

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra obecné antropologie

**Bc. Šimon Charvát**

**Vytváření obrazu učitelky v pedagogických  
časopisech druhé poloviny 19. století**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: **Doc. Dr. phil. Pavel Himl**

Praha 2015

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. 1. 2015

.....

Šimon Charvát

## Poděkování

Děkuji Pavlu Himlovi za odborné a především ochotné a trpělivé vedení práce a  
Magdaléně Šustové za vstřícnost a věnovaný čas.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
DOSAVADNÍ BĀDÁNÍ .....	9
Zahraniční přístupy .....	9
Tuzemské přístupy .....	14
Kritika přístupů .....	16
KATEGORIE UČITELKY JAKO BADATELSKÝ ZÁJEM.....	27
Hasnerova reforma jako projev „modernity“ .....	27
Kategorie učitelky – cíle, otázky, prameny.....	30
KONCEPTY .....	36
Polarizace genderů a ideologie oddělených sfér .....	37
UČITELKA JAKO (NA)PLNĚNÍ IDEOLOGIE ODDĚLENÝCH SFÉR .....	40
Učitelka jako žena .....	40
Učitelka jako povolání .....	49
ZÁVĚR .....	59
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY .....	61
Primární prameny.....	61
Sekundární literatura .....	62

## Abstrakt

V diplomové práci se zabývám vytvářením obrazu učitelky v pedagogických časopisech v druhé polovině 19. století, tak jak vznikal na pozadí radikálních změn v dobovém školském systému. Hlavní osu změn tvořil školský zákon přijatý roku 1869, který se častěji označuje jako Hasnerova reforma. Ta umožnila ženám učit na dívčích školách a v nižších třídách smíšených škol. Cílem projektu je pokusit se na základě analýzy pedagogických časopisů druhé poloviny 19. století zjistit jakým způsobem se během této doby vytvářel obraz učitelky jako nově vzniklé kategorie. Ve své práci bych se tedy rád zaměřil právě na analýzu procesu „dělání“ kategorie učitelky, jako něčeho nového, něčeho, co je potřeba legitimizovat.

klíčová slova: učitelka, veřejná škola, vzdělávání dívek, oddělené sféry

## Abstract

My diploma thesis deals with image of female teacher created in pedagogical journals during the second half of the 19th century in the process of radical changes of school system. The main line of these changes was formed by Education Act, adopted in 1869, which is often referred to as Hasnerova reform. This act allowed women to teach in girls' schools and in the lower classes of mixed schools. The aim of the project is to analyze educational journals of the second half of the 19th century and find out the way of creation of the image of female teacher during this period. In my work, I would like to focus on an analysis of the process of "doing" female teacher, as something new, something that is needed to legitimize.

Keywords: Female Teacher, public school, education of girls, separate spheres

## ÚVOD

Pokud v současné době přivedou rodiče své dítě do první třídy základní školy, je více než pravděpodobné, že ho bude vítat paní učitelka. České veřejné základní školství, především však jeho první stupeň, je v současnosti vysoce feminizované a obecně platí, že čím mladší děti, tím větší podíl žen v učitelském sboru. Tento stav je v české společnosti do značné míry (díky reprezentacím, které se prosadily a rozšířily právě v 19. století jako nové) stále považován za „normální“. Jaký má tato norma ideový základ, kdy a jak se prosadila? Proč v současné době stále nezanedbatelná část společnosti věří, že učitelka (žena) je pro vzdělávání a výchovu malých dětí vhodnější než učitel (muž)? Nejen na tuhle otázku se pokusím ve své diplomové práci odpovědět.

Školství procházelo v druhé polovině 19. století radikálními modernizačními změnami. Jednou z mnoha takových změn byly i změny týkající se vyššího dívčího vzdělávání a s ním spojené možnosti žen získat odbornou způsobilost k výkonu profese učitelky. Podle školského zákona z roku 1869 tak měly ženy a dívky nově možnost na státních pedagogických ústavech skládat maturitu, která je jako kvalifikované učitelky opravňovala učit na dívčích školách a v nižších třídách smíšených škol. Ženám se tak otevřela cesta k profesi, kterou do té doby na veřejných školách mohli vykonávat pouze muži. V roce 1869 tak na základě zákona vzniká naprosto nová právní, sociální ale i textová kategorie, kategorie učitelky působící ve veřejném prostoru, ve veřejné škole. Právě analýze této kategorie v textech pedagogických časopisů z druhé poloviny 19. století, a s ní spojených reprezentací vzniklých na základě konkrétních diskurzů a ideologií se budu věnovat v předkládaném textu.

Můj přístup v první řadě vychází z předpokladu, že lze v rámci psaní historie rozlišovat mezi dvěma odlišnými přístupy, mezi „dějepisem“ a „historickou vědou“. „Dějepis“ přitom charakterizují holistické tendence, intuitivní metodologii a svým způsobem i beletristické nakládání s jazykem. „Historická věda“ se naopak vyznačuje snahou o explicitní přítomnost teorie při a o reflektovaný výběr částí sociokulturní skutečnosti, k níž se bádání právě na základě vyslovených teoretických konceptů vztahuje.<sup>1</sup> Svou práci chápu

---

<sup>1</sup> Jan HORSKÝ, *Od rétorické figury k analytické kategorii. K vývoji pojmu „kultura“ v dějepisectví 20. Století*, in: Lucie STORCHOVÁ – Jan HORSKÝ, *Paralely, průsečíky, mimoběžky. Teorie, koncepty a pojmy v české a větové historiografii 20. Století*, Ústí nad Labem 2009, str. 15-16

jako pokus naplnit kritéria „historické vědy“, proto se v rámci celého textu snažím vědomě a reflektovaně pracovat s koncepty a teorií a skrze ně se vztahovat k historické materii. Předkládanou práci považuji za příspěvek historicko-antropologický a to i přesto, že historická antropologie nikdy jednoznačně nespécifikovala svá konceptuální východiska. V nejobecnější rovině se zájem historické antropologie soustřeďuje na jednání („agency“) historického aktéra v rámci jeho dobové kulturní podmíněnosti, nicméně historická antropologie se vždy definovala spíše příklonem k specifickému katalogu témat.<sup>2</sup> Zmiňovaná „vágnost“ definice oboru, ale nemusí být vždy na škodu. Historickou antropologii z důvodu jejího velice vágního konceptuálního vymezení totiž považuji za otevřené badatelské pole, které je kompatibilní s celou řadou přístupů. Do značné míry představuje svobodný prostor, kde si může autor/ka sám/a definovat vlastní konceptuální půdorys svého výzkumu (samozřejmě s určitými omezeními, které představují koncepty s historickou antropologií neslučitelné, například makrostrukturální komparace atd.).<sup>3</sup> Historickou antropologii proto chápu jako disciplínu „otevřenou“ a jako disciplínu velice inkluzivního charakteru.

---

<sup>2</sup> K otázce (ne)vymezení přístupů a témat v historické antropologii srov. Richard VAN DÜLMEN, *Historická antropologie. Vývoj, problémy, úkoly.*, Praha 2002

<sup>3</sup> Lucie STORCHOVÁ, *Konceptualizace genderu v Historische Anthropologie*, in: Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio Humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, str. 59 - 79



## DOSAVADNÍ BĀDÁNĪ

Vstup žen do učitelské profese a její následná feminizace se jako samostatné téma historického výzkumu objevuje v pracích badatelů a badatelek od raných osmdesátých let dvacátého století a jedná se především o práce, které je možné zařadit do kategorie dějiny žen nebo gender history. V následující kapitole bych proto rád představil některé práce reprezentující stěžejní přístupy, které se během posledních třiceti let na poli bádání o učitelkách formovaly. Tyto práce mi poskytují kontext a výchozí bod při mém výzkumu, ale zároveň bych se k nim rád kriticky vymezil a na základě tohoto odstupu dále legitimizoval svůj vlastní přístup k bádání. Nejprve se zaměřím na zahraniční badatelskou produkci, následně budu pokračovat produkcí tuzemskou a nakonec se pokusím i o zhodnocení rozdílů.

### Zahraniční přístupy

Pro zahraniční bádání o učitelkách je nápadné především zaměření na dva procesy, které následně tvoří hlavní osy podle kterých se formuje badatelské pole. Jedná se o proces feminizace a proces profesionalizace. Procesem feminizace se ve své práci *The Feminization of Teaching in 19th Century*<sup>4</sup> zabývá James Albisetti. Hlavní snahou autora je proto určit jaké podmínky umožnily během druhé poloviny 19. století tak masivní nástup žen učitelek do systému veřejného základního vzdělávání a někde dokonce i jejich výraznou dominanci v roli vyučujících. Autor v první řadě poukazuje až na nebývalou shodu evropských, ale i severo-amerických badatelů ohledně příčin, které k procesu feminizace školství přispěly. Jako základní „hybatelé“ v procesu feminizace jsou napříč všemi autorem sledovanými studii uváděny ekonomické faktory, které by se daly zkráceně shrnout jako několik vzájemně provázaných bodů. Za prvé se jedná o dobově omezené možnosti zaměstnání pro ženy, dále ochota žen pracovat za nižší mzdu než muži s čímž souvisí i to, že ženy nemohly získat jiná, finančně lukrativnější, zaměstnání. Žena jako učitelka měla v průměru podobný plat jako žena námezdně pracující (working-class), zatímco možnosti mužů byly v tomto ohledu mnohem širší. Dále se jedná o vliv

---

<sup>4</sup> James ALBISETTI, *The Feminization of Teaching in 19th Century: A Comparative Perspective*, History of Education 22, 1993, str. 253-263

industrializace, která vytvářela nová, často i lépe placená pracovní místa a způsobovala tak odliv mužů z pozic ve vzdělávacím systému. Vše výše zmíněné v sobě pak zahrnuje argument, že ženy byly jako učitelky najímány prostě proto, že byly pro stát nebo obec podstatně levnější než muži.<sup>5</sup> Přestože Albisetti nijak nezpochybňuje klíčovost výše zmíněných ekonomických faktorů, upozorňuje na to, že s ohledem na komparativní analýzu odlišného stupně feminizace v různých zemích mohou v tomto procesu hrát roli i jiné faktory. Ke konci devatenáctého století totiž tvořil podíl na plný úvazek pracujících učitelek v Německu 20%, v Belgii 49%, v Itálii 68% a v Anglii, USA anebo Rusku dokonce přes 75%.<sup>6</sup> Právě tato na první pohled velice odlišná míra podílu učitelek v elementárních stupních vzdělávacího systému napříč regiony vede autora k detailnější snaze analyzovat další možné faktory, které tento proces podporovaly. Současně, ale zdůrazňuje, že různou míru feminizace nelze vysvětlit pouhým odkazem na odlišný stav národních ekonomik nebo na odlišné kulturní tradice. Dokazuje to na ostrém kontrastu mezi procentuálním zastoupením učitelek v Dánsku (28%) a ve Švédsku (66%), kde ani sdílené kulturní a náboženské tradice společně s velice podobnými ekonomickými podmínkami neměly za následek stejnou míru feminizace elementárního školství.<sup>7</sup> Jako další faktory, které se podílely na odlišných stupních feminizace, autor zmiňuje například různé formální překážky při získávání osvědčení (vysvědčení) profesionálně učit, nerovnoměrnou feminizaci škol ve vztahu města a periferie (městské školy vykazovaly dlouhodobě větší procentuální zastoupení učitelek než školy venkovské) nebo zákony o celibátu učitelek. Právě ve vztahu k celibátu autor krátce rozvíjí tezi o jeho možných odlišných „funkcích“ v různých prostředích. V USA byla na konci 19. století průměrná délka setrvání učitelky na pozici pouhé dva roky, proto je pak celibát chápán především jako opatření na podporu mladých zatím neprovdaných žen získat zaměstnání. V německy mluvících zemích byl celibát naopak prostředek jak udržet ženu na pozici učitelky nejlépe po celý život.<sup>8</sup> Albisetti uzavírá svou studii konstatováním, že kontrast mezi různými stupni feminizace nelze vysvětlit pomocí jedné všezahrnující teorie. Feminizaci považuje za výsledek komplexního působení ekonomických vlivů spolu s dalšími „objektivními“ historickými vlivy jako je stav práva, urbanizace nebo vliv válečných konfliktů.

---

<sup>5</sup> Tamtéž str. 253-254

<sup>6</sup> James ALBISETTI, *The Feminization of Teaching in 19th Century: A Comparative Perspective*, History of Education 22, 1993, str. 255-256

<sup>7</sup> Tamtéž str. 256

<sup>8</sup> Tamtéž str 258

Albisettiho práci chápu jako příklad „tradičního“ bádání o tématu učitelek, založeného na hledání „objektivních“ historických vlivů (nejlépe vyjádřitelných statisticky) vedoucích k feminizaci. Práci historika je pak tyto vlivy vysledovat, kauzálně je propojit a zasadit tak proces feminizace veřejného školství do celkového běhu Dějin.

Spolu s tématem feminizace se jako další hlavní osa badatelského pole ustálilo téma profesionalizace. To s sebou přináší zejména odlišnou sadu výzkumných otázek zaměřených především na požadavky pro vstup do učitelské profese, formální povahu vzdělávání učitelek nebo vznik profesních spolků. Další otázky pak souvisí především s vlivem feministických hnutí nebo „velkých žen“ na „otevření dveří“ učitelkám ke kvalifikaci a tím pádem do profesního života. V rámci více kulturně orientovaných historiografických přístupů převládají otázky zabývající se především vztahy mezi profesionalizací (často i feminizací, protože oba procesy jsou v mnoha případech analyzovány společně) a různými dobovými ideologiemi.

Formálními změnami ve vzdělávacím systému učitelek, ale i zmíněným vzájemným vztahem mezi profesionalizací a dobovými ideologiemi, se ve svém článku zabývá Gareth Evans.<sup>9</sup> Protože formální vývoj vzdělávacího systému učitelek ve viktoriánském Walesu není pro mou práci nijak stěžejní, zaměřím se v Evansově článku především na jím tematizovaný vztah mezi procesem profesionalizace učitelek a ideologií oddělených sfér. Hlavní výkladovou linií je snaha vyargumentovat vzájemnou spojitost mezi profesionalizací učitelek a petrifikací dobového pohlavního řádu. Základním pramenem jsou výroční zprávy z vzdělávacích ústavů pro učitelky (college reports), ve kterých autor sleduje debatu o adekvátním vyvážení „akademických“ a „praktických“ předmětů v rámci kurikula. Součástí této debaty byl i dobově rozšířený názor o negativním vlivu příliš „akademického“ studia na zdraví žen. Proto bylo dokonce doporučováno, aby byly učitelky připravující se na svou profesi, pod „neustálým“ zdravotním dohledem. Tlak na více „praktické“ vyučování byl však legitimizován především „funkcí“ vzdělávání učitelek. Ona „funkce“ vzdělávání učitelek byla chápána jako možnost jak lépe vychovat „nové“ manželky a matky především ze středních tříd.<sup>10</sup> V rámci kurikula proto v průběhu druhé poloviny 19. století dochází k postupnému posilování role klíčových „praktických“ předmětů, to znamená ručních prací a vedení domácnosti (domestic economy). Právě tyto,

---

<sup>9</sup> Gareth EVANS, *Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales*, *History of Education* 2, 1992, str. 189-204

<sup>10</sup> Tamtéž str. 195

v souladu s ideologií oddělených sfér, silně genderované předměty měly v adeptkách na profesi učitelky (hlavně, ale v jejich potenciálních žákyních) posilovat základní ctnosti dobově spojované s feminitou, tedy střízlivost, spořivost, čistotu a spořádanost.<sup>11</sup> Vzdělávání učitelek a jejich následné vyučování lze chápat jako jeden z klíčových faktorů v procesu replikace ideologie oddělených sfér z generace na generaci. Byl to právě v mnohém bezproblémový vzájemný vztah mezi profesionalizací a ideologií oddělených sfér, který tento stav umožnil. Pedagogická činnost žen na základních stupních veřejných škol byla dobově chápána vlastně jako adekvátní rozvinutí jejich společenské role a to především díky esenciálnímu spojení feminity, domesticity a mateřství.<sup>12</sup> Autor proto chápe samotnou ideologii oddělených sfér jako hlavní legitimizační zdroj procesu profesionalizace učitelek. Toto silné ideologické zázemí nepomohlo legitimizovat pouze počátek procesu profesionalizace, ale ovlivňovalo i jeho formální průběh. Jako příklad autor uvádí právě ono „posunutí“ akcentu v kurikulu na vzdělávacích ústavech pro učitelky od „akademického“ k „praktickému“, ke kterému došlo během druhé poloviny 19. století. Vlastnosti esenciálně chápané jako ženské pomohly legitimizovat proces profesionalizace učitelek, který zpětně tuto představu o esenciálním spojení feminity s určitým specifickým souborem vlastností a společenských povinností dále petrifikoval. Evans tak v článku zdůrazňuje především „kompatibilitu“ a vzájemnou „prospěšnost“ ideologie oddělených sfér a procesu profesionalizace.

Vzájemným vztahem různých ideologií a jejich vlivu na proces profesionalizace se zabývá i Janet Guildford. Ta se ve svém článku, na rozdíl od Evanse, nezaměřuje pouze na vzájemnou „kompatibilitu“, ale zdůrazňuje především vnitřní rozporuplnost ideologií.<sup>13</sup> Tyto rozporuplné prvky uvnitř samotných ideologií 19. století podle autorky v mnohém ovlivnily „neúspěch“ učitelek při snaze dosáhnout plného statusu profesionálek (a s tím související odpovídající mzdy nebo sociálního postavení). Genderová ideologie, která spojovala ženu s její specifickou sférou vlivu a zdůrazňovala její esenciální sepětí s péčí a výchovou dětí, tak automaticky garantovala i „nárok“ ženy pracovat jako učitelka na veřejných školách. Nicméně právě tato široce společensky sdílená ideologie oddělených sfér byla neslučitelná s ideologií profesionalizace, která zdůrazňovala jako základ pro

---

<sup>11</sup> Tamtéž str. 191

<sup>12</sup> Gareth EVANS, *Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of victorian Wales*, *History of Education* 2, 1992, str. 196

<sup>13</sup> Janet GUILDFORD, „*Separate Spheres*“: *Feminization of Public Teaching School in Nova Scotia 1838-1880*, *Acadiensis* 1, 1992, str. 44-64

výkon povolání učitelky osvojení určitého souboru „vědecky“ podložených znalostí a dovedností. Samotná ideologie oddělených sfér měla v důsledku problém pojmout kategorii učitelky. Učitelka přenesla fenomén výchovy dětí, tradičně spojený s privátní sférou a prací bez nároku na odměnu, do veřejného prostoru školy s nárokem mzdu.<sup>14</sup> Rozporuplnost ideologií sleduje autorka v rámci veřejné debaty (vedené především muži) vyjadřující se k působení učitelek na veřejných školách. Názory na působení učitelek na školách samozřejmě variovaly, tím pádem variovala i síla vlivu různých ideologií, na jejichž základě byly tyto výpovědi konstruovány. Nicméně napětí mezi „starou“ ideologií oddělených sfér a „novou“ ideologií profesionalizace založené na konceptech racionalizace a efektivity, je spolu s napětím uvnitř samotné ideologie oddělených sfér pro debatu typické. Při „střetu“ ideologií dochází v podstatě ke dvěma možným scénářům. Za prvé dochází ke snaze rozporuplnost mezi ideologiemi potlačit, v druhém případě je rozporuplnost zdůrazněna. Jako jeden z mnoha příkladů výše nastíněného střetu ideologií uvádí autorka případ, kdy si školský úředník stěžoval na protežování učitelek. Upozorňoval přitom na fakt, že školy velice ochotně najímaly učitelky, nicméně většina z nich nebyla pro výkon profese dostatečně profesně připravená.<sup>15</sup> Opačným případem, kdy je naopak zdůrazňována ideologie oddělených sfér na místo ideologie profesionalizace, je veškeré vypovídání samotných učitelek o sobě samých. Učitelky se nikdy nesnažily svou snahu o získání profesionálního statusu legitimizovat na základě konceptů racionality nebo efektivity, ale vždy k tomu využívaly koncepty domesticity a feminity nebo další koncepty přímo spojené s ideologií oddělených sfér. Typické je tak zdůrazňování, že status učitelky je odvozen od Boha nebo od přírody a nikoli od souboru odborným vzděláním získaných schopností nebo od konceptu lidských práv. Kulturně orientované historiografické přístupy tak sledují většinou podobný vývoj napříč celým západním světem. Spolu s „objevením“ ideologie oddělených sfér dochází k automatickému garantování určité „přirozené“ autority žen ve vztahu k výchově a péči o děti a ženám se tak otevírá přístup k učitelskému vzdělání, na které navazuje proces

---

<sup>14</sup> Janet GUILDFORD, „*Separate Spheres*“: *Feminization of Public Teaching School in Nova Scotia 1838-1880*, Acadiensis 1, 1992, str. 44, 61

<sup>15</sup> Tamtéž str. 62

profesionalizace a feminizace.<sup>16</sup> Rozdíly jsou pouze v aplikaci různých konceptů a analýzách různých aspektů tohoto procesu.

## Tuzemské přístupy

V tuzemském bádání se učitelky jako téma objevují především v rámci výzkumů obecně zaměřených na emancipaci žen během „dlouhého“ 19. století. V prvním případě jde o práce, které se snaží o vhled do každodenního života první ženské profesní skupiny, do soukromého světa učitelek. V druhém případě se jedná o studie, ve kterých učitelka vystupuje jako zhmotněný výsledek pozvolného a dlouhodobého působení ženského hnutí v otázce možnosti žen získat odborné vzdělání.

Do soukromého světa mladé učitelky Ireny Bartákové ve své práci nahlíží Andrea Pokludová.<sup>17</sup> Jako hlavní pramen jí slouží učitelčin česko-německý deník z let 1901 až 1903. Na základě deníkových záznamů, které jsou autorkou vsazovány do širšího sociálního kontextu, dochází k (re)konstrukci světa mladé učitelky z Polské Ostravy. Prostřednictvím deníkových záznamů tak „*poznáváme každodennost, životní postoje, ideály, splněná i nesplněná přání pisatelky*“.<sup>18</sup> První část deníku zachycuje poslední rok studia mladé učitelky na německém učitelském ústavu v Opavě. Záznamy se týkají atmosféry ve škole, volnočasových aktivit se spolužačkami, ale i prvních milostných vzplanutí, lásek a citových zmatků. Druhá část deníku se týká jejího působení na místě prozatímní učitelky v první třídě utrakvistické školy a především problémům s tím spojených. Učitelka líčí svůj střet s realitou přeplněné školy, nechuť vyučovat a chodit do „mučírny“, jak v deníku školu označuje.<sup>19</sup> Poslední záznamy se týkají jejích problémů se zdravím (jak psychickým tak fyzickým), kvůli kterým musela odejít na dlouhodobou zdravotní dovolenou, kterou končí i deníkové záznamy.

O vhled do specifického světa učitelek se pokouší i Pavla Vidláková a Milena Lenderová, které si ve svém textu pokládají otázku: „*Jaký byl soukromý život těchto prvních průkopnic*

---

<sup>16</sup> Rebecca ROGERS, *Questioning Nation Models: The History of Women Teachers in a Comparative Perspective*, „Women’s History Revisited: Historiographical Reflections on Women and Gender in a Global Context“ Sydney, 9. Července 2005

<sup>17</sup> Andrea POKLUDOVÁ, *Emancipovaná a přesto nešťastná. Sebereflexe začínající učitelky z počátku 20. Století*, in: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNÍKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb evropská žena od středověku do poloviny 20. století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 363-372

<sup>18</sup> Tamtéž str. 363

<sup>19</sup> „mučírna“ je odvozenina z dobového slova „učírna“, které se používalo pro označení školní třídy

*ženské zaměstnanosti, nezávislé ženské profese, s jakými problémy se potýkaly, jak na ně hledělo jejich okolí“?*<sup>20</sup> Autorky na základě korespondence, paměti nebo literárních památek (re)konstruují soukromý život učitelek od studií až po vstup za katedru, především však těžkosti a utrpení s ním spojená. Těžkosti souvisely zvláště se sociálním postavením učitelek, které byly chápány jako cizí prvek v konzervativní české společnosti. Za hlavní atributy jinakosti učitelek byla považována jejich vzdělanost, samostatnost a materiální nezávislost. Autorky kromě těžkostí v životě učitelek také sledují ryze soukromé prvky, jako bylo oblékání, účes, dispozice učitelčiny pronajatého pokoje nebo trávení volného času o prázdninách.

V českém badatelském prostředí je obecně sdílen názor na specifickou průběhu emancipačního hnutí v českých zemích v průběhu 19. století. Obecně se má za to, že české emancipační hnutí se od toho evropského liší nejenom průběhem, ale i odlišným tématem. Především se zdůrazňuje jeho průběh, který je prezentovaný jako nenásilný, pozvolný, dlouhodobý a bez jakéhokoliv radikalismu. Místo prosazování politických práv se zaměřuje především na možnosti přístupu žen ke vzdělání, které je chápáno jako nutný předpoklad jejich budoucí samostatnosti a ekonomické soběstačnosti. Zabývat se emancipací tak s trochou nadsázky znamená sledovat vývoj možností dívčího vzdělání, což dobře ilustruje i název knihy Marie Bahenské, *Počátky emancipace žen v Čechách* s podtitulem *Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze v 19. století*.<sup>21</sup> Bahenská v této ale i ve svých dalších pracích zachycuje proces „pozitivního“ vývoje dívčího vzdělání od vzdělání zaměřeného na to stát se dobrou hospodyní až k možnosti žen získat odbornou kvalifikaci nebo dokonce vstoupit na univerzitu.<sup>22</sup> Učitelky jsou pak chápány (a to jak badatelkou, tak i představitelkami dobového ženského hnutí) jako první zhmotnění výše zmíněné dlouhodobé snahy emancipačního hnutí o prosazení možnosti získat kvalifikaci a tím pádem i ekonomickou nezávislost. Obsahem prací Bahenské jsou tak v podstatě formální změny dívčího vzdělání, a to ať už jde o zakládání nových škol nebo postupné změny obsahu vzdělání. Další rovinnou je tematizování vlivu ženského hnutí (reprezentovaného

---

<sup>20</sup> Pavla VIDLÁKOVÁ - Milena LENDEROVÁ, „...*Skvrny něžného pohlaví*“, aneb soukromý život prvních učitelek v Čechách, Studie k sociálním dějinám 3, 1999, str. 133-143

<sup>21</sup> Marie BAHENSKÁ, *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze 19. Století*, Praha 2005

<sup>22</sup> Marie BAHENSKÁ, *Pomalou, pozvolna, po špičkách. K chápání a reflexi pojmu emancipace v českých zemích v 19. a 20. Století*, in: Milan ŘEPA, *19. století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, Praha 2008, str. 444-457; Marie BAHENSKÁ, *Povolání: žena, k otázce vzdělání lékařek a učitelek v českých zemích v 19. Století*, in: Josef TOMEŠ, *Ženy ve spektru civilizací: (k proměnám postavení žen ve vývoji lidské společnosti)*, Praha 2009, str. 53-62

většinou velkými osobnostmi emancipačního hnutí, popřípadě jejich spolky) na změny v možnosti přístupu ke vzdělání. Učitelky jsou chápány jako první ženské zaměstnání, které má status profese, což formálně potvrzuje založení první ženské profesní organizace učitelek v roce 1874 a o rok později založení vlastního časopisu.<sup>23</sup> Díky jejich vzdělání a zázemí profesní organizace mohly učitelky formulovat své požadavky a poukazovat na případné další nedostatky v oblasti dívčího vzdělávání. Učitelky jsou tak nejen zhmotněním emancipačního hnutí, ale jsou i jeho nositelkami a šířitelkami. Proto „jistě nepřekvapí, že právě z takového prostředí vyšla další generace rozhodných emancipistek.“<sup>24</sup>

Pro úplnost výčtu dosavadního bádání je důležité ještě dodat, že kromě monografií a článků etablovaných autorů/ek se téma učitelek objevuje i v absolventských pracích. Za všechny budu jmenovat dvě práce, hlavně kvůli tomu, že jim jako primární pramen slouží, stejně jako mně, výhradně pedagogické časopisy z 19. století. Jak bakalářská práce Lucie Blažkové<sup>25</sup>, tak magisterská práce Kláry Vitvarové<sup>26</sup> do značné míry sdílejí přístupy k tématu učitelek s výše představenými pracemi tuzemských badatelek. Obě shodně sledují především soukromý svět učitelek a jejich specifickou zkušenost spolu se snahou učitelek prosadit se v rámci profese v té době dominantně ovládané muži. Dalším jejich typickým rysem, stejně jako ostatní představené tuzemské badatelské produkce, je výrazná absence jakýchkoliv konceptů nebo teorie.

## Kritika přístupů

Nejvýraznějším rozdílem mezi světovou a tuzemskou badatelskou produkcí je podle mého názoru právě výrazný rozdíl ve využívání konceptů a teorií při přístupu k tématu učitelek nebo následně k samotné historické materii. Jak už jsem napsal v úvodu kapitoly, zahraniční bádání se zaměřuje především na procesy profesionalizace a feminizace, ke kterým se naprosto vědomě vztahuje na základě konceptů a teorie. Konkrétní koncepty a teoretická východiska jsou v textech přiznaná a explicitně vyjádřená. Samozřejmě nejsem

---

<sup>23</sup> Marie BAHENSKÁ, Povolání: žena, k otázce vzdělání lékařek a učitelek v českých zemích v 19. Století, in: Josef TOMEŠ, Ženy ve spektru civilizací: (k proměnám postavení žen ve vývoji lidské společnosti), Praha 2009, str. 57

<sup>24</sup> Pavla VIDLÁKOVÁ - Milena LENDEROVÁ, „...Skvrny něžného pohlaví“, aneb soukromý život prvních učitelek v Čechách, Studie k sociálním dějinám 3, 1999, str. 143

<sup>25</sup> Lucie BLAŽKOVÁ, *Obraz učitelky v českých zemích na konci 19. století*, Bakalářská práce, FF MU, Brno 2012

<sup>26</sup> Klára VITVAROVÁ, *Obraz učitele v česky psaných pedagogických časopisech vycházejících v 19. století*, FF Univerzita Pardubice, Pardubice 2011



k zahraničnímu bádání nekritický, určitě se zde dá vést polemika o větší či menší vhodnosti některých postupů. Nicméně tuto diskuzi si dovolím nechat stranou a zaměřím se podle mého názoru na závažnější problém, kterým je absence jakýchkoliv teoretických východisek a konceptů v českém bádání o učitelkách. Výše představená česká badatelská produkce se vědomě vyhýbá a brání použití jakýchkoliv konceptů a uchyluje se k výkladům založených na intuitivním přístupu a mate-naracích. V následující části se pokusím tuto nevráživost českého badatelského prostředí vůči konceptům a teoriím ukázat na konkrétních příkladech a stejně tak poukázat na nejrůznější problémy, které s sebou ateoretický přístup českých badatelek/lů přináší.

Obecná nechuť českého badatelského prostředí využívat koncepty a teorii je založena na „zkušenosti“ (ať už se jedná o zkušenost osobní u starší generace nebo narativně zprostředkovanou u generace mladší) nucené „angažovanosti“ při výkladu dějin za komunistického režimu. Právě proto je pro situaci v české historiografii typické, že „*Jakákoliv metodologie je často zaměňována s ideologií a je chápána jako podezřelá přítěž, která ve svém důsledku vede k deformování dějin.*“<sup>27</sup> Pojem ideologie ve výše uvedeném citátu je nepochybně použit s odkazem na jeho pejorativní konotace a právě „fatální“ spojování metodologie s ideologií, chápané jako soustavy propagandistických a iracionálních představ o světě, je krajně nešťastné. Takové spojení totiž ateoretickým přístupům k dějinám dodává legitimitu a podporuje jejich všeobecnou recepci jako „neutrálních“, „nezatížených“ a tím pádem i „objektivních“. Ale současně také umožňuje každého, kdo s konkrétními koncepty a teoriemi pracuje, obvinít z „ideologického“ (opět myšleno v pejorativním smyslu) a „tendenčního“ výkladu historie a tím pádem ho/jí vyloučit z debaty o dějinách.

Konkrétní příklad projevu této vědomé neochoty vztahovat své bádání k teorii, který ale do určité míry chápu jako vypovídající a sdílený napříč představenými českými pracemi o učitelkách, je úvodní část knihy *K hříchu i k modlitbě* od Mileny Lenderové s názvem „Trochu teorie na úvod“.<sup>28</sup> Už samotným názvem kapitoly autorka předznamenává svůj vztah k teorii a jejímu významu v předložené knize. Teorie je něco naprosto marginálního a proto je jí potřeba jenom „trochu“, což jinými slovy znamená naprosté minimum. Stejně tak teorie má své jasné místo v rámci celku a patří pouze „na úvod“, protože její vliv na

---

<sup>27</sup> Jana RATAJOVÁ, *Dějiny žen a koncept genderu*, KUDĚJ 1-2, 2005, str. 161

<sup>28</sup> Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999

samotné bádání je naprosto nepodstatný a nijak ho neovlivňuje a ovlivňovat ani nesmí, jinak by mohl být výklad považován za „ideologický“.

Specifická nechuť panuje mezi českými badatelkami (badatelé se této problematice v českém prostředí věnují naprosto minimálně) zabývajícími se studiem žen v dějinách (tím pádem i učitelek) ke konceptu genderu a s ním spojovaného feminismu. Tento přístup vůči genderu a feminismu může do značné míry pramenit z všeobecného spojování feminismu a tím pádem i genderu s již zmíněnou „angažovaností“. Proto se právě koncept genderu do určité míry stává nositelem a ztělesněním té nesnášené, opovrhované a všemi prostředky odmítané „angažovanosti“ konotované právě s dobou před listopadem.<sup>29</sup> Milena Lenderová v kapitole „Trochu teorie na úvod“ hodnotí obor gender studies, skrze který se koncept genderu do historiografie v 80. letech dostal, takto: „Z oboru „gender studies“ vyšlo několik publikací a nezanedbatelný počet článků. Chytrých, hloupých, zábavných i velmi militantních, psaných jak ženami, tak muži. Příliš světla do problému nevnese (což ostatně neplatí jen pro původní práce české)“.<sup>30</sup> Nejzásadnějším sdělením tohoto hodnocení bezesporu je, že použití jakékoliv teorie nebo konceptu v rámci určitého badatelského problému nás k jeho zdárnému vyřešení nepřiblíží ani o kousek, spíše naopak. Jednoduše teorie do řešeného problému světlo nevnese a spíše svou přítomností naruší „objektivní“ bádání a vede k již zmíněné „deformaci dějin“. V tomto kontextu je upozorňování na „militantnost“ některých výsledků bádání z oboru gender studies typické. Na konceptu genderu lze také velice dobře demonstrovat další obecnou tendenci v českém badatelském prostředí a tou je redukce konceptů na témata. Pojem gender a s ním spojená gender history je v českém prostředí více méně automaticky a bezproblémově spojován s dějinami žen tedy s výsostně tematickým přístupem. Dějiny žen se jako specifická badatelská tradice objevily v 70. letech a svůj přístup založily právě na „objevení“ nového tématu. Vychází z přesvědčení, že ženy (spolu s dalšími sociálními minoritami) jsou v dějinách „zneviditelněny“ a v historiografii „opomíjeny“. Důraz byl proto kladen na „odkrývání“ těch, kterým se historiografie dosud nevěnovala, a tím pádem o nich dějiny

---

<sup>29</sup> Problému recepcce konceptu genderu v české historiografické obci se věnuje Jana RATAJOVÁ, *Feminismus, dějiny žen a gender v recenzní rubrice Českého časopisu historického v letech 1990-2002*, in: Lucie STORCHOVÁ – Jan HORSKÝ, *Paralely, průsečíky, mimoběžky. Teorie, koncepty a pojmy v české a světové historiografii 20. Století*, Ústí nad Labem 2009, str. 217-229

<sup>30</sup> Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999, str. 5

mlčely.<sup>31</sup> Žena se tak stává samostatným tématem historického bádání. Tento tematický přístup je podle mého názoru do značné míry charakteristický i pro české bádání o ženách a je v zásadě jedno, jestli je označeno jako gender history nebo dějiny žen. Takový přístup je založen na přesvědčení, že pokud bylo nějaké téma doposud v historiografii opomíjeno je nutné ho „vybádat“ a přispět tak k lepšímu celkovému obrazu dějin. Přístup k badatelským problémům je tak redukován sdíleným přesvědčením, že „*Jedinou možnou inovací jsou tak dosud „neobjevená“ témata a nevyčerpané prameny*“.<sup>32</sup> Z tohoto hlediska například nový historický obraz ženy nebo učitelky nevzniká na základě konkrétního dopředu přiznaného a promyšleného konceptu, ale vzniká prostě a jednoduše tím, že se objeví a přečte nový pramen v archivu. Touto představou o možnosti bezproblémově abstrahovat téma od konceptu nebo teorie a z toho vyplývajících důsledků se ještě budu v průběhu kapitoly zabývat. Teď bych se ještě rád vrátil k neproblematickému spojování gender history s dějinami žen a tím pádem i k redukcí konceptu genderu na téma ženy. Tento fenomén, kdy se termínem gender history myslí nejobecnější bádání o ženách, se podle mého názoru dá ilustrativně prezentovat na badatelské produkci, která se sama za gender history považuje nebo je tak alespoň označována. Příkladem může být už zmíněná práce Marie Bahemské, *Počátky emancipace žen v Čechách*<sup>33</sup>, která vyšla v sociologickém nakladatelství SLON v edici „gender sondy“ a to i přes to, že autorka s konceptem genderu v knize ani jednou nepracuje.<sup>34</sup> V českém prostředí se totiž rozumí jaksí samo sebou, že gender sonda je jenom jiný název pro sondu do specifického ženského světa. Milena Lenderová v již několikrát zmiňované kapitole „Trochu teorie na úvod“ píše, že s ohledem na gender history „*je česká historiografie dosud v plenkách, byť v celku nadějných*“.<sup>35</sup> A jako příklady nadějně české gender history uvádí například publikace o „ženách a milenkách českých králů“, „ženské portréty“ nebo práce k „dějinám rodinných vztahů,

---

<sup>31</sup> Daniela TINKOVÁ, „Žena“ – prázdná kategorie? *Od (Wo)men's history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. Století*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zajištění historiografie*, Pardubice 2006, str. 20; Denisa NEČASOVÁ, *Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska*, *Dějiny-teorie-kritika* 1, 2008, str. 82

<sup>32</sup> Jana RATAJOVÁ, *Dějiny žen a koncept genderu*, KUDĚJ 1-2, 2005, str. 161

<sup>33</sup> Marie BAHENSKÁ, *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze 19. Století*, Praha 2005

<sup>34</sup> Určitě není bez zajímavosti (zvláště v kontextu slučování konceptuálního přístupu s „angažovaností“) všimnout si cílů, kterých chce SLON touto edicí dosáhnout. Jedním z cílů edice „gender sondy“ je totiž snaha vyhnout se „*nevraživému či bojovnému tónu, který někdy téma feminismu a genderu doprovází*.“ Zdroj: [www.slon-knihy.cz](http://www.slon-knihy.cz)

<sup>35</sup> Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999, str. 6

k dějinám ženského i dětského světa.<sup>36</sup> Následující výčet jasně ukazuje, že koncept genderu, zvláště v jeho anglosaském pojetí, se v české badatelské tradici, až na několik málo výjimek, zatím neprosadil.<sup>37</sup> Naopak se potvrzuje tematické zakotvení českého bádání o ženách, orientujícího se podle dvou základních přístupů, které vychází z původních snah women's history 70. let vrátit ženu do dějin. V rámci českých dějin žen (a jak už jsem doufám ukázal výše, platí to i pro české bádání o učitelkách) vedle sebe koexistují dva hlavní přístupy. První se zaměřuje na hledání velkých žen a zdůrazňuje jejich „úspěchy“ (zvláště politického charakteru) v rámci mužského světa s cílem dokázat, že ženy utvářely Dějiny stejně jako muži. Druhý se zaměřuje na „objevení“ soukromého světa žen a všeho, co s ním souvisí s cílem dokázat, že tento autentický ženský svět je hodný badatelské pozornosti a zaznamenání.<sup>38</sup>

Výše argumentovaná nechuť českého badatelského prostředí k teoriím a konceptům, popřípadě jejich redukování na témata, má podle mého názoru za následek konkrétní podobu českého bádání o učitelkách a tím pádem i jeho zásadní odlišnost od světové badatelské produkce. České bádání o učitelkách je v první řadě velice nediferencované. Badatelské problémy se tvoří pouze kolem dvou základních tematických os, které jsem výše zmínil, zjednodušeně jde o osu „politickou“ a osu „každodenní/soukromou“. Bez teoretického a konceptuálního zázemí je tento tematický přístup vlastně jedinou možností jak se vztahovat k „nekonečné“ historické realitě. Tím pádem je veškeré české bádání o učitelkách svým způsobem „pouhým“ derivátem obecného historického bádání o ženách přirozeně a neproblematicky spojeného s celou škálou „ženských“ témat, která jako relevantní pole badatelského zájmu ustavila světová women's history během 70. let. Bez jasných a promyšlených konceptů nebo teoretických přístupů se z „nekonečné“ historické reality nedají abstrahovat konkrétní badatelské problémy. Proto se v českém badatelském prostředí neprosadilo specifické bádání o profesionalizaci učitelek nebo feminizaci vzdělávacího systému během druhé poloviny 19. století. K takovému přístupu je totiž nutné se k historické materii vztahovat a následně ji i „číst“ skrze konkrétní badatelský rastr, který je samozřejmě tvořen na základě konkrétního konceptu.

---

<sup>36</sup> tamtéž

<sup>37</sup> Za všechny jmenuji klasičnou práci Joan W. SCOTT, *Gender: A useful Category of Historical Analysis*, *American Historical Review* 91, 1986, str. 1053- 1075, česky se význam pojmu gender v díle Joan Scott shrnuje např. Jana RATAJOVÁ, *Gender history jako alternativní koncept dějin*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVA (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 33- 40

<sup>38</sup> Jana RATAJOVÁ, *Dějiny žen a koncept genderu*, KUDĚJ 1-2, 2005, str. 172-173

S nekoncepčním a ateoretickým přístupem také souvisí problém jasného vymezení pojmů. V zahraničním bádání je konceptuálně a tím pádem i pojmově jasně odlišeno, co se rozumí profesionalizací a co emancipací. To znamená, že je také jasně odlišeno bádání o učitelkách a s nimi badatelsky spojených procesů profesionalizace nebo feminizace od otázek spojených s emancipací. V představeném českém bádání je to přesně naopak a z důvodu nejasného pojmového odlišení se často může zdát, že se oba pojmy (do značné míry i samotné historické procesy) prakticky překrývají. Profesionalizace a s ní spojené určité sociální praxe (založení profesního spolku učitelek, vydávání vlastního profesního časopisu, zvláštní soubor odborných znalostí získaných na speciálních školách, atd.) jsou automaticky považované za emancipační (ve sledovaných textech českých badatelek je emancipace spojovaná především s ekonomickou nezávislostí a sociální mobilitou).<sup>39</sup> Tohle intuitivní a do značné míry kauzální spojení těchto dvou procesů dobře ilustruje přesvědčení českých badatelek, že jsou to právě profesionální učitelky, které jsou jednak zhmotněním emancipačních snah a zároveň jejich nositelkami a šířitelkami.<sup>40</sup>

Vztahovat se k historické realitě pouze na základě tématu a zároveň se domnívat, že téma lze absolutně abstrahovat od jakýchkoliv konceptů a teorií a dosáhnout tak „objektivního“ výsledku bádání, je přinejmenším vysoce naivní. Žádné historické bádání totiž objektivní není a ani objektivní být nemůže (to, ale neznámá, že by se historie neměla pokoušet o „přesnou“ nebo spolu s Ginzburgem o „koherentní a vysvětlující“ (re)konstrukci badatelsky určeného a jasně ohraničeného „výseku“ dějin). Žádné historické poznání totiž není samo o sobě a stejně tak není ani teoreticky a koncepčně neutrální. Každé historické poznání závisí na určitých badatelských předpokladech či záměrech a je celkem jedno, jestli jsou skryté a neuvědomělé nebo s nimi badatel pracuje promyšleně a kontrolovaně.

---

<sup>39</sup> Neproblematické spojování profesionalizace a emancipace by mohlo do jisté míry vycházet také z nerefléktovaného přebírání dobového diskurzu o „ženské otázce“, která vyřešení sociálních problémů žen a jejich ekonomické soběstačnosti spojovala především se vzděláním/kvalifikací. (Např. Marie BAHENSKÁ, *Pomalu, pozvolna, po špičkách. K chápání a reflexi pojmu emancipace v českých zemích v 19. a 20. Století*, in: Milan ŘEPA, *19. století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, Praha 2008, str. 446-447) Přitom bezproblémové kauzální spojení těchto dvou procesů není nijak samozřejmé. Protože stejně jako mohla profesionalizace některým ženám pomoci k lepšímu ekonomickému a sociálnímu postavení, tak mohla mnoha ženám jejich postavení výrazně zhoršit. Ženy totiž v době „amatérismu“ měly „bezproblémový“ přístup k dobře placeným zaměstnáním, který s příchodem profesionalizace často zanikal. Srovnej Pavla VOŠAHLÍKOVÁ, *Kvalifikace, profesionalizace a tzv. ženská povolání v českých zemích*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 357-362

<sup>40</sup> Například „*Jistě proto nepřekvapí, že právě z takového prostředí (profesionálních učitelek, pozn. autora) vyšla další generace rozhodných emancipistek.*“ Pavla VIDLÁKOVÁ - Milena LENDEROVÁ, „...*Skvrny něžného pohlaví*“, aneb *soukromý život prvních učitelek v Čechách*, Studie k sociálním dějinám 3, 1999, str. 143

Konceptuální a teoreticky založený přístup k dějinám, který vědomě z „nekonečné“ historické reality něco zdůrazňuje a něco naopak vylučuje (ostatně tento přístup je obecně považován za jeden ze znaků vědeckosti), není o nic méně „objektivní“ než přístup ateoretický, který zdůrazňuje a vylučuje také, ale pouze na základě nereflektovaných předpokladů, intuice nebo meta-narativů. Z tohoto hlediska je nutné pokusit se všechny badatelské předpoklady a záměry reflektovat, vědomě s nimi pracovat a snažit se je plně zakomponovat do výsledků bádání.<sup>41</sup>

Přiznávat svá badatelská východiska je velice důležité také proto, že každé historické bádání, ať už vědomě nebo ne, většinou reaguje na „aktuální“ otázky své doby. Ani dějiny žen v 70. letech, ze kterých převážně vychází i české bádání o učitelkách, nevznikly v názorovém vakuu. Do velké míry byly reakcí na dobové postavení žen ve společnosti a celkem pochopitelně tak „vyrostly“ z ideologického zázemí druhé vlny feminismu.<sup>42</sup> I přesto, že tuzemské bádání o učitelkách vychází z velice podobných předpokladů, je veškeré spojování se současnými společenskými problémy nebo s ideologií feminismu, vehementně odmítáno. Příkladem takového distancování se od badatelských východisek může být část již několikrát citované kapitoly „Trochu teorie na úvod“, kde Milena Lenderová píše: „*Do sporů o tom, zda v současné evropské kultuře jsou či nejsou ženy znevýhodněny, či dokonce utlačovány, zasahovat nemíním. Odmítám zaujmout jednoznačný postoj, (...) Je mi blízký výrok Jindřišky Smetanové: „Věřím, že šikovná ženská, když se do něčeho pustí, dokáže často víc než mužský, protože ženy mají ohromnou sílu přežít a příroda je vybavila pro jejich těžký život. To vám řekne každý doktor...“*<sup>43</sup> Tento výrok chápu především jako všeobecnou snahu českých badatelů/lek zabývajících se dějinami žen neustále potvrzovat pozici historie jako objektivní a neutrální vědy, která není ovlivňovaná současnými společenskými náladami a problémy, natož pak nějakými ideologiemi. Jde o snahu jasně se distancovat od jakéhokoliv „jednoznačného“ postoje (pravděpodobně spojovaného s feminismem/šovinismem), který by mohl narušit neutrální a objektivní historické bádání a mohl by vést k deformaci dějin. V tomto kontextu je zajímavé, že deformace dějin hrozí pouze na základě „jednoznačného“ ideologického postoje, zatímco příklon k praktické filozofii „přežití“ a prosazení silných žen (ne náhodou

---

<sup>41</sup> Jan HORSKÝ, *Teorie jako konstitutivní rys vědeckosti a jejich místo v českém dějepisectví*, Dějiny – teorie – kritika 2, 2011, str. 322-323, Jana RATAJOÁ, *Dějiny žen a koncept genderu*, KUDĚJ 1-2, 2005, str. 161

<sup>42</sup> Denisa NEČASOVÁ, *Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska*, Dějiny-teorie-kritika 1, 2008, str. 82

<sup>43</sup> Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999, Str. 9

potvrzené lékařskou autoritou), je sám o sobě i ve vztahu k dějinám vnímán jako naprosto neproblematický. V konečném důsledku tak dochází k poměrně paradoxní situaci, kdy je badatelský přístup zakládající si na naprosté autentičnosti a neideologičnosti, tím pádem také na neutralitě a objektivitě, legitimizován v současnosti široce rozšířenou praktickou filozofií „přežití“ silných žen, která je samo o sobě ideologická par excellence. Tato paradoxní situace je podle mého názoru důsledek nedostatečné reflexe a odmítání teoretického a konceptuálního zázemí při přístupu k dějinám. Nedostatečná reflexe badatelských východisek a vehementní odmítání jakéhokoliv ideologického zázemí (nejlepším příkladem je právě feminismus nebo už zmiňovaný pojem gender, který je v českém prostředí zaměňován právě s ideologií v jejím přísně negativním významu), vede k tomu, že jsou výklady dějin (v tomto případě především postavení žen/učitelek ve společnosti) zakládány na obecně sdílených předpokladech (například zmiňovaná praktická filozofie odvolávající se v podstatě na biologickou danost „přežití“ a prosazení silných žen), které jsou považované za neutrální a tím pádem také slučitelné s objektivními nároky historiografie.

Už několikrát jsem zmínil, že české bádání o učitelkách se orientuje především podle dvou hlavních tematických os. V následující části bych se k tomuto dělení rád vrátil a ukázal, že každá z tematických os je založena na specifickém přístupu, který je ale z teoretického hlediska zcela nereflexovaný. Na konkrétních případech se pokusím ukázat, jaké problémy s sebou přináší takové meta-koncepty a meta-narace. Především se zaměřím na intuitivní přístup ke kategorii autentické ženské „zkušenosti“ a nereflexovaný meta-narativ modernity a s ním spojeného nutného pokroku.

Na předpokladu hledání autentické ženské „zkušenosti“ jsou založené práce snažící se o vhled do každodenního a soukromého života učitelek. Toto „objevení“ specifického ženského světa stojí na předpokladu, že ženská zkušenost (tedy určité specifické prožitky a zážitky) je jiná než zkušenost mužská, protože je určena samotným ženstvím. Každodenní a soukromý svět učitelek je automaticky spojován s typicky ženskými oblastmi působení, které tuto společnou (téměř univerzální) zkušenost žen učitelek zakládají. Takový přístup umožňuje chápat učitelky jako homogenní celek, který je založen právě na sdílené „zkušenosti“ utvářené v ženském světě. Právě touto snahou najít autentickou „zkušenost“

učitelky se vyznačují už v krátkosti představené práce Andrei Pokludové<sup>44</sup> a Pavli Vidlákové a Mileny Lenderové<sup>45</sup>. První se snaží zprostředkovat „zkušenost“ mladé vzdělané, perspektivní učitelky plně ideálů a jejího střetu s realitou každodenních povinností v přeplněné škole. Druhá práce se zaměřuje na hledání specifické zkušenosti učitelky, „nezávislé ženské profese“, založené především na společných problémech, které musely řešit v „nepřátelském“ mužském světě. Tento předpoklad sdílené zkušenosti současně umožňuje předpokládat soudržnost všech učitelky v pro ně „nepřátelském“ světě. Z výše uvedeného je naprosto evidentní, že kategorie specifické ženské „zkušenosti“ je silně esenciální a tím pádem i reduktivní. Učitelky jsou chápány jako unifikovaná a homogenní skupina sdílející totožnou životní „zkušenost“ bez ohledu na své třídní, politické nebo věkové zázemí. Sepětí specifické „zkušenosti“ učitelky s esenciálním chápáním ženství (reprezentovaného ideálem „bílé střední třídy“) je tak ve výše zmíněných pracích naprosto běžné. Příkladem za všechny je sdílená „zkušenost“ ve vztahu učitelky a dětí. „Učitelky měly většinou velmi hezký vztah k dětem – snad proto, že mít vlastní jim zůstalo odepřeno“.<sup>46</sup> V tomto smyslu je kategorie autentické ženské „zkušenosti“ značně problematická, protože mnohem spíše než onu „autentickou“ a „specifickou“ zkušenost učitelky/žen v sobě zrcadlí diskurzy a ideologie, které ji strukturují.<sup>47</sup>

Na meta-narativu pokroku zase do velké míry staví práce, které se pokouší tematizovat dlouhodobé „politické“ působení ženských hnutí a spolků (většinou reprezentovaných velkými ženami) na změny v přístupu žen ke vzdělání a tím pádem taky na jejich postavení ve společnosti. Meta-narativ pokroku se objevuje například v textech Marie Behenské, která se většinou snaží zachytit „pozitivní“ proces vývoje dívčího vzdělání vedoucího k nástupu do profese reprezentované především učitelkami.<sup>48</sup> Přičemž, jak už jsem se

---

<sup>44</sup> Andrea POKLUDOVÁ, *Emancipovaná a přesto nešťastná. Sebereflexe začínající učitelky z počátku 20. Století*, in: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb evropská žena od středověku do poloviny 20. století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 363-372

<sup>45</sup> Pavla VIDLÁKOVÁ – Milena LENDEROVÁ, „...Skvrny něžného pohlaví“, *aneb soukromý život prvních učitelky v Čechách*, Studie k sociálním dějinám 3, 1999, str. 133-143

<sup>46</sup> Tamtéž, str. 143

<sup>47</sup> Daniela TINKOVÁ, „Žena“ – prázdná kategorie? *Od (Wo)men's history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. Století*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 27; Denisa NEČASOVÁ, *Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska*, *Dějiny-teorie-kritika* 1, 2008, str. 85-86

<sup>48</sup> Marie BAHENSKÁ, *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze 19. Století*, Praha 2005; Marie BAHENSKÁ, *Povolání: žena, k otázce vzdělání lékařek a učitelky v českých zemích v 19. Století*, in: Josef TOMEŠ, *Ženy ve spektru civilizací: (k proměnám postavení žen ve vývoji lidské společnosti)*, Praha 2009, str. 53-62



snažil ukázat výše, procesy (i pojmy) kvalifikace a profesionalizace do velké míry splývají s emancipací. Emancipace sama o sobě je bezprostřední součástí meta-narativu pokroku a tím pádem je chápána jako „samozřejmý“ a do značné míry i nutný historický proces. Je to tedy výhradně vliv ženských spolků a velkých žen/učitelek, jakožto nositelek emancipace, které mění postavení žen ve společnosti k lepšímu. Učitelky nebo ženy, které prosazují „pokrok“ ve vzdělání žen, se stávají plnohodnotnými dějinnými aktéry, protože „skutečně“ mění postavení většiny žen ve společnosti. V rámci tohoto meta-narativu je totiž většina žen uvězněna v rámci soukromé sféry (která je chápána jako naprostý determinant veškerého ženina jednání), ze které nemohou nijak uniknout a je to až nástup emancipace zprostředkovaný působením velkých žen/učitelek a jejich spolků, který ženy osvobodí.<sup>49</sup> České bádání o učitelkách je tedy založeno na nereflektovaném intuitivním přístupu ke specifické „zkušenosti“ učitelek/žen a zároveň spoléhá na meta-narativ prosazení modernity a pokroku. Neproblematické zacházení s těmito předpoklady má za následek zvláštní paradox, ze kterého následně vyrůstá celé české bádání o učitelkách. V první řadě se hledá autentická „zkušenost“ učitelek založená především na společných problémech žen v „mužském“ a současně skrze meta-narativ pokroku umožňuje identifikaci s hodnotami dnešních svobod žen, ke kterým celý proces emancipace nevyhnutelně šel. Dochází tak k promítání hodnot identifikovaných s dnešním chápáním emancipace do autentické (především, ale historické) „zkušenosti“ učitelek, které se tak automaticky stávají prvními a původními věrozděly dnešního emancipovaného světa a jeho hodnot. Identické problémy spojené meta-naracemi a s intuitivním přístupem ke kategorii „zkušenosti“ měly i dějiny žen během 70. a 80. let. Nicméně spolu s prosazením kategorie genderu do historického bádání během druhé poloviny 80. let došlo v zahraničí k významné teoretické reflexi celého badatelského pole a s ním i k přehodnocení základních badatelských východisek. Zatímco zahraniční bádání reagovalo na problémy spojené s intuitivním přístupem k dějinám reflexí a výrazným posílením role teorie v bádání, české badatelské prostředí se zachovalo naprosto opačně. Veškerou teorii naprosto vehementně odmítalo a spoléhalo na možnost neutrálního a objektivního „těžení“ pramenů. Bohužel k reflexi badatelských východisek a boomu teorie v zahraničí

---

<sup>49</sup> Amanda VICKERY, *Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women's History*, *The Historical Journal* 2, 1993, str. 387

historiografii dochází právě v době pádu komunismu. Tuzemští badatelé/lky tak místo, aby šli této rozmáhající se teoretizaci historiografie naproti, veškerou teorii odmítají jako nepotřebnou ideologickou nadstavbu objektivní historiografické vědy.

# KATEGORIE UČITELKY JAKO BADATELSKÝ ZÁJEM

## Hasnerova reforma jako projev „modernity“

České historické bádání o ženách v druhé polovině 19. století se typicky zaměřuje na sledování souvislostí mezi vzděláním vedoucím ke kvalifikaci, které je chápáno jako předpoklad ekonomické soběstačnosti a procesem emancipace. Učitelky jsou jako první ženská profesní skupina často spojovány také s rolí prvních autentických nositelek emancipace. Kategorie učitelky je proto jako téma spojována především s emancipací a s ní spojenými fenomény.<sup>50</sup>

Přístup žen ke vzdělání během druhé poloviny 19. století, zvláště k tomu vyššímu, je obecně považován (česká historiografie tak není výjimkou) za jednu z klíčových podmínek pro jakoukoliv emancipaci nebo sociální mobilitu. Já se tomuto, do značné míry kauzálnímu, spojování vzdělání a emancipace chci ve své práci vyhnout především ze dvou důvodů. Prvním je, že emancipační strategie jsou často založené na reprodukci diferenčních kategorií, proti kterým samy bojují, nebo dokonce produkují zcela nové diferenční kategorie, a tím pádem také zcela nové formy podřízení. Druhým důvodem je, že vzdělání, a tím pádem ani vzdělávací systém druhé poloviny 19. století (právě v této době se učitelky stávají jeho nedílnou součástí) nechápu jako neutrální, naopak ho chápu jako instituci, která skrze distribuci vědění vytváří a udržuje nejrůznější mocenské vztahy. Proto nebudu ve své práci kategorii učitelky vnímat jako fenomén související výhradně s emancipací, ale budu se k němu vztahovat jako k fenoménu souvisejícímu především s diskurzí a ideologiemi, které jsou typické pro rozvoj „moderních“ společností pozdního 18. a 19. století.

Jako „moderní“ společnosti ideálně typicky chápu takové společnosti, které postupně opouštějí organizaci na základě nábožensky legitimizovaného uspořádání a směřují ke společnosti „občanské“, založené na laicizaci, racionalizaci a profesionalizaci. V této době se také definuje kategorie veřejného zájmu nebo také veřejného blaha legitimizována spojením autority objektivní vědy a byrokratického aparátu státu. Veřejným zájmem se stává i veřejné školství, které v druhé polovině 19. století prochází už zmíněnými

---

<sup>50</sup> Možným badatelským problémům souvisejících s neproblematickým spojováním tématu učitelek s procesem emancipace se podrobněji věnuji v kapitole Dosavadní bádání.

radikálními změnami. Hlavní osu změn tvořil sedmdesát osm paragrafů dlouhý školský zákon přijatý 14. května 1869 („*Zákon, jímž se uvádějí pravidla ve školách obecných*“) a k němu přidružené anebo s ním jinak spojené zákony, které se souhrnně označují jako Hasnerova reforma.<sup>51</sup> „Moderní“ směřování zákona určily hned první dva paragrafy týkající se účelu a zřízení školy. Škola se nově definovala jako „*ústav veřejný*“, který mohou navštěvovat všechny děti bez rozdílu náboženského vyznání a který je má následně vzdělávat a vychovávat tak, aby se z nich staly „*hodní lidé a občané*“.<sup>52</sup> Hasnerova reforma dále potvrdila definitivní odloučení veřejného školství od církve. Stát garantuje a vykonává dohled nad veškerým vyučováním, pouze do vyučování náboženství spolu zasahuje církev, nicméně definitivní rozhodovací pravomoc má vždy stát. Státní orgány (především ministerstvo kultu a vyučování) získaly rozhodující úlohu ve všech činnostech souvisejících s řízením veřejného školství. Stát určoval podobu studijních osnov a učebnic stejně jako vymezil otázku zřizování veřejných škol a to od jejich financování až po konkrétní stavební požadavky na budovy těchto škol. Hasnerovou reformou se také prodloužila školní docházka z šesti na osm let, která se měla, podle paragrafu 24, pečlivě sledovat a striktně vyžadovat.<sup>53</sup> Sjednotili se osnovy, triviální a normální školy se změnilly na školy obecné a měšťanské. Stát dále určoval podobu i formu vzdělání všech učitelů a učitelek. Budoucí učitelé se měli nově vzdělávat pouze ve státem zřízených oddělených pedagogických ústavech zvlášť pro muže a zvlášť pro ženy. Ke studiu na učitelském ústavu mohl být přijat jakýkoliv státní občan/ka, bez rozdílu vyznání, starší patnácti let, tělesně způsobilý/á, mravně zachovalý/á, bezúhonný/á a s dostatečnými znalostmi pro složení přijímací zkoušky. Výuka na pedagogiu měla trvat čtyři roky a byla zakončena „*přísnou zkouškou*“, po jejímž splnění obdržely studenti/ky „*vysvědčení dospělosti*“.<sup>54</sup> Výuka na pedagogiu byla podle paragrafu 37, poskytována zdarma a pokud se budoucí

---

<sup>51</sup> Celé znění zákona je dostupné online ve Virtuální knihovně právních předpisů, která zprostředkovává obsah rakouské říšské sbírky zákonů z období 1848 – 1918 [online] [is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html) (dostupné 23. 11. 2014)

<sup>52</sup> §. 1. *Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky v mravnosti a nábožnosti vychovávaly, ducha jejich vyvíjely, známosti a zběhlosti, jichž k dalšímu vzdělání v životě zapotřebí, jim poskytovaly a byly základem, by si z nich stali hodní lidé a občané.*

§. 2. *Každá škola obecná vydržovaná zcela nebo z části nákladem státu, země nebo některé obce místní, jest ústavem veřejným, a může do ní co do ústavu veřejného choditi mládež jakého koli vyznání náboženského.*

<sup>53</sup> §. 24. *Rodičové nebo jejich zástupcové, též majetníci fabrik a živností odpovídají z toho, že děti, které jsou povinny choditi do školy, školu pravidelně navštěvují, a mohou k vyplnění této povinnosti prostředky donucovacími přidrženi býti.*

<sup>54</sup> §. 34. *Po dokonaném kursu vyučovacím podniknou chovanci učitelské přísnou zkoušku ze všech předmětů, jímž se na vzdělatelně učitelské vyučuje, a když dosti učiní tomu, čeho se dle předpisu vyhledává, obdrží vysvědčení dospělosti. Při kteréžto zkoušce předsedá některý člen školního úřadu zemského k tomu vyslaný.*

učitel/ka zavázal/a, že po skončení studia bude minimálně následujících šest let vykonávat učitelskou profesi, mohl/a obdržet („sociální“) stipendium.<sup>55</sup> První takové pedagogium pro učitelky bylo v Praze otevřeno už v roce 1869 a na dlouhou dobu se stalo jediným místem, kde mohly ženy složit maturitní zkoušku (dívčí gymnázium Minerva bylo založeno až v roce 1890). Bez zajímavosti není ani fakt, že při učitelských ústavech byly zařizovány „tréninkové“ obecné školy, zatímco u ústavů pro učitelky byly zřizovány zahrádky (mateřské školy). Zákon, konkrétně paragraf 42, počítal i s dalšími možnostmi vzdělávání učitelů a učitelek, k tomuto účelu mělo napomáhat vydávání odborných pedagogických časopisů, zakládání učitelských knihoven, pořádání konferencí a dokonce pedagogických seminářů na vysokých školách (ke konání těchto pedagogických seminářů na fakultách vysokých škol, ale nikdy nedošlo).<sup>56</sup> Jak už jsem zmínil výše, Hasnerova reforma umožnila ženám učit na dívčích školách a v nižších třídách smíšených škol. Státní byrokratická moc spolu s autoritou pedagogické vědy tak vytváří nejenom novou kategorii učitelky, ale současně i její funkci a obsah, který má učitelka ve škole předávat svým žákům a žákyním. Kategorie učitelky je po Hasnerově reformě „de jure“ plně integrována do systému veřejného školství řízeného a kontrolovaného pouze státem. Učitelé a učitelky mají dokonce od roku 1870 zákonnou normou zakázáno jakkoliv si mimo školu přivydělávat, to znamená především dávat privátní lekce za peníze, ale i (zřejmě pouze v případě učitelů) vykonávat kostelnické služby.<sup>57</sup> Učitelka se stává veřejnou kategorií nejenom proto, že působí ve veřejném prostoru, kterým je veřejná škola, ale především proto, že pracuje výhradně ve veřejném zájmu a tím pádem nesmí svůj potenciál „plýtvat“ na jinou práci. Vzdělání všech občanů bez rozdílu pohlaví nebo náboženského vyznání pomocí státem řízeného veřejného školství se nově stává veřejným zájmem. Vzdělání a výchova (včetně vyššího vzdělání dívek) už není pouze soukromou záležitostí, ať už vykonávanou privátními vychovatelkami v měšťanských domácnostech nebo řeholnicemi a řeholníky v klášterních školách. V druhé polovině 19. století se výchova a vzdělání, nejenom díky Hasnerově reformě dostává plně do kompetence státu, který se tak ve jménu veřejného

---

<sup>55</sup> §. 37. *Vyučování na vzdělavatelkách učitelů a učitelkyň koná se zdarma. Nemajetní duchem nadaní chovanci obdrží také stipendia, když se zaváží, že budou nejméně šest let konati službu učitelskou.*

<sup>56</sup> §. 42. *Aby kandidáti dojiti mohli důkladnějšího vzdělání k povolání učitelskému, zařídí se zvláštní kursy učitelské (semináře pedagogické) na universitách nebo na vysokém učení technickém.*

<sup>57</sup> František MORKEŠ, *Učitelé a školy v proměnách času (Pokus o základní chronologii 1774-1946)*, Plzeň 1999, str. 27

blaha snaží pomocí nejrůznějších mocenských mechanismů a regulačních politik vykonávat kontrolu nad „správností“ vzdělání a výchovy svých občanů a to i v jejich „soukromí“. Stát, který vykonává dohled nad formou i obsahem vzdělání v rámci veřejného školství, tak získává de facto monopol na distribuci vědění jakkoliv spojeného s výchovou a vzděláním. Tato monopolizace se projevuje ve dvou směrech, za prvé ve vztahu k učitelům a učitelkám a za druhé ve vztahu k žákům a žačkám. První případ je mnohem zajímavější, protože učitel nebo učitelka je sám předmětem odborné pedagogické disciplinace a současně osvojením si těchto specifických znalostí a technik se dostává do mocenské pozice, která mu umožňuje disciplinovat žáky a žákyně. Přičemž obě dvě formy disciplinace jsou legitimizované povinností státu usilovat o prosazení veřejného zájmu. Veřejné školství se tak stává ideální institucí, pomocí které stát distribuuje vědění a současně legitimizuje nejrůznější formy dohledu a kontroly nad téměř veškerým obyvatelstvem žijícím na území státu. A nově vzniklá kategorie učitelky, která se v druhé polovině 19. století stává plnohodnotnou součástí systému veřejného vzdělávání je tak nositelkou konceptu nutnosti prosazení specifické (státem zajištěné) formy vzdělání a zároveň mocenským nástrojem skrz který se prosazuje (nejenom) státní vzdělávací politika.

Ve vztahu k tomu, jak jsem výše popsal Hasnerovu reformu a změny, které s ní souvisí, je ještě důležité zmínit, že mě nezajímá jejich faktický dopad na sociální realitu a ani to ve své diplomové práci neřeším. Nezajímá mě, zda se všechny změny „reálně“ prosadily a skutečně ovlivnily sociální realitu, ale považuji obsah zákona za „ideální“ stav, jak by mělo veřejné školství fungovat a k jakému cíli by mělo směřovat. Zákon proto ve své práci chápu především jako normotvorný text, který reprezentuje „myslitelné“ a odráží, co je diskurzivně možné.

## **Kategorie učitelky – cíle, otázky, prameny**

Kategorie učitelky vzniká během radikálních změn školského systému 19. století, které jsou legitimizované „moderními“ koncepty a ideologiemi. Důležité je zdůraznit, že v práci se zabývám výhradně reprezentacemi učitelek působících na veřejných školách, protože reprezentace privátních učitelek, působících například v aristokratických rodinách, by byly bezpochyby závislé na zcela jiných ideologiích a byly by tak diskurzivně naprosto odlišné.

Dá se totiž předpokládat, že reprezentace privátních učitelek by byly organizovány především na základě „exkluzivních“ konceptů, které by primárně legitimizovaly pozitivní vyčleňování se privátních učitelek a jejich žáků a žaček z většinové (veřejné) společnosti. Zatímco já se ke kategorii učitelky badatelsky vztahuji především na základě konceptů „univerzálních“, které pracují, alespoň v určité míře, s normativem rovnosti a legitimizují tak naopak začlenění učitelky do veřejné společnosti, a tím pádem i její vliv na celou populaci.

V následující části textu se budu věnovat vymezení mých badatelských otázek a cílů. Než se dostanu k jejich pozitivnímu zformulování, pro přehlednost první vymežím, co cílem mé práce nebude. V první řadě mi nejde o postižení sociální reality učitelek nebo o vhléd do jejich každodenního života. Nejde mi ani o sledování nebo odhalování „objektivních“ dějinných sil (především ekonomických), které determinovaly vznik a funkci kategorie učitelky, nebudou mě zajímat ani formální dějiny ženského vzdělání, které „otevřelo“ ženám cestu k profesi učitelky. Nehodlám sledovat ani cestu „pokroku“ a „pozitivního“ vývoje ženského vzdělání, která končí prosazením emancipace žen v západním světě. Takovýto meta-narativ pozitivního pokroku odmítám. Nehodlám doplňovat prázdná místa do příběhu o vzdělání žen s již jasným koncem. Dokonce pochybuji i o nikdy neproblematizovaném vztahu vzdělání a emancipace, ve kterém se emancipace chápe jako téměř automatická funkce vzdělání. Tuto obecně sdílenou představu, že přístup ke vzdělání sám o sobě emancipuje jakoukoliv znevýhodněnou skupinu (ať už jde o ženy v druhé polovině 19. století, Romy nebo dokonce o velkou část třetího světa dnes) považuji za velice zjednodušující.<sup>58</sup>

Nyní přejdu k pozitivnímu tematizování badatelských otázek a zároveň se pokusím vysvětlit, proč si myslím, že právě kategorie učitelky je vhodná platforma pro jejich zodpovězení. Na kategorii učitelky se snažím ukázat, že během druhé poloviny 19. století se jako jedno z kontroverzních témat souvisejících s reformami ve veřejném školství stává často skloňovaným pojmem veřejné, ale i odborné debaty. Učitelka se stává kategorií, do které se promítají a uvnitř které se protínají nejrůznější dobové diskurzy a ideologie. Primárním cílem práce je proto sledovat jakým způsobem vznikaly a jakým způsobem byly „dělány“ reprezentace týkající se učitelek jako nově vzniklé kategorie a tím pádem

---

<sup>58</sup> Nesamozřejmostí vztahu mezi vzděláním a emancipací se často věnují antropologové a antropoložky v rámci Anthropology of development. Např. Peggy FROERER, *Education, Inequality and Social Mobility in Central India*, European Journal of Development Research 23, 2011, str. 659-711

také tyto reprezentace (které často přetrvaly a dodnes jsou považovány za „normální“ a „přirozené“) dekonstruovat. Budu se snažit analyzovat způsob, jakým došlo k legitimizaci nové kategorie učitelky a jaké k tomu byly použity diskurzivní strategie. Z hlediska mého výzkumu je potom naprosto zásadní, že na nově vzniklé kategorii učitelky lze sledovat dynamiku jejího vyjednávání, jejího „dělání“. Kategorii učitelky tak rozhodně nechápu jako pouhý pasivní produkt, neproblematický otisk, který je plně determinován vlivem diskurzů a ideologií, jež se do této kategorie promítají. Učitelka jako dobově nově vzniklá kategorie naopak umožňuje analyzovat dynamiku vyjednávání její nijak samozřejmé podoby v rámci začleňování této nové kategorie do již existujících normativních konceptů. Učitelka jako nově vzniklá kategorie poskytuje badatelskou možnost sledovat fixování její sémantické pozice, kdy se určité významy prosadí a zároveň dojde k potlačení všech jiných významových možností.<sup>59</sup>

Proto se ve své práci zaměřím na konkrétní procesy vyjednávání „normality“ a „přirozenosti“ kategorie učitelky a s tím související eliminaci všech ostatních významových možností. Hlavním výzkumným cílem práce bude analyzovat, zda a popřípadě jak vybočuje kategorie učitelky z dobově sdílených představ o „normalitě“ a popřípadě jak se na takové vybočení v textech reaguje. Pokud mám své cíle shrnout do konkrétních výzkumných otázek, bude mě zajímat následující. Narušuje nějak nově vzniklá kategorie učitelky dobové představy o „normalitě“ a „přirozenosti“ nebo je naopak pomáhá spoluvytvářet? Pojí se nějak kategorie učitelky s dobovými diferenčními diskurzivy (v kontextu mé práce se zaměřím především na gender) produkujícími nejružnější mocenské asymetrie? Docházelo skrze kategorii učitelky k legitimizaci popřípadě přímo k prosazení specifických mocenských technik a politik (například v oblasti školské nebo sociální politiky státu)?

Na výzkumné otázky se pokusím odpovědět analýzou konkrétních pramenných textů v česky psaných pedagogických časopisech z druhé poloviny 19. století. Časově jsem své bádání vymezil roky 1869 a 1900, které chápu jako dva významné mezníky ve vztahu k vytváření obrazu učitelky. Prvním mezníkem je rok 1869 a již několikrát zmiňovaná Hasnerova reforma, která umožnila ženám získat úplnou kvalifikaci v rámci pedagogii a následně vstoupit do prostoru veřejné školy a učit na dívčích školách a nižších stupních smíšených škol. Druhým mezníkem je pak rok 1900, kdy ženy vstupují na univerzitu a na

---

<sup>59</sup> Tento přístup je samozřejmě silně ovlivněn prací Joan Scott. Joan W. SCOTT, *Gender: A useful Category of Historical Analysis*, *American Historical Review* 91, 1986, str. 1067- 1068



Filozofické fakultě promují první studentky, které zakládají novou generaci akademicky vzdělaných učitelek.<sup>60</sup> Právě období mezi těmito dvěma mezníky považuji za rozhodující pro utváření obrazu učitelky a jeho následné petrifikace.

Výše vymezené časové období, na jednu stranu chápu jako dostatečně dlouhé, aby mi poskytlo badatelský prostor k zodpovězení badatelských otázek a umožnilo mi dosáhnout vytyčených výzkumných cílů. Jednoduše se domnívám, že sledované období je dostatečně dlouhé, aby na něm bylo možné sledovat, jakým způsobem se diskurzivně prosadily, ustálily a následně i petrifikovaly reprezentace učitelek odkazující k „normalitě“ a „přirozenosti“ na úkor alternativních významových možností. Na druhou stranu je vymezené časové období dostatečně krátké na to, aby bylo možné se k němu skrze pramenné texty smysluplně vztáhnout. Výrazem smysluplně myslím, že vzniklých textů na platformě pedagogických časopisů vztahujících se nějakým způsobem ke kategorii učitelky je dostatečné množství k tomu, aby se dalo uvažovat o obecnějších (diskurzivních) tendencích, ale současně jich není zase takový objem, abych je nemohl samostatně zpracovat v diplomové práci. Jediným limitem pro výběr pramenů bylo, že se jednalo o česky psané pedagogické časopisy, které vycházely během mnou badatelsky definovaného období. Veškeré prameny, které byly použity v této práci, pochází ze sbírky Národního pedagogického muzea J. A. Komenského.<sup>61</sup>

Dále bych chtěl zdůvodnit, proč si myslím, že samotné česky psané pedagogické časopisy druhé poloviny 19. století jsou vhodným pramenným korpusem textů pro zodpovězení výše zmíněných badatelských otázek. Již několikrát jsem zmínil, že kategorii učitelky chápu jako kategorii vzniklou během modernizačních procesů, které se zakládají na racionalizaci a na autoritě objektivní vědy. S tím souvisí i dobový koncept veřejného zájmu (veřejného blaha) prosazovaného spojením vědecké autority a byrokratického aparátu státu. V tomto kontextu pak chápu instituci odborných časopisů obecně jako nedílnou součást ideového rámce prosazující se modernity. Rychlý nárůst počtu

---

<sup>60</sup> Pro úplnost dodávám, že ženy na Filozofické fakultě studovaly už v roce 1897, ale pouze jako hospitantky na přednáškách nebo jako mimořádné studentky. Srov. Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999, str. 261-263; Marie BAHENSKÁ, *Povolání: žena, k otázce vzdělání lékařek a učitelek v českých zemích v 19. Století*, in: Josef TOMĚŠ, *Ženy ve spektru civilizací: (k proměnám postavení žen ve vývoji lidské společnosti)*, Praha 2009, str. 59-60

<sup>61</sup> Na tomto místě bych ještě jednou rád poděkoval správce sbírky Národního pedagogického muzea J. A. Komenského Mgr. Magdaléně Šustové za ochotu a čas.

pedagogických časopisů v druhé polovině 19. století a jejich následný vliv na prosazování moderních didaktických metod nebo na vytváření identit učitelů a učitelek považují za nesporný. Pedagogické časopisy měly jasnou funkci, měly být platformou pro výměnu zkušeností a pro šíření nových metod a objevů pedagogické vědy do každodenní praxe vzdělávacího systému. Právě s takovou funkcí pedagogických časopisů počítala i Hasnerova reforma, konkrétně 43. paragraf zákona ze 14. 5. 1869. „*Dalšímu vzdělání učitelů pedagogickému a vědeckému pomáhati se má časopisy školními...*“<sup>62</sup> Vědecké a odborné diskurzy (zvláště pak ty, odkazující se k autoritě přírodních věd) byly hlavními legitimizačními zdroji v rámci prosazování společenských změn v rámci vytváření moderní občanské společnosti. Daniela Tinková dokonce mluví o vědeckých autoritách a akademicky prověřených intelektuálech jako o nových „profesionálech pravdy“.<sup>63</sup> Kulturu pedagogických časopisů (a odborných časopisů obecně) proto považují za součást specifických mocenských technik, jejichž cílem bylo šířit moderní koncepty a prosazovat takové změny ve školství (ale i v rámci jiných institucí) a pozitivně tak působit na rozvoj celé společnosti, působit ve veřejném zájmu. V pedagogických časopisech proto často dochází ke stírání jasné hranice mezi vědeckým nebo čistě odborným textem a textem spíše populárně naučným. Právě tato rovina textů, ve které dochází k jakési argumentační fluiditě, otevírá zajímavé badatelské možnosti. Už podle podtitulu některých pedagogických časopisů je jasné, že se neobrácely pouze k odborné pedagogické obci, ale jejich cílem bylo oslovovat i širší veřejnost.<sup>64</sup> Považují proto pedagogické časopisy za platformu, která mohla zprostředkovávat vědecké a odborné diskurzy i široké veřejnosti a pomáhat tak k celospolečenskému prosazení určitých mocenských technik a institucí odvolávajících se právě na argumentaci vědou odhalenými „přírodními zákony“.

V neposlední řadě bych ve vztahu k pramenům rád nastínil, jak se k nim budu vztahovat a proč. V první řadě ve své práci nebudu zohledňovat autorství jednotlivých pramenných textů, k tomuto rozhodnutí mě vedou dva důvody. První je ryze praktický a týká se do značné míry nemožnosti bezpečně určit autorství velké části textů. Texty v pedagogických

---

<sup>62</sup> Zákon, jímž se uvádějí pravidla ve školách obecných ze dne 14. 5. 1869, §. 43

<sup>63</sup> Daniela Tinková používá spojení „profesionálové pravdy“ především s odkazem k lékařům, ale myslím si, že ho lze bez závažného zkreslení vztáhnout i na jiné akademické obory, včetně pedagogiky, která ostatně, jak se pokusím ukázat v analytické části práce, z medicínského diskurzu v lecčem vycházel. Daniela TINKOVÁ, *Tělo, věda, stát. Zrození porodnice v osvícenské Evropě*, Praha 2010, str. 15

<sup>64</sup> Časopis učitelek měl podtitul „Měsíčník pro učitelky všech kategorií a vychovatelky vůbec“, vychovatelkami jsou v tomto smyslu myšleni všichni, kdo se starají o děti, především však matky. Beseda učitelská byla pak „Týdeníkem pro učitele a přátele školství národního“.

časopisech během sledovaného období totiž běžně vycházely anonymně. Druhým důvodem je, že takový přístup je zcela v souladu s celkovým teoreticko-metodologickým zaměřením mé práce. Autorství textů nezohledňuji, protože prameny chápu především jako texty, které spíše než k autorovým/činým (ne)vědomím intencím nebo k vnější „historické realitě“, odkazují samy na sebe. Inspiruji se přitom konceptem „archeologie“ Michela Foucaulta a jeho rozdělením pramenů na dokumenty a monumenty. To znamená, že reflektuji odklon badatelského zájmu od vědomí (snahy znovu promýšlet intence a obsahy vědomí autorů/rek textů) a naopak příklon k pojmu vědění (snahy sledovat spíše diskurzivní praktiky). Tento koncept ovšem v rámci svého bádání aplikuji ve výrazně „změkčené“ podobě. Souhlasím s Foucaultem, že smysl a jednotu nedává textu výhradně autor, ale spíš diskurzivní praktiky, které ho řídí zcela nebo řídí alespoň určité jeho části. Na druhou stranu nesouhlasím s tím, že historik („archeolog“) své závěry ve vztahu k monumentu neinterpretuje (že archeologická metoda je jako celek přísně neinterpretativní), ale pouze „objektivně“ popisuje diskurs jako objekt.<sup>65</sup> Čistě neinterpretativní přístup je v historii podle mého názoru nemožný, koneckonců už samotný výběr pramenného korpusu textů pro analýzu je sám o sobě interpretací. Dále ve své práci nijak nezohledňuji formální charakteristiky jednotlivých pedagogických časopisů, ze kterých čerpám konkrétní pramenné texty. Nezajímá mě, kdo časopis vydával, kdo byl redaktorem/kou, kde vycházel, jaký měl náklad nebo jaká byla jeho periodicita, kolik stál ani kolik měl předplatitelů. Nicméně v případě zájmu lze všechny tyto informace lze pohodlně dohledat v sekundární literatuře.<sup>66</sup>

Nakonec je důležité také zmínit, že ve své diplomové práci budu v mnoha případech pracovat s pramennými texty, které už se objevily jako prameny v pracích jiných badatelů/ek. Nicméně se nedomnívám, že by to muselo být ke škodě, naopak. Nedomnívám se totiž, že kvalita historického výzkumu je přímo závislá na množství unikátních primárních pramenů, se kterými historik/čka pracuje. Ve své práci se tak pokusím o „čtení“ již zpracovaných textů jiným způsobem.

---

<sup>65</sup> Michel FOUCAULT, *Archeologie vědění*, Praha 2002, str. 210-212

<sup>66</sup> Např. Jiří ŠTRAUS, *Bibliografie českých a slovenských pedagogických časopisů do roku 1950*, Praha 1968; Klára VITVAROVÁ, *Obraz učitele v česky psaných pedagogických časopisech vycházejících v 19. století*, FF Univerzita Pardubice, Pardubice 2011, str. 5-20

## KONCEPTY

V následující kapitole představím koncept, které považuji za vhodné interpretační schéma pro pochopení kategorie učitelky jako „moderní“ kategorie“. Hned v úvodu své práce jsem zdůraznil, že kategorii učitelky chápu jako fenomén související především s diskurzy a ideologiemi, které jsou typické pro rozvoj „moderních“ společností pozdního 18. a celého 19. století. Protože kategorii učitelky chápu jako „moderní“ fenomén, chci se k ní tak i badatelsky vztahovat. To znamená, že se ve svém výzkumu budu k nově vzniklé kategorii učitelky vztahovat výhradně skrze koncepty, které jsou také založené na „moderních“ ideologiích a diskurzích. Ostatně výše zmíněná konceptualizace je patrná už vymezením badatelského pole a sady výzkumných otázek. Právě k tomu, abych se mohl pokusit zodpovědět badatelské otázky, musím konkrétní pramenné výpovědi ve sledovaných pedagogických časopisech vztahovat ke konkrétním konceptům, které byly v „moderní“ společnosti druhé poloviny 19. století normotvorné a skrze které se konstruovaly „normální“ a tím pádem i „nenormální“ identity za pomoci nejrůznějších diferenčních kategorií. Než představím konkrétní koncept, se kterým hodlám primárně pracovat, vrátím se krátce k samotné kategorii „modernity“. Tato kategorie, jak je z dosavadního výkladu doufám patrné, je pro můj přístup k problému poměrně určující. Přestože si myslím, že jsem dosud s kategorií „modernity“ zacházel významově konzistentně, nepřistoupil jsem zatím k přesnějšímu vymezení tohoto pojmu. Z důvodu velice širokého spektra sofistikovaných přístupů ke konceptu modernizace, které ale nehodlám ani v nejmenším postihnout, volím v rámci své práce nejširší možnou definici.<sup>67</sup> Za hlavní znaky „modernity“ považuji v nejširším smyslu především mobilitu informací a racionalizaci prostředků vztahování se k přírodě i k lidskému světu, včetně všech jejich doprovodných projevů (ať už se například jedná o změny hodnotových norem nebo o diferenciaci identit).<sup>68</sup> V souvislosti s pojmem „modernizace“, je důležité zdůraznit, že ho ve své práci chápu přísně hodnotově neutrálně. Proto, když mluvím o například „moderním“ směřování Hasnerovi reformy, nevynáším žádný hodnotový soud, ale pouze odkazuji k povaze této normy a její korespondenci se znaky „modernity“, jak jsem je

---

<sup>67</sup> Nejrůznější pojetí a významy pojmu „modernity“ přehledně shrnuje například prof. Havelka. Miloš HAVELKA, kapitola *Modernizace*, in: Lucie STORCHOVÁ (a kol.), *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*, Praha, 2014, str. 258-268

<sup>68</sup> Tamtéž, str. 258

vymezil výše. Ve stejném vztahu je k „modernitě“ i koncept, se kterým ve své práci primárně pracuji, jedná se o koncept polarizace genderů a související ideologie oddělených sfér. Výše zmíněný koncept v následující části kapitoly samostatně krátce představím. Omezím se přitom pouze na základní vymezení, protože tento koncept už byl v českém badatelském prostředí poměrně široce představen a diskutován.<sup>69</sup> V neposlední řadě je nutno také zdůraznit, že koncept není univerzálním explanačním nástrojem, podle kterého se dá neproblematicky organizovat veškerá historická socio-kulturní realita. Proto je, podle mého názoru, při práci s koncepty nutná vysoká dávka sebereflexe, aby nedošlo k používání konceptu jenom jako univerzální interpretační struktury, která ve svém důsledku bude působit jako naprostý determinant veškerého jednání historických aktérů.

## **Polarizace genderů a ideologie oddělených sfér**

Ustavující se moderní společnost dlouhého 19. století, která směřuje k občanskému uspořádání vztahů ve společnosti založených na laicizaci, racionalizaci a profesionalizaci, s sebou přináší také nové kulturní a sociální modely. Jedním z takových modelů, který naprosto zásadně ovlivnil fungování a vztahy v euroamerické společnosti 19. století je ideologie oddělených sfér. Toto ostré rozdělení na veřejnou a soukromou sféru spojené s výrazným genderováním jednotlivých sfér se stalo univerzálním modelem pro chápání a organizaci veškerých společenských vztahů. Ústředními kategoriemi ideologie oddělených sfér se stávají „veřejný muž“ a „soukromá žena“, kolem kterých se dále rozvíjí nové a „přirozené“ modely společenských vztahů. Na pozadí změn genderových identit tak dochází k proměně uspořádání společnosti a většiny sociálních vztahů. Dochází k ideologickému vyloučení žen z veřejného prostoru a jejich výhradní oblastí působení se

---

<sup>69</sup> Polarizaci genderů a ideologii oddělených sfér se věnuje rozsáhlá badatelská pozornost. Já ve své práci vycházím především z následujících prací. Londa SCHIEBINGER, *The Mind Has No Sex? Women in the Origins of the Modern Science*, Cambridge 1991, především kap. 7, str. 189-213; Lucie STORCHOVÁ, „Rozdělení samečka od samičky ... z příčiny pohlavní“. *Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, in: Jana RATAJOVÁ – Lucie STORCHOVÁ, *Žádná ženská člověk není. Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, Praha 2010, str. 455-475; Daniela TINKOVÁ, „Oddělené sféry“ – tradiční polarita nebo dědictví 19. století?, in: Milan ŘEPA, *19. století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, Praha 2008, str. 458-470; Daniela TINKOVÁ, „Přirozený řád“ a ideologie oddělených sfér. Příspěvek k otázce konstruování „přirozené role ženy“ v pozdně osvícenské vědě, in: Kontext 3-5, 2003; Daniela TINKOVÁ, *Tělo, věda, stát. Zrození porodnice v osvícenské Evropě*, Praha 2010, především kap. 2, Str. 52-88

stává rodina, která začíná v moderní společnosti plnit novou funkci. Rodina se stává emocionálním útočištěm pro muže a místem biologické reprodukce.

Model uspořádání společenských vztahu na základě rozdělení povinností mezi muže a ženy v rámci veřejného a privátního prostoru nechápu v rámci své práce jako reálně fungující „zákon“, který determinuje veškeré jednání historických aktérů, ale jako komplexní ideologii. Stejně tak nepovažuji prosazení této ideologie za historickou nutnost určenou „objektivně“ působícími silami a vnějšími (především) ekonomickými faktory souvisejícími s například s industrializací, rozpadem rodiny jako výrobní jednotky nebo s nástupem kapitalismu). Naopak, chápu ideologii oddělených sfér jako komplexí soubor předpokladů, hodnot a idejí, která má své specifické myšlenkové zdroje.

Základním předpokladem „fungování“ ideologie oddělených sfér je už výše zmíněná změna genderových identit, kdy se hlavním hodnotovým klíčem stává binární opozice maskulinita versus feminita, která je přísně vázaná na biologická pohlaví. Polarizovaný model genderů se prosazuje na přelomu 18. a 19. století především s odkazem na do té doby nereflektovanou kategorii „přirozené“ pohlavní odlišnosti muže a ženy. Biologická opozice pohlaví tak začala hrát zásadní roli ve formování představ společenského řádu. Právě díky biologické odlišnosti bylo každé pohlaví spojeno se specifickým souborem společenských rolí, stereotypů a ctností tak, aby mohlo dostát svým „přirozeným“ úkolům ve společnosti. Žena je proto prezentovaná jako „přirozeně“ předurčená k mateřství a k péči o děti a manžela. Muž je naopak „přirozeně“ vybaven k angažovanosti a aktivitě v rámci „veřejného“ prostoru. Na základě těchto „přirozených“ rolí tak vzniká bipolárně genderovaný katalog nejrůznějších pojmů, které vždy fungují až v protikladu ke svému protějšku (veřejný - soukromý, rozum – cit, kultura – příroda, atd.).<sup>70</sup>

Při prosazení představy „přirozených“ rozdílů mezi pohlavími a tím pádem i polarity genderů sehrály zásadní roli diskurzy přírodních věd a specificky diskurz medicinský. Byla to právě medicína 18. století ovlivněná mimo jiné osvícenskou filozofií J. J. Rousseaua o esenciálních rozdílech mezi pohlavími, která přinesla vědecké „důkazy“, že pohlavní dimorfismus je „skutečně“ součástí „přírody“ a jejích „zákonů“. Medicína vlastně „objevila“ ženské pohlaví, protože do té doby bylo ženské pohlaví prezentováno jako

---

<sup>70</sup> Lucie STORCHOVÁ, „Rozdělití samečka od samičky ... z příčiny pohlavní“. *Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, in: Jana RATAJOVÁ – Lucie STORCHOVÁ, *Žádná ženská člověk není. Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, Praha 2010, str. 458

hierarchicky nižší součástí oboupohlavní bytosti („mytického androgyna“). Dochází tak k přechodu od vnímání ženy jako reverzní formy mužského těla (vagína je reverzí penisu, vaječníky zase reverze varlat) k představě radikálního pohlavního dimorfismu, k představě dvou biologicky odlišných a nesouměřitelných typů pohlaví (těl). V důsledku se tak ruší vztah mezi pohlavími (těly) založený na hierarchii a vzniká vztah založený na biologicky determinovaném nezáměnném pohlavním dimorfismu.<sup>71</sup> „Důkazy“ o nezpochybnitelnosti této představy přináší především srovnávací anatomie, která se systematicky věnuje hledání pohlavně distinktivních znaků lidských těl a nezaměřuje se přitom pouze na reprodukční orgány. Naopak, kromě šířky pánve se jedním z hlavních distinktivních znaků stane velikost lebky a především mozkovny. A jsou to právě tyto biologicky dané difference (prezentované jako „přirozené“), které se okamžitě stávají prostředkem, jak potvrdit „přirozenost“ a nevyhnutelnost společenského uspořádání založeného na modelu oddělených sfér.

---

<sup>71</sup> Lucie STORCHOVÁ, „Rozdělení samečka od samičky ... z příčiny pohlavní“. *Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, in: Jana RATAJOVÁ – Lucie STORCHOVÁ, *Žádná ženská člověk není. Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, Praha 2010, str. 460; Daniela TINKOVÁ, *Tělo, věda, stát. Zrození porodnice v osvícenské Evropě*, Praha 2010, především kap. 2, Str. 75-76

# UČITELKA JAKO (NA)PLNĚNÍ IDEOLOGIE ODDĚLENÝCH SFÉR

V této kapitole se pokusím analyzovat pramenné texty, které chápu jako soubor specifických výpovědí o učitelkách. Primárně mě bude zajímat, na základě jakých výpovědí docházelo k vytváření obrazu učitelky a jak byla učitelka jako nová kategorie legitimizována. Pokusím se tedy popsat fungování diskurzu, organizujícího jednotlivé výpovědi, který budu badatelsky označovat jako „legitimizační diskurz“.

## Učitelka jako žena

Učitelkám je zákonem z roku 1869 umožněno legálně učit na určitých typech škol, ale i přes tuto zákonnou oporu je v textech během celého badatelsky sledovaného období možné pozorovat neustálou snahu postavení učitelek znovu a znovu legitimizovat. Pro vytváření obrazu učitelky tak není rozhodující právní norma, ale výpovědi o učitelkách vznikající až v její návaznosti. *"Novými zákony školskými otevřeno bylo ženskému pohlaví působiště v našich školách veřejných. Věc ta setkala a setkává se dosud jako každá jiná novota u jedněch s odporem, u jiných se souhlasem."*<sup>72</sup> Žádný ze sledovaných textů, které legitimizují postavení učitelek, se neodvolává na platnou zákonnou normu ani k ní svou argumentaci nijak nevztahuje. Veškeré argumentační úsilí se soustředí na prokázání morálního přesahu, které působení učitelek má na jim svěřené žáky a žákyně potažmo na společnost jako celek. *"Být či nebýt? - tak ještě před nedávnem s vážných stran o nás metán los, a dnes, kdy prozatím moudře uznáno, že skutečně již jsme - visí přese vše dobrotivé uznání toho fakta nad hlavou naší Damoklovů meč v podobě obecného napjetí, kterak že se osvědčíme, jak mravně odůvodníme potřebu a užitečnost svého trvání."*<sup>73</sup> Pro strategie usilující o legitimizaci učitelek na školách, ale i v kontextu celé společnosti je naprosto určující právě zdůrazňování jejich „mravní potřeby a užitečnosti“. Klíčovým rastrem, přes který dochází k veškeré artikulaci tohoto morálního přesahu, je ideologie oddělených sfér, kde je každému jedinci na základě jeho biologicky definovaného pohlaví přísně určeno pole působnosti a soubor vlastností, které jsou prezentovány a vnímány jako

<sup>72</sup> Beseda učitelská, 1879, č. 3, str. 25

<sup>73</sup> Beseda učitelská, 1879, č. 21, str. 245



esenciální. Jednou z důležitých dichotomií, na kterou je navázán celý katalog pohlavně specifických vlastností a která do určité míry zakládá ideologii oddělených sfér, je rozdělení povinností mezi pohlavími v rámci veřejného a soukromého prostoru. *"Každému pohlaví v životě lidském a ve světě určen jiný kruh působení. Muž pracuje pro dům - mimo dům, žena pro dům - v domě. Zamění-li obě pohlaví úkoly své, nastane škoda pro krb domácí, neb muži schází jemnocit, důmyslnost při zařizování pohodlné příjemné domácnosti potřebné, ženě pak zřídka dána síla, dán rozhled, jehož třeba, aby kráčela drahou muži určenou."*<sup>74</sup> Tyto nezpochybnitelné zásady o rozdělení rolí ve společnosti se tedy samozřejmě musí zohledňovat i v rámci vzdělávacího systému, který zajišťují veřejné školy. Ideologie oddělených sfér je v druhé polovině 19. století v zásadě jednou z hlavních organizačních struktur společnosti a veřejná škola se stává zárukou toho, že tento pohlavní řád bude ve veřejném zájmu reprodukován. Reprodukce specificky pohlavních rolí zakotvených v ideologii oddělených sfér tak určuje nejenom funkci vzdělání, ale i způsob jak vzdělávat. Jestliže funkcí veřejného vzdělání je reprodukce pohlavního řádu, tak způsobem jak toho docílit je vzdělávat odlišná pohlaví podle jejich specifických „vrozených“ potřeb. *„Že mezi přirozeností a vezdejším povoláním ženského pohlaví a přirozeností a povoláním pohlaví mužského veliké rozdíly jsou, nikdo nepopírá, jakož i rozdílové tyto v podrobnostech svých dosti povědomi jsou lidem paedagogicky (anthropologicky) vzdělaným, výstředními a nerozumnými teoriemi nepomateným. Pro tyto rozdíly jest i rozdílné vychování ženské mládeže, od vychování mládeže mužské...“*<sup>75</sup> Ve výše nastíněném kontextu o funkci vzdělávacího systému je jako hlavní mravní přesah působení učitelek zdůrazňována potencialita reprodukci ideologie oddělených sfér zefektivnit. Odborně vzdělané učitelky tím pádem přispívají k naplňování funkce vzdělávacího systému a zároveň se podílejí na zkvalitňování způsobu výuky v prostředí veřejné školy. V následující části textu bych se proto rád zaměřil na to, jakým způsobem se výše nastíněný mravní přesah v textech argumentuje.

První strategií, která je ovšem čistě rétorická, je odkazování na minulost. Právě odvolávání se na příklady v dějinách má poukazovat na to, že působení učitelky je užitečné a „normální“. *"Dělití dítky ve škole dle pohlaví a dosazovati do tříd dívčích učitelky jest zásada velmi stará. Již v dávných dobách jmenují dějiny vychovatelství bechyně, osoby z polu klášterní, jež žili společně dle jistých pravidel a věnovaly se cele vychování mládeže*

<sup>74</sup> Časopis učitelek (příloha Škola ženských ručních prací), 1888, str. 2

<sup>75</sup> Časopis učitelek, 1885, č. 6, str. 86

ženské.<sup>76</sup> Přestože odkazy na minulost mají v legitimizačním diskurzu váhu, absentuje v nich argumentace, v čem konkrétně je mravní přesah působení učitelky ve škole. Zcela konkrétním argumentem, který se také využívá nejčastěji, a jak se pokusím ukázat v několika rovinách, je jednoduše fakt, že učitelka je žena. Hlavním mravním přesahem působení učitelky je její pohlaví. „*Je-li však pravdou, že srdce ženské má toho potřebu, aby účinnými důkazy city své projevovalo, kdož na světě má toho větší potřebu, aby tyto důkazy lásky přijímal – nejsou-li to děti? Děti a ženy navzájem se potřebují, jsou na sebe odkázány.*“<sup>77</sup> Tato vzájemně „přirozená“ náklonost žen a dětí je v článku s názvem „O povolání ženy k učitelství“ označena za základní předpoklad, proč má zaměstnávání učitelek ve školách smysl. Ideologie oddělených sfér, která ženu na základě biologického pohlaví a s ním související specifické fyziologie chápe jako „předurčenou“ k reprodukci a následné péči o děti, se stává zárukou potvrzující vhodnost žen k práci učitelek. Učitelky mají zákonem vyhrazená místa na dívčích školách a v nižších třídách smíšených škol, což je v textech s ohledem na „přirozené“ ženské vlastnosti, zdůrazňováno jako „moudré“ rozhodnutí. Právě působení učitelek na nejmladší žáky a žáčky je dalším mravním přesahem, který by měl napomoci legitimizovat postavení učitelek. Protože „*při pěstování těch nejuťlejších bylinek v zahradě paedagogické zvláště jest potřebí jemné ruky ženské, tuť musí se osvědčiti a rozvinouti všecka nežnost a laskavost, a též všecka trpělivost a obětavost, kterou ženská mysl jest obdařena.*“<sup>78</sup> Učitelka tak může na nejmladší děti působit mnohem silněji než učitel a snadněji tak formovat jejich charaktery. Učitelka může ve vztahu k dětem naplno využít biologicky daná specifika své mysli, charakteristická důrazem na emocionalitu a porozumění. Tím pádem má v tomto směru oproti učiteli velkou výhodu, protože ten ve vztahu k nejmladším dětem těžko využije koncepty založené na abstraktní racionalitě, které jsou pro něj „přirozené“. Je to až vzájemné působení těchto pohlavně specifických dispozic učitelů a učitelek na žáky a žákyně, které zakládá ideální formu vzdělávání obsahující jak maskulinní tak femininní principy. „*Poměř mezi učiteli a učitelkami ve školách dívčích nejlépe snad takto určití lze: učitel nechť pěstuje vedlé citu hlavně rozum a vůli, učitelka pak vedlé rozumu a vůle hlavně cit; učitel budiž hlavou školské rodiny, učitelka družnou jeho pomocnicí, oba pak budte*

---

<sup>76</sup> Časopis učitelek, 1885, č. 2, str. 25

<sup>77</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 6

<sup>78</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 2, str. 18

*vtěleným rozumem, vůlí a srdcem svěřených sobě žaček.*<sup>79</sup> Důležité je, že nikde v textech není absolutně zpochybněna možnost učitelů operovat s emocemi a naopak učitelek operovat s abstraktní racionalitou. Nicméně ideálním stavem při vzdělávání je, když k žákům a žačkám skrze emoce přistupuje učitelka a učitel prostřednictvím rozumu.

Právě výše zmíněná „přirozená“ inklinace žen k dětem a možnost snadno s nimi navázat vztah a tím pádem je silně utvářet umožňuje učitelkám nejenom své žáky a žákyně vzdělávat, ale především vychovávat. *"Právě proto, že jest nutno, aby se ve škole nejen vyučovalo, nýbrž i vychovávalo, právě proto ještě potřebí, aby tam také ženy účinkovaly, a hlavní právo a nárok, které může žena činiti k povolání učitelskému, zakládají se právě v této vychovatelské působnosti její, v ní se zakládá její prednost' a síla v oboru tom."*<sup>80</sup>

Výchovné působení učitelek má ale zásadně jiný charakter a současně i odlišný účel u chlapců a u dívek. Jak už bylo několikrát uvedeno, učitelky mohou na základě Hasnerovi reformy působit na dívčích školách a v nižších třídách smíšených škol. To znamená, že učitelka vychovává chlapce pouze několik prvních let, co chodí do školy, zatímco dívky vychovává „od začátku až do konce“. Chlapce tedy vychovává pouze v období, ve kterém na ně může plně uplatnit svůj „přirozený“ vliv. Vychovává je v době, kdy chlapecká (spíše dětská) mysl ještě odpovídá mysli ženské, založené spíše na emocích než na rozumu. U chlapců je tak výchovné působení učitelky omezeno pouze na dobu, než se u nich plně rozvine jim „přirozená“ abstraktní racionalita a jejich veškerou výchovu a vzdělání převezmou „přirozeně“ učitelé. Mnohem zásadnější vliv, než na chlapce má ve škole (ale i mimo školu) učitelka na výchovu dívek. Dále se ve výkladu zaměřím především na vytváření obrazu učitelky ve vztahu k dívčímu školství, protože je to především pozitivní vliv učitelek na výchovu dívek, který se v rámci legitimizačního diskurzu objevuje jako argument pro působení učitelek nejčastěji. Jestliže funkcí veřejného školství je reprodukce pohlavního řádu, které se dociluje vzděláváním chlapců a děvčat podle jejich specifických „vrozených“ potřeb, je to „přirozeně“ učitelka, která je zodpovědná za výchovu dívek ve škole. Proto *„hodí se muži méně do dívčích škol, neboť z dívek mají se vychovati ženy a ne mužatky.“*<sup>81</sup> Učitelka se výchově dívek věnuje po celou dobu jejich studia, protože právě ve vztahu k dívkám se může, v rámci vzdělávacího systému, naplno využít „přirozený“ potenciál učitelek zefektivnit reprodukci žádoucích pohlavních rolí. Primárním cílem

---

<sup>79</sup> Škola a život, 1869, sešit 1., str. 10

<sup>80</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 6

<sup>81</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 3. Str. 91

působení učitelek je tedy v první řadě reprodukovat ideologii oddělených sfér a vychovávat z dívek ve škole správné matky, manželky a hospodyně. Z dívek navštěvujících školu, které jsou tím pádem pod výchovným vlivem učitelek, se mají stát „řádné, spořivé hospodyně, jejichž domácnost' vždy čistá, vkusně uspořádaná, ženy trpělivé, jemné, jasného, vnímavého ducha, pevné povahy, a tu musí se jim vedle důkladného vzdělání pravého návodu podávat. (...) Máme z dívek nám svěřených vychovávat budoucí matky“.<sup>82</sup>

Jedním ze zásadních argumentů v rámci legitimizačního diskurzu je bezesporu schopnost učitelek nejenom vyučovat, ale hlavně podávat „pravého návodu“ svým žákům a především žačkám. Vychovávat a být příkladem je v rámci vzdělávání specifické pole, které je na základě „přirozených“ vlastností vyhrazeno téměř výhradně učitelkám. Občas se v pramenných textech objeví snaha prezentovat učitele a učitelku bez jejich pohlavně specifických vlastností. „Dobrý učitel nemá pohlaví, (...) U dívek prospívá dobrý a škodí špatný učitel bez rozdílu pohlaví.“ Nicméně o několik řádek níže se ve stejném textu také objevuje „Jak u mužského, tak i ženského učitele kladu velkou váhu na vychovatelství. Ještě větší ale učitelce, nebo muž nikdy tolik nepokazí, jako učitel žena“ a dále „Učitelka nevychovává pouze slovy a naučenými pravidly vědy pedagogické, ale je-li učitelkou povolánou, vychovává příkladem. Vychovává-li příkladem, buď i sama příkladnou a to je nejzávažnější část působení školského. (...) Žákyně má v učitelce viděti vzor ženy, ne pravzor muže.“<sup>83</sup> Učitelka má být svým žačkám především příkladem a tato role je jejím „nejzávažnějším“ přispěním ke kvalitnějšímu vzdělávání. Právě z tohoto důvodu může učitelka svým působením ve škole zkazit mnohem více než učitel. Je totiž bezesporu jednodušší napravit omyly vzešlé z vyučování, než omyly vzešlé ze špatné výchovy. Pokud nějaký učitel nebo učitelka nenaučí své žáky a žákyně správně určitou látku není až takový problém děti doučit. Když ale učitelka bude svým žákyním špatným příkladem ženy (rolí, které se od ženy ve společnosti očekávají), dívky začnou vybočovat z pohlavních rolí určených ideologií oddělených sfér a pro chod společnosti to bude mnohem zásadnější problém, než když někdo nebude umět vyřešit slovní úlohu. Ze stejného důvodu bude působení „povolané“ učitelky mnohem produktivnější při reprodukci pohlavních rolí, než působení jakéhokoliv učitele. „Povolaná“ učitelka, totiž vychovává tím, že je pro své žáčky příkladem.

<sup>82</sup> Učitelské noviny, 1887, č. 38, str. 448

<sup>83</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 125

Protože hlavním rastroem pro legitimizaci působení učitelek je ideologie oddělených sfér, není až tak překvapivé, že v rámci legitimizačního diskurzu masivně převažuje argumentace založená na „přirozené“ autoritě učitelek vychovávat a být pro žáčky příkladem jednotlivých ženských ctností nad snahou jakkoliv zdůraznit odborné znalosti učitelek získané studiem na učitelských pedagogiích. „*Máme-li býti řádnými učitelkami, musíme především věděti, v čem práce naše školská má záležiti. Začasté učitelka, kteráž dlouhá léta s celou opravdovostí připravovala se na své povolání, pracuje ve škole pilně, aby se dívky obohatily užitečnými vědomostmi a aby nabyly náležitě zručnosti. Rodiče jsou spokojeni s výsledky, inspekce se vydaří – tedy vyplňujeme řádně své místo - ? Snad ano, snad ne!*“<sup>84</sup> K legitimizaci pozice učitelky v rámci vzdělávacího systému tak nestačí pouze odborně vyučovat a to i přes to, že by učitelka pracovala „pilně“ a ve shodě s přáními rodičů a školní inspekce. Pokud chce učitelka „vyplňovat řádně své místo“ ve škole, musí kromě vyučování (kromě vykonávání čistě profesních povinností, které mohou být kontrolovány oficiálními orgány) také vychovávat, protože teprve tato činnost ospravedlňuje její působení ve veřejné škole. Kdyby učitelka ve škole pouze vyučovala, nebyla by její činnost v žádném ohledu odlišná od práce učitele a tím pádem by bylo její působení ve škole svým způsobem zbytečné. „Řádná“ učitelka tak musí kromě předávání „užitečných vědomostí“ dětem své působení rozšířit i o výchovný vliv, protože „*Škole vytčen úkol mnohem důležitější a nesnadnějším ještě nežli naučiti děti mnohemu potřebnému: škola má je také vychovávat na řádné, ryzí, ušlechtilé povahy. A Jako k řádnému prospěchu ve vyučování školském třeba se připravit učením a cvikem: tak ke druhé, důležitější části úkolu našeho, k výchově dítek nutno rovněž bedlivě se připravit. Máme snažiti se nejen slovem ale i skutkem, ve všem jednání, v ryzosti povahy, v ušlechtilosti srdce býti vzorem těm, kteréž jest nám vésti k dokonalosti.*“<sup>85</sup> Být dětem vzorem a tím je vychovávat je dokonce v textech označováno za „důležitější část“ úkolu učitelek ve škole. Schopnost učitelek vyučovat získaná během odborného studia na pedagogiu je samozřejmě nutnou podmínkou pro vstup do školy vůbec, ale v textech se vždy považuje za samozřejmou. Přidanou hodnotou působení učitelek ve veřejné škole je vždy až působení příkladem a výchova. Ideálem je tedy učitelka, která skloubí odbornou výuku a výchovu. Obraz učitelky vzniká na průsečíku dvou zásadních faktorů a to odborné způsobilosti vyučovat a zároveň „přirozené“ autority vychovávat (být vzorem). Učitelka

<sup>84</sup> Časopis učitelek, 1888, č. 1, str. 2

<sup>85</sup> Časopis učitelek, 1888, č. 1, str. 2

proto musí „býti na svůj úřad učitelský připravena nejen theoreticky, nejen ozbrojena výtečným vysvědčením maturitním, nýbrž i všemi praktickými schopnostmi a dokonalou znalostí všeho, co patří k vedení vzorné domácnosti.“<sup>86</sup> Oba dva faktory jsou v rámci působení učitelky vůči sobě komplementární a jeden bez druhého se nemohou plně rozvinout. „Pořid' jen si ke svým rovnícím druhého stupně též hezky obšírnou kuchyňskou zástěru, k barvám a štětcí vařečku, k tužce jehlu, k mapám záplatu. Nauč se nejen řešiti těžké algebraické rovnice ale i ten velmi nesnadný úkol početní: jak při malých vydáních poříditi utěšenou, klidnou, šťastnou domácnost.“<sup>87</sup> Právě tento důraz na výchovu (na celou afektivní sféru, spojenou v ideologii oddělených sfér právě s ženou), kdy se učitelka stává svým žákyním vzorem jednotlivých ženských ctností, je pro učitelky v textech typický. Působení učitelek se na rozdíl od učitelů neomezuje pouze na školní vyučování, ale zasahuje i do běžného života. „A to mějme my učitelky obzvláště na paměti, zde naše činnost není souběžná s učiteli, na toto pole nemají oni přístupu a nám činností touto vykázán jest úkol mimo školu, kterým povýšeny jsme, což s hrdostí uznávám, za spolupracovnice přímo v národě.“<sup>88</sup> Učitelky jsou svým žačkám vzorem jak ve škole, tak mimo školu a to dokonce i v době, kdy dívky školu dokončí, protože učitelka je na rozdíl od učitele „přítekní svým žákyním; tyto již dávno přestaly navštěvovati školu a neustále jest jim učitelka tím, čím bývala druhdy“.<sup>89</sup> Učitelka je pro své žáčky, ale i pro širokou veřejnost, univerzálním vzorem ženských ctností. Legitimita postavení učitelek neleží na jejich zákonně vytvořené pozici ani na jejich odborném vzdělání, ale především na morální a genderové příkladnosti. Učitelky jsou v první řadě nositelkami a zprostředkovatelkami dobového pohlavního řádu.

Apel učitelkám být svým žačkám příkladem a vzorem se v textech objevuje neustále a pro dnešního čtenáře často naprosto nečekaně. Nejzřetelněji se tato skutečnost dá demonstrovat na jedné ze základních ženských ctností v rámci ideologie oddělených sfér, kterou je čistota. Například do článku s názvem „Několik slov o pořádku“, který je celý věnován čistě metodologii výuky a má učitelkám poskytnout návod jak pořádně (ve smyslu řádně) vyučovat (dává návod jak ve třídě udržovat kázeň nebo jak hodinu strukturovat) není nejmenší problém zakomponovat i poznámku o důležitosti „pořádku“ ve smyslu „čistoty“.

---

<sup>86</sup> Časopis učitelek, 1889, č. 12, str. 86

<sup>87</sup> Časopis učitelek, 1889, č. 12, str. 86

<sup>88</sup> Učitelské noviny, 1887, č. 38, str. 449

<sup>89</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 3, Str. 90

*„Učitelka budiž tedy žákyním svým příkladem pořádku v zevnějšku svém i v obydlí (...).“<sup>90</sup>*

Což znovu potvrzuje, že legitimita postavení učitelky se neodvozuje od jejího odborného vzdělání, ale od „přirozené“ role ve společnosti. V opačném případě by taková výpověď nemohla být dobově srozumitelná.

Dále je zajímavé, s jak velkou významovou volností se v textech s kategorií čistoty pracuje. *„Čistotě též každá ženština se naučí, která se bedlivě ručními pracemi zabývá. Dbá čistoty v obleku, v bytě, ba i v smýšlení, v mravech.“<sup>91</sup>* U kategorie učitelky se tak svým způsobem vlastně stírá jednoznačná hranice mezi vyučováním a výchovou. Především to ale platí u předmětu ruční práce, ve kterém se vlastně „vyučovala“ konkrétní dovednost, jak být dobrou ženou.

Jak už jsem výše několikrát popsal, každá jednotlivá učitelka je svým chováním příkladem a vzorem konkrétních ženských ctností. Zároveň je ale působení učitelky v rámci veřejného školství demonstrací „normálního“ uspořádání společnosti. Především pak demonstrací „normálního“ vztahu mezi pohlavími. Instituce veřejné školy se tak sama o sobě stává pro žáčky živým příkladem fungování vztahů mezi muži a ženami. *„Aby byla škola věrným obrazem rodiny, musí žena i muž účastniti se vzdělávání dívek. Učitel budiž jim rozumným otcem, učitelka pak pečlivou, upřímnou matkou. A ješto jen v rodině vzorné prospívají dítky, má tudíž i rodina školská vzornou býti, zvláště pak učitelstvo má vynikati vlastnostmi, jakých při učitelích ve škole opravdu vzorné postrádati nelze.“<sup>92</sup>* Škola by tedy měla být ideálem uspořádání základní jednotky ve společnosti, rodiny. Měla by pro žáčky být příkladem, jak by měla správná rodina fungovat, jakou roli by měl zastávat otec a jakou roli matka. Pokud škola nereprezentuje ideál rodiny, kde má každé pohlaví jasně určené pole působnosti, nemůže být jako instituce vzorem pro dívky, které se v ní vzdělávají. Jinak, než „vzorně“ (s ohledem na pohlavní role) uspořádaná škola představuje ohrožení pro výchovu dívek a může mít *„neblahé následky pro dítky (...). Zvláště pak tam bývá se obávati neblahých v té příčině následkův, kde veškeré řízení školy dívčí v rukou pánovité ženy spočívá; kde buď žádný muž nevyučuje, aneb vyučuje-li, vliv jeho ve škole a hlas jeho v řízení školy nepatrné jest váhy. Takových škol vůbec nelze schvalovati, zvláště jsou-li to školy vyšší; neboť jak snadno se může státi, že ta neb ona dívka již ve škole takové počne blouzniti o jakési budoucí nadvládě v rodině, z čehož arci málo dobrého*

<sup>90</sup> Časopis učitelek, 1888, č. 8 – 9, str. 9

<sup>91</sup> Časopis učitelek (příloha Škola ženských ručních prací), 1888, str. 3

<sup>92</sup> Škola a život, 1869, sešit 1, str. 9

*pochoditi může.*<sup>93</sup> Nejhorší situací, kterou může způsobit špatný příklad školy jako instituce, je samozřejmě zhroucení správného fungování pohlavního řádu definovaného ideologií oddělených sfér. Toto zhroucení se samozřejmě v krajním případě může projevit i kompletním obrácením pohlavních rolí. Školu přestává řídit učitel, představující archetypální roli otce a jeho místo přebírá učitelka („pánovitá žena“), která tím pádem opouští svou archetypální roli matky. Právě „pánovitá žena“, která je jasným reprezentantem obráceného pohlavního řádu, je pro dívky tím nejhorším vzorem, ke kterému by se mohly vztahovat. Protože pod vlivem „pánovité ženy“ ve škole by mohly samy dívky začít „blouznit o nadvládě v rodině“, což je samozřejmě naprosto neslučitelné s ideologií oddělených sfér. Koneckonců sloveso „blouzniti“ samo osobě velice výstižně vystihuje, že taková možnost je naprosto nemyslitelná. Právě proto, aby nemohlo během vzdělávání dívek docházet k nabourávání „tradičních“ pohlavních rolí musí ve veřejné škole působit i učitelka, která svou přítomností zaručuje, že škola bude pro dívky „věrným obrazem rodiny“.

Obecně by se tedy dal hlavní morální přesah působení učitelky na veřejných školách shrnout jako určitá forma garance, že dívky během navštěvování školy nezačnou „blouznit o nadvládě v rodině“ (obecně nebudou „vystupovat“ ze svých na základě pohlaví „přirozených“ rolí), ale naopak se jim dostane příkladu, jak být vzornou matkou a manželkou. Učitelka je tak ve škole garantem toho, že se sice každá dívka může povznést na „*jakoukoliv výši vědění, které jí lze dostoupiti duchem, ale ať vždy zůstane ženou*“.<sup>94</sup> Tato funkce učitelek ve škole je hlavním faktorem, který definuje už několikrát zmíněný vztah v rámci kategorie učitelky mezi vyučováním a výchovou. Učitelky mohou bez problémů všechny dívky učit „rovnicím druhého řádu“, ale musí dohlédnout na to, že si k tomu vždy vezmou „obširnou kuchyňskou zástěru“. Nicméně v textech snažících se legitimizovat postavení učitelky se nikdy nezdůrazňuje samotná schopnost (získaná na základě odborného studia na učitelském pedagogiu) učitelek vyučovat poměrně sofistikovanou látku, jakou mohou být například rovnice druhého stupně. Z toho lze vyvozovat, že nikdo nezpochybňoval dostatečnou intelektuální kapacitu učitelek předávat žákům a žákyním poznatky například z matematiky, z vědy stereotypně spojované právě s abstraktní racionalitou. Veškerá legitimizační snaha se naopak promítala do prosazení obrazu učitelky garantující, že dívky i přesto, že budou počítat rovnice druhého řádu,

<sup>93</sup> Škola a život, 1869, sešit 1, str. 10

<sup>94</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 5



zůstanou správnými ženami. U dobré učitelky tak nejde o to, zda naučí děti dobře počítat rovnice, ale jestli jim bude dobrým příkladem a vzorem. Obraz učitelky tak není legitimizován odbornou znalostí vyučovat konkrétní předměty, ale je legitimizován pomocí na základě ideologie oddělených sfér obecně sdílené představy, že žena „přirozeně“ tíhne k dětem a disponuje tak potřebnými vlastnostmi k tomu, aby je efektivně vychovávala a podporovala tak především replikaci pohlavních rolí ve společnosti.

Jedinou výjimkou, kde v textech nefunguje zdůraznění specifické učitelů/lek na základě pohlaví, je otázka platů. Učitelky jsou od roku 1875 ze zákona ohodnoceny stejným platem jako učitelé a tento krok je v textech vždy komentován (zpětně i v předstihu) na základě hesla stejná práce rovná se stejná mzda. „*Mluví se také o usrovnání platu literních učitelek. Jsem pro to, aby byly stejné s učiteli mužskými a to ze zásady: stejní povinnosti, stejná práva, stejná práce, stejný plat.*“<sup>95</sup> Ve vztahu k výše zmíněným snahám legitimizovat postavení učitelky právě na základě jejího pohlavně specifického „povolání“ učit a vychovávat (to znamená na odlišných „povinnostech“ a „práci“ učitelky ve vztahu k učiteli) vyznívá heslo „stejná práce, stejný plat“ paradoxně.

## **Učitelka jako povolání**

Jedním z klíčových rastrů, který hraje v legitimizačním diskurzu významnou roli a skrz který dochází ke konstruování kategorie učitelky a k jejímu zasazení do společenského řádu je koncept „povolání“. Zároveň se na tomto konceptu dá sledovat i určitá vnitřní rozporuplnost, která následně vytváří napětí i uvnitř samotného legitimizačního diskurzu. Při legitimizaci společenského postavení učitelek se často pracuje právě s kategorií „povolání“, protože velice dobře a hlavně zřetelně vyjadřuje vzájemnou pozici jednotlivých pohlaví v rámci ideologie oddělených sfér, ve kterém je každému pohlaví přísně určeno pole působnosti a soubor vlastností, které jsou prezentovány a vnímány jako „přirozené“. Každé pohlaví má na základě svých esenciálních vlastností vyhrazenou odlišnou oblast působení, ve které má tyto vlastnosti naplno projevit a dostat tak svému přirozenému „povolání“ jak v oblasti socializace, tak v oblasti reprodukce. Hlavním znakem, který definuje koncept polarizace genderů a související ideologii oddělených sfér je argumentace „přirozeností“ s jejím odkazem k zákonům přírody, přičemž argumenty na

---

<sup>95</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 152

základě historie nebo tradice přestávají být relevantní. Nicméně kategorie „povolání“ není v pedagogických časopisech vždy spojena pouze s argumentací „přírodou“, ale objevuje se i v jiných argumentačních strategiích. Dále proto nastíním na jakých argumentačních rovinách kategorie „povolání“ v pedagogických časopisech funguje a v jakém jsou tyto argumentační roviny vztahu.

Koncept „povolání“ funguje v pramenných textech na třech základních (ideálních) rovinách. V prvním případě můžeme mluvit o blíže nespecifikovatelném morálním řádu, ve kterém je pro ženu nejvhodnější práce ta, „*kteráž neodcizuje ji rodině. Když však dívka mimo kruh rodinný hledá sobě povolání, pak nejblahodárnější působiti bude tam, kde rozvinouti může činnost bezprostřední, osobní, buď ve kruhu dítek neb jinde, kdekoliv jde o styk člověka s člověkem.*“<sup>96</sup> V tomto případě je naprosto zřejmé, o jaké povolání má žena usilovat. Dokonce je zde i jasný odkaz k činnostem, ve kterých by jako žena měla vynikat. Ale už není vůbec zřejmé, na základě jakého ideového zdroje jsou tyto konkrétní vlastnosti určeny. Závěry o vhodnosti „povolání“ pro ženu i vlastnosti, ve kterých žena vyniká a která jí k „povolání“ předurčují, jsou postulovány bez odkazu k jakékoliv autoritě.

Ve druhé argumentační rovině jsou ideové zdroje naprosto konkrétní. Koncept „povolání“ je totiž v textech často používán s odkazem na jeho náboženské konotace. V tomto kontextu je žena pře určena k „povolání“ učitelskému už od svého „stvoření“, protože „*vychovávati děti jest nejvlastnějším povoláním ženy, k němuž dostalo se jí od Boha tak veliké přirozené náklonnosti, že každá dívka k dětem lne a opravdovou láskou a jistou měrou již jest rozenou učitelkou dítek.*“<sup>97</sup> Je to tedy autorita Boha, která zajišťuje vhodnost učitelského „povolání“ pro ženu. Ve dvou výše zmíněných argumentačních rovinách je „povolání“ vždy otázkou morálních hodnot. „Povolání“ je otázkou morálky (více či méně kodifikované), která se může případně měnit (i když velice pomalu a velice obtížně). O tom, co je vhodným „povoláním“ pro jednotlivá pohlaví (v případě mého bádání především pro ženu) se dá teoreticky vést argumentační spor, dá se argumentovat, které „povolání“ je morálně adekvátnější jednotlivým pohlavím a proč.

Ve třetí argumentační rovině už takový spor o vhodnost „povolání“ pro jednotlivá pohlaví není možný. Třetí argumentační rovina vychází z modelu polarizovaných genderů. Kategorie povolání se tak výhradně vztahuje na koncept rozumu, vědy a přírodních zákonů. „*Rovněž trapně na mne působí, když spor o zaměstnání a povolání, zkrátka o*

---

<sup>96</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 5

<sup>97</sup> Časopis učitelek, 1885, č. 2, str. 26

rozdělení práce dostává se do takových kolejí, jakoby to byla otázka čestná, jakoby při ní šlo především o čest, cenu a důstojnost pohlaví ženského.“<sup>98</sup> Otázka „povolání“ v tomto případě není a ani nemůže být otázkou mravní, otázkou kde se dá argumentovat tím, co kdo má nebo by měl dělat, ale stává se otázkou naprosto odlišného řádu. „Avšak nejde o to, čeho je žena schopna; chceme-li věděti, k čemu je povolána, chceme-li věděti, co ona dokáže lépe než jiní a v čem také bude šťastna, nesmíme pouštět se zřetele citové žití, kteréž u ženy tak mocně převládá; musíme věděti, k jaké působnosti vrozenou jí touhou tíhne celá její bytost.“<sup>99</sup> Otázka povolání v tomto pojetí opouští pole morálky a naprosto splývá s polem přírodních věd. Nejde o to sledovat schopnosti žen něco vykonávat („čeho je žena schopna“), ale jde o to „vědecky“ dokázat, k čemu má žena přirozeně předpoklady („k jaké působnosti vrozenou jí touhou tíhne celá její bytost“). Takovouto argumentací dochází k eliminaci jakékoliv, byť jenom teoretické, možnosti promýšlet jiné, než „přirozené“ alternativy „povolání“ pro jednotlivá pohlaví. Zajímavé je, že nedochází k obecnému zpochybnění samotné schopnosti žen (ve svém důsledku i mužů) vykonávat jinou činnost, než která by přímo souvisela s jejich „povoláním“. Žena je schopna například zastávat těžkou fyzickou práci v průmyslu nebo vést obchod, nicméně v takovém postavení nemůže celostně naplňovat své „vrozené“ vlohy. Konkrétně v souvislosti s kategorií učitelky tedy nedochází například ke zpochybnění faktu, že učitelka by měla schopnost učit ve vyšších ročnících, ale její „vrozené“ schopnosti ji předurčují učit děti nejmladší, u kterých může své vlohy „přirozené“ použít v největší míře. „Právo ženy k vychovávání a vyučování dítek zakládá se v jich lásce k nim, ony v povolání tom plní svůj mateřský, vychovatelský úkol, úkol, jenž přísluší jim právem přírody.“<sup>100</sup> Biologická („vrozená“) diference (legitimizovaná na základě expertního/vědeckého/objektivního vědění) funguje v textech jako nezpochybnitelný mechanismus pro určení „povolání“ jednotlivých pohlaví.

Tři výše představené argumentační roviny nejsou v textech nijak výrazně odděleny a často se dokonce doplňují nebo překrývají. První dvě roviny operují s velice podobnými strategiemi. Jediný podstatný rozdíl je, že první se neodvolává k žádné autoritě a svým způsobem předpokládá vysokou míru naturalizace reprezentací spojených s jednotlivými pohlavími. Druhá argumentační rovina naopak pracuje s jasným a konkrétním odkazem

---

<sup>98</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 4

<sup>99</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 5

<sup>100</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 6

k autoritě Boha. Naprosto specifická je pak rovina třetí, a to jak argumentačně tak svým vztahem k předešlým dvěma. I když jsou všechny tři argumentační roviny vůči alternativním významovým možnostem „povolání“ automaticky eliminační, zdaleka nejsilnější eliminační potenciál má rovina třetí. U prvních dvou totiž existuje v náznaku teoretická možnost argumentovat o vhodnosti „povolání“ pro určité pohlaví. Třetí argumentační rovina takovou možnost vylučuje a s odkazem na přírodní zákony a autoritu vědy považuje za jediné a neměnné „povolání“ ženy reprodukci a výchovu potomků. Z tohoto důvodu chápu třetí jako argumentačně nadřazenou prvním dvěma rovinám a to i přesto, že se v textech často vyskytují komplementárně.

„Povolání“ ženy k učitelství (ať už je argumentačně spojeno s jakoukoliv ze tří představených ideálně typických rovin) je v textech jednou ze základních kategorií, která podporuje legitimizaci kategorie učitelky. Nicméně je to také kategorie, která uvnitř legitimizačního diskurzu vyvolávala i určité napětí. Pokud je tedy, v souladu s ideologií oddělených sfér, „přirozeným povoláním“ ženy okupovat privátní sféru, která má sloužit jako útočiště pro veřejně aktivního muže a vychovávat své potomky, jak je možné, že stejná kategorie „povolání“ slouží v legitimizačním diskurzu také k tomu, aby ospravedlnila působení učitelky ve veřejném prostoru, za které dostává plat. „Povolání“ učitelky je s ideologií oddělených sfér svým způsobem v rozporu, protože v sobě snoubí jak fenomén výchovy dětí, tradičně spojený s privátní sférou bez nároku na peněžitou odměnu společně s placenou prací ve veřejné škole. Vztah kategorie učitelky k „povolání“ je v rámci legitimizačního diskurzu poměrně dynamický a často reaguje sám na sebe. Stejně jako může „povolání“ vytvářet napětí vůči ideologii oddělených sfér, může ho současně i mírnit. Ke zmírňování výše uvedeného napětí dochází v legitimizačním diskurzu tehdy, když se kategorie „povolání“ vztáhne konkrétně k fenoménu placené práce ve veřejném prostoru. V tomto kontextu totiž kategorie „povolání“ velice dobře a hlavně přesvědčivě vyjadřuje rozdíl mezi pouhou prací za mzdu a povoláním, ke kterému je člověk (především žena učitelka) z jakýchkoliv důvodů předurčen. *„Není nic těžkého a nemožného učitelce, jež je ve škole, z povolání, z lásky. Hůře je těm, jež šly ke školství, aby se opatřily a odbývaly posvátný úkol vychovatelství po způsobu živnostenském.“*<sup>101</sup> Výchova, jakožto „posvátný úkol“ žen, který „přirozeně“ patří k jejich „povolání“ ve společnosti nesmí být odbýván jako pouhá práce za mzdu. Naopak možnost žen naplnit

---

<sup>101</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 126

svůj životní potenciál v „povolání“, ke kterému mají „vrozené“ dispozice je nutné podpořit. V tomto případě je pak velice zajímavé, že ženské „povolání“ učitelky (odvíjející se od „vrozených“ predispozic, každé ženy vychovávat dítě) je postaveno do opozice k termínu práce za mzdu a je artikulováno přísně jako naplnění „přirozené“ úlohy ženy ve společnosti. Strategie kódovat veškerou ženskou aktivitu (a to i tu, kterou žena vykonává v soukromé sféře) jako naplnění jejich „přirozeného“ údělu a nikoliv jako pracovní aktivitu generující zisk, je pro ideologii oddělených sfér typické.<sup>102</sup> Přitom pracovat za mzdu nebo žít se „po způsobu živnostenském“ nebylo ve společnosti druhé poloviny 19. století automaticky diskvalifikační, jak by se s odkazem k pramenům mohlo zdát ale právě naopak. V rámci raného kapitalismu se práce za mzdu spojovala s kladně chápanou produktivitou a aktivitou generující zisk. Toto kladné hodnocení, ale vycházelo s maskulinního kódování těchto aktivit. Podle ideologie oddělených sfér je to totiž aktivní muž, kdo generuje zisk. Demonstrativní distancování se v rámci legitimizačního diskurzu od maskulinně kódované práce za mzdu (konotované především s produktivitou a ziskem) chápu jako strategii, zmírnit napětí mezi kategorií učitelky a ideologií oddělených sfér, která jí zakládá.

Ostrá dichotomie mezi naplňováním „přirozeného“ úkolu v rámci odpovídajícího „povolání“ a plýtváním „vrozeným“ ženským potenciálem pouhou námezdní prací velice dobře ilustruje pevné napojení ideologie oddělených sfér na utvářející se střední třídu. Kategorie učitelky je tedy také nutně spojena s třídně specifickou představou role ženy ve společnosti. Tato skutečnost se nejzásadněji projevuje v kontextu „ženské otázky“. „Povolání“ učitelky mělo totiž napomoci vyřešit „ženskou otázku“ a mělo tedy vést k ekonomické nezávislosti žen. „Povolání“ učitelky mělo v případě sociální nouze ženě pomoci, „*aby schopna jsouc vyživovati se, byla pojištěna proti ranám osudu*“.<sup>103</sup> Nicméně v rámci ideologie oddělených sfér není každá práce za mzdu k zajištění ekonomické nezávislosti vhodná. „Ženská otázka“ se může řešit jedině prací, která je pro ženu zároveň „povoláním“, kde může dostat své „přirozené“ úloze ve společnosti. Paradoxně celá problematika „ženské otázky“, která by měla ženám pomoci změnit sociální status, vychází z ideologie oddělených sfér. To znamená, že jakákoliv změna sociálního statusu ženy musí

---

<sup>102</sup> Srovnej Daniela TINKOVÁ, *Tělo, věda, stát. Zrození porodnice v osvícenské Evropě*, Praha 2010, str. 59; Daniela Tinková, „*Oddělené sféry*“: tradiční polarita, nebo dědictví 19. století?, in: Milan Řepa (ed.), *19. století v nás. Metody, instituce a reprezentace, které přetrvaly*. Praha 2008, str. 467

<sup>103</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 5

být s touto ideologií alespoň v partikulární shodě. Ženy pracující někde za mzdu (například ženské dělnické profese), které přitom nenaplňují svůj „přirozený“ úděl jsou z problematiky „ženské otázky“ a tím pádem z možnosti na jakoukoliv sociální mobilitu automaticky vyloučeny.<sup>104</sup>

Veškeré legitimizační strategie prosazující učitelku jako svébytnou kategorii pracují v první řadě s argumentem, že všechny ženy (tedy učitelky) automaticky disponují „přirozenou“ autoritou, pokud se jedná o výchovu a péči o děti. Tento stav, jak už jsem několikrát ukázal, je založen na představě „přirozených“, to znamená biologicky daných odlišností mezi muži a ženami. Povinnosti a vlastnosti žen jsou v tomto modelu organizovány především skrz rastr reprodukce a následné výchovy. V rámci ideologie oddělených sfér je tedy pro ženu tím nejideálnějším „povoláním“ být matkou (jak v rovině biologické, tak v rovině sociální). V rámci legitimizačního diskurzu, se ale neustále pracuje se strategií, při které se práce učitelky označuje za ženské „povolání“, ve kterém žena naplňuje svou „přirozenou“ úlohu ve společnosti. Tento vztah mezi „povoláním“ matky/manželky a „povoláním“ učitelky vytváří další vrstvu napětí v legitimizačním diskurzu, na kterou je nutné nějak reagovat. Blíže nevyjasněné odvozování „povolání“ učitelky od „přirozeného“ úkolu ženy být matkou totiž nepřímo implikuje, že obě „povolání“ jsou na stejné hodnotové rovině. Jinými slovy, že starat se o cizí děti ve škole je pro ženu stejně „přirozeným“ úkolem jako rodit a vychovávat vlastní děti v rámci rodiny. Postavit, bez další argumentace, na stejnou hodnotovou rovinu „pouhou“ péči o cizí děti a „nejpřirozenější“ úkol ženy rodit děti, který zakládá veškeré její působení ve společnosti, je z hlediska ideologie oddělených sfér naprosto nemožné. To, že taková argumentační možnost proti působení učitelek existuje, vyjadřuje následující obava. „*Chci doufati, že od nikoho neuslyším pošetilou námitku, že ženě ovšem přísluší vychování dítek v rodině, ale nikoli vyučování ve škole.*“<sup>105</sup> Aby nebylo možné tuto „pošetilou námitku“ dále vznášet jako argument proti působení učitelek a aby učitelky nemohly být diskvalifikovány, že jejich „povolání“ není ve shodě s ideologií oddělených sfér je nutné vztah mezi „povoláním“ učitelky a „povoláním“ matky více specifikovat. „*Necht' žití*

---

<sup>104</sup> Otázkou zůstává, jestli je v dnešním světě situace jiná? Nenese pořád určitý druh „ženské práce“ větší emancipační potenciál než jiné formy „práce“? Je vůbec pro současné intelektuály (historiky a historičky nevyjímaje) možné, aby se ideály emancipace žen (tak jak je znají moderní západní společnosti) nespojovaly v první řadě s „přirozeným“ posláním žen ve společnosti, ale například s pouhou (nekvalifikovanou) námezdní prací?

<sup>105</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1, str. 6

*učitelek plyne způsobem jiným než žití žen ostatních, přece přála bych si, aby ony byly přesvědčeny, že povolání jejich jest pravé, přirozené povolání ženské, aby nepokládaly se za jakousi oddělenou částku ženského světa; přála bych si, aby také ostatní ženy neviděly v nich zvláštní třídu společnosti, nýbrž drahé sestry, kteréž pomáhají jim plniti jich povinnosti nejdražší.*<sup>106</sup> Z výše uvedeného je jasné, že v souladu s dosud využívanými strategiemi v rámci legitimizačního diskurzu je nutné argumentovat současně na dvou rovinách. V první řadě dochází k jasnému oddělení „povolání“ učitelky od „povolání“ matky, aby nebylo možné argumentovat proti působení učitelek tím, že jakkoliv oslabuje nedotknutelnou pozici archetypu matky v rámci ideologie oddělených sfér. Učitelky žijí jiným způsobem života, jejich cílem není biologická reprodukce jako u „žen ostatních“, kterými jsou myšleny především matky, tvořící v rámci ideologie oddělených sfér univerzální normativ, ke kterému se vše vztahuje. Současně, i přes konstatování fundamentální odlišnosti, dochází ke snaze zdůrazňovat, co nejvíce společných atributů mezi učitelkou a matkou a tím pádem redukovat hodnotový rozdíl na minimum. Tomuto cíli napomáhá i smířlivá rétorika, která vyjadřuje „přání“, aby matky/manželky učitelky neostrakizovaly, ale naopak je přijaly do „ženského světa“. Učitelka se může stát legitimním „povoláním“ pro ženy až tehdy, když splní současně dvě podmínky. První z nich je záruka, že nebude svým působením žádným způsobem ohrožovat nezpochybnitelné místo kategorie matky/manželky jako základního organizačního prvku ideologie oddělených sfér. A druhou je záruka, že „povolání“ učitelky, ačkoliv není stejně „přirozené“ jako samotné mateřství, je pro ženy také „pravým“ povoláním, ve kterém mohou vrozený mateřský cit legitimně využít. Nové „povolání“ učitelky se na základě výše popsané strategie stává potencionálně legitimní alternativou k tradičnímu „povolání“ matky a manžely.

Po legitimizování učitelky jako svébytného ženského „povolání“ vzniká další vrstva napětí uvnitř legitimizačního diskurzu. Žena už nemá pouze jedno „pravé povolání“ (i když, jak už jsem ukázal o tom, že mateřství je o něco „pravější“ není v dobové debatě sporu), ale potencionálně má „povolání“ dvě. A právě tato potence žen vykonávat zároveň dvě „povolání“ se stává hlavním kritériem argumentace při prosazování celibátu učitelek. Celibát učitelek na veřejných školách byl v Čechách zaveden zemským zákonem v roce 1875 a zůstal zakotven v právním řádu až do roku 1919, kdy byl v Československé

---

<sup>106</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 1 str. 6

republiky zákonem číslo 455 zrušen.<sup>107</sup> Právě i s ohledem na to, že celibát nebyl přímou součástí Hasnerovi reformy, ale byl přijat až několik let po ní, chápu zákonné zavedení celibátu právě jako snahu řešit rozpor vykonávat více „povolání“ najednou. U učitele samozřejmě k žádnému takovému rozporu nedochází, protože „*U muže nemá tento hlas srdce veliké moci na jeho učitelské povolání. On našel ve škole úkol života, postavení, opatření, a nyní hledá družku, se kterou by se sdílel o všechno, čeho si dobyl. Když ji naleznе, utvoří si svůj krb domácí a je šťasten, popřálo-li mu nebe choti dobré. Směr jeho života není manželstvím přerušen.*“<sup>108</sup> Manželské povinnosti učitelů nijak nebrání v naplňování jeho profese, právě naopak. Je to teprve manželství, které učitelů vytváří citové zázemí a poskytuje mu tak oporu naplnit své „postavení“ v konkurenčním prostředí veřejné sféry. Manželství je ve své podstatě podmínkou k tomu, aby mohl učitel při vyučování vydávat maximum svého potenciálu. Zatímco u učitele manželství zvyšuje pracovní nasazení ve škole, u učitelky je to přesně naopak. „*Jinak je to u ženy. Učitelky jsou řeholní sestry ve velkém klášteře světa, kterým je dovoleno provdati se za muže, když opustí působení své při škole. Promluví-li srdce příliš hlasitě, vzejde spor v srdci dívčině, a je k tomu třeba neobyčejné síly duševní a sebezapření, aby do síně školní vešla pouze učitelka a ne milující dívka, která stojí na rozhraní mezi dvojím povoláním: manželkou a učitelkou.*“<sup>109</sup> Pro učitelku je tedy manželství s výkonem profese v naprostém rozporu. Ženská povaha, definovaná v rámci ideologie oddělených sfér jako tíhnoucí k citovosti na úkor rozumu nedokáže plnit tato dvě „povolání“ současně. Není možné být současně „andělem v domě“, který je oporou svému muži a oddanou učitelkou plnící všechny požadavky ve škole i mimo ni. Institut celibátu tak v první řadě reaguje na situaci, kdy žena může potencionálně vykonávat dvě „povolání“. Potencialita vykonávat jak „povolání“ matky/manželky tak „povolání“ učitelky není nikdy zpochybňována, ale institutem celibátu je regulováno, aby vždy bylo aktivní pouze jedno ze dvou povolání. V kontextu ideologie oddělených sfér je totiž vykonávání dvou „povolání“ najednou pro ženu „nepřirozené“. Zajímavé je, že zastávat „povolání“ učitelky nemůže dokonce ani svobodná žena, která má pouze potenci v budoucnosti zastávat i „povolání“ manželky/matky, protože „... *mladá dívka, která působení školní má pouze na přechodní*

---

<sup>107</sup> Milena LENDEROVÁ, Božena KOPIČKOVÁ, Jana BUREŠOVÁ, Eduard MAUR (eds.), *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*, Praha 2009, str. 166-168

<sup>108</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 149

<sup>109</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 149



*dobu samostatné činnosti a opatření, očekávající toužebně ženicha, není a nemůže být učitelkou z plní duše a věnovati se výhradně svému povolání.*“<sup>110</sup>

Zatímco u učitelek byl celibát od roku 1875 uzákoněn a byl vyžadován právě kvůli neslučitelnosti zastávat dvě „povolání“ najednou, proto byla ideálem učitelky neprovdaná žena věnující se naplno svému „povolání“ ve škole. U učitelů samozřejmě žádná zákonná norma vyžadující celibát zavedena nebyla, naopak v textech je patrný tlak, aby byl učitel (především na dívčích školách) ženatý. Ideálem učitele je tedy ženatý muž, který má své citové zázemí ve vlastní rodině. *„Jako jsem rozhodně proti učitelům neženatým na dívčích školách, tak opět dávám přednost učitelce svobodné.*“<sup>111</sup> A tím hlavním argumentem proti „učitelům neženatým na dívčích školách“ je regulace sexuality, protože muž *„jakožto učitel často nechá se klamati příjemným zevnějškem dívek.*“<sup>112</sup> S odkazem na všechny výše uvedené významy, které se na kategorii „povolání“ příkládají, chápu uzákonění celibátu učitelek jako institucionální snahu zamezit ženám vymanit se ze svých „přirozených“ rolí v rámci ideologie oddělených sfér a tím pádem také zpochybnit jejich neměnnost.

Nedodržování pohlavních rolí definovaných ideologií oddělených sfér bylo dobově spojováno jak s rizikem osobního neúspěchu v životě tak s možností úpadku celé společnosti. Právě poukazování na rizika a zdůrazňování možných neblahých následků při chybné volbě „povolání“ je další strategií, jak zamezit možnému zpochybnění „přirozenosti“ a neměnnosti pohlavních rolí ve společnosti. *„V žádném jiném stavu nemá pochybená volba povolání následků tak osudných, jako při stavu kněžském a učitelkém. Kéž by nevstupoval do stavu učitelského nikdo, kdo necítí k němu lásky a povolání vnitřního, a kéž vy všechny, drahé sestry, kteréž chcete se věnovati mládeži, dovedete přilnouti k úkolu svému celou myslí svou! (...) Společnost svěřuje rukám učitelovým to, co má nejdražší- své děti.*“<sup>113</sup> Připodobňování učitelkého stavu ke stavu kněžskému má podle mého názoru jasně odkazovat k důležitosti učitelkého povolání. „Povolání“ učitelky není běžným zaměstnáním, ale posláním, kterému je nutné něco obětovat a které zároveň svojí nositelku zavazuje určitou odpovědností vůči společnosti. Pokud je tedy učitelka k plnění svého „povolání“ nedostatečně poctivá, zpochybňuje tím „přirozenou“ roli svého pohlaví

<sup>110</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 150

<sup>111</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 150

<sup>112</sup> Časopis učitelek, 1888, č. 1, str. 26

<sup>113</sup> Časopis učitelek, 1886, č. 2, str. 21, Použití generického maskulina („rukám učitelovým“) v textu nepochybně adresovaného učitelkám (O povolání ženy k učitelství II) nebudu v práci nijak analyticky zohledňovat, protože se v pedagogických časopisech vyskytuje spíše výjimečně a nedomnívám se, že by odkazovalo na nějakou širší a obecnější tendenci.

v rámci společnosti a tím pádem ohrožuje její bezproblémový chod. Nedostání ženy (platí samozřejmě i u druhého pohlaví) svému povolání se nutně a vždy projeví v kvalitě života. „*A jak krutě mstí se nedbání na vrozené zákony přírody, jak krutě mstí se, když srdce ženy ladem ležeti zůstává, o tom přesvědčíme se, když nahlédneme do života.*“<sup>114</sup> Jako příklad žen, které nedostály svému „povolání“ a jsou proto odsouzeny být „*se životem věčně nespokojené*“ jsou uváděny staré panny. Důležitou argumentační strategií se v tomto případě také stává poukázání na možnost každého člověka „nahlédnout do života“ a tím pádem také „vidět“, jak fungují „zákony přírody“, které určují k čemu je jaké pohlaví v životě „povoláno“. Adekvátní naplňování „povolání“ jednotlivých pohlaví přestává být v rámci „moderní“ společnosti, která se organizuje na základě vědeckých diskurzů, otázkou víry (člověk z podstaty nemůže nikdy plně poznat boží záměr, nemůže s jistotou vědět k čemu je „povolán“), ale otázkou poznatelných přírodních zákonů. Proto ten apel na čtenáře/ky ať „nahlédnou do života“ a na základě své vlastní zkušenosti (každý určitě zná nebo si dokáže představit „starou pannu“) se přesvědčí o platnosti „přírodních zákonů“ („přirozenosti“ pohlavních diferencí a z nich pramenících specifických mužských a ženských „povolání“). To znamená, že každý má možnost se s jistotou přesvědčit, že pokud nebude plnit své „přirozené povolání“ bude v nejlepším případě celý život nešťastný. Snaha vymanit se z „přírodními zákony“ determinovaných pohlavních rolí má samozřejmě vliv i na celou společnost. Proto by mělo být veškeré vzdělávání (včetně učitelů) v souladu s „přírodními zákony“. „*Zdrávo je, co je přirozeno. Touto zásadou má se řídit vychování. Nic nepřirozeného, nic strojeného nestrpí a každý pokus se mstí na společnosti, která nehájila práv odvěkých, přírodou zavedených.*“<sup>115</sup> Právě rozdílnými dopady, které může způsobit „(ne)přirozené“ působení učitelů na blaho společnosti a národa, se budu zabývat podrobněji v následující kapitole.

---

<sup>114</sup> Časopis učitelů, 1886, č. 1, str. 5

<sup>115</sup> Škola a život, 1875, č. 4, str. 124

## ZÁVĚR

Předloženou diplomovou prací jsem se v první řadě snažil vypracovat na základě přiznaných, jasně pojmenovaných a konkrétně vymezených konceptů, což není v historiografickém psaní (především tom tuzemském) o tématu učitelek úplná samozřejmost. Uchopením problematiky „vzniku“ kategorie učitelky jsou mi mnohem bližší více koncepční práce (především založené na kulturně orientovaných přístupech) zahraničních badatelů a badatelek, než práce vzniklé v tuzemsku, které jsou většinou orientované pouze tematicky jako dějiny žen. Tuzemské „bádání o ženách“, které se nějakým způsobem věnuje kategorii učitelky, tak tvoří vysoce homogenní celek sdílející totožná badatelská východiska a odmítající konceptuální přístupy. Proto jsem poměrně velký prostor věnoval kritice ateoretického a intuitivního přístupu českých badatelů/lek, přičemž jsem se snažil pojmenovat konkrétní badatelské problémy, které s sebou takové přístupy nesou. Nicméně tato kritika, alespoň doufám, sloužila i (a to především) jako částečné vymezení a vydefinování konceptuálně-teoretického přístupu, který jsem ve své práci použil.

Cílem analytické části práce bylo především popsat, jakým způsobem vznikaly a jakým způsobem byly v pedagogických časopisech druhé poloviny 19. století vyjednávány reprezentace týkající se učitelek. Snažil jsem se analyzovat jednotlivé diskurzivní mechanismy a strategie, pomocí kterých došlo k legitimizování existence a působení učitelky na veřejných školách. Snažil jsem zachytit dynamiku vyjednávání a tím pádem i nesamozřejmost obrazu učitelky při začleňování do normativního konceptu ideologie oddělených sfér.

Výše zmíněné jsem se snažil demonstrovat na fungování „legitimizačního diskurzu“, jehož hlavní cílem je vytvořit obraz učitelky tak, aby nebylo možné pochybovat o skutečnosti, že učitelka má spíše dokonce musí být součástí veřejné školy a podílet se na vzdělávání a výchově dětí. Hlavní legitimizační strategií při vytváření obrazu učitelky je určitě snaha zdůrazňovat „přirozenou“ autoritu žen ve vztahu k výchově a péči o děti, která je v rámci ideologie oddělených sfér ženám prisuzována jako jejich esenciální vlastnost skrze kterou naplňují svou „přirozenou“ úlohu ve společnosti. Není tedy sporu, že je to především ideologie oddělených sfér, nikoliv primárně odborné vzdělání nutné pro výkon profese, která funguje jako hlavní rastr pro legitimizaci působení učitelek na veřejných školách.

Z tohoto důvodu se „legitimizační diskurz“ jeví jako velice homogenní monolit, kde se neustále opakuje argumentace odvolávající se na ideologii oddělených sfér a kde tím pádem všechno tak trochu souvisí se vším a není v tom žádný problém. Nicméně při důkladnějším pohledu a důsledném sledování jednotlivých výpovědí se v legitimizačním diskurzu začnou objevovat „trhliny“. Jednotlivé výpovědi spolu nejsou vzájemně kompatibilní a argumentace v rámci diskurzu je často nekoherentní, což vede až k nespojitosti určitých vrstev legitimizačního diskurzu. Tato vnitřní napětí v legitimizačním diskurzu se naplno projevuje například u jednotlivých výpovědí týkající se kategorie „povolání“. „Legitimizační diskurz“ je tak svým způsobem založen na neřešitelném vnitřním paradoxu, kdy je v rámci prosazení kategorie učitelky nutné z ideologie oddělených sfér učitelku vymanit a zároveň produkovat i výpovědi, které toto vymanění zase neutralizují.

Cílem práce bylo nejenom ukázat provázanost vstupu učitelek do škol a ideologie oddělených sfér, ale především to byla snaha analyzovat samotný legitimizační diskurz a poukázat na jeho složitost, zacyklenost, nesamozřejmost a svým způsobem i nelogičnost při vytváření obrazu kategorie učitelky.

# SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

## Primární prameny

Zákon, jímžto se uvádějí pravidla vyučování ve školách obecných ze dne 14. 5. 1869  
Říšská sbírky zákonů

O úkolu učitelek ve škole a mimo školu, *Učitelské noviny*, 1887, č. 38, str. 448-449

Jak státi se dobrou učitelkou, *Časopis učitelek*, 1888, č. 1, str. 1-3

O zkouškách učitelek ručních prací, *Beseda učitelská*, 1879, č. 11, str. 130-131

Několik slov o pořádku, *Časopis učitelek*, 1888, č. 8 a 9, str.

Vliv znalostí ručních prací na povahu ženskou, *Časopis učitelek (příloha Škola ženských ručních prací)*, 1888, str. 2-3

Českým učitelkám na uváženu, *Beseda učitelská*, č. 3, 1879, str. 25-26

Učitelky a učitelé, *Beseda učitelská*, 1879, č. 21, str. 245-247

List starší učitelky mladší družce, *Časopis učitelek*, 1889, č. 12, str. 85-86

K otázce učitelek, *Časopis učitelek*, 1885, č. 2, str. 25-27

O povolání ženy k učitelství, *Časopis učitelek*, č. 1, 1886, str. 3-6

O povolání ženy k učitelství II, *Časopis učitelek*, č. 2, 1886, str. 17-21

O úkolu učitelek ve škole a mimo školu, *Učitelské noviny*, 1887, č. 38, str. 448-449

O vychování našich dívek, *Škola a život*, 1869, sešit 1, str. 9-14

Glossy k prvnímu vychování, *Škola a život*, 1872, sešit II, str.

Různé listy ze školství dívčího, *Škola a život*, 1875, sešit IV, str. 118- 126,

Přátelé velkého mozku, *Časopis učitelek*, 1899, č. 2, str. 19

Plemena lidská, jich sídla a kulturní působení, *Škola a život*, 1869, sešit 5,6,7,8, str. 129-131, 173-176, 213-216, 235-239

Upřímné slovo mladším sestrám, *Časopis učitelek*, 1899, č. 4, str. 44-45

O charakteru, *Časopis učitelek*, 1889, č. 2, str. 9-11

Na dorozoměnou, *Časopis učitelek*, 1885, č. 4, str. 53

O vyučování dívek, *Časopis učitelek*, 1885, str. 86-93

Otázka učitelek ve sněmovně království Českého, *Časopis učitelek*, 1886, č. 3, 33-44

O zkouškách učitelek ručních prací, *Beseda učitelská*, 1879, č. 11, str. 130-131

O zkouškách učitelek ručních prací II, *Beseda učitelská*, 1879, č. 12, str. 139-141

## Sekundární literatura

James ALBISETTI, *The Feminization of Teaching in 19th Century: A Comparative Perspective*, *History of Education* 22, 1993, str. 253 – 263

Marie BAHENSKÁ, *Povolání: žena, k otázce vzdělání lékařek a učitelek v českých zemích v 19. století*, in: Josef TOMEŠ, *Ženy ve spektru civilizací: (k proměnám postavení žen ve vývoji lidské společnosti)*, Praha 2009, str. 53 - 62

Marie BAHENSKÁ, *Pomalu, pozvolna, po špičkách. K chápání a reflexi pojmu emancipace v českých zemích v 19. a 20. Století*, in: Milan ŘEPA, *19. století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, Praha 2008, str. 444 - 457

Marie BAHENSKÁ, *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze 19. Století*, Praha 2005

Lucie BLAŽKOVÁ, *Obraz učitelky v českých zemích na konci 19. století*, Bakalářská práce, FF MU 2012

Richard VAN DÜLMEN, *Historická antropologie. Vývoj, problémy, úkoly.*, Praha 2002

Gareth EVANS, *Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales*, *History of Education* 2, 1992, str. 189 - 204

Michel FOUCAULT, *„Society Must Be Defended.“ Lectures at the College de France 1975 - 76*, New York 2003

Michel FOUCAULT, *Archeologie vědění*, Praha 2002

Peggy FROERER, *Education, Inequality and Social Mobility in Central India*, *European Journal of Development Research* 23, 2011, str. 659 - 711

Janet GUILDFORD, *„Separate Spheres“: Feminization of Public Teaching School in Nova Scotia 1838-1880*, *Acadiensis* 1, 1992, str. 44 - 64

Martina HALÍŘOVÁ, *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od bod osvícenství do roku 1914. Disciplinace jako součást ochrany dětství*, Disertační práce, FF Univerzita Pardubice 2009

Miloš HAVELKA, kapitola *Modernizace*, in: Lucie STORCHOVÁ (a kol.), *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*, Praha, 2014, str. 258 - 268

Jan HORSKÝ, *Teorie jako konstitutivní rys vědeckosti a jejich místo v českém dějepisectví*, *Dějiny – teorie – kritika* 2, 2011, str. 322 - 323

Jan HORSKÝ, *Od rétorické figury k analytické kategorii. K vývoji pojmu „kultura“ v dějepisectví 20. Století*, in: Lucie STORCHOVÁ – Jan HORSKÝ, *Paralely, průsečíky*,

*mimoběžky. Teorie, koncepty a pojmy v české a větové historiografii 20. Století*, Ústí nad Labem 2009, str. 15-66

Jan HORSKÝ, *Místo (velkých) teorií v historických vědách v době narativistické kritiky a mikrohistorických bádání*, in: Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Condition humana – konstanta (č) i historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, str. 11 - 34

Georg IGGERS, *Dějepisectví ve 20. století. Od vědecké objektivy k postmoderní výzvě*, Praha 2002

Milena LENDEROVÁ, *K hříchu i k modlitbě. Žena v minulém století*, Praha 1999

František MORKES, *Učitelé a školy v proměnách času (pokus o základní chronologii 1774 - 1946)*, Plzeň 1999

Denisa NEČASOVÁ, *Dějiny žen či gender history? Možnosti, limity, východiska*, *Dějiny – teorie - kritika* 1, 2008, str. 81 - 102

Miroslav NOVOTNÝ, *Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí*, In: Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem. Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, str. 148 - 163

Andrea POKLUDOVÁ, *Emancipovaná a přesto nešťastná. Sebereflexe začínající učitelky z počátku 20. Století*, in: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb evropská žena od středověku do poloviny 20. století v zajetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 363 - 372

Jana RATAJOVÁ, *Feminismus, dějiny žen a gender v recenzní rubrice Českého časopisu historického v letech 1990-2002*, in: Lucie STORCHOVÁ – Jan HORSKÝ, *Paralely, průsečíky, mimoběžky. Teorie, koncepty a pojmy v české a větové historiografii 20. Století*, Ústí nad Labem 2009, str. 217 - 229

Jana RATAJOVÁ, *Gender history jako alternativní koncept dějin*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zajetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 33 - 40

Jana RATAJOVÁ, *Dějiny žen a koncept genderu*, *KUDĚJ* 1 - 2, 2005, str. 161

Rebecca ROGERS, *Questioning Nation Models: The History of Women Teachers in a Comparative Perspective*, „Women’s History Revisited: Historiographical Reflections on Women and Gender in a Global Context“ Sydney, 9. července 2005

Joan W. SCOTT, *The Evidence of Experience*, *Critical inquiry* 17, 1991, str. 773 - 797

Joan W. SCOTT, *Gender: A useful Category of Historical Analysis*, *American Historical Review* 91, 1986, str. 1053 - 1075

Londa SCHIEBINGER, *The Mind Has No Sex? Women in the Origins of the Modern Science*, Cambridge 1991

Lucie STORCHOVÁ (a kol.), *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*, Praha 2014

Lucie STORCHOVÁ, „Rozdělití samečka od samičky ... z příčiny pohlavní“. *Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, in: Jana RATAJOVÁ – Lucie STORCHOVÁ, *Žádná ženská člověk není. Polarizace genderů v českojazyčné literatuře druhé poloviny 18. století*, Praha 2010, str. 455 - 475

Lucie STORCHOVÁ, *Konceptualizace genderu v Historische Anthropologie*, in: Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio Humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, str. 59 - 79

Veronika SUŠOVÁ, *Školství jako nástroj státní propagandy. Výchova k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století*, in: Kateřina BLÁHOVÁ – Václav PETRBOK, *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. ročníku symposia k problematice 19. století*, Plzeň 2004, str. 100 - 110

Daniela TINKOVÁ, *Tělo, věda, stát. Zrození porodnice v osvětské Evropě*, Praha 2010

Daniela TINKOVÁ, „Oddělené sféry“ – tradiční polarita nebo dědictví 19. století?, in: Milan ŘEPA, *19. století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, Praha 2008, str. 458 - 470

Daniela TINKOVÁ, *Biomoc a „politická anatomie lidského a společenského těla“*. Foucaultův koncept „biomoci“ ve vztahu k otázce modernizace státu, zrození humanitních věd a medikalizace společnosti na přelomu 18. a 19. století, in: Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Condition humana – konstanta (č) i historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, str. 115 - 135

Daniela TINKOVÁ, „Žena“ – prázdná kategorie? *Od (Wo)men's history k gender history v západoevropské historiografii posledních desetiletí 20. Století*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zajištění historiografie*, Pardubice 2006, str. 19 - 32

Daniela TINKOVÁ, „Přirozený řád“ a ideologie oddělených sfér. Příspěvek k otázce konstruování „přirozené role ženy“ v pozdně osvícenské vědě, *Kontext* 3 - 5, 2003

Zdenka VESELÁ, *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno 1992

Amanda VICKERY, *Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women's History*, *The Historical Journal* 2, 1993, str. 383 - 414



Pavla VIDLÁKOVÁ - Milena LENDEROVÁ, „...Skvrny něžného pohlaví“, *aneb soukromý život prvních učitelek v Čechách*, Studie k sociálním dějinám 3, 1999, str. 133 - 143

Klára VITVAROVÁ, *Obraz učitele v česky psaných pedagogických časopisech vycházejících v 19. století*, Diplomová práce, FF Univerzita Pardubice 2011

Pavla VOŠAHLÍKOVÁ, *Kvalifikace, profesionalizace a tzv. ženská povolání v českých zemích*, In: Kateřina ČADKOVÁ – Milena LENDEROVÁ – Jana STRÁNIKOVÁ (eds.), *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. Století v zasetí historiografie*, Pardubice 2006, str. 357 - 362