



Kdo má děti vychovávat a jak? Pedagogika jako klíčový diskurz socialistické společnosti

Martina Winkler

WHO SHOULD RAISE CHILDREN AND HOW? PEDAGOGY AS A KEY DISCOURSE OF SOCIALIST SOCIETY

The paper discusses various forms of pedagogical literature from socialist Czechoslovakia and argues that pedagogy became a dynamic and complex aspect within the general debates on VTR (Scientific Technological Revolution) from the 1960s on.

KEYWORDS:

Czechoslovakia; normalisation; pedagogy; childhood; upbringing

20. století bylo opakovaně označováno jako „pedagogické století“. Přesto, že byla pedagogika „vynalezena“ v 18. století, její systematické a široké působení můžeme sledovat až od konce století devatenáctého. V posledních letech je zvědečtění dětství zkoumáno jako proces vzniknuvší z kombinace industriální moderny a měšťanské kultury. Z mladého člověka se stal objekt odborného zájmu — nejen lékařů a psychologů, ale i rodičů. Psaly se studie o patologii dětství, zařizovaly se pediatrické nemocnice i pedagogické poradny a ne jeden měšťanský rodič — obzvláště otcové — si pečlivě psal deník o vývoji svého potomka.¹ Společně s moderní formou školy, která od svého samého začátku v 18. století představovala instituci normování dětí, jež tu byly klasifikovány podle věku a výkonu, se tak lékařství i rodina podílely na projektu avizovaného zvědečtění dětství. Tento proces zároveň podporoval základní představu o dětství jakožto lineárním vývoji. Zvláště působivě se začala tato koncepce odrážet v systému vývojové psychologie, která předpokládala (a dodnes předpokládá) jasně normované kroky ve vývoji dítěte, jež nelze ani přeskočit ani proměnit.² Dětství tak bylo definováno jako proces, jak důležitý, tak vyžadující přesnou a pečlivou kontrolu. Tato kontrola je v rámci vývoje moderní společnosti svěřena expertům: lékařům, psychologům, pedagogům.

I když nálepky měšťanské rodiny a buržoazního dětství byly v Sovětském svazu po roce 1917 i v Československu po roce 1948 brzy a účelně vyměněny za koncepcce revolučního a socialistického, hlavně však „šťastného“ dětství, mnohé aspekty konstrukce „dětství“ tak, jak vyrostly v bytech rodin středních vrstev i v pracovnách psychologů a pediatriů 19. století, trvaly i nadále. Socialismus jako varianta moderny, možná

1 Florian ESSER, *Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung*, in: Peter Cloos (ed.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren: Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim 2011, s. 20–32.

2 Erica BURMAN, *Deconstructing developmental psychology*, London 2009.



dokonce jako její pokračování a radikalizace, cílil na zdokonalení společnosti. A kde lépe začít s tímto ambiciózním projektem, než právě u dětí definovaných — v duchu měšťanské tradice — jako tabula rasa a ideální objekty modernizačního snažení?

Je beze sporu, že pedagogika byla v socialistické společnosti, označované ne bezdůvodně rovněž jako *vychovatelská diktatura* (*Erziehungsdiktatur*),³ vnímána jako důležitá činnost a coby věda, zajišťující budoucnost. Následující příspěvek vychází z tohoto předpokladu a dále se ptá, komu byla tato činnost svěřena. Jaké osoby, skupiny a instituce měly zodpovídat za přítomnost i budoucnost dětí a tím také celé společnosti? Jaké bylo postavení pedagogiky jako vědy a jako expertního diskursu?

V padesátých letech patřila výchova dětí k hlavním zájmům nového režimu. Měnil se systém výuky na jednotnou školu, rostl zájem o dětskou literaturu jako výchovný prostředek, vyráběly se vzdělávací filmy o výchově i výživě dětí. Budovala se široká síť zdravotních zařízení pro matky a děti jak preventivního charakteru, tak terapeutického. Byť teze o údajné snaze státu zničit a nahradit rodinu při bližším zkoumání neobstojí, šlo tu spíše o pokus zapřáhnout rodinu do nového systému, je zřejmou snaha centralizovat a kontrolovat péči o děti a oslabit tradiční autority. Výmluvné jsou v tomto ohledu například filmy i reportáže oslavující učitele nového typu nebo varování před tradiční pedagogikou babiček.⁴ Podpora výchovy v mateřských školách i jeslích mířila nejen na uvolnění matek do výdělečné práce, ale i na systém kolektivní socializace již velmi malých dětí. Že se však nejedná o specificky socialistický fenomén, naznačila již Margaret Mead v roce 1955 s ohledem na rodičovství ve Spojených státech: „In traditional cultures, where the same pattern is repeated from generation to generation, the elders are authorities in [child rearing]. But in a changing culture the elders lose their infallibility. [...] For guidance [parents] turn to the contemporary expert, the pediatrician or family doctor, and to the writings of doctors, psychologists, teachers, and the increasing number of specialists in parent education.“⁵

Situace se opět změnila v šedesátých letech, kdy byly v Československu rozvíjeny nové představy o vědecké práci, o plánování a organizaci společnosti. Požadována byla preciznější analýza a utváření nové komplexnější společnosti. Především v oblasti sociálních věd bylo vyžadováno větší uznání expertů, širší možnosti uplatňování jejich práce a docenění empirického výzkumu. V analýze socialistické společnosti se vyskytuje tato specializace vědeckých pracovníků především v reakci na vedoucí postavení politické ideologie v padesátých letech. Představuje tedy jistý proces eman-

3 Torsten DIEDRICH — Hans EHLERT, „Moderne Diktatur“ — „Erziehungsdiktatur“ — „Fürsorgediktatur“ oder was sonst? *Das Herrschaftssystem der DDR und der Versuch seiner Definition*, Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien 12, 1998, s. 17–26. Podobně Konrad JARAUSCH, *Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR*, Historical Social Research Supplement 24, 2012, s. 249–272.

4 Karel MAREK, *Sovětská škola ukazuje cestu*, in: Svět v obrazech 6 (13), 1950, s. 10–11; Jiří PRŮŠA, *Někdo musí začít*, Svět v obrazech 17 (5), 1961, s. 14–15; *Dítě — batole*, 1951, režie: Věra Tatterová.

5 Margaret MEAD — Martha WOLFENSTEIN (edd.), *Childhood in contemporary cultures*, Chicago 1955, s. 145.



cipace expertů.⁶ V tomto ohledu tudíž přinesla tzv. *vědecko-technická revoluce* vědě velkou svobodu, podle Annette Schuhmann byla „nabídkou integrace pro elitu, která zapříčinila loajalitu“.⁷ Jinými slovy, v souvislostech liberalizace šedesátých let se nový koncept expertů jeví jako částečné osvobození od restriktivního omezení vědy a vědění státem a politikou.

Zdá se však, jakoby pedagogice v tomto případě připadla zvláštní role: jako vědě, která bezprostředněji než jiné zasahovala do lidských životů a jež právě kvůli tomu podléhala ostřejší kritice. Na jedné straně analýza různých specializovaných časopisů, například časopisu *Pedagogika*, ukazuje podobný vývoj v disciplínách jako inženýrství, sociologie nebo ekonomie — autoři žádají vyšší míru empirie, otevřeně diskuse i větší sebevědomí vědců jakožto expertů stojících proti státu a straně.⁸ Dogmatická pravidla se podrobují kritickému pohledu.⁹ Na straně druhé je však nutné zvlášť s ohledem na historický vývoj pedagogiky rozšířit pojem veřejnosti a nesoustředit se pouze na dualitu expertů a státu. Tato širší veřejnost, která se vyjadřovala a byla oslovena v populárně naučných knížkách, novinách a časopisech, beletrii i vizuálních médiích, si totiž vytvořila vůči expertům zcela ambivalentní postoj. Popis socialistického diskurzu dětství jako jednotný a jednoznačně technokratický, kde „šťastné“ dětství je jednak odborný úkol pro expertní instituce, jednak politický úkol pro celou společnost a je v zájmu „celospolečenských“ cílů vědecky plánované a řízené budoucnosti“,¹⁰ čímž zapadá bezkonfliktně do celkového konceptu vědecko-technické revoluce, se zdá příliš zjednodušující. Bližší historický pohled ukazuje, že současně s novým důrazem na vědomosti znalců vznikl i diskurz, který uváděl v pochybnost dosud nabyté vědění v pedagogice i jiných oborech zabývajících se dětstvím. Lze přitom identifikovat odlišné mediální formy a různé roviny kritiky.

Již od pozdních padesátých let zaznamenáváme rozšířenou kritiku příliš racionalistické moderny. Ve svém filmu *Kybernetická babička* ukázal Jiří Trnka kontrast mezi přetechnizovaným světem a láskyplnou náklonností na postavě „opravdové“ (na rozdíl od technicky vyrobené) babičky.¹¹ V animovaném filmu, který je možné počítat

6 Vítězslav SOMMER, *Scientists of the World, Unite! Radovan Richta's Theory of Scientific and Technological Revolution*, in: Elena Aronova — Simone Turchetti (edd.), *Science Studies during the Cold War and Beyond. Paradigms Defected*, New York 2016, s. 177–203; Matěj SPURNÝ, *Technokratischer Sozialismus in der Tschechoslowakei*, *Bohemia* 57, 2017, č. 1, s. 12–24.

7 Anette SCHUHMANN, *Kulturarbeit im sozialistischen Betrieb: gewerkschaftliche Erziehungspraxis in der SBZ/DDR 1946 bis 1970*, Köln 2006, s. 98–99.

8 Jan PRŮCHA, *50 let časopisu Pedagogika. Vývoj média české pedagogické vědy*, *Pedagogika* 50, 2000, č. 4, s. 340–364; Růžena VÁŇOVÁ, *Vědy o výchově na stránkách pedagogiky (K 50. výročí vzniku časopisu)*, *Pedagogika* 50, 2000, č. 4, s. 313–339. Z normalizačního hlediska: Ernest SÝKORA, *Naša pedagogika po apríli 1969*, in: Ján Kotoc (ed.), *Pedagogika a socialistická spoločnosť 1969–1973*, Bratislava 1973, s. 16–29.

9 Libor PECHA, *Makarenko a současná kolektivní výchova*, Brno 1968.

10 Igor NOSÁL, *Sociální konstrukce dětství v biografických vyprávěních: dětství mezi socialismem a post-socialismem*, in: Ivo Plaňava — Milan Pilát (edd.), *Děti, mládež a rodiny v období transformace*, Brno 2002, s. 190–200, 197.

11 *Kybernetická babička*, 1962, režie: Jiří Trnka.



spíše k žánru hororu než dětského filmu, je malá holčička předána do péče stroje označeného právě jako „babička“. Dětství, symbolizované mimo jiné červeným míčem jako jednoduchou, netechnickou hračkou, zde slouží jako metafora pro původní a lepší svět. Zcela obdobně označila moderní dětství jako odcizené a omezující ve svých četných textech také psycholožka a novinářka Helena Klímová. Články této autorky otevírají celou řadu esejů, anket i komentářů na téma moderní dětství táhnoucí se až do konce osmdesátých let i do polistopadové doby. Základní, často opakovaná teze Klímové i dalších se vztahuje na podstatnou kritiku moderní společnosti a jejích důsledků pro život dítěte. Děti žijí v perfektně organizovaném světě, mají nebývalé možnosti vzdělání, velké množství hraček, lepší předpoklady pro zdravou výživu a lékařskou péči, než kdy předtím v lidské historii. Po výkladu těchto vymožeností, které jsou často přímo spojeny se společenským modelem socialismu, ovšem následuje velké *ale*: Právě tento život za perfektních podmínek dětem nejen napomáhá k lepšímu životu, ale také jim cosi podstatného bere: svobodu, volný čas, fantazii i emocionální zázemí. Výmluvným titulem své v roce 1966 publikované knihy *Nechte maličkých přijít aneb civilizace versus děti?* se Helena Klímová nevztahuje jen vůči citátu z bible, ale i provokativně a zásadně konfrontuje dětství s moderní civilizací. Základní problém autorka vidí v rozpadu rodiny — jak právnicky v rostoucím počtu rozvodů, tak v konkrétně-každodenním životním režimu, kde jsou děti z nedostatku času předány expertům (učitelům, vychovatelkám, psychologům) a na rodinnou komunikaci nezbyvá čas.¹²

Argument o zániku nejen rodiny, ale nakonec i dětství jako takového využívá často silně emocionálního jazyka a konkrétní, někdy přímo dětské rétoriky. Jde o to hrát si u řeky a ne jen chodit na angličtinu. Které dítě si dnes ještě hraje s kuličkami?¹³ Texty často mají silně nostalgický nádech (který se mimochodem velmi silně podobá dnešnímu nostalgickému diskurzu), avšak se svou antimodernistickou, antitechnologickou rétorikou se rovněž staví proti konceptu vědeckých expertů. Příliš institucí (které jsou vedeny experty) podle této argumentace dětem škodí, dítě potřebuje svobodu a lásku.

Toto — často implicitní — míření proti vědecky kvalifikovaným expertům je rétoricky působivé, nicméně při pohledu na celý diskurz rozporuplné. S výrokem, že pro správnou výchovu nestačí pouze hygiena, dobrá strava a vzdělání, ale že je zapotřebí také (a hlavně) emocionální stabilita, přišli totiž sami experti. Nejznámější jsou teze Zdeňka Matějčka a Josefa Langmeiera o tzv. deprivacním syndromu.¹⁴ Příčinu dramatické poruchy vidí psychiatr Matějček mimo jiné v dlouhém pobytu dětí ve školkách a týdenních jeslích. Obzvláště populárně-dokumentární film *Děti bez lásky* natočený Kurtem Goldenbergem argumentuje silně emotivně a problematizuje vyrůstání dětí v pedagogických i lékařských zařízeních.¹⁵ V kontextu mé studie je však především

12 Helena KLÍMOVÁ, *Nechte maličkých přijít aneb civilizace versus děti?*, Praha 1966. Helena KLÍMOVÁ, *...jako míšeňské jablíčko, jako z růže květ...*, Literární noviny 12, 1963, č. 7, s. 1 a 3

13 Helena KLÍMOVÁ, *Plavat v řece zakázáno*, Literární noviny 14, 1965, č. 18, s. 6; Olga HEJNÁ, *Anketa Hledá se dnešní dítě*, Zlatý máj 3, 1987, s. 175–176; Vladimír THIELE: *O dětské osamělosti*, Zlatý máj 16, 1972, s. 115–117.

14 Zdeněk MATĚJČEK — Josef LANGMEIER, *Psychická deprivace v dětství*, Praha 1963.

15 *Děti bez lásky*, 1963, režie: Kurt Goldenberg,



důležité, že Matějček a Langmeier argumentovali jako *experti* a zdůrazňovali vědeckost svých empirických výzkumů. Jejich studie i výzkum dalších vědců o vztahu dítěte k matce jsou často citovány nejen v odborné literatuře a učebnicích pedagogiky,¹⁶ ale též v populární kritice jakožto důkaz pro vážnost situace moderního dětství.¹⁷ Role expertů se tak v obecném vnímání ukazuje jako ambivalentní: na jedné straně se debata otáčí proti technologickému a institucionálnímu postupu v péči o dítě — a tím ne vždy zcela logicky proti profesionálním expertům „na děti“ —, na straně druhé se přesně tento argument může odvolávat na nové vědecké studie.

Taková ambivalence je příznačná pro postavení pedagogiky v moderních společnostech počínaje již první polovinou dvacátého století. Ukazuje se především ve výchovných rádcích, kombinujících pedagogické a pediatrické poznatky. Tyto texty byly v Československu vydávány zhruba od čtyřicátých let ve vysokých počtech, ostatně stejně jako v mnohých jiných evropských a severoamerických zemích. Autoři jasně vystupovali jako profesionální experti opírající se o svou vědeckou reputaci. Ve většině knih byl zdůrazňován jejich akademický titul (buď jako samozřejmost na obalu anebo explicitně v předmluvě),¹⁸ stejně tak jako zkušenosti se spoluprací s dětskými klinikami a výzkumnými instituty. Nezmíněny jsou však jejich zkušenosti coby rodičů. Expertiza na výchovu a péči o dítě se tak zcela izoluje od sociálního pole rodiny. Texty často akcentují, co „vědecké výzkumy zjistily“, nevysvětlují ani necitují ovšem tyto výzkumy dopodrobna. Výroky jako „vědci zjistili“ nebo „dnes již víme, že“ musely stačit. Nápadné je především zdůraznění vědeckého pokroku. Knihy se vydávají ve velmi krátkém časovém odstupu, což svědčí o jejich žádanosti, ale též podporuje ideu moderní, dynamicky rozvíjející se vědy. MUDr. Miroslav Matoušek v předmluvě k prvnímu vydání své knížky *První rok dítěte* sice píše, že „[n]ikdo nemá patent na rozum, tedy ani tato knížka. I zdánlivě skálopevné závěry se mohou změnit vlivem nových zkušeností a vědeckých poznatků.“¹⁹ Nicméně zdánlivě sebekritická poznámka nakonec opět podporuje status experta: kdo jiný by se mohl vyznat v divokém proudu vyvíjejícího se výzkumu? Texty jsou psány pod záštitou vědy a s autoritou experta, který jediný je s to zhodnotit představy o výchově dětí a praxi v péči.

Naopak čtenářka — často je totiž v první řadě oslokována opravdu jen matka — je především příjemkyní informací, která nemá vědecké výzkumy sama hodnotit, natož na ně kriticky nahlížet. Z toho plyne i časté doporučení různých poraden a velký význam lékařů. Jedině ten má totiž přehled o dané situaci, kontroluje a rozhoduje. Poradny podporují a pomáhají maminkám překonávat jejich nejistotu. Například Josef Švejcar psal k prvním dnům po narození dítěte: „Přechod z ústavního života do rodinného řádu by měl být proveden s velkou pečlivostí a pod pečlivým dohledem. Pravidla stálého zdravotnického dohledu v zásadě s tímto postupem počítají a ukládají porodnickému ústavu povinnost *hlásit ihned přechod* novorozeneho dítěte do rodiny příslušnému zdravotnímu středisku. Lékař střediska má *ihned* převzít dohled nad

16 Otakar CHLUP a kol., *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, Praha 1965.

17 H. KLÍMOVÁ, ...jako míšeňské jablíčko, s. 1.

18 Například kniha Jany BERDYCHOVÉ, *Výchova dítěte předškolního věku*, Praha 1980, je předložena jako „publikace tří zkušených lektorek Socialistické akademie ČSSR“.

19 Miroslav MATOUŠEK, *První rok dítěte*, Brno 1980, s. 8.



dítětem a dětská sestra má *co nejdříve* rodinu navštívit, aby poradila matce *ve všem*, co potřebuje vědět o dítěti a jeho ošetření [zvýraznila autorka].²⁰ Dítě, narozené do údajně dokonalého bezpečí nemocnice v péči expertů, se ocitne v potenciálně rizikové situaci, jakmile musí porodnici opustit. Široká institucionální síť však umožňuje další intenzivní kontrolu zdraví a vývinu dítěte. Lékař, sestra i matka jsou povinni tuto síť udržet celistvou. Tento systém *governmentality* ovšem není podložen politickým argumentem, že „vaše dítě patří nám všem“,²¹ nýbrž medikalizačním konceptem péče a nutností celkového zaopatření novorozence.

Jazyk těchto knih a brožur je hlavně vědecký a abstraktní, nicméně především na místech, kde je čtenářka oslovena (hlavně v předmluvě), stává se jazyk poněkud dětinským a užívá řadu zdrobnělin. Matka je rovněž často líčena jako naprosto bezmocná, například v knize Stanislava Trčase *Budeme mít děťátko* (1975): „Mladé maminky se nás však často táží, co mají dělat, když jim děťátko po příchodu domů začne plakat. Možná, že jste na tuto otázku již dostala odpověď od lékařky, když vás propouštěla z porodnického oddělení. Nestalo-li se tak, dáme vám několik užitečných rad.“ Vypočítává různé možnosti: dítě by mohlo být hladové, může mu být zima, může mít mokrou plínku. Po každé znázorněné situaci následuje dotaz: „Jak si má matka počínat?“ Poselství je zde jasné: péče o děti potřebuje experty, nejlépe akademicky vzdělané lidi. Rigidní systém výchovy dětí,²² nedovolující již novorozencům „postavit si hlavu“ a naopak varující rodiče před nebezpečím „vychovat si malého tyрана“²³ a hlavně striktní předpisy rodičům, jsou vysvětlitelné jak tradicí moderny a zvědeckým péčí o děti, tak logikou biopolitické ambice státního socialismu.

Současně však můžeme v těchto rádcích sledovat i jinou, i když slabší tendenci: péče o děti se jeví jako emocionální záležitost, která velmi úzce souvisí s instinkty a individualitou. Obě poselství přitom často spojuje jedna a tatáž kniha. Vedle sebe tak najednou stojí precizní instrukce, harmonogram a poté výrok formulovaný v duchu přesvědčení: *každé dítě je jiné, dejte na své pocity*. Tímto se českoslovenští výchovní rádcí velmi podobají mezinárodnímu, především americkému trendu, který zahájil Benjamin Spock ve svém *The common sense book of baby and child care* a novým pro-

20 Josef ŠVEJCAR, *Péče o dítě*, Praha 1975, s. 43.

21 Miroslava KLÍMOVÁ-FÜGNEROVÁ, *Naše dítě: Před narozením. V prvním roce. V letech předškolních*, Praha 1963, s. 406.

22 „Rigidní“ zde ovšem neznamena přílišnou přísnost — zatímco německá kontinuita příruček, která trvala od třicátých let 20. století a pokračovala v západním Německu až do osmdesátých let a je pověstná především knížkami Johanny Haarer, oslavovala v tradici nacismu disciplinu a tělesné i psychické trestání, české příručky již od padesátých let tělesné tresty odmítají. První vydání: Johanna HAARER, *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*, München 1934. Poslední (přepřacované) vydání: Johanna HAARER, *Die Mutter und ihr erstes Kind*, Rohrbach 1996. O německé tradici příruček a o jejich změnách od šedesátých let: Miriam GEBHARDT: *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen: Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*, München 2009.

23 Karel OHNESORG, *Naše dítě se učí mluvit*, Praha 1959, s. 11; M. KLÍMOVÁ-FÜGNEROVÁ, *Naše dítě*, s. 139 (pojem tyрана se v pozdějších vydáních od roku 1966 již nevyskytuje, koncept však zůstává).



gramem tzv. *permissive child-raising*.²⁴ I tady můžeme rozlišovat jistou časovou dynamiku: především od pozdních sedmdesátých let je i v Československu kladen důraz na spontánnost, například kojení dle potřeby nebo také „rooming in“. Zatímco Spockova kniha v době socialismu do češtiny přeložena nebyla,²⁵ její ruské vydání se v Sovětském svazu ukázalo jako mimořádně populární.²⁶ Skutečnost, že jeho koncept „common sense“ — spoléhání na vlastní dojem a city, je přesto v českých publikacích očividně přítomný, nasvědčuje širší, nadindividuální podstatě této nové představy o výchově. Péče o dítě a pedagogika jsou vyjmuty z celkového diskurzu o expertech. Je možné vysledovat, jak je vedle pedagogických expertů (lékařů, pečovatелů a psychologů) stále více kladen nový status. Ten lze označit jako status expertů emocionálních. Jako důležití aktéři v procesu výchovy dítěte jsou nyní doceněni rodiče, především matka. Jejich expertní status přitom vyrůstá z jakési přirozené autority, jež nejenže nevyžaduje akademické tituly, ale vědeckým nárokům na autoritu naopak dovede a někdy i musí odporovat. Tyto dva statusy expertů jsou postaveny buď kontrastně proti sobě (věda versus pověra, či naopak zdravý rozum versus prázdná akademická expertiza), anebo jsou harmonicky spojovány. Například inovace „rooming in“ je v sedmdesátých, a hlavně osmdesátých letech označována jako „návrat k tradicím našich babiček“, který je však současně podložen nejnovějšími vědeckými poznatky. Podobně se argumentuje pro větší flexibilitu při kojení.²⁷ Experti tak doporučují péči a výchovu podle vlastního citu, zároveň však určují rámec, v němž mohou rodiče sami rozhodovat. Příručky pro rodiče tak zrcadlí různé strategie pedagogů a pediatrů zajišťující vlastní expertní status. Výjimkou zůstávají knížky, jako *Čekáme děťátko* z roku 1970, v nichž se autorky (a jeden autor) nápadně snaží o pozici spíše přítelkyně než profesionálního experta.²⁸ Konflikty, které v užším diskurzu pedagogických konferencí a odborných publikací nejsou zřetelné, zde vystupují na povrch a dokazují, že dětství a pedagogika jsou pole, na nichž bylo vyjednáváno fungování společnosti. Roku 1969 problematizoval Ferdinand Smrčka ve svém výchovném rádci *ABC rodinné výchovy* kompetenci vědeckých expertů a hlavně jejich uznání v širší společnosti: „Proč je však stále tolik rozvazování, nejistot a sporu kolem výchovy? Proč nás tak často zklamává? Výchova je dílo tvořené současně mnoha staviteli, dobrými i nedobrymi a velmi často nepracujícími ve shodě.“²⁹

A skutečně se od šedesátých let, a především pak za normalizace, rozvíjel k tomuto tématu vysloveně široký populární diskurz. Pedagogika byla diskutována v novinách a časopisech, nadále se rozrůstala výchovná literatura, zveřejněny byly knihy o sociologických otázkách dětství a výchovy. Tyto ukázky tematizují sta-

24 První vydání: Benjamin SPOCK, *The common sense book of baby and child care*, New York 1946.

25 První české vydání: Benjamin SPOCK, *Vy a vaše dítě*, Praha 1992. Do slovenštiny Spock přeložen nebyl.

26 Natalia CHERNYAEVA, „Upbringing à la Dr. Spock“: *Child-Care Manuals and Constructing Normative Motherhood in the Soviet Union, 1954–1970*, *Ab Imperio* 2, 2013, s. 223–251.

27 Olga SLOUKOVÁ, *Prvé tři roky života*, Martin 1986, s. 25; Miloslav MEČÍŘ, *Aby bylo zdravé: péče o dítě v prvních měsících života*, Praha 1983, s. 9–11.

28 Libuše TOMŠŮ, *Čekáme děťátko*, Praha 1970.

29 Ferdinand SMRČKA, *ABC rodinné výchovy. Dítě předškolního věku*, Praha 1969, s. 7.



tus pedagogiky jako vědy jako takové a nezřídka i její politický a celospolečenský význam. Velmi často se zdají být pedagogické rady cizími a v zásadě pošetilými řečmi a domněnkami, zakotvenými v institucích a autoritách, jako jsou soudruh ředitel nebo televize. Matka malý Lucky v televizním filmu *Lucie postrach ulice* řeší problémy s výchovou, zatímco dcera s tatínkem sledují vzdělávací televizní pořad o moderních dětech a pedagogice.³⁰ Na dobré rady experta matka reaguje vypnutím televize a poznámkou, že „ten když rozbil okno, tak ho řezali rákoskou“. Tato scéna typickým způsobem prezentuje vztah expertní a „opravdové“ pedagogiky: expertní vědění, které přichází do domu cestou technologie, naráží na velmi konkrétní, teorií neřešitelné situace. Jako protipól k vědeckým znalostem pak slouží jistý způsob domácí pedagogiky, který se opírá o zkušenosti rodičů (a jejich rodičů). Rozdíl vůči pedagogice expertů je pravidelně vyhocen a nachází patrnou symboliku v kontrastu pedagogických rad a údajně osvědčených domácích metodách, jakými byly výprask nebo facka.

Tento střet expertů akademických s experty reálného života může být (lehce) konfrontační, často je vtipný a ironický. Vyústit však může i v oboustranné pochopení, jako například v podobě anket v dětských časopisech, kde se osmi až desetileté děti vyjadřují k pedagogickým otázkám³¹, či v knihách a scénářích Markéty Zinnerové. Důležitý je například ministerstvem školství podporovaný televizní seriál *My všichni školou povinní*, kde vystupují učitelé, rodiče i děti jako lidská individua s vlastními problémy.³² Zde je úmyslně konstruována konsensuálně orientovaná pedagogická *imagined community*, můžeme hovořit o jakési propagaci pedagogiky, výchově k výchově. Ankety a diskuze otázek pedagogiky v časopisech jako například v *Mateřídoušce* jsou dalším loajálním pozváním, tentokrát pro znatelně rozšířenou skupinu expertů.

Od šedesátých let lze zkrátka sledovat první pokusy o reflexi moderního dětství v různých formách. Počátkem období normalizace se daná reflexe začíná objevovat často v podobě ironie a vtipu. Ať už *Lucie postrach ulice*, *Mach a Šebestová* nebo *Ma-rečku, podejte mi pero*: škola jako prostor, rodina a peer-group jako sociální forma a pedagogika jako každodenní realita, se kterou se děti a dospělí musí vyrovnávat, hrají velkou a důležitou roli v normalizační popkultuře, v médiích jak pro děti, tak pro dospělé.

V průzkumu dětské literatury patří samozřejmě k nejzákladnějším poznatkům fakt, že dětské knihy mají jistou pedagogickou dimenzi. Na tomto místě je však třeba zohlednit jeden důležitý aspekt této tvorby: jde o dětská média, ve kterých je pedagogika explicitně tematizována; tedy dětské knihy, které se chopí tématu, jež je svým pojetím určeno spíše dospělým. Již toto otočení hierarchie spočívající v pouhém literárním triku nechat děti hovořit o pedagogice a tak si nárokovat podíl na „dospělém“ vědění, ukazuje kritický přístup. Tato kritika je většinou zpracována vtipně a ironicky, což zmírňuje zásah do mocenské generační struktury. Tak si například stěžuje

30 *Lucie, postrach ulice*, 1983, režie: Jindřich Polák, minuta 20.

31 Seriál „Soutěž s odměnou pro každého 1/Hančin zápisník“, první díl *Mateřídouška* 27, 1972, č. 1, s. 28–30.

32 *My všichni školou povinní*, 1984, režie: Ludvík Ráža.



Steklačův Bořík: „Táta s mámou jsou lidi vysloveně bez pedagogického talentu. Vůbec mě neumějí vychovávat, protože místo aby na mne působili dobrým příkladem a vlídným slovem, jak nás o pedagogice vždycky na začátku školního roku poučuje rozhlasem soudruh učitel, tak mě prostě zamknou a hotovo.“³³ Podobně píše Markéta Zinnerová ve svém *Tajemství proutěného košíku*: „Klárka řekla, co slyšela v televizi, že práce má být dítěti radostí, ne trestem, aby se mu neznechutí, ale tatínek zřejmě ten poučný program neviděl a díval se na věc jinak.“³⁴ Děti jako Klárka nebo Bořík používají kreativně vžitě výroky (které soudruh ředitel každoročně opakuje), aby unikly trestům — často však bez úspěchu.

Často kritické a ironické pojetí přitom může plnit různé funkce. Filmy i knížky zevšedňují a konkretizují „velký“ problém. Komedialní školní filmy z normalizačních časů jsou zřetelným kontrastem k budovatelským učitelským snímkům z dřívějších dob. Utopie již nyní nehraje žádnou roli, jde zcela a pouze o to „spolu“ nebo někdy i „proti sobě“ v normalizační všednosti. Spíš jenom zřídka jsou diskutovány konkrétní reformy ve vzdělání nebo změny. Diskuse se pohybuje na morální rovině každodenních konfliktů a spojuje konkrétní situace, které každý zná, s těmi abstraktními. Myšlenky k modernímu dětství a společenským hodnotám zde nejsou vyjádřeny bezprostředně, nýbrž nepřímou. Mimoto často pozorovaná dekonstrukce učitele či jiných pedagogických expertů má jistou sociálně ventilační funkci. Nezřídka kritizují dětské knihy nebo rodinné filmy povrchnost socialistických myšlenkových vyjádření a nečestnost prázdných frází. Tak vznikající konflikty bývají řešeny příchodem lepšího (často mladšího) pedagoga, který děti nakazí pravým a upřímným entusiasmem. Této narativní a zároveň ideologické strategie využívá například Eliška Horelová ve svých *Stěhovavých ptáčích*.³⁵ Praktickou a přitom intenzivně politicky naladěnou pedagogiku silně idealizuje též Bohumil Nohejl.³⁶ Pouze zřídka (např. v seriálu *Mach a Šebestová*, který přímo spočívá na velmi ostré kritice tradiční školní pedagogiky) jsou naopak děti v roli těch chytrějších. Mimoto dětský topos a školní prostor nabízí dramaturgii i další možnosti: mnohá média pracují s velmi romantickou představou dětství (děti mají čas si hrát, jsou často venku a vyžívají se ve své fantazii) a používají typický normalizační eskapismus. Přesto, že žurnalismus a sociologie kritizují právě ztrátu prostoru pro děti, dětská beletrie si na takovém prostoru — les, stoh, pole, stodola — silně zakládá a konstruuje svobodné dětství.

Kritikou školy a vědecké pedagogiky je tak nakonec do jisté míry podporován normalizačně schválený ústup do soukromí.³⁷ Vztah státu a rodiny byl od roku 1948 určen obtížnou bilancí; v sedmdesátých a osmdesátých letech je tento vztah diskutován nejen na politické úrovni či v rámci vědy, ale také i v řadě médií. Pedagogický konflikt bývá často rozhodnut ve prospěch rodiny. Z mnoha textů vystupuje zřejmě

33 Vojtěch STEKLAČ, *Aleš & spol.*, Praha 1985, s. 48.

34 Markéta ZINNEROVÁ, *Tajemství proutěného košíku*, Praha 1978.

35 Eliška HORELOVÁ, *Stěhovaví ptáci*, Praha 1974.

36 Bohumil NOHEJL, *Báječný trest*, Praha 1980.

37 Viz Paulina BREN, *Weekend Getaways: The Chata, the Tramp, and the Politics of Private Life in Post-1968 Czechoslovakia*, in: David Crowley — Susan E. Reid (edd.), *Socialist spaces. Sites of everyday life in the Eastern Bloc*, Oxford 2002, s. 123–141.



přesvědčení, že výchova je soukromou záležitostí, do níž se nemá míchat ani stát, ani kdejakí experti. Horelová popisuje rodinnou zápletku a situaci, ve které je dcerka přivedena domů zástupci Veřejné bezpečnosti. „Propáníčka, ty holka jedna, do čeho ses to zapletla, zahořekovala babička. Ještě tě zavřou. Co bychom s nimi dělali, smál [se příslušník VB]. To je nanejvýš na výprask.“³⁸

Fakt, že se kritika učitelů, školy, pionýrského hnutí a socialistických hesel usídlila v dětské literatuře a komedii a že těmi, kdo kritizují, jsou často děti, překonává vyostření mezi rozdílnými názory. Tato skutečnost ukazuje, s jakou silou romantická představa nevinného, nepolitického dítěte přežila pokusy o zrušení buržoazního dětství. Dětská literatura a obecně oblast týkající se dětí tvoří prostor, v němž je kritika sice ostře, avšak vtipně formulována, a ačkoliv se trefuje přesně do černého, je vnímána nevinně.³⁹ Toto svěbytné fórum pro kritiku výborně zapadá do konsensuálně orientované politické kultury normalizace.⁴⁰ Dané zacházení s pedagogikou, jakkoli oslavuje jistý eskapismus, přesto kromě toho spojuje soukromí s politikou a objasňuje, jak intenzivně se v sedmdesátých letech prosadila představa a praxe o kolektivních dětstvích. Děti se učitelům možná vysmívaly a zkoušely se „ulít“ z pionýrských sezení; přesto se jednalo o jisté struktury a pevné rituály, které byly v zásadě akceptovány.⁴¹ Dětská literatura nekonformní chování reprezentuje ne jako politickou odchylku, nýbrž jako odpustitelný dětský hřích. V tomto diskurzu děti, na rozdíl od potenciálně deviantní starší mládeže, nepředstavovaly žádné sociální nebezpečí. Ukazuje se zde obraz zdravé společnosti, která umožňuje šťastné a zdravé dětství a s menšími problémy si poradí. Expertní rada, jejíž nutnost by symbolizovala jistou patologičnost situace, se v takovéto realisticky inscenované idyle zdá být zbytečnou.

Z výše evidovaných různých zdrojů se vytvořil obraz pedagogiky jako vědy s ambivalentní pověstí. Na jednu stranu lze od počátku šedesátých let pozorovat její „zvědečtění“, důraz je kladen na empirii a precizní metodiku (například časopis *Pedagogika*). Psychologické a pedagogické pomůcky pro rodiče se zabývaly rozličnými problémy a prezentovaly radu akademicky vzdělaného experta jako dogma.⁴² Ve společnosti byly vědomosti expertů velmi žádané, stejně tak jako v politice a poradnách či v literatuře ve formě různých výchovných rádců. Současně, a převážně pak v sedmdesátých letech, ovšem stoupá tendence tuto vědu popírat a stavět vůči ní domácí pedagogiku

38 E. HORELOVÁ, *Stěhovaví ptáci*, s. 246.

39 Dynamiku této logiky popisuje mimo jiné Gary CROSS, *The cute and the cool: wondrous innocence and modern American children's culture*, New York 2004.

40 Michal PULLMANN, *Diktatura, konsensus a společenská změna. K výkladu komunistické diktatury v českých akademických diskusích po roce 1989*, in: Lucie Storchová (ed.), *Paralely, průsečíky, mimoběžky: teorie, koncepty a pojmy v české a světové historiografii 20. století*, Ústí nad Labem 2009, s. 231–247.

41 Tento pohled samozřejmě odpovídá tezím Alexeie Yurchaka, viz Alexei YURCHAK, *Everything was forever, until it was no more: the last Soviet generation*, Princeton 2006.

42 *Pedagogická osvěta pro rodiče dětí základní školy: cyklus přednášek pro třídní schůzky s rodiči*, Olomouc 1984. Dana DOBROVOLSKÁ (ed.), *Slovo o vývoji a výchově dítěte*, Praha 1979. Kamil HORÁK, *Hovoříme s rodiči: dospívání a rodinná výchova*, Praha 1968. Sem také patří časopisy, např. *Rodina a škola: časopis pro rodiče a slovenská verze Rodina a škola: mesačník pre rodičov a učiteľov* s rubrikami *Slovo má pedagog* či *Radí vám*.



čerpající z rodinných zkušeností a vlastních instinktů. Tento dualismus lze pozorovat v mnohých společnostech 20. století a zdá se být typickým pro pedagogiku jako vědu s velkým sociálním dosahem, jejímž objektem je dítě — ona kulturní konstrukce neobvykle naplněna nadějami, strachy a pocity. Československý normalizační diskurz pedagogiku samozřejmě oficiálně vysoce cenil. Zároveň ji však otevíral různým perspektivám pohledu. Aktivní zájem o pedagogiku (ať už šlo o výchovu vlastních dětí, angažmá pionýrského vedoucího, povolání v opatrovnictví, diskuze pedagogických otázek) si mohl každý jedinec interpretovat podle vlastních představ: politicky jako práci pro lepší budoucnost v socialismu, neutrálně jako citovou náklonnost k dětem nebo jako odklonění od politiky či konečně něco mezi tím vším. Koncept expertního vědění tak nabyl polyvalentní povahy: kompetence ohledně (výchovy) dětí mohla být získána nejen akademickým vzděláním, ale též — a v některých diskurzích působivěji — tradicí, emocionálním přístupem a hlavně lidským rozumem.

Pedagogiku velmi často doprovází základní otázka: co z lidí činí experty, akademické vzdělání, nebo city a láska k dětem? Během normalizace naráží tento primární předpoklad na společnost, v níž soukromí hraje stále důležitější roli (a musí být současně neustále obhajováno) a ve které se výhrady vůči pedagogice objevují jako možnost beztržně a v bezpečných mezích tuto společnost kritizovat. V případě jiných společenských oblastí byl formulován názor, že rozvoj vědecké práce vedl ke koncentraci společenské kritiky v úzkém kruhu expertů.⁴³ V souvislosti s pedagogikou toto tvrdit nelze. Kritizováno bylo příliš mechanické školní vzdělání, přehnaně organizovaná společnost a obava, že se děti kvůli konzumu a televizi nechají odlákat od *pravého* dětství.⁴⁴ Rovněž záležitost vysoké rozvodovosti a její dopady na dítě byla často diskutovaným tématem. Na rozdíl od šedesátých let, kdy se jednalo o základní pochybnosti o zvolené cestě, však byla tato kritika v době normalizace většinou redundantní a zůstávala ve formě příjemných debat. Vidíme zde tedy jednu z dalších dimenzí společenské funkce pedagogiky a pedagogických debat v dobách normalizace: vládla tu (opět na rozdíl od šedesátých let) poměrně pevně ustálená představa o dětství. Vážné diskuse o tom, jak by mělo opravdové dětství ve skutečnosti vypadat, již neprobíhaly. Dětství dostalo v normalizační společnosti pevnou funkci (perfektní spojení společenské orientace na budoucnost a soukromého eskapismu), stěžejní debaty o tomto tématu se tudíž zdály být nejenom zbytečné, ale také nebezpečné pro sociální mír.

RÉSUMÉ:

The paper takes on the assumption that socialist regimes, including the one installed in Czechoslovakia in 1948, planned to destroy the traditional family and replace it with institutions of collective child-rearing operated by pedagogical experts. Historical documents show that pedagogy was in fact a key topic in socialist Czechoslovakia. Yet while the 1950s saw a strong focus on academic expertise in childcare are child-rearing, the situation changed from the early 1960s on. Sociological and

⁴³ Matěj SPURNÝ, *Most do budoucnosti. Laboratoř socialistické moderny*, Praha 2016.

⁴⁴ Například „Anketa Hledá se dnešní dítě“, viz pozn. 13.

pedagogical essays as well as advice literature discussed and emphasised the need for emotional stability, which could be provided only within a loving family. This debate constitutes an interesting aspect of the contemporary discussion within the so-called Scientific Technological Revolution (vědecko-technická revoluce). The concept of the expert remains crucial, but the academic background did not remain the only legitimisation: the parent (in particular the mother) emerged as another, significant and respected kind of expert. The article analyses how this complex idea of pedagogy and the authority of experts were dealt with in the contemporary literature.

Prof. Dr. Martina Winkler působí jako profesorka pro dějiny východní Evropy na univerzitě v Kielu. Zabývá se soudobými českými a slovenskými dějinami, dějinami dětství, fotografie a invalidity (mwinkler@oeg.uni-kiel.de).

