



Marginalia Historica

Časopis pro dějiny vzdělanosti a kultury

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

1_2021

Marginalia Historica

Ročník 12, číslo 1/2021

Odborný recenzovaný časopis, který se věnuje široce pojímaným dějinám vzdělanosti (včetně školství i osvěty) a komplementárně chápané kultury. Původní vědecké studie, materiálové příspěvky, recenze a zprávy se zaměřují na problematiku českých zemí nahlíženou v středoevropském a evropském kontextu. Vychází dvakrát ročně. Redakční uzávěrka 31. března a 30. září. Časopis je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR. Webová stránka je dostupná zde: <http://kdddweb.pedf.cuni.cz>.

Peer-reviewed academic journal focused on broadly defined history of education (including schooling and adult education) as well as on culture history viewed as complementary to it. It presents original research, materials, review articles and reports reflecting Czech lands in Central European and a wider European context. The academic journal is included in the List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic. Web page: <http://kdddweb.pedf.cuni.cz>.

Vydává/Published by

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra dějin a didaktiky dějepisu, Magdalény Retigové 4, 116 39 Praha 1.

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board

Christoph Boyer (Salzburg), Božena Czwojdrak (Katovice), Lukáš Fasora (Brno), Kateřina Charvátová (Praha), Tomáš Kasper (Liberec), Jiří Knapík (Opava), Tomáš Knoz (Brno), Jiří Křestán (Praha), Robert Luft (Mnichov), Elena Mannová (Bratislava), Antoine Marès (Paříž), Robert Novotný (Praha), Tomáš Pavlíček (Praha), Stanisław Pijaj (Krakov), Jiří Pokorný (Praha), Jan Šindelář (Praha), Martina Šmejkalová (Praha), Vít Vlnas (Praha)

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief

Ivana Čornejová

Zástupce předsedkyně redakční rady/Deputy Editor-in-chief

Jiří Hnilica

Výkonná redakce/Executive editors

Jitka Bílková (vedoucí redaktorka), Vojtěch Čurda, Milan Ducháček, Bohuslav Rejzl

Jazyková korektura/Copyeditor

Josef Lesák

Anglické překlady/English translation by

Josef Kales

Korespondenci (příspěvky) adresujte prosím k rukám vedoucí redaktorky na adresu vydavatele či na elektronickou adresu marginalia@seznam.cz. Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Vychází v rámci Specifického vysokoškolského výzkumu – Studentského vědeckého projektu č. 260593-120 (Mediační moc, kulturní paměť, společenská odpovědnost), hlavní řešitel prof. PhDr. Jiří Pokorný, CSc.

ISSN: 1804-5367

Evidenční číslo MK ČR: E 19664

Obsah

STUDIE

Martin HRDINA

„...mluviti ze stanoviska ne národního, ne politického, ale čistě estetického“

Kritika v Literárním odboru Umělecké besedy v letech 1864–1874 9

Anna PICHNEROVÁ

Franz Schneider a bolzanovci v litoměřickém alumnátu 47

DIDAKTICKÉ STUDIE

Lukáš FASORA – Václav KAŠKA

Pedagogická praxe a její reflexe ve studijním programu učitelství historie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity 65

RECENZE

Zdeněk KÁRNÍK, *Na úsvitu dějin české sociální demokracie. Od propočátků hnutí k základům moderní politické strany (1844–1893)*.

(Jiří Pokorný) 101

Propojení dětí s historií prostřednictvím muzejních expozic
D. Lynn McRAINEY – John RUSSICK (eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*.

(Markéta Formanová) 104

Jana KEPARTOVÁ, *Pompeje v Čechách 1748–1948. Kulturněhistorická studie*.

(Karla Vymětalová) 109

Miloslav BEDNÁŘ – Milan HLAVAČKA a kol., *Válka a revoluce jako
hybatelé dějin a česká dějinná zkušenost.*
(Vojtěch Kessler) 111

KRONIKA

Narozeninové kolokvium, s nímž se vyplatilo počkat
(Ivan Prchlík – Bořivoj Marek) 119

DIDAKTIKA

Kulatý stůl k výuce antických dějin na vysokých školách: návrhy
metod a témat – společné reflexe na základě kulatého stolu konaného
15. listopadu 2019
(Jana Kepartová – Jan Zdichynec) 125

Studie

**„...mluviti ze stanoviska ne
národního, ne politického, ale
čistě estetického“**

Kritika v Literárním odboru Umělecké besedy v letech 1864–1874

*'...Let neither nationalist nor political, yet solely aesthetic
observations be voiced'*

Literary Criticism in the Umělecká Beseda Arts Society
from 1864 to 1874

Martin Hrdina

Abstrakt

Cílem této studie je podat komplexní obraz o literární kritice na půdě pražské Umělecké besedy v prvních deseti letech fungování spolku. Předmětem pozornosti jsou jak formy, jichž posuzování nové české literární produkce nabývalo v činnosti literárního odboru, tak průběžná reflexe kritiky coby instituce literárního života. Orientačními body při výkladu jsou volby funkcionářů literárního odboru, z jejichž řad byl vybírán umělecký referent, a kromě kritiků vykonávajících ve sledovaném období tuto funkci (Karel Sabina, Josef Durdík, Ferdinand Schulz a Václav Vlček) studie seznamuje také s kritickými projevy dalších členů spolku, kteří se zapojovali do debaty o novinkách v české literatuře (Vítězslav Hálek, Otakar Hostinský, Jaroslav Goll aj.).

Abstract

The study intends to present an elaborate account of literary criticism carried out during the first decade of existence of the Umělecká beseda (Arts Society) in Prague. The focus lies in showing the group's methodological approaches to criticism of contemporary Czech literature as well as its routine reflection of day-to-day literary

production. The discourse is structured by the successive elections to the literature section out of whose members the chair for arts was in turn appointed. In addition to members who would serve in this capacity during the period under review (Karel Sabina, Josef Durdík, Ferdinand Schulz, and Václav Vlček), reviews and polemics by other members of contemporary literary production are also dealt with in the study (such as by Vítězslav Hálek, Otakar Hostinský, Jaroslav Goll, etc.).

Klíčová slova

dějiny literární kritiky – Umělecká beseda – Josef Durdík – Vítězslav Hálek – Karel Sabina – Jaroslav Vrchlický – Václav Vlček

Keywords

19th century literary criticism – Umělecká beseda – Josef Durdík – Vítězslav Hálek – Karel Sabina – Jaroslav Vrchlický – Václav Vlček

Umělecká beseda, ustavená v Praze roku 1863, patřila vedle Hlaholu, Sokola a Svatoboru k institucím, v nichž se po řadu let soustředila významná část českého kulturního života. Jak důležité místo v pestré mozaice besedního života brzy po založení spolku zaujala literární kritika, doložil již Albert Pražák v dějinách literárního odboru, sepsaných k padesátému výročí založení Besedy.¹ O zápisech ze schůzí,² které jsou hlavním pramenem pro poznání kritické praxe v literárním odboru, Pražák uvedl: „*Kronika schůzí literárního odboru Umělecké besedy a index postupné její práce ve svém souboru je pestrá a bohatá směsice všemožných hesel, jmen, otázek a směrů, jež v jednu řadu chronologicky sestavena působí v diváku zmatek a dojem nesouvislý. Teprve pragmatické spojování těchto hesel, jmen, otázek, směrů a veškerých počínů prokazuje krásný logický řád, jenž skýtá základní a stěžejní pramen k studiu vývoje*

české literatury moderní.“³ V onom logickém řádu, který se literárnímu historikovi vyjevoval při pročítání zápisů ze schůzí, připadlo kritice jedno z nejvýznamnějších míst – Pražák jí věnoval pozornost hned v úvodu svých výkladů a právě v souvislosti s ní rozlišil „strany“ (dnes bychom spíše řekli zájmové skupiny), které se v literárním odboru střetaly nejen v diskusích nad texty. Pražák též citoval či parafrázoval mnoho kritických soudů, které byly v letech 1869–1886 v literárním odboru vysloveny,⁴ a obraz kritické aktivity literárního odboru doplnil i seznamem titulů – převážně novinek z české literatury –, o kterých se zde debatovalo.⁵ O soustředěných, samostatně pojatých dějinách odborové kritiky ale přesto hovořit nelze – Pražák usiloval spíše o hutnou charakteristiku kritických aktivit v rámci historie spolkového života a o vztahení těch nejvýznamnějších k dějinám české kultury.

O významu diskusí v literárním odboru pro českou kulturu uvažoval na podkladě Pražákovy stati také Rudolf Matys v knize věnované dějinám Umělecké besedy. Připomněl v ní, že konflikty zaznamenané v knihách zápisů ze schůzí se dotýkaly nejen estetických otázek, ale „*přesahovaly nutně i do oblasti společenské morálky, problému autonomie či naopak »služebnosti« uměleckého díla v jeho společenském či národním angažmá, vztahu literatury k dobovým směrům přírodovědeckým [...] a nebyly myslitelné ani bez vědomí širšího pozadí filosofického.*“⁶ Většinou z těchto otázek, diskutovaných v besedě průběžně i ad hoc nad jednotlivými literárními díly, věnuji pozornost i v následující studii, jež vznikla v rámci výzkumu autonomizace českého umění proběhlé ve druhé polovině 19. století.⁷ Ani v ní se nejedná o dějiny spolkové kritiky sensu stricto, které by musely zejména častěji přihlížet ke kontextu literárního života mimo Literární odbor Umělecké besedy. Uvedeným směrem však studie míří chronologickým uspořádáním výkladu a zahrnutím i těch dokladů kritické praxe, které se již Pražákovi mohly

¹ Albert PRAŽÁK, *Dějiny Literárního odboru Umělecké besedy*, in: Padesát let Umělecké besedy 1863–1913, Hanuš Jelínek (ed.), Praha 1913, s. 139–257.

² Literární archiv Památníku národního písemnictví v Praze (dále jen LA PNP), fond Umělecká beseda, Jednání literárního odboru Umělecké Besedy 1863–1869; Kniha zápisů z let 1867–1873; Zápisky liter. odboru 1873–78. Datace uváděná v dalším textu u citací z těchto pramenů se vztahuje ke konání schůzí, nikoli ke dni vyhotovení zápisů, který se nezřídka lišil. Při citování z protokolů postupujeme podle obvyklých edičních zásad, nerozepisujeme však zkrácená slova a šetříme i další odchylky od normy dané snahou zapisovatelů autenticky zachytit rychle plynoucí řeč.

³ A. PRAŽÁK, *Dějiny Literárního odboru*, s. 161.

⁴ Tamtéž, s. 212–222.

⁵ Albert PRAŽÁK, *Výkaz činnosti Literárního odboru „Umělecké besedy“ 1862–1912*, in: Padesát let Umělecké besedy 1863–1913, Hanuš Jelínek (ed.), Praha 1913, s. I–XXXV; zde zejm. část *Referáty o literárních novinkách českých*, s. X–XIV.

⁶ Rudolf MATYS, *V umění volnost. Kapitoly z dějin Umělecké besedy*, Praha 2003, s. 64.

⁷ K vymezení problematiky viz: Martin HRDINA, *Autonomizace české literatury. Historické vymezení události a zkoumání jejího průběhu na příkladu kritiky*, Česká literatura 1, 2021, s. 5–32.

jevit marginální. Usilují tedy o komplexnější obraz fungování spolkové kritiky ve smyslu posuzování aktuální literární produkce v první dekádě po založení Besedy, který zahrne celé spektrum aktivit tohoto typu a poskytne subtilnější měřítko pro porozumění možnostem i limitům kritiky jako součinitele dění v soudobém českém literárním poli.

Výklad je omezen na léta 1864–1874, tedy zhruba polovinu časového úseku, jemuž věnoval pozornost Albert Pražák. Toto omezení odpovídá cézuře v životě literárního odboru, která ustavila nový rámec také pro kritické aktivity. Již Pražák zdůraznil význam sporů o pojetí kritiky, kulminujících v roce 1872, v nichž proti sobě stáli na jedné straně Josef Durdík s Otakarem Hostinským, na druhé straně Václav Vlček a František Zákrejs.⁸ Později byly spory proběhlé v literárním odboru vnímány jako předznamenání krize, která v letech 1873 a 1874 zasáhla celý spolek a souvisela jednak s nepříznivou ekonomickou situací po vídeňském burzovním krachu, jednak s rozdělením české národní strany na staročechy a mladočechy.⁹ Především je ale z Pražákova výkladu zřejmé, že kritika v literárním odboru už pak nikdy nenabyla reputace, kterou tu měla v prvních letech, spíše naopak. Od poloviny sedmdesátých let zde sílila tendence podržovat kritiku jednomu z názorových směrů (na tomto místě ho lze označit stručně jako národovectví), až se odpor k této praxi projevil návrhy Primuse Sobotky (v roce 1886) a Jaroslava Vrchlického (1888) vykázat autoritativní kritické souzení o českých literárních novinkách z odborových schůzí.¹⁰ K poklesu zájmu o kritiku v literárním odboru, která ztrácela i na společenské relevanci, přispěla zřejmě i existence mnoha etablovaných, dlouhodobě fungujících českých literárních časopisů, které v osmdesátých letech již poskytovaly dostatečný prostor pro názorové střetání nad rozhojňující se literární produkcí. Snahy podřídit kritiku v literárním odboru mimouměleckým zřetelům, které se naplno projeví na sklonku roku 1874, se tedy jeví jako vhodný úběžník následujícího výkladu.

Podoby kritiky a hledání jejího místa v životě literárního odboru

Spolkové aktivity se v Umělecké besedě rozbíhaly na podzim a trvaly až do začátku letních prázdnin. K estetickému souzení o umění včetně literárních novinek byla v místnostech spolku řada příležitostí formálních i neformálních, od nahodilých setkání členů ve všedních dnech v čítárně, kde byly k dispozici desítky novin a časopisů z většiny evropských zemí, až po pravidelné sobotní schůze literárního odboru. Ty měly oficiální, zpravidla předem známý program a po něm následovala zábava nebo volná diskuse. Ve volných hovorech se nepochybně často mluvilo také o literatuře, ale tato prchavá sféra souzení je pramenně podložena jen výjimečně.¹¹ Z pohledu aktérů dění měly větší váhu kritické soudy vyslovené v rámci oficiálního programu schůzí, ať hodnotitelem literárního díla určeného k diskusi, nebo v rámci debaty následující po referátu (případně po četbě posuzovaného textu nebo jeho části). Knihy zápisů, jež byly v literárním odboru zavedeny na návrh Karla Sabiny,¹² více či méně podrobně zachycují obsah referátů i diskusí k nim.¹³ Diskuse proběhlé v poloveřejném prostoru, kam vedle členů spolku přicházeli také pozvaní hosté, přitom nebyly bez významu pro dění v českém literárním životě – jejich obsah se šířil v osobních ústních i písemných sděleních, některé referáty byly také publikovány v tisku nebo byl jejich obsah reprodukován v novinových zprávách o schůzích.

O významu, jaký kritice připisovali členové literárního odboru, svědčí, že v souvislosti s ní byla zřízena funkce uměleckého referenta. Tohoto voleného funkcionáře vybírali členové výboru literárního odboru¹⁴ ze svých

¹¹ Například Josef Holeček po mnoha letech vzpomínal, jak podrobil důkladné kritice Hálkovo dílo. Josef HOLEČEK, *V Literárním odboru Umělecké besedy roku 1874*, in: Padesát let umělecké besedy, Hanuš Jelínek (ed.), Praha 1913, s. 277–292.

¹² LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 31. července 1863.

¹³ Písemné záznamy pořizované pro potřeby spolku, které obsah debat fixují, jsou pochopitelně často spíše parafrázemi skutečně pronesených výroků nebo hutným shrnutím jednotlivých replik, ale přesto je lze chápat jako obsahově korektní. Zápisy byly totiž po celé sledované období čteny a schvalovány vždy na počátku následující schůze a byla možnost je korigovat.

¹⁴ Volbou odborových funkcionářů začínal v Umělecké besedě tzv. správní rok, který se nekryl se začátkem sezony spolkového života ani s rokem kalendářním.

⁸ A. PRAŽÁK, *Dějiny Literárního odboru*, s. 164–166, srov. R. MATYS, *V umění volnost*, s. 69.

⁹ A. PRAŽÁK, *Dějiny Literárního odboru*, s. 150–151, srov. R. MATYS, *V umění volnost*, s. 80–81.

¹⁰ A. PRAŽÁK, *Dějiny Literárního odboru*, s. 153–155.

řad hned při první schůzi orgánu, který se konstituoval ve volbách na začátku každého správního roku. Prvním uměleckým referentem literárního odboru byl 28. října 1864 zvolen Karel Sabina,¹⁵ jenž pak tuto funkci zastával nepřetržitě pět let. Doba jeho referentství se vyznačuje hledáním místa kritiky jak v životě samotného literárního odboru, tak i navenek v kontextu českého kulturního života.

Sabina, jenž byl v šedesátých letech jedním z neaktivnějších členů celé Umělecké besedy, si s praktickým výkonem referentství dával na čas a nejprve inicioval rozpravu o estetických otázkách. Konala se 27. ledna 1865 a v záznamu o ní se mj. poprvé objevuje jméno Jaroslava Golla: „*Debata o tendenci v poezii stala se velezajímavou, i osvědčilo se, že podobných debat zavedením uhozeno na dobrou půdu, an rozpravy ty přislíbují jednu z nejušlechtlejších zábav uměleckých. Rozpravu zavedl p. Sabina, jí pak se zúčastnili p. Šálek, Hálek, Wenzig, dr. Gábler, Rašín, Sobotka, Votroubek, Koutek, Barák, Tieftrunk, Hrabal, Nosek, Goll a dr. Kraus. Celkem bylo as toto mínění všeobecné: Tendence jest úplně oprávněna; záleží při ní jako vůbec při všem na tom, je-li provedení její umělecké, nezanedbáno-li kvůli tendenci vyvedení samo.*“¹⁶ Po několika měsících zazněl na jedné ze schůzí podnět, aby se v esteticky zaměřených rozpravách pokračovalo, a vzápětí byl umělecký referent pobídnut ke svému kritickému povolání: „*Na dotaz pana Hrabala, co dělá obmyšlené posuzování knih, slibuje pan Sabina pro jednu z příštích schůzí odboru úvahu o Ivanu Mazepovi, dramatu Fričovu.*“¹⁷ Na Sabinův soud o Fričově tragédii, kterou se v Praze nepodařilo uvést na jeviště (autor ji alespoň vydal tiskem, s věnováním Umělecké besedě coby „*nadějně kvétajícímu družstvu*“¹⁸), si ale besedníci museli počkat ještě poměrně dlouho.

Ve schůzi 3. června 1865 se předčítal Fričův dopis z Paříže, líčící „*truchlivé poměry české dramatiky*“, a přítomní si po přečtení dopisu odhlasovali předčítání *Ivana Mazepy* ve dvou večerech. Sabina na okraj informoval, že spolu s chystanou úvahou o Mazepovi podá i „*přehled činnosti literární*“,¹⁹ ale ani po přečtení *Ivana Mazepy* se slibovaná přednáška neuskutečnila a byla

odložena na schůze po prázdninách. Na podzim 1865 pak Sabina nejprve podal zmíněný přehled o české literatuře minulého roku. Hovořil nejen o krásné literatuře, ale i o vědecké produkci; z poezie zhodnotil Hálkova *Goara*, Jandova *Jana Talafúsa z Ostrova* a Heydukovy básně, z prózy Pfliegera Moravského, Světlou a Göbla-Kopidlanského.²⁰ Teprve 14. října zavedl rozpravu o *Ivanu Mazepovi*, v níž podle zápisu podal soud „*z literárního a estetického stanoviska*“.²¹ Zapisovatel schůze také stručně shrnul diskusi: „*Pan Schulz vytknul hlavně poměry dramatu. básníka k době, v níž žije, poměr jeho k látkám historickým a dle toho pronesl soud o Mazepě. Pan rada Wenzig vytknul hlavně scenerii a scenické individualizování kusu.*“²² Pomineme-li významný, leč nahodilý vstup Fričova dramatu do odborového dění, můžeme tedy konstatovat, že Sabina nerealizoval roli uměleckého referenta průběžným komentováním literárních novinek, ale případnější se mu patrně jevilo vystupovat v delších časových intervalech a připomenout při tom ty knihy přibylé za uplynulé období, které považoval za významné.

Již v průběhu roku 1866 se ukázalo, že funkce uměleckého referenta bude jedním z pojmů literárního odboru s vnějším prostředím. Jen na okraj a jako doklad, že na půdě Umělecké besedy uplatňovali své zájmy také nakladatelé, zde připomeňme diskusi o možnostech povzbuzení zájmu o literaturu, ke které došlo 3. března 1866: „*Podotknuto, aby především kritika vědomí o literatuře a spisech současně vycházejících rozšiřovala a obecně na dobrá díla upozorňovala. Pan Vilímek nadhazuje, aby s národními našimi slavnostmi na sv. Jan a Václav spojeny byly jakési literární trhy, jimiž by se odbytu dobrých spisů napomáhalo.*“²³ Návrh týkající se „*uměleckých trhů*“ byl přenechán k dalším úvahám nově jmenované komisi, jež byla ale činná jen po dobu tří měsíců. Její člen Josef Richard Vilímek (1835–1911) pak oznámil, že komise „*svou činnost odkládá na dobu příhodnější*“.²⁴ Dříve než činnost komise přerušila válka roku 1866, stihl tento orgán předložit mj. návrh, aby byla „*kritika zorganizovaná, jež by psala do novin v Čechách, na Moravě a do ciziny*“.²⁵

¹⁵ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 28. října 1864.

¹⁶ Tamtéž, datováno 27. ledna 1865.

¹⁷ Tamtéž, datováno 20. května 1865.

¹⁸ Josef V. FRIČ, *Ivan Mazepa. Tragedie v 5 dějstvích*, Praha 1865, /nestr./.

¹⁹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 3. června 1865. První jednání dramatu přečetl Ferdinand Schulz 9. června 1865, druhé Primus Sobotka a třetí Ervín Špindler 10. června 1865.

²⁰ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 30. září 1865.

²¹ Tamtéž, datováno 14. října 1865.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž, datováno 3. března 1866.

²⁴ Tamtéž, datováno 8. června 1866.

²⁵ Tamtéž, datováno 17. března 1866.

S ustavením funkce uměleckého referenta, jejíž náplň se v polovině šedesátých let teprve utvářela, patrně souvisela skutečnost, že na Uměleckou besedu se začali obracet literáti s požadavkem na zhodnocení jejich produkce. Zpočátku se jednalo převážně o dramatické texty, což mohlo souviset i s tím, že Sabina od roku 1865 externě pracoval jako dramaturg Prozatímního divadla a v následujícím roce byl také místopředsedou Divadelní jednoty.²⁶ První z prací předložených mu k posouzení byla dvouaktová veselohra *Osudné dostaveníčko*, zasláná Antonií Melišovou-Körschnerovou. Při jedné z odborových schůzí ji nejprve přečetl Ervín Špindler a poté se rozprádlá dlouhá debata, která se týkala jednak díla samého, jednak otázky, zda by se práce zasláné k posouzení vůbec měly hodnotit veřejně v odborových schůzích.²⁷ Jednalo se o exemplární případ a daly se očekávat i další budoucí požadavky toho druhu, a i proto byl výsledek diskuse sdělen veřejně.

Zpráva otištěná v časopisu *Lumír* uváděla, že Melišová-Körschnerová od literárního odboru žádala „úsudek písemný, jímž by se u ředitelství českého divadla mohla vykázat“, a citovala i autorčino tvrzení, že „ředitel našeho divadla p. Thomé prý slíbil, že ochotně přijme k provozování každý kus, který by od literárního odboru Besedy Um. jemu byl schválen a odporučen“.²⁸ Zpravodaj o schůzi pak kulturní veřejnosti adresoval sdělení: „Odbor se na tom ustanovil, že pracím takovým, necht si již pocházejí od údu Besedy nebo od spisovatelů, kteří členy nejsou, úsudku veřejného neodepře; co se ale týká plodů dramatických, tu že má úsudek literárního odboru zůstat v mezích kritiky pouze ze stanoviska estetického soudící, úsudku dramaturgického ale že se literární odbor má naprosto vzdát.“²⁹ Autorčin požadavek veřejného soudu měl zřejmě uspokojit redakční dovětek *Lumíru*, jehož pisatel doporučoval Antonii Melišové, „aby svůj kus přepracovala, především obě jednání v jediné sloučila, neboť na dvě jednání ta skrovná látka ve způsobě, jak paní spisovatelka jí použila, nevystačí a představení ovšem nemohlo by se potkat s dobrým úspěchem“.³⁰

Na podzim 1866 byl Sabina opět zvolen členem výboru a následně

také uměleckým referentem.³¹ Brzy poté se angažoval v posouzení dalšího textu zasláného do Besedy, jímž byl *Národní hospodář* Františka Zákrejse. Po Sabinově referátu 9. února 1867 následovala živá rozprava, do které se zapojilo mnoho přítomných členů odboru. Zapisovatel schůze poznamenal, že Zákrejsovi se o proběhlé diskusi podá zpráva dopisem.³² Ve výborové schůzi, která proběhla téhož dne a při níž byl Sabina znovu potvrzen ve funkci referenta, se pak ale rozhodlo, že literární odbor nebude písemné posudky vypracovávat: „Na zasl. díla (budši tišť. bud' netišť.) neposílá výbor kritiku. Žasílatel nech vyšle do schůze zapisovatele svého.“³³ K posouzení *Národního hospodáře* se vrátil ještě jednatel odboru ve zprávě o činnosti za správní rok 1866/1867, z níž je zřejmé, že Zákrejs se u Sabiny, v této věci liknavého, marně domáhal písemného posouzení: „9. února usnesl se odbor, aby p. Zákrejsovi sděleny byly úsudky o jeho veselohře v odboru našem projevené. Přes mnohé žádosti p. Zákrejsovy, mnohé interpelace v odboru zadané a opětná ujišťování uměleckého referenta nedostal pan Zákrejs přec žádné úvahy i poukázán na Liter. obzor, ve kterém prý obšírnější kritika veselohry jeho umístěna bude.“³⁴

V Českém obzoru literárním, který vycházel v letech 1867 až 1868, slibovaná úvaha o Zákrejsově činohře nakonec nevyšla. Zmíněný časopis byl založen jako kritická tribuna všímající si nejen krásné literatury, ale i vědecké produkce a navazující na zaniklé, obdobně zaměřené přílohy k *Národním listům*. Měl široký okruh spolupracovníků-specialistů v různých vědních oborech, přesahující členskou základnu literárního odboru, a do naší studie náleží zmínka o něm proto, že právě literární odbor měl garantovat objektivitu jeho obsahu. V *Proslovu* k prvnímu číslu časopisu byl Literární odbor Umělecké besedy prohlášen za nadstranický orgán zaručující nestrannost kritiky, protože v něm „zastoupeny jsou všechny třídy národního našeho spisovatelstva i nakladatelstva“, „sám není žádným literárním podnikatelem“ a „v jistém ohledu považován býti může za reprezentanta veřejného mínění v oboru literatury“.³⁵ Do obsahu časopisu, jehož redakci obstarával z větší části Ferdinand Schulz, odbor zřejmě nezasahoval a z jeho členů

²⁶ Heslo *Sabina, Karel*, in: Hudební divadlo v českých zemích. Osobnosti 19. století, Jitka Ludvová (ed.), Praha 2006, s. 457–459 (autorka hesla Lenka Kusáková).

²⁷ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 14. dubna 1866.

²⁸ ANONYM, *Umělecká Beseda*, *Lumír* 16, 19. dubna 1866, s. 255–256.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Tamtéž.

³¹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 30. listopadu 1866.

³² Tamtéž, datováno 9. února 1867.

³³ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů z let 1867–1873, datováno 9. února 1867.

³⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 27. října 1867. Autorem *Zpráv* byl Ervín Špindler.

³⁵ ANONYM, *Proslov*, Český obzor literární 1, 20. května 1867, s. 1–2.

se ke spolupráci přihlásili vedle Sabiny také Vítězslav Hálek, Siegfried Kapper a Čeněk Vyhnis.

Na sklonku roku 1867, kdy byl Karel Sabina opět zvolen uměleckým referentem,³⁶ bylo posuzování prací zaslanych do Umělecké besedy už běžnou náplní odborových schůzí a referent na ní měl zásadní podíl. Hodnocení text se před posouzením ve schůzi obvykle přečetl. Tak zápis z 23. března 1867 uvádí: „Četl pan Goll novou jednoaktovou původní veselohru *Potmě vše černé zadanou od některého člena uměleckému referentu k posouzení. Pan Sabina podal o ní svůj úsudek, který delší živou debatu vyvolal. Mimo tuto zadány jsou ještě jiné podobné práce, které po [...] schůzích se přečtou.*“³⁷ Další zadané veselohry se četly 1. (od nezjištěného autora) a 6. dubna (Stankovského *Fotograf*), byly přijaty kladně a vzbudily delší debaty.³⁸ Do referování o pracích zadaných k posouzení se vedle Sabiny zapojili další členové spolku – příležitostí k tomu bylo mj. posouzení tragédie *Černá růže*, kterou Sabina coby autor předčítal 27. dubna 1867 a o níž podali povšechné úsudky Čeněk Vyhnis a Josef Richard Vilímek.³⁹ Ke konci roku 1867 Jaroslav Goll prezentoval svůj soud o zaslance básni *Jaroslavův duch*, který byl přiložen do zásilky k vrácenému rukopisu jeho autorovi dr. Markovi z chorvatského Pakrace.⁴⁰

Na začátku roku 1868 se na literární odbor obrátil Adolf Pavlousek z Mladé Boleslavi se žádostí o zvolení pěti porotců, jejichž úkolem by bylo vybrat nejlepší původní drama s historickou látkou inscenované v době od května 1866 do 31. prosince 1867. Autor vybrané hry měl získat 100 zlatých z úroků Řandovy nadace.⁴¹ Žádosti, která upevňovala autoritu literárního odboru jako významné kritické instance v českém literárním poli, členové vyhověli a zvolili porotu ve složení Vítězslav Hálek, Jan Neruda, Gustav Pflieger, Josef Strakatý a Ferdinand Schulz.⁴²

Po jmenování poroty pro Řandovu cenu pokračovala v průběhu roku 1868 již obvyklá agenda související s kritikou. Dne 11. ledna byl čten dopis gymnaziálního profesora Zámečnicka, který zaslal k posouzení své básně s deklarovaným záměrem věnovat je – budou-li ovšem „za dobré uznány“ – Umělecké besedě a výtěžkem z jejich vydání podpořit budoucí Národní divadlo. Posouzení textů se ujal Sabina,⁴³ jenž o nich o tři týdny později na žádost odboru přečetl úvahu, která se měla poslat autorovi. Podle zápisu se ale o Sabinově zprávě rozpředla debata⁴⁴ a konečnou zprávu, kterou měl Zámečnick obdržet, Sabina podal ještě o týden později.⁴⁵ Dne 29. února Jaroslav Goll, jenž se po Špindlerovi stal jednatelem odboru, oznámil, že další text, který byl doručen do Umělecké besedy, odevzdal k posouzení Josefu Noskovi.⁴⁶ Jednalo se o básně Josefa Kačera (Calixta de Ense) *Kalich, meč a kříž*, zaslance z pruského Slezska. Zmíněný Nosek v té době působil s Gollem ve výboru literárního odboru, na schůzích vystupoval s přednáškami o maďarské literatuře a filosofii a mimo to byl knihovníkem Besedy. Hned na následující schůzi se zúčastnil debaty o Vlčkově *Miladě*, kterou ve schůzi předčítal její autor a o níž pak s Vlčkem diskutovali také Vilímek a Sabina.⁴⁷ Zprávu o básni Calixta de Ense Nosek přednesl na konci března a zapisovatel zachytil jeho soud stručně: „*Nejzdařilejší jest část prvá Kalich, druhá není dosti, třetí není docela epická. Básně má cenu. Jazyk spojuje zas doby starší a nejnovější, i některé polonismy se čtou. Celek se může považovati za obohacení literatury.*“⁴⁸ Dílko vyšlo tiskem o dva roky později v Opavě.

Porotu pro Řandovu cenu literární odbor vybíral i v dalších letech. Od roku 1870 byl ke jmenování „soudců“ na návrh Jaroslava Golla zplnomocněn výbor odboru, viz: LA PNP, f. Umělecká beseda. Kniha zápisů, datováno 29. ledna 1870. Jmenování „soudců“ pak starosta oznamoval na schůzích literárního odboru. V roce 1871 byli jmenováni Hálek, Durdík a Hostinský, kteří cenu jednohlasně přičkli Kolovratové *Libuši*. Viz: LA PNP, Kniha zápisů, datováno 7. ledna a 4. února 1871. Za období od 1. ledna 1871 do Velikonoc 1873 byla komise ve složení Nebeský, Hálek, Durdík, Neruda a Hostinský zvolena opět na schůze výboru. Viz: LA PNP, f. Umělecká beseda. Zápisky liter. odboru, datováno 25. dubna 1873.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž, datováno 1. února 1868.

⁴⁵ Tamtéž, datováno 8. února 1868.

⁴⁶ Tamtéž, datováno 29. února 1868.

⁴⁷ Tamtéž, datováno 7. března 1868.

⁴⁸ Tamtéž, datováno 28. března 1868.

³⁶ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 16. listopadu 1867.

³⁷ Tamtéž, datováno 23. března 1867.

³⁸ Tamtéž, datováno 1. a 6. dubna 1867.

³⁹ Tamtéž, datováno 18. května 1867.

⁴⁰ Tamtéž, datováno 7. prosince 1867.

⁴¹ Základní informaci o této literární ceně podávají Pavel JANÁČEK – Jiří TRÁVNÍČEK, *České literární vavříny (dodatek)*, in: *Ekonomie prestiže. Ceny, vyznamenání a oběh kulturních hodnot*, James F. English, Brno 2011, s. 339–394, zde s. 348–349.

⁴² LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 11. ledna 1868.

Zmíněná diskuse o Vlčkově *Miladě* byla v rámci oficiálního programu schůzí zřejmě poslední příležitostí, kdy se Sabina uplatnil jako umělecký referent. Ze záznamů pořizovaných v následujících měsících není zřejmé, zda byly posuzovány i jiné literární texty, na programu schůzí se ale už žádné posudky neprojednávaly. Až o rok později se v zápisech objevuje poznámka, která dokládá snahu učinit kritické debaty nejen o české literatuře pravidelnou součástí schůzí: „*K návrhu pánů Hostinského a Hála zadány budou rozpravy o nejnovějších plodech literatury české i literatur cizích. Rozpravy ty se alespoň na týden napřed oznámí.*“⁴⁹ Dalších debat se už Sabina nezúčastňoval v roli referenta – při volbách v únoru 1869 byl sice zvolen do výboru a stal se místopředsedou odboru, ale funkce uměleckého referenta připadla Josefu Durdíkovi.⁵⁰ Durdík se ale jako umělecký referent literárního odboru projevit nestihl – už za několik týdnů se výbor volil nanovo, a přestože se do něj Durdík dostal znovu, připadla mu jen funkce zpravodaje, jehož úkolem bylo pořizovat pro vybraná periodika zprávy o činnosti odboru, a uměleckým referentem byl zvolen Ferdinand Schulz.⁵¹

Kritika v době referentství Ferdinanda Schulze

Na schůzi následující po jeho zvolení zahájil Schulz rozpravu o českém metru.⁵² Při jedné z následujících schůzí předčítal Miroslav Krajník své neotřetěné básně, do navazující debaty ale Schulz nevstoupil,⁵³ a tak lze za jeho první kritický projev ve funkci referenta označit zahájení rozpravy o básni *Dědicové Bílé hory*, kterou ve schůzi odboru předčítal její autor Vítězslav Hálek již 26. června 1868. Volba Hálova textu jako předmětu

rozpravy mohla být motivována nejen listopadovým výročím historické události, ale také tím, že v jediné recenzi, která si ho všimla, byl oceněn jako „*báseň tendenčně politická, která právě za naší doby přišla velmi vhod*“⁵⁴ ale estetický soud o něm formulován nebyl. Právě o estetický soud se ale jednalo Schulzovi,⁵⁵ jenž v úvodu k rozpravě zaujal k textu negativní postoj: „*Veliké ceny estetické jsou její místa lyrická. Lyrický živel dle soudu p. Schulzova vůbec převládá u Hála a zde vrcholí umění Hálovo i síla jeho básnická. Epikem Hálek nebyl a nebude. Za pochybenou vytknuta zejména alegorická figura Génia nevědomého a málomocného, jak z básně vysvitá. I to jest básni Hálové velmi na ujmu, že odpůrcové a katové našeho národa, jak vylíčení jsou v básni, u větší míře zajímají, nežli strana trpící, jejíž utrpení není takou měrou mohutné a velkolepé, aby čtenáře uchvátilo.*“⁵⁶ Diskuse, které se účastnili Hostinský, Sabina a Goll, ovšem vyústila v opětovné ocenění ideologické složky Hálova textu: „*Pan Hostinský postrádá v básni mezi katany národa českého charakteru vážné, mohutné uvědomělým směrem, jemuž razí cesty svými skutky. Výtky páně Gollovy platily formě alegorické, již básník na větším díle použil. Pan Sabina klade hlavní důraz na tendenci básně Hálovy a připomíná, že strůjci i vykonavatelé perzekuce po bitvě bělohorské byli vesměs charakteru bídné, ničím nevynikající, leč zvířecí surovosti a zášti proti národu českému, vyvrací námítky páně Hostinského.*“⁵⁷ Schulzovu přesvědčení o nedostatečném Hálově talentu pro epické básnictví zřejmě nikdo z přítomných neodporoval, můžeme tedy konstatovat, že Hálova autorita jako tvůrce se na půdě odboru opírala především o výkony v oblasti lyriky.

Kritika byla hlavním bodem programu i na následující schůzi, během níž se besedníci věnovali několika titulům. Nejprve Sabina zahájil rozpravu o novelách Františka Nečásky. „*Nečáskův talent spisovatelský netáhne k ideálnosti, nelíčí spisovatel novel Šňatek na smrtelném loži a Mileva lidi, jakými by býti měli, leč osoby a poměry bezprostředně ze života vzaté jsou předmětem jeho vypravování. Osnova děje jest jednoduchá, ale zajímavá věrným líčením dějiště a osob jednajících. Nečásek jest krajinářem ve smyslu realistickém, i etnografem.*“

⁵⁴ ANONYM [T.], *Dědicové Bílé Hory*, Národní listy 200, 22. července 1869, s. 1–2, cit. s. 1.

⁵⁵ Připomeňme v této souvislosti, že Schulz byl později pořadatelem Hálovyh spisů.

⁵⁶ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 20. listopadu 1869.

⁵⁷ Tamtéž.

⁴⁹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 20. února 1869.

⁵⁰ Na tomto místě a v dalším výkladu koriguji údaje o uměleckých referentech literárního odboru a datech jejich působení, uvedené v lapidárním přehledu historie besední kritiky. Viz: Martin HRDINA, *Hanuš Venceslav Tůma ve sporu s pražskou kritikou*, *Bohemica litteraria* 2, 2019, s. 109–129, zde s. 114.

⁵¹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 3. dubna 1869.

⁵² Tamtéž, datováno 10. dubna 1869. O týden později na rozpravu navázala přednáška Otakara Hostinského věnovaná téže problematice.

⁵³ Zmíněné debaty „*se zúčastnili pánové Nosek, Nývlt, Goll, Sabina, Vilímek, Hálek, Kyzož a Martin. Přes všeliké výtky přece všeobecně uznáno, že milostné písně páně Krajníkovy, které epigramatickou formou svojí připomínají, jak zejména podotknul p. Sabina, způsob poesie Heineovy, svědčí o pěkném talentu básníkovu.*“ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 22. května 1869.

Vylíčil nám krajinu u Vysokého a Hrubé Skály a lid tam žijící s takou věrností, jako líčí Berthold Auerbach dědiny vlasti své a národní život Němců a jako líčí život český Božena Němcová a Frant. Pravda.⁵⁸ V diskusi Jaroslav Goll vytknul „neumělecké uzpůsobení děje, charakterů a stafáže“ a Siegfried Kapper Nečáska hájil, „rozhovořiv se šířeji o realistickém směru“.⁵⁹ Po ukončení rozpravy referoval Ferdinand Schulz o nejnovějším Sabinově dramatu, tříaktové veselohře *Šašek Jiřího z Poděbrad*. Ocenil ji jako dílo „vskutku mistrovské“, které „vyniká i cenou estetickou i věrností historickou“, a seznámil posluchače s osnovou děje.⁶⁰ Sabina pak na přání besedníků svoji veselohru přečetl ve schůzi 7. prosince 1869.

Na začátku roku 1870 se diskutovalo o Sardouově *Vlasti* a debaty se zúčastnili i Hálek s Hostinským, kteří už o rok dříve navrhovali, aby byly kriticky reflektovány také novinky cizojazyčné: „*O. Hostinský podotýká, že a) expozice je slabá – b) charakteristika vnitřního života též – p. S. Kapper: Je to historická tragedie, ale historie je jen plátnem, na něž Sardou vymaloval obrazy z dějů soukromých – zlomyslnost Dolores je nemožná bez vyšší idey atd. – Charaktery vesměs nepřirozené a netragické. – P. Stankovský, Hálek, Nevšimal aj. účastní se debaty. – Technika je výborná. – Pracováno na efekt – Neshody – Některé charaktery neinteresuji pro nic...*“⁶¹ V únoru a březnu 1870 Hostinský přednášel o Richardu Wagnerovi a živých debat se účastnili mj. Durdík, Goll, Hálek a Weitenweber.⁶² Z klasického divadelního repertoáru bylo v té době diskutováno o Calderónově *Lékaři své cti* po úvodním slovu Miroslava Krajníka a o Shakespearově *Bouři*, kterou uvedl Goll. Do obou diskusí se zapojil též Hálek.⁶³

Ferdinand Schulz diskutím o *Lékaři své cti* a *Bouři* přítomen nebyl,⁶⁴ ale na schůzi odboru se dostavil o týden později posoudit dvě literární novinky, *Smíšené básně* Františka Sušila a druhý ročník almanachu *Ruch*. Ze zápisu je zřejmé, že se i tentokrát prezentoval jako přísný kritik: „*P. Schulz referuje o básních Sušilových. Těmito znělkami není naše literatura obohacena; zdá se, že*

jsou to z větší části básně, jež Sušil sám ve své dřívější sbírky ani nepřijal. – Mnohem příznivěji zní úsudek p. referenta o druhém ročníku Ruchu. Jeví se v něm patrný pokrok proti ročníku prvnímu, i co do formy i co do ideálního obsahu i co do počtu spisovatelů. – Debaty o Sušilových básních zúčastnili se pp. Krajník a Goll. Debaty o Ruchu p. Krajník, p. Schulz odpovídá. Dále mluví pp. Nosek, Pražák, Goll, Krajník a dr. Hostinský.“⁶⁵ O měsíc později Schulz vystoupil v diskusi o Lenauově básni *Miska nad Tisou* a o jejím překladu od Karla Vorovky.⁶⁶

Posledním kritickým projevem Ferdinanda Schulze za výkonu funkce referenta bylo posouzení nově vydané *České poetiky* Václava Petru a Bedřicha Pošíka. V přednášce o ní Schulz zmínil nedostatečné estetické vzdělání českého národa, jehož příčinu spatřoval v zanedbávání estetiky při gymnaziální výuce. Zmíněnou poetiku považoval za slabou práci, která sotva může přispět k nápravě daného stavu, a Sabina jako první řečník v diskusi s ním souhlasil: „*P. Sabina dí, že spis ten jest číslem bibliografie a že nepřinese užítku ani školám ani národu celému, neboť žáci z toho nic nepochytí a obecnostvo ostatní tomu neporozumí. Třeba psáti estetiku z vyššího stanoviska, ale přece populárně.*“⁶⁷ Záznam ze schůze uvádí také návrhy, které vzešly z diskuse. Siegfried Kapper navrhoval, aby se někdo chopil docentury estetiky na české technice, Antonín Fux chtěl pořádat rozpravy u příležitosti výstav pořádaných besedou a výlety k uměleckým památkám, Sabina navrhoval pravidelné přednášky z estetiky a v rámci literárního odboru požadoval „*systematické přednášky v Um. besedě, nikoly úryvky*“. Ferdinand Schulz uvažoval, že přednášky z estetiky by se mohly konat v Měšťanské besedě, a další jednání o tom bylo svěřeno správnímu výboru Umělecké besedy.⁶⁸

Zmíněný Fux na schůzi, která proběhla těsně před prázdninami, informoval o souhlasu Měšťanské besedy, aby se v jejích prostorách pořádaly přednášky z estetiky organizované literárním odborem.⁶⁹ Sabina poukázal na velký význam těchto přednášek a vyzýval, aby se jednalo o systematicky uspořádaný cyklus. Pozoruhodný je také – vzhledem k pozdější pověsti navrhovatele jako dogmatického kritika – Durdíkův podnět týkající se

⁵⁸ LA PNP, f. Umělecká beseda, Jednání literárního odboru, datováno 27. listopadu 1869.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Tamtéž, datováno 15. ledna 1870.

⁶² Tamtéž, datováno 19. února a 12. března 1870.

⁶³ Tamtéž, datováno 19. března 1870.

⁶⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Presenční listiny 1870.

⁶⁵ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 26. března 1870.

⁶⁶ Překlad i originál na schůzi přečetl Jaroslav Goll, diskuse se dále zúčastnili Goll, Durdík, Hostinský, Dvorský a Sabina. LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 23. dubna 1870.

⁶⁷ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 21. května 1870.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 2. července 1870.

přednášek, „*aby se co možná vycházelo z jednotlivých konkrétních děl uměleckých a pomocí jich teprve se teoretická pravidla rozváděla*“. Hostinský, který byl na schůzi také přítomen, s Durdíkem souhlasil: „*teoreticky – systematicky – to nemá být, nastaly by nesrovnalosti náhledů.*“⁷⁰

Kritika v době referentství Václava Vlčka

Po zhruba ročním působení Ferdinanda Schulze, jenž se ujal i nesnadné úlohy podrobit kritice Hádkovo dílo a zanechal celkový dojem přísného posuzovatele, jeho angažmá ve výboru literárního odboru skončilo. Do výboru zvoleného 12. listopadu 1870 se vedle Hála a Sabiny, kteří získali po 36 ze 37 hlasů, dostal ještě například Václav Vlček (31 hlas). I při volbě náhradníků Schulze (s 29 hlasy) předstihli Josef Durdík (34 hlasy) a Josef Václav Sládek (33 hlasy), jenž krátce před těmito volbami sklízel ovace od besedníků za poutavé líčení svých cest po Americe.⁷¹ Na schůzi zvoleného výboru pak byli zvoleni starostou Hálek, jeho náměstkem Sabina a uměleckým referentem Vlček,⁷² jenž se ve funkci udržel několik let.

Už na počátku působení ve funkci referenta se Vlčkovi jako výrazný antipod postavil Josef Durdík, jenž v zahajovací schůzi nového správního roku uvedl rozpravu o aktuálním stavu české kritiky. Durdík přistoupil k věci systematicky. Vysvětlil etymologický původ pojmu kritika, vymezil funkci kritiky jako „*posuzování dle jistých pravidel*“ a pozici kritika definoval jako „*učitele umělce i obecnstva*“, který „*nesmí být chladným pouze pozorovatelem, nýbrž musí dovést také cítit a chápat umělce*“. Funkčního určení kritiky se týká tato formulace zachycená v zápisu: „*Ž kritik jednotlivých má být lze abstrahovat jakési zásady a pravidla krásy, má to být praktická estetika vzdělávající co nejsnáze a nejúčinněji obecnstvo.*“ Úvod k rozpravě pak Durdík uzavřel připomenutím Palackého jako prvního českého kritika a Johanna Friedricha Herbarta a Gottholda Ephraima Lessinga jako vhodných německých inspirací.⁷³

⁷⁰ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 2. července 1870.

⁷¹ Tamtéž, datováno 12. listopadu 1870.

⁷² Zpravodaji se pro následující období stali Josef Jiří Staňkovský a František Dvorský, kteří měli zasílat zprávy do *Národních listů*, *Pokroku*, *Politik* a *Posla z Prahy*. LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 16. listopadu 1870.

⁷³ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 20. listopadu 1870.

V diskusi k referátu se nejprve Hostinský v delší řeči rovněž vyjádřil k obecným otázkám kritiky. Rozlišil její „poučnost“ od „soudcovství“, tedy edukaci umělců i publika od samotného estetického souzení. Dále poukazoval k náročnosti kritiky, k níž zdaleka nestačí jen znalost estetické teorie, a připomněl rozdíl mezi relativně snazší kritikou básnických děl a kritikou divadelní a hudební, při nichž je nezbytným předpokladem reflexe nerušená percepce díla a dobrá paměť. K aktuálnímu stavu kritiky mířil Hostinský v následujících úvahách zachycených zapisovatelem: „*U nás je chyba, že se žádá okamžitá kritika, proto v listech ve větších lhůtách vycházejících kritika se zanedbává, v listech denních stává se fejtonistickou a osobnosti vystupují na újmu věci.*“ Dále Hostinský rovněž připomněl Lessinga a Herbarta jako kritické vzory a v závěru své řeči vyzval, „*aby se kladl důraz na soudcovství kritiky*“.⁷⁴ Po souhlasných Durdíkových slovech a připomenutí vynikajících kritik v anglických čtvrtletnících se slova ujal Vlček, jenž navázal na ta vyjádření předřečníků, která mířila k aktuální situaci české kritiky: „*U nás nebylo kritiky jako jinde, poněvadž nebylo literatury; dříve byli spisovatelé zároveň kritiky a při začátečnictví našem bylo to buď velevychvalování neb hana, jako např. u Máchy. V roce 1848 vystoupila literatura čes. do světa a tím i změnila se kritika. Však dosud se nám jí nedostává. Soudcovské krit. máme dost, ale místo krit. učitelské. Naše kritiky jsou jen denní referáty. Nejedná se tak o spisovatele, nýbrž více o obecnstvo, které u nás dosud málo v tom ohledu je vzděláno. Est. vzdělání, jak dalece jest hlavně produktivní síly rozšířily, nyní má k tomu pracovat kritika. K tomu konci nutno zarazit list kritický, o čemž máme zde nejvíce jednati.*“⁷⁵

K návrhu založit další periodikum specializované na kritiku (připomeňme, že nedlouho předtím byl zastaven *Obzor literární a umělecký*) se skepticky vyjádřil Hostinský, podle něhož „*máme listů dost, ale málo kritiky, která by v nich měla být a není*“. Durdík s Vlčkovým návrhem souhlasil a konstatoval, že na univerzitě není obsazena katedra estetiky, která by mohla působit pro domácí estetické vzdělání nejúčinněji, v navazující promluvě ale Vlček nejprve korigoval svůj názor, že by měl být založen besední list zaměřený na kritiku, a pak v návaznosti na Durdíka zdůraznil, že je třeba „*působit na obecnstvo, aby se stalo přístupným dojmům uměleckým, aby se vzdělalo esteticky*“, a doplnil, že „*zapotřebí nám velice též estetiky české, ku které sotva máme počátky*“. V další diskusi pak Miroslav Krajník navrhl

⁷⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 20. listopadu 1870.

⁷⁵ Tamtéž.

učinit některý z existujících časopisů (například *Věstník bibliografický* s tisícovkou abonentů) orgánem Umělecké besedy, v kterém by bylo místo pro estetická pojednání, kritiku a bibliografii, a dále navrhl „též na *Musejník* se obrátit a s liter. odborem *Matic* se srozumět, aby *Musejník* byl opět tím, čím dříve literaturě české býval“. Durdík s návrhem pěstovat kritiku v týdenících a v *Časopisu Musea království Českého* souhlasil. Na závěr dlouhé diskuse se objevil návrh Václava Poka, aby se Umělecká beseda obrátila na vládu se žádostí o zřízení české katedry estetiky, k němuž Hálek podotkl, že „by se to neshodovalo s *Um. Bes.* aby žádala za stolicí est., když žádost sněmu za českou univerzitu byla zhola odmrštěna“.⁷⁶

Úsilí členů literárního odboru o rozvíjení estetického vzdělání českého publika se mělo projevit záhy. Realizaci se blížil plán přednáškového cyklu z estetiky v Měšťanské besedě, v jehož rámci se plánovala Vlčkova, Durdíkova, Hostinského a Dvorského přednáška.⁷⁷ Již 26. listopadu 1870 pak Sabina při schvalování protokolu z předešlé schůze informoval, že „p. Emler do *Musejníka* přijme každou vážnou práci kritickou“.⁷⁸ Sabina o této schůzi také pořídil zevrubný zápis, který mj. objasňuje okolnosti prvního konfliktu mezi Václavem Vlčkem a Otakarem Hostinským.

Vlček v úvodu k rozpravě o Jeřábkově dramatu *Služebník svého pána*, v níž poprvé posuzoval literární novinku v roli uměleckého referenta, odmítl možné „podezřívání, že by snad vytýkání vad stávalo se z nějaké spisovatelské revnivosti“.⁷⁹ Vlčkova kritika totiž obsahovala množství výtek týkajících se zejména konstelace postav, jejich motivací a výstavby děje, jako například: „*Poměr Budila a jeho ženy není šťastný. Že až do třetího jednání nevíme, že je to jeho žena – na divadelní ceduli není to naznačeno – to je novelistické překvapení, není však to dramatické.*“ Další výtky k dramatu vyjmenoval Durdík, jenž současně polemizoval s výtkami Vlčkovými a na dílo pohlížel v podstatě kladně: „*Však přece lze vady a naivnosti na kusu opravit a kus zůstává obohacením naší lit. dram. Jeť v kuse psychologická pravda a ta velice váží.*“ Navazující řečník Hostinský souhlasil s Durdíkem, poučil Vlčka o pojmech dramatu

a tragédie, o zákonitostech její výstavby, a k výše citované Vlčkově námitce podotkl: „*Divadelní cedule nepatří k dramatu, udávat jen jména osob; ostatní musí podati expozice. Tušení, že Mína je ženou Budilovou, každý dostane už v prvním jednání – tedy náhlé objevení toho v třetím jednání nepřekvapí.*“ Po dalších polemikách s Vlčkem Hostinský uzavřel: „*Technika kusu je znamenná a dialog jako v málokterém kusu českém vytříbený.*“ Vlček, jemuž poskytl čas na reakci Antonín Fux svým vstupem do diskuse, se ohradil proti tónu Hostinského a proti podezření, že chtěl posuzované dílo jen hanit. Závěr diskuse směřoval k vysvětlení významu použitých pojmů (mj. zda je nutné hovořit o *Služebníku svého pána* jako o dramatu, nebo tragédii) a Sabina slíbil zavést o nich debatu na příští schůzi.⁸⁰

Rozprava o poměru dramatu k tragédii byla na programu 3. prosince 1870 a zúčastnili se jí vedle Sabiny Vlček, Hostinský, Hálek a Fux. Hostinský zastával aristotelovské vymezení pojmů („*ze starých jazyků musíme přijmouti se slovem též pojem a nikoli podkládati slovu význam jiný*“) a proti němu vystoupil Hálek s názorem, že „*estetika moderní musí též dle moderních poměrů posuzovat*“. Při debatě, zda a jak užívat termíny tragédie, drama, činohra či truchlohra, zazněl mj. návrh humoristy Nevšimala (později v zápisu škrtnutý) přejmenovat tragédii na „*kozlí dueto*“.⁸¹ Hostinský po této schůzi oznámil výboru, že vystupuje z literárního odboru,⁸² o čemž Hálek informoval jeho členy na nejbližším setkání.⁸³

Otakar Hostinský se do literárního odboru vrátil, ale až napřesrok, v lednu 1872. V roce 1871, během něhož na schůze nechodil, se tu však z hlediska kritické aktivity mnoho neudálo: literární odbor se znovu angažoval v posuzování dramát pro Řandovu cenu a vyjadřoval se k zaslaným pracím,⁸⁴ hlavní kritickou aktivitu pak nadále představovaly rozpravy o literárních novinkách. Uváděl je téměř výhradně Vlček, jehož funkce referenta byla

⁸⁰ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 26. listopadu 1870.

⁸¹ Tamtéž.

⁸² Tamtéž, datováno 14. prosince 1870.

⁸³ Tamtéž, datováno 17. prosince 1870.

⁸⁴ Posouzení básní samouka Martina Lukáše se ujal student práv a autor několika básní otištěných ve zmíněném *Ruchu* (1870) Julius Nejedlý, který se stal členem literárního odboru nedlouho předtím. Před odesláním posudku autorovi básní je Nejedlý přečetl na schůzi odboru. LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 13. května a 3. června 1871. – Posouzení básní samouka Chládky se ujal Václav Vlček. *Tamtéž*, datováno 11. a 23. prosince 1871.

⁷⁶ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 20. listopadu 1870.

⁷⁷ Seznam plánovaných přednášek je uveden v zápisu ze schůze výboru literárního odboru: „12. 2. Vlček úvodní výklad O vkusu. 26. 2. Cyklus dr. Durdíka a Hostinského. Nato: Dvorský o bílé paní.“ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, nedatováno, přelom ledna a února 1871.

⁷⁸ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 26. listopadu 1870.

⁷⁹ Tamtéž.

na sklonku roku potvrzena.⁸⁵ V průběhu ledna Vlček zahájil rozpravu o Jandově románu *Anna Městecká*, o sbírce básní Krásnohorské *Ž máje žití* a Sardouově činohře *Fernanda*; diskutovali Durdík, Sabina, Rašín a Hálek.⁸⁶ V květnu posoudil *Chudobky* Albiny Dvořákové-Mráčkové a Hálkovo *Děvoče z Tater*. V diskusi o *Chudobkách*, jejichž rukopis měla autorka hotový na konci roku 1870 a knižně je vydala vlastním nákladem v roce 1872,⁸⁷ se setkaly názory dosti odlišné: „[Vlček] Líčí básničku co osobnost elegickou a její hluboký cit a poukazuje k tomu, že prudký bol v básních jejích je pravdou. Ona podniká boj Prometheusa, nemůže se však žádného výsledku domoci. Vůkolí její budí v ní vždy obrazy elegické, ač to vůkolí i obrazy jiné buditi by mohlo. I v písničkách milostných jeví se bolestné utrpení. Řeč jest tomuto bolu přiměřená, není sladká, nýbrž i někdy drsná a mužská. Pan Dvorský připomíná, že pí Dvořáková jest velký talent, a že jest nejnadanější Češka, která kdy psala. Pan Sabina poukazuje k pouhé její subjektivnosti a dovozuje z toho, že tato subjektivnost jí při větších objektivnějších pracích překážeti by mohla.“⁸⁸ Nad zmíněnou Hálkovou básní se pak debatovalo o tom, zda se jedná o idylu a nakolik dílo vystihuje povahu Slováků.⁸⁹

Další kritické rozpravy se konaly až 16. prosince. Vlček podal rozbor Kolárova *Pražského žida*, při němž formuloval řadu výtek (debaty se účastnili Drudík a Dvorský), a Durdík uvedl rozpravu o veselohře Josefa Štolby *Zapovězené ovoce*, o níž pak diskutovali Hálek, Vilímek a také autor, který byl na schůzi přítomný. Na konci této schůze se objevil návrh, aby se v literárním odboru promluvílo o eposu *Jaroslav* mladého člena Umělecké besedy Hanuše Věnceslava Tůmy.⁹⁰

Úkolu posoudit *Jaroslava* se ujal Vlček, jenž 19. ledna 1872 představil tento epos spolu s Tůmovými *Básněmi* a s díly dalších dvou mladých básníků Otakara Červinky (*Roháč z Dubé*) a Josefa Kuchaře (*Za soumraku*). O Tůmových básních vyslovil Vlček příkré soudy a literární neumětelství

autora doložil výmluvnými citacemi. V diskusi po referátu, zaměřené na kritickou praxi venkovských listů, jež zatím stihly o Tůmových básních referovat v příznivém světle, zazněl mj. návrh Františka Haufa, „aby básníci se vyzvali, by si dali rukopisy posoudit od besedy umělecké“.⁹¹ Hálek, přítomný na této schůzi, následně s použitím Vlčkových citací a obdobné argumentace napsal pro *Květy* posměšnou kritiku o Tůmových *Básních*, proti níž se dotčený autor bránil polemikami, které ještě příživila pamfletická kritika z pera Ferdinanda Schulze, otištěná ve Vlčkově *Osvětě*.⁹² Vcelku tato aféra zanechala v literárním poli stopu výraznější, než by odpovídalo významu posuzovaného textu, a v Tůmových narážkách o nepodloženém stavění „sebe a jen sebe za nezvratné, samospasitelné měřítko“ byla svým způsobem dotčena autorita Vítězslava Háška nejen jako respektovaného umělce, ale i literárního kritika.⁹³

Právě Háškova práce – konkrétně nově uveřejněné básně *V přírodě* – se v průběhu roku 1872 stala prubířským kamenem české kritiky včetně jejích protagonistů, kteří se setkávali v literárním odboru. Klíčovým aktérem této kontroverze byl Josef Durdík, jehož polemika s Háškem se začala rýsovat už na pozadí doznívajícího sporu Hanuše Věnceslava Tůmy s pražskými recenzenty jeho básní. Durdík na něj zřejmě narážel v závěru své kritiky zmíněného Červinkova *Jana z Dubé*, kterou otiskl *Světozor* 1. února 1872⁹⁴ a v níž se vyjevil jako antipod Háška, jenž už posoudil *Jana z Dubé* v *Květech*, hned v několika ohledech. Kdežto Hálek nepovažoval Červinkovu báseň ještě za umělecké dílo a nahlížel na ni jako na příslib autorova talentu, Durdík mladého básníka vychvaloval, a dokonce jeho dílo před vyslovenými výtkami hájil. Zatímco Hálek podrobil kritice rytmickou stránku Červinkova verše, Durdík na podkladě exaktních argumentů psal o množství „opravdu krásných“ slok v *Janu z Dubé*.⁹⁵ Nadto demon-

⁸⁵ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 4. prosince 1871. Starostou literárního odboru se stal Hálek, jeho náměstkem Sabina.

⁸⁶ Tamtéž, datováno 7. a 14. ledna 1871. V případě posledně zmíněné hry Vlček podal podobně zevrubný rozbor jako předešlého roku o dramatu Jeřábkově a Durdík na něj tentokrát navázal vesměs konsenzuálně.

⁸⁷ Albina DVOŘÁKOVÁ-MRÁČKOVÁ, *Chudobky*, Praha 1872.

⁸⁸ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 6. května 1871.

⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ Tamtéž, datováno 16. prosince 1871.

⁹¹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 19. ledna 1872.

⁹² Podrobně k celé aféře M. HRDINA, *Hanuš Věnceslav Tůma ve sporu s pražskou kritikou*, s. 115n.

⁹³ Tamtéž, s. 118–119.

⁹⁴ Viz Durdíkovo zamyšlení: „Nechť mnohý, komu se křivda stala zapomenutím neb posouzením, pováží, jakých duševních snah stála práce tato [tj. Červinkova – pozn. autora], jak dlouhého přemítání, tvoření a změn, než zjevila se v této podobě – a ještě není bez vady! Což by chtěli teprve *Dii minorum gentium!*“ Josef DURDÍK, *Jan z Dubé*, *Světozor* 5, 1. února 1872, s. 54–55, zde s. 55.

⁹⁵ Tamtéž.

stroval svou převahu nad Hálkem, pokud se jednalo o znalost Byronova díla – pokud výtka, že Červinka napodobil Byrona, měla vůbec smysl, pak posuzovaná báseň podle Durdíka neměla být odleskem *Lary* (jak upozorňoval Hálek), ale *Childe Haroldovy pouti*.⁹⁶

Na začátku března Vlček v literárním odboru navázal na dřívější kritickou reflexi Hálkova díla rozbořením prvního cyklu básní *V přírodě*. Podle zapisovatele je referent souhrnně označil jako „zjev [...] v naší literatuře znamenitý i co do formy i co do myšlenek“, byť vyslovil i dílčí výhrady, například že básník „proti společnosti vystupuje příliš příkře“. V diskusi vystoupilo mnoho řečníků: Durdík, Quis, Hostinský, Dvorský, Nevšimal, Zeman (= Antal Stašek), Kadeřábek, Pražák, Hálek; Durdík mj. podotkl, že v básni *Jen jedno bych se naučit chtěl od tebe* se třetí strofa nehodí ke vznešenému naladění prvních dvou.⁹⁷ V průběhu roku 1872 pak v literárním odboru proběhly další, v zápisech vesměs podrobeně zachycené referáty, které vzbudily živé diskuse: Durdíkův o Zákrejsově *Poděbradovně*, Hostinského o *Sedláku krivopřísežníku* od Grubra a Dvorského o *Johance z Rožmitálu* Věnceslavy Lužické.⁹⁸ Vlček mimo to přednášel o poměru české literatury k literaturám zahraničním, přičemž se dotkl také otázky české kritiky a vyslovil věty, jež bylo možné interpretovat jako varování před přehnaně negativními soudy o českých literárních dílech: „Naše kritika nevědomě účelu vésti naše umění cestou k umění národnímu. Kritikové mylně praví, že budou kritizovat, až bude znamenitých děl. Lessing – kde ten měl doma oněch děl znamenitých? Kritika má vytýkati vady však vždy s láskou k věci. Naše kritika nepřispívá k upevnění vážnosti našich snah literárních, avšak o tom se p. V. šířiti nechce.“⁹⁹ V navazující debatě, které se zúčastnili mj. Vilímek, Hálek a Dvorský, navrhl nakladatel Urbánek, aby se na příští schůzi znovu jednalo o vydávání kritického časopisu, a po diskusi, která se uskutečnila 6. dubna 1872, se na návrh Hostinského věc předala odborovému výboru.¹⁰⁰

Spor o funkci české literární kritiky na podzim 1872

Ve zmíněné přednášce z března 1872 Vlček leccos řekl, lecco spíše naznačil, a snad i tím napomohl k rozjitření atmosféry, v níž se schylovalo ke střetu o funkce a podoby české literární kritiky. Po letních prázdninách, během nichž byl Karel Sabina ve známém procesu vyobcován z české národní společnosti,¹⁰¹ pokračovalo posuzování novinek v literárním odboru v obvyklém rytmu, v zápisech ze schůzí je ale patrné napětí při názorových výměnách a rostoucí ochota ke konfrontaci.

Dne 26. října Durdík referoval o eposu Antala Staška *Václav*, jako jeho hlavní vadu při tom uvedl, že báseň je nerýmovaná, a výtka zdůvodnil takto: „Rým [je] náhradou moderní za antickou rytmickou dokonalost. Rým, rytmus ovšem nečiní báseň dokonalou, ale jsou věci nezbytnou, má-li krása básně vystoupiti. Velké básně moderní jsou psány vesměs rýmovaným veršem.“ Po zevrubném zhodnocení jednotlivých scén eposu, jednajících postav a citování jednoho místa, jež bylo podle referenta zdařilé, se o slovo přihlásil Vlček a odporoval názoru, že by měl rým velkou váhu: „Rýmu nebylo, a opět nebude. O básni může se říci mnohem více, nežli že má také pěkná místa.“ Durdíkova reakce je v zápisu nečitelná, dále se vyjádřili Hálek, Rašín a Zákrejs.¹⁰² Týden nato referoval Vlček o básních Jaroslava Martince a almanachu *Máj*, který vydala Umělecká beseda. Při hodnocení jednotlivých přispěvatelů vyzdvihl z básníků Svatopluka Čecha, z prozaických příspěvků zkritizoval Hálkovu *Cestu na Oupor*, jíž podle něho „schází děj a má příliš dlouhý úvod“.¹⁰³ Práce Vítězslava Háška, jenž schůzi předsedal, byla tedy na „jeho“ půdě znovu podrobena kritice. Připomeňme si, že lyrika byla od Schulzových úvah z roku 1869 stěžejní částí díla, o kterou se opírala Hálkova autorita jako básníka, a Vlčekův referát z jara 1872 tento postoj upevnil. A právě lyrický um Vítězslava Háška se rozhodl posoudit Durdík na příkladu básní *V přírodě*.

V Durdíkově stati, kterou otiskl *Světozor* mezi 25. říjnem a 8. listopadem,¹⁰⁴ byly vlastnímu rozboru básní předeslány úvahy, z nichž je patrné,

⁹⁶ J. DURDÍK, *Jan z Dubé*, Světozor 5, 1. února 1872, s. 55.

⁹⁷ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 2. března 1872.

⁹⁸ Tamtéž, datováno 9. března, 6. dubna a 12. října 1872.

⁹⁹ Tamtéž, datováno 16. března 1872.

¹⁰⁰ Tamtéž, datováno 6. dubna 1872.

¹⁰¹ Podrobně k tomu v poslední době Michal CHARYPAR, „Národ nezná odpuštění“. *Expatriace Karla Sabiny v srpnu 1872*, Česká literatura 2, 2014, s. 184–214.

¹⁰² LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 26. října 1872.

¹⁰³ Tamtéž, datováno 2. listopadu 1872.

¹⁰⁴ Josef DURDÍK, *V přírodě. Od Vítězslava Háška*, Světozor 43–45, 25. října – 8. listopadu

že posuzovatel básní zamýšlel přispět ke kultivaci českých kritických debat a šlo mu o posílení mechanismů, které by do budoucna bránily zabíhání sporů do osobních invektiv (viz nedávno předtím proběhlý spor o hodnotu Tůmových *Básní*). Cestu ke kultivaci debat Durdík spatřoval ve vědecké kritice, založené na objektivních soudech. Kritika vůbec předpokládá podle něho „*hotový a ustálený náhled estetický, řekněme soustavu zcela určitých estetických pojmů*“,¹⁰⁵ přičemž lze rozlišit kritiku relativní a objektivní. Při relativní kritice objektivnímu soudu brání určité okolnosti, k nimž lze počítat například shovívavost obvyklou při posuzování prací talentovaných začátečníků nebo souzení „*v poměrech malých*“; příkladem relativní kritiky podle Durdíka bylo, když „*se o někom řeklo, že jest náš Shakespeare, náš Pindar, náš Virgil apod.*“. Za příznak vospělosti české literatury pak Durdík považoval, jestliže „*počínáme se pokoušeti o kritiku absolutní, když například v poezii můžeme se odvážiti, posuzovat spis jakožto výtvor básnický, a ne pouze jakožto spis český*“. ¹⁰⁶ Náročný rozbor Hálkových básní, jako by nešlo o dílo vzniklé v „malých poměrech“, byl tedy zamýšlen jako test zralosti domácího milieu a měl demonstrovat rozvinutost českého literárního pole, přiblížení rozvinutějšímu západoevropskému prostředí oproti situaci v předbreznové době.

V samotném rozboru po úvodním vychválení Hála dospěl Durdík přes výčet dlouhé řady nedostatků k závěru, že jeho básně „*prohřešují se proti požadavkům harmonie a vkusu, že v nich není dosti líbezného toku, zpěvnosti a jednoty*“.¹⁰⁷ Tento soud neměl zpochybnit pozici uznávaného českého básníka. Durdík výslovně upozornil, že Hálek „*má a může státi výše, na vrchole básnictví*“, ale podmiňoval to větším uměleckým úsilím a sebekritikou.¹⁰⁸ V jistém smyslu však Durdík znovu poněkud zúžil oblast, v níž bylo uznáváno Hálkovo mistrovství, když tvrdil, že ve svých nejnovějších básních neprojevil talent pro reflexivní lyriku – „*k hloubce filosofické v písních V přírodě [...] nedospěl*“.¹⁰⁹ Význam tohoto výroku mohla zvyšovat i nedávno předtím získaná docentura filosofie na pražské univerzitě, podle Durdíkových slov

se však nejednalo o výtku Hálkovi jako básníku, jako „*spíše těm, kteří písně jeho unešení půvabem jich vydávati chtějí za básně váhy filosofické*“.¹¹⁰

Hálek reagoval na Durdíkovu kritiku už v průběhu jejího uveřejňování. V závěru článku *O našem uměleckém vkusu* vyličil české literární milieu jako stále relativně zaostalé: „*Všechno naše mluvení jest jen rozkouskované, nahodilé, systému málo. Vyskytne-li se za čas umělecké dílo, vyjde-li jaká kniha, promluví se o tom něco slov – ale jindy živé slovo o umění nezazní, umění co systém u nás neexistuje*“.¹¹¹ Upozornil v té souvislosti na nedostatečnou průběžnou reflexi literární produkce, jevící se ve srovnání se zahraničím: „*Ale zamlčeti nemohu, že i v naší denní literatuře mnohem méně pěstujeme umění a diskusí o něm, než jak shledáváme to v denní literatuře národů jiných*“.¹¹² Význam náročné kritiky, jejímž prostřednictvím Durdík dokládal rozvinutost českého literárního pole, ale Hálek nakonec sám zlehčil v uštěpačném závěru recenze Sládkova překladu Longfellowovy *Písně o Hiavatě*: „*Mát právě každý svůj způsob: jeden tak, a druhý myslí, že nutno mluvit z katedry a čím více vybere z uměleckého díla chlupů, že sám o to jest větší. My tedy končíme své »oznámení« slovy: »Vezměte a čtěte!«*“¹¹³

Na konci listopadu referoval v literárním odboru o druhém cyklu básní *V přírodě* za Hálkovy přítomnosti Vlček, jenž na úvod vystoupení konstatoval, že „*co jest zde podáno, zůstane ryzím zlatem českého básnictví. Spíše by prý bylo svůdné spustiti se v polemiku s publikacemi, které byly o části právě [...]*“.¹¹⁴ Výroky jako „*máme zde myšlenky, které byly v první částce, ale jsou zde i jiné*“ nebo „*i v této sbírce chopil se básník biče satirického (na pidimuže, na pedanty, nejpernější je ale na »rýmaře« č. 55)*“¹¹⁵ anebo Vlčkovu přání, „*abychom dostali od básníka větší báseň podobných motivů, jaké vanou v sbírce této*“, však svědčí o tom, že Vlček prokazoval Hálkovi medvědí službu. Diskuse k *Večerním písním* po jeho referátu nebyla a přešlo se rovnou k druhému bodu programu, jímž byl Hálkův referát o *Žebrácích* Josefa Jiřího Stankovského. Po zevrubném rozboru vytýkajícím řadu nedostatků díla debatovali Hálek s Vlčkem, jenž

1872, s. 511–512, 523–524, 535–536.

¹⁰⁵ J. DURDÍK, *V přírodě. Od Vítězslava Hála*, Světozor 43–45, 25. října – 8. listopadu 1872, s. 512.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 536.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 524.

¹¹⁰ Josef DURDÍK, *V přírodě. Od Vítězslava Hála*, s. 524

¹¹¹ Vítězslav HÁLEK, *O našem uměleckém vkusu* VII, Národní listy 306, 5. listopadu 1872, s. 1.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Vítězslav HÁLEK, *Písně o Hiavatě*, Národní listy 309, 8. listopadu 1872, s. 1.

¹¹⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 30. listopadu 1872.

¹¹⁵ Viz: Vítězslav HÁLEK, *Básně. Ballad a romanci řada druhá*, Praha 1912, s. 227–228.

vyslovil k *Žebrákům* řadu dalších výhrad, o tendenci v umění.¹¹⁶ Téhož dne se sešel i nově zvolený výbor, potvrdil Vlčka ve funkci uměleckého referenta a navíc ho zvolil za náměstka starosty odboru Háalka.¹¹⁷

O týden později se Josef Durdík v literárním odboru ohradil proti Zákrejsovu článku otištěnému v *Osvětě*. V inkriminovaném textu se Zákrejs zamýšlel nad obtížemi, s nimiž se musí potýkat narůstající česká literární produkce, a mezi tyto obtíže zařadil „kritiku odpíravou, vyražející spisovatelovi po spisovatelovi péro z ruky“, mající dokazovat, že „literární výplody lepší a nejlepší [...] jsou mnohem, mnohem špatnější, než by si snad ten onen přítel literární produkce ve své naivnosti myslil“. Za hlavní příčinu označil „valný nedostatek pravé, posvěcené náklonnosti k českým snahám nynější a z nedostatku ustálených obecných principů estetických“.¹¹⁸ Také Zákrejs ve svém článku traktoval české literární pole jako prostor, ve kterém je stále ještě oprávněná – řečeno s Durdíkem – relativní kritika, a vědeckou, esteticky fundovanou kritiku odsouval do budoucna, kdy pro ni budou vypracována filosofická východiska. Durdík na schůzi odboru odsoudil motivy Zákrejsova článku a výtku „nedostatku lásky k českým zjevům na poli literárním“, k čemuž přítomný Vlček uvedl, že „v článku onom není mířeno na p. Dr. Durdíka“, a odmítl „výčitky páně Durdíkovy, háje svobodu redaktora vůbec“.¹¹⁹

Při následující schůzi výboru ohlásil Vlček přednášku na téma, které se zdálo být po diskusi o Zákrejsově článku aktuální, totiž zda česká literární produkce vyžaduje zvláštního kritického měřítka.¹²⁰ Na schůzi odboru se nejprve neodbytný Zákrejs dožadoval smířčího soudu, iniciátor sporu Durdík ho však odmítl, „poněvadž věc umění a vědy nesrovná se smířčím soudem, ale pravda její objeví se sama“.¹²¹ V úvodu vlastní přednášky Vlček připomněl své tvrzení ze 16. března 1872, že česká kritika neprospívá odstrkované české literatuře, a více méně navázal na Zákrejsovy úvahy ze zmiňovaného článku: „Jsme za hranicemi neuznáni, – jsme hanobeni vídeňskými listy, o jichž dopisovatelích se dobře ví, že jsou to Češi a že jsou v naše kruhy přijímáni – že k tomu mlčíme, je znamení mdloby. [...] Ale i před naším domácím obecnstvem

staví se liter. produkce naše na pranýř – a sice od kritiky literární. [...] kritika nemá jenom hanit – povídati fakta – ale povzbuzovati, osvětlovati, vésti ku předu.“¹²² Na rozdíl od Zákrejsa, jenž do *Osvěty* psal o neúprosné německé kritice, ale Vlček uvažoval: „V šťastném Německu v národu 40milionovém nemohla býti letos udělena Schillerova cena. Vychází u nich mnoho slabých prací, velmi slabých a velmi mnoho – a věci ty se kritizují lépe než naše nejlepší věci.“¹²³ Na konci svého vystoupení Vlček předčítal z čerstvé Durdíkovy kritiky Stankovského *Žebráků* úvahy o kritice, jíž národnost supluje nedostatek estetické hodnoty a která se může provozovat v soukromí, ale ne veřejně.¹²⁴ Vlček se domníval, že se tyto úvahy vztahují k Umělecké besedě, a oponoval: „Um. Bes. odsuzuje zajisté toto stanovisko. Mluvílo se v ní o českém národním umění – nevyžadovalo se ale nikdy žádné shovívavosti, žádného zvláštního měřítka.“¹²⁵

V diskusi nejprve Hostinský odmítl názor, „že by se vše bylo u nás hanilo. Většina kritik je příznivá, – ale o kritice české nemluvílo se ještě nikdy příznivě.“ Durdík uvažoval, že povzbuzení produkce za pomoci kritiky mělo přispět důsledné uplatnění zásady vyslovené již Josefem Krasoslavem Chmelenským: „Věci špatné se nekritizují, věci prostřední se kritizují mírně, věci dobré přísně.“ Uznal, že české literatuře je dosud třeba relativního posuzování, ale tato relativnost „má se umenšovati“, a Umělecké besedě v tom ohledu přisuzoval důležitou roli – „má býti útlukem oním, kde by se otevřeně z estetického pouze stanoviska promluvíti mohlo o naší produkci“, respektive: „Umělecká beseda je právě to místo, kde se musí mluvíti ze stanoviska ne národního, ne politického, ale čistě estetického.“¹²⁶ Navazující řečník Zákrejs znovu připomněl, že ve svém článku v *Osvětě* nemířil na Durdíka, uznal přínos jeho kritik pro českou literaturu, ale s odkazem na kritiku prací Krásnohorské, Háalka a Staška podotkl, že Durdík „nekritizuje tak, aby obecnstvo lpěti zůstalo na jasných stránkách plodů, ale působí, že stíny zveličeny utkví v jeho paměti“. V závěru expozé zobecnil: „Kritika naše jde směrem negativním. Ona nechová se vždy chladně, ale způsob její jest mnohdy perfidní – musí-li se chváliti, vloží se do do věty vedlejší, která se lehko přehlédne.“¹²⁷ Hostinskému se představa

¹¹⁶ Vítězslav HÁLEK, *Básně. Ballad a romanci řada druhá*, s. 227–228.

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ František ZÁKREJS, *Literární rozhled*, *Osvěta* 12, 1. prosince 1872, s. 945–952, zde s. 946.

¹¹⁹ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 7. prosince 1872.

¹²⁰ Tamtéž, datováno 9. prosince 1872.

¹²¹ Tamtéž, datováno 14. prosince 1872.

¹²² LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 14. prosince 1872

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Josef DURDÍK, *Žebráci*, *Světlozor* 49, 6. prosince 1872, s. 583–584, zde s. 584.

¹²⁵ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 14. prosince 1872.

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ Tamtéž.

o „ubiti“ Hála, Krásnohorské či Staška kritikou zdála komická, do reakcí Zákrejse a Vlčka pak vstoupil Dvorský, jenž se také vyslovil proti „ubíjení“ nejlepších českých básníků: „*Kritika má na první místo postaviti chválu, je-li chvála možná – tak se mělo dít u Hálkových básní V přírodě.*“ Durdík pak ještě připomněl, že ve své kritice Hálkových básní postavil chválu na první místo a neopomenul ji ani na konci, a Hálek, jenž podle záznamu do diskuse nijak nevstupoval, debatu uzavřel.¹²⁸

Ve sporech ze závěru roku 1872 se ukazuje význam Literárního odboru Umělecké besedy jako prostoru, ve kterém probíhala reflexe aktuálního stavu českého literárního pole a tříbily se názory na funkce a podoby české kritiky. Jednalo se o prostor poloveřejný, který reflektoval i nejnovější kritické projevy publikované v tisku a z něhož se obsah diskusí také šířil ve sféře novin a časopisů. Výhodou spolku bylo, že se tu názory střetaly bezprostředně, rychleji než na stránkách periodik, kde byla teoretická reflexe kritiky zpravidla spojována s posouzením určitého díla. I proto mohlo být dění v literárním odboru zajímavé pro čtenáře periodik, jejichž redakce více či méně soustavně zařazovaly zprávy o dění v Umělecké besedě. Kromě toho se zájemci dozvídali o dění ve spolku v soukromých sděleních,¹²⁹ takže zainteresovaným čtenářům bylo například zřejmé, že v jedné z básní třetího cyklu *V přírodě* – v motivu „špačků s kritickými mozečky“, již poučují pějícího slavíka v očekávání, že se bude řídit jejich estetickými radami – Hálek naráží na Durdíka.¹³⁰

Závěrem je ke sporům proběhlým v roce 1872 třeba dodat, že zápisy ze schůzí nevypovídají nic o přímé konfrontaci Durdíka s Hálkem, jejíž průběh lze jen odhadovat z několika apokryfních podání. Tak podle Holečkovy „vzpomínky“ na události z roku 1874, která vpletla do dějin spolku obraz Durdíka jako pedantické figury nerozumějící básníkům, se Durdík měl s Hálkem střetnout, když přišel na schůzi hájit názory vyslovené v kritice jeho básní: „*Krasořečný estét celý večer dovedl dokazovati, že břízu nelze přirovnati ke koze, zvláště ne koze běžící.*“¹³¹ V době, kdy slovní

přestřelka mezi Durdíkem a Hálkem mohla proběhnout, však Holeček ještě nebyl členem spolku ani do něho nedocházel jako host. Skutečnosti se tak blíží spíše vzpomínka Josefa Thomayera, podle něhož k diskusi mezi Hálkem a Durdíkem došlo po jedné z odborových schůzí (proto není tato diskuse zachycena v zápisech) ještě před vydáním Durdíkovy kritiky.¹³² Thomayerovu verzi potvrzuje mj. korespondence Jaroslava Vrchlického z té doby – pražský alumnus totiž psal o událostech předcházejících publikování Durdíkovy kritiky strýci Antonínu Kolářovi: „*Jak mi sdělil Thomayer, který jest členem umělecké besedy, měl Durdík, jaksi zástupce staročechů, s Vlčkem a s druhými »mladými« v besedě tuhý estetický spor, z něhož vyšel vítězem, a když mu vytýkáno, že my posud »pravé« kritiky nemáme, napsal on toto znamenité, snad až příliš podrobné pojednání. Hálek na to, co nepřímou odpověď vydal novou sbírku básní V přírodě a jsem žádostiv, zdali Durdík opět ji posoudí.*“¹³³

Kritika v literárním odboru v letech 1873–1874

O několik měsíců později Vrchlický vystoupil z kněžského semináře a stal se přímým aktérem dění v Umělecké besedě. Kritika v literárním odboru se po proběhlých diskusích pohybovala v zaběhaných kolejkách. Ještě 21. prosince 1872 se Durdík s Vlčkem polemicky střetli v diskusi o dramatu *Žkouška státníková*,¹³⁴ za které v následujícím roce Bozděch získal cenu 250 zlatých z Řandovy nadace na podkladě rozhodnutí nové komise, sestavené literárním odborem. V roce 1873 se při posuzování novinek angažovali vedle Vlčka a Durdíka také Hostinský a Julius Nejedlý, jenž 18. ledna 1873 referoval o básních Ladislava Quise *Ž ruchu*. Markantně se zvýšila aktivita Františka Zákrejse – byl v této době členem výboru a jednatelem Umělecké besedy – jak v diskusích či v návrzích týkajících se výběrů porotců pro

besedy 1863–1913, Hanuš Jelínek (ed.), Praha 1913, s. 277–292, zde s. 281. Srov. Hálkovy verše: „*Vyběhla bříza běličká, | jak ze stáda ta kozička, | vyběhla z lesa na pokraj, | že prý už táhne jara báj.*“ V. HÁLEK, *Básně*, s. 141.

¹³² O Hálkovi, jehož rozhněvaly Durdíkovy námitky k verši „*Vyběhla bříza běličká*“, Thomayer uvedl: „*Pamatuji se, že řekl o verši tom, že když mu napadnul, byl by po pokoji skákal radostí. Posluchači Hálkovy apologie ovšem mu dávali zapravdu, ale třeba přec jen chladně uvážiti, na čí straně byla pravda.*“ Josef THOMAYER, *Ze zápisů lékaře*, Praha 1977, s. 100.

¹³³ LA PNP, fond Jaroslav Vrchlický, korespondence odeslaná, Antonínu Kolářovi, datováno 16. listopadu 1872.

¹³⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 21. prosince 1872.

¹²⁸ LA PNP, f. Umělecká beseda, Kniha zápisů, datováno 14. prosince 1872.

¹²⁹ Jako příklad lze z doby kolem roku 1872 uvést informování Jaroslava Vrchlického o dění v Besedě Josefem Thomayerem (viz dále) nebo nepublikované dopisy kroužku mladých literátů pocházejících z jižních Čech (podrobněji M. HRDINA, *Hanuš Věnceslav Tůma ve sporu s pražskou kritikou*, s. 123n).

¹³⁰ V. HÁLEK, *Básně*, s. 272.

¹³¹ Josef HOLEČEK, *V Literárním odboru Umělecké besedy roku 1874*, in: Padesát let umělecké

Řandovu cenu,¹³⁵ tak především ve vlastních kritických projevech. Svou představu o kritice pochvalou, mající tvůrce povzbuzovat, Zákrejs realizoval v referátech o Nerudových *Knížkách veršů*, které se právě dostaly na trh ve druhém vydání, a o sbírce básní Elišky Krásnohorské *Ze Šumavy*. Ty podle Zákrejse „*vynikají vzácnou obsažností, původností, vzletností – výbornou vnitřní i vnější formou. Není Krásnohor. pouze básnířkou, ale umělcem myslícím. Užívá plných, kmeny slov tvořených rýmů – každá báseň má svou zvláště budovanou sloku, původní a umělé konstrukce. Vedle trochejů a jambů užívá daktylův. Krásn. svědčí, že je velkým znalcem hudby. Ona jest skladatelkou svých básní. Básně její jsou mluvená hudba. Strídá různé samohlásky, vystřihá se kupení souhlásek a všelikému hiátu.*“¹³⁶ V diskusi k referátu Durdík ocenil, že se Krásnohorská vyhnula světonázorovému pesimismu, a s poukazem k tomu, jaký pokrok učinila po kritice jejích básní, vyvracel výtku, že by jeho kritiky měly tvůrce ubíjet.¹³⁷

Dne 8. března 1873 přednášel Durdík o dramatu *Občanský sňatek* a diskutovali s ním Zákrejs a Hálek,¹³⁸ o čtrnáct dní později referoval o Zákrejsově veselohře *Dvě krásných očí*. V závěru velmi negativního posudku uvedl: „*V kuse tomto chce být provedena zásada, že tendence může víc než pravé umění. [...] Působení více látkou než formou (apelováním na cit vlastenecký) zavrhuje pravé umění. Přípustno-li to vůbec – nesmí to aspoň státi v popředí – nesmí se to přímo vyslovovat. (Poukazuje k Máchovu Máji, jenž se udržel nad vše ostatní jen uměleckou formou.)*“¹³⁹ O měsíc později uvedl Zákrejs rozpravy o činohře Kolovrata Krakovského *Na rozcestí* a Štolbově *Matčině díle*, v obou případech přispěl do diskuse Hálek.¹⁴⁰ Dále přednášel Hostinský o Čechových *Adamitech*.¹⁴¹ Václav Vlček z titulu funkce referenta posoudil v roce 1873 básně, které nám blíže neznámý autor Jánů za tím účelem zaslal do Umělecké besedy, a zaslal autorovi odpověď.¹⁴² Přestože byl uměleckým referentem odboru, nebyl ale jmenován do komise, která vybírala nejlepší z českých historických dramát (Řandova cena), a i jeho další aktivita v kritické

náplni odborového života oproti předcházejícímu období výrazně poklesla. Krátce před valnou hromadou, která se měla konat 8. listopadu, Vlček dokonce oznámil rezignaci na funkci ve výboru, jeho členové ho ale přiměli k setrvání. Na valné hromadě nicméně do výboru nekandidoval.

Do skladby nově zvoleného výboru významně promluvili mladí členové, kteří do literárního odboru vstoupili na počátku správního roku 1873–1874. Dne 11. října byli přijati Josef Holeček a Otokar Mokřý, 25. října se v zápisech objevují jména „*Bohuše Frýdy*“ (Jaroslava Vrchlického), Gustava Záby a Františka Krátkého; k nováčkům v té době patřili též Gustav Dörfel či Konstantin Jireček.¹⁴³ Do výboru byli zvoleni Hálek, Barák, Dunovský, Dvorský, Geitler, Kuchař a Nevšimal, ze zápisů ale není zřejmé, zda byla obsazena funkce uměleckého referenta poté, co Vlček ve výboru skončil.

Nadšení nových členů pro práci v Umělecké besedě se týkalo také literární kritiky. Hned na první schůzi výboru August Vojtěch Nevšimal oznámil, že „*získá p. Vrchlickýho pro přednášku o Šmilovském*“,¹⁴⁴ a již 15. listopadu 1873 Vrchlický posuzoval Šmilovského *Básně*. Mladý básník po úvahách o Šmilovského pojetí básnictví na závěr zobecnil: „*V epice tihne k Erbenovi, v lyr. drží se našich písní. Mnohé znárodněly.*“ K uvedení Hálek podotkl, že „*píseň, která se zpívá, není ještě národní, a Šmil. sám o to se staral, dává je již za života skladatelům písně svoje.*“¹⁴⁵ Další diskuse zaznamenána nebyla, víme však, že přednáška vzbudila soukromý ohlas. František Zákrejs, který byl redaktorem posuzovaného svazku *Básní*, informoval o průběhu referátu jejich autora, a ten mu 23. listopadu 1873 odpověděl: „*Mějte upřímné díky za to, že jste mně poslali referát Frídův. Frída jest bývalý žák můj a letos, tuším, setřásl se sebe prach gymnasia klatovského. V posudku jeho leccos dobrého, celkem ale je nejen mladistvý, nýbrž nezralý a divím se, že v Uměl. besedě dovoluje se tak mladým rozumkům vynášeti posudky.*“¹⁴⁶

Po Vrchlickém přednášel Nevšimal o Heydukově *Lesním kvítí*. Po ryze pochvalném posouzení, jež patrně nevzbudilo žádnou diskusi, referoval Holeček o Kapperových přímořských pohádkách – zhodnotil jednotlivé

¹³⁵ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 19. dubna 1873.

¹³⁶ Tamtéž, datováno 22. února 1873.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž, datováno 8. března 1873.

¹³⁹ Tamtéž, datováno 22. března 1873.

¹⁴⁰ Tamtéž, datováno 19. dubna 1873.

¹⁴¹ Tamtéž, datováno 25. dubna 1873.

¹⁴² Tamtéž, datováno 31. března 1873.

¹⁴³ *Zpráva o činnosti literárního odboru ve správním roce 1873*, in: Zprávy o činnosti Umělecké besedy ve správním roce 1873, Praha 1873, s. 41. – LA PNP, Zápisky liter. odboru, datováno 11. a 25. října 1873.

¹⁴⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 11. listopadu 1873.

¹⁴⁵ Tamtéž, datováno 15. listopadu 1873.

¹⁴⁶ Viz: Vladimír ZÁKREJS, *František Zákrejs. Sbirka dobových a rodinných dokladů s úvodním dopisem univ. profesora Dra Alberta Pražáka. Díl první: 1839–1879*, Praha 1924, s. 165.

texty, pohovořil i obecně o žánru pohádky a nakonec vytkl některé jazykové nedostatky, jako například nadbytek přechodníků. V diskusi Hostinský podotkl, že „*nadpřirozených věcí netřeba v pohádkách*“, a Hálek se přimlouval za odstranění slova „*báchorky*“.¹⁴⁷ Týden nato přednášel Holeček znovu, tentokrát o Kolcových básních. Informoval o autorově životě a přečetl některé ukázky z díla. V diskusi Jaroslav Goll uvedl, že „*v Kolcovu není tolik jako se povědělo a jak myslíme. Forma čtených básní není ani národní – je to člověk, jenž mnoho četl, nebyl dosti vzdělán – a ze čteného něco sebral. Dr. Žeman neodporuje p. Gollovi, pokud se to týká čteného, ale odvolává se na Bělinského podotýká, že Kolcov je vskutku národním poetou. P. Frida: Co se týká námítky p. Gollovy platí ona jen potud, pokud se týká písni obsahu filosofického. P. Hálek uznává, že jediná píseň Kolcova »Oráč« platí za deset jiných a svědčí o tom, že Kolcov vskutku byl tím, co se o něm povědělo.*“¹⁴⁸

V roce 1874 byl prvním kritickým projevem v literárním odboru referát Jana Dunovského o básních Rudolfa Pokorného *Žjarních luhů*, jehož průběh ani diskuse nejsou zaznamenány (zápisy v této době pořizoval Dunovský).¹⁴⁹ Následoval Hostinského referát o *Ženě Klaudiově* Alexandra Dumase ml., který dokládá trvajícím zájmem o recenzování cizojazyčné produkce,¹⁵⁰ a přednášky Vrchlického o překladech z Victora Huga a Vymazalové *Poesii slovanské*.¹⁵¹ Z pohledu zmíněných mladých členů odboru měly nepochybně velký význam i Durdíkova přednášky o aktuálním stavu estetiky a o fantazii.¹⁵² V první z nich Durdík vysvětlil rozdíl mezi obsahovou a formovou estetikou, zmínil se o ústupu Friedricha Theodora Vischera od Hegelových estetických názorů a připomněl Roberta Zimmermanna jako představitele formové estetiky. Autor zápisu zachytil mimo jiné úvahu: „*Výčitka činěná, že estetika formalistův je chladná, že nikoho nerozhřeje, jest důkazem, že estetika formy jest pravou vědou.*“¹⁵³

Krédo vědeckosti platilo, jak bylo připomenuto výše, nejen pro Durdíkovo chápání estetiky, ale i pro jeho přístup ke kritice. V roce 1874,

kdy byl jmenován mimořádným profesorem, vyšel výbor z jeho kritik doplněný o teoretickou stať *Obrana kritiky*.¹⁵⁴ Tímto svazkem se fakticky uzavřela Durdíkova intenzivní účast na průběžné reflexi české literární tvorby, zkušenosti nabyté při ní ale zúročil zejména ve *Všeobecné estetice* (1875). Věnováním této práce „*slavné Umělecké besedě v Praze na důkaz dobré vůle a oddanosti*“¹⁵⁵ Durdík nepřímo upozornil na význam spolku pro šíření a zdokonalování estetické vzdělanosti českého publika.

Pro mladé literáty, kteří se členy Besedy stali teprve v letech 1873 a 1874, byl výbor z Durdíkových kritik příležitostí k promyšlení otázek, jež byly v literárním odboru diskutovány v minulých letech. Význam této publikace pro mladé spisovatele částečně ukazují nepublikované části dopisů Vrchlického, jenž o ní přednášel v literárním odboru 18. dubna 1874. Z dopisu, který krátce před referátem zaslal strýci Kolářovi, se dozvídáme, že „*čestnou úlohu promluvíti o jeho díle v Umělecké besedě*“ mu svěřil sám Durdík, jenž také Vrchlického pozval do svého bytu a daroval mu výtisk posuzované práce.¹⁵⁶ Vrchlický a Durdík se v té době potkávali na univerzitě. Již po zápisu na filozofickou fakultu v roce 1873 Vrchlický hlásil strýci, že si chce zapsat psychologii u Durdíka, kterou pak absolvoval, a v dalším semestru u něho poslouchal přednášky o estetice básnického umění, kterou si zapsal i v roce 1874.¹⁵⁷ Durdík si všiml talentu Vrchlického pro básnictví už v roce 1872, když posuzoval almanach *Anemonky*, a skutečnost, že přidělil referát o jeho náročných kritikách studentovi, svědčí o respektu, jaký si Vrchlický získal prvními kritickými projevy v literárním odboru. Následující slova z dopisu Antonínu Kolářovi ale ukazují, že mladík se tak ocitl ve složité situaci: „*Mne celkem věc ta těší ale také mrzí, vidím že některé mé přednášky nalezly ohlasu, těší mne že blíže se seznámím s mužem, který, byť by i leccos se mu vytýkalo, přec pro své rozsáhlé vědomosti i soudný hlas svůj, i pro své postavení společenské mi mnohostranně býti může potřebným [tj. Durdíkem]; ale věc ta má také své choulostivé stránky. Kritiky Durdíkovi vyžadují důkladného studia*

¹⁴⁷ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 5. prosince 1873.

¹⁴⁸ Tamtéž, datováno 12. prosince 1873.

¹⁴⁹ Tamtéž, datováno 2. ledna 1874.

¹⁵⁰ Tamtéž, datováno 24. ledna 1874.

¹⁵¹ Tamtéž, datováno 14. a 16. února 1874.

¹⁵² Tamtéž, datováno 21. března 1874.

¹⁵³ Tamtéž, datováno 16. ledna 1874.

¹⁵⁴ Josef DURDÍK, *Kritika. Výbor úvah J. Durdíka o zjevech literárních a uměleckých*, Praha 1874.

¹⁵⁵ Josef DURDÍK, *Všeobecná aesthetika*, Praha 1875, s. VII.

¹⁵⁶ LA PNP, f. Vrchlický Jaroslav, korespondence odeslaná, Antonínu Kolářovi, datováno 8. dubna 1874.

¹⁵⁷ Tamtéž, datováno 22. dubna 1873 a 21. dubna 1874.

estetického a pak poměry naše literární nejsou zrovna tak zlaty, aby se bez obalu mohlo vysloviti, co by ony zasluhovaly a co by jeden upřímně zamýšlel. Přednáška ta bude pro mne cestou po ostrí nože – myslím snad, že projdu bez pořezání.¹⁵⁸

Vrchlický se patrně domýšlel, že Durdíkova *Kritika* nepřišla vhod Vlčkovi a dalším, kteří nesouhlasili s jeho koncepcí absolutní kritiky, nemluvě o Zákrejsovi, jenž ve svazku mohl nalistovat mj. zmíněný posudek kritizující tendenčnost jeho dramatu. Byla tu ale též otázka vztahu k Hálkovi, s nímž Vrchlický komunikoval ohledně chystaných překladů Huga pro Světovou knihovnu a jenž k němu byl podobně vstřícný jako Durdík a nabízel mu i pomoc při shánění místa. Z dopisů Vrchlického Františku Krátkému je zřejmé, že ve sporu o Hálkův cyklus básní *V přírodě*, který *Kritika* rovněž připomněla, stál Vrchlický jednoznačně na straně Durdíkově.¹⁵⁹ Narážkám na tuto kauzu se ale ve svém referátu v literárním odboru zřejmě vyhnul, zmínil jen některé z kritik obsažených ve výboru a Durdíkův přístup charakterizoval stručně: „*Jasnost jest hlavní známkou Durdíkovy kritiky a buzení záliby k dalšímu o věci přemýšlení jest směrem a účelem, v předmluvě nastíněným. Durdíkova Kritika jest souborem zákonů estetických, ale i zřídlem osvězení a pobídky.*“ Diskuse k převážně popisnému referátu byla skromná, v zápisu je zaznamenáno pouze vystoupení Siegfrieda Kappera, jenž přes určité vady díla nazval *Kritiku* „základem“ a dodal: „*Zvláště co se týče formy – o tom napsal D. zlatá slova.*“¹⁶⁰

O několik měsíců později *Světozor* otiskl článek, ve kterém Vrchlický nahlédl zmiňovaný výbor v kontextu dějin české kritiky a explicitně se postavil na Durdíkovu stranu. Připomněl Havlíčkovu kritiku Tylova *Posledního Čecha* jako „*červánek, který neklamal*“ v době, kdy posudky české literární produkce byly více méně „*úsilnou prosbou, by vlastenecké obecen-*

stvo vykonalo tento veliký skutek a koupilo si novou knihu spisovatele-vlastence“, a z doby pobřežnové ocenil vedle kritik Václava Bolemíra Nebeského z *Muzejníku* duchaplné úvahy z Nerudových *Obrazů života*, „*nesoucí se hlavně k vymanění se z úzkých kolejí pouhého »vlastenčení« k názorům vyšším*“.¹⁶¹ Vrchlický vyzdvihl přínos Durdíkových kritik jak pro české obecenstvo, tak pro tvůrce, a lapidárně postihl jejich vývojový význam ve formulaci: „*Ž prostého vnímatele, kterému se všecko líbí, z vlasteneckého nadšence, který pro látku s ním sympatizující zapomíná na formu díla uměleckého, udělati pomalu čtenáře soudného [...]*“.¹⁶² Takový soud byl pro Durdíka, jenž zůstal Vrchlickému nakloněn po zbytek života, nepochybně satisfakcí. Ani v tištěné verzi referátu o *Kritice* se ale Vrchlický nakonec nerozepsal o významu Durdíkova vystoupení proti uznávanému Hálkovi.

Po uveřejnění Vrchlický strýci Kolářovi napsal: „*Myslím, že je objektivní dost – byť i snad každý s ní nesouhlasil; já bych ji nebyl nikdy ze své vůle psal, ale okolnosti jsou často nás mocnější. [...] Já vím dobře, že »Kritika« mým polem není, zolášť kritika kritik – tot u nás něco neobyčejného.*“¹⁶³ Přestože se Vrchlický později vydal na poli kritiky jinými cestami, durdíkovská lekce vědecké kritiky si jeho respekt získala a její ocenění bylo současně uznáním významu Umělecké besedy, ve které se rozbíhal k dalším aktivitám. Dne 24. října 1874 Vrchlický předčítal v literárním odboru své básně *Romance, Stvoření světa, Harald, Fénix* a *Pohřeb Alaricha*, k němuž Jaroslav Goll v diskusi podotkl, „*že by ji hledati chtěl v básních Viktora Huga – ačkoli ví, že by ji nenalezl*“.¹⁶⁴ Téhož večera přednášel ještě Otokar Mokřý o Hálkově dramatické básni *Amnon a Tamar*. Po jejím kladném posouzení uvažoval, proč neměla úspěch na jevišti, a Goll v diskusi dodal, že „*by se měly dáti pokusy provozování dramát knihovních*“.¹⁶⁵

Brzy poté se rámeček pro diskutování a kritickou reflexi literární produkce v literárním odboru změnil. Na valné hromadě 21. listopadu byli do výboru zvoleni Goll, Dunovský, Vlček, Dvorský, Durdík, Vrchlický a Zákrejs. Na schůzi výboru o dva dny později byl starostou zvolen Vlček, místostarostou

¹⁵⁸ LA PNP, f. Vrchlický Jaroslav, korespondence odeslaná, Antonínu Kolářovi, datováno 8. dubna 1874.

¹⁵⁹ V listopadu 1872 Vrchlický Krátkému napsal: „*Budeš asi věděti jak Durdík strhl nimbus z Hálkových V přírodě, měl v umělecké besedě veliký spor se Zákrejsem, Vlčkem, Hálkem o Staškově Václavu a porazil všechny znamenitě. [...] rád bych se dostal k Durdíkovi, ale to jde těžko.*“ LA PNP, f. Vrchlický Jaroslav, korespondence odeslaná, Františku Krátkému, datováno „V den dušiček 1872“. „*Hálkových písní řada druhá jeví dle mého náhledu úpadek, jednotlivé partie jsou vsuktku mistrné, ale celkovou vadou jest jednotvárnost formy a hřešení na svou firmu, které přesahuje meze estetiky a slušnosti. Říká se všeho moc škodí a to též platí v plné míře o Hálkově přírodě.*“ Tamtéž, datováno 27. listopadu 1872.

¹⁶⁰ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 18. dubna 1874.

¹⁶¹ Jaroslav VRCHLICKÝ, *Kritika. Výbor úvah dra. J. Durdíka o zjevech literárních a uměleckých*, Světozor 33, 14. srpna 1874, s. 391–392, zde s. 391.

¹⁶² Tamtéž, s. 392.

¹⁶³ LA PNP, f. Vrchlický Jaroslav, korespondence odeslaná, Antonínu Kolářovi, datováno 31. srpna 1874.

¹⁶⁴ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 24. října 1874.

¹⁶⁵ Tamtéž.

stou Dvorský a o funkci uměleckého referenta se ucházeli Goll a Zákrejs, přičemž los rozhodl pro Zákrejsa.¹⁶⁶ Vlček na následující schůzi literárního odboru vyhlásil za svůj úkol boj proti materialismu a rozkošnictví v Čechách, s čímž souznělo i vystupování čerstvě zvoleného uměleckého referenta. Zákrejs na schůzi pokračoval v přednášce o literární činnosti Alexandra Dumase mladšího, kterého pranýřoval za nemravnost,¹⁶⁷ a na schůzi 5. prosince uzavíral: „*Francouzská kritika Dumasa odsoudila, naše ho spíše zastává; nevystupuje proti němu s tou rozhodností, jakou zasluhuje. Hřích naší žurnalistiky jest v tomto ohledu nemalý.*“¹⁶⁸ Sledovat klesající relevanci kritiky provozované v Umělecké besedě jak v kontextu spolkového života, tak mimo něj už však není cílem této práce.

Přehled rozmanitých podob, jichž nabývala literární kritika v Umělecké besedě v prvním desetiletí jejího fungování, a střetů o funkce kritiky v soudobé české kultuře ukázal četnost vazeb dění v pražském spolku k různým oblastem české kulturní produkce i její recepce. Literární odbor se v prvních letech své činnosti stal respektovanou autoritou při posuzování nejnovější produkce a svým způsobem mohl po této stránce suplovat instituci typu akademie, jíž česká literatura v této době ještě nedisponovala. Spolu s dalšími aktivitami také kritika opravňovala významného člena literárního odboru Jana Evangelistu Purkyně k úvahám o možném zapojení Umělecké besedy při budování české národní akademie.¹⁶⁹ V souvislosti s tím je třeba zdůraznit význam koexistence různých názorových proudů v literárním odboru, jehož hlavní reprezentant v první polovině sedmdesátých let Vítězslav Hálek se otevřeně nepřikláněl k žádné ze stran střetajících se mj. ve sporech o funkce, které měla kritika v rámci české kultury plnit. Ve sledovaném období sice existovaly různé představy o směřování k náročnější kritice, nikdo z uměleckých referentů odboru (Karel Sabina, Ferdinand Schulz, Josef Durdík, Václav Vlček) ani z pravidelných diskutérů (Otakar Hostinský, Vítězslav Hálek, Jaroslav Goll, František Zákrejs) však už nebyl pouhým chvalořečníkem. Přes osobní animozity a rozdílná pojetí kritiky byl Literární odbor Umělecké besedy

funkčním, plnohodnotným prostorem pro výměny názorů, z něhož v letech 1864–1874 vycházely významné impulzy mj. k posílení autonomie českého umění. Zasazení získaného obrazu kritiky praktikované ve významném pražském spolku do širšího kontextu procesu autonomizace, probíhajícího v české kultuře ve druhé polovině 19. století, je úkolem pokračujícího mezioborového výzkumu.¹⁷⁰

¹⁶⁶ LA PNP, f. Umělecká beseda, Zápisky liter. odboru, datováno 23. listopadu 1874.

¹⁶⁷ Tamtéž, datováno 28. listopadu 1874.

¹⁶⁸ Tamtéž, datováno 5. prosince 1874.

¹⁶⁹ Podrobněji viz: Jiří POKORNÝ, *Odkaz Josefa Hlávky*, Praha 2005, s. 22–23.

¹⁷⁰ Publikace vznikla v rámci projektu GAČR 20-15595S Autonomizace českého umění: průběh procesu v kritické recepci literární, výtvarné a hudební produkce 60. až 80. let 19. století. Při práci na textu byly využity zdroje/služby výzkumné infrastruktury Česká literární bibliografie (kód ORJ: 90136).

Franz Schneider a bolzanovci v litoměřickém alumnátu

Franz Schneider and the Bolzanists in the Seminary
in Litoměřice

Anna Pichnerová

Abstrakt

Studie se zabývá léty, která budoucí bolzanovský kněz a Bolzanův spolupracovník Franz Schneider strávil coby alumnus v litoměřickém učilišti, tehdejším středisku katolického osvícenství. Sleduje obzvláště reformní snahy vedoucích činitelů semináře: biskupa Josefa Františka Hurdálka a druhého představeného Josefa Michaela Fesla. Dále se zabývá sporem bolzanovců s jugmannovci a začátkem procesu proti některým představitelům katolické reformní strany, spojených se spolkem zvaným *Christenbund*, včetně Bolzana samotného.

Abstract

The study examines the study years at the Catholic seminary college in Litoměřice of Franz Schneider, the future Bolzanian priest and Bernard Bolzano's collaborator. It closely follows the reform efforts of the superiors of the school – the reputed centre of the Catholic Enlightenment – namely of the bishop Josef František Hurdálek and his college deputy, Josef Michael Fesl. The study also deals with the dispute between the Bolzanians and the Jungmannites and with the beginning of the trial against several top members of the Catholic reformist faction with ties to the *Christenbund* society, including Bolzano himself.

Klíčová slova

Bolzanismus – katolické osvícenství – Litoměřice (Leitmeritz)

Keywords

Bolzanism – Catholic Enlightenment – Litoměřice (Leitmeritz)

Franz Schneider a bolzanovci v litoměřickém alumnátu

Kněz Franz Schneider (1794–1858) byl výraznou postavou pražského kulturního života v první polovině 19. století, tvůrcem obrozenské bajky a zpovědníkem předních českých i německých osobností, počínaje rodinou hrabat Thun-Hohensteinů a konče rody Palackých a Riegerů. Do dějin se však vepsal především jako přední žák a blízký spolupracovník Bernarda Bolzana, jenž ve svém kněžském, pedagogickém i literárním působení šířil bolzanovské ideje. Podílel se rovněž na vydání četných Bolzanových děl, a to zejména psaním předmluv (například k *Lehrbuch der Religionswissenschaft*).

Narodil se roku 1794 v obci Velký Ratmírov u Jindřichova Hradce jako první potomek domkáře a ševce Wenzela Schneidra.¹ Po absolvování elementární školy v Ratmírově (1806) se rok živil coby pasáček krav ve službách místního sedláka. Poté strávil rok na hlavní škole v Jindřichově Hradci, načež vystudoval hradecké gymnázium (1808–1813). Na podzim 1813 nastoupil na pražskou filosofii, onemocnění tyfem ho však přimělo studium dočasně přerušit. Teprve v zimním semestru 1814, kdy se opět stal posluchačem filosofie, se setkal s Bernardem Bolzanem (1781–1848).² Bolzanovství – jeden z proudů katolického osvícenství – se pro Schneidrovu intelektuální směřování stalo zásadním. V tomto ohledu budoucího kněze formovaly nejen přednášky a exhorty samotného Bolzana, ale i pobyt v litoměřickém kněžském semináři. Zmapovat tuto fázi jeho života si klade za cíl následující studie. Schneidrovou osobou se dosud blíže zabývali pouze sudetoněmečtí historikové Ernst Nittner³ a Eduard

Winter.⁴ Cenným zdrojem informací k bolzanovství obecně je monografie filosofa Jaromíra Loužila,⁵ prostředím litoměřického semináře se zabýval Miroslav Hroch.⁶

Pražskou filosofii Schneider dokončil na jaře 1817. Bylo mu právě dvacet tři let a zprvu ho lákala medicína.⁷ Od dětství totiž prokazoval nadání pro přírodní vědy, a když navíc v prvním ročníku prodělal tyfus a uzdravil se v nemocnici u milosrdných bratří, poznal potřebnost a blahodárnost lékařské vědy.⁸ Skutečnost, že se nakonec rozhodl pro kněžství, by bylo poněkud zjednodušující přičítat výlučně vlivu Bernarda Bolzana, který byl na filosofii mladíkovým učitelem. O hlubokém náboženském životě mladého Schneidra svědčí už vzpomínky na jeho dětství, vycházející časopisecky na pokračování, jež se svým charakterem blíží memoárové literatuře.⁹ Na druhou stranu nelze Bolzanův vliv podcenit. Na posluchače patrně zapůsobil už během jeho pražských studií – kdy Schneider navštěvoval i Bolzanovy exhorty a snad využíval jeho knihovny –,¹⁰ nikoli až později prostřednictvím literatury. Zdá se tomu nasvědčovat i fakt, že si někdejší příslušník českobudějovické diecéze vybral k dalšímu studiu litoměřický seminář, proslulé centrum bolzanismu. Sám „mistr“ Bolzano ostatně prohlásil, že tu jeho učení zakořenilo hlouběji než v Praze.¹¹

Litoměřický alumnát lze označit za místo, které Schneidrově budoucnosti určilo nejjasnější kontury. Vášnivě studijní vypětí podnícené presesem

¹ Státní oblastní archiv v Třeboni – oddělení Třeboň, Sběrka matrik Jihočeského kraje, 1793–1800 (1793), Velký Ratmírov, matriční kniha – římskokatolická církev N, 1793–1800, [online]. [citováno dne: 16. 3. 2018]. Dostupné z: <https://digi.ceskaarchivy.cz/5292/64/1789/-250/50/0>.

² Ke Schneidrovu dětství a dospívání podrobněji: Anna PICHNEROVÁ, *P. Franz Schneider: portrét bolzanovce*, Praha 2020. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin.

³ ERNST NITTFNER, *Haarliche Beziehungen zu B. Bolzano über F. Schneider*, in: Gräben und Brücken, Horst Glassel und Franz Olbert (eds.), München 1980, s. 183.

⁴ Eduard WINTER, *Bernard Bolzano a jeho kruh*, Brno 1935 a Eduard WINTER, *Josefinismus a jeho dějiny*, Praha 1945.

⁵ Jaromír LOUŽIL, *Bernard Bolzano*, Praha 1978.

⁶ Miroslav HROCH, *Na prahu národní existence: touha a skutečnost*, Praha 1999.

⁷ Heslo *Schneider Franz*, in: Biographische Lexikon des Kaiserthums Oesterreich, Constant von Wurzbach-Tannenberg (ed.), 31. Teil (1876), s. 17.

⁸ Tamtéž.

⁹ Franz SCHNEIDER, *Wie ein armer Dorfknabe zum Studieren kam*, in: *Der österreichische Schulbote* 6, 1856, s. 350–361. Jak zmiňuje Marie Červinková-Riegerová, tato zlomková autobiografie vyšla rovněž ve francouzském překladu v časopisu *Bulletin de l'Instruction primaire*.

¹⁰ Marie ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano: životopisný nástin*, Praha 1881, s. 11.

¹¹ Lubomír SRŠEŇ, *Michal Josef Fesl, dobrodinec musejní knihovny*, Sborník Národního muzea v Praze, řada C – Literární historie 1–2, 2012, s. 82–95.

(vicerektorem semináře) Michaellem Josephem Feslem¹² (1788–1863) ho podporovalo v zájmu o přírodní vědy a bohatá seminární knihovna mu poskytla látku nejen k bohosloveckým studiím, ale také k četbě krásné literatury; beletrie pak až do jeho smrti patřila k jeho největším radostem.¹³ Tehdejší známosti, zejména s biskupem Josefem Františkem Hurdálkem (1747–1883), mu zajistily ochranu, zato vazby ke kněžím kolem Fesla později Schneidrově ztížily veřejné působení.¹⁴ A spor bolzanovců s místními jungmannovci snad mohl být jedním z pramenů jeho odporu k nacionalismu, jež projevil později během života.¹⁵

Vnitřní reforma alumnátu

Seminář, který roku 1806 přesídlil do budovy bývalé jezuitské koleje, se v době Schneiderova příchodu nacházel na vrcholu vlivu a slávy. Litoměřickým biskupem byl (od roku 1815) zmíněný Josef František Hurdálek. Tento osvícenec, přítel Josefa Dobrovského i Wolfganga Amadea Mozarta, proslul humanismem a náboženskou snášenlivostí; jeho pastýřské listy si opisovali i nekatolíci mimo litoměřickou diecézi.¹⁶

Hurdálek byl přesvědčen, že v době jeho předchůdce, Václava Leopolda Chlumčanského, seminář upadal.¹⁷ Proto se nový biskup rozhodl pro reformu učiliště. Zakázal pořádání „*tabulí a tanečků*“, jichž si – napsal císaři – dosud dopřávali alumnové za účasti představených, a odstranil

údajnou korupci při udělování far a kaplanek.¹⁸ Do vyšších funkcí jmenoval duchovní nakloněné reformě církve. Prvním představeným stanovil zkušeného a „*zralého*“¹⁹ profesora Franze Faulhabera, jehož kvůli tomu povolal z Vídně. Právě tohoto kněze později bolzanovci podezřívali, že udal litoměřický reformní spolek ve Vídni, a tak ukončil osvětskou epochu učiliště; v roce 1817 však nezavdával žádné příčiny k pochybnostem o své lojalitě. Michael Josef Fesl, druhý představený, si dokonce stěžoval, že biskup upřednostňuje Faulhabera před ním samotným.²⁰

Při Schneiderově nástupu tomu bylo přesně rok, co se Fesl stal presesem. I Fesl, stejně jako Faulhaber, byl do funkce představeného jmenován proto, aby seminář ukáznil a aby pozvedl jeho úroveň. Tento Čechoněmec, syn havíře a vinárníka z rakouské Křemže,²¹ na filosofii patřil k nadšeným posluchačům Bolzanových přednášek a exhort. Do semináře vstoupil s náboženskou horlivostí, ale i s opravnými záměry, jejichž prostřednictvím chtěl katolicismus přizpůsobit racionalistickým a humanistickým nárokům své současnosti. Již za biskupa Chlumčanského suploval – na doporučení Josefa Dobrovského – v učilišti hermeneutiku, církevní dějiny a kanonické právo.²² Po Chlumčanského jmenování arcibiskupem zůstal v Litoměřicích a stal se řádným profesorem. S biskupem Hurdálkem pojilo mladého profesora přátelství, založené mimo jiné na sdílené touze po poznání (oba ostatně vybavili seminář knihovnou).²³

Osobnost a působení biskupa Hurdálka

Josef František Hurdálek ztělesňoval typ osvětského katolíka. Než byl zvolen litoměřickým biskupem, vedl pražský generální seminář a vysloužil si při tom výtoku za přílišnou svobodomyšlnost.²⁴ Alumny totiž nenutil

¹² Heslo *Fesl Michal Josef*, in: Slovník naučný, František Ladislav Rieger (ed.), III. díl, Praha 1863, s. 73.

¹³ Rád četl například soudobého dánského autora – a předního představitele dánského romantismu – Jense Baggesena, kterého dokonce osobně navštívil v karlovarských lázních.

¹⁴ E. NITTNER, *Havlíčeks Beziehungen zu B. Bolzano über F. Schneider*, s. 219–225. Ernst Nittner tento závěr opírá o Schneiderovo vlastní vyjádření v dopisu Feslovi (23. 10. 1850).

¹⁵ Jiří KOŘALKA, *František Palacký a čeští bolzanovci*, in: Modernismus: historie, nebo výzva? Studie ke genezi českého katolického modernismu, Jan Blahoslav Lášek – Zdeněk Kučera (eds.), Brno 2002, s. 39.

¹⁶ Heslo *Schneider František*, in: Slovník naučný, František Ladislav Rieger (ed.), VIII. díl, Praha 1870, s. 342.

¹⁷ Hurdálkovo hodnocení však nemusí být zcela objektivní. Chlumčanský coby litoměřický biskup proslul sociálním cítěním, mimo jiné jako pečovateli o vojáky raněné v bitvě u Chlumce a jako mecenáš chudých chovanců. Srov. Jaroslav MACEK, *Biskupství litoměřické*, Kostelní Vydří 2005, s. 63–66.

¹⁸ O pohoršujících poměrech, které prý v semináři vládly za působení V. L. Chlumčanského a kanovníka Hinrleho, napsal biskup Hurdálek dopis císaři Františku I. Více viz: Heslo *Hurdálek Josef František*, in: Slovník naučný, František Ladislav Rieger (ed.), III. díl, Praha 1863, s. 342.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: Slovník naučný, s. 73.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

²⁴ Heslo *Hurdálek Josef František*, in: Slovník naučný, s. 342.

vycházet v souspřeží a netrval ani na tom, aby nosili při všech příležitostech talár a pudrovali si nakadeřený účes.²⁵ Ze salvátorského chrámu odstranil relikviáře s odůvodněním, že tyto směšné „přežitky“ obsahují kosti zvířat, nikoli světců. Vydal spisek proti celibátu, kde – v souladu s dobovou náladou – argumentuje prospěchem, jež by měl stát z hospodaření kněžské rodiny.²⁶ Díky státnímu povolení směl pro studijní účely využívat zakázanou literaturu, především zahraniční osvícence; podrobně se věnoval Kantovi. Imponoval také svou vzdělaností: byl to brilantní latiník, uchoval si ze studií znalost řečtiny a částečně hebrejštiny, četl italsky, francouzsky a anglicky. V krásné literatuře tehdejší Evropy se vyznal stejně jako v literatuře antické. Nikdy si nenechával od podřízených líbat ruku²⁷ a proslul jemností, vlídností a laskavostí; slovy svého žáka a přítele byl „*přemilostné povahy*“.²⁸

Není tedy divu, že mezi chovanci byl většinou oblíben. „... *všichni, kteříž za onoho času k žákům náleželi, i nyní vyznati musí, žeť se jim výborně vedlo, že duchovně i tělesně byli opatřeni a že nad to, což se příčinou jich dalo, od biskupa alespoň nic více s rozumem žádati nemohli,*“ vzpomínal bývalý seminarista Vincenc Zahradník. Tak jako Fesl se i biskup svojí úloze ve správě semináře aktivně věnoval.²⁹ Chovanci měli možnost se s ním setkat mnohem častěji než při povinné řeči, již tradičně proslovil na počátku akademického roku, a při zkouškách z bohosloví. „*Často býval v semináři, bera účastenství na slušných [sic!] zábavách [alumnů – pozn. autorky]; často je k stolu zval, aby je osobně seznal.*“³⁰ Navštěvoval chovance i v jejich bytech. Při některé z těchto příležitostí našel zalíbení také ve Franzi Schneidrovi. S některými ze svých studentů, jako byl nyní i bohoslovec z Ratmírova, biskup rozprávěl „*svobodně a otevřeně*“. Cenil si u nich „*hlavy a srdce*“, nesnesl faleš. „*Nechtěl tomu, by se duchovní alumnové jeho toliko z paměti odřikávati učili, nýbrž k tomu všemi obyčejí čelil, aby světlých a důkladných známostí nabývali, aby se mysliti*

a psáti učili a aby všechny vůbec duševní mocnosti jejich vzdělávány byly,“³¹ líčí Zahradník. Díky těmto diskusím mohl Franz Schneider při studiu uplatnit a zdokonalit svůj kritický racionalismus, jímž vynikal po celý život.

Litoměřičtí přátelé a učitelé

Kromě biskupa Hurdálka se stal Schneidrovým nejbližším přítelem Michael Fesl, s nímž si důvěrně dopisoval až do své smrti. Poté stárnoucí Fesl složil zesnulému hold v nekrologu: popsal ho coby „*vzácný charakter*“, jenž „*naplňoval ducha Ježíše Krista a v tomto duchu vedl neúnavně činný život coby ctěný učitel, zpovědník a lidumil [Menschenfreund]*“.³² Ačkoli Feslova vídeňská internace, o jejíchž důvodech bude ještě zmínka, omezovala osobní styk obou přátel, o hloubce jejich vztahu svědčí i následující detail. Když Fesl poslal z Vídně Anně Hoffmannové šest svých portrétních litografií, aby je jako upomínku rozdala „*mým blízkým osobám*“ v Čechách, jednu určil i pro Schneidra.³³

Z dalších jeho přátel, jež získal v semináři, známe Jana Tachezziho (který tu přednášel *Starý zákon*), Václava Káru (pozdějšího kapitulního děkana v Litoměřicích),³⁴ Antona Krombholze (pozdějšího šéfredaktora *Österreichische Schulbote*) a Vincence Zahradníka – všichni jmenovaní se počítali k bolzanovcům.³⁵ Zahradník od roku 1816 plnil funkci sekretáře a vedl biskupskou knihovnu, od roku 1820 přednášel v semináři pastoračku. Ačkoli nebyl ve Feslově procesu odsouzen, stal se – stejně jako Schneider – „*nespolehlivou osobou*“. Oba kněží, kteří sdíleli zájem o bajky a literární tvorbu vůbec, zůstali přáteli do Zahradníkovy smrti a Schneider se postaral o část jeho literární pozůstalosti.³⁶

³¹ V. ZAHRADNÍK, *O životu a povaze zesnulého w Pánu, bývalého Litoměřického biskupa, Josefa Františka Hurdálka*, s. 111.

³² Michael Joseph FESL, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], *Der österreichische Schulbote* 8, 1858, s. 349. Z němčiny přeložila autorka.

³³ Dalšími osobami byla Feslova maminka, Bernard Bolzano, Anna Hofmannová, František Příhonský a kupec Graf. (L. SRŠEŇ, *Michal Josef Fesl, dobrodinec musejní knihovny*, s. 87.)

³⁴ Po smrti biskupa Hurdálka za něj P. Kára sloužil zádušní mši.

³⁵ Anton GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], *Bohemia*, 18. 3. 1858, s. 350.

³⁶ Předmluva Ferdinanda Strejčka in: Ferdinand STREJČEK (ed.), *Neznámé bajky Vincence Zahradníka*, Mladá Boleslav 1940, s. 3.

²⁵ Heslo *Bolzano Bernard*, in: Ottův slovník naučný, IV. díl, Praha 1891, s. 312.

²⁶ Heslo *Hurdálek Josef František*, in: Slovník naučný, s. 342.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ K Hurdálkovu působení v Litoměřicích viz: J. MACEK, *Biskupství litoměřické*, s. 69–75.

³⁰ Vincenc ZAHRADNÍK, *O životu a povaze zesnulého w Pánu, bývalého Litoměřického biskupa, Josefa Františka Hurdálka*, *Časopis katolického duchovenstva* 1, 1834, s. 110.

Jeho učiteli zde byli kromě zmíněného Fesla (církvní dějiny a kanonické právo), Jana Tachezziho (Starý zákon) a Antona Krombholze (Nový zákon) také Anton Grün (dogmatika), Franz Winckler (pastorálka) a Florian Werner (morálka).³⁷

Zážitky ze semináře

Franz Schneider byl alumnem „*tichým, rozkošem světa úplně odcizeným a studiu filosofie a přírodovědy s neobyčejnou horlivostí oddaným*“.³⁸ Léta v semináři pro něj znamenala úlevu po obtížných rocích na filosofii, kdy trpěl neustálými starostmi o obživu.³⁹ „*Čilý, vážný a vědecký duch*“ učiliště mu vyhovoval: oceňoval zejména řečnická cvičení pořádaná Feslem.⁴⁰

Mezi ostatními aktivitami, o nichž bude řeč níže, preses totiž s obzvláštní zálibou pořádal rétorické večery. Konaly se pětkrát týdně ve speciálně zařízeném sále a trvaly hodinu. Během této doby vystoupili tři alumnové ve stanoveném pořadí a pronesli příspěvek zčásti v próze a zčásti v řeči vázané. Každá přednáška musela obsahovat úvod, v němž bylo představeno téma (jež si řečník vybíral sám), obsah a cíl. Když seminarista domluvil, posluchači rozebrali jeho výkon z hlediska pravidel rétoriky. „*Tato metoda byla mimořádně úspěšná. Žáci, kteří při prvním vystoupení sotoa srozumitelně četli, natož aby dokázali mluvit, a kteří vyvolávali rozličnými tělesnými pohyby, výrazy tváře a gesty rukou halasný smích, byli po roce vyslechnuti s potleskem. Alumnové se brzy přesvědčili o veliké užitečnosti těchto cvičení a konali je s úctyhodným zápallem,*“ napsal později Franz Schneider, který k těmto nadšencům patřil.⁴¹

Preses se rozhodl vyhladit z Litoměřic zlozvyky a v rámci tohoto boje se pokusil přimět bohoslovce i měšťany, aby se vzdali kouření i šňupání tabáku. Farníci si na jeho kázání stěžovali, alumnové však byli nuceni Feslovu dlouhou a ohnivou řeč vyslechnout. Dozvěděli se, že jim hrozí padoucnice, křeče, nespavost, žaludeční onemocnění, kolika, nevolnost, záškuby víček, slepota a hluchota. Seznámili se s Linného výrokem, že

rostlina tabáku právem nese jméno *Atropa* stejně jako rulík zlomocný, poněvadž je stejně jedovatá. Rozvášněný preses „*vykreslil ponurými slovy a s otřesným účinkem, jak je tabák odporný v očích, jak jedovatý pro nos, škodlivý pro mozek a nebezpečný pro plíce i jak zahaluje celé tělo černým páchnoucím kouřem*“.⁴² Dodal, že příznivec tabáku je vrahem vlastní duše, neboť papež Urban VIII. kouření v roce 1624 odsoudil.

Sám Schneider si tuto neřest přinesl zřejmě z pražské filosofie; Anton Gaudek prohlásil, že to byl „*rechtschaffener Schnupfer*“.⁴³ Presesův výstup ho proto „*přímo ohlušil*“⁴⁴ a rozhodl se otázku prostudovat v bullariu seminární knihovny. Ačkoli se pak svému zlozvyku odnaučil, pečlivě zkoumání pramenů k problému kuřáctví, které předcházelo odvykacímu procesu, je pro Schneiderovu přemýšlivou povahu typické.

Feslovo působení a aktivity v semináři

Mladého profesora poznal Schneider již během prvního roku alumnátu jako svého učitele církvních dějin. Setkával se s ním však i mimo vyučování, neboť Fesl byl ve funkci presesa neobyčejně činný. Pravidelně obědval – a zpočátku i večerel – u biskupa, aby se nemusel zatěžovat vlastní domácností a zbylo mu více času na řízení semináře.⁴⁴ U tabule svého spolustolovníka zpravoval o veškerém dění. Spával jen tři až čtyři hodiny denně, seděl v křesle a oblečený, a zbytek noci věnoval sebevzdělávání.⁴⁵ Stejně náročně jako sebe samého vychovával svěřené alumnky. Marie Riegerová-Červinková cituje denunciaci zaslou do Říma,⁴⁶ jež o Feslovi praví: „*... hoří takovou horlivostí reformovati Čechy, že mu těžko naléztí rovna. Celou diecési a biskupa pokynem svým řídí, káže kandidátům teologie veškery knihy bez rozdílu čísti jakožto neúčinnější prostředek vzdělati ducha a vyhnouti se předsudkům.*“⁴⁷ Feslův vliv na biskupa potvrzuje Eduard Winter, který ho zároveň vysvětluje tím, že si biskup nepřiměřeně vážil presesovy činorodosti.⁴⁸

⁴² A. GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], s. 350.

⁴³ Tamtéž, s. 350.

⁴⁴ V. ZAHRADNÍK, *O životu a povaze zesnulého w Pánu, bývalého Litoměřického biskupa, Josefa Františka Hurdálka*, s. 109.

⁴⁵ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: *Slovník naučný*, s. 73.

⁴⁶ Denunciace byla zveřejněna v časopisu *Isis*.

⁴⁷ M. ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano*, s. 27.

⁴⁸ E. WINTER, *Josefinismus a jeho dějiny*, s. 229.

³⁷ A. GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], s. 350.

³⁸ Jakub ARBES, *Romaneta: Svatý Xaverius; Ukřižovaná; Newtonův mozek*, Praha 1954, s. 90.

³⁹ A. GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], s. 350.

⁴⁰ Tamtéž.

⁴¹ Cituji P. Schneidra podle Antona Gaudka, viz výše.

Udavač, který pravděpodobně vystoupil právě z litoměřického semináře, a tak jeho poměry dobře znal (ale o jehož totožnosti se bolzanovci mohli jen dohadovat), ve druhé části výše citovaného tvrzení nijak nenadsazoval: preses skutečně vedl bohoslovce k četbě. Seminaristé měli nejen „*pilně čítati*“, ale také pořizovat excerpta, sepisovat vlastní texty, každý měsíc je odevzdat a veřejně je předčítat či deklamovat;⁴⁹ jedna Schneiderova práce se například týkala role obrazu v katolické věrouce.⁵⁰ Fesl v tom dokonce pořádal soutěže, kde alumnové hodnotili jeden druhého, a sám se jich účastnil.⁵¹ Čtenářskou horlivost přizívoval tím, že zájemcům půjčoval díla ze své soukromé knihovny, především kontroverzní spisy Bolzanovy.⁵² Chovanci také pod jeho vedením přepisovali ruční záznamy Bolzanových exhort.⁵³ Pro Franze Schneidra a ostatní studenty, již přišli z pražské filosofie, to znamenalo kontinuitu bolzanovského působení – a mladý bohoslovec ji jistě vítal.

Presesova reformní aktivita se vyžívala i dalšími způsoby: „*I nastal opravdu nový, čilý vědecký i mravný život v litoměřickém semináři. [...] Po večerní modlitbě se deklamovalo, každou neděli byly hudební a zpěvní akademie, hrálo se divadlo, v neděli při mši byla oběť na knihovnu atd. atd. Politika byla zcela vyloučena [...].*“ Vedle uměleckých zábav podporoval Fesl také vycházky chovanců do přírody, které sloužily „*k zotavení a zpružení mysli*“.⁵⁴

Svědectví *Slovníku naučného* o vyloučení politiky potvrzuje v Bolzanově životopisu Marie Červinková-Riegerová, která se od pamětníků dozvěděla, že se v semináři nečetly noviny.⁵⁵ V náležitém světle se nám tak ukazuje odlehlost světa, který se uzavřel sám v sobě a snažil se naplnit svoje reformně křesťanské ideály v měřítku svého malého společenství. Právě tato izolace, jak upozornila Červinková-Riegerová, navodila politickou necitlivost a neopatrnost, která se učilišti později stala osudnou.

Vnější a vnitřní neshody: jungmannovci a Christenbund

Ne všem pochopitelně ovzduší v semináři vyhovovalo. Prameny poněkud stranicky podotýkají: „*Vyvinulť se tehdáž v semináři litoměřickém takový pružný a mravný duch mezi alumny, že žádný nedbalý aneb nemravný nemohl mezi nimi vydržeti a musel ústav opustiti.*“⁵⁶ Církevní reformismus, tak problematický v době předbřeznové, dráždil konzervativce; mravní přísnost, pedagogická náročnost a mimořádná činorodost představených znechucovala liknavé chovance;⁵⁷ a údajným „*němčením*“ si Fesl zneprátelil jungmannovce.

Ačkoli preses v semináři založil českou knihovnu a sám četl množství česky psaných knih,⁵⁸ Antonín Marek vytkl „*litoměřickým*“, že jsou „*těla bez duše a za kus chleba prodějní*“,“⁵⁹ takže prý propadají germanizaci. Jungmann navíc podezřívá Fesla coby Němce, že protežuje své soukmenovce na úkor Čechů.⁶⁰ Řevnivost vůči „*bolzanovsko-feslovské sektě*“ nabyla nenávistných rozměrů, když Marek roku 1820 přivítal Bolzanovo sesazení a Feslovo zatčení.⁶¹ Spory mezi romanticky nacionálními jungmannovci a mezi bolzanovci, ať už byli ti druzí osvícensky kosmopolitní, nebo proněmečtí (jak se domnívali Češi), Schneidra vnitřně zasáhly. Později projevil hluboký odpor k česko-německým potyčkám,⁶² a to v době, kdy se už samotní bol-

⁵⁶ Citovaným pramenem je *Riegerův slovník naučný* (s. 73), stejné stanovisko zaujímá též Vincenc Zahradník či M. Červinková-Riegerová. V českém prostoru se postupně vytvořil historiografický i obecně společenský diskurs, který se k bolzanismu stavěl pozitivně, neboť řada kulturně činných osobností byla přímo či nepřímo Bolzanovými žáky (František Ladislav Čelakovský, Josef Vlastimil Kamarýt, Karolina Světlá, M. Červinková, Jindřich Šimon Baar, Václav Mach, Karel Havlíček Borovský, Jakub Arbes a další). Množství jejich přítakavě laděných pamětí, publikovaných dopisů, historických děl, časopiseckých článků a jiných projevů postupně zatlačilo do pozadí alternativní pohled na Bolzanův kruh jako na „*kacířský*“ či odnárodněný. Výjimku z této sympatizující tendence představují někteří jungmannovci (zejm. Antonín Marek) a do jisté míry *Paměti* Josefa Václava Friče, nepříznivě se o bolzanovství ve své korespondenci vyjadřuje rovněž vicerektor arcibiskupského semináře Anton Rost.

⁵⁷ Bernard BOLZANO, *Vlastní životopis*, Praha 1981, s. 56.

⁵⁸ L. SRŠEŇ, *Michal Josef Fesl, dobrodinec musejní knihovny*, s. 82, pozn. č. 4.

⁵⁹ R. SAK, *Josef Jungmann*, Praha 2007, s. 54.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Tamtéž, s. 54. Jungmann plakal při biskupském svěcení J. F. Hurdálka (*Tamtéž*, s. 26).

⁶² J. KOŘALKA, *František Palacký a čeští bolzanovci*, s. 39.

⁴⁹ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: *Slovník naučný*, s. 73.

⁵⁰ A. GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra], s. 352.

⁵¹ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: *Slovník naučný*, s. 73.

⁵² M. ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano*, s. 22.

⁵³ Tamtéž. Srov. též E. WINTER, *Josefinismus a jeho dějiny*, s. 302.

⁵⁴ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: *Slovník naučný*, s. 73.

⁵⁵ M. ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano*, s. 23.

zanovci štěpili na národovce české (Karel Alois Vinařický, Václav Štulc) a německé (Robert Zimmermann).

Mnohem závažnější než spor s jungannovci byl ale vliv nespokojených alumnů, kteří přestupovali do Prahy; někteří z nich psali na původní učiliště udání.⁶³ Zanedlouho získali dostatečně kompromitující údaje na to, aby Feslovy přívržence odstranili.

Zmíněný izolacionismus, o němž jsme hovořili výše, způsobil, že presesův kruh nepočítal s rozjitřenou politickou situací v zemi a založil tzv. Christenbund. Zřídil ho se záměrem navyknout bohoslovce mravnému a bolzanovsky činnému životu; byl to také on, kdo mu předsedal. Místo tajemníka zastával Anton Krombholz. Pod presesovým vedením vypracoval svaz vlastní stanovy a „životní řády“. Jako poznávací znamení si alumnové vybrali železný prsten, symbol „*pohrdání bohatstvím a slávou pro pravdu a spravedlnost*“.⁶⁴ Sám Franz Schneider se nestal členem,⁶⁵ s Feslem však sympatizoval.

Politicky nebyl Christenbund závadný. Podobal se maličkému přátelskému spolku, který kdysi, ještě jako školák, vytvořil kolem sebe Bernard Bolzano.⁶⁶ Členové si vedli deníky a psali literární úlohy, aby se mohli zdokonalovat na základě sebereflexe, konali nad sebou navzájem mravní soudy a měsíčně se skládali na dobročinnost a vědu.⁶⁷ Způsoboval však „*řevnivost; kdož nebyli ve spolku, pohlíželi nepřiznivým okem na schůzky ostatních; povstávaly hádky a různice*“.⁶⁸

Koncem roku 1819 odpůrci svazu zaslali udání do Vídně, a tím odstarovali jak Bolzanův proces, tak ideologickou a personální proměnu litoměřického učiliště. Bolzano, jakmile se v Praze dozvěděl o existenci spolku, okamžitě žádal jeho rozpuštění,⁶⁹ v té době však již byla denunziace doručena do Vídně.

Pro pochopení účinku, který mělo odhalení Christenbundu, je třeba mít na paměti předběrnou citlivost vlád, které u občanů agilně pátra-

ly po projevech revolučních myšlenek a – jak ukazují například paměti Charlese Sealsfielda⁷⁰ – spatřovaly je i tam, kde o žádné odkazy na revoluci nešlo. Bolzano sám byl podezříván ze spojení s karbonáry jen na základě italského příjmení.⁷¹ Sealsfield zase zachytil příhodu, která ilustruje podrážděnou, ba možno říci paranoickou obrazotvornost tehdejších elit. Pruský korunní princ Bedřich Vilém IV. se rozhodl poškádlit svého otce, Bedřicha Viléma III., tak, že se k němu při procházce v lázeňském parku přiblížil s rukou v západě. Král, který si okamžitě vybavil Sandův atentát na Kotzebua, zareagoval na ruku zasunutou pod kabátem útekem.⁷² Se zřetelem k tomuto kontextu si lze vysvětlit, že úřady vyhodnotily Christenbund jako orgán ohrožující stát a že proti němu zakročily s odpovídající tvrdostí. Svým názvem totiž – v ovzduší neurotické citlivosti vůči symbolům – připomínal stejnojmenný německý revoluční svaz studentstva.

Události spojené s vyzařením Christenbundu hluboce zasáhly také do Schneidrova života. Fesl byl zatčen a internován, nejprve v klášteře v Rossau, poté ve Vídni; nepočítáme-li jeho tajné a krátké zájezdy do Čech, nesměl se již nikdy do rodné země vrátit. Biskup Hurdálek, jenž se ho marně pokoušel zachránit,⁷³ byl nucen zbavit Fesla všech funkcí. Císař František ho dokonce pokáral, že v úřadu dosud ponechal několik Feslových žáků, čímž ohrožuje pravověrnost dorostu. Jen „*s bolestí*“⁷⁴ propustil bolzanovce Floriana Wenera a Antona Krombholze. Bernard Bolzano byl z funkce katechety a exhortátora pražské univerzity sesazen v roce 1820.⁷⁵ Obě centra bolzanismu, litoměřické i pražské, tak oficiálně zanikla.

⁷⁰ Charles SEALSFIELD, *Rakousko, jaké je*, Praha 1992. Autor na s. 73 uvádí, že při zkouškách na filosofii i na právech vyučující kladli otázky, jimiž se snažili zjistit studentův názor na kontroverzní aktualizovatelná témata, mj. na zavraždění Caesara Brutem mladším apod.

⁷¹ B. BOLZANO, *Vlastní životopis*, s. 127.

⁷² Ch. SEALSFIELD, *Rakousko, jaké je*, s. 198.

⁷³ Feslova stará maminka, která marně na kolenou prosila císaře Františka I. o milost pro svého syna, se obrátila na biskupa Hurdálka. Ten jí slíbil, že pro Fesla udělá, co bude v jeho moci. Neuspěl a bývalý preses musel zůstat v rakouské internaci, třebaže časem byla zmírněna, až do konce života.

⁷⁴ Heslo *Hurdálek Josef František*, in: Slovník naučný, s. 342.

⁷⁵ Někdy se v literatuře uvádí rok 1821, protože rozhodnutí, vyhotovené na sklonku roku 1820, nabylo platnosti až na počátku roku následujícího.

⁶³ O vztahu jungmannovců a bolzanovců viz R. SAK, *Josef Jungmann*, Praha 2007, s. 47–55.

⁶⁴ M. ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano*, s. 23.

⁶⁵ Heslo *Schneider František*, in: Slovník naučný, s. 342.

⁶⁶ E. WINTER, *Bernard Bolzano a jeho kruh*, Brno 1935.

⁶⁷ M. ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, *Bernard Bolzano*, s. 23, pozn. č. 3.

⁶⁸ Heslo *Schneider František*, in: Slovník naučný, s. 342.

⁶⁹ B. BOLZANO, *Vlastní životopis*, s. 63.

Werner a Krombholz byli zatčeni. Schneider strávil ve Vídni 24 hodin ve studené a temné místnosti,⁷⁶ oddělen od Fesla, a po skončení procesu si musel odbyt osmidenní vězení, vykonat exercicie a složit *professio fidei* (vyznání víry) – podobně jako Bolzano. Vyslýchala ho vídeňská komise, před níž „hájil statečně jak praesensa Fessla, tak i biskupa svého velemilovaného Hurdálka“.⁷⁷ Zásadovost a odvaha, s níž se postavil za proskribované přátele, však nemohla mít praktické účinky. Pouze na sebe uvrhl podezření rakouských úřadů. Podle dopisu Feslovi, který cituje Nittner,⁷⁸ byl kvůli spojení s potrestanými duchovními stíhán nedůvěrou ještě dlouho poté, co seminář opustil. Jako na ostatní bolzanovce na něj byl uvalen policejní dohled.⁷⁹

Procesy pozdržely i Schneidrovu vysvěcení na kněze. Dočkal se ho až 24. srpna 1820 v litoměřické katedrále. Čerstvý duchovní přijal jméno Serafin.⁸⁰ Rok poté nahradil odstoupivšího přítele Vincence Zahradníka ve funkci biskupského ceremoniáře a zároveň se stal Hurdálkovým sekretářem. Literární archiv Památníku národního písemnictví dodnes uchovává pastýřský list přepsaný Schneidrovou rukou.⁸¹

Do funkcí v semináři nastoupil v době, kdy se jeho litoměřická *alma mater* změnila k nepoznání. Pronásledovaného Josefa Hurdálka nyní zastupoval téměř ve všem jako generální vikář Faulhaber a umělecká vystoupení, procházky v přírodě, dobročinnost nebo spolkové úsilí o vzdělání a výchovu, jež Franz Schneider zažil při studiích, už z větší části patřily minulosti.

Litoměřická léta pro něj definitivně skončila roku 1823, když se svým biskupem odešel do Prahy.⁸² Tím pro něj začala nová životní fáze, v níž se stal zpovědníkem rodiny Thun-Hohensteinů a Palackých, kazatelem u Nejsvětějšího Salvátora a posléze učitelem na reálce v Mikulandské ulici – tehdy začal sám uvádět Bolzanovy myšlenky do života české i německé společnosti.

Závěr

Léta 1817–1823, které Franz Schneider strávil v litoměřickém semináři, mu umožnila prohloubení duchovní orientace na bolzanismus. Poznal zde Feslovo a Hurdálkovo úsilí o mravní obrodu katolického kléru. Skutečností, že se Schneider – třebaže byl Feslovým blízkým přítelem – nezapojil do Christenbundu, vděčil za to, že ho vážněji nepostihly represe, když byl spolek rozpuštěn. Po Hurdálkově smrti tak mohl působit coby zpovědník pražských elit, kazatel u Nejsvětějšího Salvátora a katecheta na polytechnice i na německém reálném gymnáziu v Mikulandské ulici, jehož se později (1826) stal ředitelem. Jako takový zasedal ve školní radě zřízené zemským prezidiem. Výrazně se podílel – finančně i pedagogickou činností – rovněž na chodu sirotčince u sv. Jana Křtitele. Bolzanovství osvojené v mládí pro něj bylo až do konce života zdrojem morálních hodnot a udávalo směr jeho společenskému působení, projevujíc se v jeho pedagogické činnosti i literární tvorbě.

⁷⁶ A. GAUDEK, *Nekrolog* [Fr. Schneidra].

⁷⁷ Heslo *Fesl Michal Josef*, in: Slovník naučný, s. 73.

⁷⁸ E. NITTNER, *Havlíčeks Beziehungen zu B. Bolzano über F. Schneider*, s. 186.

⁷⁹ Wilhelm ZEIL, *Bolzano und die Sorben: ein Beitrag zur Geschichte des „Wendischen Seminars“ in Prag zur Zeit der josephinischen Aufklärung und der Romantik*, Bautzen 1967, s. 76.

⁸⁰ Josef HANZAL, *Od baroka k romantismu: ke zrození novodobé české kultury*, Praha 1987, s. 129–132. Serafini čili serafové představovali v nebeské hierarchii Pseudodionysia Areopagity nejvyšší triádu všech devíti andělských trůnů. Mystická literatura je spojovala s láskou k bohu a kontemplací (tak např. v díle renesančního filosofa Giovanni Picco della Mirandoly *De dignitate hominis*). V *Izajášově proroctví* obklopují serafové – ohniví andělé – trůn boha Otce.

⁸¹ Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Hurdálek, Josef František, korespondence odeslaná.

⁸² V. ZAHRADNÍK, *O životě a povaze zesnulého w Pánu, bývalého Litoměřického biskupa, Josefa Františka Hurdálka*, s. 126.

Didaktické studie

Pedagogická praxe a její reflexe ve studijním programu učitelství historie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity

History Teaching Practice and its Assessment at the Faculty of Arts of Masaryk University

Lukáš Fasora – Václav Kaška

Abstrakt

Článek prezentuje zkušenosti se změnami v oblasti praktické výuky ve studijním programu učitelství historie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Poukazuje na významný nárůst podílu praktické výuky ve vzdělávání adeptů učitelství a sdílí zkušenosti s podobou propedeutických předmětů, kurzů spojujících teoretickou a praktickou výuku a hlavně zkušenost s reflexí praxí, která je v rámci reformy nejvýznamnější změnou. Na praktických příkladech jsou představeny způsoby, jak praktikanti vnímají svou roli učitele, přístupy provázejících učitelů a samozřejmě také vlastní výuku.

Abstract

The study tries to evaluate the curricular changes made to teaching practice courses in the Teacher Training in History study programme at the Faculty of Arts of Masaryk University in Brno. It points out a significant increase in the share of teaching practice in the curricula and presents the authors' empirical views on the form of propedeutic courses, courses that join theory with practice, and courses in actual teaching practice, which represent the key feature of the reform. Practical examples are employed to illustrate the ways in which the trainees apprehend their teaching role, the aid of their supporting teachers, and their own practice itself.

Klíčová slova

studium učitelství historie – změny v praktické složce přípravy – praxe a její reflexe

Keywords

Teaching history studies – curricular changes to teaching practice – assessment of teaching practice

Cílem článku je sdílení reflexe zkušeností s dvěma semestry praktické výuky ve vysokoškolském studijním programu učitelství historie pro střední školy na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity po reformě provedené v roce 2018. Základní organizační limity změn v učitelské přípravě nastavily Rámcové požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) z roku 2017, které jsou závazné pro všechny vysokoškolské součásti realizující přípravu učitelů. Rámcové požadavky „*mají za cíl vyjadřovat vyvážené poměry mezi základními složkami odborné přípravy dotčených kategorií pedagogických pracovníků. Spodní hranice rozpětí těchto složek určuje nepodkročitelné minimum; horní hranice rozpětí je doporučena, a lze ji tedy překročit, zejména chce-li vysoká škola položit akcent (zpravidla formou povinně volitelných nebo volitelných předmětů) na vybranou složku přípravy k výkonu regulovaného povolání.*“¹

Požadavky znamenaly změnu v určení podílu praktické výuky v celém studiu. Z do té doby platných minimálně 5 % přikročilo MŠMT ke zvýšení na 8–10 %, přičemž dolní hranice byla určena jako závazná, horní pak jako doporučená. Rámcové požadavky MŠMT jsou závazné pro další instituce schvalující akreditaci studijních programů, tedy Národní akreditační úřad, univerzitní rady pro vnitřní hodnocení a další. Národní akreditační úřad ani Rada pro vnitřní hodnocení Masarykovy univerzity nepřikročily k vydání speciální metodiky regulující podobu pedagogické praxe v rámci učitelského studia, ale i tak byla změna závazná, neboť oba zmíněné orgány nemohou přiznat akreditaci studijnímu programu připravujícímu pro výkon regulovaného povolání,² který není schválen MŠMT.³

Pro náš text je klíčové zadání MŠMT pro složku praktické výuky, kterou „*se rozumí řízená a reflektovaná praxe (následková, průběžná a souvislá)*“.⁴ Již zmíněných 8–10 % výuky pro kreditovou dotaci znamená 24–30 kreditů, tj. 720–900 hodin výuky. Praktická složka výuky se tímto krokem vyrovnala dalším složkám studia, tj. učitelské propedeutice (pedagogika, psychologie, obecná didaktika) a oborové didaktice a mírně převýšila složku univerzitního základu (ICT, cizí jazyk ve vztahu ke vzdělávání).⁵

Záměr reformy v podobě navýšení praktické složky přípravy učitelů byl jasně vymezený. Je nutno podotknout, že také nijak nerozporovaný ze strany akademických aktérů studia, deficit v praktickém aspektu učitelské přípravy byly na fakultě pocítovány již delší dobu a byly kritizovány také zástupci studentů, resp. absolventy. Obavy v první fázi vzbuzovala hlavně reakce středních škol jako partnerů pro realizaci pedagogické praxe, neboť skokové navýšení počtu hodin povinně trávených studentem v blokové realizované praxi nutně implikovalo organizační problémy. A nešlo jen o organizaci. Učitelská veřejnost fakultu dlouhodobě upozorňovala, že se cítí být přetížena administrativou a opakujícími se reformami školství. V této situaci se představa, že se provázející učitelé budou déle a intenzivněji věnovat praktikujícím studentům, jevila málo reálnou. V prvních konzultacích záměrů reformy pedagogové z partnerských škol upozorňovali na tyto skutečnosti a žádali nejprve přiměřené zvýšení důrazu na praktické kompetence učitele během výuky konané na fakultě, samozřejmě včetně hodinové dotace, ze strany partnerských škol byla teprve v návaznosti na zmíněné fakultní kroky nabízena změna i v praktické výuce konané na jejich půdě. Z debat bylo jasné, že reforma je komplexní záležitostí, vyžadující změnu přístupu k výuce v učitelském studiu historie jak v rámci výuky konané na fakultě, tak v rámci partnerství se středními školami a také vyjednávací úsilí ve směru jejich efektivnější spolupráce na reformě.

Tématem reformy se stalo vytvoření předmětů v rámci oborové didaktiky a praktické výuky, které lépe připraví učitele na výkon praxe na středních školách, současně také efektivnější propojení obou zmíněných složek s pedagogickou propedeutikou a v neposlední řadě zmíněné úsilí vůči středním školám ve směru změny přístupu k realizaci pedagogické praxe. Konkrétně šlo v oblasti oborové didaktiky o změny v předmětu Didaktika

¹ Metodický pokyn pro vysoké školy *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (Čj. MSMT-21271/2017-5), /nestr./, [online], [citováno dne: 31.10. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>.

² Více viz: [online], [citováno dne: 31.10. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/databaze-regulovanych-povolani>.

³ Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. § 78.

⁴ Čj. MSMT-21271/2017-5.

⁵ Oblast vzdělávání učitelství, část třicátá, nařízení vlády č. 275/2016 Sb.

dějepis (vyučován ve dvou semestrech), který byl ve své druhé části více než dříve orientován na mikrovyučování, konzultace s odborníky na IT technologie ve výuce, odborníky na muzejní pedagogiku ad. Nově byl zaveden předmět Didaktika dějin kultury (dvousemestrální), který je vystavěn na vytváření účelné symbiózy odborně-historických a didaktických kompetencí. V jeho rámci odborníci v oblasti historie pod dohledem didaktika prezentují studentům možnosti začlenění odborně-historického tázání do výuky cestou aktivizačních přístupů, práci s pramenem pro potřeby střední školy a práce s nejnovějšími poznatky v historickém výzkumu jako svého druhu „dobrodružství poznávání“.

V oblasti pedagogické propedeutiky došlo k upřesnění jejího obsahu a cílů výuky. Hlavně v psychologické přípravě učitelů byla významně navýšena hodinová dotace věnovaná praktickým problémům ve výuce, vytváření a udržování atmosféry podporující učení, čelení problémům s diverzitou ve třídě, konfliktním situacím a také kompetencím podporujícím sebereflexi učitele.

Hlavní změny se ale odehrály ve složce praktické přípravy, pedagogických praxí. Během nich mají studenti získat reálnou představu o tom, co obnáší každodenní práce učitele. Student si má osvojit profesní kompetence nezbytné při každodenní pedagogické práci, uvědomovat si vlastní profesní potřeby a postupně přebírat odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci výuky.

Po zvládnutí učitelských praxí dokáží studenti připravit a zhodnotit vlastní výuku v odpovídající úrovni standardu profesních kvalit a také autonomně vykonávat všechny další činnosti nezbytné pro výkon učitelské profese v definované úrovni kvality. Studenti mají být také schopni pojmenovat silné a slabé stránky svého profesního výkonu a navrhnout osobní rozvojové cíle, způsob jejich dosažení a realizovat je ve stanoveném čase. Nově byly vytvořeny předměty Didaktická dílna (jednosemestrální) a Seminář k pedagogické praxi (dvousemestrální). Didaktická dílna je založena na otevřeném, aktivním a praktickém profesním učení a kolegiální zpětné vazbě. Její náplň tvoří studentská mikrovyučování, simulace vlastní výuky prostřednictvím spektra didaktických forem, metod a pomůcek od výuky s učebnicí či písemným pramenem až po výuku s digitální vzdělávací aplikací nebo v terénu. Souběžným cílem předmětu je rozvíjení kompetence zařazovat do praxe prvky konstruktivistické pedagogiky, konkrétně badatelskou výuku vedoucí k rozvoji historické gramotnosti.

Tím budoucí učitelky a učitele dějepisů připravuje na očekávané inovace ve školství v 21. století, jak je proponuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, respektive projekt Národního pedagogického institutu České republiky, MŠMT, Ústavu pro studium totalitních režimů (dále jen ÚSTR) a Českého vysokého učení technického Dějepis+, jehož cílem je posílit dovednosti učitelů vyučovat dějepis badatelským způsobem.⁶

Seminář k pedagogické praxi poskytuje prostor pro sdílení a reflexi zkušeností z praxe a pomáhá prohloubit reflektivní a sebereflektivní dovednosti. Způsob vedení seminářů je inspirován konceptem tzv. reflektujících týmů, který se vyznačuje spoluprací více odborníků z různých oblastí. Výuku zajišťuje oborový didaktik spolu s pedagogem či psychologem. Do výuky jsou pravidelně zváni také vybraní provázející učitelé. Díky absolvování semináře student dokáže otevřeně sdílet a reflektovat zkušenosti z vlastní pedagogické praxe v profesní komunitě a také cíleně využívat reflexi a sebereflexi jakožto nástroj profesního učení.

Jádrem reformy jsou změny v předmětu Pedagogická praxe (dvousemestrální). Výstupy z učení jsou tu rozděleny do tří oblastí:

(1) *Oblast utváření sebezpojetí učitele* – Student reflektuje svoji praxi, přemýšlí o sobě jako o učiteli/ce a průběžně vyhodnocuje, v čem se cítí jistě, a v čem naopak potřebuje více podpory.

(2) *Oblast utváření podmínek a příležitostí pro učení* – Student dokáže vyhodnotit, zda se mu/jí ve třídě daří udržovat podmínky pro učení a zda se mu daří individualizovat výuku s ohledem na potřeby žáků ve třídě.

(3) *Oblast didaktická* – Student dokáže připravit plán výuky a poté jej reflektovat v kontextu průběhu výuky; dokáže nastavit, jaké bude získávat důkazy o učení na základě vytyčených didaktických cílů; posuzuje, jaký typ hodnocení se hodí pro různé žákovské výsledky učení; umí poskytnout formativní hodnocení; dokáže provést didaktickou transformaci obsahu; je schopen/na ve výuce uplatňovat a kombinovat různé didaktické formy a metody tak, aby se jednalo o metody a formy, které nejvíce intenzifikují učení každého z žáků.

Podrobněji jsou tyto výstupy z učení rozpracovány v příloze 1, kde jsou doplněny o konkrétní otázky, které si studenti/ky učitelství kladou.

⁶ Základní informace o projektu Dějepis+ jsou dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/promena-vyuky-dejin-dvacateho-stoleti-2021>, [online], [citováno dne: 11. 6. 2021].

Analýza reflektivních deníků

Inovace pedagogických praxí ve studijních programech učitelství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity (dále jen FF MU) spočívá kromě jiného v implementování reflektivního deníku jako jednoho ze (sebe)hodnotících nástrojů zkvalitňování pedagogických dovedností. Reflektivní deník má ovšem širší použití, jde vlastně o reflexi celého nového systému praxí: možnost zhodnotit organizaci praxí ze strany domovské univerzity a partnerské střední školy. Hlavním adresátem je samozřejmě student sám, případně jeho oborový didaktik. Psaním reflektivního deníku si studenti ujasňují a třídí myšlenky, pocity, reakce či postoje, kterých si všimli během svých praxí, hospitací i vlastní výuky, a deník jim tak během různých pedagogických situací umožňuje zaměřovat pozornost k sobě.

Reflektivní deník studentů učitelství MU má jednotnou šablonu (srov. Přílohy 2 a 3), přičemž je uvozen motivačním citátem od Geoffrye Pettyho „*Dobrým učitelem se člověk nerodí – dobrým učitelem se člověk může postupně stávat.*“ Jednotná šablona vznikla jako produkt mezioborové debaty na MU a reflektuje specifika všech učitelských studijních programů této univerzity. Šablona deníků je nastavena na ucelený zápis v rámci jednoho semestru, zaznamenávají se jak vybrané hospitace, tak vybraná vlastní výuka.⁷ Reflektivní deník začíná obecnými informacemi (charakteristika školy a popis atmosféry ve škole), jeho těžiště však spočívá ve strukturovaných reflexích hospitací a vlastní praxe, takzvaných otevřených záznamech ze zvolené vyučovací hodiny (hlavní cíl vyučovací hodiny, činnosti ve výuce, popis vybrané situace, analýza situace, návrhy pro mě, celkové hodnocení v procentech). Další důležitou složkou deníku jsou záznamy na dané téma obsahující deset tematických okruhů – nastavení didaktických cílů a důkazy o učení, plánování výuky, rovné vzdělávací příležitosti atd. Šablona také předepisuje množství záznamů, přičemž jeden záznam odpovídá jedné vyučovací hodině. Například v případě jednooborového studia a praxe rozdělené do dvou semestrů se jedná o osmnáct otevřených záznamů a pět záznamů na dané téma z hospitací a stejné množství z vlastní výuky. Reflektivní deník tedy obsahuje stejnou šablonu pro Praxi I a Praxi II s tím rozdílem, že Praxe II má být ukončena stručnou souhrnnou sebere-

flexí toho, jak studenti zatím postoupili na své cestě profesní přípravou. Záznamy z hospitací a vlastní výuky jsou prováděny průběžně přímo ve škole či bezprostředně po výuce. Doporučený rozsah jednoho záznamu činí 2 500 až 5 000 znaků včetně mezer.

V této studii se soustředujeme z menší části na záznamy na dané téma, z větší části na otevřené záznamy. Z nich pak v první řadě na popisy výukových situací, které studenti hodnotí pozitivně, a chtěli by je přenést do vlastní výuky, respektive zachovat, nebo negativně, a navrhnou pro sebe postupovat jinak. Uvedené hodnotící části šablony deníků bývají v konkrétních záznamech provázány s popisy a analýzami vybraných výukových situací, které se proto rovněž dostaly do centra naší pozornosti. Takto vybrané komponenty deníků nám umožní nastínit jednak studentské vidění současné výuky dějepisu na středních školách, jednak studentské reflexe toho, jak zlepšovat vlastní výuku, potažmo školní praxi. Z poměrně rozsáhlých záznamů vybíráme především ty reflexe, které měly mít formativní vliv na jejich autory, a také ty, které opakovaně zachycují podobné výukové situace, byly pro výuku konkrétního učitele nebo studenta charakteristické. Na rozdíl od analýz dějepisných učebnic⁸ se více přiblížíme školní praxi, kterou nahlédneme perspektivou studentů učitelství tak, jak ji zapsali do reflektivních deníků. Navazující výzkum by mohl být například zaměřen na komparaci vyučovacích hodin zachycených v denících a videozáznamech těchto hodin.

V článku zpracováváme reflektivní deníky jednoho ročníku studentů učitelství historie pro střední školy Historického ústavu FF MU. Jedná se celkem o osmnáct studentů a studentek učitelství, kteří absolvovali pedagogické praxe ve školním roce 2020/2021. Většina zvládla během dvou semestrů absolvovat Praxi I a také Praxi II, pracujeme s korpusem třicet ucelených záznamů, což považujeme za dostatečně relevantní vzorek. Třebaže všechny reflektované praxe proběhly na gymnáziích, a to jak na tzv. víceletých gymnáziích (na nižším i vyšším stupni), tak na gymnáziích čtyřletých, záznamy obsahují heterogenní pole výukových situací, které nahlédneme z kvantitativní i kvalitativní perspektivy. V denících, uložených

⁸ Z novějších srov. např. Dana ŠMAJSTRLOVÁ, *Idea českoslovákismu v českých učebnicích dějepisu a občanské nauky vydaných v letech 1918–1938*, in: Čecho/slovákismus, Adam Hudek – Michal Kopeček – Jan Mervart (eds.), Praha 2018, s. 243–260.

⁷ Viz šablonu Reflektivního deníku v příloze 1 a 2.

s omezeným přístupem v odevzdávacích Informačního systému MU, se sledované jevy, například podíl transmisivního modelu výuky (předávání uzavřených historických fakt), tedy mohly objevit maximálně 30krát, četnost výskytu lze tudíž škálovat takto: 30 až 23 (**velmi často**) 22 až 15 (**často**), 14 až 7 (**méně často**) a nakonec 6 až 1 (**zřídka**). Následný kvalitativní pohled do deníkových záznamů pracuje s individuálními (sebe)reflexemi výuky. Záměrně necháváme zaznít reflexe všech osmnácti studentů a studentek, čímž lze konkretizovat rozmanité a široké pole české školní praxe i předcházející kvantitativní pohled na záznamy v reflektivních denících. Avšak také kvalitativní sondy se nakonec pokusíme zobecnit s cílem popsat úzus, popřípadě trendy současné výuky dějepisu. Usilujeme rovněž o zhodnocení míry užitečnosti reflektivních deníků, respektive jejich částí pro hlavní aktéry nového systému praxí na FF MU.

Reflexe hospitovaných hodin

Hospitace i vlastní praxe, kterým se budeme věnovat níže, ve sledovaném období výrazně ovlivnila opatření proti šíření pandemie nemoci COVID-19 – většina praxí probíhala distančně a synchronně v online prostředí. V případě přechodu na kontaktní výuku (prosinec 2020) studenti zaznamenávali vyšší účinnost transmisivního modelu vzdělávání, v němž dominoval frontální výklad za pomoci prezentace.⁹ Ačkoliv distanční výuka velmi ztížila pozorování atmosféry ve škole, praktikanti **často** zaznamenali atmosféru ve škole jako přátelskou, rovněž **často** si všimli vstřícného přístupu k žákům, naopak **zřídka** byli svědky alespoň dílčí spolupráce mezi vyučujícími jednotlivých předmětů; na druhou stranu jim samotným provázející učitelé pomáhali **často**. **Velmi často** zaznamenali výraznější problémy s online výukou. Nejběžnější byly vypnuté kamery či pomalé připojení, což ztěžovalo dialogickou formu výuky. Na tomto místě je důležité zdůraznit, že během hospitací praktikanti **často** pozorovali pasivitu skoro celé třídy. Někdy technické problémy zcela znemožnily výuku, jindy žáci místo aktivní účasti v hodině hráli počítačové hry. Objevovaly se též podvody při online testování, v jednom případě též ostrá a osobní kritika kvality výkladu praktikanta probíhající paralelně prostřednictvím sociálních sítí.¹⁰

⁹ Viz např.: AM, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 23.

¹⁰ LŠ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 28.

Co se metod výuky týče, byl během hospitací **velmi často** zaznamenán po větší část vyučovací hodiny transmisivní model vzdělávání pomocí výkladu s prezentací. Ve výuce dominovala perspektiva „velkých“ politických dějin s důrazem na znalost faktů, a tedy myšlení nižšího řádu podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.¹¹ **Méně často** provázející učitelé v hodinách pracovali s učebnicemi dějepisu, kdežto textové, obrazové či audiovizuální materiály z jiných zdrojů využívali **často**, avšak **velmi často** po výkladu a pro doplnění, či dokonce jen za účelem zaplnění zbytku vyučovací hodiny. **Méně často** využívali učitelé digitální vzdělávací aplikace jako LearningApps.org či HistoryLab.cz nebo digitální nástroje jako Google Jamboard či Socrative. Jen **zřídka** studenti zaznamenali badatelskou výuku vedoucí k rozvoji historického myšlení tak, jak ho podle anglosaských didaktiků pojímá portál Dějepis v 21. století Oddělení vzdělávání ÚSTR.¹² Rovněž **zřídka** pozorovali aktivizační formy výuky jako hraní rolí nebo směřování k myšlení vyššího řádu podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (syntéza a hodnocení).

Zaměříme se nyní blíže na konkrétní záznamy hospitací. Praktikantka AM¹³ na výuce svého provázejícího pedagoga ocenila, že používá aktivizační metody, například pasáž z filmu *300: bitva u Thermopyl* (2006), na níž demonstruje rozdíly mezi historickou skutečností a jejím obrazem. S překvapením si všimá, kolik pomůcek a metod v jedné vyučovací hodině pedagog vystřídal (učebnici, film, obrazový materiál, grafy, mapy).¹⁴ Reflektuje, že jakmile provázející učitel zapojil interaktivnější metody výuky prostřednictvím Google Jamboard, došlo k větší aktivizaci třídy.¹⁵ Pro sebe reflektuje jako funkčnější práci spíše s kratšími úryvky textů, dostupnějšími studentům cílové skupiny. Příklad provázejícího učitele

¹¹ Bloomova taxonomie kognitivních cílů je dostupná např. na Metodickém portálu RVP.CZ, [online], [citováno dne: 2. 6. 2021]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/10347/priloha_c_1_bloomova_taxonomie_kognitivnich_cilu.pdf.

¹² Dějepis v 21. století, [online], [citováno dne: 2. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>. Didaktici Dějepisu v 21. století vychází v první řadě z knihy: Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

¹³ Jména studentů a studentek jsou z důvodu ochrany osobních údajů uváděna iniciálami.

¹⁴ AM, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 5.

¹⁵ Tamtéž, s. 10.

považuje za inspirativní z hlediska spolupráce ve skupinách, flexibilitnosti, nesoustředění se jen na politické dějiny nebo vedení dialogické výuky s otázkami různé obtížnosti.¹⁶

Praktikant KP se kriticky vymezil vůči výuce postavené na transmisivním modelu výuky. Negativně hodnotil také neochotu provázejícího učitele přiznat, že něco neví, a též sledování dokumentů či práci s mapami bez didakticky produktivních otázek: „Přijde mi škoda ukazovat obrázky či mapy a neptat se ani na základní věci jako: »Co vidíte?«¹⁷ Ačkoliv oceňuje kvality učitelova výkladu, pro svůj další rozvoj vidí cestu v promyšlené práci s dobovými prameny, potažmo v rozvoji historického myšlení svých studentů včetně jeho etické dimenze například prostřednictvím otázky: „Postavili byste se na stranu Caesarových vrahů, nebo byste byli jeho obhájci?“¹⁸

Praktikant LK pozitivně hodnotil, že provázející učitel je schopen reflektovat omezenou funkčnost transmisivního modelu výuky a následně do dalších hodin připravit několik aktivizačních metod. Šlo například o jednoduché, ale účinné didaktické hry, kdy třeba studenti s oranžovým oblečením mohli rozhodovat o ostatních (evokace rasové diskriminace v USA).¹⁹ Všimá si též, že provázející učitel podle svých preferencí některým tématům věnuje více času, aniž by studentům tuto skutečnost blíže vysvětlil. Na LK zapůsobila naléhavost přiměřeně formulovaných otázek – uvědomil si, že některé otázky se z didaktického hlediska ukázaly jako funkční a jiné nikoliv a hledá příčiny této skutečnosti.²⁰ Žákovské učení by podle něj posílila práce s pracovními listy.²¹ Jako důležitý návrh pro sebe zaznamenal nutnost omezení transmisivního modelu výuky.²²

Praktikant PB reflektoval vyučovací hodiny svého provázející učitele velmi pozitivně jako inspirativní, promyšleně strukturované, pestré včetně didaktických her, podle potřeby aktualizované a integrující i kognitivně

vyšší cíle v rámci Bloomovy taxonomie – žáci sestavují ve dvojicích společenskou smlouvu tak, aby odpovídala názorům a „duchu“ osvícenství.²³ Stejně jako provázející učitel chce v budoucnu při práci s texty používat metodu I.N.S.E.R.T.²⁴ Rovněž jako dobrou praxi zaznamenal debaty na známější témata (průmyslová revoluce), kdy provázející byl v roli „moderátora a dirigenta a nechával žáky volně projevit své názory“, čímž aktivizoval nadpoloviční většinu studentů, které zároveň vedl ke smysluplné argumentaci.²⁵

Praktikant PS chce kvalitněji připravovat některé výukové situace než jeho provázející učitel, konkrétně nezačínat s výkladem nové látky na konci hodiny, testy zkrátit a během jejich psaní studenty kontrolovat a pomáhat jim s efektivnější přípravou prezentací referátů.²⁶ Žákovské učení by podle něj posílilo více aktivizačních prostředků a lépe nastavený plán výuky.²⁷ Během Praxe II PS hospitoval u jiného provázejícího učitele. Jako následováníhodný postup zaznamenal používání pracovních listů k prezentaci, do nichž si studenti doplňují strukturovaný zápis.²⁸ Za žádoucí považuje zařazení tématu z regionálních dějin (Brno ve středověku) a současně jako efektivnější hodnotí badatelské zaměření výuky, jehož produktivnost by zvýšil širším spektrem zdrojů (mapy, obrazové prameny).²⁹

Praktikant VK konstatoval, že by chtěl do vlastní výuky přenést široký rozhled provázejícího učitele, schopnost dávat problematiku do kontextu a využívání komunikace a brainstormingu jako prostředku učení.³⁰ Provázejícího učitele vnímal jako charismatickou osobnost s mimořádnými všeobecnými znalostmi a komunikačními dovednostmi, tento dojem byl v jeho reflexi praxe dominantní. Naopak žákovské učení by podle něj

¹⁶ PB, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 7.

¹⁷ I.N.S.E.R.T. (Interactive noting system for effective reading and thinking) je jedna z metod kritického myšlení a používá se především při práci s textem. Čtenáři v něm pomocí symbolů označují známé, nové, rozporné a nejasné. Informace rozporné a nejasné si ověří či o nich dohledají informace. Srov. Jeannie L. STEELEOVÁ a kol., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I. Co je kritické myšlení*, Praha 1997, s. 20–21.

¹⁸ PB, *Reflexivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 21.

¹⁹ PS, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 7, s. 9, s. 11.

²⁰ Tamtéž, s. 16.

²¹ PS, *Reflexivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 35.

²² Tamtéž, s. 41.

²³ VK, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 6.

¹⁶ AM, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 11 a s. 14; TÁŽ, *Reflexivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 30.

¹⁷ KP, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 4, s. 6, s. 9; TÝŽ, *Reflexivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 8.

¹⁸ TÝŽ, *Reflexivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 6.

¹⁹ LK, *Reflexivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 5–6.

²⁰ Tamtéž, s. 12–13.

²¹ Tamtéž, s. 13.

²² Tamtéž, s. 29–30.

posílilo aktivní sledování videoukázek s předem danými otázkami či práce s dobovými prameny, například retušování dobových snímků z vietnamské války.³¹

Praktikantka NH se v Praxi I a také Praxi II setkala s dominancí transmisivního modelu výuky. Oceňuje poutavý výklad provázejícího pedagoga a chtěla by se naučit „*tak pěkně vypravovat*“³² – opět tu tedy máme příklad reflexe silně charismatického vyučování. Praktikantka by ovšem volila menší množství předávaných informací, neboť se cítila místy náročností výkladu zaskočena a předpokládala ještě větší problémy u studentů. Rovněž by více využívala pracovní sešit.³³

Praktikant LŠ měl možnost porovnat dva provázející učitele, u jednoho převažoval transmisivní model, kdežto druhý pracoval více konstruktivisticky, když se snažil vést dialogické online hodiny založené na asynchronní domácí přípravě (textové prameny, mapy, učebnice). Jako žádoucí z důvodu observace heterogenity vyučovacích postupů pak vidí zavedení možnosti hospitovat u dvou či více provázejících.³⁴ Během Praxe II LŠ jako stresující hodnotil praxi dvojího ústního zkoušení během jedné vyučovací hodiny. Konstrukce hodin hodnotí jako stereotypní s převládajícím výkladem. Na druhou stranu by chtěl jako jeho provázející učitel umět zapojovat mezipředmětové vazby a vést zajímavý a aktualizovaný výklad.³⁵ Pro sebe navrhuje zlepšit kvalitu prezentací, přičemž se inspiroval na hospitaci jiné praktikantky.³⁶

Praktikantka ZZ by stejně jako provázející učitel chtěla poslední část hodiny předcházející hodině s písemnou prací věnovat opakování s tím, že studenti mají možnost si vybrat téma opakování, což podle ní pomáhá rozvíjet dovednosti rozhodovat se i přizpůsobit se většině.³⁷ Naopak jako málo efektivní reflektuje výklad se strojenou snahou o emoce, žákovské učení by podle ní posílilo explicitní sdělení výukových cílů a plánů, pro sebe tudíž navrhuje mluvit se studenty o tom, jaká témata by je zajímala, jaké

postupy vnímají jako efektivní a co je v příštích týdnech a měsících spolu čeká.³⁸ Zaznamenala slabé vyjadřovací a interpretační dovednosti, jejichž posílení spatřuje v soustavnějším zařazování konstruktivistických výukových metod.³⁹ Během Praxe II reflektuje jako aktivizační sdílení výsledků domácího úkolu (hledání zajímavostí o starověkém Řecku), ovšem pro sebe negativně hodnotí, že provázející učitelka nepožadovala uvádět zdroj informací a nemohla tudíž ověřit jejich věrohodnost. Podobně negativně hodnotí studentské referáty, vesměs převzaté texty z Wikipedie. A rovněž práci provázející učitelky s historickými filmy s tematikou nacismu ve výuce, kdy nenechala zaznít různé možné interpretace filmových/historických aktérů a vnucovala studentům jako jediný správný svůj pohled.⁴⁰

Praktikant JM reflektuje výklad provázejícího učitele, který „*mluvil příjemným hlasem (jako Werich)*“, čímž studenty strhnul, a který využíval i expresivní hodnotící výrazy jako „*zlý týpek Hitler*“.⁴¹ Takové expresivní výrazy či v jiných případech narážky na současnou politickou situaci pokládal za velmi problematické, ale provázející učitel mu sdělil, že studenti, vedení školy, ani rodiče v tom nevidí žádný problém. Na druhou stranu provázející učitel mu byl vzorem v neuronizujícím přístupu k žákům.⁴² Praxi II absolvoval JM na jiném gymnáziu, kde má dějepis nadprůměrnou hodinovou dotaci, vedení školy podporuje inovativní výuku dějin a jako jediná škola z celého zde analyzovaného korpusu chce zavést práci s prameny také u maturitní zkoušky. Provázející učitel praktikuje badatelskou výuku zaměřenou na rozvíjení historického myšlení, stále se vzdělává například prostřednictvím Oddělení vzdělávání ÚSTRu a při designu pestrých hodiny kromě škály analogových zdrojů pracuje i s digitální vzdělávací aplikací. Připravené materiály umožnil praktikantovi využít pro vlastní potřeby.⁴³

Praktikant JS zaznamenal nízkou kázeň a pasivitu během výkladu s prezentací a příliš složité otázky při práci s textem v učebnici.⁴⁴ Pro zefektivnění výkladu chce lépe strukturovat učivo „*nebýt podpora prezenta-*

³¹ VK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 4.

³² NH, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 9; TÁŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 11.

³³ Tamtéž, s. 4 a s. 13.

³⁴ LŠ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 11–12.

³⁵ Tamtéž, *Praxe II*, jaro 2021, s. 43 a s. 58.

³⁶ Tamtéž, s. 54.

³⁷ ZZ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 11.

³⁸ ZZ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 7 a s. 13.

³⁹ Tamtéž, s. 15.

⁴⁰ TÁŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 4 a s. 13.

⁴¹ JM, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 7.

⁴² Tamtéž, s. 14–15.

⁴³ Tamtéž, *Praxe II*, jaro 2021, s. 43.

⁴⁴ JS, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 5–6.

ce (komentář), ale naopak využít prezentaci jako podporu pro sebe“.⁴⁵ Praxi II absolvoval JS na jiném gymnáziu, přičemž stejně jako provázející učitel by chtěl koncipovat prezentace s málo textem a velkými obrázky a zápisy organizovat formou vyplňování pracovních listů a ukládání do portfolia využitelného na vyšším gymnáziu.⁴⁶ Na žákovské otázky chce odpovídat s větším porozuměním pro škálu možných odpovědí, neočekával by jednu konkrétní odpověď.⁴⁷

Praktikant MF pozitivně reflektuje úkoly k rozvoji vyšších kognitivních cílů dle Bloomovy taxonomie (psaní recenze). Všimá si současně, že efektivní plnění zadaných úkolů vyžaduje učitelovu srozumitelnou a opakovaně sdělovanou metodickou podporu.⁴⁸ Praxi II absolvoval na jiném gymnáziu, kde převažoval transmisivní model výuky, přičemž studenti na přírodovědně zaměřené škole jsou orientováni na model, kdy se učení orientuje na výcvik plnění testových úloh a dle sdělení provázející učitelky nevidí v jiných formách výuky pro svou budoucí studijní dráhu příliš smysl.⁴⁹ Zaznamenal ovšem zvýšení aktivity při využití videa, z čehož vyvodil návrh pro sebe najít na internetu vhodná výuková videa s kratší délkou a doplnit je otázkami.⁵⁰

Praktikantka IK zaznamenala rozvoj vyšších kognitivních cílů Bloomovy taxonomie, konkrétně například tvoření mírových podmínek pro poražené starověké Athény, přičemž jako efektivní se jí jeví možnost bez negativního hodnocení sdělovat i nesprávné nápady.⁵¹ Také aktivizační hra s tematikou bitvy u Thermopyl podle studentky zafungovala výtečně. Celou aktivitu začal učitel dotazem: „Kdybych já chtěl bojovat s celou vaší třídou najednou, jakou strategii bych zvolil?“ Společně postupně došli k tomu, že by si stoupl do dveří třídy, protože úzký vstup by jim znemožnil využít početní výhodu, čímž se dostali k samotnému průběhu bitvy a jeden žák posléze vlezl do třídy oknem a pustil ostatní vyučujícímu do zad. Výukovou situaci, kdy studenti dostali pestrý výklad o éře Johna F. Kennedyho, kombinující politické a kulturní dějiny a různé didaktické pomůcky,

by praktikantka zefektivnila oporou pro studentský zápis. Podle jejich pozorování studenti totiž nejsou schopni odhadnout, které informace jsou důležité.⁵²

Praktikant AK si všimá, že provázející vyučující se snaží v hodinách reagovat i na aktuální dění nehledě na tematický plán, například reflektuje útok na Kapitol Spojených států amerických v lednu 2021 ve 2. ročníku při vyučovací hodině na téma počátky 15. století v českých zemích. Ačkoliv se většina žáků do debaty z důvodu neznalosti či nezájmu nezapojila, AK přesto považuje takové aktualizace za důležité a třídu by se snažil aktivizovat pomocí obrázků ilustrujících danou událost.⁵³

Praktikant JS (2) se setkal s převážně transmisivním modelem výuky a při kontrolním vyvolávání s velmi striktním přístupem, pokud student nedokázal reprodukovat znalosti. Po prvotním překvapení tuto přísnost a komentáře typu „nejste moje děti a je to vaše maturita“ přijal jako jednu z funkčních metod aktivizace.⁵⁴

Praktikant MT pozitivně hodnotí promyšlenou, časově zvládnutou a pestrou výuku (pracovní sešit Didaktis, referát, televizní pořad, brainstorming, ověřování prekonceptů a dosavadních znalostí, výklad). Do vlastní praxe by chtěl přenést soustavné připravování studentů pro kvalitní referáty a také společné tvoření zápisu z hodiny, kdy si studenti při sledování dokumentu (například z pořadu *Slavné dny* internetové televize Stream.cz) musí dělat poznámky, které pak zaznamenané do sdílených dokumentů a doplněné vyučujícím tvoří zápis z hodiny.⁵⁵

Praktikantka EV by jinak pojala výklad, méně se chce opírat o text učebnice a více o vlastní prezentaci s hojně zastoupenou vizuální složkou. Naopak do vlastní praxe si chce osvojit pomáhající přístup při ústním zkoušení, které není dle jejího mínění dostatečně procvičováno v předmětech pedagogické a didaktické propedeutiky na FF MU, a také praxi častých otázek směřujících na příčiny daného jevu či události.⁵⁶

⁴⁵ JS, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 9.

⁴⁶ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 21 a s. 25.

⁴⁷ Tamtéž, s. 24.

⁴⁸ Tamtéž, s. 7.

⁴⁹ MF, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 4.

⁵⁰ Tamtéž, s. 10–11.

⁵¹ IK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 9.

⁵² IK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 4 a 6.

⁵³ AK, *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 4–5.

⁵⁴ JS (2), *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 6.

⁵⁵ MT, *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 5–6 a s. 9.

⁵⁶ EV, *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 10.

Reflexe vlastní výuky

V případě vlastních praxí studenti **velmi často** pracovali s audiovizuálními, obrazovými, mapovými či textovými zdroji, čímž svou výuku více než jejich provázející učitelé směřovali od transmisivního modelu výuky k více konstruktivisticky pojaté pedagogice, ačkoliv o rozvoj historické gramotnosti se stejně jako provázející učitelé pokusili **zřídka**. Digitální vzdělávací aplikace a online platformy zmíněné výše a také formy výuky jako hraní rolí využívali **méně často**, ale více než jejich provázející učitelé. S učebnicemi a pracovními listy pracovali **méně často**. Jádrem pedagogických praxí spočívalo v předávání znalostí, ale studenti častěji než provázející učitelé využívali aktivizační a dialogické formy výuky.

Zaměříme se nyní blíže na jednotlivé záznamy vlastních praxí. Praktikantka AM po první vyučovací hodině reflektovala neefektivnost dominance výkladu, takže na další hodině pracovala s videem a obrazovým materiálem při výuce renesance, přičemž zaznamenala, že produktivnější by bylo pracovat s menším počtem obrázků.⁵⁷ Během Praxe II pokračovala v redukci faktografie a jako přínosné pro zapojení většiny třídy reflektovala myšlenkové mapy či soustavnou práci s obrazovým materiálem, například porovnávání charakteristických rysů gotiky, renesance a baroka. Uvědomovala si i důležitost práce s mapou a tvorby aktivizačních otázek, například jak by studenti určovali, do kterého státu budou obyvatelé daného území patřit (téma hranic Československé republiky po roce 1918).⁵⁸

Praktikant KP reflektoval, že konstruktivisticky pojatá výuka pracující s prameny, v jeho případě hlavně textovými, je náročná na opravování a bude ji kombinovat s výkladem. Na radu provázející učitelky zredukoval rozsah textových pramenů.⁵⁹ Do budoucna chce zachovat hraní rolí typu „*Jste diktátor a klesá vám popularita, jaké budou vaše další kroky?*“ či demytizaci stereotypních výkladů dějinných událostí.⁶⁰ Během Praxe II pro sebe navrhuje zkvalitnit práci s vizuálními prameny, zjišťuje, že studentům je bližší interaktivnější forma jejich „čtení“, například doplňování bublin do středověkých vyobrazení.⁶¹

Praktikant LK zjistil, že tempo jeho výkladu bylo pro studenty I. ročníku čtyřletého gymnázia příliš rychlé, do budoucna si stanovil za cíl předem sdělovat, že psát si vše nemá smysl.⁶² Reflektuje, že digitální nástěnku Padlet je funkčnější využívat interaktivně (například spojování pojmů) a že společně dotvořená nástěnka v Padletu může sloužit jako zápis.⁶³ Jako funkční pomůcku hodnotí digitální aplikace LearningApps či Kahoot a také tandemové vyučování, kdy se on jako Slovák zaměřuje na slovenský aspekt látky (například Protektorát a Slovenský stát).⁶⁴ Opakovaně nestihl v hodině všechny aktivizační úkoly a ještě výklad, což provázející okomentoval, že „*ne celé hodiny se dají dělat interaktivně*“.⁶⁵ V Praxi II pokračoval LK v trénování škály výukových metod a využívání digitálních aplikací a s provázejícím učitelem vymysleli projekt na téma Šťastné dny, který tvořil protiváhu tematické války, násilí a utrpení, které v politických dějinách 20. století dominují. U studentů se tato inovace setkala s kladnou odezvou.⁶⁶

Praktikantovi PB se líbilo, že brzy zvládal plánovat výuku, naučil se, že méně je někdy více, aniž by slevil z pestrosti forem výuky, a stihl v rámci hodiny všechny připravené aktivity: opakování, brainstorming, myšlenková mapa/práce s textem metodou INSERT, výklad, zhlednutí videa i diskusi. Pozitivně hodnotí, že se během praxe naučil zkrátit čas své domácí přípravy do hodin.⁶⁷ V Praxi II zkvalitňoval dialogické vyučování, a ačkoliv se někdy diskuse odchytila od cílů hodiny, hodlá žákům vždy nechat patřičný prostor pro vyjádření.⁶⁸

Praktikant PS si všímá nedostatků svého výkladu, který málo prokládal otázkami, jelikož nevěděl přesně, na jaké učivo navazuje. Konstruování hodin s aktivizačními metodami (práce s karikaturami, fotografiemi, obecní kronikou) reflektoval jako funkční a chce ho zachovat, byť obtíže plynou jednak z časové náročnosti na přípravu, jednak z malé míry žákovských kompetencí.⁶⁹ Když během Praxe II zjistil, že ve škole používané

⁶² LK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 16.

⁶³ Tamtéž, s. 17 a s. 19.

⁶⁴ Tamtéž, s. 17.

⁶⁵ Tamtéž, s. 25.

⁶⁶ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 36 a 38.

⁶⁷ PB, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 11 a s. 15.

⁶⁸ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 27.

⁶⁹ PS, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 18, s. 20 a s. 32.

učebnice nemají pracovní sešit, přinesl pracovní sešit z učebnicové sady nakladatelství Didaktis. Cvičení na faktografické chyby studenty zaujala, chce tudíž práci se sešitem zachovat a posílit.⁷⁰ Velký potenciál ke zvýšení efektivity žákovského učení zaznamenal během výuky na témata regionálních/lokálních dějin (Brno za vlády osvícenských panovníků), neboť „*žáci bavilo poznávání míst kudy běžně chodí, což následně vyvolalo další zájem a následně i otázky k tématu*“.⁷¹

Z korpusu reflektivních deníků se vymykají záznamy SC, rodilého Angličana, zkušeného pedagoga, který vyučuje metodou CLIL a praktické zkušenosti s technikami CLIL během kontaktní a následně distanční výuky porovnal ve své diplomové práci, hodnocené stupněm výborně.⁷² Na rozdíl od většiny ostatních provázejících učitelů i studentů učitelství minimalizuje transmisivní model výuky, kterou vede konstruktivistickým způsobem. Během online výuky soustavně používal dialogické platformy jako například Google Jamboard, byť se často potýkal s limity těchto programů (technické obtíže, vyšší časová náročnost plnění a kontroly úkolů). Jeho vyučovací hodiny jsou promyšleně strukturované a zaměřené též na historické myšlení pomocí například lekce Lunchroom Fight od Stanford History Education Group.⁷³ Soustavně rozvíjí vyšší kognitivní cíle Bloomovy taxonomie, jeho studenti pracují skupinově, analyzují a interpretují sety pramenů a promyšleně prezentují, přičemž kvalitu prezentací je věnována náležitá pozornost jak před prezentací, tak po ní. Komunikativní kompetenci pak jako jediný ze zde představeného celku rozvíjí též pomocí psaných projevů, studenti mají například napsat dopis středověkému papežovi. Hodnocení má dvě úrovně: znalostní testy a psaní esejí, promyšlejší badatelskou otázku, kterou si na dané téma studenti připraví doma.⁷⁴

Praktikant VK se rozhodl během první praxe procvičit frontální výklad a postavil na něm převážnou část svých plánů výuky. Soustředil se hlavně na tvoření kvalitních prezentací a kladení otázek, a výsledek hodnotil pozitivně. Jako negativní reflektoval občasně odbočení od hlavní linie výkladu a ulpívání na detailu.⁷⁵

Praktikantka NH na prvních hodinách vlastní praxe reflektovala svůj příliš rychlý a matoucí výklad. Vnímala určitou plochost tohoto přístupu, ale s odkazem na nezkušenost se jen pomalu odvažovala praktikovat i jiné metody. Jako postupný cíl si stanovila tvorbu kvalitnějších, více na poměry v konkrétní třídě sestavených prezentací a postupné rozšiřování škály výukových metod.⁷⁶ Během Praxe II na stejné škole ve svém přístupu nezaznamenala výraznější změnu, dominoval výklad s prezentací, kdežto diskuse, kterou vnímá jakou žádoucí, zůstává až na opakování upozaděna.⁷⁷

Praktikant LŠ vstupoval do praxe s cílem „*vše stihnout probrat*“, a tak ve výuce dominoval výklad a prvních přibližně deset hodin měl potíže naplánovat výukovou jednotku tak, aby příprav neměl příliš mnoho, nebo naopak příliš málo.⁷⁸ Méně stresovaný se cítil bez přítomnosti provázejícího učitele, který mu před třídou opravoval faktografické chyby.⁷⁹ V Praxi II reflektoval kvalitativní posun své učitelské dovednosti v oblasti ústního prověřování znalostí, neboť jestliže jako začínající praktikant měl otázky i odpovědi připraveny předem, nyní se nebál klást otázky z hlavy.⁸⁰ Jako návrh, jak zefektivnit proces učení, si zaznamenal přizpůsobit metody výuky věkové kategorii, neboť v primě až kvartě „*žáci ještě většinou nedisponují takovým přehledem a schopností diskutovat*“.⁸¹

Také praktikantka ZZ se cítí komfortněji bez přítomnosti provázející učitelky.⁸² Své první hodiny praxe postavila na výkladu, načež reflektovala, že žákovské učení posiluje práce s prameny. Pozoruje, že nejen její výklad se postupně stává srozumitelnějším, ale hlavně že dokáže konstruovat

⁷⁰ PS, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 59.

⁷¹ Tamtéž, s. 51.

⁷² Steve CHALK, *Teaching CLIL in Distance Learning Conditions in Czech Secondary School*, Magisterská diplomová práce, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno 2021, [online], [citováno dne: 13. 12. 2021]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/auth/th/p3nyi/>.

⁷³ Stanford History Education Group: *Lunchroom Fight I a II*, [online], [citováno dne: 13. 12. 2021]. Dostupné z: <https://sheg.stanford.edu/history-lessons?f%5Bo%5D=topic%3A7#main-content#main-content>.

⁷⁴ SC, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 16 a s. 25; TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 19.

⁷⁵ VK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 8 a s. 13.

⁷⁶ NH, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 15 a s. 18.

⁷⁷ TÁŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 22–23.

⁷⁸ LŠ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 28 a s. 38.

⁷⁹ Tamtéž, s. 34 a s. 36.

⁸⁰ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 62.

⁸¹ Tamtéž, s. 64.

⁸² ZZ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 26.

hodinu se sety pramenů od těch didaktizovaných v učebnici až po digitální vzdělávací aplikaci Socialism Realised. Jako mnohostrannou překážku pro efektivní práci s prameny opakovaně vnímá dominanci transmisivního modelu výuky.⁸³

Praktikant JM zkoušel do výuky zapojit více sociální dějiny a dějiny idejí a reflektuje, že žáci takovou inovaci vítají.⁸⁴ Do budoucna chce zachovat osobitý koncept výuky dějepisu, v němž třem až pěti vybraným a údajně stěžejním tématům (například husitství, komunismus) poskytne větší prostor, než bývá obvyklé, a na konci každého tematického celku budou studenti psát esej. Do budoucna chce hledat vyváženost mezi konstruktivistickou a transmisivní výukou.⁸⁵ V Praxi II uvítal návrhy provázejícího učitele na omezení rozsahu textových pramenů či metodickou podporu pro produktivní práci se „špatnými“ studentskými odpověďmi.⁸⁶ Provázející učitel ho nadchl pro rozvoj historického myšlení studentů.⁸⁷

Praktikant JS chce do budoucna posílit dovednosti jako porozumění psanému textu či orientace v mapách.⁸⁸ Otázky typu „*Jak byla společnost uspořádaná*“ reflektuje jako příliš abstraktní a do budoucna vidí jako perspektivní následující strukturu výukové hodiny: evokace tématu, společné získávání vědomostí z učebnice, otevřený dialog a doplňování prezentací jako zápisu.⁸⁹ V Praxi II si všiml obrovského časového tlaku na „*probrání všeho učiva*“, přičemž dospěl k závěru, že při budoucím plném úvazku se bude opírat primárně o učebnice a jen pro vybraná témata bude aktivity připravovat také sám.⁹⁰ Pokusy o konstruktivistickou práci s prameny (videa, audia, pamětníci) reflektuje jako zčásti promarněné, protože studenti na takovou práci nejsou zvyklí a „*bohužel praxe, kde bychom se měli učit různé metody výuky, není pro experimenty, na které nejsou žáci zvyklí, příliš vhodná*“.⁹¹

⁸³ ZZ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 25 a s. 27; TÁŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 24.

⁸⁴ JM, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 16.

⁸⁵ Tamtéž, s. 29–30.

⁸⁶ Tamtéž, s. 47 a s. 49–50.

⁸⁷ Tamtéž, s. 55.

⁸⁸ JS, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 14 a 17.

⁸⁹ Tamtéž, s. 15–16.

⁹⁰ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 35.

⁹¹ Tamtéž, s. 32.

Praktikant MF se snažil rozvíjet kognitivně náročnější cíle dle Bloomovy taxonomie (spolupracovat, ocenit, rozvinout komunikaci či porozumět silným a slabým stránkám). Vyzkoušel například skupinovou didaktickou hru „*Kdo byl lepší?*“ (Athény, Sparta, Persie, Théby). Nedostatky (málo explicitní instrukce, nedostatek času) s úspěchem eliminoval při výuce téhož učiva v paralelní třídě.⁹² Po absolvování Praxe II pro sebe navrhuje zahrnout také hodnocení žákovského progresu, nejen konkrétního výsledku.⁹³

Také praktikantka IK do výuky zapojovala práci se sety pramenů, ovšem konstatovala, že kompetence porozumět a interpretovat zdroje je u studentů málo zakotvená.⁹⁴ Do budoucna chce též zachovat práci s audiovizuálními prameny (vyzkoušela na tématu stalinistické propagandy). Téma arabské říše ji znervózňovalo, protože o něm „*naposledy slyšela*“ na střední škole.⁹⁵

Praktikant AK reflektuje, že při probírání revolučního roku 1848 jsou studenti schopni produktivně a se zájmem debatovat také o kontroverzních tématech jako stavění a bourání pomníků, konkrétně maršála Radeckého v Praze, pokud mohou pracovat s vhodně vybranými sety pramenů. Otevřenou diskusi vnímá jako nedílnou součást své výuky.⁹⁶

Praktikant JS (2) zjišťuje, že dominance transmisivního modelu třídu postupně uvádí do pasivity a chce ho kombinovat s interaktivními a aktualizujícími prvky, například online kalkulačka přepočtu výše německých poválečných reparací na současný kurz.⁹⁷ Praktikuje převážně frontální výuku a konstatuje, že zejména v dějinách středověku má faktografické mezery (problematika Svaté říše římské) – řešení spatřuje v sebevzdělávání a odvaze odpovědět „nevím“.⁹⁸

Praktikant MT chce do budoucna zachovat práci s prameny, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, jako vhodné rovněž vnímá práci s pracovním sešitem či krátkými dokumenty z produkce internetové televize Stream.cz. Naopak do budoucna

⁹² MF, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 17 a s. 19.

⁹³ TÝŽ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 23.

⁹⁴ IK, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 19.

⁹⁵ Tamtéž, s. 21 a 23.

⁹⁶ AK, *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 23–24.

⁹⁷ JS (2), *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 11.

⁹⁸ Tamtéž, s. 15.

chce zlepšit dodržování časového plánu vyučovací hodiny a v některých případech zkrátit výklad.⁹⁹

Praktikantka EV je spokojená se zvolenou formou opakování učiva – poznávání gotického slohu na konkrétních obrázcích často spojených s regionem školy – a rovněž považuje do budoucna jako důležité vykládat témata jako stěhování národů s mapou. Zadané aktivity (například přiřazování) většinou plnili stejní studenti a EV „neměla to srdce odmítat ty známé snaživce“, ale do budoucna pro sebe navrhuje nebát se vyvolávat ostatní.¹⁰⁰

Závěr

Změny v podobě učitelských praxí ve studijním programu učitelství historie pro střední školy na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity byly provedeny s cílem posílit praktickou složku výuky a nově promyslet vztah teoretické a praktické přípravy. Změna je příležitostí nově nastavit režim spolupráce univerzity a středních škol a vzájemně se ve sdílení zkušeností obohatit. Reforma byla provedena na základě změn ve výkladu učitelského studia na úrovni MŠMT, současně je ale pro vysoké školy příležitostí pro možnost vkladu vlastní iniciativy do zvýšení kvality studia, je posilou pro ty části akademické komunity, které po navýšení podílu praxí, a hlavně jejich pevnější integraci do systému učitelské přípravy na fakultách, již jistý čas volaly. Hlavní zpětnou vazbu o podobě učitelské praxe a kvalitě spolupráce vysoké a střední školy poskytují reflektivní deníky, v jistém smyslu symbol právě provedené reformy.

Námi zkoumané reflektivní deníky byly rozmanité co do kvality i kvantity záznamů. Studenti jednotlivé záznamy psali většinou kolem dolní hranice jejich doporučeného rozsahu (2 500 až 5 000 znaků včetně mezer), ale objevily se zápisy v rozsahu pouze jedné věty na straně jedné a na straně druhé zápisy dlouhé mnoho odstavců. Patrně nepřekvapí, že pedagogické praxe ovlivňují studenty učitelství výraznou měrou – odnášejí si z nich řadu impulzů, jak svou budoucí profesi (ne)vykonávat. Analyzované záznamy v reflektivních denících navíc ukazují, že studenti učitelství své provázející učitele vnímají vesměs jako pozitivní vzory v případě budování autority ve

třídě, suverenity výkladu nebo schopnosti účelně improvizovat, zkrátka doceňují je jako zkušené praktiky. Nezanedbatelnou roli v tom hraje fakt, že studenti poměrně často vykonávají praxi na středních školách, které před čtyřmi pěti lety absolvovali. Tehdy byli provázející učitelé jejich učitelé dějepisu, kteří měli silný vliv na to, že se historii rozhodli studovat na univerzitě. Z deníkových záznamů se zdá, že tato vazba je silnější na gymnáziích v menších městech, ale hlavně, že studenti jsou schopni reflektovat různé dopady konzervativního milieu školství, když například zjišťují, že se „toho od jejich maturity příliš mnoho nezměnilo“.¹⁰¹ Ilustrativní může být například záznam na dané téma studentky EV: „Všímám si na sobě, že po vzoru pana doktora přejímám jeho styl výuky. Jsem ráda, že mi může být vzorem, ale nesympatizuji s tím, že je pro mě takovou »starou školou«. Toto přirovnání nemyslím však nějak zle, ale pozoruji na něm, že jeho hodiny jsou jako přes muštr. Nejsou ozvláštňeny ničím neobvyklým (např. skupinová práce, žádné prezentace nebo jiné zapojení technologií do výuky). I tak si ale všímám, jak žáci učivo chápou a z hodin si skutečně něco odnáší. I když je tento styl výuky dost statický, i mně na gymnáziu vyhovoval.“¹⁰²

Ačkoliv studenti učitelství neřídka více či méně napodobují postupy svých provázejících učitelů, záznamy v reflektivních denících zároveň ukazují, že kriticky hodnotí transmisivní model výuky a dominanci pasivizujícího frontálního výkladu.¹⁰³ Zaznamenali, že zařazování prvků konstruktivistické pedagogiky, v jejich praxích hlavně práce se sety pramenů, je mimo jiné vzhledem k aktivizaci většiny třídy účinnější. Překážky takové výuce ale primárně klade její nesamozřejmé místo ve školní praxi a s tím související málo osvojené žákovské kompetence (například analyzovat, interpretovat, porovnat či shrnout předložené zdroje), které je nutné soustavně rozvíjet, k čemuž omezený počet hodin praxe v jedné školní třídě nedává žádoucí prostor.

Co se vlastní výuky týče, lze zobecnit, že pedagogický optimismus studentům učitelství nechybí, avšak opakovaně je překvapují neznalosti základní faktografie studentů.¹⁰⁴ Těžiště jejich pedagogické praxe sice spočívalo v předávání znalostí, ale praktikanti častěji než provázející

¹⁰¹ ZZ, *Reflektivní deník, Praxe I*, podzim 2020, s. 3.

¹⁰² EV, *Reflektivní deník, Praxe I*, jaro 2021, s. 27.

¹⁰³ Srov. např. LŠ, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 67.

¹⁰⁴ Srov. např. AM, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 30.

učitelé využívali netransmisivní formy výuky. V denících reflektují osobní kvalitativní posun v pedagogických dovednostech, kdy se od své vůbec první hodiny v roli učitele postupně cítili jistější v komponování a podávání výkladu, přizpůsobování obsahu učiva konkrétním třídám, plánování vyučovacích hodin nebo schopnostech vést funkční dialog s žáky. Poté, co si lépe osvojili tyto dovednosti, které vnímají jako základ své profese, sahalo častěji k pestřejší škále výukových metod včetně badatelsky orientované výuky pomocí setů pramenů, přičemž zčásti využívali vlastní intuici a metodu pokus-omyl, zčásti se řídili postupy provázejících učitelů a zčásti též kompetencemi nabytými během didaktických univerzitních seminářů. Až do konce své pedagogické praxe se ovšem vnímali jako začínající učitelé, kteří mají před sebou ještě dlouhou cestu k metě dobré praxe. Chtějí zkvalitňovat pestrost, tempo a přiměřenost výkladu, který nezřídka hodnotili jako příliš akademický a přetížený faktografií. Jakkoliv pozitivně vnímali, že během praxí dokázali zkrátit enormní čas strávený přípravami na vyučovací hodinu, museli nakonec konstatovat, že vlivem nastavení vysokoškolských studijních programů i osobních preferencí se sice v některých tématech orientují skvěle, v jiných naopak nemají dostatek ani středoškolských znalostí, což jim právě výrazně ztěžovalo přípravy na vyučování.

Ze záznamů lze dále usoudit, že jako jeden z klíčových cílů své výuky vnímali aktivizování většiny třídy, když si opakovaně všimli faktu, že většina studentů bývá pasivní, s nevelkým zájmem o dějepis. Na rozdíl od provázejících učitelů proto chtějí na jednu stranu nechávat více prostoru otevřené diskusi a zaznívání různých názorů, na stranu druhou zjišťují, že v některých případech budou muset studenty vyvolat a nečekat, až odpoví sami – někteří si v této souvislosti uvědomují nebezpečí opakovaného oslovování jedněch a těch samých studentů a do budoucna též pociťují potřebu zlepšovat „umění kladení otázek“. Jako nedostatečně osvojenou praktikanti zaznamenali dovednost realizovatelně rozplánovat jednotlivé fáze vyučovacích hodin, přičemž dobrou pomocí jim v těchto případech byla případná tandemová výuka s provázejícím učitelem.

Oborová didaktika by proto obsahy deníků, z nichž zde mohla být nastíněna jen malá část, měla reflektovat intenzivněji. Z otevřených záznamů se vzhledem k námi zvolené perspektivě ukázaly jako nosné tyto části: popis vybrané situace, analýza vybrané situace, hodnocení hospitací / vlastních praxí. Naopak jako méně přínosné se ukazovaly části: hlavní cíle vyučovacích

hodin, činnost ve výuce, celkové hodnocení na škále od 0 do 100 %. V části popis atmosféry ve škole se studenti vesměs omezovali na jednoduchá krátká konstatování, neboť v reflexích indikátorů jako vztahy mezi učiteli, spolupráce mezi učiteli, přístup vedení školy k učitelům, přístup učitelů k vedení školy zůstaly vnějšími pozorovateli. V tom pochopitelně sehrála úlohu pandemie nemoci COVID-19 a dominance distanční výuky ve školním roce 2020/2021, ale podle našeho názoru také postavení praktikantů, kteří nemají možnost a mnohdy ani zájem hlouběji analyzovat situaci ve škole, kde jsou na praxi. Co se záznamů na dané téma týče, studenti v nich často shrnovali zápisy uvedené v předchozích otevřených záznamech, což nám umožňovalo lépe pochopit a popsat průběh praxí. Do budoucna by pak bylo například přínosné verifikovat opakovaná konstatování, že praktikanti během výuky neshledávali problém udržovat rovné vzdělávací příležitosti. Jako limitující pro oborově-didaktickou analýzu se ukázalo soustředění spíše na metody výuky, nikoliv na obsah učiva. Jinými slovy a zjednodušeně řečeno, studenti reflektují, jak (se) učí nebo by se mělo učit, nikoliv však co a proč se (ne)učí. Nebyli jsme tudíž schopni blíže zjistit, do jaké míry jsou ve středoškolské výuce dějepisu reflektovány nové poznatky současné historiografie.¹⁰⁵

Reflektivní deníky mohou představovat též užitečný nástroj zpětné vazby pro inovace předmětů pedagogické a didaktické propedeutiky. Výše zmiňované záznamy o spíše konzervativním přístupu provázejících učitelů k výuce například otevírají otázku promyšlenějšího výběru učitelů středních škol ze strany univerzity. Studenti učitelství se též nezřídka ostýchali vnášet inovativní metody do již zaběhnutého způsobu výuky. Částečné řešení by mohlo přinést zúžení pedagogické praxe studenta na menší počet tříd, v nichž by však dotyčný působil po delší dobu. Tato změna oproti stávající praxi by zároveň otevřela více možností vyzkoušet si různé formy hodnocení, získávat kvalitnější zpětnou vazbu o výsledcích dějepisného vzdělávání a koneckonců i účinněji začít evokační nebo aktualizací fáze vyučování na lépe poznané školní kolektivy.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Výklady českých moderních dějin a jejich tradičních mezníků obohacuje zejména perspektivou sociálních dějin například monografie Jakub RÁKOSNÍK – Matěj ŠPURNÝ – Jiří ŠTAIF, *Milníky moderních českých dějin. Krize konsenzu a legitimity v letech 1848–1989*, Praha 2018.

¹⁰⁶ Srov. např. KP, *Reflektivní deník, Praxe II*, jaro 2021, s. 11.

Reflektivní deníky mohou v neposlední řadě posloužit také tvůrcům kurikulárních dokumentů, respektive jejich revizí. Námi analyzované záznamy reflektivních deníků totiž o těchto dokumentech mlčí, což lze mimo jiné zdůvodnit dlouhodobější odtažitostí školní praxe od teorie, která se učitelům jeví jako málo srozumitelná a v důsledku pro samotné dějepisné vzdělávání nepříliš užitečná. Pokračuje tudíž stav jisté rezignace na implementování z pohledu učitelů příliš složitého a nejednotného kurikula zaznamenaný roku 2015 v nepublikovaném textu Josefa Valenty: „*Upřímně řečeno: být praktikem vystaveným podobně tříšti různých kategorií, které mají ovšem určovat cíl, smysl a směr mého konání, asi bych rezignoval na dokumenty a dělal bych věci »podle svého«.*“¹⁰⁷ Tuto praxi potvrzují i naše analýzy reflektivních deníků, z nichž vyplynulo, že z klíčových kompetencí obsažených v RVP pro gymnázia bylo v dějepisném vzdělávání jen málo zastoupeno osvojování si kompetencí sociálních a personálních, kompetence k podnikavosti a též kompetence občanská.¹⁰⁸

Z výše řečeného je patrné, že reflektivní deníky představují cenný zdroj zpětné vazby nejen pro studenty učitelství a jejich oborové didaktiky, ale též pro další aktéry systému (nejen) dějepisného vzdělávání. Jeví se jako vhodný nástroj reflexe vlastních praxí, hlavně s ohledem na různost jejich průběhu, rozdíly v práci jednotlivých učitelů – velmi markantní i tehdy, kdy se praxe vlastně odbývaly na jediném typu střední školy, tj. na gymnáziích.

Příloha 1

Pedagogická praxe jako východisko pro reflektivní seminář

Cíle	Otázky
<i>Oblast sebepojetí učitele</i>	<i>Reflexe stínování</i>
Student/ka o sobě přemýšlí jako o učiteli/ce.	Které činnosti jsou součástí běžného pracovního výkonu učitele/ky?
Reflektuje různé oblasti práce učitele.	Kolik času je třeba investovat do úspěšného zvládnutí hlavních činností?
Průběžně vyhodnocuje oblasti, kde se cítí jistě a kde nikoliv.	Na které situace se lze připravit, na které jen částečně nebo se připravit nelze?
Vyhodnocuje, zda se mu/jí daří povzbuzovat žáky k učení.	Jak učitel/ka reaguje na nové a nečekané situace?
	Reflexe vlastní praxe
	Dařilo se mi s žáky komunikovat?
	Kladl/a jsem otázky, na které žáci dokázali/chtěli odpovídat?
	Dokázal/a jsem do komunikace zapojit všechny žáky ve třídě?
	Byly mé otázky kognitivně náročné?
	Osvědčily se v komunikaci otázky připravené v plánu výuky?
	Otázky lze adaptovat pro potřeby násluchové praxe.
<i>Oblast utváření podmínek a příležitostí pro učení</i>	<i>Reflexe násluchové praxe</i>
Student/ka vyhodnocuje nastavení podmínek ve třídě pro učení.	Jak pracovat proaktivně na eliminaci středisek nekázně a nepozornosti ve třídě?
	Jak nejlépe reagovat na projevy nekázně a nepozornosti?
Student/ka vnímá žáky jako individuality.	Kdo vyniká ve kterém z vyučovaných předmětů a proč?
	Jak se individuálně liší motivace žáků k učení, na čem hlavně závisí?

¹⁰⁷ Jan ZEMAN, *Kompetence, nebo gramotnost? Tvůrci revize kurikula by měli v první řadě zkrotit přebujelou džungli termínů a sjednotit praxi jejich užívání*, EDUin – Informační centrum o vzdělávání, [online], [citováno dne: 18. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/kompetence-nebo-gramotnosti-tvurci-revize-kurikula-by-meli-v-prvni-rade-zkrotit-prebujelou-dzungli-terminu-a-sjednotit-praxi-jejich-uzivani/?fbclid=IwAR3LivGgq-QOhO7CiJM7iDvahAoHuRZbuuSq4o8jk3aTmP2VV2cZPfea-k>.

¹⁰⁸ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha 2008, s. 9–11, [online], [citováno dne: 31. 10. 2022]. Dostupné např. z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

<i>Oblast didaktická</i>	Reflexe náslechové praxe
Student/ka dokáže připravit plán výuky.	Probíhala výuka podle plánu?
Reflektuje plán výuky podle výsledků praktické realizace.	Byly odchylky od plánu produktivní pro proces učení?
	Jaké byly příčiny odchylek?
	Je běžné, že se plán a realita liší?
	Jak reagoval učitel na odchylku od plánu?
	Při jaké míře odchylky lze plán ještě považovat za životaschopný?
	Reflexe vlastní praxe
	Jaké mám pocity z odchylky od plánu výuky?
	Dokázal/a jsem na vývoj situace flexibilně reagovat?
	Ve kterých částech svého uvažování nad plánem výuky vidím slabiny?
	Kde se chci dále zlepšovat?

Příloha 2

Reflektivní deník, studium učitelství FF MU, šablona pro reflexi hospitované hodiny

Datum, X. vyučovací hodina předmětu ..., X. ročník, téma:; počet žáků
<i>Hlavní cíl vyučovací hodiny: (jak má být formulovaný cíl?)</i>
<i>Činnosti ve výuce: (stručně, v bodech)</i>

<p>Popis vybrané situace: (vyberu si jednu situaci, k níž se chci vrátit – nemusím reflektovat celou hodinu) Co se dělo v situaci, ke které se chci vrátit? Jak probíhala? Co dělal učitel? Co dělali žáci? Jak se podle mě cítili? Jak situaci vnímali? Atd.</p>
<p>Analýza situace: Proč situace probíhala tak, jak probíhala? Co v ní bylo důležité? Co ji formovalo?</p>
<p>Návrhy pro mě: Co by bylo možné udělat jinak a lépe? Jak by bylo možné kvalitněji připravit výukovou situaci? Jak bych mohl/a zefektivnit to, jak vyučuji? Jak bych mohl/a posílit žákovské učení?</p>

Co se mi na sledované výuce líbilo a chtěl/a bych to přenést do vlastní výuky? Co bych chtěl/a dělat jako můj provázející učitel?
Co chci dělat jinak než můj provázející učitel? Jaký postup bych mohl/a použít?

Celkové hodnocení

o % _____ 100 %

Další poznámky: (cokoli, co mi dál přišlo důležité, nebo prostě jen zajímavé)

Poznámka: Zeptejte se Vašeho provázejícího učitele / Vaší provázející učitelky, jak situaci vnímá on / ona. Pokud se Vaše vnímání situace různí, proč?

Příloha 3

Reflexivní deník, studium učitelství FF MU, šablona pro reflexi vlastní výuky

Datum, X. vyučovací hodina předmětu ..., X. ročník, téma:; počet žáků
<i>Hlavní cíl mé vyučovací hodiny: (jak má být formulovaný cíl?)</i>
<i>Činnosti ve výuce: (stručně, v bodech)</i>

<p>Popis vybrané situace: (vyberu si jednu situaci, k níž se chci vrátit – nemusím reflektovat celou hodinu)</p> <p>Co se dělo v situaci, ke které se chci vrátit? Jak probíhala? Co jsem dělal/a? Co dělali žáci? Jak jsem se cítil/a? Jak se podle mě cítili žáci? Na co jsem myslel/a? Kde byli myšlenkově moji žáci?</p>
<p>Analýza situace:</p> <p>Proč situace probíhala tak, jak probíhala? Co v ní bylo důležité? Co ji formovalo?</p>
<p>Návrhy pro mě:</p> <p>Co by bylo možné udělat jinak a lépe? Jak by bylo možné kvalitněji připravit výukovou situaci?</p> <p>Jak bych mohl/a zefektivnit to, jak vyučuji? Jak bych mohl/a posílit žákovské učení?</p>
<p>Co se mi na mé výuce líbilo a chci v rámci své praxe zachovat?</p>

Celkové hodnocení

o % _____ 100 %

Další poznámky: (cokoli, co mi dál přišlo důležité, nebo prostě jen zajímavé)

Poznámka: Zeptejte se Vašeho provázejícího učitele / Vaší provázející učitelky, jak situaci z Vaší výuky vnímá on / ona. Pokud se Vaše vnímání situace různí, proč?

Recenze

Zdeněk KÁRNÍK, *Na úsvitu dějin české sociální demokracie. Od prvopočátků hnutí k základům moderní politické strany (1844–1893).*

Praha, Zdeněk Kárník ml. (Dokořán) 2019, 702 stran,
ISBN 978-80-7363-857-3

Zdeňka Kárníka si dnes připomínáme především jako znalce první republiky, autora mimořádně kvalitní a úspěšné trojdílné syntézy věnované tomuto období či jako editora pětidílného sborníku *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu*. V šedesátých letech, na začátku své vědecké kariéry, se zabýval hlavně dělnickým a socialistickým hnutím během první světové války a krátce po ní. Není proto divu, že v roce 2008 se na něj obrátilo vedení České strany sociálně demokratické, aby napsal dějiny této politické strany od jejího začátku do vzniku Československa. Před svou smrtí v roce 2011 však bohužel stačil vylíčit jen zhruba polovinu tohoto úseku; jeho rukopis skončil v polovině devadesátých let 19. století. Byl hotový, ale na druhé straně neprošel ještě všemi posledními úpravami, které by tak pečlivý historik jistě učinil. V této podobě ho vydal Kárníkův syn ve svém nakladatelství.

Autor koncipoval svou práci značně obsáhle, proces vytváření samostatné dělnické strany zasadil do širokého kontextu industrializace a vůbec modernizace střední Evropy, habsburské monarchie a českých zemí. Svě líčení začal v polovině 19. století, hlavním výchozím bodem byla přirozeně revoluce 1848–1849 a vytváření nové společnosti, fungující na kapitalistickém tržním základě. Součástí této společnosti bylo i dělnictvo, které si muselo uvědomit své postavení, své možnosti a cíle a na tomto základě mohlo usilovat o zlepšení své existence i prosazení občanských práv. Logickým důsledkem těchto snah bylo úsilí o organizaci dělnictva, vytváření různých spolků, podpůrných, vzdělávacích, odborových, a nakonec i založení politické strany. Autor sledoval, jak se v tomto procesu projeví vlivy ze zahraničí, přirozeně zejména z Německa, a velkou pozornost věnoval i faktu, že v Rakousku se dělnické hnutí vyvíjelo především jako rakousko-německé a české. Velmi podrobně popsal založení rakouské sociální demokracie v roce 1874 na sjezdu v Neudorfu či Československé sociálně demokratické strany v břevnovském hostinci U Kaštanu o čtyři roky později.

Věnoval se prvním úspěchům těchto stran i jejich rozpadu, způsobenému jak perzekucí státním aparátem, tak rozkošem na umírněné, kladoucí hlavní důraz na všeobecné hlasovací právo, a radikály, kteří v možnosti chodit k volbám žádné štěstí neviděli a soudili, že kýženou změnu přinese jen revoluce. Do rakouského i českého dělnického hnutí začaly v té době pronikat i myšlenky anarchismu, především té jeho větve, která podnícena příklady ruských revolucionářů sázela na jednotlivé teroristické akce. V závěru díla se autor zabýval otázkou, jak čeští i rakouští sociální demokraté překonávali tento rozpor a jak se opět dokázali sjednotit na sjezdu v Brně (v prosinci 1887) či Hainfeldu (na přelomu let 1888 a 1889). Kniha pak končí novým založením české sociálně demokratické strany na sjezdu v Českých Budějovicích v roce 1893.

Tyto události byly v české odborné literatuře už mnohokrát popsány v různých dílčích studiích, Kárníkovou zásluhou je, že vylíčil celý průběh vzniku dělnického předvoje a zejména to, že připomněl tento příběh v době, která, jak se zdá, ztratila zájem jak o dělnictvo, tak o politické dějiny. Z celé knihy je vidět, jak ho téma zaujalo (o tom konečně svědčí i rozsah publikace a expresivní názvy kapitoly) a jak si váží těch, kteří našli sílu vzdorovat nepříznivému osudu a usilovat o emancipaci širokých vrstev a důstojný život svůj i svých bližních.

Kárník se hned v prvních větách přiznal, že nechtěl psát vědeckou práci se vším všudy, chtěl oslovit i neodborníky, na druhé straně se vždy snažil svá tvrzení dokládat. To dokazuje i velký počet poznámek, z nichž většina má charakter spíše dalších vysvětlivek, rozvádějících, doplňujících základní text než citací literatury a pramenů, jejichž soupis bohužel chybí. Podle roztroušených citací se dá soudit, že autor vycházel především z české a rakouské literatury napsané zhruba do konce sedmdesátých let 20. století, tedy především z prací Ludwiga Brügela, Otakara Fraňka, Jiřího Kořalky, Jana Měchýře, Herberta Steinera, Emila Strausse, Zdeňka Šolleho, Zdeňka V. Tobolky, Otty Urbana, Miloslava Volfa, ze zápisů významných sjezdů a různých dobových novinových článků. Nepochybují, že by při dalších úpravách citace literatury ještě doplnil. I tak lze ale říci, že k modernější německé a rakouské literatuře nepřihlížel, což je jistě škoda, neboť u našich sousedů se studium různých aspektů dělnického a socialistického hnutí rozvíjelo a rozvíjí nepřerušeně a přináší solidní výsledky.

I když citování autoři psali většinou v době, která historikům předpisovala, z jakých metodologických předpokladů mají vycházet (a případně i jak mají aktualizovat své závěry), byli to pilní a zkušené badatelé, dobře obeznámení s dobovými prameny, zejména archivními materiály. Jejich příspěvky k poznání daného tématu jsou stále relevantní. Všechna jejich podstatná zjištění Kárník

samozřejmě přebíral; jeho osobní pohled na tuto problematiku se vyznačuje několika specifickými rysy.

Ačkoli se obsáhle věnoval životním osudům protagonistů dělnického a socialistického hnutí Josefu Boleslavu Peckovi, Ladislavu Zápotockému, Josefu Hybešovi a dalším, kladl zvýšený důraz na otázky organizační. Připomínal, že dělnická strana nemohla fungovat jako strany měšťanské, jen volně spojující osobnosti disponující majetkem a vzděláním; na začátku sice také sdružovala jen dělnické spolky, přičemž úlohu organizačních a ideových center přebíraly stranické časopisy. Takové řešení však nebylo perspektivní. Na rozdíl od těchto honoračních stran se sociální demokracie prostě nemohla obejít bez pevné a početné členské základny, členských příspěvků, stabilního funkcionářského kádru, musela mít pevná a demokratická pravidla rozhodování i nezbytnou disciplínu. Cesta k prosazení těchto principů byla složitá a komplikovaná zejména policejní perzekucí, která nutila stranu k používání ilegálních metod. Kárník zdůrazňuje, jak tyto ilegální metody poškozovaly stranu a nakonec i celou rakouskou politickou kulturu. Z toho také vyplynulo, že ve sporu mezi umírněnými a radikály se stavěl jednoznačně na stranu umírněných. O radikálech si nemyslel nic dobrého – „*krůček za krůčkem postupovali... do pekel anarchismu*“ (s. 323). Odsudek radikálního křídla podpořil i konstatováním, že jeden z jeho nejvýznamnějších předáků Josef Peukert byl agentem policie. Bohužel nevedl, z jakého zdroje vycházel. Z konfidentství byl Peukert opravdu obviňován kvůli svým stykům s policejním důvěrníkem Theodorem Reussem, zda však oprávněně, nevím. V každém případě se domnívám, že i toto křídlo by si zasloužilo střízlivější a spravedlivější hodnocení, jak ukazuje třeba Anna Staudacherová ve své práci o radikálech a anarchitech.¹

Kárník kladl také velký důraz na uplatnění inteligence v dělnické straně. Vybudovat vlivnou stranu s promyšleným programem bez ní prostě nešlo. Na rozdíl od dřívější literatury, která se touto problematikou více méně programově nezabývala, připomenul, že už břevnovského sjezdu a zakládání strany v roce 1878 se zúčastnilo několik vysokoškolských studentů. I když jejich práce v prospěch strany netrvala dlouho, jejich příspěvek byl významný a slibný. Tím důležitější

¹ Anna STAUDACHER, *Sozialrevolutionäre und Anarchisten: die andere Arbeiterbewegung vor Hainfeld: die Radikale Arbeiter-Partei Österreichs (1880–1884)*, Wien 1988. Dále by bylo možno jmenovat třeba Wolfgang Maderthanera a další autory spojené s vídeňským Spolkem pro dějiny dělnického hnutí (Verein für Geschichte der ArbeiterInnenbewegung).

bylo angažování inteligence později, na konci století, kdy sociální demokracie mohla svá stanoviska oficiálně vyjadřovat a legálně prosazovat. V závěru knihy se Kárník věnoval velmi podrobně vztahu sociálních demokratů k pokrokářům, tedy studentům, kteří měli blízko k socialismu, ale představovali si ho jinak než sociálně demokratičtí předáci. Dělníkům chtěli pomoci, ale přáli si také, aby zaujali takové místo, které jim vyhrazovali v národním celku.

S tím souvisí přirozeně i otázka, jak se sociální demokracie dívala na národnostní problematiku. Českým a hlavně rakouským sociálním demokratům Kárník vyčítal, že k tomuto problému neuměli zaujmout správné stanovisko. Ale kdo to kdy dokázal? Rakouští (rakousko-němečtí) sociální demokraté pohlíželi na své české kolegy někdy přezíravě, ale také s nimi loajálně spolupracovali, dlouhou dobu existovaly v severních Čechách společné organizace... Jestliže někde byla šance na udržení míru mezi národy, bylo to právě v sociální demokracii a prostředí, které ovlivňovala.

Kárníkova práce jistě prospěje poznání významné kapitoly českých a střeoevropských dějin, zároveň však ukázala, že bude třeba toto poznání dále prohlubovat.

jiří POKORNÝ

Propojení dětí s historií prostřednictvím muzejních expozic

D. Lynn McRAINEY – John RUSSICK (eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions.*

New York, Routledge 2016, 333 stran, ISBN 978-1-59874-383-8

Kdo potřebuje historii? Počítají muzea s dětmi? Je historie vůbec pro děti? Tak se v nadsázce ptají autoři sborníku *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* D. Lynn McRainey a John Russick a motivují tím další autory k formulaci svých odpovědí a shrnutí odborných zkušeností s dětskými návštěvníky v muzejních expozicích.

Editoři sborníku vycházeli při výběru autorů textů ze své mnohaleté praxe v muzeích a kulturních institucích. D. Lynn McRainey pracovala jako ředitelka

edukačního oddělení v Chicago History Museum¹ a jako projektová manažerka expozice *Chicago všemi smysly*. Po více než dvaceti letech v oboru muzejní edukace nyní působí jako konzultantka pro muzea a kulturní instituce a spolupracuje s University of Virginia. Druhý editor John Russick je viceprezidentem Chicago History Museum se zaměřením na interpretaci a edukaci. Po studiích historie a architektury se věnoval tvorbě muzejních expozic a během své kariéry získal zkušenosti v mnoha amerických muzeích.

Hlavním tématem sborníku *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* je edukace v muzeích a paměťových institucích se speciálním zaměřením na děti předškolního a nižšího školního věku. Editoři vybrali autory z řad erudovaných odborníků tak, aby na téma bylo nahlíženo nejen z teoretické, ale také z praktické a aplikované perspektivy. Sborník je určen primárně odborné veřejnosti z řad kurátorů a edukátorů muzeí, ale přínosný může být i pro pedagogy, poskytovatele neformálního vzdělávání či zřizovatele paměťových institucí.

Obsah sborníku je členěn do tří logicky navazujících částí: první část je zaměřena teoreticky a shrnuje pedagogicko-psychologická východiska při edukační práci s dětmi, druhá část rozebírá specifika dětského vnímání historie a třetí část aplikuje teoretické poznatky na muzejní prostředí.

První oddíl *Hodnota dětí (Valuing Kids)* je složen ze třech studií. V první z nich Sharon Shaffer, výkonná ředitelka modelového edukačního pracoviště pro děti The Smithsonian Early Enrichment Center, vysvětluje, že nikdy není příliš brzo začít děti seznamovat s historií, jejíž znalost je prokazatelně obohacuje v jejich kognitivním vývoji. Děti jako cílová skupina muzeí a paměťových institucí mohou efektivně vnímat historii pouze při interpretačním přístupu respektujícím vývojově-psychologická specifika jejich dynamicky se rozvíjející schopnosti vnímání času, prostoru či posloupnosti. Autorka shrnuje hlavní myšlenky základních pedagogických přístupů významných psychologů Johna Deweye, Lva Semjonoviče Vygotského, Jeana Piageta a Howarda Gardnera a charakterizuje proces dětského učení.² Na to navazuje druhý příspěvek Elizabeth Reich Rawson, profesorky na Bank Street College a Johns Hopkins University, která analy-

¹ Pro zachování přesnosti ponechává autorka názvy institucí a univerzit v originálním znění.

² Sharon SHAFFER, *Never Too Young to Connect to History: Cognitive Development and Learning*, in: *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, D. Lynn McRainey – John Russick (eds.), New York 2016, s. 31–48.

zuje vývojově-psychologické rámce v souvislosti s tvorbou muzejních expozic a základní poznatky uvádí i v přehledných tabulkách shrnujících kognitivní, fyzické, sociální a komunikační vývojové stupně dětí.³ V závěrečné studii první části se Anne Grimes Rand a Robert Kiihne, kteří působí v USS Constitution Museum,⁴ zaměřují na evaluační možnosti muzejní edukace vycházející ze zkušeností muzea, které ročně navštíví více než 300 000 návštěvníků.⁵

Druhá tematická část *Propojení dětí s historií (Connecting Kids to History)* navazuje na analýzu dětských vývojových rámců a úzce se zaměřuje na dětské vnímání minulosti. Leslie Bedford, která se věnuje muzejní pedagogice v Bank Street College of Education v New Yorku, ve svém příspěvku vysvětlila na příkladu programu *Daniel's story*, probíhající v U. S. Holocaust Memorial Museum ve Washingtonu, jak důležitou roli v interpretaci historických událostí hraje příběh a představitost. V detailním rozboru potom upozorňuje na specifika různých druhů dětského vnímání a porozumění ve spojitosti s konkrétním věkem a vyspělostí dětí.⁶ Představitost jako bránu k propojení s minulostí vnímá i Daniel Spock v další kapitole, v níž shrnuje praktické postřehy z třicetileté práce pro Boston Children's Museum.⁷ Teorii hry aplikovanou do muzejní pedagogiky se zabývá John-Paul C. Dyson, ředitel National Center for the History of Electronic Games at Strong National Museum of Play v New Yorku, a nabízí i podrobnou definici hry v muzeu.⁸ Hlavní editorka sborníku D. Lynn McRaney přispěla textem o roli smyslů v poznávání minulosti, představené na praktických příkladech programů, kde se muzeu, podle slov autorky, podařilo „dát smysl našim smyslům“.⁹ V poslední kapitole druhé části se Benjamin Filene, profesor historie ve veřejném prostoru na University of North Carolina v Greensboro, ptá notoricky známou dětskou otázkou „Už tam budu?“ a následně popisuje, jak nezahltit děti

informacemi o vzdálených světech, ale postupně je k nim přivést skrze vnímání bezprostředního okolí.¹⁰ Zajímavostí pro české čtenáře je využití didaktické ilustrace Petra Síse.¹¹

Třetí část sborníku, pojmenovaná *Tvorba expozic dějin pro děti (Creating History Exhibitions for Kids)*, obsahuje pět prakticky zaměřených příspěvků. Andrew Anway a Neal Mayer, kteří se tvorbě expozic věnují více než třicet let, rozvinuli zásady tzv. univerzálního designu, které definovali v Centru designu při North Carolina State University. Zvláštní část věnují síle empatie, která je podle nich funkční cestou k vnímání minulosti. Na konkrétních schematicky vyjádřených příkladech nám autoři předkládají návrhy optimálního členění dětské expozice, kde se střídá prozkoumávání s objevováním a kde je počítáno i s odpočinkem, hrou nebo týmovou prací. Sympatický je názor na konci textu, že „rozpočty a harmonogramy jsou nástroje a ne hrozby“.¹² Jak dějiny v muzeu učinit interaktivními a zajímavými pro celé rodiny shrnul druhý editor sborníku John Russick z Chicago History Museum. Jednoznačnou souvislost vidí ve spojení dvojic sloves: *slyším... zapomínám, vidím... pamatuji si a dělám... chápou*.¹³ Muzejní edukační programy jako jednoznačnou příležitost pro zapojení objektového učení vidí dvojice autorek Mary Jane Taylor a Beth A. Twiss Houting.¹⁴ Další autorka Judy Rand, která spolupracovala na vývoji více než osmdesáti expozic, apeluje na kurátory, aby při psaní libret expozic nemysleli pouze na zpracování námětu, ale především na to, pro koho je expozice určena. Na názorných případech krátkých expozičních textů ukazuje celou škálu přístupů – personalizovaný, narativní, instruktážní či konverzační.¹⁵ Poslední text od viceprezidenta Boston Children's Museum Gaila Ringela je věnován médiím jako komunikačnímu prostředku, který je v současnosti v ohnisku dětského zájmu. Vhodně využitá média mohou nabídnout například možnost volby při zkoumání tématu, rozšířit realitu či jej obohatit

³ Elizabeth REICH RAWSON, *It's about Them: Using Developmental Frameworks to Create Exhibitions for Children (and Their Grown-ups)*, Tamtéž, s. 49–74.

⁴ Muzeum ústavy v Bostonu.

⁵ Anne GRIMES RAND – Robert KIIHNE, *Experts, Evaluators, and Explorers: Collaborating with Kids*, in: *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, D. Lynn McRaney – J. Russick (eds.), s. 75–92.

⁶ Leslie BEDFORD, *Finding the Story in History*, Tamtéž, s. 97–116.

⁷ Daniel SPOCK, *Imagination – A Child's Gateway to Engagement with the Past*, Tamtéž, s. 117–136.

⁸ John-Paul C. DYSON, *Playing with the Past*, Tamtéž, s. 137–154.

⁹ D. Lynn McRAINEY, *A Sence of the Past*, Tamtéž, s. 155–172.

¹⁰ Benjamin FILENE, *Are We There Yet? Children, History, and the Power of Place*, Tamtéž, s. 173–196.

¹¹ Petr SÍS, *Madlenka*, New York 2000.

¹² Andrew ANWAY – Neal MAYER, *Shaping the Space: Designing for Kids*, in: *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, D. Lynn McRaney – John Russick (eds.), s. 201–218.

¹³ John RUSSICK, *Making History Interactive*, Tamtéž, s. 219–240.

¹⁴ Mary Jane TAYLOR – Beth A. TWISS HOUTING, *Is it Real? Kids and Collections*, Tamtéž, s. 241–256.

¹⁵ Judy RAND, *Write and Design with the Family in Mind*, Tamtéž, s. 257–284.

prvky humoru.¹⁶ Sborník je doplněn nejen rozsáhlou bibliografickou přílohou, ale i detailním věcným a jmenným rejstříkem, který usnadňuje práci s texty.

Editorům sborníku se podle mého názoru podařilo sestavit rozmanitý tým zkušených autorů, kteří byli schopni na jedno téma nahlížet z různých úhlů korelujících s jejich specializací a pracovními zkušenostmi. Ve srovnání se sborníky z odborných konferencí muzejních pedagogů, které se obvykle věnují dětem a mládeži jako celku, je toto dílo zaměřené speciálně na mladší děti jako samostatné návštěvníky muzeí a pamětových institucí, a tím může být téma zpracováno do většího detailu. Zároveň většina z autorů čtenáře v konstruktivistickém duchu seznamuje v úvodu svých studií se základními fakty a definicemi, v důsledku čehož sborník obohatí jak začínající, tak zkušené muzejní edukátory. Tento princip je ale zároveň úskalím, protože některá obecná fakta se opakují ve více příspěvcích. Sborník by mohl sloužit i jako učební text na humanitních a pedagogických fakultách. Zvláště prospěšné by bylo rozšíření textů mezi české muzejní kurátory, kteří v mnoha případech, v rámci své úzké specializace a zápalu pro téma, při přípravě výstav a expozic obtížně chápou nároky muzejního edukátora. Evropští čtenáři budou při studiu publikace vnímat rozdíl mezi evropskými muzei s expozicemi postavenými povětšinou na prezentaci sbírkových předmětů, které jsou doplněny edukačním programem, a konceptem dětských muzeí a expozic, které jsou určeny přímo pro děti, ale zase často postrádají originální artefakty. O výhodách a úskalích obou přístupů lze dlouze diskutovat, ale pedagogické principy aplikovatelné na muzejní expozice, jež jsou prezentované ve sborníku, jsou uplatnitelné obecně a celosvětově. Co je ale naopak individuální a rozdílné v různých národních kurikulech, je rozsah a způsob výuky dějepisu v primárním vzdělávání. Obvykle je dějepisné učivo v prvních ročnících školní docházky integrováno do předmětu prvouka společně se základními poznatky z přírodovědných a dalších společenskovedních oborů (například v Německu či v České republice), až později se rozdělí na předměty vlastivěda a přírodověda. V některých zemích (například Velká Británie) však tvoří dějepis samostatný předmět již pro nejmladší děti.¹⁷ Zároveň je ale předškolní a primární vzdělávání nejotevřenější k mobilitě žáků, projektovému vyučování a využívání muzeí a pamětových institucí jako míst vzdělávání.¹⁸ Na pedagogických fakultách poslední dobou rezonuje téma

neformálního vzdělávání a spolupráce s pamětovými institucemi. Také situace v edukační oblasti českých muzeí se za posledních třicet let výrazně zlepšila a etablovala se pozice edukátorů včetně systému jejich vzdělávání. Nezbyvá tedy než doufat, že se cíle muzejních programů pro děti a nároky školního kurikula šťastně propojí a k tomu by mohla dopomoci i inspirace četbou sborníku *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*.

Markéta FORMANOVÁ

Jana KEPARTOVÁ, *Pompeje v Čechách 1748–1948. Kulturněhistorická studie.*

Praha, Univerzita Karlova 2021, 422 stran, ISBN 978-80-7603-258-3

Při příležitosti významného životního jubilea doc. Jany Keparťové, CSc. byla v roce 2021 Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy vydána publikace *Pompeje v Čechách 1748–1948*, shrnující v autorčině podání „druhý život“ antických Pompejí tak, jak jej dovedli širší české i německé veřejnosti našich zemí zprostředkovat jejich návštěvníci rekrutující se jak z uměleckých, tak pedagogických i jiných kruhů v sledovaném časovém období. Své dojmy z města povstaleho z popela reflektovali prostřednictvím článků, příp. monografií i divadelních performancí, jež rozšiřovaly povědomí o každodennosti života antického člověka, obohacené o různorodý profesní pohled. Tímto významně přispěli k plastičtějšímu vnímání a popularizaci světa antiky, k „druhému životu“ pompejské reality v umění, literatuře či architektonických odkazech v českém prostředí.

Kniha tematicky navazuje na monografii *Češi v Pompejích 1748–1948* též autorky, jež vyšla v roce 2007. Zatímco ta mapovala cesty Čechů do Pompejí, nyní se jedná o směr opačný – o to, co se nejrůznější formou mohli o Pompejích, jejich památkách a obyvatelích dovědět čtenáři v Čechách. Tato kniha i příspěvky publikované časopisecky či ve sbornících z konferencí jsou výchozím materiálem nové monografie, avšak podstatně rozšířeny a obohaceny o nové poznatky čerpané zejména z nejčerstvější literatury zahraniční provenience. Na tu odkazuje jednak

s. 439–441.

¹⁶ Gail RINGEL, *They'll Understand: Media and Museums*, Tamtéž, s. 285–304.

¹⁷ Jana STARÁ – Karel STARÝ, *Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ*, Pedagogická orientace 1, 2017, s. 7.

¹⁸ Egan KIERAN, *Teaching History to Young Children*, The Phi Delta Kappan 7, 1982,

bohatý poznámkový aparát každé kapitoly i obsáhlá bibliografie v závěru knihy zahrnující kromě toho vše, co k tématu Pompejí u nás bylo publikováno.

Oproti první monografii si autorka zvolila i odlišné členění práce – ne podle profesního zaměření návštěvníků znovuobjevovaného města, ale v časovém sledu, chronologicky na sebe navazujícím – od Miloty Zdirada Poláka na počátku 19. století po Tomáše Garrigue Masaryka a jeho vztah k antice (jenž se mj. výrazně projevil i v architektonických úpravách Pražského hradu). Z dané linky poněkud na první pohled vybočují dvě kapitoly věnované historickým románům Angličana Edwarda George Earle Bulwera-Lyttona (1834) a Američana Roberta Harrise (2004), jež, vydané v českém překladu, přispěly k popularizaci Pompejí i všeho, co s jejich zánikem souvisí, v mnohých ohledech více než vědecké či popularizační články a studie. Především anglický román však ovlivnil tehdejší společnost nejen v Evropě, potažmo v Americe, nýbrž i u nás, měl u širší veřejnosti, která by se jinak o antickou civilizaci nezajímala, velký ohlas a dosah jeho působení je tudíž obrovský. Americký román je s tímto prvním v mnohém srovnatelný, i když v záplavě dnešní literatury samozřejmě nemá a ani nemůže mít obdobný dosah.

Hlavní části monografie, nazvané *Pompeje v Čechách*, předchází úvodní kapitola – *Evropa, Čechy a pompejské vykopávky* – shrnující dějiny vykopávek až do čtyřicátých let minulého století a doplňující to, co o nich bylo napsáno v již zmíněné předchozí monografii. Je vhodným uvedením do tématu, s přesahy do českého prostředí, jež jsou velmi cenné a vytváří vhodný můstek k hlavní části práce.

V jednotlivých kapitolách druhého oddílu (*Pompeje v Čechách*) se od nejstarších českých překladů listů Plinia Mladšího přechází k nejstaršímu literárnímu popisu vykopávek v Pompejích z pera pobočníka barona Kollera (tvůrce velké, leč bohužel vyvezené, antické sbírky v Čechách) Miloty Zdirada Poláka. Kapitola *Vesuv v české publicistice* je dokladem pečlivé heuristické práce autorky. Ta musela přispěvky vztahující se k přírodní katastrofě, která město na stovky let skryla, vyhledávat v četných odborných i populárně naučných časopisech zkoumaného období. Studijní cesty do Itálie, podnikané zejména středoškolskými pedagogy (učiteli klasických jazyků), mnohé z nich inspirovaly k přednáškám pro mládež i článkům, jež své místo našly v kapitole *Školní obraz Pompejí v našich zemích*. Dokládají odbornou erudovanost středoškolských profesorů i posun, ke kterému v druhé polovině 19. století ve výkladu dějin na školách dochází (v oblasti kultury i politiky). Jakýmsi pomyslným shrnutím vztahu Čechů k antice ve sledovaném období je kapitola *Rozuměli Češi antickému světu?* Dává autorce prostor k závěrům, jež jsou zobecněním toho, co bylo napsáno v předcházejících oddílech. Závěr

knihy stručně shrnuje obsah jednotlivých kapitol, následný epilog se zamýšlí nad výzkumem archeologické lokality Pompejí a jeho budoucnosti.

Závěrem lze konstatovat, že monografie *Pompeje v Čechách* může významným dílem přispět k poznání či rozšíření našich znalostí a povědomí o „druhém životě“ antiky, a to zejména v českém prostředí, jež se ke studiu antických dějin v současné přetechizované době staví více než macešsky.

Karla VYMĚTALOVÁ

Miloslav BEDNÁŘ – Milan HLAVAČKA a kol., Válka a revoluce jako hybatelé dějin a česká dějinná zkušenost.

Praha, Historický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i., 2021,
244 stran, ISBN 978-80-7286-372-3

V nakladatelství Historického ústavu Akademie věd České republiky vyšla publikace, která ve svém titulu opakuje obrat, jež před lety zvolili editoři pro souborné vydání textů Tomáše Garrigue Masaryka z let 1914–1918, tj. *Válka a revoluce*. Tyto dva pojmy také v zásadě profilují tematické pole, na němž se pohybuje dvanáct více či méně zdařilých esejí sdružených do formátu kolektivní monografie. Ta, ač to explicitně neuvádí, je písemným výstupem přednesených příspěvků diskusního setkání, což jistě přinášelo autorům knihy objektivní komplikace, se kterými se setká každý, kdo kdy měl tu příležitost takovýmto způsobem „vytvářet kompaktní publikaci“. Jednotlivé texty usilují o osvětlení fenoménu války a revoluce coby zásadní dějinné proměny světa z různých, často velmi nezvyklých, ale zejména kontradikčních, zorných úhlů. Pozornému čtenáři neunikne, že z hlediska oborové profylace se jedná o texty na jedné straně historické (historiografické) a na straně druhé výrazně filosofické, přesněji z oblasti filosofie dějin. Jejich vzájemným promísením ve struktuře publikace dosáhli autoři (editoři) zvláštního stavu, kdy čtenáře udržují ve stálém napětí a nechávají na něm, zda si při čtení zvolí porozumění dialogu, nebo zda se utopí v představě nekoherentní roztržky nesmiřitelných úhlů pohledu na tak komplexní a obory přesahující fenomény, jakými jsou revoluce a válka.

Tato zvláštní dialektika se zrcadlí i v úvodním slovu editorů, v němž definují

svůj pohled na oba jevy, které pojmají jako projevy dějinného pohybu, jež vystihují prý bytostně polemickou a konfliktní podstatu dějin. Autoři také nijak neskrývají, že si, až na jednu výraznou výjimku, zvolili pro svoje analýzy český kontext. Českou dějinnou zkušenost považují za vhodný a nápadně nutkavý příklad pro možnost souvislého zkoumání fenoménu revoluční a válečné podstaty dějin. Hned na úvod, možná ke své škodě, odkryjí čtenářům karty se svojí paradigmatickou a kontextuální výbavou, s níž se budou v různé míře v publikaci potýkat.

Kniha je rozčleněna do tří částí, z nichž první sdružuje eseje vyrovnávající se s válkou a násilím. Celá část je nazvána podle profilujícího textu Dietera Langewiescheho jako *Formotvorná síla války*. Langewiescheho text vychází ze dvou přednášek z roku 2019 a patří k myšlenkově nejhlubším v rámci publikace. Jako jediný také reflektuje skutečnost, že čistě historický, případně filosofický, pohled na násilí, válku a revoluci musí být nutně zúženým a jeho perspektivy jsou tím pádem omezené. Pro plnohodnotnější uchopení zmíněných jevů je nutné zapojit další obory: sociologické vědy, antropologické vědy, ale také vědy literární a další. Druhá část eseje shrnuje poznatky Langewiescheho oblíbeného tématu, a sice pojmu institucionalizované války. Pomocí tohoto analytického nástroje pak následně autor předestírá nosný aktualizační oblouk a výkladově se tak rozprostírá na časové ploše od Velké francouzské revoluce prakticky až do dnešní doby, ve které se ze zprostředkovaných kusých informací snažíme porozumět konfliktům ve vzdáleném světě.

Následuje esej Miloslava Bednáře s názvem *Válka, česká státní idea a státní samostatnost*. Bednář v něm zcela v souladu se svým světonázorem a dějinnou filosofií vybírá události – částečně vojenská vystoupení – českých dějin, které interpretuje jako duchovně-mravně ukotvené státoprávní jednání.

Jako jakýsi kontrapunkt k jeho textu pak působí esej Petra Sommera *Vznik raného českého státu z ducha násilí*. Hned v úvodu jeho textu zaujme věta o tom, že: „*Historikové přitom nikdy neměli pochybnosti o tom, že nemůže být kladeno rovnítko mezi ranou formou organizace společnosti a novověký stát 19. a 20. století.*“ Čtenář má tendenci tento výrok rozšířit na: „*Historikové, na rozdíl od filosofů nikdy neměli pochybnosti o tom, že nemůže být kladeno rovnítko mezi jakýmkoli historickým fenoménem a jiným historickým fenoménem z diametrálně odlišné dějinné epochy.*“ V této rezignaci na analogie a hledání obecného se deklarativně někteří historikové liší právě od historizujících filosofů a právě v tomto místě nejvíce vysvítá onen rozpor, chceme-li dialog, nastíněný v úvodu recenze.

V čistě historickém diskurzu pak pokračuje výtečný text Jiřího Hrbka s názvem

Permanentní válka a zrození moderního státu v 17. a 18. století. V něm na několika stranách aplikuje teorii Jana Gleteho o genezi tzv. fiskálně-militárního státu na české, resp. habsburské, prostředí dotyčné epochy tak jasně a příkladně, jak by dokázal jen málokterý vojenský historik daného tématu. Je to již více než dvacet let, co švédský historik postuloval tezi o vztahu války a státu v raně novověké Evropě, dle níž existuje příčinná souvislost mezi rostoucími náklady na armádu a daňovou zátěží obyvatel. A právě omezení se výhradně na vojenský rozměr je obecným nešvarem militárních historiků, kterému se Hrbek vyhnul vhodnou kontextualizací a šíří svého úhlu pohledu.

Druhá část kolektivní monografie (*Revoluce jako smysl českých dějin a jejich historiografická interpretace*) opouští téma válek a násilí a zaměřuje se na revoluce a jejich smysl v českých dějinách. Část je zahájena opět esejí Miloslava Bednáře, jehož úvahy o smyslu českých dějin v dnešním světě vycházejí z pojetí filosofie dějin Jana Patočky, přičemž Patočka tvoří poslední zastavení na myšlenkové cestě od Kristiánovy legendy, Masarykova pojetí smyslu českých dějin a Havlíčkova a Masarykova pojetí fenoménu revoluce.

V dobrém smyslu vyčerpávající, brilantní diskurzivní analýzu pojmu „revoluce“ v souvislosti s husitstvím představuje příspěvek Petra Čorneje. Na padesáti (!) tiskových stranách Čornej zúročuje svoje životní téma a prokazuje, že nejen faktograficky, ale i interpretačně je neotřesitelnou autoritou v tématu „husitské revoluce“.

Kratší, ale o to sevřenější esej Milana Hlavačky aplikuje teorii Miloše Havelky o třech vrstvách užití filosofie v dějinách na téma historiografie revoluce 1848.

Text Magdaleny Pokorné představuje spektrum dobových výkladů pojmu „revoluce“, které veřejnosti nabídla v letech 1848/1849 dobová publicistika. Ve velké míře se také soustředí na diskurz úředních vyhlášek a neopomíjí ani oblíbené téma Karla Havlíčka.

Stručný text Josefa Zumra o revoluci roku 1848 v pojetí marxisty Karla Kosíka je očividným přepisem jeho výstupu na výše zmíněném setkání. Sám o sobě bez potíží obstojí, nicméně se vkrádá myšlenka o konzistenci výsledné knihy, postavíme-li vedle sebe například Zumrovu a Čornejovu esej.

Závěrečná část knihy nese název *České interpretace revolucí*. Uvozuje ji text Radomíra Vlčka *České interpretace Ruské revoluce*, v níž autor osciluje, za pomoci popisu formování a proměn studia ruské revoluce 1917 v českém prostředí, mezi dvěma problematickými mantinely. Dle Vlčka je problémem českého prostředí skutečnost, že v širším povědomí společnosti je Ruská revoluce 1917 bagatelizována a považována za téměř neznámý či bezvýznamný fenomén, nebo přezívá

opak, téměř její marxistická interpretace, která se vyznačovala jednostranným výkladem o mimořádnosti tzv. Velké říjnové socialistické revoluce.

Eseji Jiřího Chotaše o pojetí revoluce v Masarykově filosofii dějin by zajisté pomohlo posunout těžiště analýzy i za okraj spektakulárního Masarykova díla *Světová revoluce*. Masaryk se revolučností zabýval v mnoha svých spisech, byť ucelený výklad pojmu nepodal. A to překvapivě ani v textu, jehož dotyčným termínem pojmenoval a který si za základ své analýzy vzal Chotaš.

Závěrečný text Jaroslava Šebka demonstruje, nakolik se po roce 1946 proměnil internacionální komunistický diskurz a nakolik se de facto komunisté stali nejvíce profilujícími nositeli národních myšlenek, které byly umně inkorporovány do komunistického výkladu dějin.

Souhrnně lze říci, že publikace sice představuje svým způsobem ojedinělý pokus o náhled na téma války a revoluce v českém prostředí z různých úhlů, jak avizují autoři (editoři) v úvodu, nicméně formálně se jedná spíše o konferenční sborník se všemi objektivními neduhy, které takový typ publikací přinášejí. K tomu, aby se jejich záměr zdařil a mohla vzniknout skutečná, kompaktní kolektivní monografie, by však byl potřeba dlouholetý výzkum početného interdisciplinárního týmu a diskuse na široké platformě. To jsou podmínky, které bohužel současné české vědecké, resp. historicko-vědecké, prostředí se svým tlakem na okamžitý výsledek neumožňuje. Přesto lze knihu doporučit, přistupme k ní jako k „bonboniéře“, z níž si každý čtenář může vybrat pochoutku, která mu nejvíce zachutná. Pokud by totiž publikaci minul, ochudil by se o řadu podnětných myšlenek a opravdu zdařilých esejistických textů.

Vojtěch KESSLER

Kronika

Narozeninové kolokvium, s nímž se vyplatilo počkat

Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 11. června 2021

Narozeninové kolokvium *PEREGRINARE – SCRIBERE – DOCERE. SETKÁNÍ K POCTĚ JANĚ KEPARTOVÉ* prozrazuje svým názvem nejen to, komu bylo věnováno, ale třemi latinskými infinitivy odkazuje i ke třem nejvýraznějším odborným zájmům oslavenkyně, úspěšné a inspirativní badatelky nad antickými dějinami a dlouholeté vyučující na Katedře dějin a didaktiky dějepisu zmíněné fakulty, Jany Keparťové. Kdybychom měli tyto tři zájmy konkretizovat, jde o cestování za antickými památkami, latinskou epigrafiku a výuku latiny i antických dějin a kultury včetně jejich odkazu. Právě na tato témata se proto zaměřili autoři jednotlivých příspěvků.

Že je však vůbec mohli přednést a oslavenkyni poblahopřát osobně, je zásluhou organizátorů v čele s Janem Zdichyncem, jehož energie a víra v lepší časy dokázaly překonat protivenství aktuálně odeznívající pandemie, kvůli níž bylo třeba vzdát se původně plánovaného termínu, ale i zvažovat, zda kolokvium neuspořádat v online prostředí. Tato možnost se však organizátorům nezamlouvala, což v případě narozeninového kolokvia nelze než kvitovat. Většina účastníků se ho nakonec mohla zúčastnit i odkladu navzdory a právě osobní setkání a jím vytvořená (a dlouho nezažitá!) atmosféra odklad plně ospravedlnily.

Samotné kolokvium zahájili slavnostní řečníci, vedoucí Katedry dějin a didaktiky dějepisu Magdalena Pokorná, proděkanka Pedagogické fakulty Miroslava Černochová, dlouholetý spolupracovník oslavenkyně z Kabinetu pro klasická studia Filosofického ústavu Akademie věd České republiky, v. v. i., Jan Bažant a její dlouholetý kolega v bádání nad antickými dějinami Václav Marek z Ústavu řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Oslavenkyni nejen poblahopřáli jménem svým i jménem institucí, které zastupovali, ale zazněly i milé osobní vzpomínky či byl vyzdvižen přínos, který badatelská i pedagogická aktivita Jany Keparťové nesporně přinesla. Během slavnostního zahájení pak oslovila účastníky i sama jubilantka. Vyjádřila radost nad tím, že se setkání podařilo přese všechny nesnáze uspořádat *in personis*, ale také poukázala na stále aktuální význam zájmu o antiku, který je proto třeba vytrvale podporovat a rozvíjet a hledat k tomu všechny možnosti.

Poté už následovaly odborné příspěvky. První, nazvaný *Jedno evropské „dēdictoi“ římské nobility*, přednesl Václav Marek a podpořil v něm výklad, podle něhož vznikl výraz „snob“ z akronymu *s. nob.* pro sousloví *sine nobilitate*. Následovala Alena Sarkissian, působící zároveň v Kabinetu pro klasická studia i na Katedře divadelní vědy Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Ve svém příspěvku *Režisér Karel Dostál a Goethova Ifigenie* představila celkem tři inscenace Goethovy *Ifigenie na Tauridě* režírované Karlem Dostalem a zabývala se odlišnými historickými okolnostmi, za nichž byly realizovány. Petr Charvát, jubilantčin kolega na Katedře dějin a didaktiky dějepisu, ale také člen Katedry blízkovýchodních studií Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni, v příspěvku *Bivoj či Herkules? K jednomu motivu Starých pověstí českých* poukázal na to, že naše pověst o Bivojovi sdílí motivy známé z herkulovských mýtů, a předestřel možnosti, jak mohlo k případnému ovlivnění dojít. Markéta Melounová z Ústavu klasických studií Filozofické fakulty Masarykovy univerzity se v příspěvku *„Creta Iovis magni medio iacet insula ponto.“ Recepce ostrova Kréty u českých novověkých cestovatelů* zaměřila na návštěvy Kréty třemi českými cestovateli v 15. a 16. století a na zprávy, které o nich zanechali a které začlenila do kontextu dobového cestování i tehdejších reálií ostrova. Posledním dopoledním příspěvkem byl *Asterix a pokusy o moderní architekturu v Gallii* v podání Jany Malaníkové z téhož pracoviště, který názorně ukázal, že (dnes už zřejmě neřešitelným) záhadám nemusejí čelit jen badatelé nad vlastními dějinami antiky, ale i zájemci o jejich uchopení v moderní popkultuře.

Zkraje odpoledne se slova ujal Jan Zdichynec, aby přečetl příspěvek Daniely Roškové z Katedry všeobecných dějin Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě nazvaný *„Feminae clarissimae“*. *Analýza náhrobných nápisů žen z Římské říše*. Ten názorně podtrhl význam epigrafických památek při zájmu o témata, jimž se autoři antických literárních pramenů příliš nevěnovali, jakým byla například role žen ve společenském životě v římské říši. V něm se mohly uplatnit zejména ty ženy, které k tomu předurčil jejich původ, ani tak bychom ale o mnohých z nich ani o jejich počinech nevěděli, nebýt nápisů. Poté přišla řada opět na Jana Bažanta, který se v příspěvku *Návrat démona. Recepce Venuše v raném novověku* věnoval zájmu, kladnému i zápornému, který na počátku novověku znovu vzbudila nejkrásnější z antických bohyň. Následoval Lubor Kysučan z Katedry latinského jazyka a kultury Filozofické fakulty Ostravské univerzity a jeho příspěvek *Nedokončené příběhy starověku, aneb starověké kořeny moderních konfliktů, map a předsudků*, jímž mimo jiné ilustroval myšlenku, na niž

poukazovala ve svém úvodním projevu i oslavenkyně: dobrá obeznámenost s antikou napomáhá pochopení naší současnosti.

Další příspěvky se zaměřily na výuku latiny a antických dějin a reálií. Prvním z nich byl *Timothej Hrubý. Středoškolský učitel a překladatel*, jehož autorku Karlu Vymětalovou z Ústavu historických věd Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě musela bohužel zastoupit její kolegyně z Katedry historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Ivana Koucká. Ta později přednesla i svůj vlastní příspěvek *Josef Dobiáš – autor středoškolské učebnice Dějiny starého věku*. Oba přinesly velmi zajímavé vhledy do činnosti dvou osobností, které se ve své době v našem prostředí nesmazatelně zasloužily o modernizaci výuky oborů zaměřených na antiku. Mezi nimi v příspěvku *Výklad starověkých dějin a reálií v učebnicích H. H. Ørberga* představil Bořivoj Marek z Ústavu řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy strategii, s níž se dánský propagátor přirozené metody výuky latiny snaží ve své učebnici nejen podat, ale i didakticky využít dobové reálie.

Program uzavřely další dva „cestovatelské“ příspěvky. Nejprve se Ivan Prchlík z téhož ústavu pokusil v příspěvku *Athénští filosofové a perský král aneb (ne)známé okolnosti třetí nejznámější antické cesty tam a zase zpátky* podpořit teorii, podle níž se athénští filosofové, kteří v době vlády Iustinianovy navštívili perského krále, poté vrátili do Athén, už v nich však nevyučovali, ale pouze psali své spisy. Jako poslední nastínil Petr Polehla z Katedry pomocných věd historických a archivnictví Filozofické fakulty Univerzity Hradec Králové v příspěvku *Antické památky očima českého dominikána: Itinerarium Romanum Ignáce Swieteczského z roku 1777*, které z italských antických památek a proč zaujaly českého dominikánského provinciála, jenž do Říma cestoval proto, aby se zde zúčastnil generální kapituly.

Jak toto velmi stručné exposé ukazuje, podařilo se organizátorům sestavit program, který velmi pestře pokrývá všechny zmíněné zájmy jubilantčiny. Kolo kvium tak skutečně bylo počtou její bohaté badatelské i pedagogické činnosti. A počtou o to větší, že mohla být vzdána osobně a nikoli jen prostřednictvím moderního komunikačního média.

Ivan PRCHLÍK – Bořivoj MAREK

Didaktika

Kulatý stůl k výuce antických dějin na vysokých školách: návrhy metod a témat – společné reflexe na základě kulatého stolu konaného 15. listopadu 2019

Kulatý stůl, jenž proběhl ještě v dobách „před coronou“ na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK), vzešel ze dvou podnětů.¹ Předcházely mu jednak debaty v rámci kroužku kolegů o výuce starověku, především antiky na rozmanitých vysokých školách České republiky a Slovenska, jednak týdenní pobyt autorů tohoto shrnutí, Jany Kepartové a Jana Zdichynce, na britských univerzitách v Readingu, kde je vstřícně přijala Emma Aston, a v Leedsu, kde je do zákulisí klasických studií zasvětila Penelopa Goodman. Sbírali jsme tam v říjnu 2019 zkušenosti s výukou a studijními plány a srovnávali, jaké má místo antika, starověké dějiny a klasické tradice v programech vysokých škol ve Velké Británii.

Diskutovali jsme tehdy na místě, a poté ještě nějakou dobu v rámci mailů a sdílených dokumentů zejména o současném stavu univerzitní výuky antických dějin na historických oborech v České republice a na Slovensku. V následujících řádcích bychom rádi nastínili svůj pohled, mj. také s ohledem na případné (další) proměny akreditačních plánů vysokoškolského studia i rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) pro základní vzdělávání a pro různé typy škol středních.² Všimáme si výzev daných novými výsledky bádání a podnětů, jež přinášejí soudobé proměny myšlení, naprosto jiná práce s informacemi či měnící se studijní návyky a sociální chování studentů. Přinášíme shrnutí zejména obsáhlejších výpovědí některých kolegů, které se samozřejmě v konkrétních bodech různí, nicméně se vzájemně dobře doplňují či postihují rozmanité aspekty – různé názory se snažíme v textu odlišovat. Částečně je parafrázujeme, někdy doplňujeme.

¹ Stať vznikla v rámci výzkumného programu Univerzity Karlovy Progres č. Q17 *Učitel a učitelská profese*.

² Velké revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání začaly prací expertního panelu Ministerstva školství a tělesné výchovy roku 2021, od podzimu 2022 je řeší pracovní skupiny vzniklé pod Národním pedagogickým institutem, viz: [online], <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>, [citováno dne: 7. 4. 2022].

Text by měl být tedy jakýmsi kolektivním stanoviskem a snad i východiskem k další debatě.

Výchozí pozice nás, jakožto vysokoškolských učitelů antických dějin, latiny, případně klasických tradic, je očividně dost obtížná. Je třeba se potýkat se stále zmenšovanými hodinovými dotacemi na výuku antických dějin a reálií (a latiny) i s obecnou devalvací významu antiky ve studijních obsazích, jež ustupuje modernějším fázím dějin. Přesto lze hledat cesty k usoustavnění výuky starověkých řeckých a římských dějin, přičemž je třeba neustále zdůrazňovat význam antiky jako základu moderní (přinejmenším) evropské kultury. Cestou je určitě i výuka tzv. klasických tradic, tj. recepce různých fenoménů antické civilizace v pozdějších kulturách (přinejmenším euroatlantického okruhu), do nichž na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy začleňujeme integrálně i základy latinského jazyka. V tomto textu přinášíme také návrhy, **co a jak** učit, úvahy, co je třeba ve výuce antických dějin zachovat a nač lze rezignovat.

Zejména v obecné rovině se pohybují úvahy **Miloslava Kriegera** (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem), jenž v první řadě tematizuje společný „kulturní background“, od něhož by se měla výuka antických dějin, latiny a klasických tradic odvíjet. Klade si otázku, z jakého pojetí a podle jakých výběrových kritérií by se tvorba „kanonizovaného“ studijního obsahu utvářela, kdo by tento „kánón“ realizoval a jaké by mohlo toto sjednocení přinést důsledky. Co by při tomto výběru z antiky přetrvalo? Nevedla by tato selekce k další redukci antických obsahů ve výuce? M. Krieger varuje, aby se z antických témat nestalo jen „kolbiště pro hrátky zapálených akademiků“, bez možnosti oslovit studenty, potažmo veřejnost. Táže se též, jak se bude utvářet obraz minulosti, jaká je role populárně naučné literatury (často dosti kvalitní), jaká témata by převládala s potenciálem širšího formativního působení.

Dále se M. Krieger zamýšlí nad rozsahem antické látky a nad možnostmi jejího srovnávání s dalšími tématy v proudu historického času. Její redukce je vzhledem k prostoru, který se starověku ve výuce poskytuje, nepochybně nutná. Nezbyvá než vybírat dle různých hledisek, především problémová témata, která jsou charakteristická nebo mají povahu ideálního typu. Je nutné prezentovat prameny, jež skýtají široké možnosti interpretace, umožňují předvést různé badatelské přístupy a jejich výsledky. Při výuce na pedagogických fakultách se přímo nabízí konfrontace pojetí látky v různých příručkách a učebnicích.³

³ Jan BURIAN – Pavel OLIVA, *Civilizace starověkého Středomoří*, Praha¹ 1984, Praha² 2015 či zpracování v podobě prvních dvou dílů *Dějiny světa* z nakladatelství Vyšehrad, vydaných

Důležitý je i způsob prezentace zvoleného tématu. M. Krieger volí osvědčený příklad vyprávění o krizi republiky a počátcích principátu. Nebrání se „tradičnímu“ podání politických dějin a varuje před neustálým omezováním faktografie: fakta dodávají výkladu rámec, výkladová logika bez nich není možná. Ani základní periodizační osu nelze opomenout, zvláště v situaci, kdy vstupní znalosti vysokoškolských studentů klesají. V rámci omezené hodinové dotace se snaží poukazovat též na formy reflektování antiky a uvádět ji do souvztažnosti s následujícími epochami – zde je ovšem nutná spolupráce s dalšími vyučujícími, kdy by se mělo upozorňovat na opakující se renesance, různá ožívování antiky, či sledovat a pochopit různé legitimizační strategie apod. Je ovšem zřejmé, že je třeba využívat nejen základní kurzovní přednášky, ale též povinně volitelné kurzy.⁴

Ve výuce antiky ovšem nejde jen o tradice a metodiku. Zrovna antická látka, jak navrhl M. Krieger a jak se shodli i další účastníci kulatého stolu, se jeví ideální pro komentování určitých hodnotových priorit a proměn jejich vnímání v čase. Těžiště výkladu antiky je třeba alespoň zčásti proměňovat i podle oborového zaměření studentů, zohlednit, zda jde o studenty jedno- či dvouoborového studia, učitelského směru, stavební historie, restaurátorství, kulturního dědictví, zda jsou v kombinovaném studiu ap. M. Krieger poukazuje ještě na dva důležité aspekty: látku z antických dějin už (aspoň v současné době) můžeme jen těžko ideologizovat. Navíc je v pravém slova smyslu internacionální a může nastavovat dobře zrcadlo současnosti.

Účastníci kulatého stolu jsou celkově toho názoru, že by výklad dějin neměl začínat – ani na univerzitě, ani na nižších stupních škol – až někdy kolem roku 1000 našeho letopočtu, jak se někdy navrhuje. Přitom nejde zdaleka jen o antiku. Nepolemizujeme s didaktickým a pedagogickým významem výuky nejnovějších dějin, jejich potenciálu určitého „poučení se“. Ovšem zahájit výklad dějin třeba až raným středověkem hrozí rozbitím jednoty dějin. Řešením je tedy již zmiňovaná nutná výběrovost. Právě a především antická témata se jeví důležitá pro orientaci ve společenském prostoru, pro rozvoj kritického myšlení. Některé učební

v originálu v roce 2009 (1. díl pod vedením Albrechta Jockenhövela, v češtině 2014, 2. díl pod vedením Gustava Adolfa Lehmana v roce 2019).

⁴ Vyzkoušený příklad představuje pro M. Kriegera téma britského impéria od 19. století po druhou světovou válku. V jeho politice se odrážely různě argumentované hodnotové a politické orientace, postoje k prosazování či naopak k odmítání britské imperiální politiky.

obsahy se dají navíc dobře propojit, a tím pádem i částečně přenést do českého jazyka a literatury, základů společenských věd nebo výtvarné výchovy. Přitom tato témata mohou obstát i v době „postfaktické“ – jistě není třeba bazírovat na počtech vojáků v bitvách řecko-perských válek, ale je třeba sledovat procesy, epochy, poměrně uzavřené, ale se zřejmými kořeny a přesahy (vznik filosofie, dramatu, historiografie a historického myšlení apod.).

Markéta Melounová (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity) v zásadě podporuje postoje M. Kriegera, když navrhuje jen stručně projít všechny epochy a probrat pouze nejdůležitější fenomény, které je třeba představovat jako problémy, nikoli jako „tvrdá“ fakta poskytovaná středoškolskou výukou. Na celkový „příběh“ antických dějin je možné navázat exkurzy k různým významným archeologickým lokalitám a badatelským přístupům, je třeba historickou látku propojovat s výkladem o výtvarném umění, literatuře (zejména divadle) i filosofii. Vyučování je nutné samozřejmě doplňovat mapami, osvěžovat obrázky jednotlivých lokalit a významných památek, portréty stěžejních osobností, mincí apod. Nezbytné je číst ukázky z pramenů, pochopitelně v překladech, ale možná i v komentovaných zrcadlových edicích. Při atestacích písemnou formou navrhuje M. Melounová zařadit slepou mapu s naznačenými hranicemi regionů (například římské provincie) a vybranými městy/lokalitami, do níž je třeba zanášet důležitá místa, řeky apod.

Jan Zdichynec (Pedagogická a Filozofická fakulta Univerzity Karlovy) klade důraz na antiku jako nástroj pro osvojení historického myšlení a historikova řemesla. Uvádí názor některých archeologů, jak podivné je začínat vysokoškolskou výukou historie pravěkem, když je archeologie vlastně úplně jiný vědecký obor, s jiným instrumentáři než historie. U antiky zdá se tento problém není a její studium umožňuje osvojení metodických dovedností i faktografických znalostí, které se potom neustále vrací jako nezbytně nutné během výuky historie. I pro něj je důležité provázet každou přednášku čtením pramenných ukázek z děl historiografických, ale i úryvků řečnických či filosofických děl, samozřejmě v překladech do češtiny (případně do angličtiny). Výhodné se jeví provázání (v tuto chvíli jednosemestrální) výuky dějin antického starověku s předmětem klasické tradice I a II (nyní na PedF UK nazýváno Antika a křesťanství v evropské kultuře I a II, s dotací dvou hodin týdně na jeden semestr), v jehož rámci se snažíme studenty navést i ke čtení epigrafických památek v latinském originálu a připravovat je na výuku latinského jazyka – opět si mohou osvojovat i některé zásady historikova řemesla, „osahat si“ ve velmi jednoduché podobě historický pramen (lze propojit s pozdějším výkladem o dějinách, ale i s dějinami historio-

grafie). Je třeba podporovat samostudium, vzhledem k časovým možnostem nelze zdaleka probrat vše. Spoluautor této reflexe podporuje výběr nejdůležitějších fenoménů „delšího“ trvání i stanovení otázky dopředu, aby měl student šanci se připravit důkladněji.

Ohledně náplně výuky na základní a střední škole: snad by nebylo od věci trochu upravit „historický příběh“ vykládaný vlastně dvakrát cyklicky. Nepomohlo by třeba systém strukturovat například na dva roky a šest let? Tj. během dvou ročníků opravdu letem světem probrat spíš vlastivědu (příběhy, v případě antiky zejména mytologické postavy a příběhy, jejichž znalost začíná citelně chybět a přitom je tak podstatná pro pochopení výtvarného i hudebního a literárního umění) a pak během šesti let probrat vývoj od pravěku důkladněji až po současnost – neušetřilo by to čas, zvláště s ohledem na krátící se hodinové dotace? Samozřejmě, je problém s prostupností mezi devítiletkami a gymnázií a hrozí spousta úskalí dalších. Je zajímavé, že z několika rozhovorů se středoškolskými učiteli plyne, že si zdaleka ne všichni stěžují na nedostatek hodin – pokud se chce, zvládnout se dá výklad celých dějin od počátků až po současnost, ale je třeba vybírat, směřovat práci právě ke kompetencím.

Karla Vymětalová (Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity v Opavě) upozorňuje na nutně odlišný způsob výuky také v souvislosti s množstvím hodin, které jsou předmětu vyčleněny (respektive formou výuky, kdy někdy je přednáška doplňována i semináři). Navrhuje tedy vytvořit maximalistickou a minimalistickou verzi určitého „kánonu“ výuky o starověku. Je samozřejmě otázka, jak pracovat s texty ve „formátu“ přednášky pro více než sto studentů, navíc navyklých na frontální výuku. Cestou je ovšem posílená role domácí přípravy, s níž se počítá například v nové akreditaci učitelského dějepisu na Pedagogické fakultě UK (průběžné menší domácí úkoly, samostudium). Je též rozdíl, zda dějiny starověku jsou přednášeny v rámci oboru souvisejícího s klasickou filologií, kulturními dějinami Středomoří, pro odborné historiky či kantory. K. Vymětalová uvažuje též o definování jakéhosi obecného základu, vzhledem k situaci na vysokých školách a stupni znalostí přicházejících studentů, a navrhuje též sepsání učebnice, která by se stala vodítkem propojujícím dílčí témata s celkovou historickou linkou. Při jejím vypracování by mohli spojit své síly historikové starověku, příp. klasičtí filologové. Vytvořit by se měla koncepce navrhovaných kapitol, z nichž by pak každý vyučující volil podle své úvahy.

Také **Pavol Valachovič** (Univerzita Komenského Bratislava) vidí řešení ve společném elektronickém materiálu s přehledem bibliografie o antice a nejdůležitější literatury k jednotlivým tématům. Přináší potom své teze, návrh, jak

strukturovat výklad antických dějin. V úvodu by měla být zdůrazněna „jednota“ dějin Řecka a Říma (ale i historie Etrusků a Kartáginců); jejich dějiny by měly být vyčleněny od dějin starověkých národů Blízkého východu. Pozornost by se měla věnovat písemným, archeologickým, numismatickým a epigrafickým typům pramenů, jako určité propedeutice právě ke studiu historie. V dalších hodinách by se kladla otázka, co znamená antický městský stát a antická občanská práva a jak je můžeme poznávat z pramenů. Jak se vyvíjel městský stát ve stát teritoriální? Jak fungovala kolonizace v antickém světě a spolky států? Jak vznikaly říše a provincie, jak se utvářela centrální vláda a regionální samospráva za podmínek podstatně rozsáhlejších impérií? Opomíjet by se neměly sociální vztahy, postavení ženy, pozice současného českého a slovenského území na hranici římské říše. Jistě je třeba zmínit témata výtvarného umění, filosofie, literatury a náboženství, která mohou vytvářet vhodný most k dějinám raného středověku.

Lubor Kysučan (Filozofická fakulta Ostravské univerzity) přispěl konečně s charakteristikou výuky dějin starověku na své *alma mater*. Zde se setkávají vyučující jednak se studenty oboru latinská filologie, jednak oboru historie, jimž nabízejí kurzy nazvané *Dějiny starověku*, *Dějiny antického světa* a řadu volitelných předmětů například k antické mytologii, reáliím a kultuře. Jistě důležitý je také kurz *Environmentální dějiny* zaměřený na problematiku starověkých civilizací a jejich vztahu k přírodě, na utváření civilizací, přírodní katastrofy, migrace, „globalizace“ či kosmopolitismus (na příkladu propojení kultur helénských států) atd. Významné jsou nejen otázky po antickém náboženství, ale i hospodářských a sociálních poměrech a samozřejmě také po tradicích antické kultury v pozdější evropské kultuře. Zde L. Kysučan navrhuje především vyzdvihnout konkrétní odkaz starověkých civilizací v oblasti vědy a techniky, ale také komunikačních sítí, písma, kalendáře či politických institucí. Živé je téma instrumentalizace starověkých témat v novodobých politických konfliktech a autoritářských režimech, ať už se podíváme na italský fašismus, řecký meziválečný nacionalismus, spory o název Makedonie či ideologii Moskvy jako třetího Říma. S výukou středověku lze skvěle propojit vznik západní (latinské) a východní (řecké, ortodoxní) civilizace, jež mj. stojí u kořenů dnešních konfliktů na Balkáně a na Ukrajině.

Nabízí se také zamyšlení nad atestacemi, zakončením těchto předmětů, zařazených většinou na samotný začátek vysokoškolského studia historie (i to je argumentem pro vysvětlení jejich významu a pozice určité propedeutiky, samozřejmě vedle úvodů do studia dějepisu). Ideální je samozřejmě ústní zkouška, jejíž realizace je ovšem při počtech až stovky studentů dost náročná. Vhodné je

zařadit část testovou, například zohledňující i orientaci na mapě (**Jana Keparťová**, Pedagogická fakulta UK). Uvažovat lze i o zpracování eseje na předem zadané téma.

J. Keparťová shrnuje své dojmy z pobytů v Readingu, Leedsu a Krakově, konfrontované se zkušenostmi z dlouholetého působení na PedF UK. Závěrem je možné konstatovat, že podobným potížím a nutností „obhajovat se“ čelí i vysokoškolské učitelé zabývající se antikou v německém světě i v prostoru anglosaském. Jen ve stručnosti je však třeba zmínit, že ve vysokoškolském systému vzdělávání (který je jistě odlišný od středoevropského) ve Velké Británii má antická kultura a vlastně i základy klasických jazyků (tzv. classics) stále své pevné, nepochybnitelné místo. Platí ovšem, že student ani historických oborů většinou nezíská soustavný přehled historie „od počátků do současnosti“, ale spíše si vybírá témata a semináře podle svého zájmu (může tedy teoreticky získat magisterský titul z oboru historie, aniž by na vysoké škole slyšel jediné slovo o anglickém středověku). Úvody do dějin antických civilizací, i s exkurzy do jazyků a literatury, nicméně tvoří obvykle propedeutiku historických bakalářských programů, jež jsou pojaty často velice široce (navíc si je studenti mohou do značné míry uzpůsobovat sami). Tak univerzita v Leedsu poskytuje bakalářský program *Classical Civilisation, Ancient History, Ancient History and English, Ancient History and History, Ancient History and Philosophy, Classical Civilisation and English, Classical Literature and Philosophy* apod., v Readingu potom *Archaeology and Classical Studies, Classics* či *Classical and Medieval Studies*. Humanitní vzdělání ve Velké Británii často funguje jako příprava pro kvalitní úředníky. Vyučující bez váhání uvádějí studenty zcela *in medias res*, poskytují studentům rozsáhlé a důkladné materiály, ovšem opět velmi výběrově (není výjimkou vést jeden trimestr výklad pouze o Hérodotovi).

J. Keparťová zdůrazňuje, že výuku antických dějin pro učitele dějepisu se snaží držet v souladu s naším cílem vzdělávat budoucí učitele dějepisu na základních a středních školách, tzn. že reflektuje současnou diskusi o RVP pro základní vzdělávání a střední školy. I zde se ovšem potýká se sníženou hodinovou dotací, jejímž řešením je výběr témat a posílení role samostatné přípravy. Zdůrazňuje význam antiky pro dnešní svět v nejrůznějších oblastech našeho života a politiky. Dějiny se snaží podávat celistvě, z perspektivy politické, hospodářské a stručně kulturní, a to nutně chronologicky, vzhledem ke znalostem studentů. V jednotlivých etapách vybírá určité fenomény, na nichž lze ukázat neukončenost historického výzkumu, nemožnost absolutní „historické pravdy“; jejichž prostřednictvím tedy

Lze vést studenty ke kritickému a logickému historickému myšlení (nejstarší dějiny – archeologie; archaické období – literatura; klasické období – politické dějiny; helénismus – jednotlivci; římská republika – „pocit civilizační nadřazenosti“, republikánské ctnosti jako vzor apod.). Přitom je ale třeba trvat na základních znalostech faktů a souvislostí. Zdůrazňuje dále význam jednotlivých problémů pro pozdější vývoj evropských a světových dějin, s ohledem na budoucí učitele dějepisu – kulturní problematika (s nutností opakování řečeného) je zařazena na konec semestru, stejně jako vybraná témata z dějin náboženství, křesťanské a pohanské tradice atd. Výuka je provázena powerpointovými prezentacemi a vyžaduje se samostudium. J. Kepartová konečně vítá návrhy na vytvoření určitých doporučujících materiálů (kdo by je ale vytvořil?), zdůrazňuje však, že by měly být pouze doporučující, nikoli závazné.

Jako nejsilnější argument pro zachování výuky antiky nazírá J. Kepartová poukazování na antické kořeny evropské civilizace a na morální hodnoty (lze využít rovněž při výuce Základů společenských věd). To je přitom naprosto přirozené například právě v anglosaském světě. Pracovat lze ovšem i s nutností znát cizí slova a mytologii, jimž dnešní mladí lidé často nerozumí, a zůstávají tak na povrchu věcí. Vysokoškolsky vzdělaný člověk by měl být všeobecně vzdělán a znalost základů evropské civilizace je pro to zásadní. Úlohou učitele je tedy toto všeobecné vzdělání dětem a mladistvým předávat. S antikou je možno seznamovat děti již v **předškolním období** – dobře se k tomu hodí vhodně upravené řecké a římské mýty. Námitku, že antické mýty jsou kruté, musíme zamítnout – nejsou krutější než naše pohádky, navíc je možno je podle potřeb upravit věku recipienta. Didaktický náboj upravovaných textů je tu zřejmý. S antickými (ale i českými) mýty by měly být děti dále seznamovány na **základní škole**, na **střední škole** by tedy učitelé již se základní znalostí antické mytologie mohli počítat. Na nedostatek literatury si přitom nemůžeme stěžovat. Pro děti jsou antické mýty převyprávěny v mnohých tu kratších tu delších příbězích a mutacích a některé dokonce v závěru interpretují význam mýtického příběhu. Jestliže dnešní mládež netouží přímo po antických mýtech nebo jsou pro ně „nudné“, mohou sáhnout k jejich novodobým přepracováním – třeba to v nich probudí větší zájem. Tak například klasická filoložka a spisovatelka Mary Renaultová se pokouší ve svých románech *Býk přichází z moře* a *Král musí zemřít* o dohledání historického jádra řeckého mýtu mínójského okruhu. Jistě nechceme, aby se navrátil stav výuky, jak ho známe z 19. století, tj. výuka antiky jako studnice různých průpovědí a vzorů. Jistá znalost alespoň těch fenoménů a konkrétních událostí včetně jejich jmen je však pro pochopení dnešního světa nutností. Například odkdy se dělí Evropa

na západní a východní, kdy vznikla hranice mezi románským a germánským jazykovým prostředím apod. Antika totiž vždy pronikala a dodnes proniká nejen do výuky latiny (jež je dnes spíše výjimkou), zeměpisu a dějepisu, kde ji prostě nelze pominout, protože by pak žáci a studenti nerozuměli jejím návratům od doby renesance do dnešních dnů, ale i do českého a dnes povinného anglického jazyka, do občanské i výtvarné výchovy a v menší míře i do dalších předmětů. Antika v nás také probouzí smysl pro krásu, uměřenost, disciplínu, patriotismus. Antika dalším generacím na našem území nezanechala materiální kulturu, ale její duchovní dědictví je i u nás neodmyslitelné od počátku středověku.

Jana KEPARTOVÁ – Jan ZDICHYNEC

Autoři studií

prof. Mgr. Lukáš Fasora, Ph.D.

Historický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity
fasora@phil.muni.cz

Mgr. Martin Hrdina, Ph.D.

Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky, v. v. i.
hrdina@ucl.cas.cz

Mgr. Mgr. Václav Kaška, Ph.D.

Historický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity / Katedra historie Filozofické fakulty Ostravské univerzity
kaska@phil.muni.cz

Bc. Anna Pichnerová

Ústav českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (studentka navazujícího magisterského programu)
anna.pichnerova@seznam.cz

Autoři dalších článků

Mgr. Markéta Formanová

Muzeum loutek v Plzni / Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (studentka doktorského programu)
mformanova@zcm.cz

doc. PhDr. Jana Keparťová, CSc.

Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
jana.kepartova@pedf.cuni.cz

Mgr. Vojtěch Kessler, Ph.D.

Historický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i.
kessler@hiu.cas.cz

PhDr. Bořivoj Marek, Ph.D.

Ústav řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy
borivoj.marek@ff.cuni.cz

prof. PhDr. Jiří Pokorný, CSc.

Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity
Karlovy / Všeodborový archiv Českomoravské konfederace odborových
svazů
jiri.pokorny@pedf.cuni.cz

Mgr. Ivan Prchlik, Ph.D.

Ústav řeckých a latinských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy
ivan.prchlik@ff.cuni.cz

PhDr. Karla Vymětalová, Ph.D.

Ústav historických věd Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské
univerzity v Opavě
k.vymetalova@seznam.cz

PhDr. Jan Zdichynec, Ph.D.

Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity
Karlovy / Ústav českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy
jan.zdichynec@pedf.cuni.cz

MARGINALIA HISTORICA

Ročník 12, číslo 1/2021

Vydáno roku 2022

Vydává Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta,

Katedra dějin a didaktiky dějepisu

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Tisk: tiskárna Nakladatelství Karolinum

Předsedkyně redakční rady: Ivana Čornejová

Zástupce předsedkyně redakční rady: Jiří Hnilica

ISSN: 1804-5367

Evidenční číslo MK ČR: E 19664