

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Pracoviště historické sociologie

Bc. Josef Hawel

Funkce obecného školství v meziválečném Československu

Diplomová práce

Vedoucí práce: **Mgr. Nicolas Maslowski, DEA, Ph.D.**

Praha 2017

Prohlášení

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

V Praze dne 5. ledna 2017

Josef Hawel

Obsah

ÚVOD	5
Předmluva.....	7
I. Teoretická část	9
Stav oboru.....	9
Vývoj sociologie výchovy	9
Dějiny školství v ČR	15
Sociologie školy a historická sociologie, možné překryvy	17
Předmět práce	18
Povinná školní docházka jako nesamozřejmý fenomén	18
Stát jako ústřední aktér	22
Tři teoretické koncepce funkce školy	24
Škola a ekonomika	24
Škola a moc	29
Škola a identita	38
Závěr.....	60
II. Praktická část.....	62
Škola a společnost v ČR.....	62
Stát.....	62
Církev	72
Rodina.....	76
Učitelé.....	79
Obec.....	81
Průmysl, zemědělství, obchod	81
Závěr.....	84
III. Dvě případové studie	86
Politické programy jako vyjádření tužeb vládnoucí většiny.....	86
Proč politické programy?.....	86
Jaké politické programy?.....	88
Československá strana národně sociální.....	89
Československá sociálně demokratická strana dělnická.....	93
Československá strana lidová	96
Republikánská strana.....	99
Závěr.....	103

Děti Romů, kejklířů a kočovníků (ne)jdou do školy	105
Proč cikáni?	105
Vztah školy k cikánům	107
Vztah cikánů ke škole.....	110
Závěr.....	111
Závěr.....	113
LITERATURA.....	115

ÚVOD

Trvalo desetiletí od zavedení povinné školní docházky, než se jí podařilo prosadit a učinit z ní všeobecně rozšířený fenomén. Tento proces byl nejen zdlouhavý, ale narážel na odpor některých aktérů, a proto musel být doprovázen řadou sankcí a trestů ze strany státu. Ještě v roce 1907 bylo v českých zemích uděleno 39 368 postihů za špatnou docházku dětí do školy. V 52 případech byly dokonce za tento delikt odebrány rodičům jejich děti. Ani po vzniku samostatného československého státu se prosazování školní docházky neobešlo bez donucovací státní moci. Otázkou proto je, proč nový stát vynucoval, aby do školy chodili skutečně všichni¹, pravidelně a po dobu 8 let?

Tématem mé diplomové práce tedy je funkce obecného školství v meziválečném Československu, což znamená, že se na následujících stránkách snažím zodpovědět otázku:

Jaká byla úloha povinné školní docházky pro tehdejší společnost?

Školu chápu jako prostor, ve kterém se střetávají zájmy různých aktérů. Tyto konflikty školu formují a vytváří z ní novou kvalitu, samostatného aktéra, který může zpětně působit na všechny ostatní. Z toho důvodu jsem svou hlavní otázku rozdělil na několik podotázek:

- 1.) Jaký má vztah škola k moci, tedy ke státu jakožto klíčové instituci pro zavedení, prosazení a udržování povinné školní docházky?
- 2.) Jaký má škola vztah k ekonomické sféře, byla odpovědí na měnící se trh práce?
- 3.) Jaký má vztah škola a etika? Jak se podílí škola na utváření identity a formování morálních hodnot? Konkuruje si v tomto počínání s církví a rodinou?

V první části své práce se pokusím nejprve obhájit relevantnost svého tématu tím, že ho zasadím do kontextu vývoje společenskovedních oborů, které se k němu bezprostředně váží, a ukážu, že zapadá do prázdného prostoru, které tyto disciplíny vytvořily. Posléze vyvinu snahu čtenáře přesvědčit, že problematika, které se věnuji, je nejen zajímavá, ale také nesamozřejmá, což znamená, že ji nelze odbýt pouze intuitivní odpovědí. Tuto skutečnost budu demonstrovat tím, že popíšu tři teoretické koncepce úlohy školy (či tři možné přístupy ke škole) a zároveň u každé z nich se pokusím najít konkrétní historické případy, které je problematizují. Tím si připravím prostor pro druhou část, ve které se budu věnovat československé obecné škole a jejímu významu pro již zmiňované aktéry (stát, církev, rodinu, učitelé a představitele ekonomické sféry). A v poslední třetí části se chci detailněji podívat na to, po jaké škole toužili ti, kteří ji chtěli ovlivňovat, (to se pokusím ukázat na rozboru politických programů největších státotvorných stran) a v kontrastu s tím, jaký měli vztah ke škole ti, kteří ji nejenže nechtěli

¹ I děti, které měly domácí vyučování musely chodit do školy na přezkoušení

ovlivňovat, ale které vůbec nezajímala nebo ji dokonce odmítali (zde se budu věnovat vzdělávání cikánů v českých zemích). Touto poslední kapitolou bych chtěl svůj obraz uzavřít, bude v něm vykresleno, jaká škola byla, jakou ji někteří chtěli mít i to jaký měla vztah k těm, kteří ji odmítali. Ke svému výzkumu jsem použil sekundární literaturu, jejíž závěry jsem ověřoval skrze prameny, které jsem čerpal z Moravského zemského archivu, z dobové odborné literatury (Kádner, Bláha, Štampach) a z pedagogického tisku (*Pedagogické rozhledy*, které na svých stránkách pojednávaly i o tom, co se píše jinde). Vědění z těchto zdrojů jsem se pokusil interpretovat pomocí teorií od autorů zabývajících se sociologií výchovy, vzdělání a školy.

Předmluva

Podle Hannah Arendt je škola ve vztahu k dítěti zástupcem světa, ačkoliv sama světem není. Je místem, kde se „nové“ poprvé seznamuje se starým, kde mladí zakořeňují a vrůstají do výtvaru předešlých generací, kde se z cizince stává nováček. Škola je vstupní halou, ve které recepční uvádí nově příchozí a v průběhu popisu budovy říká: „*Toto je náš svět.*“²

Na následujících stránkách bych si rád položil otázku, jak ona věta „toto je náš svět“ mohla znít v meziválečném Československu a co nám to může říct o tom, jaký život různí aktéři v té době chtěli žít, a tedy i něco málo o tehdejší společnosti samotné.³ A protože škola je jednak produktem společnosti, ale částečně i její producentkou (svou interpretací světa a společnosti se snaží ovlivnit její pokračování), můžeme na ní sledovat nejen, jak odráží její stav, ale také to, jak se podílí na její změně. Proto tématem mé práce je funkce obecného školství v meziválečném Československu.

Během této snahy o zodpovězení výše zmíněných otázek se pokusím připomenout různé představy o tom, co se skrývalo za onou pomyslnou vrátnicí do světa podle různých autorů v odlišných dobách a na rozličných místech. Byl to spíš kostel/chrám, kasárna, továrna, vězení, či snad východ z platónské jeskyně, výtah, pojišťovna, bitevní pole, plantáž osobního růstu, supermarket, více věcí najednou či úplně něco jiného? Tyto různé obrazy nám, jak doufám, pomohou k rozšíření fantazie a teoretické citlivosti vůči předmětu mého zájmu. Ukážou, že ke zkoumanému tématu existují a existovaly různé výklady a interpretace a tedy, že není nikterak banální a samozřejmé. Nejvhodnějším přístupem k otázce po funkci obecného školství by bylo komparativní hledisko, a to jak ve smyslu srovnání v čase, tak v prostoru. Takový projekt však rozsahem přesahuje možnosti diplomové práce. I přesto se pokusím, tam kde to bude nezbytně nutné, postavit vedle sebe školství před vznikem Československa a po jeho vzniku vedle sebe, pro demonstraci kontrastu, či naopak letité nehybnosti mezi určitými fenomény.

Obrazy, o nichž mluvím, byly nejčastěji načrtnuty v rámci podoboru sociologie, který se nazývá sociologie výchovy⁴, či v rámci tzv. etnografie výchovy, která v mnohém těžila z poznatků sociologie

² „*Za normálních okolností je dítě poprvé uvedeno do světa ve škole. Škola však vůbec není světem a ani jím nesmí chtít být; je spíš institucí, kterou klademe mezi soukromou sféru a svět, aby byl mezi rodinou a světem přechod vůbec možný. (...) Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět.*“ ARENDT, Hannah. *Krise kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994, s. 113.

³ „*Člověk, jehož edukace by se měla uskutečňovat, není tím, jak ho utvořila příroda, ale tím, jak ho chce vidět společnost. To společnost pro nás kreslí portrét takového člověka, jakým bychom měli být, a v tomto portrétu se odrážejí všechny osobitosti a zákonitosti společnosti.*“ PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 36

⁴ Sociologii výchovy přitom chápu v jejím širším smyslu, tak jak ji popisuje Ondrejčkovič, či Kořa a Havlík. Tedy jako subdisciplínu sociologie, která se věnuje výchově, vzdělání a mládeži. KOŘA, Jaroslav, HAVLÍK, Radomír. „Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech“, *Sociologický časopis*, 2000, č. 1, s. 81.

(zejména z její kvalitativní metodologie). Než se je pokusím vykreslit, myslím, že bude vhodné, abychom se stručně podívali na to, v jakém stavu jsou tyto subdisciplíny u nás a v zahraničí a jaký prodělaly vývoj. Vzhledem k tomu, že dějiny sociologie výchovy v mnohém kopírují dějiny sociologie jako takové (avšak s jistým zpožděním), přihlédnou na některých místech i k nim. Takovýmto shrnutím bych se chtěl pokusit obhájit legitimitu svého bádání a připomenout, že každý badatel je situován ve své době a nějakým způsobem vždy vychází z práce svých předchůdců a vztahuje se k ní.

I. Teoretická část

Stav oboru

Vývoj sociologie výchovy

Sociologie výchovy u nás, podobně jako ve světě, má své prapočátky na konci 19. století, kdy vznikají práce sociálních pedagogů⁵, kteří jsou pro pozdější sociology výraznou inspirací. Ve větším počtu se objevují díla ze sociologie výchovy na našem území až od konce první světové války. Je to dáno jednak tím, že tito autoři již mohli touto dobou čerpat z rozvíjející se zahraniční odborné produkce (zejména USA⁶, Francie a Německo⁷), tím, že teprve po válce dochází k institucionalizaci české sociologie⁸, a také problémy, kterým poválečná Evropa musela čelit. Mladí lidé v této době často přišli ve válce o rodiče či partnery. Jejich výchova byla poznamenána válkou. Hospodářské důsledky války a nezaměstnanost často dopadaly nejtěživěji právě na mládež,⁹ což z ní činilo důležitý objekt administrativního a politického¹⁰ sociologického výzkumu. Tento rozvoj sociálních věd o mládeži šel ruku v ruce s rozšířením praktických profesí a institucí zabývajících se dětstvím. V této situaci se československá sociologie výchovy v oblasti teorie přirozeně nejvíce soustředila jednak na samotné vymezení svého oboru a jeho definici¹¹, a to především v opozici vůči psychologii¹², která si držela výsadní postavení v oblasti pedagogiky, a jednak na zprostředkování vhledu do problematiky sociologie výchovy pro další generaci výzkumníků.¹³ Z praktických témat se nejčastěji objevovaly výzkumy věnující se sociálním patologiím a ochraně dítěte.¹⁴ Podle *Bibliografie české knižní*

⁵ Např. Gustav Adolf Lindner.

⁶ Původně americká sociologie výchovy sloužila jako pomocná věda pedagogů při výchově abnormálních a chudých dětí. V roce 1908 vedl Suzzal již první kurzy sociologie výchovy, 1914 byly podobné kurzy již na 16 institucích, v r. 1917 vyšel Úvod do pedagogické sociologie od W. R. Smitha (první systematická práce tohoto oboru), 1923 – vznikla Národní společnost pro studium pedagogické sociologie, 1928 – obor má vlastní časopis *Journal of Educational Sociology*, později ASA zřídila sekci pro pedagogickou sociologii. GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 75.

⁷ Evropská sociologie výchovy, tak jako sociologie obecně, nemohla v míře institucionalizace zdaleka konkurovat USA. V Evropě vznikaly před válkou a po válce jednotlivá díla, ale to je vše, na úrovni institucionalizace veškerá evropská sociologie musela čelit doktrinárním a univerzitním tradicím. Tamtéž, s. 87.

⁸ NEŠPOR, Zdeněk R. a kol. *Dějiny české sociologie*. Praha: Academia, 2014, s. 39.

⁹ VINEN, Richard. *Evropa dvacátého století*. Praha: Vyšehrad, 2007, s. 86–94.

¹⁰ CUIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.

¹¹ Vedla se debata o tom, co je to sociologie výchovy a jaký má vztah k pedagogice. Zdali je totožná s pedagogickou sociologií či ne. A jestli je sociologicky zaměřenou pedagogikou, hraničním oborem mezi pedagogikou a sociologií, aplikací sociologie na výchovu, obecnou pedagogickou teorií, či podoborem sociologie. Nakonec převládá koncept sociologie výchovy jakožto podoboru sociologie, který má být neangažovaný a vědecký. GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 100–110.

¹² Proto se zdůrazňoval společenský charakter veškeré výchovy.

¹³ KOŤA, Jaroslav, HAVLÍK, Radomír. „Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech“, *Sociologický časopis*, 2000, č. 1, s. 89.

¹⁴ Konkrétně můžeme najít ve vědecké produkci tohoto období například práce věnované poměrům a prostředí žáků na menšinových školách, výdělečné činnosti dětí, sociálním poměrům učitelů, vlivu výživy dětí na jejich učení, vlivu

*sociologické literatury*¹⁵ mezi lety 1918 a 1948 bylo vydáno 38 knih věnujících se vzdělání, výchově, dětství/mládeži od 17 autorů, což je 10 % veškeré tehdejší knižní sociologické produkce.¹⁶ O institucionalizaci tohoto oboru u nás však nemohla být řeč. Byl stále v plenkách.

Ve světě mezi nejvýznamnější autory patřili zejména Američané L. F. Ward a W. R. Smith, kteří zkoumali vztah výchovy a společnosti a ve výchově viděli potenciál k pokroku a k rozvoji demokracie. Vzdělání bylo pro ně příležitostí pro všechny.¹⁷ V Evropě byla škola chápána převážně jako místo, kde se individuum začleňuje do společnosti, přičemž toto začlenění nebylo vnímáno zcela bezproblémově. Například Weiss v duchu německé tradice vnímal určitý rozpor mezi jednotlivcem a společností.¹⁸ V Evropě rovněž častěji můžeme vidět sociologické výzkumy zaměřené historicky a nevěnující se pouze otázkám přítomnosti a budoucnosti, příkladem je třeba práce Paula Bartha.¹⁹ Mezi 20. a 30. lety vyšla posmrtně i důležitá díla o výchově, které napsal Émile Durkheim.²⁰ A v této době se také v Evropě objevuje první vlna sociologie vědění reprezentovaná zejména Karlem Mannheimem, který si uvědomoval konflikty odehrávající se uvnitř procesu vzdělání, a tak vykreslil obraz poněkud skeptičtější a pestřejší, než byl ten, který převládal v Americe.

Ale i přesto můžeme říct, že americká sociologie byla v značném předstihu, a to jak institucionálně, tak teoreticky (zájem o sociologii výchovy byl systematictější). 30. léta a s nimi spojená ekonomická krize podnítily větší poptávku po aplikovaném sociologickém výzkumu (s tím přišel zároveň obrat k přítomnosti), což vedlo k větším investicím státu a soukromých mecenášů do této oblasti.²¹ Tato institucionální expanze sociologie byla příčinou užší oborové specializace, diferenciaci sociologie, specializovanější dělby práce, nárůstu studentů a profesních sociologů, rozšíření publika sociologické teorie, zvýšeného zájmu o metodologii a teorii.²² Vznik funkcionalistického projektu, který se pokoušel sjednotit sociologickou teorii společnosti a udržet sociologii jako jeden obor, zapříčinil vznik sociologie jakožto normální vědy v Kuhnovském smyslu. Po druhé světové válce, díky

úpravy a přírodního a technického prostředí na výchovu dítěte, vlivu války na výchovu, povaze dětských skupin ve škole, vztahu vývoje výchovy a školy k vývoji společenské struktury, vztahu studentů k politice, projevům antisemitismu u křesťanských dětí, sociologii učitele, dětskému alkoholismu apod. GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 8–10.

¹⁵ HESOVÁ, Nela et al. *Bibliografie české knižní sociologické literatury (do roku 2009)*. Praha: Scriptorium, 2010. 232 s.

¹⁶ Mezi nejvýznamnější dobové autory patřili: T. G. Masaryk, B. Foustka, A. I. Bláha, I. Chalupný, J. J. Šíma, A. Obrdlík, F. Pražák, J. Uhr, J. Souček, F. Uhlíř, J. Obrdlíková, Z. Ulrich. Viz HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 21.

¹⁷ Tamtéž, s. 15–17.

¹⁸ GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 85.

¹⁹ Např. *History of Education in the Light of Sociology and History of Ideas* (1911), tamtéž, s. 49.

²⁰ *Éducation et sociologie* (1922), *L'Éducation morale* (1925), *L'Évolution pédagogique en France* (1938) atd.

²¹ CUIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.

²² ŠUBRT, Jiří a BALON, Jan. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010, s. 19.

budování sociálních států v Evropě a díky přílivu amerických peněz do evropských sociálních věd dochází k institucionálnímu rozkvětu sociologie i v Evropě, která je však značně poznamenána americkou sociologickou tradicí, což se mimo jiné projevuje i v odklonu od historického bádání v rámci tohoto oboru.²³ Díky poklesu počtu manuálních dělníků a nárůstu množství zaměstnanců v terciárním sektoru se měnila a zvyšovala role vzdělání ve společnosti. Škola byla v sociologických teoriích chápána převážně jako místo kulturního přenosu, vštěpování konsensuálních hodnot a integrace. Byla institucí, v níž docházelo k selekci, diferenciaci a alokaci, které probíhaly v kontextu meritokratické společnosti. Výzkumy byly z velké části kvantitativní a pozitivisticky laděné.²⁴ Jako jednu z nejvýznamnějších prací tohoto období je třeba zmínit práci Talcotta Parsonse *Školní třída jako sociální systém*, která vyšla v roce 1959.²⁵

V českých zemích mezi lety 1948 a 1965 sociologie prakticky neexistovala, a to včetně té, která by se věnovala výchově.²⁶

60. léta nejsou pouze nastupující krizí funkcionalismu, ale někteří autoři je označují za období kulturní krize Západu.²⁷ A krize je chvílí, ve které dochází k bilancování, přehodnocování, štěpení, novému promýšlení, a především také k sebereflexi. Proto tato kulturní krize přinesla nebývalý zájem o vše, co souviselo právě s kulturou, včetně zájmu o vzdělání, školu a výchovu. Došlo k takzvanému kulturnímu obratu ve společenských vědách a společně s tím i k rozmachu sociologie výchovy. Je to zároveň období, ve kterém docházelo k velkému nárůstu počtu vysokoškolských studentů jak v Evropě, tak v USA.

Na konci šedesátých a počátkem sedmdesátých let přichází druhá vlna sociologie vědění (Berger a Luckmann), v Birminghamu vznikají kulturní studia (R. Williams, S. Hall), pramen ekonomického rozvoje začíná být viděn především v poznání,²⁸ s tím souvisí teorie postindustriální společnosti (Daniel Bell) a společnosti vědění (P. Drucker). Dochází k průlomům ve výzkumu sociální stratifikace, ve kterém se klade stále větší důraz na vzdělání (P. Blau, O. D. Duncan).²⁹ M. Trow vydává své první práce o proměně vysokých škol z elitních v univerzální. Objevují se nové proudy sociologie, které se staly později inspirací pro sociology výchovy, jako příklad uvedme především etnometodologii (H.

²³ CUIIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.

²⁴ BRADLEY, Levinson A. a kol. *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: State University of New York Press, 1998, s. 12.

²⁵ Další autoři: H. C. Hand, W. L. Warner, R. M. Hutchins.

²⁶ Sociologie se po válce objevila až kolem roku 1965, jak uvádí Zdeněk Nešpor, zrovna tak sociologie výchovy se znovu objevuje kolem roku 1967, kdy Karel Galla vydává svůj *Úvod do sociologie výchovy*. NEŠPOR, Zdeněk R. a kol. *Dějiny české sociologie*. Praha: Academia, 2014, str. 299.

²⁷ CUIIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.

²⁸ BURKE, Peter. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum, 2007, s. 167.

²⁹ SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, s. 23.

Garfinkel). Došlo k institucionalizaci školní etnografie (G. Spindler)³⁰, rovněž nabírá na síle radikální kritika školy (P. Freire, I. Illich, P. Goodman, C. Ward), v oblasti sociologie výchovy vzniká tzv. teorie reprodukce, která považuje školy za místa disciplinace a reprodukce sociálních nerovností (L. Althusser, B. Bernstein a později P. Bourdieu, J.-C. Passeron, H. Giroux a mnoho dalších).³¹ Ke kulturní krizi se v 70. letech přidala i ropná krize, která vedla k ekonomické recesi. Ta nejvíce postihla minority a chudé vrstvy a ty se tak staly novým předmětem bádání (namísto většinové společnosti, která se těšila zájmu funkcionalistů). Američtí etnografové školy přesunuli svoji pozornost od kategorie sociální třídy k etnicitě (teorie kulturních rozdílů). Sociologové zastávali názor, že udržování nerovností a privilegií elit se odehrává až skrze vyšší vzdělávací stupně (teorie kulturní reprodukce – Collins, Bourdieu).

Ekonomická recese mimo jiné vedla i ke škrtkům v rozpočtech sociologických institucí a poklesu jejich významu pro stát.³² To vrátilo do módy diachronní perspektivu a méně nákladné historické a etnografické výzkumy.

80. léta (ale i 90. léta) dále rozvíjela a domýšlela koncepty, které vznikaly v předchozím desetiletí. Zejména evropská badatelé přišli s kritikou teorie reprodukce, které vytýkali, že klade příliš velký důraz na třídní strukturu a ignoruje ostatní elementy, jakými jsou rasa, gender či věk. Tito badatelé hledali průsečíky a vzájemné vztahy mezi všemi těmito kategoriemi. Dále kritizovali fakt, že dosavadní práce sociologie výchovy a školní etnografie se zaměřovaly pouze na euroamerické společnosti. Poslední výtka, kterou adresovali svým předchůdcům, byla ta, že jejich model školy, která reprodukuje strukturální požadavky státu a kapitalistické ekonomiky, byl příliš zjednodušující a deterministický. Tito noví autoři (či staří, kteří změnili názor) školu vykreslili jako prostor, ve kterém mohou i studenti tvořit takové kulturní formy, které odolávají a vzdorují těm školním. Studenti podle nich jsou aktivními účastníky a nikoliv pouhými oběťmi deterministických struktur (např. Foley, Ezpeleta a Rockwell, McNeil).³³ Kultura tak podle nich je neustálým procesem, v němž jsou významy vytvářeny, vyjednávány a někdy i reprodukovány.

Obecně lze říci, že důležitým tématem těchto tří desetiletí byl rozpor mezi systémem a jednáním. Postupně také docházelo k odvratu od holismu a do centra pozornosti se stále více dostával aktér. Na oblibě také nabýval interdisciplinární přístup a využívání jak kvalitativních, tak kvantitativních metod.

³⁰ KUČERA, Miloš. „Školní etnografie – přehled problematiky“, Pražská skupina školní etnografie, s. 19.

³¹ BRADLEY, Levinson A. a kol. *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: State University of New York Press, 1998, s. 13.

³² CUIIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.

³³ BRADLEY, Levinson A. a kol. *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: State University of New York Press, 1998, s. 16.

Množily se výzkumy, které byly angažované a chtěly přispět ke konkrétní společenské změně. To vše platilo z velké části i pro sociologii výchovy.

V téže době také dochází k inovaci měření vzdělanostních nerovností, kdy R. Mare přichází se svým „tranzitivním přístupem“, ve kterém odhaluje vliv sociálního původu na přechod z jednotlivých vzdělávacích stupňů na navazující úrovně. Tím odlišuje dvě roviny vzdělanostních nerovností: nerovnost v distribuci vzdělání a relativní šance potomků různých sociálních tříd na dosažení určitého stupně vzdělání. Toto odlišení mu umožnilo ukázat, že zatímco vliv sociálního původu může na jedné úrovni klesat (díky růstu vzdělanostních příležitostí), na druhé se nemusí vůbec měnit, či může dokonce růst. Na tento jeho výzkum v dalších letech navázaly (s různou mírou kritiky) další badatelé.³⁴

Vývoj v ČSSR byl odlišný, během šedesátých a sedmdesátých let došlo k rehabilitaci sociologie výchovy a k jejímu návratu na vysoké školy.³⁵ Vzniklo několik sumarizujících učebnic a vysokoškolských skript. Rodící se československá marxistická sociologie výchovy ospravedlňovala nový výzkum obsahů a společenské funkce vzdělávání především nastupující vědeckotechnickou revolucí a změnami, které s ní byly pevně spjaty. Tito autoři usilovali o výzkum historický, který vysvětluje výchovu ve vztahu ke společnosti a jenž ve výchově vidí jak nástroj udržování stávajícího řádu, tak potenciální příčinu společenské změny.³⁶ Kromě historických výzkumů se však staly poměrně častými praktické výzkumy vysokoškoláků a mládeže. V 60. letech patřily subdisciplíny sociologie inteligence a sociologie mládeže k významným tématům a v produkci *Sociologického časopisu* tvořily 22 % článků z aplikované sociologie.³⁷ Výzkumy mládeže, které pokračovaly i v následujících dvou desetiletích se zaměřovaly zejména na hodnotové orientace, volnočasové aktivity a sociální mobilitu. U vysokoškoláků se zkoumal jejich sociální a politický profil a jejich životní cíle. U vysokých škol vliv, který měly na reprodukci sociální struktury.³⁸ Mezi lety 1949 a 1989 bylo publikováno 86 sociologických knih na téma vzdělání, škol a mládeže, což tvořilo 8 % z celkové knižní sociologické produkce.³⁹

Stav sociologie výchovy v devadesátých letech byl podle Koti a Havlíka neuspokojivý. Obor stále nebyl institucionalizován. Výuka a bádání sice probíhaly na několika katedrách, ale neexistovalo

³⁴ Více viz SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, s. 26–34.

³⁵ Mezi nejvýznamnější autory tohoto období patří Karel Galla, František Hájek, Jaroslav Čihovský, Blahoslav Kraus a Ivo Možný, viz HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 21–22.

³⁶ GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s. 137.

³⁷ NEŠPOR, Zdeněk R. a kol. *Dějiny české sociologie*. Praha: Academia, 2014, str. 349.

³⁸ MINKSOVÁ, Lenka. „Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR“, *Data a výzkum*, 2010, č. 1, s. 45.

³⁹ HESOVÁ, Nela et al. *Bibliografie české knižní sociologické literatury (do roku 2009)*. Praha: Scriptorium, 2010, 232 s.

žádné oborové odborné periodikum. Články věnované sociologii výchovy se publikovaly na stránkách různých (především pedagogických) časopisů a nebylo jich mnoho. Tato sociologická subdisciplína se vůbec nedokázala prosadit na půdě sociologických institucí, zájem o ní jevíly pouze pedagogické a psychologické obory. Dokonce mezi tituly vydávanými Sociologickým nakladatelstvím (SLON) se podle Koti a Havlíka neobjevil do roku 2000 ani jediný, který by se věnoval problematice výchovy, vzdělání a mládeže.⁴⁰ Z rozsáhlejších empirických výzkumů vysokoškoláků proběhl v té době pouze jeden v roce 1992, který se zabýval sociálním postavením studentů a jejich názory na zvažované změny ve financování vysokého školství (informace o školství a vzdělání, prestiži učitelského povolání atd. se však vyskytovaly i v jiných výzkumech). Světlou výjimkou v této chmurné době byla Pražská škola školní etnografie (která byla považována za určité „kuriózum“)⁴¹, jež vznikla na samém počátku 90. let a funguje dodnes.

V novém tisíciletí se tato situace v mnohém změnila. Proběhlo několik longitudinálních výzkumů, které se věnovaly studentům a absolventům vysokých škol.⁴² Podle Čížka dokonce bylo vzdělání mezi lety 1993 a 2009 nejčastějším tématem sociologických výzkumů, otázka mládeže byla čtvrtá nejčastější a obě dohromady tvořily 18 % veškerých sociologických výzkumů.⁴³ Tento nárůst je pravděpodobně spojen s kontinuálním růstem počtu studentů vysokých škol a se snahou reformovat systém vysokého školství, což vyžaduje znalost tohoto prostředí. Od roku 1990 do roku 2009 bylo publikováno 81 sociologických knih, které se věnují tématům vzdělání, výchovy a mládeže, což bylo 6 % celkové sociologické knižní produkce.⁴⁴ Sociologické nakladatelství (SLON) od roku 2000 dodnes publikovalo minimálně 12 knih věnujících se školám, vzdělání, výchově či mládeži. Sociologie výchovy je nadále předmětem vyučovaným na několika českých univerzitách, avšak stále převážně na pedagogických fakultách. Výjimkou je UHK, kde sociologie výchovy byla vyučována v rámci sociologického oboru. Odborný časopis věnující se sociologii výchovy, který by vycházel v češtině, dosud neexistuje. V anglickém jazyce vychází ve světě několik desítek takových periodik.⁴⁵

Jednou z tezí knihy Cuina a Gresleho je, že poptávku po sociologii zvyšují různé krize. Tak sociální krize způsobená první světovou válkou zvýšila pozornost věnovanou mládeži, zejména její

⁴⁰ KOŤA, Jaroslav, HAVLÍK, Radomír. „Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech“, *Sociologický časopis*, 2000, č. 1, s. 89.

⁴¹ „O nás“, *Pražská škola školní etnografie*, dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=onas>, poslední revize: 20. 1. 2015.

⁴² MINKSOVÁ, Lenka. „Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR“, *Data a výzkum*, 2010, č. 1, s. 49.

⁴³ ČÍŽEK, Tomáš. „Česká sociologie, empirický výzkum a zdroje dat“, *Naše společnost* 7, 2009, č. 2, s. 30.

⁴⁴ HESOVÁ, Nela et al. *Bibliografie české knižní sociologické literatury (do roku 2009)*. Praha: Scriptorium, 2010, 232 s.

⁴⁵ „Sociology of Education“, *ASA*, dostupné z: <http://www.asanet.org/sectioneducation/links.cfm>, poslední revize: 20. 1. 2015.

sociální patologii. Velká hospodářská krize podnítila potřebu dalšího aplikovaného výzkumu na témata spojená se sociální patologií. Kulturní krize Západu z 60. let vyvolala nebývalý zájem o vše spojené s kulturou, vzděláním, věděním, intelektuály i školami. Ropný šok sice znamenal pro sociologické instituce úbytek financí, ale to nezabránilo jejich intelektuálnímu rozvoji. Krize z roku 2008 a s ní spojená politika škrťů u nás oživila zejména zájem o reformu vysokého školství, a tedy o výzkumy spojené právě s ním. Rovněž se zdá, že po roce 2008 pomalu dochází k univerzalizaci vysokého školství⁴⁶, což podle Trowa dříve či později povede k jeho kvalitativní proměně, což vyvolává u sociologů další otázky.⁴⁷ Výzkumníci se tak věnují jak těmto proměnám, tak zejména otázkám reprodukce nerovnosti⁴⁸, ale v posledních letech vyšly i práce věnované etnografiím škol z per sociologů.⁴⁹ Nárůst zájmu o školy a vzdělávání, který je doprovázen nedostatečným zájmem o elementární školství a nepříliš častou historickou perspektivou výzkumu,⁵⁰ mě vedou k naději, že téma, které jsem si zvolil, není neaktuální.

Dějiny školství v ČSR

Jak jsem již nastínil výše, má práce se zaměřuje na meziválečné období v Československu, proto je vhodné na tomto místě shrnout také dosavadní stav poznání na poli historie československého školství.

Takřka žádné dějiny československého školství se nevyhnou tomu, aby nepojednaly o stavu, který panoval před rokem 1918, protože v tomto ohledu existovala velká právní a institucionální kontinuita mezi Rakouskem-Uherskem a ČSR. I to je důvodem, proč můžeme společně s Halířovou konstatovat, že „*nejlépe zpracován je vývoj školského systému v rakouské monarchii*“.⁵¹ Za první republiky se věnovali dějinám školství zejména autoři Šafránek (1913) a Kádner (1929 až 1938). Podle Kuzmina byla tematika školství na začátku dvacátého století poměrně častým předmětem bádání. Tato studijní látka se opět dostala do popředí mezi historiky v 50. letech (J. Váňa 1955 a 1961) a zájem o ní vyústil ve velké syntézy let sedmdesátých (J. Kopáč 1968, J. Mátej 1976). Nejvíce opomíjená byla podle Kuzmina v této době otázka národnostní problematiky školy.⁵² Po roce 1989 vzniká rovněž řada samostatných děl, připomeňme alespoň některé (J. Valenta, R. Váňová, K. Rýdl 1992, T. Kasper 2008,

⁴⁶ „Z tohoto pohledu už tedy není výstižné mluvit v současné situaci o masifikaci, nýbrž by se mělo začít uvažovat o univerzalizaci terciárního vzdělávání.“ PRUDKÝ, Libor, PABIAN, Petr a ŠIMA, Karel. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada, 2010, s. 24.

⁴⁷ „(...) narůstající počty studujících ovlivňují také všechny ostatní aspekty terciárního vzdělávání, od obsahu a forem výuky přes způsob vládnutí na úrovni systému i institucí až po společenské funkce tohoto vzdělávání (...).“ PABIAN, P. „Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa“, *Aula*, roč. 16, č. 2, 2008, s. 31.

⁴⁸ Zejména P. Matějů (1993, 2006 a 2010), T. Katrňák (2004, 2005), N. Simonová (2003) atd.

⁴⁹ L. Jarkovská (2014) a J. Dvořáčková, P. Pabian, S. Smith, T. Stöckelová, K. Šima a T. Virtová (2014).

⁵⁰ Ale i zde se najdou výjimky, např. N. Simonová (2012).

⁵¹ HALÍŘOVÁ, Martina. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2012, s. 14.

⁵² KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 24–29.

M. Pánková, D. Kasperová a T. Kasper 2015, P. Vošahlíková 2016). Otázka dějin české pedagogiky a školství se dostává i do řady sborníků, či obecnějších historických prací (o československém vzdělávacím systému jsou samostatné kapitoly jak například ve *Velkých dějinách koruny české* od P. Hofmana a A. Klimka 2002, tak v práci *Sociální stát v Československu* od J. Rákosníka 2013, ve sborníku *Post tenebras spero lucem* od J. Lormana a D. Tinkové 2008, či v knize *Vše pro dítě!* od M. Lenderové, M. Halířové a T. Jirána 2015). Zvýšená pozornost se věnuje poslední dobou také otázce dívčího vzdělávání (např. J. Straníková 2013), či učitelům (T. Kasper, M. Pánková a kol. 2015). Dále je téma historie školství zpracováno v nemalém počtu knih zabývajících se dějinami konkrétních škol. Na katedře historie Pedagogické fakulty MU nalezneme rovněž řadu diplomových prací s tímto okruhem zájmů (například práce věnující se menšinovému školství v ČSR). Dějiny pedagogiky či školství se často překrývají s dnes populárními dějinami každodennosti (M. Lenderová 2009) či dějinami dětství, přehled této literatury najdeme například v knize Halířové, jež nese název *Sociální patologie a ochrana dětství od dob osvícenství do roku 1914*, či v novějších pracích *Vše pro dítě! a Odraz 1. světové války ve škole a společnosti*, na kterých se tato autorka rovněž podílela.

Všechny tyto knihy se však zabývají zejména legislativou, statistikami, popřípadě vývojem pedagogických teorií a pedagogických diskusí a jsou převážně deskriptivní, sociologický pohled na společenskou funkci školy se v nich příliš neobjevuje, proto doufám, že i v této oblasti může být má práce jistým přínosem.

Sociologie školy a historická sociologie, možné překryvy

„Jestliže písmo nestačilo k tomu, aby vědomosti nabyly na síle, bylo možná nezbytné k tomu, aby upevnilo vládu nad lidmi. Rozhlédněme se blíže kolem sebe: Systematické zavádění povinného vzdělání v evropských státech, jak k němu dochází v průběhu XIX. století, probíhá souběžně s rozšířením vojenské služby a s proletarizací. Boj proti analfabetismu splývá takto s posilováním kontroly občanů státní mocí. Neboť napřed musí všichni umět číst, aby státní moc mohla vyhlásit: neznalost zákona neomlouvá.“

Claude Lévi-Strauss⁵³

Ve výše zmíněné citaci se Lévi-Strauss dotýká jednoho ze dvou dlouhodobých vývojových procesů, které se bezprostředně vztahují k proměnám lidského chování a mezilidských vztahů a zároveň se také pojí k instituci školy. Těmito společenskými změnami se zabýval ve své práci *O civilizačním procesu* sociolog Norbert Elias a své úsilí o jejich pochopení nazval psychogenetickým a sociogenetickým zkoumáním. Zatímco v prvním případě šlo Eliasovi o pochopení vývoje osobnostních struktur člověka a jeho chování, ve druhém se pokusil zachytit změny probíhající v nerovnosti společenských struktur, moci a řádu. Obě tyto roviny však chápal jako vzájemně provázané. To, že i pro něj byla škola jednou z institucí, která hraje v moderních společnostech poměrně důležitou roli v obou těchto procesech, můžeme usuzovat z parafráze jeho názorů z knihy *Společnost individuí*, kterou formuloval Jiří Šubrt: *„Zvláště fenomén dospívání a dospělosti má pro pochopení společnosti klíčovou roli; otázku neustálé reprodukce individuí uvnitř společnosti je proto třeba učinit součástí teorie společnosti.“*⁵⁴

Elias však není jediným badatelem, který se těmito dvěma procesům věnoval. Co se týká otázky psychogeneze, tedy společensko-historického vývoje vědomí, můžeme odkázat alespoň na práce sovětského psychologa A. R. Luriji⁵⁵ a na Waltera Onga⁵⁶, který jeho výzkum zpopularizoval u západních čtenářů. Tito autoři sice tak jako Elias nepoukazují na rostoucí sebekontrolu individuí, ale na to, že v čase a prostoru se (často právě pod vlivem školy) mění *„(...) vnímání a zobecňování, úsudek a*

⁵³ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Smutné tropy*. Praha: Odeon, 1966, s. 211.

⁵⁴ ŠUBRT, Jiří. *Civilizační teorie Norberta Eliase*. Praha: Karolinum, 1996, s. 60.

⁵⁵ LURIJA, Aleksandr Romanovič a JANOUŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1976, s. 186.

⁵⁶ ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum, 2006. 236 s.

*uvažování, obrazotvornost a analýza vlastního vnitřního života (...)*⁵⁷ lidí, což jak se pokusím ukázat, má bezprostřední dopad i na tvorbu kolektivních identit, které jsou významné pro historicko-sociologická zkoumání dneška. K tomuto tématu dotýkajícímu se rozdílů orálních a písemných kultur se vyjadřuje rovněž řada antropologů či mediálních teoretiků (zejména zástupci tzv. Torontské školy). Ti však většinou příliš neakcentují roli školy v tomto procesu. Otázkám psychogeneze se dále věnují četné práce ovlivněné myšlením M. Foucaulta, které se zabývají subjektivací – technikami sebe samého a jež se snaží odpovědět na Foucaultovy otázky „*Jak jsme ustaveni jako subjekty našeho vlastního vědění? (...) Jak jsme ustaveni jako morální subjekty svého jednání?*“⁵⁸ Tyto dvě otázky se však pojí ještě k Foucaultově otázce třetí, jejíž zodpovězení se ale už týká sociogenetického zkoumání. Ta zní: „*Jak jsme ustaveni jako subjekty podléhající mocenským vztahům nebo je sami uskutečňující?*“⁵⁹ Při zodpovídání této otázky se nemůžeme vyhnout analýze zrodu moderního státu a institucí, které se k němu bezprostředně vážou⁶⁰. Mezi něž patří právě i škola (povinná školní docházka). Ta byla podle některých autorů ve svých počátcích nástrojem, jak překonat krizi legitimacy existujících vztahů autority v 18. století pomocí disciplinace, homogenizace a zapojení širokých vrstev do fungování státu, které se odehrávalo právě i skrze školský systém.

Historická sociologie školy se tak může dotýkat širokého spektra témat, které se vážou k tomuto oboru, ať už je to vývoj civilizací, přechod z tradiční společnosti k společnosti moderní (společenská změna), vznik masové společnosti, modernizace, racionalizace, kolektivní identita, moc, konflikty, společenská nerovnost, socializace či vývoj institucí.

Nyní, když jak doufám, se mně podařilo přesvědčit čtenáře o tom, že je zde dostatečný a zároveň relevantní prostor pro historicko-sociologické zkoumání školy, se pokusím upřesnit téma mé práce a načrtnout strukturu a východiska následujících stran.

Předmět práce

Povinná školní docházka jako nesamozřejmý fenomén

Tématem, kterému se chci věnovat, je funkce obecné/měšťanské školy v meziválečném ČSR, tedy funkce povinné školní docházky. Konkrétněji se zaměřím především na oblast Čech, Moravy a Slezska

⁵⁷ LURIJA, Aleksandr Romanovič a JANOŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1976, s. 177.

⁵⁸ FOUCAULT, Michel: „Co je to osvícenství?“, *Filosofický časopis* XLI, 1993, č. 3, s. 377.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Musíme si však dát pozor, abychom analýzu mocenských vztahů na tyto instituce neredukovali, mocenské vztahy jsou podle Foucaulta zakořeněny v sociální struktuře jako celku, i přesto, že moderní stát je do značné míry zestátnil. FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové, 2016, s. 222.

(s větším důrazem na Moravu a Slezsko, kde byl o něco větší „odpor“, či větší lhostejnost rodičů ke škole) a poněkud stranou ponechám Slovensko a Podkarpatskou Rus, kde vývoj byl odlišný a školství zde čelilo jiným problémům. Období mezi lety 1918 a 1939 jsem si vybral především proto, že se jedná o dobu, kdy došlo ke vzniku a budování nového státu a nového politického zřízení. Byla to doba sociálních změn, doba zlomu, a právě v takových chvílích se často nejzřetelněji ukáže význam a funkce jednotlivých institucí.

Historik jistě může namítnout, že jde o téma příliš široké a syntetizující, tedy téma, které je vhodné až pro zkušeného badatele, který má za sebou řadu dílčích výzkumů, a měl by jistě pravdu. Jaký je však možný přístup sociologa, který se může opřít o řadu sekundární literatury zkušených historiků a o množství teorií vycházejících z dlouhé sociologické tradice? Podle Maxe Webera je funkcionální pohled, který si klade za cíl zjistit, jakou úlohu má určité sociální jednání pro celek (tázáním se na to, proč se udržuje nějaký sociální typ jednání), důležitou předběžnou prací, která by měla předcházet samotný sociologický výzkum. Otázka na funkci určitého jednání, tedy snaha ho vysvětlit, je dobrým začátkem pro tázání se po jeho motivech a snaze mu porozumět. Stojí tedy na začátku, a ne na konci vědeckého bádání.⁶¹ Budu se tedy ptát jakou funkci plnila škola ve vztahu k jednotlivým zainteresovaným aktérům (celkům); ke státu, obcím, církvi, průmyslníkům/statkářům, rodině/veřejnosti a učitelům. Proč tito aktéři chtěli (a nebo naopak nechtěli?), aby všechny děti navštěvovaly školu, a co od toho očekávali? Proč nebylo vyhověno dělníkovi Josefu Stárkovi, který žádal v roce 1928 ministerstvo o zkrácení povinné školní docházky jeho syna o několik měsíců: „*Ctělý ministerstvo: Prosil bych vás, jestli by jste mně propustili hocha do učení, 19. prosince mu bylo 14 let, jsem chudý dělník, mám 4 děti, žena nemůže těžce dělat a já nestačím na děti vydělávat. Máme jen na měřic zemi a to pro šest lidí nestačí. Já v zimě nedělám, ačkoliv bych rád dělal, práci najít nemůžu. Ještě tisíckrát vás prosím, propuste ho. Hoch chodí do I. třídy měšťanské školy ve Ždanicích. Odepište mně brzy. Poslal bych vám obálku, ale ani na tu nemám peněz.*“⁶² Či proč dělník Florián Hanzl, který se uchýlil až k tomu, že psal samotnému prezidentovi republiky, byl nakonec stejně potrestán za nedbalou docházku jeho dcery, byť nakonec jen polovičním trestem, a nic mu nepomohl ani jeho srdceryvný dopis, v kterém psal: „*(...) uctivě vás prosím drahý tatíčku o následující: Okresní správou politickou v Boskovicích, byl jsem odsouzen k pokutě Kč 30 nebo vězení 2 dny p.c. 2409 šk. ohledně mojí dcery Františky Hanzlové, že vynechala několik půldnů ve škole. Dítě toto docházelo právě 14tý rok a jsa tak vyspělá, že nechtěla mi již více školu navštěvovati ve svojí dospělosti. Jsem otcem 5ti dítek*

⁶¹ WEBER, Max a HAVELKA, Miloš, ed. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH, 2009, s. 142–148.

⁶² MZA, B22 I, kart. 2712, i.č. 859, sign. 1-12.

nezaopatřených o které se musím starati a nemám ani tolik, bych pro tyto potřebného chleba uhájil. Proto Vás uctivě prosím o prominutí tohoto trestu, neb tímto jako beztrestný válečný invalida, bych se svoji rodinou velice utrpěl. Doufám, že mé prosbě bude vyhověno neb trest mám nastoupiti během 8mi dnů.“⁶³

Abych ještě více podtrhl opodstatněnost těchto otázek, zastavím se krátce u povinné šesti- až osmileté školní docházky a všeobecné vzdělanosti lidových vrstev jakožto u problematických fenoménů, jejichž zavádění a realizace byly provázány pasivním i aktivním odporem. Fenoménům, proti kterým se v různých dobách a na různých místech kriticky postavili takřka všichni mnou zmínění aktéři tohoto procesu; od rodičů, statkářů, průmyslníků, církve, od představitelů obcí a samospráv⁶⁴ až po samotný stát⁶⁵, který společně s Bourdieuem můžeme chápat jako pole moci, o jehož ovládnutí bojují různí aktéři, včetně těch, o kterých budu pojednávat.⁶⁶ Pokusím se stručně rekonstruovat genezi a zejména se zaměřím na konflikty a rozpory, která nám umožní pochopit, že škola taková, jakou známe, není jediná možná a že vlastně mohla vypadat i docela jinak.⁶⁷

Povinná školní docházka byla mnohde plně prosazena až po době čítající mnoha desítek let⁶⁸ za pomoci důtek, pokut, vězení a odebírání dětí⁶⁹ při vynaložení nemalých finančních prostředků na její organizaci. Stávalo se ještě za první republiky, že se vážně přemýšlelo nad tím, že pro některé děti budou chodit četníci, aby vůbec do školy chodily.⁷⁰ V regionech, kde byla slabší školní docházka, se

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ Např. „Mnohé vrchnosti, které musely podle vládních nařízení více přispívat na financování škol, církev, jejíž vliv na výchovu mládeže byl umenšen, rodiče, kteří nechápali přínos vzdělání, ti všichni nepřijímali nová opatření s velkým nadšením. Jejich nesouhlas se však projevoval většinou neveřejně a nepřímou. Například tím, že se snažili prosadit různé úpravy původního zákona, úlevy a zkrácení školní docházky, změny v obsahu učiva. Tato přání byla částečně vyslyšena v roce 1795.“ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 25.

⁶⁵ Ne všude v Evropě je totiž snaha o všeobecné vzdělání dětí od počátku záležitostí a iniciativou státu či církve. Někde bylo všeobecné vzdělání prosazováno nejprve různými administrativními, průmyslovými a společenskými institucemi. Dokonce ani všeobecná vzdělanost není všude výsledkem školního vzdělávání, jsou místa, kde mimoškolní gramotnost přispěla k té všeobecné podstatně více nežli ta školní, KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 36 a 51.

⁶⁶ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 75.

⁶⁷ To nám doporučuje i Bourdieu: „Tím nejmocnějším nástrojem rozchodu je proto nepochybně rekonstrukce geneze: Tím, že vyvstanou prvopočáteční konflikty a střety, a s nimi i možnosti, jež byly odvrženy, nabude na aktuálnosti myšlenka, že to mohlo být (že to může být) jinak, a touto praktickou utopií se zpochybní ta možnost, jež se jako jediná ze všech uskutečnila.“ Tamtéž, s. 74.

⁶⁸ Ještě v roce 1874 navštěvovalo nějakou školu na Moravě pouze 86,5 % školou povinných dětí a byla řada oblastí, která na tom byla podstatně hůř. KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 113.

⁶⁹ Např. v českých zemích v roce 1907 bylo na rodiče uvaleno 39 368 trestů za absenci dětí ve škole – 8724 pokut, 21 221 případů vězení. 52x zbavení rodiče rodičovských práv – děti dány do útulků, KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 104. Na zemské školní úřady chodily četné žádosti o odpuštění nebo snížení pokuty, či doby strávené v žaláři až do konce existence Československé republiky.

⁷⁰ Např. „Neodhodlal-li se k použití krajních prostředků, t. j. předvádění dětí četnictvem do českých škol, stalo se to z uvážení, že tímto postupem příchyllost k české škole se nezbudí (...).“ 1925 (MZA, B22 I, kart. 2704, i.č. 859, sign. 1-12) Nebo „Jest potřeba ustanoviti dozor, aby děti rádně do školy chodily. Snad ranní dozor četnictva, jež je v místě.“ 1940

zásadně nepromíjely pokuty ani těm sociálně nejslabším, aby nedošlo k nebezpečnému precedentu, ti pak končili většinou ve vězení⁷¹ (pokud tam tedy nebyla benevolentní školní rada, či učitel, který dovedl neomluvenou absenci zamést patřičně pod koberec). Školou se na některých místech v Českých zemích strašily děti jako peklem nebo bubákem ještě v roce 1920 a říkávalo se „*dám tě do školy dám, zkrotneš ty tam*“.⁷² Jedna z nejpoužívanějších učebnic občanské nauky a výchovy z období meziválečného Československa začíná větou: „*Příchod dítěte do školy měl by být svátkem, ale není. Dítě přichází obyčejně ustrašené, zaražené, nesvé, zvláště takové, které nikdy ještě ve škole nebylo, zpravidla však ono, které již doma a v nejbližším okolí bylo školou strašeno.*“⁷³ Takové dítě strašili zejména jeho příbuzní, například dědečci, jakým mohl tou dobou klidně být i Alois Jirásek, který o škole napsal „*Učiteli je pro soužení a dětem pro trápení.*“⁷⁴ Kádner dokonce píše, že rodiče ještě v roce 1917 viděli ve škole vražednici a nepřítelkyni jejich dětí. V Německu tou dobou vznikl časopis, který byl jen o stížnostech rodičů na školu a učitele a na stránkách českých a německých periodik se vedly vážné debaty o tom, že za zvýšeným počtem dětských sebevražd stojí právě škola.⁷⁵ „*Včera dítě přírody, dnes otrok,*“ poznamenal si trochu romanticky jeden autor o své vzpomínce na první den ve škole, která připomíná tehdejší nechuť některých dětí k institucím, které musely navštěvovat.⁷⁶ Ještě v roce 1929 se učitelům doporučovalo žákům domů půjčovat knihy, které pojednávaly o dětech, které přes počáteční odpor ke škole si ji nakonec zamilovaly. Nejčastěji to byla kniha *Lojzík*, která je o chlapci, který od nenávisti dospěje nakonec k lásce ke škole a k učiteli, pak je to kniha *Medvídě*, jejímž hlavním hrdina je také chlapec, ten však žije v přírodě a je zvyklý na osobní svobodu, a tak si špatně zvyká ve škole, nakonec se jí ovšem podvolí a podle autora se z něj stane člověk. Poslední často doporučovanou knihou je *Škola, mé štěstí*, kterou napsala Karolína Světlá a jež vypráví příběh o dívce, jejíž rodiče ve škole nevidí žádný smysl a v jejím vzdělání ji nepodporují, to vše se změní tehdy, když jedna žena přesvědčí rodiče hrdinky, že škola je důležitá, a díky tomu z dívky vyroste vzdělané a spořádané děvče.⁷⁷ Vidíme tedy, že ačkoliv někde od druhé poloviny 19. století se prestiž školy

(MZA, B22 II, kart. 618).

⁷¹ „*Jelikož docházka školní na Horní Bečvě se nyní následkem přísných trestů hodně lepší, jest velmi žádoucím, aby zemská školní rada snahu okresního školního výboru podporovala a odvolání potrestanými podané zamítala.*“ 1925 (MZA, B22 I, kart. 2704, i.č. 859, sign. 1-12).

⁷² HÁLA, Josef. „Poznámka k reformě“, *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. XXX, s. 50–56.

⁷³ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl I, (Stupeň dolní)*. Praha: Státní nakladatelství, 1923, s. 5.

⁷⁴ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 41.

⁷⁵ KÁDNER, Otakar. *Rodina a škola*. Praha: Vilímek, 1917, s. 15–18.

⁷⁶ HÁLA, Josef. „Poznámka k reformě“, *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. XXX, s. 50.

⁷⁷ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl II (stupeň střední)*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1929, s. 12.

výrazně zvyšuje a hlavně ve městech se stává často váženou institucí⁷⁸, stále ani za první republiky nezmizel despekt vůči škole a povinné školní docházce, který je provázel od samotného jejich vzniku a pojil se hlavně s vesnicí, venkovskými rodiči a rolníky.⁷⁹ Nač tedy všechny ty represe a strádání? Naše otázka znovu vyvstává napovrch a nyní doufám ještě naléhavěji.

Stát jako ústřední aktér

„Stát si myslí, děti jsou dětmi státu, a podle toho jedná a po staletí koná své zhoubné dílo. Pravdou je, že je to stát, jenž rodí ve skutečnosti děti, protože se rodí jen státní děti. Neexistuje žádné svobodné dítě, existuje pouze státní dítě, s nímž si stát může udělat, co chce, stát přivádí děti na svět a matkám se jen namlouvá, že přivádějí děti na svět, pravdou je, že je to však státní břich, ze kterého se rodí děti.“

Thomas Bernhard⁸⁰

Ještě než se však pustíme do rozboru konkrétní historické situace, o níž nám jde, zkusme si krátce položit pár otázek, které se zde nabízejí, a já se posléze pokusím popsat obrazy školy, které jsem přislíbil.

Jak jsem již zmínil výše, ve střední Evropě to byl právě stát, který byl pro zavedení povinné všeobecné školní docházky ústřední institucí. Podle Miroslava Novotného (a Otakara Kádnera⁸¹) to byla dokonce jediná instituce, která byla tento úkol schopna provést a pro niž byl stěžejní, protože jí organizovaná společná výchova všech dětí daného území měla zajistit státu jeho hladké fungování, stabilitu a budoucí prosperitu. Stát si tak podle Novotného přisvojil děti soukromých osob, které se staly dětmi státu.⁸² Podobný, ale o něco hlubší vhled⁸³ nám poskytne četba Kuzminovy práce, ve které

⁷⁸ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 108.

⁷⁹ „*Dělnictvo přeje škole a váží si jí, ale většině rolnictva v obci se starostou obce je škola zbytečným břemenem.*“ 16. března 1928 (MZA, B22 I, kart. 4762, i.č. 916, sign. 1-16) nebo dále „*V obci jsou 2 strany: rolníci se starostou škole nepřejí, dělnictvo si váží školy. Zájem o školu je celkem malý, občanstvo, hlavně starosta si neváží učitelstva.*“ 11. června 1927 (tamtéž) „*(...) ačkoli řídící učitel má ještě problémy s neporozuměním občanstva, jež mu zazlívá hlavně důsledně požadování řádné školní návštěvy. Různé domácí hovory v některých rodinách, škole nepřejících, o nové školní budově a hlavně novém bytu pro řídícího učitele, nepůsobí příznivě na děti školou povinné.*“ 17. listopadu 1926 (tamtéž).

⁸⁰ BERNHARD, Thomas. *Starí mistři: komedie*. Praha: Prostor, 2016, s. 45.

⁸¹ „*Jako státu má přirozeně záležitosti na tom, aby občanstvo mělo jisté vzdělání, potřebné pro nerušené fungování státního aparátu, tak také jedině on má dost síly a moci, aby nucenou docházku školní vskutku provedl.*“ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství. Díl 4, Závěrečný*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1938, s. 357.

⁸² NOVOTNÝ, Miroslav: „*Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí*“, in LORMAN, J., ed. a TINKOVÁ, D., ed. *Post tenebras spero lucem: duchovní tvář českého osvícenství*. Praha: Casablanca, 2009, s. 149.

⁸³ Na úskalí volby pramenů při historickém výzkumu školy upozorňuje například Michael Gallagher: „*The job of the Foucaultian education researcher is surely to look at how such ideas play out (or not) and are reconfigured in specific instances of school life. To give one example, a historical study of early schools based on the discourses of the reformers*

se dozvíme, že ač to, co píše Novotný, je pravda, tak škola nikde v celé Evropě nebyla plně zestátněna, podle Kuzmina na to stát neměl kapacitu, a proto také byl v oblasti školství nucen dlouho spolupracovat a o svou moc se dělit s církví a dalšími aktéry. A i tam, kde se škola stala státní, fungovala jako poloautonomní systém, nad kterým se stát snažil mít kontrolu tím, že určoval jeho organizaci, právní postavení, cíle, úkoly, zaměření, povahu a rozsah vzdělání, které škola poskytovala, ale do určité míry fungoval samostatně.⁸⁴ To můžeme sledovat i ve způsobu financování, kde dlouhá léta školy byly financovány zejména rodiči, obcemi, zeměmi a učitelé dlouho nebyli státními zaměstnanci, či v závěru bádání Meltona, který došel k tomu, že výsledkem školských reforem 18. století v rakouské monarchii byl neposlušný žák a vzdorný učitel.⁸⁵ Tážu-li se tedy po funkci školy, nevyhnu se otázce po tom, co je to stát.⁸⁶ V tuto chvíli se můžeme spokojit s definicí Pierra Bourdieua, který píše, že „*stát je vyústěním procesu koncentrace různých druhů kapitálu, kapitálu fyzické síly či nástrojů nátlaku (armáda, policie), kapitálu ekonomického, kapitálu kulturního či spíše informačního, kapitálu symbolického. Tato koncentrace jako taková vede k tomu, že stát se stává držitelem určitého druhu meta-kapitálu, který mu dává moc nad kapitály ostatními a jejich držiteli.*“⁸⁷ A protože stát je držitelem meta-kapitálu, jednotliví držitelé různých druhů kapitálů soupeří o moc nad ním a tím i nad školním systémem. Školní systém totiž ovlivňuje způsoby akumulace a distribuce jednotlivých druhů kapitálů. Proto otázky po funkci školství jsou zároveň otázkou po tom, jaký význam měla škola pro jednotlivé druhy kapitálů. Na následujících řádcích se tak budu tázat, zdali nějaký z těchto kapitálů měl dominantní a neproblematický zájem na zavedení a prodlužování povinné školní docházky: Jakou škola plnila funkci ve vztahu k ekonomickému kapitálu, kapitálu fyzické síly (disciplinace a cvičení těla), kulturnímu kapitálu a symbolickému kapitálu?

Takové tázání po funkci školy do jisté míry odpovídá i členění, které do českého prostředí

cited by Foucault, such as Lancaster and De La Salle, might portray such schools as perfect instruments of exacting discipline. Broadening the scope to include the accounts of school inspectors, however, we would soon find a much more uneven picture, with instances of seriously malfunctioning discipline, rioting pupils and so forth (e.g. Sturt, 1967). The difference is politically significant. In the first case we are left with a gloomily totalitarian account of schooling; in the second, we have a much more lively and differentiated analysis, which recognises both the significant effects of school discipline in shaping human subjects, and the associated fragilities, fallibilities and limits.“ (GALLAGHER, Michael.

„Using Foucault in School Research: Thinking Beyond the Panopticon“, *Social Theory Applied*, dostupné z: <http://socialtheoryapplied.com/2013/04/04/using-foucault-in-school-research-thinking-beyond-the-panopticon/>, poslední revize: 2. 12. 2016) Miroslav Novotný se podle mého názoru těmito úskalím ve svém článku zcela nevyhnul.

⁸⁴ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 44-45
⁸⁵ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 239

⁸⁶ Analýza vzdělávacího systému nelze oddělit od explicitní nebo implicitní analýzy účelů a fungování vládního sektoru, protože vzdělání je od 19. století funkcí státu, kontrolováno a utvářeno státem. MORROW, R. A., TORRES, C. A. *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction Teacher*. Albany: State University of New York Press, 1995, s. Empowerment and School Reform, s. 435.

⁸⁷ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 75

přinesla Rabušicová⁸⁸, která udává, že škola plní zejména těchto pět funkcí: Je činitelem 1.) ekonomického rozvoje, 2.) profesního umístění jedince (tyto dvě funkce zahrnují pod otázku, jaký vztah má škola k ekonomickému kapitálu), 3.) socializace a předávání kultury, 4.) sociálního a osobnostního rozvoje jedince a konečně je také činitelem 5.) společenských změn a inovací (tyto tři funkce víceméně odpovídají tázání po vztahu školy a kulturního a symbolického kapitálu, přičemž poslední z nich se týká samozřejmě i kapitálu ekonomického). Jak sama Rabušicová přiznává, v tomto výčtu chybí funkce, která se pojí k „udržování sociální kontroly“, a právě tu budu spojovat zejména s kapitálem fyzické síly.

Tři teoretické koncepce funkce školy

Škola a ekonomika

(Škola jako příprava na zaměstnání, výtah a pojišťovna)

1.) Má zavedení povinné nebo všeobecné školní docházky nějakou přímou a všeobecnou souvislost s industrializací, změnami v průmyslu a na trhu práce? Jaký byl vztah školy a ekonomického kapitálu?

Nové a náročnější postupy a technologie ve výrobě v době průmyslové revoluce si sice žádaly kvalifikovanější pracovní sílu, ale rozhodně ne ve velkém množství. Naopak zavádění pásové výroby vedlo spíše k potřebě většího množství nekvalifikované pracovní síly. V Anglii v 18. století v době rozmachu anglického průmyslu dokonce vzdělání upadalo oproti předchozímu období.⁸⁹ Ve střední Evropě úsilí o povinnou školní docházku začalo dávno před industrializací⁹⁰, jak píše Hroch: „*Bezplatné a povinné školní vzdělání bylo v habsburské monarchii zavedeno o více než sto let dříve než v řadě hospodářsky vyspělejších zemí západní Evropy, časově dokonce dřív, než bylo zrušeno nevolnictví.*“⁹¹ Je však pravdou, že průmyslové země daleko dříve dosáhly plné gramotnosti obyvatelstva a že získávání prestiže školy spojené s úspěšnější realizací všeobecné školní docházky dětí školou povinných se často překrývalo s rozvinutostí průmyslu v zemi. Rovněž nerovnost regionů dané země v gramotnosti odpovídala často jejich ekonomické nerovnosti.⁹² To však mohlo být

⁸⁸ RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 40-43

⁸⁹ HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 26.

⁹⁰ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. xiii.

⁹¹ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, s. 104.

⁹² KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 229.

způsobeno tím, že občanská společnost v bohatých oblastech více tlačila na stát a obce, aby bylo pro jejich děti zajištěno vzdělání, které jim často mělo spíše zajistit práci ve státní správě⁹³ a ve svobodných povoláních než v průmyslu, a rovněž si to v těchto oblastech mohli ekonomicky dovolit (tyto oblasti byly také často kulturně vyspělejší a škola tak měla pro mnohé své zastánce spíše kulturní nežli ekonomický význam). V Českých zemích ale ještě v druhé polovině 19. století nebylo neobvyklé, když se lidé naučili v dětství číst a psát a později to zapomněli, protože žádnou z těchto dovedností v životě nevyužívali. Například v hornickém prostředí na konci 19. století potřebovalo umět číst a psát k výkonu svého povolání 4 až 5 % pracujících, podobná čísla platila i pro další průmyslová odvětví.⁹⁴ Tento poznatek akcentovala i vrchnost, dokladem může být situace v Ostravě mezi lety 1880 a 1894, v této době se někteří lidé snažili o zřízení měšťanské školy pro své děti, od městské rady se jim dostalo odpovědi, že je to zbytečné mrhání prostředky, protože měšťanskou školu děti dělníků a kočích k ničemu nepotřebují.⁹⁵ Rodiče často za jediný přínos školy považovaly, že se zde děti naučí zpívat, hrát na hudební nástroj nebo některým ručním pracím. Mnozí průmyslníci a rolníci nelibě nesli, že kvůli škole mohou přijít o dětskou pracovní sílu, zrovna tak rodiče žehrali, že přijdou o příjmy, které do domácností nosily děti. Toho například ještě v roce 1925, podle ředitele Slezské matice osvěty lidové, využívali polští nacionalisté v českotěšínském okrese. Tím, že učitelé na polských školách tolerovali zanedbávání docházky dětí, které místo výuky pásly dobytek, se snažili nalákat co nejvíce rodičů, aby své děti posílali právě do polských škol, čeští učitelé totiž pro dětskou práci v zemědělství neprojevíli tolik pochopení.⁹⁶ Tak docházelo k zvláštnímu paradoxu, zatímco školní obsah byl nabit motivací k práci a budování pracovní disciplíny, děti byly touto výukou k práci z práce částečně stahovány.⁹⁷ Ale i přesto platí, co o 19. století píše Martina Halířová: „*Chudé dítě bylo více vtahováno do námezdního pracovního procesu, než bylo kdykoliv předtím.*“⁹⁸ A ačkoliv se stát občas snažil dětskou

⁹³ Josef Hála psal v roce 1923, že škola pro vnějšího pozorovatele má jediný cíl: „*Naučení určitým vědomostem, neznámou mocí předeepsaným. Výsledkem pak jest ubohé, neupotřebitelné, neúčelné, impotentní vědění v hlavách žáků, nevychované povahy, honba za státní službou na průkaz círu papíru, vysvědčení.*“ Vzápětí však dodává, že takto špatná škola je pouze tam, kde jsou špatní učitelé. HÁLA, Josef. „*Dav, škola a výchova osobnosti*“, *Pedagogické rozhledy*, 1923, roč. XXXIII, s. 253.

⁹⁴ RÁKOSNÍK, Jakub a kol. *Sociální stát v Československu: právně-institucionální vývoj v letech 1918–1992*. Praha: Auditorium, 2012, s. 320.

⁹⁵ HRABOVÁ, Libuše. „*Pozdní národní obrození, zápas o české školy v Ostravě 1880–1909*“, In BINDER, H., KŘIVOHLAVÁ, B., VELEK, L. (edd.) *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918: sborník z konference*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003, s. 583.

⁹⁶ MZA, B22 I, kart. 2704, i.č. 859, sign. 1-12 (1925).

⁹⁷ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 232. Tento typ odporu se místo toho projevoval v pochopitelném odporu k politice, která když se snaží podporovat pracovní disciplínu, tak odstraňuje děti z pracovní síly. Melton píše o 18. století, ale myslím, že tento paradox přetrvával i do začátku 20. století.

⁹⁸ HALÍŘOVÁ, Martina. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2012, s. 34.

práci legislativně omezovat, příliš se mu to nedařilo, a až do počátku 20. století⁹⁹ se setkáváme s častým porušováním těchto zákonů na ochranu dítěte, či s nalézáním legislativních klíčků, které dětskou práci umožnily i legálně¹⁰⁰. Například: „*Hospodáři si vypočítali, že přijde je levněji zaplatit občas pokutu než najmout dospělou čeled’.*“¹⁰¹ A takové myšlení nebylo v té době výjimkou. Zvýšenou potřebu kvalifikované pracovní síly tak mohli průmyslníci uspokojit zakládáním vlastních škol¹⁰², což také občas činili, nebo z řad dětí majetnějších rodin, které si mohly dovolit vzdělání svým dětem hradit soukromě. Ve většině případů však nebylo v jejich (krátkodobém) zájmu, aby se široké lidové vrstvy dlouhodobě a povinně vzdělávaly a nemohly tak pracovat. Navíc se mezi mnohými průmyslníky šířily (podobně jako mezi některými politiky, ekonomy apod.) obavy, že vzdělání lidových vrstev může vést k jejich zvýšené nespokojenosti se svým životním údělem a ke snadnějšímu šíření buřičských myšlenek¹⁰³ (ostatně rok 1848 jim částečně tyto obavy potvrdil) a v 80. letech skutečně přibývalo stížností na zvyšující se počet absolventů středních a vysokých škol (akademického proletariátu), kteří nemají šanci najít si uplatnění, viz Gautchovy ordonance, které si kladly za cíl, aby ubylo studentů středních škol z nižších vrstev, aby se odvrátil zájem studentů od „nepotřebných“ humanitních oborů a obecně se snížily výdaje státu na školství¹⁰⁴. Zavádění povinné školní docházky však z dlouhodobého hlediska pomáhalo ničit velkou rodinu¹⁰⁵ (a izolovanou vesnici) jakožto samostatnou ekonomickou

⁹⁹ „*Roku 1908 přineslo sociologické šetření zjištění, že ze zkoumaného vzorku 107 056 dětí školního věku jich bylo 32 631, tedy 30,48 %, výdělečně činných. Ve věkové skupině 13–14 let pracovalo však již 52 % dětí, a to většinou za poloviční mzdu dělníka. Výdělečnou činností trávily zpravidla čtyři hodiny denně, výjimkou nebylo ani 6 hodin.*“ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 100.

¹⁰⁰ Takové počínání popsal například Marx v Kapitálu v 13. kapitole „Strojní výroba a velký průmysl, Další účinky strojní výroby na pracovníka, Kapitál si přivlastňuje další dodatečné pracovní síly. Ženská a dětská práce.“ Tento zdroj je hodnotný zejména díky četným citacím továrních inspektorů.

¹⁰¹ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 74.

¹⁰² Ty některé podniky zakládaly už v 18. století (KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 53, BURKE, Peter. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum, 2007, s. 288), ale dělo se to i za první republiky, udělal to například Baťa. „*Za Baťovou podporou a štědrostí stála především nespokojenost s dosavadním systémem veřejného obecného a měšťanského školství, které, dle něj, nedostatečně připravovalo pro život a nevychovalo samostatné a tvůrčí osobnosti, a zároveň snaha ovlivnění vzdělávací přípravy a výchovy zlínského žactva, aby se uplatnilo v Baťových závodech a bylo připraveno na práci ve firmě jak v ohledu odborném, tak i osobnostním.*“ KASPER, Tomáš. *Výchova a vzdělávání v baťovském Zlíně v kontextu meziválečné české pedagogické teorie*, In PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 44. Z toho můžeme usuzovat, že státem organizované školství vynucované pro všechny často nespĺňovalo nároky průmyslu, tam kde průmysl nějaké nároky měl. Neúspěšná reforma 30. let, která byla z velké části inspirována pragmatismem, byla mimo jiné právě pokusem přizpůsobit školní systém změnám ve výrobě, avšak neuspěla.

¹⁰³ HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 26–27 nebo také VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 91.

¹⁰⁴ VELEK, Luboš. „Česká kulturní politika versus racionalizace struktury státního vzdělávacího systému.“ In BINDER, H., KŘIVOHLAVÁ, B., VELEK, L. (edd.) *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918: sborník z konference*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003, s. 591.

¹⁰⁵ Podobně jako další zásahy státu do rodiny. Namátkou například zákonná úprava dědictví, kontrola porodnosti ze strany státu, veřejná zdravotní péče, sociální zabezpečení. Stát rozbil širokou rodinu tím, že přebíral na sebe její funkce a nukleární rodinu zestátnil.

jednotku (například tím, že návštěva školy vytrhávala děti z pracovního procesu, a tím, že děti často nutila cestovat do měst, čímž mnohdy přicházely o pevnou vazbu ke své obci). Dále pomáhalo překonávat rodové (a regionální) ekonomické vazby založené na přerozdělování¹⁰⁶ a urychlovalo včlenění lidí do trhu námezdní práce a tržní ekonomiky. Tím podporovalo nárůst sociální komunikace a budování nadregionálních identit. Škola se také stávala rezervoárem armády nezaměstnaných, která byla tak částečně pod dohledem.¹⁰⁷ I proto se škola výrazně podílela na chudinské pomoci a zapojovala se do řešení delikventního chování jednotlivců, úzce spolupracovala s péčí o mládež i s policií. Školství bylo součástí modernizace, proti které se venkov na mnoha místech dlouho vzpouzel. Stát ho však většinou podporoval jen v době prosperity a v období nedostatku (jakým byla například první světová válka) se školy i přes jejich zvýšenou ideologickou funkci zavíraly a docházka značně klesala, byl to příliš vysoký a nadbytečný výdaj, navíc dětská práce v zemědělství byla stále více žádaná a byla důležitější než vzdělání.¹⁰⁸ Že škola neměla primárně funkci hospodářskou a nesloužila pouze jako příprava na vstup do světa práce ani ještě v roce 1922, nasvědčuje i stížnost Františka Modráčka, v té době člena Socialistické strany československého lidu pracujícího k návrhu nového školského zákona na půdě poslanecké sněmovny: „Znovu a znovu musím vytykat, že naše školské úřady nemají smyslu pro neobyčejně důležitou potřebu moderního člověka a zejména mládeže, která vstupuje do života, aby byla obeznámena aspoň se základy hospodářskými. Ve vyučovacích předmětech, jež jsou v předloze vyznačeny, není o tom opět ani zmínky, pouze se mluví o vyučování hospodářství domácímu, což se týče bezpochyby dívek, které se učí ručním pracem a různým domácími zručnostem, ale zapomíná se, že děti nežijí jen pro domov, nýbrž pro společnost, že mládež nemůže býti vychovávána jen pro to, aby si dovedla doma něco udělat, nýbrž aby se dovedla v životě a existenčním boji protlouci.“¹⁰⁹ Tyto Modráčkovy výtky trochu zpochybňuje Antonín Klimek, když píše: „Tzv. odborné školství se po vzniku ČSR takřka dvojnásobně rozrostlo; výdaje státu na ně vzrostly od roku 1919 do sklonku 20. let sedmnáctkrát. Stát úplně financoval většinu odborných škol (zejména průmyslovky), na obchodních

¹⁰⁶ A to vše, aniž by se snažila zničit onen family discourse, který popisuje Bourdieu: „V rodině neplatí běžné zákony ekonomického světa, je to místo důvěry a daru – na rozdíl od trhu a postoje něco za něco –, kde panuje, řečeno s Aristotelem, *Philia*, což se často překládá jako přátelství, ale ve skutečnosti to znamená nevypočítavost; místo, kde nepanuje zájem v úzkém slova smyslu, tj. snaha o vyrovnanou směnu.“ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 95. Ten se pouze snažila aplikovat na stát a národ jako svého druhu rozšířenou rodinu, která je nadřazenější té klasické. Proto dětem byl brán čas, ve kterém mohly pracovat v rodině, kvůli tomu, aby se školily pro budoucí prospěch státu.

¹⁰⁷ „Redukce nezaměstnanosti: škola drží milióny mladých lidí mimo trh práce a absorbuje ty, kteří nejsou potřební v ekonomice.“ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001, s. 67.

¹⁰⁸ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 101–117.

¹⁰⁹ MODRÁČEK, František. „158. schůze. 27.–28. června 1922. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

hradil náklady na zaměstnance a velkou část nákladů kryl i tzv. školám pokračovacím.¹¹⁰ Takový nárůst však nemusel znamenat dostatečné financování, ale pouze špatnou výchozí situaci.

Odpověď na výše položenou otázku tak můžeme uzavřít tím, že potřeby průmyslu a zemědělství (či trhu) v počátku období industrializace si nevyžadovaly povinnou školní docházku všech dětí.

Dokonce ani dnes „(...) mezi mírou vzdělanosti země a ekonomickými i sociálními parametry jejího rozvoje neexistuje vztah nijak přímočarý“.¹¹¹ To ukazuje i to, že v moderních západních společnostech často úroveň edukace mládeže přerůstá požadavky zaměstnavatelů (dochází k překvalifikovanosti).¹¹²

Industrializace není univerzálním motivačním prvkem pro zavádění (a prodlužování) povinné školní docházky a k usilování o všeobecnou vzdělanost populace, i když bezpochyby na ní má vliv.¹¹³

V tomto bodě by se mnou souhlasil i John Breuilly, který polemizuje s Ernstem Gellnerem, který je přesvědčen o pevné souvislosti mezi industrialismem a počátcích všeobecného vzdělávání a píše: „Je zcela jasné, že v řadě případů stály za rozvojem školství jiné záměry, související například s otázkami kázně, humanismu a úsilí o řešení nově vyvstalého problému mládeže, který byl dán měnícím se vztahem mezi domovem, věkem a prací. Je obtížné přesně určit mechanismus, který oproti jiným možnostem ,vybral‘ všeobecné vzdělávání. Vzhledem k tomu je těžké akceptovat přímočaré spojení mezi tím, že industriální společnost ,potřebovala‘ pracovní sílu, která prošla všeobecným vzděláváním, a ,zabezpečením‘ tohoto vzdělávání.“¹¹⁴ A ačkoliv marxistický historik školství Kuzmin by s námi v tomto bodě zcela nesouhlasil,¹¹⁵ i on vyjadřuje jistou nepřímou a komplikovanou vztahu mezi industrializací a povinnou školní docházkou, když píše: „Při analýze podstaty procesu – skutečného rozvoje všeobecného vzdělání, a ne jen jeho uzákoněné podoby, je nepochybná zásadní souvislost změn v organizaci školství v Evropě s kapitalistickou industrializací, vyžaduje všeobecnost a masovost vzdělání, ačkoliv není tato souvislost vždy doslovná vzhledem k dalším specifickým okolnostem.“¹¹⁶ Industrializace tak není univerzální odpovědí, která by jednoduše ukončila naše tázání.¹¹⁷ Podle

¹¹⁰ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny země Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929.* Praha: Paseka, 2000, s. 98.

¹¹¹ KELLER, Jan a TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, s. 13.

¹¹² PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století.* Praha: Karolinum, 2005, s. 63.

¹¹³ O ekonomické neefektivnosti moderního školství píše ve své populární knize *Odškolení společnosti* Ivan Illich.

¹¹⁴ BREUILLY, John. „Přístupy k nacionalismu“. In HROCH, Miroslav (ed.). *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 335–336.

¹¹⁵ A zdaleka není jediný, například i Foucault píše: „Jiným aspektem této situace byl vzrůst výrobního aparátu, stále rozsáhlejšího a komplexnějšího, také však stále nákladnějšího, takže bylo třeba usilovat o růst jeho rentability. Rozvoj disciplinárních procedur odpovídá těmto dvěma procesům, a přesněji nutnosti seřadit jejich korelaci.“ FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení.* Praha: Dauphin, 2000, s. 305. Dále by se mnou zřejmě nesouhlasili někteří funkcionalisté viz PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století.* Praha: Karolinum, 2005, s. 46–47.

¹¹⁶ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu.* Praha: Academia, 1981, s. 36–37.

¹¹⁷ Naopak souhlasil by s námi nejspíš R. Collins: „Podle Collinsových bádání je závislost mezi léty vzdělávání a očekáváním pracovního trhu, která vyplývá z technického pokroku, pouze vágní. Tvrdí, že ,úroveň edukace americké

foucaultiana Rogera Deacona by takovou všeobecně platnou odpovědí mohl být proces disciplinace: „Skutečné, materiální, technické a účinné základy povinného, univerzálního, státem řízeného vzdělávacího systému byly položeny během procesu ‚disciplinace‘ v raně moderní škole. Dávno předtím, než buržoazie nebo stát plně využily svého zvýhodnění, předtím než kapitalistická ekonomika dospěla k potřebě služeb, které tato škola poskytovala, dokonce dávno předtím, než vznikly dobře známé filozofické úvahy o vzdělávací reformě, množící se a sebeudržující se disciplinární technologie ve škole učinily možným to, že rozličné populace začaly přijímat a tolerovat jejich neustále rostoucí podřízenost v kontextu modernizujícího se světa.“¹¹⁸

Škola a moc

(Škola jako kasárna, vězení, továrna)

2.) Slouží povinná školní docházka zřizovaná státem k disciplinaci obyvatelstva, k výchově poslušného a produktivního občana a dobrého zaměstnance? Jinými slovy: Využíval stát školu k tomu, aby občan státu využíval co nejlépe svých fyzických sil v jeho prospěch? A naopak: Byla zákonem nařízená povinná školní docházka organizována za tím účelem, aby stát musel co nejméně uplatňovat svou fyzickou sílu vůči občanovi? I zde se pokusím ukázat, že kladná odpověď na tuto otázku (ač jistě často také pravdivá) není zcela bez problémů. Budu se také ptát po souvislosti školy a kapitálu fyzické síly. Krátce se zastavím u toho, jak škola ovlivňovala těla a charakter individuí. Tážeme se tedy: Měla škola něco společného s armádou, policií, vězením a továrnou?

Podle některých autorů bezpochyby ano, škola jako továrna či věznice je lákavá metafora. Spisovatel Alvin Toffler tak v učitelích viděl dělníky ve fabrice, kteří zpracovávají pomocí fordistických postupů děti-suroviny v unifikované produkty. A u této představy se jeho fantazie nezastavila, na školách viděl mříže, děti byly trestanci a učitelé jejich dozorcí, na chodbách těchto budov vládl řád vynucovaný systémem trestů.¹¹⁹ Ale za co byly ony nebohé duše vězněny a jaké produkty a pro koho vyráběly ony „volnočasové“ továrny? Komu sloužila disciplína, kterou školy měly v dětech vypěstovat? Podle

mládeže přerostla požadavky zaměstnavatelů na přípravu pracovníků (Collins, 1977, s. 121).“ PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 63. Plně se to projevilo například po ropné krizi: „Po ropné světové krizi (1973–1974). Vznikl především problém nevytvořeného vztahu mezi stále expandujícím vzdělávacím systémem a zmenšujícím se pracovním trhem. Následovala deziluze z nedostatku práce i naděje, že reforma vzdělání bude jakousi hlavní pákou pro celospolečenské reformy západní Evropy.“ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001, s. 13.

¹¹⁸ DEACON, Roger. „Moral Orthopedics: A Foucauldian Account of Schooling as Discipline“, *Telos*, 2005, Vol. 2005, no. 130, s. 84–102, dostupné z: <http://journal.telospress.com/content/2005/130/84.abstract>, poslední revize: 29. 11. 2016.

¹¹⁹ RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 99.

Durkheima škola slouží 1.) k rozvinutí fyzických, mravních a intelektuálních schopností, které vyžaduje společnost, což je v tomto případě eufemismus pro stát, a 2.) které vyžaduje kasta/třída/rodina/zaměstnanecká skupina, čímž jsou myšleny v době, o kterou nám jde, zejména průmyslníci a zámožnější rodiče. Ostatně tento poznatek nebyl nikdy žádným tajemstvím nebo zprávou o nějakém spiknutí. Představitelé státu a průmyslu a jejich pracovníci to často sami zdůrazňovali. Tak například v polovině 18. století napsal duchovní a statistik Johann Peter Süßmilch o expanzi vzdělání ve východním Prusku: „*Tvrdohlavý Litevec se stal úplně jiným člověkem v občanské (civil) společnosti. Nyní rozumí a plní své povinnosti k jeho pánovi. To je obzvláště pravda u mladé generace, která měla příležitost účastnit se školní výuky. Jak skvělý návrat králových investic!*“¹²⁰ O něco později se v příspěvcích k lidovému vzdělávání v rakouském císařství dočteme: „*Nechť se učí dítě jen to, kolik potřebuje pro svůj budoucí stav. Všechno, co je nad to, je od zlého a slouží pouze tomu, (...), ale zabývá se naproti tomu spekulacemi, čímž je vymýcena pohoda a láska k povolání a k práci.*“¹²¹ Tento názor přetrvával i zpočátku 19. století, kdy se ve spisu zdůvodňujícím nové zásady obecného školství uvádí prakticky totéž: „*Chceme, by školou obecnou otvírala se arci jednotlivci s vynikajícími schopnostmi duševními cesta k vyššímu vzdělání, avšak jádro žactva nabývej ve školách těch toliko pojmů, kterých potřebuje, aby se při práci životní nemátlo, aby s osudem svým bylo spokojeno a aby všecken jeho myšlenkový obor přestával na zachování mravouky a na opatrném a příčinlivém konání povinností v rodině a obci.*“¹²² V ústavě z roku 1867 se již po několikáté zdůrazňuje: „*Státu náleží v příčině veškerého vyučování a vychovatelství právo nejvyššího řízení a dozorství.*“¹²³ V roce 1869 si vytkl stát za cíl obecné školy vychovat děti mravné, zbožné a poslušné. A není zřejmě náhodou, že největší změnou, kterou přinesly zákonné úpravy školství v meziválečném Československu bylo zavedení občanské nauky a ručních prací. Občanská nauka měla podle jejích propagátorů nahradit zejména náboženství, to se však nikdy zcela nepodařilo, nahradila tak spíše ve válce zavedenou vojensko-vlasteneckou výukou. Historie školy je plná slov o lásce ke státu a práci.

Ale vraťme se ještě jednou k věznicím, armádě, továrnám a školám, odhlédneme-li od veškerých metafor, co mají tyto instituce společného? Mnozí autoři spojují rozvoj školství se snahou států o modernizaci svých vojsk. Podle Burkeho zintenzivnili Prusové výuku zeměpisu a investice do školství právě po prohře u Jeny v roce 1806 a Francouzi udělali stejný krok po své porážce Pruskem

¹²⁰ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 235.

¹²¹ HROCH, Miroslav. *Na prahu národní existence: touha a skutečnost*. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 46.

¹²² VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 29.

¹²³ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 7

v roce 1871¹²⁴, zrovna tak Rakousko-Uhersko zvýšilo svůj zájem o školství po prohrané válce s Pruskem v roce 1866¹²⁵. Na začátku první světové války vydalo ministerstvo c. a k. kultu a vyučování školám nařízení, aby vychovávaly mládež k vlastenectví, lásce k panovníkovi a k jeho vojsku, posléze byla v roce 1915 na školách znovuobnovena vojensko-vlastenecká výuka.¹²⁶ V knize *Vše pro dítě!* se dokonce dočteme, že škola byla hlavním vektorem učení válce a učení o válce.¹²⁷ Časopis pro děti *Mladé Rakousko* se věnoval tématům, jako byly úspěchy rakouských válečných ponorek, a ve výuce se používalo válečné zpravodajství z tisku, děti slavily vítězství armády v různých bitvách. Při těchto příležitostech často recitovaly či sehrály nějakou divadelní scénku, v jedné takové chlapci v roce 1915 sborově odříkávali „*Však my si již ubráníme svou mateřskou zem – na zpátek už posvítíme nepřátelům všem!*“¹²⁸ Po skončení první světové války jsme se mohli stále dočíst na stránkách československého pedagogického tisku: „*Zkušenost, že tělesně cvičené mužstvo je dobrým vojenským materiálem, otvírá cestu do škol zvýšené tělesné výchově. Válka vyvážila z hlubin nitier lidských národnostní cit; výchova bude hledět tento cit prohloubiti a využít pro stát.*“¹²⁹ Škola tak nebyla armádou, ostatně na vzdělávání šlo vždy daleko méně peněz než na obranu a válčení, ale byla přípravou jednotlivce na potenciální vstup na bojové pole, měla cvičit jeho tělo, jeho znalosti (jazyka, gramotnosti, kartografie, matematiky apod.), jeho charakter a naučit ho rozlišovat mezi dobrem a zlem: „*Pěstování pozitivních emocí vůči vlastnímu a negativních (resp. neutrálních) postojů vůči cizímu národu bylo latentní součástí státní výchovné politiky, která se realizovala nejen prostřednictvím školy a případně i vojenské služby, ale také prostřednictvím veřejného života, oslav, přehlídek apod.*“¹³⁰ Povinná škola měla podobně jako povinná vojenská služba pomoci státu socializovat jeho občany. Továrna byla v dobách války také válečným kolbištěm, kam byli lidé nuceně nasazováni a kde měli podávat srovnatelné výkony jako jejich uniformovaní spoluobčané v předních liniích. Do ekonomického boje byly v hojném počtu v době války zapojeny právě i děti. Že škola slouží průmyslu nejen předáváním potřebných dovedností, znalostí a schopností, ale hlavně utvářením charakteru a cvičením těla, si všiml již v roce 1926 Bernfeld, následovaly ho další výzkumníci, z těch nejznámějších K. Tilmann a o něco později Bowles a

¹²⁴ BURKE, Peter. *Společnost a vědění. II. Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum, 2013, s. 147.

¹²⁵ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 20–21.

¹²⁶ PÁNKOVÁ, Markéta a PLITZOVÁ, Helena, *Odras I. světové války ve škole a ve společnosti*, Středokluky: Nakladatelství Zdeněk Susa, 2015, str. 11.

¹²⁷ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 11.

¹²⁸ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 43–44.

¹²⁹ ČERMÁKOVÁ, H. „Rozhledy časopisecké: Výchova příštích“, *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. XXIX, s. 151.

¹³⁰ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, s. 234.

Gintis.¹³¹ Všichni tyto autoři došli k podobným závěrům, jaké jsme mohli číst v cílech obecného školství rakousko-uherského mocnářství: Škola odměňuje zejména ty, kteří jsou poddajní, loajální, pasivní a konformní.¹³² Protože jak říká Althusser, u pracovní síly nestačí, když dochází k její materiální reprodukci a reprodukci její kvalifikace, ale musí dojít i k reprodukci podřízenosti pracovní síly vůči etablovanému řádu, nestačí, když jsou lidé schopni práce, ale oni také musí pracovat a k tomu je lze přimět buď represivně (pomocí kapitálu fyzické síly), nebo ideologicky,¹³³ tak jak to požadoval meziválečný český pedagog Arnošt Bláha: „*Pro společnost nestačí, aby všichni museli pracovat. Společnosti nejvíce prospěje, budou-li všichni dobrovolně a rádi pracovat.*“¹³⁴ Podle mého názoru je disciplinace někde mezi represí a ideologickou indoktrinací. Škola byla jedním z prvních míst, kde tělo bylo vystaveno sociálním a politickým silám a nárokům společnosti (a nebylo to vždy explicitně represivním způsobem), ostatně podle Foucaulta to nebylo vězení nebo panoptikon, ale vojenská škola École Militaire, která se stala modelem pro disciplinární instituce a která inspirovala Benthama k vymyšlení jeho panoptikonu.¹³⁵ Co se týká policie, cíle školy byly přesně v intencích cílů policie, tedy v jejím širším pojetí, jak byla chápána od 17. století až do přelomu 18. a 19. století, tedy jako instituce zajišťující veřejné blaho. Skrze policii stát do jisté míry vytvářel společnost tím, že ztotožnil štěstí státu a společnosti, ztotožnil stát a společnost. Stát svými zásahy a nařízeními poskytoval i společnou státní identitu (dřív byl člověk více identifikován s obcí, cechem apod.). Zájem státu se tak stával zájmem veřejným a škola se na tomto procesu podílela. Skrze školu docházelo i ke kontrole rodičů, ke kontrole těl prostřednictvím výuky hygienických návyků apod.

Foucaultův odkaz v sociologii školy

Při rozebírání tématu disciplinace se tak nemůžeme vyhnout jménu Michela Foucaulta. Ten sice nevěnoval žádnou ze svých prací přímo škole, ale i přesto se na různých místech své tvorby státem a církví organizovanému vzdělávání věnoval. Nejznámější takovou pasáží je třetí část z knihy *Dohlížet a trestat*, kde se Foucault věnuje právě disciplíně. Škola v této knize není ústředním předmětem analýzy, ale jen jednou z mnoha institucí (protože jak Foucault sám říká, „disciplína nemůže být identifikována ani s institucí ani s aparátem“), na které Foucault demonstruje nový způsob řízení lidí, který spočívá v

¹³¹ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001, s. 86.

¹³² PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 66–67.

¹³³ KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera: o filosofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofia, 2014, s. 224.

¹³⁴ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Praha: Masarykův lidový ústav, 1927, s. 32.

¹³⁵ DEACON, Roger. „Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview“, *South African Journal of Education*, 2006, Vol 26(2), s. 181, dostupné z: <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/74/50>, poslední revize: 29. 11. 2016 a FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000, s. 258.

evidenci, klasifikaci, specializaci, hierarchizaci, zviditelnění těl a zneviditelnění donucovacích mechanismů, neustálém dohledu a cvičení. Tato nová forma organizace lidí, jejich času a těl neměla již sloužit pouze k potlačení a neutralizaci hrozeb a deviací, ale měla mít pozitivní funkci, vytvářet užitečné jedince. Měla poskytnout jednotlivcům omezený počet přijatelných variant jejich jednání, které společností/státem byly vnímány jako správná rozhodnutí. Disciplína měla být pro školu základním nástrojem k dosažení tohoto cíle. Kromě této práce existují i dva přepisy z debat s Foucaultem, v kterých se tento myslitel věnuje přímo škole. Prvním z nich je rozhovor z roku 1971, který vedl s Foucaultem John Simon na Univerzitě v Buffalu, a diskuse Foucaulta se středoškolačky, která proběhla pod záštitou časopisu *Actuel* v roce 1977.¹³⁶ Roger Deacon¹³⁷ na základě četby Foucaultových prací určil tři hlavní témata v oblasti sociologie školy:

1.) Technicko-politická historie školy

Sleduje zrození masového vzdělání a snaží se popsat, jak se ze školy 17. století, která sloužila zejména dohledu nad chudou mládeží, které hrozilo zpustnutí, stala škola 19. století, jež si kladla za cíl z co nejvíce lidí učinit užitečné jedince skrze posílení a rozvoj jejich těl a myslí. Jinými slovy, jak se ze školy stal základní socializační mechanismus, který se octnul mezi rodinou a světem práce. Škola, moderní stát a kapitalisté nejenže využívali nové disciplinační mechanismy, ale zároveň sami byli oněmi mechanismy umožněni, bez nich by podle Foucaulta jen stěží dosáhli výsledků, kterých dosáhly.

2.) Morální ortopedie

S přibývajícím počtem dětí docházejících do školy vznikaly i nové mechanismy a metody, jak tyto děti zvládat. Jak je hlídat, jak je vyučovat, jak je třídit a separovat, podle věku, pohlaví, třídní příslušnosti. Jak kontrolovat jejich sexualitu. Docházelo k čím dál častějšímu vzdělávání učitelů, čas dětí a rytmus jejich dne začal být řízen právě časem školy¹³⁸, byl přehodnocen samotný koncept dětství; vztahy dětí k dospělým a k práci; zrodila se myšlenka vzdělávání jakožto svébytného vědeckého oboru. Morální ortopedie se zabývá podle Deacona právě těmito každodenními školními mechanismy výchovy.

Těmto tématům se věnují i četní výzkumníci, pro které Foucault nebyl tou hlavní inspirací, většinou se toto bádání zahrnuje nikoliv pod název morální ortopedie, ale pod označení výzkum skrytého kurikula. Skrytým kurikulem se myslí ty znalosti, dovednosti, normy a vzorce chování, ke kterým jsou děti ve škole a školní výukou vedeny, aniž by tyto cíle byly někde formálně uvedeny, například v osnovách.

¹³⁶ DEACON, Roger. „Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview“, *South African Journal of Education*, 2006, Vol 26(2), s. 178, dostupné z: <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/74/50>, poslední revize: 29. 11. 2016.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Souvislostí mezi školní docházkou a proměnou dětského světa (jeho vznikem) se zabývá například Philippe Ariès ve své knize *Centuries of Childhood: A social history of family life*.

Aby dítě ve škole prosperovalo a co nejméně se dostávalo do konfliktů, je nuceno následovat pravidla, podřídit se rutině a respektovat určitá omezení. Chování dětí je ovlivněno jak architektonickým řešením školních budov, rozvržením prostoru ve školních učebnách, tak rozvržením času ve škole; kdy se co učí, v jaké míře a v jaké vzájemné návaznosti? Dále je skryté kurikulum obsaženo i v tom, jak přistupují škola a její oficiální univerzální cíle k dílčím zájmovým či sociálním skupinám; Pro koho a jakým způsobem škola tvoří své vzdělávací cíle, které aplikuje plošně na všechny? Dále se badatelé věnující se skrytému kurikulu táží: Jakou formou probíhá komunikace mezi učitelem a žáky, jaké jsou vzorce vzájemné konverzace? Jak funguje hodnocení schopností žáků, kdo je jak a za co odměňován? Co znamená být dobrým žákem, skutečně jde pouze o to, přisvojit si předepsané znalosti?

3.) Vzdělání jako blok kapacita-komunikace-moc¹³⁹

Podle Foucaulta je každý lidský subjekt situován mezi tři typy vztahů. Prvním z nich je vztah kapacity nebo také produkce, v něm se člověk vztahuje k věcem, na které uplatňuje svou moc (skrze své tělo či nástroje), aby je měnil, používal, spotřebovával, či ničil. Je to oblast transformace skutečnosti a věcí skrze práci a účelné využívání techniky. Druhým typem vztahu je vztah komunikace (signifikance), tento vztah se odehrává mezi dvěma a více subjekty, jde v něm o přenášení, produkci a cirkulaci významů a informací pomocí jazyka, znakových systémů a symbolických médií. Posledním vztahem je moc, i ta je vztahem mezi dvěma a více subjekty, ale jde v něm o uplatňování dominance, řízení, nátlakových prostředků a produkci nerovnosti. Tyto vztahy se vzájemně překrývají, jeden druhý může podporovat nebo využívat jako svůj nástroj. Tak například komunikace nebo produkce mohou sloužit k mocenským záměrům nebo naopak moc může sloužit produkci k vyšší efektivitě apod. Podle Foucaulta bylo úkolem disciplinace evropských společností v 18. století najít racionálnější (kontrolovaný) a ekonomičtější způsob vyrovnání mezi činnostmi produkce, zdroji komunikace a hrou mocenských vztahů. Proto spolu s moderním státem vznikaly instituce, které se snažily tyto tři vztahy uspořádat do ustálených bloků, které tvořily regulované a řízené systémy. Školu tak odlišuje od vězení, armády a nemocnice například to, že se v průběhu své existence většinou snažila zdůrazňovat komunikaci nad produkcí a mocí. Otázkou tedy je, jak se v určitou dobu a na určitém místě děti ve školách zaplétaly do vztahů kapacity, komunikace a moci, jak se tyto vztahy proplétaly, využívaly a doplňovaly.

Limity přístupu

Při výzkumu všech těchto témat se může zdát, že metafory vězení a armády na školu skutečně sedí, že škola slouží státu a je zcela pod jeho kontrolou. Že díky škole se reprodukuje jedinci a instituce,

¹³⁹ Zejména FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. V Praze: Herrmann & synové, 2016, s. 212.

kteří umožňují zachování statu quo, a že škola determinuje jednání jednotlivců podle požadavků státu a kapitálu. Tento přístup je však nejméně od 80. let, kdy vyšla práce *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* od Paula Willise, částečně překonaný a zastaralý. Willis ukázal, že žáci nejsou jen pasivní a tvárné objekty, ale že disponují vlastními taktikami a formami odporu a že jejich jednání častěji spíše než škola ovlivňuje kultura sociálního prostředí, ze kterého pocházejí.¹⁴⁰ Ostatně ve stejné době i sám Michel Foucault zaměřil svou pozornost na aktéra a jeho praxi a narušil tak do té doby panující dichotomii mezi všemocnou strukturou a autonomním aktérem, když psal „*Velké obecné zákony – zákony obce, náboženství nebo přírody – sice stále platí, ale jako by jen zdálky načrtávaly velmi široký kruh, v jehož obvodu má praktické myšlení vymezit to, co je správné dělat.*“¹⁴¹

V čem je tedy teorie disciplinace aplikovaná na rakousko-uherskou školu a částečně i na její pozdější československou následovnici problematická?

Kapacita

Stát dlouhodobě na školství vydával jen malé prostředky (ještě v 60. letech 19. století se v Rakousku-Uhersku akcentovalo, že je třeba učit zejména co nejlevněji) a přinejmenším do poloviny 19. století se stát snažil své náklady na školství co nejvíce externalizovat skrze vyhledávání soukromých patronů, kteří financovali materiální chod škol, za což se stát vzdával části své moci nad těmito institucemi a umožňoval patronům volit, kdo na škole bude učit a jak škola bude hospodařit. Později finanční břímě výstavby a provozu školních budov stát předal zejména obcím a osvětovým spolkům. Stížnosti na nedostatek školních budov, jejich špatný stav a špatnou vybavenost byly evergreenem českého školství po staletí. V knize od Pavly Vošahlíkové se můžeme dočíst o řadě případů, kdy školní budovy dokonce ohrožovaly zdraví studujících žáků, a o tom, jak kverulantští učitelé, kteří se snažili o změnu takové situace, byli často trestáni přeložením do neoblíbených lokalit. Vošahlíková píše, že učitelé „*hlavní příčinu školských problémů (v 18. století) shledávali v neschopnosti státu a neochotě patronů poskytnout vzdělávání širokých lidových vrstev slibované zázemí nejen v rovině proklamací a zákonů, ale také při zajištění každodenních potřeb.*“¹⁴² E. Čapek dohledal, že ještě v roce 1928 v Československu bylo 510 škol obecných umístěno v budovách neurčených k vyučování a polovina z nich byla v Čechách¹⁴³, o některých z nich mluví jako o zdravotně pochybných ruinách. Ve zprávách o prohlídkách škol se můžeme běžně dočíst informace, jako jsou tyto z roku 1926 z obecné školy ve Chvalíkovcích: „*Zevnější stav školy: Dosud velmi chatrný, poněvadž je v malé školní budově jen jedna*

¹⁴⁰ KATRŇÁK, Tomáš. „Recenze: Willis, Paul: Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.“, *Sociální studia* 5, 2000, s. 205–208.

¹⁴¹ FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality. II, Užívání slasti*. Praha: Herrmann & synové, 2003, s. 34.

¹⁴² VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 190,

¹⁴³ ČAPEK, E. „Národní školství v ČSR“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 12.

*učebna pro 2 třídy. Je proto třeba střídání ve vyučování jednotlivých tříd. 2. třída má vyučování dopoledne, 1. odpoledne.*¹⁴⁴ Tato škola však měla štěstí a její problém měl být do roka vyřešen výstavbou nové budovy. Ve zprávě z Podvihova z roku 1925 se zase můžeme dočíst „*Ve třídě 4 okenné, dosti malé, bylo velmi špinavo a neladno. Člověku je úzko u srdce, vidí-li, že učitel zcela nic nestydí přijmá děti školní v takové místnosti.*“¹⁴⁵ Tato neochota a neschopnost státu zajistit materiální chod školství v nás vyvolává pochybnosti o tom, zda to stát myslel s tou disciplinací a tvorbou poslušného a produktivního občana vážně. A zda tento úkol skutečně patřil mezi jeho priority.

Komunikace

Jak jsem již zmínil výše, škola se od vězení a armády liší zejména svým důrazem na komunikaci oproti vztahům produkce a moci. V této komunikaci je bezpochyby velice důležitým aktérem učitel jakožto ten, který ve jménu státu má být hlavním vykonavatelem oné disciplinace. Logicky by se dalo předpokládat, že stát si těchto osob vážil, pečlivě je vyškoloval a snažil se, aby to byli lidé vůči státu loajální, takoví, kteří své osobní blaho ztotožňují s blahem státu a výkon své profese chápou jako povolání. Realita byla však jiná. Jak píše Melton: „*Bylo ironií školní reformy z 18. století, že učitelé, původně cvičení, aby se stali prodlouženou rukou státu, byli v 1848 jedni z nejhlasitějších kritiků.*“¹⁴⁶ Rozporuplný vztah mezi učiteli a státem však přetrvával i do dalších století. L. Jarolímek si v roce 1930 stěžoval, že učitelé se doposud nestali státními zaměstnanci (přestože se v roce 1815 stali učitelé zemskými úředníky a bylo jim uděleno privilegium nosit uniformu), jako důkaz uvádí zákon 104 z roku 1926, který upravil platy učitelů odděleně od platů státních zaměstnanců a dodává: „*Nynější postavení učitelstva nár. škol je stále ještě zbytkem z dob, kdy se na kantora skládal kde kdo: rodiče dětí, fara, obec, patron, stát atd. a kdy se ovšem na učiteli nejlépe osvědčovalo přísloví: chodí bos, komu celá ves boty kupuje.*“¹⁴⁷ O těchto dobách, o kterých píše Jarolímek, se opět více dočteme v knize od Vošahlíkové¹⁴⁸, která popisuje, jak až do 60. let 19. století bylo učitelské povolání často záležitostí nešťastných rekrutů, vysloužilých vojáků, alkoholiků, nedostudovaných gymnazistů, nezaopatřených synů, pro které rodiče neměli věno, vysloužilců a životních ztroskotanců, kteří aby přežili, museli často (a protizákonně) kromě učitelského povolání hrát po nocích v hospodách a o víkendech na svatbách (tak na tom byli zejména učitelští pomocníci). Těmto učitelům až do konce 70. let 19. století stát mohl

¹⁴⁴ MZA, B22 I, kart. 4762, i.č. 916, sign. 1-16.

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 239 (vlastní překlad).

¹⁴⁷ JAROLÍMEK, L. „Kdo je zaměstnavatelem učitelstva národních škol a kdo by jím měl býti?“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 240.

¹⁴⁸ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 137–174.

zakázat sňatek, aby nemohli založit rodinu, kterou by nedokázali finančně zaopatřit. Rovněž boj učitelů za vyšší vzdělání byl během na dlouhou trať, ve kterém stát dělal ústupky jen velice pomalu a neochotně. Otázka vysokoškolského vzdělání učitelstva nebyla vyřešena ještě ani ve dvacátých letech dvacátého století. Učitelé za první republiky volali po tom, aby školství plně přebíral na svá bedra stát, avšak marně, stát se plně ujal pouze menšinového školství, i když k určité centralizaci školství docházelo.¹⁴⁹

Moc

V teoriích disciplinace se často dočteme o tom, že škola je mocenská instituce, avšak četné příklady z praxe nám ukazují, že ona moc je aplikována značně nerovnoměrně a někde pokulhává na obě nohy. Ještě v roce 1840 mnozí rodiče vůbec netušili, v kolika letech mají poslat své děti do školy a jak dlouho tam zůstanou. Mezi lety 1828 a 1835 zjistil jeden krajský dozorce, že úřady a magistrát tohoto kraje se o školní docházku příliš nezajímají a že dokonce ignorují udání o špatné docházce od horlivých učitelů a duchovních, a tento kraj v tom nebyl sám. Laxnost úřadů, co se týká vymáhání pravidelné školní docházky, nebyla v této době ojedinělá.¹⁵⁰ V období první světové války tato lhostejnost představitelů státní moci opět kulminovala.¹⁵¹ V roce 1930 se zase můžeme dočíst, že mnozí učitelé nevěděli, jak se správně má úředně zaznamenávat absence dětí ve škole, a tak narušovali školní statistiku: „*Není tedy přípustné, jak se někdy děje, dáti dítěti, které pro nemoc neb z jiného důvodu delší dobu do školy nemůže choditi, na tuto dobu prostě dovolenou a jím v této době zameškané půldny do třídního katalogu vůbec nezapisovati. Z toho vzniká nesprávný obraz o skutečné školní docházce a čísla o zameškání školy se potom neshodují, mají býti přesné, mají úplně vystihovati skutečný stav a býti základem správné a pravdivé statistiky.*“¹⁵² Neznalost zákonů a státních nařízení u mnohých učitelů (a tudíž jejich neaplikování) můžeme částečně vysledovat například i v debatě, která se odehrála v roce 1928 na podnět spolku majitelů cest. zábavních podniků v ČSR, který si stěžoval, že na některých školách nejsou jejich děti při jejich putování za výdělkem přijímány k vyučování. Během této debaty se ukázalo, že se jednak liší legislativa v tomto bodě mezi jednotlivými zeměmi státu, ale i to, že někteří učitelé tyto děti k výuce připouštěli, zatímco jiní je odmítali, a to bez ohledu na danou legislativu konkrétní zemské správy.¹⁵³ Zkrátka zatímco někde bylo nedocházení do školy postihováno pokutami a

¹⁴⁹ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 128.

¹⁵⁰ HAVELKA, Jaroslav. „Příspěvky k dějinám českého školství národního“, *Pedagogické rozhledy*, 1925, roč. XXXV, s. 456.

¹⁵¹ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 92.

¹⁵² MZA, B22 I, kart. 2714, i.č. 859, sign. 1-12 (1930).

¹⁵³ MZA, B22 I, kart. 2712, i.č. 859, sign. 1-12 (1929).

vězením, jinde úředníci přivírali oči a stát jen pomalu a postupně zaváděl mechanismy, které měly situaci dostat pod jeho kontrolu. Kuzmin toto jeho plouživé počínání hodnotí v období meziválečného Československa následujícími slovy: „*Konzervatismus, kompromisnost, polovičatost a nedůslednost byly v Československu v období mezi dvěma světovými válkami nejcharakterističtějšími rysy politiky státu v oblasti školství.*“¹⁵⁴

Škola a identita

(Škola jako kostel/chrám a bitevní pole)

4.) Jak souvisí škola s utvářením loajality a kolektivních identit jednotlivců? Jak škola zasahuje do psychického vývoje dětí a společnosti (jak ovlivňuje psychogenezi)? Jakou škola měla roli v šíření hodnot a kultury? Byla škola architektkou nacionalismu? Jakou souvislost měla škola a kulturní kapitál? Jak ne/pomáhala škola státu koncentrovat symbolický kapitál uznání?

Psychogeneze

Podle mnohých autorů nejsou psychika, myšlení člověka, a dokonce ani jeho procesy vnímání a poznání¹⁵⁵ ahistorickými univerzálními konstantami lidskosti, nýbrž se mění v čase i prostoru v závislosti na druzích společenské praxe¹⁵⁶. Podle Luriji jsou zejména čtyři faktory, které se podílí na utváření psychického života člověka:

- Nástroje a technika, kterými člověk mění okolní prostředí, s kterými tráví svůj volný čas a které používá k vzájemné komunikaci a k myšlení.¹⁵⁷
- Systém věcí, mezi které se člověk rodí a mezi nimiž vyrůstá.
- Systém společenských vztahů.
- Systém jazyka.

Všechny tyto faktory se v Evropě pomalu měnily a onu jejich změnu lze vztáhnout k osvětění, které podle Foucaulta otevřelo evropskou modernost, vepsalo se od 18. století do našich myslí a „*které přinejmenším zčásti předurčilo to, čím dnes jsme, jak myslíme i jak jednáme*“¹⁵⁸. Tyto procesy trvaly

¹⁵⁴ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 187.

¹⁵⁵ Lurija dokonce říká, že „*je charakteristické, že životní podmínky národů se odrážejí i v takových zdánlivě elementárních psychofyziologických jevech, jako jsou geometrické zrakové klamy.*“ LURIIJA, Aleksandr Romanovič a JANOUŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1976, s. 20.

¹⁵⁶ Někteří autoři, například Bruner, P. M. Greenfieldová atd. místo „společenské praxe“ mluví raději o „kultuře“.

¹⁵⁷ Na tento faktor kladou důraz následovníci tzv. Torontské školy, kteří jsou často označováni jako „technologičtí deterministé“. Jejich přístup spočívá v tom, že se zabývají tím, jak technologické inovace typu vynález písma, papíru, tisku, rozhlasu, televize, internetu atd. ovlivnil myšlení, kulturu lidí a mezilidské vztahy. Mezi tyto autory patří H. Innis, M. McLuhan a pro náš kontext psychických změn asi zejména W. Ong. Ale nejsou jediní, dopadu nových technologií na myšlení lidí si všimli i teoretici zabývající se například pamětí, zde zmíním jako příklad J. Assmanna a A. Assmannovou.

¹⁵⁸ FOUCAULT, Michel: „Co je to osvětění?“, *Filosofický časopis XLI*, 1993, č. 3, s. 363.

často dlouho (a jejich kořeny jsou ještě ve vzdálenější minulosti) a šířily se nerovnoměrně, ale nakonec se dotkly životů takřka všech Evropanů. Industrializace, urbanizace, masový tisk, větší prostorová mobilita, moderní byrokratický stát, změny sociální skladby, nové kodifikace jazyků, zavádění povinné školní docházky, a hlavně šíření gramotnosti. Jedním z důsledků těchto změn bylo utváření stále větších společenských celků (a pokus o aktivní zapojování jednotlivců do nich pomocí homogenizace populace) a to bylo možné podle mého názoru jen díky masovému osvojení si písma a gramotnosti mezi lidem, které ve většině států šířila především škola.

Někteří vědci na základě neuroanatomických a archeologických výzkumů došli k tomu názoru, že jazyk vznikl z hudby a zpěvu jakožto nástroj sociální koheze stále se zvětšujících sociálních skupin hominidů. Od jistého počtu jedinců ve skupině nebylo časově možné se všemi udržovat fyzický kontakt, a tak podporovat sociální soudržnost skupiny skrze vzájemné opečovávání (tzv. grooming), a tak tělesný grooming byl nahrazen sociálním, nejprve společnými vokalizacemi, zpěvem a posléze řečí. Tento nový způsob vzájemného kontaktu dokázal během výrazně kratšího času navázat interakci s mnohem větším počtem jednotlivců.¹⁵⁹

Alfabetizace jako podmínka masových kolektivních identit

Sociální skupina, která je tak velká, že se její členové nikdy nemohou spolu všichni potkat ani se bavit (a to často ani zprostředkovaně přes další osoby), či společně zpívat, není proto možná bez písma. Právě psané slovo umožňuje kohezi takového společenství, a tudíž i jeho společnou identitu a vzájemné projevy loajality. Kolektivní identity mas by se bez písma a gramotnosti (novin a románů) neobešly, protože bez nich by nebyla možná pospolitost vědomí v anonymitě, jak ji popsal B. Anderson¹⁶⁰. Podle Otto Dana je to právě zapojení se do národní písemné kultury, co lid opravňuje nést na svých bedrech chod národního státu a za nejpřesvědčivější tezi Gellnera považuje Dan tvrzení, že nutným předpokladem pro vznik moderního národa bylo prosazení spisovného jazyka, tedy jazyka psaného¹⁶¹. Proto Hedva Ben-Israel uvádí, že se „jako poslední ke svému národu či jiným národům přidávaly ngramotné masy“¹⁶² a to můžeme sledovat na mnoha místech, například, když „většina obyvatel Pinských bažin odpovídala v polských sčítáních lidu v roce 1919 a 1931 na otázku, jaké jsou

¹⁵⁹ HÖSCHL, Cyril. ŠPANIEL, Filip. „Umění a (neuro)věda“. In Cyril Höschl, Dostupné z: http://www.hoschl.cz/files/3508_cz_Umeni%20a%20veda_Sanquis_56_46.pdf, poslední revize: 2. 11. 2016.

¹⁶⁰ ANDERSON, Benedict. „Pomyslná společenství“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 257–268.

¹⁶¹ DANN, Otto. „Utváření národa v novověké Evropě“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 352.

¹⁶² BEN-ISRAEL, Hedva. „Nacionalismus v historické perspektivě“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 302.

národnosti, slovy ‚odtud‘ nebo ‚místní‘¹⁶³, stejnou reakcí tato otázka vyvolávala i na jiných územích Běloruska¹⁶⁴. Proto také český pedagog, který usiloval o sjednocení národa skrze vzdělání a výchovu, Arnošt Bláha částečně souhlasil s výrokem: „(...) člověk z lidu je velké dítě, (...) je to malý divoch, zbloudilý v bludišti civilizace.“¹⁶⁵ A i když Hroch tuto tezi popírá: „Alfabetizace se považuje za základní předpoklad úspěšné národní agitace, ale toto zobecnění je hned na počátku třeba zpochybnit tím, že poukážeme na rychlé úspěchy národní mobilizace u povětšinou negramotného křesťanského obyvatelstva v Osmanské říši“¹⁶⁶, sám na jiném místě téže knihy dodává, že „díky šířící se alfabetizaci narůstal počet lidí, kteří byli schopni ‚imaginace‘ národa ve smyslu B. Andersona“.¹⁶⁷ A „navzdory všem rozdílům školních systémů a školní výuky je zřejmé, že cesta k modernímu národu se nikdy nezavršila dříve, než došlo: a) k podstatnému rozšíření školní sítě a zintenzivnění školní docházky, b) k zařazení do výuky takových obsahů, které mohly podporovat přijetí národní identity“.¹⁶⁸ Je tedy otázkou, na kolik specifický příklad křesťanů v osmanské říši vyvrací pravidlo a jakou formu mělo ono jejich ztotožnění se s národní identitou a nakolik se tamní křesťané pouze snažili vyřešit nějaký z národně relevantních rozporů pomocí pragmatického přihlášení k něčemu, co si příliš nebrali za své. Další autoři, kteří by k této tezi mohli mít výtky, jsou například František Šmahel a Martin Nodl, kteří vidí kořeny českého nacionalismu už v 15. století v husitských Čechách. Na druhou stranu musím říct, že 15. století je právě obdobím, kdy Hus přichází s ideálem gramotnosti širokých vrstev lidu, a časem, kdy se začínali zakládat četné bratrské školy, ale i tak jsem toho názoru, že v té době nelze mluvit ani o gramotnosti, ani o nacionalismu jako masovém fenoménu, který by hýbal celou společností. Navíc i sám Šmahel mluví o vývoji českého národního vědomí jako o světové anomálii.¹⁶⁹ Každopádně nyní se na chvíli zastavme u toho, proč negramotní lidé otázku na jejich národnost často nechápali. Tedy proč nedokázali pracovat s představou masové kolektivní identity v anonymitě (ta nemusela být nutně

¹⁶³ HOBSBAWM, Eric. „Několik úvah o nacionalismu“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 118

¹⁶⁴ E. Gellner, *Nations and Nationalism*, s. 14., běloruští rolníci se často označovali jako „tutejší“, což jim umožňovalo se hlásit k Polákům nebo Rusům, zrovna podle toho, z čeho jim plynuli větší výhody. Tato jejich identita byla lokální, kontextuální, závislá na osobních kontaktech a vztazích. Podobné případy můžeme zaznamenat například i v Brně, kde na začátku 20. století někteří lidé na otázku po národnosti odpovídali „Jsem Brňák“ a souboj mezi českými a německými nacionalisty využívali k tomu, aby získali co nejvyšší ekonomické výhody. K jakému z táborů se přihlásí, se rozhodovali podle toho, kdo nabídl lepší odměny za loajlnost. KYOGOKU, Toshiaki. „Národní agitace a obecní školství na moravě na přelomu 19. a 20. století. boj o české dítě.“ In BINDER, H., KŘIVOHLAVÁ, B. a VELEK, L. (edd.). *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918: sborník z konference*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003, s. 575–576

¹⁶⁵ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Praha: Masarykův lidový ústav, 1927. s. 81.

¹⁶⁶ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, s. 119.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 224.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 122–123.

¹⁶⁹ ŠMAHEL, František. *Idea národa v husitských Čechách*. Praha: Argo, 2000, 345 s.

národní) jako s něčím, co by pro ně mělo zásadní význam a co by utvářelo jejich sebepojetí a sebechápání.

Při pokusu vysvětlit tento jev se budu odvolávat na dvě odlišné psychologické tradice. Jedna, která navazuje především na Vygotského, kterou v mé práci představuje Lurija, a druhá, která i když vychází především z Piageta, (již reprezentuje Bruner a kterou mám zprostředkovanou skrze G. Stokese) dochází k velice podobným závěrům.

Obě teorie vychází z toho, že existují dva odlišné typy myšlení. Lurija mluví o myšlení názorně situačním, které je vlastní negramotným kulturám, a o myšlení logickém, které není možné bez psaného slova. Bruner má velice podobné dělení, jen používá termín realismus a operacionalizace a původně toto dělení používal pro popis vývoje psychiky dítěte, ale jeho žačka Patricie Marks Greenfieldová došla k závěru, že přechod k fázi operacionalizace není dán věkem, ale je funkcí kultury. V čem se tedy tyto dva typy uvažování, o kterých píše mnoho autorů¹⁷⁰, liší?

Lurija provedl výzkum, kdy dával řešit podobné úkoly lidem zcela negramotným, málo gramotným a gramotným a zjistil, že každá z těchto skupin na tyto otázky reaguje odlišně. Negramotní lidé nebyli schopni řešit abstraktní a teoretické úlohy, snažili se je převádět na praktické situace a vlastní zkušenosti nebo je rovnou odsuzovali jako nesmyslné¹⁷¹, když jim výzkumník podal jeho vlastní možnost řešení problému (a vysvětlil ji), nechápali ji, považovaly ji za hloupou nebo jim nepřišla zajímavá: „*Teoretická abstraktní činnost, uskutečňovaná s pomocí abstrahující a zobecňující funkce slova, se zde nahrazovala reprodukcí názorně činnosti situace, v níž se seskupovaly předložené předměty.*“¹⁷² Lidé bez vzdělání v tomto výzkumu rovněž odmítali podat definici jakéhokoliv pojmu, uváděli, že když někdo neví, co dané slovo znamená, tak se mu to musí názorně ukázat. Jejich myšlení se neustále odkazovalo na prožité praktické situace a něco jako sebehodnocení, které by pocházelo z jejich vlastního nitra, se u nich neprojevovalo, jednotlivci hodnotili sebe jen skrze pohled druhých. Ong to shrnul těmito slovy: „*Primární oralita rozvíjí osobnostní struktury, které jsou jistým způsobem více orientované na společenství a vnější okolí a méně na zkoumání vlastního nitra, než tomu je u gramotných lidí. Ústní komunikace spojuje lidi do skupin. Psaní a čtení jsou osamělé činnosti, které*

¹⁷⁰ Při určitém zjednodušení můžeme říct, že zhruba odpovídají například těmto binárním opozicím: Horké/studené společnosti (Lévi-Strauss), myšlení západní/primitivní (Lévy-Bruhl), nízká/vysoká kultura (E. Gellner), vizuálně-zvukový/písenný popis světa (B. Anderson), předabecední/abecední období (M. McLuhan), orální/gramotná kultura (W. Ong), divoštství a barbarství/civilizace (L. Morgan) a mnoho dalších...

¹⁷¹ „*Na dalekém severu, kde je sníh, jsou všichni medvědi bílí. Nová země je na dalekém severu a je tam vždy sníh. Jakou barvu tam mají medvědi? Odpověď: „Já nevím. Viděl jsem jenom černého medvěda. Jiné jsem neviděl...“ Barvu medvědů člověk zjistí tak, že se na ně podívá. Kdo jaktěživ slyšel o tom, že je v praktickém životě možné rozumem dojít k tomu, jakou barvu má lední medvěd? Kromě toho, kde mám jistotu, že určitě víte, že v nějaké zasněžené zemi jsou všichni medvědi bílí? “*“ ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum, 2006, s. 65.

¹⁷² LURIJA, Aleksandr Romanovič a JANOUŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1976, s. 95.

*vracejí mysl zpátky k sobě samé.*¹⁷³ Vidíme tedy, že v orálních kulturách je svět vnímán především jako vzájemné působení sociálních bytostí (učení a uchování informací je závislé na skupině, identita je většinou odvislá od místa, kde člověk žije a kde se stýká s lidmi; od mocenského postavení, ve kterém se vyskytuje ve vztahu ke svému okolí. Např. člověk je ten, kdo je „z téhle vesnice“, příbuzný toho a toho, poddaný toho a toho atd. Lidé nebyli definováni ani národem, ani abstraktní kategorií, jakou je například „příslušník aristokracie“). Veškerá komunikace mezi lidmi bývá přímá (tváří v tvář), což je spojeno s intenzitou těchto setkání, lidé si velice okázale nadávají, či naopak se pompézně chválí a dávají své emoce zřetelně najevo.

Lurija dále zjistil, že přechod praktické klasifikace předmětů ke klasifikaci abstraktní není tak těžký a stačí k němu poměrně krátká doba strávená ve škole: *„Výzkum, (...) ukázal, že se změnou základních forem činnosti, s ovládnutím čtení a psaní a s přechodem k nové etapě společenskohistorické praxe vznikají zásadní posuny v psychickém životě člověka, které se neomezují na prosté rozšíření jeho obzoru, ale vytvářejí nové motivy činnosti a podstatně mění strukturu poznávacích procesů.*¹⁷⁴

Piaget zase mluví o tom, že dítě do 7 let umí provádět pouze konkrétní myšlenkové operace, při kterých nerozlišuje mezi realitou a symboly, které užívá k jejímu popisu, slova chápe jako pevně spojená a neoddělitelná od věcí, které označují. Bruner toto období nazývá realismem a je pro něj charakteristické, že v něm není možné provádět abstraktní a formální operace, to umožňuje až schopnost oddělení slov od věcí, tzv. operacionalizace. Bruner je toho názoru, že společnosti, ve kterých lidé nedosáhnou stádia operacionalizace, jsou ty, kde učení probíhá názorně, často nonverbálně, a hlavně skrze participaci a konkrétní ukázkou. Dále Bruner zdůrazňuje, že tyto společnosti akcentují společenství oproti individualitě a je v nich vysoká míra vzájemné závislosti jednotlivců. Až přechod k průmyslové výrobě podle něj zapříčinil nutnost masové změny způsobu učení. V průmyslové společnosti není možné předávat všechny životně důležité schopnosti přímo během konkrétních úkonů, ale pokud se lidé chtějí v nové situaci uplatnit, je pro ně nutné studovat věci nepřímou, bez přímého kontaktu s nimi, a to není možné bez abstrakce a abstraktních termínů a jejich definic.¹⁷⁵ Zde bych chtěl jen podotknout, že to podle mého názoru nebyla průmyslová výroba jako taková, která znemožnila, aby se velká část lidí učila důležité dovednosti v praxi, ale spíše zrychlená dynamika ekonomiky a proměnlivý trh práce, který lidem znemožňoval provádět po většinu života jednu a tutéž

¹⁷³ ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum, 2006, s. 82.

¹⁷⁴ LURIJA, Aleksandr Romanovič a JANOUŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1976, s. 177.

¹⁷⁵ STOKES, Gale. „Poznávání a funkce nacionalismu“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 133–134.

činnost, proto byla potřeba, aby pěšáci z rezervní armády nezaměstnaných byly připraveni na co největší množství možných úkonů¹⁷⁶. Ale jak už jsem se pokusil ukázat v předešlých kapitolách, tyto změny nebyly vždy zapříčiněny výhradně ekonomickými důvody a potřebami hospodářství a odehrávaly se i v jiných časech a prostorech, i když ne v takovém měřítku, a měly povětšinou mocenskou, a nikoliv hospodářskou příčinu¹⁷⁷. Každopádně nový způsob učení a myšlení podle Stokesa vytvořil ohromný počet lidí, kteří se chápali jako autonomní jedinci a kteří byli vytrženi ze svých původních komunit a vazeb sounáležitosti a tím se otvíral prostor pro přijetí nových identit nezaložených primárně na osobních mocenských vazbách. Takových identit, které člověka příliš neomezovaly v jeho svobodě, ale přitom mu dávaly pocit sounáležitosti s nějakým celkem. Nový styl myšlení založený na novém používání slov, při kterém slova, jazyk a jeho významy získávají stále větší autonomii od kontextu a materiálních věcí (hranice mezi třemi Popperovskými světy jsou díky němu stále výraznější) umocňoval důležitost jazyka jako takového (a zájem o něj) a jazyk se tak stával často jedním z nejdůležitějších faktorů, na základě kterého lidé utvářeli novou a masovou kolektivní identitu. Jazyk se stal duchem národa. Nové společenství jazyka / státní kultury se stalo pro mnoho gramotných lidí náhradou za ztracenou blízkost izolované vesnice¹⁷⁸. Dotaz na národnost začal dávat smysl takřka každému, proto se na rozdíl od Hrocha domnívám, že alfabetizace je základní (i když nedostačující) podmínkou pro přijetí národní identity i jiných abstraktních kolektivních identit mas. Je třeba však podotknout, že zde mluvím zejména o alfabetizaci a vytvoření jednotné kultury¹⁷⁹, společenství, kolektivního myšlení mas, nikoliv konkrétního jedince.¹⁸⁰ Dodám ještě, že přechod od orální kultury ke gramotné kultuře je pozvolný a obě kultury se mohou mísit, někde podle Onga dokonce znalost písma nemusí vést nutně k jeho zvnitřnění a ke změně kultury, Evropské státy se však většinou někdy od 18. století snažily o jejich formální sjednocení (stalo se to tématem politického, ekonomického i právního významu) a často využívaly prvků z kultury předešlé (nízké) k propagaci kultury nové (vysoké), jak napsal Gellner: „*Když vypracovávaly nové, se státem spjaté, vysoké kultury (předávané školou, kodifikované), používali lidové náměty a dovolávaly se Gemeinschaft vesnické návsi; přitom však ani nezakládaly nějakou vesnickou náves, ani se příliš nezaměřovaly na ty, kdo ve vesnicích ještě žili.*

¹⁷⁶ „Lidé se musí standardizovat, aby mohli být rychle přesunuti na nová místa v ekonomické a sociální struktuře.“ GELLNER, Ernst. *Jazyk a samota: Wittgenstein, Malinowski a habsburské dilema*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005, s. 49.

¹⁷⁷ Ponechme zde stranou otázku, nakolik lze v různých dobách od sebe mocenskou a hospodářskou sféru oddělovat a nakolik oboje utváří nerozlučitelnou jednotu.

¹⁷⁸ Tím se přikláním jak k teorii Deutsche, který říká, že úrodnou půdou pro šíření nacionalismu byl vykořeněný dělník v atomizovaném městě, tak k teorii Kedourieho, který říká, že pro rozmach nacionalismu bylo stěžejní, že stále více lidí chodilo do školy a stávali se gramotnými.

¹⁷⁹ Tedy o alfabetizaci především nízké kultury, ta vysoká byla ovlivněna písmem už dávno.

¹⁸⁰ Lurijs ukázal, že ke změnám myšlení často stačí i pár let vzdělávání nebo častý kontakt s gramotnými lidmi a zapojení do kolektivní činnosti s nimi, při které dochází k aktivní jazykové komunikaci.

Vytvářely nový druh společnosti, založené na sdílené a výukou vštěpované kultuře, a jejich zákazníci byli ti, kdo do této společnosti nově vstupovali. Nacionalismus se zrodil z potřeb Gesellschaft, ale mluvil řečí Gemeinschaft.¹⁸¹

Zhroucení starých forem legitimacy

A protože, jak jsem se snažil ukázat, alfabetizace umožnila zabstraktnění sociálních vazeb, souhlasím s Paulem Jamesem, který píše: „(...), formování národů a národní subjektivita vyžadují jako podmínku nutnou, ale nikoli dostatečnou, zabstraktnění sociálních vztahů integrovaných v rozvíjející se nadvládu vztahů a prostředků odosobněného charakteru, (...).“¹⁸² A s Étienmem Balibarem, který dodává: „(...) také existuje jasná historická souvislost mezi utvářením národa a rozvojem školství jakožto ‚lidové‘ instituce, která neomezuje na specializované vzdělávání či pěstování elit, ale která poskytuje základ veškeré socializace jedinců.“¹⁸³ Na rozdíl od těchto dvou autorů bych na tomto místě nemluvil pouze o formování národů, ale obecně o utváření nových legitimit, které můžeme společně s Bourdieuem nazvat „symbolickým kapitálem uznání“¹⁸⁴, nebo s Althusserem „ideologií“¹⁸⁵ a které souvisí s utvářením moderních kulturních kolektivit / kolektivních identit. Bez nich totiž hrozila starým mocenským útvarům (zejména dynastickým říším) nestabilita a rozklad (bez legitimacy státu se také hůře vybírají od občanů daně)¹⁸⁶. Mohlo za to několik faktorů, které popsal ve svém díle B. Anderson. Jednak díky námořním objevům došlo k rozšíření představ o jiných způsobech života, dále docházelo k úpadku latiny jakožto posvátného jazyka, který má jedinečný přístup k ontologické pravdě a je s ní spjat. To vše otrásovalo náboženským společenstvím a tím pádem i legitimitou říší, které nárok na svoji moc a na hierarchické uspořádání odvozovali od Boha. Rozpad jednoty mezi kosmologií a historií u elit společnosti rovněž podryval autoritu panovníků a umožňoval lidem přemýšlet o změně. Melton k tomu dodává, že se navíc v Rakousku-Uhersku objevila řada antinomií, jako bylo napětí mezi šířícími se

¹⁸¹ GELLNER, Ernst. Jazyk a samota: Wittgenstein, Malinowski a habsburské dilema. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005, s. 47.

¹⁸² JAMES, Paul. „Náměty pro teorii národa“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 401.

¹⁸³ BALIBAR, Étienne. „Národ jako forma: dějiny a ideologie“. In HROCH, Miroslav, ed. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. s. 229.

¹⁸⁴ „Právě koncentrace symbolického kapitálu uznání, ačkoli pomíjená všemi teoriemi geneze státu, se jeví jako podmínka nebo alespoň jako průvodní jev všech ostatních forem koncentrace, pokud mají být alespoň trochu trvalé. Symbolickým kapitálem je kterákoliv vlastnost (kapitál kteréhokoliv druhu – fyzický, ekonomický, kulturní, sociální), pokud je nahlížena sociálními činiteli, jejichž kategorie vnímání jsou takové, že ji dokážou poznat (vidět) a uznat, ocenit.“
BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 81.

¹⁸⁵ „Ideologie tedy umožňují sebeuznání a zajištění toho, že subjekt se bude dobrovolně chovat v souladu se svým podřízením se určité ideologii a nikdo ho k tomu nebude muset nutit. Bude se cítit být subjektem, s čímž je spojeno, že se bude vnímat jako svobodný a plně zodpovědný za své jednání, přičemž toto jednání bude v souladu s ideologií, které se podřídil, které slouží a v jejímž jménu jedná.“
KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera: o filosofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofia, 2014, s. 232.

¹⁸⁶ „Proces, jímž byla postupně uznána legitimita státní daně, všichni autoři spojují se zrodem určité formy nacionalismu.“
BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 78.

myšlenkami autonomie a přetrvávajícími vztahy feudální závislosti, mezi novými formami produkce a stále fungujícím nevolnictvím, mezi expanzí agrárního kapitalismu a udržováním vrchnostenského paternalismu apod.¹⁸⁷ Proto začali jednotliví mocnáři přemýšlet, jak získat legitimitu na svoji moc od lidu (jak vytvořit občanské náboženství) a jak ukočírovat probíhající změnu myšlení, která souvisela s narůstající gramotností obyvatel měst. Slovy Althussera byl nahrazen státní ideologický aparát kostel-rodina, ideologickým aparátem škola-rodina.¹⁸⁸ Využití předávání kultury a vzdělávání k šíření státních hodnot (učinit z kultury politickou kategorií, která vymazuje hranice mocenských útvarů), zároveň homogenizovat formy komunikace a tím zjednodušit správu obyvatelstva se zdálo jako dobrý nápad. Byl to pokus uplatňovat autoritu jiným způsobem (vymáhat poslušnost méně donucovací a silovou formou, ale skrze ztotožnění blaha jednotlivce s blahem státu – a tím se částečně vracíme k předešlé kapitole o disciplinaci), který by nevyvolával tolik odpor obyvatelstva. Ale ne vždy se to povedlo. To, co mělo zachovat status quo, často přispělo k jeho změně, jak to přesvědčivě ukázal Melton ve své knize o školské politice Pruska a Rakouska v 18. století.¹⁸⁹ Budování rakousko-uherské identity tak často končilo posilováním separatistického nacionalismu. Jak napsala Vošahlíková: „*Změny, které škola v životě společnosti prosazovala a reprezentovala, nutily proto každého jednotlivce mnohem naléhavěji než ve starších epochách řešit otázku národní příslušnosti. (...) Díky těmto zkušenostem působil jednotný vyučovací jazyk – němčina – zamýšlený jako jeden z hlavních integračních nástrojů mnohdy opačně. V rozporu se záměry reformátorů se často stával významným prostředkem národního sebeuvědomění a společenské dezintegrace. (...)*“¹⁹⁰ Nacionalismus tak nakonec na většině míst alespoň na krátkou dobu vyhrál zápas o převládající kolektivní identitu.

Stát hledá nové formy legitimacy

To nic ale nemění na tom, že škola měla do jisté míry nahradit v některých svých společenských funkcích církev, či alespoň církvi poskytnout nástroj posílení jejího slábnoucího vlivu a měla se stát alternativním tvůrcem nových legitimit. Jak píše Illich: „*Školství dnes vykonává trojici funkcí, které v různých epochách minulosti plnila mocná náboženská společenství. Je současně ochráncem společenského mýtu, institucionalizací rozporů tohoto mýtu a dějištěm rituálu, který reprodukuje i*

¹⁸⁷ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. xv.

¹⁸⁸ KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera: o filosofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofia, 2014, s. 226.

¹⁸⁹ MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 239: „*To bylo to opravdové dědictví absolutismu 18. století – dialektika reformem, která nakonec by ohrozila společenskou rovnováhu, kterou se snažila zachovat.*“

¹⁹⁰ VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rakousko v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 101.

*zastírá rozpor mezi tímto mýtem a skutečností.*¹⁹¹ Takové mýty nejen, že měly zabránit již zmiňovanému rozkladu mocenských útvarů, či později obhájit legitimitu celků nově vzniklých (mýty o společné historii národa/státu),¹⁹² ale snažili se zachovat stabilitu společenského řádu jako takového. Poté, co myšlenku o trojím lidu nahradila stavovská společnost, ocitala se i ona v rozkladu a nově vznikající třídní struktura potřebovala novou formu legitimacy nerovného postavení jejích členů a tu poskytla často právě škola a s ní spjatá představa meritokratické společnosti. Tak školu později popsal například Talcott Parsons, když v ní viděl symbol fundamentální americké hodnoty rovných šancí¹⁹³ a tak ji interpretovali i zastánci modernizačních teorií, kteří tvrdili, že s postupující modernizací vymizí vliv sociálního původu na dosažené vzdělání. Avšak kořeny této myšlenky vyrůstaly ze společnosti dávno před těmito autory. Tuto představu označuji za mýtus právě proto, že ačkoliv se v různých dobách a na různých místech více či méně blížila realitě, nikdy se realitou nestala, jak píše Natalie Simonová: „(...) *reálné společnosti se budou čistě výkonnému typu vždy jen blížit a meritokratická společnost bude vždy pouze ideálním typem sui generis.*“¹⁹⁴ Že společnost založená na povinném a obecném školství není společností rovných šancí, si všimli četní badatelé, kteří si zároveň začali klást otázku, proč tomu tak je. Jedním z nejznámějších proudů sociologie školy, který se zabýval tímto tématem, je teorie reprodukce.

Teorie reprodukce

Basil Bernstein vysledoval, že ačkoliv školský systém šíří jeden jazyk a jednu kulturu (gramotnou, vysokou kulturu), do školy chodí děti různých kultur s odlišnými způsoby komunikace. Ti, co již školou šířené myšlení a používání jazyka ovládají (děti vzdělaných rodičů s rozvinutým jazykovým kódem), a ti, jejichž myšlení a užívání jazyka je ovlivněno spíše orální kulturou (omezeným jazykovým kódem). Druhá skupina dětí, která byla socializovaná v odlišném kulturním prostředí (než je to, které prosazuje škola), má při studiu pochopitelně větší potíže a horší prospěch.¹⁹⁵ Škola, která měla homogenizovat své žáky pomocí předávání jednotného obsahu všem a tím zajistit rovnost šancí

¹⁹¹ ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*: Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 40.

¹⁹² „Zatímco v minulosti tyto mýty udržovali, symbolicky kultivovali a rozšiřovali hlavně kněží, což bylo logické, protože dané společenství bylo vybráno Bohem či šířilo Jeho slávu, tak v moderní společnosti jsou šířiteli, udržovateli a reinterpretoři mýtu o vyvolenosti učitelé, politici a intelektuálové, (...).“ KUBIŠOVÁ, Zuzana. „Kolektivní paměť a národní identita“. In MASŁOWSKI, Nicolas a kol. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014, s. 101.

¹⁹³ PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 45.

¹⁹⁴ SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, s. 10.

¹⁹⁵ „Děti z dělnické vrstvy se nemohou propracovanému kódu naučit tak, že se budou učit jeho slovníku. Ve skutečnosti jej totiž znají, ale nemohou jej používat, protože neodpovídá jejich způsobu života, je pro ně příliš abstraktní, založený příliš na individuálních rozdílech, implikující jiné sociální role a vztahy. Na rozdíl od toho omezený kód vyrůstá z kořenů jejich komunity a rodiny a je pro ně přirozený.“ PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001, s. 32.

každého jednoho studenta, aplikuje stejné požadavky na studenty z odlišného prostředí a tím pomáhá reprodukovat dosavadní hierarchie ve společnosti a socializovat děti do tříd, z nichž pocházejí. Učitel totiž hodnotí jen dosažené výsledky bez přihlížení k odlišnému původu jeho žáků. Slovy Bourdieua a Passerona: „(...) předchozí privilegia jsou zde skrze formální rovnost nenápadně transformována ve výkonnost.“¹⁹⁶ Paul Willis si všiml, že někteří žáci si velmi rychle uvědomili, že jejich šance uspět v tomto odlišném kulturním prostředí jsou daleko nižší než u jiných spolužáků, a tak místo tvrdé práce a rizika zklamání zvolili akcentování své původní kultury, ze které udělali kontrakulturu vůči škole, která jim poskytovala prostor pro jejich vlastní formu úspěchu a sebevědomí, tento úspěch byl však často dosažen skrze maskulinní až machistické chování. Odlišnost jazykového a kulturního kódu žáka a školy nemusí vycházet jen z třídních rozdílů, ale často pramení z etnických rozdílů, kdy státní škola se snaží socializovat příslušníky minorit do státní kultury, to ukázali ve svých studiích například Bradley Levinson a Douglas Foley.¹⁹⁷ Další autoři došli k závěru, že k reprodukci sociálního postavení jedinců skrze školu nedochází pouze tím, že některé děti jsou od počátku znevýhodněny v dosahování dobrých výsledků při studiu, ale také tím, že jejich rodiče, kteří značně ovlivňují jejich vzdělávací dráhy, jim předávají daleko menší aspirace a motivace (není u nich rozšířená ideologie úspěchu) k dalšímu vzdělávání. Zástupci teorie reprodukce se tak často dělí na dva tábory, jedni tvrdí, že škola ovlivňuje způsob jednání žáků a jejich budoucnost, a druzí tvrdí, že výchozí kultura a jednání žáků a jejich rodičů hrají významnou roli a podílí se na podobě a utváření vzdělávacích institucí. Někde mezi těmito dvěma tábory stojí již zmiňovaný Bourdieu, který uznává jak vliv struktur na formování jedince, tak vliv osobního habitu (osobních dispozic). Obě tyto roviny se podle něj promítají do kulturního kapitálu, kterým označuje obeznamenost a zběhlost v dominantních kulturních praktikách. Děti s nižším kulturním kapitálem jsou vyřazovány ze vzdělávacího systému několika způsoby, které si zde zrekapitulujeme: 1. Při vstupu do školy, učitel ovládající a šířící dominantní kód brzy pozná děti, které ho neovládají, ale hodnotí je stejně pouze na základě jejich výkonů. Jejich selhání přičítá jejich nedostatečnosti. Dochází tak k určitému předvýběru a zařazení dětí do kategorií chytré/hloupé. 2. Děti s nižším kulturním kapitálem mají zpravidla nízké aspirace, protože si uvědomují své nižší šance. 3. Žáci s nižší úrovní kulturního kapitálu většinou navštěvují méně kvalitní školy a pokračují ve studiu méně prestižních oborů.

Teorie racionální volby

Zastavme se zde ještě na chvíli u posledních dvou bodů, ty se snaží interpretovat někteří

¹⁹⁶ SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, s. 20.

¹⁹⁷ BRADLEY, Levinson A. a kol. *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: State University of New York Press, 1998.

sociologové skrze sociálněpsychologické faktory, zejména pomocí teorie racionální volby. Mezi nejznámější z nich patří Boudon a Goldhorpe, kteří vzdělávací dráhu vnímají jako sled rozhodnutí, které jsou odvislé od racionálního zvažování a poměřování nákladů, rizik a potenciálních zisků. Podle tohoto přístupu děti z nižších sociálních poměrů častěji volí takové vzdělávací dráhy, které pro ně neznamenaají příliš velká rizika, protože případný neúspěch by na jejich život měl větší dopad než potenciální úspěch. U dětí z bohatých rodin je tomu naopak, jim se vyplatí riskovat takřka vždy. Proto podle Boudona na vyšší vzdělávací stupně pokračují děti s dobrými výsledky ze všech tříd, ale z dětí, které dosahují výsledků pouze průměrných, na vyšší vzdělávací stupně pokračují zpravidla jen ty z „dobrých poměrů“. Nehledě na to, že majetnější rodiče přikládají vzdělání většinou vyšší váhu a důležitost, než tomu je u rodičů z dělnických profesí. Takže není úplnou pravdou Illichovo tvrzení, že „škola se stala světovým náboženstvím modernizovaného proletariátu a chudým technologického věku dává prázdné sliby spásy“¹⁹⁸, to snad platilo na konci 19. století, kdy mezi největší propagátory vzdělání patřily zejména mluvčí dělnictva a dělnické strany a po určitou dobu v západních a postkomunistických zemích, kde se teorie modernizace stala dominantním rámcem, který pronikl i do nižších tříd, ale nikdy ne absolutně.

Měření vzdělanostních nerovností

Než ukončíme toto téma, je ještě dobré podotknout, že v případě, kdy se zabýváme vzdělanostními nerovnostmi, nesmíme sledovat pouze nerovnosti v distribuci vzdělání. S tím, jak se jednotlivé stupně vzdělání otvírají čím dál většímu počtu lidí, klesá vliv sociálního původu na nejvyšší dosažené vzdělání, o to víc však může působit sociální původ na šance přechodu na další vzdělávací stupně, tedy relativní šance potomků různých tříd na dokončení školy určitého typu. Další věcí, která si zaslouží pozornost, je ta, že není škola jako škola, vzdělání v mnoha zemích je dále diferencováno podle prestižnosti oborů a podle kvalit jednotlivých vzdělávacích institucí. Nerovnost tak dál působí v tom smyslu, že vzniká víceproudový vzdělávací systém, ve kterém jsou dva typy vzdělávacích institucí; ty kvalitní pro děti z lepších rodin a ty méně kvalitní pro ty ostatní.¹⁹⁹

Limity přístupu

Pokud bychom chtěli vznést i proti tomuto přístupu nějaké námitky, budou v podstatě totožné jako ty, které jsem uvedl v kapitole o disciplinaci, protože se tyto dva přístupy k otázce školství v mnohém prolínají. Poskytnout státu a společenskému uspořádání legitimitu a tím z nich udělat něco samozřejmého, je způsob, jak minimalizovat násilí nutné k zajištění pořádku a zároveň jak motivovat lidi k co největším výkonům ve prospěch státu, který pak vnímají jako svůj vlastní.

¹⁹⁸ ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*: Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 21.

¹⁹⁹ Více se k tomuto tématu dočtete zde: NATALIE SIMONOVÁ (2011).

Škola, identita a legitimita v Českých zemích (od Habsburské monarchie po vznik nového státu)

Do roku 1918

Pojďme se tedy podívat na to, jak utváření nových identit a nových legitimit pomocí školy probíhalo v Českých zemích, a posléze se ještě v krátkosti zmíním o tom, jak to bylo se vzdělávacím systémem a sociální mobilitou v meziválečném Československu.

Habsburská monarchie, jak píše Melton, se snažila pomocí školy rekonstruovat autoritu státu na méně donucovací bázi. Proto školní výuka vyzdvihovala lásku k vlasti, která byla ztotožněna se státem. Tento stát byl však multietnický a navíc se jednotlivé jeho části lišily i v mnohých dalších ohledech, jako třeba ekonomická vyspělost jednotlivých regionů apod. Proto, aby byl vytvořen pocit sounáležitosti k monarchii, snažil se stát pomocí jednotného vyučovacího a poté úředního jazyka společnost integrovat a odstranit zvláštnosti a nejednotu v zájmech a potřebách jeho občanů. České stavy jazykové požadavky v 18. století příliš nekladly a většina české šlechty měla k češtině spíše odmítavé stanovisko. Zrovna tak lidi z vesnic císařova jazyková politika nezajímala v podstatě vůbec a jen z měst se občas ozývala mírná kritika.²⁰⁰ Ti, kteří chtěli češtinu bránit, tak většinou argumentovali, že se hodí šlechtě a úředníkům pro komunikaci s poddanými, což se v době napoleonských válek skutečně stalo, protože důstojníci se potřebovali dorozumívat se svými vojáky a stát vydával stále častěji různé vyhlášky, které byly adresovány i poddaným neovládajícím němčinu. V momentě, kdy se tento argument stal přijímaným, tak se začala ozývat argumentace nová, která požadovala výuku češtiny pro lid i na vyšších vzdělávacích stupních, která by jim otevřela dveře k sociální mobilitě. Po napoleonských válkách, odměnou za to, že se jich čeští vojáci účastnili, byla povolena v roce 1816 čeština na gymnáziích (profesoři o její zavedení museli žádat a mezi dvacátými a čtyřicátými lety se nakonec začala v Čechách vyučovat na 1/3 gymnázií²⁰¹), což umožnilo některým českým studentům, kteří neovládali němčinu, dosáhnout vyššího vzdělání a zároveň to utvořilo prostor pro nacionální působení některých pedagogů na své žactvo. Toto opatření, bylo však po 5 letech zrušeno a čeština ze středních škol opět zmizela.²⁰² Po roce 1861 se začala čeština vyučovat na hlavních školách a boj za rovnoprávnost jazyka byl stále spíše bojem o pozice ve státní správě, takže neměl na většinu studentů příliš vliv. Proto až do 70. let 19. století byla stavovská soudržnost studentů většinou silnější než národnostní rozdíly a docházelo spíše ke konfliktům mezi řemeslnickými uční a gymnazisty než mezi

²⁰⁰ HROCH, Miroslav. *V národním zájmu: požadavky a cíle evropských národních hnutí devatenáctého století ve srovnávací perspektivě*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1999, s. 28.

²⁰¹ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 76.

²⁰² VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia, 2016, s. 105–106.

příslušníky jednotlivých národů. Rovněž odpor k autoritě učitele často stmeloval studenty napříč všemi národnostmi. Pouze středoškolští a vysokoškolští studenti se tu a tam přidali k nějaké té národně-politické akci. To se změnilo až v poslední dekádě 19. století, kdy konflikty mezi studentstvem začaly mít převážně národnostní pozadí. Co nebylo mezi studenty, se však už začínalo dříve ukazovat na říšské, zemské a místní úrovni správy, tam se škola stala prostředkem k politickým nacionálním bojům už od konce šedesátých let 19. století. V roce 1867 totiž vyšel ústavní zákon, který zajišťoval v západní části monarchie rovnoprávnost všech zemských jazyků ve školách, úřadech i ve veřejném životě, realizace tohoto zákona však neustále narážela na různé potíže, které byly způsobeny mocenskými a národnostními ambicemi jednotlivců i politických stran.²⁰³ V roce 1869 vyšel Hasnerův školský zákon²⁰⁴, který mimo jiné zavedl, že o vyučovacím jazyku obecné školy má rozhodovat zemský úřad s přihlédnutím k tomu, co požadovali zřizovatelé školy. Tento zákon byl však odmítnut jak českou politickou reprezentací, tak i většinou českého učitelstva, vyšel totiž poté, co byly násilně potlačeny manifestace české jednoty, a byl označován za germanistický a centralizační, což se u Čechů usilujících o autonomii setkávalo s odporem. Reakce na zákon od osob zainteresovaných na školství byla pasivní rezistence a bojkot školních rad, což mělo za důsledek, že aktivita ve zřizování českých škol byla poměrně chabá. To vše se změnilo v sedmdesátých letech, kdy započalo velké úsilí o národní charakter českých obecných škol. A útok na národní školství začínal být chápán jako útok na národ sám.²⁰⁵ V momentě, kdy se čeští poslanci stali v roce 1879 součástí parlamentní většiny Taffeho konzervativní vlády, úspěšně prosazovali růst počtu českých škol a usilovali o to, aby se české školy staly státními nebo alespoň dostávaly státní subvence. Ve stejnou dobu přibývalo českých středoškolských studentů, kteří nemohli najít uplatnění, a tak se často přidávali k národnímu hnutí a v říšské radě se ozývalo, že škola je pramenem národní kultury a pevností Čechů.²⁰⁶ Zákon z roku 1869, který ponechal zřizování škol a postavení národů v nich na volné úvaze příslušných úřadů, a přitom neposkytl Čechům kulturní a školní autonomii, tak otevřel Pandořinu skříňku rakousko-uherského státu. Vysoká jazyková rovnoprávnost v předlitavském školství²⁰⁷ a zejména zvýšená možnost nestátních aktérů zasahovat do

²⁰³ Tamtéž, s. 108–119.

²⁰⁴ Tento zákon rovněž dovršil sekularizaci školství a předal ho plně pod bedra státu a vyloučil vliv církve, to však netrvalo dlouho, církve se znovu o svůj podíl na výchově mládeže úspěšně přihlásila v roce 1883, kdy došlo k novele zmiňovaného zákona a byla obnovena konfesijní konkordátní škola.

²⁰⁵ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 10–78.

²⁰⁶ VELEK, Luboš. „Česká kulturní politika versus racionalizace struktury státního vzdělávacího systému“. In BINDER, H., KRÍVOHLAVÁ, B. a VELEK, L. (edd.). *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918: sborník z konference*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003, s. 590.

²⁰⁷ Jazyková rovnoprávnost se po reformě začala dostávat ze základních a středních škol i na vysoké a v 80. letech už bylo několik českých univerzit vyučujících v češtině. Na konci 19. stol. existovaly samostatné národní české vysoké školy a zemské školské rady se často rozděly na německou a českou sekci. Viz KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a*

chodu školství²⁰⁸ se staly jednou z příčin ztráty loajality vůči mocnářství u řady lidí. Češi se pomocí školství začali snažit budovat stát ve státě a naplno se rozhořel boj o školu a boj o dítě mezi Čechy a Němci. Oba národy si vytvořily vlastní spolky, které měly bojovat za to, aby nedocházelo ke germanizaci Čechů, či čechizaci Němců, agitovat u rodičů, aby své děti posílali do školy té správné národnosti, podporovat výstavbu vlastních škol (konec 19. a začátek 20. století byly obdobím velkého školního stavebního boomu, pro školní budovy navíc přestalo platit, že mají být co nejlevnější a neokázalé, a naopak se začaly stávat architektonickými dominantami měst a obcí). K těmto účelům oba tábory používaly různých prostředků a navzájem od sebe okoukávaly techniky a umění boje. Psaly se letáky, pořádaly se přednášky a veřejné sbírky na podporu chudých, kteří přihlásí děti do té školy, kterou daný spolek podporoval. Němci využívali své ekonomické převahy a národně uvědomělí zaměstnavatelé tlačili své zaměstnance k tomu, aby posílali své děti do německých škol. Mnoho českých rodičů po české škole netoužilo právě proto, že znalost němčiny byla stále nutnou podmínkou pro sociální vzestup, a navíc hodně dětí pocházelo z národnostně smíšených rodin. Obě skupiny využívaly svých lidí v městských radách a na radnicích k tomu, aby pomáhaly svým školám, a těm druhým házely klacky pod nohy. Čeští aktivisté vytvářeli podle matrik soupisy českých dětí a chodili dům od domu a prosazovali heslo „české dítě do české školy“. Jména rodičů, kteří nevyslyšeli poselství tohoto sloganu, se objevovala v českém tisku pod pomyslným nadpisem „zrádci“. Tento boj občas nebyl veden jen slovem a perem, ale přerůstal do otevřeného násilí, tak například v roce 1897 v Žatci Němci zničili a vypálili českou matiční školu při pouličních nepokojích, aby tím vyjádřili nesouhlas se snahou předsedy vlády Předlitavska Kazimíra Badeniho zrovnoprávnit češtinu s němčinou ve vnitřním úřadování. Tyto šarvátky se z obcí a měst přesunuly až na legislativní úroveň a Češi se snažili prosadit tzv. Perklův zákon, který měl znemožnit, aby školy přijímaly děti, které neovládaly jejich vyučovací jazyk. Tento zákon byl nakonec v roce 1905 skutečně schválen. Němci na něj reagovali tím, že začali zakládat mateřské školky (aby se české děti mohly naučit německy před vstupem do školy), protestovali a často ho sabotovali. Argumentovali tím, že rodič má mít právo rozhodnout o tom, kde bude jeho dítě vzděláváno, a že to není věcí školních úřadů. Tento zákon čeští agitátoři prosazovali zejména proto, že neustále naráželi na neuvědomělý lid („potlačené Čechy“), na nějž potřebovali nějaký legislativní bič, který by mu pomohl prozřít. Nebylo to totiž málo Čechů. Například v Brně někteří z nich provolávali, že nejsou Češi, ale Brňáci nebo Moravci, a boj mezi nacionálními spolky využívali k tomu, aby získali co největší ekonomické výhody pro svoje rodiny. Posílali své děti tam,

vzdělávání v Československu. Praha: Academia, 1981, s.111–112.

²⁰⁸

V roce 1914 měla Ústřední matice školská 84 národních škol s 8884 žáky/němi, viz tamtéž, s. 125.

kde jim nabídli největší výhody.²⁰⁹ Po celé 19. století a i v meziválečném období se totiž podle legislativy mělo platit školné i na obecných školách, knihy a pomůcky byli povinni obstarat rodiče, praxe byla však taková, že placení školného zrušila většina obcí už na konci 19. století, tam kde zrušeno nebylo, dostávali chudí četné úlevy anebo jim pomáhaly právě různé nacionální spolky, např. ještě v roce 1934 se platilo školné v Čes. Těšíně, kde činilo od 10 Kč do 40 Kč ročně podle příjmů rodičů²¹⁰. Obě skupiny nacionalistů občas až šikanovali své sousedy, aby se rozhodli, na čí straně stojí, být neutrální se stávalo stále těžším.

V období první světové války úloha školy jakožto instituce snažící se zajistit loajalitu občanů vůči státu opět vzrostla. Pořádali se školní slavnosti, při kterých děti zpívaly a recitovaly prostátní verše, secvičovaly divadelní scénky a vzdávaly hold císaři. Řídící učitel pak většinou pronesl řeč, ve které vychválil panovníka. Co se týká češtiny, byl stát v období války vůči ní opět smířlivější, ministerstvo kultu dokonce vydalo výnos „Tříbení jazyka českého na školách s českým jazykem vyučovacím“ a Česká akademie císaře Františka začala vydávat časopis *Naše řeč*. Během války poprvé vyšly české osnovy pouze pro české školy. Důvod byl pragmatický, v řadě okresů žáci obecných škol rozuměli jen češtině, a právě i v nich chtěl rakouský stát vyvolávat a prohlubovat rakouský patriotismus.²¹¹

Od roku 1918

Se vznikem nového státu se na těchto věcech nic nezměnilo, jen rovnováha sil se vyklonila opačným směrem, jak napsal Beneš k výtkám z roku 1936, v kterých si Němci stěžovali, že české pohraničí je čechizováno, uvedl, že jde o pozůstatek z rakouského režimu a že za to mohou zejména obranné jednoty obou národům a dodal: „*Věci ty se prováděly za Rakouska z obou stran; za starého Rakouska to bylo silnější ze strany německé, za nynějšího našeho režimu je to silnější ze strany české.*“²¹² České spolky i nadále volaly po politice „české dítě do českých škol“ a po skutečném probuzení národa. Ozývaly se názory, že právo na výchovu dětí v mateřském jazyce je cennější než politická svoboda, a tímto právem byla většinou myšlena povinnost. Což znamenalo, že úřady mohly reklamovat děti, které navštěvovaly školu, do které podle nich národnostně nepatřily (a mateřský jazyk zde kolikrát nehrál hlavní úlohu). Německé děti chodily do českých škol a české do německých zejména v pohraničních průmyslových okresech (například ve Slezsku tomu bylo v roce 1928 okolo

²⁰⁹ KYOGOKU, Toshiaki. „Národní agitace a obecní školství na Moravě na přelomu 19. a 20. století. Boj o české dítě“. In BINDER, H., KŘIVOHLAVÁ, B. a VELEK, L. (edd.) *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918: sborník z konference*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003, s. 565–587.

²¹⁰ MZA, B22 II, kart. 3004, i.č. 868, sign. 1-17.

²¹¹ LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M. a JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Praha: Paseka, 2015, s. 81–82.

²¹² KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938*. Praha: Paseka, 2002, s. 439.

0,4 % na obou stranách).²¹³ Je zajímavé, že česká politika většinou neusilovala o počestění Němců nebo o jejich asimilaci²¹⁴, na žádném ze vzdělávacích stupňů nebyla zavedena plošně čeština jako povinný jazyk kromě středních škol, kde byla povinná i němčina.²¹⁵ Čeští pedagogové si dokonce stěžovali, že němečtí rodiče posílají své děti do českých škol, aby se naučili češtinu, která byla novým jazykem sociální mobility, a tím narušují výuku českých dětí.²¹⁶ Tuto situaci v roce 1922 popsál německý poslanec Hillebrand s patřičným použitím dobové rétoriky: „Dnes tvoří boj o školu zdroj stále nového porušování národního cítění, a to právě tam, kde je nejcitlivějším. Vy však se nemůžete k tomu odhodlati, abyste tento kvas odstranili, nechcete ani slyšeti o nutném smíření národů, slepě stojíte před požadavky státu a národů, dnes samosprávy nechcete. Jsem přesvědčen: Chcete-li tento stát, nebudete jinak ani moci než konečně také chtít samosprávu školství. (Souhlas na levici.) Jak zbaběle a bojácně se vyhýbáte tomuto problému, ukazuje také způsob, jak se pokoušíte o řešení otázky jazykového vyučování ve škole! Dva pocity jsou ve vzájemném sporu, váš návrh školského zákona je toho nejjasnějším dokladem: Jednak váš pocit panství, vaše vědomí, že jste vítězi, bojuje pro to, aby se stal jazyk český společným majetkem všech v tomto státě, a žádáte na těch, které stát bere do svých služeb, znalost českého jazyka. A na druhé straně se probouzí ve vás strach, kdyby Němci ovládali český jazyk, že by úřady a místa státní nemohla dále býti výhradním majetkem příslušníků vašeho národa. Z těchto pochybností a bojů nedostává se vám síly, abyste se nějak rozhodli, abyste něco učinili, a tak podle jednoduchého způsobu rozhodnutí, zdali vyučování druhému jazyku zemskému má býti povinné, přenecháváte raději ministru vyučování, kterého přirozeně budou trápiti tytéž pochybnosti jako vás. Vzchopte se konečně a učiňte druhý jazyk závazným, a prokážete obecnosti velikou službu.“²¹⁷ Dále české úřady nelibě nesly, když děti, které považovaly za české, byly posílány do německých škol. V Moravském zemském archivu najdeme řadu dokumentů, v kterých se dočteme, jak byly

²¹³ ČAPEK, E. „Národní školství v ČSR“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 190–191.

²¹⁴ Jedním z takových důkazů může být i to, že ministr školství a národní osvěty při svolávání učitelské ankety v roce 1929, která měla sloužit k přípravě nové školské reformy, pozval zástupce všech národností ve státě, že se však Češi cítili být těmi, komu stát patří, je jasné z toho, že to bylo vnímáno z jeho strany jako akt snášenlivosti: „Ze 148 pozvaných mužů a žen se účastnilo na těch 186 promluvách 96 účastníků. V síni se mluvilo česky, slovensky, německy, rusínsky i maďarsky. Maďarský mluvčí právem poděkoval snášenlivost svolavatelů ankety, k níž „pozvanie dostala každá zájmová skupina školská republiky ba ohledu na národnost, církevní patričnost a světový názor.“ Je však pravdou, že i za dob mocnářství byli podobně pozváni čeští zástupci v roce 1908 k anketě týkající se školství, vidíme zde tedy zase určitou kontinuitu v přístupu k nevládnoucím národům v obou útvarech. PŘÍHODA, Václav. „Podněty ze školské ankety“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 8.

²¹⁵ Ale i na to si čeští pedagogové mnohdy stěžovali, viz: „Přílišné pěstění jazyků (povinná němčina na středních školách, poznámka autora), které jsou v našich příliš naplněných třídách pro všechny stejně povinné, již nyní vede k přetížení a nemožnosti lépe přizpůsobiti a sblížití osnovy.“ (to byl také podle Čapka hlavní problém sblížení měšťanek a středních škol, vedlo to i k tomu, že na německých středních školách propadali žáci méně často než na těch českých, které byly většinou přeplněnější) ČAPEK, E. „Národní školství v ČSR“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 14–15.

²¹⁶ Tamtéž, s. 420.

²¹⁷ HILLEBRAND. „158. schůze. 27.–28. června 1922.“ *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

vyreklamovány děti, které se přihlásily na německou školu, s tím, že to nejsou Němci. Snaha některých rodičů obejít tato rozhodnutí úřadů tím, že začali své děti vzdělávat soukromě, vedla k tomu, že úřady přestaly povolovat soukromé vyučování nebo je ztěžovaly. Někteří rodiče se z těchto důvodů dokonce odstěhovali do jiné obce.²¹⁸ Udání o tom, že čeští otcové a matky posílají své ratolesti do německých škol, chodila často na školní úřady od angažovaných spoluobčanů, či od vlasteneckých spolků.

Ilustrační je v tomto případě třeba stížnost Karla Menschika, který v roce 1934 napsal: „*Proti výměru místní školní rady v Mor. Ostravě (...), kterým byly moje děti vyloučeny z německé školy v Mor. Ostravě, podal jsem stížnost k okresnímu školnímu výboru s tím odůvodněním, že jsem příslušníkem německé národnosti a (...) cizímu dítěti nesmí býti odepřeno přijetí do školy v jiné obci. Tato stížnost byla (...) zamítnuta s poukazem na to, že národnost mých dětí prý jest česká. Tento výnos je nezákonný z následujících důvodů: 1.) Tvrzení, že národnost mých dětí jest prý česká, není vůbec odůvodněno, 2.) Ve svém odvolání odůvodnil jsem svou německou národnost (...), 3.) Co se týká důkazů mojí německé národnosti, dovoluji si poukázati na následující a prositi o provedení nabídnutých důkazů: sčítání lidu: německy, Řeč v domácnosti: německá, Návštěva škol: německá škola, spolky: Deutscher kulturverband, politická strana: Deutsche Wahlgemeinschaft, (...).*“²¹⁹

Dalším z nástrojů, jak prosazovat politiku „české dítě do české školy“, byl zákon o menšinovém školství, který vyšel hned v roce 1919 a který z menšinových škol učinil jedině, které byly v českých zemích podřízené přímo ministerstvu a financované výhradně státem. V tomto zákoně však slovem menšina nebylo myšleno totéž, co v ústavě, která povolovala státním občanům jednak zakládat a provozovat soukromé školy, kde mohli vyučovat ve svém jazyce, jednak garantovala, že v oblastech, kde je výrazný podíl občanů s nestátním jazykem, bude státem zajištěna výuka v jejich řeči. V ústavě se tedy menšinou myslely národy a etnika, které byly menšinou ve státě, v menšinovém zákoně byla menšinou myšlena menšina v obci, což byli v německých oblastech často zejména Češi – občané státního národa. Jak napsal René Petráš: „*Zákon, který oficiálně měl mj. chránit práva menšin, tak v praxi preferoval československý národ, a to za peníze všech občanů, tedy i daňových poplatníků z řad Němců a Maďarů.*“²²⁰ To potvrzuje i Zdeněk Kárník, který se zabýval statistikou tehdejší vzdělávací soustavy: „*Lze mít tedy za prokázané, že na německých stížnostech na preferování českých škol něco bylo (...).*“²²¹ Tyto německé stížnosti, následované i slovenskými a polskými, doprovázely stát po celou dobu jeho existence. Antonín Klimek však dodává, že toto zvýhodňování českých škol, ač existovalo,

²¹⁸ MZA, B22 I, kart. 2698, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

²¹⁹ MZA, B22 II, kart. 3004, i.č. 868, sign. 1-17.

²²⁰ PETRÁŠ, René. *Menšiny v meziválečném Československu: právní postavení národnostních menšin v první Československé republice a jejich mezinárodněprávní ochrana*. Praha: Karolinum, 2009, s. 326.

²²¹ KÁRNÍK, Zdeněk. *České země v éře první republiky*, III. Díl, Praha 2003, str. 259.

bylo v porovnání s okolními státy nevelké.²²² Češi tuto svou strategii ospravedlňovali tím, že tak pouze napravují křivdy, které jejich národ musel snášet za předešlého režimu.

Obecně první republika nebyla postavena na snaze budovat nenárodní, multietnickou státní identitu, jak se o to pokoušela rakouská monarchie. Už samotná ústava začíná „*We the Czechoslovak nation*“, oproti třeba té americké, která v té době začínala „*We the people of the United states*“.²²³ Republika byla budována jako národní stát jednoho národa „československého“, avšak i tato snaha neustále narážela na četné problémy, už v roce 1925 podle F. Kulhánka Slováci takřka všeobecně pozitivně přijímali heslo „Von s Čechmi“²²⁴ a řada stížností na to, že republika je národním státem pouze Čechů, se ozývala už daleko dřív. Ideu československého národa Slováci často chápali jen jako nástroj jejich počestvování. Poslanec Hancko na půdě poslanecké sněmovny 28. června 1922 pravil: „*Slávna snemovňo! Hlavným cieľom osnovy zákona je unifikácia, čo v Československej republike pre Slovákov tolko znamená, ako absorbovanie všetkého slovenského a vliatie ho do českého. (...) Tretí spôsob unifikovania je obsažený v osnove zákona o vyučovacom jazyku československom. Čo to znamená? To tolko znamená, že pre Čechov je aj na Slovensku vyučovací jazyk český, což znamená pozvoľné zákonité češtenie Slovenska, teda uplatnenie tretieho spôsobu, pozbaviť nás pomaly národnej reči, absorbovať slovenskú reč v českú, pozbavením nás slovenčiny absorbovanie slovenského národa a previesť do života ten konečný cieľ. (...) Prečo nerozhoduje na Slovensku vo školských veciach minister s plnou mocou pre Slovensko, ale ministerstvo školstva z Prahy? To nám nevyhovuje.*“²²⁵ A v polském tisku na Těšínsku se už před rokem 1924 psalo: „*Už jste pochopili, jak slabý je ten český stát, jehož jádrem ze 14 milionů obyvatelstva je sotva 6 milionů Čechů, jichž jedinou oporou je síla bajonetů? Už jste pochopili, že třebas dnes nebo zítra, ale jistě uhodí hodina osvobození?*“²²⁶

Čeští politici a aktivisté tak usilovali v novém státě o podporu českého školství a o budování národní identity a loajality vůči právě vzniklému státu u nové generace Čechů, přesně v duchu Kádnerova výroku: „*(...) zdar každého národa spočívá na zdaru a rozkvětu školy obecné,*“²²⁷ či podle myšlenek jiného českého pedagoga Arnošta Bláhy: „*Lidství vůbec neexistuje. Existuje jen české lidství, německé lidství, ruské lidství, francouzské lidství atd. Udělati někoho člověkem, to znamená umožniti mu, aby vyžil plně svou osobnost ve smyslu té doby daných ideálů a úkolů své užší společnosti*

²²² KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 101.

²²³ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929.* Praha: Paseka, 2000, s. 147–148.

²²⁴ Tamtéž, s. 499.

²²⁵ HANCKO. „158. schůze. 27.–28. června 1922. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

²²⁶ MÍČEK, Eduard. „České menšinové školství na Těšínsku“, *Pedagogické rozhledy*, 1924, roč. XXXIV, s. 500.

²²⁷ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství – 4. Díl – Otakar Kádner (1936 dopsal)*, s. 375.

(národní).²²⁸ Proto do roku 1920 velmi rychle rostl počet nových škol, ale jen v českých zemích²²⁹ a nerovnost mezi vzděláním Čechů a Slováků se během existence republiky jen prohlubovala²³⁰. Češi ostatní národy ve svém státě nechtěli (alespoň většinou) pomocí školství asimilovat²³¹, ale zároveň jim nechtěli ve vzdělávání jejich dětí poskytnout autonomii (takové nabídky přišly až v době, kdy bylo příliš pozdě, a byly pouhým důsledkem mezinárodní politické situace), o kterou předtím sami léta usilovali. Školství mělo zůstat alespoň formálně pod jejich kontrolou. Politika určité volnosti spojená s neochotou o úplné uvolnění, byla nakonec společná oběma státním útvarům, jak rakouskému mocnářství, tak československému státu²³² (přičemž ČSR centralizovala školství ještě o něco víc) a u obou vedla k tomu, že se ze školství stala aréna, kde se stabilita státu častěji spíše podryvala, než upevňovala. A protože se úplně nenaplnila slova Kramáře, který při vzniku státu prohlásil: „*My to jsme, kteří chceme, aby Němci zůstali u nás. (...) My jsme slavnostně slíbili Němcům, že jich nebudeme utiskovati ani národně, ani kulturně, ani hospodářsky*“²³³, čeští Němci vzdělávací otázku v posledních letech existence státu zužitkovali k získání sympatií mezinárodního společenství a k poskytnutí argumentů k vměšování se do české politiky a přímé agresi zvenčí. List Hitlerovy NSDAP již v roce 1931 hlásal „*Nepijte české pivo! Každá jeho vypitá sklenice znamená cihlu na českou školu v Sudetech*“²³⁴ Přitom ještě v roce 1929 národnostní smír a rovnoprávnost národů ve státě prakticky nebyly vůbec tématem volebních kampaní, a ještě v roce 1930 Masaryk optimisticky uváděl, že v ČSR „*prakticky rozřešili německou otázku. Naše styky s Německem jsou dnes přátelské a ještě přátelštější jsou styky s našimi německými spoluobčany*“²³⁵

Forma zůstává, mění se obsah – kontinuita v práci školy, budování loajality vůči státu

Kromě toho, že i po vzniku Československa pokračoval boj o školu a o dítě, najdeme i další podobnosti s minulým obdobím, a to v obsahu výuky, kdy se staré formy plnily novým těstem, a i nový stát se snažil o získání malých duší pro své lepší zítřky. Jak píše Hroch: „*Čím více se národní hnutí blížilo národní autonomii, respektive dokonce dosažení státnosti, tím více sílila tendence k napodobení bojovnosti a agresivity státních národů, ale také k napodobení jejich organizačních forem. Jejich*

²²⁸ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Praha: Masarykův lidovýchovní ústav, 1927, s. 25.

²²⁹ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 195.

²³⁰ Tamtéž, s. 223–225.

²³¹ Proto také příliš neusilovali o vytvoření jednotné státní kultury: „*Jazykově česká, německá a polská kultura se vyvíjely autonomně, do značné míry dokonce ve vzájemné izolaci*“ CUHRA, Jaroslav et al. *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý, Od roku 1918*. Praha: Paseka, 2006, s. 59.

²³² „*Paradox je v tom, jak správně tvrdí polská badatelka E. Dabrowska-Zembrzuska, že národy, jejichž boj za samostatnost byl jednou z příčin krachu habsburské monarchie, zachovaly ve svém školství základní rysy staré rakouské a uherské školy*“ Tamtéž, s. 187.

²³³ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Praha: Paseka, 2000, s. 33.

²³⁴ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938*. Praha: Paseka, 2002, s. 75.

²³⁵ Tamtéž, s. 69.

*symbolů a oslav.*²³⁶ Tak tomu bylo i v ČSR, a to dokonce i po nabytí státnosti. Když si pročítáme záznamy o školních oslavách, které se pořádaly na počest výročí jmenování Františka Josefa císařem, a porovnáme je se školními oslavami narozenin Masaryka a později Beneše, nenajdeme v jejich scénáři příliš mnoho odlišností. Jedna z takových oslav je zachycena například v kronice národní školy v Bílovicích, kde se o jednom jarním dni z roku 1934 dočítáme: „*Ve středu dne 6. března shromáždili se všichni žáci ve škole, kde vyslechli z rozhlasu projev p. ministra školství a národní osvěty dra J. Krčmáře, pak přednášku Marie Matějské. Další program: Když pan prezident chodil do školy. Dětská scéna: Ludské kukačky. Písničky z presidentova kraje. Na to připojena školní slavnost, která sestávala z recitací, scén (Naděje vlasti, Bubeníček). Na konec státní hymna. Odpoledne se zúčastnily děti divadla; hrál se kus Věrní panu presidentovi. Večer byl lampionový průvod s hudbou. Průvod obešel celou dědinu. Potom zapálena hranice na kopci Nademlýni. Slavnost ukončena přednáškou o významu 85. narozenin pana presidenta T. G. Masaryka. V den svátku 7. března se nevyučovalo.*“²³⁷ Kromě narozenin prezidentů, či jejich halasnému vítání, když projížděli obcí, jako tomu například bylo 19. září 1921 ve Starém Městě u Uherského Hradiště: „*Občanstvo zdejší se školní mládeží provázeno hudbou dostavilo se na nádraží přeplněné občany ze širého okolí, a tak projevilo svůj upřímný hold zavoláním ‚Sláva‘ a ‚Nazdar‘, kterýž projev pozoroval p. prezident stoje u okna vozu vlakového,*“²³⁸ se na školách slavila výročí bitvy na Bílé hoře, upálení Jana Husa, smrti generála Štefánika, smrti Svatopluka Čecha, narození K. H. Máchy, Vrchlického, Tyrše, Komenského, truchlilo se nad tragickou smrtí krále spojenecké Jugoslávie Alexandra I., oslavoval se 28. říjen – den svobody, výročí založení roty Nazdar ve Francii a Čsl. družiny v Rusku, Den matek a Den práce.

Podobnosti přístupu k prezidentům v ČSR a k bývalému monarchovi si ostatně všimli i někteří politici (byť fašisté) a stěžovali si: „*My nemáme ještě toho demokratického nazírání na presidenta, jak to je ve starých demokraciích... prezident uctívá se jako monarcha.*“²³⁹ A sám prezident Masaryk o sobě prohlásil, že se pokládá za svého druhu osvíceného diktátora, protože využíval ústavní možnosti jmenovat ministry mimo parlament. A byl toho názoru, že prezident by měl spíš jmenovat vládu odborníků, kteří umí vládnout, než počítat hlasy.²⁴⁰ Někde od poloviny 20. let často přemítal o prezidentském režimu a v roce 1926 reagoval kladně na návrh omezení volebního práva. A od roku 1923, kdy vyšel zákon na ochranu republiky, byl prezident takřka nedotknutelný, jako býval císař pán. A kvůli jeho urážce pár lidí za mřížemi skutečně skončilo. Proto v roce 1934 musel okresní školní

²³⁶ HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, s. 167.

²³⁷ Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kronika, i. č. 259, s. 59–60.

²³⁸ Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ chlapecká Staré Město, kronika (1921/22).

²³⁹ KLÍMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938*. Praha: Paseka, 2002, s. 171.

²⁴⁰ Tamtéž, s. 241–242.

výbor v Uherském Brodě řešit vtípnou historku. Někdo podal udání, že v době, kdy se ve škole koná bohoslužba, se sundává obraz prezidenta republiky. Stěžovatel to chápal jako akt protistátní činnosti, nakonec se však ukázalo, že viníkem celé kauzy byla tamní uklízečka, která obraz odstraňovala ze stěny, aby se do školní třídy vešel oltář, a to bez vědomí kázajících kněží a farního úřadu. Slíbila, že se to již nikdy nebude opakovat.²⁴¹ To vše podle Klimta ale korespondovalo s tužbami většiny Čechů, kteří si v té době přáli výjimečného vůdce, a nikoliv prezidenta jako pouze reprezentativní figuru.²⁴² Ostatně už od samotného vzniku republiky se ozývalo „*necht' vezme řízení republiky do rukou nějaký diktátor!*“.²⁴³ V ČSR existovaly vedle sebe třetí nejpočetnější fašistické hnutí a druhá největší komunistická strana (relativně k velikosti národa) v Evropě. Aniž bych těmito příklady chtěl naznačit, že státní zřízení monarchie a republiky měly cosi společného, je myslím zřejmé, že určitá léta budovaná kontinuita v přístupu k mocným přetrvala v hlavách mnoha lidí.

Škola nebyla jediným místem, kde se šířila loajalita vůči státu, ČSR rovněž věnovala nebyvalou pozornost osvětě dospělých a organizaci lidových kurzů občanské výchovy a rovněž cenzuře, a to nejen tiskovin, ale i filmu a rozhlasu. Podle Arnošta Bláhy, který se teoreticky zabýval lidovou výchovou a sepsal četná doporučení, jak ji organizovat a k čemu by měla vést, byla jejím cílem psychická unifikace²⁴⁴, sociální, kulturní a mravní homogennost²⁴⁵, citový uniformismus a konformismus, které měly vést ke sjednocení národa a překonání třídních a stranických rozdílů. A takový účinek neměla mít jen výchova, ale i vzdělání: „*Pravé vzdělání sceluje, sjednocuje, má tendenci unifikující, totalizující, ať už běží o celek jsoucna a poznání, ať už běží o celek společnosti.*“²⁴⁶ Znovu tak připomenu, že jedny z prvních legislativních kroků, které stát udělal po vzniku republiky v oblasti školství, byly zákon o menšinových školách (1919), který podporoval politiku české dítě do české školy, a zavedení občanské nauky v rámci malého školského zákona (1922), pomocí které se mělo dítě „*seznamovati se zařízeními veřejnými i státními a vštípit si souhrn mravních zásad, jimiž se udržují občanské ctnosti, tvořící základ republikánského a demokratického státu. Rozkvět a samo trvání státu a demokracie předpokládá znalost občanských práv a povinností, určitou občanskou výchovu.*“²⁴⁷ Velká část ostatních prvků školství zůstala pozůstatkem rakouské legislativy, jak píše Kuzmin: „*V zákonu z r.*

²⁴¹ MZA, B22 II, kart. 3004, i.č. 868, sign. 1-17 (1934).

²⁴² KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 275.

²⁴³ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929.* Praha: Paseka, 2000, s. 116.

²⁴⁴ „*(...) připadá lidové výchově úkol nad jiné důležitý, úkol usilovati o unifikaci psychickou, pracovati ke kulturní a sociálně-citové amalgamaci.*“ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady.* Praha: Masarykův lidový ústav, 1927, s. 36.

²⁴⁵ „*(...) výchově – rozumíme-li aspoň výchovou onu činnost, jež usiluje o uskutečnění sociální, kulturní a mravní homogenosti, sociálního, kulturního a mravního zlidštění všech v národní společnosti (...).*“ Tamtéž, s. 9.

²⁴⁶ Tamtéž, s. 55.

²⁴⁷ „157. schůze. 26. –27. června 1922.“ *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/157schuz/s157001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

1922 nebyly nově formulovány obecné cíle a úkoly školy. V tomto ohledu se československá národní škola i nadále opírala o říšské zákony z konce 60. let 19. století, a především o velký školský zákon z r. 1869.²⁴⁸ Malým, dle mého názoru však ilustrujícím příkladem přístupu nového státu ke školství, bylo vysvědčení. Zatímco hodnocení prospěchu dětí nový stát převzal z rakouské legislativy z roku 1905 beze změny, jedinou úpravou, kterou na vysvědčení učinil, byl nový název státu a podtisk dokumentu, kde se objevil dvojocasý lev.²⁴⁹ Vzniknuvší stát si tak v oblasti školství vytyčil podobný cíl jako jeho předchůdce, získat skrze výchovný a vzdělávací systém legitimitu u části svých občanů („Čechoslováků“), tedy používat autoritu méně donucovacím způsobem, což bylo v novém režimu ještě důležitější než v tom starém, a tento jeho cíl dobře vystihl již několikrát zmiňovaný Bláha, který požadoval od výchovy, aby „vnější zákony (...) přesunuly se do nitra, aby vedly k zákonitosti vnitřní, aby z lidí se staly živoucí zákony, aby lidský život vymaněn byl z vlády náhody a stal se zákonitostí.“²⁵⁰

Meritokracie v ČSR? (Nové formy legitimity)

Co se týká školy jakožto výtahu a prostředku sociální mobility za první republiky, bude zde postačující, když řeknu, že tuto funkci vzdělávací systém v naprosté většině případů neplnil. Byl totiž plný slepých uliček, což znamenalo, že po vystudování určitého stupně nebo typu školy už nebylo možné ve studiu pokračovat dál. Jedním z největších problémů obecného školství byla vysoká míra propadání žáků a střední školství bylo stále elitní a exkluzivní záležitostí.²⁵¹ Střední školství znamenalo sociální vzestup pro 20 až 25 % žáků (alespoň podle Kuzmina, jiní autoři uvádí až 50 %).²⁵² Bylo spíše o rozhodnutí rodičů než o talentu konkrétních dětí, to dokazuje například Příhoda, když statisticky dokazuje, že střední škola je školou dětí úředníků, které tento typ vzdělávací instituce navštěvují v daleko větším procentuálním zastoupení, než jsou procentuálně zastoupeni v celém státě.²⁵³ To, že přístup ke vzdělání nebyl rovný a že zejména měšťanská škola byla evidentním příkladem nerovnosti, si uvědomovala i řada dobových autorů, pro mnohé z nich to byl podnět k rozpracování svých reformních návrhů²⁵⁴. Ne však pro všechny, opět zde jako příklad uvedu Arnošta Bláhu, který o

²⁴⁸ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 183.

²⁴⁹ BARTOŠOVÁ, Jana a FRYČ, Jindřich. *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. [Praha]: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2011, s. 13.

²⁵⁰ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav, 1927, s. 20.

²⁵¹ RÁKOSNÍK, Jakub a kol. *Sociální stát v Československu: právně-institucionální vývoj v letech 1918–1992*. Praha: Auditorium, 2012, s. 330.

²⁵² KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 211.

²⁵³ PŘÍHODA, Václav. „Podněty ze školské ankety“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 66.

²⁵⁴ „Jak bylo naznačeno, myšlenka školské reformy byla motivována stavem školní praxe. Předmětem kritiky se stal především ‚nedemokratický školský systém‘, jenž odporoval demokratickým principům československého státu. Nedemokratičnost byla spatřována v nesterpné možnosti přístupu dětí ke vzdělání. Tato skutečnost byla doložena statistickými údaji a sociálním složením žáků středních a měšťanských škol. Kritizována byla nepružnost a neprostupnost školského systému. Rovnost přístupu ke vzdělání, politický požadavek prosazovaný u nás socialisticky orientovanými

lidovém vzdělání, které mělo dohánět, co se zanedbalo na obecné škole, a pro mnohé chudší vrstvy bylo završením jejich vzdělávacích drah, napsal: „*Emancipovat lid od nevědomosti nemůže znamenat emancipovat jej od jeho pracovních povinností. Lidové vzdělání a lidová výchova (...) nemá smysl utilitární, pomáhati k sociálnímu vzestupu. Právě naopak úkolem jeho je vzbudit v lidu hrdost nad prací, kterou vykonává, zkrásnit mu ji, zdůstojnit a zduchovnit mu ji, povýšit a pošlechtit ji, vrátit ji její božské posvěcení.*“²⁵⁵ Takže ač se těsně po vzniku republiky učinily konkrétní kroky k demokratizaci školství, například tím, že se ve velkém rušilo školné apod., po roce 1926 se vývoj začal vracet zase zpět²⁵⁶ a za celou dobu existence republiky se demokratizaci školství nepodařilo dotáhnout do konce, protože reformátoři nedokázali prosadit svoji koncepci jednotné školy, která měla sjednotit měšťanky s nižšími středními školami a protáhnout tak povinnou školní docházku na 9 let a zajistit maximální průchodnost vzdělávacího systému.²⁵⁷

Závěr

Jak jsem již uvedl výše, podle Foucaulta je každý člověk situován mezi tři typy vztahů (kapacita, komunikace, moc). Škola je jednou ze státních institucí, kde se tyto vztahy mají tendenci zakonzervovat a vytvořit tak ustálený blok – systém pravidel jednání, hierarchií a kompetencí. Škola samotná však může být nahlížena jako aktér, který je ve vztahu k jiným institucím také situován mezi tyto vztahy, o tom jsem se pokusil pojednat v této kapitole, ve které ukazují, že škola může být ve vztahu ke státu důležitá buď z primárně produkčních (kapacitních) důvodů, jakožto dodavatelka kvalifikované pracovní síly na trh práce pro zajištění chodu a rozvoje ekonomiky. V takovém případě jsou děti ve škole zpracovány zejména k tomu, aby uměly používat nástroje a svá těla k proměně světa podle potřeb trhu. Nebo může být škola ve vztahu ke státu důležitá zejména jakožto mocenský (disciplinační) aparát, který vychovává konformní, poslušné, nevybočující a nebouřící se občany. V posledním případě jsem ukázal, že škola může státu sloužit také k dobré komunikaci mezi ním a jeho občany. Utvářet identitu subjektu tak, aby jedinec své dobro ztotožnil s blahem státu, tak, aby stát získal v jeho očích přirozenou legitimitu. Pokud má škola v tomto směru 100% úspěch, pak její absolvent nahlíží na sebe jako na součást velkého státního organismu a přijme státní kulturu za svou vlastní, je ochoten a odhodlán pro stát bez donucení pracovat, a když je to nutné, tak i zemřít. Tak jako

stranami, byl součástí školského programu sociální demokracie, pro níž, jak známo, Příhoda svou reformní koncepci tvořil.“ VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech: příhodovská reforma*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 12.

²⁵⁵ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav, 1927, s. 56.

²⁵⁶ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 190.

²⁵⁷ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 102–104.

je subjekt situován mezi všechny tyto tři vztahy, které se vzájemně překrývají, tak i od školy stát očekává všechny tyto úlohy, ale otázkou je vždy, jakou formou jich je dosahováno a v jakém poměru je škola plní. Jaké jsou státní priority, které vztahy mezi státem a školou dominují? Důležité je zde připomenout, že i stát je polem moci²⁵⁸, což znamená, že to, co od školy očekává, je výslednicí konfliktů mezi různými aktéry. Zrovna tak je polem moci i škola, i když stát na ni má většinou nejvyšší vliv, přesto zde jsou aktéři, kteří na ni působí i bez jeho zprostředkování. Poslední, co bych zde rád ještě připomenul, je to, že jak jednotlivci, tak instituce mají vždy relativní autonomii, takže to, že se po nich něco chce a že jsou k něčemu nuceni, nemůže zabránit tomu, že to nevykonají, byť riskují, že jsou pak trestáni a penalizováni. Na to je dobré nezapomínat.

²⁵⁸ „Je místem bojů mezi různými držiteli moci (neboli držiteli různých druhů kapitálu), v nichž jde... o přeměnu či zachování relativní hodnoty různých druhů kapitálu.“ BOURDIEU, P. *Pravidla umění: Vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host, (1992) 2010, s. 283–284.

II. Praktická část

Škola a společnost v ČSR

Stát

Podle historika H. Fishera byl vznik československého státu důsledek úspěšné propagandy, která se odehrála v diplomatické sféře mezinárodní politiky, působila tedy primárně navenek, na hrstku zástupců moci, nikoliv dovnitř na lidové masy rozpadající se monarchie. Jak napsal ve svém hojně vydávaném díle: „*Pravděpodobně nejvýraznějším pomníkem úspěchu válečné propagandy je náhlé vynoření se republiky Česko-Slovenské z trosk rakouského císařství. Většina státu byla vytvořena mečem či vyrostla z kolonizace. Česko-Slovensko je dítětem propagandy.*“²⁵⁹ Tato propaganda, za kterou stál zejména Beneš a Masaryk, spočívala na dvou hlavních argumentech, jednak se Beneš snažil argumentovat tím, že v rozkládající se monarchii se rychle šíří bolševismus (zejména z Uher) a že stabilní československý stát může být jedinou hradbou, která této rudé hrozbě zamezí v dalším postupu do západní Evropy. Druhým argumentem pak bylo, že Československo se chystá vytvořit liberální multinárodní stát po vzoru Švýcarska, přičemž při této argumentaci česká delegace výrazně podhodnotila množství Němců žijících na území, kde měl nový stát vzniknout (zatímco rakouské statistiky uváděly okolo 2 a půl milionu Němců, česká reprezentace hovořila o 800 000 osobách).²⁶⁰ Po tom, co tato metoda kabinetního intrikování a diplomatické propagandy sklídila úspěch, se jí většina českých politiků nedokázala vzdát a nedokázali se adaptovat na nové prostředí masových hnutí a propagandy, která se snažila ovlivnit veřejné mínění lidu, ať už na domácí půdě nebo ve světě,²⁶¹ tuto svoji neschopnost stát většinou kompenzoval cenzurou a později zakazováním a rozpouštěním politických stran. A tak později v ideologickém konfliktu s hitlerovským Německem ČSR naprosto selhala. Čeští politici nedokázali sporu s Německem vtisknout podobu boje za obecnější ideály demokracie, rovnosti, antifašismu a lidských práv a přistoupili na nacionální rámec konfliktu²⁶², ve kterém nakonec hitlerovské Německo poměrně snadno vybojovalo pověst mírotvůrce a ČSR se stala v očích mezinárodní veřejnosti viníkem krize a sudem prachu, který v Evropě hrozil explozí dalšího válečného konfliktu.²⁶³ ČSR však neselhala jen u mezinárodní veřejnosti, ale zejména na domácí půdě,

²⁵⁹ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Praha: Paseka, 2000, s. 14–15.

²⁶⁰ ČULÍK, Jan. „Češi na Versailleské konferenci tvrdili, že Němců je v Čechách jen ,800 000“, ve skutečnosti jich byly 3 miliony“, *Blisty*, dostupné z: <http://blisty.cz/art/75345.html>, poslední revize: 3. 12. 2016 citováno z: WISKEMANN, E. *Czechs and Germans, A Study of the Struggle in the Historic Provinces of Bohemia and Moravia*, Londýn, 1967, str. 92–93.

²⁶¹ TESAŘ, Jan. *Mnichovský komplex: jeho příčiny a důsledky*. Praha: Prostor, 2014, s. 71.

²⁶² Tamtéž, s. 88.

²⁶³ Britský velvyslanec v Praze od roku 1930 Joseph Addison napsal: „*Československo je nespravedlnost – tzn. je to neskutečný stát založený na různých nespravedlnostech a udržovaný pokračováním těchto křivd i očividnou nemožností vše*

kde mezi československými Němci zvítězil nacismus ještě rozhodněji než v samotném Německu.²⁶⁴ Ze státu, který vznikl, aby Evropu ochránil od bolševismu a který sliboval, že se důstojně postará o všechny své menšiny, Henlein a hitlerovská propaganda (a neměli k tomu málo argumentů) brzy udělali na mezinárodní scéně stát, který je branou bolševismu do Evropy a utlačovatelem svých minorit.²⁶⁵ Podle profesora Horsta Glassla v ČSR nemohl před voliči uspět žádný politik, který by z republiky namísto národního státu chtěl udělat multinárodnostní stát²⁶⁶, ale snažil se vůbec někdo na takovou variantu voliče připravit? Jaké voliče vychovával československý vzdělávací systém a k čemu je vedl? Masaryk říkal, že nový stát potřebuje 50 let, aby vyrostla nová generace vzdělaná ve svobodě, od které očekával vyšší morální kvality, avšak již po deseti letech existence republiky hořce konstatoval, že ve školství stát zaostává za jinými evropskými státy. České školství většina zainteresovaných aktérů ještě v roce 1930 pokládala stále za dědictví rakouského státu.²⁶⁷ Jak měli tito nově formovaní jedinci vyrůstající ve svobodě vypadat? K tomu se dostaneme za chvíli, prozatím si řekněme společně s Janem Tesařem, že mezi většinou dospělého obyvatelstva převážně byla „*nesamozřejmost svrchovaného českého státu, svrchovaného národa, (...) doprovázena samozřejmostí primitivního českého nacionalismu.*“²⁶⁸

Jakákoliv propaganda v době masového tisku neměla šanci na úspěch, když se její argumenty alespoň částečně nezakládaly na faktech, které mohla notně ohýbat, vytrhávat z kontextu, zveličovat, či naopak bagatelizovat. To platilo i o té nacistické, která měla na čem stavět svou konstrukci. Realita meziválečného Československa byla taková, že nově vzniklý stát musel od svých počátků čelit ozbrojenému odporu a bojovat o svá území v oblasti Těšínska a na Slovensku, kde vznikla na krátký čas Slovenská republika rad. Krátce po obsazení pohraničí, které obývali především Němci, došlo k protičeskoslovenským bouřím, jejichž potlačení za sebou nechalo přes 50 mrtvých Němců.²⁶⁹ Nový politický útvar tak vykročil vstříc své budoucnosti v momentě, kdy ho tvořilo 32,8 % Němců, Maďarů, Rusínů, Ukrajinců, Rusů a Poláků, kteří v naprosté většině jeho vznik nevívali s přílišnými ovacemi. A neoslavoval zdaleka ani každý Slovák, kterých bylo ve státě 14,5 % a jejichž hlavní politická reprezentace (lud'áci) požadovala autonomii už od roku 1919, v témže roce dokonce i čeští lidovci

ukončit bez otřesů, kterým se vyhnout je všeobecný zájem.“ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 74 a podle Klimka si Jan Masaryk myslel, že „(...) Angličané proklínají den, kdy Československo, stát, ohrožující v jejich očích tu predmluvu jako? uvod a zaver sou povinny casti. mo klid v Evropě, vznikl.“ Tamtéž, s. 408.

²⁶⁴ TESAŘ, Jan. *Mnichovský komplex: jeho příčiny a důsledky.* Praha: Prostor, 2014, s. 71.

²⁶⁵ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 443–445.

²⁶⁶ Tamtéž, s. 470.

²⁶⁷ PŘÍHODA, Václav. „Podněty ze školské ankety“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 6.

²⁶⁸ TESAŘ, Jan. *Mnichovský komplex: jeho příčiny a důsledky.* Praha: Prostor, 2014, s. 142.

²⁶⁹ CUHRA, Jaroslav et al. *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý, Od roku 1918.* Praha: Paseka, 2006, s. 12–15.

požadovali autonomii pro Moravu. Můžeme tak souhlasit s Ripkou, který v roce 1932 poznamenal: „*Národnostní problém je nejdůležitější vnitropolitický problém republiky.*“²⁷⁰ Národnostní problém však nevznikl z čistě nacionálně ideologických motivů, ale měl dosti materiální ekonomické pozadí. Vznik republiky byl doprovázen pandemií španělské chřipky, vysokou nezaměstnaností, nedostatkem potravin a jejich předraženým prodejem na černém trhu, lichvou apod. To vše vedlo k četným hladovým bouřím, které propukaly zejména v německém pohraničí²⁷¹: „*Davy chudých táhly ulicemi, vedené často bývalými vojáky. Občas se ,otvíraly sardinky‘: bodáky se páraly rolety a pak vypleňovaly krámy – hlavně nesoucí nečeská jména.*“²⁷²

První zákony republiky tak usilovaly o trestání lichvy, uzákonění podpory v nezaměstnanosti, trestnost bezdůvodného zrušení pracovního poměru, o úpravu pracovních a mzdových podmínek a řešení bytové nouze. Hospodářský protekcionismus okolních zemí, malý vnitřní trh nového státu, orientace na export, to vše zapříčinilo, že průmyslová výroba se po válce rozbíhala pomalu a stav ekonomiky se začal lepšit až v polovině dvacátých let a tato konjunktura netrvala dlouho. Krize z třicátých let měla podle některých historiků na myšlení lidí ještě větší dopad než světová válka. Na ČSR navíc dopadla silněji než na většinu srovnatelných států a opět převážně na německé pohraničí²⁷³ a na Slovensko. ČSR se v roce 1932 stala nejdražším státem na světě.²⁷⁴ A to už rok předtím se odehrálo desítky tisíc bouří nezaměstnaných.²⁷⁵ Díky tomu se Československo dostalo v roce 1935 na čtvrtou příčku na světě v počtu sebevražd na množství obyvatel a nejvíce sebevražd se odehrálo v německých okresech.²⁷⁶ Rovněž u Němců klesala porodnost oproti jiným národům v republice. Jak se tento neblahý vývoj a nepříznivé podmínky, které panovaly po většinu doby existence státu, promítl do oblasti školství?

Těsně po vzniku státu oblast školství čelila několika akutním problémům, jednak bylo třeba celý vzdělávací systém unifikovat napříč republikou; rozdíly mezi českými zeměmi, Slovenskem a Zakarpatskou Ukrajinou byly markantní, s tím souvisí i potřeba překonat dlouhodobou stagnaci v rozvoji škol, která byla důsledkem války. Dále bylo žádoucí celý vzdělávací systém demokratizovat, a tak ho přizpůsobit novým republikánským ideálům a v neposlední řadě bylo nutné se vypořádat s následky národnostní diskriminace a zároveň předejít diskriminaci nové. Reforma učitelského

²⁷⁰ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 158.

²⁷¹ CUHRA, Jaroslav et al. *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý, Od roku 1918.* Praha: Paseka, 2006, s. 28.

²⁷² KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929.* Praha: Paseka, 2000, s. 93.

²⁷³ V roce 1932 bylo v pohraničí, kde byli zejména Němci, 60 % nezaměstnaných z celého státu. KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938.* Praha: Paseka, 2002, s. 123.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 19.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 121.

²⁷⁶ Tamtéž, s. 123.

vzdělání byla rovněž tématem, které nešlo jednoduše smést ze stolu. Po válce se navíc objevovaly často oprávněné stížnosti na zpustlost mládeže a zhoršenou školní docházku. Mládež však pustla nejen mravně, ale i zdravotně, proto škola i po válce nadále fungovala nejen jako vzdělávací instituce, ale také jako instituce sociální, která spolupracovala jak s Červeným křížem, péčí o mládež, tak s policií. Pořádala různé sbírky, rozdávala jídlo a ošacení, v zimním období byla pro některé děti jediným místem, kde se mohly ohřát. Mimo to organizovala také zdravotní prohlídky a kladla důraz na výuku hygienických návyků, pořádal se tak pravidelně týden čistoty a týden zdraví. Poválečný stav se ještě zhoršil ve 30. letech během velké hospodářské krize.

Zatímco k důsledné unifikaci školství nedošlo²⁷⁷, a to i přesto, že do rozvoje slovenského a zakarpatského školství stát vložil poměrně velké množství svých prostředků, množství dětí ve třídách se díky zákonu z roku 1922 postupně snižovalo a škol a tříd přibývalo (nezbytné hustoty školské sítě bylo na Slovensku dosaženo koncem 20. let a na Zakarpatské Ukrajině ve 30. letech), i když podle řady dobových i pozdějších odborníků byly ambice státu²⁷⁸ i v tomto ohledu příliš malé.²⁷⁹

Co se týká demokratizace školství, které mělo být docíleno zejména školskou reformou, nebyla situace zrovna nejlepší, protože k zmiňované reformě nikdy nedošlo. A to i přesto, že měla velkou podporu samotného prezidenta i tří po sobě jdoucích ministrů školství (Hodža, Štefánek, Derér) a měla zázemí významného reformního hnutí. Podle Váňové to bylo zejména tím, že reforma neměla podporu veřejnosti ani politických stran (podporovali ji jen sociální demokraté a z části komunisté), a dokonce ani většiny učitelstva. Hodně učitelů mělo problém s tím, že reforma, kterou navrhl Příhoda, vycházela ze zahraničních názorů a zkušeností, což podle některých autorů nerespektovalo individuální povahu českého národa. Nejednotnost učitelstva tak vedla k tomu, o čem psal v roce 1919 Bedřich Pospíšil, učitel z Brna: „*Úprava školství jest věcí příliš vážnou, než aby řešena byla překotně. Lépe počkati, až*

²⁷⁷ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 178–179.

²⁷⁸ To ministr školství vysvětloval ekonomickými možnostmi státu: „*Ale zatým stavia sa týmto zaiste ideálnym žiadostiam v cestu chladná skutočnosť. Bolo odhadnuté, že sníženie maxima žiakov v triede len na 50, vyžiadalo by si okamžite otvorenie 2000 nových tried školných, to je zároveň 2000 nových učiteľov a 2000 nových miestností, tedy stavby nových budov alebo aspoň prestavby, a to menovite v malých obciach vonkovských. (...) Keby sme už dnes uzákonnili radikálne sníženie počtu žiactva v triede, mali by sme síce pekný predpis, ale len na papieri, lebo by sa ukázal za danej situácie hospodársky neprovediteľným. Tak ako kultura a vzdelanie podmieňuje hospodársky rozvoj národa a štátu, zaiste tiež obráteno daná hospodárska situácia ich nutne musí byť rešpektovaná pri všetkých plánoch a podnikoch, ktorými sa má podporovať kultúrny rozvoj občianstva.*“ „157. schůze. 26.–27. června 1922.“ *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/157schuz/s157001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

²⁷⁹ Jak poznamenal poslanec Schollich: „*Pro celý zákon je příznačná vlastně již ta okolnost, že počet školních dětí se má snížit s 80 jen na 60, a to ne hned, nýbrž teprve do 10 let, reforma, která by měla být provedena vlastně ihned, která by měla sáhati ještě mnohem dále, než to činí tento zákon.*“ Dr. SCHOLLICH. „158. schůze. 27.–28. června 1922. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

se názory vytríbí a vykrytalizují ve formu konečnou, blízkou všem“²⁸⁰, a tak se čekalo, čekalo se až do konce existence republiky. To, že učitelé čekají, si uvědomovali i ministři školství, kteří reformu podporovali, a konzervatismus učitelstva, které se nedokázalo na ničem dohodnout²⁸¹, a tak raději chtělo zachovat status quo, označili za největší překážku reformy. Byli však pedagogové jako O. Chlup, kteří viděli překážku reformy v úřednících ministerstva.²⁸² Je paradoxní, že zatímco většina autorů označuje právě učitele za viníky toho, že se reforma z třicátých let nedotáhla do konce, tak na začátku existence státu to byl naopak právě on, kdo brzdil reformu po které skupina progresivních a velice aktivních učitelů²⁸³ dychtila: „*Jelikož stát nereagoval na požadavky učitelstva s pochopením a řešením zásadních otázek odkládal, rozhodlo se československé učitelstvo k vlastnímu reformnímu snažení tzv. zdola.*“²⁸⁴ Československé pokusy o školskou reformu a český vzdělávací systém jsou historicky probídaná témata, bylo by však zajímavé, kdyby je někdo podrobil institucionální analýze path-dependency a detailněji popsal příčiny oné strnulosti této instituce.

Co se týká národnostní diskriminace, většina historiků se shodne na tom, že stát ji v oblasti školství vyřešil menšinovým zákonem z roku 1919. Že však docházelo k národnostním sporům, problémům a stížnostem i po vydání tohoto zákona²⁸⁵, jsem už psal v předešlé kapitole. Požadavky učitelů také nebyly zcela vyslyšeny, a navíc jich zejména v posledním období existence republiky byl značný nedostatek.²⁸⁶ Státní investice do školství byly v porovnání s jinými evropskými zeměmi průměrné.²⁸⁷ Podle Kádnera byla tato stagnace ve vývoji školství dána nejen špatným ekonomickým stavem státu (v jeho počátcích a na jeho konci), ale zejména tím, že se ze školy stalo politikum. Jednotlivé strany bojovaly o svůj vliv na školství. Koalice byly příliš různorodé a těžko se na něčem shodovaly a navíc vlády i ministři se příliš často střídali, za prvních 10 let od vzniku státu se jich

²⁸⁰ POSPÍŠIL, Bedřich. „K otázce reformy školské“, *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. XXIX, s. 161.

²⁸¹ Rozkol mezi nimi započal v roce 1924 a vyvrcholil v 30. letech.

²⁸² PŘÍHODA, Václav. „Zprávy: O. Chlup, O našich školních reformách“, *Pedagogické rozhledy*, 1929, roč. XXXIX, s. 499–500.

²⁸³ Ti usilovali o tzv. svobodnou či volnou školu, která bude výrazně pedocentrická, zaměřená na osobnostní rozvoj dítěte, využívající hodně uměleckých prostředků k rozvoji každé osobnosti a oproštěná zcela od jakýchkoliv vlivů církve a náboženství (tito reformátoři se zaměřili zejména na obecnou školu). Zatímco reforma 30. let směřovala ke kvantifikaci a racionalizaci celého výchovného procesu, který byl orientován zejména na dosažení co nejvyššího výkonu každého jednotlivce, proto také usilovala o co největší demokratizaci školství (a hlavním předmětem zájmu těchto reformátorů byl tzv. 2. stupeň: vyšší třídy školy obecné, měšťanka, nižší gymnázium, nižší reálné gymnázium, nižší reálka).

²⁸⁴ PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 8.

²⁸⁵ Nejčastěji byly předmětem sporů reklamace dětí školními úřady, které iniciovaly české spolky nebo správci škol. Dále pak docházelo k přestěhování československých státních zaměstnanců, kteří si nepřáli, aby jejich děti chodily do české školy, do ryze českých oblastí. Dále i po zavedení zákona docházelo ke vloupání do českých škol, hanobení symbolů české státnosti, slovní napadání žáků menšinových škol apod.

²⁸⁶ Ve školním roce 1935/1936 chybělo v Čechách 18 % učitelů, 24 % na Moravě a 53 % na Slovensku. Stále bylo mnoho nekvalifikovaných učitelů na měšťanských školách. Viz VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 163.

²⁸⁷ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. V Praze: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 386.

vystřídalo 8, za celou dobu trvání ČSR jich pak bylo 14. Čtyři ministři byli ze sociální demokracie, čtyři z Republikánské strany zemědělského a malorolnického lidu, pět jich bylo nezávislých a jednou se chopil ministerského postu člen České strany národně sociální. Z 14 ministrů bylo 9 české národnosti a 5 Slováků (tři z RSZML a dva z ČSDSD). Ve většině případů byl ministr školství a národní osvěty (pokud to byl straník) ze strany, která vyhrála volby. O tom, jaké představy o školství měly jednotlivé strany a která co prosazovala, píšou na dalších stránkách.

Občanská nauka a výchova, výroba občanů

Teď je na řadě zodpovědět výše zmíněnou otázku: Jak měli nově formovaní jedinci vyrůstající ve svobodě vypadat? Jaký byl ideál vzdělané (vychované) osoby, masový produkt školského systému? Podle Josefa Hály bylo základním posláním národní školy vychovávat občany²⁸⁸, jiní pedagogové při vzniku nového státu zase argumentovali, že škola má vychovávat zejména k národnímu sebevědomí.²⁸⁹ Většina učitelů se tak shodla, že svoboda si žádá především větší akcent na výchovu oproti pouhému vzdělávání.²⁹⁰ K oběma těmto cílům měl vést nový předmět (zavedený zákonem z roku 1922) nesoucí název Občanská nauka a výchova²⁹¹, který se původně měl jmenovat Občanská mravouka. Od tohoto předmětu si učitelé a politici slibovali mnohé, hlavně omezení vlivu politických stran a církve na přemýšlení a chování mládeže²⁹² a nápravný nástroj, který měl kompenzovat špatnou výchovu rodinou. Při jeho zavádění vznikl mezi pedagogy spor o tom, zdali je tento předmět nutný. Ti, co byli proti jeho vzniku, argumentovali tím, že na školách už je i tak dost předmětů, že jsou děti přetíženy a že učitelé mravně působí na své žáky během každého předmětu (nejvíce se k tomu prý hodily dějepis a tělesná výchova připomínající výchovu sokolskou), o přestávkách i v rámci školních výletů, takže samostatného předmětu není třeba. Jiní zase říkali, že mravnosti se nedá učit, že se musí žít a nelibě nesli, že nový předmět by měl být konkurencí pro náboženskou výchovu. Nakonec se však většina učitelstva vyslovila pro zavedení Občanské nauky a výchovy.²⁹³ Existence samostatného předmětu

²⁸⁸ V osnově občanské nauky z roku 1930 se píše, že má vychovávat mládež k „vzájemné snášenlivosti a úctě (...) učí mládež úctě k odlišnému náboženskému přesvědčení a k odlišné národní a společenské příslušnosti“. Havelka k tomu podotýká, že nejhorší netolerantnost mají na svědomí politické strany, které lidi štvou proti sobě, a tak učitel během OBN musí „nasaditi veškerou úsilí, laskavým slovem, poučením, vlastním příkladem, aby tento jed nerozžíral již útlá srdce dítek, a pomocí těchto maličkých mirnila se snad otrava i občanů dospělých.“ HAVELKA, Emanuel. „O novém pojetí občanské nauky a výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 13.

²⁸⁹ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 96.

²⁹⁰ „Proto vyšší svoboda demokratické společnosti žádá hlubší výchovy a na ní se musí také – a to velkým podílem – účastniti naše škola.“ SEVERA, Jan. „Hrst myšlenek o naší občanské výchově“, *Pedagogické rozhledy*, 1926, roč. XXXVI, s. 340.

²⁹¹ „Stát zavedl ve školách občanskou výchovu jako vyučovací předmět, aby získal na vlivu na výchovu občanů.“ Tamtéž, s. 341.

²⁹² Tamtéž, s. 342

²⁹³ VIKTORÍN, František. „Z mých zkušeností o občanské a mravní výchově“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL,

však neměla znamenat konec mravního působení v předmětech ostatních, právě naopak, občanská nauka měla být jednotícím prvkem, který sjednocoval a usměrňoval mravní ponaučení z ostatních hodin,²⁹⁴ proto pak také Havelka požadoval, aby OBN nebyla zavedena v rozvrhu pevně, ale učitel ji mohl začít vyučovat kdykoliv, kdy s dětmi narazil na nějaký mravní problém, či se naskytlá dobrá příležitost něco objasnit, což od roku 1927 osnovy skutečně umožňovaly.²⁹⁵

Ministerstvo v roce 1921 vypsaló soutěž o osnovy občanské nauky a výchovy, které byly vybrány a schváleny v roce 1923, další pak vyšly v roce 1927 a 1930. A ač všechny osnovy dávaly učitelům velkou metodickou a tematickou volnost (ty z roku 1923 však největší, učivo v nich nebylo rozříděno podle roků jako v dalších letech, ale pouze podle stupňů), aby vyučující mohli brát zřetel na místní okolnosti a vyspělost žáků, tak ona volnost, alespoň zpočátku vedla často k mechanickému následování příruček, učebnic a rozvrhů, protože učitelé tápali, jak s novým předmětem naložit. Později se situace lepšila.²⁹⁶

Hodiny občanské nauky a výchovy měly být dobou, kdy učitel odhodí svou přísnost a otevře své srdce žákům, měly být založeny na vzájemných rozhovorech a besedování, na pochopení a proniknutí k duši dítěte. Důležitou roli v nich měl hrát cit, proto se také mnozí pedagogové vyslovovali proto, aby občanská nauka nebyla nijak klasifikována. Tento předmět měl děti vést především k činům, měl se promítnout do jejich chování.²⁹⁷ Uvolněnost těchto hodin vedla k tomu, že nový předmět děti většinou přijaly kladně, rodiče vesměs k němu zůstali lhostejní.²⁹⁸ Po jeho zavedení se dělaly na území ČSR dotazníkové průzkumy²⁹⁹ o tom, jak si nový předmět vede, jeden takový se odehrál v roce 1924 na Moravě a dotazník vyplnilo 250 škol. Ukázalo se, že ač si učitelé předmět chválili, naráželi při výuce na nesnáze způsobené špatnou rodinnou výchovou a poválečnou zhrubělostí dětí, štváním tisku proti tomuto předmětu, a to nejvíce z řad autorů z katolické církve³⁰⁰, trápil je také nedostatek

s. 293.

²⁹⁴ VÍTKOVÁ, Marie. „Prakse občanské výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1924, roč. XXXIV, s. 302–303.

²⁹⁵ HAVELKA, Emanuel. „Pohyblivá hodina občanské a mravní výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1926, roč. XXXVI, s. 239.

²⁹⁶ VIKTORÍN, František. „Z mých zkušeností o občanské a mravní výchově“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 292.

²⁹⁷ „(...) budiž naší vědomou snahou a neústupným pravidlem, aby každý úkol učebný byl prozářen teplem života, srdce, citu a aby vyhrocovoval vždy v činorodou pointu mravní.“ HAVELKA, Emanuel. „O novém pojetí občanské nauky a výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 11.

²⁹⁸ VIKTORÍN, František. „Z mých zkušeností o občanské a mravní výchově“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 291.

²⁹⁹ Kromě průzkumů si někteří učitelé sami vedli poznámkové deníky, radil jim to ostatně i Novotný, autor nejpoužívanější učebnice OBN, který píše: „Učitel dělej si zápisy o jednotlivých žácích, zvl. Ppak o vlivu nového předmětu na povahu a zvyklosti žáků.“ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 1, (Stupeň dolní)*. Praha: Státní nakladatelství, 1923, s. 4.

³⁰⁰ V jedné obci byl dokonce sestaven výbor, který vyslychal děti, zdali učitel při občanské nauce nemluvil protinábožensky. VRÁNA. „Dnešní stav občanské nauky a mravní výchovy v našich školách“, *Pedagogické rozhledy*, 1924, roč. XXXIV, s. 388.

přípravného vzdělání, který často vedl k upřednostňování nauky oproti výchově, během výuky se tak ukazovaly limity školy ve výchově jedinců a vlivu, který na dorůstající členy společnosti škola má.

Jak jsem již poznamenal, zpočátku se nejistota učitelů, jak postupovat při výuce tohoto předmětu, promítla do hojného užívání rozvrhů, osnov a učebnic, či pedagogického časopisu, který se věnoval pouze občanské nauce a začal vycházet po jejím uzákonění. Za první 4 roky existence OBN se objevilo přes 40 těchto tištěných pomůcek, které měly pomáhat při výuce. Emanuel Havelka k tomu napsal: „*V žádném snad jiném předmětu nejeví se učebné pomůcky tak věrným zrcadlem a odleskem práce ve třídách jako právě zde, čili, snad nikde jinde nevyrůstala práce tak bezprostředně a doslovně z učebnic a pomůcek, jako právě v naší občanské a mravní výchově.*“³⁰¹ Učebnic tedy bylo hodně a odrážely tehdejší stav společnosti, byly takové, které se opíraly o evangelium (Mil. Rychlovský: *Co jest občanská mravouka?*, 1923), takové, které byly naopak hodně proticírkevní (H. Einsiedler: *Přirozená mravouka v národní škole*, 1925), i takové, které měly třídní akcent a ukazovaly sociální rozpory (Ladislav Horák: *Základy občanské nauky pro I.–III. ročník měšť. školy*, 1926). Jednou z nejpoužívanějších učebnic, která měla vyrovnaný podíl jak naučných, tak výchovných informací a přitom vyváženě kladla důraz jak na cit, tak na rozum, byla učebnice Novotného, která byla alespoň zpočátku jednou z nejpoužívanějších³⁰² a právě proto na ni zaměřím svoji pozornost a budu skrze ni ilustrovat, jaký byl výchovný ideál vzdělaného dítěte. Učebnice nám totiž poskytnou poněkud plastičtější a barvitější obraz než samotné osnovy, ve kterých bylo uvedeno, že „*občanská výchova má být výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce*“ (1927) a „*občan. výchova má být výchovou k demokracii, lásce k bližnímu, národu a republice, ke vzájemné snášenlivosti a úctě*“ (1930).³⁰³

Výchovný ideál

Vzorné dítě mělo rádo chodit do školy a školy se nebát. Časně vstávat, netoulat se a být pracovitý, práci mělo samo aktivně vyhledávat a nečekat, až ho někdo něčím pověří. Být ochotný a úslužný, protože děti, co pracují a pilně chodí do školy, nemají čas na darebáctví. V učebnicích jak pro stupeň dolní, tak střední (4. a 5. ročník) se opakovaně objevuje okřídlený citát „*Kdo nepracuje, ať nejlí – a kdo se namáhal, ať se nahamal!*“ či různé další variace na stejné téma, jako například „*Bohatství není ještě štěstí. Z pilnosti se štěstí rodí, lenost holou bídu plodí*“ nebo „*mladí ležáci, starí žebráci*“. Děti jsou vybízeny k tomu, aby příliš nemluvily, protože to je odvádí od práce: „*dlouhý jazyk znamená*

³⁰¹ HAVELKA, Emanuel. „Naše učebnice a příručky občanské a mravní výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1927, roč. XXXVII, s. 17.

³⁰² Tamtéž, s. 18.

³⁰³ HAVELKA, Emanuel. „O novém pojetí občanské nauky a výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 157–158.

krátké ruce“. V učebnici pro první až třetí třídu je jenom práci věnováno 7 hodin ze 70, pro čtvrtou až pátou třídu je to 12 hodin ze 70, ale otázka práce se objevuje často i v hodinách, které jsou věnovány jiným tématům. Práci měly děti milovat, mít k ní úctu a hledat v ní své štěstí, jak se praví v učebnici *„Štěstí hledej v práci!“*³⁰⁴, protože kdo nepracuje, marně žije: *„važ si času, chyť se práce, zahálky se střež, co zrádce.“*³⁰⁵ A i přesto, že se tak často děti nabádají k tomu, že když nebudou pracovat, tak nemají jíst, a že mají být spořivé, tak je v obou učebnicích věnováno hodně prostoru tomu, aby děti nebyly na druhou stranu lakomé a pomáhaly druhým, ať už chudým, žebrákům, lidem bez domova, starým, sirotkům, nemocným nebo dokonce zvířatům, a to zejména ptákům, těm je v textech věnováno hodně prostoru a pozornosti³⁰⁶. Soucit s chudými a empatie s nimi je často vyvolávána velice naturalistickými a syrovými příběhy, například Loretánskými zvonky od Nerudy, či příběhem o chudé matce a jejím synu, kteří oba na Vánoce zemřou: *„V ten čas, kdy lidé zpívali: Radujme se, veselme se, narodil se nám Spasitel, tělo Jiříkovo mrzlo více a více, až ztuhlo v kámen. Ráno našel pantáta Židlický mrtvého chlapce ve sněhu pod lipou a v pastoušce našli mrtvou jeho maminku. Pochovali ji v koutě na hřbitově, a – byli rádi, že se žebroty ve vsi zbavili.“*³⁰⁷ Obecně téma smrti se v učebnicích objevuje bez jakýchkoliv příkras, a tak se děti chodící do prvních tří tříd obecné školy mohly na hodině doslechnout třeba, že *„Každý je na zemi hostem, den ke dni jen k smrti rostem.“*³⁰⁸ Téma smrti bylo probíráno zejména ve vztahu k padlým legionářům a bojovníkům za svobodu, kterým děti měly vzdávat hold, a přitom se naučit nebát se smrti. Tak se v prvním dílu učebnice objevuje 18 kapitol ze 70, v druhém díle 13 kapitolách ze 70, kde se děti nabádají k pomoci lidem v nouzi, či zvířatům.

Lásce k přírodě, krajině, rostlinám a zvířatům, péči o ně, úctě a vděčnosti vůči nim je věnována také poměrně velká pozornost. Děti se mají naučit, že ač člověk má sílu, nemá ji používat ke zlému, a tak i když zvířata zabijí, nemá to dělat pro zábavu a má být co nejšetrnější: *„A když nám zvířátka dávají samé dobré věci, máme je bít, máme je zabíjet? Některé máme pro maso a sádlo a musíme je zabíjet. Ale trápit jich nemáme. A týrat také ne!“*³⁰⁹

Velký akcent na práci na jednu stranu a zároveň důraz na pomoc bližnímu měl vést k tomu, že děti neměly spojovat dobro či zlo s chudobou nebo naopak s bohatstvím, naopak učebnice vybízí

³⁰⁴ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 2 (Stupeň střední)*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 28.

³⁰⁵ Tamtéž, s. 129.

³⁰⁶ 4 samostatné hodiny ze 140 jsou věnovány pouze jim, ale objevují se napříč všemi hodinami. A ač zabíjet domácí hospodářská zvířata se bere v učebnici za samozřejmost, u ptáků se dočteme: *„Kdo vybírá vajíčka z hnízd, je zloděj, a kdo je rozbíjí, je vrah.“*

³⁰⁷ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 1 (Stupeň dolní)*. Praha: Státní nakladatelství, 1923, s. 118.

³⁰⁸ Tamtéž, s. 67.

³⁰⁹ Tamtéž, s. 80.

k sociálnímu smíru, k jednotě národa a ke vzájemnosti všech stavů.

Dále mělo být dítě poslušné, ale kladl se důraz na to, aby bylo poslušné z vlastní vůle: „*Ovce dávají nám příklad poslušnosti. Ale my jsme lidé, a nenecháme se k poslušnosti dohánět. My chceme sami poslouchat.*“³¹⁰ A to i přesto, že učebnice je plná příběhů o tom, že dítě, co nebylo poslušné, bylo bito, nejčastěji řemenem, či nedostalo najíst, ale objevuje se i případ, kdy bylo za trest uvázáno ke stolu (v těchto případech však trestá vždy rodič, nikdy učitel). Kromě poslušnosti měly děti i chovat lásku a úctu k rodičům, ke starším lidem, k učiteli. Měly být zdvořilé, čistotné a pořádné. Neměly se nikomu posmívat, prát se mezi sebou, házet kamení a nadávat si, měly cvičit, otužovat se a nepít alkohol, být odvážné. Měly se učit o aktivitách a důležitosti obce a okresů. Dívky se měly připravit na to, že budou plést punčochy, dávat na stůl, utírat prach, škrabat brambory, podporovat muže ve všem dobrém, pečovat o blaho rodiny a že se obětují pro své děti. Chlapci se měli smířit s tím, že z nich budou vojáci, ale už k tomu neměli být nuceni jako za Rakouska-Uherska, ale měli to přijímat s nadšením a být na to hrdí a uvědomit si, že jsou „*ve své zemi, v české zemi, jsme Češi. Před námi leží vlast, otcina, pro niž otcové trpěli a mřeli. Jsme její synové. (...) Od Tater po Šumavu zaznívá naše řeč. Jsme doma, ve svém. A vnikne-li nepřítel do naší vlasti – co učiníme? Kdo ochrání našeho domova? Skřítkové? Ďiblíci? Naši vojáci. Kdo je to? Naši otcové, bratři. A my? My též!*“³¹¹ Jak zněla taková motivace německým, slovenským, polským, maďarským dětem, si můžeme představit (pokud tedy chodily do české školy, jinak se k nim tato látka pravděpodobně nedostala v této podobě). V obou učebnicích jsou i hodiny, které měly za úkol vzbudit u dětí lásku ke státu, jak v nižším, tak středním stupni děti přísahaly o občanské nauce svou věrnost na praporu svobody. Mezi první a třetí třídou jsou takové hodiny dvě, jedna si klade za úkol, aby se děti aktivně účastnily oslav 28. října a byly si vědomi, proč tak činí, druhá má vyvolat úctu k mrtvým legionářům. Mezi čtvrtou a pátou třídou už jsou takové hodiny čtyři a kladou si za cíl pamatovat na oběti národního osvobození, vznítiti národní nadšení, přesvědčit o nutnosti sebeobrany, o potřebě národní stráže, jednoduše vyložiti smysl a význam státu, zvl. československého a shrnouti učivo o vlasti, o životě občanském k vlastenectví.

Jaký byl obsah těchto hodin? Historie vzniku státu byla popsána následovně: „*Vypravoval jsem vám pohádku, ale nebyla to pohádka, byla to skutečnost. Ten král a královna, to byl český král a česká královna. Ta princezna svoboda byla česká Svoboda. A ta říše, to byla česká země, v níž bydlíme my, Čechové. A ten stařeček Dobromil nebyl nikdo jiný než náš pan prezident, tatíček Masaryk, který nás vysvobodil z drápů šeredného draka Habsburka. Nechť žije dlouhá léta náš tatíček Masaryk, první*

³¹⁰ Tamtéž, s. 20.

³¹¹ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 2 (Stupeň střední)*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 19–20.

*president československé republiky! Vesele prapory vlajte, že princezna Svoboda je osvobozena!*³¹²

Takový popis minulosti, ve kterém se mluví jen o Češích, přirozeně vede k otázkám, které se zodpovídají v druhém dílu učebnice: „*Jsmé pány ve svém vlastním státu. Samí Čechoslováci? Ne, také Němci, Maďaři a něco Poláků a cizinců. Kterých je více, většina? Čechoslováků! Kdo nade všemi občany v československé republice vládne? Vlása.*“³¹³ Ale i zde zaznívá, že je to stát zejména Čechoslováků, kteří jsou v převaze, a to se opět potvrdí v závěru učebnice, kde se praví: „*Prací přetvoříme naši vlast. Je celá československá republika naší vlastí? Ano. Všude jsou naši čeští lidé doma, celá československá republika byla vydobyta oběti, krví našich osvoboditelů, celá je naše – nejen Čechy, i Morava atd. Je to naše povinnost pro ni pracovat.*“³¹⁴ A jak taková práce pro vlast měla vypadat? Děti se měly nejdříve vzdělávat, pak pilně pracovat, měly pomáhat chudým a udržovat řád a pořádek, v neposlední řadě měly dopřát ve svobodě svobodu druhým, jak se v učebnici píše: „*Jsmé sice různí věkem, majetkem, nadáním, vzděláním, ... avšak jako lidé a občané jsmé ve vlasti, ve státě, sobě rovni.*“³¹⁵ O rovnosti mezi národy ve státě se zde však nepíše nic. Stát je podle učebnice institucí, která má zajistit pořádek a klid, jeho hlavním úkolem je tišit spory mezi jednotlivými lidmi a skupinami, ideálním občanem takového státu je, jak jsmé mohli vidět výše, pracovitý, skromný, poslušný, avšak nedůvěřivý vůči báhorkám, pohádkám a mysticismům, nekonfliktní, pomáhající člověk, který je připraven jít na smrt, když si to stát žádá, to vše měl tento člověk dělat z vlastní vůle, proaktivně, bez donucení a rád. Důraz na práci, který se v pedagogice vyskytoval už před vznikem samostatného státu, ještě více posílil s reformním hnutím z 30. let, které výrazně ovlivnilo školní osnovy obecných škol: „*Idea práce proniká veškeru školní výchovu; žactvo má nejen poznávat cenu práce pro život jednotlivců, ale též pro vývoj národa a všeho lidstva.*“³¹⁶ Československý stát byl státem především Čechů, kteří se občas nazývali Čechoslováky a kterým podle učebnic patřil proto, že právě oni za něj prolili svou krev.

Církev

Při vzniku republiky měla církev, alespoň formálně, stále velký vliv na školství, který si znovu vydobyla novelou zákona z roku 1869 v roce 1883. Touto novelou se škola stávala znovu konfesní a

³¹² NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 1 (Stupeň dolní)*. Praha: Státní nakladatelství, 1923, s. 65.

³¹³ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 2 (Stupeň střední)*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 238.

³¹⁴ Tamtéž, s. 259.

³¹⁵ Tamtéž.

³¹⁶ (Normální učebné osnovy... 1930, s. 3–4) citováno z PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 178.

konkordátní. Avšak postavení církve se s novým státem značně otřásl. Už v počátku vzniku státu lidé zejména v Čechách začali ničit sochy světců a zplundrovali okolo 500 kostelů, kaplí a jiných sakrálních objektů.³¹⁷ Hned po převratu se uzákonilo, že účast žáků na náboženských úkonech je dobrovolná (někteří ředitelé byli však aktivní a modlitby před vyučováním hned zakázali), nedlouho na to se po učitelích přestala požadovat příslušnost k nějaké náboženské konfesi, takže se dědictví Rakouska-Uherska alespoň zdánlivě bortilo.³¹⁸ Když si biskupové na antikatolickou vlnu stěžovali prezidentovi, tak jim odvětil, že se situace uklidní, až dojde k rozluce mezi církví a státem.³¹⁹ K té však pro mnoho úkolů nové vlády nedocházelo a později se ukazovala kvůli rozložení politických sil jako nemožná.³²⁰ Hned první ministr školství a národní osvěty sociální demokrat Gustav Habrman se nechal slyšet, že kříž ve školách zůstane jen tehdy, pokud se k němu přidají i symboly jiných náboženství, třeba soška Buddhy.³²¹ Čeští učitelé/reformátoři a zejména levicovní politici tak často upínali své naděje v nový zákon, který ze školy měl udělat laickou instituci úplně zbavenou církevních vlivů, k tomu však nikdy nedošlo. Ač rozpor, který vznikl v hlavách nejednoho českého katolíka, zdali je více křesťanem nebo více Čechem, vedl k otřesu v katolické církvi a ke vzniku Československé církve, která byla stvořena v roce 1920 a měla více odpovídat české národní povaze. Ač panovaly tak vypjaté nacionální nálady, že bránily sjednocení politiků tak internacionálního světonázoru, jakým je křesťanství³²², i přesto zůstal vliv katolické církve takový, že už v roce 1920 se značně otupilo ostří protikatolických výpadů československé vlády a státních úřadů. Ještě se však podařilo zastáncům laické školy prosadit, že v roce 1920 došlo k reorganizaci školských orgánů v českých zemích a z obecných školních rad a okresních školních komisí byli vyhozeni zástupci církve (na zemské úrovni zůstali).³²³ Polevující proticírkevní zápal se však ukázal při schvalování malého školského zákona, který vyvolal sice na půdě poslanecké sněmovny velké debaty (a velice emotivní a výhružné proslovy zejména některých slovenských poslanců, kteří zavedení občanské nauky chápali jako útok na samotnou slovenskou

³¹⁷ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Praha: Paseka, 2000, s. 151.

³¹⁸ Na některých místech se proti tomuto stavu objevoval odpor zdola, například křesťanské matky v Bílovicích se rozhodly, že nebudou své děti pouštět na školní výlety, protože se jejich učitelé neúčastnili slavnosti Božího těla. Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kronika, i. č. 259, (1918–1919).

³¹⁹ Tamtéž, s. 153.

³²⁰ Ač si to přál prezident, vláda i nejmocnější české strany, v roce 1920 se nepodařilo prosadit odstavku o církvi od ústavy. Nepodařilo se ani prosadit povinnost, aby všechny sňatky byly civilní. A ač odstavku o církvi od ústavy zůstala v programech velké části českých politických stran až do 30. let, žádná z nich pro ni příliš nedělala. Katolická církev si tak nakonec zachovala podobné postavení ve státě, jako mívala za R-U. Žádná vláda od roku 1921 se neobešla bez lidovců, čehož uměli dobře využít, zároveň každá vláda musela brát ohled na Slováky, což často právě znamenalo na katolickou církev. A ač si to příliš českých politiků nepřálo, ČSR zůstala převážně katolickým státem.

³²¹ Tamtéž, s. 152.

³²² V roce 1924 ľudácký politik navrhl vznik katolického bloku všech katolických stran v Československu, měli k tomu podporu i z Vatikánu, mohli se stát jednou z nejsilnějších stran v Československu, ale kvůli nacionálním neshodám k tomu nikdy nedošlo. Tamtéž, s. 431.

³²³ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 182.

identitu), ale nakonec skončil ústupkem katolické církvi (ačkoliv všechny zúčastněné strany ho chápaly jako svoji prohru, pro antiklerikály byl moc klerikální, pro katolíky moc bezvěrecký). Občanská mravouka byla přejmenována na Občanskou nauku a výchovu³²⁴, aby otázka mravů i nadále mohla být považována za věc církve³²⁵. A výuka náboženství zůstala povinná pro všechny, jejichž rodiče výslovně nepožádali o to, že nechtějí, aby ji jejich děti podstupovaly, což bylo jen potvrzení stavu, který fungoval od vzniku státu a který si vynutily tehdejší poměry. Po tomto zákonu už příliš politiků nevěřilo, že rozluka církve a státu je myšlena vážně. Na Slovensku velký vliv církve zůstal až do konce republiky, i když počet církevních škol poklesl (v roce 1921 jich bylo na Slovensku 72,7 % a v roce 1936 už jen 57,9 %).³²⁶ Na světskou školu si tak její propagátoři museli počkat pár desítek let, pro české učitele byl zákon zklamáním³²⁷. A i po uzákonění a uvedení občanské nauky v praxi docházelo ke střetům učitelů s církví. Tyto střety obvykle vyvolávali spíše kněží než učitelé, ale již jsem zde zmiňoval oba případy, jak obec, kde věřící rodiče sestavili výbor, který měl vyslýchat děti, zdali učitel nevyučuje protinábožensky, tak školu, kde si aktivní občan stěžoval, že při bohoslužbách ve škole se sundává obraz pana prezidenta. Tři roky po schválení zákona se ještě prezident pokusil strhnout občany k tomu, aby masivně vystoupili z katolické církve tím, že úmyslně chtěl vyvolat roztržku s Vatikánem uspořádáním velké oslavy na počest Jana Husa zaštitěnou hradem. Na hrad dal dokonce vyvěsit černou vlajku s rudým kalichem. Docílil tím však jen toho, že naštvál Němce a Slováky, a nakonec kvůli této aféře musel odstoupit zástupce předsedy vlády J. Stříbrný, který v celé akci Masaryka spíše krotil.³²⁸ Na českých školách se však výročí Jana Husa slavilo pravidelně.³²⁹

³²⁴ Ale ani to některým poslancům nestačilo a nepovažovali to za ústupek církvi. Poslanec Bobok k tomu řekl: „S občianskou náukou a výchovou už započnú v prvej triede ľudovej školy, lebo k bezodkladnej výchove dieťaťa, miesto náboženstva je hneď potrebný beznáboženský základ, vynaučovanie laickej morálky. A táto laická morálka bude povinným predmetom pre všetky dievky! Myslím, že je to podivné vysvetľovanie slobody, keď kresťanský tábor žiada katechismus len pre svoje dieťa a vtedy protivný tábor laickú morálku síce nie pod vlastným názvom, ale pod zvučným nevinným menom ako povinný predmet predpisujú bez rozdielu pre všetky dieťa! My tomuto ústupku nám protivného smeru nerozumieme a tým menej toto za víťazstvo kresťanskej myšlienky držíme!“ „158. schůze. 27.–28. června 1922.“ *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

³²⁵ Poslanec Petersilka například vedl svou argumentaci proti světské mravouce těmito argumenty: „A nemají-li poddaní náboženství, nespátňuje-li poddaný ve svém představeném zástupce božího, řekne si: Proč pak mám poslouchati? Ty jsi člověk jako já; a namítne-li pak představený: Já jsem se dostal historickou evolucí nahoru, odpoví se mu: Tak, milý příteli, teď jdi hezky zas historickou revolucí dolů! A pak jsou samé revoluce. A lidstvo, pánové? Není-li Boha, není-li věčných ideálů, pak je jen jediný ideál, zlaté tele, pak je v právu každý, kdo urve co možná nejvíc, (Hluk. Různé výkřiky.) to je vaše mravnost! A pak má právo velkokapitalista a na druhé straně má právo bolševik, má právo anarchista, pak vládne prostě pěstní právo, zkrátka právo silnějšího a právo lstivějšího.“ Tamtéž.

³²⁶ KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981, s. 184.

³²⁷ „Zákon se setkal u učitelstva s velmi nepříznivým ohlasem. Učitelstvo zejména trpce neslo, že jeho návrhy ani připomínky k předloženému návrhu nebyly respektovány. (...) Všeobecně kritizovalo, že mezi povinnými učebními předměty zůstalo náboženství, že nově zavedená občanská nauka a výchova nemohla ze světonázorového hlediska plnit funkci, která jí byla připisována, bylo pobouřeno, že o zproštění od výuky náboženství musí rodiče požádat, (...)“ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 126–127.

³²⁸ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Praha: Paseka, 2000, s. 462–465.

V roce 1928 v Čechách na měšťanských školách byla většina učitelů mladých kolem 30 let a 40,5 % z nich bylo bez vyznání, z jejich studentů bylo 13,6 % bez vyznání a 14,5 % v církvi československé, tedy každé 7. dítě bylo na české měšťanské škole v Čechách bez vyznání, na obecných školách bylo ve stejné oblasti bez vyznání každé 8. až 9., byly však dokonce okresy, kde bylo bez vyznání každé 4. dítě. Celkově však v celém státě bylo bez vyznání 4,2 % dětí, oproti 74,9 % dětí římskokatolického vyznání. Většina německých i slovenských dětí byla katolíky.³³⁰ Z těchto čísel je jasné, že boj učitelstva za laickou školu se snadno mohl vykládat nacionálně, což se také často dělo. Pedagog Chlup tak mohl v roce 1929 konstatovat, že učitelstvo se ve své snaze o světskou školu dostalo do defenzivy.³³¹ Když se na začátku 30. let zřizovaly nové pokusné školy, tak někde narazily na církevní agitaci, která se jasně stavěla proti nim, známý je příklad z pražské Michle, kde jedna z učitelek popisuje následek kampaně církevního tisku následovně: „*Na dvoře se shromáždili rodiče, pro i proti. Nepopsatelný křik. Výkřiky: ‚Pryč s reformou! ‚, chceme dřívější školu!‘ A do toho hluku zazněl hlas vysokého statného strážníka: ‚Chceme starou rakouskou školu!‘ ‚Dejte nám rakouskou školu!‘ Hrůza nás obešla. (...) Po čtyři dny jsme učili za policejní asistenci.*“³³² Ještě v roce 1933 se Derér a sociální demokraté pokusili o omezení konfesijní výuky, ale narazili na odpor lidovců. Vidíme tedy, že stát si v oblasti školství nikdy nedokázal vydobýt úplnou suverenitu, a ač se Češi cítili být jeho vlastníky, v otázce školství museli ustupovat jiným národům, zejména Slovákům (bez nich by, alespoň v první dekádě existence státu, lidovci takový vliv na školství neměli). To, že ze 14 ministrů školství jich bylo 5 ze Slovenska, není podle mě náhoda, naopak to podle mého názoru byl často pokus vlády, jak zvětšit možnosti prosazení změn ve školství, tak aby nebyly vnímány jako počestování Slováků. Ač si tedy uvědomuji, že neplatí jednoduché rovnítko mezi českou národností a touhou po laické škole, a naopak mezi tím být Slovákem a toužit po náboženské výchově v rámci povinné školní docházky, určitá míry shody mezi těmito jevy existuje. Církev tak během existence státu o svůj vliv na školství nepřišla, bezpochyby se alespoň v Čechách o dost zmenšil, ale nikdy nezanikl. A to zejména díky katolickým stranám, které se s odvoláváním na demokracii a na práva rodičů rozhodovat o vzdělání svých dětí neustále zasazovaly o posilování či alespoň udržení role náboženství v národním školství.

³²⁹ Vyšel na to dokonce v roce 1918 výnos: „*Výnosem téhož (25. listopadu 1918, čís. 214) ministerstva ustanoveny dny 1. květen a 28. říjen svátky národními. Velikánům národním, Husovi a Komenskému má se ve škole věnovati prvé dvě hodiny ve dny 28. března a 6. července.*“ Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

³³⁰ ČAPEK, E. „Národní školství v ČSR“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 13 a 70.

³³¹ PŘÍHODA, Václav. „Zprávy: O. Chlup, O našich školních reformách“, *Pedagogické rozhledy*, 1929, roč. XXXIX, s. 499–500.

³³² ŠUSTOVÁ, Magdaléna. „Pokusné školy v pražských Nuslích a Michli“ in PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 206–207.

Rodina

Podle tehdejších pedagogů rodina s příchodem modernizace a industrializace přestala být ucelenou pracovní jednotkou³³³, která by byla relativně soběstačná. Větší dělba společenské práce vedla k tomu, že rodina se některých rolí musela vzdát³³⁴ ve prospěch nově vzniklých institucí³³⁵, protože na ně sama již nestačila. Tím poklesl i celkový význam rodiny. Jednou z takových institucí byla škola. Ta měla převzít funkci výchovnou a přípravu dětí na práci (začlenění do světa dospělých), šíření hygienických návyků a osvěty³³⁶. Že tomu tak ve skutečnosti zcela nebylo, bylo jasné většině československých pedagogů, kteří často naříkali, že dopad na výchovu dětí bude mít rodina (a ulice/okolní společnost) vždy větší a že škola jí jen těžko může konkurovat. Rodina totiž působila na dítě daleko dříve a v prostředí, ve kterém měla větší možnost upravit výchovu na míru dítěte, podle jeho specifických potřeb, to vše navíc dokázala praktikovat s vyšším stupněm vzájemnosti a společné důvěry. Československá škola s přeplněnými třídami se nikdy nemohla vyhnout určité tuctovosti a masovosti v přístupu k jednotlivým dětem. Zatímco škola usilovala (či podle státu měla usilovat³³⁷) o nadstranickost, nadtřídnost a vzbuzování loajality k národu (což bylo v té době totéž jako k československému státu) a o systematickou a promyšlenou výuku a výchovu, rodina často vedla k partikulárnostem, stranickosti, k třídnímu vědomí, k neuceleným a útržkovitým informacím a používala navíc nespisovného jazyka, který komplikoval výuku češtiny. Tyto jednotlivé rozpory vedly tu a tam k pnutí mezi školou a rodinou; k lhostejnosti ze strany rodičů, pro které byla škola jen státem uložená povinnost, nebo k přílišné horlivosti učitelů, kteří chodili do rodin kontrolovat, jestli se

³³³ KÁDNER, Otakar. *Rodina a škola*. Praha: Vilímek, 1917, s. 7.

³³⁴ Například v roce 1929 mělo podle průzkumů 49 % žáků oba rodiče zaměstnané, což často znamenalo, že děti po škole byly do noci na ulici bez dozoru (rodiny měly méně dětí, a tak se často o ně nemohl starat starší sourozenec), než rodiče přišli z práce. Navíc chudoba některých rodin jakoukoliv výuku, či výchovu často znemožňovala, příliš lidí v jedné místnosti, žádný klid, nemožnost dětí se na něco soustředit, vyšší výskyt alkoholismu apod. KUBÁLEK, MIKULÁŠEK. „Vliv sociálních poměrů na školní výchovu žáků měšťanské školy menšinové“ *Pedagogické rozhledy*, 1929, roč. XXXIX, s. 338–339.

³³⁵ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. V Brně: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, 1927, s. 134.

³³⁶ S tím pomáhal učitelům školní lékař: „Nelze však zapomenouti, že vychovatel a škola musí spolupracovati s lékařstvím i ve výchově dítěte normálního. Dnes, podle nařízení ministerstva školství a národní osvěty ze dne 28. října 1924 č. 99.234-I. A 11. listopadu 1925, č. 131.174.-I., lékařům školním spolunáleží posudek o tom, jak působí učivo a vyučování, domácí činnost i činnost mimoškolní na tělesný a duševní vývoj dětí“. Tedy i děti normálních! „Školní lékař jest dnes povinnen (!) učitelům a rodičům dávatí pokyny. Školní lékaři u všech dětí mají právo zkoumati zdravotní poměry, týkající se výživy, bydlení a sociálního prostředí vůbec a vyšetřovati je v rodinách, z nichž děti do školy přicházejí! Školní lékaři jsou povinni na školách zakládati ‚zdravotní katastrofy‘. Pedagogika vyžaduje i ve výchově normálních dětí součinnost s medicínou!“ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 87.

³³⁷ V roce 1920 to jeden učitel ze Starého Města nedodržel a účastnil se komunistické demonstrace, byl za to odsouzen na dva a půl roku, po čtvrt roce byl však propuštěn, ze školy vyhozen. Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

zachovávají kázeňské a zdravotnické předpisy.³³⁸ Kádner si proto oblíbil pro vztah školy a rodiny metaforu nešťastného manželství. Manželství, ve kterém dítě mnohdy dostává jiné informace a úkoly od matky a jiné od otce (konec takového manželství mohl vést až k rozvodu a odebrání dítěte jednomu z rodičů). Mezi učiteli se kondice takového manželství často poměřovala účastí rodičů na školních besídkách, sbírkách a jiných veřejných školních akcích. A zatímco si pedagog Vrána z Brna v roce 1924 stěžoval, že učitelé tyto veřejné akce málo pořádají (a obecně styk s rodiči příliš nepěstují) a když už je udělají, rodiče o ně nejeví zájem,³³⁹ dokumenty z archivů ze Slezska z let 1927/28 nám dávají trochu jiný obrázek, tam inspektoři zjistili, že ze 44 škol jich má 31 dobrý vztah s rodiči, kteří často navštěvují veřejné školní akce, pouze 13 z nich trpí buď lhostejností ze strany rodin, či má s nimi nějaké konflikty. Na dvou z těchto zmíněných škol se uvádí, že dělnictvo v obci má kladný vztah ke škole, ale místní rolníci školu považují jen za zbytečnou zátěž.³⁴⁰ Tento poznatek by se s určitou mírou nadsázky dal zobecnit na celou ČSR, protože zatímco dělnictvo vidělo ve škole často šanci na sociální mobilitu jejich dětí a děti jim příliš s jejich prací nemohly pomoci, a tak pomáhaly jen s chodem domácnosti, rolníci děti hojně využívali při sezonních pracích, kdy byl nedostatek pracovní síly, často také svým dětem chtěli předat své hospodářství a v tom viděli jejich budoucnost. Jaký vztah měli někteří rodiče ke škole, ukazuje příhoda z roku 1920 ze Starého Města (UH), kde občan Prostředník, člen školní rady, při debatě o špatné školní docházce dětí prohlásil, že „*jest mu milejší obecní býk jak oba nadučitelé*“.³⁴¹ Hála nezájem o školu u chudých rodičů vysvětloval neprostupností a nedemokratičností československého vzdělávacího systému: „*Doposud trochu zájmu budily školy střední a částečně měšťanské, neboť silou jejich vysvědčení (ne vzdělání) se docházelo k moci a k lepšímu životu. Z národních škol všimala si veřejnost jen škol menšinových, protože měly význam v našem národním zápase. Až bude moci i ten nejprostší a nejchudší dojít tam, kam dosud bylo dovoleno vstoupiti jen příslušníkům zámožných vrstev, pak stoupne cena vzdělání a školy.*“³⁴² Nemajetné rodiče si však učitelé snažili získat sociální činností školy: Pořádali pro ně sbírky šatstva a obuvi, polévkové akce, v zimě často vytápěli jednu třídu, aby chudé děti mohly být v teple i po skončení výuky, a pořádali vánoční nadílky (podle Bláhy měla být škola pro chudé děti ozdravujícím a očišťujícím prostředím). Učitelé se snažili (nebo podle svých kolegů měli snažit) přes své veřejné angažmá, či skrze občanskou nauku a

³³⁸ KÁDNER, Otakar. *Rodina a škola*. Praha: Vilímek, 1917, s. 19.

³³⁹ „*Z toho, jak málo se besídky pořádají, možno myslím dobře usouditi, jak pomalu se občanská nauka a mravní výchova vžívá. Skoro u každé naší otázky narážíme na překážky: odpor rodiny, nepochopení rodičů, jiný směr výchovy v rodině a p. To odpovědi našich dotazníků konstatují – a přece styk s rodiči se nepěstuje, nejeví se dostatečná snaha, aby se učitelé s rodiči dohodli.*“

³⁴⁰ Například: „*Dělnictvo přeje škole a váží si jí, ale většině rolnictva v obci se starostou obce je škola zbytečným břemenem.*“

³⁴¹ Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

³⁴² HÁLA, Josef. „*Poznámka k reformě*“, *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. XXX, s. 56.

jejich žáky, působit i na rodiče. Při některých školách, jako tomu bylo například v Bílovicích, existovala i rodičovská sdružení, při kterých učitelé informovali otce i matky žáků o postupech a výsledcích výchovy, a naopak rodiče mohli klást dotazy vyučujícím.³⁴³ Taková sdružení byla tedy nástrojem, jak naopak rodiče mohli získat vliv na školu. Kromě rodičovských sdružení občané zakládali i jiné spolky, které spolupracovaly se školou, jako například spolek Ochrany matek a dětí atd. Občas se rodina a škola shodly i v méně libých věcech, jako tomu bylo třeba v otázce tělesných trestů, ač čeští pedagogové byli proti nim, na školách se přesto ještě občas vyskytovaly: „*Rodiče sice namnoze sami pobízejí učitele k bití svých dětí (...)*“³⁴⁴

Ekonomické důvody (menší využití dětské práce³⁴⁵) však nebyly jediné, které vedly ke konfliktům mezi rodinou a školou, další arénou svárů byly samozřejmě mnohokrát zmiňované nacionální souboje a boj o české dítě, kdy se mnoho učitelů a vlastenců domnívalo, že rodiče nemají právo rozhodnout o tom, do jaké školy pošlou své dítě, a některé úřady jim v tom dávaly za pravdu. A v neposlední řadě docházelo i k třenicím mezi katolickými rodiči a nevěřícími učiteli, což se dělo zejména v Čechách.

Z těchto konfliktů mohli podle československého právního systému rodiče vybruslit tím, že měli možnost dát své děti vzdělávat na jinou školu, soukromou školu, či je dokonce vyučovat doma, ale často to nebylo tak snadné, jak to zní. Tam, kde to dělali rodiče z nacionálních důvodů, se tomu úřady často snažily zamezit a hledaly důvody, proč domácí výuku nepovolit.³⁴⁶ Zrovna tak byly školy, kde věřící učitelé házeli klacky pod nohy rodičům, kteří žádali o uvolnění jejich dětí z náboženské výuky.

Obecně se dá říci, že si škola a učitelé v meziválečném Československu vydobyli poměrně dobrou pověst (i když po válce o ni na mnoha místech museli bojovat), avšak nejednotnost tehdejší společnosti, konflikty, které se přelývaly do všech veřejných sfér, protékly i do vztahu mezi školou a rodinou.

Učitelé byli však stále více toho názoru, že pokud chtějí vychovávat děti, nesmí jim v tom rodina klást odpor, proto mnoho z nich došlo k závěru, že musí působit i na rodiče, a to nejen na ty současné, ale i ty budoucí (např. dívky se měly ve škole připravovat na roli matky). Tam, kde cítili, že

³⁴³ „*Utvořeno bylo samostatné rodičovské sdružení. Na schůzích rodičů konaly se přednášky ponejvíce o nakažlivých nemocech a jejich zamezení ochranným očkováním, o zdraví dítěte školního, dávány pokyny, jak uvést v soulad výchovu rodinnou s výchovou školní. Po přednáškách se konaly debaty, vyřizovány dotazy a přání rodičů. Účast na schůzích byla průměrně 45 osob z celkového počtu rodin 130.*“ Zápis z roku 1934/35, ale toto sdružení existovalo už v předešlých letech. (Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kronika, i. č. 259).

³⁴⁴ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 16.

³⁴⁵ Pouze sezoně a v zemědělství, dětská práce v meziválečném Československu už nebyla velkým zdrojem rodinných příjmů.

³⁴⁶ Četné případy takového počínání jsem našel v Moravském zemském archivu, píše o tom i KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 356.

rodiče nezmění, nejednou navrhovali odebrání dětí a zřizování útulků (například při úvahách o cikánském žactvu).

Učitelé

Československou školu utvářel hlavně učitel. Od učitelstva očekávala vzdělaná veřejnost po válce obrodu národa. Osobnost učitele byla často akcentována jako jeden z nejdůležitějších prvků ve vzdělávacím procesu³⁴⁷, proto česká pedagogika hodně zdůrazňovala svobodu učitele³⁴⁸ (zejména Úlehla) a bojovala proti jeho svázanosti příliš konkrétními osnovami a vyučovacími řády. Učitel nebo učitelka měli být těmi, kteří měli napravovat selhání, či neflexibilitu a pomalost vlády a úřadů, měli kvalitně učit navzdory směrnicím a osnovám³⁴⁹ a měli kompenzovat nedostatečnou vybavenost učeben, přeplněnost tříd, nevhodnost školních budov. V osnovách občanské nauky, které ponechávaly tuto chtěnou volnost, se dokonce definuje, jaká má být osobnost vyučujícího. V roce 1923 se uvádělo, že učitel se musí sám osobně neustále zdokonalovat a být mravný, a v roce 1927 se to změnilo na výrok, že učitel má být živým příkladem mravních ctností, v roce 1930 se už osnovy k osobnosti vyučujících nevyjadřovaly.³⁵⁰ Tato svoboda a volnost se později ukázala nejen jako chtěná, ale i jako okolnostmi vynucená, a tak když po válce chtělo učitelstvo zvednout své nízké mzdy, muselo přistoupit ke stávce³⁵¹, když se dožadovalo reforem, muselo si vydobýt alespoň pokusné školy³⁵², když učitelstvo

³⁴⁷ „Mně hlavním problémem při budování nové svobodné české školy jest osobnost učitelova. V učitelových rukách má přetvořiti naše škola, učitel zasáhne nyní bezprostředně do vnitřního vývoje školského, stane se vedoucí osou, kolem níž veškerá činnost školní bude se soustřeďovati, (...).“ HAVELKA, Emanuel. „O novém pojetí občanské nauky a výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 150.

³⁴⁸ Svoboda učitele se odrážela i v tom, že česká pedagogika ve své většině obhajovala za naprosto legitimní hojnost teorií výchovy, diskusi a pluralitu v akademické pedagogické sféře. KASPER, Tomáš. „Teorie výchovy v české meziválečné pedagogické diskusi“ In JEDLIČKA, Richard a HELUS, Zdeněk. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, s. 39–41.

³⁴⁹ „Zle je tam, kde jsou učitelé stejně mechaničtí jak osnovy, rozvrhy hodin a celá soustava, tam skutečně nelze mluvit o výchově, tam se opravdu vyrábějí žoky naduté vědomostmi, ne lidé s hlavou, srdcem a pažemi – dobře je, kde pracují proti soustavě, neboť ti tvoří základy pro lepší budoucnost výchovy.“ (HÁLA, Josef. „Občanská a mravní výchova“, *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. XXXIII, s. 253) Nebo „ani osnovy, ani řád vyučovací, ani inspektoři a ředitelé nemohou zabrániti upřímné snaze učitelově: poznati duševní a tělesný vývoj svěřené mládeže.“ (ŠTAMPACH, František. „Pedagogicko-antropologické úvahy o skautingu“, *Pedagogické rozhledy*, 1926, roč. XXXVI, s. 52)

³⁵⁰ HAVELKA, Emanuel. „O novém pojetí občanské nauky a výchovy“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 150.

³⁵¹ „Zaznamenati dlužno, že učitelstvo za svou namáhavou práci špatně placené a zneuznávané, což se ukázalo křiklavě obzvláště za války, kdy nejen živnostníci, ale i obyčejní dělníci měli větší příjmy než nejstarší z učitelů a když hrozila obava, že i v republice, pro jejíž život učitelstvo tolik obětovalo, lépe býti nemá, chopiti se nuceno bylo prostředků nejkrajnějších a sáhlo ku stávce, která i v naší obci trvala od 23. ledna do 1. února.“ (1918/1919) Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

³⁵² Jednak ve 20. letech: „Jelikož stát nereagoval na požadavky učitelstva s pochopením a řešením zásadních otázek odkládal, rozhodlo se československé učitelstvo k vlastnímu reformnímu snažení tzv. zdola.“ (PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 8) a pak znovu ve 30. letech: „Nespokojenost učitelstva se stavem školství ve státě, k jejímuž vyjádření dalo příležitost zejména 10. výročí vzniku republiky, vyústila na jedné straně v nedůvěru vůči vládě a ministerstvu, na druhé straně aktivizovala činnost stavovských učitelských organizací; organizované učitelstvo se totiž nehodlalo školské reformy vzdát, a když zklamaly státní orgány, uchýlilo se – koneckonců jako už několikrát – k svépomoci.“ VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech: (příhodovská reforma)*.

požadovalo vysokoškolské vzdělání, muselo si založit vlastní nestátní univerzitu.³⁵³ Ona svoboda se také promítla do nevyjasněnosti učitelského postavení (učitelů národních škol). Stát, přesto že v roce 1919 po učitelské stávce zvedl učitelstvu mzdy na roveň státních úředníků³⁵⁴, státní úředníky z učitelstva nikdy neudělal a v roce 1926 už projednával jejich platy odděleně od platů úředníků. Proto se mnozí učitelé národních škol ptali, či že jsou vlastně zaměstnanci? Realita byla taková, že měli různé zaměstnavatele, podle typu okresu, ve kterém působili (městský x venkovský): 1.) stát, 2.) zemi a školní úřady, k nimž přistupuje ve venkovských okresech, 3a.) školní okres, v městských okresech 3b.) obec. Stát zpravidla vykonával jen dozor nad učiteli, země spravovaly penzijní fondy učitelů, takže nejvíce zaměstnavatelských funkcí plnila obec. Učitelé se často chtěli stát státními zaměstnanci, aby pro ně bylo jednodušší vyjednávat si lepší pracovní podmínky, určitá část usilovala stát se plně zaměstnanci obce, všichni však toužili mít jednoho výhradního zaměstnavatele.³⁵⁵ Napsal jsem, že obec (+ rodiny v nich žijící) a školní úřady měly na učitele největší vliv, ony byly tou hranicí, kde končila učitelská svoboda a s kým museli být učitelé za dobře, nebo se potýkali s řadou problémů. Společné materiální a profesní zájmy zpočátku republiky vedly k jednotě učitelstva (alespoň toho československého). V roce 1920 učitelé založili Československou obec učitelskou, která původně zastřešovala všechny svazy a spolky československého učitelstva. Tato jednota vydržela 4 roky a pak se rozpadla.³⁵⁶ Kromě nově vzniklých československých učitelských organizací zde existovaly spolky slovenské, německé, maďarské, polské, židovské, učitelů menšinových škol, katolických učitelů, spolky učitelek, učitelstva pomocných a mateřských škol. České učitelstvo mělo 37 organizací a 30 odborných časopisů a německé 25 organizací a 9 odborných časopisů.³⁵⁷ Tato organizační nejednotnost se promítla do neschopnosti prosadit své požadavky. Historie obecné školy v Českých zemích zapříčinila, že ve školství se realizovala spousta nestátních

Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 5.

³⁵³ „V roce 1921 vzniká v Praze, později v Brně (pobočky vznikly i v dalších městech ČSR) svépomocná učitelská organizace Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP), která vyvíjela svoji činnost po celé období první republiky. Její primární cíl zněl, jak známo, napomoci učitelstvu v jeho snahách po vysokoškolském vzdělání, které nechtěl stát vyslyšet. (...) Tyto snahy vedly ze strany Československé obce učitelské až k založení dvouleté Československé soukromé pedagogické fakulty (1929) vedené prof. O. Kádnerem, která později přistoupila k názvu Soukromá pedagogická akademie.“ PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 9.

³⁵⁴ I přesto byly nízké, z 24 států byla v roce 1924 ČSR ve výši platů učitelstva na 14. místě. KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 382.

³⁵⁵ JAROLÍMEK, L. „Kdo je zaměstnavatelem učitelstva národních škol a kdo by jím měl býti?“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 169, 237.

³⁵⁶ „Již po roce 1924 se české učitelstvo rozdělilo a z ČOU odešli v roce 1924 učitelé obecných škol sdružení ve spolku Zemský ústřední spolek jednot učitelských v Čechách a v roce 1925 učitelé z ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a ve Slezsku a vznikla ‚konkurenční‘ ústřední organizace všeučitelská: Svaz učitelstva československého, který byl početnější než ČOU. V ČOU zůstala organizována jedna třetina učitelstva.“ PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 17.

³⁵⁷ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 31.

aktérů (nacionalisté, politické strany, církve, představitelé obcí s jejich ekonomickými zájmy), to společně s velkou autonomií učitelstva ve vztahu ke státu způsobilo, že se státu příliš nepodařilo dozorovat nad tím, aby byl naplňován jeho ideál nadstranické, nadtřídní, neutrální výchovy vedoucí k utvoření identity československého občana hrdého na svůj stát, v neposlední řadě k tomu značně přispělo také to, že stát usiloval o národní výchovu a od svých menšin ani vytvoření identity československého občana neočekával.

Obec

O vztahu obce ke škole jsem pojednal již v předešlé podkapitole. Není zde proto potřeba mnoha slov. Obce nejenže měly často vliv na rozhodování o školách, ale často s nimi spolupracovaly zejména v sociální péči, například školy s obcemi se společně podílely na akcích, jako byla demokracie dětem, při níž se rozdávalo šatstvo, obuv a školní potřeby chudým dětem. Obce totiž měly povinnost se starat o své chudé, včetně hrazení jejich výuky. Obce byly mezistupněm mezi rodinou a školou a zemí a státem.

Průmysl, zemědělství, obchod

Hospodářské dějiny ČSR jsou dobře zpracovány. Zaměřím se zde tedy jen krátce na otázku, jak škola připravovala děti pro pracovní trh a jak pracovní trh a ekonomická kondice státu ovlivňovaly školu a školní docházku.

Podle dobového pedagoga a sociologa Bláhy nebylo funkcí školy děti pouze vychovávat, ale učitel je měl také zasvětit do pracovní činnosti.³⁵⁸ Že škola má být činná a pracovní, platilo v té době takřka za pedagogický konsensus (škola hrou měla být rozšířena o školu životem a prací). Už jsem ukázal výše, že hodiny občanské nauky vedly děti k lásce k práci a že ve stejnou dobu, tedy zákonem z roku 1922, se nezaváděla pouze občanská nauka, ale i ruční práce a nauka o domácím hospodářství. Tuto práci však většina pedagogů chápala spíše jako prostředek výchovy, posilování vůle a zdroj mravnosti než jako nácvik dovedností pro budoucí zaměstnání.³⁵⁹ Děti si měly navyknout, že pouze práce je poctivou formou obživy, a proto právě v práci by se každý z nich měl realizovat. Praktických pracovních dovedností si totiž mnoho dětí užilo dost za branami školy, i ty však mnozí považovali za

³⁵⁸ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. Brno: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, 1927, s. 134.

³⁵⁹ „Proto jsou už v této době tolik akcentovány ruční práce ne jako nácvik určité pracovní dovednosti, ale jako prostředek výchovy vůle, kde má dítě příležitost a zároveň povinnost dovést práci k výsledku a prožít radost z úspěchu a z přemožení překážek.“ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 96.

výchovné, protože bránily potulce³⁶⁰, která podle tehdejších autorů stála u zrodu dětské kriminality.³⁶¹ Zejména těsně po válce nebylo neobvyklé, že děti byly zaměstnávány na úkor dospělých nebo, že „*děti na venkově jsou přidržovány k práci v domácnosti, k sítkování, k pasení, k práci ve dvorech a v polích, krátce ke všem možným pracím i k takovým, které se pokládaly před válkou za přetěžování. Hoch 10letý oře, vláčí, kydá hnůj, jezdí s potahem jako starý. Práce je tedy záchranou. Venkov vůbec je regeneračním činitelem v životě národa.*“³⁶² Stejně svědectví přináší i I. Bejnych, ten tuto situaci však nehodnotil pozitivně.³⁶³ Byly regiony, kde dětská práce byla významným ekonomickým faktorem po celou existenci republiky, ale ve většině částí země tomu tak nebylo a význam dětské práce klesal.³⁶⁴

Většina pedagogů se snažila dostat děti z reálného světa práce do školy, kde se o práci a lásce k práci měly učit, například ve zmíněných hodinách ručních prací a nauky o domácím hospodářství. Kvůli špatné ekonomické kondici státu tyto předměty však nebyly povinné pro všechny děti: „*Další návrh žádá, aby nauka o domácím hospodářství zavedena byla na všech školách povinná. Pro nedostatek kuchyní, zahrad a zařízení osnova zákona stanoví, že vyučování toto má být nepovinné tam, kde podmínky nejsou anebo nemohou být vytvořeny.*“³⁶⁵ Kvůli stejnému důvodu neprošlo ani rozšíření povinné školní docházky na 9 let, což požadovala velká část pedagogů při probírání reformních návrhů v 30. letech.³⁶⁶ Později se však o tom znovu vážně hovořilo, protože kvůli hospodářské krizi stoupal počet mladých nezaměstnaných a prodloužení docházky se jevílo jako dobrý prostředek k tomu, aby z trhu práce zmizel poměrně velký počet nezaměstnané mládeže a zároveň aby mladí lidé měli nějakou činnost a byli pod dohledem.³⁶⁷ A také se to podařilo částečně realizovat: „*Problém nezaměstnanosti těch nejmladších řešilo především školství, protože v roce 1932 v porovnání s rokem 1927*

³⁶⁰ „V celku z tohoto počtu jednoho tisíce dětí jsme mohli zjistiti, že převaha toulavých dětí jest u dětí nepracujících.“ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 65.

³⁶¹ Štampach v tomto kontextu odkazuje na výrok Moreaua „*zahálka a tuláctví jsou skoro vždy u dětí pramenem – zločinu!*“ Tamtéž, s. 46 (podle Štampacha to však nesmí být záminka k vykořisťování dětské práce).

³⁶² ZEMAN, Josef. „Zprávy: O. Chlup, O našich školních reformách“, *Pedagogické rozhledy*, 1918, roč. XXVIII, s. 29.

³⁶³ BEJNYCH. „Čeho se při úvahách o nových učeb. osnovách pozapomíná?“, *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. XXIX, s. 390.

³⁶⁴ „*Jestliže v 19. Století mohly děti znamenat významný finanční zdroj pro dělnické rodiny, tak v meziválečném období tento zdroj byl zcela marginální. Cca mezi 5-10%, což navíc vesměs připadá na děti odrostlé. To se však v době nezaměstnanosti mohlo z hlediska změny struktury příjmů rodiny měnit. Častější než odkázanost na práci dětí se stávala vyšší zaměstnanost žen, které v době konjunktury zůstávaly mimo trh práce.*“ RÁKOSNÍK, Jakub. *Odvrácená tvář meziválečné prosperity: nezaměstnanost v Československu v letech 1918-1938*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 396

³⁶⁵ JÁŠA. 158. schůze. 27. –28. června 1922. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

³⁶⁶ Ministr konstatoval, že „*otázka prodloužení povinné školní docházky o jeden rok je zatím požadavkem těžko proveditelným z důvodů finančních a všeobecně hospodářských, jmenovitě s ohledem na Slovensko a Podkarpatskou Rus, kde by bylo třeba nejméně tisíc nových tříd. Zdá se, že tato otázka musí se řešiti pro české země zvláště.*“ PŘÍHODA, Václav. „Zprávy: Anketa o školství“, *Pedagogické rozhledy*, 1929, roč. XXXIX, s. 275.

³⁶⁷ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 361..

*školy opouštěla zhruba jen polovina absolventů.*³⁶⁸

Dále se během povinné školní docházky podnikaly exkurze do dílen a továren. Tyto výlety měly však také spíše morální smysl, aby děti chovaly v úctě pracující lid, než aby se něčemu konkrétnímu přiučily. Zatímco v zahraničí už bylo běžné, že škola dětem radila s volbou jejich budoucího povolání, zde se tomu tak nedělo, alespoň ne systematicky a plošně.³⁶⁹ Během existence republiky sice ubývalo lidí na vesnicích a těch, kteří pracovali v zemědělství, objevovala se řada pracovních pozic, které si žádaly vyšší vzdělání, avšak celkově československá ekonomika byla postavena na výrobě hmotných statků, a to zejména průmyslových.³⁷⁰ Tato výroba byla většinou malovýrobou, často s charakterem řemeslné dílny a nemodernizovaná, v roce 1926 měly jen 4 podniky nad 5 tisíc zaměstnanců a v roce 1935 jen 2117 mělo nad tisíc zaměstnanců (z celkových 378 000 průmyslových podniků). Zaměstnavatelé většinou neměli velké nároky na vzdělání svých zaměstnanců.³⁷¹ K přípravě na trh práce tak sloužilo až střední školství³⁷², které už nebylo povinné a v němž pokračovalo a jež dokončilo výrazně méně žáků než těch, kteří nastoupili na obecné školy. Stát financoval školství odborné a zemědělské a těchto škol přibývalo (i přesto si v roce 1937 ministr financí Kalfus stěžoval, že nemá peníze na postátnění odborných a hospodářských škol na Moravě), ale jak napsal Kádner, pokračování v nepovinném vzdělání bylo v první řadě snahou o sociální vzestup, měnící se trh práce a vyšší vzdělanostní požadavky byly až důvod sekundární.³⁷³ Domnívám se tedy, že spíše škola měnila trh práce, než, že by tomu bylo naopak. Každopádně vidina sociálního vzestupu byl důvod proč se zasazovaly o rozvoj a demokratizaci středního školství hlavně dělnické strany a boj za české školství či prostupnější vzdělávací systém byl spíše sociálním bojem než nátlakem průmyslníků na stát, aby nasytil jejich hlad po kvalifikované pracovní síle. Škola byla pro proletariát nejen možností

³⁶⁸ RÁKOSNÍK, Jakub. *Odvracená tvář meziválečné prosperity: nezaměstnanost v Československu v letech 1918-1938*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 326.

³⁶⁹ KÁDNER, Otakar. *Rodina a škola*. Praha: Vilímek, 1917, s. 19.

³⁷⁰ Složení národního důchodu v roce 1930: 38 % průmysl, 22 % zemědělství, 6 % stavebnictví, 7 % doprava a spoje, 8 % obchod a peněžnictví, 9 % veřejné služby = výroba hmotných statků 66 % a služby 34 %).

³⁷¹ Jednou z výjimek je již zmiňovaný Baťa, který financoval a podporoval pokusnou školu ve Zlíně, a to zejména z toho důvodu, že „mladí muži a ženy přicházející ve 14 letech z rodinného prostředí nedisponovali očekávanými pracovními návyky, chyběli jim i předpokládané postoje a vzory chování potřebné pro úspěch sociálně-hospodářského systému firmy Baťa. Z tohoto důvodu měla být rodinná výchova nahrazena kolektivní výchovou ve firemních internátech a systémem odborné firemní výuky v Baťově škole práce, (...).“ KASPER, Tomáš. „Výchova a vzdělávání v baťovském Zlíně v kontextu meziválečné české pedagogické teorie“ in PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015, s. 49.

³⁷² „V Československu chodí do obecných škol venkovských mezi 11. a 14. rokem 58 % mládeže, do škol měšťanských 36,4 %, do škol středních toliko 5,3 %. Vidíme tedy, že se u nás nedostává každému stejné příležitosti ke vzdělání. PŘÍHODA, Václav. „Podněty ze školské ankety“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 66. (Střední školou zde myslím stupeň, ne typ, takže sem zahrnuji měšťanku i střední, nejsou zde uvedeny různé pokračovací a odborné školy, ale zrovna u pokračovacích a učňovských oborů autoři uvádí, že docházka byla nestálá a občasná. Žáci studující jakýkoliv typ střední školy ji často nedokončili.)

³⁷³ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 421.

vymanit se z nekvalifikovaných pracovních pozic a získat lépe placená místa, ale i gramotnost, která byla nástrojem politické emancipace a politického boje. Důkazem, že trh práce kvalifikovanou sílu příliš nepotřeboval, byl i úbytek učňovských míst: „V rámci výstavy o životě mládeže konané v roce 1936 v Clam-Gallasově paláci v Praze uváděla moravská sekce, že údajně téměř 90% nezaměstnaného dorostu ve věku 14-18 let se ničemu nevyučilo, protože když vyšli ze školy, nenalezli žádné učňovské místo. Tomu odpovídá i statisticky neupřesněné tvrzení A. Chyby, že v důsledku hospodářské krize rostl podíl nekvalifikovaných dělníků na celkové pracovní síle.“³⁷⁴

Závěr

Historie československé školy, která začínala občanským nacionálním aktivismem za rakouského mocnářství, vedla k tomu, že národní téma bylo pro školu jedním z nejdůležitějších. Tvorba identity československého občana republikána ve školském systému dominovala jak nad vynucováním poslušnosti, tak nad přípravou na profesní školení, či profesnímu školení samotnému. A to i přesto, že v československé škole můžeme najít všechny prvky disciplinace, které popsal Foucault v díle *Dohlížet a trestat*. Zvyšovalo se množství evidence a údajů, které učitel společně se školním lékařem o svých žácích zaznamenával,³⁷⁵ pomalu se upouštělo od fyzických trestů, namísto nich nastupovala špatná klasifikace a stěžování si rodičům, propagovalo se cvičení těla a sokolská výchova. Byl kladen důraz na to, aby se dítě naučilo vše dělat dobrovolně, samo od sebe, aby disciplína byla internalizována a nežádala si již více vnějšího donucení. Dítě mělo rozvíjet své schopnosti a produktivní síly. Tento prostředek však jen sloužil k umocnění snahy o výchovu národně uvědomělého republikánského občana. Zrovna tak tomu bylo u výchovy k práci, která se zdůrazňovala ještě více než národní identita, avšak byla s ní pevně spjata.

Ještě dříve, než vznikla republika, se často zařazovaly pracovní předměty do osnov škol hlavně proto, aby i rodiče uznali, že škola má nějaký smysl a že se v ní děti naučí něco užitečného. Proto

³⁷⁴ RÁKOSNÍK, Jakub. *Odvracená tvář meziválečné prosperity: nezaměstnanost v Československu v letech 1918–1938*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 332.

³⁷⁵ V zahraničí však v tomto ohledu byli často dále. Například v Rakousku se u dětí evidovalo nejen jejich nacionále, ale i sociální postavení rodičů, váha, výška, šířka hrudníku, stav kůže a svalstva, popisovala se duševní činnost, způsob práce, mluva, síla, cit a vytrvalost, koníčky, mravní vady, nemoci, to vše se často evidovalo v součinnosti rodičů, protože učitelé si byli vědomi, že dítě se chová jinak doma a jinak v rodině, tato podrobná evidence měla za cíl zvýšit možnost nápravy neukázněných dětí. (LISTOVÁ, Štěpána. „Styk školy s domovem“, *Pedagogické rozhledy*, 1932, roč. XLII, s. 33–34). Tuto evidenci požadoval zavést do ČSR Kádner. Podle zákona měl v ČSR školní lékař zakládat zdravotnické katastrofy, spolupracovat s pedagogem a měl právo zkoumat zdravotní poměry, týkající se výživy, bydlení a sociálního prostředí a vyšetřovat je v rodinách. Štampach dokonce navrhoval zřídit pedagogickou stráž, která by dohlížela na to, aby se děti nedostaly ke špatným knihám, filmům, novinám, a která by je sledovala. Podobné pedagogické stráže, které chodily i do rodin v zahraničí, po válce existovaly.

většina pracovních předmětů sloužila k rozvíjení dovedností v domácím hospodářství a v péči o domov a rodinu. Po vzniku republiky zaměření pracovních činností ve škole na domácí hospodářství přetrvávalo, ale nebylo do osnov zařazováno již kvůli obhajobě školy před rodiči, ale proto, že se práce začala považovat za dobrý a účinný prostředek výchovy. V době, kdy děti kvůli škole pracovaly méně než dřív, v době, kdy docházelo k dlouhodobé masové nezaměstnanosti, kterou ještě před pár desítkami let nikdo neznal, se děti učily milovat práci. Láska k práci o sobě, k práci v jakékoliv formě, měla učinit zahálku a žebrání nemorálním³⁷⁶ a tím udělat jasnou distinkci mezi slušným nezaměstnaným a tulákem práce se štítícím. Nezaměstnaný nebyl zahaleč, miloval práci, proto nemusel žebrat a zasloužil si sociální podporu pro chudé. Kdo chtěl pracovat, chtěl budovat stát a podílet se na blahu národa, kdo ne, byl vyvrhel.

Podářilo se mně doufám dokázat, že poslušnost i láska k práci byly jen prvky státní občanské identity. Tato identita však byla čistě národní, milovat stát znamenalo milovat československý národ. Republika skrze školu předávala dětem národní identitu namísto budování multinárodní občanské sounáležitosti. Ač tedy měla škola sloužit jako jednotící a tmelící prvek, který pomáhá překonávat třídní, politické a náboženské rozdíly a tlumit vnitřní napětí uvnitř státu, národnostnímu smíru se příliš nevěnovala (i když obhajovala nešovunistický nacionalismus a lásku ke všem národům, československý stát prezentovala vždy jako národní). Stejně jako nevznikla společná československá kultura, ale německá, polská i česká kultura se vyvíjely víceméně nezávisle, tak se i školství jednotlivých národů příliš neprolínalo a vyvíjelo se odděleně.

V předmluvě jsem slíbil, že má práce povede i k zodpovězení otázky, jak mohla znít věta „toto je náš svět“ v tehdejší Československu. Určitě by v ní zaznělo, že tento svět je svobodný, hrdý, žádá si spoustu pečlivé práce, že je to svět český, specifický, liší se od světů jiných národů, malý, ale významný.

³⁷⁶ „Na základě dosavadních poznatků se zdá, že žebrání bylo v dolních vrstvách dlouho považováno za běžné ekonomické chování v případě nouze, nemoci a nedostatku práce, hlavně v zimě. Žebrali i chudí řemeslníci. Příležitostní žebráci zřejmě nestáli vůbec mimo slušnou společnost tak jako později. Podobně nemohlo být tuláctví obecně zavržováno ve společnosti, kde převážná část populace musela neustále hledat nejrůznější měnící se zdroje obživy.“ RÁKOSNÍK, Jakub a kol. *Sociální stát v Československu: právně-institucionální vývoj v letech 1918–1992*. Praha: Auditorium, 2012, s. 75–76.

III. Dvě případové studie

Politické programy jako vyjádření tužeb vládnoucí většiny

Proč politické programy?

Československá republika v meziválečném období bývá někdy označována za „stát politických stran“, ač je toto tvrzení nadnesené, poukazuje na zásadní roli, kterou politické strany hrály nejen v struktuře tehdejšího politického systému, ale i v nepolitických oblastech společenského života. Podle Josefa Harny po pádu habsburské monarchie existovalo v ČSR dočasně jakési mocenské vakuum, které vyplnily právě politické strany se svými přidruženými organizacemi věnujícími se zájmové, odborové, kulturní, ale i hospodářské činnosti. Československá společnost tak byla charakteristická vysokou politizací veřejného života a struktura politického stranictví byla příznačná svou fragmentací. Jednotlivé skupiny, ať už byly utvořeny na základě etnického, sociálního nebo náboženského klíče, zakládaly politické strany na hájení svých zájmů (za 20 let existence republiky to bylo 50 až 100 politických stran. Ne všechny však usilovaly o politickou moc).³⁷⁷ Podle Jana Mertla to bylo zčásti zapříčiněno byrokratismem, který v zemích kontinentální Evropy způsobil etatistické spoléhání na stát: „*Veřejné mínění zde nazírá na stát jako na útočiště všech zájmů a tužeb nejrůznějších společenských skupin. Ve využití státní moci spatřuje prostředek k vyřešení všech možných situací. Odtud plyne snaha jednotlivých společenských skupin dosáti politické moci, sjednotiti se politicky a prosazovati tak své partikularistické zájmy v politice státu.*“³⁷⁸ To potvrzuje již několikrát zmíněnou Bourdieuvu koncepci státu jako metakapitálu.

Dobový sociolog a politolog Jan Mertl³⁷⁹ definoval politické strany jako „(...) *organisace, které mají za úkol sjednocovati veřejné mínění při tvoření vládní moci*“.³⁸⁰ Ač mezi těmito subjekty v rámci jednoho státu je mnoho rozporů, nalezneme mezi nimi i shody, které jsou dány společnou funkcí a společnými dobovými reáliemi, z nichž vyvěrají. Na základě komparace jednotlivých systémů politického stranictví Mertl rozlišil jejich 4 typy, přičemž ČSR zařadil do systému stran programových.

Programový systém vzniká ve státech, které jsou charakteristické bohatou diferencovaností společnosti. Jeho definice zní následovně: „(...) *stranictví programové se vyznačuje tím, že program je v něm základní stranotvorný prvek, podle něhož strany vznikají a zanikají. Proto se také v tomto typu*

³⁷⁷ HARNA, Josef. „Stranickopolitický systém v Československu v letech 1918–1938“. In Malíř, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I.díl, Období 1861–1938*. Brno: Doplněk, 2005. s. 535–553.

³⁷⁸ MERTL, Jan. *Politické strany: jejich základy a typy v dnešním světě*. Praha: Orbis, 1931. s. 214.

³⁷⁹ NEŠPOR, Zdeněk. „Jan Mertl: sociolog-kolaborant, nebo oběť okolností?“ *Sociologický časopis* 48, 2012, č 2, s. 343–365.

³⁸⁰ MERTL, Jan. *Politické strany: jejich základy a typy v dnešním světě*. Praha: Orbis, 1931. s. 85.

*programy zpravidla jasně a trvale od sebe liší.*³⁸¹ Programem přitom chápe soustavu ideálů, kterou strana předkládá voličům jakožto cíle, kvůli jejichž naplnění chce dobýt moc ve státě, protože v nich vidí možnost zlepšení dosavadních společenských poměrů. Programy jsou buď skutečné (konkrétní požadavky uplatňované v reálném politickém boji), nebo psané („souhrnná formulace hlavních zásad, jimiž se politika té či oné strany řídí a bude řídit.“)³⁸²

Psané programy jsou často široké ideologické koncepce, jež se snaží analyzovat dobové poměry. Při jejich formulaci autoři často počítají s tím, že chtějí oslovit co nejširší množství voličů, proto se snaží budit dojem, že hájí zájmy všech, i když reálná politika strany hájí zájmy jen určité skupiny lidí. Psané programy jsou přijímány oficiálními orgány strany a jednání, které je v rozporu s jejich literou, bývá považováno za nedodržení stranické disciplíny a může vést k vyloučení. Program strany je tak pro jeho člena jakousi imaginární vrchností, která si žádá bezpodmínečnou oddanost. Pokud strana selže, chyba se hledá v jejím programu, protože program předchází skutečnost, nejdřív je formulována myšlenka, pak teprve následuje změna.³⁸³

Kombinace výjimečné úlohy státu, politických stran a politických programů, kterou jsem výše nastínil, činí z politických programů důležitý pramen k výzkumu veřejného mínění, slovy Josefa Harny: „*Odezva jednotlivých programů ve veřejnosti vypovídá pak nejen o úspěšnosti té které strany, ale i o charakteru konkrétní společnosti, o politické atmosféře doby či o úrovni politické kultury.*“³⁸⁴ A to platí o to víc, uvědomíme-li si, že tehdejší volební zákon určoval rovné volební právo pro muže i ženy a navíc stanovoval volební povinnost.³⁸⁵ Na důležitost volebního programu v rozhodování voličů mají jistý vliv i vázané kandidátní listiny, které voličům znemožňovali podílet se na výběru osob, kterým v případě úspěchu byly uděleny mandáty.³⁸⁶ Volební programy byly formulacemi názorů, které sice psali členové strany, ale psali je vždy s ohledem na potencionální stoupence. Do jaké míry jimi vyjádřené postoje rezonovaly se skutečnými postoji lidí, se nejlépe ukázalo právě ve volbách.

Školství a kulturní politika nebyly v meziválečném Československu okrajovým zájmem, ukrajinský autor J. Filipov dokonce v roce 1929 napsal, že v ČSR není politické strany, která by ve svém programu neměla požadavek školské reformy.³⁸⁷ To zhruba ve stejnou dobu potvrdil i Otakar

³⁸¹ Tamtéž, s. 89.

³⁸² Tamtéž, s. 91.

³⁸³ Tak tomu je v ideálním případě, tato definice popisuje ideální typ.

³⁸⁴ HARNA, Josef. „Politický program jako historický pramen“. In HARNA, Josef, ed. *Politické programy českého národního socialismu 1897–1948*. Praha: Historický ústav, 1998. s. 9.

³⁸⁵ Za neúčast u voleb hrozila peněžní pokuta nebo až 25 dnů vězení. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. „Zajímavosti ze zákulisí voleb“. In *Volby do zákonodárných orgánů Československa a České republiky 1920–2006*. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/4220-08>, poslední revize: 8. 12. 2013.

³⁸⁶ Tamtéž.

³⁸⁷ SIROPOLKO, St. „Hlas komunisty k návrhu na zřízení reformních škol v Praze“, *Pedagogické rozhledy*, 1929,

Kádner, který si stěžoval: „*Bohužel se tato pravomoc státu v oboru školství v poslední době u nás i veřejně namnoze ruší a kříží vlivy politických stran, jež každá si vypracovala svůj školský a osvětový program a každá chce proto školu vybudovat podle vlastních zásad, každá zvlášť zasahuje rušivě i do řešení otázek personálních. Je to boj o školu a o mládež jako příští hlasovací materiál, boj, který nikdy a nikde nemůže být zdravý státnímu pořádku, jenž přece musí zůstat nad stranami.*“³⁸⁸ Tento Kádnerův názor potvrdil i německý poslanec dr. Schollich, když při projednávání školského zákona v roce 1922 pronesl: „*Každá strana se snaží, aby vtělila něco svého ducha do tohoto zákona, a přirozený důsledek je, že z toho nemůže vzejít nic moudrého. Všechny tyto zákony jsou kompromisem koaličních stran a jsou tudíž jako všechny kompromisy zrůdou, která vlastně neměla vůbec spatřiti světla světa.*“³⁸⁹ A duch stran, který byl zachycen právě v politických programech, se mohl projevit jen tehdy, pokud dostatečně rezonoval s duchem voličstva, s „*duchem doby*“, o kterého nám zde jde. Není tedy důležité, že „*ze slibně znějících kulturních programů různých politických stran, které obsahovaly i pasáže o výchově a školství vůbec, zbyly jen prázdné věty, jejichž obsah se částečně stal náplní nekonečných jednání různých reformních komisí jmenovaných Ministerstvem školství a národní osvěty*“³⁹⁰, protože v této kapitole mně zajímá zejména to, co lidé chtěli a po čem toužili.

Jaké politické programy?

Vzhledem k rozsahu práce svou analýzu omezím na nejsilnější politické strany, přičemž sílu definuji zejména počtem jejich stoupců (počet hlasů během parlamentních voleb) s přihlédnutím k podílu na politické moci (účast ve vládě) a určité časové kontinuitě jejich postavení. Uvážíme-li, že až do roku 1926 byly německé strany vždy v opozici, můžeme konstatovat, že určitá kontinuita jejich postavení zde chybí. Nebude jim proto na následujících stránkách věnována pozornost. Pro relativně malý počet hlasů a neúčast na vládách opomím i strany slovenské, maďarské, polské, židovské a rusínské. Další stranou, kterou zde nezohledňuji, je Komunistická strana Československa, která byla jednak stranou opoziční a jednak neměla v meziválečném období vlastní oficiální program, i když její činnost měla programový ráz.³⁹¹ Zaměřím se tedy zejména na Československou sociální demokracii,

roč. XXXIX, s. 500.

³⁸⁸ KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938, s. 372–373.

³⁸⁹ Dr. SCHOLLICH. „158. schůze. 27. –28. června 1922.“ *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.

³⁹⁰ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 131.

³⁹¹ Pavel Marek popisuje záležitosti ohledně programu KSČ následovně: „*Na druhé straně občasná zjednodušující tvrzení, že KSČ program vlastně neměla, jsou nepřesná. Je třeba rozlišovat mezi dlouhodobým cílovým záměrem a tzv. akčním programem, tj. střednědobým a krátkodobým směřováním: konečný cíl strany byl inspirován a stanoven zvnějšku, zatímco akční program vytyčoval každý stranický sjezd ve svých usneseních k nejrůznějším problémům a otázkám, které reagovaly na aktuální situaci.*“ MAREK, Pavel. „Komunistická strana Československa“. In MALÍŘ, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I.díl, Období 1861–1938*. Brno:

Československou stranu národně socialistickou, Republikánskou stranu československého venkova a Československou stranu lidovou³⁹², které ještě spolu s Národní demokracií a se Živnostensko-obchodnickou stranou středostavovskou podle Chmelaře byly jedinými stranami (od roku 1921 ještě KSČ a Lud'áci), které se snažily rozšířit svou činnost na celou republiku.³⁹³

Budu tedy zejména sledovat kulturní program jednotlivých stran, názory na školství a vzdělání, zaměřím se na to, v jakém poměru je obecné škole přisuzována vzdělávací a v jakém výchovná funkce (ač si uvědomuji, že občas je hranice mezi vzděláním a výchovou značně nejasná), ale také na to, jakou roli hraje vzdělání v jiných oblastech programu a v jaké pozici se nachází v celkové programové koncepci.

Protože srovnávat lze jen celky téhož druhu³⁹⁴, rozhodl jsem se využít edice Historického ústavu AV ČR, která nese název Politické programy. Ediční činnost autorů těchto prací mně značně usnadnila výběr dokumentů, z nichž jsem čerpal, zaměřil jsem se převážně na oficiální programy politických stran schvalovaných stranickými sjezdy, které jsou osou této edice.

Cílem mé práce je jak diachronní komparace programů jednotlivých stran, tak synchronní analýza těchto dokumentů.

Československá strana národně sociální

Ještě před vznikem samostatného Československa se strana sloučila s částí českých anarchokomunistů, s některými bývalými stoupenci České strany pokrokové (realistické) a s tzv. Skupinou České demokracie. Tato rozmanitá skupina lidí schválila na dubnovém sjezdu v roce 1918 nový program, je zřejmé, že nad ním probíhala diskuse. Porovnáme-li předlohy tohoto programu s jeho závěrečnou verzí, můžeme si všimnout jistého zmírnění kritiky marxismu, ale i zmírnění revoluční rétoriky. Rovněž z kulturního programu jsou vypuštěny radikální návrhy, jako bylo například povinné vzdělávání po ukončení školní docházky na vzdělávacích kurzech a vysokoškolských přednáškách, sjednocení všech typů středních škol do jednoho typu, zastavení financování vědy pro vědu, tedy činnosti, která nevede ani ke vzdělávání mas a ani nemá praktické dopady atd. „*Kulturní program byl poprvé integrální součástí celkového programu strany, navazoval na program politický a sociálně-ekonomický.*“³⁹⁵ Byla mu dokonce věnována srovnatelná část prostoru jako ostatním částem programu, největší část zabírala

Doplněk, 2005. s. 714.

³⁹² Do budoucna by chtělo tuto práci doplnit o komunistickou stranu, nejsilnější německé strany a o Československou živnostenskou stranu.

³⁹³ Velké dějiny koruny české, svazek XIII, str. 256.

³⁹⁴ SCHOLZ, Milan. „Komparativní přístup v historiografii a transnacionální historická problematika“. *Sociální studia*. 2009. č. 1, s. 69–87.

³⁹⁵ HARNA, Josef. „Český národní socialismus“. In Malíř, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I. díl, Období 1861–1938*. Brno: Doplněk, 2005, s. 766.

otázka školství, dále se pak autoři věnovali církvím a umění.

Vzdělání je podmínkou pochopení demokracie a dosažení socialistické společnosti. Musí být proto, co nejvíce zevšeobecněno, protože když je výsadou pouze určité skupiny lidí, může naopak sloužit k ovládnutí a vykořisťování ostatních. Politická a hospodářská rovnost jsou nástroji k dosažení mravnosti. Obecné vzdělání má postupně vymýtit povolání, ke kterým není potřeba žádná, či jen zanedbatelná školská příprava. Škola musí být založena na vědecké pravdě a morálka, která zde bude vyučována, musí stát nad náboženskou morálkou. Náboženství musí být odděleno od škol. Je třeba školy decentralizovat, učitelům zajistit autonomii (sami si volí svého ředitele, odstranit zbytečnou byrokracii a nátlak státu, zajistit hmotnou nezávislost učitelů a jednotný plat) a zakládat další vzdělávací instituce. Mravní výchova má vést k posílení národního charakteru, který má být však postaven na důvěře v konečné vítězství čistého lidství. Jednotlivé státy by měly se sebou závodit v dosahování pravdy, krásy a dobra.

Program z roku 1918 akcentuje více vzdělávací než výchovnou funkci školy. Všeobecným kulturním ideálem jsou zde lidé rovni si ve vzdělání. Samotné vzdělání vede k mravnímu a kulturnímu povznesení, a tak dopomáhá k dokonalému rozvoji celé osobnosti člověka. Pojmy týkající se vzdělání, jako jsou pravda nebo inteligence, převažují nad pojmy spojenými s výchovou, jako je například morálka, či dobro. Tam, kde jsou tyto pojmy pohromadě, jsou vždy ty, které jsou spojené s výchovou, až na druhém místě.

Zatímco v roce 1918 byla považována hospodářská a politická občanská rovnost za nástroj k vítězství mravnosti, v roce 1924 dr. Uhlíř³⁹⁶, který na sjezdu strany představoval kulturně-politický program, míní, že mravnost, osvícenost a tvořivost musí být základem vnitřní i vnější politiky. Uhlíř cituje výrok Borovského, že nejlepší stranou je ta, která se stará o vzdělání lidu. Protože politická demokracie je podle autora již vybudována, je nyní třeba dobýt i demokracii kulturní skrze reformu školství. Ve vztahu k demokracii už nemluví o vzdělání, ale o duchovní a mravní síle, která ji udržuje. Škola je dílnou budoucnosti demokratického státu, proto stát v otázce výchovy a školství musí být svrchovaný, všechny školy musí být státní, ty co takové nejsou, jsou automaticky protistátní. Pokud se stát vzdá práva na školy, vzdává se své existence. Stát má určovat pedagogickou, výchovnou a vzdělávací ideu. Škola má sloužit státu. Je třeba školský systém centralizovat, školy musí spadat pod jednotnou správu (pod ministerstvo školství a národní osvěty). Náboženství ve školách národní socialisté stále striktně odmítají. Ve výuce je podle Uhlíře málo zohledněna práce a sociální výchova,

³⁹⁶ Protože v roce 1924 nebyl schválen nový program, ale byla pouze zvolena nová (již třetí) programová komise, jako nouzové řešení bylo přijato, že za aktuální program strany budou považovány sjezdové referáty. Jeden z nich přinesl právě dr. Uhlíř.

což je třeba napravit. Škola nemá sloužit žádným zájmovým skupinám, má proto působit demokraticky, svobodně a vyučovat v duchu vědeckých pravd. „Škola ovšem nesmí býti rejdištěm negace nebo polemiky, ale jen střediskem nejpositivnější práce tvůrčí.“³⁹⁷

V programu už není ambice pomocí vzdělání vymýtit povolání, k nimž není škola potřeba, naopak je na učitelích, aby sledovali a zaznamenávali činnost a chování žáků a na základě těchto poznatků připravili děti jen na ta povolání, která odpovídají jejich schopnostem. Má se také zaznamenávat zdravotní stav a tvořit psychologické posudky jednotlivých dětí, sbírat informace o domácích poměrech a zřizovat školní pracovny pro děti, které jsou bez dozoru rodičů.

„Laická škola musí poskytnouti všem dospívajícím občanům státu mravní zásady, na nichž je vybudováno jeho zákonodárství, zároveň však i živé povědomí sociální.“³⁹⁸ Lidová výchova musí být organizována státem, má být bezplatná a povinná, nejde v ní jen o výchovu ducha (ačkoliv vychází vstříc touze lidu po vzdělání), ale také o „(...) o výchovu lidských srdcí k hlubší a šlechetnější lidskosti.“³⁹⁹

Vzdělání je tedy čím dál více chápáno ve spojitosti se státními institucemi, je zavřeno do dílny na budoucnost státu; do dílny v které má být stále větší státní dozor, ve které je více akcentována výchova oproti vzdělání a v níž je třeba více pracovat. Stát se tak stává majitelem továrny na demokracii, kterou hodlá spravovat jako jiní průmyslníci. Za základ dobrého podnikání považuje vytvoření si vlastního monopolu.

Na programu z roku 1924 se značně projevilo vyloučení anarchokomunistů ze strany a rozchod strany se skupinou České demokracie.

V roce 1931 vydala strana svůj nejpropracovanější a nejrozsáhlejší programový dokument. Jednalo se o nejpodrobnější program ve Střední Evropě. Měl přes 150 stran.⁴⁰⁰ Demokracie je v něm chápána jako „(...) problémem mravní výchovy každého jednotlivého občana a všech tříd jako součásti společnosti“⁴⁰¹ A úkolem strany je „(...) vytvořit a vychovat především demokratické lidi.“⁴⁰² Socialismus je v pojetí strany právem na rovné příležitosti, nikoliv na stejné

³⁹⁷ UHLÍŘ, Antonín. „X. valný sjezd Československé strany socialistické v Brně. Program kulturně-politický“. In Harna, Josef, ed. *Politické programy českého národního socialismu 1897–1948*. Praha: Historický ústav, 1998, s. 126.

³⁹⁸ Tamtéž, s. 123.

³⁹⁹ Tamtéž, s. 126.

⁴⁰⁰ HARNA, Josef. „Český národní socialismus“. In Malíř, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I. díl, Období 1861–1938*. Brno: Doplněk, 2005, s. 768.

⁴⁰¹ ČSNS. „Poslání československého národního socialismu. tzv. velký program přijatý XII. valným sjezdem Československé strany národně-socialistické v Praze“. In Harna, Josef, ed. *Politické programy českého národního socialismu 1897–1948*. Praha: Historický ústav, 1998, s. 143.

⁴⁰² Tamtéž, s. 143.

úspěchy. Vzdělání (a to i neškolské), společně se schopností, energií, dobrou vůlí, poctivostí a počestností mají být tím, co určuje oprávněné nerovnosti ve společnosti. „*Intelligence školená i neškolená má a musí vésti stát a národ, jde o to, aby si obě navzájem rozuměly.*“⁴⁰³ Z takové inteligence se rekrutují státní úředníci a na nich je postavená státní byrokracie, které strana přikládá velkou váhu.

V Habsburské monarchii vládci podle autorů programu neměli sympatie k obecnému vzdělání, když už ho z nutnosti doby zaváděli, tak jen proto, aby školy využili ke svým účelům, vychovávali pasivní a nerevoluční lid, byrokracii a kněžstvo. S novou dobou si školství klade nové cíle, „*Jeho úkolem není, aby se osvědčilo neškodným pro privilegované rody nebo třídy, nýbrž aby do všech vlásečnic života dodávalo dostatečný počet činných a zdatných jedinců, kteří jsou připraveni být platnými členy společnosti, obce i státu; mimo to i dost schopných a poctivých vůdců a organizátorů, kteří by měli blaho a právo veřejné jako povinnost nejvyšší a svatou řádně na paměti.*“⁴⁰⁴ Dobře vedené školství má v novém programu funkci sociální a hospodářskou, která se projevuje tím, že škola vysílá do života schopné lidi, tato funkce však není hlavním cílem a posláním školství: „*Aniž podceňujeme důležitost rozumového vzdělání a odborného školení se stanoviska hospodářského i sociálního, přece v souhlase se základními názory československého národního socialismu, že socialismus je po výtce otázkou mravní, klademe při výchově k lepšímu společenskému řádu zvláštní důraz na výchovnou činnost školy, lidovýchovy a všech zřízení, jejichž účelem jest zdokonalování lidského ducha*“,⁴⁰⁵ škola má vychovávat nejen děti, ale i jejich rodiče, protože člověk není nikdy duševně hotov. Mravní a intelektuální výchova má být v přirozené rovnováze, a co se týká inteligence, nemá se zbytečně zatěžovati paměť, ale cílem je spíše naučit lidi správně pracovat s knihami. Škola má být i nadále oddělena od církve a má být národní a nepolitická, což neznamená, že by měla být prosta otázek veřejných, ale měla by je „*(...) souditi rozumně a poctivě.*“⁴⁰⁶

Od referátu dr. Uhlíře se tak příliš nezměnilo, program z roku 1931 je daleko podrobnější a více se věnuje konkrétním změnám a návrhům v oblasti školství. Avšak na školu stále nahlíží jako na dílnu, kde jsou vytvářeni lidé podle obrazu strany či státu, a to především lidé užiteční (proto je ve školských otázkách velký důraz kladen na zdraví, pohybové aktivity a pracovní činnost), lidé s národním cítěním a loajální vůči svému státu. Škola je proto nepolitická v tom smyslu, že vylučuje z útrob školních budov všechny podvrtné myšlenky. Nový je zde důraz na neškolní a neinstitucionální vzdělání dané vlastní pílí a zkušenostmi, které pochází například z činnosti v lokální samosprávě.

⁴⁰³ Tamtéž, s. 160.

⁴⁰⁴ Tamtéž, s. 174.

⁴⁰⁵ Tamtéž, s. 176.

⁴⁰⁶ Tamtéž, s. 176.

Vidíme tedy, že kromě toho, že program je stále propracovanější a rozsáhlejší⁴⁰⁷, došlo po roce 1923 k určité změně. Byrokracie a zbytečné zásahy státu, které byly zprvu odmítány, jsou posléze prezentovány buď jako nutnost, nebo jako něco důležitého. Od důrazu na vzdělání jako možnosti rozvoje osobnosti sledujeme posun k výchově jakožto utváření osobnosti k obrazu státu nebo té správné strany národně sociální. Nadále však pokračuje snaha o zvýšení prostupnosti jednotlivých stupňů školství a podpora různých forem sociální výpomoci nemajetným.

Československá sociálně demokratická strana dělnická

Už od samotného vzniku Československa byla sociálně demokratická strana rozštěpena na dva tábory. Vnitřní konflikty a spory ji vyčerpávaly natolik, že nebyla schopna vypracovat a schválit jednotný program. Tuto situaci reflektovalo i levicové křídlo sociální demokracie ve svém akčním programu schváleném v roce 1920: „*Přítomné období (...) jest okamžikem přerodu k nové orientaci, který není vhodnou příležitostí k tomu, aby vytvořen byl definitivní, do všech podrobností jdoucí program socialistických zásad a taktiky, (...).*“⁴⁰⁸ K snahám o vytvoření jednotného politického programu v sociální demokracii tak došlo až několik let po odštěpení marxistické levice ze strany.

Marxistická levice v sociální demokracii

V programovém prohlášení z roku 1919 si marxistická levice za cíl svého snažení stanovila socializaci výroby a směny prostředků. Toho však je podle autorů onoho prohlášení možné dosáhnout pouze skrze převzetí moci ve státě, skrze diktaturu proletariátu. Úkolem strany se tak stává „*(...) politicky organizovat (proletariát), naplňovat jej vědomím jeho postavení a jeho úkolu, duševně i fyzicky jej bojeschopným učinit a udržet, toť vlastní program sociálně demokratické strany dělnické, k jehož provedení užije všech účelných a přirozenému právnímu vědomí lidu odpovídajících prostředků*“.⁴⁰⁹ Oněmi prostředky však nemá být školství, ale činnost samotné strany. Strana má lid vychovávat a cvičit k hromadné akci. Taková výchova se má odehrávat na schůzích, skrze veřejné projevy, stranický tisk a propagandu.

Ve svém akčním programu z roku 1920 se stanovisko levice nezměnilo, strana má i nadále vychovávat lid, protože jen skrze diktaturu proletariátu může dojít k vytoužené změně: „*Vláda kapitalismu užívá svých mocenských prostředků také k tomu, aby působila na myšlení proletariátu v*

⁴⁰⁷ Což nám působí trochu problémy při porovnávání jednotlivých programů.

⁴⁰⁸ ČSDSD, Levice. „Akční program, který přijal XIII. sjezd Československé sociálně demokratické strany dělnické (levice)“. In Prokš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999. s. 161.

⁴⁰⁹ ČSDSD. „Programové prohlášení, které přijala první konference marxistické levice Československé sociálně demokratické strany dělnické“. In Prokš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999, s. 142.

kapitalistickém duchu a třídu dělnickou od třídního boje odvracela a třídní protivy smiřovala.“⁴¹⁰

Proto se veškeré zmínky o vzdělání a výchově v programových dokumentech této frakce sociální demokracie týkají jen její vlastní činnosti a nikoliv oficiálního vzdělávacího systému. Výchova a vzdělání v tomto pojetí mají sloužit k mobilizaci lidu a k uchvácení státní moci (míří tudíž pouze na výchovu a vzdělání dospělých).

Je však třeba mít na mysli, že ony výše zmíněné dokumenty nejsou rozsáhlými politickými programy, ale krátkými a na aktuální dění bezprostředně reagujícími politickými manifestacemi. Chybí v nich například samostatně řešená otázka kulturní politiky strany a jakékoliv explicitně vyjádřené stanovisko ke školství a státem vedené vzdělávací politice (můžeme se pouze domnívat z výše uvedeného citátu, že školství chápali jako nástroj kapitalismu sloužící k odvrácení lidí od třídního boje, je však zajímavé, že v roce 1920 tato strana požadovala zrušení soukromých nestátních škol⁴¹¹).

1924–1930

I po odchodu levice ze sociální demokracie je v roce 1924 za základní prostředek uskutečňování programu a naplňování cílů strany (osvobození pracující třídy) považováno převzetí státní moci. Není to však již jediný prostředek⁴¹² a dosáhnout se ho má pouze skrze demokratické volby. Kromě dosažení státní moci strana usiluje o ochranu životní úrovně pracující třídy, o dobudování sociální reformy, o dosažení co největšího vlivu pracujícího lidu ve všech složkách veřejného života, o ochranu volnosti projevů smýšlení a o odstranění všech vlivů církevních na stát a školství. Školní docházka má být prodloužena do 16 let a má být zrušena nedělní výuka. Stále ale trvá, že strana je hlavní „(...) učitelkou a vůdkyní mezinárodního proletariátu na cestě z tyranie kapitálu do svobody práce, (...)“⁴¹³ a školství není příliš tematizováno, a pokud ano, tak pouze jako jedno ze sociálních práv dělnictva, aniž by se autoři programu hlouběji vyjadřovali k jeho úloze a smyslu.

V roce 1927 dochází v tomto směru ke změně a autoři programu přeformulovávají tezi z Hainfeldského shromáždění (která se objevila už ve výše citovaném programovém prohlášení z roku 1919) a rozšiřují

⁴¹⁰ ČSDSD. „Akční program, který přijal XIII. sjezd Československé sociálně demokratické strany dělnické (levice)“. In Prokš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999, s. 162.

⁴¹¹ „(5. září 1920 schůze marxistické levice) Jednohlasně byl schválen návrh soudružky Grimichové, aby všechny osoby od 18 do 60 let, duševně a tělesně zdravé, byly zákonem přinuceny k vykonávání účelné práce. Takovou je u žen i kojení a výchova dětí či práce v domácnosti. Školní pomůcky budou zadarmo, vysoké školy ‚přístupny všem stejnoměrně‘, soukromé školy zrušeny.“ KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny země Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Praha: Paseka, 2000, s. 200.

⁴¹² „Prostředkem boje za osvobození třídy pracující je mimo jiné hlavně dobytí politické moci.“ – ČSDSD. „Návrh politického programu a politická usnesení, které přijal XIV. sjezd Československé sociálně demokratické strany dělnické.“ In Prokš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999 s. 174.

⁴¹³ Tamtéž, s. 176–177.

ji o kulturní otázky.⁴¹⁴ Proto také nalezneme v tomto dokumentu poměrně rozsáhlou část věnující se kulturní politice strany. Ve výčtu cílů, o jejichž dosažení strana usiluje, nově přibyla demokratizace školství.⁴¹⁵ Vzdělání je nutná podmínka pro spolurozhodování lidu o zákonodárství, o správě společenské a správě ve výrobě, jinými slovy je nutnou podmínkou toho, aby lid mohl být suverénním vládcem, nutnou podmínkou demokracie. Všeobecné občanské vzdělání není tak pouze právem, ale je i povinností. Sociální demokracie ho chápe „(...) jako nejmocnější oporu dělnické třídy v jejím sociálním zápasu, (...)“.⁴¹⁶ Proto také zřídila a udržuje vlastní Dělnickou akademii, která se snaží pomáhat proletariátu svým kulturním působením.

Výchova je věcí především rodiny, ale škola ji má nahrazovat tam, kde rodina selhává. Školy mají být „(...) činné, národní, založené výchovně na duchovním rozvoji stejně jako na účelné práci ruční. Nezapomínajíc tedy svého naučného poslání, vychovává i probouzí činná škola vůli a energii, podmínek to dělnické svépomoci a zdaru pospolitého života, na nichž je založena zdravá budoucnost kolektivního uspořádání výrobních poměrů společenských.“⁴¹⁷ Školy mají také sloužit hospodářským (téma školství má své místo i v zemědělském programu strany) a administrativním účelům (školení úředníci) a vychovávat patřičné odborníky, mají též poskytovat dívkám znalosti a dovednosti v oblasti rodičovství, mají být svobodné, což znamená, že nemají odporovat výsledkům vědeckého bádání, na vysokou školu mají být lidé přijímáni na základě svých znalostí a dovedností, tedy i ti, kteří nemají formální vzdělání nižších stupňů. Má se podporovat zakládání nových škol a knihoven a investovat do publikování srozumitelně psaných odborných učebnic atd.

Program z roku 1930 se od výše popsaného příliš neliší, pouze je ještě rozpracovanější a změny v oblasti školství jsou v něm podrobněji rozepsány (za pozornost jistě stojí důraz na žakovskou

⁴¹⁴ 1919 – „Sociálně demokratická strana dělnická bude vždy, ve všech politických a hospodářských otázkách hájit třídní zájem proletariátu a působit proti jakémukoliv zatemňování a zahalování třídních protív, jakož i proti využitkování dělnictva ku prospěchu stran měšťáckých.“ s. 142. 1927 – „Československá sociálně demokratická strana dělnická bude ve všech politických, hospodářských a kulturních otázkách hájiti třídních zájmů pracujícího lidu, bude odhalovati a osvětlovati třídní rozpory ve všech jejich podobách, aby pracujícího lidu nemohlo býti zneužíváno politickými stranami, jež zastávají zájmy třídy buržoasní.“ s. 184.

⁴¹⁵ 1924 – „Aby tento dějinný úkol pracující třídy mohl být splněn, bojuje Československá sociálně demokratická strana dělnická za zákonitou ochranu životní úrovně třídy pracující, za dobudování sociální reformy, za dosažení co možno největšího vlivu pracujícího lidu ve všech složkách veřejného života, za volnost projevů smýšlení, za odstranění všech vlivů církevních na stát a školství.“ s. 175. 1927 – „Aby dějinný úkol pracující třídy mohl býti splněn, bojuje Československá sociálně demokratická strana dělnická již v dnešní společnosti za zákonitou ochranu životní úrovně třídy pracující, za dobudování sociální reformy, za demokratisaci školství, za dosažení co možná největšího vlivu pracujícího lidu ve všech institucích veřejných, za neomezené právo koaliční, za svobodu tisku a volnost projevu smýšlení, za odstranění všech vlivů církevních na stát, samosprávu, školství a instituce vzdělávací.“ s. 185.

⁴¹⁶ ČSDS. „Politické rezoluce a návrh politického programu, které přijal XV. sjezd Československé sociálně demokratické strany dělnické“. In Prokůš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999, s. 187.

⁴¹⁷ Tamtéž, s. 187.

samosprávu). Už zde není kladen důraz na to, aby školy byly národní, a naopak přibyl požadavek, aby v nich byly děti vedeny ke spořivosti. I nadále se v něm hodnotí dosavadní školství jako nedostatečné a jeho změna k lepšímu je dávana do vztahu se získáním politické moci sociální demokracií, která vytvoří nový socialistický řád a spolu s ním i socialistické školy. Do té doby je nucena doplňovat nešvary státního školství vlastní kulturní činností, slovy autorů programu: „*Sociální demokracie chápe význam vzdělání jako nejmocnější oporu dělnické třídy v jejím sociálním zápasu, jako prostředek emancipace z vlivů jí nepřiznivých, jako prostředek k zvýšení bojovnosti a schopnosti pracující třídy. Dokud strana sociálně demokratická nedosáhne plného vyřešení této otázky od veřejných institucí v socialistickém státě, snaží se dělnické třídy pomáhati úsilím po dokonalejší organizaci současných zařízení a dokonalejší metodě vzdělání duševního i tělesného, zejména působením Dělnické akademie a Dělnických tělocvičných jednot.*“⁴¹⁸

Rozeprže uvnitř strany zapříčinily, že nebyl poměrně dlouho formulován širší politický program strany. Levice, která se soustředila na převzetí moci státu a nastolení diktatury proletariátu si nelámala hlavu s úpravami dosavadního systému školství. Změna měla přijít rázně a co nejdříve, měla být vpravdě revoluční, proto byla všechna pozornost zaměřena na aktivizaci širokých mas dospělých. Tuto aktivizaci měla podněcovat strana svou kulturní činností.

Tento náhled se změnil v momentě, kdy sociální demokracii opustila marxistická levice a strana se stala plně státotvornou silou. Od roku 1927 si začala uvědomovat, že změna bude chvíli trvat a působení strany by tak mělo být dlouhodobějšího charakteru, společně s reformním úsilím o změny v různých oblastech společenského života se strana zaměřila i na život kulturní. Vzdělání chápala nejen jako prostředek boje jednotlivce a strany, ale také jako podmínku demokracie a svobody. Nepřestala však vzhlížet ke své vizi jiné a spravedlivější společnosti a stav, v kterém působila, chápala pouze jako přechodný, proto se nikdy zcela neztotožnila se státním školstvím a kladla velký důraz na vlastní kulturní činnost. To je nejspíše také důvodem, proč strana ve svých pozdějších dokumentech kladla podobný důraz na vzdělání i výchovu a oba pojmy často obsahově splývaly.

Československá strana lidová

Obecný politický program Československé strany lidové byl vydán až v roce 1921, do té doby však strana nezačala a měla rozpracované jak návrhy programu, tak rámcové programy, a jiné programové dokumenty. Některé z nich zde zmíníme.

Již v roce 1918 byl připraven návrh programu, který definoval výlučnost strany lidové tím, že jako jediná v Československu je stranou všech stavů a tříd. Její program nehájil podle autorů

⁴¹⁸ ČSDSD. „Program Československé sociálně demokratické strany dělnické“. In Prokš, Petr, ed. *Politické programy Československé a Československé sociálně demokratické strany dělnické 1878–1948*. Praha: Historický ústav, 1999, s. 210.

partikulární zájmy jednotlivých skupin, ale byl stranou věřících, která usilovala o znemožnění, či mírnění třídních a stavovských rozporů.

V kulturním programu autor textu požaduje zejména svobodu církve a jejích institucí, svobodu výchovy a vyučování a deklaruje podporu křesťanské osvěty, umění a vědě. Svoboda, kterou chce pro katolíky, však nemůže platit pro všechny, je třeba bojovat „(...) *proti zdivočení mravů a zvláště proti zruďnému umění a zlotřilé literatuře*“.⁴¹⁹

Boj proti zdivočení mravů a ostatním nešvarům pokračoval i v rámcovém programu, který vyšel roku 1919 na Moravě a ve Slezsku a jenž také bojoval proti „(...) *každému poručníkování a svévoli* (...)“.⁴²⁰ Strana v něm usilovala o prohloubení křesťanské kultury národní a šíření křesťanství do veřejného i soukromého života lidí. Svobodu výchovy a výuky a státní financování obecných náboženských škol a podporu ústavům křesťanským.

V roce 1920 vyšel v Čechách obecný politický program strany lidové, v němž pojmenovává cíl svého snažení. Je jím křesťanský socialismus, který se vymezuje jak vůči kapitalismu, tak vůči komunismu.

Člověk podle lidovců přirozeně žije v 4 společnostech, v rodině, obci, stavech, ve státě a v mezinárodní společnosti. Podle autorů programu ani jedna z těchto společností není zcela v pořádku a proto „(...) *nejdůležitějším úkolem sociálním jest právě reorganizace (obnova) společnosti, tj. Obnova rodiny, obce, stavů, státu a spolku mezinárodního*“.⁴²¹

Úkolem, právem a povinností rodiny je vychovávat své děti, pomáhat jí v tom má škola (stát a obec). Společnými silami tak musí docílit výchovy řádných členů lidské společnosti. Úsilí rodiny je však podkopáváno „(...) *rozvody, nemravností, školami bez Boha, bídou sociální, nezdravými byty, různými krčmami a divadly, špatnými novinami atd.* (...)“.⁴²² Rodina má být podporována skrze podporu populačního růstu, a to především populačního růstu národního, aby se nerozšiřoval v národě cizí živel. Rovněž se musí lid poučit o významu snah eugenických, aby se pěstovalo vhodné potomstvo. Školu, učitele a vyučované předměty si každá rodina pro své děti musí mít právo vybrat sama. O povaze místní školy má rozhodovat tajné hlasování rodičů dětí školou povinných. V případě, že menšina, která hlasování prohrála, je natolik početná, že z ní lze utvořit samostatnou školu, má právo o ni žádat. Pokud křesťané prohrají hlasování a není jich dostatek, tak i tak mají mít právo na hodiny náboženství pro své děti (na co mají právo v případě prohry děti od rodičů, kteří si náboženskou

⁴¹⁹ ČSL. „Návrh programu strany v Čechách“. In Marek, Pavel, ed. *Politické programy českého politického katolicismu 1894–1938*. Praha: Historický ústav, 2011. s. 150.

⁴²⁰ ČSL. „Rámcový“ program Československé strany lidové na Moravě a ve Slezsku“. In Marek, Pavel, ed. *Politické programy českého politického katolicismu 1894–1938*. Praha: Historický ústav, 2011, s. 151.

⁴²¹ ČSL. „Výklad programových zásad Československé strany lidové v Čechách“. In Marek, Pavel, ed. *Politické programy českého politického katolicismu 1894–1938*. Praha: Historický ústav, 2011, s. 161.

⁴²² Tamtéž, s. 162.

školu nepřejí, se z programu nedozvíme).

Výchova podmiňuje a uzpůsobuje celý život, a to jak jednotlivců, tak celého národa, proto je správná výchova podmínkou blahobytu⁴²³. Špatně vychovaný či úplně nevychovaný člověk/národ může být sveden kdejakým zločincem a zaprodancem (jak se tomu podle autorů stalo v Rusku). Základem kultury a vzdělání je škola, která musí stát na pevné půdě, takovým pevným podložím pro školní výchovu je jediné křesťanská víra: „*Proto považujeme za nejdůležitější úkol přítomnosti rozhodné hájení křesťanských zásad ve výchově školní.*“⁴²⁴

Kromě školy je třeba podporovat i ostatní výchovné instituce a prostředky, jako například biograf, levné publikace, vzdělávací kurzy, je však třeba, aby jejich obsah nebyl oplzlý nebo znemravňující, takový musí být důsledně potírán (pravá mravnost, charakter a ctnost spočívá pouze na základě náboženském).

V demokratickém státě mezi přirozená práva patří zejména svoboda vzdělání, náboženského života a užívání svého mateřského jazyka, protože stát nemá utvářet občany, ale občané mají utvářet stát. Stabilní stát je především takový, který kromě psaného zákona se sankcí výkonné moci má zákon mravní, který podléhá sankci náboženské. Stát nezávislý na církvi má církvi poskytnout plnou svobodu.

V roce 1921 vyšel na Moravě a ve Slezsku doplněný program strany. Skládal se z programů dělníků, chalupníků a domkařů, zemědělců a živnostníků. Ve všech zmíněných programech se objevuje požadavek na dostupné a praktické vzdělání vyhovující daným oborům lidské činnosti. Avšak pouze v programu katolických zemědělců se objevuje požadavek na povinnou náboženskou výchovu.

V svolání zemských výborů strany k parlamentním volbám z roku 1925 se píše, že „*kulturní politika lidové strany byla jediným bojem za náboženskou svobodu a práva katolíků*“.⁴²⁵ Tuto svobodu hodlali lidovci, podle svých slov, bránit za jakýchkoliv okolností. V podobném svolání z roku 1929, kde voliči již nejsou osloveni jako občané, ale jako Čechové a Slováci, má strana stejné stanovisko (ale více akcentuje výhodnost katolické morálky a školy pro stát). V roce 1935, jsou voliči osloveni „*katolický lide republiky*“, strana v tomto svolání požaduje nový řád národní, křesťanský a sociálně spravedlivý. Stát musí být silný a síla národa stojí zejména na jeho mravnosti, která musí být postavena na náboženství. Proto strana i nadále bojuje o školu, o kterou bojuje od samotného vzniku republiky.

Hlavními body kulturního snažení Československé strany lidové bylo náboženské školství a potírání nemravných myšlenek. Protože lidová strana (ač byla stranou státotvornou) nebyla spokojena

⁴²³ Přičemž veřejné blaho je definováno jako: poctivé mravy, spořádaný život rodinný, úcta k náboženství a právu, mírné ukládání veřejných břemen a jejich spravedlivé rozdělení, podnikavost průmyslu a obchodu.

⁴²⁴ Tamtéž, s. 166.

⁴²⁵ ČSL. „Svolání zemských výborů Československé strany lidové v Čechách a na Moravě a ve Slezsku k parlamentním volbám“. In Marek, Pavel, ed. *Politické programy českého politického katolicismu 1894–1938*. Praha: Historický ústav, 2011, s. 205.

se stavem, v jakém republika byla, dovolávala se svobody vzdělání a menšího vlivu státu v životě jednotlivce. Snažila se skrze toto odvolávání se na svobodu docílit toho, aby stát co nejméně zasahoval do činnosti církve, která se snažila mít co největší vliv na výchovu (tvorbu) jednotlivců, a proto také akcentovala, že má být tomu tak, že lid tvoří stát a ne naopak. Naopak svoboda a malý vliv státu stranu již nezajímaly, když se například dožadovala zákazu žebroty a tuláctví nebo když bojovala proti nemravným myšlenkám. V roce 1935 dokonce strana začala volat po silném státu a novém řádu, který bude národní a křesťanský, zde se už nemluví o boji za svobodu školy, ale o boji za školu. Kulturní politiku strany lidové tak nejlépe vystihly katolické ženy na Moravě, které v roce 1924 napsaly: „Škola, toť kolbiště, kde se rozhodne o tom, jakým směrem má se vésti životní názor národa a zda tento půjde cestou víry či nevěry. (...)“⁴²⁶ Škola a zejména škola obecná, byla pro lidovce především místem výchovy, kterou ve svých programových dokumentech akcentují daleko více než vzdělání.

Republikánská strana

Agrární strana měla poměrně hodně prostředků na vlastní propagaci a tvorbě programů věnovala velkou pozornost, protože je považovala za jeden z nejúčinnějších nástrojů k získávání nových stoupenců.⁴²⁷ Kromě třech oficiálních programů z let 1919 (později o něm strana mlčela jako by nikdy neexistoval), 1922 a 1929 (který je velice podobný tomu předchozímu) zmíníme v našem rozboru ještě několik dalších programových dokumentů strany.

Program z roku 1919 reaguje na tehdejší změny. S novým státem a zřízením vzniká pro občany nová povinnost, a to žít politicky jako republikáni. Občané jsou odpovědní za to, aby si zajistili svoji svobodu a demokracii. Demokratická vláda malého státu, jako byla ČSR, se nemůže a nesmí opírat podle agrárníků o násilí hrubé moci, musí být postavena na autoritě spravedlnosti a pravdy, kterou si občané zvnitřní a budou ji dobrovolně přijímat. Kulturní pokrok a pěstování ryzího lidství jsou oblastmi, ve kterých může malá země soutěžit s okolními národy, s nimiž se nemůže vůbec srovnávat, co se týká síly hmotné⁴²⁸. V tomto souboji hraje důležitou úlohu školství: „*Naše svobodné školy musí se státi úrodnou půdou, v níž zdárně pěstováno bude opravdové vědění, ryzí citění, vědomí občanské povinnosti i občanských práv. Tyto ideály musí být pěstovány nejenom ve školách, jež slouží vzdělání*

⁴²⁶ ČSL. „Katolické ženy na Moravě pro katolickou školu“. In Marek, Pavel, ed. *Politické programy českého politického katolicismu 1894-1938*. Praha: Historický ústav, 2011, s. 202.

⁴²⁷ HARNA, Josef. „Republikánská strana“. In Malíř, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I. díl, Období 1861–1938*. Brno: Doplněk, 2005, s. 555.

⁴²⁸ O rok později je však tato teze doplněna o názor, že armáda zůstává pro agrárníky důležitou složkou společnosti: „*Jsouce nadšenými přívrženci mírového svazu národů a mezinárodního odzbrojení, jsme odhodláni čeliti brannou mocí každému útoku na republiku. Silná, vnitřně ukázněná a dokonale vyzbrojená armáda jest životní podmínkou republiky.*“ - RSZML. „Manifest Republikánské strany československého venkova spolu s Domovinou domkařů, maloročníků, živnostníků a zemědělských dělníků k volbám do Národního shromáždění 18. a 25. dubna 1920.“ In Harna, Josef, ed. a Lacina, Vlastislav, ed. *Politické programy českého a slovenského agrárního hnutí 1899–1938*. Praha: Historický ústav, 2007, s. 113.

všeobecnému a to od školy obecné až do škol vysokých, nýbrž i ve školách odborných, jenž za tím účelem musí býti vyproštěny ze své dosavadní odbornické strnulosti.“⁴²⁹ Školství je natolik důležité, že je mu třeba přinést i největší oběti. Strana chce proto docílit odborné přípravy učitelů a jejich adekvátního mzdového ohodnocení. K výchově občanstva má kromě škol přispívat také činnost v samosprávě, sociální politika, přiměřená berní politika a zestátnění některých podniků. Ono zvnitřnění autority a ztotožnění se se státem má být tak vysoké, že práce jednotlivce přestává být jeho soukromou záležitostí a stává se povinností vůči celku, proto se má stát všeobecnou zásadou to, že kdo nepracuje, nemá právo na život.

V roce 1920 se v manifestu k volbám do národního shromáždění důraz na důležitost školy nemění, ale nově se mají školy opírat o půdu⁴³⁰: „*Naše svobodné školy s dokonale zabezpečenými učiteli budou pěstovat opravdové vědění. Přineseme pro vybudování veškerého školství největší oběti. Žádáme však, aby výchova a školství naše opíraly se o půdu a pokrok z ní vyvěrající. Jsme pyšní, že z nás vyšli největší myslitelé.*“⁴³¹ Svou filozofii půdy však strana plně rozvedla a završila až o dva roky později.

V rozsáhlém programu z roku 1922 strana za svůj cíl stanovuje docílení jednotné, silné, demokratické republiky, „(...) jejímž účelem jest svoboda, občanská rovnost, spravedlivé rozdělení povinností, právní jistota a zasloužené blaho všech občanů“.⁴³² I nadále trvá povinnost všech občanů se na tomto úkolu podílet a býti republikány. Mezi občany jsou však tací, již mají pro blaho státu vyšší důležitost nežli jiní. Je to lid, který je v nějakém směru spojen s půdou, a to především venkovský lid, který produkuje potraviny a suroviny nezbytné pro jakoukoliv další práci. Tito lidé jsou nejtvorivějšími živly ve státě, jsou obrozenci národa, zdroj tělesných a morálních sil, uchovatelé jazyka a tradice. Dosažená úroveň obcí určuje postavení národa v mezinárodním společenství. Půda je tedy zdrojem obživy, která je nutná pro další práci, ale nejen to, je také nositelem pokroku, osou dějin, osud půdy je osudem národa, půda národy vytváří, vtiskuje jim trvale jejich ráz (na rozdíl od kultury, náboženství a politiky, které se mění a nemají tak dlouhodobý vliv). Československému národu vtiskla půda ráz demokratický. Mohlo by se tedy zdát, že není potřeba vzdělání a výchovy, protože půda sama je

⁴²⁹ RSZML. „Návrh Programu Republikánské strany československého venkova“. In Harna, Josef, ed. a Lacina, Vlastislav, ed. *Politické programy českého a slovenského agrárního hnutí 1899–1938*. Praha: Historický ústav, 2007, s. 103.

⁴³⁰ Již v předešlém programu bylo konstatováno, že půda je základ rozvoje společenského života, ale až nyní je tato teze dána do bezprostřední souvislosti se školami.

⁴³¹ RSZML. „Manifest Republikánské strany československého venkova spolu s Domovinou domkařů, maloročníků, živnostníků a zemědělských dělníků k volbám do Národního shromáždění 18. a 25. dubna 1920.“ In Harna, Josef, ed. a Lacina, Vlastislav, ed. *Politické programy českého a slovenského agrárního hnutí 1899–1938*. Praha: Historický ústav, 2007, s. 112.

⁴³² RSZML. „Program Republikánské strany zemědělského a maloročníckého lidu. Schválen říšským sjezdem dne 29. června 1922“. In Harna, Josef, ed. a Lacina, Vlastislav, ed. *Politické programy českého a slovenského agrárního hnutí 1899–1938*. Praha: Historický ústav, 2007. s. 116.

garantem pokroku a demokratičnosti republiky, ale není tomu tak.

Výchova je posvátným úkolem rodičů a je základem pro budoucí ctnosti občanské i vlastenecké, proto do ní musí zasahovat stát. Stát musí věnovat co největší péči tělu i duši dítěte, ještě než nastoupí do školy. Škola se pak má stát základem jeho života a má docílit toho, že mládež bude „(...) vycházeti ze školy přesvědčena, že všichni lidé mají právo na štěstí pozemské, kterého dlužno dobývati užitečnou prací. Úcta ke všem lidem, kteří si živobytí dobývají poctivou prací, má býti mládeži samozřejmou ctností. Mládež má si ze školy odnášeti smysl pro pospolitost, vyjádřenou svazkem státním, v jehož ústrojí mají býti všichni občané užitečnými články.“⁴³³ Škola má také daleko víc vychovávat než v předešlých programech⁴³⁴, má pěstovat lásku k vlasti, vést k pracovitosti, spořivosti, hospodárnosti a k lásce k přírodě, ale má se také starat o zdraví dítěte a vyučovat zdravovědu. Školství má převzít stát.

Největší důraz kladou agrárníci na venkovský dorost, kterému musí být poskytnuto všeobecné, odborné, ale i politické vzdělání. Zejména však politické vzdělání neposkytuje škola, ale člověk ho nabývá skrze různé kurzy, návštěvy politických schůzí a především vlastní četbou, kterou chce strana mládeži pomoci obstarat. Stát nesmí zapomínat ani na výchovu dospělých a musí organizovat lidové školy. Peníze investované do této aktivity se státu vrátí v podobě lepší výroby a dokonalejší práce.

Strana se ve své kulturní a vzdělávací činnosti nemá omezovat na školy, ale má podporovat zakládání knihoven, vydávání levných publikací, pořádat slavnosti, kurzy, podporovat snahy eugenické, sport, turistiku a být aktivní ve veřejném životě.

Šíření a zvyšování všeobecného vzdělání je podmínkou demokracie, stejně jako šíření vzdělání politického, avšak to, jak už jsme viděli, není pouze doménou školy. K politické výchově má býti využita například i vojenská služba. Občané musí býti vychováni k disciplíně a stát musí mít úctu k občanským právům, „demokracie celá musí vštěpovati občanu důvěru k státu a nabádati ho k úctě ke sborům zákonodárným i k úřadům“.⁴³⁵ Lid musí být mravný i bez hrozby trestu. Vlastenectví se musí projevovat ochotou k hmotným obětem, ale i k obětem vlastní krve.

Vysoké vzdělání, které má být poskytnuto jen těm nejnadanějším, aby se nevytvářel intelektuální proletariát, s sebou nese i povinnosti vůči společenství. Vzdělanci musí býti morálním vzorem a šířit osvětu.

Program z roku 1929 je v oblasti, která nás na těchto stránkách zajímá, prakticky totožný s výše

⁴³³ Tamtéž, s. 133.

⁴³⁴ 1919 – „Naše svobodné školy musí se státi úrodnou půdou, v níž zdárně pěstováno bude opravdové vědění, ryzí cítění, vědomí občanské povinnosti i občanských práv.“ s. 103. 1922 – „Naše svobodná republikánská škola musí se státi nejúčinnějším nástrojem demokratické výchovy: opravdového vědění, ryzího cítění, občanské mravnosti, vědomí rovných občanských práv i povinností, demokratické spoluodpovědnosti, pravé lásky k vlasti a pravé lidskosti.“ s. 133.

⁴³⁵ Tamtéž, s. 139.

zmíněným, proto zde místo něho ještě zmíníme dvě rezoluce, které strana vydala namísto programu. První je z roku 1932 a druhá z roku 1936. Protože je budu porovnávat s výše nastíněnými obecnými programy, nehodlám se příliš věnovat těm částem rezolucí, které jsou bezprostředními reakcemi na tehdejší dění.

V rezoluci z roku 1923 považují agrárníci národní osvětu za základ demokratického a národního státu. Svobodný lid, jehož vůle v demokratickém státu má vládnout, musí být vzdělaný a mravně sebevědomý. Proto taková osvěta a lidovýchova patří k jednom z nejdůležitějších otázek strany a ta je proto odhodlána podporovat a šířit národní cítění a bojovat proti všem protistátním činnostem a proti národní vlažnosti a lhostejnosti. Agrárníci ve své kulturní činnosti chtějí především vychovávat lid k nejvyšším životním hodnotám člověka, k národnímu vědomí a cítění, k zodpovědnosti, k vůdcovství v čisté a poctivé demokracii, k pěstování tradice rodinného života a konečně také k úctě k práci vůbec a zemědělství zvláště. Tato výchova se má i nadále odehrávat na školách všech úrovní, ale i mimo ně. Učitelé mají být pouze vzdělaní, národně cítící a státně orientovaní lidé. Má být provedena revize učebnic, během které se z nich odstraní vše, co nějakým způsobem dehonestuje zemědělskou práci.

Tak jako už v roce 1919, i v roce 1936 se z programového dokumentu strany dovídáme, že ČSR je malou zemí a jako taková musí usilovat především o velikost svého ducha (mravní hodnoty totiž souvisí s hospodářským, společenským a politickým pokrokem a vzdělání je důležitým prostředkem národní obrany). Ale podobně jako v roce 1920 se dodává, že „*spolehlivým měřítkem kulturní vyspělosti národa je síla odhodlanosti k obraně duchovních i hmotných statků národních. Proto považujeme brannou zdatnost občanstva po stránce duchovní, tělesné i technické za nejvyšší národní a občanskou ctnost. Žádáme, aby byla i mládež škole odrostlá vychovávána a školená k branné pohotovosti.*“⁴³⁶ Mládež, která ještě není škole odrostlá, má být vzdělávána, ale především mravně zušlechťována, škola nesmí podporovat pouze rozum, ale musí klást velký důraz na cit (především národní), k čemuž má pomáhat například posílení hudební výchovy či úprava učebnic. Slovy autorů: „*Naše škola nesmí více učit než vychovávat. Škola musí systematicky vésti k praktickému užití získaných vědomostí a budit podnikavost mládeže.*“⁴³⁷

Podle agrárníků se má stát podílet na výchově člověka prakticky od jeho narození až do jeho smrti. Stát má vytvářet loajální a vlastenecky cítící občany, kteří jsou kdykoliv ochotni zemřít pro svůj národ. Když zrovna nehrozí násilný konflikt, musí být občané vedeni k tomu, aby byli ochotni povinně pracovat, aby se podíleli na všeobecném pokroku a blahu státu. Školy jakéhokoliv stupně (a to i ty čistě

⁴³⁶ RSZML. „Rezoluce schválené sjezdem Republikánské strany zemědělského a malorolnického lidu 31. ledna 1936 v Praze“. In Harna, Josef, ed. a Lacina, Vlastislav, ed. *Politické programy českého a slovenského agrárního hnutí 1899–1938*. Praha: Historický ústav, 2007, s. 233.

⁴³⁷ Tamtéž, s. 233.

odborné) musí plnit výchovnou funkci. Cílem vzdělání a výchovy je zvnitřnění a ztotožnění se s povinnostmi, ke kterým dříve lidé museli být často nuceni pod hrozbou násilí. Kulturní program agrárníků se v podstatných bodech za 17 let, kterými jsme se zabývali, příliš nezměnil. Nejlépe ho tak vystihují slova dlouholetého předsedy Antonína Švehly, která byla ocitována i v rezoluci z roku 1936 (tedy již po jeho smrti): „*Svoboda, toť hodnoty, které musí vyrůstat z nás a po nás. Musí nás všechny prostoupiti, naše ženy, naše děti, naši budoucnost. Svoboda je pořádek a disciplína. Všichni jsme vojáky a celý náš život musí býti subordinací svrchovanosti naší svobody. Svoboda je také vlastenectví. Ale vlastenectví – to nejsou slova, to jsou činy. Míti rád svůj národ až k úplnému sama sebe obětování a milovat i mluvit pravdu i za cenu duševní a fyzické bolesti.*“⁴³⁸ Této svobodě mají být lidé naučeni ve státních svobodných školách, ta má býti cílem jejich snažení.

Závěr

Ač většina z námi probíraných stran změnila programy (především byly podrobněji rozpracovány a rozšířeny, či byly teprve vypracovány), které formulovaly na počátku vzniku ČSR, později se jejich ideový základ ustálil a v jejich kulturní oblasti můžeme najít jistou kontinuitu. Všechny strany měly společné to, že usilovaly o povinné a obecné školní vzdělání a o sociální podporu nemajetných na školách, ať už se jednalo o hrazení pomůcek, svačín či zrušení školného, všechny rovněž požadovaly, aby školy byly zdravými místy a šířily zdravotní osvětu. Všechny strany také proklamovaly snahu o větší prostupnost školského systému. Můžeme též konstatovat, že v rétorice stran nakonec převládl důraz na výchovnou funkci škol oproti té vzdělávací (a to i přesto, že až na národní socialisty všechny explicitně vyjádřily, že základním prvkem výchovy je rodina). Za výjimku lze považovat pouze sociální demokracii a program národních socialistů z roku 1918.⁴³⁹ Dalším společným požadavkem byla touha po tom, aby škola byla svobodná. Nicméně ona svoboda u různých stran znamenala odlišná stanoviska. Zatímco svobodná škola byla pro národní socialisty a sociální demokraty laická škola, zbavená vlivu církve (podobné, méně ostře formulované stanovisko měli i agrárníci, pro které byla svobodná škola taková, která poskytuje pravé vědění), pro lidovce to byla škola, která umožní a zajistí každému věřícímu náboženskou výchovu. S výjimkou programu lidovců najdeme ve všech alespoň jednou vyjádřenou myšlenku, že škola a s ní spjaté vzdělání je podmínkou demokracie (u lidovců se dočteme pouze to, že demokracie zaručuje právo na volbu typu vzdělání). Všechny strany rovněž věnovaly pozornost odbornému a především zemědělskému vzdělání.

⁴³⁸ Tamtéž, s. 236.

⁴³⁹ Onen důraz na výchovu můžeme najít i v samotném pojmu lidovčova, za jehož dnešní protějšek bychom mohli považovat pojem celoživotního vzdělávání.

Národní socialisté a agrárníci měli velice podobný koncept úlohy školy. Obě strany se s postupem času stále více ztotožňovaly se státem a obě použily v souvislosti se školou metaforu dílny. Pro národní socialisty byla škola dílnou budoucnosti (1924), pro agrárníky zase dílnou lidskosti (1932). Obě strany věřily, že stát se má podílet na výchově svých obyvatel, obě rovněž konstatovaly, že výchova není nikdy zcela ukončena a je třeba vychovávat i dospělé. Stát měl skrze výchovu utvářet lidi podle vlastních představ (loajální, oddané, výkonné, užitečné). Vzdělání skrze státní školy bylo podle nich existenční otázkou státu. Ani jedna z těchto stran neomezovala státní výchovu pouze na školství. To, že se tyto strany víceméně shodovaly ve svém pojetí školství, vzdělání a výchovy, ovšem ještě neznamená, že jednotlivým slovům, jako je mravnost, blaho národa, národní zájem apod., dávaly stejné obsahy.

Lidovci a později i sociální demokraté i přesto, že byli stranami státotvornými, se nikdy s československým státem neztotožnili do takové míry jako národní sociálové a agrárníci. Sociální demokraté a lidovci nikdy neslučovali tehdejší státní školství plně se svými zájmy. Zatímco sociální demokracie chtěla v budoucnosti dosáhnout socialistického školství, z programů lidovců neustále prosvítá touha, aby školství bylo opět náboženské. Vzhledem k těmto postojům kladly tyto strany větší důraz na nestátní či neškolní výchovu a vlastní výchovnou a vzdělávací činnost. U obou stran se však můžeme domnívat, že kdyby stát byl v jejich moci, jejich pohled na úlohu školy by byl velice podobný jako u agrárníků a národních socialistů.

Největší důraz na výchovu ve škole kladli agrárníci společně s lidovci, také pouze v jejich programech najdeme pasáže, které volají po zákazu a postihu tuláctví a cikánského způsobu života.

Všechny tyto strany podřazovaly v určité míře zájem jednotlivce zájmu nějakého vyššího celku (což se projevuje i na tom, že kromě školní povinnosti strany prosazovaly i pracovní povinnost, rovněž byla v té době volební povinnost), proto také v otázkách školy a vzdělání se příliš nezdůrazňoval osobnostní rozvoj a individuální emancipace, ačkoliv i tyto aspekty vzdělání v některých programech ojediněle zaznívaly.

Děti Romů, kejklířů a kočovníků (ne)jdou do školy

V předešlých kapitolách jsem se pokusil ukázat, co od školy očekávali jednotliví zainteresovaní aktéři, co dostali a naopak co jim škola přinesla, aniž by to často sami požadovali. V této poslední kapitole bych se na mou otázku chtěl podívat z druhé strany a nahlédnout na školu v kontextu aktéra nezainteresovaného.

Proč cikáni?

Chceme-li zjistit, k čemu slouží povinná školní docházka, tedy taková, ke které jsou nuceni všichni občané státu, a to pod pohrůzkou pokuty či vězení, není od věci podívat se na nějaký mezní případ. Krajnosti totiž často odhalují nesamozřejmost samozřejmých věcí. V této kapitole bych se krátce chtěl věnovat vztahu školy a cikánů. Záměrně používám dobového pojmu, protože ten v tehdejší jazyce neoznačoval rasovou příslušnost, ale vztahoval se převážně k způsobu života.⁴⁴⁰ To dokládá i definice slova cikán v zákoně z roku 1927,⁴⁴¹ která vychází z oboru kriminalistiky, nikoli z tehdejšího sociologického, etnologického, či antropologického diskurzu, a neodkazuje tak k etnicitě, ale k určitému způsobu chování.⁴⁴² A tento způsob života, či chování je zpravidla spojen s chladným až odmítavým postojem ke škole. I tak se ale pod slovo cikán v meziválečném Československu občas vtěsňají všichni Romové (ať už usedlí, polousedlí, či kočovní, bohatí nebo chudí, školu milující i nenávidějící) obohaceni o kočovníky a tuláky⁴⁴³. Tato kulturní definice dělala totiž často lidem problémy. Nemohli se rozhodnout, zdali Rom, který vlastně žije podobně jako oni, je ještě cikán nebo už ne, ale i mezi učitelstvem nacházíme zmínky o tom, že barva pleti nehraje v definici ústřední roli: „(...) ve zdejší obci děti cikánských není. Jsou zde sice Danielové, avšak jsou to potomci již trvale usedlí kdysi kočujícího praotce, jenž se ve zdejší obci oženil. Jeho děti opět se hravě pomísily se zdejším obyvatelstvem, takže již jen jméno a tmavá pleť ukazují na původ cikánský. Životní jejich poměry úplně se přizpůsobily domácímu lidu.“⁴⁴⁴ A i ve školních kronikách jsem narazil na četné zmínky, které jsou prokazatelně o romských dětech, aniž by jakkoliv bylo zmíněno, že jde o „cikány“, a to i v případě, že ve stejných kronikách se o jiných dětech jako o cikánech pojednává.

Slovo cikán pro většinu tehdejší společnosti odkazovalo k nízké společenské prestiži. To nám ukazují oba díly učebnice občanské nauky, ve kterých jsou cikáni dávání na roveň nevítaným cizincům:

⁴⁴⁰ FAFEJTA, Martin. „Cikáni – rasa, nebo způsob života?“, *Sociální studia*, 2007, č. 4, s. 93–111.

⁴⁴¹ Myslím tím zákon ze dne 14. července 1927 č. 117 Sb., první protiústavní zákon v ČSR, a i když se tvářil jako zákon protitulácký a protikočovnický, přece jen se používal i proti trvale usazeným Romům.

⁴⁴² ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 6.

⁴⁴³ Některé úřady však dělaly, jak ještě uvidíme, rozdíly i mezi kočovníky, podomní živnostníci měli zakázáno na své cesty za obchodem brát své děti, zatímco majitelé cestujících zábavních podniků to měli povoleno.

⁴⁴⁴ Místní školní rada v Hlohovci, 17. června 1935, Moravský zemský archiv (MZA), B22 II, kart. 618.

„*Já su syneček cuzího pána, na mňa hledíja jak na cikána.*“⁴⁴⁵ *Já su syneček z cuzí dědiny, já tady nemám žádnéj rodiny.*“⁴⁴⁶ A jsou spojováni s extrémní chudobou, když jsou vyobrazováni jako pojídači zdechlin „*máme tu mrchovnu, les, plný roklí, kam vyváženy zdechlíny, mrchy, a kde často hodovali cikáni.*“⁴⁴⁷ V osobě cikána je tak ztělesněno vše, proti čemu škola chtěla bojovat: Tuláctví⁴⁴⁸, zahálka, chudoba, sociální vyloučenost, žebrota, neúcta k soukromému vlastnictví zemědělských produktů, prolhanost. Cikán v představách lidí nebyl člověk nezaměstnaný, ale štítící se práce, té práce, která byla považována za prubírský kámen morálky. A ačkoliv na území českých zemí cikáni nebyli příliš početnou menšinou⁴⁴⁹ a ani charakter trestných činů, které někteří z nich páchali, nebyl nijak závažný,⁴⁵⁰ přesto se toto etnikum dostalo i do politických programů dvou velkých stran⁴⁵¹ hledajících své voliče zejména mezi zemědělským lidem, který cikány označoval za „metlu venkova“. A nakonec byli cikáni opakovaně i tématem bouřlivých diskusí na půdě poslanecké sněmovny.⁴⁵² Cikán, tak jak si ho lidé představovali, byl takřka v přímé opozici k představě ideálního Čecha. Byl jeho protipólem, proto jím veřejné mínění tak opovrhovalo, a proto byl nakonec zbaven některých ústavních práv. Jak s tím naložil školní systém? Snažil se udělat z cikánů Čechy, či deklarovaná vzdělávací povinnost

⁴⁴⁵ To se skutečně stávalo, dokladem toho je výrok učitele z Mařatic, který v roce 1935 píše o tom, že cikáni u nich ve vsi jsou od roku 1913 a stále jsou považováni za cizince: „*Jest třeba poznamenati, že cikáni původem ze Starého Města byli přijati do obce po mnohých rekursech přes odpor obce na rozkaz bývalého místodržitelství rozhodnutím z 9. října 1913, č. 50451. Nevalná jejich obliba u obyvatelstva byla zmíněným rozhodnutím značně zesílena a jsou stále považováni za cizé.*“ Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

⁴⁴⁶ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 1 (Stupeň dolní)*. Praha: Státní nakladatelství, 1923, s. 193.

⁴⁴⁷ NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 2 (Stupeň střední)*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 51.

⁴⁴⁸ „*Toulavost, znak nenormálnosti u našeho dítěte, jest přirozeným znakem dítěte cikánského.*“ „*Všecky podněty vývojové směřují u cikánského dítěte k vytvoření člověka v našem pojetí nenormálního, ba zločinného, tuláka, podvodného obchodníka, zloděje, lupiče, ba vraha, na druhé straně však cikánské dítě za příznivějších poměrů vyvíjí se v dobrého občana, pracovitěho a poctivého.*“ ŠTAMPACH, František. „*Duševní vývoj cikánského dítěte*“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 295–296.

⁴⁴⁹ Nechci se zde věnovat problematice sčítání romského obyvatelstva, tomu se dostatečně věnují jiní autoři. Doporučuji: NEČAS, Ctibor. „*Počet, skladba, diaspora*“. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740–1945)*. Brno: Matice moravská, 2005, s. 27–43.

⁴⁵⁰ „*Cikánská zločinnost jest v podstatě odlišná od zločinnosti necikánů. Cikáni ve velmi malé míře poměrně vraždí a loupi, velkou většinou jsou zloději, tuláci a žebráci.*“ Nebo: „*Také krádeže u cikánů nemají téhož rázu jako krádež u necikánů. U mnohých band cikánských se udržel primitivní komunism, který soukromý majetek jednotlivců neuznává. Primitivní komunism cikánů jest potlačen snad u cikánů usedlíků, ale projevuje se mimoděk v polním pychu a krádežích, které sami cikáni nepovažují za přečin nebo zločin.*“ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 75. A podrobný popis zde: NEČAS, Ctibor. „*Přečiny a přestupky*“. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740–1945)*. Brno: Matice moravská, 2005, s. 191–198.

⁴⁵¹ 1920 v programu agrárníků: „*Tuláctví budiž zakázáno a obce bud'tež oprávněni netrpěti v obvodu svém potulných lidí a cikánů.*“ A v roce 1921 v programu lidovců: „*Žádáme zákonná opatření na zamezení tuláctví, žebroty a hlavně potulování cikánů.* (...)“

⁴⁵² Ještě před schválením již zmiňovaného protiústavního zákona v roce 1927 se na půdě poslanecké sněmovny v roce 1922 projednával podobný zákon, který požadoval odebrání dětí cikánům, zavádění pracovních táborů, nucené usazení, vyhánění cikánů bez občanství za hranice apod., ten však neprošel. PETRÁŠ, René. *Menšiny v meziválečném Československu: právní postavení národnostních menšin v první Československé republice a jejich mezinárodněprávní ochrana*. Praha: Karolinum, 2009, s. 364–365.

neplatila tak úplně pro všechny? Pojdme se tedy podívat na to, jak škola přistupovala k cikánským dětem. A jak cikáni přistupovali ke škole.

Vztah školy k cikánům

V této kapitole se zaměřím zejména na oblast Moravy a Slezska, kde z Českých zemí bylo nejvíce Romů (v Čechách příliš usazených Romů nebylo a ti co po Čechách kočovali nectili hranice jednotlivých zemí). Na tomto území se také v roce 1935 a později v roce 1941 odehrála dotazníková šetření mezi školami o cikánských dětech v jejich třídách (za oněch 6 let se situace takřka nezměnila) a také jedno šetření, které se věnovalo dětem majitelů cestujících zábavních podniků (ti však nebyli považováni za cikány).

Co se týká školní docházky, zákon pro zdravé děti neznal výjimky, pro cikánské děti a jejich rodiče tak platila stejná pravidla jako pro všechny ostatní. Poté co jsem prošel v zemském archivu v Brně několik kartonů žádostí o odpuštění, či snížení trestu za nedbalou školní docházku dětí, jsem však nenarazil na jediný dokument, který by pocházel od romských rodičů. To lze vysvětlit několika způsoby, buď špatnou docházku dětí učitelé tolerovali a nenahlašovali, nebo cikánští rodiče tresty přijímali bez protestu (ať už proto, že si neuměli najít nikoho, kdo by jim je sepsal, či nevěděli, že zde existuje možnost odvolání). Zkusím zde nastínit, která z variant je pravděpodobnější.

Když pedagog a velký propagátor vzdělávání Romů František Štampach v druhé polovině 20. let začal publikovat sérii svých článků, kde se snažil dokázat, že většina romských dětí se výrazně neliší od těch majoritních, že jsou často stejně a některé i více nadané, než je běžný průměr u ostatních dětí, že jim pouze chybí vřelé a podnětné sociální prostředí, které jim může poskytnout právě škola, hodně (i vážených lidí) si klepalo na čelo. V tehdejší době převládal názor, že cikánské děti ve škole stejně nevydrží a nejsou pro školní výchovu způsobilé.⁴⁵³ Na začátku 30. let Štampach znovu hořce konstatoval: „*Veřejné mínění cikánským dítětem opovrhuje, právní společnost často je nespravedlivě posuzuje a odsuzuje, dětská společnost necikánská z rozmanitých příčin cikánské dítě i vylučuje ze svého středu.*“⁴⁵⁴ A tak to bylo s Romy obecně, četné obce vedly letité spory o to, v které z nich budou mít Romové domovské právo, žádná je nechtěla.⁴⁵⁵ Znamenalo to pro ně finanční přítěž, protože měly

⁴⁵³ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 36.

⁴⁵⁴ ŠTAMPACH, František. „Duševní vývoj cikánského dítěte“, *Pedagogické rozhledy*, 1930, roč. XL, s. 296.

⁴⁵⁵ „*Kromě těchto bydlí, na hraničkách, tj. na hranicích Kyjov-Svatobořice 18 cikánských dětí, které do školy nechodí, poněvadž nejsou nikam přiškoleny z toho důvodu, že dosud není knihovně rozhodnuto které obci: Kyjovu nebo Svatobořicím pozemek, na němž cikáni bydlí, patří, a poněvadž obě jmenované obce brání se přijetí dětí do svých škol.*“ Okresní školní výbor v Kyjově. 28. 5. 1935 Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

povinnost starat se o „své“ chudé.⁴⁵⁶ Romové, kteří neměli domovské právo, byli často hned vyháněni, aniž by je kdokoliv trestal za nějaké prohřešky (například za to, že jejich děti nedochází do školy). Jednak to bylo dáno komplikovanou legislativou, tím, že se jich občas i četníci báli, a také proto, že jediným přáním většiny obcí bylo, aby co nejdříve zmizeli.⁴⁵⁷ I dobře postavení a zajištění Romové v některých částech republiky naráželi na problémy: „*Nejen že jsou dědiny na Slovensku, kde dosud odmítají přijímat cikánské děti do církevních škol (jiných často dosud nebývá), ale občané vylučují i možnost, aby řádný a poctivý cikán se usadil mezi necikány.*“⁴⁵⁸ Snadné to neměli ani ti, kteří projevíli upřímnou snahu: „*vůle po jiném způsobu života by nescházela, ale téměř nenajdou mistra, který by si vzal cikánského hochu do učení,*“⁴⁵⁹ či „*(...) vyšel školu Bohumil Holomek s velmi dobrým prospěchem. Chtěli jsme ho dostat do internátu do Zlína, nebyl však přijat. Po čase dostal se do továrny na obuv v Otrokovicích, byl poctivý, slušný. Byl však na nátlak spolupracujících propuštěn.*“⁴⁶⁰ Mnozí pedagogové a úřady, kteří zpočátku nebyli tak předsudeční, však projevíli velkou dávku netrpělivosti, a když jejich snažení nesklízelo hned ovoce a naráželo na odpor, lámali nad cikány hůl: „*Počátkem října zapsáno bylo do 9. tř. i 6 cikánů, kteří dosud vedeni byli jako nechodící. Z nich však 2 do školy vůbec nepřišli, 4 chodili velmi nepravidelně do dubna, kdy také přestali chodit. Až správa školy několikrát v obecním zastupitelství i v místní školní radě upozorňovala, by v zájmu dobré pověsti obce ležící u města s nemnohými úřady a proto s velikou frekvencí i ze stanoviska kulturního tak humánního, otázce cikánské věnována byla větší pozornost, dělo se tak velmi chabě, až cikáni ponecháni zas svému osudu. Tak tito cizopasníci jako by ponecháni byli úmyslně jako svědci původního lidského stavu.*“⁴⁶¹ Tam, kde nic nenamítali učitelé ani úřady a docházku od cikánů vyžadovali, tam se skrývala ještě poslední vnější překážka cikánskému vzdělávání, nespokojení rodiče neromských dětí: „*Cikánské děti byly až do roku 1931 přísně přidržovány k docházce školní, ale toho roku byl na prosby rodičů ostatních dětí od toho upuštěno, Když nebyly k docházce donucovány, cikánské děti do školy nechodily.*“⁴⁶² Když se rodičům nepodařilo cikánské děti ze školy přímo vyloučit, dosáhli často alespoň toho, aby ve škole byly tzv. cikánské lavice, které alespoň částečně separovaly černé děti od těch bílých. Většinou tomu bylo

⁴⁵⁶ Například NEČAS, Ctibor. „Romové na Moravě ve 20. letech minulého století“ in MYŠKA, Milan, ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, s. 179.

⁴⁵⁷ PETRÁŠ, René. *Menšiny v meziválečném Československu: právní postavení národnostních menšin v první Československé republice a jejich mezinárodněprávní ochrana*. Praha: Karolinum, 2009, s. 363.

⁴⁵⁸ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 76.

⁴⁵⁹ Obecná škola chlapecká ve Strážnici, 8. června 1935. Moravský zemský archiv, B22 II, kart. 618.

⁴⁶⁰ Obecná škola v Spytihněvy, 7. června 1935. Tamtéž.

⁴⁶¹ Chlapecká obecná škola ve Starém Městě u UH, 1922/23, Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

⁴⁶² Pětiletá dívčí škola obecná ve Starém Městě, 13. června 1935, Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

zejména proto, že se rodiče báli, že jejich děti dostanou od Romů nějakou nemoc, či že si jejich děti stěžovaly, že cikánata zapáchají a dělá se jim z nich zle.

Můžeme zde tedy říci, že vzdělávací povinnost neplatila tak úplně pro všechny a její prosazování nebylo bez výjimek. Domnívám se, že cikánští rodiče často nebyli za neposílání svých dětí do školy popoháněni úřady a na hodně místech se přivíraly nad tímto jevem oči. To vše platilo alespoň ještě na začátku třicátých let. Tuto mou domněnku potvrzuje i Štampach, který v roce 1933 napsal: *„Až dosud však škola jest cikánským dětem z rodin kočovných, polousedlých i usedlých z velké části jen příležitostně otevřena a teprve v poslední době se uznává, že také pro cikánské dítě platí povinná docházka školní! Většinou však dětem cikánským se dosud brání v docházce do školy z různých důvodů i od vydržovatelů školy (především církevních) a také od rodičů samých.“*⁴⁶³ Než se pustím do popisu toho, jak přistupovali ke škole rodiče mladých cikánů, ještě se na chvíli zastavím u onoho výzkumu z roku 1935, který proběhl na popud zemské školní rady v Brně. Důvodem pro sběr informací o cikánských dětech v zemi moravskoslezské byly roztroušené zmínky o cikánských žácích ve zprávách o vizitacích jednotlivých škol tohoto kraje a zemský orgán se tak rozhodl, že o této věci chce mít ucelený obraz. 90 škol podalo zprávu o 350 cikánských dětech. Učitelé v 80 % celkem chválili docházku romských dětí do školy a jen v 10 % si vyloženě stěžovali. V 63 % případů cikánské děti dobře vycházely s neromským žactvem (lépe chlapci než dívky), hrály si spolu, kamarádily se, dělily se o svačiny, v 15 % měly cikánské děti se svými spolužáky problémy, v 8 % byl vztah dětí rozporuplný, s někým vycházely a s někým ne. Ve 25 % škol existovaly cikánské lavice ve všech třídách, kde byly cikánské děti, a ve 12 % škol byly cikánské lavice jen v některých třídách. V naprosté většině případů byly cikánské lavice tam, kde nebyl vztah obou skupin harmonický. Nejčastější důvod pro vyčlenění cikánských dětí do speciálních lavic byl špína, vši a zápach (cikánské děti často byly cítit kouřem od ohniště), dalším z důvodů, který se však vyskytoval méně, byl ten, že si to rodiče necikánských dětí vyžádali.

Z průzkumu z roku 1935 nám tedy vychází poněkud optimističtější obrázek o vzdělávání cikánů na Moravě a ve Slezsku, tento optimismus může být však dán tím, že v něm nejsou zahrnuty obce a školy, které své cikánské děti zapřely, či se mu vyhnuly ty děti, které s rodiči kočovaly. Podíváme-li se na statistiku z roku 1925, zjistíme, že na Moravě a ve Slezsku bylo 148 obcí, kde měli cikáni domovskou příslušnost (v našem výzkumu, který se odehrál o 10 let později, jsou romské děti školou povinné hlášeny v 75 obcích). Je však pravdou, že v roce 1925 bylo napočítáno něco málo přes 343 dětí

⁴⁶³ ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933, s. 36. (Je však třeba dodat, že Štampach se věnoval zejména slovenskému prostředí.)

školou povinných, což odpovídá 350 dětem z našeho výzkumu, ale až do roku 1925 měla romská populace na Moravě a ve Slezsku rostoucí tendenci. Domnívám se tedy, že výsledky ukazují dvě věci. Jednak potvrzují výrok Štampacha: „*Z vlastního pozorování vím, že cikánská mládež je schopna školní výchovy, školu má ráda, škoře se nevyhýbá, naopak do školy jde i v době mimo vyučování! To potvrzují všichni učitelé, kteří cikánské děti učí, (...)*.“ A dávají nám tušit, že se začalo důsledněji přistupovat ke školní docházce i u cikánských dětí. Na druhou stranu je však jasné, že tento výzkum pojednává pouze o cikánech usedlých a o několika rodinách polousedlých, jak se uvádí v závěrečné zprávě z výzkumu: „*Zprávy některých škol, navštěvovaných cikánskými dětmi sdělují, že u nich žádné cikánské dítě školu dosud nedochodilo. Rodiny se přestěhují neznámo kam, a tak nelze školní docházku jejich dětí kontrolovati.*“⁴⁶⁴

Z původní záměrné ignorace nedocházení cikánských dětí do školy se postupně vyvíjela snaha získat nad cikánskými dětmi dohled a pokus je disciplinovat, ta však neustále narážela na odpor některých rodičů. Zatímco mnou zmiňovaný průzkum z roku 1935 si kladl za cíl „*získat celkový názor o stavu cikánského žactva navštěvujících národní školy v zemi Moravskoslezské*“⁴⁶⁵, ten z roku 1940 značně přitvrdil a přikazoval „*budiž školní docházce těchto cikánských dětí věnována zvýšená pozornost a péče. Bude-li třeba, buďtež tamním úřadem vydány podle místních poměrů případné další pokyny.*“⁴⁶⁶

Vztah cikánů ke škole

Podle Štampacha cikánský rodič hleděl na školu praktickým zrakem, když si myslel, že mu může přinést užitek, tak tam své děti poslal, když ne, tak to prostě nedělal. Nechápal ji jako výchovnou instituci, protože většina cikánů chtěla ze svých dětí mít cikány a k tomu je škola nevedla, právě naopak. Mnozí rodiče se báli, že jim škola jejich děti odcizí a že kvůli ní pozapomenou svou rodnou řeč.⁴⁶⁷ Vesměs se tak škola většině rodičům v osadě či v kočovném voze jevila neprakticky a jako ztráta času, jak říkali cikáni: „*Z cigána nebude biskup, cigánské děti musí žobrat' alebo robit', na čo písat' alebo čítat', keď cigána živí husle, napred sa musí učiť husle a pak čítat'.*“⁴⁶⁸ A když takový názor neměli rodiče mladých cikánů, tak ho mělo jejich bílé okolí: „*Žáci se ho neštítí. Jen občas poukazují na*

⁴⁶⁴ Brno, 20. ledna 1936. Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

⁴⁶⁵ Brno, 28. května 1935. Tamtéž.

⁴⁶⁶ 1940. Tamtéž.

⁴⁶⁷ „*Nejvíce se brání kultivování cikán Franta-starší. Syna Jožku zachránil přece od té nemilé povinnosti – školní návštěvy – a tak jediný jeho syn zůstane takovým cikánem, jako starý jeho táta. Ostatní děti naučily se číst i psát. Ale podle slov starého Franty „zapomenú cikánštinu“. To trápi hrdého na svůj rod cikána nejvíce, a proto kdy může, nechá děti doma.*“

⁴⁶⁸ ŠTAMPACH, František. „*Výchova a výučba cikánů v Č. S. R.*“, *Pedagogické rozhledy*, 1927, roč. XXXVII, s. 345.

to, že Daniel je černý, že nemůže být p. učitelem. Daniel však tvrdí, že bude studovat a stane se doktorem.“⁴⁶⁹ Usazení cikáni ze svých domků už na školu pohlíželi často jinak a viděli v ní možnost vyučení pro jejich děti a s tím i jejich lepší budoucnost.

Dalším překážkou, která často odrazovala cikánské děti od návštěvy školy, byla vzdálenost mezi jejich obydliím, které bylo často daleko za obcí, a školou. Cikánské děti byly často z chudého prostředí a neměly ani boty či kvalitní oblečení, proto obzvláště v zimních měsících byla pro ně cesta krušným utrpením.

A co cikány na škole lákalo? Byla to zejména materiální podpora chudých žáků: Rozdávání jídla (zejména polévky a mléka), šatstva, bot, školních potřeb. A tak se od učitelů dozvídáme, že děti nejpilněji navštěvovaly školu před nadílkou a po nadílce nebo jen ve dny, kdy se rozdávala polévka, či že největší docházku měly v zimě, kdy ve škole fungovala vytopená třída jako útulek pro ty, kdo mají doma chlad. Slovy učitele z národní školy v Ivani: „*Při podpůrných akcích je dbáno cikánských dětí na prvním místě – jeví se pak větší pochopení pro školní docházku.*“⁴⁷⁰

Co nám tedy říká průzkum z roku 1935 o cikánské rodině a jejím vztahu ke škole? 60 % rodičů mělo dobrý vztah ke škole, 23 % lhostejný a jen 8 % negativní (u zbytku se různil nebo nebyl uveden). V 86 % procentech se přihlíželo k cikánským dětem při školních podpůrných akcích, ve 12 % škol tomu tak nebylo (tam kde tomu tak nebylo, bylo o něco vyšší procento rodičů lhostejných ke škole a o něco nižší procento rodičů s dobrým vztahem ke škole). 78 % cikánských rodin z tohoto průzkumu bylo velmi chudých (nejčastěji neměli stálý pracovní poměr, ale měli jen občasný přívýdělek). Všichni rodiče pocházející z dobrých hospodářských poměrů měli dobrý vztah ke škole. Na otázku, co si myslí, že budou dělat cikánské děti po škole, odpovídali učitelé nejčastěji, že budou žebrat nebo že z nich budou nádeníci a služebníci. Děti byly ve škole poslušné, jen na 18 % školách se vyskytovali problémoví cikánští žáci a nejčastěji vynikali ve zpěvu.

Závěr

Původně si většina českého učitelstva myslela, že cikánské děti jsou nevzdělatelné, a tiše tolerovala jejich školní neúčast. Později začala škola mít pro cikánské děti stejný význam, jako měla škola pro chudé děti v 17. století. Byla to instituce, která měla dohlížet a preventivně působit na dítě, aby nepáchalo antisociální a kriminální činnost. Na to, že by škola z cikánů dělala produktivní občany státu, většinou škola rezignovala. Později někteří učitelé poznali, že s cikánskými dětmi lze pracovat, ale často také konstatovali, že jejich rodina je v této věci pro ně příliš velkou překážkou, a tak navrhovali

⁴⁶⁹ Trojtřídní s pobočkou obecná škola v Sohůlkách, 1935. Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

⁴⁷⁰ Národní škola v Ivani, 1935. Tamtéž.

odebrání dětí jako jedinou možnost, jak z cikánů udělat „Čechy“. Škola ve vztahu k cikánským dětem plnila tedy jinou funkci než ve vztahu k bílé majoritě. René Petráš ve své knize o menšinách konstatuje, že politika vůči Romům má velkou kontinuitu od R-U přes ČSR až po ČSSR⁴⁷¹, mohu jen dodat, že to platí i pro oblast školství.

⁴⁷¹ PETRÁŠ, René. *Menšiny v meziválečném Československu: právní postavení národnostních menšin v první Československé republice a jejich mezinárodněprávní ochrana*. Praha: Karolinum, 2009, s. 369.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem ukázal, že škola a povinná školní docházka se vztahují zejména ke třem společenským arénám, a to k hospodářství, moci a komunikaci, při které dochází k utváření symbolických systémů a morálních hodnot, které se vážou k společenské identitě. Důraz a důležitost, které škola klade na tyto jednotlivé oblasti, se mění v čase i prostoru. V souvislosti s tím se mění i forma a obsah výuky a výchovy, kterou škola zejména ve prospěch státu organizuje a vykonává. Na základě výzkumu sekundární literatury a dobových pramenů jsem došel k závěru, že československé školství ve sledovaném období sloužilo především k výchově národně uvědomělých občanů, kteří měli být především Čechy, až posléze příslušníky nějaké třídy, členy politických stran či vyznavači náboženského vyznání. Věrnost vůči státu, který byl chápán jako národní, měla být silnější než všechny ostatní identity a s nimi spojené loajality. To mělo zajistit pořádek a řád i při zachování demokracie a svobodné diskuse. Takto vychovaní jedinci totiž měli studovat a pracovat pro stát, pomáhat svým bližním ve státě a přenést se přes dílčí diskrepance v momentě, kdy byla ohrožena prosperita, zájmy či dokonce existence republiky. Toto úsilí státu však naráželo na to, že Československo nebylo národním státem, a nic na tom nezměnilo to, že se o tom děti učily na českých školách. A tak nakonec, podobně jako tomu bylo v R-U, školská otázka vedla spíše k destabilizaci společnosti než k jejímu sjednocení. O svou školu bojovali Slováci, kterým se nelíbilo, že u nich učí hodně českých učitelů, že o jejich vzdělávání rozhoduje ministerstvo v Praze, bojovali o ní i Němci, kteří si stěžovali, že české školy jsou více podporovány, že mají lepší zázemí a že v některých pohraničních oblastech dochází k čechizaci Němců, a svou nespokojenost vyjadřovali i Poláci, Ukrajinci, Rusíni. O školu bojovali také katolíci, kteří si chtěli zachovat svůj vliv na mravní výchovu mládeže. Rovněž politické strany, které v československém veřejném životě hrály velmi důležitou úlohu, toužily školu využít ke svým vlastním cílům. Školství tak, i přesto, že chtělo svým akcentem na národnost vést k depolitizaci, bylo velmi zpolitizované. To ostatně navazovalo na jeho historickou tradici, kdy z něj Češi v posledních letech monarchie udělali bojové pole, na kterém usilovali o svou autonomii, a tak založili tradici zásahů nestátních aktérů do chodu konkrétních škol. Tato tradice se zachovala jako mnohé jiné z rakouského školství, protože rozhádanost učitelů a politických stran nedovolila školský systém v ČSR reformovat. Přesto všechno během existence republiky stoupala prestiž školy, a to zejména v dělnickém prostředí. Český proletariát totiž často chápal novou českou školu jako otevření příležitostí, které měl za minulého režimu zavřené, očekával, že mu škola může přinést sociální mobilitu, či mu alespoň poskytne nástroje pro boj za svou vlastní emancipaci. Lichotil mu také důraz školy na hodnotu práce a

na to, že škola z práce činila symbol mravnosti. Rovněž rolníci by si pravděpodobně školu oblíbili, kdyby jim jen zachovala úlevy v docházce, které dříve existovaly v době intenzivních polních prací. Jediní, kdo snad o svou školu neusiloval, byli cikáni, přesto jedna cikánská škola byla postavena (v Užhorodě), dal na ni peníze dokonce pan prezident a měla podporu nejen od cikánů, ale i od necikánského obyvatelstva, které mělo radost, že tak dostane cikány ze svých škol. Vzdělávání cikánů však mělo jiný účel, než tomu bylo u zbytku obyvatelstva, mělo děti usadit, držet pod kontrolou a odradit od kriminálního chování a „pustnutí“, s jiným přínosem se většinou nepočítalo.

LITERATURA

157. schůze. 26.–27. června 1922. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/157schuz/s157001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.
158. schůze. 27.–28. června 1922. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*, dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/158schuz/s158001.htm>, poslední revize: 3. 12. 2016.
- ARENDDT, Hannah. *Krise kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
- BARTOŠOVÁ, Jana a FRYČ, Jindřich. *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. [Praha]: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2011. 164 s. ISBN 978-80-86935-18-8.
- BARTOŠOVÁ, Jana a FRYČ, Jindřich. *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. [Praha]: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2011. 164 s. ISBN 978-80-86935-18-8.
- BERNHARD, Thomas. *Staří mistři: komedie*. Překlad Bohumil Šplíchal. V českém jazyce vydání třetí. Praha: Prostor, 2016. 236 stran. Střed; 114. svazek. ISBN 978-80-7260-330-5.
- BINDER, Harald, KŘIVOHLAVÁ, Barbora a VELEK, Luboš (edd.). *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867-1918: sborník z konference, (Praha, 18.–19. listopadu 2002) = Position of national languages in education, educational system and science of the Habsburg monarchy, 1867–1918: conference proceedings (Prague, November 18–19, 2002)*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2003. 754 s. Práce z dějin vědy = Studies in the history of sciences and humanities, sv. 11. ISBN 80-7285-027-X.
- BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. V Praze: Masarykův lidový ústav, 1927. 99 s.
- BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie dětství*. Brno: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, 1927. 245 stran. Pedagogické studium; svazek 1.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BRADLEY, Levinson A. a kol. *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: State University of New York Press, 1998. 338 s.
- BURKE, Peter. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum, 2007. 304 s. ISBN 978-80-246-1319-2.
- CUHRA, Jaroslav et al. *České země v evropských dějinách. Díl čtvrtý, Od roku 1918*. Vyd. 1. Praha:

- Paseka, 2006. 358 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 80-7185-794-7.
- CUIN, Charles-Henry a GRESLE, François. *Dějiny sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. 265 s. ISBN 978-80-86429-33-5.
- ČERMÁKOVÁ, H. „Rozhledy časopisecké: Výchova příštích“, *Pedagogické rozhledy*, 1919, roč. XXIX, s. 151.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. „Volby do zákonodárných orgánů Československa a České republiky 1920–2006“. In *Czso.cz*, Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/4220-08>, poslední revize: 20. 1. 2015.
- ČÍŽEK, Tomáš. „Česká sociologie, empirický výzkum a zdroje dat“, *Naše společnost* 7, 2009, č. 2, s. 27–32.
- DEACON, Roger. „Moral Orthopedics: A Foucauldian Account of Schooling as Discipline“, *Telos*, 2005, Vol 2005, no. 130, s. 84–102, dostupné z: <http://journal.telospress.com/content/2005/130/84.abstract>, poslední revize: 29. 11. 2016.
- DEACON, Roger. „Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview“, *South African Journal of Education*, 2006, Vol 26(2), s. 177–187, dostupné z: <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/74/50>, poslední revize: 29. 11. 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality. II, Užívání slastí*. Praha: Herrmann & synové, 2003. 338 s. ISBN 80-239-1187-2.
- FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Překlad Čestmír Pelikán. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9.
- FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. Vydání třetí. Praha: Herrmann & synové, 2016. 303 stran. ISBN 978-80-87054-44-4.
- FOUCAULT, Michel: „Co je to osvícenství?“, *Filosofický časopis XLI*, 1993, č. 3, s. 363-379
- GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 176 s.
- GALLAGHER, Michael. „Using Foucault in School Research: Thinking Beyond the Panopticon“, *Social Theory Applied*, dostupné z: <http://socialtheoryapplied.com/2013/04/04/using-foucault-in-school-research-thinking-beyond-the-panopticon/>, poslední revize: 2. 12. 2016.
- GELLNER, Ernest André. *Jazyk a samota: Wittgenstein, Malinowski a habsburské dilema*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. 247 s. ISBN 80-7325-055-1.
- GELLNER, Ernest André. *Nacionalismus*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2003. 133 s. ISBN 80-7325-023-3.
- HÁLA, Josef. „Poznámka k reformě“, *Pedagogické rozhledy*, 1920, roč. XXX, s. 50–56.

- HALÍŘOVÁ, Martina. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2012. 282 s. ISBN 978-80-7395-486-4.
- HARNA, Josef (ed.). *Politické programy českého národního socialismu 1897–1948*. Praha: Historický ústav, 1998. 291 s. Edice politických programů; sv. 1. ISBN 80-85268-79-5.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HESOVÁ, Nela et al. *Bibliografie české knižní sociologické literatury (do roku 2009)*. Praha: Scriptorium, 2010. 232 s. ISBN 978-80-87271-27-8.
- HROCH, Miroslav (ed.). *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 451 s. Studijní texty; sv. 29. ISBN 80-86429-20-2.
- HROCH, Miroslav. *Na prahu národní existence: touha a skutečnost*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999. 275 s., [8] s. obr. příl. Kolumbus; sv. 148. ISBN 80-204-0809-6.
- HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. 315 s. Studijní texty; sv. 45. ISBN 978-80-7419-010-0.
- HROCH, Miroslav. *V národním zájmu: požadavky a cíle evropských národních hnutí devatenáctého století ve srovnávací perspektivě*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 199 s. Knižnice Dějin a současnosti; sv. 9. ISBN 80-7106-298-7.
- ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: (polemický spis)*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 109 s. Studie; sv. 29. ISBN 80-85850-96-6.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 195 s. Studie; sv. 96. ISBN 978-80-7419-119-0.
- JEDLIČKA, Richard a HELUS, Zdeněk. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2014. 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.
- KÁDNER, Otakar. *Rodina a škola*. Praha: Vilímek, 1917. 32 s. Za vzděláním; Sv. 81.
- KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství. Díl 4, Závěrečný*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1938. 465 s. Filosofická bibliotéka; Řada I., číslo 10.
- KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. V Praze: Sfinx, Bohumil Janda, 1929–1938. 4 sv. Nové cíle. Škola vševědná.
- KATRŇÁK, Tomáš. „Recenze: Willis, Paul: Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.“, *Sociální studia* 5, 2000, s. 205–208.

- KELLER, Jan a HRUŠKA TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. Studie; sv. 49. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIII., 1918–1929*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2000. 821 s. ISBN 80-7185-264-3.
- KLIMEK, Antonín. *Velké dějiny zemí Koruny české. Sv. XIV., 1929–1938*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2002. 767 s. ISBN 80-7185-264-3.
- KOŤA, Jaroslav, HAVLÍK, Radomír. „Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech“, *Sociologický časopis*, 2000, č. 1, s. 87–96. ISSN 0038-0288.
- KUČERA, Miloš. „Školní etnografie – přehled problematiky“, *Pražská skupina školní etnografie*, dostupné z:
http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/skolni_etnografie_prehled_problematiky/skolni_etnografie_prehled_pr oblematiky.pdf, poslední revize: 20. 1. 2015.
- KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia, 1981. 241 s.
- KUŽEL, Petr. *Filosofie Louise Althussera: o filosofii, která chtěla změnit svět*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2014. 404 s. ISBN 978-80-7007-417-6.
- LENDEROVÁ, Milena, HALÍŘOVÁ, Martina a JIRÁNEK, Tomáš. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914–1918*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2015. 277 s. ISBN 978-80-7432-499-4.
- LEVINSON, Bradley, FOLEY, Douglas, HOLLAND, Dorothy (edd.). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press, 352 s. ISBN: 0-7914-2860-5.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Smutné tropy*. Překlad Jiří Pechar. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1966. 294 s., [32] s. obr. příl. Klub čtenářů; sv. 235.
- LORMAN, Jaroslav a TINKOVÁ, Daniela (edd.). *Post tenebras spero lucem: duchovní tvář českého osvícenství*. Vyd. 1. Praha: Casablanca, 2009. 414 s. Historie, otázky, problémy: studie Ústavu českých dějin Filozofické fakulty UK; 1/2008. ISBN 978-80-903756-6-6.
- LURIJA, Aleksandr Romanovič a JANOUŠEK, Jaromír. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. 1. vyd. Praha: Academia, 1976. 186, [i] s.
- MALÍŘ, Jiří et al. *Politické strany: vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004. I. díl, Období 1861–1938*. Brno: Doplněk, 2005. 1021 s. ISBN 80-7239-178-X.
- MASŁOWSKI, Nicolas a kol. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. 319 s. ISBN 978-80-246-2689-5.
- MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in*

- Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. xxiii, 260 s., [1] obr. příl. ISBN 0-521-34668-1.
- MERTL, Jan. *Politické strany: jejich základy a typy v dnešním světě*. Praha: Orbis, 1931. 268 s.
- MINKSOVÁ, Lenka. „Vysokoškoláci –přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR“, *Data a výzkum*, 2010, č. 1, s. 39–60.
- MORROW, R. A., TORRES, C. A. *Social Theory and Education : A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction Teacher*. Albany: State University of New York Press, 1995. 534 s. ISBN 0-7914-2251-8.
- NEŠPOR, Zdeněk R. a kol. *Dějiny české sociologie*. Praha: Academia, 2014. 667 s. ISBN 978-80-200-2355-1.
- NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 1 (Stupeň dolní)*. 2. přehl. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1923. 247 s.
- NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl 2 (Stupeň střední)*. 2. přehl. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1929. 347 s.
- ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2006. 236 s. Limes. ISBN 80-246-1124-4.
- PABIAN, P.: „Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa“, *Aula*, roč. 16, č. 2, 2008, s. 31–40.
- Paedagogické rozhledy: věstník literárního a paedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách*. Praha: Československá obec učitelská a Dědictví Komenského, 1918–1932.
- PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Vydání první. Praha: Academia, 2015. 326 stran. ISBN 978-80-86935-30-0.
- PÁNKOVÁ, Markéta, ed. a PLITZOVÁ, Helena, ed. *Odras 1. světové války ve škole a ve společnosti*. Vydání první. Středokluky: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského a Národní institut pro další vzdělávání v nakladatelství Zdeněk Susa, 2015. 166 stran, xii stran obrazových příloh. ISBN 978-80-86935-32-4.
- PETRÁŠ, René. *Menšiny v meziválečném Československu: právní postavení národnostních menšin v první Československé republice a jejich mezinárodněprávní ochrana*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009. 437 s. ISBN 978-80-246-1639-1.
- PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-579-6.
- PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.

- RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Vyd. 1. Brno: Rektorát Masarykovy univerzity, 1991. 123 s. ISBN 80-210-0328-6.
- RÁKOSNÍK, Jakub. *Odvrácená tvář meziválečné prosperity: nezaměstnanost v Československu v letech 1918-1938*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2008. 461 s. ISBN 978-80-246-1429-8.
- RÁKOSNÍK, Jakub a kol. *Sociální stát v Československu: právně-institucionální vývoj v letech 1918–1992*. Praha: Auditorium, 2012. 416 s. ISBN 978-80-87284-30-8.
- SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. 179 s. Studie; sv. 76. ISBN 978-80-7419-070-4.
- ŠUBRT, Jiří a BALON, Jan. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010. 232 s. ISBN 978-80-247-2457-7.
- ŠUBRT, Jiří. *Civilizační teorie Norberta Eliase*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 106 s. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica. Monographia, cl-1995. ISBN 80-7184-197-8.
- ŠTAMPACH, František. *Dítě nad propastí: dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Lábkové, 1933. 138 s. Spisy společnosti pro výzkum a řešení cikánské otázky; sv. 1.
- TESAŘ, Jan. *Mnichovský komplex: jeho příčiny a důsledky*. Vyd. 2. Praha: Prostor, 2014. 277 s. ISBN 978-80-7260-304-6.
- VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. svazek, Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství – 1848–1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914–1939)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 311 s. ISBN 80-7066-607-2.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech: (příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 40 s. Studia paedagogica, 10.
- VINEN, Richard. *Evropa dvacátého století*. Praha: Vyšehrad, 2007. 556 s. ISBN 978-80-7021-735-1.
- VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla. *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Vydání první. Praha: Academia, 2016. 309 stran, 24 nečíslovaných stran obrazových příloh. Historie. ISBN 978-80-200-2533-3.
- WEBER, Max a HAVELKA, Miloš, ed. *Metodologie, sociologie a politika*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2009. 351 s. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 27. ISBN 978-80-7298-389-6.

Archivní materiály

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, OŠR UH I – Venkov, kart. 14, i. č. 115.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, OŠR UH I – Venkov, kart. 1, i. č. 74.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, OŠR UH I – Venkov, kart. 7, i. č. 91.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, OŠR UH I – Venkov, kart. 21, i. č. 134.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kronika, i. č. 258.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kronika, i. č. 259.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Sady, kronika, i. č. 164.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Kněžpole, kronika, i. č. 180.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Staré město, kronika.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kart. 36, i. č. 279.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kart. 36, i. č. 341.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Bílovice, kart. 38, i. č. 356.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Kněžpole, kart. 21, i. č. 220.

Státní okresní archiv Uherské Hradiště, NŠ Kněžpole, kart. 21, i. č. 216.

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2712, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2704, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2715, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2698, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2714, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 4762, i.č. 916, sign. 1-16 (statistika škol, inspekční správy).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 212, i.č. 817, sign. 1-17 .

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2702, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2696, i.č. 859, sign. 1-12 (návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 4796, i.č. 917, sign. 1-17.

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2707, i.č. 859, sign. 1-12
(návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 I (Zemská školní rada, Brno), kart. 2710, i.č. 859, sign. 1-12
(návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 570, i.č. 36, sign. 1-9.

Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 680, i.č. 39, sign. 1-12
(návštěva škol).

Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 618.

Moravský zemský archiv (MZA), B22 II (Zemská školní rada, Brno), kart. 3004, i.č. 868, sign. 1-17.