

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Ideologické aspekty vzdělávání v socialistickém
Československu. Projevy ideologických prvků
v učebnicích pro střední školy.**

Eva Píšová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra politologie a mezinárodních vztahů

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství základů společenských věd pro střední školy,

Učitelství, geografie pro střední školy

Diplomová práce

Ideologické aspekty vzdělávání v socialistickém

Československu. Projevy ideologických prvků

v učebnicích pro střední školy.

Eva Píšová

Vedoucí práce:

PhDr. Vladimír Naxera

Katedra politologie a mezinárodních vztahů

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, červenec 2014

.....

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Vladimíru Naxerovi za vstřícnost a cenné rady.
Velký dík také patří mé rodině za neutuchající podporu, kterou mi poskytuje.

Obsah

1	ÚVOD	1
2	IDEOLOGIE A OBLAST VZDĚLÁVÁNÍ	5
	2.1 Teorie ideologie	6
	2.1.1 Historický vývoj termínu	8
	2.2 Pronikání ideologie do školního vzdělávání	12
	2.2.1 Konkrétní přístupy zkoumající vliv ideologií na vzdělávání	14
3	IDEOVÉ ZÁKLADY SOCIALISMU A VZDĚLÁVÁNÍ	
V	SOCIALISTICKÉM ČESKOSLOVENSKU	20
	3.1 Prvky československé socialistické/komunistické ideologie	23
	3.1.1 Vazba na SSSR	26
	3.1.2 Společenské uspořádání státu a jeho „historické kořeny“ ..	27
	3.1.3 Socialistický člověk.....	30
	3.1.4 Obraz světa	32
	3.2 Systém vzdělávání v Československu a jeho ideové základy	34
4	PROJEVY IDEOLOGIE VE VYBRANÝCH STŘEDOŠKOLSKÝCH	
UČEBNICÍCH	39
	4.1 Branná výchova	39
	4.2 Občanská nauka	44
	4.3 Dějepis	50
	4.4 Literatura	57
	4.5 Shrnutí	61
5	ZÁVĚR	65
6	SEZNAM LITERATURY	68
	6.1 Literatura	68
	6.2 Seznam školních učebnic	73
	6.3 Zákony a dokumenty	74
7	RESUMÉ	75
8	PŘÍLOHY	76

1 ÚVOD

Školní vzdělávání umožňuje koordinované přenášení vědomostí na novou mladou generaci. Kdo však určuje, jaké konkrétní znalosti budou považovány za nutné k osvojení? Oblast vzdělávání jako součást veřejné sféry podléhá kontrole a organizaci státu. Státní aparát zasahuje do tvorby kurikula¹ a přiděluje vybraným znalostem oficiální či legitimní status. Schvaluje také učební materiály a pomůcky. Škola patří mezi instituce formující hodnotový systém a spoluutvářející světový názor jedince. Obsah vzdělávání v sobě většinou zahrnuje prvky, které mají za úkol legitimizovat dosavadní způsob fungování společnosti a převládající ideologii, což se jeví jako vysoce významné pro udržení stávajícího politicko-společenského systému (Apple 2004: xxii). Tento fenomén sledujeme zvláště patrným v autoritářských a totalitárních režimech, kde stát věnuje velkou pozornost výchově loajálních občanů. Nicméně, stejnou strategii ale jiné prostředky využívají i demokracie (ibid.). Prostřednictvím škol šíří politické režimy s totalitárními elementy ideologické postuláty do myslí žáků, s cílem směřujícím až k vytvoření „nového člověka“, který by slepě následoval ideje a rozhodnutí vládnoucí skupiny (Vojtko 2012: 130–131). Aby vládnoucí systém dosáhl úspěchu v indoktrinaci, využívá různých více či méně viditelných prostředků. Nás bude zajímat, jak se projevují ideologicky motivované zásahy v učebnicích pro střední školy.

Tématem průniku ideologií do vzdělávací praxe se zabývají různí autoři. V českém a slovenském prostředí jde o poměrně málo prozkoumanou problematiku. Dlouhodobě a v souladu se současnými světovými proudy výzkumu na tématu pracují slovenští autoři Ondrej Kaščák a Branislav Pupala. Ve svých studiích akcentují pronikání neoliberální ideologie do vzdělávací praxe zemí s demokratickým zřízením. Poukazují na prorůstání ekonomické logiky do správy společenských záležitostí. Mechanismy ovlivňování vzdělávacího obsahu se dlouhodobě zabývá americký pedagog Michael Apple, který kriticky posuzuje ideologické vlivy působící na školství jako celek, a tedy i na obsah kurikula. Jeho dílo nese sociálně-kritický rozměr, popírá zdánlivou neutralitu informací předávaných ve školách. V českém prostředí provedli kvalitativní analýzu učebnic v souvislosti s ideologickou zátěží Petr Blažej a Tibor Vojtko.

¹ Definice kurikula viz níže

V naší práci se budeme zabývat prosakováním ideologických prvků do vyučování na středních školách v prostředí socialistického Československa ohraničeného roky 1948 až 1989. Konkrétní projevy ideologie vyhledáme ve vybraných česky psaných učebnicích určených pro výuku na středních školách, konkrétně gymnáziích a středních odborných školách. Zvolené učebnice pocházejí ze sedmdesátých a osmdesátých let minulého století, z doby, kdy systém středoškolského vzdělávání nabyl určité stabilní podoby, která s menšími variacemi existovala až do pádu režimu. Totéž platí pro vládnoucí ideologii, která po rozporech z šedesátých let získala stálou formu. Zaměříme se na vyučovací předměty z humanitní větve a brannou výchovu, kde nalezneme projevy ideologie v nejvýraznější podobě. Obecné cíle výchovy směřují ke kultivaci a rozvoji osobnosti. V politických systémech obsahujících totalitní aspekty humanistický ideál přebíjejí mocensky orientované požadavky vládnoucí strany (Vojtko 2012: 53).

Námi vybrané předměty kromě poskytování faktografických znalostí silně působí na oblast hodnot a postojů, předurčují tak budoucí vztah studentů k politickému a společenskému systému. Výuka dějepisu formuje historické vědomí jedince, které poskytuje vodítka pro orientaci v době jím prožívané. Vybraná literární díla umožňují pohlédnout na historické období a prvky reality optikou určitého autora, jehož názory a životní pouť mohou ovlivnit smýšlení žáků. Asi nejpodstatnější roli zastává občanská nauka, která všeobecně legitimizuje stávající společensko-ekonomický systém a zaciluje na výchovu budoucího občana. Učební látka seznamuje studenty s fungujícím společenským uspořádáním a vykresluje alternativní možnosti, přičemž jí nelze nepřisat normativní charakter. Vzhledem k nutnosti schválení učebních plánů státními orgány a faktu, že je píší lidé žijící v daném systému, podporují výsledné didaktické texty vládnoucí ideologii. Další výrazně ideologicky podbarvený předmět branná výchova připravoval žáky na možný válečný konflikt. Učebnice zobrazovaly potenciálního nepřítele a popisovaly konkrétní aspekty budoucí války.

Cíle práce zahrnují nastínění jednak vybraných přístupů, které zkoumají průnik ideologie do obsahu vzdělávání, jednak charakteristických rysů politické ideologie aplikované v socialistickém Československu. Hlavní cíl spočívá v dohledání ideologických aspektů v učebnicích pro výuku na středních školách, konkrétně v předmětech občanská výchova, český jazyk a literatura, dějepis a branná výchova.

Témata ideologického zatížení rozdělujeme do čtyř okruhů – vazba na SSSR, uspořádání společnosti spolu s jeho historickými kořeny, pozice jedince – socialistického člověka v systému a nakonec obraz světa jako celku. Vycházíme z předpokladu, že obsah učebnic nelze považovat za neutrální soubor informací, naopak učebnice odrážejí převládající státní ideologii. Analýza proběhne v souladu s kvalitativním přístupem, identifikací ideologicky zatížených formulací spolu s využitím vymezených okruhů bude doloženo specifické prorůstání socialistické ideologie do učebních materiálů. Cílem práce není poskytnout vyčerpávající přehled obsahu veškerých vydaných učebnic v daném období, ale vyhledat a s ohledem na nastolená kritéria identifikovat ideologické zatížení učebnic.

Ve druhé kapitole práce věnujeme pozornost samotnému termínu ideologie a teoriím, které zkoumají průnik ideologických aspektů do školního vzdělávání. Po představení několika základních pojmů z oblasti pedagogiky objevujícími se v textu, zmíníme historický vývoj slova ideologie a různé významy, kterých během let nabývala společně s přístupy významných autorů. Další část obsahuje nástin děl, která zohledňují vztah ideologií a školství. Využijeme především přístupy výše zmíněných autorů M. Applea a Kaščáka s Pupalou. Definujeme základní termíny a mechanismy, pomocí kterých ideologie prostupuje do obsahu vzdělávání.

Další kapitola popíše ideové základy socialistického režimu v Československu, které se promítaly do učebních materiálů. Jednotlivé ideologické aspekty zařadíme do čtyř zmíněných kategorií. První kategorie poukazuje na hierarchicky pojatý vztah Československa k Sovětskému svazu, druhá představuje uspořádání československé společnosti zahrnující vykreslení protikladného, primárně z ekonomických vztahů vycházejícího nastavení „nepřátelských“ států, dále zohledňuje roli Komunistické strany Československa ve státě a představuje historické tradice, na které údajně navazovala a v nichž hledala legitimizaci pro svou vládu. V okruhu následujícím hraje roli tzv. socialistický člověk, který v optimálním případě jedná určitým způsobem a nahlíží na svět kolem sebe ideologicky konformním prizmatem. Tato entita je žádoucím konečným cílem socialistické výchovy (Ladman 1987: 5). Poslední kategorie zahrnuje pohled na svět, ve kterém jedinec existuje. Popisuje povahu mezinárodního systému jako celku, pozici Československa v něm a vztah k zemím, které nepatřily k východnímu bloku. Jednotlivé kategorie nelze považovat za samostatně stojící. Naopak existuje mezi nimi propojení a navzájem se doplňují, aby

vytvořily kompletní obraz. V druhé polovině kapitoly zmíním organizaci a historický vývoj tehdejšího systému vzdělávání.

Čtvrtá kapitola obsahuje samotnou analýzu učebnic. Jedná se o české učebnice schválené pro účely středoškolského vzdělávání. Zkoumané učebnice, sepsané v 70. a 80. letech, byly vydávány několik let po sobě většinou s menšími úpravami. Zkoumaný vzorek zahrnuje učebnice dějepisu, literatury, občanské nauky a branné výchovy. Ideologické aspekty nalezené v textu rozdělíme do výše uvedených čtyř okruhů. Na závěr výsledky analýzy shrneme.

Seznam literatury obsahuje vzhledem k tématu především české odborné publikace z oblasti historie, společenských věd a pedagogiky. Jde povětšinou o výsledky současného výzkumu, které kriticky zhodnocují éru socialistického vzdělávání a společenského systému. K dokreslení ideových zásad československého socialistického režimu záměrně využíváme ideologicky zatížené dobové zdroje. Cizojazyčnou literaturu zastupují do češtiny nepřeložené publikace M. Applea. Další oddíl použité literatury tvoří učebnice pro střední školy, které slouží jako primární zdroj k analýze.

2 IDEOLOGIE A OBLAST VZDĚLÁVÁNÍ

Pro zkoumání problematiky pronikání ideologie do oblasti školního vzdělávání musíme nejdříve ujasnit několik pojmů. Prvním z nich je kurikulum. Kurikulum lze charakterizovat a klasifikovat několika způsoby. Walterová uvádí definici z materiálů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Kurikulum zde zahrnuje „veškerou zkušenost, kterou žák získá v průběhu školní docházky, vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky, zdroji a dalšími faktory, které ovlivňují učební situaci ve třídě“ (Walterová 1994: 9). Zmíněná definice odpovídá tzv. širšímu pojetí kurikula, do kterého řadíme jednak oficiální dokumenty, jednak zkušenosti získané jednotlivými žáky na půdě školy během výuky i mimo ni. Užší pojetí zaměřuje pozornost na oficiální dokumenty. Obsahuje učební plán, kde nalezneme probíranou látku a souhrn dovedností, které si má žák osvojit, vzdělávací cíle, výukové metody a formy a časové rozložení výuky (Greger 2006: 120–121).

Termín kurikulum jako takový nebyl u nás do roku 1989 používán. Pedagogický slovník nabízí tři hlavní významy tohoto pojmu. První pojetí jej určuje jako vzdělávací program a projekt, druhé jako průběh a obsah studia. Poslední poukazuje na zkušenosti ve škole získané, jejich plánování a hodnocení. Podrobněji dělíme kurikulum na tři druhy – zamýšlené, realizované a dosažené (Průcha – Walterová – Mareš 2003: 110). Plánované či zamýšlené kurikulum, které nabývá formy psaných dokumentů, odpovídá výše zmíněnému užšímu pojetí. Slouží jako podklad pro pedagogy během výuky. Realizované (prezentované) kurikulum odkazuje na učivo předávané prostřednictvím pedagogické praxe žákům. Dosažené či osvojené kurikulum soustředí pozornost na žáka, na to, jak si individuálně osvojil probrané učivo (Greger 2006: 122). Posledním, stále častěji frekventovaným pojmem je skryté kurikulum (hidden curriculum). Pedagogický slovník je definuje slovy „zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu“ (Průcha – Walterová – Mareš 2003: 214). Řadíme sem školní a třídní klima, dále „hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojují od učitelů a spolužáků“ (ibid.). Skrytost spočívá ve faktu, že určité prvky chápeme jako samozřejmé, i když se ve skutečnosti jedná o sociální konstrukt nebo konvence. V tomto ohledu bývají školy často osočovány z výchovy, která žáky směřuje ke konformismu (Havlík – Kořa 2007: 113) nebo přehnané poslušnosti (Apple – Franklin 2004: 61).

Předložili jsme několik pojetí a klasifikací kurikula, přičemž pro naši práci pokládáme za podstatné kurikulum v užším slova smyslu. Pro další postup zdůrazníme, že kurikulum nelze chápat jako neutrální a čistě objektivní fakt. Na školský systém, jeho aktéry i oficiální materiály působí různé faktory. Lze identifikovat vlivy ekonomické, politické a společenské. Obsah kurikula nabývá různých variant podle tradic a národní kultury daného státu a promítá se do něj aktuální hierarchie hodnot (Walterová 1994: 9). Školství funguje vždy v nějakém sociálním kontextu, v určitém časovém a prostorovém rámci (Veselý 2006: 16; Kopecký 2006: 76). Kurikulum proto nelze vidět jako neměnný fakt, jeho obsah prochází evolucí v souladu s vývojem společnosti, protože aktivně reaguje na nové okolnosti a požadavky vzdělávací praxe (Jireček 2011: 26).

Pokud vezmeme v potaz námi sledované období, tedy léta nadvlády komunistické strany v Československu v letech 1948–1989, vyjímají se jako nejpodstatnější vlivy politické. Zásahy do kurikula a organizace školství cílily na výchovu loajálních členů společnosti, kteří by akceptovali nastolený politický systém, čímž by bylo zajištěno jeho setrvání. Vláda KSČ s sebou nesla specifický soubor idejí, které implantovala do oficiálních materiálů, včetně těch školských. Právě soubor konzistentních idejí, který lze nazvat ideologií (podrobněji viz níže), uplatňuje velký vliv na obsah učiva. Některá témata dostávají více prostoru než jiná, interpretace událostí nemusí být nutně neutrální, předávané hodnoty odpovídají zájmům vládnoucích struktur apod. Pro další postup bude nezbytné si pojem ideologie podrobněji definovat a později ukázat různé teorie, které se průnikem ideologie do vzdělávání zabývají.

2.1 Teorie ideologie

Na ideologii lze obecně pohlížet ze dvou úhlů. Zaprvé ji můžeme chápat jako společenský fenomén figurující v myšlení lidí takřka od nepaměti. Druhá možnost zahrnuje kategorizovat ji jako odborný pojem, který se stává objektem vědeckého zkoumání (Šaradín 2001: 7). Jakých obsahů tedy ideologie nabývá? Heywood uvádí např. soustavu politických názorů, soubor tezí zaměřených na jednání, ideje vládnoucí třídy, světový názor vybrané společenské skupiny, ideologii jako prostředek legitimizace politického uspořádání... (Heywood 2005: 23). Jedná se o určitý soubor myšlenek, myšlenkový systém, jehož neoddělitelnou součástí tvoří

otázka moci koncentrované ve skupině jednotlivců. S existencí dominantní skupiny se pojí otázka legitimizace této moci (Eagleton 1991: 5). Z pohledu jedince ideologie napomáhá při poznávání okolního světa, poskytuje vodítko v sociální interakci a některých situacích, významnou roli hraje emoční stránka osobnosti člověka. Prostřednictvím prolínání faktů a hodnot se oslabuje racionální složka uvažování (Vojtko 2012: 24). Ideologie také vykonává funkci „sociálního pojiva“, které drží členy skupiny nebo třídy pohromadě. Umožňuje jedinci sociální zařazení mezi osoby se stejnými názory a osobní identifikaci (Vojtko 2013: 151). Systém idejí může buď přirozeně vyplynout z vývoje společnosti, nebo představuje ideologii vnucenou shora. Ideologie je nicméně vždy úzce propojena s praxí i proto, že často slouží jako podnět k činům a vodítko v následném procesu (Heywood 2005: 20 a 22–23). Henry Giroux (1997: 74–75) poukazuje na její mentální povahu, která ústí v psychologické a behaviorální dopady.

Eagleton uvádí šest způsobů definice ideologie. První způsob k ní přistupuje neutrálně a zdůrazňuje praktický život jedinců. Definuje ji slovy „obecný materiální proces produkce idejí, názorů a hodnot v sociálním životě“ (Eagleton 1991: 28). Druhé pojetí odkazuje na ideje jako symbol životních zkušeností významné skupiny. Další bod věnuje pozornost už zmíněné legitimizaci zájmů jedné skupiny oproti konkurenci, obsahem zájmů musí být zachování nebo změna politického systému. Ideologii dále chápeme jako sjednocující prvek. Jde o důsledek propagace a legitimizace zájmů dominantního uskupení, pomocí kterých si vládcí zajišťují obecnou podporu. Odklon od neutrálního pojetí zaznamenáváme v bodě pátém. Legitimizace ideologie probíhá za pomoci překrucování faktů a přetvářky, skrývající pravé úmysly. Poslední bod poukazuje na existenci klamavých idejí, které vyvstávají jako následek materiální struktury společnosti (Eagleton 1991: 29–30). Ideologie tímto nabývá negativních rysů. Mezi představitele posledního přístupu patří Karel Marx, který ideologii posuzuje jako falešné vědomí zamlžující skutečný svět a ukazující převrácený obraz materiálního světa (Šaradín 2001: 23; Freedon 2003: 5). Obecně shrnuje podstatu všech ideologií Heywood. Ideologie směřují do současnosti a budoucnosti a mají praktický přesah, poskytují jak náhled na stávající uspořádání společnosti ve formě světového názoru, tak navrhují model budoucí ideální společnosti. Propojení ideologie s praxí spočívá ve faktu, že obsahuje souhrn způsobů možné změny současného systému směrem k vysněné společnosti (Heywood 2005: 28).

2.1.1 Historický vývoj termínu

Jak vyplývá z výše uvedeného, pro termín ideologie neexistuje jedna obecně uznávaná definice (Eagleton 1991: 1). Podívejme se nyní na její historický vývoj. Ideologie v průběhu let nabývala rozdílných obsahů a konotací, které jí připisovali různí badatelé. Pojem poprvé použil francouzský filozof Antoine Destutt de Tracy roku 1796 (Šaradín 2001: 20). Období 18. století se neslo v duchu pozitivismu, který usiloval o možnost zkoumání společnosti s podobnou precizností, s jakou pracují přírodní vědy. I de Tracy chtěl vytvořit nauku o idejích postavenou na možnosti empirické verifikace (Freeden 2003: 4–5). Jeho současník Napoleon vědu o idejích odmítal s poukazem, že není použitelná v oblasti praktické politiky. V tomto případě obdržela ideologie politický obsah. Sám de Tracy ji ovšem posuzoval z vědeckého hlediska a chápal neutrálně (Šaradín 2001: 22–23).

Posílení negativního pohledu na ideologii přichází s dílem Karla Marxe a Bedřicha Engelse *Německá ideologie*. Ideologii připisují pejorativní nádech, protože zobrazuje člověka a vše s ním spojené „převráceně“. Ideologie podle nich zastírá protiklady plynoucí z kapitalistického uspořádání, čímž zachovává společenskou jednotu buržoazii ovládané společnosti. Proletariát považuje vykořisťování za přirozené. Ideologie umožňuje vládcům vystupovat v dominantním postavení, neboť ideje vládnoucí třídy odpovídají převládající ideologii. Dále jim zajišťuje výkon sociální kontroly. Úkol marxismu spočívá v „demaskování“ takovýchto ideologií (Freeden 2003: 5–7). Model uspořádání využívaný Marxem a Engelsem konstatuje, že vztah mezi výrobními silami a výrobními vztahy ovlivňuje podstatu základny, která následně určuje nadstavbu, kam spadá vše krom ekonomiky (Šaradín 2001: 24–25). Vládnoucí ideologie se mění spolu s nástupem nové třídy vlastníků, přičemž dochází k likvidaci ideologie předchozí. Konečná změna přichází s vítězstvím proletariátu a odstraněním třídního uspořádání. S poslední sociální revolucí zmizí i ideologie, neboť zájmy proletariátu odpovídají zájmům společnosti. Proletariát navíc nepotřebuje žít v iluzích (Heywood 2005: 25). Autoři dělí Marxova díla na dvě etapy. Výše nastíněné řadí k „mladému Marxovi“. Pozdní díla Marxe a Engelse nepokládají ekonomickou základnu za hlavní a jediný určující faktor pro charakter nadstavby. Mezi obsahem nadstavby, například politikou a filozofií, probíhají interakce. Vzájemné ovlivňování není patrné jen v rámci nadstavby, ale dotýká se i základny. Vztah těchto dvou prvků už není pouze jednostranný. Ideologii chápou buď neutrálně – jako soustavu idejí

z oblasti filozofie, práva, politiky či umění, které nalezneme v nadstavbě, nebo jí přidělují hodnotící charakteristiku. Pozitivně hodnotí komunismus, protože reprezentuje vědeckou teorii společnosti, negativně vše ostatní (Šaradín 2001: 27–28).

Na marxistické pojetí navazuje V. I. Lenin, který kladně posuzuje „socialistickou ideologii“. Ideologie v jeho případě označuje “soubor konzistentních myšlenek, které inspirují specifickou skupinu nebo třídu v prosazování politických zájmů, o kterých soudí, že jsou žádoucí“ (Eagleton 1991: 44). Negativně chápe ideologii buržoazní a imperialistickou. Socialistickou ideologii hájící zájmy proletariátu oproti ostatním považuje za vědecké uchopení společnosti. Nositelkou ideologie je komunistická strana. Ideologie využívá ke svému šíření a zakořenění ve společnosti propagandu, jejíž cíl spočívá v podpoře dominantní pozice strany (Šaradín 1991: 32). Pozitivní chápání komunistické ideologie a propagandy objevíme v příručkách určených pro ideovou výchovu v Československu (např. Juríková 1989 nebo ÚV ČSM 1963). Miloslav Chlupáč dělí ideologickou propagandu na kladně chápanou – komunistickou a negativní – buržoazní. Komunistická verze stmeluje společnost a brání socialistické státní zřízení proti destruktivním nepřátelským idejím pocházejícím z kapitalistických zemí (Chlupáč 1978: 11, 16).

Sociolog Karl Mannheim navázal v určitém slova smyslu na Marxe. Ideologie podle něho odráží veškeré historické souvislosti a sociální prostředí, není podstatné, zda systém naplňuje rysy kapitalismu. Ideologii nechápe pouze jako prostředek k manipulaci mas (Freeden 2003: 12–13). Přidává ještě psychologickou rovinu, charakteristickou sebeklamem a překrucováním, pramenící v psychice jednotlivců (Eagleton 1991: 109). Aniž by si toho byl jedinec vědom, jeho myšlení a jednání ovlivňuje ideologie, která distribuuje zvyky a rituály dané společnosti. Iracionalitu a „přirozenost“ některých zvyků lze demaskovat, když společnost dosáhne vyššího vývojového stádia. Ve své knize *Ideologie und Utopie* popisuje Mannheim utopii jako vizi ideální společnosti, kterou chtějí prosadit podřízené skupiny. Problém spočívá v tom, že dosavadní uspořádání hodnotí jen negativně, bez ohledu na skutečná fakta (Freeden 2003: 12–13). Zatímco ideologie reprezentuje zastaralé myšlenky, utopie míří do budoucna, ale je nerealizovatelná (Eagleton 1991: 109). Pojetí ideologie dělí na dva typy – dílčí a totální. Dílčí označuje ideje jednotlivců, totální pojetí obsahuje *Weltanschauung*, tj. světový názor třídy nebo společnosti odpovídající určité

historické etapě. Ideologie podle Mannheima odráží názory dominantní skupiny a podporují jí nastavené společenské uspořádání. Ideologie pak nepředkládají objektivní fakta, ale svůj náhled na realitu (Heywood 2005: 26).

K marxistům řadíme italského teoretika Antonia Gramsciho, který přispěl teorií ideové/ideologické hegemonie. Gramsci zacílil pozornost na způsob ovládnutí obyvatelstva ve vyspělých průmyslových zemích. Vládnoucí skupina nadále nemusí využívat donucení prostřednictvím represivních složek k zachování své existence. Nově šíří normy a imperativy, které poskytují vládnoucí třídě legitimitu (Giroux 1997: 6). Donucovací sílu státu nahrazují kulturní prostředky, ideologie už není doménou státu, ale vzniká prostřednictvím jednotlivců, především intelektuálů, nebo skupin, pro které používá název občanská společnost. Výsledkem je masový souhlas obyvatelstva, které vidí uměle vytvořený obraz reality jako přirozený. Ideologie je tvořena záměrně, ale přijímána nevědomě (Freedon 2003: 20). Ideová hegemonie vždy naplňuje dvě kritéria. Za prvé, životem lidí prostupují zásady a jevy vycházející z ekonomického uspořádání státu. Za druhé, výše nastíněné ideologicky podbarvené kategorie považují občany za neutrální. K iluzi neutrality přispívají intelektuálové, kteří vládnou mocí legitimizovat ideologické prvky (Apple 2004: 9). Ideologickou hegemonii lze chápat jako „formu kontroly, která nejenže manipuluje vědomím [člověka – pozn. autora], ale také prostupuje a konstituuje dennodenní prožitky, které utváří chování jedince“ (Giroux 1997: 6). Dominantní skupina uplatňuje svou moc k vytvoření široce sdíleného pohledu na společnost. Popsaný mechanismus umožňuje dominantním aktérům určit, co bude považováno za legitimní či přípustné a definovat sociální potřeby a situace (Apple 2003: 6). Mechanismus uplatňuje buržoazie v kapitalistickém uspořádání. Hegemonie prostupuje všemi sférami života společnosti. Likvidaci buržoazní hegemonie zajistí vítězství socialistických hodnot (Heywood 2005: 25). Hegemonii nenalezneme jen v kapitalismu, i když je pro něj typická, protože zde stát spoléhá na souhlas občanů spíše, než na donucení. Použitím represivních složek by riskoval ztrátu legitimacy (Eagleton 1991: 116). Gramsci pojem ideologie posouvá od souboru idejí k „žité, navyklé sociální praxi“, složené z nevědomé sociální zkušenosti a vlivu formálních institucí (Eagleton 1991: 115).

Nový zúžený pohled na ideologie odráží zkušenosti s nedemokratickými režimy v meziválečném období a bipolární konfrontací. Autoři zaměřují pozornost hlavně na praktikovaný nacismus a komunismus. Ideologie pojmají jako

„myšlenkové systémy, které si nárokují monopol na pravdu a odmítají tolerovat myšlenky a názory s nimi neslučitelné“ (Heywood 2005: 27). Mezi představitele daného směru řadíme Hannah Arendt, která upozorňuje na stvořitelství ambice některých politických režimů. Nový člověk má být vytvořen za pomoci ideologické indoktrinace v masovém měřítku a vyrván ze svých kořenů. Šíření ideologie doplňuje teror. Obyvatelstvo se následně podřídí jedné politické straně vedené „zbožštělým vůdcem“ (Balík – Kubát 2004: 37). Každá ideologie zahrnuje totalitní prvky, které se naplno projeví až v totalitním systému. Ideologie v tomto slova smyslu nabývá negativního charakteru (Šaradín 2001: 46). Carl J. Friedrich a Zbigniew Brzezinski rozpracovávají teorii nedemokratických režimů. Jako jednu ze šesti podmínek pro zařazení mezi totalitní systémy uvádějí obecně přijatou oficiální ideologii obhajující mocenskou pozici vládnoucí strany. Podobné pojetí nalezneme u teoretika Juana J. Linze, kde ideologie přispívá k politické mobilizaci občanů (Balík – Kubát 2004: 36–39). Politickému systému v Československu z let 1948 až 1989 bývají připisovány přídomky totalitní či autoritářský. Odborníci se neshodují na definici pojmů ani na zařazení vývojových fází Československa pod jednotlivé kategorie. Za totalitní bývá považováno období let 1948 až 1953. Juan J. Linz je však označuje za kvazi-totalitní (Balík – Kubát 2004: 60–61). Se smrtí Stalina registrujeme posun směrem k autoritářskému systému, ač zůstávají zachovány některé rysy totalitní, tento režim nazýváme posttotalitním. Ideologie v něm stále ospravedlňuje mocenské nároky strany a vykresluje vizi budoucnosti, ale občané k ideologickým postulátům ztrácejí důvěru a vládnoucí garnitura nechápe ideální společnost jako realizovatelnou. Ideologie zůstává přítomna, ale nabývá ryze formálních rysů (Kubát 2005: 88–89).

V naší práci budeme ideologii chápat spíše neutrálním způsobem jako soubor koherentních idejí propojený s politickou praxí. Neutrální pojetí obsahuje prvek dynamický a statický. Dynamika spočívá v ovlivnění a aktivizaci politické činnosti, staticnost pojímá ideologie ve smyslu souboru názorů ohraničené pospolitosti (Šaradín 2001: 56). Vládnoucí ideologie legitimizuje stávající uspořádání společnosti, které v ideálním případě zpětně poskytuje legitimitu dominantní ideologii. Pokud dojde k narušení obousměrného vztahu a jedinci neakceptují nastolený systém nebo ideologii, zvýší se pravděpodobnost dezintegrace režimu. Z pohledu propojení se školní praxí zdůrazňujeme působení ideologie na emoční stránku člověka a žebříček hodnot. Prostřednictvím školního vzdělávání prostupují žádoucí ideje uvažováním

žáků a formují jejich názor na svět kolem. Zvláště v autoritářských režimech vidíme snahu vychovat nadšené budovatele režimu, kteří absolutně podléhají vlivu vládnoucí politické strany. Platí, že čím útlejší věk jedince, tím účinněji ideologie saturuje mysl (Apple – King 2004: 41).

2.2 Pronikání ideologie do školního vzdělávání

Vliv ideologií na obsah vzdělávání spadá mezi významná témata současné pedagogiky. Zmíněnou problematiku dlouhodobě zkoumá například zmíněný Michael W. Apple, který se zaměřuje na vliv rasových, genderových a náboženských prvků na americkém školství. V českém a slovenském prostředí příliš studií nevzniklo. Mezi nejvýznamnější autory patří slovenští pedagogové Ondrej Kaščák a Branislav Pupala, kteří kriticky analyzují vliv neoliberálních reforem na současné vzdělávání. V rámci České republiky zkoumají pronikání ideologie do škol Petr Blažej (2012) a Tibor Vojtko (2012). Oba směřují výzkum do období komunistické nadvlády a vyhledávají projevy ideologie v učebnicích. Blažej analyzuje učebnice občanské výchovy pro základní školy a Vojtko slabikáře určené pro zvláštní školy. Vzdělávání v období socialistického Československa se v rámci vědeckého diskursu nevěnuje příliš pozornosti, nejčastěji nalezneme práce soustředěné na dějepis. Sborníky zaměřené na vzdělávání v historii obsahují kratší a na užší problematiku zaměřené statě (viz Šustová 2013). O socialistickém vzdělávání nalezneme v odborných publikacích vydaných po roce 1989 většinou jen zmínku (např. Walterová 1994).

Učebnice, které jsou předmětem této práce, chápeme jako edukační konstrukt. To jest produkt lidské činnosti vytvořený pro potřeby vzdělávání (Průcha 1998: 13). Lze je zkoumat několika způsoby. Blažej (2012: 64) dělí současný výzkum učebnic na dva směry. Sociologicko-filozofický přístup využívá diskursivně-interpretativní metody a dekonstrukci, spadající do kategorie kvalitativních metod. První přístup se hodí pro náš obor zájmu, protože výzkumná otázka může znít, jakým způsobem ideologické faktory působí na obsah učebnic a jak se v nich konkrétně projevují. Kvalitativní výzkum nabývá většinou kritického rázu, v současnosti se zaměřuje na prosazování ideologie neoliberalismu ve školském systému a učebních textech. Sociologicko-filozofický přístup aplikuje Michael Apple. Mezi slabé stránky kvalitativních přístupů řadíme otázku verifikace. Kvantitativně-empirický přístup využívá obsahovou analýzu (Blažej 2012: 64, 68). Zaměřuje se na text jako takový.

Frekvenční analýza posuzuje frekvenci výskytu vybraných slov a rozsah prostoru určeného pro jednotlivá témata. Kvantitativní přístup umožňuje studovat velké množství textů (Nicholls 2003: 13). Blažej upozorňuje, že tyto výzkumy vidí „text jako jazykovou reprezentaci určitého souboru idejí, a to bez ohledu na jeho širší kontext a implicitní významy“ (Blažej 2012: 64). U kvantitativních metod lze vyzdvihnout neutralitu při sběru a analýze dat, která však mizí s nezbytností interpretace výsledků. Samotná kvantitativní data nezasazují výsledná data do kontextu, toho se ujímá výzkumník. Podle Blažeje se jako nejvhodnější jeví kombinace obou přístupů (Blažej 2012: 67–68). V naší práci budeme využívat metodu kvalitativní.

Aby ideologie prostoupila životem společnosti, je nutné ji inkorporovat do myšlení občanů. K tomuto účelu slouží propaganda a indoktrinace. Propagandu definujeme jako jednosměrnou komunikaci cílící na širší okruh jednotlivců (Wróbel 2008: 106, 112). Šíří určité, v našem případě ideologické či politické sdělení, míří na racionální a psychickou složku osobnosti. Racionálně zaměřená část poskytuje jedinci ideologicky podbarvený náhled na realitu a faktografické údaje. Psychologická odnož působí na emoční a nevědomou složku. Obsahuje symboly idejí, pomocí kterých usiluje o aktivizaci příjemce k vybranému jednání nebo podnícení změny v chování (Chlupáč 1978: 11, 41–44). Propaganda šíří, nezřídka manipulativním způsobem, politickou doktrínu mezi občany (Vojtko 2012: 50). Na vyšší úrovni nacházíme indoktrinaci, cílící na implantaci ideologických postulátů do myslí objektů. Dochází k vyloučení racionálního uvažování. Objekty slepě akceptují vnucené doktríny, hodnoty i postoje, stávají se loutkou závislou na vládnoucí skupině, neschopnou kritického myšlení. Jako zvláště účinná se jeví aplikace v období dospívání. Významnou roli hraje při indoktrinaci školní výchova (Vojtko 2012: 48–50). Poslední termín související s ovlivňováním lidu je manipulace. Podstata manipulace spočívá ve změně „názorů, chování a postojů proti vůli ovládané struktury nebo bez jejího vědomí“ (Wróbel 2008: 65). Probíhá vždy účelově (Průcha – Walterová – Mareš 2003: 177). Manipulace využívá zatajování skutečností, vytváření falešných obrazů reality, překrucování faktů, diskreditaci protivníka apod. (Wróbel 2008: 65–66). Jmenujme některé manipulativní techniky, které lze nalézt v učebních materiálech. Fragmentace za pomoci selekce zvolí určitá fakta, události nebo názory, která zdůrazní. Záležitosti, které by mohly podkopat základy ideologie, nezmiňuje vůbec nebo jen omezeně. Sugescie využívá jazykových prostředků k přesvědčení objektů komunikace (Wróbel 2008: 76–77). Sníženou odolnost vůči manipulaci opět vykazuje mladá generace a děti.

2.2.1 Konkrétní přístupy zkoumající vliv ideologií na vzdělávání

Michael W. Apple patří mezi nejznámější badatele v oblasti kritické analýzy kurikula. Zkoumá vzdělávací prostředí v USA ze širší sociálně-vědní perspektivy. Ač nelze ztotožňovat americký systém, tvořený dlouhodobou historickou zkušeností a kulturními tradicemi, se vzděláváním v jiných zemích, přesto můžeme z jeho knih vyčíst mechanismy aplikovatelné na školství obecně. Apple rozkrývá podstatu jevů, které považujeme za samozřejmé a přirozené, i když takové ve skutečnosti nejsou. Systém a obsah školního vzdělávání posuzuje jako něčím/někým vytvořený produkt, který nelze pokládat za neutrální. I sadu znalostí určených k osvojení obsaženou v kurikulu někdo vybral (Apple 1993: 222). Kdo a jak podle něj určuje obsah vzdělávání? Školství spadá do sféry organizované státem. Upozorníme, že stát není pojem statický, neustále prochází vývojem a reaguje na okolnosti (Apple 2003: 4). Gramsci, z jehož díla Apple vychází, jej pojímá jako nástroj dominantní skupiny, pracující k jejímu prospěchu. Dynamiku státu určuje existence konfliktu mezi preferencemi dominantní skupiny a odlišnými zájmy podřízených subjektů. Výsledné vládnoucí ideje vykazují rysy nestabilního kompromisu mezi dvěma typy zájmů, přičemž hlavní úlohu zastávají preference prvně zmíněného uskupení (Gramsci 1971: 182).

Gramsciho definice státu nám napoví, jak pojímat tvorbu obecných zájmů. Hlavní slovo připadne vládnoucí skupině, která reflektuje požadavky občanské společnosti a ekonomických aktérů. Zdůrazněme, že Apple provádí výzkum v rámci demokratického státního zřízení, podstatný rys jeho přístupu tvoří konflikt a kompromis (Apple 2003: 7). Přesně tímto způsobem funguje tvorba kurikula chápáného v užším smyslu slova. Konečný produkt odráží kompromis plynoucí ze sporů politických, ekonomických a kulturních aktérů (Apple 1993: 222). Vývoj spolu s interakcemi probíhá neustále, což znamená, že dosažený kompromis netrvá věčně (Apple 2003: 6). Jak poznamenává Blažej, vzdělávání i jeho součásti musíme chápat nikoliv psychologicky, ale v sociálním kontextu (Blažej 2011: 49). Na kurikulum v USA podle Appleových knih působí různé stereotypy. Jako vlivný aktér se profilují křesťanská sdružení. Z hlediska ideologií se prosazuje ekonomizující neoliberalismus (viz níže) a (neo)konzervatismus hlásající „tradiční hodnoty“, až intolerantní patriotismus a nutnost náboženského zakotvení. Všechny zmíněné faktory ústí v reprodukci nerovností ve společnosti (Apple 2006).

Přejdeme k základním pilířům jeho teorie pro oblast školství. Klíčovým pojmem jsou vědomosti/vědění, které škola distribuuje. Vědomosti pojmáme jako sociální konstrukt (Apple 2004: 6). Apple sám používá sousloví „oficiální vědění“² k pojmenování legitimních znalostí, které tvoří obsah kurikula. Legitimita neodkazuje k povaze žádoucích vědomostí, ale k tomu, kdo je prosadil – jakému uskupení jsou vlastní a kdo je považuje za legitimní. Sestavení edukačních textů předchází proces selekce vědomostí napříč disciplínami. Dochází k výběru, zdůraznění, vyloučení nebo reinterpretaci určitých informací. Škola nejen předává znalosti, ale do jisté míry ovlivňuje názory, hodnotovou orientaci a světonázor žáků. Není tedy překvapivé, že vzdělávací obsahy většinou podporují převládající kulturu (Apple 2004: 5). Oficiální znalosti distribuují žákům formální instituce fungující v sociálním kontextu (Apple 2003: 7). Školy propůjčují informacím a zvykům legitimní status.

Michael Apple pracuje s teorií hegemonie A. Gramsciho popsané výše. Vlády kvůli přítomnosti ideové hegemonie volí místo použití síly přesvědčování občanů nenásilným způsobem, a to pomocí ustavení a šíření pro sebe optimálního sdíleného pohledu na realitu. Dominantní skupina v důsledku získává souhlas se svou vládou, aniž by ovládaní postřehli, že podléhají jejímu vlivu (např. Eagleton 1991: 112). Konkrétní prvky ustavující hegemonii nepovažujeme za stabilní, protože reagují na neustálé konfrontace s konkurenčními idejemi (Apple 2003: 6). Účinně aplikovaná hegemonie zajišťuje optimální fungování společnosti a zachování mocenských vztahů. Jako praktický příklad poslouží byrokracie, která nebude funkční, pokud lidé neakceptují obecná pravidla a legitimitu institucí. Protože byrokracie slouží jako nástroj státu, přizpůsobení se pravidlům znamená podporu politického režimu neboli zachování nerovných mocenských vztahů (Apple – Oliver 2003: 37). Apple zkoumá ještě otázku třídních nerovností a jejich reprodukci prováděnou vzdělávacími institucemi (Apple 2004: 31). Tato část jeho práce je však vzdálena našemu tématu a nebudeme ji více rozebírat. Kritika Appleova přístupu poukazuje na nedostatečnou metodologickou propracovanost výzkumu (Nicholls 2003: 18).

Škola jako jedna z institucí sociální kontroly šíří žádoucí myšlenky a hodnoty (Giroux 1997: 4). Její potenciál pro distribuci hegemonických vztahů je značný, protože předává informace i vzorce chování, které spadají pod kategorii skrytého kurikula. Vzhledem k tématu naší práce shledáváme jako nejdůležitější prvek důraz

² V originále official knowledge – český ekvivalent převzat ze statě Petra Blažeje (2011).

na posuzování školství skrze společenský kontext, z čehož posléze vyplývá zpochybnění údajné neutrality vzdělávacích institucí a předávaného učiva. Žáci dostávají k osvojení oficiální, kýmsi schválené informace a interpretace. Soubor faktů konstituuje oficiální vědění, které požívá společenské legitimacy. Do tvorby oficiálního vědění zasahují dominantní skupiny, které skrze ně získávají podporu pro vládnoucí společenské uspořádání. Podřízené skupiny žijí v iluzi, že nastavení společnosti je přirozené. Komunistický režim v Československu usiloval o získání podpory pro svou vizi socialistické společnosti. Vzhledem k nedemokratickému charakteru státního zřízení nelze plně použít koncept ideové hegemonie v Gramsciho pojetí. Absolutní kontrolu nad kurikulem vykonávala strana, které ale neupřeme snahu přesvědčit občany o přirozenosti a prospěšnosti lidové demokracie. Žáci ve školách vstřebávali oficiální informace, které měly zajistit legitimitu a podporu mocenskému uspořádání. Komunistická ideologie infiltrovala každodenní život jedinců prostřednictvím např. zájmových svazů, v důsledku lze nalézt paralely s hegemonickou teorií. Princip konfliktu a kompromisu mezi soupeřícími sociálními skupinami vzhledem k centralizaci a plné kontrole vládnoucí strany použít nelze.

Přejdeme ke konkrétnějším výzkumům vlivu ideologie na vzdělávání. Slovenští pedagogové Ondrej Kaščák a Branislav Pupala analyzují problematiku v česko-slovenském prostředí nepříliš rozšířenou, zato populární v západní Evropě a USA. Týká se průniku neoliberální ideologie do vzdělávání. Nejprve stručně charakterizujeme základy neoliberalismu. Kořeny ideologie nalezneme v 70. letech minulého století, kdy britská a americká ekonomika procházela obdobím stagflace. K řešení nastalé situace zvolili politické reprezentace zavedení reforem vycházejících z klasických liberálních teorií. Zmíněná doba je spojena s politiky jako Ronald Reagan nebo Margaret Thatcher (Kaščák – Pupala: 2011: 7).³ Ekonomický neoliberalismus působící v demokratických státech prosazuje otevřenou ekonomiku, volný obchod, princip laissez-faire a určitou transformaci role státu. Stát nemizí, jak naznačují některé ekonomické teorie, ale mění svou podobu. Napomáhá zákony a jinými prostředky rozvoji volného trhu. Nejdůležitější roli z našeho pohledu hraje při ovlivňování obyvatelstva. Za pomoci institucí sociální kontroly, tj. také školství, působí na jedince, aby je přetvořil do podoby výhodné pro neoliberální uspořádání (2012: 12). Ideologie přijímá ekonomicko-politický ráz. Od dob svého vzniku se

³ Následující odstavce vychází z děl autorů Kaščáka a Pupaly, pokud není uvedeno jinak.

neoliberální ideologie rozšířila nejen geograficky, ale i do různých sfér v rámci společnosti. Výsadní postavení neoliberalismu spočívá právě v tom, že infiltruje společenský život a dennodenní realitu jedinců, prostupuje do jejich myšlení, ovlivňuje světonázor a morální hodnoty. Vzhledem k uvedenému, lze připsat neoliberalismu hegemonické rysy (2010: 775). Autoři vycházejí z filozofie Michela Foucaulta, konkrétně konceptu governmentality (2010: 773–774). K prosazení neoliberálních úprav ve školství vyzývají mezinárodní organizace, např. EU nebo Skupina světové banky, čímž posilují pozici ideologie (2011: 7). Do oblasti vzdělávání proniká neoliberalismus od 80. let (2012: 34), postihuje všechny stupně škol – od preprimárního vzdělávání postupuje přes základní a střední školy až k univerzitám. Neoliberalismus ovlivňuje jednak správu školství, jednak obsah kurikula. Na společenské záležitosti pohlíží ekonomickou optikou (2010: 776). Změny v přístupu pociťují především univerzity, které začínají být chápány jako ekonomický subjekt. Student zastává roli zákazníka, z čehož vyplývá i možnost hodnotit kvalitu vzdělávacích služeb (2011: 23–24).

Vzdělávací programy základních a středních škol reflektují požadavky neoliberální ideologie, která vidí jedince „jako ekonomicky se o sebe starající subjekt“ (2011: 7). Ideál prezentuje člověka, tzv. homo economicus, který funguje jako plnohodnotný produktivní účastník ekonomických vztahů. Racionálně uplatňuje svůj lidský kapitál v rámci společnosti za účelem zisku, ale počítá i s možnou ztrátou (2010: 776–777). Zodpovědnost nese sám za sebe a nespolehá na pomoc státu (2012: 112). Zde registrujeme silný důraz na individualismus. Charakterizuje jej slovo podnikavost, přičemž člověk podniká sám se sebou (2010: 777). Nerovnosti ve společnosti vnímá neoliberalismus pozitivně, protože každý odpovídá sám za sebe, je tvůrcem svého ne/úspěchu, a není důvod zasazovat se o jejich odstranění (2011: 7). Důležitou součástí systému zastává hodnocení, které napomáhá kontrole výsledků činnosti, a ústí ve standardizaci (2012: 60). Výkonný racionální jedinec pružně reaguje na změnu prostředí, proto přichází koncept celoživotního vzdělávání, který vzhledem k dnešnímu na subjekt orientovanému pojetí nazývají autoři „celoživotní učení se“. Za své další vzdělávání odpovídá jedinec sám. Díky neustálému učení novým technikám a poznatkům se subjekt snadno a rychle adaptuje na změny v globalizované ekonomice. Kurikulum žáky směřuje k všeobecnému vzdělání, zaměřenému na ekonomické a univerzální dovednosti (2011: 11–13). Vzdělávání

v Československu vycházelo z teoretického sovětského modelu polytechnického vzdělávání, kombinujícího teorii s praxí či spíše prací. V důsledku ale převládla orientace na technické předměty a encyklopedické pojetí, které nedokázali studenti aplikovat (Walterová 1994: 23, 26). Postavme proti neoliberálnímu ideálu socialistického člověka. Na rozdíl od neoliberalismu registrujeme u socialismu orientaci na kolektiv. Nesobecký jedinec pracuje v zájmu společnosti a neusiluje o svůj vlastní ekonomický prospěch. Přispívá prací k budování politického režimu, z něhož jemu i ostatním členům společnosti plynou výhody. Ve vzdělávací praxi objevujeme důraz na kázeň a disciplínu, nikoliv individuální kreativitu žádanou neoliberálním uspořádáním (Somr a kol. 1987: 127–129). Nikdo nevyčnává z masy pracujících. Ideál socialistického člověka nereaguje na potřeby ekonomiky, ale na politické potřeby státu (Walterová 1994: 29). Strana určuje obsah kurikula v souladu s ideologickými zájmy a zachováním socialistického zřízení. Společný rys neoliberálního a socialistického způsobu vzdělávání identifikujeme v otázce výsledného subjektu. Obě ideologie v ideálním případě stvoří lehce manipulovatelného člověka (Walterová 1994: 25–26; Kaščák – Pupala 2010: 776).

Speciální pedagog Tibor Vojtko za použití kvalitativních metod analyzoval slabikáře pro zvláštní školy z let 1960–1983. Zaobíral se myšlenkou, jak režim implantoval ideologické postuláty do učebnic uplatňujících se v počátcích školního vzdělávání. Ideologii pojímá jako cizorodý prvek narušující obecný účel vzdělávání. V učebních textech vyhledává „ideologické implantáty“. Implantát slouží jedinému účelu – indoktrinaci žáků komunistickou ideologií. Nesleduje vzdělávací a humanizující cíle školní výchovy, jen zájmy vládnoucí strany, a formuje loajální občany podporující systém (Vojtko 2012: 46–47). Provedený výzkum potvrzuje existenci ideologických implantátů v učebnicích. Vojtko odhaluje ideologické podbarvení textu a vizuálních prostředků, uzpůsobené žákům se sníženými intelektovými schopnostmi. Výuka zohledňuje také jejich budoucí pozici, tedy člena dělnické třídy (např. Vojtko 2012: 51). Petr Blažej z Masarykovy univerzity zkoumá učebnice z kvalitativního i kvantitativního hlediska. Ve své stati aplikuje diskursivní analýzu na učebnici občanské výchovy z roku 1982 pro žáky základní školy (Blažej 2012). Ideologické zatížení textu prokázal za pomoci stanovení kategorie ideálního občana. Zvolil šest kritérií analýzy k osvětlení propojení vládnoucí ideologie a společnosti: „osobní identita, vztah státu a jedince, pojetí individuální svobody, hodnotový rámec lidského

života, pojetí intersubjektivit, vztah k cizím kulturám“ (Blažej 2012: 70). Vybrané kategorie zasahují vztahy mezi občany a státem, světonázor a pojetí morálky socialistického občana. Autor v učebnicích našel pasáže sledující ideologické zájmy komunistické strany. Skryté politické cíle dle něj usilují o výchovu konformních občanů, vidících pozitivní budoucnost jen v socialistickém zřízení (Blažej 2012: 75).

Ve všech zmíněných přístupech dohledáme využívání manipulace při práci s cílovými subjekty. Děti účastníci se školního vzdělávání přijímají prostřednictvím učebnic ideologicky podbarvený náhled na svět. Pokud ideologii plně akceptují, získá vládnoucí režim do budoucna oddané členy společnosti, čímž bude zachován společenský status quo.

3 IDEOVÉ ZÁKLADY SOCIALISMU A VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIALISTICKÉM ČESKOSLOVENSKU

Následující kapitola popisuje základní stavební kameny ideologie aplikované v socialistickém Československu. Od obecnějšího pojetí socialismu míří ke konkrétním upraveným východiskům, která se objevovala i ve vzdělávacích materiálech. Vzdělávací instituce a učebnice krom informací distribuovaly také ideologické postuláty, které rozčleníme do čtyř okruhů. V druhé části zaměříme pozornost na vývoj školské soustavy od roku 1948. Samotná organizace školství podléhala v souladu se záměry vládnoucí strany častým a leckdy nesystémovým změnám, které níže nastíníme. Nakonec věnujeme pozornost učebnicím a způsobu, jakým mohou být využity pro ideologické účely v námi vybraných vyučovacích předmětech.

Komunistická strana Československa svou ideologii formálně odvozovala z marxisticko-leninské filozofie. Základy marxismu plynou primárně z oblasti ekonomické, přičemž nastavení výrobních vztahů přímo ovlivňuje veškeré vztahy společenské (Marx – Engels 2000). Kostlán (2012: 241) poukazuje na inkoherenci proklamovaného marxismu-leninismu a fakt, že praktikovaná ideologie podléhala měnícím se politickým reáliím. Stejně tak zohledňovala specifika a potřeby jednotlivých států (Balík – Kubát 2004: 104). V letech 1948 až 1953 vidělo Československo svůj vzor v Sovětském svazu a snažilo se přebírat tamější vzorce (Kaplan 2005: 16). Státy východního bloku hlásaly úsilí o vybudování socialismu a následný přechod k vyššímu a vlastně konečnému vývojovému stádiu komunismu. Socialismus patří spolu s konzervatismem a liberalismem mezi základní typy ideologií. Jeho vzestup souvisel s nárůstem dělnické třídy v 19. století (Freeden 2003: 84). Slovo socialismus vychází z latiny a znamená sdružovat či sdílet (Heywood 2005: 111). Socialistická ideologie stojí dle Freedena na pěti pilířích – sociálních uskupeních, rovnosti, práci, blahobytu a předpokládaném historickém vývoji společnosti. Člověk jako tvor společenský zákonitě vstupuje do interakcí s ostatními lidmi. S některými tvoří v rámci sdílených charakteristik nebo zájmů sociální skupiny, jejichž typem je i třída (Freeden 2003: 83–84). Na socialismu založené přístupy kladou důraz na kolektivismus, protože jednotlivec nedokáže sám vzdorovat přírodě. Marx vyzdvihuje význam práce pro formování lidských bytostí, jelikož působí na fyzickou i psychickou podstatu jedince. Práci, jež nabývá charakteristik dle

nastavení společenských a výrobních vztahů, chápe jako nutnou součást života společnosti. Společná práce přispívá k rozvoji kolektivních vztahů (Somr 1981: 38, 47–49). Pojem blahobyť souvisí s redukcí chudoby a poskytováním materiálních výhod naprosto všem (Freeden 2003: 84). Rovnost chápe ve smyslu sociálním, kdy společnost jedná s jedinci jako s rovnými, což napomáhá utvoření kolektivního ducha. Naopak hierarchické třídní uspořádání produkuje společenský konflikt (Heywood 2005: 116–118). Socialismus hledí do budoucna s nadějí na zlepšení situace. Marxismus dějiny nepopisuje jako souvislý proud událostí, ale dělí je podle společensko-ekonomických útvarů charakteristických pro určitou dobu (Kárník 2004: 20–21). Otrokářskou společnost nahradila feudální, kterou vystřídal kapitalismus. V průběhu času se realizovaly progresivní změny ve způsobech výroby, což vedlo k revoluci a posunu k jiné formě. Veškerý vývoj zákonitě směřuje k poslední dějinné formaci – komunismu, kde zanikne soukromé vlastnictví výrobních prostředků (Somr 1981: 11). Jak vyplývá z výše uvedeného, změny vycházejí z transformace ekonomických vztahů. V rovné komunistické společnosti nebudou zdroje přerozdělovány podle pracovních výkonů, ale dle potřeb jedince. Komunistické heslo „Každý podle svých schopností, každému podle jeho potřeb!“ dohledáme v československé socialistické ústavě (Ústavní zákon č. 100/1960: III).

Kapitalistickou společnost popisuje Marx jako třídně stratifikovanou, přičemž rozdělení na třídy vede neodvratně ke konfliktu, třídnímu boji mezi utlačovanými a utlačovateli (Marx – Engels 2000: 27, 40). Z konfliktu proletářů a buržoazie vyjde vítězně dělnictvo. Poslední revoluce nakonec nastolí beztřídní komunistickou společnost. Cesta k ní vede přes diktaturu proletariátu následovanou socialistickou společností (Šaradín 2001: 25–26). Komunistický manifest klade důraz na internacionalismus proletářů, kteří roztroušeni po světě nemají svou vlast. V komunistickém uspořádání světa zaniknou státy, protože likvidace vykořisťovatelských vztahů uvnitř států přinese zánik nerovných relací mezi národy (Marx – Engels 2000: 49). Ke společenské rovnosti vede likvidace soukromého vlastnictví výrobních prostředků, které by mělo být převedeno na majetek společný (Heywood 2005: 115). V praxi vlád komunistických stran však přešlo vlastnictví do rukou státu (Vojtko 2013: 154). Aplikovaná ideologie obsahovala dva hlavní racionální aspekty. Krom plánování se ideologické dokumenty odvolávají na vědecký světový názor vycházející z marxismu (Křesťan 2005: 20). Marx s Engelsem usilovali o odklon od

utopického socialismu směrem k vědecktějšímu pojetí, které prezentovali prostřednictvím výše nastíněné teoretizace dějinného vývoje (Kárník 2004: 20–21). Komunistická strana vycházející z marxismus-leninismu si tedy mohla přivlastnit „vědecké“ pojetí ideologie (Pavelčíková 2009: 24). Pakliže existuje jeden vědecký světový pohled, ostatní pohledy na svět nelze považovat za objektivně platné. Pomocí vědeckosti komunistické režimy zdůrazňovaly svou odlišnost od jiných politických systémů. V aplikovaném socialismu hraje důležitou roli politická strana. Lenin pracuje s myšlenkou strany ve smyslu předvoje dělnické třídy, která zorganizuje a provede revoluční převrat (Vojtko 2013: 155; Balík – Kubát 2004: 125). Komunistická strana zároveň intenzivně pracuje na šíření ideologie mezi masami (Pavelčíková 2009: 24). Činí tak prostřednictvím propagandy.

Modely aplikované na československé školství oficiálně vycházely z marxistické filozofie, myšlenek Vladimira I. Lenina a zkušeností sovětských pedagogů (Jůva 1977: 7). Prakticky docházelo k přejímání sovětských vzorů, jejichž aplikace často selhávala. Československo prošlo jiným ekonomickým a kulturním vývojem, vzdělávání u nás dosahovalo mnohem vyšší úrovně a procento vzdělané populace taktéž (Maňák 2004: 111). Náznaky plánů na přetvoření systému vzdělávání identifikujeme již v Košickém vládním programu z roku 1945, který do značné míry reflektoval zájmy komunistické strany. Rýdl (2006: 18) poukazuje na posun k demokratizaci školství, neboť v dokumentu nalezneme požadavek, aby vyšší vzdělání bylo materiálně dostupné pro vrstvy dělníků a rolníků (Košický vládní program: kap. XIV). Požadavek bezplatné veřejné výchovy a vzdělávání mládeže nalezneme i u Marxe s Engelsem (2000: 52). V prostředí třetí republiky usilovala KSČ o podřízení veškerých školských zařízení kontrole státu, což zajistila později schválením tzv. zákona o jednotné škole. Somr (1982: 56) dodává, že koncept jednotné školy zasahoval nejen do vnější organizační sféry školství, v souladu se zásadami socialismus cílil na utužení žákovského kolektivu. Další podmínky realizace jednotné školy vyžadovaly sjednocení způsobu výuky a komunisticky orientovanou výchovu. Dle sovětského modelu se režim pokoušel vychovat a vzdělat novou inteligenci pocházející z řad dělnické třídy (Maňák 2004: 110). Obecné zásady uplatňované v oblasti školství obsahuje Ústava Československé republiky z 9. května 1948. Kapitola první zajišťuje právo na vzdělání všem občanům na základě jejich „schopností a se zřetelem k potřebám celku“ (Ústavní zákon č. 150/1948: § 12). Dále

klade důraz na bezplatnost vzdělání a uvádí, že školy spadají pod výhradní správu státu (Ústavní zákon č. 150/1948: § 13). Ústava z roku 1960 určuje za základ vzdělávání marxismus-leninismus a stanovuje povinnou školní docházku do 15 let věku (Ústavní zákon č. 100/1960: čl. 16, čl. 24). Během let proběhlo několik změn v organizaci školství. Frekvence a obsah reforem často ústily v chaos, u některých k řádné realizaci ani nedošlo. Školství se navíc potýkalo s množstvím neřešených problémů (Rýdl 2006: 18–19). Pozdější reformy reagovaly spíše na akutní potřeby, než aby sledovaly jednotnou linii a vizi. Komunistická strana vykonávala kontrolu nad mimoškolními aktivitami, které sjednotila do jednodolých celostátních útvarů. Mladí lidé vstupovali do Československého svazu mládeže, později Socialistického svazu mládeže, jehož činnost zahrnovala také šíření politických idejí. Prokop (2009: 39) upozorňuje, že základní úkoly zájmových organizací spočívaly v přípravě budoucích členů KSČ a výchově „oddaných budovatelů“ komunismu.

3.1 Prvky československé socialistické/komunistické ideologie

Po obecném úvodu k ideologii socialismu a komunismu přejdeme k aplikované československé verzi. Komunistická strana Československa prezentovala sama sebe v souladu s ideologií jako stranu dělnickou, tj. sdružující především dělníky a hájící jejich zájmy (Maňák 2003: 157). Vzhledem k šířce členské základny ji řadíme ke stranám masovým. V roce 1946 dosáhl počet členů sumy vyšší než milion, v přelomovém roce 1948 registrujeme navýšení na více než dva a půl milionu (Rataj – Houda 2010: 45, 75). Členové pochopitelně nepocházeli jen z řad dělníků. Komunistický režim z počátku nacházel podporu i u inteligence (Maňák 2004: 138). Jiří Křesťan (2005: 20) převzal od Bocheňského souhrn charakteristik marxismu-leninismu, které lákaly potenciální příznivce. Ideologie obsahovala již zmíněné racionální složky, tj. plánování a řízení se vědeckými zákony. Dále prosazovala humanisticky zaměřený ideál společnosti realizovaný díky rovnostářskému pojetí a slibu zajištění blahobytu pro všechny. Marxisticko-leninskou ideologií inspirované politické strany hlásaly nutnost a ochotu k provedení sociálně orientovaných reforem. Poslední bod se dotýká světového názoru, přičemž ten svůj považuje marxismus-leninismus za absolutní a jediný pravdivý. Proklamované zásady ale při uvádění do praxe podstoupily transformaci a zbyla z nich víceméně prázdná stereotypní hesla.

Krátce po druhé světové válce Komunistická strana Československa volila smířlivý a nekonfrontační tón. Košický vládní program, který formoval politiku třetí republiky, odrážel hlavně její ideové zásady a potřeby. Nově nastolený systém omezil konkurenci politických stran. Pravicové nemohly být obnoveny a o ustavení nových rozhodovala Národní fronta, která zároveň sdružovala veškeré povolené formace (Devátá – Olšáková 2010: 9–13). KSČ v té době popírala kopírování sovětského vzoru a proklamovala specifickou československou cestu k socialismu. Státní uspořádání Sovětského svazu mělo posloužit jako inspirace ovšem při vyloučení nedemokratickým jevů. Československá cesta kombinovala výhody sociálně spravedlivé společnosti a podporu občanským svobodám (Rataj – Houda 2010: 43–44). Po únorovém převratu nastoupila strana svůj ideologický kurz naplno. Květnová ústava z roku 1948 v Prohlášení uvádí pohled na události minulé i vizi budoucnosti. Nalezneme v ní závazek vybudování lidové demokracie zajišťující „pokojnou cestu k socialismu“ (Ústavní zákon č. 150/1948). Posun na vyšší úroveň registrujeme v ústavě z roku 1960, která proklamuje vítězství socialismu a jako další cíl uvádí nastolení komunismu (Ústavní zákon č. 100/1960: I).

Období vlády komunistické strany lze rozdělit na několik etap. V zakladatelském období režimu datovaném do let 1948–1953 vidíme snahy o napodobování sovětského vzoru. Na transformaci společenského systému dohlíželo sovětské vedení prostřednictvím přímých vzkazů veřejným činitelům, přítomností zmocněnců ve státních institucích, Informačního byra komunistických a dělnických stran (tzv. Informbyro) nebo Rady vzájemné hospodářské pomoci. KSČ uplatňovala moc nad územím ČSR, ale de facto plnila příkazy jiného státu (Kaplan 2005: 16). Kaplan (2005: 18) takový stav nazývá „monopol moci bez suverenity“. Plné podléhání rozhodnutím Moskvy trvalo do roku 1956, kdy zaniklo Informbyro (Kaplan 2000: 13–14). Po únorovém převratu se pod drobnohledem a kontrolou státu ocitly všechny aspekty společnosti. Jako většina nově nastoupivších politických režimů i tento se snažil obhájit svou existenci náhledem do minulosti. Za klíčová zvolil určitá historická období a autory, na které jeho ideje údajně navazovaly.

Pozici hlavního ideologa v oblasti kultury a vzdělávání zastával muzikolog Zdeněk Nejedlý. Jeho dílo prolíná zájem o husitství, které spolu s národním obrozením považuje za zásadní období v českých dějinách. Negativní konotace připisuje době pobělohorské (Křesťan 2012: 77, 327). Z literárních autorů preferoval

Aloise Jiráskova kvůli výběru témat i pojetí významných historických období. Dokonce označil Jiráskovy knihy za „nejkrásnější učebnic[i] českých dějin“ (Devátá – Olšáková 2010: 49). Dále bylo nutné prosadit marxismus-leninismus a sovětské modely ve všech sférách včetně vědy a kultury bez ohledu na vhodnost nebo výhodnost takového počínání (více viz Kostlán 2012).

Po rozpuštění Informbyra Moskva ustoupila od přímého úkolování vlád socialistických států, ale nadále zastávala hlavní úlohu v rámci společenství socialistických států (Kaplan 2000: 13–14). Československé vedení však nejevilo zájem o širší autonomii. Rozsáhlejší změny odstraňující totalitární aspekty zaznamenáváme až od roku 1960. Uplatnil se nový pohled na světový systém, kdy jej netvoří jen dva protichůdné póly, ale přibývá blok rozvojových států sloužících povětšinou jako zástupné bojiště pro ideový konflikt mezi socialistickým a imperialistickým táborem (Rataj – Houda 2010: 160). Státy východního bloku poskytovaly spřáteleným režimům třetího světa rozvojovou pomoc a výzbroj proti konkurenčním politickým skupinám. Aplikovanou ideologii ovlivnilo odhalení kultu osobnosti J. V. Stalina, což si vyžádalo úpravu učebních materiálů ve smyslu omezení citací a úpravy informací o sovětském diktátorovi (Jireček 2012: 87). Počátek šedesátých let odkryl problémy československé ekonomiky, kterou bylo nutno reformovat. Uvnitř KSČ navíc vznikl reformní proud hlásající odklon od leninských úprav marxistické ideologie a návrat k poválečné myšlence československé cesty k socialismu (Rataj – Houda 2010: 182–186). Ministerstvo školství omezilo počet hodin občanské nauky a přítomnost některých ideologických aspektů, např. ve vztahu k SSSR⁴ (Ladman 1987: 42–43; Opata 1981: 76–77). Následkem uvolnění závislých vazeb států na SSSR došlo k rozklížení společenství socialistických států (Kaplan 2000: 14). Roku 1964 vystřídal Leonid Brežněv na vedoucí pozici N. S. Chruščova. Následující roky usiluje SSSR o obnovení vazalských vztahů v rámci bloku (Kaplan 2000: 14).

Uvolnění v šedesátých letech řadí teorie nedemokratických režimů mezi demokratizující se a pluralistické posttotalitní systémy (Balík – Kubát 2004: 61). Období normalizace, které následovalo po událostech z roku 1968, představuje do jisté míry návrat do minulosti. Do osnov se navrací marxisticko-leninské postuláty a důraz na spojení se Sovětským svazem, zároveň přibývá hodin občanské nauky

⁴ Z osnov zmizelo téma „Sovětský svaz, náš nejlepší přítel a spojenec“ (Opata 1981: 76–77)

(Jireček 2012: 88–89; Ladman 1987: 43). Moc drží konzervativní křídlo strany neochotné k jakýmkoliv změnám na rozdíl od okolních socialistických států (Vodička – Cabada 2003: 52). Roku 1969 se unitární Československá socialistická republika mění ve federaci (Ústavní zákon č. 143/1968). Normalizaci charakterizuje utužení režimu a nepsaná dohoda mezi vládci a ovládanými. Stát zajistí potřeby občanů a poskytne určité jistoty za navenek projevovanou ideologickou konformitu (Ripka 2012: 193). Ideje marxismu-leninismu nadále zůstávají oficiálně platné, ale občané už je nepovažují za věrohodné (Kopeček 2003: 227). Pro vymezené období využívala KSČ název „reálný socialismus“⁵, který jako jediný nesl marxisticko-leninské prvky a nebyl utopický (Rataj – Houda 2010: 351).

3.1.1 Vazba na SSSR

Posun v zahraničně-politické orientaci směrem na východ poprvé vymezuje Košický vládní program. Československo mělo dle dokumentu udržovat „nejtěsnější spojení s vítěznou slovanskou velmocí na východě“ (Košický vládní program: kap. IV). Krom orientace na SSSR zde registrujeme i příklon ke slovanským národům obecně (ibid.). Dokument prezentuje Sovětský svaz v roli osvoboditele, bez kterého by samostatný československý stát nebyl obnoven (kap. I), což prolíná celé období vlády Komunistické strany Československa. Po roce 1948 řešili historiografové problém interpretace osvobození západní části republiky americkou armádou. Ve snaze o diskreditaci připisovali Američanům status okupantů a kritizovali s tím spojené rozšíření „zkažené“ kultury na našem území (Sommer 2011: 128).

Období po únorovém převratu se nese ve znamení povinného přebírání sovětských vzorů. Z hlediska historického se zdůrazňoval vliv Velké říjnové socialistické revoluce takřka na všechno (Vojtko 2012: 72–73). VŘSR považovali ideologové za klíčovou událost a počátek nové éry. Hledali v ní myšlenkové základy pro pozdější vznik komunistické strany (Sommer 2011: 83). Sedlák (2002: 165–166) popisuje expanzi ideologických elementů do školství, vědy a kultury. Českoslovenští vědci povinně zahrnovali marxisticko-leninský světónázor a s ním související díla do veškerého výzkumu i publikací. V průběhu let tendence oslabila, nicméně nevymizela. Naše věda povinně hledala vzory v „pokrokové“ sovětské i v případech, kdy československý nebo západní výzkum dosahoval vyšší úrovně. Směr vědeckého

⁵ Za zmínku stojí citát V. Biřáka popisující reálný socialismus slovy: „Veď to je to, čo tu máme.“ (cit. dle Sedlák 168)

bádání podléhal potřebám ideologickým a ekonomickým, které později převážily (Kostlán 2012: 241–242, 246). Hlavní historické mezníky ve vztahu ČSR a východní mocnosti podle dobové literatury zahrnovaly VŘSR a druhou světovou válku. Rupnik (2002: 197) řadí v tomto ohledu SSSR do role našeho ochránce a „velkého bratra“. Hegemonické postavení Sovětského svazu potvrzovala přítomnost tamějších poradců v československých institucích v období padesátých let. Sovětští poradci de facto rozhodovali o státních záležitostech, armádě, asistovali při přípravě vykonstruovaných procesů apod. Nedisponovali přitom žádnou politickou ani ústavní odpovědností vůči československému státu (Kaplan 2005: 39).

Ekonomickou kontrolu uplatňovala Moskva za asistence ekonomicky zaměřeného integračního uskupení Rada vzájemné hospodářské pomoci (RVHP) založeného roku 1949. Cíle organizace zahrnovaly podporu růstu ekonomiky všech členských států, dále pomoc méně rozvinutým zemím dosáhnout lepších výsledků a vyrovnat se ostatním. Organizace využívala zásahů do národních ekonomických plánů a rozhodovala o specializaci průmyslu jednotlivých států (Hänisch 1986: 352). Na Československo připadla orientace na těžký a zbrojní průmysl na úkor spotřebního (Kaplan 2005: 53). Členské státy respektovaly požadavky Moskvy i v případech, že nebyly ekonomicky výhodné. Podobně zasahoval Sovětský svaz do vojenské oblasti států socialistické soustavy prostřednictvím orgánů tzv. Varšavské smlouvy, která se tematicky hodí do kategorie obraz svět (viz níže).

3.1.2 Společenské uspořádání státu a jeho „historické kořeny“

Marxistickou myšlenku likvidace soukromého vlastnictví výrobních prostředků prezentuje socialistická ústava z šedesátých let, která zakotvuje nejen zrušení soukromého vlastnictví, ale i centrálně plánovanou ekonomiku (Ústavní zákon č. 100/1960: čl. 7 odst. 2). Takzvané zespolečenštění nabývá v praxi dvou typů – národního majetku a družstevního vlastnictví, které pokrývá oblast zemědělství (čl. 8). Hlavní účel centrálního plánování spočíval v likvidaci konkurenčních vztahů v ekonomice. Společné vlastnictví mělo zamezit „vykořisťování člověka člověkem“ a naplnit jeden ze základních cílů ideologie (Vodička – Cabada 2003: 58). Burešová (2008: 110–113) k druhému typu uvádí, že nešlo o družstva v pravém slova smyslu, tedy výsledek „združstevňování“, protože ta fungují v prostředí trhu a jsou samosprávná. Dodává, že vznik jednotných zemědělských družstev (JZD) následoval

příkladu sovětských kolchozů a řídil se státem určeným plánem. Podstata centrálního plánování spočívala v pětiletých cyklech. Předem naplánována byla spotřeba i výroba, ceny i platy. Plány ztrácely kontakt s realitou, což se projevovalo značnou neefektivitou výroby. Ve výsledku došlo k deformaci tržních vztahů a ekonomika doznala značného poškození (Vodička – Cabada 2003: 59). Samotný fakt plánování formálně odpovídal racionální složce ideologie, jak bylo uvedeno výše.

Neustálé odkazování na marxisticko-leninský světový názor, lišící se od ostatních díky své „vědeckosti“, dokladuje článek 16 Ústavy (Ústavní zákon č. 100/1960), který uvádí, že „kulturní politika... vzdělání, výchova a vyučování jsou vedeny v duchu světového vědeckého názoru, marxismu-leninismu“. V souvislosti s marxismem ještě upozorníme na negativní chápání náboženství jako „opia lidstva“, které se promítlo i do politiky KSČ (Somr 1981: 42–43). O snahách omezit vliv církve na vzdělávání vypovídá schválení zákona o jednotné škole. Církevní představitelé se museli potýkat s perzekucí a vykonstruovanými procesy.

Ústavní dokumenty nastavují i další základy politického systému. V článku 2 socialistické ústavy (Ústavní zákon č. 100/1960: odst. 2) se dočítáme, že „[v]eškerá moc... patří pracujícímu lidu“, který ji vykonává prostřednictvím zastupitelských orgánů. Abstraktní označení lid prostupovalo celou komunistickou rétorikou. Petr Fidelius (1998) se v symbolicky pojmenované knize Řeč komunistické moci zabývá zjišťováním, koho vlastně lid zahrnuje, a dochází tak k základům praktikované ideologie komunistického režimu v Československu. Schmiedtová (2007: 111) považuje za hlavní cíl u nás uplatňovaného „totalitního jazyka“ manipulaci, která vede až ke stereotypizaci slov a slovních spojení. Slovo lid, podobně i (socialistická) práce, tímto naprosto ztratilo původní význam a stalo se prázdným heslem.

Socialismus hledí s nadějí do budoucnosti, která končí vznikem beztržní společnosti. Do této poslední, komunistické etapy zavede národ strana. Její vedoucí úlohu oficiálně zakotvila ústava v roce 1960: „Vedoucí silou ve společnosti i ve státě je...Komunistická strana Československa“ (Ústavní zákon č. 100/1960: čl. 4). Věta odkazuje doslova k „všudypřítomnosti“ strany, která od roku 1948 kontrolovala prakticky celou společnost. KSČ si jako jediná vládnoucí síla ve státě potřebovala vytvořit vlastní historický příběh, do kterého by promítla základní ideologické postuláty. Mezi mezníky moderního historického vývoje zařadila kromě již uvedených VŘSR, samotný vznik KSČ a pozdější převzetí vedoucí pozice Klementem

Gottwaldem na sjezdu v roce 1929, dále Mnichovskou dohodu, povstání v květnu 1945 a konečně únorový převrat z roku 1948 (Sommer 2011: 83). Ideologové vytvářeli také vzory pro mládež, krom Marxe a Lenina vznikl československý kult Julia Fučíka, o který se nejvíce zasloužil Václav Kopecký (Pávová 2008: 111).

K první republice zaujímala kritický postoj především z hlediska základů politického systému, který byly buržoazní, i praktické politiky. Buržoazní politická reprezentace v čele s E. Benešem nesla odpovědnost za rozbití republiky v roce 1938. Naopak KSČ a Sovětský svaz místo kapitulace volily aktivní boj s nacismem (Sommer 2011: 124, 126). Hodnocení osobnosti T. G. Masaryka procházelo postupným vývojem. Víceméně neutrálně až pozitivně hodnotila strana Masarykovy názory před vznikem republiky (Olivová 1998: 15). Kritizovala až jeho pozdější odmítavý postoj k VŘSR a sovětskému Rusku (Devátá – Olšáková 2010: 18–19). Po roce 1948 jej historiografie nejprve posuzovala v souladu výše uvedeným, poté přešla k jednoznačně negativnímu postoji, aby skončila téměř u ignorace (Sedlák 2002: 165). Interpretace předválečných a válečných událostí zdůrazňuje roli komunistů v odboji a především odpor KSČ proti Mnichovské dohodě. Strana sama sebe prezentovala jako jedinou politickou formaci neochotnou na její podmínky přistoupit (Gebhart – Kuklík 2005: 55).

Politické režimy v zájmu legitimizace svého vládnutí dohledávají paralely i v dávné historii. Zkouší prezentovat samy sebe jako součást historické kontinuity a logické vyústění dějinného vývoje (Sommer 2011: 12). Využívají či zneužívají nutnosti interpretace v případě posuzování historických událostí. Vládnoucí Komunistická strana Československa obracela zájem především k husitství a k národnímu obrození. Obsah revoluční činnosti Jana Husa chápe dobová literatura nikoliv jako pouhou kritiku církve, ale i celé feudální společnosti (Somr a kol. 1987: 35–36). Nejedlého spis z padesátých let s názvem Hus a naše doba (1952) konstruuje paralely mezi koncem 40. let 20. století a érou husitství. Potlačuje náboženský charakter boje Jana Husa a připisuje majetné církvi pozici vládkyně světa (10). Husa líčí slovy „bojovník za práva lidu“ (5) a vůdce sociální revoluce (20). Nejbizarněji působí přirovnávání husitského „revolučního“ období k Velké říjnové socialistické revoluci, která údajně pozvedla husitské ideje na vyšší úroveň (41). V podstatě účelově dochází k závěru, že komunisté a husité měli mnoho společného, což se promítá i do učebního obsahu. Zdeněk Nejedlý podle Křesťana (1996: 18)

posuzoval dějiny „jako boj nesmiřitelných protikladů“. Dobu únorového převratu popisoval metaforou protikladných tendencí husitského a pobělohorského proudu (20). Období po bitvě na Bílé hoře, Jiráskovu „dobu temna“, chápe negativně. Naopak národní obrození posuzuje pozitivně, ač nedosahuje husitského věhlasu (Křesťan 2012: 77, 328).

Krom dějepisu ovlivňoval Zdeněk Nejedlý i obsah předmětu literatura. Preferoval dílo Aloise Jiráska, neboť oceňoval jak zvolená témata, tak jazykové pojetí. Za nejvýznamnější ovšem považoval popis událostí přibližujících čtenářům historický vývoj. Mezi dalšími prosazovanými osobnosti jmenujme Boženu Němcovou, Mikoláše Alše nebo Bedřicha Smetanu, u nichž kvitoval etickou stránku díla a „lidovost“ (Somr 1982: 55, 57). Zvolená strategie zdůrazňovala propojení národních reálií s komunistickou propagandou, což dokládají především na mládež zaměřené masové akce – Fučíkův a Tyršův odznak nebo Jiráskovská akce, která měla rozšířit autorovo dílo mezi širokou veřejnost (Sedlák 2002: 165).

V oblasti umění prosadila strana ideologická hodnotící kritéria na úkor estetických (Bauer 2003: 17). Z kombinace všudypřítomnosti ideologie a kontroly státu logicky vycházela snaha definovat kulturní potřeby občanů (Forstová 2013: 16). Vládnoucí strana určila jako závaznou normu socialistický realismus převzatý ze Sovětského svazu. Forstová (18) dále podotýká, že ačkoliv oficiálně vycházel z dialektického materialismu, v praxi se stal obětí manipulace a dezinterpretace. Oficiálně bylo určeno, že do uměleckých děl se mají promítat konkrétní životy pracujících lidí. Například abstraktní umění normě neodpovídalo. Knihy musely vykazovat optimistické znaky (Forstová 2013: 46; Bauer 2003: 29). Norma působila nejen na přítomnost, ale i zpětně, kdy docházelo k selekci starších děl i autorů (Bauer 2003: 22). Z výše uvedeného je patrné, že státní ideologie prostupovala celý život společnosti, stejně tak prosákla do učebních plánů a učebnic všech předmětů.

3.1.3 Socialistický člověk

Ideologicky zatížená literatura operuje s fenoménem tzv. socialistické nebo komunistické morálky, která se liší od etických zásad předchozích zřízení. Chlupáč (1978: 80) popisuje obecné kritérium, v souladu s kterým za etickou považuje veškerou činnost prospívající dělnické třídě a pracujícím. Mezi základní body komunistické morálky spadá „kolektivismus, socialistické vlastenectví a

internacionalismus, odpovědný vztah k práci, uvědomělá kázeň a humanismus“ (Somr 1987: 128–129).

Marxismus řadí mezi rysy definující člověka práci (Somr 1981: 38). Dobové zdroje jí dodávají přídomek socialistická. V ústavě z roku 1948 nalezneme v Prohlášení (Ústavní zákon č. 150/1948) ještě formulaci „lid československý“, ale pozdější socialistická verze uvádí „pracující lid Československa“ (Ústavní zákon č. 100/1960: I). Jedním z cílů ideového působení bylo vytvoření „socialistického vztahu k práci“, který směřuje ku prospěchu jedince i společnosti (ÚV ČSM 1963: 42). Kontrastuje s ubíjející prací v kapitalismu. Jedinec žijící v Československu patřil vždy do nějakého kolektivu, například pracovního nebo školního. Člověk vyhledávající samotu působil podezřele. Individualismus byl chápán jako nežádoucí a asociální (Formánková 2006: 47). Socialistické vlastenectví poukazuje na vztah jedince ke své socialistické zemi. Proletářský internacionalismus souvisí s loajalitou vůči dělnické třídě všude ve světě. Termín ponejvíce zahrnoval vztah k zemím socialistického bloku (Rataj – Houda 2010: 93). Mezi charakteristiky totalitních režimů řadíme neustálou mobilizaci obyvatelstva vyžadující takřka nepřetržitou aktivitu, kterou ale nelze dlouhodobě udržovat (Balík – Kubát 2004: 42–43). Zvláště v prvních letech režimu musel každý vykonávat veřejně viditelné činnosti v masovém měřítku a účastnit se agitací. Povinnost účasti na masových manifestacích, např. 1. máji, přetrvala až do konce, ale míra nadšení a spontánnost upadaly (Kabát 2011: 260).

Proklamovaným cílem komunistického režimu byla výchova tzv. socialistického člověka, kvalitativně odlišného od předchozích generací. Pedagog Jaroslav Ladman (1987: 5) v publikaci věnované didaktice doplňuje, že i v rámci socialistické výchovy se mohou u jedinců vyskytnout negativní povahové rysy. V souladu s vědeckým pojetím společenského vývoje dodává, že vědomí a psychika některých lidí ještě nedospěly do vyššího stádia. Ve smýšlení jednotlivců setrvávají „zbytky buržoazní ideologie a morálky“, které musí výchova odstraňovat (ibid.)

V didaktických textech dohledáme důraz na blahobyt prožívaný v socialistických zemích, Československo nevyjímaje (viz Kapitola 4). Formánková (2006: 43–44) ve své stati poukazuje na kontrast v zobrazování kapitalistických a socialistických států v knihách pro děti. Zatímco děti v kapitalismu musí pracovat a mají hlad, ty socialistické chodí do školy a jsou šťastné. Podobně Macura (1992: 8–

10) využívá pro cestu ke komunismu metaforu ráje, ke kterému lidé ze socialismu šťastně a optimisticky směřují.

Oproti předcházející kategorii operující s hromadným a do jisté míry abstraktním pojmem lid, socialistický člověk je zaměřen konkrétněji a na jednotlivce. Učebnice v zájmu výchovy neváhá subjekt přímo nebo nepřímo oslovit a směřovat i na emoční stránku osobnosti.

3.1.4 Obraz světa

Ideologie uplatňovaná v Československu pohlížela na světový systém prostřednictvím černobílé optiky. Pozitivně viděný socialistický tábor kontrastoval s imperialistickým Západem. Hlavní rozdíl mezi dvěma póly spočívá v ekonomickém uspořádání zemí. Imperialismus popisuje V. I. Lenin (1986) v knize s příznačným názvem „Imperialismus jako nejvyšší stadium kapitalismu“. Konkurenci na kapitalistickém trhu nahradila vláda expandujících monopolů, což vyžaduje nové strategie (103). Kapitalismus, který pohltit domácí trhy, musí expandovat za účelem přežití či spíše krátkodobého odvrácení nevyhnutelného úpadku do dalších zemí. Tak také úspěšně činí (83). Ve výsledku si imperialistické mocnosti rozdělí celou zemi na sféry vlivu nebo kolonie (114).

V socialistickém Československu se prosadilo vnímání světového systému dichotomickým způsobem. Existovaly dva nepřátelské tábory – socialistický a imperialistický/kapitalistický (Rataj – Houda 2010: 84). Vladimír Macura (1992: 19) popisuje stylizaci socialistického bloku do role bojovníka za mír. Naopak kapitalistické státy dle ideologie neusilují o nic jiného, než šířit svůj vliv násilnými prostředky a vyvolávat války. Ač byl mír v socialismu neustále proklamován, fakticky na všech frontách probíhal nějaký „boj“, například v ideologické oblasti nebo kultuře (19, 21). Imperialismus útočil dle dobové literatury neustále i bez využití zbraní. S pomocí propagandistických prostředků usiloval o diskreditaci socialistické ideologie (Chlupáč 1978: 9, 16). Ideologicky konformní zdroje označují za hlavní a vedoucí sílu imperialismu USA, které „usiluj[í] o světovládu“ a „zasahuj[í] do věcí dalších národů“ (Hänisch 1986: 117). Imperialisté vykazují tendenci vytvářet vojensko-politické pakty, z nich nejvýznamnějším byl „agresivní“ Severoatlantický pakt (287). Fidelius (1998: 122–123) dodává, že povahu imperialistických mocností formuje kapitalistické zaměření, které charakterizuje násilí a „nelidskost“ směrem dovnitř i navenek.

Dokumenty dále zdůrazňují internacionální povahu ideologie, kterou inspirovalo chápání dělnictva v Komunistickém manifestu (viz výše). Již zmíněný proletářský internacionalismus mířil i mimo blok. Příručka pro propagandisty obsahuje závazek „pomáhat“ ostatním národům „v boji za sociální spravedlnost a trvalý mír“ (ÚV ČSM 1963: 42–43). V této souvislosti připomeňme československou „rozvojovou“ pomoc do vybraných států třetího světa.

Ideologie působí na emoční stránku osobnosti. Dle Kabáta komunistická propaganda často využívala tragické a katastrofické motivy k navození specifického smutku. Zdůrazňovala přelom v dějinách, kterého je obyvatelstvo účastno. Při zobrazování světa poukazovala například na krušný život v kapitalismu a rozvojových zemích, doplněný všudypřítomnou hrozbou války s imperialistickými státy (Kabát 2011: 35).

Vojenskou oblast pokrylo ustavení Varšavského paktu roku 1955. Smlouvu o přátelství, spolupráci a vzájemné pomoci ratifikovalo také Československo. Úvodní část smlouvy (1955: nestr.) vytyčuje jako cíl „vytvoření systému kolektivní bezpečnosti v Evropě“. Článek 4 zavazuje členské země ke kolektivní obraně. Za důvod svého vzniku označuje smlouva možnou integraci Západního Německa do Západoevropské unie a jeho vstup do NATO. Členské státy Varšavského paktu se označují za „mírumilovné“. Vzhledem k okolnostem invaze roku 1968 působí bizarně příslib „nevměšování“ do vnitřních záležitostí. V praxi armády členských států de facto podléhaly rozhodnutím SSSR (Kaplan 2000: 29).

3.2 Systém vzdělávání v Československu a jeho ideové základy

Vladimír Jůva (1977: 7) připisuje komunistickému systému výchovy cíl vytvoření „všestranně rozvinuté osobnosti jako angažovaného občana socialistické společnosti, který se všemi svými silami uvědoměle podílí na jejím budování i její obraně“. Dobová odborná literatura hledá základy československé pedagogiky v díle J. A. Komenského a pedagogických teoriích uplatňovaných v Sovětském svazu (Somr a kol 1987: 291). Sovětskou odbornou literaturu pozdější doby charakterizuje pedagogika neberoucí ohled na děti, „childless pedagogy“, v níž hraje dominantní roli učitel a vzdělávací normativismus, což se negativně promítlo do školské praxe (Walterová 2006: 51). Školskou realitu vystihuje slovo unifikace. Organizace škol, osnovy i učebnice byly jednotné a pod vlivem státu. Československo proklamovalo zavedení sovětského polytechnického vzdělávání čerpajícího z Marxových děl. Toto pojetí kurikula spojovalo ideologickou výchovu s pracovní. Postupem času mizela praktická složka a přibývalo teoretických, hlavně technických předmětů. Veškeré předměty obsahovaly ideologickou složku. Školní vzdělávání nabylo formálního a stereotypního rázu. Mezi encyklopedickými znalostmi z jednotlivých předmětů chyběly vazby a učení získalo podobu drilu. Žáci nebyli chápáni jako individuality, ale masa. Důraz na kázeň a kolektivismus na půdě školy, tvořící součást skrytého kurikula, předurčoval pozdější chování žáka ve společnosti (Walterová 1994: 23–26). Pro dialog a kreativitu prostor vytvořen nebyl. Kabát (2011: 259) poznamenává, že socialistická škola usilovala o plné převzetí výchovy jedince od rodiny.

Školy fungují jako instituce sociální kontroly, která slouží k zachování nastaveného uspořádání společnosti. Sociální kontrolu definujeme slovy „sociální proces, při kterém se předávají lidem jisté standardy a sociální vzorce chování“ (Urbanová 2002: 34). Proto komunistická strana usilovala o podřízení škol všech typů státu, což zahrnovalo vyloučení církve z participace na systému. Tuto snahu komunisté aktivně vyvíjeli od konce druhé světové války, ale naráželi na odmítnutí ostatních politických stran. Přijetí zákona č. 95/1948 o základní úpravě jednotného školství proběhlo až po únorovém převratu (Cigánek 2009: 9). Zákon ustavil devítiletou základní školu a povinnou školní docházku prodloužil do patnácti let věku. Školy se dělily na mateřské, první (národní škola), druhý (nazývaný střední školou) a třetí stupeň, který přijímal děti od 15 let a zahrnoval odborné školy a čtyřletá gymnázia (Gabzdilová 2003: 202; zákon č. 95/1948: § 13, § 33). Mezi

nejvýznamnější dokumenty patří školský zákon z roku 1960, který řadí mezi ideové základy socialistického školství marxisticko-leninský, tj. vědecký světonázor, „studium základů věd, polytechnické vyučování a pracovní“ činnosti (zákon č. 186/1960: § 1, odst. 3). Jůva (1977: 8) podotýká, že zákon přispěl ke stabilizaci vzdělávací koncepce v Československu. Základní vzdělávání realizovaly základní devítileté školy (zákon č. 186/1960: § 5–6). Pro studium na vysokých školách připravovaly tříleté střední všeobecně vzdělávací školy (SVVŠ) a střední školy pro pracující (§ 9, § 12). Roku 1968 došlo k přejmenování SVVŠ na gymnázia a prodloužení doby studia na čtyři roky (Jůva 1977: 8). V rámci snahy zvýšit obecně úroveň vzdělání navrhoval dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1973 zavedení dvanáctiletého vzdělávání. O pět let později zkrátil zákon počet ročníků základní školy na osm, ale povinnou školní docházku prodloužil na 10 let, což znamenalo nutnost absolvovat dvouleté studium na střední škole (Morkes 2010b).

Po dlouhou dobu se školství potýkalo s nedostatkem kvalifikovaných učitelů. Svůj podíl na situaci neslo provádění čistek v učitelských sborech. Politicky nevyhovující nebo nedostatečně ideologicky konformní jedinci opustili školy (Maňák 2004: 128). Pedagogické ústavy však neprodukovaly dostatek nových pedagogů. Požadavky na vzdělání učitelů během let variovaly. Po dlouhou dobu platil požadavek vysokoškolského vzdělání pouze pro vyučující na středních školách, z čehož plynula větší prestiž středoškolských učitelů. Později povinně nastoupili na vysoké školy i budoucí učitelé druhého stupně (Somr a kol. 1987: 279–282, 286–287). Zákon z roku 1960 zdůrazňuje nutnost svázání učitelů s dělnickou třídou a s ostatními pracujícími“ (zákon 186/1960: §1, odst. 4). Ideál socialistického učitele v sobě spojuje pedagogické a didaktické dovednosti a komunistické přesvědčení (Somr 1982: 58–59). Prorůstání ideologie do myslí učitelů zajišťovalo povinné tzv. Ideově politické vzdělávání učitelů (IPVU). Vyhláška z konce sedmdesátých let říká, že IPVU napomáhá pedagogům „hlouběji si osvojit učení marxismu-leninismu, správně se orientovat ve světonázorových otázkách a ve společenském vývoji, aby mohli lépe výchovně působit na mládež v duchu idejí socialismu a komunismu“ (vyhláška č. 79/1977: § 10, odst. 2). Budoucí učitelé museli složit a podepsat slib, kterým stvrzovali svou loajalitu k režimu. Slib výchovného pracovníka z roku 1971 uvádí hned v první větě závazek, že jedinec bude „pracovat v zájmu dělnické třídy a uskutečňovat politiku“ KSČ (Slib výchovného pracovníka 1971). Prakticky celé

prohlášení obsahuje politicko-ideologické závazky vůči státu a ideologii. Slib neobsahuje zmínky o působení učitele na kultivaci žákovy osobnosti v jiném kontextu než ideologicko-politickém (celé znění dokumentu: Přílohy č. 1).

Středobod organizační stránky představovalo úsilí o poskytnutí středoškolského vzdělání široké mase obyvatelstva. Proběhlo několik reforem, jejichž efekt byl chabý. KSČ propagovala dělnické profese a manuální práci. V zakladatelském období režimu se snažila nalákat mladou generaci na pozice horníka nebo zemědělce (Formánková 2006: 46). Preference dělnických povolání a manuální práce nad profesemi vyžadujícími univerzitní vzdělání se projevovala i ve výši platu. Kaplan upozorňuje na fakt, že odsouzení k fyzické práci bylo jednou z forem trestu (Kaplan 2005: 51). K nástupu na vysokou školu nestačilo obdržet požadované vzdělání, ale zájemce musel naplnit ideovo-politická kritéria (Maňák 2004: 128). Kvůli přijetí na školu zájemci přikládali odpovídající doporučení, v nichž hrály roli i rodinné poměry. Politicky a ideologicky nevyhovující příbuzenstvo zapříčiňovalo negativní vyznění posudku. Potenciální hrozba pro budoucnost dětí pomohla nátlaku na rodiče, aby jednali konformně s režimem (Walterová 1994: 165).

V zájmu nahrazení s minulou dobou svázané inteligence novými lidmi pocházejícími z dělnické třídy zavedla strana v období budování režimu několik opatření. Vybraní pracující mířili za účelem zvýšení kvalifikace nebo přípravy na univerzitní studium do zvláštních vzdělávacích institucí. V Ústřední dělnické škole procházeli dělníci speciálními vzdělávacími kurzy, které zlepšovaly jejich kvalifikaci pro určité pracovní pozice. Druhým typem byly Státní kursy pro přípravu pracujících na vysoké školy, které navštěvovali mladí dělníci. K nástupu do školy museli splnit kritéria věková a absolvování měšťanské školy.⁶ Studium trvajících jeden rok zakončovali maturitou. Absolventi mířili na technické a pedagogické vysoké školy. O ukončení projektu rozhodla strana roku 1953 (Maňák 2004: 141–142).

Kurikulum ve vymezené éře plně podléhalo centralistickému řízení (Greger 2006: 123). Na jeho sestavení participovali vybraní lidé, kteří do něj implantovali myšlenky vycházející z vládnoucí ideologie. Ve vzdělávací praxi zaznamenáváme rozpor mezi obecnými zásadami plánovanými kurikulem a realitou. Cílem

⁶ Měšťanskou školu lze přirovnat ke druhému stupni základní školy. Po dokončení pětileté školy obecné žáci mířili na výběrové školy nebo pokračovali na měšťanské škole. Systém vzdělávání se měnil, ale rozdělení národních škol na obecné a měšťanské po delší dobu přetrvávalo.

socialistického vzdělávání byla výchova „všestranně rozvinuté osobnosti“, která však zmizela pod nánosem ideologických pouček, z nichž některé onomu ideálu přímo odporovaly, např. idea kolektivismu (Walterová 1994: 165–166).

Ke studentům se informace dostávaly prostřednictvím učebnic. Učebnici neutrálně charakterizoval A. Wahla, podle kterého „vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku“ (Wahla cit. dle Průcha 1998: 13). Učebnici, která sděluje „informace k záměrnému učení“, řadíme mezi didaktické texty (Průcha 1984: 9–10). Od jiných tištěných publikací ji odlišuje, že bere v potaz věkové a mentální schopnosti žáků daného stupně vzdělávání a obsahuje aparát řídící záměrné učení (Průcha 1998: 18). Z předchozí kapitoly vyčteme, že učebnice přispívá k šíření oficiálního vědění. Petr Fidelius (1998: 13) ve své knize poukazuje na manipulaci komunistické propagandy se slovy. Tvrdí, že slova neslouží jen k distribuci informací, ale jsou využívána jako „ideová zbraň“, sloužící k výchovným účelům. Vzhledem ke změně politického režimu a nastolení nové vládnoucí ideologie bylo nutné upravit vzdělávací osnovy a učebnice. Předstupeň ideologických úprav v souladu s ideologií KSČ dohledáme v poválečném období, kdy Košický vládní program požadoval vyškrtnutí protisovětských formulací z učebnic (Košický vládní program: kap. XV).

Námi vybrané předměty působí výrazně na osobnost žáka. Předávají znalosti i hodnoty, čehož si jsou státní orgány dobře vědomy. Beneš (2010: 14) poukazuje na obecnou tendenci nárůstu počtu hodin předmětů z oblasti společenských věd v období politických a společenských změn, kam spadá i doba normalizace. Hlavním reprezentantem společenských věd na středních školách je občanská nauka. Hořejšová (1994: 6) uvádí mezi požadavky na výuku předmětu formativní účinnost, která usměrňuje rozhodovací procesy realizované žákem. Výchovná složka předmětu působí na morálku a formování sociálních vztahů žáků. Občanská nauka, oficiálně zavedená do vyučování v Československu roku 1922, prošla složitějším vývojem (Rýdl 2006: 16). V roce 1953 ji na základních školách nahradil předmět „Ústava ČSR a SSSR“, který do jisté míry kopíroval sovětskou verzi „Ústava SSSR“. Žáci poznali základy obou politických systémů a srovnávali je (Jireček 2012: 86; Ladman 1987: 42). Na konci padesátých let začaly základní i střední školy vyučovat znovu občanskou výchovu. Kvalitativní i kvantitativní změny v učebních osnovách

přinesla 60. léta. Po roce 1968 byl počet hodin v souladu s politikou „normalizace“ navýšen a osnovy navraceny přibližně do původního stavu (Ladman 1987: 42–43).

Události obsažené v osnovách a učebnicích dějepisu jsou v souladu s výše uvedeným výsledkem selekce. Beneš (2010: 15) popisuje dějepis slovy „rezervoár interpretací“, což odkazuje k nutnosti vysvětlování historických okolností a zasazování do kontextu. Sommer (2011: 74) pracuje s pojmem kolektivní paměť, kterou utvářejí předkládané historické mezníky. Její význam spočívá ve formování kolektivní identity jednotlivců v rámci určité skupiny nebo státu. Přidává pojem „politika paměti“ vypovídající o manipulovatelnosti daného jevu (ibid.) Morkes (2010a: 33) poukazuje na „odlidštění“ učební látky v socialistické výuce dějepisu, jehož podstatnou část zabíralo opakování ideologických dogmat zastiňující historické události. Učebnice rozdělovaly dějiny na základě historického a dialektického materialismu. V souladu s převládající ideologií byl kladen důraz na novodobou historii a upřednostněny sociální a hospodářské dějiny. Větší prostor získala historie světová na úkor domácí (Jireček 2012: 85, 98).

Mezi nástroje využitelné k ideologické převýchově lidu patří krásná literatura. Zdeněk Nejedlý považoval četbu knih za účinnější než klasické školní vzdělávání (Forstová 2013: 38). Sovětský pedagog Zujev (1986: 91) doplňuje, že učebnice literatury poskytují studentům informace o autorově přesvědčení, které se promítá do jeho tvorby. Život a názory spisovatele bývají prezentovány jako vzor. Nová společnost potřebovala vlastní uměleckou normu. Ze SSSR převzalo Československo ideu jednotné normy – socialistického realismu (Forstová 2013: 18).

Branná výchova kombinovala politicko-společenská témata s oblastí zdravotnickou a fyzickou bojovou přípravou. Konsolidaci předmětu branné výchovy napomohlo usnesení ÚV KSČ o jednotném systému branné výchovy z roku 1971. Branná výchova připravovala občany na možný válečný konflikt (Reitmayer 1987: 71). Teoretická stránka výchovy zajišťovala psychickou připravenost občanů a cvičení v terénu fyzickou. Mezi dalšími součástmi výuky jmenujme základy první pomoci a opatření na ochranu obyvatelstva v případě útoku (viz Soukup a kol. 1980). Učební osnovy pro gymnázia stanovují, že krom nabývání informací a dovedností žáci podpoří rozvoj svých morálních vlastností. Také si upevní marxisticko-leninský světónázor spolu s vlastenectvím a internacionalismem (VÚP 1983: 2).

4 PROJEVY IDEOLOGIE VE VYBRANÝCH STŘEDOŠKOLSKÝCH UČEBNÍCÍCH

Nyní se zaměříme na analýzu zvolených učebnic. Veškeré učebnice schválilo ministerstvo školství pro výuku na středních školách. Autoři učebnic pocházejí z řad vysokoškolských pedagogů. Vybrané učebnice vycházely většinou v několika reedicích, často s mírnými úpravami. Po krátkém představení základních parametrů publikace následuje samotná analýza textu, kterou provádíme za pomoci kvalitativního přístupu. Mimotextové složky zmíníme spíše okrajově. Zaměříme se primárně na výkladový text. Jak jsme zmínili výše, jednotné a centralistické pojetí vzdělávání zahrnovalo také jednotné závazné osnovy pro všechny školy daného typu, ze kterých musely veškeré didaktické texty vycházet. Vzhledem k rozsahu a zaměření práce vynecháme slovenská témata. Konkrétní ukázky ideologického zatížení řadíme do zvolených okruhů – vazba na SSSR, uspořádání společnosti a jeho historické kořeny, socialistický člověk a konečně obraz světa. Na konci každou kapitoly shrneme. Jiný přístup zvolíme vzhledem k uspořádání a množství u učebnic dějepisu. Knihy rozebereme každou zvlášť. Na konci kapitoly následuje shrnutí výsledků analýzy.

4.1 Branná výchova

Učebnice branné výchovy obsahují dva okruhy témat – politická a odborná, která získávají více prostoru. Branně politická část seznamovala studenty s preferovaným, ideologicky podbarveným pohledem na svět. Odborná témata zahrnovala bojovou přípravu, například zacházení se zbraní a orientaci v terénu, zásady chování v případech ohrožení a kapitoly z první pomoci. Politická část popisovala soudobé nastavení mezinárodních vztahů. Učebnice obsahovaly i konkrétní vizi možné budoucí války včetně popisu jejích základních rysů (např. Soukup a kol. 1981: 32–35).

Vybraná učebnice *Příručka branné výchovy pro střední školy* od autorského kolektivu (Soukup a kol. 1981) je určena pro první tři ročníky gymnázií, středních odborných škol a učebních oborů s maturitou. Kolektiv zahrnuje vzhledem k tématům i příslušníky armády a lékaře. Branně politické části se věnují strany 7 až 56, branně odborné 57 až 223. Knihu doplňují mapy, tabulky a fotografie. Fotografie zobrazují historické osobnosti, např. Julia Fučíka (16) a momentky z vojenských cvičení či akcí.

Přejděme k okruhu *vazba na SSSR*. První, historicky zaměřená kapitola Příručky branné výchovy (Soukup a kol. 1980) popisuje stručně kořeny československé armády, ovšem pouze ve vazbě na Sovětský svaz. Československý lid totiž sdílí dlouholeté „tradice společné bojové činnosti s lidem Sovětského svazu“ (9). Míni tím oslavovaný boj Čechoslováků na straně Rudé armády v ruské občanské válce (11). Nechybí ani vykreslení sil protikladných a nepřátelských. Jako zástupce buržoazních nepřátel vystupují českoslovenští legionáři bojující proti bolševikům. „Zlé úmysly“ imperialistických států komentuje učebnice expresivními výrazy. Například postup legionářů popisuje slovy „protisovětské spiknutí“ (ibid.). Významný mezník v komunistické propagandě představovala druhá světová válka. Je zde patrná určitá vzájemnost ve vztazích. Zatímco první část kapitoly líčila podporu směřující do sovětského Ruska, v popisu období druhé světové války vyniká role Sovětského svazu při osvobozování naší země. Zde využívá učebnice manipulativní techniku jménem fragmentace. Z událostí účelově vybere jen některé prvky a jiné zanedbá. V celé části o osvobozování Československa nedohledáme aktivity jiného státu než Sovětského svazu. Připouští ještě společný vliv „lidu“ v období národních povstání, do kterých SSSR pozitivně zasáhl (13–14). Slovenské národní povstání, o kterém se dovídáme, že neslo „internacionální“ charakter díky orientaci na východní velmoc, popisuje jako „spojení domácího odboje s vítězným osvobozovacím zápasem sovětského lidu“ (13). Nebojovala pouze armáda, ale lid pomáhal lidu, což dokladuje jakési hlubší pouto v souladu s myšlenkou proletářského internacionalismu. Sovětský svaz ve výsledku sehrává roli v podstatě jediného osvoboditele. Z textu vyplývá vděčnost a určitý závazek vůči SSSR, což ospravedlňuje zahraničně politickou orientaci státu v dobách pozdějších. Sovětský svaz z hlediska historického působí jako spolehlivý spojenec ochotný podat pomocnou ruku. Pokud se přesuneme do poválečného období, vidíme, že tato role přetrvává. V organizaci Varšavské smlouvy zastává klíčovou roli, protože dokáže při svých kapacitách „nejen odrazit, ale i zničit jakéhokoliv agresora“ (41). Československo se v důsledku může cítit zabezpečené a chráněné.

O *uspořádání československé společnosti* vzhledem k osnovám branné výchovy mnoho psáno není. K okruhu se vztahuje věcný popis organizace ozbrojených sil. Krom Československé lidové armády (ČSLA), Sboru národní bezpečnosti a Pohraniční stráže dohledáme i Lidové milice s Pomocnými strážemi

Veřejné bezpečnosti, oboje tvořené dobrovolníky z „lidu“ (45–46). Lid tedy brání sám sebe. Lidové milice vykonávají specifickou úlohu, neboť působí „jako ozbrojená složka“ KSČ bránící socialistický systém (46). „Ochraňují socialistické vymoženosti... před nepřátelskými akcemi vnitřních protisocialistických sil“ (ibid.). Také ČSLA chrání stát před „nebezpečím imperialistické agrese“ a „vnitřními nepřátelskými silami“ (51). Zde studentům autoři připomínají, že nebezpečí neplyne pouze zvenčí, ale ohrožení musí pociťovat i v rámci své vlasti. Vraťme se k druhé světové válce. Krom role Sovětského svazu učebnice zdůrazňuje přínos Komunistické strany Československa pro boj s fašismem. KSČ připisují zdroje pozici hlavní organizátorky odbojové činnosti „v zahraničí i doma“ vedoucí k osvobození Československa (13). O nekomunistickém odboji informace nenajdeme. Podobně interpretuje Slovenské národní povstání (SNP), jehož „vedoucí silou... byla Komunistická strana Slovenska“ (ibid.). Přivlastňování si plných zásluh za obnovu státu a boj proti fašismu podporovalo legitimitu KSČ jako vládnoucí síly.

Do kategorie *socialistického člověka* zařadíme důraz na „dvojitou loajalitu“. Občana socialistického státu charakterizuje jednak vlastenectví, jednak v souladu s marxistickou ideologií internacionální cítění. V řeči komunistické moci – socialistické vlastenectví a proletářský internacionalismus. Internacionalistickou orientaci prokázali Čechoslováci účastí v bojích proti fašismu ve Španělsku nebo již uvedenou pomocí Rudé armádě v občanské válce (11). Závazek bránit vlastní socialistickou zemi prostupuje celou knihou. V Příručce mohou mladí lidé najít vzor v osobě Julia Fučíka podpořený jeho citátem (16). Hned za citátem následuje motivačně a na morální stránku osobnosti působící popis „hrdinství“, které jedinci nerealizují jen v rámci válek a nemusí skončit smrtí. Hrdinou se může stát každý občan vykonávající „každodenní práci ve prospěch socialistické společnosti“ (16). Název podkapitoly „Obrana socialistické vlasti – nejčestnější povinnost občana ČSSR“ vypovídá o cílech učebního obsahu (17). Občan má tedy povinnost bránit svou zemi a její socialistické uspořádání. Níže vidíme, že nebrání jen státní útvar, ale i svůj způsob života. Svě životní jistoty a progresivní ekonomiku s „plnou zaměstnaností“ (ibid.). Pokud by svou povinnost nesplnil, o výhody by přišel.

Poslední a nejrozsáhlejší kategorie *obraz světa* zahrnuje popis světového systému. Od začátku do konce student naráží na faktické rozdělení světa na dva antagonistické bloky. Ozbrojené konflikty pokládá kniha za typické pro imperialismus.

Příčiny války v souladu s vědeckou ideologií marxismus-leninismu vycházejí ze zákonitostí společenského vývoje a jsou „dílem vykořisťovatelských tříd“ (21). Nalezneme ji jen ve vykořisťovatelských systémech, protože ty musí k ovládnutí mas využívat násilí. Válkou realizují vládnoucí třídy své politické cíle, které ale původně vycházejí z nastavení ekonomických vztahů (ibid.). Nevyhnutelnou součástí mezinárodních vztahů v době bipolarity tedy tvoří válka. Pravý opak reprezentují státy socialistické. Jejich touhu po mírovém uspořádání ale narušuje „agresivní“ povaha imperialistických zemí v čele s USA. Obrana socialistické vlasti vojenskými prostředky se jeví jako nutná, protože imperialistické mocnosti „bojují vždy proti přeměně“, které přinesla socialistická revoluce (18). Mírumilovné socialistické státy tak vhánějí do nutné defenzívy. Socialistický blok a jeho členové z logiky věci musí zbrojit, a to v zájmu své ochrany. Nemají jinou volbu, protože „ozbrojená obrana socialistické vlasti je všeobecnou zákonitostí“ (ibid.) a socialismus přece postupuje vědecky. Motivací pro zbrojení socialistického bloku je možnost získání vojenské převahy a nikoliv touha po moci a ovládnutí. V případě vybudování dostatečné vojensko-technologické moci by mohly přinutit imperialisty k „mírovému“ řešení konfliktů (ibid.). V kontextu učebnice tyto formulace slouží k ospravedlnění zbrojení socialistických zemí i celého předmětu branné výchovy. Tehdejší vztah mezi dvěma protikladnými tábory určovala „politika mírového soužití“, kdy rozpory přetrvávaly, ale nebojovalo se vojensky (25). Nenásilný boj však probíhal ve všech aspektech života společnosti, protože imperialistické mocnosti využívají jako zbraň ideologické prostředky. Krom manipulace s vlastními občany jej zneužívají ke snaze o „vnitřní rozklad socialistických zemí a na rozbití jednoty socialistického společenství“ (ibid.). Zdánlivý pocit bezpečí, který by mohl vyplynout z neexistence ozbrojeného konfliktu, tedy učebnice opět narušuje. Čtenář získává pocit permanentního ohrožení, které nemusí být viditelné. Takovým nenásilným prostředkem, využívaným imperialisty, je psychologická válka, nabývající podobu diskreditace a „pomlouvání“ socialistické ideologie (ibid.). Ideologická „diverze“ míří hlavně mládež, kterou chce ovlivnit „v duchu buržoazní ideologie a životního stylu“ (35). Povahu imperialistů dokreslují praktické příklady. Útočnost imperialismu dokladuje mapa světa s označením „agresivních akcí“ USA, Velké Británie a Francie (26; Přílohy č. 4). Nejvíce symbolů vidíme ve střední Americe, Africe (např. francouzské kolonie na severu) a jihovýchodní Asii. Vzhledem k faktu, že k mapě chybí vysvětlující komentář popisující okolnosti konfliktu nebo vrocení oněch „akcí“, lze jen těžko určit, o co vlastně šlo.

Studenti jsou de facto odsouzeni k nekritickému přijetí informace, protože nemají podněty k diskusi. Zločinnou podstatu imperialismu dokládá jeho vztah k zemím třetího světa, kde podporuje „reakční režimy“ ve snaze „znemožnit pokrok“ (26). Při pohledu níže identifikujeme ochotu socialistických států podpořit spřízněné politické skupiny v rozvojovém světě. Ani branně odborná část není ušetřena zmínky o agresivní povaze imperialistických mocností. Konkrétně jde o kapitolu pojednávající o zbraních hromadného ničení (ZHN). Dozvídáme se, že za druhé světové války byly „imperialistické státy... připraveny jich použít“ (78). Učebnice poukazuje na použití některých látek v „agresivní válce proti vietnamskému lidu“ (ibid.). USA zde útočí nikoliv na společensko-politický útvar, ale na „lid“. V celém oddílu nenalezneme v souvislosti s ZHN zmínku o Sovětském svazu nebo státech východního bloku.

Nepřítel vykazuje tendenci sdružovat se. NATO je označováno za „třídně vyhraněný agresivní“ pakt, který je od počátku „namířen proti Sovětskému svazu a socialistickému společenství“ (26). Část učebnice věnovaná Severoatlantickému paktu usiluje o materializaci nebezpečí vyplývající z jeho aktivit pro Československo. Dočítáme se, že socialistické země jsou „obklopeny“ pakty a základnami (26). Na dalších stranách se objevují mapy s vojenskými základnami USA v Evropě (viz Přílohy č. 5). Z logiky věci vyplývá, že se koncentrují v okolí hranic se Západním Německem (27–28). Pocit jednostranného obklíčení potvrzuje další mapa zobrazená v Přílohách (č. 6, 7), tentokrát vojenských sil NATO (28). Specifikou pozici zastává Spolková republika Německo viděná jednak jako spojenec imperialistů, jednak jako nebezpečná sama o sobě s ohledem na minulost. Varování před „revanšismem“ podporuje formulace, že „[p]rojevy... aktivity za znovuoobnovování nacismu... jsou veřejně publikovány“ (28). Na protější straně dohledáme mapu revanšistického Německa, které zabírá Sudety a kus Polska a foto ze setkání „revanšistů“, ale bez datace nebo místa určení (29). Proti agresivnímu a útočnému svazku vystupuje mírumilovná Varšavská smlouva, která neusiluje o nic jiného než kolektivní obranu svých členů a „udržení a upevnění míru a bezpečnosti v Evropě“ (38). Implicitní kritice podrobuje učebnice využívání ekonomických kapacit k vojenským účelům (26). K dispozici je žákům graf zobrazující neustále narůstající válečné výdaje USA (27). Výdaje na zbrojení jiných zemí k porovnání neuvádí.

K obhájení vojenských střetů v historii i budoucnu vytvořila propaganda ideu spravedlivé a nespravedlivé války.⁷ Nespravedlivý konflikt není morálně obhajitelný, protože usiluje o utlačování vybraných společenských nebo ovládnutí jiné země (23). Spravedlivé jsou naopak „vedené za sociální nebo národní osvobození“ (ibid.). Následují příklady spravedlivých válek – sovětská Velká vlastenecká válka a nedávná válka Vietnamu proti USA. Mezi nespravedlivé spadá „americká agrese v Koreji“ (23). U korejského konfliktu není uvedeno, že Rada bezpečnosti OSN za agresora označila Severní Koreu. „Agresi“ je zřejmě míněna intervence pod vedením USA, která ale proběhla v souladu s rezolucí OSN (Veselý 2007: 388). Války vedené socialistickými státy nebo spřízněnými skupinami tedy obecně nabývají spravedlivého charakteru a „jsou vedeny z donucení jako odpověď na agresi imperialistického nepřítele“, navíc probíhají v zájmu „všeho lidu“ (23). Ke konci nalezneme formulaci oznamující, že socialismus nelze považovat za „pacifistický“, ačkoliv usiluje o vymýcení válek (24). Z textu přímo vyplývá ochota socialistických států podpořit stranu vedoucí spravedlivou válku (ibid.). Optimistickou vizi budoucnosti, kterou marxisticko-leninská ideologie obsahuje, registrujeme v podmínce pro ukončení válek. „Zánik válek... je... podmíněn vítězstvím socialismu na celém světě“ (21). Připomeňme, že zánik kapitalismu a jeho nahrazení vyšší formací je podle ideologie nevyhnutelné.

4.2 Občanská nauka

Občanská nauka pro I. ročník středních škol (Picmaus a kol. 1980) uvádí studenty do základů státního socialistického zřízení v Československu. Samostatnou kapitolu čítající přes 30 stran obdržela Komunistická strana Československa. První část popisuje „úkoly mladého člověk v socialistické společnosti“ (7). Učebnice obsahuje mnoho někdy až propagandistických fotografií zobrazujících krušný život v kapitalistických zemích v protikladu k životu v socialismu (např. 10, podrobněji viz níže). Vzhledem k faktu, že jde o učebnici pro první ročníky, je v ní obsaženo méně odborných termínů a definic a převažuje snaha působit na emoční stránku osobnosti. Na konci kapitol dohledáme otázky a úkoly. *Občanská nauka pro II. ročník středních škol* (Mošner a kol. 1981) obsahuje úvod do socialistického práva, informace o státním zřízení Československa s přesahem do etiky a psychologickou část

⁷ Teorií spravedlivých a nespravedlivých válek se ve svém díle zabýval V. I. Lenin.

zaměřenou na rozvoj osobnosti a mezilidské vztahy. Za zmínku stojí, že téměř ke všemu je přidáváno přídavné jméno socialistický. Dovídáme se informace o socialistické morálce a osobnosti socialistického člověka žijícího socialistickým způsobem života. Učebnice postrádá úvod. Nalezneme v ní schémata a grafy a na konci každé kapitoly otázky k textu.

Občanská nauka pro III. ročník gymnázií (Makal a kol. 1986) obsahuje úvodní motivační text a slovníček pojmů. Při popisu základů socialismu a kapitalismu působí velmi věcně. Kapitola první nese název Kapitalistický výrobní způsob, jeho vývoj a zánik (s. 11–55), druhá rozsáhlejší zkoumá socialistické zřízení (56–117), třetí a výrazně kratší kapitola popisuje Charakter současné epochy. Poslední část zasahuje do psychologie osobnosti a učení. Učebnice pro poslední ročník *Občanská nauka pro IV. ročník gymnázií* (Suchý a kol. 1987) seznamovala studenty se základy filozofie. Největší prostor získává marxismus a marxismus-leninismus. Kapitola třetí se nazývá Marxisticko-leninská filozofie, na ni navazuje čtvrtá zaměřená na dialektický materialismus a poslední popisuje historický materialismus. Kapitola pátá nese neutrální název Teorie poznání (95–117), ale obsahuje opět hlavně teze marxismu-leninismu. Z cca 150 stran výkladového textu zabírají ostatní filozofické směry spolu s antikou kolem třiceti stran. Na začátku autor upozorňuje, že žádný filozofický směr není neutrální, protože všechny „vychází z konkrétní společenské situace“, tedy z třídního hlediska, kterému slouží (16). Vzhledem k zaměření knihy na filozofická témata, která nejsou přímo propojena s prací, nebude učebnice podrobněji rozebrána.

První kategorie zahrnuje *vztah SSSR a Československa*. V předchozí kapitole byly uvedeny mezníky československé historie. Za zásadní považovala dobová propaganda Velkou říjnovou socialistickou revoluci, která představovala přelom v dějinách světa a začátek nové éry. Učebnice pro první ročník nám to pro jistotu opakuje větou: „Počátek naší epochy spadá v jedno s Velkou říjnovou socialistickou revolucí“ (Picmaus a kol. 1980: 22). Mezi další významné události ve vztahu obou států patří uzavření spojenecké smlouvy (celým názvem Smlouva o přátelství, vzájemné pomoci a poválečné spolupráci mezi ČSR a SSSR) v roce 1943 (67). Jednoznačně kladné vnímání smlouvy komunistickou stranou údajně nesdílela emigrantská vláda v Londýně. K podpisu dokumentu nevedla mezinárodní situace, ale „vůle většiny československého lidu, jež přinutila londýnskou emigraci“, aby

ustanovení přijala (67). Krom osvobození od nacismu vděčil národ sovětskému spojenci za dodání obilí v krizovém období roku 1947. Emočně podbarvená věta dodává, že Sovětský svaz dodávky zvýšil, i když bojoval „sám s nepředstavitelnými potížemi“ v oblasti hospodářství (67). Přesuňme pozornost do období po únoru 1948. Sovětský svaz poskytoval Československu všemožnou pomoc a rozvíjel spolupráci. Byl nejen obchodním partnerem, ale poskytl i „pomoc sovětských odborníků v plánování“ během přechodu k centrálně plánovanému hospodářství (68). První polovina nadpisu kapitoly sedmé nese název „Pomoc Sovětského svazu při budování základů socialismu v naší vlasti...“ (67). Ten se ale nestává jen lokálním hegemonem, ale „[p]řirozeným centrem světové socialistické soustavy“ (113). Československo tedy logicky následuje jeho kroky. Další kapitola nesoucí název Význam, úloha a postavení Sovětského svazu ve světě potvrzuje jeho velmocenské postavení (137-143). Učebnice porovnává ukazatele těžby a výroby, kde SSSR předběhl USA (140). Dodejme, že předchozí řádky pocházejí z učebnice pro první ročník, je to tedy první publikace občanské nauky, se kterou se na střední škole studenti setkají a nabízí se otázka, proč tolik prostoru zabírají informace o cizí zemi. Vztah k socialistickým státům determinuje socialistické vlastenectví. Občan pociťuje příslušnost nejen ke svému domovu, ale i „k celé socialistické soustavě, zejména k... Sovětskému svazu“ (65). Hlavním pojítkem pak jsou „společné internacionální zájmy“ (67). Vybrané státy sdružuje Rada vzájemné hospodářské pomoci praktikující tzv. socialistickou dělbu práce (131). Členství v ní je pro Československo „mimořádně důležité a výhodné“ (131). Ve většině statistických údajů vystupuje SSSR jako hlavní obchodní partner náš i zbytku RVHP (131, 136 a 141). Hledání vzoru ve východním sousedovi se projevilo také převzetím morálního kodexu z programu Komunistické strany Sovětského svazu, zakotvujícím základní zásady praktikované ideologie včetně socialistického internacionalismu, kolektivismu a „nesmiřitelnosti“ k nepřátelům (Mošner a kol. 1981: 44).

Občanská nauka primárně slouží studentům k seznámení s aktuálním vnitřním *uspořádáním společnosti*. Občanská nauka pro I. ročník (Picmaus a kol. 1980) na prvních stranách porovnává výhody poskytované socialistickou společností s životem v kapitalismu. Kapitalistická společnost odvozuje vše od majetku, který „je považován za nejzávažnější hodnotu“ (7). Přímou na studenty cílí upozornění na nutnost placení školného na tamějších institucích, a tím omezení nemajetných dětí v přístupu ke

vzdělání. Další strana nabízí demonstraci rozdílů mezi životním stylem „milionáře“, na fotografii je zobrazen okázalý dům v Kalifornii, a „proletářů v Caracasu“ (viz Přílohy č. 2), kteří žijí v rozpadlých chatrčích (8). Špatnou situaci mladých lidí v kapitalismu dokládá vysokou nezaměstnaností, která kontrastuje s „plnou zaměstnaností“ v ČSSR (9). Druhý díl učebnice (Mošner a kol. 1981: 9) zdůrazňující rysy socialistického uspořádání vysvětluje, že v socialismu „neexistují hospodářské krize a z nich vyplývající nezaměstnanost“. Další sada fotografií s titulkem „Takový býval vstup ‚do života‘“ zobrazuje pracující děti, čímž upozorňuje čtenáře na výhody, které díky socialismu získávají (Picmaus a kol. 1980: 10; Přílohy č. 3). V průběhu četby narazíme na výčet vymožeností, které jsou lidu k dispozici. Uvádí se například kvalitní, bezplatná zdravotní péči a již zmíněné školství (107). Socialistická společnost poskytuje mnohem „příznivější podmínky pro život mladé generace“ než třeba „buržoazní první republika“ a země kapitalistické (107). Socialismus by studenti měli chápat ve smyslu ideálního místa pro život, za jehož hranicemi je nečeká nic dobrého.

Občanská nauka pro III. ročník (Makal a kol. 1986) na začátku uvádí další rozdíl mezi socialistickým a buržoazním státem. Práce v socialismu probíhá jinak než v kapitalismu. Socialistická práce jedince „je plánovanou částí veškeré práce společenské“ (66). Identifikujeme zde dva pilíře uspořádání společnosti – práci a vědeckou plánovitost. Plánování je chápáno jako nutná podmínka fungování společnosti (71). Za plánování odpovídá tak jako téměř za vše strana, která zde aplikuje svou „vedoucí úlohu“ (73). S odklonem od kapitalismu mizí pojetí práce dělníků jako zboží (74). V socialismu „není rozpor mezi prací soukromou a společenskou“ (ibid.). Každý jedinec přispívá svou vlastní prací k dobru celé společnosti. K tématu práce neodvratně patří otázka odměňování. Učebnice upozorňuje, že naše společnost se zatím nachází v přechodné fázi socialismu, ač neodvratně směřuje ke komunismu (58). V socialistické společnosti lidé dostávají prostředky podle vykonané práce. Autor upozorňuje, že tato zásada plně neodpovídá rovnosti. Lidé „vynaklád[ají] jiné množství práce, odvádí práci více nebo méně kvalifikovanou, což vede k nestejným... odměnám“ (78). Komunistická společnost, jak víme, přerozděluje podle potřeb. K socialistické práci se váže „povinnost pracovat podle svých schopností“ (90), neboť každý pracuje v rovných podmínkách a nehrozí mu vykořisťování jako v kapitalismu. Práce a nikoliv majetek patří mezi určující

faktory, protože „postavení člověka ve společnosti se posuzuje především podle jeho práce“ (ibid.). V kombinaci s „plnou zaměstnaností“ není problém tyto podmínky naplnit. Právo na práci dohledáme i v ústavě (Mošner a kol. 1981: 9). Socialistická společnost mnoho nabízí, ale také vyžaduje. Do oblasti povinností spadá zásada „odpovědně pracovat ve prospěch společnosti“, přičemž zájmy společnosti dostávají přednost před individuálními (ibid.). Jaké skupiny tvoří socialistickou společnost? Učebnice (Makal a kol. 1986) uvádí tři „spřátelené“ skupiny – dělnickou třídu, družstevní rolnictvo a socialistickou inteligenci (84). V jednotlivých fázích výstavby socialismus se postupně uplatňuje jako vedoucí dělnická třída. V konečné fázi vykazuje dělnická třída schopnost produkovat „vlastní socialistickou inteligenci“ (ibid.). Zde vzpomeňme na snahy o poskytnutí vysokoškolského vzdělání dělníkům, uvedené v kapitole 3.2. Komunistická strana „vyjadřuje zájmy všech pracujících lidí“ a zastává roli mentorky, neboť „učí... masy pracujících poznávat podstatu a cíle pokrokového vývoje“ (110). Strana své „funkce uskutečňuje... ve vztahu ke všem oblastem... života“ (Picmaus a kol. 1980: 95). Kontrolu nad všemi aspekty života uplatňuje i vůči svým členům, které zavazuje k příkladnému jednání v pracovním i osobním životě, za tímto účelem „prověřuje neustále činnost svých členů“ (81). Strana je všudypřítomná a člověk se tedy jejímu vlivu nevyhne ani v soukromí.

Socialistický člověk. Učebnice pro první ročníky (Picmaus a kol. 1980: 14) apeluje na studenty větou: „Máme před sebou úkol výstavby“, k jehož splnění žák přispívá osvojením znalostí, ale také tím, že vytvoří „z komunismu vodítko pro svou práci“. Cíl výuky tímto spočívá v přijetí a zvnitřnění ideologie studenty. Následuje pragmatický výčet výhod poskytovaných reálným socialismem. Systém poskytuje možnost studia na všech typech škol a to i při zaměstnání (14-15). Následuje ukázka diskriminace dělnické třídy v buržoazní společnosti – statistika absolventů středních škol z první republiky ukazuje, že počet dětí dělníků dosahoval necelých deseti procent (7), v porovnání s lety sedmdesátými, kdy studenti z dělnických rodin tvoří více než polovinu středo- i vysokoškolských studentů (9). Československý stát tedy poskytuje mladým lidem „sociální vymoženosti“, které by jinde neměli (16). Učebnice pro III. ročník (Makal a kol. 1986: 9) v úvodním textu podobně upozorňuje, že občan v socialistickém státě má zajištěny „pro současnost i budoucnost... životní jistoty“. Za poskytnutí výhod režim požaduje „nesobeckou práci ve prospěch své země“ a přípěvek „k jejímu rozkvětu a obraně“ (ibid.). Studenti se za tímto účelem mají

seznámit s vědeckým marxismem-leninismem, který „pomáhá v různých životních situacích zaujmout správné stanovisko“ (ibid.). Učebnice umožňuje porovnání s kapitalismem. Dělník v kapitalismu je „prostředkem“ a „slouží podnikatelům ke zhodnocování jejich kapitálu“ (34). Trpí „existenční nejistotou“ a není rovnoprávný (37). V kapitole popisující socialistické zřízení oproti tomu získávají výrobní vztahy podobu „spolupráce a vzájemné pomoci“ (66). Lidé zároveň „pracují pro sebe a pro společnost“ (ibid.). Kategorie socialistického občana míří spíše k povinnostem. Jedinec musí vždy jednat „ve prospěch společnosti“ (Picmaus a kol. 1980: 22). Mezi další povinnosti občanů patří „svědomitě a poctivě vykonávat veřejné funkce“, bránit svou zem a žít v souladu se socialistickou morálkou (ibid.). Specificky režim vyžaduje zaujmutí aktivního politického postoje, protože kdo nestojí „otevřeně a konkrétně na straně socialismu“, „nepřímo pomáh[á] silám protisocialistickým“ (25). Neutralita a nestrannost není žádoucí, ba naopak škodí. Režim měl tendenci zasahovat nejen do vnějšího života, ale také do soukromých vztahů. Preferoval navázání „soudružských“ vztahů a kladl důraz na „pravdivost, srdečnost a pochopení“ (26). Vše spojuje s kolektivním duchem. Kapitalistickou zásadu orientace na „vnitřní život“ posuzuje jako nebezpečnou (29). Socialistické vztahy nabývají jiných forem než kapitalistická „vykořisťovatelská“ morálka (Mošner a kol. 1981: 39). Za nejhorší charakterový rys označuje „egoismus“, který nevyhnutelně produkuje „individualismus“ (62–63). Naproti tomu socialismus podporuje „optimistický vztah k životu, prodchnutý humanismem a kolektivismem“ (132). Mezilidské vztahy v podobě lásky a přátelství nacházejí lepší podmínky pro rozvoj v socialismu, protože tam nevládne „válka všech proti všem“ (60). Jako zajímavost uvedme rady pro odívání, které učebnice uvádí. Mladí lidé by se měli vyhnout „výstřednostem a nevkusů“, což opět poukazuje na zasahování do soukromého života (133). Navíc výstřednost znamená odklon od kolektivního masového vkusu.

Obraz světa primárně podává branná výchova. Učebnice občanské nauky míří spíše k charakterizaci československé společnosti. Opakují některé podstatné ideje rozdělení světa, například mírovou povahu socialismu (Picmaus a kol. 1980: 24). Opět vidíme důraz na nutnost zvyšovat úroveň obrany socialistických států vzhledem k nebezpečí plynoucímu z imperialistického tábora (Mošner a kol. 1981: 16). Produktem boje „proti sílícím agresivním plánům kapitalistických států“ je „obranný systém“ Varšavské smlouvy (ibid.). Pro ilustraci militaristické podstaty imperialismus

uvádí „špinavou válku... proti vietnamskému lidu“ (Picmaus a kol. 1980: 24). Mošner (1981: 22) používá silnější výrazivo, když akci USA popisuje slovy „masov[é] vraždění ve Vietnamu“. Postoj socialistického bloku k druhému táboru nejlépe vyjadřuje formulace: „Komunisté neznají národnostní a rasovou nenávisť. Znají jen jednu nenávisť – nenávisť třídní..., která je spojuje v boji proti mezinárodnímu imperialismu“ (Picmaus a kol. 1980: 113).

4.3 Dějepis

V rámci dějepisu vycházely zvláště učebnice světových a československých dějin. Česky psaná série československých dějin měla být rozdělena na čtyři díly a obsáhnout dobu od počátků osídlení československého území až po nejnovější dějiny (Pátek 1983: 6). V praxi vyšly díly tři – pro období do roku 1918 od Václava Husy (1982), Jaroslavem Pátkem (1983) sepsané dějiny pro léta 1918–1939 a poslední vydaný díl postihující události do roku 1948 (Pátek 1982).

Dobu před vznikem Československa popisuje učebnice *Československé dějiny do roku 1918* (Husa 1982). Stránky 7 až 23 se věnují prvobytně pospolné době – tj. od pravěku po usídlení Slovanů. Následuje nejdelší kapitola zaměřená na období feudalismu (27–157). Kniha končí oddílem o kapitalismu (161–256). Dělení historie na společensko-ekonomické etapy odpovídá marxistické periodizaci dějin. Kapitola IV. Husitské revoluční hnutí zabírá kolem 20 stran druhého oddílu. Do popisu většiny událostí proniká třídní hledisko. Podnětem k napětí v českých zemích ale i jinde v Evropě 13. a 14. století byly „třídní rozpory uvnitř feudální společnosti“ (62). Nižší církevní představitelé vycházející „z řad prostého lidu“, vytvořili opozici vůči „vysoké církevní hierarchii, jež pocházela vesměs z třídy feudálů“ (63–64), idealizovaný Jan Hus pocházel „z chudé rodiny“ (65). Mezi záchytné body patří negativní postoj k církvi, v tomto případě katolické. Kniha jí připisuje hrabivost a pozici vykořisťovatele. Dovídáme se, že „vysávala z lidu“ peníze (63). S lehce nacionalistickým zabarvením přichází formulace, že na německém území zakotvená katolická církev „obracela... k bohatým českým zemím zvláštní pozornost jako k nejvydatnějšímu zdroji kořistění“ (63). Vidíme jednak obvyklé zacílení na lid, ale i předzvěst národnostních idejí, které vyústí v národním obrození. Kniha upozorňuje na nečeský původ vyšší šlechty a duchovních a jejich snahu prosadit němčinu (64). Socialistická ideologie, která odmítala obecně církev jako „opium lidstva“, si za

historickou inspiraci zvolila období snah katolickou církev reformovat. Bylo tedy třeba zaměřit pozornost především na ony sociální a národnostní aspekty. Z Jana Husa se stal vzor pro další generace. Jeho pozitivní chápání stvrzuje věta oceňující jeho „boj za pravdu, charakterov[ou] pevnost a odhodlání bojovat za spravedlivou věc“ (67). Další výrazně kladně hodnocenou osobností je Jan Žižka, který vytvořil „geniální taktiku a strategii nové, lidové revoluční armády“ (70), protože z branné výchovy víme o důležitosti bojových sil. Expresivnější výrazivo nalezneme v textu věnovaném smrti Jana Želivského, který byl nejdříve „zrádně“ vylákán a poté „zákeřně“ popraven (74). Jen pro zajímavost, najdeme odstavec věnovaný husitskému zpěvu (67), kterému se ve své vědecké činnosti věnoval Zdeněk Nejedlý, ač v knize zmíněn není (např. Křesťan 2012: 37). Aby dokladovala návaznost husitství na dvacáté století, dohledáme ke konci učebnice nic neříkající část věnovanou zpěvu dělnickému (253).

S Husovou smrtí se hnutí přetvořilo v „sociálně revoluční“. Vzhledem k tendenci dohledávat ve všem třídní protiklady kniha popisuje, kterak došlo k rozdělení na „revoluční lidové křídlo“ složené z chudého lidu a „oportunistické konzervativní“ tvořené měšťany a šlechtici, které bylo ochotno domluvit se s „reakcí“ (69–70). Závěrečné hodnocení významu husitů vyzdvihuje primát českého národa, který „jako první... vystoupil proti nadvládě římské církve“ (79). Paralelu k zabavování církevního majetku komunisty najdeme ve větě: Husité „zesvětštili“ pozemky náležící církvi a „osvobodil[i] české země z ideologického útlaku“ vycházejícího z katolické církve (79). Mezi „husitské tradice“ řadí odmítání „klerikálního tmářství“, „boje proti všemu útisku a vykořisťování“ (80), což opět odpovídá hlásaným zásadám praktikovaného marxismus-leninismu. Pro potvrzení uvedeného slouží formulace: „Na husitské tradice navazovalo... revoluční dělnické hnutí“ a tedy i KSČ (ibid.). Obecně shledáváme, že z textu se pod nánosem ideologických dogmat v podstatě vytratil církevně reformační základ učení Jana Husa. Husitství kniha chápe především z pohledu sociálně revolučního aplikovaného Z. Nejedlým (1952).

Negativní konotace připisovala vládnoucí ideologie době pobělohorské, kdy české země podléhaly vládě Habsburků a katolické církve (109). Opět identifikujeme nacionalistické a antiklerikální prvky. Hospodářství státu poškozovali „katoličtí magnáti“ a zahraniční „lichváři“ (109). Těžkou situaci pracujícího lidu charakterizuje „nejtužší nevolnictví“ (113). Zdůrazněn je nucený odchod významných osobností do

emigrace, který podporuje názor na dobu pobělohorskou jako úpadkovou. Konkrétně jmenuje Jana Amose Komenského, na kterého se socialistická pedagogika odvolávala jako na vzor. Dovídáme se, že prosazoval jednotnou školu a možnost vzdělání „i pro chudé“, což realizovala strana v roce 1948. Další část kapitoly, která postihuje různé lidové bouře a selské vzpoury, nese symbolický název Třídní boje po třicetileté válce (115–117). Kultura v daném období značně utrpěla a to nejen vyhnáním osobností, a také pálením literárních děl jezuity. Místo hodnotných tisků dostali lidé k dispozici „bezcné tmářské tiskoviny“ s účelem „udržovat široké lidové vrstvy v nevědomosti a duševní zaostalosti“ (131). Jezuité útočili i na odkaz Jan Husa, který měl „v srdcích lidu vyhladit“ vnucený „kult“ Jana Nepomuckého (132). Pobělohorské období hodnotí učebnice oblíbeným souslovím „klerikální tmářství“. Jako zpátečníky hodnotí jezuity, kteří bránili vědeckému pokroku a „lidové vrstvy udržoval[i] v předsudcích a zaostalosti“ (151). Další mezník tvoří národní obrození realizované především v oblasti literatury. Dějepis je připomíná stručněji (144–157) a dává do kontextu rozpadu feudálních vztahů s postupným nastolením kapitalismu. Kapitalismus vyžaduje existenci jednotného trhu a hospodářského řádu uvnitř státu, což nevyhnutelně vede k národnímu sjednocení (144). Velký význam připisuje revolučním událostem roku 1848. Zapojení širokého lidu do povstání chápe ve smyslu „předzvěst[i] historické úlohy“ dělnické třídy, plně realizované v roce 1948 (167–168).

Ač se jedná o učebnici československých dějin, několik stran věnuje pozornost událostem v Rusku. Začíná kapitolou nazvanou Vliv první ruské revoluce na boj dělnické třídy v našich zemích (231-236). Pokračuje oddílem Dějinný význam Říjnové revoluce pro národně osvobozenecý boj našeho lidu (237). Jmenuje také „nepřátelský“ postoj k VŘSR ze strany „zahraniční politické emigrace vedené Masarykem“ (245) a „protisovětské vystoupení“ československé legie v Rusku (247). Učebnice odmítá jiné interpretace vzniku samostatného státu, než jako důsledku VŘSR, která vedla k „uvolnění obrovské revoluční energie mezinárodního proletariátu“ (250).

V úvodním textu učebnice *Československé dějiny (1918–1939)* (Pátek 1983) identifikujeme odkaz na VŘSR, sloužící jako podnět k revolucím v různých státech. Následuje vyzdvižení přínosu Lenina, který předpověděl vývoj a úpadek kapitalismus (9–10). Na začátku nechybí zmínka o činnosti legionářů v Rusku, kdy zdůrazňuje

neochotu některých dále se podílet na bojích a jejich přechody k Rudé armádě (22). Významnou roli sehrál SSSR v období před přijetím Mnichovské dohody. V reakci na německé územní nároky v Československu „zorganizoval mezinárodní podporu“ pro náš stát prostřednictvím jednání s ostatními státy (130). Velká pozornost je věnována ekonomice Československa zabírající kolem třiceti stran ze 160. Pátek vidí příčiny pádu Československé republiky v „buržoazní třídní podstatě“, která ovlivnila její zahraniční politiku. Nově vzniklé Československo označuje za „buržoazně demokratické“ a „protiidové“ (23, 30). V rámci nové československé republiky existovaly dvě protikladné třídy s odlišnými zájmy. Buržoazie ovládající stát a usilující o „upevnění... mocenských pozic“ a „dělnická třída pod vlivem VŘSR“ požadující sociální změny (23). Učebnice popisuje špatné životní podmínky dělnické třídy a neochotu snášet je ústící v demonstrace a protesty (23–28). O Masarykovi se s ohledem na dělnické stávky dovídáme, že proti nim „zasáhl... řadou anonymních pomlouvačných článků, namířených proti sovětskému Rusku“ (28). Což poukazuje na jeho protisovětské postoje a „protiidovou“ orientaci. V knize o jeho osobě mnoho nenajdeme. Po ekonomickém přehledu následuje kapitola Dělnické hnutí a KSČ, která krom opakování špatné situace dělnictva popisuje vývoj KSČ. Za mezník považuje bolševizaci (74) a nástup „přesvědčeného marxisty“ K. Gottwalda v roce 1929 (78). Opět nechybí naznačení existence dvou nepřátelských stran. KSČ totiž od počátku „musel[a] snášet ostrou perzekuci“ ze strany státu (89). Ekonomická krize dopadla na ČSR v podobě nezaměstnanosti a hladu. Vláda podle knihy řešila projevy nespokojenosti násilně a asociálně. V „Radotíně, Duchcově... i jinde se do dělníků střílelo“ (78). Mezi klíčové události patří přijetí Mnichovské dohody, kde se nešetří citově zabarvenými výrazy. KSČ se dle interpretace jako jediná „postavila... do čela boje lidových mas proti připravované mnichovské zradě“ (83). Ostatní strany „zradili možnost vytvoření široké lidové protifašistické fronty“ (ibid.). E. Beneš spolu s vládou přijal „mnichovský diktát“ (131).

Československé dějiny (1939–1948) v úvodu vypisují mezníky zvoleného období v souladu s obsahem ideologie (Pátek 1982). Jedná se o československo-sovětskou smlouvu z roku 1943, Slovenské národní a Pražské povstání, „osvobození našich zemí Sovětskou armádou... a historické vítězství pracujícího lidu“ roku 1948 (5). Prakticky každá událost nějak odkazuje k Sovětskému svazu. Není vynechán ani příběh obyvatel Československa, ale opět v souladu s ideologickou rétorikou.

Komunistická strana zdůrazňovala svou vazbu na sovětský stát a „protisovětský“ postoj emigrace vedené E. Benešem (27). Po vstupu SSSR do války vznikly na jeho území československé jednotky (29–30). Přítomnost Čechoslováků v jiných zemích není zvláště uvedena. Konec knihy tradičně připisuje SSSR hlavní podíl na porážce Německa a osvobození Československa (62). O zvoleném mezidobí se dovídáme, že „[v]eškerou tíhu... nesla dělnická třída vedená KSČ“. Zde opět dochází k přivlastnění plných zásluh stranou. S existencí jiných odbojových skupin se vyrovnávala pomocí snahy o dehonestaci. Edvard Beneš, představitel „buržoazní emigrace“, je zobrazován negativně s odkazem na údajné kontakty s prezidentem Háchou v době okupace (24). KSČ reprezentovala aktivní odboj oproti „pasivní rezistenci“ připisované londýnské emigrantské skupině (34). Činnost jiného odboje než vedeného KSČ je zobrazena spíše negativně. Atentát na Heydricha interpretuje slovy „izolovaná akce, naprosto nespojená s lidovým hnutím“ (35). Kvituje následný teror, který atentát vyvolal a nesouhlas komunistického vedení s celou akcí. Pravděpodobně za účelem diskreditace atentátu uvádí různé záminky, které údajně vedly k činu. Zaprvé, londýnská emigrace chtěla tímto způsobem „posílit vlastní vliv“ v odboji (34–35), druhá teorie uvádí snahu „chránit velitele Abwehru“ napojeného na britskou tajnou službu (35). Negativně pojímá osobu E. Beneše i zbytek učebnice. Např. k uzavření smlouvy o přátelství se SSSR z roku 1943 jej „vedl[a] snaha zachránit kapitalistický pořádek ve střední Evropě“ (37). Dalším charakteristickým rysem pro socialistické pojetí historie byla snaha zastínit příspěvek amerických jednotek k osvobození ČSR. Odstavec s vypovídajícím názvem Politické spekulace západních mocností mluví o „[p]lánech západních mocností na získání vlivu ve střední Evropě“, proto postupovaly jejich jednotky na východ (58). Příkladá zmínku o „nejasn[é] úlo[ze] americké vojenské mise,“ která navštívila německý vojenský štáb ve Velichovkách (ibid.). Marshallův plán kategorizuje jako část „americké mocenské politiky“ (78). Komunistickou stranu po válce profiluje jako neustále napadanou entitu, proti níž se spikli ostatní. Ke konci třetí republiky zformovaly další politické strany „antikomunistický blok“ ve vládě a za pomoci „demagogie“ poškozovaly KSČ (101–102). Jeden z posledních odstavců nese název Únorové vítězství pracujícího lidu vedeného KSČ (104). Nezvítězila tedy strana, ale pracující lid. Pátkova učebnice ke konci uvádí tyto zlomové okamžiky v novodobé historii Československa: rok 1918 a vznik státu, mnichovskou „zradu“, osvobození Československa Sovětskou armádou a na konec Vítězný únor (106).

Kompletní historii světa zahrnuje učebnice *Světové dějiny* od Jaroslava Charváta s rozsahem více než 570 stran. Taktéž vyšla v několika reedicích. První vydání (Charvát 1967) určené pro první až druhý ročník středních všeobecně vzdělávacích škol datujeme do roku 1967. Námi zkoumané desáté vydání (Charvát 1981) schválilo ministerstvo školství v roce 1979 jako učebnici pro první až třetí ročník gymnázií a první a druhý ročník středních odborných škol. Obě verze obsahují fotografie artefaktů a reprodukce uměleckých děl. Každou kapitolu zakončuje časová osa zaznamenávající významné události a osobnosti. Otázky nebo úkoly k textu chybí. Učební text je periodizován podobně jako Husovy Československé dějiny (1982), konkrétně na nejkratší Prvobytně pospolný a otrokářský řád zabírající necelých 90 stran, Feudální řád s rozsahem téměř dvojnásobným, podobně rozsáhlý Kapitalistický řád a nakonec Socialistický řád na stránkách 445–571. Vzhledem k tématu práce budeme hlouběji zkoumat poslední dvě části. V Úvodu nalezneme nepřímý odkaz na marxismus-leninismus, když nám autor sděluje, že historický vývoj probíhá „zákonitě“ a ne nahodile (Charvát 1982: 6).

V kapitole věnované kapitalistické epoše nechybí části popisující marxistickou a socialistickou teorii. Po uvedení do utopického socialismu následují tři strany věnované osobnostem K. Marxe a B. Engelse a popis obsahu Komunistického manifestu (339–342). Vynecháno není ani vydání Marxova díla *Kapitál*, který „se stal účinnou zbraní a teoretickou oporou pro další boje dělnické třídy“ (385–386). Kniha se také věnuje vzniku I. internacionály hájící zájmy dělníků z různých koutů světa, která reprezentovala myšlenku proletářského internacionalismu (384). Přesuňme se do carského Ruska přelomu 19. a 20. století. Rusko považuje autor za „středisk[o] světového revolučního hnutí“ (413). Zásahu na vzniku revoluční strany mělo dělnictvo, které bojovalo proti carismu „a usilovalo o vytvoření marxistické strany“ (414). Do jaké míry bylo ruské dělnictvo ve skutečnosti obeznámeno s marxismem, lze polemizovat. Jedna stránka věnuje pozornost osobě Lenina a jeho teorii o straně jako předvoji dělnické třídy (415). V kapitole Mezinárodní dělnické hnutí v období II. Internacionály nacházíme definici leninismu alias „marxismu období imperialismu“ a spravedlivých válek (419). Rusko v učebnici dominuje. K první světové válce je dodán přídomek imperialistická, neboť imperialisté v ní zacilovali primárně na ovládnutí některých dalších zemí (422–423). Oddíl Socialistický řád věnována převážně SSSR začíná desetistránkovou kapitolou zaměřenou na VŘSR, „která se

stala nejvýznamnějším mezníkem v dějinách veškerého lidstva“, protože podněcovala dělnické revolty v dalších zemích a i boje za nezávislost v koloniích (452). Revoluce tímto přispěla i ke konci první světové války (453). Českou stopu v Rusku zanechali legionáři, jejichž negativní hodnocení zmírňuje přechod „prostých příslušníků legií“ k Rudé armádě (455). Následuje kapitola Budování socialismus v Sovětském svazu (458–468). Hodnocení Stalina zahrnuje pozitiva i negativa v podobě kultu osobnosti. Stalin „bojoval spolu s ostatními vedoucími představiteli strany... za uskutečnění socialistických přeměn“ (466). Byl „výborný organizátor“ a „zasloužil [se] o vítězství socialismu“ (ibid.). Negativní aspekty shrnuje věta, že „neúměrně přecenil svou úlohu a zásluhy, uvěřil ve vlastní neomylnost a začal... porušovat leninské principy... a jednat v rozporu se zákony“ (466). Což vzhledem k charakteru rudého teroru působí přinejmenším jako eufemismus. Chybí jakékoliv zmínky o vykonstruovaných procesech a jejich obětech. Na konci následuje shrnutí uklidňující čtenáře, že „zákonitý vývoj sovětské země k vybudování socialismu“ zůstal zachován (467).

Kapitola zaměřená na průběh druhé světové války (Charvát 1982: 499–518) popisuje především akce a úspěchy SSSR s občasnými odbočkami k ostatním státům. Názvy odstavců zní Hrdinství sovětského lidu (504) Příčiny válečných úspěchů Sovětského svazu (509), Příčiny vítězství SSSR (517). Za co tedy SSSR vděčí svému úspěchu? Podle učebnice – socialismu a z něho vyplývající „mravní i politick[é] jednot[ě] společnosti“, tj. „svaz[ku] dělnické třídy a rolnictva a přátelství národů SSSR“ (517). Sovětskému svazu je jako jedinému připisována zásluha za Norimberské procesy (517–518). „O národně osvobozeneckém charakteru druhé světové války bylo... rozhodnuto tím, že se jí účastnil Sovětský svaz“ (518). Ale ostatní státy nejsou hodnoceny negativně jako u první světové války. Dále se kniha věnuje ustavení dalších socialistických států včetně našeho (521–529). O převratu v Československu píše, že „roku 1947 chystala [buržoazie] obnovení kapitalismu“ a KSČ tomu zabránila (526). Učebnice se vyjadřuje i k procesům z padesátých let. Pracuje s tvrzením o vzniku „uměle sestrojené protistranické skupin[y] v KSČ“, jejíž domnělí členové končili ve vězení nebo na popravišti (526). Nepravdivost obvinění či nespravedlivost rozsudků potvrdila „revize“ v roce 1963 (ibid.). Konkrétní jména chybí. Vývoji kapitalistických zemí po ukončení druhé světové války se věnuje jen jedna strana (539-540). Je zde vidět jasná preference dějin Sovětského svazu.

4.4 Literatura

Literatura I pro první ročník středních škol od Vladimíra Forsta (1984) postihuje nejstarší literární památky a končí obdobím romantismu. Zohledňuje i bibli, jejíž popis zabírá asi čtvrt strany (28). Převážnou část zaujímá česká literatura. Na úvod autor seznamuje studenty se základními pojmy a propojením knih s životem společnosti, čímž zdůrazňuje její sociální funkce (7–11). *Literatura II* (Forst 1975) navazuje na první díl a postihuje romantismus s realismem. Orientuje se především na českou a slovenskou literaturu, poskytuje základní informace o historickém období a uměleckých směrech zahrnujících i výtvarné umění, obsahuje portréty uváděných spisovatelů. *Literatura III* od autorů Forsta a Zemana (1986) obsahuje obrazovou přílohu s portréty spisovatelů a obálky knih či časopisů, primárně zkoumá českou a slovenskou literaturu. Český oddíl zabírá přes sto stran, slovenský zhruba 20. Podkapitola „Podněty světové literatury“ zahrnuje část věnovanou sovětské literatuře (86–88) a „prózu demokratické orientace“ postihující zbytek světa (88–92). Ke každému období kniha přidává informace o hudbě a výtvarném umění. *Literatura IV* (Rzounek 1987) popisuje období po druhé světové válce a končí rokem 1980. Krom prózy a poezie představuje žákům charakteristiky vymezeného období. Historickými skutečnostmi se zabývat nebudeme, protože jsou podrobněji obsaženy v kapitole věnované dějepisu a učebnice je víceméně stručněji opakuje. Podobně, značnou část autorů uvedla již učebnice pro třetí ročník. Ve sledovaném období hraje opět prim česká literatura doplněná slovenskou. Ze zahraničních literatur věnuje cca 6 stran z celkových 160 socialistickým zemím a tři strany „pokrokové literatuře buržoazního světa“. Dokonce zahrnuje kubánskou literaturu (40–41). Kniha uvádí mezi autory i oběť politických procesů Ladislava Novomeského. Dozvíme se, že byl „nespravedlivě zatčen a odsouzen“ a později rehabilitován (133). Bližší informace nejsou obsaženy.

Vazba na SSSR. Úvodu k Literatuře III (Forst – Zeman 1986: 9) uvádí, že československou meziválečnou tvorbu „ovlivnila Velká říjnová socialistická revoluce“ tím, že otevřela „optimistickou perspektivu“ do budoucna. Velká říjnová revoluce a vznik sovětského Ruska reprezentovaly ve státní ideologii doslova přelom v dějinách. Proto revoluce „podnítila... rozvoj pokrokového umění“ i u nás (9). Vliv revoluce působil na české básníky a projevil se jejich „kolektivním vystoupením po boku dělníků“ (98). Autoři podle učebnice museli volit, k jakému proudu se připojí. Správný

byl však jen jeden. V oblasti prózy působili socialističtí spisovatelé a osobnosti směřující ve svém díle k demokratismu, pro které platila určitá výjimka (viz Karel Čapek). Třetí skupina „pomlouvala“ SSSR a „živil[a] legendy o českých legionářích“ (141), také „se spřiznil[a] s reakcionáři a nacionalisty“ (142). Výběr „špatné strany“ nebo stylu v oblasti literární tvorby tedy vedl k ideologickému připojení se k nepřátelům. Na začátku učebnice vyzdvihuje jako klíčovou událost vydání překladů děl Lenina (73). Podobně jako revoluce působil konec druhé světové války. Dočítáme se, že „[o]svobození Československa Rudou armádou... hluboce ovlivnilo i literární frontu“ (Rzounek 1987: 10)

Uspořádání společnosti. Forst (1984) v učebnici pro první ročníky uvádí určující kritérium pro knihy, které spočívá v zhodnocení jejich zapojení „do života společnosti“ a využití v „třídním boji“ (9). Knihy tedy mají sloužit socialistické ideologii, jinak je jejich hodnota mizivá. Literatura podle něho odráží dobu svého vzniku a v souladu s ideologickým pohledem i třídní hledisko. V třídně rozdělené společnosti je každá kniha „nezbytně třídně zakotven[a]“, což znamená, že „pomáhá vytvářet a upevňovat ideologii té společenské třídy, k níž... se hlásí (8–9). Úvod končí zdůrazněním významu knih pro život, kdy nabízí soupis osobností s kladným vztahem k četbě. Počínaje Marxem a Engelsem přes Lenina až po Zápotockého (11).

Učebnice pro první ročník (Forst 1984: 54) popisuje začátek 15. století slovy „krize feudalismu“, kde se jedná o „období husitského revolučního hnutí“(ibid.). Husitská literatura přinesla určité změny, aplikované v literatuře i v budoucnu – knihy se lidu nejen námětově přiblížily, ale „sloužily“ mu (58). Janu Husovi, který se stal „lidovým kazatelem“, kniha věnuje tři strany (61). Lid našel „odůvodnění“ boje proti „proti feudálnímu útisku“ právě v učení Husa (61). K třicetileté válce kniha poznamenává, že „se z počátečního, byť předstíraného ideově náboženského sporu nakonec proměnila v cynické vyvražďování a olupování“ (90–91), čímž opět odvádí pozornost od náboženství. Léta po bitvě na Bílé hoře charakterizuje slovy „období nejhlubšího úpadku a stagnace“ (92). Funkce literatury nabývá klíčových změn. Z humanistického pojetí se přesouvá k propagandě a stává se „nástrojem ideologického útisku“ ze strany církve (94). Je zaměřena „proti lidově“, protože prosazuje odklon od racionálního myšlení k nadpřirozenu, čímž mají „být lidové masy vychovávány k poslušnosti“ (101). Odporuje tak proklamované vědeckosti aplikované v socialismu. V souvislosti s hudbou odkazuje kniha na publikaci Zdeňka Nejedlého

(93). Větší prostor získává popis díla a života Jana Amose Komenského (96–100), učebnice zdůrazňuje jeho prosociální orientaci, když usiloval o zpřístupnění „vzdělání pro všechny“ (100). Připsáním výchovných funkcí literatury se řadí po bok Jana Husa, což mu zajišťuje přízeň strany (ibid.). S náboženskou stránkou Komenského děl se autor vyrovnává poukazem na Komenského „koncept[i] usilující o povznesení celého lidstva“ (ibid.). Národní obrození (131-153) oproti husitství cílí na národní elementy. Za příčinu obrození považuje kniha „podmínky... vytvořen[é] rozpadem feudalismu“ (132). Utvářela se česká buržoazie, která v té době spoléhala na „venkovský lid“, což „vytvářelo demokratický charakter českého národního hnutí“ (132). Zmíněná formulace ospravedlňuje pozitivní chápání obrození, které příliš neladilo se stání ideologií. U Palackého vyzdvihuje poměr k husitství, které „zbavil pomluv“ z dob protireformace (143). Jakých konkrétně není uvedeno.

Učebnice pro druhý ročník (Forst 1975) navazuje charakteristikou doby následující. Expresivně popisuje politiku Rakouska, kde vládně „zpátečnický“ František I., „intrikán Metternich“ a „policejní ministři a jejich agenti“ (9). Kniha oceňuje povstání probíhající v evropských zemích. Forst píše, že díla romantismu „nejsou jen dobovými dokumenty, ale přímými nástroji revolučního boje“ (ibid.). Zvláštní pozornost obdržel Josef Kajetán Tyl (25–30) a Karel Hynek Mácha (30–36). U obou narážíme na zevrubnější popis životní pouti. Tyl vedl „těžký životní zápas“ (29) a Mácha žil „v rodině mlynářského dělníka, ožebračeného státním krachem“ (30), čímž autory sbližuje s prostým lidem. U literárních autorů zdůrazňuje jejich zájem o politiku v souvislosti s „buržoazně demokratickou“ revolucí z roku 1848 (76). Vyniká zde Božena Němcová a K. H. Borovský (44–45). Kniha upozorňuje na počátek formování dělnické sociálně-demokratické strany, kdy dělníci pochopili, že „ve vleku buržoazních stran“ ničeho nedosáhnou (77). Další kapitola popisuje konkrétní rozvoj dělnického hnutí (106). Opět ale narazilo na nepřítel: „Organizované dělnictvo bylo... pronásledováno rakouskou státní mocí“ (129). Objevují se dělničtí básníci píšící poezii „spjatou s ideologií dělnické třídy“ (129). Historická díla jsou chápána jako „účinná výchovná“ součást „národního zápasu“ (146). Dílo a život Aloise Jiráska zabírá poměrně velký prostor (148–155), dovidáme se i o jeho životních názorech a původu. Jirásek si „hluboce... váží prostého lidu, z něhož sám vyšel“ (155). Autor zvýrazňuje výchovný charakter díla prostý „zbytečné

didaktičnosti“ (ibid.). Jako propagátor jeho děl je uveden Zdeněk Nejedlý, který má „velkou zásluhu o správné pochopení“ Jiráskových knih (ibid.).

V úvodní, do kontextu doby zasazující části učebnice věnované meziválečné literatuře se dočteme o podpoře vybraných spisovatelů komunistické straně (Forst – Zeman 1986: 10). Jako klíčové historické souvislosti uvádí založení KSČ a bolševizaci strany. Ani zde nechybí popis události diskreditující systém první republiky. Popisuje potlačování stávek v době ekonomické krize, kdy se „buržoazní státní aparát... nezastavil ani před nejkrutějšími policejními opatřeními“ (ibid.). Přidává názvy měst, kde došlo k úmrtí stávkujících a dodává, že „v Radotíně se střílelo do dětí“ (11). Jako hodnotící kritérium se plně projevuje angažovanost literatury. Za vůdčí sílu „pokrokové kultury“ meziválečného období označuje učebnice spisovatele napojené na KSČ nebo sociální demokracii, jmenuje I. Olbrachta, S. K. Neumanna, Josefa Horu nebo Marii Majerovou (73). V kapitole věnované „proletářské meziválečné poezii“ vyniká Jiří Wolker kombinující „soustředění na objektivní potřeby dělnického revolučního kolektivu s osobními představami mladé generace o spravedlnosti budoucího světa“ (101). Na stranu „revoluční proletářské třídy“ přešel i Vítězslav Nezval (113). Stanislav Kostka Neumann (121–125) prošel různými směry, ale text zkoumá jen příklon k socialistické literatuře, neboť jeho „nejpevnější tvůrčí jistotou se stal světový názor revolučního proletariátu“ (122). Socialistická próza a poezie jasně dominuje. Větší prostor dostávají M. Majerová (164-169) i Pujmanová (169-173). Mezi osobnostmi demokratického proudu věnuje kniha sedm stran (179–186) Karlu Čapkovi. Demokratický proud literatury podle Forsta analogicky se socialistickým realismem kritizoval maloměšřáctví, fašismus a války, což implicitně odůvodňuje jeho zařazení do knihy (85). Stať „Proč nejsem komunistou“ ve výčtu Čapkových děl chybí. Autor poznamenává, že se Čapek zcela neosvobodil od „ideologických vazeb s buržoazní třídou“ (179–180). Demokratický směr zasahoval podobná témata jako socialistický realismus – boj „proti maloměšřáctví, proti fašismu a válce“ (85). O pojetí socialistického realismu nejlépe vypovídá odstavec o surrealismu, kterému připisovali někteří roli socialistického realismu na Západě, ale ač se jeho představitelé „hlásili k dělnické třídě, k revoluci a komunismu, nedokázali tvořit opravdu umělecky pravá a komunisticky stranická díla“ (78). V oddílu marxistické kritiky dohledáme Zdeňka Nejedlého, „který poznal historický význam VŘSR“ (205). Kniha zdůrazňuje vliv bolševizace strany roku 1929,

v jejímž důsledku marxističtí autoři „zpřesňují koncepci socialistické literatury“ (207). V celém třetím dílu učebnice najdeme odkazy na Julia Fučíka, jehož dílo je souvisle popsáno na stranách 210–211. Byl žákem Nejedlého a především posuzoval knihy dle „schopnosti zaujmout lidového čtenáře“ (210). Poslední díl učebnice (Rzounek 1987: 10) podává obraz poválečné literatury ve smyslu souboje těch, kdo se hlásili „k socialistickému umění“ a proti nim stojící zastánci „individualistické... literatury“ (ibid.). Období po únoru 1948 líčí jako rozvoj kultury v podobě „zpřístupnění“ kultury širokým masám (14). V učebnici opět najdeme odkaz na Zdeňka Nejedlého, který byl „sjednocující osobností marxistické koncepce literatury“ (45).

4.5 Shrnutí

Branná výchova sdílí nejvíce společných bodů s kategorií obraz světa. Vykresluje bipolární rozložení sil v mezinárodním systému. Systém vnímá jako boj protikladných bloků vycházejících z odlišných ideologií – kapitalismu a socialismu. Socialismu připisuje pozitivní roli a mírumilovné úmysly, zatímco imperialisté od počátku míří k válce a destrukci typické pro uvádající kapitalismus. Socialistické státy včetně Československa jsou vehnány do nutnosti zbrojit kvůli neustálé hrozbě ze strany imperialismu. Zbrojení za účelem míru ovšem působí při vši snaze je obhájit jako oxymóron. K doložení hrozby slouží příklady agresivních výpadů kapitalistů – válka ve Vietnamu, Korea. Učebnice upozorňuje studenty, že musí být ve střehu neustále, protože nepřítel bojuje i za pomoci manipulace s veřejným míněním, kdy pomlouvá socialistické zásady za účelem vnitřního rozkladu. Pro Československo plyne zvláštní riziko ze sousedství se SRN, která patří do nepřátelského tábora a reprezentuje nebezpečné militaristické tendence s ohledem na nacistickou minulost. Socialistickému člověku logicky přísluší určité závazky. Mezi morální povinnosti patří obrana socialistické vlasti v rovině slovní i praktické, na kterou připravuje branná výchova. Obrana je nutná, protože existuje „reálné“ ohrožení v podobě vnějšího i vnitřního nepřítele. Socialistický občan uplatňuje socialistické vlastenectví i za účelem ochrany svého životního stylu a jistot, poskytovaných socialistickým státem. Vedoucí roli vykonává KSČ, která prokázala své schopnosti již v odboji, který především ona vedla a zajišťovala ještě s příspěvkem SSSR. Československý vztah k Sovětskému svazu líčí v pozitivech. Jediné negativum přinesl boj legionářů proti revoluci. V kontextu druhé světové války převažuje pohled na SSSR jako de facto jediného osvoboditele našeho státu od fašismu. Po únoru 1948 jej charakterizuje role

„centra“, ke kterému se Československo upíná, a ochránce socialistického bloku s dostatečnými kapacitami na odvrácení útoku. Učebnice směřuje k vyvolání pocitu ohrožení a zároveň apeluje na čtenářovo morální citění (Vietnam). Aby tyto funkce podpořila, využívá hodnotící výrazy – nejčastěji agresivní (váže se k NATO, politice apod.). Na svět pohlíží v kategoriích dobra a zla. Veškeré realie socialistických zemí popisuje pozitivně. Dokonce i zbrojení se v jejich rukách mění na akt směřující k míru. Vše západní je naopak špatné. Objevuje se v ní příklad hrdinství Julia Fučíka, který má posloužit jako vzor mládeži.

Občanská nauka především popisuje nastavení společenského uspořádání, které doplňuje roli občana v něm. Socialistický stát poskytuje svým občanům nesmírné výhody, které vynikají s porovnáním se systémem kapitalistickým. Mladého člověka v kapitalistických zemích čeká nezaměstnanost a omezení např. ve vzdělávání. Práce tvoří pilíř systému. Už není manifestací vykořisťování jako v předchozích uspořádáních, ale naopak přispívá k blahu jednice i celé společnosti. Práce definuje člověka a jeho postavení ve společnosti, proto ji musí vykonávat dle svých schopností ve prospěch všech. Celou společností prostupuje komunistická strana, která plánuje a kontroluje téměř veškeré dění. Jedinec žijící v socialismu sice obdrží výhody, ale musí také nějak přispívat k dobru kolektivu – například svou prací. Kniha podněcuje studenty k politické angažovanosti, protože pasivitou pomáhají nepříteli v jeho úsilí o likvidaci systému, který jim přináší nesporné výhody. Štěstí lze dojit jen v socialismu, který umožňuje rozvoj kvalitních mezilidských vztahů. Oproti tomu kapitalismus charakterizuje egoismus a individualismus, lidé nežijí v kolektivu, ale ve válce „všech proti všem“. V učebnicích vyčteme i cíl výuky, kterým je implantace marxismu-leninismu do myšlení žáků. Vědecký světový názor se jim má stát vodítkem v různých situacích. Sovětský svaz vystupuje v roli velmoci, která je sama schopna konkurovat kapitalistickým mocnostem, a vzoru. Byl a je ochoten vždy podat Československu pomocnou ruku, což dokladují příklady z historie (smlouva z roku 1943, osvobození 1945). Ekonomika bloku v podstatě stojí na obchodu států se SSSR, který zastává pozici hlavní síly v RVHP. Vzhledem k zaměření učební látky směrem dovnitř společnosti se učebnice tolik nesoustředí na popis mezinárodního systému a prakticky shrnují základy nastíněné u branné výchovy.

Učebnice ve výsledku představují jednoznačné výhody života v socialismu kolidující s těžkým životem v kapitalismu. Nejedná se jen o ekonomickou stránku, ale

i oblast mezilidských vztahů. Občané socialistických států tvoří žádoucí kolektiv, kapitalismus směřuje k egoismu. Učebnice pro první ročník (Picmaus a kol. 1980) přidává sugestivní fotografie poukazující na sociální rozdíly v kapitalistických zemích (Přílohy č. 2) a dětskou práci, kterou socialismus dávno vymýtil (č. 3). Zatímco první díl učebnice směřuje spíše k ovlivnění postojů a hodnot, další díly rozvíjejí ideje marxismu a leninismu.

Kapitola zaměřená na učebnice dějepisu se pokoušela stručně nastínit ideologicky podbarvený pohled na dějiny. Každé státní zřízení, ať demokratické nebo ne, v rámci učebního obsahu prosazuje „své“ chápání historických událostí. Něco zdůrazní a něco opomene. Případně připiše pozitivní či negativní charakter. V učebnicích produkovaných v socialistickém Československu tato tendence nabyla na značné intenzitě. Dějiny jsou viděny černobíle a často ve smyslu souboje protikladných stran, příslušících k jiným třídám. Učebnice starších dějin (Husa 1982) popisuje historický příběh husitství, národního obrození a pobělohorské doby. V líčení událostí je patrný právě dichotomický pohled na události – revoluční doba husitská kontrastuje s kulturním úpadkem pobělohorským snad ve všech ohledech. Celou situaci dokresluje využívání citově zabarvených výrazů. Ideologie se projevovala i v členění kapitol v souladu s marxistickým pojetím historie. Z konfliktů mezi skupinami obyvatel se staly boje třídní. Učebnice zdůrazňuje paralely a ideje ladící s ideologií komunistické strany. Za příklad poslouží obrácení pozornosti na „sociálně revoluční“ charakter husitství nebo zabavování majetku církvi. Personifikaci idejí představuje Jan Hus a Jan Žižka, jejichž osobnostní kvality učebnice také popisuje. Negativní vztah k církvi reflektuje popis doby temna. „Tmářství“ a podpora „zaostalosti“. Zvláště se kniha zaměřuje na negativní vykreslení jezuitů, u kterých zdůrazňuje například barbarské pálení knih. Z hlediska nacionalistického pozitivně vyčnívá národní obrození. Národ potřebuje svůj příběh, který mu tato doba poskytne. V učebnici dějin světa dohledáme jasnou orientaci na historii SSSR s mírnými odbočkami k jiným státům. Sovětský stát se od roku 1917 stává středobodem dějin. Popisuje se vývoj jeho ekonomiky a politiky, přínos k ukončení druhé světové války atd. Za pozornost stojí stručné vyrovnání se kultem osobnosti Stalina, jehož dopady zasazuje do především do oblasti politiky. Učebnice Světové dějiny (Charvát 1981) poskytuje také stručný výklad československých dějin po roce 1948. Vítězný únor

zajistil vítězství pracujícího lidu nad úmysly buržoazie. Politické procesy z padesátých uvádí bez bližších okolností nebo jmen.

Učebnice československé historie (Pátek 1982 a 1983) zdůrazňují propojení Československa se SSSR. Ať už jde o VŘSR, bez které by se Rakousko-Uhersko nerozpadlo a samostatný stát nevznikl, úsilí Sovětského svazu zabránit realizaci Mnichovské dohody či povstání a následné osvobození v roce 1945. Nehodící se události se snaží ignorovat nebo připsat jejich strůjcům postranní úmysly (atentát na Heydricha, osvobození americkou armádou). Podobně sklízí veškeré zásluhy za domácí odboj KSČ. Činnost londýnské emigrace v čele s E. Benešem vykresluje až vlastizrádně (kontakt s Háchou). První „buržoazní“ republiku považuje za protilidovou. Zdůrazňuje bídu dělníků a nevybíravý postoj k demonstrantům, do kterých „se střílelo“. Tomáš Garrigue Masaryk reprezentuje také protilidovou orientaci. KSČ jednala v přímé opozici k režimu, který organizoval různé akce k jejímu poškození. Hlavní událostí první republiky je „mnichovská zrada“, které oponovala opět jen komunistická strana. Kategorie socialistického člověka přímo zahrnuta není, ale studenti mohou dohledat v jednotlivcích vzory (např. Jan Hus).

Předmět literatura poskytuje studentům informace o autorech a jejich dílech, ale také o době, ve které vznikala. Zde postupuje v souladu s učebnicemi dějepisu. V období 20. století považují učebnice za nejvýznamnější událost Velkou říjnovou socialistickou revoluci, která svým údajným poselstvím ovlivnila generace spisovatelů. Kdo nerefletoval její význam, ztratil směr a své místo v učebnicích. Podobně jako revoluce působilo osvobození sovětskou armádou. Zásahy do literárního prostředí prováděla nevyhnutelně i komunistická strana. Hodnocení literárních děl se nadále neodvíjelo podle estetických kritérií, ale posuzovalo na základě stanovené normy – socialistického realismu. Socialistický realismus zobrazoval život lidu, optimismus a sloužil ideologickým účelům. Témata v podstatě sledovala ideologickou linii komunistické strany. U autorů starších bylo nutno v díle dohledat odpovídající obsahy, proto nebývá u některých zobrazováno kompletní dílo (např. S. K.. Neumann). Často byl u spisovatelů zdůrazňován prostý původ nebo těžký život, což poukazovalo na spojení s „lidem“. Mezi preferovanými autory, kterým věnovaly učebnice větší pozornost, jmenujme A. Jiráska, socialistické spisovatelky M. Majerovou a Pujmanovou, Jiřího Wolкера... Mezi významné osobnosti učebnice zahrnuje i ideologa Zdeňka Nejedlého a „hrdinného“ Julia Fučíka.

5 ZÁVĚR

Problematika pronikání ideologie do škol patří mezi výrazně akcentovaná témata. Většina autorů v současné době zkoumá důsledky neoliberální ideologie pro školské systémy a především její přepokládaný vliv na osobnost studentů. Analýza ideologického zatížení českých nebo slovenských učebnic není příliš rozšířená a dlouhodobě se jí věnuje jen několik málo autorů. Podle významných teoretiků, např. M. Applea (2004), však nelze přehlížet vliv státem praktikované ideologie na obsah kurikula. Stát ovládaný dominantní skupinou produkuje tzv. oficiální vědění, které vstupuje do učebního obsahu. Oficiální vědění zahrnuje „legitimní“ informace, které dále šíří školské instituce. Veškeré aktivity směřují k podpoře legitimacy reálně fungujícího společensko-politického uspořádání.

Druhá kapitola práce představuje různá chápání pojmu ideologie napříč staletími. K ideologii lze přistupovat několika způsoby. My ji chápeme neutrálním způsobem jako soubor myšlenek, které jsou nějakým způsobem propojeny s politickou praxí. Po představení základních definic následuje část věnovaná pronikání ideologie do systému a obsahu vzdělávání. Poukazujeme na její do jisté míry skryté působení, na němž se podílí ideová hegemonie. Převládající ideologie prostupuje vzděláváním ve veškerých politických systémech. V nedemokratických režimech ale zaznamenáváme tendenci doslova „přebít“ obecné cíle vzdělávání ideologickými.

Třetí kapitola zkoumá transformovanou marxisticko-leninskou ideologii, která tvořila základ státní ideologie v socialistickém Československu. Po nastínění obecných zásad marxismu a socialismus přecházíme k pozměněné verzi. Jednotlivé aspekty ideologie řadíme do čtyř kategorií. První popisuje vysoce kladný vztah Československa k Sovětskému svazu. Druhá zkoumá nastavení socialistické společnosti a její historické kořeny spolu s rolí KSČ v systému. Zde musíme zdůraznit, že společnost socialistická je porovnávána s kapitalistickou prostřednictvím černobílých kategorií. Historické kořeny dohledávala komunistická strana v husitském hnutí. Třetí okruh se zaměřuje na socialistického člověka nadaného ideálními vlastnostmi. Socialistický tvor pohlíží na své okolí optikou vědeckého světového vědeckého názoru, pociťuje smysl pro kolektiv a soucítí s ostatními socialistickými zeměmi, také uvědoměle pracuje ve prospěch společnosti. Poslední kategorie poukazuje na obraz světa reprezentovaný existencí dvou

protikladných teritoriálně-politických bloků – socialistický reprezentuje baštu míru, imperialistický agresivní válečné postoje. Poslední část třetí kapitoly představuje systém vzdělávání v Československu po roce 1948. Ideologické zásady se promítly do organizace školství například snahou poskytnout téměř všem střední vzdělání a vychovat si loajální inteligenci z řad dělnické třídy.

Čtvrtou kapitolu věnujeme samotné analýze středoškolských učebnic branné výchovy, občanské nauky, dějepisu a literatury, které pocházejí z dob normalizace. Naše práce si za hlavní cíl zvolila zjistit, jak konkrétně se ideologie vládnoucí KSČ promítá do učebnic pro střední školy. Z výsledků analýzy vidíme, že ideologie pronikala do učebnic jak formou probírané látky (socialismus versus kapitalismus), tak emočně podbarvenými formulacemi a využitím specifických hodnotících slov (zrada, intrikán....).

Ideologické zatížení jsme rozřadili do čtyř tematických okruhů. První okruh se zaobíral vztahem Československa a Sovětského svazu. Na základě analýzy potvrzujeme důraz na vztah se Sovětským svazem, který získal nálepku osvoboditele a ochránce menšího středoevropského státu. Odkazy na sovětský stát nalezneme ve všech učebnicích. Vztah vykreslují jednoznačně pozitivně s důrazem na určité výhody, které spojenectví přináší (Varšavská smlouva, RVHP). Historické mezníky zahrnují především dvě události - Velkou říjnovou socialistickou revoluci, která inspirovala vznik KSČ a samostatné Československo by bez ní nikdy nevzniklo, a osvobození Rudou armádou v roce 1945. SSSR učebnice stylizují do pozice hlavního bojovníka proti nacismu, úlohu americké armády zastiňují nebo zpochybňují její úmysly.

Druhá kategorie postihla široké téma společenského uspořádání Československa s jeho historickými kořeny. Hlavní důraz kladou učebnice na rozpor mezi životem v socialismu a kapitalismu. Socialistická společnost zajišťuje všem a mladým lidem zejména životní jistoty s širokým spektrem víceméně neomezených možností. Příčiny rozporů mezi socialismem a kapitalismem vycházejí z odlišného ekonomicko-společenského uspořádání. Socialistické vlastnictví výrobních prostředků brání vykořisťování mezi jedinci, z čehož se odvíjí kladný vztah k práci. Člověk pracuje jak pro sebe, tak pro blaho společnosti, a to podle svých možností. V Československu vykonávala vedoucí úlohu komunistická strana, v praxi prostupovala všemi sférami společnosti a určila dokonce závaznou normu pro umění.

Historické ospravedlnění pro svou roli dohledávala zejména v husitství, přičemž vyzdvihla jeho sociálně revoluční podstatu a na nejvyšší možnou míru potlačila náboženský obsah. Prohlásila se za de facto pokračovatelku husitského hnutí. V historii dvacátého století klade důraz na opoziční pozici, kterou zastávala vůči „buržoazně demokratické“ a „protilidové“ první republice. Její nezanedbatelný přínos pro odboj dohledáme ve většině materiálů, zatímco nekomunistické organizace nejednaly dostatečně nebo vykazovaly postranní úmysly poškozující zájmy lidu.

Třetí okruh představuje optimální prototyp občana Československa – socialistického člověka. V některých bodech se kategorie překrývá s předchozí, neboť na ni v podstatě navazuje. Jednání socialistického člověka řídí socialistická morálka. Kromě výše uvedeného vztahu k práci, zahrnuje kolektivní cítění, které kontrastuje s kapitalistickým individualismem. Zásada socialistického vlastenectví jedince zavazuje k obraně vlastní země, proletářský internacionalismus k pomoci dělníkům celého světa. Socialistický člověk žije v téměř „ideální společnosti“, která mu poskytuje značné výhody – bezplatné školství, zdravotnictví. Z role občana socialistického státu ale vyplývají určité závazky. Především jde o povinnost pracovat a bránit společenské uspořádání.

Poslední kategorie zobrazuje pohled na světový systém a státy v něm fungující. Této problematice se převážně věnovaly učebnice branné výchovy. Polarizace mezi nesmiřitelnými tábory socialismu a imperialismu, tj. nejvyššího stádia kapitalismu, je přenesena na mezinárodní úroveň. Socialistické státy musí čelit nepřátelským útokům z řad imperialistů vedených organizací NATO v čele s USA. Oba systémy představují protiklady zjednodušené dichotomií mír kontra válka. Mírumilovné socialistické státy usilují pouze o obranu svého zřízení, ale přirozeně agresivní podstata nepřítel je nutí ke zbrojení. Také socialistické země mohou vstupovat do válek, ty jsou ale morálně ospravedlnitelné. Definitivní mír nastane až s nevyhnutelným pádem imperialismu.

Z předchozích odstavců vidíme jasné prorůstání státní ideologie do obsahu učebnic. Všechny zkoumané učebnice naplňovaly minimálně dvě kritéria ze čtyř, každý předmět však kladl důraz na jiný okruh. Vazba na SSSR prochází všemi zkoumanými předměty. V souladu s výše uvedeným lze konstatovat, že cíl práce se podařilo naplnit.

6 SEZNAM LITERATURY

6.1 Literatura

Apple, Michael W.: 1993. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? In *Teachers College Record*, Vol. 95, No. 2, s. 222–241.

Apple, Michael W.: 2003. The State and the Politics of Knowledge. In Apple, Michael W. (ed.): *The State and the Politics of Knowledge*. RoutledgeFalmer: New York a London, s. 1–24.

Apple, Michael W.: 2004. *Ideology and Curriculum*. 3. vydání. RoutledgeFalmer: New York a London.

Apple, Michael W.: 2006. *Educating the "Right" Way : Markets, Standards, God, and Inequality*. 2. vydání. Routledge: New York a London.

Apple, Michael W. – Franklin, Barry: 2004. Curricular History and Social Control. In Apple, Michael W.: *Ideology and Curriculum*. 3. vydání. RoutledgeFalmer: New York a London, s. 59–76.

Apple, Michael W. – King, Nancy: 2004. Economics and Control in Everyday School Life. In Apple, Michael W.: *Ideology and Curriculum*. 3. vydání. RoutledgeFalmer: New York a London, s. 41–57.

Apple, Michael W. – Oliver, Anita: 2003. Becoming Right: Education and the Formation of Conservative Movements. In Apple, Michael W. (ed.): *The State and the Politics of Knowledge*. RoutledgeFalmer: New York a London, s. 25–50.

Balík, Stanislav – Kubát, Michal: 2004. *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*. Dokořán: Praha.

Bauer, Michal: 2003. *Ideologie a paměť. Literatura a instituce na přelomu 40. a 50. let 20. století*. H & H: Jinočany.

Beneš, Zdeněk: 2010. Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. Šustová, Magdaléna (ed.): *Dějiny ve škole - Škola v dějinách*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského: Praha, s. 13–24.

Blažej, Petr: 2011. Výzkum ideologičnosti učebnic občanské výchovy: prezentace metodologických nástrojů. In Janík, Tomáš – Najvar, Petr – Kubiátko, Milan a kol.: *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Masarykova univerzita: Brno, s. 45–59.

Blažej, Petr: 2012. Učebnice jako nástroj politické moci: obraz ideálního občana jako kategorie pro diskursivní analýzu učebnic občanské výchovy. In Janík, Tomáš – Pešková, Karolína et al.: *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Masarykova univerzita: Brno, s. 63–76.

Burešová, Jana: 2008. Kolektivizace jako destrukční proces v kolektivizaci venkova. In Blažek, Petr – Kubálek, Michal (eds.): *Kolektivizace venkova v Československu 1948-1960 a střeoevropské souvislosti*. Dokořán: Praha, s. 109–118.

Cigánek, Radim: 2009. *Politická zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Karolinum: Praha.

Devátá, Markéta – Olšáková, Doubravka: 2010. Ideologizace vědy a školství, 1945–1960. In Devátá, Markéta – Olšáková, Doubravka – Sommer, Vítězslav – Dinuš,

Peter: *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR: Praha, s. 9–96.

Eagleton, Terry: 1991. *Ideology: An Introduction*. Verso: London a New York.

Fidelius, Petr: 1998. *Řeč komunistické moci*. Triáda: Praha.

Formánková, Pavlína: 2006. Propaganda pro nejmenší. Dětská literatura ve službách komunistické propagandy (1948–1956). In Budil, Ivo T. – Zíková, Tereza (eds.): *Totalitarismus 2: Zkušenost Střední a Východní Evropy*. Dryada: Praha, s. 43–49.

Forstová, Eva: 2013. *Knihy podle norem: kulturní instituce v systému řízené kultury. Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění*. Filozofická fakulta UK: Praha.

Freedon, Michael: 2003. *Ideology: A Very Short Introduction*. Oxford University Press: Oxford a New York.

Gabzdilová, Soňa: 2003. Komunistická strana Československa a školstvo na Slovensku v letech 1948–1953. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Boševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek I*. Dokořán: Praha, s. 201–223.

Gebhart, Jan – Kuklík, Jan: 2005. Pomnichovská politika KSČ a její reflexe v Kominterně. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Boševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek IV*. Dokořán: Praha, s. 55–71.

Giroux, Henry A.: 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Westview Press: Boulder.

Gramsci, Antonio: 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers: New York.

Greger, David: 2006. Kurikulární politika. In Kalous, Jaroslav – Veselý, Arnošt (eds.): *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Karolinum: Praha, s. 119–130.

Havlík, Radomír – Kořa, Jaroslav: 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Portál: Praha.

Hänisch, Werner: 1986. *Slovník medzinárodných vzťahov*. Pravda: Bratislava.

Heywood, Andrew: 2005. *Politické ideologie*. Eurolex Bohemia: Praha.

Hořejšová, Danuše: 1994. *Didaktika občanské nauky a základu společenských věd*. Naše vojsko: Praha.

Chlupáč, Miloslav: 1978. *Propaganda jako společenský jev*. SPN: Praha.

Jireček, Miroslav: 2011. Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu. In Janík, Tomáš – Najvar, Petr – Kubiátko, Milan a kol.: *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Masarykova univerzita: Brno, s. 23–43.

Jireček, Miroslav: 2012. K vývoji učebních plánů a osnov dějepisu v českých zemích v letech 1918–2012. In Janík, Tomáš – Pešková, Karolína et al.: *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Masarykova univerzita: Brno, s. 77–98.

Juríková, Olga: 1989. *Prostriedky masovej informácie a propagandy v ideologickej práci strany*. Pravda: Bratislava.

Jůva, Vladimír: 1977. Vývoj československé socialistické pedagogiky. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická*, ročník 26–27 (1977–1978), č. 12–13, s. 7–19.

Kabát, Jindřich: 2011. *Psychologie komunismu*. Práh: Praha.

Kaplan, Karel: 2000. *Kořeny československé reformy 1968*. Doplněk: Brno.

Kaplan, Karel: 2005. *Kronika komunistického Československa. Doba tání 1953–1956*. Barrister & Principal: Brno.

Kárník, Zdeněk: 2004. Pravé a levé politické extrémní v Českých zemích a Československu především meziválečné doby, zvláště pak fašismus a komunismus. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): 2004. *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek III*. Dokořán: Praha, s. 12–57.

Kaščák, Ondrej – Pupala, Branislav: 2010. Neoliberalná guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In *Sociologický časopis*, Vol. 46, No. 5, s. 771–799.

Kaščák, Ondrej – Pupala, Branislav: 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, Vol. 21, No. 1, s. 5–34.

Kaščák, Ondrej – Pupala, Branislav: 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Slon: Praha.

Kopecký, Martin: 2006. Sociologie vzdělávání. In Kalous, Jaroslav – Veselý, Arnošt (eds.): *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Karolinum: Praha, s. 75–89.

Kopeček, Michal: 2003. Obraz vnitřního nepřítel – revizionismus na stránkách Otázek míru a socialismu v letech 1958–1969. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek I*. Dokořán: Praha, s. 225–252.

Kostlán, Antonín: 2012. KSČ a věda. Hlavní koncepty vědní politiky v Československu 1945–89. In Kalous, Jan – Kocian, Jiří (eds.): *Český a slovenský komunismus (1921–2011)*. ÚSD a ÚSTR: Praha, s. 239–249.

Křestřan, Jiří: 1996. *Pojetí české otázky v díle Zdeňka Nejedlého*. Státní ústřední archiv v Praze: Praha.

Křestřan, Jiří: 2005. Intelektuálové bez rozumu? Učenec Zdeněk Nejedlý a fascinující půvab komunismu. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek V*. Dokořán: Praha, s. 15–41.

Křestřan, Jiří: 2012. *Zdeněk Nejedlý: politik a vědec v osamění*. Paseka: Praha a Litomyšl.

Kubát, Michal: 2005. Problém aplikace koncepce totalitarismu na politickou praxi s přihlédnutím k východní Evropě v letech 1944–1989. In Budil, Ivo T. (ed.): *Totalitarismus*. Fakulta filozofická ZČU: Plzeň, s. 82–90.

Ladman, Jaroslav: 1987. *Vybrané kapitoly z didaktiky občanské nauky*. SPN: Praha.

Lenin, Vladimír I.: 1986. *Imperialismus jako nejvyšší stadium kapitalismu*. Nakladatelství Svoboda: Praha.

Macura, Vladimír: 1992. *Šťastný věk. Symboly, emblémy, mýty 1948 - 1989*. Pražská imaginace: Praha.

- Maňák, Jiří: 2003. Proměna dělnické strany v organizaci moci. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek I.* Dokořán: Praha, s. 157–199.
- Maňák, Jiří: 2004. Orientace KSČ na vytvoření socialistické inteligence. In Kárník, Zdeněk – Kopeček, Michal (eds.): *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu. Svazek II.* Dokořán: Praha, s. 110–155.
- Marx, Karel – Engels, Bedřich: 2000. *Komunistický manifest. Podle prvního vydání Komunistického manifestu v Čechách.* Otakar II.: Praha.
- Morkes, František: 2010a. Dějepis jako dobrodružství poznání. In Šustová, Magdaléna (ed.): 2010. *Dějiny ve škole – Škola v dějinách.* Pedagogické muzeum J. A. Komenského: Praha, s. 31–38.
- Morkes, František: 2010b. Proměny povinné školní docházky. In *Učitelství noviny*, No. 33/2010, nestránkováno. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492> (nahlédnuto dne 27. 6. 2014)
- Nejedlý, Zdeněk: 1952. *Hus a naše doba.* Československý spisovatel: Praha.
- Nicholls, Jason: 2003. Methods in School Textbook Research. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, No. 2, s. 11–26.
- Olivová, Věra: 1998. *Manipulace s dějinami první republiky.* Společnost Edvarda Beneše: Praha.
- Pavelčíková, Nina: 2009. Historicko-filozofické kořeny ideologie nacistického a komunistického totalitárního režimu. In Budil, Ivo T. – Zíková, Tereza (eds.): *Totalitarismus 5: Podoby politické ideologie.* Dryada: Praha, s. 20–26.
- Pávová, Jana: 2008. *Demagog ve službách strany. Portrét komunistického politika a ideologa Václava Kopeckého.* ÚSTR: Praha.
- Prokop, Jiří: 2009. Možnost ideologické interpretace edukační reality. In Janík, Tomáš – Švec, Vlastimil a kol.: *K perspektívám školního vzdělávání.* Paido: Brno, s. 35–49.
- Průcha, Jan: 1984. *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva.* Výzkumný ústav odborného školství: Praha.
- Průcha, Jan: 1998. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média.* Paido: Brno.
- Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří: 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Portál: Praha.
- Rataj, Jan – Houda, Přemysl: 2010. *Československo v proměnách komunistického režimu.* Oeconomica: Praha.
- Reitmayer, Ladislav: 1987. *Stručný nástin dějin branné výchovy.* SPN: Praha.
- Ripka, Vojtěch: 2012. Životní jistoty jako nabídka normalizace. In Kalous, Jan – Kocian, Jiří (eds.): *Český a slovenský komunismus (1921–2011).* ÚSD a ÚSTR: Praha, s. 193–200.
- Rupnik, Jacques: 2002. *Dějiny Komunistické strany Československa. Od počátků po převzetí moci.* Academia: Praha.

Rýdl, Karel: 2006. Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In Kalous, Jaroslav – Veselý, Arnošt (eds.): *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Karolinum: Praha, s. 7–22.

Schmiedtová, Věra: 2007. Totální jazyk v bývalém Československu, koncept slova práce. In Budil, Ivo T. – Zíková, Tereza (eds.): 2007. *Totalitarismus 3: Totalita, autorita a moc v proměnách času a prostoru*. Dryada: Praha, s. 110–116.

Sedlák, Jiří: 2002. Ke zvláštnostem komunistické ideologie. In Kolektiv: *Totalitarismus ve 20. století. Československé zkušenosti*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 157, řada občanské výchovy a společenských věd č. 2. Dotisk. Masarykova univerzita: Brno, s. 163–171.

Sommer, Vítězslav: 2011. *Angažované dějepisectví. Stranická historiografie mezi stalinismem a reformním komunismem (1950–1970)*. NLN a Filozofická fakulta UK: Praha.

Somr, Miroslav: 1981. *Karel Marx: jeho pojetí výchovy a vzdělávání*. SPN: Praha.

Somr, Miroslav: 1982. *Od reformního úsilí ke škole reálného socialismu*. ÚÚVPP: Praha.

Somr, Miroslav a kol.: 1987. *Dějiny školství a pedagogiky*. SPN: Praha.

Šaradín, Pavel: 2001. *Historické proměny pojmu ideologie*. CDK: Brno.

Šustová, Magdaléna (ed.): 2013. *Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského: Praha.

Urbanová, Martina: 2002. Sociální kontrola v totalitních a demokratických zemích. In Kolektiv: *Totalitarismus ve 20. století. Československé zkušenosti*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 157, řada občanské výchovy a společenských věd č. 2. Dotisk. Masarykova univerzita: Brno, s. 34–42.

ÚV ČSM: 1963. *Práce propagandisty mezi mládeží. Na pomoc propagandistům, k organizování ideové výchovy v roce 1963–64*. Mladá fronta: Praha.

Veselý, Arnošt: 2006. Vzdělávací politika jako vědní obor. In Kalous, Jaroslav – Veselý, Arnošt (eds.): *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Karolinum: Praha, s. 7–21.

Veselý, Zdeněk: 2007. *Dějiny mezinárodních vztahů*. Aleš Čeněk: Plzeň.

Vodička, Karel – Cabada, Ladislav: 2003. *Politický systém České republiky. Historie a současnost*. Portál: Praha

Vojtko, Tibor: 2012. *Ideologie jako kurikulární problém slabikářů a čítanek pro zvláštní školu vydaných v mezidobí let 1960 až 1983*. Gaudeamus: Hradec Králové.

Vojtko, Tibor: 2013. Prezentace komunistické výchovy ve slabikářích a čítankách pro zvláštní školy v letech 1948 – 1989 aneb Když učebnice slouží. In Šustová, Magdaléna (ed.): *Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského: Praha, s. 149–162.

VÚP: 1983. *Branná výchova. Učební osnovy pro I. a II. ročník gymnázia*. SPN: Praha.

Walterová, Eliška: 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita: Brno.

Walterová, Eliška: 2006. Czech Comparative Education in the Bipolar World. In *European Education*, Vol. 38, No. 3, s. 48–59.

Wróbel, Alina: 2008. *Výchova a manipulace*. Grada: Praha.

Zujev, Dmitrij D.: 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo: Bratislava.

6.2 Seznam školních učebnic

Forst, Vladimír: 1975. *Literatura II*. Určeno pro II. ročník gymnázií a SOŠ. SPN: Praha.

Forst, Vladimír: 1984. *Literatura I. Přehled vývoje a směrů*. Určeno pro I. ročník gymnázií, SOŠ a SOU. SPN: Praha.

Forst, Vladimír – Zeman, Milan: 1986. *Literatura III. Přehled vývoje a směrů*. Určeno pro III. ročník gymnázií, SOŠ a SOU. SPN: Praha.

Husa, Václav: 1982. *Československé dějiny do roku 1918. Učebnice pro gymnázia a střední odborné školy*. Určeno pro II. až IV. ročník gymnázií a I. až II. ročník SOŠ. 14. vydání. SPN: Praha.

Charvát, Jaroslav: 1967. *Světové dějiny. Učebnice pro I. a II. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol a I. ročník středních odborných škol*. SPN: Praha.

Charvát, Jaroslav: 1981. *Světové dějiny. Učebnice pro I. – III. ročník gymnázií a I. a II. ročník středních odborných škol*. 10. vydání. SPN: Praha.

Makal, Josef – Chyba, Antonín – Křížkovský, Ladislav – Oliverius, Rudolf – Picmaus, Karel: 1986. *Občanská nauka pro III. ročník gymnázií*. SPN: Praha.

Mošner, Otakar – Brožík, Vladimír – Štefanovič, Jozef: 1981. *Občanská nauka pro II. ročník středních škol*. 2. vydání. SPN: Praha.

Pátek, Jaroslav: 1982. *Československé dějiny (1939–1948)*. Učební text pro III. – IV. ročník gymnázií a II. ročník středních odborných škol. 6. vydání. SPN: Praha.

Pátek, Jaroslav: 1983. *Československé dějiny (1918–1939)*. Učební text pro II. – IV. ročník gymnázií a II. ročník středních odborných škol. 7. vydání. SPN: Praha.

Picmaus, Karel – Pecka, František – Slouka, Tomáš – Šolc, Miroslav: 1980. *Občanská nauka pro I. ročník středních škol*. 4. upravené vydání. SPN: Praha.

Rzounek, Vítězslav: 1987. *Literatura IV. Přehled vývoje a směrů*. Určeno pro IV. ročník gymnázií, SOŠ a SOU. SPN: Praha.

Soukup, Josef – Černocho, Felix – Dubina, Josef – Ištok, Jozef – Nejedlý, Karel – Šefrna, Bohumil – Tyralík, František: 1981. *Příručka branné výchovy pro střední školy*. 2. vydání. SPN: Praha.

Suchý, Michal – Bauer, Jiří – Čihák, Jozef – Daňková, Hana – Šimek, Štefan – Švach, Jaroslav – Tyrychtr, Zdeněk: 1987. *Občanská nauka pro IV. ročník gymnázií*. SPN: Praha.

6.3 Zákony a dokumenty

Košický vládní program. Tištěné vydání z r. 1984. Svoboda: Praha.

Slib výchovného pracovníka. 1971. Dostupné na: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/slib-vychovneho-pracovnika-z-roku-1971/> (nahlíženo k 1. 7. 2014)

Smlouvu o přátelství, spolupráci a vzájemné pomoci. 1955. Dostupné na: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/tzv-varsavska-smlouva-14-5-1955/> (nahlíženo k 5. 7. 2014)

Ústavní zákon č. 100/1960 Sb., *Ústava Československé socialistické republiky*, ze dne 11. července 1960

Ústavní zákon č. 143/1968 Sb., *o československé federaci*, ze dne 27. října 1968

Ústavní zákon č. 150/1948 Sb., *Ústava Československé republiky*, ze dne 9. května 1948

Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., *o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků*, ze dne 26. října 1977

Zákon č. 95/1948 Sb., *o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)*, ze dne 21. dubna 1948

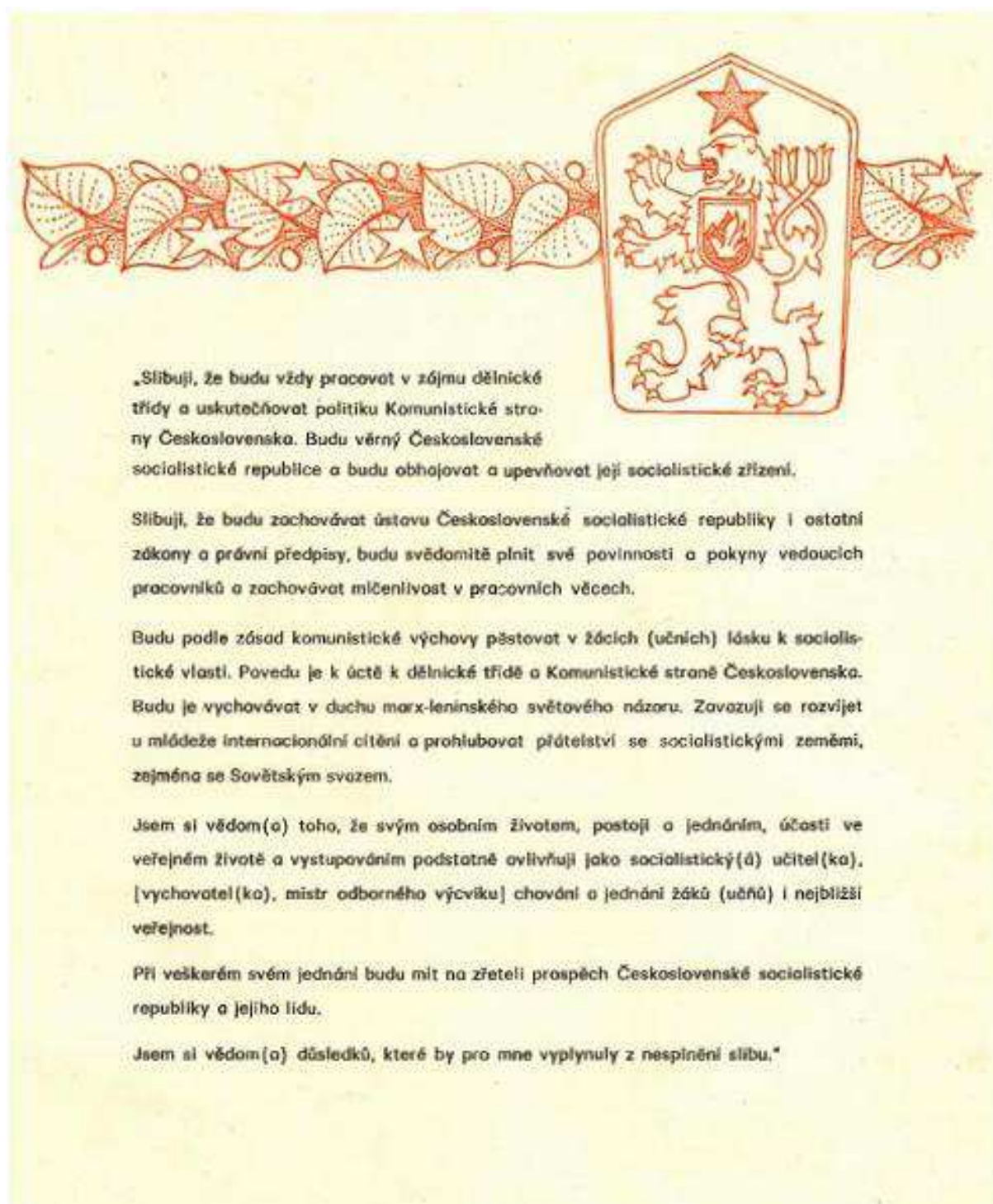
Zákon č. 186/1960 Sb., *o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)*, ze dne 15. prosince 1960

7 RESUMÉ

The Communist party of Czechoslovakia constructed a special kind of ideology which officially stemmed from Marxism-Leninism. It took special elements from Czech and Slovak history and culture. This new ideology became a basis for school curriculum for more than forty years. The system of education was completely under influence of the Communist Party of Czechoslovakia. The aim of our thesis was to find ideological elements in high school textbooks. We have chosen history, literature, social science and civil defense education textbooks which were written in 1970s and 1980s. We divided ideological elements into four categories – the relationship with the USSR, the organization of socialist society and its historical roots, a socialist man and an image of the world. Our analysis proved the existence of all categories in textbooks. The ideology influenced a content of every high school textbook we examined. We even found several attempts to manipulate historical events.

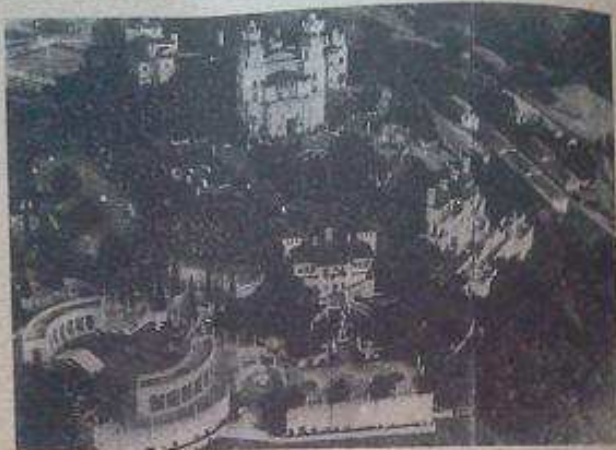
Key words: Communist Czechoslovakia, Education, High School Textbooks, Ideology

8 PŘÍLOHY



Č. 1: Slib výchovného pracovníka z roku 1971

Zdroj: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/slib-vychovneho-pracovnika-z-roku-1971/>
(nahlíženo k 1. 7. 2014)



Obr. 1
„Malé“ letní sídlo milionáře na kalifornském pobřeží ...



Obr. 2
... s každodenní
příbytky proletářů
v Caritatu

8

Č. 2: Sociální rozdíly (s. 8)



Takový býval vstup „do života“

Obr. 3
V pluhu ...

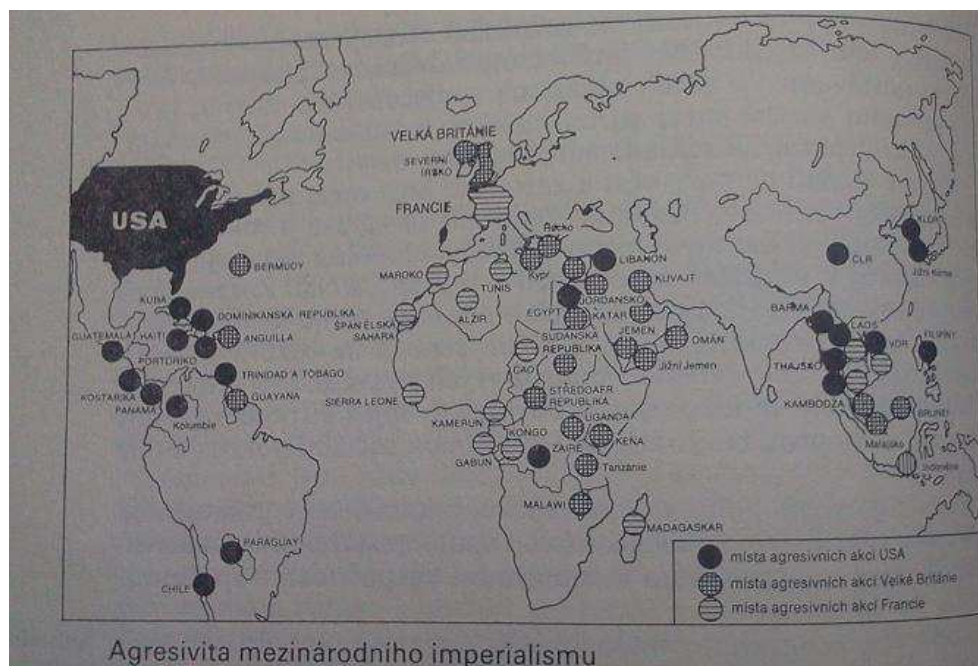


Obr. 4
Jako dřevěček ...

10

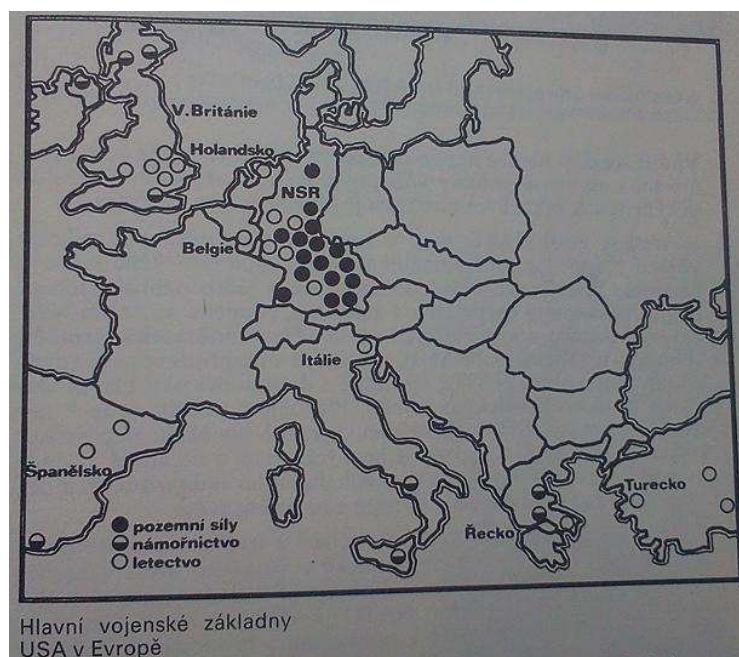
Č. 3: Dětská práce (s. 10)

Zdroj: Picmaus, Karel – Pecka, František – Slouka, Tomáš – Šolc, Miroslav: 1980.
Občanská nauka pro 1. ročník středních škol. 4. upravené vydání. SPN: Praha.



Č. 4: Světový imperialismus

Zdroj: Soukup, Josef – Černocho, Felix – Dubina, Josef – Ištók, Jozef – Nejedlý, Karel – Šefrna, Bohumil – Tyralík, František: 1981. *Příručka branné výchovy pro střední školy*. 2. vydání. SPN: Praha, s. 26.



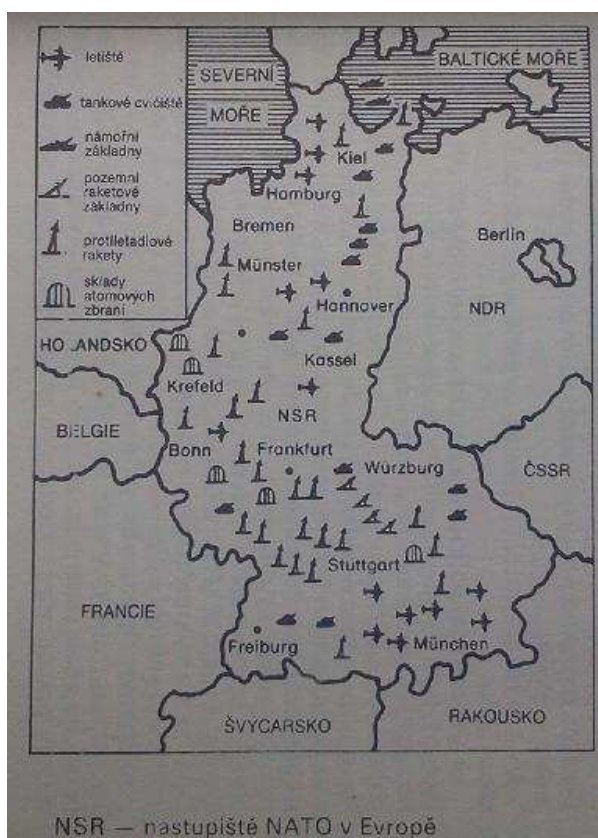
Č. 5: USA v Evropě

Zdroj: Soukup, Josef a kol.: 1981. *Příručka branné výchovy pro střední školy*. 2. vydání. SPN: Praha, s. 27.



Č. 6: NATO v Evropě

Zdroj: Soukup, Josef a kol.: 1981. *Příručka branné výchovy pro střední školy*. 2. vydání. SPN: Praha, s. 28.



Č. 7: „nástupiště NATO v Evropě“

Zdroj: Soukup, Josef a kol.: 1981. *Příručka branné výchovy pro střední školy*. 2. vydání. SPN: Praha, s. 31.