

# Dobré osvícenství — špatný stalinismus? Komparace na poli tělesné výchovy\*



Marek Fapšo — Jan Randák

## GOOD ENLIGHTENMENT — BAD STALINISM? COMPARISON IN THE FIELD OF SCHOLASTIC PHYSICAL EDUCATION

Based on a comparison of scholastic physical education in the period of the Enlightenment and after the rise of the communist regime in Czechoslovakia in 1948, this study confirms that an important aspect of Czechoslovak Stalinism was the concept of modernity laid out in the Enlightenment, which was also reflected in the intention to systematically manipulate human bodies (not only) in the course of academic education.

### KEYWORDS:

Enlightenment; Stalinism; physical education; Michel Foucault; biopower; politics of the body

Dobu obvykle prohlašovanou za osvícenství označil Immanuel Kant za čas osvobození.<sup>1</sup> I ve vztahu k dějinám školství je rok 1774, tedy doba vydání slavného tereziánského řádu, vykreslována — nyní konkrétně českou produkcí — v barvách pozitivní emancipace a jako počátek modernity ústící v největší míru evropské vzdělanosti v celých dějinách.<sup>2</sup> Naopak doba po nástupu československé komunistické diktatury v únoru 1948 je v pozdějších interpretacích obecně i přímo ve vztahu ke školské oblasti chápána jako období deformací (Vzhledem k automaticky předpokládanému zdravému a dobrému trendu předcházejících období?).<sup>3</sup> Na jedné straně dobré osvícenství, na straně druhé špatný stalinismus, tedy pouónorová diktatura ve své revoluční fázi zhruba do poloviny padesátých let.

\* Tato práce vznikla za podpory projektu „Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě“, reg. č.: CZ.02.1.01/0.0/0.0/16\_019/0000734, financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj.

- 1 Připomeňme známý a často citovaný Kantův výrok. Srovnej Immanuel KANT, *Zodpovězení otázky: Co je osvícenství?*, in: Studie k dějinám a politice, Praha 2013, s. 148–154.
- 2 Pavel BĚLINA — Jiří KAŠE — Jan P. KUČERA, *Velké dějiny zemí Koruny české X: 1740–1792*, Praha 2001, s. 259–263; o osvícenství coby velké kulturní revoluci nového věku píše Jan Křen, viz Jan KŘEN, *Dvě století střední Evropy*, Praha 2006, s. 63. Konkrétně podporu základního školství Křen označuje za „pozoruhodné dílo“, tamtéž, s. 65.
- 3 Vycházíme z představy, že *deformace* označuje změnu původního *normálního* a „klidového“ stavu. Ilustrativní jsou v tomto ohledu například texty v časopise *Pedagogika* zveřejněné v letech 1991–1992: Josef CACH, *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství — léta nadějí, krizí a zklamání 1945–1990*, *Pedagogika* 41, 1991, č. 2, s. 135–144; František BACÍK, *K vývoji našeho školství a přípravě školské reformy*, *Pedagogika* 41, 1991, č. 2, s. 129–133; Marie ČERMÁKOVÁ, *Formování totalitního školství v poválečném Československu*, *Pedagogika* 41, 1991, č. 3, s. 323–333; Josef CACH, *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945–1990*, *Pedagogika* 41, 1991, č. 5–6, s. 677–691.



Východiskem našeho textu je poměření obou časů konkrétně na poli historicky proměnlivé (školní) tělesné výchovy jakožto cíleného působení na mládež v podobě formování jejich těl. Že tuzemská komunistická tělovýchova navazovala, respektive sebe samu situovala do tradice národní tělovýchovy 19. století, není žádným tajemstvím. Záměrem našeho textu proto není líčení již známého příběhu české tělovýchovy ve smyslu *od-do*, tedy příběhu podrobně evidujícího zahrnutím rovněž i 19. století či meziválečného času kontinuity jejího historického vývoje.<sup>4</sup> Nejde nám ani o dějiny osvícenství či socialismu. Za skromný cíl si klademe potvrdit s pomocí primárního materiálu fakt, že významným aspektem československého poúnorového řádu je v osvícenství rozvržená modernita,<sup>5</sup> promítající se rovněž do úmyslu programově zacházet s lidskými těly (nejen) během školního vyučování.

Konceptuálně se inspirujeme dílem Michela Foucaulta. Konkrétně sledujeme jeho pojetí biomoci zohledňující dřívější anatomo-politiku lidských poslušných těl<sup>6</sup> i následnou a přece souběžnou regulativní biopolitiku populace. Podle Foucaulta se stalo tělo od 17. století terčem moci, která ho využila jako nástroj své reprodukce: „Poslušné je takové tělo, které může být podřízeno, které může být využito, které může být transformováno a zdokonaleno.“<sup>7</sup> Aby bylo dosaženo takto deklarovaných cílů, vznikly techniky specifické práce s takovým tělem, ať už ve vězeňství, vojenství či škole. Tyto techniky lze klasifikovat dle Foucaulta do několika rovin:<sup>8</sup>

- 1) Klauzura — specifické vyčlenění místa, kde se má moc uplatnit.
- 2) Rozčlenění — vymezení místa člověku a jeho tělu.
- 3) Rozvrh času a úkonu — rozfázovat činnosti lidského těla na menší úseky.
- 4) Korelace těla a pohybu — definování vztahu části pohybu a celku těla.

V předkládaném textu se tedy konkrétně hlásíme k Foucaultovu pojetí politiky těla, jak ji formuloval na stránkách knihy *Dohlížet a trestat* v roce 1975. Nijak nás přitom nenejistuje, že s odstupem několika let Foucault od hlavní teze této knihy ustoupil.<sup>9</sup> Ve

4 Nejnověji na příkladu spartakiád Petr ROUBAL, *Československé spartakiády*, Praha 2016.

5 Michel FOUCAULT, *Co je osvícenství?* Filozofický časopis 41, 1993, č. 3, s. 363–379.

6 Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000, s. 199n.

7 M. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 203.

8 M. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 207n. Pro potřeby své práce jsme vybrali ty, které se nám zdají v daném kontextu tělesné výchovy nejužitečnější.

9 V knize *Dohlížet a trestat* Foucault, zjednodušeně vyjádřeno, rozpracoval představu, že způsob vládnutí individuím se v moderní společnosti podobá ideálnímu vězení — moderní společnost je mu tedy velkým vězením, v němž je každý jednotlivec příslovecným kolečkem v systému organizace a vládnutí. Od svůdné vize panoptismu ovšem posléze ustoupil. Konkrétně tak učinil v rámci přednáškového cyklu „Sécurité, territoire et population“ prezentovaného na Collège de France mezi lednem a dubnem 1978. V knižní podobě viz Michel FOUCAULT, *Sécurité, territoire, population: Cours au collège de France (1977–1978)*, Paris 2004; Michel FOUCAULT, *Security, territory, population: lectures at the Collège de France, 1977–1978*, Basingstoke 2007. O foucaultovském obratu konkrétně Philipp SARASIN, *Foucaults Wende, Le foucauldien* 3, 2015, <http://doi.org/10.16995/lefou.27>. V podobě přednášky rovněž <https://www.youtube.com/watch?v=9Wno1P9jRco> [náhled dne 25. 9. 2018].

vztahu k zvolenému tématu považujeme postřehy týkající se technik práce s lidským tělem za stále validní, proto jsme učinili jeho dílčí evidence a soudy nástrojem našeho vlastního výzkumu. Ten se z pramenného hlediska opírá o odborné texty, expertní pojednání či učebnice, vědomě naopak upouštíme od výzkumu praxe.



## CÍLE VÝCHOVY MEZI OSVÍCENSTVÍM A STALINISMEM

Na úvod citát ze zapomenutého času: „Humanita je charakterem našeho rodu; v sobě však máme jen její zárodek a musíme se k ní teprve propracovat. Nepřinášíme si ji na svět už hotovou; musí se stát cílem našeho celoživotního úsilí, souhrnem našeho konání, naší hodnotou; neboť u člověka neznáme žádnou andělskost, a koho ovládne démon, který postrádá lidskost, ten pak ostatní trýzní. Ono božské v našem rodu je tedy výchova k humanitě...“<sup>10</sup> Těmito slovy shrnul Johann Gottfried Herder v devadesátých letech 18. století své myšlenky o lidství člověka a právě jimi otevřeme problematiku cílů vzdělávání. Člověk postupně opustil pozici eschatologického chápání dějin jakožto dějin spásy a vytvořil představu „otevřeného času.“ V něm budoucnost není fatálně dána Soudným dnem, ale tvoří se jako úkol přítomnosti, což však nutně neznamená, že by se neobjevily nové formy eschatologie v podobě pokroku, jenž onu zdánlivě nekonečnou otevřenost také redukoval a umožnil vytvořit v posledku „jen“ jiný druh nutnosti.<sup>11</sup>

Čas tak nabyl nových rozměrů a s ním i člověk v dějinách. V návaznosti na Herderovu myšlenku reflektující člověka jakožto utvářející se entitu je třeba domyslet význam této proměny. Biblické úsloví z knihy Genesis „Prach jsi a v prach se obrátíš“, jež symbolicky zpřítomňuje pomíjivost lidské existence, je tím vlastně zrušeno. Člověk již není oním dočasně zhmotnělým prachem na zemi, ale naopak je člověkem právě vlastně jen v době, kdy tímto prachem není. Podobně jako Herder, i zmíněný Immanuel Kant chápal dějiny jako čas pro rozvíjení lidské přirozenosti, když ve své *Ideji všeobecných dějin* z roku 1784 uvádí: „Všechny přírodní vlohy každého tvora jsou určeny k tomu, aby se jednou úplně a účelně rozvinuly.“<sup>12</sup> Ve spise *Pedagogik* z roku 1803 zcela jednoznačně říká, že „člověk se může stát člověkem pouze výchovou.“<sup>13</sup> Tyto jeho myšlenky jen doplňují úvodní Herderův citát, z něhož je možné extrahovat tři teze:

- 1) Člověk se člověkem stává v dějinách.
- 2) Stávání se člověkem je spojeno s jeho výchovou.
- 3) Výchova člověka vede ke zlepšení lidstva.

10 Johann Gottfried HERDER, *Listy na podporu humanity*, Praha 2003, s. 58.

11 Srovnej Rudolf BULTMANN, *Dějiny a eschatologie*, Praha 1994 a Karl LÖWITH, *Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie*, Stuttgart 1953.

12 Immanuel KANT, *Idea všeobecných dějin ve světoobčanském smyslu*, in: Studie z dějin a politiky, Praha 2013, s. 10.

13 Immanuel KANT, *O výchově*, Praha 1931, s. 34.



Klíčovou otázkou na tomto místě je, jakou roli hraje vzdělávání v procesu utváření člověka a jeho dějin. V druhé rovině je pak zapotřebí sledovat, jaké důsledky tato role má.

Dobová pedagogická příručka z roku 1780 definuje výchovu (*Erziehung*) jako rozvoj lidských vloh, které by se jinak samy nerozvinuly.<sup>14</sup> Důležité je, že člověk je přirozeně vybaven jistým založením a má potenciál ho rozvinout. K tomu je však zapotřebí spolupůsobení ostatních lidí a cílená práce. Význam tohoto přístupu byl v době přelomu 18. a 19. století podporován příběhy tzv. vlčích dětí. Například na počátku roku 1800 byl v jihofrancouzském lese objeven mladý chlapec, který dostal jméno Viktor. Jeho původ nebyl nikdy úspěšně objasněn, nicméně se stal jedním z velmi dobře popsaných případů. Chlapec neuměl mluvit, oblékat se ani jíst podle dobových představ. Vědci začali řešit, jaké jsou důsledky takového „volného“ vývoje člověka, a vytvořili pro tento typ člověka i zvláštní klasifikační kategorii — *homo sapiens ferus*.<sup>15</sup> Jen o několik let později se v Norimberku objevil další chlapec, jehož jméno bylo díky dopisu, jenž u sebe měl, známo — Kašpar Hauser. Rovněž mluvil nesouvisle a neměl patřičné návyky, ovšem rychle se jim naučil a dokonce začal pracovat v advokátní kanceláři.

Vlastně ani není důležité, jaké „skutečné“ příběhy byly za těmito osudy. Podstatné nyní je, že se v nich zračí význam výchovy pro formování člověka. Děti, které neměly základní výchovu, nevykazovaly znaky lidství — řeč, sociální kontakt, sebeovládání, morálku. Byly studovány jako svého druhu anomálie a měly potvrdit význam výchovy pro formování člověka. Zároveň se stalo důležitým tématem diskuzí, nakolik je možné zvrátit takový nechtěný vývoj a nakolik lze z takových dětí udělat lidi. Je tedy zřejmé, že se výchova etablovala nikoli jako nadstavba lidského pobytu na zemi, což (zjednodušeně řečeno) platilo pro předcházející středověké a novověké období, ale stala se podmínkou lidství vůbec.

Je třeba připomenout, že odpověď na otázku „kdo je člověk?“ nebyla v této době vůbec jednoduchá a rozhodně ji nelze redukovat na problém vzdělání či výchovy. Hledání člověka v souřadnicích jeho biologických daností, kulturní determinace a transcendentního ideálu patří ke komplikovaným atributům tzv. osvícenství. Rozdíly mezi Herderovým, Voltairovým či Kantovým pojetím byly již mnohokrát pojednány.<sup>16</sup> Jeden směr úvah směřoval k postižení člověka jako apriorně dané bytosti, u níž nezáleží na společenských okolnostech jejího bytí, druhý pak mohl naopak absolutizovat potřebu zachycení dané bytosti v externalitě s cílem udělat z ní člověka. Společným jmenovatelem, chceme-li ho hledat, může být nesamozřejmost a nutnost reflexe člověka. Jisté však není nutné v tuto chvíli hledat nějaké jednoznačné řešení osvícenského problému lidství předurčující či determinující socialistický model výchovy. Spíše nám šlo o nastolení způsobu tázání a postižení jedné z možných rolí vzdělání a výchovy v uvažování doby osvícenství, která rozevírá prostor pro artikulaci socialistických představ.

14 Ernst Christian TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin 1780, s. 2.

15 K vlčím dětem viz Julia V. DOUTHWHITE, *The Wild Girl, Natural Man, and the Monster. Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*, Chicago — London 2002.

16 Viz Harvey MITCHELL, *Voltaire's Jews and Modern Jewish Identity*, London — New York 2008 a Anik WALDOW — Nigel DeSOUZA (edd.), *Herder. Philosophy and Anthropology*, Oxford 2017.



V době osvícenství se debaty o významu výchovy neomezovaly jen na abstraktní rovinu formování člověčenství, ale měly i jednoznačně praktické konotace. Když psal Voltaire pro filozofický slovník heslo *Výchova*, postavil do středu svých debat otázku užitečnosti vzdělání a výchovy pro praktické potřeby života.<sup>17</sup> V imaginárním dialogu ex-jesuity a soudního rady typicky ironickým způsobem odhaloval nešvary starého školského systému, když soudnímu úředníkovi vložil do úst tyto teze: „každý se potřebuje naučit zavčas všemu, co mu může dopomoci k úspěchu v povolání, pro něž je určen. [...] Co se týká studia zákonů, do něhož jsem se dal po odchodu od vás, s tím to bylo ještě horší. Jsem z Paříže a musil jsem tři roky studovat zapomenuté zákony starého Říma. [...] Brzy jsem zpozoroval, že mě spouštějí do propasti, z níž se nikdy nedostanu. Viděl jsem, že se mi dostalo výchovy velmi nevhodné k tomu, abych se pohyboval mezi lidmi.“ Jedním z nešvarů dosavadního vzdělávání byla podle Voltaira odtrženost od praktického života. Studenti se učí zpaměti klasiky, dávné dějiny a náboženské katechismy, aniž by se při tom myslelo na jejich uplatnění ve světě, jenž na ně čeká za dveřmi školní budovy.

Jiný a zároveň podobný názor má o něco málo později Immanuel Kant kritizující ve zmíněném spise o pedagogice utilitárnost přístupu rodičů ke vzdělání dětí: „Rodiče vychovávají své děti obyčejně pouze tak, aby se hodily do světa přítomného, i když je zkažený. Měli by je však lépe vychovávat, aby tím byl způsoben lepší stav budoucí.“<sup>18</sup> Kant při této příležitosti rovněž rozděluje vzdělavatele na dvě skupiny: informátory a vychovatele.<sup>19</sup> Zatímco informátor předává dětem znalosti a dovednosti za účelem jejich úspěchu ve školském systému, skutečný vychovatel hodný toho označení vzdělává děti pro život. Prvnímu jde o přítomnost, druhému o budoucnost. První chápe dějinnost jako kupení přítomnosti, druhý jako otevřenost k budoucímu. Immanuel Kant jako osvícenec chápe smysl dějin jako uskutečnění osvícení lidského ducha, tj. jakožto pokrok.<sup>20</sup> Výchova má tedy za cíl nejen osvětit člověka, ale i lidstvo jako takové.

Zároveň Voltairův a Kantův přístup odhalují jisté napětí uvnitř osvícenské filozofie vzdělání, které se táhne i následujícími epochami. Na jedné straně má být vzdělání aktuálně uplatnitelné ve prospěch pozemské (spíše materiální) blaženosti a má být ku prospěchu státnímu aparátu, na straně druhé však aspiruje na dějinné, transcendentní formování (morálně) lepšího člověka. V tomto ohledu je zajímavé, jak se s tímto rozporem vyrovnala komunistická filozofie školství, což bude ukázáno níže, která měla tendenci překonat napětí mezi utilitárností přítomnosti a morálkou budoucnosti.

Každopádně z dosavadních úvah vyplývá (i když to není jediný možný závěr ze studia tzv. osvícenských autorů), že člověka je od jeho narození třeba zásadně formovat a tvořit. V rámci života jednotlivce je nutné mít na paměti, že sám se člověkem stát nemůže — musí být *člověkem*, tedy člověkem přítomnosti orientované na budouc-

17 VOLTAIRE, *Výchova. Rozhovor mezi soudním radou a ex-jesuitou*, in: *Myslitel a bojovník I*, Praha 1957, s. 449–452.

18 I. KANT, *O výchově*, s. 39–40.

19 I. KANT, *O výchově*, s. 45.

20 K tomu srovnej výše zmíněnou stať I. KANT, *Idea*, s. 9–22.



nost, „udělán“. Určitý totalitní nárok na člověka a jeho místo v dějinách je zřejmý už na příkladu osvícenství. Vzdělání mu poskytuje osobní rozměr profesního rozvoje a uplatnění, vyšší míru svobody a autonomie. Zároveň ale přináší zásadní tlak na jeho roli společenskou a historickou. Při výchově nelze myslet jen na vychovávaného člověka, ale také na celé lidské pokolení, k jehož zlepšení má tento člověk přispět. Proto vzdělání nemůže být vystaveno pouze ve vztahu k žákovi, ale musí mít i přesahující rozměr k lidem jako takovým.

\* \* \*

Výchozím bodem vykreslení pozice československého poúnorového školství s akcentem na výchovné cíle je imperativ práce (*na lepší budoucnosti*) beroucí na sebe v rámci zkoumaného tématu dvě podoby: 1. práce jako cíl výchovy, 2. práce jako prostředek výchovy. Obě varianty mohly být artikulovány různými aktéry a z různých politických či expertních pozic nezávisle na sobě. Je však vhodné myslet je komplementárně.

Čtenářům knihy *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu* sděloval docent pražské pedagogické fakulty Josef Linhart, že společenský vývoj je „procesem zákonitým a zároveň procesem tvořivým“, tvůrčí činnost mas i individua v něm „hraje sice společenskými a hospodářskými okolnostmi podmíněnou, avšak důležitou roli.“ V silách a ovšemže i zájmu člověka je proto aktivně budovat nový a lepší svět, neboť i když je jednotlivec „produktem určitých ekonomicko-společenských podmínek, působí zpětně na tyto podmínky a může v určitém směru a v určité míře jejich vývoj buď zpomalit, nebo urychlit.“<sup>21</sup> Na historicky nutný příchod socialismu zkrátka nelze pasivně čekat. Právě i výchovným utvářením a adaptací lidských zdrojů je možné na lepší budoucnosti aktivně pracovat. Svět již neměl být jen vykládán, ale opravdu konečně změněn.<sup>22</sup> Z tohoto bodu nahlédneme cíle poúnorového školství.

Zásadní *Usnesení předsednictva ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy* v roce 1951 oznamovalo, že ruku v ruce se socialistickou výstavbou země „má škola vychovat uvědomělé, socialistické pracovníky, dělníky a rolníky a vytvořit novou socialistickou inteligenci.“<sup>23</sup> Daný záměr potvrdil v roce 1953 nový školský zákon, respektive tento zákon se stával dispozitivem školského výchovného působení. Podle jeho znění chtěla škola pro budovanou socialistickou společnost formovat „všestranně rozvitě a dokonale připravené socialistické občany — dělníky, rolníky a inteligenci.“<sup>24</sup> Od tohoto předsevzetí se odvíjela inten-

21 Josef LINHART, *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu, díl I.*, Praha 1952, s. 15–16.

22 „Filozofové svět jen různě vykládali, jde však o to jej změnit.“ Karel MARX, *These o Feuerbachovi*, in: Karel Marx — Bedřich Engels, *Vybrané spisy ve dvou svazcích*, sv. II, Praha 1950, s. 423.

23 *Usnesení předsednictva ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy*, *Pedagogika* 1, 1951, č. 5–6, s. 257.

24 *Zákon č. 31 ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon)*, in: *Sbírka zákonů republiky Československé*, částka 18, Praha 1953, s. 193. Zpravodaj Krofta v parlamentním projevu otevřeně deklaroval, že školský zákon upravuje vzdělávací sou-



zivní pozornost věnovaná národním a středním školám, jimiž procházela prakticky veškerá mládež. Tato hierarchická základna výchovného systému měla totiž za cíl poskytnout žákům a studentům jednotné všeobecné základní vzdělání, bez něž se nemůže obejít „nová generace dělníků, rolníků a pracující inteligence.“<sup>25</sup>

Bylo tedy cílem socialistického školství vychovat v podstatě jen pracovníky? Či lépe, měl být produktem proklamativně socialistického školství člověk primárně identifikovatelný pracovním zaměřením? Člověk poutaný tlakem vnějšího očekávání k pracovnímu výkonu? Povrchní čtení evidovaných dokumentů může takový dojem budít. Nicméně *Usnesení* deklarovalo i další cíl: vychovávat mládež nových společenských vztahů, kultury a morálky.<sup>26</sup> Vychovávat vlastně aktéry nové civilizace. Vedle avizované výchovy pracovníků se tak zároveň objevuje formování integrálně socialistické mládeže. Jedná se o vnitřní napětí v textu *Usnesení*? Nebo lze toto vnucující se pnutí zvládnout identifikací jisté logiky a vzájemného propojení výroků v rámci pounorového diskurzu?

V úvodu klasického spisku *Podíl práce na polidštění opice* deklaroval Bedřich Engels význam pracovních činností pro rozvoj člověka. Engelsova paradigmatická teze zní: práce představuje první základní podmínku „všeho lidského života, a to v takové míře, že v jistém smyslu musíme říci: práce dokonce vytvořila člověka.“<sup>27</sup> Tento v důsledku pedagogický soud později rozpracoval pracovník Výzkumného ústavu pedagogického Jan Souček. V jeho podání konkrétně marxismus-leninismus učí, že „myšlení se zrodilo v pracovním pochodu a tvoří s prací a řečí nerozlučnou jednotu.“ Myšlení bylo a je svázáno v celých lidských dějinách s prací člověka ve všech oblastech jeho činnosti.<sup>28</sup> „Výrobní činnost je nejdůležitější činností člověka, a je vlastní pouze jemu.“ V návaznosti na klasický Engelsův text Souček potvrdil, že „[b]ez práce by se nebyl člověk stal člověkem.“<sup>29</sup>

---

stavu tak, aby „dávala co nejlépe připravenou mládež na pracoviště, do učilišť státních pracovních záloh a do odborných výběrových škol o rok dříve, tedy již ve 14 letech.“ Dostupné z <http://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm> [náhled 10. 1. 2015].

25 *Usnesení*, s. 258. Konkrétně na gymnáziích bylo podle náměstka ministra školství Ondřeje Pavlíka nutné budít u studentů zájem o studium technických směrů. Síť odborných a vysokých škol technického zaměření se měla nejen rychleji rozvíjet, ale prostorově se měla přizpůsobovat nové dislokaci průmyslové výroby, stejně jako jejich skladba měla být uzpůsobena směrnicí dané pro výstavbu průmyslu, „t. j. orientovat se na přípravu odborných kádřů pro těžký průmysl a strojírenství.“ Ondřej PAVLÍK, *Některé úkoly školy a pedagogiky po zasedání ÚV KSČ*, in: *Pedagogika* 1, 1951, č. 1–2, s. 1.

26 *Usnesení*, s. 257.

27 Bedřich ENGELS, *Podíl práce na polidštění opice*, in: K. Marx — B. Engels, *Vybrané spisy*, s. 78. Podobně zjednodušeně v rámci edice Universita vojáka Georgij Aleksandrovič ŠMIDT, *Podíl práce na vývoji člověka*, Praha 1950, s. 76; Jurij Petrovič FROLOV, *Od instinktu k rozumu*, Praha 1953, s. 94.

28 „Ruka ozbrojená a prodloužená nástrojem vyvíjí jemnější, diferencovanější činnost, a čím složitější jsou pracovní operace, tím více nároků na mozkovou kůru, která se bohatěji a diferencovaněji rozvíjí.“ Jan SOUČEK, *Význam práce pro osvojování poznatků*, in: *Pedagogika* 3, 1953, č. 2, s. 97.

29 J. SOUČEK, *Význam práce*, s. 97.



Za pracovní výkon byly přitom pedagogy a psychology pokládány i školní aktivity, respektive plnění zadaných úkolů, třeba i v rámci pracovního a polytechnického vyučování, a osvojení si učiva. Jejich zvládnutím se školák učil nejen novým faktům, ale pěstoval rovněž píli, důslednost, cílevědomost, smysl pro povinnost či odpovědnost, tedy vlastnosti relevantní budovatelskému programu poúnorového času — zvládnutí zadaného úkolu nakonec procvičovalo kromě žákových vědomostí i jeho charakter a právě i vůli a správný poměr k práci.<sup>30</sup> Být dobrým žákem znamenalo být dobrým pracovníkem.<sup>31</sup> A pokud měl platit engelsovsko-pavlovovskou biologii akcentovaný názor, že práce a jazyk rozvíjejí mozek a zpětně mozek ovlivňuje práci a řeč, pak se škola organizovaná angažovaným jazykem socialismu měnila v příslovečnou laboratoř, v níž výchovu a výukou vznikala dokonalejší socialistický člověk.<sup>32</sup>

Důraz konkrétně na školní, ale vlastně i předškolní výchovu podporovalo přesvědčení o důležitosti věku při formování aktéra — čím mladší člověk, tím rychleji a snadněji se u něj vytvářejí nové zvyky, formy jednání a charakterové rysy; čím více dobrých zvyků si jedinec od mládí vytváří a osvojí, „tím plodnější je jeho život.“<sup>33</sup> Podle psychologa Ludvíka Šulce navazujícího na myšlenky Makarenkovy bylo ostatně na místě vychovávat v pravidelných, tedy v konkrétním čase ukotvených, zvycích již nemluvně, ať se týkaly stravy, odpočinku či vyměšování. Sám ustálený pořádek dne i organizace života totiž učí nervovou soustavu schopnosti provádět činnosti snadno, zautomatizovaně a zvykově. Navyklá nervová soustava dítěte se pak unavuje méně a pomaleji — dětský organismus si zvyká lépe na zátěž a cvičí se ve vůli dosahovat kýžených výkonů a cílů.<sup>34</sup>

30 „Pouhé vyučování sice ještě nevychovává, ale důsledné plnění školních povinností je hlavní přípravou pro správný poměr k práci. Učení je totiž práce, a to práce nesnadná a pro dítě únavná. Ve škole se dítě učí pořádku a organizovanosti. Rodiče mají podporovat školu při výchově k pravidelné práci. [...] Jen tak se v dítěti vytvoří zvyk pracovat co nejpečlivěji a pracovat pravidelně.“ Ludvík ŠULC, *O výchově dětí v rodině a ve škole se zřetelem ke spolupráci rodiny a školy*, Praha 1954, s. 18–19.

31 „Dobrý žák ani sám neopisuje, ani jiným nedává opisovat, ani sám si nedává napovídat, ani nenapovídá jiným. A ne proto jen, že je to zakázáno, ale že ví, že to poškozuje jak toho, komu takto nesprávně pomáhá, tak i samu republiku tím, že snižuje vědění toho, koho naše republika bude jednou potřebovat.“ *Školní řád pro žáky jednotné školy. I. a II. stupeň*, Praha 1951, s. 4.

32 „Ve škole začíná dítě stále uvědoměleji zaměřovat svou činnost na dosažení určitých cílů. Dalším rozvojem orientačního reflexu vznikají a zdokonalují se zvláštní formy cílevědomého chování, projevující se především v práci, kterou se člověk liší od zvířat. Tato cílevědomá činnost je hybnou pákou vývoje člověka v kolektivu a jako taková přispívá k tomu, že se v jeho chování objevují vznešené sociální motivy (povinnosti k rodičům, učitelům, soudruhům, k celé společnosti, státu — vlastenectví).“ J. P. FROLOV, *Od instinktu*, s. 100.

33 Josef LINHART, *Pavlovovo učení a některé otázky charakteru*, in: *Pedagogika* 3, 1952, č. 7–8, s. 465.

34 „Zvláště pozná-li dítě užitečnost jakékoliv práce, povzbuzuje to dítě k tomu, aby se s elánem zabývalo byť sebejednoduššími pracovními úkony. V těchto úkonech se vyvíjejí drobné svaly prstů a zápěstí, vychovává se vytrvalost v dostihování cíle, t. j. vůle, vychovává se šetrnost a jiné cenné vlastnosti.“ L. ŠULC, *O výchově*, s. 14.





Pokud si tedy děti, předškoláci, školáci a mládež osvojí konkrétní hodnoty a pohled na svět, pokud akceptují socialistickou morálku a chovají se v jejím duchu ve škole i mimo školní výuku, upevní se v jejich nervovém systému adekvátní způsoby chování, jež se stanou trvalými a automatickými. Dítě a mládež „nejen vědomě, nýbrž i bezděčně a v každé situaci jedná v duchu komunistických zásad.“<sup>35</sup> Tento předpoklad je přitom třeba domyslet ve vztahu dítěte coby objektu i subjektu socialistické výchovy — aktér je nejen předmětem formativních snah sledujících v důsledku výchovu k lepšímu člověku, ale současně svým socialistickým jednáním utváří výchovnou situaci pro své okolí. Objekt formativního úsilí je zároveň subjektem aktivně šířícím hodnoty a normy poučovací diktatury. Platilo to především pro rodinné prostředí. Šulc psal přímo o řízení rodinné výchovy prostřednictvím ve škole utvářených dětí.<sup>36</sup>

Práce nakonec není jen cílem školní výchovy. Je současně i jejím prostředkem. Z hlediska pavlovovské vědy cvičila tělo, mozek a nakonec i charakter k náročnějším výkonům a dosahování vyšších cílů. Na místě je proto deklarovat: poučovací škola ne (výhradně) jako instituce deformující dětské a mladé charaktery, nýbrž jako produkční instance orientující školáky k pokroku, lepší budoucnosti a novému lidství. Škola tak nyní konkrétně na socialistický způsob potvrzovala tradiční civilizační funkci.<sup>37</sup> Pokrok stanul na objektivních základech moderní vědy. Lepší svět socialismu se zdál být možný.<sup>38</sup>

## TĚLESNÁ VÝCHOVA

Když se hovoří o dějinách školství, máme na mysli předně vzdělávání v oblasti tematických předmětů (dějepis, přírodopis, náboženství) a v základních vzdělanostních dovednostech (čtení, psaní, počítání). Stranou potom zůstává vzdělávání těla. Aby se stal člověk člověkem ve výše nastíněném směru, je zapotřebí působit i na jeho tělo. Takový požadavek vznesl již v 17. století John Locke (navazující na některé teze Francise

35 J. LINHART, *Pavlovovo učení*, s. 471.

36 L. ŠULC, *O výchově*, s. 20.

37 V tomto duchu domýšlíme Engelsovu představu: „Zpětné působení vývoje mozku a jemu podřízených smyslů, stále jasnějšího vědomí, schopnosti abstrakce a úsudku na práci a řeč dodávalo práci i řeči stále nový podnět k dalšímu zdokonalení, které ovšem nepřestalo, jakmile se člověk s konečnou platností odlišil od opice, nýbrž jež se pak u rozličných národů a v různých dobách různě vyvíjelo co do stupně a směru.“ B. ENGELS, *Podíl práce*, s. 82.

38 Rozhodně neneseme zlé ideologii na lep, když akceptujeme dobové přesvědčení o tom, že „budování socialismu, marxisticko-leninská teorie a komunistická výchova neznamenají omezení a nivelizaci člověka, neochuzují lidskou osobnost, jak se leckdy opovažují tvrdit tupohlaví nepřátelé socialismu. Naopak, socialismus dává dříve netušené možnosti rozvoje veškeré lidské činnosti, ať již ve výrobě, technice, vědě či umění a jinde. Právě podmínky socialistického zřízení jsou základem v historii dosud nevídaného rozvoje lidské osobnosti.“ J. LINHART, *Vývoj osobnosti*, s. 3.



Bacona), když své slavné pojednání o výchově začal právě rozsáhlou kapitolou o tělesné výchově.<sup>39</sup>

Na konci 18. století se tato otázka stala součástí pedagogického myšlení. Pojem tělesné výchovy (*Körpererziehung, Leibeserziehung*) však neměl tak jasně vymezený význam, jak bychom si dnes mohli myslet. Existuje příručka pro výchovu dívek z této doby, která komplexně popisuje společenské postavení i životní možnosti dívek.<sup>40</sup> Jednou z rovin, kterou Christian André přisuzuje adekvátní výchově, je její fyzická stránka (*Physische Erziehung*), když chápe tělo jako prostředek šťastného utváření ducha.<sup>41</sup> A aby mohl tento duch být utvářen, musí být tělu zajištěn určitý životní komfort k zajištění jeho správných funkcí. Proto musí děti pravidelně na vzduch, vědět o povaze různých rizik nemocí, vstávat a usínat včas, jíst pravidelně.<sup>42</sup> Vzdělávat tělo pak znamená pečovat o něj, respektive naučit se vybrané postupy, které během dne umožní klidnou práci ducha. Současně je podle Andrého nutné nevyhýbat se fyzické práci, v případě dívek pak vaření či praní.<sup>43</sup>

Na druhé straně této přelomové doby, tedy v roce 1846, stojí se svou tezí německý učitelství časopis *Pedagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer*: „Vzdělávání všeobecně a ve škole zvláště se nesmí jen vyhýbat všemu, co ohrožuje tělesné zdraví vzdělávaných, nýbrž musí těla cíleně a dle zákonitostí rozvíjet a budovat. Pravidla pro to nabízí antropologie, fyziologie a anatomie. Že musí být tělesná výchova v obecném a cvičení ve zvláštním slova smyslu řízeny podle fyziologických a anatomických zásad, bylo rozpoznáno teprve v nedávné době a stále ještě není všeobecně prosazeno.“<sup>44</sup> Je zřejmé, že oproti Andrého konceptu péče o tělo se zde jedná o kvalitativní posun, který nelze pominout. Tuto změnu lze identifikovat ve dvou směrech: do explicitní pozice se dostává odborné vědění (anatomie, fyziologie), zároveň se ale mění povaha práce s tělem (od pasivní ochrany k aktivnímu budování).

V roce 1799 vydal augsburský kněz Johann Nepomuk Fischer speciální příručku pro cvičení mládeže, která může být chápána jako doklad vůči Andrého odlišnému pojetí.<sup>45</sup> Její koncept totiž přináší novou metodologii. Péče o tělo již není chápána jako rezistence vůči možným potenciálním problémům, ale je návodem na aktivní utváření člověka v jeho tělesnosti.

Jedním z konstitutivních rysů tohoto nového přístupu je důraz na formující se moderní vědu. Fischer připomíná, že člověk již není pod vládou Saturna, ale pod

<sup>39</sup> John LOCKE, *O výchově*, Praha 1984, s. 78n.

<sup>40</sup> Christian Karl ANDRÉ, *Das Weib, oder Compendiöse Bibliothek alles Wissenswürdigsten über weibliche Bestimmung und Aufklärung. Heft I*, Gotha — Halle 1794. Autorem je Christian Karl André (1763–1831), který působil také v Brně.

<sup>41</sup> Ch. K. ANDRÉ, *Das Weib*, s. 32.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 57.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 59.

<sup>44</sup> Friedrich BARTHOLOMÄI, *Allgemeine Pädagogik*, in: *Pedagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer*, Leipzig 1846, s. 3.

<sup>45</sup> Johann Nepomuk FISCHER, *Entwurf zu einer Gymnastik, oder Anleitung zu Leibesübungen für die Jugend*, Augsburg 1799.



vlivem poznané přírody.<sup>46</sup> Přírodní zákony, které se v jeho době stávají podstatným rysem přístupu člověka k přírodě, ze své povahy nevyhnutelně musí ovlivnit i péči o tělo.<sup>47</sup> Tělo je ve své podstatě pojičkem člověka se světem přírody na jedné straně a zároveň předpokladem kvalitního morálního (duchovního) života jako specifika lidství na straně druhé.<sup>48</sup> Je tedy zřejmé, že právě pozornost věnovaná tělu, nikoli už ve smyslu nějakého hmotného předpokladu (skutečnějšího) duševního života, ale jakožto specifické stránky lidské existence, stojí v jádru změny pozorovatelné v době kolem roku 1800. A právě vědecký (tj. hledající zákony) přístup má garantovat pravdu a platnost.

Jak bylo vidět na Foucaultově pojetí sekvencování pohybu, pro správné zvládnutí těla je nutné opustit jeho nediferencovanou celistvost. Fischer v duchu osvícenské analytiky přichází s členěním činností, které lidské tělo může vykonávat: stání, chůze, běh, skok, lezení, balancování atd. Takové členění není pouhým mechanickým rozdělením těla na jeho dílčí části (končetiny apod.), ale sofistikovaně umožňuje soustředit se na samostatné, avšak stále komplexní a smysluplné aktivity člověka.

Již samotné stání je pozoruhodnou aktivitou, kterou nelze podceňovat.<sup>49</sup> Není zřejmé, zdali jde vlastně o činnost v pravém slova smyslu, avšak je pěkným dokladem, jak Fischerův systém nepouští ze zřetele nic, co s tělem souvisí. Stání se na první pohled může jevit ploché a zřejmé, ovšem v příručce je nahlíženo hned několik jeho typů, které je třeba přísně odlišovat:

Stání	
obě nohy	jedna noha
v klidu (pouhé stání)	volně (noha pokrčená v koleni)
v pohybu (hýbání v pase)	v pohybu (střídání pokrčování k hýždím)
v dřepu	—

Obyčejné lidské stání je v pojetí Johanna Nepomuka Fischera viděno jako klasifikovatelné, ať už z pohledu počtu použitých nohou nebo z hlediska jeho dynamiky. Obdobně pak přistupuje i k dalším činnostem. Výsledkem je přehledný mustr možných návodných a lehce realizovatelných cviků. V tomto ohledu se vlastně otevírá prostor svobodných možností jak budovat své tělo. Představená učebnice je de facto manuálem pohybových činností těla. Při přečtení je velmi snadné následovat její postup a opakovat ho bez větší myšlenkové námahy. Právě opuštění abstrakce a přilnutí k praxi přirozených pohybů, které člověk ovládá do jisté míry intuitivně, nabízí možnost snadného osvojení. Cvičení nebylo nikdy snazší, chtělo by se říci při vší reminiscenci na moderní reklamní spoty.

<sup>46</sup> J. N. FISCHER, *Entwurf*, s. 9.

<sup>47</sup> K tomu srovnej např. Ernst CASSIRER, *Philosophie der Aufklärung*, München 2007, s. 37–96 a Paul HAZARD, *European Thought in the Eighteenth Century. From Montesquieu to Lessing*, Cleveland — New York 1965, s. 113–144.

<sup>48</sup> J. N. FISCHER, *Entwurf*, s. 11–12.

<sup>49</sup> J. N. FISCHER, *Entwurf*, s. 41n.



Nárok manuálu se jeví v mnoha ohledech jako totalitní, snažíci se zachytit vše. Nejenže tento moment směřuje k postižení všech možných činností a částí těla, ale také směřuje k ovládnutí času. Součástí cviků je také průprava smyslů.<sup>50</sup> Například oči mají být vystavovány velkým i malým předmětům, vzdáleným i blízkým věcem. Cvičit je třeba rovněž sluch, hmat i hlas. Smysly pak lze cvičit každý zvlášť, což vzhledem k již napsanému nepřekvapí. Vedle této tendence postihnout celé tělo se Fischer snaží zachytit i čas, když upozorňuje na velké množství volných chviliek a pauz, které má správný učitel také vyplnit.

U Fischera bylo zřejmé, jak dělení a detail otevíraly možnosti jedince. Zdály se být zaměřené a zacílené právě do bodu individuality a byly tedy diskrétní. Dialektika takového postupu však odhaluje i jeho odvrácenou stranu. Právě díky zacílení na detail a maličkost je možné budovat komplexní soustavu. Tak jako u Foucaultových novověkých vojáků umožňovalo rozfázování pochodového kroku jednotlivce přesuny statisíkových šiků, může jednotlivé cvičení rozevřít prostor pro masovou akci.<sup>51</sup>

Ilustrativním příkladem je v tomto smyslu slavný spis Friedricha Ludwiga Jahna z roku 1816.<sup>52</sup> Jeho cílem již není pouhá náprava těla jednotlivce, ale obroda těla společnosti. Cvičení se stalo deklarovaným politickým úkolem a vlasteneckou misí. Jahnova kniha se na první pohled zdá stejná jako ta Fischerova. Jednotlivé činnosti (běh, skok, házení atd.) jsou popsány s podobnou dikcí a stylem, byť jsou propracované extenzivněji. Podstatný rozdíl ovšem nastává jinde.

Zatímco Fischer orientuje svou příručku směrem k jedinci, Jahn od počátku vytváří manuál pro práci s kolektivem. Ne snad, že by tato možnost u Fischera nebyla implicitně přítomna, avšak teprve u Jahna se dostává do středu celého konceptu. Již označení *Deutsche Turnkunst* namísto *Menschliche Körperbildung* odkazuje k jinému smyslu. Uvedme dva konkrétnější příklady.

Prvním důležitým momentem je vojenská příprava, která má mladé chlapce připravit hned v několika ohledech: poslušnosti, smyslu pro řád a hlavně schopnosti být součástíku v celku.<sup>53</sup> Výsledkem je projev jednotné vůle a nejvyššího souladu. Tento explicitně vyřčený moment významu tělesného cvičení je průlomový a posouvá starší tradici jinam. Z původního obecného „ve zdravém těle zdravý duch“ se postupně stal imperativ hledající jasně definované prostředky práce s lidskými těly jako místy spojení kolektivu. A právě možnost rozfázovat, rozdělit a diskrétně pojmut jednotlivé činnosti tvoří předpoklad takového kroku. Není to tedy tak, že by starší Fischerovo pojetí bylo překonáváno nebo nahrazováno novějším Jahnovým, spíše se jedná o ambivalentní strany téhož.

Druhým zajímavým momentem je pak nárok na zbudování speciálních míst pro cvičení, čímž se Jahn zapsal do dějin evropské tělovýchovy.<sup>54</sup> Již Foucault si svého času povšiml, že v novodobých dějinách (například školství) se některé prostory specificky vymezují pro určitou aktivitu a stávají se na jedné straně nezaměnitelné za jiné

50 J. N. FISCHER, *Entwurf*, s. 75n.

51 M. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 199–200.

52 Friedrich Ludwig JAHN, *Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*, Berlin 1816.

53 F. L. JAHN, *Die deutsche Turnkunst*, s. XVII.

54 F. L. JAHN, *Die deutsche Turnkunst*, s. 187n.



v okolí, ale zároveň jsou zcela zaměnitelné mezi sebou navzájem.<sup>55</sup> Tento specifický rys modernity je přítomen právě i v Jahnově koncepci tělocvičných prostorů. Každé cvičiště musí být postaveno podle místních a lokálních podmínek, avšak každé musí splňovat všeobecná kritéria. Nejde pak jen o obecné poučky typu „cvičiště musí stát v oblasti čerstvého vzduchu“, ale ve své knize přináší i poměrně přesné rozměry běžeckých drah a prostorů souvisejících s jednotlivými cviky. Tím se tlak na tělo člověka zvyšuje, byť stále pod rouškou svobodného a nezaměnitelného prostoru cvičiště. Člověku je nabízena možnost si dle nejmodernějších poznatků medicíny upevnit a zlepšit tělo a zároveň být zachycen v síti kolektivní kontroly toho, jak to dělá. Pro nahodilost není místo.

Z těchto krátkých úvah vyplývá, že přelomové období kolem roku 1800 přineslo podstatné schéma tělocvičných aktivit, které se staly součástí moderní společnosti a moderního školství, a je v tomto směru prehistorií socialismu. Pod dozorem formující se vědy, hledající přírodní a vykazatelné zákonitosti a objevující doposud nevídané části světa, se vytvořil metodicky jasný a průhledný způsob edukativního zacházení s tělem. Člověku byla dána možnost dosáhnout lepšího bytí zvládnutím těla. Na straně druhé se tím otevřel prostor pro manipulaci, masovou kontrolu a nové uvěznění v nepřehlédnutelném těle (třeba i třídně pojatého) národa.

\* \* \*

Normativní texty věnované tělesné výchově, i jejich dnešní interpretace v kontextu mocenských, v tom i výchovných tendencí pouónorového Československa, vylučují možnost považovat tělocvik a priori za popelku výuky. Ba co víc, tento předmět se jeví dokonce jako jeden z klíčových v rámci komplexu ideové i tělesné výchovy nového člověka budujícího socialistický věk. Zásadní roli tělocvikovi lze rozplétat od ústředního *Zákona o státní péči o tělesnou výchovu a sport* z července 1949. Ten již názvem vyjadřoval podstatu organizace pouónorového tělocvičení — starost o tělesnou výchovu a sport přebíral v Československu stát.<sup>56</sup> Potřebu pěstovat československá těla proměnil zákonem v právní stav.<sup>57</sup>

Strategická etatizace tělovýchovy se týkala samozřejmě i školství coby významného státního aparátu.<sup>58</sup> Metodická kniha *Tělesná výchova na národních školách* (1952) odmítala názor považující tělesnou výchovu za předmět pouze rekreační. Radost

55 M. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 212–217.

56 „Zákonem o tělesné výchově a sportu (14. 7. 1949) převzal stát péči o tělesnou výchovu a sport, dal jí ideový, hospodářský a organizační základ a nejlepší předpoklady pro všestranný rozvoj.“ Jana BERDYCHOVÁ — Jaroslav KOZLÍK, *Tělesná výchova dětí do šesti let*, Praha 1951, s. 4.

57 „Úkolem tělesné výchovy a sportu v lidové demokracii je udržovat a zlepšovat zdraví lidu, zvyšovat jeho tělesnou a brannou zdatnost a pracovní výkonnost a vychovávat k odhodlanosti a statečnosti při obraně vlasti a jejího lidově demokratického státního zřízení.“ Zákon ze dne 14. července 1949 o státní péči o tělesnou výchovu a sport, in: Sběrka zákonů republiky Československé, částka 56, 1956, s. 555.

58 Michel FOUCAULT, *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*, Praha 1999, s. 109.



a osvěžení mládeže totiž není jejím jediným či hlavním úkolem.<sup>59</sup> Oprávněně přesvědčení o významu předmětu bylo ovšem třeba intenzivně prosazovat. Ve hře skutečně byly podstatné formativní cíle moderního státu — tělesná výchova přispívala „všemi prostředky k posílení zdraví lidu, ke zvýšení jeho pracovní a branné zdatnosti.“<sup>60</sup>

Tělocvik přitom nebyl omezován pouze na cvičení a hry, ale byl nedílně spjat s vytvářením hygienických návyků a uvykáním příhodné životosprávy.<sup>61</sup> Zdravotní komplexnost předmětu podtrhuje i přesvědčení o tom, že tělocvik zkrátka proniká veškerou školní výchovu.<sup>62</sup> Návody a doporučení zveřejněná na stránkách metodických tělovýchovných publikací se totiž v důsledku soustředily na určování kvality i pravidel žákova života tak, aby byl žitím správným a dobrým.<sup>63</sup> Ve věci péče o dětské zdraví tělocvikář pokud možno spolupracoval se školním lékařem a zdravotní sestrou.<sup>64</sup> Pravidelným měřením sledoval vývoj výšky a váhy žáků, měřil obvod hrudníku či vitální kapacitu plic. Individuální hodnoty, a tedy i fyzickou normalitu dětí, srovnával s tabulkovými údaji, jež měl k dispozici na stránkách učebních a metodických textů.<sup>65</sup> Jejich součástí byly i nákresy a fotografie různých, v tom i ideálních a zdravých tělesných vzhledů.

Vedle dominantní péče o zdraví lidu byla v případě tělocviku, respektive tělovýchovy a sportu obecně akcentována jejich *ideovost* a politická funkce.<sup>66</sup> Významným aspektem školákova tělocvičení byla i jeho *všestrannost* a *účelnost*. Cvičební program

59 Jaroslav KOZLÍK — Jana BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, Praha 1952 s. 6.

60 J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 9.

61 Pokud třeba podmínky dovolovaly, byly hodiny tělocviku zakončovány sprchováním podporujícím odplavování únavových látek krví, jejich nedílným aspektem bylo i otužování mladého organismu či pěstování odolnosti vůči chorobám prostřednictvím slunečních lázní: „Únavu odstraní teplá voda, odpočinek a spánek. Hned po cvičení se snažíme odstranit únavové látky, vznikající při práci ve svalech. Může je odplavit krev. Působením teplé sprchy se otevřou cévy, krev v nich obíhá rychleji a vyplavuje tak zároveň únavové látky ze svalů a dopravuje je do ledvin, odkud se vylučují močí z těla.“ J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 33.

62 J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 34.

63 Tamtéž, s. 34. Konkrétně „Poučujeme děti o tom, že se mají ráno umýt do půl těla ve studené vodě, dobře vyčistit zuby, vypláchnout ústa, vyčistit nehty. Dbáme o to, aby chlapci nosili vlasy krátce ostříhané, aby jim nepadaly při cvičení do očí, aby dívky nosily účes dobře upravený, aby také jim vlasy nepřekážely při tělesných cvičeních a hrách. Dohlížíme, aby děti měly nehty krátce přistříhány, aby při hrách a cvičení neporanily jiného žáka.“ J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 31. Navíc mimo tělocvik byli školáci vedeni k pravidelnému mytí rukou, udržování čistoty třídy, pravidelné stravě, pravidelné ústní hygieně, byli poučován i o škodlivosti konzumace alkoholu a kouření či o zdravotních rizicích, potažmo prevenci chorob a úrazů.

64 J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 34.

65 Tamtéž, s. 22–26.

66 Poúnorová školní tělesná výchova hodlala vést mládež „k novému československému vlastenectví, t. j. učí ji národ a vlast milovat, pro ně pracovat, pocítovat hrdost nad jejich šťastnějším rozvojem a přát si nejlepší možnou budoucnost národa a republiky.“ J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 12.



totiž sledoval univerzální rozvoj dětských cvičenců, „zvýšení jejich tělesné zdatnosti a obratnosti jako základních podmínek pracovního výkonu a branné zdatnosti.“ Cvičení internalizované jakožto běžná životní činnost udržuje v dospělém věku optimální výkonnost člověka „pokud možno po celou pracovní dobu, přispívá k omezení absencí, posunuje hranici výkonnosti do pozdního věku.“<sup>67</sup> V tomto ohledu se tělesná výchova osvědčovala coby práce na jedincově budoucnosti.

V podobném duchu se nesl obsah tělocvičné části *Návrhu učebních osnov pro národní a střední školy* (1952). Na jeho stránkách byl konkrétně středoškolský tělocvik označen jako nedílná složka socialistické výchovy tvořící „jednotu s výchovou rozumovou, polytechnickou, mravní a estetickou.“<sup>68</sup> Jeho cílem bylo — přičemž se opět ukazuje budoucnostní rozměr školní výchovy — přispět k zformování všestranně rozvité, zdravé a smělé mládeže připravené budovat i chránit vlast.<sup>69</sup> Plnic jí přidělené úkoly tělesná výchova „zvyšuje pracovní schopnost a brannost žactva [...]“.<sup>70</sup>

Mimo školní prostředí, ale stále na mládež cílila odborně koncipovaná *Tělesná výchova mládeže očima lékaře* (1950) s výmluvným podtitulem *Fysiologie — Hygiena — Chirurgie*. Doktorři Zdeněk Hornof a Ludvík Schmid v ní pohlíželi na tělesnou výchovu mladých jako na „důležitý úsek všeobecné výchovy mládeže, jako na význačného činitele rozvoje a utužení pracovních vlastností a schopností dospělých“ stejně jako na „udržovatele svěžesti ve stáří.“ Péče o tělesný vývoj v mládí totiž podmiňoval pracovní výkonnost v dospělosti i kvalitu života ve stáří. V době dospívání bylo tělocvičení navíc spojeno s jedincovou charakterovou a mravní (sebe)kontrolou.<sup>71</sup>

V pojetí autorů představovala tělesná výchova učitelku čestného charakteru a sebeovládání. Mládeži poskytovala branné vlastnosti. Dodávala smysl pro kolektivní spolupráci, ale i důvěru v sebe sama, vlastní zdatnost a statečnost, „kteréžto vlastnosti jsou tak potřebné všem, kteří se účastní budování naší lidově demokratické republiky.“<sup>72</sup> Oba lékaři pak identifikovali dílčí cíle tělesné výchovy konvenující s evidovanými školními texty: 1. utvářet dětské tělo; 2. plně rozvinout jeho schopnosti

67 J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 13.

68 *Návrh učebních osnov pro národní a střední školy. Střední škola. Kreslení, rýsování, zpěv, tělesná výchova a nauka o domácnosti*, Praha 1952, s. 43.

69 „Vytčeného úkolu dosahuje tělesná výchova plněním těchto dílčích úkolů: 1. upevňuje zdraví žactva a otužuje jeho organismus, podporuje správný růst a všestranný rozvoj organismu; 2. cvičí pohybové dovednosti a upevňuje pohybové návyky, učí jich využívat ve složitých, rychle se měnících podmínkách při kolektivních činnostech, rozvíjí obratnost, rychlost, sílu a vytrvalost; 3. vychovává k odvaze, k rozvaze, k iniciativě, k houževnatosti a k uvědomělé kázní, rozvíjí smysl pro soudružství, pro odpovědnost za splnění úkolu, za čest své třídy, školy; 4. seznamuje žactvo se základními poznatky z tělesné výchovy a s teoretickými i praktickými základy branné přípravy; 5. vytváří uvědomělý vztah žactva k cvičením, hrám a sportům a budí zálibu v nich.“ *Návrh učebních osnov*, s. 43.

70 *Návrh učebních osnov*, s. 43.

71 „V době dospívání však chápeme tělesnou výchovu v celé její šíři, zahrnující mimo tělesná cvičení ještě celkovou péči o tělo, rozumnou životosprávu, výchovu ke zdraví a snahu po rozvoji duševním, charakterovém a mravním.“ Zdeněk HORNOF — Ludvík SCHMID, *Tělesná výchova mládeže očima lékaře, Fysiologie — Hygiena — Chirurgie*, Praha 1950, s. 9.

72 Z. HORNOF — L. SCHMID, *Tělesná výchova*, s. 7.



a činnosti; 3. zajistit lidské zdraví coby největší poklad člověka; 4. učinit každého jedince schopným co nejdéle užívat získaných tělesných sil pro prospěšnou práci.<sup>73</sup> „Výsledek tělesné výchovy pro jedince“ shrnovali Hornof se Schmidem pojmy zdraví, pracovní výkonnost, dlouhý věk.<sup>74</sup>

Představené vize rámovaly cvičení odehrávající se tu v tělocvičně, tu na venkovním hřišti, v přírodě či v zimě na kluzišti. I cvičení orientovanému na socialismus byly vlastní historické techniky práce s tělem. Klauzura, rozčlenění, rozvrh času a úkonu, korelace těla a pohybu. Třeba chůze coby základní a nejpřirozenější pohyb člověka byla v rámci tělesné výchovy na národních školách identifikována jako „celistvá pohybová činnost“ podporující rozvoj a funkce pohybových i vnitřních orgánů, cvičila vytrvalost a navykala uvědomělé kázní. V pouňorovém kontextu bylo hodnotově nevýznamné, že schopnost „překonat chůzi co největší vzdálenost při nejmenší spotřebě sil“ se stala „projevem celkové tělesné a branné zdatnosti a předpokladem dobrého pracovního výkonu člověka.“<sup>75</sup>

Chůzi se cvičilo v každé hodině tělocviku i v rámci jiných aktivit, tedy během odpočinku mezi jinými cviky, v rámci rytmiky, během branných vycházek atd. Chůze nebyla pouze prostředkem oddechu a uvolnění. Školáckovo tělo se totiž během školního chození mělo stát detailně dozorovaným — i ono se, přinejmenším potenciálně, ocitalo v soukolí foucaultovského panoptismu, onoho charakteristického znaku moderní společnosti založené na třech aspektech: dohledu, kontrole a zlepšování. Panoptismu jakožto formě moci vykonávané nad aktérem individuálním dohledem (v tomto případě učitele vybaveného učebnicí s detailním popisem činnosti), kontrolou (stanovení normy, tj. optimálního výkonu<sup>76</sup>), formou trestu a odměny (v podobě napomenutí, pochvaly i klasifikace), ve formě zlepšování, tj. utváření a proměny jednotlivce v duchu jistých norem,<sup>77</sup> v tom i kolektivismu. Chůze představovala aktivitu průběžné (sebe)kontroly a nakonec vlastně i politicky ceněného sílení žákovu momentálního i budoucího biologického života. Chůze zvyšovala žákovu cenu.<sup>78</sup>

*Požadavky na správnou chůzi při pochodování jednotlivce:*

1. Trup a hlava jsou stále uvolněně neseny vpřed.
2. Noha se při natočení nenapíná, nýbrž je vždy mírně poohnuta.
3. Došlapuje se na patu, s paty se odvíjí chodidlo na špičku, nenašlapuje se na plné chodidlo.
4. Paže se samovolně pohybují vedle těla, a to opačným směrem, než se pohybují nohy, zcela automaticky a vyrovnaně.
5. Dýchání je sladěno s pohyby těla (mluvením se pravidelnost dechu s krokem porušuje).

73 Z. HORNOF — L. SCHMID, *Tělesná výchova*, s. 9.

74 Tamtéž, s. 9.

75 J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 51.

76 Tamtéž, s. 54.

77 Michel FOUCAULT, *Die Wahrheit und die juristischen Formen*, Frankfurt am Main 2015, s. 102.

78 M. FOUCAULT, *Die Wahrheit*, s. 117.





*Požadavky na správnou chůzi při pochodování celku (týká se jen 4. a 5. post. ročníku):*

1. Pochodovat v půlčetě nebo četě v trojstupu.
2. Udržovat pochodový tvar srovnaný podle velikosti, velcí vzadu nebo vpředu.
3. Udržovat stejný krok, upravený podle průměrného kroku dětí.
4. Udržovat stejnoměrnou vzdálenost mezi trojicemi (dva až tři kroky).
5. Vést celek pokud lze neznámým terénem, aby se děti duševně odpoutaly od tělesného výkonu.
6. Zastavit celek asi 10 min. po začátku pochodu, aby si děti podle potřeby upravily ústroj, např. uvolnily, přitáhly obuv, svlékly kabáty apod.
7. Po každých 30 minutách zařadit oddech a rozchod s úplným klidem.
8. Omezit zpěv, zpívat jen jednu píseň, tempo udávat píšťalkou a podobně, neboť pochod se zpěvem je únavný. Zpěvu užít jen jako vzpruhu.
9. Pití až po jídle a nikdy ne pivo ani jiné alkoholické nápoje (čaj s rumem).
10. V létě je účelné, aby si děti po pochodu opláchly nohy, jsou-li pro to podmínky (vhodné dno, přiměřená teplota vody a vzduchu apod.).<sup>79</sup>

V koncepci poučovací (školní) tělesné výchovy lze ovšem rozpoznat i *právo na smrt a moc nad životem*, jak jej Foucault detekoval v rámci sledovaného konceptu biomoci.<sup>80</sup> V kontextu docenění školního tělocviku je důležité, že Foucaultem identifikovaná moc nad životem se od 17. století rozvíjela ve dvou hlavních, vzájemně propojených podobách. První z nich se právě koncentrovala na tělo jakožto stroj (viz klauzura, rozčlenění, rozvrh času a úkonu, korelace těla a pohybu): „na jeho výcvik, zvyšování jeho schopností, na souběžný růst jeho užitečnosti a poslušnosti, na jeho integraci do systémů administrativní a ekonomické kontroly“. Vše toto bylo zajištěno postupy moci, „které charakterizují **disciplíny — anatomo-politika lidského těla** [zvýrazněno v originále, pozn. autora].“<sup>81</sup> Zhruba kolem 18. století ovšem drezúra a kontrola individuálního těla ustupují a začíná se postupně formovat druhý pól, orientovaný na tělo-prostor, na „tělo prostoupené mechanikou živého a sloužící jako podklad biologických procesů“. Na kolektivní tělo populace. Myšlena je plodnost, porodnost a úmrtnost, zdravotní stav, délka života, dlouhověkost se všemi okolnostmi, jež ji mohou podmiňovat. Objevuje se série „intervencí a **regulativní kontroly — bio-politika populace** [zvýrazněno v originále, pozn. autora].“ Jmenované „[d]isciplíny těla a regulování populace konstituují dva póly, kolem nichž se rozvíjí moc nad životem.“<sup>82</sup>

Školní tělocvik prvních let poučovací diktatury se tedy odhaluje jako předmět dalekosáhlého státního zájmu. Nelze jej přitom redukovat jen a pouze do pozice disciplinační instance sledující anatomo-politiku školákovy těla, školáka-stroje. Naopak, poučovací školní tělocvik, jak je prezentován normativními texty, plně odpovídá komplexnímu pojetí *moci nad životem*. Odhalit život v evidovaných tělocvičných textech je přitom snadné, má podobu zdraví, zdatnosti, hygieny, prevence, produktivní dlouhověkosti. Nicméně aniž by byla autory explicitně zmiňována, je v nich přítomna

<sup>79</sup> J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 53.

<sup>80</sup> Detailněji viz M. FOUCAULT, *Dějiny sexuality*, s. 157–159.

<sup>81</sup> M. FOUCAULT, *Dějiny sexuality*, s. 162.

<sup>82</sup> M. FOUCAULT, *Dějiny sexuality*, s. 162.



i smrt — odkazy k brannosti a statečnosti při obraně země jsou nepřímým vyjádřením očekávání oběti života v zájmu vlasti, tedy v tomto případě poúnorového státu, třídy, lidového národa, československého politického řádu. Přejemnějším jinak, ale snad nakonec i mnohem víc než třeba český jazyk, matematika či identitotvorný dějepis je tělocvik prodchnut mocenským nárokem na člověka v okamžiku přítomném, ale i budoucím. Tělocvik působí všestranně na školákovo tělo.<sup>83</sup> Vede ho k zdravotní odolnosti, k naplňování budoucí pracovní role, vštěpuje mu žádané tělesné i mravní normy, správné funkce i vzhled. Transformované a zdokonalované tělo je podřízeno a produktivně využíváno moderním poúnorovým řádem.<sup>84</sup>

## ZÁVĚREM

Socialistickou i osvícenskou tělesnou výuku a výchovu lze oprávněně nahlížet prizmatem foucaultovské představy o produktivní a tvůrčí moci identifikovatelné jako charakteristický projev modernity napříč politickými systémy. Společenské cíle vzdělávání jsou dalším pilířem modernity, a byť byly ve 20. století často označovány jako „ideologizace“ či „politizace“, nikdy ani náznakem nezmizely, respektive jejich označování jako politických či ideologických by nemělo zakrývat jejich osvícenský, neméně ideologický původ.

Plédujeme pro nepředpojaté čtení cílů poúnorové školní výuky akcentující pracovní zařazení, respektive identifikaci člověka prostřednictvím práce. Člověk není určen a přisouzen k útrpné práci — v návaznosti na dobovou pedagogickou vědu byl prací produktivně formován. Neměl být pracovníkem v průmyslu, pracovníkem v zemědělství, pracovníkem ve vědě či kultuře. Měl se stát socialisticky integrálním dělníkem, zemědělcem, vědcem či umělcem reprezentujícím hodnoty a morálku nového, lepšího a svobodnějšího světa. Tělesná výchova formovaná od konce 18. století k tomu měla přispět vrchovatou měrou, neboť lidské tělo je v pojetí dobových pedagogických teorií průsečíkem a vehikulem očekávaných rolí člověka ve společnosti.

Socialistické vzdělávání a výchova proto nejsou automaticky redukovatelné do podoby represivní korekce. Naopak je lze myslet prizmatem herderovské teze, že stávání se člověkem je spojeno s jeho výchovou, přičemž v kontextu socialistického (nutného) směřování k lepší budoucnosti představuje v tomto případě socialistická výchova člověka skutečně práci na — notabene historicky nutném — zlepšení světa, tedy i lidstva. Janusovská dvoustrannost představené osvícenské i socialistické pedagogiky je jedním z rysů moderního školství, které je v mnoha směrech výdobytkem

83 „Tak se stává tělesná výchova a sport skutečnou složkou kultury našeho lidu, která začíná podle Kalinina umýváním obličejů a končí obětavou prací pro socialismus a odhodláním — bude-li třeba — statečně pro vlast bojovat.“ Jana BERDYCHOVÁ — Jaroslav KOZLÍK, *Tělesná výchova dětí do šesti let*, Praha 1951, s. 4.

84 „Správně vedená tělovýchova a sport znamenají mnoho pro zdravou populaci v našich zemích, pro výchovu a pro ochranu zdraví pracovních kádřů, pro snižování nemocnosti, pro pracovní kázeň a morálku, pro politické a občanské uvědomění.“ J. KOZLÍK — J. BERDYCHOVÁ, *Tělesná výchova na národních školách*, s. 12.



emancipačních snah, avšak zároveň silným mocenským a ideologickým aparátem státu.<sup>85</sup> Diskrepance pak spočívá v tom, že se pro různá období zdůrazňuje jeden z těchto rysů a pro jiná druhý, jak ukazují hned úvodní řádky studie. Ono zdůrazňování pak může mnohem více vypovídat o tom, kdo hovoří, než o době, o níž je hovořeno. Komplexní analýza v tomto směru na poli dějin českých zemí chybí.

Studium delších časových úseků a v jejich rámci prováděné komparace, o jakou jsme se pokusili i my, mohou být prospěšné pro studium naší minulosti tím, že rozvrhnou na první pohled nezřejmé souvislosti, či naopak docení pro někoho snad i banální skutečnosti. Takže ačkoliv třeba představitelé poúnorové pedagogiky a psychologie tvořili a mysleli v představě třídně podmíněné, tedy specificky socialistické výchovy, školou a prostřednictvím i zde aplikované práce utvářený nový člověk socialismu je v principu produktem západní osvícenské a humanistické tradice.<sup>86</sup>

A závěrečná teze? Zacházení s lidskými (dětskými) těly v rámci socialistické tělesné výchovy tak, jak bylo plánováno a zamýšleno na stránkách normotvorných učebních textů není potlačení moderního pojetí svobody vzdělávání, ale naopak realizací modernity rozvržené na přelomu 18. a 19. století. Chce se proto obratem dodat: v nastíněném ohledu je osvícenství počátkem komunismu, respektive myšleno vně kontinuální příběhové linie a přímo ve vztahu k československým poúnorovým časům — nástup a etablování komunistické diktatury je konkrétní realizací osvícenského projektu.

## RÉSUMÉ:

The study compares the Enlightenment with the Czechoslovak communist dictatorship after 1948 in the field of (scholastic) physical education. Within this comparison, the authors use Michel Foucault's concept of biopower, which holds that it is necessary to condition a person from birth in connection with that person's education. However, that puts pressure on his social and historical role. In education, it is necessary to consider also the human race, to the improvement of which the educated person should contribute. Similar, the Czechoslovak socialist school system steered students toward a new humanity. In the context of the socialist aim to create a better future, socialist education represents work toward a better world. In the case of physical education, the critical period is around the year 1800, which brought forth a fundamental programme of physical activities that became part of modern society. Overseen by an evolving science, a system of educational body manipulation arose. Space was concurrently opened for manipulation, mass examination and new imprisonment in the highly visible body (class-integrated) of the nation. Therefore, scholastic physical education is revealed to be an important object of state interest of the Czechoslovak communist dic-

85 Ve vztahu osvícenství a kritiky načrtl Foucault problematiku historické zodpovědnosti (osvícenského) rozumu v důležité přednášce *Was ist Kritik?* Viz Michel FOUCAULT, *Was ist Kritik?* Berlin 1992, s. 19–20.

86 „Poněvadž výchova má konkrétně historický a v třídní společnosti třídní charakter, probíhá i duševní vývoj dítěte v socialistické společnosti jiným způsobem než v kapitalistické, i když přirozeně mnohé zákonitosti vývoje vyšší nervové činnosti, podmíněné fyziologicky, mají všeobecnou platnost.“ Josef LINHART, *K otázce vývojových zvláštností vyšší nervové činnosti dětí*, *Pedagogika* 4, 1954, č. 3–4, s. 245.



tatorship. The Janusian dichotomy of Enlightenment and socialist pedagogy is one of the features of modern education, which in many respects is an achievement of emancipatory endeavours, but also a strong power and ideological apparatus of the state. The vision of manipulating human (children's) bodies in the context of socialist physical education does not constitute repression of the modern concept of the freedom of education, but rather the implementation of the concept modernity laid out at the turn of the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries.

**PhDr. Jan Randák, Ph.D.**, působí jako odborný asistent v Oddělení moderních a soudobých dějin Ústavu českých dějin FF UK. K tématům jeho výzkumu patří politika dějin a paměti moderní a soudobé české společnosti a formování revolučních tradic ([jan.randak@ff.cuni.cz](mailto:jan.randak@ff.cuni.cz)).

**Mgr. et Mgr. Marek Fapšo** je doktorandem na Ústavu českých dějin FF UK a Katedře dějin a didaktiky dějepisu na PedF UK. Zabývá se dějinami idejí v 19. a 20. století, dějinami historiografie a problémem česko-německých vztahů v českých zemích ([fapso.marek@gmail.com](mailto:fapso.marek@gmail.com)).