

Třetí odboj v didaktické perspektivě

JAROSLAV PINKAS

Třetí odboj patří k tématům, která neoslovují pouze úzký okruh odborníků, ale mají potenciál vyvolat širokou veřejnou debatu. Chybějící konsenzus historické obce, stejně jako přesah tohoto tématu do veřejného prostoru a politiky, vzbuzuje u řady učitelů obavy, které vedou k tomu, že ho raději pominou. V tomto textu se pokusím ukázat, jak lze k fenoménu protikomunistické rezistence na konci čtyřicátých let a v první polovině let padesátých přistupovat ve škole a jaké vzdělávací cíle s ním můžeme spojit.¹

Ozbrojený i neozbrojený odboj proti československému komunistickému režimu patří mezi historická témata diskutovaná nejen specializovanými historiky, ale i širokou veřejností. Jde o přirozenou reakci na fakt, že fenomén odboje byl před rokem 1989 zamlčován nebo dezinterpretován a poté se naskytla příležitost dosud žijící pamětníky nejen vyzpovídat, ale také ocenit. Vyvrcholením tohoto vývoje se stal zákon o účastnících odboje a odporu proti komunismu (č. 262/2011 Sb.) přijatý parlamentem ČR v roce 2011, který definoval, co byl odboj a odpor proti komunistickému režimu, určil mechanismy, jak jej posuzovat, a nabídl materiální odškodnění těm, jež příslušné úřady uznaly za jeho účastníky. Protikomunistický odboj, nazývaný častěji třetí odboj, se tak stal realitou přinejmenším v právním slova smyslu.

Ve školní výuce si však s právním vymezením historických událostí nevystačíme. Tzv. paměťové zákony – kromě zákona o protikomunistickém odboji i zákon o protiprávnosti komunistického režimu (č. 198/1993 Sb.) – deklarují hodnotové zakotvení státu a jsou nepochybně významnou informací o tomto zakotvení pro učitele. Zároveň ale nelze pominout, že školy mají svůj zvláštní zákon (č. 561/2004 Sb.), který je konkrétní instrukcí a který deklaruje nutnost svobodného šíření poznatků na základě aktuálního stavu poznání. Historické vzdělávání tak nemůže být založené na prosté reprodukci politických deklarací (byť mají povahu zákona), ale musí se opírat o poznatky historiografie, pedagogiky, didaktiky a dalších vědeckých disciplín.

Jak si vlastně stojí téma třetího odboje ve škole? Oficiální definování

odboje a přítomnost tohoto fenoménu v populární kultuře² by nasvědčovaly tomu, že se jedná o látku, o jejíž důležitosti panuje shoda. Jedny z prvních polistopadových učebních osnov MŠMT pro dějepis z roku 1991 uvádějí mezi šesti okruhy poválečných československých dějin explicitně „Systém vlády jedné strany v Československu a 3. československý odboj“. Takováto konkrétní instrukce se už v normativních dokumentech MŠMT později neopakuje. V současnosti je v rámcových programech pro základní školy doporučená látka definována daleko šířeji jako „Československo od únorového převratu do r. 1989, vznik ČR“.³ V učebnicích bývá ovšem pojem třetího odboje spojován s působením exilových organizací jako Rada svobodného Československa či činností Rádia Svobodná Evropa. Domácí rezistence je zmiňována jen zřídka, spíše

- 1 Studie vychází z připravované kolektivní monografie *Třetí odboj a vzdělávání*, kterou jsem editoval a která by příští rok měla vyjít v NLN. V textu využívám některé pasáže spoluautorů této knihy: Vojtěcha Ripky, Kariny Hoření, Libora Svobody, Jiřího Urbana a Jakuba Šloufa. Studie reflektuje zkušenosti oddělení vzdělávání ÚSTR s tímto tématem v průběhu let 2012–2018.
- 2 Například film *Milada* (2017, režie David Mrnka), komiks *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století* (eds. Jana Fantová a Jan Palouček, Argo – ÚSTR – Post Bellum, Praha 2011) a dokumentární cyklus České televize *Po stopách třetího odboje* (2010, režie Petra Všelichová a Marcel Petrov).
- 3 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, Praha 2007, s. 47.

jako okrajová záležitost.⁴ Učitelé mají také k dispozici několik metodických materiálů, které téma protikomunistické rezistence přinášejí do škol.⁵ Například i na populárním portále Moderní dějiny je jich však k němu relativně málo.⁶ Z lektorské zkušenosti víme, že pedagogové často pokládají třetí odboj za konfliktní látku, nezřídka si nejsou jisti vlastními postoji, jejich žáci také pocházejí z rodin s různými zkušenostmi, s různým prožíváním minulosti i současnosti. V učitelské veřejnosti panuje shoda na tom, že se jedná o důležité téma, ale nikoli na způsobu, jak k němu přistupovat. Třetí odboj zpravidla není téma konsenzuální a učitelé mohou mít tendenci se mu vyhnout.

O naši současnosti mluví řada teoretiků jako o tekuté modernitě. Jednou z jejích stránek je nepřehledná povaha veřejného prostoru, ve kterém se rozostřují kdysi jasné kontury toho, co je pravda a co je lež. Před manipulací žáky neochráníme tím, že jim řekneme, „jak to vlastně bylo“, ale že je naučíme orientovat se ve změní protichůdných interpretací. Důraz na kritické myšlení neznamená často citované klišé, že každý názor je relevantní, ale že je třeba každý názor prozkoumat a určit, do jaké míry je podložen argumenty a zdroji.

Spory o interpretaci se netýkají všech historických událostí. Například invaze vojsk zemí Varšavské smlouvy v roce 1968 je hluboce zakotvená událost rezonující v kulturní

paměti českého národa, ovšem žádné kontroverze nevzbuzuje, je vnímána konsenzuálně jako okupace. To ovšem o tématu protikomunistické rezistence neplatí. Australské badatelky Katharine Hodgkinová a Susannah Radstoneová označují události, které tento konfliktní potenciál obsahují, jako „sporné dějiny“, tedy dějiny, které jsou ve veřejném prostoru předmětem sporů. Ty se zpravidla nevedou o „holá fakta“, ale o jejich interpretaci, jejich reprezentaci, zařazení do kontextu.⁷ „Spornost“ či „konfliktnost“ historické události se tak nevztahuje k samotné události, ale k její roli ve veřejném prostoru. Jedním z důležitých doporučení autorů je nezakrývat tento konfliktní potenciál sporů o minulost a nevykloučovat jiné výklady, pokud jsou kvalitně argumentované.

V souvislosti s konfliktním potenciálem tématu (nejen ve školním prostředí) je vhodné zmínit ještě jednu teorii o společenském rozměru historických událostí. Americký sociolog Jeffrey C. Alexander formuloval tezi o kulturním traumatu, podle které je pro vnímání historické události důležitější než ona sama její mediální obraz.⁸ Jednou z možností, jak se vyhnout pasti prefabrikovaných postojů, které kopírují linie „kulturních válek“ vedených o minulost, je chápání historické události v dlouhém časovém horizontu s důrazem na proměnu jejího vnímání a interpretace. Dáváme tím žákům

možnost uvědomit si společenskou podmíněnost jakýchkoli výkladů historických událostí. Ve veřejném prostoru je příliš mnoho hlasů, které si nárokují monopol na pravdu, a tím, že žáky vybavíme schopností posuzovat, nakolik jsou interpretace kvalitní, zvyšujeme jejich odolnost vůči manipulaci.

Badatelsky orientovaná výuka v hodinách dějepisu

Otázka, jak učit o třetím odboji, se nevztahuje pouze k definici historické látky, ale také k formám a metodám výuky tohoto tématu. V oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů vycházíme z konstruktivistického přístupu k minulosti založeného na představě, že žáci mají sami pracovat s primárními prameny a skrze jejich analýzu vyvozovat závěry o jejich smyslu a významu a tím si utvářet vlastní názor na minulost.⁹ Součástí tohoto přístupu je i přesvědčení, že podstatou výuky dějepisu není předávání hotových výkladů a jednostranné moralizování minulosti, ale rozvoj kritického a historického myšlení žáků. Toto pojetí formulované v devadesátých letech 20. století americkým historikem Samem Wineburgem předpokládá samostatné bádání žáků nad jednotlivými prameny, jejich analýzu a interpretaci. Spíše než o osvojení si „velkého příběhu“ v něm jde o důkladnou analýzu díl-

4 Kol. autorů: *Moderní dějiny pro střední školy. Učebnice. Světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Didaktis, Brno 2014, s. 121 a Kol. autorů: *Moderní dějiny pro střední školy – Pracovní sešit*. Didaktis, Brno 2014, s. 100.

5 Kol. autorů: *Přes práh totality. Metodická příručka pro výuku československých a českých dějin po druhé světové válce*. Služba škole MB s podporou Open Society Fund, Mladá Boleslav – Praha 2009 a webový portál My jsme to nevzdali, část Protikomunistický odboj – viz <https://www.mysmetonevzdali.cz/temata/nastup-komunismu-a-padesata-leta/protikomunisticky-odboj/> (citováno k 30. 10. 2018).

6 BIHÁRY, Michal: *Odbojová skupina bratři Mašinů* – viz <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/odbojova-skupina-bratri-masinu/> a *Letáky protikomunistické organizace Světлана* – viz <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/letaky-protikomunisticke-organizace-svetlana/> (obě citováno k 30. 10. 2018).

7 HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah: *Contested Pasts. The politics of memory*. Routledge, London – New York 2003.

8 ALEXANDER, Jeffrey C.: Toward a Theory of Cultural Trauma. In: ALEXANDER, Jeffrey C. – EYERMAN, Ron – GIESEN, Bernhard – SMELSER, Neil J. – SZTOMPKA, Piotr (eds.): *Cultural Trauma and Collective Identity*. University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2004, s. 1–31.

9 K metodologickým východiskům oddělení viz blíže PINKAS, Jaroslav: Vzdělávání v ÚSTR po pěti letech. *Paměť a dějiny*, 2013, roč. 7, č. 1, s. 129–132.

čích historických témat. Teprve na tomto základě mohou žáci s pomocí učitele sestavit širší obraz dějin.¹⁰ Vedle zahraničních inspirací se ale snažíme navazovat i na domácí, českou a československou didaktickou tradici zosobňovanou pracemi Vratislava Čapka a Zdeňka Beneše, která významně formovala aktuální české kurikulum.¹¹

Konstruktivistický přístup k minulosti a k výuce o minulosti vychází nejen z dominantních trendů pedagogiky a obecné didaktiky, ale i z postupů současné historiografie a oborové didaktiky. Zdůrazňuje nutnost respektovat autonomii žáka, a to včetně významu jeho životní zkušenosti a sociálního prostředí, ze kterého pochází a ve kterém se pohybuje. Formulování a vzdělávací strategie pak musí být na těchto východiscích založeno.¹² Tento typ výuky je známý jako „výuka založená na bádání“ (inquiry-based learning). Učitel je pak spíše než poskytovatelem informací průvodcem a moderátorem závěrů, ke kterým žáci samostatně došli.¹³

„Objevování“ minulosti je jistě zdoluhavý a obtížný proces, při němž se žáci nevyhnou řadě chyb a omylů, ale dává jim možnost vytvořit si k minulosti pevnější vztah založený na vlastní myšlenkové aktivitě. Tento vztah bude trvalejší než takový, který ve formě obrazů převezme žák prostřednictvím pasivního poslechu učitelova výkladu.

Britský historik a didaktik **Arthur Chapman** zkoumá v jedné své studii představu britských středoškolských studentů o tom, jaké faktory ovlivňují historickou interpretaci. Dospívá přitom k závěru, že v této věkové skupině existuje poměrně silné přesvědčení, že výstupy historiků jsou zásadně určeny jejich politickými a hodnotovými preferencemi, které vkládají do svých interpretací. Historii tedy žáci vnímají jako manipulaci s minulostí. Chapman se snažil této představě o zpolitizované vědě čelit badatelskými projekty, ve kterých ukazoval, že větší význam než přesvědčení historiků má volba metodologických východisek a vymezení pramenné základny. Teprve vlastní badatelská práce zbavila studenty podezřívavosti vůči závěrům historiků.

Zdroj: CHAPMAN, Arthur: Twist and shout? Developing sixth-form students' thinking about historical interpretation. *Teaching History (Experiencing History)*, 2011, č. 142, s. 24–32.

Důležitým didaktickým principem, na který budu opakovaně odkazovat, je pojem „kontroverzní výuka“ či „výuka založená na kontroverzi“. Ta kombinuje několik postupů: badatelskou práci žáků založenou na reflexi historických pramenů, osobnostní výchovu vedoucí žáky k sebepochopení a řízenou diskusi, v níž mají příležitost formulovat své postoje a názory.¹⁴ Většina žáků si přináší své názory na minulost, zvláště tu nedávnou, z rodiny a tyto rodinné tradice se stávají součástí jejich identity. Zpochybňování těchto názorů (jakkoli může být korektní z hlediska aktuálního historického poznání) mohou žáci vnímat jako útok na svou identitu, což může mít za následek odmítnutí jakékoli diskuse na toto téma.

Při uvažování o podobách a postupech kontroverzní výuky můžeme využít vzory ze severního Irsku, kde je politický konsensus s ohledem

na teprve nedávno ukončený dlouhý konflikt mezi protestantskou a katolickou částí populace velmi malý. Tamní učitelé se potýkají s velkými problémy, jak smysluplně učit o soudobých dějinách. Situace na českých školách je do určité míry odlišná – chybí bezprostřední kontakt s tématem protikomunistické rezistence, chybí emocionální angažovanost: pro české žáky a studenty povětšinou nepředstavuje například případ bratří Mašínů a jejich skupiny něco, co se jich bezprostředně dotýká. Ačkoli česká společnost není v pohledu na minulost tak rozdělená jako ta severoirská, v některých kauzách (právě třeba v případě bratří Mašínů) se jí úroveň kontroverze blíží. Ostatně severoirský případ není ve vztahu ke kontroverznímu vnímání minulosti výjimečný, ale některé problémy zde vystupují více do popředí. Můžeme jej vnímat jako extrémní příklad určité

10 Ke konceptu historického myšlení viz WINEBURG, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia 2001; LEVESQUE, Stephane: *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press, Toronto 2008; STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam (eds.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. New York University Press, New York 2000.

11 ČAPEK, Vratislav: *Didaktika dějepisu. Celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických a pedagogických fakult studia oboru Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Díl 1, Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. SPN, Praha 1985; TÝŽ: *Didaktika dějepisu. Celostátní učebnice pro studenty na pedagogických a filozofických fakultách. Díl 2, Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*. SPN, Praha 1988; BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Karolinum, Praha 1995; TÝŽ: Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 193–206.

12 STROUHAL, Martin: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada Publishing, Praha 2013.

13 DOSTÁL, Jiří: Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *E-Pedagogium. Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum ve výuce*, 2013, č. 3, s. 81–93 – viz http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf (citováno k 30. 10. 2018).

14 HESS, Diana: *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. University of Wisconsin – Routledge, Madison 2009.



Kontroverzi ve vnímání minulosti zpravidla vzbuzuje spíše popkulturní produkce než práce historiků. Trojdílnná minisérie televizní společnosti ZDF *Unsere Mütter, unsere Väter* (2013, režie Philipp Kadelbach) ukázala německou válečnou zkušenost, aniž by upadala do krajnosti jednostranného zdůrazňování německého utrpení nebo německé viny. Aktéři tohoto příběhu jsou v různých fázích svého života viníci i oběti. I když historici diskutovali o těchto otázkách už před čtvrtstoletím, teprve televizní seriál vnesl tato témata do široké veřejnosti.

Repro: *Unsere Mütter, unsere Väter*

ho obecnějšího trendu (kontroverze v dějinách), aniž bychom jej doslovně kopírovali.

Principy výuky o kontroverzi přesahují rámec historického vzdělávání a vstupují do širších sfér výchovy. Jednou z klíčových podmínek úspěchu je budování bezpečného prostředí ve třídě, v němž se žák nebojí, že bude za své názory nějak postižen (výsměchem, ironií, urážkami, ale třeba „jen“ diskvalifikací svých postojů) jak ze strany ostatních žáků, tak ze strany učitele. Jedná se samozřejmě o dlouhodobý proces, který přesahuje konkrétní historické téma, ale je zásadní podmínkou aktivizace žáka, jeho participace na výuce a tedy úspěšné výuky obecně. Učitel by se měl dobrovolně upozadit, nevynášet jednoznačné hodnotící soudy, diskusi pouze usměrňovat. Další důležitou zásadou je vnímání konfliktní situace. Severoirský učitel a didaktik Alan McCully zdůrazňuje význam konfliktu ve výukovém procesu. Konflikt považuje za součást demokratické kultury, která je založena na

respektování odlišných stanovisek a překonávání napětí v důsledku odlišných postojů. Tvrdí, že ve výuce je třeba připustit i extrémní názory, jelikož jenom tak se žáci seznámí s celou škálou postojů, které ve společnosti koexistují. Umělé vytváření konsenzu považuje za škodlivé, neboť se tak vytváří rozdíl mezi obrazem minulosti ve škole a ve společnosti. Cenné je i jeho upozornění na limity vzdělávacího procesu: dokládá, že žáci sice akceptují multiperspektivnější pohled na minulost, ovšem bez toho, že by se vzdali svých politických postojů a přesvědčení, ve kterých jsou utvrzováni rodinnou tradicí.¹⁵ Tak i v našem případě bychom neměli do sebestyčinnějších metodik vkládat více nadějí, než je možné: postoje žáků nemůžeme příliš radikálně měnit. Jednak to neodpovídá demokratickému vzdělávání, jednak je třeba zohledňovat i rodinné identity. Můžeme ovšem žáky kultivovat, umožnit jim porozumět vlastním východiskům a vést je k respektu vůči odlišným pohledům.

Otázka historického kontextu

Porozumění historickému kontextu patří dnes nepochybně mezi klíčové pojmy teorie didaktiky, je zásadní podmínkou správné interpretace historické události.¹⁶ Ani kontext“ ovšem není žádná danost či magická formule, ale spíše složitá konstrukce zohledňující a uvádějící do souvislosti různé dobové okolnosti a fakta. Problémem diskusí o třetím odboji je nejen neustálá recyklace argumentů (legitimita boje, tvrdost režimu), která se netýká pouze popisu a interpretace událostí, ale také recyklovaných východisek – tj. kompaktně uvažovaných konceptů padesátých let, které se střetávají v nesmiřitelných protikladech. Na jedné straně se tak opakuje teze o teroru režimu a morální nutnosti mu čelit, na straně druhé teze o neadekvátnosti prostředků, které odpůrci režimu využívali, a teze o nutnosti vnímat kontext studené války (rozsáhlý, ale nevojenský konflikt). „Kontext“ je v těchto debatách využíván

15 BARTON, Keith – McCULLY, Alan: Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History (Sense and Sensitivity)*, 2007, č. 127, s. 13–19; KITSON, Alison – McCULLY, Alan: “You hear about it for real in school.” Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History (Diversity and Divisions)*, 2005, č. 120, s. 32–37; McCULLY, Alan – PILGRIM, Nigel: “They took Ireland away from us and we’ve got to fight to get it back.” Using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes. *Teaching History (Making history personal)*, 2004, č. 114, s. 17–21.

16 SEIXAS, Peter – MORTON Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson, Toronto 2012.

V rámci kontextualizace protikomunistické rezistence je třeba demonstrovat všechny tváře totalitního stalinistického režimu. Zatímco dodnes populární komedie *Dovolená s Andělem* (1950, režie Bořivoj Zeman) ilustruje rozvoj sociálního státu, dobové záběry z procesu s Miladou Horákovou dokladují represivní povahu režimu. Pro nastínění škály podob režimu na počátku 50. let mohou učitelé využít modelovou lekcí založenou na krátkých filmových ukázkách.

Repro: Dobové archivní záběry z procesu s Miladou Horákovou (1950); *Dovolená s Andělem*

jako vyjádření ideového (případně ideologického) postoje debatéra, je tedy pojímán v zásadě jako uzavřený celek neumožňující jinou než debatérem zvolenou argumentaci. Uvažujme o tomto přístupu jako o „zatuhlém kontextu“, modelovém případě, který ilustruje konzistentní pozici debatéra. Takovýto způsob práce s kontextem ovšem považují za didakticky nepřiliš produktivní. Doporučuji proto vnímat „kontext“ jako otevřenou strukturu doplňovanou nejen „zatuhlými“ argumenty, ale také méně známými informacemi. Ve vztahu k „zatuhlým“ (či možná lépe tradičním) argumentům: neznamená to je popírat či ignorovat, pouze doplnit takovým způsobem, aby „kontext“ nesměroval uživatele diskuse k předem daným postojům.

Široká kontextualizace si žádá čas. Je to otázka priorit a nastavení vzdělávacího programu konkrétní školy. Na vzdělávacím webu oddělení vzdělávání ÚSTR www.dejepis21.cz jsme proto připravili několik modelových lekcí, které mohou učitelé využít ve své praxi.¹⁷ V úvodní lekci, která je předsazena před konkrétní případové studie, se snažíme o vystoupení ze „zatuhlých kontextů“. Jedním z vhodných nástrojů umožňujících takové vykročení je princip multiperspektivity, který usiluje o zpro-



středkování více pohledů na jednu historickou událost. Vychází z přesvědčení, že každý historický aktér vnímal a prožíval konkrétní události vlastním způsobem a v historickém

vzdělávání je třeba tyto odlišnosti zdůraznit. Kořeny multiperspektivity tkvěly především v potřebě překonat úzké nacionální pohledy na dějiny a z nich plynoucí politické spory.¹⁸

17 Viz soubor námětů *Třetí odboj v didaktické perspektivě* – viz <http://dejepis21.cz/treti-odboj> (citováno k 30. 10. 2018).

18 STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu. Příručka pro učitele*. MŠMT, Praha 2004 – viz <http://www.msmt.cz/file/35899> (citováno k 30. 10. 2018).

Tento aspekt však byl postupně aplikován i na jiné historické aktéry než jen národy a stal se jednou z podstatných zásad historického myšlení.¹⁹ V praxi to znamená především snahu pochopit pohled více historických aktérů. Pochopení více perspektiv ovšem není spojeno s automatickým ztotožněním se se všemi těmito pohledy ani to, že všechny prezentované perspektivy jsou pravdivé. Další krok historické analýzy je zaměřen právě na relevanci těchto perspektiv

Otázka hodnocení

Otázku hodnocení můžeme ve výuce (nejen) soudobých dějin vnímat ve dvou rozměrech: jako hodnocení učebního pokroku žáků a nástrojů ověřujících jejich znalosti látky a osvojení si principů historického myšlení a zároveň jako otázku etického hodnocení minulosti. Otázka hodnotové výchovy je zakódovaná v samotné podstatě dějepisu. Jak zdůrazňují didaktici Zdeněk Beneš a Blažena Gracová, *historická edukace socializuje jedince a zároveň usiluje o individuální mravní výchovu*.²⁰ Toto napětí mezi osobním morálním rozvojem, který cílí na morální autonomii žáka, a socializací, která předpokládá společné hodnoty, s sebou nese četné problémy. Kde leží hranice, kde se propagace společných hodnot stává manipulací „znásilňující“ morální autonomii jedince? Kde leží hranice svobodného vyjádření vlastního názoru, který se v jednotlivých případech může ocitnout mimo rámec ústavou vymezených hodnot? S určitostí můžeme říci jediné: že tuto hranici nemůžeme vymezit univerzálně, v každé třídě leží někde jinde, v závislosti na místních podmínkách.



Organizace Světлана patřila mezi největší odbojové organizace v Československu. Ačkoli se připravovala na ozbrojený boj s režimem, ten se nakonec omezil jen na několik přestřelek mezi odbojáři a příslušníky StB. Fotografie pochází z rekonstrukce jedné z těchto přestřelek, v níž byl smrtelně zraněn příslušník StB Bohumil Hýl. Foto: ABS

Jinak bude vypadat v podmínkách sociálně vyloučených lokalit, jinak v prosperujících oblastech. Měli bychom si jí být ovšem vědomi.

Otázka referenčních hodnot není zdaleka tak neuchopitelná, jak se jeví na první pohled. Přirozený rámec poskytuje legislativa, především školský zákon, který definuje obecné cíle vzdělávání, a také Ústava ČR, která vymezuje hodnoty společnosti a jejíž součástí je i Listina základních práv a svobod. Referenčními hodnotami jsou tedy především demokratická a lidská práva. Samotné hodnocení by se ve školním prostředí nemělo odehrávat formou autoritativních soudních výroků, ve kterých je minulost bez rozmyslu poměřována aktuálními morálními standardy, ale jako několikvrstevnatá myšlenková operace,

v jejímž rámci se nejprve rekonstruuje dobové hodnotové rámce a hodnocení historických aktérů se vztahuje k těmto dobovým rámcům a teprve poté je jejich jednání poměřováno současnými hodnotami.²¹ Porozumění dobovým hodnotovým rámcům přitom neznamená ztotožnění se s nimi, nejde o jejich prostou reprodukci, ale o jejich kritické prozkoumání.

Při zkoumání podmínek třetího odboje není možné pominout dobové kontexty a východiska, i když se nacházejí mimo rámec současného mainstreamového politického diskurzu. Ilustrovat to můžeme na příkladu organizace Světлана, jedné z nejvýznamnějších protirežimních organizací, která od podzimu 1948 připravovala ozbrojené vystoupení proti komunistickému režimu.²²

19 SEIXAS, Peter: Beyond 'content' and 'pedagogy': in search of a way to talk about history education. *Journal of curriculum studies*, 1999, roč. 31, č. 3, s. 317-337 – viz http://www.culturahistorica.es/seixas/beyond_content_and_pedagogy.pdf (citováno k 30. 10. 2018).

20 BENEŠ, Zdeněk - GRACOVÁ, Blažena: Didaktika dějepisu. Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva - JANÍK, Tomáš a kol.: *Oborové didaktiky. Vývoj, stav, perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno 2015, s. 289.

21 PETERSON, Andrew: Moral learning in history. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. Routledge, London 2011, s. 161-171.

22 Starší literatura ke „Světlaně“ je bohužel zatížena řadou mylných interpretací a věcných chyb, prozatím lze tedy odkazovat jen na katalog k výstavě *Případ Světлана*, která mapovala činnost této organizace – viz HOMOLA, Zdeněk - KOKEŠ, Luboš a kol.: *Případ*

Učitelé mohou ve výuce využít doprovodný web pripadsvetlana.cz, který vznikl u příležitosti výstavy *Případ Světлана. Proměny obrazu třetího odboje*, kterou v roce 2017 v Rožnově pod Radhoštěm pořádal Ústav pro studium totalitních režimů ve spolupráci s Archivem bezpečnostních složek a Valašským muzeem v přírodě. Na webu najdou nejen „historikovu dílnu“, která ukazuje způsob historické práce, ale především sady pramenů, které přibližují politickou povahu Světłany, osudy odbojářů i estébáků, kteří proti sobě stáli, i spory, které se o této organizaci vedly uvnitř Státní bezpečnosti (StB).

Byla tvořena bývalými bojovníky 1. partyzánské brigády Jana Žižky z Trocnova, kteří za druhé světové války představovali nejvýznamnější protinacistickou guerillu na území českých zemí. Většina z nich byla členy komunistické strany, kteří za KSČ agitovali i po válce a přivítali i únorový převrat. Ovšem sociálně psychologický typ partyzána se vyznačoval značnou mírou nezávislosti a samostatnosti, a partyzáni se tak rychle začali rozcházet s politikou strany,

kteřou vnímali jako zradu ideálů, za něž bojovali. Jejich referenční hodnoty byly zakotvené v prostředí třetí republiky, tedy omezené demokracie a silných etatistických tendencí v ekonomice i prosazování socialistických myšlenek ve společnosti. Mezi důležité cíle historického vzdělávání patří i pochopení těchto konkrétních motivací, což klade velké nároky na přiblížení kontextu, v němž se tyto postoje formují. Do příběhu Světłany tak musíme zahrnout i hospodářskou

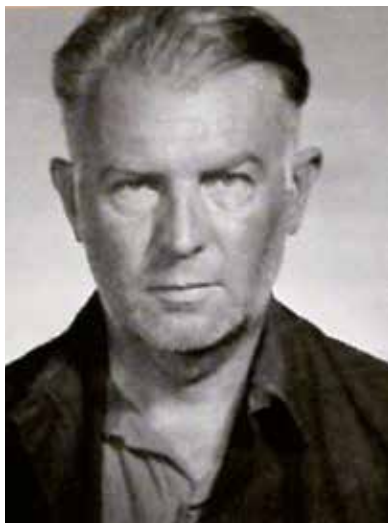
krizi třicátých let, okupační teror, idealizaci Sovětského svazu, poválečný politický posun vlevo a celou řadu dalších faktorů.

Teprve po důkladné kontextualizaci dobových hodnotových rámců můžeme přistoupit k hodnocení činnosti skupiny Světłana, ovšem musíme respektovat morální autonomii žáků. Jinými slovy to, že mají své vlastní názory, které se mohou s těmi našimi rozcházet. Úkolem učitele je upozornit žáky na to, že názory by měly být podloženy fakty, a rozvíjet jejich schopnost tyto názory relevantně argumentovat.

Příběhy a historické vzdělávání

Z povahy věci vyplývá, že je nutné historické fenomény ilustrovat na konkrétních případech, které v našem pojetí historického vzdělávání mají povahu modelových sond. Činnost kurýrů („agentů-chodců“) si můžeme přiblížit na případu Jana Hoška, který od konce třicátých do začátku padesátých let 20. století vystřídal několik rolí.²³

Fenomén kurýrů je velice spletitý a mnohověstevnatý. Jejich postoj vůči komunistickému režimu byl zpravidla negativní, přinejmenším můžeme říci, že se ho obávali. Zároveň je ale třeba vnímat různost jejich motivací k odchodu z ČSR, které zdaleka (ba dokonce většinou) nebyly čistě idealistické, ale spíše pragmatické. Ochotu zapojit se do protikomunistické činnosti pak často ovlivnily poměry v utečeneckých táborech, které byly velice tvrdé, a spolupráce se zpravodajskými službami mohla urychlit cestu z táborů ven – například protekcí při vyřizování víz.²⁴ I v příběhu Jana Hoška najdeme tento



Tzv. agent-chodec Jan Hošek na vazební fotografii. Jeho deset přechodů hranic z a do komunistického Československa lze považovat za úspěch, ovšem pochybnosti vzbuzují zpravodajské úkoly, které dostával od svých nadřízených. Na jedné z misí měl například získat jízdní řády Plzeňského kraje. V jeho příběhu tak chybí vhlad do motivací zpravodajských agentur, které ho úkolovaly.

Foto: ABS

Světłana. Proměny obrazu třetího odboje. ÚSTR, Praha 2017. Lze také odkázat na studentské práce LIŠKOVÁ, Michaela: *Organizace Světłana. Studie o působení protikomunistické odbojové skupiny na Zlínsku v letech 1948-1952.* Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita, Brno 2011 – viz https://is.muni.cz/th/k305x/Bakalarska_diplomova_prace.pdf?so=nx a ČÍŽKOVÁ, Petra: *Politická perzekuce na jihovýchodní Moravě v letech 1948-1953.* Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého, Olomouc 2013 – viz <https://theses.cz/id/klexkd/00183043-503192543.pdf> (obě citováno k 30. 10. 2018).

23 K působení Jana Hoška jako „agenta-chodce“ srovnej ABS, f. Vyšetřovací spisy – České Budějovice (CB-V), vyšetřovací spis a. č. V-2269 CB, Jan Hošek a spol., Operativní podvazek 2, s. 1-106.

24 ČELOVSKÝ, Bořivoj: *„Emigranti“.* *Dopisy politických uprchlíků z prvních let po „Vítězném únoru“ 1948.* Tilia, Šenov u Ostravy 1998.

Původně apolitický policista **Jan Hošek** (1904–1952) se vlivem okupace radikalizoval, stal se odbojářem a po válce vstoupil do KSČ. Stranická angažovanost mu otevřela cestu ke kariéře, ale vývoj v roce 1948 sledoval se stále větším rozčarováním. Ačkoli ještě v květnu 1948 agitoval za jednotnou kandidátku Národní fronty v již manipulovaných volbách, v prosinci téhož roku už projevoval ve vztahu k zadrženým kurýřům nápadný nedostatek služební horlivosti, což ho nakonec z obav před zatčením vedlo k útěku na Západ. Do ČSR se ještě vrátil a přes hranici do Bavorska převedl svou tehdy těhotnou manželku. Tvrdé podmínky v utečeneckých táborech ho přivedly do služeb západních rozvědek a k vykonání celkem deseti úspěšných cest přes státní hranice. Při jedenáctém přechodu byl zatčen a následně odsouzen a popraven. Už letmé nastínění příběhu ukazuje složitost Hoškova vývoje, který se navíc odehrával ve velice komplikovaném politickém kontextu. Životní osudy Jan Hoška jsou didakticky zpracované a dostupné jsou na webových stránkách zrozeni-agenta.cz. Učitelé mohou využít archivní prameny, které přibližují okolnosti jeho útěku do zahraničí. Vedle dokumentů z Archivu bezpečnostních složek a Národního archivu pracuje metodika se vzpomínkami emigrantů popisujících poměry v uprchlických táborech. Sada pramenů vytváří mozaiku, z níž žáci mohou rekonstruovat motivace Jana Hoška k odbojové činnosti.

motiv. Činnost kurýřů tak musíme vnímat jako složitý mix politických a ekonomických podnětů.

Neméně závažnou otázkou je efektivita a účel této formy rezistence. Západní rozvědky tyto „pěšáky studené války“ posílaly do misí téměř nepřipravené a bez výcviku, efektivita „agentů“ tak v rámci jim stanovených úkolů byla poměrně nízká.

Nejzávažnějším problémem při zkoumání této formy rezistence je nedostatek pramenů. Nemáme dodnes přístup do archivů západních zpravodajských složek, a jsme tak odkázáni především na prameny z provenience Státní bezpečnosti, což naše poznání výrazně limituje. Neumíme přesněji určit funkci jednotlivých kurýřů (ale obecněji ani celé skupiny kurýřů) v rámci taktiky zahraniční rozvědky a zjistit, nakolik byla jejich činnost efektivní. Odborník na problematiku konfliktů Mark Lichbach výstižně popsal strukturální problém rezistence podporované ze zahraničí: *Podpora zvenčí často znamená kontrolu zvenčí – ten, kdo platí, rozhoduje. Podporovatel se tím pádem těší výraznému vlivu u svých beneficiarů a může přinutit odbojáře k tomu,*

*aby se přizpůsobili jeho politice či jeho požadavkům. Rezistentní skupiny, které přijmou podporu zvenčí, tak podstupují riziko, že se stanou loutkami svých podporovatelů.*²⁵

Příběh Jana Hoška nabízí několik motivů spojených s tématem třetího odboje. Můžeme si všimnout jeho politické identity a motivací ke kurýrním aktivitám a na jeho osudu demonstrovat variabilitu těchto motivací. Nedostatek pramenů nám neumožňuje nahlédnout situaci Jana Hoška přímo, analýza vyšetřovacích spisů StB je pro neškoleného laika příliš náročná a bez možnosti konfrontovat jeho příběh s jiným typem pramenů se vystavujeme nebezpečí přílišné „kontaminace“ tímto materiálem. Stojíme tedy před problémem, jak tento příběh smysluplně uchopit.

Nejprve se musíme zamyslet nad samotným cílem tématu: proč bychom měli učit o Janu Hoškovi a kurýřech? Obligátní odpověď by mohla znít, že jde o zajímavý příběh, který ilustruje jednu z málo známých kapitol studené války a zároveň dokládá existenci českého protikomunistického odboje, tedy skutečnost, že ne všichni občasné se smířili s komunis-

tickou diktaturou, ale řada z nich proti ní bojovala. Taková odpověď se ale jeví jako nedostatečná. Proč právě Jan Hošek, proč právě kurýři? Proč neučit třeba o Češích a Slovácích v cizinecké legii, kteří bojovali v Indočíně proti komunistické guerille? Budeme učit o příbězích jen proto, že se staly a že jsou zajímavé? Bude se pak jednat skutečně o výuku dějepisu? Nepůjde spíš o jakési kronikářství nebo pouhé vyprávění o minulosti, jež mnohdy obsahuje prvky mytologie?

Kanadský didaktik Peter Seixas popisuje šest atributů historického myšlení a jedním z nich je zaujímání historické perspektivy, které vnímá nikoli jako identifikaci s historickým aktérem, ale jako pochopení odlišnosti minulosti od současnosti, pochopení odlišných okolností sociálních, politických, kulturních, intelektuálních a emocionálních, které formovaly jednání lidí ve specifickém historickém kontextu.²⁶ V případě Jana Hoška je přijetí historické perspektivy svázáno s pochopením okolností, které formovaly jeho zásadní životní role (policista, odbojář, kurýř). Jak se stalo, že dlouhodobě sloužící policista, protinacistický odbojář a člen KSČ vstoupil do služeb západních rozvědek a stal se „agentem-chodcem“?

Současná didaktika dějepisu klade důraz nejen na vyprávění příběhů, ale především na proměnu tohoto vyprávění v čase. Německý didaktik Jörn Rüsen operuje s konceptem narativních kompetencí, které definuje jako schopnost identifikovat způsob vyprávění historického příběhu a určit hodnotová východiska vyprávěče.²⁷ Pro naše téma to znamená sledovat příběh nejen „dozadu“, jak jsem výše ilustroval na příkladu Jana Hoška či Světlany, ale také „dopředu“, směrem k současnosti. Všimnout si původu odbojářů, jejich hodnot a sledovat proměny jejich postojů. Vrátime-li se

25 LICHBACH, Mark Irving: *The Rebel's Dilemma*. University of Michigan Press, Ann Arbor 1998, s. 193 (citaci přeložil Vojtěch Ripka).

26 SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

27 RÜSEN, Jörn: Historické vědomí, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil – MERVART, Jan – NAJBERT, Jaroslav (eds.): *Podoby česko-slovenské normalizace – dějiny v diskusi*. ÚSTR – NLN, Praha 2017, s. 312–329.

k otázce, proč učít právě o Janu Hoškovi, odpověď bude spíše formální: k dispozici máme dostatek pramenů, které nasvědčují jeho příběh z různých

úhlů a umožňují žákům pochopit nejen složitost situací, jimž byli doboví aktéři vystaveni, a osvětlit obtížnost jejich voleb, ale i široký kontext,

v němž se tento příběh odehrává. Nejde však jen o četnost pramenů, ale také o jejich analytický potenciál, skutečnost, že jim žák může položit různé otázky, odhalovat v nich vnitřní rozpory, klást jim různé otázky.

Podoby protikomunistické rezistence

Protikomunistická rezistence se často zužuje jen na boj se zbraní v ruce. Samozřejmě se tomuto tématu ve škole nemůžeme vyhnout, ale neměli bychom u něj zůstat. Negativní postoje vůči komunistickému režimu se projevovaly různými formami jednání, od vyprávění protirežimních vtipů, vytváření a šíření protirežimních letáků, ničení agitačních nástrojů a jiných nástrojů režimní propagandy přes živelné projevy nesouhlasu, přerůstající místy ve spontánní demonstrace proti konkrétním státním politikám (například proti kolektivizaci) až po dělnické stávky, které se mohly radikalizovat a motivy sociální a ekonomické mohly být doplněny politickými požadavky.²⁸

Ve škole není možné toto spektrum zcela pokrýt. Volba modelového příběhu, který ilustruje širší kontexty jednotlivých historických událostí, je nezbytností. Měli bychom ale mít na mysli, že cílem není jen prosté osvojení si příběhu, ale jeho rekonstrukce na základě badatelské práce žáků. Můžeme si to ukázat na příkladu rolnické demonstrace, která se odehrála na protest proti kolektivizační politice režimu v Dobrušce 9. prosince 1949. Asi dvě stovky rolníků protestovaly před budovou ONV v Dobrušce proti kontrolám hospodářů, kteří neplnili předepsané dodávky. Protestující se pokojně rozešli po zásahu Ing. Františka Tomka, sedláka, který požíval v kraji velké důvěry. Následně byla řada účastníků

Ministerstvo národní bezpečnosti
Všeobecné státní bezpečnosti.
Č. j. 54 7-1955-21. Dne 30. prosince 1951.

15-14
13

PROTOKOL O VÝPOVĚDI

s obviněným

HOŠKA Jan
Jméno a příjmení

Za svobodna - přízviska

Narozen 18. 9. 1904, Stránský n/Nečárkou
pov. láním byv. por. SNB, kde Tachov
bytem Felčmoching u Karišova USA Zona
stav Svobodný jméno manž. Marie
rozená DOUŠKOVÁ počet dětí 2
národnost česká stát. přísl. Čsl.
účetní vzdělání 5 obecných, 3 měšť.
voj. poměr desátník v ml. roditelé Václav
Křistina, rozená KULHAROVÁ
majetkové poměry nenačetný
dlivější tresty dopud neztrestán
totožnost zjištěna v místě bydliště
politická příslušnost KSČ od r. 1949

Jmenovaný po napsání k uvedení
pravdy vypovídá :

Při zjišťování vašich dat jste uvedl, že jste bývalý příslušník
SNB. Od kdy jste byl u bezpečnosti ?

V bezpečnosti jsem byl od roku 1928.

Kdy jste odešel z bezpečnosti ?

Od bezpečnosti jsem zběhl 11. ledna 1949, kdy jsem ilegálně
uprchl do západního Německa.

Co vás přimělo k ilegálnímu útoku za hranice ?

*čte, sledoval sporným a podepsal
Jan Hoška*

MNB-254/17-51

Protokol o výpovědi Jana Hoška

Foto: ABS

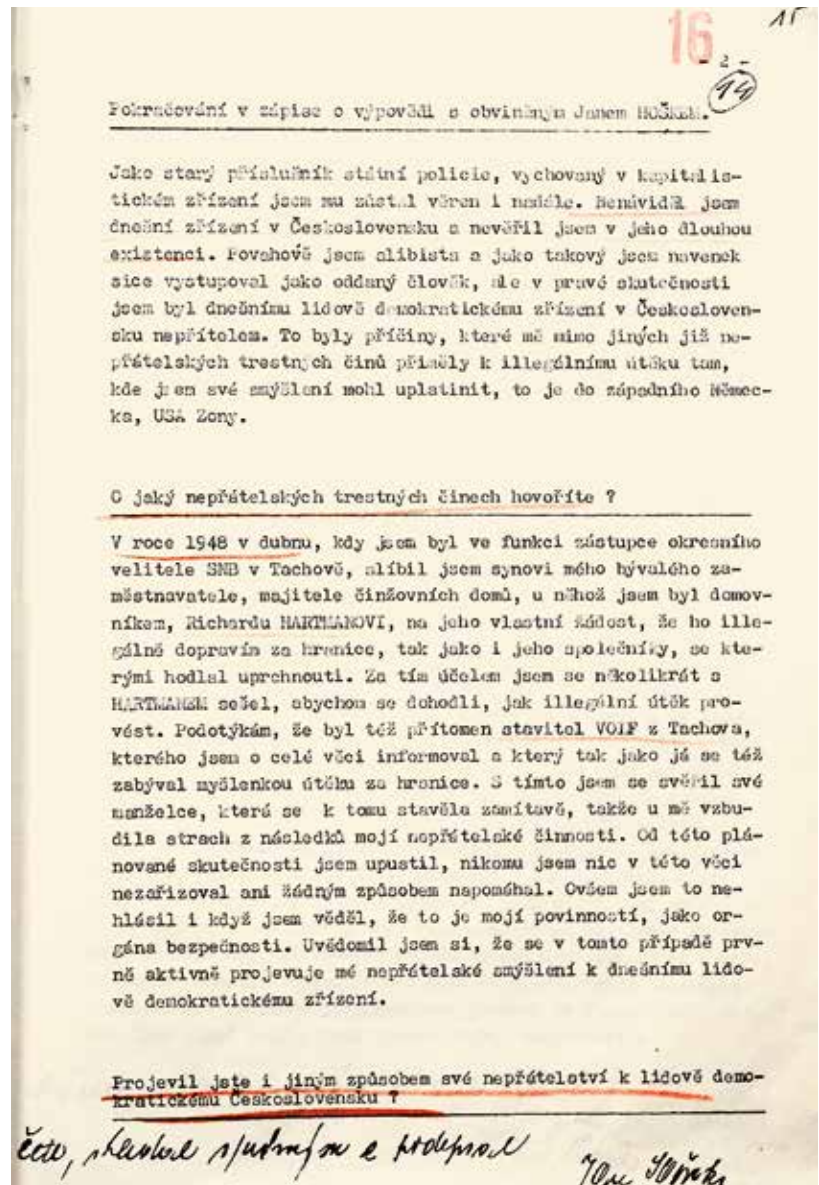
²⁸ Ke kulturním formám rezistence viz SCOTT, James C.: *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, Yale University Press 1985; ke škálám rezistence viz PETERSEN, Roger D.: *Resistance and rebellion. Lessons from Eastern Europe*. Cambridge University Press, Cambridge - New York 2001.

protestu (včetně Tomka) obviněna z účasti na protistátní demonstraci i z dalších tehdy trestných činů (neplnění dodávek, poslech Hlasu Ameriky aj.) a odsouzena k mnoha letům vězení.²⁹ Ačkoli při kontextualizaci případu se neobejdeme bez výkladu, jádrem modelové lekce je samostatná práce žáků, kteří analyzují vyšetřovací zprávy z provenience Státní bezpečnosti a závěry z této analýzy konfrontují se vzpomínkami aktérů. Takový přístup je ovšem náročný na čas a učitelé nutně musí promýšlet svůj vzdělávací plán. Místo obsáhlé faktografie „proberou“ během dvou vyučovacích hodin (což můžeme považovat za minimum pro badatelsky pojaté vyučování) jen relativně subtilní téma. Aktuální kurikulum ovšem cíle historického vzdělávání formuluje jinak než osvojení si rozsáhlé faktografie.

Také dělnické stávky rozšířené v první polovině padesátých let 20. století můžeme považovat za jednu z podob protikomunistické rezistence. Ačkoli jako celek nepředstavovaly politickou formu odporu, v některých případech sociálně-ekonomicky motivované protesty získávaly i politický charakter. Tak tomu bylo i u dělnických protestů a stávek, které vypukly v souvislosti s měnovou reformou v roce 1953. Ilustrovat to opět můžeme modelovým příběhem Illji Nazarkevvyče, jednoho z organizátorů plzeňských nepokojů, který ukazuje živelnost demonstrace a širší kontext dělnické kultury. Nazarkevvyč pocházel z rodiny ukrajinského emigranta a patřil – v Plzni nijak výjimečně – k obdivovatelům americké kultury. Osobně nebyl měnovou reformou tolik dotčen, jako nepříteli zodpovědný mladík neměl žádné úspory, bydlel u rodičů a žil od výplaty k výplatě. Přesto se stal v pondělí 1. června 1953 v závodě Elektrotrakce Doudlevice jedním z mluvčích dělnic-

ké nespokojenosti a burcoval své spolupracovníky k protestům. Oponoval snahám stranických i odborových funkcionářů závodu, koordinoval odchod dělníků z továrny a patřil k aktivním účastníkům protestů

na náměstí Republiky.³⁰ Badatelská práce se v tomto případě zaměří nejen na detailní zkoumání toho, co se vlastně toho dne v závodě ET Doudlevice a následně na plzeňském magistrátu stalo, ale i na postupně



Protokol o výpovědi Jana Hoška

Foto: ABS

29 URBAN, Jiří: Rolnická manifestace: motivace, manipulace, existenční důsledky. *Securitas Imperii*, 2009, č. 15, s. 98–136.

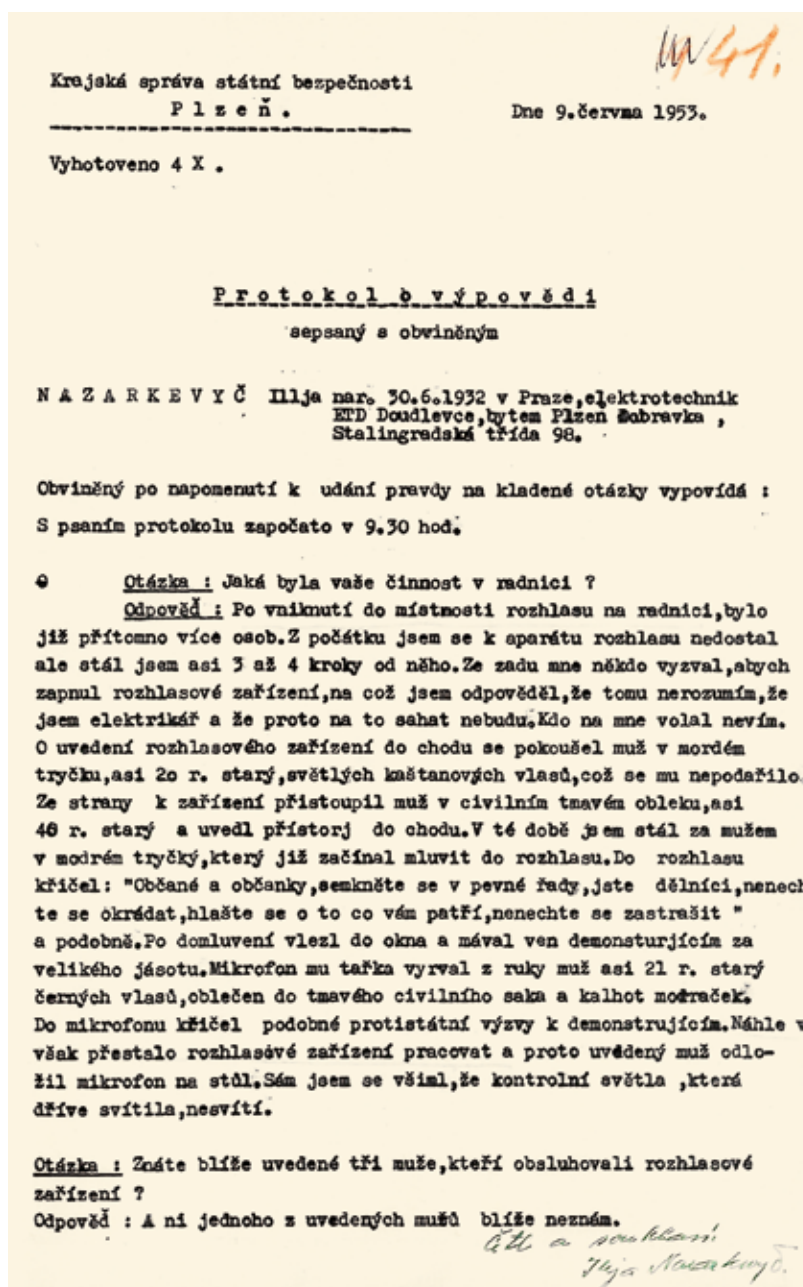
30 K případu Illji Nazarkevvyče viz ABS, f. Vyšetřovací spisy – Plzeň (PL-V), vyšetřovací spis č. V-868 PL osobní spis státněbezpečnostního vyšetřování proti osobě Illji Nazarkevvyč.

odkrývání myšlenkového světa Illji Nazarkevyče, který je doplněn uměleckými rekonstrukcemi pracovních poměrů v padesátých letech, které vznikly v liberálnějších podmínkách následujícího desetiletí (např. obrazy dělníků a funkcionářů ve filmech *Obžalovaný*, 1964, režie Ján Kadár, Elmar Klos a *Skřivánci na niti*, 1969, režie Jiří Menzel). Důraz je kladen především na pochopení dobového kontextu, který určoval jednání tehdejších aktérů, a rekonstrukci jejich hodnot, ze kterých vycházeli.

Příběhy, které nelze minout

Jedno z kritérií pro výběr příběhu tedy spočívá především v dostupnosti pramenů. Dostatek pramenů umožňuje hlubší ponor do příběhu, a jsou-li navíc tyto prameny z různých zdrojů, můžeme příběh nahlížet z různých úhlů a kriticky jej reflektovat. Dalším kritériem je reprezentativnost: vyprávění by mělo ilustrovat nějaký širší trend. Jsou ale příběhy, které žádné z těchto kritérií nesplňují, ale přesto je dobré je do výuky zařadit. Některé jsou natolik silně zakotvené v kulturní paměti, že si žádají kritickou reflexi. V případě třetího odboje se jedná o kauzu bratří Mašínů.

V roce 1990 vydal bývalý kurýr („agent-chodec“) Ota Rambousek v padesátitisícovém nákladu knihu *Jenom ne strach*, která zachycuje příběh dobrodružného útěku skupiny bratří Mašínů přes NDR do Západního Berlína.³¹ Zpopularizoval tak příběh, o kterém se v některých částech společnosti diskutovalo už v osmdesátých letech. Od té doby se případ Mašínů, který se stal pro veřejnost synonymem pro třetí odboj, udržuje ve veřejném prostoru a čas od času se do něj vrací. V roce 2008 vyznamenal tehdejší premiér ČR Mirek Topolánek bratry Mašínů čestnou plakétou, v roce 2010 obdrželi ocenění Senátu, Senát také opakovaně a prozatím neúspěšně navrhoval udělit jim státní vyznamenání.



Protokol z výslechu Illji Nazarkevyče

Foto: ABS

Aktivita jejich protistátní skupiny v padesátých letech jsou dodnes předmětem kontroverzí. Tento spor se koncentroval do otázky legitimacy

ozbrojeného násilí: šlo o ospravedlnitelný odpor proti totalitnímu režimu, nebo jejich činnost tomuto hodnocení neodpovídá? Byli Mašínové hrdinové,

31 RAMBOUSEK, Ota: *Jenom ne strach. Vyprávění Ctirada Mašina*. Nezávislé tiskové středisko, Praha 1990.

Pokračování protokolu o výpovědi s Illjou NAZARKEVYČEM. str. 2-

Otázka : Snažil jste zmocnit mikrofonu a mluvit do něho ?

Odpověď : Sám jsem do mikrofonu nemluvil a ani jsem se ho nesnažil zmocnit. Byl však jsem těsně u mikrofonu.

Otázka : Co jste dělal dále, když rozhlasové zařízení přestalo vysílat ?

Odpověď : Při vysílání rozhlasem se do místnosti tlačilo stále více demonstrantů a proto nebylo možno dveřmi místnost opustit, proto jsem následoval muže v modrém tričku, který vyskočil přes stůl oknem na náměstí. Byl jsem asi třetí nebo čtvrtý, který vyskočil oknem.

Otázka : Co jste dělal na náměstí, když jste vyskočil z radnice ?

Odpověď : Po mém vyskočení z radnice začalo se davem provolávat, že se jdem na rozhlas nahoru t.j. do Skrétovy ulice. Já sám jsem několikrát to provolání též křičel. Mezi tím však někdo začal křičet že tento rozhlas je obsazen vojáky. Více nevím, jak dále bylo v tomto směru pokračováno. V té době přijíždělo před radnici auto SNB, ve kterém byl muž v civilu, který nám bránil k východu branou v Doudlevcích. Přijel ještě se dvěma příslušníky veřejné bezpečnosti. Muž z ETD asi 26 r. starý, černých kudrnatých vlasů, ^{ohlédl se} ~~černých~~ špinavých modraček, asi 177 cm vysoký, se kterým jsem se později setkal u mříží vojenského oddělení v radnici, začal křičet a nadávat " to je ten stbák, ta svině co nám bránil ve výhledu v Doudlevcích " " já ho zalátám, já ho roztrhnu, vlastnoručně si to s ním vypořádám " a podobně. Dále křičel pojď za ním, vypůjčíme si ho a běžel za ním a tím strnul k útoku na tohoto muže i ostatní i mne.

Otázka : Popište jak vypadalo pronásledování uvedeného muže ?

Odpověď : V průjezdu radnice několik vzbouřenců dostihlo tohoto muže a začli ho tlouci. Já jsem tomu přihlížel. Náhle jím však šnkl a běžel po schodišti nahoru a my všichni zaním. Na schodišti se zastavil a namířil proti nám pistolí, což nás zastavilo. Já jsem na zadní demonstranty křičel ,aby se zastavili, že má namířenu na nás pistolí. Uvedený muž však utekl nahoru a my jsme pokračovali v jeho pronásledování, až ke mřížím vojenského oddělení kam se ukrýl. Dav se zastavil u mříží. ^{Časem} ~~Časem~~ pronásledování byla stěna nástěnka na chodbě a v tom okamžiku jsem se střetl s mužem v bílém plášti, později jsem zjistil že je to npor. armády neboť ve vojenském oddělení byl pak v uniformě.

*Časem a podobně:
Illja Nazarkov.*

Protokol z výslechu Illji Nazarkevyče

Foto: ABS

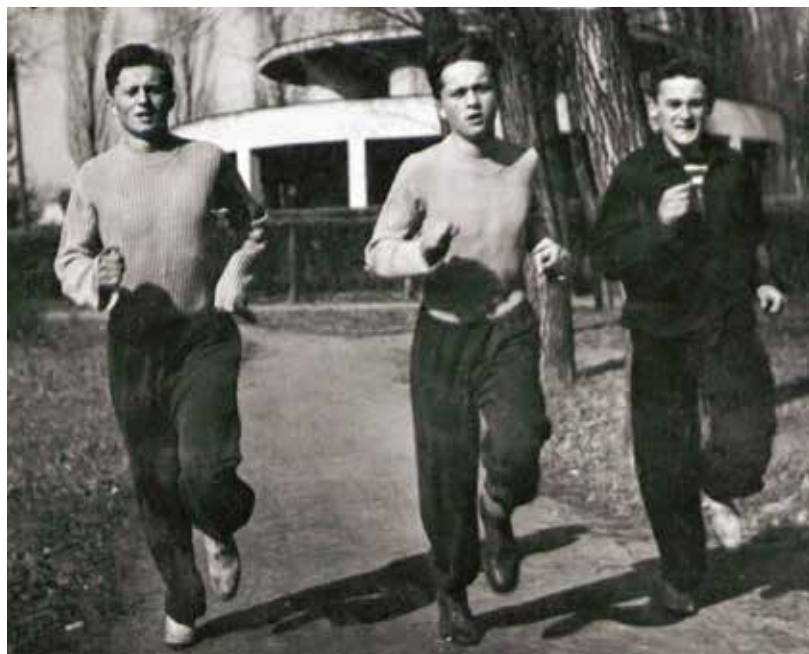
nebo jen obyčejní vrazi? Otázka je ovšem zavádějící, resp. zahání diskusory do předem připravených zákopů. Namísto diskuse o historických podmínkách rezistence se debata pravidelně stáčí na otázku legitimacy odporu a relevance hodnot. Ve slo-

žitě situaci se v souvislosti s bratry Mašínů ocitá i pedagog. Téma je společensky živé, pravidelně se objevuje v médiích, a může se tak snadno stát, že se žáci svého vyučujícího zeptají, jaký k diskusi o Mašíněch zaujímá postoj. Mnozí učitelé před takto kon-

troverzní látkou raději utíkají, jsou dokonce často přesvědčeni o tom, že do školy nepatří.

Případ bratří Mašínů je v mnoha ohledech hraniční. V české kulturní paměti jej udržují především okolnosti jejich odvážného útěku přes tehdejší železnou oponu a vyhraněný pohled na jeho význam, který si všichni členové skupiny (a jejich sympatizanti) udržovali a udržují až do současnosti. Pro námi zvolenou didaktickou perspektivu se může jevit možná ještě významnější než samotná událost způsob, jak na ni vzpomínáme. Ambivalentní příběh byl ve veřejném prostoru často diskutován od počátku devadesátých let až do současnosti. Stal se tak příkladem „paměťových kauz“, na kterých je možné ilustrovat způsob vzpomínání na komunistickou minulost. Právě tato paměťová perspektiva je dle mého soudu jedním z nejvýznamnějších důvodů, proč učit o Mašíněch. Ani v tomto ohledu však nepředstavují bratří Mašínové a jejich současný obraz mainstream: vymykají se jak dominantní figuře oběti na jedné straně, tak figuře podporovatele a participanta sociálních výhod režimu na straně druhé.³² Učitelé mohou ve výuce využít dvě modelové lekce tematizující odbojovou činnost Mašínů a jejich „druhý život“ v české kulturní paměti. První lekce (dostupná online na dejepis21.cz/legitimita-politickeho-nasilí) je založena na přemýšlení o užití násilí v mezních situacích. Žáci zkoumají dva případy užití násilí proti uniformovaným příslušníkům bezpečnostních sborů, které se odehrály v odlišných kontextech. Současně analyzují okolnosti, za kterých Mašínové trávili dětství a mládí. Samotný proces etického hodnocení je jasně oddělen od historické analýzy, tak aby bylo zřejmé, že současné morální standardy nelze aplikovat na minulost. Ve druhé lekci (dejepis21.cz/vzpominani-na-masiny) žáci analyzují literární zpracování příběhů a proměnu polistopadového

32 MARK, James: *The Unfinished Revolution. Making Sense of the Communist Past in Central Europe*. Yale University Press, Yale 2010.



Bratři Mašínové a Milan Paumer při tréninku v Poděbradech někdy v letech 1950–1951. Fotografie zachycuje mládí, nadšení, dychtí-
vost, a proto je hojně využívána k ilustraci
činnosti odbojové skupiny. Nabízí řadu vý-
znamů a symbolicky tak vyjadřuje obtíže
při interpretaci její činnosti.

Repro: Ctirad Mašín, Josef Mašín,
Milan Paumer: Cesta na severozápad

Vzdělávací programy nelze úplně
oddělovat od společenské diskuse
o identitě a spravedlnosti. Demo-
kracie vyžaduje vážnou veřejnou
debatu o minulosti, která aktuál-
ním politickým otázkám dodává
hlubší rozměr. Principy kontroverze
a multiperspektivity nevnímám pou-
ze v úzce odborném kontextu aktuál-
ních didaktických trendů, ale právě
v tomto širším společenském rámci.
V okamžiku, kdy si v naší společnosti
některá z verzí minulosti schválená
vědeckými či politickými autoritami
začne nárokovat nezpochybnitelnost
či závaznost, pravděpodobně se už
nebude jednat o demokratickou spo-
lečnost.

pd

mediálního diskurzu, reflektujícího
protikomunistickou rezistenci, ve
srovnání s tím předlistopadovým.

Pozice školy v „kulturních válkách“

Poznávání minulosti je proces,
dialog, v němž se střetávají různé
perspektivy, aniž by to znamenalo
odmítnutí morálního nároku na
hodnocení těchto perspektiv. Jed-
ním z důležitých cílů výuky o třetím
odboji je nejenom seznámení žáků
s historickými skutečnostmi, ale také
rozvinutí jejich schopností formu-
lovat na základě analýzy zdrojů vlastní
názor, v diskusi jej obhájit a současně
respektovat jiný názor. Myslím, že
základem demokratické výchovy je
dialog, a to i nad minulostí, která je
jedním z podstatných pilířů identity
každého společenství. Za předpoklad
produktivního dialogu považují ote-
vřenost a ochotu k trpělivému vzá-
jemnému vysvětlování stanovisek.
Jedním z principů demokratické de-
баты je totiž respektování oponenta
v diskusi, přesvědčení, že oponent je
partner, nikoli protivník, kterého je
třeba „zašlapat do země“. Při výuce
(nejen) o třetím odboji bychom měli

mít na paměti, že neučíme jen o minu-
losti, ale i o současnosti, nevěnujeme
se „pouze“ historickému vzdělávání,
ale také osobnostní a etické výchově.



Protikomunističtí odbojáři jsou v seriálu o majoru Zemanovi (30 případů majora Zemana,
8. díl: Strach /1951/, 1975, režie Jiří Sequens) vylíčení jako psychopatické trosky vyžívající
se v sadismu. Hlava fiktivní odbojové skupiny Julia propadá nekontrolovatelným záchvatům
vzteku spojeným s násilím na bezbranných svázaných obětech. Při tematizování třetího
odboje se dotýkáme i jeho „druhého života“, tedy způsobů, jakým byl vyprávěn a jak se toto
vyprávění měnilo.

Repro: 30 případů majora Zemana