Kromě mnoha jiných změn došlo ke zrušení učebních osnov v tehdejší podobě. Novými dokumenty definující státní úroveň vzdělání v Česku byly a do dnešních dní jsou rámcové vzdělávací programy. Odrážejí trendy v evropské vzdělávací politice, jako je důraz na klíčové kompetence, uplatnění znalostí a dovedností v mimoškolním životě žáků. Dějepis je v rámci RVP ZV spolu s výchovou k občanství součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vzhledem k tomuto sdružení a debatám nad další integrací vyvstaly obavy z možného sloučení dějepisu a výchovy k občanství, které byly mimo jiné sepsány v iniciativně „Slovo k dějepisu“ v roce 2003. (Labischová, Gracová 2010, s. 27) Dnes s dvacetiletým odstupem pozorujeme, že ke spojení těchto dvou předmětů prozatím nedochází. Je však otázkou, zda onen strach o vlastní předmět je jednak opodstatněný, jednak jestli není dokonce jistou měrou i škodlivý, protože má potenciál brzdit prohlubování mezipředmětových vztahů či případnou tvorbu integrovaných předmětů, jako je třeba předmět „Mapa v evropských a globálních souvislostech“ na gymnáziu v Karviné. (Gymnázium Karviná 2022, s. 147)

Mezi dlouhodobé trendy ve výuce dějepisu patří snaha klást důraz na výuku soudobých dějin a naopak omezovat časovou dotaci výuce dějin pravěku a starověku. (Labischová, Gracová 2010, s. 29) Nicméně, i když se na této myšlence shodují vyučující, politici či oborová didaktika, dochází na tomto poli ve výuce ke změnám značně pomalým, kdy stále přetrvává skutečnost, že pravěk a starověk bývá probírán v průběhu šesté třídy ZŠ. Vedle dějepisu tradičního vyučování politických dějin se přihlíží k dějinám každodenního života a přestává být opomíjena i lokální a regionální historie, která se případně může žáků více týkat. S těmito trendy přímo souvisí téma této práce, jelikož právě využití pamětníků ze své podstaty souvisí s výukou soudobých dějin a dějin každodennosti, případně (i když to nemusí být podmínkou) s regionálními dějinami.

---

<sup>15</sup> Ve výuce dějepisu (i vlastivědy) tak až do dnešních dní přežívá řada historických mystifikací, které však nejsou jen pohrobky komunistického režimu, ale i ideologického pojetí výuky dějepisu v období první Československé republiky. (Šmajstrová 2020, s. 65)



## 5.2 Změny v pojetí výuky dějepisu

Kromě změn edukačního obsahu došlo i k proměně pojetí dějepisu jako vyučovacího předmětu. Významný vliv na utváření didaktiky dějepisu v Československu měl historik Vratislav Čapek<sup>16</sup>, který chápal dějepis ve smyslu „menší vědy“ stojící vedle historie jako „vědy velké“. Z tohoto pojetí vyplývá, že žák by se po absolvování předmětu měl stát „malým historikem“, tedy chápat metodologii historického výzkumu, práci s historickými prameny, či dokonce se vyznat v základech pomocných věd historických. (Beneš 2020, s. 169)

V současném pojetí výuky dějepisu je však již tato idea „malé vědy“ jednak neaktuální, jednak není ani kompatibilní s edukační realitou. (Labischová, Gracová 2010, s. 27) Vzhledem k postupným změnám ve výuce dějepisu začalo být jasné, že spíše než být „malými historiky je cílem osvojovat si základní znalosti z historie jak národní, tak světové a dovednost přemýšlet v historických souvislostech. Historik Zdeněk Beneš (2003) v tomto směru přišel se zajímavým tvrzením, ve kterém přirovnává situaci žáka v každodenní realitě. Takřka od rána do večera se nachází v situaci, v níž ho obklopují všelijaké historické informace různé jakosti asi podobně, jako když je v supermarketu obklopen různým zbožím. Právě správně pojatá výuka dějepisu by měla žáka vybavit kompetencemi, aby byl schopen rozlišovat mezi kvalitním a nekvalitním „zbožím“.

## 5.3 Pamětníci ve vzdělávání

Z výše zmíněného vyplývá, že změna paradigmatu v pojetí historie jako vědy i dějepisu jako vyučovacího předmětu otevřela dveře orální historii ve výuce. Přímé využití metody orální historie bývá většinou rozhovor mezi žákem a pamětníkem, což je zpravidla člen rodiny, případně soused. V tomto ohledu můžeme spatřit značné možnosti, které s sebou integrace pamětníků do výuky v regionálním a místním<sup>17</sup> pojetí přináší. (Herink a kol. 2014) Dále pak i socioekonomické dějiny<sup>18</sup> se mohou stát méně suchopárným aspektem historie lidstva, pokud budou doplněny o autentické vzpomínky pamětníků

---

<sup>16</sup> Profesor Čapek sám, ačkoliv byl po celý život levicově orientován, se členem komunistické strany stal na nátlak až v roce 1961, kdy nastoupil do Pedagogického institutu. Neměl ani tendence lámat dějiny dle marxistické ideologie. Důležité je rovněž zmínit, že vystudoval obor historie a anglistika na Filosofické fakultě Karlovy univerzity před únorovým převratem roku 1948. (Beneš 2020, s. 164)

<sup>17</sup> Zde se ukazuje integrační potenciál práce s pamětníky, kdy v rámci místně pojaté výuky dějepisu a skrze vzpomínky k němu se vztahující budujeme mezipředmětové vztahy se zeměpisem, ve kterém je jedním z důležitých konceptů vztah k místu.

<sup>18</sup> Na které navazuje výuka této problematiky v přítomné formě v rámci výchovy k občanství a zeměpisu.

těchto událostí. (Stradling 2003, s. 143) Zároveň zde vyvstává další výhoda pamětníků, kteří zpravidla vypráví své vzpomínky nejen jako historickou či ekonomickou anebo sociální studii, nýbrž minulost líčí komplexně, ačkoliv ona komplexnost je jistě omezena jejich chápáním reality.

Jako příklad zdařeného vzdělávacího projektu založeného na metodě orální historie (ale ne pouze), lze uvést počin neziskové společnosti Post Bellum: *Příběhy našich sousedů*. Jak již z názvu vyplývá, projekt byl zaměřen na práci s pamětníky, se kterými žáci osmých a devátých ročníků ZŠ nebo tercií a kvart na víceletých gymnáziích za pomoci vyučujícího a koordinačního pracovníka organizace měli dělat rozhovor s pamětníkem v digitalizované formě. (Post Bellum 2017) Cíl spočíval ve vytvoření audiovizuálního dokumentu – reportáže, komiksu, prezentace apod., který žáci měli doplnit o prameny archivní a fotografické. Kromě samotného „hmotného“ cíle, jenž žáci prezentovali před veřejností a odbornou porotou, bylo dalším cílem projektu, vycházejícím z charakteru organizace, navázání mezigeneračního vztahu mezi žáky a pamětníky. (Post Bellum 2017)

Využívání pamětníků ve výuce je věnována pozornost i v odborném časopise orální historie MEMO. Jednou ze studií zabývajících se danou tematikou je například *Křimické zelí, kulinární tradice a badatelský dějepis aneb Rodinná paměť a její využití ve výuce*. (Morávková 2021, s. 122) Studie představuje vyučující projekt, který je postaven na řízených rozhovorech mezi žáky v roli tazatelů a pamětníky na téma kuchařských specifík Plzeňska se zvláštním zaměřením na regionální produkt – křimické zelí. Cílem na jedné straně je jak pořízení a následná analýza rozhovorů s narátory, na druhé straně rovněž i osvojování si klíčových kompetencí v průběhu tvorby projektu, s čímž souvisí i vytváření si vztahu k místnímu regionu. (Morávková 2021, s. 122)

Riziko využití pamětníků a jejich vzpomínek ve výuce tkví v nahlížení na orální historii jen ve smyslu pouhého zpestření výuky, ne jako na její plnohodnotnou součást – podobně jak někdy bývá pojmána i samotná projektová výuka. Tato eventualita může být zapříčiněna například časovou náročností<sup>19</sup> či malou zkušeností vyučujícího s metodou. Objektivním a přirozeným „nedostatkem“<sup>20</sup> je omezená škála témat, která lze z hlediska orální historie zpracovat. Chybou by také bylo nereflektovat subjektivní podstatu orální historie.

---

<sup>19</sup> Při vhodném navržení je možno ji (částečně) eliminovat.

<sup>20</sup> Možnými riziky, která s sebou přináší orální historie více, se zabývá podkapitola „Rizika práce s pamětníky“.

## 5.4 Projektová výuka

Pokud si představíme tradiční školní třídu druhé poloviny devatenáctého století ve středoevropském prostoru, bude se jednat o učebnu uzpůsobenou k výuce dle pojetí Johanna Friedricha Herbartu. Pro výuku tehdejší doby byla typická vůdčí role učitele, jenž jako hlavní metodu využíval zejména výklad, a pasivní role žáka, který si měl učivo osvojit především pomocí paměti a pamětného učení. (Kasper, Kasperová 2008, s. 109) Přirozenou součástí tehdejší školy<sup>21</sup> byly i tresty postihující kázeňské přestupky. Klima tehdejší třídy popisuje ve svých pamětech rakouský spisovatel Stefan Zweig. Učitele připodobňuje k otrokům, jež strojově přeřikávají školní osnovy předložené státem. Mezi žákem a učitelem nešlo mluvit o nějakém hlubším vztahu. Podle Zweiga byli žáci ve škole permanentně znudění, často trestáni či jinak ponižováni ze strany vyučujícího. Jak žák, tak i učitel se v nepodobné míře těšili na poslední zvonění dne, které je osvobodí ze školních tříd. (Zweig 1994, s. 36)

V reakci na herbartovskou pedagogiku přišel na přelomu devatenáctého a dvacátého století americký pedagog a psycholog John Dewey s koncepcí progresivní pedagogiky vypracované na základech pragmatické filosofie. (Kratochvílová 2009, s. 27) Základním stavebním kamenem Deweyho konceptu je čin – činnost. Hlavní rozdíl ve srovnání s herbartismem spočívá v tom, že žák má konat, a tedy nebýt pasivní, ba právě naopak: po žákovi je aktivita vyžadována. S určitou činností, kterou žák vykonává, totiž přichází zkušenost, v níž tkví cíl pragmaticky pojaté výuky. (Havlůjová, Najbrt 2014, s. 102) Obsah – učivo je pojímáno komplexně, nikoli v oddělených z vnějšího akademického světa vědecky daných předmětech. A to z důvodu, že učení se obsahu vzdělávání je založeno na řešení určitého problému. Podobně jako v reálném životě, když k řešení problematické situace využíváme souhrn námi osvojených znalostí i dovedností.

Ačkoliv u Deweyho učení „learning by doing“ můžeme spatřovat počátky projektové metody, tak samotný pojem „The Project Method“ je spojen až se jménem žáka a posléze i blízkého kolegy výše zmíněného Johna Deweyho, Williama Killpatricka, který v roce 1918 publikoval stejnojmennou studii. (Knoll 2014, s. 666) Jím koncipované projekty by měly u žáků rozvíjet nejen znalosti, ale i dovednosti a především i hodnoty.

---

<sup>21</sup> Dlužno dodat, že reálné školní pojetí herbartismu neodpovídalo ve všech ohledech myšlenkám J. F. Herbartu, mj. z důvodu, že do obecné praxe se dostalo až po jeho úmrtí. (Kasper, Kasperová 2006, s. 83) Nespornou výhodou byla i efektivita, kdy ve třídě čítající několik desítek žáků není snadné vést výuku jinak nežli výkladově a zároveň tento styl neklade příliš velké psychodidaktické požadavky na učitele. Důležitá složka pro tehdejší dobu spočívala i v disciplinaci (pasivitě vůči autoritě) mladé složky společnosti před potenciálním zaměstnáním.

Cílem byl tedy komplexní rozvoj žákovy osobnosti na plnohodnotného člena demokratické společnosti. (Kasper, Kasperová 2008, s. 120) A pokud porovnáme na straně jedné záměr RVP ZV (MŠMT 2023), tedy naplňování klíčových kompetencí, a cíle Killpatricovy projektové metody na straně druhé, dojdeme k závěru, že se nijak radikálně neliší, naopak. Z tohoto tvrzení vyplývá soudržný vztah mezi aktuálně koncipovaným RVP ZV (MŠMT 2023) a výukou založenou na projektové metodě<sup>22</sup>.

V českém prostředí byl myšlenkový proud spočívající v jistém odklonu od herbarismu reflektován od počátku dvacátého století, především pak v období první Československé republiky. (Kasper, Kasperová, Pánková 2018, s. 170) Lze tak uvést celou řadu reformních pedagogů, mezi které patří kupříkladu Josef Úlehla, Eduard Štorch či „enfant terrible“ tehdejší české pedagogické scény František Bakule. Nicméně v popředí těchto významných osobností stojí jméno docenta pedagogiky Václava Příhody, který měl při svém pobytu ve Spojených státech amerických ve dvacátých letech minulého století možnost seznámit se s praxí prováděnou progresivní pedagogikou, a dokonce v rámci studia na chicagské univerzitě spolupracoval i s Johnem Deweyem. (Kasper, Kasperová 2020, s. 48) Příhoda ovlivněn americkou výukovou koncepcí se po návratu do Československa pokusil o systémovou reformu českého školství, dnes známou jako tzv. Příhodovská reforma<sup>23</sup>. Konec reformního hnutí je spojen jednak s druhou světovou válkou, jednak i s povalečným vývojem Československa. Filosofie reformní pedagogiky vycházející z demokratických ideálů totiž není slučitelná s žádnou variantou totalitních ideologií. Vzhledem k historickému vývoji došlo k oživení myšlenky projektové výuky až po tzv. sametové revoluci.

### 5.4.1 Vymezení projektové výuky

Jak již vyplývá z výše uvedených informací, tak základem projektové výuky je projektová metoda tkvící v odklonu od systému vyučovacích předmětů, jenž odpovídá zpravidla dílčím vědním disciplínám. (Kratochvílová 2009, s. 40) V porovnání s frontální výukou, která je ze své podstaty zaměřena spíše teoreticky – znalostně, v rámci projektové výuky by naopak žák měl především (ne však pouze) při řešení projektů rozvíjet

---

<sup>22</sup> Projektová metoda bývá kritizovaná za marginalizaci jednotlivých vyučovacích předmětů a nedbalý přístup ke konvenční výuce teoretických znalostí. (Kratochvílová 2009, s. 29) Což mj. poukazuje na skutečnost, že žádná didaktická metoda nejspíš nikdy nebude bez nedostatků, nicméně musí být snahou edukačního systému je maximálně eliminovat.

<sup>23</sup> Cíl této diplomové práce nespočívá v bližším rozboru českého reformního hnutí v době meziválečného Československa. Z toho důvodu zde nebude více rozebírána „Příhodovská“ reforma.

své dovednosti, a to za pomoci vyučujícího. (Kalhous, Obst a kol. 2009, s. 299) Projektem se dle Maňáka a Švece (2003) rozumí: „*komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního projektu.*“ Jana Kratochvílová definici doplňuje o závěrečnou argumentaci žáka obhajujícího vlastní produkt, ježto je podložena získanými zkušenostmi právě při plnění projektu. (Kratochvílová 2009, s. 36)

Realizace projektu bývá tradičně rozdělena do čtyř fází. (Kolodziejski et al. 2017, s. 27-28) První z nich spočívá ve vytyčení záměru projektu, a tedy stanovení cílů mající se v rámci projektu naplnit. Po detailním naplánování přichází fáze samotného uskutečňování projektu, a to dle dříve stanovených činností, avšak jisté změny jsou možné, někdy i nezbytné. Ve třetí fázi žáci prezentují jimi vytvořené projekty. Samotné prezentování může být jak ve slovní, tak i písemné podobě. Je vhodné do třetí fáze projektu zahrnout i rodiče, kteří dostávají možnost „na živo“ vidět výsledky školní práce svých potomků. Dle charakteru projektu se prezentace mohou případně účastnit i jiné zúčastněné osoby. Závěrečná fáze spočívá v reflexi realizovaného projektu, na kterém se podílejí žáci společně s učitelem. Výsledná klasifikace projektu by se pak dle předem stanovených kritérií, například dle hodnotícího archu či dotazníku, měla soustředit jednak na nově nabitě znalosti a dovednosti jednak i na osvojené postoje a hodnoty. (Tomková a kol. 2009, s. 19) Právě poslední krok by při správném průběhu projektové výuky měl naplnit nejvyšší cíl dle původní Bloomovy taxonomie „hodnocení“. Dle revidované Bloomovy taxonomie je pak k nejvyššímu cíli „tvořit“ dospěno již v průběhu kroků předcházejících.

Mezi základní znaky vymezující projektovou výuku patří její interdisciplinární pojetí, jelikož při řešení jistého projektu bývá zapotřebí komplexní využívání jednotlivých vyučovacích předmětů. (Havlůjová, Najbrt a kol. 2014, s. 105) Projekt by rovněž měl mít přesah do současného dění, a tedy reflektovat aktuální dynamické změny hýbající společností. Při využití pamětníků jde například „minimálně“ o navázání mezigeneračního kontaktu. Na což navazuje propojení života ve škole s životem mimo ní. Škola se tak stává institucí více přístupnou a může využít možnosti setřást ze sebe nálepkou pouhého disciplinačního prostředku spojeného s nutným stresem a paměťovým učením se zbytečných poznatků, kterou jsou odtrženy od praktického života mimo školní budovu.

Zásadním principem projektové výuky je změna role žáka i vyučujícího. V tomto směru důležitým krokem k proměně souvisí s přechodem od motivace vnější, která je v tradičně pojaté výuce stimulována například učitelovou pochvalou či známkovým

ohodnocením žákovy práce, k motivaci vnitřní, kdy žák odměňuje sám sebe zdárným plněním dílčích úkolů vedoucích k cíli – úspěšné realizaci projektu. (Dvořáková 2009, s. 33) Během jehož uskutečňování získává širokou škálu zkušeností a podílí se učícímu se procesu ve spolupráci s vyučujícím.

Projekt by tedy měl u žáka v ideálním případě zaměstnávat složku senzomotorickou, kognitivní i afektivní. Z toho vyplývá, že v průběhu realizace si žák komplexně osvojuje jednotlivé klíčové kompetence, a tedy roste i jeho potenciál k žití úspěšného osobního i společenského života po opuštění školního prostředí. Učitel pak již není předavatelem vědomostí, ale žakovým poradcem, jenž ho doprovází na cestě k vytyčenému projektovému cíli. Jedná se tedy v kontextu řešení projektu o žakova konzultanta, který s ohledem na ideu projektové výuky jen velmi citlivě zasahuje do průběhu žákovy činnosti a podporuje u něj samostatnost v řešení problému. (Kratochvílová 2009, s. 38)

## 5.5 Problematické aspekty

Přes celou řadu výše zmíněných výhod projektové výuky přetrvává v českém edukačním systému jistá nedůvěra, z níž vyplývá okrajovost v jejím pravidelném nasazování. (Kalhous, Obst a kol. 2009, s. 302) Problém pojetí, kdy například jednou za rok je uspořádán celoškolní mezipředmětový projekt typu „Voda“, může spočívat v tom, že žáci (i učitelé) nepřístupují k projektu jako k plnohodnotné výuce, ale spíše jako k jakési okrajové aktivitě na konci roku. I když pak výsledek může být vizuálně poutavý, tak nespĺňuje náležitě dopady na žáka a částečně ztrácí svůj význam. Tento přístup by byl vhodný ve smyslu postupného seznámení se s projektovou výukou, a to zejména ze strany vyučujících. Nicméně není dobré ustrnout při tomto a snažit se integrovat projektovou výuku do jednotlivých předmětů, což mj. napomáhá chápání souvislostí mezi nimi navzájem.

Za častý důvod, proč projektová výuka není využívána hojněji, bývá ze strany vyučujících uváděn problém časové náročnosti. V tomto směru je záhodno zmínit výrok ředitele Gymnázia Přírodní škola, Františka Tichého, jak jej sdělil autorům publikace Paměť a projektové vyučování v dějepise: „*Co je ztráta času? Jako učitelé máme ten luxus, že pro nás je skutečně cesta cílem. Žádný čas, který opravdově věnujeme dětem, kdy překračujeme své vnitřní i vnější hranice a hledáme sebe i druhé, není ztracený...*“ (Havlůvová, Najbrt 2014, s. 100) Citát v kontextu této práce není uveden, aby kritizoval učitele, kteří poukazují na případnou časovou neefektivitu projektové výuky. Spíše je zde využít v kontextu jiného nahlížení na edukační realitu, jíž by však měl porozumět

nejen učitel, ale i žák či rodič. Dle Tiché by vyučující měl své povolání brát jako cestu, při níž se překračují omezující činitelé, jako je prostor a čas. (Tichý 2017, s. 230) Bylo by totiž chybou nahlížet na práci učitele pouze ve smyslu klasického zaměstnání, do něhož docházíme za výdělkem.

Z časového hlediska může být pro vyučujícího překážkou i náročnost přípravy projektu. (Havlůjová, Najbrt 2014, s. 104) Jedná se jistě o legitimní námitku. V tomto ohledu však v současnosti vzniká řada oborově didaktických publikací sloužící jako vhodný zdroj inspirace využitelné v praxi. Přesto však zůstává skutečností, že příprava validního komplexního projektu bývá časově náročná. Byla by však promarněná šance ke zvýšení kvalit českých edukačních poměrů, aby tento faktor vedl k zatracování projektové výuky.

V časové náročnosti se dle vyučujících skrývá i další úskalí, a sice nestihnutí s žáky probrat předepsané učivo dle ŠVP. Z tohoto pohledu však problém může spočívat v obsahové přeplněnosti ŠVP, kdy v pravdě pak již čas na projektovou výuku nezbyvá. Avšak vzhledem k tomu, že ŠVP vychází z RVP, tak je důležité si uvědomit fakt, že jedním ze zásadních cílů dle RVP spočívá v naplňování klíčových kompetencí. Tradičně pojatou frontální výukou je pak lze naplňovat jen s malou či dokonce nulovou efektivitou, a to například v porovnání právě s výukou projektovou. Dále i obsahové vymezení průřezových témat vybízí k projektovému pojetí, jež umožňuje předmětovou integraci. (Tomková a kol. 2009, s. 18)

Kromě časové stránky další případné potíže mohou mít souvislost s nesouhlasným přístupem vedení školy k projektové výuce, pohledu rodičů a popřípadě i širší zapojené veřejnosti. Určitá část těchto negativ je však zapříčiněna nedostatečnou informovaností a tento problém může být zdárně vyřešen ozřejmením pozitivních dopadů projektové výuky. (Dömischová 2011, s. 53) Ovšem již větší obtíž může způsobit neznalost ze strany vyučujících a převažující přílišný konzervativismus v učitelském sboru. Skutečný zádrhel může být i ne zcela vyhovující materiální zázemí školy. Tento determinant je z pozice učitele jen nelehko vyřešitelný a bývá pak zkouškou jeho kreativity, jakým způsobem se vyučující s tímto činitelem popasuje.

Projektová výuka, stejně jako i ostatní pojetí výuky, s sebou přináší řadu pozitiv i případných negativ. Nicméně dle z výše napsaného spíše vyplývá, že pozitivní aspekty jsou převažující. Cílem této práce není, aby byla projektová výuka chápána jako jediná úspěšná cesta za vzděláním žáka dvacátého prvního století, naopak je důležité si uvědomit i její hranice. Kvalifikovaný učitel by se však měl snažit dané meze minimalizovat,

a ne na ně poukazovat jako na důvod, proč vyučovat pouze frontálně. Je nezbytné klást důraz na skutečnost, že projektová metoda má ve vzdělávacím systému stejné postavení jako metody tradiční a nemělo by k ní být přistupováno jako k metodě alternativní. (Kra-tochvílová 2009, s. 55)

## 5.6 Prisma psychologického vývoje

Jedním ze zásadních determinantů využití pamětníků ve školském prostředí je psychologická etapa vývoje, v níž se žák nachází. Během pouhých čtyř let, během kterých prochází druhým stupněm ZŠ, dochází u mladého jedince k mnoha dynamickým změnám, a to nejen tělesným, ale především duševním, které učitel musí ve výuce reflektovat. Dle aktuálního vývojového období by vyučující měl navrhovat vhodné a rovněž i dosažitelné cíle při práci s pamětníky a jejich vzpomínkami. Z toho vyplývá, že by bylo hrubou chybou využívat stejný typ materiálů pro práci s žáky jak v šestém, tak i třeba devátém ročníku ZŠ. Právě takovéto omyly mohou vést ke znevážení využití pamětníků ve výuce a napáchat více škody nežli užitku. Nicméně dané tvrzení nezamítá možnost pojmout případný projekt meziročníkově, což je naopak potenciálně více obohacující, ale jen za předpokladu individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

Vývoj dítěte stál v období dvacátého století zpočátku poměrně dlouho mimo zájem hlavního vědeckého diskurzu – jako výjimku zde můžeme uvést Annu Freud, jež se zabývala vývojem dítěte z psychoanalytického hlediska. V počátečních desetiletích druhé poloviny dvacátého století stálo v popředí vlivné behaviorální pojetí psychologie kladoucí si za cíl nalézání univerzálních vzorců chování společné jak zvířatům, tak lidem – s nevelkým ohledem na jejich vývojovou fázi. Kognitivní pojetí psychologie stálo prozatím stranou. (Kozulin 1998, s. 34) Změna přišla postupně až v šedesátých letech, kdy se do popředí zájmů psychologické vědy dostávalo jméno švýcarského psychologa Jeana Piageta a následně pak v letech osmdesátých sovětského psychologa Lva Vygotského, kteří však své vývojové teorie nastínili již ve dvacátých letech minulého století. (Kozulin 1998, s. 34)

Piagetova teorie kognitivního vývoje posuzuje psychologický vývoj jedince na základě vztahu procesu poznání a myšlenkových operací. Tedy dítě se rozvíjí na základě



interakce s fyzickou realitou, jež jej obklopuje<sup>24</sup>. (Vágnerová 2005, s. 46) Dle Piageta by se žák druhého stupně měl v lepším případě nacházet ve vývojovém stadiu formálních operací, případně by se žák šestého či sedmého ročníku mohl nacházet i na nižším stupni, a sice v rozvinutém stadiu konkrétních operací. Žákům ve stadiu konkrétních operací bývají zpravidla cizí abstraktní pojmy, které jsou pro ně zatím až příliš neuchopitelné a podobně na tom mohou být i se složitějšími analytickými operacemi. (Vágnerová 2005, s. 48) Z toho vyplývá, že by s žáky na tomto stupni vývoje měly být případně řešeny problematiky konkrétního charakteru, nežli třeba problémy ideové. Právě výuka humanitních a společenských věd tak někdy bývá zpočátku pro žáky přespříliš abstraktní<sup>25</sup>, což může zapříčinit jejich špatné studijní začátky těchto vyučovacích předmětů. Nejde hned o neúspěch v předmětu, ale velmi škodlivý je počáteční nezám, který pak není snadné potlačit.

Jak již z názvu vyplývá, tak Vygotskij ve své sociokulturní teorie ve srovnání s Piagetem přiznává sociokulturnímu prostředí ve vývoji jedince podstatně významnější roli. Dle Vygotského teorie je myšlení rozvíjeno interakcí mezi jedincem v nižším a jedincem ve vyšším vývojovém stadiu. (Helus 2009, s. 54) V předškolním věku zpravidla mezi rodičem a dítětem, v edukačním prostředí pak mezi vyučujícím a žákem. Na rozdíl od švýcarské školy, sociokulturní teorie nepopisuje určitá stadia lidského jedince ve smyslu obecných uzavřených polí, nýbrž operuje s pojmem zóna proximálního vývoje, kterou Vygotskij (1978) definuje jako: „*vzdálenost mezi skutečnou vývojovou úrovní určenou nezávislým řešením problémů a úrovní potenciálního rozvoje určenou řešením problémů pod vedením dospělých nebo ve spolupráci se schopnějšími vrstevníky*“. Lze si povšimnout, že Vygotského přístup k vývoji jedince je o něco více individuální, nežli je tomu u Piageta, což je sice v edukačním prostředí žádoucí, nicméně však pro vyučujícího náročnější. (Vávra 2019) V pedagogickém pojetí dle Vygotského totiž, vyučujícím stanovené cíle musejí odpovídat zóně proximálního vývoje svěřených žáků, aby u nich docházelo k žádoucímu kognitivnímu vývoji.

Vygotskij i Piaget se tak shodují, že k efektivnímu vývoji myšlení je zapotřebí aktivní role žáka v procesu učení a naopak memorování faktů je svým způsobem zbytečné, ne-li dokonce škodlivé pokud otupuje zájem o poznání. Zásadním rozdílem mezi teoriemi

---

<sup>24</sup> Piagetova teorie není v současné době přijímána jako celek bez námitek. Vědecké výzkumy poukázali, že Piaget ve své teorii zanedbal v popředí význam sociálních faktorů na vývoj jedince, a to především vliv rodiny. (PLHÁKOVÁ 2005, s. 13)

<sup>25</sup> Vhodným příkladem může být příliš hloubkové rozebírání řecké a římské demokracie v šestém ročníku.

tkví v biologické podstatě vývoje dle Piageta, kdežto Vygotskij v kontextu jedincova vývoje neopomíná sociokulturní faktory, ba dokonce jsou dle jeho pojetí nutnou komponentou. (Plhánková 2005, s. 18)

V edukačním prostředí je kognitivní vývoj žáka jistou měrou reprezentován rozvíjením kognitivních cílů, jak je v padesátých letech minulého století stanovil Benjamin S. Bloom. V devadesátých letech došlo k revizi Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, kdy se nejvyšším z cílů stala tvůrčí činnost žáka. Druhým nejvyšším cílem v revidované taxonomii je činnost hodnotící, jež byla v původní Bloomově taxonomii na nejvyšší příčce. (Vávra 2011) Kromě toho jsou cíle rozděleny na nižší – vědomostní a vyšší dovedností. Aby docházelo ke kognitivnímu vývoji dle Piageta i Vygotského je nezbytné od znalostních cílů spočívajících v zapamatování si a porozumění pojmů přejít k vyšším cílům, a tedy kognitivních procesům, jako je aplikace dovedností, analýza, zhodnocení a tvůrčí činnost.

Dle RVP ZV (MŠMT 2023) je cílem škol v rámci školského systému České republiky u žáků rozvíjet klíčové kompetence, které definujeme jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Dosud došlo výše k popsání kognitivního rozvoje žáka, nicméně dle ideje naplňování klíčových kompetencí nelze opomíjet ani budování osobního hodnotového systému. Hodnotovou stránku osobnosti reflektuje tak zvaná Krathwohlova<sup>26</sup> taxonomie afektivních cílů. Dle Krathwohla dochází k naplňování jednotlivých cílů dle principu postupné internalizace – tedy plynulého zvnitřňování hodnot. (Seels, Glasgow 1990, s. 28)

Podobně jako u kognitivního vývoje žáka, kterému je nutné přizpůsobovat příslušné kognitivní cíle, není tomu o mnoho jinak i hodnotových a postojových cílů, a tedy i je musí vyučující přizpůsobit danému stadiu vývoje žáka. Na konci šedesátých let dvacátého století přišel americký psycholog Lawrence Kohlberg s myšlenkou, že jedinec v průběhu své ontogeneze prochází postupně stadii morálního usuzování. Dle Kohlbergovy teorie<sup>27</sup> závisí aktuální vývojové stadium člověka na jeho mravním usuzování.

---

<sup>26</sup> Americký psycholog byl David Krathwohl byl blízkým spolupracovníkem výše zmíněného Benjaminu Blooma a podílel se na revizi původní taxonomie vzdělávacích cílů.

<sup>27</sup> Kohlbergova původní teorie prošla v čase řadou validních kritických připomínek. Vhodným příkladem je reflexe americké psycholožky Carol Gilligan, která upozornila na skutečnost, že Kohlberg do svého výzkumu zahrnul pouze chlapce. Z toho vyplývá, že se jedná o pohled čistě maskulinní, který nezohledňuje případně odlišnosti ve vnímání morálky mezi muži a ženami, které však na základě novějšího výzkumu existují. (ATKINSON, CARLSON, 2003, s. 86)

(Atkinson, Carlson 2003, s. 85) Podobně a možná ještě více, jako je tomu u výše zmíněných teorií vývoje dle Piageta a Vygotského, tak ani u této nejde mluvit o pevných hranicích jednotlivých stadií a stupňů vývoje jedince.

Žáci v šestém a sedmém ročníku se dle dané hypotézy zpravidla nacházejí ve čtvrtém stupni stadia konvenční morálky. To je charakteristické morální orientací na zákon a řád. (Atkinson, Carlson 2003, s. 85) Žák je přesvědčen, že normy se mají plnit a blíže nepromýšlí jejich legitimitu a morální integritu. Problémovou situací se může stát eventualita, kdy se zákony či normy vzájemně vylučují. Právě humanitně orientované předměty mají v tomto ohledu jistou výhodu oproti přírodním vědám, kdy mohou žákům demonstrovat mezní situace lidského chování, jež porušuje zákon, ale zároveň je velmi nelehké daný čin odsoudit. Na druhé straně pak lze snadno najít i případy lidí dle zákonů jednacích, ale přesto byly jejich činy odsouzeny, a to dokonce i trestem nejvyšším.

V osmém či někdy spíše až v devátém ročníku by se pak postupně žáci měli „přesunout“ do pátého stupně stadia postkonvenční morálky. Kohlberg ve svém díle zohledňuje Piagetovu teorii kognitivního vývoje a spojuje přechod od konvenční morálky k postkonvenční s rozvojem abstraktního myšlení – stadium formálních operací. Jedinec se dostává k postoji, že nejdřív byl člověk a až pak zákon, tedy že zákony jsou či by měly být tvořeny na základě kolektivních hodnot společenské smlouvy<sup>28</sup>. (Atkinson, Carlson 2003, s. 86) Zákony porušující obecně platnou a vnímanou společenskou smlouvu jsou špatné zákony, což i limituje jejich autoritu.

V tomto ohledu má právě využití pamětníků ve výuce velký potenciál pro rozvoj Krathwohlových afektivních cílů a potažmo i rozvíjení morální dimenze žákovy osobnosti. Kdy v rámci výuky se naskytne možnost vidět – slyšet chování lidí jednak v mezních situacích, jednak i v běžném životě. Různé okolnosti mimořádné, ale i všední totiž bývají zásadním činitelem ovlivňující utváření vlastního sebepojetí na straně jedné a chování k ostatním lidem, společnosti a rovněž i životnímu prostředí, v němž se jedinec nachází na straně druhé.

---

<sup>28</sup> Toto hledisko je determinováno společností a kulturou – nemůžeme tvrdit, že existuje jediná globální společenská smlouva. Nicméně pro „Západní svět“, jehož je Česko součástí, můžeme za platnou společenskou smlouvu označit tu v pojetí Johna Locka.

## 6 Kolektivizace zemědělství

Kolektivizaci bychom mohli definovat jako socioekonomický proces probíhající ve venkovském prostoru, jehož cílem je transformace soukromé zemědělské malovýroby v kolektivní zemědělskou velkovýrobu, zpravidla pod státním dohledem. Z hlediska historického pohledu lze mluvit o události, představující společenský pokus, zpravidla doprovázený násilnými činy a nerespektováním základních lidských práv, jenž kromě snahy o zestátnění zemědělské půdy vede k likvidaci lidových tradic a zásadním změnám v rurální krajině. (Pernes 2016, s. 5) Kolektivizace probíhala během dvacátého století v řadě tak zvaně lidově demokratických republik, a to nejen v Evropě.

### 6.1 Od venkova tradičního k venkovu socialistickému

Český venkov po dlouhém období relativní nehybnosti zaznamenal významné změny, jež souvisely s panováním osvicených panovníků. Jednalo se především o zavedení sadby brambor v období vlády Marie Terezie a zrušení nevolnictví Josefem II. patentem z roku 1781. Následně i tak zvané dlouhé století s sebou přineslo řadu změn. Již v první polovině devatenáctého století začal být pěstován jetel, což krom jiného umožnilo přechod od dosavadního trojpolního systému ke střídavému hospodaření. (Petráň, Petránová 2011, s. 280) Zásadním se poté stalo zrušení poddanství v roce 1848, kdy se z nesvobodných rolníků stali plnoprávní občané. Mezi další významné vlivy patřila postupná industrializace, která se však především týkala značně posilněného selského stavu. Onen vývoj byl však postupný, ne radikální. Z toho důvody se každodenní život na vesnici v první polovině dvacátého století v mnoha rysech podobal tomu v druhé polovině století devatenáctého. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 21) Stále byl určován především zemědělskými pracemi – potažmo klimatickými periodami, případně i náboženskými svátky či některými novými svátky světskými.

Období druhé světové války podobně jako i té první znamenalo především pro české statkáře povinnost dodávek a úpravu jak živočišné, tak rostlinné výroby. (Petráň, Petránová 2011, s. 594) Jakákoliv nedodržení daných nařízení byla velmi přísně trestána. S prvním válečným rokem souvisí i zavedení přidělového systému, který významným dílem omezoval život nejen ve městech, ale částečně i na vsích. Konec války poznamenal tuzemský rurální prostor především vysídlením Němců, což mimo jiné znamenalo obrovský nárůst zemědělského půdního fondu, kterému chyběl hospodář. Reakce

na tuto skutečnost spočívala v osidlování pohraničí občany z vnitrozemských regionů a přidělování půdy novým majitelům, (Čapka a kol. 2005, s. 37) kteří však nemuseli mít doposud se zemědělstvím žádné větší zkušenosti.

Po druhé světové válce byly v evropské společnosti výrazné levicové tendence, ani Československo nebylo výjimkou. První poválečné volby vyhrála v celostátním měřítku KSČ<sup>29</sup> a potvrdila svou vůdčí roli v politickém systému Národní fronty. (Jech 2008, s. 47) Nicméně sami čelní komunističtí politici v rámci volební kampaně mluvili o národní cestě k socialismu, a ne cestě po vzoru Sovětského svazu – zůstává otázkou, jakou měrou této myšlence věřili. Každopádně však věděli, že ve společnosti panuje vůči kolektivnímu zemědělství a zakládání kolchozů nedůvěra. Komunistická strana se nijak výrazně nesnažila ideu kolektivizace obhajovat, což dokládá projev ministra zemědělství Julia Ďuriše z roku 1947 k vyhlášení hradeckého programu (Vlček 2023): „*Ministerstvo zemědělství trvá na tom, aby v právě připravované nové ústavě naší republiky bylo ústavně zajištěno vlastnictví půdy do 50 hektarů. Tím skončí zneklidňování, že chceme dělat kolchozy.*“

Zásadními mezníky v zemědělské politice Československa bylo únorové převzetí moci ve státě KSČ v roce 1948 a rovněž i poměry v Jugoslávii – tamní předseda vlády Josip Tito se totiž rozhodl v praxi nastoupit národní cestu k socialismu, tedy ne dle sovětského modelu. Ke kolektivizaci se tak v Jugoslávii přistoupilo již v roce 1947 bez koordinace s dalšími lidově demokratickými státy, to spolu s dalšími politickými kroky a osobním nepřátelstvím mezi Titem a Stalinem vedlo k vyloučení Jugoslávie z východního bloku. (Jech 2008, s. 55) Po „jugoslávské zradě“ již bylo jasné, že národní cesta k socialismu u ostatních států sovětského bloku není reálně možná.

Jako oficiální začátek kolektivizace v Československu lze označit rok 1949, kdy vešel v platnost zákon č. 69/1949 Sb., o jednotném zemědělském družstvu. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 77) Z něj vycházela povinnost zakládat na československém venkově JZD, která však neměla hospodařit pouze na státní půdě, nýbrž i na té, jež byla dosud v soukromých rukou. Zestátněna a převedena pod působnost JZD měla být i dosavadní venkovská družstva. Podobně jako již dříve zakládané státní statky<sup>30</sup>, tak i JZD byla plně pod kontrolou státu a jeho byrokratického aparátu.

---

<sup>29</sup> Zatímco v českých zemích vyhráli komunisté, na Slovensku vyhrála Demokratická strana.

<sup>30</sup> Ty na rozdíl od JZD byly zpočátku budovány jako jeden národní podnik a měly se stát vzorem pro nově vznikající JZD. (Pochobradská 2012, s. 36)

Nicméně fakticky se ke kolektivizaci ihned s platností zákona nepřikročilo. Vzhledem k nezanedbatelnému negativnímu pohledu venkova na sovětsky pojaté zemědělství, se vedení KSČ rozhodlo nejprve přikročit k masivní propagandistické kampani. (Pernes 2016, s. 13) Již na samém počátku, při vymýšlení právních norem, bylo nutné vymyslet pro budoucí československé kolchozy nesovětský název. Rovněž i pojem kolektivizace neměl být používán. Propagandistický aparát oba nepopulární termíny nahradil slovy pro rolníka důvěryhodnými, a sice kolchozy měly být nazývány (jednotnými) družstvy, z kolektivizace se stalo združstevňování. Družstevnictví bylo na českém venkově hluboce zakořeněno od dob rakousko-uherských, kdy hojně vznikaly kupříkladu družstevní lihovary, mlýny či záložny – kampeličky. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 25) Plánovaná jednotná družstva, však s nimi měla společný jen název.

## 6.2 První fáze kolektivizace venkova

Na základě marxisticko-leninských tezí bylo cílem komunistické vlády, aby se JZD sestávala z malých a středních rolníků, proto se právě oni stali terčem robustní propagandistické akce. (Rokoský, Svoboda a kol. 2013, s. 141) Hlavní tezí kampaně bylo zvýšení zemědělské výroby spolu se zkvalitněním života na vsi, a to za předpokladu, že na československém venkově vznikne síť JZD. Přes záměr agitačních snah se zpočátku do JZD přihlašovali i sedláci. Přestože se tato situace může zdát zvláštní, její vysvětlení je poměrně jednoduché. Sedláci kalkulovali s myšlenkou, že lépe ochrání svůj soukromý majetek, pokud se stanou členy dobrovolně. Na počátku kolektivizace se jim dokonce tento postup i vyplácel. Často se stávali předsedy JZD, jelikož s řízením větších zemědělských podniků měli zkušenost. Právě tato JZD pak zpravidla bývala jedněmi z mála, jež hospodářsky prospívala. (Jech 2008, s. 76-77) Avšak níže popsaná Akce K (kulak) znamenala konec valné většiny „selských JZD“.

Přes ideový posun společnosti směrem k politické levici i poměrně silné družstevní tradici, nejde opomenout staletý vztah k rodné, a tedy vlastní půdě, který valná většina rolníků pocítovala. Z toho vyplývá, že navzdory komunistické propagandě o členství příliš velký zájem nebyl. (Blažek, Jech, Kubálek 2010, s. 35) Zpravidla největší byl u malých rolníků (vlastnících například jen kozu a zanedbatelný půdní výměr), kteří v JZD viděli potencialitu lepších životních podmínek. U mnoha zemědělců však vstup dobrovolný nebyl. Po nepřilíživě úspěšné náborové akci vláda přikročila k ekonomickému ná-

tlaku. Na československém venkově tehdy existovaly dva typy trhů, a sice vázaný s nižšími cenami, na kterém nakupovali členové JZD. Poté trh volný s cenami nesrovnatelně vyššími, jenž byl určen pro ty ostatní stojící mimo družstva. Další forma nátlaku spočívala v navyšování povinných dodávek naturálií do nesplnitelných výšek. (Rychlík a kol. 2018, s. 523) Neplněním povinných dodávek se rolník vystavoval riziku trestního postihu. Když k dané eventualitě ještě přičteme tíživou finanční situaci zapříčiněnou nákupy na volném trhu a často i nátlak místních komunistických funkcionářů, nelze se divit, že rolníci pod tíhou okolností do JZD začali vstupovat.

Jednotlivá družstva se od sebe lišila mnohými faktory – velikostí, polohou, ekonomickou situací apod. Nicméně dle tehdejší agrární politiky státu byla JZD klasifikována na základě dovršené úrovně kolektivního hospodaření, a to na celkem čtyři typy. (Jech 2001, s. 37) V rámci prvního typu byli jednotliví rolníci koordinováni JZD při společné rostlinné výrobě. Zatím však každý z nich pracoval na svých polnostech. Pozemky zatím sceleny nebyly, meze přetrvávaly a každý rolník jistou měrou stále disponoval vlastní sklizní. Pokud došlo ke scelení pozemků členstva JZD, tak to přecházelo do druhého typu. Rolníci byli povinni poskytovat družstvu tažná hospodářská zvířata, potahy či mechanizovanou techniku. JZD třetího typu měla kromě společné rostlinné i živočišnou výrobu. Z toho důvodu docházelo k výstavbě nových hospodářských staveb, v nichž byl dobytek chován kolektivně – tedy pro českou rurální krajinu typické zemědělské objekty, jako jsou kravíny, drůbežárny či vepřiny. Mzda byla jednotlivým družstevníkům určována dle výměry odevzdané půdy. JZD čtvrtého stupně se pak od předcházejícího lišila tím, že mzda již nebyla vyměřována na základě vloženého půdního fondu, avšak v souladu s vykonanou prací.

V průběhu první fáze kolektivizace vznikala JZD prvního a druhého typu. Kromě rozfázování průběhu společného hospodaření došlo k vypracování plánu, jak zakládat JZD. Plán zahrnoval celkem tři etapy. Na začátku mělo být samotné družstvo založeno, avšak v jakémisi volnějším – přípravném režimu. Druhá etapa zakládání spočívala v založení družstva prvního, schválení provozního řádu, stanov a následně přejít do druhého družstevního typu. Závěrečná fáze spočívala v transformaci JZD do třetího, poté i čtvrtého typu. Poslední etapa bývala nejproblematictější, mimo jiné i z důvodu, že společná živočišná výroba znamenala pro JZD až příliš velkou finanční zátěž. Nicméně bez družstev třetího a potažmo čtvrtého typu nebylo možné úspěšně kolektivizovat venkov, a proto docházelo od vládních i stranických představitelů k tlaku na předsednictva JZD, aby s realizací třetí fáze neotálela. (Blažek, Jech, Kubálek 2010, s. 49)

Přes propagandistický a ekonomický nátlak nemalá část rolnictva se vstupem do JZD otálela. Nicméně pod vlivem stále narůstajících represí ze strany lidově demokratického státu, podstatný podíl dosud soukromě hospodařících zemědělců do JZD v průběhu roku 1950 vstoupil. (Rychlík a kol. 2018, s. 593) Proti zbývajícím soukromníkům masivní represivní kampaň pokračovala i nadále. Průběh kolektivizace však předně nezpomalovali zbývajcí rolníci, kteří stáli mimo JZD, ale především problémy spočívající v nedobré hospodářské situaci valné většiny družstev. Hlavní činitele nevyhovující situace souvisely především se značným zadlužením a neschopností hospodařit se ziskem, či dokonce vůbec s nabytou půdou hospodařit. Vlivem rychlosti a zároveň i nepřipravenosti, s níž vznikala družstva třetího a čtvrtého typu se právě ona ocitla často v největších problémech, které vyvrcholily jejich živelným rozkladem.

Hromadný krach JZD, a tedy jistou měrou i samotné kolektivizace, začínal postihovat celé území Československa. (Rokoský, Svoboda 2013, s. 16) K hlavním důvodům trendu spočívajícím v rozpadu JZD lze na jedné straně spatřovat v často nekompetentním řízení družstev ze strany vedení, na druhé straně však nelze opomenout ani malou dotační pomoc, která nově vznikajícím JZD ze strany státu nepřicházela v dostatečném množství. Zásadním faktorem pak byla i tzv. měnová reforma, jež se v Československu udála v průběhu letních měsíců roku 1953 a vedla k dalšímu zchudnutí družstev a především jejich členů.

### **6.3 Přejchodné období**

Nezanedbatelný vliv na zemědělskou politiku státu měla rovněž smrt generálního tajemníka ÚV KSSS Stalina i nedlouho po něm předsedy KSČ prezidenta Gottwalda na jaře roku 1953. V Sovětském svazu došlo ke střetu politických špiček, který s sebou přinesl jisté zmírnění poměrů, podobné malé uvolnění politické situace lze vyzorovat rovněž i v Československu, jež se vlivem stalinisticky pojatého hospodářství řítilo vstříc ekonomické krizi.

Nový prezident Antonín Zápotocký až nezvykle otevřeně kritizoval dosavadní zemědělskou politiku i chyby provázející kolektivizační proces. Jeho projev při otevření vodní nádrže Klíčava nepřimo vedl ke značnému počtu odhlášek rolníků z JZD, avšak nelze jej označit za jejich spouštěč, ani to, že by s takovým postupem prezident vyloženě souhlasil. (Pernes 2016, s. 20) Nicméně lze tvrdit, že sám Zápotocký nebyl přívržencem radikální, násilné kolektivizace, jaká probíhala během prezidentství jeho předchůdce.



Proti dobrovolné a postupné kolektivizaci stálo však v ÚV KSČ vlivné křídlo reprezentováno například Antonínem Novotným či Václavem Kopeckým.

K dočasnému zmírnění kolektivizačních snah vedla i závažná potravinová krize, jejímž vlivem přišla kritika ze Sovětského svazu a na tu čelní funkcionáři strany a vlády vždy slyšeli. Došlo tedy k ustanovení, že je nutné před tím, nežli se v kolektivizaci bude nadále pokračovat, stabilizovat venkovské poměry, a to i za předpokladu tolerance soukromých rolníků. (Pernes 2016, s. 22) Vlivem nového kurzu zemědělské politiky výrazně klesl počet JZD. Významným důsledkem neúspěchu první etapy kolektivizace byl masový odchod zpravidla mladších pracovních sil ze zemědělství do průmyslu, což se v pozdější době ukázalo jako podstatný problém. (Kaplan 1993, s. 231)

## 6.4 Druhá fáze kolektivizace

Z hlediska procesu kolektivizace je významný rok 1957, který po Československu znamenal celou řadu změn. V listopadu toho roku zemřel dosavadní prezident Antonín Zápotocký. Ve funkci byl vystřídán prvním tajemníkem Ústředního výboru komunistické strany Antonínem Novotným, kterého za nového prezidenta prosadil první tajemník ÚV KSSS Nikita Chruščov. Novotný tak po vzoru Klementa Gottwalda držel ve svých rukou toho času dvě nejvýznamnější funkce ve státě – na rozdíl od jeho předchůdce. (Rychlík a kol. 2018, s. 544) Mimo jiné vzhledem ke skutečnosti, že Zápotocký byl „pouze“ prezidentem, a ne i prvním tajemníkem strany, prohrál s Novotným mocenský boj a již v průběhu svého mandátu to nebyl on, nýbrž Novotný, kdo měl významnější vliv na chod státu. Nicméně zásadní faktor, proč se Novotný stal prezidentem, souvisí s určitou blízkostí mezi ním a Chruščovem, jelikož bez podpory ze Sovětského svazu by se prezidentem nejspíš stal dosavadní předseda vlády Viliam Široký.

Vlivem mocenského vítězství Novotného, který byl přívržencem plné kolektivizace, se v roce 1957 již zcela naplno spouští její druhá fáze<sup>31</sup>. Oproti první se však jistou měrou lišila. Došlo zde totiž k poučení, že hrubým násilím bez dostatečné státní ekonomické podpory nelze kolektivizaci efektivně završit. Rolníci, kteří nechtěli opětovně vstoupit do JZD, měli být však opět donuceni nátlakem – kombinací navyšování dodávek a nucením nakupovat na volném trhu za vysoké ceny. (Bočková 2008, s. 27) Soukromým zemědělcům tak postupně nezbývalo nic jiného, nežli se stát družstevníkem. Nepatrné

---

<sup>31</sup> Za počátek třetí fáze procesu kolektivizace, který vedl k jejímu završení, je považován již rok 1955, kdy na domácí politické scéně převládl názor „pro kolektivistického“ křídla ÚV KSČ.

jednotky rolníků stojících mimo JZD vedly zpravidla tuhý boj o přežití vlastního hospodářství. Ze strany státu bývali označováni za podvratné živly a byl jim všemožně znesnadňován život, v rámci vsí se z nich stávali postupně lidé na okraji společnosti.

V průběhu šedesátých let se na venkově upevnila pozice JZD, nicméně deklarovaný růst zemědělské výroby byl stále v nedohlednu. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 119) Ani nová družstva, jež se během šedesátých let slučovala ve větší celky, nebyla ve zcela vyhovující hospodářské situaci. Stát tak byl nadále sužován nedostatkem potravin, zejména masných výrobků. Nicméně jeden z prvotně hlavních cílů Novotného Československa, a sice kolektivizovat venkov, byl splněn.

## 6.5 Důsledky kolektivizace

V historii českého i slovenského venkova není mnoho událostí, jež by takovým způsobem proměnily tamní životní koloběh a rurální krajinu, jak to způsobila kolektivizace. Oficiálně skončila v roce 1960, tedy ve stejném roce, kdy vedoucí činitelé ÚV KSČ v čele s prezidentem a prvním tajemníkem KSČ Novotným prohlásili, že v Československu zvítězil socialismus, což demonstrovali změnou názvu státu i státních symbolů. Kolektivizace za sebou nechala do jisté míry již nevratné socioekonomické, kulturní a environmentální změny. (Rokoský, Svoboda 2013, s. 140) Během deseti let došlo rovněž k takřka úplnému monopolu státu na zemědělskou výrobu, která neměla u států východního bloku (vyjma Sovětského svazu) obdoby. Pomineme-li nyní Akci K (kulak), o níž bude psáno níže, není možné opomenout nevyčíslitelné množství osobních neštěstí, která postihla střední i drobné rolníky nesouhlasící se zemědělskou politikou KSČ.

Během šedesátých let se postupně upevnila pozice JZD na československém venkově. (Pernes 2016, s. 34) Státní zemědělská politika spolu s plynoucími léty krok za krokem zatlačily do pozadí staré vesnické autority, jako farář, učitel či sedlák. Nahradili je předsedové MNV a zejména pak v letech dalších předsedové JZD, kteří již ve srovnání s padesátými lety bývali kompetentnější, což plynulo i s nástupem nové generace s agrárním vzděláním. Jistý úspěch zemědělské politiky KSČ lze spatřit již v roce 1968, kdy protesty spojené s událostmi 21. srpna se týkaly z většiny pouze měst.

V průběhu sedmdesátých let docházelo ke slučování obecních JZD do velkých agropodniků. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 123) Postupně docházelo k růstu životní úrovně na vsích, což mimo jiné dokládají přestavby starých chalup na tehdy moderní rodinné domy, případně i výstavba tak zvaných šumperáků, oficiálně: „rodinný dům typu

V“ (Kadláčková 2022) Urbanizaci však navzdory růstu životního standardu zabránit nešlo. Normalizační režim nicméně z venkova učinil jednu ze svých výrazných opor, což lze vypožorovat z událostí roku 1989. Tak zvaná sametová revoluce byla totiž v první řadě záležitostí městského obyvatelstva a venkov se do ní zapojoval jen okrajově. (Rychlík 2020, s. 275)

Když se nyní procházíme po českém venkově, prohlížíme si krajinu, která je diametrálně odlišná od té před sto lety. Naopak na stopy kolektivizace narážíme takřka na každém kroku, ať už to jsou širé lány zemědělských plodin, meliorace či komplexy bývalých JZD – v devadesátých letech transformovaných v ZD. Půda byla vrácena dědicům původních majitelů, kteří se však z většiny zemědělci nestali a své pozemky pronajímají agropodnikům. V posledních letech nicméně lze pozorovat pozitivní trend spočívající ve snaze o rekultivaci krajiny od negativních dopadů socialistického zemědělství. (Dirner, Vavro 2016, s. 3-4)

## **6.6 Akce K (kulak)**

Nedílnou součástí kolektivizačního procesu se stal i boj proti tak zvaným kulakům, v českém prostředí vesnickým boháčům. Násilný postup vůči selskému stavu není z ideového hlediska přímo spojen s kolektivizací, nicméně se stal nedílnou součástí daného procesu, a navíc plně zapadal do komunistické ideologie třídního boje. Před zahájením Akce K (kulak) vyvstala mezi vedením KSČ otázka: „Kdo je v československém prostředí kulak?“, odpověď či přímo definice pojmu nebyla nijak snadná. Asi nejbližší chtěnému vidění reality bylo tvrzení, že kulak je ten, kdo má ve vlastnictví mechanizaci, například traktor anebo mlátičku. Postupně se však dospělo k názoru, že přesná definice není ani možná, zároveň ani potřebná (Blažek, Jech, Kubálek 2010, s. 64-65) Jako nejjednodušší i neefektivnější postup se ukázala „definice“, že kdo je kulak, určuje KSČ.

S terminologií kromě definice souvisel i jiný problém, který spočíval v cizokrajnosti označení kulak. Bylo nutné přijít s českým synonymem. Označení sedlák komunističtí funkcionáři odmítali, protože na venkově s sebou zpravidla neslo obraz dobrého hospodáře a ne vykořisťovatele. Sovětské označení kapitalistický živel na vsi také neuspělo pro svou přílišnou abstraktnost a neúdernost. S nejvíce vyhovujícím ekvivalentem přišel nakonec prezident Gottwald. Kulaci měli nově být v Československu nazýváni vesnickými boháči. (Jech 2008, s. 62) Slovo boháč má totiž potenciál pro vyvolání případných negativních emocí, přídomek vesnický pak dodává potřebnou prostorovou komponentu.

Oficiální začátek Akce K (kulak) je spojen s vydáním Směrnice tří ministrů<sup>32</sup> na podzim roku 1951, jejímž cílem byla úplná likvidace selského stavu na československém venkově. (Blažek, Rokoský a kol. 2016, s. 103) Na základě jejího přísně tajného obsahu započalo vysídlování rodin vesnických boháčů z jejich rodných gruntů, přičemž minimální vzdálenost od rodné vsi se rovnala hranicím okresu, ve kterém daná obec ležela. Jako vhodná ilustrace nelidských represí, které jsou nedílně spojeny s padesátými léty, poslouží skutečnost, že mnoho prvních „kulackých“ rodin bylo z rodných vsí vystěhováno v průběhu Vánoc roku 1951, a to včetně Štědrého večera. Kromě vysídlování docházelo k „očistě“ národních výborů a JZD, z kterých byli sedláci jako „podvrtný živel“ hromadně vyháněni. Vedení zemědělských škol vylučovalo žáky ze selských rodin. Synové a dcery kulaků často nesměli po ukončení základního vzdělávání dále studovat a nuceně nastupovali na podřadné pracovní pozice. (Jech 2001, s. 93)

Samotná Akce K (kulak) trvala oficiálně od roku 1951 do roku 1953, kdy došlo ke zrušení Směrnice tří ministrů, však místy pokračovala dále po celá padesátá léta. Ačkoliv nejsou k dispozici přesné statistické údaje, dle kterých by šlo určit počty vysídlených, tak postupný archivní výzkum ukazuje, že se jedná o počty značně přesahující původní domněnky. (Rokoský, Svoboda, a kol. 2013, s. 235) Dle výzkumu předního českého odborníka na kolektivizaci a Akci K (kulak), Karla Jecha, došlo od podzimu roku 1951 do ledna roku 1954 k vystěhování tří až čtyř tisíc rodin. (Jech 2008, s. 206) Dle nových výzkumů historiků Petra Blažka, Karla Jecha a Michala Kubálka se celkový počet vystěhovaných osob může rovnat až 16 tisícům. (Blažek, Jech, Kubálek 2010, s. 499-500) Počty vystěhovaných se výrazně napříč regiony různily. Například na Slovensku Akce K (kulak) poměrně vážla. Rovněž i v Čechách existovaly mezi krajinami rozdíly: mezi nejvíce postižený region patřil dnešní Kraj Vysočina – tehdy Jihlavský kraj. Naopak mezi kraje znatelně méně postižené lze uvést kupříkladu Karlovarský, což je předně ovlivněno geografickými determinanty – horským a průmyslovým charakterem regionu.

## 6.7 Případ Babice

Jednu ze svých nejbrutálnějších tváří ukázal komunistický režim na případu Babice, který se odehrál v létě roku 1951 ve stejnojmenné obci nedaleko Třebíče – tehdy

---

<sup>32</sup> Jednalo se o ministra národní bezpečnosti Ladislava Kopřivu, ministra spravedlnosti Štefana Raise a ministra vnitra Václava Noska.

okres Moravské Budějovice, Jihlavský kraj. Kauza v sobě pojí jednak problematiku násilné kolektivizace venkova, jednak i represivní postup státu vůči římskokatolické církve a politickým oponentům – zde především členům lidové strany. (Stehlík 2016, s. 23) Na Vysočině idea socialistického venkova nijak pozitivně nerezonovala. Právě v tomto regionu tak kolektivizační proces probíhal značně pomalu. Kromě toho ztroskotala i státem organizovaná tak zvaná Katolická akce, jejímž cílem bylo z místní katolické církve udělat církev národního charakteru (podobně jako je to například u anglikánské církve či protestantských církví skandinávských zemí) a omezit vliv Vatikánu. Po nezdaru došlo na počátku padesátých let k velmi tvrdému postupu režimu vůči katolické církvi<sup>33</sup>.

Navzdory represivnímu postupu vůči vesnickým boháčům a obecně „neplničům“ často i z řad středních rolníků, můžeme spatřovat poměrně silnou rezistenci venkova na českomoravské hranici vůči kolektivizaci. Mimo jiné vlivem neochoty většiny venkovského obyvatelstva se mnoho nově vzniklých JZD nacházelo v těžké hospodářské situaci. (Stehlík 2016, s. 28) Po vzoru sovětských monstrprocesů i zdejší komunistický režim potřeboval zinscenovat masově medializovanou kauzu, jež by demonstrovala protistátní činnost vesnických boháčů i katolické církve. (ÚSTR 2024a) V Babicích se povedlo spojit obě v jedno.

Během trvání Protektorátu Čechy a Morava byla oblast Vysočiny jedna z mála, která svým geomorfologickým charakterem do jisté míry umožňovala odbojovou činnost, čehož někteří z řad místního obyvatelstva aktivně využili. Po roce 1948 se z části účastníků protinacistického odboje stali účastníci odboje protikomunistického, a to vlivem výše zmíněných činitelů, které determinovaly nedůvěřivý až negativní vztah venkovanů vůči marxisticko-leninské ideologii. V rámci tak zvaného třetího odboje docházelo k organizaci odbojových skupin, které však postupně byly infiltrovány agenty-provokatéry a následně eliminovány StB. (ÚSTR 2024b)

Za ústřední postavu případu Babice lze označit postavu Ladislava Malého, údajného agenta americké tajné služby, který operoval na území Československa. (Jech 2001, s. 58) Malý vydávající se za zahraničního agenta s úkolem osvobodit kardinála Berana z internace zorganizoval násilnou akci proti komunistickým funkcionářům MNV Babice.

---

<sup>33</sup> Cílem represálií komunistického režimu nebyla pouze katolická církev, nýbrž náboženské organizace obecně. Nicméně nejtvrdší postup byl namířen právě proti církvi katolické, jelikož byla nejpočetnějším náboženským společenstvím a zároveň i pro její poměrně vlivnou politickou pozici. Například Gustáv Husák označil katolickou církev za hlavního protivníka KSČ na Slovensku. Za příklad cíleně násilné perzekuce poslouží vražda kněze Josefa Toufara, proces Machalka a spol. či Akce K spočívající v likvidaci mužských řeholních řádů.

S Malým se přepadení schůze MNV Babice, která se odehrála ve školní budově 2. července 1951, zúčastnili synové odbojáře<sup>34</sup> z druhé světové války Antonín Plichta ml. a Stanislav Plichta, spolu s Antonínem Mityskou. Akce skončila smrtí tří příslušníků MNV, další člen jednání byl vážně zraněn. (Blažek, Jech, Kubálek 2010, s. 73) Již druhý den po mohutném nasazení oddílů SNB a Lidových milic došlo při přestřelce v blízkých polích k zabítí tří členů skupiny. Jediným přeživším ze skupiny byl těžce raněný Stanislav Plichta, který byl roku 1953 popraven.

Do dnešních dnů vzhledem k charakteru i rychlosti následného procesu nejsou detaily případu jasné. Jednou z hlavních neznámých případu je role Malého, který bývá označován za agenta provokatéra. (Jech 2001, s. 59) Malým organizovaná akce komunistický režim nijak neohrozila, naopak spíše posílila jeho pozici v boji proti selskému stavu a katolické církvi, jak dokládá následný proces či obecná publicita babického případu – na pohřbu členů MNV promluvil ministr informací a přední ideolog KSČ Václav Kopecký. (Stehlík 2016, s. 167) Kromě velkého množství novinových článků je z hlediska medializace případu Babice vhodné zmínit publikaci *Babice* z roku 1951, (Opavský a kol. 1951) jako vhodnou ukázkou propagandistického jazyku padesátých let. Dále pak již pozdější inscenaci babického případu v seriálové řadě ze sedmdesátých let: *Třicet případů majora Zemana*, epizoda *Vrah se skrývá v poli*.

---

<sup>34</sup> Jednalo se odbojáře – partyzána z druhé světové války Antonína Plichtu staršího. V průběhu třetí republiky byl významným členem lidové strany na okresní úrovni. Posléze popraven spolu s mj. Antonínem Mityskou.

## 7 Návrh projektu

Cílem praktické části předkládané diplomové práce je vytvořit návrh projektu, v rámci něž budou do výuky integrovány vzpomínky pamětníků. Výše zmíněný projekt tematicky vychází z teoretické části této práce. Svou podstatou bude střednědobým, jeho celková časová délka je prozatím odhadována asi na sedm vyučovacích hodin – přibližně dvě vyučovací dopoledne či odpoledne. Projekt bude svým charakterem vycházet z výukové metody simulační hry, kdy jednotliví žáci vystupují v rámci daných rolí za daných okolností. Výhodou metody může být osvojení nových zkušeností z inscenované situace, které by žák při frontálně pojaté výuce takřka jistě nezískal. (Sieglová 2019, s. 245)

Projekt je připravován devátým ročníkům základních škol. Pro možnou pružnost návrhu, kdy jej při aplikaci bude nutné lehce modifikovat na realitu dané třídy, jsem se rozhodl projekt navrhnout pro dvě velké skupiny „A“, „B“. Bude se jednat o tak zvané muší skupiny (v anglickém originále Buzz Groups), a tedy skupiny, jež nejsou předem nikterak popsány a své jednotlivé role se členové skupiny, potažmo podskupiny, dozví až posléze. (Sieglová 2019, s. 55) Výhoda rozdělení spočívá ve skutečnosti, že žák si svou roli v projektu nevybírání a ani do ní není vybrán na základě svých schopností. Pro budoucí úspěch musí projevit jak adaptabilitu k neznámé situaci, tak i kreativní myšlení.

Ony dvě velké skupiny se budou dále dělit na tři podskupiny, které pojmu čtyři žáky – skupina tedy čítá celkem dvanáct žáků. Podskupiny budou představovat soudní senát, obhajobu a obžalobu. Pokud by byl kolektiv žáků svým počtem lichý, nabízí se zde možnost navýšit počet členů podskupin, nicméně s ohledem na vyváženost se doporučuje posílit podskupinu soudců, aby se jak obhajoba, tak obžaloba neocitala ve výhodě. Vzhledem k názvu navrhovaného projektu „Příběh kolektivizace“ nejspíš nepřekvapí, že ústředním tématem projektu je proces kolektivizace zemědělství. Skupina A jej bude řešit v obecnějším měřítku, skupina B se zaměří na babický případ. Úkol obhajoby spočívá v prokázání ve skupině A, že kolektivizace byla pro Československo a dnes Česko přínosná. Ve skupině B bude obhajoba naopak hájit Malého skupinu, jejíž členové zabili tři členy MNV Babice v létě roku 1951. Obžaloba v rámci skupiny A se pak bude snažit o odsouzení kolektivizace jako takové, o odsouzení skupiny Ladislava Malého a spol. v rámci skupiny B. Zřejmě je i úloha soudního senátu, kdy si na počátku zvolí ze své řady předsedajícího soudce a následně při simulaci soudního řízení bude jejich úkolem rozhodnout ve prospěch obhajoby/obžaloby.

Obhajoba i obžaloba bude založena na výpovědích pamětníků, jak jsou zaznamenány v rozhovorech na platformě Paměti národa. Pro skupinu A byli vybráni týmu obhajoby pamětník Bohumil Hajný, předseda JZD, pro obžalobu pak pamětník, oběť perzekuce v souvislosti s kolektivizací zemědělství, Josef Jehlík. Pro tým B byly vybrány dvě pamětnice: Anděla Černá a Ludmila Vondráčková. Obě příbuzné s odbojáři z oblasti dnešní Vysočiny vázající se k babickému případu. Vzhledem ke skutečnosti, že nebyli nalezeni narátoři v příbuzenském vztahu se zavražděnými funkcionáři MNV, tak úkolem obžaloby bude také využít vzpomínky daných pamětnic, ale spíše ve smyslu rozporu s jejich „výpověďmi“. Narátoři jsou vybráni, jelikož pamětníků kolektivizace je značné množství, nicméně ne vždy zcela vhodných, protože v rámci jejich životního příběhu kolektivizace hraje třeba jen okrajovou roli. Dále i z důvodu, že ze značného množství pamětníků je zpravidla dosti složité najít ty z nich, kteří se na kolektivizaci aktivně podíleli a na období padesátých let nenahlíží veskrze negativně. Třetí z důvodů spočívá v organizaci projektu, kdy soudní tým od začátku zná vybrané pamětníky, aby si mohl skrze jejich výpovědi připravit otázky na obhajobu či obžalobu. Podobně to platí i u dvou zbývajících týmů, které mohou vznést na své oponenty otázky k pamětníkovi.

Úkolem každého týmu bude dále vytvoření přibližně sedmiminutové prezentace, na kterou se naváže otázkami soudního týmu a obžaloby/obhajoby. Prezentace soudního týmu má naopak smysl úvodu do tématu, kdy obecně a pokud možno i maximálně nestranně popíše proces kolektivizace či případ Babice. Po dokončení všech tří prezentací a dvou následných „diskusí“ (otázky a odpovědi) rozhodne soudní senát o výsledku soudního procesu spočívající ve vině či nevině obžalovaných, včetně odůvodnění rozsudku. Po dobu soudního procesu bude druhá skupina představovat spolu s vyučujícím „veřejnost“ přihlížející jednání. V rámci reflexe dojde ke zhodnocení projektu a zpětné vazby přihlížejících k výkonu obžaloby, obhajoby a soudního senátu. Vzhledem k veřejnému přesahu se zde nabízí možnost uspořádat „jednání soudů“ v odpoledních hodinách, aby se jej mohli zúčastnit případní zájemci z řad rodinných příslušníků či přátel účinkujících žáků. Případně by mohla být simulace soudního jednání nahrávána a poté umístěna na webové stránky příslušné školy.

Jak je již blíže popsáno v první kapitole diplomové práce, tak projekt s ohledem na RVP ZV asi nejvíce odpovídá vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a tím pádem dvěma vyučovacím předmětům: dějepisu a výchovy k občanství. Z hlediska jednotlivých tematických okruhů návrh projektu především integruje za dějepis okruhy „Člověk v dějinách“ a „Moderní doba“, za výchovu k občanství okruhy „Člověk ve společnosti“



a „Člověk, stát a právo“. Nicméně záměrem projektu je i další mezipředmětový přesah, a to například do zeměpisu či přírodopisu na základě ekologických dopadů kolektivizace zemědělství na životní prostředí, v čemž se naplňováním vzdělávacích cílů přibližují průřezovému tématu environmentální výchova. Z pohledu naplňování průřezových témat bude v projektu zohledněna i výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova či mediální výchova. Naplňování jednotlivých průřezových témat v kontextu předkládaného projektu je opět blíže popsáno výše. Stejně je tomu i v případě osvojování si klíčových kompetencí.

## **7.1 Pamětníci**

Cílem této podkapitoly je blíže představit jednotlivé pamětníky, jejichž životní příběhy jsou zachyceny na webových stránkách Paměti národa. Níže popsané příběhy jsou z většiny příběhy narátorů zpracované na základě jejich vlastních vzpomínek, které se však s dobovými skutečnostmi nijak zásadně neliší. V rámci projektu byla snaha najít pamětníka, který byl kolektivizací zemědělství postižen veskrze negativně a na druhé straně i pamětníka, jehož životní příběh je s kolektivizací spojen z jeho pohledu kladně. S ohledem na babický případ bohužel archiv Paměti národa neobsahuje potomky mrtvých příslušníků MNV Babice či logicky ani čtvrtého přeživšího, který krvavé události ve škole přežil, a tak jsou zde představeny dvě pamětnice, jež se staly částečně nepřímými oběťmi tehdejších babických procesů. Jednotliví pamětníci byli vybráni také z důvodu, že kolektivizace zemědělství se v tehdejší Československu dotkla velkého množství obyvatelstva, avšak ne každého stejnou měrou, proto jsou zde vyzdvihnuty osudy těch pamětníků, kterým kolektivizace značným dílem ovlivnila valnou část jejich životů.

### **7.1.1 Anděla Černá**

Pamětnice Anděla Černá se jako Anděla Nevalová narodila manželům Marii a Janovi na statku v obci Vranín nedaleko Moravských Budějovic 22. června 1935. Otec strávil v době Protektorátu Čechy a Morava celkem osm měsíců v jihlavské věznici, jelikož ve své usedlosti měl „na černo“ mouku. Nevalovi jako zemědělci hospodařící na již poměrně větší výměře rovnající se přibližně dvanácti hektarům půdy rozhodně nesoouzněli s komunistickým únorovým převratem. Nelze se příliš divit, jelikož navzdory

slibům komunistických politiků, že kolektivizace po vzoru Sovětského svazu v Československu nehrozí, se stal pravý opak. Nevoral se v reakci na vynucené vstupování do JZD zapojil do ilegální odbojové skupiny vedené Gustavem Smetanou. (Lucuk 2015)

Na počátku padesátých let žila značná část obyvatelstva západního i východního bloku v přesvědčení, že ze studené války se brzy stane „horká“, a tedy třetí světová válka. Na tuto eventualitu se připravovalo i několik málo odbojových skupin v tehdejší Československu. Smetanova skupina nebyla výjimkou, nicméně byla infiltrována agentem StB a následně rozprášena. V souvislosti s babickými vraždami byl v červnu roku 1951 Nevoral zatčen a o necelý rok později souzen s mnohými dalšími členy Smetanovy skupiny. Za svou „teroristickou“ činnost dostal otec pamětnice 23 let žaláře, Gustav Smetana a jeden další člen skupiny, Jaroslav Melkus, byli odsouzeni k trestu smrti. (Stehlík, 2016, s. 245) Anděla, toho času studentka gymnázia, se musela spolu s matkou a bratrem v listopadu roku 1952 přemístit do několika desítek kilometrů vzdálené osady Hynčice pod Sušinou v Olomouckém kraji, tehdy po odsunu Němců z části vyliďněné. (Lucuk 2015) Otec Jan byl v roce 1962 na základě amnestie prezidenta Antonína Novotného propuštěn z vězení. Pamětnice pracovala až do svého důchodu na státním statku Staré Město – nedaleké obci, ke které byly Hynčice v šedesátých letech připojeny.

### **7.1.2 Bohumil Hajný**

Pamětník Bohumil Hajný se narodil 6. února 1925 ve vsi Klapý, jež je lokalizována na cestě mezi Lovosicemi a Louny do rodiny čítající kromě matky a otce dalších sedm dětí. Rodiče tehdy pracovali na nedalekém šlechtickém velkostatku v Libochovicích. Před započítím povinné školní docházky se rodina přestěhovala do otcovy rodné vsi Radovesice na druhém břehu řeky Ohře. Pamětník se vyučil v blízké libochovické sklárně, kde posléze nastoupil i jako řadový zaměstnanec. (Beneš 2021) Po třech letech od počátku druhé světové války byl přeložen do sesterské sklářské firmy, která se však nacházela na území Třetí říše, v Drážďanech. V Sasku se během pracovního výkonu poznal se zajatci ze Sovětského svazu, kteří nuceně pracovali v tamních firmách. Mezi nimi potkal i svou nadcházející manželku Katarinu, původem z Ukrajiny. Ke konci druhé světové války spolu s ní zažil a přežil masivní bombardování Drážďan, během něhož zahynulo přibližně 25 tisíc lidí. Následně spolu utekli zpět na území stále ještě existujícího Protektorátu Čechy a Morava.

Rok po konci války se oženil se svou ukrajinskou přítelkyní. Jako přesvědčený člen komunistické strany, stejně jako jeho otec, Bohumil Hajný kvitoval převzetí moci v Československu komunistickou stranou, jež se událo v únoru roku 1948. Podobně kladně reagoval i na zahájení kolektivizace o rok později, jejíž začátky prožil v Milešově u Litoměřic, kam se Hajného rodina přestěhovala do obydlí po vysídlených sudetských Němcích. Hajný jako komunista a rozhodný zastávce kolektivizace zemědělství vystřídal řadu vedoucích funkcí nejprve v JZD Milešov, následně na státním statku Lovosice, s krátkou přestávkou až do roku 1985, kdy odešel do penze. (Beneš 2021)

### 7.1.3 Josef Jehlík

Rodištěm pamětníka Josefa Jehlíka je ves Úboč na Domažlicku. Rod žil již po generace v usedlosti zvané „U Roubalů“. Jednalo se o hospodářství čítající 16 hektarů orné půdy a k tomu několik hektarů lesa i luk. Sedláci zde chovali skot, drůbež, prasata i koně. Na tento statek se narodil dne 19. června roku 1927 Josef Jehlík jako jediný syn, z čehož vyplývalo, že byl předurčen zdědit grunt a stát se sedlákem. (Palivodová 2013) To se pak stalo roku 1950, tedy na počátku desetiletí, kdy by takovýto statek s ohledem na probíhající kolektivizaci chtěl dědit nejspíše málokdo.

S rokem 1949, který je i počátečním rokem kolektivizace zemědělství v Československu, byl pro rodinu Jehlíků počátkem nerovného boje mezi nimi a státem o rodný statek. Kromě vysokých povinných dodávek, které museli rolníci odevzdávat státu, nemohli již na svém statku mít zaměstnance, kteří byli pro běžný chod nezbytní. (Jech 2008, s. 63) Brzy na to přišlo i zabavení veškeré rovněž nezbytné mechanizace, jako je třeba mlátička anebo traktor. Bez zaměstnanců a zemědělských strojů – od kočích, přes děvečky či pacholky, Jehlíkovi přestali odvádět dodávky v míře, jež jim stát určil. V roce 1952 se nakonec rozhodl do místního JZD vstoupit, avšak vedení družstva jeho přihlášku zamítlo a označilo jej za vesnického boháče, což v té době znamenalo značný problém. Za neplnění dodávek byl Josef Jehlík roku 1953 odsouzen na dva měsíce vězení, nicméně tábor nucených prací, kde si trest měl odpykat, po asi dvou týdnech z důvodu amnestie nově ustanoveného prezidenta Zápotockého opustil.

K radosti mnoho důvodu nebylo. Několik dní po svém návratu obdržel příkaz k vystěhování, načež se rodina čítající tehdy Josefa, manželku Annu a desetiměsíčního syna, dále i Josefovi rodiče měla odstěhovat do Slezska, kde pracovali na státním statku Javor-

ník. V šedesátých letech bylo rodině umožněno vrátit se na Domažlicko, tehdy do Zápa- dočeského kraje. Nicméně nevrátili se již na rodný grunt, který jim zabavilo družstvo, ale koupili si dům v obci Hlohová a s pomocí strýce si našel zaměstnání v nedalekém pi- vovaře, po jeho krachu pak ve výrobně šamotového zboží. (Drda, Palivodová 2014)

#### 7.1.4 Jaromír Petlach

Pamětník se narodil 11. září 1924 v obci Obce, jež dnes již na mapě jako samostat- nou ves nenalezneme, jelikož se v druhé polovině čtyřicátých let stala součástí sousední Ochoze u Brna. (Antlová 2014) Jako tomu bylo na Moravě běžné, byl jako malý hoch vychován ke katolické víře, stal se členem Orla<sup>35</sup> a od mala rovněž pomáhal rodičům při hospodářských pracích. Z velikosti hospodářství Petlachů by šlo klasifikovat rodinu jako střední rolníky, tedy vlastníci jednotky hektarů polností a hospodářských zvířat. (Hu- dečková 2017) V průběhu druhé světové války pamětník pracoval v rámci totálního na- sazení ve Stránské Skále a ve Svitávce. Vlivem nemoci nebyl k jeho štěstí totálně nasazen v říši.

Jako člen po válce znovuobnoveného Orla brzy po únorovém převratu roku 1948 pocítil první příznaky represe komunistického režimu, když došlo k zákazu tělový- chovné organizace a spálení jejich místní standardy. Pár let poté byla rodina pana Petla- cha zasažena kolektivizací zemědělství. Hospodářství v té době ještě vlastnil pamětníkův otec Josef, který se po nátlaku rozhodl do JZD vstoupit. O dobrovolném vstupu rozhodně mluvit nelze. Počáteční roky v JZD byly nelehké a těžká práce družstevníků nebyla do- statečně ohodnocena. (ÚSTR 2015) Situaci rovněž ztěžovala i zemědělská politika nehle- dící na regionální specifika daná například kvalitou půdy. Pan Petlach byl v družstvu nej- prve zvolen agronomem<sup>36</sup>, posléze dokonce i předsedou JZD. Nicméně pro kritiku druž- stevních poměrů je na konci padesátých let z vedení vyloučen, aby posléze on sám z JZD v polovině šedesátých vystoupil, což však v oné době nebylo nic jednoduchého a vedení JZD nechtělo k odchodu zprvu svolit. Až dle poukázání na stanovy družstva se pamětní-

---

<sup>35</sup> Orel je tělovýchovná organizace římskokatolické církve. Vznikla v době první Československé republiky na popud předsedy Československé strany lidové Jana Šrámka. Zjednodušeně řečeno by šlo tvrdit, že se jednalo o „katolického Sokola“ – zatímco Sokol fungoval na myšlence českého nacionalismu, tak Orel byl založen na základě katolické víry.

<sup>36</sup> Zemědělská specializovaná pracovní pozice zabývající se rostlinnou výrobou, českým ekvivalentem je rostlinář, živočišnou výrobou se v rámci JZD zabývali zoologové.

kovi povedlo zemědělský sektor opustit. Poté pracoval v továrně na traktory Zetor, následně v podniku Telekom. Životním heslem pana Petlacha bylo: „*Snažil jsem se řídit Desaterem, abych život prožil nějak slušně.*“ (Antlová 2014)

### 7.1.5 Ludmila Vondráčková

Pamětnice Ludmila Vondráčková se jako Ludmila Plichtová narodila manželům Ludmile a Antonínovi na statku v Šebkovicích 26. listopadu 1933, tehdy okres Moravské Budějovice, nyní okres Třebíč. Kromě nově narozené již měli manželé dva syny: mladšího Stanislava a staršího Antonína. Otec se v průběhu druhé světové války stal aktivním členem druhého domácího odboje, kdy nejen před německým represivním aparátem ukrýval parašutisty z výsadku Spelter, ale byl rovněž i čelním představitelem partyzánské skupiny Lenka – JIH. (Stehlík 2016, s. 20) Během třetí republiky se z něj stal významný představitel lidové strany na Vysočině. Plichtovi únorový převrat v roce 1948 nepřivítali s nadšením. Naopak z komunistického hlediska byli Plichtovi jako soukromě hospodařící a katolicky smýšlející zemědělci takřka vzorem pro „nepřátelský protistátní živel“. S ohledem na historické okolnosti, především na zostřující se kolektivizaci, není překvapivé, že se Antonín Plichta starší v myšlenkách vracel do svých partyzánských let. Právě v tento čas dostal Plichta kontakt na údajného zahraničního agenta Ladislava Malého, který podobně jako dříve parašutisti v Protektorátu Čechy a Morava organizovali odboj proti nacistickým okupantům, měl za úkol připravovat odboj namířený vůči komunistické vládě.

„Malého odboj“, do něhož dobrovolně zlákal i Antonína Plichtu staršího, jeho dva syny a Antonína Mitysku vyvrcholil zavražděním třech komunistických funkcionářů MNV Babice. Komunistický režim v době zostřeného třídního boje padesátých let vraždy využil k rozpoutání brutálního procesu jednak proti katolické církvi, jelikož Malý byl v době svého „odboje“ v kontaktu s několika faráři, a rovněž i proti soukromě hospodařícím zemědělcům – často sedlákům na českomoravské hranici. (Palivodová 2012) V průběhu několika procesů byli Antonín Plichta starší, Stanislav Plichta i Antonín Mityska odsouzeni k trestu smrti oběšením. Ladislav Malý a Antonín Plichta mladší byli zabití při zásahu Státní bezpečnosti vůči tak zvaným teroristům den po babických vraždách. Psychicky značně otřesenou Ludmilu Plichtovou starší s dcerou včetně mnohých dalších rodinných příslušníků osob odsouzených v daných procesech se režim rozhodl přemístit

daleko z okresu – do Ploskovic nedaleko Litoměřic, kde nuceně museli pracovat na tamním státním statku. (Stehlík 2016, s. 196) Posléze došlo k přesunutí části pracujících do farmy v nedalekých Trnovanech. Mezi nimi byla i Ludmila Plichtová mladší, jež si zde našla svého budoucího manžela, s nímž se po svatbě v roce 1955 přestěhovala do Klatov, kde pracovala v tamní mlékárně. (Bernatt-Reszczyńska 2021)

## 7.2 Vzdělávací cíle projektu

### Cíle projektu dle RVP ZV (MŠMT 2023)

#### I. Vzdělávací oblast Člověk a společnost:

- D-9-1-02 uvede příklady zdrojů informací o minulosti; pojmenuje instituce, kde jsou tyto zdroje shromažďovány.
- D-9-7-03 charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu.
- D-9-7-05 zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.
- VO-9-4-03 objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů.
- VO-9-4-10 rozpozná protiprávní jednání, rozliší přestupek a trestný čin, uvede jejich příklady.

#### II. Vzdělávací oblast Člověk a příroda:

- P-9-7-04 uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí.
- Z-9-5-03 uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.

Jednotlivé výše zmíněné cíle jsou charakterem RVP ZV poměrně široce definované. Cíle jsou zde uvedeny jako rámec daného projektu, který je rovněž pojat rámcově – jako eventuální cesta, jak integrovat pamětníky a jejich vzpomínky do výuky a zároveň i didakticky zpracovat téma kolektivizace zemědělství. Cílem projektu naopak není,

aby byl takřikajíc „šit na míru“ určité škole či třídě. Nicméně je potřebné jednotlivé vzdělávací cíle projektu přeci jen upřesnit. Předně žactvo bude rozděleno do dvou velkých skupin řešící problematiku kolektivizace z různých úhlů pohledu. Zatímco jedna skupina řeší onu problematiku spíše z obecného hlediska, ta druhá se zaměřuje na tragické události, jež se odehrávaly v Babicích roku 1951. Z toho plyne, že část vzdělávacích cílů bude stejná, ale část bude určena pouze pro jednu ze skupin. S ohledem na babický případ se tedy žákům ho řešící nebudou týkat environmentálně zaměřené cíle, avšak více se zaměří na otázku protiprávního jednání v totalitní době.

### **Upřesnění cílů:**

- 1) Žák se v praxi seznámí se sbírkou vzpomínek pamětníků „Paměť národa“.
- 2) Žák zhodnotí dopady totalitního komunistického režimu padesátých let na životní osudy vybraných pamětníků.
- 3) Žák na příkladu kolektivizace zemědělství diskutuje její důsledky na životní prostředí venkova.
- 4) Žák diskutuje problematickou otázku protiprávního konání v době nesvobody.
- 5) Žák oceňuje hodnoty demokratického státu v porovnání s totalitním režimem.

Výše uvedené upřesněné vzdělávací cíle projektu bychom tedy mohli rozdělit na společné pro oba týmy a specifické pro tým A či tým B. Cíle zde označené řadovými římskými číslicemi I., II. a V. jsou platné pro obě skupiny. Zatímco cíle I., II., týkající se výukového předmětu dějepis, rozvíjejí kognitivní stránku žákovy osobnosti, tak cíl V. je zaměřen na rozvoj stránky afektivní. Cíl III. spadá do výukového předmětu zeměpis, případně i přírodopis a zaměřuje se na environmentální aspekt kolektivizace zemědělství. Je tedy určen týmu A. Dále pak cíl IV. spadá do výukového předmětu občanská výchova a je orientován na problematiku práva v průběhu totalitního režimu.

## **7.3 Harmonogram projektu**

Jak již je výše zmíněno, projekt je plánován jako střednědobý. Pro co největší pružnost se dělí na sedm standardních vyučovacích hodin. Projekt může být realizován v rámci jednoho týdne, kdy mu budou věnovány dvě dopoledne, případně i jiný časový úsek z vyučovacího dne. Časový rozdíl mezi první a druhou fází projektu by neměl přesáhnout dva týdny, aby u žáků nedošlo ke zpřetrhání myšlenkových proudů týkajících

se projektu. V případě, že nebude možné projekt uskutečnit takřikajíc v jeho celku, nabízí se zde možnost rozdělit jej do jednotlivých vyučovacích hodin. Tedy například, pokud se vyučující kupříkladu dějepisu rozhodne projekt uskutečnit se třídou ve svých dějepisných hodinách, bude projekt realizovat přibližně jeden měsíc – vycházejme z předpokladu dvouhodinové časové dotace dějepisu na týden a také, že onen měsíc není počet hodin zkrácen o prázdniny či události znemožňující běžnou výuku.

**Tabulka 1: Časový harmonogram projektu**

	<b>1. vyučovací hodina</b>	<b>2. vyučovací hodina</b>	<b>3. vyučovací hodina</b>	<b>4. vyučovací hodina</b>
<b>1. fáze</b>	Zadání projektu	Vypracování projektu	Vypracování projektu	Vypracování projektu
<b>2. fáze</b>	Soudní přelíčení „A“	Soudní přelíčení „B“	Reflexe projektu	

Časový harmonogram samotné simulace soudu je rovněž naplánována na standardní dobu 45 minut. Skládá se z úvodní prezentace soudu, která má uvést samotné téma soudního přelíčení. Na ní navazuje svou prezentací obžaloba, která je následně konfrontována otázkami obhajoby a soudu, kdy pro otázky obhajoby a následně soudu jsou k dispozici tři a tři minuty. Stejný postup bude při prezentaci obhajoby i navazující rozpravě. Poté se přejde k pětiminutové přestávce, během níž soud rozhodne o svém finálním rozsudku. Ostatní podskupiny zatím samy budou verdikt odhadovat, což pak i bude předmětem zakončení projektu – reflexe. Z celkového času 45 minut zůstanou čtyři minuty disponibilní, a to z více důvodů, kterým může být problém s technickým zařízením, anebo zde může být i možnost přidat čas rozpravě – je však třeba dbát na to, aby ani jedna ze stran nebyla přidáním času zvýhodněna.

**Tabulka 2: Časový harmonogram prezentací**

	<b>Úvod (5 min)</b>	<b>Obžaloba (7 min)</b>	<b>Rozprava (6 min)</b>	<b>Obhajoba (7 min)</b>	<b>Rozprava (6 min)</b>	<b>Rozsudek (5 min)</b>
<b>Tým A</b>	Prezentace (soud)	Prezentace	Obžaloba, soud	Prezentace	Obhajoba, soud	Soud
<b>Tým B</b>	Prezentace (soud)	Prezentace	Obžaloba, soud	Prezentace	Obhajoba, soud	Soud



## 7.4 Popis jednotlivých fází projektu

### 7.4.1 Úvod do projektu

Hlavním cílem první hodiny v rámci celého projektu bude samotné seznámení se s projektem, a to ve smyslu jeho výstupů i obsahu. Hodina započne zadáním individuálního úkolu, který bude spočívat ve vytvoření myšlenkové mapy, jejíž středem bude klíčový pojem celého projektu – pamětník. Bylo by vhodné vytvořené mapy od žáků následně vybrat a uschovat, jelikož budou na závěr projektu při reflexi ještě využity. Předpokládá se, že žák deváté třídy alespoň okrajově ví, kdo pamětník je. Dále se vyučující zaměří na téma kolektivizace zemědělství a za využití aktivizačních otázek zjistí, jaké je ve třídě o fenoménu povědomí. Za předpokladu, že žáci vůbec neví, co kolektivizace zemědělství je, by měl vyučující stručným výkladem žáky s historickou událostí seznámit. Následuje puštění videa: „*Případ Babice*“ v létě 1951: *Za vraždou funkcionářů KSČ stála skupina kolem Ladislava Malého*“, (Padevět 2020) jež vyučující poté shrne využitím aktivizačních otázek. Tak dojde k představení hlavních obsahových částí projektu, načež vyučující představí náplň, průběh a cíle projektu. Rovněž i kritéria, dle kterých vyučující výsledné uskutečnění projektu zhodnotí.

Poslední fáze hodiny bude spočívat v rozdělení žactva do skupin a následně do týmů. Nejprve vyučující rozdělí třídu na dvě velké skupiny metodou „prvý, druhý“, tedy členství ve skupinách bude náhodné. Poté se žáci v rámci skupin rozdělí na základě svých preferencí do tří týmů, vyučující má však právo do volby členstva týmu zasáhnout v případě, že by došlo ke vzniku skupiny s nízkým potenciálem zdárného naplnění cílů projektu. Následně vyučující určí, která ze dvou velkých skupin se bude zabývat obecně procesem kolektivizace a která babickým případem. Dále vyučující rozdělí týmy na soudce, obhájce a žalobce. Na závěr hodiny vyučující na základě metody zvané „semafor“<sup>37</sup> zjistí, zda žactvo rozumí zadání projekty a došlo tak k naplnění hlavního cíle hodiny.

---

<sup>37</sup> K využití metody zpětné vazby zvané „semafor“ je potřeba, aby žáci měli k dispozici barevné kartičky nebo kelímky, ideálně v tradičních barvách semaforu – zelenou, žlutou, červenou. Pokud na konci hodiny pozvednou zelený, tak zadanému úkolu zcela rozumí, žáci zvednuvší žlutý kelímek se nejspíše potřebují na některé části úkolu ještě zeptat, jelikož jim ne zcela rozumí, žáci třímající v ruce kelímek červený zadanému úkolu neporozuměli. Případným vylepšením může být přidání další barvy, která znamená: „Jsem schopen a ochoten pomoci spolužákovi.“

## 7.4.2 Tvorba projektu – doporučený postup

Ve fázi tvorby přichází do procesu významný činitel, a sice zkušenost žáků s projektovou výukou i prací ve skupině. Pokud je projektová a kooperativní výuka běžnou součástí edukace na dané škole, vyučující bude moci nechat svým žákům o něco více volnosti ve tvorbě nežli v případě opačném, kdy by učitel měl v průběhu projektu žáky více vést ke zdárnému cíli. Na vypracování projektu, tedy přípravu na simulaci soudního jednání, mají žáci časovou dotaci tří standardních vyučovacích hodin. Na začátku by si žáci měli určit své role v týmu a domluvit se na postupu realizace projektu.

Za předpokladu malé zkušenosti žáků se skupinovým projektem je za doporučený postup tvorby záhodno začít rozdělením rolí: Kdo bude mít v týmu hlavní slovo, bude jeho „náčelníkem“. Kdo bude mít hlavní roli hlavního obhájce/žalobce. Kdo připraví prezentaci k soudní simulaci. Kdo vytvoří podklady pro „hlavního“ obhájce. Dále by se obhajoba/obžaloba měla rozdělit na dva a dva, kdy nejprve první dvojice bude rozebírat pamětníka/y, druhá dvojice se zaměří na didaktické materiály předložené vyučujícím, aby si v následné vyučovací hodině své úkoly prohodili. Třetí a čtvrtá tvořící hodina by pak měla být zaměřena na diskusi a tvorbu výsledné prezentace i podkladů pro „hlavního“ obhájce/žalobce, který bude během soudní simulace prezentovat. V rámci soudního týmu se role mohou dělit dle následujících otázek: Kdo bude hlavním soudcem. Kdo připraví podklady – otázky, které soud bude pokládat žalobcům/obhájcům. Kdo vytvoří úvodní prezentaci. Kdo ji odprezentuje. I v tomto týmu by se měli všichni alespoň rámcově seznámit s pamětníky a jejich výpověďmi i předloženými materiály.

Co se týče skupiny „Babice“, postup bude poměrně podobný, avšak s drobnou odchylkou v práci obžaloby, která nemá k dispozici pamětníka, jako je tomu u obhajoby. Z toho důvodu bude rozebírat životní příběhy čtveřice zavražděných funkcionářů KSČ v Babicích, druhá dvojice se zaměří na výpovědi přeživšího Františka Bláhy a manželky zavražděného předsedy MNV Babice Kuchtíka předložené vyučujícím. Kromě toho dostanou k dispozici i převyprávěný životní příběh pamětnice Vondráčkové-Plichtové (obhajoba ve skupině „kolektivizace“ tuto možnost vzhledem k tomu, že má k dispozici pamětníka Hajného, mít nebude).

### 7.4.3 Simulace soudního jednání

Na simulaci soudního jednání každé jedné ze skupin je vyhrazena vyučovací hodina. Simulace začne úvodní prezentací soudu, která uvede problematiku buď kolektivizace (tým A), nebo babického případu (tým B). Navazující prezentace obžaloby v rámci týmu A má za cíl přesvědčit soudce, že kolektivizace je hodna odsouzení, a to na základě příběhu pamětníka či pamětníků<sup>38</sup>, dále společenských i environmentálních dopadů na český venkov. V rámci žaloby použijí výpověď Jaromíra Petlacha, volitelně pak i Josefa Jehlíka. K dispozici jim dále bude text z publikace *Rozkulačeno!* (Blažek, Rokoský a kol. 2016). Prezentace týmu B má za cíl de facto potvrdit výsledky soudu z roku 1951 nad Antonínem Plichtou ml., Stanislavem Plichtou, Antonínem Mityskou a Ladislavem Malým, avšak místo trestu smrti budou navrhnout odnětí svobody na doživotí, jelikož trest smrti se v současné době vylučuje s právním řádem České republiky. Argumenty pro odsouzení budou postaveny na výpovědi Františka Bláhy, jediného přeživšího babického funkcionáře a Anežky Kuchtíkové, manželky zavražděného předsedy MNV Babice. Dále se budou moci opřít i o životní příběhy funkcionářů z Babic. S ohledem na skutečnost, že v rámci Paměti národa chybí pamětníci babických událostí, které by šlo využít proti obžalovaným, tak žalobci budou seznámeni s pamětnicemi, jež využije obhajoba, což obžalobě v rámci týmu A řešící kolektivizaci v obecném měřítku umožněno nebude. Následovat budou tři minuty otázek soudní skupiny a tři minuty otázek obhajoby.

Po uplynutí pásma otázek bude na řadě se svou prezentací obhajoba. Obhajoba v rámci týmu A bude mít za úkol obhájit kolektivizaci zemědělství jako událost, jež ve svém důsledku byla pro český venkov pozitivní, jelikož se zvedl životní standard a došlo postupně i k navýšení zemědělské výroby. Využijí k tomu vzpomínek pamětníka Bohumila Hajného, předsedy JZD, kromě toho i úryvek z knihy *Když mizely meze* (Doležal, Pekárek, Kmoníček 1987). Obhajoba v rámci týmu B bude obhajovat výše zmíněnou skupinu kolem „kapitána Ládi“. K jejich obhajobě využijí pamětnici Ludmilu Vondráčkovou, narozenou Plichtovou, případně i Andělu Černou, jejíž otec byl odsouzen při jednom z následných „pobabických“ procesů. Vycházet budou rovněž i z výpovědi Antonína Mitysky. V právním státě má každý nárok na obhajobu, proto i v tomto případě bude obhajován Ladislav Malý, jehož role v babickém případě je značně problematická,

---

<sup>38</sup> Obžaloba bude moci využít životní příběh pamětníka Jehlíka či Petlacha, případně i obou dvou.

a tedy i jeho obhajoba, která pak bude diskutována během reflexe projektu. Podobně jako po prezentaci obžaloby, tak i nyní bude obhajoba čelit tři minuty otázkám soudu a tři minuty otázkám obžaloby.

Simulace soudního jednání bude pokračovat pětiminutovou pauzou, během níž se skupina soudců rozhodne o vině či nevině. V průběhu přestávky obhajoba i obžaloba se pokusí vzdát se svých rolí a sami zkusit odhadnout, co za verdikt zazní. Tento jejich názor pak bude krom jiného součástí reflexe projektu. Soud v závěru simulace soudního jednání sdělí a odůvodní své rozhodnutí, k němuž se poté vyjádří obhajoba i obžaloba.

#### **7.4.4 Reflexe projektu**

Na začátku závěrečné hodiny celého projektu žáci obdrží pracovní list, v němž zodpoví následující otázky: *Jak jsem se cítil ve své roli soudce/obhájce/žalobce? Kdybych měl na začátku projektu možnost volby, ve kterém z týmů bych byl nejraději? Jaký je můj názor na výsledek soudu, kterého jsem se neúčastnil? Jaký byl můj názor na kolektivizaci zemědělství, změnil se? Jak vnímám roli pamětníků ve výuce? Proměnila by se nyní má myšlenková mapa ve srovnání s tou, jež jsem vytvořil na začátku projektu? Co bych dodal...* Poté se žáci rozdělí na skupiny po třech, kdy v každé skupině bude právě jeden člen soudního týmu, obžaloby a obhajoby. Po rozdělení do skupin si žáci společně zhodnotí své odpovědi na výše zmíněné otázky. Pracovní listy budou vybrány a odevzdány vyučujícímu.

Následně se žáci přeskupí do svých původních týmů o čtyřech členech. Poté jim bude rozdán hodnotící arch, který vyplnil vyučující, a žáci mají možnost se k němu písemně po vzájemné dohodě vyjádřit. Archy poté odevzdají vyučujícímu, načež dojde již k definitivnímu rozpuštění týmů. Jako poslední činnost dostanou žáci za individuální úkol zhodnotit práci týmu, dle předložených archů, které budou rovněž odevzdány vyučujícímu. Pokud zbyde čas, nabízí se zde možnost závěrečného zhodnocení ze strany vyučujícího a případně i vybraných žáků, kteří by chtěli sdělit svůj názor na projekt před celou třídou.

## 7.5 Potenciální úskalí projektu

Zpravidla každý školní projekt či obecně aktivita odehrávající se v edukační realitě by s sebou měly přinášet řadu výhod spočívající třeba v osvojování klíčových kompetencí. Avšak zároveň může mít i řadu úskalí, jež mohou negativně ovlivnit průběh i výsledky projektu. Důležité je si tyto potenciální problémy při realizaci uvědomovat, abychom jim mohli předcházet nebo případně minimalizovat jejich dopady. Ponechme nyní stranou determinanty ovlivněné vyučujícím, kdy je zřejmé, že osobnost či profesní kompetence výrazně projekt ovlivní a nejinak je tomu v případě jak charakteru třídy, ve které se bude projekt realizovat, tak i jednotlivých žáků<sup>39</sup> – aktérů soudní simulace. Jedná se o značně těžko předvídatelné faktory, a tedy by mělo být na vyučujícím, aby on sám při uskutečňování v určité škole činitele zohlednil.

Zaměřme se spíše na determinanty spojené s časem a materiálním vybavením. Předkládaný návrh projektu je plánován na celkem sedm vyučovacích hodin, což není málo. Vyučovací předměty, kterých se projekt svým charakterem nejvíce týká – dějepis, zeměpis či přírodopis a občanská výchova mají časovou dotaci zpravidla dvě hodiny týdně, někdy i méně. Z toho plyne, že realizace projektu v jednom předmětu může trvat po celý jeden měsíc, z čehož plyne i možná potřeba zahrnout jej do tematického plánu a pozici projektu v plánu obhájit. V tomto ohledu tato práce vychází z výše zmíněného citátu ředitele Tichého, kde poukazuje na, že v edukaci bychom se neměli pouze zaměřovat na cíle, ale dbát i na cestu, po níž k cíli dospějeme. (Tichý 2017, s. 230) Doporučeným řešením by bylo projekt realizovat v rámci dvou předmětů, například při skutečnosti, že vyučující má aprobaci dějepis-zeměpis či třeba dějepis-občanská výchova a ony předměty učí, v rámci jednoho ročníku může projekt uskutečnit v obou dvou, což mimo jiné vede k posílení mezipředmětových vztahů.

Z hlediska materiálního vybavení je pro projekt takřka nezbytné mít k dispozici zařízení umožňující připojení k internetu, aby bylo možné si přehrát výpovědi pamětníků. Za špatné rozhodnutí je považováno využít přepis rozhovorů s narátory, které by žáci následně museli číst, jelikož tak dochází k eliminaci audio, případně i vizuálního kontaktu. Vhodné jsou třeba školní tablety, případně lze využít i osobního mobilního telefonu. Ostatní didaktické materiály budou žákům dány v papírové podobě. Při simulaci soud-

---

<sup>39</sup> Determinantu psychologického vývoje žáka je věnována již výše podkapitola s názvem *Prisma psychologického vývoje*.

ního jednání pak bude potřeba mít k dispozici zařízení, na němž bude možnost promítnout prezentace jednotlivých týmů. Pakliže by se z toho měla stát překážka, žákům lze namísto digitální prezentace zadat na příklad vytvoření plakátu k dané simulaci, nicméně by tvorba plakátu mohla žákům trvat déle, nežli by tomu bylo u prezentace v digitálním prostředí, což je potřebné brát na zřetel.

## 8 Závěr

Záměrem diplomové práce bylo vytvoření metodických podkladů pro výuku vybraného tématu – v tomto případě kolektivizace zemědělství, za využití digitálních technologií. Cíl tedy spočívá jak v teoretickém popisu metodických podkladů týkajících se tématu, tak navržení školního projektu vycházejícího z metodiky teoretické oddílu diplomové práce. Základem projektu jsou vzpomínky pamětníků uchovávané na webové platformě Paměť národa, jež jsou doplněny o didaktické materiály převzaté a upravené z odborné literatury.

Diplomová práce začíná kapitolou týkající se zařazení tématu pamětníků ve výuce do RVP ZV. V popředí jsou zde popsány vybrané klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací oblasti, jež svou náplní odpovídají edukačnímu využití pamětníků. V kapitole je dále poukázáno, že ačkoliv školní projekty bývají kritizovány jako neefektivní z hlediska osvojení si edukačního obsahu za časovou jednotku, tak kritice je možno celkem snadno oponovat, pokud projekt vychází z RVPZ ZV a pokrývá nejen jistou část obsahu, ale neopomíná rozvoj klíčových kompetencí, jež jsou v současnosti základním kamenem vzdělávání vzdělávacího konceptu v zemích Evropské unie. Projektová výuka svým charakterem skýtá výhodu, že naplňování těchto kritérií by mělo být takřka automaticky její nedílnou součástí. Vzhledem k důrazu na osvojování nejen znalostí, ale i dovedností, postojů a hodnot pak nemusí být na škodu, že téma projektu nepokrývá mnoho učebního obsahu jistého předmětu. Za téma navrženého projektu byla především z těchto důvodů vybrána problematika kolektivizace zemědělství, jež prostupuje předměty dějepis, občanská výchova, zeměpis či přírodopis. Kromě samotného uvedení projektu do kontextu RVP ZV je v kapitole věnován prostor popisu vzdělávací oblasti Člověk a společnost, do níž využívání pamětníků patří asi nejvíce, avšak ne pouze.

Druhá kapitola je zaměřena na metodu historiografického výzkumu a zároveň i samostatný historický obor zvaný orální historie. V kontextu této práce, která svým charakterem není historiografická ani dějepisná, je orální historie nebo také v anglickém originále oral history popsána pouze jako metoda a ne ve významu vědního oboru. Metodika orální historie nedílně souvisí s prací s pamětníky a jejich vzpomínkami. I když projekt v kontextu této práce nebude zaměřen na vytváření rozhovorů s narátory „v terénu“, tak metodický oddíl je svým obecným pojetím připravován pro každého studenta či učitele, který se bude chtít věnovat práci s pamětníky v jakékoliv formě. Přestože s pamětníky

pak v rámci školního projektu nemusí dojít nutně k přímému kontaktu, je nezbytné si předem osvojit jistou metodologickou znalost orální historie.

Kapitola nejprve obecně vymezuje orální historii, její místo v rámci historické vědy, ale i věd humanitních i společenských. Podstatu orální historie jsem nejdříve vymezil dle autorské dvojice Vaněk, Mücke, avšak pro její literárnost byla navíc přidána věcnější definice americké Oral History Association. Dále jsou popsána důležitá metodická pravidla, jež jsou závazná nejen pro historiky, ale v kontextu této práce především pro vyučující a jejich žáky. Kapitola obsahuje dále popis ústavu Post Bellum, v jehož rámci byla roku 2008 spuštěna rozsáhlá databáze uchovávající rozhovory s pamětníky Paměť národa, na které je částečně postaven návrh didaktického projektu, jenž je součástí praktické části předkládané práce. Závěrečná podkapitola je věnována zásadnímu problému vztahující se na orální historii, a sice potenciální úskalí, jež skýtá práce s pamětníkem.

Práce pokračuje kapitolou o lidské paměti. Nejprve je paměť definována a dále popsána z psychologického hlediska. Kapitola je doplněna o popis pojmů zkreslení a zapomínání, které by při práci s pamětníky bylo značnou chybou opomíjet. Téma je následně rozebíráno z pohledu částečně sociologického a částečně historického, které je poté srovnáno s předešlým psychologickým pojetím, z čehož plyne, jak se pojmy v obou vědách lehce odlišují, což je dáno přirozenou rozdílností daných disciplín. Zároveň je zde však možnost případného vzájemného obohacování, což dokládá výzkum americké psycholožky Elizabeth Loftus.

Čtvrtá tematická kapitola diplomové práce se zabývá didaktickou integrací pamětníků a jejich vzpomínek do výuky, a to nejprve do výuky dějepisu, kde je využívání pamětníků podstatě předmětu asi nejbližší. První dvě podkapitoly popisují cestu vývoje dějepisu od roku 1989. Pokračováno je vymezením projektové výuky, a to od jejích historických počátků až po současnou praxi. Kromě řady výhod je poukázáno, jaká jsou možná úskalí projektové výuky, jimž je možno se vyhnout, pokud o nich víme. Závěrečná podkapitola je zaměřena na problematiku psychologického vývoje žáka, který je jedním ze zásadních determinantů výuky. Pozornost je upřena především na dvě nyní nejspíš nejvlivnější vývojové teorie dvacátého století: nejprve se jedná o teorii kognitivního vývoje švýcarského psychologa Jeana Piageta. Druhou z nich je sociokulturní teorie sovětského psychologa Lva Vygotského. Na vývojové teorie navazují bližším popisem Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. S ohledem na klíčové kompetence počítající nejen s rozvo-



jem kognitivních znalostí a dovedností, ale i s osvojením postojů a hodnot, není opomenuta ani Krathwohlůva taxonomie afektivních cílů, na kterou je navázáno popisem Kohlbergovy teorie mravního vývoje, jež poměrně úzce souvisí jak s Piagetovou teorií, tak i rozvojem afektivní stránky žakovy osobnosti.

Kolektivizace zemědělství je poslední z teoretických kapitol diplomové práce. Cíl kapitoly nespočívá v detailním popisu, ale spíše je snahou o přiblížení jejího průběhu a dopadů. Událost je svým charakterem mezipředmětovým tématem a kromě vyučovacích předmětů bádání nad problematikou kolektivizace naplňuje cíle průřezových témat, a to především environmentální výchovy a výchovy demokratického občana. Výhodou tématu je dále široký výběr z pamětníků, jelikož kolektivizací byl ovlivněn celý československý venkov. Kromě obecného vymezení jednotlivých fází kolektivizace zemědělství je zde rovněž popis temné události národní historie, Akci K (kulak), kdy v první polovině padesátých let docházelo k masovému vysídlování selských rodů daleko za hranici okresů, v nichž do té doby žily a hospodařily na rodných statcích. Kapitola je na závěr doplněna o tragickou událost, jež se udála v Babicích roku 1951 a integruje v sobě kolektivizaci zemědělství, která se na českomoravské hranici setkala s vlnou odporu i boj komunistického státu proti selskému stavu.

Praktická část diplomové práce obsahuje návrh školního projektu zaměřeného na integraci pamětníků do výuky na pozadí kolektivizace zemědělství. Projekt využívá životní vyprávění narátorů v digitální podobě. Časově je plánován jako střednědobý. Návrh počítá, že zapojeno bude celkem 24 žáků devátého ročníku, kteří budou následně rozděleni na dvě stejně velké skupiny, jež se budou dále dělit na tři týmy o čtyřech členech. Počty žáků mohou být modifikovány dle potřeby určité třídy, nicméně je důležité dbát na to, aby nedošlo ke zvýhodnění některé ze stran sporu. Hlavní metodou je simulační hra soudního řízení, kdy jednotlivé týmy představují soudce, obhájce a žalobce. První ze skupin se bude zabývat obecně kolektivizací, zda ze současného pohledu její dopad na venkov a zemědělství je spíše pozitivní či negativní. Kromě pamětníků bude důraz kladen na environmentální vlivy dané historické události. Druhá skupina se pak bude zabývat babickými vraždami, kdy za dílčí téma bude počínání jedince v totalitní době. Projekt bude završen reflexí spočívající ve zpětné vazbě od vyučujícího a individuální i kolektivní sebereflexe žáků za využití kritériálních formulářů.

Diplomová práce svým charakterem navazuje na již dříve vzniklé akademické práce, zabývající se praktickým využitím pamětníků v edukaci či na již výše zmíněné

vzdělávací projekty Paměti národa. Hlavní přínosy předkládané práce v souvislosti s dosavadními metodikami tkví v doplnění o důraz na mezipředmětovost, která vychází z pojetí RVP ZV, kdy je zde poukázáno na případné nenaplnění edukačního potenciálu, jenž skýtá zapojení pamětníků do výuky, pokud bychom využívali vzpomínání na minulé časy pouze v rámci hodin dějepisu. Další přínos lze spatřit v trochu jiném zapojení pamětníků, a sice prostřednictvím rozhovorů nahraných na platformě Paměť národa. Většina dosavadních metodik totiž zpravidla využívá živý kontakt s pamětníky, se kterými žáci buď pořizují rozhovory, nebo naslouchají jejich vzpomínkám při besedě. Volba „digitálních“ pamětníků je ovlivněna řadou faktorů. Fyzické využití pamětníka s sebou přináší řadu výhod, mezi které v popředí patří především rozvoj kompetencí souvisejících s mezilidským kontaktem napříč generacemi. Rovněž i přímý kontakt s pamětníkem napomůže autenticitě vzpomínek a může i více zapůsobit na emotivní stránku žákovy osobnosti. Zároveň se jedná o organizačně poměrně složitý podnik, který kupříkladu pro začínajícího učitele či učitele nemajícího s pamětníky zkušenosti, může být potenciálně odrazujícím faktorem. Další důležitým činitelem je čas, který souvisí s postupným odcházením pamětníků. Pokud bychom využívali pouze živé pamětníky, tak bychom dnes některá témata zachycená v rozhovorech s těmi již zesnulými nemohli ve výuce využít. Integrace „digitálních“ narátorů je zde však pojímána pouze ve smyslu doplnění pohledu, jak lze pamětníky do edukace zapojit. Bylo by na straně druhé chybou, kdyby dosud živé pamětníky významných historických událostí či každodennosti v minulých časech zcela vytlačily digitální záznamy vzpomínek.

## 9 Seznam použitých zdrojů

### Seznam odborné literatury

- ATKINSON, R. L., CARLSON, J. G. 2003. Psychologie, Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BENEŠ, Z. 2020. Vratislav Čapek a česká didaktika dějepisu. (Ještě jedno ohlédnutí za životem a dílem). *Historie – Otázky – Problémy 2010/1*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. s. 163-174. ISSN: 2336-6672.
- BENEŠ, Z., 2003. České učebnice dějepisu po roce 1989. *Česko-slovenská historická ročenka 2003*. ISBN 80-210-3298-7.
- BLAŽEK, P., JECH, K., KUBÁLEK, M. 2010. *Akce "K": vyhnání sedláků a jejich rodin z usedlostí v padesátých letech: studie, seznamy a dokumenty*. Praha: Pulchra. ISBN 978-80-87377-05-5.
- BLAŽEK, P., ROKOSKÝ, J., a kol. 2016. *Rozkulačeno!: půlstoletí perzekuce selského stavu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. ISBN 978-80-87912-44-7.
- BOČKOVÁ, Marie a kol. 2008. *Zemědělství a 50. léta*. Praha: Národní zemědělské muzeum. ISBN 978-80-86874-11-1.
- COSTA, A., HODGE, P. 2021. Oral History and Organizational Research: Challenges of Building Knowledge about the Past. *Organizações & Sociedade*. vol. 28. no 99. p. 722–756.
- ČAPEK, V. 2005. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, Plzeň: ZČU. ISBN 80-7043-395-7.
- ČAPKA, F., a kol. 2005. *Nové osídlení pohraničí českých zemí po druhé světové válce*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-419-2.
- DOLEŽAL, J., PEKÁREK, J., KMONÍČEK, J., 1987. *Když mizely meze*. Hradec Králové: Kruh.
- DÖMISCHOVÁ, I., 2011. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2915-1.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*. 2009. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1620-9.

- FIZEK, M. 2021. *Přeměna obce Žďár po únorovém převzetí moci Komunistickou stranou Československa*. Liberec: FP TUL. Bakalářská práce.  
Vedoucí práce: Pažout, J.
- GEYER, M., FITZPATRICK, S. a kol. 2012. *Za obzor totalitarismu: srovnání stalinismu a nacismu*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2035-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLŮJOVÁ, H., NAJBERT, J. 2014. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. ISBN 978-80-87912-12-6.
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HRADILEK, A. 2019. Neskutečný příběh Věry Sosnarové. *Paměť a dějiny*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů ČR. 2/2019. s. 23-37. ISSN 1802-8241
- JECH, K., 2001. *Soumrak selského stavu 1945-1960*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. ISBN 80-7285-010-5.
- JECH, K., 2008. *Kolektivizace a vyhánění sedláků z půdy*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7021-902-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAPLAN, K., MARCO, J., 1993. *Nekrvavá revoluce v ČSFR*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0145-8.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2020. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. Praha: Academia. 978-80-200-3091-7.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., PÁNKOVÁ, M., 2018. „Národní“ školství za první Československé republiky. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2891-4.
- KASSIN, S. M., 2012. *Psychologie*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0074-5.
- KNOLL, M. 2014. Project method. In: *Encyklopedia of educational theory and philosophy*. Ed. PHILLIPS, C. D. Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc. p. 665–669.
- KOŁODZIEJSKI, M. et. al, 2017. Project Method in Educational Practice. In: *University Review*, Vol. 11, No. 4, p. 26–32.

- KOZULIN, A. 1998. *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.
- KUČERA, M., 2012. *Tázání po dějinném*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1952-1.
- KUPKA, J. S. 2008. *Krvavé jahody: krutý osud Česky, která zažila osmnáct let ponižení v ruských gulazích*, Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1747-3.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. 2010. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-584-3.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*, Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MORÁVKOVÁ, N. 2021. Křimické zelí, kulinární tradice a badatelský dějepis aneb Rodinná paměť a její využití ve výuce. In: *MEMO*. roč. 11. č. 2. s. 122–138.
- NAKONEČNÝ, M., 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- NOSKOVÁ, J. 2014. *Biografická metoda a metoda orální historie. Na příkladu výzkumu každodenního života v socialismu*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha - pracoviště Brno.
- OPAVSÝ, J. a kol. 1951. *Babice*. Praha: Svoboda.
- PECKOVÁ, B. a kol. 2018 *Historie zrozená z rozhovoru: interview ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7571-016-1.
- PERNES, J. 2016. Kolektivizace zemědělství v Československu v letech 1948 – 1960. *Forum Historiae*, roč. 10, č. 1, s. 5-34 . ISSN 1337-6861.
- PETRÁŇ, J., PETRÁŇOVÁ, L. 2011. *Dějiny českého venkova v příběhu Ouběnic*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-123-1.
- PLHÁKOVÁ, A. 2005. Teorie kognitivního vývoje. *Varia psychologica X*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 7 až 22. ISSN 1214-3251.
- POCHOBRADSKÁ, H. 2012. *Vývoj správy státních zemědělských podniků na území východních Čech po roce 1945 se zvláštním zřetelem na vývoj státních statků*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filosofická. Disertační práce. Vedoucí práce: Macková, M.
- ROKOSKÝ, J., SVOBODA, L., a kol. 2013. *Kolektivizace v Československu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. ISBN 978-80-87211-96-0.

- RYCHLÍK, J. 2020. *Československo v období socialismu: 1945-1989*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7601-334-6.
- RYCHLÍK, J. a kol. 2018. *Od minulosti k dnešku: dějiny českých zemí*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-881-3.
- SAMUEL, D., 2002. *Paměť: jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0186-3.
- SEELS, B., GLASGOW, Z. 1990. *Exercises in instructional design*. Columbus: Merrill Publishing Company. ISBN 0675-208270-01.
- SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- STEHLÍK, M. 2016. *Babické vraždy 1951*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2593-7.
- STUHLÍKOVÁ, I. a kol., 2015. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠMAJSTRLOVÁ, D. 2020. *Učebnice dějepisu a občanské nauky v období první republiky (1918-1938) Srovnání českého a německého školství*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Školitelka: doc. Mgr. Radmila Prchal Pavlíčková, Ph.D.
- ŠUBRT, J., PFEIFEROVÁ, Š. 2010. Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání. *Historická sociologie*. Praha: Karolinum. ISSN: 1804-0616.
- ŠUBRT, J., VINOPAL, J., a kol. 2013. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2140-1.
- TICHÝ, F. 2017. *Výchova jako dobrodružství*. Semily: Geum. ISBN 978-80-87969-31-1.
- TOMKOVÁ, A. a kol. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TRUESDELL, B. 2011. Oral History Techniques: How to Organize and Conduct Oral History Interviews / Techniky orální historie: Jak organizovat a vést orálně historické rozhovory (překlad do češtiny Naděžda Morávková). In: *MEMO*. roč. 1. č. 1. s. 8–23.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VANĚK, M., MÜCKE, P. 2015. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie 2*. přepracované a doplněné vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2931-5.

VONDRÁČEK, V. a kol. 1993. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie* 3. vyd., Bratislava: Columbus. ISBN 80-7136-030-9.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-07668-6.

ZWEIG, S. 1994. Svět včerejška. Praha: Torst. ISBN 80-85639-29-7.

### Seznam internetových zdrojů

AUTIO, O. 2019. Intrinsic and Extrinsic Motivation in Technology Education. [online] 26. 10. 2019 [vid. 11. 7. 2023]. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, vol. 15, p. 45-54. ISSN: 2587-1730. Dostupné z: [https://www.academia.edu/63829423/Intrinsic\\_and\\_Extrinsic\\_Motivation\\_in\\_Technology\\_Education](https://www.academia.edu/63829423/Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation_in_Technology_Education)

BENEŠ, Z. 2018. Sociologická encyklopedie: Prameny historické. In: *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online] Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2. 3. 2018 [vid. 17. 7. 2023]. ed. NEŠPOR, Z. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prameny\\_historick%C3%A9](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prameny_historick%C3%A9)

BERNATT-RESZCZYŃSKÁ, M. 2021. Vraždy v Babicích. In: *Pametnaroda.cz* [online] 2.7. 2021 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/stalo-se/vrazdy-v-babicich>

BYSTROV, V. 2009. Políček pravým obětím gulagu. *Neviditelný pes*. [online] 23. 7. 2009 [vid. 17. 7. 2023]. ISSN 1212-673X. Dostupné z: [https://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost/media-policek-pravym-obetem-gulagu.A090724\\_183717\\_p\\_spolecnost\\_wag](https://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost/media-policek-pravym-obetem-gulagu.A090724_183717_p_spolecnost_wag)

CASANOVA, J. 2012. Ronald Fraser: the voice that gave oral history its rightful role. In: *English.elpais.com* [online] Madrid, 28. 2. 2012 [vid. 18. 7. 2023]. Dostupné z: [https://english.elpais.com/elpais/2012/02/28/inenglish/1330430905\\_847184.html](https://english.elpais.com/elpais/2012/02/28/inenglish/1330430905_847184.html)

DĚJEPIS V 21. STOLETÍ, 2023. Historické myšlení a historická gramotnost. In: *Dejepis21.cz* [online]. [vid. 12. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.dejepis21.cz/historicke-mysleni-a-historicka-gramotnost>

DIRNER, V., VAVRO, M. 2016. Modul 7: Význam rekultivace jako proces obnovy narušené biosféry. In: *Vsb.cz* [online]. [vid. 21. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.hgf.vsb.cz/export/sites/hgf/546/.content/galerie-souboru/Studijni-materialy/EV-modul7.pdf>

- DRDA, A. 2008. Věra z Gulagu a její „Trudovaja knížka“. *Týden.cz* [online] 12. 5. 2008 [vid. 17. 7. 2023]. Dostupné z: [https://www.tyden.cz/rubriky/nazory/adam-drda-vera-z-gulagu-a-jeji-trudovaja-knizka\\_58901.html](https://www.tyden.cz/rubriky/nazory/adam-drda-vera-z-gulagu-a-jeji-trudovaja-knizka_58901.html)
- DRDA, A., PALIVODOVÁ, E. 2014. „Proč nás stěhujete?“ – „Protože se vám dobře vedlo.“ *In: Plus.rozhlas.cz* [online] 2.2. 2014 [vid. 20.3. 2024]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/proc-nas-stehujete-protoze-se-vam-dobre-vedlo-6511236>
- FOLPRECHTOVÁ, J. 2023. „Za všechny, kteří to nevzdali.“ Pražský Běh pro Paměť národa připomněl hrdiny minulého století. *In: Irozhlas.cz* [online] Praha, 13. 5. 2023 [vid. 20. 7. 2023]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/sport/post-bellum-pamet-naroda-beh\\_2305131552\\_fos](https://www.irozhlas.cz/sport/post-bellum-pamet-naroda-beh_2305131552_fos)
- FRYDRÝŠKOVÁ, N., JARMAROVÁ, M. a kol. 2017. Autobiografická paměť a její přínos do teorií paměti. *In: Psychologon.cz* [online]. Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Brno 9. 2. 2016 [vid. 25. 8. 2023]. ISSN: 1805-7160. Dostupné z: <https://www.psychologon.cz/component/content/article/14-psycholog-online/455-autobiograficka-pamet-a-jeji-prinos-do-teorii-pameti>
- Gymnázium Karviná, 2022. Školní vzdělávací program pro osmileté vzdělávání. *In: Gym-karvina.cz*. [online]. 1. 9. 2022 [vid. 12. 11. 2023]. Dostupné z: [https://www.gym-karvina.cz/userfiles/10/file/2023/svp\\_4\\_23.pdf](https://www.gym-karvina.cz/userfiles/10/file/2023/svp_4_23.pdf)
- HERINK, J. a kol. 2014. Orální historie. *In: Clanky.rvp.cz* [online]. 10. 3. 2014 [vid. 11. 11. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/18499/ORALNI-HISTORIE.html>
- HOLAS, Ivan. 2019. Případ Věry Sosnarové: zpochybněná legenda, vězeňkyně gulagu či oběť vlastní fantazie? *In: Irozhlas.cz* [online] Brno, 24. 7. 2019 [vid. 17. 7. 2023]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/vera-sosnarova-gulag-hradilek-sovetsky-svaz-historie-vezen\\_1907240831\\_och](https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/vera-sosnarova-gulag-hradilek-sovetsky-svaz-historie-vezen_1907240831_och)
- HUDEČKOVÁ, H. 2017. Sociologická encyklopedie: Rolník střední. *In: Encyklopedie.soc.cas.cz* [online] Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2. 3. 2018 [vid. 20. 3. 2024]. ed. NEŠPOR, Z. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Roln%C3%ADk\\_st%C5%99edn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Roln%C3%ADk_st%C5%99edn%C3%AD)
- IOHA 2024. Ethics and Copyrights. *In: Ioha.org*. [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.ioha.org/resources/ethics-and-copyrights/>



- KLÉZL, T. 2020. Rozhovor s historičkou Ivanou Čornejovou. In: *Aktualne.cz* [online]. 11. 11. 2020 [vid. 25. 8. 2023]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/rozhovor-bila-hora/r~c20aae18235211eba25cac1f6b220ee8/>
- KOHOUTEK, R. 2023. Pojem autobiografická paměť. In: *Slovník.cizich.slov.abz.cz* [online] [vid. 25. 8. 2023]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/autobiograficka-pamet>
- KŠIŇAN, A. 2016. *Fenomén falešné vzpomínky*. In: *Psychologie.cz* [online]. 14. 3. 2016 [vid. 25. 8. 2023]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/fenomen-falesne-vzpominky/>
- LOFTUS, E. 2013. How reliable is your memory? In: *Ted.com* [online] červen 2013 [vid. 25. 8. 2024]. Dostupné z: [https://www.ted.com/talks/elizabeth\\_loftus\\_how\\_reliable\\_is\\_your\\_memory](https://www.ted.com/talks/elizabeth_loftus_how_reliable_is_your_memory)
- MŠMT, 2023. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Edu.cz* [online]. červen 2023 [vid. 12. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- NAKONEČNÝ, M. 2017. Vytěsnění. In: *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 11. 12. 2017 [vid. 27. 8. 2023]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vyt%C4%9Bsn%C4%9Bn%C3%AD>
- OHA, 2018a. Principles for Oral History and Best Practices for Oral History. In: *Oralhistory.org*. [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://oralhistory.org/principles-and-best-practices-revised-2018/>
- OHA, 2024a. About Oral History. In: *Oralhistory.org*. [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://oralhistory.org/about/do-oral-history/>
- OHA, 2024b. Oral History Best Practices. In: *Oralhistory.org*. [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://oralhistory.org/best-practices/>
- ORÁLNÍ HISTORIE – SOUDOBÉ DĚJINY, 2014. Co je orální historie? In: *Ohsd.fhs.cuni.cz* [online] Praha: Karlova univerzita, 8. 12. 2014 [vid. 17. 7. 2023]. Dostupné z: <https://ohsd.fhs.cuni.cz/OHSD-42.html>

- PADEVĚT, J. 2020. Krvavá léta: „Případ Babice“ v létě 1951 – Za vraždou funkcionářů KSČ stála skupina kolem Ladislava Malého. In: *Stream.cz* [online]. 14.9. 2020 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.stream.cz/krvava-leta/pripad-babice-v-lete-1951-za-vrazdou-funkcionaru-ksc-stala-skupina-kolem-ladislava-maleho-64088177>
- PALIVODOVÁ, E. 2012. Ludmila Vondráčková. In: *Pametnaroda.cz* [online] 11.7. 2012 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/vondrackova-ludmila-1933>
- PALIVODOVÁ, E. 2013. Josef Jehlík. In: *Pametnaroda.cz* [online] 13.4. 2013 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/jehlik-josef-1927>
- ANTLOVÁ, K. 2014. Jaromír Petlach. In: *Pametnaroda.cz* [online] 3.1. 2014 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/petlach-jaromir-1924>
- LUCUK, V. 2015. Anděla Černá. In: *Pametnaroda.cz* [online] 1.9. 2015 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/cerna-andela-1935>
- BENEŠ, J. 2021. Bohumil Hajný. In: *Pametnaroda.cz* [online] 18.9. 2021 [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/hajny-bohumil-1925>
- PAMĚŤ NÁRODA, 2023. O projektu. In: *Pametnaroda.cz* [online] [vid. 20. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/o-projektu>
- PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY, 1992. Listina základních práv a svobod. In: *Psp.cz* [online] 16. 12. 1992 [vid. 12. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- POLÁKOVÁ, J. 2016. Metoda oral history. In: *Muni.cz* [online] Brno: Masarykova univerzita, 25. 10. 2016 [vid. 17. 7. 2023]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1421/podzim2017/IM142/um/65845419/Polakova\\_oral\\_history.pdf](https://is.muni.cz/el/1421/podzim2017/IM142/um/65845419/Polakova_oral_history.pdf)
- PORTÁLDIGI, 2023. DigiSlovník: Mediální gramotnost. In: *Portaldigi.cz* [online]. [vid. 12. 7. 2023]. Dostupné z: <https://portaldigi.cz/digislovník/medialni-gramotnost/>
- POST BELLUM, 2017. Příběhy našich sousedů – O projektu. In: *Pribehynasichsousedu.cz* [online]. 2017 [vid. 11. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu/>
- POST BELLUM, 2023. O nás. In: *Postbellum.cz* [online] [vid. 20. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/o-nas/>

- SMITH, G. 2019. The making of oral history. *Institute of Historical Research*. [online] 23. 7. 2009 [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://archives.history.ac.uk/makinghistory/index.html>
- Smithsonian Institution Archives, 2024. *In: Siarchives.si.edu*. [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://siarchives.si.edu/history/how-do-oral-history>
- STRADLING, R. 2003. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Štrasburk: Rada Evropy. Francouzské vydání: Enseigner l'histoire de l'Europe du 20c siècle, ISBN 92-871-4465-6. Český překlad: Praha, MŠMT, 2004
- ŠPIČKOVÁ, P. 2019. Oběť gulagu, nebo podvodnice? Věra Sosnarová popisuje na besedách sovětské hrůzy, podle historika si vymýšlí. *In: CT24.ceskatelevize.cz* [online] Brno, 23. 7. 2019 [vid. 17. 7. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/2876141-obet-gulagu-nebo-podvodnice-vera-sosnarova-popisuje-na-besedach-sovetske-hruzy-podle>
- University of Leicester, 2014. Oral History – Introduction: Guide: oral history introduction. *In: Le.ac.uk* [online] [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: <https://le.ac.uk/history/outreach/besh/oral-history/what-is>
- ÚSTR, 2015. Zákon o JZD. *In: Ustrcr.cz* [online] [vid. 20. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/uvod/citanka-kolektivizace/zdruzstevnovani/zakon-o-jzd/>
- ÚSTR, 2024a. Případ Babice – historický kontext. *In: Ustrcr.cz* [online]. [vid. 10. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/uvod/antologie-ideologickych-textu/pripad-babice/pripad-babice-historicky-kontext/>
- ÚSTR, 2024b. Případ Babice. *In: Ustrcr.cz* [online]. [vid. 10. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/uvod/antologie-ideologickych-textu/pripad-babice/>
- VÁVRA, J. 2011. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *In: Clanky.rvp.cz* [online]. 5. 5. 2011 [vid. 7. 11. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>
- VÁVRA, J. 2019. Znalosti a schopnosti, část II: Schopnosti (capabilities) *In: Clanky.rvp.cz* [online]. 25. 9. 2019 [vid. 7. 11. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22165/ZNALOSTI-A-SCHOPNOSTI-CAST-II-SCHOPNOSTI-CAPABILITIES.html>
- VLČEK, T., 2023. Hradecký program. *In: Totalita.cz* [online]. [vid. 21. 7. 2023]. Dostupné z: [https://www.totalita.cz/vysvetlivky/prg\\_hradec.php](https://www.totalita.cz/vysvetlivky/prg_hradec.php)

ZORMANOVÁ, L. 2012. Projektová výuka. *In: Clanky.rvp.cz* [online].  
21. 5. 2012 [vid. 20. 11. 2023]. Dostupné  
z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

## 10 Seznam příloh

Příloha 1: Didaktické materiály pro obžalobu skupiny A.....	98
Příloha 2: Didaktické materiály pro obhajobu skupiny A .....	99
Příloha 3: Didaktické materiály pro obžalobu skupiny B.....	100
Příloha 4: Didaktické materiály pro obhajobu skupiny B.....	104
Příloha 5: Hodnotící arch pro vyučujícího.....	106
Příloha 6: Arch pro individuální zhodnocení práce skupiny .....	107

## 11 Přílohy

### Příloha 1: Didaktické materiály pro obžalobu skupiny A

#### Proměna krajiny (upraveno)

Kulturní krajina Evropy, po staletí kultivovaná zemědělskou činností, čelila po druhé světové válce modernizačním trendům – tzv. zprůmyslnění zemědělství. V Československu bylo součástí širších společenských a politických změn. Rozoráním mezi a starých polních cest, vykácením remízků a alejí, zasypaním rybníčků a meandrů vznikly bloky velkých osevních ploch, v nichž krajina ztratila svou jedinečnost a charakteristický ráz. Ve vysídleném pohraničí či v důsledku důlní činnosti zanikly stovky obcí. Spolu s kostely, kapličkami a kříži stojícími podél polních cest zaniklo povědomí o minulosti a víře obyvatel venkova.

Kolektivizované zemědělství při plnění plánů masivně a zbytečně užívalo minerální a chemická hnojiva, čímž se výrazně zhoršovala kvalita vody. Daní unifikace zemědělské produkce a necitlivě prováděnou melioraci byla eroze a zhoršující se kvalita půdy, krajinotvorně nenahraditelné pastevectví takřka zaniklo, stavy zvíře, ptactva i hmyzu ve volné přírodě výrazně klesly.

V letech 1948 až 1975 se snížila rozloha zemědělské půdy o 20 %, tento jev se do dnes nepodařilo potlačit. Důsledky se mnohdy projevují až se zpožděním. Krajina ztratila přirozenou, v minulosti rozvíjenou schopnost zadržovat vodu, což vede k ničivým záplavám, či k nepředvídatelným důsledkům v době déletrvajícího sucha. Cesta k nápravě, uvědomění si nenahraditelné hodnoty půdy, není snadná. Nezapomínejme, že kolektivizací se naplnil jeden z předních cílů komunistického režimu, přerušení a výrazné oslabení vztahu obyvatel venkova k půdě. Ani dnes zemědělské hospodaření nezapadá do současných trendů rychlých zisků, prosperita a rozvoj byla totiž součástí tvrdé a poctivé práce předešlých generací.

Zdroj: BLAŽEK, P., ROKOSKÝ, J., a kol. 2016. *Rozkulačeno!: půlstoletí perzekuce selského stavu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, s. 135, ISBN 978-80-87912-44-7.

## Příloha 2: Didaktické materiály pro obhajobu skupiny A

### Kamenné mezníky

Vlastně ani není tak vzdálena doba, kdy naše pole ještě členil bezpočet mezí. Někdy širších, jindy jen uzounkých, ale hlavně z obou stran každoročně odorávaných. Značily je zpravidla masivní kamenné mezníky, oddělující nejen pole, nýbrž i zájmy a osudy jednotlivých vlastníků. Co všechno by mohli tito mlčenliví svědci vyprávět! Než o tyto kameny zachytila radlice velkých pluhů, než opuštěny a zapomenuty zůstaly pohozyeny někde na okraji scelených lánů nebo zmizely v základech nových rodinných domků, u jednoho z nich se vystřídala řada soudních znalců, kteří měli rozhodnout, zda byly skutečně, nebo jen domněle posunuty. Vášnivé spory o pouhý ždíbec pole se táhly často celá léta a končily zpravidla teprve tehdy, když obě znesvářené strany přišly o všechno. Snad se nám dnes takový přístup může zdát malicherný a mladším generacím možná i neskutecný. Ale půda, to nebyl pro člověka na venkově jen soukromý majetek. Představovala především kus životní jistoty, vyvěrající ze staletými ověřené zkušenosti, že její vlastnictví umožňovalo přežít i doby nejtěžší.

Během historicky krátké doby se tvářnost naší vesnice od základů změnila. A nejsou to zdaleka jen meze, co přestalo být jejím charakteristickým rysem. Proces socializace zemědělství přinesl zásadní proměny ve struktuře a organizaci zemědělské výroby, spolu s přechodem k socialistické zemědělské velkovýrobě prostupovalo formování třídy družstevního rolnictva, nový charakter práce vytvářel i nové přístupy a životní styl venkovského obyvatelstva. Bořily se tradice – ač často velmi bolestně – vytrácelo se zastarávající nebo už staré. Postupující mechanizace vytlačovala z polí ruční práci, stejně jako z cest tak typické dlouhé žebříňáky, na které se při žnících nakládaly desítky těžkých snopů, symbolizujících dosaženou úrodu. V myslích řady lidí poměrně dlouho přetrvávaly idealizující představy o poklidném a spokojeném životě rolníků v minulosti, o idyllické práci uprostřed přírody a neméně harmonických mezilidských vztazích. Ale každý, kdo tuto „romantickou“ minulost poznal na vlastní kůži, moc dobře ví, že pravda je úplně jiná. Že pro většinu obyvatel venkova to byla jen strašlivá, úmorná dřina, k níž by se sotva kdo chtěl vrátit.

Zdroj: DOLEŽAL, J., PEKÁREK, J., KMONÍČEK, J. 1987. *Když mizely meze*. Hradec Králové: Kruh, s. 7-8.

## **Příloha 3: Didaktické materiály pro obžalobu skupiny B**

### **Případ Babice**

Na Vysočině idea socialistického venkova nijak pozitivně nerezonovala. Právě v tomto regionu tak kolektivizace zemědělství probíhala značně pomalu. Navzdory represivnímu postupu vůči vesnickým boháčům a obecně „neplničům“ lze spatřovat poměrně silnou rezistenci venkova na českomoravské hranici vůči kolektivizaci. Mimo jiné vlivem neochoty většiny venkovského obyvatelstva se mnoho nově vzniklých JZD nacházelo v těžké hospodářské situaci. Během trvání Protektorátu Čechy a Morava byla oblast Vysočiny jedna z mála, která se díky členitému charakteru krajiny do jisté míry umožňovala odbojovou činnost, čehož někteří z řad místního obyvatelstva aktivně využili. Po roce 1948 se z části účastníků protinacistického odboje stali účastníci odboje protikomunistického, a to vlivem výše zmíněných činitelů, které determinovaly nedůvěřivý až negativní vztah venkovanů vůči marxisticko-leninské ideologii. V rámci protikomunistického odboje docházelo k organizaci odbojových skupin, které však postupně byly eliminovány StB.

Za ústřední postavu případu Babice lze označit postavu Ladislava Malého, údajného agenta americké tajné služby, který operoval na území Československa. Malý vydávající se za zahraničního agenta s úkolem osvobodit kardinála Berana z internace, zorganizoval násilnou akci proti komunistickým funkcionářům MNV Babice. S Malým se přepadení schůze MNV Babice, která se odehrála ve školní budově 2. července 1951, zúčastnili synové odbojáře z druhé světové války Antonín Plichta ml. a Stanislav Plichta, spolu s Antonínem Mítyskou. Akce skončila smrtí tří příslušníků MNV, další člen jednání byl vážně zraněn. Již druhý po mohutném nasazení oddílů SNB a Lidových milic došlo při přestřelce v blízkých polích k zabití tří členů skupiny. Jediným přeživším ze skupiny byl těžce raněný Stanislav Plichta, který byl roku 1953 popraven.

### **Výpověď Bláha (upraveno, zkráceno)**

Během našeho jednání v čase o 22:25 hod. se otevřely náhled dvéře kanceláře a do místnosti násilně vtrhli dva neznámí muži ozbrojení samopalem a pistolemi. Ihned nato zazněl ostrý povel banditou, který měl plnovous a rezavou koží bradku: „Ruce vzhůru!“. Když jsme tak učinili, současně se nás tázal všech slovy: „Máte zbraně?“. Všichni jsme odpověděli záporně. Já se překvapeně tázal, co se děje. Terorista s koží



bradkou mi odpověděl kopnutím do pravé nohy. Další otázku položil terorista s kozí bradkou slovy: „Kdo udal pana faráře?“ Odpověděli jsme všichni, že nevíme. Dále se terorista tázal s. Kuchtíka: „Ani ty nemáš zbraň?“ Na odpověď vzal terorista do rukou židli a následně s ní praštil s. Kuchtíka, jak měl tento zdvižené ruce přes žebra. Na to pak zněl další ostřejší povel: „Ven!“ Já jsem vyšel z kanceláře jako první, neboť jsem stál u dveří nejbliže. Když jsem procházel kolem bandity, tento mě podruhé kopl do nohou. Za mnou šel postupně s. Netolička, s. Kuchtík a předseda s. Roupec. Všichni jsme se postavili na jeho příkaz obličejem směrem po schodech nahoru do I. poschodí a stáli s rukama vzhůru. Bandita s kozí bradkou se počal znovu ostře tázati, jak se jmenujeme. Postupně jsme všichni hlásili své vlastní jméno. Další byla otázka tímže teroristou: „Kdo je předsedou MNV, opravuji předseda KSČ!“ Na to odpověděl s. Tomáš Kuchtík slovy: „Já jsem.“ Terorista následně s. Kuchtíka ranou z pistole zabil. Hned na to zazněly další výstřely a viděl jsem jen po oku, jak padl na zem s. Josef Roupec. Já jsem stál úplně na kraji u pilíře zdi pod schody, a proto nevím, kdy byl zasažen a jak padal s. Netolička, neboť stál mírně šachovitě za mnou. Po té sám jsem ucítil, že jsem rovněž střelen do zad. V rozrušení jsem vyběhl po schodech nahoru k oknu, kde jsem se na odpočívadle schodů zhroutil na zem s výkřikem: „Ježíš Maria Josef.“ Více jsem nemluvil a zůstal nehybně ležet do příchodu manželky s. Kuchtíka.

Zdroj: STEHLÍK, M., 2016. *Babické vraždy 1951*. Praha: Academia. s. 140-141, ISBN 978-80-200-2593-

7.

### **Výpověď Kuchtíková**

Rychle jsem se ve zděšení vrátila do kuchyně, vzala vodu a vzbudila svoji dceru Alenu a snažila jsem se svého manžela osvěžit, neb jsem se domnívala, že omdlel. Moje námaha byla však již marná, neboť můj manžel byl již mrtev. Dva ranění s. Bláha a s. Netolička volali o pomoc lékaře, neboť byli ještě při vědomí. Běžela jsem pak rychle vzbudit našeho souseda Josefa Kuchyně, aby k nám hned přišel a pomohl nám přivolat lékaře. Mezitím jsem ještě běžela k sousedovi Josefu Míčovi, lesnímu dělníku a prosila jej, aby zašel ke Chloupkům, aby jejich syn Jaroslav, který má motocykl, zajel pro lékaře do Lesonic. Jmenovaný tak ihned učinil a asi za 10-15 minut již zde lékař Klempa z Lesonic byl. Manželka lékaře údajně podala zprávu příslušníkům SNB a volala záchrannou stanici pro odvoz do nemocnice dalších dvou raněných. Ještě jsem pak vzbudila všechny příbuzné zavražděných soudruhů a vrátila se zpět do školy. Po příchodu jsem zjistila, že byl tedy mrtev, jak jsem viděla po prvním spatření, můj manžel a s. Roupec. Soudruh

Netolička ještě žil až do 23:00, kdy přes lékařské ošetření svému tragickému zranění podlehl.

Zdroj: STEHLÍK, M., 2016. *Babické vraždy 1951*. Praha: Academia. s. 148, ISBN 978-80-200-2593-7.

## **Životopisy babických funkcionářů (upraveno, zkráceno)**

### **Tomáš Kuchtík**

Tomáš Kuchtík se narodil roku 1989. V roce 1920 složil učitelský slib. Vyučoval na škole v Šebkovicích a od roku 1932 v Babicích. Jednalo o oblíbeného kantora s velkým sociálním citem, což jej také dovedlo do sociálně demokratické strany. Do KSČ vstoupil po únorových událostech roku 1948, kdy došlo ke sloučení sociální demokracie s komunistickou stranou. Již po volbách v roce 1946 se stal v Babicích tajemníkem MNV a po roce 1948 jeho předsedou. Byl ženatý, otec tří dětí. Na vsi vychoval několik generací dětí a měl dobré vztahy se svými sousedy i místním farářem.

### **Josef Roupec**

Babický rodák Josef Roupec, ročník 1913, byl lesním dělníkem a otcem dvou dětí. Podobně jako Kuchtík, tak i Roupec měl minulost sociálnědemokratického straníka, rovněž i on vstoupil do KSČ až po únoru roku 1948. Manželka Josefa Roupce byla praktičtější katoličkou a pravidelně vypomáhala na faře babického kněze P. Václava Drboly.

### **Bohumír Netolička**

Třetí z obětí tragické události v Babicích byl Bohumír „Mirek“ Netolička, narozený roku 1918, který byl v té době svobodný a pracoval v Moravských Budějovicích jako skladník. V rámci MNV Babice působil jako pokladník. Netolička byl členem KSČ již z rodinné tradice – jeho otec byl zprvu sociální demokrat, nicméně už v za první republiky přestoupil do KSČ.

### **František Bláha**

Čtvrtým z přítomných funkcionářů, jediný kdo ze skupiny přežil, byl babický rodák a otec čtyř synů František Bláha, ročník 1894. Jeden ze synů byl zabit v průběhu druhé světové války během bombardování továrny, v které pracoval jako totálně nasazený. Do komunistické strany Bláha vstoupil již v roce 1937, po roce 1945 byl činný

ve všech místních orgánech a v roce 1948 se stal předsedou místního akčního výboru Národní fronty.

Zdroj: STEHLÍK, M., 2016. *Babické vraždy 1951*. Praha: Academia. s. 137-139, ISBN 978-80-200-2593-

7.

## **Příloha 4: Didaktické materiály pro obhajobu skupiny B**

### **Případ Babice**

Na Vysočině idea socialistického venkova nijak pozitivně nerezonovala. Právě v tomto regionu tak kolektivizace zemědělství probíhala značně pomalu. Navzdory represivnímu postupu vůči vesnickým boháčům a obecně „neplničům“ lze spatřovat poměrně silnou rezistenci venkova na českomoravské hranici vůči kolektivizaci. Mimo jiné vlivem neochoty většiny venkovského obyvatelstva se mnoho nově vzniklých JZD nacházelo v těžké hospodářské situaci. Během trvání Protektorátu Čechy a Morava byla oblast Vysočiny jedna z mála, která se díky členitému charakteru krajiny do jisté míry umožňovala odbojovou činností, čehož někteří z řad místního obyvatelstva aktivně využili. Po roce 1948 se z části účastníků protinacistického odboje stali účastníci odboje protikomunistického, a to vlivem výše zmíněných činitelů, které determinovaly nedůvěřivý až negativní vztah venkovanů vůči marxisticko-leninské ideologii. V rámci protikomunistického odboje docházelo k organizaci odbojových skupin, které však postupně byly eliminovány StB.

Za ústřední postavu případu Babice lze označit postavu Ladislava Malého, údajného agenta americké tajné služby, který operoval na území Československa. Malý vydávající se za zahraničního agenta s úkolem osvobodit kardinála Berana z internace, zorganizoval násilnou akci proti komunistickým funkcionářům MNV Babice. S Malým se přepadení schůze MNV Babice, která se odehrála ve školní budově 2. července 1951, zúčastnili synové odbojáře z druhé světové války Antonín Plichta ml. a Stanislav Plichta, spolu s Antonínem Mýtyskou. Akce skončila smrtí tří příslušníků MNV, další člen jednání byl vážně zraněn. Již druhý po mohutném nasazení oddílů SNB a Lidových milic došlo při přestřelce v blízkých polích k zabití tří členů skupiny. Jediným přeživším ze skupiny byl těžce raněný Stanislav Plichta, který byl roku 1953 popraven.

### **Výpověď Mýtyska (upraveno, zkráceno)**

Odešli jsme oba s Malým do budovy školy a vešli jsme do místnosti v přízemí, v níž se svítilo a na jejíchž dveřích jsme viděli tabulku MNV. Hned při otevření dveří vzkřikli jsme oba "ruce vzhůru", já jsem zůstal státi ve dveřích s připraveným automatem ke střelbě a Malý s velkou automatickou pistolí v ruce, namířenou na přítomné osoby, postoupil před ně až ke stolu. Otázal se jich, kdo udal faráře a po odpovědi "z nás nikdo"

ptal se jich, mají-li zbraně. Po odpovědi, že nikdo z nich zbraň nemá, udeřil do elektrické lampy kapesní elektrickou svítilnou, kterou držel v levé ruce a při tom tělem odstrčil stůl a nějaké židle, aby se snáze dostal k elektrické lampě. Zda židli uchopil, nemohu potvrdit, ale vím, že židle odletěla. Hned nato všem čtyřem nařídil, aby vyšli ven na chodbu. Jeden za druhým vycházeli se zdviženýma rukama do chodby, zatím co já jsem ustoupil ze dveří, zůstal jsem státi stranou a dále jsem na ně mířil automaticky. Poslední z kanceláře MNV vyšel Malý a nařídil jim, aby se postavili do chodby čelem ke schodům. "Malý křikl: Kdo je předseda KSČ. Řídící učitel se otočil, řekl, já prosím, ale v tom již Malý do něho střelil. Hned se skácel a zůstal ležeti na chodbě. Další dva střelil ze zadu jak stáli otočení zády k nám. Aniž by namířil na čtvrtého, křikl na mně "střílej". Po tomto rozkaze zmačkl jsem spoušť samopalů, který jsem měl namířený na čtvrtého muže, jehož jsem osobně znal a vystřelil jsem větší dávku na něho.

Zdroj: RŮŽIČKA, D., 2024. Babický případ – události v Babicích. In: *Totalita.cz* [online] [vid. 5.4. 2024], Dostupné z: [https://www.totalita.cz/proc/proc\\_babice\\_01.php](https://www.totalita.cz/proc/proc_babice_01.php)

## Příloha 5: Hodnotící arch pro vyučujícího

– Název skupiny:

– Datum:

– Projekt:

– Třída:

<b>Kritérium</b>	<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>	<b>Vlastní poznámka</b>
<b>Rozsah</b>					
<b>Plynulost projevu</b>					
<b>Faktické zpracování</b>					
<b>Grafické zpracování</b>					
<b>Argumentace</b>					
<b>Celkový dojem</b>					

## Příloha 6: Arch pro individuální zhodnocení práce skupiny

– Název skupiny:

– Datum:

– Projekt:

– Třída:

<b>Kritérium</b>	<b>Ano, vždy</b>	<b>Často</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Ne, ni- kdy</b>
<b>Účastnil se každý?</b>				
<b>Zkoušíte si vzájemně pomoci?</b>				
<b>Nasloucháte jeden druhému?</b>				
<b>Kladete jeden druhému otázky?</b>				
<b>Oznamujete, když se vám něco líbí/ne- líbí?</b>				
<b>Tolerujete názory jednotlivých členů?</b>				

Chcete k práci ve skupině něco dodat?