

Dějepisné narativy normalizace v učebnicích

Ve své komparativní analýze obrazu socialismu v učebnicích středoevropských zemí autoři Zdeněk Beneš a Tomáš Nigrin před několika lety konstatovali, že pro mladou generaci je období komunistické diktatury „dobou vzdálenou, kterou matně znají z vyprávění rodičů a nyní nově objevených a často vysílaných režimních a prorežimních filmů a televizních seriálů, ve kterých je realita pochopitelně značně idealizována a zkreslována. Zobrazovaný všeobecný blahobyt, přetékající obchody, možnost seberealizace a sociální jistoty jsou tu zachyceny zcela chybně a (nebo) v tehdejším režimem propagandisticky zneužitím kontextu. O to významnější je tak role učebnic dějepisu, které by měly být zdrojem co možná nejobjektivnějšího poznání o této pro naši současnost významné době.“¹

Jejich výrok je ve vztahu k našemu sborníku a mému příspěvku pozoruhodný z několika důvodů. Předně se s autory shodují v hodnocení významu etapy vlády komunistické diktatury pro naši současnost. Ve veřejném diskurzu o minulosti jsou „vláda komunismu“ a právě období 70. a 80. let spojeny s řadou problémových otázek, generují polemiky a zabývají se jím masová média. Pozornost jim ostatně věnuje i autorský kolektiv sborníku *Film a dějiny* 4.

Druhým zajímavým momentem je autory zmíněné východisko vztahu filmové produkce a dějin ve školní výuce. Odborné průzkumy dlouhodobě potvrzují trend ústřední pozice médií a zejména filmových obrazů v procesu reprezentace a osvojování si minulosti mladou generací.² První a z hlediska retence znalostí zpravidla nejefektivnější formou vytváření představ o tom, jakou dobou byla kupříkladu tzv. normalizace, není školní dějepisná výuka,

¹ Zdeněk BENEŠ – Tomáš NIGRIN, *Ideologie a život. Obrazy doby socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích dějepisu*, Acta Universitatis Carolinae, Studia Territorialia II, 9, 2009, č. 2, s. 9–28, zde s. 14.

² Wilhelm HOFMANN – Anna BAUMERT – Manfred SCHMITT, *Heute haben wir Hitler im Kino gesehen Evaluation der Wirkung des Films Der Untergang auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse*, Zeitschrift für Medienpsychologie 17, 2005, č. 4, s. 132–146; pro české prostředí nejnověji výzkumná zpráva zadaná Ústavem pro studium totalitních režimů *Stav výuky soudobých dějin: výzkumná zpráva*, Praha 2012, s. 31, dostupné online: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkum-na-zprava.pdf> [31. 3. 2014]. Ke stejným závěrům dospěl i výzkum „Mládež a dějiny“ v polovině 90. let.

ale sledování dobových i současných filmů a seriálů, při jejichž konzumaci mohou navíc zdůraznit „opravdovost“ obrazů vzpomínající rodiče a prarodiče, jako v případě populárního seriálu *Vyprávěj* (2009–2013).³

V neposlední řadě autoři naznačují dichotomický vztah mezi filmovými, ideologicky zkreslenými reprezentacemi minulosti a kritickým historickým poznáním, který odborná obec s různými obměnami pojmenovává jako spor mezi ideologií a historií nebo v aktualizované podobě jako spor mezi „pamětí“ a historií.⁴ Nechci autorům podsouvat přesvědčení o tom, že dobové filmy a nostalgické vzpomínky pamětníků jsou nepravdivé, zatímco historikové nám mohou zprostředkovat objektivní poznání minulosti. Nicméně citovaná pasáž navazuje na tradici historických kritik ideologických obrazů minulosti, se kterou jsme se mohli setkat např. ve sporu o seriál *30 případů majora Zemana* nebo i v prvním vydání sborníku *Film a dějiny*.⁵

Chtěl bych tento problematický vztah filmového a komunikativního zpřítomňování minulosti na straně jedné a historické vědy na straně druhé nahlédnout z perspektivy školního dějepisu. Učitelé cítí, že učebnice dějepisu psaná historiky a film jako produkt populární kultury mají odlišnou informační kvalitu. Pokud bychom však chtěli učebnice používat jako korektiv filmových a rodinných obrazů minulosti, je přínosné věnovat pozornost tomu, jaký obraz minulosti vlastně učebnice nabízejí.

Ve svém příspěvku bych chtěl zachytit dějepisné narativy tzv. normalizace a nabídnout srovnání filmových a seriálových příběhů, které česká společnost konzumuje čtyřicet let. Zdůraznil bych, že mým cílem není provést srovnání filmové a historiografické produkce. Objektem analýzy jsou narativy dějepisné.⁶ Nicméně učebnice dějepisu jsou důležitým pramenem i pro poznání současného stavu historiografie. Jakkoli můžeme namítnout, že vše, co bylo dosud o problematice tzv. normalizace napsáno, jsou jen dílčí studie, analýzy a edice

³ Právě na příkladu seriálu *Vyprávěj* dokládá specifický význam normalizační popkultury v procesu stimulace vzpomínek výzkumný tým Fakulty sociálních věd UK v Praze. Viz Irena CARPENTIER REIFOVÁ – Kateřina GILLÁROVÁ – Radim HLADÍK, *The Way We Applauded. How Popular Culture Stimulates Memory of the Socialist Past in Czechoslovakia – the Case of the Television Serial Vyprávěj and its Viewers*, in: *Popular Television in Eastern Europe during and since Socialism*. Ed. A. Imre – T. Havens – K. Lustyik, New York 2012, s. 199–221.

⁴ Autoři cílí zejména na normalizační produkci a zdůrazňují potřebu korigovat zjevné nepravdy a manipulace. Mé stanovisko je však takové, že specifické ideologické dezinterpretaci jsou podřízeny i současné filmy a seriály. Například výběrovost skupinové paměti, kterou prosazují. K tomuto tématu viz např. Jaroslav PINKAS, *Nenápadný půvab normalizace – její sociální realita optikou tehdejší a dnešní filmové kamery*, studie v této knize, s. 476–490.

⁵ Z historiků a filmových teoretiků, kteří se kritice filmových obrazů věnovali, uveďme např. Ivana Klimeše, Petra Čorneje, Petra Bednářka, Jiřího Raka, Miloše Řezníka nebo Petra Cajthamla.

⁶ Dějepisné narativy definuji jako formy vyprávění o minulosti na stránkách učebnic dějepisu. Je třeba zdůraznit, že analýza učebnicových narativů neumožňuje zachycení celkového obsahu kolektivního vědění ve vyučovacím procesu, protože tyto obsahy jsou vytvářeny a dotvářeny až v procesu komunikace mezi učitelem a žáky, do které vedle učebnic vstupují i další edukační pomůcky a média.

dokumentů, které nemohou být syntetickými dějinami této doby, určitá forma syntézy se nabízí. Jsou jí právě učebnice dějepisu.

Ty jsou v posledních letech hojně využívaným pramenem pro poznání stavu, povahy a funkce historického myšlení ve společnosti. Jsou stále nejviditelnějším prvkem školního dějepisu, který je slovy Zdeňka Beneše „jedinou institucionalizovanou a systematickou formou předávání, vytváření a zachovávání historického vědomí ve společnosti, jímž prochází v té či oné míře téměř každý její člen“.⁷

Z povahy média spoluvytvářejícího kolektivní reprezentace minulosti jsou učebnice podrobovány analýze konstruování kolektivní – zpravidla národní – identity a kolektivních reprezentací nejčastěji ve formě stereotypů a „obrazů“ různých společenských skupin. Tímto přístupem, který ve svých pracích prosazuje například slovenský politolog Andrej Findor⁸, je inspirován i tento příspěvek.

Už jsem zmínil, že výzkumy posledních let konstatují, že obsah školní edukace (který navíc nelze ztotožnit s obsahem učebnic) se na celkovém formování historického vědomí mládeže podílí daleko menší měrou než média nebo rodinné tradování. Nic to nemění na skutečnosti, že jsou učebnice velmi specifickou součástí historiografie, což pramení ze dvou okolností jejich vzniku. Jednak je učebnice státem garantovaný učební text, jehož obsah, úroveň zpracování a struktura podléhá schvalovacímu řízení ministerstva školství. Jednak dosud převládají mezi autory učebnic přední čeští historikové, pro které se stává učebnice nejrozšířenější formou komunikace poznatků historické vědy s veřejností.⁹

Tuto specifickou povahu učebnic jsem zdůraznil, protože nám umožňuje přistupovat k nim jako k oficiálnímu textu. Učebnice je formou institucionalizované komunikace, která v pojetí německého egyptologa a teoretika kulturní paměti Jana Assmanna vedle dalších oficiálních textů a ritualizovaných jednání spoluutváří sebeobraz společnosti o minulosti.¹⁰

Ve svém příspěvku bych se chtěl zaměřit na tuto specifickou povahu učebnic dějepisu, přičemž jsem zvolil kombinovaný analytický přístup, který se snaží vedle forem narace a reprezentace minulosti zohlednit i jejich didaktický přínos spočívající v míře zapojení moderních přístupů pedagogického konstruktivismu.¹¹

⁷ Zdeněk BENEŠ, *Učebnice dějepisu*, in: Soudy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Ed. Zdeněk Beneš – Božena Gracová – Jan Průcha et al. Praha 2008, s. 9–19, zde s. 5.

⁸ Andrej FINDOR, *Začiatky národných dejín*, Bratislava 2011.

⁹ Učebnice dějepisu jsou zpravidla distribuovány v desetitisícových nákladech, doložka ministerstva školství je vydávána na dobu šesti let. V případě dvou nejrozšířenějších řad učebnic pro základní i střední školy nakladatelství SPL – Práce a Státního pedagogického nakladatelství (SPN) mají učebnice několikrát vydání. Mezi autory nacházíme historiky Jiřího Kociana, Jana Kuklíka, Roberta Kvačka, Zdeňka Beneše, Vladimíra Nálevku a řadu dalších.

¹⁰ Jan ASSMANN, *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*, přel. M. Pokorný, Praha 2001.

¹¹ Mým cílem není recenze uvedených učebnic pro účely jejich uživatelů ani odborné historické analýzy posuzující vědeckou adekvátnost a přesnost textu, ani analýza pedagogické hodnoty a psychologické

Mým cílem je zachytit v české učebnicové produkci posledních dvaceti let¹² používání pojmů a narativních postupů, které vytvářejí srozumitelný (a vzhledem k povaze učebnice i nutně zjednodušený) „obraz“ tzv. normalizace, tedy období vymezované zpravidla lety 1969–1989.¹³

Zkoumání obsahu reprezentací v učebnicích nabízí možnost zachycení ustálených interpretačních modelů, jejichž prostřednictvím autoři rozhodují o tom, co má být ve výuce zmíněno (tedy pamatováno). Naopak ta témata a události, které v učebnici nenalezneme, mohou naznačit, jak probíhá proces kolektivního zapomínání, tedy co za připomínání nestojí.

Při analýze učebnic jsme vlastně svědky procesu formulování vzpomínkového kánonu, který má být do budoucna předáván mladším generacím. Můžeme tedy konstatovat, že autoři učebnic a prostřednictvím schvalovacího řízení i stát usilují o formování představ nové generace žáků o tom, co jsou dějiny a jakým vývojem naše společnost prošla v letech 1969–1989.

Příprava učebnic, jejichž obsah by odrážel sociální změnu vyvolanou listopadovým pádem komunistické diktatury a z ní vyplývající reinterpretaci dějin, si z mnoha důvodů vyžádala řadu let. Když ponecháme stranou první texty odborných historiků používané ve školách v první polovině 90. let, mající formu skript či příruček zaplňujících tzv. bílá místa moderních dějin (záměrně se jim budu věnovat až v druhé polovině textu¹⁴), byla jako první plošně vydána učebnice pro základní školy v nakladatelství SPL – Práce *Dějepis. Nová doba IV*,¹⁵ kterou lektorovali například historikové Karel Kaplan nebo Robert Kvaček. Protože řada SPL – Práce byla v roce 1995 první učebnicí soudobých dějin, která mohla nahradit nevyhovující marxistické učebnice, byla zakoupena značným množstvím škol. Druhou v pořadí vydání byla učebnice dalších dvou předních historiků, Jana Kuklíka a Jiřího Kociana *Dějepis pro 9. ročník ZŠ. Nejnovější dějiny*,¹⁶ vydaná v roce 1999 nakladatelstvím SPN. Význam těchto dvou učebnic v procesu

působivosti textu zkoumající náročnost učebnic vzhledem k jejich konzumentům. Více k typologii výzkumu viz Jan PRŮCHA, *Učebnice. Teorie, výzkum a potřeby praxe*, in: *Učebnice pod lupou*. Ed. J. Maňák – D. Klapko, Brno 2006, s. 9–21.

¹² Pro svou analýzu jsem zvolil celkem 12 učebnic moderních dějin pro základní i střední školy, které byly postupně vydány od poloviny 90. let a jež pocházejí ze soukromé sbírky, případně z Knihovny Jána Langoshe. Vzhledem k často početnému autorskému kolektivu jsem se rozhodl ve svých citacích odchýlit od standardu sborníku a učebnice budu v rámci opakovaných citací uvádět bez autorů ve zkráceném názvu s poznámkou o vzdělávacím stupni (ZŠ pro základní školy, SOŠ pro střední odborné školy a Gy pro gymnázia) a nakladatelství.

¹³ Pojem „normalizace“ a jeho vztahy na takřka celé dvacetiletí 70. a 80. let přebírám z analyzovaného materiálu, ačkoli jsem si vědom, že samotný pojem „normalizace“ a jeho časové vymezení jsou z odborného hlediska značně problematické.

¹⁴ Sem řadím i *České a československé dějiny II* Jaroslava Marka z roku 1991 nebo druhý díl *Dějin zemí Koruny české* kolektivu Pavla Běliny z roku 1992.

¹⁵ Jiří JOŽÁK, *Československo a svět 1945–1989. Dějepis. Nová doba 4* (dále *Dějepis. Nová doba 4*), Praha (SPL – Práce) 1995.

¹⁶ Jan KUKLÍK – Jiří KOCIAN, *Dějepis pro 9. ročník základní školy a 4. ročník osmiletého gymnázia. Nejnovější dějiny*, Praha (SPN) 1999.

formování učebnicových narativů normalizace dokládají výsledky výzkumu používání učebnic dějepisu v praxi. Učitelé základních škol tyto dvě řady ještě v roce 2008 uváděli s výrazným náskokem jako nejpoužívanější.¹⁷

Analogicky můžeme pro prostředí gymnázií jako konstitutivní texty určit učebnice z roku 2002¹⁸ – *České dějiny II* (SPL – Práce) a *Dějepis IV. Nejnovější dějiny* (SPN). Pro střední odborné školy jsou to publikace *Dějepis pro střední odborné školy* (Scientia 2001) a *Dějepis pro střední odborné školy* (SPN 2002).¹⁹

Základní rysy, konstituované v těchto čtyřech pracích, pak víceméně jen s drobnými odchylkami v pojmosloví nacházíme v aktualizovaných vydáních a také v dalších učebnicích, které se zejména pro oblast základního školství ve zvýšené míře objevují po roce 2007 v souvislosti se zaváděním nových rámcových vzdělávacích programů do českých škol.²⁰

Zápletka a obsazení příběhu normalizace

V každém příběhu vystupují hlavní a vedlejší postavy, které na pozadí pro děj důležitých událostí rozehrávají zápletku. Struktura učiva je ve všech učebnicích v podstatě totožná, o jeho obsahu panuje v české didaktice více méně shoda. Příběh normalizace nelze vyprávět bez prologu, kterým je pražské jaro. Rok 1968 je interpretován jako vyvrcholení autentického pokusu reformních politiků a společnosti o demokratizaci a vytvoření „socialismu s lidskou tváří“, tedy jakési třetí cesty mezi demokracií a ekonomickým liberalismem na jedné straně a státním socialismem na straně druhé.²¹

Vzhledem k tomu, že rok 1968 je vykreslen jako spontánní obnova občanské společnosti a popis posrpnových protestů vytváří dojem mohutného národního odporu vůči okupantům, nabízí se autorům učebnic hned v úvodu příběhu největší interpretační problém. Jak srozumitelně zdůvodnit, že v roce 1971 hlasuje pro jednotnou kandidátku Národní fronty téměř 100 % voličů, což,

¹⁷ Dana HUDECOVÁ, *Používání učebnic dějepisu v praxi. Vyhodnocení průzkumu*, in: Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Eds. Z. Beneš – B. Gracová – J. Průcha et al., Praha 2008, s. 35–60, zde s. 51.

¹⁸ Robert KVAČEK, *České dějiny II*, Praha (SPL – Práce) 2002; Jan a Jan KUKLÍKOVÍ, *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4. Nejnovější dějiny*, Praha (SPN) 2002.

¹⁹ Pro střední odborné školy jsou to publikace Vratislav ČAPEK – Jaroslav PÁTEK, *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha (Scientia) 2001; Petr ČORNEJ et al., *Dějepis pro střední odborné školy. České a světové dějiny*, Praha (SPN) 2002.

²⁰ Petr LUŇÁK – Marek PEČENKA – Karel AUGUSTA, *Dějiny moderní doby*. Praha (SPL – Práce) 2004; Jana BUREŠOVÁ – Ondřej HÝSEK, *Dějepis 9. Moderní dějiny*, Olomouc (Prodos) 2008; Zdeněk BENEŠ – Vladimír NÁLEVKA, *Dějepis pro střední odborné školy 2 (1+2)*, Praha-Úvaly (Albra, SPL– Práce) 2009; Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 9 pro základní školy. Nejnovější dějiny*, Praha (SPN) 2009; František ČAPKA, *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Brno (Nová škola) 2011; František PARKAN – Tomáš MIKESKA – Markéta PARKANOVÁ, *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň (Fraus) 2011.

²¹ „Stoupenci reformu nepomýšleli na likvidaci podstaty socialistického zřízení, ale byrokraticko-totalitní model socialismu, převzatý ze sovětského prostředí, chtěli nahradit demokratičtějším, sociálnějším a ekonomičtějším modelem, který by lépe odrážel i specifické podmínky a tradice dějinného vývoje Československa.“ (*Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, SPN 2002, s. 176).

jak autoři neskrývají, předčilo očekávání samotných normalizátorů? Právě v tuto chvíli se objevují základní rysy normalizačního narativu, který zasazuje celé dvacetiletí 70. a 80. let do příběhu o ztrátě zlatého věku.

„Zlatá šedesátá léta“²² nahrazuje mocensky prosazená obnovená totalita. Mezidobí, které odděluje zlatý věk od „obnovy demokracie“, je hodnoceno na stránkách učebnic vesměs jako doba stagnace a morálního úpadku, vyplněná směsí skrytého odporu a viditelné loajality, charakterizovaná schizofrenním jednáním většinové populace.²³

Každá učebnice je odrazem historiografické produkce a stavu výzkumu o období vlády komunistické diktatury v době svého vzniku. Jestliže historik Michal Pullmann konstatuje, že historiografická produkce je od 90. let charakterizována tzv. totalitněhistorickým narativem,²⁴ není překvapující, že se s jeho rysy setkáváme i na stránkách všech učebnic.

Učebnicový narativ čtyřicetileté vlády KSČ nelze označit plně za totalitněhistorický, protože v kontrastu k „totalitní moci“ stalinismu 50. let²⁵ akcentuje vývojové změny a možnost reformy systému v roce 1968. Výsledek nezdařeného pokusu o reformu je však současně interpretován jako doklad toho, že následný normalizační systém se reformovat nedal a šel neodvratně ke zhroutení v roce 1989.²⁶ Je to nechtěné kouzlo, či záměr, že tím celé dvacetiletí 70. a 80. let může být žáky čteno a vykládáno jako dějinný pohyb k jedinému možnému cíli, jako vývojová etapa bez alternativy, která je navíc vykreslována jako nevýrazná „šed“, kterou bylo třeba se prožít?²⁷

Základními rysy výkladového modelu normalizace jsou „návrat k totalitě“ a dichotomický vztah „režimu“ a „společnosti“.²⁸ Na stránkách učebnic je na první pohled patrná depersonifikace celého období. Aktéry dějin jsou „komunistická

²² *Dějepis 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*, Fraus 2011, s. 120.

²³ „Přes všechna tvrzení o ‚překonání krize‘ a růstu ‚blahobytu‘ to byla léta agónie komunistického režimu. [...] Čistky a po nich uplatňovaná ‚kádrová politika‘ proto znamenaly i vážný zásah do ekonomických a kulturních poměrů v zemi. V zemi převládla apatie a zvláštní typ sociální schizofrenie, projevující se rozdělením veřejného a soukromého života. Typickým se stal víkendový únik do chalup a chat.“ (*Dějepis pro střední odborné školy*, SPN 2009, s. 147).

²⁴ Michal PULLMANN, *Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění*, Soudobé dějiny, 15, 2008, č. 3–4, s. 703–717, zde s. 706.

²⁵ Totalitní charakter Československa 50. let není v učebnicích zpochybňován. Reprezentativní příklad: „Převratem z konce února 1948 si komunistická strana vytvářela zásadní podmínky k nastolení své úplné totalitní moci. [...] Totalitní režim budovala sice postupně, ale zároveň rychle. Zničeno bylo přitom vše, co v předúnorovém politickém systému a veřejném životě ještě představovalo demokracii a občanskou svobodu.“ (*České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 187).

²⁶ Tamtéž, s. 135; *Dějepis pro střední odborné školy*, SPN 2002, s. 246; *Dějepis pro 9. ročník základní školy*, SPN 1999, s. 129.

²⁷ *Dějepis pro střední odborné školy*, SPN 2002, s. 230, nebo *Dějepis pro 9. ročník základní školy*, SPN 1999, s. 131.

²⁸ *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, SPN 2002, s. 181 nebo *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Nová škola 2011, s. 100. Pojmově se vymykají snad jen nejnovější učebnice pro základní školy *Dějepis 9: pro základní školy*, Fraus 2011, a *Dějepis 9 pro základní školy*, SPN 2009.

strana“ a „moc“, „komunistický režim“, „společnost“, případně „opozice“. Výjimku tvoří jen významní jedinci jako Jan Palach, Gustáv Husák či Václav Havel.

Jak se většina autorů při popisu procesu označovaného zpravidla jako návrat ke „starým poměrům“ nebo „návrat k totalitě“ vypořádává s kvalitativním rozdílem situace v 50. a 70. letech? Funkčním nástrojem se ve většině textů v intenci totalitněhistorického výkladu stává důraz na význam bezpečnostních složek, zastrašení veřejnosti, perzekuci odpůrců (symbolickou událostí je přitom 21. srpen 1969) a reformních komunistů. Jsou však zohledněny odlišné formy perzekuce oproti masovým nezákonnostem 50. let: „Od přelomu šedesátých a sedmdesátých let byly do života státu a společnosti znovu zaváděny všechny rysy diktátorského totalitního režimu. Veškerý život byl podřízen komunistickému policejnímu dozoru. [...] Taktika komunistické vlády v sedmdesátých a osmdesátých letech byla jiná, rafinovanější, postihy odpůrců komunistického systému měly méně nápadnou podobu. Obvyklý byl zákaz vykonávat práci ve svém oboru, např. učit na vysoké škole, nebo postupu na vyšší pracovní místo. Děti režimem pronásledovaných lidí nebyly přijímány ke studiu, platil zákaz cestovat do zahraničí. [...] Policie tajně dozírala na dění ve společnosti. Všechna „podezřelá“ (např. nábožensky laděná) setkání lidí byla bedlivě sledována tajnou policií a jejími pomahači.“²⁹

Zvláštní pozornost věnují autoři učebnic činnosti Státní bezpečnosti.³⁰ Nicméně návrat k „totalitě“ je sice artikulován (často i v názvech kapitol), ale po rozboru textu můžeme konstatovat, že k němu fakticky nedochází. Ideologický tlak ani policejní dozor nevedou k totálnímu ovládnutí společnosti. Strategii komunistické strany se stává heslo „kdo nejde proti nám, jde s námi“. „Vládnoucí mocenská skupina neměla iluze o skutečném smýšlení většiny obyvatelstva. Neusilovala však už ani o změnu názorů lidí a spokojila se s vnějšími projevy přizpůsobení se novým poměrům. Do značné míry podpořila útoky do soukromí a konzumní styl života.“³¹

Zvláštní pozornost si zaslouží rozbor pojmosloví. „Komunistický režim“ či „komunistická moc“ či „strana KSČ“ nejsou ze sémantického hlediska souborem politických institucí nebo postupů k usměrňování jednání lidí, ale stávají se jednajícím subjektem dějin. Doplněvány jsou až v druhém sledu pojmy „normalizátoři“ nebo „vládnoucí mocenská skupina“.

Komunistický režim „má“ názory, „zasahuje“ citelně do každodenního života jedinců i rodin, „hledá“ cesty ke svému posílení, na projevy odporu „reaguje“ represemi, může se „mstít“ dětem za názory a skutky rodičů. Je schopen si „objednávat“ politické filmy propagující komunistickou stranu. Navíc, což je

²⁹ *Dějepis 9. Moderní dějiny*, Prodos 2008, s. 114–115.

³⁰ „Rostla moc tajné policie – StB (Státní bezpečnost), která pronásledovala a trestala ty, kdo nesouhlasili s režimem. [...] StB také nutila lidi, aby s ní spolupracovali, špehovali a udávali své spoluobčany. Ne všichni byli ochotni žít v takových podmínkách, proto emigrovali. Počet posrpnových emigrantů dosáhl asi 700–800 (sic!) tisíc.“ (*Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Nová škola 2011, s. 100).

³¹ *Dějepis pro střední odborné školy*, SPN 2009, s. 247.

méně nejméně zařazeným zemím v rámci RVHP, ale dosahovalo toho za cenu výrazného omezení zdrojů pro zvyšování životní úrovně. Sociální politika si kladla skromnější cíle než v 70. letech. Osobní spotřeba obyvatelstva rostla jen velmi pomalu. **Ekologická situace** dosáhla v některých oblastech situ (v severních Čechách) **kritického bodu**. „Plánová ekonomika“ se stále více potýkala s faktem ukřávené **stínové ekonomiky**, která narůstala do obrovských rozměrů. Pověst „anarchičtství“, spojené většinou s neuvážitelnými pracovní doby na základním pracovišti a s krádežemi věcných hodnot ze státního nebo družstevního vlastnictví, nahrazovalo **nefungující služby**. Zároveň vlásk společnost demoralizovalo stejně jako běžné případy lžezení spotřebitelů, podplácení a další formy **korupce**. Zvláštním projevem stínové ekonomiky bylo „vekláctví“, jež vyvstalo ze znechucení neschopnosti československé měny. Symbolizovalo fakt, že v ukřávené socialistické společnosti se nejvíce prosazoval **soupeření osobního a skupinového egoismu**, který parazitoval na nedostatkách ekonomie.

Když ke konci roku 1987 vyřídil G. Husák ve funkci prvního tajemníka ÚV KSČ neschopný Mládí lákací, veškeré naděje, že i v ČSSR najde práce jen ohlas Gorbačovova „perestrojka“, vzaly za své. **Změnu mohla přinést jen kvalitativní nová reforma**, která by zajistila **přechod k tržní ekonomice**. Předpokládala zásadní vlastnické a právní změny a úplnou prioritu vnějších ekonomických vztahů. Z politického hlediska byl režim odsouzen k povolenému rozkladu.

Charakter totalitní politické moci

Pro znovu nastolenou totalitní politickou moc byla charakteristická snaha dlouhodobě stabilizovat vládnoucí struktury. Všude platilo, že ten, kdo prošel stranickými prověřkami, „pracovní-politickými pohovory“ a vlastní stranickou lepkavostí, měl naději vstoupit se do struktury



A Obr. 263 Významnou propagandistickou roli hrála tištěná rozhlasy a tisk. Dobový plakát zslavujícího hlavní periodika vládnoucí KSČ



A Obr. 264 Komunistický režim využíval k přesvědčování veřejnosti o úspěších své politiky i takové události, jako bylo vstání československého kosmonauta Vladimíra Remka do vesmíru v roce 1979

privilegovaného obyvatelstva. Stáhlá se z příslušnosti stranické nomenklatury a šla z lidí, kteří se danému stavu rychle přizpůsobili a byli ochotni novému režimu bez morálních zábran sloužit. Odměnil se jim: mohli se totiž obhácovat všemi dostupnými cestami.

Politický život v zemi získal strnulou podobu. Rok co rok se opakovaly stejné rituály: slavilo se výročí „Vítězného února“, potom osvobození Československa sovětskou armádou; následovaly letní mírové slavnosti, připomínka Slovenského národního povstání a závěr roku vyvechčili v tradičních odávkách „Věhové říjnové socialistické revoluce“ a Měsíce československo-sovětského přátelství. Do ustáleného rytmu zapadalo tradiční udučování řádů, státních cen a titulů národních a zahraničních umělců. Důraz se znovu kladl na výchovu a propagandistické působení sdělovacích prostředků a ke slovu znovu přišla „národní“ agence. Účinnost nejtržnějších forem **propagandistického působení** byla sice problematická, ale dohromady měla vytvořit obraz, jenž by zastínil a přetrýl všechny projevy nedostatků, nespokojenosti, případné kritiky.

Převážná část společnosti se normalizací každodennosti podrobovala. Bez většího odporu přijímala i účast na opakovaných sešláních „volbách“. Nechala se zasařovat systémem **preventivního dohledu Státní bezpečnosti** a **nejvýraznější formami perzekucí** opatření, mezi nimiž nechyběly vězení, nucená emigrace a existenciální postihy, týkající se celých rodin. Výsledkem bylo **ovzduší strachu**. Podpořily jej i **politické procesy** s těmi, kteří se s normalizačním režimem nechtěli smířit. G. Husák sice nepřipustil organizaci velkých procesů na způsob 50. let, ale politických procesů proběhla celá řada. Souzeny v nich byly osoby různého politického zaměření: křesťané, demokraté, reformní komunisti i anarchičtí. I když se 50. léta neopakovala v plném slova smyslu, v mnohém si s nimi normalizační období nezdalo.

České učebnice zachycují tzv. normalizaci ve formě totalitněhistorického vyprávění. Důraz na politické dějiny brání širší kontextualizaci kulturních a sociálních dějin. Moralizující diskurz autorů učebnic ve vztahu k tzv. mlčící většině obyvatel má za následek, že mnozí rodiče a prarodiče žáků nedokážou normalizační příběh rodiny integrovat do narativu učebnic, které reprezentují oficiální paměť. *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy* nakladatelství SPN.

charakteristické právě pro období normalizace, může režim uzavřít s obyvatelstvem jakousi nepsanou „společenskou smlouvu“. ³² Analogicky je jednatelím a myslícím subjektem i komunistická moc: „Moc očekávala, že mínění odporující části inteligence zlomí dlouholetá namáhavá a špatně placená fyzická práce, k níž vzdorující často „odsuzovala“. Zvlášť kruté bylo, že se režim za názory a skutky rodičů či sourozenců mstil i dětem – mnohé nemohly ani vystudovat.“ ³³

Jedinou změnu oproti používání pojmu „režim“ je fakt, že výraz „moc“ má větší potenciál vázat na sebe aktéry, kteří jí disponují nebo o ni usilují, jako jsou například „mocenská elita“ či „odpůrci reforem“ nebo „tajná policie“. ³⁴

³² *Dějepis. Nová doba 4*, SPL – Práce 1995, s. 109; *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 198, 228, 221; *Dějepis pro 9. ročník základní školy*, SPN 1999, s. 130; *Dějepis 9. Moderní dějiny*, Prodos 2008, s. 114 aj.

³³ *Dějepis. Nová doba 4*, SPL – Práce 1995, s. 109.

³⁴ *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 187, 218; *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Nová škola 2011, s. 100.

Je obtížné identifikovat, koho si mají žáci za režimem představit, kdo se stává v normalizačním příběhu zápornou postavou. Na prvním místě se nabízí Gustáv Husák a úzká skupina „normalizátorů“. Rozpačité je hodnocení reformních komunistů. Zdůraznění „hrubého nátlaku“ a „donucení“ při podpisu tzv. moskevských protokolů 26. srpna 1968 staví přední státní a ústavní činitele spíše do role politováníhodné skupiny zmítané vysokou mocenskou hrou. Tato interpretace je zdůrazněna popisem jejich neúspěšného pokusu zachovat část reformem. Bez širšího komentáře přitom zůstává fakt, že současně pomáhali ve svých funkcích legitimizovat nastupující konsolidaci poměrů a někteří se sami stali „normalizátory“.³⁵

Vysvětlení úspěchu konsolidace, zpočátku odmítané drtivou většinou obyvatel, nabízí externalizace zodpovědnosti směrem k Sovětskému svazu a okupačním vojskům: „Okupační sovětská vojska o síle pěti divizí zůstala i nadále v Československu a stala se nástrojem trvalého tlaku a kontroly.“³⁶

Návodem pro pochopení úspěchu konsolidace je zdůraznění úlohy sovětského nátlaku při prosazování změn. Úloha Moskvy je klíčová v interpretaci stability normalizačního režimu jako celku. Étos občanského aktivismu pražského jara se rozplývá v souvislosti s tím, jak si lidé „uvědomovali bezmocnost malé země ve světě, ovládaném nebo zásadně ovlivňovaném dvěma supervelmocemi“.³⁷ Pád režimu komunistické diktatury je analogicky ve všech učebnicích podmíněn zásadními změnami v Sovětském svazu v druhé polovině 80. let, kdy „Gorbačovova perestrojka obnažila vratké základy sovětského systému a marně se je snažila zpevnit“.³⁸

Stejně jako záporní hrdinové je anonymní a depersonalizovaný i komparz – tedy československá společnost. Jako by se ve výkladu normalizace ztráceli rodiče a prarodiče žáků, kteří dobu prokazatelně prožili, ale nemají možnost artikulovat na stránkách učebnic své rozmanité skupinové zkušenosti. V učebnicích převládá moralizující diskurz, charakteristický pro skupinovou paměť disentu. Jednání většinové populace, označované zpravidla jako „mlčící většina“ nebo „šedá zóna“, nenabízí žákům příliš prostoru k vlastní identifikaci s rodinnou tradicí. Autoři otevřeně popisují absenci masové podpory opozičních skupin ze strany většinové společnosti, která je v jejich podání „spoutaná“, „apatická“, v „depresi“, „rezignující“ na politický vývoj a prosazování vysokých morálních hodnot: „Velká část občanů si proto na režim nestěžovala. Starali se jen o sebe, nezajímali se o dění ve světě, nevadilo jim, že se nemohou svobodně vyjadřovat nebo cestovat na Západ. Totalitní vládě vyhovovalo, že většina lidí byla poslušná a nebouřila se.“³⁹

³⁵ *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*, SPN 2002, s. 179 a 180; *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Nová škola 2011, s. 100; *Dějepis 9 pro základní školu*, Fraus 2011, s. 123 a 124.

³⁶ *Dějepis pro střední odborné školy*, Scientia 2001, s. 172.

³⁷ *Dějepis. Nová doba 4*, SPL – Práce 1995, s. 109.

³⁸ *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 230.

³⁹ *Dějepis. Novověk, moderní dějiny*, Nová škola 2011, s. 101.

Při takové charakteristice není pro žáky překvapivé, že byla většina obyvatel ochotna přijmout sociální korupci a „uzavřít“ s režimem tzv. společenskou smlouvu. Její výstižnou charakteristiku nacházíme například v učebnici *České dějiny II* pro střední školy: „Lidé byli zbaveni základních existenčních starostí, získávali určitou životní úroveň, některé skupiny z neoficiálního, „šedého“ hospodářství i značně vysokou. Obyvatelé se uchýlili do soukromí a vzdali se veřejné činnosti. Změnila se stupnice hodnot, nejvýše stály materiální statky. Ideálem bylo vlastnit chatu nebo venkovskou chalupu, v nichž se mohla projevovat osobní iniciativa, a dopravovat se na ně vlastním autem.“⁴⁰

Ačkoli přijetí této sociální korupce není explicitně kritizováno a spojeno s definováním individuální zodpovědnosti za stabilizaci sociálního řádu, jsou v kontextu výkladu negativní následky této společenské smlouvy evidentní: „Cena, kterou musely další generace za tuto společenskou smlouvu mezi vládou a společností zaplatit, byla vysoká. [...] Ještě horší byl dopad normalizační atmosféry na charakter občanů. Beznaděj a rezignace vedly k poklesu morálky, zodpovědnosti a k růstu kriminality. Děti se ve škole učily o přednostech socialistické společnosti, zatímco doma slyšely cynické rčení: kdo nekrade, okrádá vlastní rodinu. [...] Z obchodů nikdy nezmizely fronty, rozmohlo se úplatkářství ve zdravotnictví i jinde a za přihlížení úřadů kvetl černý obchod s valutami.“⁴¹

Nezdravé „morální ovzduší“ ve společnosti je potvrzováno i při hodnocení tzv. Anticharty.⁴² Tím se dostáváme k poslední skupině postav příběhu – ke kladným hrdinům. Autoři explicitně (kritikou mechanismů diktatury, zdůrazňováním činnosti Charty 77 a dalších opozičních skupin) i implicitně (srovnáváním úspěšného liberálně-demokratického systému Západu s ekonomicky neefektivním a krizemi zmítaným se východním blokem) zdůrazňují systém současných hodnot občanských, politických i ekonomických svobod a nedotknutelnosti lidských práv a současně nabízejí ztotožnění s těmi, kteří tyto hodnoty před rokem 1989 aktivně prosazovali.

Vedle Charty 77 jsou tematizovány činnost Výboru na obranu nespravedlivě stíhaných, význam samizdatu a undergroundu nebo masové projevy nesouhlasu věřících s proticírkevní politikou. V roce 1989 jsou zmiňovány další projevy nesouhlasu jako okolnosti tzv. Palachova týdne, manifest „Několik vět“ aj. Chartě 77 je však tradičně věnován významný prostor u všech autorů. Popis okolností chartistické činnosti však nese prvky absurdního dramatu u těch autorů, kteří na jednu stranu přeceňují podporu chartistů („většina národa s pronásledovanými chartisty sympatizovala“)⁴³, ale zároveň musí zdůvodnit, proč byla podpora Charty 77 tak omezená: „Pod termínem ‚lidská práva‘ si

⁴⁰ *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 221.

⁴¹ *Dějiny moderní doby*, SPL – Práce 2004, s. 99.

⁴² Získané podpisy „nesplnily očekávání žádné strany, znamenaly však mravní ponížení a korespondovaly tím s morálním ovzduším ve společnosti“. *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 228.

⁴³ *Dějiny moderní doby*, SPL – Práce 2004, s. 100.



Leteck Vladimír Remek vzlet 2. března 1978 na palubě sovětské kosmické lodi Sojuz 28 na týdenní pobyt ve vesmíru. ČSSR byla po SSSR a USA třetí zemí, jež občan absolvoval vesmírný let. Sovětská volba Československa měla dokumentovat politickou přízeň a důvěru Brežněvova vedení vůči ČSSR a oslabovat stále negativní mezinárodní i vnitřní ohlas sovětské vojenské intervence před 10 lety.

Prohlášení
Charty 77

Stala se jí na počátku roku 1977 **Charta 77**, volně sdružení obránců lidských práv. Spojila různé **opoziční skupiny** tvorně vztáhnou lidmi postiženými existenciálními a dalšími represemi, zároveň ideovými odpůrci normalizačního režimu. Patřili k ní reformní komunisté, liberálové a demokraté (reprezentovaní Václavem Havlem). Součástí opozice byli tvůrci undergroundu, hnutí žijícího po svém s vlastními mravními zásadami a tvořícího svou kulturu. Vyjadřovaly ji hlavně hudební rockové skupiny, z nichž Plastic People of the Universe byla v roce 1976 soudně stíhána. Projely solidarity s ní a mezinárodní ohlas represivních postihů přispěly ke vzniku Charty 77.

Na jejím počátku bylo **prohlášení z 1. ledna 1977**. Charta chtěla upozorňovat na konkrétní porušování občanských práv a předkládat návrhy k prohloubení těchto práv. Vyhla pravdu o normalizačním režimu, který nutil „žít ve lži“, tedy nevídat si reality, všelijak ji zastiřat. Za 12 let podepsalo Chartu 2 000 občanů: někteří pak emigrovali, jiní se už neprojevovali. Naprostá většina ale působila podle vyhlášených zásad a byla za to pronásledována, trvale sledována Bezpečností, různé jí byl ztěžován život.

Charta se jako ideové hnutí stala **jedinečným opozičním jevem** ve střední Evropě a vůbec **v sovětském bloku**. Získala si za svého mnohaletého působení **stálý ohlas v zahraničí** a podporu demokratických sil ve světě, dokonce přímo západních státních. Volila si mluvčí, kteří

Neodloupo po vzniku Charty 77, v roce 1978, naposl Václav Havel obsadil stáť Moc bezmocných. Dokazoval, že utlačovaní jsou uvážit, v sobě, vyhazeni schopnosti zřahovat se své bezmocnosti. Stát se šílila samistavě.

„Žáá se, že nepřítodnějším zážením a východiskem toho, co ty se dalo v nejřtřím slova smyslu chout jako „opozice“ je v post-socialním systému „žít v pravdě“. Konfrontace této „opoziční síly“ s danou mocí má ovšem, jak patmo, zásadně jinou podobu než v otevřené společnosti nebo „klasické“ diskutaci: není to přívodně vůbec konfrontace na rovné faktické, institucionalizované a kvalifikované vatele moci, opent o ty či ony přímé mocenské nástroje, ale na rovné docela jiné: na rovné lidského vldení o vldění, na rovné existenciální. Akční nářad této vldění moci nelze evidovat pomocí stoupence, voličů či vojáků, protože se neprostrší v „přít kolenní“ společenského vldění, skrytých intencí života, potlačené touhy člověka po vlastní aktovnosti a naplnění elementárních potv, jeho skutečných sociálních a politických zájmů. Jde tedy o moc, která nerší v síle tak či onak ohraničené sociální či politické skupiny, ale především v síle potenciálu ukrýváho v celé společnosti, včetně všech jejích mocenských struktur. Tato moc se tedy neprostrší o žádné vlastní vojáky, ale tak říkáje: „vojáky svého nepřítel“, totiž o všechny, kdo žijí ve lži a křivkách mlhov – aspoň teoreticky – byl zařazen sílou pravdy (anebo se aspoň z podla mocenské sebechrany na tuto sílu adaptoval). Je to jakási kulturníologická činnost, kterou mlčí – když k tomu dozrají podmínky – jedny civilista odberují celou divici. Tato moc se neúčastní žádné přímé soustře o moc, ale působí v mocensky nejjasnějším prostoru lidské existence. Skryté pohyby, které tam vyvolává, mohou však – a těžko předem odhadnout, kdy, kde, jak a v jakém rozsahu – vyvolat i něco viditelného: v reálné politické čin či události, ve společenské lnutí, v náhlý výbuch občanské nespokojenosti, v ostrý konflikt avnitv dosud zdánlivě monolitní mocenské struktury či prostě v nezadržetelnou změnu společenského a duchovního klimatu. A jelikož všechny skutečné problémy a krizové jevy jsou ukrýty pod tlustým přikrovem lži, není nikdy zcela jasné, kdy dopadne ona povětrná kapka, kterou přeteče pohoda, a co toato kapkou bude: i proto společenská moc preventivně a ztímž reflexivně stíhá kašly i sebekritičtější pokos o „žít v pravdě“.

Václav Havel, Moc bezmocných, Praha 1990, s. 20.

se stídali. K prvním mluvčím patřil filosof **Jan Patočka**. Zeměl v březnu 1977 po vyčerpávajícím výstupu Bezpečností. Další mluvčí **Václav Havel** byl uvězněn. Práve on vstákl Chartě její mravní program. V ideové úvaze Moc bezmocných označil normalizační režim za výraz krize individua. Východisko nacházel v „**životě v pravdě**“, který odmítne podřízení se manipulaci, politickou moci nařazené chování a myšlení. Komunistické vedení zhodnotilo Chartu jako nebezpečný politický čin a snažilo se jí různými

Normalizace v učebnicích – to jsou výkladové texty ilustrované obrazy Husáka, Remka či pražského metra. Grafická a vizuální stránka zejm. středoškolských učebnic bohužel příliš nemyslí na čtenáře. Situace se zlepšuje alespoň u nejnovějších učebnic pro základní školy. Nicméně normalizační poetické filmy nebo retro seriál *Vyprávě se* stávají přesvědčivějším a přitažlivějším obrazem minulosti, než jaký nacházíme v učebnicích. Učitelům se otevírá velký prostor k tomu, aby mediální obrazy doby více využívali. Učebnice *České dějiny II* nakladatelství SPL – Práce.

řadová občané dokázali stěžet něco představit. Důležitější pro ně bylo neztratit zaměstnání, umožnit dětem studium na střední či vysoké škole a udržet si či zlepšit svou životní úroveň. Přestože se hodně lidí k Chartě upínalo jako k naději, do listopadu 1989 ji podepsalo pouze 2 000 občanů!⁴⁴

Slabiny současného pojetí učebnic a jejich narativů tzv. normalizace
Všechny zkoumané učebnice se jen s drobnými odchylkami v příběhu normalizace shodují. Svou formou odpovídají typu výkladové kvazisyntézy, tedy učebnice, která pomáhá učitelům v třídění a výkladu učiva. Jen výjimečně v nich lze nalézt faktické chyby. V souladu s kurikulárními dokumenty kladou

⁴⁴ Tamtéž.

důraz na hodnoty současné demokratické společnosti.⁴⁵ Jejich největší slabinou je však převažující totalitněhistorický narativ, který brání širší kontextualizaci sociálních a kulturních dějin tzv. normalizace.

Může nám rezonance seriálu *Vyprávěj* ve společnosti⁴⁶ napovědět, co schází současným učebnicím dějepisu ani ne tak k objektivnímu popisu minulosti, jako spíše k efektivní práci s minulostí ve výuce? „Hrdiny“ totalitněhistorického příběhu na stránkách učebnic jsou opoziční skupiny, zejména Charta 77. Mají však nízkou podporu komunistickému režimu loajální většiny občanů, která se s lidskoprávní argumentací obtížně identifikuje. Naopak záporné postavy „normalizátorů“, kteří jsou kritizováni a v osobě Milouše Jakeše i zesměšňováni, jsou v příběhu prezentovány při prosazování svých cílů de facto po dvacet let úspěšně. Tzv. mlčící většina, do které bychom mohli zařadit rodiče a prarodiče většiny současné mládeže, hraje v celém příběhu podivnou roli loajálních občanů, u kterých údajně rostla nespokojenost s poměry v zemi, ale jejichž občanská pasivita vyvolává rozpaky a je v mnoha případech provázena moralizujícím hodnocením autorů učebnic. Co je podstatné, reprezentanti tzv. mlčící většiny dostávají minimální prostor převažující narativ zpochybnit nebo alespoň doplnit perspektivou „obyčejných lidí“. Ikonografický materiál plní pouze ilustrativní funkci. Širší společenské nebo kulturní souvislosti každodenního života jsou upozaděny důrazem na výklad politických dějin.

Kdybychom měli vypátrat počátky totalitněhistorického dějepisného narativu normalizace, provázeného moralizujícím diskurzem společenských vztahů a vzorců jednání, je třeba se vrátit k prvním textům historiků, kteří na přelomu 80. a 90. let vycházeli vstříc poptávce učitelské veřejnosti a připravili texty, které měly zaplnit „bílá místa v dějinách“⁴⁷. Tyto knihy odrážely výkladový konsenzus historické obce, na kterou měli velký vliv představitelé disentu. V knize *Křížovatky 20. století*, která vznikala ještě v pozdních 80. letech a v roce 1990 vyšla vysokým nákladem 170 tisíc výtisků, autoři ještě vesměs nepracují s pojmem „totalitární“, v jejich hodnocení společenského vývoje to však jsou „vládnoucí struktury“, které svou mocí působí na společenské vztahy a „vytvářejí bezvýchodnost situace, umožňují letité ‚tlení a hnití‘, které společnost trýzní,

⁴⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2007, s. 43.

⁴⁶ Divácký ohlas seriálu, který z rodinného pohledu zachycuje české dějiny od roku 1964 až do současnosti (jeho motto zní: „V každé době toužíme po štěstí.“), dokládá nejen vysoká sledovanost, ale celá plurimediální síť, která ho obklopuje. Všechny díly jsou dostupné na webu ČT, vycházejí na DVD a seriál se čtyřikrát stal vítězem ankety TýTý (v roce 2010 absolutním vítězem). Na facebookové stránce *Vyprávěj seriál* „lajkuje“ přes 63 tisíc diváků, nalezneme zde řádově tisíce komentářů. Diskuze na stránkách pořadu v rámci webu České televize obsahuje téměř 28 tisíc komentářů a její objem (stejně jako v případě facebooku) stále narůstá, nemluvě o komentářích na webu ČSFD, <http://www.csfd.cz/film/264232-vypravej/?all=1> [31. 3. 2014], a u tematických internetových článků. Viz <https://www.facebook.com/pages/Vypr%C3%A1v%C4%9Bj/125535556776?fref=ts>, nebo <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10266819072-vypravej/> [31. 3. 2014].

⁴⁷ Vojtěch MENCL et al. *Křížovatky 20. století. Světlo na bílá místa v našich dějinách*, Praha 1990, s. 5.

Zatímco české učebnice stavějí žáky do role pasivního příjemce syntetického výkladu, v německé didaktice se klade důraz na interpretativní charakter dějepisu. Tematické kapitoly nabízejí pestrou skladbu dobových pramenů a otázky podněcující žáky k pátrání, srovnávání a hodnocení dobových jevů a jednání aktérů. Tento přístup v žácích vytváří vědomí plurality prožívání a interpretace minulosti. Rozdíl je patrný na první pohled. *Forum Geschichte 4*, německá učebnice pro střední školy, a její český ekvivalent *Dějepis pro střední odborné školy* nakladatelství Scientia.

degraduje úroveň vztahů mezi lidmi, ničí kvalitu životních způsobů, morálních a politických hodnot...“⁴⁸

¹ Kritické hodnocení každodennosti většinové společnosti najdeme i v publikaci *České a československé dějiny II.*, která v nákladu 55 tisíc výtisků směřovala do škol v roce 1991.⁴⁹

Jaká rizika tento výkladový model přináší? V již jednou citovaném textu Irena Reifová, Kateřina Gillárová a Radim Hladík konstatovali, že podstatná část pamětníků – rodičů a prarodičů současných žáků – nedokáže své každodenní vzpomínky na život v 70. a 80. letech zcela integrovat do narativu historiografie a oficiální paměti.⁵⁰ Na příkladu učebnic můžeme konstatovat,

⁴⁸ Tamtéž, s. 330.

⁴⁹ „Pokoutní heslo ‚kdo nekrade, okrádá rodinu‘ vyjadřovalo úpadek nejen všeobecné, ale i pracovní morálky. [...] Prosté chaty, selské chalupy i reprezentativní vily zaplevalily kdejaký krásný kout země. Víkendové domky či alespoň zahradkářské budky si záhy začali budovat i lidé na vsi. Obyvatelé měst v pátek hromadně opouštěli své panelové noclehárny, aby se vtěsnali do ještě stísněnějších prostor víkendových kolonií. [...] Za dvěma byty a za plotem zahrad začínalo soukromí. Postupem času nikomu již nevidily nevzhledné chodby, špína pod okny a zpustlá sídliště.“ J. MAREK, *České a československé dějiny II.*, Praha 1991, s. 116.

⁵⁰ I. CARPENTIER REIFOVÁ – K. GILLÁROVÁ – R. HLADÍK, *The Way*, s. 218.

že je to způsobeno přílišným důrazem na politické dějiny a moralizujícím diskurzem autorů učebnic, kteří sice život tzv. mlčící většiny přibližují, nikoliv její perspektivou. Tu naproti tomu může nabízet populární kultura a zejména filmová produkce.

Normalizační poetické filmy nebo retro seriál *Vyprávěj* se podle mého názoru stávají přesvědčivějším a přitažlivějším obrazem minulosti tzv. mlčící většiny, než jaký nacházíme v učebnicích.⁵¹ Způsobeno je to i vizuální přitažlivostí mediálních obrazů, které se s textem nebo ilustračními fotografiemi v učebnicích nedají poměřovat.

Jestliže má být školní dějepis úspěšný ve svém hlavním cíli – kultivaci historického vědomí mládeže – měli by autoři učebnic vycházet vstříc mediální produkci a rodinné paměti a podporovat produktivní formy tázání po vztahu mediálních a rodinných příběhů normalizace s těmi historiografickými. Zejména ve středoškolských učebnicích je normalizace zpracována s přílišným důrazem na uzavřenost interpretace a autoři zpravidla nejeví potřebu období 70. a 80. let na stránkách aktualizovat anebo nabízet jako problémové tázání současnosti. Evidentně to něco vypovídá o sociální roli historika v české společnosti.⁵² Jako handicap je třeba vnímat dobu vzniku většiny učebnic, které pochopitelně nemohou reflektovat přístupy badatelů, kteří kritizují nedostatečnost totalitněhistorického modelu a přicházejí s alternativními koncepty plurality loajalit a vyjednávání konsenzu s mocí a jejími reprezentanty.⁵³

Nyní se pokusím podrobit obsah učebnic kritice z pozice v západoevropské didaktice prosazovaného konstruktivistického pojetí dějepisu. Jako pole pro srovnání využiji některé učebnice německé a slovenské.⁵⁴ Ve svém srovnání navazuji na závěry Zdeňka Beneše a Jaroslava Pinkase.⁵⁵

⁵¹ Diváci se v komentářích shodují na tom, že těžiště děje seriálu je ve sféře drobných zápletek z rodinného prostředí a ze zaměstnání, čímž seriál ukazuje dobu pohledem „obyčejných“ lidí: „Jsem vaše věrná divačka, kterou těší sledovat osudy obyčejných lidí v obyčejných situacích. Média nás dnes bombardují osudy emigrantů, perzekvovaných lidí (a já si jich velmi vážím), ale 90 % obyčejných lidí zde žilo tak, jako hrdinové vašeho seriálu a jejich drobná hrdinství a útrapy zůstala nezveřejněna. Je dobře, že tento seriál je právě o obyčejných lidech.“ Viz diskuze k seriálu na stránkách České televize, <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10266819072-vypravaj/diskuse> [30. 6. 2014].

⁵² Jaroslav Pinkas dospěl ke stejnému závěru ve své analýze meziválečného období v českých a německých učebnicích dějepisu. Za důslednou „de-historizaci“ minulosti je podle něj možné hledat obavu historiků z účelového přepisování dějin v souladu s aktuální politickou potřebou. Pozitivistické popisy minulosti mohou nebezpečí „obvinění“ z manipulace eliminovat. Viz Jaroslav PINKAS, *Meziválečné období v německých učebnicích dějepisu*, in: Česko-slovenská historická ročenka 2011, s. 153–159, zde s. 157.

⁵³ Michal PULLMANN, *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*, Praha 2001; Jakub JAREŠ – Matěj SPURNÝ – Kateřina VOLNÁ, *Náměstí Krasnoarmějců 2. Učitelé a studenti Filozofické fakulty UK v období normalizace*, Praha 2012.

⁵⁴ *Zeit für Geschichte 4*, Hannover 2002; *Forum Geschichte Ausgabe Essen 4*, Berlin 2004; Dušan KOVÁČ – Viliam KRATOCHVÍL – Ivan KAMENEC – Herta TKADLEČKOVÁ, *Dějepis 9*, Bratislava 2012.

⁵⁵ Z. BENEŠ, *Učebnice dějepisu*, s. 9–19 a J. PINKAS, *Meziválečné období*, s. 153–159.

České učebnice ve velmi omezené míře vycházejí vstříc pedagogickému konstruktivismu, který odpovídá současnému zaměření školní dějepisné edukace. Jejím předmětem není minulost sama o sobě, ale historické vědomí, jež školní dějepis nejen předává a zachovává, ale zejména kultivuje. Proces učení je v tomto pojetí neustálým procesem konstrukce a dekonstrukce poznání, při kterém hraje významnou roli to, s jakými představami žák vstupuje do edukačního procesu.⁵⁶

Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy a pomůcky, které by v případě dějepisu měly aktivizovat dosavadní znalosti a názory a předkládat problémová zadání s důrazem na použitelnost, užitečnost a potřebnost vytvoření vlastního názoru. Od toho se odvíjí i změněná modelová role žáka.

V dosavadním pojetí autorů českých učebnic dějepisu převažuje vnímání žáka jako pasivního příjemce příběhu, k jehož reprodukci ho vedou otázky k výkladovému textu. České učebnice z hlediska Bloomovy revidované taxonomie vzdělávacích cílů mívají otázky a úkoly většinou na nižší dimenze kognitivního procesu. Otázky se vesměs vztahují k výkladovým autorským textům a jejich cílem je reprodukce tohoto textu – od žáka očekávají, že si fakta zapamatuje či jim porozumí.⁵⁷

Znatelně v českém školním dějepise chybějí analyticko-syntetické typy učebnic, které jsou běžné například v německém školství a které by vhodně doplnily převažující kvazisyntézy. Tento nový typ učebnic by mohl efektivněji pracovat s učivem a zapojit více prvků pedagogického konstruktivismu. Jejich základním rysem by mělo být omezení výkladu ve prospěch textů nebo ikonografických materiálů. Při jejich analýze by se měl žák stát aktivním činitelem, který s pomocí učitele dohledává smysl analyzovaných materiálů na základě svých vlastních zkušeností. Vhodná kompozice školních didaktických pramenů jak v textové (oficiální ideologické texty, prohlášení opozičních skupin, vzpomínky aj.), tak v ikonografické formě (karikatury, stylizované fotografie, umělecká díla) by mohla zdůraznit multiperspektivní pojetí minulosti. Učebnicové dějiny by tak mohly přiblížit různé prožívání dějin nejen příslušníků odlišných sociálních skupin (nomenklatura, disent, underground, většinová společnost), ale i národnostních skupin (Češi, Slováci, Romové aj.). Dějiny by nově mohly vyprávět ze své perspektivy i ženy.⁵⁸

⁵⁶ Více o současném pojetí konstruktivistické pedagogiky viz Zdeněk KALHOUS – Otto OBST, *Školní didaktika*, Praha 2009.

⁵⁷ Např. ve středoškolské učebnici *Dějepis 4. Nejnovější dějiny* uzavírají výkladový text na straně 199 následující typy otázek (zkrácený výběr): Jakou hospodářskou a sociální politiku praktikovalo Husákovy vedení KSČ? Co charakterizovalo politickou moc v období normalizace? Jaké cíle mělo hnutí Charty 77? Kdo šířil pravdivé informace do „normalizovaného“ Československa? Prostudujte manifest Několik vět a písemně shrňte požadavky opozičního hnutí.

⁵⁸ Robert STRADLING, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu. Příručka pro učitele*, přel. V. Čapek, Rada Evropy 2003.

Vždyť vizuální stránka normalizace v učebnicích, vyplněná obrazy Gustáva Husáka, Vladimíra Remka, spartakiády nebo stavbou pražského metra, slouží téměř výlučně k pouhé ilustraci doby. V učebnicích pro střední školy je vizuální stránka ve snaze „ušetřit“ místo pro dostatečně široký výklad téměř ignorována.⁵⁹ Dobové dokumenty sice přibližují žákům diskurz disentu (Havlova *Moc bezmocných*⁶⁰, prohlášení Charty 77⁶¹, zápisky Milana Šimečky⁶²), postrádají však produktivní otázky nebo texty ke srovnání, jak je to běžné v učebnicích nejen německých, ale i slovenských.⁶³

S potěšením můžeme konstatovat, že v novějších učebnicích pro základní školy lze tyto prvky nalézt. Otázky a úkoly v učebnici nakladatelství Fraus podněcují žáky k hledání, srovnávání, zapojení vlastní představy, vyhledávání pamětníků v rodině i v nejbližším okolí.⁶⁴ Poměr výkladového textu k textovým a ikonografickým pramenům, vhodným k produktivnímu kladení otázek, je však stále značně nevyvážený.

Učebnice pro střední školy a gymnázia, určené pro studenty schopné náročnějších analytických a interpretačních činností, produktivní otázky k pramenům postrádají téměř beze zbytku. Při pohledu do německých učebnic je přitom patrné, ve které oblasti je možné konstruktivistické pojetí úspěšně aplikovat – v oblasti kulturních dějin. Německé učebnice představují kulturu se zdůrazněním jejího společenského a politického rozměru. Každý ikonografický materiál je opatřen historickým a často i metodickým komentářem navrhuji-
jeho použití.⁶⁵

Domnívám se, že zde se otevírá cesta pro nové přístupy ve výuce tzv. normalizace na českých školách. Dosavadní učebnicové totalitněhistorické narativy, upřednostňující politické události charakterizované disidentským diskurzem, je třeba doplnit kulturními a sociálními dějinami, které dobu tzv. normalizace zachytí z odlišných perspektiv. Tradiční formát textové učebnice se však pro tento přístup nejeví jako příliš vhodný. I kdyby se české učebnice v budoucnu doplnily o analytický materiál, nedokážou zprostředkovat mediální obrazy doby.

⁵⁹ Například *Dějepis pro střední odborné školy* (Scientia 2001, s. 172) ilustruje výklad fotografií z vystoupení Gustáva Husáka na XIV. sjezdu KSČ. Okraje stránek, které se pro zařazení analytického materiálu přímo nabízejí, jsou nelogicky prázdné.

⁶⁰ *České dějiny II*, SPL – Práce 2002, s. 223.

⁶¹ *Dějepis pro střední odborné školy*, SPL – Práce 2009, s. 249.

⁶² *Dějepis 9. Moderní dějiny*, Prodos 2008, s. 115.

⁶³ Například nejnovější slovenská učebnice pro základní školy *Dejepis 9* (Bratislava 2012, s. 107) kolektivu autorů Dušan Kováč, Viliam Kratochvíl, Ivan Kamenec a Herta Tkadlečková obsahují vedle výkladového textu s kontrolními otázkami i několik otázek v sekci „Pátame“. Otázky např. v kapitole „Umrtnená spoločnosť“ vycházejí z jednoduché kompozice dvou textů – pramenů, které zachycují stejnou událost nebo proces z různých perspektiv. V tomto případě konkrétně hodnotí reformu pražského jara pasáž „Poučení z krizového vývoje“ z roku 1970 a Milan Kundera na stránkách časopisu *Listy*. Německé učebnice pro změnu využívají jednoduchou, ale funkční komparaci odlišného vývoje ve Spolkové republice Německo a Německé demokratické republice.

⁶⁴ *Dějepis 9 pro základní školu*, Fraus 2001, s. 127.

⁶⁵ Srov. J. PINKAS, *Meziválečné období*, s. 175.

Jestliže jsme v předchozích částech textu naznačili významnou, ba stěžejní úlohu filmových obrazů v konstrukci historického vědomí školní mládeže, můžeme zároveň předpokládat, že to budou právě filmové obrazy, které umožní představy žáků efektivním způsobem kultivovat. Nabízejí totiž možnost přiblížit dobovou sociální skutečnost 70. a 80. let, zejména odhalit procesy reprodukce sociálního řádu a kulturní vzorce jednání konkrétních lidí.

Nejvhodnějším žánrem pro takovou práci se jeví nový druh webové učebnice. Už teď můžeme na internetu vyhledat elektronickou učebnici českých a světových dějin *dějepis.com*⁶⁶ nebo různé databáze filmových a dokumentárních klipů, např. Evropské televizní dědictví⁶⁷ nebo sekci klipů „Ve stopách doby“⁶⁸ na webových stránkách seriálu *Vyprávěj*. V prvním případě se jedná de facto o výkladový text standardní učebnice, který je dostupný na webu. V případě databází klipů sice autoři doplňují ukázky stručným společenským nebo dobovým kontextem, ale chybí formulování didaktických cílů a náměty, jak s videoukázkami pracovat.

K formátu webové učebnice se přibližují metodické materiály našeho autorského týmu grantového projektu ministerstva školství „Dějepis v 21. století“⁶⁹, který působí v rámci Ústavu pro studium totalitních režimů. Nejnovějším výstupem je vzdělávací DVD *Česká společnost 1969–1989* a na něj navazující webová databáze. Učitelům vedle stručných syntetických textů nabízí zejména kompozice filmových ukázek, textových pramenů a ikonografických materiálů, doplněných společenským kontextem jejich vzniku a pracovními listy. DVD je členěno jak didakticky dle náročnosti pro pedagogické využití, tak tematicky. Kompozice materiálů usilují o generování otázek po smyslu zobrazované skutečnosti a vedou žáky k aktivnímu hledání významu nabízených stop minulosti a rozvíjení samostatného zodpovědného myšlení.⁷⁰

⁶⁶ Viz <http://www.dejepis.com> [30. 6. 2014].

⁶⁷ *Europe's Television Heritage*, dostupné online: <http://www.euscreen.eu> [30. 6. 2014].

⁶⁸ Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10266819072-vypravej/ve-stopach-doby> [30. 6. 2014].

⁶⁹ Projekt *Dějepis v 21. století* (D21) si klade za cíl zlepšit systém vzdělávání a odborné přípravy pedagogů prostřednictvím tvorby audiovizuálních pomůcek, metodik, seminářů pro učitele či aktivit pro žáky a studenty. Probíhá od roku 2012 do roku 2014 a je finančně podpořen z Evropských sociálních fondů.

⁷⁰ DVD *Česká společnost 1969–1989*, ÚSTR, Praha 2013. Charakteristiku DVD, fotoukázky i základní metodické texty je možné nalézt na <http://www.ustrcr.cz/cs/dvd-ceska-spolecnost-1969-1989> [30. 6. 2014].