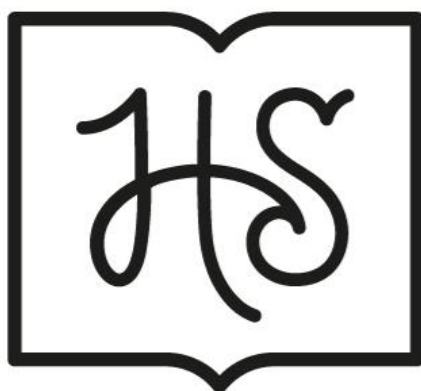


HISTORIA SCHOLASTICA



2/2017

Ročník / Volume 3

Praha / Prague 2017

Historia scholastica

Č. / No. 2/2017

Roč. / Vol. 3

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonný redaktor / Executive Editor: Mgr. Karel Ouroda, Ph.D., Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. prosince 2017.

Časopis **Historia scholastica** je zařazen do mezinárodních vědeckých databází Ulrich's a EBSCO.

ÚVODNÍK

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

druhé číslo časopisu *Historia scholastica* roku 2017 je strukturováno do dvou základních částí. V části *Studie* přinášíme sedm odborných článků a v oddílu *Varia* zařazujeme zpracované (zkrácené a redakcí upravené) vzpomínky pamětníků k tématu „život“ v totalitních společnostech. Vzpomínky byly předneseny v rámci odborné konference *Humanita jako základní hodnota výchovy a vzdělávání* pořádané na podzim roku 2015 Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského v Praze a Technickou univerzitou v Liberci.

Odborné studie v předkládaném vydání přináší dva texty k tématu humanity. První z nich, článek Martina Steinera, rekonstruuje vymezení a pojetí konceptu humanity od antiky po novověk. Rovněž autor poukazuje na vztahy mezi pojetím humanity v antice a na prahu novověku, zejména u J. A. Komenského. Steiner dokládá, že už antické myšlení a doba antiky disponovaly v případě humanity rozpracovaným pohledem na ctnosti a jejich místo v každodenním jednání antického člověka. Období raného novověku koncept humanity daný v „římských základech“ rozpracovává a hlouběji jej prováže s úsilím výchovným a rolí vzdělání.

Druhý příspěvek – Jany Přívratské a Vladimíra Přívratského – staví do centra pozornosti pojetí humanity u J. A. Komenského. V jejich pohledu je Komenskému lidství prostředkem k uspořádané společnosti, přičemž cesta k němu je cestou výchovy a vzdělání. Člověk se stává pravým člověkem právě díky výchově a autoři poukazují, co je podstatné na této cestě, čím je naplňována.

Další studie předkládá výsledky výzkumu v oblasti výchovných snah řádových sester tzv. skryté církve, v tomto případě sester řádu Dona Bosca, v průběhu 20. století na Slovensku, zejména však v období totality po roce 1948. Jak článek upozorňuje, členky řádu dokázaly v utajení provozovat různorodé výchovné aktivity i v období komunistické totality a nesvobody a podařilo se jim tak více či méně vědomě výrazným způsobem ovlivňovat postoje, hodnoty a osobnostní zrání skupin dětí a mládeže (zejména mezi 6.–14. rokem).

Tři studie jsou věnovány školské historiografii. Jedná se o pohled Hany Šloufové Kučerové na vývoj obchodního školství na Kolínsku na příkladu vývoje střední obchodní školy v Kolíně. Druhý příklad, článek Lucie Zormanové, se zaměřuje na složitost vývoje polského školství na Těšínsku v 19. a na počátku 20. století. Třetí studie, příspěvek Janky Štulrajterové, rekonstruuje otázku zachování univerzitní autonomie na Slovenské univerzitě v období

Slovenského státu v letech 1939–45 v kontextu problematiky univerzitního vzdělávání v totalitních společnostech.

Poslední studií je interdisciplinární pohled Magdy Nišpenské na otázku vzpomínání a jeho významu pro utváření narativní identity či narativního autobiografického já. Autorka vysvětluje, že „toto já se přirovnává k *příběhu* odvíjejícího se v čase, v němž události předešlé vedly k událostem následujícím, a díky tomuto sledu událostí se ocitáme v přítomnosti našeho života – přesně v této a ne jiné přítomnosti – ve smyslu fyzickém, duševním i duchovním. Narativní identita jedince je tedy v jádru dána tím, co se stalo v minulosti, přičemž smysl vyvozený z těchto událostí utváří způsob, jakým nahlížíme sami na sebe v přítomnosti, i to, jak hledíme do budoucna.“ Jak ukazuje autorka, „pokud má mít životní příběh psychologický smysl, musí vysvětlovat genezi současného stavu dotyčného jedince, jeho situace či problému v jejich kontinuitě.“ Studie Magdy Nišpenské tak otevírá a ukotvuje následující část předkládaného čísla v oddíle *Varia* – vzpomínky pamětníků na mezní situace jejich života, kdy otázka lidství a humanity (vzpomenutá ve studiích v úvodu čísla) byla nejen negována, ale zcela pošlapána. Přesto pamětníci nevytěšňují toto období jejich života a dané zkušenosti čtou skrze vlastní mapu významů, s níž se podělí i se čtenáři tohoto čísla. Jedná se o vzpomínky studenta „17. listopadu 1939“ Vojmíra Srdečného na hranici života a smrti v koncentračním táboře Sachsenhausen, o pohled do soukolí terezínské výchovy i do útrap přežití ve vyhlazovacích táborech ve vzpomínkách bývalých dětských židovských vězňů (Pavel Kohn, Helga Hošková), o těžko sdělitelné vzpomínky na život dospívajících sester v sovětském gulagu, který jim vzal matku a lidskou důstojnost, nevzal však vzpomínající víru a naději ve „vítězství lidství“, v sílu základního řádu lidství (Věra Sosnarová), o vzpomínky a hledání smyslu výchovy skautského vedoucího v soukolí normalizační socialistické československé společnosti (Jiří Zajíc).

Vzpomínky pohybující se na samé hranici sdělitelného jsou svědectvím nejbolestivějších hrůz evropské paměti a dokládají konec, který nastane, pokud lidská společnost dopustí „ztrátu lidství“ a pošlapání jeho předpokladů, k nimž se evropská civilizace od svých kořenů a počátků hlásila.

Tomáš KASPER
Markéta PÁNKOVÁ
Dana KASPEROVÁ

STUDIE:

K antickým kořenům pojetí humanity (*Humanitas* před Komenským)

Martin STEINER

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 October 2017

Accepted 10 November

2017

Available online 31

December 2017

Keywords:

humanity in the early

modern culture,

humanity in the ancient

tradition,

conceptions of humanity

dictionaries, florilegia

ABSTRACT

On understanding of humanity between the ancient world and Comenius

Classical authors such as M. T. Cicero, L. A. Seneca, M. F. Quintilianus, as well as the Church Fathers, e.g. Lactantius, Ambrosius or Isidorus of Hispala later on, represent those authors and thinkers who articulated the ancient and early Christian ideas of humanity. Beside the nature of human relationships, they had also considered the close link to education and upbringing. In the European Early Modern Age, the concept of humanity largely depended not only on the study of classical authors themselves, but also on other resources such as language dictionaries, collections of quotes, proverbs, sayings, exempla etc. Here we sample those most likely used by J. A. Comenius.

M. Steiner

Filosofický ústav AV

ČR, v. v. i. •

Oddělení pro

komeniologii

a intelektuální dějiny

raného novověku •

Jilská 1

110 00 Praha 1 •

Česká republika •

msteiner@flu.cas.cz

K pojetí humanity mezi antikou a Komenským¹

Humanitu pokládáme patrně všichni, nebo alespoň většina z nás, za něco, co nás provází životem, co utváří naše vztahy k ostatním lidem, co patří neodmyslitelně k naší kultuře. O něco složitější to možná bude, budeme-li se domlouvat o tom, co si pod pojmem humanita představujeme, tady se asi naše představy nebudou úplně shodovat; na tom ale jistě není nic

¹Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu GA ČR 14-37038G „Mezi renesancí a barokem: Filosofie a vědění v českých zemích a jejich širší evropský kontext“.

divného. Bylo tomu tak i dříve, jak snad vyplýne i z toho, čím se budu zabírat ve svém příspěvku.

Chci předložit ve výběru několik pohledů na pojetí humanity od latinské – tedy římské – antiky po dobu před Janem Amosem Komenským, jehož pohledu na humanitu bude věnována následující studie; půjde tedy o jakási prolegomena k tomuto příspěvku, což se vedle dalších faktorů promítlo do volby pramenů. Otázkou, na jakých základech a vlivech stojí Komenského myšlenkový svět, se zabývaly generace povolanějších autorů, mám-li zmínit alespoň některé z těch významnějších, pak od Jána Kvačaly přes Jana Patočku k Dagmar Čapkové.² Chtěl bych při této příležitosti obrátit pozornost na specifickou oblast zdrojů, jež se mohly podílet na formování dobových náhledů (včetně Komenského), k nimž mě přivedly zkušenosti s edicemi Komenského textů a jež obvykle zůstávají stranou zájmu badatelů, pomineme-li právě autory komentářů k edicím. Nemíním v žádném případě tyto zdroje přeceňovat, nicméně sloužily jako pomůcka nejenom při výběru citátů vhodných pro literární „zdobení“ textů, nýbrž byly schopny poskytovat pomoc např. při formulování definic. Mám na mysli dobové výkladové i jazykové slovníky a různé typy florilegií, jež shromažďují vedle citátů z antických autorů i výroky a výňatky z textů autorů pozdějších, včetně těch, jejichž díla vznikala nedlouhou dobu před jejich zrodem. Díky tomu zrcadlí i proměny, jimiž procházely v průběhu času náhledy na různá témata, nevyjímaje pojetí humanity, tedy našeho tématu.

Ke zdrojům, jež se mohly podílet na formulacích Komenského, jistě nepatří definice v moderních slovnících a encyklopediích, ty tu mají roli komparační.

Vyjdou tedy od definic v některých současných či nepříliš starých slovnících a pak se v čase vrátím a budu postupovat chronologicky.

Když se podíváme do různých slovníků, najdeme vymezení, jež se budou lišit zejména podle doby jejich vzniku a podle charakteru a zaměření příslušného slovníku. Nejstručnější vymezení jsem – při své víceméně namátkové probírce – našel ve *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, jehož autorům stačilo svým uživatelům sdělit, že humanita je *lidskost, lidství*. O mnoho sdílnější není (možná kupodivu) *Ottův slovník naučný*, jehož příslušné heslo vymezuje humanitu rovněž pouze nevětně jako *lidskost, lidumilnost, přívětivost, laskavost*. O poznání obsírnější ve svém hesle *humanita* je *Akademický slovník cizích slov: láska k člověku, lidskost, lidství; mravní ideál založený na úctě člověka k člověku*. Poslední

²KVAČALA, J. *Über J. A. Comenius' Philosophie, insbesondere dessen Physik*. Leipzig 1886; Týž. *Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*. Berlin–Leipzig–Wien 1892; PATOČKA, J. *Základní filosofické myšlenky J. A. Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství*. In: KOPECKÝ, J., J. KYRÁŠEK a J. PATOČKA. *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*. Praha: SPN, 1957; Týž. *Filosofické základy Komenského pedagogiky*. *Pedagogika VII*. 1957, č. 2, s. 137–177. ISSN 0031-3815; ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987. Bez ISBN; Týž. *The Writings of J. A. Comenius and 17th Century Thought*. In: KYRALOVÁ, M., ed. a J. PŘÍVRATSKÁ, ed. *Symposium Comenianum 1986: J. A. Comenius's contribution to world science and culture: Liblice June 16–20, 1986 [sborník referátů]*. Praha: Academia, 1989, s. 75–87. Bez ISBN.

vymezení už je s hlubším záběrem do etické – či řekněme vztahové – roviny obsahu pojmu humanita.³

Pro nás může být východiskem heslo *Humanita* ve *Filosofickém slovníku* vydaném v Olomouci r. 1995: **Humanita** (z lat. *humanitas*, lidskost, láska k lidskému) zpravidla etický pojem, označující jeden z nejvyšších mravních ideálů. Obecnými rysy humanity jsou požadavky harmonického rozvoje duchovní a rozumové stránky člověka, zabezpečení lidské důstojnosti, svobody, práv, podmínek pro uplatnění osobní odpovědnosti, rozvoj vzdělanosti a kulturní úrovně atp. Vše se zakládá na myšlence lidsky odpovídajícího plnohodnotného vztahu k druhému člověku v jinakosti jeho bytí. Ideály humanity mají zčásti antické kořeny (např. M. T. Cicero), jejich vlastní rozpracování je však až zásluhou novověku; konceptualizace představ humanity, v jádru podníčená kulturní situací Evropy po náboženských válkách, spadá do období novohumanismu.⁴ Ještě zmiňuji Encyklopedii antiky, jež se stručně zabývá humanitou pod heslem *etika*, na něž má u záhlaví *humanitas* odkaz: Po sblížení řecké a římské kultury v 2. stol. př. n. l. formulovali filosofové, zvláště Panaitios a Poseidónios, ideu lidství (řec. *filanthropiá*, latinsky *humanitas*), obsahující požadavek, aby každý jednatel aktivně rozvíjel spravedlnost a lásku k lidem, jako nepsaná pravidla společenského soužití. Etické ideje Panaitiovy působily na římskou aristokracii, zvláště na Cicerona (Svoboda, 1973, s. 180). Panaitios a jeho žák Poseidónios byli předními představiteli tzv. střední stoy, čímž je řečeno, že k pojetí humanity, jak nám je prostředkují římské – tedy latinště – autoři, výrazně přispěli stoikové.

Největší latinský slovník *Thesaurus linguae Latinae*⁵ dělí antické doklady slova *humanitas* do dvou základních významových okruhů. První zahrnuje významy spojené s lidskou přirozeností – jak bychom dnes řekli – biologickou či fyzickou a k těm uvádí jako protiklad výraz *divinitas*, tedy božství. Druhý, daleko bohatší, daleko četněji zastoupený okruh se týká vlastností, atributů, jež člověka jako takového vyznačují, přináleží mu, hodí se k němu a neměl by je v nějaké míře a kombinaci postrádat. Tento druhý okruh je tu opět rozdělen na dvě oblasti, jednu s pouhými dvěma doklady až u křesťanských autorů,⁶ kde *humanitas* znamená zdravý smysl, prozíravost. Zbývá ta nejpočetněji zastoupená oblast, která se nejbližší dotýká našeho tématu, již autoři Thesauru charakterizují jako označení pro podmínky, stav života dovedeného nad úroveň barbarů (což ovšem v latině, v níž Thesaurus předkládá své výklady, nezní tak pohoršlivě jako v češtině), zahrnující veškerou kultivaci mravů a vzdělání. Protikladem tu je výraz *inhumanitas*, tedy zjednodušeně, obecně řečeno nelidskost.

³Viz *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1994, s. 104. ISBN 80-200-0493-9; *Ottův slovník naučný*. Díl 11., *Hédypathie–Hýždě*. Praha: J. Otto, 1897, s. 870; KRAUS, J. et al. *Akademický slovník cizích slov*. Díl 1., A–K. Praha: Academia, 1995, s. 298. ISBN 80-200-0497-1.

⁴Pomijím zbylou část tohoto hesla, která přesahuje moje téma. Viz BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995, s. 185. ISBN 80-7182-014-8.

⁵*Thesaurus linguae Latinae*. Leipzig: B. G. Teubner 1977–. Heslo *humanitas* je v 17. sešitě oddílu VI, 3, Leipzig 1988, sl. 3075–3083.

⁶Tertullianus a Arnobius.

Tato druhá oblast pak má v Thesauru deset dalších podskupin pro významové nuance, jež ve shromážděných dokladech autoři Thesauru odkryli; v překladu je lze vyjádřit takto:

- ušlechtilost (*generositas*)
- důstojnost (*dignitas, honestas*)
- vtipnost, vkus (*facetia, elegantia*)
- vzdělanost a duchaplnost (*eruditio, doctrina, urbanitas*)
- vyrovnanost (jakožto výsledek studia nauk; *aequanimitas*)
- laskavost, vlídnost (*comitas, benignitas, clementia*)
- pohostinnost (*hospitalitas*)
- štědrost (*munificentia, liberalitas*)
- spravedlnost (*aequitas*; u právníků)
- dobrodiní prokázané na základě lidskosti (*beneficium*).

Toto třídění můžeme jistě pokládat za subjektivní, třebaže slovník typu Thesauru latinského jazyka není jistě ve svých formulacích závislý pouze na autorech jednotlivých hesel, ta ještě podléhají redakci. Nicméně souhrn shromážděných dokladů svědčí nepochybně a pro většinu z nás asi nikoli překvapivě o širokém rozptýlu významů výrazu *humanitas*. Z distribuce dokladů výrazu *humanitas* ovšem nevyčteme, zda by některou z těchto dvou výše zmíněných základních významových skupin bylo možno pokládat za prokazatelně starší, výraz *humanitas* se vyskytuje, zjednodušeně řečeno, jak v biologickém, tak morálním smyslu u autorů 1. stol. před Kristem, tzn. od M. T. Cicerona; dva o něco málo starší autoři – M. Terentius Varro a autor spisu *Rhetorica ad Herennium* – už užívají slova *humanitas* ve významu spadajícím do druhé z obou již zmíněných hlavních skupin. Časový rozdíl mezi těmito dvěma autory a Ciceronem je však tak nepatrný, že z toho lze těžko činit závěry o nějakém vývoji obou základních významů sledovaného výrazu; v dochovaných latinských písemných památkách pro to doklady chybějí.

Co naopak lze z distribuce významových odstínů, jak je utřídili autoři Thesauru, vyčíst, je to, že nejvíce je doložen význam laskavost, vlídnost (*comitas, benignitas, clementia*); tato významová oblast je pak ještě dále členěna podle toho, kdo a komu vlídnost prokazuje; „lidskými“ mohou být v těchto příkladech i bohové, lidskost, mírnost se prokazuje i zvířatům, stavbám, veřejnému dění.

Určitý vývoj lze na základě dokladů, jež máme k dispozici, sledovat u oněch výše uvedených podskupin, z nichž tři posledně uvedené se objevují přece jen výrazně později: dobrodiní od 1. stol. po Kristu (Petronius a pozdější), spravedlnost od 2. stol. (Salvius Julianus, Ulpianus a d. právníci) a štědrost od 4. stol. (např. Augustinus). To však prakticky nic nemění na tom, že velká část, ne-li všechno, z toho, co si dnes pod pojmem humanity dovedeme představit, u římských autorů již obsaženo je.

Co můžeme vyvozovat z jazykových slovníků, je ale jen jedna stránka věci. Druhou představují výroky o humanitě zachované u některých antických autorů.

Obširnější – a snad možno říci shrnující – definici najdeme u autora z 2. stol. po Kr. Aula Gellia: praví se v ní, že ti staří autoři, kteří slova *humanitas* používali správně, nemysleli jím to, jak se chápe obvykle a co Řekové nazývají filantropií,⁷ tedy jakousi přístupnost a dobrou vůli vůči všem lidem, nýbrž to, co Řekové nazývají *paideia*, tedy výchovu a vzdělání v dobrých uměních; péče o vědění byla dána mezi všemi živočichy jen člověku, proto byla nazvána lidskostí (*humanitas*); potud Gellius, jenž se tu dovolává Varrona a Cicerona.⁸ Některá místa u Cicerona tomuto pojetí nasvědčují, Cicero skutečně spojuje výraz (*politior*) *humanitas* těsně s výrazy, jež se jednoznačně ke vzdělávání vztahují – *omne rectum studium* nebo *communes litterae*.⁹

U téhož Cicerona ovšem najdeme místa, kde užívá slova *humanitas* právě v tom – jak Gellius odmítavě říká – obecném a nesprávném – smyslu. Zřejmé je to tam, kde jde o určitý protiklad či jeho náznak. Tak zejména v Ciceronově korespondenci jsou místa, kde se hovoří o tom, že někdo mírní svou přísnost apod. právě lidskostí, *humanitate*.¹⁰ Jde o častější motiv, najdeme jej také u historika Velleia Patercula, jenž v charakteristice člověka, který si zasloužil vyznamenání, říká: „člověk starých dobrých mravů, vždy spojující své přísné zásady s ohleduplným pochopením“. ¹¹ Podobně píše Plinius mladší jednomu z adresátů svých dopisů, že si počíná velmi dobře, když svou spravedlnost osvědčuje a doporučuje provinciálům pomocí lidskosti, jejíž významnou částí je prokazovat svou přízeň komukoliv, kdo je čestný.¹²

Několik různých vymezení pak čteme u křesťanského autora 3. stol. Firmiana Lactantia, pro nějž je *humanitas* spravedlnost, soucit, láska.¹³ Lactantius a po něm také Isidorus vidí *humanitas* ještě jako vzájemnou starostlivost, vzájemnou ochranu.¹⁴

⁷Řecký výraz φιανθρωπία se jako ekvivalent latinského *humanitas* uvádí od těchto antických dokladů až po moderní slovníky. Jeho význam se vymezuje velmi podobně latinskému *humanitas*: lidskost, humanita, laskavost, velkorysost, dobrosrdečnost, zdvořilost, pozornost, mírnost, soucit, shovívavost; viz LIDDELL, H. G. a R. SCOTT. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1968, s. 1932. Bez ISBN.

⁸*Qui verba Latina fecerunt quique his probe usi sunt, humanitatem non id esse voluerunt, quod volgas existimat quodque a Graecis φιανθρωπία dicitur et significat dexteritatem quandam benivolentiamque erga omnes homines promiscam, sed humanitatem appellaverunt id propemodum, quod Graeci παιδείαν vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus ...; huius... scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est idcircoque humanitas appellata est; sic igitur eo verbo veteres esse usos et cumprimis M. Varronem Marcumque Tullium omnes ferme libri declarant. Noctes Atticae XIII, 17, 1.* Pokud není uvedeno jinak, jsou překlady a parafráze latinských citátů od autora tohoto příspěvku.

⁹V tomto případě tedy vzdělanost, příp. vytríbenější vzdělanost; *De oratore* I, 256: veškeré správné studium; tamtéž II, 72: všeobecné vzdělání.

¹⁰*Ad Atticum* 4, 6, 1 a *Ad familiares* 12, 27.

¹¹*Vir antiquissimi moris et priscam gravitatem super humanitate temperans* (2, 116, 3); překl. B. Mouchová. In: VELLEIUS PATERCULUS, G. a L. A. FLORUS. *Dvojí pohled na římské dějiny*. Praha: Arista and Baset, 2013, s. 157. Antická knihovna; sv. 82. ISBN 978-80-86410-69-2.

¹²*Egregie facis... quod iustitiam tuam provincialibus multa humanitate commendas; cuius praecipua pars est honestissimum quemque complecti* (Epistulae IX, 5, 1).

¹³*Nam ipsa humanitas quid est, nisi iustitia? Institutiones Divinae* 3, 9, 19; (homo) accepit... miserationis affectum, qui plane vocatur humanitas, tamtéž 3, 23, 9; *Conservanda est igitur humanitas, si homines recte dici velimus. Id autem ipsum conservare humanitatem, quid aliud est, quam diligere hominem, quia homo sit, et idem quod nos sumus?* Tamtéž 6, 11, 1.

¹⁴*Humanitas, qua nosmet invicem tueremur*, Lactantius, cit. dílo 3, 23, 9; Isidorus, *Origines* 10, 116.

Výmluvné jsou doklady, kde autoři hovoří o tom, co *humanitas* není. K těm řadím místo M. F. Quintiliana,¹⁵ kde s ironií odmítá zvyk příliš chválit žáky a mluví přitom o příliš horlivé bezuzdnosti při vzájemných pochvalách čehokoliv, jež se také nazývá *humanitas*, jež je však naprosto nedůstojná a do vážně vedených škol nepatří, protože pro studia je zhoubou. Negativní s pozitivním vymezením spojuje v jednom ze svých dopisů Seneca, když píše, že „*Humanitas zakazuje povýšenost vůči spojencům a lakotu; vůči všem se slovy, jednáním, city projevuje jako laskavá a přístupná. Nikomu nemíní škodit. Svoje dobro má v oblibě zejména proto, že může být k dobru jinému: cožpak k takovým mravům nenabádají svobodná umění?*“.¹⁶

Krátce také k Bibli. Ta sice není psána původně latinsky, nicméně ve své latinské podobě měla nesporný vliv na utváření názorů řady myslitelů, včetně našeho Jana Amose Komenského.¹⁷ Bible se sice většinou vyjadřuje jiným způsobem, přesto i do jejích latinských překladů výraz *humanitas* pronikl, v nejrozšířenějším z nich, tzv. Vulgátě, jej potkáme celkem šestkrát, z toho třikrát ve 2. knize Makabejských, po jednom dokladu v knize Ester, ve Skutcích apoštolů a v Pavlově listu Titovi; posledně jmenované místo je jediné, kde se *humanitas* připisuje Bohu, jediné zde je v českých překladech jako ekvivalent „láska“ (včetně u kralických). V ostatních případech jde o laskavost, lidumilnost, vděčnost.¹⁸ Malý počet těchto přímých dokladů ovšem neznamená, že by nebylo možno najít v Bibli pasáže, jež se něčím, co s humanitou souvisí, zabývají. O tom svědčí i různá florilegia, jejichž sestavovatelé k prezentovaným tématům hledali vhodné citáty, výroky nebo přísloví u církevních i světských autorů, a pokud to bylo možné, také v Bibli. Tak např. *Polyanthea* Josefa Langa, s nímž zjevně pracoval i Komenský,¹⁹ uvádí k tématu *humanitas* po dvou dokladech ze Starého a Nového zákona, přičemž se v nich ani jednou výraz *humanitas* (ani v řeckých textech φιλανθρωπία) nevyskytuje. V prvním z nich se mluví o zachovávání míry při tělesných

¹⁵*Illa vero vitiosissima, quae iam humanitas vocatur, invicem qualiacunque laudandi, quum est indecora et theatralis, et severe institutis scholis aliena, tum studiorum perniciosissima hostis. Institutio oratoria* II, 2, 10.

¹⁶*Humanitas vetat superbum esse adversus socios, vetat avarum. Verbis, rebus, adfectibus comem se facilemque omnibus praestat. Nullum alienum malum putat. Bonum autem suum ideo maxime, quod alicui bono futurum est, amat: numquid liberalia studia hos mores praecipiant? Epistulae ad Lucilium* 88, 30.

¹⁷Komenský pracoval s biblickými texty v obou jazycích, v nichž nejčastěji psal, tedy v češtině i v latině. Přistupoval k nim kriticky, ba možno říci tvůrčím způsobem; promýšlel jednotlivá místa, která citoval, a to jak v českém, tak v latinském kontextu, využíval při tom různých dostupných biblických překladů. Více k tomu NOVÁKOVÁ, J. *¼ století nad Komenským*. Praha: Kalich, 1990. ISBN 80-7017-084-0, zvl. kapitoly 9 – Odborný poměr Komenského k bibli (s. 106nn.), 12 – Přejímky Kralické a z Kralické (s. 156nn.) a 13 – Citáty upravené arbitratu suo (s. 171nn.).

¹⁸2 Mac. 4, 11; 6, 22; 14, 9; Esth. 16, 4, 11; Skutky 28, 1; Tit. 3, 4. Na paralelních místech v řeckých verzích je vesměs výraz φιλανθρωπία nebo jeho odvozenina (srov. pozn. 7).

¹⁹O tom, že s tímto florilegiem pracoval, svědčí např. Komenského vlastnoruční přípisky v rukopise české Didaktiky, kap. XXV (*J. A. Comenii Opera omnia – Dílo J. A. Komenského* – dále DJAK, sv. 11, Academia: Praha, 1973, s. 168 a 169) nebo zmínka v *De sermonis Latini studio ... didactica dissertatio* 102 (DJAK 15/I, Academia: Praha, 1986, s. 366), jinde také znění citátů, pokud se u Langa (a Komenského) liší od edic citovaných autorů – to je případ jednoho citátu z pozdně antického autora Macrobia v *Triertium catholicum* XII (DJAK 18, Academia: Praha, 1974, s. 319).

trestech, druhým je jedno z Přísloví.²⁰ Z Nového zákona pak je to z Pavlova Listu Galat'anům výzva *Berte na sebe břemena jedni druhých, tak naplníte zákon Kristův* a konečně výrok o milosrdenství z Jakubova listu: *Na Božím soudu není milosrdenství pro toho, kdo neprokázal milosrdenství. Ale milosrdenství vítězí nad soudem.*²¹ Vesměs tedy jde o místa, jež mají k pojetí humanity co říci, a sloužily-li takovéto sbírky citátů a výroků dalším autorům k hledání podpůrných prostředků k argumentaci, mohla tato místa jistě být ve vhodných kontextech použitelná.²²

Než se dostanu k florilegiím a raně novověkým latinským slovníkům, všimněme si ještě stručně středověku: soudě podle slovníků středověké latiny se významové pole výrazu *humanitas* spíše zužovalo. Prestižní slovník Du Cangeův uvádí dokonce jen význam pohostinství, poskytnutí pokrmu (1710, s. 910n.) Poměrně velký slovník Diefenbachův uvádí pouze ekvivalent „lidství“ (1857, s. 281). Ve srovnání s těmito slovníky je heslo *humanitas* v našem *Slovníku středověké latiny* bohatší jak na škálu významových odstínů, tak na množství uvedených dokladů k nim. Jsou to významové okruhy: lidská podstata, lidství, člověčenství; dobrota, laskavost, přívětivost; vyšší vzdělání, úroveň vzdělanosti, duchaplnost a vytříbený cit, jemný vkus, jemnost, takt, elegance; kromě toho se tam uvádějí další speciální významy či jejich odstíny, většinou odvozené od již zmíněných, dva se ale vymykají, a to titul *humanitates vestrae* v univerzitním prostředí a použití ve významu vztahu mezi lenním pánem a vazalem, tedy manství (Slovník středověké latiny v českých zemích, 1992, s. 1033n.). To je naopak jisté obohacení možných významových odstínů, jež sice směřuje poněkud mimo naše téma, nicméně se odvíjí od významu laskavost, vlídnost.

Tolik pro větší úplnost o středověku; ostatně svět středověku nepatří právě k tomu, čím by byl Komenský příliš ovlivněn.²³

²⁰5. Mojžíšova 25, 2–3: *Je-li svévolník hoden mrskání, dá ho soudce položit a mrskat za své přítomnosti; dá mu vysázet počet ran podle jeho svévole. Smí jej dát zmrskat nejvýše čtyřiceti ranami, aby tvůj bratr nebyl před tebou zlehčen, kdyby mu při mrskání přidal více ran.* Př. 12, 10: *Spravedlivý cítí i se svým dobyt看, kdežto nitro svévolníků je nelítostné.*

²¹Gal. 6, 2; Jak. 2, 13.

²²Vedle nich ovšem jistě i řada dalších; téma laskavosti, vlídnosti atd. V Bibli by vydalo na samostatnou (a patrně dosti rozsáhlou) studii; zde se omezujeme na vybraná florilegia.

²³Toto tvrzení se může zdát příliš odvážné, nicméně ve studiích, jež sledují prameny Komenského myšlení, mnoho jmen středověkých osobností nenajdeme, srov. např. PATOČKA, J. Filosofické základy Komenského Pedagogiky. In: *Komeniologické studie I [Sebrané spisy, sv. 9]*. Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 164–231. ISBN 80-86005-52-6, právě tak jako v komentářích k edicím Komenského spisů. Do jisté míry to dokládá i jazyková rovina, ze středověké latiny pronikly do Komenského spisů jen „technické“ výrazy jako *electuarium* (= lektvar), *vernix* (= fermež); viz NOVÁKOVÁ, J. Latina Komenského je humanistická. *Slovo a slovesnost* 31. 1970, č. 4, s. 302. ISSN 0037-7031. Na druhé straně se Komenský odkazem některých středověkých myslitelů zabíral, mohl k nim i mít hluboký osobní vztah, přesto k hlavním zdrojům jeho myšlení nepatřili: zcela jistě k nim patří M. Jan Hus (srov. STEINER, M. Mistr Jan Hus v díle J. A. Komenského. In: *Studia Comeniana et historica* 45. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2015, č. 93–94, s. 25–32. ISSN 0323-2220) či Ramón Lull (srov. PATOČKA, J. cit. dílo, s. 183n.). Spis *Theologia naturalis* Raymunda de Sabunde (1385–1436) dokonce Komenský v rámci polemik se sociniány sám upravil a vydal: (*Oculus fidei*) *Theologia naturalis sive Liber creaturarum* atd., Amsterdamami 1661 (faksimile vyd. E. Schadel, Hildesheim – Zürich – New York 1983. In: COMENIUS, J. A. *Ausgewählte Schriften* IV, 1, s. 381nn.). Chronologicky vzato by k nim patřil i Mikuláš Kusánský, který Komenského myšlení významně ovlivnil, za středověkého myslitele ale považován nebývá. Srov. FLOSS, P. Cusanus und Comenius. *Mitteilungen und Forschungsbeiträge der Cusanus-Gesellschaft*. 1973, č. 10, s. 172–190. ISSN 0323-4142; Týž. *Mikuláš Kusánský. Život a dílo renesančního filosofa*,

Florilegia a samozřejmě slovníky podávaly definice významů výrazů, jež hodlaly vysvětlit nebo ilustrovat za pomoci výroků autorit, jak už bylo řečeno, náboženských, světských nebo i přímo biblických. Tím na jedné straně reflektovaly dobové představy o obsahu i rozsahu těchto významů, na druhé straně se také podílely na udržování povědomí o nich v širší veřejnosti, případně mohly toto povědomí pomáhat vytvářet.

K nejstarším ze slovníků, o nichž můžeme oprávněně říci, že je Komenský znal,²⁴ patří slovník Calepinův z počátku 16. stol.; ten pod vlastním heslem definuje *humanitas* takto (v parafrázi): ve vlastním smyslu znamená lidskou přirozenost... dále se užívá ve významu výchova a vzdělávání v dobrých naukách (*in bonas artes*). A pokračuje poněkud etymologizujícím výkladem: Ti, kdo po tomto vzdělání upřímně touží a dosáhnou ho, jsou právě nejvíce lidští. Péče o vědění byla dána ze všech živočichů jedinému člověku (*homo*), a proto se nazývá *humanitas*. Jako příklad (z Varrona) se tu uvádí, že Praxitelés pro své velké umění nebyl nikomu, kdo má jen trochu lepší vzdělání (kdo je *humanior*), neznám; *humanior* používá (totiž Varro) místo *eruditior* (vzdělanější). Proto říkáme *studia humanitatis*, tj. vzdělání, jímž se míní svobodná umění (*artes liberales*). Ale protože člověk je mezi všemi živočichy nejmírnější, znamená *humanus* (lidský) také ochotný a mírný a *humanitas* ochotu, přístupnost, laskavost. A o něco dále (citát z Ambrože): Považ, člověče (*homo*), odkud máš jméno: přece od země (*humus*), která nikomu nic nebere, nýbrž všem všechno štědře dává a poskytuje své plody k využití všem živočichům. Odtud se odvíjí název *humanitas*: zvláštní a vlastní ctnost (*virtus*) člověka, jež vede k pomoci těm, kdo mají stejný úděl.²⁵ Jde o heslo košaté, snad poněkud neuspořádané, nicméně základní významy reflektuje a svědčí o tom, že i autoři takto starých slovníků měli dostatečný přehled o látce, již ve svých dílech zpracovávali, přestože s největší pravděpodobností měli k dispozici daleko méně dokladů než autoři slovníků novějších.

matematika a politika. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-7021-472-4. Nebo PATOČKA, J. Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský. In: *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: ČSAV, 1964. Kap. 10, s. 329–341. Bez ISBN.

²⁴O obou zde zmíněných slovnících se Komenský zmiňuje v *Novissima lingvarum methodus*, kap. V, 19 a XXI, 6 (Calepinus); XV, 27 a XXI 7 (Martinius); viz DJAK sv. 15/II, Praha: Academia, 1989, s. 140, 286 a 255, 287; na Calepinův slovník se Komenský odvolává ve spisku *Pro Latinitate Januae lingvarum ... apologia* 42 (In: COMENIUS, J. A. *Opera didactica omnia* IV, Amsterodami 1657, sl. 34, na Martiniův v *Annotationes super Grammaticam novam januaalem* Ad § 35 (DJAK 15/III, Praha: Academia, 1992, s. 140).

²⁵*Proprie naturam humanam significat. ... Deinde sumitur pro eo quod Graeci παιδείαν dicunt: nos eruditionem et institutionem in bonas artes. Quas qui sinceriter cupiunt atque assequuntur: ii sunt vel maxime humani. Hujus scientiae cura et disciplina ex universis animalibus uni homini data est: idcirco humanitas appellata. Var. Praxiteles inquit propter artificium egregium nemini est paulum humaniori ignotus. Humaniori dixit pro eruditiori. Hinc studia humanitatis, i. eruditionis appellantur: quibus artes liberales intelliguntur. Sed quia homo inter omnia animalia maxime mitis est. Idcirco humanus pro facili et miti ponitur: et humanitas pro facilitate, tractabilitate mansuetudine... Amb. lib. 3 offi. Considera homo unde nomen sumpseris. Ab humo utique: quae nihil cuique eripit: sed omnia largitur omnibus: et diversos in usus omnium animantium fructus ministrat. Inde appellata humanitas: specialis et domestica virtus hominis: quae consortem adiuvat. CALEPINUS, A. *Dictionarium ex optimis quibusque authoribus ... collectum*. Academia Parisiensi ... 1510, pod heslem Humanitas (nestránkováno). Zkratka Var. znamená Varro, za ní následuje zlomek z neurčeného Varronova díla citovaný u Gellia, *Noctes Atticae* XIII, 17, 2 (srov. pozn. 7). Zkratka *Amb. lib. 3 offi.* pak Ambrosius, *De officiis libri tres* III, 3, 16.*

Dalším Komenskému známým slovníkem je *Lexicon philologicum, praecipue etymologicum* Matthiae Martinia; ten nám ale k našemu tématu nic nového neřekne, ač vypadá moderněji a propracovaněji než Calepinovo *Dictionarium*. Definice slova *humanitas* je tu schována pod heslem *humanus* a je doslovně tatáž jako u Calepina.²⁶

Abych uvedl také nějaký český pramen, zmiňuji Daniela Adama z Veleslavína, ačkoliv není jisté, do jaké míry s jeho slovníky Komenský pracoval. České ekvivalenty k výrazu *humanitas* má Adam z Veleslavína v obou svých slovnících vydaných r. 1598. *Nomenclator quadrilinguis* uvádí krotkost, tichost, vlídnost;²⁷ větší škálu významových odstínů najdeme ve druhém z obou jeho slovníků, jímž je *Sylva quadrilinguis*: výraz *humanitas* je tu jako ekvivalent pod heslem *Vlídnot, líbeznost přívětivost, přátelství* a pod heslem *Dobrotivost, dobrota, laskavost, dobromyslnost, přátelství*; nechybí tu rovněž návaznost na vzdělání, pod heslem *Učený, umělý, zběhlý* atd. je mezi dalšími latinskými ekvivalenty a synonymy také *in studiis humanitatis ac literarum versatus*.²⁸

Z florilegií, jež patří do okruhu Komenského pramenů, chci znovu připomenout sbírku *Polyanthea* Josepha Langa; jde o rozsáhlé dílo, jehož začátky spadají do samého počátku 16. stol., jež pak zhruba někdy od 20. let 17. stol. vycházelo pod Langovým jménem. Pod heslem *Humanitas* je tu shromážděna řada citátů, jež dokreslují v různých směrech úvodní definici: Řecky *philanthrópia*... Užívá se ve třech významech, totiž jako lidská přirozenost a jako ctnost (*virtus*), jež spočívá v nabídce vnější pomoci, ve vycházení vstříc potřebám druhých... Kromě toho znamená vzdělání a výchovu v dobrých naukách (*in bonas artes*) atd.,²⁹ pokračuje nám už z Calepina známými vývody.

Jinak staví své heslo *Humanitas* Tobias Magirus ve své sbírce citátů *Polymnemon*.³⁰ Magirus nepodává souvislou definici, po krátkých dílčích charakteristikách zařazuje hned vhodné citáty. Začíná tím, že *humanitas* vychází vstříc lidským potřebám, a v dalším uvádí, že je třeba ji zachovávat, chceme-li být po právu nazýváni lidmi. Zachovávat humanitu není nic jiného než mít rád člověka proto, že je člověkem, tedy tímtéž, čím jsme my. Nesvornost a rozpor odporují lidským způsobům. *Humanitas* je blízka Bohu, jenom s její pomocí si

²⁶MARTINIUS, M. *Lexicon philologicum, praecipue etymologicum*. Breae 1623, sl. 1162. Autor tohoto slovníku patřil k významným profesorům herbornského teologického učiliště – v době, kdy tam přišel na studia J. A. Komenský, však už působil v Brémách.

²⁷ADAM Z VELESLAVÍNA, D. *Nomenclator Quadrilinguis Boemico-Latino-Graeco-Germanicus III*. Praha 1598, sl. 230, (Praha: Academia, 2015, s. 172. ISBN 978-80-200-2406-0). Komenský se o Adamových slovnících zmiňuje v české Didaktice, kap. XXII, v pasáži, kterou pak do její latinské verze nepřevzal (DJAK 11, s. 151).

²⁸Týž. *Sylva quadrilinguis vocabulorum et phrasium Bohemicae, Latinae, Graecae et Germanicae linguae*. Praha 1598, sl. 659, 273, 1628.

²⁹LANGE, J. *Florilegii magni seu Polyantheae floribus novissimis sparsae libri XX*. Argentorati 1645, sl. 1326–1330.

³⁰O Komenského znalosti tohoto florilegia svědčí např. nápadné množství citátů, jež uvádí i Magirus, ve spisku *Serenissimo Svecorum regi Carolo Gustavo... votiva acclamatio* (DJAK 9/II, Praha: Academia, 2013, s. 369nn., viz zvláště komentář, s. 385–387), nebo odkazy v *Clamores Eliae* 51, 2, 73, 2, 111, 2, 172, 2 (DJAK 23, Praha: Academia, 1992, s. 43, 52, 61, 82).

uchováváme podobnost Bohu. Je vzácná. Dobývá, co se jeví jako nedobytné, získává si poražené. Nelidskost je protivnicí milosrdenství.³¹

Jiným typem těchto sbírek jsou tzv. *apophthegmata*, tedy výroky známých historických osob, jež obvykle komentují nějakou událost nebo něčí postoj. Tyto sbírky byly buď součástí florilegií, v nichž mohly tvořit samostatný oddíl v rámci jednotlivých hesel, nebo samostatné. K nejznámějším samostatným sbírkám patří *Apophthegmata* Desideria Erasma Rotterdamského, jež nebyla zjevně Komenskému neznámá.³² Jde převážně o výroky osobností z dějin antického Řecka a Říma, dokreslují tedy nejen antické pojetí humanity, ale poukazují i na to, co z antiky souznělo s konceptem humanity u humanistů a v raném novověku. U Erasma jsou vybrané výroky řazeny podle osob, jimž jsou připisovány, téma, jichž se týkají, je vyznačeno v marginálii. V některých případech ani nejde přímo o výroky, nýbrž o zachycení morálních postojů těchto osobností na pozadí určitých událostí z jejich života, máme tedy poté co do činění spíše s jistým typem *exemplum*. K takovým příkladům patří hned první doklad, který chci zmínit. Týká se spartského krále ze 4. stol. př. Kr. Agesilaa, jenž údajně nabádal své vojáky, aby zajatce netýrali jakožto zločince, nýbrž aby se k nim chovali jako k lidem; zajaté malé děti dával shromáždit na jedno místo, aby opuštěny nezahynuly; tutéž péči věnoval zajatým starcům. Tato lidskost mu zjednávala ne zcela obvyklou dobrou vůli nejenom u jiných lidí, nýbrž i u zajatců. K tomu následuje komentář Erasmův (nebo jeho zdroje): I nyní si o sobě myslí, že jsou lidmi, takoví, kteří pobijí děti a starce a do zajetí odvádějí jenom ty, kdo se na základě svého věku hodí buď k práci, nebo k poskytování rozkoší, nebo k obojímu. Kam až dospěla tato nezměrná zdivočelost?³³ V dalším příkladu se Aristón, rovněž spartský král, tentokrát ze 6. stol. př. Kr., vyjadřuje ke Kleomenově odpovědi na otázku, co by měl dělat dobrý král; Kleomenes minil, že přátelům činit dobré, nepřátelům zlé. Aristón ale namítá, že daleko lepší je přátelům činit dobře a z nepřátel si dělat přátele.³⁴ A ještě jeden příklad, tentokrát názor vložený do úst římskému vojevůdci a politikovi 3. stol. př. Kr. Fabiu Maximovi: Ten pokládal za absurdní, že se koně či lovečtí psi krotí vlídností a potravou, kdežto nepoddajné lidi neusilujeme si získat lidskostí

³¹*Humanae subvenit necessitati... Conservanda est igitur humanitas, si homines recte dici velimus. Id autem ipsum conservare humanitatem quid aliud est, quam diligere hominem quia homo sit, et idem, quod nos sumus? Discordia igitur atque dissensio non est secundum hominis rationem... Deo proxima. Per solam humanitatem servatur Dei imitatio... Rara est... Inexpugnabilia expugnat... Victos devincit... Inhumanitas misericordiae adversatrix.* MAGIRUS, T. *Polymnemon, seu Florilegium locorum communium* ... Francofurti 1629, sl. 1199–1202.

³²Čerpá z ní hojně např. v divadelní hře *Diogenes Cynicus redivivus* (DJAK 11, s. 439nn.; v. zejména *Enarratio*, s. 481, *Informace o díle*, s. 484, a komentář, s. 487nn.).

³³*Crebro solet in concione admonere milites suos, ne captivos ut facinorosos cruciarent, sed ut homines servarent. Infantibus etiam in bello captis providit ut in unum locum comportarentur, ne mutatis castris relictis perirent. Eandem curam impendit senibus captivis, ne, quoniam sequi non possent, a canibus lupisque discernerentur. Haec autem humanitas illi non solum aliorum, verum etiam captivorum miram benevolentiam conciliavit. Et nunc homines sibi videntur, qui trucidatis infantibus ac senibus, eam aetatem abducunt, quae vel libidini apta est, vel labori, vel utrique. Quo progressa est immanis illa feritas?* ERASMUS ROTTERODAMUS, D. *Apophthegmatum libri octo*. Basileae 1535, I Agesilaos 78; s. 37 (s marginálií *Humaniter*, tedy lidsky).

³⁴*Aristo cuidam laudibus vehementer dictum Cleomenis, qui rogatus, quid oporteret bonum regem facere, respondit, Amicis benefacere, inimicis male, At quanto praestantius est, inquit, vir optime, amicis benefacere, et ex inimicis reddere amicos?* Tamtéž I, Aristo 34, s. 55n. (rovněž s marginálií *Humaniter*). Kleomenés byl spartským králem na přelomu 6. a 5. stol. př. Kr. Výrok je zaznamenán u Plutarcha, *Apophthegmata Laconica* pod jménem Aristón.

a dobrodiním, naopak se k nim chováme příkřeji než rolníci k plevelným stromům, které oni hned nekácejí, nýbrž se snaží je zušlechtit štěpováním.³⁵ V dalších několika příkladech, jež mají podle svých marginálií ilustrovat téma humanity, se setkáváme s nám již známými motivy, jako je spojování přísnosti s velkorysostí či získávání nepřátel na svou stranu.

Shrme-li, co vybrané doklady ukazují, vidíme, že oproti tomu, co pod výrazem *humanitas* cítili antičtí autoři, ve sledovaném období mnoho nepřibýlo. Mohlo by se tedy zdát, že není tak docela oprávněné ono tvrzení z Filosofického slovníku citované v úvodu této studie, že *ideály humanity mají zčásti antické kořeny..., jejich vlastní rozpracování je však až zásluhou novověku*. Jistě, od slovníkového hesla, pro něž je stručnost ctností, nelze očekávat dokonale podrobnou analýzu pojednávání problematiky a něco jiného mohou být ideály humanity na rozdíl od její definice či různých vymezení. Jen chci upozornit na to, že i na základě předloženého úzkého výběru dokladů k tématu humanity vidíme už i u antických autorů velmi komplexní představu o humánních vztazích v lidské společnosti. Co se samozřejmě měnilo, byl okruh těch, kteří mohli být do sféry takto pojatých vztahů zahrnováni; to je jistě významný faktor, všeobecně známý, o němž lze říci, že došel širšího uplatnění v novověku. Na uvedených dokladech je dále vidět, jak se v postupujících epochách měnily akcenty na jednotlivé komponenty významového spektra výrazu *humanitas*, nejvíce patrně ve středověku. Oproti dokladům u antických autorů se v pozdějších vymezeních humanity vytrácí motiv mírnosti či velkorysosti vítězů vůči poraženým ve válečných konfliktech: ze sledovaných pramenů se výslovně objevuje jen u Tobiasa Magira;³⁶ patrně se již nepovažovalo za nutné dělit sféry vztahů ve společnosti na válečné a mírové, jak to činili Římané. Podobně se zdá, že je pouze na antické, příp. také biblické, zdroje vázán motiv spojování přísnosti s velkorysostí. Je to odraz postupného oslabování politických i jiných autorit?

Rád bych v závěru zdůraznil těsné napojení vzdělanosti a výchovy na koncept humanity, silně patrné už v nejstarších antických dokladech, a ustoupilo-li poněkud do pozadí ve středověku, pak se opět silně hlásí o své místo na slunci u všech zmíněných raně novověkých autorů.

Résumé

Pojetí humanity zahrnovalo už v antickém myšlení prakticky vše, co si jako obsah pojmu humanity představujeme dnes. Přirozeně se odvíjelo od pojetí lidství jakožto lidského bytí v biologickém smyslu. V návaznosti na řecké myšlení nám římscí autoři zanechali řadu svědectví o tom, co k pojetí lidskosti přidala kultura, tedy vzdělání a výchova.

M. T. Cicero, L. A. Seneca, M. F. Quintilianus a další spisovatelé, později církevní Otcové, např. Lactantius, Ambrosius či Isidorus z Hispaly a další, představují autory a myslitele, kteří

³⁵*Dicebat absurdum videri, si cum equos et canes venaticos familiaritate ciboque cicuremus potius quam catenis ac verberibus: homines feroces animo, non humanitate ac beneficiis nobis conciliemus, sed asperiores in illos simus quam agricolae sunt in caprificos ac malos sylvestres et oleastros, qui has non protinus excidunt, sed insitione docent mitescere.* Tamtéž V, Fabius Maximus 25, s. 491 (s marginálií *Humanitas cicurat optime*, tedy Nejlépe krotí lidskost, mírnost).

³⁶Také v Erasmových Apophthegmatech, tam však v reprodukci zjevně antického pramene.

formulovali antické a raně křesťanské předstvy o humanitě. Vedle kvality mezilidských vztahů na různých úrovních patří k těmto představám úzké propojení s výchovou a vzděláním. V evropském novověku byla zdrojem pro utváření konceptu humanity nejenom přímá četba starších, především antických autorů, nýbrž také nepřímé prameny, to znamená (vedle jazykových slovníků) různé sbírky citátů, sentencí, výroků, exempel a přísloví; pro ilustraci jsou z nich vybrány ty, s nimiž s nejvyšší pravděpodobností pracoval J. A. Komenský.

Primární zdroje

ADAM Z VELESLAVÍNA, D. *Nomenclator Quadrilingvis Boemico-Latino-Graeco-Germanicus*. Praegae 1598 (Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2406-0).

ADAM Z VELESLAVÍNA, D. *Sylva quadrilinguis vocabulorum et phrasium Bohemicae, Latinae, Graecae et Germanicae linguae*. Praegae 1598.

Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad. 11. vyd. Praha: Česká biblická společnost, 2005. ISBN 80-85810-37-9.

Biblia Graeca. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2013. ISBN 978-3-438-05152-3.

Biblia sacra iuxta Vulgatam versionem. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1983. ISBN 3-438-05303-9.

CALEPINUS, A. *Dictionarium ... postremo nunc supra omnes hactenus editiones magna omnis generis vocum accessione auctum ...* Basileae ex officina Hieronymi Curionis 1562.

CICERO, M. T. *De oratore libri tres*. In: M. Tullii Ciceronis *Opera rhetorica*. Lipsiae: B. G. Teubner, 1907.

CICERO, M. T. *Epistularum Ad Atticum libri sedecim*. In: M. Tullii Ciceronis *Scripta quae manserunt omnia*. Partis III volumen II. Lipsiae: B. G. Teubner, 1905.

CICERO, M. T. *Epistularum Ad familiares, quae dicuntur, libri sedecim*. In: M. Tullii Ciceronis *Scripta quae manserunt omnia*. Partis III volumen I. Lipsiae: B. G. Teubner, 1904.

ERASMUS ROTERODAMUS, D. *Apophthegmatum libri octo*. Basileae 1535.

GELLIUS, A. *Noctes Atticae*. Lipsiae: B. G. Teubner, 1903.

ISIDORUS HISPALENSIS. *Etymologiarum sive Originum libri XX*. Oxonii: e Typographaeo Clarendoniano, 1988.

LACTANTIUS, L. C. F. *Institutiones Divinae*. In: MIGNE, J. P., ed. *Patrologiae cursus completus*. Series Latina, volumen 6, sl. 111nn.

LANGE, J. *Florilegii magni seu Polyanthae floribus novissimis sparsae libri XX*. Argentorati 1645.

MAGIRUS, T. *Polymnemon, seu Florilegium locorum communium...* Francofurti 1629.

MARTINIUS, M. *Lexicon philologicum, praecipue etymologicum*. Bremae 1623.

PLINIUS CAECILIUS SECUNDUS, C. *Epistularum libri novem*. Lipsiae: B. G. Teubner, 1912.

QUINTILIANUS, M. F. *Institutionis oratoriae libri duodecim*. Lipsiae: B. G. Teubner, 1869.

SENECA, L. A. *Ad Lucilium epistularum moralium, quae supersunt*. Lipsiae: B. G. Teubner, 1914.

Literatura

- BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. ISBN 80-7182-014-8.
- COMENIUS, J. A. *Opera didactica omnia* IV, Amsterodami 1657.
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987. Bez ISBN.
- ČAPKOVÁ, D. The Writings of J. A. Comenius and 17th Century Thought. In: KYRALOVÁ, M., ed. a J. PŘÍVRATSKÁ, ed. *Symposium Comenianum 1986: J. A. Comenius's contribution to world science and culture: Liblice June 16–20, 1986 [sborník referátů]*. Praha: Academia, 1989, s. 75–87. Bez ISBN.
- DIEFENBACH, L. *Glossarium Latino-Germanicum mediae et infimae aetatis*. Francofurti ad Moenum 1857.
- DU CANGE, CH. *Glossarium ad scriptores mediae et infimae Latinitatis*. Frankfurt 1710.
- FLOSS, P. Cusanus und Comenius. *Mitteilungen und Forschungsbeiträge der Cusanus-Gesellschaft*. 1973, č. 10, s. 172–190. ISSN 0323-4142.
- FLOSS, P. *Mikuláš Kusánský. Život a dílo renesančního filosofa, matematika a politika*. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-7021-472-4.
- KOMENSKÝ, J. A. a B. HAVRÁNEK, ed. *Dílo J. A. Komenského: Johannis Amos Comenii opera omnia. 11*. Praha: Academia, 1973. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. a E. KAMÍNKOVÁ, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii opera omnia. 15/I, Opera didactica omnia*. Praha: Academia, 1986. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. a E. KAMÍNKOVÁ, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. 15/II*. Praha: Academia, 1989. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. a L. SVOBODA, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. 18*. Praha: Academia, 1974. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. et al. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. 9/II*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2244-8.
- KOMENSKÝ, J. A. a D. MARTÍNKOVÁ, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. 15/III*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0071-2.
- KRAUS, J. et al. *Akademický slovník cizích slov. Díl I., A–K*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.
- KVAČALA, J. *Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*, Berlin–Leipzig–Wien 1892.
- KVAČALA, J. *Über J. A. Comenius' Philosophie, insbesondere dessen Physik*. Leipzig 1886.
- LIDDELL, H. G. a R. SCOTT. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1968. BEZ ISBN.
- NOVÁKOVÁ, J. *¼ století nad Komenským*. Praha: Kalich, 1990. ISBN 80-7017-084-0.
- NOVÁKOVÁ, J. *Latina Komenského je humanistická. Slovo a slovesnost* 31. 1970, č. 4, s. 302. ISSN 0037-7031.
- Ottův slovník naučný. Díl 11., Hédypathie–Hýždě*. Praha: J. Otto, 1897.
- PATOČKA, J. *Filosofické základy Komenského pedagogiky. Pedagogika VII*. 1957, č. 2, s. 137–177. ISSN 0031-3815.

- PATOČKA, J. *Komeniologické studie I* [*Sebrané spisy*, sv. 9]. Praha: OIKOYMENH, 1997, str. 164–231, 258–283. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský. In: *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: ČSAV, 1964, kap. 10, s. 329–341. Bez ISBN.
- PATOČKA, J. Základní filosofické myšlenky J. A. Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství. In: KOPECKÝ, J., J. KYRÁŠEK a J. PATOČKA. *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*. Praha: SPN, 1957. Bez ISBN.
- PATOČKA, J. *Komeniologické studie II* [*Sebrané spisy*, sv. 10]. Praha: OIKOYMENH, 1998, str. 134–148. ISBN 80-86005-52-6.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0493-9.
- Slovník středověké latiny v českých zemích (sešit 14, Heliodromus–hytonicus)*. Praha: Academia, 1992 (vyšlo 1993). ISBN 80-200-0396-7.
- STEINER, M. Mistr Jan Hus v díle J. A. Komenského. In: *Studia Comeniana et historica* 45. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2015, č. 93–94, s. 25–32. ISSN 0323-2220.
- SVOBODA, L., ed. *Encyklopedie antiky*. Praha: Academia, 1973. Bez ISBN.
- Thesaurus linguae Latinae*. Leipzig: B. G. Teubner 1977–.
- VELLEIUS PATERCULUS, G. a L. A. FLORUS. *Dvojitý pohled na římské dějiny*. Praha: Arista and Baset, 2013. Antická knihovna; sv. 82. ISBN 978-80-86410-69-2.

Pojetí humanity v edukační koncepci J. A. Komenského jako příspěvek k lidské budoucnosti

Jana PŘÍVRATSKÁ^a a Vladimír PŘÍVRATSKÝ^b

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 August 2017

Accepted 10 November 2017

Available online 31
December 2017

Keywords:

Humanity, the basis of
humanity, sustainability
of humanity, innate
human traits (talents),
nurture, workshop of
humanity, life as school,
schools of life,
cultivation of humanity,
war and peace,
amendment of human
affairs, pampaedia

^aJ. Přívratská

Univerzita Karlova

3. lékařská fakulta

Ústav jazyků •

Ruská 87

100 00 Praha 10 •

Česká republika •

jana.privratska@volny.cz

jana.privratska@lf3.cuni.

cz

^bV. Přívratský

Univerzita Karlova

Katedra biologie

a environmentálních

studií •

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1 •

Česká republika •

vladimir.privratsky@

pedf.cuni.cz

ABSTRACT

The concept of humanity in Comenius' educational philosophy as a contribution towards the future of humankind

J. A. Comenius considers humanity to be one of the permanent and determining values of humankind. For him, humanity is not only the goal and basic ethical value but also the means of the functioning of the “well-ordered society”. Human being is not human by birth but is born with the innate ability to become human. In order to adopt humanity, the human needs leadership and nurturing through which he develops the innate human abilities differentiating him from other beings. It is the development of reason, speech, work activities and feelings. Nurture therefore prevents human from changing into a non-human. That is why Comenius requests that schools become workshops of humanity (*officinae humanitatis*), creating harmonically educated human beings. Such education also includes the search for ways of returning humanity to a human being that has lost it. Humanity is not a permanent set of features, it needs to be maintained continuously. This is the basis of his concept of schools of life offering a platform for sustainability of humanity. According to Comenius, humankind appears to be undergoing a crisis threatening it as a whole. Humanity thus ceases to be just a state of soul but it becomes the equipment of those who shall amend human affairs. Comenius supposes that this process will be characterized by diversity and will be the source of social inventions that will lead the society forward but only if it is implemented in harmony with the principles of humanity.

Humanitatis omnes decet homines, eo ipso quia homines sunt, et cum hominibus conversantur – Lidskost zdobí všechny lidi, prostě protože jsou lidmi a s lidmi jednájí. Tak Jan Amos Komenský definuje pojem „humanitas“ ve svém *Lexicon reale pansophicum* (1966, s. 549).

Fakt, že lidská civilizace přežila tisíce let, a dokonce se ještě rozvinula do té míry, že se stala dominantním prvkem života na planetě Zemi, je se vši pravděpodobností dán schopností lidských společností reagovat a vyrovnávat se se dvěma elementárními faktory. Prvním z nich je nepochybně schopnost adaptovat se na proměny přírodního světa, tedy na podněty, jež lidstvo zasahují zvnějšku a které navzdory svým rozvinutým technologickým možnostem může usměrňovat jen v nepatrné míře. Druhým pak jsou reakce na společenské podněty, jež lidstvo samo sobě generuje. Jedná se tedy z tohoto hlediska o impulzy vnitřní. Jsou to nicméně ony, které uvádějí jednotlivé společnosti do pohybu, mnohdy dramatického, a vždy jak s kladnými, tak i negativními důsledky. Aby lidstvo v těchto zkouškách obstálo, musí respektovat právě ty hodnoty, které jsou trvalé a v každé době determinující. Mezi ně náleží i humanita, tedy schopnost jedince a potažmo společnosti formovat a uplatňovat chování, které je podpůrné a má na zřeteli blaho jedince i společnosti. Ztráta této schopnosti – individuální i společenská – znamená zkázu a utrpení každého jednotlivce a rozklad společnosti. Není tedy překvapivé, že se tímto tématem zabývali významní myslitelé všech historických epoch. K nim náleží i J. A. Komenský, jehož odkaz následujícím generacím je prodchnut humánním vztahem k člověku. Jaké je tedy jeho pojetí humanity a co z něj může oslovit i dnešního člověka?

Lidství je především Komenskému nejen cílem a základní etickou hodnotou, nýbrž i prostředkem fungování „dobře uspořádané společnosti“.

Veškerá jeho výchovná a vzdělávací koncepce je definována touto elementární filozofickou premisou, kterou lze nalézt ve všech jeho dílech zabývajících se člověkem a jeho společností, a na tomto základě také buduje celý svůj výchovný systém. Problematiku lidství včleňuje již do Velké didaktiky – např. kapitola VI. nese název *Hominem, si homo fieri debet, formari oportere* – „Má-li se člověk stát člověkem, musí býti vzděláván“ (Komenský, 1958, s. 81n.), kde v par. 3. čteme: „Nikdo tedy ať nemyslí, že pravým člověkem může býti ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, tj. kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem.“ V tomto smyslu je zřejmé a jím zřetelně deklarované, že člověk se nerodí člověkem, nýbrž přichází na svět s vrozenou schopností člověkem se stát. Aby se jím však stal, musí si humanitu osvojit a k tomu potřebuje vedení, výchovu, neboť bez ní lidství nikdy nedosáhne.

A protože Velká didaktika je určena vzdělávatelům dětí a mládeže, nepřekvapí, že tematiku zařazuje právě sem – vždyť, jak uvádí: „Aby mohl být vzděláván k lidskosti, dal Bůh člověku léta v mládí, v nichž bude schopen jediné ke vzdělávání, nezpůsobilý jsa k ostatnímu“ (Tamtéž, s. 87). Jestliže Komenský hovoří o potřebě výchovy člověka, má na mysli každého lidského jedince bez výjimky. To odpovídá kořenům jeho pedagogického i filozofického myšlení, jež tkví zvláště hluboko v demokratismu v přístupu ke vzdělávání v Jednotě bratrské, i když není pochyby, že čerpal také z jiných českých tradic, zejména z vývoje českého

reformačního humanismu (Čapková, 1973, s. 456).

Aby se člověk stal člověkem, musí rozvíjet to, co představuje jeho lidskou přirozenost, která jej odlišuje od ostatních tvorů. Mají-li se lidé podle Komenského stát lidmi, je třeba zušlechťovat jejich schopnosti (dnes bychom řekli lidské distinkce či vlohy), s nimiž přicházejí na svět – tedy žádoucím způsobem vést a rozvíjet tyto schopnosti ve prospěch společnosti i jich samých. Co jsou podle Komenského tyto distinkce? Schopnost rozumového rozvoje, rozvoje řeči, postupného rozvinutí pracovní činnosti a samozřejmě rozvoj citový.

Ve IV. části Obecné porady, nazvané Pampaedia, v kapitole II. analyzuje potřebu, možnost a vlastně i snadnost vzdělávání všech lidí k lidskosti. Především nutnost usilovat, aby se žádný člověk neproměnil v nečlověka (Komenský, 1992, s. 18).

Dále, v kapitole III., podrobně rozebírá, co to vlastně znamená, že člověk má být vzděláván ve všem, **co dovršuje podstatu lidství**. Jsou to jednak tzv. výsady lidství, jak je naznačil již v Didaktice i jinde – totiž: 1) vládnout myšlením a moudrostí, 2) vládnout jazykem a výmluvností, 3) být schopen konat díla, 4) mít dobré mravy a způsoby, 5) být zbožný (Tamtéž, s. 25). Když však uvážíme vrozené, hluboké a přirozené lidské touhy v jejich celku, rozčlení se podle Komenského pěstování lidskosti ve 12 složek: „1) existovat, tj. žít; 2) žít pevně, tj. něco znamenat; 3) žít vnímavě, tedy vědět, co má člověk kolem sebe; 4) žít světle, tj. zpracovat to rozumem; 5) žít svobodně, tj. chtít a volit věci pochopené jako dobré, nechtít a zamítat věci špatné a se vším nakládat co nejvíce podle vlastní vůle; 6) žít činně, tedy také konat ty věci, které člověk chápe a volí; 7) mít čili vlastnit mnoho; 8) toho, co má, užívat, a to bezpečně; 9) vynikat a být ve vážnosti; 10) být pokud možno výmluvným, totiž pohotově a výrazně sdělovat své vědění a svou vůli jiným; 11) mít také oblibu a přízeň u lidí, takže mu nezávidí, nýbrž blahopřejí k životu tím klidnějším, příjemnějším a bezpečnějším; 12) mít náklonnost boží pro nejhlubší radost a bezpečnost svého štěstí v Bohu“ (Tamtéž, s. 26). Všechny tyto touhy mohou být naplněny pouze bedlivým vzděláváním a všichni by jím měli procházet, a to již od raného věku. Jen tak může být naplněna ona proslulá a často opakovaná biblická premisa člověka jako obrazu božího.

Proto také nazývá Komenský **školy dílnami lidskosti**, neboť lidé již od dětství se tu stávají vpravdě **lidmi** – tj. tvory rozumem moudrými, v skutcích opatrnými a v srdci zbožnými (Velká didaktika, podobně i Vzkříšený Fortius čili Jak vyhnat ze škol lenost).¹ V Nejnovější metodě jazyků uvažuje pak o tom, jak výrok „škola – dílna lidskosti“ by měl prostřednictvím pochopení jednotlivých pojmů, totiž *lidskost, dílna, škola* – vytvořit instituci schopnou utvářet harmonicky vzdělaného člověka, tedy přivedeného k lidství (Komenský, 1989).

Neopomíjí ani výchovný proces mimo školu, když požaduje, aby také mimoškolní činnosti, včetně her, byly takové, aby neodváděly od záměru školy *vychovávat lidi k lidství* (Tamtéž, 1989).

¹Viz KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. I.* Praha: SPN, 1958, kap. 10, par. 3, s. 95; Vzkříšený Fortius čili Jak vyhnat ze škol lenost. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. II.* Praha: SPN, 1940, par. 9, s. 232.

Dosud jsme se nezmínili o relativně komplexních pohnutkách, které Komenského vedly ke konceptu lidskosti a jejího dosažení jako základního smyslu lidské existence. Je třeba připomenout, že zejména tam, kde se Komenský dotýká stavu politiky, který generuje válečné běsnění, jehož byl Komenský nechtěným účastníkem a obětí, hovoří o nejvýraznějším porušení lidskosti. Na mnoha místech mluví o hrůzách války, „o sporech, hádkách a bojích ve všech příbytcích, vesnicích, městech i říších“, kdy „není třeba jiných svědků než uší a očí, nářků a bědování, jimiž se vše ozývá“. Hlavní příčinu tohoto stavu spatřuje Komenský v absenci společenského řádu, pokoje a zjevného míru a to znamená, že ti, kteří vládnou, nevládnou svobodně, a ti, kteří jsou pod jejich mocí, nepodrobují se svobodně z náklonnosti k řádu, pokoji a míru. To je zdroj konfliktů a z nich pramenících násilnických činů, kdy se uplatňují biče, kyje, pouta, žaláře, provazy, meče, zhářství a zabíjení (Komenský, 1992, 10nn.).

Východiskem z této situace rozvratu je Komenskému tedy jednak osvojování lidskosti prostřednictvím výchovy, ale také hledání cest, jak člověku vrátit lidskost, kterou měl a nyní nemá. Je tedy zřejmé, že lidskost není soubor vlastností, jež, jednou nabyté, se stávají permanentními, nýbrž je třeba o její trvání stále pečovat a usilovat, jinak hrozí humanitě eroze. Řešení Komenský spatřuje prostřednictvím své pedagogické **teorie škol života**, jak ji podává v Pampaedii svého opus grande. V lidské společnosti, tak jak ji Komenský vnímal, prochází jedinec životními fázemi, které jsou charakteristické určitými znaky. Jsou zejména příznačné jistým souborem funkcí, které má člověk v dané životní fázi zastávat. Výjimkou není ani škola stáří, ba dokonce ani škola smrti (Tamtéž, 1992). Tento ontogenetický pohled je Komenskému základem řádu společnosti a rovněž zdrojem udržitelnosti humanity. Vidíme tedy, že celý lidský život je školou, vzděláváním, výchovou. K tomu, aby to tak bylo, má ovšem Komenský ještě jeden kardinální důvod – totiž přesvědčení, že lidská společnost prochází krizí, která ji ohrožuje jako celek, a tudíž je nezbytné přikročit k činům, jež ji z těchto labyrintů vyvedou. Zatímco tedy pojetí lidskosti v Didaktice, včetně školy jako dílny lidskosti, si klade za úkol vypěstovat v člověku lidství, jak jsme se již zmínili, přestává být humanita, jak správně uvedl Klaus Schaller, jen „stavem duše a získává další rozměr, totiž stává se nutnou výzbrojí těch, jejichž lidským posláním je radit se o nápravě lidských záležitostí a o tuto nápravu se činně zasazovat“.² V Komenského všennápravné koncepci jsou to především ti, kteří by měli zasedat ve třech základních sborech řídících nápravu věcí lidských, tj. ve Sboru světla, zodpovědného za lidské vědění, Světové konsistoři, odpovědné za náboženský smír, a Soudním mírovém dvoru, majícím politický charakter a odpovědným za trvalý mír (Komenský, 1992).

Prostředky teologickými a prostředky tradiční filozofie, jak uvádí Jan Patočka ve své vynikající studii publikované v českém vydání Obecné porady o nápravě věcí lidských (1992, s. 533–564) se Komenský propracovává k výsledkům, jež žádná tradiční teologie ani filozofie dosud neobsahovala. Jsou to ony postuláty budoucího mírově se rozvíjejícího lidstva, které, až

²Srov. SCHALLER, K. Lidskost. In: *Encyclopaedia Comeniana*. Připravované vydání.

se uskuteční, učiní ze všech lidí jednotnou sílu, povolanou k tomu, aby dokončila svět. Nový svět harmonického, sjednoceného lidstva. Místo revolučního užití síly žádá Komenský „zásadní obrat, který **vyvede** mysl z bloudění v labyrintech světa a zbavenou zátěže všech izolujících tendencí a sil ji **povede** k pochopení a organizování celkového pořádku světa tam, kde dosud není dokonán. Tak je celý svět pojat **sub specie educationis**, pod zorným úhlem pořádku, který pochopit, osvojit si a přijmout za základní zákon vlastního rozumu i vůle je úkolem budoucího člověka“ (Patočka, 1992, s. 559).

Proto také největší pozornost věnoval Komenský těm partiím Porady, jež se zabývají touto myšlenkou obratu. Ústřední částí se z tohoto hlediska stala Pampaedia, 4. díl Obecné porady, obsahující první systematickou teorii výchovy, která se zdaleka neomezuje pouze na školní výuku, její teorii a metodiku. V ní Komenský přinesl něco podstatně nového, co ani Velká didaktika, ani zbytek ODO neobsahují. Podle Patočky, Čapkové a dalších komeniologů je totiž určena k tomu, aby pansofické světlo obrátila na lidskou mysl a učinila je všeobecným. Je vlastně „velkou teorií jednotného organizování lidského života zevnitř; každý individualismus je jí cizí, veškerý zřetel se obrací k celku při všem důrazu na svobodu, spontánnost a přirozenost celého procesu“ (Tamtéž, s. 559).

Humanita je tedy v Komenského pojetí podle Patočky logickým a přirozeným důsledkem jeho snahy svést všechny pramínky svých inventa, neboli svých celkových principů i detailních nápadů, v jednotný proud (Tamtéž, s. 562).

Závěrem je třeba konstatovat, že by bylo nepochopením domnívat se, že si Komenský představoval redukci lidské rozmanitosti jako předpoklad nápravy společenských neduhů. Že tedy celek musí být unifikovanější než jeho části. Je tomu právě naopak. Společenská pestrost je pramenem společenské invence, která vede společnost vpřed, avšak jen za předpokladu, že je uplatňována v souladu s principy humanity. I v tom je třeba spatřovat významný odkaz tohoto myslitele současnosti. Komenského požadavek na nápravu zásadních společenských nedostatků, nejednoty a neúplnosti a započetí nové éry dějin, v níž by lidstvo žilo v míru, harmonii a jednotě, je legitimní pouze tak, že tento proces nebude rezignovat na humanitu, bez níž by takovýto společenský projekt ztrácel jakýkoliv smysl. Komenského důraz na humanitu jako jednu ze základních součástí vzdělávacího procesu každého člověka je sice zaměřen na jedince, avšak skrze něj cílí na lidskou společnost. Jen tak se humanita může stát společenskou hodnotou rovněž v tom smyslu, že spoluvytváří rovnováhu mezi přirozeným egoismem a altruismem jedince. Stává se tak normotvornou inspirací a imperativem napravené společnosti.

Zdá se, že právě Komenského neustálý důraz na lidství, na potřebu je chránit jako něco, co není jednou dané a provždy trvajících, byl zřejmou podmínkou, aby se mohl odvážit nejobsáhlejší a nejhlubší syntézy, jakou kdy český myslitel podstoupil. Tento důraz a jeho důvodnost je jeho odkazem naší současnosti i budoucnosti.

Primární zdroje

- KOMENSKÝ, J. A. Lexicon reale pansophicum. In: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Vol. II. Praha: Academia, 1966. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. Didactica magna. In: KOMENSKÝ, J. A. a E. KAMÍNKOVÁ, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii opera omnia*. 15/I, *Opera didactica omnia*. Praha: Academia, 1986. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. I. Praha: SPN, 1958. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. Pampaedia. In: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. III. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9.
- KOMENSKÝ, J. A. Vzkříšený Fortius čili Jak vyhnat ze škol lenost. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. II. Praha: SPN, 1960. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, J. A. Novissima linguarum methodus. In: KOMENSKÝ, J. A. a E. KAMÍNKOVÁ, ed. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia*. 15/II. Praha: Academia, 1989. Bez ISBN (čes. Nejnovější metoda jazyků. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. III. Praha: SPN, 1964).
- KOMENSKÝ, J. A. Panegersia. In: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. I. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0226-2.
- KOMENSKÝ, J. A. Panorthosia. In: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. III. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9.

Literatura

- ČAPKOVÁ, D. Domácí kořeny základních rysů Komenského pojetí univerzálního vzdělávání. *Pedagogika* 23. 1973, č. 4. ISSN 0031-3815.
- Encyclopaedia Comeniana*. Přípravované vydání.
- PATOČKA, J. Komenského všeobecná porada. In: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. III. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0225-4.

Vznik obchodní akademie v Kolíně a výstavba reprezentativní budovy

Hana ŠLOUFOVÁ KUČEROVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 August 2017

Accepted 10 November 2017

Available online 31
December 2017

Keywords:

Business academy,
education in Austrian-
Hungarian Empire,
education of the first
Czechoslovak Republic,
architecture, city of
Kolín, distinguished
personalities from the
city of Kolín

H. Šloufová Kučerová
Bělehradská 1908/36 •
120 00, Praha 2
Česká republika •
anahrecuk@centrum.cz

ABSTRACT

The origin of the business academy in the Czech city of Kolín and a construction of its representative building

This study deals with a birth and development of a business education in the city of Kolín from the end of the 19th century up to the times of the first Czechoslovak Republic. The development of this education in mentioned regional city is placed in a wider context of business education in Austrian-Hungarian Empire as well as after the year 1918. The first business school was established in the city of Kolín in 1894. Two years later was created a separate two-class school for boys and girls with day-to-day education and a larger pupil capacity. From 1909 the first official steps to establish a business academy were taken. This school soon became the most important and largest Cologne educational institution, and the number of pupils grew steadily. In 1922 a narrower competition for a new campus was announced and a joint project of Professor Jan Mayer from the town of Kolín and Prague architect Vilém Kvasnička came out winning. In the assessment, the emphasis was placed on urban aspects – the building was to become one of the key elements of the regulatory plan of the newly-developed Kutná Hora's suburbs. The designed school complex, divided into two parts of a block form, is dominated by a slender tower of an unusual shape, which has become an important feature of a new residential neighborhood.

Úvod

Rozvoj odborného a zejména obchodního školství byl v poslední třetině 19. století demonstrován mimo jiné na výstavbě reprezentativních školních budov. Nejinak tomu bylo v případě obchodní školy v Kolíně.

Přijíždíte-li do středočeského města Kolín od Kouřimi, bezprostředně za nemocničním komplexem spatříte rozsáhlou školní budovu, jejíž výrazná štíhlá věž vytváří vedle chrámu sv. Bartoloměje jednu z hlavních dominant města. Nepřehlédnutelná je i sgrafitová výzdoba fasády s tematikou obchodu a peněžnictví. Dnes budova slouží zdejšímu gymnáziu, ovšem před téměř sto lety byla vybudována pro nově založenou obchodní akademii. Vznik obchodního školství byl projevem snahy mnoha představitelů města a výrazných regionálních osobností o rozvoj obce a výstavba moderní budovy představovala symbolické vyvrcholení jejich ambic.

Následující studie se zabývá zevrubně celým procesem rozvoje obchodního školství v Kolíně a též vznikem výše uvedené budovy od prvních návrhů přes vypsání architektonické soutěže až po konečnou realizaci, včetně reakcí veřejnosti na vzhled a účelnost stavby. V úvodu je stručně shrnut vznik a vývoj obchodního školství v monarchii a následně i za samostatné Československé republiky. Pozornost je věnována zejména vlivu obchodních grémií při vytváření a fungování obchodního školství a právnímu postavení obchodních škol, tzv. „právu veřejnosti“. Jako důležité aspekty jsou rovněž sledovány problémy unifikace systému školních ústavů či tendence k jejich zestátnování.¹

Stěžejní část studie analyzuje vývoj obchodního školství ve městě Kolíně, tedy v jednom z menších regionálních center, které v dané době procházelo poměrně dynamickým růstem co do počtu obyvatel, stavebního rozvoje i rozmachu průmyslu. Výklad postihuje celý proces vzniku kolínského ústavu od první večerní pokračovací školy přes školu samostatnou až po kýženu obchodní akademii. Je přitom veden otázkami: Jaké důvody vedly ke vzniku zdejší obchodní akademie? Které osobnosti a instituce se zasloužily o vznik obchodního školství a jakou roli sehrála obecní samospráva? Jak byla škola finančně zajištěna? Kdy získala právo veřejnosti?

Závěrečná část článku je pak věnována snahám o výstavbu nové školní budovy. Jakým způsobem vznikly architektonické plány? Kdo stavbu financoval? Jaký byl zájem angažované veřejnosti o tento projekt? Jak byla hodnocena výsledná podoba budovy? To je jen několik otázek, které bude následující text řešit.

Studie vychází především z regionálních pramenů, které jsou uloženy ve Státním okresním archivu v Kolíně, z dobových příruček a z literatury zabývající se touto problematikou. K relevantním pramenům patří především fond Archiv města Kolína,² který poskytuje množství materiálů osvětlujících fungování městské správy (např. zápisy ze zasedání městské rady a obecního zastupitelstva). K vývoji kolínského školství jsou zde k dispozici knihy zápisů z jednání kuratoria obchodní školy a obchodní akademie.³ Použity byly samozřejmě i výroční zprávy obchodní školy (poté obchodní akademie), které se dochovaly v téměř kompletní řadě v knihovně SOkA Kolín.⁴ Pro orientaci v problematice jsou cenné též dobové publikace statistického a přehledového charakteru,⁵ katalogy živnostenských výstav⁶ nebo

¹Účelem tohoto shrnutí je pouze uvedení do dané problematiky, cílem není a ani nemůže být její celistvé postižení. Podrobněji viz např. *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928; PAZOUŘEK, J. *Obchodní školství v republice Československé a jeho význam*. Praha: Prometheus, 1922; *Československá vlastivěda, díl X, Osvěta*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931; nebo ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin.

²Státní okresní archiv v Kolíně (dále SOkA Kolín), fond (dále f.) Archiv města Kolína (dále AM Kolín), bez inv. č.

³SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889 a 890.

⁴Srov. *Výroční zprávy obchodní školy (obchodní akademie) z let 1895–1939*, Kolín 1895–1939.

⁵*Almanach obchodního školství Československé republiky; Československá vlastivěda*.

⁶*Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908.

dobové úvahy o významu obchodního školství.⁷ Z prací vzniklých po roce 1989 stojí za zmínku diplomová práce Ondřeje Říhovského.⁸

Stručné shrnutí vývoje obchodního školství za Rakouska-Uherska a v období první republiky

Obchodní školství je jedním z nejmladších odvětví odborného školství u nás.⁹ Hlavní příčinou tohoto opoždění byla dlouho udržovaná představa, že obchodní úspěchy jsou výsledkem odvahy jedince, náhody a praktické výuky učně od mistra a že obchodu se tedy člověk učit nemusí. Na odborné znalosti se proto zdaleka nekladal takový důraz (Pazourek, 1922, s. 3). S prvními zmínkami o školním vzdělávání obchodního zaměření se v Rakousku setkáváme v období panování Marie Terezie, která vyzývala k zakládání obchodních škol.¹⁰ První škola zaměřená obchodním směrem byla založena ve Vídni v roce 1770. Jednalo se o státní obchodní dvouroční školu, nazvanou reálnou obchodní akademií. Šlo však pouze o „první vlaštovku“.¹¹ V období 18. století byla potřeba obchodního a průmyslového vzdělání vyplňována většinou pouze jednotlivými kurzy kamerálních věd, jejichž obsahem byly i některé z obchodních nauk.

Ve své většině probíhal zásadnější vývoj tohoto typu školství až ve století následujícím. V roce 1806 došlo k založení vyšší polytechnické školy v Praze, kde se konaly též přednášky obchodních předmětů. Obdobné „komerční oddělení“ se rozvíjelo i na technice brněnské.¹² Okolo poloviny 19. století se objevily intenzivní snahy některých obchodně zainteresovaných korporací a jednotlivců o zakládání soukromých obchodních učilišť, což úzce souviselo s tehdejšími rozvojem české ekonomiky,¹³ jehož jednotlivé faktory zvyšovaly i poptávku po kvalitně vzdělané pracovní síle v oblasti obchodu. Nezřídka to byly významné

⁷Mimo dále citované např. PAZOUREK, J. *Obchodní školství v republice Československé a jeho význam*. Praha: Prometheus, 1922.

⁸ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin.

⁹K vývoji obchodního školství za Rakouska mimo dále citovaných děl srov. také ŠÍMA, A. Dějiny a nynější stav československého školství obchodního. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 31–38.

¹⁰Ke zřizování průmyslových škol vyzýval tzv. průmyslový patent ze dne 10. 1. 1751. K reálnému naplnění výzvy došlo až dvorním dekretem z 19. listopadu 1769, kterým bylo povoleno zřídit státní obchodní dvoutřídní školu ve Vídni. Srov. *Československá vlastivěda, díl X, Osvěta*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931, s. 166–177.

¹¹Vídeňská obchodní akademie byla navíc v roce 1804 degradována na reálnou školu a výuka obchodních předmětů byla značně omezena. Srov. ŘEŽÁBEK, J. Vznik a vývoj obchodního školství v Rakousku. In: *Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908, s. 103–104.

¹²ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin, s. 49. K vývoji technického školství viz EFMERTOVÁ, M. Technické (odborné) školství a další vědecké vzdělávací instituce. In: JAKUBEC, I. a Z. JINDRA. *Dějiny hospodářství českých zemí*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2007, s. 363–381. ISBN 80-246-1035-3.

¹³Rozvoj železniční sítě a s tím související rozmach hospodářství, celkové uvolnění života společnosti v souvislosti s vývojem politiky, prosazování akciových společností a podobně. Srov. JAKUBEC, I. a Z. JINDRA. *Dějiny hospodářství českých zemí*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2007, s. 77–362. ISBN 80-246-1035-3.

osobnosti průmyslu a obchodu, které si uvědomovaly pasivitu státu a začaly na tomto poli rozvíjet vlastní aktivity. Koncem roku 1848 došlo v Praze k založení soukromé německé obchodní školy, o dva roky později založilo pražské obchodní grémium nedělní školu pro kupecké učně. Významným přelomem bylo založení první obchodní akademie v Praze v roce 1856.¹⁴ Úspěchy absolventů v praxi vedly k tomu, že se tato škola stala vzorem pro mnoho pozdějších vyšších obchodních škol¹⁵ (Československá vlastivěda, s. 175). V šedesátých letech 19. století začaly jednotlivě vznikat i další ústavy tohoto typu.¹⁶

Český národní život se v oblasti průmyslu a obchodu začal projevovat až později, proto také zakládání obchodních škol s českým vyučovacím jazykem spadá ve své většině až do období sedmdesátých let 19. století. Důvodem byly především silné vazby mezi českou a německou ekonomikou a také rozsáhlé pracovní styky s německy mluvící cizinou. Avšak rozmach české ekonomiky si nakonec vynutil rozvoj obchodního školství s českým vyučovacím jazykem. V tomto ohledu bylo zásadním zlomem založení první samostatné Československé obchodní akademie v roce 1872. Vznik této školy úzce souvisel s prosazením pražského obchodnického spolku Merkur do čela pražského obchodního grémia, který se stal základním kamenem rozvoje českého veřejného obchodního školství. Způsob založení této obchodní akademie, jejího financování i vedení byly skvělými příklady pro budoucí rozvoj českého obchodního školství. Navíc na škole pedagogicky působila celá řada významných osobností.¹⁷

V osmdesátých a devadesátých letech 19. století se začal projevovat zvýšený zájem o obchodní školství i mimo samotnou Prahu. Tehdy vznikly obchodní akademie v Chrudimi, Brně, Hradci Králové a Plzni. První obchodní akademie na Moravě byla založena v roce 1894 v Prostějově.¹⁸ Rozvoj obchodního školství souvisel do jisté míry i s tím, že absolventům bylo

¹⁴Ke zřízení školy došlo z podnětu místního obchodnictva. Původně šlo o školu dvoutřídní, koncem sedmdesátých let 19. století pak byla rozšířena na trojtřídní. 14. března 1866 byl škole udělen titul Pražská obchodní škola. Vyučovacím jazykem zde byla němčina. Srov. Vývoj průmyslového a obchodního školství českého I. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 35, 26. srpna 1911), nepaginováno.

¹⁵ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin, s. 50–52.

¹⁶Např. německá obchodní škola v Liberci (1863), česká soukromá obchodní škola v Praze (1868) a ve stejném roce i německá obchodní škola v České Lípě. První moravská obchodní škola v Brně vznikla 1869. Srov. ŘEŽÁBEK, J. Vznik a vývoj obchodního školství v Rakousku. In: *Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908, s. 105–106.

¹⁷Srov. Vývoj průmyslového a obchodního školství českého II. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 36, 2. 9. 1911), nepaginováno; ŘEŽÁBEK, J. Československá obchodní akademie. In: *Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908, s. 125–127; ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin, s. 53–61.

¹⁸Vývoj průmyslového a obchodního školství českého III. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 37, 9. 9. 1911), nepaginováno. Srov. také ŘEŽÁBEK, J. Vznik a vývoj obchodního školství v Rakousku. In: *Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908, s. 121–122.

přiznáno právo na jednoroční dobrovolnou vojenskou službu.¹⁹ Na počátku dvacátého století bylo obchodní školství již oborem etablovaným, dále se úspěšně rozvíjejícím a také velmi oblíbeným. V této době začalo docházet k intenzivnějším kontaktům mezi jednotlivými školami. Jednou z vůdčích osobností oboru se stal František Trmal, který svou učitelskou dráhu započal na obchodní škole v Kolíně.²⁰ V této době byly zakládány obchodní školy a akademie už i v oblastech, které nebyly počítány mezi významná česká ekonomická a hospodářská centra. Postupně vzrůstala i péče o dívčí obchodní školství. Do roku 1918 u nás bylo založeno devět českých a sedm německých obchodních akademií, dále dvacet sedm českých a osmnáct německých obchodních dvoutřídních škol.²¹

Po roce 1918 se obchodní školství dál utěšeně rozvíjelo (společně s vědomím nezbytnosti vzdělání pro zdárný rozvoj průmyslu), vzrůstal počet obchodních akademií na území nové republiky i počet studentů a studentek. Důkazem zájmu veřejnosti byly i mnohé debaty, které se vedly o důležitosti obchodního školství.²² Jedním z faktorů rozvoje byla i skutečnost, že stát na sebe postupně přebíral část nákladů. Výrazně také pomáhal i sociálně slabým studentům²³ a přímo i nepřímo se podílel na vzniku moderních školních budov, které byly stavěny dle nových požadavků. Celková investice na budovy obchodních škol dosáhla v prvních osmi letech existence nového státu 53 079 241 Kč. Z tehdy existujících 140 obchodních škol nejrozličnějšího typu jich 65 bylo umístěno ve vlastních budovách, z nichž 37 vzniklo po první světové válce.²⁴

Konečně bylo také vyřešeno právní postavení obchodních škol. Do té doby platil zákon z 27. června 1850 (s pozdějšími novelami), který ovšem obsahoval pouze směrnice týkající se soukromého vyučování.²⁵ Až do dvacátých let minulého století proto mohly školy, jež nebyly státem vydržované, vydávat státem uznaná vysvědčení pouze tehdy, bylo-li jim přiručeno tzv. právo veřejnosti. S tímto právem však na druhou stranu souvisel mimo jiné i státní dozor a schvalování osob na postech ředitelů i pedagogického sboru. Právo veřejnosti bylo rozšířeno na všechny školy, ať už byly vydržovány na náklady státu, nebo veřejnoprávními

¹⁹Na obchodní školy se začali často hlásit i žáci, kteří neměli v úmyslu se věnovat v budoucnu dráze obchodu, ale jen proto, že dvouleté studium jim zaručilo tuto významnou výhodu. Viz HORÁK, F. Vývoj a stav obchodního školství v Československé republice. In: *Mladý živnostník* (roč. I, č. 2, 15. 10. 1921), s. 1.

²⁰ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin, s. 67–68.

²¹Srov. tamtéž, s. 67–74. K celkovému vývoji obchodního školství před rokem 1918 srov. *Československá vlastivěda, díl X, Osvěta*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931, s. 166–177.

²²Srov. např. PAZOUŘEK, J. *Obchodní školství v republice Československé a jeho význam*. Praha: Prometheus, 1922; KERNER, J. Obchodní školství v republice Československé. In: *Průvodce po výstavě obchodního školství moravského*. Kroměříž: Veřejná obchodní škola, 1925, s. 11–14; HORÁK, F. Vývoj a stav obchodního školství v republice. In: *Mladý živnostník*, s. 1–2; HORÁK, F. Historie pokračovacího a živnostenského školství. In: *Mladý Živnostník* (roč. II, č. 6, 17. 12. 1922), s. 1.

²³Sociální péče o studentstvo. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*, Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 103–104.

²⁴K požadavkům na moderní školní budovu pro obchodní školu či akademii srov. UHL, K. Umístění a zařízení československého obchodního školství. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 62–72; ŠÍMA, A. Dějiny a nynější stav československého školství obchodního. Tamtéž, s. 39.

²⁵Provizorní zákon o soukromém vyučování ze dne 27. června 1850, říšský zákon č. 309.

korporacemi, až zákony z let 1920 a 1922.²⁶ Hned na začátku první republiky tak došlo k začlenění obchodního školství do státní organizace formou zákona a zároveň k jeho finančnímu zajištění. Nestátní učiliště byla udržována kuratorii (kuratoria mohla být zřizována podle zákona z února 1922 i při státních obchodních učilištích.) Došlo tak k unifikaci systému obchodních škol.²⁷ Prvorepublikovou strukturu obchodního školství lze shrnout takto: obchodní akademie (nejvyšší stupeň), obchodní školy, jednoroční obchodní kurzy a (výjimečně i) nadstavbové kurzy pro abiturienty jiných středních škol.²⁸ Dozor nad obchodním školstvím byl po roce 1918 svěřen ústřednímu inspektorovi ministerstva školství a národní osvěty. Jako první v této funkci působil profesor Alois Pižl.²⁹

Výnos ministerstva školství ze dne 26. února 1924 absolventům obchodních akademií umožňoval doplnění maturity z latiny a filozofické propedeutiky, což jim dovolovalo pokračovat ve studiu na právnické fakultě. Řada absolventů obchodních akademií poté odcházela na vysoké školy nejrůznějšího typu.³⁰ Jistým vyvrcholením snah v této oblasti vzdělání se stalo zřízení Vysoké obchodní školy v roce 1919.³¹

Obchodní školství v Kolíně³²

Stručná charakteristika Kolína v době počátků místního obchodního školství

Kolín měl již od svého založení všechny předpoklady stát se jedním z nejdůležitějších center středního Polabí. Ty se však naplnily až s nástupem průmyslové revoluce. Jestliže ve středověku byl Kolín zastíněn bohatou hornickou Kutnou Horou a tehdy významným královským městem Kouřimí, v průběhu 18. a 19. století se naopak projeví jeho komunikační výhody. Prvním impulzem růstu města bylo postavení nové císařské silnice ze Saska do Prahy a dále přes Kolín a Čáslav do Vídně v polovině 18. století. Ještě daleko větší význam pro zdejší kraj mělo vybudování nejstarší české železniční dráhy z Vídně přes Olomouc do Prahy roku 1845. Kolínský železniční uzel se brzy zařadil mezi nejvýznamnější

²⁶Zákon č. 292 Sb. z. a n. z 9. 4. 1920 a zákon č. 73 Sb. z. a n. z 15. 2. 1922.

²⁷K systému obchodního školství srov. SALAVEC, F. Československé obchodní akademie. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 19–20; TRMAL, F. Československé veřejné obchodní školy. Tamtéž, s. 21–22.

²⁸§4 zákona č. 73 Sb. z. a n. z 15. února 1922.

²⁹Alois Pižl (15. 12. 1878 Vysoké Veselí – 13. 9. 1948 Praha) – český matematik a jedna z čelních osobností, které se zasloužily o české obchodní školství. Zprvu působil jako profesor Československé obchodní akademie v Praze. Byl prvním docentem pojistné aritmetiky na Vysoké škole obchodní v Praze. Od roku 1911 působil na ministerstvu kultu a vyučování ve Vídni jako inspektor obchodních škol, poté odborným přednostou ministerstva školství v Praze. Zasloužil se o rozvoj průmyslového a odborného školství v ČSR. Autor knih *Finanční aritmetika* (1906), *Kupecká aritmetika* (1912–14). Srov. *Masarykův slovník naučný*, díl V. Praha: Československý kompas, 1931, s. 721; ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin, s. 223.

³⁰Srov. BLECHA, J. Absolventi obchodních akademií na vysokých školách. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 76–79.

³¹Vznikla zákonem ze dne 23. července 1919, č. 461 Sb. z. a n., provoz zahájen ve školním roce 1919/1920.

³²K historii obchodního školství v Kolíně srov. Obchodní škola gremia v Kolíně nad Labem. In: *Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace*. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908, s. 137–139.

v Čechách.³³ Od poloviny 19. století se město rychle rozšiřovalo po obou stranách řeky. Již okolo roku 1900 se počet domů oproti stavu v polovině století zdvojnásobil, dalšího zdvojnásobení pak Kolín dosáhl již kolem roku 1930 a růst obdobným tempem pokračoval i ve 30. letech 20. století. Obdobně stoupal také počet obyvatel. V roce 1857 měl Kolín 7 178 obyvatel, v roce 1890 již 13 286 obyvatel a v roce 1930 přibližně o dalších 5 000 více.³⁴ Nezanedbatelný byl přitom vliv průmyslu, který se začal rozvíjet od poloviny 19. století, nejprudčeji pak v 80. a 90. letech 19. století.³⁵ Své silné postavení si však udrželo v úrodném Polabí i zemědělství.³⁶ Významná byla i skutečnost, že se Kolín stal centrem politického a soudního okresu. Všechny tyto faktory vyžadovaly rozvoj kolínského školství obecně a především školství zaměřeného na problematiku obchodu a průmyslu.

Kupecká škola pokračovací

Místní obchodníci a průmyslníci si byli vědomi nutnosti doplnit kolínské školství³⁷ o takový typ učiliště, které by odpovídalo regionálnímu průmyslovému potenciálu a soudobému rozvoji. První podnět k založení obchodní školy v Kolíně vyšel od Antonína Sládka, obchodníka s lahůdkami, který přednesl svou tezi na valné hromadě zdejšího obchodního grémia v roce 1893. Návrh byl tehdy sice jednomyslně schválen, ale obchodní grémium reálně neučinilo žádné konkrétní kroky ke vzniku zmíněné školy. Avšak již na příští valné hromadě byla do výboru obchodního grémia zvolena skupina zástupců mladší generace, která byla řešení otázky obchodního školství nakloněna. Předsedou se tehdy nově stal Miloslav Kadeřávek, místopředsedou Josef Nosek, jednatelem Jan Hanták a pokladníkem Antonín Sládek.³⁸ Po vzoru založení podobných škol v Mělníku³⁹ či Plzni⁴⁰ se nový výbor ihned začal intenzivně zabývat řešením otázky vzniku obchodní školy v Kolíně.

³³Srov. VÁVRA, J. *Dějiny královského města Kolína nad Labem. Oddělení druhé od roku 1618 až po naše časy*. Kolín: Tiskem a nákladem J. L. Bayera, 1888. Týž. *Dějiny královského města Kolína nad Labem. Oddělení první do roku 1618*. Kolín: Tiskem a nákladem J. L. Bayera, 1888.

³⁴K porovnání růstu obyvatelstva v Čechách a jeho struktury srov. *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Vyd. 2., Praha: Mladá fronta, 1998. ISBN 80-204-0720-0; KÁRNÍKOVÁ, L. *Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1965. K počtu obyvatel srov. SCHNEIDER, J. *Ročenka města Kolína*. Kolín: nákladem města Kolína, 1941, s. 125; RŮŽKOVÁ, J. et al. *Historický lexikon obcí České republiky*. Praha: Český statistický úřad, 2006, s. 105. ISBN 80-250-1277-8.

³⁵Srov. MAREK, R., ed. *Město Kolín. Jeho vývoj dějinný, kulturní, obchodní a průmyslový*. Kolín: Odbor Klubu československých turistů, 1927. K rozvoji průmyslu srov. JOUZA, L. *Historie a současnost podnikání na Kolínsku*. Pardubice: Městské knihy, 1999. Bez ISBN.

³⁶Srov. *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Vyd. 2., Praha: Mladá fronta, 1998, s. 300–301. ISBN 80-204-0720-0.

³⁷Ke stavu kolínského školství na konci 19. století srov. LÁNSKÁ, M. *Vývoj školství v Kolíně*. In: MAREK, R., ed. *Město Kolín. Jeho vývoj dějinný, kulturní, obchodní a průmyslový*. Kolín: Odbor Klubu československých turistů, 1927, s. 17–20.

³⁸Valná hromada byla svolána na 29. dubna 1894. Srov. *Založení školy*. In: *První výroční zpráva pokračovací obchodní školy v Kolíně*. Kolín: vlastním nákladem, 1895, s. 3–12; HANTÁK, J. *U kolébky obchodního školství v Kolíně*. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 25.

³⁹V Mělníku byla dvoutřídní obchodní škola založena v roce 1894. Srov. *Slavnostní otevření nové Obchodní akademie v Kolíně*. In: *Hlas demokracie* (roč. V, č. 6, 7. 2. 1925), s. 2.

⁴⁰Plzeňská škola vznikla jako třetí české obchodní učiliště v roce 1886. Srov. *Historie jednotlivých ústavů československého obchodního školství*. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 139.

Výbor učinil potřebné přípravy k založení školy a již 23. června 1894 předložil ministerstvu kultu a vyučování žádost o povolení školy a schválení jejích statut. Škola byla slavnostně otevřena dne 15. října 1894.⁴¹ Vznik a fungování školy bylo možné jen díky celé řadě sponzorů, především z řad místních peněžních ústavů a průmyslových podniků.⁴²

V první fázi mělo jít pouze o kupeckou pokračovací školu s výhradně večerní výukou a početně omezeným pedagogickým sborem.⁴³ V prvním roce měla škola pouze čtyři řádné a dvě mimořádné učitelské síly na 52 žáků rozdělených do dvou tříd. Vyučování probíhalo v budově reálného gymnázia (ke kterému byla škola formálně připojena) a učilo se vždy až po ukončení pravidelné denní výuky gymnaziálních studentů. Škola byla určena jedincům z obchodní praxe, kteří si zde mohli doplnit základní teoretické vzdělání.⁴⁴ Prvním ředitelem se stal Dr. Jakub Všeťka.⁴⁵

K vedení školy byl založen školní výbor (později označován jako kuratorium), složený z volených zástupců obchodního grémia, ze zástupců školské správy, obce i okresu a ze zástupců korporací, které přispívaly na provoz školy.⁴⁶ Kuratorium později existovalo i při samostatné obchodní škole a následně při obchodní akademii. Za čtyřicet let působení kuratoria se v něm vystřídalo téměř 150 členů, mezi nimi celá řada významných osobností Kolína.⁴⁷

Samostatná obchodní škola

Po dvouleté existenci této školy došlo obchodní grémium k závěru, že dosavadní večerní vyučování již pro místní poměry nedostačuje, a proto přikročilo k založení samostatné pokračovací dvoutřídní školy pro chlapce a dívky s denní výukou a také s větší kapacitou žáků.⁴⁸ Klíčovým problémem bylo i tentokrát vyřešení dostatečného finančního zajištění školy. Na valné hromadě dne 25. dubna 1897 se obchodní grémium usneslo, že veškeré své jmění věnuje na zřízení denní obchodní školy. Vznik školy musel být schválen státem, proto byla vídeňské vládě zaslána žádost o zřízení školy koncipovaná Janem Hantákem. Jako hlavní

⁴¹Založení školy. In: *První výroční zpráva pokračovací obchodní školy v Kolíně*. Kolín: vlastním nákladem, 1895, s. 8.

⁴²Školu podporovaly například Občanská záložna, Úvěrní banka, akciová chemická továrna na umělá hnojiva, obchodní a živnostenská komora pražská, okresní výbor aj. Obec přispívala na topení a osvětlení. Srov. tamtéž, s. 8–9.

⁴³Organizační statut byl schválen ministerstvem kultu a vyučování výnosem ze dne 26. 3. 1895 (č. 1566). Text statut srov. *Organizační statut, učební osnova a disciplinární řád obchodní školy grémia v Kolíně, schválené výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 23. srpna 1897*, č. 20 911.

⁴⁴Škola měla dva ročníky, v každém ročníku absolvoval student po osmi hodinách týdně. Vyučovaly se tyto předměty: řeč česká, zeměpis, kupecké počty, krasopis, dopisovatelství, účetnictví, nauka o zboží, nauky obchodní a nepovinně také němčina a francouzština. Srov. *Třetí výroční zpráva pokračovací obchodní školy v Kolíně za školní rok 1896–97*. Kolín: vlastním nákladem, 1897, s. 5–9.

⁴⁵Slavnostní otevření nové Obchodní akademie v Kolíně. In: *Hlas demokracie*, s. 1.

⁴⁶Dozor a ekonomickou správu školy obstarával školní výbor složený z 5 členů volených předsednictvem obchodního grémia a ze zástupců korporací, které školu podporovaly. Srov. *Organizační statut, učební osnova a disciplinární řád obchodní školy grémia v Kolíně, schválené výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 23. srpna 1897*, č. 20 911, Kolín 1897, s. 4. Složení jednotlivých kuratorií srov. Členové kuratorií. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 12–16.

⁴⁷STARTL, J. Úvodem. Tamtéž, s. 10.

⁴⁸Slavnostní otevření nové Obchodní akademie v Kolíně. In: *Hlas demokracie*, s. 1.

argument, proč by měla být v Kolíně taková škola zřízena, Hanták uvedl, že město i okres Kolín je významným průmyslovým centrem, které výrazně přispívá k ekonomickému růstu celé říše a navíc na přímých státních daních odvádí více než celé Tyrolsko i s Vorarlberskem.⁴⁹ V srpnu roku 1897 udělila vídeňská vláda souhlas s otevřením dvoutřídní obchodní školy v Kolíně a výuka byla zahájena 16. září roku 1897.⁵⁰

Vyučovat se začalo prakticky bez učebnic a bez školních pomůcek: „Začínali jsme s holýma rukama. Měli jsme jen učební osnovu... Ve filologických předmětech a těsnopise jsme si vypomáhali učebnicemi středoškolskými, v [jiných] předmětech byli jsme však nuceni výklady diktovati.“⁵¹ Oproti náplni původní večerní školy se učební osnovy více zaměřily na teorii. Kromě obchodních předmětů se vyučovalo také těsnopisu, francouzštině či přírodopysu.⁵²

Profesorský sbor byl složen většinou z mladých profesorů, kteří měli ale dobrou kvalifikaci a velké nadšení. Mezi tehdejší učitele patřil například Václav Ertl, pozdější uznávaný jazykovědec,⁵³ nebo kněz místního kapucínského kláštera Augustin Kubes, který sestavil první učebnici pro výuku psaní na stroji.⁵⁴ Každý učitel vyučoval týdně dvacet tři hodin, kromě toho měl celou řadu dalších povinností včetně večerního vyučování, jež probíhalo jedenkrát až dvakrát týdně.

Z kandidátů, kteří se přihlásili do konkurzu, byl na místo prvního ředitele zvolen František Trmal.⁵⁵ Trmal začínal u firmy Pilnáček v Hradci Králové a poté byl účetním a pokladníkem uhelných podniků v Mostě. V roce 1895 úspěšně složil zkoušku pro kandidáty učitelství na obchodních školách⁵⁶ a na doporučení tehdejšího předsedy zkušební komise univerzitního profesora Dr. Františka Studničky zahájil pedagogickou dráhu. Nejprve dva roky působil na nově zřízené obchodní škole v Mělníce. Počátkem srpna 1897 přesídlil do Kolína a nastoupil zde na post ředitele právě vznikající dvouleté obchodní školy. V roce 1901 vyhrál František

⁴⁹Tamtéž, s. 2; HANTÁK, J. U kolébky obchodního školství v Kolíně. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 25–26.

⁵⁰Srov. *Organizační statut, učební osnova a disciplinární řád obchodní školy grémia v Kolíně, schválené výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 23. srpna 1897*, č. 20 911, Kolín 1897.

⁵¹TRMAL, F. Čtyři roky v Kolíně. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 31.

⁵²Ke skladbě vyučovaných předmětů v následujících letech i po ustavení obchodní akademie srov. *Výroční zprávy obchodní školy (obchodní akademie) z let 1895–1939*, Kolín 1895–1939.

⁵³Narozen 1875 v Dobříši. Středoškolský profesor, český filolog a literární dějepisec. Publikoval například spisy *Příhody Václava Vratislava z Mitrovic* (1906). Pro školní potřebu několikrát přepracoval *Stručné dějiny literatury české*. Redaktorem časopisu *Naše řeč*. Pro střední školy také zcela přepracoval českou mluvnici od Jana Gebauera. Srov. *Masarykův slovník naučný*, díl II. Praha: Československý kompas, 1926, s. 606.

⁵⁴Srov. TRMAL, F. Čtyři roky v Kolíně. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 31.

⁵⁵František Trmal (14. 10. 1866 Nymburk – 7. 5. 1945 Praha) – ředitel a učitel obchodních škol. Od 1895 působil jako učitel obchodních nauk, od 1911 inspektor kupeckých pokračovacích škol, od 1918 ministerským inspektorem veřejných obchodních škol. Autor celé řady knih pro obchodní školy. Napsal například: *Obchodní korespondence pro kupecké školy pokračovací*, Praha 1925; *Obchodní nauka pro dvoutřídní obchodní školy*, Praha, 1908; *Účetnictví pro dvoutřídní obchodní školy a ústavy příbuzné*, Praha 1922; *Účetnictví pro kupecké školy pokračovací*, Praha 1911. Srov. *Masarykův slovník naučný*, díl VII. Praha: Československý kompas, 1933, s. 359.

⁵⁶K systému přípravy učitelů obchodních škol srov. RAULICH, H. Příprava k učitelskému úřadu na obchodních školách. In: *Almanach obchodního školství Československé republiky*. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928, s. 25–26.

Trmal konkurz na ředitele nové dvouleté obchodní školy v Praze a z Kolína odešel. Jeho odchod vyvolal mnoho hořkosti.⁵⁷

Koncem školního roku 1898/99 opouštěli školu již první absolventi. Po roce 1908 nabízela místní obchodní škola již několik různých typů studia: dvoutřídní obchodní školu pro chlapce, dvoutřídní obchodní školu pro dívky (vznik 1908), jednoroční obchodní kurz pro dívky (od 1901)⁵⁸ a pokračovací školu kupeckou.

Prvním sídlem školy byl pronajatý dům čp. 8 na hlavním kolínském náměstí. Umístění budovy sice působilo reprezentativně, ale místnosti byly pro školní potřebu naprosto nezpůsobilé. Proto se již brzy po založení školy začalo uvažovat o stavbě vlastní budovy, „a to tím spíše, že ministerstvo – propůjčivši škole právo veřejnosti – vyslovilo požadavek řádného umístění ústavu.“⁵⁹ Konečné rozhodnutí o realizaci nové školní budovy padlo na valné hromadě obchodního grémia v roce 1903. Před prázdninami následujícího roku již nová budova stála. Vystavěna byla podle projektu místního architekta Čenka Kříčky,⁶⁰ nejlepšího z přijatých návrhů, v ulici Na Hradbách, na pozemku částečně darovaném škole kolínskou obcí. Školní budova Na Hradbách byla otevřena 18. září 1904.⁶¹

Vyšší škola obchodní – obchodní akademie

Finanční nesnáze kuratoria vedly ke snaze dosáhnout postátnění nebo „poměštění“ obchodní gremiální školy a zároveň k založení vyšší obchodní školy. Tyto tendence se poprvé objevily již v roce 1907. První oficiální krok byl učiněn 21. prosince 1909, kdy byla podána žádost na ministerstvo kultu a vyučování o povolení vyšší obchodní školy. Ministerstvo však této žádosti nevyhovělo⁶² s odůvodněním, že „počet nynějších škol potřebě praxe dle náhledu ministerstva postačuje, a speciálně v Kolíně – se zřetelem na vyšší obchodní školy v blízkých

⁵⁷K působení Františka Trmala v Kolíně srov. vzpomínky jeho spolupracovníka, člena kuratoria a místopředsedy obchodního grémia. KAŠKA, J. Vzpomínky na ředitele Fr. Trmala. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 27–28. Srov. také jeho vlastní vzpomínky: TRMAL, F. Čtyři roky v Kolíně. Tamtéž, s. 29–32.

⁵⁸K počtu dívek studujících na těchto oborech a později také na obchodní akademii srov. stat' profesorky místní obchodní akademie. UHLOVÁ, J. Absolventky obchodní školy a obchodní akademie v Kolíně podle statistických údajů. Tamtéž, s. 69–70.

⁵⁹BRANT, B. Krátký přehled historie kolínského obchodního školství před válkou. In: *Sborník obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro oslavy obchodního školství, 1947, s. 9.

⁶⁰Čeněk Kříčka (1858–1948) – stavitel a architekt v Kolíně, kde si v roce 1886 otevřel vlastní stavební kancelář. Podílel se na řadě staveb v Kolíně, v Hradci Králové, Táboře, Kutné Hoře, Čáslavi nebo v Libici nad Cidlinou. Zpracoval také projekt filiálky kolínské Cikorky v Lublani. Specializoval se na projektování školních budov a vil. V Kolíně působil v politice a spolkovém životě: předseda Občanského klubu a vůdce strany mladočeské. 1896 zvolen do městské rady, 1902–1904 byl starostou města Kolína. Jeho jméno je spojeno se založením kolínské Cikorky (1894), Továrny na vozy (1900) a podílel se také na vzniku rafinerie petroleje (1901). Po přesídlení do Prahy se i zde věnoval veřejnému životu, byl zvolen do pražského zastupitelstva a městské rady za československou národní demokracii. V roce 1898 byl přijat za člena SIA. Od 1921 předsedou Pražské městské spořitelny, od 1926 jejím prezidentem. Srov. VLČEK, P., ed. et al. *Encyklopedie architektů, stavitelů, zedníků a kameníků v Čechách*. Praha: Academia, 2004, s. 346. ISBN 80-200-0969-8.

⁶¹Viz Historický kalendář města Kolína. In: *Věstník Klubu českých turistů odbor Kolín* (roč. III, č. 9, 25. 9. 1926), s. 97.

⁶²Žádost byla zamítnuta výnosem ministerstva kultu a vyučování z 28. ledna 1910 č. 51921. Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 1. června 1912 – 15. ledna 1921, Referát o vyšší obchodní škole v Kolíně, nedatováno [1912?].

*městech (v Praze-Karlíně, Chrudimi a Hradci Králové) – nemůže býti uznána potřeba školy té.*⁶³

O dva roky později byla žádost obnovena.⁶⁴ Starosta města Alfréd Jelínek⁶⁵ a inženýr Vojtěch Formánek byli pověřeni k intervenci ve Vídni. Obecní zastupitelstvo se ve schůzi dne 12. června 1912⁶⁶ usneslo otevřít první ročník vyšší obchodní školy počínaje školním rokem 1912/1913. Scházelo však stále schválení od ministerstva kultu a vyučování. Na základě zákonů z roku 1850 a 1867⁶⁷ o soukromém školství, které tehdy platily, bylo ale sporné, zda je ke zřízení vyšší obchodní školy schválení ministerstva vůbec zapotřebí. Praxe však fungovala tak, že pokud škola takové schválení neměla, snažilo se ministerstvo existenci školy všemožně znepříjemnit (například zamítáním žádostí o subvence nebo odepíráním práva veřejnosti, které bylo podmínkou, aby bylo absolventům přiznáno právo na jednoroční dobrovolnou vojenskou službu). Teprve po odvolání k příslušnému ministerstvu a obratným zásahem tehdejšího inspektora obchodního školství Aloise Pižla bylo dosaženo cíle.⁶⁸

Prvním ředitelem kolínské vyšší obchodní školy se stal Václav Doškář, dosavadní ředitel zdejší obchodní gremiální školy. Vyučovat se začalo v provizorních podmínkách, část učeben byla v průmyslové škole na Mariánském náměstí, zbytek v budově obecné školy na Pražském předměstí. Pedagogický „sbor“ měl v prvním roce pouze jednu interní učitelskou sílu a několik suplentů. Počítalo se asi s 45 přihlášenými žáky v prvním roce. Organizační statuta byla zpracována na základě statut akademií v Hradci Králové a v Karlíně.⁶⁹

Od roku 1912 tedy v Kolíně vedle sebe fungovaly dvě školy obchodního typu – původní gremiální obchodní škola, kterou spravovalo obchodní grémium, a vyšší obchodní škola pod patronátem obce. Bylo nutné vyřešit poměr obou škol. Jako nejlepší řešení se jevilo vytvoření jediné vyšší obchodní školy, pod kterou by spadaly i další typy studia. Ke sloučení škol sice nakonec došlo, ale předcházely mu mnohé spory mezi členy kolínské městské rady a obchodního grémia o to, pod koho bude škola spadat. Zároveň bylo totiž nutné vyřešit otázku stavby nové budovy. Obchodní grémium se sice nechtělo správy obchodní školy vzdát, na druhou stranu však nedisponovalo dostatkem financí na vyřešení problému nedostatku místa ve stávající školní budově Na Hradbách. Jeho prostředky zdaleka nestačily na výstavbu nové budovy obchodní školy a nedalo se předpokládat, že by se to v nejbližší době výrazně změnilo. Alois Pižl k tomu ve své vzpomínkové stati napsal: *„Politické poměry v Kolíně byly tehdy velmi neutěšené. Dvě strany se potíraly navzájem způsobem a prostředky i v našem*

⁶³Tamtéž.

⁶⁴Žádost byla obnovena dne 6. 6. 1911. Srov. tamtéž.

⁶⁵Dr. Alfred Jelínek, původně mladočeský předák. V letech 1904 až 1906 a v letech válečných starostou. Srov. Historický kalendář města Kolína. In: *Věstník Klubu českých turistů odbor Kolín* (roč. III, č. 9, 25. 9. 1926), s. 24.

⁶⁶SOkA Kolín, f. AM Kolín, bez inv. č., Zápis ze zasedání obecního zastupitelstva ze dne 12. 6. 1912.

⁶⁷Srov. Provizorní zákon o soukromém vyučování ze dne 27. 6. 1850, říšský zákon č. 309; Zákon ze dne 21. 12. 1867, říšský zákon č. 142, čl. 17.

⁶⁸PIŽL, A. Rozuzlení sporu o kolínskou obchodní akademii. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 12.

⁶⁹Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921, Referát o vyšší obchodní škole v Kolíně, nedatováno [1912?].

*rozháraném politickém životě opravdu neobvyklými. Když jsem tehdejšímu řediteli Doškárovi sdělil, jaký úkol mne čeká, ujistil mne, že spíše sprátem vodu s ohněm než správu města s výborem obchodního gremia. Škola byla pokládána za mocenskou posici, které se nechtěla vzdát ani ta ani ona strana.*⁷⁰

Jednání mezi oběma stranami bylo zdoluhavé a složité, ale po dvou letech se obchodní grémium školy nakonec vzdalo. Oficiální převzetí gremiální školy obcí a její spojení s novou vyšší obchodní školou se uskutečnilo v roce 1914. Celý ústav byl pak nazván vyšší obchodní školou.⁷¹ Práva veřejnosti se škole dostalo o rok později.⁷² Ke škole byly i nadále přičleněny kurzy zaměřené na nižší obchodní vzdělání.⁷³ Během války (v roce 1917) získala vyšší obchodní škola prestižnější označení obchodní akademie.⁷⁴ Právě první světová válka zabrzдила slibný vývoj školy. Mnoho profesorů i žáků muselo odejít na frontu, počty studentů se výrazně snížily a škola pouze živořila. Pro navrátní se studenty byl v roce 1919 zřízen abiturientský kurz, který jim umožňoval dokončit si započaté vzdělání. V roce 1920 byly na akademii zavedeny fakultativní maturitní zkoušky.

Mezi žáky i mezi profesory obchodní školy i pozdější obchodní akademie byla celá řada významných osobností. Mnohé z nich přesáhly svým významem region. Z profesorů jmenujme vedle již zmíněného jazykovědce Václava Ertla a kněze místního kapucinského kláštera Augustina Kubese sekčního šéfa Ferdinanda Šípka, univerzitního profesora PhDr. Jana Kozáka, hudebního skladatele Alfréda Jelínka,⁷⁵ spisovatele Josefa Karla Šlejhara⁷⁶ a průmyslníka Dr. Antonína Pavce.⁷⁷ Z žáků to byl například slovenský spisovatel a dramatik Elo Šandor.

⁷⁰PÍŽL, A. Rozuzlení sporu o kolínskou obchodní akademii. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 12–13.

⁷¹Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921, Schůze kuratoria ze dne 3. 6. 1914; BRANT, B. Krátký přehled historie kolínského obchodního školství před válkou. In: *Almanach obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937, s. 10. Roku 1914 bylo také dosaženo oficiálního schválení školy ze strany ministerstva kultu a vyučování. Proběhlo výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 20. 2. 1914, č. 6878. Srov. tamtéž, Schůze kuratoria ze dne 3. 6. 1914.

⁷²Srov. tamtéž, Schůze kuratoria ze dnů 11. 3. 1915 a 17. 12. 1915.

⁷³*Třetí roční zpráva Vyšší obchodní školy v Kolíně za školní rok 1914–1915*.

⁷⁴Kuratorium vyšší obchodní školy o titul akademie žádalo již od roku 1915. Byl jí ministerstvem slíben pod podmínkou postavení nové budovy. Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921, Schůze kuratoria ze dne 17. 12. 1915.

⁷⁵Alfréd Jelínek, hudební skladatel a dirigent. Tvořil v duchu klasické formy s použitím moderních postupů (celotónová stupnice). Byl inspirován Fibichem a německými pozdními romantiky. Zemřel 24. září 1932. Srov. MATĚJČEK, J. *Alfred Maria Jelínek*. Kolín: Klub královského města Kolína, 1997. [ISBN 80-238-0999-7].

⁷⁶Josef Karel Šlejhar (17. 10. 1864 Stará Paka – 4. 9. 1914) – český spisovatel. Studoval na pražské technice a poté několik let působil jako úředník v cukrovarech. Poté se stal učitelem na obchodní akademii v Hradci Králové a pak v Kolíně. Psát začal již záhy, jeho prvním velkým úspěchem byl dodnes proslavený román *Kuře melancholik*. Napsal desítky knih a článků do dobových periodik. Řadí se mezi nejsilnější osobnosti novodobého českého literárního světa. Jeho dílo je charakteristické hlubokým pesimismem, čtenáře se snaží šokovat děsivými detaily. Postavy jsou lidskou zlobou nebo vnějšími okolnostmi tlačeny do tragických konfliktů, kde je smrt často jediným východiskem. Nejčastěji píše o životě na vesnici, který je v jeho díle lichen v těch nejhorších barvách. Srov. *Ottův slovník naučný*, díl XXIV. Praha: J. Otto, 1906, s. 668–669.

⁷⁷RTDr. h. c. Antonín Pavce (5. 4. 1851 Únice u Strakonice – 12. 12. 1927 Praha) – český chemický technolog, organizátor českého chemického průmyslu, odborník na říční regulace. Od 1877 byl ředitelem Lučební továrny v Kolíně. Od 1920 centrální ředitel Akciové továrny na umělá hnojiva a lučebniny, kterou vybudoval. Dlouhá

Nová budova obchodní akademie

Obchodní akademie byla nejvýznamnějším a největším kolínským školním ústavem, počet jejích žáků trvale vzrůstal.⁷⁸ Přesto po řadu let sídlila v nevyhovujících prostorách, které nesplňovaly požadavky kladené na moderní obchodní učiliště.⁷⁹ Dalším závažným důvodem pro realizaci dlouho plánované stavby byla také snaha docílit postátnění profesorského sboru a právě stavbu nové budovy si stát kladl jako hlavní podmínku pro převzetí nákladů na chod školy. Koncem roku 1919 byl již nedostatek místa akutní. Některé třídy obchodní akademie musely sídlit v jiných kolínských školách.⁸⁰

Na provedení stavby se obecní zastupitelstvo usneslo již 31. května 1915.⁸¹ Původně plánovaná novostavba měla být vlastně pouze přístavbou ke staré školní budově v ulici Na Hradbách. Už tenkrát se ale objevily jednotlivé hlasy protestující proti přístavbě a žádající stavbu zcela nové samostatné budovy. O několik let se tyto tendence ukázaly jako správné: „Dnes je zřejmo, že stalo se tak pro dobro věci, ježto místo toto se podle nynějších pokrokových názorů na hygienu školních budov skutečně nehodí, protože se nyní vyžaduje hlavně přístup vzduchu a slunce ze všech stran.“⁸² Přesto byly zakoupeny potřebné pozemky vedle stávající budovy a začalo se pracovat na plánech.⁸³

Uvažovalo se také o jiných parcelách ve vnitřním městě, kde by mohla budova stát, nakonec se ale všechny ukázaly jako nevyhovující. O návrh na umístění novostavby byl proto požádán stavební rada Dr. Vladimír Zákřejs, který v té době pracoval na regulačním plánu Kolína. Pro budovu navrhl místo na Žižkově třídě, která byla podle jeho regulačního plánu projektovaná jako monumentální třída se sadem a několika veřejnými budovami.⁸⁴

léta působil v obecním zastupitelstvu a městské radě. Zabýval se také publikační činností a organizací českých chemiků. Byl spoluzakladatel České chemické společnosti pro vědu a průmysl, člen Národohospodářského ústavu při české akademii věd, zakladatel a předseda Sdružení československých průmyslníků chemických. Psal pojednání z oboru agrochemie a anorganické chemie. Též autor knihy *Splavnění Labe v královském městě Kolíně*, Kolín 1902. Srov. *Masarykův slovník naučný*, díl V. Praha: Československý kompas, 1931, s. 568; JOUZA, L. *Historie a současnost podnikání na Kolínsku*. Pardubice: Městské knihy, 1999, s. 82–83. Bez ISBN.

⁷⁸Ve školním roce 1911–12 bylo na ústavu zapsáno již 385 žáků. Srov. Slavnostní otevření nové Obchodní akademie v Kolíně. In: *Hlas demokracie*, s. 2.

⁷⁹K vývoji požadavků na školní budovy srov. ŠIMEK, J. *Historie školních budov: od tereziánských reforem po současnost*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2016. ISBN 978-80-86935-35-5.

⁸⁰Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápis ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921.

⁸¹Srov. SOkA Kolín, AM Kolín, bez inv. č., Zápis ze zasedání obecního zastupitelstva ze dne 31. května 1915. O stavbě se intenzivně jednalo také v zasedáních kuratoria už od března 1915. Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápis ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921, Schůze kuratoria ze dnů 11. 3. 1915 a 1. 6. 1915.

⁸²Novostavba obchodní akademie. In: *Roční zpráva Obchodní Akademie v Kolíně nad Labem za školní rok 1923–4*. Kolín: vlastním nákladem, 1924, s. 17.

⁸³Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápis ze schůzí 1. června 1912 – 15. ledna 1921, Schůze kuratoria ze dne 17. 12. 1915.

⁸⁴Srov. ZÁKREJS, V. *Methodické řešení plánů upravitelství*. Praha: Ústav pro stavbu měst při M. A. P.: Fr. Řivnáč, 1925, s. 52–53.

Na základě usnesení městské rady⁸⁵ byla na plány nové budovy obchodní akademie vypsána užší soutěž. K účasti na ní a k předložení soutěžních návrhů byli vyzváni architekti Jindřich Freiwald, profesor na zemské odborné a řemeslné škole v Kolíně Jan Mayer⁸⁶ a architekt Oldřich Liska z Hradce Králové. Komise se sestávala ze zástupců města: městských radních Roberta Marka a Václava Šejnohy a inženýra Antonína Hlaváčka, přednosta městského technického oddělení v Kolíně. Dále byli do poroty přizváni dva architekti, František Kavalír⁸⁷ z Prahy a stavební rada architekt Dr. Vladimír Zákrejs. Samotnou obchodní akademii pak zastupoval její tehdejší ředitel Václav Doškář a jeden z profesorů Vratislav Čermák.⁸⁸

Na hodnocení této soutěže se odrazil fakt, že obchodní akademie se měla stát (vedle plánovaného moderního komplexu nemocničních budov od Karla Tymicha⁸⁹) jedním ze stěžejních prvků Kutnohorského předměstí nově řešeného Zákrejsovým regulačním plánem. Proto byl oproti jiným soutěžím kladen daleko větší důraz na celkové vyřešení okolního prostoru. Při hodnocení všech tří návrhů kritizovala komise právě především nedořešenost propojení samotné budovy obchodní akademie s kompozicí okolního prostředí: „*Po stránce celkového vzhledu, zejména pak z ohledu na nové, ba v poměrech místních velkolepé náměstí, nebyla u žádného projektu základní myšlenka zcela domyšlena a autoři se spokojili s naznačením celkového řešení, aniž by byli přinesli řešení celkové tak výhodné, aby docílilo se dojmu celkového prostoru, aniž by bylo třeba ustoupiti od systému budov izolovaných, byť i značně rozlehlých. Nebylo příliš dbáno na podmínku, aby stávající stromové stalo se organickou součástí projektu, při výškovém řešení celého prostoru nebylo využito nabídnutého prospektu na chrám děkanský od jihu a rovněž nepodáno podrobné řešení plochy náměstí.*“⁹⁰ V tomto smyslu byla zajímavá další výtku, kterou komise přednesla. Vadila údajná přílišná „velkoměstskost“ projektů nevhodná pro místní podmínky: „*Autoři snažili se dáti celé úpravě ráz velkoměstský, což však nebude možno asi docíliti a jest otázkou, zdali tato tendence jest zásadně správná.*“⁹¹

⁸⁵SOkA Kolín, AM Kolín, bez inv. č., Zápis ze zasedání městské rady ze dne 22. 5. 1922.

⁸⁶Jan (Hanuš) Mayer, architekt v Praze na Žižkově a pedagog. Narodil se 16. 5. 1889 v Lovosicích. Po první světové válce se stal profesorem na zemědělské průmyslové škole ve Volyni a v Kolíně. Podílel se na projektech lázeňských budov v Poděbradech, křídla nemocnice milosrdných bratří v ulici Na Františku. Roku 1924 vyhrál společně se stejným architektem soutěž na úpravu Zálabí v Kolíně nad Labem. Srov. VLČEK, P., ed. et al. *Encyklopedie architektů, stavitelů, zedníků a kameníků v Čechách*. Praha: Academia, 2004, s. 415. ISBN 80-200-0969-8.

⁸⁷František Kavalír (6. října 1878 Osek u Rokycan – 8. září 1932 Praha) – stavitel a architekt na Smíchově. Ve svých 27 letech si založil vlastní projekční a prováděcí firmu. Zúčastnil se množství architektonických soutěží, v nichž získal celkem 34 ocenění. Byl předsedou uměleckého spolku Artěl a také Svazu československého díla. Své projekty často publikoval v odborných časopisech (Styl, Stavitelské listy, Architektonický obzor). V roce 1898 se přihlásil do soutěže na projekt rozšíření radnice v Kolíně. Srov. VLČEK, P., ed. et al. *Encyklopedie architektů, stavitelů, zedníků a kameníků v Čechách*. Praha: Academia, 2004, s. 303–304. ISBN 80-200-0969-8.

⁸⁸Srov. SOkA Kolín, Obchodní akademie, inv. č. 890, Opis zápisu jednání komise, která hodnotila návrhy na budovu obchodní akademie ze dne 24. 6. 1922, k čj. 3901.

⁸⁹Vypracování plánů nemocničního komplexu bylo pražskému architektovi Karlu Tymichovi zadáno 1924.

⁹⁰SOkA Kolín, Obchodní akademie v Kolíně, inv. č. 890, Opis zápisu jednání komise, která hodnotila návrhy na budovu obchodní akademie ze dne 24. 6. 1922, k čj. 3901.

⁹¹Tamtéž.

Architektonické řešení Jindřicha Freiwalda, architekta v Kolíně již etablovaného, podle hodnocení komise „*nepřináší nových myšlenek dispozičních*“.⁹² Architektu Liskovi bylo vyčítáno především nevhodné rozmístění jednotlivých učeben, kabinetů a provozních místností školy. Jako nejvhodnější návrh byl nakonec vyhodnocen společný projekt kolínského profesora Jana Mayera, který se při řešení projektu spojil s Vilémem Kvasničkou,⁹³ architektem z pražského Žižkova. Tento projekt byl doporučen městské radě k realizaci, protože „*jak z ohledů celkových, tak i dispozičních, jakož i výtvarných nejlépe vyhověl představě o budoucím vytváření nové čtvrti*“.⁹⁴ Po vypracování definitivních plánů a schválení projektu ministerstvem⁹⁵ bylo v červenci roku 1923 přistoupeno ke stavbě. Již o rok později byla nová budova dokončena.

Jak již bylo řečeno, novostavba se měla stát dominantou nové městské čtvrti. Proto měla i svou výškou přesahovat okolní budovy a nabízet tak vedle chrámu svatého Bartoloměje nový výškový prvek při pohledu na město. Z toho důvodu byla původně plánována stavba třípatrového objektu. Ukázalo se ale, že by nastaly problémy s dodávkami vody do třetího patra budovy. Projektanti proto navrhli opatřit budovu vysokou věží, která by vytvořila nový pohledový a orientační bod města. Postupně vzniklo hned několik návrhů na budoucí věž, projekt se dokonce měnil ještě během probíhající realizace stavby školy. Nakonec vyhrál návrh věže, který měl symbolizovat čtyři na pařebě postavené a „do výšky se vzpínající siluety legionářských pušek“. Při výběru zjevně sehrál svůj vliv fakt, že Vilém Kvasnička se v období po první světové válce zabýval především navrhováním památníků československých legionářů. Realizace tehdy technologicky náročné a architektonicky nezvyklé železobetonové věže však měla i řadu odpůrců. Již během stavby se rozběhly četné diskuze o účelnosti a estetičnosti věže.⁹⁶

Nový školní komplex se skládal z vlastní školní budovy a z obytné části, kde byly umístěny byty školníka a topiče v přízemí a prostornější obytný prostor určený pro ředitele školy. Samotná školní budova byla opticky rozčleněna na dvě části kvádrového tvaru: větší podélnou část určenou převážně pro výuku a k ní kolmo stojící menší administrativní budovu. Do školy se vstupovalo ze Žižkovy třídy hlavním vchodem, který byl umístěn pod masivem věže. Přes malý vstupní prostor (vestibul) se vcházelo do prostorné síně, která byla opakována

⁹²Tamtéž.

⁹³Vilém Kvasnička se narodil 3. 8. 1885 v Třeboni, zemřel 26. 11. 1969. Od roku 1911 pracoval v Budapešti (připravoval soutěžní návrh firmy na rakousko-uherskou banku ve Vídni, pojišťovnu Adrii a činoherní divadlo v Budapešti). Za války legionář československého vojska v zahraničí. Členem Společnosti architektů a Syndikátu výtvarných umělců československých. Získal francouzský řád Officier d'Academie. Po první světové válce byl činný především jako navrhovatel památníků legionářů. Podle jeho projektů byly postaveny například tyto stavby: zemědělská průmyslová škola v Mladé Boleslavi, obchodní škola v Kolíně, obchodní a nájemní dům čp. 779/II na Václavském náměstí či pomník T. G. Masaryka v Hodoníně. Podílel se na opravách zámku Karlova Koruna u Chlumce nad Cidlinou. Srov. VLČEK, P., ed. et al. *Encyklopedie architektů, stavitelů, zedníků a kameníků v Čechách*. Praha: Academia, 2004, s. 355. ISBN 80-200-0969-8.

⁹⁴SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 899, Opis zápisu jednání komise, která hodnotila návrhy na budovu obchodní akademie ze dne 24. 6. 1922, k čj. 3901.

⁹⁵Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 890, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 18. 3. 1921 – 1. 9. 1932, Schůze kuratoria ze dne 22. 6. 1922.

⁹⁶Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 890, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 18. 3. 1921 – 1. 9. 1932, Schůze kuratoria ze dne 14. 11. 1924.

i v dalších dvou patrech. Na síně navazovaly široké chodby určené pro oddech studentů během přestávek, kde byly také umístěny věšáky na šatstvo žáků. Větší podélná budova obsahovala třináct velkých učeben, tři menší jazykové učebny a speciální místnost pro výuku chemie se dvěma laboratořemi. Dále byly v budově upraveny dvě speciální místnosti pro dojíždějící žáky, kteří zde mohli čekat před a po vyučování (tzv. žakovské útulny), místnost pro výuku psaní na stroji, účtárna, dvě knihovny a příslušné kabiny profesorů. Administrativní část sídlící v menší příčné budově, ze které se dalo přejít do obytné budovy ředitele, poskytovala oddělený prostor pro sborovnu, ředitelnu a kancelář tajemníka. K ředitelně přiléhala velký otevřený balkon nad hlavním vchodem. Součástí novostavby měl být i kinematografický sál, který ale nebyl z finančních důvodů realizován.⁹⁷

Zdobným prvkem budovy bylo dvacet dva sgrafit umístěných na fasádě stavby v meziokenních prostorech, které navrhl a realizoval akademický malíř Ferdinand Rubeš⁹⁸ z Prahy. Na svou dobu byla údajně prvkem zcela ojedinělým: „... je to po první po válce, kdy užito bylo u nás výzdoby sgrafitové v takovém rozsahu k výzdobě monumentální budovy.“⁹⁹ Motivy sgrafit se logicky inspirovaly obchodem a průmyslem. Na přední (východní) straně školy bylo umístěno sgrafito nesoucí název Československá republika obchodním středem Evropy, na postranní části budovy pak byla sgrafita znázorňující obchod, peněžnictví, dopravu na zemi, dopravu po vodě a jednotlivé druhy průmyslu (zemědělský, textilní, kovodělný, chemický, sklářský a keramický). Námětem sgrafit na jižní straně budovy byli „obchodní národové“: Arméni, Arabové, Féničané, Židé, Řekové, Angličané, Rusové a Malajci. Oddělený dům ředitele byl vyzdoben sgrafity představujícími v českých zemích nejrozšířenější typy domácí a drobné průmyslové výroby: textilnictví, košíkářství, řezbářství a hrnčířství.¹⁰⁰

Podobně jako u většiny jiných kolínských staveb, i tentokrát bylo provedení stavby v ofertním řízení zadáno místním firmám. Na stavbě se podílely spojené firmy Ing. Veletovský, architekt Holý a stavitelé Jar. Kubík a Koudelka. Pouze na realizování železobetonové věže byla najata specializovaná firma Hollmann & spol. Vrchní technický dozor nad pracemi prováděl stavební rada Ing. Antonín Hlaváček. Půjčku na stavbu poskytla Spořitelna města Kolína.¹⁰¹ Budova byla slavnostně otevřena na začátku roku 1925. Ze strany veřejnosti se však novostavbě obchodní akademie dostalo spíše odmítavého postoje.¹⁰²

⁹⁷Novostavba obchodní akademie. In: *Roční zpráva Obchodní Akademie v Kolíně nad Labem za školní rok 1923–4*, s. 18.

⁹⁸Ferdinand Rubeš (5. 8. 1887 Praha – 28. 6. 1944 Praha) – malíř a grafik. Pracoval hlavně v oboru plakátu a reklamy. Podílel se na organizování grafického odboru vojenského zeměpisného ústavu. Srov. TOMAN, P. *Nový slovník československých výtvarných umělců, díl 2*. Ostrava: Výtvarné centrum Chagall, 1993, s. 379. ISBN 80-900648-4-1.

⁹⁹Novostavba obchodní akademie. In: *Roční zpráva Obchodní Akademie v Kolíně nad Labem za školní rok 1923–4*, Kolín, s. 18.

¹⁰⁰Srov. Na obchodní akademii. In: *Hlas demokracie*, roč. V, č. 26, 28. 6. 1924, s. 4.

¹⁰¹Půjčka u spořitelny činila 2 000 000 Kč. Přesný celkový náklad na stavbu se nepodařilo dohledat. Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 889, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 1. 6. 1912 – 15. 1. 1921, Schůze kuratoria ze dne 1. 6. 1915.

¹⁰²Slavnostní otevření budovy proběhlo 2. února 1925. Srov. SOkA Kolín, f. Obchodní akademie Kolín, inv. č. 890, Kuratorium obchodní akademie, Zápisy ze schůzí 18. 3. 1921 – 1. 9. 1932, Schůze kuratoria ze dne

Závěr

Za „průkopnická léta“ obchodního školství je možno považovat polovinu 19. století. Tehdy zaznamenáváme první reálné pokusy, povětšinou soukromé, o zakládání obchodních škol na našem území. Nezanedbatelnou roli v tomto procesu sehrály významné osobnosti a korporace působící na poli obchodu a průmyslu. Zásadní byl zejména vliv jednotlivých obchodních grémií. Významným počinem bylo založení první obchodní akademie v Praze v roce 1856. Skutečný rozvoj v této oblasti vzdělávání lze zaznamenat (zejména v souvislosti s rozvojem průmyslu a z toho vyplývajících požadavků na řádné vzdělání v daném oboru) od 80. let 19. století, kdy začaly vznikat školy tohoto typu také mimo Prahu. V období první republiky patřily obchodní školy (vedle reálných gymnázií) mezi nejoblíbenější školní ústavy. Počet studentů a studentek na nich prudce vzrůstal. Rozvoji napomáhala také zvyšující se úloha státu, který se podílel nejen na financování nově vznikajících budov, ale též výrazně pomáhal sociálně slabším studentům. Důležitým faktorem též bylo, že bylo zajištěno právní ukotvení těchto institucí a vytvoření jednotného systému obchodních škol.

Není pochyb, že pro samotný Kolín znamenal vznik obchodní školy a zejména obchodní akademie významný krok. Bylo tomu tak nejen proto, že počet zdejších obyvatel od poloviny 19. století prudce rostl, ale zejména proto, že město s potenciálem průmyslového rozvoje potřebovalo vzdělané podnikatele a zaměstnance. Vedle reálného gymnázia navíc studium obchodní akademie představovalo pro její studenty a studentky můstek k univerzitnímu vzdělání. Jak bylo v textu zdůrazněno, řada významných osobností města si uvědomovala význam obchodní akademie pro region a tomu také odpovídala jejich snaha nejen při samém ustavení první obchodní školy, ale zejména při jejím dalším směřování. Spory, které provázely založení ústavu i jeho další fungování, jsou názorným příkladem problémů provázejících vznik a vývoj těchto institucí v menších regionálních centrech. Stavba nové moderní budovy byla logickým završením celého procesu ustavování obchodního školství v Kolíně. Moderní a dostatečně velké prostory byly nezbytné kvůli stále rostoucímu počtu žactva i pedagogického sboru. Pominout ale jistě nelze ani fakt, že bez adekvátních vyučovacích prostor nebyl stát ochoten převzít zodpovědnost za financování školy.

Primární zdroje

Organizační statut, učební osnova a disciplinární řád obchodní školy grémia v Kolíně, schválené výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 23. srpna 1897, č. 20 911, Kolín 1897.

Provizorní zákon o soukromém vyučování ze dne 27. června 1850, říšský zákon č. 309.

SOkA Kolín, fond Archiv města Kolín, bez inv. č., Zápisy ze zasedání obecního zastupitelstva 1912–1922.

SOkA Kolín, fond Obchodní akademie Kolín.

Výroční zprávy obchodní školy (obchodní akademie) z let 1895–1939. Kolín 1895–1939.

14. listopadu 1924 a 18. prosince 1924; Historický kalendář města Kolína, s. 16; Otevření nové obchodní akademie v Kolíně. I. In: *Hlas demokracie*, roč. V, č. 5, 31. 1. 1924, s. 4.

Zákon č. 292 Sb. z. a n. z 9. dubna 1920.

Zákon č. 73 Sb. z. a n. z 15. února 1922.

Zákon ze dne 21. prosince 1867, říšský zákon č. 142.

Literatura

Almanach obchodního školství Československé republiky. Praha: Výstavní výbor pro expozici obchodního školství na výstavě soudobé kultury v Československu, 1928.

Almanach obchodního školství v Kolíně. Kolín: Výbor pro jubilejní oslavy obchodního školství, 1937.

Československá vlastivěda, díl X, Osvěta. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931.

Dějiny obyvatelstva českých zemí. Vyd. 2. Praha: Mladá fronta, 1998. ISBN 80-204-0720-0.

EFMERTOVÁ, M. Technické (odborné) školství a další vědecké vzdělávací instituce. In: JAKUBEC, I. a Z. JINDRA. *Dějiny hospodářství českých zemí*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2007, s. 363–381. ISBN 80-246-1035-3.

Historický kalendář města Kolína. In: *Věstník Klubu českých turistů odbor Kolín* (roč. III, č. 9, 25. 9. 1926).

HORÁK, F. Historie pokračovacího a živnostenského školství. In: *Mladý Živnostník* (roč. II., č. 6, 17. 12. 1922), s. 1.

HORÁK, F. Vývoj a stav obchodního školství v Československé republice. In: *Mladý živnostník* (roč. I, č. 2, 15. 10. 1921), s. 1.

JAKUBEC, I. a Z. JINDRA. *Dějiny hospodářství českých zemí*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1035-3.

JOUZA, L. *Historie a současnost podnikání na Kolínsku*. Pardubice: Městské knihy, 1999. Bez ISBN.

Jubilejní výstava obvodu obchodního a živnostenské komory v Praze roku 1908, Úřední skupinový katalog číslo 4. Obchodní a živnostenské korporace. Praha: Výkonný výbor výstav, 1908.

KÁRNÍKOVÁ, L. *Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1965. Bez ISBN.

KERNER, J. Obchodní školství v republice Československé. In: *Průvodce po výstavě obchodního školství moravského*. Kroměříž: Veřejná obchodní škola, 1925.

MAREK, R., ed. *Město Kolín. Jeho vývoj dějinný, kulturní, obchodní a průmyslový*. Kolín: Odbor Klubu československých turistů, 1927.

Masarykův slovník naučný, díl II. Praha: Československý kompas, 1926.

Masarykův slovník naučný, díl V. Praha: Československý kompas, 1931.

Masarykův slovník naučný, díl VII. Praha: Československý kompas, 1933.

MATĚJČEK, J. *Alfred Maria Jelínek*. Kolín: Klub královského města Kolína, 1997. [ISBN 80-238-0999-7].

Ottův slovník naučný, díl XXIV. Praha: J. Otto, 1906.

- PAZOUREK, J. *Obchodní školství v republice Československé a jeho význam*. Praha: Prometheus, 1922.
- RŮŽKOVÁ, J. et al. *Historický lexikon obcí České republiky*. Praha: Český statistický úřad, 2006. ISBN 80-250-1277-8.
- ŘÍHOVSKÝ, O. *Vývoj obchodního školství v českých zemích za Rakouska-Uherska a v prvních letech samostatného Československa*. Praha, 1997. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav hospodářských a sociálních dějin.
- Sborník obchodního školství v Kolíně*. Kolín: Výbor pro oslavy obchodního školství, 1947.
- SCHNEIDER, J. *Ročenka města Kolína*. Kolín: nákladem města Kolína, 1941.
- Slavnostní otevření nové Obchodní akademie v Kolíně. In: *Hlas demokracie* (roč. V, č. 6, 7. 2. 1925), s. 2.
- ŠIMEK, J. *Historie školních budov: od tereziánských reforem po současnost*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2016. ISBN 978-80-86935-35-5.
- TOMAN, P. *Nový slovník československých výtvarných umělců*, díl 2. Ostrava: Výtvarné centrum Chagall, 1993. ISBN 80-900648-4-1.
- VÁVRA, J. *Dějiny královského města Kolína nad Labem. Oddělení druhé od roku 1618 až po naše časy*. Kolín: Tiskem a nákladem J. L. Bayera, 1888.
- VÁVRA, J. *Dějiny královského města Kolína nad Labem. Oddělení první do roku 1618*. Kolín: Tiskem a nákladem J. L. Bayera, 1888.
- VLČEK, P., ed. et al. *Encyklopedie architektů, stavitelů, zedníků a kameníků v Čechách*. Praha: Academia, 2004, s. 415. ISBN 80-200-0969-8.
- Vývoj průmyslového a obchodního školství českého I. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 35, 26. srpna 1911), nepaginováno.
- Vývoj průmyslového a obchodního školství českého II. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 36, 2. 9. 1911), nepaginováno.
- Vývoj průmyslového a obchodního školství českého III. In: *Kolínské listy* (roč. XII, č. 37, 9. 9. 1911), nepaginováno.
- ZÁKREJS, V. *Methodické řešení plánů upravovacích*. Praha: Ústav pro stavbu měst při M. A. P.: Fr. Řivnáč, 1925.

Polské školství regionu Těšínského Slezska v 19. a na počátku 20. století

Lucie ZORMANOVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 August 2017

Accepted 10 November 2017

Available online 31 December 2017

Keywords:

Cieszyn Silesia, Polish school, national consciousness, ethnic structure of the population

L. Zormanová
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i
Psychologii •
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice •
Polská republika •
l.zormanova@centrum.cz

ABSTRACT

Polish schools in the territory of Cieszyn Silesia in the 19th and in the beginning of the 20th century

The article at first deals with the question of the territorial area of Cieszyn Silesia, describes its demographic characteristics with regard to the ethnic structure of the population and then it depicts the image of education in the 19th century and in the beginning of 20th century, with emphasis on the Polish schools and their development. The article also marginally deals with the question of a national consciousness of the population and describes ethnic tensions among the population of Cieszyn Silesia concerning its education.

Historický vývoj regionu Těšínska

První Slované se objevili na daném území v polovině 8. století, etnicky patřili k Vislanům a Opolanům (Štika, Tomolová a Stolařík, 1997, s. 41). Obyvatelstvo náleželo Velkomoravské říši a po jejím zániku byla oblast dnešního Těšínského Slezska ovládnuta českými knížaty z rodu Přemyslovců, na konci 10. století připadla polským Piastovcům. Koncem 30. let 11. století ji získal Břetislav I., roku 1054 připadla znovu polským Piastovcům. Po rozpadu Opolského knížectví roku 1290 vzniklo samostatné Těšínsko-osvětimské knížectví, v němž vládla knížata z vedlejší větve Piastovců, prvním byl Měšek I. (Žáček, 2004, s. 36). Ten uzavřel roku 1291 obranný svaz s českým králem Václavem II. Měškův syn Kazimír v roce 1327 v Opavě složil lenní slib králi Janu Lucemburskému (Szymeczek a Nowak, 2009). Těšínským knížatům poté náležely všechny povinnosti a práva korunních vazalů (Kapas, 1922).

Za panování Měška I. a Kazimíra I. byla oblast osidlována především Němci, kolonizátory ale byli i Češi a lužičtí Slované. Němci se usazovali převážně ve městech, jako je Těšín, Bílsko,

Fryštát a Frýdek, na venkově se usidlovali převážně na východě země, zatímco Češi na západě (Kapas, mezi 1922 a 1931).

V 15. století, zvláště v době husitské, do oblasti pronikl český vliv. Husitské války postihly zejména Těšínsko a Frýdecko, na jehož území přicházeli obyvatelé Moravy (Kapas, 1922). Čeština byla v 15. a zvláště v 16. století již rozvinutým literárním jazykem a roku 1573 byla uznána za oficiální zemský jazyk.

V 16. století v Těšínském knížectví nastal úpadek, král Ferdinand I. a jeho nástupci posilovali svou moc na úkor slezských knížat, která finančně nezvládala udržet dvůr. V této době byl také knížetem Václavem III. Adamem přijat na daném území protestantismus (Szymeczek a Nowak, 2009).

Těšínské Slezsko bylo od roku 1526 součástí habsburské monarchie. Po smrti poslední piastovské kněžny Alžběty Lukrécie roku 1653 připadlo Těšínské knížectví jako odúmrt' českému králi.

Po bitvě na Bílé hoře význam češtiny upadal a začala se prosazovat latina a především němčina. Česky psané úřední dokumenty se opět začaly více objevovat až po roce 1782, kdy bylo Rakouské Slezsko administrativně sloučeno s Moravou a podřízeno Moravskoslezskému guberniu (do roku 1849). S polštinou se v úředních dokumentech setkáváme jen výjimečně, a to až od počátku 17. století (Małysz, 2009).

Roku 1722 bylo Knížectví těšínské uděleno jako léno lotrinskému vévodu Leopoldovi a jeho potomkům. Nástupcem Leopolda se stal František Lotrinský, manžel Marie Terezie, jež se společně se svým synem významně zapsala do dějin daného území. V 19. století došlo k prudkému rozvoji průmyslu (především těžby černého uhlí, hutnického a dřevozpracujícího průmyslu), ale také k nástupu českého a především polského národního hnutí (Štika, Tomolová a Stolařík, 1997, s. 41).

Jazyková a národnostní otázka Těšínska v dějinném kontextu

Ještě kolem roku 1848 se nedalo hovořit o národním povědomí zdejšího obyvatelstva, u něhož převládal zemský patriotismus. Byla zde hrstka uvědomělých Čechů a Poláků a nepočtená, ale ekonomicky silná skupina Němců (Małysz, 2009). Většina populace, především z lidových vrstev, se nehlásila k žádné národnosti. Majoritní část obyvatel mluvila slezskopolským nářečím, šlechta a velká část měšťanů hovořila německy. Slezskomoravské nářečí se vyskytovalo zejména v západní části dnešní české části Těšínského Slezska (Pallas, 1970).

Národní povědomí se utvářelo za složitých podmínek. Ve 2. polovině 19. století se zde nacházelo autochtonní obyvatelstvo tří etnicko-jazykových skupin, navíc spolu s rozvojem ostravské průmyslové oblasti přicházeli Němci, Češi z okolního moravského zázemí a také Poláci ze vzdálenějších oblastí Těšínského Slezska a především z Haliče. Svou roli sehrálo i postavení Němců v rakouské monarchii, kteří měli sociálně-ekonomickou převahu i lepší vzdělanostní strukturu plynoucí z toho, že ve školách hlavních, normálních či středních se vyučovalo v německém jazyce. K slabému národnímu uvědomění obyvatelstva přispěla různost náboženského vyznání, nízká znalost spisovné češtiny a polštiny, časté používání místního dialektu, a to i ve školách. Proto si místní obyvatelstvo neuvědomovalo přináležitost

svého nářečí k některému spisovnému jazyku, čímž se posilovalo vědomí teritoriální příslušnosti (Pallas, 1970).

Ve druhé polovině 19. století se utvářelo národní povědomí obyvatelstva, mimo jiné pod vlivem škol a církve působící na daném území. České národní hnutí vznikalo v oblasti, kde se hovořilo převážně slezskomoravským nářečím, polské na území s převažujícím polskoslezským nářečím.¹

První kvantifikovatelný stav podílu obyvatel české a polské národnosti žijících na území Těšínského Slezska přináší až sčítání lidu z roku 1880.² Národnost se za Rakouska-Uherska určovala dle obcovací řeči, a jelikož se na Těšínsku hojně používalo slezskopolské nářečí, jež z velké části připomíná poslechově spíše polštinu, byli ti, kteří se dorozumívali tímto jazykem, zařazováni při sčítání lidu do kategorie polské národnosti. Nemůžeme však říci, že všichni, kteří byli řazeni k polské národnosti, se s ní opravdu identifikovali. Polský ráz regionu byl ale nesporný (Zahradnik, 1991).

Tabulka 1: Výsledky sčítání lidu v letech 1880–1910

Rok	Celkem	Poláci	Češi	Němci	Jiní
1880	94 370	71 239 (75,5 %)	16 425 (17,4 %)	6 672 (7,1 %)	34
1890	107 678	86 874 (80,5 %)	13 580 (12,6 %)	7 388 (6,9 %)	36
1900	143 220	115 392 (80,6 %)	14 093 (9,8 %)	13 476 (9,4 %)	259 (0,2 %)
1910	179 145	123 923 (69,2 %)	32 821 (18,3 %)	22 312 (12,5 %)	89

Zdroj: Zahradnik Stanislaw: *Spisy ludności. Struktura narodowościowa Zaolzia na podstawie spisów ludności 1880–1991*, Tryzniec, 1991.

Zavedení vzdělávací povinnosti

Pobělohorská doba byla krizí školství, neboť se snižoval počet škol v důsledku velice nízké docházky. Ještě v roce 1772 navštěvovalo školy na Těšínském Slezsku pouze 360 z 25 699 dětí (Popiolek, 1914, s. 316). Děti z nižších sociálních vrstev chodily do školy nepravidelně, především proto, že je rodiče potřebovali jako pracovní sílu. Školství bylo na velmi nízké úrovni, školy neměly učební pomůcky nebo kvalitní učebnice. Jelikož chyběly školy zaměřující se na přípravu učitelů, vyučovali lidé nekvalifikovaní – vysloužilí vojáci, kostelníci, řemeslníci či „zběhlí studenti“. Někteří učitelé uměli pouze číst a psát a ovládali několik frází z němčiny, které se naučili na vojně. Takováto úroveň vzdělanosti učitelů přetrvávala na některých vesnických školách ještě i v první polovině 19. století (Jaworski, 2011).

Hospodářský a politický vývoj země, především výroba, uspořádání státní i vojenské správy, však vyžadoval reformu školství, především nižšího. Práce v manufakturách požadovala

¹Tento dialekt se také nazývá jako česko-polské nářečí smíšeného druhu, avšak není jednotný. Dělí se na čtyři typy: karvinský, bohumínský, jablunkovský a těšínský.

²Srov. ZAHRADNIK S. Od większości k mniejszości – Polacy na Zaolziu. In: KUFOVÁ, I., ed. *Mniejszości narodowe na Śląsku Cieszyńskim dawniej i dziś*. Český Těšín: Pedagogické centrum pro polské národnostní školství, 2001, s. 47–52. ISBN 80-238-8051-9.

gramotné dělníky, kteří ovládají základy trivia. Reforma školství byla realizována již od čtyřicátých let 18. století, nejprve se zaměřovala na školství nejvyšší, byl stanoven nový univerzitní a studijní řád, jenž zkvalitnil organizaci univerzitního školství, které se začalo orientovat na potřeby praxe a systematicky pěstovat vědu (Štverák, 1981, s. 76).

V roce 1759 byla zřízena Dvorská studijní komise ve Vídni, jejímž cílem bylo zlepšení stavu rakouského školství. Pod Dvorskou studijní komisi spadaly zemské studijní komise, které dohlížely na dodržování školního řádu v jednotlivých školách v monarchii, vydávaly učitelské dekrety, ustanovovaly dozorce v okresech z řad církevních představitelů; zástupci zemské studijní komise dohlíželi na řádný průběh zkoušek na školách.

Marie Terezie pomohla k posílení pozice němčiny. Byl vydán tzv. Všeobecný školský řád pro německé školy normální, hlavní a triviální, který zavedl všeobecnou vzdělávací povinnost pro děti ve věku 6 až 12 let. Z řádu jasně vyplývá preference německého jazyka ve školství. Zavádění německého jazyka však ze strany panovnice nebylo počinem nacionalismu, němčina byla chápána jako centralizující státní jazyk, který měl vést k výkonnější a účinnější jednotné státní správě, k efektivnější kontrole nad chodem a rozvojem monarchie (Kasper a Kasperová, 2008).

Centralizovaná státní moc měla být navíc posílená vznikem rakouského národa, ke kterému mělo dopomoci zavedení němčiny i ve školách. Tento národ se měl hlásit k jedné státní národnosti a mít jeden německý úřední jazyk. Hlavním účelem centralizace byla nápomoc v rozkvětu hospodářství země a zvýšení životní úrovně obyvatelstva (Štverák, 1981).

Povinnou školní docházku zatím nebylo možné zavést, jelikož neexistovala dostatečně početná síť škol a ani množství učitelů. K zpřísnění pravidel vzdělávací povinnosti došlo roku 1780 za Josefa II., a to včetně odstranění některých úlev a sankcí ve formě peněžité pokuty či jednodenního vězení v případě, že by rodiče děti do školy neposílali. Tato opatření měla za cíl motivovat rodiče z nižší sociální vrstvy, aby dbali na školní docházku svých dětí. Nedostatečná návštěvnost škol však byla zpočátku problémem, který byl způsoben potřebou dětské pracovní síly, chudobou rodin, několikakilometrovou vzdáleností školy od místa bydliště apod.³ V roce 1782 chodilo do školy ve fryštátském děkanátu z 1116 školou povinných dětí pouze 85 žáků, v karvinském děkanství z 863 pouze 32.⁴ Školní docházka dětí se postupně zintenzivňovala, již roku 1791 se ve školách vzdělávalo 108 714 dětí z Moravy a Slezska, zatímco o 10 let dříve to bylo pouze 10 000 (Sláma, 1889).

Všeobecný školský řád zaváděl tyto školní instituce:

1. Školy triviální byly většinou jednotřídní, popřípadě dvoutřídní, byly určeny pro vesnickou a městskou chudinu (školy nebyly bezplatné, pouze děti z chudých rodin byly zproštěny plateb za školní výuku). Tyto školy byly zřizovány při sídlech far jako školy farní, v ostatních obcích jako školy filiální. Byly zaměřeny výrazně prakticky, vyučovalo se zde jen to, co budou děti ve svém životě potřebovat. Výuka byla

³BŘEZINA, K. *Památník vydaný na oslavu osmdesátiletí obecné školy „U Kostela“ v Německé Lutyni na Těšínsku*. Německá Lutyně: Místní školní rada, 1927.

⁴Tamtéž.

orientována na náboženství, čtení, psaní, počítání a na vesnicích také na základy polního hospodářství, v městech pak na základy průmyslové výroby. Dívky se věnovaly také ručním pracím, které zabíraly velkou část rozvrhu. Triviální školy byly buď české, nebo německé, polské školy až do roku 1850 nebyly. Na některých panstvích však byla němčina zaváděna i na českých školách. Přířímým dozorcem nad školou byl místní farář, jeho nadřízeným okresním dozorcem byl zpravidla děkan, jenž podával úřední zprávy školním provinciálním komisím (Štverák, 1981).

2. Hlavní škola byla zřízena v každém kraji. Většinou se jednalo o tří- nebo čtyřtřídní školy, v nichž byli zaměstnáni tři nebo čtyři učitelé, ředitel školy a katecheta. Na této škole se vyučovalo náboženství, čtení, psaní, počítání, základy latiny, zeměpis, dějepis, přírodopis, sloh, kreslení, geometrie, základy hospodářství a vzdělání průmyslového. Tyto školy byly orientovány na přípravu vojáků, zemědělců, obchodníků a řemeslníků. V první třídě probíhala výuka v jazyce českém, v druhé třídě již zčásti německy a ve třetí třídě pouze německy.
3. Normální škola byla zřízena v hlavních městech země nebo provincie. Výuka probíhala podle rozšířených osnov pro školy hlavní, pouze v německém jazyce, a to už od první třídy. Normální školy byly považovány za školy vzorové, proto v nich byly pořádány i vzdělávací kurzy metodní pro učitele (Tamtéž, 1981). Na této škole byli zaměstnáni: ředitel školy, katecheta, čtyři nebo pět učitelů (Kasper a Kasperová, 2008). Při normální škole byly organizovány přípravné tříměsíční školy pro učitele škol triviálních, tzv. preparandy. Pro budoucí učitele na školách hlavních existovaly obtížnější šestiměsíční kurzy.

Všeobecný školský řád vnesl změnu také do oblasti řízení škol. Stát získal větší prostor v dozoru nad školami, než měl v minulosti. Církevní představitelé měli dozor nad triviálními školami, zatímco na hlavní a normální školy dohlížel ředitel školy. Také byl zaveden světský dozor, tzv. zvláštní dozorcí, kteří byli vybráni především z řad panských úředníků. Ti se starali o stav školní budovy, kvalifikaci učitele, docházku dětí do školy apod.

Na výše zmíněné tři typy škol navazovaly školy střední, na kterých se vyučovalo za vlády Josefa II. německy – výuka pouze v němčině byla zavedena na středních školách roku 1781– (Kasper a Kasperová, 2008). Marie Terezie dříve prosazovala i vyučování latinského jazyka, které probíhalo od 3. ročníku. Výuka na univerzitách se uskutečňovala v němčině a latině.

K rozvoji školství napomohly také reformy zaváděné Josefem II., především zrušení nevolnictví a tolerační patent, který vedle římskokatolického náboženství umožnil luteránské, kalvínské a ortodoxní křesťanské vyznání. Od roku 1782 byla tolerována také židovská víra. Zmíněné církve měly také právo zakládat své školy, což zejména na území Těšínského Slezska velice přispělo růstu počtu škol. Církve v místě, kde bylo alespoň sto rodin daného vyznání, mohly postavit soukromou školu a zajistit do ní učitele, který byl placený náboženskou obcí, avšak také stejně, jako tomu bylo v případě škol katolických, podléhal dozoru státních školních rad (Jaworski, 2011).

Germanizace a česky psané učebnice

Cílem školství z pohledu panovníků bylo naučit poddané německy, což se ukázalo jako nereálné. Problém často tkvěl i ve slabé znalosti němčiny u samotných učitelů. Nařízením z roku 1784 bylo dovoleno, aby byli ponecháni na školách učitelé neznalí němčiny. Nová místa však byla obsazována přednostně uchazeči, kteří uměli česky i německy.

Změnu ve školství nastolil školský zákon z roku 1805, tzv. Schulkodex. Školství se tak stalo církevně konzervativním, fungovalo dle zásady: „Rakousko nepotřebuje lidi učené, ale dobré poddané. Proto si mají žáci osvojovat jen takové znalosti, které by je nemátly, nenarušovaly jejich spokojenost se stávajícími poměry (Veselá, 1992), nerušily v pozdější práci a nečinily je nespokojenými.“ (Morkes, 1999). Negativním důsledkem zavedení tohoto zákona bylo, že se školství začalo opožďovat za školstvím v jiných evropských zemích (Tamtéž, 1999).

Církevní představitelé však na druhou stranu tento region a jeho lid dobře znali, a proto chápali nutnost přiblížit výkladový jazyk ve škole jazyku lidu. Místní školní dozorcí z řad církevních představitelů byli svázáni s regionem, ve kterém pracovali a ve kterém často byli i vychováni, proto také rozuměli národnostně-jazykové problematice obyvatel daného regionu (Buława, 1995). Proto v triviálních školách, zvláště těch vesnických, dominovalo ve výuce používání místního nářečí.

Velký vliv na jazyk regionu mělo také sjednocení Moravy a Slezska v jedno Moravskoslezské gubernium s centrem v Brně, k čemuž došlo v roce 1782. Tato administrativní centralizace zavinila, že do škol v Těšínském Slezsku začali přicházet kromě učebnic psaných česky i učitelé z Moravy, kteří učili v moravském nářečí nebo češtině (Macura, 1998).

Někteří církevní představitelé mající dozor nad školstvím (především Leopold Jan Šeršník a Josef Šíp) zastávali názor, že učebnice, které jsou psány česky, nejsou efektivním didaktickým materiálem pro místní školy, a dokonce prohlašovali, že kvůli používání česky psaných učebnic dosahují žáci slabých studijních pokroků, neboť jim nerozumí a výuka je tak zdržována tím, že učitel musí žákům překládat vše, co je napsáno v učebnicích, do místního, slezskopolského nářečí či polského jazyka, který je místnímu nářečí podobnější než český jazyk (Adamus, 1930). P. Leopold Šeršník, těšínský rodák, který působil jako učitel v Těšině od roku 1776 (Kudělka, 1957), po nástupu do funkce školního dozorce katolických škol roku 1804 usiloval o to, aby se v počátečních třídách místních škol zavedly učebnice v polštině (Spyra, 2005, s. 165–177), které by nahradily v té době populární českou učebnici Slabikář pro venkovské školy vydanou v roce 1781 (Mozor, 2002). Gubernium však jeho žádost odmítlo, neboť pro šest školních obvodů se nevyplatilo vydávat učebnice v polštině (Spyra, 2005, 165–177).

Ačkoliv do roku 1850 neexistovaly polské školy v dnešním slova smyslu, kostelní prameny dokládají, že ve školách na Těšínském Slezsku se ve výuce používal německý, polský a český jazyk, v závislosti na dialektu obyvatelstva v dané obci a mateřském jazyce vyučujícího učitele. Někdy se také stávalo, že v určitých letech byl používán jeden jazyk, zatímco v odlišné době jiný jazyk. Například vyučovacím jazykem v první polovině 19. století byl

v obci Konská (dnes součástí Třince) postupně jazyk polský, německý a český, a to při použití českých učebnic (Jaworski, 2011).

Polské národní hnutí ve Slezsku v letech 1848–1849

Představiteli národního hnutí na Těšínském Slezsku do roku 1848 byli jednotlivci patřící mezi drobné měšťanstvo či inteligenci nebo pocházející ze zámožnějších vrstev rolnictva. Ve městech školy s německým vyučovacím jazykem přispívaly ke germanizaci, proto velká část městského obyvatelstva, především vyšší vrstvy měšťanů, užívala němčinu na veřejnosti a doma mateřský slovanský jazyk, aniž by viděla v této situaci problém. Obyvatelé vesnic pak užívali v běžné mluvě místní nářečí, ve vesnických školách pak učitelé uplatňovali češtinu (Grobelný, 1957) či polštinu, ale při použití českých učebnic (Jaworski, 2011), avšak vzhledem k nedokonalé přípravě učitelů v preparandách bylo obvyklé i užívání místního nářečí. Kněží pak kázali v němčině, češtině i polštině (Małysz, 2009).

V regionu Těšínského Slezska se setkáváme často s deklamací národního hnutí obyvatelstva slovanského, avšak i přestože slovanská otázka byla chápána jako jednotný program proti germanizaci, setkáváme se na tomto území s polským a českým národním hnutím (Grobelný, 1957).

Pokud jde o představu o budoucnosti Těšínského Slezska, vládly zde čtyři názorové proudy: prvním byli stoupenci frankfurtské propagandy, tj. stoupenci německého velkosjednocení volící Velkoněmce (Kaprás, 1922) – představiteli tohoto proudu jsou například Karel Kotschi z Ustroně a Andrzej Żlik z Těšína, kteří vydávali v polském jazyce *Nowiny dla ludu wiejskiego* – (Grobelný, 1957), na tento názorový proud navázali stoupenci myšlenky vyhlášení autonomie Slezska, kterou zastával slezský konvent – představitelem tohoto proudu byl například Adolf Kolatschek – (Kaprás 1922), třetím názorovým proudem byli stoupenci myšlenky o obnovení českého státu pod zvláštními českými úřady, požadující spojení Moravy a Slezska s Čechami v jeden celek, kteří neměli na Slezsku dostatečnou podporu. Čtvrtý názorový proud, který zastávala velká část představitelů polského národního hnutí, požadoval připojení Slezska k Haliči – představiteli tohoto čtvrtého názorového proudu byl Andrzej Kotula a Paweł Stalmach, kteří tuto myšlenku prosazovali na Slovanském sjezdu (Grobelný, 1957).

Také ve Slezsku byly skupiny obyvatel sympatizující s císařem a vládou, které organizovaly selské delegace k císařskému dvoru, kde ujišťovaly císaře o své loajalitě. Jednou z nich byla delegace zástupců obcí Konské, Třince, Dolní Lištné, Neborů, Ropice a Žukova, která poděkovala císaři za konstituci, ujistila jej o oddanosti slezského lidu a žádala vydávání úředních nařízení v polském jazyce.

Rok 1848 přinesl i rozvoj národního povědomí, u obyvatel používajících slezskopolské nářečí se vytvářelo povědomí sounáležitosti s Polskem (Sláma, 1889). Hlavními buditeli polského národního hnutí byli Paweł Stalmach, Jan Winkler, Andrzej Kotula, Andrzej Cinciala, Arnoszt Plucar a jiní. Hlavním přínosem bylo vydávání časopisu *Tygodnik Cieszyński*, založení polské knihovny v Těšíně, zřizování polských středisek (Rusnok a Balowski, 1992), založení Polské čítárny a Knihovny pro těšínský lid, které měly rozvíjet polskou vzdělanost

i napomáhat rozvoji myšlenky slovanské vzájemnosti a také propagovat polskou kulturu na vesnicích (Grobelný, 1957). Významným vlasteneckým počinem bylo také vydání Stalmachovy sbírky lidových slovanských písní psaných v polštině, díky níž se na Těšínsku ujala polská lidová píseň.

V této době došlo také ke změnám ve vyučovacím jazyce bílského, skočovského, strumeňského, těšínského děkanátu, kde původně používanou češtinu nahradila polština, která lépe odpovídala jazyku místního lidu. V některých školách také zavádění polštiny do škol napomáhal místní kněz. Jelikož kněz byl v pozici nadřízeného učitele na dané škole, často učitelé nestavěli odpor, a to i v případě, že jejich mateřským jazykem byla čeština. Také tisk, reprezentovaný Tygodnikiem Cieszyńskim, propagoval zřizování polských škol ve Slezsku, rozšiřování dobrých a levných knih v polském jazyce, aby lidé již nepoužívali ke vzdělávání převážně české knihy a české učebnice (Tamtéž, 1957).

Roku 1848 nařídilo v září ministerstvo školství výuku žáků v triviálních školách v mateřském jazyce, začaly být tedy zřizovány první polské školy. První učebnice v polském jazyce byly však vydány až roku 1854. Po zavedení Bachova absolutismu v Rakousku se situace v katolických školách vrátila ke stavu před rokem 1848, zatímco evangelické školy zařadily polštinu do svých škol.

Ke změně situace přispěli také někteří představitelé slovanských liberálů, kteří i přestože se dříve hlásili k polské nebo české národnosti, s nástupem reakce začali podporovat germanizaci. Například když se zeptali těšínského školdozorce, jakým jazykem by se mělo v hlavní těšínské škole vyučovat, odpověděl německy, s čímž souhlasil i magistrát města. Proti tomuto rozhodnutí se zvedla vlna kritiky, která vyšla i v Tygodniku Cieszyńskim. Kritici zdůrazňovali, že německy mluví na daném území jen velmi málo lidí, a požadovali zavedení polštiny jako vyučovacího jazyka na hlavní škole, kterým mluvila převážně část měšťanstva z Těšína.

Na venkovských školách byla situace jiná, zde měli dle místodržitele Kachlberga vyučovat učitelé, kteří ovládali na výborné úrovni češtinu či polštinu a němčinu. V mnoha farnostech Těšínského Slezska tak byla zavedena do triviálních škol polština.

V této době se zdůrazňovalo také používání místního dialektu, ve kterém by dle mínění Kachlberga měly být tištěny i říšské zákony, místodržitelské výnosy a nařízení obce. Dialekt byl prostředkem, který odděloval lidové vrstvy mluvící nářečím od inteligence hovořící spisovným jazykem, ze kterého místní dialekt pochází, což napomáhalo germanizaci.

Situace se opět zhoršila po roce 1851. Vláda dne 3. 11. 1851 vydala prohlášení, dle něhož neuznávala češtinu a polštinu za zemské jazyky ve Slezsku, užívání češtiny i polštiny bylo na školách značně omezeno. V Neborech dokonce zemský školní rada zakázal pořizovat seznamy žáků v polském jazyce. Avšak i přesto byl polský jazyk jako jazyk vyučovací po roce 1850 do škol triviálních zaveden. Ve školách se také při výuce začaly používat polsky psané učebnice: Polský katechismus K. Kotchiho, k němuž byla roku 1833 vydaná i stručná čítanka pro začátečníky, která se však začala používat až po roce 1855, 1852 byl vydán slabikář Jana Śliwky (Grobelný, 1957).

V 60. letech 19. století se situace polských škol zlepšila. Zemská vláda vydala 9. srpna 1963 rozhodnutí č. 8463, dle něhož souhlasí se zaváděním polštiny jako vyučovacího jazyka ve školách, pokud tato potřeba vychází z přání lidu, z jejich obcovací řeči (Pitřha, 1934).

Hasnerův zákon a jeho vliv na polské školství

Nový školský zákon z roku 1869, zvaný také jako Hasnerův zákon, výrazně přispěl ke zkvalitnění veřejného školství. Tento zákon zavedl osmiletou povinnou školní docházku, obecné a měšťanské školy a rovněž také čtyřleté učitelské ústavy zakončené maturitou. Na těchto školách rozšířil obsah učiva o nové vyučovací předměty (Kasper a Kasperová, 2008).

Hasnerův zákon měl také pozitivní vliv na rozvoj polského a českého školství, neboť dle zmíněného zákona se výuka ve škole má realizovat v jazyce odpovídajícímu mateřskému jazyku žáků, což výrazně rozšířilo používání polského jazyka jako výukového jazyka v místních školách (Buzek, 1938). Navíc zákon uznával všechny používané jazyky jako rovnoprávné (Kasper a Kasperová, 2008). Hasnerův zákon zlepšil kvalitu školství na našem území v mnoha oblastech – upravil materiální postavení učitelů, zvýšil účast dětí na školní výuce. Díky tomuto zákonu počet škol značně vzrostl, školy byly zastoupeny ve všech obcích, což se týkalo i škol polských. Kromě obecných polských škol se začaly budovat také polské školy měšťanské a polské školy střední, tj. střední odborné školy, gymnázia, reálné školy, učitelské ústavy (Macura, 1998).

Po roce 1869 se také rozšířilo ve školách na daném území používání polských učebnic. V roce 1877 okresní školní rada v Těšíně zavedla nové učebnice psané polsky: Slabikář dle metody analyticko-syntetické (Rusch), První knihu pro výuku čtení v obecních školách s dodatkem výuky německého jazyka (Rusch), Druhou knihu ke čtení ve školách elementárních (J. Śliwka), První, druhou, třetí a čtvrtou knihu počtů (Dr. Fr. Močník), Praktickou gramatiku německého jazyka (Fr. Močník), Zpěvník (J. Śliwka). Další nové učebnice se objevily roku 1891: Slabikář (Rusch), Kniha ke čtení I (K. Armaud), Kniha ke čtení pro rakouské školy obecné, 2. část (K. Armaud), Kniha početní I (Fr. Močník), Gramatika polského jazyka I a II (K. Armaud a A. Walach), Výuka německého jazyka, část I (K. Armaud a A. Walach), (Jaworski, 2011).

Ustanovování vyučovacího jazyka na obecných a měšťanských školách

Hlavním problémem, který nastával v období zakládání nových především obecných a měšťanských škol, bylo ustanovení vyučovacího jazyka, kvůli kterému docházelo k nejčastějším třenicím mezi místními obyvateli české, polské a německé národnosti. Rodiče žáků, kteří měli často nevyhraněné národnostní cítění, jednalo se především o přistěhovalce z Haliče, stáli velmi často před rozhodnutím, v jakém jazyce by se mělo dítě vzdělávat.

Ke konci 19. století a na počátku 20. století docházelo stále častěji k vyostřování národnostních sporů, které se hojně projevovaly při kampaních týkajících se zápisů do škol. Docházelo ke sporům během přidělování prostředků na stavbu školních budov, vzájemným

bitkám žáků polských a českých škol, slovnímu napadání a vymýšlení hanlivých přezdívek a rýmováček apod.⁵

Vznik polských středních škol

Rozvoj polského školství na daném území nabývá na intenzitě především v 80. a 90. letech 19. století a na počátku 20. století. Centrem polského národního obrození byla Matice školská (Macierz szkolna), která na území Těšínského Slezska fungovala od roku 1885 (Macura, 1998) a také Polská společnost pedagogická (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne), (Buława, 1995). Díky úsilí výše zmíněných organizací začaly vznikat také polské střední školy. V roce 1895 tak vzniklo polské gymnázium v Těšíně a v roce 1904 vznikla v Těšíně polská střední odborná škola, učitelský ústav, roku 1908 byla založena Hornická škola v Doubravě, roku 1909 Reálné gymnázium v Orlové (Król, 2012). Do doby vzniku prvního polského gymnázia v Těšíně na území Těšínského Slezska fungovalo šest německých středních škol, a ani jedna polská střední škola.

Významnou roli v národním obrození polského národa na území Těšínského Slezska sehráli mladí učitelé, zvláště absolventi učitelského ústavu v Těšíně na Bobrku (založen r. 1904), kteří vychovávali a vzdělávali v patriotickém duchu své žáky.

Závěr

Na území Těšínského Slezska se po staletí setkávaly různé kultury, především polská, česká a německá. Žili zde vedle sebe obyvatelé různých náboženských vyznání, římskokatolíci, evangelíci i Židé. Všechny tyto skupiny obyvatelstva vnímaly region jako „svůj“, jako společný prostor. Spolužití různých kultur na daném území zanechalo na charakteru regionu a místním dialektu stopy, docházelo zde k vzájemnému vlivu.

Těšínské Slezsko je dodnes regionem odlišným od ostatních částí České republiky, neboť jeho tradiční multikulturalita je v jisté míře zachována. Historické události sice způsobily, že již z regionu zmizelo obyvatelstvo německé a židovské, avšak německé obyvatelstvo zanechalo po sobě stopy projevující se ve slezskopolském i slezskomoravském nářečí. Stále zde vedle sebe žijí Češi a Poláci, katolíci a evangelíci. Území Těšínského Slezska je jediným územím v rámci České republiky, které obývá v takové míře národnostní menšina představující autochtonní obyvatelstvo (v 31 obcích daného regionu podíl obyvatelstva polské národnosti přesahuje 10 %).

⁵MĚSTSKÝ ÚŘAD V ORLOVÉ. *Dějiny Orlové*. Orlová 1993, s. 61. Bez ISBN.

Použitá literatura a prameny

- ADAMUS, A. *Jazyková otázka ve škole na Těšínsku*. Moravská Ostrava: [s.n.], 1930.
- BŘEZINA, K. *Památník vydaný na oslavu osmdesátiletí obecné školy „U Kostela“ v Německé Lutyni na Těšínsku*. Německá Lutyně: Místní školní rada, 1927.
- BULAWA, E. *Polskie szkolnictwo w międzywojennej Czechosłowacji*. In: *Szkolnictwo polskie na Zaolziu*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 1995.
- BUZEK, K. *Nejdůležitější zákony a nařízení o národnostním školství pro zemi Moravskoslezskou*. Praha: SPN, 1938.
- GROBELNÝ, A. *Češi a Poláci ve Slezsku v letech 1848–1867*. Ostrava: Krajské nakladatelství, 1957.
- JAWORSKI, K. *220 let školství v Konské*. Trynec–Końska–Osówki: MK PZKO, 2011. Bez ISBN.
- KAPRAS, J. *Z dějin českého Slezska*. Opava: Matice Opavská, 1922.
- KAPRAS, J. *Jazyková a národnostní otázka na Těšínsku v historickém vývoji*. V Orlové: Slezská musejní společnost, [mezi 1922 a 1931].
- KASPER, T. a D. KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- MĚSTSKÝ ÚŘAD V ORLOVÉ. *Dějiny Orlové*. Orlová 1993. Bez ISBN.
- KRÓL, S. *Szkoly średnie na Śląsku Cieszyńskim do 2. wojny światowej*. In: BOGUS, M., ed. *Język-szkola-przestrzeń jako determinany rozwoju kultury Śląska Cieszyńskiego*. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2012. ISBN 978-80-87381-10-6.
- KUDĚLKA, M. *Leopold Jan Šeršník (1747–1814). Život a dílo*. Ostrava: Krajské nakladatelství v Ostravě, 1957.
- MACURA, J. *Z dziejów polskiego szkolnictwa na Zaolziu*. Towarzystwo nauczycieli polskich w Republice Czeskiej, 1998. Bez ISBN.
- MAŁYSZ, B. *Úřední jazyky a jazyk lidu. O těšínské polštině v dávných dobách*. In: KASZPER, R. a B. MAŁYSZ, ed.: *Poláci na Těšínsku*. Český Těšín: Kongres Poláků v ČR, 2009. ISBN 978-80-87381-00-7.
- MORKES, F. *Učitelé a školy v proměnách času*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1999. ISBN 80-7020-051-0.
- MOZOR, K. *Szkolnictwo katolickie w cieszyńskim Wikariacie Generalnym 1720–1925*. Kraków, 2002. ISBN 83-89017-08-3.
- PALLAS, L. *Jazyková otázka a podmínky vytváření národního vědomí ve Slezsku*. Ostrava: Profil, 1970. Bez ISBN.
- PIŤHA, E. *Jazykový a národnostní spor v těrlické farnosti v letech 1862–1864*. Místek: Nakladatelství Stanislav Novosad, 1934.
- POPIOLEK, F. *Dzieje Śląska Austriackiego*. Cieszyn 1914.
- RUSNOK, A. M. a M. BALOWSKI. *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Ostrava: Adventis, 1992. Bez ISBN.
- SLÁMA, F. *Dějiny Těšínska*. Matice lidu, ročník XXIII, č. 3. Praha: Spolek pro vydávání laciných knih českých, 1889.

SPYRA, J. Ksiądz Leopold Jan Szersznik – życie i działalność. In: BUDNIAK, J. a K. MOZOR. *Towarzystwo Jezusowe na Śląsku Cieszyńskim. Studium ekumeniczne*. WAM: Kraków, 2005. ISBN 83-7318-583-6.

SZYMECZEK, J. a K. NOWAK. Poláci na Těšínském Slezsku do roku 1918. In: KASZPER, R. a B. MAŁYSZ, ed. *Poláci na Těšínku. Český Těšín: Kongres Poláků v České republice*, 2009. Bez ISBN.

ŠTIKA, J., ed., V. TOMOLOVÁ, ed. a I. STOLAŘÍK, ed. *Těšínsko. 1. díl, Přírodní prostředí, dějiny, obyvatelstvo, nářečí, zaměstnání*. Šenov u Ostravy: Tilia, 1997. ISBN 80-86101-01-0.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1981. Bez ISBN.

VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Bez ISBN.

ZAHRADNIK, S. Od większości k mniejszości – Polacy na Zaolziu. In: KUFOVÁ, I., ed. *Mniejszości narodowe na Śląsku Cieszyńskim dawniej i dziś*. Český Těšín: Pedagogické centrum pro polské národnostní školství, 2001, s. 47–52. ISBN 80-238-8051-9.

ZAHRADNIK, S. *Spisy ludności. Struktura narodowościowa Zaolzia na podstawie spisów ludności 1880–1991*. Trzyniec 1991. Bez ISBN.

ŽÁČEK, R. *Dějiny Slezska v datech*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-172-8.

Úsilie o zachovanie akademickej autonómie na Slovenskej univerzite v období Slovenskej republiky 1939–1945

Janka ŠTULRAJTEROVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 August 2017

Accepted 10 November 2017

Available online 31
December 2017

Keywords:

The origin of the Slovak State (1939–45), the departure of Czech teachers from Comenius University, the Slovak University, academic autonomy

J. Štulrajterová

Univerzita Komenského
v Bratislave •

Filozofická fakulta •

Gondova 2, P. O. BOX
32

814 99 Bratislava •

Slovensko •

janka.stulrajterova@unib
a.sk

ABSTRACT

Efforts to preserve academic autonomy at the Slovak University in the Slovak Republic 1939–1945

The ambitions of autonomists to establish a sovereign Slovak State (also called the First Slovak Republic) were realized on March 14, 1939, when the Slovak society underwent multiple changes. One of such changes was a quantitative rise of higher educational institutions. The history of universities as influential cultural centers is always associated with the political and social history of nations, therefore in our text we have focused on a higher education, on establishing new colleges and universities, but mainly on the existence of the by-that-time only university within the Slovak territory, the Comenius University, particularly on its personnel changes, changes in the curriculum and on interferences with the academic autonomy. For example, its name was changed into Slovak University in Bratislava immediately after the rise of the Slovak State. The academical bodies put a lot of effort to keep a relative amount of academical freedom through out the whole period of the existence of the Slovak State and tried to keep their integrity and eliminate efforts of the state apparatus to infiltrate Nazi ideology onto the academic ground.

Úvod

Autonómne požiadavky Slovákov formulované ešte pred vznikom prvej Československej republiky (ČSR) v Clevelandskej a Pittsburskej dohode sa nenaplnili a slovenskí autonomistickí politici sa tejto svojej ambície ani počas dvadsaťročného trvania Československej republiky nevzdávali a vytrvalo odmietali existenciu a tvrdenia o jednom československom národe a československom jazyku. Náš príspevok má preto ambíciu rekonštruovať vývoj v rokoch 1939–1945 v kontexte dvoch základných diskusných rámcov súčasnej historiografie. Po prvé, vývoj slovenského vysokého školstva po roku 1939 nie je možné oddeliť od situácie pred spomenutým rokom. Trvanie 1. ČSR výrazne determinuje vznik školského systému a existenciu Univerzity Komenského na Slovensku, preto jej v úvode venujeme značný priestor. A po druhé, tento vývoj je potrebné čítať v širších súvislostiach vývoja vedy a vysokého školstva v podmienkach neslobodného štátu. Je preto

potrebné reflektovať aj práce zaoberajúce sa daným problémom, ktoré analyzujú politické pozadie rokov 1939–1945.

Vstupom Hitlera na medzinárodnú politickú scénu a jeho ambíciou zlikvidovať Československo vzrastalo v republike napätie a v 30. rokoch zosilneli aj aktivity a snahy autonomistov. Obdobie od októbra 1938 do marca 1939 predstavuje síce krátke obdobie, no z hľadiska krízy československej štátnosti obdobie mimoriadne dôležité. V spoločnosti bola aktuálna diskusia o zmysle vzniku ČSR v roku 1918 a v kontexte politických udalostí nahrávala zámerom nacistického Nemecka, ale aj slovenských autonomistov. Naplno sa prejavilo ambivalentné postavenie slovenského národa v ČSR. Keď sa rozšíril výklad pojmu „československého národa“ z politickej oblasti aj na oblasť národnú, vyvolal v slovenskom táboře nesúhlasné reakcie. Tzv. slovenská otázka, resp. otázka česko-slovenských vzťahov sa stala jedným z kardinálnych bodov československej vnútornej politiky (Arpáš, 2005, s. 8). Problémy republiky aj dramatické politické zmeny v roku 1938 v Európe využili ľudáci v presadzovaní svojich zámerov. Po mníchovskej konferencii sa usilovali podniknúť kroky, ktoré by garantovali Slovensko aj bez ohľadu na Československo a zvolali zasadnutie výkonného výboru strany do Žiliny, aby rozhodli o budúcnosti Slovenska. Požiadavku autonómie Slovenska predstaviteľia Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (HSĽS) predniesli 5.–6. októbra 1938 v Žiline a pražská vláda ju prijala 7. októbra 1938 a vymenovala krajinskú autonómnu vládu na čele s Jozefom Tisom. Ako uvádza ARPÁŠ (2015, s. 11), už zo spôsobu, akým HSĽS dosiahla svoj cieľ – politickú autonómiu, bolo možné predvídať budúci vývoj slovenských politických pomerov a ambíciu stať sa jedinou vládnuou stranou na Slovensku.

Pomerne pokojné roky prvej Československej republiky v demokratickom duchu vystriedalo od 14. marca 1939 šesťročné obdobie samostatného Slovenského štátu, ktoré determinovali udalosti druhej svetovej vojny. Jedinou povolenou politickou stranou sa stala vyššie spomenutá Hlinkova slovenská ľudová strana. Demokratická ústava, zákony, nariadenia a prax sa postupne likvidovali a základnými atribútmi politiky sa stal jej kresťanský a národný charakter. Pri preberaní moci HSĽS realizovala personálne zmeny najmä v radoch ideologických a politických protivníkov a tým budovala základy autoritatívneho režimu (Kázmerová, 2015, s. 106).

Obdobie Slovenskej republiky bolo časom hospodárskeho oživenia vo všetkých sférach života. Oživenie spôsobila nielen vojnová konjunktúra, ale aj šikovná hospodárska politika slovenskej vlády. Počiatočné vyhliadky po vzniku štátu neboli optimistické, no hospodársky vývoj, keďže bol podriadený záujmom Nemecka, pozitívne prekvapil (Jašek, 2015, s. 21).

V rokoch 1938–1941 zaznamenal slovenský školský systém zmeny, ktoré boli podmienené politickými cieľmi režimu Slovenského štátu. Ministerstvo školstva a národnej osvety (MŠaNO) bolo zainteresované na legislatívnom riešení činnosti školských inštitúcií a vyčlenenie väčšieho množstva peňazí na školstvo ako na obranu svedčilo o definovaní priorít vlády. Došlo k revízii kníh, z knižníc boli vyradené knihy písané po česky a knihy šíriace myšlienky čechoslovakizmu, ktoré nevyhovovali kresťansko-národnému duchu.

Preverených bolo okolo 800 kníh a tak niektorým knižniciam ostalo len 8–10 titulov (Neupauer, 2005, s. 75, 82). Zmeny reprezentovali školské reformy všetkých typov a stupňov škôl. V kontexte nášho príspevku sa sústreďíme len na vysoké školstvo a konkrétne univerzitu v Bratislave.

Od roku 1941 až dokonca druhej svetovej vojny sa v školskom systéme Slovenského štátu neuskutočnili výraznejšie zmeny, na čo mala vplyv vojnová situácia. V roku 1945 sa územie Slovenska stalo priamym miestom bojov a vyučovací proces sa dal zabezpečiť len veľmi ťažko.

Vysoké školstvo na Slovensku

V období prvej Československej republiky sa počet slovenských vysokých škôl obmedzoval len na *Univerzitu Komenského v Bratislave*. V Prahe existovala staroslávna Karlova univerzita s bohatou tradíciou a veľkým kvalitným učiteľským zborom. Okrem toho vysokoškolské štúdium zabezpečovala nemecká univerzita v Prahe, univerzita v Brne, technické štúdium prebiehalo na technikách v Prahe i Brne, kým štúdium techniky na Slovensku absentovalo. Tieto skutočnosti spôsobovali, že Univerzita Komenského nemohla konkurovať týmto vysokým školám a vo verejnosti to vyvolávalo akýsi pocit provincionalizmu a druhoradosti. Prvých dvadsať rokov existencie republiky prinieslo rad problémov, ktoré sa ťahali počas celého obdobia a stali sa predmetom politických konfrontácií centralistov a autonomistov. Jedným z problémov boli aj financie a nedobudovanosť fakúlt a posluchárni, personálne zabezpečenie niektorých odborov a absencia prírodovedeckej fakulty.

Vznik a kvantitatívny nárast vysokých škôl na Slovensku, po vyhlásení samostatnosti, súvisel s nutnosťou, ktorú vyvolala situácia po rozpade Československa a zatvorení vysokých škôl v Čechách. Štát využil aj svoje postavenie, aby sa realizovali objektívne potreby slovenskej kultúry a hospodárstva a vznik nových vysokých škôl prijímala verejnosť pozitívne (Štulajterová, 2015, s. 122–140).

Univerzita Komenského

Zákon, ktorým sa zriadila Československá štátna univerzita v Bratislave (Zákon č. 375/1919 Zb. z. a n.), neskoršie premenovaná na Univerzitu Komenského (Vládne nariadenie vlády ČSR č. 595/1919 Zb. z. a n.), stanovil zriadenie univerzity so štyrmi fakultami: právnickou, lekárskou, filozofickou a prírodovedeckou. Lekárska fakulta začala svoju činnosť hneď v roku 1919, právnická a filozofická v školskom roku 1921/22, ale prírodovedecká fakulta zostala kodifikovaná iba zákonom, úsilie oživiť literu zákona a uviesť do života kompletnú univerzitu aj s jej štvrtou fakultou sa podarilo až o 20 rokov neskôr. Mimo rámca univerzity existovala ešte katolícka a evanjelická bohoslovecká fakulta.

Keď Národné zhromaždenie 27. júna 1919 prijalo zákon o zriadení Československej štátnej univerzity, slovenskí politici prejavili na parlamentnej pôde radosť a iniciatívu, ale bez pomoci českých univerzitných osobností ju nebolo možné prakticky realizovať. Prvých desať rokov existencie univerzity vykryštalizovalo celý rad problémov, ktoré bolo potrebné riešiť.

Priestorové nedostatky, nedostatok budov, posluchární, internátov pre študentov, ale aj nedobudovanosť fakúlt a úplná absencia prírodovedeckej fakulty, to všetko ovplyvnilo život univerzity a sťažovalo jej prácu. Ani päť slovenských ministrov školstva medzivojnovnej republiky (V. Šrobár, I. Markovič, I. Dérer, M. Hodža, A. Štefánek) nevedelo presadiť naplnenie litery zákona. Bratislavská univerzita mala najmenej poslucháčov zo všetkých československých univerzít a nedokázala konkurovať českým vysokým školám aj z dôvodu najnižších finančných nákladov zo strany štátu.

Ak finančné prostriedky boli jedným zo závažných problémov, druhým nemenej vážnym problémom, ktorý ovplyvnil život univerzity, bola národnostná a jazyková otázka. Nakoľko prví pedagógovia pochádzali z českého univerzitného prostredia, aj prvé profesúry obsadzovali Česi. Títo zohrali nesporne významnú úlohu pri vzniku a rozvoji slovenskej vedy a výchove novej slovenskej vysokoškolsky vzdelanej generácie. Keďže sa podľa zákona o univerzite mali prednášky konať buď v českom, alebo slovenskom jazyku, pre autonomistov sa táto požiadavka postupne stala kľúčovou a podali niekoľko interpelácií, v ktorých žiadali, aby sa vyučovalo po slovensky. Tieto požiadavky nakoniec vyústili do demonštrácií slovenského autonomistického študentstva v roku 1937 známych pod heslom „*na Slovensku po slovensky*“ (Bartl, 1998, s. 326). Jazyk prednášok bol vonkajším, no ako sa ukázalo mimoriadne dôležitým znakom. Zdanlivo čisto akademické problémy ako nedobudovanosť fakúlt, zloženie učiteľského zboru, obsah i jazyková forma prednášok sa stali predmetom vytĺkania politického kapitálu medzi centralistami a autonomistami. Oveľa významnejším ukazovateľom bola atmosféra, ktorú okolo seba vytvárali niektorí profesori. Väčšina členov profesorských zborov fakúlt nebola politicky angažovaná a apoliticky sa snažila vplývať aj na svojich študentov. Medzi profesormi lekárskej fakulty, vzhľadom na predmet ich odborného záujmu, nepociťovali česko-slovenský antagonizmus. Oveľa výraznejší bol medzi profesormi právnickej a filozofickej fakulty, ktorí svojou publikačnou činnosťou a prednáškami podporovali ideu čechoslovakizmu a vedome zaznávali existenciu slovenského národa, jeho históriu, jazyk a vedeckými metódami sa snažili zdôvodniť čechoslovakistické názory T. G. Masaryka, E. Beneša, I. Dére, V. Šrobára a iných. Medzi týchto profesorov patrili napr. literárny historik Albert Pražák, historik Václav Chaloupecký, právnik Zdeněk Peška, sociológ Anton Štefánek a i. (Dolan a Bartl, 1966, s. 5). Profesor Hynek v Ročenke Univerzity Komenského uvádza, že poslanci opozičnej HSLS sa netajili averziou voči univerzite, že je česká a načo je Slovákom česká univerzita (Bartl, 2014, s. 63).

Z doterajšej literatúry je všeobecne známy fakt, že v priebehu 20 rokov existencie Československej republiky nedošlo k výraznejšiemu poslovenčeniu univerzity čo do počtu inaugurovaných profesorov a habilitovaných docentov. V akademickom roku 1938/39 bolo na celej univerzite 14 profesorov Slovákov, 55 Čechov a 3 profesori inej národnosti (ruskí emigranti), pričom najviac profesorov slovenského pôvodu bolo na lekárskej fakulte (v pomere 8 ku 25 Čechom), čo bolo okrem tolerantnosti profesorského zboru isto spôsobené apolitickosťou tohto vedného odboru. Iné pomery vládli na právnickej a filozofickej fakulte,

kde pôsobili najväčší stúpenci idey čechoslovakizmu, nielen českého, ale aj slovenského pôvodu. Na začiatku zimného semestra 1938/39 z celkového počtu 11 akademických funkcionárov nebol ani jeden Slovák (Dolan a Bartl, 1966, s. 6–9).

I keď viacerí Slováci boli v období predmníchovskej republiky habilitovaní, ich profesionálny postup nepokračoval tak, ako by si predstavovali.¹ Tak napríklad na filozofickej fakulte bolo v roku 1921 zo 14 riadnych profesorov okrem M. Hodžu, ktorého členstvo bolo iba formálne, iba 1 Slovák, zo 7 mimoriadnych profesorov boli iba 2 Slováci a z 15 súkromných docentov boli 5 Slováci, ale len jeden bol poverený suplovaním prednášok. Medzi 14 lektormi boli 3 Slováci a celkovo z 53 učiteľských síl bolo 24,5 % Slovákov (Paulínyová, 1969, s. 300). Fakulta nemala možnosť prijímať ďalších pracovníkov a odbory, na ktoré sa Slováci habilitovali, boli obsadené. Podobná situácia bola aj na právnickej fakulte. Do akademického roku 1936/37 bol riadnym profesorom slovenského pôvodu iba Augustín Ráth. V nasledujúcom školskom roku bol za profesora menovaný Vladimír Fajnor. Z asistentov sa prvý habilitoval Imrich Karvaš, ktorý sa v roku 1934/35 stal mimoriadnym profesorom. Asistenti Ľudovít Knappek, Štefan Luby, Karol Rebro a Jozef Fundárek sa habilitovali v dobe predmníchovskej republiky, ale profesormi sa stali až po vzniku Slovenského štátu (Vietor, 1969, s. 229–231).

Odchod českých pedagógov

Najvýraznejšie zmeny na univerzite nastali koncom roku 1938. Obdobie autonómie bolo na univerzite charakterizované najmä v organizačnej oblasti chaosom nakoľko existovalo dvojstranné riadenie z Prahy i autonómnej vlády na Slovensku. Akademickí funkcionári a českí profesori žili v obavách až do rozhodnutia vlády Slovenskej krajiny z 19. 12. 1938, na základe ktorého bola zo služieb Slovenskej krajiny prepustená väčšina českých profesorov, docentov, asistentov a administratívnych pracovníkov.

K 31. decembru 1938 „*boli daní k dispozícii*“ ústrednej vlády v Prahe profesori,² ktorí „*nemali kladný pomer k slovenským záležitostiam a hatili vývoj slovenskej národnej kultúry*“.³

¹Na filozofickej fakulte sa v roku 1927/28 habilitoval historik Daniel Rapant, roku 1933 bol menovaný mimoriadnym profesorom, ale riadnym profesorom sa stal až v období Slovenského štátu. Pavel Bujnák bol v roku 1931 menovaný riadnym profesorom reči a literatúry maďarskej, ale po dvoch rokoch zomrel. Roku 1936 sa stal mimoriadnym profesorom Ján Stanislav. Branislav Varsík a Alexander Húčšava boli počas prvej republiky habilitovaní za docentov, všetci traja sa riadnymi profesormi stali až za Slovenského štátu. Anton Štefánek sa stal bezplatným profesorom sociológie v roku 1937, ale po vzniku Slovenskej republiky sa stal riadnym profesorom, hoci bol známym odporcom režimu. Tiež Juraj Čechetka získal profesúru až po vzniku Slovenskej republiky, hoci sa habilitoval v roku 1937. PAULÍNIOVÁ, E. Vznik a vývin Filozofickej fakulty v rokoch 1921–1945. In: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1969, s. 297–300.

²Išlo o týchto profesorov: V. Bušek, C. Čechrák, R. Horna, Z. Peška, R. Rauscher, B. Tomsa z právnickej fakulty; profesori: J. Buchtala, Z. Frankerberger, K. Koch, J. Lukeš, I. Mačela, M. Mikula, M. Netoušek, B. Polák, V. Teissler, P. Záviška, súkromní docenti: F. Dreyschuch, S. Krákora, H. Krsek, J. Vávra, asistent Hloucal z lekárskej fakulty. Do penzie boli z lekárskej fakulty daní profesori S. Ružička, F. Prokop, A. Spilka a A. Mach. Z filozofickej fakulty boli daní k dispozícii profesori: J. Borovička, V. Chaloupecký, V. Klecanda, J. Král, J. Ludvikovský, F. Ryšánek, J. Tvrдый, J. Uher, V. Vážny, O. Vočadlo a na trvalý odpočinok odišiel profesor D. Vorel. DOLAN, O. a J. BARTL. Bratislavská univerzita v rokoch 1938–1945. In: *Historica*. Roč. XVII, 1966, s. 8.

³*Slovenská pravda* zo 14. 10. 1938, roč. 20, č. 231, s. 1.

Niektorí českí pedagogovia boli dočasne ponechaní v službách Slovenského štátu. Univerzita ich ponechanie zdôvodňovala tým, že sú nenahraditeľní a že niet za nich vhodných kandidátov. Dekrét o ponechaní v službách univerzity sa musel každoročne obnovovať lebo títo profesori boli v postavení zmluvných a mimoriadnych profesorov. Koncom roku 1939 boli na univerzite ešte viacerí českí profesori a docenti, ale postupne sa ich počet znižoval.⁴

Z postu rektora bol uvoľnený prof. MUDr. Jan Lukeš a úrad rektora prebral 31. januára 1939 dekan lekárskej fakulty prof. MUDR. Alojz Chura, kategoricky však odmietol prijať túto funkciu, preto do konca akademického roka 1938/39 bol iba poverený vedením rektorského úradu. Na zasadnutí 1. 12. 1938 sa prof. Lukeš vyjadril o pomeroch, aké sa vyvinuli na univerzite, a že v tejto veci kontaktoval ministra školstva Bukovského i predsedu vlády gen. Syrového listom, z ktorého vyberáme: „*Domine Magnifice, obraciam sa na Vás s prosbou, aby ste odo mňa prijali informáciu o pomeroch na našej univerzite, ktorá bola ťažko postihnutá novými politickými udalosťami, aby som snád' tak doplnil obraz o nás, ktorí sme boli poslaní na Slovensko, aneb sme sem išli dobrovolne v dobe, kedy sa zde naozaj nedostávalo síl, ktoré by mohli zastávať akékoľvek úrady [...]* Príčiny, prečo sa nás zbavujú, sú u všetkých rovnaké a je pochopiteľné, že tak jednajú, chtiac mať veškerú moc a výchovu vo svojich rukách [...] najväčšou ich chybou je hájenie jednoty československého národa [...], ale nesmieme zabudnúť že idea československej jednoty bola vodítkom nielen bývalých československých vlád, ale aj takmer celého českého a z veľkej časti slovenského národa [...] Mňa, ktorého otec pred 15 rokmi varoval, aby som na Slovensko nechodil, bolo už v prvých rokoch tuná zrejme, že musí dojsť k rozluke, ale nikdy som neočakával takej zmeny v názoroch ľudí, ktorí sa k jednote obidvoch národov hlásili. Snád' krutejšie sú ešte postihnutí tí, ktorých domov zostal v cudzine, ale nám sa stalo Slovensko po vyhánaní Čechov zo Slovenska prostredím, kde sa cítíme ako v dome brata, ktorý sa nám stal nepriateľom.“⁵ Z listu rektora prof. Lukeša možno ak iste vycítiť dusnú atmosféru, ktorá na univerzite v tom čase vládla.

Slovenská univerzita

Po vzniku Slovenskej republiky v marci 1939 pokusy o pripútanie univerzity k novému štátu zosilnili. Nariadením Slovenskej krajiny č. 41/1939 Zb. z. zo dňa 14. februára 1939 o zmene názvu vedenie univerzity, na podnet predsedu autonómnej vlády, zmenilo názov Univerzity Komenského na *Slovenskú univerzitu* v Bratislave. Prezident Tiso chcel, aby sa táto otázka riešila vopred, aby sa potom mohla upraviť zákonom. Tento neutrálny názov zvolil preto, aby sa neskôr vyhlo prípadným sporom, po ktorom významnom slovenskom politikovi sa má univerzita pomenovať, uvažovalo sa o pomenovaní univerzity po Ľudovítovi Štúrovi. Na zasadnutí Akademického senátu 26. januára 1939, ktorý tento návrh prijal, vystúpil

⁴V školskom roku 1941/42 pôsobili na univerzite títo českí profesori a docenti: K. Kizlik, A. Ráliš, V. Budil na právnickej fakulte, F. Skutil, supľujúci profesori V. Buben, E. Dostál na filozofickej fakulte, A. Galla, J. Babor, S. Kostlivý, J. Sumbal na lekárskej fakulte, F. Nábělek, J. Hromádka na prírodovedeckej fakulte a niektorí ďalší asistenti. DOLAN, O. a J. BARTL. Bratislavská univerzita v rokoch 1938–1945. In: *Historica*. Roč. XVII, 1966, s. 15.

⁵Archív UK, fond RUK, č. j. 757/38-39, ZAS 1. 12. 1938, s. 7–8.

s výhradami len profesor A. Štefánek s poukázaním na to, že názov Slovenská univerzita existuje v Slovinsku.⁶

Ďalšou z ciest na dosiahnutie pripútania univerzity k štátu bol výber vhodného kandidáta na post rektora. Medzitým celková politická atmosféra, demonštrácie a ovácie bratislavských ľudáckych študentov ešte na jeseň 1938 viedli k tomu, že za rektora bol v akademickom roku 1939/40 zvolený prof. JUDr. Vojtech Tuka. Študenti ho v bratislavských uliciach oslavovali s výkrikmi „Nech žije rektor Tuka“.⁷ Slávnostne inštalovaný do funkcie bol 14. januára 1940. V dejinách univerzít to bol kuriózný stav, že rektor univerzity bol zároveň ministrom vnútra a predsedom vlády, čo naznačuje snahy vládnucej strany zviazať univerzitu so záujmami vládnej garnitúry. Inštalácia prvého rektora Slovenskej univerzity bola plánovaná na začiatok roku 1940 a mala sa odohrať s veľkou pompou. Tuka určil, aby na jeho inštaláciu boli pozvaní zástupcovia univerzít celého sveta, všetci nositelia Nobelovej ceny a výnimoční vedci a profesori univerzít, slávnostné bohoslužby celebroidal pápežský nuncius, oslavy mali byť nafilmované a pri oslavách mala spolupracovať v plnej miere aj Hlinkova garda. Ani vojnové pomery nebránili Tukovi v zorganizovaní takejto veľkolepej oslavy a poukazovali na jeho neskromnosť a namyslenosť. Mali svetu ukázať univerzitu a Slovensko v novom „samostatnom“ Slovenskom štáte.⁸

Osnova univerzitného zákona

Právne legalizovať postavenie univerzity v novom politickom systéme bolo úlohou nového univerzitného zákona. Zákon sa začal pripravovať krátko po vzniku Slovenského štátu a platnosť nadobudol roku 1940, kedy ho schválil snem (Zákon č. 168/1940 Sl. z o Slovenskej univerzite). Pred prijatím zákona prebiehali na pôde univerzity diskusie a na stránkach zasadnutí Akademického senátu možno badať názorové rozpory a politickú situáciu, kedy sa väčšina učiteľov postavila s výhradami k novému politickému systému a k jeho uplatňovaniu na akademickej pôde. Účel, ktorí sledovali tvorcovia zákona, spočíval nielen v tom, aby sa právne zakotvili nové pomery, ale aby sa manifestačne deklaroval rozchod s ideami prvej republiky a s Univerzitou Komenského. Dôvodová správa k osnove zákona sa v úvode opierala o niekoľko storočnú tradíciu Académie Istropolitany a chcela poukázať na starobylosť univerzitnej tradície v Bratislave a mala zvýšiť vážnosť Slovenskej univerzity medzi starobylými európskymi univerzitami. Oficiálny latinský názov *Universitatis Slovaca Istropolitana* používaný aj na univerzitných insígniách mal i formálne zvýrazniť príklon k stredovekým tradíciám. Najviac emócií v návrhu nového zákona prinieslo zrušenie voliteľnosti rektora a ostatných akademických funkcionárov. Zákon stanovil, že títo funkcionári budú menovaní prezidentom republiky na dobu dvoch rokov. V dôvodovej správe sa uvádza, že: „*netreba mať obavy, že by prezident republiky na čelo univerzity postavil osobu nespôsobilú pre túto funkciu alebo nemajúcu dôveru prevažnej čiastky univerzity.*“⁹ V značne

⁶Archív UK, fond RUK, ZAS 1938/39 II., s. 4–6.

⁷*Slovák* zo 7. 12. 1938, roč. 20, č. 279, s. 1.

⁸Archív UK, fond RUK, č. j. 1903/39-40, ZAS zo dňa 27. 11. 1939, s. 3–11.

⁹Archív UK, fond RUK, č. j. 320/39-40, Dôvodová správa k osnove zákona o SU.

totalitnom tóne však zo správy vyznieva, že: „*strnulá zásada obsadzovania rektorského úradu voľbou podľa tradičného spôsobu [...] musí ustúpiť požiadavke vhodnosti a spoľahlivosti.*“¹⁰ Na tieto argumenty reagovala lekárska a filozofická fakulta, každá z iného stanoviska. Lekárska fakulta žiadala upraviť funkčné obdobie na jeden rok, aby teoreticky mohol každý profesor aspoň raz v živote dosiahnuť akademickú hodnosť. Filozofická fakulta vo svojich pripomienkach k osnove univerzitného zákona prijala úplne záporné stanovisko, a preto nemalo byť absolútne vzaté do úvahy. Profesorský zbor kategoricky odmietol čestné tituly pre prezidenta „*rector magnificentissimus*“ a pre ministra školstva „*supremus cancellarius*“, ktorými sa malo nadviazať na tradíciu stredovekých univerzít, ako nevyhovujúce z jazykového hľadiska. Ďalej žiadal zaručiť slobodu vedeckého bádania a učenia a celkovo sa k osnove staval skepticky. Najviac sa osnova napádala v paragrafe o menovaní akademických funkcionárov. Osnova zákona menovanie rektora a dekanov zdôvodňovala tým, že na čele univerzity musí stáť osoba vhodná pre štát z politického hľadiska, spoľahlivá a organizačne schopná, čo nie je zaručené pri systéme voľby. Rektor Vojtech Tuka, osobne prítomný na rokovaní o osnove zákona, zdôrazňoval, „*že doba si vyžaduje rešpektovanie autority a že k autoritatívnemu systému smeruje celý štát*“.¹¹ Profesorský zbor filozofickej fakulty sa na mimoriadnej schôdzi odvolával, že „*volebnosť akademických funkcionárov je starobylá výsada univerzít, ktorá od počiatku 13. storočia prežila i najrozličnejšie politické zmeny, a preto by neposlúžilo slovenskému štátu, keby pristúpil k takémuto zásahu do organizácie univerzity*“.¹² Osnova zákona sa neodvážila o priamu likvidáciu akademickej autonómie, ale z celkového stanoviska vládnych kruhov možno cítiť, že bola akýmsi trpeným prežitkom minulosti. Zákon priznával univerzite charakter verejnoprávnej korporácie, ktorej je ponechaná príslušná časť verejnej správy, právo vydávať štatúty, udeľovať akademické hodnosti, tituly a habilitovať súkromných docentov, no univerzita napriek svojmu autonómnemu postaveniu musí rešpektovať systém platných právnych predpisov a noriem, preto nie je od štátu úplne nezávislá. Samotný zákon bol koncipovaný oveľa stručnejšie ako osnova zákona. Dôvodová správa a lakonickosť niektorých formulácií v zákone zamlčala rozpory a nejednotnosť, ktoré sa prejavili v jeho prípravnej fáze. Možno však konštatovať, že nový univerzitný zákon podstatnejšie, okrem zavedenia systému menovania akademických funkcionárov a profesorov a vonkajších prejavov a foriem, ako boli pozdrav „Na stráž“ a zavedenia dvojramenných krížov do posluchární a úradných miestností, nenarušil chod univerzity. V platnosti ostali právne ustanovenia zo staršieho obdobia a ani zásahy zo strany štátnej moci nevedeli hlbšie narušiť organizáciu a vnútorný život univerzity. Tá sa svoj rezervovaný postoj k politickým zmenám snažila skryť za univerzitnú autonómiu, obranu jej výsad a marila prenikavejšiu infiltráciu vládnej ideológie.

Boj o autonómiu univerzity bol len jedným z väčšieho komplexu problémov a poukazoval, že univerzita nebola jednoliata a povolný organizmus, ktorý bezvýhradne slúžil režimu (Dolan a Bartl, 1966, s. 14). V tejto súvislosti je ešte potrebné spomenúť fakt, že ministri školstva

¹⁰Tamže, §7.

¹¹Archív UK, fond RUK, č. j. 320/39-40, ZAS, 27. 11. 1939, s. 29.

¹²Tamže.

M. Černák a J. Sivák hájili v polemikách s J. Tisom či V. Tukom záujmy o autonómne postavenie univerzity. Vyjadrili odmietavé názory k zásadám menovania profesorov i k zmene habilitačného poriadku. Odmietli rušiť, či obmedzovať univerzitnú autonómiu poukazujúc na škody, ktoré vzniknú dosadením „menej schopných ľudí“.¹³ Snaha vládnej politickej strany čo najrýchlejšie slovakizovať univerzitu a obsadiť miesta takými ľuďmi, ktorí by vyhovovali novému režimu bez ohľadu na ich vedecké a pedagogické schopnosti, vyvíjala tlak na ministerstvo školstva, aby zrušilo systém habilitácií o učiteľské miesta a zaviedlo systém jednoduchého vymenovania. Minister školstva Matúš Černák zaujal proti týmto tendenciám negatívne stanovisko a nepovolil zmenu habilitačného poriadku, aby zásahmi tohto typu neutrpela úroveň univerzitného štúdia. Aj jeho nástupca Jozef Sivák pokračoval v tejto línii a veľakrát sa dostával s vedúcimi činiteľmi strany do konfliktu. Trval na požiadavke, aby sa zhora nezasahovalo do činnosti profesorských zborov (Tamže, s. 15). Tento postoj nevyhovoval HSĽS. Ďurčanského časopis mladej slovenskej generácie – *Nástup* – hneď po uprázdnení českých profesorských miest útočil na nerozhodnosť úradov pri obsadzovaní miest osobami bez habilitácií a žiadal radikálne kroky. Profesorské zbory a vedenie univerzity zastávali požiadavku habilitácií a museli čeliť náporu nedočkavcov, ktorí chceli využiť nedostatok učiteľských síl na uprázdnené miesta.

Nedostatok učiteľov

Ďalšou otázkou, ktorá sa vynorila hneď na začiatku autonómie, po prepustení väčšiny českých profesorov a zamestnancov, bol nedostatok učiteľských síl. Odchodom takého veľkého počtu pedagogického zboru, profesorov, ktorí boli väčšinou riaditeľmi ústavov, kliník a seminárov, nastala patová situácia. Z dôvodu nedostatku kvalifikovaných síl ostali niektoré miesta na čas neobsadené. Na lekárskej fakulte sa prišlo k provizórnemu riešeniu, že jeden profesor viedol dva ústavy, prípadne boli do funkcií ustanovení dočasní vedúci. Spolupráca medzi slovenskými a českými profesormi sa na jednotlivých fakultách nenaštrbila, skôr naopak. Nedostatok učiteľských síl bol čiastočne odstránený ustanovením nových profesorov a docentov, vo väčšine prípadov však išlo o osoby, s ktorými sa rátalo ešte pred rokom 1938 a mali náležitú vedeckú a pedagogickú kvalifikáciu. Zmena režimu a uprázdnené miesta po českých učiteľoch ich menovanie len urýchlilo. Napriek doplňovaniu profesorských zborov si univerzita musela vypomôcť suplentami. Niektoré menšie odbory boli obmedzené alebo úplne zrušené. Napr. na filozofickej fakulte sa prestali prednášať dejiny hudby, estetika, národopis a dejiny umenia, značne utrpela anglistika, klasická filológia a iné odbory (Paulínyiová, 1969, s. 317).

Do profesorských zborov fakúlt sa napriek úsiliu dostali aj niektorí významní exponenti a ideológovia režimu. Na právnickej fakulte prednášali prof. Tuka, dr. Rajec viedol seminár

¹³Napr. na dôvernej porade predsedníctva HSĽS v prezidentskom paláci 3. marca 1943 vznikla ostrá výmena názorov medzi dr. Tisom a ministrom Sivákom. Tiso kritizoval postoj vysokoškolských profesorov k režimu a bol za radikálne opatrenia proti niektorým osobám na filozofickej fakulte. Na námietky ministra Siváka, že sa profesorov nemôže len tak ľahko zbaviť lebo sú riadne habilitovaní a ustanovení, niektorí už samotným prezidentom Tisom, tento podráždenie reagoval slovami: „...ako som ich menoval, tak sa ich aj zbavím“. DOLAN, O. a J. BARTL. Bratislavská univerzita v rokoch 1938–1945. In: *Historica*. Roč. XVII, 1966, s. 17.

právnej filozofie a seminár medzinárodného práva viedol minister dr. Ferdinand Ďurčanský. Na lekárskej fakulte pôsobil ako profesor dr. A. Šubík, známy pod poetickým pseudonymom A. Žarnov.¹⁴

Ďalší spor, ktorý medzi vládou a univerzitou vznikol, bol spor o menovanie univerzitných profesorov. Podľa zákonných úprav z čias Československej republiky návrhy na menovanie profesora podávali profesorské zbory jednotlivých fakúlt a tým im bola daná značná právomoc aj autorita pri posudzovaní uchádzačov o tieto miesta. Za kandidáta profesúry sa musela vysloviť väčšina profesorského zboru, najmenej však dve pätiny všetkých členov. Až vtedy prezident vykonal menovanie. Snahou vládnych činiteľov bolo úplné odstránenie tejto zásady, pretože minoritné vótum 2/5 hlasov vyžadovalo návrh a aspoň čiastočný súhlas zo strany profesorského zboru. Svedčilo o určitej autonómii univerzity. Konečné stanovisko univerzitného zákona bolo v zmysle, že sa stanovilo iba minoritné vótum, bez udania, aký počet hlasov sa vyžaduje, čo v praxi znamenalo, že prezident mohol vymenovať za profesora aj takého kandidáta, ktorý mal len jediný kladný hlas od členov profesorského zboru. Napriek tomuto okliešteniu nedochádzalo k takým prípadom, že by protežant vládnej strany získal akademickú hodnosť bez náležitého posúdenia profesorským zborom. Napr. kandidatúru na docenta popredného ideológa ľudákov Štefana Polakoviča, profesorský zbor filozofickej fakulty dvakrát odmietol, podobne odmietol i habilitačné práce exponentov režimu Žatku-Bora, S. Mečiara, H. Barteka, J. Cincíka (Dolan a Bartl, 1966, s. 17–19).

Boj o právo navrhovať univerzitných profesorov trval až do januára 1945 a skončil v neprospech univerzity. Po vypuknutí SNP boli vo vláde vymenené osoby, ktoré svojim umierneným postojom poškodili záujmy štátu a HSLS. Namiesto Jozefa Siváka bol za ministra školstva vymenovaný Aladár Kočiš a nič tak nestálo v ceste zmene univerzitného zákona, ktorý mal otvoriť cestu k profesúram verným prívržencom strany. Reakcia vedenia univerzity na tento zákon bola odvážna. Akademický senát, ktorý vedel o prípravných prácach na zákonnom opatrení, sa uzniesol, že v prípade prijatia spomenutého zákona demonštratívne odstúpi. Na zasadnutí Akademického senátu 6. februára 1945 oznámil rektor univerzity prof. Valentín, že je to útok na autonómiu univerzity a „*sú si vedomý svojej zodpovednosti pred budúcimi generáciami, rezignuje. Vyzýva prítomných, aby hlasovali či sú s ním solidárni*“. Členovia Akademického senátu vyslovili plnú podporu návrhu rektora a tiež sa vzdali svojich funkcií a rozhodnutie o rezignácii zaslali ministerstvu školstva.¹⁵

Krátko po zverejnení nového zákona menoval prezident dr. Jozef Tiso nových profesorov univerzity. Univerzita si aspoň čiastočne udržala a uhájila svoje práva a okrem niektorých výnimiek (Tuka, Ďurčanský, Rajec) nebola príliš narušená politickými profesúrami.

Čo sa týka fakúlt, tak na lekárskej fakulte ostala väčšina pracovísk v takej podobe, ako vznikali a rozvíjali sa počas existencie prvej ČSR. Vymenili sa prednostovia kliník, keďže museli odísť českí profesori, ale chýbajúcich profesorov nahradili habilitovaní docenti. Najviac profesorov českého pôvodu zostalo na lekárskej fakulte čo bolo spôsobené, ako sme

¹⁴Archív UK, fond RUK, Seznam osôb a ústavov, soznam prednášok, 1939–44.

¹⁵Archív UK, fond RUK, č. j. 716/44-45, ZAS 6. 2. 1945, s. 7–8.

už vyššie naznačili, apolitickosťou vedného odboru a zaiste aj väčšou mierou tolerancie profesorského zboru. Právnická fakulta, ako politicko-ideologické pracovisko, bola asi najvýraznejším nástrojom štátnej administratívy a oficiálnych predstaviteľov Slovenskej republiky. Vedecká práca profesorského zboru v porovnaní s predchádzajúcim obdobím kvantitatívne i kvalitatívne poklesla. Príčiny boli rôzne, hoci publikačné možnosti sa nezhoršili. Tá časť učiteľského zboru, ktorá sa nechcela konfrontovať s režimom, publikovala málo alebo vydávala monografie, učebné pomôcky a komentáre písane veľmi odborne. Okrem publikačnej činnosti niektorých exponovaných členov ako Ďurčanský alebo Rajec bola väčšina publikácií písaná na platforme apolitickosti vedy. Profesorský zbor čelil kritike, že od roku 1939 bolo vydaných málo vedeckých prác a študenti používajú staré české učebnice.

Viditeľné však bolo úsilie fakulty o udržiavanie vnútorného autonómneho života školy proti neprijateľným zásahom vládnych miest, napr. v prípade vylúčenia žien zo štúdia. V roku 1944 vrcholil na fakulte kryštalizačný proces, kedy sa niektorí učitelia mentálne približovali k protinemeckej línii a tento postoj učiteľov determinoval aj výchovno-vzdelávací proces (Vietor, 1969, s. 232–233).

Filozofickú fakultu postihol odchod českých profesorov asi najviac. Udržať rozsah a zároveň kvalitu výučby nebolo najmä v prvých rokoch Slovenského štátu ľahké. Odchodom českých učiteľov utrpel celý rad odborov, ktoré sa na fakulte celkom dobre etablovali. Na niektorých odboroch musela fakulta siahnuť k provizórnemu riešeniu suplovania prednášok a cvičení učiteľmi iných odborov. Vo vedeckej oblasti nadväzovala fakulta na niektoré tradície vytvorené už v časoch prvej Československej republiky a obdobie šiestich rokov trvania Slovenskej republiky bolo aj vzhľadom na všeobecnú situáciu príliš krátke na to, aby sa implementovali nové tendencie. Profesorom ostávala ďaleko menej času na vedeckú prácu nakoľko nedostatočné personálne obsadenie mnohých odborov kládlo oveľa väčšie časové nároky na pedagogickú činnosť tých, ktorí na fakulte pôsobili (Paulínyiová, 1969, s. 313–321).

Významnú zložku pri štúdiu tejto problematiky tvorí študentstvo, ktoré prechádzalo výraznými zmenami v oblasti politickej aj ideovej orientácie. Od vzniku univerzity bolo evidovaných 47 študentských spolkov rôzneho zamerania. Čiastočne sme v úvode spomenuli ich aktivity za používanie slovenského jazyka pri prednáškach či velebenie rektora Tuku. Snaha vedúcich predstaviteľov vysokoškolskej mládeže sympatizujúca s ľudáckym režimom chcela získať čo možno najväčší počet vysokoškolákov a vytvoriť jedinú stavovskú, politickú a nábožensko-národnú organizáciu vysokoškolákov. Konečná forma ústrednej organizácie bola stanovená zákonom č. 78 Sl. z. zo dňa 6. mája 1942, podľa ktorého boli poslucháči povinní zorganizovať sa do *Združenia vysokoškolského študentstva*. Študenti nemeckej národnosti boli organizovaní v organizácii Deutsche Studentschaft.¹⁶ Najaktívnejšiu zložku medzi študentskými organizáciami dovtedy tvorilo Ústredie slovenského katolíckeho školstva a Hlinkova akademická garda.

¹⁶*Päť rokov slovenského školstva 1939–1943*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1944, s. 298.

Otvoreným problémom, ako sme už vyššie naznačili, bolo aj štúdium žien na univerzite. Pripravovali sa aj opatrenia na úseku vysokoškolského vzdelávania žien s cieľom obmedziť ich štúdium na vysokej škole. V lete roku 1941 sa organizovala anketa o štúdiu žien na Slovenskej univerzite. Pripravil sa aj návrh vládneho nariadenia o dočasnej úprave štúdia žien na Slovenskej univerzite.¹⁷ Podľa tohto návrhu by mohol študovať od školského roku 1941/1942 na Slovenskej univerzite len obmedzený počet poslucháčok, a to len na lekárskej fakulte 50, na filozofickej fakulte 30 a na prírodovedeckej fakulte 15 poslucháčok. Zo štúdia práv sa mali ženy vylúčiť úplne. Cieľom tohto vládneho nariadenia bolo „vrátiť ženu rodine“. Tento návrh vládneho nariadenia na obmedzenie štúdia žien na univerzite sa vďaka výraznému nesúhlasu profesorských zborov jednotlivých fakúlt neuskutočnil.

Zásahy režimu sa odrazili ešte v jednom spoločensky páľčivom probléme a tým bola diskriminácia študentov a pedagógov židovského pôvodu. Vláda Slovenskej republiky podľa §44 zákona č. 185/1939 nariadila úplné vylúčenie Židov z akéhokoľvek štúdia na tuzemských školách. Toto drastické opatrenie bolo čiastočne zmiernené nariadením z 11. októbra 1940 a povoľovalo výnimky iba tým Židom, ktorí sa pred rokom 1940 stali príslušníkmi niektorej kresťanskej cirkvi. Výnimku povoľovalo Ministerstvo školstva a národnej osvety. Niektorým poslucháčom židovského náboženstva alebo pochádzajúcim zo zmiešaného manželstva, sa na čas povoľovalo v obmedzenom počte pokračovať v štúdiu.¹⁸ Takýto stav v dôsledku stupňujúcej sa perzekúcie židovského obyvateľstva netrval dlho a v školskom roku 1940/41 neštudoval na Slovenskej univerzite ani jeden poslucháč židovského pôvodu (Dolan a Bartl, 1966, s. 26).

Posledný akademický rok existencie Slovenskej republiky prebiehal už len formálne a bol silne narušený vojnovými udalosťami. Úroveň vysokoškolského štúdia utrpela povolaním vysokoškolákov do mimoriadnej vojenskej služby. Rektor univerzity prof. Valentin nabádal Akademický senát, aby sa napriek ťažkostiam prednášalo a aby sa aspoň formálne urobilo povinnosť zadosť.¹⁹ Dekan filozofickej fakulty prof. Novák si sťažoval, že ťažko sa dá prednášať lebo na jednu prednášku prídu štyria poslucháči a na ďalšiu už len traja, aj to celkom iní.²⁰ Profesorský zbor sa veľmi skepticky vyjadroval i k začiatku letného semestra, napriek tomu, že predpokladali jeho slabú realizáciu, cítili povinnosť ho začať. Historické udalosti však nabrali rýchly spád a najbližšie zasadnutie Akademického senátu v eufórii stanovilo „staro-nové“ ciele „*nadviazať opäť na tradície a zákonné ustanovenia čsl. vysokých škôl...*“.²¹

¹⁷Zborník Spolku profesorov Slovákov, 1941/42, s. 14.

¹⁸Na lekárskej fakulte táto kvóta tvorila 4 % celkového počtu študentov. Pozri DOLAN, O. a J. BARTL. Bratislavská univerzita v rokoch 1938–1945. In: *Historica*. Roč. XVII, 1966, s. 26.

¹⁹Archív UK, fond RUK, ZAS 6. 2. 1945, s. 7.

²⁰Tamže, s. 8.

²¹Archív UK, fond RUK, ZAS 31. 1. 1946, s. 3–5.

Záver

Ako uvádza Marks (2016), úsilie dosiahnuť a brániť práva a privilégiá univerzity pozorujeme v celoeurópskom kontexte od samotného vzniku univerzít. Najvýznamnejšou prednosťou univerzity by mala byť jej apolitickosť.

Obdobie Slovenského štátu, najmä v prvých rokoch jeho existencie, kedy sa uplatňovala nová štátna moc a zasiahla do všetkých spoločenských oblastí, neobišla ani vysokoškolské prostredie. Tento vplyv zákonite poznačil ďalší vývoj vysokoškolských inštitúcií, nakoľko nemohli existovať mimo rámca politického diania a ideály nepochitickosti, neangažovanosti, nadstraníckosti sa bránili veľmi ťažko. Relatívna dávka akademickej slobody, ktorá ostala aj napriek veľkým zmenám v správe štátu, umožnila pedagógom zaujať individuálny postoj k obsahu výučby a vyhnúť sa tak propagovaniu ľudáckej ideológie. Vzťahy veľkej časti pedagogického zboru a študentov s českými profesormi a ideami prvej Československej republiky sa nedali vymazať z mysli ľudí zo dňa na deň. Profesori a docenti vysokých škôl boli odchovancami a priateľmi českých pedagógov, preto sa ich nútený odchod českých kolegov dotkol. Štatistické údaje o raste počtu vysokých škôl a fakúlt, študijných odboroch, počtoch študentov na slovenských vysokých školách dokumentujú veľký kvantitatívny rozvoj vysokého školstva. Generácia profesorov a docentov tvorila zakladateľskú generáciu mnohých vedných odborov na Slovensku. Reprezentujú ju stredoškolskí profesori, inšpektori, riaditelia stredných a meštianskych škôl, učitelia ľudových a meštianskych škôl. Pozitívne možno hodnotiť aj kolektívne úsilie jednotlivých fakúlt v udržiavaní autonómneho života školy a proti neprijateľným zásahom vládných miest ako napr. vylúčenie žien zo štúdia. Návrh ľudáckej vlády o vylúčení žien zo štúdia sa nerealizoval pre odpor jednotlivých fakúlt a napokon bol počet prijatých žien o niečo vyšší ako v období medzivojnovkej republiky. Univerzitný zákon z roku 1940 mal vyjadrovať štátnopolitickú zmenu a konštituovať nový charakter univerzity, slúžiacej záujmom slovenského štátu. Napriek snahe vlády i oficiálneho vedenia univerzity, stojaceho pod vplyvom vtedajšieho rektora Tuku, sa tento zámer podaril len čiastočne. Vnútorne ju nezmenil a nepretvoril, aspoň nie v takej miere, ako sa od neho očakávalo. Univerzita mala v širokej slovenskej spoločnosti mimoriadne postavenie a vážnosť, preto sa politická reprezentácia neodvážila siahnuť na všetky jej privilégia. Slovenská univerzita prešla v období rokov 1939–1945 veľmi zložitým vývojom. Pôsobili na ňu vonkajšie politické tlaky, ale aj reakcie učiteľov a študentov. Profesorské zbory neslúžili režimu a nepodľahli tlaku ani natoľko, ako sa to stalo už po roku 1948 a prakticky po celé obdobie totalitného komunistického režimu až do roku 1989.

Detailnejšie skúmanie života učiteľov a študentov, obsahu prednášok, ktoré sa žiaľ nezachovali, sledovanie sociálnych vzťahov i vzťahov k okolitému politickému a spoločenskému daniu by nám pomohli podrobnejšie a plastickejšie vytvoriť obraz o dejinách vysokých škôl v skúmanej dobe.

Použitá literatúra

Archív UK, fond Rektorát UK. *Zápisnice Akademického senátu 1932–1945.*

Archív UK, fond RUK. *Soznam osôb a ústavov a štátnych skúšobných komisií. Soznam prednášok.* 1938–1945.

ARPÁŠ, R. Od autonómie k samostatnosti. In: *Slovenská republika 1939–1945 očami mladých historikov IV.* Banská Bystrica: Katedra histórie FHV UMB a Ústav vedy a výskumu UMB, 2005, s. 8–19. ISBN 80-8083-147-5.

BARTL, J. Demonštrácie slovenského autonomistického študentstva v jeseni 1937 pod heslom „Na Slovensku po slovensky“. In: SEDLÁK, V., ed. *Zborník príspevkov k slovenským dejinám. K životnému jubileu univ. Prof. PhDr. Richarda Marsinu.* Bratislava: Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1998, s. 325–342. ISBN 80-7090-504-2.

BARTL, J. K pomenovaniu Univerzity Komenského. *Verbum Historiae* [online]. 2014, [cit. 2015-03-27]. Dostupné na internete: http://www.Verbum_Historiae_1-2014.pdf.

DOLAN, O. a J. BARTL. Bratislavská univerzita v rokoch 1938–1945. In: *Historica*. Roč. XVII, 1966, s. 3–33.

JAŠEK, P. Spoločensko-politická situácia na Slovensku v rokoch 1939–1945. In: KUDLÁČOVÁ, B., ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939–1945.* Trnava: Trnavská univerzita, 2015, s. 12–28. ISBN 978-80-8082-842-4.

KÁZMEROVÁ, Ľ. Riadiace orgány a štruktúra školstva počas autonómie Slovenskej krajiny v rokoch 1939–1945. In: KUDLÁČOVÁ, B., ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939–1945.* Trnava: Trnavská univerzita, 2015, s. 12–28. ISBN 978-80-8082-842-4.

LETZ, R. *Slovenské dejiny V (1938–1945).* Bratislava: Literárne informačné centrum, 2012, s. 42. ISBN 978-80-8119-055-1.

MARKS, I. Problém autonómie a slobody na akademickej pôde (s akcentom na slovenské univerzity). In: *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech* [online]. 2016, [cit. 2017-10-27]. Dostupné na internete:

<http://www.paidagogos.net/issues/2016/1/article.php?id=4>.

Nariadenie vlády Slovenskej krajiny č. 41/1939 zo dňa 14. 2. 1939 o zmene názvu univerzity na Slovenská univerzita v Bratislave.

NEUPAUER, F. Školská politika v období Slovenskej republiky 1939–1945. In: *Slovenská republika 1939–1945 očami mladých historikov IV.* Banská Bystrica: Katedra histórie FHV UMB a Ústav vedy a výskumu UMB, 2005, s. 74–88. ISBN 80-8083-147-5.

OLEJNÍK, M. Ideologické základy vzdelávacieho procesu v období medzivojnovnej Československej republiky a 1. Slovenskej republiky. In: GABZDILOVÁ, S. a M. ĎURKOVSKÁ et al. *V duchu autority a slovenskej štátnosti. Školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939–1945.* Košice: Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, 2016, s. 5–52. ISBN 9788097085032.

Päť rokov slovenského školstva 1939–1943. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1944.

PAULÍNIOVÁ, E. Vznik a vývin Filozofickej fakulty v rokoch 1921–1945. In: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1969, s. 283–321.

Slovák, roč. 20, č. 232 zo 14. októbra 1938.

Slovák, roč. 20, č. 256 zo 8. novembra 1938.

Slovák, roč. 20, č. 279 zo 7. decembra 1938.

Slovenský zákonník, 1939–1945.

ŠTULRAJTEROVÁ, J. Vysoké školstvo na Slovensku v období Slovenskej republiky a výchovno-vzdelávací proces na Slovenskej univerzite. In: KUDLÁČOVÁ, B., ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939–1945*. Trnava: Trnavská univerzita, 2015, s. 122–140. ISBN 978-80-8082-842-4.

VIETOR, M. Právnická fakulta za Slovenského štátu (1938–1945). In: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1969, s. 225–238.

Zákon č. 168/1940 Sl. z. o Slovenskej univerzite.

Zákon č. 185/1939Sl. z o vylúčení Židov z verejného života.

Zákon č. 78/1942 Sl. z. o Združení vysokoškolského študentstva.

Zborník Spolku profesorov Slovákov, 1941/1942.

Výchovná činnosť saleziánok na Slovensku 1940–1990

Adriana SARKÖZYOVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 4 August 2017

Accepted 10 November 2017

Available online 31 December 2017

Keywords:

Ján Melichar Bosco,
Salesian Sisters,
Slovakia, Daughters of
Mary Help of Christians,
Communist regime,
normalization, integral
education

A. Sarközyová
Pedagogická fakulta •
Trnavská univerzita •
Priemyselná 4
P. O. BOX 9
918 43 Trnava •
Slovensko •
adriana.sarkozyova@trun
i.sk

ABSTRACT

Education activities of the Salesian Sisters in Slovakia 1940–1990

This contribution presents a brief reconstruction of the history of the Salesian Sisters in Slovakia from 1940 until 1990. The education concept of the Salesian Sisters was created in Turin, Italy, in the half of the 19th century by its founder and ideological father, an Italian priest, tutor and writer Ján Melichar Bosco (1815–1888). The Salesian Sisters were interested into the education of multi-dimensionality of personality – that means integral education of the human being, which led towards the positive attitude to the others with respect. The Salesian Sisters spread quickly all around the world; in Slovakia already in 1922 the Daughters of Mary Help of Christians were founded. However, its development and possible prosperity was made impossible by political and social changes in Czechoslovakia, particularly by the rise of the Communist regime, which caused anti-clerical interferences. The Salesian Sisters were dissolved; some of the members were even imprisoned. At the end of the year 1969 the so-called normalization occurred and the education activities of the Salesian Sisters were banned, but their activities carried on in illegality. This study puts forward the results of a research, in which members of Salesians Sisters took part.

Saleziánsky výchovný fenomén v Európe

Saleziánska výchovná koncepcia sa zrodila v polovici 19. stor. v talianskom Turíne v kontexte významných spoločensko-hospodárskych zmien. Inšpirátorom a ideovou paradigmou saleziánskej výchovnej metódy je taliansky kňaz, vychovávateľ, spisovateľ, zakladateľ saleziánov Ján Melichar Bosco (1815–1888).

Hneď v začiatočnom období vznikajúceho Oratória¹ v rokoch 1841–1846 sa vyšpecifikovali typické elementy, ktoré tvorili bázu saleziánskeho výchovného systému: *vzdelávanie* vo forme nedeľných a večerných škôl zameraných na alfabetizáciu a výučbu aritmetiky, *spirituálne ponuky* vo forme náboženskej výchovy a nemenej dôležitá bola *rekreačná zložka* – rôzne druhy hier, divadlo, hudba, spev, šport, oslavy a výlety. Okrem toho chlapci² dostávali

¹Oratórium – mládežnícke stredisko, názov špecifického saleziánskeho výchovného prostredia, kde sa realizuje výchova podľa saleziánskej výchovnej metódy. Por. ORATORIO, CANTIERE APERTO [Oratórium, otvorený dvor]. LAS: Rim, 2013, s. 8–10. ISBN 978-88-213-0876-5.

²V súlade s kontextom doby sa Ján Bosco ako vychovávateľ osobne venoval len výchove a vzdelávaniu chlapcov. Od roku 1872 otvoril výchovné inštitúcie aj pre dievčatá. Vid' nižšie.

materiálne zabezpečenie vo forme jedla, šiat a práce. Obdobie od roku 1859 bolo časom intenzívneho zakladania odborných škôl, učilíšť a internátov, v ktorých sa praktizovala preventívna výchovná metóda, na ktorú bol potrebný pripravený personál. Tu tkvie motív založiť dve nové rehoľné kongregácie, ktoré sa naplno venovali výchove. J. Bosco založil v Turíne v roku 1859 Spoločnosť sv. Františka Saleského (saleziáni) a spolu s Máriou Dominikou Mazzarellovou v roku 1872 dal zrod výchovnému inštitútu pre dievčenskú mládež, ktorý nazval *Inštitút dcér Márie Pomocnice* (saleziánky)³ v lokalite Mornese pri Janove. Saleziánske inštitúcie sa zakrátko rozšírili do celého Talianska i do sveta. Dnes pôsobí 14 474 saleziánov a 12 959 saleziánok na piatich kontinentoch.

Genéza výchovnej činnosti saleziánok na Slovensku

História Inštitútu dcér Márie Pomocnice na Slovensku svoj začiatok datuje do roku 1922, keď slovenské dievčatá odišli na rehoľnú prípravu do talianskeho Turína, aby sa stali saleziánkami. Od roku 1922 do roku 1936 odišlo zo Slovenska 10 výprav, spolu 32 sestier (Novosedlíková, 2015, s. 351). Po dokončení formácie saleziánky nemali dom na Slovensku, preto pôsobili v rôznych častiach Európy (Belgicko, Poľsko, Taliansko, Francúzsko, Rakúsko, Maďarsko) alebo na misiách (Zaire, Brazília, Argentína, Nikaragua, Honduras, Guatemala, Kostarika atď.). Založenie saleziánok na Slovensku sa datuje od roku 1940. Ich prvým pôsobiskom bol saleziánsky konvikt v Trnave na Hollého ulici (1940), neskôr otvorili dievčenské oratórium v Trnave na Kopánke (1944). Ako v klasickom dennom saleziánskom oratóriu aj tu prebiehali náboženské, sociálne, rekreačné, zábavné, divadelné a hudobné aktivity. Špecifickou črtou výchovného ústavu na Kopánke bol jej sociálny ráz, bola tu zriadená tzv. kancelária chudobných. Ďalším pôsobiskom saleziánok od roku 1944 bola Nitra, kde sa otvoril dievčenský internát, odborné kurzy pre staršie dievčatá, oratórium, pomoc chudobným deťom a rodinám. Od roku 1948 sa tu založila rehoľná formácia – noviciát – pre adeptky na saleziánsky rehoľný život. Chod oratória v Dolnom Kubíne bol podobný ako v Trnave na Kopánke. Saleziánky tu pôsobili iba 2 roky (1947–1949), ale do oratória chodievalo množstvo dievčat, robotníčok a dospelých žien. Z prameňov sa dozvedáme, že každú nedeľu sa tu hrávalo bábkové divadlo, saleziánky spolupracovali so Ženskou katolíckou jednotou, pomáhali vojnou postihnutým rodinám, pripravovali balíky pre chudobných, staršie dievčatá viedli skupinky mladších a pripravovali pre ne hry, ale aj poučenia o výchove a náboženstve.

Pôsobenie saleziánok na Slovensku v rokoch 1940–1950 v štyroch lokalitách predstavuje pomerne krátke, ale za to intenzívne obdobie, bohaté na sociálnu a výchovnú činnosť. V roku 1949 mal Inštitút dcér Márie Pomocnice na Slovensku 20 sestier, 18 novíciek,

³*Dcéry Márie Pomocnice* (Figlie di Maria Ausiliatrice – FMA) založil J. Bosco a M. Mazzarellová (1837–1881) v roku 1872 v Mornese pri Janove. Ide o rehoľný inštitút, ktorý sa venuje výchove dievčenskej mládeže. Dnes má tento Inštitút na celom svete 12 959 rehoľných sestier v 94 národoch a na piatich kontinentoch 1408 komunít a 315 novíciek. K 31. 12. 2016 na Slovensku pôsobí 84 saleziánok a 3 novicky v 15 komunitách od Bratislavy po Humenné. Por. Štatistika slovenskej provincie FMA. 2017. In: INŠTITÚT DCÉR MÁRIE POMOCNICE. *Vnútorné správy FMA*. 2017, roč. XIX, č. 1, s. 2.

11 postulantiok a 18 aspirantiok⁴ (Novosedlíková, 2015, s. 351). V zahraničí pôsobilo 14 slovenských saleziánskych misionárok.

V období neslobody 1948–1968

Komunistický prevrat 25. 2. 1948 otvoril cestu k priamejším proticirkevným zásahom. V tomto období aj saleziánky pocítili zmenu politicko-spoločenskej klímy, ktorá sa ich začala konkrétne týkať. V roku 1947 zatkli saleziánku Š. Bokorovú, riaditeľku domu v Trnave a dom sledovali členovia ŠtB (Novosedlíková, 2015, s. 149). V máji 1949 bola násilne rozpustená komunita saleziánok pri saleziánskom internáte na Hollého ulici v Trnave a na jeseň toho istého roku museli saleziánky opustiť dom v Dolnom Kubíne.

Do roku 1950 sa celkom 44 slovenských dievčat stalo saleziánkami, z toho 2 zomreli⁵, na Slovensku ich pôsobilo 28 a v zahraničí na misiách 14. Počas Akcie R 29. augusta 1950 sa na Slovensku nachádzalo 28 saleziánok, z toho internovaných v Bratislave-Prievoze ich bolo 25.⁶ Koncom septembra 1950 túto kompaktnú skupinu rozdelili, 18 saleziánok bolo preradených do kláštora v Beckove, kde pracovali v textilnej výrobe pre n.p. Merina, ostatné boli premiestnené do kláštora vincentiek v obci Ladce, v januári 1951 ich však premiestnili do Pruského, kde šili bielizeň pre nemocnicu. Ďalšie z Prievozu internovali na onkológiu do nemocnice sv. Alžbety v Bratislave ako zdravotný personál. 20. 10. 1951 bolo vyvezených 18 saleziánok z Beckova do severočeského pohraničia Úpice, kde tkali vrecia v podniku Prádelny lnu Úpice, závod Juta, n.p. Dvůr Králové. Zo zdravotných dôvodov premiestnili po 3 týždňoch 9 sestier do kláštora v Hronskom Beňadiku.⁷ V nasledovnom roku vyviezli z Úpic ďalšie 4 saleziánky do kláštora v Báci. Posledná slovenská saleziánka odchádzala z Čiech v roku 1957.

Na jar v roku 1953 sa saleziánke A. Hederovej podarilo úspešne ujsť z kláštora v Hronskom Beňadiku, ale v dôsledku kárneho opatrenia presunuli 9 saleziánok z tohto kláštora na niekoľko týždňov do Dolných Voderad a následne do Sládečkoviec, kde boli tiež len pár týždňov. V Dolných Voderadoch pri Piešťanoch pracovali na štátnych majetkoch 8–16 hodín denne namiesto väzenkýň z Leopoldova, ktoré dostali amnestiu. Po tomto pobyte skupinu rozdelili a 5 saleziánok preradili do centralizačného kláštora v Kostolnej, iné do Jasova. V roku 1956 presunuli skupinu 5 saleziánok opäť do Sládečkoviec, kde pracovali na hydinárskej, zeleninovej a včelej farme. V roku 1960 presunuli 2 saleziánky z bratislavskej onkológie do Kláštora pod Znievom, kde pracovali pri výsadbe lesov. V roku 1963 si v pardubickom väzení odpykávala polročný trest za vlastizradu saleziánka M. Fordinálová, ktorá sa podieľala na napísaní tzv. protištátnej poézie. V roku 1965 sa v Sládečkovciach stretlo po 15 rokoch 18 saleziánok, kde ich zastihlo Dubčekovo reformné hnutie.

⁴V iných prameňoch sa uvádza 22 saleziánok. Por. DUBOVSKÝ, J. M. *Akcia kláštorů*. Martin: Matica slovenská, 1998, s. 32. ISBN 80-7090-499-2.

⁵V roku 1935 zomreli 2 saleziánky v mladom veku. Šoltýsová Anna (1908–1935) v Poľsku a Žákovcová E. (1907–1935) v Taliansku.

⁶Neinternovali 3 saleziánky – Bokorová Š. si odpykávala trest vo väzení (1949–1958) a ďalšie dve boli zo zdravotných dôvodov u príbuzných.

⁷V roku 1953 k nim pribudla E. Kubicová, ktorú sem previezli z obce Ladce.

Časté preradovanie rehoľníc bolo mnohokrát zámerné s túžbou vyvolať napätie, strach a zmätok, niekedy z pracovných alebo praktických dôvodov, inokedy hral úlohu aj zdravotný stav, napr. do Jasova presúvali kvôli pozitívnemu nálezu TBC.⁸

V rokoch 1950–1968 sa počet saleziánok na Slovensku znížil z 28 na 23, dve saleziánky odišli z rehole, 2 zomreli a 1 sa podarilo odísť do zahraničia. Keďže saleziánky boli internované v centralizačných kláštoroch, napriek viacerým pokusom nemohli zabezpečiť prísun nových kandidátok do rehole a vykonávať akúkoľvek činnosť s mládežou. Počas 18 rokov boli internované na 14 miestach na Slovensku a na jednom v Čechách (Úpice).

Život v ilegalite 1970–1990

60. roky 20. storočia boli poznamenané čiastočným uvoľňovaním, ale výraznejší obrodný proces nastal až v januári 1968, keď A. Novotného nahradil vo funkcii prvého tajomníka ÚV KSČ A. Dubček. Vďaka zmene pomerov mohli od 16. 7. 1968 rehoľníčky bývať na farách v počte 1–4 osoby alebo vytvoriť rehoľné komunity, ak vstúpili do rehole pred rokom 1950.

Do roku 1968 bolo 18 saleziánok sústredených v charitnom dome v Sládečkovciach, po januárovom vývoji tu postupne zostali iba 4 v dôchodkovom veku s podlomeným zdravím, ktoré už nevykonávali žiadnu výchovnú činnosť. V rokoch 1968–1970 sa teda vytvorilo 5 komunít saleziánok: v Sládečkovciach, Šoporni, v Šaštíne, v Trnave na Kopánke a v Novej Ľubovni. Ich výchovná činnosť v období spočívala vo výučbe náboženstva na základných školách, v príprave na sviatosti vo farnostiach či v starostlivosti o fary ako gazdiné. Jednotlivým rodinám v okolí ponúkali svoje osobné kvality a kompetencie ako zdravotné pracovníčky alebo expertky na ručné práce. Keďže politická situácia sa opäť začala zhoršovať, svoju výchovnú činnosť nielenže nemohli viac rozvinúť, ale postupne museli zo škôl odísť a opustiť aj svoje nové pôsobiská.

Napriek zdanlivému úspechu štátnej moci zvrátiť politicko-spoločenskú situáciu do stavu „normalizácie“ sa pre saleziánky otvorili nové možnosti pôsobenia. Po školskom roku 1969/70 sa síce opäť zakázala ich činnosť pre mládež, ale do charitného domu sa už väčšina z nich nevrátila. Po odporúčaní generálneho vedenia saleziánok v Ríme sa zaradili do občianskeho života, niektoré si doplnili vzdelanie a našli si zamestnanie. Obdobím normalizácie sa začalo ich pôsobenie v podzemnej cirkvi, zorganizovali tajný rehoľný život a formáciu, čiže prijímanie rehoľného dorastu, a dokonca vyvíjali ilegálnu výchovnú činnosť s deťmi a mládežou. Od roku 1976 sa Inštitút saleziánok začal rozrastať o nové členky. Tajnú formáciu môžeme zrekonštruovať z výpovedí prvých saleziánok a ich formátorov a v daných politicko-spoločenských podmienkach si vyžadovala mimoriadnu flexibilitu. Ilegálnou formáciou od roku 1970 prešlo 47 saleziánok. Z týchto 47 ešte do roku 1990 z rehole

⁸Slovenský národný archív (ďalej SNA), fond SLOVÚC. *Situačné správy z charitného domova v Kostolnej*, jún–december 1953, škatuľa č. 5, 104/5, s. 7.

vystúpilo 9. K roku 1990 žilo na Slovensku 53 saleziánok, z toho 15 vstúpilo do rehole pred rokom 1950 a 38 vstúpilo v období 1970–1990.⁹

Tabuľka č. 1 Prehľad – personálny stav saleziánok v rokoch 1969–1990

Obdobie	1969	1979	1990
FMA pred 1950	23	21	15
FMA po roku 1950 pôvodne	-	4	47
FMA form. 1970 – 1990 odišlo	-	-	9
FMA form. 1970 – 1990 zostalo	-	-	38
Spolu FMA	23	25	53

V pol. 70. rokov bývala väčšina staršej generácie saleziánok v charitnom dome v Sládečkovciach, u príbuzných a niektoré na farách. Vstupom dorastu do formácie sa ukázala potreba formovania komunít v ilegalite, ktoré bývali v podnájmoch. Lokalita privátov nám poukazuje na miesta výchovnej činnosti, najviac ich bolo v Bratislave (18), v Trnave (5), vo Zvolene a v okolí, ale aj na východnom Slovensku (Michalovce, Košice, Humenné). Do konca roka 1990 už pôsobili v 14 mestách so zastúpením vo všetkých troch slovenských krajoch. V roku 1991 sa sformovalo 10 komunít saleziánok v siedmich mestách.

Výchovná činnosť saleziánok počas normalizácie

Výchovná činnosť saleziánok počas normalizácie je verifikáciou adaptability saleziánskej výchovnej metódy¹⁰ aj v náročných podmienkach. Pri našom výskume sme však zistili, že saleziánky dokázali premyslieť kvalitu výchovného procesu v rámci dobového kontextu tak, že primerane odpovedal na výzvy detí a mládeže. Pre realizáciu výskumu sme zvolili kvantitatívnu metódu výskumu vo forme výskumného nástroja – dotazníka spusteného formou on-line v mesiacoch apríl–máj 2015. *Výskumnú vzorku* tvorila cieľová skupina respondentiek, saleziánok-edukátoriek, ktoré vychovávali metódou Jána Bosca v rozpätí rokov 1970–1990. V danom období pôsobilo na Slovensku 46 saleziánskych edukátoriek, z toho 3 zomreli, ostatné opustili Inštitút FMA, dotazník teda vyplnilo všetkých zvyšných 25 respondentiek. Kvantitatívny výskum sme doplnili kvalitatívnym – použili sme metódu Oral

⁹Z počtu 38 takto formovaných po roku 1990 vystúpilo ďalších 10 saleziánok a z nich k roku 2017 zomreli 3: H. Danišová (†2013), M. Lukianovová (†2007), Z. Petrocová (†2000). Z aktuálneho počtu ilegálne formovaných 25 saleziánok tri pôsobia na misiách: M. Cerovská v Albánsku, M. Reháková na Ukrajine, E. Hervayová v Maďarsku a 22 žije na Slovensku a výchovne pôsobí medzi mládežou v rôznych mestách na Slovensku.

¹⁰*Preventívna výchovná metóda* sa zakladá na téze, že je lepšie predchádzať nežiaducemu konaniu, ako trestať. Realizuje sa ako predchádzanie nežiaducim vplyvom a tiež ako výchova osoby na solídnu, morálne krásnu a profesijne kompetentnú osobnosť. Je to umenie vychovávať pozitívne. *Hlavný cieľ* výchovy je *integrálne dozrievanie* osoby cez objavenie, rozvíjanie a realizáciu vlastných potencialít po stránke fyzickej, intelektuálnej, sociálnej, morálnej, náboženskej a afektívnej. Tento cieľ ako aj ďalšie čiastkové ciele prítomné vo výchovnom procese prýšťa z personalistickej optiky, na základe ktorej sa diferencujú aj *metodické princípy*, ktoré tvoria hlavné činitele výskumu. Por. NANNI, C. et al. *Dizionario di scienze dell'Educazione* [Slovník vied o výchove]. Rím: LAS, 2008, s. 1096. ISBN 978-88-213-0670-4.

history – rozprávanie životného príbehu (life story), ako druh naratívneho výskumu, naratívne interview.¹¹

Z výsledkov výskumu vyplýva, že *adresátmi* výchovy boli deti a mládež, čo sa ukázalo v percentuálnych hodnotách (96 %) vysoko prevažujúcimi nad ostatnými subjektmi výchovy.¹² Vieme tiež bližšie špecifikovať, že v centre ich výchovnej činnosti boli dievčatá vo veku od 6–10 rokov (88 %), pričom o niečo viac boli preferované staršie dievčatá vo veku od 11–14 rokov (92 %). Na tretej priečke s pomerne stále vysokou percentuálnou hodnotou (72 %) sa umiestnili dievčatá študujúce na strednej škole. Ostatné preferencie sú výrazne nižšie, ale ešte stále sú v centre výchovy dievčatá, univerzitné študentky alebo už vykonávajúce nejaké zamestnanie (44 %). S rovnakou percentuálnou hodnotou (44 %) ako študentkám a zamestnaným dievčatám sa venovali aj chlapcom rovnako mladším (6–10 rokov) ako aj starším (11–14), o niečo menej chlapcom stredoškólakom a študentom univerzity (20 %) alebo chlapcom pracujúcim v zamestnaní (16 %). Hoci sa o výchovnej činnosti a o edukandoch v období normalizácie nemohli z bezpečnostných dôvodov viesť žiadne záznamy, z výskumu vyplýva, že celkový minimálny počet edukandov sa pohybuje okolo čísla 2000. Okrem toho, 1 respondentka vyučovala na základnej škole 9 rokov s každoročným výchovným vplyvom na 350 detí a 1 respondentka učila na strednej škole 6 rokov a každoročne sa stretala na hodinách so 400 študentmi, čo vychádza približne na 5 550¹³ edukandov. V priemere tak vychádza, že v rokoch 1970–1990 pripadla na jednu saleziánku výchova okolo 300 detí a mladých, resp. každoročne popri svojom civilnom zamestnaní každá vychovávala v priemere 15 edukandov.¹⁴

V období neslobody v rokoch 1950–1990 neexistovali saleziánske výchovné inštitúcie, v ktorých by prebiehala výchova, a tak kategória *výchovného prostredia* predstavuje zaujímavý fenomén. Zistili sme, že najfrekvencovanejším výchovným prostredím boli byty edukátoriek (72 %). Samozrejme že toto riešenie nebolo optimálne, bolo tu riziko, že adresáti alebo susedia vyzradia miesto ilegálnych stretnutí, obmedzovalo to tiež samotnú výchovnú činnosť, ktorá mohla byť len takého druhu, ako to bytové podmienky dovoľovali. Na druhom mieste so 60 % respondentky vyjadrili, že sa stretávali v byte rodín edukandov.

¹¹Viac k výskumu pozri: SARKÖZYOVÁ, A. *Výchovná koncepcia Jána Bosca v kontexte pedagogického myslenia v 19. stor. v Taliansku, jej zrod a vývoj na Slovensku*. Bratislava, 2017. Dizertačná práca. Filozofická fakulta Univerzity Komenského, s. 140–149.

¹²Čo v daných historicko-spoločenských okolnosti nemuselo byť samozrejmé. Respondentky sa snažili výchovne vplývať na svojich kolegov v zamestnaní (44 %), venovali sa deťom a mládeži s handicapom (24 %) a starým ľuďom (24 %). Pri tejto ako aj iných otázkach mohli respondentky onačiť pri odpovedi viacero možností, percentuálne vyjadrenie každej možnosti sa teda ráta tak, že 100 % = 25 respondentiek.

¹³K tejto číselnej hodnote sme dospeli na základe prepočtu hodín, ktoré mali saleziánky v úväzku a vynásobili sme ich pravdepodobným počtom žiakov v triede. De facto nám vyšiel počet študentov, na ktorých týždenne po celý školský rok saleziánky výchovne pôsobili na poli formálnej výchovy. Keď vynásobíme počet študentov, ktorých intenzívne vychovávali za jeden rok počtom celkových rokov, počas ktorých vyučovali na škole, vyjde nám hodnota 5 550. Tento počet je samozrejme približný, chceli sme len označiť hornú hranicu počtu edukandov formálnej, ale i neformálnej výchovy.

¹⁴SARKÖZYOVÁ, A. *Výchovná koncepcia Jána Bosca v kontexte pedagogického myslenia v 19. stor. v Taliansku, jej zrod a vývoj na Slovensku*. Bratislava, 2017. Dizertačná práca. Filozofická fakulta Univerzity Komenského, s. 152–162.

Čo sa týka *typológie výchovnej činnosti* realizovanej saleziánkami, pozreli sme sa na ne z hľadiska optiky formálna–neformálna výchova¹⁵. Z výskumu vyplýva, že 76 % sa nevenovalo formálnej výchove vôbec a zo zvyšných 24 %, ktoré učilo v škole, malo 16 % plný úväzok, 4 % čiastočný, 12 % učilo nadpočet hodín a 8 % bolo triednymi učiteľkami. Oveľa väčšie percento sa venovalo deťom a mládeži formou voľnočasových aktivít: 88 % edukátoriek uprednostňovalo chodiť s mládežou na výlety, 76 % na turistiku.

„Pamätám sa na jednoduchý výlet, ktorý sme robili cez Peknú lúku v roku 1968, keď medzi nás a skupinku mladých prišiel biskup Korec. Všetci mi vraveli, že toto je ,ten‘ biskup Korec, ale ja som vtedy o týchto veciach nič nevedela, nevedela som, čo znamená ,biskup‘. Toto sa stalo počas krátkeho obdobia slobody. Potom, keď sa komunizmus opäť vrátil, šli sme zas, ale už len na jeden deň s mladými, ktorí bývali v Pezinku, v Ivánke a v Trnave, rôzne skupiny.“¹⁶

„No, mohlo to byť tak v '84.–'85., lebo to vtedy som ešte bola v Trnave. Si pamätám, raz sme išli na bol výlet do Smolení na snežienky. Šli sme taká masa a nejako sme sa delili. Inak, ja som nechodila často, lebo som bola taký typ, že potrebujem dávať pozor, lebo ťa môžu odhaliť a môžu tam byť tajní a môžu po tebe ísť. Ale v Smoleniciach som bola a pamätám si, že sme boli s našou skupinkou dievčat a s takými mladými, ktorým sme sa venovali.“¹⁷

Ďalšou výchovnou aktivitou bolo stretnutie skupiny s edukátorkou.¹⁸ Podľa údajov vyplývajúcich z výskumu sa edukátorky primárne venovali dievčenským skupinám, najmä dievčatám na 2. stupni ZŠ (84 %), mladším dievčatám na 1. stupni ZŠ (76 %) a dievčenským skupinám zo stredných škôl (60 %). Niektoré sa venovali skupinám, ktoré tvorili chlapci aj dievčatá 1. stupňa ZŠ spoločne (32 %) a skupinám chlapcov a dievčat zo strednej školy (20 %). Rovnakú percentuálnu hodnotu vykazujú spoločné skupiny chlapcov a dievčat 2. stupňa ZŠ a mládežnícka skupina dievčat a chlapcov študujúcich na univerzite (8 %). Ostatné edukátorky odpovedali, že viedli iné typy rovesníckych skupín (20 %), pričom spresnili, že šlo o čisto chlapčenské skupiny rôzneho veku. Až 32 % saleziánok udáva, že animovalo vyše 10 rovesníckych skupín, 32 % sa venovalo 2–4 skupinám. 16 % animovalo 8–10 skupín, 12 % udávalo počet 5–7, a jednej rovesníckej skupine sa venovalo 8 %. Aspoň jednu rovesnícku skupinu však animovala každá edukátorka. Z údajov vyplýva, že saleziánky v rokoch 1970–1990 animovali približne od 150 do 200 rovesníckych skupín. Sumár výsledkov vykazuje, že 64 % skupín tvorili 4–6 členovia, 36 % uvádza, že edukátorky

¹⁵Pojem neformálna edukácia sa vymedzuje predponou „ne“ od tzv. formálnej edukácie, čiže inštitucionálnej, systematizovanej, schématickej, povinnej, klasifikovanej. RAJSKÝ, A. Filozofia a neformálna edukácia. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007, s. 32–33. ISBN 978-80-8082-145-6. V našom príspevku sa pojem formálna výchova vzťahuje na inštitucionalizovanú – tj. vzdelávanie v škole – a pojem neformálna výchova sa vzťahuje na voľnočasové aktivity pre deti a mládež.

¹⁶Provinciálny archív saleziánok na Slovensku (ďalej AFMA), fond: Audionahrávky. R1, 9–16.

¹⁷AFMA, fond Audionahrávky. R2, 223–225, 236–238, 241–242, 251.

¹⁸Saleziánske prostredie umožňuje rôzne typy združovania, kde sa deti môžu včleniť podľa záujmov: spontánne skupiny, alebo skupiny viac štruktúrované s jasnou formačnou cestou (športové skupiny, kultúrne skupiny, skupiny so sociálnym úsilím, skupiny na prehĺbenie viery, skupiny na hľadanie svojho poslania). Život skupiny je privilegovaným prostriedkom na podporu rastu mladých generácií. Vyznačuje sa procesmi prechodu od bezprostredných záujmov k hlbším, k stále systematickejšej hodnotovej formácii.

animovali 7–10člennú skupinu. 16 % udáva počet väčšej 14 a viac člennej skupiny a 8 % animovalo skôr menšiu 2–3člennú skupinu. Vidíme, že počet členov skupín bol nesúrodý, preto sa chceme vyhnúť nepresnostiam a nebudeme sumarizovať celkový počet detí a mládeže patriacich do rovesníckych skupín.

Až 92 % respondentiek sa so skupinou stretávala týždenne, 24 % animovalo aj skupiny, s ktorými sa stretali s dvojtýždennou frekvenciou, 12 % sa stretalo s inou modalitou, ako boli uvedené možnosti. Stretnutie skupiny s edukátorkou tvorilo pravidelnú výchovnú aktivitu, ktorá sa týkala každej saleziánky v rokoch 1970–1990 a túto výchovnú činnosť môžeme pokladať za jej základnú stratégiu vo výchovnom pôsobení. Zároveň tieto skupiny neboli izolované, ale snažili sa o vzájomnú prepojenosť so saleziánskymi alebo inými cirkevnými skupinami a osobnosťami.

Ďalším preferovaným prvkom výchovnej činnosti bolo *osobné poradenstvo* (56 %),¹⁹ ktorému sa venovalo 68 % saleziánok, z toho 20 % ho poskytovalo viac ako 15 mladým ľuďom, 4 % ju poskytovali 11–15 mladým ľuďom, 12 % uviedlo počet 7–10, rovnako 12 % odpovedalo, že sa stretávalo so 4–6 mladými a opäť pomerne vyššia hodnota 20 % sa objavila pri počte 1–3 mladí. V rokoch 1970–1990 saleziánky poskytli osobné poradenstvo najmenej 130 a najviac približne 200 mladým ľuďom. Čo sa týka frekvencie, výsledky sa takmer jednoznačne zhodli na pravidelnom stretnutí raz mesačne hodnotou 60 %, 4 % sa stretávali s edukandom dvojtýždenne, ďalšie 4 % uviedlo inú modalitu a 32 % potvrdilo, že osobné poradenstvo neposkytovalo.

Citácia edukátorky, ktorá poskytovala často osobné poradenstvo, ilustruje výskum: „*Pamätám si, že celkom rýchlo som sa dostala k poskytovaniu osobného poradenstva. Napr. chodieval za mnou Ľudovít X, teraz už je salezián, potom dievčatá zo seneckej skupinky – Lenka X, veľa z Bratislavy, z Kráľovej pri Senci, mnohé. V každom byte, kde som bývala alebo v Pezinku, prichádzali za mnou dievčatá s prosbu o osobné poradenstvo.*“²⁰

Konštatujeme, že výchovný vplyv saleziánok čo do počtu hodín a kvanity edukandov sa realizoval viac na poli formálnej výchovy. Čo do kvantity edukátoriek, veľká väčšina bola činná na poli neformálnej výchovy a realizovala širokú škálu typov výchovnej činnosti, čo sa odrazilo na kvantite detí a mládeže, ktoré na tieto ponuky reagovali pozitívne. Čo do kvality výchovnej činnosti, edukátorky vedeli vytvoriť optimálne predpoklady na „neformálnu atmosféru, pozitívnu výchovnú klímu, zvyšovali príťažlivosť činností, a tým zvyšovali účinnosť výchovy“ (Kratochvílová, 2007, s. 111).

Výchovné prostriedky v širšom ponímaní definované ako prostriedky na dosiahnutie cieľa sa v saleziánskej pedagogike definujú ako charakteristické: divadlo, hudba, spev, hra, dialóg, štúdium, tzv. „slovko do uška“, čím sa myslí v príhodnej chvíli pošepkať edukandovi vhodnú radu alebo usmernenie často v zápale hry alebo v niektorej spontánnej chvíli, keď je najviac disponovaný pre jej uskutočnenie. Niektoré z týchto prostriedkov sa nemohli využívať, ale do

¹⁹V saleziánskej tradícii sa termín výchovné poradenstvo nahrádza termínom *osobné poradenstvo*. V našom texte sa prikláňame k označeniu pojmov podľa saleziánskeho výchovného tezauru.

²⁰AFMA, fond Audionahrávky. R1, 125–128.

popredia vystupuje samizdatová literatúra, diapozitívy a filmy, ktoré sprostredkovali obsahy výchovy, a boli „rovnocennými“ mediátormi hodnôt, z praktického hľadiska výhodnejšími a zasiahli väčšie množstvo adresátov. Tieto mediálne výchovné prostriedky sa šírili jednak samizdatom, jednak sa ilegálne dovážali z Ústavu sv. Cyrila a Metoda v Ríme, ktorý bol založený v roku 1961 a schválený talianskymi cirkevnými i štátnymi inštitúciami. Edukátorky sa zmieňujú o využívaní výchovných prostriedkov nasledovne: „*Využívali sme tieto prostriedky výchovy: často filmy pašované z Talianska, boli to životopisy a mali aj text, a kým sme premietali film, buď sme ho komentovali samé, alebo sme používali texty. Aj dievčatá, ktoré sme vychovávali, prepisovali texty na písacích strojoch.*“²¹

Saleziánky boli však majsterkami výchovného dialógu a komunikácie: „*Potom si pamätám, že keď som bývala v Bratislave, saleziánka Jožka X bola veľkou vychovávateľkou. Pripravovala sa veľmi systematicky na aktivity s mladými. Vravela mi, že sa venuje rôznym rovesníckym skupinám dievčat, myslím, že na jedno z nich chodievali aj dievčatá, ktoré poznáš. Dievčatám vedela povedať presne to, čo práve potrebovali.*“²²

Aj z rôznorodej typológie výchovných aktivít vyplýva, že saleziánky sa zameriavali na výchovu viacerých dimenzií osoby, šlo im teda o *integrálnu výchovu*. Duchovná dimenzia sa ukazuje ako najbohatšia, čo poukazuje na dôslednú kultiváciu náboženského rozmeru vo výchove, ale šlo tiež o kultiváciu osobnostnej dimenzie – intelekt (kritické myslenie, rozumové posúdenie), charakter (zodpovednosť, česťnosť, autenticita, mravnosť, identita) a vôľové a konatívne vlastnosti (vytrvalosť, pracovitosť, správne konanie). Spoločenská dimenzia sa dotýka najmä vzťahov, ktoré človek vytvára so sebou, s najbližšími v rodine, s priateľmi, v škole či v zamestnaní. Saleziánky viedli k pozitívnemu postojom voči ľuďom a k úcte k nim, tiež považovali za dôležité, aby sa mládež adekvátne zaradila do spoločnosti.

Čo sa týka realizácie *metodických prvkov saleziánskej výchovy*, edukátorky konštatovali možnosť uplatňovať jej typické prvky, ktoré však museli byť realizované tajne a v menších počtoch adresátov. Napríklad sa nemohli realizovať verejné výchovné aktivity s veľkou účasťou edukandov, taktiež chýbali typické saleziánske inštitúcie ako oratóriá, kolégiá, internáty a pod. Saleziánky našli riešenia, ktoré boli náhradnou modalitou výchovného prostredia. Na druhej strane sa uplatňovali „vnútorné“ elementy výchovnej metódy J. Bosca, a to veľmi intenzívne. Posilnila sa metóda osobných stretnutí, pri ktorom sa preventívny systém realizoval ako výchovný vzťah.²³

Záver

Slovensko sa od roku 1924 zaradilo k ostatným vyše 90 štátom, v ktorých saleziánska výchova zapustila korene a efektívne vplývala na tisícky detí a mládeže aj počas obdobia neslobody. Príspevok je stručnou rekonštrukciou dejín výchovy saleziánok na Slovensku

²¹AFMA, fond Audionahrávky. RI, 110–112, 122.

²²Tamže, 17–19.

²³Tamže, s. 194–200.

v období 1940–1990. Bádanie v tejto oblasti prinieslo aj archiváciu nových orálnych a zhromaždenie ďalších písomných prameňov. Veríme, že prispeje k rozšíreniu obzorov dosiaľ málo odborne reflektovanej témy z odboru dejín výchovy, ktorá sa vyníma svojou singularitou a tvorí súčasť nášho kultúrneho dedičstva.

Bibliografia

- DUBOVSKÝ, J. M. *Akcia kláštoru*. Martin: Matica slovenská, 1998. ISBN 80-7090-499-2.
- INŠTITÚT DCÉR MÁRIE POMOCNICE. *Vnútorne správy FMA*. 2017, roč. XIX, č. 1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.
- NANNI, C. et al. *Dizionario di scienze dell'Educazione* [Slovník vied o výchove]. Rím: LAS, 2008. ISBN 978-88-213-0670-4.
- NOVOSEDLÍKOVÁ, K. *Dejiny Inštitútu dcér Márie Pomocnice na Slovensku*. Bratislava: Inštitút dcér Márie Pomocnice, 2005. Bez ISBN.
- NOVOSEDLÍKOVÁ, K. *Životy slovenských sestier saleziánok*. Častá: Juniorpress, 2015. ISBN 978-80-970151-1-4.
- ORATORIO, CANTIERE APERTO [Oratórium, otvorený dvor]. LAS: Rím, 2013. ISBN 978-88-213-0876-5.
- RAJSKÝ, A. Filozofia a neformálna edukácia. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007, s. 50–56. ISBN 978-80-8082-145-6.
- SARKÖZYOVÁ, A. *Výchovná koncepcia Jána Bosca v kontexte pedagogického myslenia v 19. stor. v Taliansku, jej zrod a vývoj na Slovensku*. Bratislava, 2017. 217 s. Dizertačná práca. Filozofická fakulta Univerzity Komenského na katedre slovenských dejín. Vedúca dizertačnej práce Mária Potočárová.

Archívy

Provinciálny archív saleziánok na Slovensku, Bratislava (AFMA), fond Audionahrávky, zložky R1, R2.

Provinciálny archív saleziánok na Slovensku, Bratislava (AFMA), fond Osobné fondy, zložky Černá Mária, Šutková Vilma.

Slovenský národný archív, Bratislava (SNA), fond SLOVÚC, zložky:

- Rôzne správy o kláštoroch a reholiach v r. 1951–1953
- Situačné správy z charitného domova v Kostolnej
- Situačné správy z charitného domova Sládečkovce
- Situačné správy z charitného domova Vrbové.

K významu sdílení osobní minulosti pro narativní identitu

Magda NIŠPONSÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 27 November
2017

Accepted 13 December
2017

Available online 31
December 2017

Keywords:

narrative identity,
personal past, sharing
a traumatic event, silence

M. Nišpanská
Technická univerzita
v Liberci •
Fakulta přírodovědně-
-humanitní a pedagogická
Katedra pedagogiky
a psychologie •
Univerzitní nám. 1410/1
461 17 Liberec •
Česká republika •
magda.nisponska@tul.cz

ABSTRACT

On the importance of sharing personal past for the narrative identity

This paper is focused on the ways in which remembering our personal past contributes to the creation of narrative identity. In today's views on the social, cultural and historical conditionality of identity, the so-called narrative turn – shift towards language, verbal sharing and narration plays a key role (McAdams, 2006; Fivush, 2016). A meaningful, complex, coherent and „reality-like“ personal history is considered to be a prerequisite of mental health and personal growth, which has been repeatedly confirmed empirically (Van der Kolk, 2014; Lodi-Smith et al., 2009). Current views of psychology on the narrative reflection of the personal past in relation to identity have deep historical roots. Brief analyses demonstrates how historical ideas of Erik Erikson support the research of the personal past and the construction of identity as a life story, followed by analyses of the current views of the importance of sharing and silence for healthy narrative identity.

Úvod

V souladu se současným vývojem věd o člověku je možno člověka chápat jako bytost smyslutvornou, tedy usilující o smysluplný obraz světa, jehož nejdůležitější část, tedy pojetí sebe sama, konceptualizujeme napříč disciplínami pojmem *narativní identita* neboli *narativní autobiografické já* (McAdams, 2006; Fivush a Merrill, 2014; Chrz a Čermák, 2015; Singer et al., 2013; Olick et al., 2011). Toto já se přirovnává k *příběhu* odvíjejícího se v čase, v němž události předešlé vedly k událostem následujícím, a díky tomuto sledu událostí se ocitáme v přítomnosti našeho života – přesně v této a ne jiné přítomnosti – ve smyslu fyzickém, duševním i duchovním. Narativní identita jedince je tedy v jádru dána tím, co se stalo v minulosti, přičemž smysl vyvozený z těchto událostí utváří způsob, jakým nahlížíme sami na sebe v přítomnosti, i to, jak hledíme do budoucna. Dalo by se říci, že narativní Já je časově „roztažené“ tím, jak se člověk proměňuje v čase, ale zároveň zůstává pořád tímž člověkem, jelikož jsou jeho zážitky propojeny v životních naracích, které umožňují prožívat pocit koherence a smyslu (Merrill a Fivush, 2016). Pokud má mít životní příběh psychologický

smysl, musí vysvětlovat genezi současného stavu dotyčného jedince, jeho situace či problému v jejich kontinuitě (McAdams, 2006).

Složitost paměti fascinuje odborníky napříč vědami, což se odráží v nespočtu různých přístupů k zodpovězení otázky ohledně jejího fungování a významu pro život jedinců, společenství i kultur. S nástupem nových zobrazovacích technologií v neurovědách jsme dnes schopni identifikovat a zkoumat fyzické změny na úrovni neuronálních sítí, k nimž dochází při procesu pamatování za běžných i mimořádných okolností – např. když člověk zažije trauma (Van der Kolk, 2014) nebo když primární pečovatel nechte správně neverbální signály dítěte v nejranějších fázích vývoje (Schoore, 2002, 2012). Při absenci reciprocity v komunikační výměně dochází k detekovatelným změnám tzv. funkční konektivity neuronálních sítí, které dokážeme identifikovat díky zobrazovacím technologiím, jako je např. magnetická rezonance (Schoore, 2012; Roepke et al., 2013; Bateman a Fonagy, 2013; Lanius et al., 2015). Ke změnám pochopitelně dochází i na úrovni prožívání. Zjistilo se, že pokud člověk nemůže sdílet své zážitky a zkušenosti – protože sociální okolí není z nějakého důvodu schopno správně číst jeho komunikační signály, chápat jeho vnitřní svět a vést s ním odpovídající dialog – čili pokud okolí *nementalizuje*, a tedy není komu vyprávět nejen o mimořádných, ale i každodenních zážitcích a vnitřních hnutích, dochází k negativním změnám ve vnímání a přemýšlení o vlastním bytí. Aby se dalo mluvit o lidském bytí, nejen o přežívání, potřebujeme dialog, neboť ten umožňuje konstrukci a rekonstrukci smyslu. Výzkum se v současnosti soustřeďuje na to, jak mezilidské vztahy, jmenovitě přítomnost kvality vzájemnosti v dialozích, ovlivňují způsob, jakým člověk přemýšlí nejen o sobě, ale i to, jak se vztahuje k lidem, jak si pamatuje, co zapomíná, co si vybavuje a jak reflektuje své vzpomínky týkající se jednotlivých událostí své minulosti i delších životních období a jak se to projevuje na jeho osobnosti a identitě (Bohm, 1980; van der Kolk, 2014; Schoore, 2012; Siegel, 2014). Tyto otázky stojí v centru bádání současné psychologie, jelikož se předpokládá, že jejich zodpovězení osvětlí naše porozumění regulace emocí, tedy adaptace, zvládání a resilience (Schoore, 2012).

Erik Erikson: význam reflexe osobní minulosti pro osobnostní růst

V dnešní době přibývá psychologických studií paměti v takovém rozsahu, že pomalu ztrácíme čas ohlédnout se zpět k přístupům, které jim předcházely. Avšak teze průkopníků psychologie spojuje s našimi dnešními představami o paměti tatáž tvrdošíjná otázka, tedy jakým způsobem se jedinci potkávají a konfrontují různorodé interpretace minulosti, s nimiž se setkává ve společnosti, v níž žije. V odpovědích dospíváme, v souladu s Eriksonovským odkazem, k závěru, že provázanost jedince a společnosti proniká jeho narativní identitou natolik, že je náročné ji metodologicky uchopit, přičemž je rovněž zapotřebí brát v potaz problém rozpomínání, v němž je minulost „kontaminována“ přítomností, tedy to, že povaha paměti je rekonstruktivní a že při rozpomínání dochází k modifikaci a restrukturalizaci vzpomínek (Mlynář, 2014; Renn, 2012). Eriksonův model identitního směřování stojí na představě soudržnosti a kontinuity lidského vědomí Já v čase. Toto kontinuální vědomí Já umožňuje právě paměť. I naše představy o budoucnosti jsou extenzí vzpomínek, díky nimž předpokládáme, co lze

v budoucnu očekávat (Schacter a Madore, 2016). Dle Eriksona (1982/2015) zakouší člověk sám sebe ze zorného úhlu konečnosti. Vědomí vlastní konečnosti je spojeno s nejistotou, jež nutí člověka žít a zařídit se tak, aby v přítomnosti naplňoval svůj život, což vyžaduje neustále přehodnocování – reflexi smyslu vlastních zkušeností a činů. Erikson si byl vědomý, že tíha minulé zkušenosti, tedy je-li minulost prožívána jako břemeno, omezuje přítomnost, čímž nutí člověka minulost reflektovat a poté se rozhodovat pro následné jednání, včetně vědomé sebestoproměny, tedy osobnostního růstu. Reinterpretováno dnešními slovy: jestliže skutečnost příliš nepřesahovala svou tíhou naši kapacitu ji unést (což značí reflektovat a symbolizovat ji v obrazech, metaforách a myšlenkách reality *podobných*, tedy začlenit ji do smysluplného příběhu), pak u člověka nakonec dochází ke zvnitřnění kvality *integrity a moudrosti*. Moudrý a zralý člověk je takový, jenž není obětí své minulosti, nýbrž je tvůrcem smyslu a významu svého minulého a současného života.

Minulost dle Eriksona není fixní a neměnná, ale je něčím, co na nás nepřetržitě klade nároky, abychom se s ní chtěli vědomě a aktivně vyrovnat a převzali za tento postoj odpovědnost. Rozhodnutí o tom, jaký význam budou minulé události, navzdory určitým životním událostem, jež se staly, mít, činíme v přítomnosti. Ve vztahu člověka ke své časovosti je dle Eriksona (1982/2015) rozhodující získat a udržet si naději a vybojovat si ji proti všem nesnázím a zoufání, smysluplně přebývat v přítomnosti, což značí plnit obyčejné každodenní úkoly, které život v lidské společnosti přináší, a reflektivně znovunacházet v této činnosti své ukotvení – tedy *integrity*, vnímanou širokým okolím daného člověka jako *moudrost*, tedy moudré vztahování se k praktickým, duševním a v neposlední řadě duchovním věcem lidského života.

Z uvedeného je zřejmé, že Erikson si uvědomoval *biografičnost* osobnostního vývoje. Identita se podle něho vyvíjí celoživotně a je pro ni zásadní ohlížet se zpět za osobní minulostí dosavadního života. Ovoce růstu mohou staří lidé sklízet díky promítání nad minulostí a přijetí jedinečného – tedy přesně tohoto jediného a konkrétním způsobem prožitého životního cyklu. Životní cyklus a příběh každého člověka reprezentuje průnik odvíjení osobní biografie s určitým sociálním a kulturním kontextem. Erikson (1982/2015) věřil, že schopnost dívat se do minulosti se s věkem prohlubuje s postupně se vyvíjející kvalitou již zmíněné *integrity*, která v optimálním případě dokáže, i navzdory fyzickým potížím ve stáří, uhájit důstojnost životní cesty, kterou jsme si zvolili. Chápal ji jako „...pocit koherence a celistvosti... tendenci držet věci pohromadě... sdílenou tendenci rozumět nebo slyšet..., neboť individuální život znamená koincidenci jednoho životního cyklu a jednoho segmentu historie; a celá lidská historie stojí a padá s tím stylem integrity, na němž se člověk podílí“ (Tamtéž, s. 68–69). Erikson si všímal, že naprostá většina lidí při zpětném pohledu na svůj život může prožívat určitou míru bezmoci až zoufalství, kvůli těm částem své minulosti, kdy neměli nad svým životem kontrolu, kdy jim byla přisouzena role, kterou nechtěli a která jim neumožnila prožít určité autentické a podstatné části sebe sama. Úkolem je integrovat i tento konflikt do širšího náhledu na život a v optimálním případě rozvinout kvalitu *moudrosti* skrze životní příběh. Jádrem Eriksonova nahlížení identity přetrvává i v současných přístupech,

ačkoliv došlo k jeho prohloubení a rozpracování o neurovědné, narativní a sémiotické souvislosti. Ze současného úhlu pohledu se nejzajímavějším jeví jeho pojetí osobnostního vývoje jako *biografického* a zařazení potřeby *pohledu zpět* na první místo při budování identity nejen v adolescenci, ale i v průběhu celého života. Erikson si evidentně byl vědom dnes už samozřejmého, ale za jeho života ještě nedostatočně empiricky rozpracovaného poznání, že paměť se skrze vyprávění mění, je rekonstituována. Jeho významným počinem bylo rovněž tematizování důvěry a jejího významu v primárních vztazích v preverbálním období vývoje dítěte. Tato důvěra, dle dnešní interpersonální vývojové neuropsychologie (Siegel, 2014) i vztahové a self-psychologie (Schore, 2012; Holmes, 2015; Bateman a Fonagy, 2013; Renn, 2012) sehrává totiž i v pozdějším vývoji identity zásadní roli. Stejně jako Erikson, i dnešní vědci považují zrání nervového systému, vývoj afektivní regulace a kognitivní vývoj v prostředí *jisté vztahové vazby* v raném dětství za podmínku schopnosti celostně reprezentovat sebe sama uprostřed mnoha protichůdných informací, které nám dnešní doba přináší (McAdams a McLean, 2013). Erikson se dále domníval, že ačkoliv je v každém období vztah k minulosti důležitý, ve stáří se jeho význam stává přímo klíčovým. Ve stáří je reflektivní ohlížení se zpět zásadní pro schopnost *držet pohromadě*, tedy být integrován. Erikson na sklonku života neustále přemýšlel o významu kvalit generativity a integrity v pozdní dospělosti a stáří pro osobnostní růst. Věřil, že hlavním smyslem generativity čili odevzdávání *dobrého* mladší generaci je předávání hodnot a zkušeností, což se děje zejména ve *vyprávění*. Ve stáří má člověk méně sil k výkonu, ale naproti tomu disponuje cennými životními zkušenostmi a moudrostí. Jeho vyprávění potřebují mladší generace pro udržení vědomí kontinuity i pro sociální učení se vývojovým normám a hodnotám dané společnosti. Badatelé se v současnosti s Eriksonem shodnou v tom, že osobnostní zralost a moudrost člověka vyvstává zejména z reflexe minulosti (Bluck, 2014).

Já jakožto příběh uprostřed jiných příběhů

Současné zkoumání souvislostí osobní i kolektivní minulosti, jejího pamatování a sdílení ve vztahu k identitě se opírá nejen o neurovědy či anglo-americkou eriksonovskou ego-psychologii, ale je silně ovlivněno zájmem o jazyk obecně. Psychologie otevírá své hranice hermeneutické fenomenologii, kulturní antropologii i lingvistice. Podle Halbwachse tvoří jazyk základní strukturu paměti, protože připomínání minulých událostí ve společenském diskurzu se děje prostřednictvím jazyka (Mlynář, 2014). Mlynář zároveň konstatuje, že v československém prostředí se sociální vědy včetně narativní psychologie, a tedy i zájem o témata vzpomínání a identity, mohly začít rozvíjet až po roce 1989, ve srovnání s angloamerickým či frankofonním prostředím (Tamtěž).

V narativním přístupu je lidský život nahlížen jakožto příběh (Ricoeur, 1990/2016). Narativní Já chápeme jako tu část osobní minulosti, již dokážeme vědomě nahlížet, vzpomínat na ni, vytvářet si o ní vnitřní obrazy a z nich tkát naše příběhy (McAdams, 2006). Podle Chrže (2009) je „život ztvárněn jako příběh a může být jako takový reflektován“ (s. 327). Když zažíváme zkušenosti existence, rozumíme jim symbolicky skrze příběh. Naše odpověď na

otázku *kdo jsem?* nejspíš nebude obsahovat výčet měření a faktů, ale bude více *připomínat příběh* o té části zkušenosti, „kterou lze strukturovat jako vyprávění“ (Tamtéž), z něhož plyne subjektivně interpretovaný smysl. Narativní identita není pouze souhrnem událostí a faktů, ale jde o subjektivní vyhodnocení minulosti smysluplným způsobem, což dohromady tvoří smysluplné a celistvé Já (McAdams, 2006). Schopnost vyhodnocovat smysl se utváří uprostřed rodinných vyprávění, vyprávění prezentovaných médii a technologiemi a kontaktem s širším historickým kontextem. Tyto narativní prostory obklopují dítě v průběhu jeho vývoje, kdy se učí sdílet osobní narativa, podle hodnot a norem, ceněných a platných v dané kultuře (Fivush a Merrill, 2014; McAdams a McLean, 2013). Jinými slovy příběhy, které se učíme vyprávět k zodpovězení otázky, kým jsme, jsou zářmovány kulturními a rodinnými scénáři, jež mají jak vypravěč, tak i posluchač při dialogích na zřeteli (Mlynář, 2014). Podle McAdamse a McLeanové (2013) nabízejí odlišné kultury odlišné scénáře, obrazy, témata a rámce napomáhající tvorbě příběhů a utváření narativní identity. Naše sebepojetí a sebepoznání je tedy vždy zasazeno do určité kultury, s jejíž sociálním kontextem je neodmyslitelně spjato (McLean, Pasupathi a Pals, 2007; Baddeley a Singer, 2010). Utváří se v každodenních dialogích a konverzacích s posluchači, jejichž zpětná vazba se významně podílí na jeho výsledné podobě. V našem narativním Já tedy druzí lidé zanechávají svůj otisk, což se nejmarkantněji projevuje v dětství (McAdams, 2006; McLean et al., 2007). Narativní identita zároveň rekonstruuje autobiografickou minulost a rýsuje budoucnost tak, aby jedinci poskytla pocit určité kontinuity, celistvosti, orientace a smyslu.

Jelikož jsou všechny oblasti společenského života normativně regulovány a tento život je tedy v určitém smyslu morálním, jednotlivé narace členů společnosti jsou implicitně ukotveny v určité morální perspektivě protagonistů a přirozeně podrobovány hodnocení, kritice i sebekritice s ohledem na explicitní a implicitní normy skupiny ohledně toho, co je žádoucí a co nikoliv (McAdams, 2006). Vlastní jednání je reflektováno a korigováno tak, aby ustálo konfrontaci s hodnocením vlastní komunity, která zastává určité normy (Tamtéž). Narativní identita morálně zralého člověka má vždy jistou nadstavbu projevující se jak v morálních hodnotách, tak i v připravenosti jednat, abychom své životy nejen vyprávěli, ale činili tak *autenticky* (ze sebe) a hlavně je nezapomínali *žít*. Příliš mnoho vyprávění může kolidovat s tím, jak chceme a potřebujeme žít. Příběhy posilují naše sebepojetí, ale neměly by nás brzdit v činech, které je jednoduše třeba udělat.

Narativní koherence a komplexita

Při vyprávění vždy záleží na jeho smysluplnosti, struktuře a logice, což McAdams popisuje pojmem *narativní koherence*. Vyprávění jako celek drží části pohromadě – jeho části jsou k sobě logicky vztaženy, stejně jako je celý příběh vztažen k dalším vyprávěním, které ho činí smysluplným. S narativní koherencí úzce souvisí *narativní komplexita*. Značí způsob, jakým ztvárňujeme zkušenost v její složitosti, úplnosti a proměnlivosti (Chrz a Čermák, 2015). Komplexní a koherentní narativita umožňuje jedinci jednat jako *spoluautor vlastních příběhů*, jehož bytí předpokládá vždy vztah k druhému. Míra svobody spoluautorství je vždy

limitována, vyplývá to z povahy naší bytostně závislé existence: jsme na sobě vzájemně závislí v nespočtu ohledů, zkrátka potřebujeme druhé lidi. Naše bytí je diskurzivní povahy, což značí, že individuální příběh lze konstruovat pouze za předpokladu bytí ve vztahu k druhému (Tamtéž).

Dle McAdamse a McLeanové (2013) má narativní identita dvě hlavní funkce, jimiž jsou *zvládání a osobnostní růst*. Ti, kteří dokážou koherentně a komplexně elaborovat a rekonstruovat pozitivní smysl vlastního příběhu navzdory prožité bolesti a utrpení, dosahují vyšší úrovně subjektivní pohody, generativity a dalších markerů úspěšného zvládání. Mnozí odborníci se shodně domnívají, že způsob vyprávění životní zkušenosti podmiňuje celkové duševní zdraví (Lodi-Smith, 2009). McAdams, Diamond, de St. Aubin a Mansfield (1997) zjistili, že lidé dosahující nadprůměrného skóre v generativitě (ochotě a schopnosti dávat – indikující produktivní a starostlivý přístup k životu) si vytvářejí nadprůměrně koherentní životní příběhy, jejichž hlavní téma se týká růstu a obnovy. Obnovující (redemptive) narativy vykreslují zásadového člověka s dobrými úmysly, jenž se potýká s těžkostmi, čelí jim s nadějí, že dokáže transformovat nevýhody v úspěch, bojuje s vlastními protichůdnými touhami po svobodě, moci a lásce, vyrovnává se s nároky okolí, celkově se snaží negativní zkušenosti využít pro moudřejší a lepší život, tuto moudrost odevzdává mladším a méně zkušeným, v čemž nachází hluboký smysl a osobní naplnění (Pals a McAdams, 2004). Normální, pozitivně laděné narativy však zákonitě zahrnují jistou míru nejistoty, nestability, nekoherence, jelikož jsme obklopeni příliš složitým světem a pochopitelně nemůžeme rozumět všem souvislostem.

K narativní komplexitě a koherenci se ve výzkumu obecně přistupuje skrze výpovědi respondentů retrospektivně vzpomínajících na svůj příběh a také pomocí vyprávění o určitých sociálních situacích ztvárněných ve videoukázkách či fotografiích. Výzkumníci následně kategorizují, analyzují a diagnostikují úroveň elaborace narativy respondentů, stejně jako úroveň *mentalizace*, která se jeví být pro schopnost utváření narativní identity klíčovým determinantem (Bateman a Fonagy, 2013).

Vyprávění o traumatu

U většiny lidí dlouhodobě trpících nějakou formou duševní bolesti lze nalézt v jejich osobní minulosti nebo v minulosti rodinné dramatické události plné násilí, opuštění, ublížení, předčasného úmrtí či zmizení člena rodiny (např. ve válce), odložení postiženého dítěte, duševní poruchu, nesnesitelné utrpení v partnerských vztazích v generaci rodičů či prarodičů, svazky z rozumu, tajemství ohledně zásadních faktů, jež se v rodině staly (např. fatální zranění dítěte z nedbalosti dospělého nebo náhlé zmizení politicky angažovaného člena rodiny za totalitního režimu). Traumatické události mohou otřást ontologickými základy našeho pojetí světa. Mohou zpochybnit hodnotová přesvědčení, na nichž stálo naše dosavadní vědění se vším, čemu jsme doposud věřili. Poté jedinec čelí výzvě přehodnotit své pojetí sebe a světa tak, aby našel nový smysl, ačkoli je obklopen událostmi, jež se jeví jako absurdní

a nesmyslné (Neimeyer, 2000; Tedeschi a Calhoun, 2004). Největší výzvu pro identitu pozůstalého představuje ztráta nejbližších. Vzpamatování se ze ztráty a sebeobnova vyžadují určitou míru sdílení vzpomínek vztahujících se ke ztrátě, což vede k rekonfiguraci a uchování pocitu smysluplnosti tváří v tvář smutku (Baddeley a Singer, 2010; Neimeyer, 2000). Aby se lidé po utrpení ztráty mohli emocionálně zotavit, potřebují mít možnost o svých zážitcích mluvit (Kubler-Ross, 1979). Současné poznatky o léčivé síle vyprávění a sdílení se v posledních dekádách podílí na vzrůstající popularitě poradenství a vzniku podpůrných skupin zaměřených na sdílení traumat (jde zejména o skupiny válečných veteránů, rodičů, jimž zemřelo dítě, žen, které zažily znásilnění).

Život někdy přináší zážitky, které jsou natolik děsivé, že je žádná slova nevysvětlí, jelikož není v našich možnostech symbolizovat absurditu a nelidskost. V takovém stavu dochází k ukládání zážitků v podobě fragmentů, jež nedávají samy o sobě smysl, ale zato mysl neustále a po dlouhou dobu burcuje jako nezpracované. Jung tyto reziduální fragmenty minulosti označil jako „komplexy“ a jeho pojetí se překvapivě dobře shoduje s tím, co dnes o fragmentaci vzpomínek a jejím účinku na funkční neurokonektivitu víme díky zobrazovacím technologiím (Knox, 2003, 2009). Podstata naší mysli spočívá v tom, že bez ustání směřuje k tvorbě smyslu a pokouší se z fragmentů, jimž nerozumí, poskládat srozumitelný a celistvý obraz. Uspořádané, celistvé a integrované zkušenosti slouží budoucnosti, neboť nám poskytují poučení, poznání a vedení pro lepší život.

Jestliže se okolí k traumatickým zkušenostem jedince staví netečně, nezúčastněně či přímo odmítavě, pak je dialog znemožněn, narace vážnou, což zážitek traumatu dále prohlubuje. Komunikace je tvořena sdílením symbolů – vnitřních obrazů reality. Sdílená symbolizace je cestou k realitě, cestou k oddělení přítomnosti od minulosti, tedy k určitému *vysvobození*. Díky sdílené symbolizaci dokážeme realitu reflektivně vnímat, uchopovat ji a účastnit se jí. Obojí, vyprávění i naslouchání, jsou vnitřními dialogickými procesy, díky nimž se dotýkáme své podstaty.

Rodinné a veřejné narativy významně ovlivňují formování osobních narativů, interpretace kontextů a kauzalit a nakonec i jednání ve vztahu k osobním a kolektivním traumatům (Sobotková, 2017). Lze shrnout, že osobní vyprávění je vždy propojeno s narativy vnějšími, z nichž je kupříkladu zřejmé, jak je zášť jedné skupiny vůči druhé nahlížena jednotlivými specifickými kulturními skupinami. Příklon k identitě skupiny a znalost jejího vyprávění se může stát v optimálním případě zdrojem resilience pro traumatizované jednotlivce (Calhoun a Tedeschi, 2004).

Vědět o těžkých osudech našich předků má na duši mocný účinek a je pro tvorbu identity obohacující. Otevřené naslouchání těžkým osudům našich předků je duševním a duchovním výkonem a zásadním faktorem osobnostního růstu (představuji si to jako „zakořenění“ do hloubky, z něhož vzklíčí růst směrem „nahoru“). Tento typ vědění je zcela jiné povahy než

běžné znalosti a vědomosti, ale k dospělosti patří stejným, ne-li důležitějším dílem. Často si v této souvislosti vzpomenu na již zesnulého rodinného přítele Didiera Patryho, člena Mezinárodního trestního tribunálu pro Rwandu v Haagu a organizace Advokáti bez hranic, který se podílel na vyšetřování genocidy ve Rwandě. Všichni, kteří jsme Didiera Patryho znali, jsme vnímali změnu, která se s ním udála v průběhu soudních procesů s obžalovanými nesoucími odpovědnost za vyvraždění téměř milionu lidí. Do Rwandy mnohokrát cestoval, aby sepsal v rámci soudního vyšetřování výpovědi přeživších, které pak vydal ve své knize „Rwanda – tváří v tvář genocidě“ (Patry, 2006).¹ V jejím úvodu píše: „Musíme vědět, že v době, kdy jsme si v červenci 1994 uctívali na plážích památku mrtvých z vylodění v Normandii – jelikož od nějaké doby, postupně, po konci II. světové války, jsme si začali uvědomovat, co se vlastně ve válce stalo, a s pietou ctíme oběti fašismu – že i v současnosti se dějí zločiny proti lidskosti v rozsahu genocidy, o nichž nemáme ani potuchy a vůbec nás to nezajímá. Den oslav vítězství spojenců byl jedním ze 100 dnů, během kterých bylo o 3000 km dál vyvražďeno milion lidí.“ (Patry, 2006, s. 17). Didier nám při osobních setkáních vyprávěl, že při soudních stáních se běžně stávalo, že soudce naslouchající žalobě plakal, stejně jako on sám i další přísedící v soudní síni. Smyslem jeho díla bylo vrátit obětem extrémních rasových předsudků, lidem odlidštěným a poté vyhlazeným, jejich lidství a důstojnost. Nemohl to učinit jinak než tím, že se jim snažil vrátit důstojnost ve své vlastní duši. Jeho kniha připomíná, že je důležité pro zdraví duše každého z nás udělat totéž. Apeluje v ní na nutnost individuální reflexe společensky závažných minulých událostí, což považuje za nezbytný předstupeň následného přijetí, smíření a vybudování si jiného, dalece nejistějšího, možná hrůzu vyvolávajícího, ale reálnějšího a pokornějšího poznání sebe sama a druhých lidí, poznání, v němž nad tím, co o sobě víme, dalece převažuje to, o čem nevíme téměř nic a nikdy se to nedozvíme... „Nerozumím už vůbec ničemu... a nikdy to nepochopím.“ (Patry, osobní výpověď). Didierově generaci jsou dobře známé Balavoineovy verše, vystihující jeho rozpoložení možná lépe než jakékoliv jiné interpretace: „*Sebral jsem kousky skla, slepil všechny střepy, vše bylo průzračné jak voda. Proti minulosti jsme nicotní. Bylo by třeba změnit hrdiny, ve světě, kde to nejkrásnější ještě zbývá udělat. A tak běžím, držím se života. A opiji se hlukem těch, jež mě obklopují jako lány svázané v copy a nerozumí úzkosti ve slovech, která posílám do dálky.*“ (Balavoine, Tous les cris les SOS, 1985).

Smyslem a cílem Patryho díla bylo, stejně jako u vyprávění pamětníků v tomto čísle, apelovat na význam pěstování projevů lidskosti v našem každodenním životě i ve vztahu k dramatickým událostem týkajícím se rodiny, skupiny, národa či lidstva obecně. Patry se

¹Didiera Patryho si pamatuji jako mladistvě působícího, optimistického, života užívajícího a sportovně založeného člověka. V jeho společnosti jsme se s mojí rodinou v červenci v roce 1994 zúčastnili velkolepých a okázalých oslav 50. výročí vylodění spojenců v Normandii. Společně jsme mávali americkým veteránům jezdicím na historických vojenských vozidlech po pláži poblíž místa, které v den D neslo krycí jméno Sword. Zdálo by se, že Didier je založen spíše konzumně a že není typem člověka, který by se mohl utrácet pod vlivem tíhy traumatických vzpomínek cizích lidí kdesi v Africe. A přece se tak stalo. Jeho blízcí se domnívají, že jeho náhlé úmrtí v důsledku akutního srdečního infarktu bylo vyústěním intenzivního vnitřního zápasu o vyrovnání se s válečnými událostmi, s nimiž byl v rámci své práce konfrontován.

snažil zdůraznit, jak je demokracie vzácná a jak si je třeba hrůzy genocid, které se staly v nedávné minulosti, připomínat, abychom se z nich poučili a abychom demokracii nepovažovali za samozřejmost, ale byli si vědomi hodnot, na nichž stojí, „aby se děti ve školách nemusely o žádných nových genocidách už nikdy učit“ (Patry, osobní výpověď). Patry pociťoval osamělost nejen kvůli ponoření se do lidských tragédií, ale stejnou měrou i kvůli bezmoci, kterou prožíval v sebou pohlcené kultuře konzumních hodnot, zdráhající se mít s kolektivními traumaty příliš mnoho společného a už vůbec ne otevřeně a kriticky naslouchat, mluvit a promýšlet konsekvence ekonomických a politických rozhodnutí, která eventuálně mohou způsobit tragické důsledky na vzdálených místech planety. Vadil mu také kontrast zájmu o traumata „vlastní“ a lhostejnost vůči traumatům „cizím“ a celkové oslabování mezilidských pout v západním světě.

Před nedávnem jsme se s mladou, 24letou studentkou zamýšlely nad volbou tématu její diplomové práce. Zvažovala téma, které by se týkalo zanedbávání dětí v rodinách. Poté, co svůj záměr sdělila rodině, všichni blízcí jí ho začali rozmlouvat s odůvodněním, že by na „ty těžké věci“ mohla myslet ve svém volném čase a nedejbože by se kvůli tomu mohla trápit. Doporučovali jí, aby si vybrala „nějaké pozitivnější a normálnější téma“. Slova bostonského lékaře Bessela van der Kolka výstižně popisují obecně rozšířený odpor lidí zabývat se těžkými tématy: „Ve skutečnosti si nepřejeme vědět, čím vojáci v boji procházejí. Nechceme vědět, kolik dětí je zanedbáváno a týráno v naší vlastní společnosti, ani to, v kolika partnerských vztazích se vyskytuje slovní či fyzické násilí a brutalita. Přáli bychom si vidět rodinu jako bezpečný prostor a naši vlastní krajinu plnou důstojných, kultivovaných a civilizovaných lidí. Raději uvěříme iluzi, že násilí se vyskytuje pouze na vzdálených místech, jako je Sýrie nebo jako byla Rwanda... Jestliže je tak těžké unést násilí pro svědky a posluchače, pak nikoho nepřekvapí, že pro samotné oběti násilí je unést tíhu vzpomínek o to těžší, že před nimi nelze utéct a podělit se o ně. A tak často utíkají do otupělosti pomocí alkoholu, sebedestrukce či neúměrného pracovního nasazení, aby nesnesitelnou zkušenost necítili.“ (Van der Kolk, 2014, s. 12).

Pro zdravé sebepojetí by se příběhy pamětníků naší kolektivní minulosti měly stát organickou součástí našich narací. Vztahovat se k minulosti předků je pro integritu a schopnost hloubky dospělého člověka zásadní. Nedovedu si představit, že bych nevěděla o tom, že moji praprarodiče z otcovy strany zemřeli ve vlaku, který je v lednu 1945 odvázel z Varšavy na Sibiř. Transport nepřežili, dle informací doručených rodině podlehli infekci tyfu. Nikdo neví, jak to s jejich koncem ve skutečnosti bylo a zdali to nebyla spíše třeskutá zima, která ve skutečnosti způsobila, že umrzli, anebo naopak tato zima učinila jejich nedůstojnou, nesmyslnou a zbytečnou smrt o něco milosrdnější. Nikdo neví, kde skončily jejich ostatky. Jediné, co můžeme s jistotou vědět, je, že lednová půda podél tratě v Bělorusku, v níž by byli eventuálně mohli spočinout, byla promrzlá na kost. Mnohé evropské rodiny mají podobně dramatickou minulost, z níž vyrůstají jejich kořeny. Domnívat se, že o těchto souvislostech vědět nepotřebujeme, a nechtít se k nim jakkoliv vztahovat, je arogantní a taktéž mají

podobné postoje na duši ochuzující, otupující účinek. Uzavřenost ve vztahu k minulosti vlastní rodiny a kultury nezabrání prosakování této minulosti mnoha zvláštními způsoby do životů, jež vedeme, v tzv. transgeneračním přenosu, který komplikuje přítomnost i budoucí perspektivy jedince (Fromm, 2012; Kogan, 2012).

Narativní identita a tajemství v totalitě

K příběhům patří kromě sdílení a zveřejňování i zamlčování, utajování či deformování osobní a kolektivní minulosti v souladu s očekáváními a normami dané společnosti, v souladu s tím, co chce být slyšeno, jaké interpretační možnosti má posluchač a zdali by mohlo být vyprávění jakkoliv ohrožující pro důstojnost, zdraví a štěstí jedince a jeho rodiny. Dnes žijeme v době, kdy přihlásit se ke svému příběhu a svým kořenům již neznačí vystavit se dehonestujícím předsudkům, odsouzení, morální a lidské diskreditaci či přímo ohrožení života. V minulém století nám dvě totality předvedly pokusy o potlačení různorodosti osobních narácí tak charakteristických pro rozmanitost lidských osobností. Rozmanitost samostatně myslících a cítících osobností však zakládají určitou konfliktost, kterou se totalitní myšlení snaží řešit vnucováním předepsaných narativních modů, v rámci nichž je striktně určeno, o čem se má a smí mluvit. Demokracie naproti tomu oceňuje lidské rozmanitosti jako vzájemně obohacující. V totalitě se očekává, že by si všichni měli osvojit proklamované „jednoznačné pravdy“, ve jménu kterých jsou manipulováni a nuceni žít nesmyslný, bezobsažný život, trpět ukrutností, anebo je páchat, vykonávající činnosti, které požaduje strana, věřit jejím ideálům a být připraveni za ně položit život. A ačkoli totalita lidem nemůže zabránit jejich vlastní zkušenosti subjektivně prožívat, může jim celkem úspěšně zabránit o těchto zkušenostech mluvit. Tajemství ohledně jádra naší identity, jako je původ naší rodiny či kolektivní trauma skupiny, jsou však mimořádně tíživá. Totalita byla zrůdná kromě jiného v tom, že nebylo možné sdílet pravdu ohledně natolik zásadních skutečností, jako je ta, že člověk vůbec měl matku či otce nebo že téměř všichni členové rodiny byli beztretně zavražděni. Navíc byli tito „ztracení lidé“ zcela vyloučeni z diskurzu, kvůli provinění se jinakostí, odchylkou od restriktivních norem ohledně „správného“ původu a „správného“ vztahování se k politické moci. V období obou totalit 20. století byl každý bez výjimky zasažen a ochuzen o podstatné části normálního duševního života, které se nevtěsnaly do nemocného mýtu dané society a bytostně nám scházely. Jsme mýtotvorné a smyslutvorné bytosti. Ve zdravých společenských mýtech a příbězích tradovaných v dané společnosti mají lidé možnost rozkrývat celou hloubku vlastní minulosti a hlásit se k ní, aniž by následovaly restrikce. Totalita však člověka nutí přistupovat k uspořádávání své minulosti do podoby příběhu velice selektivně a vůbec se nezmiňovat o mnohých podstatných aspektech zkušenosti. Jaroslav Seifert, jenž reflektuje tuto těžkou dobu ve svých básních, vyjadřuje touhu člověka po pravdivém vyprávění: *„Aby už něčí ruka smetla strach z těch lidských očí, které čekají, protože chci již uvěřit, že přišel čas, kdy bude možno říci vraždě do tváře: Jsi vražda. Ničemnost, třeba s vavřínem, zas bude ničemností, lež opět lží, jak bývala...“* (Seifert, Pražský hrad, 1999).

Pokud všichni mlčí, ze strachu cokoliv sdílet, až nakonec není nikdo, kdo by empaticky naslouchal, nahlížel a reagoval na druhého citlivě, pak celá komunikace vyhasíná, umrtvuje se a přestává existovat. Po dlouhých obdobích života bez možnosti se k někomu lidsky obrátit se už člověk nemůže obrátit ani sám k sobě a v tomto momentu se jeho narativní identita začíná hroutit, což bylo jasně a opakovaně popsáno na pocitech depersonalizace a sebeodcizení lidí čelících ubližování ze strany nementalizujících druhých (např. strážců v koncentračních táborech) bez možnosti se bránit (Epsteinová, 1994, 2005; Kogan, 2012). Jestliže je jakýkoliv dialog znemožněn v samotném počátku tím, že na žádný dotaz a žádné *proč* nepřichází odpověď, ztrácíme schopnost symbolizovat, neboť není s kým. Narace se oplošťují. Viník ani neví, co se děje s obětí, protože přestal symbolizovat a mentalizovat. Jeho vlastní příběh je plochý, stereotypní, racionalizující, rigidní a sebestředný. Může si pamatovat historicitu děje, ale nezačne uchopovat zkušenost oběti. Nemá pochopení pro strach, děs, ponížení ani vztek a také nemá žádnou lítost. Pravidlo všech lágrů „zde není žádné proč“ platí pro všechny – pro oběti, stejně jako pro viníky – a ilustruje zákaz tázání a tím zhroucený diskurz, zničený dialog (Laub, 2012).

Pozitivní stránka mlčení

Literatura o rodinných systémech je plná případů, kdy tajemství mělo za důsledek vznik a udržování psychopatologií členů rodiny. Sociálně patologické jevy jsou podle Bradshawa (1995) typickými destruktivními důsledky zamlčování důležitých faktů rodinné minulosti. V represivních totalitách však může být mlčení přímo nezbytné z hlediska sebezáchovy. V případech, kdy dochází k výrazným rozporům mezi osobními a kolektivními narativy ohledně důležitých událostí, jež se staly, může potřeba sebezáchovy a ochrany identit členů rodiny vyžadovat, aby určité vzpomínky – kupříkladu ohledně ztracených členů rodiny – zůstaly utajeny. Mlčení jako strategie neboli způsob rekonfigurace narativní identity po prožitku ztráty se jeví být důležitým, avšak relativně málo prozkoumaným fenoménem. Podle některých odborníků je nutné, aby mlčení bylo redefinováno jako neoddelitelná součást utváření narativní identity, tedy abychom se neuchylovali automaticky k uvažování o různých typech mlčení a tajemství jako o vytěsnění či popření, jelikož v mnoha případech jde o důležitou formu snahy o vytvoření důstojné narativní identity a v tomto procesu má správná míra diskrétnosti významnou funkci pro rovnováhu jedince i širšího rodinného systému (Baddeley a Singer, 2010; Pasupathi et al., 2009). Postupně se začíná zpochybňovat obecně přijímaná a zjednodušující představa, že všichni, kteří ztratí blízkou osobu nebo část rodiny, musí o svém smutku mluvit, aby dospěli ke zdravému a úspěšnému zotavení se ze ztráty. Toto pojetí představuje mnohem soucitnější, laskavější a užitečnější výchozí platformu podpory lidí, kteří se vším odhodláním a opravdovostí zápasí o obnovení integrity svého Já po závažných dramatických zlomech ve svých životních příbězích – čelí ztrátě, úmrtím či represím zaměřeným proti jejich sociální či etnické skupině. Přerámování výchozích postojů odborníků z poradenské a terapeutické praxe nám umožní nenahlížet na určitá mlčení dogmaticky skrze prizma obranných mechanismů, ale více vnímat funkční aspekt mlčení, minimálně pro určité fáze procesu zotavení se z prožitku ztráty. Může totiž výrazně

napomáhat znovunavození emocionálního prostoru bezpečí a tím umožnit následný obrat k růstu (Tamtéž). To, zdali nevyslovené vzpomínky jedinci a jeho rodinnému systému pomohou, nebo mu naopak uškodí, je tedy značně komplexní otázkou. Takt, soucit, respekt a diskrétnost při zacházení s citlivými informacemi (vlastními i informacemi druhých) může podpořit všechny členy systému, chránit jejich integritu a hranice. Typickými případy, kdy je lepší nevědět, jsou situace, kdy je dítě v citlivém stadiu vývoje a nedisponuje kapacitou emočně ani kognitivně zpracovat určité informace v jejich komplexnosti a *vědět* něco by pro něj mohlo být emočně destabilizující. Lze se domnívat, v souznění s Eriksonem, že existuje optimální úroveň konfliktu a nejistoty v příběhu, který je přístupný porozumění dítěte určitého stáří. Jsou ale některé tragédie, které je mimořádně těžké sdílet a vyvodit z nich něco pozitivního, a tudíž jejich smysl zůstane nejen pro dítě, ale i pro dospělého nejasný a zastřený a vyprávění bude spíše vnímáno negativně (Merrill a Fivush, 2016).

Ve vztahu k identitě představuje mlčení komplexní fenomén, který se výzkumně uchopuje podstatně hůře než otevřené sdílení. Mimořádné nároky na výzkumníka klade kvůli chybějícím informacím rovněž interpretace mlčení, a tudíž může být spekulativní daleko více, než je tomu u otevřeně sdílených vyprávění. Mlčení je navíc definováno sociálním kontextem ještě více než to, co smí být vyřčeno. Nelze očekávat, že záležitosti, jež lidé tají před vlastní rodinou, budou ochotně sdílet s námi, výzkumníky. Odborníci proto doporučují přistupovat k budoucímu výzkumu citlivě, v kontextu rodinných scénářů, rolí s ohledem na možnosti jednotlivých členů rodiny dané jejich vývojovou úrovní. A stejně jako umělci využívají sílu působení prázdného místa, zdrženlivého tahu štětcem, nedotažení linie, které často umožní jinou perspektivu, kontrast a hloubku, můžeme i my přistoupit podobně ke konstrukci vlastních narativních identit (Baddeley a Singer, 2010).

Závěr

Myšlenka, že identitu si dialogicky konstituujeme, se v posledních dvou desetiletích stala integrujícím konceptem společenských věd (Singer et al., 2013). Narativní psychologie se snaží pomoci člověku nalézt nové, pozitivnější a růst podporující způsoby narace negativních událostí. Symptomy poté ustupují a duševní zdraví se posiluje. Nahrazení nekoherentních či dezorganizovaných narácí těmi smysluplnými není ničím samozřejmým, jelikož všichni žijeme v přemíře protichůdných sociálních konstrukcí a diskurzů, kterou současný globalizovaný život obnáší.

Díky narůstajícímu počtu výzkumných studií můžeme konstatovat, že způsob vyprávění působí na duševní zdraví jedince i společenství (Lodi-Smith et al., 2009; Bauer et al., 2008). Život je ale poněkud komplikovanější než příběhy, které o něm vyprávíme. Naše identita je strukturována tak, že jsme bytostně nuceni vždy znovu se pokoušet o zachycení toho důležitého a podstatného způsobem, aby výsledný příběh co nejvíce zodpovídal realitě a byl tudíž důvěryhodný pro posluchače. Dobré životní příběhy jsou autentické a dávají smysl ve vztahu k žité realitě. Pouze poté člověka posilují v jeho angažování se pro dobro společnosti,

v níž žije, a jsou pro něj zdrojem životní smysluplnosti a inspirace. Prožívaná smysluplnost života je „stabilním pozitivním korelátem duševní pohody, ať už je vyjádřen přes spokojenost, pozitivní afekt, kvalitu života, či jiné jeho aspekty“ (Halama et al., 2014, s. 443). Studie celoživotního vývoje narativní identity zdůrazňují význam sociálního kontextu pro osvojení si narativních schopností, utváření vizí identitního směřování a formulování smysluplného příběhu vlastního života.

Schopnost hluboce se zabývat bolestnými zkušenostmi a vyprávět o osobním a kolektivním utrpení upřímně a smysluplně predikuje osobnostní růst a pozitivní transformaci identity, životní spokojenosti a je indikátorem duševního zdraví a zralosti (Pals, 2006). K osudovým kolektivním pohybům se tedy vztahovat potřebujeme pro uchování duševního zdraví jednotlivců i komunit. Můžeme jim hlouběji porozumět díky pozornému naslouchání individuálním příběhům. Toto naslouchání prohlubuje naši lidskost, stáváme se díky němu pokornějšími, tolerantnějšími a skromnějšími.

Seznam použitých zdrojů

- BADDELEY, J. a J. A. SINGER. A loss in the family: Silence, memory, and narrative identity after bereavement. *Memory* [online]. 2010, 18(2), 198–207 [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: DOI: 10.1080/09658210903143858. ISSN 09658211.
- BALAVOINE, D. *Sauver l'amour*. Inverness: Highland Studio, 1985.
- BATEMAN, A. a P. FONAGY. Mentalization-Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry*. 2013, Vol. 3, Issue 6, s. 595–613.
- BAUER, P. J. Conversation and Memory Processes: A commentary. *Applied Cognitive Psychology*. 2015, Vol. 29, s. 805–807.
- BAUER, J. J., D. P. McADAMS a J. L. PALS. Narrative Identity and Eudaimonic Well-being. *Journal of Happiness Studies*. March 2008, Vol. 9, Issue 1, s. 81–104.
- BLUCK, S., N. ALEA a S. ALI. Remembering the Historical Roots of Remembering the Personal Past. *Applied Cognitive Psychology*. 2014, Vol. 28.
- BOHM, D. *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge, 1980. ISBN 0-7100-0971-2.
- BRADSHAW, J. *Rodinná tajemství*. Praha: Pragma, 1995. ISBN 80-7205-140-7.
- CALHOUN, L. G. a R. G. TEDESCHI. The Foundation of Posttraumatic Growth: New Consideration. *Psychological Inquiry*. 2004, Vol. 15, Issue 1, s. 93–102.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015/1982. ISBN 978-80-262-0786-3.
- EPSTEINOVÁ, H. *Děti holocaustu*. Praha: Volvox Globator, 1994/1979. ISBN 80-85769-27-1.
- EPSTEINOVÁ, H. *Nalezená minulost*. Praha: Sefer, 2005/1989. ISBN 80-85924-44-7.
- FIVUSH, R. a N. MERILL. The Personal Past as Historically, Culturally and Socially Constructed. *Applied Cognitive Psychology*. May/June 2014, Vol. 28, Issue 3, s. 301–303.

- FROMM, G. Treatment resistance and the transmission of trauma. In: *Lost in transmission: Studies of trauma across generations*. London: Karnac Books, 2012. ISBN: 978-1-85575-864-3.
- HALAMA, P., K. KETTNER a L. LESAYOVÁ. Vzťah medzi prežívaným stresom a zmysluplnosťou života u mladých a starších dospelých. Osobnostné črty ako modrátoary. *Československá Psychologie*. 2014, Vol. 58, Issue 5, s. 442–454.
- HOLMES, J. Attachment Theory in Clinical Practice: A Personal Account. *British Journal of Psychotherapy*. 2015, Vol. 31, Issue 2, s. 208–228.
- CHYZ, V. Narativní imaginace a metafora. *Československá psychologie*. 2009, Vol. 53, Issue 4, s. 325–335.
- CHYZ, V. a I. ČERMÁK. Narativní komplexita. *Československá psychologie*. 2015, Vol. 59, Issue 1, s. 1–16.
- KOGAN, I. The second generation in the shadow of terror. In: FROMM, G., ed. *Lost in transmission: Studies of trauma across generations*. London: Karnac Books, 2012. ISBN 978-1-85575-864-3.
- KNOX, J. Trauma and defences: their roots in relationship. *Journal of Analytical Psychology*. 2003, Vol. 48, s. 207–233.
- KNOX, J. When words do not mean what they say. Self-agency and the coercive use of language. *Journal of Analytical Psychology*. 2009, Vol. 54, s. 25–41.
- KUBLER-ROSS, E. The Family Physician and the Dying Patient. *Canadian Family Physician*. 1979, Vol. 18, Issue 10, s. 79–83.
- LAUB, D. Traumatic shutdown of narrative and symbolization: a death instinct derivative? In: FROMM, G., ed. *Lost in transmission: Studies of trauma across generations*. London: Karnac Books, 2012. ISBN 978-1-85575-864-3.
- LANIUS, R. A., P. A. FREWEN, M. TURSICH, R. JETLY a M. C. MCKINNON. Restoring large-scale brain networks in PTSD and related disorders: a proposal for neuroscientifically-informed treatment interventions. *European Journal of Psychotraumatology*. 2015, Vol. 6, s. 1–12.
- LODI-SMITH, J., A. C. GEISE, B. W. ROBERTS a R. W. ROBINS. Narrating Personality Change. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009, Vol. 96, Issue 3, s. 679–689.
- McADAMS, D., a K. McLEAN. Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*. 2013, Vol. 22, s. 233–238.
- McADAMS, D. The Problem of Narrative Coherence. *Journal of Constructivist Psychology*. April/June 2006, Vol. 19, Issue 2, s. 109–125.
- McADAMS, D. P., A. DIAMOND, E. De St. AUBIN a E. MANSFIELD. Stories of Commitment: The Psychosocial Construction of Generative Lives. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997, Vol. 72, Issue 3, s. 678–694.
- McLEAN, K. C., M. PASUPATHI a J. L. PALS. Selves Creating Stories Creating Selves: A Process Model of Self-Development. *Personality and Social Psychology Review*. August 2007, Vol. 11, Issue 3, s. 262–278.

- MERILL, N. a R. FIVUSH. Intergenerational narratives and Identity across development. *Developmental Review*. June 2016, Vol. 40, s. 72–92.
- MLYNÁŘ, J. Paměť a narativita. In: MASŁOWSKI, N. a J. ŠUBRT, eds. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2689-5.
- NEIMEYER, R. A. Searching for the Meaning of Meaning: Grief Therapy and the Process of Reconstruction. *Death Studies*. 2000, Vol. 24, Issue 6.
- OLICK, J. K., V. VINITZKY-SEROUSSI a D. LEVY. *The Collective Memory Reader*. Oxford: University Press, 2011. ISBN 978-0-19-533741-9.
- PALS, J. L. Narrative Identity Processing of Difficult Life Experiences: Pathways of Personality Development and Positive Self-Transformation in Adulthood. *Journal of Personality*. 2006, Vol. 74, s. 1079–1110.
- PALS, J. L. a D. P. McADAMS. The Transformed Self: A Narrative Understanding of Posttraumatic Growth. *Psychological Inquiry*. 2004, Vol. 15, Issue 1, s. 65–69.
- PASUPATHI, M., K. C. McLEAN a T. WEEKS. To Tell or Not to Tell: Disclosure and the Narrative Self. *Journal of Personality*. February 2009, Vol. 77, Issue 1.
- PATRY, D. Rwanda, face a face avec un génocide. Paris: Flammarion, 2006. ISBN-13: 978-2080687999.
- RENN, P. *The Silent Past and the Invisible Present*. New York: Taylor&Francis Group, 2012. ISBN 978-0415898591.
- RICOEUR, P. *O sobě samém jako o jiném*. Praha: Oikoymenh, 1990/2016. ISBN 978-80-7298-438-1.
- ROEPKE, S., A. VATER, S. PREIBLER, H. R. HEEKEREN a I. DZIOBEK. Social cognition in borderline personality disorder. *Frontiers in Neuroscience*. 2013, 6, 195.
- SCHACTER, D. L. a K. P. MADORE. Remembering the past and imagining the future: Identifying and enhancing the contribution of episodic memory. *Memory Studies*. 2016, Vol. 9, Issue 3, s. 245–255.
- SCHORE, A. N. *The science of the art of Psychotherapy*. New York: Norton, 2012. ISBN 978-0393706642.
- SCHORE, A. N. Advances in Neuropsychoanalysis, Attachment Theory, and Trauma Research: Implications for Self Psychology. *Psychoanalytic Inquiry*. July 2002, Vol. 22, Issue 3, s. 433. ISSN 0735-1690.
- SEIFERT, J. *Třeba Vám nesu růže*. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0807-X.
- SIEGEL, D. J. *Brainstorm*. Brunswick, Australia: Scribe, 2014. ISBN 9781922070944.
- SINGER, J. A., P. BLAGOV, M. BERRY a K. M. OOST. Self-Defining Memories, Scripts, and the Life Story: Narrative Identity in Personality and Psychotherapy. *Journal of Personality* [online]. 2013, Vol. 81, Issue 6, s. 569–582 [cit. 2017-11-12]. DOI: 10.1111/jopy.12005. ISSN 00223506.
- SOBOTKOVÁ, I. Rodinná paměť. *Československá Psychologie*. 2017, Vol. 61, Issue 2, s. 144–155.
- SARBIN, T. If these Walls could talk: Places as Stages for Human Drama. *Journal of Constructivist Psychology*. 2005, Vol. 18, s. 203–214. ISSN 1072-0537.



TEDESCHI, R. G. a L. G. CALHOUN. Posttraumatic Growth. Conceptual Foundation and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004, Vol. 15, Issue 1, s. 1–18.

VAN DER KOLK, B. A. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. London: Penguin Books, 2014. ISBN 978-0-141-97861-1.

VARIA:

Vzpomínky Vojmíra Srdečného na studentské oběti nacismu

PhDr. Vojmír Srdečný se narodil 6. října 1919 v Albrechticích nad Orlicí. V době uzavření českých vysokých škol studoval pouhých pět týdnů na Ústavu pro vzdělávání profesorů tělesné výchovy. Osudového dne 17. listopadu 1939 byl na Švehlově koleji v Praze zatčen. Poté byl až do 20. prosince 1940 vězněn v koncentračním táboře Sachsenhausen. Svoje studium mohl úspěšně dokončit až po osvobození. V poválečném období pracoval v Rehabilitačním ústavu v Kladrubech a ve Státních lázních Velké Losiny. Od roku 1964 působil jako odborný asistent na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. V roce 1990 nastoupil jako odborný asistent na VOŠ a VŠTVS Palestra. Již několik let spolupracuje s Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského, kterému věnoval celou řadu materiálů týkajících se problematiky věznění českých vysokoškolských studentů v koncentračním táboře Sachsenhausen. Mimo jiné daroval muzeu i kopii seznamu vězněných studentů, kterou získal v Památníku Sachsenhausen.

Od 17. listopadu 1939, když se podíváte do kalendáře, uplynula řada let. Bylo napsáno několik desítek publikací. Rád bych připomněl tu nejrozsáhlejší, od Jozefa Leikerta, univerzitního profesora ze Slovenska, s názvem „Černý pátek, sedmnáctého listopadu“. Má téměř 400 stran, váží dva kilogramy a byla vydána v roce 2001. Další zajímavou publikací jsou „Trpké vzpomínky na 17. listopad 1939“ od historika Zdeňka Pousty. Kniha byla vydána Univerzitou Karlovou v roce 2014. Jednu z posledních publikací, od Jany Bartošové, pod názvem „Nesmíme zapomenout: Jan Opletal a další oběti listopadu 1939“, vydalo Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v roce 2015.

Tolik k informacím o důležitých publikacích k danému období, slovy pana dr. Srdečného, který již dále ve svém výkladu vzpomíná především na osobně prožité události.

Rád bych se s vámi podělil o několik vzpomínek. Vždy, když mám besedu s mládeží, tak se zeptám ředitele školy, zda mohu vyprávět studentům v sextě, septimě o velice drsných zážitcích? Jestli to vydrží? Někdy řekne, že raději ne, jindy mě nechá, ať vše řeknu, že to jsou už chlapi...

Vzpomínám, jak jsme po půlnoci dne 18. listopadu 1939 prošli branou a následně i přijímací procedurou, která byla velmi jednoduchá: ostříhali nás dohola, dostali jsme pruhované hadry a oproti Ruzyni nová čísla, která nahradila naše jména po celou dobu pobytu v lágru. Toto číslo bylo umístěno na levé straně saka na hrudníku nad červeným trojúhelníkem. Stejně číslo pak bylo přišito nad pravým kolenem na kalhotách. To bylo celé naše označení. Hned 20. listopadu 1939 jsme odeslali domů dopis, který nám byl nadiktován vedením tábora v němčině. Stálo v něm: „Oznamuji vám, že jsem zde, daří se mi dobře, jsem zdravý, oblečení, jídlo a kuřivo se nesmí posílat.“ Dva dny poté, dne 22. listopadu, nás shromáždili na „apelplatzu“, kde se nám dostalo výrazného poučení od velitele tábora o tom, že jsme zde na přeškolení čili na tzv. „überschullung“.

Další vzpomínky jsou již tragičtější. Dne 18. ledna 1940 došlo na mimořádnou zkoušku mrazem. Patnáct tisíc „heftlinků“ bylo přinuceno stát kolem tří hodin v mrazu minus 28 stupňů na „apelplatzu“, což byl jeden z nejstrašnějších zážitků v lágru. Na 300 vězňů vestoje zmrzlo a padlo bez života k zemi. Na odklizení těchto mrtvých osob jsem se také podílel, odtahoval jsem sedm mrtvých vězňů, které pak spálili.

K podobné hrůze došlo dne 8. února 1940, kdy velitel bloku – blockführer von Deetzen z bloku 52, křídlo B, vyhnal studenty za mrazu a dal je zaházet metrovou vrstvou sněhu, pod níž leželo 120 kolegů asi jednu hodinu. Šest z nich nepřežilo. Vzpomínám si, jak Sergej Machonin o těchto obětech kdysi řekl nebo napsal, že „...zemřeli s červeným ohněm v prsou a se sněhovou růží v ruce“.

Dva roky po tragických událostech u nás se sešli v Londýně dne 16. listopadu 1941 zástupci studentů několika desítek mládežnických organizací a představitelé spojeneckých vlád, aby vyhlásili 17. listopad „Mezinárodním dnem studentstva“ k uctění památky popravených a umučených studentů, kteří jako první zvedli svůj hlas na znamení odporu proti nacistickým utlačovatelům. V prohlášení se uvádí doslova: *„Prohlašujeme, že 17. listopad není pro nás pouze dnem, kdy studenti celého svobodného světa vzdávají poctu svým mrtvým československým kolegům a všem těm, kteří trpí stále ve věznicích a koncentračních táborech, avšak též dnem, kdy si připomínáme a budeme připomínat ideály, pro něž tito studenti trpěli a stále ještě trpí.“* Obsah tohoto prohlášení nás zavazuje pokračovat v odkazu 17. listopadu 1939.

Následující část vyprávění pana dr. Srdečného se týká sestavení seznamu 1278 československých studentů zavřených po 17. 11. 1939 do koncentračního tábora Sachsenhausen.

Po propuštění z koncentračního tábora bylo naším hlavním úkolem nalézt způsob, nejen jak pokračovat v přerušeném studiu, ale také jak rozšiřovat informace o tragických událostech, které jsme zažili. Zprostředkovávali jsme je především formou publikací a besedami s mládeží i dospělými. Snažili jsme se však také získat ověřený seznam všech vězněných studentů, což se nám po dlouhých letech nakonec podařilo.

Díky tomu je možné do tohoto seznamu vězněných studentů, jenž čítá na 25 stránek formátu A4, nahlédnout. Kopie těchto seznamů jsem předal pěti našim organizacím, které se na předávání dále podílejí – Národnímu pedagogickému muzeu a knihovně Jana Amose Komenského, obecně prospěšné společnosti Živá paměť, Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, Národnímu archivu a historické skupině 17. listopad 1939.

Sedm let jsem byl jedním z 27 členů evropské mezinárodní komise koncentračního tábora Sachsenhausen. Několikrát jsem v památníku někdejšího tábora prohlížel šuplíky a našel jsem zde tento seznam. Těch dvacet pět stránek. Trvalo to dlouho, než jsem se dostal k paní ředitelce Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského PhDr. Markétě Pánkové, několik let jsem proto čekal na jeho rozmnožení. Nyní jsou seznamy rozdávány a já doufám, že svůj účel splní. Je to něco mezi zázrakem a náhodou.

Možná by vás zajímalo, jak to bylo s těmi soupisy vězněných studentů. Už dvakrát jsem to zveřejňoval. V tomto seznamu je 1081 jmen s termínem 18. listopad 1939. Obsahuje křestní jména, příjmení, data narození a „heftlinkske“, tedy vězeňské číslo. Druhá, menší skupina 135 studentů přišla do tábora branou „Arbeit macht frei“ na počátku ledna 1940. Takže v polovině ledna 1940 bylo zaznamenáno celkem 1216 vězňů, vysokoškoláků. Skutečný stav byl necelých 1300 vězňů, konkrétně 1278.

Přestože mi politici a historici několikrát napsali, kolik tam bylo zavřených, domnívám se, že mám tento počet skutečný, tedy 1278. Jednalo se o oněch 1081 studentů, poté 135 dalších, kteří přišli v lednu 1940, a navíc 62 studentů, kteří byli přivlečeni mezi únorem a květnem 1940, protože v ten historický tragický den, v době zatýkání, nebyli na kolejích či na nich vůbec nebydleli a nacházeli se jinde. Policie je následně vypátrala a v průběhu oněch čtyř měsíců dopravila do koncentračního tábora.

Na závěr uvádíme ještě několik informací, které sdělil pan dr. Srdečný v průběhu diskuse po jedné ze svých přednášek.

Celkem jsem absolvoval za těch zhruba sedmdesát let něco přes padesát besed. Na nich, pokud je tam piano, si zahrajeme a zazpíváme „Život je jen náhoda“, pak přijde ještě několik odvážlivců – ať už studentů, nebo studentek – a na chodbě, když už odcházím, říkají: „Pane profesore, ale vy jste si z nás dělal legraci, vidíte?“ Tak si zase sedneme a opět vykládáme, jak to ve skutečnosti bylo s tím mrazem a s tím odklizením mrtvých, a když končíme, říkají: „Tak my si to ještě rozmyslíme, asi Vám budeme věřit.“

(Redakčně zkráceno a upraveno)

Použitá zdroje

Paměť národa. *PhDr. Vojmír Srdečný (1919) – životopis* [online]. Post Bellum, o. p. s. © 2000–2018 [cit. 2018-1-3]. Dostupné z: <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/774>.

Pavel Kohn a jeho vzpomínky na vzdělávání v období protektorátu a v době poválečné

MgA. Pavel Kohn se narodil 14. října roku 1929 v Praze. S celou svou rodinou byl v roce 1942 transportován do Terezína. O dva roky později byl deportován do Osvětimi, přežil pochod smrti do Buchenwaldu. Po válce, v níž ztratil své nejbližší, odjel do ozdravovny Přemysla Pittera na zámek Štířín. Již od svého mládí psal básně a zabýval se literární tvorbou. Po absolvování gymnázia vystudoval dramaturgii na AMU, poté pět let pracoval jako dramaturg v divadle v Karlových Varech. Z politických důvodů byl však perzekvován, v roce 1967 se svou rodinou emigroval do Německa, kde dlouhodobě působil jako redaktor v Rádiu Svobodná Evropa. Na jaře roku 2017 zemřel. Během svého života napsal několik knih, které věnoval vzpomínkám a Přemyslu Pitterovi. V tomto článku uvádíme vzpomínky z jeho vystoupení v roce 2016.

Tak ano, patřím k pamětníkům: v Německu pod tímhle názvem, který má v němčině dnes velice využívaný překlad „zeitzeuge“, což znamená doslova „svědek doby“, v poslední době poměrně často vystupuji. A co se ode mne očekává? Že se budu vracet ke svému dětství a mládí, které jsem prožíval pod německou nacistickou okupací jako oběť rasových zákonů, které mě přivedly do ghetta Terezín a do různých koncentračních táborů, z nichž jsem se vrátil – s výjimkou jedné sestřenice – z celé rodiny sám. Těch mých zahynulých nejbližších rodinných příslušníků bylo přesně osmadvacet, a i když u většiny z nich přesně nevím, kdy a kde jejich život skončil, postaral jsem se o to, aby se jejich jména ocitla na pražském židovském hřbitově, čímž jejich památka bude svým způsobem zachována pro příští generaci. Nebo generace, kdo ví?

Svoje vzpomínky Pavel Kohn uvádí krátkým vysvětlením situace, které byli vystaveni mladí lidé a děti židovského původu při svém vzdělávání za války i v raném poválečném období.

Tajné vzdělávání v nacistických koncentračních táborech? Tak tady se musím vrátit ještě trochu víc do minulosti. V roce 1940 byli všichni školáci tzv. židovského původu, někteří ještě mladší a někteří starší než já, vyloučeni ze všech škol v protektorátu Čechy a Morava. Už předtím, jak víte, se cosi podobně zlého stalo i normální mladé české generaci: v roce 1939 byly zavřeny všechny vysoké školy, ale vyučování českých dětí normálně pokračovalo i za okupace, jen se změnami v osnovách – například povinné vyučování němčiny se stalo jedním z nejdůležitějších předmětů. V Praze, kde jsme žili, existovala už od roku 1920 židovská škola, která ani na začátku okupace zakázaná nebyla, kam ale nemohly – kvůli jejím omezeným prostorům – nebo také nechtěly chodit všechny židovské děti.

Naše židovství bylo poměrně vlašné, Židy z nás udělal vlastně až Hitler. A co se s námi dětmi, po vyloučení ze všech protektorátních škol, stalo? Nevím, kdo to vymyslel, jestli snad někdo na židovské obci nebo nějaký židovský pedagog či profesor? Ať tak či onak, otcové a matky židovských dětí školou povinných se rozhodli a usnesli, že zřídí kroužky, které se budou společně pravidelně scházet v soukromých bytech a učit se jako ve škole. Většinou předpokládali, že jejich existence nebude trvat příliš dlouho, nacistický režim se přece musí co nevidět zhroutit, Hitler je šílenec a fanatik, tahle diktatura nevydrží. Jak se naši předkové mýlili!

Nebylo lehké takovéto domácí školství zorganizovat – tím spíše, že nebylo povolené – respektive o povolení se asi žádat ani nemuselo, protože nacistické a české pronacistické orgány zřejmě ani nenapadlo, že se něco takového uskuteční. Ale uskutečnilo se. A bylo to, ne-li tajné, tedy jistě utajované.

Bylo mi dvanáct let a moji rodiče mě přihlásili do jednoho takového kroužku, jehož členové se scházeli v bytě jakési starší paní, nedaleko našeho bytu, na Královských Vinohradech, jak se této pražské čtvrti tehdy říkalo. Všechny děti pocházely z blízkého nebo vzdálenějšího okolí, aby to neměly do téhle neobvyklé miniškoly daleko. Rodiče se navzájem asi dohodli, snad i podle velikosti propůjčeného bytu, kolik nás bude. Tam, kam jsem chodil já, nás bylo, pokud se pamatuji, asi šest až osm. Byli jsme koedukovaní, to jest holky i kluci, takže já se tam dokonce i bezúspěšně zamiloval. Ta holčička se jmenovala Katka a příjmení měla navíc jako já, totiž Kohnová. Měla dlouhý cop a moc jí to ve vyučování nešlo, což mi vůbec nevadilo. A kdo nás učil? Nemám tušení, jestli tehdy bylo v Praze dost, nebo málo židovských učitelů, ale naši skupinu neučil žádný profesionální pedagog. Byli to lidé, kteří měli většinou nějaké svobodné povolání, takže si o svém čase mohli rozhodovat sami, nebo lidé, kteří kvůli okupaci ztratili zaměstnání, nebo vysokoškolští studenti. Obory, na které je zřejmě naši rodiče angažovali, souvisely většinou s jejich vzděláním, původní profesí anebo byly jejich koníčkem. Tak například zeměpis nás vyučoval, respektive o cizích zemích nám vyprávěl a v atlasu nám jejich polohu a rozlohu ukazoval, jeden mladý cestovatel, jehož jméno jsem už zapomněl. Znal z vlastní zkušenosti Itálii, Francii a Řecko a dokázal o těchto a jiných zemích i jejich osudech velice plasticky referovat. Počty nás učila paní, která pracovala v nějakém průmyslovém podniku jako účetní. Češtinu autor několika knížek, taky jsme měli angličtinu. Tu nám vštěpoval jeden medik, s kterým jsem se později sešel v Blechhammeru, kde měl funkci na nemocničním revíru, a byl při tom, když mého nemocného bratra odvezli do plynové komory v Osvětimi. Když vyprávím o tomhle, tak se musím přiznat, že to víc než opravdové učení byla jakási neformální Komenského škola hrou, protože jsme vlastně tohle vyučování nepovažovali za skutečnou školu, ale svým způsobem za zábavu, která zaplňovala naše dopolední a někdy i odpolední hodiny. Když začaly transporty, tak vznikaly problémy a řady žáků i vyučujících řídly. Když se někteří z našich kamarádů či kamarádek k vyučování nedostavili, nejen rodiče, ale i my věděli, že je zle – odešli transportem.

V ghettu Terezín se praktikovalo ilegální vyučování. Chlapci od 12 do 15 let, mezi které jsem patřil, byli ubytováni v bývalé terezínské škole, která měla podle tamního tehdejšího názvosloví, zřejmě nařízeného gestapem, neobvyklou adresu: L 417. Ulice jedním směrem měly před číslem domu L, kolmé na něj nesly písmeno Q. V L 417 bylo deset tříd a v každé z nich bylo ubytováno podle jejich velikosti a podle toho, kolik třípatrových kavalců tam bylo možno postavit, od dvaceti do pětatřiceti kluků. Já bydlel v „heimu“ číslo 5. A taky tady se vyučovalo podobně jako předtím v Praze i jinde v protektorátu. A zase – těmi, kdo nás učili, nebyli pouze pedagogové, ale i vzdělaní a nadaní odborníci. K té ilegalitě musím říct, že náš domov sídlil v přízemí L 417 a že jsme na chodníku před domem hlídkovali, jestli se

náhodou neblíží nějaký esesák nebo i český četník (čeští četníci v nacistických službách tam dohlíželi na pořádek), jestli není nebezpečí, že vejde do našeho heimu a zjistí, jak tam sedíme u stolu se sešity před sebou. A že zde – zřejmě – probíhá vyučování. Nějakou takovou nebezpečnou kontrolu jsem nezažil, ale stát se to mohlo, a proto ta naše, respektive našich vedoucích, ostražitost. Už jsem říkal, že nás učili odborníci na slovo vzatí a mezi nimi ovšem i pedagogové, například Bruno Zwicker z Boskovic, který zahynul v Osvětimi na podzim roku 1944 ve svých sedmatřiceti letech, kdy ho zřejmě při selekci poslal SS doktor Mengele na špatnou stranu. Bruno nás učil zeměpis a tehdy poprvé jsem od něho slyšel pojem geopolitika, velice mě to zaujalo a pamatuji si to dodnes. A taky jsme tam pořádali různé kulturní a sportovní soutěže, například kdo napíše nejlepší básničku o Terezínu, kterou jsem vyhrál, a když jsem ji svým spolubydlícím přečetl, všichni mi zatleskali.

A jak probíhalo vzdělávání po návratu z koncentračních táborů? K tomu uvedl Pavel Kohn následující.

Tak to opravdu nebylo jednoduché. Skoro pět let jsem jako kluk žil bez normální školy. Vím, jaké potíže měli různí moji, z koncentráků se navrátilší, kamarádi přibližně téhož věku. Některým se zmeškané vzdělání už nikdy nepodařilo dohonit. Jako pamětník ale musím říct, že mnozí čeští pedagogové se po pětačtyřicátém roce snažili židovským dětem a mladistvým, kteří se vrátili domů podobně jako já, umožnit ve vzdělávání pokračovat. Co se mne týče, už v roce 1941 před odjezdem do Terezína jsem úspěšně složil zkoušku na gymnázium ve Slovenské ulici, kam chodil už před Terezínem můj zahynulý bratr, a teď jsem se tam po pětileté školní absenci vrátil. Osobně jsem ho vlastně nikdy nenavštěvoval. „Ano, ano,“ povídal pan ředitel Litloch, když jsem mu stručně vyložil, jakými „školami“ jsem v posledních letech prošel. „Ano, ano, tak vy byste teď měl u nás nastoupit do sexty, nebo chcete raději začít o rok níž, v kvintě?“ pravil. Nevím, kde se ve mně vzala ta odvaha či drzost, ale řekl jsem: „Patřím do sexty, a jestli je to možné, tak to zkusím.“

Zkusil jsem to – a pohořel. Latina byla tehdy na reálném gymnáziu od tercie a já o ní neměl ani tušení. Ani o prázdninách se mi ji nepodařilo dohnat. Po neúspěšném reparátu mě pan profesor Petrtyl nechal propadnout. Nad tímhle mým neúspěchem a přísností onoho pedagoga se pozastavila dokonce pochvalná recenze v Lidových novinách, věnovaná mé knížce „Zámky naděje“. Ale já mu to za zlé neměl. On měl pravdu. Spíš než psaní básniček a redigování školního časopisu „Průvan“, který tehdy ve Slovenské vycházel, jsem se měl věnovat latinské gramatice a Vergiliovi.

Na závěr autor vzpomíná na momenty z „tajného vzdělávání“ v letech 1948–1989.

Tak k tomu bych chtěl říci něco zajímavého, a snad dokonce překvapivého. Naváže to na vzpomínku v úvodu knížky mé juvenilní poezie „Kolikrát přešel mrak“, kde hovořím o dvou odbornících, kteří mé verše v mém mládí ocenili. Byli to můj středoškolský profesor Jaroslav Janů a vysokoškolský profesor na divadelní fakultě AMU a tehdejší dramaturg Národního divadla František Götz. Ten mi pod podmínkou, že se o tom nikomu nezmíním, půjčil sbírku veršů francouzského básníka Jacquese Préverta „Jen tak“, ke které napsal předmluvu. Měla

být vydána v tehdejším nakladatelství Máj, ale vyjít nesměla, a proto byl celý náklad zlikvidován čili „hozen do stoupy“, jak mi řekl. Jen jsem se podařilo zachránit jeden autorský výtisk a ten mi půjčí, abych se z něj poučil pro svou další tvorbu. Byl jsem jím nadšen. Zjistil jsem, že je to opravdu cosi neobyčejného a výjimečného, a tak jsme si verše z té knížky na psacím stroji v několika průklepech a na tenounkém papíru – jiná možnost tehdy neexistovala – opsali. Muselo se to stihnout za několik málo hodin. Pan profesor mi ji totiž půjčil jen přes neděli a já ho nesměl zklamat. To bylo tak asi v roce 1950. My jsme si ji pak společně četli na setkáních, která organizoval můj spolužák a kamarád z gymnázia Ivan Pečírka, synovec známého českého teoretika výtvarného umění Jaromíra Pečírky, u kterého jsme se scházeli a věnovali se zakázanému umění a literatuře. Takže takhle vypadaly naše samizdaty a kulturní ilegalita v době, kdy Vítězslav Nezval oslavoval soudruha Stalina...

(Redakčně zkráceno a upraveno)

Použité zdroje

Paměť národa. *Pavel Kohn (1929–2017) – životopis* [online]. Post Bellum, o. p. s. © 2000–2018 [cit. 2018-1-3]. Dostupné z:
http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/4724/#cs_4724.

Svědectví holocaustu – vzpomínky Helgy Hoškové

Česká akademická malířka Helga Hošková, Dr.h.c., se narodila 10. listopadu 1929 v Praze. V dětství byla deportována společně se svými rodiči do Terezína, roku 1944 byla transportována do Osvětimi. Poté byla převezena do Freiburgu do továrny na výrobu letadel a o rok později přežila pochod smrti do Mauthausenu. Po válce se vrátila do Prahy, kde vystudovala gymnázium a střední grafickou školu. V roce 1950 byla přijata ke studiu na Vysokou školu uměleckoprůmyslovou v Praze do ateliéru profesora Emila Filly. Její výtvarná tvorba je výrazně ovlivněna tématem holocaustu – již jako dítě jej ztvárnila během pobytu v Terezíně ve známém cyklu kreseb nazvaném „Maluj, co vidíš“. V roce 1965 absolvovala stipendijní pobyt v Izraeli, který na ni velmi zapůsobil a inspiroval ji k vytvoření cyklu obrazů „Obrázky z putování po Svaté zemi“. Její díla byla vystavena např. v Chicagu, přicházela další pozvání ze zahraničí. Nadějněmu kariérnímu vzestupu však zamezila srpnová invaze Československa roku 1968. Helga Hošková poté nastoupila do lidové školy umění, kde až do svého důchodu působila jako učitelka.

Jsem jedna z mála přeživších, tak zvaných terezínských dětí. Po válce jsem se sama sebe ptala, proč právě já jsem přežila? Někdo přežít musel, aby podal svědectví. Jsem akademická malířka, s válečnými prožitky jsem se vyrovnávala ve své tvorbě.

O holocaustu se dlouho nemluvalo, nikoho to nezajímalo. Pietní shromáždění se konala na hřbitově před Malou pevností. V Terezíně autobus ani nezastavil, jako by tam ghetto nikdy nebylo. Posléze se ozvali někteří historikové s tvrzením, že holocaust vůbec neexistoval. V učebnicích je tomuto tématu věnováno málo prostoru, téměř nic.

Dále se paní dr. Hošková, jež je významnou členkou Terezínské iniciativy, krátce zmiňuje o tomto sdružení, které se věnuje problematice holocaustu.

Až v roce 1990 byla založena Terezínská iniciativa, sdružení bývalých terezínských vězňů. Stanovila si za úkol udržet holocaust v paměti. Byla jsem pověřena vytvořit pamětní desku. Je umístěna na opěrné zdi před Parkhotelem v Praze 7, v místě, kde bývalo shromaždiště transportů. Tak jsme my, přeživší, začali podávat svědectví.

Chodíme do škol, také do německých. Vždycky jsem si myslela, že už nikdy nepřekročím německé hranice. Když jsem jela do Německa poprvé, bylo to padesát let po válce. Moje osmiletá vnučka se mě ptala: „Ty se chceš kamarádit s lidmi, kteří dělali tak hrozné věci?“ Odpověděla jsem: „S těmi se sejít nechci, budu mluvit s mladými lidmi, s dětmi, jako jsi ty. Ony za to nemohou, ale musejí se dozvědět jejich historii, poučit se z ní, aby se něco podobného už neopakovalo.“

Terezínská iniciativa organizuje zájezdy škol do Terezína, pro učitele pořádá semináře na téma „Jak vyučovat o holocaustu“. Při této příležitosti vždy proběhne setkání s některým z pamětníků a učitelé je následně zvou do svých škol. Je dobře, když poučení učitelé žáky na tato setkání připraví.

Jádro vzpomínek tvoří vyprávění, jež začíná v dětství, o pobytu v koncentračních táborech i o tom, co bezprostředně předcházelo.

Ve třídě pak vyprávím svůj příběh, který přizpůsobuji věku žáků a studentů. Bývá to v 8. a 9. třídách nebo na gymnáziích i pro nejvyšší ročníky. Vyprávím, jak jsme se museli přestat stýkat se svými nežidovskými kamarády, jak nám zakázali chodit na hřiště, do parku, do bazénu, do divadla, do kina. Museli jsme odevzdat lyže, kola, hudební nástroje, pak i domácí zvířata, psy, kočky i kanárka. Ukážu jim hvězdu, kterou jsme museli mít přišitou na oblečení.

Byli jsme vyloučeni ze školy. Následovaly deportace, odloučení od rodičů, potom zážitky z Osvětimi, konečně návrat domů – do domova, který neexistoval, kde nás nikdo nečekal.

Vyprávění doprovázím promítáním svých dětských kreseb, které jsem vytvořila v Terezíně. Moje školní vzdělání skončilo 4. třídou. Vzpomínám na paní učitelku Jetelovou, která plakala, když mi předávala vysvědčení. Před školou mě maminka utěšovala: „Neplač, lidé by mysleli, že máš špatné známky.“ Tak jsem si domů odnesla jedničky.

Potom následovaly deportace. Odjela jsem s rodiči transportem do Terezína 10. prosince 1941, měsíc po svých dvanáctých narozeninách. Do povoleného padesátikilového zavazadla jsem přibalila krabičku vodových barev, pastelky a blok. Tatínek mi hned po příjezdu řekl „Maluj, co vidíš“. V Terezíně jsem byla skoro tři roky. Nakreslila jsem přes sto kreseb, které jsou dnes vzácným dokladem života v ghettu. Fotografování bylo zakázáno, zachovalo se jen málo obrazových dokladů. Moje kresby vydalo německé nakladatelství Wallstein Verlag pod titulem „Zeichne, was Du siehst“.

V Terezíně byly rodiny odloučeny, muži a ženy zvlášť, pro děti byly zřízeny dětské domovy, tzv. „heimy“. Domov pro matky s nemluvňaty, pro děti do deseti let, od deseti do šestnácti let chlapecký a dívčí domov. Do ubikací byly děti přidělovány podle věku.

O děti pečovali vychovatelé, tzv. „betreueri“. Věnovali se nám 24 hodin denně. Pod jejich dohledem jsme se učili, bavili se i stonali. Betreueri se snažili ochránit děti před psychickým strádáním, před stresy a před morálním úpadkem. Snažili se děti vzdělávat, učili je básně, předčítali jim, hráli si s nimi. Všichni vychovatelé neměli pedagogické vzdělání, užívali různé výchovné metody, měli rozdílné světové názory, kterými nás ovlivňovali. A tak jsme tančili českou besedu a izraelskou Horu, zpívali jsme hebrejské písničky a písně V+W. Jedno však měli vychovatelé společné – dělali vše pro to, aby děti zapomněly na ponurý život v ghettu a zachovaly si morální zásady. Děti kreslily, psaly si deníky i básně, vydávaly časopisy. Vyjadřovaly v nich své myšlenky a pocity. Nejznámější báseň napsal čtrnáctiletý H. Hachenburg – „Motýli tady nežijí“. Do domovů docházeli i umělci, přednášeli o umění, o hudbě, o literatuře. Na terezínských půdách a dvorech se hrávalo divadlo, kabarety i opery. Tam jsem prvně slyšela Prodanou nevěstu. Zachoval se časopis „Vedem“ z chlapeckého domova. V češtině vyšel pod názvem „Je mojí vlastní hradba ghatt?“. Iniciátorem a hlavním redaktorem byl všestranně nadaný čtrnáctiletý Petr Ginz. Jeho kresbu „Pohled z Měsíce na Zemi“ vzal s sebou do vesmíru první izraelský kosmonaut Ilan Ramon. S použitím dětských kreseb natočil Miloš Zvěřina krátký animovaný film „Uvězněné sny“. S mými kresbami film „Helga L520“. To bylo moje transportní číslo. Můj deník vydalo nakladatelství JOTA pod titulem „Helga Weissová – Deník 1938–1945“. Byla vydána kniha „Děvčata z pokoje 28“.

Ředitel Přírodní školy František Tichý napsal o Petru Ginzovi knihu „Princ se žlutou hvězdou“.

Byla jsem ubytována se stejně starými děvčaty na ubikaci č. 24. Měly jsme třípatrové kavalce, bylo nás 33. Škola byla zakázána, povoleno bylo pouze kreslení, ruční práce a zpěv. Nebyly tabule, učebnice ani sešity, byl nedostatek papíru i tužek. Během výuky vždy stála před vchodem hlídka, aby varovala před případnou německou kontrolou. Okamžitě jsme začaly zpívat a předstírat, že pouze kreslíme. Každým transportem z Terezína odjelo některé z dětí nebo odjel někdo z vyučujících. Přesto vyučování fungovalo. Hodiny kreslení vedla malířka Friedl Dicker Brandeisová. Snažila se děti odpoutat od kruté skutečnosti – malovaly vzpomínky na domov, pohádkové bytosti, květiny, motýly. Po válce při likvidaci ghetta se na půdě dětského domova našel kufr s těmito kresbami. Je jich skoro pět tisíc. Byly vydány společně s dětskými básněmi pod názvem „Motýlí tady nežijí“.

Hodně jsme četly Wolkera, Čapka, Villonovy básně, Sinkiewiczovo „Quo vadis“. Když jsme dospívaly, recitovaly jsme Nezvalovu Manon Lescaut, ve sklepě našeho dívčího domova jsme uspořádaly taneční večírek. Významnou událostí byla dětská opera Hanse Krásy Brundibár. Měla 55 repríz. Prostý příběh, kde dobro zvítězí nad zlem, refrén „Brundibár poražen, my jsme to vyhráli“. Melodii znal celý Terezín.

Terezín však byl pouze přestupní stanicí. Transporty odtud odjížděly dále do vyhlazovacích táborů. Terezín sloužil k zastírání skutečnosti. Předstíral, že se Židům daří dobře. Děti byly zneužity při návštěvě mezinárodní komise Červeného kříže a v propagandistickém filmu, který Němci v Terezíně natočili. Na ten jediný den zřídili dětské hřiště, děti si před kamerou hrály na písku, houpaly se na houpačce, odpočívaly na lehátku, nabízeli jim chleba se sardinkami. Ve filmu je i záběr, kde děti zpívají v Brundibáru. Krátce potom, na podzim 1944, začala likvidace ghetta. Odjížděl jeden transport za druhým, deportovány byly i děti. Podle plánu „konečného řešení“ byli všichni Židé odsouzeni k smrti. V Osvětimi však ještě vybírali práce schopné vězně. Děti většinou neměly šanci. Z patnácti tisíc dětí mladších než patnáct let prošlo selekcí asi sto. Jsem jednou z nich. Děti šly z rampy rovnou do plynové komory.

V závěru svého svědectví se paní dr. Hošková zabývá současnými možnostmi uchopení problematiky holocaustu z pedagogického hlediska.

Na památku zavražděných dětí se dnes po celém světě zpívá opera Brundibár. V Čechách ji má na repertoáru už od roku 1990 Dismanův dětský soubor pod vedením Václava a Zdenky Fléglových. Situace se hodně změnila. Téma holocaust si mnozí studenti volí jako diplomovou práci. Chodí za námi, pamětníky, na konzultaci a my jim ochotně pomáháme. Památník Terezín každoročně vypisuje literární a výtvarnou soutěž. Zúčastňují se jednotlivci, třídy i celé školy. Vznikají pozoruhodná kvalitní díla. Přírodní škola v Praze 7 se už dlouhodobě holocaustem zabývá, vytváří zajímavé projekty, inspiraci čerpá z terezínského chlapeckého domova. Je to záslužná práce, za kterou jim patří obdiv a dík.

Závěrem chci všem pedagogům popřát, aby jejich žáci na ně jednou vzpomínali s takovou vděčností a láskou, jako my vzpomínáme na naše „betreuary“.

(Redakčně upraveno a zkráceno)

Použité zdroje

Paměť národa. *Helga Hošková-Weissová (1929) – životopis* [online]. Post Bellum, o. p. s. © 2000–2018 [cit. 2018-1-3].

Dostupné z: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1370/#cs_1370.

Těžké roky v gulagu a návrat do vlasti. Vzpomínky Věry Sosnarové

Věra Sosnarová se narodila 5. května roku 1931 v Brně. Po příjezdu Rudé armády do Československa v roce 1945 byla 14letá Věra se svou matkou, jež emigrovala ze SSSR po první světové válce, a devítiletou sestrou zatčena a do roku 1964 internována v tábore nucených prací na Sibiři. Po návratu do vlasti z téměř dvacetiletého zajetí však byla opakovaně nucena podepisovat dokumenty zavazující k mlčenlivosti. Její svědectví je publikováno v knize Jiřího S. Kupky „Krvavé jahody“, jež vyšla v roce 2007. Přinášíme hlavní části příběhu vyličeného paní Sosnarovou.

Je mi 85 roků, pocházím z Moravy. Jsem dcerou českého legionáře a ruské matky. Ve dvacátém roce přivezl otec matku sem, do republiky. Prožil s námi pár let. Nejprve jsem se narodila já, potom sestra, v roce 1934 se otec s matkou rozvedl, odešel a zůstaly jsme samy.

Vzpomínky na pobyt v táboře nucených prací začínají vyličením prvních dojmů z příjezdu.

Nikde nic, jen koleje, tajga, nic jiného. Tak jsme se vydali k lágru. Nejprve šli vojáci, Němci, Maďaři, zajatci, takže nám tu cestu alespoň prošlapali. Asi po osmi kilometrech jsme dorazili k lágru. Velké věže, ostnaté dráty, široká brána. Ano, tam široká byla, ale zpátky byla hodně „úzká“. Z lágru vyšli bachaři a bachařky a brali si lidi. Vojáci a ti zajatci šli všichni někam dolů doprava, my doleva. Tam byly Leninovy a Stalinovy baráky a ještě tam byly dva tři baráky carské. Ty už byly na spadnutí. My jsme se tedy dostali do těch prvních, co postavil „bátuško Lenin“. Bachařka nám ukázala, kde budeme bydlet. Otevřela dveře do baráku, uvnitř ohromná kamna, dvakrát tak široká než obvykle, přikládalo se – u lágru byly ohromné haldy dřeva. Do kamen se dávaly velké dvoumetrové klády. Musela hořet ve dne v noci, protože jinak bychom umrzli. Tady nebylo minus dvacet, minus třicet, ale minus čtyřicet šest, čtyřicet pět! Byl konec roku 1945, začátek roku 1946. Bachařka nás odvedla k palandám, nahoru děti, dolů máma. Dva pytle nacpané listím byly pod hlavu a na přikrytí taková tenká koňská deka. Na zdech visely lampy, ne elektrické, ale petrolejky. Když jste vyšli z baráku, na levé straně byla plechová bouda, veliká díra, široká deska a v ní vyřezané kruhy. To byla toaleta, jak oni říkali, záchod...

Poté se bachařka představila jako „Moťa Nikolajevna“. V baráku už bylo při našem příchodu hodně lidí. Říkám: „Mami, tady už jsou lidi a mluví nějak slovensky.“ Když bachařka odešla, ti lidé k nám přišli, dělali nám křížky na čelo a představili se nám. Byli to Poláci. Polky, některé z nich tam byly už od roku 1939, ale vesměs od roku 1940, manželky polských katyňských důstojníků a vojáků, nám vyprávěly o tom, jak to v Katyni bylo. Jejich mužové museli vykopat ohromné jámy, pak postavili syny vedle otců, všechny mužského pohlaví, a pak je kosili. Do jam padaly celé rodiny a tady byly jejich ženy. Prožily těžké chvíle. Je to výjimečný národ a já mohu poděkovat Pánu Bohu, že jsem měla možnost s nimi nějakou dobu pobýt. Polky nás učily také pracovat a my, jak se říká, se pomalu uhnízdily.

V lese jsme nemohly pracovat, protože jsme neměly žádné oblečení, nic. Vedle našich baráků bylo šest objektů, kde bydlely samé německé rodiny. To byli Němci, kteří už se narodili

v Sovětském svazu. Car Nikolaj kdysi pozval německé architekty, dal jim krásnou půdu okolo Volhy, říkalo se jim Povolžští Němci. Měli tam všechno, domy, továrny. Když se Hitler tlačil do Sovětského svazu, vyvezli je Sověti s celými rodinami na Sibiř. Nebrali je ani do armády, protože jim nevěřili. Mohli si s sebou vzít oblečení, šicí stroje, a proto na tom byli lépe než my. Oni také šili. Bachařka tedy vyfasovala jutové pytle, Němky přišly a změřily nás. Pytel přepůlily, nohavice přišly, pod to takové prošívání „fufajky“. Na nohou jsme měly „omuče“, válenky, a ještě jsme vyfasovaly takovou suchou hořčici, samý křen, což jsme dávaly do bot pod bumagu, pod papír, aby nám to vyhřívalo nohy. Potom jsme musely do lesa. V zimě deset, někdy devět hodin práce. Když jsme šli všichni ráno do té roboty, vyfasovali jsme 250 gramů chleba. Sláma z něj trčela, byl samé otruby, ale my jsme měli hlad, tak jsme ani nekousali, ale rovnou polykali.

Vyšel velitel lágru s mikrofonem a řekl: „Sevodnja vy idjotě na usek sorok pjať, vy dolžny splnjat gosudarstvenij plan imjeni Stalina. Kagda etoj plan nesplnjajetě, vy budetě zastreljeni!“ (Dnes jděte na úsek 45, musíte splnit hospodářský plán ve jménu Stalina. Když tento plán nesplníte, budete zastřeleni!) Toto bylo každý den. Přišli jsme na úsek, kde jsme museli kácet stromy, které byly označeny. Já jsem byla tehdy čtrnáctiletá a v lese jsem nikdy před tím nepracovala. Polka Marica Mickiewiczová s dcerami Jižvicou a Maricou mě učily pracovat. Řezala jsem s nimi dvou- až pětimetrové klády. Matka musela odsekávat větve, což jsem se také musela naučit. Co jsme osekaly, to se házelo na oheň, který stále hořel díky naftě a oleji. Všechno se muselo spálit, a tak jsme se mohly i ohřát. S matkou jsme po práci chodily za Naďou, mou malou sestrou. Byla v takovém černém baráku, to byl útulek pro děti, kde se trochu učily azbuku a jiné věci.

Protože na dvoře nebyla žádná voda, bachařka nám dala deset věder, ty se naplnily sněhem, postavily na kamna. Tato voda se pak používala na pití, na umývání, na všechno. Nikde netekla voda, vodovody tam nebyly, jen studny, ale všechno bylo zamrzlé. V místnosti, stolovoj, kde se vařilo, byly dva ohromné kotle. Na dvoře haldy brambor, halda zelí a řepy. Vždycky z toho odkopli kus krumpáčem a odnesli do jídelny do kotlů. Na to se hodil led, ne voda, led, který přivázel Nikolaj bez nohy. K tomu se nasypaly třeba dva pytle ovsa, aby to bylo husté. A to bylo naše jídlo. Přišly jsme z té roboty, vyfasovaly ešusy a s těmi si chodily do jídelny. Tam nám to pleskli a honem honem, abychom se najedly. Byly jsme šťastné, když tam byl oves, třeba i se šlupkami, ale jedlo se, hlad sní všechno. Nešlo jen o hlad, horší bylo to, co se stávalo potom...

To násilí, dělali si s námi, co chtěli, a ještě do nás kopali, šlapali po nás. Matka se nás pokoušela chránit, ale už také nemohla dál. Jednou si chtěla sestra vyměnit místo na pryčně, tak jsem si lehla na kraj. Najednou jsem cítila nad hlavou něco studeného. Myslela jsem, že mě zase bachař stahuje, oni nám nedali pokoj ani v noci, dělali si, co chtěli. Otevřu oči a nade mnou stojí matka se sekerou. Chytla jsem ji za ruku a říkám: „Mami, co to děláš?!“ Tak jsem ji odstrčila, ale ona se k nám znovu přiblížila. Chytla jsem proto Naďu, seskočily jsme z palandy, vyběhly ven a lítaly po nádvoří, po pás ve sněhu. Všichni nás chytali. Pak nás odvedli zpět do baráku. Už svítalo a Mickiewiczová se zeptala, jestli chceme mámu. Myslely jsme, že je matka někde uvnitř. Ona nás odvedla za barák, i když na nás bachař křičel. Vzadu

ležela matka v kaluži krve, zastřelená. Už byla přimrzlá, takže jsme ji odtrhávaly a v noci zahrabaly do sněhu. Tak jsme zůstaly samy dvě.

Naštěstí jsme měly ještě Polky. Mickiewiczová řekla: „Já budu teď vaše máma, říkejte mi mami.“ Přitom měla své dvě dcery. Byla to skutečně máma, přísahám před Pánem Bohem, byla to mamička. Modlím se za ni každý den. Dnes už nežije, už tenkrát byla starší a ta děvčata také. Dala nám spoustu lásky a naděje.

Na jaře, když se oteplilo, jsme mohli sbírat v lese jahody, maliny, hříby a kořínky. Poblíž byl krásný břízový hájek a v něm hodně jahod, které jsme chodili trhat a potajmu dávali domorodcům, oni nám za to donesli vařené brambory. Domorodci s námi také pracovali, ale my jsme měli zákaz se s nimi stýkat. Přesto jsme se stýkali hodně. Byla tam například jedna hodná stará paní, říkali jí teta Marusja. Musím říci, Pán Bůh by mi to neodpustil, že i mezi Rusy byli lidé, kteří byli opravdu dobří.

Nadřa se mnou v létě chodila do lesa na jahody. Jednou jí říkám, ať vezme vědro, zajde do březového hájku a přinese jahody, které můžeme vyměnit za brambory. Ona tam šla a najednou utíká zpátky. Ptám se jí, proč utíká zpátky, zdali tam byl medvěd, což se často stávalo. A ona říká: „Ne, pojd', pojd'.“ Nemohla jsem se ale vzdálit bez dovolení, a tak jsem se zeptala Moti Nikolajevny, jestli můžu odejít do hájku na jahody. Souhlasila, ale že se prý musím brzy vrátit. Kdyby přišel velitel tábora a neviděl mě pracovat, zlobil by se. Šla jsem k tomu hájku – a to bylo něco šokujícího. Bylo tam postříleno asi padesát lidí, které tam večer před tím nahnali. Jeden ležel na druhém a vše bylo zalito krví. Proto se kniha mých vzpomínek jmenuje Krvavé jahody. To už nebyla krev, to už byl sulc. Rychle jsem utekla pryč, bachařka řekla, ať jsem ticho, že to není moje věc, že přijdou Němci a všechny zahrabou.

Tenkrát také začala epidemie tyfu... Byl tam barák, medpunkt, ozdravovna, se dvěma doktory, polskými Židy. Potom tam přijela Tamara Sergejevna z Moskvy, odsouzená na deset let za politickou činnost. Byla to inteligentní dáma, dobrá žena, které mohu poděkovat za to, že jsem tady. Dostala jsem tedy také tyfus. Doktor měl takový papír, nařízení. Já jsem k němu přišla, už jsem nemohla, měla jsem horečku, zvracela jsem a on mi řekl: „Ty máš tyfus, musíš jít na sedmnáctku, to je karanténa.“ Sedmnáctka byl barák na kraji lágru, už vlastně mimo něj. Paní doktorka tenkrát řekla: „Ne, Čechoslovačka nepůjde na karanténu, přemýšlejte, pane doktore, má ještě sestru, mámu už nemají, ze sedmnáctky se nikdo nevrátí.“ No a on říká: „A co my napíšeme do papírů?“ Ona na to odpověděla: „Napíšeš dyzentérie, úplavice.“ Uložili mě do takového koridoru, donesli mi pytel, ona mi nosila nějaké medikamenty. Ženské dojily kobyly, nosily mi mléko a tak jsem tam byla pět dní, víc mě nemohla nechat, protože by to bylo moc podezřelé. Do roboty jsem ale musela, horečka už nebyla tak vysoká, občas jsem se pozvracela, domorodci mi donesli samohonku a trošičku ji do mě lili.

Jednou, když už jsem byla zpět v baráku, jsme tak šli do práce kolem karantény a oni ji zavřeli. Bylo to v srpnu, Mickiewiczová měla narozeniny, takové krásné počasí. Jdeme

z práce a já říkám: „Što tam z té karantenky dlouho nejduť? Proč tak dlouho nepušt'aju jich?“ Byla tam i čtyři děvčata z našeho baráku. Najednou vidíme ohromné plameny. Oni to tam polili a zapálili. A my jsme slyšeli jen křik lidí. To si nedovedete představit, lidi křičí a prosí o pomoc a vy pomoci nemůžete, protože čekáte každou minutu, každou hodinu čekáte, že se to stejné stane s vámi. To nebyl lágr, to byl zvěřinec. Stalin byl tisíckrát horší než Hitler, zamordoval tisíce svých lidí, nejen nás, cizince, ale svoje lidi zaživa páčil a střelení bylo na denním pořádku...

Po Stalinově smrti byl chvilku u moci Berija, potom Malenkov. Pak jsme slyšeli, že Malenkova zastřelili, a nastoupil „Kukurica“, tedy Chruščov. Jakmile nastoupil, tak už nám začali dávat 300 gramů chleba. V roce 1958 začali propouštět německé vojáky, Rakušáky, Maďary, Rumuny, Němce. Odjížděly celé vagony zajatců. Potom se začalo proslýchat, že půjdou domů i Poláci. Polský prezident dal ruskému představiteli ultimátum, že se všechny polské rodiny musí vrátit do Polska. To bylo v roce 1959. Polka Mickiewiczová, ta naše máma, nás napsala jako svoje děti. Říkala: „Vy pojedete se mnou do Polska, já su z Lodže a já imeju bolšuju chalupu. Vy moje dočky.“ Že jsme její dcery. Napsala, že má čtyři děti. Ale když to zjistil při kontrole velitel lágru, to byl pes, řekl: „Ne, Čechoslovačky zdochnut zděs. Oni Hitlerovi otvorili vrata, pustili do Česka Hitlera.“ Poláci tedy odjížděli, naše Polka křičela, plakala, že jsme její holubičky. Ona byla poslední, která nám zůstala. Tak jsme zůstaly se sestrou v baráku úplně samy. Přestěhovali nás dolů, do jiných baráků k Ukrajincům, kteří s námi jeli z Bělorusi.

Začali jsme pracovat na mnoha různých místech. Pracovali jsme v kolechozech, na moři – všechno je v knížce („Krvavé jahody“, pozn. redakce). Převeleli nás také do jednoho velkého vojenského závodu, který byl pojmenován po Stalinovi. Já jsem dělala ve výrobě, v ohromné slévárně a tu práci jsem si zamilovala. Byla to těžká práce, ale strašně jsem jí rozuměla. Bylo to v teple, mnohokrát jsme tam i spali. V noci jsme například tři hodiny chystali směsi, ve dne jsme pak dělali jinou produkci a tak se to střídalo. Třeba jsme i tři hodiny mohli spát na sítech přímo v dílně. Dostávali jsme už 400 gramů chleba a byla i nějaká „lapša“, česky asi těstoviny.

Jednou si nás pan plukovník, byl to dobrý člověk, zavola a říká: „Graždanki, Čechoslovački, prichadite ku mně do kancelari, ja potrebuji s vama govorit.“ My jsme přišly, pozdravily a on: „Sadites. Što tako graždanki, pačemu jestě zděs, pačemu vy uže neodjechaly damoj, pačemu čechoslovačka vlada o vas nestarajet sa? Polaci ujechali, vy dolžny tože ujechat!“ Odpověděly jsme, že v Československu nikoho nemáme. My jsme tady skutečně nikoho neměly. Otec se s matkou rozvedl, jeho rodina nás z domu vyhodila. Kdyby tatíček Masaryček nevystavěl v Brně baráky, kolonii, tak jsme neměly ani kde bydlet. Měly jsme absolutně jen tu matku, nikoho jiného. Ona byla Ruska, ale učila se česky, byla věřící, dokonce přešla z pravoslavné víry na katolickou. Plukovník tedy nevěděl, co s námi dělat. Prý by bylo nejlepší, kdybychom podepsaly bumagu, papír, žádost o sovětské občanství. Ale na to jsem nechtěla přistoupit, řekla jsem, že jsem se narodila jako Čechoslovačka a chci zemřít v Československu. On řekl, že nás nenutí. Za nějakou dobu za námi opět přišel, že bychom měly napsat na prezidentskou kancelář do Československa, ale to, co nám pan plukovník nadiktuje. Jeho verze byla taková,

že naše matka byla Ruska, která přijela s námi, dětmi, do Sovětského svazu pracovat, ale zemřela a my se chceme vrátit do vlasti, takže žádáme naši vládu, jestli by nás nepřijala. Čekaly jsme a po čtyřech měsících jsme se ptaly plukovníka, zda už něco přišlo z Prahy od pana prezidenta. Psaly jsme prezidentu Antonínu Novotnému. Bohužel z Prahy přišla zamítavá odpověď, že nás nechťejí do republiky přijmout. Plakaly jsme nad pomyšlením, že nám nechťejí dovolit vrátit se domů, tam, kde jsme se narodily. Nedalo se nic dělat, pracovaly jsme dál ve slévárně.

Na závěr paní Sosnarová promlouvá o spleťtých okolnostech návratu do vlasti, které nastaly pro ni a pro její sestru, a nelehkých začátcích v nových podmínkách v moravském Znojmě.

Přišly papíry, my jsme to podepsaly. A byla tam druhá obálka, tam už byla známka i zpáteční adresa. Ty podepsané papíry jsme daly do obálky a poslalo se to. Dostaly jsme montérky na cestu, také chleba, tři ryby, a tak jsme dojely do republiky. Když vlak zastavil v Čierne nad Tisou, tam se stojí čtyři hodiny, protože se zužují podvozky, poprosily jsme, zda můžeme na chvíli vyjít ven. Klekly jsme na tuto zem a políbily ji.

Bylo to tady také těžké. Přijali nás, v Praze jsme byly na Korunovačnici. Tam jsme musely podepisovat spoustu papírů na konzulátě. A když jsme odjížděly – otisky prstů, barva očí, vlasy, všechno podepsat. Plukovník nás prosil, ať nikdy nikomu nic neříkáme. Když chceme bydlet ve své domovině, ve své vlasti, tak abychom si zapamatovaly jedno, on nám to radí jako slušný člověk, aby nám bylo dobře, nikdy nikomu nemáme vyprávět, že jsme byly v lágru. Radil nám: „Řekněte, že jste byly v Rusku na práci s matkou, matka umřela a vy, sirotky, jste se vrátily domů.“

JZD ve Znojmě nás potom přijalo, také jsme podepisovaly nějaké papíry, ani jsme nevěděly co, ale nám to bylo jedno. Později jsme se dozvěděly, že v nich bylo napsáno, že se zavazujeme, pod tou podmínkou nás také přijali, pracovat pro JZD Znojmo deset let jako levná pracovní síla. Víte, tam jsme dělaly na Stalina, tady abychom dělaly na Lenina. No a tak tedy první rok jsme byly Rusačky, jinak nám neřekli. Ti lidé nevěděli, že jsme přišly z gulagu, oni věděli, že jsme přijely z Ruska. Nemám jim to za zlé. Pravda je, že na nás i plivali. Bylo to těžké. První rok jsme plakaly a sestra z toho byla nešťastná. Říkala jsem jí, ať nepláče, že Pán Bůh je vedle nás a neopustí nás. A také nás neopustil.

(Redakčně upraveno a zkráceno)

Použité zdroje

Paměť národa. *Věra Sosnarová (1931) – životopis* [online]. Post Bellum, o. p. s. © 2000–2018 [cit. 2018-1-3]. Dostupné z: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/72?locale=cs_CZ.

Vzpomínky Jiřího Zajíce na činnost skautů a aktivity tzv. skryté církve v době normalizace

Mgr. Jiří Zajíc se narodil 17. května 1951. Vystudoval obor numerická matematika na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy. V letech 1983–1990 působil jako hlavní redaktor ústředního ilegálního (katolického) týmu pro katechezi. Po roce 1990 založil redakci náboženského života v tehdejší Československém rozhlasu, kde pracoval až do roku 2001. Zastával pozici ředitele Kanceláře České rady dětí a mládeže nebo analytického odboru Úřadu Rady pro rozhlasové a televizní vysílání, kde pracoval i jako externí analytik. Vedl oddělení propagace, dokumentace a informatiky Národního institutu dětí a mládeže MŠMT. Profiluje se zejména jako publicista, pedagog a mediální analytik a svůj odborný zájem směřuje zejména k tématům, jež se týkají výchovy, vzdělání, médií, náboženství a duchovního života. Ve svých vzpomínkách se věnuje poměrně nedávné době.

Prologem budou moje vzpomínky z druhé poloviny šedesátých let, protože ty, po mém soudu, ukazují různé etapy a proměny stávajícího režimu. Události, které probíhaly v letech šedesátých, po těch drastických situacích padesátých let, svědčily o tom, že režim se nějakým způsobem proměňuje a hledá svou tvář, což vyvrcholilo v roce 1968.

Ve vzpomínkách na šedesátá léta se pan Zajíc vrací do doby školní docházky ve spojitosti s účastí v pionýrských oddílech. Později líčí svou zkušenost ze školních let a naznačuje tím jistou nevyhraněnost vztahu některých lidí vůči náboženství a víře v rámci komunistického režimu.

V době mé školní docházky měla každá třída pionýrský oddíl. To bylo tehdy automatické. Být v pionýrském oddíle bylo totožné s tím být ve třídě – a současně ten, kdo tam nebyl, byl vyloučen pro naprosto nehorázné chování. My jsme měli ohromné štěstí, protože náš pionýrský oddíl vedli rodiče mého tehdejšího spolužáka, kteří byli, na svou dobu, nesmírně obětaví, rozumní lidé. To byla moje vstupní zkušenost, jak takováto činnost může vypadat.

Pocházel jsem z rodiny, kde tatínek i maminka byli katolíci, nikoliv ovšem tradiční. Oba dva pocházeli z učitelských rodin první republiky a tam jistě slovo Masarykovo znamenalo daleko více než slovo papežovo. Ve škole, kde jsem byl, jsme byli dva, kteří chodili do kostela. V osmé třídě jsme měli třídní učitelku, která byla předsedkyní KSČ na této škole a mě neměla moc ráda. Jednou došlo ke konfliktní situaci mezi mou třídou a třídou o stupeň nižší. Mělo se vyšetřit, co se vlastně stalo. Za této situace si moje třídní, předsedkyně KSČ, vybrala mě, abych za naši třídu podal svědectví o tom, co se stalo. Za tu druhou třídu, sedmičku, svědčil ten druhý ministrant, kterého jsem znal. Nastala paradoxní situace, která ukazovala na jednu stranu, jak se tehdejší režim snažil dokázat, že náboženství a víra je celkem něco nesmyslného a trapného, ale ve chvíli, kdy o něco šlo, tak ho najednou i tito lidé dokázali ocenit...

Dále pan Jiří Zajíc vzpomíná na normalizační léta a zamýšlí se nad morálními otázkami.

V listopadu 1968 se konala studentská stávka a my na SVVŠ Budějovická jsme byli první střední školou, která se k té stávce přidala. Já jsem byl místopředseda stávkového výboru a několik týdnů poté jsem se zúčastnil srazu stávkových výborů středních škol v Davli. Jeli jsme tam, bavím se s nějakou dívčinou stejně starou jako já. Přijde ke mně o rok mladší

spolužák, také ze stávkového výboru, a říká: „Jak to, že se s ní bavíš?“ Odpovídám: „Co blbneš, to je normální holka jako my.“ Odpověděl: „To je Šilhánová, dcera komunisty!“ Věněk Šilhán byl vlastně tím, koho zvolil mimořádný 14. sjezd KSČ generálním tajemníkem. Za dva roky poté byl tento spolužák, Jožka Novotný, předsedou OV KSČ. Ten, který na tu holku upozornil. Dva roky předtím pro něj bylo pohoršením, že se bavím s dcerou komunisty, ale za dva roky už byl on předsedou OV KSČ...

A to byla ta morální dilemata normalizace. Bylo by dobré, aby si to uvědomili hlavně ti mladší. Způsob lámání charakterů tehdy je v mnoha ohledech podobný tomu, jak se lámou charaktery dnes. Nejen politicky, ale také třeba v zaměstnání. Nejdůležitějším úkolem té doby pro mě byla podpora dětí a mladých lidí k jinému směřování. Udržet v nich naději, že má smysl být pravdivý, že má prostě, navzdory tomu, co vidí všude kolem, smysl zastat se někoho, komu se ubližuje, že kariéra není vlastně ta nejvyšší meta, o kterou má člověk usilovat. Jsem přesvědčen, že toto je stále aktuální.

Jádro příběhu tvoří vzpomínky autora na první seznámení se skautingem v období pražského jara a získávání zkušeností z práce ve skautském hnutí. Po zákazu skautingu v roce 1970 vstoupil do sportovního klubu, poté se věnoval křesťanské výchově v rámci tzv. skryté církve.

Bylo to skutečně velmi silné vzepětí společnosti, i když velmi krátké. Ale důležité je, že během tohoto několikaměsíčního období pražského jara došlo k oživení spousty aktivit. Mimo jiné i k oživení skautingu, do té doby jsem o něm ale vlastně nic nevěděl, i když mě výchova přitahovala. Skauting je největší výchovné hnutí na světě, je to analogický pokus proměnit společnost skrze srdce člověka. Nikoliv ale ve škole, nýbrž v mimoškolní činnosti. Je to mimořádně úspěšný pokus, kterým už prošlo asi sto milionů lidí. V současné době je na planetě Zemi asi padesát milionů skautů. Skautská organizace je dnes také u nás největší organizací dětí a mládeže. Já jsem hned na počátku dostal na starost malé kluky, sedmi- a osmiletá Vlčata. My jsme tehdy ani nevěděli, že skauting má nějaké tři základní principy: princip odpovědnosti vůči Bohu, vůči druhým a vůči sobě. Ale měli jsme skvělé vzory – lidi, kteří to brali vážně. Skautské hnutí většinou zažili ještě před rokem 1948.

K té době začátků se váže jedna moje klíčová zkušenost z roku 1969, kdy jsem byl jako nejmladší účastník v osmnácti letech na Lesní škole. To je takové už poněkud vyšší vzdělávání. Předposlední den tam došlo k následující situaci: jednou ze skautských zkoušek jsou „Tři orlí pera“, kdy člověk jeden den musí přežít o hladu, jeden den musí mlčet a jeden den je o samotě, během které ho nikdo nesmí vidět. Většinou se ztroskotá na mlčení. Byl tam jeden zhruba o patnáct let starší chlapík, jmenoval se Redy. Zálesák každým coulem, vynikající kytarista, perfektně ovládal sekeru, všechno. On také skládal ty zkoušky, už měl za sebou mlčení, hladovku a teď ještě samotou, která trvá 24 hodin, během nichž vás nikdo nesmí vidět. Vrátil se půl hodiny před ukončením stanovené doby. My mu říkáme, že měl být ještě půl hodiny na samotě. A on odpovídá: „No jo, jenže mě viděla v lese nějaká houbařka.“ Věděl přitom, že už nemá šanci, už to nikdy nebude moci splnit. Kdyby to nebyl na sebe prozradil, tak bychom se o tom samozřejmě nedozvěděli. Ale on byl prostě schopen přijít a říct: „Ano,

já jsem to nesplnil.“ To byla úplně zásadní lekce. Myslím základní lekce z humanity – vychovávat charaktery žijící pod zorným úhlem věčnosti.

To byl vklad skautingu, k jehož zákazu, přes všechny pokusy o jeho udržení, došlo v roce 1970. Tehdy nastalo velké morální dilema, co dál. Tehdejší představitelé doporučovali zůstat u dětí. Část členstva přešla do pionýrské organizace, nikoliv ovšem té, která existovala v letech 1968–1970, kdy se pokusila napravit ty strašné věci z předchozího období. Tehdejší předseda, básník, jmenoval se Kryštofek, byl později během normalizace komunisty utýrán.

Pionýrská organizace po roce 1970 byl vlastně návrat k tomu státně řízenému, komunistickou stranou dotovanému, způsobu vychovávání. Jediným způsobem, jak zůstat u dětí, bylo tedy vstoupit tam a zejména na menších městech nebyla jiná možnost. My v Praze jsme měli nakonec to štěstí a dar shůry, že jsme mohli, jako odbor turistiky, vstoupit do sportovního klubu TJ Sokol Praha-Krč. Byla to turistická sekce, kam nás sokolové, vlastně s rizikem, byli ochotni přijmout. Vybral jsem dvanáct kluků, z té své smečky dvaceti čtyř, kteří byli, z mého hlediska i z hlediska rodičů, spolehliví.

Náš turistický odbor se z těch dvanácti dětí postupně rozrůstal, protože přicházely další děti z disidentských a křesťanských rodin. V roce 1978 si na nás posvětili estébáci, takže jsme zažili takovou vyšetřovačku, na základě které jsem se z této činnosti stáhl, nicméně jsem záhy dostal pozvání a nabídku, abych se věnoval křesťanské výchově v jedné z aktivit tzv. „skryté církve“. Ta měla několik větví. Byli to bývalí řeholníci a řeholnice, kteří měli nějaké poslání – a najednou ho nesměli dělat. Byli to např. kněží, kteří ztratili státní souhlas k výkonu duchovní služby. A pak to byla poměrně významná skupina laiků, k nimž jsme patřili i my, která se snažila uskutečňovat to, co k nám přicházelo jako malinké ozvuky druhého vatikánského koncilu.

Je typické pro každý totalitní systém, že v první řadě útočí na občanskou společnost a útočí na společenství. Jim nakonec moc nevadilo, že někdo chodí do kostela, ale vadilo jim – to mi vždy vykládali estébáci – že jakmile se sejdete tři někde mimo kostel, tak porušujete zákon, paragraf 79 trestního zákoníku. Takže jim vadilo, když se lidé shromažďovali. Každý, kdo útočí proti tomu, aby se lidé dávali dohromady, je podezřelý. Je už jedno, zda před listopadem 1989 nebo teď. A v této aktivitě byly dvě takové ústřední záležitosti, na které bylo třeba se v té křesťanské výchově zaměřit. Zejména u těch tradičních katolických rodin bylo možné vidět, že děti jsou ve skutečnosti spíš indoktrinovány, než křesťansky vychovávány. Ony sice leccos věděly, ale nic z toho vlastně neproniklo k jejich srdcím. To si myslím, že je i z hlediska toho, oč se snažíme v občanské výchově, ve výchově ke globálnímu rozvoji vzdělávání, právě ten základní velikánský rozdíl. My jsme nevychovali tím, že jsme vykládali. Ano, my jim o tom jenom povídáme, jenom slova. Ta slova nikdy nestačí. Ta se zřídkakdy dotknou srdce. Ony musí vidět vzor. Ony si to musí osahat, musí si to zažít. To byl velký handicap řady dětí z toho tradičního katolického prostředí, že ony si to vlastně nezažily. S tím souvisel druhý problém: drtivá většina z nich vlastně to svoje křesťanství, které bylo v té době nežádoucí, žila tak, že se za to částečně styděla a částečně se bála. Vidím dodnes, že

to leckde, zejména na některých menších městech, přetrvává. Obava ukázat, že jsem vlastně křesťan. Ne se tím vytahovat, ale žít svoje křesťanství svobodně a jako dar, kterým je. Takže to bylo takovým základním úkolem v osmdesátých letech, kdy jsem se hlavně tomuto věnoval. Bylo to úkolem z hlediska posílení těch krásných vlastností... Aby člověk to, co vyznává, žil, a aby to, co žije, žil s dostatečnou vnitřní svobodou a radostí.

Na závěr se Jiří Zajíc zamýšlí o důležitosti životních vzorů, které dětem často chybí. Překládá návrhy na vhodná opatření.

Pokud se týká otázky vzorů nebo pedagogů, kteří nás svým chováním ovlivnili, nebude pro vás asi překvapením, že klíčovou osobou byl v počátku normalizace z hlediska výchovy a směřování významný český psycholog Václav Břicháček, spolupracovník Zdeňka Matějčka, specialista zejména na dorostovou psychologii. Současně byl také náčelníkem Junáka. Druhou důležitou osobou byl Jiří Mrkvička, vynikající český psycholog, kterého „uklidili“ po roce 1970 do dětské léčebny u Chrudimi. Napsal knížečku Hovory s tebou, která byla takovou téměř biblí našeho výchovného snažení v sedmdesátých letech...

Národní institut dětí a mládeže, kde jsem pracoval, dělal veliký výzkum. Mimo jiné se ptali na vzory dětí. Ukázalo se, že polovina z nich u nás žádný vzor nemá. To je po mém soudu tragické. My, kteří víme, jak se vychovávají děti, také víme, že tento vzor je naprosto zásadní. Ty děti, které vzor mají, tak ve většině mají vzory virtuální. Sportovec, herečka, modelka, zpěvačka. Čili vzory, které ve skutečnosti nikdy nepotkaly. A čeho si na nich cení nejvíc? Úspěchu, peněz a výkonu. Pokud mají nějaký reálný vzor, největší šanci má ještě maminka, tatínkové tam dopadli hodně špatně. Maminka tam byla. Proč si jí cení – proto, jak se chová. Ale to je z hlediska toho vzoru úplně zásadní a situace je u nás z tohoto pohledu kritická. Učitelé dopadli hodně mizerně. Zásadní věc je, že média, která jsou řízena neviditelnou rukou trhu, si budou vybírat jen to, od čeho očekávají, že budou mít vysokou sledovanost, čtenost a poslechovost. Tady se prosadila pod taktovkou Václava Klause představa, že vlastně jenom to, co je dirigováno neviditelnou rukou trhu, je správné. Já jsem tehdy byl v Radě České televize a bojovali jsme ze všech sil o to, aby Česká televize nebyla privatizována. Ten tlak byl příšerný. Není to tím, že by jim v těch televizích někdo řekl „nedělejte to“, ale oni vědí, že když tam nasadí telenovelu, seriál, nějaký film, tak se jim na to bude dívat šestkrát až desetkrát více lidí, než když tam bude kvalitní dokument o někom, kdo opravdu může přinést nějaké poselství. Myslím si, že do budoucna je ta šance větší díky internetu a vytváření videí, které už není tak náročné, nejsme odkázáni na to, co nám natočí velké televizní štáby, a tak by bylo možné vytvářet kvalitní dokumenty o lidech, kteří za to stojí. Přemysl Pitter je případ, který je naprosto jedinečný, unikátní – a přesto určitě 90 % lidí u nás o tom nic neví. Takových je několik, např. z první republiky – kdo zná Františka Noska? Nikdo. František Nosek nebyl jen ministr vnitra, prvorepublikový politik, byl to současně ohromný dobrodinec, zakladatel kampeliček. Investoval ve 20., 30. a 40. letech do toho, aby podporoval chudé studenty z Moravy. Nikdo o něm skoro neví. Takových lidí tady za první republiky bylo víc. Řada lidí potom byla vyhnána po roce 1948 z Československa.

Myslím si, že jde o to, aby taková instituce, jako je Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, iniciovala společně s dalšími vytvoření takových dokumentů. Dle mého soudu je pro mladé lidi nejlepší, když to prostě mohou vidět a přitom se jedná o kvalitní pořad. V Radě České televize jsem měl na starosti divácký ohlas, vím, že některé kvalitní filmy měly i tu odpovídající diváckou odezvu. Podívejte se na americký film Klub císařů. Je o životě středoškolského profesora, přijde mi úžasné, jak je velmi kritický k americké situaci a současně celoživotnímu poslání učitele. Několik takových věcí určitě běží, ale samozřejmě v době ohromného mediálního šumu se to daleko hůř prosazuje. My jsme zažili dobu, kdy stačilo napsat jeden článek (Dva tisíce slov) a pohnulo to společností. Dnes je toho tak strašně moc, že není jednoduché, aby se některé věci prosadily.

(Upraveno a redakčně zkráceno)

Použité zdroje

Skautská křižovatka. *Jiří Zajíc – Edy* [online]. Junák – český skaut, z. s. © 2014–2015 [cit. 2018-1-3]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/organizace/ustredi/odbory/odbory-duchovni-vychovy/637-jiri-zajic-edy>.

DISKUSE:

Pedagogická knihovna J. A. Komenského

Magda JUNKOVÁ^a

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha, Česká republika

Úvod

Krátce před naplněním stého výročí své novodobé historie Pedagogická knihovna J. A. Komenského (dále PK) změnila adresu svého působiště pro veřejnost a přestěhovala se po šedesáti pěti letech z Mikulandské ulice č. 5, Praha 1, do Jeruzalémské ulice č. 12, ve stejném pražském obvodu. Stalo se tak v polovině roku 2016 a přes tuto letitou tradici vše nasvědčuje tomu, že si po jejím znovuootevření uživatelé knihovny cestu do nových prostor rychle našli a rádi využívají technická zlepšení jejího provozu i fungování řady dalších služeb poskytovaných také on-line.

Není náhodou, že změna sídla spojená s kompletním přestěhováním knihovny vede ještě před vlastním stoletým jubileem k bilancování, ohlédnutí za její dosavadní historií, ale také k novým pohledům na její budoucnost. PK sídlila od svého založení v roce 1919 na různých pražských adresách, nejdéle však na adrese Mikulandská 5, Praha 1, na které ji od roku 1951 důvěrně poznaly generace studentů společenskovědních oborů, zejména pak budoucí učitelé absolvující učitelské obory na Filozofické a Pedagogické fakultě UK a všichni ti, kteří se rozhodli ve svém oboru působit jako pedagogové. Pro PK se přestěhováním do nově zrekonstruovaných prostor otevírá nová etapa její téměř stoleté existence. Nejvýraznější změnou pro odbornou veřejnost je v porovnání s předchozí nabídkou služeb PK rozdělení bývalé jedné studovny a jejího příručního fondu mezi dvě studovny – všeobecnou a speciálních fondů, které jsou situovány po obou stranách půjčovny a zaujímají spolu s ní celé druhé patro budovy. Celkový počet čtenářských míst v obou studovnách je nyní dvacet osm.

Novinkou je také elektronický vstupní systém vymezující pohyb veřejnosti a zaměstnanců v rámci celého objektu a zajišťující rovněž jeho, v současné době tolik žádoucí, ochranu a bezpečnost. Vedle toho knihovna přistupuje vstřícně k potřebám svých uživatelů – např. zajištěním bezbariérové dostupnosti čtenářského patra nebo zřízením dětského koutku v půjčovně. S ohledem na rostoucí požadavky na rozvíjení služeb specializovaných knihoven s celostátní působností, k nimž se PK řadí, plánuje PK v budoucnu využít dosud nezadaptované prostory k vybudování multifunkčního centra zajišťujícího rozšířené informační, resp. vzdělávací služby knihovny.

Vrátíme-li se ke kořenům budování ústřední pedagogické knihovny v českých zemích, pokládáme za důležité představit knihovnu v jejím stávajícím postavení a oborovém

vymezení: *Pedagogická knihovna J. A. Komenského* (PK) jako organizační složka *Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského* (NPMK), je podle zákona č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon), veřejnou specializovanou pedagogickou knihovnou v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V evidenci knihoven Ministerstva kultury je zapsána pod č. 6251/2011. Spravuje přes půl milionu svazků; poskytuje knihovnické a informační služby právníkům a fyzickým osobám, především z oblasti vysokého školství, výzkumu, vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Současně plní funkce veřejně přístupné vědecké knihovny, která vytváří a spravuje státem dotovaný fond domácí a zahraniční literatury, informačních pramenů a zdrojů z oblasti výchovy, vzdělávání, školství a příbuzných společenských věd.

V souladu s knihovním zákonem PK spolupracuje s Národní knihovnou ČR, přispívá do souborného katalogu ČR a dokumentačním zpracováváním české i zahraniční článkové pedagogické literatury se podílí na Kooperačním systému článkové bibliografie a článkové národní bibliografie, zpracovává a zpřístupňuje tematické a oborové bibliografie a databáze, plní funkci centra meziknihovních výpůjčních služeb a spolupracuje s knihovnami v oblasti své specializace. Pokračuje v přípravách na zapojení do Centrálního portálu knihoven, který je budován jako rozhraní, v němž budou postupně integrována a uživatelům jednotně zpřístupňována bibliografická data účastnických knihoven, vč. navazujících služeb (on-line registrace, výpůjčky, přístup k licencovaným databázím, vč. plnotextových apod.).

Učitelům a pracovníkům školních knihoven slouží *Centrum pro školní knihovny* (CŠK), které funguje na principu průběžně aktualizovaných webových stránek csk.npmk.cz, prostřednictvím nichž zveřejňuje informace o aktivitách školních knihoven a možnostech dalšího vzdělávání jejich pracovníků, upozorňuje na metodické semináře, školení a další akce pořádané pro knihovníky a učitele, na vyžádání nabízí vytvoření rešerší s pedagogickou tematikou a v neposlední řadě poskytuje prostor školním knihovnám, které chtějí prezentovat svou činnost.

Významnou součástí PK je tzv. *Sukova studijní knihovna literatury pro mládež*, největší sbírka literatury pro děti a mládež založená v roce 1919 jako *Knihovna českých spisů pro mládež*, v jejíž sbírce jsou uchovávány knihy vydané na našem území od konce 18. století po současnost. Dnes má Sukova knihovna přes 61 000 svazků a svou úplností fondu a dostupností služeb patří k nejvýznamnějším specializovaným knihovním sbírkám v republice. Vedle knižní literatury v češtině (do r. 1992 i ve slovenštině) jsou v knihovně také české časopisy pro děti a mládež a výběrově i česká a zahraniční teoretická literatura tohoto oboru.

Z historie knihovny

Počátky budování knižního fondu této knihovny spadají do historie *Společnosti českého musea paedagogického* v Praze, neboť první knihy byly získány právě pro *Museum Komenského* a *Stálou výstavu školskou* (Pánková a Šimek, 1959, s. 13). Podle starších

pramenných zdrojů¹ lze vysledovat snahy vytvořit samostatnou ústřední pedagogickou knihovnu již na začátku 20. století. Jako požadavek byla tato potřeba zformulována v kulturním programu českého učitelstva přijatém na jejich 11. valném sjezdu v Praze v roce 1903 a znovu pak zazněl na valném sjezdu moravského učitelstva v Olomouci o tři roky později. „Konkrétní návrhy jsou obsaženy v podnětech *Heřmana Alfieriho* z r. 1904, aby byla zřízena pedagogická centrála s funkcí knihovny, bibliografického informačního střediska, a *Ladislava Jana Živného* z r. 1906, jak organizovat v pedagogickém muzeu, k jehož založení právě dal popud Spolek českých profesorů, pedagogickou knihovnu“ (Hykeš et al., 1959, s. 7). Odtud také mimo jiné pramení názor odvozující společný původ pedagogického muzea a pedagogické knihovny hlásící se k odkazu J. A. Komenského a sahající do roku 1892.²

Vlastní zahájení činnosti knihovny je úzce svázáno s novodobou historií samostatného československého státu. Vznikla 1. května 1919 jako součást *Československého pedagogického ústavu J. A. Komenského* a byla konkrétním vyústěním dosavadních snah českých a moravských učitelů z počátku století a naplněním iniciativy univerzitních profesorů pedagogiky na Univerzitě Karlově v Praze *Františka Drtiny* a *Otakara Kádnera*, který se postavil do čela ústavu jako jeho první ředitel. Podle vzorů ze zahraničí byl ústav vybudován na konceptu ústředního pedagogického institutu a tvořily ho tři rovnocenné složky: pedagogické muzeum, pedagogická knihovna a čítárna. Tehdejším hlavním úkolem knihovny bylo „přispívat ke studiu pedagogiky a československého školství“ získáváním „knižní a časopisecké literatury vhodné ke studiu pedagogiky a jejích věd pomocných, zejména se zřetelem ke školské reformě“ (Hykeš et al., 1959). Knihovna měla statut odborné ústavní knihovny a sloužila pouze interním potřebám ústavu. Prvním pražským sídlem byl Rohanský palác na Malé Straně. Ředitelem knihovny a zpočátku i jejím jediným zaměstnancem se stal *Jan Mauer* (1879–1937), odborný učitel, který pod ideovým vedením prof. Otakara Kádnera řídil knihovnu až do své smrti v roce 1937, a bývá proto právem považován za zakladatele a budovatele československé ústřední pedagogické knihovny. V srpnu 1919 byl ústav společně s knihovnou přestěhován do Letenské ulice č. 5 (bývalý Thurn-Taxisův palác), kde byly pro knihovnu a její zaměstnance vyhrazeny dvě místnosti. Další stěhování knihovny se uskutečnilo na jaře roku 1923, kdy se přemístila do tří místností zemské školní rady v Letenské ulici č. 6. Přesto se knihovna stále potýkala s nedostatkem prostoru a tato skutečnost zcela jistě limitovala její rozvoj a komplikovala práci jejích tehdejších tří zaměstnanců.

Pro budování knihovního fondu, jehož základem se staly dary institucí (především od Společnosti Pedagogického muzea Komenského) i jednotlivců (např. unikátní sbírka literatury po univerzitním profesoru Františku Čádovi), byly přijaty zásady „...zařazovat knižní

¹Pro popis historie knihovny byly využity předcházející publikace vydané v jubilejních letech doplněné o údaje z interních materiálů z prvního desetiletí 21. století.

²O historickém „prolínání“ osudů obou těchto institucí také svědčí skutečnost, že knihovna převzala v září 1919 knihovnu Společnosti Pedagogického muzea Komenského v objemu asi 30 tisíc svazků.

a časopiseckou literaturu vhodnou k studiu pedagogiky a jejích věd pomocných a ke studiu organizace školství...“ (Hykeš et al., 1959). Vedle takto získaných souborů starších pedagogických časopisů, starších knižních publikací a učebnic zejména pedagogického, literárního a filozofického zaměření českého a německého původu věnoval prof. Kádner velkou pozornost nákupu soudobé moderní pedagogické literatury zabývající se problematikou školských reforem a dalšími aktuálními otázkami výchovy a vzdělávání. Rovněž pro knihovnu garantoval vysokou úroveň odborného výběru vhodné literatury. „O plynulém růstu knihovny svědčí, že do konce r. 1920 bylo zkatalogizováno 4 781 svazků, v září r. 1921 už jich bylo zkatalogizováno 10 653.“ (Hykeš et al., 1959). Z iniciativy a za finanční podpory Československé obce učitelské, Spolku čs. profesora a Svazu učitelek mateřských škol byla na začátku roku 1921 otevřena čítárna s šedesáti tituly časopisů a příruční knihovnou. Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. srpna 1922 byly vydány stanovy ústavu, které rovněž významně formovaly i činnost knihovny: m. j. bylo stanoveno, že má být zpřístupněna veřejnosti, má mít zvláštní zaměstnance a fungovat podle schváleného knihovního řádu.

Podle nových výpůjčních směrnic se: „...knihy půjčovaly: a) učitelstvu všech kategorií a úředníkům školních úřadů na průkaz úřední legitimace, b) studentu po předložení akademické legitimace a c) jiným půjčovatelům na výpůjční legitimaci, kterou vydávala správa knihovny po předložení konskripčního listu a složení zálohy. Navenek se knihy půjčovaly na žádost potvrzenou ředitelstvím školy a jeho prostřednictvím. Vypůjčovatel hradil zálohu výlohy. Výpůjční lhůta byla jednoměsíční, najednou se půjčilo nejvýše pět svazků“ (Hykeš et al., 1959, s. 15). Nárůst počtu vypůjčovatelů a jejich zvyšující se zájem o půjčování odborné literatury PK mezi lety 1922–1924 potvrzoval správnost přijatých opatření i celkové koncepce knihovny.

Vzhledem k nedostatku dochovaných zpráv a nejasnostem v Maurerových popisech nelze jednoznačně odvodit, jak byl knihovní fond evidován a jaké katalogy se v knihovně zpracovávaly. Soudí se, že autorský katalog evidenčně podchycoval celý fond a že se vedle něho vytvářely věcné katalogy soudobé pedagogické literatury a příbuzných společenskovědních oborů – předmětový, který byl patrně lístkový, a systematický, uchovávaný ve svázané formě. První uvedený byl podle dobové terminologie Maurerem označován jako heslový, druhý jako odborový. Třídění systematického katalogu do 18 skupin členěných na oddělení a pododdělení bylo poplatné staršímu českému třídění věd (Hykeš et al., 1959).

Pokračující růst knihovních fondů dokládají čísla uvádějící počet zkatalogizovaných svazků z konce září roku 1924, který činil 17 199.³ Pro čtenáře byly k dispozici oba. Zajímavostí je,

³„Jejich skladbu zajímavě ilustruje tento přehled: knihovna Čádova 1111 svazků, novější literatura, hlavně německá, 2269, novější literatura, hlavně francouzská a anglická, 971, starší pedagogická literatura česká 1378, starší pedagogická literatura německá 1098, tabelární díla (statistiky, zprávy, předlohy a díla apod.) 94, časopisy české 1884, časopisy cizí 1215, učebnice české nové 2652, učebnice české a německé staré 995, učebnice americké 479, nové učebnice francouzské a anglické 471, drobné spisy hlavně o školství cizích států 556, různé drobné publikace (brožury, letáky) 1129, příruční knihovna 214, knihovna mravní výchovy (pro účely výstavní)

že systematický katalog svazkový, který využíval třídění již zmiňovaného systematického katalogu, byl formálně upraven a rozčleněn do jedenácti skupin a do dalších oddělení a pododdělení. Jeho část byla dokonce v roce 1923 otištěna jako příloha I. ročníku Věstníku Československého pedagogického ústavu Jana Amose Komenského a upravena, aby bylo možné katalog rozšiřovat a doplňovat, což se setkal s pozitivním ohlasem uživatelů a bylo pokládáno za novátorský počín.

Knihovna se v těchto letech začala soustřeďovat na činnost zaměřenou na širší odbornou pedagogickou veřejnost – učitelstvo – a preferovala ve svém výběru publikací takové, které přinášely nové pojetí výchovy a vzdělávání, a další cenné služby svým uživatelům obohacené především o tematické rešerše, což bylo tehdy velmi pokrokové.

Další fázi vývoje PK je možné časově vymezit do období 1925–1937. V historii knihovny byl rok 1925 významným předělem, neboť výnosem MŠNO (Ministerstvo školství a národní osvěty) byl zrušen Čs. pedagogický ústav J. A. Komenského a zároveň jím byla zřízena *Pedagogická knihovna Komenského* (PKK) jako samostatná studijní knihovna řízená ministerstvem, které byly přiděleny další prostory na její pražské adrese Letenská č. 5. Knihovna rozšiřovala služby čtenářům (např. byly zřízeny putovní knihovny pro potřeby pracovních kroužků a pedagogických kurzů), budovala knihovní fondy a působila v oblasti osvěty a vzdělávání. Tento trend dynamického rozvoje pokračoval i po dalším přestěhování v roce 1928, kdy se knihovna ve dvou etapách přestěhovala do přízemních prostor Klementina. Mimořádné byly nejen její tuzemské, ale i zahraniční kontakty, které se ještě znásobily zřízením Československého pedagogického ústředí jako instituce mezinárodní komise pro duševní spolupráci⁴ a následně vytvořením informačního oddělení pod názvem Československé státní pedagogické ústředí pro podávání zpráv ve věcech výchovy, vyučování a školství do ciziny i domácím zájemcům, díky němuž se PKK stala centrem pro pedagogickou spolupráci zejména se zahraničím.⁵

Nové směry v budování knihovny souvisely se změnou v jejím vedení⁶ a reorganizací po vzoru Národní a universitní knihovny (NUK) v Praze. Došlo m. j. k vítané koordinaci nákupu pedagogické literatury mezi oběma významnými knihovnickými institucemi, k sjednocení jejich výpůjčních řádů nebo přesignování knihovního fondu. Zároveň s tím byla provedena profilace zpracovaného i nezpracovaného fondu PKK s následným předáním neprofilového a duplicitního fondu jiným knihovnám, především NUK.⁷ Úzká spolupráce obou knihoven při

683 svazků.“ Viz HYKEŠ, P. et al. *40 let Státní pedagogické knihovny Komenského v Praze 1919–1959*. Praha: SPN, 1959, str. 13.

⁴Směrnici MŠNO ze dne 11. prosince 1933.

⁵Výnosem MŠ ze dne 1. února 1934.

⁶Po náhlé smrti J. Maurera dne 27. září 1937 byl vedením knihovny dočasně pověřen PhDr. Ladislav Kratochvíl. Od 1. července 1938 byl pověřen správou knihovny a její reorganizací vrchní komisař knihovní služby PhDr. Karel Josef Beneš.

⁷Darem bylo získáno 10 tisíc svazků pedagogické literatury z majetku Pedagogické jednoty Komenského v Praze; roztríděno 30 tisíc svazků nezpracované literatury, 11 044 předáno jiným knihovnám. Viz

zachování jejich institucionální samostatnosti a rovnocennosti vedla u některých knihovnických agend a služeb veřejnosti k jejich splynutí do společných útvarů (např. sloučené čítárny časopisů a čítárny knih, poštovní oddělení atp.). Cílem bylo zkvalitnit, zjednodušit a zefektivnit činnost a služby poskytované oběma knihovnami. Do tohoto vývoje neblaze zasáhla opatření protektorátní vlády reagující na studentské bouře v listopadu 1939 a uzavření areálu Klementina. Činnosti PKK a NUK byly po roce 1939 výrazně omezeny, knihovnické služby byly poskytovány pouze vybraným uživatelům a v omezeném rozsahu.⁸ Válečná léta znamenala stagnaci a útlum činnosti knihovny, areál Klementina byl v listopadu 1939 uzavřen, v roce 1941 se PKK opět stěhovala, tentokrát do Karlovy ul. č. 26, kde byla zpřístupněna veřejnosti od května 1942.

Od roku 1945 knihovna začala užívat nový název *Státní pedagogická knihovna Komenského* (SPKK) a částečně navázala na svou dřívější pedagogickou specializaci. V následujícím poválečném období mělo podstatný vliv na zvýšeném objemu fondů SPKK přiznání práva povinných výtisků z území ČSR na vyžádání dané zákonem č. 20/1947 a vládním nařízením č. 43 Sb. z téhož roku. Po roce 1948 byla do fondů knihovny následkem vyslyšených požadavků svých hlavních uživatelů – pedagogů – masivně začleňována i beletrie,⁹ která se týkala školského života, života vynikajících pedagogů nebo povinné školní četby apod. Ve shodě s diktátem doby, podle něhož bylo hlavním úkolem knihoven a knihovnické práce pomáhat vytvářet nového, socialistického člověka, knihovna přizpůsobila svou činnost novodobým kulturně-propagačním programům vyplývajícím ze stranických a vládních usnesení.¹⁰ Toto akviziční zaměření knihovna opouští až v roce 1956 a opětovně posiluje svůj vědecký status „...s pedagogickou specializací pro účely vědecké a odborné práce v pedagogice a pro šíření pedagogických znalostí a vědomostí v neodborné veřejnosti... Nadále hodlá zařazovat z oborů nepedagogických jen ty knihy, které slouží jako učební pomůcka, a z krásné literatury toliko díla, která mají pedagogickou tematiku“ (Hykeš et al., 1959, str. 34). Výsledek tohoto opatření se projevuje už v následujícím roce, kdy v přírůstku fondů knihovny připadá na beletrii 5,5 % a v roce 1958 pouze 0,5 %. Doplnění zahraniční odborné literatury se v těchto letech dělo výhradně se zaměřením na soudobou pedagogickou literaturu ze Sovětského svazu a lidově demokratických zemí.¹¹

ČUMPOVÁ, L. et. al. *Státní pedagogická knihovna Komenského: 80 let 1919–1999*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0324-8.

⁸70 let *Státní pedagogické knihovny Komenského: (1919–1989)*. Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0032-X.

⁹V r. 1956 SPKK vykazala ve svém ročním přírůstku 13 % beletrie.

¹⁰„Přístup do vědeckých knihoven je třeba umožnit všemu pracujícímu lidu, jemu i vědeckým pracovníkům je nutno dávat k dispozici nejlepší knihy, které by šířily jejich vědění a pomáhaly jim při jejich práci. Doplnění knižních fondů, jejich zpracování v katalogích i jejich zpřístupňování čtenářům nutno řešit z hledisek politických. Důležité je vybudovat řádnou bibliograficko-zpravodajskou službu, která by dovedla návštěvníkům spolehlivě radit a prohloubit bibliografickou službu knihoven, zejména ji zaktualizovat, aby pohotově reagovala na důležité problémy politické, hospodářské a kulturní.“ Viz HYKEŠ, P. et al. *40 let Státní pedagogické knihovny Komenského v Praze 1919–1959*. Praha: SPN, 1959, str. 30.

¹¹Přípis MŠK ze dne 8. září 1960 č. 37.503/60 ukládá SPKK založit sbírky vysokoškolských učebnic vydávaných v SSSR a v lidově demokratických státech a zpracovávat pravidelně jejich bibliografické soupisy.

V roce 1951 byla knihovna přemístěna z Karlovy ulice do Mikulandské ul. č. 5 na žádost Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP), který zde sídlil a kde knihovna setrvala celých 65 let. Díky koexistenci s VÚP „pod jednou střechou“ došlo v roce 1953 k podstatnému rozšíření činnosti SPKK, zároveň však uvedené soužití obou odborných institucí vedlo v roce 1958 k přičlenění SPKK k VÚP, s nímž vytvořila jednu rozpočtovou organizaci. Po odborné (a do roku 1971 i po personální) stránce jí sice byla ponechána samostatnost,¹² ale ekonomická závislost na VÚP se postupem let stala určující. Z VÚP bylo převedeno bibliografické oddělení, vč. bibliografického periodika „Přehled pedagogické literatury“, vydávané VÚP od r. 1950,¹³ a postupně přešla do knihovny i další pracoviště VÚP knihovnického zaměření, ze kterých se vytvářely tzv. speciální referáty. Nejvýznamnějším z nich byl referát literatury pro mládež, jehož vznik byl podnícen převzetím „Sukovy studijní knihovny literatury pro mládež“ s počtem svazků 25 tisíc, která byla součástí VÚP od roku 1946 a od počátku byla budována jako samostatná knihovní sbírka s vlastní evidencí a zpracováním. Dalším mimořádným počinem téhož roku bylo založení referátu učebnic a skript za účelem budování speciálního konzervačního fondu a v následujícím roce (1954) se SPKK rozrostla o referát kmenových knihoven. Rozmach SPKK byl potvrzen i v organizačním statutu státních vědeckých knihoven,¹⁴ jehož příloha určovala jejich specializace. Nové vymezení SPKK bylo stanoveno na základě usnesení kolegia Ministerstva školství a kultury (MŠK) a výnosem MŠK¹⁵ takto: „Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze

- a) je ústřední knihovnou v ČSR pro pedagogiku, pro učebnice a skripta a pro literaturu pro mládež,
- b) je ústřední knihovnou pro studium života a díla J. A. Komenského,
- c) rediguje a vydává bibliografie o literatuře v oborech své specializace,
- d) je ústředím pro poskytování informací o literatuře specializace,
- e) je ústředím pro pedagogickou dokumentaci a pro informace z oboru své specializace pro UNESCO a BIE poskytované prostřednictvím Národní komise a k tomuto účelu provádí koordinaci pracovních plánů všech pedagogických knihoven v ČSR,
- f) je hlavním metodickým střediskem pro školní a učitelské knihovny a pro práci s pedagogickou literaturou“ (Hykeš et al., 1959, str. 32–33).

Takto rozsáhlá činnost a posílené kompetence SPKK byly zajišťovány koncem padesátých let 26 odbornými pracovníky podle nově schválené systemizace a organizační struktury. Rozvoj knihovny a nárůst fondů měl však za následek i narůstající prostorové problémy. Pro jejich řešení bylo v roce 1956 předloženo několik návrhů na rozšíření prostor SPKK, ale žádný nebyl realizován. Teprve v roce 1959 byly v budově v Mikulandské provedeny rozsáhlé adaptační práce (zpevnění stropů, podpůrné sloupy). V průběhu šedesátých let se knihovna

¹²Byla nadále samostatnou státní vědeckou knihovnou v působnosti knihovnického úseku MŠK.

¹³V tištěné podobě ho knihovna vydávala až do r. 2004.

¹⁴MŠK č. j. 53 435/54-C IV/4 ze dne 11. srpna 1954.

¹⁵MŠK č. j. 11 845/58 ze dne 13. března 1958.

dále rozšiřuje, prohlubuje svou specializaci¹⁶ a je pověřována dalšími úkoly odborného a metodického charakteru. Rozvíjí metodickou činnost v síti školních knihoven, spolupracuje s dalšími pedagogickými knihovnami, jejichž odbornou činnost jako ústřední pedagogická knihovna řídí, navazuje spolupráci s knihovnami podobného zaměření v zahraničí, což bylo oceněno prezidentem republiky u příležitosti 50. výročí jejího vzniku (1969) udělením státního vyznamenání – Řádu práce – za významný přínos k rozvoji socialistické pedagogiky. V zájmu objektivity je však třeba poznamenat, že potenciál SPKK nebyl v průběhu šedesátých let dostatečně využit z důvodu ekonomických omezení uplatňovaných vůči ní v rámci VÚP a že řada jejích úkolů především koordinačního a metodického charakteru zůstala řešena spíše formálně, za což byla na začátku sedmdesátých let kritizována.

Sedmdesátá leta minulého století byla pro knihovnu obdobím velkých funkčních, organizačních, personálních i provozních změn ve velké míře poplatných politickým změnám, k nimž po r. 1969 v ČSSR došlo. Podle nového statutu VÚP byl s účinností od 1. října 1971 dokončen proces začleňování SPKK do VÚP, knihovna byla i v oblasti personální a mzdové spojena s VÚP a její zaměstnanci byli převedeni do pracovního poměru VÚP.¹⁷ V následujícím roce pod novým vedením¹⁸ vypracovala SPKK některé koncepční souhrnné a koncepční materiály (např. návrh nového organizačního řádu SPKK, zpráva o stavu školních knihoven a návrh nových opatření k jejich rozvoji, pokyny k prověrce knihovního fondu a k práci se zvláštními fondy aj.), provedla obsahovou prověrku fondu s místním vyčleněním literatury s protistátním a závadným politicko-ideovým obsahem a zřídila zvláštní fond těchto knihovních dokumentů. V následujících letech byly dále rozšiřovány kompetence SPKK: převedením referátu devizových publikací resortu školství a metodické činnosti pro síť vysokoškolských knihoven ze Státní knihovny ČSR s následným zřízením metodického ústředí pro tuto síť. Po několikaletém jednání o začlenění SPKK do informačního systému VTEI (vědeckotechnické a ekonomické informace), který měl být vytvořen v resortu školství pro oblast výchova, vzdělávání, školství, došlo s platností od 1. ledna 1974 k převedení SPKK z VÚP do *Ústavu školských informací* (ÚŠI) v Praze. SPKK se stala podle nového statutu ÚŠI¹⁹ součástí ústavu. Plní úkoly státní vědecké knihovny pro pedagogiku a školství v ČSR a je koordinačním a metodickým střediskem pro síť knihoven v oboru působnosti ministerstva. Jako organizační součást ústavu se knihovna podílí na jeho úkolech především v oblasti VTEI. V rámci reorganizace ÚŠI bylo následně do SPKK převedeno oddělení metodiky a výzkumu a knihovna se rozrostla na pět oddělení.²⁰

¹⁶Směrnici Československého ústředí knižní kultury č. j. Š-2101/63-PV4 byl SPKK přiznán povinný výtisk TS 02, učebních textů, učebních osnov a dvojrozměrných učebních pomůcek.

¹⁷Výnos MŠ z 9. září 1971 č. 21.170/71.

¹⁸Novým ředitelem SPKK jmenovalo MŠ ČSR k 1. lednu 1972 PhDr. Drahošlava Gawreckého.

¹⁹Rozhodnutí MŠ ČSR ze dne 9. dubna 1973, č. j. 7870/73-400 o delimitaci SPKK; č. j. 6123/74-110 ze dne 6. února 1974 – nový statut ÚŠI.

²⁰Oddělení doplňování a zpracování fondu, oddělení služeb čtenářům a ochrana knihovního fondu, oddělení bibliografie a dokumentace, oddělení speciálních referátů a oddělení metodiky a výzkumu.

Od roku 1976 SPKK plnila úkoly odvětvové knihovny a funkci základního informačního střediska pro ministerstvo školství. V dalších letech knihovna rozvíjela spolupráci s oborovými informačními středisky (především se státními vědeckými knihovnami, knihovnami pedagogických fakult a knihovnami dalších ústavů řízených ministerstvem školství) a koordinací nákupu zahraničních periodik a jejich analytickým zpracováním se zasloužila o vznik rozsáhlé bibliografické kartotéky české i zahraniční článkové literatury.

V osmdesátých letech se vedle plnění dosavadních úkolů, kterými byla knihovna pověřována, objevil v její činnosti nový charakteristický prvek, který se bude dále rozvíjet a stane se určujícím pro její budoucnost. Tím byla automatizace a zavádění nových technologií.²¹

Politické události v naší zemi, k nimž došlo na podzim roku 1989, vedly k razantním změnám ve všech oblastech života a projevíly se i na řadě opatření realizovaných počátkem devadesátých let v SPKK. Po zrušení cenzury byly v roce 1990 zpřístupněny čtenářům publikace z tzv. zvláštního fondu (knihy vyčleněné z hlavního fondu z ideologických důvodů byly opět do fondu vřazeny). Navazující profilace knihovního fondu, která byla zahájena v roce 1991, se zaměřila na vyřazování nadbytečných multiplikátů morálně zastaralé literatury. Knihovna prošla zásadním procesem přerodu z hlediska nových pohledů a postojů na pedagogickou orientaci své činnosti podle nových hodnotících kritérií a stanovených obsahových priorit a především následující léta znamenala skutečnou revoluci ve využívání nových informačních technologií v knihovnické praxi. V průběhu 90. let došlo v SPKK postupně k nutné automatizaci veškerých knihovnických procesů.²² Jako první byla automatizována bibliografie, lístková kartotéka byla uzavřena a záznamy začaly být ukládány v systému CDS/ISIS do Pedagogické bibliografické databáze (PBD). Souběžně s automatizací bylo zahájeno retrospektivní zpracování fondu.

Ke dni 31. 12. 1990 byl zrušen Ústav školských informací a 1. 1. 1991 vznikl *Ústav pro informace ve vzdělávání* (ÚIV) a SPKK se stala jeho součástí jako státní vědecká knihovna pro pedagogiku a školství. Nejen převratné politické události začátku devadesátých let a z nich vyplývající nové odborné úkoly SPKK kladly značné nároky na nové formy a způsoby práce knihovny, velký zásah do její činnosti a fungování představovala i rozsáhlá rekonstrukce objektu v Mikulandské 5, odkud byl vystěhován Výzkumný ústav pedagogický – a budova byla upravena pro potřeby Základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Jednotlivá pracoviště knihovny, půjčovna, odborné studovny, kanceláře a zázemí knihovny, s výjimkou skladů a studovny, byly přemístěny do jiného křídla budovy. Tím komplikace s uložením

²¹1984: Byl zpracován návrh na mikrofišování a využívání mikrofiší v resortu školství v oblasti devizové literatury a ideový záměr automatizace vybraných agend SPKK.

1989: zahájeno poskytování reprografických služeb uživatelům knihovny z jejích prezenčních fondů.

²²V roce 1992 knihovna získala 5 počítačů, což umožnilo zahájit katalogizaci v systému MARKS, v roce 1995 po zakoupení nového softwarového zařízení byl spuštěn nový výpůjční systém. Současně bylo zahájeno analytické zpracovávání kmenologické literatury do databáze KOM (v systému CDS/ISIS), přírůstky knih Sukovy knihovny byly od března r. 1993 zpracovávány v systému MARKS-ISIS.

knihovních fondů neskončily, knihovna přišla v důsledku neobnovení nájemních smluv ze strany majitelů příslušných budov o dislokované sklady v Praze (Na Moráni a Za Zelenou liškou) a v letech 1996–1997 byly knihy z těchto skladů přestěhovány do nově získaného skladu ve Stehelčevsi u Kladna. Dostupnost zde uložených fondů se tím podstatně zhoršila. Zrušení oborového povinného výtisku v roce 1992 se negativně odrazilo na výrazném zvýšení nákladů knihovny na nákup knihovního fondu. Na tento palčivý problém, který odráží neustálý růst cen českých i zahraničních periodik, odborných publikací a učebnic, knihovna dosud nenalezla uspokojivé řešení a trvale se s ním potýká. Vedle zmíněných nepříjemných a nepříznivých okolností způsobených různými změnami probíhajícími u nás v těchto letech a majících dopad na podmínky, v jakých knihovna rozvíjela v 1. polovině devadesátých let svou práci, je vhodné připomenout i některé její mimořádné počiny: k nim patří např. jubilejní vydání u příležitosti 400. výročí narození J. A. Komenského *Bibliografie knižních komenian za léta 1945–1990*, doplněné předmluvou o stavu komeniologického bádání v tuzemsku i zahraničí v české a anglické verzi, nebo uspořádání akce „SUK – Čteme všichni“ – anketu dětí, knihovníků veřejných a školních knihoven, v níž se každoročně hlasuje o nejoblíbenější a nejčtenější knihu pro mládež uplynulého kalendářního roku a která trvá dodnes.²³ Dalším neméně náročným odborným úkolem, s nímž se knihovna vyrovnala, bylo zpracování 1. verze Českého pedagogického tezauru – řízeného oborového slovníku určeného k indexování záznamů a jejich vyhledávání v pedagogické databázi. *Český pedagogický tezaurus* byl zpracován na podkladě Evropského pedagogického tezauru, v současné době je práce na národních tezaurech koordinována prostřednictvím informační sítě o vzdělávání v Evropě – EURYDICE.

V polovině devadesátých let se uskutečnila reorganizace ÚIV, SPKK jako jedna z divizí ústavu fungovala v rámci nové organizační struktury kromě svého sekretariátu se třemi odbornými odděleními: oddělení doplňování a zpracování fondů, oddělení služeb čtenářům a ochrany fondů a oddělení bibliografie a dokumentace.

První desetiletí 21. století znamenalo pro knihovnu období dalšího rozvoje, který byl zaměřen mimo jiné na rozšíření služeb handicapovaným čtenářům a vzdáleným uživatelům. Výrazný vliv na chod knihovny měla v roce 2003 rozsáhlá rekonstrukce studovny, jejímž cílem bylo zvýšení kapacity úložného prostoru a počtu studijních míst. Další modernizace knihovny se uskutečnila v roce 2004 jako druhá etapa rekonstrukce čtenářských prostor. Úpravou sociálního zařízení s bezbariérovým přístupem pro uživatele s omezenou možností pohybu byla zajištěna dostupnost služeb knihovny i pro handicapované čtenáře a zvýšen jejich uživatelský komfort, který završila vestavba osobního výtahu v roce 2005. Tím knihovna splnila standardy fyzické dostupnosti. Vzhledem k tomu, že SPKK byla jediná veřejně přístupná knihovna s celostátní působností a s nejúplnějším knihovním fondem specializovaným na oblast výchovy, vzdělávání a školství, požádalo vedení knihovny svého zřizovatele o změnu názvu, který by lépe vystihoval její postavení a funkci, a od 1. ledna 2004

²³První ročník této soutěže se uskutečnil v roce 1994. Anketa nese jméno profesora Suka, významného prvorepublikového teoretika dětské literatury a zakladatele Sukovy studijní knihovny literatury pro mládež.

knihovna nesla název *Národní pedagogická knihovna Komenského* (NPKK). K poslední organizační změně, kterou knihovna prošla, došlo v červenci roku 2011, kdy se knihovna stala součástí *Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského*.

Výhledy

Není přesvědčivějších, zajímavějších a inspirativnějších podnětů pro plánování budoucího směřování kulturní instituce než pozorného poznání její minulosti doprovázeného upřímnou snahou se z omylů poučit a nosné principy postavení a funkce knihoven zapojit do stávajících zásad a výhledů rozvoje knihoven a knihovnictví, u nás obsažených v příslušných koncepčních materiálech a strategických dokumentech.²⁴ Po zvládnutí mimořádného úkolu roku 2016, jakým pro NPMK byla příprava k přemístění, vlastní přestěhování a usazení Pedagogické knihovny v nově zrekonstruovaném objektu na adrese Jeruzalémská 12, Praha 1, bude v následujících letech knihovna v rámci své činnosti akcentovat priority zmiňovaných dokumentů a využíváním svých fondů, speciálně zaměřených dílčích projektů a odborných seminářů pokračovat v naplňování dílčích cílů obsažených v tezích svého rozvoje pro období let 2016–2020 a přispívat k posilování významu knihoven u nás.

Věřme, že se jí podaří pokračovat v jejím nezaměnitelném postavení, které zaujímá v celorepublikovém vzdělávání budoucích učitelů a širší pedagogické veřejnosti, a podílet se na procesu celoživotního vzdělávání v současné informační společnosti – a že bude i nadále onou pověstnou „branou k poznání“, a jak říká historie knihovny, „vydatným pramenem studia pedagogiky teoretické i praktické“.

Literatura

70 let Státní pedagogické knihovny Komenského: (1919–1989). Praha: Ústav školských informací, 1989. ISBN 80-211-0032-X.

ČUMPLOVÁ, L. et al. *Státní pedagogická knihovna Komenského: 80 let 1919–1999*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0324-8.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020.

HYKEŠ, P. et al. *40 let Státní pedagogické knihovny Komenského v Praze 1919–1959*. Praha: SPN, 1959.

Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020.

Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2016 až 2020.

MŠK č. j. 11 845/58 ze dne 13. března 1958.

MŠK č. j. 53 435/54-C IV/4 ze dne 11. srpna 1954.

²⁴Plán implementace Státní kulturní politiky na léta 2015–2020; Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2016 až 2020; Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020; Dlouhodobý záměr vzdělávání rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020; Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020 a další.

PÁNKOVÁ, M. a E. ŠIMEK, eds. *Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského (1892–2012): nástin historie*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2012. ISBN 978-80-86935-19-5.

Plán implementace Státní kulturní politiky na léta 2015–2020.

Rozhodnutí MŠ ČSR ze dne 9. dubna 1973, č. j. 7870/73-400 o delimitaci SPKK; č. j. 6123/74-110 ze dne 6. února 1974 – nový statut ÚŠI.

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020.

Výnos MŠ z 9. září 1971 č. 21.170/71.

REPORT:

11. sjezd českých historiků. Profesní setkání historiček a historiků ČR, Olomouc, 13.–15. září 2017

Magdaléna ŠUSTOVÁ^a

^aNárodní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha, Česká republika

Organizace jedenáctého sjezdu českých historiček a historiků se vedle Sdružení historiků ČR ujala Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, a tak v polovině září zaplavilo hanáckou metropoli více než 800 historiků.

Sjezd byl zahájen projevy členů organizačního výboru FF UP, statutárním představitelem města Olomouce PhDr. Pavlem Urbáškem (shodou okolností dřívějším dlouholetým ředitelem Archivu Univerzity Palackého), zástupci Sdružení historiků ČR, Slovenské historické spoločnosti pri SAV, Polskiego Towarzystwa Historycznego a rektorem UP Jaroslavem Millerem.

Poté následovala první ze dvou plenárních přednášek, a sice „*Writing History Today: from Postmodern Challenge to Global History*“, kterou přednesla Lynn Hunt z University of California, Los Angeles. Druhá plenární přednáška „*The Changing Face of Habsburg History. Truth or Consequences?*“ Charlese Ingra z Purdue University, Indiana, proběhla ve večerních hodinách druhého sjezdového dne. Na závěr sjezdu byly vyhlášeny Cena děkana Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Cena Josefa Pekaře.

Sjezd proti předchozím ročníkům dostal nový formát, když vedle tří hlavních panelů byla vyhlášena možnost přihlásit tzv. volné kongresové panely. Této možnosti budoucí účastníci bezesbýtku využili, a tak bylo realizováno ještě 74 tematických bloků (původně jich bylo registrováno 81). Možností přihlásit volné kongresové panely vzrostlo množství účastníků sjezdu, což se promítlo v požadavcích nejen na počet potřebných prostor (sjezd se konal ve 20 posluchárnách ve 4 budovách), které mohlo poskytnout pouze univerzitní pracoviště, ale také v nutnosti sehnat dostatečně velký sál pro plenární přednášky. Organizační stránku sjezdu zvládli pořadatelé naprosto bezchybně, což při vysokém počtu účastníků a množství stavebních oprav v olomouckých ulicích nebylo jednoduché. Přesto organizátoři poskytli účastníkům takový komfort, jakým byli „navigátoři“ z řad studentů, kteří pomáhali najít cestu skrze rozkopané ulice, či hlídání dětí. Velmi příjemné byly i přestávky, které bylo možné trávit v zahradách na olomouckých hradbách. Skvělou novinkou byl i program sjezdu v online formě (vedle tradiční tištěné), v níž bylo možné si velmi jednoduše sestavit osobní program (tento formát se tradičně používá např. během Pražské muzejní noci).

Dějínám vzdělávání a výuce dějepisu se věnoval jeden ze tří hlavních panelů „*Vytváření historického vědomí moderní společnosti. Výuka a společenská funkce dějepisu*“ (8 přihlášených příspěvků), dále pak volné bloky „*Dějiny vzdělanosti a vzdělávání v ČR: stav a perspektivy výzkumu*“ (13 přihlášených příspěvků); „*Když se podaří, co se dařit má... ‘Cíle a hranice výchovy v dobách socialistické diktatury’*“ (12 přihlášených příspěvků), „*Dějepis a národní identita*“ (9 přihlášených příspěvků) a „*Historické prameny ve výuce dějepisu*“ (10 přihlášených příspěvků). V sekci „*Dějiny vzdělanosti a vzdělávání v ČR: stav a perspektivy výzkumu*“ se navíc setkaly dva původně samostatně vyhlášené tematické bloky, když byla do tohoto panelu včleněna část věnovaná dějinám vzdělávání do 18. století. Množství příspěvků ukazuje nárůst počtu badatelů, kteří se věnují dějinám vzdělanosti a vzdělávání, což je po letech, kdy tento obor stagnoval, jistě pozitivní zjištění. Potěšující je také fakt, že byla otevřena problematika výchovy a vzdělávání v období komunismu a dochází ke komparaci výchovných systémů různých totalitních režimů.

Množství volných panelů přineslo i jeden negativní jev, a sice mnoho zajímavých příspěvků, které se však vzájemně překrývaly. Přemísťování se mezi jednotlivými sekcemi (nejenom těmi věnovanými dějinám vzdělanosti a vzdělávání) značně komplikovala v historické obci dobře známá nedisciplinovanost při dodržování časových limitů. Zde je však nutné připomenout fakt, že uspořádání velmi nabitého programu bylo navíc komplikováno tím, že někteří kolegové měli příspěvky ve více panelech, a tak bylo nutné jejich vystoupení koordinovat tak, aby se nekryla. Je otázkou, zda omezovat počet tzv. volných panelů (např. spojením tematicky příbuzných částí), či jejich množství nijak neovlivňovat.

Závěrem je nutné znovu vyzdvihnout výbornou organizační práci sjezdového výboru, který dokázal přijít s novým, moderním formátem tradičního setkání, který proti předchozím sjezdům přitáhl především mladou a střední generaci českých historiček a historiků. Organizátoři následujícího sjezdu nebudou v jednoduché pozici, neboť olomoučtí kolegové nasadili laťku kvality velmi vysoko.

Výstava „Jsem Jehuda Bacon“. Holocaust a poválečná doba očima izraelského malíře českého původu“ v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského

Lenka LAJSKOVÁ a kol.^a

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha, Česká republika

Česká veřejnost měla opět po šesti letech příležitost zhlédnout retrospektivu díla J. Bacona. Výstavní projekt byl realizován Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského a Nadačním fondem Přemysla Pittra a Olgy Fierzové ve spolupráci s Jensem Oertlem z Kunstsammlung der Diözese Würzburg v Německu, který v České republice prezentoval evropskou kolekci děl J. Bacona naposledy v roce 2011 v Českém centru v Praze. NPMK se pro realizaci výstavního projektu rozhodlo využít svých blízkých kontaktů s izraelským výtvarníkem českého původu J. Baconem (nar. 1929), přeživším z koncentračních táborů v Terezíně, Osvětimi, Mauthausenu a Gunskirchenu. J. Bacon byl jedním ze židovských sirotek, o které se po skončení druhé světové války staral humanista a sociální pedagog Přemysl Pittter. Své stopy zanechal J. Bacon i v archiváliích z Archivu P. Pittra a O. Fierzové v NPMK.

Výstava byla slavnostně zahájena 21. 9. 2017 a bylo možné ji zhlédnout do 28. 12. 2017. Během vernisáže zazněla zdravice umělce, který se jí bohužel kvůli zdravotnímu stavu nemohl zúčastnit. Přátelská a vřelá slova J. Bacona, která adresoval účastníkům zahájení výstavy, byla natočena na kameru přímo v umělcově jeruzalémském ateliéru.

J. Bacon je nejen celosvětově uznávaným výtvarníkem, ale také mezinárodně respektovanou osobností. Zároveň se jedná o charismatického člověka, který i ve svém pokročilém věku má co říci zejména mladé generaci. Přestože již od roku 1947 žije v Izraeli, na svoji původní vlast stále vzpomíná a je s ní v kontaktu. Od poloviny 50. let 20. století vystavuje J. Bacon své dílo v rámci samostatných i kolektivních výstav nejen v Izraeli, ale i po celém světě. Jeho obrazy jsou součástí mnoha významných světových sbírek, jsou umístěny i v památníku Jad Vašem v Jeruzalémě.

Tvorba J. Bacona je silně poznamenána nejen otřásajícími událostmi holocaustu, ale také pozitivním působením řady významných osobností kulturního prostředí tehdejší střední Evropy. Velký význam pro formování Jehudova opětovně získaného životního optimismu mělo právě setkání s P. Pittrem. Je pozoruhodné, jak se postupně proměňovala umělcova paleta od pochmurných motivů a tónů k jásavým barvám u roztančených postav a abstraktních námětů.

Pro účely doprovodného vzdělávacího pořadu pro školy byla využívána publikace, která vznikla díky podpoře MŠMT v rámci dotačního Programu na podporu výuky dějin 20. století a vzdělávání v jazycích národnostních menšin v roce 2017. Název publikace „*Jsem Jehuda Bacon. Holocaust a poválečná doba očima izraelského malíře českého původu*“ napovídá, že je tematicky i obsahově přímo propojena s prezentací osobnosti a díla J. Bacona. Zahrnuje nejen vybrané pasáže z rozhovorů natočených s Baconem v roce 2014, ale také reprodukce jeho výtvarných děl.

Cílovou skupinou vzdělávacího projektu byly děti a mládež do 26 let. Žáci a studenti v doprovodném vzdělávacím pořadu pracovali mj. s reprodukcemi výtvarných děl J. Bacona. Výsledný projekt se zaměřil na vizualizaci problematiky holocaustu, působení na emoce žáků a studentů, umocňování jejich prožitku z výuky a posílení jejich odporu vůči antisemitismu a nesnášenlivosti.

Propojení historie a výtvarného umění prostřednictvím životních osudů a uměleckého sebevyjádření významné osobnosti poskytl návštěvníkům hluboký estetický i emocionální zážitek.

„Toho už jsme někde viděli“. Zpráva o jedné originální a úspěšné výstavě

Karel Rýdl^a

^a Fakulta Filozofická, Univerzita Pardubice, Česká republika

Muzeum Komenského v Přerově v současnosti disponuje rozsáhlými sbírkami nejrozličnějších artefaktů umělecké i každodenní spotřební povahy s motivy Jana Amose Komenského. Sběr a vytváření muzejního fondu zahájil zakladatel tohoto muzea František Slaměník, významně v rozšiřování fondu pokračoval dlouholetý ředitel muzea PhDr. František Hýbl a v současné době spravuje a od roku 2010 doplňuje sbírkový fond Mgr. Helena Kovářová, a to zejména cennými a často unikátními akvizicemi z internetových sběratelských nabídek a oficiálních aukcí.

Mgr. Helena Kovářová začala promýšlet možnost velké výstavy, která by zájemcům nabídla pohled na Komenského nejen prostřednictvím tradičního uměleckého nahlížení jako na trpícího exulanta, Učitele národů a symbol svobody národa, ale prostřednictvím současné výtvarné a hlavně užité tvorby pohled mnohem pestřejší, často v odlehčené formě – a tím možná i pro současné generace přitažlivější. Četné impulzy poskytla i kolektivní monografie s názvem „Figurace paměti“, jejíž některé kapitoly vznikly právě studiem sbírkových fondů i přerovského muzea (Lenka Řezníková a kol. *Figurace paměti. J. A. Komenský v kulturách vzpomínání 19. a 20. století*. Praha: Scriptorium, 2014). Postupně tak vznikala scénář výstavy, která nenásilně propojovala tradiční sbírkové předměty s předměty novými, často dosud veřejnosti nepředstavenými.

Zájem o vývoj ztvárnění Komenského podobizny – od pravděpodobně reálných rytin ze 17. století přes řadu romantizujících výtvarných představ 19. století až po vytvoření možné podoby Komenského jako symbolu jeho osobních vlastností i tragického osudu – není v českém prostředí nijak nový a má na co navazovat. Jen pro připomenutí uvádím vybraná díla nedávné minulosti: knižní publikace předních českých komeniologů Otokara Chlupa, Dagmary Čapkové, Jiřího Kyráška a Jindřicha Šámala s názvem „*Jan Amos Komenský. Život a dílo v dokumentech a českém výtvarném umění*“ (Praha: SPN, 1963), soubor pohlednic s portréty Komenského (Praha: Orbis, 1963), 26minutový dokumentární film Karla Fuksy s názvem „*Život a dílo světově proslulého pedagoga, zachycené ve výtvarném umění*“ (1984), výstupy projektu ostravské soukromé umělecké školy AVE ART v podobě studentských plakátů na motivy Komenského z let 2009–2012, které dodnes zdobí prostory školy, či publikace s názvem „*Komenský*“ (Praha: AVU, 2007).

Nezávisle na výstavě vznikala nová kniha od PhDr. Markéty Pánkové, ředitelky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, pod názvem „*Jan Amos Komenský v českém a světovém výtvarném umění (1642–2016)*“, která na vědecké bázi

prezentuje J. A. Komenského, ohlas jeho osobnosti a díla. Byla publikována počátkem roku 2017 nakladatelstvím Academia v Praze.

Originální výstava byla za velkého zájmu veřejnosti otevřena dne 24. září 2016 pod názvem „*Toho už jsme někde viděli*“. Upoutával ji výborně výtvarně provedený barevný plakát. Výstava a publikace dosud nejrozsáhlejší knihy o Komenského podobě ve výtvarném umění M. Pánkové se vhodně propojily ve stejném čase. Recenzi knihy najde zájemce v časopise *Studia Comeniana et Historica* (r. XLVI., 2016, č. 95–96, s. 201–203). Četné sbírkové artefakty připravené pro přerovskou výstavu byly využity k obohacení publikace a výstava zase poskytla prostory pro křest nové knihy v průběhu derniéry symbolicky směřované ke dni 28. března 2017. Poté se celá výstava přestěhovala do prostor pražského pedagogického muzea, kde byla veřejnosti přístupna až do 8. října 2017. Byla připravena v české a anglické jazykové mutaci, její prohlídka byla tedy srozumitelná i zahraničním návštěvníkům v obou městech. Pro výstavu nebyly použity jen sbírkové předměty Muzea Komenského v Přerově – kurátorka Mgr. Helena Kovářová z důvodů komplexnosti a ucelenosti představovaných děl využila i sbírkové fondy dalších českých a moravských institucí.

Cílem výstavy bylo představení vývoje a využití Komenského podobizny nejrozličnějšími výtvarnými technikami a směry, a to nejen pro ryze umělecké práce (malby, kresby, grafiky, medailérství, drobné sochařství), ale i předměty denní potřeby (bankovky, poštovní známky, plakáty, školní potřeby, pohlednice, kreslené vtipy, karikatury, nádobí či upomínkové předměty). Autorům výstavy se podařilo ukázat, jak si představovali Komenského naši předkové, proč a k čemu byla jeho podobizna symbolicky využívána a jakou roli a funkci hrála v jejich každodenním životě.

Výstava byla koncipována do pečlivě zvolených a dobře promyšlených tematických oblastí uceleného charakteru, který byl pro návštěvníky srozumitelný a motivující k detailnější prohlídce jednotlivých exponátů. Ty byly nabízeny v originální podobě (obrazy, sochy, plakáty, medaile) rozvěšené po stěnách nebo vystavené ve vitrínách či kvalitně nafoceně v podobě přehledových tematických barevných plakátů, které výborně doplňovaly jednotlivé originály samostatných sbírkových předmětů. Všechny exponáty byly opatřeny informačními popisky, které poskytly základní potřebné informace.

Základem výstavy bylo 11 panelů a několik volně vystavených originálů výtvarných děl s motivy Komenského. Prvních šest panelů představilo Komenského podobizny ve stylu portrétních rytin jako učenice, jako exulanta, dále jako učitele, jako zaujatého badatele v pracovně a také jako poutníka, pastýře a vizionáře. Velmi aktuální a přirozeně také zajímavé bylo téma sedmého panelu týkající se nových objevů v oblasti ztvárnění podoby Komenského, včetně nejnovější diskuse o Rembrandtově obrazu starého muže. Zbýlé čtyři panely předložily artefakty, na nichž je Komenský zobrazován mezi velikány české historie, dále byl představen jako grafická ozdoba pro školní pomůcky, obrazy a předměty všední

školní práce. Asi nejobdivovanější se stala část s názvem „*Nadsázka, humor a karikatura*“, která představila Komenského velmi odlehčenou formou očima našich předních výtvarných umělců. Pro mě jako sběratele filatelistických artefaktů s motivy Komenského byla nejzajímavější část, která prezentovala podobiznu Komenského na ceninách, tedy poštovních známkách, bankovkách a mincích. Nezasvěcený návštěvník zjistí, že Komenský se stal od počátku 20. století nejvíce zobrazovanou osobností na československých a českých poštovních známkách a jeho portrét zdobí také několik známek vydaných v řadě evropských států u příležitosti různých výročí. Výstava umožnila poprvé vystavit také několik originálů obrazů, soch a drobnějších výtvarných artefaktů stylizujících různým způsobem Komenského podobiznu.

I když výstava (stejně jako publikace M. Pánkové) neposkytla kompletní soubor dosud známých výtvarných děl a dalších předmětů s podobiznou Komenského – a ani to nelze z technických a prostorových důvodů očekávat – stala se dosud nejrozsáhlejší přehlídkou těchto artefaktů nejen u nás, ale pravděpodobně i v zahraničí. Můžeme jen litovat, že k výstavě nebyl připraven katalog či průvodce, což by bylo asi ekonomicky velmi nákladné, ale na řadu vybraných exponátů upozorňuje právě publikace M. Pánkové. Pokud by se podařilo tuto výstavu, třeba jen v omezenější formě, instalovat pomocí tamějších komeniologických pracovišť v zahraničí (Německo, Polsko, Japonsko a s pomocí krajanských sdružení v USA, Argentíně nebo na Balkáně), byla by to skvělá propagace zájmu o využití postavy Komenského v běžném minulém i současném životě českého národa a lidské společnosti obecně. Anglická jazyková mutace panelů a popisků jednotlivých vystavených artefaktů je již připravena.

RECENZE:

Pieter J. Goedhart – Jan C. Henneman – Hans van der Linde: Comenius en Naarden: Historische schets van het Comenius Museum en Mausoleum in Naarden. Komenský a Naarden: Nástin historie vzniku Muzea a Mauzolea J. A. Komenského v Naardenu

Amsterdam–Naarden 2017, 123 s., dvojjazyčné česko-nizozemské vydání. ISBN 978-90-6143-432-0.

Magdaléna ŠUSTOVÁ^a

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha, Česká republika

Nová publikace nizozemských autorů o osudech Mauzolea a Muzea J. A. Komenského v Naardenu byla vydána u příležitosti 80. výročí Komenského mauzolea 8. května 2017 za finančního přispění Velvyslanectví ČR v Nizozemsku. V českém prostředí není osudům posledního útulku J. A. Komenského badateli věnována příliš velká pozornost, detailněji jej popisuje pouze série publikací z 20. a 30. let 20. století, kdy se Československo zasloužilo o vznik mauzolea v jeho dnešní podobě. Z novějších publikací je v češtině dostupná práce v Nizozemsku žijícího Vladimíra Hobrlanta „*Poslední útulek*“ (vydána v letech 1999 a 2014), v angličtině pak práce Davida Kipse „*The Comenius mausoleum*“ (asi 1997).

Navzdory názvu se kniha nevěnuje pouze dějinám muzea a mauzolea Učitele národů, ale shrnuje i jeho životní peripetie; pátrání po Komenského hrobu a osudy valonské kaple, v níž je pohřben. Další kapitoly jsou věnovány pietním aktům konaným u Komenského hrobu v letech 1892, 1920 a 1972 a využití odkazu slavného učitele komunistickým režimem v letech 1948–1989. Teprve pátá kapitola se věnuje osudům muzea a mauzolea, a to od jejich vzniku do současnosti, včetně podrobného popsání událostí z posledních let, kdy se v roce 2004 reálně uvažovalo o jejich uzavření. Nepříliš logicky působí šestá kapitola věnovaná spolupráci Československa, resp. České republiky, a Nizozemí na vládní úrovni, která mohla být včleněna do kapitoly předchozí. Závěrečný blok pak tvoří odpovědi na otázky o významu odkazu J. A. Komenského, které autoři položili jak českým, tak nizozemským politikům a komeniologům.

Problémem publikace je jednak její tematické členění (namísto vhodnějšího chronologického), které přispělo k faktografické roztříštěnosti textu; dále pak téměř úplná

absence poznámkového aparátu, kdy autoři používají velmi vágní citace, podle kterých je archivní materiál velmi obtížně dohledatelný, u elektronických zdrojů pak chybí datum stažení. Dalším značným negativem je fakt, že popisované události nejsou zařazeny do širšího kontextu, což bude zejména pro nizozemské čtenáře velkým handicapem. Zjevným problémem je i absence archivního materiálu uloženého v České republice (např. fond Ministerstva zahraničních věcí či Ministerstva školství), jenž je zastoupen pouze dokumenty z Archivu Kanceláře prezidenta republiky, a který by čtenáře seznámil s postojem československých/českých státních úřadů k celé problematice. Největším přínosem práce je tak v podstatě popis situace z let 2004–2017, kdy se fungování mauzolea a muzea značně zkvalitnilo (zde nezapomeňme podotknout, že převážnou část práce vykonávají dobrovolníci), avšak české veřejnosti tato skutečnost zůstala v podstatě utajená. Velkým zklamáním je kapitola o využívání osobnosti Komenského komunistickým režimem, neboť jestliže nese název „*Čeští komunisté a Komenský ve vlastní zemi: Komenský více než jen pedagog a myslitel*“, pak čtenář očekává např. rozbor filmových a televizních zpracování osudů velkého učitele, ale také popis intenzivního rozvoje československé komeniologie a jejího mezinárodního přesahu, případně zhodnocení role Zdeňka Nejedlého na poli rozvíjení Komenského odkazu. Zcela nepatříčně pak vzhledem k názvu kapitoly působí její závěr, který zmiňuje roli Komenského odkazu v osobním seznámení Jana Patočky a Václava Havla. Problematická je i obrazová příloha (12 černobílých i barevných fotografií a reprodukcí), kde výběr materiálu působí spíše nahodile než promyšleně, navíc se jedná spíše o soukromé než profesionálně pořízené fotografie.

Celá publikace zanechává velmi rozpačitý dojem, můžeme ji zařadit spíše mezi počiny nadšených amatérů než profesionálních historiků. Zůstává tak úkolem historiků a komeniologů vytvořit moderní, kvalitní monografii o místě posledního odpočinku Učitele národů, a to jak po stránce faktografické, tak i obrazové – dlouhodobě chybí kvalitní situační plánky místa, podrobná dokumentace umělecké výzdoby i novodobé antropologické zhodnocení Komenského ostatků.

Jan Šimek: Historie školních budov: od tereziánských reforem po současnost

Praha 2016, 266 s., ISBN 978-80-86935-35-5.

Růžena VÁŇOVÁ^a

^aFilozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, Česká republika

Autor zmíněné publikace konstatuje nedostatek literatury o školních budovách: zájem o téma – a to ještě nevelký – zjistil pouze ze strany architektů či kunsthistoriků, zcela nedostatečný však ze strany historiků školství a pedagogiky. Rozhodl se proto zaplnit existující mezeru. Ke zpracování tématu přistoupil z pedagogického hlediska, tj. z hlediska funkce, jakou škola plní coby prostor pro realizaci vzdělávacího procesu. Zaměřil se na školní budovy, v nichž sídlily školy poskytující základy obecného vzdělání.

Cílem studie bylo vymezit a popsat základní etapy vývoje školního stavitelství, a to v rovině normativní a realizační. Autor se proto zaměřil na studium dobových požadavků na podobu školních budov (stavebních, pedagogických, hygienických) vymezených školními normami nejrozličnějšího druhu (metodními knihami počínaje a školskými zákony konče) a porovnával je s reálnou školní praxí, tj. se stavem, vybaveností a počtem školních budov či prostor, ve kterých se vyučovalo. Zde se nabízely k využití školní deníky vedené učiteli či paměti žáků a učitelů aj. Kvantitativní proměny školních budov zjišťoval studiem statistických údajů. Zvolený přístup mu dovolil činit závěry nejen o stavu vyučovacích prostor, ale i o stavu a úrovni podmínek elementárního vzdělávání vůbec.

Text je strukturován do 5 částí představujících 5 na sebe navazujících etap (1774–1869, 1869–1918, 1918–1948, 1948–1989, po roce 1989) vývoje soustavy základního vzdělání v českých zemích od počátků, tj. od zavedení povinného vzdělávání v poslední třetině 18. století, do současnosti včetně požadavků na školní budovu – umístění v rámci obce, velikost budovy, počet a velikost tříd, osvětlení a vytápění, vybavenost učeben aj.

Východiskem jednotlivých kapitol učinil autor vzdělávací situaci dané epochy a normu/normy na ten čas platnou/platných pro školní budovu, což umožňuje čtenáři sledovat vývoj společenských požadavků na materiální zabezpečení elementárního vzdělávání.

První kapitola, kterou autor nazval Období „staré školy“ (1774–1869), přesvědčuje, že osvětské požadavky na školní budovu byly vskutku minimální; nejstarší se v podstatě omezovaly na existenci samostatné učebny, tj. místnosti oddělené od bytu učitele, který byl součástí školní budovy (Kniha metodní z roku 1774). Kde nebyla tato podmínka splněna,

měla být urychleně přistavěna další místnost. Též mělo být dbáno na dostatek prostoru, světla a vybavenost vhodným nábytkem – stoly, lavicemi, tabulí a zamykatelnou skříní. Požadavky na školní budovu však postupně rostly, např. už na počátku 19. století (Politické zřízení z roku 1805) byly předepsány přesné rozměry desky školní lavice.

Na příkladech vybraných venkovských škol (Rožmitál pod Třemšínem, Staňkov, Hlinsko aj.) ukazuje autor dobovou „školní realitu“. Vcelku známá fakta obohacuje o některé nové poznatky, např. o školu tzv. pořádkou, kdy škola nemajíc vlastní budovu působila každý den (!) v jiném domě. (Zdaleka neplatilo, že by všude, kde byla škola, existovala i školní budova. Vyučovalo se i ve volných místnostech na radnicích, v pastouškách, pazdernách. Situace v městských školách se od venkovských příliš nelišila. Běžná byla přeplněnost škol. Nebylo výjimkou, že děti při vyučování seděly na zemi, ba dokonce i stály.) Autor přesvědčivě dokládá, že mezi předepsanou normou (dodejme značně měkkou) a realitou zela propast.

Je třeba ocenit autorovu snahu přiblížit čtenáři, jak škola skutečně vypadala podle stavebních plánů, tedy nejen podle vzpomínek pamětníků. Prostudoval všeobecné stavební instrukce z roku 1788 a zjistil, že velikost školy zohledňovala předpokládaný počet žáků a fakt, zda ve škole bude bydlet učitel, příp. i jeho pomocník. Mimo jiné také uvádí, že už v roce 1786 byly příslušnými úřady vytvořeny první prototypové plány školních budov, které byly rozvedeny v roce 1820 a ze kterých lze vyčíst doporučený stavební materiál (kámen, cihly), založení zdiva nad zemí a podlahy přízemního patra, plochy místností, výšku stropů, počet oken aj.

Druhou kapitolu – Období „nové školy“ (1869–1918) – odvodil autor od říšského školského zákona z roku 1869 vydaného po zániku vrchnostenské správy (1848), kdy některé povinnosti týkající se školství převzaly obce jako nejnižší články územní samosprávy. Vznikem tzv. školních obcí, tj. svazků obcí, odkud chodily děti do jedné školy, byl utvořen nový dílčí subjekt hrazení nákladů na obecné školství (vedle okresu a země) a tím i na venkově budování větších, tj. víceřídnicích škol. Stavby školních budov a jejich provoz se po roce 1869 řídily zákonem z roku 1870 a výnosem ministerstva z 9. června 1873. Zatímco však zákon z roku 1870 týkající se polohy školy podle postřehu autora jen drobně modifikoval Politické zřízení z roku 1805, ministerský výnos podrobně vypisoval požadavky na školní stavbu a školní hygienu (počet a velikost tříd, počet žáků na třídu, vybavení, požadavky na světlo a větrání tříd i chodeb, krytá tělocvična a školní zahrada jako součást školy atd.). Autor sleduje realizované stavby školních budov a konstatuje nové architektonické a technické prvky (monoblok na obdélníkovém půdorysu, dvoutrakt, více propojená křídla), zejména pak od přelomu 19. a 20. století zaznamenává nápadnou výstavnost školních budov svědčící o rostoucí prestiži vzdělání obecně, mj. i v očích obecních zastupitelů. (Upozorňuje však i na neuváženost mnohých stavebních projektů spoléhajících na státní subvence a způsobujících neúměrné prodlužování staveb, na druhé straně na stavby z „úředního donucení“ se stejnými důsledky.) Za pozornost stojí i vysvětlení příčin vzniku vzorových plánů školních budov. Text je vhodně doplněn tabulkami vypovídajícími o počtu škol a počtu stavebních úprav, které

čtenáři dovolí učinit si představu o rozvoji obecného školství v dané době. Ocenit je třeba technicky i esteticky vysoce kvalitní fotografie školních budov opatřené výstižnými popisky.

Meziválečná školní architektura – Tradice i moderna (1918–1948) – je autorem výstižně představena jako svár dvou tendencí – odumírání starého „palácového stylu“ školních budov a zrození a prosazení se funkcionalismu – směru podřizujícího se plně účelnosti a funkci stavby, pohrdajícího omračujícím estetickým. Zdůvodňuje zároveň dobou nechut' architektů k typizaci (navzdory vzniku několika dobových variant školních budov) a vysvětluje prosazení se pedagogů jako osob kompetentních v otázkách školních staveb a s tím jdoucí dominance zdravotních a hygienických hledisek. Těžiště výkladu je v deskripci školních prostor (učebna, laboratoř, kreslárna, dílna, tělocvična aj.), která je, stejně jako v předchozích částech, doplněna statistikou zachycující rozvoj prvorepublikového školství během 15 let (1921–1936).

Poválečné socialistické čtyřicetiletí – Období socialistické školy (1948–1989) – prezentuje autor jako období vysokých nároků a požadavků dané vzrůstem porodnosti, prodloužením povinné školní docházky, snížením počtu žáků na třídu, zavedením školních družin aj. Přesvědčuje, že řešením situace byla typizace umožňující jednak hromadnou výrobu stavebních dílů, snížení nákladů a pracnosti a zrychlení výstavby, jednak naplňující dobou ideologii vzdělávat všechny žáky v přibližně stejných budovách. Zároveň však upozorňuje, že byla dlouhodobým procesem, protože reflektovala názorové aj. změny, např. vývoj architektury (viz monoblok vs. pavilon/y), akutní nedostatek škol (viz provizorní pavilony), změny v organizaci školství aj. Je sympatické, že přes kritické stanovisko k poválečnému školství autor nepřehlíží, že projektované školní budovy počítaly s moderní vybaveností (ústřední topení, umyvadla v každé učebně, splachovací záchody), s moderním školním nábytkem různých velikostí a že k hodnocení počínů v oblasti školních staveb v uvedeném období přistupuje objektivně.

To platí i o závěrečné kapitole věnované období po roce 1989. Věren zvolenému postupu charakterizuje nejprve změny ve školství provedené v důsledku přijetí nové školské politiky, aby vzápětí přešel k charakteristice porevolučního školního stavitelství (pokles počtu škol, respektování lokálních požadavků, preference rekonstrukcí před novostavbami, výstavba v satelitních městečkách aj.).

Kniha je poučeným pojednáním o historickém vývoji školních budov, míst poskytujících gramotnost a základy všeobecného vzdělání, od tereziánských reforem po současnost. Přestože využívá literaturu i z oboru architektury, dlužno dodat nejnovější, téma uchopuje jako téma historikopedagogické, tedy sleduje školní budovu ne jako více či méně zdařilý architektonický skvost, ale jako místo vzdělávání. Sáhnu po ní tedy pravděpodobně nejdříve pracovníci z oboru školství a pedagogiky. Osloví však patrně každého, kdo měl kdy co společného se školou (a kdo neměl?) – osoby všech věkových kategorií. Nelze totiž bez povšimnutí jen tak přejít hojně zastoupené fotografie vysoké profesionální kvality.

Obsah

ÚVODNÍK	1
Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ Dana KASPEROVÁ	
STUDIE:	3
K antickým kořenům pojetí humanity (<i>Humanitas</i> před Komenským) Martin STEINER	
Pojetí humanity v edukační koncepci J. A. Komenského jako příspěvek k lidské budoucnosti Jana PŘÍVRATSKÁ a Vladimír PŘÍVRATSKÝ	17
Vznik obchodní akademie v Kolíně a výstavba reprezentativní budovy Hana ŠLOUFOVÁ KUČEROVÁ	23
Polské školství regionu Těšínského Slezska v 19. a na počátku 20. století Lucie ZORMANOVÁ	42
Úsilie o zachovanie akademickej autonómie na Slovenskej univerzite v období Slovenskej republiky 1939–1945 Janka ŠTULRAJTEROVÁ	54
Výchovná činnosť saleziánok na Slovensku 1940–1990 Adriana SARKÖZYOVÁ	69
K významu sdílení osobní minulosti pro narativní identitu Magda NIŠPONSKÁ	79
VARIA:	95
Vzpomínky Vojmíra Srdečného na studentské oběti nacismu	
Pavel Kohn a jeho vzpomínky na vzdělávání v období protektorátu a v době poválečné	98
Svědectví holocaustu – vzpomínky Helgy Hoškové	102
Těžké roky v gulagu a návrat do vlasti. Vzpomínky Věry Sosnarové	106

Vzpomínky Jiřího Zajíce na činnost skautů a aktivity tzv. skryté církve v době normalizace	111
DISKUZE:	116
Pedagogická knihovna J. A. Komenského Magda JUNKOVÁ	
REPORT:	128
11. sjezd českých historiků. Profesní setkání historiček a historiků ČR, Olomouc, 13.–15. 9. 2017 Magdaléna ŠUSTOVÁ	
Výstava „Jsem Jehuda Bacon. Holocaust a poválečná doba očima izraelského malíře českého původu“ v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského Lenka LAJSKOVÁ a kol.	130
„Toho už jsme někde viděli.“ Zpráva o jedné originální a úspěšné výstavě Karel RÝDL	132
RECENZE:	135
Pieter J. Goedhart – Jan C. Henneman – Hans van der Linde: Comenius en Naarden: Historische schets van het Comenius Museum en Mausoleum in Naarden. Komenský a Naarden: Nástin historie vzniku Muzea a Mauzolea J. A. Komenského v Naardenu Magdaléna ŠUSTOVÁ	
Jan Šimek: Historie školních budov: od tereziánských reforem po současnost Růžena VÁŇOVÁ	137