

STUDIE

Obraz Čechů a Slováků v českých učebnicích soudobých dějin

JAROSLAV PINKAS

The image of Czechs and Slovaks in Czech contemporary history textbooks

This study analyses the ideological narratives and values portrayed in contemporary Czech textbooks with relation to four themes associated with Czecho-Slovak relations: the First Czechoslovak Republic, the Federation of 1969, following the Prague Spring, the dissolution of Czechoslovakia. It explores the rhetoric, style and the definition of actors and their attributes, and touches briefly on the psychodidactic aspects of these topics.

Keywords: History; didactics; textbooks; narrative; ideology; Czech-Slovak relations

Společný stát Čechů a Slováků byl realitou po většinu 20. století. Jak se tato skutečnost reflektuje v učebnicích pro základní školy, které se věnují soudobým dějinám? Výzkum Dany Šmajstrlové ukázal, že obraz tohoto vztahu v období první republiky byl silně ovlivněn státní doktrínou čechoslovakismu.¹ Současné ideologické a legislativní rámce jsou zcela odlišné, ovšem sílu tradice nelze podceňovat.² Ve svém textu se zaměřím na to, jaký obraz najdou žáci v učebnicích o vztazích Čechů a Slováků v průběhu 20. století. V úvodu se pokusím

-
- 1 ŠMAJSTRLOVÁ, Dana: Idea čechoslovakismu v českých učebnicích dějepisu a občanské nauky vydaných v letech 1918–1938. In: HUDEK, Adam – KOPEČEK, Michal – MERVART, Jan (eds.): *Čecho/slovakismus*. Praha 2019, s. 243–260.
 - 2 Hodnotový rámec výuky je dán školským zákonem č. 561/2004 Sb., zvláště paragraf 2, rozpracován je do rámcových vzdělávacích programů. Ačkoli je někdy tento rámec označován jako „neoliberální“, shoda panuje na tom, že je inkluzivní, ne-nacionalistický a demokratic-

vymezit roli učebnice ve formování kolektivní paměti a zároveň upozornit na její význam jako nástroje státní politiky paměti. V dalších částech provedu inventuru česko-slovenských témat v aktuálně užívaných českých učebnicích dějepisu, soustředím se na jejich narativy a hodnotová východiska a popíšu rýsuující se alternativy k mainstreamovému přístupu. Použité učebnice sumarizují v tabulce 1. Základním kritériem pro výběr byla aktuálnost učebnice – tedy zda disponují doložkou ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (viz dále). Metodologické východisko výzkumu je kurikulární – budu se věnovat vzdělávacím obsahům a metodickodidaktické otázky (přiměřenost textů, motivační prvky, didaktická vybavenost atp.) zůstanou spíše stranou našeho zájmu, využiji metody diskurzivní analýzy textu a obsahové analýzy.³

Pokusím se o analýzu narativu u tří případů – česko-slovenských vztahů v období první republiky, federalizace v roce 1968 a sametové revoluce s následným rozpadem federace. Ohledně významu těchto témat pro historické vzdělávání panuje široký konsenzus, což je dáno jejich přítomností v učebnicích, a jsou obsažena i v platném kurikulu.⁴ Budu sledovat, aktéry jednotlivých textů, atributy těchto aktérů a jejich vzájemné vztahy.

Tabulka 1: České učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ a čtvrtý ročník víceletých gymnázií

nakladatelství	název	typ učebnice (viz pozn. č. 14)
Dialog	MANDELOVÁ, Helena – KUNSTOVÁ, Eliška – PAŘÍZKOVÁ, Ilona: <i>Dějiny 20. století</i> . Liberec 2017.	analyticko-syntetická
Taktik	OSTAP, Pavel – JEDLIČKOVÁ, Lenka – ŠTRPKOVÁ, Kateřina – VOKÁLOVÁ, Pavla – KOLOUCH, František – MÁCHA, Petr: <i>Hravý dějepis 9. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia</i> . Praha 2020.	kvazisyntéza
Prodos	BUREŠOVÁ, Jana – HÝSEK, Ondřej: <i>Dějepis 9. moderní dějiny</i> . Praha 2008.	kvazisyntéza

ký. Viz např. KVĚTINA, Jan: Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberalní dominance v RVP. In: *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 3, s. 312–329.

3 KNECHT, Petr – JANÍK Tomáš a kol: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno 2008, s. 9–18.

4 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2021, s. 57.

Nová škola – DUHA	JŮZA, Vladislav – VYKOUPIIL, Libor: <i>Dějepis 9. Moderní dějiny. Učebnice pro 9. ročník základní školy nebo kvartu víceletého gymnázia.</i> [2020].	kvazisyntéza
Nová škola, s. r. o.	ČÁPKA, František: <i>Dějepis 9. Novověk, moderní dějiny.</i> 2022.	kvazisyntéza
SPN	VÁLKOVÁ, Veronika. <i>Dějepis 9. nejnovější dějiny.</i> Praha 2020.	kvazisyntéza
Fraus 1	<i>Dějepis 9. hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.</i> Praha 2021	kvazisyntéza
Fraus 2	<i>Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia.</i> Praha 2022.	analyticko-syntetická

Kulturní role učebnic

Učebnice jsou samozřejmě v první řadě vzdělávacím nástrojem, publikací, která didakticky produktivním způsobem komunikuje specifické vzdělávací obsahy, v případě dějepisu především historické obsahy.⁵ Jsou ale mnohem více než jenom vzdělávací pomůckou. Odborníci na výzkum učebnic Stuart Foster a Keith Crawford je v úvodu k reprezentativní monografii o učebnicích dějepisu označují jako „kulturní artefakty“ a uvádějí, že ve všech současných společnostech jsou vnímány jako nositelé myšlenek, hodnot a znalostí o minulosti a bez ohledu na to, jak se tváří objektivně, vždy obsahují nějaký ideologický rámeček.⁶ Analýza odlišných narativů učebnic je jedním z nejčastějších námětů historicko-didaktického výzkumu.⁷

Výzkumníci zároveň upozorňují, že podoba učebnic je určována politickými a státními zájmy, přičemž stát má možnost využívat řadu nástrojů a opatření (v ČR je to udělování tzv. doložky MŠMT, které znamená, že na takto označené učebnice mohou školy čerpat prostředky přidělované ze státního rozpoč-

5 BENEŠ, Zdeněk: Učebnice dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena – PRŮCHA, Jan a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média.* Praha 2008, s. 9.

6 CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J.: Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research. In: CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J. (eds.): *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks.* 2006, s. 1–24.

7 V českém prostředí jsou dostupné např. FERRO: Marc: *Jak se vyprávějí dějiny dětem po celém světě.* Praha 2019; popř. JIRKOVÁ, Klára – ČERMÁK, Aleš: *Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států.* Praha 2012.

tu). Při posuzování významu učebnicových narativů je však třeba mít na paměti, že vedle formálního kurikula existuje i soubor praktik a představ, který je označován jako skryté kurikulum⁸ a soubor stereotypů, které jsou jen obtížně identifikovatelné, protože zpravidla stojí mimo rámec „běžných“ výzkumných otázek. Vztaženo k tématu česko-slovenských vztahů: máme k dispozici poměrně rozsáhlý historický výzkum, který se ale soustředí především na dějiny konceptů, idejí a jejich užívání politickými a kulturními elitami, popř. detailní pohledy na česko-slovenské soužití, vnímané ovšem především jako vztahy mocenských elit.⁹ Otázka vzájemného vnímání ze strany „obyčejných lidí“ stála spíše na okraji zájmu historiků, více se jí věnovali antropologové, sociologové či psychologové.¹⁰

O významu učebnic při formování stereotypů lze prozatím jen spekulovat, popř. vycházet z výše naznačených zahraničních výzkumů. Využívání dějepisu jako nástroje politické integrace (skrže jednotný heroický příběh) bylo typické pro všechny státy, totalitní i demokratické. Nemuselo se jednat o přímé historické lži, jako např. v Sovětském svazu či v Číně, k dosažení žádoucího výsledku posloužil výběr faktů či rétorika. Izraelský historik Dan Porat ukazuje mimořádný význam výuky historie (a zvláště význam učebnic dějepisu) jako nástroje integrace imigrantů přicházejících do Izraele z velmi odlišných kulturních prostředí.¹¹ Mluví o budování „nejlepšího národního obrazu“, který minulost národa představuje jako slavnou, úctyhodnou a heroickou, zatímco temnější části minulosti přechází či bagatelizuje. Jak ovšem naznačily jeho jiné výzkumy, oficiální narativ učebnic se často ocital v opozici vůči rodinné tradici žáků.¹² Tento trend bych nazval „nasvěčováním“.

8 LOJDOVÁ, Kateřina: Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. In: *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 5, s. 649–670.

9 Viz referenční monografii Jana RYCHLÍKA *Češi a Slováci ve 20. století: spolupráce a konflikty 1914–1992*. Praha 2012, z nejnovější produkce již citovanou práci *Čecho/slovakismus*. Praha 2019.

10 HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ*. Praha 2001; HŘEBÍČKOVÁ, Martina: Přesnost regionálních stereotypů a mechanismy jejich vytváření/Accuracy of regional stereotypes and mechanisms of their formation. In: *Československá psychologie*, 2013, roč. 57, č. 3, s. 230–245. KOUŘILOVÁ, Sylvie – HŘEBÍČKOVÁ, Martina: Accuracy of Slovak national stereotypes: Result of judgment or intuition. In: *Studia psychologica*, 2011, roč. 53, č. 2, s. 201–213.

11 PORAT, Dan: Reconstructing the past, constructing the future in israeli textbooks. In: CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J. (eds.): *What shall we tell the children?*, s. 195–210.

12 GOLDBERG, Tsafir – PORAT, Dan – SCHWARTZ, Baruch B.: „Here started the rift we see today“. Student and textbook narratives between official and counter memory. In: *Narrative Inquiry*, 2006, roč. 16, č. 2, s. 319–347.

Učebnicové narativy jsou tedy každopádně kulturně, případně i politicky ovlivňovány, ať už přímo, tak, že je určitý typ narativu vyžadován politickou mocí a kodifikován v kurikulu, nebo implicitně, podprahově, kdy je součástí kolektivní paměti a stereotypů a autostereotypů. Současné české učebnice dějepisu nejsou přímo ovlivňovány politickou mocí. Demokratický charakter státu a transparentní prostředí rozhodovacích procesů garantují tvůrcům učebnic (autorům i nakladatelstvím) velkou míru autonomie.¹³ To však neznamená, že zde nehrají roli neviditelné a nereflektované sítě sdílených stereotypů.

Zdeněk Beneš s odkazem na polského historika Jerzy Meternického rozděluje učebnice dějepisu podle poměru syntetických a analytických pasáží, které obsahují, do třech skupin: 1. kvazisyntézy, 2. analyticko-syntetické učebnice, 3. materiálová kompendia (sbírky pramenů).¹⁴ Naprostá většina českých učebnic spadá do první skupiny, pro kterou je charakteristický uzavřený výklad historických reálií formou encyklopedických hesel. Československé dějiny jsou zpravidla strukturovány podle klíčových okamžiků politických dějin (vznik republiky v roce 1918, zánik první republiky v roce 1938 a druhá republika, protinacistický odboj, třetí republika, nástup komunistického režimu v roce 1948 a padesátá léta, pražské jaro, tzv. normalizace, sametová revoluce a rozpad federace v roce 1992). Povaha kvazisyntézy klade na výkladový text mimořádné nároky – vzhledem k tomu, že hlavní funkcí učebnice je předat žákovi informace, je nutné posuzovat texty obzvláště pozorně, s ohledem na jejich vnitřní konzistenci, sledovat kauzalitu mezi jednotlivými informacemi, samotnou povahu těchto informací, ale i to, které informace chybí, a posuzovat použitou rétoriku. Pokud vyjdeme z výše naznačené Benešovy typologie učebnic, soustředíme se v naší analýze na funkce informativní (především informace o historických faktech) a metodologické (získávání historických znalostí, systemizace).¹⁵

13 *Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*, online in: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/sdeleni-msmt-2> (1. 2. 2023).

14 BENEŠ, Zdeněk: *Učebnice dějepisu*, s. 13–14.

15 BENEŠ, Zdeněk: *Učebnice dějepisu*, s. 11; viz též PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno 1998, s. 19–20.

První republika v učebnicích

Jedním z problémů kvazisyntéz je esencialistické pojetí národů – přistupuje se k nim jako k homogenním entitám, které mají shodné znaky a zájmy. To ve své analýze učebnic dovozoval už David Čaněk.¹⁶ Ačkoli jeho analýza reflektovala výukové materiály vztahující se k 19. století vzniklé v první polovině 90. let 20. století, tyto závěry jsou platné i pro texty pozdější. K podobným závěrům dospěl při své analýze reprezentací středověkých slovenských dějin ve slovenských učebnicích dějepisu Andrej Findor.¹⁷ Další trend, který se často objevuje, je „nasvěcování“, tedy v intencích výše citovaných Poratových výzkumů takové reprezentace minulosti, která vyzdvihuje kladné stránky (českých) dějin (popř. dějin Čechů) a pomíjí ty problematické.

Takové „nasvěcování“ nemusí být explicitní, ve stylu rétoriky 19. století, ale je spíše implicitní, podprahové, dané výběrem faktů a skutečností. Například v učebnici z produkce nakladatelství Dialog je kapitola nazvaná „Československo – ostrov demokracie ve střední Evropě“, která reflektuje pozici ČSR druhé poloviny 30. let ve vztahu k Německu a německé menšině.¹⁸ K hlavnímu výkladovému textu je přiřazeno pět pramenů, jeden rozšiřující výkladový text (věnovaný „spodině“, která útočila na liberální umělce) a další rozšiřující výkladový pramen (svědectví Sydney Morella). Hlavní výkladový text popisuje ČSR v intenci názvu kapitoly, tedy jako útočiště pro emigranty před nacismem. Zatímco Češi jsou zobrazeni jako zastánci demokracie („*podporu [ve volbách 1935 – pozn. aut.] získaly vládní strany s programem boje proti fašismu a obrany demokracie*“), čeští Němci a Slováci ve své většině nikoliv („*Na Slovensku si své postavení udržela antidemokratická Hlinkova Ludová strana, v českém pohraničí zvítězila Henleinova SdP, zatímco německé demokratické strany utrpěly velké ztráty*“). I když se u Němců připouští určitá diferenciacie (demokratické strany, které utrpěly velké ztráty), „Češi“ jsou představováni jako homogenní entita. V hlavním výkladovém textu je to zmínka o mobilizaci („*svůj vztah k zemi a demokracii dala jednoznačně najevo většina Čechů*“) a především pak rozšiřujícím pramenem – svědectvím anglického novináře Sydney Morella: „*Češi pilně pracovali, aby si vybudovali stát, o jakém snili po tři sta let. A nebylo konce jejich divení, že se jim to daří. Zjistil jsem, že jsou veselí a plní nadšení. Přes zmatenou změň různých politických stran žili Češi mezi sebou v míru. Československo ostatně bylo jako ostrov míru.*“ (Dialog, s. 47).

16 ČANĚK, David: *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha 1996.

17 FINDOR, Andrej: *Začiatky národných dejín*. Bratislava 2011.

18 MANDELOVÁ, Helena – KUNSTOVÁ, Eliška – PAŘÍZKOVÁ, Ilona: *Dějiny 20. století*. Liberec 2017, s. 46–47.

Z tohoto narativu se vyděluje pouze „spodina“, která útočí na levicově liberální umělce (Dialog, s. 47). Pozitivní charakteristiky jsou tedy spojovány s „Čechy“, zatímco negativní se „spodinou“. Výběr rozšiřujících textů a pramenů tak zároveň ukazuje na slabiny analyticko-syntetických učebnic – výběr pramenů může vést k ještě větší manipulaci, než je tomu u „klasického“ výkladového textu. V této kompozici se nijak nemluví o důvodech přesunu voličských nálad českých Němců od demokratických stran k SdP. Výkladové pasáže o vztahu českých Němců k republice jsou také přinejlepším nepřesné. V kapitole o vzniku Československé republiky popisuje rozšiřující výkladový text německé politické strany tímto způsobem: „*Bohaté zkušenosti z parlamentní činnosti měly i strany německé – sociální demokracie, Svaz zemědělců a Německá křesťansko-sociální strana. Ti, kdo nesouhlasili se vznikem ČSR, se v roce 1919 sdružili v Německé nacionální straně.*“ (Dialog, s. 37).

Takové formulace směřují čtenáře k tomu, že vznik ČSR odmítala pouze část českých Němců, sdružených v Německé nacionální straně. Podobný narativ je užít i ve vztahu ke Slovákům. Na jedné straně se připouští že „*Začlenění Slovenska do nového státu a jeho postavení v něm se ukázalo být složité, neboť předchozí vývoj české a slovenské společnosti byl odlišný, měly odlišnou duchovní i politickou zkušenost.*“ (Dialog, s. 39), na straně druhé jsou však tyto korektní pasáže kombinovány s informací o nejvlivnější slovenské politické straně, která je nejprve charakterizována „*spojením s katolicismem a prosazováním autonomie*“ (Dialog, s. 37) a o pár stránek později bez bližšího vysvětlení už je označena jako „*antidemokratická*“ (Dialog s. 47). Žádný pramen či rozšiřující informace, která by tyto posuny Slovenské lidové strany ilustrovala, ovšem v učebnici nenajdeme, stejně jako žádnou informaci o konstrukci čechoslovakismu. Prameny v této učebnici tak slouží především k potvrzení dominantního narativu o hodných Čechách (obráncích demokracie) a problematických (nedemokratických) Němcích a Slovácích.

Výklady v jiných učebnicích jsou korektnější a méně zavádějící. Ovšem potřeba zjednodušování a syntetizace vede často k zjednodušujícím závěrům, které se někdy pohybují na hraně manipulace a v řadě případů dochází k „nawsěcování“. Východiskem analýzy jsou vybrané pasáže z výkladových textů o česko-slovenských vztazích v první republice.

Tabulka 2: Vztahy Čechů a Slováků v období první republiky v současných učebnicích soudobých dějin

učebnice, strana	názvy kapitol // <i>podkapitol (popř. marginálií)</i>	další doprovodné/rozšiřující materiály k tématu česko-slovenských vztahů
Dialog, s. 36–37, s. 46	Vznik Československé republiky a její vývoj ve 20. letech Československo – ostrov demokracie ve střední Evropě	ke kapitole „Vznik Československa . . .“ národnostní složení obyvatel ČSR (graf) Martinská deklarace (pramen) prohlášení první čs. vlády o národnostní politice (pramen) Němci žijící na území ČSR k vytvoření státu (pramen) jazykový zákon (pramen) ke kapitole Československo – ostrov . . .“ svědectví anglického novináře Morella (pramen)
Fraus 1, s. 14	Československo – první léta existence // <i>Národnostní otázka – co je její příčinou?</i>	národnostní složení ČSR (graf)
SPN, s. 38, 39	Československá republika mezi válkami // <i>Formování republiky + Slovensko a Podkarpatská Rus</i>	národnostní složení Československé republiky (mapa – současná); národnostní složení – graf (Češi a Slováci jednou barvou)
Nová škola, s. r. o., s. 17	ČSR – nový stát ve střední Evropě // <i>Československá republika – stát několika národností</i>	Národnostní složení obyvatel ČSR (mapa – současná)
Nová škola – DUHA, s. 13 a 41	Cesta Československa ke státnosti / <i>Národnostní složení</i> Československo ve 30. letech 20. století // <i>Vztahy mezi Čechy a Slováky</i>	národnostní složení Československé republiky (schéma); slovenská pohlednice z roku 1933 propagující myšlenky autonomie
Prodos, s. 20, 35, 44	České země za první světové války, rozpad Rakouska-Uherska a vznik československého státu Československo ve 20. letech 20. století Třicátá léta 20. století v Československu	národnostní složení Československa v roce 1930 (mapa – současná)

Taktik, s. 9, 10	Československo mezi první a druhou světovou válkou / <i>Slovensko + Národnostní složení + situace na Slovensku</i>	národnostní složení (mapa – současná) národnostní složení (graf)
Fraus 2, s. 16–17	Národy Československa / Českoslovakismus	dobová fotografie národnostní složení (mapa – dobová) vzpomínka Elišky Kleinové dobová reportáž v novinách připomínka poslance Nečase o legislativě týkající se Romů

Za věcně správný, nedeformovaný a informačně korektní lze označit pouze výklad učebnice nakladatelství Prodos. Slovenské autonomistické tendence jsou zde vysvětleny s odkazem na Pittsburskou dohodu, Slováci nejsou vnímáni jako jednotná skupina, ale jako vnitřně diferencovaná společnost (upozornění na politický proud reprezentovaný Hodžou i na jeho politický úspěch). Tento důraz na vnitřní rozpornost slovenské společnosti v jiných námi zkoumaných učebnicích nenajdeme. „*Na Slovensku se stala nejvlivnější politickou stranou Hlinkova slovenská ľudová strana. Jejím cílem bylo na Slovensku vytvořit autonomní vládu, v řadě otázek nezávislou na československé. Jiní slovenští politikové, např. představitel agrární reformy Milan Hodža, se chtěli podílet na vládě nad celým Československem. Hodža se v roce 1935 stal předsedou československé vlády.*“ (Prodos, s. 44).

Za věcně správný, avšak nikoli za dostatečný lze označit i výklad v učebnici Fraus 1. Text sice správně identifikuje českoslovakismus jako historický fenomén, ovšem nijak nerozebírá jeho důsledky pro vztah Čechů a Slováků. Tím je informační funkce učebnice výrazně oslabena. Větší mírou faktografických nepřesností trpí výkladový text Taktiku. „*Slováci původně požadovali autonomii v rámci Rakouska-Uherska, jak ji formulovali v Pittsburské dohodě z 30. května 1918. Během léta 1918 došlo ke změně orientace slovenských politických představitelů, kteří se shodli na směřování ke spojení se s Čechy do společného státu. [...] Slovenské území však bylo obsazeno maďarským vojskem, nová maďarská vláda totiž počítala s tím, že slovenské území zůstane součástí maďarského státu. Složitá situace musela být vyřešena vojensky – československá armáda postupně obsadila celé slovenské území. Neobešlo se to bez bojů, ztráty na životech činily bezmála 15 000 mužů. [...] Při pohledu na mapu prvorepublikového Československa vidíme, že v zemi žili vedle Čechů a Slováků početné národnostní menšiny – Němci, Poláci, Maďaři, Rusíni a Židé. Díky velmi moderní ústavě z roku 1920 měly všechny menšiny zabezpečeno vlastní školství, rozvoj národní kultury a směly ta-*

ke tvořit vlastní politické strany. Přesto nebylo postavení menšin v zemi jednoduché. Pokud šlo o obyvatele maďarské a německé národnosti, ti se často nesmířili se ztrátou svého původně nadřazeného postavení v rámci rakousko-uherské monarchie a dlouho odmítali spolupracovat s nově vzniklým státem. Slovensko bylo agrární zemí, průmyslových závodů bylo na Slovensku málo, lidé se živili převážně zemědělstvím. Slováci neměli rozvinuté vlastní školství, maďarský školský systém nebyl dostatečně národně orientován, učitelé nemluvili slovensky a potlačovali slovanské vlastenectví. Češi postupně napomohli vybudovat na Slovensku státní správu, školství a bezpečnostní aparát. Jejich působení vnímali někteří Slováci rozporuplně, často jako další odnárodňovací snahy, tentokrát nikoli maďarské, ale české. Problémem byla rovněž idea čechoslovakismu, která se dokonce stala státní doktrínou. Na jedné straně umožňovala obhájení vzniku národního státu (Čechů a Slováků bylo dohromady více než ostatních národností), na druhou stranu nedávala Slovákům dostatečný prostor pro jejich vlastní národnostní požadavky.“ (Taktik, s. 9–10).

Korektně popisuje úskalí česko-slovenských vztahů („rozporuplné“ vnímání české modernizace Slovenska, problémy ve vzájemných vztazích), ovšem výklad o Pittsburské dohodě (autonomie Slováků v rámci Rakouska-Uherska) ani údaj o ztrátě na životech v československo-maďarské válce nejsou korektní. Otázky intencionality historických aktérů („nedostatečná národní orientace školského systému“) se ještě dotknu.

Věcně správné informace (neposkytnutí slíbené autonomie Slovákům) obsahuje i výklad Nové školy, s. r. o., ovšem problémem tohoto textu je primárně esencialistický přístup k národům a také „nasvěcování“. Informace o tom, že nová republika neposkytla Slovákům autonomii, stojí hned vedle další informace o tom, že Slovákům hrozilo pomadžarštění a Češi pomohli Slovensku s výchovou „nové generace vzdělanců“. „Ani soužití Čechů a Slováků nebylo od začátku jednoduché. Nová republika Slovákům neposkytla autonomii, dohodnutou na konci války českými a slovenskými politiky v zahraničí. Přitom pro Slováky znamenalo začlenění do československého státu záchranu před pomadžarštěním, které jim na počátku 20. století hrozilo. Slovensku pomohl po roce 1918 příchod českých učitelů, právníků, státních úředníků, kteří vychovávali novou generaci slovenských vzdělanců.“ (Nová škola, s. r. o., s. 17).

Na straně jedné tedy stojí pomáhající Češi, na straně druhé nevděční Slováci. Aktérem, který nesplnil sliby o autonomii, je pak „nová republika“, nikoli české politické elity. Za nekorektní považují výklad v učebnici SPN, a to kvůli nedostatečné distanci autorky vůči historické skutečnosti. „Československo bylo mnohonárodnostní stát. Češi a Slováci vystupovali už od války jako jeden československý národ a nehovořilo se tudíž o Čechách a Slovácích, ale o Čechoslovácích.

Bylo to nutné – Slováků bylo méně než Němců a pouze dohromady vytvořili Češi a Slovinci většinu. Čeština a slovenština byly pokládány za dvě nářečí téhož československého jazyka, a proto byly obě úřední řeči. Češi a Slovinci měli tedy v republice výsadní postavení.“ (SPN, s. 38).

Spojení Čechů a Slováků do jednoho národa považuje autorka za „nutnost“, čímž zásadně vystupuje z role historičky/vzdělavatelky a stává se apologetkou státní politiky prvorepublikové ČSR. Na straně druhé zdůrazňuje v dalších pasážích i patronizační tendence Čechů vůči Slovákům (syndrom staršího bratra). Takto otevřená pozice autora/autorky je v námi sledovaném vzorku ovšem spíše výjimečná, a přestože tato konkrétní teze je kontroverzní, lze jistě příznávně této pozice ocenit.

Téměř všechny kvazisyntézy zdůrazňují kontrast mezi průmyslovými českými zeměmi a zaostalým Slovenskem. Slovensko bylo jistě ve srovnání s českými zeměmi daleko méně industrializované, ale obraz, který se objevuje v učebnicích je zavádějící. Ve snaze o zjednodušení se tak buduje „orientalistický“ diskurs bukolického hornatého Slovenska, kde se „většina obyvatel žije pastevectvím ovcí a dřevařstvím“. (SPN, s. 29). Zvolená dichotomie vyspělý × zaostalý zároveň upozorňuje na přežívající diskurs modernity, která jednoznačně pozitivně kóduje průmysl, zatímco zemědělství je atributem „zaostalosti“. V čase klimatické krize je myslím na místě tento diskurs přehodnotit.

Zjednodušování je nedílnou součástí výkladových textů učebnic. Didaktická transformace patří k základní výbavě učitele, ovšem míra zjednodušování je velkou otázkou k diskusi. Na těchto konkrétních příkladech ilustruji, že podoba didaktické transformace vedená snahou o přiměřenost může mít i své (doufejme, že nechtěné) důsledky pro oborovou znalost.¹⁹

Za zajímavý fenomén, který se objevuje v několika učebnicích lze označit tezi o „nadřazeném“ (případně výsadním) postavení Němců a Maďarů v Rakousku-Uhersku.²⁰ Domnívám se, že teze o „nadřazenosti“ pramení z toho, že (plnohodnotnými) úředními jazyky byly v monarchii pouze němčina a maďarština, což implikovalo lepší možnosti v uplatnění příslušníků těchto národů ve státní správě, případně větší komfort při úředním jednání. Monarchie ovšem byla právním státem, který deklaroval po většinu 19. století rovnost před zákonem a prostor politických a občanských práv se neustále rozšiřoval ke všem jejím občanům, nikoli pouze k těm německé či maďarské národnosti. Tuto tezi tak považují spíše za anachronismus, případně stereotyp, jehož kořeny bychom

19 Jan SLAVÍK, Tomáš JANÍK. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354; Petr KNECHT. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2018, roč. 1, č. 1, s. 67–81.

20 Vyskytuje se v SPN, Fraus 1, Taktik a Nová škola – DUHA.

zřejmě našli v období první republiky, popř. dokonce v období nacionálních bojů v 19. století.

Obrazy federalizace

V tématu pražského jara kladou výkladové texty do popředí události v českých zemích, především v Praze, slovenská perspektiva je upozaděna. Jedinou informací vážící se k tématu česko-slovenských vztahů je federalizace republiky. Na rozdíl od tématu první republiky zde zpravidla chybí rozšiřující zdroje či prameny charakterizující stav česko-slovenských vztahů (ilustrativní fotografie Alexandra Dubčeka či dalších politiků do této kategorie nepočítám). Rozšiřující materiály se zpravidla orientují na jiná témata pražského jara. Ve všech sledovaných učebnicích se objevuje informace o plánování federalizace v rámci Akčního programu a (s výjimkou Frausu 2) o důsledcích této federalizace pro uspořádání státu. Důsledky se ovšem omezují na opulentní výčty oficiálních názvů nově vzniklých republik, které snad můžeme interpretovat jako hlubinně psychologickou fascinaci státem jako „otcem“ a zdrojem všeho, popř. jako hledání „fantomu objektivity“, prostě snahy deklarovat nezpochybnitelná „pozitivní fakta“. Tuto tendenci ilustruje citace z *Nové školy*, s. r. o. „*Porážka „pražského jara“ znamenala konec snah o reformu komunistického režimu v Československu. Jediným pozitivním výsledkem reformního úsilí byla v lednu 1969 změna československého státu na federaci, která zrovnoprávnila Čechy a Slováky. ČSSR byla tvořena dvěma rovnoprávnými republikami – českou a slovenskou. Místo jedné vlády jsme měli tři – federální a dvě národní: českou a slovenskou. Vedle Federálního shromáždění existovaly dva národní parlamenty. Záležitosti, o kterých dosud rozhodovaly orgány v Praze, přešly do pravomoci českých a slovenských ministerstev a úřadů.*“ (Nová škola, s. r. o., s. 100).²¹

V této pasáži se operuje se dvěma základními koncepty – se státem a jeho proměnami a s národy, které se stávají hlavním aktérem dění (vnímaného výhradně v politických souvislostech). Zajímavá je také pozice autora textu – podobně jako v případě části výkladu v SPN věnované „nezbytnosti“ čechoslovakismu i zde přejímá aktérskou perspektivu a ruší historicitu situace, když ztotožňuje historické aktéry s „námi“. Chybí ovšem aktivistické komentování této situace. I zde najdeme nepřesné či nekorektní tvrzení – problematika pravomo-

21 Podobné výčty názvů republik obsahují také učebnice SPN, s. 112; Taktik, s. 96; Nová škola – DUHA, s. 102), obdobně platí o popisu rozdělení ČSFR v roce 1992.

cí byla daleko komplikovanější, než popisuje text, míra zjednodušení je zde natolik velká, že jde spíše o zkreslení.

Nad rámec popisu státoprávních změn jde učebnice Taktiku, ve které čtenář najde zmínku o kořenech slovenské nespokojenosti s omezením slovenské samosprávy v důsledku změny ústavy v roce 1960: „ČSSR bylo nově rozděleno na 10 krajů včetně hlavního města Prahy. Ústava také v podstatě zlikvidovala zbytky slovenské autonomie a dovršila centralizační snahy.“ (Taktik s. 94). Obsáhlý a korektní výklad na toto téma obsahuje učebnice Prodos:

„V šedesátých letech současně rostla nespokojenost Slováků s postavením Slovenska v rámci Československa. Ústava z roku 1960 totiž upevnila státní centralismus, hlavně vůči Slovensku. To naopak chtělo pro sebe v rámci ČSSR více samostatnosti. Do čela slovenské politiky se v polovině šedesátých let dostali politici, kteří chtěli posílit suverenitu Slovenska, především Jozef Lenárt a Alexander Dubček. Prezident ČSSR Antonín Novotný však viděl v každé snaze Slováků o uplatnění národních práv ohrožení státní jednoty.“ (Prodos, s. 110).

Delší časovou perspektivu federalizace obsahují pouze texty z produkce Dialogu a Frausu 2. U Dialogu jsou však některé další informace značně problematické: „Federace se však nemohla rozvinout za situace, kdy byla ve státě jediná řídicí síla, KSČ. Rozdíly v ekonomice obou částí státu se v dalších dvaceti letech tzv. normalizace zmenšovaly a téměř ztratily. V politické oblasti mělo Slovensko příznivější podmínky, protože perzekuce tam byla daleko menší než v českých zemích a možnost sociálního uplatnění větší. V 80. letech mezi novou inteligencí sílily myšlenky na samostatný stát.“ (Dialog, s. 141).

Tezi o příznivějších politických podmínkách lze akceptovat, ovšem poznámku o větších možnostech sociálního uplatnění již nikoli – aktuální výzkum pro ni nedává žádnou oporu. Závěrečná věta o myšlenkách „na samostatný stát“ pak je zcela mimo politickou imaginaci pozdní normalizace. Myšlenky na samostatný stát (spíše nostalgické) se rozvíjely více v luďáckém exilovém prostředí, nikoli na Slovensku samotném.²² Korektní výkladové teze se mísí s nepřesnostmi, zavádějícími informacemi i ryzími fantaziemi. Zajímavým fenoménem je i národní identifikace politiků. Zatímco čeští politici nejsou národnostně identifikováni („prezident Ludvík Svoboda“), slovenští politici občas takto identifikováni jsou – „Slovák Alexander Dubček“ (popř. „slovenský politik Alexander Dubček“) či „Slovák Gustáv Husák“.

22 Za toto upozornění děkuji Janu Mervartovi z Filozofického ústavu Akademie věd ČR.

Sametová revoluce a rozpad Československa

Podobně jako pasáže o pražském jaru i výklad o sametové revoluci se zaměřuje téměř výhradně na události z české perspektivy a stejně tak absentují rozšiřující materiály (ilustrativní fotografie událostí nebo politiků za rozšiřující materiál nelze považovat). Jedinou připomínkou celostátního rozměru revoluce je zmínka o Verejnosti proti násilí (obsahují všechny učebnice mimo Frausu 2 a Taktiku). Obsáhlejší výklady se objevují až u tzv. pomlčkové války v souvislosti se změnou názvu republiky v roce 1990 a poté samozřejmě u rozpadu federace. V učebnici Nová škola, s. r. o., se objevuje nepřesnost ohledně iniciátora změny názvu republiky („V roce 1990 jednali poslanci o změně názvu státu, protože dosavadní název Československá socialistická republika nevyjadřoval změny po roce 1989. Čeští poslanci navrhovali návrat k prvorepublikovému názvu Československá republika. S tím nesouhlasili slovenští poslanci.“ (Nová škola, s. r. o., s. 111). To je ovšem spíše drobnost.

Zásadnější je určení kauzality rozpadu federace, motivace, perspektivy a odpovědnost jednotlivých aktérů tohoto rozpadu, případně jeho etické dimenze. V tomto směru všechny sledované učebnice selhávají (buď jsou zavádějící, nebo alibistické) a jen obtížně se hledá nějaká pasáž, kterou by bylo možné označit za korektní. Ilustrovat to můžeme v tabulce 3.

Tabulka 3: Srovnání obrazu rozpadu federace v českých učebnicích dějepisu²³

Dialog, s. 167	U části slovenských občanů a politiků nacházely sílíci ohlas myšlenky samostatného Slovenska. Po dlouhém jednání v průběhu roku 1992 bylo Československo rozděleno. Zákon o zániku federace schválilo NS 25. listopadu, od 1. ledna 1993 začaly svůj samostatný život Česká republika a Slovenská republika.
Fraus 1, s. 139	Hned od počátku sametové revoluce se projevovaly rozdíly v představách o státoprávním uspořádání mezi českými zeměmi a Slovenskem. Na Slovensku začaly převládat nacionalistické hlasy žádající konfederaci nebo samostatnost. Rozdílný byl i názor na ekonomickou reformu. Rozpory vyvrcholily po parlamentních volbách v roce 1992. Představitelé vítězných stran Václav Klaus a Vladimír Mečiar se nakonec dohodli na rozdělení státu. 1. ledna 1993 se na mapě Evropy objevily dva nové státy: Česká republika a Slovenská republika.

23 Do přehledu nezařazují text učebnice Fraus 2, protože ten nemá charakter výkladu, ale spíše úvodního motivačního textu.

SPN, s. 141	Po volbách v roce 1992 narůstaly rozpory mezi českými a slovenskými zeměmi. Federální shromáždění proto rozhodlo o zániku Československa. Dne 1. ledna 1993 vznikly dva samostatné státy: Česká republika a Slovenská republika.
Nová škola, s. r. o., s. 111	Napětí v českých a slovenských vztazích vyvrcholilo po volbách v červnu 1992. V českých zemích získala nejvíce hlasů koalice ODS a Křesťanskodemokratické strany v čele s Václavem Klausem, na Slovensku strana HZDS v čele s Vladimírem Mečiarom. Bylo zřejmé, že vítězství těchto stran se zcela rozdílnými programy nemůže vést k vytvoření funkční vlády. Ukázalo se, že rozpad Československa je nevyhnutelný. Za této situace Václav Havel v červenci 1992 odstoupil z úřadu prezidenta ČSFR. Po složitých jednáních o budoucí podobě státu se čeští a slovenští politici, bez ohledu na veřejné mínění, v létě 1992 dohodli na rozdělení společného státu.
Nová škola – DUHA, s. 116	Postupně se však začalo vytvářet napětí v českých a slovenských vztazích, které vyvrcholily po volbách roku 1992, kdy v České republice a na Slovensku vyhrály strany se zcela rozdílnými programy. To nemohlo vést k vytvoření fungující vlády. Vše směřovalo k rozpadu Československa. Nastala složitá jednání, ve kterých se čeští a slovenští politici v létě 1992 dohodli o rozdělení společného státu. Na to reagoval Václav Havel a v červenci 1992 odstoupil z funkce prezidenta.
Prodos, s. 126	V létě 1990 se konaly první svobodné volby do parlamentu. V Československu se vytvořil pluralitní politický systém, ve kterém prostřednictvím volné demokratické soutěže usilovaly o prosazení svého politického programu různé politické strany. Nový název státu zněl Česká a Slovenská Federativní republika (ČSFR). Od 1. ledna 1993 přestalo Československo existovat. Bylo rozděleno na základě dohody nejvyšších českých a slovenských představitelů na dva samostatné státy – Českou republiku a Slovenskou republiku.
Taktik, s. 121	Na Slovensku začaly převládat hlasy volající po nezávislosti. V červnu 1992 proběhly druhé parlamentní volby, ve kterých na Slovensku vyhrálo Hnutie za demokratické Slovensko (HZDS), které usilovalo o rozdělení státu, a v Čechách Občanská demokratická strana (ODS). Postupně narůstaly vzájemné rozpory a názorové rozdíly mezi českou a slovenskou politickou reprezentací, které vyústily v ústavní krizi. Dne 17. července 1992 přijala Slovenská národní rada usnesení, ve kterém byl vysloven požadavek na osamostatnění. V návaznosti na to dne 20. června abdikoval prezident Václav Havel. Předseda HZDS a slovenský premiér Vladimír Mečiar a předseda ODS a český premiér Václav Klaus dojednali rozdělení státu. Dne 13. listopadu byl přijat zákon o dělení majetku obou federativních republik a o jejich oddělení. Dne 25. listopadu vstoupil v platnost zákon o zániku ČSFR a 31. prosince 1992 došlo k rozdělení ČSFR a vzniku dvou samostatných republik – České republiky a Slovenské republiky.
Fraus 2, s. 98	1. ledna 1993 vznikly rozdělením Československa Česká republika a Slovenská republika. Skončilo tak soužití národů, které trvalo (s šestiletou přestávkou během druhé světové války) necelých osm desítek let [...]. Jedním z důsledků pražského jara byla federalizace. Až do této doby nemělo Slovensko svůj vlastní parlament, federalizace znamenala rozdělení státu na českou a slovenskou část, přičemž každá

	<p>část měla svůj vlastní parlament, a kromě toho existoval i společný, federální parlament. Tato skutečnost však byla zakrytá všeprostopupující mocí komunistické strany, která všechny zastupitelské orgány (ať už republikové, či federální) kontrolovala a tím znemožnila skutečnou dělbu moci. Dlouhodobě neřešené problémy a politické vyjednávání o vztahu Čechů a Slováků se tak projevily až po pádu komunistického režimu v roce 1989. Spory o podobu společného státu vypukly hned na jaře 1990 a kromě „běžných“ ekonomických otázek v nich hrály velkou roli vzájemné představy a předsudky.</p>
--	---

V určení odpovědnosti za rozpad federace postupují učebnice buď jednostranně, když připisují odpovědnost výhradně slovenské straně (Dialog, Fraus 1, Taktik), nebo se jakékoli analýza vyhýbají (Prodos, SPN, Nová škola, s. r. o., Nová škola – DUHA). Ze skupiny jednostranných výkladů lze přístup Dialogu označit za méně manipulující, než přístup Taktiku či Frausu 1. V Dialogu se nemluví o tom, že nacionalistické hlasy převládaly (jako u Frausu 1 či u Taktiku), zdůrazňuje se, že myšlenky samostatného Slovenska nacházely ohlas „u části slovenských občanů“. Ovšem i taková formulace je minimálně nekorektní – preference Slovenské národní strany, která jako jediná podporovala v prvních volbách nezávislost, nepřesáhly nikdy 15 % voličů. Korektní by tedy bylo napsat „malá část“. Mimořádně zavádějící je formulace u Taktiku, která tím, že zmiňuje slovenskou deklaraci nezávislosti, vytváří dojem, že právě tato událost byla klíčová. Ve všech sledovaných učebnicích chybí analýza odpovědnosti české politické reprezentace, kterou historikové považují v případě rozpadu federace za spoluzodpovědnou (vnímání Slovenska jako „brzdy“ transformace a geopolitických rizik).²⁴

„Alibistické“ strategie popisu rozpadu považuji za korektnější – neobsahují hodnocení situace, ale její neutrální popis. Aktéry jsou buď „země, mezi nimiž narůstají rozdíly“ (SPN), nebo „vztahy, v nichž se vytváří napětí“ (Nová škola – DUHA; Nová škola, s. r. o.) popř. „spory“, které vypukly, aniž by byli aktéři těchto sporů blíže identifikováni (Fraus 2). V případě učebnice Prodos chybí jakékoliv vysvětlení, vznik nových států je prostě konstatován. Tím se autoři vyhnuli omylům a nepřesnostem, ovšem zcela rezignovali na informační hodnotu textu. Jediný text, který zdůrazňuje odpovědnost politických elit, které pominuly veřejné mínění, je u Nové školy, s. r. o. („Čeští a slovenští politici bez ohledu na veřejné mínění se dohodli na rozdělení státu.“).

24 Viz např. STEIN, Eric: *Česko-Slovensko. Konflikt – roztržka – rozpad*. Praha 2000, s. 250–253; RYCHLÍK, Jan: *Češi a Slováci ve 20. století*, s. 610.

Obraz rozpadu má jednoznačnou kauzalitu, která se odráží i v použité rétorice a stylistice. Pasivní vazby a autoritativní soudy typu „vše směřovalo k rozpadu“ či „došlo k rozdělení“ podporují deterministické přemýšlení o dějinách, které se nemohly odehrát jinak, než jak se odehrály. V pozadí je prezentistická představa dějin směřující neodvratně k přítomnosti bez možnosti nějaké alternativy.

Konstruktivistický přístup – přednosti a rizika

Pokusem o vykročení z primoordialistických přístupů k popisu národů byla učebnice Fraus 2 vycházející důsledně z konstruktivistického přístupu k výuce, v jehož rámci žák není pouze příjemcem informací, ale zároveň aktivně pracuje s vzdělávacími obsahy. Z hlediska typologie učebnic bychom ji mohli zařadit mezi analyticko-syntetické učebnice, ve které má úvodní text primárně motivační roli, teprve sekundárně je i zdrojem informací. Informační prvky slouží jako podpora pro práci žáků s historickými zdroji – prameny a texty historiků a v analýze těchto zdrojů, jejich interpretaci a následně v hledání syntetizujícího závěru je jádro činnosti žáků, nikoli v reprodukci faktografie ve výkladovém textu. Z toho důvodu nelze mechanicky srovnávat informační hladinu této učebnice s ostatními učebnicemi v námi zvoleném vzorku. Učebnice programově rezignuje na holistický přístup k vyprávění o dějinách a soustředí se pouze na klíčové okamžiky soudobých dějin.

Česko-slovenské vztahy se zde koncentrují do dvou kapitol: „Národy Československa“ a „Rozpad Československa“. Informační prvky v první kapitole se zaměřovaly na vysvětlení konceptu nacionalismu, specifika občanského práva a konceptu čechoslovakismu. Jádrem kapitoly ovšem bylo 5 zdrojů, které ilustrovaly odlišné perspektivy jednotlivých národů žijících v ČSR. Kapitola rozpad Československa obsahovala informační texty shrnující státoprávní vývoj Československa ve 20. století a charakteristiku stereotypů. K informačním prvkům jsou přiřazeny 4 zdroje, které prezentují problematiku česko-slovenského soužití v 60. a v 90. letech 20. století. Ačkoli se kapitoly týkají národních entit, nepředstavují tyto entity jako homogenní společenství, ale skrze prameny promlouvají k žákům jednotlivé části národního společenství, přičemž důraz je kladen na vnitřní rozpory. Ilustrovat to můžeme na obrazu Čechů ve vzpomínce Elišky Kleinové v první zmíněné kapitole této učebnice: *„My jsme se dostaly do střetu s národnostním problémem tím, že jsme chtěly – jako ostatní děti – cvičit, rodiče nás chtěly zapsat do Sokola. Ale tam nás nepřijali, poněvadž jsme byli Židi. A to bylo v první republice! Byly určitý momenty, kdy jsme nesli tíhu tý dia-*

spory, i když jsme žili normálním měšťanským životem. Abychom mohli cvičit, dali nás rodiče do Lasalla, což byla sociálně demokratická tělesná výchova.“ (Fraus 2, s. 17).

Při povrchním čtení pramene se jeví „Češi“ jako xenofobové, kteří nepřijali do svých řad (do členů Sokola) dítě židovského původu. Při podrobnějším pohledu ovšem čtenář zjistí, že Eliška Kleinová byla nakonec přijata do jiné (sociálnědemokratické) tělocvičné jednoty. „Češi“ zde nejsou představení jako jednotný kolektiv, ale jako komunita, v níž se vyskytují jak rasistické, tak nerasistické hodnoty. Učebnice se zpravidla vyhýbá silným esencialistickým soudům, ale klade důraz na tuto pluralitu komunit. V intencích výše citovaného Poratova výzkumu nepředstavuje silný a hrdý obraz národů jako jednotných společenství, ale spíše zdůrazňuje jejich rozpornost. Aktéry také zpravidla nejsou kolektivní entity (národy), ale spíše konkrétní lidé, případně kulturní artefakty reprezentující pouze dílčí perspektivy.

Rizika tohoto přístupu závisí na kulturní a politické perspektivě posuzovatele. Liberálně orientovaný posuzovatel vidí rizika daná metodickými limity učitelů a učitelek, které tyto texty používají. Při špatném metodickém vedení se nemusí dílčí perspektivy složit do „velkého obrazu“ a místo něj zůstane jen směs dojmů a tříšť zajímavostí. Konzervativně uvažující posuzovatel by mohl odmítnout celý koncept národa jako sociálního konstruktů, a tedy i celý vzdělávací záměr učebnice jako z principu škodlivý.

Ale ani tato učebnice nepostrádá „master narativ“, tedy dominující vyprávění, které se line jako červená niť celým příběhem 20. a 21. století. Ústředními aktéry ovšem nejsou státy ani národy, ale konkrétní lidé, kteří se střetávají s tlakem mocenských či ideologických aparátů, technologií, životního prostředí či obecně s „těmi druhými“, s jinými lidmi, kteří mají jiné názory, kulturu či jazyk. Změna funkce „výkladového“ textu (rezignace na „výklad minulosti“) neznamená rezignaci na samotné vyprávění. Důraz je ale kladen na reflexi minulosti, není to vyprávění „jak to bylo“, ale „proč to, co bylo, by pro nás mohlo být důležité“. Podstatná je tedy situovanost autora / autorského týmu a vysvětlení jeho/jejich vstupní pozice do příběhu minulosti.

Závěr

Učebnice soudobých dějin byly opakovaně předmětem kritiky obecných pedagogů a didaktiků. Dušan Klapko, který se zabýval obsahy učebnic soudobých dějin (vydaných v letech 1998–2002, tedy v současné době – 2023 – již bez doložky MŠMT) z pohledu didaktické teorie, konstatuje faktografickou přetíž-

nost učebnic a všimá si také „nasvěcování“. Při analýze osobností došel k závěru, že zatímco ze světových dějin jsou zmiňovány spíše osobnosti s negativními konotacemi (diktátoři), české osobnosti jsou reprezentovány „těmi hodnými“.²⁵ Zdá se ovšem, že tento trend v učebnicích přetrvává.

Strategie „nasvěcování“ není manipulací v tom smyslu, že by docházelo k falzifikaci faktů, jedná se spíše o takový výběr faktů a informací, který představuje vybraná témata v dobrém světle a zdůrazňuje především pozitivní aspekty těchto témat. V případě zobrazení česko-slovenských vztahů v aktuálně využívaných učebnicích soudobých dějin je předmětem „nasvěcování“ především první republika, v níž se vztah Čechů a Slováků vnímá dichotomicky (vyspělí, demokratičtí Češi versus nerozvinutí, přírodní Slováci), což vlastně odpovídá diskursu českých médií ve vztahu ke Slovákům.²⁶ Méně často je toto „nasvěcování“ pak viditelné u popisu rozpadu federace, („růst nacionalistických nálad na Slovensku“).

Problém ale není jen etiketizace národů, ale jejich představování jako jednotných kolektivů, tedy v zásadě esencialistický diskurs. Ačkoli tento přístup už zřejmě nemá přímé politické souvislosti a cíle (mobilizovat žáky skrze nacionalismus) a je spíše důsledkem setrvačnosti, neznamená to, že nemá politické důsledky. Tím, že referenčním aktérem je sjednocený národ, se žáci učí uvažovat o minulosti především tímto prizmatem, což může napomáhat jejich afinitě vůči nacionalismu v xenofobní podobě. Dalším důležitým aktérem příběhu je stát.

Při hledání odpovědí na důvody přežívání esencialistického diskursu v učebnicích můžeme zatím jen spekulovat – výzkumy na toto téma chybí. Jedna z možných odpovědí může znít tak, že autoři sledují spíše politiku paměti („výchovné cíle“) než hluboké porozumění historické skutečnosti. Výše citovaný Crawford upozorňuje nejen na politickou, ale i na ekonomickou stránku vzniku učebnic, tedy na zájmy vydavatelů učebnic, kteří vycházejí vstříc očekáváním publika (učitelské veřejnosti) ovlivněného jak sférou odbornou, tak sférou politickou, popř. mediální (čemuž by nasvědčovalo přejímání mediálního diskursu o Slovácích do narativu učebnic). Konzervace esencialismu přináší i ekonomické benefity, protože není třeba investovat do inovace, stačí jen drobně pozměnit stávající texty.

Ačkoli se jedná pouze o dílčí sondu primárně zkoumající narativ česko-slovenských vztahů, můžeme z této analýzy učinit i několik obecných závěrů:

25 K LAPKO, Dušan: Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj efektivní kvality didaktických textů. In: MAŇÁK, Josef – K LAPKO, Dušan (eds.): *Učebnice pod lupou*. Brno 2006, s. 53–72.

26 HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ*, s. 99.

- Jedním z výrazných problémů výkladového textu je autorská perspektiva. Ve snaze přiblížit žákům minulost volí někteří autoři a autorky prezentistický pohled na minulost.
- Výkladové texty trpí vysokou mírou nespolehlivosti a chybovosti. Z námi sledovaného vzorku je nejspolehlivější (nejméně chybová) učebnice Prodos, všechny ostatní učebnice obsahují poměrně dost nepřesností, faktografických chyb, či přímo manipulací (zvláště Dialog u témat první republiky).
- Narativita směřuje k dichotomii na straně jedné a unifikaci na straně druhé. Ve snaze o působivost vyprávění volí autoři dichotomizující přístupy, které vyostřují protiklady mezi jednajícími aktéry. Příběh je pak atraktivnější, ale méně historicky přesný. Aktéři jsou ovšem v zájmu plynulosti příběhu představováni jako vnitřně jednotné entity.
- Kognitivně náročnější úkoly obsahují pouze učebnice Dialog a Fraus 2, ovšem u Dialogu je problémem výběr pramenů směřujících k „nasvětčování“ historických událostí a fenoménů. Příklad Dialogu ukazuje, že model analyticko-syntetické učebnice není sám o sobě zárukou kvality, ale i v tomto modelu závisí na zvoleném narativu.
- Tato dílčí sonda ukazuje nutnost diskutovat podobu didaktické transformace historických obsahů do podoby vzdělávacích materiálů.

Na závěr je třeba zdůraznit limity studie. Jedná se pouze o dílčí sondu do narativu učebnic soudobých dějin, soustředěnou navíc pouze na vzdělávací obsah, resp. malý výsek obsahu – narativ česko-slovenských vztahů ve 20. století, nikoli na didaktický aparát s obsahem spojený. Studie nezkoumá ani využití učebnice v praxi. U jednotlivých učebnic panují velké tematické rozptyly – např. učebnice Nová škola, s. r. o., klade více než jiné důraz na témata z kulturních dějin, z dějin každodennosti atp. To ovšem tato studie nesledovala. Je třeba si uvědomit, že klíčovým faktorem vzdělávacího úspěchu není primárně učebnice, ale učitelé a učitelky, kteří ji umí ve výuce vhodným způsobem využít. Jak dokládá výše citovaná Crawfordova a Fosterova studie, dobří pedagogové umějí kreativně využít i méně kvalitní učebnice, třeba ke kritické dekonstrukci narativu.²⁷

27 CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J.: Introduction.

POUŽITÉ ZDROJE

Učebnice

- BUREŠOVÁ, Jana – HÝSEK, Ondřej: *Dějepis 9. moderní dějiny*. Praha 2008
- ČAPKA, František: *Dějepis 9. Novověk, moderní dějiny*. 2022
- Dějepis 9. hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha 2021
- JŮZA, Vladislav – VYKOUPIIL, Libor: *Dějepis 9. Moderní dějiny. Učebnice pro 9. ročník základní školy nebo kvartu víceletého gymnázia*. [2020]
- OSTAP, Pavel – JEDLIČKOVÁ, Lenka – ŠTRPKOVÁ, Kateřina – VOKÁLOVÁ, Pavla – KOLOUCH, František – MÁCHA, Petr: *Hravý dějepis 9. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha 2020
- Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Praha 2022
- VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 9. nejnovější dějiny*. Praha 2020

Literatura

- BENEŠ, Zdeněk: Učebnice dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena – PRŮCHA, Jan a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multi-kulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008, s. 9–19
- CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J.: Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research. In: CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J. (eds.): *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks*. 2006, s. 1–24
- ČANĚK, David: *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha 1996
- FERRO, Marc: *Jak se vyprávějí dějiny dětem po celém světě*. Praha 2019
- FINDOR, Andrej: *Začiatky národných dejín*. Bratislava 2011
- GOLDBERG, Tsafir – PORAT, Dan – SCHWARTZ, Baruch B.: „Here started the rift we see today“. Student and textbook narratives between official and counter memory. In: *Narrative Inquiry*, 2006, roč. 16, č. 2, s. 319–347
- HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ*. Praha 2001
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina: Přesnost regionálních stereotypů a mechanismy jejich vytváření/Accuracy of regional stereotypes and mechanisms of their formation. In: *Československá psychologie*, 2013, roč. 57, č. 3, s. 230–245
- JIRKOVÁ, Klára – ČERMÁK, Aleš: *Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států*. Praha 2012
- KNECHT, Petr – JANÍK Tomáš a kol: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno 2008
- KNECHT, Petr: Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2018, roč. 1, č. 1, s. 67–81.

- KLAPKO, Dušan: Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj efektivní kvality didaktických textů. In: MAŇÁK, Josef – KLAPKO, Dušan (eds.): *Učebnice pod lupou*. Brno 2006, s. 53–72
- KOUŘILOVÁ, Sylvie – HŘEBÍČKOVÁ, Martina: Accuracy of Slovak national stereotypes: Result of judgment or intuition. In: *Studia psychologica*, 2011, roč. 53, č. 2, s. 201–213
- KVĚTINA, Jan: Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. In: *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 3, s. 312–329
- LOJDOVÁ, Kateřina: Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. In: *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 5, s. 649–670
- PORAT, Dan: Reconstructing the past, constructing the future in israeli textbooks. In: CRAWFORD, Keith A. – FOSTER, Stuart J. (eds.): *What shall we tell the children?*, s. 195–210
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2021
- Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*, online in: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/sdeleni-msmt-2>.
- STEIN, Eric: *Česko-Slovensko. Konflikt – roztržka – rozpad*. Praha 2000
- ŠMAJSTRLOVÁ, Dana: Idea čechoslovakizmu v českých učebnicích dějepisu a občanské nauky vydaných v letech 1918–1938. In: HUDEK, Adam – KOPEČEK, Michal – MERVART, Jan (eds.): *Čecho/slovakizmus*. Praha 2019, s. 243–260
- PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno 1998
- RYCHLÍK, Jan: *Češi a Slováci ve 20. století: spolupráce a konflikty 1914–1992*. Praha 2012