

TÉMA: UČEBNICE DĚJEPISU

Školní dějepis představoval v kontextu lidově demokratického Československa významný nástroj ideologické indoktrinace. Dějepisné vzdělání se mělo podstatnou měrou podílet na výchově nového socialistického člověka. Analýza a interpretace ukávek z učebnic dějepisů může vést ke kritické reflexi persvazivních strategií a mechanismů ideologické manipulace. Výklad dějin se samozřejmě v průběhu let měnil, podléhal proměnám ideologického kontextu. V učebnicích tak lze zachytit zajímavé posuny v koncepci školního dějepisů. Srovnání těchto různých modelů učebnic a odlišné konceptualizace dějepisné látky může pomoci blíže vymezit funkce, jež dějepisné vzdělání mělo v kontextu socialistické výchovy plnit. Takové úvahy nás mohou dovést ke srovnání s dnešní dobou, k úvahám o smyslu dějepisné výuky dnes.

V západní Evropě došlo v posledních desetiletích k zásadní proměně dějepisných učebnic, kdy klesá podíl syntetického výkladového textu na úkor analytické části (obrázky, novinové či odborné texty, vzpomínky aj. – doplněné otázkami a úkoly) a zdůrazňuje se pluralita a konstruktivismus dějepisného poznání. Reprezentativním příkladem takových učebnic může být třeba společný německo-francouzský model učebnice *Geschichte/Histoire*. Tento úspěšný projekt založený na multiperspektivnosti dějepisného vzdělávání vznikl roku 2003 na základě společného rozhodnutí francouzské a německé vlády. Nejde přitom „jen“ o vytvoření jedné učebnice, ale o stabilní pracovní skupinu, která se zabývá tvorbou materiálů pro školní výuku dějepisů (viz: <http://www.klett.de/projekte/geschichte/dfgb/>). Využití ukávek ze starších (nejlépe ideologicky deformovaných) učebnic představuje nejen efektivní způsob analytické práce s textem, ale především do výuky (a následně do historického vědomí žáků) nenápadně vnáší povědomí o konstruktivismu, pluralitě a multiperspektivnosti dějepisného poznání.

V rámci tématu je prezentováno pět ukávek z učebnic vlastivědy a dějepisů pro základní školy. Konkrétně se jedná o učebnici pro žáky čtvrté třídy základní školy od širšího kolektivu autorů s názvem *Obrázky z dějin, učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol* (Praha, SPN 1952), z níž jsme vybrali výklad o první světové válce. Dále o učebnici autorů Miloslava Trapla a Vratislava Čapka *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy* (Praha, SPN 1959), kde zaměříme pozornost na interpretaci husitství. Dějepisnou produkci 60. let představuje učebnice Karla Bartoška *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy* (Praha, SPN 1963) – pozdějšího spoluautora *Černé knihy komunismu* (vydávaná v letech 1963–1967). Z této učebnice vybíráme ukávkou ze závěrečného textu, která se pokouší o shrnutí smyslu dějepisného poznání a apeluje na dětského čtenáře. Normalizační dějepis zastupuje *Dějepis 9* pro závěrečnou třídu základní školy (Praha, SPN 1972), z nějž nabízíme výklad o Mnichově, a druhý díl učebnice Miloně Dohnalové a Otakara Káni *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy* (Praha, SPN 1983), zde se výklad zaměřuje na zcela nedávnou minulost – 70. léta.

Vcelku tak ukávkou zachycují nejen reprezentativní témata (výklad první světové války, husitství a Mnichova), která sehrála významnou roli v rámci ideologické reinterpretační dějin, ale též charakteristické principy ideologické manipulace a běžné persvazivní strategie. Výběr ukávek se pokouší zachytit hlavní proměny školního dějepisů od počátku padesátých do

osmdesátých let. Zároveň ukazuje konvenční styl dějepisných učebnic, přináší ukázky standardních žánrů (výklad, otázky, apelativní text, shrnutí).

Proč se při výuce soudobých dějin věnovat zrovna starým učebnicím dějepisu? Práce s tímto materiálem může být mimořádně efektivní. Žáky s textem spojuje recepční kontext: i oni jsou ve škole a i jim kdosi vykládá něco o dějinách. Tato souvislost je může nejen pozitivně motivovat, ale především přirozeně generuje otázky, jež snadno přejdou v hlubší analýzu a interpretaci textu. Nad ukázkou z učebnice může dojít k nebývale efektivní koncentraci témat: hovoříme o první světové válce jako o historické události, zároveň o ideologické dezinterpretaci a účelovém využití zkresleného obrazu války k legitimaci moci a navíc též o socialistické škole a jejím výchovném tlaku na žáka. Staré učebnice žáky nenásilně vedou k tomu, aby si uvědomovali proměnlivost recepčního kontextu (situace žáků i učitelů ZŠ se v 50. letech lišila od té dnešní), aby pochopili, že historický kontext ovlivňuje jednání lidí, aby k hodnocení tohoto jednání přistupovali s vědomím toho, že bylo historicky kontextualizováno, a ptali se po specifikách tohoto kontextu.

TEXT I.

První světová válka

Znáte pohádku o milionáři, který ukradl slunce? Jiří Wolker v ní vypráví o boháči, který chtěl mít všechno bohatství světa jen pro sebe. I slunce by byl nejráději lidem ukradl a nechal by je ve tmě a v zimě.

Řeknete si, že je to jen v pohádce. Ovšem, ukrást slunce je možno jen v pohádce. Ale tak sobečtí a chtiví jako milionář z pohádky jsou všichni kapitalisté.

[...]

Z práce dělníků bohatli. Ale to jim nestačilo. Toužili mít stále více a více. Ve své chamtivosti chtěli ovládnout co největší část světa – nové a nové daleké země a jejich bohatství.

Vymýšleli si plány, jak ovládnout celý svět. Protože každý z kapitalistických států chtěl pro sebe uchvátit co nejvíce, dostaly se do sporů. Vytvořily se dvě skupiny kapitalistických států: Německo a Rakousko-Uhersko na jedné straně a Anglie, Francie a Rusko na druhé. Spory se zostřovaly.

Roku 1914 vypukla mezi těmito skupinami států válka – **první světová válka**. Zachvátila skoro celý svět a trvala čtyři roky.

Bylo to válka **nespravedlivá**. Byl to boj kapitalistických zemí o **vládu nad světem**.

Pracující lidem přinesla nesmírné utrpení. Avšak kapitalisté si spokojeně mnuli ruce. Seděli si pěkně v bezpečí a počítali miliony, které jim válka vynášela. Vydělávali spousty peněz na válečných dodávkách, nejvíce ovšem na dodávkách zbraní. Zatím na válečných bojištích umíraly miliony pracujících. 10 milionů vojáků bylo zabito a 20 milionů zraněno a zmrzačeno. Přitom ani nevěděli, zač bojují. Na celém světě se lidé ptali: „*Proč máme jít do války? Proč máme zabíjet lidi a proč se máme sami nechat zabít?*“ Kapitalisté obratně lidu nalhávali, že bojuje proti nepřítelům a za vlast. Lid však stále jasněji poznával, že bojovat za vlast a proti nepřítelům znamená bojovat proti svým utlačovatelům a vykořisťovatelům, bojovat proti kapitalistům. Tento spravedlivý boj vybojoval první na světě ruský lid rok před koncem světové války, ve Velké říjnové socialistické revoluci.

(Kolektiv autorů: *Obrázky z dějin, učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol*, Praha, SPN 1952, s. 62n.)

MOŽNÉ OTÁZKY:

- 1) Proč se ve výkladu o světové válce zmiňuje pohádka Jiřího Wolкера?
- 2) Pokuste se v textu označit objektivní historická fakta. Jaké další informace text obsahuje a jakou funkci v učebnici tyto pasáže plní?
- 3) Vypište z textu výrazy, které jsou hodnotící či emociálně zbarvené. Jakou mají v dějepisné učebnici funkci?
- 4) Koho se dle ukázky z učebnice válka týkala? Jaké postavy ve výkladu vystupují?
- 5) O čem se nás text snaží přesvědčit a jaké prostředky k tomu využívá?
- 6) Měla dle učebnice válka smysl? V čem spočívá její historický význam?
- 7) Je takový výklad války objektivní? Znáte nějakou podobnou interpretaci války? Pokuste se ukázkou srovnat s dnešními dějepisnými výklady.
- 8) Jakou roli text přisuzuje čtenáři?
- 9) Jak se naše dnešní čtení liší od roku 1952? Mohl dobový čtenář dojít k stejným závěrům jako my dnes?

MOŽNÉ ODPOVĚDI:

- 1) Postava kapitalisty, která hraje v dalším výkladu zápornou roli, je příliš abstraktní na to, aby u dětského čtenáře (učebnice je určena pro 4. třídu) vyvolala patřičné emoce. Výklad se jí proto snaží spojit s nějakou figurou, která je již negativně vymezena v rámci dětem známého žánru (pohádka obecně) či konkrétního příběhu (Wolkerův milionář). Pohádkové zlo tak slouží jako instrukce ke čtení výkladu první světové války, celý příběh války je ostatně „pohádkově“ koncipován. K ideologické deformaci obrazu dějin tak dochází nenápadně již v dětském věku, na důvěrně známém pohádkovém motivu střetu dobra se zlem parazituje ideologický příběh o zápasu vykořisťovatelů a vykořisťovaných.
- 2) Text příliš faktických informací nepodává. Dozvíme se, že válka začala v roce 1914, že trvala 4 roky, známe hlavní zúčastněné státy a jejich rozložení v rámci válečných stran, též přibližný počet obětí a zraněných. Zbytek ukázky faktické informace neobsahuje, jde mu především o výklad událostí, ten je zasazen do jednoduchého rámce příběhu o střetu dobra a zla. Velký prostor je věnován charakteristice „zlých“ kapitalistů a jejich motivace k vedení války. Učebnice v těchto pasážích vysvětluje, kdo nese odpovědnost za válku. Viníky jsou právě třídní nepřátelé komunistické ideologie, tedy kapitalisté. Dozvídáme se ještě, že z válečného zápasu dobra se zlem vítězně vzešla říjnová revoluce 1917, učebnice tuto pro komunistickou ideologii zakládající událost představuje jako dobrý konec boje za spravedlivý svět. Aktuálně vedený třídní boj tak díky odkazu na vzor roku 1917 a též na milióny válečných obětí (na vině jsou kapitalisté) získává na legitimitě: nemůžeme mít soucit s našimi kapitalisty, neboť i oni nesou odpovědnost za válku, jsou sobečtí a chtiví.
- 3) Emocionálně zbarvené jsou například charakteristiky kapitalistů, kteří jsou sobečtí a chtiví, mnuli si ruce, vydělávali spousty peněz, seděli si pěkně v bezpečí. Válka je hodnocena výrazy jako nespravedlivá, ruský lid naopak vede spravedlivý boj. Takové prvoplánově hodnotící výrazy by v dějepisné učebnici být neměly. Dějepis sice má žáky vést k tomu, aby význam historických událostí hodnotili, ale na základě faktografických znalostí (těch je v této ukázce minimum) a věcné argumentace. Takové hodnocení předpokládá i možnost jiného pohledu: jinak se válka jevila řadovým vojákům, jinak politikům, Němci ji vnímali jinak než Francouzi atd. Zde se nabízí jediný a závazný pohled, k hodnocení nedochází cestou věcné argumentace, ale právě díky užívání hodnotících a emocionálně zbarvených výrazů, které jsou vsazeny do rámce „pohádkového“ příběhu o střetu dobra a zla.
- 4) Výklad připouští pouze dvojí perspektivu pohledu na válku: pohled kapitalistů, kteří na ní svorně vydělávali, a pohled pracujícího lidu, který ve válce umíral, trpěl a posléze v spravedlivém boji svrhl vykořisťovatele. Tato dvojí perspektiva má zároveň morální rozměr: ti zlí a ti dobří. V ukázce tak nevystupují jednotliví lidé, ani národy či jinak vymezené společenské skupiny (řadoví vojáci, důstojníci, ženy, děti), ale pouze kapitalisté a pracující lid. Válka je tak jako složitá a mnohvrstevnatá událost zjednodušena, takový trivializující výklad ji však zároveň činí srozumitelnější, což ovšem vychází vstříc potřebám těch, kteří chtějí vidět svět kolem sebe jednoduše a jednoznačně.

- 5) Text se snaží čtenáře přesvědčit o tom, že válku zapříčinila chamtivost kapitalistů, kteří chtěli mít stále víc, a tak se dostali do sporů. Válku chtěli, protože na ní mohli vydělávat. Válka je tak představena jako příklad „falešného vědomí“ – lid si myslí, že bojuje za zájmy národa a vlasti, ve skutečnosti je však obelháván kapitalisty, kteří si zatím mnou ruce. Obě strany válečného konfliktu (Dohoda i Centrální mocnosti) jsou ty zlé, jediné východisko představuje revoluce, k níž došlo v roce 1917 v Rusku. Výklad se nás tak snaží přesvědčit o tom, že komunismus se prosadil právě v reakci na nesmírné válečné utrpení. Snaží se čtenáře přesvědčit o tom, že kapitalisté jsou zlí, neboť nesou na válce vinu. Kapitalisté jsou představeni jako skutečný nepřítel pracujících lidu, s nimi je dle učebnice potřeba vést „spravedlivý boj“. Takové závěry lze v kontextu padesátých let snadno aktualizovat (politické procesy, kolektivizace apod.). Jednu z přesvědčovacích strategií textu představuje důsledná polarizace světa na ty dobré a ty zlé. Čtenář je tak v podtextu stavěn do situace: buď se připojíš k nám dobrým, nebo budeš automaticky patřit k těm zlým. Kdo nejde s námi, jde proti nám.
- 6) Válka měla dle výkladu smysl. Ten spočíval ve spravedlivém boji ruského lidu, který prohlédl lži kapitalistů o boji za vlast proti nepřítelům a uvědomil si, že skutečným nepřítelem pracujících lidu jsou kapitalisté. Válka tak měla jasnou pointu a historický význam: veškerý pracující lid by si měl uvědomit totéž a provést revoluci, v níž by svrhl panující vykořisťovatelskou třídu kapitalistů. Rokem 1917 začínají nové dějiny. Válka přinesla velké utrpení, milióny mrtvých a zraněných. Lidé si skutečně kladli otázku „Proč?“. Komunistická ideologie nabízela jasnou a jednoznačnou odpověď, pomocí zjednodušeného a manipulujícího výkladu války označila viníky, nabídla lidem utopickou vizi světa, v němž už žádné války a utrpení nikdy nebudou. Lze se divit tomu, že mnozí z těch, kteří prožili válečné utrpení, chtěli tomuto snu uvěřit?
- 7) Výklad je neobjektivní, má jasné manipulativní tendence, snaží se čtenáře přesvědčit o oprávněnosti komunistické ideologie a z ní vyplývajících mocenských kroků (zestátnění soukromého vlastnictví, represe proti třídně vymezeným nepřítelům), nejde mu tedy o porozumění historické události, ale o její zneužití k legitimaci mocenské pozice KSČ. Svou jednoduchostí a jednoznačností může připomínat nacistický výklad první světové války, kde se v pozici viníků objevili Židé, kteří ve snaze ovládnout svět a pomocí mediální manipulace přivedli evropské národy do zničující války. Nacistická ideologie věnuje válce pozornost z podobných důvodů jako ta komunistická, chce legitimizovat vlastní mocenské národy, staví se do role těch, kteří ve spravedlivém boji osvobodí svět od zla. Dnešní učebnice a historiografie zdůrazňují i perspektivu zdola, tedy pohled obyčejných vojáků, jejich zážitek nesrozumitelnosti válečného konfliktu. Sledují také historické důsledky války, tedy to, jak nejen evropskou společnost proměnila (emancipace žen, zavedení všeobecného volebního práva, ekonomická dominance USA, nástup totalitních ideologií atd.).
- 8) Čtenáři není přiznána tvůrčí role, nepodílí se na konstruování významu války, dějiny mu nejsou představeny jako otevřená otázka, ale nabízí se mu jen jako jednoznačná odpověď. Nejde přitom pouze o to, aby takto jednoznačný výklad války reprodukoval. Měl by mu navíc i uvěřit, měl by jej přijmout za svůj. Z přijetí takového vysvětlení však vyplývají významné důsledky: odsouzení kapitalistů a soukromého vlastnictví, legitimace komunistické ideologie a jejího pokusu o vytvoření beztržní společnosti.

Text předjímá čtenáře, který s vysvětlením války souhlasí, pokud by totiž čtenář nesouhlasil, mohlo by to znamenat, že patří k onomu druhému světu, tedy k těm zlým, ke kapitalistům a vykořisťovatelům (pravda je jen jedna, vše ostatní je nutně lež).

- 9) Důležitý posun v historickém kontextu čtení představuje druhá světová válka, která byla v roce 1952 ještě v živé paměti. Vlivem této zkušenosti a především díky její prezentaci v rámci komunistické kulturní politiky mohl svět jasně rozdělený na ty dobré a ty zlé vypadat přesvědčivěji než dnes, kdy se na mnohost názorů a perspektiv klade důraz v médiích i ve škole. Žáci neměli dostatek informací o tom, co se odehrálo v sovětském Rusku po roce 1917, nemohli tak posoudit, nakolik lze komunistické ideologii věřit. Dnešní žáci mají informací dostatek, mohou též ve škole snáz vyjádřit odlišný názor, neboť jim ve srovnání s dětmi v roce 1952 příliš nebezpečí nehrozí. V roce 1952 byl ještě naživu Stalin i Gottwald, probíhaly politické procesy, odpůrci režimu byli popravováni, či končili ve vězeních a pracovních táborech, tento represivní tlak se samozřejmě nevyhnul ani škole. Tehdejší čtenář tak mohl stěžejí dojít k podobným závěrům, k jakým docházíme my v dnešní době.

TEXT II.

V husitském revolučním hnutí poprvé povstal všechen náš lid proti feudálům. V celém světě nebylo do té doby mocnějšího a rozsáhlejšího hnutí. Spojený venkovský lid a městská chudina stály téměř rok v čele celého hnutí a pokusily se vytvořit zcela novou společnost bez pánů a poddaných. Církev pozbyla svého bohatství a musila ustoupit šlechtě a hlavně měšťanstvu také v politickém životě. Měšťanstvo zradilo chudinu a venkovský lid a spojilo se se světskými feudály. Proto též program čtyř artikulů žádal toliko zmírnění a nikoliv odstranění feudálního útisku. Avšak tím, že lid za čtyři artikuly bojoval, dostal znovu program význam revoluční, protifeudální.

V úspěšných bojích proti křižákům se poprvé v našich dějinách spojil lid z různých krajů Čech za společným cílem a tím se utužilo i vědomí, že všichni náleží k jednomu národu. Husité hájili proti křižákům nejen revoluční zásady, ale i svou vlast a celou bohatou kulturu, která byla vytvořena předcházejícími generacemi. Český živel v husitské době zatlačil německé obyvatelstvo do mizivé menšiny. Čeština se stala řečí úřední, vládnoucí a pronikala i do ciziny jako řeč diplomatická. Avšak tato láska k vlasti neuzavřela husitům cestu k pochopení ostatních národů.

[...]

Husitská revoluční tradice se pevně uchovala v myslích a srdcích našeho lidu. Není snad kraje v naší vlasti, kde by lidová pověst nebo jiná památka nepřipomínaly tuto slavnou dobu. Po staletí se k ní hlásily a nalézaly v ní oporu pokrokové síly našeho národa a také dnes je nám oporou v úsilí o vybudování vyspělé socialistické společnosti v naší vlasti.

(TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 40n.)

MOŽNÉ OTÁZKY:

- 1) Jaké postavy vystupují v dějepisném vyprávění učebnice jako aktéři historických událostí? Co to vypovídá o pojetí dějin v socialistickém školním dějepise?
- 2) V čem tento socialistický výklad husitství čtenáře manipuluje? Pokuste se odhalit konkrétní příklady, jež jsou v rozporu s dnešním pojetím husitství, ale třeba i se staršími (předválečnými) výklady husitského hnutí (Palacký, Pekař, TGM aj.).
- 3) Proč socialistický dějepis kladl důraz na výklad husitských válek? Čemu měl ideologicky zkraslený výklad středověkých dějin sloužit?
- 4) Co se od žáka očekává? Co by se měl vlastně naučit? Jde v učebnici o historická fakta, nebo o jejich interpretaci?
- 5) Kdo je ve výkladu učebnice postaven do role nepřátel pokrokových sil? Jak jsou tito nepřátelé vymezeni? Lze jejich role v kontextu socialistické společnosti nějak aktualizovat?
- 6) Jakou roli plní ve výkladu odkazy na Němce? Lze důraz kladený na národnostní význam husitských válek vnímat jako pokus o ideologickou manipulaci?
- 7) Jak husitství souvisí s budováním socialismu v „naší vlasti“?
- 8) Proč a v jakých souvislostech se v souvislosti s výkladem o husitství hovoří o češtině?

MOŽNÉ ODPOVĚDI:

- 1) Hlavními hrdiny husitské revoluce jsou neosobní a kolektivní postavy: lid, chudina, měšťanstvo, církev, feudálové apod. Konkrétní lidé a jejich motivace k jednání se z takto podávané historie vytrácejí. Používání abstraktních pojmů je v dějepise i historiografii dodnes běžné, obdobné vyloučení jednotlivce z dějin však v socialistickém dějepise dosáhlo zcela mimořádné úrovně. Dějiny nebyly příběhem jednotlivců, ale kolektivních tříd. Jednání lidí určovalo třídní vědomí, neměli tedy vlastní individuální názor, ale splývali s postoji sociálně ekonomicky vymezené skupiny. Z dějin se tak zcela vytrácí svoboda lidského rozhodování. Popis dějin se ze sféry konkrétního jednání (historických událostí, v nich se rozhodují lidé z masa a kostí) přesouvá do neosobní roviny, v níž na sebe dle obecných zákonitostí reagují pokrokové (revoluční) a zpátečnické (reakční) síly.
- 2) Výraznou manipulaci představuje tvrzení o tom, že husité bránili proti křižákům bohatou kulturu vytvořenou předchozími generacemi. Připomeňme si jen množství středověkých klášterů, které husité vyplenili a vypálili (Sedlec u Kutné Hory, Benešov, Osek, Zlatá Koruna, Louka u Znojma, Milevsko, Broumov, Louňovice, Sázava, Nepomuk, Chotěšov, Kladruby, Velehrad, Žďár nad Sázavou a mnohé jiné). S kláštery zanikly i bohaté knihovny, ve víru náboženských bouří byly ničeny i obrazy a sochy. Výklad dále zcela opomíjí náboženský rozměr husitského hnutí. V rozporu se staršími výklady i současným poznáním se rozměr husitských bouří omezuje na majetkovou základnu, na spor bohatých vykořisťovatelů a chudých vykořisťovaných. Recykluje se naopak tradiční protiněmecký rozměr husitství, jenž se zdůrazňoval již v 19. století, kdy doba slavných vítězství sloužila k utužení národní identity.
- 3) Komunistická ideologie prezentovala husitství jako svého ideového předchůdce. Snaha komunistů provést revoluci, odstranit společenské rozdíly, zrušit soukromé vlastnictví a vybudovat beztřídní společnost tak měla předobraz v dějinách. Komunisté jako by říkali: nepřicházíme s ničím novým, stejné touhy měli lidé i v minulosti, až v dnešní době však máme možnost tyto touhy naplnit. Husitství umožnilo KSČ ukotvit komunistické ideje do českých národních tradic. Čeští husité byli první komunisté v dějinách, právě Češi by tak v duchu svých národních tradic měli být komunisté. Bolševická verze komunismu tak ztrácí nádech cizokrajnosti (ideologie dovezená z ruského východu) a jeví se jako bytostně český politický program, který vychází z historických tradic národa a lze jej spojit s oblíbenými postavami českých dějin (Hus, Žižka).
- 4) Výklad nenabízí žádná historická fakta ve smyslu dat a událostí, která by měl žák reprodukovat. Ukázka především interpretuje. Ukazuje husitské války jako první socialistickou revoluci, husité jsou představeni jako předchůdci dnešních komunistů. Od žáků se čeká, že tuto interpretaci přijmou za svou, výklad tak minulost aktualizuje a má silný politický přesah. Na základě dějepisného výkladu by žáci měli přijmout vládu KSČ jako něco, co má historické ospravedlnění. Objektivistické zákonitosti dějin nás přivedly tam, kde jsme – do socialismu. Komunisté jsou dobří, protože v dějinách vždy bojovali proti zlu, zastoupenému především chudobou a vykořisťováním.

- 5) Vedle přímých domácích nepřátel husitů – feudalita a církev, jež vykořisťovaly městskou chudinu a venkovský lid, vystupuje i měšťanstvo jako zrádný spojenec. Křižáci zastupují živel cizinců, kteří se z obavy před šířením revolučních myšlenek vrhli do země. Na stranu zla se přidali i místní Němci. Nepřátelé jsou tudíž vymezení sociálně a etnicky, tedy jako společenské třídy a národnostní skupiny. Jejich vymezení lze snadno aktualizovat ve vztahu ke společenskému kontextu 50. let a k dobové komunistické propagandě.
- 6) Husitské bouře měly tento národnostní rozměr, česko-německý konflikt však v nich nebyl prvořadý. Učebnice tento rozměr husitských válek záměrně vyhrocuje, aby minulost aktualizovala a účelově využila k legitimaci komunistické ideologie. Komunisté se představují nejen jako dědicové husitských tradic, ale též jako ti, kteří bojují proti „odvěkému nepříteli“ českého národa, tedy proti Němcům. Potvrzení tohoto kulturního stereotypu, který se přitom mohl dostat do rozporu s internacionalismem komunistické ideologie, posilovalo legitimitu KSČ. Komunisté chtějí vybudovat sociálně spravedlivou společnost jako táborští husité a bojují s německým fašismem a třídními nepřáteli, stejně jako husité s německými křižáky, vykořisťovatelskou církví a feudalitou. Nátěr němectví a cizáctví dodatečně legitimizuje sociálně definovanou skupinu nepřátel a přispívá též k utužení představy o kolektivní identitě „nás“, kteří se vůči vykořisťování a němectví (potažmo fašismu) negativně vymezujeme.
- 7) Husitské války a dobové budování socialismu má dle učebnice řadu souvislostí, oba procesy jsou prezentovány jako podobné (téměř totožné), socialismus dnes naplňuje touhy někdejších husitů, v dějinách se naopak zrcadlí a potvrzuje vize socialistické společnosti. Jde o sociální spravedlnost, o národní kulturu, o oslabení německého živlu ve vlasti, o rozvoj národního jazyka. Žáci jsou vedeni k tomu, aby historii takto aktualizovali, aby všem lidem bez ohledu na historický kontext přiřítali stejné motivace. V dějinách vždy běží především o boj vykořisťovaných s vykořisťovateli, historie je jen jedna. Dějiny jsou takto účelově využity k ospravedlnění politické ideologie, která svůj původ odvozuje již od husitství. V podtextu se objevuje další souvislost: stejně jako husité bránili vlast před nájezdy křižáků, musí vojáci dnes bránit socialismus před imperialisty ze západu.
- 8) Husitská doba dle výkladu prospěla češtině, posílala její pozici proti němčině. Výklad zde navazuje na obrozenský stereotyp, daří-li se dobře jazyku, pak můžeme celou historickou epochu hodnotit jako dobrou. Čeština zůstává základním spojujícím znakem národního společenství, jehož význam komunistická ideologie nezpochybňuje, spíše se jej snaží pozměněným výkladem zmocnit, komunisté se situují do role dědiců národních tradic. Stejně jako sdílí husitskou touhu bojovat proti vykořisťovatelskému zlu feudalita a církev, tak obdobně jako husité usilují o rozkvet vlasti a jazyka. Komunisté se hlásí k neproblematickým a tradičně sdíleným hodnotám, které vychází z tradic národního obrození.

TEXT III.

Revoluce, která z naší země vytvořila socialistickou republiku, pokračuje.

Na počátku šedesátých let se v životě naší republiky znovu objevily velké těžkosti. Třetí pětiletý plán, zahájený v roce 1961, musel být zrušen. V průmyslu, v zemědělství i ve veřejném životě bylo třeba odstranit mnoho nedostatků, aby naše republika mohla přejít k výstavbě komunismu. Jednal o tom XII. sjezd KSČ (v prosinci 1962). V souvislosti s rozborem nedostatků došlo v roce 1963 k výměně některých vedoucích pracovníků. Místo Viliama Širokého se předsedou československé vlády stal Jozef Lenárt. V ČSSR konečně došlo i k rehabilitaci mnoha předních pracovníků, nesprávně odsouzených v padesátých letech.

Cílem výstavby komunismu jsou nejen nové milióny tun oceli a uhlí, více masa a másla, statisíce aut a jiných výrobků; i když komunismus přináší nevídanou hojnost všech věcí, které lidé potřebují k životu, chce více – úplné osvobození člověka, a především jeho osvobození v práci. Za socialismu pracují lidé ještě proto, aby se uživil; v komunistickém řádu budou pracovat, poněvadž budou potřebovat radost z tvůrčí práce. Se zřetelem k tomu se zkracuje pracovní doba nutná k obživě, lidé dostávají volný čas k nejrůznější tvůrčí práci, mechanická a tělesně namáhavá práce postupně přechází na stroje a automaty.

Komunismus znamená i úplnou rovnost mezi lidmi. Jak ukázal už Lenin, za socialismu zůstává ještě mnoho společenské nerovnosti. Lidé například dostávají za stejné zásluhy stejně, ale jeden má děti a druhý ne; nemají proto stejnou životní úroveň. Za socialismu jsou rozdíly prací různých lidí; někteří vykonávají tvůrčí, zajímavou práci, při které stále objevují něco nového, ale jiní musí po celá léta opakovat jednoduché úkony a nemohou proto v práci najít plné uspokojení. Jsou také rozdíly mezi městem a venkovem; zemědělská výroba je ještě pozadu za průmyslovou.

Komunismus odstraní tyto i jiné rozdíly. Vymýtí nudnou práci a umožní všem lidem, aby se podle svých schopností stali inženýry, vynálezci, vědci, umělci nebo jinými tvůrčími pracovníky. Překoná rozdíl mezi městem a vesnicí a přinese venkovu život podobný životu v moderním městě. Aby se však těchto cílů dosáhlo, musí budovatelé komunismu vykonat obrovskou práci a překonat mnohé rozpory a překážky.

I v naší vlasti potřebuje výstavba komunistické společnosti nová hrdinství v práci a ostatním životě. Budoucí československá komunistická společnost nedostane nic zadarmo a spoléhá i na vás, na novou, mladou generaci, která brzy nastoupí na různá pracoviště. Potřebujeme bystré a přemýšlivé hlavy, čestné a statečné lidi, kteří se nebojí přestavět staré a bojovat za nové, kteří jsou schopni být se za pravdu, zápasit s překážkami a nedostatky.

Ve velkých bojích zápasí lidstvo každý den o společenský pokrok. Revoluce, o které Marx mluvil jako o „lokomotivě dějin“, si energicky razí cestu naším stoletím. K jejím dalším úspěchům můžete přispět i vy, mladí občané Československé socialistické republiky.

(BARTOŠEK, Karel: *Dějepis pro 9. ročník ZDŠ*, Praha, SPN 1967, s. 222n.)

MOŽNÉ OTÁZKY:

- 1) Jak se tento učebnicový text, který poprvé vyšel v roce 1963, staví k únorové „revoluci“ 1948 a k počátkům „budování socialismu“ v Československu v padesátých letech? Ukazuje tuto nedávnou minulost jen pozitivně, či připouští i negativa?
- 2) Lze poznámky o „těžkostech“ a „nesprávně odsouzených“ vnímat jako kritiku komunistické ideologie? Kdo nese odpovědnost za tyto problémy? Špatná ideologie?
- 3) Jakou roli přisuzuje učebnicí představený ideál komunistické společnosti člověku? Jaké hodnoty s lidským životem spojuje?
- 4) Ukázka zdůrazňuje v souvislosti se smyslem lidského života motiv práce. Liší se toto pojetí práce od toho, jak ji jako hodnotu pojímá dnešní společnost? Nakolik takové pojetí práce odráží společenskou realitu šedesátých let?
- 5) Přijde vám takové vymezení lidské existence dostačující? Jaké hodnoty, které mohou naplnit lidský život, text pomíjí?
- 6) Jakou roli přisuzuje učební text žákům základní školy? Co se od nich očekává? O co učebnici jde? Co se mají žáci naučit?
- 7) Jaké přesvědčovací strategie text využívá? Pokuste se některé označit, osvětlete, jak mohou, či mohly fungovat. Liší se od propagandistických postupů v textech z 50. let?
- 8) Co je podle této otázky komunismus? Vypíšte si z textu klíčová tvrzení. Jak tyto významy souzní s naší dnešní představou o tom, co je komunismus?
- 9) Co může člověk dle ukázky udělat pro to, aby se stal hrdinou, aby přispěl k boji o společenský pokrok?

MOŽNÉ ODPOVĚDI:

- 1) Revoluce není učebnicí představena jako uzavřená událost, která se již odehrála (třeba v únoru 1948, nebo v říjnu 1917), ale jako dlouhodobější proces, který stále pokračuje. Zatím jsme v socialismu, ale čeká nás ještě hodně práce, než se dostaneme do komunismu. Učebnice připouští i kritický pohled na padesátá léta, spojuje je s „nesprávně odsouzenými“, tedy s politickými procesy. Tento sebekritický pohled je nový a odráží specifickou atmosféru šedesátých let, z níž vyroste pokus o reformu socialismu. Kritičnost pohledu se odráží i v tom, že učebnice hovoří o „těžkostech“, které vedly ke zrušení pětiletého plánu.
- 2) Učebnice nekritizuje komunistickou ideologii, ale pouze dílčí „nedostatky“, které bylo na cestě ke komunistické společnosti (ideologická vize je tedy stále platná) odstranit. Hlavní odpovědnost za tyto problémy nenese ideologie, ale lidé, kteří ji špatně naplňovali (předseda vlády Široký). Víru v ideologii se učebnice naopak snaží obnovit.
- 3) Učebnice spojuje lidský život především s prací, ta je hlavním údělem člověka. Člověk se prací realizuje, práce představuje hlavní smysl jeho života. Dle učebnice záleží přitom hlavně na tom, zda je práce tvůrčí a zajímavá, zda člověka baví, zda není namáhavá a nudná. Komunismus slibuje člověku, že naplní jeho touhu po tvůrčí práci, že odstraní námahu a nudu. Bude se v něm pracovat nikoliv pro obživu, ale pro radost.
- 4) Dnes bývá práce jako společenská hodnota spojována především s individuálním úspěchem, řada lidí vidí smysl svého života v kariéře. Podle ukázky o úspěch nejde, práce není spojována s tím, že v rámci konkurenční soutěže vynikne jeden nad druhým, v práci jde o radost, o naplnění. S potěšením pracujeme pro celek společnosti, nikoliv jen pro vlastní obživu. Všichni by měli v tomto smyslu mít stejné možnosti dojít naplnění: mít zajímavou a tvůrčí práci. Takové pojetí práce je ovšem s ohledem na společenskou realitu šedesátých let idealistické a neodráží skutečné starosti občanů Československa: většina z nich pracovala jen pro obživu a trávila i volný čas hmotným zaopatřováním rodiny. Zkuste se zeptat prarodičů, zda vzpomínají na práci jako na tvůrčí a zajímavou činnost.
- 5) Učební text sice otevřeně nedefinuje smysl lidské existence, nicméně v podtextu se toto téma objevuje. Je příznakové, že celá řada tradičních hodnot v této souvislosti chybí. Učebnice lidské touhy a hodnoty redukuje na oblast práce, stranou zůstává kupříkladu touha po poznání, po osobním úspěchu, rodinný život, náboženská víra, etické hodnoty aj.
- 6) V prvním plánu nejde o reprodukci faktografie. Historických fakt ukázka obsahuje minimum. Dějepisný text hovoří spíše o budoucnosti, než o minulosti, snaží se o výklad minulosti ve vztahu k přítomnému dění. Dějepisu jde o výchovu žáků v duchu komunistické ideologie. Žáci mají pochopit, o co v přítomnosti běží, co mají dělat proto, aby v budoucnu bylo dosaženo komunismu. Učebnice je dokonce v závěru vyzývá, aby se na tomto budování aktivně podíleli. Text se snaží žáky přesvědčit o tom, že komunistická vize společnosti je správná a že má smysl podporovat ty, kteří chtějí takovou vizi naplnit. V tomto ohledu se text pokouší o ideologickou manipulaci, jež překračuje hranice dějepisného vzdělávání směrem k legitimaci postavení KSČ

v československé společnosti, k disciplinaci žáků, kteří se dozvídají o tom, že jejich údělem je především „tvůrčí a zajímavá“ práce pod vedením strany.

- 7) Text nepoužívá propagandistické postupy a přesvědčovací strategie typické pro ideologický jazyk 50. let (obraz nepřítele, motiv nesmiřitelného zápasu, důraz na kolektivitu „my“ apod.). Rétorika se v tomto ohledu zmírnila, ustoupily agresivní obrazy války, která neskončila, ale stále trvá. Komunistická ideologie je zde prezentována především jako snaha vybudovat lepší svět, hodnota tohoto světa však není ukotvena ve světovém zápase mezi dobrem a zlem, ale nově ve sféře osobní. Příznačně se v textu nebojuje s nepřítelem, ale zápasí o pokrok, bojuje za pravdu, zápasí s rozpory a překážkami. Komunismus chce pro všechny osvobození, tvůrčí a zajímavou práci, volný čas, auta, maso atd. Nebудuje se zde velký „nový svět“ jako v 50. letech, ale slibuje se zlepšení životní úrovně. Proto by se měli i mladí lidé podílet na „nových hrdinstvích v práci“. S ohledem na přesvědčovací tlak se ukázka snaží vyvolat patos historické chvíle, kdy je potřeba se zapojit, hovoří o hrdinství, překážkách a velkých cílech. V podtextu jsou však „malé“ sliby – prostor po vzdělání a společenský vzestup, auta, byty, volná sobota, maso. Na přesvědčivosti textu dodává též kritika vlastních chyb, jež neměla v ideologickém jazyku 50. let místo, tehdy se vše zlé svádělo na vnitřního či vnějšího nepřítele. Tato povrchní sebekritičnost dodává výpovědi aureolu upřímnosti.
- 8) Komunismus je představen jako nový společenský řád, jako vyústění historického vývoje a pokroku. V komunismu nejde jen o hmotné cíle (ocel a uhlí), ale též o „úplné osvobození člověka“. Lidé nebudou pracovat, protože musí, aby se užívali, ale jen pro radost z tvůrčí práce. Komunismus odstraní rozdíly a nastolí rovnost. Všichni se budou mít dobře. Komunismus je však teprve před námi, musí se teprve vybudovat a vybojovat. V dnešní době se výraz komunismus běžně (především v publicistice) používá k označení doby vlády KSČ, označuje společnost ovládanou ideologií, případně totalitní ideologii samu. V historiografii je obsah pojmu složitější, hovoří se spíše o „komunismech“, neboť jednotlivé historické podoby společností, které vznikly na základě komunistické ideologie (SSSR, Čína, Kambodža, ČSSR), se výrazně liší. Významy jsou tedy odlišné. Učebnice představuje komunismus (v souladu s dobovými ideologickými schémata marxismu-leninismu) jako cílovou fázi stále probíhající přeměny staré společnosti v nový společenský řád, společenská realita 60. let je označována výrazem socialismus. Významy těchto výrazů jsou proměnlivé a je potřeba zohlednit kontext, v němž byly či jsou používány.
- 9) Pod patosem výzev k hrdinství a boji o pokrok se skrývá poměrně přízemní realita: měl by se především pilně učit a později pracovat, bojištěm bude totiž jeho pracoviště a hrdinstvím pracovní nasazení. Měl by sice dle předposledního odstavce ukázky „bojovat, bít se a zápasit“, nicméně tyto výrazy představují spíše vyprázdňená ideologická klišé, než výzvy k zapojení se do skutečného boje s nepřáteli režimu (jako tomu bylo v první polovině 50. let).

TEXT IV.

Postup západních velmocí a kapitulantství buržoazní vlády vyvolaly mezi obyvatelstvem Československa ohromné rozhořčení, odpor a zoufalství, které se měnilo v odhodlání neustoupit a přes neslýchaný diplomatický nátlak začít bojovat.

Pražské ulice se začaly plnit demonstranty, kteří uspořádali před Pražským hradem manifestaci na obranu republiky. Demonstrace se velmi rychle rozšířily do dalších měst a vyvrcholily 22. září v Praze obrovským shromážděním 250 tisíc lidí před parlamentem. Jako hlavní řečník tam vystoupil vedoucí činitel Komunistické strany Československa Klement Gottwald a vyzval lid naší země k obraně ohrožené vlasti. Po projevu Klementa Gottwalda účastníci manifestace přísahali, že budou republiku bránit.

Pod náparem rozhořčení lidu musela Hodžova vláda odstoupit a 22. září byla sestavena nová vláda v čele s armádním generálem Syrovým. Lid doufal, že tato vláda se stane vládou národní obrany. Nová úřednická vláda však nesplnila očekávání lidu. Vyhlásila sice na svém prvním zasedání 23. září mobilizaci, přitom ale dále pokračovala v jednáních o odstoupení pohraničních území.

[...]

Zrada západních velmocí a kapitulantství buržoazní vlády v čele s prezidentem Benešem rozhodly o osudu našich národů. Podřízení se mnichovskému diktátu dovršilo tragédii našeho státu.

Mnichov znamenal konec dvacetileté existence samostatného československého státu; jeho důsledky se hluboce odrazily v dalším vývoji života obou našich národů i v pozdější uspořádání vnitřních i zahraničních vztahů našeho státního života. Mnichovská tragédie se stala především dokladem toho, že imperialistické velmoci nemohou být trvalou oporou samostatnosti a svobody malých národů a že existence samostatného Československa bude mít trvalý charakter jen tehdy, jestliže imperialistické státy budou v evropských záležitostech vyloučeny z rozhodování o existenci malých národů.

Mnichov se stal i dokladem toho, že buržoazie jako vládnoucí třída není schopna stát v čele malého národa a vést jeho vnitřní i zahraniční politiku, která by zajišťovala jeho národní svobodu. Mnichovem ztratila česká a slovenská buržoazie právo stát v čele českého a slovenského národa; dohrála svou historickou úlohu a ukázala, že v budoucím boji za národní existenci a za uspořádání československého státu musí přijít do čela obou našich národů nová společenská třída, dělnická třída.

Otázky:

Jak bojovala KSČ za obranu republiky?

Kterými politickými událostmi vyvrcholil boj na obranu republiky?

Jaké byly důsledky mnichovského diktátu?

Jak skončily dějiny buržoazní Československé republiky?

Osvětlete podíl československé buržoazie na rozbití ČSR.

(DOHNAL, Miloň: *Dějepis 9*, Praha, SPN 1975, s. 118, 122, 126)

MOŽNÉ OTÁZKY:

- 1) Co nám tento dějepisný text nabízí? Historickou faktografií, či spíše výklad dějin? Pokuste se vztah učebnice k minulosti charakterizovat a srovnat s dnešními výklady o Mnichovu 1938.
- 2) K čemu výklad mnichovských událostí slouží? Má nějaké ideologické zacílení, nebo jde jen o dějepisné poznání?
- 3) Jaké postavy ve výkladu vystupují? V jakém jsou navzájem vztahu? Ovlivňuje výběr těchto postav nějak celkový obraz dějin prezentovaný učebnicí?
- 4) Jakou roli sehráli dle učebnice v mnichovské tragédii komunisté?
- 5) Otázky k výkladovému textu naznačují, jakou roli učebnice přisuzuje čtenáři. Pokuste se tuto roli na základě uvedených otázek blíže charakterizovat. Co se od žáka čeká? Srovnajte s dnešní situací.
- 6) Komunistická ideologie zdůrazňovala svůj internacionalismus. Třídní sounáležitost měla být silnější než pouta národní identity. Proč se v ukázce přesto hovoří o národech? Jakou funkci mohou tyto odkazy mít? Vyplývá z textu, v jakém vztahu k národu jsou komunisté?
- 7) Pokuste se vymezit vztah mezi pojmy „lid“ a „národ“. Liší se jejich význam, nebo označují stejnou skupinu lidí? Je příslušnost k těmto skupinám v ukázce nějak blíže vymezena? Je z příslušnosti k lidu či k „našim“ národům někdo vyloučen?
- 8) Odráží se ve způsobu, jak je národní rozměr Mnichova prezentován, nějak kontext počínající normalizace, kdy učebnice vznikla? Mohly události roku 1968 nějak ovlivnit postoje lidí k Mnichovu 1938?
- 9) V souvislosti s národy se v textu často objevuje výraz „naše“. Ke komu toto přivlastňovací zájmeno vlastně odkazuje? Čí jsou „naše“ národy? Proč se v textu objevují v množném čísle?
- 10) V učebnici, která poprvé vyšla v roce 1972, se nezmiňuje tradiční motiv komunistické verze „mnichovského mýtu“ – ochota Sovětského svazu pomoci v případě, že by se vláda ČSR rozhodla odmítnout mnichovskou dohodu. Dokážete vysvětlit, proč byl tento moment, na kterém se zakládala poválečná popularita SSSR v Čechách, tentokrát opominut?

MOŽNÉ ODPOVĚDI:

- 1) Faktografie není v ukázce mnoho (konkrétní fakta obsahuje jen informace o manifestaci z 22. září, o pádu Hodžovy vlády a mobilizaci). Učebnice se soustřeďuje spíše na výklad události s ohledem na důsledky Mnichova. Na rozdíl od dnešních učebnic se nevěnuje dlouhodobějším příčinám a souvislostem tzv. mnichovské krize. Co Mnichovu předcházelo, odobývá konstatováním o přísaze lidu, jeho vůli se bránit, o zradě buržoazie a Západu, ale zaměřuje se daleko víc na dobu poválečnou. Minulost zde slouží jako argument pro ospravedlnění vedoucí pozice KSČ a politických změn, k nimž došlo po roce 1945. Dnešní učebnice neprezentují minulost takto účelově, vedle co nejobektivnějšího popisu událostí se zaměřují na reflexi příčin a širších souvislostí historického dění. Významné události se snaží ukázat z více perspektiv (třeba české a německé), od žáků mnohdy vyžadují nejen reprodukci faktografie, ale též porozumění historické kauzalitě a schopnost srovnání a kritického zhodnocení.
- 2) Mnichov je vykládán tak, aby ospravedlnil vedoucí pozici KSČ. Gottwald je v ní prezentován jako vůdce lidu, který dokázal oslovit statisíce. KSČ jediná chtěla naplnit vůli lidu a bránit republiku, jediné ona je tak oprávněna lid v poválečné době zastupovat. Výklad ospravedlňuje též politické změny provedené po roce 1945. Především odklon od předválečných západních spojenců (zejména Francie) a novou zahraničně politickou orientaci na Sovětský svaz. Stejně jako Západ zradila v Mnichově i česká buržoazie. Přišla tak dle učebnice o svou vedoucí úlohu. Motiv zrady buržoazie ospravedlňuje nejen rozsáhlé zestátnění soukromého majetku, zákaz řady politických stran a nové politické uspořádání tzv. Národní fronty, navíc umožňuje komunistům, aby se postavili do pozice výlučných původců těchto revolučních změn (byť byly prováděny v rámci dohody všech povolených poválečných stran). Konečně zrada ospravedlňuje tvrdý a represivní postoj, který vůči podnikatelským vrstvám (tzv. bývalým lidem) komunistická moc zaujala po únoru 1948.
- 3) V ukázce kupodivu aktivně vystupuje jen málo politiků: Gottwald se stává mluvčím lidu a vede jej k přísaze bránit republiku, jeho „protihráč“ prezident Beneš rozhoduje o osudu národů. Perspektiva běžných lidí, kteří Mnichov také silně prožívali (mobilizace, strach z války, rozhořčení z rozhodnutí „o nás bez nás“), není téměř reflektována. Lidé (demonstranti) se rychle slévají v kolektivní postavu lidu. Ve výkladu tak vystupují v roli postav jinak dramatického příběhu o zradě překvapivě neosobní pojmy (kolektivní „postavy“) jako buržoazie, dělnická třída, lid, národy, velmoci, státy. Vztahy mezi těmito pojmy jsou buď opoziční (existují imperialistické velmoci, či malé státy, vedoucí roli má buržoazie, či dělnická třída, proti sobě stojí zájmy lidu a zájmy buržoazie zosobněné Gottwaldem, resp. Benešem), nebo hierarchické (dělnická třída, či buržoazie vede národ), či vyjadřují zastoupení části celkem (Gottwald a potažmo komunistická strana vyjadřují zájmy lidu). Minulost je takto redukována na příběh těchto abstraktních pojmů, slouží jako legitimizační příběh ideologie a politické moci, zcela se z ní vytrácí perspektiva konkrétních lidí, lidského jednání v dějinách a naší potřeby porozumět odlišnému historickému kontextu a pozici člověka v něm.

- 4) Komunisté jsou představeni jako politická síla, která nenese odpovědnost za události spojené s mnichovskou dohodou. V roce 1938 vládly buržoazní strany, v čele republiky stál prezident Beneš, vina za Mnichov tak padá na hlavu buržoazie. KSČ v čele s Gottwaldem se stala vůdcem rozhořčeného lidu – Gottwald vyzval lid k obraně a ten poté přísahal. Komunisté se chtěli bránit, chtěli bojovat, ale zrada buržoazie a západu jim v tom zabránila.
- 5) Otázky směřují do výkladového textu. Žák má tento text pouze reprodukovat, neočekává se od něj tvořivější přístup – nemá srovnávat, porozumět, vnímat souvislosti ani kriticky hodnotit – ale pouze zopakovat (naučit se) výkladový text. Učebnice jasně naznačuje, že dějepis není pluralitní a interpretativní předmět, který by od žáků očekával aktivní podíl na utváření významu minulých událostí. Zde se předpokládá, že minulost lze vyložit jen jedním, zcela objektivním a závazným způsobem. Dnes je situace jiná, dějepisné poznání je považováno za neuzavřené a proměnlivé, o objektivitě se hovoří pouze v relativním slova smyslu (jeden výklad je objektivnější než druhý) a předpokládá se pluralitní a perspektivní výklad minulosti (nikoliv jeden závazný pro všechny).
- 6) Výraz národ (případně národy) se v textu užívá v rozporu s ideologií marxismu-leninismu, která se deklaruje jako nadnárodní. Národ však představoval a stále představuje tradiční a široce uznávanou hodnotu. Komunisté se v rámci kulturní a vzdělávací politiky pragmaticky nepostavili proti národu a národní kultuře, ale naplnili důvěrně známou formu novým obsahem. Vystupovali jako zosobnění národních tradic, jako ti, kteří vždy (i v době Mnichova) důsledně vystupovali na obranu národa. Z tohoto příklonu KSČ k národním hodnotám a tradici měla, třeba dle výkladů ministra školství Zdeňka Nejedlého, vyplývat jednoznačná role komunistů jako politických zástupců zájmů národa. Pro mnohé občany poválečné republiky z tohoto přihlášení k národu vyplynulo rozhodnutí volit komunisty (ve volbách roku 1946 získali v Čechách 40 % hlasů), či se přímo stát komunistou. I v normalizační učebnici národ slouží jako falešná stopa této tradice, k níž se komunisté hlásí, situují se dokonce do role ochránců národa, ovšem především proto, aby ospravedlnili vlastní mocenské nároky a politické změny.
- 7) Výraz „lid“ se v ukázce používá v jednotném čísle, „národy“ naopak většinou v množném. Z toho vyplývá, že učebnice předpokládá dva „naše“ národy a jeden lid. Národ a lid tedy nelze vnímat jako úplná synonyma, ačkoliv označované skupiny často splývají. Lid v ukázce naplňuje skupina těch, kteří demonstrovali proti kapitulantství a za obranu republiky, přísahali, doufali a byli zraněni. Z lidu jsou vyloučeni ti, kteří zradili, tedy buržoazie. Lid tak představuje spíše sociálně vymezenou skupinu, jejímž jádrem je v duchu komunistické ideologie vykořisťovaná dělnická třída. Pojem národa je vymezen tradičně jazykově: v ČSR žijí Češi a Slováci, tedy ti, kteří mluví česky a slovensky. Ostatní národnostní skupiny, které žily na území ČSR, však k „naším“ národům již nepatří (Maďaři, Němci, Poláci, Romové, Rusíni, Rusové, Židé aj.).
- 8) V důsledném užívání množného čísla „národy“ by se mohlo odrážet přijetí ústavního zákona o československé federaci v roce 1968. V rámci upevnění své legitimacy zdůrazňovalo normalizační vedení KSČ rovnocennost Čechů a Slováků v rámci ČSSR, federace patřila k jedněm z mála neproblematických odkazů tzv. Pražského

jara. Normalizační vedení KSČ ztratilo podporu veřejnosti a pracně muselo hledat konsenzus s občany, kteří uvěřili v ideály socialismu s lidskou tvář. Zdůrazňování národa a návaznosti normalizační ČSSR na národní tradice (výklad hovoří o národní existenci, národní svobodě) odráží snahu prezentovat normalizační režim jako primárně národní (výraz „komunismus“ či „komunistický“ se v ukázce příznačně vůbec neobjevuje), tedy vlastně neideologický.

- 9) Zatímco výraz „náš národ“ se běžně používá, tak formulace „naše národy“ zní poněkud nezvykle. Ironicky může připomínat monarchistické formulace ve stylu provolání *Mým národům* Františka Josefa I. Nezvyklé (neobratné) užití přivlastňovacího zájmena odráží poněkud absurdní situaci, kdy se na základě ústavního zákona o federaci z roku 1968 má důsledně hovořit o dvou národech, ale zároveň se klade důraz na jedno kolektivní „my“. Co tedy zakládá tuto kolektivní identitu „my“, když ne příslušnost k jednomu ze dvou národů? Neznamená užití výrazu „naše“, že tyto národy patří komusi jinému než nám – Čechům a Slovákům? Ideologický jazyk jakoby se zde „odchlipoval“ – ukazuje se, jak nepřiléhá k přirozené zkušenosti a běžné společenské praxi, ukazuje se jeho umělost a latentní absurdita. Zároveň formulační neobratnost mnohé naznačuje a nezáměrně odhaluje: výrazy „národ“ a „národní“ se používají vyprázdněně, jako pouhá legitimizační klišé. Moc, která skrze učebnici promlouvá, si národy přivlastňuje – jsou „její“. Ústavní zákon o federaci z roku 1968 používá jinou formulaci: „*My, národ český a slovenský, [...] jsme se dohodli na vytvoření československé federace.*“
- 10) Motiv Sovětského svazu není zdůrazněn s ohledem na živou zkušenost invaze vojsk Varšavské smlouvy v srpnu 1968. Tento odklon od tradiční podoby komunistické verze „mnichovského mýtu“, jak se konstituoval již v poválečných letech, naznačuje snahu normalizační moci najít konsenzus s občany, vyhnout se zbytečné konfrontaci, nepřipomínat srpnové trauma.

TEXT V.

Nejvýznamnějším přínosem XIV. sjezdu KSČ bylo vytyčení základních úkolů – generální linie výstavby rozvinuté socialistické společnosti. Její konkretizací pro nejbližší období byly pak směrnice pro pátou československou pětiletku. Zdůrazňovaly, že plánovaný 35procentní přírůstek průmyslové výroby musí být zabezpečen především růstem společenské produktivity práce, provedením změn ve struktuře výroby, účinnějším uplatněním výsledků rozvoje vědy a techniky, jakož i využitím možností, které nabízejí prohloubení dělby práce mezi státy – tj. socialistická a ekonomická integrace.

Mimořádně se zvyšovala úloha socialisticky uvědomělého člověka při rozvoji výroby a při obhajobě a obraně socialismu. Z tohoto hlediska sjezd mimořádně zdůrazňoval význam ideově výchovné práce. Jejím cílem bylo získávat pracující pro politiku strany a prohlubovat morálně politickou jednotu společnosti na základě marxisticko-leninského světového názoru. Jako součást ideologické práce zdůrazňoval sjezd také účinnou „výchovu socialistického člověka“ za spoluúčasti celé ideologické fronty, včetně výchovně vzdělávací soustavy.

Svědectvím o tom, že závěry XIV. sjezdu KSČ měly příznivý ohlas, že našly pochopení a podporu ve všech vrstvách našich národů, byly volby do zastupitelských orgánů v listopadu 1971. Na deset miliónů oprávněných voličů v nich mělo rozhodnout, kdo bude zastupovat jednotlivé oblasti a složky obyvatel republiky v obou sněmovnách Federálního shromáždění, v České národní radě, v Slovenské národní radě a také v krajských, okresních a místních národních výborech. Svého volebního práva využilo 99,45 % všech zapsaných voličů. A z těch jen dvě desetiny procenta projevíly nesouhlas s navrženými kandidáty Národní fronty. To bylo víc než výmluvné svědectví, že protisocialistické síly, které usilovaly o to, aby lidé volit vůbec nešli, jsou už zcela osamoceny a nemají žádnou podporu mas.

(DOHNAL, Miloň a KÁŇA, Otakar: *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy*, 2. díl, Praha, SPN 1983, s. 101–103)

MOŽNÉ OTÁZKY:

- 1) Pokuste se převyprávět příběh vyprávěný dějepisnou učebnicí. Vymezte klíčové historické události a osvětlete jejich význam. Co se vlastně dle učebnice na počátku 70. let stalo?
- 2) Jedná se o ukázkou z učebnice dějepisu. Jaké historické události a děje ukázka popisuje? Co a kdo v jejím podání plní dějiny?
- 3) Kdo ve vyprávění učebnice vystupuje v roli podmětu a původce děje? Kdo hýbe dějinami?
- 4) V čem se učební text pokouší manipulovat čtenáře? Pokuste se odhalit konkrétní příklady zkreslených či nepravdivých tvrzení. O čem se snaží čtenáře přesvědčit?
- 5) Jakou roli text učebnice přisuzuje čtenáři? Co se od žáka ZŠ očekává?
- 6) Pokuste se na webových stránkách Českého statistického úřadu či v historiografické literatuře najít informace o volbách z roku 1971. Jsou uvedené údaje pravdivé? O čem to vypovídá?
- 7) Pokuste se text srovnat s předchozími ukázkami ze starších učebnic. V čem se od nich liší?

MOŽNÉ ODPOVĚDI:

- 1) Konal se XIV. sjezd KSČ, jehož závěry měly příznivý ohlas, což dokládá vysoká účast ve volbách a podpora kandidátů NF. Jako klíčová událost jsou představeny závěry sjezdu, ty jsou však velmi nekonkrétní. Ukázka postrádá výraznější zápletku (konflikt, dramatickou situaci volby, změnu apod.) a nedá se tak jednoduše převyprávět. Jako by se v popisované době nic nestalo, alespoň ve smyslu události, jejíž důsledky by mohly ovlivnit následný historický vývoj. Sjezd vytýčil úkoly (např. generální linii výstavby), které budou naplněny, víme, že by mělo dojít k 35procentnímu nárůstu průmyslové výroby, dějiny jsou tak vlastně naplánovány předem, nemají nás čím překvapit.
- 2) Ukázka nezachycuje „běžné“ historické události (války, hospodářské vzestupy a pády, politické krize, mezinárodní vztahy apod.). Hlavní událost zde představuje sjezd strany, který určuje a plánuje vývoj socialistické společnosti v příštích letech. I další popisované děje (pětiletka, volby) zastupují pravidelně se opakující události, chybí dramatická zápleтка (v dějinách se vlastně nic neděje). Nepřítomnost konkrétních aktérů historického dění jen podtrhuje neosobní vyznění takto prezentovaných dějin.
- 3) Ukázka vůbec nezmiňuje konkrétní jedince (třeba významné politiky), hovoří jen obecně o „socialistickém člověku“ a o miliónech voličů zastoupených procenty. V textu převládají neosobní konstrukce, které do pozice podmětu staví abstraktní entity typu směrnice, sjezd, závěry sjezdu či síly. Za těmito konstrukcemi se skrývají původci děje. Historické dění je tak prezentováno jako neosobní (fyzikální) proces, který se prostě děje. I voliči se z konkrétních jedinců mění v jedolitou masu, která nemůže než souhlasit se závěry sjezdu. Jazyk se v důsledku těchto pasivních a odosobňujících konstrukcí odcizuje přirozené zkušenosti dětí, nepřiléhá na skutečnost (nemá vlastně označované) a proměňuje se v autonomní hru na reprodukci „nesmyslných“ informací v rámci školního dějepisu.
- 4) Text manipuluje především výběrem informací, které podává. Jsou to skutečně podstatné informace, které vypovídají o událostech 70. let v Československu? Opravdu charakter společnosti a život lidí v Československu ovlivnil XIV. sjezd a volby z roku 1971? K manipulaci s dějinami dochází již tím, že o jiných významných událostech se mlčí (stranické čistky, emigrace po roce 1968). Na rozdíl od učebnic z 50. a 60. let normalizační dějepis ustoupil od přesvědčovacích strategií, od jasně polarizovaného příběhu o střetu dobra zla. Jako hlavní legitimizační argument text používá výsledky voleb, ty nás mají přesvědčit o tom, že má KSČ širokou podporu obyvatelstva a že protisocialistické síly z roku 1968 jsou zcela osamoceny. Stačí se však zeptat v okolí, a žák 8. třídy snadno pochopí, jakou má tato informace výpovědní hodnotu. Sovětské vlajky lidé o státních svátcích nevyvěšují proto, že by milovali SSSR, ale protože se to musí a protože to dělají „všichni ostatní“. Snaha přesvědčovat ustupuje do pozadí, v popředí je prostý mocenský tlak na podřízení se: možná víš, že je to jinak, ale přesto budeš v zájmu prospěchu a další kariéry učebnicí prezentovanou látku reprodukovat.
- 5) Ve srovnání s učebnicovými texty z 50. a 60. let není vůči čtenářům normalizační učebnice příliš vstřícná, jazyk obsahuje řadu ideologických klišé, text postrádá

strukturu příběhu. Výklad má podobu výčtu neosobních a zaměnitelných dat: XIV. sjezd KSČ, pátá pětiletka, volby 1971. Snaha přesvědčovat ustupuje do pozadí, žák není objektem manipulativního tlaku, je mu určena role toho, kdo má nezáživná fakta poslušně reprodukovat. Jazyk moci se odmítá přizpůsobit dětskému světu, okázale naopak demonstruje jinakost. Text jakoby chtěl ke čtenáři vyslat základní instrukci: dějiny nejsou zajímavé, nic se v nich vlastně neděje, vše podstatné se už odehrálo. Na rozdíl od starších učebnic nevyzývá žáky, aby se na budovatelském díle socialismu přímo podíleli.

- 6) Informace o volbách jsou pravdivé. Otázkou však zůstává, o čem takové volby a tak vysoká volební účast vypovídají, čeho jsou výrazem. Ve srovnání s dnešní volební účastí to vypadá, jako by měl normalizační režim větší podporu než polistopadová parlamentní demokracie. Zohledníme-li však specifický kontext normalizace, vynívají volby docela jinak než dnes, nejsou prostorem svobodné volby a podílení se na věcech veřejných, ale místem podřízení se moci. Lidé se účastní voleb, přestože vědí, že se v nich o ničem nerozhoduje. Proti jednotné kandidátce hlasuje naprostá menšina těch, kteří jsou tak jako tak svými občanskými postoji ze společnosti vyloučeni. Výrazem občanské neposlušnosti je již prostá neúčast na volbách. I tu však režim pečlivě sleduje a vyvozuje z takového jednání důsledky, jež se mohou odrazit v kariérní pozici na pracovišti, v možnosti vycestovat na dovolenou do zahraničí, v otázce bydlení či studia potomků. Často postačí pouhá obava z takovéto drobné perzekuce, lidé se navíc utvrzují v tom, že to tak dělají všichni ostatní. Demontrace velké volební účasti tak může vyznít též jako demonstrace podřízení se občanů nízkým podmínkám normalizační moci.
- 7) Ukázka z normalizační učebnice se od předchozích textů liší výrazně. Na první pohled především neosobním jazykem, který postrádá hodnotící a emociálně zabarvené výrazy, nesnaží se přesvědčovat. Též způsobem vyprávění, rezignací na „pohádkový“ příběh o střetu vykořisťovatelského zla s komunistickým dobrem, příklonem k neosobnímu výčtu nezáživných a zaměnitelných dat. Chybí též apel k podílení se na budování socialistické společnosti. S tím souvisí i změna ve vnímání historického času, který již není nesen budovatelským mýtem pokroku a otevřen do budoucnosti. Dějiny jako by již skončily, čas se uzavřel do poklidného cyklu sjezdů a pětiletok. Čtenář není konfrontován s historickou chvílí, v níž by se měl rozhodnout, zda půjde s námi, či proti nám. Takto vyprázdněný historický (potažmo veřejný) čas orientuje žáky k zájmu o osobní čas individuálního či rodinného příběhu, starost o velké dějiny ustupuje partikulární starosti o sebe. Snaží-li se starší učebnice o politizaci dějin, vedou-li žáky k uvědomělosti, jež se má odrážet v jejich jednání (petice proti nepřítelům republiky, sběrové akce, boj proti americkému brouku aj.), pak normalizační učebnice vychovává k apolitičnosti, vede k nezájmu o veřejný čas a prostor.

HISTORICKÝ KONTEXT

Poválečný dějepis se v Československu rodil v úzké návaznosti na historické vědomí předválečné republiky. Lidově demokratické školství se vůči tradičním stereotypům české historické paměti zbytečně nevymezovalo, zdánlivě nenabízelo žádné principiálně nové historické vědění. Posuny v interpretacích se spíše skrývaly, učebnice se snažily vytvořit iluzi úplné kontinuity a organického (přirozeného) vývoje „české otázky“. V učebnici dějepisu pro SŠ z roku 1948 tak na jedné straně nalezneme zcela čerstvé informace o únorovém vítězství nad reakcí – *„republika byla očištěna od reakčních a protilidových živlů“* (FIDRMUC Oldřich: *Dějepisné učební texty pro osmou třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1948, s. 220.) – paralelně však kniha vykládá „smysl českých dějin“ zcela v intencích masarykovského pojetí humanity. V rámci recyklování tradičních výkladů však již dochází k mírným posunům a k akcentování témat, jež souzní s marx-leninskou filozofií dějin. Autor učebnice vplétá do tradiční metahistorické zápletky o střetu mezi pravdou a lží novou epizodu: *„Jde tu stále o týž zásadní boj proti lži, nesvobodě, násilí, ať již bylo vyjádřeno v Husově době schizmatem a autoritativním odsouzením kacířství, nebo později renesančním machiavelistickým zbožněním absolutistické libovůle panovníka, v barokní době stupňovanou náboženskou nesnášenlivostí a útiskem znevolaňných sedláků nebo nakonec kapitalistickým vykořistěním továrního dělnictva.“* (Tamtéž, s. 228)

Komunistická ideologie tak v poválečné době do obecného povědomí pronikala jako parazitní diskurz, naroubovaný na tradiční historickou obraznost. Stále tatáž „česká otázka“ však díky dílčím úpravám příběhu národních dějin nabízela jinou odpověď. Odkazovala-li česká historická paměť dříve k slovanské demokracii (Palacký) či humanitě (Masaryk), nyní byl jako přirozené vyústění českých dějin prezentován komunismus. Mistrem tohoto diskurzivního parazitismu, s jehož pomocí měla být komunistická ideologie legitimizována jako cosi bytostně českého, byl (nikoliv náhodou) ministr školství Zdeněk Nejedlý. Charakter českého školního dějepisu Nejedlý výrazně ovlivnil právě konstruováním těchto kontinuit. Mimořádně akcentovanou učební látkou se tak (opět v návaznosti na předválečné školství) stalo husitství, neboť odpovídající výklad „husitské revoluce“ dokázal původ komunismu ukotvit hluboko v národních dějinách.

Důraz na kontinuitu se v případě lidově demokratického školství neodrážel pouze v nové verzi tradičních metahistorických zápletek o smyslu českých dějin. Nejedlý se zasloužil též o jiné formy návazností a průniků, jež formovaly specifický charakter českého školního dějepisu. Jako živnou půdu pro parazitní ideologický diskurz zvolil populární a široce sdílené segmenty národní kultury: soubor Jiráskových historických románů, Smetanovu hudbu a výtvarné dílo Mikoláše Alše. Zejména důrazem na paralelní pedagogické využití rozsáhlého literárního díla Aloise Jiráska (v rámci výuky českého jazyka a dějepisu), vtiskl Nejedlý českému školnímu dějepisu nezvykle konzistentní tvar.

Školní dějepis neprocházel za socialismu nijak dramatickými proměnami. Přesto lze poměrně jednoznačně vymezit posuny mezi dějepisem před rokem 1968 a normalizačními učebnicemi. Dějepis 50. a 60. let byl plně podřízen diskurzu války, ta představovala klíčové narativní schéma, s jehož pomocí byla dějepisná látka strukturována. Učebnici z roku 1959 uzavírá odstavec, jenž žákům připomíná, že polarita míru a války je stále aktuální: *„Poprvé v dějinách se vytvořilo mohutné celosvětové hnutí obránců míru, které vede boj proti*

přípravám nové války. Síly míru jsou již tak silné, že mohou zabránit imperialistům v jejich plánech a udržet světový mír.“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 163.) Ještě učebnice z 60. let vyzývají žáky k aktivní účasti na tomto boji: „*Ve velkých bojích zápasí lidstvo každý den o společenský pokrok. Revoluce, o které mluvil Marx jako o »lokomotivě dějin«, si energicky razí cestu naším stoletím. K jejím dalším úspěchům můžete přispět i vy, mladí občané Československé socialistické republiky.*“ (BARTOŠEK, Karel: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1967, s. 223)

Normalizační dějepis přijal étos *Poučení z krizového vývoje*, které se stalo integrální součástí výuky na středních školách a učilištích. Ostatně odpovídající kapitoly z učebnic dějepisu pro základní školy oficiální výklad událostí let 1968–1969 věrně kopírovaly. Žák se napříště neměl do dějin aktivně zapojit, jak jej vyzývala výše citovaná učebnice, ale měl se z historických událostí především poučit. Diskurz války nahradil diskurz Poučení. Normalizační dějepis upozadil narativní strukturu na úkor cyklicky se opakujících událostí (sjezdů, plánů, výročí, voleb atd.). Žáci tak měli vedle příběhů nově reprodukovat statické výčty úspěchů při budování socialismu (stavby továren, přehrad, dálnic aj.) či programové cíle jednotlivých sjezdů KSČ. Po poslední krizové události (pokusu o kontrarevoluci v roce 1968) se tok historického času (Marxova »lokomotiva dějin«) v Československu zastavil. Dynamické historické dění se přesunulo jinam (Korea, Vietnam a další bývalé kolonie). Normalizační dějepis ustavil principiální distanci od dějin, jejichž smysl se již cele naplnil a uzavřel.

Nyní se pokusme blíže vymezit funkce, jež měl ideologicky motivovaný dějepis v rámci lidově demokratické společnosti plnit. Šlo především o legitimaci moci, dále o delegitimaci odpůrců komunismu a v normalizačním období o persvasi a disciplinaci.

Legitimace moci. Školní dějepis by měl žákům poskytnout historické vzdělání, z něž zcela přirozeně vyrůstá legitimita vůdčího společenského postavení KSČ. Legitimace moci představuje jednu z klíčových funkcí dějepisu (a to bez ohledu na vládnoucí politickou ideologii). Jaké konkrétní mechanismy legitimace lze v kontextu českého školního dějepisu nalézt? Již výše jsme poukázali na vytváření umělých kontinuit a usilovné hledání národního původu komunistické ideologie. Vedle tohoto rámcového mechanismu legitimace autoritou dějin (komunismus byl již na Táboře) plní důležitou funkci též ideologicky motivovaný výklad moderních dějin, zejména druhé světové války.

Odpovídající deformace lze dobře demonstrovat kupříkladu na problematice holokaustu. Žák může z učebnic z let 1948–1989 jen stěží nabýt dojmu, že koncentrační tábory vznikly především kvůli tzv. konečnému řešení židovské otázky. Židé jsou sice v souvislosti s koncentračními tábory zmiňováni, nikoliv však jako hlavní oběti. Vývoj problematiky lze demonstrovat na několika ukázkách. Citujme z dějepisné učebnice z roku 1950: „*V koncentračních táborech byli věznění pokrokoví vědci a umělci a vůbec každý, kdo s nacismem nesouhlasil.*“ (DĚDINA Jan a kol.: *Dějepis – učební text pro IV. třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1950, s. 120) Židé se objevují až jako jedna z mnoha postižených skupin, jejich pozice však rozhodně není nijak výlučná: „*Ihned bylo zahájeno bezohledné pronásledování bojovníků proti fašismu, neohrožených komunistů, protifašistických a pokrokových lidí a obyvatelstva židovského původu.*“ (Tamtéž, s. 130) Učebnice sice nezatajuje, že Židé byli vražděni v plynových komorách, problematika masových vražd však není patřičně exponována. Výlučnou pozici Židů bagatelizují též

odkazy na Slované jako další z ras určených k likvidaci: „K posílení německé útočnosti přispělo i rasistické učení o tom, že Němci jsou vyšším národem, určeným k panování nad národy nižšími (Slované, Židé aj.), které chtěli nacisté porazit a postupně vyhubit.“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 136) V souvislosti s reprezentací holokaustu paradoxně neplatí, že se postupem času (liberalizace režimu v šedesátých letech) dějepisný obraz nacistických represí korigoval. Ještě v učebnici Karla Bartoška (vycházela každoročně v letech 1963 až 1967) lze najít formulaci, z níž vůbec nevyplývá, že oběťmi koncentračních táborů byli především Židé: „V koncentračních táborech denně hynuly desetitisíce lidí; oprávněně se jim říkalo »továrny na smrt«. Např. v koncentračním táboře v Osvětimi (v dnešním Polsku) zahubili nacisté na čtyři milióny lidí.“ (BARTOŠEK, Karel: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1963, s. 112.) Učebnice z padesátých let jsou v tomto smyslu kupodivu korektnější. Formulace typu: „Zcela bezprávní byli židovští občané, kteří byli postupně soustředováni v koncentračních táborech (např. Terezín) a nelidsky vyhlazováni v plynových komorách.“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 146) by v Bartoškově učebnici z šedesátých let žák hledal marně. Holokaust je ovšem upozaděn i v učebnicích ze sedmdesátých a osmdesátých let: „Milióny lidí ze všech států Evropy umíraly v koncentračních táborech. Vězňové byli týráni surovými strážci, trpěli hladem, zimou a nemocemi. Mnozí byli usmrceni v plynových komorách a poté spáleni ve speciálních pecích.“ (DOHNAL, Miloň a STOLARÍK, Leoš: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1970, s. 164) Obrazy utrpení, spojené s fenoménem koncentračních táborů, tak mají primárně posloužit legitimizaci komunistů jako hlavních obětí nacistické perzekuce: „Nejvíce postihovala tato krutost komunisty a všechny pokrokové lidi, kteří stáli v čele protifašistického odboje.“ (DOHNAL, Miloň, DOBIÁŠOVÁ, Růžena a ZELENÁK, Štefan: *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy*, 1. díl, Praha, SPN 1983, s. 46)

Na první pohled příznakové upozadění holokaustu však souvisí též se způsobem, jímž je válka v učebnicích narativně reprezentována. Obraz války je založen na jednoduché struktuře binárních opozic, do nichž tragický příběh evropských Židů příliš nezapadá. Komunistická ideologie si nacismus cele přivlastňuje, nacismus vznikl v reakci na zakládající událost moderních dějin, kterou dle všech učebnic shodně představuje říjen 1917. Pokud by byl nacistický postoj k Židům více akcentován, hrozilo by oslabení dominantní metahistorické zápletky dějin: třídního boje kapitalistů a proletariátu. Tento diskurz války představuje klíčovou narativní strukturu všech dějepisných učebnic a má komunisty legitimizovat jako zcela výlučnou skupinu, jež bojuje se zlem za lepší život lidu na celém světě. Nacismus v tomto smyslu nabízí široce sdílenou a působivou obraznost zla, vůči níž se komunistická ideologie ex negativo vymezuje: „Fašisté, kteří byli ve službách kapitalismu a imperialismu, dělnictvo nenáviděli. Nenáviděli proto především komunisty jako nejuvědomější předvoj dělnické třídy a používali proti nim nejhrubšího násilí.“ (DĚDINA Jan a kol.: *Dějepis – učební text pro IV. třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1950, s. 119) Nacisty rozdmýchávaný antisemitismus měl sloužit nanejvýš jako zástěrka skutečného třídního boje: „Rozněcováním nenávisi proti Židům, kteří byli líčeni jako nejhorší nepřátelé německého národa, měl být německý lid odveden od boje proti svým skutečným vykořisťovatelům a nepřátelům: monopolistům, velkostatkářům a militaristům.“ (CHARVÁT, Jaroslav a kol.: *Dějepis pro desátý ročník*, Praha, SPN 1958, s. 153)

Komunisté však bojují nejen proti nacismu. Školní dějepis klade důraz též na boj proti chudobě. Zejména dějiny ČSR (1918–1938) se v těchto souvislostech účelově zužují na popis střetů mezi vykořisťovaným dělnictvem (jehož zájmy osaměle hájí KSČ) a vládnoucí buržoazií. Klíčovou historickou událost pak představují demonstrace a stávky, jimž učebnice shodně věnují mimořádnou pozornost: „*Stávky probíhaly většinou vzrušeně, stejně i hladové pochody a demonstrace. Střelba četníků nebo vojáků proti zoufalým masám pracujícího lidu byla stále častější.*“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 135) Zástupným obrazem první republiky se tak stává hladová fronta nezaměstnaných, kteří čekají na vydání žebračenek.

Boje mají své oběti, teče krev, a ta se stává dalším z nástrojů legitimizace KSČ: „*Na mnoha místech došlo ke krveprolití. Přese všechno hrdinství revolučního proletariátu však byla stávka po několika dnech poražena zásahem četnictva a vojska.*“ (Tamtéž, s. 126) Boje mají své mučedníky, kteří se mohou stát uctívanými ikonami komunistického odhodlání položit život za práva lidu. Vedle obětí četných „stávkových a mzdových bojů“ z Radošína, Duchcova, Frývaldova či slovenských Košút stojí i mučedníci boje s nacismem: Julius Fučík a Jan Šverma.

V souvislosti legitimizací vedoucí úlohy KSČ věnují učebnice mimořádnou pozornost tzv. mnichovské zradě. Jde přitom především o to, jak zpřítomnit vzpomínku na traumatickou událost, jak účelově vyprávět příběh, který hrál (a stále hraje) v historickém vědomí národa významnou roli, jak jej efektivně využít k ideologické manipulaci. Mnichov 1938 totiž s ohledem na ospravedlnění vedoucí pozice KSČ nabízel značný symbolický kapitál. Všechny dobové učebnice dějepisů zdůrazňují osamělý a hrdinský boj, jež KSČ vedla s kapitulanty a zrádci. Pouze komunisté chtěli vážně bránit republiku. Jedině oni byli ochotni obětovat své životy, což ospravedlňuje jejich mimořádnou pozici v poválečném světě. Dějiny navíc poskytly KSČ zadostiučinění. Ukázalo se, že jedině SSSR (jehož vážně míněnou pomoc se buržoazní politici v čele s Benešem z obavy před revolucí báli využít) mohl pomoci v boji s nacismem.

Delegitimace odpůrců KSČ. Další klíčovou funkcí ideologicky motivovaného školního dějepisů představuje delegitimace společenských skupin, myšlenkových konceptů a národních tradic, jež by mohly ohrozit výsadní pozici KSČ v poválečné republice. Opět zde plní klíčovou roli výklad Mnichova 1938. Narativní schéma zrady patří k často využívaným mechanismům delegitimace. V roce 1938 zradili nejen západní spojenci, ale též česká buržoazie a velkokapitál: „*Také české a slovenské reakční kruhy, které se raději podřídily Hitlerovi než by šly s československým lidem, zradily ze strachu před silami demokracie a socialismu národní zájmy.*“ (Tamtéž, s. 142) Takto koncipovaný výklad ospravedlňuje poválečný zákaz agrární strany a národní demokracie v rámci Košického vládního programu. Zkušenost zrady stran západních spojenců, již dosti afektovaně prezentovaly i učebnice z šedesátých let, zpochybňuje prozápadní orientaci meziválečného Československa, a naopak potvrzuje orientaci na jediného spolehlivého spojence – Sovětský svaz. V učebnicích ze sedmdesátých a osmdesátých let se sice vytrácí dramatická rétorika spravedlivého rozhořčení, vysvětlující potenciál zápletky příběhu o zradě je však stále využíván.

Zrada se však objevuje i v dalších peripetiích boje, jež KSČ vede za práva lidu. V souvislosti s demonstracemi a stávkami v meziválečné ČSR zrazují zájmy pracujícího lidu socialistické strany: „*Za těchto bojů, vedených Komunistickou stranou, se plně projevila*

zrádcovská úloha sociálních demokratů a národních socialistů.“ (DĚDINA Jan a kol.: *Dějepis – učební text pro IV. třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1950, s. 115) Sociální demokraté nesou z této perspektivy přímou odpovědnost za to, že po roce 1918 nezískal vládu v novém státě lid, ale buržoazie: „Protože však česká sociální demokracie, stejně jako ostatní strany II. internacionály, zradila zájmy dělnické třídy, připadla vedoucí úloha v nově vytvořeném státě buržoazii.“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 121) Zrazovány jsou v učebnicích národní zájmy, zájmy lidu a samotná KSČ, jíž tento trpitelský úděl dodává nimbus osamělého a zneuznaného mučedníka, jenž pozitivně rezonuje s národními stereotypy české historické paměti; na paralely mezi Husem, Janem Nepomuckým a Juliem Fučíkem poukázal kupříkladu Robert Pynsent v knize *Pátrání po identitě* (Praha, H&H 1996).

K dalším narativním modelům delegitimace patří bezohledná touha po bohatství. Česká buržoazie z těchto důvodů podporuje i válku: „Česká průmyslová buržoazie měla zájem na velmi výnosných válečných dodávkách, agrární buržoazie pak bohatla prodejem potravin, jejichž ceny závratně stoupaly.“ (TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959, s. 114) Výrazně delegitimuje též v souvislosti se západními státy často zmiňovaná touha po válce. Socialismus je prezentován jako tábor míru, jenž se pouze brání, kapitalismus naopak představuje agresivní svět války. Jelikož lze diskurz války do poválečných dějin Československa jen stěží promítnout, věnují učebnice dějepisu (zejména ze 70. a 80. let) velkou pozornost konfliktům v Koreji, Vietnamu ad.

Přesvědčování nebo disciplinace? S ohledem na přesvědčovací funkci školního dějepisu lze v českých učebnicích vymezit dvě poměrně odlišná období. Bod zlomu představuje rok 1968, v jehož průběhu se veřejně diskutovala řada témat, o nichž dosavadní učebnice dějepisu mlčely či je programově dezinterpretovaly (sovětsko-německý pakt o neútočení z roku 1939, dějiny ČSR, politické procesy 50. let, stalinský kult osobností aj.). Dějepis se po roce 1968 (právě s ohledem na tuto zkušenost) nevrátil k opakování schémat, charakteristických pro produkci 50. a 60. let. Normalizační učebnice tak jsou co do prezentace historické látky podstatně korektnější, volí civilnější tón a spíše stroze informují, než by zaujatě interpretovaly.

Tento posun však výrazně ovlivňuje persvazivní potenciál učebnic. Dramatická rétorika učebnic 50. let, vystavěná na dynamickém diskurzu války, tragickém patosu obětí a mučedníků, zlomových událostech, emociálních reakcích a poměrně působivé metaforice, měla ambici žáky přesvědčit o pravdivosti komunistického výkladu dějin. I postupná reflexe krizových momentů vývoje socialistického bloku, slouží k obnově důvěry v socialistický model společnosti. Karel Bartošek v učebnici z roku 1963 věnuje poměrně velkou pozornost „boji komunistů za nápravu chyb a nedostatků“. Tato sebekritika systému však neslouží k delegitimaci ideologie, ale pouze k pojmenování stalinských chyb. Žáci mají být přesvědčeni o upřímnosti této sebereflexe a o reformovatelnosti socialismu: „Těžkosti a nedostatky nutily k zamyšlení. I v Československu se začaly odhalovat některé chyby, které vyplývaly z »kultu osobnosti«. Komunisté ostře kritizovali byrokratický vztah k lidem a jejich potřebám.“ (BARTOŠEK, Karel: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1967, s. 184.) Normalizační učebnice také hovoří o Stalinových vojensko-strategických chybách na počátku války či o politických procesech a deformacích, k nimž došlo v důsledku

tzv. kultu osobnosti. Dikce těchto pasáží je však velmi neosobní a na rozdíl od Bartoškova výkladu zcela postrádá persvazivní étos upřímně míněné sebekritiky: „*XX. sjezd podrobil kritice dosavadní metody práce, uplatňované vlivem kultu osobnosti ve straně i v činnosti státního aparátu. Kult osobnosti, který přeceňoval význam osobnosti J. V. Stalina a snižoval úlohu kolektivního rozhodování, byl vážnou překážkou v rozvoji aktivity a iniciativy širokých pracujících mas.*“ (DOHNAL, Miloň a KÁŇA, Otakar: *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy*, 2. díl, Praha, SPN 1983, s. 63) V kontextu principiální a traumaticky reflektované reinterpretace událostí roku 1968 (internacionální pomoc namísto vpádu vojsk), nepůsobí tyto přiznané chyby nijak příznakově.

Namísto persvaze nastupuje v normalizačním školním dějepise strohá disciplinace. Narativní struktura učebnic 50. a 60. let byla založena na událostech, zasazených do metahistorické zápletky třídního boje. Učebnice vyprávěly příběh, který rezonoval s univerzálními narativními vzorci (střet dobra a zla, zrada, křivda a zadostiučinění, nesvornost a její tragické důsledky aj.) a též s tradičními stereotypy české historické paměti. Normalizační dějepis sice řadu těchto schémat recykluje (ovšem věcně, bez tragického patosu), v případě poválečných dějin však přiznává status události jevům, jež reprezentaci dějin jako dramatického příběhu fakticky znemožňují. Nahlédneme-li kupříkladu do druhého dílu celkem pětkrát vydané učebnice *Dějepis pro 8. ročník základní školy* z roku 1983 (autoři Miloň Dohnal a Otakar Káňa), zjistíme, že k nejdůležitějším mezníkům vývoje po roce 1945 patří stranické sjezdy a pětiletky. Podle sjezdů jsou strukturovány i jednotlivé kapitoly učebnice. Objevují se i stereotypní otázky na konci výkladových textů: „*K jakým závěrům dospěl XXIII. sjezd KSSS?*“ či „*Jaké byly hlavní směrnice osmé pětiletky?*“ (Tamtéž, s. 70n.) Takto reprezentované dějiny ztrácí lineární (narativně uchopitelný) charakter a mění se v zacyklenou strukturu stále se opakujících „neudálostí“. V dějepise se nic neděje, jen obtížně lze něco vyprávět. Reprodukce takto pojatého učiva se může proměnit v samoučelnou jazykovou hru, která má především disciplinační funkci. Připomíná žákům, že k pravidlům společenské hry ve škole patří i reprodukování učiva, bez ohledu na smysl učební látky. Zůstává otázkou, nakolik si toto „dědictví“ normalizační výuky (nezaujatý výklad minulosti zaměřený na pouhé opakování informací) v sobě uchoval i dějepis po roce 1989.

Styl normalizačních učebnic je poznamenán formalismem a stereotypními formulacemi. Jazyk funguje jako stavebnice a má velmi striktní kombinatorická pravidla. Ptá-li se učebnice: „*Proč byla nutná internacionální pomoc států Varšavské smlouvy 21. 8. 1968?*“ (Tamtéž, s. 95), nečeká dialogickou reakci. Tato otázka ostatně nemá ve skutečnosti identifikovatelné označované (de facto se na nic neptá), odkazuje zpět do autonomního světa ideologického jazyka a jako konkrétní díl stavebnice vyžaduje určité normativní doplnění (žák jej snadno nalezne na předchozí straně učebnice – zvýrazněno marginálií „*Nezbytnost internacionální pomoci*“). V rámci takového řečového rituálu žák pouze reprodukuje zcela autonomní ideologický diskurz, který přitom odkazuje stále jen sám na sebe. Jeho znakovost lze uchopit spíše v sociálním než jazykovém kódu, hovoří o podřízenosti moci. Moc se reprezentuje v řádu jazyka a jazyk se stává dispozitivem moci.

Disciplinační charakter normalizačního školního dějepisu výrazně ovlivnil i situaci, v níž se ocitlo postkomunistické školství. Řada učitelů unikala v 70. a 80. letech před tlakem ideologické manipulace a obtížně reprezentovatelnou látkou moderních dějin do poklidných vod starších dějin. Dějepisné vzdělání mělo striktně faktografický charakter, rezignovalo na

hodnotový kontext a rozvíjení interpretačních dovedností žáků. Postkomunistický školní dějepis je poznamenán řadou setrvačných tendencí, jež koření v době před rokem 1989. Kritická reflexe a analýza dějepisné výuky v letech 1948–1989 představuje jednu z možných cest, jak vymezit perspektivy školního dějepisu na prahu 21. století.

LITERATURA:

- BARTOŠEK, Karel: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1967.
- DĚDINA Jan a kol.: *Dějepis – učební text pro IV. třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1950.
- DOHNAL, Miloň, DOBIÁŠOVÁ, Růžena a ZELENÁK, Štefan: *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy*, 1. díl, Praha, SPN 1983.
- DOHNAL, Miloň, JÍLEK, Tomáš a BUTVINOVÁ, Marta: *Dějepis 7 pro 7. ročník základní školy*, 2. díl, Praha, SPN 1982.
- DOHNAL, Miloň a KÁŇA, Otakar: *Dějepis 8 pro 8. ročník základní školy*, 2. díl, Praha, SPN 1983.
- DOHNAL, Miloň: *Dějepis 9*, Praha, SPN 1975.
- DOHNAL, Miloň a STOLARŽÍK, Leoš: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1970.
- FIDRMUC Oldřich: *Dějepisné učební texty pro osmou třídu středních škol*, Praha, Státní nakladatelství 1948.
- CHARVÁT, Jaroslav a kol.: *Dějepis pro desátý ročník*, Praha, SPN 1958.
- Kolektiv autorů: *Obrázky z dějin, učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol*, Praha, SPN 1952.
- TRAPL, Miloslav a ČAPEK, Vratislav: *Dějepis pro devátý ročník základní devítileté školy*, Praha, SPN 1959.