

memo

časopis pro orální historii / oral history journal

2022/2



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI



středisko orální historie
katedra historie FPE ZČU



memo

Časopis pro orální historii / Oral History Journal

Plzeň 2022 / 2

MEMO 2022/2

Časopis pro orální historii / Oral History Journal

Vedoucí redaktorka / Senior Editor: Naděžda Morávková (Západočeská univerzita v Plzni / University of West Bohemia in Pilsen)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Marie Fritzová (Západočeská univerzita v Plzni / University of West Bohemia in Pilsen)

Redakční rada / Editorial Board: Joanna Bornat (The Open University, Milton Keynes), Michal Louč, (Fakulta filozofická Univerzity Pardubice), Pavel Mücke (Akademie věd České republiky / Academy of Science, Czech Republic), Miroslav Vaněk (Akademie věd České republiky / Academy of Science, Czech Republic), Karel Řeháček (Státní oblastní archiv Plzeň / State Regional Archives Pilsen, Czech Republic), Radikobo Ntsimane (University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa), Albert van Jaarsveld (University of Zululand, KwaDlangezwa, South Africa), David King Dunaway (Department of English Language and Literature of New Mexico, Albuquerque, USA), Taťána Součková (Katedra etnologie a mimoeurópskych štúdií FF UCM v Trnave, SR), Kathryn Nasstrom (University of San Francisco, USA)

Redakční okruh / Editorial Advisory Board: Zdeněk Beneš (Karlova univerzita Praha / Charles University Prague), Joanna Bornat (The Open University, Milton Keynes), Doug Boyd (University of Kentucky Libraries, Lexington, U.S.A.), Ivo Budil (Západočeská univerzita v Plzni / University of West Bohemia in Pilsen), Mónica Patricia Cadenas Erazo (Lima, Peru), Ismail Demircioglu (Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey), Panos Dimisianos (Corfu, Greece), Karel Foud (Národní památkový ústav Plzeň / State Conservation Pilsen), Blažena Gracová (Ostravská univerzita v Ostravě / University of Ostrava), Bohumil Jiroušek (Jihočeská univerzita České Budějovice / University of South Bohemia, České Budějovice), Jan Kumpéra (Západočeská univerzita v Plzni / University of West Bohemia in Pilsen), Pavel Mücke (Akademie věd České republiky / Academy of Science, Czech Republic), Dana Musilová (Univerzita Hradec Králové / University Hradec Králové), Nina Pavelčíková (Ostravská univerzita v Ostravě / University of Ostrava), Jiří Petráš (Jihočeské muzeum České Budějovice / Museum of South Bohemia, České Budějovice), Valeria Rotershteyn (Moscow Economic School, Moscow, Russia), Michael Sesling (Audio Transcription Center, Boston, U.S.A.), Petra Schindler (Akademie věd České republiky / Academy of Science, Czech Republic), Ibrahima Thioub (Cheikh Anta Diop University, Dakar), Marta Ulrychová (Západočeská univerzita v Plzni / University of West Bohemia in Pilsen), Pavel Urbášek (Univerzita Palackého Olomouc / University of Palacky, Olomouc), Lukáš Valeš (Newton College, Brno), Miroslav Vaněk (Akademie věd České republiky / Academy of Science, Czech Republic), Bohdan Zilynskyj (Karlova univerzita Praha / Charles University Prague)

Obálka / Cover: Petr Lobaz

Grafická úprava, sazba / Graphic design, print rate: Petr Kuranda

Vydavatel / Publisher: Pro SOHI Plzeň vydává viaCentrum, s. r. o., Tržčená 34, Olomouc, 772 00

Adresa redakce / Address of Editors: Středisko orální historie SOHI při Katedře historie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, Veleslavínova 42, Plzeň, 306 19, Česká republika
Telefon: +420 377 636 603

E-mail: moravkov@khi.zcu.cz, fritzovamarie@gmail.com

Online verze dostupná z URL / Internet Access: www.oralhistory.cz a www.sohi.maweb.eu

© Naděžda Morávková

© SOHI, Středisko orální historie při KHI FPE ZČU v Plzni

© viaCentrum, s. r. o.

Evidence MK ČR pod číslem E 19999

ISSN 1804-753X (Print)

ISSN 1804-7548 (Online)

Vychází dvakrát ročně

Časopis objednávejte na adrese redakce / Order at journal editors

Ročník 12, číslo 2, 2022

OBSAH / CONTENTS

REDAKČNÍ ÚVODNÍK / EDITORIAL COMMENT

Podzim 2022 ve znamení studentské vědecké konference Historie a současnost – vzdělávání v době pandemie / Autumn 2022 and student scientific conference History and the present – Education in the time of a pandemic

(Marie Fritzová)

5

STUDIE / STUDIES

Tvůrčí psaní ve vyprávěních / Creative Writing in Narratives

(Pavel Jonák)

7

Vyučování a učitelé v rodině posledních ruský carů Alexandra III. a Nikolaje II. / Teaching and teachers in the family of the last Russian Tsar Alexander III. and Nicholas II.

(Alena Dufková a Helena Východská)

32

ROZHOVORY A MATERIÁLY / INTERVIEWS AND ARTICLES

Anotační příspěvky z konference Současnost a historie – vzdělávání v době pandemie – studentská vědecká konference 21. 10. 2022 - Katedra historie FPE ZČU a SOHI

67

Dálková zpověď profesora Hrocha

(Jan Kumpera)

84

ZPRÁVY / CHRONICLE

94

POKYNY PRO AUTORY / NOTES FOR CONTRIBUTORS

99

CALL FOR PARTNERS

103

MEMO 2022/2

REDAKČNÍ ÚVODNÍK / EDITORIAL COMMENT

Podzim 2022 ve znamení studentské vědecké konference Historie a současnost – vzdělávání v době pandemie/ Autumn 2022 and student scientific conference History and the present – Education in the time of a pandemic

Marie Fritzová

Vážení čtenáři časopisu MEMO, v tomto editoriału bych chtěla volně navázat na naši pozvánku z minulého čísla, ve které jsme vás informovali o připravované studentské vědecké konferenci. Tato konference Katedry historie Západočeské univerzity v Plzni ve spolupráci s naším výzkumným střediskem SOHI je tedy zdárně za námi. Tato studentská vědecká konference, která proběhla 21. října 2022, se věnovala tématům spojeným s výukou během pandemické doby. Studenti prezentovali své výzkumné projekty, které byly většinou realizovány právě metodou orální historie. Metoda orální historie nám přináší možnosti kvalitativního výzkumu takto aktuálních témat, kdy se současnost proměňuje v minulost a my jsme tohoto přerodu bezprostředními svědky. Konference byla velice podnětná a nechyběla zajímavá diskuse po každém tematickém bloku. Na konferenci jsme přivítali tři hosty. Dr. Taťanu Součkovou z Katedry historických vide a vide z Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnavě, Dr. Gabrielu Fatkovou z Katedry antropologie FF Západočeské univerzity v Plzni a Dr. Kubíkovou z katedry Psychologie FPE Západočeské univerzity v Plzni.

Tímto bych výše zmíněných kolegyním chtěla poděkovat za jejich účast, pomoc při moderování jednotlivých panelů i přínosnou diskusi. Všichni organizátoři si přejí, aby letošní první ročník studentské vědecké konference byl úspěšně následován dalšími ročníky. O průběhu konference se více dozvíte v sekci Zpráv. Jednotlivé příspěvky, které zazněly na konferenci, jsou dále představeny v sekci Materiály a rozhovory.

Další konference, která se nezapřítelně blíží, je v pořadí již VIII. mezinárodní konference České asociace orální historie, která se ve dnech 9.–10. února 2023 koná v Bratislavě a o které jsme vás již informovali v čísle minulém. Těšíme se, že se právě v Bratislavě opět po dvou letech setká velké většina příznivců orální historie a moderních dějin.

Číslo, které právě držíte v rukách, obsahuje kromě zajímavých informací o naší nedávné konferenci, ještě dvě velice zajímavé studie. Studie Pavla Jonáka se věnuje vývoji českého tvůrčího psaní v prvních dvou porevolučních dekadách a dokumentuje průběh výzkumného projektu České tvůrčí psaní pohledem jeho zakladatelů. Pavel Jonák metodou orální historie dokumentuje tento vývoj, historický kontext doplňuje zdařilou analýzou vzniku, etablování a současnému stavu právě metody/disciplíny tvůrčího psaní v českém akademické prostředí.

Druhá studie přináší poutavý vhled do struktury vzdělávacího systému posledních dvou generací carské rodiny Romanovců. Autorkám Aleně Dufkové a Heleně Výchovské se podařilo velice plasticky a poutavě vylíčit toto období pomocí analýzy deníků, korespondence a dalšího archivního materiálu.

V sekci Materiály a rozhovory také naleznete velice zajímavý rozhovor prof. Jana Kumpéry s prof. Miroslavem Hrochem. Za celou redakci bych vám chtěla popřát krásný a pokud možno poklidný rok 2023.

STUDIE/STUDIES

Tvůrčí psaní ve vyprávěních / Creative Writing in Narratives¹

Pavel Jonák

Abstrakt

Článek poskytuje rámcový přehled vývoje českého tvůrčího psaní v prvních dvou porevolučních dekadách a dokumentuje průběh výzkumného projektu České tvůrčí psaní pohledem jeho zakladatelů. Za pomoci využití orálněhistorické metody se podařilo zachovat vyprávění dvou desítek narátorů z řad zakladatelů oboru. Čtyři nejvýraznější přístupy k výuce přibližuje formou případové studie.

Abstract

The article provides an overview of the development of Czech creative writing in the first two post-revolutionary decades and documents the research project History of Czech Creative Writing from the Perspective of its Founders. Narratives of two dozen narrators – the founders of the field – has been saved by using the oral history method. Four of the most significant approaches to teaching are presented in the form of case studies.

Klíčová slova: Tvůrčí psaní; orální historie; dějiny tvůrčího psaní.

Key words: Creative Writing; Oral History; Creative Writing History.

¹ Tato studie vznikla jako jeden z výstupů výzkumu „Dějiny českého tvůrčího psaní pohledem jeho zakladatelů“ podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 331121).

Úvod

Tvůrčí psaní si v Česku stále hledá své místo. Chybějí kvalitnější učebnice, chybí metodologie, chybí ostatně i jasné vymezení toho, co tvůrčí psaní vlastně je a k čemu by mělo vést.²

Takto hodnotil problematiku vyučování tvůrčího psaní spisovatel Václav Chochola, tehdy už z pozice absolventa Literární akademie. Revue Rukopis po sérii několika podobně kritických textů ukončila svoji činnost. Oficiálně z ekonomických důvodů. Byl rok 2009 a tehdy už zaběhlá soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého vstupovala do počátku svého konce. Symbolicky se tak uzavírala existence jediné české soukromé vysoké školy zaměřené na literární tvorbu. Škola vzešlá z rozvolněných poměrů devadesátých let ukončila roku 2015 definitivně činnost v insolvenci. Institucionální výuka tvůrčího psaní však do té doby v českém prostředí ušla velmi zajímavou cestu.

Teze Václava Chocholy stála u zrodu mého vlastního tázání. Jaké jsou dějiny českého tvůrčího psaní? Kdo jsou jeho průkopníci a v čem spočívají jejich pedagogické přístupy? A lze vůbec do výuky literárního psaní vnést jasnou a jednotnou metodologii? Už samotná pochybnost nad souslovím tvůrčí psaní přitahovala pozornost. Jakožto student a začínající pedagog jsem tehdy potřeboval znát odpovědi. Publikované rozhovory a články, příručky ani odborná literatura je však nedokázaly poskytnout. Aby bylo možné pochopit ještě stále živou historii českého tvůrčího psaní, objevila se přede mnou jako jediný možný použitelný princip metoda orální historie. Byl rok 2015 a já přestoupil ze zanikající Literární akademie na Katedru literární kultury a slavistiky Fakulty filozofické Univerzity Pardubice. Z té doby se datují první pořizené rozhovory na téma. Poslední rozhovor proběhl v letošním roce. Z bakalářského studia se téma přerodilo ve výzkum doktorského programu Soudobých evropských kulturních dějin na Fakultě humanitních studií a z jednotlivých rozhovorů vzešlo mnoho svébytných přístupů k výuce, které bych zde rád nastínil.

Co je tvůrčí psaní?

Pojem tvůrčí psaní je problematický, jde o doslovný překlad jeho anglické předlohy creative writing. Tento anglicismus se však v českém prostředí jednoznačně definici brání. Už jen z toho důvodu, že existuje mnoho vykladačů. Než tvůrčí psaní v zahraničí dospělo ke své současné podobě, prošlo ve Spojených státech amerických od konce 19. století zajímavým vývojem ve spojitosti s tradicí poetiky a rétoriky. Prožitek literatury takzvané zevnitř se stal důležitým momentem v proměně anglistiky a americké literatury. Jako první použil spojení Ralph Waldo Emerson

² CHOCHOLA, Václav. Tvůrčí psaní na literární akademii – klenot, který je třeba přeleštit. *Rukopis: revue o psaní: review of writing practice*. Praha Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2009, 4(6), s. 11.

při svém projevu *The American Scholar* na Harvard College 3. srpna roku 1837. Vyslovil v něm potřebu nové cesty ke studiu a tvorbě literatury. Literatury, která nebude závislá na evropské teorii ani praxi.³ Tento specifický přístup ke studiu se stal později organickou složkou výuky americké anglistiky. Vývoj moderní americké literatury a filologie je dodnes konfrontován právě s přístupy tvůrčího psaní jako s dalším nástrojem k prohloubení znalostí a vztahu s literaturou a jazykem. V poslední třetině minulého století se obor dostal už ve velmi rozvinuté formě do západní Evropy, kde je dones pevně zakotven nejen v akademickém prostředí.⁴

Tvůrčí psaní je ze své podstaty neustálým zaměřováním se na proces tvorby. Jak vzniká idea, jak se dostat od představ k formulacím. Jak napsat kvalitní, srozumitelný text, který bude dávat ideálně takový smysl, který se co nejvíc blíží záměru do textu vloženému. Kdybych chtěl zmapovat veškeré kurzy psaní, zcela jistě bych selhal. Na obor sám lze nahlížet velmi zešíroka. Opřel jsem se tedy o přístup, kterým definuje tvůrčí psaní Zbyněk Fišer, pro něhož je tvůrčí psaní nejen soubor technik i proces jejich užití, ale i transdisciplinárně utvářený vědní obor „*zabývající se teoretickými aspekty a didaktikou tvorby psaných textů a jejich uvádění do veřejné komunikace, včetně jejich sekundárního didaktického využití*“.⁵

Pole mého výzkumu je tak definováno dvěma póly. První můžeme označit za konzervativní, autorem se podle něj člověk může stát pouze sám. Tvůrčí psaní je tedy v jistém duchu učení se spisovatelskému řemeslu. Druhý pól je liberálnější, progresivní. Podle něj je tvůrčí psaní transdisciplinárně ukotveným přístupem založeným na kreativitě při procesu psaní. Tedy slovy Zbyňka Fišera: myšlením s tužkou v ruce.⁶ Kurzy tvůrčího psaní tedy nemají za cíl z nikoho udělat spisovatele, nabízejí mu cestu k prohlubování mnoha na sebe navázaných dovedností a schopností. Do výzkumu jsem vstoupil s předporozuměním, které pramení z výsledků bádání o americkém tvůrčím psaní. Zejména jsem pak vyšel z typologie Paula Dawsona, který dělí přístupy k výuce na *kreativní sebevyjádření, gramotnost, řemeslo a čtení zevnitř*.⁷

³ MYERS, David Gershom. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006 [1996], s. 31; DAWSON, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. London; New York: Routledge, 2005, s. 33.

⁴ V českých monografiích je kořenům věnováno vždy pouze pár odstavců. Základní povědomí o kořenech oboru viz zejména: MYERS, David Gershom. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*; DAWSON, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*; MCGURL, Mark. *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*; Cambridge: Harvard University Press, 2011; BENNETT, Eric. *Workshops of Empire: Stegner, Engle, and American Creative Writing during the Cold War*. Iowa City: University of Iowa Press, 2015.

⁵ FIŠER, Zbyněk: TVŮRČÍ PSANÍ. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Online] Dostupné z URL: < https://www.czechency.org/slovník/TVŮRČÍ_PSANÍ > [Cit. 2022-02-11].

⁶ O myšlení s tužkou v ruce mluví právě Zbyněk Fišer, je však třeba upozornit na fakt, že existuje užší pojetí, které staví na možnosti věnovat se studiu spisovatelství. Zde se ocitají například i kurzy akademického psaní.

⁷ Viz kapitoly *Creative self-expression, Literacy, Craft, Literature from the inside*. In: DAWSON, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*, s. 50–80.

Podnětné bylo porovnat americké a československé poměry v literární a literárněvědné kultuře. Zatímco v USA se tvůrčí psaní objevilo v posledních dekáдах 19. století a ve dvacátých letech 20. století se stalo prvkem, který sjednotil dvě hlavní funkce kateder anglistiky (výuku psaní a výuku literatury),⁸ bohemisté soustředili svou pozornost na ruský formalismus. Roku 1926 založený Pražský lingvistický kroužek pak v konfrontaci s ním vnesl na světlo světa pražský strukturalismus.⁹ Šlo tedy stále o studium literatury za pomoci čtení, nikoli za pomoci vlastního psaní. Po druhé světové válce zažívaly americký i československý přístup složité období. Tvůrčí psaní se stalo mocenským nástrojem k rozšíření kulturního vlivu amerických univerzit a přišlo o svůj původní smysl.¹⁰ Pražská škola po komunistickém převratu podlehlá postupně „destrukci a autodestrukci“.¹¹

Projekt „Dějiny českého tvůrčího psaní pohledem jeho zakladatelů“

Sledovat genezi a vývoj soukromých kurzů bylo zejména v éře internetu prakticky nemožné, proto jsem se rozhodl zaměřit na institucionalizované kurzy v pomaturitním vzdělávání. Kurzy vznikající na vyšších a vysokých školách a na univerzitách. Rozhovory jsem vedl se samotnými pedagogy a jádrem vyprávění se staly zejména jejich přístupy k výuce. Tvůrčí psaní se v české literární kultuře od svých počátků vyvíjí několika směry, které jsou mnohdy až v kontrastním vztahu. Inspirační zdroje pocházejí jak ze zahraničí, tak i z české literární a literárněvědné tradice. Každý z průkopníků přišel s vlastním pojetím výuky. Naděje, že se tvůrčí psaní stane samostatnou vědní disciplínou, se však zatím nedaří naplnit. Jako ilustrační příklad se podívejme na reakci Pavla Kohouta na založení Literární akademie: „*Psaní je do značné míry výsledkem iracionálního procesu. Myslím si, že výuka psaní – i když se stalo oblíbeným zaměstnáním řady mých přátel – může sice studenty kultivovat, ale nemůže je naučit psát. Jediným učitelem si může být autor sám. Nakonec mu příliš nepomohou ani kritické reflexe čtenářů či profesionálních posuzovatelů.*“¹²

Zdejší literární i akademická obec obor tolerují, většinou se ale od něj podobně distancují. Představovaný projekt si klade za cíl zejména zachování paměti narátorů z řad samotných zakladatelů disciplíny a zprostředkování jejich narativů. Nejde jen o to přispět do vědecké diskuse. V případě dějin českého tvůrčího psaní jde v podstatě o nastavení agendy, jde o to tuto diskusi zahájit. Rád bych zlepšil obraz oboru a pomohl důkladně pochopit jeho

⁸ MYERS, David Gershom. *The Elephants Teach*, s. xii.

⁹ SLÁDEK, Ondřej. *Slovník literárněvědného strukturalismu A-Ž*. Praha: Host, 2018, s. 562.

¹⁰ MYERS, David Gershom. *The Elephants Teach*, s. xii.

¹¹ SLÁDEK, Ondřej. *Slovník literárněvědného strukturalismu A-Ž*, s. 562.

¹² KOHOUT, Pavel. "Čas je můj přítel..." *Host*, 2000, 16(1), s. 7.

kořeny. Inspirací mi v mnohém byla monografie *Dějiny AMU ve vyprávěních* editorů Martina France a Lenky Krátké.¹³ Samotné výzvy a mnohá poznání přinesla ale jak jinak než samotná praxe.

Zkoumaným rozmezím jsou primárně roky 1989 až 2015, tedy roky nástupu demokracie a krachu Literární akademie, soukromé vysoké školy Josefa Škvoreckého. Volba je to praktická i symbolická. Literární akademii skončil jeden z experimentů českého vysokého školství. Původní záměr realizovat nahrávání ověřeným orálněhistorickým přístupem jsem musel hned po prvních frekvencích přehodnotit. Z dlouhého vypravování životního příběhu totiž u mnohých narátorů sešlo, jednoduše nesouhlasili. Přejít jsem tak mnohdy musel rovnou až k tématu samotné výuky. Narátoři staršího data narození se nezdřáhali vyprávět svůj příběh celý, mladší narátoři se však na tento úkon obecně necítí. Na první nestrukturovanou část přímo navazuje expertní interview, kterým jsem si kladl za cíl vybídnout narátora k popsání podrobností samotné výuky a její případné metodologie. Projekt jsem předem dimenzoval na 40 rozhovorů, už po jeho prvním realizovaném roce však bylo jasné, že u většiny narátorů bude realizován pouze jeden rozhovor. Doposud jsem realizoval 25 nahrávání s 23 pedagogy (5 ženami a 18 muži¹⁴), přičemž jednotlivá setkání trvala od 20 minut do bezmála 3 hodin. Celkový nahraný čas je momentálně něco málo přes 27 hodin.¹⁵

Složení skupiny a metody získávání narátorů

Skupinu narátorů spojuje společný zájem o literární psaní a jeho výuku. Jde však pouze o předpoklad, který nevede nutně k poznání ostatních kolegů v oboru. Stejně jako je psaní ryze osobní, do sebe sama ponořenou aktivitou, ani jeho výuka není přirozenou podmínkou pro vstup do jakési komunity pedagogů. Vlastně se dá říct, že žádná taková komunita nikdy přirozeně nevznikla. Výjimkou jsou pouze pracoviště, kde vyučuje více učitelů tvůrčího psaní, a ani tam dle narátorů často k žádnému družení nedocházelo. Nebylo žádnou výjimkou, že o mnohých solitérech ostatní pedagogové nevěděli po celou dobu jejich působení. Takovým byl například Jan Vodňanský, který vedl semináře pod názvem *Literární tvorba* na Institutu základů vzdělanosti a na něj navazující Fakultě humanitních studií už od devadesátých let. O aktivitách jeho ani fakulty se tedy kolegové z oboru prakticky nikdy nedozvěděli. Ne každý měl a má tu potřebu poznávat ostatní kolegy či jejich styl výuky. Problému fragmentace, rivality i osobních sympatií a antipatií, na který u takovýchto skupin upozorňuje Jiří Hlaváček, se však vyhnout nedalo.¹⁶

¹³ FRANC, Martin a Lenka KRÁTKÁ, ed. *Dějiny Akademie múzických umění ve vyprávěních*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2017. Mnohé zkušenosti přinesla také zpráva z průběhu výzkumu v časopise *Illuminace*: KRÁTKÁ, L. Realizace orálněhistorických rozhovorů jako nedílná součást zpracování dějin AMU. *Illuminace*, 2015, Vol. 27 (4): 55–67.

¹⁴ Tabulka 3.

¹⁵ Tabulka 1.

¹⁶ HLAVÁČEK, Jiří. Promarněné naděje? Praktické a etické problémy orálněhistorického

Předběžný seznam narátorů tedy vzešel z rešerší v tisku a z excerptce již zmiňovaných sborníků či tématu věnovaných monografií.¹⁷ Nejdůležitější zdroj pro mě představovaly soupisy a sylaby předmětů zveřejňované na stránkách jednotlivých akademických pracovišť. Na tento prvotní seznam zhruba deseti pedagogů se nabalovali další narátoři za pomoci metody „sněhové koule“ (snowball sampling)¹⁸. Další jména se objevila ve vyprávěních narátorů i v odpovědích na dotazy směřované vedení jednotlivých humanitních a filosofických fakult. Výjimečně byl mezi narátory zařazen i pracovník, který sám nebyl lektorem, nicméně jeho vyprávění do celého kontextu přinášelo cenné kontextuální informace. Takovým příkladem je Václav Křištof, bývalý majitel a dlouholetý ředitel Literární akademie. Za zmínku stojí i rozhovor s Reném Nekudou, který zažil na Literární akademii přechod z pozice studenta a absolventa do role pedagoga.

Pro samotná nahrávání jsem vždy souhlasil s místy dle výběru samotného narátora. Šlo často o veřejný prostor, což s sebou přineslo nejednu komplikaci. Šlo mi ale hlavně o uvolněnou a přátelskou atmosféru. Někteří literáti si zvolili své oblíbené kavárny, čajovny i hospody. Celkem bylo realizováno dvacet dva prezenčních interview. Zatímco domácí prostředí vlastního bydliště si zvolilo pět, místo svého zaměstnání šest, veřejné místo k setkání si prozatím vybralo jedenáct narátorů.¹⁹ Vyloučit si to lze jako potřebu chránit si své soukromí (nenabízet

výzkumu tzv. intelektuálních elit. In: MÜCKE, Pavel a Martin BRYCHTA, ed. *Na hranicích mezi minulostí a přítomností: současné perspektivy orální historie*. Praha: Česká asociace orální historie, 2016, s. 112.

¹⁷ Soudobým tvůrčím psaním se během posledních dvaceti let věnovalo několik monografií, diplomových prací či odborných článků. Žádný se však do hloubky nezabýval dějinami oboru. Dokonce i dějinný kontext ze zahraničí je prezentován přinejmenším zjednodušeně či zcela zkráceně. Jde však o cenné prameny pro poznání dobového myšlení. Z monografií předkládám: BERKOVÁ, Alexandra. *O psaní*. Praha: Trigon, 2014; DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006-2010; DVOŘÁK, Jan, ed. *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998; FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001; FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005; FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012; FIŠER, Zbyněk – HAVLÍK, Vladimír – HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita, 2010; GAJDOŠ, Jülius. *Od (tvůrčího) psaní ke scénickému umění*. Praha: KANT, 2012; HRDLÍČKA, František. *Průvodce po literárním řemesle*. Praha: Votobia, 2008; KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria Publishing, 1995; KUPCOVÁ, Helena, ed. *Krok k autorské existenci*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2002; MALÝ, Radek, ed. *Metody výuky tvůrčího psaní, aneb, Jak se v Česku učí psát*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2013; PAVLOVSKÁ, Marie, ed. *My, ty, oni, aneb, Tvůrčí psaní na PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008; SKORUNKA, František. *Úvod do tvůrčího psaní*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006.

¹⁸ HLAVÁČEK, Jiří. Promarněné naděje? Praktické a etické problémy orálněhistorického výzkumu tzv. intelektuálních elit. In: MÜCKE, Pavel a Martin BRYCHTA, ed. *Na hranicích mezi minulostí a přítomností*, s. 113.; VANĚK, Miroslav a Pavel MÜCKE. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, s. 159.

¹⁹ Tabulka 2.

vlastní domov jako místo setkání) i jako potřebu volby svého přirozeného útočiště na jedné či prostoru tribuny na druhé straně. Pro přepis nahrávek okolní ruch samozřejmě představuje nemalé zatížení, zřejmě ale tuto volbu hodnotím jako správnou.

České tvůrčí psaní ve vyprávěních

Představit chronologický vývoj oboru není snadné. Jde o pestrou škálu přístupů, které vznikaly souběžně, jak jsem už zmínil, leckdy aniž by o sobě navzájem jednotliví zakladatelé věděli. Pokusím se představit všechny přístupy s přihlédnutím k roku založení příslušných kurzů psaní.

České porevoluční status quo

Polistopadovou literární kulturu můžeme s Jiřím Zizlerem charakterizovat jako období, pro něž v dějinách moderní české literatury neexistuje analogie.²⁰ A do tohoto kontextu vstupuje námi sledovaná disciplína. Už od sedmdesátých let dokládá existenci kurzů Jaroslava Votršého na pražské DAMU Jan Vedral:

„Já nevím, jestli jsme tomu říkali tvůrčí psaní, nebo jestli jsme tomu říkali jenom psaní. Byla a je to součást sestavy předmětů na studiu na Divadelní fakultě AMU v oboru Dramaturgie a režie. Jako s učebním předmětem jsem se setkal tady, když jsem tady studoval mezi roky 1978 až 1981. A pak když jsem tady začal učit, od roku 1984 až doposud.“²¹

Roku 1983 zakládá Marek Stašek textařský obor na tehdejší Lidové konzervatoři v Praze. Už v létě roku 1990 se začíná přičiněním Antonína Přídala na brněnské JAMU rodit seminář s názvem Základy autorské tvorby²² a na Institutu základů vzdělanosti zahajuje své kurzy Jan Vodňanský. V roce 1992 začíná na Univerzitě v Hradci Králové vyučovat psaní Jan Dvořák se svou dcerou, Nellou Mlsovou.²³ Jan Dvořák zde těží ze své autorské a redakční zkušenosti z dob působení v královehradeckém nakladatelství Kruh. V roce 1993 zakládá Václav Křištof Soukromé gymnasium Josefa Škvoreckého se čtyřletým i osmičletým studijním cyklem, které se zaměřovalo na studium literatury a tvůrčí psaní.²⁴ V roce 1994 pak Zdeněk Kožmín a Zbyněk Fišer zakládají při Masarykově univerzitě v Brně první akademické pracoviště, Ateliér tvůrčího psaní.²⁵

²⁰ ZIZLER, Jiří. Otevřená dekáda. In: HRUŠKA, Petr, ed. a kol. *V souřadnicích volnosti: česká literatura devadesátých let dvacátého století v interpretacích*. Praha: Academia, 2008, s. 9.

²¹ Z rozhovoru s Janem Vedralem, 21. 11. 2016.

²² PŘÍDAL, Antonín. Základy autorské tvorby na Divadelní fakultě JAMU. In: KUPCOVÁ, Helena, ed. *Krok k autorské existenci*, s. 89.

²³ MLISOVÁ, Nella. Psaní jako sebevyjádření. In: Zbyněk FIŠER (ed.). *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 58–64.

²⁴ Soukromé gymnázium Josefa Škvoreckého. *Lidové noviny*. Praha, 12. 01. 1993, 6(8). s. 2.

²⁵ FIŠER, Zbyněk. Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity

Následujícího roku Zdeněk Kožmín publikuje příručku *Tvořivý sloh*.²⁶ A na „Škvoreckého gymnázium“ nastupuje Alexandra Berková.²⁷ V roce 1996 zahajuje svoji činnost Vyšší odborná škola publicistiky v Praze, kde začíná vést kurzy psaní Václav Vokolek.²⁸ Téhož roku Václav Křištof připravuje Vyšší odbornou školu Josefa Škvoreckého, která odstartuje o dva roky později. V celostátním tisku se vede skeptická diskuse nad smysluplností takového oboru. Obdobně si počíná Konzervatoř Jaroslava Ježka, kde se pomaturitní kurzy pro dospělé transformují ve Vyšší odbornou školu. Roku 1998 ještě Jan Dvořák s kolektivem autorů publikují sborník *Psaní jako sebevyjádření*²⁹, kde představuje svůj model výuky, kterým je návrat k vlastnímu individuálnímu sebevyjadřování, tedy směru, který jde proti naučenému „vytěšňování subjektivity“.³⁰ K roku 1999 datuje počátky literárního tvůrčího psaní na Slezské univerzitě v Opavě Lydie Romanská.³¹ O další rok později se pod záštitou Alexandry Berkové, Jana Vedrala a Oldřicha Krále zakládá Literární akademie, soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého.³²

V tisku se povětšinou v této době pojem tvůrčí psaní vyskytuje pouze v medailonech autorů, kteří buď obor vystudovali nebo jej vyučují (roku 1995 Raymond Carver; 1996 Josef Škvorecký; 1997 Michal Viewegh, 1999 Arnošt Lustig, Drago Jančar a Ian McEwan; roku 2000 Malcolm Bradbury a opět Arnošt Lustig). Omílá se téma „přirozeného“ talentu, který je postaven do opozice vůči „produktům“ literárních děl – tedy jakýmsi nepřirozeným výrobkům.³³ Jde o pozoruhodný odkaz na nepřijetí oboru ve veřejné diskusi. Zároveň tento pohled zrcadlí neustálou přítomnost spisovatelského mýtu o spisovateli-umělci vytrženém z běžné reality, o talentu jakožto nepochopitelné kvalitě, kterou jedinec buď disponuje, nebo ji postrádá. Na možnost vzdělávání v písemné kultuře se hledí skepticky. Přelomem tisíciletí však díky nově založené Literární akademii skokově vzrůstá diskuse o možnostech výuky psaní.

v Brně. In: FIŠER, Zbyněk (ed.). *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 70–74.

²⁶ KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*.

²⁷ ČORNEJ, Petr. Tvůrčí psaní ve výuce na pražské Literární akademii. In: FIŠER, Zbyněk (ed.). *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 44–57.

²⁸ Z rozhovoru s Václavem Vokolkem 7. 6. 2021.

²⁹ DVOŘÁK, Jan. (ed.). *Psaní jako sebevyjádření*.

³⁰ DVOŘÁK, Jan. Prostě psaní. In: DVOŘÁK, Jan. (ed.). *Psaní jako sebevyjádření*, s. 45–60.

³¹ ROMANSKÁ, Lydie. Literární tvůrčí psaní. In: DVOŘÁK, Jan. (ed.). *Psaní jako sebevyjádření*, s. 65–69.

³² Z rozhovoru

³³ Základní diskutovaná témata jsou čerpána v celostátním tisku, Hospodářských novinách, Právu, Mladé frontě Dnes a Lidových novinách.

Nové milénium

Po roce 2000 začínají své kurzy hned tři univerzity, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Ivo Harák), Západočeská univerzita v Plzni (Jaroslava Nováková) a Univerzita Pardubice (Jiří Studený).³⁴ Přelom tisíciletí jinak jako by vývoj oboru ustálil. Objevují se nová jména lektorů, ale nové školy ne. Zkušenosti z praxe se transformovaly do prvních monografií. Zbyněk Fišer roku 2001 vydává učebnici *Tvůrčí psaní*³⁵ a Literární akademie vydává sborník ze své první mezinárodní konference pod názvem *Krok k autorské existenci*. O rok později vycházejí Jiřímu Studenému skripta *Drama jazyka*³⁶ a o další rok vstupuje do hry František Hrdlička svým *Průvodcem po literárním řemesle*. Z konference na půdě Masarykovy univerzity pak roku 2004 vychází sborník *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*.³⁷ V roce 2006 pak František Skorunka vydává skripta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích s názvem *Úvod do tvůrčího psaní*.³⁸ Markétě Dočekalové vychází tentýž rok první díl z trilogie *Tvůrčí psaní*.³⁹ Další dva díly navazují v letech 2009 a 2010.⁴⁰ Dekádu uzavírá Jiří Studený svým uceleným přístupem teorie literatury a praxe tvůrčího psaní, který zachytil v monografii *Dramata jazyka*.⁴¹ Ne všechny pamětníky bylo možné vyzpovídat. Ať už kvůli pracovnímu vytížení, zdravotnímu stavu nebo jejich smrti. A ne všechny bylo možno kvůli rozsahu citovat v této studii. Ve zbývajících částech bych rád představil alespoň ty nejvýraznější přístupy k výuce psaní, které se podařilo zachytit právě díky terénnímu výzkumu.

Tvorba textu a scénáře

Marek Stašek vyvíjel vlastní metodu pro potřeby vzdělávání na dnešní Konzervatoři a VOŠ Jaroslava Ježka, kde od počátků vyučoval teoretické předměty v oboru *Tvorba textu a scénáře*. Textu primárně písňového. Avšak možností oboru bylo od počátků zaměřit se na jakýkoliv literárně-dramaticko-hudební žánr, proto bylo a je možné absolvovat jak autorským textařským albem, sbírkou básní či scénářem libovolného druhu. Obor vznikl na někdejší Lidové

³⁴ Analýza celostátního tisku.

³⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*, 2001.

³⁶ STUDENÝ, Jiří. *Drama jazyka: teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003.

³⁷ FIŠER, Zbyněk, ed. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*.

³⁸ SKORUNKA, František. *Úvod do tvůrčího psaní*.

³⁹ DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého. Jak psát pro noviny a časopisy, jak vymyslet dobrý příběh: praktická cvičení*. Praha: Grada, 2006.

⁴⁰ Druhý díl: DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého. 2, Naučte se vyprávět příběhy!, jak se píše povídka, novela a román?: praktická cvičení*. Praha, 2009 a třetí díl: DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého. 3, Co je to televize?, dramatická tvorba, zábavná tvorba*. Praha, 2010.

⁴¹ STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec, 2010.

konzervatoři pod názvem *Specializované kurzy pro pracující*. Šlo o večerní studium a započalo svoji existenci na pomezí let 1982–1983. Prvními pedagogy byli právě Marek Stašek a Drahoš Čadek.⁴² Marek Stašek tehdejší situaci popisuje slovy:

„Oslovil mě Ivan Vyskočil. Zaměření se začalo pozvolna vyvíjet, základ byla textařina a bylo jasné hned během prvního roku, že jenom textařina a jenom dva tři teoretické předměty... že to nejde.“⁴³

Pro přijetí nebyla vyžadována maturita, nicméně se vše transformovalo pomalu ale jistě do současné podoby tříletého oboru na vyšší odborné škole. Na pedagogických pozicích se střídala řada vyučujících, v podstatě se tak jednalo o podobný model, jaký nastavila později i pražská Literární akademie Josefa Škvoreckého; co pedagog, to jiný přístup: *„Neustále se to proměňovalo – každý z těch lidí přinesl svůj pohled, neexistuje žádná obecná pravda a konečný, definitivní názor na věc.“⁴⁴* Posléze se situace ustálila a na postu vedoucího oddělení léta figuroval Marek Stašek, kterého v této funkci vystřídal až v posledních letech Jiří Svěrák, pedagog mimo jiné semináře tvorby písňového textu. Během výuky teoretických předmětů, jako jsou poetika či teorie verše, začali pedagogové aplikovat psaní jakožto metodu zažívání si poznatků v praxi. Ze své podstaty by se tato metoda dala nazvat *tvůrčí čtení*, nebo spíše *tvůrčím psaním ke tvůrčímu čtení* a naopak, jak vysvětluje sám Marek Stašek:

„Vnímám pojem tvůrčí psaní tak, že by se to mělo jmenovat tvůrčí čtení. Lidi by se měli vlastně učit číst, protože jim to vytváří kritéria a učí se také číst tím, že píšou. Jestliže dostávají základy teorie verše, co jsou to veršové systémy a podobně, tak si začínou uvědomovat jisté souvislosti a vytvářejí si kritéria. Protože jaképak psaní, když tam není reflexe.“⁴⁵

Nejprve šlo v podstatě o zadávání domácích úkolů na základě aktuálně probraných témat z teoretických předmětů. Například po aktuálně probraném typu verše následovalo vypořádávání se s jeho náležitostmi. Stejným principem docházelo k zažívání si formálních záležitostí nejen veršových systémů, ale i poetických útvarů, přes figury a tropy až po celé básnické formy. To samé pak probíhalo i v prozaických či dramatických útvarech. Protože však docházelo ze stran studentů k neplnění zadaných úkolů, dospěli vyučující k potřebě psát texty v rámci vyučovacích hodin, což, jak popisuje dále Marek Stašek, vedlo postupem času k propracované metodice seminářů, jejichž nedílnou součástí se stalo psaní přímo v hodinách:

⁴² Dramaturg a autor Marek Stašek a písňový textař Drahoš Čadek. Z rozhovoru s Markem Staškem 2. 11. 2016.

⁴³ Z rozhovoru s Markem Staškem 2. 11. 2016.

⁴⁴ Z rozhovoru s Markem Staškem 2. 11. 2016.

⁴⁵ Z rozhovoru s Markem Staškem 2. 11. 2016.

„Neosvědčila se jedna věc, přístup, který bych nazval liberálnější. Například v teorii verše. Musel jsem přistoupit k tomu, že se vše bude psát na místě, i kdyby došlo k tomu, že (studenti) pochopí jenom řemeslo. Jde opravdu jenom o to vstřebat do sebe jistou techniku, jisté řemeslné věci.“⁴⁶

Při tvorbě písňového textu se ocitáme na pomezí kreativity a znalostí jistých pravidel. Teprve až rozpoznáním těchto konvencí jsme postaveni před volbu, zda a kdy se držet zajetých kolejí a kdy se z nich vymanit. Jde tedy o podobný model jako v praxi poetiky. Zároveň ale i v seminářích písňového textu nejde pouze o zvládnutí formálních dovedností. Jak vysvětluje Jiří Svěrák, nalézt přístup k výuce nebylo jednoduché, obzvláště pokud se lektor nespokojí pouze s naplňováním formální stránky věci, pokud jde o hlubší kontext než jen o řemeslné znalosti. Přesto bylo řemeslo tím nejpodstatnějším a muselo se začít stavět právě na něm:

„Měl jsem představu, že v podstatě každý člověk swinguje. Že to lidi slyší. Pak jsem si později uvědomil, že to tak úplně pravda není. Jedna z věcí, která byla důležitá, byla naučit lidi slyšet a naučit je frázovat. Kdybys psal například alexandrín, tak si přece nebudeš pořád počítat slabiky. Verš musíš slyšet a pak to píšeš automaticky.“⁴⁷

Prvním úskalím je tedy nácvik frázování. Po zvládnutí formální stránky se však posouváme hlouběji, k obsahu samotného textu. Cílem je zvládnutí formální i obsahové stránky psaní. Obecně platí, že jednou z nejsilnějších funkcí semináře je práce ve skupině, kde se autoři setkávají se zkušenostmi ostatních. Síla skupiny urychluje celý procesu výuky. Jednou z věcí je četba a poznávání kontextu uměleckého světa (textů a písní, umění obecně), které kvůli časové dotaci musí probíhat ve volném čase studentů. Druhou věcí je pak práce přímo v seminářích, kde dochází k porovnávání textů vlastních i cizích. Přičemž jsou oba přístupy nerozlučně propojené: „Slovník člověk upravuje na základě četby. (...) Buď jim to odhalíš, nebo to odhalí oni tobě. Funguje to na základě určitých znalostí, i teoretických znalostí. Kloubí se to dohromady.“⁴⁸

Konzervátor a VOŠ Jaroslava Ježka je specifická tím, že se jedná o denní studium, v podstatě o středoškolskou formu výuky, kdy se intenzivně pracuje pospolu. Je to důvod, proč je zde forma vyšší odborné školy mnohem vhodnější než vysokoškolské semináře, kde se tento druh skupiny tvoří velice těžce. Dalším aspektem je faktor, kolik je student schopen si z potenciálu skupiny vzít zpět. Zda je ochoten pustit názory ostatních do vlastní interpretace svého textu.

⁴⁶ Z rozhovoru s Markem Staškem 2. 11. 2016.

⁴⁷ Z rozhovoru s Jiřím Svěrákem 1. 9. 2016.

⁴⁸ Z rozhovoru s Jiřím Svěrákem 1. 9. 2016.

Může jít o zkratku ve vývoji autorského stylu, vlastně nejen stylu ale celé autorské osobnosti. Jako solitéři by ke vzhledu do svého myšlení a své vlastní tvorby potřebovali třeba i několik let. Skupina může mnohé odhalit v mnohem kratším čase.

Psaní jako sebevyjádření

Tvůrčí psaní se i ve světě od počátku objevovalo nejprve na akademické půdě. Roku 1992 započal na Univerzitě v Hradci králové svou pedagogickou kariéru Jan Dvořák. Se svou dcerou Nellou Mlsovou založili model výuky nazvaný „Psaní jako sebevyjádření“.⁴⁹ Jan Dvořák vzešel z redakčního prostředí královéhradeckého nakladatelství Kruh (původně Východočeské nakladatelství v Hradci Králové), kde jako odpovědný redaktor působil nepřetržitě od roku 1966 až do roku 1992, kdy nakladatelství zaniklo. Ze své redaktorské minulosti využil zkušenosti s prací s autory:

„Přes tu redakční záležitost jsem vyzoroval určitou podobnost. U nás, když je někdo autorem, tak první, co potřebuje, je technika. Téma a jak téma zpracovat. Ocítá se na tenkém ledě, o co se opřít a jak pracovat. Já jsem vyšel z toho, že creative writing aplikuji ve výchově autorů jako redaktor. Začal jsem uvažovat o redaktorské práci. U nás má redaktorská práce různé varianty, ale převládá model opravit nedostatky jazykové stránky a tím to končí. Dialog s autorem nad rukopisem není častý. Je veliký problém, jak vstoupit do hájemství autorského. Jestli vůbec nevstupovat nebo vstoupit. V jaké intenzitě vstoupit a jakým směrem.“⁵⁰

Psaní jako sebevyjádření sám Jan Dvořák poměrně ostře vymezoval vůči pojmu tvůrčí psaní. Podle něj by měl absolvent školy creative writing v českém prostředí veliké problémy se uplatnit. Bylo tedy třeba psaní aplikovat jinak, zejména v opozici k tradiční slohové výuce:

„Co je typické pro každého jedince? Že je individualita, ať v kladném či záporném slova smyslu. A ta individualita naráží na psaní. (...) Obdivujeme maličké děti, které patlají a do toho řeknou krásnou, téměř filosofickou myšlenku. A dospělí se tomu smějí. Dítě vytvoří bez zábran téměř umělecký text, ale co se stane dál? Ve škole přijde tam, kde se začne učit creative writing.“⁵¹

Slohová výchova podle Jana Dvořáka zničí sebevyjádření tím, že vytváří schémata a zásadně z tohoto schématu odvrhne veškerou individualitu, kterou

⁴⁹ MLSOVÁ, Nella. Psaní jako sebevyjádření. In: Zbyněk FIŠER (ed.). *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 58–64.

⁵⁰ Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

⁵¹ Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

do textu vnese pisatel. Pokud žák vytvoří krásný text, bývá nepoužitelný z hlediska slohu. Je velký problém, jak zachovat individuální styl, který je nedokonalý a nemá uměleckou hodnotu:

„Když ale začneme všechno modelovat, tak se talent člověka utopí. Ten začne odvrhovat všechny tvůrčí dispozice, které má a začne se modelu přizpůsobovat. To bylo to první, co mě zarazilo, že je potřeba obnovit vztah. Nečekat to od učitele a nepoddát se tomu. Vzniká psaní jako sebevyjádření, protože každý pisatel vnáší do psaní své vlastní krédo.“⁵²

První počínem tam bylo navrácení vlastností pisateli. I když je dle Dvořákova názoru v tomto okamžiku už v podstatě pozdě. Daleko lepší by tak bylo aplikovat podstatu a postupy už od středoškolského či eventuelně nejnižšího stupně výuky. Jeho snem bylo, aby se Psaní jako sebevyjádření stalo samozřejmou součástí všech jazykovědných oborů, českého jazyka, slohové výchovy, literární výchovy, a zasadit se tak o návrat individuality do psaní. Na individualitu kladl důraz a vystavěl na ní celou svoji koncepci:

„Nevytřídil jsem vzorek studentů, ze začátku se psaní věnoval každý. Většinou v rámci teorie literatury. Později to začínalo nabírat grády a začínaly se vytvářet také texty na umělecké bázi. Zde samozřejmě byla upřednostněna rovina posluchačů, kteří měli větší ambice v psaní. Rozdvojení v tomto zde bylo patrné: psaní jako sebevyjádření (každý píše a každý by měl psát) a psaní jako tvůrčí proces (creative writing).“⁵³

Psaní zde tedy vnímá jakožto prostředek i cíl zároveň, využití psaní obecně a opuštění záměru směřovat k lepšímu a individualizovanému slovesnému projevu považuje za problematické, nicméně se v podstatě nebrání ani tomu: „Žádná cesta není cesta do pekel, nelze absolutizovat. Ale na každý pád je třeba každý z modelů zpracovat.“⁵⁴ Na fakultě semináře psaní rozdělil ve smyslu Psaní jako sebevyjádření (semináře neorientované na literární tvorbu) a Psaní jako tvůrčí proces (semináře orientované na literární tvorbu):

„Preferoval jsem volné modely. (...) Jsou určité modely, na kterých se všichni shodneme. To znamená takové to sebe-popsání svého života. Od svobodného psaní, deníkového psaní až po psaní, které má ráz umělecký. Měl jsem tu ctižádost, to se mi už nepodařilo, vytvořit kabinet psaní pro celou fakultu, pro celou univerzitu. A v rámci toho kabinetu, kdokoliv – matematik třeba nebo zeměpisec, by přicházel do toho kabinetu, aby se naučil, jak vyjádřit svoje emoce, dané tím vědeckým oborem, jak je vyjádřit psaním.“⁵⁵

⁵² Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

⁵³ Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

⁵⁴ Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

⁵⁵ Z rozhovoru s Janem Dvořákem 18. 1. 2017.

Touto snahou se shodoval se Zdeňkem Kožmínem a Zbyňkem Fišerem z Masarykovy univerzity v Brně. V jeho směřování dnes pokračuje jeho dcera Nella Mlsová a kolegové z Univerzity v Hradci Králové, kteří se snaží propojit tvůrčí psaní s didaktikou literární výchovy či didaktikou slohu. Otevřít výběrový seminář, který se vedlo vést v minulosti právě Janu Dvořákovi, se ale dnes nedaří. Jde opět v první řadě o pěstování individuálního stylu, nalezení vlastního vztahu k sobě samému a svému vlastnímu projevu.⁵⁶

Ateliér tvůrčího psaní

V Brněnském prostředí rozvíjel tvůrčí psaní Zbyněk Fišer, ten odkazuje na německý přístup k oboru, který je zaměřený více pragmaticky a prakticky. Toto pojetí je navíc úzce spjato s osobou Zdeňka Kožmína:

„Pojem (tvůrčí psaní) jsem slyšel dřív, než jsem poznal pana profesora Kožmína a dřív, než jsem se rozhodl pro to napsat o tom vlastně první monografii v Čechách, která vyšla v roce 2001, 2002 – na přelomu těchto let, s takovým komerčním podtitulem Malá učebnice technik tvůrčího psaní.“⁵⁷

V roce 1994 při návštěvě Berlína Zbyněk Fišer našel v knihkupectví monografii Lutze von Wenera, který v té době měl už vlastní soukromou školu tvůrčího psaní a jehož přístup byl v té době už velmi rozvinutý. Nejednalo se pouze o takzvané obvyklé literární psaní, ale i toho, co lze dnes nazývat psaním akademickým – tedy aplikování kreativních technik na výuku literatury i na práci s odborným textem: *„To bylo zásadním impulsem, kdy jsem si řekl: ano, tohle potřebujeme v našem českém prostředí také takhle badatelsky pojednat. A bylo to pro mě hodně inspirativní.“⁵⁸* Přístup brněnské školy tedy čerpal z prostředí, které prošlo jistým specifickým vývojem, vymezovalo se určitými odlišnostmi v přístupu oproti americkému kontextu. Metody a techniky zažitě z tvorby literárních textů bylo možno aplikovat i pro psaní neliterární:

„Styčné body jsou v tom, že skutečně jde o maximální využití všech kreativních potenciálů jedince. Ale to americké, jak jsem já ho tedy chápal, směřovalo k literárnímu psaní, respektive k publicistickému v první řadě. A pak tam byla silná snaha toho akademického psaní, tedy pomoci studentům, kteří absolvovali střední školy rozdílné úrovně, srovnat se v té dovednosti psaní na úroveň, která jim všem umožní vstoupit do toho akademického diskursu. (...) Tohle akademické psaní německá škola uchopila jako jeden z významných cílů, s tím, že ho výrazně rozvíjela.“⁵⁹

⁵⁶ Z rozhovoru s Nellou Mlsovou 26. 7. 2016.

⁵⁷ Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

⁵⁸ Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

⁵⁹ Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

Lutz von Werner se však dle Zbyňka Fišera na základě nazření na celkovou problematiku kurzů tvůrčího psaní a na základě možnosti uchopit obor obecně začal věnovat i terapeutickým účinkům psaní. Tyto účinky a podněty z nich vzešlé zpracovával, vstřebával a rozvíjel.

Samotný název „Ateliér tvůrčího psaní“ je vynález Zdeňka Kožmína. Spolu s Ateliérem se zrodila Fišerova idea psaní jako myšlení s tužkou v ruce. Zajímavá je zde linie striktního navazování na tradici slohové výchovy a na základě onoho navazování i vymezování se právě vůči ní:

„Jako kantor jsem pozoroval, že sloh není zrovna oblíbenou disciplínou, protože on je těžký právě tím, že se nedá spoutat učebnicovými poučkami, a cítil jsem, že tady je ten potenciál žáků a studentů, ale že ho málo kantorů rozvíjí, protože je to těžké. Co tam opravovat? A jak hodnotit tvořivost? (...) Tohle byly ty impulsy, které mě vedly to rozvíjet už v dobách, kdy jsem nevěděl, že se to jmenuje tvůrčí psaní a že to třeba někde někdo dělá na jiných školách. A potom jsem samozřejmě i své odborné bádání zaměřil na to, aby ty výsledky, aby ta moje cvičení byla aplikovatelná. Aby to mělo didaktický rozměr.“⁶⁰

Tento přístup, založený v návaznosti na slohovou výchovu, shledává Zbyněk Fišer nenahraditelným v oblastech, kde je kreativita podřízena konvenci. Například právě při akademickém psaní nebo při dodržování forem i sdělení překládaných textů při výuce překladatelství:

„Tvůrčí psaní navazuje na sloh, jako metoda může být doplněním výukových metod v oboru český jazyk a literatura, komunikace a jazyková komunikace, ale nemůže nahradit samotný sloh. Tradiční školská výuka slohu má své místo, protože jsou určité druhy textu, které je potřeba zvládnout – ve kterých mnoho tvořivosti není. Tam je nutno postupovat podle nějakých algoritmizovaných pravidel, protože jinak bychom se nedomluvili – psát životopis jako báseň, není v administrativním stylu možné. Když se tvůrčí psaní aplikuje na akademické psaní nebo na výuku překladatelů, tak musíme respektovat určité zásady odborného stylu – ale i ten má určité individuální nuance. Při překládání musíme respektovat do značné míry ten styl autora z té výchozí kultury, takže tam jsou značná omezení, ale individuální přínos tam je samozřejmě důležitý.“⁶¹

Na nejednotnost tvůrčího psaní sám Zbyněk Fišer pohlíží z neutrálního hlediska, jelikož se v podstatě jedná o proces, který obohacuje sám sebe. Literární pojetí

⁶⁰ Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

⁶¹ Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

může na své trase ujít kus cesty a získat určité zkušenosti, nalézt či vytvořit určité principy a techniky, které se dají zobecnit a využít ve specializaci jiné. To, jestli je tvůrčí psaní vázáno striktně na literární texty či ne, komentuje s nadhledem:

„Nevidím to jako problém. Já si myslím, že je možné věc chápat široce a chápat ji úzce. Metody, které využíváme pro literární psaní, můžeme použít pro vyhledávání, pro heuristickou fázi také při odborném psaní. Dneska je dokázáno, že člověk uvažuje literárním způsobem, v příbězích, metaforách, obrazech atd. Takže to není nic, co by bylo vyhrazeno jenom talentovaným, vyvoleným literátům. Ty metody mohou používat všichni.“⁶²

V takto otevřeném pojetí Zbyněk Fišer chápe tvůrčí psaní ne jako talentovou výchovu či autorský výcvik, ale jako nástroj otevřený každému.⁶³

Literární akademie

Přístup pražské Literární akademie Josefa Škvoreckého byl formován ze zkušeností známý mimo jiné z prostředí dramatické tvorby. Svědčí pro to přístup, který rozvíjí a vyučuje na Divadelní fakultě Akademie múzických umění Jan Vedral, jeden ze zakladatelů Literární akademie Josefa Škvoreckého. Jde o psaní, které je součástí profesní přípravy k praktické režii a praktické dramaturgii. O psaní, které směřuje k dramatu:

„Směřuje k tomu, že ti lidé jsou schopni si na tom ozřejmit zdroje osobní inspirace a osobitého vidění. Když se potom pokouší psát, tak se pokouší tematizovat, dávat smysl něčemu, co pramení z nějakého vnitřního prožitku. (...) Jde o jakési vnitřní předpoklady tvůrčího procesu. Pracujeme tam se záznamy snů, s tím, že chvíli hledáme nějaká impulsní slova a impulsní slova se pak pokoušíme rozepisovat do krátkých prozaických útvarů. (...) Pak se zabýváme v tomhle základním modulu tím, že se pokoušíme opravdu popisovat, a ne interpretovat lidské chování, což je velice důležité pro režiséry, když mají vést herce. (...) A dostáváme se přes to k takovým základním stavební kamenům, ze kterých se potom skládá dramatický text. Pak se pokoušíme vytvořit situaci, tu situaci rozehrát do další situace – čili založit nějaké jádro příběhu.“⁶⁴

Podstatu tohoto přístupu vnesl Jan Vedral i do procesů, které stály na počátku výuky v oboru Tvůrčí psaní a publicistika na Literární akademii (Soukromé

⁶² Z rozhovoru se Zbyňkem Fišerem 21. 1. 2017.

⁶³ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*, s. 71.

⁶⁴ Z rozhovoru s Janem Vedralem, 21. 11. 2016.

vysoké škole Josefa Škvoreckého). Dalším základem byly zkušenosti zejména Arnošta Lustiga a Josefa Škvoreckého, kteří vnesli do českého diskursu koncept výuky převzatý z amerických a kanadských univerzit. Smyslem bylo založit univerzitní předmět, který měl rozvíjet schopnosti se kultivovaně vyjadřovat:

„Tam je ten práh, kdy se lidé takto naučit pracovat mohou – to byl původní záměr Literární akademie. Ne že to budou spisovatelé, ale že budou mít poměrně široké uplatnění tam, kde se profesionálně pracuje v takzvaném slovesném projevu.“⁶⁵

Jako nejdůležitější Jan Vedral uvedl rozvoj kreativity. Je to proces kultivovaný a pokud možno vedený mimo klasické způsoby uvažování a chování, vnímání světa a jeho reflexe. Naše okolí na nás velmi intenzivně působí a neustále nám podsouvá modely chování, modely řešení situací a modely reagování. Takže v nějaké situaci například cítujeme něco, co jsme viděli ve filmu, nebo co je například součástí reklamy. Zjistíme, že vůbec nemluvíme sami za sebe:

„Tam je to kreativní psaní, které jsme akreditovali roku dva tisíce jako vysokoškolský obor. Tým se dával dohromady z Gymnasia Josefa Škvoreckého, které mělo nejvíce dotované humanistické kreativní předměty. Z gymnasia vznikla vyšší odborná škola a za pomoci profesora Krále, jeden manažer a tři pedagogové, jsme to vybojovali. Zezadu krytí zkušenostmi a názory Josefa Škvoreckého a Arnošta Lustiga.“⁶⁶

Škola se stala precedentem, který posunul vnímání literárního autorství, tvorby a vyučování psaní na roveň dalších uměleckých řemesel a škol. Právě na komparaci s těmito už zaběhlými uměními a přístupy k jejich výuce vystavěli své vztahování se k akademickému světu:

„Jsou nějaké metodiky, jak učit herectví, jsou nějaké metodiky, jak učit malířství – ale v zásadě je to vždycky kombinace technik a subjektivních přístupů. Je to individuální talentová výchova. Někdy se to vede, někdy ne. Jde o to probouzení vlastní tvořivosti jinými cestami. Někteří učí svým příkladem, například Jáchym Topol, někteří se snaží to učit pedagogicky, metodologicky.“⁶⁷

Literární akademie tedy vycházela z přístupu, že si studenti i pedagogové mohli navzájem vybírat. V tomto vztahu je však velice důležitý přístup studenta, který chce od svého okolí nasát, inspirovat se, vzít si cokoliv, co jej posune dál.

⁶⁵ Z rozhovoru s Janem Vedralem, 21. 11. 2016.

⁶⁶ Z rozhovoru s Janem Vedralem, 21. 11. 2016.

⁶⁷ Z rozhovoru s Janem Vedralem, 21. 11. 2016.

Jan Vedral popisuje problematiku vyučování slovy: „*Pokud k tomu přistupujeme z hlediska pedagogického, že je to někdo naučí; tak nenaučí. Neumíme vdechnout duši, umíme pomoci duši, aby se vyjádřila a aby se našla. V podstatě jde o učení, o vyučování tvořivosti.*“⁶⁸

Výukový proces literární talentové výchovy na škole měl tři základní sekce. Zaprvé teoreticko-historické vzdělání (souvislosti a historie oboru, přesahy k filozofii, psychologii, sociologii, etice a tak dále). Zadruhé jde v zásadě o naučitelné věci týkající se psaní, o psychosomatické dovednosti, ze své podstaty profesní návyky. Není lehké všechny tyto návyky u psaní pojmenovat, přinejmenším se však jedná o schopnost pravidelně pracovat, většinou navíc pod časovým stresem. Vzhledem k přijatým studentům lze tedy zpracovat na dvou nejčastějších principech. Naučit či rozšířit repertoár takovýchto návyků:

*„Ti, co přijdou, jsou buď na hranici grafomanie, tedy toho, čemu říkáme obsedantně nutkavé psaní, nebo jsou to ti, co píšou takzvaně na jednu frekvenci, jednu povídku, báseň, tři, čtyři hodiny, když jsem v nějakém vzepjetí, a hotovo. Ale brát tu práci znova, vracet se, rozvíjet ji, komponovat, koncipovat; to už vyžaduje nějaké psychosomatické dispozice, které musí člověk objevit sám, nejsou žádné univerzální. Někdo pracuje rád v klidu, někdo pracuje rád v nepořádku, v hospodě, ve vlaku... Musíte se tohle o sobě dozvědět a k tomu slouží tahle sekce psychosomatických návyků.“*⁶⁹

Těmito dvěma sekcemi se tedy podchytí teoretické vědomosti a praktické dovednosti. Třetí sekcí v talentové výchově je samotná práce s individuálním talentem:

*„Tam je to nejméně popsateľná exaktní operace. Buď si ti dva lidé, pedagog se studentem, najdou k sobě cestu: má to smysl. Nebo je lepší si říct: pojď to zkusit s někým jiným. Proto je dobré točit pedagogy a dělat taková kolečka. A na tomhle základě jsme to postavili.“*⁷⁰

Škola prošla během své patnáctileté existence mnoha změnami, po smrti Alexandry Berkové v roce 2008 se ve vedení Katedry literární tvorby vystřídaly osobnosti jako Ivona Březinová, David Jan Novotný, Jiří Dědeček nebo Radek Malý. Mezi pedagogy se objevily spisovatelské osobnosti jako Petr Šabach, Petr Borkovec, Jáchym Topol, Daniela Fischerová, Milan Uhde nebo Radka Denemarková. Pedagogicky a produkčně bylo velmi plodné a úspěšné působení Ivony Březinové a autorské skupiny Hlava nehlava. Literární akademie

⁶⁸ Z rozhovoru s Janem Vdralem, 21. 11. 2016.

⁶⁹ Z rozhovoru s Janem Vdralem, 21. 11. 2016.

⁷⁰ Z rozhovoru s Janem Vdralem, 21. 11. 2016.

neexistuje, ale její přístup k oboru je stále platný. V jistých intencích se na její historii snaží navázat Vysoká škola kreativní komunikace, i když nejde o tak výrazný otisk, jaký dali škole do vínku právě její zakladatelé Alexandra Berková, Jan Vedral a Oldřich Král jakožto první garant oboru.

Závěr

Ačkoli jsem realizoval výzkum odkrývající dějiny oboru, vše mě vede k přemýšlení o současném stavu. Tento detailnější exkurz do hradecké, brněnské a pražské školy a jejich přístupů jen ukazuje, jak rozmanitým oborem tvůrčí psaní je. Na jejich přístupy přímo i nepřímo odkazují pedagogové z ostatních vysokých škol. Každý z lektorů do výuky vnáší svou jedinečnou osobnost i vidění světa, což samotný obor posouvá dál. V rámci humanitních fakult museli však mnozí vyučující pro tvůrčí psaní nejprve najít argumentaci, jak existenci semináře opodstatnit. Někdy jde o aplikaci poznatků z literární teorie (Jiří Studený na Univerzitě Pardubice), jindy o akademické psaní (Zbyněk Fišer na Masarykově univerzitě v Brně).

Tvůrčí psaní je stále ve sporném vztahu k literárnímu provozu i akademické obci. Mohou za to narativy ve veřejném prostoru, interpretace možná poněkud nešťastného názvu i samotné rozvětvení oboru. Berme však tyto atributy kladně, protože samotné ztracení se v chaosu dokáže být příznačným prvkem kreativity. Konec konců, ať klidně tvůrčí psaní zůstane stejně sporným pojmem, jako je sama literatura. Světový kontext disciplíny není sice po celou dobu spjatý s českým prostředím, to z ale jeho dílčích podob v různých etapách těžilo. Během 20. století se obor v duchu všech ostatních věd separoval a specializoval ve smyslu spisovatelského řemesla. Následně se jeho postupy začaly využívat interdisciplinárně, například ve výuce cizích jazyků či umění. A dnes se situace opět mění. Tvůrčí psaní se stává náplní volného času. Jde vlastně až o jakýsi kopernikovský obrat. Od rozvoje kritického nazírání a komunikačních, potažmo rétorických dovedností, se jedním z cílů oboru stalo posilování imaginativní a empatické složky osobnosti, podpora kreativity a myšlení mimo běžné společenské stereotypy.

Nelze najít jednotnou a jedinou správnou metodologii. Z podstaty samé disciplíny jsou její největší silou interdisciplinarita a otevřenost. Je jednoznačně výhodnější přemýšlet o obohacování oboru, vzájemném propojování světů, přístupů jednotlivých škol a snažit se inspirovat k co největšímu rozšíření možností tvůrčího psaní. Nejpodstatnějším znakem se ukázala samotná procesualita psaní. Zaměření na proces a z něho vyvozené poznatky. Principy jsou a budou vždy stejné, jde o využití psaní k dílčímu cíli. Ať už se jedná o psaní terapeutické, literární nebo jiné. Každý z lektorů si může vybrat svůj přístup a vnést do pomyslné metodologické množiny zase obnovený pohled na věc. Podstatnou veličinou se jeví utváření vlastního postoje ke skutečnosti.

Pomáhá měnit estetické, sémantické a mnohé další stránky přístupu k tvorbě i recepci. Váže se k tomu univerzálně využitelné a čím dál nezbytnější kritické myšlení.

Proto považuji za podstatné vytvářet prostor ke sdílení principů a zkušeností z oboru, dávat příležitost novým lektorům, snažit se o výchovu praktiků i teoretiků oboru, zkrátka propojovat světy tvůrčího psaní a neuzavírat se do slovinových věží. Psaní je sice introvertní záležitost, zkoumání jeho principů může být též, tvůrčí psaní však je ze své podstaty záležitost skupiny, a i jako skupina by mohla a podle mého názoru měla fungovat veškerá obec snažící se o totéž – o rozvoj tvůrčího psaní nejen v české, a nejen v literární kultuře.

Přílohy*Tabulka 1*

	celkem	prezenční	distanční
narátorů/narátorek	23	22 (2 prezenčně i distančně)	3 (1 pouze distančně)
rozhovorů	25	22	3
délka celkem	27 h, 20 m, 35 s	24 h, 42 m, 40 s	2h, 37m, 55s
rozhovorů/narátor*ka	1,08	1	1
délka/rozhovor	1 h, 5 m, 37 s	1 h, 07 m, 24 s	0 h, 52 m, 38 s

Tabulka 2

místo setkání	četnost
zaměstnání	6
bydliště	5
veřejné místo	11

Tabulka 3

počet narátorek	počet narátorů
5	18

Literatura:

CHOCHOLA, Václav. Tvůrčí psaní na literární akademii – klenot, který je třeba přeleštit. *Rukopis: revue o psaní: review of writing practice*. Praha Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2009, 4(6).

BENNETT, Eric. *Workshops of Empire: Stegner, Engle, and American Creative Writing during the Cold War*. Iowa City: University of Iowa Press, 2015.

BERKOVÁ, Alexandra. *O psaní*. Praha: Trigon, 2014

DAWSON, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. London; New York: Routledge, 2005.

DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006-2010.

DVOŘÁK, Jan, ed. *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.

FIŠER, Zbyněk – HAVLÍK, Vladimír – HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk, 2005.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

FIŠER, Zbyněk: TVŮRČÍ PSANÍ. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Online] Dostupné z URL: <[https://www.czechency.org/slovník/TVŮRČÍ PSANÍ](https://www.czechency.org/slovník/TVŮRČÍ_PSANÍ)> [Cit. 2022-02-11].

FRANC, Martin a Lenka KRÁTKÁ, ed. *Dějiny Akademie múzických umění ve vyprávěních*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2017.

GAJDOŠ, Július. *Od (tvůrčího) psaní ke scénickému umění*. Praha: KANT, 2012.

HRDLIČKA, František. *Průvodce po literárním řemesle*. Praha: Votobia, 2008.

HRUŠKA, Petr, ed. a kol. *V souřadnicích volnosti: česká literatura devadesátých let dvacátého století v interpretacích*. Praha: Academia, 2008.

KOHOUT, Pavel. „Čas je můj přítel...“. *Host*, 2000, 16(1), s. 7.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria Publishing. 1995.

KRÁTKÁ, L. Realizace orálněhistorických rozhovorů jako nedílná součást zpracování dějin AMU. *Iluminace*, 2015, Vol. 27 (4): 55–67.

KUPCOVÁ, Helena, ed. *Krok k autorské existenci*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2002.

MCGURL, Mark. *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

MÜCKE, Pavel a Martin BRYCHTA, ed. Na hranicích mezi minulostí a přítomností: současné perspektivy orální historie. Praha: Česká asociace orální historie, 2016.

MYERS, David Gershom. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006 [1996].

SLÁDEK, Ondřej. *Slovník literárněvědného strukturalismu A–Ž*. Praha: Host, 2018.

Soukromé gymnázium Josefa Škvoreckého. *Lidové noviny*. Praha, 12. 01. 1993, 6(8). s. 2.

STUDENÝ, Jiří. *Drama jazyka: teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003.

STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec, 2010.

VANĚK, Miroslav a Pavel MÜCKE. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015.

Realizované rozhovory:

Rozhovor Pavla Jonáka s Nellou Mlsovou., 26. 7. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Jiřím Svěrákem., 1. 9. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Markem Staškem, 2. 11. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Romanem Sikorou, 16. 11. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Janem Vedralem, 21. 11. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Radkem Malým, 1. 9. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Danielou Fischerovou, 2. 12. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Danielem Soukupem, 16. 12. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s René Nekudou, 16. 12. 2016. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Janem Dvořákem, 18. 1. 2017. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka se Zbyňkem Fišerem, 25. 1. 2017. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Jiřím Studeným, 31. 1. 2020. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Jiřím Studeným, 24. 11. 2020. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Davidem Janem Novotným, 27. 4. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Ivo Harákem, 8. 5. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Radkem Malým, 17. 5. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Arnoštem Goldflamem, 20. 5. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Lydií Romanskou, 25. 5. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Václavem Křištofem, 3. 6. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Václavem Vokolkem, 7. 6. 2021. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Antonínem Kudláčem, 6. 1. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Jáchymem Topolem, 6. 1. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka Milanem Uhde, 10. 1. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Markétou Dočekalovou, 10. 2. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Ivonou Březinovou, 16. 2. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

Rozhovor Pavla Jonáka s Radkou Denemarkovou, 13. 4. 2022. Přepis rozhovoru uložen v osobním archivu autora.

O autorovi:

Mgr. Pavel Jonák, DiS. vystudoval na VOŠ Jaroslava Ježka obor Tvorba textu a scénáře, na Literární akademii Josefa Škvoreckého studoval obor Literární tvorba. Na Univerzitě Pardubice vystudoval obory Historicko-literární studia a Dějiny literární kultury. Od roku 2019 je doktorandem oboru Soudobé evropské kulturní dějiny na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, kde se věnuje výzkumu dějin českého tvůrčího psaní ve vyprávěních.

Email: paveljonak@email.cz

Tato studie vznikla jako výstup výzkumu „Dějiny českého tvůrčího psaní pohledem jeho zakladatelů“ podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 331121).

Vyučování a učitelé v rodině posledních ruský carů Alexandra III. a Nikolaje II.¹ / Teaching and teachers in the family of the last Russian Tsar Alexander III. and Nicholas II.

Alena Dufková a Helena Východská

Abstrakt

Cílem studie je poskytnout vhled do struktury vzdělávacího systému posledních dvou generací carské rodiny Romanovců. Hlavními body zájmu jsou obsah tehdejšího vzdělávacího programu, jeho časové rozložení, využívané výukové metody, formy hodnocení. Zásadním cílem je také představení hlavních osobností, které toto vzdělávání a prvotní výchovu dětí zajišťovaly.

Abstract

The study aims to explore and characterize the structure of the educational system used by the last two generations of the Russian Imperial Family. The main points of interest are the content of the system, its time management, preferred educational methods, forms of evaluation and the success rate of the pupils. One of the main aims of this study is also the introduction of the main persons responsible for the education and care of the children.

Klíčová slova: car, Rusko, Romanovci, vzdělávání, výukové metody, učitel

Key words: Tsar, Russia, the Romanovs, education, educational methods, teacher

Úvod

Historickým středobodem předkládané studie je období na počátku 20. století. Hledat „středobod“ geopolitický je poměrně problematické, neboť oblast našeho zájmu je velmi rozsáhlá. Tvoří ji největší stát tehdejšího světa zasahující do dvou kontinentů, carské Rusko. Nejtěžší je nakonec pojmenovat středobod paradigmatický či politický. Odhlédneme-li zatím od řady osobností, které patří do této doby, do tohoto místa a do této historické atmosféry, stojí v samém v centru jediný představitel – *Государь Император* (Gosudar Imperátor)², jak tehdy

¹ Ambicí autorky je postupně představit historii vzdělávání i v dalších zemích, studie je součástí připravovaného seriálu *Učitelé na konci světa*, ten si klade za cíl, postupně představit několik unikátních historických osobností pedagogů, jejich netradičních žáků a přiblížit také koncepty zvláštních dobových výchovně vzdělávacích systémů.

² Tento titul jako první použil Petr I. Veliký roku 1721. Od jeho doby až do roku 1917 se každý ruský car tituloval *Его императорское Величество Государь Император*, tedy *Jeho Imperátorské Veličenstvo Gosudar Imperátor*. S ohledem na to, zda šlo o vnitropolitická či mezinárodní jednání bylo možné panovníka zkráceně oslovovat též *Государь Император* (Gosudar Impe-

znělo oficiální označení a oslovení ruského cara, Nikolaj Alexandrovič Holstein-Gottorp-Romanov, v jiném pojetí Mikuláš II., Imperátor a vládce celé Rusi, car polský a velkokníže finský, a nakonec ve třetím pojetí občan Nikolaj Romanov. Hlavním námětem je nicméně přiblížit jedno z nejdůležitějších hledisek každodenního života posledního carského dvora, kterým bylo vzdělávání dětí tohoto cara a příprava na budoucí povinnosti související s jejich vysokým společenským statutem.

Otázek, na něž je třeba odpovědět, je celá řada: Jakou důležitost mělo vzdělání v carské rodině a jaká byla jeho náplň? Existoval nějaký všeobecný edukační standard pro evropské panovnické rody, nebo byla výuka a její obsah zcela individuální? Jaké metody byly ve vzdělávání využívány a obstály by i dnes? Jaké byly pracovní návyky a studijní předpoklady posledních carských dětí? V neposlední řadě je nutné rovněž obrátit pozornost k těm, jimž byla svěřena odpovědnost za jejich výchovu a pedagogické vedení. Kdo vlastně byli tito lidé utvářející z velké míry osobnost budoucích korunovaných hlav? Jaké postavení měly tyto osoby ve složité struktuře carského dvora a jak jejich působení v intimním kruhu carovy rodiny dále ovlivnilo jejich vlastní život?

Nejprínosnějším zdrojem informací pro napsání této studie byly publikace Helen Azar a její soukromý archiv s dosud nepublikovanými archivními materiály vztahující se ke vzdělávání a náplni výuky velkokněžny Marie Nikolajevny, které australská autorka laskavě poskytla v elektronické scanované podobě. Podařilo se také spojení s Christopherem Heathem, potomkem jednoho z vychovatelů dětí cara Alexandra III. S jeho svolením bylo možné využít informací z dopisu, který příbuzným učitele napsala velkokněžna Olga Alexandrovna a jejíž rodina stále vlastní. Kromě zmíněných archiválií, edic korespondence a deníků byly nejvýznamnějším zdrojem memoáry a vzpomínky osob, jimž se v práci přímo věnujeme, či těch, kteří s nimi a s carskou rodinou přicházeli do úzkého osobního kontaktu. Ačkoliv je nutné nahlížet na ně kriticky, nelze těmto knihám ubírat na významu, který mají pro zkoumání každodennosti a soukromého života carské rodiny. Ze zdrojů nepřímých je třeba ocenit především knihy historičky Margarity Nelipy, které vyčerpávajícím způsobem mapují životy vybraných osobností, konkrétně cara Alexandra III. a careviče Alexeje. Osobnější pohled na královské osobnosti a jejich dospívání pak ve svých knihách vynikajícím způsobem poskytuje Charlotte Zeepvat.

rátor) nebo *Император Всероссийский* (Imperátor celé Rusi). Plný titul ruského imperátora, Petrem I. počínaje, zněl: *Император и Самодержец Всероссийский, Московский, Киевский, Владимирский, Новгородский; Царь Казанский, Царь Астраханский, Царь Сибирский; Государь Псковский и Великий князь Смоленский, Князь Эстляндский, Лифляндский, Карельский, Тверской, Югорский, Пермский, Вятский, Болгарский и иных; Государь и Великий князь Новгорода, Низовской земли, Черниговский, Рязанский, Ростовский, Ярославский, Белозерский, Удорский, Обдорский, Кондийский и всех северных стран; Повелитель и Государь Иверские земли, Карталинских и Грузинских Царей, и Кабардинские земли, Черкасских и Горских князей наследный Государь и Обладатель.*

Přístup ke vzdělání a vzdělávání v carské rodině

Moderní ruské vzdělávání příslušníků vysokých společenských kruhů má své počátky v reformách Petra Velikého, mezi nimiž bylo ustanovení Tabulky hodností (*Табель о рангах*). Uvedena v platnost 24. ledna roku 1722, Tabulka klasifikovala čtrnáct tříd vojenské, civilní a dvorské služby, do nichž byli lidé uváděni na základě svých schopností, nikoliv původu.³ Zbavena automatického udílení dvorských, vojenských či správních funkcí, šlechta tak byla Petrem nucena budovat svou kariéru od stejných základů jako obyčejný voják, hluboko i pod nejnižší kategorii Tabulky. Jelikož nebylo možné Tabulku obejít, dožadovala se šlechta alespoň speciálních škol a institucí. Operovali s logikou, že jako osoby vzdělané v příslušném oboru, budou pak povyšováni rychleji.⁴ Důležitým důsledkem zavedení zmíněné Tabulky byla skutečnost, že po dosažení určité hodnosti bylo získáno osobní nebo dědičné šlechtictví. Vojenská či civilní služba tak umožňovala dříve nemyslitelný přechod dosud nepriviligovaných lidí do řad „*sloužící*“ šlechty, což bylo jedním z důvodů postupných změn společenské situace v 19. století a spolu s ní změn v názorech tehdejší šlechty na školství (viz dále).

Na základě těchto skutečností začaly v Rusku vznikat prestižní školy, z nichž největší vřel hlas měl Kadetský korpus založený v roce 1731. Přijímání byli pouze synové privilegovaných rodin a úspěšné absolvování znamenalo automatické zařazení do nejnižší, čtrnácté, kategorie Tabulky hodností.⁵ Aby mohla vyhovět Petrově západní vizi, šlechta se tak díky jeho novému upořádání musela změnit a změnilo se i vnímání šlechtictví jako takového. „*Koncept nobility začal být spojován s vysokou úrovní vzdělání, přesněji s cizokrajným typem vzdělání, nošením cizokrajných šatů a znalostí cizí literatury, idejí, jazyků a zvyků.*“⁶ Kromě Kadetského korpusu bylo prominentní vzdělávací institucí v Rusku od roku 1811 také Alexandrovské lyceum v Carském Selu⁷ a Smolnyj institut pro urozené dívky v samotném hlavním městě. Ten založila již v roce 1764 carevna Kateřina II.⁸ Oba instituty prospívaly až do roku 1917, kdy se právě Smolný stal hlavním stanem Vladimíra Lenina a kolébkou Velké říjnové revoluce.⁹

³ Табель о рангах. [Online] Dostupné z URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/Табель_о_рангах> [Cit. 2017-08-28].

⁴ RAEFF, Marc. Origins of the Russian Intelligentsia. *The Eighteenth-Century Nobility*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1966. ISBN 0-15-670150-2. s. 67.

⁵ RAEFF, Marc. Origins of the Russian Intelligentsia. 1966. s. 68.

⁶ RAEFF, Marc. Origins of the Russian Intelligentsia. 1966. s. 85.

⁷ Dnešní Puškin, cca. 24 kilometrů od Sankt Petěrburgu.

⁸ KING, Greg. The Court of the Last Tsar. *Pomp, Power and Pageantry in the Reign of Nicholas II*. Hoboken: Wiley, 2006. ISBN 0-471-72763-6. s. 28.

⁹ ŠVANKMAJER, Milan. Dějiny Ruska. Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-128-X. s. 307.

V 18. století byla nositelem vzdělanosti především šlechta, ovšem v druhé polovině a na samotném konci 19. století, kdy se pevně normalizovala povinná školní docházka a široké masy byly pomalu vyvedeny z osidel negramotnosti, však bylo možné pozorovat jiný trend. Vedoucí úlohu ve vědě, na univerzitách a v případě západních mocností také v politice, pomalu přebrala stále silnější střední vrstva.¹⁰ Panovnické rody a aristokraté, včetně Romanovců, opustili model vzdělání jako hlavního distinktivního znaku urozenosti a ovlivnění myšlením viktoriánské doby se uchýlili k jinému konceptu, který mohli pěstovat a vydávat za skutečnou charakteristiku nobility: vysoké morální hodnoty a příkladné chování. Tento koncept původně vznikl jako reakce na Velkou francouzskou revoluci. Ještě po desetiletích od jejího vypuknutí byla královna Viktorie přesvědčena, že pád dynastie Bourbonů byl způsoben hlavně absencí jejich morality, zatímco na odív byly stavěny požitkářství, luxus a nečinnost.¹¹ Ona a její potomci se proto stavěli do role vzorů, které méně privilegovaným měly poskytovat inspiraci a vést společnost k dosažení morálního ideálu. Že nešlo jen o spasitelskou pózu, ale hluboké přesvědčení, dokazují mezi jinými prameny například dopisy velkovévodkyně Alice Hessenské (1843-1878), druhé dcery královny Viktorie, její matce. V červnu 1870 psala:

*„Zcela souhlasím s tím, co říkáš o vzdělávání našich děvčat a snažím se vychovat je zcela bez pýchy na jejich postavení, které je ničím kromě toho, co z něj jejich osobní kvality dělají. Četla jsem [tvůj dopis] guvernantce – myslela jsem, že by pro ni bylo dobré slyšet tvůj názor... Cítím zcela tak jako ty ohledně rozdílů hodnot a jak důležité je pro prince a princezny, aby věděli, že nejsou nijak lepší či nadřazeni jiným, s výjimkou svých vlastních předností, a že tak mají dvakrát tak velkou povinnost žít pro ostatní a být příkladem – dobrým a skromným. Tak, doufám, vyrostou mé děti.“*¹²

Mezi těmito dětmi byla i princezna Alix, budoucí carevna Alexandra Fjodorovna, která implementovala stejné principy do výchovy vlastních potomků. Velkokněžna Marie Pavlovna, sestřenice Nikolaje II., si při sepisování svých memoárů uvědomovala důležitost, která byla kladena na morální výchovu na úkor praktičtějších poznatků. Kriticky hodnotila vzdělání, kterého se jí dostalo v knize příznačně nazvané *Education of a Princess* :

¹⁰ LIEVEN, Dominic. *Nicholas II. Emperor of all the Russias*. London: Pimlico, 1993. ISBN 0-7126-6039-9. s. 41.

¹¹ HOUGH, Richard. *Edward and Alexandra. Their Private and Public Lives*. London: Coronet, 1994. ISBN 0-340-61724-1. s. 122.

¹² Alice, Grand Duchess of Hesse. *Princess of Great Britain and Ireland, biographical sketch and letters*. Elibron Classics replica edition: London, 2005. ISBN 1402192487. s. 241-242.

„Vzdělání z pohledu mých učitelů mělo malou důležitost ve srovnání s náboženskými a morálními instrukcemi. Skrz všechny ty dlouhé, pomalé roky mého dětství jsem byla držena –přinejmenším mentálně, ale vlastně většinou i skutečně – vždy mezi čtyřmi stěnami našich různých paláců. Záměrně mne ponechávali v ignoraci závažnosti situace, do níž jsem se narodila... Učili mne mírnosti a pokoře jako křesťanským ctnostem, pořádku, disciplíně a zdrženlivosti jako ctnostem občanským... Ukázali mi nebezpečí toho, že jsem členkou královské [sic] rodiny, ale nikdy mě nenaučili efektivně nést povinnosti, které mi jednoho dne měly připadnout.“¹³

Nebylo by ovšem správné myslet si, že trend morality nad intelektuálními výsledky nastal v důsledku nezájmu urozených o vzdělání. Dokladem toho, že existovaly snahy o co nejlepší vzdělání a duševní rozhled budoucích panovníků jsou dva současníci, kteří právě o edukaci svých dětí, v jejichž rukou spočívala mocná budoucnost, rozhodovali. Prvním byl princ Albert Saxe-Koburg-Gothajský (1819-1861), choť královny Viktorie. Druhým car Alexander II. (1818-1881). Poslední generace Romanovců byla shodou okolností pravnoučaty obou těchto mužů.

Výchova podle prince Alberta a Alexandra II.

V lednu 1847 princ Albert, manžel královny Viktorie a v té době již otec pěti dětí, sepsal memorandum, v němž popsal své plány pro jejich systematickou výchovu a vzdělávání. *„Děti musí být rozděleny do několika tříd podle věku a zacházení vhodného pro tento věk,“*¹⁴ začíná princ Albert a následně načrtává požadovanou strukturu pro takzvanou první třídu:

„Zde budou děti zůstat od prvního měsíce po příchodu na tento svět do svého pátého či šestého roku. Hlavními zájmy zde jsou jejich fyzický rozvoj, vlastní výchova, cvičení k poslušnosti. Jsou příliš malé pro opravdové instrukce, ale učí se svůj jazyk a dva hlavní cizí jazyky, francouzštinu a němčinu, a to hovořit i psát. Děti v tomto věku mají skvělou dovednost získávání jazyků. Kromě toho jsou vyučovány číslice a počítání a od svého čtvrtého roku dostávají základní náboženské vyučování. Tato třída je ve stavu, který si nebude vyžadovat žádnou změnu. Místo je dobře upraveno.“¹⁵

Následuje výčet osob zodpovědných za vzorný chod dětského pokoje, pak se Albert soustředí na druhou třídu:

¹³ Marie, Grand Duchess of Russia. Education of a Princess. New York: The Viking Press, 1931. s. 3-4.

¹⁴ SAXE-COBURG-GOTHA, Albert. Memorandum. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.queen-victorias-scrapbook.org/contents/4-2.html>> [Cit. 2017-07-26].

¹⁵ SAXE-COBURG-GOTHA, Albert. Memorandum. [Online]

„Zde je vyučování základním cílem, také podvojení se dohledu a autoritě jedné osoby k rozvoji charakteru... Děti budou i nadále spát v dětském pokoji, jelikož od nízkého věku stále potřebují velkou pozornost chův. Korunní princezna a princ z Walesu nastoupí do této třídy a nový systém započne při našem návratu do města ke konci února. Nicméně francouzština a němčina nesmí být zanedbávány a děti musí věnovat hodinu denně každé z nich. Královna si přeje nábožensky vyučovat korunní princeznu i nadále sama, zatímco Lady Lyttonová bude pokračovat s princem z Walesu. Až bude princezna Alice dostatečně pokročilá, královna miní si ji přebírat a odevzdat korunní princeznu slečně Hildyardové. Aritmetika, geografie a historie, stejně jako anglická gramatika, budou vyučovány pravidelně.“¹⁶

Princ Albert, puntičkářský, ambiciózní, a především chladně organizovaný, hodlal ze svých dětí vyrobit dokonalé panovníky, kteří by podpořili osvícenou ideu parlamentarismu a zároveň rozuměli umění, vědě i filozofii. Po přečtení připraveného kurikula však i princův blízký přítel a bývalý vychovatel baron Stockmar temně poznamenal, že každé dítě podrobené takovému režimu jistě dostane záňat mozkových blan.¹⁷ Albertova pozornost se pochopitelně upírala ke korunnému princovi. K velké frustraci otce však budoucí Edward VII. nedokázal ani zdaleka udržet krok s náročnou výukou a psychicky špatně snášel stále se zvyšující tlak a obviňování z neposlušnosti a lenosti.¹⁸ Vzhledem k tomu, že v dospělosti Edward VII. ovládal plynně několik cizích jazyků, byl znalcem umění a zajímal se o lékařské pokroky, je nutné dojít k závěru, že princ nebyl nenadané dítě, ovšem struktura jeho vzdělávání byla zcela neadekvátní jeho věku a povaze, a tím tak většinou neefektivní.

Na rozdíl od prince Alberta car Alexandr nesestavoval kurikulum pro své syny sám a při výběru vychovatele a učitelů se spolehl na doporučení rektora Sankt-Petěrburské univerzity Petra Pletněva, který jej kdysi vyučoval ruštině. V roce 1853 se tak v paláci začal objevovat profesor Jakov Grot.¹⁹ Pokud prostudujeme nabídky učitelských postů, které byly naplněny zároveň s Grotovým jmenováním, je jasné, že ani program připravený pro careviče nebyl snadný. Grot vyučoval ruštinu, němčinu, geografii a historii, další předměty zahrnovaly anglický jazyk, francouzštinu, matematiku, psaní, náboženské studie,

¹⁶ SAXE-COBURG-GOTHA, Albert. Memorandum. [Online]

¹⁷ KISTE van der, John. *Childhood at Court 1819-1914*. Thrupp: Sutton Publishing, 2003. ISBN 0-7509-3437-9. s. 47.

¹⁸ PAKULA, Hannah. *An Uncommon Woman. The Empress Frederick: Daughter of Queen Victoria, Wife of the Crown Prince of Prussia, Mother of Kaiser Wilhelm*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1996. ISBN 0-297-81333-1. s. 38.

¹⁹ NELIPA, Margarita. *Alexander III. His Life and Reign*. Bowmanville : Gilbert's Books, 2014. ISBN 978-1-927604-03-8. s. 18.

kreslení, hudbu a v neposlední řadě vojenský výcvik.²⁰ Zpočátku byl carevič Nikolaj Alexandrovič vzděláván spolu se svým mladším bratrem velkoknížetem Alexandrem²¹, ovšem po nějaké době carevna Marie Alexandrovna začala prosazovat zvláštní péči pro Nikolaje, který byl nejen předurčen k pozici panovníka, ale hlavně byl jejím oblíbeným synem. Nespokojená s dosavadním programem, prosadila jmenování druhého vychovatele, bývalého diplomata Vladimíra Titova, který se ztotožňoval s jejím názorem ohledně omezení militarismu ve vzdělávání.²² Její naděje avíra v Nikolaje nebyla neopodstatněná. Carevič byl vnímán jako velice schopný, inteligentní a bystrý. Jakov Grot při svém nástupu do pozice vychovatele zaznamenal:

*„Budoucí následník slibuje nesmírně mnoho. Ve tváři je velmi podoben otci a částečně svému dědovi... Postoj Nikolaje Alexandroviče je veselý, příjemný, mírný a poslušný. Na svůj věk zná již mnoho a má rozvinutou mysl. Jeho schopnosti jsou dokonalé, jeho chápání neobyčejné, vnímavost prvotřídní a je velmi zvědavý.“*²³

Profesor moskevské univerzity Sergej Solovjev dokonce neváhal uvést, že *„pokud se mi podaří vytvořit studenta rovného Nikolaji Alexandroviči jednou za deset let, považoval bych své poslání učitele za splněné.“*²⁴ Tím, že připustil, aby se výchova jeho synů rozdělila a kurikulum bylo každému z nich upraveno jinak, se car Alexandr dopustil chyby, jejíž následky se měly plně projevit v budoucnu. Carevič Nikolaj v roce 1865 podlehl tuberkulózní meningitidě²⁵ a uvolnil tak místo v nástupnictví velkoknížeti Alexandru Alexandroviči. Kromě toho, že o tento post nestál, velkokníže a všichni kolem něj si uvědomovali, že soustředěním se pouze na zesnulého Nikolaje bylo zanedbáno vzdělání jeho bratra. Alexandr se Nikolajovi nemohl rovnat. Pokud jej látka právě nebavila, byl v učení velmi pomalý a do konce života měl problémy například s pravopisem.²⁶ Vévodkyni Alici Hessenské se carevna Marie svěřila se svými pocity, které Alice obratem zanesla do dopisu pro svou královskou matku:

„Teta Marie se mnou včera hovořila o svých synech, o jejich vzdělávání atd., dlouho do noci. Celý život se věnovala a žila pro Nike [sic], aby se

²⁰ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 19.

²¹ Po předčasné smrti careviče Nikolaje se stal velkokníže Alexandr následníkem trůnu a v letech 1881-1894 vládl jako Alexandr III.

²² NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 36.

²³ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 20.

²⁴ ZEEPvat, Charlotte. Romanov Autumn. *Stories from the Last Century of Imperial Russia*. Thrupp: Sutton Publishing, 2000. ISBN 0-7509-2337-7. s. 36-37.

²⁵ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 107.

²⁶ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 20-21.

mohl stát tím, co bylo nezbytné pro jeho budoucnost, a byla s ním mnohem více, a že si byli oba mnohem blíží, než si je se svými ostatními dětmi.“²⁷

Namísto vzdělaného intelektuála, od něhož si především liberálové slibovali do budoucna mnoho, byl náhle dědicem trůnu mladík, jehož školním výsledkům nebylo nikdy věnováno mnoho pozornosti a jeho nedostatky se nikdo nepokusil důsledně odstranit. Stejně jako princ Albert se tak car Alexandr ocitl v situaci, kdy bylo úsilí věnováno formování následníka jen proto, aby ve výsledku z této péče vzešlo jen málo. V případě britské monarchie šlo o přehnané nároky na průměrné dítě, které se pod tlakem hroutilo. V případě té ruské o zanedbání průměrného dítěte, od nějž nikdo nic neočekával, a proto se zdálo zbytečné se s ním příliš zabývat od okamžiku, kdy se projevila jeho průměrnost.

Podoba vyučování vysoce urozených

Cílené vzdělávání panovnických dětí v 19. a na počátku 20. století, tedy jeho obsah, podoba, rozsah i časová dotace, záviselo zcela na vůli a finanční situaci jejich rodičů. Urozený původ nebyl automatickým zajištěním finanční stability a mnohé nemajetné rody se musely spokojit s omezenou pomocí ve vzdělávání svých potomků. Již vícekrát zmiňovaná Alice Hessenská před rokem 1877, kdy její manžel zdědil titul vévody, byla nucena pečlivě počítat veškeré výdaje své rozrůstající se rodiny,²⁸ dokonce i odložit najmutí guvernantky pro své malé dcerky „z *finančních důvodů*“.²⁹ Největší krize hessenské pokladny byla v době dospívání budoucí carevny Alexandry již zažehnána, ovšem její předchůdkyně na trůně, carevna Marie Fjodorovna, prožila v poměru ke svému společenskému postavení svá formativní léta takřka v chudobě. Než se její otec, princ Kristián Schleswig-Holstein-Sonderburg-Glücksburský, stal v roce 1853 následníkem dánského trůnu³⁰, žila Marie Fjodorovna a zbytek rodiny v kodaňském Žlutém paláci, který byl navzdory svému názvu jen měšťanským domem.³¹ Nedostatek financí se přirozeně odrazil i na vzdělávání dětí, jelikož nebylo myslitelné poslat je do veřejné školy a princ Kristián si nemohl ze svého vojenského platu³² dovolit soukromé učitele. Vyučování se proto z velké části ujala matka dětí, princezna Louise Hesse-Kasselská. Kromě ručních prací jim dávala lekce hudby, kreslení, němčiny a francouzštiny. Otec dohlížel nad tělocvikem a venkovními

²⁷ Alice, Grand Duchess of Hesse. Biographical sketch and letters. 2005. s. 97-98.

²⁸ BUXHOEVEDEN, Sophie. The Life and Tragedy of Alexandra Feodorovna. New York: Longmans, Green and Co., 1930. s. 5.

²⁹ Alice, Grand Duchess of Hesse. Biographical sketch and letters. 2005. s. 187.

³⁰ V roce 1863 nastoupil na trůn jako Kristián IX. a vládl do roku 1906.

³¹ HOUGH, Richard. Edward and Alexandra. Londýn, 1994. s. 9.

³² Princ Kristián byl v dánské armádě důstojníkem jízdní gardy. Jeho roční příjem činil okolo 800 liber.

sporty, včetně jízdy na koni.³³ Teprve po roce 1853 se poměry zlepšily, rodina získala pohodlnější bydlení a v paláci se objevili profesionálové.³⁴

Finanční těžkosti rozhodně nepatřily mezi problémy, s nimiž by se musel potýkat carský dvůr. Od nejranějšího věku byl budoucí manžel Marie Fjodorovny, Alexandr III., obklopen pouze odborníky, od Věry Skripicinovové, původně dohlížitelky nad prestižním Smolným ústavem³⁵, po již zmiňovaného profesora Grota a další.

Obsah vzdělávacího programu

Ačkoliv neexistoval žádný oficiální dokument, který by stanovoval povinnou skladbu edukačního programu pro urozené, lze více než snadno vysledovat oblasti vzdělávání, na něž byl v 19. století kladen všeobecný důraz. Na čelním místě stál dosud pevně katechismus, který se v případě ruské monarchie sestával ze studia Starého a Nového zákona, bohoslužeb, historie pravoslavné církve a srovnávací historie ostatních křesťanských církví.³⁶ V případě chlapců následovaly předměty vojenského zaměření, v případě dívek uměleckého směru. Pro všechny zúčastněné byla nezbytná výuka cizích jazyků. Ve vzdělávacích programech urozených figurovala rovněž matematika, zahrnující aritmetiku, algebru, geometrii a trigonometrii³⁷, ovšem velkokníže Kyril Vladimirovič v pozdějších letech přiznal:

„Naneštěstí mé základní lekce v matematice byly ubohé. Byl to pro mne osobně ten nejdůležitější předmět, jelikož jsem později vstoupil do námořnictva. Nebyl jsem však tehdy vyučován žádnou matematikou, trigonometrií, mechanikou nebo dynamikou na vyšší úrovni.“³⁸

Dnes je možné prozkoumat učební osnovy, které pro devítiletého Nikolaje II. v roce 1877 připravil tehdejší ruský ministr školství Grigorij Děľjanov. Časová dotace stěžejních předmětů byla následovná: čtyři hodiny ruského jazyka, čtyři hodiny aritmetiky, tři hodiny anglického jazyka, tři hodiny francouzštiny, po dvou hodinách bylo věnováno náboženství, přírodovědě, kreslení a krasopisu.³⁹ Učební rozvrh byl sestaven tak, aby se střídaly předměty teoretické s praktickými,

³³ HOUGH, Richard. Edward and Alexandra. Londýn, 1994. s. 10.

³⁴ HALL, Coryne. Little Mother of Russia. *A Biography of Empress Marie Feodorovna*. Surrey: Holmes & Meier, 2006. ISBN 0841914214. s. 8.

³⁵ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 8.

³⁶ Alexander, Grand Duke of Russia. *Once a Grand Duke*. New York: Cosmopolitan Book Corporation Farrar & Rinehart, 1932. s. 15.

³⁷ Alexander, Grand Duke of Russia. *Once a Grand Duke*. 1932. s. 16.

³⁸ ROMANOV, Kyril Vladimirovič. *My Life In Russia's Service Then and Now*. 1939. s. 24.

³⁹ HERESCHOVÁ, Elisabeth. Mikuláš II. *Poslední ruský car*. Liberec: Dialog, 1996. s. 12-13.

čímž dle názoru vyučujících docházelo k posilování cílevědomého a uvědomělého soustředění. Rozvrh nebyl zcela nepodobný plánům, které dodržoval o generaci dříve Alexander III. a jeho bratři v podobném věku. Zde byly přítomny následující dvouhodinové lekce: ruština, francouzština, angličtina a němčina, matematika, jízda na koni, kreslení, a jednohodinové lekce: historie, geografie, psaní, vojenské studie. Součástí poslední jmenovaných byl i vojenský dril. Jak ve své knize věnované osobnosti předposledního cara uvádí Margarita Nelipa:

„Velkoknízata musela navštěvovat také večerní lekce trvající od pěti do sedmi hodin, které zahrnovaly gymnastiku, šerm a příležitostně tanec. Od chlapců se očekávalo, že budou se svými různými jazykovými instruktory hovořit francouzsky, německy nebo anglicky.“⁴⁰

Vyúčtování ročních nákladů velkokněžny Marie Nikolajevny, třetí dcery posledního cara, z roku 1910, ukazuje přehled jejích učitelů, a tak i předmětů, které musela absolvovat. Zároveň výpis odhaluje počet lekcí z každého předmětu za měsíc a částku, která byla vyučujícímu z Mariiných příjmů zaplacená. Učitel náboženství Vasiljev za šest hodin měsíčně dostal 51 rublů a 34 kopějek, učitel ruštiny Petrov za jedenáct návštěv inkasoval 66 rublů a 33 kopějek a učitel aritmetiky Sobolev si účtoval 100 rublů za nespecifikovaný počet hodin. Dalšími jmény na seznamu byli učitel francouzštiny Gilliard (11 lekcí, 129 rublů a 35 kopějek), učitel němčiny Kleikenburg (18 lekcí, 82 rublů), učitel dějepisu Ivanov (7 lekcí, 128 rublů a 2 kopějky) a učitel hudby Conrad (15 lekcí, 95 rublů). Seznam zahrnuje také učitele angličtiny, kreslení, tance a dalšího francouzského pedagoga, mezi údaji však chybí buď jméno, počet lekcí nebo vyplacená částka.⁴¹

Jazyková průprava dětí Nikolaje II. zůstala nezměněná od předchozích generací, ovšem po odklonu ruské politiky od německé byla němčina odsunuta jako méně významná na pozdější léta výuky. Angličtinu tedy děti kolem sebe vnímaly od malička, francouzština byla připojena v sedmi letech, němčina teprve o další čtyři roky později.⁴² Kniha *Once a Grand Duke* z pera velkoknížete Alexandra Michailoviče ukazuje, že i v carské rodině byly někdy na přání rodičů vyučovány méně populární jazyky: „*Moji starší bratři Nikolaj a Michail se rovněž museli učit latinu a řečtinu, ale my tři nejmladší jsme našťástí byli ušetřeni tohoto nesmyslného mučení.*“⁴³

Dalším předmětem, na nějž byl kladen důraz, byl dějepis. Velkokněžna Olga Alexandrovna svěřila svému životopisci, že šlo o jediné lekce, při nichž nikdy

⁴⁰ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 37.

⁴¹ ALEXANDER PALACE TIME MACHINE. Romanov Archives - Expenses of Grand Duchess Maria. [Online] Dostupné z URL: <alexanderpalace.org/palace/mexpenses.html> [Cit. 2018-01-23].

⁴² KING, Greg a WILSON, Penny. The Resurrection of the Romanovs. *Anastasia, Anna Anderson and the World's Greatest Mystery*. Hoboken: Wiley, 2011. ISBN 978-0-470-44498-6. s. 30.

⁴³ Alexander, Grand Duke of Russia. *Once a Grand Duke*. 1932. s. 16.

nezlobila, protože „ruská historie byla cosi jako součást našich skutečných životů – všechno to byly intimní rodinné záležitosti – a mohli jsme do ní vstupovat bez jakékoliv námahy.“⁴⁴ Podobně kladný vztah měly děti Alexandra III. k přírodopisu, který se často na přání jejich otce nekonal v učebnách, ale v rozsáhlých palácových parcích. „*Tolik si přál, abychom z knihy přírody četli tak snadno jako on,*“⁴⁵ uvedla Olga Alexandrovna. Přírodní vědy však ve vzpomínkách velkokněžny a jejích příbuzných nefigurují vůbec. Jedním z mála potvrzení o tom, že carské děti o generaci později jejich výuku absolvovaly, je zmínka o učiteli jménem Citovič v knize jeho kolegy Gilliarda.⁴⁶ Velkokněžna Marie Nikolajevna rovněž ve svém deníku z roku 1913 pro den 4. března zaznamenala: „*Šla jsem do reálky s Olgou a Trinou na [hodinu] fyziky.*“⁴⁷ V budově této školy, kterou Nikolaj II. založil v roce 1900, se nacházely specializované učebny a carské děti ji navštěvovaly, aby mohly při výuce využívat tamní laboratorní zařízení.⁴⁸

Múzikcké předměty zahrnovaly kreslení, zpěv, tanec a hru na hudební nástroj, kterým zdaleka nemusel být pouze klasický klavír. Velkokníže Konstantin Nikolajevič ovládal hru na violoncello⁴⁹, jeho synovec Alexandr III. dával přednost dechovým nástrojům a jako hráč na tubu, roh či kornet doprovázel vlastní malý orchestr⁵⁰. Velkokněžna Olga Alexandrovna hrála na housle⁵¹ a poslední carevič Alexej Nikolajevič se od raného věku často bavil hrou na balalajku.⁵² Jedním z předmětů, které byly po masakru carské rodiny v létě 1918 nalezeny v Ipat'jevově domě, byla kniha Základy hry na balalajku „*v modré vazbě s monogramem A a korunkou na přední straně.*“⁵³

Po dosažení dospělosti, za niž bylo považováno dovršení sedmnácti let, dostával carevič a některá velkoknízata rovněž lekce v oborech úzce souvisejících se

⁴⁴ VORRES, Ian. *The Last Grand Duchess. Her Imperial Highness Grand Duchess Olga Alexandrovna*. Toronto: Key Porter Books, 2001. ISBN 1-55263-302-0. s. 20.

⁴⁵ VORRES, Ian. *The Last Grand Duchess*. 2001. s. 25.

⁴⁶ GILLIARD Pierre a SAVICH, Konstantin. *The False Anastasia. The Story of an Imposter of the Grand Duchess of Russia*. Corona del Mar: Edgar A. Lucidi, 2013. ISBN 9781481108836. s. 6.

⁴⁷ Azar, H. (ed.) 2017. 1913 Diary of Grand Duchess Maria Nikolaevna. *Complete Tercentennial Journal of the Third Daughter of the Last Tsar*. CreateSpace. s. 32.

⁴⁸ Azar, H. (ed.) 2017. 1913 Diary of Grand Duchess Maria Nikolaevna. s. 32.

⁴⁹ ZEEPvat, Charlotte. *The Camera and the Tsars. A Romanov Family Album*. Thrupp: Sutton Publishing, 2005. ISBN 0-7509-3049-7. s. 155.

⁵⁰ LEVACHKINE, Alexei. A Brief History of the Tuba in Russia. [Online] Dostupné z URL: <http://www.tuba.org.ru/int.php>. [2018-01-21].

⁵¹ VORRES, Ian. *The Last Grand Duchess*. 2001. s. 44.

⁵² NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. *A Chronicle of Tragedy*. Bowmanville: Gilbert's Books, 2015. ISBN 978-1-927604-12-0. s. 59.

⁵³ SOKOLOV, Nikolaj. *Zavraždění carské rodiny. Dokumenty a vyšetřování*. Praha: Josef Šrámek, 1926. s. 290.

státní správou. V případě Nikolaje II. to byly především v letech 1888-1889 přednášky o ekonomii pod vedením bývalého ministra financí, profesora Bungeho. Bohužel pro tento předmět měl budoucí car jen velmi malé nadání i pochopení, jak sám v dopise z roku 1916 přiznal manželce.⁵⁴ Nikolaj se v rámci vzdělávání nevyhnul ani základům mezinárodního práva či vojenské strategii.⁵⁵ Teprve v květnu 1890, několik dní před svými dvacátými druhými narozeninami, si mohl Nikolaj s nepochybnou úlevou do deníku zapsat: „*Dnes jsem zcela a navždy ukončil své vzdělávání.*“⁵⁶ Neměl však tak úplně pravdu. Skutečným vrcholem vzdělávání budoucího ruského panovníka byla totiž tradičně poznávací cesta napříč impériem. Účel této cesty charakterizoval vychovatel Alexandra II., básník Alexandr Žukovskij: „*Rusko je kniha, ale živá. Vaše carská výsost ji bude číst, ale zároveň se ona bude učit znát svého čtenáře. Toto vzájemné porozumění je skutečným cílem této cesty.*“⁵⁷ Nikolaj II. absolvoval podobný podnik v průběhu devíti měsíců mezi lety 1890-1891, ovšem rozšířený o návštěvu několika exotických zemí včetně Egypta, Indie, Siamu a Japonska.⁵⁸ Zpáteční cesta vedla přes rozsáhlé území Sibíře a carevič navštívil i město Tobolsk, kde přenocoval v gubernátorově domě.⁵⁹ Nemohl tušit, že za dalších dvacet šest let se tam vrátí s celou rodinou jako vězeň.

Časové rozvržení výuky a prostory k ní určené

Pokud vezmeme v úvahu fakt, že carské děti byly zatíženy oficiálními povinnostmi a sezónním stěhováním mezi několika paláci, je logické vydedukovat, že jakýkoliv existující rozvrh hodin musel být do velké míry flexibilní a pravděpodobně se také často měnil. Jeden z vyučujících charakterizoval carský dvůr jako „*kaleidoskop, v němž musel bojovat o prostor k vyučování svých žáků.*“⁶⁰ Přesto byl denní program pečlivě naplánován a zachovával si po většinu 19. století disciplinovanou uniformitu. Zásadním rozdílem oproti běžné školní docházce bylo rozložení výuky do průběhu celého dne, nikoliv jen dopoledních a několika odpoledních hodin. Jedna vyučovací hodina trvala přibližně třicet minut.⁶¹

⁵⁴ LIEVEN, Dominic. Nicholas II. *Emperor of all the Russias*. London, 1993. s. 35.

⁵⁵ LIEVEN, Dominic. Nicholas II. *Emperor of all the Russias*. London, 1993. s. 35.

⁵⁶ MASSIE, Robert K. Nicholas and Alexandra. London: Head of Zeus, 2013. ISBN 9781908800268. s. 17.

⁵⁷ RADZINSKIJ, Edvard. Alexander II. *The Last Great Tsar*. New York: Free Press, 2006. ISBN 978-0-7432-8426-4. s. 61.

⁵⁸ MASSIE, Robert K. Nicholas and Alexandra. 2013. s. 22.

⁵⁹ RADZINSKIJ, Edvard. Poslední car. *Zavraždění Mikuláše II. a jeho rodiny*. Praha: Mladá fronta, 1993. ISBN 80-204-0411-2. s. 33.

⁶⁰ BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. *The Spiritual Journey of Charles Sydney Gibbes*. Ben Lomond: Conciliar Press, 2000. ISBN 978-0-9822770-1-0. s. 49.

⁶¹ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 57.

Vyučování pro poslední carské děti začínalo v devět hodin ráno. Mezi jedenáctou a dvanáctou hodinou následovala přestávka, během níž šly děti na procházku, v případě nevlídného počasí na projížďku v krytém voze. Po několika dalších lekcích následoval oběd a další dvě hodiny na čerstvém vzduchu. Od čtyř hodin odpoledne pokračovalo vyučování do sedmi.⁶² Deníkové záznamy velkokněžny Olgy a Marie Nikolajevny z roku 1913 přehledně, i když většinou bez jakýchkoliv detailů, dokumentují jejich rozvrh. Dívky byly uvyklé zaznamenávat denní události chronologicky.

Z deníku Olgy Nikolajevny:

„7. ledna: Dnes začaly lekce. První francouzština, pak ruština. Měla jsem mít hodinu Božího slova, ale báťuška se neukázal. Poslední bylo kreslení. Měla jsem snídani dole s papá, mamá a tetou Minnie.⁶³ ... Po páté hodině jsme my dvě⁶⁴ s Trinou jely autem na hodinu fyziky. Když jsme se vrátily, udělala jsem si úkol na zítra. Potom jsem měla lekci hudby. My dvě jsme měly večeri s papá a hrabětem Grabbem. Strávily jsme večer u Mamá...“⁶⁵

„30. května: Měla jsem lekce: náboženství a němčina. Marii bolí v krku a přestěhovali ji do samostatného pokoje... Měla jsem snídani a čaj s papá a mamá. Měla jsem s nimi večeri a také s tetou Mavrou⁶⁶. Mamá spala dobře, ale byla samozřejmě unavená. Odpoledne jsem seděla na balkóně s mamá, pak s Nastasjou a Děrevěnkem. Docela teplo, krásně šeríky. Měla jsem hodinu hudby.“⁶⁷

Z deníku velkokněžny Marie Nikolajevny:

„18. ledna: Ráno jsem měla lekce. [Touto větou začíná naprostá většina Mariiných deníkových záznamů] My čtyři jsme měly snídani s papá. Odpoledne jsem zůstala doma a seděla s mamá a Aňou. Měla jsem čaj s papá, mamá a Alexejem. Předtím jsem měla hodinu hudby. Potom jsme já a Anastázie měly francouzské čtení. Pak jsme dělaly úkoly. Večeřela jsem s Anastázií.“⁶⁸

„28. července: Ráno jsme my čtyři jezdily na koních. Měla jsem hodinu Božího zákona a ruštiny. Měla jsem snídani s mamá na pohovce. Odpoledne jsme hrály tenis s Nastěnkou... četba s Trinou.“⁶⁹

⁶² NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 57.

⁶³ Velkokněžna Marie Georgievna (1876-1940), původně princezna řecká.

⁶⁴ „My dvě“ odkazuje na Olgu a její sestru velkokněžnu Taťanu.

⁶⁵ Azar, H. (ed.) 2015. Journal of a Russian Grand Duchess. *Complete Annotated 1913 Diary of Olga Romanov, Eldest Daughter of the Last Tsar*. Createspace. s. 37-38.

⁶⁶ Velkokněžna Jelizaveta Mavrikiievna (1865-1927), původně princezna Saxe-Altenburská.

⁶⁷ Azar, Helen (ed.) 2015. Journal of a Russian Grand Duchess. s. 136.

⁶⁸ Azar, Helen (ed.) 2017. 1913 Diary of Grand Duchess Maria Nikolaevna. s. 14.

⁶⁹ Azar, Helen (ed.) 2017. 1913 Diary of Grand Duchess Maria Nikolaevna. s. 96.

Prázdniny měly carské děti v době významných církevních svátků a také v létě a na podzim, kdy carská rodina tradičně brázdila na palubě jachty finské šery nebo Černé moře.⁷⁰ Na konci každého roku musely děti skládat zkoušky ze všech předepsaných předmětů.⁷¹

Pouhý přesun z paláce do paláce však nebyl důvodem k přerušení výuky a většina z carských sídel disponovala speciálně vybavenou učebnou. V případě hlavního sídla poslední carské rodiny, Alexandrovského paláce v Carském Sele, byly pro výuku vyhrazeny dokonce hned tři. Všechny se nacházely v prvním patře východního křídla. Fotografie pořízené při vyučování ukazují místnost obloženou tmavými panely, horní část stěn byla pak zdobena opakujícím se vzorem borovicových šišek a sov. Na podlaze ležel koberec v odstínu námořnické modré. Místnosti dominovaly masivní stůl a v jednom z rohů velká zelená kachlová kamna. Stěny byly obloženy prosklenými knihovnami, v nichž se nacházely jak specializované publikace, tak i lebka potřebná do hodiny biologie.⁷² Druhá učebna, kterou dívky využívaly k hodinám hudby a tance, byla umístěna nad přijímacím salónem jejich otce.⁷³

Carevič Alexej měl k dispozici učebnu vlastní, mnohem jasněji připomínající školní třídu. Nebyl zde pouze jeden stůl, kde by učitel a žák seděli naproti sobě, ale dva, každý určený pro jednoho z účastníků výuky. V místnosti byla rovněž černá tabule osvětlovaná lampou, mapa evropské části Ruska a mapa celé říše. Stejně jako v učebně sester i zde stály kolem stěn knihovny a kabinety vybavené literaturou a dalšími názornými pomůckami. V rohu stálo rovněž pohodlné křeslo, kam příležitostně usedal car nebo carevna, pokud se rozhodli dohlížet na synovo vyučování.⁷⁴ Podobně zařízenou učebnu bylo možno najít i v Novém paláci v Petěrgofu, vychovatel Pierre Gilliard ji popsal jako „*malou místnost, střízlivě zařízenou v anglickém stylu*“⁷⁵, a rovněž v Livadii na Krymu.

Výukové metody a hodnocení

Jelikož největší důraz byl v carské rodině kladen na výuku cizích jazyků, nedostupnější materiály svědčící o používaných metodách a postupech práce se týkají právě jí. Není překvapením, že třemi pilíři jazykové výchovy byly diktáty,

⁷⁰ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 50.

⁷¹ NELIPA, Margarita. Alexander III. 2014. s. 34.

⁷² Viz foto č.1.

⁷³ ATCHINSON, Bob. Grand Duchesses's Classroom. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.alexanderpalace.org/palace/girlsclassroom.html>> [Cit. 2018-02-08].

⁷⁴ ATCHINSON, Bob. Aleksey's Classroom. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.alexanderpalace.org/palace/alekseysclassroom.html>> [Cit. 2018-02-08].

⁷⁵ GILLIARD, Pierre. Thirteen Years at the Russian Court. *A Personal Record of the Last Years and Death of the Czar Nicholas II and his Family*. Bath: Hutchinson & Co., 1921. s. 19.

četba a konverzace s rodilým mluvčím. Carské děti měly rovněž výhodu v tom, že byly obklopeny lidmi, kteří běžně ovládali více jazyků. Aktivní procvičování tak nebylo omezeno pouze na školní třídu. Předepsaná četba čtyř velkokněžen obsahovala tituly dnes již klasické literatury. Knihy jako *Oliver Twist*, *Alenka v Říši divů*, *Chrám Matky Boží v Paříži* a rovněž *Bídníci*, vždy v originálním znění, byly využívány ke čtení s porozuměním a rozvíjení slovní zásoby. Volba posledně jmenovaného díla přivodila učiteli francouzštiny nečekané chvíle nervozity, jak přiznal ve svých vzpomínkách:

„Olga Nikolajevna četla ‚Les Misérables‘ a dostala se k popisu bitvy u Waterloo. Na začátek dopisu mi napsala seznam slov, kterým nerozuměla, jak jsme to měli ve zvyku. Jaký byl můj úžas, když jsem mezi nimi uviděl to slovo⁷⁶, které je navždy spojeno se jménem [generála Cambronna]. Byl jsem si téměř jist, že jsem neopomněl svá preventivní opatření. Požádal jsem ji o knihu, abych si zkontroloval své poznámky, a uvědomil jsem si svou chybu. Abych se vyhnul citlivému vysvětlování, vyškrtl jsem to nešťastné slovo a vrátil seznam velkokněžně. Vykřikla: ‚Vždyť jste vyškrtl slovo, na které jsem se včera ptala papá!‘ Kdyby do mne uhořel blesk, nemohl bych být více zkoprnělý.“⁷⁷

Ke své obrovské úlevě byl učitel carem pouze úsměvně pokárán slovy: *„Učíte mé dcery velmi zajímavý slovník, monsieur.“⁷⁸*

V instituci známé jako Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ) byly nalezeny nejen sešity a cvičebnice dětí Nikolaje II., ale i jejich výkresy, deníky a předtištěné bločky pro zaznamenávání zadané práce a jejího zhodnocení klasickou ruskou bodovou stupnicí od jedné do pěti. Bloček věnovaný studijním výsledkům Marie Nikolajevny obsahuje, mimo jiné, následující úkony: *„Výpsat a naučit se slovíčka jako sadu.“ „Konverzace o obrázcích.“ „Poezie pro děti, str. 54.“ „Přepsat naučit se báseň.“⁷⁹* Učitelé přicházeli i s podnětnými úlohami, které čerpaly z nově nabytých poznatků a vlastní představitivosti dětí, jako dokazují úkoly k tématu *Early Cave Man* – Prvotní jeskynní člověk:

„Napište, co víte o šavlozubých tygrech. Napište, co byste udělala k udržení šavlozubeho mimo jeskyni... Napište, co jeskynní lidé dělali, když se ráno probudili... Napište, jaké nástroje a zbraně jeskynní lidé používali... Napište, jak jeskyní člověk zabil šavlozubeho tygra... Napište, co dělal jeskynní člověk v chladném a co v teplém dni.“⁸⁰

⁷⁶ Jednalo se o francouzský expresivní výraz „Merde!“

⁷⁷ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. 74.

⁷⁸ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. 74.

⁷⁹ Soukromý archiv Helen Azar.

⁸⁰ Soukromý archiv Helen Azar.

Po každé části úkolu velkokněžna musela s pomocí vyučujícího vyhledat gramatické chyby ve vlastní práci a opravit je. Výuka se rovněž mohla přenést i na praktické dovednosti. „*Napište, jak ženy vyráběly košíky z březové kůry*,“ nabádá Marii Nikolajevnu další úloha a pokračuje: „*Pokud máte čas, upleťte košík*.“⁸¹

Mariina angličtina vyžadovala značnou pozornost a carevna Alexandra se rovněž aktivně zapojovala do výukového procesu své dcery. Rodina měla ve zvyku posílat si během dne krátké vzkazy. Alexandra jich využívala k označování chyb, které děti dělaly v gramatice a hláskování. V případě Marie Nikolajevny se rovněž dochovály opisy matčiných vzkazů dívčinou rukou, jako součást jazykového procvičování.^{82,83}

Efektivním způsobem výuky byly divadelní hry a skeče, kterých hojně využívali učitelé dětí Nikolaje II. Na podzim roku 1912 například velkokněžny Marie a Anastázie na rodinném loveckém zámečku hrály pro hosty vybrané scény z Molièrovy komedie Měšťák šlechticem.⁸⁴ Amatérské produkce divadelních her se pro carskou rodinu staly jednou z hlavních forem zábavy během dlouhých zimních měsíců jejich zajetí na Sibiři. Účastnili se téměř všichni. Sesazený panovník se kupříkladu ujal role Smirnova při představení Čechovova Medvěda.⁸⁵

Izolovanost výuky

Soukromé hodiny byly pro carské děti jedinou možnou formou výuky, jelikož dvorská etiketa zapovídala vstup do veřejných i soukromých škol.⁸⁶ Domácí zázemí a najatí soukromí učitelé poskytovali urozeným žákům značně individuální výuku, což bylo pro děti, alespoň teoreticky, výhodou. Realita v učebnách 19. století se ovšem mohla od tohoto konceptu značně lišit. Nejlepším příkladem může být již zmiňovaný Edward VII., na něhož byly v rámci silně logotropního modelu výuky kladeny nerozumně vysoké nároky bez jakéhokoliv ohledu na jeho schopnosti. Jeho rodiče navíc nevěřili v pozitivní stimulaci k učení, kterou v mladíkovi mohli vyvolat možní spolužáci ve výuce.⁸⁷ Edward sám v dospělém věku zastával jiný názor a hodlal své syny poslat do škol. Princ Albert Viktor⁸⁸

⁸¹ Soukromý archiv Helen Azar

⁸² Soukromý archiv Helen Azar.

⁸³ Viz foto č. 2.

⁸⁴ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. 29.

⁸⁵ WELCH, Frances. *The Romanovs & Mr. Gibbs. The Story of the Englishman who Taught the Children of the Last Tsar*. London: Short Books, 2003. ISBN 1-904095-48-8. s. 75.

⁸⁶ Alexander, Grand Duke of Russia. *Once a Grand Duke*. 1932. s. 15.

⁸⁷ LESLIE, Anita. *The Marlborough House Set. An Intimate Account of the Scandalous, Romantic Escapades of Victorian England*. New York: Doubleday & Company, 1973. ISBN 0-385-01448-1. s. 20.

⁸⁸ Princ Albert Viktor, vévoda z Clarence a Avondale (1864-1892).

měl být odeslán do Wellington College, zatímco prince George⁸⁹ se měl přidat ke královskému námořnictvu. Vzhledem k faktu, že pouze přítomnost mladšího bratra motivovala Alberta Viktora k alespoň minimálnímu studijnímu úsilí, byli nakonec oba chlapci vysláni na moře spolu, přirozeně pod dohledem vychovatele.⁹⁰ Bylo jim tak umožněno stýkat se s osobami stejného věku a směřování, s nimiž mohli navazovat přátelství a porovnávat své zkušenosti. V Rusku byla podobná věc nemožná kvůli etiketě i bezpečnosti a následkem toho se realita carských dětí ještě více zkreslovala. Děti Nikolaje II. byly zřejmě největšími oběťmi této vnucené izolace. Velkokněžny a carevič byli připraveni o společnost jiných dětí v učebnách i při hře. Částečně toto rozhodnutí pramenilo z nutnosti utajit carevičovu hemofilii, částečně se jednalo o carevnu puritánskou snahu ochránit své děti před jakoukoliv poskvrnou charakteru. Toto rozhodnutí se snažila ve svých vzpomínkách obhajovat Anna Vyrubovová:

„Carevna se pro své dcery dělala společností přespříliš sofistikovaných mladých aristokratek, jejichž hlavinky, dokonce již ve školní učebně, byly plněny hloupými a často jedovatými pomluvami dekadentní společnosti. Carevna rovněž neschvalovala styky s bratranci a blízkými příbuznými, z nichž mnozí měli nepříjemně brzy vyspělý pohled na život.“⁹¹

Kroky, které Alexandra podnikla, postupně takřka znemožnily kontakt i s dalšími Romanovci, dokonce do té míry, že carevna vdova, Marie Fjodorovna, otevřeně kritizovala takové zacházení se svými vnučkami a litovala je jako „rukojmí paranooi jejich matky.“⁹² Nedostatek styku s lidmi mimo několik vybraných osob, kombinovaný s tendencí carevny Alexandry vnímat své potomky jako věčné děti, způsobil velmi pomalý duševní rozvoj velkokněžen. Dvě starší dívky v šestnácti letech údajně stále hovořily jako dvanáctileté děti.⁹³ Nové vjemy a zkušenosti, umožňující velkokněžnám konečně dospět přinesla tragédie v podobě první světové války. Tehdy velkokněžny Olga a Taťána absolvovaly spolu se svou matkou základní zdravotnický kurz Červeného kříže pod vedením lékařky Věry Gedroitzové⁹⁴ a po dvou měsících carevna pyšně oznámila své sestře Viktorii z Battenbergu:

⁸⁹ Princ George, budoucí Jiří V. (1865-1936)

⁹⁰ GORDON, Peter a LAWTON, Denis. *Royal Education. Past, Present and Future*. London: Frank Cass, 1999. ISBN 071465014-5. s. 167-168.

⁹¹ VYRUBOVA, Anna. *Memories of the Russian Court*. New York: The Macmillan Company, 1923. s. 79.

⁹² KING, Greg. *The Court of the Last Tsar*. 2006. s. 40.

⁹³ MOSSOLOV, Alexander. *At the Court of the Last Tsar*. London: Methuen & Co., 1935. s. 247.

⁹⁴ HALL, Coryne. *Princesses on the Wards. Royal Women in Nursing Through Wars and Revolutions*. Stroud: The History Press, 2014. ISBN 978-0-7524-8859-2. s. 67.

„Uspěly jsme u zkoušek a dostaly na zástěry červený kříž a také certifikáty válečných sester. Byl to neuvěřitelný pocit, obléci si je a stát spolu s dalšími sestrami – 40 –, které kurz dokončily.“⁹⁵

Velkokněžna Olga Nikolajevna musela po několika měsících práce s raněnými zanechat v důsledku těžkých depresí a následné anémie, které v ní vyvolával stres při pohledu na utrpení pacientů.⁹⁶ Teprve sedmnáctiletá Taťána Nikolajevna se však osvědčila natolik, že kromě převazů, stlaní, vyvažování obvazů a dalších podobných úkonů asistovala příležitostně lékařům během operací. Například 19. září 1914 si poznamenala do deníku, že se zúčastnila operace, při níž raněnému „vyndali úlomky kostí ze zápěstí. Já jsem ho pak obvázala.“⁹⁷

Osoby poskytující carským dětem vzdělání

Učitel svou praxi v paláci musel často spojovat s jinými pracovními úvazky, ať už se jednalo o množství soukromých lekcí, jaké poskytoval Charles Sydney Gibbes⁹⁸, nebo o pozici na některé blízké škole, jako tomu bylo v případě Johna Eppse⁹⁹. Všichni vyučující pracovali pod dohledem hlavního vychovatele, kterým v případě posledních Romanovců byl učitel ruštiny Petr Vasiljevič Petrov.¹⁰⁰

Děti Alexandra III. vděčně vzpomínaly především na svého učitele angličtiny, Charlese Heathe. Ve svých vzpomínkách velkokněžna Olga Alexandrovna zachytila drobné anekdoty spojené s jeho jménem, které sice neříkají mnoho o průběhu lekcí, jsou ale testamentem upřímné náklonnosti.¹⁰¹ Charles Heath, narozený v roce 1826, zůstal po zbytek života v Rusku a zdá se, že udržoval užší vztahy s carskou rodinou než se svou vlastní v zahraničí. Byla to právě Olga Alexandrovna, kdo na požádání písemně informoval Heathovy potomky o tom, jak „*náš drahý, milovaný staroušek*“¹⁰² vlastně žil. Heath se u dvora objevil již za vlády Alexandra II., kdy byl pověřen výukou carových dvou nejmladších synů Sergeje a Pavla. V roce 1879 jej pro vlastní potomky zaměstnal budoucí Alexandr III. a Heath se během let stal takřka intimním rodinným přítelem. Když v roce 1900 zemřel, carská rodina jej uctila svou přítomností na pohřbu.¹⁰³

⁹⁵ KING, Greg. *The Last Empress*. New York: Citadel Press, 1996. ISBN 0-8065-1761-1. s. 230.

⁹⁶ VYRUBOVA, Anna. *Memories of the Russian Court*. 1923. s. 109.

⁹⁷ Azar, H. (ed.) 2016. *Tatiana Romanov. Daughter of the Last Tsar. Diaries and Letters 1913-1918*. Yardley: Westholme. s. 52.

⁹⁸ WELCH, Frances. *The Romanovs & Mr. Gibbes*. 2003. s. 38.

⁹⁹ EPPS, Janet a LANG, Gabriella. *The Forgotten Tutor. John Epps and the Romanovs*. Bowmanville: Gilbert's books, 2014. ISBN 978-1-927604-09-0. s. 18.

¹⁰⁰ VYRUBOVA, Anna. *Memories of the Russian Court*. 1923. s. 72.

¹⁰¹ Olga, Grand Duchess of Russia. *25 Chapters of My Life*. Kinloss: Librario, 2009. ISBN 978-1-906775-16-2. s. 28-29.

¹⁰² Soukromý archiv Christophera Heathe.

¹⁰³ Soukromý archiv Christophera Heathe.

Život Charlese Heathe by mohl reprezentovat ideální představu o důstojné kariéře pedagoga u panovnického dvora, a učitelé dětí Nikolaje II. jistě doufali, že se jim podaří dosáhnout stejné pozice. První světová válka a následné revoluce však zcela změnily nejen životy carské rodiny, ale uvrhly do chaosu i existenci všech, kteří s ní byli spojeni. Učitelé Pierre Gilliard a Charles Gibbes se souhrou náhod i dobrovolně stali účastníky pomalu přicházející soukromé lidské tragédie Romanovců.

Pierre Gilliard

Pierre Gilliard¹⁰⁴ se narodil v květnu 1879 ve Švýcarsku, ovšem v memoáru nazvaném *Třináct let u ruského dvora* začíná své vyprávění až rokem 1904, kdy získal místo učitele francouzštiny u vévody Sergeje z Leuchtenbergu, příbuzného carské rodiny.¹⁰⁵ Již o rok později byl povolán do paláce na zkušební lekci s velkokněžny Olgou a Taťánou, kterým bylo právě deset a osm let. Svůj zážitek popsal následovně:

„Dveře se otevřely a vstoupila carevna, držící své dcery Olgu a Taťanu za ruce. Po několika zdvořilostních poznámkách se posadila ke stolu a vyzvala mne, abych si sedl naproti ní. Děti se posadily po obou stranách... Lekce začala. Byl jsem udiven, dokonce zahanben, naprostou jednoduchostí scény, kterou jsem si představoval zcela jinak. Carevna vše, co jsem řekl, pečlivě sledovala. Jasně jsem cítil, že neučím, ale jsem zkoušen... K dovršení mých rozpaků jsem očekával, že mé žáčky budou mnohem pokročilejší, než byly. Vybral jsem několik cvičení, ale ukázalo se, že jsou příliš složitá. Lekce, kterou jsem si připravil, byl nepoužitelná, a tak jsem musel improvizovat... Konečně k mé obrovské úlevě, hodiny odbily stanovený čas a ukončily mé trápení.“¹⁰⁶

I přes původní rozpaky Gilliard získal jak místo, tak i značný respekt. Alexandr Mossolov jej označil za „*neporovnatelného učitele a muže nejvyšší inteligence*“¹⁰⁷, Anna Vyubovová přiznávala, že byl ze všech učitelů carských dětí ten nejceněnější a požíval naprosté důvěry a náklonnosti celé rodiny.¹⁰⁸

Od února 1913 byl Gilliard navíc pověřen úkolem nejdůležitějším: stal se z něj воспитатель – osoba přímo určující styl výchovy careviče Alexeje¹⁰⁹ a jeho přípravy na budoucí roli vládce ruského impéria. Toto rozhodnutí zcela odporovalo

¹⁰⁴ Viz foto č. 3.

¹⁰⁵ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. 17.

¹⁰⁶ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. 20.

¹⁰⁷ MOSSOLOV, Alexander. *At the Court of the Last Tsar*. 1935. s. 54.

¹⁰⁸ VYUBOVA, Anna. *Memories of the Russian Court*. 1923. s. 73.

¹⁰⁹ NELIPA, Margarita. *Alexei, Russia's Last Imperial Heir*. 2015. s. 110.

tradici generálů-vychovatelů, tak obvyklých v Rusku i v jiných panovnických domech, a Gilliard sám choval obavy z přijetí tak vysoké odpovědnosti. Nakonec pověření přijal s nadějí, že „*okolnosti by mi mohly dovolit uplatňovat vliv, jakkoliv malý, na intelektuální vývoj chlapce, který měl jednoho dne být vládcem jednoho z nejmocnějších států v Evropě.*“¹¹⁰ Liberální Švýcar v následujících měsících a letech odboural některé zvyklosti ustanovené etiketou, která život careviče značně zatěžovala. Návštěvníci paláce už před dítětem neměli padat na kolena.¹¹¹ Opatrovníci mu už nestáli za jeho zády každou minutu, jelikož Gilliard byl přesvědčen, že hoch se musí naučit ovládat své impulsy a pečovat o svou bezpečnost sám.¹¹² V učebně se nová pravidla projevila například tím, že učitel mohl stát či sedět u stejného stolu jako urozený žák, a dokonce se jej dotknout.¹¹³ Největším problémem, který ve výuce s Alexejem nastával, byla nepravidelnost výuky způsobená chlapcovými hemofilickými epizodami, po nichž běžně zotavování trvalo dlouhé týdny, někdy i měsíce. Gilliard sám byl přitom o carevičově nemoci informován teprve při přebírání svých nových povinností v roce 1913, tedy sedm let poté, co se stal součástí intimních dvorských kruhů.¹¹⁴

V době první světové války byl již Gilliard pro rodinu takřka nepostradatelný a vnímán byl více jako přítel než najatý pracovník. V rodinné korespondenci se často objevoval pod přezdívkou Žilik¹¹⁵ a i ochranná carevna měla naprostou důvěru v jeho úsudek. „*Než se rozhodneš, promluv si s panem Gilliardem,*“ nabádala svého manžela a pokračovala: „*je to tak rozumný muž a Alexeje tak dobře zná.*“¹¹⁶ Byl to také právě Gilliard, kterého v únoru 1917 požádala, aby chlapci sdělil zprávy o otcově abdikaci a jeho vlastní ztrátě titulu následníka trůnu.¹¹⁷

Ačkoliv měl švýcarské občanství a bylo by pro něj snadné vrátit se do bezpečí své rodné země, Gilliard nedokázal carskou rodinu s klidným svědomím opustit. Dobrovolně zůstal se svými žáky v průběhu pěti měsíců zajetí v Alexandrovském paláci i dalších devíti v Tobolsku. Spolu se zbytkem carské svity se pokoušel upevnit v životě rodiny určitý řád a pocit normality v atmosféře, která si sice zachovávala vnější formálnost původních vztahů, ovšem spojovala všechny ještě intimnějšími pouty. Gilliard trávil celé dny ve společnosti

¹¹⁰ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court.* 1921. s. 33.

¹¹¹ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court.* 1921.. 86.

¹¹² GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court.* 1921.. 41.

¹¹³ NELIPA, Margarita. *Alexei, Russia's Last Imperial Heir.* 2015. s. 111.

¹¹⁴ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court.* 1921. s. 27.

¹¹⁵ Fuhrman, J. T. (ed.) 1999. *The Complete Wartime Correspondence of Tsar Nicholas II and the Empress Alexandra: April 1914 - March 1917.* Westport: Greenwood Press. s. 389.

¹¹⁶ Fuhrman, J. T. (ed.) 1999. *The Complete Wartime Correspondence of Tsar Nicholas II and the Empress Alexandra.* s. 311.

¹¹⁷ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court.* 1921. s. 214.

careviče a velkokněžen, předčítal, zahříval nemocnému chlapci nohy,¹¹⁸ vyučoval, hrál s nimi divadlo, pomáhal bývalému panovníkovi řezat dříví a účastnil se veškeré zábavy, kterou bylo možno v monotónním prostředí střeženého domu najít. Jak v dopise učiteli Petrovovi v lednu 1918 napsala Taťána Nikolajevna:

*„Na dvoře byl postaven malý [sněhový] kopec. Když nás už nudí chodit sem a tam, kloužeme se po něm a často dochází k legračním pádům. Jednou mi Žilik skončil na hlavě. Prosila jsem ho, aby se zvedl, ale nemohl, protože si podvrhl kotník.“*¹¹⁹

Gilliard na sebe z velké míry rovněž vzal odpovědnost za bezpečnost velkokněžen Olgy, Taťany, Anastázie a careviče Alexeje v době, kdy jejich rodiče a sestra Marie byli odvezeni do Jekatěrinburgu na jaře roku 1918, a během jejich vlastního následného transportu na stejné místo. Když na jekatěrinburském nádraží byly děti od zbytku doprovodu odděleny a odvezeny do Ipatjevova domu, Gilliardovi nebylo dovoleno se k nim připojit.¹²⁰ Rodina se jeho doprovodu důrazně dožadovala, předkládajíc argumenty, že Švýcar je pro careviče zcela nepostradatelný¹²¹, ovšem těmto žádostem nikdo nepopřál sluchu.

Po dočasném osvobození Jekatěrinburgu Československými legiemi 25. července 1918¹²² přispěchal Gilliard na pomoc vyšetřovateli Bílé armády Nikolaji Sokolovovi. Postupné vyprchání většiny svého původního optimismu Gilliard zachytil ve své knize:

*„Prošel jsem pokoji v prvním patře, které sloužily jako vězení. Byly ve stavu nevýslovného nepořádku. Bylo jasné, jaké úsilí bylo vynaloženo, aby zmizely veškeré stopy po nedávných obyvatelích... Pokud byla pravda, že vězně poslali jinam, pak ti museli být odvezeni jen tak, jak byli, bez základních hygienických potřeb... Šel jsem do suterénu... S nevyslovitelným pocitem jsem vstoupil do místnosti, kde snad – stále jsem ještě pochyboval – našli svoji smrt. Vypadala nepopsatelně děsivě. Jediné světlo padalo dovnitř zamřížovaným oknem v úrovni hlavy. Stěny a podlaha nesly četné stopy po kulkách a bajonetech. Na první pohled bylo jasné, že se zde odehrál ohavný zločin a několik lidí bylo usmrceno. Ale kdo? Jak? Začal jsem být přesvědčený, že car zahynul a... nemohl jsem věřit, že by jej carevna přežila... Ale děti? To je také zmasakrovali? Tomu jsem uvěřit nedokázal.“*¹²³

¹¹⁸ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 291.

¹¹⁹ Azar, H. (ed.). Tatiana Romanov. 2016. s. 218.

¹²⁰ BUXHOEVEDEN, Sophie. Left Behind. Fourteen Months in Siberia During the Revolution. London: Longmans, Green and Co., 1929. s. 76.

¹²¹ Kozlov, V.A. a Khrustal'ev V. (eds.) 1997. The last diary of Tsaritsa Alexandra. New Haven: Yale University Press. s. 145.

¹²² SOKOLOV, Nikolaj. Zavraždění carské rodiny. 1926. s. 7.

¹²³ GILLIARD, Pierre. Thirteen Years at the Russian Court. 1921. s. 275.

Otřesený Gilliard zůstal na Sibiři až do roku 1920. Většinu času strávil v Omsku, později se kvůli postupu bolševiků stáhl do čínského Harbinu a nakonec se východní cestou vydal zpět do rodného Švýcarska.¹²⁴ V roce 1922 se oženil s Alexandrou Těglovovou, jednou z ruských chův, které pečovaly o jeho žáky, vlastní děti však neměli.¹²⁵ Zbytek Gilliardova života zůstal i nadále spojen s carskou rodinou. Kromě sepsání svých memoárů, které publikoval v roce 1921, protože „*rehabilitovat morální charakter ruských panovníků byla povinnost – povinnost, kterou vyžadovaly upřímnost a spravedlnost*“¹²⁶, strávil prakticky veškerá další léta bojem proti Anně Andersonové, která se vydávala za velkokněžnu Anastázii Nikolajevnu. Gilliard byl jedním z jejích nejhlasitějších odpůrců a své argumenty shrnul v další knize nazvané *Le Fausse Anastasie*.¹²⁷

Pierre Gilliard zemřel v Laussane roku 1962 na následky komplikací ze zranění, která utrpěl při automobilové nehodě o několik let dříve.¹²⁸

Charles Sydney Gibbes

V létě roku 1908 se ruský car a anglický král setkali i s rodinami poblíž dnešního Tallinnu.¹²⁹ Několik dní strávených hovory o politice i rodinných vztazích, které Nikolaje II. a Edwarda VII. bohatě propojovaly, dalo carevně Alexandře možnost konečně představit své děti anglickým příbuzným. Nebyla potěšena, když král nevybíravě zkritizoval skotský přízvuk v angličtině malých velkokněžů.¹³⁰ Zahanbená carevna se pod vlivem této kritiky rozhodla okamžitě propustit stávajícího učitele anglického jazyka, Johna Eppse¹³¹, ačkoliv její dcery s větší pravděpodobností pochytily nežádoucí přízvuk od chůvy Margaretty Eagarové a nebyl tak skotský, ale irský. Tak se uvolnila cesta pro příchod Charlese Sydneyho Gibbese ke dvoru.

Gibbes se narodil v roce 1876 do rodiny bankovního manažera v yorském městě Rotherham. V letech 1895-1899 studoval na univerzitě v Cambridge, kde mimo jiné absolvoval kurz dětské psychologie,¹³² následně se rozhodl pro kariéru učitele. Ambiciózně si pro své působení vybral Rusko, kde od

¹²⁴ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 302.

¹²⁵ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 353.

¹²⁶ GILLIARD, Pierre. *Thirteen Years at the Russian Court*. 1921. s. vii.

¹²⁷ KING, Greg a WILSON, Penny. *The Resurrection of the Romanovs*. 2011. s. 194.

¹²⁸ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 353.

¹²⁹ TREWIN, J. C. *The House of Special Purpose. An Intimate Portrait of the Last Days of the Russian Imperial Family Compiled from the Papers of their English Tutor Charles Sydney Gibbes*. New York: Stein and Day, 1975. ISBN 0-8128-1796-6. s. 7.

¹³⁰ TREWIN, J. C. *The House of Special Purpose*. 1975. s. 10.

¹³¹ EPPS, Janet a LANG, Gabriella. *The Forgotten Tutor*. 2014. s. 119.

¹³² TREWIN, J. C. *The House of Special Purpose*. 1975. s. 18.

roku 1834 carská vláda zajišťovala speciální statut pro učitele a vychovatele, včetně odznaku a zajištění štědré penze.¹³³ Po sedmi letech, kdy Gibbes působil převážně v dobře situovaných rodinách, jej britský konzulát doporučil carevně jako vhodného kandidáta na uvolněné místo po Johnu Eppsovi. Carevna měla v toto doporučení takovou důvěru, že Gibbes nikdy nemusel projít podobnou zkouškou, kterou absolvoval Gilliard, a trvalo dokonce celý rok, během nějž pravidelně vyučoval velkokněžny, než se s Alexandrou Fjodorovnou vůbec osobně setkal.¹³⁴ Od roku 1914 pak přibyl do Gibbsovy péče i carevič.¹³⁵

Gibbes během let vydobyl místo uprostřed carské rodiny stejně jako Gilliard a jejich osudy byly až do roku 1918 velmi podobné. Gibbes přitom postrádal Gilliardův šarm a odpovídal spíše klasickému stereotypu chladného, odměřeného Angličana.¹³⁶ Během své soukromé praxe před rokem 1908 se negativně zapsal do povědomí několika svých zaměstnavatelů používáním fyzických trestů,¹³⁷ které by byly v případě carských dětí nemyslitelné s ohledem na dvorský protokol, v případě hemofilika Alexeje Nikolajeviče navíc i ze zdravotních důvodů. Pro rozmazleného a ochraňovaného careviče žádné tresty neplatily nikdy a Gibbes byl ze svých prvních hodin s chlapcem značně rozčarován. V březnu 1914 popsal jednu z náročných hodin následovně:

„Nejdříve rozstříhal chléb nůžkami, pak jej musel hodit ptákům... Pak si motal drátek okolo zubů a chtěl mi udělat to samé, ale přirozeně jsem měl strach. Co bylo nejhorší, opět vzal nůžky a trval na stříhání, nebo předstíraném stříhání všeho. Čím více jsem se snažil mu v tom zabránit, tím více výskal radostí... Chtěl mi oštíhat vlasy a pak své vlastní, a když jsem se mu snažil bránit, schoval se za záves a omotal si ho kolem sebe. Když jsem ho dostal ven, už si opravdu ustříhl kus vlasů a vůbec ho netrápilo, když jsem mu řekl, že si udělal pleš... Zajisté rozumí anglicky, ale tato lekce byla spíše vzrušující než příjemná.“¹³⁸

Gibbes dokázal potlačit své vlastní přesvědčení o účinnosti fyzických trestů, vyvinul velkou trpělivost a po několika měsících mohl spokojeně zaznamenat, že chlapec se velmi zlepšil v chování i v práci.¹³⁹ V době první světové války

¹³³ BENAGH, Christine. *An Englishman in the Court of the Tsar*. 2000. s. 26.

¹³⁴ WELCH, Frances. *The Romanovs & Mr. Gibbes*. 2003. s. 19.

¹³⁵ NELIPA, Margarita. *Alexei, Russia's Last Imperial Heir*. 2015. s. 57.

¹³⁶ WELCH, Frances. *The Romanovs & Mr. Gibbes*. 2003. s. 17.

¹³⁷ WELCH, Frances. *The Romanovs & Mr. Gibbes*. 2003. s. 29.

¹³⁸ TREWIN, J. C. *The House of Special Purpose*. 1975. s. 31.

¹³⁹ TREWIN, J. C. *The House of Special Purpose*. 1975. s. 32.

se Gibbes střídal s Gilliardem jako carevičův воспитатель¹⁴⁰ a stal se téměř stejně tak nepostradatelným.¹⁴¹ Jako všechny osoby blízké rodině dostal i on svou vlastní familiární přezdívku, rodina mu říkala Sig.¹⁴²

Pro Gibbse by bylo ještě snazší opustit po revoluci Rusko než pro Gilliarda, jelikož v den, kdy byl Alexandrovský palác uzavřen a jeho obyvatelé prohlášení za vězně Prozatímní vlády, odjel na inspekci svého bytu a jazykové školy v hlavním městě. Po návratu do Carského Sela již nebyl vpuštěn zpět.¹⁴³ Místo rezignace a odjezdu do Británie, které by mu v pohnuté době sotva mohl někdo vyčítat, Gibbes strávil následujících sedm měsíců psaním žádostí o povolení znovu se k rodině připojit a konečně dosáhl svého, když mu bylo dovoleno rozšířit carskou svitu v Tobolsku.¹⁴⁴ Společně s Gilliardem absolvoval Gibbes události odjezdu cara, carevny a velkokněžny Marie do Jekatěrinburgu, péči o zbylé žáky a jejich následný vlastní transport, a stejně tak mu byl zamítnut přístup do Ipatjevova domu. Nepomohla ani žádost lékaře Jevgenije Botkina, v níž připomínal:

*„Chlapec je dnem i nocí sužován bolestí... Oba učitelé [Gilliard a Gibbes] jsou naprosto nenahraditelní pro Alexeje Nikolajeviče a já jako lékař musím přiznat, že někdy dokáží pacientovi ulevit více než léčebné prostředky... Píši s úpěnlivou prosbou, aby bylo pánům Gibsovi a Gilliardovi dovoleno pokračovat v jejich obětavé službě Alexeji Nikolajeviči Romanovovi.“*¹⁴⁵

Stejně jako jeho švýcarský kolega byl Gibbes součástí Sokolovova vyšetřování, které potvrdilo násilnou smrt celé rodiny a jejich doprovodu.¹⁴⁶ Identifikace drobné pozůstalosti po obětech pro něj byla hluboce emotivním zážitkem, jak později přiznal: *„Bylo bolestné vidět některé z oněch bezvýznamných cetek, které pro ostatní neznamenal nic, ale pro mne znamenaly tolik.“*¹⁴⁷

Dalších patnáct let po revoluci strávil Gibbes v Harbinu,¹⁴⁸ kde se stále živil jako pedagog, ovšem jeho pozornost se upírala především k tématům spirituálním a intimním. Léta, která strávil s carskou rodinou, a především několik

¹⁴⁰ BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. 2000. s. 94.

¹⁴¹ Viz foto č. 4.

¹⁴² BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. 2000. s. 112.

¹⁴³ WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. 2003. s. 61.

¹⁴⁴ NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. 2015. s. 246.

¹⁴⁵ WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. 2003. s. 13.

¹⁴⁶ Byli to dvorní lékař Jevgenij Botkin (1865-1918), komorník Alexej Trupp (1856-1918), kuchař Ivan Charitonov (1872-1918) a komorná Anna Děmidovová (1878-1918).

¹⁴⁷ WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. 2003. s. 96.

¹⁴⁸ BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. 2000. s. 240.

posledních měsíců na něj hluboce zapůsobilo. Byl fascinován mírou pokory, trpělivostí a odpuštění, kterou rodina projevovala po celou dobu svého zajetí, a tento postoj byl v Gibbových očích ještě více umocněn brutalitou jejich smrti. Rozený anglikán a přesvědčením spíše agnostik Gibbes po mnoha letech duševní krize dospěl v roce 1934 pod vlivem svých zkušeností s carskou rodinou k přijetí pravoslaví. Přijal nejprve jméno Alexej, na počest svého žáka, o rok později byl dokonce vysvěcen na kněze pod jménem Nikolaj.¹⁴⁹ V rodné Británii následně založil muzeum věnované památce carské rodiny, jíž se cítil být věčně zavázán za své duchovní probuzení. Součástí expozice bylo i několik předmětů, které Gibbes přivezl z Ipat'jevova domu, včetně kovového secesního lustru z pokoje, v němž spaly velkokněžny.¹⁵⁰

Ačkoliv jako pravoslavný kněz mohl, Gibbes se nikdy neoženil. Od roku 1922 pečoval o chlapce, kterého potkal v Harbinu, a později jej adoptoval.¹⁵¹ Zemřel 24. března 1963 ve věku osmdesáti sedmi let po lehké mozkové příhodě.¹⁵²

Závěr

Porovnání kurikula na carském dvoře s jinými evropskými domy prokazuje skutečnost, že neexistoval žádný všeobecně stanovený standard, kterého by museli žáci dosáhnout. Náplň výuky sestavovali či schvalovali samotní rodiče žáka a záleželo pouze na jejich uvážení, jaké lekce bude dítě absolvovat. V porovnání s náplní dnešních osnov je zřejmé, že poslední carské děti obsahově pojaly většinu běžných předmětů, v případě cizích jazyků byla jejich výuka naopak ještě náročnější. Častá přítomnost carevny v učebnách i její vlastní iniciativa opravování dětských dopisů, jako kdyby se jednalo o pravopisná cvičení, potvrzuje důležitost a důslednost, s níž Nikolaj a Alexandra přistupovali ke vzdělání svých potomků. V porovnání s většinou panovnických domů byl především Alexandřin přístup nezvykle aktivní.

Ačkoliv v pedagogických kruzích na počátku 20. století převládal stále ještě herbartismus, výuka posledních carských dětí nesla některé z rysů současné moderní výuky. Úkoly předepsané pro velkokněžnu Marii Nikolajevnu se vyznačují obsahovým přesahem a využitím mezipředmětových vztahů, v konkrétním uvedeném příkladu se jedná o propojení výuky anglického jazyka, dějepisu a přírodopisu. Pobídka k upletení košíku rovněž ukazuje cílenou fixaci učiva za pomoci

¹⁴⁹ BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. 2000. s. 259.

¹⁵⁰ KULIKOVA, Alexandra. From Romanov tutor to Orthodox missionary: The life of Charles Gibbes. [Online] Dostupné z URL: <rbth.com/arts/2014/04/18/from_romanov_tutor_to_orthodox_missionary_the_life_of_charles_gibbes_35975.html>[Cit. 2018-02-25].

¹⁵¹ WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. 2003. s. 101.

¹⁵² WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. 2003. s. 139.

integrace praktické zkušenosti. Celou uvedenou sekci úloh k tématu o jeskynním muži lze téměř bez úprav využít v současném školství a prezentovat ji jako inovativní. Velký důraz byl kladen na klasické metody extenzivní četby, opisování vybraných textů a memorování, veškeré tyto činnosti však byly proloženy podnětnějšími aktivitami, včetně amatérských zpracování divadelních her. Rozložení výuky do celého dne umožňovalo žákům odpočinout si mezi lekcemi a střídát tak teoretické předměty s fyzickou činností. Celkový obraz vzdělávání a výchovy posledních carských dětí působí na současného pedagoga kladně, především v porovnání s výchovou v jiných panovnických domech a jejich přístupem k dítěti. Výtkou by mohla být záměrná izolace a omezená komunikace s osobami mimo intimní kruh rodiny, která přispěla ke značné zpomalenému sociálnímu dospívání dětí.

Nejdůležitějším faktorem v úspěšné výchově a vzdělávání jsou bezpochyby ti, kteří tyto procesy zajišťují a zprostředkovávají. Nikolaj a Alexandra pozvali do paláce zástup schopných pedagogů, mezi nimiž jasně vynikají především osoby švýcarského učitele francouzštiny Pierra Gilliarda a učitele anglického jazyka Charlese Sydneyho Gibbse. Oba ve svých metodách a přístupu projeví velkou trpělivost a pedagogický takt, v případě Gibbse je nutné ocenit rovněž jeho vzdělání v oboru dětské psychologie, která v tehdejší době nebyla pro učitele ani na těch nejvyšších místech věcí zcela samozřejmou. Zásahu na již zmíněné rozmanitosti vyučovacích metod je nutné připsat právě Gilliardovi a Gibbsovi. Byli to ti dva učitelé, kteří v průběhu let nesli hlavní edukační odpovědnost, a výchovu carských dětí pojali jako svůj hlavní úkol. Před více než sto lety využívali učitelé u carského dvora mnohé z edukačních metod, které dnes nazýváme moderní, mnohé z nich však zjevně nejsou věcí docela novou a převratnou.

Působení obou učitelů carských dětí dalece přesáhlo zdi učeben i záznamové bločky k hodnocení. Z okolností můžeme dedukovat, že se stali nepostradatelnými rodinnými přáteli, na něž bylo možné se zcela spolehnout. Dobrovolně setrvali s bývalými zaměstnavateli i v době, kdy je již nesvazovala žádná vnější povinnost, a naopak se zvyšovalo riziko ohrožení jejich vlastního bezpečí. Když byli nakonec v květnu 1918 od rodiny odloučeni, bylo to nedobrovolně. Dlouhá léta, o něž nakonec pedagogové přežili své žáky, byla pro Gilliarda i Gibbse ovlivněna jejich předchozími kariérami úspěchy i neobyčejnými událostmi ruské revoluce. Jeden zasvětil roky boji proti podvodníkům vydávající se za zmizelé carské děti, druhý přestoupil na pravoslavnou víru a byl pravděpodobně jedním z prvních, kteří se zasadili o vyhlášení mučednictví cara a jeho rodiny.

Osudy carevnických a carevičových učitelů, kteří, přestože pocházeli z jiných zemí, našli v Rusku příležitost uplatnit svou výjimečnou pedagogickou vizi, osudy jejich nanejvýš prestižních žáků a také osudy všech, kteří se narodili

do této doby a do těchto paláců, byl zpečetěn rokem 1917. Na „konci“ se tehdy ocitla nejen jejich profesionální kariéra, ale v případě mnohých i jejich život a v jistém slova smyslu celý svět, v němž dosud žili. Je jistě správné nacházet cestu zpět před tento konec, mimo jiné i proto, že na ní bylo možné najít nový pohled na pedagogické zásady této doby.

O autorkách: *Mgr. Alena Dufková* vystudovala obor anglický jazyk-dějepis a v současné době pracuje jako učitelka na ZŠ Josefa Sládka ve Zbirohu.

PaedDr. Helena Východská vystudovala obor ruský jazyk – dějepis. V současné době vyučuje kromě jiného oborovou didaktiku a ruské dějiny na FPR ZČU v Plzni.

Příloha

Foto č. 1 Velkokněžna Marie Nikolajevna při výuce v Alexandrovském paláci v roce 1910. Beckeine Rare and Manuscript Library.



Foto č. 2 Vzkaz carevny Alexandry přepsaný Marií Nikolajevnou jako jazykové procvičování. Soukromá sbírka Helen Azar.

15

Tomarona, 44 Sou. m.

Darling Marie,

Loving thanks for yr
 dear letter: I am so glad
 that yr ear does not hurt &
 that you slept well. I had a
 bad headache yesterday, &
 now it is beginning again, &
 I have a lot to do. Have you
 got what you want to give her

Asia, otherwise tell Tatiana to
 choose you something. - My misbe-
 haviour seems to be getting better. I do
 hope it really will. - I'll be
 of myself, hope to pop in before
 or after luncheon. God bless
 you - A big kiss fr yr old
 Ma-ma. +

Foto č. 3 Pierre Gilliard s velkokněžnami Olgou a Tatjánou na balkoně paláce v Livadii v roce 1912. Beckeine Rare and Manuscript Library.



Foto č. 4 Carevič Alexej se svými vychovateli. Zleva: Pierre Gilliard, generál Vojejkov, Charles Sydney Gibbes a Petr Petrov v roce 1916. Soukromý archiv autorky.



Použité zdroje / References

Archivní zdroje

Soukromý archiv Helen Azar
Soukromý archiv Christophera Heathe.

Vydané prameny

Alice, Grand Duchess of Hesse. Princess of Great Britain and Ireland, biographical sketch and letters. Elibron Classics replica edition: London, 2005. ISBN 1402192487.

Azar, H. (ed.) 2017. 1913 Diary of Grand Duchess Maria Nikolaevna. *Complete Tercentennial Journal of the Third Daughter of the Last Tsar*. CreateSpace.

Azar, H. (ed.) 2015. Journal of a Russian Grand Duchess. *Complete Annotated 1913 Diary of Olga Romanov, Eldest Daughter of the Last Tsar*. Createspace.

Azar, H. (ed.) 2016. *Tatiana Romanov. Daughter of the Last Tsar. Diaries and Letters 1913-1918*. Yardley: Westholme.

Fuhrman, J. T. (ed.) 1999. The Complete Wartime Correspondence of Tsar Nicholas II and the Empress Alexandra: April 1914 - March 1917. Westport: Greenwood Press.

Kozlov, V.A. a Khrustal'ev V. (eds.) 1997. *The last diary of Tsaritsa Alexandra*. New Haven: Yale University Press.

Literatura

Alexander, Grand Duke of Russia. Once a Grand Duke. New York: Cosmopolitan Book Corporation Farrar & Rinehart, 1932.

BENAGH, Christine. An Englishman in the Court of the Tsar. *The Spiritual Journey of Charles Sydney Gibbes*. Ben Lomond: Conciliar Press, 2000. ISBN 978-0-9822770-1-0.

BUXHOEVEDEN, Sophie. Left Behind. *Fourteen Months in Siberia During the Revolution*. London: Longmans, Green and Co., 1929.

BUXHOEVEDEN, Sophie. The Life and Tragedy of Alexandra Feodorovna. New York: Longmans, Green and Co., 1930.

EPPS, Janet a LANG, Gabriella. The Forgotten Tutor. *John Epps and the Romanovs*. Bowmanville: Gilbert's books, 2014. ISBN 978-1-927604-09-0. s.

GILLIARD, Pierre. Thirteen Years at the Russian Court. *A Personal Record of the Last Years and Death of the Czar Nicholas II and his Family*. Bath: Hutchinson & Co., 1921.

GILLIARD Pierre a SAVICH, Konstantin. The False Anastasia. *The Story of an Imposter of the Grand Duchess of Russia*. Corona del Mar: Edgar A. Lucidi, 2013. ISBN 9781481108836.

GORDON, Peter a LAWTON, Denis. Royal Education. *Past, Present and Future*. London: Frank Cass, 1999. ISBN 071465014-5.

HALL, Coryne. Little Mother of Russia. *A Biography of Empress Marie Feodorovna*. Surrey: Holmes & Meier, 2006. ISBN 0841914214.

HALL, Coryne. Princesses on the Wards. *Royal Women in Nursing Through Wars and Revolutions*. Stroud: The History Press, 2014. ISBN 978-0-7524-8859-2.

HERESCHOVÁ, Elisabeth. Mikuláš II. *Poslední ruský car*. Liberec: Dialog, 1996.

HOUGH, Richard. Edward and Alexandra. *Their Private and Public Lives*. London: Coronet, 1994. ISBN 0-340-61724-1.

KING, Greg. The Court of the Last Tsar. *Pomp, Power and Pageantry in the Reign of Nicholas II*. Hoboken: Wiley, 2006. ISBN 0-471-72763-6.

KING, Greg. The Last Empress. New York: Citadel Press, 1996. ISBN 0-8065-1761-1.

KING, Greg a WILSON, Penny. The Ressurrection of the Romanovs. *Anastasia, Anna Anderson and the World's Greatest Mystery*. Hoboken: Wiley, 2011. ISBN 978-0-470-44498-6.

KISTE van der, John. Childhood at Court 1819-1914. Thrupp: Sutton Publishing, 2003. ISBN 0-7509-3437-9.

LESLIE, Anita. The Marlborough House Set. *An Intimate Account of the Scandalous, Romantic Escapades of Victorian England*. New York: Doubleday & Company, 1973. ISBN 0-385-01448-1.

LIEVEN, Dominic. Nicholas II. *Emperor of all the Russias*. London: Pimlico, 1993. ISBN 0-7126-6039-9.

Marie, Grand Duchess of Russia. *Education of a Princess*. New York: The Viking Press, 1931.

MASSIE, Robert K. Nicholas and Alexandra. London: Head of Zeus, 2013. ISBN 9781908800268.

MOSSOLOV, Alexander. *At the Court of the Last Tsar*. London: Methuen & Co., 1935.

NELIPA, Margarita. Alexander III. *His Life and Reign*. Bowmanville : Gilbert's Books, 2014. ISBN 978-1-927604-03-8.

NELIPA, Margarita. Alexei, Russia's Last Imperial Heir. *A Chronicle of Tragedy*. Bowmanville: Gilbert's Books, 2015. ISBN 978-1-927604-12-0.

Olga, Grand Duchess of Russia. *25 Chapters of My Life*. Kinloss: Librario, 2009. ISBN 978-1-906775-16-2.

PAKULA, Hannah. An Uncommon Woman. *The Empress Frederick: Daughter of Queen Victoria, Wife of the Crown Prince of Prussia, Mother of Kaiser Wilhelm*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1996. ISBN 0-297-81333-1.

RADZINSKI, Edvard. Alexander II. *The Last Great Tsar*. New York: Free Press, 2006. ISBN 978-0-7432-8426-4.

RADZINSKI, Edvard. Poslední car. *Zavraždění Mikuláše II. a jeho rodiny*. Praha: Mladá fronta, 1993. ISBN 80-204-0411-2.

RAEFF, Marc. Origins of the Russian Intelligentsia. *The Eighteenth-Century Nobility*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1966. ISBN 0-15-670150-2.

ROMANOV, Kyril Vladimirovič. *My Life In Russia's Service Then and Now*. 1939.

SOKOLOV, Nikolaj. *Zavraždění carské rodiny. Dokumenty a vyšetřování*. Praha: Josef Šrámek, 1926.

ŠVANKMAJER, Milan. *Dějiny Ruska*. Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-128-X.

TREWIN, J. C. The House of Special Purpose. *An Intimate Portrait of the Last Days of the Russian Imperial Family Compiled from the Papers of their English Tutor Charles Sydney Gibbes*. New York: Stein and Day, 1975. ISBN 0-8128-1796-6.

VORRES, Ian. The Last Grand Duchess. *Her Imperial Highness Grand Duchess Olga Alexandrovna*. Toronto: Key Porter Books, 2001. ISBN 1-55263-302-0.

VYRUBOVA, Anna. *Memories of the Russian Court*. New York: The Macmillan Company, 1923.

WELCH, Frances. The Romanovs & Mr. Gibbes. *The Story of the Englishman who Taught the Children of the Last Tsar*. London: Short Books, 2003. ISBN 1-904095-48-8.

ZEPPVAT, Charlotte. *Romanov Autumn. Stories from the Last Century of Imperial Russia*. Thrupp: Sutton Publishing, 2000. ISBN 0-7509-2337-7.

ZEPPVAT, Charlotte. *The Camera and the Tsars. A Romanov Family Album*. Thrupp: Sutton Publishing, 2005. ISBN 0-7509-3049-7.

Elektronické zdroje

ATCHINSON, Bob. Aleksey's Classroom. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.alexanderpalace.org/palace/alekseysclassroom.html>> [Cit. 2018-02-08].

ATCHINSON, Bob. Grand Duchesses's Classroom. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.alexanderpalace.org/palace/girlsclassroom.html>> [Cit. 2018-02-08].

ALEXANDER PALACE TIME MACHINE. Romanov Archives - Expenses of Grand Duchess Maria. [Online] Dostupné z URL: <alexanderpalace.org/palace/mexpenses.html> [2018-01-23].

DEHN, Lili. The Real Tsaritsa. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.alexanderpalace.org/realtaritsa/1chap4.html>> [Cit. 2018-02-20].

KULIKOVA, Alexandra. From Romanov tutor to Orthodox missionary: The life of Charles Gibbes. [Online] Dostupné z URL: <rbth.com/arts/2014/04/18/from_romanov_tutor_to_orthodox_missionary_the_life_of_charles_gibbes_35975.html> [Cit. 2018-02-25]

LEVACHKINE, Alexei. A Brief History of the Tuba in Russia. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.tuba.org.ru/int.php>> [Cit. 2018-01-21]

SAXE-COBURG-GOTHA, Albert. Memorandum. [Online] Dostupné z URL: <<http://www.queen-victorias-scrapbook.org/contents/4-2.html>> [Cit. 2017-07-26].

Табель о рангах. [Online] Dostupné z URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/Табель_о_рангах> [Cit. 2]

ROZHOVORY A MATERIÁLY / INTERVIEWS AND ARTICLES

Anotační příspěvky z konference Současnost a historie – vzdělávání v době pandemie – studentská vědecká konference

21. 10. 2022 - Katedra historie FPE ZČU a SOHI

Relevance zkoušení během pandemie COVID19

Jan Bíba

Výzkum byl proveden metodou orální historie během měsíců září a října 2022 a kladl si za cíl shrnout různé formy zkoušení žáků během distanční výuky na 2. stupni ZŠ dle sdělení učitelů a porovnat jejich relevanci. Dále popsat pozitivní a negativní zkušenosti během distanční výuky na základě sondy mezi učiteli, vzájemně porovnat výpovědi učitelů z různých typů ZŠ (městská, venkovská) včetně srovnání v rámci vybraných okresů Plzeň-sever, Louny a Ústí nad Labem. Posledním cílem bylo zhodnotit, zda zkoušení během pandemie COVID-19 mělo patřičnou relevanci (dle závěrů proběhlé studie, oslovených učitelů, rodičů v rámci sebereflexe a žákyně 6. třídy). Bylo zjištěno, že dosud na dané téma nebyla zpracována žádná podrobná studie, která by mohla posloužit pro srovnání výsledků výzkumu, neboť většina studií se věnovala distanční výuce obecně. Byly proto zjištěny pouze obecné závěry studie *PAQ Research* například to, že 62 % učitelů zmiňuje jako komplikaci distanční výuky její bojkotování ze strany žáků (vypínání kamery), což se logicky týká i doby zkoušení, výzkum následně tuto skutečnost také potvrdil. Informátorů z řad učitelů bylo celkem pět ze čtyř různých základních škol ve třech okresech. Závěry výzkumu byly takové, že učitelé používali několik metod k ověřování znalostí a dovedností žáků. Jako ty relevantnější byly oslovenými učiteli hodnoceny: hodnocení aktivity žáků při hodině, hodnocení písemných úkolů plněných při hodině a hodnocení domácích úkolů kreativní a opakovací povahy. Naopak jako méně relevantní se ukázaly domácí úkoly vyžadující správné řešení či odpovědi. Za nerelevantní bylo informátory označeno zkoušení ústní. Výzkum dále zjišťoval negativa zkoušení během distanční výuky. Informátoři zmiňovali: podvádění při zkoušení (komunikace se spolužáky na jiném komunikačním kanálu,

napovídání rodičů, taháky, podezření na „hacknutí“ programu generujícího testy), bojkotování zkoušení (lhaní některých dětí o nefunkční technice), ústní zkoušení (příliš stresující), absence potřebného klidu na úkoly (rušivý sourozenci apod.), nerovné podmínky dětí (technika – zejména ze začátku pandemie, různá podpora rodičů), samotné hodnocení bylo obecně benevolentnější. Výpovědi učitelů se víceméně shodovaly. Vypozorován byl určitý rozdíl u dvou učitelek ze stejné školy v okr. Plzeň-sever. Tyto učitelky se ve zvýšené míře zmiňovaly o případech podvádění žáků a lze tedy vyvozovat, že na této konkrétní škole mohl být s kázní žáků větší problém. Mohlo se však jednat pouze o jednu třídu či konkrétní žáky, to výzkum nezjišťoval. Problémy s podváděním dětí však zmiňují i další učitelé. Všichni informátoři se víceméně shodli na tom, že výsledné známky ve značné části případů neodpovídaly skutečným znalostem dětí. Žáci si udrželi své běžné známky nebo měli lepší, což bylo dáno vynuceným benevolentnějším přístupem (pro děti těžká doba, nerovné podmínky, nikdo z dětí neměl propadnout). Z těchto důvodů autor výzkumu konstatoval, že zkoušení během pandemie nemělo patřičnou relevanci.

Vliv pandemie na motivaci během učení

Štefan Němeček

Tato kvalitativní práce se zabývá hlavními faktory, které ovlivňovaly úroveň motivace žáků během učení, a to na pozadí pandemie COVID-19. Autor se opírá o dvě zahraniční kvantitativní práce, které zpracovávají otázku motivace a distanční výuky. Kvalitativní výzkum je prováděn pomocí metody orální historie – rozhovory byly provedeny se třemi středoškolskými studenty různých studijních oborů. Tazatel využívá pro získávání informací formu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory zahrnují jak první reakci informátorů na distanční výuku, tak i na její průběh, ale i závěr. Ze zahraničních kvantitativních výzkumů autor přebírá důraz na provázanost motivace vůči optimismu či pesimismu. Práce tak klade důraz na osobnostní stránku informátorů. Autor se ve svém zkoumání motivace v počátku distanční výuky dostává k závěrům, že studenti nepočítali s déle trvající distanční výukou a mysleli si, že se jedná pouze o dočasný stav. I z tohoto důvodu tedy vynakládali jen pramalé úsilí. Změna nastala s realizací, že daný stav bude dlouhotrvající. To se stalo zlomovým bodem, kdy informátoři přešli k pesimismu, který byl ještě umocněn tím, že se pokládali za průměrně inteligentní. Z toho důvodu, by dle svého názoru neměli bez většího úsilí šanci úspěšně dokončit střední školu. Vyhlídka negativní budoucnosti tak motivovala žáky k větší snaze během online přednášek. Tento závěr se shoduje i se závěrem výše zmíněných kvantitativních prací. Autor dochází ale také k názoru, že tato negativní motivace fungovala pouze u předmětů, které se informátorům

zdáli být náročné i během normálního výukového režimu. U jiných předmětů se projeví jiné faktory, a to předně faktor povinnosti. Dále se však objevily i faktory vycházející z metod učitele. Čím více se informátorům zdálo být distanční výuka přiblížena průběhu výuky prezenční, tím více je bavila, a tím lépe se jim pracovalo. Nejvíce v tomto kontextu byla vyzdvížena pochvala ze strany učitele, ale i zapnuté kamery, a tím i možnost pozorovat neverbální komunikaci spolužáků či učitele.

Distanční výuka na základních školách pohledem rodičů během pandemie COVID-19

Jan Dobrý a Filip Jírový

Náš výzkum se zabývá distanční výukou na základní škole z pohledu rodičů během pandemie COVID-19. Jeho základním cílem je zjistit, jak jistě velmi náročné období již zmíněné pandemie a distanční výuky zpětně vnímají rodiče žáků, kteří v rámci své povinné školní docházky byli distančně vzděláváni. Co se týče metodologie, jedná se o kvalitativní případovou studii. Využito bylo metody orální historie. Názory narátorek, s nimiž jsme vedli rozhovor, byly následně srovnány s výsledky dvou profesionálních studií. Jako první je však stručně shrnut prozatímni průběh stále trvající pandemie COVID-19, její počátky a důsledky. Následuje shrnutí zjištění dvou výzkumů, s jejichž výsledky byl ten náš porovnán. Tím prvním je výzkum společnosti Nielsen Admosphere, který byl proveden na konci dubna 2021 metodou online sběru dat na reprezentativním vzorku 1 011 respondentů, rodičů a žáků ve věku 6 – 19 let. Druhý výzkum byl realizovaný v prosinci 2020 v rámci projektu Život během pandemie. Tento výzkum se zajímal o reflexi vývoje distanční výuky ze strany rodičů s dětmi na základních a středních školách. Uskutečnila jej společnost PAQ Research za podpory MŠMT na reprezentativním vzorku 405 rodičů. Vzorek našeho výzkumu je o mnoho skromnější. Jedná se pouze o čtyři narátorky. Tyto čtyři narátorky jsou dále označovány jako paní K., paní J., paní S. a paní M. Paní K. i paní S. jsou matkami žáků, kteří byli distančně vzděláni na samotném počátku školní docházky, tedy v 1. ročníku základní školy. Děti paní J. a paní M. jsou případ přesně opačný a byly distančně vzdělávány v závěru povinné školní docházky, tedy v průběhu 9. ročníku. Z rozhovorů s narátkami vyplynuly výhody a nevýhody, které v systému distanční výuky na základních školách spatřovaly. V samotném závěru jsou již zmíněné výhody a nevýhody všech čtyř narátorek srovnány s výsledky, které byly zjištěny v rámci výzkumů společnosti Nielsen Admosphere a PAQ Research.

Důvody studijní neúspěšnosti na FF ZČU od roku 2020

Gabriela Fatková

V příspěvku bude zhodnocen vliv pandemie COVID-19 na studijní neúspěšnost nejprve na ZČU jako celek, v detailu je rozveden kontext dopadu pandemie na výuku na Filozofické fakultě ZČU. Studijní neúspěšnost je na ZČU formou průběžného kvalitativního šetření sledována od roku 2020. Filozofická fakulta ještě pilotně doplňuje dotazníkové šetření o analýzy deníků a auditu studijního prostředí. Představeny budou závěry z šetření, které pomáhají lépe pochopit změny ve studiích vyvolané protipandemickými opatřeními a pozornost bude věnována zejména praktickým opatřením k jejich předcházení.

Vliv pandemie na psaní kvalifikačních prací

Tereza Beránková, Anna Krauzová a Jiří Polívka

Příspěvek, který byl součástí konference: Současnost a historie – vzdělávání v době pandemie, se zabývá vlivem pandemie na psaní kvalifikačních prací. Tato doba totiž s sebou přinesla poměrně mnoho nových podmínek, kterým museli čelit nejen studenti, ale i jejich vyučující. Obě strany se musely přizpůsobit značným omezením, jež jim znesnadnila badatelskou činnost. Potýkaly se s řadou restrikcí, například se zákazem osobního kontaktu na akademické půdě či s uzavřením knihoven, muzeí a dalších institucí. Příspěvek tvoří data sesbíraná na základě dotazníku, který byl pro tento účel vytvořen v programu Google Forms. Formulář se skládal z otevřených i z uzavřených otázek mapujících různé oblasti této problematiky. Po dobu dvou měsíců byly shromažďovány odpovědi jednotlivých respondentů, kteří psali svoji práci (jak bakalářskou, tak diplomovou) v době pandemie, konkrétně v akademickém roce 2019/20 a 2020/21. Naším cílem nebylo ukázat jen pohled studentů píšících kvalifikační práci, ale i jejich vedoucích. Studie je proto doplněna názorem akademických pracovníků ohledně toho, jak nahlízejí na pozitivita i negativa tohoto období a jaké přínosy v něm spatřují. Příspěvkem jsme chtěli přinést celkový souhrn aspektů, které účastníci dotazníkového průzkumu označují za podstatné. Pro přehlednost zjištěných údajů bylo užito různých typů grafů. Hlavním zjištěním výzkumu byla tedy odpověď na otázku, do jaké míry pandemie ovlivnila studenty závěrečných ročníků. Zároveň jsme toto téma považovali za stále aktuální, jelikož vývoj covidové pandemie je přeci jen nevyzpytatelný. Jednotlivé faktory s celým výzkumem mohou pomoci v budoucnosti předejít opakování komplikací, které doprovázely neznalost a nezkušenost situace. Výzkum ze strany studentů ukázal, že většina zapojených respondentů nemusela kvůli pandemii prodlužovat studium a obhájila v řádném letním termínu. Celkově vyšlo, že většině studentů pandemie

neulehčila psaní kvalifikační práce, zdůvodňují to především zavřenými knihovnami, archivy a obecně komplikacemi se zpracováním praktické části práce. Za pozitivní aspekt byl jednoznačně označen čas a přístupnost publikací v online prostoru (Digitální knihovna Kramerius). Respondenti v převážné většině uvádějí, že byli spokojeni s přístupem svého vedoucího kvalifikační práce. Někteří dokonce uvádějí, že i setkání u konzultací byla díky online platformám častější. Vyučující však v této době vidí negativum v tom smyslu, že studenti jsou méně samostatní, o všem se potřebují více ujišťovat. Ke komunikaci se nejvíce užívaly online platformy jako Google Meet, Zoom, Microsoft Teams. Pokud to situace dovolila, preferován byl osobní kontakt. Závěrečný výsledek, tedy do jaké míry ovlivnila naše respondenty omezení způsobená koronavirovými opatřeními, vyšel průměrný. Na stupnici od jedné do pěti (jedna: nejméně, pět: nejvíce) byla respondenty nejvíce zaškrtnuta možnost s číslem tři.

Příprava na SZZ a její průběh v době pandemie

Kamila Jelínková a Jana Březinová

Náš příspěvek spadl do třetího tematického kruhu konference, kterým je zkoušení a ověřování znalostí během pandemie. Radil se do tohoto okruhu, jelikož jeho hlavním tématem bude příprava a průběh Státní závěrečné zkoušky, dále pouze SZZ, a to bakalářské, magisterské i inženýrské. Příspěvek se nesoustředil pouze na SZZ na Západočeské univerzitě v Plzni, ale ve výzkumu byly zahrnuty i další univerzity, například Česká zemědělská univerzita v Praze, soukromá Vysoká škola Ambis sídlící v Praze a Vysoká škola ekonomická v Praze. Výzkum byl prováděn formou on-line dotazníku, který byl rozeslán studentům těchto univerzit, kteří v době pandemie skládali své SZZ. Dotazník obsahuje 16 otázek, z nichž některé byly uzavřené, většina byla však otevřená, abychom získaly co nejpodrobnější popis situace očima studentů. Cílem bylo na základě odpovědí od studentů jednotlivých vysokých škol vytvořit analýzu toho, jak se průběh SZZ změnil právě na dané vysoké škole, a jak studentům pandemie přípravu na SZZ ovlivnila. V prezentaci se dále hovořilo o celkovém shrnutí našeho šetření, jak se na jednotlivých školách SZZ vzájemně odlišovala. Výsledek šetření byl porovnán se statistikou z minulých let, čímž byl získán obraz toho, zda byla pandemie vysokoškolským studentům ku prospěchu, ve smyslu domácí výuky, anebo naopak, zda se výsledky značně domácí výukou zhoršily a proč k tomuto fenoménu došlo. Dále jsme vytvořily rozhovory se třemi studentkami FPE ZČU, které SZZ skládaly v době pandemie, zahrnuly jsme studentky absolvující v roce 2020 a 2021. Rozhovor nám poskytla i studentka skládající SZZ až v roce 2022 a to především z toho důvodu, že téměř celé své studium výuku absolvovala online formou. V závěru našeho příspěvku

jsme sdělily i naši osobní zkušenost se SZZ během doby pandemie, jelikož jsme obě své bakalářské studium úspěšně ukončily v roce 2021, tudíž se nás téma přímo týká. Naše šetření jsme tudíž doplnily i o naše zkušenosti.

Distanční výuka žáků se specifickými poruchami učení během pandemie COVID-19 pohledem vyučujících

Pavla Králová

Príspevek shrnuje vzpomínky učitelů na distanční výuku v době pandemie COVID-19. Učitelů z deseti náhodně vybraných škol jsem se mimo jiné ptala na jejich zkušenosti s distanční výukou, co jim tato doba přinesla, jaké výhody a nevýhody distanční výuka z jejich pohledu měla, hovořili jsme také o hodnocení a dlouhodobé udržitelnosti nastaveného modelu. Většinou se jednalo o vyučující II. stupně základních škol v severních Čechách. V rozhovorech jsem se zaměřila na konkrétní skupinu žáků a spolupráci s asistentem pedagoga. V příspěvku jsem reprodukovala odpovědi učitelů na dvě základní otázky: „Jak distanční výuka ovlivnila výuku žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?” a „Účastnil se on-line výuky asistent pedagoga?” V úvodu příspěvku nejprve specifikuji zvolenou skupinu žáků, předpokládám však, že učitelé ve svém vypravování v některých případech hovořili obecně o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Z rozhovorů vyplývá, že podle vyučujících ovlivnila distanční výuka žáky se specifickými poruchami učení ve velké míře, a to většinou spíše negativně. Role asistenta pedagoga se ukázala být klíčová. Učitelé často hovořili o větší časové i technické náročnosti přípravy na distanční vyučování, protože učitel zpravidla pracoval s běžnými žáky, zatímco asistent pedagoga poskytoval podporu žákům s poruchami učení v oddělené on-line místnosti. Někdy asistenti pedagoga zajišťovali nezbytné individuální schůzky se žáky s SPU ve škole. Učitelé se shodli, že v případě žáků s SPU je osobní kontakt, možnost bezprostřední reakce a dovysvětlení, zásadní. Připouštějí však, že v domácím prostředí mohli někteří žáci s SPU prospívat i lépe, pokud s nimi byl doma rodič, který mohl zajistit odpovídající pomoc. Několikrát také bylo zmíněno, že docházka žáků byla v některých případech nižší, ať už byl tento fenomén způsoben technickými omezeními či poklesem pracovní morálky. Všechna vyprávění provázela zřejmý soucit a smutek při vzpomínání na průběh, a především důsledky distanční výuky. Vyučující souhlasně vypověděli, že distanční výuka v době pandemie měla mnoho nevýhod, v některých případech bylo až nemožné vysledovat, jak a s kým a zda vůbec žáci doma pracují, zdůrazňují negativní důsledky absence sociálního kontaktu. Další nespornou nevýhodou byla podle učitelů snížená efektivita výuky, přičemž její přípravou strávili výrazně více času. Na závěr příspěvku zmiňuji vlastní zkušenost s distanční výukou v době pandemie COVID-19 z pohledu učitele a zároveň rodiče dětí s dvojí výjimečností.

Distanční výuka na vysokých školách pohledem vyučujcího během pandemie COVID-19

Ondřej Novák

Příchod onemocnění COVID-19 poznamenal celý svět. Jednou z nejpostiženějších oblastí v České republice bylo nepochybně školství. Během dvou dnů, 11. a 12. března 2020, došlo k uzavření všech typů škol. Nejdéle byly uzavřeny školy vysoké. Studenti nemohli univerzity navštívit celkem 135 dní a téměř všechna výuka byla realizovaná distanční formou. Existuje řada studií, které se zabývají pohledy studentů na distanční výuku během pandemie COVID-19. Dosud se však neuskutečnilo příliš výzkumů, jež by reflektovaly pohled vysokoškolských vyučujcích. V zahraničí tuto problematiku zkoumala například indická studie „The impact of online learning during COVID-19: students’ and teachers’ perspective“ nebo studie z Rumunska „One Year of Online Education in COVID-19 Age, a Challenge for the Romanian Education System“. V České republice zkoumala pohled vysokoškolských vyučujcích na přechod k distanční výuce studie z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity „Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie COVID-19 očima vysokoškolských učitelů“, jež vycházela z 34 polostrukturovaných rozhovorů. Kromě toho byla na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy provedena případová studie „Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky“, která odrážela zkušenosti samotných výzkumníků s distanční výukou předmětu základy didaktiky. Cílem této studie je postihnout, jak vysokoškolské pedagogy vnímali distanční výuku na univerzitách během pandemie covid-19, a zjistit, jak o této výuce uvažovali a kterými strategiemi ji zajišťovali. Práce je koncipována jako kvalitativní výzkumné šetření založené na metodě orální historie. Zkoumaná data byla získána prostřednictvím dvou polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli (Marie a Lucie) v říjnu roku 2022. Oba informátoři měli před pandemií výrazně odlišné zkušenosti s distanční výukou. Marie se před pandemií podílela na tvorbě jednoho e-kurzu v LMS Moodle, ale s distanční formou vzdělávání zkušenosti neměla. Lucie se distanční výuce věnuje od roku 1998 a patří mezi největší české odborníky na tuto formu vzdělávání, zkušenosti s distančním vzděláváním vysokoškolských studentů však neměla. Na tranzici k online výuce se informátoři snažili zareagovat rychle. Během celé pandemie realizovali svou výuku střídáním synchronních a asynchronních lekcí. Ani jeden informátor nevnímal nedostatek osobního kontaktu jako příliš velký problém. K technickému zajištění výuky využívali informátoři především nástroje společnosti Google. Online setkávání realizovali pomocí nástroje Google Meet, v němž Lucie často používala možnost oddělených místností. Marie k organizaci výuky využívala Google Classroom, Lucie Google Disk. Lucie kromě Google nástrojů uskutečňovala výuku pomocí nástrojů LMS Moodle, systému Mahara a dalších

interaktivních a cloudových aplikací (např. aplikace Book Creator). Důležitou součástí výuky na vysokých školách je diskuse, kterou nepochybně distanční vzdělávání i formou online výuky ztěžuje. Oba informátoři se shodli, že při synchronních lekcích museli vždy diskusi iniciovat oni. Marie i Lucie po vznesení dotazu oslovily konkrétního studenta, který obvykle dotaz zodpověděl. Kromě toho Lucie často nechávala studenty napsat odpovědi do chatu, čímž každému poskytla možnost, aby se vyjádřil. U Marie se po pandemii pohled na distanční výuku mírně proměnil. V současnosti přiznává, že by neměla problém vést distanční kurz s online výukou. Lucie nabyla celou řadu nových zkušeností, avšak její pohled se na tuto formu výuky nezměnil.

Distanční výuka na vysokých školách pohledem studentů během pandemie COVID19

Simona Pacandová

Výzkum, který jsem provedla na téma distanční výuka pohledem studentů vysokých škol v době pandemie COVID-19, byl uskutečňován v měsících září a října 2022 metodou orální historie. Cílem bylo zjistit, jak se vysokoškolským studentům pedagogické fakulty studovalo v době pandemie, jaký byl průběh výuky a v neposlední řadě jaké tato doba přinesla výhody a nevýhody v rámci studia. Výzkum byl postaven na třech studentech studujících diametrálně odlišné předměty. Konkrétně se jednalo o tělesnou výchovu, výchovu ke zdraví a dějepis. Předměty byly na základě sondy mezi studenty vybrány záměrně kvůli rozdílným výpovědím informátorů ohledně průběhu studia. Studium tělesné výchovy v době pandemie bylo velmi složité, jelikož se jedná o praktický předmět, ve kterém studenti ve výuce musí být fyzicky, jednak z hlediska tréninku sportovních dovedností, které poté učí děti v hodinách tělesné výchovy, a jednak z hlediska naučení se podávání správné dopomoci a záchranu v hodinách gymnastiky či plavání. Nicméně i přes tato úskalí se vyučující tělesné výchovy snažili být co nejvíce nápomocni a se studenty byli v poměrně častém kontaktu, i když učení teoretických pojmů je v tomto případě naprosto nedostupující. Naopak studium dějepisu je úplným protipólem. Výuka zde probíhala distančně, ale dle rozvrhu. Vyučující přednášeli ve zkrácené formě. Studenti měli k dispozici všechny potřebné materiály, své výstupy plnili v online prostředí, tudíž výuka ve své podstatě nebyla nijak narušena. Co se týká předmětu výchovy ke zdraví, studium probíhalo víceméně formou samostudia, kdy studenti vypracovávali seminární úkoly za určitý časový úsek. Zřídka probíhala výuka v normální formě, kdy vyučující přednášel, spíše se jednalo o setkání z důvodu krátké reflexe úkolů. Pozitiva i negativa se dle výpovědí studentů v podstatě shodovaly. Nejvíce informátoři oceňovali tzv. „pohodlí domova“,

kdy odpadlo hektické přemísťování na výuku mezi budovami, také byla velmi často zmiňovaná lepší organizace volného času a v neposlední řadě dostatek času na psaní a dokončení bakalářských a diplomových prací. Naopak velké negativum studenti shledávali ve ztrátě sociálního kontaktu a studenti tělesné výchovy smutnili nad nedostatkem praktické výuky.

Distanční výuka na základních školách pohledem vyučujících během pandemie COVID 19

Petra Koudelková

Předkládaný příspěvek si klade za cíl zjistit, jaké jsou pohledy učitelů základních škol, tedy jedněch z aktérů vzdělávacího procesu, na distanční výuku během pandemie COVID 19. Samotné šetření probíhalo pomocí rozhovorů se třemi mladými vyučujícími. Zjišťována byla organizace výuky a její případné změny oproti klasickému stylu, který jednotliví učitelé mají. Dále pak náročnost přípravy, kde se projeví obrovské rozdíly mezi prvním a druhým lockdownem. a samozřejmě také mezi prvním a druhým stupněm základní školy, především v psychické odolnosti žáků. Rozhovory byly zaměřeny také na nové metody a nástroje, které učitelé zapojili, a zda je používají i nadále při běžné výuce. Ukázalo se, že novinky jsou včleněny nejčastěji jako okoření běžné výuky, nebo jako nová možnost pro domácí přípravu žáků. Mezi probíraná témata v rozhovorech s narátory patřila i digitální kompetence, přičemž nebylo předpokládáno, že mladí učitelé, do cca 35 let, by měli s tímto potíže. Nicméně se ukázalo, že „zvyknout si na novou formu profese“ pro ně bylo mnohdy stejně obtížné jako pro žáky. Zkoumáno bylo i zapojení dalších aktérů vzdělávacího procesu, a to rodičů a také vedení školy. Otázky na výhody a nevýhody distanční výuky během pandemie se ukázaly jako výrazně shrnující jednotlivé pohledy konkrétních narátorů. Nejčastěji zmiňovanou výhodou distančního vzdělávání byli samostatnější žáci, kteří se zároveň více těšili do školy. Zároveň i možnost lepší organizace času vyučujících a jejich zlepšení v dovednostech s informačními technologiemi. V nevýhodách pak malá interakce se žáky i s kolegy, nevhodnost prostoru pro výuku a při návratu ke klasické výuce vymizení školních návyků. Výše zmíněná zjištění byla komparována se studií Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kterou vedli Lukáš Rokos a Michal Vančura. Ta proběhla po prvním lockdownu formou dotazníkového šetření, do něhož se zapojilo celkem 522 respondentů, z čehož bylo 29 učitelů, 255 rodičů a 238 žáků. Jako nejvýraznější a nejzávažnější zjištění, na které učitelé kladli důraz během rozhovorů a zároveň to vyplývá i ze zmíněné studie, jsou obrovsky rozvířené sociální nůžky. Ovlivnily dosaženou úroveň znalostí a dovedností jednotlivých žáků.

Pandemie a sociální izolovanost žáků ZŠ

Jan Hostaš

Prezentace Pandemie a sociální izolovanost žáků ZŠ se zabývala vlivem sociální izolovanosti během pandemie nemoci COVID-19 2020/2021 na žáky základních škol, přičemž vyslýchán byl žák, jenž v tomto období navštěvoval první, respektive druhou třídu základní školy, a žákyně, jež navštěvovala osmou, respektive devátou třídu základní školy. Cílem projektu bylo obecně shrnout období pandemie a období zavírání a zavření škol, včetně toho, že oficiální uzavření školy se nemuselo shodovat s dobou, kterou žáci skutečně trávili doma, dále pak obecně shrnout následky pandemie a sociální izolace dle dostupné literatury na dané téma, a nakonec tedy zjistit vlastní postřehy a zážitky žáků. Jako důsledky sociální izolace v obecné rovině byl odhalen negativní vliv na duševní zdraví a zvýšené procento žáků trpících osamělostí, depresemi a úzkostmi, v důsledku čehož musí vyhledávat odbornou pomoc, ostatně tento následek se nevztahuje pouze na žáky, nýbrž na obyvatelstvo obecně. Dále pak více času stráveného na internetu a sociálních sítích, popřípadě hraním her v důsledku lockdownů a nemožnosti, či znesnadnění stýkat se s přáteli normální cestou. S tím souvisí i snížení podílu pohybových aktivit v denním režimu a pobytu na čerstvém vzduchu. Jako poslední problém v obecné rovině se vyskytly častější konflikty v domácnostech, popřípadě i podíl domácností trpících domácím násilím, opět v důsledku lockdownů, distanční výuky a práce z domova. V důsledku všech těchto faktorů pak taktéž docházelo ke zhoršení prospěchu ve škole u žáků. Co se týče informací od subjektů výzkumu, žák první, respektive druhé třídy potvrdil větší čas strávený online, hraním her, a především sledování videí na YouTube, netýkaly se ho však žádné jiné následky pandemie a sociální izolace z obecné roviny. Naopak u žákyně osmé, respektive deváté třídy se jich ukázalo více, a to jak trávením více času na sociálních sítích v důsledku nemožnosti běžného kontaktu s kamarády, tak i úzkostnými stavy, zhoršením prospěchu ve škole společně se ztrátou zájmu a koníčků a taktéž větší napětí v domácnosti v důsledku lockdownů a práci rodičů v nejzasazenějších oblastech, tedy školství a zdravotnictví.

Vliv pandemie na motivaci žáků středních škol během učení

Martin Polák

Výzkum pracoval se dvěma výzkumnými otázkami. Nejprve se zabýval tím, jak nárotoři reflektovali proměny své motivace k učení během pandemie COVID-19. Nadále se zajímal, jaký význam v této situaci přisuzovali jednotlivým složkám své školní motivace. Výzkum probíhal se žáky středních škol a byl zaměřen především na jejich paměť a subjektivní interpretace. Zvolena byla kvalitativní

metoda orální historie vedená za pomoci rozhovorů. Ty sestávaly z první části narativní a druhé části polostrukturované. Během narativní části byli narátoři vyzváni k vlastnímu vyprávění, které jsem naváděl k popisu jimi vnímaného vývoje své školní motivace. Zajímavé jsou především poznatky toho, na co sami kladli důraz. Druhá polostrukturovaná část byla zaměřena na zjištění dosud nezmíněných informací. Sledoval jsem při ní složky vnější motivace, jako tresty či odměny a složky vnitřní motivace, jako poznávací potřeby, sociální potřeby, výkonové potřeby, potřebu seberealizace, vnímání časové perspektivy a otázky nudy a tzv. flow. Rozhovory probíhaly během října 2022 a následně byly za pomoci jejich záznamu vyhodnoceny. Žáci byli vybráni tak, aby reprezentovali co nejširší rozptyl českého středoškolského žactva. Nejmladší v době počátku pandemie přecházela ze základní školy na střední, zatímco nejstarší se nacházel v maturitním ročníku. Nalezneme mezi nimi žáky středního odborného učiliště, střední odborné školy i gymnázia. Stejně tak se liší jejich zázemí ve městě či na vesnici. Jednalo se celkem o dvě dívky a dva chlapce z Čech i Moravy. Zajímavé výsledky přineslo zaměření se na to, co žáci ve svých výpovědích akcentovali. Všichni se shodli na důležitosti zájmu o obor. Pokud byli žáci pro studium vnitřně motivováni před začátkem pandemie, jejich školní snažení to přinejmenším v zainteresovaných výukových předmětech neovlivnilo. Pokud žákům vnitřní motivace chyběla, nedařilo se jim obvykle vnější motivací stimulovat. Můj výzkum nepotvrdil teze některých výzkumů, že se scházení s vrstevníky odráželo na podobě školní motivace. Může to být způsobeno nízkým počtem narátorů. Tři ze čtyř přikládali význam možnosti mít zapnuté či vypnuté webkamery během výuky vedené online. Vypnutá kamera umožňovala se výuky ve skutečnosti částečně nebo zcela neúčastnit. Jeden žák vystavěl své vyprávění na problémech s koncentrací a přikládal význam osobním vztahům s učiteli. Jedna žákyně pak kladla největší důraz na stereotyp, který generoval nudu. Ukázalo se, že to, co narátoři nejčastěji popisovali, ve skutečnosti neneslo znaky plnohodnotné motivace, neboť při jimi vyvíjeném úsilí ve skutečnosti chybělo usměrnění a výdrž. Hlavní vliv na vývoj žákovské motivace měl dle výpovědí nelepšící se chaos a blížící se maturitní zkoušky či klauzurní práce. Tři ze čtyř se zmiňovali o problému znovu nelézt motivaci k učení po návratu do škol. Za obzvláště důležité žáci považovali projevy své poznávací potřeby ve vztahu, k již zmiňované vnitřní motivaci. V případě mých narátorů neměly na školní motivaci velký vliv sociální potřeby. Za demotivující žáci označovali individuálně se prohlubující prokrastinaci, která dokázala zvýraznit pocit údajné nesmyslnosti některých školních zadání. Velmi slabý byl vliv vnější motivace. Pouze na některé žáky působila touha mít dobré známky.

Vliv pandemie na motivaci během učení (pohled učitelů)

Martina Turoňová

Cílem výzkumu bylo podat náhled na přímé zkušenosti čtyř učitelek z online výuky v době pandemie r. 2020 s motivací dětí během učení. Porovnat zkušenosti dvou učitelek, které vyučovaly v určené době na škole ve městě nad 100.000 obyvatel a dvou učitelek ze školy ve městě s cca 4.000 obyvateli. V dostupných zdrojích se většina článků téma motivace během učení z pohledů učitelů zmiňuje velmi okrajově. Internetový Deník N vydal 28. 1. 2021 rozsáhlý článek „Covidová generace: Děti ztrácejí motivaci a kamarády. Zvlčily a trpí úzkostmi.“ a přinesl pohled rodičů a pedagogů. Oslovení učitelé a učitelky u dětí zaznamenali ztrátu motivace, rostoucí psychickou únavu a menší soustředění. Výzkum společnosti PAQ Research a Kalibro Projekt, s. r. o. z června 2021 „*Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*“ uvádí, že 54 % dotázaných učitelek a učitelů zmínilo zhoršenou motivaci žáků ke studiu a 77 % dotázaných vidí jako prioritu vzbudit v žácích chuť se učit. V odpovědích učitelek a učitelů na otázku „*Co se Vám v rámci Vaší práce v období uzavření škol a konání výuky na dálku nejvíce dařilo?*“ dostala motivace jen 9 %, nejvíce – 19 % dostalo využívání technologií. Naopak „*Co se učitelkám a učitelům nejvíce nedařilo?*“ byla motivace žáků druhá s 16 %, zvítězilo s 18 % zapojení dětí do výuky. Reakce na vyslovené téma byla u všech dotázaných učitelek bouřlivá – negativní – všechny dotázané vnímaly motivaci jako nejzávažnější problém. Učitelky z menšího města měly s motivací dětí během učení obrovský problém. V mnoha hodinách pracovaly v podstatě samy. Této situaci nepomohl navíc fakt, že do zdejší školy je stah dětí z menších vesnic v okolí, kde je množství sociálně znevýhodněných rodin. Pro ně byla a je škola na posledním místě. Byl zaznamenán i případ, kdy rodiče nechťeli dětem umožnit přístup na PC na online výuku, protože chtěli být online sami na sociálních sítích. Neostýchali se tento fakt veřejně přiznat. Obě respondentky uvedly také prohlubující se potíže u žáků s podpůrnými opatřeními. Ještě více se prohloubily jejich nedostatky v učení, ale i v sociálních dovednostech. Jako kritickou viděly zejména velmi omezenou slovní zásobu a z toho vyplývající další problémy (neporozumění textu zadaných úkolů) a tedy i ztrátu motivace. Dotázané učitelky ve městě nad 100.000 obyvatel oproti těm z menšího města zaznamenaly motivaci rodičů. Ti měli větší zájem s dětmi pracovat a v mnohých případech bylo poznat, že motivaci i odpovědnost převzali za své děti. To se po skončení online výuky odrazilo v rozdílných výsledcích dětí. „Rodiče dětem vyšlapávají cestu, úkoly řeší za ně a ony se pak nedokáží zařadit zpět a získat pracovní návyky. Motivaci k učení hledáme dodnes.“ Srovnání čtyř dotázaných: bohužel stejný, motivaci žáci ztratili během pandemie a hledají ji stále. Jestli ji vůbec oni sami hledají, jestli ji nehledá stále někdo za ně? Rodiče nebo učitelé.

Využívání nových technologií během pandemie

Kateřina Horová

Výzkum, který jsem uskutečnila a zpracovala v prezentaci nese název Využívání nových technologií během pandemie. Zabývala jsem se tímto tématem z pohledu zkušenosti studentů Západočeské univerzity v Plzni, konkrétněji z pedagogické fakulty během pandemie Covid-19 od března 2020 do října 2021. Na začátku výzkumu jsem si vytyčila obecné cíle, které jsem se snažila naplnit pomocí konkrétně kladených otázek. Mými cíli bylo zmapovat, jaké technologie a programy se během pandemie používaly, jaké zkušenosti a problémy měli studenti s těmito technologiemi a programy, zda těmto programům více rozumějí a jestli by zavedli některé technologie, nebo programy, využívané během pandemie, do běžné výuky. S podporou těchto cílů jsem vytvořila osm otázek s jasnou odpovědí. Ty jsem v šetření rozšířila pomocí orálních doplňkových otázek, kladených individuálně podle potřeby u jednotlivých respondentů. Ke svému výzkumu jsem volila kvantitativní šetření formou přímého rozhovoru. Rozhovor jsem vedla se třemi dotázanými. Jednalo se o studenty Západočeské univerzity v Plzni, fakulty pedagogické s obory, geografie (1.-2. ročník bakalářského studia), tělovýchova a sport (1.-2. ročník bakalářského studia) a vizuální kultura (2.-3. bakalářského studia). Forma rozhovoru byla orální s délkou od 5 do 10 minut na jednoho respondenta. Časové rozmezí bylo poměrně individuální, z důvodu mého kladení doplňkových otázek u některých stručnějších odpovědí. Vrcholem mého šetření byly výsledné odpovědi všech třech respondentů, které jsem porovnávala s počátečními vytyčenými cíli a snažila se najít odpovědi na tyto cíle. Ve svém výzkumu jsem se tedy dobrala takovýchto výsledků. Během pandemie bylo používáno v průměru 6 programů jako podpora distanční výuky. Z toho pouze 1, nebo 2 programy se využívaly již před pandemií a studenti s nimi měli zkušenost. S přechodem na distanční výuku a podporou technologií neměl nikdo z dotázaných žádný větší problém. Pouze u studentky tělovýchovy byl problém s uzavřením sportovních center, což se technologiemi nahradit nedalo. Všichni dotázaní uvedli, že se nyní v používaných programech orientují lépe než před pandemií. Ze třech dotázaných se pro za vedení technologie do běžné výuky vyslovila jen jedna. Výsledných odpovědí jsem měla více než původně kladených cílů, podle mého názoru byli cíle naplněny a šetření proběhlo bez větších problémů. Pouze bych pro příště více pracovala kladené otázky, aby na ně nešlo odpovídat jednoslovně, nebo stručně.

Analýza příčin neúspěšnosti studenta na VŠ

Jana Balvínová

Problematika studijní neúspěšnosti na vysoké škole je poměrně častým motivem sociálně vědních výzkumů domácích i zahraničních autorů. Studijní neúspěšnost je natolik komplexní jev, který sestává z několika příčin, jež nelze jednoduše generalizovat a je nutné k němu přistupovat z pohledu všech aktérů (tj. na úrovni jednotlivce, procedurální oblasti, vysokoškolských institucí, strukturální úrovni). Z dostupných studií, které se podrobněji zabývají touto problematikou, vyplývá, že jedním z hlavních důvodů studijní neúspěšnosti jsou motivačně-volní charakteristiky studenta, spolu s dalšími neméně podstatnými determinanty jeho chování a prožívání, které mohou souviset např. adaptací na vysokoškolské prostředí, se strategiemi učení, sociálním pozadím či prožitkem nudy. Příspěvek se zabývá problematikou neúspěšnosti studentů na vysoké škole. Mapuje problematiku neúspěšnosti studentů vysokých škol v souvislosti s individualitou studenta, motivací, učební strategií, předchozích zkušenostech, nedostatkem zájmu a míry angažovanosti. Vychází z diplomové práce, která se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část diplomové práce vymezuje základní pojmy, které souvisejí s problematikou studijní neúspěšnosti studenta terciálního vzdělávání. Pozornost byla věnována českému vysokoškolskému systému a poměrům vysokoškolské politiky po roce 1989, jenž si za dobu existence samostatné České republiky prošly zásadními změnami či osobnostním předpokladům studenta se specifikací činitelů, kteří mají zásadní vliv na vývoj jedince a jeho motivační strukturu. Teoretická část se rovněž zabývá reflexí adolescence, jakožto etapy, během níž si jedinec buduje vlastní identitu a ve které dochází k identifikaci se studiem na vysoké škole. Taktéž definici vysokoškolského studenta z perspektivy studijních strategií, adaptací na vysokoškolské prostředí a rozdílů mezi úspěšnými a neúspěšnými studenty. V neposlední řadě je nastíněna problematika nudy v kontextu edukačního procesu spojeného s absencí motivace a frustracemi potřeb studenta. Praktická část diplomové práce navazuje na zmiňované analýzy provedené v jednotlivých kapitolách části teoretické, jejímž záměrem bylo účinnější zmapování problematiky neúspěšnosti studentů vysokých škol v komplexnější perspektivě. Výzkumné šetření analyzuje výpovědi studentů s důrazem na jejich motivačně-volní charakteristiky ve smyslu odolnosti vůči akademickému prostředí, přičemž v zájmu nejsou determinanty objektivního úspěchu a neúspěchu, ani výkonové vlastnosti či inteligence, nýbrž subjektivní výpovědi respondentů. Metodologie výzkumného šetření byla realizována formou kvantitativního dotazníkového šetření, pro nějž byly využity nástroje MSBS a faktorové neúspěšnosti. Analýza psychometrických charakteristik byla uskutečněna v programu JAPS metodou Deskriptivní statistiky, metodou

Frekvenční statistiky pomocí McDonaldovi omegy a Spearmanovo korelační metodou. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 234 respondentů převážně studujících na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

Vzdělávání odsouzených v době pandemie

Věra Jančová

Účelem trestu odnětí svobody je kromě ochrany společnosti i sekundární socializace a resocializace odsouzeného jedince. Penitenciární péče tak představuje jeden z klíčových prvků reintegrace propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody zpět do společnosti. Současně se tak podílí na prevenci recidivy trestné činnosti. Koncepce českého vězeňství do roku 2025 řadí mezi nejúčinnější resocializační nástroje vzdělávání. Právo na vzdělávání odsouzených je ústavně zaručeno Listinou základních práv a svobod a upravuje jej řada národních i nadnárodních dokumentů. Formální vzdělávání odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody v České republice je zajišťováno Středním odborným učilištěm Vězeňské služby ČR se sídlem v Praze a odloženými pracovišti, školskými vzdělávacími středisky, umístěnými ve vybraných věznicích. Zde mohou odsouzení získat výuční list nebo osvědčení o absolvování akreditovaného kurzu. Odsouzeným jsou podle náročnosti nabízeny ke studiu obory kategorie H a kategorie E. Pandemie SARS-CoV-2 ovlivnila chod celé vězeňské služby. Vzhledem k nebezpečí, které pro toto onemocnění větší koncentrace osob představuje, byla přijata řada interních opatření stanovených protiepidemiologickou komisí. Osoby ve výkonu trestu navíc často trpí chronickými chorobami, které souvisí s jejich předchozím způsobem života a užíváním návykových látek. Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci a vyhlášení nouzového stavu vláda ČR přijala opakovaně krizová opatření, která omezovala osobní přítomnost žáků na výuce. Toto omezení se netýkalo škol zřízených Ministerstvem spravedlnosti, tedy i školy pro odsouzené. Forma výuky v SOU byla upravena na základě vnitřních nařízení a odvíjela se od aktuální epidemiologické situace. Distanční výuka nemohla být z preventivně bezpečnostních důvodů realizována formou on-line, probíhala alternativními způsoby. Po ukončení karantény došlo k přezkoušení žáků. Pandemie přinesla ale i pozitiva. Do věznic byly ve velmi krátkém časovém úseku dodány počítače, které v době pandemie COVID-19 kompenzovaly vězňům zákaz návštěv a nahradily styk s rodinou. Opatření, která byla ve věznicích v době pandemie přijata, tak mohou významně přispět k urychlení modernizace výukových metod, které jsou běžnou součástí vyspělých vězeňských vzdělávacích systémů. V České republice neexistuje pro oblast vězeňství žádná vzdělávací koncepce, problematika vzdělávání odsouzených se jeví spíše jako interní problém. Posílení statusu penitenciárního působení

v oblasti vzdělávání by mohlo otevřít možnosti pro vstup škol a dalších vzdělávacích subjektů do oblasti vzdělávání vězňů. V samém závěru studie seznamuje s pilotním projektem vzdělávání odsouzených formou e-learningu, který vznikl za spolupráce VS ČR s neziskovou organizací. Jedním z ústředních zjištění projektu je, že vězni mají kladný názor na tento druh vzdělávání. Pilotní projekt s odkazem na Evropská vězeňská pravidla a v souladu s cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ přináší zásadní zlom do vzdělávání odsouzených. Nezřídka se vyskytují názory kritizující jakékoliv formy vzdělávání odsouzených a programy zacházení vůbec. Ve věznicích se ale nacházejí jedinci, kteří neměli ke vzdělávání dříve příležitost nebo ji neuměli využít. Aby z věznice vyšel člověk, který už nebude pro společnost představovat nebezpečí, je nutné do jeho resocializace investovat finance i úsilí a víru.

Výhody a nevýhody distanční výuky z pohledu izraelských a českých univerzitních studentů – případová studie

Marie Fritzová a Vlasta Malá

Předkládaný příspěvek analyzuje výpovědi vysokoškolských studentů o výhodách a nevýhodách distanční výuky během pandemie COVID-19 v letech 2020–2021. Metodologicky je studie koncipovaná jako kvalitativní výzkumné šetření – case study. Data jsou získána prostřednictvím individuálních polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými studenty (n_{iz} 8) a (n_{cz} 8). Jedná se o komparativní sondu do českého a izraelského prostředí. Rozhovory byly uskutečněny se studenty z Hebrejské univerzity a se studenty Západočeské univerzity v rozmezí leden 2021–květen 2022.

Všichni naši narátoři (n 16) se shodli, že největší dopad distanční výuky byl v sociální rovině, studenti často hovořili o sociální izolovanosti a osamělosti. Jako hlavní nevýhodu distanční výuky vidí studenti ve ztrátě motivace a snížené schopnosti soustředění se. O horší motivaci a zhoršeném soustředění hovoří 7 studentů z 16. Diskusi přes digitální platformu hodnotili všichni dotázaní jako komplikovanou, nebo téměř nemožnou. Velké množství písemných úkolů shledává většina z dotázaných jako problematickou. Našli se však i narátoři, kteří poukazují na to, že se díky pandemii naučili dovednosti akademického psaní (n 2).

Izraelští studenti hovoří o výhodě nahrávání přednášek a o tom, že si přednášku často znovu přehrávají. Izraelští studenti ztotožňují distanční výuku s digitální platformou ZOOM, v českém prostředí toto ztotožnění s určitou „značkou“ nenajdeme.

Zatímco izraelští studenti množství samostatných úkolů a esejů vnímali spíše jako možnost, jak se potrénoval v akademickém psaní, čeští studenti toto vnímali spíše negativně, jako velké množství demotivujících, zdlouhavých úkolů. Všichni studenti chtěli návrat prezenční výuky s tím, že některé předměty by se mohly vyučovat online.

ROZHOVORY A MATERIÁLY / INTERVIEWS AND ARTICLES

Dálková zpověď profesora Hrocha

Jan Kumpera

Profesor PhDr. Miroslav Hroch, DrSc. a Dr. h.c. se narodil 14. června 1932 v Praze a v padesátých letech vystudoval historii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, se kterou spojil téměř celý svůj profesní život. Po roce 1990 se mu konečně otevřely brány evropských univerzit, jako hostující profesor působil v Německu, Itálii, Litvě, Polsku i Finsku a také v USA. Jako pedagog působil nadále i v českém vysokoškolském prostředí, včetně přednášení na Západočeské univerzitě.

V počátcích své vědecké dráhy se zprvu zabýval evropským raným novověkem (všeobecná krize feudalismu), zvláště obchodem mezi západní a východní Evropou, ale také třicetiletou válkou i revoluční Anglií (monografie o Oliveru Cromwellovi). Své bádání, vždy podložené znalostí pramenné základy, obohacoval i metodologicky o podněty soudobé západní historiografie. V 60. letech se začal orientoval na dějiny národních hnutí v Evropě v 18.-19.století. Srovnávacím studiem na příkladu malých národů sledoval pozvolnou přeměnu z původně spíše etnických skupin do národních celků s vlastní jazykovou, kulturní a politickou identitou. Definoval přitom shodné rysy a vývojové analogie, ale také specifiku jednotlivých národů. Jeho aplikace komparativní metody a typologie v tomto směru jsou považovány za průkopnické a dosáhly celoevropského uznání.

Závěrem se chci jako „zpovědník“ sám vyznat, že jsem žákem profesora Hrocha (vedl moji diplomovou u i rigorózní práci Komenský a anglická revoluce). Ze své zkušenosti jsem jej vždy považoval za skvělého učitele, ale též moudrého a laskavého člověka (který neváhal podporovat studentské hnutí v letech 1968-1969). Vážil jsem si také jeho manželky byzantoložky docentky Věry Hrochové (+ 1997), další z plejády mých vynikajících učitelů.

1. Vaše cesta za múzou Kleio – mládí a studia na FFUK, učitelé i vrstevníci.

Budete zklamán, když Vám řeknu, že jsem původně, tedy když jsem se přihlásil na filosofickou fakultu, vůbec nezamýšlel stát se historikem. Já chtěl být už od septimy být gymnaziálním profesorem češtiny a také moje přihláška na fakultu

byla na učitelskou češtinu. Ale já češtinu nemohl v učitelském studiu kombinovat s nějakým jazykem, protože jsem absolvoval klasické gymnázium, kde se učila latina a řečtina a z moderních jazyků jen ruština. Já sice chodil na nepovinnou angličtinu a němčinu, ty se u nás na gymnáziu nabízely, ale pro přijímačky to rozhodně nestačilo. Nezbyvalo tedy než si napsat jedinou zbývající kombinaci – a to s dějepisem, ale tam byl dějepis na prvním místě – tedy „hlavní“ obor. Ještě v prvním ročníku jsem chodil jaksi navíc na nový obor – literární vědu, což byla vlastně jednooborová čeština bez výuky jazyka. Brzy jsem zažil zklamání – odborně i lidsky. Odborná úroveň výuky literatury mi připadala ubohá, plná plané ideologie a zájem o studenty nulový. Já měl dost načteno, tak mi ty nároky připadaly pod úroveň toho, co jsem si tenkrát naivně představoval pod univerzitním studiem. Také kolegové na češtinu na mne neudělali dobrý dojem. Zdálo se mi, že jim chybí jakýkoli zápal pro českou literaturu. Křivdil jsem jim, protože jsem si neuvědomil, že také oni studují češtinu jako „vedlejší“, takže jejich zájem byl soustředěn na hlavní obor, což byl nějak jazyk.

Úplně jinak to vypadalo na historii. Úroveň jsem se neodvažoval posuzovat, protože jsem nepřicházel z gymnázia s nějakými mimořádnými znalostmi. Na jedné straně mne šokovalo, že základní literaturou, z nichž jsme se měli připravit na zkoušku z obecných dějin, byly české překlady sovětských středoškolských učebnic. Na druhé straně mne od samého začátku chytla práce v historickém prosemináři, která měla podobu jakési vědecké průpravy. Tam jsme záhy pochopili, že historie, má-li být vědou, musí respektovat nějaké principy, postupy při poznávání minulosti. A kdo nám tuto průpravu vštěpoval? Nebudete se divit – byl to Josef Polišenský, tehdy ještě docent, jeden ze tří historiků, kteří na obecných dějinách přežili únorové čistky. Měl jsem štěstí, že to byl právě on, komu přidělili naši studijní skupinu, tedy kombinaci dějepis-čeština do prosemináře. Padli jsme si rychle do oka, já si pak v každém následujícím roce vybíral jeho semináře a diplomka u něj byla samozřejmostí. Už ve druhém ročníku mi nabídl místo demonstrátora v knihovně tehdejšího Historického semináře, kterou vedl. A ještě něco: on dovedl vytvořit kolem sebe takové zákoutí pohody, kam nedoléhaly zvenčí hrůzy stále ještě dožívajícího stalinismu. A tak jsem se jaksi přirozeně vzdal snu o tom, že budu literárním vědcem a sblížil se s historickou vědou. Odtud pak se utvářelo přesvědčení, že poznání minulosti je tak důležité, že stojí za to, učinit je svým posláním. Můj učitel Josef Polišenský v tom myšlenkovém obratu hrál asi rozhodující roli.

Polišenský nebyl jediný, kdo na historii profiloval to zvláštní zákoutí, kde věda vytěsnila politiku. Roku 1953 dostal povolení učit na FF docent František Kutnar, jeho přednášky mi imponovaly svou sevřenou stavbou, precizností formulací. Není divu, že většina kolegů z naší kombinace šla dělat diplomku u něho. V nižších ročnících na fakultě působil také docent František Graus, tehdy považovaný za dogmatického marxistu, Z jeho přednášky o krizi feudalismu ve 14.

století – jediné, co jsem od něj slyšel – jsem takový dojem neměl. Naopak, velmi jsem oceňoval jeho logickou argumentaci a samozřejmě také šíři znalostí.

A kolegové? V té naší skupině dějepis čeština jsme všichni počítali s kariérou kantora, a to formovalo náš vztah k oboru: snažili jsme se naučit co nejvíc, včetně základů vědecké práce. V našem ročníku ale byla také skupina studentů, kteří měli historii jako jednooborovou, a další skupina studujících archivnictví. Z nich velká část od počátku měla vědecké ambice. Musím přiznat, že jsem je obdivoval a zároveň se snažil jim přiblížit. Jistě o nich ještě bude řeč. Prý jsme byli „silný ročník“.

2. Badatelské zrání – postupná orientace: 16.-17. století, obecná krize feudalismu, Pobaltí a Skandinávie, třicetiletá válka, revoluční Anglie a Oliver Cromwell...

Jak už jsem napsal v předcházející odpovědi, nechtěl jsem se stát badatelem, od začátku mne lákalo kantoření. Ale můj učitel byl silná osobnost. Pod jeho vlivem jsem začal nacházet zálibení v hledání nových poznatků, pod jeho vlivem jsem se začal zajímat o evropské dějiny a také moji prvotní orientace na raný novověk ovlivnil on, když mi navrhl zvolit za téma diplomky Valdštejnovu politiku vůči německým hanzovním městům v době, kdy na sklonku dánské války i po jejím skončení ovládal Meklenbursko. Když jsem systematicky procházel Valdštejnovu válečnou kancelář – tedy její archivní fondy – zjistil jsem, že Valdštejna zajímal také námořní obchod, a to nejen proto, že dostal od císaře za úkol narušovat podle španělských zájmů nizozemský obchod na Baltu. Když jsem si k tomu zjišťoval širší souvislosti, poznal jsem, jak významnou roli hrála baltská obchodní cesta a nizozemští obchodníci pro obchod mezi západní a východní Evropou. To podnítilo či oživilo moje trochu naivní studentské úvahy na téma nerovnoměrnost vývoje vyspělého Západu a zaostalého Východu. Kdo z toho těžil, kdo to způsobil? Tyhle úvahy stály pak u kolébky mého rozhodnutí, zvolit téma kandidátské práce ve vzájemném prolínání a podmiňování obchodu a politiky v období třicetileté války.

Zmiňujete v této souvislosti moji knížku o Cromwellovi z roku 1967, ale to je omyl. K anglické revoluci jsem se dostal úplně nezávisle n baltském obchodu. Mělo to vlastně velmi aktuální pozadí. Někdy před polovinou šedesátých let, v obecné atmosféře úvah o tom, jakou podobu by měla mít vláda v transformované naší společnosti. Jedním z dílčích problémů bylo, zda je možné, aby svoboda slova a svědomí může být nastolena v době, kdy politická vláda má autoritativní podobu. Pripadalo mi, že anglická revoluce vůbec a Cromwellův „Protektorát“ zvláště poskytují zajímavý materiál na toto téma. Napsal jsem o 'tom článek do časopisu Dějiny a současnost a ten zaujal kohosi vlivného natolik, že navrhl,

abych napsal Cromwellův portrét pro ediční řadu téhož jména, která vycházela ve Svobodě. Já to slíbil napsat, ale požádal jsem o odklad do doby, kdy u končím svoji habilitaci – a ta zase byla na úplně jiné téma.

Léta 1963-1967 jsem věnoval komparativnímu rozboru sociální skladby národních hnutí v Evropě. Nebylo to zase až tak nové téma. Já se už v době studií zajímal o národnostní problematiku. Ve třetím ročníku jsem v semináři docenta Polišenského zpracoval jednu epizodu z dějin studentského hnutí v Německu – tu pak vydali v NDR. A moje první výběrová přednáška – jako asistenta – byla tuším roku 1958 věnována úvahám o utváření národa v Evropě, o vývoji definice národa. Pokračovat v tom však jsem se neodvažoval, protože to bylo téma, kde existovalo příliš mnoho apriorních pouček – počínaje Stalinovou definicí národa –, takže bych musel být příliš konformní nebo riskovat, že mi to zakážou.

3. Kontakty se zahraniční historiografií – polskou a sovětskou a zejména se západní progresivními a reformními vlivy (Francie, Německo). Proměny a poměry v 50.-60.letech, impulzy doby.

O těch kontaktech by se toho dalo říkat moc a moc, ale vezmu to krátce. Před pár lety vydali dva němečtí historici knihu rozhovorů s historiky, které souhrnně označili jako „Brückenbauer“ (Stavitelé mostů) mezi Západem a Východem, což znamenalo, že dosáhli jistých výsledků v navazování a udržování vědeckých styků (J. C. Behrends, J. Danyel, Grenzgänger und Brückenbauer, Göttingen 2019). Mne si tam z českých historiků vybrali jako jediného. Asi mne na Západě skutečně dost znali, ale kdyby v době, kdy za mnou ti němečtí kolegové přišli, byl býval ještě žil profesor Polišenský, byl bych je poslal za ním. Moje styky se Západem se nedají srovnávat s těmi, které udržoval on. Vlastně, možná v osmdesátých letech už jsem se mu mohl vyrovnat. Sám jsem se divil, jak je to možné, že... tedy spíše proč jsem ty styky udržoval. Materiální výhody to nepřinášelo, spíše politická rizika. Tady je třeba uvést souhrn několika motivů. Člověk musel být přesvědčen, že těmi styky přináší něco pro naši vědu, musel umět nějaké ty jazyky, musel on i ti jeho západní partneři být v postavení, co možná vzdáleném od politiky, tedy také od nejnovějších dějin. A naopak, uznání, které od nich získáte, je vlastně uznáním, naší univerzity, našemu národu. Asi to zní moc staromilsky, ale já vždycky měl v takové situaci dojem, že jsem něco jako reprezentant české vědy – tedy jaksi v národním dressu. To jméno neznali a vzápětí zapomněli, ale vždycky se uvádělo spolu s tím jménem, že je to Čech, případně z Prahy a z Karlovy univerzity..

4. Rozmach československé, respektive české historické vědy v době ideologického tání... *Moje generace měla štěstí a možnost poznat na fakultě výrazné osobnosti a protagonisty. Mne oslovil snad nejvíce Váš učitel, profesor Josef Polišenský, který mne posléze nasměroval ke komeniologii? Jako nadšení studenti jsme vnímali i další charizmatické přednášející, z Vašich vrstevníků třeba medievalistu Františka Kavku či historiky našich moderních dějin, jakými byli Robert Kvaček, Věra Olivová nebo Tomáš Pasák...na které z nich nejvíce vzpomínáte Vy?*

V době studií nám z těch, které uvádíte, přednášel jen František Kavka, ostatní byli spíš moji kolegové. tedy kromě Věry Olivové, ale právě s ní jsem si v šedesátých letech rozuměl líp než s nimi. Líbilo se mi, jak tehdy začala revidovat svůj původně hyperkritický postoj k 1. republice a zvláště si oblíbila Edvarda Beneše, v jehož archivu pracovala Když se ptáte na ty přednášející, rád bych připomněl Františka Červinku, výborného řečníka a diskutéra, který přednášel české dějiny 19. století. Vyhodili ho roku 1970 a brzy potom zemřel. Dnes už je zapomenutý, ale přece jen po sobě něco zanechal – svého vynikajícího žáka Ottu Urbana.

5. Zmařené naděje Pražského jara a „plíživá normalizace“. *Na filozofické fakultě nejen mne, ale nás podobně smýšlející uředníky múzy Kleio sice zaskočila, ale stále jsme v mladistvém optimismu věřili, že nadějný vývoj může pokračovat...Byl jste skeptičtější?*

K čemu, k jaké perspektivě myslíte „skeptičtější“? Máte-li na mysli víru, že po ořesu roku 1970 bude za nějaký čas ten vývoj pokračovat, přiznávám, že jsem tu naději, či spíše iluzi sdílel. Připomínal jsem si, jak to dopadlo v Maďarsku – tedy tu liberalizaci pár let po nástupu Kádárově, V mikrosvětě fakulty tuto naději živil profesor Arnošt Klíma a já ho bral vážně protože byl švagrem tajemníka ÚV Kollera (ted' nevím, jestli to jméno nekomolím).

Pokud máte na mysli osud Pražského jara, tak tam jsem skeptický byl – přesněji řečeno, neměl jsem iluze o Sovětském svazu, tedy o tom, že nás nechají být a nezasáhnou. Myslím, že většina těch politických předáků, co nás vedli, vyrůstali v lásce k Sovětskému svazu a ta láska a důvěra v nich podvědomě zůstala, až ji pak zničily sovětské tanky. Já tenkrát žádnou pozici nezastával, ani o žádnou neusiloval, už proto, že jsem většinu roku 1968 trávil mimo Prahu, takže jsem nic nemohl ovlivnit, ale od nějakého bodu jsem se začal bát a říkal jsem „nepíchejte medvěda do břicha, když nemáte flinfu“. Prostě nikdy jsem o Sovětech neměl iluze, tedy že to nejsou žádní andílci. tak jsem neměl o co přijít. A řeknu Vám ještě jednu epizodu. V červenci se v Poraze zastavil můj německý přítel Gottfried Schramm, o kterém se říkalo, že paří k poradcům Willyho Brandta. Byl profesorem východoevropských dějin, rozuměl česky a události u nás velmi pozorně sledoval. A sledoval je s obavami. Při našem setkání řekl větu, kterou jsem si

často opakoval, a proto si ji pamatuju dodnes: „Předvídat je většinou obtížné, ale jedno lze předvídat s jistotou. Jestli k vám vpadnou Sověti, Západ pro vás nehne prstem“. Bylo to varování, které jistě zdaleka nebylo jediné. A vyplnilo se. Vzpomeňte, jak rychlé úspěchy měla po roce 1970 západní politika smířování se Sovětským Svazem.

6. *Ve složitých podmínkách jste volil novou badatelskou orientaci – srovnávací studium novodobých národních hnutí, tzv. národní obrození u menších evropských národů, analogie a typologie. – Odborná odezva byla vesměs příznivá, objevila se i kritika?*

Mne to začalo zajímat jako akademické téma: jak vypadalo sociální zakotvení těch, kdo byli hnací silou národních hnutí, jaké byly objektivní předpoklady pro přijetí identifikace s národem. Když jsem chtěl získat obecnější poznatky, musel jsem sáhnout ke komparaci. Teprve později jsem i uvědomil, že jsem byl první, kdo takto aplikoval komparativní metodu. K tomu patřilo najít srovnatelná období těch jednotlivých národních hnutí, protože ta probíhala v Evropě nerovnoměrně. Tedy si je periodizovat a ukázalo se, že ta periodizace je shodná u všech národních hnutí, byť v rozdílném čase. Tímhle vším jsem asi zaujal odborné publikum v zahraničí hned po roce 1969, kdy ta kniha vyšla. Recenze vyšly hlavně v Německu a Rakousku, tu knihu vydali v AUC německy, ale také ve Francii, Polsku, USA, Kanadě, Finsku, na Litvě. Byly vesměs kladné, někdy až velmi pochvalné. Jistou roli hrálo asi překvapení, že takovouto knihu mohl napsat někdo, kdo celý život trávil za „železnou oponou“. A možná i sympatie ke všemu českému jako ohlas srpna 68. Ptáte se na kritiku. Už si skoro nic nepamatuju, byly to většinou detaily, už si nic konkrétně nepamatuju. Závažná byla připomínka, že jsem vybral národní hnutí od sebe teritoriálně i situačně vzdálená a nezůstal v rámci habsburské monarchie. Ale mně právě o to šlo: rozbít ten stereotyp, který spojuje národní hnutí buď s habsburskou monarchií nebo s Balkánem. Opravdu koncepční kritika se objevila a poté, co kniha vyšla v rozšířené podobě v Cambridge University Press 1985. Spíš to vlastně byla diskuze o tom, zda patřím do tábora tzv. konstruktivistů či perennialistů, pak se ještě objevila škatulka modernistů atd. Přesně řečeno, konstruktivisté mne označovali za esencialistu a případně i perennialistu, tedy že věřím ve „věčný“ národ, ale jiní mne zase označovali za konstruktivistu. Ale to by bylo dlouhé vysvětlování. Bylo to asi díky této poloze „uprostřed“, že tu knihu vydala roku 2000 Columbia University ve druhém vydání, takže dnes patří s téměř třemi tisíci citacemi mezi nejvíce citovanými knihami českého historika v zahraničí.

*7. Jak jste společně s manželkou Věrou prožíval postupnou **normalizaci**? Mimoходом manželství špičkových historiků nebylo v té době zdaleka běžné, bylo po Vás i odborně podnětné a inspirující?*

Normalizace – nerad na tu dobu vzpomínám, byla nejhorším obdobím mého života, i když mně osobně se nic moc nestalo. Měl jsem štěstí hned dvojité. Za prvé jsem v inkriminovaném období působil až do března 1969 jako hostující docent ve Freiburgu (Br.), takže jsem ani neměl příležitost někde se politicky angažovat, za druhé nade mnou prý držel ruku jeden z hlavních normalizátorů, šéf katedry profesor Říha, který si mne cenil jako dobrého administrátora (dělal jsem nějakou dobu tajemníka katedry) i jako vědce. Ostatně, formálně byl on vedoucím mé disertace o ekonomice a politice za třicetileté války. To pověření jsem přijal a dodnes toho nelituji, protože mi to umožnilo udržovat, protože jako straníkovi mi to umožnilo výhodnou pozici v úsilí udržet na historii slušnou úroveň, na kterou jsme se během předchozího desetiletí dostali. Tehdy totiž se našlo – nejen ve stranickém aparátu, ale i na samotné fakultě – mnoho primitivů, kteří z nás chtěli udělat nástroj politické výchovy. Vlastně jsem napodoboval úlohu, kterou v době mého studia sehrál můj učitel profesor Polišínský. On se jako sociální demokrat nechal v osmačtyřicátém převést do KSČ. Jako student jsem to nevěděl, ale jen tušil a nejednou jsem si říkal, jak dobře to je pro nás, že se na oboru udržel. Za normalizace sice nemusil odejít z fakulty, ale Řího, který ho nenáviděl, mu nedovolil učit na historii. Tehdy mi Polišínský řekl: „Miroslave, teď je to na Vás“. A já to vzal vážně, možná až příliš. Manželce hrozilo, že coby „vyškrtnutá“ bude muset odejít, ale zachránilo ji, že za ni v jejím oboru byzantologie nebyla náhrada. Jistě brali ohled také na to, že já v té straně zůstal. Ostatně, později mi při jakési příležitosti pseudofilosof Josef Mužík, který byl předsedou prověřovací komise po fakultu, vyprávěl, že v případě manželských dvojic se rozhodli ponechat ve straně vždy manžela jako živitele rodiny. Původní směrnice z ÚV KSČ totiž zněla, že na fakultě smějí nadále učit jen členové strany. Později to zmírnili.

Pokud jde o manželství partnerů stejného nebo blízkého oboru, to nebylo nijak mimořádné. Napočítal jsem v mé generaci mezi historiky a filosofy deset manželských párů, většinou ovšem působili ti partneři na různých pracovištích. Takže výjimečné to bylo třeba až ve Vaší generaci. Už jako student jsem se v mladistvě naivitě domníval, že nejlepší manželství je takové, kde partneři mohou na něčem spolupracovat, tedy nejen ve vědě. Mně se to podařilo, ukázalo se, že to je nejen pracovní inspirativní, ale také důležité pro vzájemné pochopení i pro trávení volného času. Třeba příklad pro ilustraci. Na prahu normalizace, když už bylo jasné, že nebudeme emigrovat, jsme se v té stísněné atmosféře, když bylo zřejmé, že v práci na národních hnutích nebudu moci pokračovat, rozhodli dělat něco únikového. Přijali jsme nabídku nakladatelství Mladá fronta,

abychom napsali pro edici „Kolumbus“ popularizační knihu o křížových výpravách. Manželka dodávala faktografické znalosti z literatury i pramenů, já obecnější souvislosti a stylistickou zkušenost.

Nicméně je jasné, že dnešní představy o manželství, práci i volném čase jsou asi dost rozdílné od těch našich, takže se tady nedá generalizovat.

8. V osmdesátých letech ideologický tlak slábl, zejména na vědeckých sympoziích např. v Uherském Brodě či v Táboře nebo i u nás v Plzni (kultura 19. století) zažívala naše, pomalu už střední generace nečekaně svobodné diskuse a vnímala tak nově a nadějně tání komunistické diktatury. Přesto nikdo nečekal tak rychlé zhroutení totalitního režimu. Vzpomínám, jak mně i uznávání historici, jako třeba mně blízcí profesoři Josef Válka či František Šmahel ještě po listopadové revoluci říkali, že byli přesvědčeni, že své životy dožijí v socialismu (byť v nějakém „gorbačovsky reformovaném“). Jak jste to viděl tehdy a s odstupem Vŷ?

Tady jsem zcela sdílel názor, který uvádíte. Až příliš samozřejmě jsme počítali s tím, že se systém udrží, ale bude možné ho reformovat. Tedy, že se naplní to, v co jsem doufal už o deset let dřív. Příznávám tedy, že jsem naletěl na perestrojku. Dokonce jsem roku 1988 poprvé (a naposled) v životě přijal akademickou funkci proděkana (pro zahraniční styky). ale brzy jsem poznal, že ti politicky rozhodující lidé nám jen cosi předstírají a že jim o skutečnou transformaci nejde. Couvnout se nedalo, ale na štěstí přišel vzápětí listopad.

9. I mne, jako čerstvého docenta nestraníka, ale překvapil rychlý rozpad dočasně společenské jednoty, a to i v historiografii a vysokoškolském prostředí. Pochopitelné a oprávněné odchody dosazených stranických a odborně nekompetentních kádrů vystřídala během krátké doby vlna nečekané animozity a nová ostrakizace. Mne samotného mrzí, že jsem sám jako první prorektor nerozpoznal nebezpečí nových křivd a nespravedlností... Na FFUK to muselo být ještě vyostřenější?

V bouřlivých polistopadových týdnech mne sice zvolili učitelé i studenti vedoucím katedry, ale mně bylo jasné, že to není nadlouho, protože už se krystalizovala bojovná kohorta antikomunistů, kterou ovšem nejprve dávali dohromady někdejší stalinisté z padesátých let („vracející se soudruzi“), ale brzy se nositeli ostrakizace, kterou zmiňujete, stali kolegové, kteří se chopili šance nahradit nedostatek schopnosti či ochoty dělat vědu politickou angažovaností nového typu. Navíc jsem brzy poznal, že nemám schopnost něco řídit, rozhodovat, rozkazovat.

Když jsem v následujících volbách dostal jen těsnou většinu učitelských hlasů, oznámil jsem děkanovi, že jmenování na tu funkci nepřijímám. Dobře jsem udělal. Díky tomu jsem se stal svobodným člověkem, přijal jsem postupně několik nabídek na hostující profesuru – v Saarbrückenu, Los Angeles, Halle, Florencii... Celosemestrální či celoroční absence bych si byl jako šéf nemohl dovolit. Přesto jsem stihl na pražské fakultě přednášet, vést semináře a získat pro obecné dějiny několik výborných studentů, z nichž se později stali úspěšní vědci, někteří i v zahraničí, protože na FF neměli šanci prosadit se proti nové mafii průměrných. Ti totiž dokázali eliminovat či marginalizovat skoro všechny schodnější, kteří by je mohli zastínit. S tím šel ruku v ruce konjunkturalistický obrat k soudobým dějinám. Jako příklad: na Ústavu hospodářských a sociálních dějin působí osm pedagogů, z nichž jediný se zabývá dějinami 19. století, všichni ostatní nejnovějšími dějinami. Takové relace vykazovala univerzitní učiliště v NDR neblahé paměti. Tehdy jsme se tomu posmívali, dnes to máme doma a nikomu to nevádí.

10. *Poslední otázkou budiž současný historický revizionismus, přelévající se z odborné historie do popularizační publicistiky. Jinak řečeno stále rychlejší změny diskursů, paradigmát, „správných“ ideologických narativů apod. Na jednu stranu je to přirozené a možná i někdy správné, ale občas se „objevují Ameriky“ a oprašují stará klišé (zatravování všech revolucí). A do toho lavina „cancel culture“, měnící k obrazu svému svém nejen euroamerické, ale národní dějiny, včetně českých. Takže co Vy na to pane profesore Hrochu, vždyť už jen málo pamětníků toho zažilo tolik co Vy!?*

To je celý houf problémů. Půjdu podle jednotlivých termínů. Revizionismus – souhlasím s tím, že frekvence jejich výskytu roste. Rozlišuju dvě věci. Revizionismus jako kritika starších obecně přijímaných koncepcí či konstrukcí minulosti je zdravá a nutná záležitost, pokud je to založeno na objevu nových pramenů či jejich nové interpretaci, aplikuje se nová metoda a výsledek se předkládá jako nový koncept. Vždyť kritická reflexe poznatků o minulosti se považuje odedávna za jeden z předpokladů vědecké povahy historického poznání! Bohužel však se pod ten termín revizionismus snadno schová laciná snaha na sebe u upozornit tím, že se prostě něco popře jako “zastaralé” a zároveň se vypouštějí provokační inovace. Obojí bez patřičné odborné argumentace.

Zmiňujete „objevy Ameriky“ a máte pravdu. Tady dokonce může jít i o poctivé pokusy přinést něco nového, ale potíží je v tom, že to „nové“ už bylo dávno objeveno. Je to myslitelný důsledek restitutorního prohrěšku na klasických principech vědeckého poznání vůbec a toho historického zvláště: a sice, že povinností vědce je seznámit se se vším, co bylo dříve napsáno k problému, který hodlá řešit.

To souvisí těsně s dalším prohřeškem: s představou, že výsledky odborné práce z dob předinternetových jsou bezcenné a netřeba je číst, ba ani hledat. Dalším oblíbeným trikem je že autor vymyslí novou terminologii, kterou aplikuje na poznatky třeba i dávno známé a díky tomu předstírá, že předkládá novou koncepci, novou interpretaci.

Ale pokusme se o výklad (pseudo)revizionismu. Zmiňovaná frekvence, kterou zmiňujete, má myslím dva motivy. Za prvé je to snaha na sebe upozornit a zlepšit si tak šanci na získání nějaké pozice či grantu. Čím víc je historiků, kteří touží získat místo na slunci, tím víc revizionismů se rodí. Tato korelace je hypotetická a stálo by za to ji ověřit empiricky. Za druhé je to snaha – zvláště častá pro soudobé dějiny – posloužit nějakému politickému cíli tím, že budu v jeho intencích nově interpretovat nedávno uplynulé děje.

Ale nechci být jen kritik. Domnívám se, že nejdůležitější složkou historikovy práce, jeho základním úkolem, je analyzovat a pokud možno vysvětlit historickou změnu, tedy vidět historii jako rozporuplný, ale přece jen smysl dávající proces změn směřující od minulosti k dnešku. A v tomto kontextu bych vítal každý „revizionismus“, pokud je pokusem o lepší výklad toho procesu. Ale říct, že nemá cenu se o výklad snažit, to je velmi laciné.

Zmiňujete na konec snahu o to, „převrátit“ třeba celé národní dějiny. To je ta zvláště nebezpečná varianta „revizionismu“, protože jde na sám kořen národního sebevědomí. Tehdy mohou sehrát (a vskutku sehráli) historikové neblahou roli – ale naopak také roli pozitivní jako zachránci či alespoň obránci národního sebevědomí (což prosím neztotožňujeme s nacionalismem!).

Zprávy / Chronicle

Zpráva o průběhu studentské vědecké konference – Současnost a historie – Vzdělávání v době pandemie

(Katedra historie FPE ZČU, Plzeň, 21. října 2022)

Marie Fritzová

Na podzim roku 2022 jsme se dočkali avizované studentské vědecké konference, která se uskutečnila v pátek 21. října 2022 a nesla název Současnost a historie – vzdělávání v době pandemie. Pořádala ji Katedra historie FPE ZČU a SOHI (Středisko orální historie v Plzni). Samotná konference se uskutečnila v prostorách Katedry historie, v místnosti VC 211. Konference byla rozdělena do čtyř tematických panelů, podle zaměření diskusních příspěvků. Konferenci slavnostně zahájila Dr. Gabriela Fatková (host konference z Fakulty filozofické ZČU v Plzni) a Dr. Taťána Součková (zahraniční host).

Moderátorkami jednotlivých panelů byly: Dr. Taťána Součková z Katedry historických věd a stredoeurópskych štúdií z Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Dr. Gabriela Fatková z Katedry antropologie Filozofické fakulty ZČU a Dr. Marie Fritzová z Katedry historie Pedagogické fakulty ZČU.

Dopolední blok se věnoval distanční výuce a analýze neúspěšnosti žáka/studenta. Tento blok s vysoce kvalitním a analytickým příspěvkem *Důvody studijní neúspěšnosti na FF ZČU od roku 2020* zahájila právě Gabriela Fatková. Jednalo se o představení výsledků (za rok 2020) celouniverzitního výzkumu studentské neúspěšnosti, který probíhal částečně již i v pandemické době. Z hlediska množství respondentů se jednalo o jeden z největších prezentovaných výzkumů. Dva další příspěvky se zaměřovaly spíše na psychické dopady distanční výuky a na psychické aspekty studenta spojené s jeho úspěšností/neúspěšností. Jednalo se o příspěvky Jany Balvínové a Dr. Kateřiny Kubíkové. Poslední příspěvek bloku od Pavly Králové byl prezentován multimediálně, protože se autorka z důvodu nemoci nemohla přenést dostavit. Pavla Králová se věnovala *Distanční výuce žáků se specifickými poruchami učení (SPU) pohledem vyučujících během pandemie COVID19*. Diskuse přinesla mnoho zajímavých podnětů, názorů i hodnocení. Zajímavými podněty vzešlými z diskuse byly především otázky týkající se motivace studenta na VŠ během distanční výuky. Například výzkumy i diskuse přicházejí s předpokladem, že velké množství úkolů je demotivující.

Také bylo zjištěno, že otázkou zůstává, jaké materiály ke studiu studentovi zpřístupnit, např. pokud učitel poskytuje veškeré své know-how studentovi, může to vést překvapivě také k demotivaci, protože student se omezí na studium jednotlivých prezentací, ale chybí mu pak patřičný kontext, rozhled a vyhledávání dalších informací.

Dopoledne konference pokračovala druhým panelem, který se věnoval problematice hodnocení výsledků žáků a studentů z období pandemie. Kde originálním a zároveň podnětným byl příspěvek Věry Jančové, která nám představila distanční výuku v prostředí věznic v době pandemie.

Blok uzavřeli svými dvěma příspěvky studenti pátého ročníku navazujícího magisterského studia. Zaměřili se na vysokoškolskou oblast. Nabídl nám vhled do problémů, se kterými se potýkali studenti závěrečných ročníků. Tereza Beránková, Anna Krauzová a Jiří Polívka provedli dotazníkové šetření, na základě, něhož zjistili vliv pandemie na psaní kvalifikačních prací. Na toto téma navázaly studentky Jana Březinová a Kamila Jelínková, které doplnily předchozí příspěvek tím, jak probíhala příprava a následný průběh státních závěrečných zkoušek v pandemické době. Svůj výzkum podložily i statistickými údaji.

Odpolední bloky se věnovaly distanční výuce z pohledu učitelů, žáků i studentů. Hlavním spojujícím momentem těchto příspěvků bylo to, že stavěly především na metodě orální historie, většina příspěvků tedy vycházela z kvalitativních rozhovorů, které byly komparativně nebo analyticky zpracovány a výsledky představeny právě formou příspěvku na konferenci.

Celá konference proběhla v příjemném, ale zároveň diskusním i inspirativním duchu. Studenti hojně diskutovali s hosty konference a toto propojení (akademické a studentské sféry) se ukázalo jako velice prospěšné pro obě strany (nové podněty, pohled ze strany studentů i vyučujících). Konferenci hodnotím jako velice zdařilou.¹

¹ Více se o průběhu konference a jednotlivých příspěvcích se můžete dozvědět na: <http://www.sohi.maweb.eu/projekty/>

Foto ze studentské vědecké konference – Současnost a historie – Vzdělávání v době pandemie, Katedra historie FPE ZČU, Pzeň, 21. října 2022, autorka Vlasta Malá.





22nd IOHA conference (25.–28. July, Rio de Janeiro, Brazil)²

FGV CPDOC invites everyone to participate in the 22nd IOHA conference: Oral History in Digital and Audiovisual World (25.–28. July, Rio de Janeiro, Brazil) and to collectively reflect on contemporary Oral History. In accordance with IOHA guidelines, this is a bilingual, English–Spanish event. The Work Presentations are structured around various themes, both traditional and innovative, all of them related to Oral History, including:

- Oral history and digital humanities;
- Narratives in recorded interviews;
- Oral history and politics;
- Oral history and education;
- Oral history, public health, and pandemics;
- Oral history, minorities, and social movements;
- Oral history, gender, and sexualities;
- Oral history, migrations, and inequalities;
- Oral history and indigenous and Afro-diasporic communities;
- Oral history, arts, performances, and sports;
- Oral history and interdisciplinaries;

² Vice informáci naleznete zde: <https://eventos.fgv.br/en/22nd-ioha-international-conferences/submission>

Pokyny pro autory

Časopis MEMO (Časopis nejen pro orální historii) se zaměřuje zejména na výzkum historie metodou orální historie a aplikace této metody do vyučování dějepisu na základních a středních školách, ale i na výzkum soudobých dějin dalšími historickými, antropologickými či sociologickými metodami. Žádaná jsou témata dějiny totalitních režimů, dějiny druhé světové války v paměti lidí, dějiny každodennosti ve 20. století, problémy menšin, regionální dějiny, dějiny dějepisectví, biografie, ale také novodobá ústní tradice a novodobý folklór ve výzkumu dějin. MEMO je velmi vstřícný a otevřený časopis, vítáme i další související témata, výzkum i aplikace týkající se soudobé historie, výzkumu v archivech apod.

Formální požadavky na text: Články by měly být předloženy v elektronické podobě, v aplikaci Microsoft Word, e-mailem na adresu: mmaja.fritzova@gmail.com, _moravkov@khi.zcu.cz. Prosím, použijte pouze základní styl (typ a velikost písma Times New Roman 12, jednoduché řádkování). Poznámky a odkazy uvádějte pod čarou na příslušné stránce, ne v textu, ne za článkem. Měly by být průběžně očíslovány v celém článku.

První citaci uvádějte v plném rozsahu: SMITH, Robert. Historie mléčných výrobků. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010, s. 22. Všechny následující odkazy by měly být uvedeny ve zkrácené formě: SMITH, Robert. Historie mléčných výrobků, s. 22. Použití latinského slova *ibid* nebo českého *tamtéž*, nebo zkratk jako *Loc. cit.*, *Op. cit.* apod. není povoleno. Je nutné přiložit abecední seznam plně citovaných zdrojů a literatury na konci článku.

Několik příkladů plných citací (téměř všechny uvedené citace jsou fiktivní):

Citace knihy: JUDD, Robin. *Contested Rituals: Circumcision, Kosher Butchering, and Jewish Political Life in Germany*. Ithaca: Cornell University Press, 2007. ISBN 13 9780801445453.

Citace kapitoly v knize nebo příspěvku ve sborníku: HAUG, Karl Erik - ORVIK, Nils. Stormaktsgarantier og kollektiv sikkerhetsgaranti. In: BERG, Roald (ed.) *Selvstending of beskyttet*. Bergen: Fagbokforlaget, 2008. ISBN 978-80-876432-9, s. 23 - 42.

Citace článku v časopisu: NAHODILOVA, Lenka. Communism modernisation an Gender, *Contemporary European History*, vol. 19, no. 1, February 2010, s. 37 - 55.

Citace z deního tisku: KOZA, Jan. První máj, *Plzeňský deník*, 12. března 2006, s. 5.

Citace rozhovoru s pamětníkem: Rozhovor Naděždy MORÁVKOVÉ (odborná asistentka Západočeské univerzity v Plzni) s Kolomanem Gajanem (emeritní profesor Karlovy univerzity v Praze), dne 8. 8. 2010 v Praze. Přepis rozhovoru uložen v archivu SOHI Plzeň, Veleslavínova 42.

Archivní zdroje: Národní archiv Praha. Fond Osobní pozůstalosti. Fol. Josef Macek. *Korespondence 1970 - 1975*. Inv. č. OP 654.

Citace internetového zdroje: BOLD, Richard. The main Saints. [Online] Dostupné z URL: < <http://translate.google.cz/#cs|en|dokument> > [Cit. 2010-09-12].

Přílohy: Obrázky, fotografie, nákresy, tabulky, grafy, grafika, mapy, atd. musí být očíslovány a odkázány poznámkami pod čarou a umístěny za textem se správným číslem a popiskem. Zdroj musí být uveden.

Další pokyny: Rozsah studií je omezen na max. 30 stran (54.000 znaků včetně poznámek pod čarou a mezer). Rozsah recenze: max. 1-2 strany. Každý článek by měl mít: název (česky i anglicky), abstrakt (česky i anglicky, max. 10 řádků), klíčová slova (česky i anglicky, v počtu od 3 do 8), informace o autorovi (jméno a příjmení, rok narození, pozice a zaměstnavatel nebo škola, oblast výzkumu, e-mailovou adresu). Články publikované v časopisu MEMO procházejí nezávislým recenzním řízením a musí být schváleny redakční radou. Editori děkují přispěvatelům za to, že pokud možno respektují výše uvedená doporučení.

Notes for Contributors

MEMO magazine focuses especially on the history of research using oral history and its application in teaching history. Preferred are the themes of modern history, especially history of totalitarian regimes, the history of the Second World War in memory of people, the history of everyday life in the 20th century, problems of minorities, regional history, history of historiography, biographies, also the modern oral tradition and folklore in the modern history of research. MEMO is a very open and obliging journal, we welcome any other related and interesting topics.

Format and Style: Articles should be submitted electronically, in Microsoft Word, by e-mail to the address mmaja.fritzova@gmail.com, moravkov@khi.zcu.cz. Please use the basic style only. Notes should be footnotes not endnotes. They should be numbered consecutively throughout the article. Citations of references should be made only in the notes and not in the text, first references should be given in full: SMITH, Robert. *History of Diary Products*. Pilsen: University of West Bohemia Press, 2010, pp. 22 - 23. All subsequent references should be given in abbreviated form: SMITH, Robert. *History of Diary Products*, pp. 30 - 32. It is necessary to attach a list of full references at the end of the article. The use of the latin word *ibid*, or abbreviation like *Loc.cit.*, *Op. cit.* etc. is not allowed.

Some Practical Examples for Full References (Almost all examples are fictive.):

The reference to a book: JUDD, Robin. *Contested Rituals: Circumcision, Kosher Butchering, and Jewish Political Life in Germany*. Ithaca: Cornell University Press, 2007. ISBN 13 9780801445453.

The reference to a chapter in a book or to a contribution in collection of papers: HAUG, Karl Erik - ORVIK, Nils. Stormaktsgarantier og kollektiv sikkerhetsgaranti. In: BERG, Roald (ed.) *Selvstending of beskyttet*. Bergen: Fagbokforlaget, 2008. ISBN 978-80-876432-9. 465 p.

The reference to an article in a journal: NAHODILOVA, Lenka. Communism modernisation an Gender, *Contemporary European History*, vol. 19, no. 1, February 2010, pp. 37 - 55.

The reference to an article in a newspaper: COETZEE, Paul. Namibia's liberation struggle, *Die Transvaler*, 12th March 2006, p. 5.

The interview reference: The interview of KOTZEL, Charles (lecture of Charles University in Prague) with BIBIKOVA, Leona (exlecture of University of West Bohemia in Pilsen, living in Pilsen), 22nd October 2008. The transcript is filed in the archives SOHI Pilsen, Veleslavinova 42.

The archives reference: Czech National Archives, Prague, fund: Inheritance, file: Josef Macek, document: Letters to Frantisek Graus 1970 - 1975, catalogue number: OP 456.

The reference to an internet source: BOLD, Richard. The main Saints. [Online] Available from URL:

<<http://translate.google.cz/#cs|en|dokument>> [2010-09-12].

Illustrations: Pictures, photos, sketches, tables, diagrams, graphics, maps etc. Should be numbered consecutively with the footnotes and placed behind the text with correct number and labeled. The source must be given.

Further notes: Scope of article: max. 30 pages. Scope of review: max. 1-2 pages. Every article should have: Title, Abstract (maximum of 10 lines), Keywords (from 3 to 8), Information about Author (name and surname, year of birth, position and address of employer or school, field of research, e-mail address). Notification: The articles submitted to the MEMO must be editorial revised and approved. The editors would be grateful if contributors kept closely to journal's style and format conventions.

CALL FOR PARTNERS

SOHI - The Center for Oral History in Pilsen

The Center for Oral History SOHI was founded within the Department of History, Faculty of Education of University of West Bohemia in Pilsen in 2009. Workplace focuses mainly on creating a database of interviews with eyewitnesses - a database of oral sources to recent history. SOHI has ambitions to serve as a methodological base for oral history research and joint projects of regional institutions interested in method of oral history and its use in contemporary historiography and to collect and provide the experience of partner institutions in the field of oral history.

Some of SOHI partners:

The Czech Oral History Center COH within the Institute of Contemporary History AS CR, Department of Oral and Contemporary History (Faculty of Humanities, Charles University in Prague), The Czech Association of Oral History, IOHA, Baylor University Institute for Oral History, The Centre for Oral History and Cultural Heritage (University of Southern Mississippi), The Oral History Center (Department of History, University of Zululand, Kwadlangezwa, South Africa), Columbia University - Oral History Research Office and etc.

Some important tasks of SOHI:

collection of narratives of survivors, presentation of contemporary history in the memories of survivors, educational activities, publications, interviews, organization of experts meetings, research and publication of methodological and theoretical texts in the field of oral history, providing consultation and service to researchers and to everyone interested in oral history, monitoring teaching aspects of interviews with eyewitnesses in modern school history, organization workshops and methodological seminars for primary and secondary schools.

Some current SOHI projects:

Using Oral History in the History of Modern Historiography, Oral History at School, Everyday Life under Socialism, The Iron Curtain - Czechoslovak Border in 1948 - 1989, The History of SSM - Socialist Youth Union in Czechoslovakia, Eyewitnesses of the Holocaust, Memories of Totalitarian Prisoners, Czechoslovak Totalitarian Emigrants.

The Center SOHI is open to the general cooperation with experts and the public and welcomes those interested in this method. Thank you for your interest in the partnership and contact us.

Contact:

The Center for Oral History SOHI, Department of History,
Faculty of Education of University of West Bohemia in Pilsen,
Veleslavínova 42, Pilsen, Czech Republic (www.khi.zcu.cz)

Contact person: Nadezda Moravkova

Tel.: +420 377 636 603

Fax: +420 377 636 612

E-mail:

sohi@khi.zcu.cz;

moravkov@khi.zcu.cz;

mmaja.fritzova@gmail.com



SOHI Středisko orální historie při KHI FPE ZČU v Plzni, Veleslavínova 42, Plzeň

<http://www.sohi.maweb.eu>

