

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA DĚJIN A DIDAKTIKY DĚJEPISU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**OPERACE SILVER A V PARDUBICÍCH (1941-1942):
DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ REGIONÁLNÍCH DĚJIN PŘI
PROJEKTOVÉ VÝUCE NA 2. STUPNI ZŠ**

Operation SILVER A in the region of Pardubice (1941-1942): Use of regional
history in a cross - curricular project at lower - secondary school

Autor: Bc. Lucie Vybíralová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D.

Praha 2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s pomocí pramenů a literatury, které jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů a literatury.

V Praze dne 20. června 2014

.....

Podpis

Poděkování

Mé poděkování patří všem, kteří mi poskytli potřebné informace a rady. Především bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Haně Havlůjové, Ph.D., za její ochotu, odborné rady a cenné připomínky, které mi v průběhu zpracovávání práce poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat vedení Základní školy Pardubice Benešovo náměstí za možnost spolupráce. Jmenovitě děkuji Mgr. Kateřině Vodákové a Mgr. Ireně Schoberové za celkovou pomoc při realizaci projektu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala zaměstnancům Východočeského muzea v Pardubicích, kteří umožnili vystavit žákovské návrhy v prostorách pardubického zámku.

Anotace:

Práce se zabývá regionálními dějinami a možnostmi jejich didaktického využití ve výuce dějepisu na základní škole. Teoretická část práce se věnuje charakteristice projektového vyučování a regionálních dějin. Současně je zde také přiblíženo téma Operace SILVER A v Pardubicích a hodnocení jeho významu v dějinách regionu. Praktická část práce představuje návrh projektu s možnostmi jeho začlenění do výuky dějepisu na 2. stupni základní školy. Výsledky projektu, který byl realizován se žáky Základní školy Pardubice Benešovo náměstí v průběhu května a června 2014, a návrhy vylepšení projektu jsou uvedeny v závěrečné kapitole.

Klíčová slova: regionální historie, projektová výuka, Operace SILVER A

Abstract:

This thesis deals with regional history and possibilities of its didactic use in teaching of History at lower - secondary school. The theoretical part of the thesis is devoted to the characterization of the project methods and regional history. There is also introduced the topic of Operation SILVER A in Pardubice and the evaluation of its importance in history of the region. The practical part of the thesis presents a design of the project with possibility of integration into the teaching of History at lower – secondary school. The results of project which has been implemented with pupils of lower – secondary school Základní škola Pardubice Benešovo náměstí during May and June 2014 and suggestions for development of the project are presented in the final chapter.

Key words: regional history, project - based teaching methods, Operation SILVER A

OBSAH

1	ÚVOD	6
2	PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	10
2.1	TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ	10
2.1.1	PROJEKT.....	10
2.1.2	PROJEKTOVÁ METODA	14
2.1.3	PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	15
2.2	PROJEKTOVÁ VÝUKA V HISTORICKÉM KONTEXTU	16
2.2.1	KOŘENY PROJEKTOVÉ METODY: AMERICKÁ PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA	16
2.2.2	PROJEKTOVÁ VÝUKA V ČESKÉ PEDAGOGICE.....	18
2.3	PRINCIPY PROJEKTOVÉ VÝUKY	19
2.3.1	TYPOLÓGIE PROJEKTŮ	22
2.3.2	FÁZE PROJEKTŮ.....	24
2.3.3	POZITIVA A NEGATIVA PROJEKTOVÉ VÝUKY	27
3	REGIONÁLNÍ DĚJINY	31
3.1	TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ	31
3.2	VÝZNAM A POSTAVENÍ REGIONÁLNÍCH DĚJIN VE VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU	34
3.3	VYUČOVACÍ FORMY A METODY VHODNÉ PRO VÝUKU REGIONÁLNÍCH DĚJIN.....	36
3.4	REGIONÁLNÍ DĚJINY A RVP ZV	37
4	OPERACE SILVER A V PARDUBICÍCH.....	41
4.1	PARDUBICE V OBDOBÍ OKUPACE A DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY	41

4.2	PŘEDPOKLADY VÝSADKU	43
4.3	PŘÍPRAVA PARASKUPINY SILVER A	45
4.4	SESKOK A NAVÁZÁNÍ PRVNÍCH KONTAKTŮ	47
4.5	PLNĚNÍ ÚKOLŮ	49
4.6	OBJEVUJÍ SE PROBLÉMY	51
4.7	PO ATENTÁTU	54
4.8	„VE STOPÁCH“ SILVER A	55
4.9	OSUD (PARDUBICKÝCH) HRDINŮ	58
4.10	ZHODNOCENÍ OPERACE SILVER A	59
5	PROJEKT: OPERACE SILVER A V PARDUBICÍCH	61
5.1	ORGANIZAČNÍ PŘÍPRAVA.....	61
5.2	REALIZACE PROJEKTU – SKAUTSKÁ SKUPINA	63
5.2.1	POPIS SKUPINY.....	63
5.2.2	ÚVODNÍ HODINA	64
5.2.3	HISTORICKÁ EXKURZE	65
5.2.4	PRÁCE NA PROJEKTU	66
5.2.5	ZÁVĚREČNÁ HODINA, REFLEXE	66
5.2.6	HODNOCENÍ REALIZACE.....	68
5.3	ZÁKLADNÍ ŠKOLA PARDUBICE BENEŠOVO NÁMĚSTÍ	69
5.3.1	CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	69
5.3.2	ZAČLENĚNÍ PROJEKTU DO ŠVP „ŠTAFETA“	70
5.4	REALIZACE PROJEKTU – ZÁKLADNÍ ŠKOLA (9. C).....	72
5.4.1	POPIS SKUPINY.....	72

5.4.2	ÚVODNÍ HODINA	73
5.4.3	HISTORICKÁ EXKURZE	76
5.4.4	PRÁCE NA PROJEKTU	79
5.4.5	ZÁVĚREČNÁ HODINA, REFLEXE	80
5.4.6	HODNOCENÍ REALIZACE A NÁVRHY INOVACÍ.....	84
5.4.7	HODNOCENÍ REALIZACE MGR. SCHOBEROVOU.....	87
5.4.8	PŘÍPRAVA VÝSTAVY	88
5.5	POPIS PROJEKTU	88
6	ZÁVĚR.....	98
7	SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY.....	101
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	106

1 ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou regionální dějiny a možnosti projektové výuky v rámci vyučování regionálních témat na druhém stupni základní školy. Konkrétní výběr problematiky operace SILVER A vycházel z dlouhodobého osobního zájmu doprovázeného sběrem různých informací o daném tématu. Některé nápady na jednotlivé aktivity projektu ovlivnila také řada akcí, která se konala v průběhu roku 2012 v souvislosti s připomenutím 70. výročí heydrichiády a operace SILVER A. Kromě osobního zájmu o pardubický odboj jsem se také domnívala, že se jedná o poměrně zajímavé a přitažlivé téma i pro žáky, kteří by se tak mohli více dozvědět o důležitém mezníku regionálních dějin. Pro metodu projektové výuky jsem se rozhodla především z toho důvodu, že podle mého názoru je pro výuku regionálních dějin velice praktická a nese v sobě velký edukační potenciál. Projekt jsem se rozhodla zaměřit pro žáky druhého stupně základní školy, jelikož mám s dětmi této věkové kategorie největší pedagogické zkušenosti a rovněž pokládám tento stupeň vzdělávání za vhodné období pro zahájení intenzivního rozvoje vztahu ke svému regionu.

Cílem mé práce je vytvořit projekt, jehož prostřednictvím mohou být žáci druhého stupně základní školy seznámeni s tématem operace SILVER A a pardubickým odbojem za druhé světové války celkově. Na základě ověření první verze projektu v praxi, následné reflexe a zpracování inovací vznikne výsledný projekt, který bude moci sloužit učitelům druhého stupně základních škol v Pardubicích a blízkém okolí jako materiál vhodný k využití při výuce dějin regionu v období druhé světové války.

Nejprve jsem se důkladně seznámila s tématem operace SILVER A, východisky regionálních dějin a v neposlední řadě také s principy projektové výuky. Ke studiu mi pomohla řada užitečných publikací a rovněž pramenných materiálů, které jsem studovala ve Státním okresním archivu v Pardubicích a ve Státním oblastním archivu v Zámrsku. Při výběru pramenů jsem vycházela z kritéria jejich využitelnosti ve výuce a zaměřovala se tedy především na prameny, které budou pro žáky druhého stupně zajímavé a nepříliš náročné. Pro tyto účely jsem vybrala

některé záznamy z *Pamětní knihy města Pardubice z let 1934 – 1965*¹, *Ohledací a úmrtní listy*² (účastníků odboje popravených na Zámečku) a také *Jmenné seznamy popravených*³. Dalším významným materiálem, ze kterého jsme čerpala, je regionální periodikum *Východočeský kraj*⁴.

Samotné problematice SILVER A se věnuje celá řada publikací a rozhodně nelze mluvit o nedostatku literatury. Nejvíce informací jsem čerpala z knihy Zdeňka Jelínka a kolektivu – *Operace Silver A*⁵, která o problematice přináší kompletní a podrobné údaje. Dále jsem se opírala o knihy Vojtěcha Kyncl - *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*⁶ a Pavlíny Nývtové - *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček-Tolar, radista desantu Silver A*⁷. Rovněž jsem využila publikace, které vyšly v souvislosti se 70. výročím heydrichiády a operace SILVER A a které mi poskytly především zajímavé informace pro zpracování životopisných medailonků jednotlivých postav pardubického odboje. Jednalo se o publikaci Radovana Brože a kolektivu - *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*⁸ a také Jiřího Kotyka - *Hana a Václav Krupkovi, pardubičtí spolupracovníci Silver A – pod koly dějin: legenda a skutečnost, aneb, Co unese lidský život*⁹.

Základ mého studia obecné problematiky regionálních dějin tvořily především dva sborníky: *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika* (BARTOŠ, Josef - Jindřich SCHULZ - Miloš TRAPL)¹⁰ a *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 23. - 24.*

¹Státní okresní archiv Pardubice, fond MěNV Pardubice (1954 – 1990), *Pamětní kniha města Pardubice z let 1934 – 1965*, kn. č. 1.

²Státní okresní archiv Pardubice, fond Odboj, zámeček; státní příslušníci, př. č. 6, *Ohledací a úmrtní listy*.

³Státní oblastní archiv Zámorsk, fond MLS Chrudim 1945 – 1948, *Jmenný seznam popravených*.

⁴Státní okresní archiv Pardubice, sb. Regionální časopisy, *Východočeský kraj*, ročník 1942.

⁵JELÍNEK, Zdeněk, Vojtěch ŠUSTEK, Libor PAŘÍZEK a Josef PLZÁK. *Operace Silver A*. Praha: Scriptorium, 2010. 335 s. ISBN 978-80-87271-28-5.

⁶KYNCL, Vojtěch. *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 2008. 295 s. ISBN 978-80-86559-96-4.

⁷NÝVLTOVÁ, Pavlína. *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček-Tolar, radista desantu Silver A*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2007. 197 s. ISBN 978-80-86818-40-5.

⁸BROŽ, Radovan a kol. *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*. Pardubice: Evropské vydavatelství, 2012. 44 s.

⁹KOTYK, Jiří. *Hana a Václav Krupkovi, pardubičtí spolupracovníci Silver A – pod koly dějin: legenda a skutečnost, aneb, Co unese lidský život*. Pardubice: Evropské vydavatelství, 2011. 176 s. ISBN 978-80-86247-09-0.

¹⁰BARTOŠ, Josef, Jindřich SCHULZ a Miloš TRAPL. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 119 s. ISBN 80-244-0865-1.

listopadu 2005¹¹. Cennou publikací v této oblasti je i dílo Petra Vorla - *Základy historické regionalistiky. Metodika výzkumu a interpretace pramenných zdrojů místních a regionálních dějin v českých zemích*¹². Nejen informace z oblasti regionální historie ale také řadu didaktických návrhů jsem našla v publikaci Dušana Foltýna a kolektivu - *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*¹³. A dále v základní práci Denisy Labischové a Blaženy Gracové - *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*¹⁴.

Pedagogická literatura zabývající se projektovou výukou nabízí opravdu široké spektrum informací a názorů. Nejucelenější přehled přináší podle mého názoru publikace Jany Kratochvílové - *Teorie a praxe projektové výuky*¹⁵ a společná práce Anny Tomkové, Jitky Kašové a Markéty Dvořákové - *Učíme v projektech*¹⁶. Podrobné historické zpracování vývoje projektové výuky přináší kniha Markéty Dvořákové - *Projektové vyučování v české škole*¹⁷. Pro inspiraci v oblasti tvorby regionálně historických projektů je možné využít publikace Františka Parkana a kolektivu - *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*¹⁸ nebo Jitky Kašové - *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*¹⁹. Svě místo v pedagogické literatuře mají i starší publikace reformních

¹¹Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 23. - 24. listopadu 2005. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2006. 134 s. ISBN 80-7044-843-1.

¹²VOREL, Petr. *Základy historické regionalistiky. Metodika výzkumu a interpretace pramenných zdrojů místních a regionálních dějin v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. 124 s. ISBN 80-7194-717-2.

¹³FOLTÝN, Dušan a kol. *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty v Praze, 2008. 303 s. ISBN 978-80-7290-352-8.

¹⁴LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. 276 s. ISBN 978-80-7368-584-3.

¹⁵KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

¹⁶TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

¹⁷DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

¹⁸PARKAN, František. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7290-287-3.

¹⁹KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995. 81 s.

pedagogů Rudolfa Žanty²⁰, Stanislava Vrány²¹ či Václava Příhody²², jejichž původní návrhy zakládají principy projektové výuky, které je možné aktualizovat podle potřeb současného školství.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly představují teoretická východiska nutná pro praktickou tvorbu projektu popsanou ve čtvrté kapitole. V první kapitole se věnuji terminologickému vymezení projektové výuky, historickým souvislostem vývoje této metody a jejím základním principům. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou regionálních dějin, vymezením základních pojmů s nimi spojenými a začleněním regionálního dějepisu do učiva na druhém stupni základní školy podle RVP ZV. Třetí kapitola přibližuje téma operace SILVER A, popisuje nejdůležitější mezníky vývoje událostí a vyzdvihuje přínos operace v rámci mezinárodní politiky i poválečného vývoje.

Stěžejní část práce tvoří čtvrtá kapitola, ve které je představen projekt s názvem *Operace SILVER A v Pardubicích*. V této kapitole uvádím organizační východiska projektu, popis dvou realizací z května a června 2014 (s dětmi ze skautského oddílu a s žáky 9. C Základní školy Pardubice Benešovo náměstí) a rovněž samotný popis projektu se zakomponovanými inovacemi, které vzešly z reflexí obou realizací. Důležitou část práce tvoří přílohy, které obsahují veškeré materiály nutné k realizaci projektu. Kompletní materiály byly zařazeny z toho důvodu, aby práce mohla případně sloužit jako didaktická „příručka“ pro učitele na druhém stupni základních škol v Pardubicích a blízkém okolí, kteří by chtěli projekt se svými žáky zrealizovat.

²⁰ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934. 53 s.

²¹VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Brno: Vydavatelství odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938. 254 s.

²²PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. 161 s.

2 PROJEKTOVÁ VÝUKA

2.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

V úvodní části této kapitoly se budu věnovat definici pojmů, které budou celou práci provázet – projekt, projektová metoda a projektová výuka (neboli také projektové vyučování). V pedagogické literatuře nejsou tyto pojmy jednoznačně vymezeny, a proto se můžeme setkat s celou řadou různých definic. Na tomto místě bych chtěla uvést alespoň některé z nich, a to chronologicky od těch nejstarších až po definice současných autorů.

2.1.1 PROJEKT

Termín projekt je odvozen z latinského slova *proicere*, což v překladu znamená hodit, vrhnout vpřed, nebo napřáhnout.²³ Vymezení tohoto termínu se věnovali již představitelé české reformní pedagogiky²⁴ na počátku 20. století, kteří obecně vnímali projekt jako *„komplexní úkol koncentrovaný kolem určité ideje, který obsahuje více problémů. Má svůj cíl i uspokojivé zakončení.“*²⁵

Reformní pedagog Rudolf Žanta charakterizoval projekt jako *„účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“*²⁶

Václav Příhoda definoval projekt jako *„vlastní podnik žákův, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti.“*²⁷

Na charakteristiku Václava Příhody navazoval Stanislav Vrána, který ji dále rozvedl: *„projekt je podnik žákův, který směřuje za určitým cílem a za jehož výsledky převzal žák odpovědnost.“*²⁸

Současné pojetí projektu pracuje s původními reformistickými vymezeními a dále je doplňuje. Začala bych například s definicí Jitky Kašové: *„Výchovně*

²³Marie KUBÍNOVÁ, *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*, Praha 2002, s. 24.

²⁴Viz kapitola Projektová výuka v historickém kontextu.

²⁵Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 35.

²⁶Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda*, Praha 1934, s. 9.

²⁷Václav PŘÍHODA, *Reformní praxe školská*, Praha 1936, s. 161.

²⁸Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1938, s. 124.

vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů.“ Žáci ke splnění tohoto úkolu musí vyhledávat nové poznatky sami, aniž by je „přebírali“ od učitele. Výstupem jejich práce je např. napsat knihu či časopis, uspořádat výstavu, akci, případně vyrobit nějakou užitečnou věc.²⁹

Projekt podle Michala Vybírala zahrnuje tyto charakteristiky: „Projekt je koncentrován okolo určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj odpovědnost. Ve skupinových a celotřídních projektech je navozována komunikace a kooperace mezi žáky, bez které není možné projekt vyřešit.“³⁰

Hana Kasíková pojímá projekt jako „specifický typ učebního úkolů, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.“ Tento úkol vede žáky k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení, kde učitel zastává pouze roli konzultanta.³¹

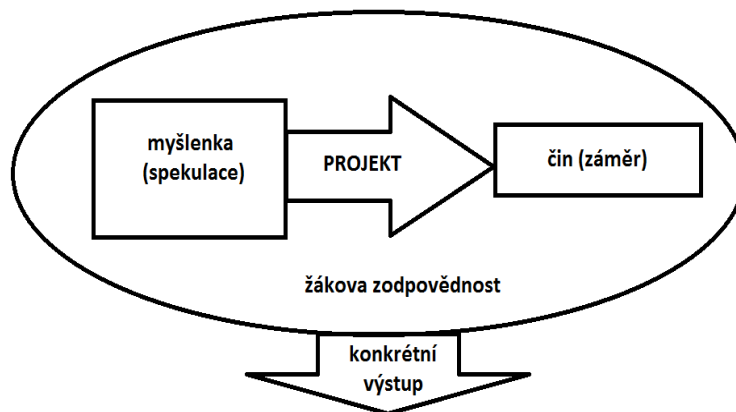
Problematiku odpovědnosti žáků dále rozvíjí např. Marie Kubínová. Její definice projektu zní takto: „Projekt je přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup.“³² Graficky je schéma tohoto procesu zobrazeno v Obr. 1:

²⁹Jitka KAŠOVÁ, *Škola tak trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž 1995, s. 73.

³⁰Michal VYBÍRAL, *Od zkušenosti k poznání*, Plzeň 1996, s. 5.

³¹Hana KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha 1997, s. 49.

³²M. KUBÍNOVÁ, *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*, s. 27.



Obr. 1: Grafické schéma procesu projektu podle M. Kubínové.³³

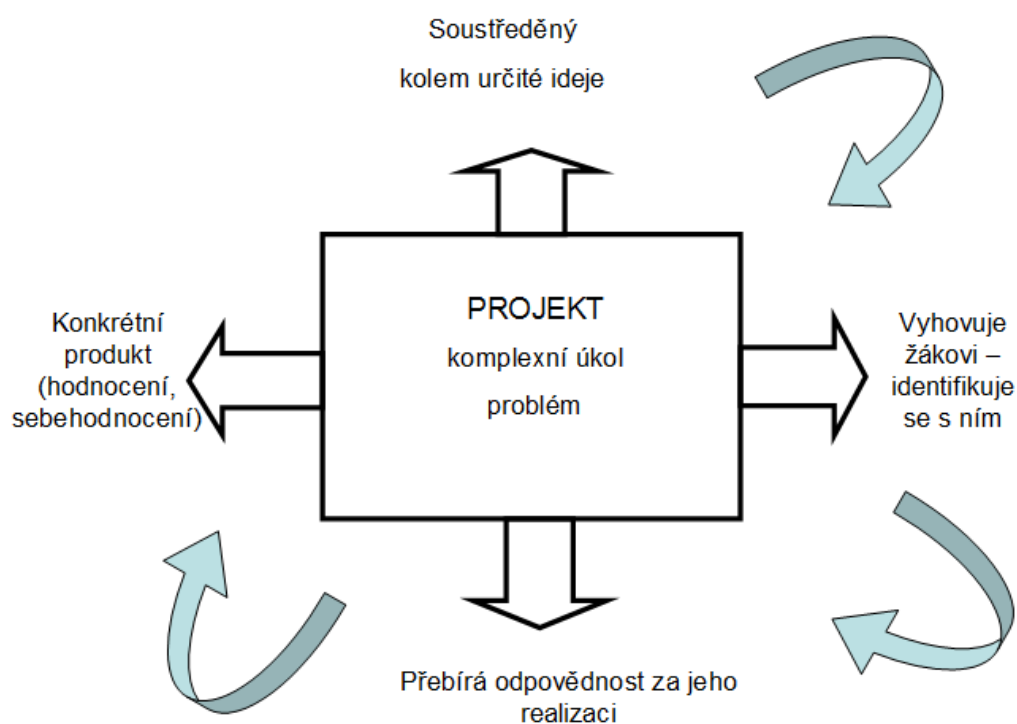
Dvojice autorů Josef Maňák a Vlastimil Švec vymezují projekt jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“³⁴

Požadavek na komplexnost řešeného úkolu žáků se objevuje u více autorů, mj. také u Jany Kratochvílové, která předchozí definici dále rozšiřuje: „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“³⁵ Pro názornější představu přidává autorka grafické schéma:

³³M. KUBÍNOVÁ, *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*, s. 27.

³⁴Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 168.

³⁵J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 36.



Obr. 2: Grafické znázornění projektu podle Jany Kratochvílové.³⁶

Pokud bych měla zmínit i zahraniční autory, vybrala bych práci Marvina Pasche a jeho definici projektu: „*Projekt můžeme chápat jako výrobu skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti.*“³⁷

Z výše uvedených definic je patrné, že různí autoři spatřují hlavní specifikum v pojetí projektu odlišně. Tyto názory však nejsou v rozporu, ale spíše se vzájemně obohacují a doplňují definice jiných autorů. Vlastními slovy bych charakterizovala projekt jako úkol, za jehož plnění přijímají žáci vlastní odpovědnost, snaží se jej různými (společně stanovenými) způsoby řešit a dovést ho ke konkrétnímu výstupu/cíli/produktu.

³⁶J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 36.

³⁷Marvin PASCH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha 1998, s. 160.

2.1.2 PROJEKTOVÁ METODA

S pojmem projekt bezprostředně souvisí pojem projektová metoda. Podobně jako v předchozí části bych se nejprve věnovala vybraným definicím projektové metody, které budu opět uvádět v chronologickém pořadí.

Rudolf Žanta definuje projektovou metodu jako metodu „ *praktického všedního života, nikoliv abstraktních úvah za katedrou.*“³⁸ Stanislav Vrána definuje projektovou metodu jako „*něco, co nutí organizovat, směřuje k dosažení jednoho cíle, nutí něco zjistit, vyzkoumat, vykonat atd. Je považována za mocný motivační činitel – žáci jsou ochotni nad projekty pracovat a jsou motivováni odpovědností za výsledky své práce, a tím jsou schopni rozeznat jejich kvalitu. Tato metoda je založena na využívání projektů různých forem – integrovaná témata, praktické problémy nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného díla.*“³⁹

Michal Vybíral uvažuje o projektové metodě jako o „*cílené a organizované učební činnosti, intelektové i praktické, která je koncentrována kolem určité základní ideje a za kterou děti přebírají značnou část odpovědnosti. Jejím cílem je přinášet změny osobnosti dítěte především cestou získávání zkušeností.*“⁴⁰

V *Pedagogickém slovníku* je projektová metoda vymezena jako „*vyučovací metoda, kterou jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“⁴¹

Dvojice autorů Josef Maňák a Vlastimil Švec definují projektovou metodu jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.*“⁴²

Na závěr těchto definic jsem vybrala definici Jany Kratochvílové: „*Projektová metoda je uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti*

³⁸R. ŽANTA, *Projektová metoda*, s. 9.

³⁹S. VRÁNA, *Učebné metody*, s. 124 – 125.

⁴⁰M. VYBÍRAL, *Od zkušenosti k poznání*, s. 5.

⁴¹Jan PRŮCHA a kol, *Pedagogický slovník*, Praha 2003, s. 184.

⁴²J. MAŇÁK – V. ŠVEC, *Výukové metody*, s. 168.

*učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*⁴³

Projektovou metodu si tedy můžeme představit jako určitou cestu, na kterou se žáci vydávají a na jejímž konci dojdou ke společnému cíli – výslednému produktu. Tato metoda v sobě zahrnuje všechny akce a činnosti, které žáci absolvují v rámci řešení svého projektu.

2.1.3 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Pojem projektová výuka (nebo také projektové vyučování)⁴⁴ stojí v pomyslné pyramidě předchozích pojmů nejvýše, jelikož je ve své podstatě zahrnuje. Projektová výuka totiž využívá projektovou metodu, jejímž cílem je zase výsledná realizace projektu. Rovněž i u tohoto pojmu uvedu některé definice vybraných autorů.

Helena Grecmanová vnímá projektovou výuku jako *„organizační formu, která je ve srovnání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.*⁴⁵

Jarmila Skalková ve své *Obecné didaktice* uvádí: *„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků. Jeho úkolem je překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci. Ve svých koncepčních východiskách se projektové vyučování orientuje především na pojem zkušenosti žáka.*⁴⁶

⁴³J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 37.

⁴⁴Ve své práci budu používat termín projektová výuka, jelikož je v teoriích obecné didaktiky pojímána širěji. Toto širší pojetí definuje mj. Pedagogický slovník, který říká, že projektová výuka *„zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.“* (In J. PRŮCHA a kol., *Pedagogický slovník*, s. 288).

⁴⁵Grecmanová H (1997). In J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 40.

⁴⁶Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 2007, s. 234.

Josef Maňák a Vlastimil Švec se domnívají, že v projektové výuce jde o „komplexnější problémové úlohy, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah. Účastníci projektu se angažovaně začleňují do životní praxe a za své aktivity přebírají určitou odpovědnost.“⁴⁷

V podstatě nejjednodušší definici nabízí Jana Kratochvílová: „Projektovou výuku definujeme jako výuku založenou na projektové metodě.“⁴⁸

S již několikrát zdůrazněnou odpovědností žáka operuje také Markéta Dvořáková, která definuje projektovou výuku jako „specifický model vyučování, ve kterém žák převzal zodpovědnost za svůj úkol a samostatně realizuje konkrétní produkt.“⁴⁹

Podobně nahlíží na projektovou výuku také autorky práce *Učíme v projektech*: „Projektové vyučování je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu.“⁵⁰

Z uvedených definic projektové výuky je důležité vyzdvihnout pojem *vlastní aktivita žáků*. Projektová výuka se od tradičního frontálního vyučování liší především tím, že žáci zde nabývají vědomosti a dovednosti prostřednictvím určitých aktivit, jejichž přínos sami zpracovávají ve výsledný produkt - projekt.

2.2 PROJEKTOVÁ VÝUKA V HISTORICKÉM KONTEXTU

2.2.1 KOŘENY PROJEKTOVÉ METODY: AMERICKÁ PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

Kořeny projektové metody sahají do přelomu 19. a 20. století, kdy se v Evropě a Americe začala objevovat první kritika tzv. herbartovské školy. Tento vyučovací model prosazoval, aby se žáci učili především pasivním sledováním a

⁴⁷J. MAŇÁK – V. ŠVEC, *Výukové metody*, s. 168.

⁴⁸J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 40.

⁴⁹Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole*, Praha 2009, s. 102.

⁵⁰Anna TOMKOVÁ – Jitka KAŠOVÁ – Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha 2009, s. 14.

opakováním učitelova výkladu. Tomuto strnulému modelu odpovídalo i uzpůsobení celkové atmosféry třídy – žáci museli ve třídě pouze sedět, naslouchat a nezapojovat se do učitelova výkladu, učit se pouze z nadiktovaných zápisků a s jednoduchými pomůckami pracoval většinou pouze učitel. Kritika herbartovské školy upozorňovala především na neživotnost tohoto modelu, který nereflektoval pravé potřeby žáka a potlačoval jeho přirozenou aktivitu. Mezi velké kritiky herbartovské školy patřila Ellen Keyová, která nazvala 20. století „*stoletím dítěte*“. Ellen Keyová především zdůrazňovala aktivitu dítěte, kterou vnímala jako pozitivní zdroj učení a poznání, jež vychází z dítěte samého. Právě tento důraz na vlastní aktivitu dítěte byl hlavním předmětem zájmu nového hnutí, které se konstituovalo na počátku 20. století – *Hnutí nové výchovy* (nebo také tzv. reformní pedagogika).⁵¹

Reformní hnutí vycházelo z pedagogických odkazů myslitelů 18. a 19. století – J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a F. W. A. Fröbela. Jejich pedagogické úsilí směřovalo především k rozvoji celého dítěte, k jeho samostatné aktivitě, zájmu a schopnosti čerpat z osobních zkušeností.⁵² Právě důraz na samostatnost inspiroval reformní pedagogiku, jejíž základní metodou se stala vlastní práce dětí. Učení se proměnilo v samostatné hledání a řešení problémů. Nové formě výuky muselo být rovněž uzpůsobeno prostředí – ve školách vznikaly pracovní dílny, odborné laboratoře, knihovny a pokusné zahrady.⁵³

Konec 19. a počátek 20. století byl ovlivněn novým filozofickým proudem, který se zrodil v USA – pragmatismem. Tento směr staví do popředí lidské jednání a praktický čin, jehož prostřednictvím může člověk zjistit, co je skutečně pravdivé. Pragmatismus rovněž významně zasáhl do oblasti školství, kde se vytvořila tzv. pragmatická pedagogika. Pragmatická pedagogika chápala vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. Podobně jako *Hnutí nové výchovy* vycházela rovněž z kritiky herbartismu a reagovala na velké společenské a ekonomické změny na počátku 20. století (rozvoj vědy a průmyslu, přesídlování obyvatelstva z venkova do města, morální úpadek společnosti,

⁵¹A. TOMKOVÁ – J. KAŠOVÁ – M. DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, s. 10 – 11.

⁵²J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 25.

⁵³A. TOMKOVÁ – J. KAŠOVÁ – M. DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, s. 11.

graduující etnické a náboženské problémy, aj.). Pragmatická pedagogika kladla hlavní důraz na aktivitu vychovávaného žáka, na jeho interakci s okolním prostředím a na sepětí výchovy s žákovskými zájmy. Za nejdůležitější nástroj učení považovala práci s vlastními zkušenostmi, které jedinci umožní dosáhnout nejvyššího životního cíle – seberealizace. Učitel v tomto případě přebírá roli průvodce, který žáka doprovází na jeho „životní cestě“.

Hlavními představiteli pragmatické pedagogiky byli John Dewey a William Heard Kilpatrick. John Dewey je považován za tvůrce teoretického rámce projektové metody. Ve svých pedagogických úvahách zdůrazňoval nutnost spojení školy s reálným životem. Škola se má stát součástí skutečného života a poskytnout žákům zkušenost, jejímž prostřednictvím dochází k obohacování každé individuality. Základ jeho učení spočíval v metodě „learning by doing“, která kladla důraz na aktivní zapojení žáků do výuky. V tomto pojetí nacházíme kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla.⁵⁴

W. H. Kilpatrick, žák J. Deweye, rozvinul myšlenky svého učitele a zasloužil se tak o vytvoření projektové metody v pravém slova smyslu. Tento pedagog odmítal pouhé učení se teoretickým definicím a prosazoval vyučovací metody založené na řešení problémů – tzv. projektové metody. Pozitiva této metody spatřoval především v hlubší motivaci žáků, těsnějším sepětí teorie s praxí a ve využití vlastních zkušeností nejen pro učení, ale i pro život.⁵⁵

2.2.2 PROJEKTOVÁ VÝUKA V ČESKÉ PEDAGOGICE

Myšlenky projektové metody se rychle rozšířily i do jiných zemí. Také v Československu došlo na počátku 20. století ke kritice dosavadního školského systému. Reformátoři se vraceli k odkazu Jana Ámose Komenského a usilovali o zavádění pracovních⁵⁶ a činných⁵⁷ škol do praxe. K významným reformátorům

⁵⁴J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 27 - 28.

⁵⁵Tamtéž

⁵⁶Pracovní školy vznikaly jako reakce na pouhé mechanické memorování žáků. Základním znakem pracovní školy byla žákova duševní samočinnost. Pracovní škola prosazovala mj. i zavádění fyzické práce do vyučování, aby se tak odlehčilo jednostranné psychické zátěži. In M. DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole*, s. 30.

patřil Josef Úlehla, který vyzdvihoval důležitost vlastní zkušenosti dítěte a jeho vnitřní potence k přirozenému způsobu poznávání.

V této souvislosti byl významnou postavou první republiky Václav Příhoda, jehož pedagogické názory se staly hlavní součástí připravované školské reformy v roce 1929. Václav Příhoda prosazoval vznik tzv. jednotné diferencované školy. Tyto školy se měly orientovat na poznání individuality žáka a jeho samostatnou činnost při plnění úkolu, pramenící z jeho vlastního zájmu. Vliv Václava Příhody na české školství byl značný – v roce 1929 povolilo Ministerstvo školství zakládání pokusných škol, které se lišily po stránce organizační i pedagogické.⁵⁸

K dalším stoupencům projektové metody v první polovině 20. století patřili např. Rudolf Žanta, Stanislav Vrána a Jan Uher, kteří usilovali o zavedení projektové metody do škol.

Okupace znamenala pro československé školství pozastavení myšlenek reformního pedagogického hnutí i činnosti pokusných reformních škol. O projektové metodě se znovu mluví až po roce 1989, kdy velké společenské a politické změny podnítily nové debaty o potřebě jiné výchovy a vzdělávání. Od 90. let 20. století začala projektová metoda znovu pronikat do škol a vznikaly nové odborné publikace věnované tomuto tématu. V současné době využívá projektovou výuku řada českých škol, které usilují o vytvoření vhodných podmínek potřebných k realizaci této vyučovací metody.

2.3 PRINCIPY PROJEKTOVÉ VÝUKY

Projektová výuka nabízí žákům i učitelům řadu možností. V první řadě umožňuje vykročit ze stereotypu jednostranného frontálního vyučování do procesu společné práce učitele a žáků, za kterou všichni jeho účastníci přebírají stejnou odpovědnost. Práce na společném projektu má nejen vzdělávací, ale také výchovný význam. Pro žáky je poměrně nestandardní přijmout fakt, že učitel zde nefunguje

⁵⁷Pojmem činná škola jsou označovány školy, v nichž žák vlastním objevováním samostatně dospívá k novým poznatkům. In M. DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole*, s. 30.

⁵⁸M. DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole*, s. 30.

jako hlavní autorita, která jim „naservíruje“ potřebné informace, ale pouze jako určitý „dozor“, který sice jejich práci odborně koriguje a je jim nápomocen, nicméně hlavní realizace projektu je v jejich rukou (tedy v rukou žáků). Tato organizace umožňuje žákům vnímat nové vztahové vymezení uvnitř třídy, žáci se učí komunikovat se všemi spolužáky a v neposlední řadě jsou stavěni před takové „překážky“ jako je vzájemná kooperace, schopnost prosadit svůj názor, ale také umění naslouchat druhým a případně ze svého stanoviska ustoupit. Představa, že je žák přímou a nezbytnou součástí určité práce, je jistě mnohem více motivující, než pasivní a tiché sezení v lavici.

Aby byla myšlenka vzájemné kooperace a pocitu přímého účastenství splněna, je nutné k tomu nastolit vhodné podmínky - mnohem lépe se při práci na projektu domluví menší skupinka dětí než celá třída, která může mít kolem třiceti žáků. Proto je vhodné rozdělit žáky do menších, maximálně sedmičlenných skupinek. Každá skupina může mít svůj specifický úkol, jehož splněním přispívá k realizaci společného projektu celé třídy.⁵⁹

Hana Kasíková ve své knize zmiňuje celkem 7 principů⁶⁰, které projektová výuka zohledňuje:

- potřeby a zájmy dítěte

Projektová výuka naplňuje dětskou potřebu střetávat se se světem a získávat nové poznatky, zkušenosti a schopnosti. Umožňuje také rozvíjet vlastní odpovědnost dětí a spoluodpovědnost za práci.

- aktuálnost situace

Projektová výuka nastiňuje reálné otázky a problémy, které se žáků lokálně i situačně dotýkají (například mohou sledovat aktuální dopravní problémy jejich města, nebo třeba zkoumat jejich vlastní motivaci v učení).

⁵⁹František PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008, s. 68 – 69.

⁶⁰H. KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 50.

- interdisciplinarita

Cílem projektové výuky je celistvé poznání určité problematiky, proto klade důraz na propojení více vědních oborů (školních předmětů).

- seberegulace při učení

Realizace projektu spočívá především na práci žáků, kteří za něj přijímají plnou odpovědnost a prací na něm se vzájemně učí a obohacují. Učitel zde má pouze menší, spíše poradenskou roli.

- orientace na produkt

Aby mělo plnění projektu smysl, je nutné mít určitý „hmatatelný“ záznam o jeho plnění (průběžná dokumentace žáků, prezentace, portfolia, vyrobené předměty, aj.)

- skupinová realizace

Kolektivní úsilí je základním předpokladem kvalitního zpracování projektu. Prostřednictvím týmové práce je tvorba projektu nejen jednodušší, ale žáci se tím rovněž učí schopnosti kooperace.

- společenská platnost

Projektová výuka přesahuje hranice školy a umožňuje propojit život školy se širším společenstvím. Žáci tak mohou zkoumat informace v reálném prostředí a také požádat o pomoc další lidi.

Projektová výuka tedy překračuje hranice školní skutečnosti a umožňuje žákům jiný vhled do řešení různých úkolů. Práce žáků vychází z jejich vlastních prožitků a zkušeností, které, podníceni vlastním zájmem, sami zpracovávají a dovádí ke konkrétním výsledkům.⁶¹

⁶¹Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 300.

2.3.1 TYPOLOGIE PROJEKTŮ

Pedagogové, kteří se zabývají projektovou výukou, člení projekty různým způsobem podle určitých kritérií. V této kapitole uvedu typologie projektů některých vybraných autorů.

W. H. Kilpatrick⁶² roztřídil projekty podle účelu do čtyř skupin:

- projekt je vtělením myšlenky nebo plánu ve vnější formu (například sehrání divadelní hry)
- projekt směřuje k požitku z estetické zkušenosti (například poslech hudby)
- cílem projektu je rozřešení intelektuální obtíže (například proč je nebo není rosa?)
- účelem je získání jistého stupně dovednosti (například naučit se násobilku)

Stanislav Vrána⁶³ rozlišuje projekty na:

- projekty, které jsou určeny k probírání a k nacvičování nové látky a k získávání úplně nových poznatků
- projekty, které jsou určeny k opakování poznatků již zvládnutých
- projekty, které jsou určeny k aplikaci poznatků na určitý životní problém

Dále ještě rozděluje projekty podle jejich vzniku na:

- spontánní (projekty, které vychází z vlastní iniciativy žáků)
- navržené učitelem

Nejvýše Stanislav Vrána hodnotí spontánní projekty, jelikož žáky nejvíce motivují a strhávají k usilovné práci.

⁶²In R. ŽANTA, *Projektová metoda*, s. 14.

⁶³S. VRÁNA, *Učebné metody*, s. 131.

Josef Maňák a Vlastimil Švec⁶⁴ třídí projekty podle jejich časového rozsahu do čtyř skupin:

- krátkodobý projekt (tj. dvou až několika hodinový)
- střednědobý (tj. 1 – 2 dny)
- dlouhodobý (tj. projektový týden)
- mimořádně dlouhodobý (tj. několik týdnů nebo i měsíců, většinou kombinovaný s obvyklou výukou)

Ucelený přehled typů projektů můžeme nalézt v díle Josefa Valenty⁶⁵. Připomíná zde nejen typologie výše uvedených autorů, ale rovněž uvádí další kritéria pro rozlišení – podle místa a podle počtu žáků.

Podle místa lze rozlišovat projekty na:

- školní (probíhající ve výchovné instituci)
- domácí (probíhající v domácím prostředí)
- kombinované

Podle počtu žáků rozděluje projekty na:

- individuální
- kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové, celoškolní)
- kombinované (spojují společné aktivity s individuálními)

Typologii projektů se také velice podrobně věnovala Jana Kratochvílová⁶⁶. Kromě výše uvedených kritérií (podle navrhovatele, účelu, délky, prostředí, počtu

⁶⁴J. MAŇÁK – V. ŠVEC, *Výukové metody*, s. 169.

⁶⁵Josef VALENTA, *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha 1993, s. 6.

⁶⁶J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 47.

zúčastněných) doplnila ještě dvě další kritéria: podle informačního zdroje projektu a podle způsobu organizace.

Podle informačního zdroje projektu rozlišuje:

- projekt volný (materiál jako zdroj informací si žák opatřuje sám)
- projekt vázaný (materiál poskytuje žákům učitel)
- kombinovaný (žák obdrží základní materiál, který si může sám rozšířit)

Podle způsobu organizace projektu:

- projekt probíhající v rámci jednoho předmětu
- projekt realizovaný v rámci více příbuzných předmětů
- nadpředmětový projekt respektující průřezová témata RVP

Typologie projektů je velice pestrá a pomáhá učiteli při přípravné fázi projektu, kdy zvažuje, jaké podmínky chce projektu stanovit a k jakému cíli by měl projekt směřovat. Jednotlivé fáze přípravy a realizace projektu rozeberu v následující kapitole.

2.3.2 FÁZE PROJEKTŮ

Aby projektová výuka byla pro žáky opravdu přínosná, je důležité projekt dobře naplánovat. Ačkoliv pravděpodobně neexistuje „nějaký hotový recept na výrobu bezvadných projektů“⁶⁷, kvalitní organizace je základem úspěchu každého projektu. Proto se již reformní pedagogové zabývali rozvržením různých fází projektu. Většina z nich se opírá o fáze, které navrhl již W. H. Kilpatrick. Ten stanovil celkem 4 fáze řešení průběhu projektu: záměr (purposing), plán (planning), provedení (executing) a hodnocení (judging).

⁶⁷R.ŽANTA, *Projektová metoda*, s. 19.

Já budu vycházet především z rozvržení fází podle Jany Kratochvílové, která použila a mírně upravila původní Kilpatrickův model. Jana Kratochvílová navrhuje rovněž čtyři fáze projektu: plánování, realizace, prezentace výstupu a hodnocení.⁶⁸

2.3.2.1 PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU

Před začátkem plánování samotného projektu je velice důležité, aby všichni jeho účastníci přijali tento projekt se stejnou odpovědností. K tomuto kroku učitel může žáky dovést prostřednictvím vhodné motivace. Díky ní představí projekt jako jejich společnou práci, na které se budou všichni stejnou měrou podílet a na níž bude jejich vzájemná participace vidět. Čím intenzivnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projektová výuka účinnější.⁶⁹ Dobrá motivace je při společné práci silným hnacím motorem.

Následně je možné přejít k samotné fázi plánování projektu. Podle zvoleného typu projektu přichází s tématem práce buďto žáci nebo učitel. Ten může žákům nabídnout i více témat, ze kterých si podle zájmu vybírají. Učitel by měl zvolit témata, která jsou pro žáky přitažlivá, nejsou typicky školní a jsou přiměřená jejich věku a možnostem. Může se jednat o náměty vycházející ze životního prostředí žáků, z místa jejich bydliště nebo z konkrétní reálné situace, ve které se nacházejí (např. vztahy mezi spolužáky aj.)⁷⁰ Výběr tématu by měl být opět společnou prací celé skupiny (případně třídy), která bude projekt realizovat.⁷¹

S definitivní volbou tématu projektu přichází úkol stanovit jeho cíle, úkoly a výstupy. Všechny tyto body by měly odpovídat možné realizaci, jelikož představa o úspěšném dokončení projektu je dalším důležitým motivačním momentem. Je nutné dále zpracovat časové rozvržení projektu, promyslet prostředí, ve kterém bude realizován a jaká bude celková organizace. Učitel společně s žáky musí zajistit vhodné pomůcky a materiály, které jsou k realizaci projektu potřebné. Jedná se například o přípravu vhodné literatury, archivních pramenů nebo mapových

⁶⁸J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 42.

⁶⁹A. TOMKOVÁ – J. KAŠOVÁ – M. DVOŘÁKOVÁ, *Učíme v projektech*, s. 15.

⁷⁰Metodický portál RVP: Nataša MAZÁČOVÁ, *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*; dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html> (přístup získán 20. října 2013).

⁷¹J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 43.

podkladů.⁷² Neméně důležitým úkolem je také stanovení hodnocení výsledků projektu. Učitel se s žáky dohodne, jakým způsobem bude projekt hodnocen a kdo se na jeho hodnocení bude podílet.⁷³ V této přípravné části projektu by měl být žákům co nejvíce nápomocen, protože správná organizace a zvolení vhodných kroků je pro realizaci zcela nezbytná.

2.3.2.2 REALIZACE PROJEKTU

Postup při realizaci projektu kopíruje připravený plán z předešlé fáze. Žáci pracují na společně zadaných úkolech, zpracovávají připravený materiál a hledají odpovědi na stanovené otázky. V této části mohou dále například provádět pozorování, měření, rozhovory s důležitými osobami, pořizovat dokumentaci aj.⁷⁴

Realizace samotného projektu nejen rozvíjí znalosti, schopnosti a dovednosti žáků, ale rovněž pomáhá budovat těsnější vztahy mezi žáky navzájem, ale i mezi učitelem a žáky.

2.3.2.3 PREZENTACE VÝSTUPU PROJEKTU

V této části žáci docházejí k cíli své práce a mohou výsledky svého výzkumu prezentovat. Podobu prezentace volí s ohledem na stanovená kritéria z přípravné fáze, může jít například o přípravu výstavy, koncertu, besedy, vytvoření knihy nebo časopisu, vlastní realizace výletu aj. Prezentace může probíhat i před širším publikem například před rodiči. Možnost předvést rodičům výsledky své práce, na kterých se žák velkou měrou podílel, může být pro něj rovněž jedním z motivačních činitelů. Rodiče naopak získávají představu o činnostech svých dětí ve škole.

2.3.2.4 HODNOCENÍ PROJEKTU

V závěrečné fázi dochází ke zhodnocení celého projektu. Učitel i žáci společně hodnotí průběh a naplnění jednotlivých částí projektu. Hodnocení se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů a musí vycházet z kritérií, která byla v úvodu stanovena a z úkolů, které se žáci na začátku zavázali

⁷²F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 72.

⁷³J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 41.

⁷⁴J. MAŇÁK – V. ŠVEC, *Výukové metody*, s. 169.

plnit. Reflektivní část přináší zhodnocení úspěchů a chyb, ze kterých plyne poučení do budoucna.⁷⁵

Obvykle se u hodnocení projektů neposuzuje výkon a nepoužívá se známkování. Hodnotí se především pracovní proces – formulace hypotéz, realizace projektu a následná prezentace.⁷⁶

2.3.3 POZITIVA A NEGATIVA PROJEKTOVÉ VÝUKY

Ačkoliv projektová výuka svou spojitostí s realitou života nabízí žákům řadu pozitivních momentů, je nutné brát v potaz i negativní stránky a obtíže, které ji mohou provázet.

2.3.3.1 POZITIVA PROJEKTOVÉ VÝUKY

Positivní přínos projektové výuky budu sledovat ve čtyřech rovinách: ve vztahu k žákovi, učiteli, samotnému procesu učení se a okolnímu prostředí.⁷⁷

- dimenze žáka
 - projektová výuka umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností
 - rozvíjí žákovu zodpovědnost, samostatnost, ale i schopnost spolupráce a kooperace
 - v rámci skupinové práce rozvíjí schopnost komunikace a argumentace
 - žák získává zkušenosti praktickou činností, vlastním prožitkem, rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii
 - žák se svou činností dotýká skutečných věcí reálného světa
 - žák se učí pracovat s různými informačními zdroji, učí se řešit problémy, získává nové znalosti a dovednosti
 - dochází k rozvoji sebepoznání, sebehodnocení žáka

⁷⁵J. MAŇÁK – V. ŠVEC, *Výukové metody*, s. 169.

⁷⁶J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, s. 237.

⁷⁷Rozdělení dle Jany Kratochvílové. In J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 52.

- dimenze učitele
 - učitel se učí nové roli – poradce
 - rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií a informačních zdrojů
 - zdokonaluje schopnost organizace a plánování; učí se novým způsobům hodnocení a sebehodnocení

- dimenze procesu učení se
 - žák získává ucelené poznatky z nejrůznějších oborů, které mu umožňují dívat se na jeden jev z různých úhlů pohledu⁷⁸
 - učení vlastní aktivitou podporuje dlouhodobější zapamatování získaných informací⁷⁹
 - učení se dostává z teoretické roviny do praktické a zapojuje celou osobnost žáka
 - projektová výuka obohacuje žáka nejen o znalosti a dovednosti, ale také o nové postoje a hodnoty (má významnou mravní dimenzi, jelikož podporuje vnitřní kázeň, vede k toleranci a schopnosti ustoupit ze svého stanoviska)
 - učení vychází z nenásilného zájmu žáka, přibližující se „škole hrou“⁸⁰
 - výuka navozuje partnerský vztah mezi učitelem a žákem

- dimenze okolního prostředí
 - projektová výuka propojuje život školy s okolím
 - vede ke zvýšení zájmu a zapojení rodičů do vyučování
 - výstupy projektu jsou prospěšné i za hranicemi školy

⁷⁸N. MAZÁČOVÁ, *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*.

⁷⁹Tamtéž

⁸⁰J. KAŠOVÁ, *Škola tak trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*, s. 75.

2.3.3.2 NEGATIVA PROJEKTOVÉ VÝUKY

Projektová výuka má samozřejmě i své stinné stránky, které rovněž popíší ve čtyřech rovinách.⁸¹

- dimenze žáka
 - projekty jsou časově náročnější (když učitel neposkytne žákům dostatek času, nedovedou projekt ke kvalitnímu zpracování; může dojít i k špatnému časovému rozvržení projektu)
 - pro žáka může být obtížné přijmout změnu zaběhlého vyučovacího systému (frontální výuka)⁸²
 - žák nemusí být schopen opatřit si adekvátní zdroje informací
 - žák nezvládne splnit stanovené cíle projektu
 - přílišná volnost může vést u žáků k neorganizovanosti a k nedostatečné práci na projektu
- dimenze učitele
 - tvorba projektu je časově náročnější
 - učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a odpovědnosti dětí⁸³
 - překážkou může být teoretická vybavenost učitele i praktická zkušenost s projekty
 - projekt je velice náročné hodnotit
 - při častější realizaci projektů může dojít k poklesu zájmu a motivace učitele
 - chybí spolupráce mezi učiteli, podpora od vedení školy nebo rodičů

⁸¹J. KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 54.

⁸²N. MAZÁČOVÁ, *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*.

⁸³M. VYBÍRAL, *Od zkušenosti k poznání*, s. 6.

- dimenze procesu učení se
 - v procesu učení není respektován princip postupnosti, systematičnosti vzdělávání
 - v učení nedochází k fázi procvičování a opakování
 - proces učení je rušnější, někteří žáci se zapojují méně, vedoucí úlohu často přejímají dynamičtější žáci
 - učení klade náročnější podmínky na prostředí a materiální vybavení
 - „narušuje“ běžný chod vyučování a organizaci školního roku
- dimenze okolního prostředí
 - projektová výuka se nemusí setkat u okolního prostředí s pochopením (může své okolí „obtěžovat“, nedostatečně informovaní lidé mohou pojmát jako hru, nikoliv jako vyučování)

Pokud učitel uvažuje o realizaci projektové výuky, měl by dopředu přemýšlet o jejích přednostech i úskalích. Ačkoliv možných obtíží, které se v průběhu projektu mohou objevit, je celá řada, učitel by se jimi rozhodně neměl nechat zastrašit. Naopak jsou pro něj důležitými výstražnými body, které jej podněcují k důkladnému promyšlení připravované projektové výuky. Převažující výčet pozitiv dokládá fakt, že projektová výuka má své opodstatnění a místo ve školách. Ani tradiční vyučování fungující na bázi frontální výuky není dokonalé, a proto by školy měly dávat více prostoru i jiným formám výuky – jakou je i projektová výuka – a umožnit žákům vykročit ze zaběhlého způsobu vzdělávání do reálného prostředí života a jeho problémů.

3 REGIONÁLNÍ DĚJINY

3.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

Regionální dějiny tvoří nedílnou součást historie a výsledky jejich bádání přispívají k vytváření komplexnějších obrazů o našich dějinách. Důraz na regionální historii je jednou z priorit evropské dimenze ve výuce dějepisu.⁸⁴ Didaktické bádání posledního zhruba půl století položilo důraz zejména na dva vnější faktory, které přibližují dějepis žákům – na emoce a regionalitu. Prostřednictvím emocí žáci rozvíjí afektivní složku osobnosti a získávají nové zkušenosti, které je mohou motivovat k hlubšímu seznamování se s učivem předmětu. Stejně tak požadavek zapojení regionality zakládá svůj význam na zkušenosti žáků – díky poznávání dějin „malého prostoru“ si vytváří vztah k domovu a jeho okolí a rozvíjí vědomí příslušnosti ke své vlasti a národu.⁸⁵ Prostřednictvím „blízkého“ poznávání minulosti žáci na konkrétních příkladech snadněji pochopí historické děje a vytvoří si názornější historické představy.

Nejprve je nutné vymezit některé pojmy, které se k termínu regionální dějiny vztahují. Začala bych vymezením samotného pojmu regionální dějiny, který může mít dvojí význam. První výklad rozumí regionálními dějinami dějiny územních celků větších než jeden stát. Jedná se o větší celky, např. evropské regiony Skandinávie, Balkán, či o oblasti menší, tzv. „euroregiony“ – např. Euroregion Nisa.⁸⁶ Toto vymezení zohledňuje např. rozdílný, nerovnoměrný nebo kontroverzní dějinný vývoj. Druhý výklad pojímá regionální dějiny jako dějiny územních celků menších než jeden stát. Tento význam je v českém prostředí častější a může zdůrazňovat např. správní a právní pojetí regionu (územní jednotky jako obce, okresy, kraje), tak pojetí etnografické (akcentováno je kulturní hledisko –

⁸⁴Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2012, s. 171.

⁸⁵Zdeněk BENEŠ, *Regionální historiografie a školní dějepis*. In *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*, Ústí nad Labem 2006, s. 9.

⁸⁶Tamtéž, s. 10.

v rámci České republiky např. Podkrkonoší, Chodsko, Haná, Slovácko, Valašsko, Těšínsko, atd.).⁸⁷

Petr Vorel ve své publikaci *Základy historické regionalistiky* rozděluje předmět zájmu historie (kterým je obecně historický vývoj lidstva bez ohledu na místo a čas) na čtyři hlavní úrovně: dějiny světové, dějiny států a zemí, dějiny oblastní a dějiny místní. Termínem regionální dějiny označuje dějiny oblastní a dějiny místní.⁸⁸ Dějiny oblastní tvoří dvě podkategorie – oblast primární a sekundární. Oblast primární vymezuje jako část zemského, státního nebo subkontinentálního celku, jehož územní vymezení v dané historické epoše bylo dáno okolnostmi, které jeho bezprostřední obyvatelé nemohli podstatným způsobem ovlivnit. Do této kategorie lze řadit geograficky vymezené regiony (např. Podkrkonoší), ale také organizačně členěné regiony – správní, dané politickým rozhodnutím. Klasickým příkladem tohoto správního hlediska jsou např. historické české kraje. Oblastí sekundární je rozuměno menší kompaktní území, jehož vnitřní vazby vznikají v podstatné míře v důsledku praktických potřeb, ať už jde o vazby vytvářené „zdola“ (v důsledku aktivity samotného obyvatelstva) nebo „shora“ (pro potřebu efektivnější správy nebo kontroly). Jako příklad tohoto typu regionu je možné uvést např. zdravotní obvod praktického lékaře v 60. letech 20. století či rozsah farnosti koncem 17. století.⁸⁹

V dějinách místních neboli lokálních je možné se zaměřit na studium dvou podkategorií: místa a objektu. Místem je zde myšlena základní sídelní jednotka, která má své vlastní místní jméno a ve většině případů také vlastní katastr. V historickém vývoji českých zemí od středověku do současné doby je možné sídelní jednotky členit na dvě podkategorie – na obce městského typu (města a městečka) a na obce venkovského typu (vesnice, osady, samoty, zaniklé lokality). Objektem se rozumí konkrétní jednotlivá součást zkoumaného místa, u které lze sledovat svébytný historický vývoj. Typickým příkladem jednotlivých objektů jsou např. feudální stavby (hrady), sakrální stavby (kláštery), řemeslné a výrobní

⁸⁷D. LABISCHOVÁ – B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 170.

⁸⁸Petr VOREL, *Základy historické regionalistiky*, Pardubice 2005, s. 9.

⁸⁹Tamtéž, s. 12.

provozovny (pivovary), jednotlivé zemědělské usedlosti (chalupy), úřední budovy (radnice), dílčí pozemky (pole) nebo stavby jiného typu (např. rybníky).⁹⁰

S pojmem regionální dějiny souvisí pojmy regionalizace, regionalistika, historická regionalistika, regionální historiografie a v neposlední řadě také samotný pojem region. Regionalizace označuje jednak „činnost, směřující k vymezování regionů“ a zároveň „zpracování informací o rozmístění předmětů a jevů na zemském povrchu“.⁹¹ Regionalistika jako samostatný vědní obor studuje prostorové jevy, procesy a vztahy v regionu. Vychází z analýzy aktuálního stavu, předpovídá předpokládané vývojové tendence a zabývá se cíleným ovlivňováním budoucího vývoje různě vymezených oblastí (regionů).⁹²

Historická regionalistika zkoumá konkrétní stav daného objektu (regionu) v současné době nebo v minulosti, ověřuje dochované informace (historická fakta) a na základě jejich analýzy vysvětluje, proč a z jakých důvodů probíhal historický vývoj daným způsobem.⁹³ Regionální historiografii neboli regionální dějepisectví je možné definovat jako historickou disciplínu, která je svou metodologií i metodikou pevně zakotvena uvnitř historické vědy a je vytvářena na základě výsledků práce profesionálních historiků, jejichž výzkum je trvale nebo krátkodobě účelově orientován na dějiny konkrétního regionu, nebo i práce poučených laiků, zabývajících se regionálními dějinami jako svou zálibou.⁹⁴

Na závěr uvedeného výčtu definic bych se ráda věnovala samotnému pojmu region, ze kterého výše uvedené pojmy vychází. Výraz region pochází z latinského slova *rego*, což v překladu znamená řídit, vést, ovládat, spravovat. V nejobecnější rovině můžeme region chápat jako územně vymezenou a ohraničenou jednotku s jistým druhem organizace a správy.⁹⁵ Toto územní hledisko ovšem nelze chápat

⁹⁰Petr VOREL, *Základy historické regionalistiky*, Pardubice 2005, s. 13.

⁹¹Tamtéž, s. 7.

⁹²Tamtéž

⁹³Tamtéž

⁹⁴Zdeněk BENEŠ, *Regionální historiografie a školní dějepis*. In *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*, Ústí nad Labem 2006, s. 12.

⁹⁵Tamtéž, s. 22.

jen geograficky, jako určitou část zemského povrchu, ale spíše jako určitou na tomto povrchu rozprostraněnou skutečnost, jako jednotku na určitém území.⁹⁶

Regionálním členěním a výzkumem se zabývá celá řada vědních i praktických disciplín. V teoretickém i praktickém smyslu pokročila zřejmě nejdále geografie.⁹⁷ Důležité podněty pro regionální výzkumy přináší rovněž antropologie, etnologie, etnografie, demografie, sociologie a ekonomie.

Pro oblast společenských věd a historie region neznamena jenom nějaké území, ale pod tímto pojmem chápeme společenskou strukturu či lidskou pospolitost na určitém území.⁹⁸ Toto území můžeme určit skutečnostmi a vztahy, které jsou zde kvantitativně seskupeny a kvalitativně specifikovány a odlišují se tímto způsobem zcela nebo zčásti od jiných územně vymezených jednotek.⁹⁹ V historickém bádání jsou často z regionálního hlediska zkoumány takové skutečnosti, které jsou více či méně přítomny po celém území státu, ale v různých regionech jsou modifikovány či specifikovány (např. typy půdy, druh průmyslu, průběh národního obrození, odboj proti nacistickým okupantům apod.).¹⁰⁰

3.2 VÝZNAM A POSTAVENÍ REGIONÁLNÍCH DĚJIN VE VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU

Regionální dějiny mají významnou společenskou, výukovou a výchovnou funkci, protože poskytují lidem informace o minulosti jejich bezprostředního okolí a přispívají k pěstování činnorodého vlastenectví.¹⁰¹ Význam regionálních dějin nespočívá pouze v seznámení se s historickými fakty, ale především v rozvíjení hodnotové orientace k dědictví dané oblasti. Akcent na místní historii prohlubuje vztah k vlastní historii, posiluje potřebu ochrany historických i přírodních památek a představuje rovněž rovinu historického poznání blízkou životní zkušenosti žáků.¹⁰² Z poznávacího hlediska přispívají regionální dějiny k využití principu od

⁹⁶Zdeněk BENEŠ, *Regionální historiografie a školní dějepis*. In *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*, Ústí nad Labem 2006, s. 23.

⁹⁷Tamtéž, s. 25.

⁹⁸J. BARTOŠ – J. SCHULZ – M. TRAPL, *Regionální dějiny. Pojetí, poslání, metodika*, s. 10.

⁹⁹Tamtéž, s. 31.

¹⁰⁰Tamtéž, s. 12.

¹⁰¹Tamtéž, s. 17.

¹⁰²D. LABISCHOVÁ – B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 171.

blíže ke vzdálenějšímu, od známého k neznámému, od bezprostředního, názorného a konkrétního k obecnějšímu a abstraktnějšímu, od spontánního zájmu k hlubšímu a širšímu poznání a pochopení.¹⁰³

Regionální dějiny nabízejí široké spektrum historického materiálu a pramenů, které mohou být didakticky využity v hodinách dějepisu. Pro historickou regionalistiku platí stejná typologie pramenů jako pro historii obecně, tedy členění na prameny hmotné, písemné, obrazové a orální.¹⁰⁴ Hmotné prameny regionálních dějin dělíme na prameny nemovité (např. historické stavby dochované ve zkoumaném místě nebo regionu) a movité, kterými rozumíme předměty pocházející z uplynulých historických epoch, u nichž lze prokázat nějaký vztah ke sledovanému místu nebo regionu. S takovými předměty je možné se setkat např. ve sbírkách regionálních muzeí (např. sbírka historického skla, odívání apod.). Dalším typem pramenů jsou prameny písemné, jejichž většina je uložena v archívech.¹⁰⁵ V rámci regionálně – historického bádání lze využít nejrůznější typy písemných pramenů, jejichž studium by mělo vždy začínat studiem pamětních knih a kronik. Nejstarším typem místní kroniky bývají farní pamětní knihy. Od období první republiky poskytují řadu cenných informací obecní a městské kroniky, jejichž vedení se stalo od roku 1920 povinné (existují ovšem i obecní a městské kroniky starší).¹⁰⁶ Další zajímavé informace je možné nalézt např. v knihách protokolů ze schůzí obecních zastupitelstev (zápisy věnované ze značné části péči o obecní majetek a údržbě veřejných prostranství zachycují mnohdy nečekaně živý pohled na každodenní život obcí s řadou pozoruhodných detailů), různé patenty a úřední vyhlášky, dobové informační letáky a plakáty a v neposlední řadě také regionální tisk. Důležitou část dobových materiálů tvoří rovněž obrazové prameny. Zdroje informací v obrazové dokumentaci můžeme nalézt např. ve starých obrazech, rytinách, vedutách, fotografiích, pohlednicích, mapách a plánech.¹⁰⁷ Posledním typem pramenů jsou prameny orální, zvané také jako aktivní historická paměť. Pro nejnovější období představují významný informační zdroj vzpomínky přímých účastníků či pamětníků

¹⁰³J. BARTOŠ – J. SCHULZ – M. TRAPL, *Regionální dějiny. Pojetí, poslání, metodika*, s. 17.

¹⁰⁴P. VOREL, *Základy historické regionalistiky*, s. 36.

¹⁰⁵Tamtéž, s. 39.

¹⁰⁶Dušan FOLTÝN a kol., *Prameny paměti*, Praha 2008, s. 59.

¹⁰⁷Tamtéž, s. 63 - 67.

konkrétních historických dějů a jevů.¹⁰⁸ Díky pamětem přímého účastníka může dějinná událost nabýt velmi konkrétní lidský rozměr, nicméně je velice důležité i k tomuto typu pramene přistupovat kriticky, jelikož je nutné počítat s určitou selektivností paměti respondentů a také se záměrnou sebestylizací.¹⁰⁹

Z uvedené typologie pramenů je patrné, že učitel společně s žáky může vybírat ze široké škály materiálů, které mohou výuku regionálních dějin ozvláštnit. Žáci tak mohou např. číst ze školních nebo městských kronik, pracovat s novinovými výstřižky regionálních periodik, porovnávat historické fotografie se současnými nebo se účastnit besedy s pamětníkem, se kterým mohou například vést předem připravený řízený rozhovor nebo pouze poslouchat jeho volné vyprávění.

3.3 VYUČOVACÍ FORMY A METODY VHODNÉ PRO VÝUKU REGIONÁLNÍCH DĚJIN

Regionální dějiny by měly zaujímat patřičný prostor v tradičním třídněhodinovém systému (na základní škole především pro utváření vztahu k místu bydliště a formování historického vědomí na základě zkušenostního pole žáků, na střední škole pak také pro položení základů odborné a badatelské činnosti).¹¹⁰ V rámci začleňování regionálních dějin do hodin dějepisu lze využívat různé vyučovací formy. Začneme například klasickou frontální výukou, při které učitel pracuje s celou třídou žáků plánovitě a soustavně, určuje dílčí didaktické cíle a obsah každé hodiny v závislosti na pořadí v tematickém celku.¹¹¹ Učitel může při výkladu regionálních dějin využít jak deduktivních (regionální historie jakožto odraz národních či evropských dějin), tak induktivních postupů (regionální látka jakožto výchozí materiál pro výklad historie větších územních celků).¹¹² K motivaci může učitel používat demonstraci obrazového materiálu, dále četbu z novin či historických dokumentů nebo historické údaje sdělovat prostým vyprávěním. Při výkladu nového učiva je regionální materiál často používán jako ilustrace a zpřesnění určitého sdělení nebo pojmu. Pro žáky je velmi důležité uvést konkrétní příklad, aby si mohli vytvořit názorné představy (např. ve které budově města se

¹⁰⁸P. VOREL, *Základy historické regionalistiky*, s. 41.

¹⁰⁹D. FOLTÝN a kol, *Prameny paměti*, s. 69.

¹¹⁰D. LABISCHOVÁ – B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 171.

¹¹¹J. SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, str. 221.

¹¹²D. LABISCHOVÁ – B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 171.

narodila významná osobnost), z nichž pak učitel dějepisu vychází při výkladu událostí celonárodního charakteru.¹¹³ Práce s regionálním materiálem umožňuje rozvíjet tvůrčí schopnosti žáků, podněcuje k historickému myšlení, které může významným způsobem aktivizovat žáka ve vyučovacím procesu.

Kromě výukových forem situovaných do budovy školy vybízí regionální dějiny především k mimotřídním organizačním formám vyučování jako je exkurzní vyučování a odborná exkurze. Učitel může s žáky navštívit kulturní a historické instituce v regionu, jako jsou muzea, výstavy, archivy nebo knihovny. Nezastupitelnou úlohu při výuce regionálních dějin mají historické exkurze na samotná „místa paměti“, do nichž se koncentruje dějinná paměť. Analýzou regionální historie mohou žáci odhalit nový „rozměr“ míst, kterými dennodenně prochází a nevzbuzují v nich žádné výrazné emoce. Typickým příkladem mohou být pomníky, kolem nichž chodíme, aniž je zpravidla vnímáme.¹¹⁴

Regionální historie je zároveň velmi častým tematickým zdrojem pro projektové vyučování, přičemž se uplatňují interdisciplinární vazby (např. významné osobnosti hudby, literatury, výtvarného umění, umělecká díla, lidová tvořivost, atd.).¹¹⁵

3.4 REGIONÁLNÍ DĚJINY A RVP ZV

Současný školní dějepis a školství vůbec nabízí řadu možností, jak didaktických nabídek regionální historie využít. Samotný rámcový vzdělávací program svým vymezením otevírá regionálním tématům v hodinách dějepisu velké příležitosti. V této části bych se ráda věnovala tomu, jak konkrétně s regionálními dějinami pracuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.¹¹⁶

Je samozřejmé, že práce s regionálním historickým materiálem v jednotlivých ročnících základních škol by měla být v souladu s rozvojem

¹¹³Metodický portál Educoland, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Pavel NOVOTNÝ, *Regionální dějiny a jejich postavení ve výuce dějepisu*, s. 5; dostupný z <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=570> (přístup získán 8. června 2014).

¹¹⁴Zdeněk BENEŠ, *Regionální historiografie a školní dějepis*. In *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*, Ústí nad Labem 2006, s. 18.

¹¹⁵D. LABISCHOVÁ – B. GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, s. 171.

¹¹⁶*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-06-08]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

poznávacích schopností žáků. S tímto požadavkem pracuje i RVP ZV, který regionální témata začleňuje do výuky už na prvním stupni a postupně je rozšiřuje především pro druhý stupeň základní školy. Vzhledem k cílovému zaměření diplomové práce se budu věnovat charakteristice RVP ZV pro druhý stupeň.

Stěžejní akcent současného vzdělávání je kladen především na propojení mezipředmětových souvislostí a odstranění přílišné roztržitosti vědomostí. Začlenění regionálních dějin je vymezeno nejen ve vzdělávacích oblastech, ale odkazují na něj také průřezová témata a klíčové kompetence. Nejprve bych začala vzdělávacími oblastmi. Největší prostor pro výuku regionálních dějin umožňují oblasti *Člověk a společnost* a *Člověk a příroda*. Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* zahrnuje vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchova k občanství*. Vzdělávací obor *Dějepis* určuje, že výuka obecných historických problémů má být konkretizována prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních. V rámci výuky jednotlivých tematických celků je proto možné propojovat učivo konkrétní vzdělávací oblasti s regionálními historickými událostmi (např. v rámci učiva vzdělávacího obsahu *Moderní doba* se žáci učí o regionální historické události spojené s průběhem první a druhé světové války v českých zemích, o významných pomnících a pietních místech regionu apod.).¹¹⁷

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činnostmi důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. V rámci vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* je vymezen tematicky celek s názvem *Naše obec, region a kraj*, který zahrnuje učivo o důležitých institucích, zajímavých a památných místech, významných rodácích, místních tradicích, ochraně kulturních památek a přírodních objektů a majetku.

Vzdělávací oblast *Člověk a příroda* je zaměřena především na region jako celek než přímo na regionální dějiny. Tuto oblast tvoří vzdělávací obory *Fyzika*, *Chemie*, *Přírodopis* a *Zeměpis*. Všechny obory kladou důraz na pozorování svého

¹¹⁷F. PARKAN a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 147.

okolí, avšak nejvíce ke společenskovednímu pojetí má vzdělávací obor *Zeměpis*. Tematický celek *Česká republika* obsahuje učivo *Místní region*, které zahrnuje témata: zeměpisná poloha, kritéria pro vymezení místního regionu, vztahy k okolním regionům, základní přírodní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry) a učivo *Regiony České republiky*, které zahrnuje témata: územní jednotky státní správy a samosprávy, krajské členění, kraj místního regionu, přeshraniční spolupráce se sousedními státy v euroregionech.

Kromě oblastí *Člověk a společnost* a *Člověk a příroda* je možné regionální tematiku (byť i okrajově) uplatnit i v jiných vzdělávacích oblastech. Jako příklad můžeme uvést oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, která s ohledem na své cílové zaměření vede žáky mj. k samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření. Z dalších oblastí se může jednat např. o oblast *Matematika a její aplikace* (např. využití regionálních statistických údajů), *Informační a komunikační technologie* (např. hledání informací o regionu na webových stránkách, případně samotné vytváření webových stránek nebo powerpointových prezentací) a *Umění a kultura* (např. výtvarné ztvárnění místních staveb, pomníků apod.).

Z průřezových témat se k regionální problematice nejvíce vztahuje *Environmentální výchova* a její okruh *Vztah člověka k prostředí*, který zahrnuje např. téma *naše obec* (přírodní zdroje, jejich původ, příroda a kultura obce a její ochrana).

Rovněž i klíčové kompetence naráží na regionální souvislosti. Nejvýrazněji se projevují u *kompetencí občanských* (žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit).

Z uvedeného přehledu je patrné, že RVP ZV nabízí široké spektrum možností, jak regionální dějiny a témata začleňovat do výuky. Jakou konkrétní podobu bude mít základní kurikulární vymezení, záleží už na koncepci samotné školy a na jejím školním vzdělávacím programu.

Závěrem této části bych chtěla podotknout, že regionální dějiny mají ve výuce dějepisu své nezastupitelné místo, a proto by jim měli nejen učitelé dějepisu vyčleňovat ve svých hodinách prostor. Potenciál regionálních dějin tkví především v prohlubování vztahu k blízkému okolí a získávání nových informací, které umožňují propojovat malé dějiny s velkými, a vytváří tak ucelený obraz dané doby.

4 OPERACE SILVER A V PARDUBICÍCH

Pardubice patří se svými téměř sto tisíci obyvateli mezi největší města v České republice. Představují významné centrum průmyslu, kultury a sportu a jsou důležitým dopravním uzlem s poměrně velkou spádovou oblastí.¹¹⁸ Statutární město a metropole Pardubického kraje leží v rovinaté krajině, kterou lze takřka celou přehlédnout z vrcholku Kunětické hory. Z geomorfologického hlediska nížinný ráz kraje určuje tzv. Pardubická kotlina.¹¹⁹ Nejčastěji je lokalizace Pardubic charakterizována jako místo na soutoku Labe s Chrudímkou.

Ačkoliv většina lidí si při zmínce o městě Pardubice vybaví především proslulý perník, pivo nesoucí jméno slavného pardubického rodu Pernštejnů, tradiční dostih Velkou pardubickou nebo motocyklový závod Zlatá přilba, polabské město si rovněž zaslouží pozornost kvůli významným událostem, které se zde odehrály v minulosti. Mezi ně určitě patří události spojené s odbojem za druhé světové války a činností paravýsadku SILVER A, které rozvířily poměrně poklidný život města a nesmazatelně se zapsaly (nejen) do českých dějin.

4.1 PARDUBICE V OBDOBÍ OKUPACE A DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY

Na počátku druhé světové války měly Pardubice přes 35 000 obyvatel a staly se tak čtvrtým největším městem v Čechách po Praze, Plzni a Českých Budějovicích. V lednu 1942 došlo přičleněním okolních obcí k vytvoření tzv. Velkých Pardubic, které se staly největším městem východních Čech s přibližně 60 000 obyvateli.¹²⁰ Do funkce starosty Velkých Pardubic byl zvolen Němec dr. Julius Stumpf, který dne 26. listopadu 1942 vystřídal ve funkci starosty Pardubic dr. Karla Vítka.¹²¹

¹¹⁸František ŠEBEK, *Dějiny Pardubic*, Pardubice 1990, s. 9.

¹¹⁹Tamtéž, s. 11.

¹²⁰Karla JARÁ a kol., *Všední život na Pardubicku v období nacistické okupace a druhé světové války*, Pardubice 2012, s. 129.

¹²¹Tamtéž, s. 130.

Pardubice vstoupily do období druhé světové války se silným hospodářským a průmyslovým potenciálem, který město postupně získávalo po vzniku Československa. V roce 1919 zde byl založen elektrotechnický závod Telegrafia a v roce 1920 továrna na výbušniny Explosia Semtín. Výstavbou závodů Synthesia na průmyslová hnojiva v roce 1928 a Spolku pro chemickou a hutní výrobu v blízkém Rybitví se zde postupně vytvořil velký chemický komplex, který začal významně zasahovat do dalšího vývoje města.¹²² Velký význam si rovněž podržel potravinářský průmysl, který byl proslulý především díky exportu piva (černý 19° Porter) a pardubického perníku. S hospodářským rozvojem Pardubic souvisela také existence jedenácti peněžních ústavů, z toho šesti bankovních poboček (na náměstí před Zelenou bránou byla zbudována samostatná budova Anglobanky). S narůstající spotřebou elektrické energie se objevil požadavek na její rozšíření, a proto v roce 1924 došlo k propojení elektrické soustavy se sousedním Hradcem Králové.¹²³

V době okupace se Pardubice staly sídlem německých úřadů (oberlandrát, služebna gestapa a Sicherheitsdienst) a silné vojenské posádky. Pardubické gestapo bylo ve svém obvodu obzvlášť činné. Pod vedením Gerharda Clagese a po jeho odchodu pod vedením Heindricha Müllera zatklo za dobu šesti let 5648 osob, z nichž zhruba 70 poslalo na popraviště.¹²⁴

Pardubičtí obyvatelé, stejně jako celý český národ, se nechtěli smířit s okupací, nacistickými pořádky ani s fašistickou ideologií. Ve městě proto vznikla celá řada ilegálních protinacistických organizací, které se snažily okupaci, násilí a bezpráví vzdorovat.¹²⁵ V Pardubicích pracovala organizace Petiční výbor Věrní zůstaneme, ÚVOD a později sokolský odboj.¹²⁶ Výrazným projevem národního vědomí se staly okázalé oslavy 600 let města Pardubic pořádané dne 27. ledna 1940.¹²⁷ Rovněž v regionálním tisku se v prvních týdnech protektorátu podařilo některým odvážným redaktorům naznačit své skutečné stanovisko. Redaktoři

¹²²*Pardubice: průvodce městem Pardubice*, Pardubice 1996, s. 13.

¹²³Vlastimil ZIKMUNDA, *Pardubice*, Praha 1990, s. 9 – 10.

¹²⁴*Pamětní kniha města Pardubice z let 1934 – 1965*, kn. č. 1, s. 301.

¹²⁵Tamtéž, s. 299.

¹²⁶Tamtéž, s. 301.

¹²⁷K. JARÁ a kol., *Všední život na Pardubicku v období nacistické okupace a druhé světové války*, s. 148.

v člancích často užívali různé příklady z dějin, posilovali víru, že zase bude dobře, připomínali, že český národ se i po největších prohrách vždy znovu vzchopil, otiskovali vyznání lásky k české zemi. Činnost řady časopisů a novin, které před okupací na Pardubicku vycházely, však byla zastavena. V době války vycházela na Pardubicku pouze periodika *Východočeský kraj*¹²⁸ a protektorátní deník *Večerní České slovo*.¹²⁹

Nijak zvlášť netypický chod města a život jeho obyvatel narušily až události mrazivé prosincové noci roku 1941, kdy nad protektorátní území Čech přilétá britský čtyřmotorový letoun HALIFAX se sedmi československými parašutisty na palubě.

4.2 PŘEDPOKLADY VÝSADKU

Výsadková operace SILVER A byla sestavena II. zpravodajským odborem československého ministerstva národní obrany (dále jen MNO) v Londýně na podzim roku 1941. Jednalo se o třetí parašutistickou skupinu, která byla vyslána na území Protektorátu Čechy a Morava s úkolem navázat spojení s domácím odbojem.

Potřeba zesílit spojení mezi londýnským a domácím odbojem v protektorátu vyvstala v roce 1941, kdy se připravovalo přepadení Sovětského svazu německými armádami. Do té doby v Londýně velice dobře fungovala zpravodajská služba, která dostávala pomocí rádiového i kurýrního spojení kvalitní zprávy hospodářského a hlavně vojenského charakteru. V souvislosti s nastalou situací však nebylo možné podceňovat německé okupační bezpečnostní složky, které se všemožně snažily vysílačky českého domácího odboje likvidovat, a proto od ledna 1941 začalo jednání mezi Londýnem a Ústředním vedením odboje domácího (ÚVOD) o vyslání parašutistů, kteří by zajistili rádiové spojení s Anglií.¹³⁰

¹²⁸Krajinský orgán republikánské strany. Vycházel od roku 1919 do roku 1939, poté pod názvem *Východočeský kraj*, list Národního souručenství. Ten byl vydáván až do května 1945. Vydavatelem *Východočeského republikánu* byly Českomoravské podniky tiskařské a vydavatelské, od roku 1930 Novina Praha, která byla dále vydavatelem *Východočeského kraje*. Tisk republikánu byl pod vedením Václava Vokolka, poté ho tiskli bratři Peřinové v Hradci Králové a Novina v Hradci Králové. In Zdeněk BIČÍK, *Bibliografie kraje Pardubického*, Pardubice 1958, s. 104.

¹²⁹K. JARÁ a kol., *Všední život na Pardubicku v období nacistické okupace a druhé světové války*, s. 143.

¹³⁰Zdeněk JELÍNEK, *Operace Silver A*, Praha 2010, s. 27.

První výsadková jednočlenná operace nesla krycí název BENJAMIN. Úkolem parašutisty rt. Otmara Riedla bylo předat domácím odboji náhradní krystaly, nutné pro provoz vysílačky, a také poselství od gen. Sergeje Ingra, plk. Bohumila Bočka, plk. Františka Moravce a prezidenta Edvarda Beneše. První výsadek ovšem nebyl úspěšný, jelikož parašutista v noci z 16. na 17. dubna 1941 přistál místo u Křečhoře na Kolínsku až u Landecku v Alpách, téměř na rakousko – italské hranici.¹³¹

Po neúspěchu operace BENJAMIN byl v noci z 3. na 4. října 1941 uskutečněn druhý výsadek s krycím názvem PERCENTAGE. Svob. asp. František Pavelka převzal úkoly po rt. Otmaru Riedlovi, avšak i jeho akci nedoprovázelo štěstí. Místo u Nasavrku seskočil (chybou navigace) v blízkosti Čáslavi a o několik týdnů později byl v Praze dostižen gestapem, aniž by stihl předat Anglii jakoukoliv zprávu. Zatčený František Pavelka byl popraven dne 11. ledna 1943.¹³²

V den Pavelkova zatčení likvidovalo pražské gestapo i poslední fungující vysílačku ÚVODu a londýnské rádiové centrum tak definitivně ztratilo spojení s domovem.¹³³

K nutnosti vyslat na území protektorátu další výsadky přibyly i jiné důvody. Především stále existovalo těžké trauma mnichovské dohody. Západní velmoci v prvních letech války neuznávaly Československo jako subjekt mezinárodní politiky a jeho poválečná obnova nebyla nijak samozřejmá a nebyla také zahrnována do poválečných cílů velmocí. Od jara 1942 bylo rovněž českému národu protihitlerovskou koalicí vytýkáno, že vlivem Heydrichova úderu v prvním stanném právu na podzim 1941 ochabuje ve svém odporu proti okupantům. Ozývaly se dokonce hlasy, že se český národ s okupací a existencí protektorátu smířil.¹³⁴

¹³¹Zdeněk JELÍNEK, *Operace Silver A*, Praha 2010, s. 28.

¹³²Vojtěch KYNCL, *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*, Pelhřimov 2008, s. 23.

¹³³Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 29.

¹³⁴Tamtéž, s. 31.

Výše uvedené důvody přiměly londýnskou reprezentaci k rozhodnutí připravit a provést řadu operací, které by před celým světem demonstrovaly nenávist českého národa k německým okupantům a Heydrichově politice. Zároveň by se i prokázalo pevné spojení londýnského centra s domácím odbojem.¹³⁵

Na podzim roku 1941 rozhodl II. odbor MNO o vyslání dalších paraskupin, které budou mít úkoly nejen spojovací a zpravodajské, ale také teroristické, sabotážní a diverzní. K plnění úkolů byly připraveny tři skupiny: ANTROPOID (ve složení rtm. Josef Gabčík a rtm. Jan Kubiš), jejímž úkolem bylo provést atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha, SILVER B (rt. Jan Zemek a čet. Vladimír Škácha), která měla navázat spojení s domácím odbojem, předat mu vysílačku a následně se podřídit jeho rozkazům. Koordinaci činnosti všech vysazených skupin měla na starosti skupina SILVER A, která prostřednictvím vysílačky¹³⁶ měla obstarávat jak spojení všech paraskupin s londýnským centrem, tak zprostředkovávat stálý styk s domácím odbojem, především s ÚVODEM.¹³⁷

4.3 PŘÍPRAVA PARASKUPINY SILVER A

Parašutistickou skupinu SILVER A tvořili npor. Alfréd Bartoš, rtm. Josef Valčík a svob. Jiří Potůček. Vedoucím operace byl jmenován npor. Alfréd Bartoš (nar. 23. 9. 1916 ve Vídni), jeho zástupcem rtm. Josef Valčík (nar. 2. 11. 1914 ve Smolině na Valašsku), nejmladší z trojice svob. Jiří Potůček (nar. 12. 7. 1919 v Brunecku v jižním Tyrolsku) byl pověřen funkcí radiotelegrafisty. Všichni tři odešli po obsazení Československa různými cestami do Francie, kde prodělali neúspěšné tažení, a po kapitulaci Francie odpluli nezávisle na sobě do Anglie.¹³⁸ Na jaře 1941 se přihlásili k plnění zvláštních úkolů v týle nepřítele a absolvovali náročné bojové kurzy na skotských farmách, organizované britským zvláštním operačním výkonným výborem (Speciale Operations Executive – SOE). Následně

¹³⁵Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 31.

¹³⁶Správné označení pro vysílačku paravýsadku SILVER A je poněkud komplikované. Většina odborných historických publikací používá zjednodušené spojení „vysílačka Libuše“. Ve skutečnosti byla „Libuše“ kódové označení pro rádiový komplet, který se skládal ze stanice Mark III (vysílač a přijímač) a ze záložního přijímače typu Skyrider SX 16. Pro zjednodušení budu v práci používat výraz „vysílačka“ nebo „Libuše“. In Josef Plzák, *Analýza agenturního rádiového spojení se stanicí Libuše*. In Z. Jelínek, *Operace Silver A*, s. 307 – 308.

¹³⁷Tamtéž, s. 32.

¹³⁸Radovan BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, Pardubice 2012, s. 5.

absolvovali parašutistický výcvik v Ringway u Manchesteru a doškolovací kurzy, jejichž cílem bylo především připravit parašutisty po všech stránkách na pobyt v okupované zemi. Všichni tři podali ve výcviku vynikající výkony, a tak v druhé polovině října 1941 mohla být skupina poslána do protektorátu.¹³⁹

Skupina dostala přesně specifikované úkoly. Měla navázat a udržovat pravidelné spojení s československými orgány v Anglii, na základě konkrétních příkazů vyhledávat vedoucí pracovníky domácích odbojových organizací a být jim nápomocna (zejména navázat kontakt se škpt. Václavem Morávkem¹⁴⁰ a jeho prostřednictvím jednak s ÚVODem, jednak s Paulem Thümmelem¹⁴¹), zorganizovat zpravodajskou síť a podávat zprávy vojenského, hospodářského i politického charakteru (např. poznatky o německé armádě a její dislokaci v protektorátu, o její výzbroji a výstroji, rovněž však měli parašutisté získávat informace o práci na závodech s válečně důležitou výrobou, o situaci v zásobování materiálem, o domácích odbojových organizacích, zatýkání apod.) a rovněž měla také zajistit řadu speciálních akcí, které měly být upřesněny až v průběhu pobytu skupiny na okupovaném území (např. nálet na Škodovku).¹⁴²

Jako místo operace byla vybrána oblast Pardubicka. K výběru této lokality přispěly především dva důvody. V Pardubicích fungovaly strategicky důležité vojenské továrny a potřebám války byla podřízena drtivá většina jejich produkce. Rozšiřoval se závod na výrobu třaskavin Explosia v Semtíně, továrna na výrobu léčiv v Rybitví, zvětšovala se Prokopka, která vyráběla granáty, a stejně tak i Telegrafia, jež dodávala obrovské množství spojařského materiálu pro frontu. Pardubice rovněž tvořily významný komunikační uzel, kterým proudil zbrojní materiál z Plzně i Prahy na východní frontu. Vlakové spojení z Pardubic navíc

¹³⁹Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 35.

¹⁴⁰Škpt. Václav Morávek (přezdívaný jako OTA) byl členem odbojové trojice přezdívané Tři králové, která působila na území protektorátu v letech 1939 – 1942. Na žádost plk. gšt. Františka Moravce se stal škpt. Václav Morávek kontaktní spojkou exilu na Paula Thümmela. In Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 39.

¹⁴¹Paul Thümmel (vystupující pod krycí šifrou jako agent A – 54) byl hlavní rezident protišpionážního referátu III. F pražské služebny abwehru (německé vojenské špionáže). Od roku 1936 byl osvědčeným spolupracovníkem hlavního štábu československé armády, kterému sdělil řadu velmi závažných skutečností. In Pavlína NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER A*, Červený Kostelec 2007, s. 15.

¹⁴²Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 35 – 36.

umožňovalo snadný výjezd do celého protektorátu.¹⁴³ Druhý důvod zavdal velitel operace npor. Alfréd Bartoš, který v Pardubicích studoval reálku a později zde sloužil u 8. jezdeckého pluku a oblast Pardubicka tedy velmi dobře znal. Parašutisté podepsali písemné znění svého úkolu a mohli se vydat na cestu.

Kvůli nepřízní počasí se první dva výsadky nevydařily (7. a 30. listopadu 1941) a letoun i s paravýsadky SILVER A, SILVER B a ANTROPOID byl nucen se vrátit do Anglie. Dne 28. prosince 1941 ve 22 hodin Greenwichského času se z anglického letiště Stradishall – Tangmere vznesl čtyřmotorový letoun HALIFAX, pilotovaný špkt. Jaroslavem Šustrem, který se kolem 2. hodiny ranní následujícího dne začal snášet nad územím protektorátu.¹⁴⁴

4.4 SESKOK A NAVÁZÁNÍ PRVNÍCH KONTAKTŮ

Ačkoliv let z 28. na 29. prosince 1941 byl úspěšný, všechny tři skupiny vinou navigační chyby seskočily mimo původně plánovaná místa. ANTROPOID se místo u Ejpovic nedaleko Plzně ocitl u obce Nehvizdy poblíž Prahy, SILVER B místo u Vortové u Čáslavi přistáli u obce Kasaličky na Přeloučsku a SILVER A seskočila u Senice u Poděbrad místo u Chrudimi. Vinou vzpříčení balíku s výstrojí se opozdil i seskok Josefa Valčíka a skupina byla hned na začátku rozdělena.

Alfréd Bartoš s Jiřím Potůčkem, stejně jako o několik set metrů dále Josef Valčík, zakopali na místě seskoku padáky i kombinézy, Josef Valčík i vysílačku a přijímač. První noc strávil velitel s radistou u řídicího učitele Josefa Glose v blízkých Podmokách, další den došli do Hošťalovic k rodině Kosteleckých, příbuzných Bartošovy bývalé snoubenky Věry Junkové. Poslední den roku 1941 je pan Kostelecký odtud odvezl autem do Mikulovic k rodině Švadlenkových.

Když se v mrazivé prosincové noci Josef Valčík zorientoval, vydal se do Poděbrad, kde vyhledal taxikáře Jaroslava Plachého, který jej dovezl do Chrudimi. Zde ovšem parašutista zjistil, že jeho záchytná adresa je nefunkční. František Burša

¹⁴³V. KYNCL, *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*, s. 24.

¹⁴⁴P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiri Potůček – Tolar, radista desantu SILVER A*, s. 13.

byl už delší dobu ve vězení. Rozhodl se proto vyhledat jiného příjemce, tentokrát Adolfa Švadlenku z Mikulovic, kam ještě téhož večera dorazil a o dva dny později se zde setkal se zbytkem skupiny. Paravýsadek SILVER A byl tedy kompletní.¹⁴⁵

Nejprve bylo nutné zajistit převoz ukryté vysílačky, přijímače a padáků z místa seskoku. S tímto úkolem pomohli skupině především bývalý známý motocyklový závodník František Hladěna a autoopravář Stanislav Tyc, kteří se stali blízkými spolupracovníky SILVER A. Po převozu byla vysílačka provizorně umístěna v bytě učitele Josefa Janáčka v Pardubicích. Nyní bylo hlavním úkolem skupiny nalézt vhodné místo, odkud by Libuše mohla začít co nejdříve vysílat. Velmi výkonná vysílačka, která ke svému provozu potřebovala silný proud a pojistky, nemohla být napojena na běžnou bytovou síť. Uvažovalo se proto o různých místech s vhodným průmyslovým proudem.¹⁴⁶ Adolf Švadlenka nakonec navrhl, aby byla vysílačka převezena do lomu Hluboká v Dachově u Miřetic, kde by se mohla ve strojovně snadno ukrýt. S tímto nápadem souhlasil správce lomu Jindřich Vaško, bývalý poručík československé armády a člen místní odbojové skupiny Čenda, i jeho starší bratr František Vaško, který byl majitelem lomu. Do záležitosti byl zasvěcen také strojník Karel Svoboda z Miřetic, u kterého Jiří Potůček bydlel.¹⁴⁷

Vysílačka byla převezena dne 4. ledna 1942 a umístěna do podkroví strojovny, kde s kratšími přestávkami zůstala až do 10. června 1942. Oboustranného spojení se Libuši poprvé podařilo dosáhnout dne 15. ledna 1942. Londýnské centrum vyjádřilo svou spokojenost s dosavadním průběhem operace povýšením všech tří výsadkářů – Alfréd Bartoš byl povýšen na kapitána, Josef Valčík na podporučíka a Jiří Potůček na rotmistra. Zároveň byl všem udělen Československý válečný kříž za statečnost před nepřítelem.¹⁴⁸

Důležitým úkolem byla i výměna falešných dokladů a zajištění „vhodné“ identity. Alfréd Bartoš pod jménem Josef Motyčka nastoupil místo pojišťovacího

¹⁴⁵R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 5 - 6.

¹⁴⁶Karel JIČÍNSKÝ, *Zámeček: historie národního odboje za heydrichiády na Pardubicku*, Pardubice 1989, s. 27.

¹⁴⁷P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 38 - 39.

¹⁴⁸Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 49.

agenta v pardubické firmě Securitas. Josef Valčík alias Miroslav Šolc začal pracovat jako číšník u hoteliéra Arnošta Košťála v pardubickém hotelu Veselka. Jiří Potůček pod novým jménem Alois Tolar měl oficiálně pracovat v lomu jako noční hlídač.¹⁴⁹

Spolu s novými identitami potřebovali parašutisté nalézt bezpečné ubytování. Jiří Potůček se nejvíce času zdržoval v lomu Hluboká, od poloviny dubna 1942 však využil nabídky mlynáře Jindřicha Švandy a začal přespávat v jeho mlýně v Ležákách. Alfréd Bartoš byl nejprve ubytován u Františka Hladěny na pardubické třídě Míru, ale kvůli osobním neshodám se posléze přestěhoval do bytu manželů Krupkových do Pernerovy ulice. Josef Valčík se nejvíce zdržoval v bytě pardubické učitelky Lidmily Malé v Nerudově ulici, v chatě Ludvíka Balcara na Skřivánku a rovněž jako člen hotelového personálu mohl bydlet v hotelu Veselka.¹⁵⁰

Práce výsadku SILVER A se od prvních týdnů roku 1942 rozběhla na plné obrátky. Okruh spolupracovníků neustále vzrůstal, Alfréd Bartoš zapojoval do organizace své bývalé přátele vojáky a ti zase své známé. Hlavní pilíře podpůrné sítě tvořili por. Václav Krupka se ženou Hanou, František Hladěna a jeho manželka Taťána, Josef Hrdina a oba bratři Vaškové.¹⁵¹ K významným spolupracovníkům a dodavatelům důležitých zpráv dále patřili např. manželé Bartošovi, Žváčkovi, Švadlenkovi, Věra Junková, Lidmila Malá, četnický strážmistr Karel Kněz, pardubický úředník Luděk Matura, Josef Chrbolka, Alvin Palouš a mnozí další. Do činnosti pardubického odboje se zapojili i Bartošovi příbuzní, především jeho matka Antonie Bartošová, která bydlela v Pernerově ulici nedaleko bytu manželů Krupkových.¹⁵²

4.5 PLNĚNÍ ÚKOLŮ

Alfréd Bartoš díky vzrůstající síti informátorů získával řadu informací z hospodářské, politické, vojenské i kulturní oblasti, které (zašifrované) osobně dovážel Jiřímu Potůčkovi do Hluboké nebo je posílal po spojkách - Haně Krupkové, Taťáně Hladěnové a Věře Junkové. Cenné zprávy dodával také Josef

¹⁴⁹R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 6.

¹⁵⁰Tamtéž

¹⁵¹Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 53.

¹⁵²P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 44 - 45.

Valčík a hoteliér Arnošt Košťál, kteří získávali řadu informací od svých hostů, často samotných příslušníků gestapa, jelikož bar tamějšího hotelu byl jejich oblíbeným lokálem v Pardubicích. Kromě toho se Josef Valčík snažil navázat spojení se skupinou SILVER B a často jezdíval do Prahy, kde se stýkal s rodinou Moravcovou (pražští spolupracovníci parašutistů) a později zde spolupracoval s Josefem Gabčíkem a Janem Kubišem.¹⁵³

Hlavním úkolem Alfréda Bartoše v prvních měsících bylo navázat spojení s pražským ÚVODEM, se špkt. Václavem Morávkem a také s dalšími výsadky, tedy s ANTROPOIDEM a SILVER B. Na začátku března mohl Londýnu ohlásit úspěšné navázání spojení s Josefem Gabčíkem a Janem Kubišem, ovšem navázat spojení se skupinou SILVER B se nikdy nepodařilo. Obtíže se objevily hned na začátku při snaze dostat se k Václavu Morávkovi a jeho prostřednictvím k Paulu Thümmelovi. Alfréd Bartoš pověřil Hanu Krupkovou a Taťánu Hladěnovou, aby navázaly kontakt se Zdeňkou Bočkovou, manželkou plk. Bohumila Bočka, který působil na československém ministerstvu národní obrany v Londýně, jež měla informace o Morávkově působení. Po počátečních neúspěších se Haně Krupkové a Taťáně Hladěnové přece jen podařilo zlomit její nedůvěru a dne 14. března 1941 Alfréd Bartoš konečně mohl oznámit Londýnu, že se podařilo navázat spojení s OTOU a domácím odbojem.¹⁵⁴

Z počátečních úspěchů se však parašutisté ani londýnské centrum neradovali dlouho. Pražské gestapo Paula Thümmela již delší dobu podezřívalo - už v říjnu 1941 vypátralo vysílačku SPARTA I a ukořistilo řadu důležitých depeší - a dne 20. března 1942 jej definitivně zatkl a tvrdě vyslýchalo. Thümmelovo odhalení a zatčení¹⁵⁵ mělo za následek smrt špkt. Václava Morávka, který padl v přestřelce s gestapem dne 21. března 1942 na Prašném mostě v Praze – Dejvicích.¹⁵⁶

¹⁵³Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 55.

¹⁵⁴R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 7.

¹⁵⁵Paul Thümmel byl uvězněn v Terezíně, kde byl také dne 20. dubna 1945 na zvláštní rozkaz pražské řídicí úřadovny gestapa zastřelen. In Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 63.

¹⁵⁶Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 63.

4.6 OBJEVUJÍ SE PROBLÉMY

Odhalením Paula Thümmela a následně zastřelením špkt. Václava Morávka došlo k vážnému ohrožení skupiny SILVER A. U Václava Morávka totiž byly nalezeny fotografie parašutistů, mezi kterými byla i fotografie Josefa Valčíka. Pardubické gestapo rozpoznalo postavu číšníka z hotelu Veselka a začalo si ověřovat jeho původ. Ačkoliv se Arnošt Košťál snažil pracovníkům gestapa namluvit, že se jedná o zaučujícího se syna hoteliéra z Ostravy, Gerhard Clages rychle zjistil, že nikdo takový v Ostravě neexistuje, a tak Josef Valčík musel Pardubice narychlo opustit. Jeho náhlý odchod vysvětlil Arnošt Košťál gestapu tak, že byl nucen číšníka kvůli hrubé nedbalosti na hodinu propustit. Přes několik konspirativních bytů se Josef Valčík dostal do Prahy, kde se v bytě Moravcových scházel s Josefem Gabčíkem a Janem Kubišem a společně plánovali další odbojové akce.¹⁵⁷

Rovněž u Jiřího Potůčka se v průběhu března 1942 objevily potíže. Německá rádiová zaměřovací služba zachytila činnost vysílačky Libuše v prostoru trojúhelníku Chrudim – Skuteč – Hlinsko. Ačkoliv se jednalo o poměrně velký prostor, hrozilo, že by radiogoniometrické pátrání mohlo být doplněno prohlídkami lesů. Proto byla v polovině března 1942 vysílačka tajně převezena do Pardubic a odtud potom do nedalekých Lázní Bohdaneč, kde byla ukryta v rybářské výzkumné stanici u Adolfa Hraby na Sádkách.¹⁵⁸ Brzy se ovšem v blízkosti úkrytu objevily podezřelé návštěvy mužů s měřicími přístroji, a tak se Potůček s Libuší opět vrátil do strojovny lomu Hluboká, kde zůstal až do 10. června. Na začátku dubna bylo vysílání krátce přerušeno, jelikož Jiří Potůček onemocněl zápallem plic a léčil se u manželů Chrbolkových v Mněticích, kam za ním docházel pardubický lékař MUDr. Josef Bartoň.¹⁵⁹

Na začátku března 1942 požádal Alfréd Bartoš londýnské centrum o vyslání dalších paraskupin, které by pomáhaly plnit zpravodajské a organizační úkoly. Koncem března byly na území protektorátu vysazeny skupiny OUT DISTANCE (ve složení npor. Adolf Opálka, rt. Karel Čurda a des. asp. Ivan Kolařík) a ZINC (npor.

¹⁵⁷R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 7 – 8.

¹⁵⁸P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 47.

¹⁵⁹Tamtéž, s. 50.

Oldřich Pechal, rtm. Arnošt Mikč, čet. Viliam Gerik). Zatímco se skupinou ZINC nepříšel nikdo ze SILVER A do styku, velitel OUT DISTANCE npor. Adolf Opálka i člen jeho desantu rt. Karel Čurda přešli přes záchytnou adresu u tiskaře Jana Vojtíška v Lázních Bělohrad do bytu Krupkových v Pernerově ulici. Alfréd Bartoš je poté poslal na adresu rodiny Moravcových v Praze.¹⁶⁰ Koncem dubna bylo z Anglie na protektorátní území vysláno dalších pět výsadků: TIN (rt. Ludvík Cupal a rt. Jaroslav Švarc), STEEL (svob. Oldřich Dvořák), BIOSCOP (rt. Bohumil Kouba, čet. asp. Josef Bublík a čet. Jan Hrubý) a BIVOUAC (rt. František Pospíšil, rt. Jindřich Čopek a des. asp. Libor Zapletal).¹⁶¹ Ani jedné skupině se ovšem nepodařilo splnit zadané úkoly (většinou destruktivního charakteru), pouze Oldřich Dvořák předal Alfrédu Bartošovi náhradní krystaly pro vysílačku Libuši.

V polovině dubna 1942 obdržela SILVER A z Londýna depeši, která oznamovala připravované bombardování plzeňské Škodovky. Adolf Opálka, Karel Čurda, Jan Kubiš a Josef Valčík pak byli pověřeni, aby v noci na neděli 26. dubna 1942 podpálili stodolu u Škvřňan a stoh slámy u Goldscheiderovy továrny jako navigační signál pro svržení bomb. Veškeré úsilí parašutistů ovšem bylo zbytečné, protože bomby dopadly do polí a nezpůsobily prakticky žádnou škodu. Londýn akci opakoval v noci ze 4. na 5. května ovšem opět bez větších výsledků. Vzhledem k velkému riziku (Plzeň začala být pod zvýšenou kontrolou) pak Alfréd Bartoš odmítl další účast členů výsadku na opakování akce. Místo toho doporučil jiný cíl, především rafinerii minerálních olejů a chemické závody v Pardubicích. Tento objekt byl však (společně s plzeňskou Škodovkou, rafinerií minerálních olejů v Kralupech a Kolíně a jinými závody) bombardován až v letech 1944 – 1945 v rámci spojeneckých náletů.¹⁶²

Mezitím ATROPOID dále pracoval na přípravě realizace svého hlavního úkolu. Když domácí odbojáři spolupracující s Josefem Gabčíkem a Janem Kubišem pochopili, že chystají atentát na Reinharda Heydricha, uvědomili si, jaké bude mít taková akce následky a jaký teror mohou nacisté rozpoutat. Proto byly v první

¹⁶⁰R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 9.

¹⁶¹Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 99.

¹⁶²Tamtéž, s. 98 – 99.

polovině května poslány do Londýna depeše, které žádaly, aby byla akce odvolána nebo byl její cíl změněn – v této souvislosti odbojáři navrhovali postavu Emanuela Moravce (český kolaborant, protektorátní ministr školství a národní osvěty). Jelikož však rozkaz odvolán nebyl, Josef Gabčík s Janem Kubišem dále pokračovali v přípravě atentátu.¹⁶³

Celkovou situaci na začátku května 1942 komplikovalo také vážné onemocnění Alfréda Bartoše, který si uhnal těžký kloubový revmatismus a byl zcela upoután na lůžko. O jeho léčbu se staral MUDr. Josef Bartoň (který krátce předtím léčil Jiřího Potůčka) a rovněž Bartošova matka, která do bytu manželů Krupkových v Pernerově ulici přinášela potraviny.¹⁶⁴

Dne 27. května 1942, 10.35 hodin. Josefu Gabčíkovi selhává Stengun, ale Jan Kubiš pohotově vrhá bombu, která exploduje nad stupátkem u pravého zadního kola Heydrichova vozu. Výbuch zdemoluje stěnu, trhá pneumatiku zadního kola a vyvrací dveře.¹⁶⁵ V prudké zatáčce v pražské čtvrti Kobylisy skupina ANTROPOID (za pomoci Josefa Valčíka) splnila svůj úkol.

Zraněný zastupující říšský protektor Reinhard Heydrich byl okamžitě převezen do nedaleké nemocnice Na Bulovce. Třem statečným parašutistům se podařilo po divoké přestřelce a honičce z místa vzdálit. Ještě v ten samý den vyslal Alfréd Bartoš do Prahy Hanu Krupkovou, aby se s Josefem Valčíkem sešla v bytě Moravcových a zjistila informace o průběhu atentátu.¹⁶⁶

Bezprostředně po atentátu začaly monstrózní německé represe. Nacisté vyhlásili řadu odvetných opatření, zejména druhé stanné právo, probíhaly policejní velkorazie, prohlídky, zatýkání, vyslýchání, mučení a popravy vykonávané po celé zemi. Ještě v den atentátu byly všude vylepeny plakáty s podobenkou Josefa Valčíka a s vypsanou odměnou 100 000 K za jeho dopadení. Pro všechny parašutisty bylo nutné zajistit bezpečné úkryty. Postupně se v kryptě kostela sv.

¹⁶³R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 10.

¹⁶⁴Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 114.

¹⁶⁵Jaroslav ČVANČARA, *Někomu život, někomu smrt: československý odboj a nacistická okupační moc 1941 – 1943*, Praha 1997, s. 92.

¹⁶⁶R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 11.

Cyrila a Metoděje v Resslově ulici v Praze ukrylo sedm parašutistů (npor. Adolf Opálka, čt. Josef Bublík, čt. Jan Hrubý, rtm. Josef Gabčík, rtm. Jan Kubiš, rt. Jaroslav Švarc a ppor. Josef Valčík.)¹⁶⁷ Represálie ohrožily i provoz Libuše, a proto bylo vysílání omezeno na dvě relace týdně.

Heydrichův zdravotní stav se zhoršuje. Dne 4. června 1942 se protektorátními ulicemi roznesla zpráva, že zastupující říšský protektor Reinhard Heydrich svému zranění podlehl.

4.7 PO ATENTÁTU

Německý teror se nadále stupňoval, denně byly zatýkány desítky lidí. Hrozné černočervené plakáty visely na všech nárožích a oznamovaly popravy dalších a dalších vlastenců. Původně slíbená odměna za Valčíkovo dopadení stoupla na 20 milionů protektorátních korun.

Po čtrnácti dnech marného pátrání po atentátnících se světem rozletěla strašlivá zpráva. Dne 10. června byla srovnána se zemí obec Lidice u Kladna, jako výraz odvetného opatření nacistické moci. Všichni muži a chlapci nad 15 let byli postříleni (celkem 173 mužů), ženy poslány do koncentračních táborů a děti do vyhlazovacího tábora Chelmno. Hrůza padla nejen na všechny občany, ale i na samotné atentátníky. Po strašném osudu lidických chtěli Josef Gabčík s Janem Kubišem vyjít z krypty kostela, označit se za atentátníky a rozkousnout kapsli s cyankáli. Adolf Opálka jim to však rozmluvil. Ten, kdo nevydržel napětí a možná zlákan vypsanou odměnou, byl parašutista a člen výsadku OUT DISTANCE rt. Karel Čurda. Dne 16. června se přihlásil v Petschkově paláci v Praze, kde udal jména a adresy svého přechodného ubytování (mj. adresu bytu manželů Krupkových v Pernerově ulici v Pardubicích, záchytnou adresu Jana Vojtíška v Lázních Bělohrad a především úkryt sedmi parašutistů v kryptě kostela).¹⁶⁸ Čurdova výpověď dlouho nezůstala bez odezvy.

Dne 18. června v časných ranních hodinách zahájilo gestapo akci proti pravoslavnému kostelu sv. Cyrila a Metoděje v Resslově ulici. Zoufalý odpor

¹⁶⁷R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 11.

¹⁶⁸V. KYNCL, *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*, s. 111 - 112.

parašutistů proti ohromné přesile neměl šanci na úspěch. Sedm statečných si nechalo poslední ránu pro sebe.¹⁶⁹ Ihned po Čurdově výpovědi se zatýkáci komando pražského gestapa rozjelo i do Pardubic.

4.8 „VE STOPÁCH“ SILVER A

Pražští úředníci gestapa spolu s pardubickými nejprve zamířili do bytu manželů Krupkových. Krupkovi ovšem na Bartošův návrh odjeli do Police nad Metují. Místo jejich pobytu v tamějším hotelu Pejskar gestapo nakonec zjistilo po tvrdém výslechu od rodičů Hany Krupkové, manželů Švagerkových. Do rukou gestapa se rovněž dostaly důležité písemnosti (především depeše odeslané do Londýna a Bartošovy osobní poznámky) ukryté v bytě Krupkových, který Alfréd Bartoš po odjezdu manželů rovněž nakrátko opustil. Zatýkáci komando se rozjelo do Police nad Metují, kde dne 17. června v časných ranních hodinách zatkl manžele Krupkovi a převezlo je k výslechu do Petschkova paláce v Praze.¹⁷⁰

Hlavní vlna zatýkání pardubických odbojářů proběhla dne 20. června. Do rukou gestapa se dostali Antonie Bartošová, Bartošovi příbuzní Vincenc a Františka Jiráskovi, Bedřich Schejbal, druh Antonie Bartošové Ferdinand Chára, učitelka Lidmila Malá, která však při zatýkání spolkla jed a na místě zemřela, manželé Hladěnovi, Žváčkovi, Bartošovi, Konvalinkovi, Paloušovi, Janáčkovi, Luděk Matura, Antonín Hebký, Stanislav Tyc, Jindřich Vaško, Arnošt Košťál, Věra

¹⁶⁹V. KYNCL, *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*, s. 112.

¹⁷⁰Manželé Krupkovi jako téměř jediní pardubičtí odbojáři válku přežili. Kriminální rada pražského gestapa Wilhelm Schultz učinil manželům nabídku: budou-li spolupracovat, zaručí jim záchranu životů. **Hana Krupková** na tuto dohodu přistoupila, podepsala spolupráci s gestapem a byla propuštěna na svobodu. Na základě předchozí domluvy byla jako konfidentka gestapa zaměstnána v továrně Walter v Praze. Po skončení války byla zatčena. Oba manželé čelili podezření, že si své životy vykoupili zradou (prý vyrazili gestapu důležité informace o členech odboje). V roce 1947 byla Hana Krupková odsouzena k těžkému žaláři na dobu tří let za to, že byla konfidentkou gestapa. Ačkoliv ve vězení porodila jejich společné dítě, Václav Krupka podal žádost o rozvod. Jako důvod uvedl „jiné politické názory“ manželů a rovněž Haninu nevěru (s W. Schultzem). Po vykonání trestu byl případ Hany Krupkové obnoven a hrozilo, že dostane mimořádně vysoký trest. Pokusila se proto o útěk do Německa, ovšem neúspěšně, byla zatčena a při výslechu jí byla učiněna nabídka ke spolupráci s StB (do roku 1961). Po roce 1968 emigrovala do Spolkové republiky Německo a znovu se provdala. Zemřela 16. dubna 1997. **Václav Krupka** byl po červnovém výslechu v roce 1942 zatčen a odvezen do tábora Flossenbürg („mírnější“ tábor pro něj vyjednala Hana). Stejně jako manželka byl po válce zatčen, avšak na rozdíl od ní byl zproštěn obžaloby. Během života se ještě dvakrát oženil. Zemřel 26. ledna 1994. In Jiří KOTYK, *Hana a Václav Krupkovi – pardubičtí spolupracovníci SILVER A – pod koly dějin: legenda a skutečnost, aneb, Co unese lidský život*, Pardubice 2011, s. 13 – 40.

Junková, Karel Svoboda a mnozí další. František Hladěna po krátkém, ale velmi krutém výslechu na pardubickém gestapu, kde byl dotazován především na vysílačku, skočil z okna ve třetím poschodí a zabil se. Jiná verze uvádí, že jej z okna vyhodili samotní úředníci gestapa, protože prý příliš věděl o jejich machinacích se zabavenými auty.¹⁷¹

Stěžejním úkolem gestapa bylo zatknout „parašutistu Motyčku“, o kterém se vědělo, že má 21. června přijít do bytu Krupkových v Pernerově ulici. Gestapo k této zorganizované léčce využilo Hanu Krupkovou, kterou kvůli tomu převezli z Prahy. Alfréd Bartoš v neděli odpoledne opravdu do bytu dorazil, ale jelikož spatřil v okně cizí tváře, dal se na útěk. Dva příslušníci gestapa ihned vyběhli za ním a pronásledovali ho parčíkem u kostela sv. Jana až do Smilovy ulice, kde došlo k přestřelce. Na rohu Sladkovského ulice byl Alfréd Bartoš zastaven hloučkem německých vojáků. V beznadějně situaci obrátil revolver proti sobě. Velitel paravýsadku SILVER A zemřel v pardubické nemocnici dne 22. června v ranních hodinách.¹⁷² Z paraskupiny byl naživu už jen radista Jiří Potůček.

O existenci vysílačky v Ležákách nacisté do poslední chvíle nevěděli. Provázanost skupiny ležácké a pardubické byla však natolik úzká, že k odhalení kontaktů bylo potřeba pouze několik hodin ostrého výslechu. Dne 21. června byli v Pardubicích zatčeni bratři Vaškovi, mlynář Jindřich Švanda a strojník lomu Karel Svoboda. Kruté vyslýchání Bartošových spolupracovníků pokračovalo, až v neděli odpoledne někdo¹⁷³ ze zatčených prozradil místo Ležáky. Dne 22. června přijelo gestapo do Ležáků znovu společně se zmučeným Jindřichem Švandou, aby jim prozradil úkryt stanice a radisty. Ten však nemohl říci nic konkrétního, protože o vysílačce ani o Jiřím Potůčkovi nic nevěděl.¹⁷⁴

Jiří Potůček se totiž tou dobou už v Ležácích nepohyboval. Pardubický úředník Luděk Matura jej včas varoval a radistovi se podařilo uprchnout dříve, než

¹⁷¹Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 123.

¹⁷²Tamtéž, s. 124 – 126.

¹⁷³Není úplně jasné, kdo Ležáky prozradil. Některé prameny mluví o tom, že to byla Věra Junková, která označila ležácký mlýn za místo ukrývání Libuše. In V. KYNCL, *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády*, s. 157.

¹⁷⁴Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 129 – 130.

bylo o osudu Ležáků definitivně rozhodnuto. Jiří Potůček definitivně opustil Švandův mlýn už 17. června. I s vysílačkou přesídlil do Podkrkonoší na Bohdašín u Červeného Kostelce.¹⁷⁵

Gestapo se však snažilo Jindřicha Švandu donutit k výpovědi, a proto zatkl další příslušníky jeho rodiny, tchána a tchyni Štulíkovi z ležáckého mlýna, švagrovou Marii Štulíkovou společně s jejími rodiči, manželi Pelikánovými. Dobrovolně se přihlásil mlynářův švagr Josef Štulík, zatčení byli dále Švandův bratr Bohumil z Borové u Poličky a také účetní z ležáckého mlýna Miloslav Stantejský.

Mezitím, co pardubické gestapo jednalo o osudu osady, docházelo k další vlně zatýkání (např. Adolf Švadlenka z Mikulovic, Josef Chrbolka z Mnětic, manželé Švarcovi, rodiče Věry Junkové a další). Velitel pardubické služebny gestapa Gerhard Clages požadoval v Praze schválení nejtvrdějších represivních opatření a přesvědčil vedoucího pražského gestapa dr. H. U. Geschkeho a státního tajemníka K. H. Franka, že je nezbytné po vzoru Lidic vyhladit i Ležáky.¹⁷⁶

K zásahu proti Ležákům došlo dne 24. června v ranních hodinách. Přes 500 příslušníků policejních jednotek obec obklíčilo a v poledne začalo vyhánět obyvatele z domků a shromažďovat je v opuštěném lomu. Zatčení unikl jen učeň ze Švandova mlýna Jan Pavliš, který byl jako každou středu ve škole v Pardubicích a také četnický strážmistr Karel Kněz, který se raději sám zastřelil. V 15 hodin začala zakrytá nákladní auta odvázet všechny obyvatele včetně dětí do pardubického Zámečku¹⁷⁷, kde byli umístěni do sklepů budovy. Ležácké domy byly vyrabovány, dobytek vyveden a v 17 hodin byla osada zapálena. Ve večerních hodinách proběhly na Zámečku popravy – celkem bylo zastřeleno 18 žen a 15 mužů. Třináct dětí bylo naloženo do autobusu a odvezeno do Prahy, odkud měly být poslány na

¹⁷⁵P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 50 - 52.

¹⁷⁶Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 130.

¹⁷⁷Původně vila Jiřího hraběte Larische - Mönnicha byla postavena roku 1842. Roku 1937 koupilo Zámeček město Pardubice a do jeho prostor nastěhovalo záložní prapor policejního pluku Böhmen z Kolína, tzv. Schutzpolizei. V období heydrichiády zde bylo ve dnech 3. 6. – 9. 7. 1942 popraveno celkem 194 vlastenců – odbojářů. V současné době je Zámeček na seznamu městských kulturních památek evidovaných Ministerstvem kultury České republiky. In R. BROŽ a kol., *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let*, s. 32 - 33.

„převýchovu“ do Říše. Ze třinácti ležáckých dětí se po válce vrátily jen sestry Jarmila a Marie Šťulíkovy, ostatní byly zavražděny v Chelmnu.¹⁷⁸

4.9 OSUD (PARDUBICKÝCH) HRDINŮ

Zbývá už jen sledovat osud posledního člena SILVER A Jiřího Potůčka. Po odchodu na Bohdašín se ukrýval v místní škole v bytě učitele Ladislava Satrana. Odtud také dne 26. června odvyšlal depeši, ve které londýnské centrum zpravil o ležácké tragédii. Naneštěstí byla jeho vysílačka v oblasti Červenokostelecka zaměřena a gestapo zahájilo další intenzivní pátrání. Satranova manželka požádala o pomoc svého bratra, a tak se ještě v podvečer 27. června Jiří Potůček přestěhoval na statek Antonína Burdycha do Končin u Horního Kostelce. Jeho úkryt však gestapo dne 30. června odhalilo. Radistovi se v dramatickém momentu podařilo skokem z vikýře do zahrady uprchnout. Bosý a bez jakéhokoliv dalšího vybavení se vydal na cestu přes Zábrodí, Trubějov, Řešetovou Lhotu, Studnici a Dolsko. Druhý den pozdě večer došel až do vesnice Stéblová nedaleko Pardubic, kde se dozvěděl o zatčení manželů Chrbolkových z Mnětic. Rozhodl se proto zkusit svoji poslední naději - Jana Nováčka v Rosicích, kam dorazil 2. července v ranních hodinách. Tato návštěva se mu stala osudnou.¹⁷⁹

V Rosicích Jiří Potůček zjistil, že Jan Nováček už byl také zatčen. Požádal proto o pomoc domácího Josefa Fitzbauera, který jej odbyl a ihned po jeho odchodu šel jeho návštěvu ohlásit na Obecní úřad v Rosicích. Unavený uprchlík došel z posledních sil do lesíka v blízkosti Trnové, kde vyčerpáním usnul. Ihned po Fitzbauerově hlášení vyrazilo četnictvo z doubravické stanice v čele s Karlem Pulpánem do lesů u Trnové, kde spícího parašutistu našli krátce před polednem. Rozespálý Potůček se pokusil sáhnout po zbrani, ale Pulpán byl rychlejší. Poslední člen paravýsadku SILVER A padl rukou českého četníka.¹⁸⁰

Téhož večera vyvrcholila pardubická tragédie hromadnou popravou 30 mužů a 10 žen, vesměs pardubických spolupracovníků skupiny SILVER A. Většina těch, kteří unikli popravišti, skončila svůj život v koncentračním táboře.

¹⁷⁸K. JIČÍNSKÝ, *Zámeček*, s. 37 - 38.

¹⁷⁹P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 65 - 73.

¹⁸⁰Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 139 - 141.

Z pardubických odbojářů přežili válku pouze čtyři – výše zmiňovaní manželé Krupkovi, František Valenta (který se těsně před zatčením pokusil o sebevraždu tím, že si podřezal krk a byl dopraven do nemocnice, kde simuloval duševní chorobu a zbytek války přežil v ústavu pro choromyslné) a Emilie Chrbolková (která se rovněž pokusila o sebevraždu a zbytek války také strávila v ústavu pro choromyslné).¹⁸¹

Poslední popravy na Zámečku proběhly 9. července 1942, kdy bylo popraveno 12 mužů a 3 ženy, členové skupiny S 21 B¹⁸².

4.10 ZHODNOCENÍ OPERACE SILVER A

Parašutistická skupina SILVER A byla jednou z nejúspěšnějších paraskupin. Všechny úkoly, které před odletem do okupované vlasti dostala, beze zbytku splnila: navázala spojení s londýnským centrem, kterému předala desítky důležitých zpráv o poměrech v protektorátu, i s domácím odbojem, vytvořila rozsáhlou zpravodajskou síť, připravila podmínky pro přijetí a činnost dalších výsadek a podstatnou měrou se podílela na přípravách atentátu, který byl největší odbojovou operací v českých zemích za druhé světové války.¹⁸³ Atentát měl nesmírný význam pro udržení české státnosti. Dne 5. srpna 1942 Velká Británie a 29. září 1942 de Gaullův francouzský Národní výbor anulovaly mnichovskou dohodu, 26. října téhož roku Spojené státy americké definitivně uznaly československou vládu v zahraničí.¹⁸⁴

Zásluhy zmíněných parašutistů nabývají ještě většího významu, když si uvědomíme další podstatné souvislosti – Alfréd Bartoš, Josef Valčík a Jiří Potůček patřili k prvním dobrovolníkům vůbec a prošli také prvními kurzy, které byly značně limitované, jelikož českoslovenští instruktoři neměli v letech 1941 – 1942 k dispozici dostačující množství údajů o konkrétní situaci v protektorátu. Za daných

¹⁸¹K. JIČÍNSKÝ, *Zámeček*, s. 39.

¹⁸²S 21 B je krycí značka pro ilegální sokolskou organizaci, která vznikla na počátku roku 1942 a působila převážně v obvodu Červeného Kostelce, Bohdašína, Malých Svatoňovic, Rtyně v Podkrkonoší a Úpice, současně však udržovala spojení i s jinými sokolskými skupinami ve východočeském regionu. In P. NÝVLTOVÁ, *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček – Tolar, radista desantu SILVER*, s. 20.

¹⁸³Tamtéž, s. 14.

¹⁸⁴Z. JELÍNEK, *Operace Silver A*, s. 145.

okolností, v nichž členové SILVER A v protektorátu pracovali, udělali parašutisté maximum.

Všichni tři prokázali velkou osobní statečnost a odvahu, kdy neváhali v boji s okupanty položit své životy. Stejně hrdinství projevily i desítky lidí, které jim neváhaly pomoci a zapojily se do odbojové činnosti, byť riskovaly ztrátu života svého i svých blízkých. Naším úkolem je nenechat upadnout jejich hrdinské činy v zapomnění a neustále je připomínat současným i budoucím generacím jako výraz našeho obdivu, poděkování a hluboké úcty.

5 PROJEKT: OPERACE SILVER A V PARDUBICÍCH

5.1 ORGANIZAČNÍ PŘÍPRAVA

S teoretickou přípravou projektu jsem začala na konci září 2013. Od začátku jsem byla rozhodnuta zaměřit projekt regionálně a připravit jej pro žáky druhého stupně základní školy. Nejprve jsem přemýšlela nad vhodným tématem z regionálních dějin, které se k Pardubicím přímo vztahuje a bylo by pro žáky přitažlivé. Při výběru jsem vycházela z osobního zájmu o problematiku operace SILVER A a pardubického odboje celkově a rovněž mě ovlivnila i řada akcí, která se konala v průběhu roku 2012 v souvislosti se 70. výročí heydrichiády a operace SILVER A v Pardubicích. V neposlední řadě mě při volbě tématu ovlivnil také fakt, že ačkoliv se jednalo o zcela zásadní událost, málokdo z pardubických občanů (a tedy i žáků různých škol) si je přesněji vědom toho, co se zhruba před sedmdesáti lety odehrálo v ulicích a místech, kde se nyní běžně prochází.

Nejprve jsem se s tématem podrobně faktograficky seznámila a osobně si prošla pardubická místa spojená s odbojem. Při této historické exkurzi jsem si všímala především toho, jakým způsobem jsou dnes připomínána jednotlivá místa odboje a jakou podobu mají pietní odkazy (pamětní desky, pomníky, apod.). Překvapilo mě, že ačkoliv operace SILVER A byla bezesporu jednou z nejvýznamnějších událostí v historii (nejen) Pardubic, její pietní obraz je poměrně nedokonalý – řada pamětních desek obsahuje chybné údaje anebo na významných místech odboje zcela chybí. Toto zjištění mě inspirovalo k vytyčení cíle, ke kterému by vzdělávací projekt směřoval – žáci by na základě vlastní reflexe po historické exkurzi a předchozích aktivitách, které by je uvedly do tématu, vytvořili návrh pamětní desky, která by pardubickým občanům a návštěvníkům města připomínala významnou postavu pardubického odboje a její hrdinské činy spojené s touto nelegální a nebezpečnou činností. Zároveň jsem si stanovila za cíl žákům ukázat město, ve kterém žijí a jehož ulicemi každý den procházejí, v trochu jiném světle a upozornit je na „obyčejná“ místa, která mohou o historii promlouvat. Žáci tak

získají nejen nové znalosti o historii města, ale rovněž mohou najít nové pohledy a osobní vztahy k místům, ve kterých do této doby nespatovali nic neobyčejného.

K naplnění cílů jsem postupně sháněla materiál a sestavovala vhodné aktivity. V průběhu podzimu 2013 jsem v archivech a regionální studovně knihovny v Pardubicích sbírala pramenný materiál, který by nebyl příliš náročný pro žáky druhého stupně a se kterým by mohli pracovat. Práci s těmito materiály (především zápisy z kronik města, novinové články z dobového regionálního tisku, různé nacistické vyhlášky, apod.) jsem do projektu začlenila především z toho důvodu, aby se žáci mohli seznámit i s dobovými dokumenty a mohli si vytvořit konkrétnější představu o dané události. Následně jsem vybírala důležité informace z publikací, které se dané problematice věnují, ze kterých by žáci rovněž mohli zjistit potřebná fakta. Seskupené informace jsem roztřídila do celkem 12 portfolií věnovaných jednotlivým účastníkům pardubického odboje (členové SILVER A + 9 vybraných pardubických odbojářů).

Na začátku roku 2014 jsem začala pracovat na té části projektu, která se měla odehrávat venku. Pro historickou exkurzi jsem vybrala celkem 9 míst v historickém jádru města, která se přímo pojí s činností pardubického odboje. Tato místa jsem zanesla do mapy pomocí bodů, podle kterých se měli žáci orientovat. Na závěr této fáze příprav jsem vytvořila všechny potřebné pracovní listy a rovněž promyslela charakter závěrečného hodnocení a reflexe.

V polovině února 2014 jsem se zaměřila na organizační zajištění projektu. Oslovila jsem několik základních škol v Pardubicích a nabídla jim účast na realizaci projektu. Nabídka nejvíce oslovila paní učitelku Mgr. Irenu Schoberovou, která vyučuje dějepis na Základní škole Pardubice Benešovo náměstí. Společně s paní učitelkou jsme pro účast na projektu vybraly třídu 9. C, ve které učí dějepis. Realizaci projektu jsme naplánovaly na konec dubna a začátek května, abychom měly jistotu, že všichni žáci budou mít už po přijímacích zkouškách na střední školy. Třídní učitelka 9. C projekt od počátku podporovala a rovněž pomohla s jeho organizačním zajištěním.

Jelikož jsem chtěla projekt vyzkoušet ještě před samotnou realizací se žáky Základní školy Pardubice Benešovo náměstí, rozhodla jsem se pilotní verzi vyzkoušet společně s dětmi ze skautského oddílu, ve kterém sedmým rokem působím jako oddílová vedoucí. S tímto návrhem jsem seznámila ostatní vedoucí a realizaci pilotní verze naplánovala na konec dubna.

Na závěr příprav jsem přemýšlela nad tím, jak by mohl být výsledný projekt žáků (návrhy pamětních desek) prezentován. Nejprve jsem uvažovala nad školní výstavou, ale nakonec mě více oslovila myšlenka zprostředkovat ukázky návrhů širší veřejnosti. Obrátila jsem se proto na pracovníka Východočeského muzea v Pardubicích pana Václava Tamchynu, který mi velice ochotně nabídl možnost vystavit žákovské návrhy v prostorách pardubického zámku, kde jsou situovány výstavy Východočeského muzea v Pardubicích. Potvrzením spolupráce byly organizační přípravy hotovy.

Samotná realizace projektu proběhla na konci dubna a na začátku května. Informace získané z obou realizací jsem zpracovávala v průběhu května a června 2014.

5.2 REALIZACE PROJEKTU – SKAUTSKÁ SKUPINA

Vyzkoušet projekt s dětmi ze skautského oddílu jsem se rozhodla z toho důvodu, že jsem chtěla zjistit funkčnost sestavených aktivit ještě před samotnou realizací se žáky Základní školy Pardubice Benešovo náměstí a především si ověřit, zda všechna zadání (vstupních testů, pracovních listů, závěrečných reflektivních dotazníků) jsou srozumitelná a zda navržená časová dotace jednotlivých aktivit je zvládnutelná.

5.2.1 POPIS SKUPINY

Realizace projektu proběhla v neděli 27. dubna 2014 a zúčastnilo se jí 5 dětí ve věku 11 – 15 let (čtyři chlapci a jedna dívka). Jednalo se tedy o malou skupinu s poměrně velkými věkovými rozdíly. Domnívám se, že díky této věkové diverzitě

jsem získala zajímavé podněty, jelikož jsem si mohla trochu ověřit, zda by daný projekt vyhovoval i mladším žákům druhého stupně ZŠ. Děti ze skautského oddílu se vzájemně dobře znají a jsou zvyklé spolupracovat a společně se účastnit různých akcí a her.

Projekt začal v 9 hodin ráno a skončil kolem 16 hodiny odpoledne (včetně polední přestávky a několika menších pauz). Struktura projektu probíhala dle *Scénáře projektu* (viz příloha č. 1). Charakter některých aktivit byl samozřejmě upraven s ohledem na nižší počet účastníků.

5.2.2 ÚVODNÍ HODINA

Všechny aktivity úvodní hodiny proběhly v prostředí oddílové klubovny. Seznámila jsem děti s tématem a strukturou projektu a stručně jim pověděla, co nás čeká. Poté jsem se dětí ptala, zda už někdy slyšely o tématu operace SILVER A nebo celkově o odboji, který probíhal v Pardubicích za druhé světové války. Pouze jeden chlapec si vzpomněl na jméno Jiřího Potůčka a jeho vysílačku Libuši (avšak pouze takto okrajově, bližší informace už nevěděl). Následně jsem dětem rozdala vstupní test (viz příloha č. 2) a sdělila jim potřebné instrukce. Všechny děti až na jednoho odpověděly správně na otázku č. 1 (*Proč byla vypálena osada Ležáky?*) a č. 2 (*Kdo/co to byla LIBUŠE?*). Kompletní složení paravýsadku SILVER A daly až na jednoho dohromady všichni. Zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha poznaly pouze tři děti a budovu bývalého hotelu Veselka pouze jeden chlapec. Zámeček jako místo popraviště pardubických odbojářů a ležáckých obyvatel poznaly dvě děti. U poslední otázky si na místo paměti spojené s odbojem vzpomněl pouze jeden chlapec a to konkrétně na Potůčkův pomník v Lesoparku Trnová. Výsledky této poslední otázky mě opravdu překvapily, jelikož všechny děti pochází ze stejné části města, ve které se Lesopark nachází, a několikrát v něm byly. Ani jiné pamětní desky a pomníky ve městě nezaznamenaly. K formulaci otázek děti neměly žádné dotazy a rovněž při závěrečné reflexi hodnotily otázky jako srozumitelné a jasné.

Následně jsem děti uvedla do tématu prostřednictvím krátkého výkladu. Děti o daném tématu znaly opravdu jen základní fakta – vzpomněly si např. na atentát na

Heydricha a na vypálení Lidic a Ležáků. Všechny ostatní informace z mého výkladu byly pro ně tedy nové. Výklad celkově hodnotily jako srozumitelný a nezátížený příliš podrobnými informacemi.

Následně jsem jim rozdala portfolia vybraných členů pardubického odboje (viz přílohy č. 7 – 18). Vzhledem k malému počtu účastníků nebylo možné děti rozdělit do skupin, a proto si každý vybral 2 portfolia (2 nejstarší děti si vzaly 3), které si nastudovaly a následně prezentovaly ostatním. V tomto případě původně plánovaná časová dotace (15 min) musela být mírně upravena, jelikož děti pracovaly samostatně a potřebovaly na pečlivější nastudování více času. Před samotnou prezentací jsem jim zdůraznila, aby ostatním sdělily opravdu nejpodstatnější informace, nezabíhaly do zbytečných detailů a zaměřily se především na údaje o činnosti pro odboj. Zadání děti pečlivě dodržely – při následné prezentaci sdělily ostatním pouze zásadní informace a případné zajímavosti, které vyčetly z dobových materiálů. S pramennými materiály také neměly problém a bez jakékoliv nápovědy samy odhalily, ve kterých materiálech je „ukryt“ konečný osud účastníků. Dětem se velice dobře dařilo hledat vzájemné vztahy mezi účastníky, které zakreslily do jednoduchého schématu. Podle jejich výpovědí se jim s portfolii pracovalo dobře, v pramenných materiálech se orientovaly a všem zde uvedeným faktům rozuměly. Jeden chlapec dokonce navrhl, že by uvítal ještě více dobového materiálu. Co se týče množství textu v jednotlivých portfoliích, pouze u některých účastníků (především přímo u členů paravýsadku SILVER A) si děti stěžovaly, že jsou údaje o nich příliš dlouhé a že by uvítaly kratší texty a méně informací. Mile mě překvapil fakt, že děti hodně zaujaly fotografie jednotlivých účastníků, jejich obličeje si velmi rychle zapamatovaly a kreativně je zakomponovaly do vytvořeného schématu (viz příloha č. 26).

5.2.3 HISTORICKÁ EXKURZE

Po krátké přestávce jsme se společně vydali do historického centra Pardubic. V této části projektu děti pracovaly společně a dostaly do skupinky jednu mapu (viz příloha č. 5). Podle mapy se orientovaly dobře a zcela samy (bez mé pomoci) rozvrhly trasu. Pamětní desky a informační tabule nacházely bez obtíží. Na jednotlivých místech děti připomínaly informace z úvodní hodiny o účastnících

odboje, se kterými se místa pojila, a rovněž se dozvěděly konečné osudy účastníků, u kterých to na úvodní hodině ještě nezjistily. O osudu Jiřího Potůčka se dozvěděly u pamětní desky Věry Junkové v Hronovické ulici, jelikož jsem do trasy z časových důvodů nezařadila návštěvu Lesoparku v Trnové (opravdové místo smrti Jiřího Potůčka je z centra města vzdáleno cca 4 km). Děti během exkurze samostatně vyplňovaly pracovní listy (viz příloha č. 3). Časově jsme historickou exkurzi zvládli za 90 min, tedy o 15 minut rychleji, než jsem plánovala ve *Scénáři*, nicméně se domnívám, že to bylo především z toho důvodu, že jsme tvořili menší skupinku a tudíž byli pro nás jednotlivé přechody organizačně snazší. Venkovní část projektu děti hodnotily velice pozitivně a téměř na každém zastavení je překvapilo, že toto místo má něco společného s odbojem. U některých míst dokonce říkaly, že kolem nich chodí téměř každý den, ale nikdy si nevšimly, že např. přímo uprostřed domu je umístěna pamětní deska.

5.2.4 PRÁCE NA PROJEKTU

Po obědě a krátkém odpočinku jsme se přesunuli do druhé půlky projektu, která směřuje k samostatné tvorbě návrhů pamětních desek. Tato část projektu probíhala opět ve skautské klubovně. Vzhledem k tomu, že už v úvodní hodině pracoval každý sám, dala jsem dětem vybrat, zda chtějí pracovat na pamětní desce společně nebo samostatně. Děti se rozhodly pro druhou možnost – každý si chtěl vytvořit svůj vlastní návrh. Ačkoliv za normálních podmínek ve škole budou žáci na návrhu pamětní desky pracovat společně ve skupinkách, rozhodnutí dětí z oddílu plán projektu nijak nenarušovalo a spíše jsem jej uvítala, jelikož mě zajímalo co nejvíce nápadů, jak děti návrhy pojmu. Výběr konkrétního účastníka jsem nechala zcela na nich. Děti se při práci občas podívaly do portfolií, se kterými jsme pracovali v úvodní hodině a které jim i nyní byly volně k dispozici. Vzhledem k tomu, že každý mohl pracovat podle sebe a nekonfrontoval se s názory někoho jiného, zvládly děti své návrhy vytvořit zhruba za 35 minut.

5.2.5 ZÁVĚREČNÁ HODINA, REFLEXE

V závěrečné části projektu měly děti za úkol si vzájemně představit své návrhy a odůvodnit, proč si daného účastníka vybraly. Tři chlapci si vybrali kpt. Alfréda Bartoše, jeden si vybral rtm. Jiřího Potůčka a jediná dívka si vybrala

Františka Hladěnu. Při zdůvodňování kritérií jejich výběrů zazněly argumenty¹⁸⁵ jako: „*Přišel mi jako hrdina!*“ (argument, který zazněl v případě kpt. Bartoše), „*Zaujalo mě, jak to s ním dopadlo!*“ (kpt. Alfréd Bartoš), „*Vybral jsem si ho už na začátku, protože mě nejvíc zajímá a několikrát jsem byl u jeho pomníku.*“ (rtm. Jiří Potůček – jeho postavu si vybral chlapec, který si jako jediný vzpomněl na Lesopark v Trnové jako místo paměti pardubického odboje), „*Překvapilo mě, že se doted' neví, jak vlastně umřel, tak mě jeho příběh zaujal ze všech nejvíc.*“ (František Hladěna), „*Podle mě toho udělal pro odboj nejvíc!*“ (kpt. Alfréd Bartoš) a další.

Ještě předtím, než děti začaly pracovat na návrzích, jsem jim sdělila, že jejich výtvary budou zveřejněny na zámku v prostorách Východočeského muzea. Tato informace je očividně nadchla a pečlivě návrhy promýšlely – hlavně textovou podobu. Všechny děti nezávisle na sobě chtěly na svých deskách především připomenout konečný osud vybraného účastníka a také zdůraznit mravní přesah a přínos jeho hrdinských činů. Do práce na jejich projektu jsem nijak nevstupovala, pouze jsem jim zprostředkovala potřebný materiál (psací a kreslicí potřeby, čtvrtky, papíry, portfolia).

Před závěrečnou reflexí jsem dětem rozdala jejich vstupní dotazníky a společně jsme vyhodnocovali jejich odpovědi z úvodní hodiny. Potěšilo mě, že nyní děti věděly všechny otázky dobře a v poslední otázce vyjmenovaly všechna místa, která jsme dnes prošli.

Děti jsem rovněž požádala o vyplnění závěrečného reflektivního dotazníku (viz příloha č. 4), ačkoliv ne na všechny otázky mohly odpovědět (jak už jsem zmínila výše, projekt byl v některých částech upraven – především s ohledem na počet účastníků – a tak děti na některé otázky odpovídaly pouze za sebe, jelikož na závěrečném projektu pracoval každý sám).

Z výsledků reflektivního dotazníku a rovněž na základě závěrečné diskuse vyplynulo, že téma projektu děti zaujalo a projekt je bavil. Všechny děti se shodly na tom, že je nejvíce překvapilo, kolik nového se o historii Pardubic naučily a co

¹⁸⁵ Argumenty a postřehy dětí během diskuse byly zaznamenány do pedagogického deníku. (Archiv autorky)

všechno zajímavého se dozvěděly o místech, kterými často procházely a neshledaly na nich nic zvláštního. Jako nejobtížnější úkol projektu vyšla z odpovědí aktivita, při které se děti měly vzájemně seznamovat s jednotlivými účastníky odboje (každý si měl připravit pro ostatní několik údajů o „svém“ účastníkovi). Ačkoliv děti opakovaně hodnotily tento úkol jako nejobtížnější, z mého pohledu se jim dařilo prezentovat informace velice dobře a srozumitelně. Svůj závěrečný výtvar dětí ohodnotily jako přínosný, jelikož (např. dle odpovědi jednoho chlapce) by „*moje deska mohla existovat doopravdy, někoho inspirovat a nahradit třeba desku, která obsahuje chyby a moc toho nepřipomíná.*“ Děti se shodly na tom, že výtvary považují za určitý zdroj inspirace pro někoho dalšího.

5.2.6 HODNOCENÍ REALIZACE

Z celkového hodnocení a pozorování dětí při práci na projektu jsem zjistila zajímavé informace, které mě podnítily k drobným úpravám projektu. Co se týče časové dotace, původní rozvržení se osvědčilo a průběh jednotlivých aktivit nakonec trval kratší dobu, než jsem plánovala. Tato „časová rezerva“ bude při práci s celou třídou jedině vítána, jelikož ve větším počtu budou jednotlivé aktivity trvat déle a jen samotná organizace třídy bude vyžadovat více času. Na základě tohoto zhodnocení jsem se tedy rozhodla časové dotace jednotlivých aktivit neupravovat.

Drobně jsem ovšem upravila některé texty v portfoliích účastníků, u kterých děti nejvíce upozorňovaly, že jsou zbytečně dlouhé a přetížené informacemi. Texty jsem mírně zkrátila a náročné informace vhodně upravila tak, aby byly srozumitelnější a snadnější ke čtení a tedy i k zapamatování (ovšem texty k postavám kpt. Alfréda Bartoše, ppor. Josefa Valčíka a rtm. Jiřího Potůčka jsem záměrně nechala nejdelší, protože se jedná o ústřední postavy tématu). Více dobového materiálu jsem do jednotlivých portfolií nezařazovala, jelikož tato připomínka vzešla pouze od jednoho chlapce a naopak ostatní vnímali množství materiálu jako přiměřené.

Ani mapu a podobu dalších pracovních listů jsem nijak neměnila, jelikož děti k nim žádnou kritickou připomínku neměly. Poznamenala jsem si ovšem, že pro realizaci s třídou bude dobré, když jim před začátkem práce na návrzích

pamětních desek zdůrazním, kolik času budou mít k dispozici a že tento čas si mohou libovolně rozložit a využít jej v celém rozsahu. Průběžně budu žáky informovat o tom, kolik času jim zbývá do konce. Tímto upozorněním bych chtěla docílit toho, aby si žáci své návrhy pečlivě promysleli, celkovou práci si rozvrhli a nemuseli od začátku spěchat, jelikož se budou obávat, že to nestihnou. Tato situace totiž trochu vznikla u dětí ze skautského oddílu, které se snažily své nápady co nejrychleji realizovat a když jsem jim sdělila, že mají ještě dostatek času, své původní nápady přepracovávaly.

Na základě výsledků závěrečné reflexe je možné zhodnotit první realizaci projektu jako úspěšnou. Pilotní verze mi poskytla cenné a užitečné podněty k některým revizím, které jsem zapracovala ještě před realizací projektu se žáky Základní školy Pardubice Benešovo náměstí.

5.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PARDUBICE BENEŠOVO NÁMĚSTÍ

5.3.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY¹⁸⁶

Základní škola Pardubice Benešovo náměstí byla založena a slavnostně otevřena v roce 1960. Její název byl definitivně ustanoven v roce 1990 podle názvu stejnojmenného náměstí, kde sídlí. Od roku 1995 škola nabízí žákům od 1. ročníků sportovní přípravné třídy a stává se tak „*školou s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na atletiku*“.

Škola svým žákům v 1. – 5. ročníku nabízí možnost navštěvovat tzv. přípravku založenou na sportovní výchově, s velkým důrazem na všestranný a harmonický rozvoj dítěte. Od 6. třídy mají žáci možnost hlásit se do třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na atletiku. Kromě sportovního zaměření škola klade důraz i na jazykový rozvoj – anglický jazyk je zde vyučován už od 1. třídy. Zajímavostí školy je také speciální předmět *Rétorika a komunikace*,

¹⁸⁶Veškeré informace čerpány z: *Školní vzdělávací program Základní školy Pardubice, Benešovo náměstí 590*. Dostupné z <http://www.benesovka.cz/dokumenty-ke-stazeni> (přístup získán 12. června 2014).

který je povinným na 2. stupni. Žáci se v něm učí rozvíjet dovednosti efektivní komunikace a kritického myšlení.

Ve školním roce 2013/2014 navštěvovalo školu zhruba 500 žáků. V ročníku byly 2 – 3 třídy, průměrně s 24 žáky.

5.3.2 ZAČLENĚNÍ PROJEKTU DO ŠVP „ŠTAFETA“

Název „ŠTAFETA“ odkazuje na nutnost spolupráce (pomyslné předávání štafetového kolíku informací od učitelů k žákům, mezi učiteli navzájem, od pedagogů k rodičům a zpět, mezi jednotlivými spolužáky a rovněž i od žáků k učitelům) a na jednotlivé „úseky“ výchovně vzdělávacího působení školy. Školní vzdělávací program stojí na čtyřech pilířích (úsecích štafety), které mají zajistit všestranný harmonický rozvoj žáků a vybavit je nejnütnějšími životními dovednostmi. Těmito pilíři jsou: sport, mimoškolní pobyty, Rétorika a komunikace a prakticky zaměřené volitelné předměty.

Co se týče předmětu dějepis, učební plán školy stanovuje jeho výuku od 6. – 9. třídy, vždy 2 hodiny týdně. Předmět dějepis vznikl specifikací RVP oboru *Dějepis* (RVP oblast *Člověk a společnost*). Výběr učiva a jeho strukturalizace vychází z chronologického pojetí, které je kombinováno s tematickým a je proveden tak, aby žáci získali ucelený a objektivní obraz historie. Výuka probíhá většinou ve třídách, příležitostně v terénu (návštěvy muzeí, výstav, besed apod.). Výchovné a vzdělávací strategie využívané v dějepise usilují o rozvíjení klíčových kompetencí a zároveň začleňují některé obsahy průřezových témat.

Nyní bych se zaměřila na obsah učiva dějepisu pro 9. ročník a navrhla odpovídající začlenění projektu Operace SILVER A do jeho struktury. Žáci 9. ročníku mají být seznámeni s historickými souvislostmi po roce 1918 (Evropa a svět po první světové válce, vznik Československa) až do událostí souvisejících s rozpadem východního bloku (sametová revoluce, dále vznik České republiky, evropská integrace – vstup do EU).

Problematika SILVER A se tematicky vztahuje ke dvěma učebním blokům (z celkových 8, které ŠVP pro 9. ročník vymezuje). První učební blok vychází

z výstupu, který udává RVP: „*Žák na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.*“¹⁸⁷ Tento výstup je na školní úrovni modifikován: „*Žák uvede příklady pro nacionalismus, extremismus, rasismus.*“¹⁸⁸ K výstupu se pak vztahuje učivo zaměřené na první projevy fašistické agrese, nástup fašismu, vznik válečných ohnisek, Protektorát Čechy a Morava a druhá světová válka. Konkrétněji lze téma operace SILVER A uplatnit v druhém učebním bloku. Zde se učivo rovněž opírá o výstup udávaný RVP: „*Žák zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.*“¹⁸⁹ ŠVP pak výstup transformuje do následující podoby: „*Žák zdůvodní úctu k odkazu účastníků odboje, vysvětlí poválečný vývoj Československa.*“¹⁹⁰ Konkrétní obsah učiva se potom zaměřuje na poválečné Československo 1945 – 1948, domácí a zahraniční odboj, mezinárodní konference a poválečné uspořádání světa. Ačkoliv blok už částečně odkazuje na poválečný vývoj, je do něj ještě zahrnut domácí a zahraniční odboj za druhé světové války. Prostřednictvím projektu se žáci seznámí s činností domácího odboje a některými důležitými historickými mezníky Protektorátu Čechy a Morava. Především však projekt přispívá k naplnění druhého očekávaného školního výstupu („*Žák zdůvodní úctu k odkazu účastníků odboje, vysvětlí poválečný vývoj Československa.*“), jelikož žáci v jeho průběhu sledují hrdinské činy a osudy účastníků odboje (v tomto případě pardubického), které na závěr „hodnotí“ prostřednictvím tvorby návrhů pamětních desek.

Výuka regionálních dějin v ŠVP není přesně definována a v dějepise jí nejsou věnovány speciální hodiny. Paní učitelka dějepisu ovšem potvrdila, že učitelé dějepisu s žáky regionální historii probírají a vykládají ji jako „doprovodnou součást velkých dějin“.

¹⁸⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 47. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-06-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

¹⁸⁸ *Školní vzdělávací program Základní školy Pardubice, Benešovo náměstí 590*, s. 160. Dostupné z <http://www.benesovka.cz/dokumenty-ke-stazeni> (přístup získán 12. června 2014).

¹⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 47. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-06-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

¹⁹⁰ *Školní vzdělávací program Základní školy Pardubice, Benešovo náměstí 590*, s. 160. Dostupné z <http://www.benesovka.cz/dokumenty-ke-stazeni> (přístup získán 12. června 2014).

5.4 REALIZACE PROJEKTU – ZÁKLADNÍ ŠKOLA (9. C)

Realizace projektu se žáky Základní školy Pardubice Benešovo náměstí proběhla celkem ve třech dnech: 29. dubna (úvodní hodina), 30. dubna (historická exkurze) a 5. května (práce na projektu a závěrečná reflexe).

5.4.1 POPIS SKUPINY

K účasti na projektu byla vybrána třída 9. C. Třidu tvoří celkem 17 žáků, z toho 7 dívek a 10 chlapců. Projekt se celkově zúčastnili všichni žáci, ale bohužel každý den někdo chyběl, takže nikdy nebyly pracovní skupiny úplně kompletní.

Ještě před zahájením projektu jsem rozebírala některé detaily s třídní učitelkou 9. C Mgr. Kateřinou Vodákovou a také s Mgr. Irenou Schoberovou, která v této třídě vyučuje dějepis. S třídní učitelkou jsme se bavily o tom, jak třída funguje jako kolektiv, jaké jsou v ní vzájemné vztahy a jak jsou žáci zvyklí spolupracovat. Údaje byly pro mne podstatné především z toho důvodu, abych věděla, jak s třídou vhodně pracovat a hlavně abych např. žáky nerozdělila do skupin, ve kterých by spolu byli ti, mezi nimiž jsou nějaké napjaté vztahy. Třídní učitelka mi sdělila, že se jedná o třídu s příjemným kolektivem, ve které se nevyskytují žádné „nebezpečné“ vztahy a všichni spolu poměrně dobře vychází a vzájemně se respektují. Z tohoto ohledu mi paní učitelka potvrdila, že mohu žáky rozdělit do skupin tak, jak uznám za vhodné a nemusím řešit nějaké „výjimky“, které by spolu ve skupině být neměly. U paní Schoberové jsem zjišťovala, jak jsou žáci v hodinách dějepisu zvyklí pracovat, jak se zapojují do výuky a samozřejmě také kterému učivu se momentálně věnují. Mgr. Schoberová vyučuje ve třídě dějepis prvním rokem a je zde velice spokojena. Oceňuje, že většina žáků má evidentní zájem o předmět, do hodin se aktivně zapojuje a ráda něco společně tvoří. Z tohoto důvodu učitelka navrhuje různé interaktivní hodiny, s žáky se dívají na historické dokumenty, čtou články z dobových novin, účastní se exkurzí, apod. Žáci jsou tedy zvyklí se na průběhu hodin aktivně podílet a nejen pasivně přijímat a zapisovat si informace z výkladu. Co se týče probíraného učiva, tématu druhé světové války se žáci věnovali zhruba před dvěma měsíci, nyní se věnují poválečnému vývoji.

5.4.2 ÚVODNÍ HODINA

Úvodní hodiny se zúčastnilo celkem 14 žáků. Celá hodina se odehrávala v kmenové třídě 9. C. Úplně na začátku jsem se s žáky přivítala a krátce se s nimi seznámila. Nejprve jsem je uvedla do struktury projektu: řekla jsem jim, kterému tématu se budeme věnovat, co je jeho cílem, co nás bude čekat v jeho jednotlivých částech a v čem bude spočívat jeho hlavní výstup.

Ještě předtím, než jsem žákům rozdala vstupní test, zeptala jsem se jich, zda někdy slyšeli o tématu operace SILVER A, o parašutistech nebo celkově o odboji na Pardubicku. Na otázku odpovídali žáci velice stručně a většinou jednoslovně prostřednictvím pojmů, které už nedokázali přesněji popsat nebo přiřadit k něčemu konkrétnímu.¹⁹¹ Mezi odpověďmi zaznělo např. „*Jeden z parašutistů byl Bartoš!*“, „*Pomáhali atentátu na Heydricha.*“, „*Účastníci byli pak popraveni na Zámečku.*“, „*Patřil k nim Gabčík s Kubišem.*“, „*Byly vypáleny Lidice a Ležáky.*“, „*K Bartošovi patřil ještě Potůček, kterého zastřelili v Trnové.*“ apod. Žáci si vzpomněli na hodně informací o atentátu na Heydricha a následných represivních akcích, ale o samotné operaci SILVER A (až na vyjmenování členů paravýsadku) toho příliš nevěděli. Následně se žáci samostatně věnovali vyplnění vstupního testu. Cílem testu bylo zjistit, s jakými prekoncepty žáci do projektu vstupují a rovněž se jeho prostřednictvím na závěr projektu dozví, kolik nového se naučili. Z výsledků testu vyplynulo, že většina žáků má poměrně dobré znalosti o tématu v nadregionální rovině (tedy co se týká učiva, které probírali ve škole v souvislosti s druhou světovou válkou), nicméně o pardubickém odboji a regionální výlučnosti mělo povědomí jen pár žáků. U první otázky si většina žáků správně spojila osud osady Ležáky s umístěním vysílačky Libuše, jen zhruba čtyři žáci odpovídali méně určitě (např. „*Bylo to kvůli atentátu na Heydricha, Němci si chtěli dokázat svou moc.*“). Ačkoliv odpovědi na první otázku poukázaly na to, že žáci vědí o existenci vysílačky a dokážou si ji spojit s obdobím heydrichiády, z výsledků druhé otázky jsem zjistila, že pouze čtyři žáci znají její jméno (ostatní na otázku vůbec neodpověděli). Třetí otázka představovala pro žáky velký problém. Parašutisté z výsadku ANTROPOID žákům zamotali hlavy, jak jsem usoudila z jejich

¹⁹¹Odpovědi žáků byly zaznamenány do pedagogického deníku. (Archiv autorky)

odpovědí, jelikož ke každé nabízené možnosti odpovědi se přiklonila vždy téměř třetina třídy. Čtvrtá otázka dopadla nejlépe, správně na ni odpovědělo 12 žáků (zbylí dva zvolili možnost B – tedy velitele pardubické služebny gestapa), nicméně jen polovina z nich doplnila jméno zastupujícího říšského protektora (během závěrečné reflexe jsem zjistila, že druhá polovina na tuto část odpovědi pouze zapomněla). Pátou otázku zodpovědělo správně 9 žáků, zbytek spojil bývalý hotel Veselka s úkrytem parašutistů po atentátu. Patrně nejhůře dopadla předposlední otázka, jelikož na souvislost Zámečku s popravami v době heydrichiády si vzpomněli pouze dva žáci. Jeden žák napsal, že se jednalo o sídlo gestapa, zbytek třídy neodpověděl vůbec. Poslední otázka měla zjišťovat prekoncepty žáků, které budou použity především následující den při historické exkurzi. I u této otázky žáci zaváhali a odpověděla pouze jedna slečna, která si vzpomněla na Lesopark Jiřího Potůčka v Trnové. Stejně jako ve skautské skupině mě i ve třídě výsledek poslední otázky překvapil, jelikož většina dětí prochází historickým centrem Pardubic každý den do školy a stejně nikdy žádnou pamětní desku nezaznamenala. K formulaci jednotlivých otázek žáci neměli žádné dotazy a rovněž při závěrečné reflexi hodnotili otázky jako srozumitelné a jasné. Testy jsem od žáků vybrala a schovala u sebe, aby je do doby závěrečné reflexe neztratili.

Po vyplnění vstupního testu následoval krátký teoretický výklad, jehož prostřednictvím jsem žáky uvedla do tématu. Během výkladu jsem se často na žáky obracela a žádala je, aby některé informace doplňovali, což se jim dařilo. V 15 minutách jsme společně probrali důležitá fakta a přistoupili k další aktivitě. Ještě před tím, než jsem žákům vysvětlila potřebné instrukce, rozdělila jsem je do tří skupin. Chtěla jsem, aby rozdělení bylo co nejvíce spontánní a náhodné, a proto jsem k této taktice využila barevné lístečky, které si žáci losovali z obálky a pomocí kterých byli rozděleni do tří skupin (dvě skupiny po 5 žácích a jedna skupina po 4). Jak paní učitelka předpokládala před začátkem projektu, žáci s rozdělením skupin neměli problém a pohotově se seskupili do jednotlivých týmů. Následně jsem skupinám rozdala portfolia a sdělila jim potřebné informace.

Během samostatné práce jsem žáky obcházela a pozorovala je při jejich činnosti. Způsob, jak budou postupovat při seznamování se se svými členy, jsem

nechala zcela na nich, zdůraznila jsem jim ovšem, že na svou prezentaci budou mít cca 6 minut a u každého účastníka by měli vyzdvihnout pouze nejdůležitější informace vztahující se především k jeho činnosti v pardubickém odboji. Všechny skupinky se (nezávisle na sobě) rozhodly postupovat tak, že si jednotlivé účastníky rozdělily mezi sebe a každý ve skupině si vzal na starost jednoho, kterého bude prezentovat. Dva žáci, kteří „přebývali“, studovali především pramenný materiál ze všech portfolií skupiny a pomáhali ostatním doplňovat důležité informace. Žáci pracovali samostatně a nebylo potřeba je k práci výrazně pobízet. S pramenným materiálem si rovněž poradili a neměli téměř žádné otázky.

Při prezentaci se objevilo několik menších problémů. Jednotlivé skupiny především nedodržovaly čas, který jim byl na jejich výstup přiřazen. Tento fakt pramenil zejména z toho, že žáci nesplnili původní zadání (vybrat o jednotlivých účastnících jen nejdůležitější údaje) a často sdělovali opravdu podrobné a nepodstatné informace tak, jako kdyby je vůbec nezkrátili a prezentovali je v původním znění. Pouze jedna skupina dodržela zadání a přednesla jen nejpodstatnější informace, navíc spatra (oproti jiným spolužákům, kteří se často dívali do svých poznámek nebo přímo četli z papíru). Jak se tedy ukázalo, pro žáky byl opravdu velký problém vybrat zásadní informace a logicky je uspořádat do souvislého textu. Druhý problém, který se u aktivity objevil, se týkal části úkolu, ve které žáci měli přijít na to, jak to s jednotlivými účastníky dopadlo (např. zda byli popraveni na Zámečku nebo jiným způsobem). Ačkoliv žáci potvrdili, že věděli, že mají splnit i tuto část úkolu, málokteré skupině se to podařilo. Vždy, když jsem se po jejich prezentaci zeptala, jaký byl tedy osud jejich účastníků, odpověděli, že to ze svých materiálů nezjistili. Tuto informaci ovšem měli vyčíst z pramenných materiálů, které byly v portfoliích (z kroniky města a jmenného seznamu popravených) a ne z archu s životopisnými údaji. Ačkoliv jsem jim při zadávání aktivity zdůrazňovala, že tuto informaci najdou v pramenných materiálech, podle mého názoru si údaje jednoduše nespojili, protože s těmito materiály jsem je viděla pracovat a přesvědčila jsem se, že jejich charakteru rozumí. Z tohoto důvodu se prezentace trochu časově protáhla. Pozitivně hodnotím to, že se žáci i tak snažili, vzájemně se při prezentacích poslouchali a velice dobře se jim dařilo hledat

vzájemné vztahy mezi účastníky, které zakreslovali na tabuli. V rámci jednotlivých výstupů zazněly velice pěkně zpracované příspěvky, které někteří žáci doplnili i o krátké čtení z pramenných materiálů. Zpětně se domnívám, že jsem žákům měla na začátku více zdůraznit, jaký charakter informací vybrat a ukázat jim to na konkrétním příkladu (např. že není potřeba sdělovat přesné datum a místo narození, povolání rodičů apod., ale spíše se zaměřit na to, co konkrétního přinesli pardubickému odboji). Zároveň jsem jim v průběhu jejich práce měla připomenout, kde najdou informace o osudu účastníků a že na ně ve své prezentaci nemají zapomenout.

Po ukončení prezentace jsem se žáků ptala, jak se jim pracovalo především s pramenným materiálem a některými vzpomínkami. Žáci práci hodnotili pozitivně, se čtením (a písmem) neměli problém a dařilo se jim v textech orientovat.

Úvodní hodinu jsem zakončila krátkým shrnutím absolvovaných aktivit a znovu jsem připomněla podobu výstupu, ke kterému projekt směřuje. Na úplný závěr jsme si s žáky upřesnili organizační záležitosti týkající se historické exkurze.

5.4.3 HISTORICKÁ EXKURZE

Historickou exkurzi jsme začali před budovou školy, od které jsme se vydali do centra Pardubic. Druhý projektový den jsme oficiálně zahájili na začátku ulice Sladkovského (za podchodem pod ulicí Hlaváčova), kde jsme si nejprve společně připomněli průběh úvodní hodiny. Žáci se rozdělili do skupin, ve kterých pracovali předchozí den. Jelikož druhého projektového dne se zúčastnilo celkem 16 žáků, dva týmy byly rozšířeny a vznikly tak dva pětičlenné týmy a jeden šestičlenný. Po úvodní organizaci jsem žáky seznámila s průběhem dnešního programu. Žáci dostali do skupin jednu mapu (viz příloha č. 5), jedno překreslené schéma vztahů mezi účastníky pardubického odboje (viz příloha č. 45) a rovněž každý žák dostal pracovní list, do kterého si v průběhu exkurze zapisoval, s jakým účastníkem jsou místa spjata (viz příloha č. 3). Nejprve se žáci ve skupinkách podle mapy zorientovali a následně jsme vyrazili do terénu. Skupiny k exkurzi přistupovaly velice aktivně a vzájemně se předháněly v tom, která dané místo najde jako první. Na jednotlivých zastaveních jsem vždy vyzvala ty žáky, kteří se v úvodní hodině

danou postavou zabývali, aby o ní stručně ostatním něco připomněli. Opakování se až na drobné výjimky setkalo s úspěchem – jednotliví žáci si základní informace opravdu zapamatovali anebo je případně doplnili jejich spolužáci. Obzvláště vynikající výkon předvedli dva žáci: chlapec J. celou třídu (včetně paní učitelky dějepisu, která se exkurze rovněž účastnila) ohromil svým výstupem, ve kterém shrnul i ta nejpodrobnější fakta o postavě Jiřího Potůčka. Podobný výkon předvedla slečna Z. u domu manželů Bartoňových.

V rámci jednotlivých zastavení jsem žáky upozorňovala na to, že pamětní desky často obsahují chybné údaje. Mile mě překvapil fakt, že tyto chyby žáci vždy odhalili bez jakýchkoliv dalších nápověd (např. že někteří účastníci nebyli popraveni na Zámečku, jak deska uvádí, ale zemřeli v koncentračních táborech; v domě Antonie Bartošové bydlel rovněž její druh Ferdinand Chára, kterého pamětní deska opomíjí apod.). Žáci sami od sebe v některých místech upozorňovali na účastníky, o jejichž osudech se na úvodní hodině nic nedozvěděli (všichni členové SILVER A, manželé Krupkovi a František Hladěna). S osudy těchto postav se seznámili až na konkrétních místech prostřednictvím různých materiálů (viz přílohy č. 19a – 25), které jsem jim na místě poskytla a které nahlas předčítali. V momentech, kdy si žáci nemohli vzpomenout na některé údaje k účastníkům, doplňovala jsem jejich přednesy já.

Žáci se v terénu orientovali velice dobře a jednotlivá místa se jim dařilo najít bez obtíží. Jedinou nepříjemností, která nám trochu narušovala průběh exkurze, byla právě probíhající rekonstrukce třídy Míru, díky níž jsme původně plánovaná místa zastavení v této lokalitě posouvali dál (abychom se vůbec slyšeli). V průběhu exkurze se k naší skupině na chvíli přidaly dvě starší paní, které náš program oslovil, a chtěly se o tématu dozvědět více. Někteří žáci se velice aktivně ujali průvodcovské role a zasvětily nové účastnice do tématu.

Historickou exkurzi jsme zakončili před budovou divadla. Ještě před rozchodem proběhla (u zmrzliny) krátká reflexe, během které měli žáci ohodnotit svou dnešní práci. Žáci především vyjadřovali svá překvapení nad tím, kde se pamětní desky nacházely, jelikož těmito místy prochází často a nikdy si žádné

z nich nevšimli. Žáci také přiznali, že některé informace z předchozího dne si na začátku dnešní exkurze už nepamatovali, jelikož se jim účastníci začali plést, nicméně neustálé „dokolečka“ opakování jim pomohlo si udělat v údajích pořádek a lépe si je zapamatovali. Na konci reflexe jsme si společně zkontrolovali pracovní list, který žáci vyplňovali v průběhu exkurze a který jim zůstal pro jejich potřebu. Před rozchodem domů jsem žákům znovu připomněla, co bude jejich finálním úkolem, kterému se budeme věnovat v posledním projektovém dnu.

Druhý projektový den jsme krátce reflektovali také s paní učitelkou, která především pozitivně vyzdvihla fakt, že během exkurze se do projektu aktivně zapojili i žáci, kteří na úvodní hodině tolik aktivní nebyli a ani do normálních hodin dějepisu se tolik nezapojují. Konkrétně se zmínila o dvou chlapcích, kteří i z mého pohledu odvedli velice dobrou práci a v podstatě celou třídu vedli. Paní učitelku rovněž potěšilo, kolik informací si z úvodní hodiny žáci zapamatovali, jelikož má obvykle zkušenosti s tím, že jim to trvá trochu déle, než si některé informace opravdu osvojí. Pozitivní hodnocení věnovala také momentu, kdy se k nám v průběhu exkurze přidaly dvě nadšené paní. Společně jsme se ovšem shodly, že se nepodařilo zapojit všechny žáky v plném rozsahu. Konkrétně se jednalo o dva chlapce, kteří v průběhu exkurze projevíli minimální zájem o probíhající aktivity, příliš se nezapojovali a svým týmům nepomáhali. Paní učitelka potvrdila, že pasivní a odmítavý přístup zaujímají i ve škole a to nejen v jejích hodinách.

Z mého pohledu se historická exkurze vydařila. Pozitiva spatřuji především ve velice aktivním přístupu žáků a jejich nadšení do hledání a zjišťování nových informací. Mé kladné hodnocení směřuje rovněž k jejich bystrým úsudkům při odhalování chybných údajů na pamětních deskách a rovněž k zajímavým otázkám, které je v průběhu exkurze napadaly, např. „*Proč manželé Krupkovi nemají pamětní desku?*“, „*Proč má Věra Junková pamětní desku na domě, kde nebydlela?*“, „*Jak tedy pravděpodobně umřel František Hladěna?*“, „*Proč Bartoš běžel při svém útěku zrovna sem?*“, „*Proč Potůčka ten četník zastřelil?*“ apod.¹⁹² Z charakteru otázek vyplývá, že žáci nad tématem opravdu přemýšleli a jednotlivá místa v nich

¹⁹²Otázky žáků byly zaznamenány do pedagogického deníku. (Archiv autorky)

vzbuzovala zájem. K negativním stránkám exkurze jednoznačně řadím nedostatečné zapojení dvou výše zmíněných chlapců.

5.4.4 PRÁCE NA PROJEKTU

Závěrečná část projektu se konala opět ve kmenové třídě 9. C a zúčastnilo se jí 15 žáků. Poslední projektový blok jsme zahájili krátkým shrnutím předchozích dní, především našeho posledního setkání v rámci historické exkurze. Po krátkém opakování jsem se žáků zeptala, zda si pamatují, jaký charakter má závěrečný projekt mít. Žáci si vzpomněli na kritéria, která jsem jim často v předchozích dnech opakovala a já je v tomto momentu ještě trochu doplnila. Především jsem jim zdůraznila důležitou (a motivující) informaci, že návrhy budou (v průběhu června) vystaveny v prostorách Východočeského muzea, kam se půjdou společně s paní učitelkou podívat. Žáci se rozdělili do svých skupin, ve kterých pracovali už od úvodní hodiny. Bohužel však i v tento den někteří žáci, kteří se účastnili předchozích dní, chyběli, a proto musely být skupiny mírně upraveny. Úpravu jsem nechala na žácích, kteří chtěli pracovat tak, jak už byli původně rozděleni, a proto „upravené“ skupiny byly v trochu nevyrovnaném počtu (celkem tři skupiny po 4, 5 a 6 žácích). Žádná skupina se necítila nijak limitována (kvůli vyššímu/nížšímu počtu členů). Skupiny si sesedly kolem jednoho pracovnímu stolu a obdržely čisté papíry A4. Nejprve jsem žáky požádala, aby vytvořili pouze návrhy desek, které následně budou překreslovat na čtvrtky formátu A2. Žáci měli k dispozici různé psací a kreslicí potřeby a rovněž také portfolia, se kterými pracovali v úvodní hodině a která mohli kdykoliv využít, např. pokud si potřebovali ověřit informace nebo data.

V průběhu samostatné práce jsem skupinky obcházela a pozorovala je při činnosti. Snažila jsem se do práce žáků příliš nezasahovat, pouze jsem skupiny upozorňovala na to, kolik času jim zhruba zbývá do konce hodiny. Jednotlivým skupinám se podařilo poměrně rychle se shodnout na postavě, které budou vytvářet návrh pamětní desky – skupina č. 1 si vybrala kpt. Alfréda Bartoše, skupina č. 2 rtm. Jiřího Potůčka a skupina č. 3 Antonii Bartošovou (matka kpt. Bartoše). Od tohoto momentu se pracovní nasazení jednotlivých skupin už značně lišilo. Skupina č. 1 (složená převážně z dívek) pracovala zcela samostatně, žáci si mezi sebou

rozdělili úkoly (někteří kreslili, jiní vymýšleli psaný text, někdo hledal informace v portfoliích apod.) a během práce se nezdržovali. Skupina č. 3 se rozhodla pro hromadnou spolupráci na všech částech návrhu, a tedy všichni se stejnou měrou podíleli na všem. Tuto skupinu (kterou tvořili sami chlapci) zastihla na začátku menší krize, během které se jim vůbec nedařilo vymyslet, jak by chtěli pamětní desku pojmout a co na ni napsat/nakreslit. Díky tomu se dostali do menšího časového skluzu, nicméně krizi se jim podařilo brzy překonat (především díky nápadu jednoho z chlapců, že složí básničku) a o to usilovněji pracovali v druhé půlce hodiny. Největší problém se objevil u skupiny č. 2 (rovněž pouze chlapecká skupina). Chlapci ani do půlky hodiny nevymysleli základní návrh a v podstatě se ani moc nesnažili. Často jsem je musela vybízet k tomu, aby začali přemýšlet a opravdu se věnovat práci. Jejich problém podle mého názoru nespočíval v nezájmu o práci na projektu, protože v předchozích projektových dnech patřili k těm aktivnějším žákům, ale především v tom, že ani jeden z nich nebyl příliš kreativní, a tak je zkrátka „výtvarná“ činnost nebavila. Této skupině jsem se věnovala trochu více a snažila jsem se jim nabídnout podněty, které by je mohly inspirovat k vlastnímu nápadu. Nakonec se i tato skupina pustila do práce, i když výsledný efekt byl trochu „odfláknutý“. Po konci hodiny měla následovat klasická desetiminutová přestávka, nicméně i tu žáci (na základě vlastní iniciativy) využili k práci.

5.4.5 ZÁVĚREČNÁ HODINA, REFLEXE

Na začátku druhé hodiny žáci stále pokračovali v práci na návrzích. Původně jsem plánovala, že celková práce nezabere více než 45 minut, ale posléze se ukázalo, že žáci potřebují mnohem více času. Celkově na deskách pracovali cca 60 minut (z tohoto důvodu se nám druhá vyučovací hodina trochu protáhla a projekt jsme uzavírali ještě chvíli po jejím skončení).

Následně každá skupina předstoupila se svým návrhem před třídu a stručně jej představila ostatním. Žáci měli za úkol především objasnit kritéria¹⁹³, která je vedla k výběru postavy. Skupina č. 1 si kpt. Alfréda Bartoše vybrala z toho důvodu, že ji nejvíce oslovil jeho životní příběh, osud a celkově jej vyhodnotila jako

¹⁹³Argumenty žáků byly zaznamenány do pedagogického deníku. (Archiv autorky)

největšího hrdinu. Do návrhu se snažili zanést jeho portrét a krátký text odkazující především na jeho hrdinskou smrt. Skupina č. 2 se při výběru rozhodla pro rtm. Jiřího Potůčka, jelikož už v úvodní hodině pracovala s jeho portfoliem a její členové si o něm zapamatovali nejvíce informací. Chlapci z této skupiny rovněž uvedli, že je zaujal příběh o jeho smrti, především postava českého četníka, který jej zavraždil. Při prezentaci této skupiny jsem ocenila především fakt, že chlapci zaujali sebekritický postoj a sami před třídou přiznali, že neměli moc nápadů, jak desku pojmut, a proto je jejich návrh trochu „chudší“ ve srovnání s ostatními. Jako poslední prezentovala svůj návrh skupina č. 3, která se rozhodla vytvořit pamětní desku Antonii Bartošové. Při výběru rovněž zohlednila fakt, že pracovala s jejím portfoliem, především chlapec F., který již v úvodní hodině předvedl se svou prezentací jeden z nejlepších výkonů a rovněž v rámci historické exkurze dokázal, že si spoustu informací zapamatoval. Chlapci rovněž chtěli její jméno trochu „zviditelnit“, protože ačkoliv se jedná o matku jednoho z nejvýznamnějších hrdinů našich dějin, téměř nikdo o ní nic neví. Na návrhu desky se velkou měrou podílel chlapec L., který zde předvedl svůj básnický talent. Po prezentaci jsem výtvary jednotlivých skupin uschovala u sebe, abych je mohla předat Východočeskému muzeu.

Následně jsme se společně pustili do vyhodnocení vstupního testu, který jsem žákům rozdala. Žáci nyní odpovídali na otázky správně a u poslední vyjmenovali všechna zastavení v rámci historické exkurze (rovněž nezapomněli na Lesopark Jiřího Potůčka, ve kterém jsme sice nebyli, ale o jeho podobě jsme se cestou zmiňovali). Žáci si správné odpovědi v testu barevně doplňovali.

Závěrečné reflexi jsme se věnovali ve zbytku hodiny a částečně také o následné přestávce. Nejprve žáci hodnotili svou práci slovně. V hodnoceních často opakovali, že se jim v týmech pracovalo dobře a že si společnou práci opravdu užili. Žáci především zdůrazňovali, že je k práci hodně motivovala představa, že jejich návrhy budou umístěny na zámku, kde je můžou vidět různí návštěvníci. Podle jejich slov je nejvíce zaujala historická exkurze, bavilo je hledat pamětní desky a přiřazovat je k účastníkům, o kterých jsme se bavili v úvodní hodině. Na otázku, co by v projektu udělali jinak, především odpovídali, že by na tvorbu svých

návrhů uvítali více času, aby se nemuseli stresovat, že to nestihnout. Takhle prý své návrhy stihli, ale ke konci už museli pracovat rychleji.

Poté jsem žáky hodnotila já. Pochválila jsem celou třídu za aktivní účast na projektu a skvělou spolupráci. Následně jsem hodnotila jednotlivé aktivity, zapojení žáků a konkrétně vyzdvihovala některé jejich výkony. Ocenila jsem např. některé kvalitní prezentace v úvodní hodině, skvělou orientaci a hledání v centru Pardubic, výbornou paměť a schopnost propojovat jednotlivé vztahy a rovněž kreativitu, kterou většina předvedla při svých návrzích. Dle mého názoru si kladné ohodnocení zasloužili všichni žáci, jelikož každý se do projektu (minimálně v některých jeho částech) aktivně zapojil a společně se svou skupinou tvořil dobrý tým. Na druhou stranu jsem rovněž žákům sdělila některé své negativní pocity z projektu, které jsem se však snažila alespoň trochu vyvážit pozitivním aspektem. Tímto způsobem jsem např. okomentovala dnešní pasivní postoj skupiny č. 2, na druhou stranu jsem připomněla jejich nadšený přístup v rámci historické exkurze a velkou pomoc při hledání vzájemných vztahů mezi jednotlivými účastníky odboje.

Když už žáky nenapadalo nic dalšího, co by chtěli dodat ke slovnímu hodnocení, rozdala jsem jim závěrečné reflektivní dotazníky, které vyplňovali samostatně. Nechala jsem na žácích, aby se sami rozhodli, zda se chtějí nebo nechtějí podepsat. Z výsledků¹⁹⁴ závěrečného dotazníku vyplynulo, že projekt všechny zúčastněné žáky bavil a splnil (případně předčil) jejich očekávání, která získali v úvodní hodině. Co se týče nově získaných poznatků a zkušeností, žáci se především vyjadřovali přímo k problematice SILVER A a k členům pardubického odboje – opakovala se především odpověď typu: „*Ano, dozvěděl/a jsem se něco o SILVER A.*“ Odpovědi žáků u čtvrté otázky lze rozdělit do dvou (téměř početně vyrovnaných) skupin: jedna polovina zastávala názor, že projekt je přínosný především z toho důvodu, že se dozvěděli něco nového, co mohou v budoucnu využít, druhá polovina spatřovala přínos tohoto projektu právě v tvorbě návrhů pamětních desek, které (podle jejich názoru) mohou být inspirací pro další osoby nebo minimálně mají být vystaveny očím veřejnosti. Stejně tak u páté otázky odpovědi žáků sledovaly dvě linie – jedna hodnotila především práci na závěrečném

¹⁹⁴Kompletní výsledky závěrečného dotazníku – viz příloha č. 61.

projektu, druhá způsob získávání a hledání informací. U této odpovědi však ocenění závěrečné práce převážilo – celkem 8 žáků se shodlo na tom, že se jim nejvíce povedl návrh pamětní desky. Šestou otázku pojala většina žáků poměrně nekriticky – 5 žáků odpovědělo, že je nic nenapadá a 4 neodpověděli vůbec. Zbylí žáci s kritičtějším přístupem se vyjadřovali především k práci na návrhu pamětní desky – jejich odpovědi zahrnovaly hodnocení jako: „(Nepovedl se) *nákres pamětní desky, nebyli jsme dost pracovití.*“, „*Myslím, že se nám nepovedl ten slogan, který jsme na desku napsali.*“, případně „*Nejméně se nám povedl návrh pamětní desky, protože moc nefungovala týmová spolupráce.*“ K sedmé otázce se vyjádřili téměř všichni pozitivně a pouze 4 žáci uvedli, že spolupráce v týmu poněkud vázla a ne vždy byla práce rovnoměrně rozdělena. Podobně jako u šesté otázky, i k osmé otázce přistoupila většina žáků nekriticky (ačkoliv jsem je před začátkem vyplňování testu požádala, aby se snažili být co nejkonkrétnější a napsali třeba i malý detail, který byl pro ně obtížný). Tato žádost se nesetkala s úspěchem, jelikož celkem 10 žáků odpovědělo, že projekt nezahrnoval nic, co by pro ně bylo obtížné (nebo o tom nevědí). Pouze 2 žáci uvedli, že měli problém v úvodní hodině vybrat z portfolií nejdůležitější informace a následně je vhodně prezentovat ostatním. Zbylí 3 žáci přiznali, že se nejvíce „zapotili“ při vymýšlení návrhu pamětní desky. Odpovědi u této otázky mne obzvlášť překvapily, jelikož v úvodní hodině mělo objektivně při prezentaci více žáků problém s výběrem nejdůležitějších informací a také s kvalitním přednesem. Nejvíce se žáci rozepsali u deváté otázky, ve které měli vyličit svůj nejsilnější zážitek z projektu. Většina žáků spojovala svůj nejsilnější zážitek s historickou exkurzí, během které je nejvíce zaujaly osudy některých dalších účastníků (z odpovědí např.: „*Nejsilnějším zážitkem byl pro mě osud Alfréda Bartoše, jak se zastřelil na ulici.*“ nebo „*Nejsilnější zážitek jsem měla během naší exkurze, kde jsme si na jednotlivých místech vyprávěli příběhy o tom, co se tam stalo.*“). Dva žáci za svůj nejsilnější moment označili práci na pamětní desce a celkem 3 žáci zhodnotili, že se jim líbilo všechno stejně. U poslední otázky jsem žáky požádala, aby se snažili být co nejkonkrétnější a napsali co nejvíce věcných připomínek, které k celkovému průběhu mají. Bohužel ani u této otázky se žáci výrazněji nerozepsali, většina z nich napsala, že se jim projekt líbil, že by si jej rádi zopakovali a že k němu nemají co dodat. Mezi komentáři se objevila jen jediná

přípomínka a to k výkladu v úvodní hodině, ke kterému jeden z chlapců napsal, že by se mu líbilo, kdyby byl výklad podpořen powerpointovou prezentací. S tímto argumentem rozhodně souhlasím, protože si myslím, že by tím byl výklad názornější, nicméně jsem klasickou výkladovou metodu bez použití prezentaci zvolila hlavně z toho důvodu, že jsem se obávala technického selhání.

Celkově mě výsledky reflektivního dotazníku trochu zklamaly, jelikož jsem doufala, že budou žáci otevřenější a napíšou více osobního hodnocení a připomínek. Žáci měli na vyplnění poměrně dost času, takže se nedomnívám, že by jejich stručné odpovědi vyplývaly z časového presu. Spíše si myslím, že možná pro ně bylo složité na některé otázky odpovědět, protože nikdy předtím neměli s podobným reflektivním dotazníkem (nebo jakoukoliv reflexí) větší zkušenosti a byli možná zvyklí hodnotit jevy pouze jako líbí – nelíbí.

Hodnocení žáků (v závěrečném dotazníku a celkově během realizace projektu) se pro mě stalo důležitým východiskem pro návrh možných inovací v projektu.

Na úplný závěr jsem se s žáky rozloučila, poděkovala jim za účast na projektu a připomněla, že se v červnu můžou těšit na vystavení svých návrhů pamětních desek v prostorách Východočeského muzea.

V následujících hodinách dějepisu žáci sepsali závěrečnou zprávu o průběhu projektu, která byla umístěna na webové stránky školy (viz příloha č. 62).

5.4.6 HODNOCENÍ REALIZACE A NÁVRHY INOVACÍ

Z mého pohledu se realizace projektu se žáky 9. C podařila a poskytla mi řadu podnětů, které mohou projekt vylepšit a upravit některé jeho chyby. Ze závěrečných dotazníků i z předchozí diskuse vyplynulo, že projekt žáky bavil a téma je oslovilo. Společně s paní učitelkou jsme se shodly na tom, že jsme třídu pro projekt vybraly dobře – nejenže se žáci aktivně zapojovali, ale rovněž jejich nižší počet umožňoval vytvořit menší skupiny, které se nám z pedagogického hlediska dařilo lépe organizovat (především při historické exkurzi v centru Pardubic) a rovněž i žáci se mohli v menších skupinkách lépe realizovat.

Žáci se do úkolů pouštěli s nadšením a nemusela jsem je nijak výrazně pobízet. Měla jsem velkou radost především z toho, že žáci přistoupili k tvorbě návrhů pamětních desek velice zodpovědně a byli opravdu motivováni poznámkou, že jejich návrhy budou vystaveny. Ačkoliv se některé návrhy povedly více než jiné, snažili se všichni a každý si během projektu našel aktivitu, která mu šla lépe než ostatní a ve které mohl uplatnit své kvality.

Na druhou stranu mi realizace rovněž ukázala některé nedostatky projektu, které by bylo možné před další realizací upravit, aby byl projekt pro žáky více přínosný. Pro příště bych výkladovou část úvodní hodiny podpořila powerpointovou prezentací. Prezentace by se mohla skládat z různých historických fotografií (např. fotografie z atentátu na Reinharda Heydricha, vypálení osady Ležáky, popraviště na Zámečku apod.), které by se žákům postupně promítaly a na jejichž základě by se snažili sami rekonstruovat příběh v chronologickém sledu. Učitel by podle situace odpovědi žáků doplňoval, případně je rozšiřoval. Domnívám se, že tímto způsobem by výkladová část hodiny byla pro žáky zábavnější, názornější a aktivním hádáním událostí by se pomalu připravovali na další části projektu, které jsou založeny na samostatné aktivitě.

Další úpravu bych provedla u aktivity, ve které žáci pracovali s portfolii jednotlivých účastníků odboje. Úpravou bych chtěla docílit především toho, aby žáci byli nuceni vybírat opravdu jen podstatné informace a nezapomněli v historických pramenech nalézt ty, které jim byly na začátku zdůrazňovány. V této souvislosti mě napadá vytvořit určitý formulář s předem připravenými kolonkami, které by žáci měli v textech a pramenech nalézt (např. jméno, povolání, vztah k jiným účastníkům, práce v odboji, smrt apod.). Žáci by tak byli lépe vedeni k vyhledávání podstatných informací a zároveň by jim formulář zůstal pro jejich potřebu (rychlá orientace ve faktech).

U historické exkurze bych se snažila více začlenit méně aktivní žáky např. tím, že bych v některých momentech přímo určovala, že nyní trasu povedou oni apod. Nejvíce úprav bych však provedla v závěrečné části projektu. Zde bych se určitě přiklonila k tomu, aby závěrečná dvouhodinovka byla rozšířena minimálně o

jednu vyučovací hodinu. Ačkoliv samotná práce na návrzích šla žákům od ruky a nijak se nezdržovali, nejvíce času jim zabralo vymýšlení pojetí desky. Pro příště bych žákům na tuto aktivitu vyčlenila minimálně 60 min, aby neměli pocit, že pracují pod časovým tlakem.

Dále jsem se zamýšlela nad původním rozdělením skupin. Chtěla jsem, aby rozdělení bylo co nejvíce náhodné (právě pomocí barevných lístečků) a žáci byli v jiných skupinách, než jsou normálně zvyklí. S rozdělením žáci neměli problém a po celou dobu spolupracovali a vzájemně spolu vycházeli. Jediný problém se objevil až v závěru projektu, při práci na návrzích. Zde se totiž původní rozdělení skupin ukázalo jako nevýhodné, jelikož zatímco v jedné skupině byla početní převaha kreativních a výtvarně nadaných dívek, v druhé byli sami chlapci (ve třetí skupině byli rovněž sami chlapci, ale ti byli kreativnější), kteří nebyli moc nadšení do výtvarných činností. Skupiny jsem však už nechtěla znovu přerozdělovat, protože společně pracovali už od začátku a rovněž i žáci sami byli takto v týmech „spokojení“. Na druhou stranu všechny týmy přijaly za svou práci stejnou zodpovědnost – chlapci z druhé skupiny přiznali, že tato činnost nebyla moc „pro ně“ a tudíž (podle nich) náročnou práci zvládli zkrátka „po svém“. Jejich reflexi jsem ocenila a osobně jsem i s jejich prací byla spokojena, jelikož jsem názorně viděla, jak je to pro ně těžké a zároveň si pamatovala, že jinak v předchozích projektových dnech se hodně zapojovali.

Určitě bych pro příště také upravila charakter závěrečné reflexe. Kvůli časovému presu ke konci hodiny jsem neměla příležitost si s jednotlivými skupinami promluvit osobně a získat tak od nich hlubší reflexi. Pravděpodobně by se žáci otevřeli více, kdybychom vedli soukromou diskusi pouze po skupinkách. Z tohoto důvodu bych původně plánovaný čas vyhrazený pro reflexi rozšířila na 30 min tak, aby bylo opravdu dostatek prostoru pro diskusi jak s celou třídou, tak také s jednotlivými skupinkami (a samozřejmě také dost času na vyplnění reflektivního dotazníku). U žáků bylo poznat, že s hodnocením (a především sebehodnocením) nemají téměř žádné zkušenosti a nevědí si s tím moc rady. Tento problém bohužel nelze vyřešit v rámci (necelých) tří projektových dní, ale jedná se o záležitost, která si vyžaduje řešení v dlouhodobějším časovém horizontu. Kdybych s žáky pracovala

delší dobu, snažila bych se je prostřednictvím různých aktivit vést k soustavnému sebehodnocení (a hodnocení aktivity jako celku).

Rozhodně stojí za zvážení do projektu zahrnout i besedu s pamětníkem. Pokud by projekt mohl být časově rozšířen, beseda s pamětníkem by logicky navazovala na exkurzi v historickém jádru Pardubic, po které by žáci získali větší vhled do problematiky a mohli tak lépe s pamětníkem diskutovat (a mj. čerpat informace k návrhům pamětních desek).

Podle mého názoru by se dal projekt rozšířit rovněž o sledování filmové produkce. V této souvislosti je vhodný zejména film *Operace Silver A*¹⁹⁵, který svým kontroverzním zpracováním přímo podněcuje k diskusi. Projekce filmu by proběhla ještě před prací na pamětních deskách. Úkolem žáků by bylo odhadovat historické nepřesnosti, zcela chybné údaje a rovněž i pravdivost zachycených lokací ve filmu (např. kde se podle filmu Alfréd Bartoš zastřelil x kde se zastřelil ve skutečnosti; kde podle filmu bydleli manželé Hladěnovi x kde bydleli ve skutečnosti apod.). Zadané úkoly by se vyhodnotily po zhlédnutí filmu v rámci společné diskuse.

Ačkoliv žáci 9. C neměli s projektovou výukou žádné zkušenosti, domnívám se, že k projektu přistoupili profesionálně a aktivity velice dobře zvládali. Všechny části projektu se nesly ve velice příjemné atmosféře, s žáky jsme se rychle spřátelili a společně vytvořili prostředí pro vzájemnou spolupráci. Nejsilnější zpětnou vazbou pro mě byl fakt, že žáci byli opravdu překvapeni, kolik společného mají Pardubice s odbojem za druhé světové války a co všechno můžou jednotlivá místa „vyprávět“.

5.4.7 HODNOCENÍ REALIZACE MGR. SCHOBEROVOU

Kromě zpětné vazby ze strany žáků jsem získala také zpětnou vazbu od paní učitelky Schoberové, která byla přítomna během celého projektu. Z jejího pohledu se projekt vydařil a splnil její očekávání z předchozích organizačních debat, které jsme spolu vedly. Žáci jí během projektu přišli opravdu nadšení, zapálení do práce a s viditelným zájmem o téma. Paní učitelka ovšem nejvíce ocenila, že se do projektu aktivně zapojili i žáci, kteří se do normálních hodin obvykle nezapojují a

¹⁹⁵*Operace Silver A* (Režie Jiří Strach. Česko, 2007)

neprojevují žádný zájem o předmět. Během projektu se výrazně projeví a předvedli některé své kvality (např. dobrý orientační smysl, paměť, úsudek apod.), které na hodinách dosud neprojevili. Rovněž paní učitelka přiznala, že z hlavního výstupu projektu – tedy z tvorby návrhů pamětních desek – měla na začátku trochu strach, jelikož se obávala, že žáci k úkolu nepřistoupí zodpovědně a nevytvoří nic, co by bylo možné vystavit v prostorách zámku. Proto ji velice překvapilo, jak aktivně a zodpovědně se žáci do úkolu pustili a (téměř všichni) si s návrhy dali záležet. Písemné hodnocení Mgr. Schoberové je zařazeno v rámci příloh (viz příloha č. 63).

5.4.8 PŘÍPRAVA VÝSTAVY

Na začátku června 2014 jsem se sešla s panem Václavem Tamchynou, se kterým jsem dříve vyjednávala možnost vystavit žakovské návrhy v prostorách pardubického zámku. Předala jsem mu jak návrhy dětí ze skautského oddílu, tak pamětní desky žáků z 9. C. Instalace výstavy proběhla v druhém červnovém týdnu, na jehož konci byla dokončena a otevřela se pro veřejnost.¹⁹⁶ „Oficiální“ zahájení výstavy společně s žáky 9. C jsme s Mgr. Schoberovou naplánovaly na poslední týden školního roku.

5.5 POPIS PROJEKTU

Anotace:

Projekt reaguje na regionální výlučnost města Pardubice v souvislosti s činností paravýsadku Silver A v době druhé světové války. Obsah projektu je zaměřen na seznámení žáků s činností odbojové skupiny v Pardubicích, s jejími jednotlivými členy a jejich životními osudy. Žáci se nejprve dozvídají důležitá životní data vybraných postav pardubického odboje. Pracují s historickými prameny a stručnými výtahy z odborných a populárně naučných publikací, které jim učitel předkládá a které studují v menších skupinách. Zjištěné informace následně konfrontují s vlastními zkušenostmi, které získávají v průběhu exkurze

¹⁹⁶Viz přílohy č. 64 – 68.

po nejdůležitějších místech Pardubic připomínajících sledované události. Exkurze má žákům rovněž umožnit, aby si vytvořili představu o tom, jakým způsobem jsou významné historické události v Pardubicích prezentovány a do jaké míry jsou běžným kolemjdoucím připomínány (prostřednictvím pamětních desek, informačních tabulí, atd.). Prostřednictvím reflexe jsou žáci dovedeni k vlastní samostatné tvorbě – návrhu pamětní desky, která by pardubickým občanům a návštěvníkům města připomínala statečné hrdiny pardubického odboje. Žáci na závěrečném úkolu pracují v menších skupinách. Výsledky práce si následně vzájemně představí a zdůvodní kritéria výběru připomínané osobnosti.

Klíčová slova:

Druhá světová válka, Protektorát Čechy a Morava, zahraniční odboj, domácí odboj, paravýsadky, Silver A, Pardubice.

Forma realizace: Jednodenní projekt

Typologie projektu:

Z časového hlediska je projekt koncipován jako projekt **krátkodobý** (5 – 6 vyučovacích hodin). Návrh projektu byl stanoven uměle (**navržený učitelem**, v tomto případě organizátorem). Projekt je navržen pro žáky jedné třídy, jedná se tedy o projekt **kolektivní**. Podle informačního zdroje projektu se jedná o projekt **kombinovaný** (žáci obdrží základní materiál, který si mohou sami rozšířit – např. v rámci historické exkurze z pamětních desek nebo informačních tabulí). Realizace projektu probíhá v rámci **více příbuzných předmětů** (dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova).

Cílová skupina:

Projekt je určen žákům druhého stupně základní školy. (Realizace projektu proběhla konkrétně se žáky 9. třídy základní školy.)

Časový rámec: 5 - 6 vyučovacích hodin

Místa realizace: Budova školy, historické jádro města Pardubice.

Obsah: Viz tabulka *Scénář projektu* (příloha č. 1)

Hlavní cíle:

Žáci

- vlastními slovy popíší situaci okolo prvních parašutistických výsadek na území Protektorátu Čechy a Morava, konkrétně se zaměří na okolnosti seskoku skupiny Silver A.
- vyjmenují nejdůležitější osoby Pardubicka spojené s odbojovou činností a uvedou základní úkoly, kterými byli parašutisté Silver A pověřeni.
- zhodnotí úspěšnost odbojové akce a objasní důsledky pro členy pardubického odboje i samotné parašutisty.
- vyjmenují konkrétní místa Pardubic, která jsou s problematikou spjata.
- vyhodnotí současný charakter pamětního odkazu.

Výstupy:

Výstupem projektu jsou návrhy pamětních desek, které by pardubickým občanům a návštěvníkům města připomínaly významnou postavu pardubického odboje a její hrdinské činy v době druhé světové války. Žáci tyto návrhy vytváří v menších skupinkách. Společným výstupem celé třídy je vystavení těchto návrhů v prostorách Východočeského muzea sídlícího v budově pardubického zámku.

Materiál a pomůcky:

Vstupní testy, portfolia s životními údaji o vybraných členech pardubického odboje a členů Silver A, současný plán města Pardubice (historické jádro města), pracovní listy (doplněk k mapě: místa paměti jednotlivých účastníků), velké čtvrtky (formát A2), volné papíry, centrofíxy, pastelky, tužky, závěrečné reflektivní dotazníky.

Vzdělávací oblast¹⁹⁷

Jazyk a jazyková komunikace (vzd. obor *Český jazyk a literatura*)

- Žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.
- Žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.
- Žák využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu.
- Žák využívá poznatků o jazyce a stylu k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic.

Informační a komunikační technologie (vzd. obor *Informační a komunikační technologie*)

- Žák uplatňuje základní estetická a typografická pravidla pro práci s textem a obrazem.
- Žák používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji.
- Žák zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě.

Člověk a společnost (vzd. obor *Dějepis*)

- Žák se orientuje na časové ose, řadí hlavní historické epochy v chronologickém sledu.
- Žák rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu.

¹⁹⁷*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-05-01]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

- Žák zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

Člověk a společnost (vzd. obor *Výchova k občanství*)

- Žák posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů ve škole.

Člověk a příroda (vzd. obor *Zeměpis*)

- Žák organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů.
- Žák ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu.
- Žák aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny.

Umění a kultura (vzd. obor *Výtvarná výchova*)

- Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.
- Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.
- Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.
- Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.
- Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

Člověk a svět práce (vzd. obor *Člověk a svět práce*)

- Žák organizuje a plánuje svoji pracovní činnost.
- Žák užívá technickou dokumentaci, připraví si vlastní jednoduchý náčrt výrobku.

Dramatická výchova (doplňující vzdělávací obor)

- Žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- formuje studijní dovednosti
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- umožňuje cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, zapamatování, dovednosti pro učení a studium
- umožňuje cvičení plánování učení a studia, organizace vlastního času
- umožňuje cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, tvořivosti)
- zprostředkovává vzájemné poznávání se ve skupině/třídě
- podporuje cvičení aktivního naslouchání, komunikačních dovedností

- rozvíjí v žácích individuální dovednosti pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, apod.)
- rozvíjí sociální dovednosti pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny)

Výchova demokratického občana

- umožňuje participovat se na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
- rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení
- umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- rozvíjí poznatky o klíčových meznících evropské historie

Multikulturní výchova

- rozvíjí spolupráci s jinými lidmi

Environmentální výchova

- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví
- vede k ochraně přírody a kulturních památek (význam ochrany přírody a kulturních památek)

Mediální výchova

- umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
- učí využívat potenciál médií jako zdroje informací
- rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu
- přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci
- přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu
- rozvíjí komunikaci a spolupráci v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu.
- Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.
- Žák uvádí věci do souvislostí a propojuje poznatky do širších celků.
- Žák si osvojuje základní pojmy a termíny související s daným tématem.
- Žák poznává smysl a cíl učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence k řešení problémů

- Žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení.

- Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence komunikativní

- Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně a souvisle.
- Žák naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.
- Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů a tvořivě je využívá ke svému rozvoji.
- Žák využívá získané komunikativní dovednosti ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

- Žák účinně spolupracuje ve skupině a pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
- Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Kompetence občanské

- Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj pro kulturu a tvořivost.

Kompetence pracovní

- Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky.

Návrhy inovací:¹⁹⁸

- Výklad v úvodní hodině podpořit **powerpointovou prezentací**. Prezentace by se mohla skládat z různých historických fotografií (např. fotografie z atentátu na R. Heydricha, vypálení osady Ležáky, místo popraviště na Zámečku apod.), které by se žákům postupně promítaly a na jejichž základě by se snažili sami rekonstruovat příběh v jeho chronologickém sledu. Učitel by podle situace odpovědi žáků doplňoval, případně je rozšiřoval.
- K práci s portfolii jednotlivých účastníků připojit **formulář** s předem připravenými kolonkami, které by žáci měli v textech a pramenech nalézt (např. jméno, povolání, vztah k jiným účastníkům, práce na odboji, smrt apod.). Žáci by tak byli lépe vedeni k vyhledávání podstatných informací a zároveň by jim formulář zůstal pro jejich potřebu (rychlé vyhledávání informací).
- V závěrečné reflexi vyhradit čas pro **osobní diskusi** učitele s jednotlivými skupinami.
- **Beseda s pamětníkem**, která by logicky navazovala na exkurzi v historickém jádru Pardubic, po které by žáci získali větší vhled do problematiky a mohli tak lépe s pamětníkem besedovat (a mj. čerpat informace k návrhům pamětních desek).
- Sledování **filmové produkce** – např. film *Operace Silver A*¹⁹⁹, který svým kontroverzním zpracováním přímo podněcuje k diskusi. Projekce filmu by proběhla ještě před prací na pamětních deskách. Úkolem žáků by bylo odhadovat historické nepřesnosti, zcela chybné údaje a rovněž i pravdivost zachycených lokací ve filmu (např. kde podle filmu se Bartoš zastřelil x kde se ve skutečnosti zastřelil; kde podle filmu bydleli manželé Hladěnovi x kde ve skutečnosti bydleli apod.). Zadané úkoly by se vyhodnotily po zhlédnutí filmu v rámci společné diskuse.

¹⁹⁸Vychází z kapitoly Realizace projektu – základní škola (9. C), část *Hodnocení realizace a návrhy inovací*.

¹⁹⁹*Operace Silver A* (Režie Jiří Strach. Česko, 2007)

6 ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit projekt, jehož prostřednictvím mohou být žáci druhého stupně základní školy seznámeni s tématem operace SILVER A a s pardubickým odbojem celkově.

Před přípravou projektu jsem prostudovala řadu publikací a pramenů vztahujících se k tématu a přesvědčila jsem se o jeho velkém potenciálu k možnostem zpracování pro potřeby žáků na druhém stupni základní školy. Projekt kromě získání faktografických informací o pardubickém odboji směřoval rovněž k rozvoji afektivní složky osobnosti žáků a působil na vytváření jejich vztahu k místu, kde žijí. Žáci mohli hlouběji odhalit skutečnou hodnotu některých na první pohled zcela obyčejných míst a spatřit je tak v novém, neobyčejném světle a zahlédnout příběhy, které by domy a ulice mohly vyprávět.

Výuka regionálních dějin je nezbytnou součástí výkladu dějin obecných a má v hodinách dějepisu rozhodně své opodstatnění. Stejně jako u výkladu jiných témat i u regionálních dějin je důležité využívat efektivní vyučovací formy a metody. Metoda projektové výuky v této oblasti nabízí řadu možností a pozitivních aspektů. Samostatným vytvářením projektu se žáci ještě hlouběji seznamují s danou problematikou a pomáhá jim si k ní vytvořit bližší vztah. Kromě toho projektová výuka v sobě zahrnuje řadu dalších přínosných momentů podstatných pro celkový rozvoj osobnosti žáků.

Realizace připravených projektů, která proběhla na přelomu května a června 2014 s dětmi ze skautského oddílu a s žáky 9. C Základní školy Benešovo náměstí, měla za cíl ověřit efektivnost a funkčnost navrženého projektu a zároveň měla za úkol získat zpětnou vazbu potřebnou k zachycení nevyhovujících a nefunkčních prvků. Na základě zpětných vazeb od žáků jsem některé části projektu přepracovala a možné inovace navrhla tak, aby mohl vzniknout projekt vhodný k realizaci učiteli na základních školách v Pardubicích a blízkém okolí.

Hlavní přínos mé práce spočívá v návrhu projektu s významnou regionální tematikou operace SILVER A. Ačkoliv se na Pardubicku jedná o událost zcela

unikátního významu a v souvislosti se 70. výročí heydrichiády vyšla řada historických publikací a zajímavých dokumentů, k vytvoření edukačních materiálů pro žáky škol s problematikou SILVER A zatím nedošlo.

Vedlejší přínos vidím i ve zpracování některých materiálů, které byly v projektu použity. Jedná se především o vytvoření trasy po pamětních místech pardubického odboje. Ačkoliv v roce 2012 vytvořilo Turistické informační centrum v Pardubicích naučnou stezku s názvem *Pardubicemi po stopách SILVER A*, řada významných míst do ní nebyla zahrnuta a rovněž doprovodný zvukový průvodce neposkytuje návštěvníkům stezky potřebné informace. Z tohoto důvodu jsem do trasy zahrnula mnohem více zastavení, než uvádí „oficiální“ naučná stezka, aby nejen žáci, ale i jiní lidé se zájmem o toto téma, mohli projít co nejvíce pamětními místy.

V neposlední řadě spatřuji přínos realizace projektu i v samotných návrzích desek, které budou od druhé poloviny června 2014 vystaveny v prostorách Východočeského muzea v Pardubicích. Děti ze skautského oddílu i žáci tak uvidí „naživo“ výsledky své práce a rovněž tak širší veřejnost může více proniknout nejen do regionálních dějin, ale také do možností práce s žáky na druhém stupni základní školy.

V tématu práce lze nalézt možnosti jejího dalšího rozšíření. V první řadě je možné vybrat jiné regionální téma vhodné pro výuku žáků na druhém stupni základní školy (nebo i na střední škole), didakticky jej zpracovat a k jeho provedení třeba opět využít metodu projektové výuky. Z nosných regionálních témat Pardubicka se nabízí např. současné pozůstatky architektonické činnosti Pernštejnů (neboli *Co zbylo v Pardubicích po Pernštejnech?*), historický původ tradičních městských slavností (*Kde se vzala Pernštýnská noc?*) nebo bombardování Pardubic v roce 1944 (*Bomby nad Pardubicemi* – učitelé společně s žáky se mohou inspirovat výstavou Východočeského muzea v Pardubicích, která se uskutečnila v roce 2014).

Za zvážení stojí rovněž možnost rozšířit projekt *Operace SILVER A v Pardubicích* pro potřeby žáků na gymnáziích a středních školách. Zejména ve

výběrových seminářích z dějepisu by se mohla uplatnit varianta, kdy bude výchozí krátkodobý projekt rozšířen na celoroční s řadou exkurzí. Cílem by pak bylo představit propojenost regionálního působení paravýsadku SILVER A s dalšími místy na území bývalého protektorátu. Exkurze by mohly vést například k památníku u obce Senice u Poděbrad (místo seskoku paraskupiny SILVER A), do budovy školy v Bohdašíně (předposlední záchytný bod Jiřího Potůčka), ale také do Prahy (Petschkův palác – bývalé sídlo pražského gestapa, kostel sv. Cyrila a Metoděje v Resslově ulici – místo posledního úkrytu sedmi parašutistů apod.).

Jak už jsem zmínila v úvodu, téma operace SILVER A již bylo zpracováno v řadě odborných studií, avšak zdaleka nedošlo k vyčerpání možností jeho využití při ovlivňování (nejen) žákovského vytváření vztahu k blízkému okolí. Další realizace projektu mohou přinést zajímavé náměty pro inovace a aktualizace, které budou reagovat jak na potřeby žáků, tak na požadavky kurikulárních dokumentů.

7 SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

Prameny

Státní okresní archiv Pardubice, fond MěNV Pardubice (1954 – 1990), *Pamětní kniha města Pardubice z let 1934 – 1965*, kn. č. 1.

Státní okresní archiv Pardubice, fond Odboj, zámeček; státní příslušníci, př. č. 6, *Ohledací a úmrtní listy*.

Státní oblastní archiv Zámorsk, fond MLS Chrudim 1945 – 1948, *Jmenný seznam popravených*.

Regionální tisk

Státní okresní archiv Pardubice, sb. Regionální časopisy, *Východočeský kraj*, ročník 1942.

Regionální oddělení knihovny Pardubice, *Zprávy klubu přátel Pardubicka*, ročník 2012.

Pedagogická literatura

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995. 81 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

- KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 151 s. ISBN 80-7290-088-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-0239-5.
- PARKAN, František. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. 161 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 292 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.
- VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938. 254 s.
- VYBÍRAL, Michal. *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1996. 48 s.
- ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934. 53 s.

Regionální literatura

BARTOŠ, Josef, Jindřich SCHULZ a Miloš TRAPL. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 119 s. ISBN 80-244-0865-1.

BIČÍK, Zdeněk. *Bibliografie kraje Pardubického*. Pardubice: Krajský dům osvěty, 1959. 109 s.

FOLTÝN, Dušan a kol. *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty v Praze, 2008. 303 s. ISBN 978-80-7290-352-8.

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. 276 s. ISBN 978-80-7368-584-3.

Pardubice: průvodce městem Pardubice – metropolí východních Čech; Úvod napsal Libor Slezák. Pardubice: Theo, 1996. 28 s.

RATSKAZOV, Jiří. *Pardubice v běhu staletí*. Pardubice: Helios, 2012. 187 s. ISBN 978-80-85211-31-3.

Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách: sborník z konference konané 23. - 24. listopadu 2005. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta UJEP, 2006. 134 s. ISBN 80-7044-843-1.

VOREL, Petr. *Základy historické regionalistiky. Metodika výzkumu a interpretace pramenných zdrojů místních a regionálních dějin v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. 124 s. ISBN 80-7194-717-2.

ŠEBEK, František. *Dějiny Pardubic*. Pardubice: Městský národní výbor: Krajské muzeum východních Čech, 1990. 227 s. ISBN 80-900069-1-4.

ZIKMUNDA, Vlastimil. *Pardubice: 650 let*. Pardubice: Merkur, 1990. 14 s.

ZIKMUNDA, Vlastimil. *Pardubice*. Praha: ČTK – Pressfoto, 1990. 128 s. ISBN 80-7046-027-X.

Historická literatura

BROŽ, Radovan a kol. *Silver A a heydrichiáda na Pardubicku: 70 let.* Pardubice: Evropské vydavatelství, 2012. 44 s.

ČVANČARA, Jaroslav. *Někomu život, někomu smrt: československý odboj a nacistická okupační moc 1941-1943.* Praha: Laguna, 1997. 251 s. ISBN 80-85952-19 - X.

GEBHART, Jan a Jan KUKLÍK. *Velké dějiny zemí Koruny české. Svazek XV. b.* Praha: Paseka, 2007. ISBN 80-7185-264-3.

JARÁ, Karla a kol. *Všední život na Pardubicku v období nacistické okupace a druhé světové války: (15. 3. 1939 – květen 1945).* Pardubice: Krajská knihovna, 2012. 199 s. ISBN 978-80-86934-15-0.

JELÍNEK, Zdeněk, Vojtěch ŠUSTEK, Libor PAŘÍZEK a Josef PLZÁK. *Operace Silver A.* Praha: Scriptorium, 2010. 335 s. ISBN 978-80-87271-28-5.

JIČÍNSKÝ, Karel. *Zámeček: historie národního odboje za heydrichiády na Pardubicku.* Pardubice: OV Českého svazu protifašistických bojovníků, 1982. 47 s.

KOTYK, Jiří. *Hana a Václav Krupkovi, pardubičtí spolupracovníci Silver A – pod koly dějin: legenda a skutečnost, aneb, Co unese lidský život.* Pardubice: Evropské vydavatelství, 2011. 176 s. ISBN 978-80-86247-09-0.

KYNCL, Vojtěch. *Ležáky: obyčejná vesnice, Silver A a pardubické gestapo v zrcadle heydrichiády.* Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 2008. 295 s. ISBN 978-80-86559-96-4.

NÝVLTOVÁ, Pavlína. *Příběh odvahy a zrady: Jiří Potůček-Tolar, radista desantu Silver A.* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2007. 197 s. ISBN 978-80-86818-40-5.

Internetové zdroje

Metodický portál RVP: Nataša MAZÁČOVÁ, *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*; dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/moznosti-a-meze-projekove-vyuky-v-soucasne-skole.html>/ (přístup získán 20. října 2013).

Metodický portál Educoland, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Pavel NOVOTNÝ, *Regionální dějiny a jejich postavení ve výuce dějepisu*; dostupný z <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=570> (přístup získán 8. června 2014).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-06-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Školní vzdělávací program Základní školy Pardubice, Benešovo náměstí 590. Dostupné z: <http://www.benesovka.cz/dokumenty-ke-stazeni> (přístup získán 12. června 2014).

<http://heydrichiada.pardubice.eu/cz>

8 SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 - Scénář projektu
- Příloha č. 2 - Vstupní test
- Příloha č. 3 - Pracovní list (místa paměti)
- Příloha č. 4 - Závěrečný dotazník
- Příloha č. 5 - Mapa Pardubic
- Příloha č. 6 – Portfolia všech účastníků
- Příloha č. 7a – Alfréd Bartoš, foto
- Příloha č. 7b – Alfréd Bartoš, medailonek
- Příloha č. 7c – Alfréd Bartoš, můj úkol
- Příloha č. 7d – Alfréd Bartoš
- Příloha č. 7e – Alfréd Bartoš, vzpomínky Václava Krupky
- Příloha č. 8a – Hana Krupková, foto
- Příloha č. 8b – Hana Krupková, medailonek
- Příloha č. 8c – Hana Krupková, vzpomínky
- Příloha č. 9a – Arnošt Košťál, foto
- Příloha č. 9b – Arnošt Košťál, medailonek
- Příloha č. 9c – Arnošt Košťál, jmenný seznam popravených
- Příloha č. 9d – Arnošt Košťál, úmrtní list
- Příloha č. 9e – Arnošt Košťál, Veselka
- Příloha č. 10a – Manželé Bartoňovi, Josef Bartoň, foto
- Příloha č. 10b – Manželé Bartoňovi, medailonek
- Příloha č. 10c – Manželé Bartoňovi, jmenný seznam popravených
- Příloha č. 10d – Manželé Bartoňovi, kronika – seznam
- Příloha č. 11a – Jiří Potůček, foto
- Příloha č. 11b – Jiří Potůček, medailonek
- Příloha č. 11c – Jiří Potůček, můj úkol
- Příloha č. 11d – Jiří Potůček
- Příloha č. 11e – Jiří Potůček, vzpomínky Václava Krupky
- Příloha č. 12a – Taťána Hladěnová, foto
- Příloha č. 12b – Taťána Hladěnová, medailonek
- Příloha č. 12c – Taťána Hladěnová, jmenný seznam popravených
- Příloha č. 12d – Taťána Hladěnová, úmrtní list
- Příloha č. 12e – Taťána Hladěnová, vzpomínky Václava Krupky
- Příloha č. 13a – Václav Krupka, foto
- Příloha č. 13b – Václav Krupka, medailonek
- Příloha č. 13c – Václav Krupka, vzpomínky I.
- Příloha č. 13d – Václav Krupka, vzpomínky II.
- Příloha č. 14c – Václav Krupka, vzpomínky
- Příloha č. 14a – Manželé Žváčkovi, foto
- Příloha č. 14b – Manželé Žváčkovi, medailonek
- Příloha č. 14c – Manželé Žváčkovi, jmenný seznam popravených
- Příloha č. 14d – Manželé Žváčkovi, vzpomínky J. Charypary
- Příloha č. 15a – Josef Valčík, foto
- Příloha č. 15b – Josef Valčík, medailonek
- Příloha č. 15c – Josef Valčík
- Příloha č. 16a – František Hladěna, foto
- Příloha č. 16b – František Hladěna, medailonek
- Příloha č. 16c – František Hladěna
- Příloha č. 17a – Věra Junková, foto

- Příloha č. 17b – Věra Junková, medailonek
Příloha č. 17c – Věra Junková, jmenný seznam popravených
Příloha č. 17d – Věra Junková, úmrtní list
Příloha č. 17e – Věra Junková, vzpomínky V. Krupky
Příloha č. 18a – Antonie Bartošová, fotka
Příloha č. 18b – Antonie Bartošová, medailonek
Příloha č. 18c – Antonie Bartošová, jmenný seznam popravených
Příloha č. 19a – Smrt Jiřího Potůčka I.
Příloha č. 19b – Smrt Jiřího Potůčka II.
Příloha č. 20a – Smrt Alfréda Bartoše I.
Příloha č. 20b – Smrt Alfréda Bartoše II.
Příloha č. 21a – Hotel Veselka
Příloha č. 21b – Hotel Veselka (rok 1925)
Příloha č. 21c – Hotel Veselka (chátrání v 50. letech)
Příloha č. 21d – Hotel Veselka (demolice, srpen 1972)
Příloha č. 22 – Hana Krupková (dokončení)
Příloha č. 23 – Václav Krupka (dokončení)
Příloha č. 24 – Smrt Františka Hladěny
Příloha č. 25 – Smrt Josefa Valčíka
Příloha č. 26 – Schéma účastníků – skautská skupina
Příloha č. 27 – Úvodní hodina – skautská skupina
Příloha č. 28 – Historická exkurze – skautská skupina
Příloha č. 29 – Pamětní desky manželů Konvalinkových a Žváčkových
Příloha č. 30 – Pamětní deska Věry Junkové
Příloha č. 31 – Pamětní deska Alfréda Bartoše
Příloha č. 32 – Pamětní deska manželů Bartošových
Příloha č. 33 – Pamětní deska Arnošta Košťála, hotelu Veselka
Příloha č. 34 – Pamětní deska Antonie Bartošové (a příbuzných)
Příloha č. 35 – Pamětní deska Františka Hladěny
Příloha č. 36 – Pamětní deska Jiřího Potůčka
Příloha č. 37 – Lesopark Jiřího Potůčka, Pardubice – Polabiny Trnová
Příloha č. 38 – Práce na projektu – skautská skupina
Příloha č. 39 – Návrh pamětní desky I. – skautská skupina
Příloha č. 40 – Návrh pamětní desky II. – skautská skupina
Příloha č. 41 – Návrh pamětní desky III. – skautská skupina
Příloha č. 42 – Návrh pamětní desky IV. – skautská skupina
Příloha č. 43 – Návrh pamětní desky V. – skautská skupina
Příloha č. 44 – Ukázka vstupního testu – třída 9. C
Příloha č. 45 – Schéma účastníků – třída 9. C
Příloha č. 46 – Historická exkurze, foto I (deska Věry Junkové) – třída 9. C
Příloha č. 47 – Historická exkurze, foto II (deska kpt. Bartoše) – třída 9. C
Příloha č. 48 – Historická exkurze, foto III (před domem manželů Krupkových) – třída 9. C
Příloha č. 49 – Shrnutí před prací na projektu – třída 9. C
Příloha č. 50 – Práce na projektu (skupina „Jiří Potůček“) – žáci 9. C
Příloha č. 51 – Práce na projektu (skupina „Alfréd Bartoš“) – žáci 9. C
Příloha č. 52 – Práce na projektu (skupina „Antonie Bartošová“) – žáci 9. C
Příloha č. 53 – Skupina „Jiří Potůček“ – žáci 9. C
Příloha č. 54 – Skupina „Alfréd Bartoš“ – žáci 9. C
Příloha č. 55 – Skupina „Antonie Bartošová“ – žáci 9. C
Příloha č. 56 – Návrh pamětní desky (Jiří Potůček) – žáci 9. C
Příloha č. 57 – Návrh pamětní desky (Alfréd Bartoš) – žáci 9. C
Příloha č. 58 – Návrh pamětní desky (Antonie Bartošová) – žáci 9. C

- Příloha č. 59 – Práce na závěrečném dotazníku – žáci 9. C
- Příloha č. 60 – Ukázka hodnotícího dotazníku – žáci 9. C
- Příloha č. 61 – Výsledky závěrečného dotazníku – žáci 9. C
- Příloha č. 62 – Závěrečná zpráva o průběhu projektu – žáci 9. C
- Příloha č. 63 – Hodnocení projektu Mgr. Irenou Schoberovou
- Příloha č. 64 – Informace k výstavě
- Příloha č. 65 – Foto výstava I.
- Příloha č. 66 – Foto výstava II.
- Příloha č. 67 – Foto výstava III.
- Příloha č. 68 – Foto výstavy IV.