

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nacionalismus a kolonialismus ve vybraných učebnicích výchovy k občanství
Nationalism and Colonialism in Selected Civil Education Textbooks

Pavel Švec

Vedoucí práce: Mgr. Vojtěch Ondráček, Ph.D.
Studijní program: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy a střední školy se
sdruženým studiem Učitelství základů společenských věd pro 2.
stupeň základní školy a střední školy
Studijní obor: N D-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Nacionalismus a kolonialismus ve vybraných učebnicích výchovy k občanství* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2025

Děkuji panu doktorovi Ondráčkovi za pomoc s diplomovou prací.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Nacionalismus a kolonialismus ve vybraných učebnicích výchovy k občanství* se věnuje vybraným československým a českým učebnicím. Ty jsou podrobeny analýze, která má za cíl určit množství, v jakém je kolonialismus a nacionalismus zastoupen coby tvárný prvek v učebnicích tzv. první republiky a v současnosti. Dále analýza určuje, které koncepty výkladu výuky k občanství se reprodukují doposud, případně které koncepty vymizely. Kvalitativní komparace celků učebnic takto zkoumala z obou období po sedmi učebnicích, které měly doložku Ministerstva školství. Zvláštní pozornost se věnovala v učebnicích kapitolám obsahujícím např. pojmy národ, vlastenectví, nacionalismus, stát, minorita, majorita, kultura, umění nebo mezinárodní společenství. Práce je rozdělena na tři hlavní části. První část práce se věnuje učebnicím staršího období. Analýza tohoto celku potvrdila předpoklady o nacionalistické a koloniálně zatížené podobě učebnic tohoto období. Druhá část se věnuje současným učebnicím a třetí porovnává výsledky předešlých dvou celků mezi sebou. I přesto, že se v současné době mají autoři učebnic povinnost řídit Rámcovým vzdělávacím programem Ministerstva školství, je výsledkem této diplomové práce potvrzení předpokladu, že se část nežádoucích konceptů prvorepublikové občanské výchovy stále reprodukuje i v některých současných učebnicích. Analýza dále zjistila, že současné učebnice postrádají jednotný směr a některé se od sebe velice liší ať už celkovým přístupem nebo definicemi.

KLÍČOVÁ SLOVA

nacionalismus, kolonialismus, vlastenectví, školství, občanská nauka, výchova k občanství

ABSTRACT

The thesis *Nationalism and Colonialism in Selected Civic Education Textbooks* focuses on selected Czechoslovak and Czech textbooks. These textbooks are subjected to an analysis aimed at determining the extent to which colonialism and nationalism are represented as formative elements in textbooks from the so-called First Republic period and in contemporary materials. The analysis also identifies which conceptual frameworks of civic education have persisted and which have disappeared over time. A qualitative comparison was conducted on seven textbooks from each period, all of which were approved by the Ministry of Education. Special attention was paid to chapters dealing with terms such as nation, patriotism, nationalism, state, minority, majority, culture, art, or international community. The thesis is divided into three main parts. The first part examines textbooks from the earlier historical period, confirming assumptions regarding the nationalist and colonialist tendencies present in those materials. The second part focuses on contemporary textbooks, while the third part compares the findings of the previous two sections. Despite current textbook authors being required to follow the Ministry of Education's Framework Educational Program, the study confirms the hypothesis that certain undesirable concepts from First Republic civic education are still being reproduced in some contemporary textbooks. Furthermore, the analysis reveals a lack of consistency among modern textbooks, with significant differences in both general approach and definitions used.

KEYWORDS

nationalism, colonialism, patriotism, education, civil education

Obsah

Úvod.....	10
1 Dosavadní výzkum učebnic občanské výchovy.....	12
1.1 Výzkumné metody	12
1.2 Význam analýzy učebnic	13
2 Sledované jevy v učebnicích	15
3 Poměry učebnic v období tzv. první republiky	18
3.1 Vliv společenských poměrů na školství tzv. první republiky	18
3.1.1 Vliv T. G. M.....	19
3.2 Směřování školství v období tzv. první republiky a vznik předmětu občanská nauka 20	
3.3 Organizační struktura školství.....	21
3.4 Analýza prvorepublikových učebnic.....	24
3.4.1 Problémy definice národa a vlasti	24
3.4.2 Česko-německý vztah	26
3.4.3 Národní hrdinové.....	29
3.4.4 Neúčast „nečeských” skupin Československa na státních a demokratických procesech evropské integrace.....	33
3.4.5 Definice civilizovaného a kulturního	35
4 Poměry učebnic výuky k občanství v současné době.....	38
4.1 Vliv společenského klimatu na utváření nového rámce předmětu.....	38
4.2 Organizační struktura porevolučního školství.....	42
4.3 Trendy současných učebnic	43
4.3.1 Robert Čapek, 2016.....	43
4.3.2 Učebnice nakladatelství Albra, 2015 a 2017	44
4.3.3 Učebnice nakladatelství Nová škola, 2021	46
4.3.4 Nakladatelství Taktik, 2016	49

4.3.5	Nakladatelství Fraus, 2021	49
5	Komparace prvorepublikových a současných učebnic	52
	Závěr.....	56
	Seznam použitých informačních zdrojů	58

Úvod

V současném světě se setkáváme v odezvě na turbulentní evropské dění s veřejnou diskusí, která reviduje evropský přístup k migraci, pojetí národa a interpretaci kolonialismu. Máme na mysli odezvu evropských národů hlavně bývalého východního bloku na ukrajinskou imigraci, zesílenou Vladimírem Putinem a jeho válkou na Ukrajině rozpoutanou v únoru roku 2022 a dopady imigrace osob ze zemí globálního jihu, zejména oblastí severní Afriky a tzv. Blízkého východu. V reakci na jednání v řádu promilí z celkového počtu osob, které emigrovaly ze země původu do Evropy a projevíly se jako kriminálníci, zvedly se vlny xenofobie a rasismu v celé řadě zemí starého kontinentu v podobě silných nacionalistických a populistických hnutí a stran. Ve svých prohlášeních se často takové skupiny odvolávají na pradávný vztah národa a domoviny, či na domnělou „nekompatibilitu“ nově příchozích osob s kulturním prostředím „hostitelské“ země. Takové názory se nevyhýbají ani České republice, která utváří zorné pole této práce. Lidé přistupují k tématům již z nějakého prostředí s určitou intelektuální výbavou, získanou z různých směrů. Je ale možné vysledovat „názorovou základnu“ jednotlivce, občana České republiky, ve vztahu k tématu? Dost možná. Na širším spektru společnosti ale začneme narážet na problém v podobě významného počtu zkoumaného vzorku – totiž samotných obyvatel Česka. Usebrat dohromady rodinné, kulturní, zkušenostní, zájmové, intelektuální a vzdělanostní pozadí každé jedné osoby je neproveditelné. A tento výčet dost možná nevyčerpává všechny oblasti, které by na utváření takového názoru mohly mít vliv.

Co ale zkoumat můžeme je vliv státního monopolu na základní vzdělání, kterým ze zákona musí všichni obyvatelé České republiky projít. Jedním ze zásadních nástrojů, které má Ministerstvo školství k dispozici k vytváření hodnotového systému u svých obyvatel, je předmět základního vzdělávání výchova k občanství. S ním se děti ve školních lavicích setkávají mezi 11. a 15. rokem života. Ti využívají při studiu učebnice, které mají státní doložku neboli potvrzení, že s nimi stát ideově souzní.

Učebnicový text je jednou ze zásadních možností, kterou využívají žáci jako svou studijní oporu. Dále je důležitý pro učitele, kteří ho často používají jako možnou pomůcku při strukturování hodin, úkolů a aktivit pro děti. Pro řadu studujících se stává kontakt s učebním textem jejich jediným životním kontaktem s různou škálou témat ve smyslu jejich aktivní analýzy. To důležitost učebnic ještě posiluje. Do jaké míry je ale sám text těchto učebnic nástrojem zažitých stereotypů ohledně národa, vlastenectví, nacionalismu nebo kultury? Český stát nepopíratelně vychází z myšlenkové půdy již neexistující země, tzv. první republiky.

Současné státní zřízení ideově na zmíněný stát navazuje. Odráží to např. i preambule současné Ústavy. Nabízí se otázka, zda s demokratickými ideály první republiky nepřejalo i neduhy, které tehdy nově utvořenou „občanskou nauku“ provázely. Zejména pohledy velmi vlastenecky zabarvené a názory eurocentrické. Učebnice meziobdobí, totiž období vlády komunistické strany, žádným vývojem neprocházely. Nebyly tak ideologickým předchůdcem současným učebnicím.

Mohly se takové trendy první republiky, které očekáváme, že ve zkoumaných učebnicích prvorepublikového období jistě nalezneme reprodukovat v učebnicích současných? Do jaké míry mohlo školství předchozího státu, vzniklého před více než sto lety, tímto ovlivnit pojetí učebnic v současné době? Může toto pojetí potenciálně ovlivňovat i hodnotové a názorové pole současných obyvatel?

1 Dosavadní výzkum učebnic občanské výchovy

Výzkumy studijních materiálů, které máme v současné době k dispozici, se zaměřovaly zejména na didaktickou rovinu daných témat. Prvorepublikové učebnice byly často podrobeny analýzám historických prací. Žádná studie ale nenabídla komplexní pohled na případný vztah mezi prvorepublikovým předmětem a jeho současnou podobou. Výzkum učebnic občanské výchovy v rámci první republiky byl značně omezený oproti současným standardům. Pedagogové jako Otakar Kádner a František Drtina zkoumali učebnice zejména z hlediska toho, jak aktivně byly učebnice schopny předat informace o jednotě československého státu, občanské participaci a vlastenectví. Podobně na tom byl i výzkum učebnic v období vlády komunistické strany, kdy se texty analyzovaly z pohledu didaktiky i zásad marxismu-leninismu. Občanská výchova sama byla vnímána jako ideologický nástroj vládnoucí strany. Z toho důvodu pokládáme v tuto chvíli naši práci za jedinou svého druhu, která se pokouší o interpretaci hlubšího významu prezentovaných textů v rámci učebnicových textů předmětu výchova k občanství. V tomto případě tak pro nás zkoumaná data, tedy zkoumaný učebnicový text, která vznikla v rámci určitého společenského klimatu „*mohou být prostředkem, jehož pomocí můžeme nahlédnout do zkušenosti aktérů, tzn. že představují redukovanou reprezentaci sociální reality.*“¹

1.1 Výzkumné metody

Diplomová práce pracuje s učebními texty, které jsou v současné době dostupné v knihovnách a depozitářích, a které měly jak v období první republiky, tak i v současnosti, doložku ministerstva školství. Jedná se o učebnice pro žáky druhého stupně základních škol a jejího ekvivalentu v dřívější době. K doplnění pojmů slouží jako pomocné nástroje odborné publikace, které uvádějí informace do širšího kontextu. Práce je tak kvalitativní komparací dvou celků učebnic a sleduje proměny, vývoj a/nebo kontinuitu trendů občanské výchovy.

Studijní texty jsou analyzovány z pohledu vybraných jevů, ze kterých pak byly vyvozeny obecné závěry pro celky učebnic daných období, které se nakonec srovnávaly spolu navzájem. Ve výzkumu jsme se značně inspirovali příručkou autorek Novotné a Šťovíčkové

¹ NOVOTNÁ, Hedvika, ed., ŠPAČEK, Ondřej, ed. a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Vydání první. Praha: FHS UK, 2019, s. 427-428.

*Metody výzkumu ve společenských vědách*², odkud jsme přejali způsob práce jako analýzy textu, kdy jsme rozdělili analyzovaný text na tzv. jednotky analýzy, které jsme pak sjednotili do tematických celků. Konkrétní segmenty této analýzy pak tvoří pojmy nacionalismus a kolonialismus. Konkrétní jednotky analýzy pro nás představovaly takové texty, které:

- 1) vynášely hodnotící soudy o konkrétním národu – případně řešily národ státu toho kterého národa – společně s vlasteneckým nebo nacionalistickým naladěním,
- 2) popisovaly vztahy majority a minority,
- 3) opomíjely záměrně nebo nezáměrně nějaké skupiny obyvatel,
- 4) hodnotily kulturu, civilizaci nebo vědecký pokrok.

Vedle axiálních kódů jsme zde využívali nutně interpretativní kódování. Některé závěry analyzovaných textů totiž nejsou bez hlubší analýzy na první pohled zřejmé.

Práce je rozdělena do dvou celků. V prvním se zaměřuje na celkovou charakteristiku učebnic období první československé republiky, ve druhém na charakteristiku učebnic v současnosti. Tyto celky obsahují jednotlivé postřehy, na základě kterých je popsána daná práce vybranými jevy, které si tato práce bere za cíl zkoumat.

Nejprve jsme se domnívali, že oba takové celky bude možno psát ve stejném formátu. Vzhledem k roztržitosti učebnic současnosti však došlo k odlišnému přístupu v druhém oddílu, který nevyužíval stejného kódování jako oddíl první. Spíš se stal částí, ve které má každý studijní text svůj vlastní odstavec. V následující třetí části jsou oba předchozí celky porovnávány navzájem s důrazem na (ne)reprodukcí daných jevů a přístupů.

1.2 Význam analýzy učebnic

V této práci se budeme věnovat tomu, jakým způsobem období první republiky uchopuje skrze výukové materiály téma nacionalismu, národa, vlastenectví a kolonialismu se zaměřením na to, do jaké míry tyto samotné pojmy formovaly samotný rámec učebnic. Závěr pak porovnáme

² Tamtéž, s. 429-430.

s celkem učebnic současné občanské výchovy a určíme, do jaké míry jsou v takových textech reprodukovány výstupy učebnic prvorepublikových.

Analýza učebnic nejen občanské výchovy je velmi důležitá, a to hned z několika důvodů. Výukové materiály mohou posloužit jako pramenné zdroje pro dané historické období z pohledu státního zájmu, který se zrcadlí v rámci interpretace a zacházení s danými klíčovými tématy. Zároveň lze také vyčíst, jakým způsobem sám stát přistupuje k výkladu vlastní společnosti, jak vnímá problémy společnosti a jakým způsobem vede žáka k tomu, aby je řešil, případně jaká forma občanského jednání je vhodná k tomu, aby jako občan mohl na řešení takových výzev participovat a podílet se tak na obecném blahu, jehož samotná podoba může mít v závislosti na místě i čase opět pestré definice. V této souvislosti se ukazuje, že učebnice mohou být nejen odrazem dominantních politických a ideologických tendencí, ale zároveň také prostorem, v němž se odehrává určitá forma jejich legitimace či problematizace.

Výzkum učebnic občanské výchovy tak nespočívá pouze v analýze jejich obsahu, ale i v odhalování jejich funkce coby nástroje socializace a formování občanské participace. Je proto zásadní zkoumat nejen jejich didaktickou strukturu, ale i širší společenský kontext, v němž vznikají a jsou užívány. Současné výzkumy reflektují zejména didaktickou dimenzi učebnic, tedy otázku, nakolik podporují rozvoj kritického myšlení a schopnosti žáků chápat komplexitu společenských procesů. Nereflektují ale tak ideologickou rovinu, ze které učebnice vycházejí. Ukazuje se, že učebnice nejsou pouhým neutrálním nositelem informací, ale aktivně formují způsob, jakým žáci vnímají svět kolem sebe. Proto se jejich analýza stává klíčovým nástrojem pro pochopení vztahu mezi vzdělávacím systémem, státní politikou a občanskou socializací. Bádání v této oblasti tak přesahuje hranice pedagogiky a vstupuje do širšího rámce společenskovědního výzkumu, který si klade za cíl nejen deskriptivní analýzu, ale i reflexi dopadu učebnic na formování občanských postojů a hodnot.

Do jisté míry se tak učebnice stávají textem, který formuje myšlení lidí na úrovni základních premis společenského fungování v případě těch občanské výchovy. Jsou to texty, které musí vyhovovat pedagogickým, psychologickým, společenským a oborovým potřebám.

2 Sledované jevy v učebnicích

Páteř diplomové práce je vystavěna okolo pojmů vlastenectví, nacionalismu a kolonialismu. Před samotnou analýzou, která přinese informace o tom, jak se s danou terminologií v učebnicích pracuje či jak moc samotné učebnice formují žáka v duchu těchto pojmů, je nutné si je představit, neboť pro tyto pojmy existuje řada definic, které nejsou nutně v souladu. Z pohledu námi zvolených definic tak budeme samotné učebnice zkoumat. Tato práce si neklade za cíl polemizovat o tom, jaká vysvětlení jsou pro výše řečené termíny nejlepší. Právě ale z pohledu četnosti definic je nutno uvést na pravou míru, co se na následujících stranách právě vlastenectvím, nacionalismem nebo kolonialismem míní.

Prvním konceptuálním rámcem, s nímž se v textu pracuje, je kolonialismus.³ Podle kamerunského politologa, historika a teoretika kolonialismu Achilla Mbembeho se dá koloniální myšlení charakterizovat jako přijetí konceptu třetího světa bez snahy o sjednocení všech lidí s překročením rozdílnosti.⁴ To s sebou přináší i jistou formu překročení konceptu národa, ovšem ne nutně jako jeho odstranění, spíš jako destrukci jeho nacionalistického projevu. Koloniální kritika této práce se tak bude zaměřovat na jevy, které k diferenciaci kultur a opětovného udržování vztahu „my“ a „oni“ přispívají. Obecně ke kritice postkoloniálního myšlení patří též představa, že západní kulturní okruh nedisponuje patronátem nad kulturami ostatními, protože i přesto, že dekolonizace proběhla „fyzicky“, v myslích lidí je i nadále tato myšlenka zakořeněna. V první polovině 20. století však pojem „koloniální myšlení“ neexistoval a bylo by bláhové domnívat se, že takový jev v učebnicích tohoto období nebude přítomen –

³ V této kapitoly byly využity informace z nepublikované seminární práce, viz ŠVEC, Pavel. *Odras postkoloniálního myšlení ve vybraných učebnicích výchovy k občanství*. Seminární práce k předmětu Nezápadní myšlení (vedený doc. Hanou Horákovou). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2023.

⁴ „Postkoloniální kritika tedy funguje v několika rovinách. Na jedné straně zpochybňuje bezúhonnost koloniální prózy, jak činí Edward Said v *Orientalismu*, což znamená mentální rozpoložení, symbolické zpodobení a zobrazení, na němž spočívá celý imperiální projekt. Zároveň odhaluje, jak snadno lze takovou prózu zneužít ke zkreslení skutečnosti – stručně řečeno klamné představy a nerealná tvrzení, bez nichž by kolonialismus jakožto historický mocenský systém nemohl fungovat. Díky postkoloniální kritice tedy vychází najevo, že to, co bylo velebeno jako evropský humanismus, se v koloniích projevovalo jako pokrytectví, přetvářka a překrucování skutečnosti.“

In: ABDEL-MALEK, Anouar et al. *Postkoloniální myšlení II*. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2011, s. 37.

není ale dosud známo, v jaké intenzitě se tam takové myšlenky nacházejí. Identifikování tohoto jevu analýza nalézá ve výrazech, jakými jsou např. „kulturní“, „nekulturní“, „zaostalé“, „vyspělé“, „chudé“, „bohaté“, „menšina“ se zaměřením na kapitoly ohledně státu, mezinárodní spolupráce, kultury nebo ekonomiky.

Druhým konceptuálním rámcem je nacionalismus. Nacionalismus lze chápat jako princip sounáležitosti nějaké etnické skupiny, která vnímá národ jako jediného nositele státní moci. Národní příslušníci této skupiny tak usilují o vytvoření vlastního státu, který by alespoň ve svých vrcholných pozicích zůstal v rukou jejich národa.⁵ Právě z těchto pozic sociologa a filozofa Ernsta Gellnera budeme v této práci vycházet. V jednom ze svých stěžejních textů, *Národy a nacionalismus*, Gellner píše: „*Nacionalismus je původně politický princip. (...) Stručně řečeno, nacionalismus je teorie politického oprávnění, která požaduje, aby etnické hranice nebyly přetaty politickými hranicemi, a především, aby etnické hranice uvnitř daného státu – možnost již formálně vyloučení všeobecnou formulací principu – neoddělovaly držitele moci od ostatních. (...) Územní politická jednotka se může stát etnicky homogenní jedině v těch případech, jestliže buď zabije, nebo vyžene, nebo asimiluje všechny příslušníky jiného národa. (...) Kolik usídlených cizinců nebo cizích příslušníků vládnoucí třídy musí být, aby byl národnostní princip oprávněně porušen, nelze přesně stanovit. Není žádné posvěcené procentní číslo, pod jehož hranicí může být cizinec dobrotivě trpěn, a nad jehož hranicí se stává terčem urážek a jeho bezpečnost a život jsou ohroženy.*“⁶ Projevy nacionalismu prostupovaly veřejným děním výraznou část 19. století a v konečném důsledku vedly k přepisování hranic ve střední Evropě v polovině 20. století. Možnost identifikace tohoto jevu analýza nalézá ve výrazech, jakými jsou např. „národ“, „vlastenectví“, „stát“, „menšiny“, „nacionalismus“ opět se zaměřením na konkrétní kapitoly.

Cílem práce není tak jako potvrdit nebo vyvrátit přítomnost daných jevů nacionalismu a koloniálního myšlení jako takových. Vycházíme totiž z předpokladu, že takové jevy se ve vybraných učebnicích nacházejí budou. Práce analyzuje intenzitu, v jaké se dané trendy v textech nacházejí a popíše jejich konkrétní projevy. Zároveň je třeba konfrontovat výstupy

⁵ Zdůrazňujeme tuto pasáž zejména kvůli tomu, že někteří teoretici nacionalismu shledávají tento pojem jako hnutí vedoucí k vytvoření vlastního státu bez nutnosti střetu sebe sama s nějakým jiným etnikem.

⁶ GELLNER, Ernest André a Jiří MARKUS. *Národy a nacionalismus*. Praha: Josef Hříbal, 1993, s. 12-14.

prvorepublikových učebnic a tehdy platných učebních osnov nejen mezi sebou navzájem, ale i se současným směřováním učebnic výchovy k občanství a rámcovým vzdělávacím programem a vysledovat, do jaké míry se české (československé) školství po více než 100 letech posunulo a jaké nedostatky z minulé doby neustále reprodukuje.

3 Poměry učebnic v období tzv. první republiky

3.1 Vliv společenských poměrů na školství tzv. první republiky

Výrazný podíl měl nacionalismus i na přepisování školních osnov a na zákony, které školský život podmiňovaly. V již existující soustavě školství v Čechách se co do podoby školství v novém státě střetávaly nejvýrazněji dvě národnostní skupiny – Češi, kteří i navzdory prosazujícímu se konceptu čechoslovakismu „hráli prim“ v celém Československu a Němci, kteří ztratili určující pozici v chodu státu a co do počtu představovali početnější etnickou skupinu nežli Slováci. Pohled na podobu školství zůstával rozdělen a velká část Němců vnímala nárok československého školství na výchovu občana-demokrata jako něco, co se bytostně rozcházelo se zaniklými pořádky – tedy i s nimi.⁷

U všech teoretiků, zabývajících se pojmem „národ“, se objevuje a hraje velmi významnou roli jazyk. V rozpadlém Rakousku-Uhersku se místní jazyky na školách tolerovaly a v místech s větším počtem jazykových příslušníků se v daném jazyce vyučovalo bez problémů,⁸ z čehož se dá usuzovat, že národy jako takové v zaniklé monarchii měly v tehdejší školské síti místo. I navzdory tomu existuje řada dokladů svědčících o tom, že Češi, žijící v Sudetech, měli před vznikem republiky poměrně velké problémy se zakládáním škol v některých oblastech s německou většinou a pokud projevovali snahy o to přivést češtinu do místní školy, hrozil jim např. vyhazov z práce, pokud v dané školské radě (viz další kapitoly) působil jejich zaměstnavatel, který na dané věci měl opačný zájem. Češi na to často reagovali „národnostními stávkami“ v továrnách.⁹ Od roku 1919 ale byly školské rady přímo pod správou Ministerstva školství a národní osvěty a nově mělo ministerstvo zákonný nástroj, kterým mohlo některé budovy (jejichž neexistenci například dříve školské rady uváděly jako důvod pro nemožnost školu založit) vyvlastnit, aby mohly školy založit.¹⁰ Německá veřejnost vnímala

⁷ KASPER, Tomáš, ed., KASPEROVÁ, Dana, ed. a PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *"Národní" školství za první Československé republiky*. Praha: Academia, 2018, s. 8.

⁸ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2023, s. 119.

⁹ KASPER, Tomáš, ed., KASPEROVÁ, Dana, ed. a PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *"Národní" školství za první Československé republiky*, s. 24.

¹⁰ Tamtéž, s. 25.

prosazování češtiny i v německých školách jako útok na vlastní komunitu, s cílem její příslušníky „odnárodnit“¹¹ a dokonce v tomto problému oslovila Společnost národů, před kterou se československý stát musel hájit.¹² V návaznosti na to bylo zatčeno dost německých učitelů za činnost odporující zájmům republiky.

První československá republika tak už v rámci samého zrodu vlastního školství zahrnuje v sobě dva znesvářené národnostní tábory, které o podobě školství mají poměrně nesmiřitelné názory, které se nepodaří smířit, a na které po roce 1933 bude klást veliký důraz vítěz voleb Konrád Henlein. Rozhodně je důležité podotknout, že podobné pnutí ale bylo přítomno i mezi Čechy a Poláky v severních příhraničních oblastech.¹³

3.1.1 Vliv T. G. M.

Národ, který se tak do popředí rozdílného pojetí státního fungování dostal coby stěžejní téma dvou znesvářených táborů, byl v určitých konotacích chápán jako „pouto krve“ nebo jako „sounáležitost k místu“.¹⁴ Obecně ohledně samotného pojmu „národ“ panuje mnoho nejasností i do dnešního dne. Z pohledu prezidenta (a sociologa) T. G. Masaryka je národ právě pouto krve, půdy a jazyka. „*Při lásce k vlasti, myslelo se dříve více na půdu...Půda je ale jenom jeden prvek při pojmu vlasti a národa. Druhým je jazyk...*“¹⁵ Masaryk vnímal zaniklé Rakousko— Uhersko jako celek vytvořený uměle a do jisté míry proti vůli jeho obyvatel.¹⁶ Zaniklý stát se snažil budovat důvěru v jeho obyvatelích zejména na principu občanství a územní sounáležitosti, které však moderní pojetí národa, jež se šířilo od konce 18. století z Francie do

¹¹ Tamtéž, s. 23.

¹² Tamtéž, s. 26.

¹³ Toto téma v poslední době do obecného povědomí přinesla spisovatelka Katrin Lednická v její knižní sérii Šikmý kostel, která s odvoláním na historické prameny popisuje podobné zacházení s polskou menšinou na Karvinsku a Těšínsku a následně i převrácení daného stavu v předvečer Mnichovské „dohody“.

¹⁴ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*, s. 16.

¹⁵ RÁZL, Lukáš. *Problém malého národa a Masarykův nacionalismus*. e-Polis.cz, 8. 11. 2009. Dostupné online zde: https://www.e-polis.cz/clanek/problem-maleho-naroda-a-masarykuv-nacionalismus.html#_ftn17 (cit. 4. 3. 2025).

¹⁶ Současný výzkum však potvrzuje, že takové přesvědčení je mylné, viz např. EVANS. *Vznik habsburské monarchie*.

Německa, začalo rozbourávat. Samotný Masaryk, který v exilu strávil léta první světové války, vyslovil na Švýcarské půdě řadu výroků, které nejen že mu vysloužily zatykač na půdě Rakousko-Uherska, ale i naprosto jasně objasnily jeho pohled na národní českou otázku. V roce 1915, 4. července, pronesl v Curychu Masaryk řeč, kterou otevřeně vyzval k odboji vůči monarchii. „*Za české reformace i český stát se osamostatnil. Doufejme, že tato velká světová válka také povede náš národ ke svobodě a že dle programu všech českých stran se české samostatnosti dožijeme, podle slov Palackého, že jsme byli před Rakouskem a budeme i po něm, a bude-li třeba – a bude třeba – i bez něho.*“ O dva dny později pak pronesl druhou, podobně útočnou řeč v Ženevě: „*Každý Čech znalý dějin svého národa se musí rozhodnout buď pro reformaci, nebo pro protireformaci, pro ideu českou – nebo pro ideu Rakouska, orgánu evropské protireformace a reakce.*“¹⁷

Odhlédneme-li od toho, že srovnávat konfesijní souboje 15. a 16. století v Evropě s národnostním stavem starého mocnářství je anachronismus, vnímá Masaryk češství jako dědictví po husitských předcích, kteří v bojích hájili své zájmy proti katolickým, tedy německýhovořícím, skupinám. Pro Masaryka možná byla idea soužití vícero národů reálná, ovšem neživil již jako Palacký onu naději, že by hlasy těchto národů mělo ve státě stejnou váhu. Kdokoliv, kdo tak je pro zachování mocnářství, jde proti svrchovanosti českého národa. Z toho důvodu je tak zřejmé, že v novém Československu se tím novým vládcem stali právě Čechoslováci, kteří tak v masarykovském duchu naplnili dějinnou úlohu svých předků podle Palackého výkladu dějin. Vzhledem k pozici T. G. Masaryka v tehdejší společnosti musel být jeho vliv na obsah ve vyučovaných předmětech alespoň z pozice uznávané autority značný.

3.2 Směřování školství v období tzv. první republiky a vznik předmětu občanská nauka

V národnostně rozděleném státu, který již v prvních měsících svého vzniku bojoval o udržení vlastní suverenity a čelil rozkladným tlakům nespokojených menšin, které více či méně odvolávající se na stanovy Washingtonské deklarace požadovaly vlastní státní útvar, vznikla potřeba jako nikde jinde v Evropě o uvědomělý vztah jedince k jeho státu – Československu. Odpovědí na tento požadavek se měl stát nový výukový předmět občanská nauka. Ke dni

¹⁷ *K činnosti českých poslanců během první světové války.* Poslanecká sněmovna parlamentu české republiky. Dostupné online zde: <https://www.psp.cz/sqw/hp.sqw?k=1228> (cit. 3. 3. 2025).

13. července 1922 byl na základě zprávy výboru kulturního a rozpočtového vzat v platnost tzv. malý školský zákon, který kromě tělocviku pro dívky, zastropování počtu dětí na celkových 60 ve třídě a zavedení ručních prací zřídil i občanskou nauku. Ta měla celkem dvouhodinovou dotaci týdně, což také vypovídá o důležitosti, s jakou stát k novému výukovému předmětu přistupoval.

Vznik takového vyučovacího předmětu má dvojí důvod. Zaprvé nelze předpokládat, že by tehdejší obyvatelé československé republiky byli detailně obeznámeni s pravidly, jak se má demokratický občan na státě podílet. Ačkoliv rozhodně nelze tvrdit, že by Rakousko-Uhersko na samotném konci svojí existence bylo tuhým absolutistickým státem, který by svým občanům odpíral jakoukoliv možnost participace na něm, stala se prvorepubliková demokracie státem velmi odlišným s celou řadou ústavních procedur, které „zkonstatělá“ monarchie postrádala. Cílem občanské nauky tak bylo v dětech pěstovat vztah k prvorepublikovému systému a představit možnosti, které nové uspořádání pořádků pro ně představuje. Naopak se občanská nauka snažila vyvolat odpor k systémům stojícím v opozici. Druhým důvodem je důvod „národní“ či „národnostní“. Školství první republiky se profilovalo nacionálně a bylo více než patrné, že právě kultivace národního povědomí už v nejzazším věku bude právě kýženým cílem, který republiku po událostech popsanych výše nejen že udrží, ale ještě ji zocelí. Ostatně sám prezident T. G. Masaryk se v tomto duchu v červenci 1920 vyjádřil: *„Národnost myslícímu člověku dnes jest programem. A přirozená a krásná láska k národu a vlasti musí býti uvědomělá. Člověk myslící pro své české ideály, vypracované historií, bude shledávati, abych to tak řekl s nejlepší důvěrou uvědomělou lásku k vlasti a národu., toť účel hlavně školy a učitele.“*¹⁸

3.3 Organizační struktura školství

Školství první republiky se svou organizací mnoho nelišilo od toho současného. V zásadě nejčastější formou prvotní instance vzdělávání žáci navštěvovali obecnou (na Slovensku ľudovou) školu, kde povinná docházka byla nastavena na 8 let. Jednalo se o ekvivalent současné základní školy, kde se žáci učili podobným předmětům, jakým se učí dnes. Po 5 letech

¹⁸ KÁDNER, Bohumil. a ČÁLEK, František. *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti: pod protektorátem presidenta československé republiky T. G. Masaryka v hlavním městě od 1.-3. července 1920.* Sjezdový výbor československé obce učitelské, s. 15.

docházení na obecnou školu měl žák možnost přestoupit na měšťanskou školu nebo střední všeobecně vzdělávací školu. Takové možnosti často využívali majetnější občané, kteří své děti mohli na takové škole, často se nacházející daleko od bydliště, podpořit. Na měšťanských školách studovali žáci nejčastěji 4 roky. Často pak odcházeli vykonávat nějaké řemeslo, na které se v rámci studijního programu kvalifikovali, případně ještě při studiu měli vlastní praxi, protože některé školy umožňovaly výuku i ve večerních hodinách. Po pátém ročníku odcházelo nejméně žáků na střední všeobecně vzdělávací školy – reálky a gymnázia. Reálky byly školy s nejčastěji tříletým programem, který směřoval ke konkrétním dovednostem daného oboru, který si žák zvolil. Nejčastěji se tak jednalo o obchodní akademie, obory zaměřené na živé jazyky a průmyslové školy. Gymnázia oproti reálkám byly ústavy s nejčastěji osmiletým oborem, která sloužila zejména jako příprava žáků na vysokou školu. Velkým trendem, zejména na venkově, ale stále zůstávalo, že se velká část žáků po absolvování obecné školy na žádnou další nehlásila a nastupovali pak do zaměstnání jako nekvalifikovaná pracovní síla.¹⁹

Na Slovensku a Podkarpatské Rusi bylo nutno v nově vzniklém československém státě celou řadu obecných škol zřídit, neboť úroveň vzdělanosti se minimálně v porovnání s ostatními částmi Československé republiky jevila katastrofální.²⁰ Na zřízení školy v dané oblasti měla vliv školská rada (později se orgán reorganizoval na „okresní školní výbor), která určovala, v jakém jazyce se bude v daném místě vyučovat. V praxi ale měli často velký vliv na to, jak se bude v daném místě vyučovat, důležití podnikatelé regionu a jiní vlivní občané. Výbor měl předsedu, v statutárních městech to byl starosta města, případně okresní hejtman, inspektory, až 4 zástupce z řad učitelů v okrese a přibližně dvojnásobný počet běžných občanů, kteří byli předsedou výboru jmenováni. Okresní školní výbor měl na starosti mateřské a národní školy v okrese. Kontroloval školy, zda dodržují příslušné zákonné postupy, sledoval podmínky zaměstnanců škol a jejich žáků, dohlížel na místní školní rady, přítomné v každé obci, ve které

¹⁹ ŘEPOVÁ, Monika. *Občanská nauka v českých zemích ve dvacátých až čtyřicátých letech 20. století*. Online. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2020. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bowss/> (cit. 26. 3. 2025), s. 13.

²⁰ KASPER, Tomáš, ed., KASPEROVÁ, Dana, ed. a PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *"Národní" školství za první Československé republiky*. Praha: Academia, 2018, s. 140.

se škola provozovala, a jmenoval některé učitele.²¹ Členové místních školních rad podléhali kontrole zemského inspektora, vytvářeli každoroční zprávu pro příslušnou okresní radu, zastupovali místní školy v právních záležitostech ve věci školství a mohli být přítomni ve výuce. To, jak výuka v jednotlivých případech vypadala, nelze zcela určit a nepochybně zde existovali učitelé, kteří si danou látku osvojovali vlastním způsobem. Nicméně prvorepublikové školství v sobě zahrnovalo řadu výukových osnov, které nastavovaly kurz tehdejšího vyučování. Srovnáme-li fakt, že občanská nauka byla vnímána velmi vážně s faktem, že přímo nad učiteli mohli stát zmocněnci výše řečených rad, kteří kvalitu výuky (= soulad s osnovami) přímo kontrolovali, nezdá se zcela pravděpodobné, že by se učitelé od jinak výrazně národní poptávky občanské nauky odkláněli.²² Ostatně takovou tezi podporuje i pedagog Antonín Staněk, který shledává tehdejší výuku coby „pod dohledem“, který vysvětluje poptávkou státu po demokratických jedincích, kteří se v jeho procesu budou schopni zapojit. Doslovně píše, že *„výchova k občanství se tak pro jistou dobu měla stát místem, kde se budovaly vlastní základy stabilizovaného československého státu.“*

Ve své disertační práci podporuje takové znění i Dana Šmajstrlová, která píše, že pokud se učitel za první republiky daných osnov držel, musel kýženého cíle výchovy československého občana dosáhnout.²³ Obecně se na druhém stupni školství měla občanská nauka vyučovat s co nejvyšší měrou vedle vlastivědy a zeměpisu. Podle tehdy platných školských osnov, které se v zásadě i navzdory revizím mnoho nezměnily, byl cílem občanské nauky aktivní občan. Učitel měl žáky vést k tvorbě třídních samospráv, společnému rokování o problémech, vést s žáky rozhovory o problémech v jejich okolí nebo pořádat exkurze do výrobních procesů.²⁴ Vedle těchto výstupů, které se k roku 2023 kryjí se současnými požadavky

²¹ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010, s. 16.

²² Srov. RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010, s. 17.

²³ ŠMAJSTRLOVÁ, Dana. *Učebnice dějepisu a občanské nauky v období první republiky (1918-1938) Srovnání českého a německého školství*. Online. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. 2020. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jnhyh5/> (cit. 18. 3. 2025), s. 120.

²⁴ ŘEPOVÁ, Monika. *Občanská nauka v českých zemích ve dvacátých až čtyřicátých letech 20. století*, s. 32.

RVP ZV 2023, je zde ale i apel na slavení svátků a podle osnov z roku 1923 měla občanská nauka být „*výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce.*“²⁵

Co se týče schvalování učebnic v období první republiky, pověřovalo ministerstvo zkoumáním takových návrhů učitele/recenzenty nebo přes okresní inspektory. Poté, co k učebnicím byly vytvořeny závěry, které vyvozovaly kladný nebo negativní postoj recenzentů na dané texty, probíhala pak často ještě debata mezi recenzenty, autory, vydavateli a zmocněnci ministerstva.²⁶ V tuto chvíli tak bylo možno vznést ještě některé připomínky, které mohly vydání učebnice ovlivnit. Informace o tom, že učebnice byla schválena ministerstvem měly učebnice napsáno přímo za titulní stranou. Takové pak byly publikovány na trhu.

3.4 Analýza prvorepublikových učebnic

Následující celek představuje výsledky analýzy textů prvního zkoumaného období, tj. první republiky. Kapitola je strukturovaná na základě společných jevů, které se dařilo na základě zvolených metod identifikovat.

3.4.1 Problémy definice národa a vlasti

Typická učebnice tohoto období je velmi nacionálně zabarvena, a to i navzdory tomu, že v rádcích svých kapitol se často autoři vůči nacionalismu ostře vymezují. Do kontrastu se snaží postavit pojem vlastenectví, který ale ne vždy je adekvátně vysvětlen. Učebnice tak v sobě obsahují řadu „prázdných“ proklamací o tom, že „šovinisticky“ postavené národní cítění je špatné. I navzdory tehdy jednotným učebním osnovám se ale často nedostává v učebnicích stejných definic, jejich směřování je ale veskrze podobné. Jedinou výjimkou v námi sledovaném vzorku je učebnice Petra Dejmků, která k pojmům nacionalismu a vlastenectví přistupuje otevřeně a na tehdejší poměry názorově nevyhraněně. Autor dokonce naprosto otevřeně přiznává, že s definicemi pojmů jsou problémy. Vzhledem k anomální povaze textu ve vztahu k námi sledovanému období si dovoluujeme ocitovat celý odstavec: „*Není snadno vyznačiti přesně pojem národa. Nejčastěji považuje se za známku národnosti jazyk. Ale nebývá to známka spolehlivá: národ židovský mluví nejrozmanitějšími jazyky světa. Ještě méně*

²⁵ ŠMAJSTRLOVÁ, Dana. *Učebnice dějepisu a občanské nauky v období první republiky (1918-1938) Srovnání českého a německého školství*, s. 119.

²⁶ Tamtéž, s. 39.

náboženství: vždyť i náš národ se hlásí k několika církevním vyznáním. Tedy snad zeměpisná jednota? Ani pomyslení: Angličané žijí roztroušeni po všech dílech světa. Nebo společenství plemenné? Dnes není jediného čistého národa na světě, každý je smíšeninou nejrozmanitějších ras (plemen).“²⁷ Dejmek sice pak na stejné straně pokračuje v podobném sledu jako ostatní autoři, konkrétně v charakteristice jednotlivých národů a jejich domnělých vlastností, to ale na váze předchozí citace nic nemění. Jedná se ale o výjimku potvrzující pravidlo.

Daleko spíš se totiž v učebnicích dozvídáme, že vlast je země, ve které pobýváme, se všemi přírodními památkami a bohatstvím a národem, a národ tvoří „*lidé, mluvící stejným jazykem, mající společné zájmy, společné dějiny, zvyky a obyčeje (...)*“.²⁸ „*Země, kde jste se zrodili a kde již po staletí přebývali vaši otcové a matky, jmenuje se země mateřská neboli otčina (též domovina). Říkáme jí také vlast, neboť její půda byla již od pradávna majetkem neboli vlastnictvím našich předků. (...) V zemi české obývají s námi stejného původu a mluví týmž jazykem jako my. Tvoříme s nimi národ. Kromě našeho národa přebývají v naší republice i jiní národové.*“²⁹ „*Lidé jednoho původu a jednoho jazyka tvoří národ. Ten bývá v rodné zemi, které se říká vlast.*“³⁰ Národ vznikl tak, že se jednotlivé rody spojily s vidinou lepší budoucnosti a naděje na přežití. Národy si mezi sebou začaly vyměňovat zboží a vznikla tak společnost.³¹ V jiné učebnici zase čteme, že rody „*brzy poznaly, že se snáze ubrání všem nebezpečím, sdružili se ve větší společnosti na ochranu svého života, svobody a majetku. Tak znenáhla rody, jejichž členové mluvili týmž jazykem, měli stejné zvyky a pocházeli od téhož praotce, slučovali se ve veliký svazek rodový, národ*“³² Tedy opačný postup, než jaký představovala předcházející teze

²⁷ DEJMEK, Petr. *Občanská nauka pro školy občanské*. V Praze: ve Státním nakladatelství, 1921, s. 103.

²⁸ SVAČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*. Holešov: nákl. vlastním, 1924, s. 13.

²⁹ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl II, 1924, s. 16.

³⁰ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl III, 1924, s. 9.

³¹ Tamtéž, 1924, s. 3.

³² CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 5.

z jiné učebnice. „*Češi a Slováci jsou jeden a týž národ, ačkoliv mají nyní dvojí spisovnou řeč.*“³³ Naprostá většina učebnic tohoto období tak předpokládá, že národ je esenciální záležitost každého etnika a s ním se pojí i půda, ke které je „krví“ připoután.

3.4.2 Česko-německý vztah

Konkrétní příklady nacionalismu uvádějí autoři vždy a jedině na příkladu česko-německého vztahu, který vnímají primárně jako německou křivdu vůči Čechům. Je zajímavé a zároveň nutné vyzdvihnout, že žádná z námi analyzovaných učebnic explicitně neoznačovala nějaký národ za špatný, horší nebo lepší. Setkáváme se tak notně se stanovisky, psanými tak řečeno „mezi řádky“, ve kterých jsou Němci ukázáni v daleko horším světle, než jaké by národnostně kombinovaná ČSR potřebovala. Česko-německý vztah tak až na naprosté výjimky není prezentován ve znaku shody.

Dočítáme se například v jedné z učebnic, že se Němci přistěhovali do Československa, což je nepravdivé³⁴: „*Národnostní státy anebo početné národnostní menšiny vznikly: a/ přistěhováním/ např. Němci v ČSR.*“³⁵. Vytváří potom tato část dojem, že Němci zejména v souvislosti s předchozími odstavci, jsou v Československu „druzí“. Jiného příkladu etnické skupiny zde použito není. Na následujících stranách pak nacházíme výčet národnostních menšin v Československu, kde jsou čísla zaokrouhlena tak, aby byla většina Čechoslováků na první pohled patrná – přesně na čísla se v učebnici³⁶ hovoří o 10 milionech Čechoslováků a 3,5 milionech Němců.³⁷ Tím spíš když o stránku dříve autor píše, že existují národní státy, kde jako jeden ze států s většinou obyvatelstva uvádí Německo a hned vedle zmiňuje státy národnostní, kde je německá menšina. Proč ona tedy nežije ve státě, kde je většinová?

³³ Tamtéž s. 9.

³⁴ Jak obecně známo, Němci v českých zemích žili již od 13. století.

³⁵ UHER, Bohumil a KOHOUTEK, Cyril. *Občanská nauka*. 2. část, Zřízení státní. Zlín: Pokusná měšťanská škola, 1936, s. 8.

³⁶ Pouze se domníváme, ovšem s jistotou netvrdíme, že vzhledem k roku vydání učebnice chtěl autor upozornit na štěpné tendence německé menšiny, případně naznačit, že onen nepoměr ve vztahu k předchozím jeho tezím je nepřírozený.

Tamtéž, s. 8.

³⁷ Tamtéž, s. 10.

Ta i podle jiných autorů tvoří či tvořila minimálně problematické soužití s českou majoritou. „*Které jsou společné vlastnosti povahy Slovanů? Slované již odedávna jsou známi jako lidé měkké, dobromyslné povahy. Nikdy nebyli výbojnými, nechtěli si podmaniti cizích národů. Milovali však svou vlast a v čas nebezpečí statečně ji hájili. Bývali si všichni rovni, majetek měli společný, žili v lásce a bratrství. Teprve vlivem cizím, jmenovitě německým, kazila se slovanská povaha, vnikalo k nám kastovníctví, rozdíl v majetku atd.*“³⁸ Je zajímavé, že si v některých případech učebnice opět protiřečí navzájem, neboť jinde čteme v učebnici dokonce stejného roku vydání, že „*nesvornost, naše dědičná a vrozená nectnost, přivedla již náš národ na pokraj záhuby (Lipany, Bílá hora).*“³⁹ I v současné době se v rámci laické veřejnosti notně setkáváme s interpretací bitvy u Lipan a bitvy na Bílé hoře jako o národnostních zápasech. Toto přesvědčení je ale opět anachronické, neboť moderní pojetí národa rozhodně neodpovídalo identitě tehdejších „Čechů“ nebo „Němců“⁴⁰. Samotná teze o Lipanech nebo Bílé hoře by ničemu nevadila, nicméně na další straně se dočítáme s naprosto nekrytým zájmem autora opět na někoho ukázat prstem. Tím je citace Masaryka, který sice hovoří o tom, že Němci a Maďaři, i přesto že utiskovali národy v Rakousku-Uhersku, mají být vnímáni jako rovni ostatním národům, zároveň ale říká žákům, aby byli připraveni: „*povstaňte vždy k obraně, kdyby podnikli i něco proti naší vlasti nebo našemu národu.*“⁴¹ Je zajímavé, že v podobném světle fatální hrozby nejsou v učebnicích této práce zobrazení například Poláci, kterých zábor Těšínska byl velmi aktuální pro tehdejší stát.

Kromě svérázného výkladu česko-německého vztahu, konvenujícímu obrozenecké historiografii, dovídá se čtenář například v kapitolách o mezinárodních společenstvích o tom, že Německo součástí Společnosti národů není. Této informaci bývá věnován poměrně značný prostor. Tezi o národu, který je rizikem pro své okolí to ještě podporuje. Zato Spojené

³⁸ SVAČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*, s. 21.

³⁹ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl III., 1924, s. 9.

⁴⁰ K dané problematice viz Miroslav Hroch.

⁴¹ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl III., 1924, s. 10.

státy, které učebnice také jmenuje jako neúčastníky dané smlouvy, uvádí až na posledním místě. Důvody neúčasti Německa zde uvedeny nejsou.⁴² Jinde zas čteme, že se český národ „*ubráníl po dlouhá staletí proti Němcům (...). Československý národ se i v době pobělohorské, kdy doufali naši nepřátelé (tedy Němci p. a.), že českého národa již nebude.*“⁴³ Dále se v rámci mezinárodních smluv té samé učebnice uvádějí jako garanti samostatnosti ČSR mírové smlouvy s Německem – které se ale v žádném případě území Československa netýkaly.⁴⁴ Smlouva ze Saint-Germain, která pro rozpad Rakouska-Uherska byla daleko důležitější, se zde uvádí až poté. Záměr autorů zdá se být jasný: podvázané Německo, stát někdejších utlačovatelů, se v současném stavu nachází k našemu dobru. Vždyť podle další učebnice čteme o „*pokusy velkého národa německého, aby ovládl celý svět.*“⁴⁵ Ve státních formách je v sekci „diktatura“ opět na prvním místě uváděno Německo, následováno Rakouskem a Sovětským svazem.⁴⁶ Němci, v podstatě ve všech námi sledovaných vzorcích, jsou pojmenováním i pro Rakušany, jejichž domovina si s Německem nezadá. „*Náš národ dlouho úpěl pod panstvím Habsburků*“⁴⁷, dočítáme se, nebo „*Slováci prožívali společně s námi všechny útlaky panovačných Maďarů a Němců.*“⁴⁸ V jedné učebnici dokonce píše autor, že kdokoliv nesdílí názor na to, jak se k bývalé monarchii správně stavět, není dostatečně uvědomělý⁴⁹. „*Vláda násilných Habsburků opírala se vždy o vojsko. (...) Nebylo divu, že proti tomuto rakušáckému militarismu, namířeného především proti nám Čechům a ostatním Slovanům, stavěli se všichni uvědomělí Češi*

⁴² SKOŘEPA, Miloslav. *Červánky: občanská nauka a výchova v úkolech*. Díl III., 1936, s. 97.

⁴³ UHER, Bohumil a KOHOUTEK, Cyril. *Občanská nauka*. 2. část, Zřízení státní, s. 3.

⁴⁴ Tamtéž, s. 7.

⁴⁵ CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 87.

⁴⁶ Tamtéž, s. 20.

⁴⁷ SVAČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*, s. 13.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ Odhady ztrát z řad českých branců armády Rakouska-Uherska se v současnosti odhaduje na 160 – 300 000 mrtvých. Dokladem toho jsou i četné pomníky, které se do dnešního dne nacházejí v rozsáhlém počtu na území České republiky, často i v malých vesnicích.

nepřátelsky (...).⁵⁰ Do kontrastu s touto tezí vložíme pro srovnání citaci z tzv. malého školského zákona, vedle které je zcela patrné, že k naplnění vytčeného cíle občanské nauky zde nedochází: „Občanská výchova má býti výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce. Z tohoto důvodu všemu učitelstvu (...) budiž zakázáno dotýkati se nepřátelsky při vyučování kteréhokoliv přesvědčení a kterékoliv národnosti.“⁵¹

V projektu učebnice autorů Ledra a Horčičky, se vyskytuje návrh na aktivitu, ve které mají žáci diskutovat o rozdílech mezi občany, mimo jiné mezi Čechy a Němci.⁵² Ve stejné publikaci se dokonce nabádá k aktivitě, ve které děti mají zpovídat rodiče ohledně tématu národní nesnášenlivosti.⁵³ Ačkoliv se na další straně opět cituje projev Masaryka na téma národnostní nesnášenlivosti, plný vzletných hesel, nejsme si jisti, zda zrovna v tomto případě nedochází k utvrzování rozdílů, které více či méně uměle živeny, mezi společenstvími panovaly.

3.4.3 Národní hrdinové

Učebnice tohoto období jsou plny poměrně značného výčtu národních hrdinů, obrozenců a slavných vůdců, kteří se o obrodu či budování národa nebo i státu zasadili. Opět jsou často zobrazováni na pozadí česko-německého antagonismu.⁵⁴ Notně se využívá Jan Neruda,

⁵⁰ CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 88.

⁵¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. s. 21.

⁵² „V čem se občané liší a všem jsou si rovni. (...) Vypravovati, v čem se od sebe liší Češi a Němci (povahou, vlastnostmi, majetkem atd.)“ *Ledr-Horčička – Občanská nauka ve škole národní, díl II, 1926, s. 46.*

⁵³ *Ledr-Horčička – Občanská nauka ve škole národní, 1926, s. 37.*

⁵⁴ „(...) abychom se neodvážili toužit po svobodě velikáni našich dějin byli tupeni (Hus, Žižka, Jiří z Poděbrad, Chelčický, Komenský). (...) Že národ nezanikl, o to mají velikou zásluhu naši národní buditelé (...) (Dobrovský, Jungmann), vytvořili znovu naši českou kulturu (Čelakovský, Erben, Němcová, Tyl), dali našemu národu hrdé národní národní vědomí (Palacký, Šafařík, Havlíček). [Svobodu] nakonec přinesl národu T. G. Masaryk společně se svými spolupracovníky.“

UHER, Bohumil a KOHOUTEK, Cyril. *Občanská nauka*. 2. část, Zřízení státní, s. 4.

zejména k podtržení domnělého pobělohorského traumatu a udušení revoluce roku 1848.⁵⁵ Citáty také notně podtrhují vlastenecké sekce učebnic, kde vlastenectví není sledováno jako jev, ale něco, co je ve společnosti přímo žádoucí, nutné, a čemu je nutné se učit. „*Havlíček Borovský dobře pokáral mnohomluvné vlastenectví své doby těmito slovy: ‚Byl by již čas, aby nám to naše vlastenectví ráčilo konečně z úst vjeti do rukou a do těla, abychom totiž více z lásky pro svůj lid jednali (...).‘“*⁵⁶ Macharovi je láska k vlasti „*vrozenou vážnou povinností*“, dočítáme se o řádky níže. Texty jsou doplňované citáty Masaryka: „*Láska k vlasti musí býti uvědomělá (...).‘*⁵⁷ V učebnicích se též setkáváme s příkazy a návody, jak správně vlastenectví projevovat. „*Každý upřímný a dobrý Čech i Češka miluje svůj národ a vlast. Lásku dokazuje ne slovy, ale činy. (...) Podporujme české obchody a podniky.*“⁵⁸ Vlastencem je člověk, který si váží svého národa, jazyka, zachovává věrnost republice a je připraven pro ni vše obětovat. „*Milujete národ a vlast! Važte si mateřského jazyka! Co učiníme: Půjdeme k pomníku Husovu (Komenského a. j.) v parku a položíme naň věnec. Ozdobíme pomník legionářův a vojínů, padlých ve světové válce nebo pomník odboje. Zazpíváme před pomníkem a učiníme slib, že zůstaneme dobrými Čechy a že se budeme míti vespolek rádi.*“⁵⁹ Nebo: „*Příklady pravého*

⁵⁵ „*Z bouřného času jsme se narodili
a krok za krokem v bouřných mračnách jdeme
vstříc hrdě vznešenému svému cíli,
šij kloníce jen před svým národem.
My věděli, co na nás cestou čeká;
byť hrom však bil a mráz nám v kosti vál —
tot' jenom česká hudba odevěká,
my při ní půjdeme k předu — dál, jen dál!*“

Původní text vyšel v rámci Nerudovy básnické sbírky *Zpěvy páteční* pod jménem *Jen dál!*, zde je úvodem kapitoly *Zřízení státní I. národ*.

Tamtéž, s. 3.

⁵⁶ CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 10.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Ledr-Horčíčka, Občanská nauka ve škole národní, s. 37-38.

⁵⁹ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl II, s. 19.

vlastenectví: Obětovati se za národ jest oběť největší. Husité bojovali a obětovali své životy za svobodu národa a vlasti.“⁶⁰ „*Láska k vlasti nám také ukládá, abychom poslouchali zákonů, dbali pořádku a klidu v obci a ve státě.*“⁶¹ Ve vztahu k poslední citaci musíme tak nutně docházet k otázce, zda ti, se kterými se vlastně v Československu nepočítá – těmi, kteří Československo ani za vlast považovat nemohou – vůbec mají, tedy Němci, povinnost takové zákony poslouchat. Otázkou také zůstává, zda měly nemnohé pasáže nastiňující limity vypjatého vlastenectví – tedy nacionalismu – šanci na zvrát toho, aby onu skupinu ve státě nevnímala většina negativně. „*Přepjaté vlastenectví, přezírající slepě práva ostatních národů, nazýváme šovinismem.*“⁶²

V těchto ojedinělých případech, snažících se takové nežádoucí jevy vysvětlit, identifikujeme zajetý trend. Ve všech učebnicích tohoto období se pracuje s citáty nebo odkazy na slavné osobnosti. Pokud ale, zdá se, má autor zájem na zdůraznění nějakého faktického či jen domnělého problému/křivdy v tehdejší současnosti a/nebo minulosti, využívá leckdy ty samé osobnosti – ovšem ke své věci si vybírá ty citáty, které mu budou užitečné. Vidíme tedy, že někde bývá využit citát např. Palackého, aby se dějinně ospravedlnilo vůdčí postavení Čechů v Československu, v jiné učebnici naopak Palackého odlišný citát nabádá čtenáře k otevřenosti a lásce k jakémukoliv bližnímu.⁶³ Masaryk, jak bylo ukázáno výše, byl také v jednom z příkladů využit k apelu na občanskou povinnost ve skoro až nacionalistickém vypětí. V jiné učebnici jej naopak autor „využívá“ k vyzdvihnutí nutnosti spolupráce, tolerance a respektu mezi národy.⁶⁴

⁶⁰ Opět historický nonsens. SVAČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*, s. 15.

⁶¹ Tamtéž, s. 16.

⁶² DEJMEK, Petr. *Občanská nauka pro školy občanské*, s. 103-104.

⁶³ „*Konejte všichni povinnosti své v rodině, obci, živnosti, řemesle, úřadě, ve škole, v jakémkoliv povolání ... a budete praví vlastenci.*“ DEJMEK, Petr. *Občanská nauka pro školy občanské*, s. 104.

⁶⁴ „*Prezident Masaryk je hlasatelem dorozumění a svornosti mezi národy. Chce, aby se každému národu dostalo spravedlnosti, chce abychom s ostatními národy v našem státě v přátelství a svornosti žili a spravedlivě s nimi nakládali.*“

SVAČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*, s. 17.

Pochopitelně se i zde setkáme s řadou výjimek, které se snaží s tématy nacionalismu a vlastenectví pracovat nezatíženě. „*Mimo nás Čechoslováky bydlí v republice ještě Němci, Maďaři, Poláci, Rusíni. Jsou národní menšinou, ale právoplatnými občany našeho státu. Neměli stát spravedlivý k menšinám národním, touží menšina vymaniti se ze státu a připojiti se k soukmenovcům.*“⁶⁵ Jediný příklad našeho vzorku dokonce informuje o možnosti revize pojmu národa vůbec, byť velice zkratkovitě, poněvadž pojem „*je příliš úzký; naše úsilí se musí rozpínati mnohem dále: na život veškerého lidstva.*“⁶⁶ V jiné učebnici se dokonce téma nacionalismu popisuje za použití citace německého autora. „*Slyšme, jak mluví spravedlivý Němec Fr. W. Foerster*⁶⁷ *v předmluvě ke své knize ‚Životospráva‘. Praví: V této knize mluví k vám Němec. Řeknete snad: ‚Není to nepřítel našeho národa a našeho státu?‘ Odpovídám: Nikoli, právě naopak. Ze srdce přeji vaší zemi veliké budoucnosti a nemohu si nic krásnějšího mysleti, než nadcházející součinnost národa vašeho i mého. Neboť právě, že jsme od sebe velmi rozdílní, právě proto jeden u druhého můžeme najíti něco, co mu od přírody nebylo dáno do kolébky. (...) Žijeme v době nenávisti a vzájemného pohrdání. Zda tím Evropa zajde či nikoli, to bude zcela záviseti na tom, povstane-li v každém národě nová mládež, která bude milovati nejen vlast (...), ale bude míti i lásku pro bratrství národův.*“⁶⁸ Je to jediný příklad, kdy došlo k citování takového autora v námi zkoumaných učebnicích a jeden z mála příkladů, kdy se autor snaží s nacionalismem pracovat. Citací typického národně-vlasteneckého a většinového pohledu učebnic na „vlasteneckou problematiku“ zakončujeme tento odstavec: „*Stát náš je*

⁶⁵ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl V., s. 115.

⁶⁶ Následně je ale tato idea smetena ze stolu na příkladu světové války, která se, jak správně autor zdůrazňuje, odehrála na národním půdorysu.

CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 109.

⁶⁷ Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) byl německý filosof, pedagog a pacifista. Působil na německých univerzitách. Pro svůj negativní postoj k německému militarismu si tehdy vysloužil značnou kritiku i ze strany vládních kruhů Německa. V době vlády nacistického režimu v Německu musel Foerster uprchnout do zahraničí. Zpět už se nikdy nevrátil.

https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Wilhelm_Foerster

⁶⁸ LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl IV., s. 123.

národnostně nejednotný. Nejsme ve vlastním domě sami, mimo nás bydlí tu ještě Němci, Maďaři, Rusíni, Poláci. (...) Jednáme s nimi přesně dle ustanovení mírové smlouvy o národních menšinách.“⁶⁹

3.4.4 Neúčast „nečeských“ skupin Československa na státě a demokratických procesech evropské integrace

Obecně se ale o Němcích v českých (československých) učebnicích mnoho nepíše, i když by čtenář mohl nabýt dojmu, že tomu jinak. Velmi často, skutečně snad kromě těch nejnnutnějších statistických výčtů, učebnice jako by předstíraly, že Československo byl stát výhradně národní. Slova jako „náš národ“ a „český“ se zde zaměňuje. Učebnice a patrně i předmět byl chápán více jako výchova ve smyslu „vychovávat Čecha“. Texty pak vedou žáka i k výchově v oblastech etikety a etiky a jsou mu prezentovány modelové situace mezilidských interakcí ať už v jeho nejužším okruhu tak mimo něj. Ani zde, kde se přímo nabízí interakce české a německé komunity, ke zmínění jiných „nečeských“ skupin nedochází. Nutno ovšem podotknout, že stejné „opomenutí“ se týká i Slováků, ačkoliv v souvislosti s prosazovanou teorií čechoslovakismu by se mohlo jednat o nesmysl, když tato Masarykova teorie vycházela z předpokladu, že československý národ má „dvě větve. Notně se citují čeští autoři, případně čteme i celé výňatky z jejich děl. A přitom zrovna zde bychom mohli nalézt i nějaké morální poselství nějakých německých autorů, kterých rozhodně není málo. Pokud by se autoři snažili posunout tuto sféru o úroveň výš, mohli by zmiňovat i jiné zahraniční spisovatele a myslitele, neboť autory zmiňované hodnoty, ostatně jak oni sami proklamují, mají být univerzální, nikoliv ryze české. Takové vedení učebnic je jen dalším dokladem, že národní poptávka se stala tím nejvyšším cílem občanské nauky v té době. Kdyby se tyto učebnice přeložily do jiného jazyka, byly by v nečeských oblastech úplně nepoužitelné. Určit pasáže, kdy k takovým důležitým opomenutím došlo, je značně problematické. Proto uvedeme pouze citace, které vysloveně zamlčují danou skutečnost.

V učebnici Červánky se v sekci „kulturní společenství národů“ se dočítáme o dopadech světové války, jejíž zruďnost popisuje na základě dlouhých výčtů novot, které byly v rámci konfliktu objeveny – konvenční bombardování, bojový plyn atp. Zvláštní pozornost je zde

⁶⁹ CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 109.

následně věnována finanční zátěži válčících stran, ze kterých je zde vyzdvíženo Spojené království. „*Vítězná Anglie musí věnovat polovici všech svých příjmů na splácení válečných dluhů a pensí pozůstalým, ročně přes 63.000,000,000 Kč!*“⁷⁰ Opět narážíme tak na tezi velmi opakovanou v učebnicích – „*pokus velkého národa německého, aby ovládl celý svět.*“⁷¹ – a ta pak formuje celkový rámec učebnice. Jak by pak vypadalo zmínění německé ceny za válku, pokud by jej autoři zmínili? Německo muselo platit válečné reparace vítězným mocnostem, které splatilo až roku 2010.⁷² Použijeme-li k výpočtu současná data,⁷³ dostaneme se k částce, kterou raději zapíšeme jako 2.18×10^{14} Kč, pokud vezmeme v úvahu, že součástí reparací bylo vyplacení 100 000 tun zlata vítězným stranám. A to nepočítáme s prostředky vynakládanými „na splácení válečných dluhů a pensí pozůstalým“ jako u učebnicí použitého příkladu Spojeného království. Další opomenutí, které shledáváme jako velmi důležité a tendenční, nalézáme v jiné učebnici v sekci „Rovnost národů“. Autor zde popisuje, že první světová válka přinesla „*malým národům osvobození. Za války ozvalo se Wilsonovo heslo: právo sebeurčení malých národů, přiznávající malým národům právo, rozhodovati o svém osudu, právě jako národům velkým.*“ Čtrnáct bodů prezidenta Wilsona, na které autor v této sekci naráží, proklamovaly takové právo národa na vlastní hranice bez ohledu na jeho velikost. Pro vznik samostatného českého státu na základě těchto bodů existovaly dvě cesty. První způsob pracoval s myšlenkou, že by vznikl český stát ve svých historických hranicích. Ten by v sobě ovšem neobsahoval Slováky, „pouze“ Čechy a také Němce. Druhá varianta počítala s umělým konceptem čechoslovakismu, který by prohlásil Čechy a Slováky za jeden národ, okolo kterých by se vytyčily hranice – pochopitelně bez německy hovořícího pohraničí v Čechách a Maďarských oblastí na Slovensku. Výsledkem se ale stala synkreze těchto možností, poněvadž došlo ke sloučení obou. Němci v českém pohraničí s novým stavem nesouhlasili a

⁷⁰ SKOŘEPA, Miloslav. *Červánky: občanská nauka a výchova v úkolech*. Díl III., Pro třetí třídu měšťanských škol. V Praze: Státní nakladatelství, 1937, s. 93.

⁷¹ CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923, s. 87.

⁷² LANG, Olivia. *Why has Germany taken so long to pay off its WWI debt?* In BBC.com. 2.10.2010. Dostupné online: <https://www.bbc.com/news/world-europe-11442892> (cit. 13. 1. 2025).

⁷³ K 13. 1. 2024 se cena zlata pohybuje okolo 2 180 000 Kč/kg (zaokrouhlujeme na desetitisíce dolů). Dostupné online: <https://www.zlatak.cz/investicni-zlato-1kg-cihla> .

bezprostředně po vyhlášení Československa vyhlásili autonomii a dali najevo své intence o připojení se k Rakousku nebo Německu. Právě na body prezidenta Wilsona se odvolávali. K pacifikaci této krize došlo až obsazením pohraničí československou armádou. Autor učebnice tak tímto malým přidáním drobného slova „malých“ dává jasně najevo – dítě učí – že územní celistvost Československa je nenapadnutelná a že na štěpné tendence nemají čeští Němci právo, poněvadž se jich Wilsonova deklarace netýká.

I tento oddíl práce má i svou výjimku. V učebnici Ledra a Horčičky na konci příslušné kapitoly čteme návodné otázky „*Jsou i Němci a Maďaři naši krajané? Kde u vás nejbliž obývají Němci?*“⁷⁴ Je to ojedinělá situace, část textu, který „netají“, že v nedaleké vzdálenosti od dítěte mohou Němci žít. V Dejmkově učebnici se o Němcích hovoří v hospodářské sekci učebnice, kde jsou Němci zmiňováni coby první národ, který v Evropě začal řešit sociální otázku dělníků.⁷⁵

3.4.5 Definice civilizovaného a kulturního

Co se týče koloniální otázky námi zkoumaných učebnic, nelze s jistotou tvrdit, zda se autoři vůči kolonialismu jako jevu vůbec vyhrazují. Vzhledem k úzkému navázání tehdejšího Československa na Francii by to ani nedávalo smysl. K hroucení koloniálního systému evropských panství dochází až po konci druhé světové války. Co je podle nás pozorovatelné v učebnicích je přítomnost koloniálního myšlení s jasnou příměsí eurocentrismu. Nepřímo se tak žák dovídá, že národ nelze považovat za kulturní, pokud nesplňuje evropské požadavky. „*Příklad vidíme na čínské říši, která se ve starověku a středověku úplně osamotnila a žila jen pro sebe. Číňané si vymysleli mnoho vynálezů; tajili je, ale také sami ničeho nepřijímali od cizinců, žádných myšlenek, rad, objevů, vynálezů. (...) Zatím evropští národové pokročili, (...) Čína zůstala pozadu. (...) Chytrý národ japonský přijal velmi rychle evropskou vzdělanost (...). Japonci hojně studovali v Evropě zřídili si školy po evropském způsobu, přijímali evropské a americké vynálezy a uplatňovali je ve svém průmyslu; všichni se naučili číst a psát.*“⁷⁶ „*[Filipíny] byly zanedbané ostrovy, plné špinavých vesnic, v nichž bydleli polonazí divoši.*

⁷⁴ Ledr-Horčička, Občanská nauka ve škole národní, s. 27.

⁷⁵ DEJMEK, Petr. *Občanská nauka pro školy občanské*, s. 104.

⁷⁶ SKOŘEPA, Miloslav. *Červánky: občanská nauka a výchova v úkolech*. Díl III., s. 88.

*Města byla nečistá, většina obyvatelstva analfabetů, líných povalečů. (...) Roku 1898 [poslaly USA] na Filipíny schopné úředníky, učitele, inženýry, dělníky, dílovedoucí. Nastavěly tam škol, nemocnic, drah, museí.*⁷⁷ Vzdělaný a civilisovaný národ je tak postaven na roveň tomu evropskému, případně i některému jinému, který byl ochoten westernizaci podstoupit. Pochopitelně i za předpokladu, že se některých svých zvyků vzdá – „*latinku převzala většina vzdělaných národů.*“⁷⁸ To co, kulturní národy spojuje, je umění, tj. podle Skořepy sochařství, literatura, malířství a hudba.⁷⁹ Vyvozujeme tedy, že pokud nějaká skupina toto postrádá, nepatří již do „elitního klubu“ kulturních národů. Tímto autor omezuje ono „civilisované“ nebo „kulturní“ společenství jenom na několik málo členů.

Na několika místech jsou uvedeny i limity „evropské“ civilizace. Uvádí se příklady, kdy došlo ke zneužití vynálezů ve světové válce⁸⁰ nebo kdy Japonci přejali evropskou kulturu i s jejími „*stíny a vadami.*“⁸¹ I nadále však zůstává patrné, že pokud se „kulturním“ národům zachce, mohou si ty ostatní podmanit. „*Evropská civilisace (...) má i své vady: (...) přílišnou touhu po moci a majetku, (...) podmanění mnohých národů necivilisovaných (...).*“⁸² Ačkoliv s dobrým záměrem, tak přeci autor představuje dvě kategorie lidských společenství, ve kterých to „kulturní“ vede ono „nekulturní“ za ruku jako starší bratr toho mladšího. Na jiných místech učebnice tohoto období čteme o důležitých znacích národa. Národ má podle autorů vlastní jazyk, má společné zvyky, povahu, způsob života, cnosti a vady, společné dějiny, literaturu, vědu nebo umění.⁸³ „*Kteří jsou kulturní národové? Kteří nekulturní? Kulturní národ hledí rozšířiti vzdělání svých příslušníků, má svoji literaturu, své malíře a hudební skladatele, přihlíží k tomu, aby jeho členové pilně pracovali, aby se blahobyť národa zvýšil (...). (...) Civilisace*

⁷⁷ LEDR, Josef a HORČÍČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl III, s. 111.

⁷⁸ SKOŘEPA, Miloslav. *Červánky: občanská nauka a výchova v úkolech*. Díl III., s. 88.

⁷⁹ Tamtéž, s. 89.

⁸⁰ Tamtéž, s. 90-93.

⁸¹ Tamtéž, s. 88.

⁸² Tamtéž, s. 90.

⁸³ UHER, Bohumil a KOHOUTEK, Cyril. *Občanská nauka*. 2. část, Zřízení státní, s. 5.

znamená dnes totéž, co kultura; znamená vzdělanost. Vzdělané národy pokládáme za civilisované.“⁸⁴ „Práce, věda a vynálezy učinily z člověka-divocha, který žil většinou v bídě hmotné, duševní i mravní, člověka vzdělaného, osvíceného. (...) Kulturní člověk se vzdělává, pěstuje umění, literaturu a vědu (...).“⁸⁵ Opět zde dochází k vyloučení kultury u společenstvích s absentujícími evropskými projevy. Dočítáme se často v učebnicích řady projevů dokládajících čtenáři rozmanitou účast básníků, malířů, vědců a učenců různého druhu, kteří dokládají přínáležitost Československa mezi tzv. „kulturní“ národy.

Poslední část této kapitoly zakončujeme opět výjimkou mezi učebnicemi Ledra a Horčíčky. V jejich zde v jiných odstavcích notně citovaná publikace popisuje v sekci „Vzdělání“ vedle kulturních institucí jako jsou např. muzea nebo knihovny i kulturu jako pojem. Ten se značně liší od konvenčního pojetí ostatních autorů, poněvadž je zde představena kultura jako i soubor nehmotných hodnot, mezi které se např. řadí i předměty denní potřeby, zacházení s veřejným prostorem/krajinou, způsob mluvy, etiketa atp. Je to jediná učebnice v našem vzorku, která nevylučuje ze statutu „kulturní“ ta společenství, která nemají literaturu, hudbu nebo divadlo. Zároveň je i první učebnicí, kde se definice kultury velice blíží i současné antropologické definici – totiž že kultura je úplně všechno, co může člověk člověku předat jinak než hmotně.

⁸⁴ SVÁČINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*, s. 104-105.

⁸⁵ LEDR, Josef a HORČÍČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díl VI., s. 94.

4 Poměry učebnic výuky k občanství v současné době

4.1 Vliv společenského klimatu na utváření nového rámce předmětu

I přesto, že tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumání učebnic různých období, nevyhneme se v této kapitole bližšímu popisu školských reálií, které nastaly po roce 1989, neboť se tato doba velmi výrazným způsobem začala lišit od doby minulé, která byla charakteristická monopolem doktríny státní ideologie pod vedením KSČ.

V devadesátých letech dvacátého století se školství v tehdejší Československu snažilo přiblížit výukou občanské výchovy prvorepublikovým ideálům co do vzdělání žáků v občansky aktivní a demokraticky uvědomělé jedince. Československo a později samotná Česká republika se ideově velikou měrou vztahují k prvorepublikovému období. Stát, ve kterém byl po událostech v listopadu 1989 obnoven demokratický proces, odvolává se do dnešního dne na Masarykovský odkaz prezidenta a slaví např. 28. říjen. Tedy den vzniku státu, který již přes 30 let neexistuje. Období tzv. první republiky je tak pro současný stát, který se považuje za navazující na tradici bývalého Československa, dobou, na kterou v kontrastu s komunistickou minulostí nezbývá nic jiného než být hrdý.

Samotný předmět občanské výchovy přitom musel po více než čtyřicetileté vládě komunistického režimu projít rehabilitací, neboť právě občanská výchova byla jedním z hlavních nástrojů předešlého nedemokratického režimu v ovlivňování a utváření prostranických, antidemokratických a obecně řečeno marxisticko-leninských postojů mezi dětmi. I prostřednictvím občanské nauky se tehdejší režim snažil legitimizovat svůj nárok coby suveréna na vládu v Československu a s takto hájenou legitimitou vlastní moci hájil i tvrdý postup vůči opačným nestranickým názorům. Nasnadě tak zůstával těžký úkol pro školství v devadesátých letech přesvědčit širokou veřejnost, že zachování samotného předmětu občanská nauka⁸⁶ má smysl a že se nejedná v žádném případě o „hláskou troubu“ státní propagandy tak, jako tomu bylo v období tzv. nesvobody.

V převratných událostech listopadového vývoje docházelo ve školství i k vývoji jeho názvu právě vzhledem k nedůvěře k předmětu jako takovému, se kterým byly historicky svázány negativní konotace, jak je vysvětlováno výše. Profesor Piřha o předmětu hovoří ještě

⁸⁶ Případně jiných variant názvu jako občanská výchova, výchova k občanství.

jako o výchově, v osnovách z roku 2002 se ale objevuje prvorepublikový výraz nauka a ve dvacátých letech jednadvacátého století RVP Z 2023 hovoří o předmětu jako o výchově k občanství. Samotnému názvu výchova bylo přičítáno, že indikuje proces vychovávání, tedy záměrné působení na jedince ve vztahu k tomu, co jej niterně utváří s cílem ovlivnit jeho postoje, ideje a chování.⁸⁷ Ve snaze vyhnout se nařčení z manipulace se po určitou dobu předmět nazýval jako občanská nauka s odvoláním na odkaz tzv. první republiky, kde se tak předmět oficiálně nazýval. Vedle tohoto názvu se začal prosazovat název v dnešní době často používaný, totiž výchova k občanství. Má se zato, že bude název veřejnosti evokovat to, že se děti nevychovávají na tomto předmětu ke slepé poslušnosti státu jako před listopadovým převrácením nebo že nejsou školeni v nějaké od reality odtržené akademické „nauce“, ale že předmět na žáky působí ve snaze z nich vychovat občana. Je ale nutno dodat, že se v pojmenovávání předmětu nechává školám veliká volnost, a že příklad použití kteréhokoli ze tří názvů bychom bez problému našli. Z toho důvodu se v této práci také pojmy často zaměňují.

Ovšem navzdory snahám v teoretické rovině nepřikládá se v současné době nijak zvlášť velký respekt k námi sledovanému předmětu. Oproti dotaci dvou výukových jednotek na týden, jak tomu bylo mezi lety 1918-1938 a také v devadesátých letech, je současná realita ve školství taková, že požadovaný rozsah je omezen na jednu výukovou jednotku týdně (hovoříme-li o základním školství – ve školství středním dokonce některé obory nemají tento předmět vůbec). Trend současné praxe je takový, že výchovou k občanství vyplňují úvazky⁸⁸, či má škola jako taková možnost výstupy RVP zakomponovat do ostatních předmětů a vůbec jej nevyučovat.⁸⁹ Zůstává ale otázkou, jak plně bude vyučující klást zřetel na např. občansko-právní a mravní kompetence, když ve školství se každoročně naprostá většina učitelů potýká s časovou ztrátou. Zároveň ve škole musí s žáky absolvovat preventivní programy, chodí na výlety a velmi často volí právě takový den, u kterého nebude vadit, pokud dětem „odpadne“ nějaký „méně důležitý“

⁸⁷ K problematice názvu a vyvážení role výchovy a nauky např. PIŤHA, Petr, Zdeněk HELUS, Pavel BOSÁK. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994, s. 4

⁸⁸ Pedagog Antonín Staněk vydal publikaci *Výchova k občanství a evropanství* před více než 17 lety, avšak na některých školách se situace nezměnila. Jako příklad uvádíme ZŠ Generála Janouška, ZŠ Chvaletická a ZŠ Dolákova, kde občanská výchova jako samostatně stojící předmět zmizela úplně.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 135.

⁸⁹ Školský zákon však toto umožňuje.

předmět. A pokud se předmět s dotací jedna hodina týdně objeví v rozvrhu v pondělí nebo v pátek, bude také na předmět dopadat volna ředitele školy. Zakomponování výstupů občanské výchovy do jiných „příbuzných“ předmětů jako je dějepis je navíc z pohledu prvorepublikového školství krokem zpět, neboť právě součástí dějepisu občanská výchova byla.

Úkolu uchopit metodologicky občanskou výchovu se zhostil výše zmiňovaný profesor Petr Piťha, který byl v devadesátých letech vedoucím Katedry občanské výchovy a filosofie na PedF UK. Je autorem školských osnov občanské výchovy z roku 1992, ze kterých pak ty pozdější více či méně vycházejí. Piťha je autorem první polistopadové publikace, která se měla stát návodem pro učitele občanské výchovy v nově nastalých pořádcích s názvem *Úvod do výchovy občanství*.⁹⁰ Kniha měla sloužit spíš učitelům než žákům. Že se „revidovaný“ předmět bude potýkat s problémy, nastínil Piťha již na prvních stránkách této publikace: „*V naší současné situaci je [význam občanské výchovy] ovšem ještě zdůrazněn změnami, kterými naše země prochází. Budování nového státu je současně hledáním zcela nového životního stylu. Celá společnost je na přechodu od totalitního režimu k demokracii. Přerušeni demokratického vývoje na více než dvě generace způsobuje, že i mnoho základních pojmů demokratického života a v ustálených demokraciích běžné postupy jsou široké společnosti neznámé nebo téměř neznámé. Rodiče mnoha žáků se o nich budou teprve dovídat z učebnic svých dětí. (...) Jinou potíží (...) bude to, že při obnově demokratického uspořádání nebude ve veřejnosti oddělována rovina teoretického pohledu a praktické politiky.*“⁹¹ Je tak jasné, že obnovený demokratický stát měl na předmět občanské výchovy podobný nárok jako školství za tzv. první republiky.

Obecně se ale „osnovy“ potýkaly s velikou kritikou a konkrétní podoba „rehabilitovaného“ předmětu zůstávala nejistá. Podle Jiřího Kotáska se v rámci polistopadového vzdělávání měla občanská výchova stát předmětem rozvíjejícím emocionální a hodnotové složky, kdežto osnovy byly považovány za něco svazujícího, předimenzovaného a encyklopedického⁹² – a patrně z tohoto důvodu se od nich nakonec upustilo. Obecně velmi

⁹⁰ PIŤHA, Petr et al. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992.

⁹¹ Tamtéž, s. 13.

⁹² DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Ondřej LÁNSKÝ, *Národní, globální anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí*. in: Orbis scholae, 17, č. 3 (2023). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006-2023. Dostupné také z: <http://www.orbisscholae.cz>, s. 16.

vysoký podíl svobody učitelů ve vztahu k probíraným tématům vedl – jak budeme dokládat v dalším oddíle – k různosti učebnic v současném období. Texty kombinují přístupy a nedá se tak určit jednotná podoba nebo cíle. V některých případech si dokonce odporují, docházejí k odlišným závěrům a definicím, což dokládají i výsledky analýz některých dalších autorů.⁹³

Obecné předpoklady na žáka-absolventa předmětu občanská výchova nemění. Jako zdroj pro obecné směřování současné občanské výchovy využíváme v této práci popis u oddílu Člověk a společnost z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV), kterého je občanská výchova součástí. Zásadním rozdílem oproti prvorepublikovým nárokům je zde absence národnostních zájmů. Ve srovnání s Masarykovým projevem, který nabádal k úctě a k lásce k národu a apeloval na učitele, aby právě takto uvědomělé občany vychovávali, omezuje se RVP ZV 2023 na drobnou zmínku v pouze jednom z patnácti cílových bodů, doslovně „(...) vede žáka k rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře (...) vede žáka k úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství“.⁹⁴ Novým konceptem v rámci občanské výchovy se stává také „evropská dimenze vzdělávání“. Současná výuka se na ose tématu národa má zabývat integrací národů a vnímat Evropu jako kulturní prostor, který je rozmanitý. Projekt ve vzdělávání je dále rozpracováván Radou Evropy, doručovaný do členských států EU coby Doporučení.⁹⁵ Mladí Evropané se tak mají cítit být občany Evropy a celého světa, vnímat svou kulturu jako příspěvek ostatním a zároveň si mají připomínat to, že vůči některým kulturám mají dluh.⁹⁶ V současnosti se právě toto téma stává čím dál více aktuální, jak vzhledem k stále intenzivnější globalizaci světa a problémům, které integrace migrantů v odlišných kulturních společenstvích přináší, tak i navíc ve vztahu k genderové teorii a hnutí LGBTQ+, které vyvolávají názorové diskrepance ve společnosti západního kulturního epistému. Totiž z výzkumu, který Staněk k roku 2007 ve své knize uvádí vychází, že je mezi názory dětí hlavně na základních školách poměrně „vysoký podíl latentního

⁹³ Srov. Tamtéž, s. 29.

⁹⁴ RVP Z 2023, s. 54.

⁹⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 72.

⁹⁶ Tamtéž, s. 73.

rasismu a xenofobie.“⁹⁷ Zároveň se současná výchova takového občana musí vypořádat s faktem, že současné komunikační možnosti dovolují právě na sociálních sítích⁹⁸ vytvářet skupiny lidí, které se ve svých názorech, např. těch, které jsou považované za nežádoucí, tak jako pojetí nacionalismu a kolonialismu v této práci, budou nutně utvrzovat a vytvářet si vlastní argumentační roviny⁹⁹ podobné sofistickým, o kterých ve svých *Dialogích* psal kdysi Platón.

4.2 Organizační struktura porevolučního školství

Organizace současné podoby školství je (ne)překvapivě dosti podobná prvorepublikovému školství a není zde naším cílem popisovat realie, které jsou obecně známé. Zaměříme se proto zde jen na ty podobnosti a rozdíly, které v porovnání s dřívějším školstvím považujeme z nějakého důvodu za důležité.

Z hlediska porevolučního školství je základním kamenem odstupe od školských osnov dokument Ministerstva mládeže a tělovýchovy z roku 2007, který zavádí RVP. V nich je kladen důraz na rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Pro výchovu k občanství je pravděpodobně nejzásadnější *výchova demokratického občana a myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Největším rozdílem je absence tzv. výukových osnov, které v současném školství úplně chybí. Nahradily je očekávané výstupy a to, jaká témata učitel zvolí pro výklad takové látky, je zcela na něm. Z tohoto pohledu můžeme tvrdit, že dnešní školství je ještě více decentralizované, než bylo to druhé období, se kterým jej v této práci komparujeme. Opačný názor však zaujímá Karel Rýdl, jehož jsme zde již citovali v jiných sekcích této práce. Totiž že doba do roku 1939 je doba, kdy se na školství podíleli i občané. Označuje sice tuto dobu a dobu po roce 1990 jako dobu se značným vlivem samosprávných orgánů s tendencemi a

⁹⁷ Tamtéž, s. 135.

⁹⁸ K roku 2017 Staňkem popsaný trend na síle neubral, i když se podle serveru Reflex přitom číslo rasově-motivovaných trestných činů, které je evidováno Policií ČR, snížilo. Těžiště takových názorů se přemístilo na nejružnější sociální sítě, kde se pachatelé schovávají za rouškou domnělé anonymity.

Jsou Češi větší rasisté než ostatní Evropané, jak ukazuje studie? Lze o tom pochybovat. Reflex.cz. 25. 10. 2017. Dostupné online: <https://www.reflex.cz/clanek/zpravy/82747/jsou-cesi-vetsi-rasiste-nez-ostatni-evropane-jak-ukazuje-studie-lze-o-tom-pochybovat.html> (cit. 5. 3. 2025).

⁹⁹ Na tuto problematiku upozornil v této oblasti v nedávné době sociolog a filosof Václav Bělohradský ve své knize *Čas pléthokracie: Když části jsou větší než celky a světový duch spadl z koně*.

decentralizaci kompetencí státní moci se snahou nahrazovat direktivní přístupy těmi méně.¹⁰⁰ Podle něj je ale vzhledem k dlouholetému (tedy mezi lety 1948-2007) centralistickému přístupu těžké tento stav změnit. První republika se vypořádávala s direktivním přístupem předchozího státního aparátu, školství po roce 2007 zase se svými minulými pořádky. „*Překonání zakořeněného dědictví starého mocnářství jsme se nezbavili dodnes, kdy vlastně principiálně řešíme podobný problém v rámci demokratizace a automatizace školství.*“¹⁰¹ Prvorepublikové školství mělo přímý vliv na fungování a charakter škol. I přesto zde ale existovala řada institucí, která je totožná s tou současnou, jako např. školská rada, která má značný vliv na budování strategie výuky dané školy.

Po pádu komunistického režimu bylo nutné zavést učebnice, které nebyly psané pod tíhou komunistické ideologie.

4.3 Trendy současných učebnic

Následující oddíl má za úkol popsat trendy současných učebnic, které se využívají v rámci výuky občanské výchovy. Z důvodů, které jsou rozebírány v předchozí i následující kapitole, nebylo možné rozčlenit text do tematických odstavců tak, jako tomu bylo v oddíle věnovanému prvorepublikovým textům. Namísto toho je tento oddíl prezentován spíše skrze jednotlivá vydavatelství učebnic a jejich autory.

4.3.1 Robert Čapek, 2016

Projektová učebnice Roberta Čapka je souborem úloh a cvičení pro děti mezi 6. až 9. třídou.¹⁰² Z pohledu námi sledovaných problémů není tato učebnice (spíše však projektový katalog) zdrojem udržování zajetých prvorepublikových učebnicových norem. Podobně jako celá řada učebnic v našem vzorku současného období se i zde pracuje s několika koncepty národního vědomí. Čapkova učebnice rozlišuje vlastenectví, patriotismus a nacionalismus, který ještě vnitřně dělí na zdravý a nezdravý. Definice samy o sobě nepředstavují žádný problém. Problematickým jevem v současných učebnicích je ale přílišná pojmoslovnost textů, a hlavně použití rozdílných definic s různě věnovaným prostorem. V rámci učebnice se pracuje s

¹⁰⁰ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*, s. 54.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 22.

¹⁰² ČAPEK, Robert. *Výchova k občanství. Projektová učebnice pro 6. - 9. ročník*, 2016.

národním mýtem. Zde se ale nezobrazuje jako pověst o Praotci Čechovi, ale jako zkoumaný jev, který je lidským společenstvím vlastní. Místo konkrétních příběhů nějakého společenství je zde použito úryvků z Tolkienova Pána prstenů, ve kterém mají děti za úkol identifikovat důležité prvky. Jedinou problematickou linií v námi sledovaných jevem spatřujeme v tom, že autor chce, aby pak děti specifickým způsobem analyzovaly i národní mýtus Čechů, u kterého tedy předpokládá, že jej budou děti mít v paměti. Je ale pravda, že lepší nápad, jak takové téma představit, nás nenapadá – ostatně už podle Komenského se má výuka zaměřovat na postup od věcí známých k těm méně známým. Učebnice navzdory svému celkovému druhostupňovému zaměření témata civilizace nebo kultury postrádá, z toho důvody tedy tyto celky nejsou zde ani zmiňovány.

4.3.2 Učebnice nakladatelství Albra, 2015 a 2017

Naopak v učebnici autorů Valenta, Müller, Havlíková definic, které se týkají národního cítění, mají poskrovnu. Národ se zde definuje jenom v rámci malého odstavce. Pozornost žáků je směřována k obecné rozdílnosti mezi národy a vyzdvihování jednotlivých předností.¹⁰³ Specifický je styl, jakým je samotný národ vysvětlován. Autory je vnímán jako v podstatě evoluční forma lidského společenství, kterážto začíná rodem, kmenem, pokračuje kmenovým svazem, pak národem a státem.¹⁰⁴ Přitom minimálně stát je kategorie, která v této řadě nemá své místo. Autoři pak ve výkladu používají marxistickou verzi původu vlastnictví, které kladou do doby vzniku kmenových společenství. „V období vytváření kmenů se již vedle společného vlastnictví začalo objevovat i vlastnictví osobní.“¹⁰⁵ Marxovo pojetí prvobytně-pospolné společnosti kritizoval např. Friedrich Hayek nebo Michel Foucault. My v této práci neanalyzujeme přístupy k této konkrétní problematice prvních společenství, jen chceme poukázat na trend, který je často přítomný i v jiných učebnicích tohoto období, a to na velké zplošťování komplexních jevů a absenci formálního odkazu na autora. Je totiž stále předmětem výzkumu, jak vypadalo vnímání soukromého vlastnictví v pravěké době. Učebnice o něm hovoří jako o uzavřené věci.

¹⁰³ VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich a HAVLÍKOVÁ, Ivana. *Občanská výchova 7: pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA spol. s r.o., 2017, s. 11-14.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 12.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 14.

Autoři zde ztotožňují stát a vlast.¹⁰⁶ I když by se na první pohled nemuselo zdát, vyvolává v nás právě tato pasáž největší pozornost. Ztotožnění státu a vlasti je doklad národně pojaté občanské výchovy tak jako v prvorepublikovém období. S odkazem na RVP ZV 2023 současná výchova k občanství nemá za úkol vytvářet z dětí vlastence. Vlast a stát nemusí vždy nutně znamenat to samé, zejména pro děti přistěhovalců. Ačkoliv se učebnice formálně drží daných výstupů, předpokládá patrně, že v lavicích sedí jen jedna skupina, která se bez okolků s ČR jako vlastní ztotožní. Nutně se tedy musíme ptát, co takovou podvojností chtějí autoři říct. S největší pravděpodobností se bude jednat o trend, kterému se snaží bránit např. i současné učebnice dějepisu – totiž že představa jisté části učitelů zahrnuje probrání určitých témat jakoby ze „zvyku“. Tedy stejně jako velká část učitelů dějepisu nepřipustí, aby děti neslyšely o Karlu IV., i když vypuštěním tohoto tématu se žádného provinění vůči RVP ZV nedopouští, musí se i v tématu stát výchovy k občanství probírat také republika jako vlast. V naší analýze je zásadní skutečnost, že učebnice obsahuje i výčty českých vědců, umělců a spisovatelů. Jiné země nebo národnosti jsou mimo zorné pole¹⁰⁷ a dějiny zde tvoří významnou součást obsahu textu obecně. Učebnice stejných autorů v předešlém díle pro šestý ročník se také zabírá tématem vlasti, kde dokonce dochází k reprodukci národního mýtu s pouze okrajovou zmínkou o tom, že existují i nějaké jiné vlasti pro jiné lidi.¹⁰⁸

Zvláštní pozornosti a práce se věnuje oddíl *Různosti a druhy kultur*. Autoři učebnice vysvětlují, že pojem kultura s sebou přináší problémy a poměrně věcně popisují i varianty, se kterými se může žák setkat.¹⁰⁹ Nadějný začátek však uhýbá od pestrého pojetí k uniformnímu západnímu vhledu na to, co kultura je. Tedy další strany se věnují popisu kulturních institucí, muzeí, literatury a umění a stává se tak až opět historickým přehledem takových děl zejména evropské provenience typu Mona Lisa atp.¹¹⁰

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 17.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 18-19.

¹⁰⁸ VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich a HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Občanská výchova 6: pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA spol. s r.o., 2015.

¹⁰⁹ VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich a HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Občanská výchova 7: pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA spol. s r.o., 2017, s. 69.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 70-71.

4.3.3 Učebnice nakladatelství Nová škola, 2021¹¹¹

Takovým souborem učebnic prezentuje nakladatelství Nová škola. Ačkoliv by se ze samotného názvu dalo snad vyvozovat, že se jedná o inovativní způsob výuky, tak obsah stránek tomu rozhodně nenasvědčuje. Zůstává pevně v zajetých kolejích zobrazení české společnosti jako společnosti s „normálními“ zvyky. Ostatní způsoby fungování lidských společností jinde než v České republice, případně jejích nejbližších sousedů, zde zastoupeno není a pokud, tak jen formou krátkého vpisku na okraji stránky, který sděluje, že „jinde je to jinak“. Z textu je po zběžném prolistování učebnic nakladatelství Nová škola velmi patrné, že její stavba probíhá na pozadí židovsko-křesťanské tradice, ať už z hlediska výběru svátků, kterými se učebnice zabývá, tak i samotnými vazbami společnosti. Kromě výběru svátků, které bez většího kontextu míří na občana České republiky než občana kteréhokoli jiného, zaujala nás pasáž nazvaná *Rodina a její podoby*.¹¹² Sekce obsahuje zcela tradiční dělení rodiny a omezuje tak obsah kapitoly na pouhý taxonomický výčet jednotlivých typů, které člověka v zásadě shodně informují o tom, že rodina je institut dvou lidí, muže a ženy, kteří jsou sezdáni, sloužící za účelem výchovy dítěte, které je jejich.¹¹³ Sňatek je pak dělen na církevní a občanský, jakákoliv jiná forma neexistuje. Vystříhnutí jsou pochopitelně širší příbuzní, stejnopohlavní páry (těm je věnován samostatný odstavec v sekci „sňatek“) a rodina, kde jeden z rodičů chybí. Nutno podotknout, že na odstavce navazuje ještě pár řádků, které žáka seznamují s možností adopce. Zde se dokonce explicitně objevuje slovní spojení „rozvojová země“ společně s ilustrací malého černého dítěte v souvislosti s adoptí na dálku. Patronát Evropy nad „rozvojovými zeměmi“ nekončí ani ve vydání těchto učebnic z roku 2021. Pochopitelně zobrazení černého dítěte jako dítěte čekajícího na adopci ničemu nevádí, jenže vzhledem k tomu, že se konkrétně v této řadě učebnic vyskytují „nebíli“ pouze v souvislosti s nějakým společenským problémem či „kulturním dědictvím“, které je nutno chránit v rezervách, je tento výběr přinejmenším

¹¹¹ V této kapitole byly využity informace z nepublikované seminární práce, více v ŠVEC, Pavel. *Odras postkoloniálního myšlení ve vybraných učebnicích výchovy k občanství*.

¹¹² SKÁCELOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Lenka. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2021, s. 22.

¹¹³ Tamtéž, s. 23.

nešťastný. Podobně nešťastně je psána i navazující učebnice pro sedmé ročníky.¹¹⁴ Sekce, která se věnuje minoritám, je označena jako „Žijí s námi“. Do toho se v souvislosti s menšinami (jiný výraz zde využít není) vysvětluje pojem národ, který je podle autorů učebnice většinový v určitém státě a příslušníci ostatních národností jsou ve státě menšinou, tj. stát není jejich. Celou situaci takto nešťastně nastalou ještě autoři učebnice doplňují „typologií“ příslušníka menšin, a to jen opět ve vztahu k prostředí České republiky.¹¹⁵ Dočítáme se tedy například, že specifikem Romů je to, že mají jiné pojetí svobody než „My“ a žijí odlišným způsobem života. Slovinci jsou v Čechách proto, že „doma“ nemají práci, Poláci najdeme v Karvině a v Těšíně, Rusové chodí do pravoslavného kostela a u Vietnamců se píše, že „většinu sblížení této národnostní menšiny s našimi občany brání (...) jazyková bariéra“.¹¹⁶ Je proto otázka, zda se přímo tato pasáž ve svých možných důsledcích nestaví přesně do rozporu s požadavkem RVP ZV okruhu VO-9-1-05 *objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám*. Podobná necitlivost se projevuje též v sekci *Kultura a umění*.¹¹⁷ Implementace kritiky nezápadního myšlení se zde nijak neprojevuje. Autoři dělí kulturu tradičně na hmotnou a duchovní, přičemž doslovně píší, že „k duchovní kultuře patří umělecká díla (např. literatura, hudba, divadelní a filmová představení) soubory pravidel chování, zákony, náboženská vyznání, sumy vědomostí obsažené ve vědách apod.“¹¹⁸

Obdobná definice se týká i umění. Přitom se učebnice snaží prezentovat dané fenomény i v kontextu místa a času – nutně ale pak v souvislosti s časovým určením musí dojít na otázku, zda společenství, která nedisponují Monou Lisou na okraji stránky nejsou svou kulturou „pozadu“. Obecná role umění, kterou učebnice do jisté míry s kulturou ztotožňuje, se nachází ve třetím okruhu *Kultura v našem životě*. „Volný čas trávíme různým způsobem (...)], můžeme

¹¹⁴ LUNEROVÁ, Jitka, ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2021.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 27-29.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 29.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 40.

¹¹⁸ Tamtéž.

*se také vydat za kulturou (...), s ní se můžeme setkat v kulturních zařízeních.*¹¹⁹ Pokud tedy někde kulturní instituce (divadlo, galerie, kino, muzeum atp.) není, tak se tam člověk s kulturou nemůže setkat? Zde se ukazuje, jak vágní a zploštělá celá „kulturní“ sekce v učebnici je. Na tuto sekci navazuje sekce „kulturních zvyklostí“, které autoři dělí na, ty které drží celá společnost, a na ty, které dodržují jen někteří. Jako příklad využívají velikonoční pomlázku a jako druhý velikonoční půst. Kde berou autoři jistotu, že tomu tak skutečně je? Proč se právě ve smyslu koloniální kritiky neukáže kulturní zvyklost např. na tak jednoduše pochopitelném příkladu zouvání/nezouvání bot?

Obecně řada učebnic Nová škola směřuje žáka k tomu, aby byl „kompatibilní“ se společností Čechů, a informace z neprosté většiny využije jen za předpokladu, že hranice České republiky nikdy nepřekročí. Je ale pravda, že obsah RVP ZV učebnice vyplňuje, nicméně je plná fádních definicí, a dokonce občas i nepravdivých informací.¹²⁰ Určitou výhodou této učebnice ale může být poměrně snadná dohledatelnost jednotlivých pojmů.

Učebnice ve smyslu slova „cvičit“ se projevuje jasně v knihách nakladatelství Taktik. Učebnice je doslova nabitá nápady na aktivity a projekty. Postavíme-li do kontrastu stejná témata, která se vyskytují v učebnicích obou nakladatelství, uchopuje Taktik s daleko větší citlivostí témata občana a menšiny. Na začátku kapitol najdeme jen krátké vysvětlení daného pojmu, např. rasismus. Výrazným rozdílem oproti předchozímu nakladatelství je zde myšlenka toho, že sama podstata rasismu nespočívá v diskriminaci rasy, ale v samotné možnosti člověka v rámci konceptu rasy dělit.¹²¹ V rámci cvičení na dalších stránkách, kde jsou plakáty, které se proti rasismu vymezují, má žák interpretovat, jakou konkrétní „zprávu“ má daný plakát divákovi sdělit.¹²² Tématu národa a nacionalismu věnuje učebnice narozdíl od Nové školy

¹¹⁹ Tamtéž, s. 43.

¹²⁰ Např. obrázek s popiskem „*tank Rudé armády, která osvobodila Prahu.*“

LUNEROVÁ, Jitka, ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství* 7, s. 16.

¹²¹ „*Rasisté jsou přesvědčeni, že jejich rasa je nadřazená a ostatní rasy jsou podřadné. [...] Rozlišují několik ras podle fyzického vzhledu (barvy kůže, stavby těla, barvy vlasů apod.).*“

ČAPEK, Robert, *Výchova k občanství. Projektová učebnice pro 6-9. ročník*. Praha: Taktik, 2016, s. 36.

¹²² Tamtéž, s. 38.

samostatné téma, a co se týče české společnosti jako celek, dává ji učebnice dokonce do kontrastu s popisem Kraje v Tolkienově Hobitovi.¹²³

4.3.4 Nakladatelství Taktik, 2016

Učebnice nakladatelství Taktik tak těmito úkoly spíše než k pasivní znalosti faktů směřuje žáka k aktivním činnostem, u kterých na základě samostatně odvedené práce musí danou problematiku poměrně důkladně promýšlet.¹²⁴ Řada těchto učebnic vyšla v roce 2022, tedy rok po učebnicích od Nové školy, a obsahuje aktuální témata – například pandemii Covid-19, hnutí Black Lives Matter nebo problematiku genderu, sexuality a queer komunity. Nechybí například ani hnutí odstraňování soch osob spojených (nebo spojovaných) s koloniální minulostí, jako např. socha Kryštofa Kolumba, Cecila Rhodese nebo Winstona Churchilla. Děti mají na základě předložených argumentů samy vytvořit názor, kterým by dané sejmutí soch podpořily nebo mu oponovaly. V souvislosti s tématem jinakosti či extremismu, který v konfrontaci s „něčím cizím“ se může zdát odpovědí, se učebnice již výše vytčenému dělení na „My a oni“ velmi dobře brání. Jsou využity nejenom příklady týkající se problematiky „rasy“ jako rozdílnosti lidí na základě tělesných odlišností, ale využívá k tomu i řadu metafor. Děti jsou například nuceny pracovat v rámci projektů se zvířátky a vnímat jejich rozdílnosti jako jejich přednosti, a hlavně je na základě podobností sjednocovat. Jsou ovšem uváděny i takzvané subkultury a problematika toho, jak vůbec celou šíři pojmu „kultura“ uchopit, se tak v učebnicích Taktiku řeší pouze určitým výběrem. Pojmy jako „třetí svět“ nebo „chudá africká země“, které jsme často nacházeli v učebnicích nakladatelství Nová škola, zde ale nenajdeme.

4.3.5 Nakladatelství Fraus, 2021

Nakladatelství Fraus má velmi odlišný přístup od předešlé Nové školy. Z tohoto nakladatelství jsme analyzovali dvě učebnice pro šestý a sedmý ročník základních škol.¹²⁵ V učebnici pro

¹²³ Tamtéž, s. 20.

¹²⁴ Požadavek RVP ZV okruhu VO-9-1-06 *ropoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti* tak učebnice naplňuje včetně slova „aktivní“.

¹²⁵ JANOŠKOVÁ, Dagmar et al. *Občanská výchova 6: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021.

šestý ročník neuchází naší pozornosti sekce „Má vlast”.¹²⁶ Autoři ukazují jednotlivé od sebe se lišící regiony ČR na základě krojů a typických zvyků a krojů.¹²⁷ Na první pohled sekce „Má vlast” klasické ryze národní pojetí předmětu jako v minulých dobách. Autoři učebnic ukazují ČR jako stát, který i přes svou víceméně proklamovanou národnostní jednotu není ve skutečnosti vnitřně homogenní. Tedy i Češi mají mezi sebou skupiny, které žijí ve shodě a pokoji, i když v určitých regionech je například kladen důraz na něco úplně jiného než v regionu odlišném, či že se v některých oblastech setkáte s výrazy, kterým nemusíte rozumět – a považuje se to za zcela normální. Z takto pojaté kapitoly lze pak velmi lehce navázat na problematiku nejen multinárodnostních států, ale i na problematiku zemí, které se navenek proklamují jako jednotné, ovšem etnika v ní se jako součást oficiálního státního občanství, leckdy nepřímou konstituovaného na národní identitě majority být necítí (např. Indie, Španělsko, Turecko atd.). A to, jak z praxe víme, je velmi těžké žákům v hodinách ilustrovat. Tento počín autorů je ojedinělý, poněvadž v našem vzorku jak současných, tak i prvorepublikových učebnic k něčemu podobnému nedošlo. Oddíl dále obsahuje seznam důležitých osobností českých dějin. Současné „Rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí přináležitosti k evropské kultuře” je součástí RVP ZV 2023 pro celek Člověk a společnost. Proti linii nakladatelství Fraus uvádíme i fakt, že jsme v učebnici pro šestý ročník nenalezli národní mýtus o Praotci Čechovi, který bývá v takových učebnicích součástí těla textu. V námi skloňované kapitole se citlivě pracuje s definicí národnosti, která vysvětluje, že i když se v teorii často pracuje s jazykem jako identifikátorem národnosti, nemusí nutně odlišně hovořící člověk být z takového celku vyloučen.¹²⁸ V podobném duchu navazují tito sami autoři v následné učebnici pro sedmý ročník, kde přímo do kontrastu staví umění a

¹²⁶ Tamtéž, s. 60.

¹²⁷ Výzkum Michaely Dvořákové a Ondřeje Lánského interpretuje tuto sekci odlišným způsobem: „V tématu *Má vlast odlišujícím regiony ČR na základě lidových krojů, tradic a nářečí se objevují úlohy, ve kterých mají žáci doplňovat názvy částí lidových krojů jako jsou ,... fěrtoch, trdlo, holubička...‘. Tyto příklady poměrně jasně odkazují k pojetí Obecné školy [jedna z dřívějších strategií vzdělávání MŠMT p. a.] založenému výrazně na tradici.”*

DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Ondřej LÁNSKÝ, *Národní, globální anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí*. in: Orbis scholae, 17, č. 3 (2023). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006-2023. ISSN 1802-4637. Dostupné také z: <http://www.orbisscholae.cz>, s. 25.

¹²⁸ Tamtéž, s. 62.

kulturu.¹²⁹ Zde se i se všemi problémy poukazuje na slovo kultura, které může mít mnoho definicí a podob - pracuje se zde i s takřka antropologickou definicí,¹³⁰ totiž že „*kultura je vše, co člověk vytvořil*”.¹³¹ Etnika a národy se zde objevují jako zkoumané jevy, ne prostředek kontrastu „My a oni” tak, jak jsme tomu byli svědky u některých jiných učebnic.

¹²⁹ BROM, Zdeněk et al. *Občanská výchova 7: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021.

¹³⁰ Při tomto tvrzení vycházíme z přednášek kulturního antropologa Tomáše Samka.

¹³¹ BROM, Zdeněk et al. *Občanská výchova 7: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021, s. 26-28.

5 Komparace prvorepublikových a současných učebnic

Tato kapitola generalizuje zkoumané učebnice obou období. Snažíme se zde postihnout i výjimky oproti obecnému rázu, které potvrzují pravidlo.

Učebnice obou období reagují na odlišné potřeby společnosti. V důsledku toho se obsahová struktura současných učebnic oproti prvorepublikovým mění. V rámci globalizovaného světa 21. století vzniká v Evropě potřeba vyšší tolerance/respektu v důsledku postupující deteritorializace. Pochopitelně se např. v prvorepublikových učebnicích nedočítáme o pokrocích evropské integrace, která je v současnosti obsáhlým celkem RVP ZV. Potřeba rozvoje tolerance a respektu nebývá zásadním tvorným rámcem učebních osnov, neboť tyto jsou do jisté míry až reakcí na dějinné události, které měly ještě přijít. Je jisté, že učebnice za sto let přeci výrazně v těchto ohledech pokročily. I přesto ale ve velké části učebnic současnosti zůstává stále přítomná linie vlastenecky-nacionalistické výkladu, která utvářela učebnice prvorepublikové. Výukové texty tam často začínají výkladem národního mýtu (pokud z pohledu témat učebnice dojde na otázku národa).

Oba celky učebnic obou volených období se od sebe liší zejména tím, jaké příklady ve svém textu využívají. Současné učebnice se nesnaží ukázat nacionalismus na bázi (jednoho) konkrétního národa (jeho skupiny), ale snaží se vytvářet konstrukce, které jsou univerzálně platné. V tomto notně učebnice prvorepublikové selhávaly, neboť jimi vytvářené příklady mohly vést, a pravděpodobně vedly, k utváření a udržování stereotypů. V našich zkoumaných vzorcích existovaly výjimky na obou stranách. Nicméně v daných problémech, ať už se hovořilo o integraci osob z odlišných kultur, než je ta domácí, či o výzvách a projevech nacionalismu, docházelo v celé řadě učebnic obou zkoumaných období k reprodukci vlastenecky-nacionálního pojetí s koloniální optikou v tématech kultury a národa. A to zde zmiňujeme s vědomím, že autoři patrně spíše nechtěli, aby daná kapitola takto vyznívala. V obou celcích tak dochází většinou¹³² k reprodukci zažitých stereotypů. Často tak dochází naopak k vyzdvížení oné jinakosti, proti které RVP ZV 2023 vyhlásil boj, ať už v potřebě pomáhat druhým nebo příkladové rovině vypjaté nesnášenlivosti vůči jinému národu, což také analýza v jednotlivých kapitolách na příkladech doložila.

¹³² V současnosti se nachází méně, ale nikoliv zanedbatelně.

Ukazuje se, že i současná společnost jen velice chabě dokáže vnímat tyto jemné nuance nevhodně volených příkladů a jejich možných dopadů do budoucna. Poměrně žhavou debatu ke konci roku 2023 na sociálních sítích vzbudila některá vyjádření směrem k taneční soutěži StarDance, která každoročně běží na programu ČT1. Předmětem kritiky bylo zapojení lidí upoutaných na invalidní vozík do samotné soutěže. Při tomto večeru se tradičně skrze SMS zprávy diváků podařilo vybrat mnoho finančních prostředků, které pak byly věnovány centrům podpory právě pohybově znevýhodněným osobám. To samotné samozřejmě žádný problém nepředstavuje. Jak ale popisuje socioložka Irena Reifová, problém v soutěži spočívá v něčem jiném, na co jsme i my před pár řádky upozornili. Pořadatelé StarDance chtěli touto událostí dát najevo, že i lidé s pohybovým znevýhodněním jsou součástí dané soutěže. Jenže jen na jeden večer. „*Fenomén lidí s tělesným postižením zapracovává [pořad] alespoň formou speciálního charitativního večera. Každopádně nepůsobí jako běžní účastníci. StarDance upozorňuje, že jsou to ti druzí, jiní než ostatní. I tím, že v tomhle kole nikdo ze soutěžících nevypadává, ukazují, že jsou křehcí, mají to ve srovnání s námi, kteří jsme zdraví, už tak dost těžké a musíme s nimi zacházet v rukavičkách.*”¹³³ Jako paralela k těmto dvěma příkladům slouží naprostá většina učebnic prvního období, z druhého tři.

Další poměrně velký pozorovatelný rozdíl spočívá v samotné formě výukových textů. Současné učebnice staví na definicích, kdežto učebnice staršího období se podobají vyprávění. Odhlédneme-li od faktu, že současná čtenářská gramotnost je u dnešních dětí na základních školách na velmi špatné úrovni, způsobené velikou měrou stále klesající oblibou knižní zábavy, splňovaly by nárok srozumitelnosti textu pro děti daleko lépe učebnice starší snad než ty současné. Zůstává proto otázkou, zda současné učebnice, ať už se jedná o ty zdařilejší např. Roberta Čapka nebo nakladatelství Taktik, kde to hýří obrázky, neodradí samotné množství textu, kterým jsou ony učebnice nabity.

Učebnice současnosti jsou narozdíl od předešlé doby bez jednotného směru. Mezi učebnicemi druhého sledovaného období jsme nacházeli mnoho rozdílů v pojetí výuky, ale i prosazování konkrétních částí závazného dokumentu ministerstva školství. Není tak tedy

¹³³ MICHALČÍKOVÁ, Veronika. *Socioložka: StarDance tmelí rodiny, je pornografií pohody. Ebenův humor je za hranou.* Aktuálně.cz. 16. 12. 2023. Dostupné online: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/stardance-rozohovor-sociolozka/r~3100e2909a8f11eeb1f50cc47ab5f122/> (cit. 18. 2. 2025).

výjimkou, že jsme nacházeli mnoho různých definic obdobných i na té základní úrovni typu: proč vznikl národ, co je to nacionalismus, nebo „je vlastenectví to stejné, co patriotismus“. Velmi často absentovala jakákoliv zmínka o tom, že se jedná o pojmy velmi „fluidní“ a často i bez vhodného komentáře s podepřením o definici konkrétního autora. Jistě, v rámci základního školství nemůžeme předpokládat ještě další komplikace ve smyslu zdrojování daných definic, jak je ze školní praxe více než zřejmé. Ale tím spíš je nejednota definic tíživější. V rámci učebnic první republiky se definice spíše podobaly.

Z toho důvodu také nešlo dodržet stejný styl psaní obou hlavních oddílů, poněvadž se v současnosti výukové materiály od sebe poměrně dost vzdalují. V prvním oddíle bylo možné sledovat jednotlivé jevy, které na základě kódování byly víceméně tematicky sladěny do homogenních odstavců. V druhém oddíle to již nebylo možné, a tak zde byly učebnice rozebírány spíš než skrze sjednocující jevy skrze své autory a autorky.

Různost pojetí občanské výchovy v současných učebnicích tak kývá mezi rozšiřováním zájmů co do úcty vůči vlastnímu národu a různých etnik na straně jedné, a popisováním obecných jevů fungování lidské společnosti na straně druhé. Ačkoliv jsme vůči prvorepublikovému období našli spoustu výhrad, tak jako veliké pozitivum spatřujeme jednotný postup, který učebnicím nechyběl. Tvrdíme, že v zásadě mohlo být lhostejné, kterou učebnici by adresovaní žáci dostali, protože vyznění oněch publikací se lišilo v podstatě jen intenzitou proklamovaných tezí (opět výjimky). V současnosti je ale otázkou, jakým směrem mají za to autoři, že by se výuka občanské výchovy měla ubírat. Zejména zda po vlastenecky-nacionalistické lince, nebo spíše lince kosmopolitní/globální. Přitom RVP ZV 2023 požaduje rozvíjení úcty a tolerance směrem k vlastnímu národu i různorodým etnikům/národům jiným. Požadavek k rozvíjení pozitivního vztahu směrem k vlastnímu národu tak v současném trendu přechází spíš do oblasti dějepisu, kde se i po revizích vzdělávacích plánů zaměřují učebnice na výklad primárně národních dějin. Patrně se tedy současná výuka občanské výchovy nesnaží vychovat hrdého vlastence-Čecha, což by i při současném národnostně-bohatém stavu tříd šlo beztak obtížně.¹³⁴

¹³⁴ Současná Česká republika se stává vícenárodnostním státem, kde je přibližně každý desátý obyvatel cizinec. *Každý desátý v Česku je cizinec. Ukrajinců je skoro pětkrát víc než Slováků.* iDnes.cz. 1. 3. 2025. Dostupné online:

I přes výzvy, které jsme vypsalí směrem k současně postavenému projevu výukových materiálů, musíme rozhodně upozornit na fakt, že se problémy nacionalismu a/nebo koloniálního myšlení snaží současné učebnice aktivně řešit. Výukové texty ve velké části v současné době vyzvedávají problémy a aktivně s nimi, více či méně kvalitně, pracují. Prvorepublikové s takovými jevy pracovaly jako s minulostí, která se snad již nevrátí, zejména s negativním pojetím nacionalismu. To, že v tehdejším státě byly velmi drahé potraviny nebo že vztahy s německou minoritou byly na bodu mrazu, se v učebnicích nevyskytuje. Naopak se zde předstírá, že žádné takové problémy zde reálně neexistují. Pokud se prvorepublikové texty snaží o nějaká cvičení, tak jsou to takové aktivity, které vedou žáka k uvědomělému vlastenectví a obecně hodnotově založené pojetí občanství. Velmi vnímanou rovinou se zde tak stává schopnost vyjadřovat navenek svoje kladné národní cítění, jak všest vlajku, znát místa v okolí, která jsou z hlediska hrdosti národa a republiky důležitá, jmenovat důležité české osobnosti, jmenovat důvody, proč mít domovinu rád atd.

https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ministerstvo-vnitro-migrace-cizinci-cesko-ukrajinci-slovaci-vietnamci.A250301_091635_domaci_hovo (cit. 1. 3. 2025).

Závěr

Výzkum, jehož výsledky prezentujeme v této diplomové práci, potvrdil řadu hypotéz a předpokladů. Trend učebnic první republiky se držel v režimu vlastenecké výchovy. Učebnice jako takové měly za cíl udržovat v dětech vlastenecké cítění a dále ho rozvíjet. Výchova tak v tomto daném období sloužila v nejvyšší míře jako výchova hodnotová, která vedla k utvrzení pozitivních postojů v Československu. Na pozadí tohoto požadavku dochází přímo v učebních textech k nacionalistickým projevům psaným tzv. mezi řádky, ale někdy i explicitně vyjádřeným, které vedly adresáty textu k latentnímu nacionalismu. Tento jev se odrážel v nejvyšší míře na reprezentaci německé minority a československé majority, případně naopak v ne-reprezentaci (opomíjení) Němců v oblastech státu, kde by bylo vhodné je zmínit. Učební materiály tohoto období tak do určité míry vytvářely dojem, že Československo je stát národnostně homogenní. K odlišným kulturním celkům se autoři povětšinou staví odmítavě, případně z eurocentrického pohledu. Často se tak setkáváme s obraty, které označují etnika vymykající se způsobům západního kulturního epistému, jako „nekulturní“, „necivilizované“ nebo „barbarské“. Výjimkou takovým společenstvím je příklad Japonska, které je představováno jako progresivní, patrně vlivem westernizace v 19. století. Překvapujícím zjištěním této práce byly učebnice, které se danými tématy státu, národa a nacionalismu a kultury věnovaly velmi citlivě, a předčily svým přístupem řadu učebnic současných. Mezi ně patří autoři Josef Ledr a Josef Horčíčka a jejich *Občanská nauka ve škole národní (II.)* z roku 1926 a autor Petr Dejmek s učebnicí *Občanská nauka pro školy občanské* z roku 1921. Z deseti námi zkoumaných učebnic by současným představám obsahu výuky našeho předmětu vyhovovaly dvě.

Trendy, k jejichž přesunu došlo z prvorepublikové občanské výchovy do současného pojetí učebnic, zahrnují národní zakladatelský mýtus, který se v textech notně opakuje. Jedná se častokrát o úvod učebnic v kapitole stát, kde je předem jasně definováno, podobně jako v první republice, že stát je stát Čechů a s ním je zde řada minorit. Samotný RVP ZV svou povahou nenapomáhá zlepšení daného stavu, neboť vyžaduje po učitelích, byť ne formou závazných osnov, aby rozvíjel vlastenecký potenciál, ale i potřebu tolerance, respektu a snášenlivosti – otevřenost vůči ostatním etnikům. Volná ruka Ministerstva školství, která direktivně nenakazuje probrání určitého penza znalostí určitým stylem, patrně zapříčinila různost učebních přístupů, které se odrážejí v učebních textech. Proto tento výzkum prokázal,

že nemají učebnice současné výchovy k občanství jednotný směr. Učebnice různých autorů si tak na řadě míst protirečí. Autoři nejsou s to dohodnout se, zda se národ vytvořil uměle, nebo zda tu vždy byl, neexistuje shoda na definicích, které se v učebnicích nacházejí, ať už se jedná o národ, nacionalismus nebo kulturu. Některé texty tak zvládají naplňování zásad vytčených RVP ZV velmi dobře, jiné jsou naopak psány s důrazem na vlasteneckou linii jako tomu bylo v období první republiky a např. ukazují vše ve státě i společnosti z pohledu Čecha-příslušníka národa, spíš než jako Čecha-občana. Obecně však můžeme hovořit o tom, že se z učebnic vytratil často útočný narativ namířený proti nějaké konkrétní skupině. Část učebnic však ve snaze zahrnout určité skupiny do jednoho celku s majoritou vyzdvihávají onu odlišnost a dopouští se tak pravého opaku. Takovou rozpornou učebnicí byl text autorského kolektivu Milana Valenty, Oldřicha Müllera a Ivany Havlínové *Občanská výchova 7* nakladatelství Algebra 2017. Jako vyloženě se vymykající cílům RVP ZV je z pohledu této analýzy učebnice kolektivu Jitky Lunerové, Radima Štěrbý a Moniky Svobodové *Výchova k občanství 7* nakladatelství Nová škola z roku 2021. Z celkového počtu devíti učebnic se nám vymykají nežádoucím směrem právě dvě učebnice.

Práce tak poukázala na to, že v současné době dochází v části výukových materiálů k reprodukování principů výuky období před sto lety, ovšem ne všude a plošně. Dále práce ukázala, že se autoři těžko hledají shodu ve výkladu důležitých termínů.

Seznam použitých informačních zdrojů

Učebnice první republiky

CAHA, Arnošt. *Na cestu životem: základy občanské nauky a výchovy*. Díl II., (Pro 6. - 8. školní rok). Školní příručky Dědictví Havlíčkova, Sv. 12. Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923.

DEJMEK, Petr. *Občanská nauka pro školy občanské*. V Praze: ve Státním nakladatelství, 1921.

LEDR, Josef a HORČIČKA, Josef. *Mladý republikán: listy z občanské nauky a výchovy pro československou mládež*. Díly 2-6. Praha: Unie, 1924.

LEDR, Josef, HORČIČKA, Josef (ed.). *Občanská výchova a nauka ve škole národní*. Díl 1., Pro nižší stupeň [1.-3. školní rok]. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Unie, 1926.

SKOŘEPA, Miloslav. *Červánky: občanská nauka a výchova v úkolech*. Díl III., Pro třetí třídu měšťanských škol. 2., pozmeněné vydání. V Praze: Státní nakladatelství, 1937.

SVACHINA, Bohumil. *Občanská nauka a výchova: Pro žactvo škol občanských a vyšší stupeň škol obecných*. Holešov: nákl. vlastním, 1924.

UHER, Bohumil a KOHOUTEK, Cyril. *Občanská nauka*. 2. část, Zřízení státní. Zlín: Pokusná měšťanská škola, 1936.

Současné učebnice

BROM, Zdeněk et al. *Občanská výchova 7: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021. 104 stran.

ČAPEK, Robert. *Výchova k občanství. Projektová učebnice pro 6-9. ročník*. Praha: Taktik, 2016.

JANOŠKOVÁ, Dagmar et al. *Občanská výchova 6: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021. 120 stran

SKÁČELOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Lenka. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2021. 76 stran.

SKÁCELOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Lenka. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2021. 76 stran

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich a HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Občanská výchova 7: pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Úvaly: ALBRA spol. s r.o., 2017.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich a HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Občanská výchova 6: pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 1. vydání. Úvaly: ALBRA spol. s r.o., 2015.

Doplňková literatura

ABDEL-MALEK, Anouar et al. *Postkoloniální myšlení II*. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2011.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Ondřej LÁNSKÝ. *Národní, globální anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí*. in: Orbis scholae, 17, č. 3 (2023). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006-2023. ISSN 1802-4637. Dostupné také z: <http://www.orbisscholae.cz>

GELLNER, Ernest André a Jiří MARKUS. *Národy a nacionalismus*. Praha: Josef Hříbal, 1993.

HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Vydání druhé, v Karolinu první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2023.

KÁDNER, B. a ČÁLEK, F. *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti: pod protektorátem presidenta československé republiky T. G. Masaryka v hlavním městě od 1.-3. července 1920*. Sjezdový výbor československé obce učitelské.

KASPER, Tomáš, ed., KASPEROVÁ, Dana, ed. a PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *"Národní" školství za první Československé republiky*. Vydání první. Praha: Academia, 2018.

KNECHT, Petr a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

NOVOTNÁ, Hedvika, ed., ŠPAČEK, Ondřej, ed. a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Vydání první. Praha: FHS UK, 2019.

PIŤHA, Petr et al. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992.

PIŤHA, Petr, Zdeněk HELUS, Pavel BOSÁK. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994.

RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Disertační, bakalářské a seminární práce

ŘEPOVÁ, Monika. *Občanská nauka v českých zemích ve dvacátých až čtyřicátých letech 20. století*. Online. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2020. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/bowss/> (cit. 26. 3. 2025).

ŠMAJSTRLOVÁ, Dana. *Učebnice dějepisu a občanské nauky v období první republiky (1918-1938) Srovnání českého a německého školství*. Online. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. 2020. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jnhyh5/> (cit. 18. 3. 2025).

ŠVEC, Pavel. *Odras postkoloniálního myšlení ve vybraných učebnicích výchovy k občanství*. Seminární práce k předmětu Nezápadní myšlení (vedený doc. Hanou Horákovou). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2023.

Internetové zdroje

Friedrich Wilhelm Foerster. Wikipedia.org. Dostupné online: https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Wilhelm_Foerster (cit. 4. 3. 2025).

HRDLIČKA, Jan. *Svou vlast by podle průzkumu bránila jen necelá třetina Čechů, nejvíc*

Jsou Češi větší rasisté než ostatní Evropané, jak ukazuje studie? Lze o tom pochybovat. Reflex.cz. 25. 10. 2017. Dostupné online: <https://www.reflex.cz/clanek/zpravy/82747/jsou->

[cesi-vetsi-rasiste-nez-ostatni-evropane-jak-ukazuje-studie-lze-o-tom-pochybovat.html](#) (cit. 5. 3. 2025).

Každý desátý v Česku je cizinec. Ukrajinců je skoro pětkrát víc než Slováků, iDnes.cz, 1. 3. 2025, dostupné online: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ministerstvo-vnitra-migrace-cizinci-cesko-ukrajinci-slovaci-vietnamci.A250301_091635_domaci_hovo (cit. 1. 3. 2025).

K činnosti českých poslanců během první světové války, Poslanecká sněmovna parlamentu české republiky, dostupné online zde: <https://www.psp.cz/sqw/hp.sqw?k=1228> (cit. 3. 3. 2025).

LANG, Olivia. *Why has Germany taken so long to pay off its WWI debt?* BBC.com. 2.10.2010. Dostupné online: <https://www.bbc.com/news/world-europe-11442892> (cit. 13. 1. 2025).

MICHALČÍKOVÁ, Veronika. *Socioložka: StarDance tmelí rodiny, je pornografií pohody. Ebenův humor je za hranou*. Aktuálně.cz. 16. 12. 2023, dostupné online: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/stardance-rozohovor-sociolozka/r~3100e2909a8f11eeb1f50cc47ab5f122/> (cit. 18. 2. 2025).

RÁZL, Lukáš. *Problém malého národa a Masarykův nacionalismus*. e-Polis.cz. 8. 11. 2009. Dostupné online zde: https://www.e-polis.cz/clanek/problem-maleho-naroda-a-masarykuv-nacionalismus.html#_ftn17 (cit. 4. 3. 2025).

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V této diplomové práci byla využita umělá inteligence ChatGPT k rešerši některých zdrojů a k překladu a úpravě abstraktu a anotace práce.