

Blažena Gracová

(Katedra historie, Ostravská univerzita,
Česká republika)

Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu

Všem českým školám!

Jsouce si plně vědomi, jaký význam má znalost našich dějin pro budoucí osudy našeho milovaného národa, počali jsme vydávat nádherné barevné obrazy – „České dějiny v obrazech“, jež mají býti pomůckou při vyučování českých dějin a zároveň i okrasou učeben, všech úředních místností a českých domácností.

Reklama těmito slovy v prvních letech samostatného státu nabízela tehdy kromě dějepisných učebnic nejběžnější edukační médium určené pro školní dějepis, nástěnné historické obrazy. Byla umístěna v brožurkách s tematikou české minulosti, vydávaných pro školní potřebu. Jistě nikoliv náhodou prvním z nově vydaných výtvarných děl byl „Masarykův příjezd do osvobozené vlasti r. 1918“ a jedním z titulů knižnice „Masaryk Osvoboditel Národa“¹. Předpokládalo se, že obrazy naleznou své místo i v obytných prostorách. Umělecká ztvárnění klíčových momentů české historie tehdy často zdobila jejich interiéry. Tematika této i mnohých dalších obdobných knižnic² doplňujících historické vzdělání především školní mládeže se vztahovala k nejstarší minulosti českých zemí a Slovenska a k významným historickým postavám, ovšem s využitím v 19. století mnohdy účelově vytvořených historických mýtů a historických tradic³. Zrodem Československa totiž národní stereotypy nabyly na významu jako prostředek počátečního národnostně politického sebedefinování⁴.

¹ Rudolf Eliáš, *Masaryk Osvoboditel Národa* (Holešov: 1922).

² Malý republikán, *České mládeži*, Knihovnička Mládí, Naše světla, Dětská kronika atd.

³ Jiří Rak, *Bývali Čechové. České historické mýty a stereotypy* (Praha: Nakladatelství H&H, 1994), 4.

⁴ Denisa Labišová, *Čech závistivec Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže* (Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2005), 17.

Metodický přístup a teoretické vymezení

Cílem současné výuky dějepisu je formování a kultivování historického vědomí. Na fenomén „historické vědomí“ lze podle Jiřího Šubrta nahlížet „jako na soubor představ o minulosti, ale také jako na vědomí určitých souvislostí mezi minulostí, přítomností a budoucností“⁵. Zdeněk Beneš soudí, že jde „o takovou formu historického myšlení, v níž jsou historické informace vzájemně pospojovány především prostřednictvím obecných, socio-kulturně každodenních vazeb“⁶. V kontextu humanitních věd je dnes více užíván pojem „paměť“. Zuzana Kubišová⁷ představuje několik obecně platných charakteristik kolektivní paměti a jejího fungování. Zdůrazňuje, že pro všechny typy kolektivní paměti (komunikativní, kulturní, politickou) i pro individuální paměť je zásadní dynamika vzpomínání a zapomínání. V žádné paměti není uchováno vše, co se v minulosti stalo. V rámci kolektivní paměti je zapomínání úzce spjato s mocenskými konstelacemi, sociálními konflikty, s vyrovnáváním se změněnými podmínkami a novými okolnostmi⁸. Vznik Československa právě tuto novou situaci přinesl. Kolektivní paměť tedy není žádnou neměnnou a pevně danou entitou⁹. Kánon jakožto aktivní kulturní paměť obsahuje to, co je danou společností vědomě vybráno, udržováno, připomínáno a rozšiřováno jako hodné vědění¹⁰. Náš zájem je upřen na způsob formování národní identity prostřednictvím školní výuky dějepisu. Kánon školního vědění lze vymezit „jako souhrn oficiálního, schváleného státem a veřejností ‚posvěceného‘ vědění, které se stává obsahem vzdělávání, [...] část vědění, které má být nastupujícím generacím zprostředkována ve škole“¹¹. Historie byla a je politickým nástrojem. Každý politický systém si tuto oblast výchovy a vzdělání kontroluje. V případě systémů autoritativních či totalitárních přímou kontrolou a faktickými manipulacemi s ní. I v demokratických systémech se objevují apologie vlastních pozic a hodnotících stanovisek, avšak je akceptována i jejich kritika¹².

⁵ Jiří Šubrt, „K otázce historického vědomí (úvodem)“, v *Historická sociologie. Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*, red. Jiří Šubrt (Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Vysoká škola politických a společenských věd, 2010), 7.

⁶ Zdeněk Beneš, „Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí“, v *Historická sociologie*, 15.

⁷ Zuzana Kubišová, „Kolektivní paměť a národní identita“, v *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*, red. Nicolas Maslowski a kol. (Praha: Karolinum, 2015), 82–111. Při popisu kolektivní paměti vychází z prací Jana Assmanna a Adeleidy Assmann a k národu a národní identitě přistupuje z etnosymbolické perspektivy v intencích Anthonyho Smithe.

⁸ *Ibidem*, 84.

⁹ *Ibidem*, 85.

¹⁰ *Ibidem*, 87–88.

¹¹ Tomáš Janík, Petr Knecht, „Učebnice jako zrcadlo kánonu školního vědění“, in: *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009), 7–12.

¹² Zdeněk Beneš, „Učebnice dějepisu jako edukační médium a jako didakticko-historický text“, v *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*, red. Blažena Gracová a Denisa Labischová a Józef Szymeczek (Ostrava: FF OU, 2014), 15–16.

Analýza základních školských dokumentů¹³ a učebnic dějepisu nám naznačí, do jaké míry byla dějepisná výuka zasažena nacionalismem nově utvářeného státu, stereotypními pohledy na sousední národy a země a nakolik zohledňovala historické tradice jiných národů meziválečného Československa. Dalším cílem této studie je prostřednictvím charakteristik postav české historie, dlouhodobě pokládaných za „největší Čechy“, v dějepisných učebnicích naznačit proměny pohledu na ně s cílem formovat postoje školní mládeže. Pro tuto komparaci nám poslouží edukační materiály z doby počátku komunistické totality.

Analýza prvorepublikových kurikulárních dokumentů

Vznik Československa přirozeně znamenal potřebu osamostatnění se mimo jiné i v oblasti školství. K zásadnímu přebudování fungujícího systému rakouského školství, vytvořeného ve druhé polovině 19. století, třebaže se o tom intenzivně diskutovalo, po roce 1918 nedošlo¹⁴. Nicméně dějepis byl předmětem, který vyžadoval obsahovou proměnu, proto se k němu vztahovaly první ministerské instrukce. Zakazovaly užívání učebnic, které by svým obsahem nebyly přizpůsobeny geopolitickým změnám a duchu republiky, obsahovaly texty loajální k monarchii, ale i ty učebnice, které byly vydány v zahraničí¹⁵. Ze školních knihoven měly být vyřazeny publikace příliš poplatné zájmům bývalé monarchie¹⁶.

Ze značného množství směrnic regulujících historické vzdělávání mládeže v letech 1918–1938¹⁷ si povšimneme těch, které nám pomohou si ujasnit, zda a jak demokratický mnohonárodnostní stát, kterým první ČSR nesporně byla, prostřednictvím školní výuky dějepisu překonával nacionalismus a vychovával k toleranci, a zda vůbec bylo možné smysluplně propojit státní patriotismus s nacionalismem národů, jejichž občané v ní žili¹⁸. Budeme sledovat intenci některých výnosů ministerstva školství a národní osvěty, především však pokynů obsažených v nově vydávaných osnovách, které se nějakým způsobem dotýkaly našeho tématu, tedy formování národní identity mládeže.

¹³ Publikovány ve *Věstníku ministerstva školství a národní osvěty*. Analýze bylo podrobeno všech XX ročníků z let 1919–1938. Sledovány byly pokyny ministra pro výuku dějepisu, učební plány a učební osnovy dějepisu.

¹⁴ Tzv. „malý“ školský zákon z roku 1922 plnil především funkci unifikační, ale nevztahoval se na území Podkarpatské Rusi.

¹⁵ Mírek Němec, „Škola mezi národem a státem. Dějepis na středních školách v meziválečném Československu“, v *Dějiny ve škole, škola v dějinách* (Praha: Muzeum J.Á. Komenského, 2010), 47–60.

¹⁶ Miroslav Jireček, *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013* (Brno: Masarykova univerzita, 2015), 58.

¹⁷ Odkazujeme v tomto směru na výše citovanou Jirečkovou práci. Autor zde představuje podobu základního vzdělávání mládeže v českých zemích v meziválečném období se zřetelem k předmětu dějepis.

¹⁸ Viz Němec, „Škola“, 47–60.

V jedné z prvních instrukcí ministr Gustav Habrman zdůrazňuje etický potenciál dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy¹⁹. Následně se apeluje na učitele, aby na mládež působili i mimo školu, aby upozorňovali na význam současného dění, objasňovali některé historické události, seznamovali své žáky s národním kulturním bohatstvím²⁰. Pokyny pro výuku dějepisu v obecné rovině vymezovaly geografickou perspektivu dějepisného učiva a doporučovanou tematiku²¹. Jako cíl školní historické edukace stanovily středoškolské osnovy klást zvláštní důraz „na ty historické osobnosti a události, které mají důležitost pro stát československý“²². Učivo středověku a raného novověku mělo akcentovat tematiku z českých dějin a z historie jiných Slovanů. Zvýšená pozornost měla být věnována „zejména době husitské a české reformace“, obsírněji mělo být pojednáno „o době pobělohorské a vytčen její duch“. Potřebný prostor pro upřednostňovaná témata a současně aktuální „odrakouštění“ měla zajistit redukce učiva z německé a rakouské historie. Požadovalo se dovedení učiva až do současnosti, včetně objasnění výsledků války²³.

Německojazyčné gymnaziální osnovy se shodují s českými, české dějiny se v nich však překládají v zemském významu (böhmisch), čímž se vytváří jistý prostor i pro dějiny Němců v českých zemích²⁴. Historie Slovenska se skrývá v doporučení vykládat dějiny „zemí československého státu“, avšak zdůrazňovaná témata jsou pouze „česká“.

Instrukcemi nových dějepisných osnov z roku 1922 mělo být formování historického vědomí středoškoláků podpořeno přiblížením významu historických postav, které ve své době výrazně ovlivnily střeoevropský prostor (mezi jmenovanými nechybí císař Karel IV.). Připomíná se nezbytnost poučení o Janu Husovi a husitství, o „husitském“ králi Jiřím z Poděbrad. Z období vlády Habsburků osnovy doporučují vyzvednout protireformační působení habsburských panovníků v době pobělohorské, dále národní hnutí označované jako obrození a samozřejmě obnovení státnosti²⁵. Mezi osobnostmi upřednostňovanými ve školní výuce dějepisu tedy s výjimkou Milana Rastislava Štefánika nenajdeme žádného zástupce ze Slovenska,

¹⁹ *Věstník MŠaNO*, I, výnos č. 3303, 15.1.1919, 16, „O výchovném významu naší doby“.

²⁰ *Věstník*, I, výnos č. 9581, 6.3.1919, 42–43, „O lidovýchovné činnosti učitelstva“.

²¹ *Věstník*, I, výnos č. 25256, 7.7.1919, 163–165, „O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měštanských“. Z konkrétních událostí jsou jmenovány: reformace, válka amerických osad za nezávislost, Velká francouzská revoluce, revoluční rok 1848, boje slovanských národů, první světová válka a moderní socialismus.

²² *Věstník*, I, výnos č. 25552, 14.6.1919, 136–141, „O normálních osnovách gymnásií, reálných gymnásií, škol reálných a vyšších reformních gymnásií v republice Československé“; *Věstník* I, výnos č. 24203, 175–179, „Normální osnovy dívčích lyceí a učitelských ústavů v republice Československé“; *Věstník* I, výnos č. 42322, 11.9.1919, 251–268, „Doplňky a změny v učebných osnovách jednotlivých předmětů na středních školách v Čechách, na Moravě a ve Slezsku“.

²³ *Ibidem*, 253, 259.

²⁴ Němec, „Škola“, 50.

²⁵ *Věstník*, IV, výnos č. 44598, 25.7.1922, 343–344, „Nová osnova zeměpisu a dějepisu v nižších třídách středních škol s vyučovacím jazykem československým“.

byť se vždy hovořilo o dějinách československého státu a československých dějinách jednotlivých historických etap, natož zástupce jiného početného etnika žijícího na našem území. Je proto logické, že v debatě iniciované ministrem Ivanem Markovičem (1924) zazněl mimo jiné požadavek zohlednit v dějepisném učivu „připojení Slovenska a Podkarpatské Rusi k českým zemím” a pěstovat vědomí kulturní sounáležitosti Čechů a Slováků, rozumělo se ve smyslu čechoslovakismu²⁶.

Teprve v pokynech k učebním osnovám pro nejnižší ročník středních škol z roku 1930 se v dějepise předepisuje probírat „obrazy z dějin státu československého od dob nejstarších až po naše časy se stálým zřením ke Slovensku, přičemž jest připomenouti i nejvýznačnější události z dějin Podkarpatské Rusi”²⁷. Prostor pro to má vytvořit redukce učiva o pravěku, pobělohorském období a národním zápase druhé poloviny 19. století. Nutno však dodat, že učební osnovy byly koncipovány jako rámcové, málo konkrétní a až na malé výjimky nepředepisovaly přesně danou učební látku, čímž vytvářely prostor pro učitelův osobní přístup, který mohl otupit český nacionální akcent, ale mohl také dějiny pojmut odlišně²⁸.

Ministerskými výnosy se museli řídit i autoři učebnic²⁹. „Učebnice mají podporovati národnostní, sociální a náboženskou snášenlivost a vystríhati se tendencního a jednostranného pojmání”³⁰. Citace naznačuje moderní přístup, požadující národnostní toleranci, ba dokonce zde můžeme zaznamenat i náznak pokusu o multiperspektivitu. V roce 1932 vydané osnovy pro měšťanské školy („normální” osnovy)³¹ měly platit pro všechny země, včetně Slovenska a Podkarpatské Rusi. Školy či regiony byly přímo vyzývány k jejich úpravě či doplnění, zohledňujícímu „zvláštní potřeby místa nebo kraje jednotlivých škol a potřeby žáků,” samozřejmě při zachování „žádoucí jednoty”³². Díkce nových osnov zřejmě nebyla všude plně respektována. Svědčí o tom potřeba decizní sféry reagovat na vzniklou situaci dvěma ministerskými výnosy³³. V prvním z nich byli vyučující vyzýváni k tomu, aby své svěřence vychovávali „k přátelskému soužití, k národnostní, náboženské a společenské snášenlivosti, k oddanosti k Československé republice a k úctě k jejímu demokratickému zřízení”. Učitelům se pak v kontaktu s žáky zakazují jakékoliv projevy zvláštní suverenity slovenského nebo kteréhokoliv jiného národa,

²⁶ Jireček, *Vývoj*, 69. Ivan Markovič byl Slovák.

²⁷ *Věstník*, XII, výnos č. 96897-II, 4.7.1930, 358–359.

²⁸ Němec, „Škola”, 51.

²⁹ *Věstník*, XIV, výnos č. 136546-I, 6.12.1932, 210–217, „O užívání, zavádění a schvalování učebnic a učebních pomůcek na národních školách”.

³⁰ *Ibidem*, 214.

³¹ *Věstník*, XIV, výnos č. 69485-I, 9.6.1932, 88–110, 102, „Normální učebné osnovy pro měšťanské školy”.

³² Jireček, *Vývoj*, 65, 81.

³³ *Věstník*, XV, výnos č. 40659-I, 12.4.1933, 81–82, „O nenáležitých projevech ve škole a o státoobčanské výchově”; *Věstník*, XV, výnos č. 4184, 11.9.1933, 254, „O státoobčanské výchově na školách národních, středních a odborných všech stupňů”.

a to s odvoláním na ústavu³⁴. Ve 30. letech se zpřísnilo rovněž schvalovací řízení nových nebo aktualizovaných učebnic, v přechodném období vcelku benevolentní. Nástup Hitlera v sousedním Německu na počátku roku 1933 zřejmě našel jistou odezvu i na německých školách v Československu. Nacionálními projevy bylo však zasaženo i školské prostředí na Slovensku, kde navíc působila řada českých pedagogů. Osnovy zůstávaly stejné, jen pod vlivem mezinárodní situace do nich začaly pronikat prvky branné výchovy³⁵. Výchovu mládeže v tomto duchu měla podpořit učebnice *Branný dějepis*, určená žákům měšťanských škol³⁶.

Návrh nových gymnaziálních osnov vypracovaných za slovenského ministra Ivana Dérera, předpokládající jejich uvedení do praxe od školního roku 1933/1934, se od dřívějších osnov zásadně lišil nejen svou konkrétností, ale hlavně pojetím a cílem dějepisného vyučování. „Při výběru učební látky a jejím uspořádání je nutné dbát na to, aby byly vzaty v potaz i částečně rozdílné potřeby a zájmy studujících různých vyučovacích jazyků a různých zemí Republiky“³⁷. Nehovoří se zde o redukci německých a rakouských dějin, ale o redukci „válečné“ historie a naopak se vyžaduje posílení témat z dějin kultury. Jsou zde jmenovány významné postavy německé minulosti jako kupříkladu Karel Veliký, císař Jindřich IV., Martin Luther, císař Karel V. Habsburský. V centru pozornosti se ocitají česko-německé a slovensko-maďarské vztahy³⁸. Tento návrh osnov podle Mirka Němce „nastavil skutečně moderní rámcové podmínky učebního plánu dějepisu tak, aby mohlo dojít k smysluplné syntéze státních a národních historiografií a pohledů na dějiny“³⁹. Mezinárodní situace druhé poloviny 30. let 20. století však znemožnila realizaci tohoto pozoruhodného projektu.

Dějepisná učebnice jako nástroj formování národní identity mládeže

Dějepisná učebnice jako základní edukační médium plnila v meziválečném období výraznější roli, než jí přísluší dnes⁴⁰. Na formování historického vědomí mládeže se tedy největší měrou podílela školní výuka dějepisu, respektive učitelův výklad a právě text učebnice. Nabídka českých dějepisných učebnic byla bohatá. Používaly se takové, které vznikly ještě za Rakouska-Uherska a po drobném přepracování

³⁴ *Ibidem*, 254.

³⁵ Jireček, *Vývoj*, 84.

³⁶ Josef B. Dolenský, *Branný dějepis pro školní a národní potřebu* (Třebachovice p. O.: Antonín Dědourek, 1936).

³⁷ Němec, „Škola“, 51.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*, 52.

⁴⁰ Další didaktické materiály pro tento předmět se omezovaly na mapy a školní historické obrazy, později k nim přibýly ještě výukové filmy. Školní knihovny byly vybaveny krásnou i populárně naučnou literaturou, na niž autoři učebnic odkazovali.

a doplnění informací o válečných událostech a vzniku samostatného státu mohly plnit svou funkci dále. Některé se používaly i několik desetiletí a ovlivnily tak více generací vzdělávané mládeže⁴¹. V analýze jsme se zaměřili na knihy nejznámějších autorů⁴². Pro slovenské základní školství (ľudové, meštianské školy) bylo od roku 1921 k dispozici postupně několik učebnic slovenských autorů, se skromným, ale rovnoměrným zastoupením slovenských a českých reálií⁴³.

Pekařova učebnice *Československé dějiny* z roku 1921 a její přepracování realizované Josefem Klikem roku 1937 však byly používány ve své originální verzi nejen na českých ústavech, ale i na školách slovenských, polských, rusínských, židovských, v překladu také na maďarských středních školách. Umožnilo to jistě pojetí textu, které nebylo konfrontační ani nacionalistické. Ne zcela důsledně dodržovaný zákaz pracovat s učebnicemi vydanými v zahraničí si vynutil potřebu zpracovat pro národnostní menšiny nové dějepisné učebnice, případně aktualizovat některé starší⁴⁴. Neexistence slovenského středního školství před rokem 1918 a také problematičnost zařazení vhodných poznatků z historie uherského státu komplikovaly vznik slovenské středoškolské učebnice. Tento deficit částečně řešilo doplnění Pekařova textu o „slovenská“ témata až na samém konci první republiky⁴⁵. Na německých středních školách se ve 20. letech používalo několik učebnic, od roku 1933 pak schvalovací doložku získala jediná, jejímž autorem byl Ernst Steinitz⁴⁶.

Mírek Němec si položil otázku, zda dominující Pekařova učebnice měla potenciál sjednotit státní patriotismus s jednotlivými národními narativy. Bohemocentrismus této učebnice⁴⁷ na žáky jiných než českých škol podle jeho mínění integrativně

⁴¹ Jaroslav Bidlo, Josef Hýbl, Josef Šusta, *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních* (Praha: Historický klub, 1911–1913, 1921); Bidlo, Josef Dobiáš, ŠUSTA, *Všeobecný dějepis* (Praha: Historický klub, 1932), poslední vydání 1948, a Josef Pekař, *Dějiny naší říše* (Praha: Historický klub, 1914), Pekař, *Československé dějiny, pro nevyšší třídy škol středních* (Praha: Historický klub, Klementinum, 1921). Speciální učebnice dějepisu byly vytvořeny rovněž pro odborné školy, obchodní akademie a učitelské ústavy.

⁴² Eduard Štorch, Karel Čondl, Ladislav Horák, Gebauerová – Jiráček – Reitler.

⁴³ Vladimír Michalička, „Učebnice na slovenských školách v prvom desaťročí existencie Československej republiky (1918–1928)“, v *Dějiny ve škole*, 105–109.

⁴⁴ V nižších ročnících středních škol se pro menší národnostní menšiny, pro polské a židovské školy, tolerovaly učebnice vydané mimo území ČSR. Jejich studenti tedy byli seznámeni i se svým „národním“ pohledem na dějiny.

⁴⁵ Pekař, *Dějiny československé pre najvyššiu triedu stredných škol*, poslovenčil C. Chorvát (Praha: 1938). Blíže o tom Němec, „Škola“ 52–57; Němec, „Československé dějiny jako mystifikace“, v *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou*, red. Josef Márc a kol. (Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, Facultatis philosophicae, studia historica didactica 2, 2010), 216–224.

⁴⁶ Ernst Steinitz, *Landes- und Staatskunde der Československé Republik. Geographie, Geschichte, Bürgerkunde u. Volkswirtschaftslehre für die oberste Klasse der Mittelschulen sowie für den dritten Jahrgang der Lehrerbildungsanstalten*, vierte, verbesserte und um die Volkswirtschaftslehre erweiterte Auflage (Böhmisch Leipa: 1937). První vydání 1924.

⁴⁷ V margináliích Vliv války na pokles mravního řádu a Počínající se obrát se píše: „Třeba důvěřovati a pomáhati, aby tento návrat k práci, zodpovědnosti a rozvaze sílil a pokračoval: jen tak

a státoobčansky působit nemohl⁴⁸. Pekař už do vydání z roku 1921 sice doplnil pasáže ze slovenských, respektive uherských dějin, které byly obohaceny v Klikem přepracované verzi z roku 1937, ale jeho učebnice byla podrobena ostré kritice slovenskou stranou na sjezdu československých historiků, zpochybňující jejich kvantitu i kvalitu. „Musí už raz přestat opis o českom zahraničním odboji, o českých legiách a o českej samostatnosti“⁴⁹. Kritika směřovala i obecně k českým učebnicím, v nichž informace o historii Slovenska nebyly jejich plnohodnotnou součástí. Obdobně jeden student německého gymnázia a posléze středoškolský profesor charakterizoval školní výuku dějepisu v meziválečném Československu „jako jednostranné zdůraznění protistátních hnutí a [...] jako protistátní a stát odmítající galerii hrdinů: Hus, Chelčický, Komenský, k nimž se přidali ještě Havlíček s Masarykem“⁵⁰. Z uvedeného je zřejmé, že Češi, Slováci i všechny národnostní menšiny byli důkladně obeznámeni s českými zemskými dějinami i s historií českého národa. Pouze Němcům se však podařilo tento cíl výuky dějepisu propojit i se „svými“ dějinami, Slovákům jen částečně až na konci první republiky.

Komponenty národní identity

Národní identitu chápeme ve smyslu definice A. Smitha jako „kontinuální reprodukci a reinterpretaci vzorců hodnot, symbolů, paměti, mýtů a tradic, které tvoří specifické národní dědictví a zároveň jako skutečnost, že se jedinci identifikují s tímto odkazem a s jeho kulturními prvky“⁵¹. Národní identita podle něj spočívá na určitých kulturních zdrojích, jejich připomínání, interpretaci, reinterpretaci a aktualizaci. Těmito kulturními zdroji má na mysli: mýty o předcích a společném původu, mýty o vyvolenosti a zvláštním poslání, představa o společném národním osudu, posvátná domovina, mýtus o zlatém věku národního/etnického společenství, mýty o době temna a o národním traumatu (silně spojené s obrazem nepřítel)⁵². A právě interpretace a reinterpretace národních tradic, mýtů, hodnot a historie tvoří jádro národní identity⁵³.

bude možno upevniti a zachovati nenadálý, veliký dar, jež naší generaci přinesl osud a proměnění jej opravdu v štěstí, štěstí české samostatnosti“. Pekař, *Dějiny*, 1921, 198.

⁴⁸ Němec, „Dějiny“, 216–224; Němec, „Škola“, 54–55.

⁴⁹ Němec, „Škola“, 56.

⁵⁰ Němec, „Domácí dějiny. Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu“, *Dějiny a současnost* 6 (2004): 15–19, 16.

⁵¹ Citováno podle Kubišová, „Paměť“, 97.

⁵² *Ibidem*, 97–107; Petra Košťálová, *Stereotypní obrazy a etnické mýty. Kulturní identita Arménie* (Praha: Sociologické nakladatelství, 2012), 113–135. Autorka přidává ještě Mýtus o regeneraci národa: národní obrození, Mýtus o ztracené vlasti.

⁵³ Kubišová, „Paměť“, 98.

V následujícím textu se soustředíme na učebnicovou interpretaci některých z výše uvedených komponent národní identity, především těch, k nimž jsou využívány obrazy historických postav náležejících do českého panteonu. Vznik samostatného československého státu představoval diskontinuitu dosavadního vývoje, především ve vztahu ke Slovensku. Proto bylo pochopitelné zdůraznění kontinuity, kterou mohla představovat návaznost na slavná období českého středověkého státu.

Mýtus o zlatém věku národního/etnického společenství

V kánonu „velkých“ Čechů mýtus o zlatém věku národního (etnického) společenství ztělesňuje období vlády nejvýznamnějšího českého středověkého vladaře a historická postava Karla IV. Tento Největší Čech⁵⁴ byl Čechem pouze po matce Elišce Přemyslovně. Autoři učebnic proto cítili potřebu zdůraznit návaznost na úspěšné poslední Přemyslovce. Současně však upozorňovali na výhody spojení s civilizaci vyspělejším francouzským prostředím a oslabení německého vlivu. „Znova otevřel prameny blahobytu a zemi českou zvelebovatí počal po vzoru království francouzského, tehdy kvetoucího, a docílil povýšení pražského biskupství na arcibiskupství, aby země i národ svůj vymanil z německého područí církevního“⁵⁵. Francouzský vliv je připomínán v souvislosti se stavební činností, a to jak obecně uplatněním gotického slohu, působením Matyáše z Arrasu, tak konkrétními stavbami („hrad pražský podle pařížského opravoval a stavěl“, Karlštejn vystavěn „dle vzoru papežského hradu v Avignonu“)⁵⁶. Francouzská inspirace je konstatována při založení vysokého učení⁵⁷, ale také kupříkladu pro dobovou módu, upřednostňující „vkus a jemnost francouzskou, kterou německé výrobky té doby byly zastíněny“⁵⁸. Stranou pozornosti autorů učebnic nezůstal ani vztah k českému

⁵⁴ V roce 2005 v sérii pořadů České televize se volila „největší osobnost naší historie i současnosti“. Největším Čechem se tehdy stal Karel IV. Lucemburský před zakladatelem novodobého československého státu T.G. Masarykem, Václavem Havlem a historickými postavami Janem Ámosem Komenským, Janem Žižkou a Janem Husem.

⁵⁵ Ladislav Horák, *Dějepis a nauka občanská pro II. třídu měšťanských škol* (Praha: Státní nakladatelství, 1922), 6–7; Horák, *Dějepis a nauka občanská pro I. třídu měšťanských škol* (Praha: SN, 1928), 132–134; Eduard Štorch, Karel Čondl, *Pracovní učebnice dějepisu. Díl druhý, pro druhou třídu měšťanských škol* (Praha: SN, 1935), 100; Jan Mlčoch, *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy. Pro druhou třídu* (Praha: Česká grafická unie, 1935), 75; Josef Klik, *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol, díl druhý* (Praha: Historický klub, 1947), 4.

⁵⁶ Horák, *Dějepis*, II, 6, 9–13; Horák, *Dějepis* I, 138–139.

⁵⁷ M. Gebauerová, A. Jiráček, A. Reitler, *Dějepis pro měšťanské školy*, II, upravil A. Reitler a J.S. Touc (Praha: Nová škola, 1930), 61–62; Josef Horčíčka, Jan Nešpor, *Dějepis pro školy měšťanské*, II (Praha: ČGU, 1922), 12–13; Mlčoch, *Učebnice dějepisu*, 1935, 78; J.S. Touc, *Stručné dějiny československé* (Praha: SN, 1946), 33.

⁵⁸ Horák, *Dějepis*, II, 8–16, Horák, *Dějepis*, I, 136–143.

jazyku, který Karel sám ovládal a jehož znalost požadoval nejen u městských konšelů, ba doporučoval ji i říšským kurfiřtům⁵⁹. Pozitivně je vnímáno především povznesení významu českého království. „Od založení univerzity a korunovační cesty do Říma roku 1354 stala se Praha městem světovým a říše Karlova stala se vzorem pro panovníky zemí sousedních: Polska, Uher a Rakous: Za krále Karla dosáhla také říše česká největšího takřka rozsahu“⁶⁰. Autorovo závěrečné hodnocení sestává ze superlativů, jen okrajově naznačuje problémy, které měly své kořeny už za panování této výjimečné osobnosti. „Král Karel byl z nevytečnějších, nejvzdělanějších a nejzbožnějších panovníků nejen českých, ale středoevropských vůbec. Zemi i národ svůj povznesl na výši blahobytu a v popředí vzdělanosti evropské, opatřiv vše, čeho duchovní vzdělanost církve římské tehdy poskytovala. Byl uznáván za vzor v daleké cizině, doma jest nazýván „Otcem vlasti“⁶¹. Jiní autoři oceňují ještě další dimenzi Karlova panování, a sice absenci válek. V stálém míru podporoval vzdělaný, moudrý král zemědělství, prováděl velkolepé stavby, zveleboval umění, řemesla a obchod ... Rozšířil bez válek území říše a učinil ji nej-mocnější ve střední Evropě“⁶².

Délka textu věnovaného této postavě české minulosti (9–13 stran včetně ikonografických pramenů) je příznačná pro snahu autorů tehdejších učebnic posílit národní identitu zdůrazněním výjimečné role českého středověkého státu a jeho panovníka jako povzbuzení pro současníky. Zaujme také historické zdůvodnění soudobé politické orientace. „Po vymření Přemyslovců nastal potěšitelný obrat pro českou národnost. Nový královský rod – Lucemburkové – pěstoval hojně styky s dvorem francouzským a vymanil se z vlivu německého. Rozvoj němectví v Čechách se zastavil a jazyk český nabyt, zvláště za Karla IV. u dvora královského i v městech postavení, jaké mu právem náleželo. Co Karel začal, to války husitské dokonaly“⁶³.

V učebnicích vydaných v letech 1946–1947 autoři představovali panovníka kritičtěji, což zřejmě souviselo s dobovou politickou atmosférou směřující „doleva“ a silně protiněmeckými náladami. „Ačkoliv Karel IV. nazývá český jazyk ‚vznešený‘ a ‚líbezný‘, byla čeština i za jeho vlády odstrkována. Němčina vládla nejen na dvoře panovníckém, ale i mezi vyšší šlechtou, vyšším duchovenstvem a mezi měšťany. Jen

⁵⁹ Horák, *Dějepis*, II, 18; Josef Pešek, *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol* (Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1932), 47; A. Jirák, A. Reitler, *Dějepis pro roční učební kurzy (IV. ročník) při měšťanské škole*, upravili L. Hanus a A. Reitler (Praha: NŠ, 1935), 73; Jaroslav Sochor, *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol*, díl II (Praha: ČGU, 1946), 15; J.S. Touc, *Stručné dějiny československé* (Praha: SN, 1946), 34.

⁶⁰ Horák, *Dějepis*, II, 18; Horák, *Dějepis*, I, 144; Štorch, Čondl, *Pracovní učebnice*, 1935, 98–99.

⁶¹ Horák, *Dějepis*, II, 18; Horák, *Dějepis*, I, 144.

⁶² Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis*, II, 68; Sochor, *Učebnice dějepisu*, II, 9 a 11. Zde odstavec nazvaný „Mír a spokojenost: prvý Karlův dar českým zemím“.

⁶³ Jirák, Reitler, *Dějepis pro jednoroční učební kurzy (IV. třídy) při měšťanských školách* (Praha: NŠ, 1927), 73.

zemané a rytíři lnuli s láskou k jazyku českému⁶⁴. Zpochybněna je i Karlova snaha o rozšíření území českého království značnými finančními náklady, „které museli nésti střední a drobní lidé, nemající z této politiky užitek. Proto vytýkali již současníci Karlovi, že se stará o rozšíření zemí více, než je prospěšno, a že chce získati nové země pro své děti⁶⁵. Největší kritika pak mířila na jeho podporu církve. „Sám byl nesmírně zbožný, až pověřčivě pobožnůstkářský. Z celého světa dal za veliké peníze kupovati nejrůznější ostatky svatých, často falešné. Kláštery a kostely štědře obdarovával. Pro tuto velikou přízeň k církvi dostalo se mu od kronikářů (kněží) lichotivého názvu ‚Otec vlastí‘, ač nebyl ve všem oprávněn⁶⁶.

Na stránkách učebnic se setkáme také s oceněním dalších panovníků, avšak vždy s připomenutím české inspirace. „Je zajímavé, že ve slavné době Karla IV. žili i v jiných zemích významní vládcové. Nedosáhli sice Karlovy slávy, ale povznesli své státy, a to často tím, že napodobovali našeho velikého vládce. Vidíme, že vynikající člověk má význam i za hranicemi své vlasti⁶⁷.

Změnu významu prezentace Karla IV. po komunistickém puči dokumentuje absence pojednání o něm⁶⁸ nebo výrazně kratší a kritičtější text. Ani v něm nechybí zásadní informace, ale autoři akcentovali nárůst sociálních a národnostních problémů v Praze, za něž vinu přisuzují i Karlu IV⁶⁹.

Autoři současných dějepisných učebnic upozorňují na důslednou koncepčnost jednotlivých kroků Karla IV. a jejich francouzskou inspiraci. „Karlovo na svou dobu úctyhodné vzdělání, hluboká víra i přesvědčení o osobní vyvolenosti jej vedlo i k okázalé symbolické reprezentaci císařského úřadu. S ním svázanou bohatou symbolikou má téměř každá jím založená stavba... Karel a lidé v jeho okolí dokázali pro svou politickou koncepci využít snad všech prvků vrcholně středověké kultury. Český stát byl v Karlově době evropskou velmocí⁷⁰. Upozorňují ještě na jeden aspekt Karlova vládnutí, a sice široký a účinný systém propagandy, kterým „přesvědčil okolní svět, že právě on je tím vyvoleným na trůně. Obraz, který Karel vryl do paměti současníků, přetrval až dodnes, a to i přes drobné retuše, které ukazují rovněž odvrácenou tvář jeho vlády⁷¹.

⁶⁴ Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 14.

⁶⁵ Klik, *Učebnice dějepisu*, 9.

⁶⁶ Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 15.

⁶⁷ Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 15–16; Klik, *Učebnice dějepisu*, 11–13. Připomínán je i polský král Kazimír III. Veliký.

⁶⁸ Miloš V. Kratochvíl, Václav Dřevo, *Obrázky z našich dějin pro pátý ročník všeobecně vzdělávacích škol* (Praha: SPN, 1958).

⁶⁹ Bedřich Baumann a kol., *Dějiny středověku. Učební text pro II. tř. gymnasií* (Praha: SPN, 1953), 63–64.

⁷⁰ Zdeněk Beneš, Nada Mýtinová, *Dějiny středověku. Učebnice pro střední školy* (Praha: Albra, SPL-Práce, 2014), 94–95.

⁷¹ „Ideální panovník? Dvě tváře Karla IV“., *Dějiny a současnost*, 4 (2016): 9.

Mýtus o zvláštním poslání

Mýtus o zvláštním poslání jedince, předbíhajícího svými myšlenkami dobu, naplnil obraz další postavy českého panteonu. Autoři dějepisných učebnic období první republiky se shodují v ocenění Jana Husa jako jednoho z nejpřednějších „synů“ našeho národa, ale i jako jednoho z „největších mužů lidstva“⁷². Dočteme se, že Hus „hájl myšlenku svobody svědomí a rozumu a položil za ni život. Tato myšlenka znamená především zavržení násilí v náboženských věcech. Dnes ji uznávají zákony všech kulturních států světa“⁷³. „Hus je bojovníkem za svobodu svědomí, která je nejdražším statkem moderního člověka. Proto ctí Husa celý vzdělaný svět“⁷⁴. Výjimečnost tohoto postoje je zdůrazněna už názvem kapitoly „Čechy svědomím Evropy“⁷⁵. A ještě jeden citát vystihuje výše zmíněnou roli, která byla Janu Husovi přirčena v českém historickém vědomí. „Svými myšlenkami a snahami předstihl svou dobu o celé století. Vedl národ český v boj proti Římu za svobodu myšlení o sto let dříve, než Luther v Německu a Kalvín ve Švýcarsku. Němci, kteří se postavili na počátku XV. století proti Husovi a proti národu českému, o sto let později stali se nadšenými přívrženci Martina Luthera, následovníka Husova“⁷⁶. Výjimečná role tohoto muže vyniká ze srovnání s oblastí západní Evropy, odkud české země dlouhodobě čerpaly inspiraci pro vlastní kulturní vzestup, a nyní se tyto role obrátily. Někteří autoři označují kapitolu o Husovi a husitském hnutí jako „Dobu české reformace“ a pojednání o jejím tvůrci „Český reformátor mistr Jan Hus“⁷⁷. Hus nebyl jedinou postavou „husitského panteonu“. Náležitě pozornosti tvůrců učebnic se těšil Jan Žižka, geniální vojevůdce porážející křižácká vojska i domácí reakci, Prokop Holý pro vůdčí nadání, bitevní úspěchy, přenesení husitských aktivit do zahraničí a jako osoba, s níž byli nuceni zástupci církve usednout k jednacímu stolu. Avšak pouze Hus se stal „zakladatelskou autoritou“⁷⁸. Z analýzy jedenácti dějepisných učebnic meziválečného období vyplynulo, že prostor vyhrazený pojednání o Husovi vyplňují v průměru čtyři strany (nejméně jedna, nejvíce osm stran), husitské hnutí je představeno na zhruba sedmi stranách (nejméně dvě, nejvíce 13) a charakteristice husitského krále zbylo místo na třech stranách (nejméně jedna, nejvíce pět). Počet stran se zvyšuje s počtem zařazených verbálních či ikonografických pramenů. Robert Novotný upozorňuje ještě na jeden aspekt, který husitské hnutí v době vzniku jednotného československého státu nabízelo, a sice svědectví česko-slovenských

⁷² Jirák, Reitler, *Dějepis*, 1927, 77; Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis*, II, 72; Ladislav Horák, *Dějepis pro druhou třídu měšťanských škol* (Praha: SN, 1936), 74; Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, 1922, 25.

⁷³ Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis*, II, 72.

⁷⁴ J.S. Touc, *Stručné dějiny*, 38.

⁷⁵ Štorch, Čondl, *Pracovní učebnice*, 1935, 111.

⁷⁶ Jirák, Reitler, *Dějepis*, 1927, 77.

⁷⁷ Mlčoch, *Učebnice dějepisu*, 84; Klik, *Učebnice dějepisu*, 15.

⁷⁸ Jan Randák, *V záři rudého kalicha. Politika dějin a husitská tradice v Československu 1948–1956* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny, FF UK, 2015), 131.

vztahů, kterých historie mnoho neposkytovala. Ve všech učebnicích proto nalezneme pasáž o Janu Jiskrovi z Brandýsa a jeho ovládnutí části Slovenska⁷⁹. Husitské hnutí je však vnímáno nejen jako nejslavnější doba českého národa, ale zdůrazňuje se i jeho význam světový. „Husité bojovali jménem všeho evropského lidstva za čistou víru Kristovu, za pravdu, za právo svědomí a zákon boží proti římské nadvládě a násilí. Třebas zůstali osamoceni a nepochopeni, uskutečnily se jejich myšlenky, pro které krváceli, později v reformách Lutherových a v československém státě“⁸⁰. Za vrchol husitských úspěchů je pokládána skutečnost, že církev přistoupila na jednání s husity. „**Toho dosud nikdo v Evropě nedosáhl**“⁸¹. Další dobovou výjimečnost naznačují marginálie v textu o „husitském králi“ Jiřím z Poděbrad: „Myšlenka Svazu národů už v XV. století“, „Věčný mír – česká myšlenka“ nebo „Evropa tehdy ještě nepochopila mírové myšlenky“. Projektem vytvoření spolku křesťanských panovníků, který měl své spory vyřizovat dohodou, „se proslavil jako první průkopník věčného míru národů, neboť se stal předchůdcem dnešní Společnosti národů“⁸². „A kdybychom tyto myšlenky, dobou neoceněné, měli pojmenovat jedním slovem, řekli bychom, že jsou demokratické“⁸³. Demokratizační prvky husitského hnutí jsou pro autory prvorepublikových učebnic podle Novotného jeho základním přínosem. Sociální akcent husitství a úloha nižších sociálních vrstev, zdůrazňované v těchto textech, vytvořily podle jeho mínění podmínky pro koncepci husitství jako sociální revoluce, kterou plně rozvinuli tvůrci marxistických učebnic. V těch z 50. let je tematice vyhrazen výjimečný prostor – čtvrtina času věnovaná výkladu historie od počátku středověku do konce 17. století. Kupříkladu v učebnici určené žákům pátého ročníku je době husitské vyčleněno téměř 30 stran⁸⁴. Hlavní hybnou silou se stala abstraktní masa – „lid“. Husův obraz se posouvá do obrazu sociálního reformátora. Význam husitství spatřují autoři učebnice z roku 1950 především v tom, „že český národ se první z evropských národů postavil do rozhodného boje proti největší opoře feudálního řádu – církvi. Předběhl ostatní země o celých sto let v zápase proti její hospodářské i duchovní nadvládě“⁸⁵. V učebnicích nechybí pasáž o husitské tradici v našich dějinách, která podle autorů provázela selské bouře 16. až 18. století, revoluční vystoupení roku 1848 i zápas o národní svobodu a sociální pokrok ve 20. století. Upozorňují na souvislost s odbojem za první světové války, s protifašistickým

⁷⁹ Robert Novotný, „Jan Hus a husitství v učebnicích dějepisu“, *Dějiny a současnost*, 4 (2002): 13–17.

⁸⁰ Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 36.

⁸¹ Sochor, *Učebnice dějepisu*, II, 43.

⁸² Mlčoch, *Učebnice dějepisu*, 101; Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, 1922, 39; Sochor, *Učebnice dějepisu*, II, 49; Touc, *Stručné dějiny*, 45; Klik, *Učebnice dějepisu*, 30–31; Josef Pešek, *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol I. Obrazy z dějin národa československého pro první třídu středních škol* (Praha: PNK, 1932), 66; Gebauerová, Jiráek, Reitler, *Dějepis*, II, 84.

⁸³ Sochor, *Učebnice dějepisu*, II, 43.

⁸⁴ Kratochvíl, Dřevo, *Obrázky*, 18–46.

⁸⁵ Jan Dědina a kol., *Dějiny středověku. Učební text pro III. třídu středních škol* (Praha: SN, 1950), 85; Václav Husa, Miroslav Kropilák, *Československé dějiny* (Praha: SPN, 1966), 73.

zápasem i Únorem 1948⁸⁶. Na husitské bojové tradice navazovala Československá lidová armáda, táborská komunita byla prvním příkladem komunistické společnosti. Z uvedeného je zřejmé, že propast mezi aktuálním stavem husitského bádání a podáním, jež nabízely učebnice období komunismu, trvala až do roku 1989⁸⁷.

Mýtus o době temna

Pokud bychom chtěli připomenout českou osobnost, symbolizující počátek doby temna, pak by to byl Jan Ámos Komenský, poslední biskup Jednoty bratrské. Nicméně zastupuje jen jednu skupinu postižených novým zákonem, vypovídajícím ze země ty, kdo se nebyli ochotni své víry vzdát. Jeho místo v českém panteonu vyplývá spíše z jeho díla pedagogického, které mu zajistilo světový věhlas, snad i proto, že pobyt v cizině na dvorech jeho příznivců mu pro propagaci reformy školství vytvořil adekvátní podmínky⁸⁸. Politické aktivity Komenského, využívajícího svých kontaktů k prosazení české otázky do mírových podmínek uzavírajících třicetiletý válečný konflikt, nejsou v učebnicích příliš akcentovány⁸⁹. Prostor vyhrazený charakteristice této přední postavy českých dějin – s výjimkou učebnice Štorcha a Čondla⁹⁰ – nemůže délkou ani významem konkurovat pojednání o dvou výše představených českých „velikánech“. „Komenského věhlas pronikl do dalekých zemí, které na něm žádaly, aby povznesl jejich školy. Komenskému byl otevřen celý svět – jen rodná země mu byla uzavřena“⁹¹. Symbolicky vyznívá Komenského vyjádření důvěry v lepší budoucnost, když národu věštil, že se vláda jeho věcí zase k němu navrátí. Někteří autoři k tomu dodali, že „jeho věštba vyplnila se téměř po třech stech letech“⁹². O propojení Komenského s novodobým exulantem a „bořitelem“ monarchie, pod jejímž útlakem český národ po staletí „úpěl“, se ve své učebnici pokusil Jaroslav Sochor v odstavci označeném marginálií „Masaryk oddaným čtenářem Kšaftu“⁹³.

⁸⁶ Baumann a kol., *Dějiny středověku*, 97; Dédina a kol., *Dějiny*, 86; *Dějiny středověku. Učební text pro 7. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol, III. ročník středních škol* (Praha: SPN, 1954), 65; Husa, Kropilák, *Československé dějiny*, 74.

⁸⁷ Novotný, „Jan Hus a husitství“, 15, 16 a 17.

⁸⁸ Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis pro měšťanské školy*, III, upravili A. Reitler a J.S. Touc (Praha: NŠ, 1937), 31–32; Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 84–86.

⁸⁹ Jaroslav Jelínek, Miroslav Šerák, *Dějepis II. Učební text pro II. ročník obchodních akademií* (Praha: SN, 1948), 94.

⁹⁰ Štorch, Čondl, *Pracovní učebnice dějepisu, III, pro třetí třídu měšťanských škol* (Praha: SN, 1948), 39–47. V učebnicích období komunismu 3–5 stran. Kratochvíl, Dřevo, *Obrázky*, 47–51; Dédina a kol., *Dějiny*, 133–135.

⁹¹ Pešek, *Učebnice dějepisu*, 78–79.

⁹² Jirák, Reitler, *Dějepis*, 1935, 98; Horčíčka, Nešpor, *Dějepis*, II, 1922, 86.

⁹³ Kšaft umírající matky Jednoty bratrské. Sochor, *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol, III, pro třetí třídu. Život lidstva od vymření Přemyslovců až do vynálezu parního stroje* (Praha: ČGU, 1946), 107–108.

Obraz nepřítele – Habsburkové

V prvních letech po vzniku Československa zaznamenáváme v učebnicích určených různým úrovním historického vzdělávání snahu dokazovat nezbytnost osamostatnění a odpoutání se od panovnického rodu. Mladší žáci získávali představu o „habsburské proradnosti“ už v rámci vlastivědy. V kapitole „Ve vlasti osvobozené“ v metodické poznámce k tématu uznávaný autor učebnic dějepisu zdůrazňuje: „Z celého dějství světové války není nic tak důležitého pro výchovu, jako jasné svědomí mravního oprávnění, mravní povahy našeho rozhodnutí, rozloučení s dynastií a osvobození revolucí. Tato pravda [...] a její objasňování jest trvalým úkolem dějepisného vyučování na všech stupních“⁹⁴. Obdobný přístup lze zaznamenat v učebnicích pro měšťanské školy. Autoři zařadili dokonce odstavec „Obrázky z našeho utrpení v Rakousku před světovou válkou“, v němž připomínají dominanci Němců ve všech oblastech života v českých zemích⁹⁵. Jinde se dočteme, že „ničemné Rakousko nezaslouží, aby dále žilo a svým jařmem národy kdysi svobodné utiskovalo, nebo že státy XX. století nesmějí státi na bezpráví a násilí, nýbrž na spravedlivosti a samostatnosti“⁹⁶. Logickým vyústěním tohoto téměř 300 letého utrpení byl pak 28. říjen 1918⁹⁷.

Převrat 28. října 1918 byl vydáván za „odčinění Bílé hory“, veřejné projevy se hemžily frázemi o třistaleté porobě, žaláři národů, černožluté hydře atd⁹⁸. S menší dávkou emocionality, avšak s výčtem konkrétních důvodů, jsou pak poučováni žáci maturitních ročníků. V odstavci označeném marginálií „Myšlenkový a citový stav Čechů“ také Josef Pekař poněkud nadneseně konstatuje: „Myšlenka, že mají krví i statkem svým přispěti k utužení nadvlády německo-maďarské nad sebou, byla jim nesnesitelnou, stejně jako povinnost zabíjeti své přátele, Rusy, Srby a Francouze“⁹⁹. Ocenil roli Masarykovu slovy: „Jsa z Čechů působících politicky a vědecky v cizině nejznámějším, znaje dobře cizinu a zejména svět a jazyk anglosaský (ale i ruský), byl zvláště způsobilým k veliké úloze, jíž se podjal“. Rozhodující význam pro uskutečnění programu zahraničního odboje přičítá „českému opanování Sibíře, kdy jméno našeho národa po tři měsíce plnilo tisk celého světa“¹⁰⁰.

⁹⁴ Horák, *Počátkové dějepisu návodného na škole národní*, II. díl (Praha: SN, 1920), 171–173.

⁹⁵ Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis pro měšťanské školy*, III (Praha: NŠ, 1937), 68–69.

⁹⁶ Horák, *Počátkové dějepisu návodného na škole národní, s částí theoretickou a praktickou*, IV, pro 7–8 ročník (Praha: SN, 1920), 106–107; Horák, „*Naše škola*“. *Knihovna pokrokové práce učitelstva československého*, III. díl (Praha: SN, 1923), 225.

⁹⁷ Tomuto dílčímu tématu se autorka věnovala už ve studii Blažena Gracová, „Chances in the picture of ‘October 28’ in czech historical textbooks“, *Historia @ teoria, Dziedzictwo kulturowe jako dziedzictwo pamięci*, 1 (2016), 73–99.

⁹⁸ Rak, *Bývali Čechové*, 139–140.

⁹⁹ Pekař, *Dějiny československé*, 168.

¹⁰⁰ *Ibidem*, 181–182.

Horákův text sugeruje představu Masaryka, bělovlasého kmeta opouštějícího rodinu i vlast, aby 6. července 1915 u pomníku Jana Husa v Kostnici přislíbil za celý národ našemu mučedníkovi „rozchod s kletým Rakouskem i jeho dynastií“¹⁰¹. „Nedbaje pokročilého věku 66 let, ani nebezpečí od nepřátel, kteří ho stíhali jakožto velezrádce, vytváří ze zajatců v Rusku armádu, která jako kdysi stateční husité měla rotu Žižkovu, Prokopovu, Husovu a na bojišti ruském i francouzském se dala v hrdinský boj“¹⁰². Reminiscence na slávu husitů nalezneme ve většině meziválečných učebnic. „Duch husitských předků ožil v legionářích. Nelekajíce se smrti, v nadšení pro osvobození vlasti dobyli zákopů, prorvali německé obranné linie a strhli svým příkladem i vlašné ruské oddíly. Tehdy bylo vyslovováno jméno Čechoslováků všemi národy s obdivem“¹⁰³.

Zmínky o Masarykovi jsou zařazeny v různém kontextu, proto je jejich kvantifikace obtížnější. Kusé informace se vztahují k jeho předválečnému politickému působení, k bojům o Rukopisy, k hilsneriádě či záhřebskému procesu. Podstatně častěji figuruje jeho jméno v pojednání o zahraničním odboji, o formování československých legií a jejich nasazení na bojiště první světové války. Pozornost autorů je upřena k Masarykovu pobytu v Rusku, k jeho postoji k oběma revolucím a ke střetu legionářů s bolševiky. Další údaje se vztahují k proklamaci státu v cizině, k prezidentské volbě a k triumfálnímu návratu do vlasti, podle roku vydání učebnice i k jeho působení v nejvyšší státní funkci. Někteří autoři zařadili i několikastránkové biogramy, přibližující Masarykovu životní dráhu už od dětství („Z moravské vsi do hradu českých králů“)¹⁰⁴.

Zásadní změnu v pojetí tematiky v učebnicích přinesla ideologická manipulace, vycházející z nově vydaných prací československé historiografie. Hlavní zásluhy o samostatný stát neměly být už přičítány zahraničnímu odboji a vojenským aktivitám legií, ale vlivu VŘSR. Píše se, že Masarykův odchod do ciziny – se souhlasem české buržoazie – sledoval jediný cíl. Zajistit buržoazii pro případ vítězství Dohody pozici v táboře vítězů. Aktivity reprezentantů odboje jsou znevažovány tvrzením, že „Masaryk a Beneš se sice veřejně dožadovali osvobození českého a slovenského národa, ale ve skutečnosti byli ochotni podřídit se zájmům a přání dohodových velmocí“¹⁰⁵.

Téměř v žádné učebnici z let 1949–1989 nechybí různě dlouhá pasáž o „zneužití československého vojska v Rusku k imperialistické intervenci“. V textech z 50. let je objasnění této skutečnosti vyhrazen značný prostor. V jednom z nich nalezneme

¹⁰¹ Horák, *Naše škola*, III. díl, 226.

¹⁰² Horák, *Naše škola*, I, (Praha: SN, 1931), 199.

¹⁰³ Mlčoch, *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy*, III, Novověk (Praha: ČGU, 1935), 109.

¹⁰⁴ Horák, *Naše škola*, I, 195–201; Horčíčka, Nešpor, *Dějepis pro školy měšťanské*, díl třetí, (Praha: NŠ, 1922), 79–81; Gebauerová, Jirák, Reitler, *Dějepis pro měšťanské školy*, díl III (Praha: NŠ, 1937), 101–103.

¹⁰⁵ *Dějiny doby nové a nejnovější*, učební text dějepisu pro osmý postupný ročník všeobecné vzdělávacích škol (Praha: SPN, 1954), 76 a 78.

vysvětlení Masarykova pobytu v Rusku. „Masaryk byl vášnivě zaujat proti bolševikům. Byl ochoten podporovat každého, kdo proti nim bojoval. Vyhýbal se setkání s představiteli sovětské vlády, zato však jednal s protirevoluční šlechtou a buržoasií a podporoval teroristy, kteří chystali vraždy významných sovětských činitelů”¹⁰⁶. Obraz Masarykova působení ve funkci prezidenta je předurčen jeho údajnou příslušností k buržoazii, nepochopením „historického významu” bolševické revoluce a orientací na západní demokracie, označované za imperialistické státy. Je mu připisován i vnitropolitický nezdar, vina za střetnutí dělníků s policií v letech světové hospodářské krize a jeho „neschopnost” zabránit obětem lapidárním sdělením, že „Masaryk nechal střílet do dělníků”.

Avšak ani čtyřicet let snižování role T.G. Masaryka při vzniku samostatného československého státu a jeho působení v nejvyšší státní funkci, které vtiskl důstojný ráz, nahrazované někdy mlčením o této významné postavě našich moderních dějin, nevymazalo jeho jméno z historického povědomí české společnosti. Potvrzují to data z výzkumů veřejného mínění.

Obraz významných historických postav v historickém vědomí

České prostředí nemůže vycházet z dlouhodobých systematických šetření veřejného mínění. První proběhlo v roce 1945, vzhledem k tomu, že komunistický režim znemožnil zveřejňování skutečných postojů české veřejnosti k historickým postavám, jejichž obraz byl usměrňován školní výukou i mediálním působením, další průzkum se mohl uskutečnit až v době politického uvolnění v roce 1968. Podobně následující úsek normalizace neposkytuje relevantní data tohoto typu až do roku 1989. Od roku 1990 pak výzkumy veřejného mínění probíhají systematicky a čas od času se vztahují rovněž k námi sledované tematice postojů vůči významným postavám české minulosti. Porovnáním výsledků výzkumů z let 1945, 1968, 1989 a posledního z roku 2013 vyplývá, že stabilně preferovanými českými historickými postavami bývají Masaryk, Karel IV., Hus a Komenský, byť se jejich pořadí proměňuje¹⁰⁷. Umístění prvního československého prezidenta na přední příčce v roce 1968 i 1989 nezabránila ani absence informací o něm v dějepisných učebnicích a v médiích, ani jeho příležitostná prezentace v negativním světle¹⁰⁸.

¹⁰⁶ *Dějiny doby nové a nejnovější*, 82.

¹⁰⁷ Jiří Šubrt, Jiří Vinopal a kol., *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (Praha: Karolinum, 2013), 115–116.

¹⁰⁸ Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky. Výzkum *Naše společnost*, v13–10, tisková zpráva z 22 XI 2013, zpracoval Milan Tuček. Na otázku *Kdo byl nebo je největší českou osobností – ať už v minulosti nebo současnosti*, se nejčastěji objevovala jména Karel IV. (24%), T.G. Masaryk (23%), Václav Havel (20%), Jan Hus a J.Á. Komenský, přičemž poslední dvě jména s podstatně nižší frekvencí (5% a 4%).

Dominantní postavení jmenovaných „velkých“ Čechů potvrdily rovněž výzkumy realizované u školní a studující mládeže a iniciované katedrou historie FF OU v Ostravě v letech 1998–2011¹⁰⁹. Lze tedy konstatovat, že povědomí o těchto historických postavách je důležitou součástí české národní identity, systematicky utvářené nejen školní výukou dějepisu.

Závěr

Analýzou kurikulárních dokumentů a dějepisných učebnic jsme dospěli ke zjištění, že decizní sféra pokyny vydávanými pro školní výuku dějepisu v prvních letech existence ČSR sledovala především „odrakouštění“. Ve školním dějepise se to mělo projevit redukcí témat z historie Rakouska a Německa, zdůrazněním vazeb na slovanské prostředí a na našeho tehdejšího spojence – Francii, ale především akcentováním českých historických tradic, k nimž se nový stát a jeho reprezentace hlásily. Postupně však v nich převládla snaha respektovat i národní příběhy jiných národů a národností, žijících v meziválečném Československu. Ze zařazených ukázek učebnicových textů je zřejmé, že autoři legitimizaci nově vytvořeného státu stavěli na kulturních zdrojích, z nichž se utváří národní identita. Mladší žáci byli seznamováni se starými pověstmi českými (mýtus o předcích a společném původu). Historickými argumenty podpořenými odkazy na výsledky vědeckého výzkumu je zdůvodňováno „právo na teritorium“ nového státu. Představa o společném národním osudu je dokumentována odvěkým soupeřením Germánů a Slovanů. Akcentována jsou témata připomínající „zlatý věk“ národa, kdy české země hrály významnou roli v rámci celé Evropy. Tomuto záměru nejlépe posloužil obraz prvního reprezentanta českého panteonu, Karla IV. Zvláštní poslání je dokládáno reformační náboženskou tradicí, začínající Janem Husem, tradicí humanity a demokracie, ale i specifickou rolí „mostu“ mezi Západem a Východem. Odkazy na „dobu temna“ a národní traumata, spojená s obrazem nepřítele, mají potvrdit správnost dějinného rozhodnutí v roce 1918, k němuž cílevědomě český národ dovedl další z „největších Čechů“ – Tomáš Garrigue Masaryk.

Jistá ideologizace výuky ve snaze legitimizovat státní moc a ovlivňovat mládež nebyla příznačná pouze pro meziválečnou ČSR. Nutno však zdůraznit, že v ministerských instrukcích vždy převládalo úsilí o národnostní a náboženskou toleranci. Díkce učebnic se liší podle věku žáků, kterým byly určeny. Emocionálnější přístup autorů učebnic pro základní vzdělávání byl vyvažován na středních školách věcnějším podáním. Autory zavazovaly směrnice požadující interpretaci

¹⁰⁹ Jmenujme alespoň Blažena Gracová, „Významné postavy české minulosti a historické meziny ve vědomí studující mládeže“, v *Místa bez hranic. Studie a eseje o literatuře, umění a historii*, Iva Málková a Jan Malura (Olomouc: Votobia, 2006), 227–240. Naposled Denisa Labischová, *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí* (Ostrava, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2013), 169–170.

odpovídající současnému stavu vědeckého výzkumu, ale výchovný zřetel někdy převážil nad odborností. Nenaplnění originálního pokusu z 30. let, respektujícího specifické potřeby různých regionů a národností i v oblasti historického vzdělávání, však způsobily události, které nebylo v silách demokratického Československa příliš ovlivnit.

Historická úloha „českých velikánů“ byla přehodnocována totalitními režimy, ať už nacistickým, jehož relativně krátká vláda nemohla zanechat trvalé stopy na historickém vědomí české společnosti ani její mládeže, nebo komunistickým. Čtyřicet let komunistické totality umožnilo promyšlené působení na školní mládež i s využitím obrazů významných historických postav. Některé z nich sloužily k legitimizaci režimu, jiné nevyhovovaly jeho záměrům. Naznačili jsme proměnu učebnicových interpretací české minulosti, jejíž dopad byl poněkud oslaben politickým uvolněním šedesátých let. To sice neproniklo do dějepisných učebnic, ale média bezesporu ovlivnila generaci narozenou po roce 1948. Její část už vnitřně neakceptovala normalizační ideologickou „masáž“, byť se to ve veřejném prostoru a ve škole neprojevovalo. Prozradily to však výše zmíněné výsledky výzkumů veřejného mínění, které byly především ve vztahu k tvůrci československé samostatnosti v naprostém rozporu s jeho čtyřicetiletým učebnicovým obrazem. Masarykův původ, ovlivňující jeho zájem o sociální problematiku, jeho výjimečné charisma, vzdělání, odhodlání hájit své přesvědčení „proti všem“, ale především ojedinělé rozhodnutí využít světové konflakce k obtížnému prosazování práva českého národa na sebeurčení, k nimž se posléze přidružovalo jeho zahraniční renomé a domácí obliba ve funkci prezidenta, to vše nemohlo být snadno zapomenuto a zůstalo trvale uloženo v paměti starších generací, které je předávaly svým potomkům. Svou roli sehrálo i srovnání s „rudými“ prezidenty, kteří se osobnosti Masarykově nemohli ani přiblížit. To se zčásti podařilo až prvnímu z jeho polistopadových následovníků, Václavu Havlovi, přinejmenším uznáním, kterého se mu dostalo v zahraničí. A tak jeho jméno přibylo do panteonu „největších Čechů“, respondentí ho zařadili na třetí místo za Karla IV. a T.G. Masaryka, což potvrdila výše zmíněná anketa z roku 2005, ale i poslední průzkum veřejného mínění¹¹⁰.

Blažena Gracová

Canon of “great” Czechs and its role by formation of national identity
of schoolchildren through history teaching

Summary

This study is based on analysis of the key educational documents and history textbooks. It deals with intentions of history teaching at the Czech elementary and secondary schools

¹¹⁰ Výzkum *Naše společnost*, v13–10.

in Czechoslovakia during 1918–1938 with regard to possible formation of national identity of schoolchildren in the democratic multinational state.

The aim is to demonstrate to which extent the history teaching has been affected by issues such as the nationalism of the newly formed state, stereotyped ideas about neighbouring nations and countries and also to which extent the historical traditions of other nations in the interwar Czechoslovakia were considered.

Content analysis focuses on selected textbook narratives with possibility to assume certain stereotypes in creating images of “great” Czechs’ as a basis for strengthening the Czech national identity. These images are confronted with their transformation during the period of the communist regime.