



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra společenských věd

Diplomová práce

# **Vladimír Lutovský – uplatnění tématu „třetí odboj“ ve výuce dějepisu a výchově k občanství**

Vypracoval: Kryštof Janda, Bc.  
Vedoucí práce: PhDr. Salim Murad, Ph.D.  
České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Vladimír Lutovský – uplatnění tématu „třetí odboj“ ve výuce dějepisu a výchově k občanství jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích .....

.....



## **Poděkování**

Upřímný dík patří PhDr. Salimu Muradovi, Ph.D. za pomoc s výběrem tématu a vedení práce. Dále se patří poděkovat Mgr. Vladislavě Skupové za hospitace a cenné rady při pilotování projektu. V neposlední řadě bych rád poděkoval i své manželce Karolíně, za oporu a inspiraci, kterou pro mě je.

## **Anotace**

Diplomová práce si klade za cíl vytvořit konkrétní výukovou lekci využitelnou v hodinách dějepisu a výchovy k občanství (ZSV) na druhém stupni základní školy a na střední škole, ve které se žáci za využití metod dramatické výchovy a projektové výuky seznámí s událostmi moderních československých dějin prostřednictvím životního příběhu Vladimíra Lutovského. Kromě vytvoření výukového materiálu se autor práce bude zabývat historickými aspekty tématu a tím, jakým způsobem se věnujeme dané historické éře v prostředí současného českého školství. Zároveň pojedná etické a hodnotové otázky spojené s výukou daného tématu. Další část práce se bude věnovat otázkám vhodného didaktického zpracování tématu a souvisejícím otázkám (věk žáků apod.). Autor téma zpracuje v podobě lekce připravené k využití v hodinách zmíněných předmětů.

## **Klíčová slova**

Vladimír Lutovský, třetí odboj ve výuce, 50. léta, komunistický režim, badatelsky orientovaná výuka

## **Annotation**

The aim of this thesis is to present content of one lesson of history or civics at the second grade of primary schools and at high schools. The students using drama education and project teaching will learn about modern Czechoslovakia history through the life story of Vladimír Lutovský. Apart from educational content the author deals with historical aspects of this topic and how it is covered in nowadays Czech schooling. Ethical and value questions connected to teaching this topic are dealt with alongside this. Next part is dedicated to appropriate didactic processing of this topic and related questions (age of students, etc.). Author processes the topic into a plan for the lesson to be used in the mentioned subject.

## **Keywords**

Vladimír Lutovský, the third resistance in teaching, 1950's, communist régime, inquiry-based education

## Obsah

1	Úvod .....	9
2	Historická a společenská východiska .....	11
2.1	Kontext nástupu komunismu v ČSR.....	11
2.2	Třetí protikomunistický odboj .....	12
2.2.1	Protikomunistický odboj a zákon .....	13
2.2.2	Motivace aktérů.....	14
2.2.3	Komparace československých odbojů.....	15
2.2.4	Třetí odboj jako kontroverzní téma.....	16
3	Problematika výuky moderních dějin na českých školách.....	18
4	Didaktická východiska .....	20
4.1	Projektová metoda .....	20
4.2	Badatelsky orientovaná výuka .....	21
4.3	Vyučování za pomoci příběhu.....	23
4.4	Metody dramatické výchovy .....	25
5	Metodické pokyny k projektu „třetí odboj“ ve výuce ZŠ .....	27
5.1	Vyprávění otce .....	27
5.2	Časová osa.....	30
5.2.1	První světová válka – 1914–1918 .....	31
5.2.2	Vznik Československa – 28. října .....	31
5.2.3	Zlatá dvacátá léta.....	31
5.2.4	Hospodářská krize .....	31
5.2.5	Mnichovská dohoda .....	32
5.2.6	Druhá světová válka .....	32

5.2.7	Heydrichiáda.....	32
5.2.8	Konec války .....	33
5.2.9	Odsun německého obyvatelstva .....	33
5.2.10	Vítězný únor.....	33
5.2.11	Kolektivizace .....	33
5.2.12	Politické procesy.....	34
5.2.13	Měnová reforma v roce 1953.....	35
5.2.14	Železná opona.....	35
5.2.15	Pražské jaro.....	35
5.2.16	Sametová revoluce .....	36
5.2.17	Odpovědi v pracovním listu.....	36
5.3	Vyprávění z pohledu Miroslava Hanáka .....	36
5.4	Práce s písemnými prameny .....	39
5.5	Alej s živými hlasy – pro a proti .....	41
5.6	Beseda.....	41
5.7	Názorová škála a diskuze .....	42
5.8	Rozhovor s Lutovským .....	44
5.9	Reflexe projektu žáky.....	45
6	Metodické poznámky a reflexe k pilotování projektu .....	46
6.1	Časové rozvržení .....	46
6.2	Videozáznam.....	46
6.3	Obecné poznámky k zařazení výukových metod.....	47
6.4	Vyprávění otce .....	49
6.5	Časová osa.....	50
6.5.1	První světová válka a vznik Československa .....	51
6.5.2	Zlatá dvacátá léta a hospodářská krize .....	51

6.5.3	Události související s druhou světovou válkou.....	52
6.5.4	Období komunismu .....	52
6.5.5	Odpovědi v pracovním listu.....	53
6.6	Vyprávění z pohledu Hanáka .....	54
6.7	Práce s prameny.....	54
6.8	Alej s živými hlasy – pro a proti .....	56
6.9	Beseda.....	56
6.10	Názorová škála a diskuze .....	57
6.11	Rozhovor s Lutovským .....	59
6.12	Reflexe projektu žáky.....	59
7	Závěr.....	61
8	Bibliografie .....	63

# 1 Úvod

Tato diplomová práce navazuje na bakalářskou práci *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.*<sup>1</sup>, která popisovala život Vladimíra Lutovského a mapovala v jeho rodné vesnici názory na třetí odboj, jež je tématem, které dodnes dokáže vyvolávat emoce a na jeho hodnocení nepanuje v české společnosti shoda srovnatelná s jinými historickými událostmi.

Cílem práce je vytvoření výukového projektu postaveného na životním příběhu Vladimíra Lutovského, ve kterém se žáci druhého stupně základní školy seznámí s vybranými událostmi 20. století prostřednictvím aktivit využívajících různé didaktické metody. Zejména se tato práce snaží najít vhodný způsob, jak vyučovat o kontroverzním tématu, ke kterému žáci na základě prostudovaných materiálů mohou zaujmout vlastní stanovisko a obhájit ho v kultivované diskusi. Projekt je tak možné zařadit do výchovy k občanství, stejně jako do hodin dějepisu. Primárně je práce více didaktickou než historickou, ale snažíme se o syntézu těchto disciplín.

V kapitole 2. charakterizujeme pojem třetí odboj, jeho podoby, motivaci jeho účastníků a aspekty jeho uznání. Jeho kontroverznost a diskusi o legitimitě ve veřejném prostoru ilustrujeme menší analýzou televizní reportáže. Zároveň stručně nastíníme historický kontext tohoto období, protože zásadním argumentem v diskusi ohledně legitimacy třetího odboje je, že byl reakcí na události února 1948 a následný proces socializace (sovětizace) společnosti.<sup>2</sup> V práci se také věnujeme otázce, do jaké míry se v praxi českého školství vyučují moderní dějiny, a rozebíráme důvody, proč je toto téma na některých školách opomíjeno. Dále se zabýváme didaktickými aspekty práce a v obecné rovině popisujeme různé metody, které jsme využili ve výukovém projektu. Kapitola 5 je vytvořena jako metodický materiál. Detailně popisujeme postup práce při využití tématu ve výuce. V následující části tento materiál podrobujeme analýze a vysvětlujeme důvody užití jednotlivých aktivit, jejich úskalí a připojujeme reflexi z realizace projektu.

---

<sup>1</sup> JANDA, Kryštof. *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.*

<sup>2</sup> TICHÝ, Martin. *Několik poznámek k motivaci k třetímu odboji*. In: VEBER, Václav a Jan BUREŠ. *Třetí odboj*, s. 170.

Tématem třetího odboje se u nás zabývají historici Václav Veber, Martin Tichý, Zora Dvořáková či například vojenský historik Eduard Stehlík, jedná se o současné renomované autory, nejcitovanější v této oblasti. V posledních letech bylo také vytvořeno několik výukových lekcí věnující se problematice třetího odboje. Nezisková organizace Post Bellum kromě metodického materiálu na vzdělávacím portálu *My jsme to nevzdali*<sup>3</sup> pořádá také zážitkový workshop určený pro středoškoláky *Lidi to tak nenechaj*<sup>4</sup>, který využívá metod dramatické výchovy příběhu konkrétního člověka. Největší zásluhy v této oblasti však má historik Jaroslav Pinkas, který vytvořil šest obsáhlých případových studií využitelných ve výuce a je též autorem publikace *Třetí odboj v didaktické perspektivě*<sup>5</sup>. Přínos jeho práce spatřujeme především v tom, že při zpracování tématu využívá kontroverzí výuky<sup>6</sup> a principu multiperspektivity.

---

<sup>3</sup> *My jsme to nevzdali* [online]. Dostupné z: <https://www.myjsmetonevzdali.cz/temata/nastup-komunismu-a-padesata-leta/protikomunisticky-odboj/>.

<sup>4</sup> *Lidi to tak nenechaj*. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/co-delame/workshopy/lidi-to-tak-nenechaj/>.

<sup>5</sup> PINKAS, Jaroslav. *Třetí odboj v didaktické perspektivě*.

<sup>6</sup> Vychází především z práce severoirského učitele Allana McCullyho. Více v: BARTON, Keith, McCULLY, Alan: Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. Teaching History. Cit. In: PINKAS, Jaroslav. *Třetí odboj v didaktické perspektivě*, s. 33.



## 2 Historická a společenská východiska

### 2.1 Kontext nástupu komunismu v ČSR

Komunistická strana (KSČ) si od svého založení v roce 1921 (odštěpení od Československé sociální demokracie) prošla zajímavým vývojem antisystémové strany za první republiky, ilegální a odbojové strany za protektorátu. Klíčovým však pro ni bylo období po druhé světové válce, kdy se usilovně připravovala na převzetí úplné moci, které se jí podařilo v roce 1948. Komunisté si uvědomovali, že k převzetí moci ve státě, je nutné mít pod kontrolou bezpečnostní složky. Ještě v roce 1943 si v Moskvě vymohla resort ministerstva vnitra, který od dubna 1945 zastával komunističtí Václav Nosek. KSČ si tak z ozbrojených sil udělala nástroj, který jí umožňoval převzít a později upevnit svoji moc.<sup>7</sup> Nemalou roli hrály nelegálně zformované a vyzbrojené lidové milice tvořené prověřenými dobrovolníky z řad komunistů, které představovaly preventivní represivní oporu režimu.<sup>8</sup> Kromě toho si komunistická vláda mezi lety 1948 až 1956 rozšiřovala pravomoci na úkor parlamentu.<sup>9</sup> Justice přebudovaná na základě socialistické právní vědy se také stala nástrojem udržení moci.<sup>10</sup>

Období takzvané třetí republiky může být chybně vnímáno jako jakési demokratické mezidobí. Byla sice deklarována právní kontinuita mezi první republikou a poválečným obdobím, znatelně se však změnilo vnitropolitické uspořádání a zahraniční orientace. Tato specifická etapa československých dějin se stala přechodem od jednoho nedemokratického režimu k druhému. Společnost si nepřála roztříštěný systém politických stran, nestabilní vlády a sociální napětí, jak byla zvyklá z období první republiky, proto byla přijatelná spolupráce politických stran v Národní frontě. Na rozdíl od nekomunistických stran, které ji naivně vnímaly jako prostor pro hledání kompromisů, komunistická strana do této spolupráce vstoupila s tím, že své spojence později ze spolupráce vyřadí. Nutno dodat, že komunisté, potažmo Sověti, nebyli v tomto období významnou částí společnosti vnímání negativně. To mohlo souviset

---

<sup>7</sup>BARTKA, Milan. *Posilování pozic KSČ mezi příslušníky ministerstva vnitra*. In: ADAMEC, Jan a Jan KALOUS, Jiří KOCIAN. *Český a slovenský komunismus (1921-2011)*, s. 70.

<sup>8</sup>BAŠTA, Jiří. *Lidové milice jako „stranická armáda“*. In: ADAMEC, Jan a Jan KALOUS, Jiří KOCIAN. *Český a slovenský komunismus (1921-2011)*, s. 80.

<sup>9</sup>WEBER, David. *Soustava ústředních orgánů státní správy*. In: KOCIAN, Jiří. *Tematická příručka k československým dějinám 1948–1989*, s. 78.

<sup>10</sup>MARŠÁLEK, Pavel. *Právní teorie a myšlení v Československu 1948–1989*. In: KOCIAN, Jiří. *Tematická příručka k československým dějinám 1948–1989*, s. 128.

i s tím, že v této době byla do jisté míry levice v módě a po zkušenostech z druhé světové války byla pravice nepřijatelná<sup>11</sup>. Komunisté v roce 1946 vyhráli ve víceméně svobodných volbách, takže k úplnému převzetí moci měli ulehčenou cestu. Byla také vytvořena klamná vize Československa jako „mostu mezi východem a západem“. Po zkušenostech mnichovské dohody a osvobození Sovětským svazem se sympatie občanů i politické reprezentace upínaly více na východ než před válkou. Edvard Beneš se na poválečnou situaci díval tzv. *mnichovskými brýlemi* – zaostřováním pozornosti na odčinění zrady a na obavu z opakovaného rozpínání Německa ztratil schopnost rozlišovat přítomné hrozby.<sup>12</sup>

Vzápětí po převzetí moci se komunisté začali nelítostně vypořádávat se svými oponenty z řad demokratických politických stran, ale také s duchovními a věřícími, sedláky, studenty, demokraticky smýšlejícími příslušníky inteligence, živnostníky, podnikateli. Dokonce neváhali použít nejhrubšího násilí i proti svým vlastním příslušníkům.<sup>13</sup>

## 2.2 Třetí protikomunistický odboj

S výše nastíněnou situací se část československé společnosti nehodlala smířit a, ať už spontánně nebo organizovaně, se postavila na odpor. Stejně jako je tento odboj<sup>14</sup> zpochybňován, není naprostá shoda v tom, jak by se měl označovat a jak jej definovat. Podle Petra Svobody ho můžeme chápat jako odpor proti komunistickému režimu mezi lety 1948 a 1956, tedy od tzv. Vítězného února do doby, kdy bylo po událostech maďarského povstání zjevné, že západní státy budou respektovat sféru vlivu SSSR.<sup>15</sup> Zora Dvořáčková chápe protikomunistický odboj jako boj za obnovení demokratických principů.<sup>16</sup> Ačkoliv zákonem vymezený protikomunistický odboj a odpor popsany v následující kapitole se týká aktivit

---

<sup>11</sup> To potvrzuje ve svých vzpomínkách Pavel Tygrid. „Ale spíš než levičáctví jsme to chápali jako antifašismus. Ale jak říkám, doleva musel inklinovat každý. Kdo inklinoval doprava a bylo mu 18, tak musel bejt úplně blbej.“ TŘEŠTÍKOVÁ, Helena. Pavel Tygrid – Evropan. [dokumentární film]. Česko, 2004.

<sup>12</sup> ČAPKA, František a Jitka LUNEROVÁ. 1948: *Vítězný únor*, s. 4–8.

<sup>13</sup> ADAMEC, Jan a Jan KALOUS, Jiří KOCIAN. *Český a slovenský komunismus (1921–2011)*, s. 7–8.

<sup>14</sup> Příkladem jeho zpochybňování může být úryvek z projevu komunistického poslance Filipa Vojtěcha: „Zákon o tzv. třetím odboji se stal dalším pokusem převyprávět dějiny a zákonným způsobem postavit na hlavu minulé děje, přičemž onen odboj právě ani filozoficky neexistoval a ani existovat nemohl. Odpor jedinců a skupin bude zaměněn za odboj a jako takový má být napříště interpretován.“ Cit. In:

DENČEVOVÁ, Ivana. Existoval třetí odboj? Zpochybňuje se, protože máme černé svědomí, myslí si historik.

<sup>15</sup> SVOBODA, Petr. *Provokace StB prováděné proti ilegálním skupinám třetího odboje v rámci akce Skaut. Provokace jako systém operativní práce StB na příkladu skupiny „Za svobodu“ v letech 1948–1951*, s. 11.

<sup>16</sup> DVOŘÁKOVÁ, Zora. *Z letopisů třetího odboje*, s. 27.

až do sametové revoluce v roce 1989, v naší práci se mu budeme věnovat především v užším významu, vymezeným sklonkem čtyřicátých let a počátkem padesátých let dvacátého století.

Širokou paletu projevů třetího odboje můžeme v díle Václava Veber rozdělit na zahraniční odboj, kam zařazuje kromě rozhlasového vysílání Svobodné Evropy a dalších rádií i zpravodajské aktivity. Mezi domácí odboj pak řadí:<sup>17</sup>

- Pokusy o ozbrojený převrat (Odbojová skupina Praha – Žatec)
- Pokusy o ústřední řídicí organizace
- Odbojové skupiny s rozsáhlou působností (Mapáž, Černý lev 777, Skupina bratří Mašínů)
- Rozšiřování protikomunistických letáků
- Činnost kurýrů ve službách zahraničních zpravodajských služeb
- Činnost představitelů bývalých politických stran (Agrární strana, Národně socialistická strana, Lidová strana atd.)
- Odpor zemědělců
- Odpor skautů, sokolů a dalších organizací

### **2.2.1 Protikomunistický odboj a zákon**

Protikomunistický odboj není pojímán pouze historicky, ale od roku 2011 je definován právně na základě zákona č. 262/2011 Sb. Ten vychází ze zásady protiprávnosti komunistického režimu, vyjadřuje úctu lidem, kteří byli ochotni nasazovat vlastní život při obraně svobody a demokracie. Definuje, co byl odboj a odpor proti komunistickému režimu a stanovuje podmínky pro vydání osvědčení jeho účastníků a překážek k přiznání postavení účastníka odboje a odporu. Diskvalifikováni jsou tak například lidé, kteří byli mezi lety 1948 až 1989 členy KSČ, příslušníky bezpečnostních složek (s výjimkou základní vojenské služby) nebo byli evidováni jako jejich tajný příslušník. Zákon vymezuje pojmy tako: „odbojem a odporem proti komunismu účast na akcích směřovaných proti komunistickému režimu v Československu projevená ať již jednotlivě či ve skupině na základě politického, náboženského či mravního demokratického přesvědčení nebo vědomá a veřejná vyjádření takového odporu, na území státu i v zahraničí, a to i ve spojení s cizí demokratickou mocností,

---

<sup>17</sup> VEBER, Václav. *Třetí odboj ČSR v letech 1948–1953*, s. 3–4.

některou z forem uvedených v § 3 s cílem odstranit, výrazně oslabit či narušit anebo jinak poškodit komunistickou totalitní moc v Československu a obnovit svobodu a demokracii.“<sup>18</sup>

V § 3 se pak mezi odboj a odpor řadí mimo jiné toto jednání proti komunistickému režimu:

- ozbrojený boj
- sabotáže
- spolupráce se zahraniční zpravodajskou službou demokratického státu
- převaděčství (agenti-chodci)
- petice zaměřené na obnovu svobody
- organizace demonstrací

### 2.2.2 Motivace aktérů

Výše zmíněné pronásledované skupiny, konfrontované narůstající silou režimu, který šikanou, propouštěním z práce, zatýkáním, mučením a popravováním odrazoval své skutečné i domnělé odpůrce, ztratily legální možnost vzdoru (například transparentní volby), protože KSČ po událostech února 1948 přetvořila stát v nástroj vlastní moci, a to bez projevů zjevného násilí. To vedlo ke snazší legalizaci mocenských prostředků jako je zneužití zákonodárství a justice, jediným možným nástrojem aktivního nesouhlasu se tedy stává odpor nebo odboj.<sup>19</sup>

Josef Mašín, dosud žijící ikona třetího odboje, uvádí kontext své činnosti tak, že oni jako odbojáři, stejně jako představitelé komunistické moci a část společnosti přepokládala, že vypukne další světová válka. Své pohnutky vysvětluje takto: „Komunisti tehdy vyhlásili třídní boj většině národa. My jsme ten jejich třídní boj přijali a bojovali jsme stejnými prostředky, jako oni bojovali.“<sup>20</sup>

Historik Martin Tichý si ale položil i opačnou otázku a to, proč proti komunistickému režimu nebojovat, neboť právě tak reagovala značná část obyvatelstva. Přichází i s odpovědí: „Dělo se tak pod silným tlakem KSČ, za použití represivních (bezpečnostních) složek ve značně specifické mezinárodní situaci, v období studené války. Hlavní podíl na konsolidaci nových

---

<sup>18</sup> § 2 písm. b) zákona č. 262/2011 Sb. o účastnících odboje a odporu proti komunismu.

<sup>19</sup> TICHÝ, Martin. *Několik poznámek k motivaci k třetímu odboji*. In: VEBER, Václav a Jan BUREŠ. *Třetí odboj*, s. 171.

<sup>20</sup> MAŠÍN, Josef. In: PETROV, Marcel. *Po stopách třetího odboje: Raději umřít vestoje*. [dokumentární film]. Česko, 2010.

pořádků má ale vědomí – sdílené mlčící a trpnou většinou obyvatel – nutné loajality. Jednalo se o zvláštní směs nacionalismu a vlastenectví, pocitu ohrožení a vděčnosti, víry v pozitivisticky proklamovaný pokrok, budování, povznesené na přechodnou dobu omezením toho, co dnes nazýváme lidskými právy.“<sup>21</sup>

### 2.2.3 Komparace československých odbojů

Přestože označení třetí odboj vyjadřuje souvislost<sup>22</sup> mezi prvním protihabsburským odbojem za první světové války a druhým protinacistickým odbojem za druhé světové války, dle Václava Vebera existuje několik významných specifik.<sup>23</sup>

#### 2.2.3.1 Odlišná mezinárodní situace

Zatímco první dva odboje byly vedeny v kontextu surových světových válek totálního charakteru, třetí odboj byl v době studené války, tedy v období relativního míru. Zkušenost nedávné druhé světové války, ze které se jednotlivé státy jen těžko vzpamatovávaly, nepřispívala k odhodlání vstupovat do nového konfliktu u politické reprezentace, ani u většinového obyvatelstva, a to navzdory připravenosti odbojářů, kteří novou válku propagovali jako nejlepší řešení.

#### 2.2.3.2 Neexistence exilové autority

Chyběla vůdčí osobnost, mezinárodně ale i samotnými odbojáři uznávaná, kterou byla v minulosti postava Tomáše Garrigua Masaryka a později Edvarda Beneše. Nabízel se národní socialista Petr Zenkl, který však nebyl přijatelný pro většinu nebo Ferdinand Peroutka, který však o tuto roli nejevil zájem.

#### 2.2.3.3 Absence sjednocující ideje

Ačkoliv v předchozích odbojích také docházelo k názorové pluralitě, bylo možné shodnout se na jednom cíli. K odpůrcům komunistického režimu se řadili zástupci všech politických směrů od krajní levice po krajní pravici. V rozporu s tímto tvrzením však Eduard

---

<sup>21</sup> TICHÝ, Martin. *Několik poznámek k motivaci k třetímu odboji*. In: VEBER, Václav a Jan BUREŠ. *Třetí odboj*, s. 168.

<sup>22</sup> Eduard Stehlík naopak po výčtu projevu odboje za druhé světové války a protikomunistického odboje přichází s tvrzením, že se v ničem významném neliší, což potvrzuje i to, že se ho často účastnili stejní lidé. STEHLÍK, Eduard. *Návrh zákona o třetím – protikomunistickém – odboji*, s. 192.

<sup>23</sup> VEBER, Václav. *Třetí odboj ČSR v letech 1948-1953*, s. 318–320.

Stehlík uvádí jasný cíl: „Svržení nenáviděného komunistického režimu a znovunastolení masarykovské demokracie.“<sup>24</sup>

#### 2.2.3.4 Finanční zdroje

Tomáš Garrigue Masaryk i Edvard Beneš dokázali pro svoje činnosti naleznout finanční zdroje, které lze považovat za víceméně nezávislé. Třetí odboj byl však závislý na slabé podpoře americké administrativy, která se týkala jen mála z vybraných aktérů.

#### 2.2.3.5 Vnitrostátní boj

Pokud odhlédneme od nepostradatelné zásluhy Sovětského svazu na nastolení a udržování komunistického režimu v Československu, ukazuje se jedno z nejpálčivějších specifik třetího odboje: odbojáři zde aktivně nebojují proti nepříteli ze zahraničí, ale Čechoslováci bojují proti Čechoslovákům.<sup>25</sup>

#### 2.2.4 Třetí odboj jako kontroverzní téma

Je pravděpodobné, že pokud se v literatuře či ve zpravodajství vysloví termín třetí odboj, vzápětí se obligátně připojují přívlastky jako sporný, kontroverzní či nejednoznačný. Tyto přívlastky jsou mu připisovány i poté, co byl uveden v platnost zákon o účastnících odboje a odporu proti komunismu. Důvody těchto omluvných manévrů jsou pochopitelné, ale nelze si nevšimnout, s jakou úctou se hovoří o bojovnících proti nacismu. To však neplatí u debaty o odboji třetím. Pokud je o něm natočena reportáž, je potřeba, aby zazněl názor protistrany, aby historici obhajovali různá spektra pohledu na věc<sup>26</sup>.

Konkrétní ilustrací takového případu může být reportáž *Mašínové se vracejí*. Sestra bratří Mašínů Zdena Mašínová, která usiluje o vrácení domu po svém otci, aby v něm mohla vybudovat muzeum, které by připomínalo i odbojovou činnost jejích bratrů, naráží na nevoli svých sousedů a komunistického starosty. Ten se snaží dokládat svoji interpretaci na základě novinových článků, které jsou pro něj názorově blízké. Ačkoliv v úctě chová Mašína staršího, který zemřel jako protinacistický odbojář, jeho syny hodnotí negativně. Stejně tak je v reportáži dán prostor občanům v místní restauraci. Boj o interpretaci dějin se vyhrcoje i v otázce, zda může na návsi stát naučná tabule, ve které je zmínka o popravě Václava Švédy.

---

<sup>24</sup> STEHLÍK, Eduard. Návrh zákona o třetím – protikomunistickém – odboji, s. 192.

<sup>25</sup> BURSÍK, Tomáš. In: *Odboj a odpor proti komunistickému režimu v Československu a ve Střední Evropě*, s. 19.

<sup>26</sup> LESCHTINA, Jiří. *Reportéři ČT: Mašínové se vracejí*. [reportáž] Česko, 2017. Dostupné z:

<https://www.ceskatelevize.cz/porady/1142743803-reporteri-ct/217452801240012/video/535058>

Tu zastupitelstvo obce odmítlo. K diskuzi se vyjadřují historici Eduard Stehlík a Petr Blažek, kteří vysvětlují a v zásadě obhajují činy bratří Mašínů. Na druhou stranu zde vystupuje i filozof Jan Sokol, který aniž by popíral brutalitu režimu, tvrdí, že Mašínové se zmýlili, protože špatně vyhodnotili situaci. Aplikovali válečné praktiky, ačkoli ve společnosti válečný stav nebyl.

Už jen fakt, že pamětníci a aktéři jako Zdena Mašínová či její bratři, jsou neustále nuceni obhajovat legitimnost svých činů, zkusme dát do kontrastu s tím, jak se v podobných reportážích<sup>27</sup> prezentují protinacističtí bojovníci. Nasetkali jsme se s případem, že by někdo například pamětníky konfrontoval s tvrzením, že atentát granátem je teroristickým činem, nebo že schovávat se na posvátném místě v kostele je neuctivé. Není potřeba v reportáži obhajovat a vysvětlovat, proč byl legitimní. Kdo však by dokázal sehnat a natočit názor člověka zpochybňujícího legitimnost druhého odboje?

Výše zmíněným nechceme tvrdit, že není potřeba dívat se na historické události z různých perspektiv, dát prostor k vyjádřením jednotlivých aktérů a skupin. Společně s Martinem Tichým to, že existuje společenská diskuze, považujeme za úspěch, a možnost života ve společnosti, kde nemusí panovat konsenzus, bereme jako výsadu západní civilizace.<sup>28</sup> S ohledem na to bude vytvářen i výukový projekt. Na tomto příkladu chceme demonstrovat patrnou neshodu ve společnosti na výkladu dějin a kontrast lehkosti, s jakou je ve veřejném prostoru možné mluvit o druhém odboji, a těžkopádnosti zabývání se odbojem třetím, aniž bychom rozporovali to, že mezi druhým a třetím odbojem jsou významné rozdíly<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> KLEKOVÁ, Sylvie. *Reportéři ČT: Neznámý odboj*. [reportáž] Česko, 2020. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1142743803-reporteri-ct/220452801240010/obsah/755616-neznamy-odboj>.

<sup>28</sup> TICHÝ, Martin. *Několik poznámek k motivaci k třetímu odboji*. In: VEBER, Václav a Jan BUREŠ. *Třetí odboj*, s. 167–168.

<sup>29</sup> Samotnou komparaci analogických případů druhého a třetího odboje ve výuce se zabývá jeden z materiálů Jaroslava Pinkase. Legitimita politického násilí. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/legitimita-politickeho-nasili>.

### 3 Problematika výuky moderních dějin na českých školách

Z vědeckých šetření, analýz a výzkumů vyplývá, že mladí lidé se nedostatečně orientují v moderních dějinách. Projevilo se to například v roce 2018 v souvislosti s tzv. osmičkovými výročími. Podle výsledků šetření NMS Market Research pro organizaci Post Bellum v roce 2018<sup>30</sup>, Češi ve věku 18–24 let ani z poloviny nedokážou určit, co se stalo v Československu v některých kritických rocích. Z výzkumu je též patrné, že menší znalost souvisí s nižším věkem. Ze stejného výzkumu také vychází, že pouze čtvrtina dotázaných si myslí, že výuce moderních dějin je věnována dostatečná pozornost. Dle tematické zprávy ČŠI 44 % vyučujících uvádí, že ve výuce dějepisu dospějí na konci základního vzdělávání do 90. let 20. století (8 % k první dekádě 20. století a 9 % se v dějepise dobere až k současnosti).<sup>31</sup> To, že učitelé k moderním dějinám často ani nedojdou, zase dokazuje v dokumentárním filmu pro ČT youtuber Kovy, který objíždí zejména české střední školy a sbírá svědectví samotných studentů, učitelů a konfrontuje je se závěry expertů, vědců a nakonec předává apel ministru školství, ve kterém ho obvinuje z odpovědnosti za neutěšenou situaci v českém školství.<sup>32</sup> Ačkoliv dokument popisuje závažný problém, je potřeba dodat, že nevyučování moderních dějin není pouze chybou státu, který zadává předimenzované osnovy, kvůli kterým vyučující nestihají všechno. Tento názor je ve společenské diskuzi stále živý, ačkoliv učební osnovy v roce 2005 nahradily Rámcové vzdělávací programy, na jejichž základě si každá škola vytváří své školní programy, ve kterých má možnost akcentovat látku, která je pro ni klíčová.<sup>33</sup> Za to, jak výuka v konkrétní škole bude vypadat, tak zodpovídají zejména jednotlivé školy. Dokonce i sami učitelé odmítají kurikulární reformu jako řešení situace.<sup>34</sup>

Ještě před dvanácti lety zmiňoval středoškolský učitel dějepisu Petr Šimíček<sup>35</sup> jako překážku výuky moderních dějin nedostatek kvalitních učebních materiálů, které by se tématu věnovaly. V té době učebnice zabývající se poválečnými událostmi podávaly pouze stručný přehled. Kvalitní výuka by podle něj měla pracovat se svědectvím pamětníků a ukázkami

---

<sup>30</sup> BARDOVÁ, Kristýna. Jak známe naše „osmičková výročí“?.

<sup>31</sup> ČŠI. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních a středních školách* [online], s. 14.

<sup>32</sup> BYSTRÝČAN, Ivo. *Kovy řeší dějiny*. [dokumentární film]. Česko, 2020.

<sup>33</sup> Argumentaci v tomto duchu vede na svém blogu jeden z učitelů. *Dějepis má problém* [online]. Dostupné z: <https://tajnycitel.wordpress.com/2019/04/28/dejepis-ma-problem/>.

<sup>34</sup> ČŠI. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních a středních školách* [online], s. 23.

<sup>35</sup> ŠIMÍČEK, PETR In: ŠIMEK, Michal: Učitel není jen tichý služebník státu. O přístupu k naší nedávné minulosti s učitelem dějepisu Petrem Šimíčkem. *KT*, 10.–16. 3. 2009, č. 11, příl. Perspektivy, s. IV.



z dějin každodenního života. K tomu učitelé nestačí běžná učebnice, ale potřebuje zásobník vlastních audiovizuálních, textových a dalších pramenů. S takovým přístupem aktivního učitele se však pojí velká časová náročnost, kterou je málokdo ochoten obětovat. To se ale změnilo, protože dnes je k dispozici mnoho zajímavých veřejně přístupných didaktických materiálů určených k výuce moderních dějin<sup>36</sup>. Problém se tak zdá být opačný – pestrých metodik je tolik, že na jejich prohledávání učitelé nemají vzhledem k jiným povinnostem čas, což uvádí jako důvod 70 až 88 % vyučujících. Tvrdí, že nemají čas na aplikaci těchto materiálů ve výuce, protože by nestihli probrat látku v daném rozsahu, jak zjistila ve výzkumu mezi učiteli dějepisu společnost Factum Invenio.<sup>37</sup>

Mezi příčiny vyhýbání se výuce moderních dějin uvádí Dagmar Hudecová a Denisa Labischová tyto:<sup>38</sup>

- Je obtížné vnímat hranici mezi minulostí a současností
- Výuka moderních dějin může být pro učitele vnímaná riskantně
- Obava učitelů, že tématu nerozumí dostatečně
- Zahrnuje velké množství neuspořádaných informací, ve kterých se těžko orientuje

Sami učitelé považují za nejsilnější zábranu výuky moderních dějin přístup svých kolegů, to uvedlo 37 % (nutno ale dodat, že 62 % ho jako překážku nebere), a 30 % vidí jako problematický přístup rodičů.<sup>39</sup>

Odborníci, ale dlouhodobě i některé státní instituce jako BIS<sup>40</sup> nebo MŠMT<sup>41</sup>, upozorňují na rizika, která z nedostatečného vyučování moderních dějin plynou a doporučují školám věnovat náležitou pozornost problematice nejnovějších dějin jako prevenci extremistických a nedemokratických tendencí.

---

<sup>36</sup> Kromě stránek uvedených v úvodní kapitole stojí mimo jiné i tento výukový portál: *Moderní dějiny* [online]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/>.

<sup>37</sup> ÚSTR. *Stav výuky soudobých dějin* [online], s. 15.

<sup>38</sup> HUDECOVÁ, Dagmar a DENISA LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin*, s. 10–12.

<sup>39</sup> ÚSTR. *Stav výuky soudobých dějin* [online], s. 22.

<sup>40</sup> BIS. *Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2017* [online], s. 7.

<sup>41</sup> MŠMT. *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* [online], s. 1–2.

## 4 Didaktická východiska

### 4.1 Projektová metoda

Pedagogický slovník definuje projektovou metodu jako: „... vyučovací metod[u], v níž jsou žáci vedení k samostatnému zpracování určitých témat (projektu) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozená z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu.“<sup>42</sup> Avšak Helena Grecmanová a Eva Urbanovská upozorňují na nejednotné vymezení pojmu mezi jednotlivými autory. Někteří ji chápou pouze jako výrobu materiálních produktů nebo řešení praktických úloh, jiní jako každou plánovitou a samostatnou činnost, jejíž úkolem je vyřešení nějaké úlohy. V jiném pojetí je pro projektovou výuku klíčová skupinová práce nevylučující individuální přístup či společenskou relevantnost.<sup>43</sup> Dle Stanislava Velinského projektová výuka spočívá v tom, že úkol předkládáme tak, aby se zdál důležitý tím, že se blíží životní realitě.<sup>44</sup>

Za průkopníky v této oblasti jsou považováni američtí pedagogové William Kilpatrick a John Dewey, kteří se snažili o demokratizaci a humanizaci edukační činnosti a překonávání strnulosti a direktivní výuky. Druhý jmenovaný ve svém díle *Demokracie a výchova* již v roce 1916 upozorňuje na nesoulad mezi tím, co je ve škole vyučováno a současnou životní praxí umocněnou vědeckým poznáním a technologickým pokrokem.<sup>45</sup>

Projektová výuka překračuje stěny učebny a školy, a to zejména do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu. Od exkurze se liší tím, že se žák angažovaně začleňuje do životní praxe, a za svoji činnost přebírá jistou odpovědnost. Oproti klasické výuce překračuje i rámec jednotlivých předmětů tak, aby řešil daný problém interdisciplinárně přirozenou cestou. Dalším požadavkem je propojování učení a životní praxe ve spolupráci učitele a žáka, případně rodiče či pozvaného profesionála. Samotný projekt lze vymezit jako „Komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 226.

<sup>43</sup> HELENA, GRECMANOVÁ a URBANOVSKÁ EVA. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*, s. 37.

<sup>44</sup> VELINSKÝ, Stanislav. *Soustava individualizovaného učení*. Cit. In: KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*.

<sup>45</sup> DEWEY, John. *Demokracie a výchova*, s. 15.

<sup>46</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 168.

Řešení projektu může mít tyto fáze:

1. stanovení cíle
2. vytvoření plánu řešení
3. realizace plánu
4. vyhodnocení

Vytyčení cíle je klíčové z hlediska motivace žáků. Ideální je, pokud s tématem přijdou sami, případně je důležité je do tématu navnadit tak, aby ho přijali za své a ztotožnili se s ním. Druhá fáze je rozhodující pro samotný výsledek, proto velmi záleží na společném plánu a výběru úkolů pro jednotlivce či celou skupinu. Při realizaci se žáci učí odpovědnému jednání, pozornosti, zapojování všech smyslů, využívání médií atd. Vyhodnocení je nepostradatelnou součástí spočívající v objektivním posouzení přínosu jednotlivých žáků. Uveřejnění výsledku práce může mít motivační vliv na žáky, protože posiluje jejich sebedůvěru a pocit uspokojení z odvedené práce.<sup>47</sup>

## 4.2 Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientovaná výuka (inquiry-based education<sup>48</sup>) není dle Jiřího Dostála ještě v české pedagogické teorii jasně definovaný termín, popisuje ji však takto: „je činností učitele a žáka zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat, a objevuje.“<sup>49</sup> Jedná se o aktivizující metodu problémového vyučování, kde vyučující nepředává hotové učivo prostřednictvím výkladu, ale kladením vhodných otázek vytváří znalosti řešením problémů. Neposkytuje pouze izolované vědomosti, žák poznává danou látku v kontextu. Učitel vystupuje v roli jakéhosi facilitátora. Z hlediska žáků se jedná o aktivní proces, jelikož žáci si prostřednictvím této metody:<sup>50</sup>

- kladou otázky
- hledají důkazy

---

<sup>47</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 169.

<sup>48</sup> „Inquiry“ lze přeložit jako „bádání“, „zkoumání“, ale také „hledání pravdy“. Jeho pradávný základ tedy můžeme nalézt už v sokratovském dialogu. Mnoho dalších myslitelů se ale zabývalo procesem bádání spojeným s utvářením osobnosti, především J. Dewey, L. S. Vygotsky, J. Piaget, D. Ausubel a další.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování* In: PAPÁČEK, Miroslav. *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*, s. 129.

<sup>49</sup> DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*, s. 86.

<sup>50</sup> Tamtéž.

- formulují
- vyhodnocují a ověřují
- zvažují alternativy
- komunikují svoje výsledky

Žáci se také neučí samotným poznatkům, ale osvojují si hlavně schopnost badatelsky myslet. Důležitou roli zde hraje i žáková pozitivní emoce spojená s poznáváním. Pokud je nadřazeným cílem vzdělávání formování žákovy osobnosti, pak nelze hotovou látku pouze předávat, ale je žádoucí ukazovat cestu, kterou se k ní sám může dostat, a nepřipravit ho tak o krásný zážitek spojený s poznáváním pravdy. Učitel vystupuje v roli partnera a dokáže žákům dodat sebedůvěru. Primárně se s touto výukou setkáváme v předmětech přírodně orientovaných (měření, pozorování, experiment), je však vhodná i pro humanitně zaměřené předměty (využívá poznávacích myšlenkových procesů: analýzu syntézu, dedukci a komparaci). Uplatněním zásady názornosti si žáci při plnění úkolů v badatelsky orientované výuce propojují teorii s praxí.<sup>51</sup>

Stuchlíková uvádí další přínosy badatelsky orientované výuky. Pokud je vyučována vhodně, tak si žák:

- vytváří schopnost hledat a objevovat.
- získává dovednosti potřebné ke zkoumání.
- lépe rozumí vědeckým pojmům.
- objevuje vědecké principy.
- vnímá nedostatky ve svých znalostech a učí se s nimi pracovat.
- učí se vyhledávat informace.
- zvyšuje svoji motivaci a autonomii.
- nahlíží na učivo z jiného úhlu.
- rozvíjí schopnosti spolupracovat a zároveň pracovat samostatně.
- učí se vnímat a respektovat názory spolužáků.
- učí se formulovat svoje myšlenky a ztrácí ostych z vyjádření svého názoru.
- lépe si zapamatovává probíranou látku.

---

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 85–88.

- uvědomuje si mezioborové souvislosti.

Mezi úskalí a možná rizika, která je nutné před realizací vzít v potaz, patří logistické faktory související s vybaveností školy, finančními zdroji, prostorovým uspořádáním školních tříd, časovou náročností týkající se výuky, ale i přípravy. Pokud se soustředíme na oblíbené téma, nebude tak dostatek času na probrání veškerého učiva. Dále je realizace badatelsky orientované výuky limitována schopnostmi a motivací samotných žáků: jejich dosavadními zkušenostmi a znalostmi. Pokud jsou žáci zvyklí na jiný druh výuky a nemají dostatek vnitřní motivace, může docházet k odbývání a vyhýbání se práci. Existuje skupina žáků, která preferuje transmisivní výuku. Badatelsky orientovaná výuka bude vyhovovat především aktivnějším žákům, u těch ostatních jsou kladeny velké nároky na učitelovu schopnost motivovat je k činnosti. Vyučující také mohou narážet na předsudky ze strany rodičů. Naprosto specifickou výzvou je též hodnocení žáků.<sup>52</sup>

Badatelské hodiny (inquiry lessons) jsou takové, při nichž žáci interpretují data a aplikují získané zákonitosti. Jsou cenné zvláště proto, že při nich studenti nahlížejí do procesů výzkumu, kterými je provádějí dospělí v různých oborech vědy nebo výroby.<sup>53</sup>

### 4.3 Vyučování za pomoci příběhu

Obliba a důležitost naslouchání, ale i vyprávění příběhů v životě dětí i dospělých, souvisí se socializační funkcí příběhu, protože vyprávěním si vytváříme sebepojetí. Malé děti si zpočátku osvojují potenciál verbalizování své zkušenosti sami pro sebe i směrem k ostatním, příběhy tedy vznikají v kontextu vztahu. Stávají se tak vyprávějícím i vyprávěným. Dokážou sdílet zkušenosti svého života, ale i svoji interpretaci s ostatními.<sup>54</sup>

Můžeme se také setkat s anglickým označením storytelling, které je možné nahlížet nejen jako výchovný postup, ale i jako terapeutickou metodu nebo performační umění. Vypravěč zde vystupuje sám za sebe<sup>55</sup>. Klíčovými prvky je dialog s publikem, obraz, který chce vypravěč vyvolat v divákově mysli za pomoci divadelních prostředků, zábavnost, improvizace,

---

<sup>52</sup> STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování* In: PAPÁČEK, Miroslav. *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*, s. 131–133.

<sup>53</sup> PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, s. 130–131.

<sup>54</sup> DYSON, Anne a Celia GENISHI. *The Need for Story*, s. 11.

<sup>55</sup> VORÁČOVÁ, Barbora. *Storytelling* [online].

ale i poselství, které příběh nese. Ve vzdělávání se dnes storytelling užívá v ústní i digitální podobě<sup>56</sup>.

Význam storytellingu ve výuce spočívá především v tom, že:<sup>57</sup>

- motivuje žáky k práci.
- vytváří vazbu mezi posluchačem a vypravěčem.
- usnadňuje pochopení složitostí života a pomáhá s vytyčením cílů.
- příběhy obsahují mnoho postav, se kterými se dá identifikovat.
- rozšiřuje slovní zásobu.
- podporuje tvořivé psaní, je odrazovým můstkem pro aktivní hru a tvořivou práci.
- obohacuje komunikační schopnosti.
- se žák zapojuje do myšlenkových a emocionálních procesů, a zapojuje tak obě mozkové hemisféry.
- rozvíjí schopnost předvídat, analyzovat a syntetizovat.
- rozvíjí představivost.
- díky zábavnosti si posluchač lépe zapamatuje informace.

Dále uvádí Nossrat Peseschkian tyto funkce příběhu:<sup>58</sup>

- správný příběh poskytuje celou řadu interpretací a možností řešení konfliktní situace.
- příběh poskytuje ochranu, protože stojí mezi vypravěčem a posluchačem jako jakýsi filtr.
- příběhy poskytují informace o kulturních a společenských koncepcích příslušné epochy.
- podněcují fantazii.
- umožňují nový uhel pohledu.

---

<sup>56</sup> Více v: BOUCHNER, Jan. *Technologická podpora metodiky vyprávění příběhů ve výuce*.

<sup>57</sup> GOŠOVÁ, Věre. *Storytelling* [online].

<sup>58</sup> PESECHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*, s. 12–13.

Příběhy mají velkou hodnotu ve vzdělávání, jelikož jsou metaforou pro život.<sup>59</sup> Vyprávění je výukovou metodou, která si udržuje svou důležitost vlastně v celé známé historii edukačního procesu, pravděpodobně díky lidské potřebě „... vyjadřovat své zážitky zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vypravěči projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska dokreslující sdělované informace, které tím dostávají ráz autenticity i dramatického napětí.“<sup>60</sup> Podobně je to s potřebou naslouchat spojenou s pocitem sounáležitosti a estetického zážitku. Jako metoda výuky sice vyprávění podléhá vzdělávacím cílům, avšak na rozdíl od jiných metod, má emociálnější základ a vytváří intimnější vztah mezi učitelem a žákem. I mezi jinak rozptýlenými žáky dokáže správné vyprávění vyvolat koncentrovanou pozornost. Výhodou též je, že častěji vyvolává bezprostřední zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že naslouchání je také vysilující práce vyžadující vnitřní aktivitu, je vhodné, aby vypravěč využíval napětí, práci s hlasem, řeč těla. Měl by mluvit živě, přirozeně, názorně. Osvědčuje se do vyprávění aktivně zapojit jednoho z žáků.<sup>61</sup>

#### 4.4 Metody dramatické výchovy

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu<sup>62</sup> jako „... systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“<sup>63</sup> Dále uvádí, že pokud bychom z této definice vypustili slova drama, divadlo či umělecký, mohlo by se pak jednat o definici osobnostně sociálního rozvoje. Divadlo, drama, tvoří základ tohoto systému, ačkoli není cílem vytvoření divadelního představení s žáky, jak bychom se mohli mylně domnívat. Rozdíl mezi divadlem a dramatickou výchovou spočívá například v tom, že první jmenované se snaží „hnout“ s divákem, zatímco dramatická výchova se snaží „hnout“ s hráčem.<sup>64</sup> Na základních školách bychom se s ní mohli setkat v podobě samostatného předmětu, ale mnohem

---

<sup>59</sup> ANDREWS, Dee, Thomas HULL a Jennifer DONAHUE. *Storytelling as an Instructional Method* [online], s. 7.

<sup>60</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 54–55.

<sup>61</sup> Tamtéž.

<sup>62</sup> Též je možné setkat se ekvivalentní názvy jako divadelní výchova, edukativní drama, tvořivá dramatika a výchovná dramatika.

<sup>63</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 41.

<sup>64</sup> MORGAN, Norah. *Vyučování Dramatu*. In: VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 43.

pravděpodobněji bude integrovaná do jiných předmětů, kde je vyučovaná látka prohlubovaná za pomoci dramatických her, a to zejména v literatuře, dějepise či výchově k občanství.<sup>65</sup> Skrze umělecké aktivity žáci mohou rozvíjet své komunikační dovednosti, zejména schopnosti pochopení obsahu složitějších příběhů a kultivování písemného i slovního projevu.<sup>66</sup> Již od roku 1769, kdy došlo k zákazu divadelních aktivit na jezuitských a piaristických školách, je v českém školství používání dramatických metod na okraji zájmu. V rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání je dramatická výchova mezi doplňujícími vzdělávacími obory<sup>67</sup>, a pokud vůbec je do školního vzdělávacího programu zařazena, tak povětšinou pouze jako volitelný předmět.<sup>68</sup>

Specifikum metody dramatické výchovy tkví v tom, že využívá hry v rolích ve fiktivních dramatických situacích.<sup>69</sup> V nich si žáci bez obav z následků vyzkoušejí různá řešení životních situací, ve kterých mohou vystupovat nejen sami za sebe, ale často za někoho jiného. Optimální řešení se tak nehledá pouhým myšlenkovým postupem, ale prožitím uměle navozeného problému. Svůj postup reflektují a mají možnost návratu a změny jednání. Ve hře žáci přijímají různé sociální role. Dalším klíčovým prvkem dramatické výchovy je improvizace, tedy projev bez přípravy, který je spontánní, živelný, samovolný, bezděčný. Vystupovat tímto způsobem může pro žáka bez předchozí zkušenosti představovat problém, proto je potřeba prohlubovat sebedůvěru v dramatu dodržováním pedagogické zásady postupnosti od jednoduššího ke složitějšímu, například u improvizace postupovat od sólové, přes párovou až ke skupinové, od pantomimické ke slovní. Nejprve bude předváděna v malé skupině a postupně před celou třídou.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 10.

<sup>66</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, s. 7–8.

<sup>67</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>, s. 111.

<sup>68</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, s. 6.

<sup>69</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 50.

<sup>70</sup> BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*, s. 11–12, 16–17.



## 5 Metodické pokyny k projektu „třetí odboj“ ve výuce ZŠ

### Cíle:

- Žák zná vybrané nejdůležitější události 20. století, dokáže je zařadit do kontextu a vztahovat k životu konkrétního člověka. Uvědomuje si kauzalitu a chápe události v kontextu.
- Žák analyzuje a interpretuje primární prameny, stejně jako audiovizuální ukázky.
- Žák si na základě získaných informací vytváří vlastní názor a kultivovaně jej i vyjadřuje.
- Žák si osvojuje postup badatelské práce.
- Žák si uvědomuje možné důvody postojů svých i druhých lidí.
- Žák plní úkoly kreativně a učí se spolupracovat ve skupině.

### Časová náročnost:

Cca 6–8 vyučovacích hodin

### Věk:

7.–9. třída ZŠ

### Pomůcky:

Pracovní listy, promítací zařízení, reproduktory, náznak dvou kostýmů.

### 5.1 Vyprávění otce

„Dnes začneme projekt, kterým se budeme zabývat i v několika následujících hodinách. Budeme se věnovat Vladimíru Lutovskému, který byl zástupcem třetího odboje, to je protikomunistického odboje v padesátých letech minulého století. O tomto muži jsem napsal bakalářskou práci a rád bych vás vtáhl do jeho dobrodružného životního příběhu, ale také do příběhu, jak jsem se o něm dozvěděl a stále dozvídám já. Připojuji i sloveso *dozvídám*, protože moje bádání zdaleka není u konce. Lutovský se narodil v roce 1923 a zemřel v roce 2001, to mi bylo 6 let. Proto jsem s ním bohužel neudělal rozhovor, na druhou stranu, o svých zážitcích ke konci života sám moc mluvit nechtěl.“

Promítání prvního snímku prezentace, kde je fotografie Vladimíra Lutovského, svatební fotografie s ženou Marií a fotokopie starého pomačkaného dokumentu z archivu

bezpečnostních složek *žádanka o pátrání*, Lutovského fotografie, popis a nápisy *PŘÍSNĚ TAJNĚ a celostátní pátrání*.

„Chtěl bych vám tedy vyprávět dobrodružný životní příběh jednoho, na první pohled obyčejného, sedláka, který byl ve skutečnosti agentem amerických zpravodajských služeb, a který měl na svědomí minimálně tři lidské životy.

Kdybyste dnes zazvonili u náhodných dveří v Libějicích, odkud Lutovský pocházel, a zeptali se ‚Kdo to byl Vladimír Lutovský?‘, pravděpodobně by vám obyvatelé mohli říct, že to byl výjimečný, inteligentní a odvážný člověk. Ale stejně pravděpodobně by se mohlo stát, že by vám ve vedlejším domě řekli, že to byl vrah, nezodpovědný člověk, který svým machrováním uvedl do neštěstí mnoho lidí ze svého okolí. Jak je to možné? Stejně jako v Libějicích není shoda v tom, zda to, co dělal Lutovský, bylo správné, nebo ne, ani v české společnosti neexistuje konsenzus v hodnocení třetího odboje. Proto se často říká, že je to kontroverzní téma. Ve škole jsme možná zvyklí na to, že je nám předkládána látka společně s tím, jak bychom ji měli hodnotit, ale nyní se pokusíme společně najít co nejvíce informací, abyste si vlastní názor mohli udělat sami. Není tedy naším cílem, abychom si všichni mysleli to samé, ale abychom o svých názorech dokázali diskutovat věcně a bez urážek.

O případu Vladimíra Lutovského jsem se dozvěděl, když mi bylo dvanáct let z vyprávění mého táty. V té době jsem nerozuměl všem souvislostem, stejně jako se to možná stane vám. Mému tatínkovi tento příběh vyprávěli jeho známí, musíme tedy počítat s tím, že příběh může být trochu zkreslený. Já budu v roli mého táty a jeden z vás bude představovat mě, když mi bylo 12 let, ten bude mít jako jediný možnost doptávat se na věci, kterým nerozumím.“

Vyučující na sebe v této chvíli vezme kostým zemědělce. Stačí pouze náznak, aby bylo patrné, že učitel vystupuje v roli někoho jiného. Nespisovný jazyk je použit záměrně.

„Ty ještě nevíš, jak to bylo s tím Lutovským? Mně to vyprávěl Frantý Háků táta. Von to byl takovej machýrek, že třeba dělal to, že najížděl na lidi na koni, nebo že seskočil z koně do votevřeného okna k Zadákům, vklepal si tam špinavý boty, a zase vylez. Chlapi říkali, že von kdyby nebojoval proti komunistům, tak by byl s nima, a tady by bylo družstvo jako první. Byl takovej zocelenej a nevhroženej asi i proto, že ještě před válkou mu umřel táta a musel se docela mladej starat vo celý jejich hospodářství. To mu mohlo bejt už takovejch 16 let.

Voni si dělali takový tajný protikomunistický schůzky, a von do toho málem zatáh mýho tátu, tvýho dědu. Řek mu, ať za nima přijede někam na nějakou hájovnu, že tam maj tajnou schůzku. Tak děda, že tam pojede autobusem, akorát že ten autobus tenkrát nepřijel, a tak šel domu. To bylo veliký štěstí, protože kdyby se do toho namočil taky, a taky by ho zavřeli do lágru, já ani ty bysme tu nebyli. No jo, ale byli by tu místo nás jiný, no... Voni dělali nějaký tajný akce, vo kterých tu ve vsi nikdo nevěděl. Převáděli lidi na Západ nebo dělali sabotáže, že v Malšicích přeřezali gummy traktorům, který měli jet v prvomájovým průvodu. Snad i s Američanama jako spolupracovali, ale potom to na ně prasklo, protože chytili nějakýho jejich spolupracovníka a von to na ně všechno vykecal. A tak se chystali zatknout i toho Lutovskýho. Ještě před tím, než si pro něj přišli, tak sem poslali estébáka v civilu, aby se voptali, kde bydlí. V tý době dělal starostu tvůj praděda, a tak se ho přišli zeptat, kde bydlí ten Lutovský, praděda nebyl doma a doma byl jenom můj strejka Jarka. A ten Jarka tam potom tomu Lutovskýmu došel říct, že se na něj ptali. Tak ten Lutovský si připravil kvér do boty. Pak ho večer přišli zatknout, vjeli mu autem do dvora, dali mu sapík na prsa a nandali mu želízka. Ale udělali chybu, protože mu je dali na ruce zepředu. Pak ho posadili do auta a nechali ho hlídat šoférem a šli šacovat byt. Když takhle ty chlapy zatýkali, tak voni měli strašnej strach, protože věděli, že je pak v tom kriminále budou tejrát, a většinou se z toho strachu pozvraceli. No tak ten Lutovský v tom autě jako předstíral (nebo nepředstíral, nevím) že chce zvracet, tak ten šofér ho pustil z auta, von si připravil tu pistoli z tý boty a povídá mu: ‚Daruju ti život, teď se mnou pudeš tam na konec zahrady, tam mi sundáš ty želízka a já tě nechám vovedít.‘ Tak ten šofér šel před ním, a najednou sebou praštil vo zem. Asi čekal, že přes něho Lutovský padne, ale ten nezahlélel a dvakrát do něj vystřelil. Franta z Novýho v tý době byl malej kluk a pamatuje si, že sedel na vokně a najednou slyšel ty výstřely. Lutovský utekl do Lomu, tam mu kovář sundal pouta a von se tam nějakou dobu schovával a pak utekl do Německa.

Teď ty estébáci, co byli v domě a slyšeli ty výstřely, se báli co se děje, tak tam nechali toho šoféra krvácet, stáli na verandě a stříleli naslepo do tmy. Jeho ženu si vzali před sebe jako živej štít. Pak když se teda po nějaký době vodvážili dojít pro toho šoféra, naložili ho do auta, společně s Lutovskýho ženou, matkou a sestrou. Roční dceru tam nechali – ta mimochodem ještě žije, tak by ses jí mohl zeptat. Na to komunisti nebyli zvyklí, a tak když ho pak nenašli, tak se mstili na všech lidech, co s nim měli něco společnýho. Třeba Franty Háků táta byl zavřenej na deset let do uranovej dolů za to, že mu ten Lutovský pučil motorku a řekl mu, ať na ní svez

jeho kamaráda do Sušice, tak to von jako mladej kluk se rád projel na motorce. Akorát, že ten jeho kamarád byl někdo, kdo utíkal na Západ.

Samotnýho Lutovskýho v jeho nepřítomnosti vodsoudili k trestu smrti. Ale přesto ho sem ty Američani posílali s různýma úkolama. Věděl, že se nesmí nechat chytit. Chodil s pistolí a poslední náboj měl připravenej pro sebe.

To, co ti vyprávím, to není přímo od Lutovského, von vo tom ani pak, když se sem po revoluci z Ameriky vrátil, nechtěl moc mluvit. Já to vim právě od táty Franty Háka, kterýho pak po letech milostivě pustili do Ameriky na návštěvu za Lutovským, a von mu to vyprávěl. Já jsem tenkrát našel náskou rudu, a myslil jsem si, jestli to není uran. Tak jsem mu to zanesl a ptal jsem se ho na to. A on říkal, že to uran není a vyprávěl mi, jak to bylo s tím Lutovským.“

Dále ve výkladu vyučující pokračuje ze své pozice. „Když jsem byl na vysoké škole a tuto ‚legendu‘ jsem vyprávěl jednomu vyučujícímu, přesvědčil mě, že by bylo dobré o tom napsat bakalářskou práci. Bylo mi jasné, že z jednoho vyprávění mého táty, které se navíc dozvěděl od někoho jiného, kvalitní práci udělat nemůžu. Proto jsem začal natáčet rozhovory s pamětníky, kteří si na tyto události pamatují, začal jsem shromažďovat články z novin a úryvky z knih věnujících se tomuto případu, a hlavně jsem se dostal k vyšetřovacímu spisu, který byl v té době na Lutovského a jeho spolupracovníky veden. O tom ale až později.“

## 5.2 Časová osa

Rozdáme žákům pracovní list, na jeho přední straně je časová osa sahající od roku 1910 do roku 1992. Na tabuli si připravíme stejnou časovou osu. Rozdáme také zalaminované názvy událostí a žáky vyzveme, aby je na časovou osu zařadili. Je možné se poradit se spolužáky, učitel však nepomáhá. Žáky ujistíme, že nevadí, pokud si nejsou jistí a udělají chybu, práci pak společně opravíme.<sup>71</sup> Do časové osy zařazujeme tyto události: první světová válka, vznik Československa, zlatá dvacátá léta, hospodářská krize, mnichovská dohoda, druhá světová válka, heydrichiáda, košický vládní program, odsun německého obyvatelstva, Vítězný únor,

---

<sup>71</sup> Pro zpestření a motivaci můžeme k plnění aktivity na pozadí pro studenty, kteří již svůj úkol splnili, pustit video ankety, kterou vytvořila ČT, ve které se ptají mladých lidí, co se stalo 17. 11. 1989. Učitel může ujistit studenty, že věří, že drtivá většina z nich bych jistě odpověděla správně. Můžeme podnítit krátkou diskuzi nad otázkou, jak jsou znevýhodnění lidé, kteří neznají události moderních dějin.

SÝKORA, Karel. *Anketa mezi studenty, co ví o 17. listopadu 1989*. [YouTube video] 2019. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=g4wFN5SIO9U&ab\\_channel=KarelS%C3%BDkora](https://www.youtube.com/watch?v=g4wFN5SIO9U&ab_channel=KarelS%C3%BDkora).

poprava Milady Horákové, kolektivizace, pražské jaro, invaze vojsk Varšavské smlouvy, normalizace, sametová revoluce, rozpad Československa.

Po vytvoření časové osy následuje prezentace, ve které budeme kontrolovat, zda žáci správně zařadili jednotlivé události, prohlédnou si k nim dobové fotografie a dozvědí se stručné informace. Žáci si jednotlivé události zapisují také do svých pracovních listů.

„Nyní, abychom pochopili dobové souvislosti, o kterých se budeme bavit, a nebyli jste na tom jako já ve 12 letech, když jsem nechápal všechno, o čem mi táta říkal, se ve stručnosti podíváme na dějiny dvacátého století, které podle mého názoru představuje jedno z nejvíce zajímavých století vůbec.“

### **5.2.1 První světová válka – 1914–1918**

„Kdo vládl v českých zemích v období první světové války a před ní? Habsburkové. České země byly součástí Rakouska-Uherska. V průběhu války se ukázalo, že by mohlo Rakousko-Uhersko válku prohrát a někteří lidé, zejména Tomáš Garrigue Masaryk a Edvard Beneš, začali usilovat o vytvoření samostatného československého státu. V tomto období tak můžeme také mluvit o prvním československém odboji, tedy protirakouském. Ten dělíme na zahraniční (například československé legie) a domácí (Maffie).“

### **5.2.2 Vznik Československa – 28. října**

„Vytvořit samostatný československý stát se nakonec povedlo 28. října 1918. Na fotografii vidíme prvního prezidenta, jak při svém příjezdu do Československa zastavuje v Táboře. Nově vzniklý stát byl demokratickou republikou, která se od svého počátku musela vypořádávat s řadou výzev, jako například s faktem, že byl tvořen několika početnými národnostními menšinami. Kromě Čechů a Slováků zde žili i Němci, Maďaři, Poláci, Židé, Rusíni, a mnozí z nich necítili s nově vzniklým státem velkou sounáležitost.“

### **5.2.3 Zlatá dvacátá léta**

„Toto období je charakteristické růstem životní úrovně, zaváděním elektřiny do domácností. Všeobecnou euforii dle mého charakterizuje tento snímek. Zlatá dvacátá léta končí v roce 1929 krachem na newyorské burze.“

### **5.2.4 Hospodářská krize**

První polovina třicátých let v důsledku krachu na newyorské burze stojí v protikladu ke zlatým dvacátým letům. Klesala životní úroveň, rostla nezaměstnanost a chudoba. Člověk,

který si nemůže vydělávat, je bezmocný, protože se nemůže postarat o sebe ani o své blízké. V té době neexistoval takový sociální systém, jako máme dnes. Dnes, když přijdete o práci, tak velice pravděpodobně hlady neumřete, stát se o vás alespoň částečně postará. K čemu mohla vést lidi zkušenost této krize? Frustrace ulehčila nástup nedemokratických režimů.

### **5.2.5 Mnichovská dohoda**

Československo na konci třicátých let už tušilo, že od nacistického Německa mu hrozí nebezpečí, a proto kromě pohraničního opevnění uzavíralo různé mezinárodní smlouvy, například s Francií. Pokud by je Německo napadlo, šla by Francie do války společně s ním. O to bolestnější pro prezidenta Beneše bylo, když se při mnichovské dohodě Francouzi a Britové s Němci dohodli, že Československo podstoupí pohraniční oblasti, tzv. Sudety, kde většinově žilo německy mluvící obyvatelstvo, Německu. Na obrázku můžeme vidět účastníky mnichovské dohody – Nevilla Chamberlaina za Velkou Británii, Édouarda Daladiera jako zástupce Francie, Adolfa Hitlera za nacistické Německo a Benita Mussoliniho za fašistickou Itálii. Zástupce jaké mocnosti zde chybí? Sovětského svazu. Proto se SSSR v očích československých občanů nezdiskreditoval tak, jako například Francouzi či Britové.

### **5.2.6 Druhá světová válka**

Mezi lety 1939–1945 zuřila v Evropě druhá světová válka. Zbytek českého území byl obsazen Německem a vznikl Protektorát Čechy a Morava. Kde a jak se Čechoslováci účastnili bojů za druhé světové války? V tomto období můžeme mluvit o druhém protinacistickém československém odboji. Ten dělíme na zahraniční – vojáci, kteří bojovali proti nacistickému Německu (ve Francii, Británii nebo Sovětském svazu) – a domácí odboj (například partyzáni).

### **5.2.7 Heydrichiáda**

Jednou z nejznámějších akcí druhého odboje je atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. Jako odvěta za tento čin byly popraveny tisíce československých občanů. Symbolem těchto represí se stala obec Lidice, která byla srovnána se zemí, a její obyvatelé zastřeleni nebo odvezeni do koncentračních táborů.

### 5.2.8 Konec války

Konec války nastal v roce 1945. Z východu bylo Československo osvobozeno sovětskou armádou, zatímco Plzeň americkou armádou. V té době byl přijat Košický vládní program, který mimo jiné nasměroval zahraniční politickou orientaci na Sovětský svaz.

### 5.2.9 Odsun německého obyvatelstva

Mezi lety 1945 a 1946 byly z Československa v několika vlnách odsunuty přibližně dva miliony německých obyvatel. V některých případech byl odsun doprovázen násilnostmi, vražděním civilistů a popravami. Můžeme tak mluvit o tzv. divokém odsunu. Dodnes jsou v důsledku těchto událostí některé oblasti v pohraničí jen řídké osídlené.

### 5.2.10 Vítězný únor

„V roce 1946 vyhrála volby komunistická strana<sup>72</sup>. Na začátku roku 1948 vrcholila politická krize. Nekomunistickým ministrům ve vládě přišlo, že komunisté si stále více usurpují moc, a rozhodli se svůj protest vyjádřit podáním demise prezidentu Edvardu Benešovi. V následující ukázce si poslechneme projev komunistického předsedy vlády Klementa Gottwalda z 28. února 1948. Jak situace nakonec skončila?

Komunisté se tak stali jedinou vládnoucí stranou a v následujících letech si zařídili podmínky tak, aby se o moc nemuseli dělit s dalšími politickými stranami. Bylo pro ně důležité vypořádat se se svými nepřáteli. Třídní boj je s myšlenkou komunismu úzce spjatý. Zjednodušeně spočívá v tom, že společnost tvoří třídy, nejedná se o třídy školní, ale třídy ekonomické. Lidé jsou rozděleni do skupin podle toho, jaký mají přístup k výrobním prostředkům, například továrny, pole, obchody. Lidé se tak dělí na proletariát – to jsou především dělníci a rolníci – a buržoazii – tu tvoří například továrníci nebo velcí sedláci, kteří vlastní větší pole (ty komunisté hanlivě označovali jako kulaky). Myšlenka třídního boje je založena na tom, že buržoazie, která zaměstnává proletariát, jej ze své podstaty vykořisťuje a jediným řešením je, aby proletariát vzal buržoazii jejich továrny, pole atd.“

### 5.2.11 Kolektivizace

„Stejně jako v jiných komunistických zemích, tak i v Československu komunisté brzy po převzetí moci začali kolektivizaci zemědělství, ačkoliv například na Ukrajině měla tato

---

<sup>72</sup> Zde je možnost pustit pasáž filmu *Obecná škola*, ve kterém Souček s Hnízdem probírají, jak dopadnou volby v roce 1946.  
SVĚŘÁK, Jan. *Obecná škola*. [film] Československo, 1991.

kolektivizace za následek hladomor. Zjednodušeně spočívá v tom, že dobrovolně, nebo nátlakem donutili zemědělce, aby se vzdali svých polí a vstoupili do jednotného zemědělského družstva (JZD). Jelikož byla spojena se zabíráním majetku sedláků, bylo důležité přesvědčit lidi na venkově, že tzv. kulaci jsou jejich nepřáteli a jejich pronásledování je proto legitimní. Na obrázku v prezentaci uvidíme karikaturu<sup>73</sup>. Co podle vás má vyjadřovat?“

„Nyní si pomocí filmových ukázek nastíníme obraz doby konce 40. a začátku 50. let. Naším hlavním úkolem není pouze připomenout si zločiny komunistického režimu, ale spíš se zaměříme na důvody, proč byl pro nemalou část československých občanů přitažlivý.“

Následující projekce ukázek dobového filmu prezentujícího kolektivizaci.<sup>74</sup> Žáci ještě před promítáním ve dvojicích dostanou jednu z následujících otázek, na kterou se při sledování zaměří. Odpovědi se prezentují v tomto pořadí.

- 1) Stručně vyjádři, co je obsahem těchto ukázek?
- 2) Kdo je asi tvůrcem ukázek a s jakým záměrem byly vytvořeny?
- 3) Jaké názory a hodnoty jsou v ukázkách obsaženy?
- 4) Pro jaké příjemce byly tyto krátké filmy vytvořeny? Jak mohly ovlivňovat postoje a názory diváků?
- 5) Jak se snaží jednotlivé ukázky zapůsobit na diváka? Jaká hudba je použita? Jaké může v divácích vyvolat emoce?<sup>75</sup>
- 6) Jak se režim vyjadřuje o nepřátelích?

„Pro utvoření celkového obrázku si nyní pustíme ukázkou z filmu *Všichni dobří rodáci* natočeného v roce 1968<sup>76</sup>. Porovnejte tuto ukázkou s ukázkou předešlou a zamyslete se, jak souvisí rozdílná prezentace kolektivizace s obdobím vzniku filmů.“

### 5.2.12 Politické procesy

„Pro komunisty bylo nezbytné vypořádat se se svými oponenty. Symbolem tohoto období by mohla být žena na této fotografii. Jak se jmenuje a co o ní víte? Milada Horáková,

---

<sup>73</sup> Jedná se o karikaturu zobrazující sedláka a statného muže. Pod ní je nápis „Nevěř mu! Kulak je nejzavilejší nepřítel socialismu.“

<sup>74</sup> ČT24. *Archiv ČT24: Kolektivizace*. [dokumentární film]. Česko, 2017. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10116288585-archiv-ct24/216411058210015/> stopáž 0:30 – 4:10.

<sup>75</sup> JSNS. Kovyho mediální ring.

<sup>76</sup> JANSKÝ, Vojtěch. *Všichni dobří rodáci*. [film] Československo, 1991. Stopáž 25:00 – 28:00



byla to nekomunistická poslankyně, která byla ve vykonstruovaném procesu popravena za své politické názory. Muž na dalším obrázku se jmenuje Rudolf Slánský a dopadl podobně jako Milada Horáková. Z jakého důvodu byl popraven on? Byl sice komunistou, byl však označen jako zrádce, donucen k přiznání a popraven. Co sledovali komunisté tím, že popravili Rudolfa Slánského? Snažili se vyvolat strach a odradit potenciální odpor v řadách komunistů.

Pokuste se odhadnout, co vyjadřoval tento dobový plakát? Na plakátě stojí ruku v ruce ozbrojený příslušník bezpečnosti a obyčejný občan ve venkovských kulisách a pod nimi je nápis: Naší vesnicí americký agent neprojde – společně s Národní bezpečností chraňte své JZD před západními imperialisty.

Kromě vnitřních nepřátel bylo zapotřebí označit i vnější nepřátele. Ty představovaly především USA a státy Západu. Soupeření mezi východním blokem a západními státy označujeme jako studenou válku. Studená proto, že nepřešla v otevřený vojenský konflikt. Někteří Čechoslováci však očekávali, že válka brzy začne a za pomoci Američanů budou potrestány komunistické zločiny.“

#### **5.2.13 Měnová reforma v roce 1953**

„Důvěra v komunistický režim utrpěla v roce 1953, kdy byla navzdory slibům prezidenta zavedena měnová reforma, která připravila občany o jejich úspory. To vedlo například v Plzni k demonstracím.“

#### **5.2.14 Železná opona**

„Aby se zabránilo útěkům do západního Německa a Rakouska, byla přibližně mezi léty 1952 až 1953 budována v pohraničí téměř nepropustná bariéra. Ta byla tvořena vysokými ploty pod elektrickým vedením s ostnatým drátem a chráněna pohraniční stráží za pomoci psů.“

#### **5.2.15 Pražské jaro**

„Uvolnění režimu v první části roku 1968 nazýváme pražské jaro. V té době byla zmírněna cenzura a nastaly i další úlevy. Veřejné mínění bylo nakloněno budování takzvaného socialismu s lidskou tváří, tedy komunismu, který by nebyl podle sovětského vzoru. Tyto naděje skončily v srpnu 1968, kdy byly do Československa poslány Sovětským svazem tisíce vojáků vojsk Varšavské smlouvy. Následující období, ve kterém režim potlačoval výdobytky

pražského jara a utužoval svoji moc, nazýváme normalizací. Komunisté tak chtěli dát věci ‚do normálu‘.“

### 5.2.16 Sametová revoluce

„Komunistický režim definitivně skončil až sametovou revolucí v roce 1989. O dva roky později se rozpadlo Československo a vznikla samostatná Česká republika a Slovenská republika.

Představme si, jaké všechny zajímavé historické události za svůj život Vladimír Lutovský zažil: narodil se krátce po rozpadu Rakouska-Uherska, prožil dětství za první republiky, zažil druhou světovou válku, prožil komunistický převrat a vládu komunistické strany, prožil značnou část života v emigraci v USA, a nakonec se dožil svobodné České republiky.“

### 5.2.17 Odpovědi v pracovním listu

„Nyní využijeme nově nabytých znalostí k odpovědi na dvě důležité otázky, které každý sám zaznamená do svého pracovního listu.

- Čím si komunisté získali sympatie části obyvatel Československa?
- Čím si komunisté znepřátelili část obyvatelstva Československa?

Pokuste se také vyplnit srovnávací tabulku týkající se prvního, druhého a třetího československého odboje. Zapište vždy období, ve kterém se tento odboj nacházel, proti komu tento odboj byl a jaký měl cíl. Zkuste vymyslet, jaký výsledek odboj měl.“

## 5.3 Vyprávění z pohledu Miroslava Hanáka

Vyučující vypráví další část příběhu, která je komplikovanější. Pomáhá si vizualizací (pohybuje fotografiemi aktérů po mapě střední Evropy z roku 1950) a orientací na časové ose vytvořené v minulé aktivitě.

„V této části projektu bych chtěl vyprávět další část příběhu, tentokrát z pozice klíčového hráče Miroslava Hanáka, který stejně jako Vladimír Lutovský spolupracoval s americkým kontrašpionážním sborem. Narodil se v roce 1921 a za okupace se mu podařilo utéct na Západ a bojovat proti nacistickému Německu, nejdřív ve Francii a později v Británii. Po válce byl členem československé armády, v roce 1948 ale po konfliktu v hospodě s jedním vlivným komunistou, a poté co viděl, že jeho spolubojovníci ze Západu jsou z armády propouštěni, se rozhodl emigrovat. V Dražičkách u Tábora vyhledal svého starého známého

Kohouta a požádal ho, zda nezná někoho, kdo by mu pomohl přejít hranice do západního Německa. Kohouta napadl jeho přítel z Libějic Vladimír Lutovský. Ten měl na Šumavě svého známého Thurnwalda, který byl v kontaktu s převaděčem a pašerákem Felcmanem. Felcman byl český Němec, který byl po válce odsunut.

Tak se povedlo Hanáka společně s jeho tehdejší přítelkyní Příborskou převést do západního Německa. Hanák ale zjišťuje, že poměry v uprchlickém táboře nejsou ideální, a dokonce zvažovali návrat do Československa, byl však vyhledán plukovníkem Aloisem Šedou, který pracoval pro americký kontrašpionážní sbor CIC (předchůdkyně CIA, o které jste možná již slyšeli ve filmech), a který mu nabídl práci. S vidinou nového dobrodružství a vydělaných peněz Hanák souhlasil. Jeho úkolem byl tajný návrat do Československa a vytvoření tzv. kanálu z důvěryhodných lidí, tedy lidí, kteří by s ním spolupracovali, a kteří by pomáhali převádět uprchlíky z Československa do západního Německa. Hanák se tak vrátil do Československa, schovával se v Pošumaví a získal pro svoji práci rodiny statkářů Černého, Hranáče a hostinského Panušku. Poté se vydal za Kohoutem do Dražiček a požádal ho, zda se u něj může opět schovat. Kohout byl zprvu nedůvěřivý a řekl mu, že ho zavede za Lutovským. Důvodem, proč Kohout nechtěl pustit Hanáka k sobě domů bylo to, že právě v té době u sebe schovával několik osob prchajících na Západ včetně agenta amerických zpravodajských služeb Zdeňka Vrby. Vrba měl informaci, že Hanák není spolehlivý a je možná dvojitým agentem. Proto Kohout dřív, než doprovodil Hanáka do Libějic, domluvil s Vrbou, že je bude tajně následovat a v případě, že Kohout zapíská, Vrba Hanáka okamžitě zastřelí. Hanák získal Lutovského důvěru až ve chvíli, kdy mu prozradil, že pracuje pro plukovníka Šedu. Poté mu prozradil svůj úkol, tj. vytvořit kanál spolehlivých lidí. Hanák v té době v Táboře vyhledal svou bývalou přítelkyni Hanušovou a pozval ji do kina. Ta se svěřila svému současnému příteli Gausemu, že se viděla se svým bývalým přítelem, který se tajně vrátil ze západního Německa. Tato mikroepisoda však pro ně měla drtivé důsledky.”

Vyučující bez komentáře pustí audiozáznam ze soudního líčení: „Státní soud v Praze, Senát I., uznal po hlavním líčení konaném ve dnech 13. až 17. listopadu 1950 níže uvedeného dne takto právem: obvinění Jitka Hanušová a Ferdinand Gause dozvědět se věrohodným způsobem, že se chystá Zločin velezrady v § 1 odst. 1 č. 12 zák. č. 231/48 sb. uvedený,

nepřekazili jej, pokud se týče, neoznámili to neodkladně hodnověrným způsobem bezpečnostním úřadu a odsuzují se za to k trestu odnětí svobody na jeden rok.”<sup>77</sup>

Vyučující pokračuje ve vyprávění: „Hanák seznámil Kohouta a Lutovského s Panuškou, Černým a Hranáčem. Ti mu předali kontakt na Thurnwalda a Felcmana. Vznikl tak kanál z hodnověrných lidí, kteří pomáhali lidem prchajícím z Československa.“

Vyučující pustí další část nahrávky: „Dále se odsuzují obviněný Vladimír Lutovský k trestu smrti. Ostatní obvinění pak k trestu odnětí svobody, a to obviněný Karel Kohout na doživotí, obviněný Jan Thurnwald na 25 roků, obviněný Václav Hranáč na 18 roků, obviněný Vladimír Hranáč na 20 roků, obviněný Karel Černý na 20 roků, obviněná Milada Černá na 14 roků, obviněný Karel Panuška na 10 let, obviněný Karel Panuška na 17 roků a obviněný Miroslav Panuška na 8 let.“<sup>78</sup>

Pokračuje vyučující: „Později na podzim roku 1949 Lutovský sám převáděl neznámého majora společně s jeho manželkou a dvěma malými dcerami do Německa. Při té příležitosti se potkal s plukovníkem Šedou a nabídl mu spolupráci. Lutovský chtěl organizovat ozbrojený převrat proti komunistickému režimu, to mu však Šeda zakázal. Místo toho mu dal špionážní úkoly, aby zjistil informace ze strategických československých továren. Naposledy se do Československa Hanák vrátil v zimě 1950, v té době měli s Lutovským velké plány, získali totiž kontakt na jednoho prokurátora, který měl styky s ministrem Aloisem Neumannem.

Ministr Neumann se přes tohoto prokurátora, respektive přes Hanáka, snažil dozvědět, jak by jako komunistický ministr byl přijatý, pokud by utekl na Západ. V té době totiž začínaly procesy s domnělými komunistickými zrádci, jak jsme si o tom vyprávěli na příkladu Rudolfa Slánského, a Neumann si nebyl jistý, zda nebude i on označen jako zrádce. Prokurátor zase Hanákovi popisoval, jaké praktiky používali vyšetřovatelé, aby donutili politické odpůrce k přiznání.

Lutovský měl v té době velké plány. Kromě sabotáže a špionáže se mu podařilo osvobodit jednoho studenta z tábora nucených prací, kde si odpykával svůj trest za vylepování protikomunistických plakátů. Podle Hanákových slov chtěl Lutovský: „Aby v každém okrese byli získáni lidé, kteří by terorem odstraňovali funkcionáře KSČ, dále aby byla provedena

---

<sup>77</sup> ABS, f. CB-V, arch. č. V-563, P3, s. 335-337, Rozsudek státního soudu v Praze 17. 11. 1950.

<sup>78</sup> Tamtéž.

organizovaná sabotáž v hospodářství, zejména ve velkovýkrmných prasat a podobné akce. Lutovský se při této příležitosti vyjádřil, že má možnost získat k této činnosti větší počet zbraní a střeliva.”<sup>79</sup>

Všechny plány ale měly být překaženy, jelikož v únoru 1950 byl Hanák chycen bezpečnostními složkami při pokusu přejít hranice zpět do západního Německa. V té době si pravděpodobně uvědomoval, že trest smrti by byl očekávatelným trestem za jeho činnost. Jaké možnosti vlastně měl? Co si myslíte, že Hanák udělal? Hanák se rozhodl co nejvíce spolupracovat s vyšetřovateli. Udal všechny lidi, kteří mu pomáhali a kteří o jeho činnosti věděli. Tak začalo zatýkání, ve kterém byly zatknuty desítky lidí, a mnozí z nich byli odsouzeni k dlouholetým trestům.“

#### **5.4 Práce s písemnými prameny**

„Při naší první hodině jsem vám vyprávěl informace, které o Vladimíru Lutovském víme od pamětníků. To je pro nás sice zajímavé, ale musíme počítat s tím, že práce s pamětníky má i svá úskalí. Jaká úskalí ve věrohodnosti výpovědí pamětníků můžeme očekávat v našem případě? Předně je problém, že většina lidí, kteří si tuto dobu pamatují, i všichni perzekuovaní (ti, kdo byli odsouzeni) jsou po smrti. Dosud žijící pamětníci byli v té době děti, mají sice na Lutovského vzpomínky, ale jeho činnost byla z pochopitelných důvodů tabu. Další hodinu jsem vás seznámil s informacemi, které jsem získal z výpovědi Hanáka, spolupracovníka Lutovského, který po svém zatčení vyzradil všechny lidi, se kterými byl v kontaktu, a dal tak příležitost k zatýkání a odsouzení desítek osob. Tyto informace se nám do dnešních dnů dochovaly díky vyšetřovacím spisům z archivu bezpečnostních složek. To je materiál, který o Lutovském shromažďovala StB.

Nyní si společně projdeme částí práce, kde budeme zkoumat psané prameny, ze kterých se o Lutovském dozvídáme. Kromě dokumentů z archivu bezpečnostních složek zde budeme mít i různé dobové články z období před i po sametové revoluci, ale i literárně zpracovaný krátký román, který byl napsán na motivy života Vladimíra Lutovského. Stejně jako u pamětníků i tyto prameny jsou pro nás zdrojem důležitých informací, ale musíme je číst kriticky. Důležité informace je potřeba ověřit ještě z alespoň jednoho dalšího zdroje. Například

---

<sup>79</sup> ABS, f. CB–V, arch. č. V–563, M1, s. 15, Trestní oznámení – Vladimír Lutovský.

v článku z novin z devadesátých let najdeme informaci, že Lutovský se snažil převést dceru Milady Horákové. Tato informace se objevuje i ve výpovědi dvojitého agenta Jiříka, takže ji můžeme považovat za více méně věrohodnou. Naopak informaci, že byl v přestrojení přítomen svému vlastnímu soudu, kde byl obžalován k trestu smrti, beru s velkou rezervou, protože jsem se ji dozvěděl pouze od jednoho pamětníka, a nikde jinde jsem tuto informaci nenašel.

Narazili jsme i na pojem ‚dvojitý agent‘, tedy člověk, který sice přechází hranice do západního Německa a na oko spolupracuje s Američany, ve skutečnosti však pracuje pro československý režim a na americké agenty donáší informace.

Kvůli takovýmto agentům bylo v dalších vlnách zatčeno, mučeno a vězněno několik dalších lidí, kteří u sebe schovávali Lutovského. Lutovský totiž těmto dvojitým agentům sdělil, u koho se schovával. Podobně to bylo i s Jiřinou Lutovskou z Prahy (vzdálenou příbuznou Vladimíra Lutovského), jejíž syn emigroval. Tajně se scházela s Lutovským, ten jí předával informace o jejím synu a ona mu předávala informace o jeho dceři. V roce 1954 byla zatčena a mučením donucena vypovídat. Přišli na ni díky dvojitým agentům či agentu Bednářovi. Ten sice nebyl dvojitý agent, ale poté co ho StB unesla z Vídně do Prahy, byl donucen vypovídat a popraven.

Díky výpovědím Bednáře či některých z dvojitých agentů byli v roce 1954 odsouzeni i tři další zemědělci z Libějic, kteří Lutovského schovávali po jeho návratu z Německa. U zemědělce Tupého se Lutovský schoval na půdě, aniž by to Tupý věděl, prozradil ho štekající pes. Poté se schovával u Rejtara, který mu pomáhal schovávat střelné zbraně – o tom, že se u nich schovával Lutovský, nikdo nevěděl, ani manželka, která se to dozvěděla až u soudu.

Nyní nás čeká analýza textů<sup>80</sup>. Po přečtení textu budete ostatním prezentovat informace, které jste zjistili. Pokusíte se odpovědět na následující otázky. K některým textům jsou připojeny doplňující dotazy.

- Kdo je autorem textu? (jméno, pokud je dohledatelné + jeho role)
- Kdy byl text vytvořen? (datum, pokud je dohledatelné + zařadit mezi události našeho příběhu; např. před zatčením Lutovského)

---

<sup>80</sup> Podrobný rozbor pramenů o Lutovském je možné najít v: JANDA, Kryštof. *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.*, s. 7–35.

- Co je obsahem textu? (stručně napiš, jaké nové zajímavé informace ses dozvěděl; můžeš vybrat i nejdůležitější pasáže a ostatním je přečíst)
- Proč text vznikl? (co bylo autorovým záměrem, jaký měl postoj k Lutovskému)

Při samostatné práci obchází vyučující jednotlivce a doplňuje jim potřebné informace k pochopení textu. Následuje prezentování informací, ke kterým žáci dospěli.

## 5.5 Alej s živými hlasy – pro a proti

Prezentování je vhodné zakončit citací ze zprávy dvojitého agenta Jiříka. „Jeho soukromý život byl samá lehká žena a noční podnik. (...) Když jsme byli ještě pohromadě, často vzpomínal na ženu a děcko a myslím, že v pití hledal zapomnění.“<sup>81</sup>

Vyučující: „Když byl Lutovský v Německu a začínalo být zřejmé, že jejich odbojová činnost nepřinesla valné výsledky a komunisté budou v ČSR vládnout dál, myslel na svoji dceru, manželku a přátele, jistě zvažoval, zda to, co dělal, mělo smysl. V hlavě mu určitě běžely důvody pro i proti.“

Žáci vytvoří špalír, ve kterém budou proti sobě stát ve dvojicích. Učitel v roli Lutovského prochází a zastavuje u každé z naproti sobě stojících dvojic, v ruce může držet láhev a předstírá mírnou opilost. Žáci představují Lutovského vnitřní hlas. Jeden z dvojice vždy řekne repliku, která Lutovského mohla napadnout a žák naproti bude hledat protiargument. Druhý ve dvojici tak může začít frází: „No jo, ale potom...“

## 5.6 Beseda

„Pokaždé, když jsem mluvil s pamětníky, jsem se zeptal, jaký názor mají na činnost Lutovského. Rozhodl jsem se v Libějicích uspořádat veřejnou besedu, na které jsem místní obyvatele seznámil s informacemi, které jsem ve své práci o Lutovském zjistil, ale také proto, abych zmapoval názory dalších místních. Jak asi tušíte, diskuze byla velice vzrušující a střetávaly se zde různé názory.“

Vaším úkolem je vytvořit fiktivní diskuzi na sociální síti, která se bude týkat Lutovského. Vytvoříte v pracovním listě vymyšlené facebookové profily tří lidí a poté vlákno diskuze, kde budou padat různé názory na činnost Lutovského.“

---

<sup>81</sup> ABS, f. CB–H, arch. č. H–385, s. 169.

Po dokončení žáci své výtvary prezentují. Následuje čtení záznamu z reálné besedy<sup>82</sup>, která se odehrála v roce 2018, na které obyvatelé Libějic vyjadřovali svoje názory k případu. Žákům se rozdělí role jednotlivých besedujících.

Po přečtení ukázek z besedy mají žáci možnost říct, zda souhlasí s názorem některého z besedujících a proč, případně zda by někomu z besedujících oponovali? Jak? Také porovnávají názory v jimi vytvořených fiktivních diskuzích s názory, které zazněly na reálné besedě.

## 5.7 Názorová škála a diskuze

„Cílem našeho bádání bylo, abyste se dozvěděli dostatek informací k tématu, na něž ve společnosti nepanuje shoda, a mohli si o něm udělat vlastní názor. Druhým, neméně důležitým, úkolem je dokázat nad tímto tématem férově diskutovat. Naším cílem není shodnout se, ale vést slušnou a věcnou diskuzi, ve které se nebudeme navzájem urážet – zní to banálně, ale tato schopnost se vám v životě jistě bude hodit. Často si myslíme, že se ve škole musíme naučit hlavně psát číst a počítat, mluvit anglicky, německy, pracovat s počítačem a nějaký chemický vzoreček, ale zkuste žít v rodině nebo v práci s člověkem, který na vás při neshodě začne křičet a urážet vás. Vzpomeňte si také na látku z občanské výchovy – argumentační fauly. Dále je před diskuzí potřeba si uvědomit, že jsou otázky, na které je možné vyjádřit názor, i otázky, na které existuje faktická odpověď.“

Před diskuzí si také ve stručnosti stanovíme několik nejdůležitějších pravidel:

- Naslouchám
- Nezaměňuji osobní názory za fakta
- Ptám se na upřesňující otázky, pokud jsem nepochopil
- Útočím na názory, a nikoliv na osobu, s níž diskutuji
- Jsem připraven svůj názor přehodnotit
- Není vhodné, když užívám nepodložené informace typu „lidé říkají, že...“

---

<sup>82</sup> JANDA, Kryštof. *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.*, s. 37–39.



- Nezesměšňuji, respektuji názory.<sup>83</sup>

„Nyní vytvoříme názorovou škálu. Budu vám představovat různé otázky, na které budete svůj postoj vyjadřovat tím, kam se v prostoru třídy postavíte. Pokud bude vaše odpověď kladná, postavíte se směrem k tabuli, pokud záporná, postavíte se do zadní části třídy. Pokud si svým názorem jste jistí, postavíte se směrem ke dveřím. Pokud si spíše nejste jistí, tak k oknu. Během diskuze můžete svobodně měnit místo, pokud se váš názor bude vyvíjet.“

Po zaujmutí místa v prostoru jsou jednotliví žáci vyzváni, zda chtějí svoje názory prezentovat a podložit argumenty. Na tyto argumenty mohou ostatní reagovat.

Před první otázkou promítneme definice vraždy, zabití a nutné obrany.

- „Za vraždu je považováno úmyslné usmrcení.“<sup>84</sup>
- „Zabitím je myšleno úmyslné usmrcení ze strachu, úleku, zmatku nebo jiného omluvitelného hnutí mysli anebo v důsledku předchozího zavrženíhodného jednání poškozeného.“<sup>85</sup>
- „Čin jinak trestný, kterým někdo odvrací přímo hrozící nebo trvajícím útokem na zájem chráněný trestním zákonem, není trestným činem.“<sup>86</sup>

Nyní je možné promítnout první otázku:

1. Byl Lutovský vrah?
2. Byl Lutovský hrdina?

Před další otázkou je potřeba promítnout definici teroristy:

- Terorismus je plánované, promyšlené a politicky motivované násilí, zaměřené proti nezúčastněným osobám, sloužící k dosažení vytčených cílů.<sup>87</sup>

Navazuje otázka:

---

<sup>83</sup> MATĚJKA, Ondřej a Filip HOTOVÝ. *Politika do školy patří*, s. 19.

<sup>84</sup> KOHÚT, Pavel. *Rozdíl mezi trestným činem vraždy a zabitím* [online].

<sup>85</sup> Tamtéž.

<sup>86</sup> § 29 zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. [cit. 17. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40#p29>.

<sup>87</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Definice pojmu terorismus* [online]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/definice-pojmu-terorismus.aspx>.

### 3. Byl Lutovský terorista?

Dále si s žáky vysvětlíme rozdíl mezi pojmy legitimní a legální.

- Legální znamená v souladu se schválenými zákony.<sup>88</sup>
  - Legitimní (lat. „oprávněnost“) znamená v souladu s přirozeným právem.<sup>89</sup>
4. Bylo zabití řidiče StB Lutovským legitimní?
  5. Mohl Lutovský za to, že byla uvězněna jeho žena a mnoho dalších lidí, kteří mu pomáhali?
  6. Bojoval Lutovský za správnou věc?
  7. Chtěl bych se zachovat ve stejné situaci podobně jako Lutovský?
  8. Je možné v boji za svobodu pokračovat, přestože tím vystavuji riziku nejen sebe, ale i své blízké?

Pokračování diskuze je možné organizovat na židlích v kruhu. Vyučující dbá na to, aby se o slovo nestřídala malá skupina diskutujících, ale aby možnost vyjádřit se dostali všichni. V diskuzi je také možné reflektovat, zda se názor žáků nějak měnil v průběhu projektu.

## 5.8 Rozhovor s Lutovským

„Svoji bakalářskou práci jsem napsal a odevzdal. Zbylo v ní mnoho neznámých, bylo mi proto líto, že už nemůžu udělat rozhovor se samotným Lutovským. Koncem léta 2020 mě však kontaktoval přes messenger jistý historik. Nejprve se mě zeptal, zda jsem autorem práce o Lutovském. Poté mi prozradil, že: ‚S panem Lutovským jsem dvakrát hovořil na konci 90. let jako pracovník Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, tehdy jsme se dohodli, že bude ke mně otevřený, ale s tím, že můžu něco z rozhovoru publikovat až po jeho smrti. Věnoval jsem se pak jiné problematice, nyní se k tomu vracím.‘ Projevil jsem velký zájem znát obsah rozhovoru, ale zatím mi nebylo vyhověno.

Představte si, že jste na místě tohoto historika, se kterým je Lutovský ochoten se bavit otevřeně. Vymyslete tři otázky, které by vás zajímaly nejvíce. Společně se pak můžeme těšit, že až vyjde tento rozhovor jako článek či kniha, bude tam možná odpověď na otázky, které nás nejvíce zajímají.

---

<sup>88</sup> Legální – legitimní [online]. Dostupné z: <https://prava-deti.cz/slovník/262-legalni-legitimni>.

<sup>89</sup> Tamtéž.

## **5.9 Reflexe projektu žáky**

Vyučující požádá žáky o odpověď v anonymním dotazníku na tyto aspekty projektu: zábavnost a užitečnost. Mohou k jednotlivým aspektům udělit známky na škále 1–5 a připsat komentář. Následuje otázka: co bych v organizaci tohoto projektu mohl udělat lépe?

## 6 Metodické poznámky a reflexe k pilotování projektu

V této části práce budeme analyzovat jednotlivé kroky metodického postupu, vysvětlovat jejich zařazení a význam v celém projektu a také objasňovat jejich souvislosti z kapitoly 4. Pro jednodušší zpracování a zároveň neoddělitelnost těchto složek jsme kapitolu spojili i s reflexí pilotovaného projektu provedenou na jaře 2021 na jedné z tábořských základních škol. Tato škola je rodinného typu, tj. na druhém stupni je maximální počet žáků ve třídě 18. Projekt byl realizován v květnu a červnu školního roku 2020/2021 v sedmém, devátém a částečně i osmém ročníku. Reflexe je vypracována na základě analýzy videozáznamu, písemných i slovních zpětných vazeb žáků, konzultací s hospitujícími učiteli a také analýzy žákovských prací.

V textu nepracujeme s termínem případová studie, místo něj používáme označení projekt, ačkoliv významově se spíše blíží případové studii. Projekt je však pro žáky základní školy srozumitelnější. Uvozený text je parafrázováním toho, co vyučující sděluje žákům.

### 6.1 Časové rozvržení

Studenti na projektu pracovali nejčastěji střídavě v hodinových či dvouhodinových blocích, mezi kterými byly někdy rozestupy až několika dní. Ukázalo se však, že práce by byla mnohem efektivnější, kdyby pracovali v jednom uceleném bloku. Lépe by si pak pamatovali informace z předchozích aktivit. To se projevilo i při diskuzi, kdy bylo potřeba některé podstatné části připomínat.

Čas věnovaný projektu se v jednotlivých třídách lišil, v závislosti na disponibilní časové dotaci a pracovním tempu a zájmu jednotlivých skupin. Devátá třída na projektu pracovala šest vyučovacích hodin, osmá třída ve zkráceném režimu prošla projektem za pět hodin a sedmá třída pracovala dokonce deset hodin. S ohledem na to nejsou aktivity v metodických pokynech organizovány ve vyučovacích hodinách.

### 6.2 Videozáznam

Z většiny hodin byl pořizován videozáznam sloužící k jednoduššímu analyzování a reflektování jednotlivých situací při pilotování projektu. Vybrané projevy žáků i vyučujícího jsou v následujících kapitolách zařazeny a doplněny o komentář autora, které aktivity

fungovaly, a také jaké těžkosti při realizaci řešil. Skutečnost, že žáci byli při hodinách natáčeni, přijali ze začátku s velkou nelibostí, přestože je vyučující ujistil, že záznam nebude nikde zveřejňovat a nikomu jej nebude posílat, a důvodem je pouze jeho analýza jednotlivých situací. Poté bude videozáznam smazán. Vedení školy vyučujícímu potvrdilo, že pořizování nahrávek z hodiny je v pořádku a rodiče jednotlivých dětí k němu udělili souhlas.

### 6.3 Obecné poznámky k zařazení výukových metod

Předkládána práce splňuje většinu klíčových znaků projektové výuky. Můžeme jmenovat především skupinovou práci, koncentraci na jedno téma, spojení s životní realitou či interdisciplinaritu. Absentuje zde však výstup v podobě fyzického výtvaru, který by bylo možné veřejně prezentovat. Avšak projekt má předem daný cíl, o kterém žáci vědí a ke kterému směřují, a to je diskuze. Dle Kratochvílové může být závěrečným výstupem i beseda, v našem případě se jí však budou účastnit pouze žáci.<sup>90</sup> Projekt v naší práci by se dal typologicky zařadit jako střednědobý, školní, s tématem, které vybral učitel. Jeho účelem je osvojení si dovednosti.<sup>91</sup>

Dle Petera Eastwella<sup>92</sup> je možné badatelsky orientovanou výuku dělit na několik typů na základě učitelovy organizace postupu žáků: v potvrzujícím bádání je žákům poskytnuta otázka a postup, dokonce i výsledek je znám. V nasměrovaném bádání učitel pokládá otázku, zatímco žák si vytváří postup a realizuje ho. Otevřené bádání spočívá v tom, že žák prochází celým procesem, včetně položení si výzkumné otázky. Projekt představený v této práci bychom nejspíše zařadili do takzvaného strukturovaného bádání, kde je otázka i postup vytvořena učitelem, ale žáci jsou ti, kdo formulují vysvětlení studovaného jevu. Tento typ jsme zvolili především proto, že žáci na základní škole bez dostatečných předchozích zkušeností budou jen těžko formulovat výzkumnou otázku a postupy řešení. Z podstaty věci však není v tomto projektu možno dojít k jednomu všeobecně platnému závěru, protože cílem je vytvoření osobního názoru každého zúčastněného.

---

<sup>90</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 42.

<sup>91</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 46.

<sup>92</sup> EASTWELL, Peter. *Inquiry learning: Elements of confusion and frustration*. Cit. In: PAPÁČEK, Miroslav. *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*, s. 132.

V tomto projektu se nepostupuje striktně podle postupu badatelsky orientované výuky, jsou spíše využity některé její prvky. Žáci zde neprovádí vlastní výzkum, ale jsou provázeni cestou badatelské práce, kterou před nimi prošel jejich vyučující při reflexi bakalářské práce.

Pokud bychom náš projekt analyzovali z hlediska čtyř kroků badatelského postupu<sup>93</sup>, tak v prvním kroku je nutné děti namotivovat, vzbudit zájem o zkoumání dané problematiky. V našem případě k tomu slouží vyprávění příběhu, ukázky dobových fotografií či rozporuplná otázka: Jak je možné, že občané Libějic, podobně jako Češi, mají naprosto protichůdné názory na třetí odboj? Formulace však přesně nesleduje cíl bádání v tomto projektu. Kdybychom chtěli formulovat otázku, která by svojí podstatou byla blíže cíli, zněla by asi takto: Jaký je tvůj názor na třetí odboj a jak máš své názory argumentačně podložené? Zde však vystává nejasnost, zda na otázku tohoto typu lze hledat odpověď v badatelsky orientované výuce. V dalším kroku si žáci vytvářejí svoji vlastní domněnku<sup>94</sup>, která odpovídá na tyto otázky. V dalším kroku si vytvoří postup, kterým by ještě ověřili možné odpovědi na výzkumnou otázku, který si později projdou. V naší práci byl tento postup vytvořen učitelem (zkoumáním pramenů, prožitím modelových situací, vytvářením fiktivních profilů, fiktivní diskuzí a komparací se skutečnou diskuzí.) V posledním kroku žáci srovnávají své závěry s prvotními hypotézami.<sup>95</sup>

K výběru metody dramatické výchovy jsme dospěli i díky pozitivním ohlasům podobných projektů. Slova Kláry Malé, která realizovala projekt dramatické výchovy na téma šikana, bychom shodně mohli použít i pro naši reflexi: „Především se mi potvrdilo, že práce s příběhem je dobrou volbou a funkční metodou. Příběh pomohl dát tématu konkrétní podobu, propojoval program v jeden celek, zaujmul a motivoval žáky (...) příběh by měl také skrývat nějaké tajemství nebo nevyřešenou otázku<sup>96</sup>, aby motivoval žáky k odhalení nebo hledání řešení. (...) velmi dobře fungovala metoda učitele v roli, kterou žáci bez problémů přijali a sami se aktivně zapojovali.“<sup>97</sup> Dále autorka zdůrazňuje potřebu vytvoření bezpečného prostředí, nutného zejména pro žáky, kteří nemají zkušenost s metodou hraní v roli. Žáci jsou ubezpečeni, že

---

<sup>93</sup> BADATELÉ.CZ. *Kroky badatelsky orientované výuky* [online].

<sup>94</sup> V přírodně zaměřených předmětech lze použít slovo hypotézu. Avšak i tak je doporučována toto slovo před žáky zpočátku neužívat.

<sup>95</sup> Autor práce si zde uvědomuje nesoulad v tom, že metoda čtyř kroků badatelsky orientované výuky je vytvořena především pro přírodně zaměřené předměty. I tak se rozhodl pokusit se ji aplikovat na vlastní téma.

<sup>96</sup> Nevyřešenou otázkou je v našem projektu zařazujeme například v kapitole 5.8. Žáci vědí, že existuje autentický rozhovor, ve kterém se Lutovský vyjadřuje otevřeně, ale bohužel zatím není přístupný.

<sup>97</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, s. 38.

nebude hodnocená úroveň jejich hereckých dovedností. V našem případě jsme s ohledem na malou zkušenost žáků s dramatickou výchovou vybírali metody méně náročné na herecké vystupování před kolektivem.

#### 6.4 Vyprávění otce

Cílem počáteční aktivity je vtáhnout žáky do děje, namotivovat je k dalším činnostem a uvést je do kontextu historických událostí 20. století, a to formou storrtellingu, protože: „Kromě přínosu k novému poznání je vyprávění vhodné k motivaci žáků, protože je upoutá formou podání a výzvou k prožívání příběhu.“<sup>98</sup> Úspěch storrtellingu spočívá také v tom, že vyprávějíci zde mluví sám za sebe, vypráví příběh jako osobnost a nepřebírá žádnou roli. Autor projektu je tedy skutečně i autorem bakalářské práce a vyprávění o její tvorbě je v zásadě pravdivé, stejně jako vyprávění o Lutovském.

Koncept dramatické výchovy staví na počátek dramatické lekce tzv. lákadlo. Tímto lákadlem by mohlo být právě netradiční postavení učitele v roli a vyprávění příběhu, který není kompletní. Stejně jako naznačení, že existují materiály, ze kterých bychom se mohli dozvědět více příště. Motivačně by měly také fungovat dobrodružné prvky v příběhu (agenti, střílení, autentické dokumenty s nápisem „Přísně tajné“). Fotografie mají vést k uvědomění, že se jedná o reálného člověka.

Bereme v potaz sílu efektu prvního dojmu, který značně ovlivní názor dětí. Proto jsme se snažili, aby vyznění „vyprávění táty“ nebylo v hodnocení činnosti a popisu Lutovského jednoznačné, ale vysílalo spíš smíšené signály.

Hned při první vyučovací hodině, krátce poté, co vyučující žákům sdělil, že v české společnosti nepanuje konsenzus ohledně třetího odboje, a že jedním z důsledků tohoto společného bádání bude to, že si žáci budou moci názor vytvořit svůj, byl hned dotázán, jaký má názor na věc on. Žáky odpověď pravděpodobně opravdu zajímala, protože ve třídě se rázem rozhostilo ticho a přitakání „to by mě také zajímalo.“ Vyučující si byl vědom, že svojí odpovědí může devalvovat výsledek práce a žáky ovlivnit. Odpověděl, že na věc nemá názor ještě úplně hotový, přestože k některým závěrům došel, a zároveň jim své názory nechce hned

---

<sup>98</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 56.

na začátku sdělovat, aby je neovlivňoval. Ujistil je, že pokud o to budou stát, rád jim svoje stanovisko na konci projektu sdělí.

Zde reflektujeme, že učitel nikdy nebude dokonale objektivní. Dokonce i výběrem materiálu svůj postoj částečně sděluje. Ani se nedomníváme, že by posláním učitele bylo úzkostlivě střežit svoji naprostou objektivitu. V rámci edukačního procesu rozvíjí učitel žákovy znalosti, dovednosti, kompetence, ale také ve shodě s kurikulárními dokumenty žákovy postoje. Přesto by učitel na elementární objektivitu rezignovat neměl.

Nespisovný jazyk použitý v kvalifikační práci nepůsobí na první pohled patřičně, především protetické v je do očí bijící. Avšak jeho použití při vyprávění v hodině má své opodstatnění vycházející z východisek dramatické výchovy a storytellingu. Aby byla zachována autenticita, byl text v práci ponechán v podobě, v jaké byl realizován ve výuce.

Učitel v roli 12letého chlapce představuje osobu, se kterou se žáci mohou věkově ztotožnit. V ději je připuštěno, že nerozuměl hned všemu, ale později začal chápat souvislosti. Naznačujeme tak žákům, že ani oni nemusí od začátku vědět vše. Cílem tedy je odbourat strach z prvotního neúspěchu.

## 6.5 Časová osa

Látka v této části projektu je podávána velice stručně a uvědomujeme si, že v některých aspektech může být až na hranici zjednodušování. Cíl se zde bude lišit podle třídy, ve které je vyučován. Zatímco v 7. a 8. třídě víceméně seznamujeme žáky s novou látkou, v 9. třídě upevňujeme a dáváme do kontextu již existující vědomosti. Práce v 7. třídě se poněkud protáhla oproti původnímu plánu. Vyučující usoudil, že pokud mají žáci o látku zájem, není na škodu, když jí budou věnovat více času. Žáci pomocí pochopení klíčových událostí 20. století budou lépe chápat životní události jednotlivých aktérů případové studie a zároveň díky životním příběhům konkrétních lidí budou lépe rozumět historickým událostem.

Vyučující klade v průběhu prezentování žákům otázky. V textu jsou naznačeny i možné odpovědi, ale vždy je potřeba reagovat na odpověď žáků. V případě, že se svou odpovědí netrefí k podstatě věci, je potřeba si ověřit, zda pochopil otázku. Vyučující by se měl snažit porozumět tomu, co chce žák říct, a neměl by jeho odpověď hned zavrhnout.



Díky tomu, že žáci 9. ročníku v době pilotování projektu zrovna probírali danou látku v dějepise, byla značná část z nich v obraze. Dokonce někteří byli až znechuceni, protože informace, které se dozvídali při aktivitě Časová osa, pro ně byly již notoricky známé. Při práci se tak projevovala nekázeň a vyrušování, oproti žákům v 7. třídě, pro které byly informace částečně nové, což se odrazilo i na aktuální atmosféře ve třídě. Žáci byli ukázněnější a pracovali aktivněji.

Důsledkem chronologického vyučování dějepisu jsou často žáci nižších ročníků, kteří si nestudují danou látku sami, odsouzení k chybějícímu komplexnějšímu obrazu moderních dějin, ačkoliv při pilotování případové studie se neprokázalo, že by žáci měli s pochopením událostí dvacátého století významnější problémy v porovnání s o dva roky staršími žáky. Navíc aktivita jako je časová osa spojená s prezentací doplněnou o zajímavé obrazy, není zdaleka tak časově náročná ve srovnání s didaktickým užitekem, který přináší.

Do prezentace jsou zařazovány fotografie ilustrující regionální dějiny (Tomáš Garrigue Masaryk či protektorátní předseda vlády na návštěvě v Táboře), stejně jako v případě příběhu rodáka Lutovského tedy projekt čerpá z výhod, které poskytuje výuka regionálních dějin. Podle Jaroslava Julínka mohou regionální dějiny sloužit jako ilustrace hlavních vývojových tendencí celostátních dějin nebo jako zrnko mozaiky využitelné pro stavbu obrazu národních dějin. Regionální dějiny jsou díky svojí konkrétnosti a blízkosti pro žáky snadno pochopitelné. Uplatňuje se u nich didaktická zásada postupnosti od bližšího ke vzdálenějšímu. Má význam výchovný (posiluje citový vztah k prostředí, ve kterém žák žije) a badatelský (je nejvhodnější při počáteční vědecko-výzkumné činnosti).<sup>99</sup>

### **6.5.1 První světová válka a vznik Československa**

Ačkoliv první světová válka proběhla ještě před narozením Lutovského, je do osy zařazena hlavně kvůli následující aktivitě, ve které žáci srovnávají první, druhý a třetí odboj. Zároveň si uvědomují, že v důsledku druhé světové války a činnosti několika mužů vznikl Československý stát.

### **6.5.2 Zlatá dvacátá léta a hospodářská krize**

Žáci by v ideálním případě měli pochopit, že frustrace občanů související s hospodářskou krizí, napomohla k jejich radikalizaci a ulehčila cestu totalitním režimům. Prostředek

---

<sup>99</sup> JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 105.

přesvědčování představoval například slib stabilního pracovního místa. Srovnáním s předešlými dvacátými léty, spojovanými s růstem a prosperitou, vedeme žáky k uvědomění, že životní podmínky lidí v historii nepodléhají jednomu trendu.

### **6.5.3 Události související s druhou světovou válkou**

Na otázku: zástupce které velmoci se na mnichovské dohodě nepodílí? Žáci odpovídali, že Čechoslováci. Jedná se o velice zajímavý postřeh, protože českému zastoupení byla sdělena mnichovská dohoda jako hotová věc, zároveň je ale potřeba říct, že Československo nepočítáme mezi velmoci.

Události druhé světové války jsou důležité z hlediska druhého odboje, který bude později žáky porovnáván s odbojem prvním a třetím. Dále jsou nezbytné k pochopení sympatií části obyvatel Československa k Sovětskému svazu, související s osvobozením v roce 1945. Žáci si také mohou uvědomit relativně krátký časový odstup mezi vyhocenými událostmi druhé světové války a událostmi přelomu čtyřicátých a padesátých let.

Odsun německého obyvatelstva je s naším případem spojen především v osobě pašeráka Felcmana, odsunutého českého Němce, který znal šumavský terén, protože to byl jeho rodný kraj. Žáci si zároveň poznávají proměny osídlení krajiny v souvislosti s politickými událostmi, díky tomu, že šumavské lesy jsou jedním z hlavních dějišť tohoto příběhu.

### **6.5.4 Období komunismu**

Učitel v této části zařadil nahrávku projevu Klementa Gottwalda k dokreslení atmosféry události a také proto, že v ní zaznívá známá fráze „Právě jsem se vrátil z hradu.“ Ukázalo se ale, že nahrávka projevu je pro žáky příliš nesrozumitelná a dokázali ji jen těžko interpretovat.

Pro nahlédnutí do dobové atmosféry a lepší pochopení postojů občanů Československa k nastupujícímu komunistickému režimu, je v této části zařazena analýza videoukázek. Tématem, na které se soustředí, je kolektivizace zemědělství, která sice v příběhu Lutovského nehraje tak zásadní roli, ale prozrazuje nám něco o prostředí, ve kterém žil a nastíní tehdejší způsob života na venkově, který může být pro žáky vzdálený. Žáci si tak mimo jiné uvědomují, že až v tomto období začíná být zemědělství mechanizováno. Téma kolektivizace je ideálním tématem k ozřejmění plurality názorů vůči režimu v daném období, protože na jedné straně mohla být spojována s vítanou změnou pracovních postupů, které znamenaly postupné snižování fyzické náročnosti práce a slibované zvýhodnění sociálního statutu malých rolníků

v hierarchii vesnice na úkor velkých sedláků, kterým měl být zabírán majetek. Na straně druhé právě tvrdé praktiky se zaváděním kolektivizace byly mnohdy důvodem k vymezení se vůči komunistům a popudem k odbojové činnosti na venkově. K samotné analýze využívají žáci dovedností načerpaných v dřívější výuce mediální výchovy, ve které analyzovali různá mediální sdělení pomocí pěti klíčových otázek (Kdo? Co? Komu? Jak? Proč?)<sup>100</sup>, ze kterých jsme vybrali pouze ty relevantní pro naši situaci. Žáci tak mohou chápat mezioborové souvislosti a použitím dřívější látky ji vnímat jako více přínosnou.

Častým problémem projekce v hodinách může být, že ji žáci považují za pauzu od práce. Abychom riziku nepozornosti předešli, jsou žákům rozdány ještě před projekcí otázky. Díky tomu, že žáci vědí, jaká práce se po nich bude po zhlédnutí videa požadovat, jsou koncentrovanější.

Zařazení následujících témat (události roku 1968, normalizace, sametová revoluce, rozpad Československa) má spíše charakter opakování. Žáci se seznamují s posledními událostmi Československa, protože v devadesátých letech se odehrává poslední epizoda našeho příběhu. Získávají také konkrétnější představu o délce období a sledu jednotlivých politických režimů na příkladu života Lutovského (dětství – první republika, mládí – druhá světová válka, dospělost – komunistický režim/pobyt v USA, stáří – svobodná Česká republika).

### **6.5.5 Odpovědi v pracovním listu**

Individuální práci v pracovním listě – dvě otázky a srovnávací tabulka – žáci navzájem neprezentují hned po doplnění, ale odevzdají učiteli, pro kterého slouží jako zpětná vazba. Aktivita slouží jako odrazový můstek k další hodině, kdy při diskuzi a učitelově vysvětlení případných nejasností žáci dochází k relevantním výsledkům. Zvláště porovnávací tabulka představuje úkol, který nemusí být snadný. V dětech by tedy neměl být vyvolán dojem, že v této části bude za chybné odpovědi následovat negativní hodnocení, ale spíše by měli být povzbuzeni k vyjádření svých domněnek. Zcela chybné odpovědi jsou pak povinni opravit po společné konzultaci. Až poté je možné brát pracovní list jako podklad pro hodnocení.

V drtivé většině žáci neodpovídali celou větou, ale pouze krátkým větným ekvivalentem. Odpovědi byly často zaměřeny na jednotlivé aspekty komunistického režimu a nesnažily se vystihnout obecnou podstatu věci („zabili Miladu“). Častým motivem byly sliby, které

---

<sup>100</sup> JSNS. Kovyho mediální ring.

komunisté dali a realita jejich naplňování. Menší část dětí na některou z otázek nebyla schopna nebo ochotna odpovědět. To se projevilo především u srovnávací tabulky, kterou si troufla alespoň částečně vyplnit přibližně polovina třídy. To je dáno motivací žáků pracovat, ale i složitějším charakterem otázek. Jak už bylo výše uvedeno, otázky byly záměrně náročnější. Učitel může ocenit žáky, kteří si s úkolem poradili, a ti kteří jej nezvládli, si odpovědi doplní při společné kontrole.

## 6.6 Vyprávění z pohledu Hanáka

Uceleným zdrojem informací především v této, ale i dalších kapitolách, je naše předchozí práce.<sup>101</sup> Tato část je dějově komplikovaná, a proto je potřeba ji vizualizovat a zároveň žáky dostatečně motivovat, aby se nechali vtáhnout do příběhu. K tomu slouží nahrávky ze soudního procesu, které příběhu dodávají dynamičnost. Vyučující v průběhu realizace ilustroval některé momenty v příběhu připomenutím českých filmů, například pronásledování vojáků komunistickým režimem, kteří bojovali proti nacistickému Německu v Británii, je zmíněno ve filmu *Tmavomodrý svět* nebo v seriálu *Zdivočelá země*.

Při této části projektu jsme se potýkali s dilematem, jak dlouhá by měla být. Na jedné straně zabřednutím do komplikovaných dějových odboček a popisem role vedlejších postav prodlužujeme celkový čas potřebný na realizaci víc, než je možné danému tématu věnovat. Zároveň žáci ve svých reflexích uvádějí, že prodlužující se realizace projektu má negativní vliv na jejich motivaci k práci. Na druhou stranu je příběh klíčovou součástí projektu a nese v sobě dobrodružné momenty, které pozornost žáků upoutaly. Hlavně se však jedná o to, že vyučující chce žáky seznámit s co nejvíce aspekty příběhu, potřebných k jeho hodnocení odbojové činnosti při závěrečné diskuzi.

## 6.7 Práce s prameny

Cílem této aktivity je naučit žáky pracovat s primárními prameny.<sup>102</sup> Zde se mohou potýkat s potížemi, jako je neporozumění celému kontextu, nečitelnost textu, archaičnost jazyka, neznalost nových termínů aj. Jejich překonáváním však rozvíjí kompetence k řešení problémů, rozšiřují svou slovní zásobu, schopnost porozumění textu a prezentování svých

---

<sup>102</sup> JANDA, Kryštof. *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.*, s. 7–34.

závěrů. Aktivita též vede ke kritickému čtení jednotlivých zdrojů. Z těchto důvodů je polemice nad relevantností jednotlivých zdrojů věnováno před samotnou činností tolik prostoru. Při uvedení do aktivity vyučující uvádí několik příkladů práce s prameny tak, aby žákům nastínil, jaká práce od nich bude očekávána a osvětluje některé pojmy jako například dvojitý agent.

Při analýze textu v 9. třídě vyšel konec hodiny po prezentování tří studentů, jejichž práce nebyla dostatečná. Proto na začátku další hodiny znovu dostali svůj text a po prezentování ostatních studentů měli možnost svůj výstup vylepšit.

Skutečnost, že každý žák dostává jiný text, měla pozitivní i negativní dopady. Mezi pozitivní důsledky můžeme zařadit právě diferenciaci výuky. Učitel, který zná dispozice svých žáků, jim rozdává přiměřeně obtížné texty, co do obsahu či rozsahu. Zároveň se během jedné aktivity žáci dozvědí mnohem více informací. Projevuje se zde i princip badatelsky orientované výuky, kdy žák sám za sebe nalézá nové poznatky. Dalším pozitivem je vzájemné vrstevnické učení.

Problém však spatřujeme v tom, jak jsme se i při realizaci projektu přesvědčili, že málokterý student dokáže svoje závěry prezentovat tak, aby mu ostatní věnovali dostatečnou pozornost a pochopili ho. Pokud například žák v přední lavici (v době pandemie s nasazeným respirátorem) otočený směrem k tabuli nevýrazně a nesrozumitelně prezentuje své závěry, studenti v zadní lavici budou jen těžko rozumět zvláště v případě, že ve třídě není naprosté ticho. Nesoustředěnost při prezentování ostatních může být také způsobená i tím, že žáci do poslední chvíle přemýšlejí, jak budou prezentovat své závěry oni.

Vyučující se snažil tuto nesrozumitelnost kompenzovat tím, že po prezentaci jednotlivých žáků ve stručnosti znovu zopakoval a doplnil nejdůležitější informace. Je však potřeba dávat pozor na to, aby se takovým zásahem nezmenšil pocit kompetentnosti žáků, že si tyto informace našli sami.

Ačkoliv prezentace některých žáků nebyla dostatečně výrazná a srozumitelná, po rozboru pracovních listů zjišťujeme, že ve většině odpověděli na dotazy správně, proto zde navzdory očekávání nebyl hlavním problémem porozumění textu a vypracování odpovědí, ale jejich následné vyjádření před ostatními studenty.

Při nutnosti časového zařazení jednotlivých pramenů žákům pomohla vytvořená časová osa, kterou si žáci spontánně brali na pomoc, aby se zorientovali v událostech. Vyučující znovu zjednodušenou časovou osu načrtl na tabuli a zanesl do ní nejdůležitější události 20. století (druhá světová válka, Vítězný únor, invaze vojsk Varšavské smlouvy a sametová revoluce) i nejdůležitější etapy života Lutovského (útěk do Německa, činnost jako agent-chodec, emigrace a pobyt v USA a návrat do ČSR).

## 6.8 Alej s živými hlasy – pro a proti

Pomocí této aktivity se žáci pokusí vžít do role Lutovského a jeho dilemat. To je vede k zamyšlení o tom, jaké má odboj proti totalitnímu režimu dopady na život odbojářových blízkých. Vyučující pro lepší vtáhnutí žáků do aktivity vystupuje v roli. Předstíraná opilost může sloužit k ztraktivnější činnosti, odlehčení atmosféry a žáci tak ztrácejí ostych. U nižších ročníků je však rizikem, že na sebe strhne veškerou pozornost, kterou žáci přestanou věnovat hlavní lince aktivity.

Pro ilustraci zařazujeme některé repliky, které vymysleli žáci. Z nich je patrné, že někteří chápou podstatu probíraného problému, jiní zdůrazňují pouze zábavnost situace, ve které učitel v roli vystupuje jako opilý. V takových případech byl žák vyzván, aby se pokusil vymyslet ještě jednu repliku, která by souvisela s tématem.

„Vůbec jsem se do toho neměl zapletat. – Ale já jsem rebel!“

„Zničil jsem život svojí dceři. – Ale to není můj problém.“

„Kvůli mně bude moje žena bručet. – Ale přece to dělám pro dobrou věc.“

„Zabil jsem minimálně tři lidi. – Ale udělal jsem to pro svoji svobodu.“

„Radši jsem se měl na všechno vykašlat. – Ale důležité je, aby dobro zvítězilo.“

„Chce se mi spát. Jsem namol...“

## 6.9 Beseda

Na tomto místě jsou možné dvě varianty a učitel se rozhodne podle situace (časových možností, ochoty a schopností žáků), kterou zvolí. Při první, jednodušší, variantě žáci pouze přečtou, co vymysleli. V druhé variantě provedou dramatickou etitu, ve které budou prezentovat jimi vymyšlené postavy. V této aktivitě již budou moct vyjádřit názor na třetí

odboj, ale v bezpečném prostředí, protože to nebude jejich vlastní názor. Též je možné a pravděpodobné, že v modelových situacích budou vznikat konfliktní situace, které můžeme reflektovat, a ozřejmovat motivace jednotlivých postav, abychom se tak mohli v reálné diskuzi na konci projektu vyhnout záležitostem, které blokují otevřený dialog.

Prezentaci žáci pojali podle svých možností. Někteří četli a jiní dramatizovali. Činnost žáky zaujala, zejména vytváření fiktivních profilů pro ně bylo velmi atraktivní, jak uváděli i v závěrečné reflexi. Po prezentování jednotlivých skupin žáci svým spolužákům zatleskali.

## 6.10 Názorová škála a diskuze

Žáci byli od začátku projektu připravováni na to, že jeho vrcholem bude diskuze, ve které budou mít prostor na vyjádření svého názoru. Žáky je potřeba ubezpečit, že není cílem, aby ve třídě byla naprostá shoda, a zároveň se od nich neočekává, že budou zastávat nějaký objektivně správný názor. Na druhou stranu se od nich vyžaduje dodržování pravidel diskuze, především to, že není akceptovatelné urážení a útoky na osobu.

Když vyučující zmiňoval těžkosti domluvy s lidmi, kteří v případě sporů používají křik a urážky, ozvala se jedna žákyně, že to je její případ. Vyučující ji ubezpečil, že schopnost správně diskutovat je možné natrénovat.

V ideálním případě by měla mít každá třída za pomoci třídního učitele vytvořená pravidla chování, která by zahrnovala i pravidla diskuze. Preferovaný postup je, aby žáci na tvorbě pravidel participovali, což slouží k lepší identifikaci s nimi. V metodické části jsou některá předpřipravená pravidla zmíněna. Žákům byla dána možnost jednotlivá pravidla alespoň přečíst a pokusit se vysvětlit jejich význam.

Je potřeba si uvědomit, že to, co je vnímáno jako kontroverzní ve světě dospělých, nemusí být tak výbušným tématem mezi dospívajícími. Minimálně z toho hlediska, že žáci se s tématem pravděpodobně ještě nesetkali, a není pro jejich životy tak palčivé. Práci vyučujícího v takovém případě je nejen žáky s tématem a společenskou diskuzí o něm seznámit, ale kontroverzi do jisté míry i vyvolat či vyprovokovat.<sup>103</sup> Třetí odboj se tak může

---

<sup>103</sup> ÚSTR. *podcast s Jaroslavem Pinkasem o knize Třetí odboj v didaktické perspektivě*. [online] Dostupné z: <https://soundcloud.com/user-14580619/ustr-podcast-s-jaroslavem-pinkasem-o-knize-treti-odboj-v-didakticke-perspektive>.

stát odrazovým můstkem, relativně bezpečným tématem, ve kterém si žáci natrénují základní principy diskuze, jež mohou později využít u témat, která se jich osobně dotýkají.

Jelikož u žáků druhého stupně základní školy by mohlo představovat problém začít standardně diskutovat, zvolili jsme kombinaci s metodou škálování názoru. Její nespornou výhodou je, že všichni mohou paralelně vyjádřit svůj názor bez použití slov. Možnost vyjádřit se mají tak úplně všichni v jeden stejný okamžik. Částečně tak na diskuzi participují všichni, i ti, kteří by se svůj názor ostýchali vyslovit nahlas. Škálování též umožňuje vyjádřit nejen míru ztotožnění se s daným tvrzením, ale též míru rozhodnosti, se kterou svůj názor zastávají. Vzhledem k tomu, že diskutující nejsou na svých pozicích fixováni, můžeme pozorovat přesun jednotlivců na základě argumentů ostatních. Tato vizualizace názorů podporuje v žácích pocit, že jejich slova mají reálný dopad na smýšlení ostatních. Zároveň usnadňuje práci moderátorovi, který jednoduše vyzve zástupce protiargumentů, aby oponoval.

Poté, co byli žáci vybídnuti k zaujetí pozice v prostoru podle svého názoru na představenou otázku, vyučující nejprve vyzval dobrovolníky, kteří by chtěli zdůvodnit své stanovisko, aby na ně měli spolužáci možnost reagovat. Pokud bylo potřeba někoho vyvolat, dával vyučující přednost těm, kteří zastávali opačné pozice, a těm, kteří se ještě nevyjadřovali. Možností je také vyvolávat přednostně ty žáky, kteří zauímají jiné než většinové názory. V takových případech je však potřeba přistupovat citlivě, aby dotazování se na extrémní pozice nevedlo jejich zastánce přesvědčení, že jednodušší bude konformistická odpověď. Preferovaná větší diverzifikovanost názorů byla brána jako znak bezpečného prostředí. Je možné konstatovat, že žáci devátého ročníku byli v prostoru rozprostření více než žáci sedmého ročníku, což interpretujeme větší ochotou a schopností prezentování vlastního názoru, zatímco u nemalé části žáků mladších je znatelná tendence přemístit se tam, kde je většina.

V případě, že žáci začali frázemi „To je složité, na to může mít každý jiný názor,“ jim dal vyučující za pravdu, ale zároveň vysvětlil, že teď je možnost, aby každý jednotlivě vyjádřil svoje vlastní stanovisko a proč k němu dospěl.

Diskuze s pohybem v prostoru měla, kromě výše zmíněných výhod, i nevýhodu v tom, že se někteří žáci špatně koncentrovali. Proto bylo v průběhu uznáno za vhodné, aby se všichni



žáci posadili na zem a byli otočeni ke středu místnosti, aniž by ztratili možnost svoje místo změnit.

### **6.11 Rozhovor s Lutovským**

Jedním z cílů bylo žákům ukázat postup badatelské práce a navnadit je k bádání, v poslední aktivitě se seznamují se situací, že i po provedeném výzkumu zůstávají nezodpovězené otázky. V ideálním případě mohou žáci vývoj tohoto případu sledovat i po zakončení školního projektu. Vymyslet otázky pro Lutovského je pro učitele jakousi zpětnou vazbou, jak studenti o tématu uvažovali.

V otázkách Lutovskému se žáci nejčastěji ptali na hodnocení jeho činnosti – zda by to, co udělal, udělal znovu, zda neměl výčitky, zda je spokojený se svým životem. Tématem byla i jeho činnost samotná – kolik lidí dohromady zabil.

### **6.12 Reflexe projektu žáky**

Žáci byli požádáni o reflexi projektu nejen z důvodu, aby si uvědomili význam probíraného tématu, ale aby vyučujícímu pomohli projekt zdokonalovat. Naštěstí žáci neměli problém projektovou výuku podrobit kritice a vyjádřit i negativní hodnocení.

Vzhledem k tomu, že na začátku aktivity Vyprávění z pohledu Hanáka se při výuce v deváté třídě projevila velká neochota pracovat a zhoršená kázeň, rozhodl se vyučující vyžádat si zpětnou vazbu už v průběhu realizace. Požádal žáky, aby na papír napsali svoji zpětnou vazbu na projekt. V ní se vyučující dozvěděl zejména to, že:

- 1) Vyučovací hodina byla zařazena po obědě jako suplování namísto tělesné výchovy, na kterou se žáci těšili.
- 2) Vyučovanou látku žáci již detailně probírali v dějepise.
- 3) Venku bylo pěkné počasí.
- 4) Špatně hodnotili pořizování záznamu, ačkoliv si uvědomovali, že jej vyučující nebude šířit.
- 5) I přesto přišly některým žákům vybrané aktivity zajímavé.
- 6) Téma projektu brali někteří žáci jako moc komplikované a zabíhající do přílišných detailů.

Na škále 1–5 – přičemž číslo 1 znamená nejlepší hodnocení – žáci zatím projekt průměrně hodnotili 2,65.

V závěrečné reflexi pak studenti uvádějí, že některé aktivity je zaujaly více (analýza propagandistický letáků a filmů, diskuze, vyprávění příběhu) a jiné méně. Časovou osu považovali za užitečnou a využitelnou i v dalším vyučování. Někteří žáci si také uvědomují důležitost znalosti moderních dějin. Často se vyskytoval názor, že projekt byl moc zdlouhavý. Neukázněnost žáků byla podle samotných žáků způsobena načasováním na konec školního roku, kdy je pracovní nasazení značně oslabené. V hodnocení se jen u jedinců vyskytly extrémní hodnoty, jako je např. výborné, nebo naopak k ničemu. Většina studentů tak dávala známky v rozmezí 2–4. V aspektu zábavnosti projektu žáci udělovali v průměru hodnocení 2,54 a v aspektu užitečnost hodnocení 2,2. Zdá se tedy, že žáci o trochu více vnímali projekt jako užitečný než zábavný. Celkově žáci projekt hodnotili známkou 2,45.

## 7 Závěr

V kapitole 2 jsme stručně vymezili historický kontext třetího odboje, který jsme porovnávali s odbojem prvním a druhým. Uvedli jsme příklady některých odbojových činností, motivaci odbojářů i možné pohnutky lidí, kteří se proti komunistickému režimu nepostavili. Protikomunistický odboj jsme zkoumali i v souvislosti se zákonem číslo 262/ 2011 Sb. Příkladem analýzy reportáží ilustrujeme společenskou debatu, která značí, že třetí odboj není téma, ve kterém by v české společnosti vládl konsenzus.

Pro možnost aplikování historických událostí ve výuce vymezujeme některé výukové metody, využitelné v projektové výuce. V kapitole 3. docházíme k závěru, že navzdory různým apelům o potřebnosti výuky soudobých dějin, zde i po letech praxe zaostává na cestě za kýženými cíli.

Právě z toho důvodu předkládáme ucelený výukový projekt použitelný na druhém stupni základních škol (případně na školách středních). Cílem projektu je seznámit žáky s tématem třetího odboje pomocí vyprávění životního příběhu Vladimíra Lutovského, ale hlavně s žáky vést kultivovanou diskuzi. Připravený projekt byl realizován se třemi třídami v jedné tábořských základních škol a v průběhu realizace byl pořízen videozáznam sloužící k jeho následné analýze.

K didaktickému využití tématu byly použity prvky projektové výuky, badatelsky orientované výuky, příběhu ve výuce, dramatické výchovy, ale také výuky regionální historie a kontroverzní výuky. Projekt je interdisciplinární a je možné jej zařadit do předmětu výchova k občanství či dějepisu, má však přesahy i do mediální výchovy.

Kromě seznamování žáků s historickými fakty je jeho přínos hlavně v rozvíjení klíčových kompetencí, a to především kompetencí komunikativních (např. vyjadřování svých názorů) a občanských (respekt cizích hodnot, schopnost vcítit se do situace ostatních). Žák se také seznamuje s postupem badatelské práce, učí se kriticky analyzovat zdroje informací a pracovat tvořivě.

Oproti dalším výukovým materiálům zaměřujícím se na téma třetího odboje spatřujeme přínos této práce v tom, že je vytvořena i pro žáky druhého stupně. Kromě časové

náročnosti nepředpokládá větší znalosti učiva a nevyžaduje domácí práci žáků. Vzhledem k využití storytellingu, který je svou podstatou spojený s vyprávěčem, není bohužel možné tento projekt využít univerzálně jiným učitelem, může však sloužit jako inspirace.

V reflexi pilotovaného projektu řešíme mimo jiné dilemata jako je například jakou časovou dotaci tématu věnovat, jak děti motivovat k činnosti a vypořádávat se úskalími, nastíněnými v kapitole 4.2. Na základě reflexe samotných žáků se nám nepotvrdilo, že by projektová výuka v tomto případě žáky zásadně motivovala k činnosti. Problémy ale mohou souviset i s načasováním pilotování projektu (na samém závěru školního roku, i po uzavření klasifikace) či nedostatkem pedagogické erudice autora projektu, který je začínajícím učitelem. Otázkou zůstává, který ze zmíněných důvodů měl rozhodující vliv na sníženou kázeň při hodinách, nebo zda fungovaly všechny souběžně.

## 8 Bibliografie

ADAMEC, Jan a Jan KALOUS, ed., Jiří KOCIAN. *Český a slovenský komunismus (1921-2011)*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2012. ISBN 978-80-87211-70-0.

ANDREWS, Dee, Thomas HULL a Jennifer DONAHUE. *Storytelling as an Instructional Method: Descriptions and Research Questions* [online]. , 16 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/235095152\\_Storytelling\\_as\\_an\\_Instructional\\_Method\\_Descriptions\\_and\\_Research\\_Questions](https://www.researchgate.net/publication/235095152_Storytelling_as_an_Instructional_Method_Descriptions_and_Research_Questions)

Archiv bezpečnostních složek, fond Vyšetřovací spisy, a. č. V–563 ČB, Lutovský Vladimír a spol. – podsvazek 3.

Archiv bezpečnostních složek, fond Historické spisy, a. č. H–385 SU, KV StB České Budějovice, Agenturně pátrací svazek na Vladimíra Lutovského.

BADATELÉ.CZ. *Kroky badatelsky orientované výuky* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://badatele.cz/cz/4-badatelske-kroky>

BARDOVÁ, Kristýna. Jak známe naše „osmičková výročí“?: Závěry tiskové zprávy. *Post Bellum* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/2018/07/jak-zname-nase-osmickova-vyroci/>

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.

BIS. *Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2017* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.bis.cz/public/site/bis.cz/content/vyrocnizpravy/2017-vz-cz.pdf>

BOUCHNER, Jan. *Technologická podpora metodiky vyprávění příběhů ve výuce*. 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy. Vedoucí práce Brdička Bořivoj.

BYSTRÍČAN, Ivo. *Kovy řeší dějiny*. [dokumentární film]. Česko, 2020.

ČAPKA, František a Jitka LUNEROVÁ. *1948: Vítězný únor: cesta k převratu*. 1. vyd. Brno: CPress, 2012. Zlomové okamžiky. ISBN 978-80-264-0089-9.

ČŠI. *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních a středních školách* [online]. s. 26 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z:

[http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Vyuka\\_soudobych\\_dejin/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/TZ_Vyuka_soudobych_dejin/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)

ČT24. *Archiv ČT24: Kolektivizace*. [dokumentární film]. Česko, 2017. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10116288585-archiv-ct24/216411058210015/>

*Dějepis má problém* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://tajnyucitel.wordpress.com/2019/04/28/dejepis-ma-problem/>

DENČEVOVÁ, Ivana. Existoval třetí odboj? Zpochybňuje se, protože máme černé svědomí, myslí si historik. In: *Český rozhlas* [online]. [cit. 2021-07-16]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/existoval-treti-odboj-zpochybnuje-se-protoze-mame-cerne-svedomi-mysli-si-6510974>

DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Přeložil Josef HRŮŠA. V Praze: Jan Laichter, 1932. Laichterova filosofická knihovna.

DOSTÁL, Jiří. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *E-Pedagogium* [online]. 2013, **13**(3), 81-93 [cit. 2021-07-20]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2013.034

DVOŘÁKOVÁ, Zora. *Z letopisů třetího odboje*. 1. vyd. Praha: Hříbal, 1992. Poznání (Hříbal). ISBN 80-900892-3-2.

DYSON, Anne a Celia GENISHI. *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1994, 263 s. ISBN 0-8141-3300-2.

GOŠOVÁ, Věre. *Storytelling: Klíčová kompetence pedagoga* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/Storytelling,\\_kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A1\\_kompetence\\_pedagoga](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Storytelling,_kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A1_kompetence_pedagoga)

HELENA, GRECMANOVÁ a URBANOVSKÁ EVA. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997, **5**(1), 41-43.

HUDECOVÁ, Dagmar a Denisa LABISCHOVÁ. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009. ISBN 978-80-7361-070-8.

JANDA, Kryštof. *Proměna života v obci Libějice po nástupu komunismu – Akce Lutovský a spol.* České Budějovice, 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd. Vedoucí práce Salim Murad.

JANSKÝ, Vojtěch. *Všichni dobří rodáci*. [film] Československo, 1991.

JSNS. Kovyho mediální ring: Všech pět pohromadě. *Jsns.cz* [online]. [cit. 2021-07-20].

Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/nastenka\\_verze\\_pro\\_web\\_na\\_sirku.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/nastenka_verze_pro_web_na_sirku.pdf)

JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021034955.

KLEKOVÁ, Sylvie. *Reportéři ČT: Neznámý odboj*. [reportáž] Česko, 2020. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1142743803-reporteri-ct/220452801240010/obsah/755616-neznamy-odboj>

KOCIAN, Jiří, ed. *Tematická příručka k československým dějinám 1948-1989*. Vydání první. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2019. ISBN 978-80-7285-240-6.

KOHÚT, Pavel. *Rozdíl mezi trestným činem vraždy a zabitím* [online]. [cit. 2021-06-17]. Dostupné z: <https://www.pravniprostor.cz/clanky/trestni-pravo/rozdil-mezi-trestnym-cinem-vrazdy-a-zabitim>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

*Legální – legitimní* [online]. [cit. 2021-6-17]. Dostupné z: <https://prava-deti.cz/slovník/262-legalni-legitimni>

Legitimita politického násilí. *Dejepis21.cz* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/legitimita-politickeho-nasili>

LESCHTINA, Jiří. *Reportéři ČT: Mašínové se vracejí*. [reportáž] Česko, 2017. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1142743803-reporteri-ct/217452801240012/video/535058>

Lidi to tak nenechaj. *Post Bellum* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/co-delame/workshopy/lidi-to-tak-nenechaj/>

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026205043.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.

MATĚJKA, Ondřej a Filip HOTOVÝ. *Politika do školy patří: metodický materiál pro učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 9788021059276.

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Definice pojmu terorismus* [online]. [cit. 2021-06-17]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/definice-pojmu-terorismus.aspx>

*Moderní dějiny* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/>

MŠMT. *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235>

*My jsme to nevzdali* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.myjsmetonevzdali.cz/temata/nastup-komunismu-a-padesata-leta/protikomunisticky-odboj/>

*Odboj a odpor proti komunistickému režimu v Československu a ve Střední Evropě: sborník k mezinárodní konferenci = Resistance and Opposition against the Communist Regime : international conference*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2010. ISBN 978-80-87211-42-7.

PAPÁČEK, Miroslav, ed. *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování: (DiBi 2010) : sborník příspěvků semináře : 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-210-6.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 8073670542.

PESESCHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-275-0.



PETROV, Marcel. *Po stopách třetího odboje: Raději umřít vestoje*. [dokumentární film]. Česko, 2010.

PINKAS, Jaroslav, ed. *Třetí odboj v didaktické perspektivě: dějiny v diskuzi*. Vydání první. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2020. Po válce. ISBN 978-80-87912-96-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: . Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

STEHLÍK, Eduard. Návrh zákona o třetím – protikomunistickém – odboji. *Paměť a dějiny: revue pro studium totalitních režimů*. Praha: Odbor archiv bezpečnostních složek Ministerstva vnitra České republiky, **2008**(1), 191-197. ISSN 1802-8241.

SVĚŘÁK, Jan. *Obecná škola*. [film] Československo, 1991.

SVOBODA, Petr. *Provokace StB prováděné proti ilegálním skupinám třetího odboje v rámci akce Skaut. Provokace jako systém operativní práce StB na příkladu skupiny „Za svobodu“ v letech 1948–1951*. Praha, 2018. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra dějin a didaktiky dějepisu. Vedoucí práce Jiří Hnilica.

SÝKORA, Karel. *Anketa mezi studenty, co ví o 17. listopadu 1989*. [YouTube video] 2019. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=g4wFN5SIO9U&ab\\_channel=KarelS%C3%BDkora](https://www.youtube.com/watch?v=g4wFN5SIO9U&ab_channel=KarelS%C3%BDkora)

ŠIMEK, Michal. O přístupu k naší nedávné minulosti s učitelem dějepisu Petrem Šimíčkem. *KT*, 10.–16. 3. 2009, č. 11, příl. Perspektivy, s. IV.

TŘEŠTÍKOVÁ, Helena. *Pavel Tigrid – Evropan*. [dokumentární film]. Česko, 2004.

ÚSTR. *Stav výuky soudobých dějin* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>

ÚSTR podcast s Jaroslavem Pinkasem o knize Třetí odboj v didaktické perspektivě. In: *Soundcloud.com: ÚSTR - rozumět svým dějinám* [online]. 2020 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://soundcloud.com/user-14580619/ustr-podcast-s-jaroslavem-pinkasem-o-knize-treti-odboj-v-didakticke-perspektive>

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VEBER, Václav. *Třetí odboj ČSR v letech 1948-1953*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2014. ISBN 978-80-7395-786-5.

VEBER, Václav a Jan BUREŠ. *Třetí odboj: kapitoly z dějin protikomunistické rezistence v Československu v padesátých letech 20. století*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2010. ISBN 9788086855677.

VORÁČOVÁ, Barbora. *Storytelling: Úvod do vyprávění příběhů* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/18053/STORYTELLING---UVOD-DO-VYPRAVENI-PRIBEHU.html/>

*Zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 16. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-262>