

**IDEOLOGIE A ŽIVOT:
OBRAZ DOBY SOCIALISMU
V ČESKÝCH, SLOVENSKÝCH, POLSKÝCH
A NĚMECKÝCH UČEBNÍČÍCH DĚJEPISU***

ZDENĚK BENEŠ – TOMÁŠ NIGRIN

Abstract

Ideology and Reality: the Socialist Era As Presented in Czech, Slovak, Polish and German History Textbooks

The paper deals with the issue of loyalty towards the ruling regimes in communist Czechoslovakia (Czech Republic and Slovakia), Poland and East Germany. The main emphasis is placed on the behavior of society and on the reasons why most people were ready to collaborate with the communist regime, showing hardly any signs of active resistance. School textbooks published in the Czech and Slovak Republics, Poland, and Germany in the last twenty years have been subjected here to a comparative analysis. The authors state that the issue of loyalty has not been adequately treated in the above textbooks yet, despite the fact that it is of paramount importance for our understanding of the communist era in the respective countries.

Keywords: communism, school textbooks, loyalty, Czech Republic, Slovakia, Poland, Germany

Školní dějepis a socialismus

Soubor historických informací, který přináší školní dějepis, byl už před časem rozpoznán jako významná součást moderní historické kultury. Výsadní postavení dějepisu vyplývá z jeho základního úkolu; řečeno dnes už klasickým způsobem je školní dějepis možné definovat jako institucio-

* Tato stať vznikla v rámci Výzkumného záměru MSM0021620841, zpracovávaného v rámci Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze.

nalizovanou formu předávání, zachovávání a vytváření historického vědomí společnosti a jejím prostřednictvím i jednotlivce.

Celek školního dějepisu se skládá z několika prvků, z nichž je z hlediska veřejnosti nesporně nejviditelnějším učebnice dějepisu. Tu lze definovat jako specifický typ historické literatury, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák či student všech typů škol (základních, středních a vyšších odborných), na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.

V obou definicích je skrytě, ale přesto zřetelně obsažen rys, který bývá velmi často dějepisu z toho či onoho důvodu předhazován. Dějepisné učivo je vždy výběrem, a proto se vždy ozývají hlasy požadující zařazení toho či onoho tématu, posílení jednoho anebo oslabení jiného atp. A s těmito požadavky úzce souvisí další rys, jímž je rozsah a podoba interpretací dějinných událostí a procesů, jež školní dějepis nabízí. Na tomto místě je třeba upozornit na skutečnost, že v kurikulech a učebnicích máme před sebou nikoli reálnou podobu výuky, ale její podobu „normativní“. Mezi tím, co „být má“, a tím, co „skutečně je“, co se vyučuje, bývá totiž někdy dosti značný rozdíl. A tento rozdíl je v nedemokratických společnostech vždy větší než v societách fungujících na demokratických principech. Ovlivňuje jej ale také podoba a struktura dokumentů, jež výuku řídí (kurikul). Dnes častá vícestupňovost těchto dokumentů možnosti a zároveň respektovanost tohoto stavu jenom dokumentuje.¹ V České republice tento fakt nyní reprezentují Rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou konkretizovány příslušnými úpravami (jež jsou v pravomoci jednotlivých škol) v tzv. školních vzdělávacích programech (ŠVP). Touto dvoustupňovostí či vícestupňovostí kurikul se může rozdíl mezi normativní a reálnou výukou snižovat.

Zkušenosti z komparativních výzkumů školního dějepisu ukazují, že zvláště citlivým tématem jsou události a procesy soudobých dějin. V historii střední a východní Evropy je toto období vlastně totožné s dobou komunistických vlád, tedy socialismu, či, chceme-li, „reálného socialismu“. Takováto charakteristika nás nutně přivádí k úvodnímu vymezení toho, co lze socialismem vůbec rozumět. Lze rozlišit tři jeho základní podoby: ideál sociálně spravedlivé společnosti, zrodil se ve svých základních podobách

¹ Viz Dagmar Hudecová, *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky* (Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006); dále i Vratislav Čapek, *Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích a v USA* (Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2003).

v 19. století, pod vlivem narůstající naléhavosti „sociální otázky“ (např. „utopický socialismus“ či křesťanský socialismus); ekonomicko-filozofickou teorií, která soudí, že našla vědecké vysvětlení podstaty lidské společnosti (historický materialismus); a politickou teorií a praxi usilující (teoreticky) o realizaci historického materialismu a užívající autoritativních a násilných forem politického řízení. Reálnou praxi socialismu ovlivňovaly konkrétní kulturní podmínky (Čína, Kambodža) či mocenské konstelace (střední Evropa). Teorií socialismu byl marxismus-leninismus, jeho praxí pak tzv. reálný socialismus.²

V té či oné míře se v českých i evropských učebnicích o těchto třech socialismech vždy mluví, ať už přímo, či jenom kontextuálně.³ O prvním a druhém především ve výkladu dějin 19. století, třetí je předmětem pozornosti ve výkladu dějin soudobých. Ale ani v tomto případě není situace zcela jednoduchá.

Ukažme alespoň základní rysy výkladu socialismu v českých, slovenských, polských a německých učebnicích.⁴ Učebnice je z pohledu veřejnosti nejvýraznějším prvkem systému školního dějepisu, a také proto se právě na ni soustřeďuje – vedle kurikul – hlavní pozornost při jeho posuzování a hodnocení.⁵ A volba učebnic právě oněch čtyř zemí může poskytovat vhodný materiál pro případovou komparativní studii o možnostech poznání tak závažného a citlivého tématu jakým je výklad moderních dějin. Jednak proto, že jde o středoevropské země, tedy o země jednoho evropského regionu, a jednak proto, že odrážejí rozdílné dějinné osudy. Polsko

² Zdeněk Beneš, Dějiny 20. století jako didaktická i metodická výzva I–II, *Společenskovědní předměty* VII/2007, č. 2 a č. 3 (Úvaly: Albra, 2007), 3–7.

³ Celé jedno číslo časopisu *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* (2004) bylo věnováno problému zobrazení socialismu v českých a německých učebnicích: *Die Zeit des Sozialismus in deutschen und tschechischen Schulgeschichtsbüchern*.

⁴ Dějiny středoevropských zemí nejsou bohužel v celoevropské literatuře dostatečně reflektovány; jde přitom o region, jehož historické zkušenosti mohou být v mnohém užitečné. Viz např. *Crossroads of European histories. Multiple outlooks on five key moments in the history of Europe* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2006), jež tu mohou sloužit jako příklad.

⁵ K učebnicím jako typu historické (didakticko-historické) literatury existuje obrovská literatura. Z ní uvedme alespoň tu základní a z těch zemí, jejichž učebnicemi se tu zabýváme; v citovaných publikacích je obsažena další bibliografie: Hans-Jürgen Pandel a Gerhard Schneider, eds., *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Schwalbach: Wochenschauverlag, 2005); M. Kujawska, *Podrecznik historii – perspektywy modernizacji* (Poznań: TAMI, 1994); Viliam Kratochvíl. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. (Bratislava: Stimul, 2004); Zdeněk Beneš, Blažena Gracová a Jan Průcha, *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009).

bylo zemí, které bylo komunistický socialismus třeba násilím vnutit. Česko a Slovensko jsou zase státy se společnou nedávnou minulostí (a zejména česká část československé společnosti byla tradičně orientována spíše levičově) i podobnou historickou pamětí, které se navíc dokázaly „vzorově“ rozejít. Pro Německo platí totéž, avšak s tím, že bývalá NDR se připojila k demokratické SRN. I díky těmto rozdílným vývojovým charakteristikám se v dnešním historickém vědomí projevují poněkud odlišné rysy interpretací této společné „nadstátní“ minulosti – a samozřejmě jejich přesahy do dnešního politického i každodenního života.

Dvacet let, které uplynuly od pádu komunistických režimů, přineslo řadu historických poznatků, které byly za komunistického režimu nedostupné, ale které dnešní učebnice musejí reflektovat. Výklad doby socialismu v učebnicích však neovlivňují jen tyto nové poznatky a sociální či historická paměť. Všechny analyzované učebnice mají povahu tzv. kvazi-syntéz, usilujících o celkový, na charakteristických znacích vystavěný obraz minulosti.⁶ Tato jejich koncepce jenom posiluje jejich vliv na kultivaci historického vědomí žáků. Didakticko-historický obraz minulosti navíc determinují i zásady pedagogické a odborně didaktické. Konceptualizace tohoto specifického obrazu minulosti je navíc závislá i na legislativních a organizačních rysech školského systému v jednotlivých zemích.

Česká republika

Události roku 1989 vyvolaly v tehdejším Československu stejně jako v ostatních zemích bývalého východního bloku potřebu tvorby nových, ideologického balastu zbavených učebnic. Čeští tvůrci učebnic tak byli stejně jako všude jinde v postkomunistické středovýchodní Evropě postaveni před zásadní a obtížný úkol, na který nebyli zprvu připraveni – sepsat zcela nové učebnice.⁷ Pro žáky i učitele českých škol se tak stala 90. léta obdobím, ve kterém vznikalo mnoho nových učebnic pro takřka všechny vyučovací předměty. První texty nebyly učebnicemi v pravém slova smyslu; šlo o po-

⁶ K typologii učebnic viz Zdeněk Beneš, „Učebnice dějepisu“, in *Sondy a analýzy* (Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009), 13–17.

⁷ K celkové situaci historiografie a tvorby učebnic v Československu po roce 1989 srov. příspěvky D. Kováče, V. Čičaje, J. Pánka, V. Kratochvíla a Z. Beneše proslovené na semináři Česká a slovenská historiografie na počátku 21. století konaném v Liberci ve dnech 25. a 26. srpna 2003 a publikované ve sborníku *Česko-slovenská historická ročenka 2003* (Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity, 2003), 225–88.

mocné učební texty (např. ediční řada Zájmové náklady nakladatelství SPN⁸ anebo řada Historie v nepokřiveném zrcadle tehdy nově vzniklé firmy Fortuna) anebo o knihy mající širší než jenom úzce didaktický účel – jako příklad tu mohou sloužit úspěšné Dějiny zemí Koruny české.⁹ Tvorba učebnic soudobých dějin (všechny učebnice dějepisu moderních dějin byly ze škol staženy již na konci roku 1989) se ukázala jako mimořádně náročný a zároveň i citlivý úkol, a to jak z důvodu rychle se množících nových poznatků a proměňujících se interpretačních prizmat vyplývajících z těchto nových poznatků, tak i proto, že se postupně koncipoval nový model školní výuky. Tyto důvody, včetně probíhajících personálních změn v odborných institucích a na vysokých školách, vedly k tomu, že tvorba nových učebnic moderních a soudobých dějin se oproti očekávání protahovala a že autoři nových textů byli buď odborníci na jiná témata – do první polistopadové učebnice České a československé dějiny od roku 1790 do současnosti napsal kapitolu o vývoji let 1968–1989 věhlasný medievalista František Šmahel¹⁰ – nebo autoři po listopadu 1989 rehabilitovaní (Jaroslav Marek, Věra Olivová).¹¹

První „porevoluční“ učebnice byly tedy učebnicemi starších dějin a ty první, které se věnovaly období po roce 1945, byly ve srovnání s těmi dnešními výrazně stručnější a spíše se omezovaly na shrnutí základních charakteristik politického vývoje. Celá jedna generace žáků základních škol a gymnázií byla proto konfrontována s jistou diskontinuitou dějin. V průběhu 90. let tak bylo běžné, že ve výuce docházelo k proškrtávání určitých pojmů v učebnicích, k vytrhávání celých nyní již vzhledem ke svému ideologickému zabarvení zastaralých stránek.¹² Učitelé se navíc otevřeně obávali výkladu dě-

⁸ Ediční řadu Historie v nepokřiveném zrcadle vydávalo na počátku 90. let tehdejší Státní pedagogické nakladatelství v Praze. Jak napovídá její název, soustřeďovala se na témata, která podléhala v předchozím období ideologickým manipulacím. Jako příklad uvedme Jan Gebhart, *Rok zkoušek a zklamání. Československo od jara 1938 do jara 1939* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990); Josef Zemlička, *Čechové, Němci a stát Přemyslovců* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991); Vladimír Sadek, Anita Franková a Jiřina Šedinová, *Židovské dějiny, kultura a náboženství* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992).

⁹ Petr Čornej, Pavel Bělina a Jiří Pokorný, *Dějiny zemí Koruny české I–II* (Praha: Paseka, 1992).

¹⁰ Jaroslav Marek et al., *České a československé dějiny II. Od roku 1790 do současnosti* (Praha: Fortuna, 1991), 111–19. Kapitola nese název Od srpna 1968 k listopadu 1989 (Předběžné ohlédnutí za obdobím normalizace).

¹¹ Věra Olivová, *Dějepis pro 8. ročník ZŠ. 1. díl. Československá republika 1918–1938* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991).

¹² V České republice dostávali v 90. letech žáci prvního a druhého stupně učebnice zdarma od své školy. Na konci školního roku tyto učebnice opět odevzdali, aby je mohli využívat jejich mladší kolegové. Často se tak dostávaly „neopravené“ učebnice „do oběhu“ i mnoho let po roce 1990 – tedy stále s kapitolami poplatnými komunistické době. Pozn. aut.

jin doby jen nedávno minulé – velká část generace studentů 90. let 20. století tak opustila školní lavice po probrání vítězného „triumfu“ roku 1945 a s tím spojeného „zadostiučinění“ za mnichovský diktát. Pozdější dějiny jakoby pro žáky neexistovaly, respektive se znovu objevovaly až s obdobím jejich vlastních vzpomínek. Tato situace v jisté míře přetrvává dosud.¹³

Pro generaci žáků navštěvujících základní a střední školy od počátku nového tisíciletí je období komunismu dobou vzdálenou, kterou matně znají z vyprávění rodičů a nyní nově objevených a často vysílaných režimních a prorežimních filmů a televizních seriálů, ve kterých je realita pochopitelně značně idealizována a zkreslována. Zobrazovaný všeobecný blahobyt, přetékaný obchody, možnost seberealizace a sociální jistoty jsou tu zachyceny zcela chybně a (nebo) v tehdejší režimem propagandisticky zneužitým kontextu.¹⁴ O to významnější je tak role učebnic dějepisu, které by měly být zdrojem co možná neobjektivnějšího poznání o této pro naši současnost velmi významné doby.

Český Rámcový vzdělávací program vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jen velmi volně definuje témata výuky přibližující období socialismu a otázku loajality k němu. Otázka, z jakých důvodů byla větší či menší část společnosti k socialismu loajální, zůstává téměř nezmiňována. Na internetových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického Rámcový vzdělávací program ve výčtu kompetencí, jež má student získat a ovládat v souvislosti s dějinným vývojem po roce 1945, uvádí, že má umět „porovnat a vysvětlit způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích“.¹⁵ Výčet předepsaného učiva, formulovaný jako „Východní blok, jeho politický, hospodářský a společenský vývoj“ či „životní podmínky na obou stranách železné opony“, nevede ani autory učebnic ani učitele dějepisu, tvořící nyní na každé škole svůj vlastní Školní vzdělávací program, v učebnicích či při přípravě vzdělávacích plánů ke konsekvantnějšímu přístupu k těmto otázkám.

Společným rysem kurikul zkoumaných pro účely této studie je převládající zaměření na události vysoké politiky a při pohledu na komunistické

¹³ Citelným nedostatek je absence kontinuálních a široce založených empirických výzkumů. Jedním z mála pokusů je Blažena Gracová, Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách, in *Historie a škola VI*, Zdeněk Beneš, ed. (Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2008).

¹⁴ Viz například silně prorežimní (a tehdy populární) televizní seriály jako *Žena za pultem* či *Třicet případů majora Zemana*.

¹⁵ Rámcový vzdělávací plán, <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG.pdf>. Funkčnost odkazů na elektronické dokumenty byla ověřena k 30. listopadu 2008.

režimy pak především zacílení a zdůrazňování viditelných hnutí protirežimního odporu. Zjednodušeně by se tedy dalo říci, že učebnice upínají největší pozornost vždy jen k několika hlavním historickým událostem.¹⁶ V československých dějinách jasně dominují především léta 1948 a 1968 a Charta 77. Pohlédneme-li na učebnice ostatních sledovaných zemí, budeme mít před očima obdobný obraz: U východoněmeckých dějin jsou to povstání v roce 1953, následná obrovská vlna uprchlíků a reakce režimu na ni stavbou berlínské zdi v srpnu 1961, jakož i etablování protestních skupin a hnutí především v 70. a 80. letech 20. století. V Polsku jsou to občanské protesty a stávky a zejména pak vznik nezávislého odborového hnutí Solidarity. Z objemu textu věnujícího se těmto událostem je možné odvodit, jaký význam jim tvůrci učebnic přiřkládají. Do výrazného nepoměru s těmito historickými událostmi a fenomény se potom dostávají námi dnes zde sledované faktory.

Při celkovém pohledu na české učebnice lze konstatovat, že pasáží vysvětlujících důvody a formu loajalit v socialistické společnosti je jako šafránu. Navíc se jedná o velmi krátké pasáže, často o pouhé zmínky ve větě. V českých učebnicích se navíc pracuje s prameny pouze v omezené míře, navíc jsou ve srovnání například s Německem v průměru výrazně kratší.

Přes tyto výtky nelze nejnovější a nejpoužívanější učebnice pouze vystavit kritice, protože od roku 1990 došlo k nespornému pokroku. Pokud se však zaměříme na širší témata loajality, zjistíme, že některá nejsou zmíněna takřka vůbec.

To se týká například pozemkových reforem, jimiž lze vysvětlit vzrůstající vliv komunistických stran v určitých sociálních skupinách či v určitých oblastech. Zmínky o druhé československé pozemkové reformě po roce 1945 jsou v českých učebnicích jen krátké, došlo nicméně k zajímavé proměně zpracování tohoto tématu. Učebnice z roku 1991 ji popisovala následovně: „Půda Němců, kolaborantů a zrádců byla přidělována bezzemkům i rolníkům, především v pohraničí. [...] Vytvořila se tak početná vrstva nových středních rolníků, živnostníků a zaměstnanců v pohraničí spjatá s režimem; mezi nimi si udržovali největší vliv komunisté.“¹⁷ V roce 2002 pak bylo téma pozemkové reformy zmíněno následujícím způsobem: „Pozemková reforma

¹⁶ Větší pozornost moderním a soudobým dějinám věnuje na podzim roku 2008 vytvořený alternativní RVP. Je dostupný na adrese Metodického portálu, oficiální stránky projektu realizovaného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a Národním ústavem odborného vzdělávání: <http://www.rvp.cz/soubor/02898.pdf>.

¹⁷ Marek et al., *České a československé dějiny II.*, 96.

proběhla na základě Dekretu prezidenta republiky ze dne 21. června 1945. Půda zkonfiskovaná Němcům a kolaborantům byla přidělena drobným rolníkům a bezzemkům převážně v pohraničí. Ministerstvo zemědělství řídilo tyto akce – zisky z této akce si přisvojila KSČ, která stála v čele tohoto ministerstva.¹⁸ Žádné další zkoumané české dějepisné učebnice zmínku o pozemkové reformě neobsahují.

Pro pochopení společenské loajality je bezpochyby nutné vysvětlení pojmu „gulášový socialismus“. Tímto svým původem maďarským termínem se rozumí v podstatě společenská korupce obyvatel socialistické země, kdy dochází ke směně loajality k režimu výměnou za zajištění základních životních potřeb a za dotování cen některého zboží. Samotná podstata kolektivního gulášového socialismu je v učebnicích na více místech naznačována, nejlépe je zobrazena zřejmě v učebnici České dějiny II: „[Společnost] upadala do apatie, která měla i nepříznivé mravní důsledky. Režim uzavřel s obyvatelstvem jakousi „společenskou smlouvu“. Lidé byli zbaveni základních existenčních starostí, získávali určitou životní úroveň, některé skupiny z „neoficiálního“, „šedého“ hospodářství i značně vysokou. Obyvatelé se uchýlili do soukromí a vzdali se veřejné činnosti. Změnila se stupnice hodnot, nejvýše stály materiální statky. Ideálem bylo vlastnit chatu nebo venkovskou chalupu, v nichž se mohla projevovat osobní iniciativa, a dopravovat se na ně vlastním autem.“¹⁹

Církev, které náležela minimálně na počátku budování komunistického státu například v Československu významná paralelní loajalita velké části obyvatelstva, má vyhrazeno ve srovnání s ostatními sledovanými pojmy místo prakticky ve všech českých učebnicích. Perzekuci arcibiskupa Josefa Berana zmiňují bez výjimky všechny nejnovější české učebnice²⁰ a i ty ostatní se zmiňují alespoň o nezdaru Státní bezpečnosti při verbování kněží a řeholníků do řad svých tajných spolupracovníků.²¹

Celkově lze tedy říci, že ačkoliv se již objevují první vlašťovky v podobě učebnic, jež opouštějí v popisu socialismu hlavní politickou linii a upírají svůj pohled i na společnost, stále je obraz doby socialismu velice nevyvážený. Ze všech zkoumaných učebnic lze vyzorovat výrazné distancování autorů od otázek konkrétní osobní odpovědnosti a převažu-

¹⁸ Jan Kuklík a Jan Kuklík, *Dějepis 4. Nejnovější dějiny* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2002), 123.

¹⁹ Robert Kvaček, *České dějiny II.* (Praha: SPL-Práce ve spolupráci s nakl. Albra, 2002), 221.

²⁰ Kvaček, *České dějiny II.*, 205; Kuklík a Kuklík, *Dějepis 4.*, 146.

²¹ Marek et al., *České a československé dějiny II.*, 101.

je trend k depersonifikaci doby komunismu. Jako by hlavním hybatelem rozhodnutí a událostí byla pouze Moskva a její převodní páka. České učebnice se přiklánějí k anonymizaci rozhodování a rozhodovacího procesu i při popisu fungování politbyra a komunistické strany. Většina věcí „se“ rozhodla, či to „učinila strana“. Většinou chybí zmínka o lidském faktoru a odpověď na otázku, která by měla být v dějepisných učebnicích jasně a srozumitelně zodpovězena: proč většinová společnost režim a jeho kroky akceptovala, proč vše jakoby normálně fungovalo a proč se nikdo nepostavil rozhodně na odpor? Tyto požadavky nejsou motivovány snahou o potrestání konkrétních viníků, na které je stejně pozdě. Zodpovězení této otázky je esenciální spíše z psychologicko-pedagogického hlediska. Dnešní mladé generaci je totiž nutné vysvětlit, co se vlastně stalo a proč myšlenka prezentovaná komunistickou ideologií a uzpůsobená sociálně spravedlivé společnosti oslovovala tolik lidí, proč z ní, ale i z prostých existenčně podmiňovaných důvodů či z osobní nestatečnosti vyrůstala ona proslulá „šedá zóna“, jež tvořila nakonec většinu společnosti.²² Tlak z Moskvy nemůže být jediným vysvětlením.

S tímto obecným, s režimem smířeným společenským postojem, je v rozporu pohled učebnic na protirežimní akce a hnutí. Při vyostřené interpretaci textu učebnic by se mohlo zdát, že většina obyvatelstva s režimem významně nesouhlasila či se ve velké míře zapojovala do aktivního protirežimního hnutí. Kolaborantům, prospěchářům a všehoschopným aparátčikům je věnováno pouze minimum místa, i když jejich existence, počet a horlivost vypovídají o povaze a morálce národa stejně jako skrytý i aktivní odpor obyvatelstva.

Slovensko

Ve Slovenské republice existují, na rozdíl od České republiky či Polska, fakticky pouze jednotné učebnice, vznikající na základě konkursního řízení vypisovaného Ministerstvem školství Slovenské republiky. Pro každý

²² Šedou zónu výstižně definoval F. Černý: „Šedou zónou označuji lidi, kteří v totalitním režimu sedmdesátých a osmdesátých let – z rozhodnutí vládců – něco mohli a něco nemohli. Tedy většinu obyvatel státu. Nepatří do ní tedy ti, kteří mohli případně vše, a samozřejmě ani ti, kdo z rozhodnutí držitelů moci nesměli téměř nic. Hranice mezi těmito skupinami nebyly někdy jasné, postupem času se mohly i měnit, a také se někdy měnily. Komunistický režim v naší zemi trval totiž dlouho.“ Viz František Černý, *Divadlo v bariérách normalizace (1968–1989)* (Praha: Divadelní ústav, 2008), 6.

typ školy a její ročník tak může existovat pouze omezený počet učebnic, nejvýše dvě až tři.²³

Obraz socialismu je ve slovenských učebnicích podobně jako i v českých velmi stručný a například kontrastnější oproti tomu, co jsme zaznamenali v polských textech. To je dáno výchozími konkursními podmínkami. Téma je také pojato daleko více chronologicky než tématicky. A obraz „reálného socialismu“ je v učebnicích také koncentrován více na politický vývoj, a tedy i na odpor, popřípadě na odboj proti komunistickému režimu.

I on je tu, zejména v učebnicích pro gymnázia, prezentován jako zvnějšku vnucený politický systém, i když toto „vnucení“ má i svůj vnitrostátní aspekt – byla to v letech 1945–1948 především česká část československé politické scény a větší část Čechů, kdo uvěřili novým ideálům. Naopak slovenská společnost, tvořená především venkovským obyvatelstvem, setrvala na sdílených hodnotách a na dále rozvíjených tradicích – slovy učebnice „slovenský rolník byl symbolem pracovitosti, houževnatosti a současně se považoval za nositele křesťanských hodnot a tradic“.²⁴ Odtud pochopíme i celkový obraz let 1945/48–1989/92. Obraz slovenského vývoje v této době je spíše kritický až negativní. Je zdůrazněn personálně pojatý odpor proti komunistické moci, v obrazu industrializace Slovenska po roce 1945 je zdůrazňována úloha katolické církve a jejích představitelů (biskup Vojtaššák), i přímý odboj (Biela légia). Také proces industrializace země je kreslen v kritickém duchu, neboť se při ní nebral ohled na „skutečné potřeby Slovenska“.²⁵ I když nejsou opomíjena statistická data slovenského hospodářského vývoje, je zdůrazněno, že po celou tuto dobu tempo vývoje zaostávalo jak za západní Evropou, tak i za českými zeměmi – viditelné zlepšení nastalo až od 60. let 20. století. Leitmotivem tohoto, znovu opakujeme, povýtce politického obrazu jsou poukazy na centralistické uspořádání státu a na oklešťování politické autonomie Slovenska (pražské dohody 1945, socialistická ústava 1960, úprava zákona o čs. federaci z roku 1970).

Stejní autoři napsali i učebnici pro 8. třídu základní školy, v níž stručněji opakují stejné teze. Poněkud jiný akcent má učebnice pro tentýž typ školy – *Slovensko v novom storočí* –, kterou připravil autorský kolektiv pod vedením Dušana Kováče. Příznivěji hodnotí výsledky industrializace Slovenska, a to

²³ V roce 2008 byl vypsán slovenským ministerstvem školství konkurs na nové sady učebnic, také pro dějepis. Tento krok je provázen značnými diskusemi.

²⁴ Alena Bartlová a Róbert Letz, *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií* (Bratislava: Mladé letá, 2005, 2. vyd. 2008), 141.

²⁵ Bartlová a Letz, *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií*, 140.

nejenom po stránce ryze ekonomické, ale i v jejích sociálních a kulturních důsledcích. Ani ona ovšem nepomíná zřejmou skutečnost, že po celou dobu „reálného socialismu“ trvaly „metody a problémy totalitního systému“ limitující svobodný rozvoj společnosti. Komunistický režim tak měl dvě tváře (jak zní název jedné z kapitol učebnice) – onu politicko-totalitní a pak druhou, řekněme jí modernizační, která přes všechna politická a ideologická omezení přispívala k celkovému rozvoji země.²⁶

Komunistický socialismus měl opravdu minimálně dvě tváře. Zvláště pro období normalizace, období, které slovenské (a také české) učebnice nazývají přechodem „od ideálu k agónii“,²⁷ „umrtvenou společností“,²⁸ či „návratem do starých kolejí“,²⁹ platí, že šlo (alespoň v ČSSR) o specifickou „společenskou smlouvu“ týkající se politické pragmatiky v zájmu zachování „klidu“, vedoucí k jakési individuálně-sociální schizofrenii, rozdělující individuální životy na sféru privátní i veřejně-oficiální. Jedna ze slovenských učebnic tuto situaci považuje za podstatný rys života v socialismu vůbec: „Rodina jako hodnota patřila na Slovensku k tradičně nejvyšším hodnotám. Právě ona vytvářela prostředí, v němž se mohly názory a postoje vyslovovat otevřeně. Lidé se naučili žít jakoby dva životy – jeden oficiální, který byl neutrální anebo loajální k režimu, a druhý neoficiální, kritický k poměrům.“³⁰

A toto je také jediná z analyzovaných učebnic, v níž najdeme užit termín „loajalita“. Jeho zdejší kontext je zřejmý – jde v podstatě o více či méně vynucené anebo (rozšířme dikci citovaného odstavce o kontext dalších učebnic obou států) o sociální korupci vyvolané přitakání režimu. V této souvislosti pak musíme zaznamenat, že zcela na pokraji zájmu, anebo vůbec mimo něj, zůstává problém opravdového souhlasu s komunistickým systémem, který je prokazatelný především pro nemalou část mladé poválečné generace, která jej zčásti sdílela i po velké krizi komunistického socialismu na konci šedesátých let (pro tu druhou její část, která se s ideály svého mládí rozešla, jmenuje jako příklad Pavla Kohouta, Dominika Tatarku či Adama Michníka). Fenomén loajality je tu tak okleštěn – opět vzhledem k jevu

²⁶ Na tento v učebnicích opomíjený aspekt upozornil Július Alberty v referátu Hľadanie európskej domenzie dejín Slovenska a Slovákov v období uhorského štátu na konferenci Ako učiť o dejinách – slovenské stredné školstvo v európskej dimenzii dejepisného vyučovania, konané ve dnech 1. až 3. prosince 2006 v Trenčianských Tepliciach (dosud nepublikováno).

²⁷ Bartlová a Letz, *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií*, 191–92.

²⁸ Dušan Kováč, Ivan Kamenec a Viliam Kratochvíl, *Slovensko vo 20. storočí. Dejepis pre 8. ročník základných škôl*, (Bratislava: Mladé letá 1997), 62–63.

²⁹ Bartlová a Letz, *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií*, 78.

³⁰ Bartlová a Letz, *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií*, 143.

„vnucenosti“ komunistického systému, a to ať už vnějšně (vel)mocensky, či lidsky přirozenou potřebou individuálního či rodinného sociálního či v tragických případech i fyzického „přežití“. Texty učebnic tu tak dávají najevo celkovou distanci k minulému režimu.

Tu dávají najevo i řazením vývoje v socialistických zemích: kapitoly o něm jsou řazeny až za výklad odpovídajících segmentů života v západní Evropě. Tím říkají, že onen druhý typ vývoje byl úspěšnější.

Polsko

Za východisko další z našich případových studií vezmeme učebnici *Człowiek i historia 4*,³¹ neboť je ze všech nejobsažnější. Porovnání všech analyzovaných učebnic ukázalo, že také obsahuje tytéž prvky, jež ve stručnější období najdeme i u ostatních. V těch je ale pojato více chronologicky a je zaměřeno primárně na politické dějiny.³²

V učebnici *Człowiek i historia* je výklad strukturován tzv. tematicky, tedy podle jednotlivých segmentů společenského života, a její časový horizont začíná rokem 1815 a procesem modernizace evropské společnosti. Zahrnuje proto ve svém výkladu i období samotného vzniku socialistických myšlenek. V první kapitole, označené jako Úvod, získá žák základní faktografické informace o politickém vývoji ve světě od roku 1815 a v něm na pěti stranách i základní faktografický přehled o hlavních politických meznících vývoje poválečné střední a východní Evropy, která se dostala do sféry sovětského vlivu.

Tyto pasáže nás budou samozřejmě zajímat nejvíce. Tematicky je tu výklad rozčleněn do následujících oblastí: člověk a hospodářství (kap. II), člověk a společnost (kap. III.), člověk a moc (kap. IV.), člověk a válka (kap. V.), člověk a Bůh (kap. VI.) a člověk a kultura (kap. VII.). V každé z těchto kapitol je pak výklad strukturován do tří částí, nerolišených již samostatnými celky, jež by se k nim přímo vztahovaly; pouze výklad o polských dějinách vždy tvoří samostatnou, poslední kapitolu. Výklad je tedy struktu-

³¹ Jerzy Kochanowski a Przemysław Matusik, *Człowiek i historia 4, Czasy nowe i najnowsze (19 i 20 wiek)*, (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004).

³² Zaznamenat musíme i to, že jde o učebnici určenou pro polská lycea, tedy převedeno do kategorií české školské soustavy, pro naše gymnázia. Jako gymnázium je v současném polském školství označován český druhý stupeň základní školy či nižší stupeň osmiletého gymnázia; k tomu viz G. Pańsko a J. Wojdon, eds., *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgymnazialnym* (Poznań: TAMI, 2003); Jerzy Metrnicki, *Polska edukacja historyczna u progu XXI. wieku. problemy i konstrowersje, Wiadomości historyczne 2001*, Nr. 4 (Warszawa: Spółka Wydawnicza, 2001), 220–26.

rován hierarchicky: obecný světový či evropský vývoj, vývoj v zemích lidově-demokratických (či socialistických) a vývoj v samotném Polsku.

Pro stručnost ponechejme stranou (ostatně známou) faktografii vývoje komunistických režimů, zachycenou ve čtvrté kapitole, stejně jako s ní úzce související výklad o vojenských strukturách (kap. V.). Pominout ale nemůžeme výklad o zrodu socialistických idejí, který nalezneme v kapitole Člověk a společnost, kde je i oddíl „Společenské ideologie“. Na sedmi stranách je tu podán stručný výklad vývoje socialistické myšlenky, respektující proměňující se celkový historický kontext doby. Nejprve je vyložen „Sociální ideál raného socialismu“ (s. 234). Zde je socialismus charakterizován jako hnutí vyrůstající ze specifických zkušeností lidí první poloviny 19. století. S liberalismem se nově rodící se hnutí shodovalo v přijetí ideje pokroku, ale socialismus nepřijímal teorii prostého „vítězného pochodu svobody“, protože právě v něm spatřoval původce sociální nerovnosti. Za její příčinu první socialisté (Saint-Simon, Fourier, Owen) považovali soukromé vlastnictví a náhodné rozdělování produkce.

V rámci toho hnutí se od 40. let 19. století konstitovala jeho komunistická varianta, reprezentovaná marxismem. Po stručném výkladu marxistického učení je celkově zhodnoceno jako výrazně antiindividualistické učení, snadno využitelné (či zneužitelné?) k nastolení totalitního systému vlády a teroru. Na druhé straně se marxismus stal inspirující metodou kritiky sociálních poměrů a jedním z nejvlivnějších ideových proudů moderní doby. Marxismus se dal přizpůsobit k různým sociálním a kulturním podmínkám (Kambodža, Čína), inspiroval i studentská hnutí konce 60. let 20. století v Evropě či některé proudy feministického hnutí. Třetí oddíl se pak zabývá sociálně-demokratickou variantou socialismu, která se zrodila ze sociálního pokroku druhé poloviny 19. století a stála na platformě reformy společnosti a nikoli sociální revoluce.

Přejdeme ale nyní k interpretacím vývoje hospodářského a sociálního, neboť ty se ukazují jako pro naše téma podstatnější. Kapitola Člověk a hospodářství má celkem 80 stran, z toho socialistickému hospodářství je vyhrazeno 28 stran a samotnému vývoji ekonomiky v Polsku 20 stran. Tak velká pozornost tomuto tématu není vůbec náhodná. Výsledky druhé světové války totiž přinesly výrazné „změny ve skladbě polské společnosti“. Prakticky zničeno bylo polské zemanstvo, a to v důsledku německých i sovětských represí a také v důsledku poválečné pozemkové reformy.³³ Holocaust zlikvidoval drobné živnostníky. Obrovské ztráty přinesla programová likvidace

³³ Grażyna Szelańska, *Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje. Część 3. Historia XIX i XX wieku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2003), 365.

polské inteligence za válečných let, a to od obou okupačních mocností – Německa i SSSR. Slabá byla i dělnická třída. Naproti tomu na vzestupu se nacházelo rolnictvo, k čemuž přispěla i poválečná pozemková reforma.³⁴

Nástup socialismu byl provázen i „osvětovou revolucí“.³⁵ Na konci druhé světové války byly na území Polska asi tři miliony negramotných, tj. 20 % obyvatelstva. Na konci 50. let 20. století již absolvovalo základní vzdělání 100 % dětí, ale země stále zaostávala v celkové struktuře vzdělanosti. To bylo prostředí, které umožňovalo jak tvorbu „nové inteligence“, tak ruku v ruce s tím i průnik ideologie do školské výchovy. Jak charakterizuje tento proces jedna z učebnic, šlo o kurikula opřena o „primitivně interpretovanou marxistickou ideologii“.³⁶

Za zásadní otázku pro výklad existence komunistického socialismu považují polské učebnice sociální aspekt. Tím, oč se nároky na loajalitu lidí k němu zakládaly, byla především sociální korupce. Tak jako „salámovou metodou“ byly ve společnosti oklešťovány demokratické instituce a pravidla protirečící komunistickému systému, byly obdobně i korumpovány všechny sociální vrstvy drobnými skutečnými či zdánlivými „výhodami“ a „vymoženostmi“, přičemž byly využívány i prvky společného historického vědomí či generačních a osobních zkušeností z let světové hospodářské krize a druhé světové války. Právě tyto generační zkušenosti považují polské učebnice za rozhodující faktor pro ztotožnění společnosti s novým režimem či alespoň (počáteční) přitakání režimu. Jiným aspektem by tu byl – doplníme – i tradiční rys polského národního a historického vědomí, jímž je historickou zkušeností motivovaný značně kritický postoj k Rusku.

V šesté kapitole této části výkladu interpretující opět dějiny „polského národa a společnosti“ od druhé poloviny 19. století do současnosti je výklad rozčleněn z hlediska vnitřní dynamiky a zároveň i vnějších podmínek vývoje polské společnosti, takže tu najdeme oddíl *Polská společnost 1939–1989*. Tímto časovým vymezením je zřetelně dáno najevo, že vývoj po roce 1945 nelze pochopit bez událostí druhé světové války, která přinesla Polákům obrovské utrpení a ztráty na životech, následně výrazný posun hranic a s tím spojenou migraci obyvatelstva, což se vzápětí projevilo v postojích polského obyvatelstva ke komunistické vládě a jí uskutečňované podobě socialismu.

Učebnice *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje* charakterizuje první poválečná léta jako dobu obrovského společenského entuziasmu, a to především ve městech. Před mnohými se otevíraly dosud netušené možnosti společen-

³⁴ Szelągowska, *Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje*, 365.

³⁵ *Ibid.*, 372–73.

³⁶ *Ibid.*, 373.

ského vzestupu. Entuziasmus a optimismus povzbuzovala i nutná obnova válkou zničené země; právě tady se, dodejme, silně projevovalo polské historické vědomí. O správnosti či alespoň oprávněnosti socialistických idejí bylo proto v Polsku zprvu přesvědčeno dosti lidí. Chyby systému byly považovány – v souladu s oficiální ideologií – za „nedostatky“, které vývoj překoná. Tato víra ostatně vedla i k dosazení Władysława Gomułky do čela komunistické strany v roce 1956.³⁷

V jiné polské učebnici, také určené lyceím (*Historie 3*), nalezneme i vyhovující charakteristiku této podoby socialismu, totiž *stalinismus*. Stalinismus je tu vymezen jako „komunistická varianta totalitarismu, která měla být univerzálním systémem v sovětské sféře vlivu“.³⁸ Tímto pojetím jsou také v polském dějepisném kurikulu vymezeny hranice interpretací celého „reálného socialismu“. Jde o systém, který byl Polsku, stejně jako ostatním „lidově demokratickým“ zemím, vnucen zvnějšku. Stalo se tak přímým politickým i vojenským tlakem, včetně dislokace Rudé armády na území satelitních zemí, a zasahováním do vnitřních záležitostí jednotlivých zemí. Jako jediná výjimka je uváděno Československo, kde došlo k nástupu komunistické vlády pokojnou cestou, bez zjevné sovětské intervence. Nicméně zároveň tato charakteristika obsahuje i vymezení, že stalinismus nebyl uplatňován ve všech zemích zcela stejně a nebyl – a ani nemohl být – prosazován stejnou měrou v jednotlivých obdobích existence komunistických režimů. Jako příklad je uvedeno Československo ve druhé polovině 60. let 20. století či Polsko po roce 1983. Odvolání výjimečného stavu v zemi nemohlo vést zpět před rok 1981, ale pouze k obnovení dialogu mezi vládou a nezávislými strukturami, především Solidaritou, o perspektivách „budoucnosti státu a národa“.³⁹

Chceme-li reflektovat polské pojetí odporu či loajality k socialismu, nelze vynechat otázku náboženskou; šestá část je proto vyhrazena tématu „člověk a bůh“. V ní se dočteme o postavení věřících a církví v „lidovém“ Polsku, především samozřejmě katolické církve. Boj s katolickou církví je v nich výrazně akcentován jako ideologický a politický „úkol“ moci. A byla to právě polská katolická církev, která zvedla prapor odporu proti komunismu. Zcela přirozeně je vyzdvihována úloha papeže Jana Pavla II., výrazně je připomínán ale i kardinál Wyszyński, s jehož jménem jsou spojovány aktivity církve v období 50. a 60. let 20. století.

³⁷ Ibid., 373–74.

³⁸ Bogumita Burda, *Historia 3. Historia najnowsza. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum* (Gdynia: Operon, 2004), 219–20.

³⁹ Burda, *Historia 3*, 308–9.

V této souvislosti stojí za připomenutí i to, že celkový obraz dějin je v polských učebnicích výrazně personifikován: jedna z učebnic například podává periodizaci jednoznačně dělící dějiny lidového Polska na dobu „Bierutovu, Gomułkovu, Gierkovu a Jaruzelského“.

Souhrnně řečeno, obraz socialismu a vztahu Poláků k němu vypadá takto: „reálný socialismus“, tj. systém komunistické vlády v zemích střední a východní Evropy po roce 1945, je jakožto politický systém těmto zemím vnucen, je „exportem revoluce“ či prostěji velmocenské expanze SSSR umožněné porážkou nacismu. Zároveň ale je ideou, která díky generačním zkušenostem měla svou přitažlivost překrývající zjevné či skryté chyby doktríny a její nedemokratické prvky a tendence. Loajalita k tomuto systému byla vyvolávána srovnáváním s předválečnými životními, kulturními i politickými podmínkami, a to přesto, že hospodářský vývoj Polska za dob Polské lidové republiky nebyl zdaleka vyhovující a při srovnání s vývojem v západní Evropě byl jednoznačně nedostačující. Koneckonců byl to také ekonomický krach, který vedl k porážce komunismu v Polsku (a nejen tam). Převažující intencí ve výkladu této dějinné periody je zdůrazňování celkového neztotožnění obyvatel Polska, potažmo celého „socialistického tábora“ s vnucenými především politickými poměry. Právě na ně také polské učebnice jako celek soustřeďují ústřední pozornost. Symptomem tohoto záměru je i řazení kapitol, kdy na první místo v učebnicích je postaven vývoj v západní Evropě a teprve na druhé pak vývoj na Východě. To nutně vyvolává představu o větší úspěšnosti západního modelu vývoje společnosti – což je také pravda.

Německo

Také nové spolkové země SRN (bývalá NDR) byly po roce 1990 postaveny před nutností vytvořit nová kurikula školního dějepisu a napsat i nové učebnice.⁴⁰ A i zde si tento úkol vyžadoval jistý čas. V prvních letech proto tyto země přejaly některé ze „západoněmeckých“ kurikul a učebnic, přičemž je upravily do vlastní „zemské“ podoby. Teprve zhruba od poloviny 90. let 20. století se objevovala nová kurikula a učebnice. Na rozdíl od jiných postkomunistických zemí tu tedy nezačala tvorba nových dokumentů „na zelené louce“, ale byl vlastně aplikován západoněmecký model školního dějepisu a pohledu na dějiny. To, co se zdálo být v prvních letech výhodou umožňující

⁴⁰ Viz např. Heike Christina Mätzing. *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtsunterricht in der DDR* (Hannover: Hahn, 1999).

překlenout roky „přešlapování“, tak jak následovaly především u východních německých sousedů po roce 1990, ukázalo svůj negativní dopad až v dlouhodobějším horizontu. Převzetí západoněmeckého historiografického modelu a pohledu do dějepisných učebnic „nových“ spolkových zemí ustavilo historický normativ v podobě *success story* Spolkové republiky Německo, s nímž je ve většině učebnic přímo komparován vývoj z pohledu učebnic nepochopitelného Sonderweg diktatury SED.⁴¹ Pohled na období trvání Německé demokratické republiky a hodnocení jejího významu se tak výrazně liší v učebnicích v nových a starých spolkových zemích. Dalším problémem především německých učebnic obecně je hledání analogie a srovnávání nacistické a komunistické diktatury v Německu. Bohužel se však žákům nedostává obecného základu, který by jim přiblížil vztah mezi diktaturou a demokracií.⁴²

Německá kurikula⁴³ směřují učivo věnující se vývoji po vzniku dvou německých států k výše zmíněné komparaci vývoje ve Spolkové republice Německo a Německé demokratické republice. Přes shodný rámcový trend v saských a hesenských kurikulech, která byla (včetně učebnic) vybrána pro účely této komparativní studie jako zástupci „starých“ a „nových“ spolkových zemí,⁴⁴ je možné v dějepisné výuce v Sasku vysledovat větší důraz na vývoj v Německé demokratické republice i v tzv. základním kurzu (*Grundkurs*). Na tento výklad zbývá naproti tomu v Hesensku místo až v tzv. pokračujícím kurzu (*Leistungskurs*), ten ale absolvují formou volitelného semináře jen ti studenti, kteří hodlají z dějepisu skládat maturitní zkoušku.⁴⁵

⁴¹ Konrad H. Jarausch, „Die Teile als Ganzes erkennen“. *Zur Integration der beiden deutschen Nachkriegsgeschichten*, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208146/default.aspx>, 3.

⁴² Jarausch, „Die Teile als Ganzes erkennen“, 3.

⁴³ Učební plány dějepisu pro spolkovou zemi Sasko, oficiální stránky saského ministerstva školství (Staatsministerium für Kultus), Sasko: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_gf2001_geschichte.pdf; Učební plány dějepisu pro spolkovou zemi Hesensko, Lehrplan Online Hessen, stránky oficiálního projektu hesenského ministerstva školství: <http://www.lpo-hessen.de/pdf/4.pdf>.

⁴⁴ Bernhard Askani a Elmar Wagener, eds., *Anno 5/6*. Ausgabe Sachsen (Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 1998); Thomas Berger a Hans-Gert Oomen, eds., *Entdecken und Verstehen 9/10. Vom Ersten Weltkrieg bis zum vereinten Deutschland*. (Berlin: Cornelsen, 1999); Hans Ebeling a Wolfgang Birkenfeld, eds., *Die Reise in die Vergangenheit*, Band 3. (Braunschweig: Westermann, 1981); Peter Alter et al. *Grundriss der Geschichte. Dokumente, Band 2, Neuzeit seit 1789* (Stuttgart: Klett/SVK, 1985); Jürgen Weber. *Die deutsche Frage nach 1945*. (Bamberg: Verlag Bamberg, 1986); Ludwig Bernlochner et al., *Geschichte und Geschehen, Thüringen, F6* (Stuttgart: Klett/SVK, 1998); Ernst Hinrichs a Bernhard Müller, *Wir machen Geschichte, Gymnasium Sachsen, Klasse 10* (Braunschweig: Diesterweg, 1997).

⁴⁵ Srovnej například: Učební plány dějepisu pro spolkovou zemi Sasko, oficiální stránky saského ministerstva školství (Staatsministerium für Kultus), Sasko: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_gf2001_geschichte.pdf; Učební plány

Při celkovém pohledu na učebnice lze konstatovat, že pasáží vysvětlujících důvody a formu loajality v socialistické společnosti je v německých (stejně jako v českých) pomálu. Navíc se jedná o velmi krátké pasáže, často o pouhé zmínky ve větě. Německé učebnice zde vykazují jistou výhodu vzhledem k výukové metodě zakládající se z velké části na práci s prameny (*Quellenarbeit*). Některé důležité pojmy jsou tak přiblíženy v pramenech, například dobových dopisech, které jsou v učebnicích zpracovány paralelně k textu.⁴⁶ Výklad a zaměření na nejvýznamnější historické fenomény, které mohou napomoci vysvětlení loajality ve společnosti v komunistickém období, jsou zpracovány nerovnoměrně – týká se to především tématu sociální a konzumní politiky, zásad „gulášového socialismu“, loajality kádrů, pozemkové reformy či vztahu společnosti k církvím.

Sociální a konzumní politika patří mezi témata, která jsou na rozdíl od pozemkové reformy zmíněna ve většině sledovaných učebnic. Nicméně často se zde jedná o pouhý popis obecných nedostatků zásobovacího systému a o informaci o kvalitativním zaostávání východoněmeckého zboží ve srovnání se Západem. Jen málokdy je popisována skutečná podstata problému – spíše se učebnice omezují na tvrzení, že k určitému (západnímu či kvalitnějšímu) zboží měla přístup jen jistá část společnosti. Zřejmě nejjasněji je tato problematika popsána v durynské učebnici *Geschichte und Geschehen*: „Velká část vysokých funkcionářů sice pocházela z dělnické třídy, ale izolovali se stále více od ‚obyčejných lidí‘ a vytvářeli novou třídu – třídu privilegovaných funkcionářů. Oproti ostatním částem společnosti byli dělníci částečně zvýhodňováni, například při přidělování bytů a spotřebního zboží nebo při rozdělování dovolenkových poukazů. Přesto: ve státě ‚dělníků a rolníků‘ nevládli dělníci a rolníci, nýbrž úzká elita.“⁴⁷ Význam gulášového socialismu pro stabilitu socialistických společností zejména v pozdějším období komunistické vlády také není ve zkoumaných německých učebnicích příliš konsekventně vysvětlen.

Dosti nejasně je vysvětlena také podstata získávání loajality u kádrů a vyšších pracovníků. Některé učebnice pojem kádr zmiňují, ale pracují s ním jen omezeně. Saská učebnice *Anno 5/6* přibližuje zřejmě nejjasněji, jak fungovala loajalita kádrů a jakým způsobem si ji systém „vykupoval“: „Místo toho se

dějepis pro spolkovou zemi Hesensko, Lehrplan Online Hessen, stránky oficiálního projektu hesenského ministerstva školství: <http://www.lpo-hessen.de/pdf/4.pdf>.

⁴⁶ Například: Thomas Berger a Hans-Gert Oomen, eds., *Entdecken und Verstehen 9/10. Vom Ersten Weltkrieg bis zum vereinten Deutschland* (Berlin: Cornelsen, 1999), 221.

⁴⁷ Bernlochner et al., *Geschichte und Geschehen*, 1008.

vytvořila ve státě ‚dělníků a rolníků‘ vládnoucí třída. K ní se řadili funkcionáři státní správy, strany, hospodářství, kultury, masových organizací, jako byla například FDGB [Svobodný německý odborový svaz – *Der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund*] a FDJ [Svobodná německá mládež – *Die Freie Deutsche Jugend*], důstojníci armády a policie stejně jako spolupracovníci ministerstva pro státní bezpečnost [StaSi]. Tyto odborné a vedoucí síly, takzvané kádry, jež tvořilo zhruba 400 000 lidí, byly vlastními nositeli diktatury SED. Užívali nejrůznějších privilegií jako například větší byty, přístup ke hodnotnému spotřebnímu zboží, luxusní chaty, nadprůměrné příjmy, stejně jako lepší vyhlídky na kariérní uplatnění pro sebe a své děti. Tato privilegia normálnímu občanovi naznačovala, že naplnění socialismu se stalo pouze čistou ideologií.⁴⁸ Hrozby sociální či profesní exkluze odpůrců režimu a neustálý nátlak prorežimních složek zmiňují učebnice na více místech a v obou zemích. Velmi výstižný citát zprávy jednoho sedláka nuceného k přistoupení ke kolektivizaci nabízí berlínské vydání učebnice *Verstehen und Entdecken*: „Můj syn studoval Technickou vysokou školu [THU] v Drážďanech a oni [muži, kteří ho neustále přesvědčovali, aby vstoupil do JZD – pozn. aut.] se vyjádřili v tom smyslu, že v případě mého odmítnutí by mohl být syn z THU vyloučen“.⁴⁹

Saská i v ostatních ohledech velice podrobná berlínská učebnice téma církve vůbec nezmiňuje, naopak durynská učebnice *Geschichte und Geschehen* věnuje celou jednu podkapitolku tématu *Kirche im Sozialismus* a podrobně líčí vývoj východoněmecké evangelické církve od její odluky od celoněmeckého svazu v roce 1969 až po vznik *Kirche im Sozialismus* v roce 1978, kdy došlo k dohodě duchovních s prvním tajemníkem strany Erichem Honeckerem. Není zde ovšem opomíjen ani protirežimní osten, jenž zůstal v evangelické církvi zachován a umožňoval přežití a podporu mnoha protirežimních uskupení.⁵⁰

Výzkum vybraných německých učebnic tak naznačuje dva základní poznatky či trendy, jeden specifický pro Německo, druhý v podstatě shodný s ostatními komparovanými zeměmi. Prvním poznatkem je skutečnost, že se učebnice ze západní a východní části Německa významným způsobem odlišují především ve formě a rozsahu pohledu na období trvání Německé demokratické republiky. Nové spolkové země, pro něž jsou dějiny Německé demokratické republiky významnější, přizpůsobují tomu svoji výuku dějepi-

⁴⁸ Askani a Wagener, eds., *Anno* 5/6, 305.

⁴⁹ Berger a Oomen, eds., *Entdecken und Verstehen* 9/10, 221.

⁵⁰ Ludwig Bernlochner et al., *Geschichte und Geschehen*, Thüringen, F6 (Stuttgart: Klett/SVK, 1998), 999.

su a věnují se podrobněji především společenskému vývoji v NDR – mimo jiné i proto, že mnoho odlišností v mentalitě současných *Ossis* od *Wessis* je možné odhalit a zdůvodnit jen pomocí detailního pohledu na politické a společenské dějiny NDR. Pro budoucí generace a dovršení „mentalitního sjednocení Německa“ je však kontraproduktivní, že k tak závažné diferenci v pohledu dochází právě v této významné otázce. Druhým poznatkem této komparace je skutečnost, že otázka loajality, tedy proč fungovalo a přežilo socialistické zřízení po dlouhé období bez masivních protestů obyvatel, není v učebnicích, a to ani východní ani západní části Německa, konsekventně a dostatečně zodpovězena.

Závěr

Nakonec nezbývá než se zamyslet nad nejožehavější otázkou, kterou dějepisná kurikula a učebnice přinejménším navozují: Odkud pramení ona „zdrženlivost“ k celkovému pochopení socialismu? Vyčerpávající odpověď na ni zatím nemáme. Lze proto pouze poukázat na některé souvislosti.

Problém loajality k socialismu a v socialismu je pro současnost stále ještě příliš živou minulostí, před níž panuje ostych. Zdůrazňování odporu či pohnuté pasivní resistance ke komunistickému systému není pouze ideologickou figurou; je výrazem i jistého sociálně-psychologického nastavení v období velkých sociálních změn. Mohli bychom například poukázat na interpretaci habsburské monarchie v československém dějepisném kurikulu po roce 1918. I tady negativní vidění převládalo. Uvádíme ovšem tento příklad s plným vědomím konkrétní nesrovnalosti obou dějinných situací – nejde tolik o ně jako o sociálně-psychologickou reflexi, která nikdy není – a ani nemůže být – identická se samotným „objektivním“ historickým děním. Avšak bez tematizace tohoto „problému loajality“ se nebude možné obejít. Jak poznamenali autoři projektu společné francouzsko-německé učebnice, „dějiny lidových demokracií patří plně k dějinám evropským. Zkoumání etap jejich dějin, jejich společných rysů a odlišností umožní pochopení toho, co prožilo obyvatelstvo východní Evropy [...] od konce druhé světové války do roku 1989“.⁵¹ Pokud krok k vysvětlení této loajality, či spíše těchto loajalit, neučiníme, neporozumíme ani sami sobě.

⁵¹ *Deutsch-Französisches Geschichtsbuch* (Stuttgart: Klett/SBV, 2004).