

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
HISTORICKÝ ÚSTAV

Diplomová práce

# **Maskulinita v československých učebnicích let 1918–1939**

Autor: Bc. Noemi Sáričková  
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: NSSKDE-NSSKON  
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Hutečka, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Akademický rok: 2017/2018

Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Forma: Prezenční

Obor/komb.: Učitelství pro střední školy - dějepis - Učitelství pro  
střední školy - základy společenských věd (NSSKDE-NSSKON)

Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Učitelství pro střední školy - dějepis

**Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta**

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Sáříčková Noemi	Smetanovo nábřeží 917/22, Hradec Králové - Nový Hradec Králové	P16P0566

**TÉMA ČESKY:**

Maskulinita v československých učebnicích let 1918 - 1939

**TÉMA ANGLICKY:**

Masculinity in Czechoslovakian textbooks from 1918 to 1939

**VEDOUcí PRÁCE:**

Mgr. Jiří Hutečka, Ph.D. - HIU

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

Diplomová práce bude zkoumat projevy maskulinity ve školství v tzv. první československé republice a to především formou analýzy dobových učebnic. Získané výsledky budou zároveň zasazeny do rámce současných výzkumů jak o reprezentaci maskulinit v učebních textech, tak i výzkumů dobové maskulinity.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

**Prameny:**

Archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze  
popř. další archivy uchovávající dobové učebnice

**Literatura:**

CONNELL, R. W., Masculinities, Cambridge 1995.  
FASORA, Lukáš, Člověk na Moravě v první polovině 20. století, Bmo: 2006.  
FORTH, Christopher E., Masculinity in the Modern West, New York 2008.  
KING, Laura, Family men: fatherhood and masculinity in Britain, Oxford, 2015.  
LESKO, Nancy (ed.), Masculinity at School London 2000.  
RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. Ženy, muži a společnost. Praha 2003.  
SLABÁKOVÁ, Radmila. Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti: koncepty, metody, perspektivy. Praha 2012.  
STEIN, Melissa N. Measuring manhood: race and the science of masculinity, 1830-1934 [online]. Minneapolis 2015.  
TUMBLETY, Joan: Remaking the Male Body: Maskulinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France, Oxford 2012.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala, pod vedením vedoucího diplomové práce, samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 3. 7. 2018.



## **Anotace**

SÁRIČKOVÁ, Noemi, *Maskulinita v československých učebnicích let 1918–1939*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Historický ústav, 2018, 129 s. Diplomová práce.

Cílem předkládané diplomové práce je postihnout podobu modelů maskulinity tak, jak se odrážely v československých učebnicích mezi lety 1918 a 1939. Analyzovány jsou především učebnice občanských nauk, čítanky, texty branné výchovy a texty pohlavní výchovy. Problematika je studována za pomoci současných vědeckých přístupů studia maskulinit. Zkoumaná mužnost je nahlížena především jako normativní model, předávaný budoucím generacím. Při analýze pramenů je reflektována také skutečnost odlišnosti maskulinních modelů v závislosti na věku jedince. Práce se věnuje způsobu, jakým meziválečné učebnice prezentují mužskou roli uvnitř rodinných generačních vzorců syna, otce a dědečka. Dále analyzuje učebnicovou prezentaci maskulinity v pracovním prostředí, v armádě a ve společnosti obecně.

## **Klíčová slova**

Maskulinita, učebnice, školství, meziválečné období.

## **Abstract**

SÁRIČKOVÁ, Noemi, *Masculinity in Czechoslovakian textbooks between 1918–1939*, Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, Institute of History, 2018, 129 p. Thesis.

The objective of this thesis is to capture the concepts of masculinity as they were reflected in Czechoslovakian textbooks from 1918 to 1939. The objects of this analysis are mainly the textbooks of civic education, first stage readers, the texts of civil defence education and sexual education. The issue has been observed using current scientific approaches in the study of masculinity. The investigated masculinity is viewed mainly as a normative model passed on to the future generations. The differences between the models of masculinity depending on the age of an individual have also been taken into account during the examination of the original texts. The thesis also deals with the way the interwar textbooks present the masculine role within the schemes of family generations of a son, a father and a grandfather. Furthermore, the thesis analyses the presentation of masculinity in textbooks in the working environment, in the army and in the society in general.

## **Keywords**

Masculinity, textbooks, education, interwar era.

## **Poděkování**

Ráda bych na prvním místě poděkovala vedoucímu práce, panu Mgr. Jiřímu Hutečkovi, Ph.D., za vstřícnost a ochotu, s nimiž mi poskytoval podnětné rady a náměty k obohacení této práce.

Děkuji také svému manželovi za jeho velikou podporu.

# Obsah

Úvod .....	9
1. Paradigma první poloviny 20. století a současný diskurs studií o maskulinitě .....	18
2. Meziválečné pedagogické teorie s ohledem na tvorbu učebnic .....	25
3. Úvod do problematiky projevů maskulinity v učebnicových textech .....	38
4. Muž a domov .....	41
4.1 Otec .....	45
4.2 Dědeček .....	60
4.3 Syn .....	65
4.3.1 Malý chlapec .....	66
4.3.2 Starší chlapec .....	70
4.3.3 Jinošství a pohlavní výchova mladého muže .....	76
5. Muž a práce .....	82
6. Mužská společnost .....	89
6.1 Muž jako voják .....	99
Závěr .....	113
Seznam literatury .....	117
Použitá literatura .....	117
Encyklopedie: .....	121
Seznam použitých a prostudovaných pramenů .....	122
Učebnice .....	122
Ostatní prameny .....	129
Přílohy .....	131



# Úvod

„Děti jsou při slavnostech, divadlech, sbírkách na dobré účely vždy vpředu; bez nich je lidová výchova nemožná. Nepřijdou-li vám rodiče na vaši přednášku, uspořádejte dětskou besedu (akademii) a uvidíte, co jich přijde! V dětech naše spása, naše budoucnost!“<sup>1</sup>

Pocity, které vyjádřil pedagog Oldra J. Novotný ve své metodické příručce občanské výchovy, jsou vlastní společnosti napříč generacemi. Naděje vkládaná do dětí, představujících budoucnost a kontinuitu lidského rodu, vede po staletí vychovatele k tomu, aby svým potomkům vštěpovali nejzákladnější principy mezilidského soužití odrážející se mimo jiné ve formách sociálních vztahů a postulátech ustálených morálních norem. Z tohoto důvodu se studium výchovných textů určených dětem může stát hodnotnou pramennou základnou pro poznání vnitřního fungování celé společnosti a především jejího náhledu na sebe sama. Tyto skutečnosti byly důvodem, který mne vedl právě ke studiu učebnic.

Základní porozumění pojmu *maskulinita* v předkládané práci bude více rozvedeno v následující paradigmatické kapitole. Přesto bych zde ráda jen stručně zmínila, že základním východiskem výzkumu bude kategorie *genderu*, a tedy že mužnost bude nahlížena jako sociální konstrukt proměnlivý v čase a prostoru, nikoli jako přirozená a nutná součást mužovy identity. Aplikovány budou především metodologické principy vědního oboru *new men's studies*, které na rozdíl od předchozích mužských studií – *men's studies* – zkoumají mužnost právě genderovým náhledem.<sup>2</sup> Významnými teoretiky oboru *new men's studies*, v češtině nových mužských studií, jsou sociologové Raewyn Connellová<sup>3</sup> či Michael S.

---

<sup>1</sup> Oldra J. NOVOTNÝ, *Občanská výchova v praxi národní školy. Horní stupeň*, Praha 1922.

<sup>2</sup> Harry BROD, *The New Men's Studies, From Feminist Theory to Gender Scholarship*, in: *Philosophy and Women Symposium 2*, 1987, s. 179–196.

<sup>3</sup> Mezi významné práce R. Connellové patří např. R. W. CONNELL, *Masculinities*, Berkley-Los Angeles 1995, nebo R. W. CONNELL, *The Man and the Boys*, Berkley-Los Angeles 2000.

KimmeL.<sup>4</sup> Z četných historiků zabývajících se dějinami maskulinit pak lze zmínit Johna Toshe,<sup>5</sup> Christu Ehrmann-Hämmerle<sup>6</sup> či Christophera E. Fortha.<sup>7</sup>

Mezi českými badateli naopak historie mužnosti nepatří k nejpobulárnějším tématům. Díky historickému vývoji před rokem 1989 objevuje česká historická věda mnohé poznatky západní historiografie o něco později. To se týká také pojmu ggenderu a následně zájmu o mužství a jeho dějiny. Zatímco dějiny feminit jsou v dnešní době již plně rozvinutým oborem, na jehož téma již bylo vydáno množství publikací,<sup>8</sup> dějiny maskulinit oproti tomu v našem badatelském prostředí stále ještě trochu zaostávají, ačkoli i v jejich případě lze v posledních několika letech pozorovat vzrůstající zájem, který se projevil například vydáním kolektivní souhrnné monografie, na jejímž vzniku se podíleli historikové spolu se sociology.<sup>9</sup> Autory, kteří v ní publikovali své studie z období modernějších dějin, byli například Marie Macková,<sup>10</sup> Jan Mareš,<sup>11</sup> Jiří Hutečka<sup>12</sup> či Jitka Kohoutová.<sup>13</sup> S optikou nových mužských studií nahlížejí v poslední době své prameny také badatelé, jejichž základním výzkumným problémem nejsou dějiny maskulinit jako takové.

---

<sup>4</sup> Např. Michael S. KIMMEL, *The History of Men. Essays in the History of American and British Masculinities*, New York 2005, nebo Michael S. KIMMEL, *Manhood in America. A Cultural History*, Oxford 2006.

<sup>5</sup> Např. John TOSH, *A Man's Place*, New Haven, 2007, nebo John TOSH, *Manliness and Masculinities in Nineteenth-century Britain. Essays on Gender, Family and Empire*, Harlow 2005.

<sup>6</sup> Např.: Christa HÄMMERLE – Oswald ÜBEREGGER – Birgitta BADER-ZAAR, *Gender and the First World War*, New York 2014.

<sup>7</sup> Christopher E. FORTH, *Masculinity in the Modern West*, New York 2008, nebo Christopher E. FORTH, *The Dreyfus Affair and the Crisis of French Manhood*, Baltimore 2006.

<sup>8</sup> Srov. Denisa NEČASOVÁ, *Dějiny žen a gender history*, in: *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*, Praha 2014, s. 666–680, nebo Milena LENDEROVÁ, *Dějiny žen mezi women's a gender history*, in: *Historica Olomucensia* 37, 2010, s. 43–57.

<sup>9</sup> Radmila SVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ – Jitka KOHOUTOVÁ – Radmila PAVLÍČKOVÁ – Jiří HUTEČKA (eds.), *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti. Koncepty, metody, perspektivy*, Praha 2012.

<sup>10</sup> Marie MACKOVÁ, *Válečník 19. století. Příklad Karla Gustava Hohenlohe-Langenburga*, in: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti*, s. 89–100.

<sup>11</sup> Jan MAREŠ, *Český skauting jako důsledek krize maskulinity?*, in: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti*, s. 194–208.

<sup>12</sup> Jiří HUTEČKA, *Militární maskulinita jako koncept historiografického bádání*, in: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti*, s. 36–47.

<sup>13</sup> Jitka KOHOUTOVÁ, *Konstrukce otcovské identity v 19. Století. Aspekt otce-živitele v rodinách české intelektuální buržoazie*, in: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti*, s. 174–184.

Příkladem může být badatelská práce Rudolfa Kučery publikovaná v knize *Život na příděl*<sup>14</sup> či monografie *Stáří k poradě, mládí k boji*.<sup>15</sup> Obě zmíněné publikace se věnují především tématu dělnictva v počátcích dvacátého století. Předkládaná diplomová práce tedy v rámci svého zaměření na studium maskulinit navazuje, mimo jiné, na právě uvedené studie.

K volbě zmíněné metody mne vedla především skutečnost, že prameny této práce, tedy školní učebnice, jsou ve své podstatě vlastně pouhým *vyprávěním o mužství*. Muži v nich popisovaní nejsou reálnými postavami, nýbrž literárními figurami existujícími pouze v představách autora – které v tomto případě často vycházejí z kolektivních představ společnosti, a to dokonce i v případě, že učebnicové postavy ztělesňují skutečné postavy českých či světových dějin. Přídavná jména mužnost, mužství, maskulinita, stejně jako postava muže jako takového proto nebudou v následující práci pojímány jako výpovědi o dobové realitě, ale spíše jako jakýsi ideál či normativ, existující ovšem pouze ve společenském diskursu.

Pramennou základnu předkládané práce tvoří školní učebnice vydané mezi lety 1918–1939, v období takzvané první a druhé Československé republiky. V prvních letech existence samostatného československého státu však panovala v otázce učebnic značná nejednotnost. Výuka často probíhala podle původních, předválečných či válečných, učebnic a jednotná koncepce neexistovala ani v otázce podoby případných nových výukových textů.<sup>16</sup> Nejednotností přístupu a jistot ohledně počátků výuky v nové republice je zapříčiněna například skutečnost, že Trojdílná čítanka Jana Jursy vychází ještě v roce 1919, jako výtisk c. a k. knihoskladu.<sup>17</sup> Různými předpisy byla postupně stanovena kritéria schvalování

---

<sup>14</sup> Rudolf KUČERA, *Život na příděl. Válečná každodennost a politiky dělnické třídy v českých zemích 1914–1918*, Praha 2013.

<sup>15</sup> Lukáš FASORA, *Stáří k poradě, mládí k boji. Radikalizace mladé generace českých socialistů 1900–1920*, Brno 2015.

<sup>16</sup> *Výnos č. 55.900. O učebnicích středoškolských*, in: Věstník ministerstva školství a národní osvěty, 2 (1), 1919, č. 1, s. 2, podle: Dalibor STÁTNIK, *Boj o duši dítěte*, in: *Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*, Magdaléna Šustová (ed.), Praha 2013, s. 106.

<sup>17</sup> *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl první – pro druhý a třetí školní rok, Praha 1919.

učebnic Ministerstvem školství a národní osvěty, která byla unifikována a shrnuta výnosem zmíněného ministerstva v roce 1919.<sup>18</sup> Všechny učebnice, původní, nové i nově vydané, a to i v případě, že šlo o nezměněné vydání, musely být předloženy ke kontrole, v jejímž průběhu procházely celým recenzním řízením. Většina buď schválena vůbec nebyla, nebo byla navržena k přepracování. Na stanovený verdikt autoři mohli reagovat a také reagovali sepisováním různých odvolání. Autory učebnic byli sami učitelé, ačkoli ne vždy toho času aktivně vyučující.<sup>19</sup>

V reálném užití se učebnice následně těšily poměrné stálosti,<sup>20</sup> projevující se na jedné straně velkými sériemi učebnic a na druhé straně jejich často mnohonásobnými nezměněnými či pouze pozměněnými vydáními. Mnohé meziválečné učební texty měly svůj původ již v období Rakouska-Uherska a požadavky nového státního zřízení splňovaly novými přepracovanými vydáními.<sup>21</sup> Jiné vznikly až v době československé samostatnosti.

Mužské postavy a pojem mužství se vyskytují v mnoha typech učebnic. Pro popis maskulinity jako takové se ovšem ukázaly nejpřínosnějšími čítanky a učebnice občanských nauk. Dále texty určené pro pohlavní a brannou výchovu. Zvláště poslední zmiňované ovšem nelze označit za samostatný typ učebnic, jelikož branná výchova nebyla samostatným předmětem, a proto i texty do ní určené byly vydávány buď jako součást učebnic občanské nauky,<sup>22</sup> nebo jako samostatné

---

<sup>18</sup> *Výnos č. 67*, Věstník ministerstva školství a národní osvěty, 14, 1932, s. 211, podle: STÁTNIK, *Boj o duši dítěte*, s. 106.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 106–124.

<sup>20</sup> Povinnost užívání učebnice minimálně pět let a následná výměna pouze ve velmi vážných důvodech. *Výnos č. 67*, Věstník ministerstva školství a národní osvěty, roč. 14., 1932, s. 211., srov. tamtéž, s. 106–124.

<sup>21</sup> Např. Jaroslav BIDLO – Josef ŠUSTA – František HÝBL, *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Vydání pro gymnasia a reálná gymnasia*, díl druhý, Praha 1912, je revidován a podle nových požadavků znovu vydán v roce 1921. Jaroslav BIDLO – Josef ŠUSTA – František HÝBL, *Všeobecný dějepis*, díl druhý, vydání 2., přeprac., Praha 1921., dále také: Václav ERTL, *Čítanka pro vyšší třídy škol středních*, díl I., Praha 1910, vydaná a schválená novým ministerstvem školství znovu roku 1921, Václav ERTL, *Čítanka pro vyšší třídy škol středních*, díl první, pro V. třídu, Praha 1921. Dále také edice čítanek Jana Jursy In: Jan JURSA, (ed.) *Čítanka pro školy obecné*, Praha – vydávané ve třech dílech od roku 1899, s rozsáhlými obměnami až do roku 1936, od r. 1917, pod názvem: *Trojdílná čítanka pro školy obecné*.

<sup>22</sup> František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a branná výchova pro měšťanské školy*, díl první, Praha 1939

čítanky pro brannou výchovu.<sup>23</sup> Přesto jsou cennějším pramenem poznání o maskulinitě než některé jiné typy učebnic. Ostatní typy učebnic, jedná se například o učební texty exaktních věd či jazykové učebnice, se ukázaly být pro téma výzkumu téměř nevyužitelné, jelikož maskulinita, dá-li se vůbec dohledat, je zde zcela marginálním tématem.

Pro přesnější představu při čtení následující práce by bylo vhodné alespoň základně představit podobu zkoumaných učebnic: První typ učebnic, tedy čítanky, často vycházely v sériové podobě. Velkou četností vydání, při zachování poměrně velké stálosti obsahu, se vyznačovala například čítanková série Jaro, vydávaná od roku 1925<sup>24</sup> do roku 1939,<sup>25</sup> jejímž sestavitelem byl Josef Kepřta. Čítanková série se skládala ze čtyř dílů určených pro žáky od druhé do páté třídy obecných škol.<sup>26</sup> Volně na ni navazovaly čítanky *Vzkříšení*<sup>27</sup> a *Poselství*<sup>28</sup> určené pro školy měšťanské. O něco větší změny v průběhu četných vydání lze zaznamenat u čítankové série Ráno. Hlavním editorem těchto učebnic, vycházejících od roku 1919<sup>29</sup> do roku 1939,<sup>30</sup> byl Josef Kožíšek. Učebnice této série byly určeny pro druhý až osmý ročník obecných škol.<sup>31</sup>

---

<sup>23</sup> Josef B. DOLENSKÝ – František PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu. Ve službě státu*, Praha 1938, s. 7.

<sup>24</sup> Např. Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro pátý školní rok*, díl čtvrtý, Praha 1925.

<sup>25</sup> Např. Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro pátý školní rok*, díl čtvrtý, páté přeprac. vydání, Praha 1939.

<sup>26</sup> Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro druhý školní rok*, díl první, Praha 1925, dále: Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro třetí školní rok*, díl druhý, Praha 1925, dále: Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro čtvrtý školní rok*, díl třetí, Praha 1925, dále: Josef KEPŘTA, *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní. Pro pátý školní rok*, díl čtvrtý, Praha 1925.

<sup>27</sup> Např. Jan JURSA – Josef SULÍK, *Vzkříšení: čítanka pro měšťanské školy*, díl třetí, Praha 1923.

<sup>28</sup> Např. Josef SULÍK – Rudolf ŠIMEK, *Poselství. Čítanka pro IV. ročník měšťanských škol*, Praha 1933.

<sup>29</sup> Josef KOŽÍŠEK, *Ráno. Čítanka pro druhý školní rok*, Praha 1919.

<sup>30</sup> Josef KOŽÍŠEK *Ráno. Čítanka pro třetí a čtvrtý postupný ročník obecných škol*, díl čtvrtý, druhé přeprac. vydání, Praha 1939.

<sup>31</sup> Např. KOŽÍŠEK, Josef, *Ráno. Čítanka pro druhý a třetí školní rok obecných škol*, třetí vydání, Praha 1927. Dále: KOŽÍŠEK, Josef – Josef TŮMA, *Ráno. Čítanka pro čtvrtý a pátý školní rok obecných škol*, třetí vydání, Praha 1927. Dále: KOŽÍŠEK, Josef – Josef TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý postupný ročník obecných škol.*, třetí vydání, Praha 1936.

Větším množstvím samostatných vydání se vyznačovaly učebnice občanských nauk, ačkoli i zde je nutné jmenovat minimálně velkou sérii učebnic sestavených pedagogickou dvojicí: František Pouliček – Josef Spilka. Za jistý předstupeň těchto učebnic může být označena *Příručka občanské nauky a výchovy pro žactvo škol měšťanských a vyšší stupeň škol obecných*<sup>32</sup> sestavená a vydaná v roce 1927 Františkem Pouličkem. Spoluautorstvím obou mužů se pak vyznačují tři díly *Občanské nauky a výchovy pro obecné školy*,<sup>33</sup> vydávané od roku 1936 do roku 1939.<sup>34</sup> Velké množství učebnic občanských nauk tvořila samostatná, jednotlivá vydání – často určená školnímu i dospělému čtenářstvu.<sup>35</sup> Tyto knihy měly většinou za cíl vedle mravní a společenské výchovy také informovat o právních základech nového státu. Zmíněné informace byly potřebné pro obě skupiny čtenářů. Občanská nauka sama byla ustanovena jako zcela nový předmět až v průběhu existence Československé republiky, a to 13. července 1922.<sup>36</sup> Vedle učebnic občanských nauk vycházely také knihy určené pro rodinnou či domácí výchovu.<sup>37</sup> Ty byly většinou zaměřeny na dívky a více než společenským vztahům se věnovaly otázce vedení domácnosti. Proto byly při výzkumu spíše doplňkovými prameny.

Texty určené pro brannou výchovu jsou cíleny přímo na chlapce a mají mimo jiné funkci návodu na cestě k mužství v rámci de facto *iniciačního rituálu* vojenské služby. Ve školních osnovách měla branná výchova své místo především ve výuce tělocviku, ale také v jiných předmětech.<sup>38</sup> Jistou formou branné výchovy

---

<sup>32</sup> František POULÍČEK, *Příručka občanské nauky a výchovy pro žactvo škol měšťanských a vyšší stupeň škol obecných*, Kolín 1927.

<sup>33</sup> František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první – pro třetí postupný ročník, Praha 1936, dále: František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl druhý - pro čtvrtý postupný ročník, Praha 1936. Dále: František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí – pro pátý postupný ročník, Praha 1937.

<sup>34</sup> František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a branná výchova pro měšťanské školy*, díl první - pro první třídu, Praha 1939.

<sup>35</sup> Např. Otakar SVOBODA, *Občanská mravouka pro školu i dům*, Praha 1922, nebo Josef LEXA – Jan ADÁMEK, *Občanská nauka pro školy i potřebu soukromou*, České Budějovice 1923.

<sup>36</sup> Zákon č. 226/1922 Sb. – *Zákon, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských*.

<sup>37</sup> Např. VÍTKOVÁ, *Doma*, díl první, Praha 1935.

<sup>38</sup> Václav MATIČKA, *Branná výchova*, Brno 1979, s. 187.

byly již tělocvičné spolky v čele se Sokolem.<sup>39</sup> Branná výchova byla považována za předstupeň vojenského výcviku. Přes jistou různorodost konkrétní realizace byla povinnost jejího školního provedení postupně určována různými zákonnými normami.<sup>40</sup> Po vzestupu totalitní moci v sousedním Německu byla *Výnosem ministerstva školství* z 1. 2. 1934 dokonce stanovena jako samostatný předmět na středních školách a učitelských ústavech. O tři roky později byl přijat zákon,<sup>41</sup> na jehož základě měla být branná výchova zavedena do všech typů škol. Reformační proces byl ale zastaven vznikem Protektorátu Čechy a Morava. Lze zaznamenat přímou úměrnost mezi vznikem nových zákonů (a s tím spojeným vědomím důležitosti branné výchovy) a počtem příruček předvojenské přípravy na trhu.<sup>42</sup> Vedle textů určených pro brannou výchovu byly vydávány také příručky tělesné výchovy, které měly ovšem spíše didakticko-metodickou než přímo učebnicovou funkci.<sup>43</sup>

Posledním zmiňovaným typem učebních knih jsou ty, které se zabývají sexuální výchovou. Jde o velmi specifický pramen především proto, že sice existují učebnice přibližující toto téma dětem a mládeži, vznikly ovšem především jako vzorový koncept učebnic určených do škol a nelze proto určit, do jaké míry byly při hodinách skutečně využívány. Vzhledem k dobovému odporu některých rodičů a učitelů vůči integraci těchto témat do výuky, způsobených studem a zažitou tabuizací,<sup>44</sup> navíc jejich masové reálné využití nelze předpokládat. Meziválečná doba přesto přinesla jisté změny, a to i na poli práva. Součástí rozsáhlé školní reformy v roce 1922 byl také *Zákon o potírání pohlavních chorob*,<sup>45</sup> který ukládá

---

<sup>39</sup> Ivo ČAPÁK, *Branná výchova*, Brno 1986, s. 47.

<sup>40</sup> Branný zákon č. 193/1920 Sb. *O tělesné výchově mládeže před brannou povinností*, in: Marta KONÍŘOVÁ, (ed.) *Branná výchova: soupis učebnic branné výchovy ve sbírce oddělení dějin školství Muzea Komenského v Přerově*, Přerov Muzeum Komenského v Přerově, 2006, s. 1.

<sup>41</sup> Zákon č. 184/1937 Sb. *O branném vzdělávání všech občanů*, podle: tamtéž

<sup>42</sup> Více viz tamtéž.

<sup>43</sup> Např. Růžena BUDÍNSKÁ, *Tělesná výchova maličkových*, druhé vydání, Praha 1927, nebo Karel BRADÁČ, *Tělesná výchova na národních školách*, Rychnov nad Kněžnou 1927.

<sup>44</sup> Milena LENDEROVÁ – Božena KRUPÍČKOVÁ – Jana BUREŠOVÁ – Eduard MAUR, *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*, Praha 2009, s. 224.

<sup>45</sup> Zákon 241/1922 Sb. – *O potírání pohlavních nemocí*, podle Kamil JANIŠ, *Vývoj cílené pohlavní výchovy v 1. polovině 19. století*, Speciální pedagogika. Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 22, 2012.

státní správě povinnost dbát o osvětu mládeže, která by měla probíhat především na školách. V souvislosti s těmito změnami začínají vznikat různé didaktické texty pro učitele a rodiče, ale též již zmíněné učebnice. Autorem významné většiny z nich byl přední reformátor sexuálního vzdělávání Zdeněk Záhoř.<sup>46</sup> Na rozdíl od svých současníků vydával kromě metodických knih také skutečné učebnice a čítanky sexuální výchovy určené přímo do dětských rukou. Z toho důvodu také jeho texty představují základní osu výzkumu učebnic pohlavní výchovy uvedeného v této práci. Přestože kategorie pohlaví neodpovídá kategorii genderu, ve zkoumané době tyto dvě oblasti nebyly oddělovány a mnoho ze závěrů sexuální výchovy uvedených ve zmíněných učebnicích je ve skutečnosti sociálně konstruovaných. Z toho důvodu považuji za vhodné se o této kategorii učebnicových textů v práci alespoň stručně zmínit. I tyto knihy budou ovšem analyzovány náhledem genderových studií.

K problematice pramenů je nutno uvést, že většina učebnic použitých v této práci jako prameny byla určena pro děti obojího pohlaví. Svými tématy a stylem se ovšem často přibližují spíše tomu, co bylo považováno za blízké chlapeckému čtenářstvu.<sup>47</sup> Velmi často je zde také použito oslovení v mužském rodě, které ovšem bylo téměř jistě určeno i dívkám. Na tuto skutečnost byl při výzkumu brán zřetel.

Při základním průzkumu se ukázalo, že se většina témat, někdy i celých konkrétních textů, v učebnicích opakuje – a to jak v učebnicích vytvořených rozdílnými autory, tak také v učebnicích textech určených pro odlišné věkové skupiny. Pro následnou analýzu jsem se proto rozhodla nezkoumat všechny učebnice vydané v meziválečném období a soustředit se raději na hlubší analýzu výzkumného vzorku. Primárním kritériem pro výběr studovaných učebnic bylo zajištění co největší rozmanitosti těchto učebnic a to především s ohledem na roky jejich vydání tak, aby bylo co možná nejvíce pokryto celé období mezi první a

---

<sup>46</sup> Zdeněk ZÁHOŘ (1881–1931), český středoškolský profesor, literární historik a kritik, spisovatel a dramatik, více: Eva LEDEREROVÁ, *Historie a vývoj pohlavní výchovy*, bakalářská práce, Univerzita Karlova, Praha 2015, s. 25–28.

<sup>47</sup> Asi nejvýraznějším příkladem je v tomto ohledu čítanková série *Děti* – především pak její pátý díl, v němž je tématem velké části příběhů dobrodružství a divoká příroda – obojí byly vlastnosti spojované v dané době především s chlapci, či muži. Stanislav VRÁNA – Vladislav KONVIČKA, *Děti*, díl pátý – pro pátý postupný ročník, Praha 1935.



druhou světovou válkou. Z toho důvodu také nebyla vždy zkoumána pouze první vydání daných učebnic. I toto kritérium se ale postupně ukazovalo téměř nadbytečným, jelikož ani časové rozmezí nemělo na obsah učebnic povětšinou výraznější vliv. I tuto skutečnost považuji za zajímavé zjištění o povaze meziválečných učebnic. Obdobně shodná byla také témata v českých a slovenských učebnicích. Nebylo navíc nijak výjimečné, že zcela shodné učebnice vyšly v blízkém časovém horizontu v českém i slovenském jazyce.<sup>48</sup> Z tohoto důvodu nebyl vyvážený poměr mezi učebnicemi v těchto dvou jazycích důležitým kritériem pro výběr výzkumného vzorku.

Následující text je rozdělen na pět kapitol. Samotné analýze učebnic se věnují až poslední tři z nich. Předchozí dvě mají za cíl uvést čtenáře do některých základních principů potřebných pro pochopení prováděné analýzy. První kapitola přibližuje paradigmatické koncepty, z nichž následující práce vychází, a to především bližším uvedením čtenáře do problematiky jejího teoretického a metodologického ukotvení ve východiscích výše zmiňovaných genderových a nových mužských studií. Tyto současné teorie srovnává s názory na maskulinitu a feminitu prosazovanými meziválečnou společností, a tedy také dobovým školstvím. Druhá kapitola popisuje základní ideje meziválečné pedagogiky. Její ambicí ovšem není vyjmenovat všechny principy pedagogické vědy doby, nýbrž uvést koncepty, které se odrazily v učebnicových textech s ohledem na zkoumanou problematiku maskulinity. Následující tři kapitoly prezentují výsledky samotné analýzy učebnic. Jako obecný rámec této analýzy slouží teorie britského historika Johna Tosh<sup>49</sup> a jeho tři oblasti prezentace maskulinity, které budou popsány níže. Každá z těchto kapitol se soustředí na jednu ze zmíněných oblastí a její odraz v meziválečných učebnicích.

---

<sup>48</sup> Např. HANÁK, J. S., *Až budu vojákem. Vojenská čítanka pro hochy*, Praha 1936 a HANÁK, J. S., *Keď budem vojakom. Vojenská čítanka pre chlapcov*, pre slovenskú mládež upravil B.G. Kysučan, Praha 1938, nebo: KEPRTA, Josef, *Deťom československej republiky*, Praha 1919 a KEPRTA, Josef, *Dětem československé republiky*, Praha 1919.

<sup>49</sup> John TOSH, *What Should Historians Do With Masculinity. Reflection on Nineteenth-Century Britain*, *History Workshop* 38, 1994, s. 179–202.

# 1. Paradigma první poloviny 20. století a současný diskurs studií o maskulinitě

V průběhu evropských, a tedy i českých, dějin lze vysledovat jisté rozdíly v porozumění maskulinitě a roli, jakou muži ve společnosti hrají. Až do 19. století v ní měli nezpochybnitelně dominantní postavení. Už sama podstata lidství se odvozovala od muže. Historička a socioložka Elizabeth Badinterová to krásně ilustrovala na popisu historického chápání biblického příběhu stvoření člověka, který měl pro křesťansky smýšlejícího obyvatele Evropy velký význam. V knize Genesis je popsáno, že Bůh nejprve stvořil Adama a teprve následně, z jeho žebra, tedy vlastně z něho samotného, utvořil také ženu – Evu. Na základě tohoto příběhu pak mohl být muž vnímán jako skutečná, pravdivá, původní podoba člověka, zatímco ženě byla přisouzena úloha jen jako jakési jeho odvozeniny či nedokonalé napodobeniny. Ostatně tento přístup lze velmi jednoduše vysledovat také v některých evropských jazycích, kde anglické slovo *man* či francouzský výraz *homme* představují jak označení pro muže, tak pro člověka jakožto lidskou bytost obecně.<sup>50</sup> I ženská těla byla považována za pouhé kopie těl mužských, a to včetně některých primárních pohlavních znaků. V období středověku a raného novověku například existoval předpoklad, že ženy mají stejné genitálie jako muži, pouze vsunuté dovnitř těla. Představa podobnosti mužského a ženského těla vedla k tomu, že až do 18. století byl místo těla hlavním rozlišovacím znakem mezi mužem a ženou rod. Příslušnost k jednomu či druhému pohlaví tedy byla primárně otázkou kulturního zařazení.<sup>51</sup> Teprve díky rozvoji lékařství a novým objevům o odlišnosti mužského a ženského těla na konci 18. století začaly být rozdíly mezi muži a ženami zdůvodňovány především biologickými a tělesnými danostmi.<sup>52</sup> Tím byl pocit diference mezi muži a ženami zdůrazněn, jelikož zatímco kulturní kategorie

---

<sup>50</sup> Elizabeth BADITNEROVÁ, *XY. O mužské identitě*, Praha – Litomyšl 2005, s. 17–19.

<sup>51</sup> Více: Vladan HANULÍK, *Tělo muže*, in: *Tělo mezi medicínou a disciplínou: proměny lékařského obrazu a ideálu lidského těla a tělesnosti v dlouhém 19. Století*, Praha 2014, s. 100–168., nebo BADITNEROVÁ, *XY. O mužské identitě*, s. 17–19.

<sup>52</sup> Více: HANULÍK, *Tělo muže*, s. 100-105.

mohly podléhat, a také podléhaly časté změně a hranice mezi nimi nebyly nepřekročitelné, biologická realita je mnohem více fixní, v období konce 19. a počátku 20. století v podstatě nezměnitelná. Tato skutečnost vedla mimo jiné k zintenzivnění představy o dominanci fyzicky silnějších mužů nad ženami, což následně vyvolalo první ženské projevy odporu a následné počátky emancipace žen.<sup>53</sup>

Představa, že sociální odlišnost je podmíněna biologickou rozdílností, přetrvávala až do druhé poloviny dvacátého století, kdy byla zpochybněna, mimo jiné díky novým kulturně-antropologickým studiím, které potvrdily, že navzdory stejným tělesným předpokladům se chování a sociální status v odlišných mimoevropských společnostech a kulturách liší.<sup>54</sup> Došlo k opětovnému rozlišení biologických a sociálních predispozic mužství a ženství a otevřela se otázka míry jejich vzájemného vlivu, na niž vědci, především v oblasti sociologie a psychologie, do současné doby nenašli jednotnou odpověď. Základně se utvořila dvě rámcová vědecká paradigmat: *esencialistické* a *konstruktivistické*. Zjednodušeně lze říci, že esencialistické paradigma považuje sociální jevy za důsledek biologických předpokladů, tedy například vojenskou aktivizaci mužů vysvětluje jejich větší fyzickou silou, a tím vlastně do jisté míry odpovídá původním předpokladům o maskulinitě a feminitě, zatímco konstruktivistické paradigma považuje sociální status a psychické projevy člověka za kulturně podmíněné a nezávislé na rozdílech biologických, tedy společensky konstruované. Toto paradigma dalo vznik novému, dnes velmi populárnímu termínu *gender*, který označuje uměle vytvořené psychologické, sociální a kulturní odlišnosti mezi muži a ženami. Naproti tomu rozdílnosti biologické, dané anatomickými a fyziologickými specifiky mužských a ženských těl bývají nazývány odlišnostmi *pohlavními*.<sup>55</sup> Současná historická věda přijala především druhé zmíněné paradigma, ze kterého vychází také tato práce. Specifikem předkládaného textu je ovšem skutečnost, že prameny, které jsou

---

<sup>53</sup> BADITNEROVÁ, XY. *O mužské identitě*, s. 18.

<sup>54</sup> Např. Thomas H. ERIKSEN, *Sociální a kulturní antropologie*, Praha 2008, s. 158–159.

<sup>55</sup> Viz Anthony GIDDENS, *Sociology*, Cambridge 2006, s. 432–480.

objektem výzkumu, tedy učebnice z dob tzv. *první a druhé československé republiky*, vycházely spíše z představ, které by se v dnešní době daly označit za esencialistické. Zvláště ve zkoumané době první poloviny 20. století byla víra v přirozenost generové identity posílena medicínskými výzkumy na poli fyzické anatomie a také psychoanalýzy.<sup>56</sup>

Jak již bylo v úvodu této práce zmíněno, jejím cílem je nahlédnout na prezentaci maskulinity v československých meziválečných učebnicích prizmatem současných teorií maskulinit. Bylo by proto vhodné alespoň částečně přiblížit také tento vědecký přístup.

Jedna z nejvýznamnějších teoretiček mužských studií Raewyn Connellová vidí samotné začátky vědeckého zájmu o muže ve dvou etapách vývoje společnosti. První z nich je nárůst feministických výzkumů na téma genderu a pohlavních rolí spojený s obdobím druhé vlny ženské emancipace na západě od 60. let minulého století. Druhou je rozvoj hnutí gayů a leseb, spojený se vzrůstající kritikou jejich homosexuálního způsobu života.<sup>57</sup> Obě emancipující se skupiny se vymezovaly proti dominantním vrstvám, kterými byli v prvním případě muži a ve druhém heterosexuálové. Oba dva tyto druhy vymezování měly v konečném důsledku vlastní specifický vliv na vývoj vědy o mužství.

Začněme od historicky staršího. Vývoj emancipace žen od mužů musel nutně vést také k položení otázky, kdo je tím mužem, vůči němuž se ženy vymezují. Historická zkoumání se muži hojně zabývala již dlouhou dobu, nahlížela je ale pouze jako již popsané, vše zahrnující *univerzální kategorie*, nikoli ve smyslu mužů jako takových. Jak trefně poznamenal sociolog Michael S. Kimmel ve své slavné větě: „*když se podívám do zrcadla, vidím lidskou bytost. Jsem univerzálně zobecněn, jako středostavovský bílý muž nemám žádnou třídu, žádnou rasu, žádný gender. Jsem obecný jedinec.*“<sup>58</sup> Bylo nutno postavit muže jako novou a zcela nově

---

<sup>56</sup> Viz CONNELL, *Masculinities*, s. 3–42, nebo: HANULÍK, *Tělo muže*, s. 100–105.

<sup>57</sup> R. W. CONNELL, *The Big Picture. Masculinities in Recent Worlds History*, Theory and Society 22, 1993, s. 597–598.

<sup>58</sup> *When I look in the mirror, I see a human being. I'm universally generalizable. As a middle-class white man, I have no class, no race, no gender. I'm the generic person.* KIMMEL, *Manhood in America*, s. 3.

definovanou kategorií genderového zkoumání, podobně jako jí byly doposud ženy. Zvláště proto, že pohled mužů na sebe sama a jejich vnímání vlastní mužské identity byly často tím, co především ovlivňovalo jejich jednání.<sup>59</sup> Ačkoli mužství a ženství na sobě nejsou závislé nutně, stále zůstávají v jistém smyslu komplementárními a vzájemně na sebe reagují. U mužů tato skutečnost nabývá ještě o něco větší intenzity než u žen. *Být mužem* totiž v tradičním chápání často znamená vlastně *nebýt ženou*. A stejně tak, pokud chceme zkritizovat jedincovo mužství, nazveme ho *zženštilým*.<sup>60</sup> Idea ženství, tedy nikoli skutečné reálné ženy, se stává „negativním pólem vůči němuž muži definují sebe sama.“<sup>61</sup> Tato skutečnost je ve zkoumané historické době velmi zřetelná právě v učebnicových textech, které sloužily primárně k výchově a vzdělávání chlapců a dívek a nemálo se dotýkaly také tématu manželství, jakožto instituce, ve které na sebe mužství a ženství narážely nejintenzivněji. Postavy mužského a ženského pohlaví jsou často popisovány jako vzájemně se doplňující a vymežující elementy, což zřejmě souvisí s výše popsanou dobovou představou binární opozičnosti maskulinity a feminity. Spíše výjimečně lze však mužské a ženské vlastnosti popisované v učebnicích považovat za skutečná opozita.

Druhý druh vymežování souvisí s rozdíly mezi samotnými muži. Současní badatelé často poukazují na existenci rozdílů ve společenském postavení mužů a rozporů v ideálu mužství, které rozdíly mezi feminitou a maskulinitou někdy až převyšují. Například homosexuální muž prožívá svou maskulinitu zcela jinak než muž heterosexuální. Jak již bylo zmíněno, právě rozdíl mezi těmito podobami mužnosti se stal jedním z hnacích motorů rozvoje vědy o maskulinitě jako takové. Nejde ovšem pouze o muže-homosexuály. Odlišní mohou být ve svých prožitcích také muži rozdílných národností, ras, věku a podobně. Mnoho vědců proto v dnešní době nemluví o *maskulinitě* v jednotném čísle, ale o *maskulinitách* v čísle množném.<sup>62</sup> Ukazuje se, že mužství není nic pevně daného, jasného a

---

59 TOSH, *What Should Historians do with Masculinity*, s. 179–202.

60 KIMMEL, *Manhood in America*, s. 5.

61 „*Negative pole against which men define themselves.*“ KIMMEL, *Manhood in America*, s. 5.

62 Viz CONNELL, *Masculinities*, s. 67–86.

strukturovaného. Mužská identita se může lišit napříč časem a prostorem, stejně jako se liší prožitek mužnosti dvou jedinců žijící v jednom čase na stejném místě – s ohledem na zkušenosti, věk apod.<sup>63</sup>

V osmdesátých letech minulého století přišla již zmiňovaná Raewyn Conellová s teorií o takzvané *hegemonní maskulinitě*. Tato koncepce byla mnohokrát upravována i kritizována, ve svých obměnách je však stále široce přijímána.<sup>64</sup> Velmi zjednodušeně lze říci, že dle této teorie požívají tradičních výsad patriarchální společenské role pouze někteří muži na základě maskulinity, jíž jsou nositeli. Společností preferovaná maskulinita se stává prostředkem, díky němuž muži mohou zastávat roli jakýsi vládců, hegemonů celé společnosti, uplatňujících svou moc nejen nad ženami, ale také nad ostatními muži, kteří jsou nositeli jiného typu maskulinity. Čím více se jedinec této hegemonní formě mužství blíží, tím více zisku z dominantního postavení muže ve společnosti má a naopak. Jinými slovy. Každá společnost má svůj vlastní kulturní ideál, ke kterému se muži upínají. Tento ideál se utváří na principu příkladů a vzorů, přičemž mezi ním a mocí jeho nositele existuje určitý soulad. Ve společnosti ovšem žijí také muži, kteří široce přijímané představě z nějakého důvodu dostatečně neodpovídají a jejichž mužství je tedy zpochybňováno. Ti jsou z této vládnoucí třídy vyloučeni a stávají se představiteli podřízené maskulinity, která nemá podíl na moci. Cílem celé teorie je popsat skutečnost získávání moci díky strategickému uplatňování ideálu mužství, kdy se vládnoucí forma mužskosti snaží svou nadvládu udržet, ostatní podoby maskulinity s ní ale vedou konkurenční boj.<sup>65</sup> Podle Cornwallové a Lindisfarneové však není nutno mluvit pouze o jedné hegemonní maskulinitě, nýbrž existuje celá pluralita hegemonních maskulinit existujících vedle sebe.<sup>66</sup> Hegemonní maskulinita vždy

---

63 KIMMEL, *Manhood in America*, s. 3, dále např. John BEYNON, *Masculinities and Culture*, Buckingham 2002, s. 58–62.

64 R. W. CONNELL, *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, *Gender & Society* 19 (6), 2005, s. 829–831, pro český kontext viz Jiří HUTEČKA – Radmila SVARÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, *Úvodem. Od genderu k maskulinitám*, in: *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti*, s. 13.

65 R. W. CONNELL: *Masculinities*, s.76-81.

66 Andrea CORNWALL – Nancy LINDISFARNE, *Dislocating Masculinity*, druhé. vydání, New York 2017, s. 18.

závisí mimo jiné na historické situaci a okolnostech, ve kterých je mužská moc uplatňována.<sup>67</sup> Proměňuje se v závislosti na historických okolnostech a sama je také ovlivňuje. Trvalost jednotlivých jejích typů je navíc rozdílná. John Tosh uvádí tři základní prvky, které jsou dlouhodobými a široce rozšířenými atributy hegemonní maskulinity. Jsou to: fyzická síla, schopnost sexuálního vztahu a možnost ochrany a obživy žen a dětí.<sup>68</sup> Jiné formy hegemonní maskulinity ovšem mohou podléhat časté historické změně.<sup>69</sup>

Historie maskulinit má za úkol popsat de facto dvě paralelní historické linie. Dějiny dominantní formy maskulinity a historii marginalizovaných podob mužnosti, které s ní koexistují.<sup>70</sup> V obou případech nejde o konkrétní muže, ale o kulturní vzorce a představy o mužství. Raewyn Connellová popisuje čtyři způsoby tvorby definice mužství: *esencialistické*, bylo popsáno výše – jde o popisování maskulinity na základě její údajné podstaty a *pozitivistické* – snaží se definovat maskulinitu na základě empirických výzkumů a toho, co lze vědecky dokázat. Tento přístup je typický právě pro období konce devatenáctého a první polovinu dvacátého století, tedy pro období popisované v této práci. Jeho slabinou je možnost předpojatosti a neobjektivitu prováděných výzkumů. Třetím způsobem definice mužství je hledání *normativního* mužství, tedy co nejideálnější a nejsprávnější podoby maskulinity. Problémem tohoto přístupu je skutečnost, že již z principu jde o jakýsi ideál, který ale není reálným životem naplnitelný. Právě učebnice, kterým se budu věnovat, jsou ale typickým příkladem takového popisu mužství a obsah této práce bude v první řadě právě popisem normativní, tedy nikoli reálné, maskulinity předávané dětem. Čtvrtým příkladem uváděným Connellovou je *sémiotická* definice, která maskulinitu definuje podle toho, co je v již popisované dichotomické verzi považováno za maskulinní, tedy vlastně co není považováno za feminní. Problémem v tomto směru je omezení pouze na jazyk, přičemž

---

67 CARRIGAN – CONNELL – LEE, *Hard and Heavy, Towards a New Sociology of Masculinity*, in: *Masculinities in Politics and Wars*, Manchester 2004., s. 63.

68 John TOSH, *Hegemonic Masculinity and the History of Gender*, in: *Masculinities in Politics and War*, s. 47.

69 Tamtéž, s. 47–48.

70 KIMMEL, *Manhood in America*, s. 4.

problematika maskulinity zahrnuje mnohem širší genderové vztahy.<sup>71</sup> V případě historického výzkumu je ale poměrně těžké zaměřit se více na jinou než jazykovou oblast, jelikož prameny zde bývají často verbální povahy.<sup>72</sup>

Učebnicové texty jsou tedy zdrojem informací především o normativní maskulinitě a ideálu mužství, ke kterému mají být chlapci vychováváni. Ve velké míře se díky tomu kryjí s popisem hegemonní maskulinity. Pokud ovšem vnímáme hegemonní maskulinitu jako formu mužství zajišťující společenské uznání a moc uznávanou napříč celou společností, nelze předpokládat, že jsou právě učebnice naprosto přesným zdrojem informací o této podobě maskulinity. Učebnice mohou normativní vzor mužnosti zkreslovat z důvodů někdy až přílišné morální striktnosti a také díky svému zaměření – ideál chlapectví nemusel vždy odpovídat ideálu mužství. Chlapci jsou například velmi často nabádáni, aby nekouřili a nepili alkohol. Z dobových filmů a knih se ale nezdá, že takovéto znaky nepatřily k představám o vzoru meziválečné mužnosti.<sup>73</sup> Učebnicové texty nicméně poskytují velmi přínosný pohled na to, jak byla maskulinita představována dětem a především jaké podoby mužství byly pro společnost natolik důležité, aby cítila potřebu předat je i dalším generacím. Zároveň, především čítankové příběhy, umožňují nahlédnout také do života, opět nikoli reálných, ale idealizovaných rodin a vztahů, kde se ukazují rozdílné, ne vždy plně normativní či hegemonní formy maskulinit.

---

<sup>71</sup> CONNELL, *Masculinities*, s. 3–42 a 67–71.

<sup>72</sup> Gabriela DUDEKOVÁ – Tünde LENGYELOVÁ, *Rodová identita v historickej perspektíve*, in: *My a ti druhí v modernej spoločnosti*, Gabriela KILIÁNOVÁ – Eva KOWALSKÁ – Eva KREKOVIČOVÁ, (eds.), Bratislava 2009, s. 42.

<sup>73</sup> Rozpory mezi ideály předávanými školou a skutečnými normativními představami žáků a studentů jsou komicky vykresleny například ve slavných komediích ze školního prostředí. Např. *Škola základ života* [film], režie Martin FRÍČ, Československá republika, 1938, nebo *Cesta do hlubin študákovy duše* [film], režie Martin FRÍČ, Československá republika, 1939.



## 2. Meziválečné pedagogické teorie s ohledem na tvorbu učebnic

Pro pochopení pojetí maskulinity v meziválečných učebnicích je nutné alespoň stručně popsat představy a koncepty, ze kterých tyto texty vycházely a které chtěli jejich autoři dětem obojího pohlaví předat.

Obsah výuky, a tedy i učebnic z období habsburské monarchie, měl za prvotní cíl výchovu ke všeobecné spokojenosti se statusem quo a úctě k vrchnosti, výuka byla omezena na témata potřebná člověku daného stavu a doplněná o větší množství náboženské výchovy, bez přílišného prostoru pro svobodnou diskuzi.<sup>74</sup> Naopak školství po první světové válce vidělo samo sebe jako reformní, demokratické a vlastenecké.<sup>75</sup> Nová forma výuky měla odvrhnout výchovné styly, které: „*neohlížeje se na nekonečnou různotvárnost a bohatost povah a schopností a zájmů, chtějí despoticky oblékati malé dětské rozumy a důvěřivá srdce dětská v jednotvárnou a odpuzující livrej poslušného občana státního.*“<sup>76</sup> Do jaké míry se

<sup>74</sup> Srov. Milena LENDEROVÁ – Karel RÝDL, *Radostné dětství?. Dítě v Čechách 19. století*, Praha-Litomyšl 2006, s. 177.

<sup>75</sup> Viz např. Josef ČERNÝ, *Národ a národnost*, Praha 1923, nebo František MÍK, *Přetěžování žactva na školách národních*, Praha 1928. Transformační snažení meziválečné pedagogiky bylo vedeno do velké míry přímo z řad učitelů, jelikož státní aparát nevykazoval velkou míru vlastního úsilí o reformu. Markéta PÁNKOVÁ -Dana KASPEROVÁ - Tomáš KASPER, *Meziválečná reforma v Československu*, Praha 2015, s. 8. Především v prvních letech nového státu tak vzniklo velké množství úvahových textů celých knih, či alespoň jejich předmluv zabývajících se teorií nové školní výchovy. Ladislav J. Živný ve své předmluvě k českému překladu knihy anglického didaktika R. E. Hughese o své snaze týkající se transformace školství z rakousko-uherského na československé píše: „*Bude třeba si poctivě přiznati, že jsme volky nevolky byli nástroji cizí vůle, jež předepisujíc jednostranný svůj cíl a nedovolujíc, aby se kdy užilo jiných prostředků než těch, jež deklarovala jako neomylné a samospasitelné, ubíjela všecku osobní iniciativu a proskribovala duše, jimž okovy herbartovských systémů byly příliš těsné ... Německý racionalismus až příliš dlouho dusil rozvoj nejlepších našich duší ... Opakem tohoto směru jsou ideály, jež vyhlásila novodobá demokracie.*“ Ladislav J. ŽIVNÝ, *K českému překladu*, in: *Demokratický ideál ve výchově*, R. E. Hughes, Praha 1918 s. 6–7. Podle pisatele těchto slov je zkostnatělost rakousko-uherské výuky přímo spojena s německými národnostními rysy. Tuto tezi ostatně dokládá právě překladem knihy *Demokratický ideál ve výchově*, jejíž autor předkládá názor, že výchova je ovlivněna mimo jiné naturelem národa, v němž je aplikována. České vydání této knihy na prahu vznikající Československé republiky mělo být zřejmě jistým impulzem ke změně školní výuky v souladu s tímto vývojem tak, aby se ideály demokracie a národnosti propojily.

<sup>76</sup> Ladislav J. ŽIVNÝ, *K českému překladu*, in: *Demokratický ideál ve výchově*, R. E. Hughes, Praha 1918 s. 6, více k podobě výuky v Rakousko-uherské monarchii v: LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 170–184.

to podařilo v praktické výuce nelze stanovovat na základě analýzy učebnic, které měly ve škole pouze úlohu učební pomůcky, a proto v tomto ohledu nelze stanovovat žádné absolutní teze ani ohledně školství jako takového. Učebnice, které jsou předmětem této práce, ovšem stále ve velké míře předkládaly určitou jednotnou ideu či spíše ideál podoby světa a státu, který vyznívá jako dogmatický a pevně daný.<sup>77</sup>

Obsahová proměna výuky po roce 1918 se promítla do více různorodých aspektů. Pro téma této práce jsou důležité především tři z nich:

Prvním je oblast *etiky*. Předchozí primární důraz na katolickou mravouku rakousko-uherského školství se v prvorepublikové výchově transformoval na řešení obecných etických otázek, nevycházejících pouze z Boží vůle<sup>78</sup>, nýbrž především či zcela z lidského rozumu.<sup>79</sup> Tento rozdíl krásně ilustruje například srovnání úvodních textů učebnic. V případě čítanky pro chlapce, vydané ještě v období habsburské monarchie, byla žákům jako základ jejich výchovy předkládána tato slova: *“Vždycky mi bylo líto těch dobrých hochů, když přicházeli se se mnou loučit na konci školního roku (...) Připomínal jsem jim důtklivě, že vycházejí ze školy*

---

<sup>77</sup> Tento kontrast může být do jisté míry způsoben i dobovými tendencemi napětí mezi snahou o individualitu a znovu-splynutí s vlastním nitrem a naopak procesem modernizace společnosti a jejích funkčních mechanismů, vedoucích do jejího područí, které jsou popsány v nedávno vydané kolektivní monografii: Markéta PÁNKOVÁ – Dana KESPEROVÁ – Tomáš KESPER a kol., *Meziválečná školská reforma v Československu*, Praha 2015, s. 29–30. Stejná monografie uvádí 3 aspekty překonání odcizení člověka v moderní společnosti, které se snaží nová reformní pedagogika překonat: „odcizení: (a) od vlastního nitra, duše a citění; (b) od druhého člověka, na kterého se od nynějška nahlíží jako na bližního „bratra“ a „sestru“, a ne jako na soupeře (etika bratrství); (c) od přírody, která musí být od nynějška chráněna a respektována jako základ veškerého dění.“ Všechny tyto aspekty, ale především první a třetí, se velmi výrazně odrazily i na maskulinitě v meziválečné pedagogice.

<sup>78</sup> Hlubší propojenost etiky a náboženství se odráží také v čítankách z období Rakouska-Uherska, obsahují celé kapitoly věnované náboženské výchově: Například: František DOUBRAVA, *Čítanka dospívajícího jinocha*, Praha 1899, s. 185–212. Čítanky z období pozdějšího již takové kapitoly neobsahují; popřípadě hojně texty s křesťanskou tematikou rozestě uvnitř celé knihy: Jan JURSA, *Čítanka pro školy obecné*, díl třetí, nezměněný otisk vydání z roku 1907, Praha 1908; Jan ŠTĀSTNÝ – Josef SOKOL, *Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý, nezměněný otisk textu z roku 1900, Praha 1902, nebo: Jan ŠTĀSTNÝ – Josef SOKOL, *Čítanka pro školy obecné*, díl pátý, nezměněný otisk z roku 1888, Praha 1889, apod.

<sup>79</sup> Například český filozof a pedagog Arnošt Innocenc Bláha ve svém spise z roku 1923 hodnotí dřívější pohledy na mravnost jako v podstatě opisování křesťanské etiky. Předkládá nové pojetí mravouky postavené na konceptech tradičních filozofů podrobené osobní úvaze. Arnošt BLÁHA, *Základy mravnosti*, Praha 1923.

*jsouce posvěceni láskou Ducha svatého.*“<sup>80</sup> V úvodu učebnice vydané po vzniku samostatné Československé republiky lze číst spíše takováto slova:

*„Milé děti,*

*pečujte o své zdraví! Buďte čistotné, pořádné a pracovitě! Osvědčujte vždy vzájemnou lásku, pochopení a oddanost jeden k druhému. Milujte svůj národ! Snažte se být stále lepšími a lepšími lidmi!*

*President republiky,*

*dr. Edvard Beneš*“<sup>81</sup>

Tato změna souvisí s celkovou snahou o vymanění školy z církevního vlivu, projevující se mimo jiné zrušením povinného náboženství a novým zavedením předmětu občanská nauka, který právě téma etiky do svého obsahu pojímal.<sup>82</sup> Neznamená to, že by se pojem Boha zcela vytratil.<sup>83</sup> Etika sama však podle meziválečné pedagogiky nemá mít podobu jakéhosi nadpřirozeného postulátu poslušnosti Boží vůle, nýbrž má být východiskem svobodného jednání a myšlení, které, je-li moudré, vede k dobrému zapojení do pospolitého života národa a státu a oboustranně vstřícnému soužití se spoluobčany.<sup>84</sup> Pedagog Josef Černý spatřuje hlavní cíl morální výchovy, předmětu, který navrhuje jako doplnění nově vzniklé občanské nauky, v osobním rozvoji nejen jedince, ale také celé společnosti: *„Čeho si žádá státní život a sám stát? A čeho si přejí i všickni rozumní lidé od budoucích státních občanů? Zajistě takového uschopnění, aby byli s to založiti si a udržeti blaho osobní a pospolitě (...) Ale jednoho se přece žádá ode všech, aby byli pokud možno nejvíce sestejněni mravní výchovou a uschopnění ke spolužití podle stejných zásad mravních. To je požadavek stejný vůči všem budoucím občanům.“* Černý

---

<sup>80</sup> DOUBRAVA, *Čítanka dospívajícího jinoha*, s. 1.

<sup>81</sup> František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětřídní*, díl C, Praha 1926, s.3.

<sup>82</sup> Srov. PÁNKOVÁ – KESPEROVÁ – KESPER, *Meziválečná školská reforma v Československu*, s. 8.

<sup>83</sup> Ačkoli například v meziválečných čítankách je příběhů s náboženskou tematikou o mnoho méně a většinou se tato témata nevyskytují vůbec – výjimku z tohoto pravidla tvoří například výrazně založená čítanka: František V. VYKOUKAL – František HOLEČEK – Antonín PROCHÁZKA, *Čítanka pro první třídu středních škol*, Praha 1938.

<sup>84</sup> Podle: Josef ČERNÝ, *Občanská nauka a mravouka ve škole národní*, Praha 1922.

následně připouští, že absolutní jednota v tomto ohledu možná není.<sup>85</sup> Jako důsledek potřeby vzájemné spolupráce a nikoli jako princip daný vyšší mocí popisuje morálku také Arnošt Bláha: „*Jsmo přesvědčeni, že mravnost nebyla přinesena na tento svět skrze zjevený zákon s nějakého vyššího nadpřirozeného světa; jsmo rovněž přesvědčeni, že mravnost se nedá nikomu nadporučit (...)* Mravnost je přirozeným výrazem té okolnosti, že je člověk člověkem a že od počátku žije ve společnosti.“<sup>86</sup> Současný historik Einhard Skiera upozorňuje na skutečnost, že akcentování potřeby vzájemné pospolitosti začalo být součástí opozičních společenských hnutí již v průběhu 19. století, a to jako součást snah o překonání pocitů odcizení a znovunastolení přirozeného života v protikladu s nastupující moderní civilizací.<sup>87</sup> Vzájemná pospolitost je spojena se ctnostmi jako: přátelství, bratrství, čest, solidarita apod., které jsou také důležitým imperativem všech zkoumaných meziválečných učebnic. Více explicitně jsou zmiňovány především v textech určených do výuky občanských nauk.<sup>88</sup> Častá je v učebnicích snaha zdůraznit osobní potřebu pomoci od druhých členů společnosti, která by měla vést ke vstřícnosti a ochotě, či jak doboví autoři lépe vyjadřovali, *vzájemnosti* lidí.<sup>89</sup> Mezilidská vstřícnost a ochota pomoci byla podmiňována také sociálním zákonodárstvím, které bylo v učebnicích zmiňováno jako příklad vzájemné solidarity.<sup>90</sup> Vedení k vzájemnosti a pomoci druhému není samozřejmě v meziválečné éře ničím novým, nýbrž bylo součástí i křesťanské etiky předchozích časů,<sup>91</sup> nově se ale stává výchozím bodem etiky.

---

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 3-4.

<sup>86</sup> BLÁHA, *Základy mravnosti*, s. 4.

<sup>87</sup> Einhard SKIERA, *Změňte civilizaci – o souvislosti hnutí Lebensreform (Reformy života) a reformně pedagogických hnutí*, in: PÁNKOVÁ – KESPEROVÁ – KESPER, *Meziválečná školská reforma v Československu*, s. 29.

<sup>88</sup> V teoretické rovině podporoval důraz na vzájemnou pospolitost například Oldra J. NOVOTNÝ: Oldra J. NOVOTNÝ, *Občanská výchova a nauka v praxi národní školy*, Praha 1922, s. 80 – 157, v učebnicích se tato idea promítla například v: Miloslav SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, Praha 1936, s. 4-23, nebo POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětřídní*, díl C, s. 25, nebo Josef LEDR – Josef HORČÍČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl třetí, Praha 1923, s. 93-126.

<sup>89</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 34-36.

<sup>90</sup> Např. František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětřídní*, díl B, Praha 1937, s. 16.

<sup>91</sup> Např. Josef SOKOL, *Dějepisná čítanka pro mládež dospělejší*, druhé oprav. vydání, Praha 1868,

Společenství a vzájemnost se často úzce propojovaly se vztahem k *národu*.<sup>92</sup> Národ a národnostní identita představují také druhou významnou oblast, v níž se proměna školství výrazně dotkla otázky maskulinity a vedení k ní. Před válkou měli Češi a Slováci na území jimi obývaného státu postavení pouze národnostních menšin, v průběhu války bylo toto vnímání navíc posíleno zvýšeným důrazem na patriotismus ve školní výuce.<sup>93</sup> Po vzniku Československa se stejní lidé stali představiteli národnostní většiny, která ovšem tvořila pouze něco kolem 66 % obyvatelstva ČSR.<sup>94</sup> Vzdělávání bylo vedeno v českém či slovenském jazyce, přičemž *českoslovenství* bylo v oficiálních institucích, mezi které škola patřila, chápáno jako příslušnost k jednotnému československému národu, složenému ze dvou větví – české a slovenské.<sup>95</sup> Ne-československé menšiny měly od roku 1919 právo na „přiměřenou možnost“ školního vzdělávání v mateřském jazyce, a tedy také podle učebnic v tomto jazyce vytištěných.<sup>96</sup> V meziválečném období bylo v Praze vytištěno také několik čítanek určených pro německé školy – z národnostního hlediska je zde většinou akcentováno německé kulturní zázemí – například v čítance určené pro výuku ve všeobecných lidových školách lze nalézt celé kapitoly věnované německým pohádkám a bájím.<sup>97</sup> Přesto i v těchto učebnicích, určených de facto pro výuku německého jazyka lze nalézt kapitoly věnované beletristickým textům českých autorů přeloženým do Němčiny,<sup>98</sup>

---

s. 1–4.

<sup>92</sup> Josef ČERNÝ, *Národ, národnost a národní výchova*, Praha 1923, s. 40, dále o spojení národa a pospolitosti také např. Bohdan KLIENBERGER, *Národ a národnost*, Praha 1919.

<sup>93</sup> Milena LENDEROVÁ-Martina HALÍŘOVÁ-Tomáš JIRÁNEK, *Vše pro dítě? Válečné dětství 1914-1918*, Praha-Litomyšl 2015, s. 83.

<sup>94</sup> Jaroslav HALADA – MORAVCOVÁ, Dagmar, *Od Versailles k Mnichovu*, in: *Dějiny zemí koruny české*, díl druhý, Praha-Litomyšl, 1992, s. 168-169.

<sup>95</sup> Pavol MATULA, *Čechoslovakismus na slovenských stredných školách 1918-1938*, Bratislava 2013, s. 3-12.

<sup>96</sup> Václav KURAL, *Konflikt místo společenství, Češi a Němci v československém státě (1918-1938)*, s. 96.

<sup>97</sup> Eduard WAGNER, *Heimat, Deutsches Lesebuch für allgemeine Volksschulen*, díl B, Praha 1921, s. 99-116.

<sup>98</sup> Např. Emma ROTT, *Deutsches Lesebuch für Fachschulen für Frauenberufe in der Čechoslovakischen Republik*, Praha 1936, s. 316-230.

příklady úvah Tomáše G. Masaryka,<sup>99</sup> nebo do češtiny přeloženou československou hudbu.<sup>100</sup>

Spíše menšinově jsou připojována také téma spojená s Československou republikou – většinou buď formou citací českých a slovenských autorů, či popisem některých záležitostí týkajících se státu. Zároveň vycházely také čítanky vydané v primárně německých oblastech československé republiky.<sup>101</sup>

Definice toho, co je to národ a kdo je jeho příslušníkem, neměla v meziválečné době pevnou, všeobecně přijímanou podobu, jak popisuje například Emanuel Rádl ve své reakci na sčítání lidu v roce 1921.<sup>102</sup> Definice národa se nachází například v učebnici Bohumila Svačiny: „**Kdo tvoří národ?** Lidé mluvící stejným jazykem, mající společné zájmy, společné dějiny, zvyky a obyčeje tvoří **národ**. Národ československý obývá země české a Slovensko a je částí velikého kmene slovanského.“<sup>103</sup> Nad vztahem většinového národa a národnostních menšin se zamýšlí Oldra J. Novotný ve své metodicko-didaktické příručce. Je zjevné, že obě entity jasně odděluje: „**Jaký je náš stát?** Uvnitř národnostně nejednotný. Máme Němce, Maďary, Poláky. Nejsme tedy ve vlastním domě sami a musíme se vyrovnati s menšinami (...) V mezinárodních stycích, podle mezinárodních smluv, vystupuje však náš stát jako útvar jednotný. Všem obyvatelům bez rozdílu přirčena je národnost československá.“<sup>104</sup> Toto oddělení se zcela jasně projevilo také ve standardních učebnicích, ty se totiž o národnostních menšinách v podstatě vůbec nezmiňují.

Vědomí příslušnosti k českému a slovenskému národu se stávalo čím dál důležitější po celé 19. století. Vznik Československa byl proto interpretován pouze jako přirozený vrchol národnostních snah obrozenců.<sup>105</sup> Přesto měla poválečná

---

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 317-319.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 360.

<sup>101</sup> Např. Alois BERNT – Emil LEHMAN – Karl WEPS, *Deutsches Lesebuch für die deutschen Mittelschulen der tschecho-slowakischen Republik*, šesté vydání – pro šestou třídu, Liberec 1920.

<sup>102</sup> Emanuel RÁDL, *Národnost jako vědecký problém*, Praha 1929.

<sup>103</sup> Bohumil SVAČINA, *Občanská nauka a výchova pro žactvo škol obecných a vyšší ročník škol obecných (6.-9. školní rok)*, Holešov 1924, s. 13.

<sup>104</sup> NOVOTNÝ, *Národní výchova. Občanská výchova v praxi školní*, s. 10.

<sup>105</sup> Viz např. C. MERHOUT – B. NĚMEC (ed), *Národní čítanka*, Praha 1918, s. 1-2.

proměna velký význam mimo jiné právě pro dobové pojetí maskulinity, a to především v oblasti jejich vnitřních vztahů dominance a podřízenosti. Přestože i v rakousko-uherském státě vznikala jakási česká a slovenská mužská kulturní elita, čím dál více se emancipující od elity rakouské a uherské, češství a vznikající slovenská identita měly v obecném pohledu stále postavení maskulinity submisivní, vyhraňující se proti hegemonní podobě mužství národnostních většin.<sup>106</sup> Vznikem nového státního útvaru dochází, spolu s obratem postavení národů ve státě, k záměně statusu zmíněných maskulinit. Příslušnost k československému národu se nově stává také příslušností k hegemonní formě maskulinity.

Lnutí k národu a státu mělo pro život obyvatele meziválečného Československa velký význam, ať už šlo o muže či o ženu. Otázce národnosti a vlastenectví se věnuje velké množství textů a studií této doby, z nichž se některé zaměřují na děti a mládež, popřípadě na jejich výchovu a jsou tedy úzce propojeny právě s tvorbou školních učebnic.<sup>107</sup> Také v těchto učebnicích byl národnostní aspekt velmi zřetelný. V případě občanských nauk a branných výchov nemohlo jít o nic neočekávaného, neboť jejich cílem bylo pomoci výchově příslušníka státu postaveného na novém národnostním základě, ochotného za tento stát a jeho národ bojovat. Téma národa bylo však důležitou součástí také v případě čítanek.<sup>108</sup>

Vztah k národu je přirozeně pojímán v souvislosti s láskou k vlasti jako takové: „*Co rozumíme vlastí? Země, v níž obýváme, je naší vlastí. Vlast není však pouhá půda. K ní náleží také veškeré přírodní bohatství, krásy přírodní, památky současné i minulé a náš československý lid.*“<sup>109</sup> Textů týkajících se vlastenectví bylo v učebnicích mnoho, někdy velmi patetických: „„*Víte už co je vlast? Ne –*

---

<sup>106</sup> Marcin FILIPOWICZ-Alena ZACHOVÁ, *Rod v memoárech. Případ Hradec Králové*, Hradec Králové 2009, s. 41-56.

<sup>107</sup> Např. Cyril MERHOUT – Bohumil NĚMEC (ed), *Vlastenecká čítanka*, Praha 1918, nebo: ČERNÝ, *Národ, národnost a národní výchova*, nebo: Josef HOŘČIČKA, *Osvobozené mládeži. rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*, Praha 1919, nebo: Petr ZENKL, *Budoucí národ*, Praha 1919., nebo: Karel, Jaroslav OBRÁTIL, *Čítanka o našem osvobození*, Praha 1928.

<sup>108</sup> Příkladem učebnicových textů věnujících se tématu národa může být např. *Ráno. Čítanka pro české školy národní*, díl pátý, šesté přeprac. vydání, Praha 1938, s. 3-4.

<sup>109</sup> SVACINA, *Občanská nauka a výchova pro žactvo škol obecných a vyšší ročník škol obecných*, s. 13.

*nevíte ... slovo lidské je slabé. Můžete jen sejmout klobouk. Můžete vlast jen ctít milovat a zůstat jí věrni. Tak zní zákon, tak zní odkaz předků.*“<sup>110</sup> Školní děti mohly číst popisy dějin *československého národa* a mnoho oslavných medailonků o osobnostech národní historie. Národnost Čechoslováků je zde silně spojena s vymezováním se vůči předchozí etapě dějin, spojené s rakouskou a maďarskou národností. V učebnicích se například nachází mnoho statí o utlačování národa pod vídeňskou nadvládou. Soudobé dějiny, vyprávění o legionářích, československém odboji, především zahraničním, a *slavném 28. říjnu*, jsou naopak popisovány jako čas vítězství.<sup>111</sup> Úhel pohledu popisovaný v učebnicích je shodný s celkovým dobovým diskursem prezentovaným soudobou literaturou faktu.<sup>112</sup> Apel na budování lásky k vlasti byl v učebnicích de facto všudypřítomný a týkal se mnoha aspektů lidského národa a vlastenectví, zahrnujících také vášně pro mateřský jazyk.<sup>113</sup> Autoři v tomto ohledu nedávali dětem příliš na výběr, jak výstižně ukazuje například úkol otištěný v pracovním sešitě pro žáky čtvrtého postupného ročníku z roku 1937. V něm žáci sice měli na výběr, za správnou je ovšem považována pouze jedna z odpovědí:

*„Podtrhni správné slovo:*

- 1. Svou vlast milujeme-nemilujeme*
- 2. Lidé v cizině netouží-touží po vlasti*
- 3. Mateřské řeči si vážíme-nevážíme*
- 4. Máme se mít mezi sebou rádi-máme se nenávidět.*“<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> Např. Josef LEDR – Josef HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, čtvrté přeprac. vydání, Praha 1926, s. 29. Obdobně např. František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, Praha 1937, s. 31.

<sup>111</sup> Např. Frank MUŽÍK, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý, Praha 1924, s. 275, nebo: POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl první, s. 15-19, nebo: Josef KEPRTA, *Děťom československej republiky*, čtvrté vydání, Praha 1919, s. 7-18.

<sup>112</sup> Např. J. F. KARAS, *Habsburkové a český národ. Historické reminiscence*, Praha 1918, nebo: Jaroslav MOTYČKA, *Habsburkové, Řím a národ český: vítězství reakce katolické a absolutismu habsburského, hrobem národa českého*. Praha 1921, apod.

<sup>113</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl B, s. 9.

<sup>114</sup> František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Pracovní sešit ke knize Poulíček-Spilka Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl B, Praha 1937, s. 2.



Některé učebnice pak byly často uzavírány vlasteneckými básněmi, prohlášeními či textem československé hymny.<sup>115</sup> Vztaženo na mužství, můžeme v těchto proměnách vidět v jistém smyslu snahu dokončit proces plného vymanění se z maskulinní podřízenosti, která byla popsána výše.<sup>116</sup>

V případech čítanek byly výrazně vlasteneckými především ty vydané v prvním desetiletí existence samostatné Československé republiky, které reagovaly na potřebu vychovat novou generaci občanů loajálních vůči vznikajícímu státu.<sup>117</sup> Od konce dvacátých let jsou již tato témata vytlačována náměty obecnějšími. U ostatních dvou popisovaných typů učebnic zůstal důraz na vlastenectví akcentován obdobně po celé zkoumané období.

Poslední podobou transformace vzdělání, která zde bude zmíněna, je obrat od výchovy k uchování stávajícího stavu a poslušnosti vůči vrchnosti, spojené s adorací císařsko-královské rodiny,<sup>118</sup> k republikánské státní povinnosti a *demokratickým ideálům*.<sup>119</sup> Zajímavým dokladem tohoto posunu je úprava jednoho textu, který byl vydán v čítance jak v období předválečném, tak meziválečném. Přestože jde o totožný úryvek z díla Karla V. Raisa o mladém hospodáři, který místo studia, spojeného s budoucím uplatněním v některé úřednické profesi, zůstal doma, aby převzal statek po svém otci a nadále na něm hospodařil, ve vydání

---

<sup>115</sup> Např. MUŽÍK, *Květen*, díl čtvrtý, s. 277-281, nebo: *Ráno. Čítanka pro čtvrtý postupný ročník obecných škol*, díl šestý, Praha 1937, s. 279, nebo: Josef LEDR-Josef HOŘČICKA, *Občanská výchova a nauka ve škole národní*, díl první, nebo: vydání čtvrté, Praha 1926.

<sup>116</sup> Například: MUŽÍK, *Květen*, díl čtvrtý, s. 199-264, nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, s. 198-216, vyhraňování se vůči Němcům a Maďarům je v učebnicích spojeno i s dobou jim soudobou: „*Němcům bylo by milejší staré obnovené Rakousko a Maďaři nemohou zapomenout své staré slávy*“ NOVOTNÝ, *Výchova všelidská, občanské výchovy v praxi školní*, s. 17. (je ovšem nutno neopomenout skutečnost, že příslušníci menšin přízniví československému státu nejsou v textech učebnic považováni za nepřátele – viz poznámka...).

<sup>117</sup> Především v této době vychází velké množství čítanek, které nesloužily jako přímá podpora školní výuky, ale spíše jako soubor vlastenecky zaměřených textů – například: Quido Maria VYSKIL, *Vlast vypravuje. Kniha českých dětí*, Praha 1923, nebo: *Osvobozené mládeži!: rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*. Praha 1920 apod., později vychází ve výročním roce např. čítanka pro dospělé čtenáře: K.J. OBRÁTIL, *Čítanka o našem osvobození*, Praha 1928.

<sup>118</sup> Např. LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 175-178.

<sup>119</sup> Tato skutečnost je výrazně ilustrována například na změnách témat školních oslav – srov. Lukáš DULÍČEK, *Dějiny gymnázia v Hradci Králové v letech 1918-1948*, bakalářská práce, Brno 2012, s. 19-21, nebo: dále např. Miloslav SKOŘEPA, *Výchova mravní a občanská ve škole národní*, Velké Meziříčí 1924.

čítanky Jana Jursy z roku 1908 je tento text nadepsán: *Bud' spokojen se svým stavem*,<sup>120</sup> zatímco v Trojdílné čítance od stejného autora, vydané ovšem až v roce 1921, je nadpis změněn na demokracii více vyhovující *Práce a spokojenost*.<sup>121</sup>

Bylo by komické obšírně dokazovat existenci demokratických a republikánských témat právě v učebnicích občanských nauk. Vzato stručně. Hlavními tématy, na první pohled spojitelnými s občanstvím, jsou popisy státoprávních otázek jako dělba moci ve státě, volby, místní samospráva apod. Zvláště v počátcích dvacátých let byl zájem o vzdělávání v těchto otázkách vysoký také u dospělé populace. Proto je mnoho z takovýchto učebnic určeno pro školní i soukromou potřebu. Některé dokonce pouze pro soukromé účely.<sup>122</sup> Vedle těchto oblastí se v učebnicích nachází také apel na rovné chování ke všem bez rozdílu a vzájemné *bratrství*, tedy témata propojující otázku demokracie s oblastmi etiky a vlastenectví. Z hlediska demokracie je zvláště důležitý důraz na rovnost.

Popsané podoby proměny výchovy byly vzájemně provázané a měly za cíl podpořit zrání člověka zahrnujícího do celku svého jednání a myšlení všechny tři zmíněné složky. Hlavní morální normou onoho člověka by měl být pocit sounáležitosti se společností kolem sebe, tedy se svým národem. Vstřícné jednání vůči druhým by mělo být také výsledkem uvědomění si rovnosti všech lidí sdílejících jednu politickou demokratickou obec. Jak uvádí například dobový pedagog Josef Černý: „*Důležitou podmínkou národního sebeuplatnění je družnost uvědomělá a chtěná. ... Pozorujeme však s bolestí, že jakoby na výsměch nejkrásnějším sociálním ideám, ideám demokratické pospolitosti a družnosti, vzájemnosti, soucitu a lásky, rozmáhá se mezi lidmi třídní a stavovská nenávisť, nevraživost a závist.*“<sup>123</sup> Demokracie a demokratičnost ve spojitosti s vlastenectvím

---

<sup>120</sup> Jan JURSA, *Čítanka pro školy obecné*, díl třetí., Praha 1908, s. 53-54.

<sup>121</sup> Jan JURSA, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl druhý, Praha 1921, s. 51-52.

<sup>122</sup> Příkladem učebnice určené spíše dospělé populaci by mohla být: Arnošt CANA, *Stručná nauka občanská*, Brno 1922, nebo: Učebnice pro školy pak: Josef MATĚJÍK, *Občanská nauka pro nejvyšší stupeň škol národních a pro pokračovací kursy*, Brno 1930, nebo: Petr DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, Praha 1930.

<sup>123</sup> ČERNÝ, *Národ, národnost a národní výchova*, s. 40, dále o spojení národa a pospolitosti také např. Bohdan KLIENBERGER, *Národ a národnost*, Praha 1919; o spojení morálky a občanskosti pak např. NOVOTNÝ, *Občanská výchova v praxi národní školy*, s. 3–14.

jsou často pojímány ve významu rovnosti lidí a vlády obyčejného, tedy neprivilegovaného, lidu, kterou se po válce podařilo nastolit.<sup>124</sup> Takováto rovnost se pak právě projevuje vzájemnou úctou a službou jeden druhému: „*Nad svobodnou domovinou já sot plesný hlaholí, bratři bratřím blíž se vinou, věrnost s láskou zápolí.*“<sup>125</sup>

Vlastenectví, občanskost a soudružnost jsou propojovány a spojovány také v učebnicových textech: „*Milovati vlast znamená milovati národ, milovati každého českého člověka.*“<sup>126</sup> Či: „*Odvěký sen československého národa stal se skutkem. Stát československý vstoupil v řadu samostatných kulturních států světa. Jsme příslušníky svobodného Československého státu, nejen se všemi právy, nýbrž i povinnostmi. Každý z nás musí šetřiti toho, co jinému je svato.*“<sup>127</sup> Pomineme-li skutečnost, že zde autor téměř cituje prohlášení Československého národního výboru z 28. října 1918,<sup>128</sup> odkazuje tento text zcela zjevně k občanské rovnosti.

Důvodem poněkud obsírnějšího popisu tří složek novodobých hodnot byla skutečnost, že právě tyto hodnoty – složené do jedné obecné vlastnosti *morálně jednajícího vlasteneckého občana* – jsou principem předkládaným v učebnicích chlapcům jako hnací motor jejich jednání a snažení. Stará-li se chlapec o své okolí, o své zdraví, učí-li se do školy, dělá to vše více či méně uvědoměle právě proto, že je dobrým vlastencem, občanem svého státu a *bratrem* svých spoluobčanů:

„*Děti!*

*Dělejte svou práci pořádně!*

*Pracujte pro pravdu*

*a vždy za ni bojujte!*

---

<sup>124</sup> „*Čechové a Slováci jsou národ demokratický*“ Josef HOŘČIČKA, *Osvobozené mládeži, rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*, Praha 1919, s. 215.

<sup>125</sup> Josef HOŘČIČKA, *Osvobozené mládeži, rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*, Praha 1919, s. 5.

<sup>126</sup> NOVOTNÝ, *Národní výchova (obč. výchovy v praxi školní)*, s. 7, podobně také SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, s. 19.

<sup>127</sup> Klement DAVID, *Občanská nauka a výchova na podkladě kulturně-historickém. Pro 6.-8. školní rok škol škol obecných, pro školy občanské a jejich kursy, pro živnostenské školy pokračovací a jejich kursy*, Velké Meziříčí 1926, s. 105.

<sup>128</sup> 11/1918 Sb. Zákon ze dne 28. října 1918 o zřízení samostatného státu československého.

*Bud'te čestné a poctivé!*  
*Bud'te dobrými Čechoslováky*  
*a přitom dobrými lidmi!*

*Dr. Edvard Beneš* <sup>129</sup>

Stejná motivace platí pro dospělého muže, ať právě zastává roli otce, vojáka či pracovníka. Bylo by neobjektivní nepoznamenat, že v obecné rovině míří výzvy k vlastenectví nejen na chlapce, ale také na dívky, jelikož ve většině případů, pokud jsou zmiňovány přímo, nejsou nijak genderově vymezeny, vyjma případu textů zaměřených přímo na chlapce jako na vojáky. Nicméně pro obsah výukových textů určených československým dětem platila, s pouhou obměnou britského za československé, představa, kterou popsal autor studie o vývoji britské identity, Paul Ward. Ten napsal: „*Být Britem neznámá nutně to samé pro ženu, co pro muže, pro dívku, co pro chlapce.*“<sup>130</sup> V dobovém vnímání byl životní prostor rozdělen na dvě oddělené sféry, veřejnou, týkající se oblastí veřejné práce, politiky a války, a soukromou, symbolizovanou domovem, péčí o něj a tím, co by se dalo nejjednodušeji popsat známým úslovím *teplá domácího krbu*.<sup>131</sup> Podle tohoto modelu by pak měla být mužům vyhrazena sféra veřejná a ženám soukromá.<sup>132</sup> Každé z těchto pohlaví by pak mělo své vlastenectví projevovat právě v rámci své tradiční sféry, přičemž se ovšem za s vlastenectvím spojenou považovala spíše první z nich, tedy veřejná.<sup>133</sup> Ačkoli by otázka vlastenectví a feminity v učebnicích rozhodně stála za hlubší prostudování, jelikož, jak již bylo zmíněno, vlastenectví v učebnicích rozhodně není jen mužskou záležitostí a toto téma by nabízelo mnoho zajímavých poznatků,<sup>134</sup> téma maskulinity, a občanského vlastenectví jasně s ním

---

<sup>129</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětřídni*, díl B, s. 3.

<sup>130</sup> „*To be British is not necessarily the same for women as it is for men, for girls as it is for boys.*“ Paul WARD, *Britishness since 1870*, Londýn 2004, s. 37.

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 37.

<sup>132</sup> Srov. např. Hana HAVELKOVÁ, *Dimenze „gender“ ve vztahu soukromé a veřejné sféry* [online], sociologický časopis, [cit: 28.6.2018], dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/>.

<sup>133</sup> Paul WARD, *Since 1870*, Londýn 2004, s. 37-39, maskulinitu s nacionalismem spojuje také antropologická studie: Davide GILMORE, *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*, New Haven – London 1990, s. 222.

<sup>134</sup> Dívky byly v učebnicích motivovány k občanství a vlastenectví. Očekávané projevy vlastenectví a občanskosti u dívek směřovaly více do vnitřní péče o dům, případně do určité

v učebnicích spojovaného, rozhodně není jen pouhou kopií dříve populárních tendencí popisovat sociální mužství jen z pohledu veřejných funkcí. Naopak, právě při bližším pohledu na to, co pro muže vlastně znamenalo být občanem a vlastencem, si lze uvědomit, že láska k národu mohla být projevna nejen kupříkladu vojenskou službou, ale také dobrým otcovstvím, a že vojenská služba pro vlast byla zároveň ochranou vlastní rodiny nejen z pozice otce, ale také syna.

---

formy charitativní pomoci druhým. O to více pak byly dívky vedeny také k projevu náklonnosti a pomoci druhým (zmiňovaným jako dobový etický imperativ).

### 3. Úvod do problematiky projevů maskulinity v učebnicových textech

Obečným rámcem následující analýzy učebnic je teorie britského historika Johna Toshe, který uvádí tři základní pole prezentace mužství: *domov, oblast práce a mužské spolky* – tedy určitý homosociální, výhradně mužský prostor.<sup>135</sup> Právě tyto oblasti je možné vypořádat také v meziválečných učebnicích jakožto projevy občansko-morálně-vlastenecké mužnosti. Pokud k nim ovšem přidružíme také armádu, která je poněkud odlišným, ovšem také primárně mužským, teritoriem.

Důležitou roli hrály v meziválečných učebnicích mužské vzory. Příběhy nositelů slavných jmen historie či současnosti slouží jako životní normy. Často jsou zde zmiňováni velcí aktéři českých a slovenských dějin, jakými byli například Jan Hus,<sup>136</sup> Jan Žižka,<sup>137</sup> J. A. Komenský,<sup>138</sup> Ján Kollár<sup>139</sup> či Ludovít Štúr.<sup>140</sup> Poněkud svébytné je některými čítankami popisované vyprávění o slovenském lidovém hrdinovi Jánošíkovi, muži, jemuž jsou přisuzovány až nadpřirozené schopnosti.<sup>141</sup> Velmi specifické postavení měla v učebnicích trojice mužů spjatých se zahraničním československým odbojem – Edvard Beneš<sup>142</sup>, Tomáš Garrigue Masaryk<sup>143</sup> a M. R. Štefánik, ten představoval nejčastěji zmiňovaný vzor slovenského původu – byl vykreslován jako hrdina československého státu. V tomto kontextu zajímavě

---

<sup>135</sup> TOSH, *What Should Historians Do With Masculinity*, s. 179-202.

<sup>136</sup> Např. *Ráno. Čítanka pro třetí a čtvrtý postupný ročník obecných škol*, díl čtvrtý, Praha 1939, s. 21, nebo: KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro první třídu měšťanské školy*, díl pátý – pro první třídu, Praha 1928, s. 124-127.

<sup>137</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, s. 212–214.

<sup>138</sup> Např. *Ráno*, díl čtvrtý, s. 164.

<sup>139</sup> Např. Jan KABELÍK (ed), *Slovenská čítanka*, Praha 1925, s. 180–181.

<sup>140</sup> Např. Peter PRÍDAVOK, *Pre život. Čítanka pre šestý, sedmý a osmý postupný ročník slovenských škol*, Praha-Prešov 1938, s. 149–141.

<sup>141</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, díl čtvrtý, s. 71–72, nebo: PPRÍDAVOK, *Pre život*, s. 92–94, nebo: Jan KONEČNÝ – František MALOTA, *Slovenská čítanka pro české školy*, rozšířené vydání, Holešov 1924, s. 22-24.

<sup>142</sup> Např. *Ráno. Čítanka pro druhý postupný ročník obecných škol*, díl první, deváté přeprac. vydání, Praha 1937, s. 126.

<sup>143</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, díl pátý, s. 53–55.

vyznívá nejedno spojení příběhu o Štefánikově životě a bezprostředně následujících povídek o Jánošíkovi.<sup>144</sup>

Výběr zmíněných osobností není náhodný. Školní prostředí představovalo stěžejní oblast pro šíření nové státní ideologie a výchovy nastupující generace v jejím duchu. Zmínění Češi a Slováci byli vykreslováni jako bojovníci za autonomii a velikost českého národa.<sup>145</sup> Tento způsob dějinného narativu byl v československém prostředí nejen tradičně nacionalistickým výkladem dějin, známým již v historiografii 19. století,<sup>146</sup> ale splňoval také potřeby nové vládnoucí garnitury, která na jeho rozšíření cíleně pracovala. Někteří badatelé toto jednání ospravedlňují vysvětlením, že sdílený národní mýtus byl do jisté míry nutný jak pro konsolidaci nového státu, tak pro jeho obhajobu před vítěznými mocnostmi první světové války. Podobný postup ostatně volily i další nástupnické státy habsburské monarchie.<sup>147</sup> Zároveň je ale třeba mít na paměti, že koncept výkladu historického a soudobého dění nebyl napříč českou politickou scénou jednotný a vedl k mnoha sporům.<sup>148</sup> V kontextu školní výchovy lze konstatovat, že texty, které zde byly využívány, odpovídaly konceptu *hradní* politiky, což se projevovalo především adorací osoby Tomáše Garrigua Masaryka. V učebnicích jsou popsány v podstatě všechny etapy jeho života, od velmi raného dětství až po pozdní stáří. Téměř biblickému příběhu, betlémského výjevu návštěvy pastýřů u spasitele, se podobá vyprávění o budoucím prezidentovi jako miminku: „*U Masaryků mají synečka Tomáška. Neběhá, nehraje si a nic nemluví. Je takový maličký! Jdeme se na něj podívat,*“ vykládal si houfec dětí. *Maminka Tomášková se usmála na vzácnou návštěvu a ráda jim ukázala svého synečka.*<sup>149</sup> V následujících životních obdobích

---

<sup>144</sup> VYKOUKAL – HOLEČEK – PROCHÁZKA, *Čítanka pro první třídu středních škol*, s. 139-143, obdobné spojení, v tomto případě je ale popisováno Štefánikovo dětství, je uvedeno také v čítance: Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý – pro pátý školní rok, druhé v podstatě neum. vydání, Praha 1929, s. 69–72.

<sup>145</sup> PŘÍKLAD více k tématu československého národního mýtu: Andrea ORZOFF, *Battle for the Castle. The Myth of Czechoslovakia in Europe*, Oxford 2009, s. 23-57.

<sup>146</sup> Viz František PALACKÝ, *Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě*, sedmnácté souborné vydání, Praha 2016, především 3. a 4. díl.

<sup>147</sup> Srov. ORZOFF, *Battle for the Castle*, s. 23–7.

<sup>148</sup> Srov. Tamtéž, s. 95–136.

<sup>149</sup> *Ráno*, díl první, s. 105.

– chlapeckých a učňovských letech,<sup>150</sup> rodinném životě, válečném působení<sup>151</sup> i prezidentské funkci v období stáří<sup>152</sup> je postava T. G. Masaryka vykreslována jako ideální příklad muže – vlastence a demokrata. Tato představa je navíc umocněna četnými úryvky z jeho úvah<sup>153</sup> nebo oslavnými texty na jeho osobu,<sup>154</sup> které jsou v učebnicích otištěny. V menším měřítku, ovšem stejným způsobem, je adorován také druhý prezident československé republiky Edvard Beneš.<sup>155</sup>

Ne všechny mužské vzory předkládané v učebnicích byly ovšem nutně primárně vlastenecky založené, popisovány jsou také osobnosti spojené s uměním: Mikoláš Aleš,<sup>156</sup> Josef Mánes,<sup>157</sup> Antonín Dvořák<sup>158</sup> či podnikatel Tomáš Baťa.<sup>159</sup> V textech učebnic jsou často uváděny idealizované příběhy z života těchto slavných osobností, které měly představovat nejen ideály vlastenectví, ale především lidství. Takovéto osobnosti nemusely být nutně českého původu. Jako vzor lidskosti je v učebnicích často popisován ruský spisovatel Lev Nikolajevič Tolstoj.<sup>160</sup> Druhou často uváděnou osobností nečeského původu je Thomas Alva Edison.<sup>161</sup> Významná většina reálných postav zmiňovaných ve zkoumaných učebnicích byli muži. Počet žen zde byl tomto ohledu zcela zanedbatelný. Příkladem ženy pojímané jako vzor může být například Charlotta G. Masaryková,<sup>162</sup> ve svém významu těsně spojená s postavou svého manžela.

---

<sup>150</sup> Např. Vilma MUSILOVÁ – Václav PŘÍHODA – František MUSIL, *Třetí kniha. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, Praha 1934, s. 102–111.; KEPRTA, *Jaro*, díl čtvrtý, s. 23.

<sup>151</sup> Např. Jan JURSA – Josef SULÍK, *Vzkříšení. Čítanka pro měšťánské školy*, díl druhý, druhé oprav. vydání, Praha 1935, s. 126–128.

<sup>152</sup> Např. *Ráno*, díl první, s. 126, souhrnné vyprávění o životě prezidenta Masaryka např.: VRÁNA - KONVIČKA, *Děti*, díl třetí, Praha 1931 s. 48-53.

<sup>153</sup> Např. Jan JURSA, *Vzkříšení*, díl druhý, Praha 1921, s. 179–180

<sup>154</sup> *Ráno*, díl první, s. 126-127.

<sup>155</sup> Srovnání obou prezidentů a vyzdvižení jejich významu uvádí čítanka: *Ráno*, díl první, s. 126.

<sup>156</sup> *Ráno*, díl čtvrtý, s. 24–25.

<sup>157</sup> KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, s. 219–225.

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 43–45.

<sup>159</sup> PRÍDAVOK, *Pre život*, s. 59.

<sup>160</sup> Josef LEDR – Josef HOŘČÍČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní. Sbirka příkladů*, díl první - pro nižší stupeň, Praha 1923.

<sup>161</sup> SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, s. 50.

<sup>162</sup> KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, s. 210-214, s. 99.



## 4. Muž a domov

Navzdory tradičním představám se podle Johna Toshe maskulinita projevuje jak ve veřejném, tak v soukromém prostoru, přičemž zahrnuje široké spektrum od mužského vedení domácnosti po politiku.<sup>163</sup> Vnímáme-li rozdělení na veřejný a soukromý prostor v jednoduché rovině, definované v předchozích kapitolách, v případě popisu maskulinity zkoumaných učebnic tato teorie rozhodně platí. Pokud veřejný prostor značí společnost a soukromý intimitu,<sup>164</sup> pak ji lze přijmout beze zbytku. Je-li veřejná sféra symbolizována finanční aktivitou a soukromá nezávislostí své osoby na postavení vlastníka,<sup>165</sup> potom by toto tvrzení platilo pouze pro muže v neproduktivním věku, jelikož otec jakožto živitel není ani uvnitř své rodiny schopen stát se nezávislým na finančních záležitostech.

Právě učebnice jsou pramenem, ve kterém se lze setkat s mužovou aktivitou uvnitř rodiny. Muž zde není z rodiny vyloučen, ale naopak představuje velmi významného aktéra rodinného života, s nímž je bytostně spjat. Tematizování mužského vztahu k rodině v učebnicích je zcela logické a vychází pravděpodobně především ze skutečnosti, že je to právě mužova role otce či dědečka, popřípadě strýce, bratra, apod., s níž se mohly školní děti setkat nejčastěji. Snad vyjma role učitele, skautského, sokolského či jiného vedoucího. Intimita a důležitost blízkého vztahu s mužským rodinným příslušníkem ovšem ostatní mužské pozice převyšuje, jak se zdá i v učebnicích, ani učitel, ani vedoucí zde nejsou nějak významněji zmíněni.<sup>166</sup>

Téma rodiny představovalo jeden ze stěžejních témat meziválečných čítanek, kde bylo vykreslováno především pomocí příběhů z rodinného života.

---

<sup>163</sup> John TOSH, *The old Adam and the New Man. Emerging Themes in the History of English Themes in the History of English Masculinities, 1750-1850*, in: *English Masculinities, 1660–1800*, Tim Hitchcock, Michelle Cohen (eds.), s.217–218.

<sup>164</sup> Hannah ARENTOVÁ podle HAVELKOVÁ, *Dimenze „gender“ ve vztahu soukromé a veřejné sféry*.

<sup>165</sup> Habermas podle tamtéž.

<sup>166</sup> Výjimku tvoří například příběh o učiteli a žácích otištěný v: LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první – pro nižší stupeň, s. 54, v čítance věnované německým dětem lze najít báseň věnovanou učiteli: Eduard WAGNER, *Heimat, Deutsches Lesebuch für allgemeine Volksschulen*, díl B, Praha 1921, s. 26.

Nezastávalo ale nikterak marginální postavení ani v učebnicích občanských nauk. Rodina, o jejíchž attributech a cílech zde bylo referováno přímější formou než v případě čítanek, nepředstavovala sice téma přímo stěžejní, důležité ovšem ano.

Mužova domácí role mohla mít mnoho rovin především s ohledem na věk a postavení v rodině – například otci a synovi náležely odlišné úkoly a práva. V tomto kontextu lze vnímat apel izraelské socioložky Gabriely Spector-Merselové na nové pojetí plurality maskulinit. Merselová poukazuje na limity běžného zkoumání rozdílné podoby mužnosti napříč společnostmi. Zdůrazňuje skutečnost, že maskulinita se u muže jako jednotlivce v průběhu celého jeho života proměňuje. Podle její teorie se například starší osoby projevují do jisté míry „negenderově“, také proto by bylo vhodné pracovat s nimi jako se samostatnou sociální kategorií.<sup>167</sup> Právě jednotlivé pozice v rodině mohou být ideálním příkladem této skutečnosti, jelikož jsou navzdory své rozdílnosti v průběhu času postupně zastávány jedním a tímtež mužem. Jaké podoby statusů uvnitř rodiny muž postupně získává, je nasnadě. Přesto bude dobré vzít si již teď na pomoc čítanku. Učitelé sami totiž ve škole se svými žáky o jednotlivých členech rodiny pravděpodobně nejednou mluvili, přičemž mohla proběhnout například takováto diskuze: „*Kolik je vás doma? (...) otec (tatínek), matka (matinka). Syn (synek, syneček, synáček), sestra, dcera (dcerka, dceruška). Dědeček, babička.*“<sup>168</sup> Přestože nejsou vyjmenovány veškeré pozice, které může jedinec v rodině zastávat, chybí například strýc či teta, jsou ve svém základě zahrnuty všechny důležité role muže a ženy, o kterých čítanky primárně mluví, snad vyjma postavy bratra – v textu je zmíněna pouze sestra.<sup>169</sup> Čistě z hlediska maskulinních rolí se tak nastiňují tři podoby mužského postavení v rámci rodiny – syn, otec, dědeček. Takovéto rozdělení samozřejmě není ideální, protože zmíněné role se mezi sebou v reálném životě prolínaly, syn i dědeček mohli být zároveň otci, otec mohl být synem apod. Nicméně v čítankových textech lze

---

<sup>167</sup> Gabriela-Spector MERSEL, *Never aging Stories. Western Hegemonic Masculinity Scripts*, *Journal of Gender Studies*, 15 (1), 2006, s. 67-82.

<sup>168</sup> Bohumil TOŽIČKA – Josef SULÍK, *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy*, díl první – pro druhý a třetí školní rok, Praha 1929. s. 7

<sup>169</sup> Obdobně například v básni *Rostlinná rodina* od Jana Nerudy: KEPRTA, *Jaro*, díl třetí s. 23.

právě na jejich příkladech ideálně vysledovat postavení muže ve třech rozdílných životních etapách – v dětství a mládí, dospělosti či stáří.

Dominantní, hegemonní mužské postavení lze, podle učebnic, přisoudit dospělému muži v produktivních letech, tedy otci. Ten zastával všechny podstatné pozice, jaké mužovo postavení v rodině symbolizovalo. Syn, tedy malý chlapec, tak jak je v čítankách vykreslován, se těmto rodinným pozicím učí. Muž, který již má svůj produktivní věk za sebou, slovy učebnic dědeček, část z nich naopak opouští. I on se ale k otcovství jistým způsobem vztahuje ve své snaze o udržení některých z jeho aspektů. Práva a povinnosti otce budou rozvedeny v následující kapitole, zmiňme se zde ale stručně o skutečnosti propojení mužova rodinného života a jeho úkolu aktivního vlastenectví, která jsou možná vedle finančního zabezpečování rodiny dalším pojítkem mezi mužstvím, veřejným a soukromým prostorem. A také dokazují pravdivost původního tvrzení o projevech vlastenectví a občanství ve třech oblastech mužské seberealizace. Otec je prezentován jako hlava rodiny. To ovšem neznamena pouze vládu nad zbylými rodinnými členy, ale také skutečnost, že otec rodinu jaksi symbolizuje, stává se jejím reprezentantem.<sup>170</sup> Rodina je s otcem bytostně spjata a je na něm ve všech směrech existenčně závislá. Jak je uvedeno v učebnici Otakara Svobody určené pro školní i rodinné prostředí: „*Otec je hlava rodiny. Dává jejím členům své jméno, podle něho se řídí jejich domovská příslušnost (...) Pracuje, aby rodinu uživil, stará se o její tělesné i duševní potřeby. Svým dobrým příkladem vychovává děti, a když dospívají, připravuje jim cestu k samostatnému životu.*“<sup>171</sup> Podle meziválečných učebnic mělo mít rodinné společenství vysokou důležitost také pro muže, jelikož uspokojení rodiny stále mělo představovat jeden z hlavních cílů jeho života. I tak veřejné činnosti, jakými byly práce či služba v armádě, byly často odůvodňovány právě blahem rodiny.

Z hlediska vztahu mezi veřejnou a rodinnou prezentací maskulinity je zajímavá podoba ustáleného schématu použitého téměř ve všech učebnicích

---

<sup>170</sup> Odvození rodiny od otce potvrzuje také dodnes známé sousloví *otcovský dům*, užitě například v učebnici: Josef LEDR – Josef HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl druhý, Praha 1926, s. 14.

<sup>171</sup> Otakar SVOBODA, *Občanská nauka a mravouka pro školu i dům*, Praha 1922, s. 6.

občanských nauk, v nichž se první kapitoly většinou věnují rodinám, následují části zabývající se vznikem pospolitých společností, za jejichž základ jsou považovány právě zmíněné rodiny. Tyto společnosti se pak mají stát základem státu jako celku.<sup>172</sup> Rodina je tak chápána jako základní prvek, z něhož postupnými kroky a nárůstem členů zapojených do struktury vzniká národní pospolitost a stát.<sup>173</sup> Jak uvádí metodická příručka pro učitele z roku 1920: „*Každá rodina je malý stát, nebo malá vlast; a naopak národ, stát je vlastně velká rodina, svorná rodina, šťastná rodina.*“<sup>174</sup> Nebo jinde: „*Není-li jednotlivec, ale rodina pravou společenskou jednotkou, pak musíme hledět, aby rodina byla očištěna a posvěcena.*“<sup>175</sup>

Také popisovaný život člověka symbolicky následuje tento vývoj. Malé dítě se nejprve pohybuje uvnitř rodinného kruhu, s nástupem do školy poznává své nejbližší okolí a sousedskou pospolitost a nakonec ve starším věku začne spolurozhodovat o celém národě a státě.<sup>176</sup> Postavení muže jako reprezentanta rodiny tedy zcela logicky koresponduje s jeho vlastenectvím. V učebnicích se tedy velmi silně promítají dva pohledy vyjádřené ustálenými úslovími – muž je hlavou rodiny a rodina je základem státu. Muž je jakýmsi mostem mezi státem a rodinou.<sup>177</sup> Muž, popisovaný v učebnicích jako živitel, symbol a hlava rodiny, byl skrze tuto svou činnost také spolubudovatelem svého národa a státu. Činil-li muž v roli otce (ale též syna či dědečka) cokoli pro svou rodinu, činil to také pro svůj stát. Jinými slovy. Jedním z důležitých imperativů, které se mohli chlapci ve škole naučit, bylo, že budou-li se dobře starat o svou rodinu, budou také dobrými vlastenci a naopak.

---

<sup>172</sup> Např. CANA, *Stručná nauka občanská*, nebo: Bohumil SVAČINA, *Občanská nauka a výchova*, Holešov 1924.

<sup>173</sup> Skutečnost, že v základu tohoto celku stojí rodina, jako jeho prvotní stavební jednotka je ve zmíněných učebnicích často velmi zdůrazňováno. Např. DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 14, nebo: CANA, *Stručná nauka občanská*, s. 5-6 atd.

<sup>174</sup> Josef CHLUMSKÝ, *Stručná občanská nauka československá jako příloha a doplněk ke knize Brunově Děti Marcelovy*, Praha 1920, s. 6.

<sup>175</sup> Zdeněk ZÁHOŘ: *O lásce, manželství a dítěti. Čítanka pro mladé lidi od šestnácti let*, Praha 1927, s. 64-65.

<sup>176</sup> Josef MATĚJÍK, *Občanská nauka pro nejvyšší stupeň škol národních a pro pokračovací kursy*, Praha s. 3.

<sup>177</sup> Ustálená fráze *Rodina je základ státu* je přímo užitá například v učebnicích: DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 14, nebo: CANA, *Stručná nauka občanská*, s. 5-6. Neomezuje se ovšem pouze na pole občanských nauk – např.: DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 7.

## 4.1 Otec

„*Otcovství musí býti tak svaté jako mateřství.*“<sup>178</sup> Touto dvousečnou Masarykovou citací, stavící na jednu stranu otce na roveň matky, zároveň ale jejím postavením na pozici vzoru však samotné tvrzení vyvracející, uvádí Zdeněk Záhorský svou knihu o pohlaví, lásce a otcovství určené pro chlapce od patnácti let. Při pohledu na normy postavení muže v rodině prezentované školními texty se zmíněná věta zdá pravdivější, než její autor a zprostředkovatel pravděpodobně předpokládali.

Figura otce představuje základní mužskou dospělou postavu čítankových textů. Ve všech zkoumaných čítankách standardního typu se nachází minimálně jeden, většinou však více příběhů či krátkých básní, jejichž dominantním tématem je právě otcovství. Tato mužská role je často zmiňována také v učebnicích občanských nauk, ačkoli zde již nehraje tak důležitou úlohu. Jak již bylo poznamenáno, otcovství představuje hegemonní maskulinitu, od níž se všechny ostatní formy mužství odvíjejí. Pro celkové porozumění mužských rodinných rolí proto bude nejrozumnější popsat právě postavu otce jako první, a to i navzdory časové nelogičnosti.

Pro pochopení meziválečné výuky o otcovství je důležité uvědomit si dobové vnímání základního úkolu dospělého muže, kterým bylo zabezpečit živobytí. Zatímco v tradiční společnosti pracovali muž a žena dohromady, mnohdy přímo v obývaném domě či nedaleko od něj a na zajišťování obživy se tak spolupodíleli,<sup>179</sup> od počátků moderní společnosti se sféra domácnosti a práce začíná oddělovat. Díky industrializačním změnám devatenáctého století se stávalo běžným pravidlem, že otec odcházel za zaměstnáním mimo domov a trávil zde většinu svého dne.<sup>180</sup> Tím se mohutně posilovala tradiční úloha muže jako živitele na úkor

---

<sup>178</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-otcovství. Pro mužský dorost od 15 let*, Praha 1918., s. 2.

<sup>179</sup> Více např. Marie BAHENSKÁ – Libuše HECZKOVÁ – Dana MUSILOVÁ, *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná. O ženské práci*, Hradec Králové 2017; ze zahraničních studií: Andrea KOMPLOSY, *Arbeit. Eine globalhistorische Perspektive. 13. Bis 21 Jahrhundert*, Wien 2014; BADITNEROVÁ, *XY. O mužské identitě*.

<sup>180</sup> Srov. Pavla VOŠAHLÍKOVÁ, *Jak se žilo za časů Františka Josefa II.*, Praha 1996, s. 175–219.

rodinného života. Se základním cílem mužovy každodenní činnosti, tedy zajištěním obživy rodiny, se tak paradoxně pojila častá oddělenost od ní.<sup>181</sup>

Poslání *živitele* je v učebnicích doplněno také mužovým postavením do pozice *hlavy rodiny*.<sup>182</sup> Navzdory jejich normativnímu charakteru byla cílem výukových textů výchova k reálnému životu. Proto bude dobré zaměřit se nejprve na žitou zkušenost meziválečných obyvatel Československa. Stanislav Holubec dokazuje na příkladech pražských dělníků reálný výskyt pěti typů dominancí podle Heidi Rosenbaumové. Jsou to: *běžná mužská dominance*, kdy muž ženě pomáhá, ale většinu domácích prací musí vykonávat ona, otec má také v rodině hlavní slovo; *výrazná mužská dominance*, vyskytující se v rodinách, kdy manželka a děti přiznávají otcí jinde neexistující výsady, jako jsou například pomoc s oblékáním a svlékáním oblečení; *extrémní mužská dominance*, kterou je označení rodinné dominance surového muže, mnohdy závislého na alkoholu; *rodina s relativně vyrovnanými mocenskými vztahy*, již se vyznačovaly rodiny dělnické inteligence, často aktivní v sociálně demokratické straně; *manželství s dominancí ženy*, spíše výjimečnější varianta rodinného uspořádání, kdy je rozhodování v rukou ženy, nikoli muže, například pocházela-li manželka z výrazně lepšího sociálně-společenského zázemí nebo byla-li výrazně starší než její manžel.<sup>183</sup>

Při pohledu na strukturu rodin popisovaných v československých meziválečných učebnicích lze vyvodit, že ve vzdělávání se prosazovaný ideál nejvíce klonil k prvnímu typu rodinné dominance, kdy otec domácnosti vládne, občas doma pomáhá, výrazně ale v péči o domácnost aktivní není.

---

Pro dělnické prostředí také: Stanislav HOLUBEC, *Lidé periferie. Sociální postavení a každodennost pražského dělnictva v meziválečné době*, Plzeň 2009, s. 33–37.

<sup>181</sup> Bylo by ovšem mylné domnívat se, že to byl pouze muž, kdo s nástupem industrializace zastával placená zaměstnání, ačkoli mu byla přiznána v tomto ohledu výrazná dominance, zastávalo v průběhu 19. Století placené profese stále více žen. Více: Marie BAHENSKÁ – Libuše HECZKOVÁ – Dana MUSILOVÁ, *O ženské práci. Dobové (sebe) reflexe a polemiky*, Praha 2014.

<sup>182</sup> DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 7, nebo: Otakar SVOBODA, *Občanská nauka a mravouka pro školu i dům*, Praha 1922, s. 5–13, nebo: Bohumil SVÁČINA, *Občanská nauka a výchova*, Holešov 1924, s. 5.

<sup>183</sup> Stanislav HOLUBEC, *Lidé periferie*, Plzeň 2009, s. 51–54.

Na druhé straně ovšem školství této doby naráželo na zvyšující se tendenci emancipace žen, kterou muselo reflektovat. Učebnicové texty deklarovaly pozitivní ohlas na tento společenský trend. Pokud se zmiňovaly o rodinném vztahu mužů a žen obecně, vyzývaly většinou k rovnosti. Za nejintenzivnější trend v této oblasti lze označit příklad samotné rodiny Masarykových, v níž údajně vždy panovala naprostá rovnost mezi otcem, Tomášem G. Masarykem a matkou, Charlottou G. Masarykovou, o níž se píše například v úryvku z pera Jana Herbena, otištěném v čítance určené mládeži ke vzdělání *o lásce, rodině a dítěti*.<sup>184</sup> Modernost a pokrokovost zmíněné rovnosti jsou zdůrazněny tím, že Masarykovi v tomto ohledu přejali zvyky Charlottina rodiště – Spojených států amerických. Zde, jak Herben uvádí: „*Muži obstarávají těžší práce v domácnosti, oni, ne ženy, nosí koše zeleniny a potravin z trhu, muž rozdělává ráno oheň v kamnech. Mladý lékař z New Yorku ždímná prádlo, žena jeho je jen vypírá. Hlava rodiny, kde nemají služku cidí boty, a ne žena, nýbrž hlava rodiny, když se rodina vrací z nedělní vycházky, nosí děti v náručí.*“<sup>185</sup>

V českém prostředí měla ovšem deklarovaná rovnost své limity. Pro demonstraci může dobře posloužit text v kapitole s názvem *Žena v naší společnosti* otištěný v Červově *Občanské nauce a základech občanské výchovy*.<sup>186</sup> Zde je ovšem třeba zmínit, že tato učebnice vznikla rok před zavedením předmětu občanské nauky do škol a byla cílena spíše na dospělé čtenářstvo. Autor oceňuje emancipační snahy žen a jejich rovnost s muži považuje za projev vyspělosti národa, kterým, dle jeho názoru, československý lid rozhodně je. Zdůrazňuje dokonce důležitost veřejného uznání také pro neprovdané ženy. Jedním dechem ale připojuje úvahu o přirozeném sklonu žen k rodinnému životu, který svým obsahem předchozí text usměrňuje a otázku ženské emancipace vrací do určených mezí.<sup>187</sup> Emancipace a rovnost žen tak měla podle autora zřejmě probíhat především na

---

<sup>184</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *O lásce, manželství a dítěti. Čítanka pro mladé lidi od šestnácti let*, Praha 1927.

<sup>185</sup> ZÁHOŘ, *O lásce, manželství a dítěti*, s. 95–56.

<sup>186</sup> Rudolf ČERV, *Občanská nauka a základy občanské výchovy*.

<sup>187</sup> Tamtéž, s. 137–141.

domácí půdě, jejich případná společenská autonomie byla sice výrazně podporována, ovšem pravděpodobně jen jako jakási životní etapa. Vrcholem uplatnění příslušnice ženského pohlaví zůstává založení rodiny a péče o ní, jelikož: „... *povaha ženina jest přírodou uzpůsobena tak, že převládá v ní hlavně cit, který jako láska koná v rodině i v lidstvu pravé divy. A proto jako byl v minulosti, tak zůstává i v současné době, nejúspěšnějším působištěm ženy domov a rodina.*“<sup>188</sup> Velmi podobně se o ženě-matce vyjadřuje také pedagog Zdeněk Záhoř ve svých příručkách pohlavní výchovy.<sup>189</sup> Přestože v pozdějších učebnicích, zařazených do výuky a potvrzených doložkou ministerstva vnitra, již nejsou tyto rozpory tolik do očí bijící, jsou popsány tendence typické pro většinu meziválečných učebnic občanských a rodinných nauk. V nich na jedné straně stojí obecné výzvy k pohlavní rovnosti, v některých případech i v oblasti vzdělání,<sup>190</sup> na druhé straně jsou však ženy jasně spojovány s domácností jako se svým nejpřirozenějším prostředím.<sup>191</sup> V učebnicích občanských a rodinných nauk určených mladým dívkám se nacházejí instrukce pro téměř veškerou péči o domácnost od vaření přes úklid až po zařizování a údržbu domu, z čehož vyplývá předpoklad, že tím vším se budou zabývat právě ony.<sup>192</sup> Toto pojetí zcela odpovídá tendencím doby. Ženská emancipace, projevující se již před první světovou válkou, nabyla v poválečném období na intenzitě, mimo jiné také díky přístupu žen k dříve výhradně mužským postům a zaměstnáním, které se uvolnily v důsledku válečné mobilizace.<sup>193</sup> Jak upozorňuje trojice českých historiček Marie Bahenská, Libuše Heczková a Dana Musilová, s koncem válečného konfliktu přicházel také „*neviditelný společenský*

---

<sup>188</sup> Tamtéž, s. 140.

<sup>189</sup> Např. ZÁHOŘ, *O lásce, manželství a dítěti*, s. 67, nebo: Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-mateřství. Pro dívčí dorost od 14 let*, Praha 1918.

<sup>190</sup> Např. LEXA – ADÁMEK, *Občanská nauka pro školy*, s. 3–5., nebo: DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 15.

<sup>191</sup> Např. VÍTKOVÁ, *Doma*, díl třetí, s. 3, nebo: CANA, *Stručná nauka občanská*, s. 5, nebo: LEXA – ADÁMEK, *Občanská nauka pro školy*, s. 5–7. příkladem celé publikace popisující ženu, především jako matku, může být: Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska mateřství. Pro dívčí dorost od 14 let*, Praha 1923.

<sup>192</sup> Např. VÍTKOVÁ, *Doma*, díl první, s. 53–66.

<sup>193</sup> Více k této problematice viz Mary Louise ROBERTS, *Civilization without Sexes. Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, Chicago-London 1994.



*tlak*“ na návrat žen do domácností, který byl někde více, někde méně úspěšný.<sup>194</sup> Navíc, přestože se koncept oddělených sfér objevil ve společenském diskursu až s industriálními změnami devatenáctého století, v meziválečném období převládala představa o jeho přirozenosti, dávající mu významnou záštitu.

Stejně jako v otázce veřejné práce, ani v rovině právní deklarovaná rovnoprávnost muže a ženy stoprocentně neplatila. Pokud jsou v učebnicích zmiňovány přímo právní aspekty rodinného života, bývá otcovo postavení hlavy rodiny zdůrazňováno právem rozhodovat o manželce stejně jako o nezletilých dětech a zastupovat je ve vnějších vztazích. Rodinné právo první československé republiky nikdy nepřikročilo k vytvoření zcela nového právního řádu, což se mimo jiné projevilo také v zachování silně patriarchálních rodinných vztahů.<sup>195</sup> Otcova vládnoucí role je často zdůrazňována také v učebnicích občanských nauk.<sup>196</sup> Muži jsou ovšem důrazně vyzýváni k naslouchání, rovnému zacházení a všeobecné úctě vůči zbytku rodiny.<sup>197</sup>

V konkrétních příkladech, často uváděných ve formě příběhu, typického především pro čítanky, se učebnice otázky podřízenosti a nadřízenosti ve vztahu muže a ženy většinou vyhýbají a věnují se rozdělením úkolů mezi ženy považované za domácí hospodyně a muže chápané jako ty, kdo pracují mimo domácnost. Od mužů se očekává, že domácí práci své manželky ocení. Stejně jako básně oslavující otcovu námahu se v čítankách objevují také texty oslavující práci a dřinu matky.<sup>198</sup> V jejím případě byla ale činnost více konkretizována, většinou jako péče o domácnost. Nejnázorněji se rozdíl mezi popisem otcovy a matčiny práce ukazuje, jsou-li zmiňovány vedle sebe:

*„Rozmilý tatiček – co jen se nastará,  
co jen se nadělá od jara do jara.*

---

<sup>194</sup> BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *O ženské práci*, s. 21–22.

<sup>195</sup> Jakub RÁKOSNÍK – Radka ŠUSTROVÁ, *Rodina v zájmu státu. Populační růst a instituce manželství v českých zemích 1918-1989*, Praha 2016, s. 22.

<sup>196</sup> Např. CAHA, *Stručná nauka občanská*, s. 5–6, nebo: Josef MATĚJÍK, *Občanská nauka pro nejvyšší stupeň škol národních a pro pokračovací kursy*, Praha 1930, s. 4.

<sup>197</sup> DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 15–18.

<sup>198</sup> Např. *Ráno*, díl první, s. 31-32, nebo: JURSA – SULÍK, *Vzkříšení*, s. 82–83.

*Rozmilá maměnka pere mi košilku,  
od práce nemívá pokoje na chvílku.* <sup>199</sup>

Texty učebnic naopak často apelují na ocenění reprodukční práce žen a na její rovnocennost vůči produktivní činnosti mužů: „*Ženy svou prací v rodinách vykonávají pro vlast stejně důležitou práci jako muž ve svých posláních.*“ <sup>200</sup>

Právě ve stejné hodnotě obou druhů práce je koneckonců spatřována rovnost obou pohlaví. Zajímavou je v tomto ohledu humorná povídka „*Nespokojený sedlák*“, vyprávějící o muži, který tak často ohruje nos nad manželčinou prací, až mu tato žena navrhne, aby si na jeden den svůj denní režim vyměnili. Zatímco ona zvládne mužovu práci bez problémů, sedlák postupně zjišťuje, jaké mnohé nástrahy dům svému opatrovateli připravuje. Nakonec končí nohama v komíně a hlavou v hrnci s kaší. <sup>201</sup> Je to muž, kdo z této povídky vychází jako ve všech ohledech méně zdatný. Ačkoli se zmíněná manželka chová celou dobu vůči manželovi uctivě, téma povídky ukazuje, že to se svou oddaností vůči muži nepřeháněla a i on byl ochotný na její podmínky přistoupit. Text je navíc ukončen otázkou mířenou k dětem: „*Co myslíš, že mu (manželovi) řekla žena, když ho uviděla v kuchyni?*“ <sup>202</sup> Vzájemné škádlení mezi mužem a ženou je předmětem také krátké divadelní hry „*Švec a jeho žena*“ otištěné ve stejné čítance o několik stránek dál. Jejím předmětem je spor manželů o to, kdo půjde vrátit hrnci sousedce. Manželé se vsadí, že to udělá ten, kdo první promluví. Nekomunikující pár brzy vyvolá znepokojení sousedů. Když se situace vyostří natolik, že je manželce vyhrožováno bitím, švec promluví na její obranu. Místo vděčnosti ale manželka vykřikne: „*Ha ha, teď zase odneseš kastrol sousedce ty!*“ <sup>203</sup> Hra nemá žádné morální vyznění. Ženu ani muže nehodnotí. Jejím cílem je pravděpodobně prostě

---

<sup>199</sup> Josef KOŽÍŠEK – Josef TŮMA, *Ráno Čítanka pro druhý a třetí školní rok obecných škol*, díl druhý, Praha 1931, s. 9.

<sup>200</sup> VÍTKOVÁ, *Doma*, díl třetí, s. 127. Celkový posun náhledu na význam ženské domácí práce v meziválečném období reflektuje zmiňovaná studie: BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná. O ženské práci.*

<sup>201</sup> VRÁNA – KONVIČKA, díl třetí, s. 133-137, podobný příběh také: KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, s. 11–12.

<sup>202</sup> VRÁNA – KONVIČKA, *Děti*, díl třetí, Praha 1931, s. 11–12.

<sup>203</sup> Tamtéž, s. 147–156.

pobavení. Přesto ukazuje, že manželova vláda nad domem nemusela být vždy zcela striktní.

Otec byl na prvním místě představován jako reprezentant rodiny: „*Manželka provdáním nabývá jeho (mužova) jména i příslušnosti (domovské právo). Jméno i příslušnost dostávají po něm i jeho manželské děti. On je povinen starati se o rodinu. Rodina má ho býti poslušna, on zastupuje ji před úřady, má i právo přiměřeně trestati své děti.*“<sup>204</sup> Takovýto popis postavení otce v rodině vychází částečně z práva a částečně z dobového přesvědčení a je typický pro většinu meziválečných učebnic občanských nauk.<sup>205</sup> V čítankách tak výrazné důrazy na tuto formu otcovství nenajdeme. Vnímání otcovství primárně jako vedení rodiny je pro tento druh učebnic logické a jde ruku v ruce s chápáním rodiny jako základního stavebního kamene společnosti či státu tak, jak bylo popsáno v předchozí kapitole. Otec je sice hlavou rodiny a rozhoduje o ní, není ale absolutním vládcem. Je postaven hodnotově na roveň své manželky a dětí. Věnuje jim své úsilí a energii. Aktivně pomáhá s výchovou. Čas s rodinou je pro něj důležitý. Rodina má pro otce stejný význam jako on pro ni. Tato tendence je viditelná především v meziválečných čítankách, jejichž autoři popisovali pomocí příběhů každodenní realitu života rodiny a díky tomu vykreslovali roli dospělého muže v rodině mnohem komplexněji. *Tatínek*, jak býval již tenkrát často nazýván, byl podle čítanek nejen živitelem a vůdcem, ale také manželem a přítelem dětí. V souladu se zaměřením učebnic byla otcovská role líčena především ve vztahu k potomkům. Typickou scénou, kterou zde lze nalézt, je moment, kdy otec přichází domů a je okamžitě nadšeně přivítán svými dětmi,<sup>206</sup> se kterými si po zbytek večera s láskou hraje a povídá.<sup>207</sup> Díky otcově pracovní vytíženosti byl jeho čas s rodinou

---

<sup>204</sup> DEJMEK, *Občanská nauka a výchova*, s. 7.

<sup>205</sup> Např. Alois TILL, *Občanská nauka pro ústavy domácích nauk*, Praha 1922, s. 3–5; MATĚJÍK, *Občanská nauka pro nejvyšší stupeň škol národních a pro pokračovací kursy*, s. 4–5.

<sup>206</sup> Frank MUŽÍK, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl třetí, Praha 1923, s. 7, nebo: Jiří V. KLÍMA – Oldřich ROZUM, *Čítanka občanské výchovy pro školy obecné*, díl první pro druhý školní rok, České Budějovice 1924, s. 8.

<sup>207</sup> Frank MUŽÍK, *Květen*, díl první, Praha 1921, s. 27, nebo: KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno*, díl druhý, s. 40.

pro obě strany vzácný. „*Otec zářil radostí v kruhu své rodiny, kterou tak vroucně miloval a již tak málo do roka užil.*“<sup>208</sup>

Tento obraz nebyl typický jen pro meziválečné čítanky, šlo o celoevropský trend. Jak popisuje Laura King, která zkoumala otcovství ve Velké Británii v první polovině dvacátého století, hraní si s dětmi bylo v této době považováno za poslání především pro otce.<sup>209</sup> Tento úkol byl brán velice vážně. Čas hravé interakce s otcem měl pomáhat rozvíjet charakter a zdravý vývoj dítěte. Proto také v této době začínaly vznikat první studie na téma psychologie hry. Hra se stala metodou, skrze niž otec své děti vychovával.<sup>210</sup> Čeští autoři také poukazují na skutečnost, že výrazný podíl na přiblížení otců k dětem ovšem mohla mít čerstvá válečná zkušenost veteránů první světové války a jejich touha po návratu k rodinnému životu.<sup>211</sup>

Zmíněné představě odpovídají i české čítankové texty. Čas otce s dětmi je tu někdy popisován jako prosté hraní si:

„*Sedni, synku, na ramínko,  
na tátovo rámě,  
pojedeme konec světa,  
vrátíme se k mámě.*

...

*Sedni synku na kolínko  
sedni, synku blíže,  
tatiček ti bude troubit,  
pojdeš jak kníže.*“<sup>212</sup>

Vyjma samotného dovádění s dětmi je v uvedené básni zajímavý také tělesný kontakt otce s dětmi. Podle Laury King se začaly otcovy fyzické kontakty

---

<sup>208</sup> *Prvosenky. Čítanka pro školy obecné*, Praha 1922, s. 89.

<sup>209</sup> Laura KING, *Family man*, s. 53.

<sup>210</sup> Laura KING, *Family man*, s. 57–59.

<sup>211</sup> Viz LENDEROVÁ- HALÍŘOVÁ- JIRÁNEK, *Vše pro dítě?*, s. 36.

<sup>212</sup> *Trojdielná čítanka I*, s.14-15, nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 16, podobně např. otcovo muzicírování s dětmi – *tamtéž*, s. 28; či jim dává hádanky Frank MUŽÍK, *Květen*, díl první, Praha 1921.

stávat masovějším až v období druhé světové války a po ní.<sup>213</sup> V dělnickém prostředí potvrzují teorii nepřilísného tělesného kontaktu také další autoři. Ti ovšem upozorňují, že mazlení nebylo projevoováno ani ze strany matky.<sup>214</sup>

Povětšinou je v popisovaných aktivitách rozpoznatelný také výchovný účel. Otec bral své děti kupříkladu velmi často ven. Při výletech do vzdálenějšího okolí je seznamoval s místními reáliemi, a tím je vzdělával.<sup>215</sup> Jindy šel s dětmi do kina, ovšem jediné na „*pěkné představení*“,“<sup>216</sup> kterými měly být například: „*Zvířena Tater*“, „*Procházky Prahou*“, „*Pohádka o perníkové chaloupce*“<sup>217</sup> a podobně. Otec také často dětem vyprávěl různé příběhy a poučení z historie nebo z vlastního života. Příklad takového vyprávění najdeme v prvním díle čítanky Květen: „*Bývaly hezké ty večery. Bud' maminka předčítala z knihy, nebo tatínek vyprávěl, jak bývalo u nich na venku, když on byl ještě malý. Avšak nejčastěji dětem něco vyráběl.*“<sup>218</sup>

Tatínkova tvorba, či jiný způsob zaopatřování hraček a dárků pro děti, bylo další, velmi často zmiňovanou podobou otcova zájmu o potomky.<sup>219</sup> Rozdávání dárků, spojené s poučením, je zmiňováno i na příkladu rodiny Masarykových.<sup>220</sup> Již zmiňovaná autorka Laura King považuje prezentaci otce jako dárce za jednu z podob praktické aplikace jeho úlohy živitele.<sup>221</sup> Ne vždy byl ale výrobcem pouze tatínek: „*když přišel domů, bylo, (chlapce Jirky), první slovo: 'Tatínku, kup nám lodičku!' Tatínek se zasmál: 'Kolikrát jsem ti říkal: Chudáci děti, které si hrají s kupovanými hračkami' ... tož večer se dal Jirka do řezání a tatínek pomáhal.*“<sup>222</sup> V uvedeném příkladu vede otec syna k vlastní aktivitě. Nevykonává činnost za něj, ale učí ho být dospělým mužem, své schopnosti a dovednosti mu předává. V tomto

---

<sup>213</sup> Laura KING, *Family man*, s. 110-116.

<sup>214</sup> Viz HOLUBEC, *Lidé periferie. Sociální postavení a každodennost pražského dělnictva v meziválečné době*, s. 55.

<sup>215</sup> Např. MUŽÍK *Květen*, díl třetí, s. 231-232

<sup>216</sup> KEPRTA, *Jaro*, s. 79.

<sup>217</sup> *Tamtéž*, s. 79-80.

<sup>218</sup> Frank MUŽÍK, *Květen*, díl první, Praha 1921, s. 27 a 54-56.

<sup>219</sup> Např. MUSILOVÁ-PŘÍHODA-MUSIL, *Třetí kniha. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, Praha 1934. s. 74, nebo: *Ráno*, díl čtvrtý, Praha 1939.

<sup>220</sup> MUSILOVÁ-PŘÍHODA-MUSIL, *Třetí kniha. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, Praha 1934. s. 103-114.

<sup>221</sup> Laura KING, *Family Man*, s. 43-49.

<sup>222</sup> Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, Praha 1925, s. 148-149.

případě se chlapec učí dvěma typickým maskulinním projevům své doby, samostatnosti a pracovitosti, o těchto vlastnostech bude více pojednáno níže. Otec se pro syna stává vzorem mužnosti. Na prvním místě je ale vykreslován jako příklad především ve své pracovitosti a houževnatosti. Figura otce je prezentována jako obraz člověka vykonávajícího až vyčerpávající práci, aby dostal svému základnímu úkolu, uživit rodinu.

Děti ho za to měly obdivovat a vážit si jej.<sup>223</sup> Součástí téměř každé čítanky jsou básničky popisující *tatíčkovu* dřinu:

*„Když já si vzpomenu,  
na vaše mozoly,  
slzy mně polejou,  
srdce mně zabolí“*<sup>224</sup>

Symbolickým projevem otcovy oběti jsou v tomto i mnoha jiných textech *mozoly*, trvalý pozůstatek otcovy celoživotní námahy:

*Tatíčku můj, ta Tvoje ruka  
je tvrdá, plná mozolů,  
že když ji tisku k srdci svému,  
je do pláče mi, do bolu.*<sup>225</sup>

Bezprostřední spojení symbolu *mozolů* s živitelskou rolí je naznačeno v dialogu z čítanky určené pro občanskou výchovu.

*„ ‘Ach tatíčku, jakou to máte tvrdou ruku!’  
‘Ano dítě, je tvrdá, jsou na ní mozoly!’  
‘A proč máte ty tvrdé mozoly?’  
‘Abys měl dost – měkkého chleba’“*<sup>226</sup>

Poněkud specifickým popisem otcovy výdělečné činnosti jsou dva opakovaně se vyskytující příběhy o otci romského původu. V prvním případě, v

---

<sup>223</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 9.

<sup>224</sup> VRÁNA – KONVIČKA, *Děti*, díl třetí, s. 270.

<sup>225</sup> *Ráno*, díl první, s. 7.

<sup>226</sup> Jiří V. KLÍMA – Oldřich ROZUM, *Čítanka občanské výchovy pro školy obecné*, díl první – pro druhý školní rok, České Budějovice 1924, s. 4.

básničce *Cikánova píšťalka* od Františka Ladislava Čelakovského, otec sice vydělává, ale nestojí ho to žádné velké úsilí – práce krysaře, o níž báseň vypovídá, je popisována jako jakási oddychová aktivita, při níž stačí zapískat na píšťalku a vše potřebné je zařízeno. Jak bude později podrobněji vysvětleno, práce byla vnímána jako významná činnost a zisk nabytý bez ní mohl být vnímán poměrně negativně.

*„Náš tatíček, nebožtíček,  
ledacos věděl,  
nám ubohým cikáňatům,  
nic nepověděl.  
Uměl pít, uměl hrát,  
měkce dělat, tvrdě spát.*

*Náš tatíček, nebožtíček  
o nás málo dbal,  
měl podivnou píšťaličku,  
nám ji nenechal:  
Kde ho rádi uctili,  
Dobře mu zaplatili,  
Na své oči div divoucí  
Spatřili. ...“<sup>227</sup>*

Úlohy živitele se týká také druhý příběh o romském otci, který je v učebnicích často opakován. Zápětka příběhu je velice jednoduchá. *Cikánský* otec je velice chudý a nemá, z čeho by nakrmil svou rodinu. Bezcitně se bavící boháč mu nabídne, že jeho dětem a manželce obstará jídlo, ovšem pouze za předpokladu, že se tento otec od rodiny vrhne z vysoké skály dolů. *Cikán* to bez váhání udělá.<sup>228</sup> Kromě krutosti bohatého člověka vypovídá příběh především o otcově ochotě

---

<sup>227</sup> Např. Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro druhou třídu měšťanské školy*, díl čtvrtý, Praha 1929, s. 190, nebo: JURSA – SULÍK, *Vzkříšení* díl druhý, s. 82–83; KOŽÍŠEK-TŮMA, *Ráno*, díl pátý, Praha 1936, s. 145

<sup>228</sup> Např. SKOŘEPA, *Červánky* díl první, s. 12.

k oběti, vyžaduje-li ji splnění jeho základní povinnosti vůči rodině. Skutečnost, že tento zřejmě silný příběh oběti je vyprávěn zrovna o romském otci, který by měl být obrazem spíše marginalizované podoby maskulinity, pravděpodobně vypovídá o univerzalitě otcovské role a jejích úkolů.

Jak tedy bylo výše ukázáno, úloha otce jako živitele je důležitá jak v učebnicích občanských nauk, tak v čítankách. V nich ovšem není, jak by se mohlo z dosavadního textu zdát, popisována pouze v oslavných básničkách, ale také v různých příbězích, jako je například tento o dětech: „*Jednou jsem byl na hřišti. Viděl jsem tam dvě děti. Holčičku a chlapěčka. ... Chlapec povídal: 'Já budu táta a ty budeš máma.' Holčička řekla: 'Tak jdi do práce, přines peníze, já budu vařit'.*“<sup>229</sup> Kromě obdivu měla otcova úloha živitele pro děti ještě jeden důsledek. Tatíček dětem často dával nejrůznější dárky. A je tím, na koho se děti obracejí, pokud chtějí něco koupit.

Idealizovaný otec je tedy ochoten v oblasti zajištění rodiny obětovat svůj volný čas, zdraví a dokonce i život. Jde-li ovšem o životy a bezpečí dětí v jiné rovině, je stále za nejobětavější lásku považována láska matčina. Asi nejnázornějším příkladem je příběh nazvaný *Povídka o matce*,<sup>230</sup> který vypráví právě o ochotě oběti. Smrtka postupně obchází členy rodiny a nechává je volit, zda nechají zemřít jediného syna, anebo se za něj sami obětují. Otec je sice zprvu odhodlán, když ale přichází moment oběti, zvítězí v něm strach a touha po životě. Jediná matka se dokáže, velmi klidně a rozumně, opravdu rozloučit se životem ve prospěch svého syna. Je-li tématem vztah k dětem, jako by se role obrátily. Je to žena, nikoli muž, kdo projevuje statečnost, odhodlání, racionalitu a klid. V příběhu převládá jistota, že mateřská láska je nesrovnatelně silnější než ta otcovská.<sup>231</sup>

---

<sup>229</sup> MUŽÍK, *Květen*, díl první, s. 32

<sup>230</sup> Např. J. KOŽÍŠEK-J. TŮMA: *Ráno*, díl pátý, s. 13-15.

<sup>231</sup> Podobný příběh, ačkoli již ne z rodinného zázemí, se nachází v občanské nauce od Ledra a Hořičky, mladý muž dlouho váhá, zda se odvážit vstoupit do hořícího domu, kde zůstalo malé dítě. Nakonec do domu vběhne neznámá mladá dívka. Muž se na konci příběhu cítí zahanben Josef LEDR – Josef HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka. Sbírká příkladů*, díl třetí – pro vyšší stupeň, Praha 1923, s. 95-97.



Otec nebyl dětem vzorem a učitelem pouze ve své pracovitosti, ale také v životní moudrosti. Například v čítance „Prvosenky“ je popsán příběh chlapce, který vidí starého chudého muže zabraného do své práce. Tohoto chlapce napadne neznámému muži ukrást boty ležící nedaleko. Je ale napomenut svým otcem a namísto krádeže vloží spolu s ním do bot drobný peníz. Poté se oba ukryjí a pozorují, co bude následovat. Když stařec peníze najde, děkuje nahlas Bohu za cizince, který mu byl seslán, aby mu pomohl v těžké životní situaci. Chlapec je tím poučen na celý život.<sup>232</sup> Jiný podobný příběh, z pera Josefa Kožíška, je popsán v čítance „Ráno.“ Zde dokonce stačí k výchově pouze otcův pohled: „*Náš tatíček byl člověk dobrý, ale málo hovorný (...) podíval se na mne dlouhým, jasným pohledem. I já jsem mu pohleděl do očí a bylo mi, jak bych se díval mezi hvězdy (...) Tatíček se svezl očima na kozlátka a hned zase hladil mě celého tím velkým světlym pohledem. (...) A moje dušička svatě a radostně vykřikla: „Dám!“ Políbil jsem kozlátka mezi pupeny růžků a dal je Hladíkovým dětem.*“<sup>233</sup>

Otec nepředává své životní zkušenosti a moudrost pouze synovi, ale všem dětem stejně. V čítankových textech je ale množství příběhů, kdy se otec věnuje synovi, a těch, kdy svůj čas tráví s dcerou, vyrovnané. V případě vztahu se synem lze přesto pojmenovat alespoň jedno specifikum – předávání *rodinného žezla*. V čítankách je popsáno několik příběhů, kdy otec odevzdává hospodářství do rukou svého syna a stahuje se do ústraní. Symbolicky tak s předáním své živnosti odchází z centra společenského a rodinného života a proměňuje svou maskulinitu *otcovskou* za roli *dědečka*, tedy starého muže.<sup>234</sup> Ne vždy ale mohlo jít takovéto předání hladce. V příběhu spojujícím několik prvků otcovství nazvaném *Táta se vrátil!*,<sup>235</sup> je hlavní postavou starý výměnkář, který ovšem nemá svou živnost komu předat, jelikož jeho jediný syn se dlouho nevrací z vojny. Když se svého syna, legionáře, konečně dočká, je symbolické předání živnosti prvním, co mezi nimi proběhne: „*Táto, nechte mne aspoň jednu brázdu vyorat, pomazlit se především s mou*

---

<sup>232</sup> *Prvosenky*, s. 30.

<sup>233</sup> KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno*, díl druhý, s. 40.

<sup>234</sup> JURSA – SULÍK, *Vzkříšení*, díl třetí, s. 13–14, nebo: *Ráno* díl pátý, s. 16.

<sup>235</sup> *Ráno*, díl pátý, Praha 1929, s. 16–18.

*drahou rodnou zemí, po které se mi tolik stýskalo, zaprosil Matouš a už stál za pluhem. 'Tak, chlapče, tak!' svědčil výměnkář, polykaje slzy. 'Jen se ujmi vlády a pověs to válečné řemeslo na hřebík!'*<sup>236</sup> Výměnkář ale není jediným otcem v příběhu. Po návratu domů běží zmíněnému vojáku Matouši naproti jeho manželka i s dětmi, které již svého *tátu* dlouho neviděly. Ukazuje se tu jakýsi koloběh života započatý narozením potomka a končící smrtí starého dědečka, jak bude více upřesněno v kapitole o dědečkovi.

Zkušenost válečné odloučenosti otců od rodin je dalším častým tématem učebnic. A uvedený příklad není jediný, v němž se tato odloučenost a především následné shledání pojí s dalšími typicky otcovskými projevy. Obdobně v jiném příběhu otec, který se z vojny vrátil právě na Vánoce, rozdává svým dětem dárky nakoupené po cestě v Praze.<sup>237</sup> Přestože v příběhu stále převládá radost dětí z otce, nikoli z dárků, skutečnost, že je děti dostávají právě od něj, jako by symbolizovala, že tyto Vánoce jsou po dlouhé době opět v pořádku.

Být vzorovým, učebnicovým otcem tedy znamenalo zastupovat rodinu navenek. Pohybovat se většinu času mimo rodinný prostor za účelem zajištění živobytí. *Rozumně* rodinu vést a řídit a svou moudrost předávat i dětem. Právě čas strávený s dětmi měl být první a nejdůležitější formou angažovanosti muže uvnitř rodinného kruhu. V budoucnu pak má otec za úkol předat správu rodiny do rukou svého syna.

Učebnice ovšem neopomíjely ani poněkud odlišnou, s obdobím takzvané první republiky ovšem neodmyslitelně spojenou, podobu otcovství – adoraci *tatíčka Masaryka*. Zřejmě není třeba připomínat, že pojetí hlavy státu jako blahosklonného otce je ve své podstatě opět pouhou transformací typického motivu prezentace představitelů monarchie.<sup>238</sup>

Recipienty Masarykova otcovství – dětmi je v tomto případě myšlen celý národ. V učebnicích jsou ovšem většinou jejich představiteli opravdu děti

---

<sup>236</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>237</sup> *Prvosenky*, s. 47

<sup>238</sup> Více např. Jiří RAK, *Staričský mocnář a tatíček Masaryk*, in: 19. Století v nás, Milan Řepa (ed.), Praha 2008, s. 267 - 274.

v původním smyslu toho slova. S Masarykem spojované výjevy se často v mnohém shodují s atributy obecného normativního otcovství popisovaného v učebnicích. Jako správný *tatíček* je Masaryk milován a obdivován, sám vede a poučuje<sup>239</sup> a dokonce také předává dárky: „*Nakonec se odměnil pan president dětem za jejich milou návštěvu, jak tomu bývá v každé rodině, kde mají hosty rádi, pohoštěním a dárky.*“<sup>240</sup>

Zcela nejčastěji opakovaným textem spojeným s Masarykovým *tatíkovstvím* je v učebnicích následující básnička:

*„Tatíčku starý náš,  
šedivou hlavu máš!  
Dokud ty jsi mezi námi,  
dotud ještě dobře s námi,  
tatíčku starý náš!*

*Tatíčku starý náš,  
ať se nám zachováš!  
Dokud žije tvoje hlava,  
bude dobrá naše správa,  
tatíčku starý náš!*<sup>241</sup>

Tento text, v kolonce autorství označený jako *národní*, se stal nejen učebnicovým leitmotivem masarykovského tématu, ale také zásadní součástí všemožných oslavných setkání prezidenta s občany.

---

<sup>239</sup> V učebnicích se nachází množství úryvků textů, či proslovů T. G. Masaryka směřovaných k národu, či přímo k dětem – např. František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro občanské školy ménětřídní*, díl A – pro třetí postupný ročník, Praha 1937, s. 3.

<sup>240</sup> *Ráno*, díl první, s. 26.

<sup>241</sup> Např.: *Na našem venkově I*, s. 90, nebo: MUSILOVÁ-PŘÍHODA-MUSIL, *První kniha. Čítanka pro první školní rok obecných škol*, druhé pozm. Vydání, Praha 1933, s. 153, obdobná báseň s názvem *Tatíček Masaryk* je uvedena také například v: Bohumil TOŽIČKA, *Materídouška. Učebnice českého jazyka pro obecné školy*, díl čtvrtý – pro pátý školní rok, druhé nezm. vydání, Praha Praha 1934, s. 63-65.

## 4.2 Dědeček

Specifikem diachronního přístupu k teorii hegemonní maskulinity je fakt, že v takovém případě zastává muž v průběhu života vícero jejích typů. Tedy i jedinec, který se zrovna nachází v pozici podřízené maskulinity, může někdy v průběhu života zastupovat maskulinitu hegemonní. Nemá tedy takovou potřebu se vůči ní vymezovat a spíše se k ní různými způsoby vztahuje – učí se jí nebo se jí snaží všemožně udržet. V následujícím případě platí druhá zmíněná možnost. Postava pojmenovaná v učebnicích jako *dědeček*, termíny *babička* a *dědeček* byly ve své době užívány pro označení starých lidí obecně,<sup>242</sup> představovala v jistém ohledu jedince velmi podobného figuře otce, v mnohém však naopak odlišného.

O postavě dědečka vypovídá například v několika čítankách citovaná báseň od Josefa Václava Sládka:

*„Dědoušku běloušku, co to bylo,  
že vám tak na hlavu nasněžilo?  
Nohy se motají, ruka se třese, div, že vás větříček neodnese.  
Dědoušku, běloušku, pojd'te ničko,  
my si vás odvedem na sluníčko.  
Třebas už na hlavě nepomůže,  
tváře vám rozkvetou jako růže.  
Venku se celičký ohřejete,  
jako to slunko se usmějete.“<sup>243</sup>*

Ve zmíněném textu lze najít několik atributů a vlastností běžně s rolí dědečka spojovaných. Na začátku básně zaznívá obrat „*že vám tak na hlavu nasněžilo.*“ Metaforickým vyjádřením zde autor vykreslil obraz bělovlasého muže. Přičemž představa, že dědeček má bílé, popřípadě šedé vlasy, je v učebnicových

---

<sup>242</sup> Ne nezřídka se lze v čítankách setkat s popisem neznámého starého muže, který je nazýván dědečkem. Například v povídce Sněhurka je přímo napsáno: „*Byl jeden dědeček a babička a neměli děti.*“ MUŽÍK *Květen*, díl první, s. 94

<sup>243</sup> KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno*, díl druhý, s. 40, nebo: Frank MUŽÍK, *Květen: čítanka pro školy obecné*. Díl 2. Praha: 1922, s. 108, nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 20.

textech poměrně běžná. Jako příklad může sloužit věta z čítanky Jaro: „*i přemýšlí dědeček bílý*“.<sup>244</sup> Je nasnadě, že barva vlasů odkazuje na dědečkovu stáří.

S dědečkovým stářím se logicky pojila také únava, slabost a blížící se smrt.<sup>245</sup> Unavený a slabý muž zůstával odkázán na cizí pomoc, což je v uvedené Sládkově básni vyjádřeno slovy: „*my si vás odvedem na sluníčko*.“ Jednání zbylých členů rodiny s dědečkem či *dědouškem* je stěžejním tématem čítanek, které se zaměřují především na vzájemný vztah tohoto starého muže a dětí, přičemž textové úryvky tematizující stáří slouží především jako vzorové příklady dětského chování. Dědeček měl být na prvním místě zahrnut láskou svých vnoučat.<sup>246</sup> Čítanky v tomto směru nabízejí velmi konkrétní, téměř vizualizovatelnou představu. Asi nejlépe ji vystihuje příběh otištěný v prvním díle již zmiňované čítankové série Jaro. Dědeček přichází na návštěvu a celá rodina jej vítá. „*Venoušek mu vzal hůl ... Mařenka vedla dědečka do pokoje, maminka rychle šla uvařit něco pro zahřátí. Sotva dědeček došel do lenošky, Mařenka hned je mu na kolenou ... Potom se (dědeček) obrátil k tatínkovi: 'Tak se mi zdá, že bude letos dlouhá zima.' Venouška se dědeček ptá, umí-li už počítat.*“<sup>247</sup> Pokud bychom zavřeli a oči a snažili se celý příběh představit, viděli bychom, jak dědeček vchází do domu. Od první chvíle je obsluhován celou rodinou, usedá pohodlně do křesla a začíná vést diskuzi, obklopen svými mladšími příbuznými. V tomto případě dědečkovi naslouchá celá rodina, nejaktivnější posluchači a obdivovatelé ovšem bývají v čítankách právě děti.<sup>248</sup> Zcela vizuálně působí také následující obraz, tentokrát z třetího dílu čítanky Jaro: „*Při krbu choulí se dědeček a kol něho družinka dětská.*“<sup>249</sup> Celá popsaná scéna nápadně připomíná příchod otce zpátky domů tak, jak je popisován v předchozí kapitole, s tím rozdílem, že dědeček přichází z neznámého prostoru, nikoli z práce. Při kontaktu

---

<sup>244</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, s. 22.

<sup>245</sup> Např. Josef KOŽÍŠEK – Josef TŮMA, *Ráno*, díl čtvrtý, s. 11.

<sup>246</sup> Například v čítankách užitý úryvek knihy K. V. Raise, *Pantáta Bezoušek*: „*U pana advokáta Bezouška v Praze měli vzácnou návštěvu, ... Nejvíce se těšili na dědečka obě vnučky, nemohly se dočkat, až mu budou ukazovat Prahu*“ KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, s. 90–93.

<sup>247</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 76.

<sup>248</sup> Například: *Ráno*, díl třetí, s. 33. a s. 38, nebo: *Ráno*, díl čtvrtý, s. 7.

<sup>249</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 22.

s dětmi ovšem není pouze vážným starcem. Zkouší děti, pokládá jim žertovné otázky<sup>250</sup> nebo s nimi laškuje jinak.<sup>251</sup> Zastává ale také roli moudrého starce – vypráví poučné příběhy z vlastního života<sup>252</sup> či české historie.<sup>253</sup> Idylickému popisu vztahu rodiny a starého muže neodpovídá snad jen vcelku často autory učebnic citovaná známá báseň Jana Nerudy *Dědova mísa*.<sup>254</sup>

Babička, tedy jistý literární protiklad postavy dědečka, je v čítankách také popisována jako stará a slabá.<sup>255</sup> Dokonce i v jejím případě lze narazit na symboliku *bílé hlavy*: „*Babičko milá, hlavičko bílá*.“<sup>256</sup> I ona je postavou obklopenou dětmi. Také ona vypravuje, ovšem nikoli humorné povídky či vtipy, nýbrž poučná vyprávění nebo pohádky.<sup>257</sup>

Popis starého muže a staré ženy se v meziválečných čítankách, jak bylo právě popsáno, příliš neliší. Postavy babičky i dědečka zde mají totožnou fyzickou kondici a vykonávají obdobné činnosti. Téměř se zdá, jako by představovaly jedno a totéž pohlaví. Tradiční vymezování mužského proti ženskému je zde do velké míry setřeno. Ideál starého muže postrádá zjevné znaky, které by jej oddělily od ženy, a tím potvrdily jeho mužnost. Z atributů mužství, zmíněných v předchozí kapitole, mu některé chybí. Není již zaměstnán a pro vojenskou službu je starý. Také další, v této době uznávané atributy mužství, síla a hbitost, v představě o *dědečkovství* chybí. Místo toho je – ve vztahu k dětem – zdůrazňována jeho veselá nálada a schopnost vnoučata mást, která je v čítankách obecně s maskulinitou spojena, jelikož patří mezi typické znaky také pro dobu otcovství. Nadhled a šibalství dědečka poeticky vyjadřuje básnička z čítanky Jaro: „*Mám šedivou hlavu, mám šedivou bradu ... hlavu od starostí, bradu od šelmovství*“.<sup>258</sup> Čítankové

---

<sup>250</sup> Např. *Ráno*, díl čtvrtý, s. 7–8.

<sup>251</sup> Např. *Ráno*, díl druhý, s. 50.

<sup>252</sup> Např. *Ráno. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, díl třetí, osmé přeprac. vydání, s. 33, nebo: *Ráno*, díl druhý, s. 38.

<sup>253</sup> Např. *Ráno*, díl třetí, s. 121-123, nebo: *Ráno*, díl pátý, s. 149-194.

<sup>254</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, s. 25, nebo: KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, s. 6.

<sup>255</sup> MUŽÍK *Květen*, díl první, s. 17, nebo: MUŽÍK *Květen*, díl druhý, s. 52

<sup>256</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 16.

<sup>257</sup> Např. KEPRTA, *Jaro* díl druhý, s. 15-20, nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 40-47.

<sup>258</sup> Tamtéž, s. 26

postavy otce a dědečka tráví s dětmi aktivní hravý čas. Toto pojetí pravděpodobně souvisí s již zmiňovaným zvýšeným apelem na aktivní otcovskou přítomnost ve výchově v meziválečném období.

*Starý otec* požívá obrovské úcty, která mu přináší také atributy maskulinní hrdosti a cti. V učebnicích je popisován jako vysoce uznávaná postava. Na druhé straně zde nemálo zmiňovaná nemoc a neschopnost se o sebe sama postarat z této hrdosti zdá se mnoho odebírají a symbolicky jej propojují spíše s obdobně na okolí závislou etapou raného dětství, ostatně v čítankách je figura starého muže často odkázána právě na pomoc dětí. Závislost starého člověka a péče dětí jsou ovšem zjevně zmiňovány primárně za účelem motivace dětí k aktivní pomoci starým lidem. Postava starého muže je v čítankách zcela logicky popisována téměř výhradně v interakci s dětmi. Ne vždy však nutně v pasivní úloze, stejně jako otec i dědeček vede vnoučata k moudrosti.<sup>259</sup>

Zajímavý je popisovaný vliv stáří na postavení muže jakožto hlavy rodiny. Dědeček, často nejstarší muž v rodině, není jejím vládcem. Je nasnadě, že důvodem k tomu nemusí být reálná skutečnost, nýbrž zaměření čítanky na mladou generaci. Přestože tuto informaci v čítankách nenajdeme, zdá se logické, že jsou-li malí chlupci vedeni k úctě a poslušnosti vůči svým otcům, budou požívat úctu a poslušnost také jejich otcové ke svým otcům. Pro děti hraje dědeček ovšem roli spíše rádce a průvodce než toho, kdo nějak zásadně rozhoduje o jejich životech.

Z pohledu celoživotního vývoje maskulinity je zajímavým tématem otázka kontinuity rodu a rituálního předávání rodinného postavení, kdy se z otce, hlavy rodiny, stává dědeček a ze syna otec, které již bylo zmíněno v kapitole o otcovství. Předávající muž je zde často nazýván *starým otcem* (nikoli dědečkem) a přijímající muž *synem* či *otcem*. Ve vztahu k stáří lze velmi symbolický příběh nalézt v čítance Ráno. Jde o vyprávění o *stařečcích* žijících v malé obci, kteří se pravidelně vypravují vítat novorozeňata svých sousedů, jelikož v nich vidí jistotu pokračování

---

<sup>259</sup> Např. *RÁNO*, díl první, s. 152

celé vesnice.<sup>260</sup> Vrátime-li se k popisu dědečkových rad a vyprávění dětem, zdá se, že právě čas s nimi je poslední podobou jeho rodinné vlády. Při svém povídání jim totiž jakoby předává sebe sama, učí je vlastní životní moudrosti, čímž potvrzuje kontinuitu rodu, ale i života, neboť on sám je již na prahu smrti, jak si uvědomují staříci ve výše zmíněném vyprávění.<sup>261</sup>

Gabriela Spector-Merselová, citovaná na začátku této kapitoly, konstatuje, že stáří je jakousi samostatnou sociální kategorií, odlišnou od jiných projevů mužnosti.<sup>262</sup> Čítanky její tezi potvrzují. Starý muž zde je do velké míry feminizován a odmužněn. Čítanková figura dědečka nemá již výrazné atributy, které by jí odlišovaly od postavy ženy-babičky. Mnoho z maskulinních znaků typických pro postavu otce se zde vytrácí. Oproti otcovské hegemonní formě maskulinity patří maskulinita dědečkovská spíše k submisivnější verzi mužství. Přesto také starému muži některé atributy hegemonní mužnosti stále zůstávaly, ať již to byl určitý specifický smysl pro humor a hru s dětmi či zvláštní forma moudrosti, specifická pouze pro muže. Starý muž si tuto moudrost i jiné životem nabyté vědomosti uvědomuje a předává je dál, svému synovi i vnukovi. Na rozdíl od otce však již ovšem nepředává své postavení vládnoucího muže, nýbrž *jen* své životní zkušenosti.

---

<sup>260</sup> *Ráno*, díl druhý, s. 41-43, nebo: *Ráno*, díl třetí, s. 41, nebo: LEDR– HORČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, s. 181, obdobně např. JURSA – SULÍK, *Vzkříšení*, díl třetí, s. 13-14.

<sup>261</sup> Přímo o smrti v souvislosti s předáváním „žezla“ mluví báseň *Staré chace*, otištěná v čítance: *Ráno. Čítanka pro třetí a čtvrtý postupný ročník obecných škol*, Praha 1939, s. 221.

<sup>262</sup> MERSEL, *Never ending stories*, s. 74–77.



### 4.3 Syn

Období dětství bylo tradičně považováno především za přípravu k dospělosti. Ať už je toto pojetí správné, či nikoli, ve velké míře se odráží také v meziválečných učebnicích. Hlavní definicí toho, co by se dalo chápat jako učebnicová postava *syna*, je vlastně, s jistým zjednodušením, budoucí nebo spíše nedospělý otec. Chlapcovo jednání popisované v učebnicích, jako by kopírovalo chování otce, ovšem s určitou nedotažeností, polovičatostí či pouze v rovině nápodoby. Popisované podoby dítěte mužského pohlaví jsou také odlišeny v závislosti na jeho věku, přičemž lze říci, že mezi podobností otci a stářím chlapce platí přímá úměrnost, a to i přesto že učebnice věk chlapeckých postav většinou neuvádějí. Jelikož jsou tyto rozdíly často zásadní, nelze učebnicový popis chlapectví analyzovat jako jednolitý, stejnorodý koncept. Životní etapa dětství a mládí bude v následujícím textu rozdělena do tří rozdílných podkapitol věnujících se ranému dětství, chlapectví přibližně mladšího školního věku a období dospívání.<sup>263</sup>

---

<sup>263</sup> Ačkoli bude otázka chlapectví v této práci popisována také v jiných kapitolách, jevílo se autorce nejvhodnější popsat rozdíly mezi etapami dětství právě v kapitole věnující se projevům dítěte uvnitř rodiny, jelikož již svou podstatou pojednává o dětství nejobecněji.

### 4.3.1 Malý chlapec

Po tisíciletí převládá tendence rozdělovat průběh dětství na různé etapy a fáze.<sup>264</sup> Jedna z teorií tohoto dělení vychází z konceptu Isidora Sevilského. Raná fáze života je v ní označována jako *infantia* a měla by se vyznačovat setrváním dítěte v péči matky. Tato péče je vnímána jako téměř absolutní, od dítěte se neočekává odpovědnost ani samostatnost.<sup>265</sup> Zmíněné stádium dětství bylo po dlouhou dobu výrazně *feminizováno*.<sup>266</sup> Průměrně vzdělaného člověka dnes nepřekvapí na zámku vystavované obrazy chlapečka v dívčích šatech. V posledních letech války či krátce po ní se ovšem pojetí raného dětství mění<sup>267</sup> a v meziválečné době je již není možné za čistě *feminní* označit. Malí chlapci kupříkladu přestávají nosit dívčí sukénky, jak je patrné také z doprovodných obrázků v učebnicích.<sup>268</sup> V menší míře se vyskytují dokonce příběhy, v nichž projevují poměrně velkou dávku statečnosti, typicky mužné vlastnosti.<sup>269</sup> Přesto však nelze, alespoň v učebnicových textech, mluvit ani o jejich výrazné maskulinitě. Přesná hranice přechodu z jedné fáze do druhé se zde rozměšňuje, přesto však stále platí, že čím mladší chlapec je zmiňován, tím menším množstvím maskulinních charakteristik disponuje.

Základními znaky velmi raného dětství ve zkoumaných učebnicích jsou pasivita, závislost, slabost a hloupost, spojená s *roztomilostí*, což dobovým představám o rozvinuté mužnosti příliš neodpovídalo.<sup>270</sup> Na rozdíl od následujících rodinných rolí navíc v případě malých dětí nebylo pro autory čítankových textů

---

<sup>264</sup> Např. LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 133–134.

<sup>265</sup> Tamtéž, s. 133.

<sup>266</sup> Tamtéž, s. 202.

<sup>267</sup> Tamtéž, s. 202.

<sup>268</sup> Viz obrázková příloha.

<sup>269</sup> Např. v příběhu *Malý hrdina* přepere malý chlapec svého staršího spolužáka, který jej pravidelně provokuje tím, že využije moment překvapení a svalí spolužáka na zem. Uvedeno v: MUŽÍK, *Květen*, díl první, s. 16–17.

<sup>270</sup> Například dle Christophera E. Fortha byla maskulinita první poloviny dvacátého století symbolizována psychickou i fyzickou silou, tvrdostí, odolností a divokostí, tedy opakem slabosti a poddajnosti. FORTH, *Masculinity in the Modern West*, s. 141–200.

vždy nutné definovat pohlaví. Nejednou je takovému určení obejito za pomoci některého univerzálního výrazu. Jako například v básničce *Pacholátko*:

*„Pacholátko boubelaté,  
oči modré, vlásky zlaté.  
Ústa jako máky plané,  
celé jako malované (...).“<sup>271</sup>*

I v případě, že je předmětem textu opravdu malý chlapec jasně mužského pohlaví, maskulinní hrdinnost a statečnost z něj nevyzařují.

*„Věřte, děti, malý Pepík,  
ten je králem nad hochy,  
teprv včera oblékl si  
svoje – první punčochy.*

*A jak výskal a jak skákal,  
to se těžko vypoví;  
v červených on punčoškách byl  
jak panáček cukrový.“<sup>272</sup>*

Pepík ve zmíněné básničce působí poněkud směšně. Jeho bezmezné nadšení nad punčochami jako by mělo vyvolat bezděčný úsměv. Takováto komičnost je pro čítankové texty o *malých hošících* velmi typická. Nutkavost k úsměvu, ačkoli je většinou způsobená jistou *hloupoučností* malého chlapce, nemá ovšem nikdy jízlivou ani zesměšňující podobu. Naopak může být pozitivní: *„U záhonu stáli tři hoši. Jan, Michal a malý Ivan. Líbily se jim bílé a modré kvítky. Kvítky pohlížely na hochy jako krásné oči. A hoši honem hádali, jaké oči jsou nejhezčí. Jan povídal: „Nejvíce se mi líbí oči modré. Jsou krásné jako obloha“. Michal pravil: „Nejvíce*

---

<sup>271</sup> Josef KOŽÍŠEK, *Poupata: čítanka malých*, třetí opr. vydání, Praha 1923, s. 60. Podobně ve stejné knize: *„Děťátko malé, jak jsi ospalé...“* Tamtéž, s. 71; Obdobně také v čítance Jaro, zde ovšem je v básni patrnější sklon k mužskému rodu ve druhé větě: *Pověz mi holátko, zlaté pacholátko, u koho rád se schováváš? ...“* KEPRTA, *Jaro*, díl první, Praha 1925, s. 27.

<sup>272</sup> *Prvosenky*, s. 40.

*se mi líbí oči černé. Jsou krásné jako noc.“ Malý Ivánek se zamyslí. Po chvíli povídá: „Nejhezčí oči má naše maminka.“*<sup>273</sup>

Hloupost chlapce byla zjevně dočasná a měla být odstraněna poučením. Za příklad může posloužit příběh o tom, jak se malý chlapec učil samostatnosti: „*Jeníček běžel po dvoře a najednou upadl. Neuhodil se, ale plakal, aby k němu přiběhli. Ze síně vyšel dědeček a volal: „Copak hledáš na zemi, Jeničku?“ „Upadl jsem a nikdo mě nechce zvednout.“ ....“Inu zvednu tě ... Ale dříve doskoč pro kartáč! Jsi všecek zaprášen, doma bys dostal.“ Jeníček vyskočil a běžel.*<sup>274</sup>

Jak již bylo uvedeno, malý chlapec v meziválečných učebnicích již nepředstavuje čistě feminní bytost. Místo toho jej lze vnímat jako určitý výchozí bod života muže. Podpora maskulinní identity malých chlapců byla pravděpodobně do velké míry způsobena novými předpoklady o biologické rozdílnosti mužství a ženství, popsány v první kapitole této práce. Chlapec se nyní již mužem nestával v průběhu života, se svým mužstvím se již narodil.<sup>275</sup> Dokladem vědomí vlastní maskulinity malých hošíků může být třeba známé hraní na vojáčky, které je na rozdíl od skutečného boje či vojenské služby opravdu pouhou hrou. V učebnicích vydaných po první světové válce se mnoho příkladů této činnosti nevyskytuje, přesto zde zcela nechybí.<sup>276</sup>

Naopak mužná nedozrálость mohla na soudobé čtenáře působit, pokud četli o chlapcově pláči a vztekání se. Jak uvádí historička Julia Grant, správné chlapectví se v meziválečném období projevovalo především siláctvím a nezávislostí na matce. I výchovné instituce měly téměř panický strach z toho, že chlapec bude projevovat slabost, *zženštilost*, plačtivost či závislost.<sup>277</sup> Učebnicové texty tomuto

---

<sup>273</sup> Josef KOŽÍŠEK, *Poupata: čítanka malých*, třetí opr. vyd, Praha 1923, s. 50.

<sup>274</sup> *Tamtéž*, s. 71, obdobný příběh lze nalézt také v mnoha dalších učebnicích, např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka ve škole národní*, díl první, s. 54, zde je neposlušný chlapec obelstěn otcem a bezděky se přizná. Lítost nad spáchaným činem pak slouží jako chlapci primární trest, obdobně např.: *Ráno*, díl první, s. 151–152.

<sup>275</sup> Např. CONNELL, *Masculinities*, s. 3–42, s. 8–27.

<sup>276</sup> Např. Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl první pro druhý postupný ročník, šesté opravené vydání, Praha 1937, s. 15–16.

<sup>277</sup> Julia GRANT, *A Real Boy, Not a „Sissy“*. *Gender, Childhood, and Masculinity, 1890-1940*, *Journal of Social History*, 37, 2004, č. 4, s. 829–845.

pojetí odpovídají, některé z nich dokonce interpretují chlapeckou plačtivost jako projev zlobivosti.<sup>278</sup> Právě odkládání zmíněných projevů mělo být příznakem růstu a zrání chlapce. Snad všechny symboliky přechodu z raného dětství do období skutečného chlapectví obsahuje následující krátká povídka nazvaná „*Jak Ladík zabil draka*“, kterou si pro její zajímavost dovolím ocitovat téměř v celku: „*Paní správceová předčítala v neděli odpoledne Ladíkovi pohádku o Krasavě a drakovi (...) Když maminka dočetla, Ladík přiskočil ke stolu a pravil tatínkovi: 'Tati, já bych byl rád rytířem a potýkal se s drakem. Já bych ho jistě zabil.' 'Zkus to někdy, uvidíme,' zněla odpověď. 'Ale kde najdu draka?' 'Až vyleze, já ti ho ukáži!' Ladík se spokojil s tou odpovědí a zašel k oknu. Růženka tam přinesla panenku a strojila ji. (...) Ladík chtěl na Růžence panenku. Líbila se mu, že byla pěkně vystrojena, a on si rád hrával s pannami. Růženka mu jí nedala. Ladík převalil se zlostně na podlahu, kopal nohama a křičel: 'Já chci panenku! Musíš mi ji dát!' Pan správce podíval se od stolu na hochu a řekl: 'Ladíku, do boje! Drak už vylezl!' Hoch přestal, jako by uřal. Neříkal nic. Ale když večer dával 'dobrou noc,' zašeptal: 'Tatínku, já už nebudu chtít Růženčinu panenku, já jsem toho draka už zabil!' Víte, děti, jak se ten drak jmenoval? “ At' již se drak jmenoval sobeckost, ukňučenosť či zženštilost, rozhodně odpovídal povaze raného dětství a jeho *zabitím* se malý hošík přesunul do nové životní etapy.*

---

<sup>278</sup> Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl první pro druhý postupný ročník, šesté opravené vydání, Praha 1937, s. 78.

### 4.3.2 Starší chlapec

Figura, která by mohla být jasně definována jako chlapec staršího věku, se v učebnicích sice vyskytuje, ale často jsou její popisy, co se týče stáří a postavení, navzájem velmi odlišné. Věkovou hranici vstupu do této úrovně proto není možné s jistotou určit. Právě postava s rysy takového chlapce je však v podstatě nejdůležitější mužskou postavou učebnic, jelikož lze předpokládat, že s určitými přesahy představuje právě chlapce školního věku. Díky neurčitosti a velkému rozdílu v popisech této kategorie je ovšem možné definovat staršího chlapce pouze negativně. Totiž postava, která jím bude v následující kapitole nazývána, je ta, která není ani dospělým či starým mužem, ani malým chlapcem.

Tento typ chlapce v čítankách se již svému otci podobá mnohem více. Lze říci, že starší chlapec v sobě zahrnoval všechny základní atributy mužství, které byly výše vyjmenovány. Jen jaksi v nedokonalé podobě. Na rozdíl od svého mladšího já již pilně pracoval, přátelil se s ostatními chlapci a svým způsobem se připravoval na budoucí vojenskou službu. O těchto tématech bude ale podrobněji pojednáno v příslušných kapitolách. V rodinném životě syn staršího věku začínal kopírovat jednání svého otce.

Zatímco chlapec, kterého lze definovat jako malého, se samostatnosti teprve pomaličku učil, starší chlapec už pracovitost a svědomitost do jisté míry projevoval sám, bez vnějších impulzů. Jestliže v čítance Jaro bylo popisováno, jak otec místo nákupu hračky lodičku na hraní se synem vyrobí, v čítance Poupata nalezneme příběh o chlapci, který si už sám vyřezá z proutku píšťalku.<sup>279</sup> Desetiletý Josef, popisovaný v čítance Ráno, zase pomáhá svému otci při práci v orbě tím, že pohání dobytek, a jak je zde napsáno: „*Pohánival velice rád, aby bylo vidět, že už zastává čeledína.*“<sup>280</sup> Nezávislost na vnějších příkazech, kterou chlapecké postavy čítanek projevovaly, nebyla samoúčelná. Vedla chlapce do dospělosti, která znamenala schopnost postarat se sám o sebe.<sup>281</sup> Do tohoto kontextu samostatnosti pak, zdá se,

---

<sup>279</sup> Josef KOŽÍŠEK, *Poupata: čítanka malých*, třetí oprav. vyd, Praha 1923, s. 54.

<sup>280</sup> *Ráno*, díl čtvrtý, s. 60–61.

<sup>281</sup> V tomto kontextu je zajímavou bajka uvedená ve třetím dílu čítanky Děti – pojmenovaná *Ze*

velmi přirozeně zapadají také příběhy, ve kterých chlapci ukazují pocit zodpovědnosti nejen za sebe, ale za celou rodinu, potažmo za širší okolí. Příkladem takového vyprávění pak může být například text o holandském chlapci, který, když vidí, že se v mořské hrázi udělala skulinka, což, jak je popsáno, značí velké nebezpečí, běží k moři a vloží do díry prst. Hráz takto ochraňuje velmi dlouho a téměř do vysilení, dokud jej nenajdou kolemjdoucí. Zachrání tím celé své okolí.<sup>282</sup>

Podobně, ačkoli oproti popsanému příběhu velmi naivně, se snaží své blízké chránit chlapec popsaný ve stejné čítance o něco dál. Chystá se s kladivem chránit rodný dům, než zjistí, že zvuky napovídající přítomnost zloděje jsou vydávány strakou.<sup>283</sup> Tento příběh spolu s dalšími podobného vyznění ukazuje, že snaha projevit statečnost a schopnost postarat se byla v případě chlapců důležitá a žádaná, přestože v některých případech se tato statečnost ukáže zbytečnou. Samostatnost v dětském věku má své meze. To ukazuje také v čítance přímo následující příběh o stejném chlapci, který se tentokrát otcových povinností doopravdy ujme. Rozhodne se místo něj převést příchozího přes řeku a je stržen proudem. Nakonec je dospělými a starším bratrem zachráněn.<sup>284</sup> Povídka může působit jako varování a upozornění, že skutečně nebezpečné povinnosti přece jen děti ještě vykonávat nemají. Samostatnost chlapce je tak, zdá se, skutečně pouhou demo-verzí dospělosti a řízení rodiny představované otcem.

V případě dětí staršího věku se již mnohem patrněji projevují také další „klasické mužské atributy“ popsané výše. Je vlastencem. „*Český junák. Toho jména*

---

*života zajíce Polňáka.* Malý zajíček se po otřesné zkušenosti ztráty matky (která byla roztrhána dravým ptákem) musí postavit na vlastní nohy – tématem několika následujících příběhů je proto způsob, jakým se učí starat se sám o sebe. Závěrečným textem série příběhů je pak informace o tom, že se ze zajíčka stal dospělý zajíc: VRÁNA – KONVIČKA, *Děti*, díl třetí, s. 5- 20. Stejný obraz osamostatňování se si lze představit také u dospívajícího chlapce. Příběhů a básniček o sirotkovi, či chudém chlapci, který se musí o sebe postarat sám, je v čítankách ostatně více. Např. VRÁNA – KONVIČKA, *Děti*, s. 259, nebo: MUŽÍK, *Květen*, díl první, s. 42-43.

<sup>282</sup> VRÁNA – KONVIČKA, *Děti*, díl třetí, s. 96–101.

<sup>283</sup> *Tamtéž*, s. 104–105 – vzhledem k tomu, že je tento chlapec v postavení mladšího bratra, nebude zřejmě ani příliš vysokého věku, což potvrzuje teorii o nižším věku vstupu do skutečně maskulinního chlapectví. Podobný příběh: *Tamtéž*, s. 67–89, podle Ernsta Thompsona, chlapec sám přijímá odpovědnost za péči o slepice, které se na hospodářství ztrácejí.

<sup>284</sup> *Tamtéž*, s. 106–111.

*je hoden pouze jinoch, který miluje svou vlast, svůj národ. Mateřská řeč je mu dražší nade vše. Jí zušlechťuje své srdce a vzdělává svůj rozum. V českém jinochu vyrůstá národu zdárný muž.*“<sup>285</sup> Je čestný a demokratický,<sup>286</sup> ale také, stejně jako jeho otec, pracovitý.<sup>287</sup>

V oblasti práce se ovšem od dospělého muže přeci jen liší. Zatímco otec je v učebnicích, především čítankách, popisován jako někdo, kdo s péčí o domácnost pomáhá málokdy, jestli vůbec, jeho syn je v této oblasti mnohem aktivnější. Děti ve výuce mohly často číst příběhy o tom, jak jsou chlapci pověřováni matkami k různým domácím pracím. Velmi často pak v případě, že je otec rodiny po smrti nebo daleko či na obživu rodiny z nějakého důvodu nestačí.<sup>288</sup> V takovém případě se role v domácnosti celkově posouvají, jelikož matka, která je zodpovědná za obživu, musí odcházet do práce, a proto syn musí převzít její zodpovědnosti.<sup>289</sup> V učebnicích se ovšem vyskytují také výzvy k domácí práci chlapců bez ohledu na zaměstnanost matky: „...vaše chudé matky ...Od rána do noci se často nezastaví, neoddychnou si. Nuže, zde při mytí nádobí mohli byste maminku znamenitě zastati. CHLAPCI stejně jako dívky. Větší i ti menší z vás. A nejen svým matkám, i jiným pracujícím ženám máte v tom pomoci.“<sup>290</sup> K domácí práci jsou nejen v tomto případě motivovány opravdu všechny děti.<sup>291</sup> Zřejmá potřeba za pomoci kapitálek zdůraznit, že výzva platí také chlapcům, pravděpodobně souvisí s představou, kterou lze lépe pochopit, podíváme-li se na popisy oddělené činnosti dívky a chlapce. Například v čítance Poupata je pod obrázkem chlapce napsáno: „U lípy je písek. Batolí se tam Vašík. Má kolečko a vozík. Vašík vozí písek sem a tam. Říká, že veze žito. Potom sype písek na kolečko. Říká, že mele mouku. Taky peče koláče. Tu a tam si umaže šaty. Potom volá na maminku: „Vašíček je kočí. Dej, maminko, šaty

---

<sup>285</sup> LEDR – HOŘČÍČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl druhý, s. 44.

<sup>286</sup> Např. Jiří V. KLÍMA – Oldřich ROZUM, *Čítanka pro občanské výchovy pro školy obecné*, díl první, s. 19.

<sup>287</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, s. 5.

<sup>288</sup> Jako příklad lze uvést častou pracovní neschopnost nemocného otce typickou pro dělnické rodiny, jak ji uvádí Stanislav Holubec: HOLUBEC, *Lidé periferie*, s. 64.

<sup>289</sup> Např. MUŽÍK, *Květen*, díl první, s. 18-19 a 66-67, nebo: *Prvosenky*, s. 22 apod.

<sup>290</sup> LEDR – HOŘČÍČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 30.

<sup>291</sup> Tamtéž s. 30-31.



nové!“ *A jak má šaty, už je zase na písku ...*“<sup>292</sup> Zatímco obrázek děvčátka na stejné straně je doprovázen tímto textem: „*Po jídle je nádobí na stole. Mísa se mračí. Ale talíře prosí: „Umyj nás, Baruško, umyj nás, kočička!“ Vykasám si rukávy. Umyji nádobí. ...*“<sup>293</sup> V tomto případě se sice obě děti svým způsobem věnují práci typické v dospělosti pro jejich pohlaví, ovšem způsob, jakým to dělají, je velice odlišný. Zatímco dívka skutečně nádobí umývá, chlapec si pouze hraje na písku. Při popisu způsobu trávení volného času se zdá, jako by bylo přirozené, že dívky jej investují do domácích prací, zatímco chlapci do svých her. „*Také chlapci bývají přidržováni k menším pracím; loučky drát, košatinky plést, pomáhat otcí provazy soukat, někdy na děti pozor dávat. Jenže chlapci nemívají veliké stálosti při práci. Jakmile zočí příhodnou chvíli, jako pára zmizí ze dveří a hned s drakem za humna, a v zimě se klouzat nebo sáňkovat.*“<sup>294</sup> Obecně má tedy čítankový chlapec oproti dívce více času, který využívá k divokým hrám. Převedena na reálný život, mohla mít tato skutečnost vícero důsledků v budoucím dospělém dělení rodinných rolí mezi muže a ženu. Zde je ovšem třeba připomenout, že chlapec ve srovnání s otcem pomáhá v domácnosti o mnoho více. Zatímco otec pomáhající doma není – vyjma v předchozí kapitole míněných komických příběhů – v podstatě nikde popisován, chlapec je velmi často své matce k ruce. S ohledem na normativní a nikoli deskriptivní charakter učebnic lze tedy předpokládat, že domácí práce byly považovány za příhodné pro chlapce školního věku. Dospělý, zaměstnaný muž již měl přenechávat tuto práci své manželce. Postup transformace chlapecké práce s ohledem na věk nabízí vyprávění o dětství nejpopulárnějšího čítankového vzoru – prezidenta Masaryka, v němž prezident mimo jiné zmiňuje: „*To se rozumí, venkovský kluk musí pomáhat nejdřív mamince v domácnost a potom otcí na poli.*“<sup>295</sup> Budeme-li předpokládat nejpravděpodobnější pokračování, totiž že dalším

---

<sup>292</sup> Josef KOŽÍŠEK, *Poupata: čítanka malých*, třetí opr. vydání, Praha 1923, s. 48–49.

<sup>293</sup> Tamtéž.

<sup>294</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 136, podobně také například popis chlapce, který sedí a poslouchá, jak jeho kamarádka, či sestra uklízí nádobí: Jan JURSA – Josef SULÍK, *Vzkříšení. Čítanka pro měšťanské školy*, díl druhý, druhé opravené vydání, Praha 1935, s. 13.

<sup>295</sup> MUSILOVÁ – PŘÍHODA – MUSIL, *Třetí kniha*, s. 109.

stupněm by bylo osamostatnění a autonomní mužská práce, pak postup pracovní činnosti chlapce je opět příkladem postupného oddělování se od ženského či neutrálního<sup>296</sup> světa a stávání se mužem.

Vrátíme-li se ke srovnání poměru vykonané domácí práce mezi dívkami a chlapci, rozdíl pravděpodobně nebude způsoben ani tak představou o nějaké „přirozené“ dělbě práce mezi mužem a ženou, ale spíš vírou v rozdílnou národu obou pohlaví. Zatímco dívka se pečlivě stará o domácnost, čímž projevuje své přirozené sklony ke klidu, rozvaze a především péči o druhé, chlapec vybijí svou přirozenou energii divokými hrami, vymyšlením roztodivných nápadů a částečnou, únosnou mírou rošťáctví.

Lze se tedy domnívat, že obě činnosti, domácí práce pro dívku, venkovní hry pro chlapce, jsou vnímány jako jistá forma dětské zábavy odpovídající danému pohlaví.

Posledním aspektem synovské role, která stojí za zmínku v této kapitole, je mladá dospělost a odchod z domova. Podobně jako otec v jisté fázi přechází do stavu *dědečkovského* tím, že předává svoji živnost, domácnost apod. do rukou synovi, také syn prochází tímto momentem jakýmsi iniciačním rituálem, projevujícím se ovšem už odchodem z domova na vojnu či do učení,<sup>297</sup> aby zde zůstal, nebo se vrátil zpět a od svého otce převzal jeho úlohu.<sup>298</sup> Velmi časté jsou pak příběhy synů a dcer vděčně vzpomínajících na své rodiče, kteří jsou buď již velmi daleko, nebo po smrti.<sup>299</sup> Takovéto příběhy jsou často sdruženy do tematických celků a lze se domnívat, že měly za cíl v dětech vyvolat větší zájem a lásku vůči jejich rodičům. Jak daleko má láska a náklonnost vůči rodičům jít,

---

<sup>296</sup> Že nelze mluvit o čistě ženském světě, v němž by chlapci vyrůstali, dokazuje v textu následující věta: „*Jak žijí děvčata, to z vlastní zkušenosti nevím, my, kluci, jsme neměli s děvčaty nic společného, žili jsme úplně odděleně.* Tamtéž, s. 109.

<sup>297</sup> Např. Ráno. *Čítanka pro šestý, sedmý a osmý ročník obecných škol*, díl osmý, čtvrté přeprac. vydání, Praha 1938, s. 7–10, dokud se mladý muž někde neusadí, je v případě těchto příběhů stále opečováván svými rodiči.

<sup>298</sup> Viz kapitola o otci.

<sup>299</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, díl čtvrtý, s. 62–63, nebo: František PRAŽÁK, – A. STURM, *Na našem venkově. Čítanka pro obecné školy málotřídni*, díl druhý – pro čtvrtý a pátý postupný ročník, Praha 1936., s. 14.

v učebnicích stanoveno není. Děti ale nikdy nejsou motivovány k tomu, aby se svým rodičům vzepřely, a to ani v případě, že tito rodiče ve svém úkolu selhávají. Příběhů popisujících otce jako extrémně dominantního, ve smyslu výše zmíněné teorie Heidi Rosenbaumové, není v učebnicích mnoho. Jedním z nich je ale příběh o chlapci, kterého otec-alkoholik pravidelně bije. „*Petrík přichází do školy s modřinami v obličeji, někdy s obličejem celým opuchlým a s očima rudýma z velkého pláče. Ale nikdy se mu nesmí říci, že ho otec bil. 'Tvůj otec tě bil!' říkají mu spolužáci. A on ihned křičí: 'Není pravda! Není pravda!', aby otci svému hanby neučinil.*“<sup>300</sup> Chlapcovo jednání není v učebnici výslovně oceněno, ale ani odmítnuto. Text pouze končí popisem péče a zájmu, jež nešťastnému spolužákovi věnuje autor článku: „*Ubohý Petřík! Zítřka mě navštíví moji spolužáci Jeník a Václav; pozvu také Petříka. Budeme spolu svačiti, dám mu knihy a celý dům převrátím na ruby, jen abych ho obveselil. A kapsy mu naplním ovocem, abych ho viděl jednou spokojeným, ubohého Petříka, který je tak hodný a tolik statečný!*“<sup>301</sup> Obrana násilnického otce je vnímána jako hrdinnost, podobná ostatním, jimiž chlapec dokazuje svou mužnost.

---

<sup>300</sup> Josef LEDR – Josef HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl druhý, Praha 1926, s. 18.

<sup>301</sup> Tamtéž, s. 18–19.

### 4.3.3 Jinošství a pohlavní výchova mladého muže

Na přelomu 19. a 20. století lze zaznamenat zvyšující se četnost diskuzí o možném zavedení sexuální, v dobovém slovníku pohlavní, výchovy do škol. Ty byly výsledkem odtabuizování některých témat lidské sexuality.<sup>302</sup> Lékařská věda přinášela nebývalé množství poznatků o pohlavních nemocech, rozvíjela se také sexuální psychologie – podpořená poznatky freudovské psychoanalýzy. K lidské sexualitě se začínalo přistupovat komplexně biologicky, jakékoli odchylky od společenské normy začaly být chápány jako projev nemoci.<sup>303</sup>

V počátcích 20. století panovala představa zvýšené promiskuity především mládeže. Svůj vliv zde mohla mít výrazná urbanizace, jejímž vedlejším efektem byla velká koncentrace průmyslových aglomerací, kde byla mládež pod menším dohledem.<sup>304</sup> Skutečný důvod ovšem může spočívat pouze ve zvýšeném zájmu společnosti o dříve skrytá témata. Důvodem k tomu byly již několikrát zmiňované nové objevy na poli medicíny, uskutečněné na konci 19. a začátkem 20. století. V lékařské vědě se stávala populárními témata týkající se lidské sexuality, a to jak v oblasti fyziologické – že byly zkoumány především pohlavní choroby, tak psychiatrické.<sup>305</sup> V pedagogických teoriích se tento vývoj projevil novým hledáním metod korekce dětské sexuality. Jednou z oblastí, kde k němu mělo docházet, byla škola. Již před válkou se v Praze konal první kongres, který měl nastínit možnosti výuky o pohlavnosti na školách. Poválečné Československo ovšem v této oblasti v celoevropském kontextu spíše zaostávalo.<sup>306</sup> Přesto i zde byly učiněny kroky k podpoře školní práce s dětskou sexualitou. Od roku 1922 byla školám uložena povinnost prevence pohlavních chorob.<sup>307</sup>

Ucelený projekt pohlavního vzdělávání vytvořil pedagog a literát Zdeněk Záhoř. Ve svém konceptu tzv. *Knihovny pohlavní výchovy* představil plán čtyř

---

<sup>302</sup> Viz JANIŠ, *Vývoj cílené pohlavní výchovy v 1. polovině 19. století*, s.198–202.

<sup>303</sup> Srov. CONNELL, *Masculinities*, s. 3–44.

<sup>304</sup> Viz JANIŠ, *Vývoj cílené pohlavní výchovy v 1. polovině 19. století*, s.198–208.

<sup>305</sup> Srov. LEWINSOHN, *Světové dějiny sexuality*, Praha 2007, s 218.

<sup>306</sup> Kamil JANIŠ, *Vývoj cílené pohlavní výchovy v 1. polovině 19. století*, s.200.

<sup>307</sup> Tamtéž.

oblastí vzdělávání. Pro každou z nich sepsal několik publikací, které byly tedy určeny: mládeži a dorostu,<sup>308</sup> rodičům,<sup>309</sup> široké veřejnosti,<sup>310</sup> učitelům.<sup>311</sup>

Zdeněk Záhoř popisuje mladou generaci své doby z hlediska pohlavního života jako velmi nepoučenou, což ji prý vede k mnoha rizikovým jednáním<sup>312</sup> nebo zbytečným komplikacím v počátcích manželství, jelikož intenzivní prožívání vlastní sexuality považoval, stejně jako další teoretici té doby, za přirozené především pro muže. Ti tak údajně mohli nepřipravené manželce ublížit. Opačná varianta v otázce připravenosti nebyla zvažována.<sup>313</sup> Budoucí manžel je proto nabádán k opatrnosti a citlivosti vůči manželce, na druhé straně je mu přiznáno právo požadovat uspokojení své přirozené potřeby /shrnuje/: „*Muži je třeba východiště pro vášeň; dívka ohlíží se po 'domově' a pánu.*“<sup>314</sup> Manželství je považováno nejen za podmínku zdravého pohlavního vztahu, ale stejně jako v případech občanských nauk za základ společnosti a národa.<sup>315</sup> Manželská věrnost a rodinná stabilita jsou zodpovědné nejen za vlastní sebezáchovu, nýbrž za celé národní společenství.

Záhořovy učebnice pohlavní výchovy jsou typické tím, že začínají svůj výklad popisem přírodních procesů rozmnožování.<sup>316</sup> Tento způsob výkladu byl státem navržen jako školní metodika v již zmíněném zákoně o potírání pohlavních chorob. Tento přístup mohl mít minimálně dva důsledky. Nevinný, až naivní popis sexuality za pomoci přírodních procesů mohl souviset s primárním záměrem pohlavní výchovy, který uvádí současný pedagog Kamil Janiš – totiž co nejvíce

---

<sup>308</sup> Např. Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví, láska, otcovství*, Praha 1918, nebo: Zdeněk ZÁHOŘ, *O lásce, pohlaví a dítěti. Čítanka pro mladé lidi*, Praha 1926.

<sup>309</sup> Např. Zdeněk ZÁHOŘ, *Výchova k rodičovství*, Praha 1931.

<sup>310</sup> Např. Zdeněk ZÁHOŘ, *Krása lidského těla*, Praha 1928

<sup>311</sup> Např. Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlavní výchova*, Praha 1920.

<sup>312</sup> Např. Zdeněk ZÁHOŘ, *O lásce, pohlaví a dítěti*, s. 66. Koncept školní prevence tohoto rizikového chování nabízí v publikaci: Zdeněk ZÁHOŘ, *Rukojeť výchovy k rodičovství na školách*, Praha 1930

<sup>313</sup> Viz Zdeněk ZÁHOŘ, *O lásce, pohlaví a dítěti*, s. 66.

<sup>314</sup> Tamtéž, s. 67.

<sup>315</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-otcovství*, s. 7.

<sup>316</sup> V čítankách určených malým dětem pokrývají tato přirovnání významnou většinu celkového obsahu – např. Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život*, díl druhý – pro mládež asi do 10 let, Praha 1925.

oddálit moment uvědomění si vlastní sexuality a s ním spojeného rizikového jednání.<sup>317</sup> Zároveň ukazoval sexualitu jako přímo propojenou s funkcí rozmnožování. To tady mělo být jejím prvotním cílem.

Příručky určené pro chlapce staršího věku ovšem byly v oblasti sexuality více otevřené, především co se týče otázky sebeuspokojování. Tato skutečnost pravděpodobně souvisela s výše popsanou představou o mužském přirozenějším sklonu k sexuálnímu životu a tedy také k případnému selhání. Tam, kde se příručky pro dívky věnují otázce menstruace, popisují učebnice určené chlapcům první poluce, jakožto znak pohlavního zrání,<sup>318</sup> ve čtrnáctém až patnáctém věku chlapce. Toto období je nazýváno *dospíváním v jinocha*<sup>319</sup> a v podstatě odpovídá tradiční představě počátku puberty prosazované už od 19. století.<sup>320</sup> Na rozdíl od dívek, které jsou uklidňovány neškodností periodicky se opakujícího krvácení,<sup>321</sup> je chlapcům při popisu jejich pohlavního zrání okamžitě předkládáno také s ním spojené riziko. Častý výskyt polucí, konkrétně častější než jednou za týden, je považován někdy za původce, jindy za důsledek úmyslného dráždění pohlavního údu. Údajnému nebezpečí tohoto aktu, kterým se měl mladík údajně vyčerpávat a ničit, což ohrožovalo vznik budoucí rodiny, která měla být v chlapcových očích posvátná, se pak knihy věnují v mnohem větší míře než samotnému faktu dospívání a ostatním změnám s ním spojeným.<sup>322</sup> Další argumentace, s jejíž pomocí Záhoř před *velikým zlem*<sup>323</sup> varuje, je poněkud zacyklená. Hlavní negativní důsledky sebeukájení jsou totiž spatřovány v negativním nastavení mysli způsobeném výčitkami svědomí. Autor tedy nejprve mladým mužům sdělí skutečnost špatnosti a hříšnosti aktu a následně svoji tezi dokazuje pomocí jejich pocitů viny při jeho

---

<sup>317</sup> Více JANIŠ, *Vývoj cílené pohlavní výchovy v I. polovině 19. století*, s. 201.

<sup>318</sup> Srov. Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, díl čtvrtý, Praha 1925 a Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro dívky od 12 do 15 let*, díl čtvrtý, Praha 1925.

<sup>319</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, s. 30.

<sup>320</sup> Více: LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 236–237.

<sup>321</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro dívky od 12 do 15 let*, s. 30–45.

<sup>322</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, s. 33.

<sup>323</sup> Tamtéž, s. 31. Stejně informace jsou uváděny také v knize: Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-otcovství*, s. 19.

realizaci.<sup>324</sup> Onanie je ovšem chlapcům představována jako nemoc, závislost na ní přítom ale Záhoř považuje za projev nedostatečné sebedůvěry a slabé vůle. Jejím prostřednictvím se prý ukazuje, zda chlapec půjde životem „*jako člověk celý, jenž dovede řídit loďku svého osudu, nebo jako člověk s vůlí nalomenou, neschopnou odolati různým pokušením jiným*“.<sup>325</sup> Prvním krokem obrany by tedy mělo být posilování celkového sebeovládání. Chlapec, který se chce vyléčit, by měl dodržovat následující postup: „*Ráno vstane hned, jakmile se probudí, a omyje tělo studenou vodou, po případě omyje studeně pohlaví. Jí málo masa, vyhýbá se jídlům příliš kořeněným, pepřeným, příliš ostrým a kyselým, neboť takové pokrmy působí dráždivě na celé ústrojí. Volný čas po práci věnuje pokud možná tužení těla, sportu, procházkám. Vyhýbá se trudným myšlenkám o samotě a snaží se býti ve společnosti veselých, milých, zdravých lidí. Čím méně o sobě a svém stavu přemýšlí, tím lépe. ... Před spaním opět se studeně umyje. Je záhodno spáti na tvrdém lůžku a přikrývati se lehce, spíše pokrývkou, než příliš teplou peřinou. Přílišné teplo a tlak na moč působí dráždivě. Též dlužno dbáti na řádnou každodenní stolici.*“<sup>326</sup> Většina ze zmíněných rad – sport, procházky, otužování a další jsou vlastně přesnou kopii dobových zásad zdravého junáka. K ovládní pohlavního pudu má napomoci také aktivní život, včetně kulturních zájmů: „*Další vydatnou zbraní v tomto boji bude usilovná tělesná nebo duševní práce, zájem o vědu, umění neb jiné ušlechtilé zaměstnání; pěstujeme hojně tělocvik, sport, skauting.*“<sup>327</sup> „*Duch musí býti přiměřeně zaměstnán prací a zábavou a tělo posíleno. Dlužno si rozdělit čas, aby ani chvíle neminula v zahálce.*“<sup>328</sup> V případě, že chlapec není schopen se se svým problémem sám vypořádat, je mu doporučeno bez ostychu a váhání oslovit lékaře se zaměřením na nervové poruchy.<sup>329</sup> Chlapci starší patnácti let, tedy *jinoši*, jsou dále podrobně informováni také o pohlavních nemocech, za jejichž hlavní a téměř

---

<sup>324</sup> Tamtéž, s. 31.

<sup>325</sup> Tamtéž, s. 18–19.

<sup>326</sup> Tamtéž, s. 20–21, nebo: ZÁHOŘ, *Jak vzniká život*, s. 32.

<sup>327</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-otcovství*, s. 55.

<sup>328</sup> Tamtéž, s. 21, nebo: Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, díl čtvrtý, Praha 1925, s. 32.

<sup>329</sup> Tamtéž, s. 21–22.

jedinou příčinu je označen styk s prostitutkami.<sup>330</sup> Způsobem, jak chlapce tohoto jednání vyvarovat, měl být apel na soucit a mezilidskou sounáležitost: „*Ulekl jsem se této surovosti ... a nenalezl jsem jiných slov k odpovědi, než: 'Ach, vždyť je to přece také člověk!*“<sup>331</sup> V souladu s principy doby byla za hlavní důvod, jenž měl muže zdržet návštěvy nevěstince, stanovena láska k vlasti a národu: „*Milujeme svůj národ a nejsou snad i ona děvčata dětmi našeho národa? Neměla i ona nárok, aby celek pracoval v jejich prospěch, aby i ona jednou mohla prospívati? Nemůžeme se bez bolesti na to dívat, jak sprostota z jejich zohavených rysů na nás strnule hledí, nemůžeme se z toho nikdy zodpovídati, že je ještě více snižujeme, zneužíváme-li jich.*“<sup>332</sup> Národní aspekt byl vyzdvihován jako celková motivace k ochraně vlastní sexuality. Vítězné ukončení první světové války bylo pro tento účel interpretováno jako důkaz vnější neohroženosti československého národa. Jediná cesta k jeho zničení tak mohla vést skrze vnitřní rozklad, a právě ten by mohl být způsoben nevhodným pohlavním životem jeho členů. Význam sexuální aktivity mužů byl ze soukromého života přenesen na pole veřejné ochrany národních zájmů. Navíc byl prezentován i jako jistý prvek militární maskulinity, jelikož muži měli své jednání vnímat jako přímou návaznost na *osvobozené* boje legionářů: „*Národ budoucí jste vy ... Nebudete-li vy čisti, silni, stateční především vůči sobě, nezaložíte-li zdravých rodin, učiníte první krok k úpadku národa, jenž se dostaví nezadržitelně. A marné bylo pak veškeré hrdinství, marným byl by onen největší hřbitov světa od Zborova po Vladivostok.*“<sup>333</sup>

Aby chlapec tyto hrůzné obavy nenaplnil, měl se chránit před jakoukoli nevhodnou sexuální činností. Takovým jednáním byla samozřejmě jakákoli forma tělesného naplnění mimomanželského vztahu. Stejně tak bylo ovšem rizikem i předčasné manželství. Muž byl sice schopen stát se otcem již ve čtrnácti letech, zároveň ovšem jakákoli činnost tímto směrem byla popisována jako tělu vysoce škodlivá. Jako důkaz byla chlapcům předložena francouzská statistika dle níž

---

<sup>330</sup> Tamtéž, s. 22-27.

<sup>331</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>332</sup> Tamtéž, s. 28-29.

<sup>333</sup> Tamtéž, s. 61.



z tisícovky mužů, kteří se oženili mezi čtrnáctým a dvacátým rokem života, zemřelo třicet, z těch, kteří vydrželi po celou tuto dobu svobodní, potkal stejný osud jen sedm. Podle jiné statistiky pak měla být úmrtnost mužů ženatých mezi patnáctým a dvacátým rokem osmkrát větší než po dvacátém roce.<sup>334</sup> Co přesně údajná smrt znamenala a kdy měla nastat, již uvedeno není. Chlapci nicméně měli dbát na to, aby vstoupili do manželského vztahu ve správném věku, který byl vymezen mezi dvacátým třetím a dvacátým pátým rokem života. Pohlavní styk měl být samozřejmě uskutečněn až v rámci tohoto svazku.<sup>335</sup>

Zdravá sexualita manželů měla vyústit v založení rodiny a zplození potomků. Ačkoli žena měla mít od přírody k rodině a dětem blíže, ani mužství děti a vztah k nim zcela nepomíjelo. Stejně jako mateřský, i otcovský cit byl považován za vrozený. Představovaný rozdíl byl ovšem v tom, že zatímco žena i v případě bezdětnosti trpí a touží po miminku, otcovský cit je plně rozvinut právě až v důsledku jeho narození a prvního shledání.<sup>336</sup> Snad právě snaha o dřívější rozvinutí otcovského citu je důvodem četnosti témat spojených s otcovstvím a s popisem malých dětí, které jsou uvedené v Záhořových knihách věnovaných chlapcům mladšího i staršího věku.<sup>337</sup> Kvalitní manželství se mělo projevat také vzájemnou úctou a náklonností. Přirozená touha však dávala muži na rozdíl od ženy jisté právo požadovat tělesná naplnění manželství. Je ale upozorňován, že především zpočátku může svou netrpělivostí družce ublížit a „*bezděky zvýšit její sklon k hysterii.*“<sup>338</sup>

---

<sup>334</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, díl čtvrtý, Praha 1925, s 59.

<sup>335</sup> Tamtéž, s. 59.

<sup>336</sup> Zdeněk ZÁHOŘ, *Pohlaví-láska-otcovství* s. 35.

<sup>337</sup> Např. Tamtéž, s. 33-41.

<sup>338</sup> Tamtéž, s. 67.

## 5. Muž a práce

Pracovitost je jedním z nejzákladnějších morálních imperativů, který učebnice svým čtenářům předkládaly.<sup>339</sup> Je zde podporována idea nutnosti její osvojování od dětství:

*Kdo byl pilen za mladosti,  
blažen bude ve starosti;  
na trní si stele místo kvítí,  
kdo se v mládí práce štítí.<sup>340</sup>*

Houževnatost a přičinlivost se již po staletí těšily velké úctě a byly podporovány u dětí i dospělých. A to jak u mužů,<sup>341</sup> tak žen.<sup>342</sup> Přestože se s pracovitostí spojovalo, a stále spojuje, mnoho rozdílných lidských vlastností, jakými jsou vytrvalost, síla, vůle či zručnost, hlavní ctností má být sama láska k ní. Charakterní člověk se má práci nejen nevyhýbat, ale sám ji vyhledávat. Práce je manifestována jako čestná a správná věc, jako cíl sám o sobě:

*Práce živí, práce šlechtí,  
ona staví svět,  
bez mozolů lidské ruky,  
hyne každý květ.<sup>343</sup>*

Ještě lépe se zmíněné tvrzení odráží ve větě z učebnice občanských nauk:

---

<sup>339</sup> V učebnicích se nachází velké množství textů věnovaných práci – často v podobě celých článků či částí: např. POULÍČEK – PILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, s. 48-49. Není výjimkou, že je tomuto tématu věnována celá kapitola – např. Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý, třetí opr. vydání Praha 1931, s. 149–173.

<sup>340</sup> *Prvosenky*, s. 28.

<sup>341</sup> Výchova k práci jako pevné hodnotě (obou pohlaví) byla dlouhou dobu vlastností především nižších, či středních vrstev – více viz např. James S. AMELANG, *Měšťan*, in: Rosario VILLARRI, *Barokní člověk a jeho svět*, Praha 2004, s. 301–317, důraz na práci mužů jako živitelů rodiny dokazuje trojice autorů výzkumu zkoumajícího tělo a jeho vnímání v 19. století dokazuje důležitost výchovy k práci citací dopisu spisovatelky Boženy Němcové, v němž autorka nabádá syna k aktivní práci: HANULÍK, *Tělo muže*, s. 104.

<sup>342</sup> Např. BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *O ženské práci*, s. 7–29, nebo: James S. AMELANG, *Měšťan*, in: Rosario VILLARRI, *Barokní člověk a jeho svět*, Praha 2004, s. 301–317.

<sup>343</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 30; obdobně POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl B, s. 26.

„Milovati práci vlastních rukou vám musí býti největším příkazem, toužíte-li využítí svůj život šťastně a radostně“<sup>344</sup> Naopak lenost je charakterizována nejen jako vada charakteru, ale minimálně podle názoru autora série učebnic občanské nauky Miroslava Skořepy může být dokonce zdrojem nemoci: „je možné, aby lidé stonali od přílišného jídla a pití a lenošení?“<sup>345</sup> Autorova odpověď zní samozřejmě *ano*. Bez ohledu na to, zda lze s tvrzením o původu nemoci v charakterové vlastnosti lenošení souhlasit, či nikoli, takto obecně postavené tvrzení zřejmě vychází z již zmíněných dobových důrazů na biologickou podstatu člověka.

Mužskou doménou byla v meziválečném období výdělečná práce. Péče o zajištění obživy patřila k důležitým předpokladům normativního otcovství. Spolu s rozvojem buržoazní společnosti v 19. století byla pracovitost mužů stále více spojována s cílevědomostí a konstantností záměrů a činů, tedy vlastnostmi potřebnými pro kvalitní výkon povolání.<sup>346</sup> Ačkoli v této době již placená práce probíhala primárně mimo domov,<sup>347</sup> pro muže zůstávalo mezi těmito dvěma prostory úzké propojení. Úloha živitele byla tradičně vnímána jako jeden z jejich nejdůležitějších úkolů. Jakákoli forma placeného zaměstnání byla chápána primárně jako mužská záležitost, vykonávaná ženami pouze v případě omezených možností ze strany manželů.<sup>348</sup> Živitelská role byla blíže popsána již v kapitole věnující se otcovství.

Mužská produktivní práce ovšem není v meziválečných učebnicích popisována jen jako zdroj zisku. Spíše zde symbolizuje jakýsi projev demokracie a spolupráce celé společnosti. V textu s názvem *Jak jsme na sobě závislí* je na dvou stranách popsáno, jak se na pečení jednoho koláče postupně podílelo tisíc lidí. Uvedený článek na děti apeluje, aby byly vděčné všem, kdo byli jakkoli tvorbě sladkého pečiva na jejich talíři účastní, tedy nejen pekařům, ale též pracovníkům na

---

<sup>344</sup> LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka. Sbírká příkladů*, díl druhý, s. 58.

<sup>345</sup> SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, s. 51.

<sup>346</sup> HANULÍK, *Tělo muže*, s. 104.

<sup>347</sup> Např. BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná*, s. 20.

<sup>348</sup> Více: tamtéž, s. 17–25.

poli, tvůrcům pecí, dělníkům sklízějícím ovoce a dalším pracovníkům.<sup>349</sup> Velmi podobný princip obsahuje také vyprávění, v němž dědeček líčí vnoučatům, že mu slouží stovky lidí, z nichž jeden, zedník, mu vystavěl světničku, druhý, klempíř, mu ji pokryl střechou, další mu dovezl postel, jiný peřinu apod.<sup>350</sup> Dědeček je *pánem*, jelikož je součástí celospolečenské dělby práce, v níž všichni slouží všem v jakési společné demokratické vzájemnosti. Touha přispět do této spolupráce zřejmě měla být jednou z hlavních motivací pracovníků všeho druhu. V krátkém textu nazvaném *Troji práce* odpovídají tři dělníci na otázku, co vlastně právě dělají. První z nich odpoví: „*Dřu se, vždyť všechn můj život není nic, než dřina.*“<sup>351</sup>, druhý popíše svou činnost odlišně: „*Vydělávám, neboť chci být živ.*“<sup>352</sup> Reakce třetího muže zní: „*Pomáhám stavěti dílnu lidskosti.*“<sup>353</sup> Která odpověď byla pro autory učebnice správná, je nasnadě.

Demokratický princip je vyjádřen například v příběhu s názvem: *Uhlíř a pán*,<sup>354</sup> převzatého z díla Edmonda de Amicis. V něm je syn svým váženým otcem pokárán za urážku chudého spolužáka, přičemž spolužákova chudoba je vyjádřena právě příslušností k rodině uhlíře, tedy dělnickému typu zaměstnání. Horší práce by tedy podle vyznění textu neměla sloužit k ponížení. Naopak. Konec příběhu, cílené usazení obou chlapců v lavici vedle sebe může být, v kontextu občanské nauky, chápáno jako symbolika nové rovnosti všech stavů. Výdělečná práce jako prostor vyjádření demokratických principů se objevuje také v povídce *Za práci se nestyd!*,<sup>355</sup> která vychází z údajného rozdílu mezi zastaralé elitářskou Evropou a moderně rovnostářskou Amerikou. V povídce je popisovaný bohatý šlechtic, který cestuje do Spojených států amerických, velmi překvapen, když zjistí, že nosič,

---

<sup>349</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s 34–35.

<sup>350</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 179, podobně také POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 48.

<sup>351</sup> KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, s. 37.

<sup>352</sup> Tamtéž.

<sup>353</sup> Tamtéž.

<sup>354</sup> Např. tamtéž, s. 20-21.

<sup>355</sup> LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, Praha 1923, s. 22-23.

kterým doposud pohrdal, je ve skutečnosti starostou města.: „*Druhého dne šel šlechtic ke starostovi toho města. Jaké bylo jeho překvapení, když seznal, že starosta je ten starý pán, který mu včera nesl kufřík. 'Mně se zdá, že jsem vás už někde viděl' povídal posměšně. 'Ano, včera jsem vám nesl kufřík' odpověděl starosta, 'U nás se za práci nestydíme.'“*<sup>356</sup> Závěrečná věta jako by symbolizovala nejen rovnost mezi posluhovačem a starostou, ale též apel, kterým učebnice mířily na školní děti. Paradoxní pojetí výdělečné práce jako čisté ctnosti a nikoli zdroje výdělku navíc potvrzuje také skutečnost, že starosta si zřejmě nepotřeboval prací přivydělat.

Když zmíněný starosta vykonával svou běžnou agendu, byla náplň jeho práce od přenášení kufrů pravděpodobně zcela odlišná. Rozdílnost mezi intelektuální a manuální prací učebnice reflektují. Například v *Občanské nauce a výchově pro školy ménětrídni*, určené pro čtvrtý postupný ročník, je popsáno základní rozdělení jednotlivých zaměstnání – na práci tělesnou a duševní: „*Někteří lidé pracují rukama, někdy velmi těžce: dělníci v továrnách a na polích, rolníci, horníci, řemeslníci. To je práce tělesná. Úředníci, učitelé, profesori, spisovatelé, herci, malíři, učenci, vynálezci, inženýři, kněží a lékaři, pracují hlavou, mozem. To je práce duševní. Ovšem i při tělesné práci musíme myslet a dávat pozor ... a naopak, i při duševní práci se často musí pracovat i tělesně. I nejdrobnější práce je důležitá, za žádnou práci se nestydíme.*“<sup>357</sup> Ze zmíněných dvou typů pracovní náplně dominuje v učebnicích rozhodně ta tělesná. Například v textu *Neobyčejný muž*, uvedeném v učebnici *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, je vyjmenováno osm profesí, z nichž pouze práce obchodníka nespadá do výše uvedené kategorie. „*Kde jsem viděl neobyčejného muže? ... viděl jsem ho nejprve jako rolníka ... obchodníka ... kováře ... skláře ... strojníka ... havíře ... cidiče stok ... námořníka ... Když jsem jej uviděl zase, promluvil jsem k němu: 'Rci mi, proč ořeš, obchoduješ, koveš a kopeš?' ... 'To dělám pro děti' odpověděl mi*“<sup>358</sup> Manuální práce převládají, co do počtu, ve všech zkoumaných učebnicích. V duchu popsaných

---

<sup>356</sup> Tamtéž.

<sup>357</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl B, s. 26.

<sup>358</sup> LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl druhý, Praha 1926, s. 15–17.

demokratických zásad je cílem učebnicových sdělení zdůraznit, že každá práce je důležitá – a manuální obzvláště. Příkladem zde může být povídka *Cti práci*. Postava otce-lékaře, který nikdy nikomu nepovolil políbení své ruky, přikazuje dceři při setkání s neznámým havířem: „*podej mu svou ručku! Vidiš, jeho ruka jest černá, tvrdá od práce, samý mozol, ale můžeš ji políbit, musíš ji ctít, neboť těžce pracuje.*“<sup>359</sup> Opět se tu setkáváme se symbolikou *mozolů*. Manuální práce je popisována jako úmorná dřina, právě to jí ale dává hodnotu. Zvláště u horníků, kteří jsou v učebnicích obecně nejčastěji spojováni s těžkou fyzickou prací, zde lze tuto skutečnost pozorovat také vizuálně. Právě těžkou prací byla vybudována mužná, svalnatá těla mužů, jejichž obrázky doplňují povídky o hornících.<sup>360</sup> Fyzická náročnost hornického povolání slouží v učebních textech také ke zvýšení významu mužské výdělečné činnosti, na úkor ženské práce mimo domov – Miroslav Skořepa ve své učebnici určené pro občanskou výchovu zmiňuje, že horníka po těžké práci v dolech večer *všechno bolí*, naproti tomu dělnice, která sedí v továrně celý den u stolu a lepí krabičky, bývá po práci *jen unavena*.<sup>361</sup>

Význam mužské práce byl zvýšen také jejím vyzdvižením na úroveň militární maskulinity. Zatímco během první světové války bylo těžké obhájit své mužství v zázemí, jelikož všichni *správní* muži bojovali na frontách,<sup>362</sup> v pozdější době je téma práce součástí branných výchov a dělníci jsou stavěni na roveň vojákům: „*Vidiš maminko! Tak to bylo odjakživa: Jedni pracují a druzí jsou na stráž. My, kteří pracujeme, musíme mít rádi ty, kteří nás střeží!*“<sup>363</sup> Spojení armády a dělníků se vyskytuje také v čítance Jaro. Zde má ovšem poněkud odlišné vyznění. Báseň od Václava S. Procházky pojednává o hornících pracujících do úmoru na úkor své rodiny a svého zdraví. Věta: „*Je jitro práce a již jdou vojáci její za sebou,*“<sup>364</sup> je

---

<sup>359</sup> Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl třetí – pro čtvrtý postupný ročník, páté, pozm. vydání, Praha 1938.

<sup>360</sup> Např. KOŽÍŠEK – TŮMA, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý rok obecných škol*, s. 105-106., nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, páté vydání, s. 141. – obrázek viz obrázková příloha.

<sup>361</sup> SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, z roku 1936, s. 41.

<sup>362</sup> Více viz Jiří HUTEČKA, *Muži proti ohni*, Praha 2010, nebo: KUČERA, *Život na příděl*, s. 100-111.

<sup>363</sup> Např. DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 10.

<sup>364</sup> KEPRTA, *Jaro*, čtvrté vydání, s. 21.

tak spíše než oceněním militární maskulinity dělníků připodobněním anonymního dělnictva uniformované armády. Celá báseň, k níž je připojen také výstižný obrázek, vyznívá velmi negativně, a je proto také jedním z důkazů, že přes ohromné oceňování práce jako takové se v učebnicích stále najdou i texty popisující její stinnou stránku.

Mezi důležitou motivaci pro aktivní pracovní činnost patří opět také láska k vlasti. Blízký vztah k práci je prezentován jako jeden z projevů pravého češství:

*„Láska k práci kvete jistě,  
v hrudi Čechů všech.  
Nechceme jen prázdná slova,  
chceme práci zas a znova,  
pokud stačí dech!“<sup>365</sup>*

Stručněji, ale o to výstižněji, vyznívají slova třetího dílu *Červánků*: „*Účinná láska k vlasti znamená povinnost práce.*“<sup>366</sup> Definice muže jeho pracovní pozicí je využita i v tomto kontextu: „*Český dělník, rolník a měšťan společně převzali vládu a správu osvobozených zemí československých.*“<sup>367</sup> Touto prací ale není vždy myšlena nutně pouze tvrdá výdělečná práce, nýbrž činnost a veřejná aktivita obecně. Nejednou je v učebnicích popisována například politická činnost Tomáše G. Masaryka jako těžká *práce* pro vlast.<sup>368</sup>

V obdobném duchu lze vnímat četné výzvy k aktivní *školní práci* mířené k dětem. Přestože jsou tyto výzvy zjevně mířeny na děti obojího pohlaví, lze ovšem předpokládat, že preferovanější byli i v tomto ohledu chlapci. Už jen proto, že pro ně byla školní příprava jediným významnějším druhem pracovní náplně dne. Na rozdíl od dívek, od kterých se i v učebnicových textech vyžaduje mnohem větší zapojení v domácnosti.

Při učení si měli žáci, kromě znalostí a dovedností, vštěpovat také píli a houževnatost, potřebné pro budoucí povolání. Jak František Pouliček a Josef Spilka

---

<sup>365</sup> LEDR – HOŘČÍČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 32.

<sup>366</sup> SKOŘEPA, *Červánky*, s. 14.

<sup>367</sup> LEDR – HOŘČÍČKA, *Občanská výchova a nauka*, Praha 1923, s. 247.

<sup>368</sup> SKOŘEPA, *Červánky*, s. 8

uvedli ve své čítance pro obecné školy: „*Dokud je dítě malé, zaměstnává se hrou. To je jeho práce. Později se učí užitečné práci: nejprve ve škole, pak v učení nebo na studiích a nakonec ve svém povolání.*“<sup>369</sup>

Školní píle ovšem není v učebnicích prezentována jen jako příprava na zaměstnání, ale také jako přirozená zvědavost a jakákoli sebevzdělávací aktivita.<sup>370</sup> Ve své činnosti se měli chlapci i dívky řídit tradičními učebnicovými vzory. „*Když prezident republiky dr. Edvard Beneš chodil do čtvrté třídy obecné školy v Kožlanech ... sháněl samé dějepisné knížky ... Karel Havlíček napsal:*

*Kdo se stále pilně učí,  
bude vlasti chloubou.  
Kdo si myslí,  
že dost umí,  
začíná být trouba.*“<sup>371</sup>

Také T. G. Masaryk byl samozřejmě mnohými učebnicemi prezentován jako pilný student.<sup>372</sup> Ostatně jeho prezentace jako prezidenta-filozofa v souvislosti s akademickou minulostí byla široce rozšířenou součástí masarykovského mýtu.<sup>373</sup>

Termín práce je v učebnicích vymezen velice široce – je používán pro skutečnou výdělečnou činnost, ale také běžnou každodenní píli, přípravu do školy, zvědavost, politickou i jinou aktivitu. Tato práce, tedy v podstatě činorodost, je v učebnicích akcentována jako jedna z nejdůležitějších a nejchválehodnějších lidských vlastností.

---

<sup>369</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, s. 56.

<sup>370</sup> Příkladem může být nadpis úvodního odstavce, vítajícího žáky v novém školním roce: *S chutí do nové práce* Tamtéž, s. 5.

<sup>371</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětřídní*, díl B, s. 5.

<sup>372</sup> Např. Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro první třídu měšťanské školy*, páté nezměněné vydání, Praha 1938, s. 53–54.

<sup>373</sup> Viz Matěj KOTALÍK, *Panovnický kult a kontinuita monarchismu v období první Československé republiky*, in: *19. Století v nás. Modely, instituce a reprezentace, které přetrvaly*, s. 290.



## 6. Mužská společenství

Posledním, Johnem Toshem zmiňovaným, prostorem performace maskulinity jsou mužská homosociální společenství. V případě školství se nejlogičtěji k náhledu nabízí dětské vrstevnické skupiny. Z nich se v učebnicích vyskytují ve větší míře v podstatě dvě, školní třída a blíže nespecifikovaná skupina dětí, moderním jazykem nejvýstižněji nazvaná, *parta*. Školní třída je popisována především jako demokratické společenství. V učebnicích lze nalézt výzvy ke spolupráci,<sup>374</sup> či přímo k tvorbě demokraticky založené třídní samosprávy.<sup>375</sup> Přestože ve zkoumaném období bylo oddělené školství stále poměrně běžné, v učebnicích většinou popisováno není. Proto by také bylo v podstatě nemožné snažit se nacházet uvnitř obecných popisů třídy jako celku nějaké maskulinní, či feminní, vzory. Podobné je to s dětskými herními skupinami. Zde je sice o mnoho snazší nalézt party tvořené pouze chlapci, většina dětských *part*, objevujících se v učebnicích, je ovšem smíšená.

Přes uvedené skutečnosti, podíváme-li se na tuto otázku z širšího kontextu, pak je možné v učebnici jisté znaky spojené s chlapeckým společenstvím vyzorovat. Mimo školu byl typickým dětským spolkem meziválečného období skaut. Samotný skaut v učebnicích příliš často zmiňován není.<sup>376</sup> Požadavky odpovídající skautským zásadám se tu však naopak vyskytují velice často.

Ačkoli i skaut v sobě zahrnoval dívčí a chlapecké oddíly, jejich zaměření se lišilo a proto zde jisté rozlišení mezi maskulinitou a feminitou přetrvávalo. Náplň činnosti dívčího a chlapeckého skautingu vycházela také z dobového diskursu oddělených sfér, který nezahrnoval pouze rozdělení vnějšího a vnitřního postavení

---

<sup>374</sup> Např.: SKOŘEPA, *Červánky*, díl první, s. 3.

<sup>375</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, s. 6, nebo: POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 37.

<sup>376</sup> Příkladem zmínek může být povídka *Skauti* popisující skautský výlet otištěná v čítance: Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, Praha 1931, čtvrté vydání, s. 239. Ještě více se skautingu věnuje teoretická kapitola popisující výhody zapojení jednotlivce do tohoto hnutí uvedená v občanské nauce: POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl C, s. 56-57.

vůči domovu, nýbrž také určité pojetí vlastností považovaných za přirozené pro jednotlivá pohlaví. Skautské požadavky, jako síla, odhodlanost, statečnost, ale též rozumnost, byly v dobovém diskursu považovány primárně za mužské - a chlapecké. Český odborník na dějiny skautského hnutí Jan Mareš popisuje, že pro mnohé z jeho zakladatelů představoval skauting reakci na domnělou krizi mužství, způsobenou přílišnou civilizovaností chlapců a jejich oddělením od přírody. Ideál mužnosti přitom byl v první polovině dvacátého století spojen s opětovným propojením s přírodou, s její živelností, divokostí a silou. Tento návrat ke kořenům se měl projevat jak posilováním odvážného a nezkrotného, ačkoli stále vysoce racionálního, ducha, tak budováním pevného, silného a hbitého těla. Tento důvod byl ovšem podle Mareše pouze jedním z motivů založení skautského hnutí, doprovázeným touhou po navrácení původního společenského řádu, či po výchově zdravé, vlastenecké mládeže. Otcové zakladatelé československého skautingu také reagovali na domnělý úpadek předválečného školství, kterému chtěli kontrovat, popřípadě školní výuku alespoň doplnit.<sup>377</sup> Možná také sdílení této představy dalšími pedagogy bylo důvodem, proč v československých učebnicích, vytištěných po konci první světové války, lze nalézt velmi mnoho důrazů totožných se skautskou výchovou.

Prvním z nich bylo již deklarované vedení k divokosti a nespoutanosti, které byly považovány za typicky maskulinní, chlapcům vlastní:

*„Tatíčku, tatíčku,  
šelmovství je ve mně;  
vezměť pružinu,  
vyžeňte je ze mne!*

*Táta vzal pružinu,  
Janeček utíká:  
'Což ty jsi Janečku,*

---

<sup>377</sup> MAREŠ, *Český skauting jako důsledek krize maskulinity?*, s. 194–207.

*šelmička veliká.*““<sup>378</sup>

Přirozená živelnost vyjádřená v dětské básničce nemožností vyhnat *šelmovství* z chlapce, jsou v učebnicích potvrzeny častými vyprávěními o chlapcích, běžajících po venku, koulujících se, jezdících na saních, ale také vyvádějících všelijaké přijatelné *lumpárny*. Přestože většina příběhů v učebnicích tomuto dělení feminních a maskulinních projevů víceméně odpovídá, v případě, že je popisována genderově smíšená aktivita, bývají podobně rozverně i dívky.<sup>379</sup> Učebnice tedy rozhodně netvrdí, že by dívky takovéto činnosti nebyli schopné. Na rozdíl od chlapců ale samy od sebe takto výrazně aktivní činnost nevyvíjejí.<sup>380</sup> Vzhledem k tomu, že chlapci si naopak hrají divoce i bez přítomnosti dívek,<sup>381</sup> a s připojením představy o přirozené mužské dominanci, lze předpokládat, že sklon k popsáním aktivitám učebnice připisovaly výhradně chlapcům. Obdobná představa o genderové podmíněnosti přirozených, především venkovních, volnočasových aktivit dětí, je navíc potvrzena i dalšími typy pramenů.<sup>382</sup>

V duchu dobových představ spojení maskulinní divokosti s nespoutaností přírody, považuje a považovalo skautské hnutí za jeden ze svých primárních cílů propojení dětí s přírodou ve všech možných směrech. Promyšlené a cílené spojení dětství s přírodou a pobytem v ní bylo ostatně v pedagogice mohutně prosazováno nejpozději od dob osvícenství.<sup>383</sup> Ve zkoumaných učebnicích se vyskytuje velké

---

<sup>378</sup> Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městske školy národní*, díl první, Praha 1925, s. 49.

Netolerují se ovšem chlapecké hádky a spory – viz např.: Josef LEDR- Josef HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, Praha 1923, s. 137.

<sup>379</sup> Např. Josef PAVLOVSKÝ, *S úsměvem. Čítanka pro I. Postupný ročník obecných škol*, Praha 1937, s. 76-78, nebo: KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 120.

<sup>380</sup> V tomto kontextu je zajímavé srovnání popsání činností v čítankových sériích *Jaro*. Témata v těchto čítankách jsou chronologicky seřazena podle ročních období. Jako typické zimní činnosti dětí jsou popisovány na jednu stranu venkovní hry, na druhou stranu typicky ženské *přástky*. Žádné jiné činnosti, které by se daly označit jako typicky chlapecké a tedy opoziční k přástkám se zde nevyskytují. Bylo by jistě předčasné vyvozovat z této skutečnosti nějaké závěry o nutné opozici chlapeckých herních činností a dívčích přástek – už jen skutečnost, že pro chlapce zde neexistuje alternativa je ovšem zajímavá. Srov. KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 117-120 a KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 89-91.

<sup>381</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 117.

<sup>382</sup> Více: LENDEROVÁ –RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 213–214.

<sup>383</sup> Více například: Milena LENDEROVÁ-Karel RÝDL, *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*, Praha-Litomyšl, s. 213–219.

množství výzev k ochraně přírodního bohatství.<sup>384</sup> V čítankách lze číst například o dětských hrdinech, kteří se ujímají nemocného ptáčka, či jiného zatoulného, či zuboženého zvířete a pečují o něj.<sup>385</sup> Neexistuje však důvod proč se domnívat, že by právě láska k přírodě měla být v učebnicích vštěpována primárně chlapeckému čtenářstvu a ne všem dětem bez rozdílu.

Další vlastností, jíž skautské hnutí svým svěřencům vštěpovalo, byla aktivní péče o vlastní zdraví. Ta byla významným imperativem mužství již před válkou, ostatně již od založení sokolského spolku v roce 1862 získávala v českých zemích na popularitě hesla o zdravém a pevném těle. Otázka zdraví byla po první světové válce ve školách zásadním tématem, mířeným na chlapce stejně jako na dívky, jak potvrzují metodické příručky tělesné výchovy pro práci s dětmi různého věku, které navrhuji většinou stejný podíl tělesných cvičení pro dívky i pro chlapce. Velmi často jde dokonce o cviky totožné.<sup>386</sup> Pro muže znamenalo zdraví, spojené s fyzickou silou, budované pravidelným cvičením, otužováním a střídmostí, mimo jiné důležitou součástí aktivního podílu na budování národa. Čeští historici M. Lenderová, D. Tinková a V. Hanulík mluví o *ocelovém těle muže cvičeném pro budoucí dobro národa* jako o *dobovém protikladu k ženskému tělu plodícímu*, s nímž společně mělo tvořit *zdravé tělo národa*.<sup>387</sup> Fyzično, zdraví a síla představovaly naprosto stěžejní atribut mužství a jeho přínosu pro celý národ. To se projevilo i v učebních textech. Zde dokonce, v connellovském pojetí, patřily zmíněné atributy mezi jednu z dělicích čar hegemonní a podřízené maskulinity. Tuto hranici neurčovalo samo zdraví a síla, nýbrž spíše s nimi spojená vlastnost mohoucnosti, či, v případě jejich absence, nemohoucnosti. Zatímco zdravý muž je v učebnicích obdivován a propojován s energií, odvahou a mocí, postižený, či

---

<sup>384</sup> Někdy se v učebnicích nachází celé pasáže věnované přírodě a péči o ni – např.: LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 142-171, či povídky motivující k lásce k přírodě – například skrze informaci, že zvířata a rostliny „cítí jako my“: POULÍČEK-SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 53.

<sup>385</sup> Např. KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 110 a 118-119.

<sup>386</sup> Například: BUDÍNSKÁ, *Tělesná výchova maličkových.*, nebo: BRADÁČ, *Tělesná výchova na národních školách*.

<sup>387</sup> HANULÍK, *Tělo muže*, s. 113.

jakkoli zmrzačený jedinec tyto atributy nejen postrádá, ale je popisován jako zcela bezmocný chudák, plně odkázaný na své okolí. Autoři do učebnic sice vložily velkou dávku sympatií vůči takovýmto lidem, projevují ji o všem pouze jako soucit spojený se snahou o aktivní pomoc. Trvale handicapovaní jsou představováni jako žalostní, bezmocní jedinci, bez jakékoli šance na změnu. Možnost žít plnohodnotný život je pro ně ztracena, vzbuzují už pouze lítost.<sup>388</sup> Popis jejich zoufalého stavu má někdy dokonce podobu odpuzujícího příkladu majícího za cíl varovat děti před hazardováním s vlastním zdravím.<sup>389</sup>

Je-li handicapovaný muž za něco přece jen obdivován, pak jde vždy o minulou zkušenost. Minulost z něho může činit hrdinu, přítomnost ale už jen bezmocného mrzáka. Tělesné postižení je občas zdůvodněno vrcholně mužným aktem, jako v případě povídky, v níž se děti posmívají komicky vypadajícímu zmrzačenému muži, do doby, než zjistí, že si své zranění způsobil díky odvážnému činu, během něhož vynesl dítě z hořícího domu.<sup>390</sup> V době vyprávění příběhu však už jen budí smutek a soucit pozorovaný rozdíl mezi silou, statečností, mužností a tím, co z nich zbylo.<sup>391</sup> Stupeň odlišnosti mezi zdravým a zmrzačeným jedincem je v učebnicové naraci základní podmínkou genderové diference ve schopnosti se s postižením vyrovnat. Při popisu sanatoria pro nevidomé jsou žákům nabídnuty dva zcela odlišné obrazy. Jeden vykresluje ženskou část léčebny, kdy v klidu a vzájemné družnosti vykonávají pacientky rukodělnou práci. Téměř se zdá, že se jejich postižení nijak nedotklo. Naproti tomu prostor určený pro muže je popisován jako tiché místo plné frustrovaných a zlomených lidí, smutně se oddávajících každodenní monotónní činnosti. Na konci textu jsou ženy chváleny za svou schopnost snášet podobná příkoří osudu.<sup>392</sup> Nutně se ale nabízí i jiné vysvětlení,

---

<sup>388</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova ve škole národní*, díl první, s. 132–133, nebo: POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 44, nebo: LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka ve škole národní*, díl první, s. 77.

<sup>389</sup> Např. LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka*, díl první, s. 105.

<sup>390</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 44–45.

<sup>391</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, s. 44–45, nebo: Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, Praha 1931, čtvrté vydání, s. 83.

<sup>392</sup> LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská nauka a výchova*, díl druhý, s. 97.

než ženská nezlomnost. Pasivita, klid a svolnost ke každodenní rutině potřebné k životu v sanatoriu, které jsou obecně považovány za feminní, mezi tímto životem a každodenní činností žen tedy není příliš velký rozdíl. Naproti tomu u mužů je vnímaný rozdíl téměř sto procentní. Velmi často jsou mrzáky v učebnicích děti, často se zde opakuje například motiv *slepého chlapce*.<sup>393</sup> I tyto děti mají většinou stejně *lítostivé* postavení. O to pokrokověji působí krátký příběh s názvem *Mrzáci* z učebnice občanských nauk od Poulička a Spilky, ve kterém chlapci přijmou ochrnutého kamaráda mezi sebe při míčové hře, chromý chlapec je nadšen: „*Jenda radostně napálil míč (...) jž se nemusel jen z dálky na ně dívat a skrývat slzičky (...)*“.<sup>394</sup> Za stěžejní sdělené celého příběhu lze označit konstatování jednoho ze zdravých chlapců: „*Kdybys byl chromý, taky bys nestál o to, aby Ti to někdo připomínal*“.<sup>395</sup> Autoři zjevně chtěli poukázat na možnost zapojení fyzicky postižených jedinců do běžného společenského života.

Většinový, od posledního zmíněného radikálně odlišný, náhled na fyzická postižení získává ještě o něco odlišný význam, uvědomíme-li si, že byl přítomný také v bezprostředně poválečných letech, kdy takovými lidmi byli často vojenští vysloužilci. Na počátku dvacátého století byla válka vyzdvihována jako dějiště vrcholné maskulinity projevující se hrdinstvím a odvahou. Vojenská služba byla povinnou součástí mužova zranění.<sup>396</sup> Válka přinášela naději možné cesty z domnělé, či skutečné, krize maskulinity doprovázející období *fin de siècle*.<sup>397</sup> Glorifikace války navíc následně nabyla svého vrcholu díky válečné propagandě.<sup>398</sup> Skutečný konflikt však přinesl rozčarování nejen v podobě milionů mrtvých, ale také fyzicky, či psychicky<sup>399</sup> trvale poškozených mužů. Válečná zranění sice bývala tradičně

---

<sup>393</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 154.

<sup>394</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova*, díl A, s. 39

<sup>395</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova*, díl A, s. 39-40.

<sup>396</sup> Jiří HUTEČKA, *Muži proti ohni. Motivace, morálka a mužnost českých vojáků Velké války 1914-1918*, Praha 2016, s. 26-29.

<sup>397</sup> BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *O ženské práci*, s. 12.

<sup>398</sup> Více LENDEROVÁ – HALÍŘOVÁ – JIRÁNEK: *Vše pro dítě?*, s. 78-93.

<sup>399</sup> Více o psychickém postižení válkou např. Michael ROPER, *Between Manliness and Maskulinity. The „War Generation“ and the Psychology of Fear in Britain, 1914-1950*, *Journal of British Studies*, 44 (2), 2005, s. 343-362.

vnímána jako projev mužnosti a statečnosti, v praxi moderní masové války ovšem došlo k naprosté ztrátě vlivu vojáků na případné fyzické poškození, či naopak zabránění vlastnímu zranění. Tím byla významně zpochybněna mužská schopnost vlády nejen nad druhými, ale dokonce nad sebou samým.<sup>400</sup> Válka se tak namísto zocelení mužství stala jeho pohřebišťem.<sup>401</sup> Britská historička australského původu Joana Bourkeová popisuje vojáky první světové války jako muže, kteří „byli donuceni uznat selhání fyzické síly tváří tvář modernímu válečnictví.“<sup>402</sup> Do kontrastu s nimi autorka staví mladší generaci, která válku aktivně nezažila a pro niž: „válečné přátelství, z něhož byli tito mladší muži vyloučeni, bylo nahrazeno přátelstvím podobně smýšlejících siláků“.<sup>403</sup>

Přítom kultura těla a fyzické síly měla ve dvacátých a třicátých letech minulého století ve světě mužů významné postavení. Vzednutí vlny masové performance mužnosti skrze budování svalů bývá dáváno do souvislostí se snahou o znovudobytí mužské společenské nadvlády, částečně ztracené ve válečných letech, kdy sice muži měli prokazovat svou maskulinitu na bojištích, ale v praktickém vedení společnosti chyběli.<sup>404</sup> Fyzická síla se proto nutně nepropojovala s militarismem, vnímaným někdy prismatem negativní válečné zkušenosti, nýbrž měla sloužit jako prostor budování prestiže a mužského bratrství mimo vojenský prostor. Bourkeová dokládá masovost meziválečného zájmu o posilování těla spojeného s hodnotou přátelství nebývalým nárůstem členů britské organizace s názvem *Liga zdraví a síly*.<sup>405</sup> Pro české prostředí bude lépe

---

<sup>400</sup> Jiří HUTEČKA, *Muži proti ohni. Motivace, morálka a mužnost českých vojáků Velké války 1914-1918*, Praha 2016, s. 179-196.

<sup>401</sup> Joanna BOURKE, *Fragmentation, Fetization, and Man's Bodies in Britain, 1890-1939*, *Women. A Cultural Review* 7, 2008, s. 240–249, nebo: BAHENSKÁ – HECZKOVÁ – MUSILOVÁ, *O ženské práci*, s. 12.

<sup>402</sup> „had been forced to acknowledge the silure of physical strenght in the face of modern warfare“ tamtéž

<sup>403</sup> „The comradeship of war, from which these younger men were excluded, was replaced by the comradeship of like-mindedstrong men“ BOURKE, *Fragmentation, fetishization and men's bodies in Britain, 1890 to 1939*, s. 240–249.

<sup>404</sup> Srov. Joan TUMBLETY, *Remaking the Male Body: Masculinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France*, Oxford 2012, s.133-165.

<sup>405</sup> „The comradeship of war, from which these younger men were excluded, was replaced by the comradeship of like-mindedstrong men“ Joanna BOURKE, *Fragmentation, fetishization and men's bodies in Britain, 1890 to 1939.*, s. 243.

vypovídající skutečností, že v meziválečném období dosáhl počet sokolských cvičenců svého vrcholu a celá organizace získala také velký politický vliv.<sup>406</sup> Na knižním poli vyšla dokonce celá neučebnicová čítanka věnující se tématu sokolství.<sup>407</sup> Na významu nabýval také konkurenční katolický spolek Orel a další tělocvičné spolky.<sup>408</sup> Tato společenství měla v českém prostředí specifický význam již před válkou a v jejím průběhu. Pro mladou generaci nacionalisticky založených mužů, pro něž služba v rakouské armádě ztrácela význam, představovaly prostor maskulinní performance a, jak podotýká historik Lukáš Fasora, oblast *alternativního bojiště rozkládajícího se na sportovištích a pouličních shromážděních*.<sup>409</sup>

Výzvy k posilování těla a fyzické zdatnosti se nevyhnuly ani školství.<sup>410</sup> Populární propojenost tělesné a branné výchovy<sup>411</sup> ovšem částečně neguje předchozí tvrzení o oddělení budování těla a militární maskulinitě. Zároveň je ovšem nutné neopomenout skutečnost, že studované učebnice vznikly již v ideovém rámci nově vzniklé republiky, propojení militární maskulinity a tradičně českých tělovýchovných spolků tu proto nejen nebylo nemožné, ale mohlo být dokonce velmi příhodné. Příkladem takového spojení je text uvedený ve vojenské čítance vydané v roce 1936: „*Jsi na to československý hochu připraven? Je tvá paže dosti silna již teď, abys mohl v nebezpečí konati služby, o které tě stát požádá? Je tvé srdce dost odhodlané, abys dovedl na oltář vlasti položit oběť největší, svůj život? (...) Tyrš pravil, 'že národové čím menší jsou, tím větší činnost vyvinouti musí, aby při skrovnějším počtu svém platnými a závažnými členy lidstva byli a*

---

<sup>406</sup> Více např. Jiří KÖSSL – Jan ŠTUMBAUER – Marek WAIC, *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*, Praha 2006, s. 120–121.

<sup>407</sup> Jakub DEML (ed.), *Sokolská čítanka*, Tasov 1924.

<sup>408</sup> Ján GREXA – Milena STRACHOVÁ, *Dějiny sportu. Přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*, Brno 2011, s. 157.

<sup>409</sup> FASORA, *Stáří k poradě, mládí k boji.*, s. 61–70.

<sup>410</sup> Zvýšený zájem o kultivaci těla v meziválečném období potvrzují např.: Jiří KÖSSL – Jan ŠTUMBAUER – Marek WAIC, *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*, Praha 2006, s. 120–121 nebo v Evropě pak: Joan TUMBLETY, *Remaking the Male Body: Masculinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France*, Oxford 2012, s. 57–92;

<sup>411</sup> Viz například metodická příručka Karel KUBÍČEK, *Tělesná a branná výchova mládeže měšťanských škol*, Praha 1936.



zůstali.<sup>412</sup> Mimo tělesnou a brannou výchovu pak lze uvést příklad následující básně:

*„Silen bud' a nepovol,  
jsi-li v lese žití dub;  
jsi-li pouze trávy stvol,  
schyl se, ale neustup!*

*Dub anebo třeslice,  
drž se půdy, kde jsi vzrost:  
zlomí-li tě vichřice,  
žils jak muž – a to je dost.*<sup>413</sup>

Dobovému trendu budování svalnatého těla ovšem školní učebnice neholdují. Dokonce i texty branné výchovy důrazně upozorňují, že: *„Kdykoli jsme zvítězili, dalo se to po každé více převahou ducha, nežli mocí fysickou, a kdykoli jsme podléhali, býval tím vinen vždy nedostatek duchovní činnosti, mravní statečnosti a odvahy.*<sup>414</sup> Snahu nadřadit morální a rozumové vlastnosti fyzickým schopnostem vyjadřuje ještě lépe následující úryvek z pera T. G. Masaryka otištěný ve stejné knize: *„Udatnost, chrabrost, rekovnost nejsou vlastnosti fysické, nejsou slepými. Pravá udatnost je uvědomělá. Člověk udatný, uvědomělý musí znát své postavení, musí znát své nebezpečí, v kterém se nachází, a podle toho musí rozumně a uvědoměle jednat. Rozčilení není programem. Udatnost vojínova, udatnost vojska v demokracii a v republice, vyžaduje chladný výpočet, rozumnou odhodlanost a vůbec program i taktiku uvědomělou.*<sup>415</sup> Fyzická odolnost muže měla být budována zdravým životním stylem – od otužování,<sup>416</sup> (Lenderová, Tinková a Hanulík považují studené koupele za trend přicházející s novou buržoazní

---

<sup>412</sup> HANÁK, *Až budu vojákem. Vojenská čítanka pro hochy*, s. 10–11.

<sup>413</sup> Josef KOŽÍŠEK – Josef TŮMA (eds.), *Ráno. Čítanka pro české školy národní*, Praha 1936, díl pátý, s. 131.

<sup>414</sup> DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 43.

<sup>415</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>416</sup> Např. Josef KEPRTA, *Jaro*, díl první, s. 109.

společností, vymezující se vůči zchoulostivělé aristokracii<sup>417</sup>), přes výzvu k častému pobytu na čerstvém vzduchu,<sup>418</sup> až po absenci jakýchkoli návykových látek.

Tématu závislostí, především kouření a pití alkoholu, se učebnice věnují opravdu pečlivě. Metody jak od nich děti odradit jsou různorodé. Někdy mají být odstrašujícím příkladem tělesné příznaky kuřáka: „*Dívám se na ruku vyhublého zedníka. Ruka je bledá, konečky prstů zažloutlé.*“<sup>419</sup> Motivací ale mohou být i pozitivní vzory. Jedním takovým je příběh s názvem *Hrdina*, v němž popisovaný mladý muž, který se přes povzbuzování i výhrůžky ostatních mužů v jeho vojenské jednotce odmítá napít rumu, za což si následně vyslouží obdiv celé skupiny.<sup>420</sup> Odmítání alkoholu je tedy v tomto případě přímo spojeno se symbolem hrdinství. Kouření mohlo být také projevem chlapeckého *rošťačství*. V tomto případě byla ovšem tolerance zapomenuta. V povídce *První kouření*<sup>421</sup> je popsán poněkud naivní pokus chlapců vyrobit si z okolních předmětů, tráv, obilí, novin, cigarety a fajfky. Chlapci se přidusí a zblednou. Několik dní se ze svých pokusů léčí, a že i v tomto případě mělo jít o výchovné vyprávění, potvrzuje závěrečná věta: „*Však jsme si umínili, že až do smrti kouřit nebudeme!*“<sup>422</sup>

Školní učebnice, stejně jako široký dobový diskurs, kladou velký důraz na fyzickou zdatnost muže. Více než pouhou sílu, však propagují celkové zdraví organismu, které má být také zárukou mužovy schopnosti aktivní činnosti, práce a samostatnosti.

---

<sup>417</sup> HANULÍK, *Tělo muže*, s. 105–108.

<sup>418</sup> Např. JOSEF KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, s. 190.

<sup>419</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, s. 69.

<sup>420</sup> LEDR – HOŘČIČKA *Občanská výchova a nauka ve škole národní*, díl druhý, s. 84.

<sup>421</sup> LEDR – HOŘČIČKA, *Občanská výchova a nauka ve škole národní*, díl první, s. 112.

<sup>422</sup> Tamtéž.

## 6.1 Muž jako voják

Poněkud specifickým tradičně maskulinním prostorem byla a je armáda. Vyhraněně maskulinně je tato instituce chápána také v meziválečných učebnicích. Ženy ve vojsku, ne nutně na bojových pozicích, ale též v podpůrných funkcích - jako ošetřovatelky, telegrafistky, apod., se zde v podstatě nevyskytují. A to i přesto, že v letech 1914-1918 jich s postupným prodlužováním válečného konfliktu v podobných postaveních stále přibývalo.<sup>423</sup> Pokud snad měli autoři učebnic stát před nelehkou otázkou, jak tuto skutečnost vykreslit v čistě mužné podobě, pak zvolili velice elegantní řešení, zkrátka se o ní nezmiňovali. Jedinými popisovanými pozicemi souvisejícími s životem v armádě jsou ostatně ty, které se přímo pojí s bojovým nasazením, přičemž nejvíce je akcentován obraz řadového vojáka.

Postoj k armádě nebyl v učebnicích zcela jednoznačný a závisel na úhlu, jímž na ni bylo pohlíženo. Žákům byl také ponechán větší prostor k utvoření vlastního názoru, jak ukazuje například sada otázek věnujících se zmíněnému tématu. Ta, ve srovnání s dříve již citovanými dotazy na téma vlast uvedenými ve stejné knize, působí otevřeněji a nabízí proto větší možnost vlastního názorového vkladu dotazovaných:

„*Naši vojáci*

1. *Máš rád/a/ naše vojáky? ...*
2. *Jsou vojáci veselí nebo smutní? ....*
3. *Je na vojně kázeň mírná nebo přísná? ...*
4. *Chtěl bys býti vojákem? ....*
5. *Nakresli vojáky, jak jsi je viděl/a/!,,<sup>424</sup>*

Ačkoli je pojem *armáda* vnímaný v učebnicových textech jako celek propojený svou časovou i symbolickou posloupností, lze zde definovat minimálně dvě až tři úrovně pojetí tohoto fenoménu. V prvním případě je tato instituce

---

<sup>423</sup> Viz KUČERA, *Život na příděl*, s. 108-110.

<sup>424</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Pracovní sešit ke knize*, in *POULÍČEK-SPILKA, Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrždní*. díl B, s. 2.

nahlížena jako objekt vyprávění spojeného s národním prožitkem právě prodělané války, tedy jako něco nedávno minulého. Ve druhém je prezentována ve své přítomné podobě, symbolizované pro žáky především nadcházející povinnou vojenskou službou. Tématu armády v druhém zmíněném smyslu se věnují celé knihy určené pro brannou výchovu.

Třetí méně výraznou úrovní zobrazení armády je vojsko jako po staletí neměnný fenomén, projevující se v popisech verbování vojáků do císařského vojska v předchozích historických obdobích, která se svým stylistickým zpracováním výrazně podobají lidové tvorbě.<sup>425</sup> Popřípadě v mytologickém vyprávění oslavujícím chrabrost starých Slovanů<sup>426</sup> Takováto témata sice mohla vyvolat vzpomínku na čerstvě ukončené válečné události, jinak byla ovšem meziválečné situaci časem i obsahem více, či méně vzdálena. Kontext těmto popisům dávají zcela jiné texty, věnující se armádě v současnosti.

Pokud výuka směřovala k minulosti, zaměřovaly se však texty učebnic spíše na nedávno ukončenou válku. Žáci se dočítali na jedné straně o jejím hrůzném dopadu na vojáky a jejich rodiny, a na druhé straně o hrdinstvích bojovníků, téměř výhradně legionářů, spojovaných s euforií ze vzniku nové Československé republiky. Propojení mezi oběma popisy války je zjevné. Válečnými těžkostmi a rizikem tragického konce se měla potvrdovat a zveličovat legionářská statečnost: „*Rozprávali sme v škole o českých legionároch ... Hovorili sme o hrozných útrapách, ktorých zakusili naši slávni hrdinovia v ďalekých cudzích krajoch, kde vzdialeni od domova a svojich drahých obetovali životy za oslobodenie svojho národa.*“<sup>427</sup> Ani utrpení rodin legionářů nebylo opomenuto: „*Mnohí z nich*

---

<sup>425</sup> Např.: KEPRTA, Jaro. *Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý, s. 46-49. a 59, nebo *Ráno*, díl čtvrtý, s. 42. I přes časovou vzdálenost mohou být v učebnicích uvedené lidové říkanky velmi emotivní – například básnička *Porubany*, popisující umírajícího vojáka. Např.: KEPRTA, Jaro. *Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý, s. 63. Ne vždy je ovšem zvoleným literárním žánrem přímo lidová slovesnost, například ve čtvrtém díle právě citované čítanky je verbování vojáků za „starých časů“ popsáno úryvkem z díla Aloise Jiráka: KEPRTA, Jaro, díl čtvrtý, páté přeprac. vydání, s. 46-48.

<sup>426</sup> Např.: VYKOUKAL – HOLEČEK-Antonín PROCHÁZKA, *Čítanka pro první třídu středních škol*, s. 24.

<sup>427</sup> Josef KEPRTA, *Děťom československej republiky*, vydání čtvrté, Praha 1919 – s. 49-50.

(legionářů) padli ... Zomreli na dalekých rovinách. S takými starosťami, ujmú-li sa dobrý ľudia ich osamelých detí?“<sup>428</sup> Velká válka byla interpretována jako národní boj a českoslovenští vojáci především jako velcí hrdinové tohoto zápolení.<sup>429</sup> „Vidíte, že to byla láska k vlasti, k domovině, k drahým lidem, kteří v ní žili, že to byla láska k národu, která vedla srdce i hlavy nesmrtelných bojovníků proti strašlivé převaze germánských vojsk.“<sup>430</sup> Národnostní, či etnické, protiněmecké pojetí bojů zabraňovalo možnosti, aby se učebnicovými hrdiny války stali vojáci sloužící po celou dobu v císařských službách, byť by byli českého či slovenského původu. Hrdinství a chrabrost příslušely výhradně již zmíněným legionářům. V několika učebnicích lze najít krátké medailonky některých příslušníků československých legií. Děti jsou vyzývány, aby je přijaly za své životní vzory.<sup>431</sup> Jelikož v ostatních případech věnuje učebnice obdobnou pozornost pouze velkým osobnostem dějin, či důležitým účastníkům soudobého politického dění, projevuje se zde zjevně snaha přikládat těmto, dnes mezi širokou veřejností nepříliš známým legionářům, stejně významné dějinné postavení. Zároveň se tu odráží meziválečné tendence chápat legionářské boje jako zlomový moment národní historie, která měla být tvořena linií vrcholů a úpadků započatých právě válečnými událostmi, konkrétně: primárně vítěznými husitskými boji a vrcholnou etapou období stavovské monarchie, prohrou národa na Bílé Hoře a následnou etapou rakouské nadvlády, ukončenou legionářskými vítězstvími, především bitvou u Zborova, která tak měla znamenat odčinění „bělohorské“ hanby a zároveň možný počátek nové vítězné etapy národních dějin.<sup>432</sup> Husitská vojska jsou ostatně popisována jako vzor velikosti a národní oddanosti českého vojska i v učebnicích: *“Nejslavnější*

---

<sup>428</sup> Josef KEPRTA, *Děťom československej republiky*, vydání čtvrté, Praha 1919 – s. 50.; Téma legionářství se vyskytovalo také v textech branné výchovy – např. v čítance pro brannou: HANÁK, *Až budu vojákom*. s.20-27.; obdobně kapitola v čítance: Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro mestské školy národni*, díl IV., vydání čtvrté. s. 1931, s. 41-61.

<sup>429</sup> Viz např.: Jan GALANDAUER, *Československé legie a jejich komemorace*, in: Jan GEBHART-Ivan ŠEDIVÝ (eds.), *Česká společnost za velkých válek 20. Století. Pokus o komparaci*, Praha 2003, s. 293-300.

<sup>430</sup> Tamtéž s. 22.

<sup>431</sup> Např. POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, s.26-28, nebo: DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 30 a 34-36.

<sup>432</sup> Více: Jan GALANDAUER, *Bitva u Zborova. 2. 7. 1917. Česká legenda*, Praha 2002, s.87 – 88.

dobou našeho válečnictví jsou války husitské. Tehdy na jedné straně stáli Žižkovi boží bojovníci a na druhé celý tehdejší svět. Čím si vysvětlíme, že toto nepatrné vojsko vítězilo nad převahou nepřátel? Bylo to náboženské zanícení a vlastenecký duch.<sup>433</sup> Ve zvolené naraci učebnice následovaly nový legionářský mýtus, i s tradičními tématy českých legionářů *na Rusi*, jakými byla kromě bitvy u Zborova,<sup>434</sup> především cesta přes Sibiř.<sup>435</sup> Učebnicová konstrukce legionáře byla zcela v souladu s meziválečnými tendencemi nekritického obdivu a přisuzování i neuskutečněných zásluh.<sup>436</sup> Dobovému diskursu odpovídalo také zdůrazňování klíčového vlivu legií na vznik republiky.<sup>437</sup> Ve vojenské čítance, vydané v české i slovenském jazyce, sepsané autorem knih pro děti Jarolímem Schäfrem<sup>438</sup> jsou legionáři definováni takto: „*Legie, po několika stech letech opět naše národní vojsko, vznikly za světové války v Rusku, ve Francii a v Itálii, ze zajatců a uprchlíků z armády rakousko-uherské a z našich krajanů, usazených v oněch zemích ... všude, kde žili naši rodáci, vzplanula pochodeň odboje a odevšad spěchali naši junáci, aby pomohli ujařmenému národu k samostatnosti. Naši lidé věděli, že se v oné hrozné válce rozhodne také o nás: kdyby zvítězilo Rakousko-Uhersko, že by to byl hrob našeho národa. Proto, a také, aby nepomáhali porážet Slovanské Rusy a Srby, od nichž jsme čekali osvobození, přebíhali naši hoši z rakouského vojska, aby bojovali proti Němcům a Maďarům.*“<sup>439</sup> Bez ohledu na význam jednotlivých legionářů, nejvýznamnější místo v legionářské naraci opět zaujímá Masaryk. V učebnicích je představován jako vůdce a vzor legionářských jednotek,<sup>440</sup> či dokonce přímo jako

---

<sup>433</sup> HANÁK, *Až budu vojákem*, s. 15.

<sup>434</sup> Např. tamtéž s.20, nebo: JURSA – SULÍK: *Vzkříšení. Čítanka pro měšťanské školy*, díl druhý, druhé opravené vydání, Praha 1935, s. 124-125, nebo KEPRTA *Jaro*, díl čtvrtý, páté přeprac. vydání, Praha 1939, s.54-58.

<sup>435</sup> Např. JURSA-SULÍK: *Vzkříšení*, druhé opravené vydání, s.126-128, nebo: J. S. HANÁK, *Až budu vojákem, Vojenská čítanka pro hochy*, Praha 1936, s. 23.

<sup>436</sup> Mytologizaci a zveličování významu bitvy u Zborova, objevujícími se také v učebnicích, se zabývá například historik Jan Galandauer. Viz: GALANDAUER, *Československé legie a jejich komemorace*, s. 293-300. Nebo: Jan GALANDAUER, *Bitva u Zborova*.

<sup>437</sup> Např: *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní*, díl IV., vydání čtvrté. s. 1931, s.60.

<sup>438</sup> Kniha byla vydána pod pseudonymem: J.S. Hanák. České vydání: HANÁK, *Až budu vojákem*, slovenské vydání: HANÁK, *Keď budem vojakom..*

<sup>439</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>440</sup> Například: Josef KEPRTA (ed.), *Jaro. Čítanka pro měšťanské školy národní*, díl čtvrtý, páté přeprac. vydání, Praha 1939, s.58-59.

velitel legií. Vojáci skládají „do rukou Masarykových svůj slib československému národu“, <sup>441</sup> naslouchají jeho projevům a rozmlouvají s ním. <sup>442</sup> I zde je použit tradiční obraz prezidenta, jako tatíčka. Vztah dětí, tedy legionářů, k otci, Masarykovi, je popisován jako vřelý a zcela oddaný: „Potom pluk kráčí před otcem. Ale není to prázdná vojenská paráda. To hrdé děti ukazují tatíčkovi svoji sílu, svoji zdatnost. A každý v té chvíli cítí, že by dal za tatíčka i život.“ <sup>443</sup>

Jazykový styl popisu československého vojenství a legionářství má vícero podob, z nichž jeden se opět navrácí k lidovosti tradičních vojenských povídek:

„Když mi koně osedláte,  
pustím já se do boje,

...

budu hájit republiku,  
jak mi velí mužská ctnost!“ <sup>444</sup>

Některé další se spíše podobají hrdinským eposům a legendám o světcích. Příkladem takového vyprávění může být otištěná báseň *Popraveným legionářům* od Josefa Svatopluka Machara:

„Sta, tisíce těch dobrých hochů bylo,  
šli v západ, východ, stranu polední –  
sta, tisíce se jich už nevrátilo,  
vy vracíte se teď už poslední!  
I svoboda má mučedníky Boží,  
a národ světce. Volné zemi v klín  
ty Vaše kosti nyní slavně složí  
a stromy dají chladivý jim stín. ...“, <sup>445</sup>

Dalším způsobem zprostředkování legionářského mýtu byly pohádky, předávající klasická témata legionářského mýtu pro děti upravenou formou.

---

<sup>441</sup> HANÁK, *Až budu vojákem*, s.20.

<sup>442</sup> *Ráno*, díl pátý, s. 200-203.

<sup>443</sup> *Ráno*, díl pátý, s. 202.

<sup>444</sup> *Ráno*, díl první, s. 106.

<sup>445</sup> Josef KEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, Praha 1931, čtvrté vydání, s. 21, s. 61.

Většinou v podobě vyprávění převzatých z knihy známého legionářského spisovatele Rudolfa Medka *O našich legiích, dětech a zvířátkách v Sibiři* vydané mezi válkami v českém i slovenském jazyce.<sup>446</sup>

Idealizovaný legionář byl v učebnicích spojován s pojmy statečnost, láska k vlasti, či oběť. Ochota k osobní oběti plynoucí z absolutní loajality k rodné zemi byla tradičně spojována s konstrukcí ideálního typu militární maskulinity a ostatně představovala naprosto nutnou ideu pro motivaci vojáka národní armády. Byla akcentována již v předválečném Rakousko-Uhersku.<sup>447</sup> Některé pročesky smýšlející vlastence té doby vedlo právě spojení militarismu a rakušáctví, vnímaného jako negativní forma patriotismu, k pacifismu a náhradní seberealizaci v již zmíněných tělocvičných spolcích.<sup>448</sup> Československé legionářské jednotky, první národní armáda nového státu, tak vytvářely militárně-vlasteneckou sféru odpovídající i jejich nacionálním představám. Naopak služba pod habsburským praporem, spojená s obranou *širší rakouské vlasti*, musela být nutně nahlížena stejně záporně, jako celé toto státní zřízení, jehož negací měl samostatný československý stát být.<sup>449</sup> Setrvání vojáků československé národnosti v c. a k. armádě bylo oficiálním diskursem pojímáno jako pouhý důsledek nemožnosti dezerce. Tito muži byli v obecné meziválečné historiografii dlouho popisováni jako ohniska sabotáže uvnitř rakousko-uherského vojska.<sup>450</sup> Ve skutečnosti však o více než 90 procentech odvedenců československé národnosti, kteří nikdy nevstoupili k legiím, neexistují povětšinou žádné doklady potvrzující jejich údajnou primárně nacionálně motivovanou podvratnou činnost. Nemálo z nich se naopak

---

<sup>446</sup> České vydání: Rudolf MEDEK, *O našich legiích, dětech a zvířátkách v Sibiři*. Praha: Památník odboje, 1922. Slovenské vydání: Rudolf MEDEK, *O našich legiách, deťoch a zvieratkách na Sibíri*. V Prahe: Památník Odboja, 1922. Různé pasáže z knihy jsou citovány například v čítankách: JURSA-SULÍK, *Vzkříšení*, díl druhý, s. 37-40, nebo *Ráno*, díl pátý, Praha 1936, s. 204-206. Nebo: VYKOUKAL – HOLEČEK – PROCHÁZKA, *Čítanka pro první třídu středních škol*, s.31-33 a 39 – 41.

<sup>447</sup> Jason CROUTHAMEL, *An Intimate History of the Front. Masculinity, Sexuality and German Soldiers in the First World War*, New York 2014, s. 16.

<sup>448</sup> Viz FASORA, *Stáří k poradě, mládí k boji*, s. 61–70.

<sup>449</sup> Viz GALANDAUER, *Československé legie jejich komemorace*, s. 294.

<sup>450</sup> Viz Jiří HUTEČKA, *Kamarádi frontovníci. Maskulinita a paměť první světové války v textech československých c. a k. veteránů*, *Dějiny-teorie-kritika* 9, 2014, č. 2, s. 240-246.



vyznamenalo.<sup>451</sup> Všichni tito muži, jejichž vojenské nasazení až doposud v očích veřejnosti symbolizovalo projev vrcholné mužnosti, se nyní stali zdánlivě neexistujícími, neboť nezapadali do jedné ze dvou kategorií - sabotér, nebo legionář. Oficiální společenský diskurs, projevující se také v učebnicích, je opomíjel.<sup>452</sup>

Postava rakousko-uherského vojáka českého původu není explicitně zmíněna v žádném typu meziválečných učebnic. Jediné výjimky tvoří zmiňované lidové popisy armády v obecném pojetí a stručné povzdechy nad zoufalstvím vysloužilých vojáků, nucených za *cizácký* stát bojovat. Jejich bezvýchodnost a vzdor je dáván do kontextu s představou o nadšení těch, kteří narukují již pro svoji vlastní československou zem: „*Za časného jitra jdou mladíci do města k odvodu. Vede je obecní starosta. Cestou si vesele zpívají. Každý hoch si připíchl na kabát kytičku. Všichni si přejí, aby byli odvedeni. Za Rakouska se někdy při odvodu opili ze zoufalství a žalu. Vždyť museli pak jako vojáci sloužit rakouskému císaři, proti svému národu!*“<sup>453</sup> Pokud se výklady často omezují pouze na moment nástupu vojenské služby, nejen, že setrvání mužů v původní armádě až do samého konce Velké války nelze předpokládat, nýbrž v kontextu celých učebnic je něco takového velmi nepravděpodobné. Pokud není v učebnicích u československého bojovníka legionářství přímo deklarováno, je většinou dotyčný popisován jako voják v obecném smyslu a o jeho konkrétním válečném osudu není uvedeno vůbec nic. Výklady se navíc často omezují na moment nástupu vojenské služby. Nejen, že setrvání mužů v původní armádě až do samého konce Velké války v tomto případě nelze automaticky předpokládat, nýbrž v kontextu celých učebnic je něco takového velmi nepravděpodobné. Texty se pak spíše zaměřují na vazby vojáků v zázemí – popisují je jako otce, bratry, či syny od rodiny, jejichž absence způsobuje rodině nemalé potíže v emocionální i hmotné rovině a vede ji ke strachu o své blízké, typickému pro válečná léta.<sup>454</sup> Zmíněné postavy mužů jsou tedy ve všech ohledech

---

<sup>451</sup>Viz tamtéž, s. 232.

<sup>452</sup> Viz tamtéž, s. 240-246.

<sup>453</sup> POULÍČEK – SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, s.38.

<sup>454</sup> Např. Josef KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 81.

pasivní, dokonce chybí v rodině, a tedy rozhodně nemohou být vnímáni ani jako vzor mužné statečnosti, ani jako představitelé rodinné nadvlády.

Postoje vojáků rakousko-uherské armády, deklarované v úryvku, tak sice odpovídají dobovému normativu vnitřního odporu, zároveň je ovšem tato odpor veskrze pasivní, interní a většinou omezený pouze na pocit zoufalství. Případná aktivní vnitřní rezistence v c. a k. armádě byla tedy nakonec opět přisouzena pouze legionářům, jak ukazuje příklad Čítanky pro brannou výchovu z roku 1938. V krátkém příběhu nadepsaném *Hrdina umírá důstojně*, v němž je popsána poprava legionáře znovu-zajatého rakouskými důstojníky. Zmíněný muž údajně „*I zde se ukázal hrdinou, jehož smrt neděsí a jenž ji podstupuje s vědomím, že je to oběť pro vlast. Když byl přiveden k šibenici, nedal katovi a krvelačným rakouským pochopům těšit se neštěstím československého vojáka, vyskočil na ráhno, přitáhl se rukou nahoru a v rychlosti si pravou rukou navlékl oprátku na hlavu. (...)*“<sup>455</sup> I když je zde aktivním odporem pouze předběhnutí kata a vlastní dobrovolná smrt, je to stále o mnoho více, než bylo v pramenech připisováno vojákům bez legionářské příslušnosti.

Vyprávění vynechávající pro své hrdiny označení legionář přes jistou jednostrannost nabízely možnost sebeidentifikace také pro děti, jejichž příbuzní bojovali pod rakouským praporem. Zvláště proto, že rodinné vazby zde byly primárním rématem. Zážitky válečného strachu a strádání byly společné všem. Snahu přiblížit dětem realitu války ještě intimněji ukazuje příběh o chlapci Jeníkovi, který slyší ve svém domě duchy různých zemřelých dětí. Jedním z nich je také malý Otík: „*Pověz mi, pane Ticho, kdo to koulí?*“ *To malý Otík si nahoře hraje v pokoji na válku (...)* *‘Vždyť nad námi nebydlí žádný Otík, pane Ticho!’* *Ale bydlil tam, Jeníku, dávno, než ty ses narodil. Je tomu už asi padesát let. ‘A kam odešel?’* *‘Do veliké války. Když vyrostl, dali mu také vojenské šaty a flintu a poslali ho zdaleka. A nikdy se už nevrátil.’*“<sup>456</sup> V uvedeném příkladu není odvedeným vojákem ani otec, ani bratr, ale dítě samo. Válka je zde žákům představena

---

<sup>455</sup> DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 34.

<sup>456</sup> JURSA-SULÍK, *Vzkříšení, Čítanka pro měšťanské školy*, díl druhý, s. 13.

v největší možné blízkosti, totiž v prostoru vlastního života chlapce. Válečný námět se v učebnicových textech hojně vyskytoval také jako časově-prostorový podklad příběhu.<sup>457</sup> Takovéto orámování zřejmě reflektovalo nedávnou všudypřítomnost válečné reality, a to i v době, kdy školou procházely děti, které s ní neměly bezprostřední zkušenost. Ve vztahu k dětem meziválečné učebnice nevynechávají ani tradiční námět *hraní na vojáčky*, zpodobněného například klasickou básničkou: „*Tluče bubeniček, tluče na buben ...*“<sup>458</sup> Ve svém počtu ale takovéto zmínky, či příběhy, oproti výše zmíněným zaostávají.

Za vzor vojáka byli tedy mladým mužům předkládáni výhradně legionáři, těm také byly přisuzovány ideály militární maskulinity, které měli přijmout i chlapci, jako budoucí vojáci. Některé vlastnosti – hrdinství, vlastenectví, odhodlanost zůstávaly neměnné, jako důležitá vlastnost k nim ale byla přidružována rozumnost, která měla vést k mimo jiné k opatrnosti. Čítanka pro brannou výchovu z roku 1938<sup>459</sup> uvádí tři okruhy takzvaných branných ctností. Jsou jimi: *Ctnosti vůle*, která by měla být prezentována statečností a chrabrostí, *ctnosti rozumu*, znamenající zmíněnou opatrnost a schopnost sebeovládání, v daném kontextu především během ve vojenském nasazení. Stejně tak ale měla vést k touze po vzdělání a především pravdivosti: „*Ctnost rozumu jest pravdivost. Rozumem člověk poznává pravdu.*“<sup>460</sup> a *ctnosti srdce*, představované láskou k národu a vlasti a skrze ni také k rodině a blízkým. Zmíněné ctnosti jsou uzavřené do okruhu nazvaného *mravní charakter*, který je jejich souhrnem a měl by být součástí osobnosti každého moudrého člověka, protože je zárukou dobře vedené války a tedy také svobody a budoucnosti státu.<sup>461</sup>

Válka sama byla v učebnicích popisována jako čiré zlo, odporující humanistickému pojetí lidství. Ani oslava vzniku samostatné republiky nemohla ospravedlnit předchozí události. Hrdinnost legionářů měla svou váhu právě díky

---

<sup>457</sup> Tamtéž, s. 84-85.

<sup>458</sup> *Ráno*, díl první, s. 12.

<sup>459</sup> Tamtéž, s. 37-41.

<sup>460</sup> DOLENSKÝ – PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu*, s. 39.

<sup>461</sup> Tamtéž, 41.

hrůzám, v nichž se musela osvědčit. Jediným pozitivnějším náhledem na téma boje jsou výše zmíněná radostná narukování Čechoslováků do armády vlastního státu. I v tomto případě je ovšem popisována pouze služba v armádě a nikoli válka jako taková. Pacifický narativ učebnic byl rozhodně možný a žádaný v kontextu bezprostřední válečné zkušenosti. Pro obhajobu přípravy budoucích bojovníků byla ovšem nutná revize válečného vyprávění. Potřeba vojenské výchovy chlapců se navíc zvyšovala se vzrůstající hrozbou v podobě remilitarizace na západní straně hranic. Hlavním projevem úpravy bylo nové nastolení kategorie *obranné války*, která měla být nutná, ale stále nechtěná. Tento náhled umožňoval podporu válečné připravenosti při zachování pacifického diskursu. V občanské nauce a výchově z roku 1935 je o válce pojednáno takto: „*V mezinárodním právu státy, bohužel, nedospěly ještě k ideálnímu stavu, aby jim nebylo třeba zbraně. (...) Proto musíme i my, národ mírumilovný, pěstovati brannost národa a být připraveni. Musíme se starat, abychom se dovedli, bude-li toho třeba, ubrániti.*“<sup>462</sup> Podobné tendence naznačuje i další text citující T. G. Masaryka: „*‘Silný národ nehrozí, ale je připraven.’ V těchto slovech našeho vůdce je pokyn pro nás. My nechceme od nikoho nic, proto nechceme ani války. My budeme jen bránit, co nám po právu náleží.*“<sup>463</sup> Toto nové ospravedlnění vojenského nasazení otevírá dveře také k ocenění militární maskulinity jednotlivců a armádní zkušenosti, jakožto přechodovému rituálu mužství: „*Byl čas, kdy vojenská služba byla pro mladého člověka neštěstím, kterému se vyhýbal, jak mohl. Kdysi trvala nadosmrti, čtrnáct, dvanáct let a pak tři roky. Naši lidé ji nenáviděli, protože byla řetězem pokořování a národnostních útisků. Dnes je tomu jinak. Dnes je vojna pro mladé muže školou života*“<sup>464</sup>

Jednou z důležitých proměn, kterou v čítankách branné výchovy mladí branci procházejí je otázka vztahových vazeb. Služba v armádě je tak prezentována

---

<sup>462</sup> A. Břeský - A. Reitler, *Občanská nauka a výchova pro I., II. a III. třídu*, třetí opravené vydání, Praha 1935, s. 84 – 35. Obdobně například: Josef B. DOLENSKÝ - František PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu. Ve službě státu*, díl první, Praha 1938, s. 3.

<sup>463</sup> Např. HANÁK *Až budu vojákem*, s. 9.

<sup>464</sup> HANÁK, *Až budu vojákem*, s. 28.

nejen jako cesta k vojenské připravenosti, ale především, jako moment vrcholu osamostatňování mladého muže. Mladí vojáci mají postupem času na vojně navázat úzké vztahy se zbylými členy své vojenské jednotky, které jim mají nahradit dosavadní upnutí na domov. Doslova se tak vymaňují z mateřské péče a stávají členy široké skupiny ostatních mužů: „*Potom přijde nováček do světnice. Dostane svou postel, pod ni si dá kufřík, a už je vojákem. Krátký čas se mu stýská po mamince a po domově, ale brzy si zvykne na vojenský pořádek (...) O vánocích jedou (vojáci) na dovolenou. To už jsou na vojnu zvyklí a u maminky se necítí doma. Schází jim kamarádská společnost.*“<sup>465</sup> Symbolika odloučení od rodiny a hlubokého přátelství uvnitř vojenské jednotky je přítomná také v nečetných pasážích věnujících se běžnému životu legionářů, většinou mladých mužů, na Sibiři. Tato prostorově velmi vzdálená oblast je popisována jako nehostinné, velmi chladné místo. Ačkoli vlastnosti popsaných postav nijak neodporují základním atributům v této práci zmíněné konstrukce ideálního legionáře, není v těchto příbězích patrná ani adorace mladých mužů ani národnostní motiv. Popisování mladíci na Sibiři neumírají hrdinně za vlast. Buď vyplňují svůj čas různými společnými činnostmi,<sup>466</sup> v tomto případě stojí v centru příběhu hodnota kamarádství. Nebo naopak prožívají samotu, trpí obavami a tesknou.<sup>467</sup> Ačkoli jsou ústředními postavami těchto příběhů legionáři, symbolika, která je v nich vyjádřena vypovídá spíše o válce jako takové, než o jejích bojovnících.

Hluboké přátelství, *kamarádství*, je s militární maskulinitou tradičně spojeno.<sup>468</sup> Meziválečný pedagog František Alois Soukup považuje brannost důležitý prostor k budování přátelství, které považuje za jeden ze základů vojenského života: „*Družnost, kterou vyhledáváme na dobrém vojínovi, není nic speciálně vojenského: je to nutný předpoklad všeho života společenského vůbec. (...) Vojenská družnost tedy není zvláštním úkazem mravním, který by se*

---

<sup>465</sup> Tamtéž, s. 32, obdobně např.: Josef B. DOLENSKÝ – František PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu. Ve službě státu*, díl první, Praha 1938, s. 8.

<sup>466</sup> KEPRTA, *Jaro*, díl druhý, s. 72-80.

<sup>467</sup> Například povídka *V daleké Sibiři*: JKEPRTA, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní – pro čtvrtý postupný ročník*, díl třetí, s. 71 - 75.

<sup>468</sup> Viz HUTEČKA, *Muži proti ohni*, s. 85-107.

nevyskytoval také v životě občanském. Ale vojenská družnost musí být vyšší, protože je podstatou vojínova povolání.<sup>469</sup> Přátelství bylo a je důležitou součástí skautské výchovy. O té se F. A. Soukup také zmiňuje, ovšem spíše v otázce samostatnosti, která je ostatně druhým důležitým bodem proměny vojenského nováčka z předchozího textu. Soukup navrhuje propojení branné výchovy se skautingem, na němž oceňuje jeho výchovu k autonomii: „*Prohlédněte některou skautskou příručku a přesvědčíte se, že je to skutečně vademecum praktického života. Dovíte se tam o stavbě stanu a srubu, o úpravě lůžka, látání a spravování prádla i žactva, o pořádku, ba i o vaření, ošetření ran, první pomoci (...)* Nařídilo-li italské ministerstvo školství povinné zavedení skautských cvičení do škol, nemělo tím na mysli jen pozvednutí tělovýchovy, nýbrž i zlepšení poměrů v domácnostech a ovšem také přípravu hochů pro pobyt v kasárnách.“<sup>470</sup> Vyjmenované znaky samostatnosti tedy nemají za cíl naučit brance pouze nutnostem potřebným pro kvalitní splnění válečného úkolu, ale také dovednostem, důležitým pro kvalitní vedení domácnosti, tedy činnost, která byla v dobovém školním diskursu přisuzována spíše dívkám, branná výchova tak má podle Soukupa vlastně vést, mimo jiné, ke stejným dovednostem, jako domácí nauky určené dívkám.<sup>471</sup>

Samostatnost popisovaná v úryvku o mladém vojínovi se ovšem projevuje spíše schopností ovládnout vlastní pocit stezku a nejistoty. Americká historička Julia Grantová uvádí, že právě v této etapě začala společnost po chlapcích požadovat tvrdost a výraznou emocionální stabilitu. Psychologické upnutí na matku začalo být vnímáno jako projev slabosti a nesamostatnosti a, v souladu s dobovým vzestupem medicínských teorií, bylo považováno téměř za chorobu. Rodina a společnost měly udělat vše pro to, aby tomuto stavu zabránili.<sup>472</sup> Citlivost a emotivnost měly být vyhrazeny ženám. Právě armáda byla jedním z prostorů, který měl v chlapci mužnost vybudovat. Již samotná vojenská služba je pojímána jako

---

<sup>469</sup> František Alois SOUKUP, *Škola a brannost*, Praha 193-, s. 126.

<sup>470</sup> Tamtéž 193-, s. 110.

<sup>471</sup> Viz např. VÍTKOVÁ, *Doma*.

<sup>472</sup> Julia GRANT, *A Real Boy, Not a „Sissy“*. *Gender, Childhood, and Masculinity, 1890-1940*, *Journal of Social History*, 37, 2004, č. 4, s. 829 – 845.

výsadní území mužnosti. Tato mužnos se má uplatňovat také v právě zmíněné schopnosti sebeovládání: „*mužnost, již považujeme za znak brannosti (...) nezáleží jen v uplatňování moci, nýbrž také v sebeovládání, sebekázni.*“<sup>473</sup> Chlapci se zde mají učit zacházet se zbraněmi, ale také zdokonalovat ve svých fyzických dovednostech a charakterových ctnostech. Budoucí vojáci využijí při své činnosti všechny dovednosti a postoje, ke kterým je škola doposud vedla: „*Kdo chce být dobrým vojákem republiky, musí býti: zdravý, odvážný, rychlý a pohotový, silný a vytrvalý, otužilý, k práci a učení, ochotný, poslušný, čestný, družný a pravdomluvný.*“<sup>474</sup>

Vlastenectví je v armádě samozřejmostí. Ostatně, na konci Hanákovy čítanky, mají žáci, jakožto budoucí branci, za úkol podepsat jakousi cvičnou verzi vojenského slibu začínající slovy: „*Miluji svou demokratickou republiku jako pravý Čechoslovák.*“<sup>475</sup> A končící: „*Jest mou povinností, abych pro ni snášel všechny útrapy a v době nebezpečí obětoval pro ni jmění i život.*“<sup>476</sup> V souladu s tezí obranné války jsou vojáci nabádáni také k lidskosti a čestnému boji: „*Čechové nikdy nezabýjeli ty, kteří se nemohli brániti.*“<sup>477</sup> I té se žáci měli na vojně naučit, ačkoli nebyla přímo s militární maskulinitou spojována: „*Jak se projevuje lidskost ve válce? Vojenská odbornost a kázeň zaručují v boji menší ztráty; také lidskost, nejen militarism, vyžadují dobrého vojenského výcviku.*“<sup>478</sup> Cestou k požadované racionalitě má být především kvalitní vzdělání. Branná výchova a je proto prostorem, kde mají mladí muži nejen své tělo<sup>479</sup> a charakter, ale také všeobecné vědomosti. Součástí vojenského výcviku proto měla být také výuka všeobecných znalostí a dovedností.<sup>480</sup> Srovnáme-li brannou výchovu s obsahem výchovy

---

<sup>473</sup> František Alois SOUKUP, *Škola a brannost*, Praha 193-, s.128–129.

<sup>474</sup> HANÁK, *Až budu vojákem*, s. 56.

<sup>475</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>476</sup> Tamtéž.

<sup>477</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>478</sup> Josef B. DOLENSKÝ-František PRAŽÁK, *Čítanka pro brannou výchovu. Ve službě státu*, díl první, Praha 1938, s. 6.

<sup>479</sup> Požadavek tělesné výchovy je jasně zdůrazňován – viz SOUKUP, *Škola a brannost*, s. 105.

<sup>480</sup> Tamtéž, s. 141-254.

rodinné,<sup>481</sup> může být propojení brannosti a dalšího vzdělávání dalším důkazem o dobovém přisuzování školních poznatků spíše mužské polovině populace. Důsledkem kvalitního vzdělání měla být ale také schopnost autonomního rozhodování. F. A. Soukup, možná v souvislosti s dobovými okolnostmi striktně odmítá slepou vojenskou poslušnost, v níž vidí riziko davového, a tedy od vědomí vlastní odpovědnosti osvobozeného jednání.<sup>482</sup>

Armáda a vojenská služba jsou v učebnicích pojímány z mnoha rozdílných rovin. Učební texty reflektují uplynulou první světovou válku, a to na jednu stranu formou adorace legionářů, zcela v duchu nacionalisticky-osvobozenického narativu, panujícího v dominantním diskursu Československé republiky.

Válka sama je zde ale nahlížena veskrze negativně. Udržování vojska, brannou a vojenskou výchovu pak učebnice obhajují tezí o *obranné válce* a s nimi související požadavek na vysoké morální standardy vojáka. Služba v armádě má pomoci vychovat z chlapce vychovat i dovzdělat jak po fyzické, tak po etické stránce. Má jej také, oddělení od rodiny – a přimknutí se k vrstevnické skupině *kamarádů*, proměnit dospělého muže.

---

<sup>481</sup> Viz Marie VÍTKOVÁ, *Domácí nauky. Příručka pro učitelky domácích nauk*, Praha 1929.

<sup>482</sup> Tamtéž, s. 123.



## Závěr

Ačkoli mají učebnice zcela jasný účel, kterým je didaktická podpora školní výuky, díky svému záměru přiblížit dětem realitu světa, do něhož mají vstoupit, představují také velmi cennou pramennou základnu pro poznání poměrů v celé společnosti, či spíše společenských představ o těchto poměrech. Díky svému výchovnému účelu nahlíží většinu svých témat z normativního hlediska. Koncept zobrazených vzorů a norem utváří napříč jednotlivými učebnicemi poměrně jednotný celek.

Zobrazena je v nich celá řada vztahů a situací, kterými jedinec v průběhu života prochází. Nepřinášejí proto informace pouze o období dětství, ale o vývoji člověka napříč jednotlivými životními etapami a s nimi spojenými prožitky. Díky tomuto shrnujícímu pohledu jsou také cenným zdrojem komparace dobového pojetí těchto životních etap. Více než rozdíly mezi jednotlivými členy společnosti, ty jsou navíc popisovány velmi omezeně, jelikož postavy v učebnicích jsou do velké míry typizované, reflektují učebnice specifika konkrétních období v životě individuálního jedince. Z pohledu mužství lze konstatovat, že tyto životní etapy se v náhledu zkoumaných učebnic liší nejen v obsahu společenských rolí, které jedinec hraje, ale také v projevech jeho vlastní maskulinity.

Učebnice popisují období *chlapectví*, které lze charakterizovat nejen jako přípravu na dospělost pomocí školní výuky a sebevzdělávání, ale také jako osvojování si charakterových vlastností samostatnosti, odvahy, vnitřní i vnější síly a důsledného sebeovládání. Dále *dospělosti*, představující dominantní období života muže, v němž muž hraje všechny důležité společenské role, které s jeho mužností souvisí. Stává se otcem, pracovníkem a – nazveme-li etapu mládí *ranou dospělostí* – pak také vojákem. V tomto období je muž nositelem všech prvků hegemonní maskulinity, ke kterým je chlapec veden. V poslední životní etapě, *stáří*, se muž dobrovolně stahuje ze zmíněných pozic a odchází do ústraní. Učebnicová postava dědečka tráví svůj čas většinou uvnitř rodiny, obklopená dětmi. Charakteristickou vlastností dědečka, ale také otce, je moudrost a veselost.

Nejdůležitější vlastností a zároveň všeobecně prosazovanou normou se v učebnicích ukazuje ideál vlastenectví, který se měl stát primární motivací normativního jednání. O něco méně, ačkoli v obdobném duchu, je prosazována také idea demokratičnosti, či ještě výstižněji *rovnostářství*. Buď jeden, nebo oba tyto principy se prolínají téměř všemi v učebnicích obsaženými tématy. Vztaženo na oblast maskulinity lze konstatovat, že vzorový muž měl být vlastencem a demokratem – v rodině, ve společnosti i v osobním životě. Většina ostatních popisovaných norem týkající se těchto oblastí představovala de facto jen důsledky zmíněných dvou základních imperativů.

Z hlediska rodinného života bylo vlastenectví, spíše symbolicky, projevováno mužovým významným vlivem na utváření národního společenství, jelikož rodina byla obecně vnímána jako základní stavební jednotka tohoto uskupení. Muž jakožto reprezentant rodiny tak v podstatě představoval prostředníka mezi rodinou a státem. Reálná aplikace požadavku demokratičnosti uvnitř rodiny je ovšem sporná, jelikož učebnice akcentují údajnou přirozenost genderového rozdělení rolí, podle níž se žena má realizovat v domácnosti, zatímco muž odchází za prací mimo domov. Tímto požadavkem učebnice přispívají ke snaze o navrácení společenských poměrů do předválečné doby. Dospělý muž-otec také představuje nezpochybnitelného vládce rodiny, který uplatňuje svou moc jak nad dětmi, tak nad manželkou. Představám o rovnostářství měl pravděpodobně odpovídat způsob uplatňování otcovské moci – otec je vykreslován jako smířlivý správce, který je ochoten přijmout manželčinu kritiku. Vůči dětem otec vystupuje v přátelském duchu, jako kamarád a zkušený učitel, i ve vztahu k nim si ovšem stále zachovává pevnou autoritu. Základní úkol ve vztahu k rodině představuje pro muže úloha živitele.

Nutnost zajištění obživy je úzce propojená s výdělečnou prací. Pracovní činnost měla představovat další projev účasti jednotlivce na budování vzájemné pospolitosti tvořené národem či obecně – demokratickou společností. Toto pojetí se týkalo jak pracovního uplatnění probíhajícího ve veřejné sféře mimo domov, tak často akcentované drobné každodenní píle, která by se dala chápat jako téměř

jakákoli smysluplná aktivita či zkrátka opozice životní lenosti. Zatímco dospělý muž projevoval svoji pracovitost především při výkonu svého povolání, školou povinný chlapec se měl poctivě a svědomitě na své budoucí zaměstnání připravovat – především školní prací i jinou podobou sebevzdělávání. Další oblastí, v níž neměl chlapec podléhat lenosti, byla péče o vlastní zdraví, projevovaná především tělesným cvičením, otužováním a častými venkovními aktivitami. Tato činnost se chlapci *s bumerangovým efektem* vracela, jelikož pouze zdravý chlapec a později dospělý muž mohl být aktivním členem národního společenství. Asi nejlogičtějším prostorem performance mužného vlastenectví byla armáda – jejíž největší a v podstatě jediný užívaný symbol a vzor představovali legionáři. Chlapec se připravoval na službu vlasti již ve školní výuce v rámci branné výchovy. Československá armáda mu byla kromě vlasteneckého zaměření prezentována také jako „místo kamarádství“ a demokratické sounáležitosti, jelikož se v ní měly prosazovat humanitní principy. Jejich asi nejvýraznějším projevem bylo absolutní odmítnutí útočného boje.

Za projev vlastenectví v osobním životě lze považovat již zmíněnou individuální péči o zdraví a zažitou každodenní píli. Láska k vlasti je ale představována také jako stimul péče o udržování rodinných hodnot – v případě muže především skrze manželskou věrnost. Ostatní oblasti osobního života, v nichž je muž angažován, tedy především výchova dětí, explicitně s vlasteneckými pohnutkami v učebních textech spojovány nebývají. Tato činnost je pojímána spíše jako předávání rodinných tradic a hodnot v tradičním smyslu. V kontextu ostatních představ o životě muže lze ale předpokládat, že také výchova potomků mohla být, alespoň částečně, vnímána jako péče o budoucnost národa. Zmíněný výklad podporuje skutečnost, že učebnicové figury otce a dědečka děti často učily o *slavné* minulosti národa a někdy se také samy stávaly její součástí jakožto veteráni-legionáři. Otec, přestože mu stále náleží postavení nezpochybnitelné hlavy rodiny, je představován jako všední účastník rodinného života a kamarád dětí. Život dětí-chlapců uvnitř rodiny je motivován především snahou o samostatnost a dozrání do

stavu otce. Při svém dospívání mají na rozdíl od děvčat poměrně velkou volnost a jistá míra neposlušnosti a rebelství se od nich dokonce očekává.

Představované modely jednání a myšlení v duchu patriotismu a rovnostářství výrazně kopírují oficiální diskurs první Československé republiky, přičemž časté, v učebnicích uváděné citace obou jejích prezidentů tuto skutečnost ještě podtrhují.

V této práci byl představený výzkum zaměřen na otázku maskulinity a jejích projevů v učebnicových textech. Mužnost je v učebnicích pojímána velice široce a často představuje jedinou popisovanou genderovou kategorii, a to i v případě, že je text určen i dívkám. Přesto lze v učebnicích číst také velké množství příkladů a úvah na téma ženství. V meziválečném období navíc vyšlo nemálo učebnic věnujících se přímo dívkám, kterými se tato práce zabývala spíše okrajově. Pro případnou budoucí analýzu se proto nabízí právě výzkum prezentace feminity v meziválečných učebnicích, předkládaná práce by se v tomto případě mohla stát komparačním materiálem pro porovnání výsledků obojího bádání. Zvláště cenné by v tomto ohledu mohlo být zaměření na představy o vzájemných vztazích mužů a žen z hlediska uplatňování moci, společenské dominance a vymezení pole jejich působení.

## Seznam literatury

### Použitá literatura

- BADINTEROVÁ, Elizabeth, *XY – o mužské identitě*, Praha – Litomyšl 2005.
- BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana, *O ženské práci. Dobové (sebe)reflexe*, Praha 2014.
- BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana, *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná. O ženské práci*, Hradec Králové 2017.
- BEYNON, John, *Masculinities and Culture*, Buckingham Open University Press 2002.
- BOURDIEU, Pierre, *Nadvláda mužů*, Praha 2000.
- BOURKE, Joanna, *Fragmentation, fetishization and men's bodies in Britain, 1890 to 1939*, *Women: A Cultural Review* 7 (3), 2008, s. 240-249.
- BROD Harry, *The New Men's Studies, From Feminist Theory to Gender Scholarship*, in: *Philosophy and Women Symposium 2*, 1987, s. 179–196.
- CONNELL, R. W., *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept*, *Gender & Society* 19(6), 2005, s. 829-859.
- CONNELL, R. W., *Masculinities*, Berkeley University of California Press 1995.
- CONNELL, R. W., *The Big Picture. Masculinities in Recent World History*, *Theory and Society* 22, 1993, s. 597-598.
- CONNELL, R. W., *The Man and the Boys*, Berkley-Los Angeles 2000.
- CORNWALL, Andrea – LINDISFARNE, Nancy, *Dislocating Masculinity*, 2. vyd., New York 2017.
- CROUTHAMEL, Jason, *An Intimate History of the Front. Masculinity, Sexuality and German Soldiers in the First World War*, New York 2014, s. 16.
- ČAPÁK, Ivo, *Branná výchova*, Brno 1986.
- DUDINK, Stefan – HAGEMANN, Karen – TOSH, Josh, : *Masculinities in Politics and Wars*, Manchester 2004.
- DULÍČEK, Lukáš, *Dějiny gymnázia v Hradci Králové v letech 1918 – 1948*, bakalářská práce, Brno 2012.

- FASORA, Lukáš, *Stáří k poradě, mládí k boji. Radikalizace mladé generace českých socialistů 1900 – 1920*, Brno 2015.
- FILIPOWICZ, Marcin – ZACHOVÁ, Alena, *Rod v memoárech. Případ Hradec Králové*, Hradec Králové 2009.
- FORTH, Christopher E., *The Dreyfus Affair and the Crisis of French Manhood*, Baltimore 2006.
- FORTH, Christopher, *Masculinity in the Modern West*, New York 2008.
- GALANDAUER, Jan, *Bitva u Zborova: 2. 7. 1917. Česká legenda*, Praha 2002.
- GEBHART, Jan – ŠEDIVÝ, Ivan, *Česká společnost za velkých válek 20. století. Pokus o komparaci*, Praha 2003.
- GIDDENS, Anthony, *Sociologie*, Praha 2013.
- GILMORE, Davide, *Manhood in the Making. Cultural Concepts of Masculinity*, New Haven, London 1990.
- GRANT Julia, *A Real Boy, Not a „Sissy“*. *Gender, Childhood, and Masculinity, 1890-1940*, *Journal of Social History*, 37, 2004, č. 4, s. 829 – 845.
- GREXA, Ján – STRACHOVÁ, Milena, *Dějiny sportu. Přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*, Brno 2011.
- HANULÍK, Vladan – LENDEROVÁ, Milena – TINKOVÁ, Daniela, *Tělo mezi medicínou a disciplínou*, Praha 2014.
- HAVELKOVÁ, Hana, *Dimenze „gender“ ve vztahu soukromé a veřejné sféry* [online], sociologický časopis, [cit: 28.6.2018], dostupné z: <  
<http://sreview.soc.cas.cz/>>
- HÄMMERLE, Christa – ÜBEREGGER, Oswald – BADER-ZAAR, Birgitta, *Gender and the First World War*, New York 2014.
- HITCHCOCK, Tim – COHEN, Michelle, *English Masculinities, 1660-1800*, Londýn 2014.
- HOLUBEC, Stanislav, *Lidé periferie. Sociální postavení a každodennost pražského dělnictva v meziválečné době*, Plzeň 2009.
- HUTEČKA, Jiří, *Kamarádi frontovníci, Maskulinita a paměť první světové války v textech československých c. a k. veteránů*, *Dějiny-teorie-kritika* 9 (2), 2014, s.

- HUTEČKA, Jiří, *Muži proti ohni. Motivace, morálka a mužnost českých vojáků Velké války 1914-1918*, Praha 2016.
- KIMMEL, Michael. S, *Manhood in America*, New York-Oxford 2006.
- KIMMEL, Michael S. KIMMEL, *The History of Men. Essays in the History of American and British Masculinities*, New York 2005, nebo Michael S. KIMMEL, *Manhood in America. A Cultural History*, Oxford 2006.
- The History of Men. Essays in the History of American and British Masculinities*, New York 2005, nebo Michael S. KIMMEL, *Manhood in America. A Cultural History*, Oxford 2006.
- KING, Laura, *Family man. Fatherhood and Masculinity in Britain 1914-1960*, Oxford 2015.
- KONÍŘOVÁ, Marta, (ed) *Branná výchova: soupis učebnic branné výchovy ve sbírce oddělení dějin školství Muzea Komenského v Přerově*, Přerov Muzeum Komenského v Přerově, 2006.
- KÖSSL, Jiří – ŠTUMBAUER, Jan – WAIC, Marek, *Vybrané kapitoly z dějin tělesné Kultury*, Praha 2006.
- KUČERA, Rudolf, *Život na příděl. Válečná každodennost a politiky dělnické třídy v českých zemích 1914–1918*, Praha 2013.
- LENDEROVÁ, Milena – HALÍŘOVÁ, Martina – JIRÁNEK, Tomáš, *Vše pro dítě. Válečné dětství 1914-1918*, Praha-Litomyšl 2015.
- LENDEROVÁ, Milena – RÝDL, Karel, *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*, Praha-Litomyšl 2006.
- LENDEROVÁ, Milena – TINKOVÁ, Daniela - HANULÍK, Vladan, *Tělo mezi medicínou a disciplínou, Proměny lékařského obrazu a ideálu lidského těla a tělesnosti v dlouhém 19. století*, Praha 2014.
- Milena LENDEROVÁ, *Dějiny žen mezi women's a gender history*, in: *Historica Olomucensia* 37, 2010, s. 43–57.
- LENDEROVÁ, Milena – KRUPÍČKOVÁ, Božena – BUREŠOVÁ, Jana – MAUR, Eduard, *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*, Praha 2009.

- MATIČKA, Václav, *Branná výchova*, Brno 1979.
- MATULA, Pavol, *Čechoslovakismus na slovenských stredných školách 1918-1938*, Bratislava 2013.
- MERSEL, Gabriela-Spector, *Never aging Stories. Western Hegemonic Masculinity Scripts*, *Journal of Gender Studies*, 15 (1), 2006, s. 67-82
- OAKLEY, Ann, *Housewife*, London 1974.
- ORZOFF, Andrea, *Battle for the Castle. The Myth of Czechoslovakia in Europe*, Oxford 2009.
- PÁNKOVÁ, Markéta – KASPEROVÁ, Dana – KASPER, Tomáš a kol., *Meziválečná reforma v Československu*, Praha 2015.
- RAK Jiří, *Staříčský mocnár a tatíček Masaryk*, in: 19. Století v nás, Milan Řepa (ed.), Praha 2008, s. 267 - 274.
- RÁKOSNÍK, Jakub – ŠUSTROVÁ, Radka, *Rodina v zájmu státu. Populační růst a instituce manželství v českých zemích 1918-1989*, Praha 2016.
- ROPER, Michael, *Between Manliness and Maskulinity. The „War Generation“ and the Psychology of Fear in Britain, 1914-1950*, *Journal of British Studies* 44 (2), 2005, s. 343-362.
- LEDEREROVÁ, Eva, *Historie a vývoj pohlavní výchovy*, bakalářská práce, Univerzita Karlova, Praha 2015.
- ŠUSTOVÁ Magdaléna (ed.), *Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*, Praha 2013.
- Miroslav SOMR, *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha 1987.
- ŠVAŘÍČKOVÁ SLABÁKOVÁ, Radmila – KOHOUTOVÁ, Jitka – PAVLÍČKOVÁ, Radmila – HUTEČKA, Jiří a kol., *Konstrukce maskulinní identity v minulosti a současnosti. Koncepty, metody, perspektivy*, Praha 2012.
- TOSH, John, *What Should Historians do with Masculinity? Reflection on Nineteenth-century Britain*, in: *History Workshop Journal*, 38, 2004, s. 179-202.
- TOSH, John - HAGEMANN, Karen – DUDINK, STEFAN, *Masculinities in Politics and Wars*, Manchester Manchester University Press 2004.
- TOSH, John, *A Man's Place*, New Haven 2007.



TUMBLETY, Joan, *Remaking the Male Body: Masculinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France*, Oxford 2012.

VILLARRI, Rosario, *Barokní člověk a jeho svět*, Praha 2004.

VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla, *Jak se žilo za časů Františka Josefa II.*, Praha 1996.

WARD, Paul, *Britishness since 1870*, Londýn 2004.

*Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*, Praha 2014.

**Encyklopedie:**

*Dějiny země koruny české*, díl druhý, Praha-Litomyšl, 1992.

## Seznam použitých a prostudovaných pramenů

### Učebnice

- BERNT, Alois – LEHMAN, Emil – WEPS, Karl, *Deutsches Lesebuch für die deutschen Mittelschulen der tschecho-slowakischen Republik*, šesté vydání – pro šestou třídu, Liberec 1920.
- BIDLO, Jaroslav – ŠUSTA, Josef - HÝBL, František, *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Vydání pro gymnasia a reálná gymnasia*, díl druhý, Praha 1912.
- BIDLO, Jaroslav – HÝBL, František – ŠUSTA, Josef, *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*, díl druhý, druhé přeprac. vyd., Praha 1921.
- BUKAČ, O. J., *Čítanka nejmenších*, Ústí nad Labem 1926.
- CANA, Arnošt, *Stručná nauka občanská*, Brno 1922.
- ČERV, Rudolf, *Občanská nauka a základy občanské výchovy*, Praha 1921.
- DAVID, Klement, *Občanská nauka a výchova na podkladě kulturně-historickém. Pro 6. - 8. školní rok škol obecných, pro školy občanské a jejich kursy, pro živnostenské školy pokračovací a jejich kursy*, Velké Meziříčí 1926.
- DEJMEK, Petr, *Občanská nauka a výchova*, Praha 1935.
- DOLENSKÝ, Josef B. – PRAŽÁK, František, *Čítanka pro brannou výchovu. Ve službě státu*, Praha 1938.
- DOUBRAVA, František, *Čítanka dospívajícího jinocha*, Praha 1899.
- ENGELBERT, Rufer – HOŘČIČKA, Josef, *Česká čítanka pro školy měšťanské*, díl první, čtvrté přeprac. vyd., Praha 1933.
- ERTL, *Čítanka pro vyšší třídy škol středních. Vydání trojdílné*, první díl – pro pátou třídu, Praha 1910.
- ERTL, Václav, *Čítanka pro vyšší třídy škol středních*, Praha 1921.
- HANÁK, J. S., *Až budu vojákem. Vojenská čítanka pro hochy*, Praha 1936.
- HANÁK, J. S. (SCHÄFER, Jarolím), *Keď budem vojakom. Vojenská čítanka pre chlapcov*, Praha 1938.
- HOMOLKA, František. S. – NOVOTNÝ, Oldřich – SEDLÁČEK, Hanuš -

- VANĚČEK, HORČIČKA, Josef, *Osvobozené mládeži: rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*, Praha 1919.
- Josef CHLUMSKÝ, *Stručná občanská nauka československá jako příloha a doplněk ke knize Brunově Děti Marcelovy*", Praha 1920.
- JURSA, Jan – SULÍK, Josef, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl první - pro druhý a třetí školní rok, třetí, nezm. Vyd., Praha 1936.
- JURSA, Jan, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl druhý, Praha 1921.
- JURSA, Jan, *Vzkříšení. Čítanka pro české školy občanské*, díl první, Praha 1921.
- JURSA, Jan, *Vzkříšení. Čítanka pro české školy občanské*, díl druhý, Praha 1921.
- JURSA, Jan, *Vzkříšení. Čítanka pro české školy měšťanské*, díl třetí, Praha 1924.
- JURSA, Jan, *Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý, nezměněný otisk vydání z roku 1907, Praha 1908.
- JURSA, Jan, *Čítanka pro školy obecné*, díl třetí, Praha 1908.
- JURSA, Jan, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl první – pro druhý a třetí školní rok, sedmé přehled. vyd., Praha 1931.
- JURSA, Jan, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl druhý – pro čtvrtý a pátý školní rok, Praha 1925.
- JURA, Jan – SULA Pavel, *Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl třetí, druhé přeprac. vyd., Praha 1932.
- JURSA, Jan – SULÍK, Josef, *Vzkříšení. Čítanka pro měšťanské školy*, Praha 1935.
- KEPRTA, Josef, *Deťom československej republiky*, Praha 1919.
- KEPRTA, Josef, *Dětem československé republiky*, Praha 1919.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl první - pro druhý školní rok, Praha 1925.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý- pro pátý školní rok, Praha 1925.
- KEPRTA Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl druhý- pro třetí školní rok, Praha 1925.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl třetí - pro čtvrtý školní rok, Praha 1925.

- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl čtvrtý - pro pátý školní rok, Praha 1925.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní*, díl třetí – pro čtvrtý školní rok, Praha 1926.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro městské školy národní. Pro pátý školní rok*, díl čtvrtý, páté přepracované vydání, Praha 1939.
- KEPRTA, Josef, *Jaro. Čítanka pro první třídu měšťanské školy*, díl pátý, Praha 1928.
- KLÍMA, Jiří V. - ROZUM, Oldřich, *Čítanka občanské výchovy pro školy obecné*, České Budějovice 1924.
- KLÍMA, Stanislav, *Čítanka pre slovenské školy meštianske*, díl třetí – pro třetí třídu, druhé opr. vyd., Praha 1928.
- KLÍMA, Stanislav, *Čítanka pre slovenské školy meštianske*, díl čtvrtý – pro čtvrtou třídu, druhé opr. vyd., Praha 1938.
- KONEČNÝ, Jan, *Slovenská čítanka pro české školy*, Holešov 1924.
- KOŽÍŠEK, Josef, *Studánka. Čítanka malých*, Praha 1924.
- KOŽÍŠEK, Josef, *Poupata: čítanka malých*, třetí opr. vyd, Praha 1934.
- KOŽÍŠEK, Josef – TŮMA, Josef, *Ráno. Čítanka pro druhý a třetí školní rok obecných škol*, Praha 1931.
- KOŽÍŠEK, Jan – TŮMA, Josef, *Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý školní rok obecných škol*, Praha 1925.
- KOŽÍŠEK, Jan – TŮMA, Josef, *Ráno. Čítanka pro čtvrtý a pátý školní rok obecných škol*, Praha 1922.
- LEDR, Josef, *Máj. Máj. Čítanka pro školy měšťanské*, díl první, Praha 1922.
- LEDR, Josef, *Máj. Čítanka pro školy měšťanské*, díl druhý, Praha 1923.
- LEDR, Josef, *Máj. Čítanka pro školy měšťanské*, díl třetí, Praha 1923.
- LEDR, Josef - HORČIČKA, Josef, *Občanská výchova a nauka ve škole národní. Sbíрка příkladů*, díl první – pro nižší stupeň, Praha 1923.
- LEDR, Josef - HORČIČKA, Josef (eds.), *Občanská výchova a nauka ve škole národní. Sbíрка příkladů*, díl druhý – pro střední stupeň, čtvrté přeprac. vyd.,

Praha 1926.

LEDER, Josef - HORČIČKA, Josef (eds.), *Občanská výchova a nauka ve škole národní. Sbírká příkladů*, díl třetí – pro vyšší stupeň, třetí nezm. vyd., Praha 1923.

LEXA, Josef – ADÁMEK, Jan, *Občanská nauka pro školy i potřebu soukromou*, České Budějovice 1923.

MATEJÍK, Josef, *Občanská nauka pro nejvyšší stupeň škol národních a pro pokračovací kursy*, Brno 1930.

MUSILOVÁ, Vilma – PŘÍHODA, Václav –MUSIL, František, *Druhá kniha. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, Praha 1931.

MUSILOVÁ, Vilma – PŘÍHODA, Václav –MUSIL, František, *Třetí kniha. Čítanka pro třetí postupný ročník obecných škol*, Praha 1931.

MUŽÍK, Frank, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl první, Praha 1921.

MUŽÍK, Frank, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl druhý, Praha 1922.

MUŽÍK, Frank, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl třetí, Praha 1923.

MUŽÍK, Frank, *Květen. Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý, Praha 1924.

PAVLOVSKÝ, Josef, *S úsměvem. Čítanka pro I. Postupný ročník obecných škol*, Praha 1937.

POSPÍŠIL, František – Uher, Bohumil, *Občanská nauka a počty pro mladá ženy*, Zlín 1939.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a branná výchova pro měšťanské školy*, díl první, Praha 1939.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl první, Praha 1936.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl druhý, Praha 1936.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, Praha 1937.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídni*, díl A – pro třetí postupný ročník, Praha 1937.

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a výchova pro obecné*

*školy ménětrídní, díl C - pro čtvrtý postupný ročník, Praha 1937.*

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídní, díl C - pro pátý postupný ročník, Praha 1937.*

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Pracovní sešit ke knize POULÍČEK-SPILKA, Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídní A, Praha 1937.*

POULÍČEK, František – SPILKA, Josef, *Pracovní sešit ke knize POULÍČEK-SPILKA, Občanská nauka a výchova pro obecné školy ménětrídní B, Praha 1937.*

PRAŽÁK, František – STURM, A., *Na našem venkově. Čítanka pro obecné školy málotřídní, díl první – pro druhý a třetí postupný ročník, Praha 1936.*

PRAŽÁK, František – STURM, A., *Na našem venkově. Čítanka pro obecné školy málotřídní, díl druhý – pro čtvrtý a pátý postupný ročník, Praha 1936.*

PRÍDAVOK, M – RUMPEL, M. – GOLÁŇ, K, *Nová čítanka a učebnica čítania pre druhý postupný ročník, Praha-Prešov 1938.*

*Prvosenky. Čítanka pro školy obecné, díl první - pro druhý školní rok, Praha 1922*

*Ráno. Čítanka pro druhý postupný ročník obecných škol, díl první, deváté přeprac. vyd., Praha 1937.*

*Ráno. Čítanka pro čtvrtý postupný ročník obecných škol, díl čtvrtý, šesté přeprac. vyd., Praha 1937.*

*Ráno. Čítanka pro třetí a čtvrtý ročník obecných škol, díl čtvrtý, druhé přeprac. vyd., Praha 1939.*

*Ráno. Čítanka pro čtvrtý a pátý postupný ročník obecných škol, díl pátý, šesté přeprac. vyd, Praha 1938.*

*Ráno. Čítanka pro šestý, sedmý a osmý postupný ročník obecných škol, díl osmý, čtvrté přeprac. vyd., Praha 1939.*

ŠENŠEL, Ľudovít, *Čítanka pre 2. triedu stredných škôl slovenských, Prešov 1932.*

SKOŘEPA, Miloslav, *Červánky. Občanská nauka a výchova v úkolech, díl první, Praha 1936.*

SKOŘEPA, Miroslav, *Červánky. Občanská nauka a výchova v úkolech, díl druhý, Praha 1935.*

SKOŘEPA, Miroslav, *Červánky. Občanská nauka a výchova v úkolech, díl druhý,*

Praha 1934.

SKOŘEPA, Miroslav, *Pohlavní výchova naší mládeže*, Praha 1932.

SKOŘEPA, Miloslav, *Výchova mravní a občanská ve škole národní*, Velké Meziříčí 1924.

SOKOL, Josef, *Dějepisná čítanka pro mládež dospělejší*, druhé opr. vydání, Praha 1868.

SULÍK, Josef – ŠIMEK, Rudolf, *Poselství. Čítanka pro čtvrtý ročník měšťanských škol*, Praha 1933.

SVAČINA, Bohumil, *Občanská nauka a výchova pro žactvo škol obecných a vyšší ročník škol obecných, pro šestý až devátý rok*, Holešov 1924

SVOBODA, Otakar, *Občanská nauka a mravouka pro školu i dům*, Praha 1922.

ŠŤASTNÝ, Jan – SOKOL, Josef, *Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý, nezměněný otisk textu z roku 1900, Praha 1902.

ŠŤASTNÝ, Jan – SOKOL, Josef, *Čítanka pro školy obecné*, díl pátý, nezměněný otisk z roku 1888, Praha 1889.

PRAŽÁK, Albert. *Čítanka pro první třídu slovenských středních škol*, druhé opr. vyd., Praha 1924.

TILL, Alois, *Občanská nauka pro ústavy domácích nauk*, Praha 1932.

TOŽIČKA, Bohumil – SULÍK, Josef, *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy*, díl první – pro druhý a třetí školní rok, Praha 1929.

TOŽIČKA, Bohumil, *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy*, díl druhý – pro čtvrtý a pátý školní rok, Praha 1930.

TOŽIČKA, Bohumil, *Mateřídouška. Učebnice českého jazyka pro obecné školy*, díl třetí -pro šestý, sedmý a osmý školní rok, Praha 1931.

TOŽIČKA, Bohumil, *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy*, díl čtvrtý – pro pátý školní rok, druhé nezměněné vydání, Praha 1934.

*Trojdílná čítanka pro české školy obecné*, díl třetí - pro šestý, sedmý a osmý školní rok, Praha 1918.

TOŽIČKA, Bohumil, *Vltava. Jihočeská čítanka pro nejvyšší stupně obecných měšťanských škol*, České Budějovice 1926.

- VÍTKOVÁ, Marie, *Doma, učebnice domácích nauk pro měšťanské školy*, díl první, Praha 1935.
- VÍTKOVÁ, Marie, *Doma, učebnice domácích nauk pro měšťanské školy*, díl druhý, Praha 1935.
- VÍTKOVÁ, Marie, *Doma, učebnice domácích nauk pro měšťanské školy*, díl třetí, Praha 1936.
- VÍTKOVÁ, Marie, *Doma, učebnice domácích nauk pro měšťanské školy*, díl třetí, Praha 1935.
- VRÁNA, Stanislav, *Děti, Čítanka pro školy obecné*, díl třetí – pro třetí školní rok, Praha 1931.
- VRÁNA, Stanislav, *Děti, Čítanka pro školy obecné*, díl čtvrtý – pro čtvrtý školní rok, Praha 1933.
- VRÁNA, Stanislav, *Děti, Čítanka pro školy obecné*, díl pátý – pro pátý postupný ročník, Praha 1935.
- VRÁNA, Stanislav – KONVIČKA, Vladimír, *Děti, Čítanka pro prvou třídu obecných škol*, třetí opr. vyd., Praha 1938.
- VYKOUKAL, František V. – HOLEČEK, František – PROCHÁZKA, Antonín, *Čítanka pro první třídu středních škol*, Praha 1938.
- JURSA, Jan, *Vzkříšení: čítanka pro měšťanské školy*, díl první, Praha 1921.
- JURSA, Jan – SULÍK, Josef, *Vzkříšení: čítanka pro měšťanské školy*, díl druhý, druhé opravené vydání, Praha 1935.
- JURSA, Jan – SULÍK, Josef, *Vzkříšení: čítanka pro měšťanské školy*, díl třetí, Praha 1923.
- WAGNER, Eduard, *Heimat, Deutsches Lesebuch für allgemeine Volksschulen*, díl B, Praha 1921.
- ZÁHOŘ, Zdeněk, *Jak vzniká život. Pro hochy od 12 do 15 let*, Praha 1925.
- ZÁHOŘ, Zdeněk (ed.), *Jak vzniká život. Čítanka pohlavní výchovy pro rodiče*, Praha 1925.
- ZÁHOŘ, Zdeněk, *Jak vzniká život. Díl druhý – pro mládež si do 10 let*, Praha 1925.



ZÁHOŘ, Zdeněk, *Naše žactvo – příští rodiče. Slovo k učitelstvu*, Praha 1926.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *O lásce, manželství a dítěti. Čítanka pro mladé lidi*, Praha 1926.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *O lásce, manželství a dítěti. Čítanka pro mladé lidi od šestnácti let*, Praha 1927.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *O lásce, pohlaví a dítěti. Čítanka pro mladé lidi*, Praha 1926.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Pohlaví-láska-mateřství. Pro dívčí dorost od 14 let*, Praha 1918.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Pohlaví-láska-otcovství. Pro mužský dorost od 15 let*, Praha 1918.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Pohlavní výchova*, Praha 1920.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Praktický rádce v pohlavní výchově mládeže*, Praha 1931.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Rukojeť přípravy k rodičovství na školách*, Praha 1931.  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Rukojeť výchovy k rodičovství na školách*, Praha 1930  
ZÁHOŘ, Zdeněk, *Význam a podstata lásky. Pro mladé lidi*, Praha 1925.

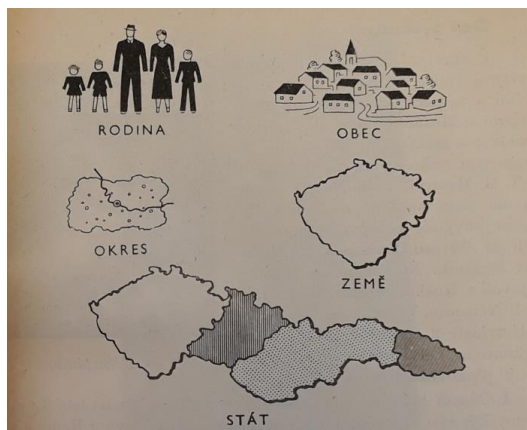
#### **Ostatní prameny**

AIŠMANN, Emil, *Nauka občanská a základy výchovy. Mravouka slušnosti a ušlechtilosti. Sebevýchova. Zdravotnictví*, Libochovice, 1923.  
BLÁHA, Arnošt Innocenc, *Základy mravnosti*, Praha 1923.  
  
BRADÁČ, Karel, *Tělesná výchova na národních školách. Sbírká příkladů v hodinách podle nových osnov*, Rychnov nad Kněžnou 1927.  
BUDÍNSKÁ, Růžena, *Tělesná výchova maličkých. Návrh na úpravu tělesné výchovy ve školách mateřských*, Praha 1926.  
Cesta do hlubin studákovy duše [film], režie Martin FRÍČ, Československá republika, 1939.  
ČERNÝ, Josef, *Národ, národnost a národní výchova*, Praha 1923.  
ČERNÝ, Josef, *Občanská nauka a mravouka ve škole národní*, Praha 1922.  
DEML, Jakub, *Sokolská čítanka*, Tasov 1924.  
HORA, Karel, *Nová tělesná výchova*, Brno 1930.  
HUGHES, R. E., *Demokratický ideál ve výchově*, Praha 1918.

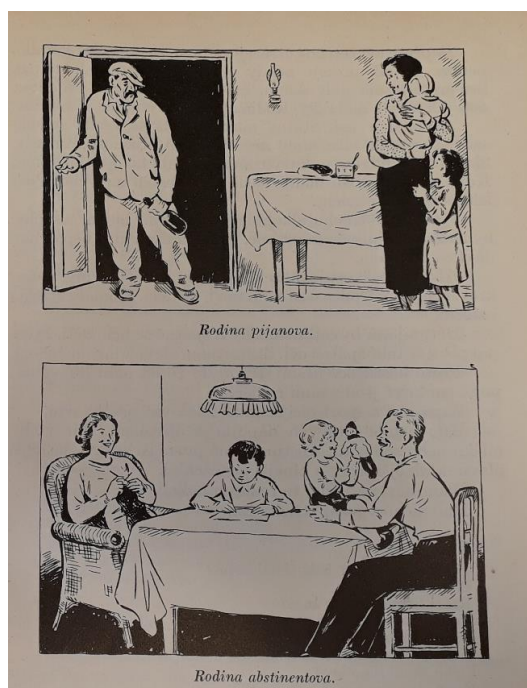
- KARAS, Josef F., *Habsburkové a český národ. Historické reminiscence*, Praha 1918.
- KORDAČ, František X., *O manželství. Řeč prof. Dr. Fr. Kordače k 52. Schůzi národního shromáždění dne 21. května 1919*, Praha 1919.
- KLIENBERGER, Bohdan, *Národ a národnost*, Praha 1919.
- KUBÍČEK, Karel, *Tělesná a branná výchova mládeže měšťanských škol*, Praha 1936.
- MEDEK, Rudolf, *O našich legiích, dětech a zvířátkách v Sibiři*. Praha 1922.
- MERHOUT, C. – NĚMEC, B. (ed): *Národní čítanka*, Praha 1918.
- MERHOUT, C. – NĚMEC, B. (ed): *Vlastenecká čítanka*, Praha 1918.
- MÍK, František, *Přetěžování žactva na školách národních*, Praha 1928.
- MOTYČKA, Jaroslav, *Habsburkové, Řím a národ český. Vítězství reakce katolické a absolutismu habsurského, hrobem národa českého*. Praha 1921.
- NOVOTNÝ, Oldra J., *Občanská výchova a nauka v praxi národní školy*, Praha 1922.
- NOVOTNÝ, Oldra J., *Výchova všelidská, občanské výchovy v praxi školní*, díl třetí, Praha 1923.
- OBRÁTIL, Karel, J., *Čítanka o našem osvobození*, Praha 1928.
- Osvobozené mládeži, Rodinná čítanka vlastenecká pro československé domácnosti*. Praha 1920.
- RÁDL, Emanuel, *Národnost jako vědecký problém*, Praha 1929.
- Škola základ života* [film], režie Martin FRIČ, Československá republika, 1938.
- TOŽIČKA, Bohumil, *Mateřidouška. Příručka pro učitele stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné, část první*, Praha 1929.
- VYSKIL, Quido Maria, *Vlast vypravuje. Kniha českých dětí*, Praha 1923.
- ZENKL, Petr, *Budoucí národ*, Praha 1919.

## Přílohy

Obr. 1: Rodina jako základ státu, František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, Praha 1937, s. 15.



Obr. 2: Pozitivní a negativní podoba otcovství, František POULÍČEK – Josef SPILKA, *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl druhý – pro čtvrtý postupný ročník, Praha 1936, s. 11.



Obr. 3: Dědeček v obklopení dětí,  
Jan JURSA – Josef SULÍK,  
*Trojdielná čítanka pro české školy  
obecné, díl první, Praha 1936, s. 12.*



Obr. 4: Vizuální srovnání malého  
chlapce a dívky, Josef KOŽÍŠEK,  
*Poupata. Čítanka malých, třetí opr.  
vydání, Praha 1934, s. 48–49.*



Obr. 5: Porovnání volného času dívky a chlapce, Josef KOŽÍŠEK, *Poupata*.  
*Čítanka malých, třetí opr. vydání, Praha 1934, s. 48-49.*



Obr. 6: J. Brandt Horníci –  
propracované tělo horníka, Josef  
KEPRTA, *Jaro*, díl třetí, páté vydání,  
s. 141.



Obr. 7: Správné chlapectví jako  
zdravý životní styl a pracovitost,  
František Pouliček-Josef Spilka:  
*Občanská nauka a výchova pro  
obecné školy*, díl první, Praha 1936,  
s. 23.





Obr. 8: Ilustrace k medailonku legionáře Lumíra Březovského, František Pouliček-Josef Spilka: *Občanská nauka a výchova pro obecné školy*, díl třetí, Praha 1937, s. 28.



Obr. 9: Ilustrace k povídce Zborov, Josef Kepřta: *Jaro. Čítanka pro první třídu měšťanské školy*, díl pátý, Praha 1928, s. 57.

