

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav české literatury a komparatistiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nikola Bečanová

**DIDAKTICKÉ A PEDAGOGICKÉ MYŠLENKY PAVLY
MOUDRÉ
NA POZADÍ TRILOGIE Z DÍVČÍCH LET DO PLNÉHO
ŽIVOTA**

*Modern Pedagogy and Didactics in the Autobiographical Works of Pavla
Moudrá („Z dívčích let do plného života“ Trilogy)*

Vedoucí bakalářské práce: doc. Mgr. Libuše Heczková, Ph.D.

Praha 2018

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Libuše Heczkové, Ph.D. a uvedla v seznamu literatury veškerou použitou literaturu a další zdroje. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. července 2018

Nikola Bečanová

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce doc. Mgr. Libuši Heczkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Abstrakt

Práce se zaměřuje na didaktické a pedagogické myšlenky Pavly Moudré, které interpretuje na pozadí trilogie *Z dívčích let do plného života*, cyklu vycházejícího mezi lety 1911 a 1936. Součástí práce je i širší kontext autorčiny tvorby a publicistické příspěvky orientované na výchovu dítěte a vzdělávání. V této oblasti se do vysoké míry projevuje charakter autorky jakožto pacifistky a spiritualistky, která klade důraz především na duchovní hodnoty. Důležitým prvkem v trilogii, o kterou se práce opírá, je autobiografičnost, díky které můžeme rekonstruovat autorčiny názory i životní zkušenosti. Autentičnost příběhu navozuje zvoleným typem vyprávění, který má blízko k formě deníkových zápisů dítěte, proti níž stojí vyzrálý, pečlivě volený jazyk, signalizující Moudré záměr zprostředkovat zkušenosti s odstupem a snahu o vytvoření prostoru pro vyslovení svých myšlenek. Pro své úvahy čerpá inspiraci z osobní zkušenosti, tedy prostředí domácího, ale je ovlivněna i děním evropským, ve kterém nové myšlenky a pojetí rezonují silněji. V této bakalářské práci jsou názory Pavly Moudré konfrontovány se soudobým didaktickým a pedagogickým pojetím a konvencemi.

Klíčová slova:

Didaktika, pedagogika, Pavla Moudrá, reformně pedagogické hnutí

Abstract

My thesis focuses on didactic and pedagogical thoughts of Pavla Moudrá in regards of the *Z dívčích let do plného života* trilogy, published between 1911 and 1936. Broader study of her work and articles concerning upbringing and educating children is also included, because of her spiritualistic notions and pacifistic background. The important aspect of said trilogy is the amount of autobiographical themes, which we can trace and find Moudrá's own experiences and views. The form used in the books to support sense of authenticity, a child-written diary entries and the contrast to mature, thorough language creates a space to look at depicted events with hindsight and re-evaluate them. Her reasoning draws from personal experience and her surroundings, as well as early 20th century European schools of thought open to new principals. Contemporary findings and arguments in the fields of education and didactics will be confronted with Moudrá's work as part of this thesis.

Key words:

Didactics, Pedagogics, Pavla Moudrá, Progressive education

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Život Pavly Moudré	9
3. Z dívčích let do plného života.....	11
3.1. Rok dětství.....	11
3.2. Dívčí léta	16
3.3. Život jde dál	19
4. Vývoj pedagogiky	20
4.1. Vývoj v českých zemích	20
4.2. Světový vývoj	22
4.3. Reformně pedagogické hnutí v ČSR.....	24
4.4. Vliv reformně pedagogického hnutí na dnešní podobu školství	24
5. Didaktické a pedagogické myšlenky Pavly Moudré	25
5.1. Pojetí vzdělávání po první světové válce.....	25
5.2. Pojetí náboženské výchovy a vzdělávání.....	26
5.3. Pavla Moudrá a myšlenky reformně pedagogického hnutí	30
6. Shrnutí.....	37
7. Závěr	38
8. Primární a sekundární literatura.....	39

1. Úvod

Za necelých osmdesát let života se Moudrá dokázala díky svému aktivnímu veřejnému životu stát známou osobností a s příchodem 21. století bohužel zapomenutou autoritou, která byla uznávána především pro své pevné pacifistické myšlenky. Nebyl to ale pouze pacifismus, který k osobnosti Moudré bezpochyby patří. Dalšími oblastmi, s její postavou těsně spjatými, jsou mimo jiné feminismus, spiritismus, vegetariánství a principy východního myšlení, pro které byla různým způsobem přijímána.

O životě Pavly Moudré se dozvídáme jak z autobiografických textů, tak z nemnohé odborné literatury. Ačkoliv se v posledních letech jméno této osobnosti znovu vynořuje na povrch a stává se přitažlivým předmětem bádání z mnoha hledisek, sekundární literatura má spíše popisný a stručný ráz. Jméno autorky nalezneme v *Přehledných dějinách literatury české*, které sestavil Arne Novák a Jan V. Novák (Novák – Novák 1922). Moudrá je zde představována především skrze svou tvorbu memoárovou (Ibid.: 525), překladatelskou (Ibid.: 568), časopiseckou (Ibid.: 649) a filosofickou (Ibid.: 771). Obdobným, velmi plochým způsobem je zaznamenáno jméno Pavly Moudré i ve *Slovníku soudobých českých spisovatelů* Jaroslava Kuncce (Kunc 1945) a posledním slovníkovým zpracováním jména autorky je heslo v *Lexikonu české literatury* (Holub 2000), které zahrnuje jak překlady, tak vlastní dílo a život Moudré, a jedná se tak o zpracování nejzevrubnější.

Co se týče obrazu Moudré v dobových záznamech, jsou to především časopisecké příspěvky, které o autorce pojednávají, případně Kovářova biografie *Pavla Moudrá: život a působení vzácné a ušlechtilé ženy* (Kovář 1934) nebo Urbanův medailon (Urban 1922). Tyto texty jsou do značné míry ovlivněny vlnou nadšení, kterou s sebou jméno Pavly Moudré neslo, s čímž souvisí i nekritičnost přístupu a absence časového odstupu ke zhodnocení. Podstatným opěrným bodem pro zkoumání díla a života autorky je Pánkův článek *Pavla Moudrá: Poznámky k životu, působení a pozůstalosti české spisovatelky a bojovnice za mír* (Pánek 1974) čerpající z autorčiny pozůstalosti a představující tak nejkomplexnější zpracování, na které navazují pozdější výzkumné, bakalářské a diplomové práce. Jednou z nich je diplomová práce Lucie Jelínkové *Zapomenutá aktivistka Pavla Moudrá* (Jelínková 2009), jež důkladně mapuje život autorky na základě její pozůstalosti. Jelikož se jedná o práci historickou, je zřejmé, že dílo Moudré je pouze zasazeno do kontextu historického a není mu věnována zvláštní

pozornost. Překladové činnosti se ve své diplomové práci *Překlady jako součást tvorby Pavly Moudré* věnuje Leona Dolečková (Dolečková 2009) a literární a feministickou publicistiku kvalitně zpracovala Olga Słowik (Słowik 2014). Další, kdo se o výklad díla Pavly Moudré pokusil, byla Kateřina Křížová ve své bakalářské práci *Pavla Moudrá a její literární tvorba pro děti a mládež* (Křížová 2010), práce má ale spíše shrnující charakter, ve kterém jsou interpretovány obsahy děl bez širšího uvedení do dobového kontextu nebo života spisovatelky, jedná se tak především o text deskriptivní a nepřináší nové možnosti interpretace. Spíše okrajově se jméno Pavly Moudré objevuje v bakalářské práci Hany Moravcové, která se věnuje periodiku Sbratření (Moravcová 2011), kam Moudrá přispívala, a v práci *Svět osamělé spisovatelky Anny Pammrové (1860–1945) v korespondenci s Pavlou Moudrou*, kde se Klára Dvořáková (Dvořáková 2016) zaměřuje především na osobnost první jmenované.

Kromě bakalářských a diplomových prací vznikla řada článků a publikací, které zahrnují určitý dílčí aspekt osudu spisovatelky a aktivistky, nebo se týkají problematiky s její osobou spjaté. Je tomu tak v případě korespondence s přítelem Moudré, Otakarem Březinou, zpracované Ludmilou Pánkovou a Vladimírem Luksů v článku *Listy Pavly Moudré Otakaru Březinovi* (Pánková – Luksů 1980). Na její myšlenkové směřování a ideje reaguje článek v časopisu Hlas revoluce *Tvůrkyně lidové čítanky* (E. U. 1988) nebo publikace Tomáše Zdražila (Zdražil 1977), která její osobnost představuje v rámci teosofického a antroposofického hnutí v Čechách. Podobně je tomu v práci Josefa Sanitráka *Dějiny české mystiky* (Sanitrák 2010). Pacifistickou dráhou Moudré se zabývá Marie Neudorfllová (Neudorfllová 2007) a postavě spisovatelky stojící u zrodu ženské literární kritiky se částečně věnuje i Libuše Heczková v publikaci *Píšíci Minervy* (Heczková 2009). V neposlední řadě je potřeba zmínit *Bibliografii americké literatury v českých překladech* (Arbeit – Vacca 2000), kde na jméno Pavly Moudré narazíme hned několikrát.

Jak je z charakteru výše zmíněných textů zřejmé, jedná se zejména o životopisné práce, které se snaží přiblížit a rekonstruovat život této zapomenuté osobnosti české kultury. Tato bakalářská práce si dává naopak za cíl interpretovat didaktické a pedagogické myšlenky Pavly Moudré s ohledem na její dílo, především pak na trilogii *Z dívčích let do plného života*. Tyto autobiografické romány budou sloužit jako pozadí, na které je možné myšlenky promítat a dále je pak rozvíjet v závislosti na historickém kontextu (a to jak světovém, tak domácím) nebo na dalších pracích Moudré.

2. Život Pavly Moudré

Velmi důsledně shrnula život Pavly Moudré Lucie Jelínková, a to na základě pozůstalosti autorky uložené ve Státním okresním archivu v Benešově a Osobního fondu Pavly Moudré uloženého v Literárním archivu Památníku národního písemnictví. Podává vyčerpávající informace jak o dětství a dospívání, které jsou obsaženy v trilogii *Z dívčích let do plného života* (Moudrá 1936) a jež budu v návaznosti na myšlenky autorky rozvíjet dále, tak o zralém životě. Při sumarizaci života se zaměřím především na důležité momenty v životě Moudré a na ty aspekty, které ovlivnily její tvorbu a myšlenkové směřování pro tuto práci relevantní. Autorčina životní zkušenost se odráží nejen ve zmíněné trilogii, ale i v dalších textech a především pak v přístupu k různým problémům. Moudrá své názory proměňuje a zpřesňuje na základě osobního prožívání, což je hlavním důvodem pro předestření jejího životopisu.

Pavla Moudrá se narodila 26. ledna 1861 jako jediná dcera asekuračnímu inženýrovi Františku Moudrému (1830–1899) a Eulálii Moudré (1833–1894), rozené Veselé. Pro autorku měli oba rodiče nezastupitelnou roli, jak je možné vysledovat z její tvorby, a to jak z autobiografických románů, tak časopiseckých příspěvků. Moudrá roku 1867 nastoupila na soukromou dívčí školu Marie Matildy Peškové, mezi lety 1871 a 1872 navštěvovala františkánskou farní dívčí školu u Panny Marie Sněžné, v období mezi roky 1872 a 1875 pobývala na městské Vyšší dívčí škole v Praze, první pokračovací vzdělávací instituci pro dívky vzniklé díky emancipačním snahám skupiny kolem Vojty Náprstka a následovalo hořké přestoupení na německou klášterní školu řádu Voršilek, kterou navštěvovala dvanáct měsíců. Od roku 1876 studovala ve francouzském penzionátu vedeným B. Tastem. Výběr institucí, na kterých se Moudrá vzdělávala, byl podmíněn rozhodnutími otce, jenž z dcery zamýšlel mít učitelku a který se zároveň ve svém výběru nechával do značné míry ovlivnit konvenčními dobovými standardy a názory svých kolegů. Otcovo přání zůstalo zprvu nenaplněno a Moudrá na krátko nastoupila do divadla. Angažmá rychle opustila a přes léto pracovala jako vychovatelka a společnice mladé baronesy a začala si vést deník, v němž se vedle jiného objevují první náznaky odmítavého postoje k alkoholismu.

Roku 1885 si Moudrá bere Pavla Albieriho (vl. jm. Jan Mucek), spisovatele a překladatele patřícího k lumírovcům, který autorku přivádí k literární činnosti a publicistice. Ten kromě psaní historických próz stojí v čele politicko-beletristického týdeníku *Ratibor*, s jehož vydáváním mu Moudrá pomáhá. Po rozpadu manželství autorka

vydává vlastní čtrnáctideník Lada, který si ale bohužel nevytvořil širokou čtenářskou základnu, a tak jeho vedení autorka přenechává jinému vydavateli a odchází z Rakouska-Uherska do ruské Volyně (dnešní středozápadní Ukrajina) pracovat opět jako vychovatelka, tentokrát mezi volyňské Čechy. Dle dostupných materiálů, především z korespondence, vyplývá, že toto období bylo pro Pavlu Moudrou velmi těžké, jelikož se musela vypořádat se smrtí jak svého dítěte, tak svého bývalého manžela.

Po návratu do vlasti na přelomu osmdesátých a devadesátých let se velmi aktivně zapojuje do veřejného dění a prosazuje své myšlenky v oblasti ochrany zvířat, těsně související s morálním povznesením člověka a vegetariánstvím, a stává se hlavní postavou mírového hnutí. Dále se angažuje v boji proti alkoholismu a podporuje ženská práva spolu s příchodem ženského hnutí. S těmito hodnotami, které Moudrá v roli aktivistky zastávala, přichází i různé přijetí ze společenských kruhů, rozpačité především v jejich začátcích. Postupně se ale mění ve vlnu nadšení, jak dokládají i entuziastické dobové novinové články, a Moudrá se stává váženou autoritou. Roku 1902 se navíc znovu vdává za Antonína Karla Mrhu, jejich vztah je ale narušen narukováním manžela na frontu během první světové války a po návratu jeho zápletkami. Moudrá dostává svým zásadám až do takové míry, že se stává přítelkyní a poskytuje pomoc Mrhově milence, která s ním čeká dítě a jejíž manžel ji týrá. Spisovatelka poté pomáhá s výchovou dítěte a později ho dokonce přebírá do opatrovnictví, přičemž čelí velkému tlaku z utajení celé situace, což bylo vzhledem k její popularitě náročné. Během tohoto období spisovatelka přednáší, překládá, píše do časopisů a oporou jí jsou přítelkyně Pavla Maternová nebo Anna Pammrová, s nimiž si dopisuje. Pojilo je především ženské hnutí a teosofie. Mírové hnutí a boj proti alkoholismu Moudrou spojovaly s další přítelkyní, Annou Bayerovou, první Češkou, jež získala lékařský diplom. Právě s ní Moudrá řeší problémy školství a výchovy, které česká lékařka, jež musela svá studia dokončit v zahraničí, protože v rodné vlasti nebylo možné, aby žena získala vysokoškolský diplom, znala z vlastní zkušenosti.

Moudrou velmi silně zasahuje příchod druhé světové války, jejíhož konce se nedožila – umírá roku 1940. Za svůj dlouhý život napsala několik knih, desítky článků, překládala, přednášela a především se snažila o prosazování svých humanistických myšlenek.

3. Z dívčích let do plného života

Trilogie vycházela postupně v letech 1911 (první díl *Rok dětství*), 1913 (druhý díl *Do dívčích let*) a 1936 (třetí díl *Život jde dál*) a je odrazem autorčina života v různých jeho fázích. První dva díly si udržují pravidelnost a ucelenost díky chronologickému popisu událostí v životě Pavly Moudré jakožto dítěte a dospívající dívky. Ze zvolených jazykových prostředků je zjevné, že nečteme autentické zápisky nebo deníkové záznamy, ale že se jedná o spisovatelčin pokus vylíčit vzpomínky na daná časová období zpětně. Jsou to například velmi netypické obraty a nepřirozená volba slov, které jsou vkládány do úst ještě dětské protagonistce především ve vnitřních monologích. Moudrá se tedy nepokouší o autostylizaci, která by napomohla věrohodnosti hlavní postavy, ale přiznává volbou jazykových prostředků věkový odstup. Poslední, třetí díl se od předchozích liší především svým uspořádáním. Cyklické, uzavřené vyprávění je vystřídáno útržkovitým líčením historek z dospělého života Moudré, které nepodávají ucelený obraz dané životní etapy. Jazyk působí přirozeněji, a to především proto, že spisovatelka mohla poprvé čerpat právě ze svých deníkových zápisů, jež v sobě uchovávají autentickou jazykovou formu. Neblahým důsledkem je ale absence sebereflexivní složky, zhodnocení, či vůbec zachycení myšlenek hlavní hrdinky tak, jak je tomu v předchozích dvou dílech.

3.1. Rok dětství

První díl z roku 1911 je průnikem do života devítileté Pavly Moudré, kde je důsledně dodržováno rozfázování děje do dvanácti měsíců jednoho roku, kterému dominují především význačná data a svátky, zejména pak křesťanské. Nejsilnější roli zde zastupují rodiče, hlavně matka, což je proklamováno už v úvodní pasáži nazvané *Vstup*.

„Jsou slova, jichž pronesení dovede v člověku jako kouzlem vzbuditi celou řadu zavátých obrazů, a jako doprovod vylouditi k nim ze srdce zapomenuté melodie a prolnutí je vyprchalou a nyní jakoby zase skoncentrovanou vůní. Slova ta jsou: ‚Dětství‘ a ‚Maminka‘. Vyřkněte je před člověkem, jemuž vedrem života vyschly všecky zdroje čistých citů a vznětů, a oko jeho se zarosí; vyřkněte je před zlosynem, k smrti odsouzeným, a ret jeho sebou alespoň bolestně škube; vyřkněte je

před člověkem, který jde po okraji propasti, a člověk ten se vzpamatuje a vrátí.“ (Moudrá 1936a: Vstup)

Hned v úvodu jsou tedy jasně formulovány pro dílo nejdůležitější hodnoty, a to nejen ve smyslu naděje, spasení či odvrácení od zlého, jako je tomu v citované části textu, ale navíc jako symbol útočiště, bezpečí a završeného životního cyklu. Není náhodné, že úvod prvního dílu trilogie je zakončen obrazem smrti: „S nimi člověk začíná, s nimi i končí. U lůžka dítěte bdí Maminka jako první ochranné božstvo a u lože umírajícího starce stojí vzpomínka na Ni jako anděl, průvodce do neznámých krajů.“ (Moudrá 1936a: Vstup) Příznačná je i volba velkých písmen pro daná označení, která svou formou zápisu evokují řeč o Bohu, stejně tak přirovnání vzpomínání na dětství k návratu do Ráje. Na spojení božského s dětským a mateřským je dále navázáno pouze na lexikální úrovni, například při přirovnání matky k andělu nebo ve volbě zástupného pojmenování malé Pavly. Jednotlivá témata se rozvíjejí samostatně a rozdílně, s různou dynamikou. Moudrá tedy chtěla upevnit své stanovisko hned v úvodu, rovnou nastolit nejvyšší hodnotu a zastřešit jí celé své vzpomínání.

Příběh začíná v lednu svátkem Tří králů a hned z prvních řádků je jasné, že se neocítáme bezprostředně ve světě devítileté Pavly, ale že je nám dána možnost nahlédnout do jejího života dospělou optikou. Čtenáře postupně seznamuje s domácností, ve které žije, s jejím chodem a členy, které kromě malé Pavly a jejích rodičů zahrnují i služku Evičku a kocoura.

V díle je možné pozorovat, jak se od sebe liší vyobrazení ženských a mužských postav. Zatímco ženy jsou charakterizovány převážně skrze kladné vlastnosti, jsou chytré, jemné a něžné, muži jsou popisováni spíše jako zdroj strachu. Ženy naplňují role laskavých mentorek a dobrých vlastenek a jejich suverenitu podtrhují příběhy svatých, jež se zaměřují zejména na osudy ženských postav. Vyhranění vůči mužům, především chlapcům, je v některých pasážích velmi silné a souvisí s věkem hlavní postavy.

„To všechno je klukům neznámo a nedostupno. Nemluví s nimi o tom všem. Degraduji je na pouhé ‚koňstvo‘, jež si na pavlači zapřahám do svého ‚kočáru‘. Nechají si ochotně vlákati mezi zuby udídlo, ochotně se nechají ‚okširovat‘, frkají

a řehtají jako praví koně, a mlaskotem napodobují cvakot podkov.“ (Moudrá 1936a: 54)

Jedinou výjimkou je postava slečny W., skrze níž se do knihy dostává aspekt vlastenectví. Dětsky naivníma očima se proti sobě staví neoblíbená učitelka němčiny, a naopak ve vlídném světle se líčí sl. Macháčková, která má na starost výuku českou.

Pakliže tuto opozici muž–žena vztáhneme na dvojici otec–matka, z úhlu pohledu malé Pavly je postava maminky symbolem moudrosti, rozvážnosti, je to zapřísáhlá vlastenka, která se spíše straní společnosti, o čemž svědčí fakt, že Pavle není dovoleno chodit na návštěvy ke svým spolužákům a kamarádům. Dalším výrazným rysem je silná intuice, již je matka vybavena. Důležitost role matky je posílena jejím posláním vychovatelky a učitelky převyšující instituce, jakými jsou škola a církev. Dítě jako odraz matky je silně tematizovaný model, ať už jde o výklad církevních či národních dějin, nebo vyprávění legend a pohádek. „[...] protože nebýt maminky, nevěděla bych ani já, co vím.“ (Moudrá 1936a: 51)

Otec oproti tomu plní společenské role, navštěvuje zábavy, plesy a hostince, kam ho manželka nikdy nechce doprovázet. O jeho vlastnostech se dozvídáme až v závěru prvního dílu, kdy se projevuje stejně jako matka vlasteneckým cítěním a na jeho osudu se potvrzuje význam dětství. Pod přísným dohledem svého despotického otce zažíval především strach a týrání a jedinou útěchou mu byla matka, jejíž vliv na výchovu byl upozad'ován a převládala otcova přísná ruka. Rozdíl mezi oběma rodiči a jejich výchovou je zasazen i do různých prostředí, kde proti sobě stojí matčino radostné dětství na zámku a otcovo traumatické dětství prožité na venkově. Jelikož se Pavliny preference mezi rodiči s pozdějším věkem proměňují, je pravděpodobné, že toto, řekněme, zbystrené vidění maminky, které je čtenáři zprostředkováno, souvisí právě s paradigmatem vývoje dítěte. Dalo by se uvažovat o tom, že napříč prvními dvěma díly (poslední díl postavy rodičů neobsahuje) se nám rozdílnost a vývoj charakterů postav rodičů jeví pouze v důsledku změny postoje a vnímání dospívající dívky, která se na rozdíl od nich mění dynamicky, což postavy rodičů jen odrážejí. Dětství rodičů v tomto případě navíc reprezentuje dva rozdílné přístupy výchovy, přičemž odpor k násilnému zacházení je implikován v Pavlině vztahu k dědečkovi.

Poslední postavou, na jejíž popis se zaměřím, je Pavla, která nám skrze své vyprávění dovoluje nahlédnout do prožívání svého dětství. To, že způsob, jakým promlouvá, je vzhledem k jejímu věku nepřirozený a že se autorka nepokouší o autostylizaci, jsem zmínila již výše. Pavlin svět se skládá z několika složek. Těmi jsou především rodiče, dále pak škola, spolužačky, ale také nemoci, kterými jako dítě často trpívá. Jak jsem nastínila v pasáži věnující se rodičům, silné citové pouto váže Pavlu především k mamince, což vyvozují spíše z intenzity a častějšího frekventování této postavy. Jinými slovy, maminka naplňuje svět Pavly více, častěji na ni Pavla odkazuje a obrací se k ní než ke svému otci, který ale není líčen negativně, ba naopak. Spíše doplňuje dění, objevuje se, když se očekává, plní funkci otce, ale z hlediska preferencí je důraz kladen výrazně na matku, což je dáno i otcovými častými pracovními cestami. Důležitou součástí vztahu k matce je i prožívání smutku pramenící ze soustavného ztotožňování těchto dvou postav: „Těžko vždycky snáším její smutek a slzy, a tak dlouho se jí věším na krk a křičím netrpělivě, až se buď usměje nebo mně dovede upoutati k něčemu jinému.“ (Moudrá 1936a: 39) Nutno dodat, že celé období dětství je charakterizováno silným citovým a smyslovým prožíváním, které přináší především radostné požítky. Ty jsou konfrontovány a stavěny do protikladu proti maminčiným melancholickým náladám, způsobeným nostalgickým vzpomínáním na dětství a mládí.

Velmi příznakové je zástupné označení, jímž rodiče svou dceru oslovují, tj. „Duše“. „Jmenují mně zřídka jménem. Říkají mi prostě ‚Naše Duše‘. Ani ne zdobněle ‚dušička‘, nýbrž velká, vyspělá Duše, [...]“ (Moudrá 1936a: 8). Tato přezdívka umožňuje zajímavě proniknout do vnitřní proměny dítěte a jeho dospívání, respektive usnadňuje autorce popis těchto proměn, jak je možné sledovat v tomto citátu:

„Je mi, jako by mne kdosi, kdo je vlastně mou Duší, tou nejvnitřnější, nejskrytější, nejryzejší, byl pustil se zřetele, přenechávaje mně sobě samotné; jako by ze mne bylo vyprchalo všechno to čarovně krásné, co mne provází ve chvílích samoty, a jako bych byla jen nataženým automatem, který běží bez rozmyslu a brká do každé překážky.“ (Moudrá 1936a: 19)

Důležitou roli v životě dívky hraje náboženství, ke kterému se její vztah mění poměrně dramaticky. V prvním dílu trilogie je traumatizující zážitek zpovědi pouze naznačen, jelikož se mu příliš mladá Pavla pro svůj věk vyhýbá. „Dívky z vyšších

tříd ‚zpytují svědomí‘ a mluví o zpovědi, kterou já si představuji jako cosi strašlivě pokořujícího a zahanbujícího, jako něco, v čem je předzvěst ‚věčného soudu‘, o němž nám vypráví velebný pán.“ (Moudrá 1936a: 29) Celkový vztah k náboženství je ale neochvějný, dívka k jeho studiu přistupuje pečlivě a důsledně.

Již v mladém věku se Pavla Moudrá začala zajímat o divadlo, které ji provázelo po celý život. Ať už jako zpříjemnění letních prázdnin, pozdější pokusy o angažmá, nebo její výborná práce v oblasti divadelní kritiky. Důležitost významu divadla se projevuje především na formování osobnosti malé Pavly, která se identifikuje s různými životními příběhy, emocemi a náladami, což jí pomáhá porozumět různým pocitům. Neztotožňuje ale pouze sebe, jednotlivé osobnostní rysy přiřazuje také rodičům.

V předešlých odstavcích jsem nastínila klíčové prvky a subjekty, které se v prvním díle trilogie explicitně objevují, nelze ale opomenout jeden z nejzákladnějších principů řídící celé dílo, jímž je čas. Čas jako prostředek posouvající jednotlivé aktéry vpřed, jenž je nedílnou součástí dospívání a vývoje. V *Roce dětství* je zdůrazňován nejsilněji, a to formálním rozdělením do dvanácti kapitol nesoucích název jednotlivých měsíců. Kapitoly *Dívčích let* jsou označeny pouze čísly, v *Život jde dál* k nim autorka připojuje jednotlivé tituly, což je dáno především nesouvislostí a útržkovitostí vyprávění. Pokud se vrátím k prvnímu dílu, každý měsíc v životě dívky hraje podstatnou roli a něco nového přináší, dítě obohacuje o nové zážitky. Čas s sebou ale nese i aspekt pomíjivosti a melancholie, jako je tomu v případě neustálého elegického vzpomínání matky. Krásné vzpomínky jako něco bolestného, co nelze prožít znovu, v kontrastu k naivnímu, plně smyslovému a spontánnímu prožívání okamžiku dítěte. V závěru prvního dílu Moudrá navíc vyměřuje dětství jako etapu, období konečné, ohraničené, které podle ní končí kolem sedmnáctého až osmnáctého roku života a je předstupněm opravdového vědomého bytí.

„Dokonalo běh svůj dvanáct měsíců, a každý přinesl svou radost, svou náladu, své vzrušení. Provázejí Dítě svým mírně laskavým pohledem, dávají mu své dary, fialky, jahody, zardělá jablíčka i veselou metelici a točí se v kruhu kolem něho, držíce se za ruce. Na dlouho-li? Osmkrát neb devětkrát zatočí se takto dokola kolem dětské duše, pak se rozestoupí svorný jejich řad a jeden z nich předstoupí před Dítě, ztopené ve snech mezi svými hračkami a probudí je k Poznání a k Životu. A zároveň jako

pavučinu strhne všechnu dětskou víru v oživené obrazy, v mluvící hračky, v strašidelné zjevy a v nebeské nadílky.“ (Moudrá 1936a: 88)

3.2. Dívčí léta

Vyprávění začíná Pavlinými desátými narozeninami, které znamenají odvrácení od dětinských zábav a směřují k vyspělejší reflexi světa a vážnějších témat. Na rozdíl od předcházejícího dílu se příběh neomezuje pouze na jeden rok v životě dívky, ale mapuje mnohem delší období, které tuto reflexi umožňuje. Hlavní linku celého vyprávění tvoří neustále se měnící školní zařízení, jež Pavla navštěvuje. Laskavé a vlídné učitelky pro Pavlinu nemoc nahrazuje nepřátelský domácí učitel a rozdělení charakteristik a rolí žen a mužů se drží stejného schématu jako v prvním díle. Negativní vlastnosti jsou tentokrát doplněny o odpudivý vzhled a chování. Stejně je tomu i u pana řídícího ve farní škole u františkánů, kam Pavla po odchodu učitele a jejím vyléčení nastupuje. To, co je při popisu poměrů, ze kterých dívčiny rodiče pocházejí, přítomno pouze latentně, se v charakteristice školní situace objevuje explicitně, a to jako upozornění na sociální situaci a třídní rozdíly. V pasáži, kde se mluví o užívání fyzických trestů jako součásti výuky, se dočítáme: „I ve škole ji má pan učitel k výplatě; zprovinilé žačce je natáhnouti proti ní ruce, a rákoska kreslí přes ně červené, bolestné pruhy. Pozoruji o nějaké době ve škole, že jsou pravidelně bity děti chudé, nepěkně oblékané, nemyté, rozcuchané [...]“ (Moudrá 1936b: 13). Autorka se k problému fyzických trestů v rámci příběhu vyjadřuje jasně nesouhlasně, což vyplývá z jejího pacifistického myšlení, jehož stanoviska se logicky uplatňují i zde.

Nejvýraznějším motivem druhého dílu je náboženství a proměna jeho vnímání. Dílo píše Moudrá po vystoupení z katolické církve pro dogmatickou morálku a kázeň a právě kritika katolické víry je v *Dívčích letech* klíčová. Prvním impulsem je nutnost zpovědi s příchodem Velikonoc, která v pilné a nadšené studentce náboženství budí nejen hrůzu a výčitky svědomí, ale i stud z toho, že je pro ni tento pojem zatím neznámý. Studuje tedy katechismus, identifikuje své bezelstné dětské činy s nejtěžšími hříchy a pochybuje o své víře k Bohu. Obraz katolické církve je přinášén skrze praktiky učitele a kněze farní školy jako necitlivého aparátu uplatňujícího své dogmatické přístupy na malých dětech, a to především prostřednictvím strachu. V těchto nástrojích výchovy se odráží zkostnatělost

systemu, který na první pohled může přinášet výsledky, ale je k vývoji člověka naprosto nešetrný. Právě proti nepřirozenému a násilnému vnučení náboženských principů je namířena Moudré kritika.

„Ve Šmídovi je mnoho nábožného povídání, na každé stránce je napomínání, a Bůh jako by se přímo vnucoval dětské mysli. A dětská mysl nedá si ničeho vnutiti, zbožnost nesmí jí být násilím vecpána v hrdlo – a proto stránky mravoučných nákazů prostě přeskakují. I povídky Pravdovy nelíbí se mi už ani tím, že mluvíce o Bohu, píše ‚Něm‘, ‚Mu‘ a ‚Ho‘ velkými písmeny; tak nějak se mi to okázalé vztyčování Boha protiví.“ (Moudrá 1936b: 24)

Jak Moudrá v prvním díle trilogie používá velká písmena pro označení spojená s nejdůležitějšími životními etapami, tak jejich užití ve spojitosti s výukou náboženství v druhém díle napadá. Staví tak do protikladu přirozený svět s umělým, oba díly spolu na této rovině komunikují, reagují na sebe. Přirozený svět, reprezentovaný dětstvím a mateřstvím, v konkrétním případě matkou, která vypráví dítěti příběhy svatých, čímž mu předává základní morální principy a hodnoty, a svět nepřirozený, reprezentovaný institucí církve, využívající mocenských autoritářských nástrojů k dosažení svých cílů. S příchodem dvanáctých narozenin dívka nastupuje na vyšší dívčí školu, která reprezentuje opačné didaktické a pedagogické metody. „Je mi jako bylince, která konečně, po kolikerém přesazování a přemísťování ocit’uje se ve výživné půdě, zalévána vláhou i sluncem,“ (Moudrá 1936b: 37) komentuje dívka své zkušenosti se vzdělávacími institucemi.

Podobným způsobem je popisována katolická církev i skrze vyprávění o německé obecné škole, na kterou Moudrá nastupuje místo čtvrtého ročníku vyšší dívčí školy. Důležitou roli hraje v tomto případě také česká národnost a identita, jež je konfrontována s německou. Pro neznalost jazyka je Moudrá ve třídě utlačována společně s dalšími Češkami, což je podníceno silicím německým vlivem. Autorka komentuje ztrátu vlasteneckého zanícení šedesátých let a postupnou nadvládu německé kultury. Katecheta se vyjadřuje o Češích pohrdlivě jako o „nur ein wanderndes Musikarenvolk“ (Moudrá 1936b: 77), mluví o Husovi jako o kacíři a staví se za inkvizici, což je pro Moudrou, vychovávanou ve vlasteneckém duchu, nepřijatelné. Nejen proto je právě katecheta největším nepřítelem Pavly a hlavním důvodem, proč se odvrací od katolické víry. Nejprve se lživě vymluví ze zpovědi a její nenávisť k Hochwürdenovi nakonec ústí v antipatii k celé katolické církvi.

„Naléhá, bychom často chodili do kostela, a mně se právě proto zachce tam nechodit; učí, jaký je to hřích vynechat denní modlitbu, a já naschvál přestávám se modlit.“ (Moudrá 1936b: 86). Naschvál pak, jako provokaci, začíná Pavla navštěvovat český protestantský kostel a vzdává se biřmování. Svoboda výběru, absence nátlaku a donucovacích prostředků jsou pro dívku zásadními prvky nového vyznání.

Jak již bylo nastíněno, proměňuje se mimo jiné také vztah Pavly k rodičům. „A ještě jednoho kamaráda získávám vstupem do Vyšší dívčí školy. Je to tatínek. Něco se v mé duši děje, co mne sblíží s ním a trochu odvádí od maminky.“ (Moudrá 1936b: 44) Role matky je tak situována především do období dětství, otec se náhle zbavuje své negativně vnímané autority, stává se přítelem a posouvá se na pozici matky. Je to opět aspekt časovosti, pohybu kupředu, který způsobuje tuto záměnu. Pavla jako by se „nyní vzdalovala po široké silnici kamsi do světa“ (Moudrá 1936b: 44) od matky, která zůstává staticky se vším dětským v pozadí. Právě otec je průvodcem v tomto novém světě, spontánní a společenský, zatímco matka setrvává ve svých melancholických až sociofobních náladách.

Dospívání, popisováno jako nepokoj Duše, jako její částečná ignorace a nevěra ve jménu nových prožitků, je podmíněno některými stěžejními skutečnostmi. Jednou z nich je odkrytí pravdy o pohlavním styku, která byla před Pavlou tajena přibližně až do jejích patnácti let vlivem doby a katolické výchovy. To s sebou přineslo jak zhnusení a pocit křivdy, tak také nepříjemné zážitky ze zpovědi. I to je podnětem k postupnému odpoutávání se od rodičů, které narůstá. „Jsem poslušná, ráda je mám, ale jsou již komnaty v mém zámku, kam jim odpírám vstupu a kde chci vlásti neobmezeně jen já!“ (Moudrá 1936b: 66) znějí slova patnáctileté Pavly. K problematice sexuální výchovy se Moudrá rovněž vyjadřuje v článku *Sexuální pedagogika* (Moudrá 1924) a za optimální řešení považuje brzké seznámení dětí s choulostivým tématem prostřednictvím matky. Zamítá spojování této oblasti s erotizovaným pohledem dospělých, kvůli kterému se děti o sexuálním životě dozvídají nešetrně.

Lež sehrává v druhém díle trilogie důležitou roli jako prostředek deziluze, která je nutná k dospění. Po první zásadní lži ohledně intimního života lidí přicházejí lži další, týkající se života duchovního. Jak již bylo zmíněno, Pavla se s pomocí lži zbavuje své povinnosti zpovídat se svému nenáviděnému katechetovi, díky

čemuž dochází k novému vnímání katolicismu. „Lež se zubem byla prvním krokem k tomu... A teď stojím u srázu a zpívám svému pohřbenému náboženství Trebizondu místo rekvíí.“ (Moudrá 1936b: 86–87) Proměna jejího vnímání náboženského života se přenáší i na vnímání rodičů, kteří ztrácí své božské, nadpozemské atributy a stávají se Pavle rovnými.

Silně duchovně je u Moudré artikulován přerod dítěte v dívku. Celá tato přeměna je spojena s pojmem lásky a znovuzrození. Až rituálně je zde vylíčena tato metamorfóza, spojena s vesmírem a éterickými procesy, stejně jako s pojmem zázraku. „Jen hvězdy dále jiskří a geniové obletují místo, kde zrodila se dnes čistá, bílá Duše Dívčí, tento největší zázrak stvoření,“ (Moudrá 1936b: 108) zní poslední věta druhého dílu.

3.3. Život jde dál

V posledním díle trilogie Moudrá opouští dosavadní způsob vyprávění, jeho chronologické řazení a nahrazuje ho fragmentarizovaná kompozice knihy. Autorka se přestává soustředit na zásadní životní momenty, a nenavazuje tak na předchozí dva díly. Místo toho vypráví několik na sebe nenavazujících příběhů, které sice nechávají čtenáře nahlédnout do jejího života, ale autorce již nejde o podrobné zachycení svého vývoje jako spíše o vylíčení několika vzpomínek. Styčnou plochu mezi posledním dílem a dvěma předchozími můžeme spatřovat právě v aktu vzpomínání. Tak, jak doposud vzpomínali Pavliny rodiče, se ke svým vzpomínkám vrací Moudrá, která se touto činností staví na jejich místo. Udržuje se tedy i cykličnost, o níž spisovatelka píše v úvodu.

Příběhy vypráví o zážitcích z pěvecké školy, prvních zkušenostech s divadlem nebo o práci vychovatelky. Je zvláštní, že ačkoliv dílo vychází až čtyři roky před spisovatelčinou smrtí, tedy v období, kdy už aktivně naplno rozvinula své myšlenky v oblastech pacifismu, východních náboženství, abstinence a podobně, nenacházíme zde výraznější zmínky o daných sférách. Až na drobné poznámky ohledně jejich nesympatií k často podnapilému sluhovi Antonovi či celé jedno vyprávění vyjadřující obdiv ke zvířeti, klíčová témata její dosavadní tvorby v díle nejsou konfrontována. Pro mnou zvolený pedagogický a didaktický diskurz je podstatné především zachycení období do dospělosti, poslední díl je tedy uveden především pro úplnost.

4. Vývoj pedagogiky

V následující pasáži se pokusím nastínit historický vývoj v oblasti pedagogiky jak na našem území, tak v Evropě a Spojených státech. Zaměřím se na období od druhé poloviny 19. století do období po roce 1918, kdy se školství trvale stabilizovalo. Při popisu historického kontextu se zaměřím především na koncepce a představitele, jejichž vliv je možné pozorovat v přístupu Pavly Moudré, což objasňuje i časové vymezení, které jsem pro popis dějin určila. Cílem není podat vyčerpávající přehled dat, ale objasnit podstatu myšlenek, které budu dále interpretovat na zvoleném materiálu trilogie.

4.1. Vývoj v českých zemích

Druhá polovina 19. století přinesla nové požadavky na způsob, ale především obsah výuky. Díky reformám Marie Terezie a vedení školství za Josefa II. se postupně oslaboval vliv a dozor církve a postupující pokrok, zejména v oblasti přírodních a společenských věd vedl ke změně a částečné stabilizaci vzdělávacího systému i přes to, že se proti sobě v průběhu století neustále stavěl státní a církevní vliv na správu školství.

Přijímají se nové zákony a zkvalitňuje se vzdělávací systém, i když nerovnoměrně a na různých úrovních. Do škol dochází více dětí, čímž postupně roste vzdělanost obyvatel, zlepšuje se také učitelské vzdělání a výukové materiály, především se ale stabilizuje vzdělávací systém. Po Napoleonských válkách a prohrané revoluci roku 1848 zůstávají tereziánské zákony stále základem pro školský systém, ačkoliv jsou již téměř sto let staré a nedostačují aktuálním potřebám. Roku 1869 se proto přijímá tzv. říšský školský zákon, jehož autorem byl ministr Leopold Hasner von Artha. Hasnerův zákon upravuje školní docházku na dobu osmi let, přidává nové předměty, zabezpečuje sociální a ekonomické postavení učitelů a zavádí obecné osmileté školy, obecné osmileté školy měšťanské a čtyřleté učitelské ústavy s maturitou. Součástí zákona byl i tzv. učitelský celibát, podle něž nesměly ženy po provdání učit a proti kterému se Pavla Moudrá vyslovila v několika článcích. Říšský školský zákon a na jeho základě vybudovaný vzdělávací systém vydržel i po roce 1918 a v období mezi válkami, ačkoliv byl modifikován.

Mezi významná jména, která se o rozvoj školství zasadila, patří Karel Slavomij Amerling,¹ Jan Vlastimír Svoboda, jenž působil v oblasti předškolního vzdělávání, Karolína Světlá a Eliška Krásnohorská,² jejichž zásluhou se rozvíjelo dívčí vzdělávání. Prosazuje se filosofický pozitivismus kladoucí důraz na empirické poznání v různých odvětvích, což je stabilizované školství schopno pojímat a vykládat. Nově vzniklým problémem je ale encyklopedický způsob výuky, kvůli kterému jsou žáci vystavováni velkému množství faktů a informací, jež se s jejich vlastními zkušenostmi a životem často míjely. Důsledkem bylo přetěžování žáků, jejich demotivace a neschopnost nové informace použít. V českém kontextu se v rámci pozitivismu kladl důraz na exaktní metody, zdůrazňoval se význam vědy, což vedlo k osamostatnění vzdělávání od církve. Mezi představitele českého pozitivismu v pedagogice patřil Josef Úlehla,³ František Krejčí⁴ a František Čáda.

Součástí rozvoje školství samotného je i rozmach pedagogiky a její teorie, kterou rozvíjí německý filozof Johann Friedrich Herbart a navazuje na pozitivistický přístup. Cílem výchovy by měl být „člověk mravní, jednající správně“ (Kaper – Kasperová 2008: 108), a to na základě poznání. Vyzdvihuje poznání správné, jaké je v souladu s vůlí člověka, a právě tato harmonie je cílem výchovy a výuky. Pedagogika se v jeho pojetí stává filosofií opírající se o etiku, psychologii a vědu o výchově (teoretickou a praktickou). „Úkolem vyučování je podle jeho názoru obohacování, rozmnožování a třídění představ žáků. Tím se rozvíjí nejenom vědění, ale i vůle žáků.“ (Kasper – Kasperová, 2008: 109) Herbartova koncepce se tedy opírá o asociační psychologii v rámci níž vymezuje čtyři stupně vyučování: jasnost, asociaci, systém a metodu. V prvním stupni se student ponoří do problematiky předmětu, v druhém stupni spojuje nově získané informace a představy s informacemi již uloženými, usouvztažňování těchto informací představuje stupeň třetí a v poslední fázi se nové informace ověřují a aplikují

¹ Karel Slavomij Amerling (1807–1884) byl český pedagog, filozof a lékař, který ve čtyřicátých letech začal pořádat porady pro učitele a později stál v čele vzdělávacího ústavu pro učitele českých národních škol. Věnoval se také dívčímu školství a předškolnímu vzdělávání.

² Eliška Krásnohorská stála u vzniku první dívčí všeobecné střední školy roku 1890 v Praze – gymnázia Minerva. V závislosti na založení Minervy se zakládala především šestiletá lycea pro dívky.

³ Josef Úlehla (1852–1933) byl autorem činné a volné školy. Tento koncept spočíval v získávání zkušeností na činné práci v rámci volného rozvrhu, který byl dán osobností žáka.

⁴ František Krejčí (1858–1934) byl silně ovlivněn darwinismem, jehož hlavní myšlenkou v oblasti pedagogiky byla koncepce pedagogiky založená na poznání, oproštěná od filosofie, náboženství a metafyziky.

prakticky. Tím, že se Herbartova metoda postupně rozšiřovala, docházelo ke schematizaci a automatizaci, kdy se učitelé snažili o završení čtyřstupňového cyklu v rámci jedné vyučovací hodiny. Ty se postupně stávaly stereotypními a neodrážely aktuální potřeby žáků. Právě proto byla tzv. tradiční herbartovská škola později silně kritizována stoupenci nových reformních hnutí.

Dalším důležitým faktorem vstupujícím do vývoje pedagogiky v českých zemích druhé poloviny 19. století byla i silná rivalita mezi českým a privilegovaným, rozvinutějším německým školstvím, a to především po porážce revoluce v roce 1848, kdy se český školský systém nachází v těžší situaci, která zabraňuje rozvoji. Výsledkem byl například vznik národnostně konkurenčních spolků. Tento stav trvá až do vypuknutí první světové války.

4.2. Světový vývoj

Na konci 19. století se stabilizací školství přichází i jeho kritika, a to zejména institucionalizace. V různých evropských i mimoevropských zemích se tak formují různé pedagogické koncepce, které vystupují proti tradiční škole a pedagogice a je možné je zahrnout pod jednotící označení reformní pedagogika.

Reformní pedagogika vychází ze společných principů pedocentrismu, nejde ale o jednotný teoretický směr. V rámci pedocentrismu se důraz klade na přirozený vývoj dítěte, ochranu dětského světa a přirozenou výchovu, která dbá na individualitu jedince. Významnou představitelkou je Ellen Key, jež vychází z rousseauovského pojetí a po vychovateli požaduje, aby se nevměšoval do přirozeného vývoje dítěte a pouze podporoval jeho přirozený vývoj a svobodu. Stejným způsobem Key nazírá na školní instituce. Dle jejího názoru by probíraná látka měla být upravena pro konkrétní dítě tak, aby propojovala školu se životem. Zde se silně projevuje rozdílnost přístupů s pozitivistickou metodou memorování dat a faktů. Její spis *Století dítěte*, který vyšel v roce 1900, se stal programem hnutí nové výchovy, která dále reformní pedagogiku rozvíjela. Kromě zmíněných rysů reformního přístupu se dbalo na respekt k dítěti, jeho kooperaci s dalšími dětmi a na spolupráci školy a rodičů. Někteří reformátoři navíc navázali na experimentální psychologii a pedagogiku.

Nejvýznamnějším reformním představitelem amerického prostředí byl John Dewey, jenž svou koncepci progresivní pedagogiky opíral o teorii pragmatismu. V centru tohoto pojetí pedagogiky stojí dítětem aktivně přijímaná zkušenost, dále konfrontovaná

s jeho dosavadními zkušenostmi zahrnujícími sociální faktory. Dítě a jeho zájem hrají klíčovou roli v tomto dynamickém procesu a důraz se klade na komplexnost probíraných témat. Škola je podle Deweyho hlavně sociální institucí, která by měla působit jako zjednodušený společenský život. Právě ve svém pojetí školy se staví Dewey kriticky ke škole tradiční, protože ta svou činnost pojímá jako přípravu na život budoucí, a nestává se tak zažitou zkušeností.

Důraz na individuální přístup k žákům patří mezi hlavní myšlenky reformátorů v Evropě a rezonuje o něco výrazněji v demokratických Spojených státech. Nejsilněji pak u Helen Parkhurst, jež se individualizaci snaží spojit s kooperací a vymezuje se tak opět proti klasické škole, v níž není možné věnovat se individuálním požadavkům žáků.

Největší vliv na české prostředí měla německá reformně pedagogická tradice, reprezentovaná například Hermannem Lietzem,⁵ Alfredem Lichtwarkem,⁶ Peterem Patersenem⁷ a Rudolfem Steinerem, zakladatelem koncepce waldorfských škol. Steinerovo pojetí pedagogiky se opírá o jeho teosofické a antroposofické založení. První waldorfská škola byla založena roku 1919 a počet studentů se rychle rozrůstal. Základem antroposofické pedagogiky prosazované Steinerem neměly být obecné požadavky či jiné vnější faktory (poválečná situace v Německu otvírala mnoho sociálních otázek), ale „duchovní podstata člověka a potřeby dítěte v jeho sedmiletých fázích.“ (Kasper – Kasperová 2008: 180) Jde tedy především o pojetí dítěte jako člověka, jeho ducha, duše a těla v jednotě. Svoje myšlenky přijel prezentovat roku 1907 poprvé do Prahy v rámci návštěvy Teosofické společnosti, kde promluvil na téma „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“. Při svých pozdějších návštěvách hovořil na další různá témata, vedl řadu kurzů a přednášek a podílel se na zakládání teosofických lóží a antroposofických společností v Čechách.

Další alternativní koncepci založenou na vytváření dostatečného počtu podnětných situací, které dají dítěti možnost se plně rozvinout, formulovala Maria

⁵ Hermann Lietz (1868–1919) zakládal vlastní „venkovské výchovné ústavy“ inspirované anglickým ústavem Cecila Reddieho.

⁶ Alfred Lichtwark (1853–1914) upozorňoval na intelektualismus klasické školy, který nerespektuje ostatní stránky osobnosti, které by měla škola rozvíjet.

⁷ Peter Petersen (1884–1952) rozpracoval tzv. jenský plán, který měl za cíl vytvoření výchovného nebo školního společenství, důraz kladl na kooperaci, praktické činnosti a hru.

Montessori. Důraz je kladen také na věkovou heterogenitu a svobodu dítěte (ta je vyvažována disciplínou), jež vede k jeho samostatnosti a nezávislosti.

4.3. Reformně pedagogické hnutí v ČSR

Ačkoliv systém českého školství se po vzniku Československa nijak výrazně nemění, objevují se pokusy o navázání především na německé, ale i anglické a americké proudy. V prvním desetiletí se setkáváme s nejednotným přístupem v rámci reformní pedagogiky, kterou zastávali spíše jedinci. Inspirací jim byli L. N. Tolstoj a E. Key, se kterými sdíleli pedocentrické pojetí výchovy a vzdělávání. Prvorepublikové školství ovlivnil Václav Příhoda, na nějž měly vliv studijní pobyty na univerzitách ve Spojených státech, kde mimo jiné spolupracoval s J. Deweyem. Vypracovává poté školskou reformu reagující na nové demokratické státní zřízení a vytváří koncept jednotné, vnitřně diferencované školy, která má společenský status.

4.4. Vliv reformně pedagogického hnutí na dnešní podobu školství

Ačkoliv se jedná o přístupy, jež se rozvíjely především v druhé polovině 19. století a po první světové válce, inspirovaly řadu pedagogů i po druhé světové válce, a to především v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy na jejich základě vznikaly další alternativní koncepce pedagogiky. Je důležité rozlišit, jestli interpretujeme hlavní myšlenky reformně pedagogického hnutí v rámci historického diskurzu daného období, nebo je vztahujeme na období pozdější, případně na současnost. Dalším důležitým aspektem při posuzování vlivu tohoto proudu je poválečný vývoj po druhé světové válce v Evropě, který se odrážel pouze v oblasti alternativních přístupů, nikoliv však v běžných školních institucích. O nutnosti inovací zohledňujících individualitu žáků se tak začíná hovořit až na počátku devadesátých let. Školství se rozvíjí na základě tzv. „pedagogického auditu“, který spočívá v ověření stavu, chodu a možností každé školy a vytváří vlastní program inovací. Dospělo se tak do stavu neustálého vývoje a obnovy.

5. Didaktické a pedagogické myšlenky Pavly Moudré

V předchozích pasážích jsem se věnovala obecným charakteristikám jednotlivých dílů trilogie a historickému kontextu proto, aby bylo možné snáze ilustrovat přístup Pavly Moudré k výchově a vzdělávání. Z jednotlivých dílů *Z dívčích let do plného života* budu nyní vybírat pasáže a momenty, které reprezentují pedagogickou a didaktickou koncepci autorky, nebo ji alespoň naznačují. Při interpretaci nebudu čerpat pouze ze zmiňované trilogie, ale i z jiných autorčiných prací, které se často na problematiku zaměřují přímo, například ve formě přednášek, článků a esejů. Historický kontext je neopominutelnou součástí umožňující širší uchopení celé problematiky a především napomáhá propojování souvislostí se směřováním dobové pedagogiky a nalézání paralel s dalšími autory.

5.1. Pojetí vzdělávání po první světové válce

„Ze všech problémů naší chorobné doby je problém výchovy snad jedním z nejbolestnějších. Starý vzor školy již nikoho neuspokojuje a nový nachází se dosud v období formace a kvašení.“ (Moudrá 1925: 36) začíná Moudrá svůj esej *O potřebě reformy výchovy*, který píše v roce 1920. Nacházíme se v období, kdy je stav společnosti poznamenán první světovou válkou a kdy je nutné jednotlivé společenské oblasti obnovit.

Moudrá ve svém pojetí reformy zdůrazňuje nepřirozené klima a abnormální poměry způsobené válkou, ve nichž mladá generace vyrůstá. Zmiňuje, že historická a sociální krize je chorobnou pro „mladé, něžné organismy“ (Moudrá 1925: 37). Ty v jejím důsledku degenerují a spějí k egoismu, slabé vůli, ale především ke zvyšování počtu duševních chorob u dětí a počtu sebevražd u studentů.

Autorka se nespokojuje s opodstatněním současného stavu jako břemena historických událostí a řešení vidí v obnovení tradičních hodnot, morálky a ideálů a v tzv. sebevýchově. Její odpovědí na rozbitý poválečný stav je směřování k jednotě a bratrství, jež ústí ve vysokou duchovní kulturu. Zde se projevují Moudrou zastávané teosofické ideály společné lásky a práce, korelující s pojetím Steinerovým. Náboženské uvědomění je chápáno jako klíč k nápravě společnosti, a to nejen v oblasti výchovy. Hlavním problémem je podle Moudré absence sebevýchovy v přístupu pedagogů ve školách a přílišná ochrana žáků před přepětím v reakci na starší školský systém orientovaný pozitivisticky. Prvotním krokem při reformě výchovy by tak měla podle autorky být nejprve sebevýchova samotných učitelů.

Dalším podstatným bodem, který by pedagogika v pojetí Moudré neměla opomíjet, je výchova estetická směřující k pochopení vyšších věcí duchovních. Je důležité děti vést k uspokojování estetických potřeb tak, aby nacházely odpověď v čím dál tím vyšších stupních krásna. Uspokojení může dítěti poskytnout malířství, sochařství, hudba, literatura, tanec, ale také příroda. V tomto pojetí se shoduje s Ellen Key, která rovněž klade důraz na umělecké založení dětí, nikoliv však na jeho výuku. Říká: „Vzhledem k umění, jakož i k literatuře a náboženství jest všechno vyučování zlem.“ (Key 1903: 9) Způsob estetické výchovy spatřuje v bezprostředním kontaktu s uměleckými díly, která jsou různě situována do školních prostor. „Ale toliko tím, že jsme obklíčeni uměním, že je můžeme vnímat v sobě klidně a svobodně, probuzuje se láska v umění,“ (Key 1903: 9) formuluje své stanovisko vycházející z pojetí svobodné výchovy. Do těchto zásad se promítají Moudré vzpomínky na divadlo, hru na piano a zpěv z období dětství a dospívání. Především kultivace hudebního sluchu je důležitým prvkem druhého dílu trilogie, jako cesta ke zbystření smyslů. „Teď teprve také vidím, jak je náš dům musikální,“ (Moudrá 1936b: 48) zvolá Pavla nadšeně poté, co získá své vlastní piano. Tematizován je často i dobrý hudební sluch maminky a otcovo nadšení pro divadlo. Umění je tedy důležitým prvkem v Pavlině vývoji, stojí rovnocenně vedle silných zážitků školních a společně tvoří jednotné příznivé působení na rozvoj osobnosti dítěte. Do rozporu se tyto dva aspekty dostávají při Pavlině studiu v německé škole u Voršilek. V instituci, kde se cítí nesvobodně kvůli německé převaze a zlému učiteli a kde dochází k jejímu odklonu od katolické církve, je jeptiškami naplno podporováno její nadání hudební. Pavla je vybízena ke zpěvu při společných pracích a k pobavení jeptišek. Až v tento moment se jí přestává stýskat po vyšší dívčí škole, která pro ni byla symbolem volného rozvoje a díky tomu se Pavlina osobnost dále vyvíjí. Hudba a její estetické působení funguje jako působení výchovné, jež dokáže vyplnit nedostatky pedagogického přístupu učitele. Na tento problém navazuje právě Moudré požadavek na sebevýchovu pedagogů, aby byl vývoj dítěte harmonický.

5.2. Pojetí náboženské výchovy a vzdělávání

Trauma ze zpovědi a odpor k násilnému vnucování víry tvoří silný motiv druhého dílu *Z dívčích let*. Jsou v něm vykresleny hlavní důvody, kvůli nimž se Moudrá odvrací od katolicismu k římskokatolické církvi, ze které roku 1915 taktéž vystupuje. Hlavním

problémem je silná institucionalizace církve, jež nenaplňuje duchovní a pacifistické hodnoty, ve které Moudrá věřila. Obrací se proto k teosofii, kde se křesťanství mísí s jinými, především východními náboženstvími. Teosofické myšlení je založeno na toleranci a univerzální lásce, jež by měly být sjednoceny esoterickými a etickými zásadami.

Teosofie se do autorčina pojetí pedagogiky promítla několika způsoby, především pak v koncepci nové duchovní kultury, nutné k obrodě současného vzdělávání a výchovy. Prioritou je duchovní uvědomění a nalezení duchovního života. Očištění ducha u dospělých, které vede k sebevýchově, je Moudrou formulováno jako první krok na cestě k reformě výchovy. To má vést k náboženskému uvědomění tvořícímu hodnotový základ člověka a je nutné se k němu obracet.

„Co je náboženské uvědomění? Je nutno jasně vymezit smysl těchto slov. Není to ta či ona forma náboženství, k níž se oficiálně více méně upřímně přiznáváme; není to souhrn jistých dogmat v různých výkladech, jež nám často zastihují pravé náboženství.“ (Moudrá 1920b: 46)

V této citaci z eseje *K potřebě reformy výchovy* Moudrá stupňuje své dívčí postoje a názory z druhého dílu trilogie. Vyspělejší a ovlivněná teosofií přímo pojmenovává problémy vštěpování víry a reaguje na ně tak, že se od tohoto přístupu odvrací. Boha chápe jako něco volného a radostného, tak, jak líčí na stránkách *Roku dětství*. V druhém díle se výuka náboženství stává naopak svazující a dospívající dívku přímo dusí. Důležitou charakteristikou didaktického a pedagogického pojetí Moudré je absolutní nutnost náboženského cítění k možnosti sebevýchovy. Není tedy možné ji stavět na sociálních nebo jiných společenských základech.

Na důležitost estetické výchovy navazuje v duchovním směru Moudrá potřebou poznání vznešeného, které je podněcováno studiem božské moci, tedy toho, co krásného dokáže Bůh vytvořit. V eseji Moudrá apeluje především na učitele přírodopisu, v románu je to profesor Starý, přednášející přírodopis na vyšší dívčí škole a do příchodu pana Jeřábka⁸ nejoblíbenější kantor. Pavla vyjadřuje nadšení z nových studijních oborů, jako

⁸ Pan Jeřábek je učitelem německého jazyka a literatury, který získává největší oblibu a stává se Pavly platonickou láskou, což tvoří silný protiklad s charakteristikou dalšího učitele němčiny u Voršilek, kam Pavla přechází.

je zoologie a botanika, a k poznání vznešeného dochází skrze kreslení předmětů božského tvoření.

Moudrá se k problému výuky náboženství vyjadřuje explicitně: „Je to vyučování náboženství; ale aby dosáhlo svého účinku, musí být úplně očištěno de všech scholastických živlů, a středem všeho učení musela by být láska ke Kristu a ne katechismus a liturgika.“ (Moudrá 1925: 52) Výchovné a vzdělávací instituce podle ní musí stát na duchovním základě, stejně jako sebevychovávající se člověk musí dojít k náboženskému poznání. Ve školách by mělo být klima vzbuzující ke vznešeným myšlenkám a činům, které by ústily v intelektuální a duchovní krásu. Moudrá staví tuto koncepci na pěti zákonech, jež podle jejího názoru platí pro duchovní život pravdivě a neměnně. Prvním z nich je zákon lásky zahrnující myšlenku bratrství všech lidí. Láska by měla být bezpodmínečná a neměl by vedle ní existovat prostor pro zlobu, nenávisť nebo závist. K pochopení významu lásky se člověk musí očistit od všech negativně působících myšlenek. Druhým je zákon zachování energie, který spočívá v teorii, že vše žije věčně. Následuje zákon kauzality odrážející princip příčiny a následku. V zákonu evoluce jde o neustálé podněcování další duchovní činnosti a práce. Posledním je zákon polarit vyplývající z dvojí podstaty lidské přirozenosti. Ta se vyděluje na zvířecí a božskou, v obecnějším pojetí na nižší a vyšší, která v člověku probouzí potřebu bojovat proti nižšímu principu. K těmto zákonům má být dítě vedeno, podporováno duševní hygienou, aby poznalo hodnoty ideálu morálního života. Existence ideálu je další nutnou podmínkou zdravého vývoje. „Tyto veškeré pravdy je tedy uvědomiti si rodičům i učitelům, dříve než vezmou na sebe zodpovědný a složitý úkol výchovy,“ (Moudrá 1925: 56) zakončuje svou koncepci Moudrá.

Ve svém postoji k výuce náboženství se naprosto odlišuje například od švédské autorky Ellen Key, která se stejným tématem zabývá ve své práci *Škodlivost náboženské výchovy* (Key 1926). „Je nejvyšší čas, aby se uznalo, že náboženské uvědomění musí se stát středem výchovy, ježto jen ono vede k převaze mravních zásad v životě,“ (Moudrá 1925: 46) jasně formuluje své stanovisko Moudrá. I přes to, že se odvrátila od církve, neodvrátila se od víry v Boha. „Nejvíce znemravňujícím předmětem výchovy naší doby jest vyučování křesťanskému náboženství,“ (Key 1926: 5) začíná opačným stanoviskem sedmou kapitolou *Století dítěte* Ellen Key. Tato kapitola byla roku 1926 přeložena do češtiny a samostatně vydána. Obě autorky se sice shodují v kritice výuky katechismu, nicméně Key neshledává na náboženské výchově nic pozitivního. Jakožto stoupenkyně

pedocentrického pedagogického přístupu zastává zásady svobodného vývoje dítěte, což se odráží i v otázce výuky náboženství. Podle jejího názoru je nejpřirozenějším nástrojem, jak dítě naučit zásadám duchovního života, dětská bible. Ta by měla dítěti poskytnout vše potřebné pro jeho vývoj, ale pouze tehdy, není-li doplňována o dogmatickýnebo pedagogický výklad. Key skrze své postoje k náboženské výchově kritizuje i křesťanství samotné. Vštěpováním starozákonního výkladu světa se podle jejího názoru otupuje logické uvažování dítěte z toho důvodu, že ještě v útlém věku je jeho víra konfrontována s neustálým porušováním přikázání a přetvářkou. Dalším bodem, ve kterém se s Moudrou rozchází, je nutnost existence ideálu. Ten je podle Moudré nezbytnou součástí přirozeného vývoje, zatímco pro Key je symbolem něčeho nedosažitelného a absolutního, proti čemuž nemá člověk ve společnosti jinou možnost než hřešit. Ellen Key tedy spatřuje největší problém v absolutním pojetí pravdy a jako řešení navrhuje nový koncept, kdy se na křesťanství nahlíží jako na lidský výtvar a tím pádem přestává být považována za věčnou pravdu. V tomto chápání víry a přikázání by byly obsaženy mravní zásady různých náboženství, především křesťanství a náboženství východních. Jeden z principů nově pojaté víry formuluje Key takto:

„Na tomto pojmu náboženství bude vystavěna nová mravnost, která naplní člověka úctou před nevyhnutelnou souvislostí příčiny a následků, vztahu příčinného, který zrušit nemůže žádná milost. Jeho všechno konání bude pak skutečně vedeno touto jistotou, a on se nedá ukolébati nějakými nadějemi v prozřetelnost nebo odpuštění, které jest schopno odvrátit některé skutky, znemožniti některé následky.“ (Key 1926: 10)

Celý tento citát podrobně popisuje význam zákonu kauzality zahrnutého do o dvacet let starší koncepce Moudré, kde se objevuje jako součást duchovního poznání.

Částečné smíření obou stanovisek nalezneme v pojetí přírody, které pro Moudrou znamená poznání božské tvůrčí dokonalosti. Key nezamítá výuku v této oblasti beze zbytku, ale zároveň znovu naráží na vykládání absolutní moci Boha a možnosti výkladu Darwina. Neslučitelnost obou přístupů a dvojaký názor podle ní vede k mravní netečnosti a bezcharakternosti dětí. „Jest také mým nejhlubším přesvědčením, že člověk, který nemá zbožnosti ve svém citovém utváření, nedovede chápati ideálních cílů, nemůže jíti nad své vlastní zájmy, a nedovede obětavě uskutečnit veliké cíle.“ (Key 1926: 13) V této myšlence nacházíme další shodu s Moudrou. Obě autorky chápou duchovní základ jako nezbytnou součást člověka umožňující jeho rozvoj. Obě zároveň kritizují církev a její

dogmatismus, jenž slouží především k obelhávání lidí, nikoliv k poznání. K této kritice se připojují i Lev Nikolajevič Tolstoj, který píše o náboženské lži.

„Nahlédne se, že patriotismus, který jest živěn egoismem a domýšlivostí, jest ‚nejbezbožnějším‘ – poněvadž nejnelidštějším – ze všech život ničících hříchů, jimiž lidé porušují a hanobí svatost života.“ (Key 1926: 27) Je nápadné, že obě autorky pracují ve svých pracích s projevem egoismu a domýšlivosti v kontextu války. Key reaguje na utlačování jednotlivých národů a na válečné konflikty během 19. století a odmítá pokrytecké omlouvání násilí skrze křesťanské pojetí božského záměru. Důsledně rozlišuje mezi láskou k vlasti a bezohledným a násilným patriotismem, stejně jako česká autorka. Moudrá hovoří o bezmezném egoismu a slabé vůli jako o důsledku války, který může být vyléčen, mimo jiné, poznáním čisté lásky. Ačkoliv je časová propast mezi *Stoletím dítěte* a *O potřebě reformy výchovy* poměrně velká, obě období s sebou přinesla silné společné téma – válku. Mírové, pacifistické a antimilitaristické myšlenky tak vytvářejí mezi texty analogii, která je navíc posílena stejným pohledem na instituci církve. I když k výuce náboženství zaujímají autorky zcela odlišné stanovisko, jejich postoje se v mnoha bodech shodují a Moudrá v určitých oblastech na Ellen Key navazuje.

5.3. Pavla Moudrá a myšlenky reformně pedagogického hnutí

Srovnání přístupů Ellen Key a Pavly Moudré v oblasti výuky náboženství ukázalo, že myšlenky Moudré v českém kontextu nevznikaly izolovaně, ale že byly ovlivněny vývojem světovým, především pak švédskou autorkou. V této kapitole se pokusím o srovnání pedagogické a didaktické koncepce české spisovatelky s hlavními body reformní pedagogiky a hlouběji rozvedu vztah mezi přístupy Ellen Key a Moudré tam, kde se setkávají.

Na úvod bych ráda zdůraznila, že přestože se koncepce české autorky v některých bodech a názorech shoduje s principy reformně pedagogického hnutí, nikdy se k tomuto proudu oficiálně nehlásila a své pojetí formulovala samostatně v různých článcích a esejích, které zahrnují rovněž kritiku tohoto směru.

„Moderní škola, ve snaze, aby obklopila dětství nejlepšími podmínkami a učinila je co nejšťastnější a nejpoutavější, chrání žárlivě žáky před každým větším napětím, před únavou, přetížením, před sebe menším utrpením. Je to reakce na starý školský systém a jako taková má svou rozumnou příčinu, ale překročuje meze a seslabuje iniciativní tvůrčí schopnosti žáků.“ (Moudrá 1925: 41)

Takto se Moudrá vyhrazuje proti novému pedagogickému přístupu. Dodává, že vítá cíle moderní pedagogiky, především pak snahu o probuzení sebeúcty, důstojnosti a uvědomění si lidských práv, ale že nástroje, kterými mají být cíle uskutečněny, nejsou funkční. Právě snaha o svobodný rozvoj, kdy je výchovná role pedagoga minimalizována, dává vzniknout i nežádoucím projevům, jakými jsou nezodpovědnost, slabá vůle a silná egocentričnost. Moudrá hovoří o svobodné výchově jako o jistém druhu rozmazlování, které často vede až k tyranizování rodičů, chův a vychovatelů. Spolu se svobodnou školou kritizuje také princip výuky metodou hry, protože dítě dostatečně nepřipravuje na budoucí dospělý život. Autorka přímo říká: „Taková výchova není dobrou přípravou pro přísnou školu života.“ (Moudrá 1925: 41) Z tohoto názoru vyplývá i hlavní úkol vychovatele, totiž připravit jedince po všech stránkách na život, jenž vyžaduje silné osobnosti, čehož nelze svobodnou výchovou docílit. Dokud budou kázeň a smysl pro povinnost suplovány principem radosti a hry, nebude možné vychovat silné jedince, které si dobové okolnosti žádají. Vzorem ideálního kantora by podle trilogie mohl být pan Fr. V. Jeřábek, profesor němčiny, německé literatury a estetiky na vyšší dívčí škole. Ten pomocí kvalitní krásné literatury vzbuzuje v žákyních zájem o dané téma a zároveň si zachovává svou autoritu, skrze niž sjednává ve třídě pořádek a kázeň. Ve spojení volné výchovy a disciplíny se Moudrá identifikuje s přístupem formulovaným Marií Montessori. Přístup profesora Jeřábka se vzápětí dostává do kontrastu s německým Hochwürdenem, který svou metodu staví na zesměšňování žáků a fyzických trestech. Moudrá silně zastávala názor, že každý by měl být vyučován ve svém mateřském jazyce. Malá Pavla popisuje poměry v německé škole takto:

„V zadnějších lavicích sedí opozdilé, nechápavé, nenadané, kterým bylo opakovati tu či onu třídu, tak že jsou ve čtrnácti letech teprve v páté; v řadách nejposlednějších, až nejdále od tabule sedí ‚nejhloupější‘ – Češky, které zaváté sem z českého venkova, znají sotva pět německých slov, a je jim už i patnáct až šestnáct let...“ (Moudrá 1936b: 71)

Nejen, že se kvůli jazykové bariéře setkává s diskriminací, navíc je i demotivována k dalšímu studiu a více než zájem o učivo se v ní vzbouzí vzdor.

„Nutnou podmínkou při výchově dítěte, má-li toto dospěti k národnímu sebevědomí, je, aby bylo vyučováno v řeči mateřské. Důležitost tohoto zdůrazňoval již Komenský. Vyučování v cizí řeči mrzačí dětského ducha, je nepřirozené, nezdravé a nemělo nikdy lepších výsledků, než že odchovalo odrodilce.“ (Moudrá 1919: 102)

Tento citát zahrnuje i nutnost vlasteneckého rázu, jenž by mělo vyučování mít. Není tím myšlen radikální vyhrocený patriotismus, kritizovaný rovněž Ellen Key, ale podněcování lásky k přírodě, ze které zcela přirozeně pramení láska k vlasti. V žádném případě nelze uvažovat o jakékoliv antipatii k jiným národům, umocňované skrze pojem vlastenectví. Ideálním jedincem je světoobčan, který skrze lásku k vlasti dokáže zahrnout celý svět. V trilogii je vlastenectví silným povahovým rysem obou rodičů, především matky, u níž se projevují Moudré silné sympatie k Janu Husovi. Matčino vlastenecké cítění, zvláště zdůrazňované na stránkách trilogie, je metaforickou reprezentací autorčiny metody vlastenecké výchovy spočívající ve ztotožnění vlasti a postavy matky. Především v nižších ročnících školy se u pedagogů klade důraz na propagaci vlasteneckých myšlenek. I když se Pavla pohybuje v německém prostředí, v němž je segregována, nikdy na německý národ neútočí. To podporuje Moudré ideál čisté lásky, která v sobě nesmí zahrnovat žádné zlo.

Vlastenectví je budováno na významu přírody a je pojímáno jako výchova k lásce a kráse. Moudrá věří, že vkus je otázkou výchovy, a pokud je od útlého dětství kladen důraz na jeho tříbení, stupňuje dítě své estetické nároky přirozeně a samo od sebe. Dětství, obdobím čistoty duše, nezkažené „lžikulturou“ (Moudrá 1919: 92), jak soudobý stav společnosti nazývá Moudrá, je opět zásadní pro poznávání přírody. Dítě k ní má podle autorky bližší vztah, stejně tak ke všemu živému, a co je nejdůležitější, dosud mu nebyl vštípen pocit nadřazenosti postavení člověka. Role učitele je i v této oblasti aktivní. Ten má za úkol zabránit dětským projevům násilí a ničení vůči přírodě a zvířatům, jevu v dětském vývoji přirozenému, a obrátit ho k rozvoji smyslovému. Moudrá tento proces charakterizuje jako ztlumení smyslu hmatu, spočívajícího v ničení, trhání a mačkání, a rozvoj smyslu zraku a sluchu vedoucí ke schopnosti přírodě naslouchat a nazírat jí. Výchova v tomto období podmiňuje chování jedince v pozdějším věku k jeho nejbližšímu okolí, a to především v projevech lhostejnosti, neúcty a nešetrnosti jak k ostatním lidem, tak k uměleckým a duchovním hodnotám. Z autorčina nesouhlasného postoje k dogmatismu vychází i způsob vštěpování hodnot lásky, jež by nikdy neměla být imperativem. Ten totiž nutně vede k opačnému účinku, jak se autorce potvrdilo při výchově náboženské. „Nelze přinutit je k lásce, ale je možno učiniti mu předmět milování hodným. A to je účel i moudré výchovy.“ (Moudrá 1919: 95) Tak si spisovatelka představuje výchovu k lásce. Tento přístup v sobě zahrnuje rovněž sebekázeň, tedy jeden z bodů reformně pedagogické koncepce. Rozvinutý vztah k přírodě se u malé Pavly

projevuje jednak neustálým akcentováním jejích krás v různých ročních obdobích, jednak citovým pohnutím, které v ní způsobilo náhodné usmrcení ptáček. To, čemu by se měl pedagog při výuce vyvarovat, je vedení k přílišné citlivosti a sentimentálnosti. Z dobových článků napsaných po první světové válce jasně vyplývá autorčin požadavek na výchovu silných osobností, které jsou po všech stránkách rozvinutými charaktery, ohleduplnými k slabším, schopnými upřímné lásky, zároveň ale chápou současný stav společenské situace a jsou schopny v jejím rámci jednat, aniž by to jimi otřásl. V tomto ohledu Moudrá nabádá k „optimistickému názoru na svět“ (Moudrá 1919: 100), tedy k víře v lepší budoucnost, která není uskutečnitelná na základě pouhého vyčkávání a doufání, ale aktivním přístupem každého jedince. K povzbuzení učitelů a vychovatelů využívá autorka analogií s historickým vývojem 19. století, jehož progres byl výsledkem „tiché práce svých vychovatelů“ (Moudrá 1919: 104).

Právě vzor pedagoga se v pojetí Moudré vymyká reformně pedagogickému přístupu, ve kterém zastává spíše roli pozorovatele, zatímco u české autorky je kvalitní a aktivní pedagog základem dobré výchovy. Měl by být nábožensky uvědomělý a především by u něj měla být plně rozvinuta sebevýchova, kterou později vštěpuje dětem. Z článku uveřejněném v Rozhledech roku 1907 (Moudrá 1907: 530–531) Moudrá reaguje na kongres Volné myšlenky, antiklerikálního a ateistického hnutí, ve kterém se formovaly liberální a reformní názory na konci 19. a na začátku 20. století. Právě v tomto kontextu reformních snah v různých oblastech, jako je školství, manželské právo nebo postavení ženy, autorka opět klade sebevýchovu do centra pozornosti. Jinými slovy, dokud reformní snahy nezačnou u každého jedince zvlášť, v jeho nitru, není šance na reformu na vyšší úrovni.

„A silné sebevědomí je odměna a ovoce sebevýchovy. Přísné, neúprosné sebevýchovy. Není to věc lehká! To je cesta kříže, odříkání, obětí, cesta trnů a hloží. A týká-li se to naší ješitné osůbky – zprvu strašně bolí takové k sobě samému nemilosrdné trhání a boření. Především je to herkulovská práce: i s kořeny ze srdce vytrhnout býlí sobectví.“ (Moudrá 1906: 530)

Stejně nároky klade Moudrá na vychovatelův charakter a připojuje podmínky další. Jedna z nich pramení z autorčina dlouholetého úsilí o vymýcení alkoholismu, nejen u dětí, ale i dospělých. Řešení tohoto problému spatřuje v důrazném apelu vychovatelů a vychovatelek v mateřských školách, kteří by měli názory v oblasti abstinence šířit jak mezi dětmi, tak mezi rodiči. Zde se opět propojuje reformně pedagogický přístup

s autorčíným pojetím. Metoda, kterou Moudrá volí k výuce a výchově, vždy obsahuje určitý narativ blízký dítěti, nejčastěji pohádku. I při řešení alkoholismu doporučuje pohádky s protialkoholní tendencí, dále vštěpování pocitu hanby z opilství v rámci mravouky a samozřejmou podmínkou je abstinence samotných pedagogů. „Pokroková výchova nemůže a nesmí počítati se žádným farizejstvím, se žádnou přetvářkou, se žádnou neupřímností,“ (Moudrá 1919: 128) lpí na svém požadavku Moudrá a přirovnává nepravdivost vlastního přesvědčení k církevnímu klerikalismu, proti němuž vystupuje i Ellen Key. Ideálem je podle Moudré povinné protialkoholní vyučování po vzoru Francie, Belgie, Anglie a Spojených států, zákaz přístupu dětem do místností, kde se pije alkohol, abstinenci učitelů a učitelek a jejich zvýhodnění při obsazování pracovních míst. Tento ideál se autorka snaží přenést také na stránky románů, ve kterých jakákoliv zmínka o alkoholu chybí, a pokud se otec výjimečně chystá do hospody, matka ani dcera ho nikdy nedoprovází. Nejsilněji je odpor k alkoholu tematizován v deníkových zápiscích z období, kdy Moudrá působila jako vychovatelka mladé baronesy. Kromě toho, že se její pobyt přestává ztotožňovat s naivní představou po vzoru anglických romantických románů, se zápisky v závěru jejího působení omezují pouze na výčet opilých incidentů služebného Antona, se kterým má Pavla špatný vťah.

Dalším požadavkem, který by měl být pedagogem naplněn, je pěstování lásky ke zvířatům. Moudrá, ovlivněna východním náboženstvím, pacifismem a vegetariánstvím, nabádá vychovatele k prohloubení citu dětí ke zvířatům a k pochopení jejich vznešenosti. Skrze identifikaci dítěte se zvířetem a pomocné narativy by mělo být docíleno soucitu, porozumění a pomoci slabšímu. Ideálem v této oblasti je podle autorky koncept volné školy v lese, kam by docházely děti ve věku od šesti do čtrnácti let v menších skupinách tak, aby měl učitel dostatek prostoru pro výuku. Ten opět sehrává nejdůležitější úlohu v celé koncepci a měl by sám být vychován k lásce k přírodě.

„Učitelka, která chce dítě vychovávat v lásce ke zvířeti, musí se předem vychovat ke všestrannému porozumění pro život zvířecí. Musí se obeznámit s duší zvířete, s jeho právy a musí především mít oči otevřeny pro křivdy a bezpráví páchaná na zvířeti.“ (Moudrá 1919: 115)

Znovu je přístup pedagoga stavěn na principu sebevýchovy. Křivdami páchanými na zvířatech má Moudrá na mysli konzumaci masa, drezuru zvířat v cirkusech, zacházení se zvířaty na jatkách či vybíjení různých živočichů pro módní průmysl. Žádný z těchto

případů nemá podle autorky místo v demokratické společnosti, jež by měla upravit nadřazený vztah člověka ke zvířeti. V otázce výchovy k vegetariánství nezastává Moudrá tak přísná stanoviska jako při výchově abstinenci, a to především proto, že chápe, že zatímco povědomí o škodlivosti alkoholu se ve společnosti již pomalu rozšiřuje, maso je stále vnímáno jako nedílná součást lidské potravy. Řešení proto spatřuje v propagaci vegetariánství v dětském věku pro neblahé účinky masa na mladý organismus a v souběžné výchově dítěte k lásce ke zvířatům tak důsledně, aby v pozdějším věku konzumaci masa odmítlo samo. V tomto přístupu se odráží přístup reformně pedagogického hnutí v oblasti respektování dítěte, které si samo formuluje své potřeby a práva. V trilogii *Z dívčích let do plného života* je pobyt v přírodě silně tematizován především v prvním díle, tedy v období, kdy devítiletá Pavla spadá do věkové kategorie, kterou si autorka pro svou koncepci volné školy v přírodě stanovila. Vzhledem k soudobému stavu školství, kdy na padesát až šedesát dětí ve třídě připadal jeden učitel, se do role učitelky staví matka. Ta bere svou dceru každý den do parků, kde má Pavla mnoho prostoru pro objevování přírody. Vzorově se v románu zachází také s domácím kocourem, jemuž je ponechávána veškerá svoboda a který nikdy nevystupuje v roli mazlíčka. Právě proti nakládání s domácími zvířaty jako s hračkami Moudrá taktéž ostře vystupuje.

Koncept volné školy v přírodě, případně v lese, je velmi blízký koncepci Ellen Key, jež je součástí *Století dítěte* a jejíž část vyšla v Lidových novinách pod názvem *Škola budoucnosti* (Key 1903). Švédská autorka sdílí s Moudrou názory o potřebě kultivace citů a smyslů v přírodě. „Kouzlím si každou školu budoucnosti obklíčenou velikou zahradou, kde – jak už jest tomu v rozličných školách – citu krásy dostává se jeho nejbezprostřednější potravy.“ (Key 1903: 9) Může se zdát, že poznání přírody má u obou autorek rozdílnou funkci, ale není tomu tak. Ačkoliv Švédka pracuje s pojmem přírody vedoucí k poznání krásy a tříbení vkusu, oproti čemuž Moudrá vnáší navíc prvek ochrany zvířat, zastávají obě stejné stanovisko estetické, jak bylo nastíněno v předchozí kapitole. Česká autorka svou myšlenku pouze rozvádí dále. V přírodě je dítě schopno naučit se tomu, co je krásné, a postupně svůj vkus zdokonalovat. To vede k duchovnímu poznání, ze kterého má vzejít dokonalá láska, kterou pak jedinec uplatňuje vůči všemu živému. Pravé vlastenectví vybudované na poznání krásy se objevuje v pracích obou autorek.

Další jejich názorovou blízkost nalezneme v individuálním pojetí osobnosti, které bylo základním prvkem pedagogické koncepce Ellen Key, posléze celého progresivního

pedagogického přístupu. U Moudré je nejsilněji vyjádřena v článku *Moje puberita* (Moudrá 1911), jenž byl reakcí na článek *Puberita dívek, výchova a umění* (Markalous 1911), který napsal Bohumil Markalous a který zdůrazňuje roli rodičů a pedagogů v období dospívání. Toto téma bylo Moudré velmi blízké a později všechny aspekty postupně rozpracovávala a prohlubovala. Autorka v reakci opět volí autobiografické zaznamenání vlastních pocitů a zážitků a píše o individualitě, která se rodí u mladých dívek a neměla by podléhat pokusům o unifikaci. Pojem jedinečnosti nebyl u Moudré nikdy vyvinut natolik jako u Key. Ta odmítá jakákoliv obecná hodnotící kritéria, zatímco Moudrá formuluje obecné ideály, založené na kolektivní práci.

6. Shrnutí

Jelikož hlavní dějovou linku všech tří dílů tvoří Pavlina neustálá střídání jednotlivých vzdělávacích institucí či ústavů a hluboká reflexe a zaznamenávání dojmů, lze snadno konstruovat ideální model školy a odlišit ho od přístupů nevyhovujících. Nejblíže ideálu stojí Vyšší dívčí škola v Praze, kterou Moudrá začne navštěvovat ve svých čtrnácti letech. Základ kvalitní instituce tvoří sebevychovaní pedagogové, zaujatí pro předmět, jež vyučují. Nedílnou součástí jsou vhodné interiéry, prostorné světlé místnosti a chodby naplněné uměním. Důležitou součástí je i jednotný dívčí kolektiv, v rámci něhož se tvoří sociální vazby. Podstata škol nižšího stupně spočívá v přípravě dítěte pro navazující vzdělávání na institucích vyšších. V žádném případě se nejedná o ústavy podřadné, v mladém věku je dětská duše nejčistší, ale zároveň nejzranitelnější, a tak je význam pedagoga ještě znásoben. V této fázi vývoje dítěte je důraz kladen na vštěpování vlasteneckých názorů, tuto úlohu plní všechny literární učitelky dokonale. Jako protiklad je jim přisouzena postava soukromého učitele, mladého studenta. Ten nabývá opačných hodnot, než které Moudrá přisuzuje ideálnímu typu pedagoga. Je to především nezrálость, neharmoničnost a absence sebevýchovy. V raném období je rovněž nejsilněji akcentováno poznání přírody i přes to, že koncepci volné školy v přírodě formuluje Moudrá až později.

Naprostým opakem všech vzdělávacích institucí uvedených v trilogii je německá škola u Voršilek, chladné a ponuré místo v čele s despotickým duchovním. Vlastenecká výuka je eliminována spolu s mateřským jazykem, naráží se na sociální a národnostní poměry, metodologii a náboženský dogmatismus. Tato negativní zkušenost ukazuje, jakou měrou může pedagog zasáhnout do vývoje dítěte a ovlivnit tak jeho budoucí život.

Neméně důležitou roli hraje prostředí rodinné, které pozitivní vývoj jako hlavní prioritu dítěte podporuje. I přes to, že jsou rodiče a rodinné poměry popisovány se stejným zaujetím jako školní instituce, nejsou konfrontovány s jinými přístupy a od začátku se jeví jako optimální. Proto na základě této dějové linie nelze vytvářet širší závěry a s největší pravděpodobností to nebylo ani autorčiným záměrem.

7. Závěr

Práce si kladla za cíl zmapovat didaktické a pedagogické myšlenky Pavly Moudré a promítnout je na třech autobiografických románech, které líčí autorčin život od dvanácti let do dospělosti. Ukázalo se, že Moudrá byla silně ovlivněna moderními světovými proudy v oblasti vzdělávání a školství, nejvíce švédskou autorkou a zakladatelkou reformně pedagogického přístupu Ellen Key. Vztah ke Švédce, stejně jako k dalším reprezentantům reformně pedagogického hnutí, nebyl přímý, Moudrá si spíše vybírala jednotlivá témata a názory, na které navazovala nebo na ně jiným způsobem reagovala. Do pojetí pedagogiky Pavly Moudré se promítly i oblasti, jež pro ni byly zásadní po celý život, jako například pacifismus, feminismus a abstinence.

Ačkoliv je trilogie *Z dívčích let do plného života* založena na autobiografickém vyprávění, až čtení dalších textů autorky umožnilo naplno interpretovat jednotlivé myšlenky a jejich vývoj. Při jejich rekonstruování nelze rovněž opomenout autorčiny zásadní postoje, především odklon od církevního pojetí náboženství a obrat k teosofii. Přístup Pavly Moudré k otázce pedagogiky a výchovy se opírá, soudě na základě dobových koncepcí, o nekonvenční přístup ke světu a jeho hodnotám a nabízí jedinečná stanoviska v daném diskurzu. Díky zmapování jejích pedagogických koncepcí je možné dotvořit autorčin obraz a názorový repertoár.

8. Primární a sekundární literatura

Bibliografie článků Pavly Moudré

- 1906 Miluj bližního..., in *Rozhledy*, roč. 16, č. 19, s. 405–406.
- 1907 Dozvuk kongresu Volné myšlenky, in *Rozhledy*, roč. 17, č. 22, s. 530–531.
- 1911 Moje puberita, in *Ženská revue*, roč. 6, č. 2, s. 39–42.
- 1912a Abstinence, in *Ženské listy*, roč. 40, č. 2, s. 15–16.
- 1912b O abstinenci, in *Ženská revue*, roč. 7, č. 5, s. 105–106.
- 1912c Alkoholism a žena, in *Ženská revue*, roč. 7, č. 11, s. 229–132, č. 12, s. 243–247.
- 1914 Bez maminky, in *Ženský svět*, roč. 18, č. 1, s. 10–13.
- 1918 Slova matkám, in *Ženský svět*, roč. 22, č. 4, s. 108–109.
- 1921 K pacifické výchově, in *Ženský svět*, roč. 25, č. 1, s. 14–15.
- 1992 Na ochranu ptactva a rostlin, in *Niva*, roč. 10, č. 5, s. 78–79.
- 1923 K abstinenci dítěte, in *Ženské listy*, roč. 51, č. 7–8, s. 114.
- 1924 Sexuální pedagogika, in *Ženský svět*, roč. 28, č. 7–8, s. 103–105.

Bibliografie článků Ellen Key

- 1903 Škola budoucnosti, in *Lidové noviny*, roč. 11, č. 89, s. 9.
- 1911a K evoluci lásky, in *Lidové noviny*, roč. 19, č. 243, s. 23; č. 257, s. 25–26.
- 1911b Otázka míru, in *Právo lidu*, roč. 20, č. 205, s. 1; č. 210, s. 1–2; č. 212, s. 1–2; č. 213, s. 1–2.
- 1914 Mládež, žena a antimilitarismus, in *Právo lidu*, roč. 23, č. 13, s. 1–2; č. 14, s. 1–2.
- 1924 Myšlenky, in *Niva*, roč. 21, č. 7, s. 103.
- 1898 Žena dvacátého století, in *Rozhledy*, roč. 7, č. 19, s. 888–890.
- 1905 Diderot umělecký kritik, in *Rozhledy*, roč. 15, č. 50–51, s. 1437–1444; č. 52, s. 1463–1468.

Dobová literatura a publicistika

KEY, Ellen

- 1901 *Škola budoucnosti*, Praha: E. Beaufort.
- 1902 *Essays*, Čáslav: Jednota československých učitelek.
- 1926 *Škodlivost náboženské výchovy*, Praha: Volné myšlenky československé.

MARKALOUS, Bohumil

1911 Puberita dívek, výchova a umění, in *Ženská revue*, roč. 6, č. 1, s. 1–6.

MOUDRÁ, Pavla

1909 *Vivisekce: úvahy o její ceně a prospěchu*, Praha: Hejda & Tuček.

1910a *Alkoholism a žena*, Praha: Československý abstinentní svaz.

1910b *Výhody duchovního života*, Nová Paka: Karel Sezemský.

1912 *Podstata ochrany zvířat: přednáška ze schůze na ochranu slabých v Brně 6. října 1912*, Brno: Vesna.

1913–1915 *Utrpení a zlo: předneseno v místnostech rodiny spiritistů v Praze*, Nová Paka: Karel Sezemský.

1917 *Ráj na zemi: román z mladé domácnosti*, Praha: F. Šimáček.

1918b *Výbor přednášek. Díl I.*, Vídeň: Vydavatelské družstvo „Chelčický“.

1919 *Výbor přednášek. Díl II.*, Vídeň: Vydavatelské družstvo „Chelčický“.

1920a *Čtyři velká náboženství*, Praha: Zmatlík a Palička.

1920b *O potřebě reformy výchovy*, Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě a ve Slezsku.

1920c *Válka a mír*, Praha: F. Svoboda.

1923a *Dvě rozpravy (Výchova k míru; Dítě a ochrana zvířat)*, Praha: Melantrich.

1923b *Poslání ženy ve světle theosofie*, Praha: Sfinx.

1925 *Můj odkaz světu*, Mladá Boleslav: Karel Vačlena.

1926 *Obrození duší*, Mladá Boleslav: Karel Vačlena.

1930 *Ze studánky vody živé*, Mladá Boleslav: Karel Vačlena.

1933 *Za světlem Komenského*, Praha: Práce Intelaktu (František Weinzettel).

1936a *Dívčí léta*, Louny; Praha: Edvard Fastr.

1936b *Rok dětství*, Louny; Praha: Edvard Fastr.

1936c *Život jde dál*, Louny; Praha: Edvard Fastr.

MOUDRÁ, Pavla, ed.

1920 *Mírová čítanka. Díl 1, Válka. 2.*, nově upr. vyd., Klatovy: Cyrill M. Höschl.

NOVÁK, Arne

1899 Ellen Key, in *Lumír*, roč. 28, č. 1, s. 10–11

STEINER, Rudolf

1992 *Theosofie*, Praha: Baltazar.

1993 *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*, Praha: Baltazar.

Sekundární literatura

BUBENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana

2010 *Ženy na stráž! České feministické myšlení 19. a 20. století*, Praha: Masarykův ústav a Archiv AV ČR, v. v. i.

CACH, Josef – VALENTA, Josef

1990 *Výchova a vzdělávání v českých dějinách III. 1. část. 1848–1914*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

CHLUP, Otakar

1933 *O novou školu*, Praha: Čin.

DOLEČKOVÁ, Leona

2009 *Překlady jako součást tvorby Pavly Moudré*, Diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta – KOLÁŘ, Zdeněk – TVRZOVÁ, Ivana – VAŇKOVÁ, Růžena

2015 *Základní učebnice pedagogiky*, Praha: Grada Publishing, a. s.

HANÁKOVÁ, Petra – HECZKOVÁ, Libuše – KALIVODOVÁ, Eva eds.

2006 *V bludném kruhu. Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*, Praha: Sociologické nakladatelství.

HECZKOVÁ, Libuše

2009 *Píšíci Minervy: vybrané kapitoly z dějin české literární kritiky*, Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

HOLUB, Dalibor

2000 Pavla Moudrá, in Opelík, Jiří, ed. et al.: *Lexikon české literatury: osobnosti, díla, instituce*. 1. vyd., Praha: Academia, 1985–2008. 3. sv. M–O; s. 335–338.

JELÍNKOVÁ, Lucie

2004 *Dvě období časopisu Lada*, *Bakalářská práce*, Pardubice: Univerzita Pardubice.

2009 *Zapomenutá aktivistka Pavla Moudrá*, *Diplomová práce*, Pardubice: Univerzita Pardubice.

KASPER, Tomáš

2007 *Výchova či politika?: úskali německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918-1933*, Praha: Karolinum.

KASPER, Tomáš – KASPEROVÁ, Dana

2008 *Dějiny pedagogiky*, Praha: Grada Publishing, a. s.

KOOPS, Willem – ZUCKERMAN, Michael (eds.)

2003 *Beyond the Century of the Child. Cultural History and Developmental Psychology*, University of Pennsylvania Press.

KOVÁŘ, Karel

1934 *Pavla Moudrá. Život a působení vzácné a ušlechtilé ženy*, Praha: Sdružení Swetta Mardena.

KŘÍŽOVÁ, Kateřina

2010 *Pavla Moudrá a její literární tvorba pro děti a mládež*, *Bakalářská práce*, Brno: Masarykova Univerzita.

LENDEROVÁ, Milena

2008 *Model mateřství – životadárný a životaschopný stereotyp*, in Řepa, Milan, ed.: *19. století v nás: modely, instituce a reprezentace, které přežily*, Praha: Historický ústav, s. 471–482.

MORAVCOVÁ, Hana

2011 *Časopis Sbratření Přemysla Pittra a Pavly Moudré*, *Bakalářská práce*, Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava.

NOVÁK, Jan Václav – NOVÁK, Arne

1922 *Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až do politického osvobození*. 3. přeprac. a rozš. vyd., Olomouc: R. Promberger.

PÁNEK, Jaroslav

1974 Pavla Moudrá: poznámky k životu, působení a pozůstalosti české spisovatelky a bojovnice za mír, in *Středočeský sborník historický*, sv. 9, Praha: Státní oblastní archiv, s. 215–248.

PÁNKOVÁ, Ludmila – LUKSŮ, Vladimír

1980 Listy Pavly Moudré Otokaru Březinovi, in *Středočeský sborník historický*, Praha: Státní archiv v Praze, s. 191–196.

PÁNKOVÁ, Markéta – KASPEROVÁ, Dana – KASPER, Tomáš a kol.

2015 *Meziválečná školská reforma v Československu*, Praha: Academia.

PŘÍHODA, Václav

1936 *Ideologie nové didaktiky*, Praha: vlastní náklad.

SANITRÁK, Josef

2010 *Dějiny české mystiky 3. Kořeny aneb galerie osobností spiritismu, teozofie, mystiky a okultních nauk*, Praha: Eminent.

SŁOWIK, Olga

2014 *Literární a feministická publicistika Pavly Moudré*, Diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova.

ŠAFRÁNEK, Jan

1918 *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. II. svazek, Praha: Matice česká.

URBAN, Jaroslav F.

1922 Pavla Moudrá, in *České ženy II*, Nymburk, s. 16–18.

ZDRAŽIL, Tomáš

1997 *Počátky theosofie a anthroposofie v Čechách. Rudolf Steiner – Praha, Opava a Třebovice*, Březnice: IOANES.