

Dr. František Tomášek

**v
ČINNÁ**

**v
ŠKOLA**

1940

Maticе cyrilometodějská v Olomouci

Dr. Fr. Tomášek: Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové. — Myšlenka činné školy se stala katalubem všech pedagogicko-reformních snah posledních desetiletí. Její ideové zdůvodnění, opracování i praktické uskutečňování podnítilo všude rozsáhlou literaturu. Tím se však problém nevyjasnil, nýbrž ještě více zkomplikoval. — Autor osvětluje tento problém ze všech stran, jmenovitě ze stanoviska náboženského vyučování a výchovy. Přes různé reformní výsledky je nesporné, že princip činné školy má velmi zdravé jádro. Ostatně, ve své podstatě není činná škola v náboženském vyučování něčím novým. Řádná metoda katechese vždy dbala a dbá základního požadavku činné školy — konání. „Jdi a číť!“ (Luk. 10, 37). Náboženství je život! Křesťanství se nutně musí projevovat činem. Jinak je neúplné. Rozhodně „ano“ vůči škole činné je odůvodněno vším tím, co dnes volá po Katolické akci. Nehybnost v náboženském vyučování není dobrou přípravou pro hybnost v životě. Přítomná práce ukazuje, kterak může učitel náboženství vésti děti k radostné součinnosti a k samočinnosti. Myšlenka činné školy v katechesi je dokreslena velmi zajímavými, podnětnými a u nás dosud neznámými pokusy Montessoriové. Tato průkopnice pedagogická respektuje tělesný, duševní i duchovní vývoj dítěte a na ten navazuje. S tímto zřetelím pak přivádí mladistvé svěfence k zdrojům nadpřirozené energie: k modlitbě, ke mši svaté, k svátostem, a sice

D. FR. TOMÁŠEK ČINNÁ ŠKOLA

Dr. FRANTIŠEK TOMÁŠEK

ČINNÁ ŠKOLA

V NÁBOŽENSKÉM VYUČOVÁNÍ

S OHLEDEM NA METODU MARIE MONTESSORIOVÉ



OLOMOUČ 1940

NÁKLADEM MATICE CYRILOMETODĚJSKÉ

NIHIL OBSTAT

Censor ex officio: Dr. Rudolf Col.

IMPRIMATUR

No 704

Archiepiscopus v. g.: Dr. Aug. Ozyaula.

Olomucii 24. I. 1940.

VYTISKLY SPOLEČENSKÉ PODNIKY V PŘEROVĚ

ÚVODEM

Nejúčinnější, nejradikálnější a upravdě neomylný prostředek, jak nábožensky obrodit život ve farnosti, v diecési a v celé zemi, je řádné náboženské vedení dětí a mládeže. »Kdyby se více pečovalo o řádné katechisování, bylo by snad méně třeba vynalézat různá díla mimoškolní a sociální, abychom znovu získali duše, které nám unikly.«¹

Prefekt kongregace koncilu, kardinál Serafini, prohlašuje náboženské vyučování taktéž za úkol palčivě naléhavý. Podle jeho názoru jsou zvláště dnes i všechny ostatní apoštolské práce katolické církve závislé na vyučování náboženském. Kategoricky prohlašuje: »Jak musí býti toto vyučování důkladné v době, kdy celé ovzduší je prosáklé obnoveným pohanstvím! Nestáčí však rozmnožovati hodiny katechismu, je nezbytno neustále zdokonalovati pedagogiku katechetickou.«²

Jsme proto vděčni každému, kdo se snaží přispěti k povznesení katechetické pedagogiky. S toho hlediska si zasluhuje také pozornosti první italská lékařka, inspektorka státních škol italských a pedagogická pracovnice světového formátu MUDr. Marie Montessoriová, pokud se věnovala pedagogice a metodice katolické katechese. Je přirozeno, že na ni apli-

¹ Hebrard; cit. Cuttaz, Pour le succes de nos Catéchismes. 11.

² V časop. »La vie Catholique«, 14, 12. 1935.

kuje svou zvláštní metodu. Údčí myšlenkou její metody je princip činné školy. Ten tudíž uplatňuje i v náboženském vyučování.

Její pokus v katechesi je dosud širší veřejnosti neznámý. Je však do té míry zajímavý a podnětný, že vábí k hlubšímu studiu. Tím je také odůvodněno téma přítomné práce. Osvětluje nejprve princip činné školy vůbec a v náboženském vyučování zvlášť. Potom podávám pokus Montessoriové o náboženské vyučování v rámci její metody. Konečně ukazují, které prvky novodobé katechese Montessoriová nejvíce zdůrazňuje. »Všechno však zkoušejte, co dobré jest, toho se držte.« (Soluň. 5, 21.)

V Olomouci 2. března 1940.

Fr. Tomášek.

I.

PRINCÍP ČINNÉ ŠKOLY VŮBEC

1. PROBLÉM ČINNÉ ŠKOLY

Myšlenka činné školy se stala kladubem všech pedagogicko-reformních hnutí za posledních desetiletí. Její ideové zdůvodnění, propracování i praktické uskutečňování podnítilo všude, jmenovitě v Americe a v Německu, rozsáhlou literaturu. Činnou školou se rozumí výchova pro život. »Výchova pro život nedošla nikde takové pozornosti jako ve Spojených státech. Learning by doing — učit se prací — toť Kolumbovo vejce americké výchovy. Svobodný, energický člověk se ani ve škole nehodí k tomu, aby toliko trpně poslouchal; harmonicky sdružená práce duševní i tělesná může vytvořiti »celého člověka« . . . Americký učitel odkazuje děti na vlastní četbu, kterou si z příruček shledávají. Zvyká je samostatně pátrati po vědomostech, aby se nezastavily, až opustí školu.«¹

Z amerických pedagogů pracují v oboru činné školy zvláště: Dewey, Parkhurstová, Washbourne a Kilpatrick.

John Dewey hlásá, že knižní vědění se dítěti nemá podávatí hotové, nýbrž ať ono samo se ho zmocňuje vlastní činností (princip samoučení). Dětství má svou samostatnou životní hodnotu, které se má vychovatel přizpůsobovat. Škola nemá připravovat jen na pozdější život, nýbrž má co nejvíce přihlížeti ke skutečnému životu žactva. Důležitý je při vyučování zájem. Pravý zájem však vychází jen z vnitřních podnětů a směřuje k cíli, který si určuje žák sám (základ metody projektové).²

¹ V e l e m í n s k ý, Americká výchova I., 26, 24.

² Z jeho prací v tomto směru: *School and Society*, 1899. — De-

Helena Parkhurstová uveřejnila za spolupráce s Montessoriovou (r. 1913) svůj »laboratorní plán«. Po dosaženém úspěchu organisovala v městě Daltonu střední školu. Její soustava dostala pak název »daltonský plán«. Parkhurstová žádá: 1. Zřízení pracoven pro jednotlivé předměty se zvláštními odbornými učiteli. — 2. Studijní program pro každého žáka, a to roční, měsíční a pro mladší žáky i týdenní. — 3. Žák podepíše převzetí úkolu jako smlouvu. — 4. Pracovní postup je svobodný potud, pokud je účelný. — 5. Žáci se stejným úkolem se sdružují v pracovní skupiny. — 6. Kázeň je pracovní. Místo třídních učitelů jsou poradci. — 7. Zkoušení se koná testy a přehled práce grafy. — 8. Samoučení se doplňuje společnými schůzemi. — Parkhurstová je toho názoru, že volnost a odpovědnost činí divy. Ze svobody roste zájem a zájem se stává hybnou pákou dětské práce.³

Podobnou soustavu vytvořil (r. 1919) ředitel škol v městě Winnetka *Carleton Washbourne*; odtud název »soustava winnetská«. Hlavní zásady této soustavy: 1. Samoučení. — 2. Hromadná práce k vyrovnání didaktického individualismu (rozhovory, dramatisace, hry, pospolitý život). Učitelé jsou třídní a nikoli odborní. — 3. Povinné učivo musí i slabší žák tak dlouho procvičovat, až je dokonale ovládne; teprve potom může přikročit k další látce. — 4. Známkování odpadá. Žák buď učivo ovládá a postupuje, anebo neovládá a procvičuje. — 5. Postup je možný i v jednotlivých předmětech samostatně. — 6. Zkoušky jsou testové. — 7. Učebnice ať jsou upraveny pro samoučení a obsahují testy k sebezkoušení a opakovací cvičení. — 8. Denně je volná hodina k dohánění látky nebo pro libovolné zaměstnání.⁴

William H. Kilpatrick vypracoval podle námětů Deweyových metodu projektovou. Chce, aby žák prováděl takové podniky, jež si sám zvolí. To neb ono pak provádí z vlastního zájmu, je za to odpověden a vynakládá tudíž veškeré úsilí, aby podnik také provedl. »Za projekty se obyčejně vy-

mocracy and Education, 1916. — Interest and Effort in Education, 1913.

³ Srov. K h u n, Nástin dějin pedagogiky, 32. V r á n a, Učebné metody, 119 n.

⁴ Srov. K h u n, tamtéž, 33. V r á n a, tamtéž 115n.

bírají úseky z vlastního žákova života nebo aspoň z života jeho prostředí. Žáci tím nabývají poznatků ve spojitosti se skutečným životem. Isolovaným faktům se člověk učí těžko, kdežto v životních celcích to jde mnohem snadněji. Jako přednost projektu se po stránce psychologické dále uvádí to, že poznatky, získané motivovanými činnostmi a při řešení nějaké životní otázky, jsou mnohem pohotovější a službovolnější, když jich žák potřebuje v praktickém životě. Poznatky získané z knih při »učení pro učení« bývají naproti tomu mrtvé a nepohotové.⁵

Z Ameriky se hnutí činné školy šířilo do celého kulturního světa. V Německu pracoval tu myšlenku jmenovitě Kerschensteiner, Lay a Gaudig.

Georg Kerschensteiner je tvůrcem německé školy pracovní (Arbeitsschule) a organisátorem školství. Podle Deweye soudí, že dětský pud po činnosti uspokojí nejvíce dovednosti, které představují soustavu rukodělných prací výchovných. Když si dítě při nich zvykne myslet, lze je vésti k učení v oborech naukových. Souhlasně s jinými pedagogy uznává za výrazový prostředek dítěte nejen slovo, nýbrž i grafický projev a práce ruční, které jsou prostorovým výrazovým prostředkem. Podle Kerschensteinerova jest účelem veřejné školy vychovávat občany, kteří by řádně vykonávali různé úkoly státu prospěšné. Proto má škola vzdělávati k povolání. Velká část občanů má povolání rukodělné. Proto má škola míti dílny, laboratoře, učebné kuchyně a zahrady. Vyučování prací je samostatný obor vyučovací. Když si dítě při něm zvykne řádné pracovní metodě, pečlivosti, důkladnosti a radosti z vykonané práce, může tak zůstat v kterémkoli povolání... Výchova má rozvinout žákovu individualitu diferenciací škol, vésti k samočinnosti a samostatnosti, zároveň pak hromadnou výchovou vésti k pospolitosti.⁶

⁵ Tamtéž, 110. Srov. Kilpatrick, *The Project Method*. — Myšlenku projektů pro obor náboženského vyučování opracoval dr. John T. McMahon. *Some Methods of Teaching Religion*, London 1928, a M. Inez O. S. F., *Religion Teaching Plans*, New York 1929.

⁶ Srov. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 2. vyd., Leipzig, 1913.

Proti této jednostranné reformě školské výchovy postavil *dr. W. A. Lay* svoji »činnou školu« (Tatschule), školu činu, výchovu »činem k činu«. Právě tento moment je u něho hlavním požadavkem reformy a nikoli pouze ruční práce, která je toliko část tohoto problému. Ve výchově je nezbytný prvek motorický, pedagogika činu. Každá uvědomělá reakce se skládá ze tří článků, jež tvoří jednotu: z dojmu, z uvědomění a projevu. Každé vnímání, nazírání, myšlení, cítění a chtění má tendenci přejíti v pohyb. Kdo nevychovává činem, nechává zakrnět tvořivé vlohy u dětí. K činění, jímžto se tato výchova provádí, patří na příklad: modelování v hlíně, v plastilině anebo v písku, pokusy v přírodopise nebo ve fyzice, pěstování květin a chov zvířat, počítání, kreslení a malování, ústní projevy, zpěv, hudba a dramatisace, hra, tělocvik a sport, jakož i zaměstnání žákovy v domácnosti.⁷

Jiný průkopník v oboru činné školy v Německu je *Hugo Gaudig*. Ten vidí podstatu činné školy v duševní samočinnosti. Proto nezdůrazňuje tolik ruční práce. Připouští ovšem, že práce manuální, technické dovednosti a hlubší poznání věd přírodních budou podstatnou známkou školy budoucnosti. Avšak hlavní úkol školské reformy vidí v myšlence samočinnosti duševní. Tu samočinnost uskutečňoval hlavně tím, že dopřával mnoho místa dotazům žactva.⁸ »Gaudigovi není hlavním účelem vyučování, aby žáci rozšířili své vědomosti, nýbrž aby se naučili metodě, jak si osvojovati nové vědomosti. Pro Gaudiga nebyla škola pouhým učilištěm, nýbrž kusem života, včleněného do veškeré národní kultury. Tato velkorysost pojmu výchovy vysvětluje jednak Gaudigův požadavek, aby iniciativa vycházela od žáků, jednak zásadu, že činnost učitelova má ustupovat úplně do pozadí. Třída se má vést a řídit sama.«⁹

Z anglických vychovatelů vyvodil pedagogické důsledky z filosofie Bergsonovy *Olive A. Wheeler* a tak se dostal k čin-

⁷ Srov. Lay, Die Tatschule, eine natur- und kulturgemässe, Schulreform, Leipzig 1911.

⁸ Srov. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1917. — Freie geistige Schularbeit, 1922. — Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule, 2. vyd., 1930. —

⁹ Epstein v »Pedagogické encyklopedii« I., 444.

né škole. Výchova má podporovati »tvořivý vývoj«. Wheeler proto žádá školu pracovní. Nic se nemá dětem podávat toliko knižně, nýbrž stykem se skutečností a prožitím. Školství a výchova současná trpí přílišným intelektualismem. Protiváhou má býti intuice, bezprostřední prožívání skutečnosti. »Intelekt chápe život jako druh mechanismu, intuice dává nám bezprostředně cítit, že život je mnohem více, že život má tvůrčí úkol.«¹⁰

Z pedagogů francouzských zasáhl do vývoje činné školy nejpronikavěji Decroly, Ferrière a Berthier.

Ovide Decroly založil (r. 1901) ústav pro děti opožděné a úchylné. Podle zkušeností s těmito dětmi vytvořil vyučovací metodu, kterou pak zpracoval i pro děti normální, a založil v Bruselu (1907) pro děti do 12 let »školu životem pro život«. Decroly má za to, že vědomostí se náležitě nabývá jen spontánní činností duševních vloh a nikoli samou receptivitou, jak tomu bylo ve škole staré. Nestačí tudíž podávati dětem řadu slovních poznatků, nýbrž nutno je uváděti do styku s věcmi tak, aby základem všech vědomostí bylo pozorování a bezprostřední zkušenost. Má se u dítěte využívatí bezděčného, samovolného snažení, jež plyne z jeho živého zájmu a k němuž netřeba vybízet napomínáním anebo donucovati trestem. Pro jednotlivé předměty má škola pracovní. Ve třídě se připouští nejvíce 20 žáků. Vyučovací metoda má tři stupně: pozorování, sdružování učiva a vyjádření. Ve vyšších třídách žáci mají referáty. Kritiku podávají spolužáci, pak je rozprava a referent odpovídá na případné dotazy. — Decroly zašel tak daleko, že zavrhl dosavadní rozvrhy hodin i látky a navrhl postup, jenž vychází z bezděkého zájmu dětí. Odstraní tedy i obvyklé rozdělení učiva na předměty a nahradil je vyučováním globálním (celkovým), jež má zření ke vzájemné souvislosti rozličných oborů, jak se jeví dítěti, a vede jeho činnost k tomu, co budí jeho zájem. Tak se tvoří u dětí určitá zájmová střediska, na něž se upíná veškeré vyučování. Podle těchto »center« zájmů se nazývá tato metoda také metodou »center zájmů.«¹¹

¹⁰ Hendrich, *Filosof. proudy v současné pedagog.*, 47. — Srov. Wheeler, *Bergson and Education*, Manchester 1922.

¹¹ Srov. L. Dalmem, *Contribution à l'introduction de la mé-*

Adolf Ferrière je zakladatelem švýcarských »nových škol« (écoles nouvelles). Ty představují sloučení myšlenky anglických škol internátních se zásadami činné školy.¹² Ústav představuje kolonii vilek. V každé žije 10—15 žáků různého věku s rodinou vychovatele, aby se výchova konala co nejlépe v ovzduší rodinném. Ústavy jsou umístěny na venkově a mají žákovskou samosprávu. Dopoledne se věnuje naukám, odpoledne ručním pracím a sportu. Vyučování je individualisováno a kázeň se udržuje účelným zaměstnáním (kázeň pracovní). Všechny ty ústavy jsou soukromé.¹³

V duchu katolickém propaguje ideu činné školy *Georges Berthier*. V jeho »nové škole« (»L'école des Roches«) se uplatňují netoliko myšlenky činné školy, nýbrž všechny zdravé reformní proudy pedagogické.¹⁴

V Rusku se ujala myšlenka činné školy s největším rozmachem ihned po revoluci (r. 1917). V tomto směru pracoval jmenovitě *Blonskij*, *Pinkevič* a *Šackij*. V překotném tempu se tvořila sovětská pracovní škola, probíhala rychle svým dalším vývojem, až skončila úplným fiaskem. *Sergěj Hessen* mluví o třech hlavních etapách tohoto vývoje.¹⁵

První období (1917—1922) je anarchisticko-komunistické. Má se zrušiti učebná buržoasní škola a má býti nahrazena školou pracovní, produktivní, jež je spojena s továrnou anebo dílnou. »Pro N. Krupskou a P. Blonského, kteří byli prvními vůdci sovětské pedagogiky, je pracovní škola úplným splynutím vyučování s hospodářskou produkcí. Tato škola nevyučuje jednotli-

thode Decroly à l'école primaire, Bruxelles 1923. — A. Hammaide, La Methode Decroly.

¹² Za počátek »nových škol« se považuje škola, kterou (r. 1889) založil Angličan dr. Cecil Reddie v Abbotsholmu.

¹³ Srov. Ferrière, Project d'École nouvelle, 1920. — L'École active, 1922. — Časop. »Pour l'ère nouvelle«.

¹⁴ Tlumočnickem těchto snah je časopis jím založený a redigovaný »L'Éducation«. — Z monogr. Berthier, L'Éducation de l'Effort, Paris 1935. — Éducation et contredéveloppement, Paris 1936. — L'École des Roches.

¹⁵ Serg. Hessen - N. Hans, Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, 1933.

vým učebným předmětům, nýbrž činí příštího »pána přírody« účastným veškerých stránek výrobního procesu. V tomto smyslu je pracovní škola místem »polytechnického vzdělání«. Tak řečená »autonomní věda«, jejíž rozčlenění bylo přejato v osnovu dřívější školy s jejím učeným »všeobecným vzděláním«, je pokládána za idealistický, ba měšťácký předsudek.¹⁶ — Každá škola se měla změnit v malý sovět, v němž se plně uplatňují žáci. Ředitel jest jen členem sovětu, učitel pouze spolupracovníkem ve třídě.

Ve druhém období (1922—1927) usiloval Lenin po katastrofálním hladu povznésti zejména výrobu rolnickou a průmyslovou. Také škola se měla zúčastniti úsilí o zvýšení hospodářské úrovně. Základem vzdělání má býti práce produktivní. Děti proto opravují chodníky, cesty, sázejí stromky, spravují ploty, vyrábějí nábytek pro školy a konají jiné užité práce. Pracovní škola ruší všechny jednotlivé předměty a místo nich se zavádějí celkové komplexy učiva a dovedností. Byla tedy zavedena úplná globalisace.

Ve třetím období (1927—1932) byla zahájena první pětiletka. Stalin převzal vedení státu. Bez ohledu na komunistické ideály ukázal, že revoluce může dosáhnouti svých cílů trvale jen pozvolným vývojem, po etapách. Za nejbližší etapu prohlásil socialistický výrobní řád. První jeho starostí bylo vybudovat těžký průmysl a uvolnit energie, skryté v dolech, v petrolejových oblastech a v mohutných ruských řekách. Škola má udržovati souběžnou aktivitu v tomto směru. Byla proto zavedena metoda projektů. Škola se měla státi jen součástí kolchozu a továrny. »Jednotlivá učiliště mají býti rozdělena na rozličná výrobní odvětví a přiřčena k jednotlivým průmyslovým závodům nebo zemědělským podnikům jako pravidelné »dílny«. Úkolem této školy jest vychovat potřebné »kvalifikované pracovní síly« pro socialisovaný »výrobní proces«, právě tak, jako těžký průmysl opatřuje potřebné »výrobní prostředky«.¹⁷

Jaké byly výsledky tohoto přeostřeného principu pracovního ve škole? Inženýři neuměli ani řádně psát a chyběly jim základy obecného vzdělání. Sovětská veřejnost vystřízlivěla z re-

¹⁶ Hessen, Světový názor a pedagogika, 76.

¹⁷ Tamtéž, 76.

formní školské horečky a počala prudce kritisovat toto neodpovědné pokusnictví. »V roce 1931 vláda rozhodla, že tento systém ztroskotal ve svém úkolu... Na základě toho byl vydán výnos, který tuto metodu definitivně zrušil. Současně byla nařízena radikální revize a úplné přeorganizování dosavadních metod. Sovětský tisk, který léta chválil nové metody, takřka přes noc úplně obrátil a jal se vykládat, že tyto novoty směřovaly nalevo a byly vynálezem trockistů, majíce za účel zlovolně desorganizovat výchovnou práci vlády.«¹⁸

A tak je nyní v sovětském Rusku úředně zrušena globalisace vyučování, metoda projektová a laboratorní. Opět jsou zavedeny do škol jednotlivé učební předměty, pevný rozvrh hodin, soustavné učebnice a autoritativní vedení učitelem, který přednáší, vysvětluje, ukládá, zkouší a známkuje. Ředitel je zodpověden za pořádek ve škole a inspektor za pořádek v okrese. Pokusné školy jsou připojeny k vědeckým ústavům a zkoušejí se na nich přesné metody pro pravidelnou, normální a systematickou školskou práci.

Zevnější pozorovatel v tom vidí až přílišný ústup od reformních, moderních proudů pedagogických. Je to však jen logický důsledek po nabytých zkušenostech, projev únavy z revoluce a touha po ustálené životní formě.

Z českých pedagogů se věnuje myšlence činné školy jmenovitě *Jan Uher*.¹⁹ *Bartoň* zdůrazňoval zájem dětí jako mocnou páku veškeré činnosti. Používal proto částečně metody projektové. *Bakule* respektuje ve výchově hojně svobodu dítěte. Založil »Bakulův ústav«. Učí podle životní situace a nikoli systematicky. Proslavil se svými »Bakulovými zpěváčky«, kteří byli až v Americe. *Úlehla* vystoupil proti Herbartově pedagogice; vytýkal jí, že činí z člověka stroj a necení náležitě jeho samočinnost. »O škole tvrdí, že je nepřirozená, nedětská, že se uzavírá do školních stěn a že nedbá skutečného života, který proudí okolo ní. Proti staré škole materiocentrické, kde se kladl důraz na učivo, má býti nová

¹⁸ Ve čl. »Vývoj sovětské školy«, v časop. »Výběr« 1935, 520.

¹⁹ Viz *Uher*, Pracovní princip ve škole, 1926. — Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy, 1926. — Základy americké výchovy, 1930.

škola pedocentrická s dítětem v popředí . . . Podiv, zájem a bezděčná pozornost jsou Úlehlovi východiskem školní práce. Z nich se rodí chtění a ohtění končí činem.«²⁰

Zofková učí podle metody laboratorní a soustavy winnetkové v Bakově nad Jizerou. — Nejsoustavněji po stránce praktické zkouší všechny účelné nové metody *Úrána* na reformní měšťanské škole ve Zlíně.²¹

Z tohoto povšechného přehledu otázky činné školy v době současné je patrné, že myšlenka činné školy je dosud široce otevřeným problémem. Nasvědčuje tomu různé stanovisko jednotlivých iniciátorů, jež zaujímají k pojmu a k úkolům činné školy. Jedni mluví o škole činné, jiní o škole pracovní, produktivní, životné. Je charakteristické, že pravidelně nepodávají přesnou definici činné školy. Pokud ji podávají, je to pouze definice popisná, jež prostě vypočítává vlastnosti činné školy (per enumerationem) a její úkoly.

*Úředně se hlásí k principu pracovní školy nové »Normální učebné osnovy« pro obecné a měšťanské školy,*²² kde se pravi: »Normální učebné osnovy dávají základní směrnice pro pracovní školu, která účelně rozvíjí všechny tělesné a duševní schopnosti žáků, probouzí jejich součinnost, podnikavost a vynalézavost a učí je, aby především vlastní prací nabývali trvalých vědomostí a dovedností, zejména potřebných pro praktický život. Pracovní škola nepodává zpravidla žákům hotových výsledků učiva, nýbrž vede je k tomu, aby jich, pokud lze, nabývali vlastní prací. Nemá zaměstnávatí jednostranně rozum žactva nebo jeho paměť, nýbrž má též působiti na jeho city a cvičiti jeho vůli. Nemá jen hromaditi poznatky a jednotlivosti, pěstovati vědění pro vědění a mnohost vědomostí místo jejich jakosti, nýbrž má seznamovati žáky s pracovními metodami a naučiti je účelně jich užívati, aby se mohli v životě dále sami vzdělávati. Zásada práce proniká veškeru školní výchovu; žactvo má poznávati mravní cenu a hospodářsky význam práce nejen pro život jednotlivcův a jeho radost ze života, nýbrž též pro život rodiny,

²⁰ V r á n a, Učebné metody, 202.

²¹ Viz Vrána, Učebné metody, 1934. — Praxe na reformní škole měšťanské, 1936. — Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1934—1935.

²² Vydané výnosem MŠANO ze dne 27. července 1939, č. 98.000-1.

národa a lidstva . . . (str. 4, 5) . . . Účelně připravené vycházky jsou důležitou částí pracovní školy (str. 10) . Za příznivých poměrů může nepřímé vyučování dospěti i k návodnému samoučení žactva« (str. 14).

Obdobně se uplatňuje zásada činné školy i v naší »Osnově pro vyučování katol. náboženství na školách obecných a měšťanských.«²¹ Práví se tam: »K vůli žádoucímu uživotnění má intensivní katechese na zřeteli všechny schopnosti žáků. Snaží se tudíž, aby žáci výklad netoliko slyšeli, nýbrž i viděli (ve skutečnosti, na obraze, na mapě, náčrtem, názorným líčením) — aby si náboženské učivo netoliko četli a do paměti vštěpovali, nýbrž také psali (citát z Písma, přísloví, větu z kázání, malý úkol školní nebo domácí) a kreslili; toto vděčné pole by se zvláště nemělo nechávatí ladem. Cím více duševních sil katechese zapřahuje, tím hlouběji a trvaleji zapouští kořeny do celé bytosti malých učňů (str. 8) . . . Raději učiva méně, to však důkladně a co nejvíce životně (str. 20)!«

Osnova zdůrazňuje princip samočinnosti i pro duchovní život dětí, především pokud jde o modlitbu, mši svatou a přijímání svátosti: »V návodu ke zbožné účasti je důležité, pěstovati všemožně samočinnost žáků (str. 47) . . . Jmenovitě buďž hleděno, aby žáci přijímali svátosti »non coacte sed spontanee (str. 44). Jakým způsobem toho docílití, uvádí dále Osnova spolu s odbornou katechetikou.

2. JÁDRO ČINNÉ ŠKOLY.

Jádrem činné školy je samostatné myšlení a konání, obojí ve svém nejužším spojení. Tedy aktivní žák za potřebného vedení učitelova. Žák má co nejvíce rozvinout osobní úsilí, aby získal potřebné vědomosti a dovednosti. Proto i zařízení činné školy má vyhovovat zvláštním jejím potřebám. »Kdežto tradiční škola byla zařízení jako posluchárna, činná škola se bude podobat spíše dílnám a laboratořím, vybaveným nejrozličnějšími nástroji a materiály, jež jsou dítěti k dispozici . . . Látka v činné škole musí býti uvedena v těsný vztah k dítěti a jeho zájmům . . . Zdrojem poznání má býti dítěti vlast-

²¹ Schvál. výnosem nejd. Ordinariátu olomouckého ze dne 17. července 1931, č. 496.

ni jeho prostředí a problémy, které se ho bezprostředně týkají. Vlastním podnětem k poznání je u dítěte nějaká živě cítěná potřeba, jež se projeví elementárním zájmem dítěte o určitou věc, osobu nebo situaci. V tomto pojetí je látka dynamická, živá, bezprostřední, zajímavá, ne museální, zbařená všeho zájmu. Mezi látkou a dítětem musí být funkcionální vztah.«¹

Když je vždy aktivní především učitel a nikoli žák, pak se může sebe víc kreslit, modelovat, vystřihovat, vyřezávat, konstruovat, projektovat atd., a přece nelze mluvit o činné škole. Pouhé vnějškovosti odvádějí od jádra jejího principu. Je bezpodmínečně nutno vnitřně přeskupit pracovní poměr mezi učitelem a žákem. Žáka třeba postaviti před problém. Žák ať myslí a učitel ať pomáhá v případě, kdy žák nemůže dál. Žák se má do věci náležitě vcítit. Také ať se dovede řádně dotazovat, načez odpovídá jiný žák: učitel zasáhne až podle potřeby. Své chtění ať uplatňuje žák skutkem.

Když při duševní činnosti se pocítuje potřeba také zevnějšího vyjádření, pak teprve se může plně využiti kreslení, modelování a jiných druhů zevních projevů.²

Samostatné myšlení a konání vyžaduje silné vůle pracovně ukázněné. Proto má býti vyučování u žáků mladších nalaďeno co možno radostně. U žáků starších třeba vůli tak posílit, aby dovedli provést až do konce i takovou práci, která není přímo vábivá. Kterak docílí vychovatel této silné vůle u svých svěřenců? Nikoli jen zevnějším názorem citově zladěným, jak se mínilo dříve. Tím se docílí nanejvýš okamžitého rozhodnutí nikoli však vytrvalého úsilí. Na vůli dlužno působit motivy, jež předvádějí určité životní hodnoty v úzkém spojení s různými situacemi životními. Tak možno vůli ovlivňovati trvale. »I nejslabší vůle vykoná činy hrdinské, dostane-li se jí patřičného motivu, kdežto vůle zdánlivě silná zklame, když takového motivu nemá.«³

Děti nutno upoutávat na prvním místě plastickým vyprávěním, působit na jejich tvůrčí obrazivost, na jejich cit a

¹ U h e r v »Pedagog. encykloř.« I., 277.

² S r o v. S c h ü s s l e r, Arbeitsschulmethode und kathol. Religionsunterricht, 2.

³ L i n d w o r s k y; cit. Schüssler, tamtéž, 16.

tím také na vůli. Pro náboženskou výchovu zvláště je vniterný názor důležitější, než názor zevní, neboť podněcuje ke vniternému prožívání, a toho je ve výchově náboženské právě nejvíce třeba.

Činná škola používá hojně přímého názoru, pokud možno na místě samém. Proto se konají dosti často učebné vycházky na různá místa, jež odpovídají učebné látce (do kostela, na hřbitov, do továrny, k řece a pod.).

Činná škola využívá plně zájmů dětí, neboť zájem je u dítěte jakoby napjatý luk snahy se uplatnit. Zájem je úhelný kámen činné školy. Zájem budí u žáka vlastní vnitřní chtění, individuální úsilí. »Vznikne-li ve třídě u všech žáků, anebo alespoň u převážné jejich většiny individuální úsilí o nové poznatky, přechází bezděky větší část práce s učitelem na žáky. Žák pak sám hledá vysvětlení, dotazuje se a podniká všechno, aby učebné látce co nejdříve porozuměl a aby si ji osvojil . . . Dříve se škola o zájem valně nestarala. Učitel učil a dbal, aby žáci uměli. Nyní však místo přísné kázně a z ní plynoucího učení nastupuje zájem.«⁴

Má-li respektování zájmu dítěte dalekosáhlý význam pro veškeré vyučování a výchovu, pak má zcela eminentní důležitost pro vedení náboženské. Kdyby vidělo dítě v náboženském vyučování jen zevnější formální povinnost bez vnitřní účasti radostného zájmu, odcizovalo by je to pravému duchu náboženskému a později snad odvrátilo navždy, když by se dítěti v prostředí domácím nedostávalo v ohledu náboženském náležitě kompensace. »Půl hodiny opravdového zájmu dítěte znamená pro náboženskou výchovu dítěte víc, než rok neodpovědného drilu.«⁵ Nesmí arci vychovatel hověti každému efemérnímu zájmu.

V činné škole předvádí učitel dítěti různé situace ze skutečného života, aby se cvičilo v samostatném rozhodování. Touto »situační metodou« je vedeno dítě k životní zdatnosti.

Třída v činné škole má svou »samosprávu«. Děti si samy obstarávají a řídí, nač opravdu stačí a tak, jak stačí. S užit-

⁴ V r á n a ve čl. »Školství ve Zlíně«, Lidové noviny, 1. 6. 1935.

⁵ Biskup Edw. V. O'Hara v předml. ke knize Bandas, Religious Instruction and Education.

kem lze ji však uplatnit až u žáků starších a to ještě s určitými výhradami. »Se samosprávou se nemá začínati předčasně; velmi pochybné ceny je u žáků pod desíti lety. Třeba mít na paměti, že žakovská samospráva jest spíše hrou na samosprávu a neudrží se, není-li moudře řízena učitelem v pozadí stojícím. Je to výchovná hra, která připravuje k vážným věcem.«⁶ Ideálně provedl myšlenku samosprávy Fath. Flanagan svým »městem hochů« (Boys town) v Nebrasce ve Spoj. státech severoamerických.

Stará škola používala převážně metod lidí dospělých. Proto potřebovala tolikerých donucovacích prostředků. Činná škola používá metod, které vedou děti k tomu, aby svým způsobem vnitřně prožívaly podávané poznatky a tak si je osobně osvojily. Proto se pěstuje na nižším stupni dramatisace a hra. Pro dítě je hra biologickou potřebou. Hra je pro dítě zároveň potřebnou školou, aby rozvinulo své schopnosti a později dovedlo rozřešiti i vážné situace životní. Má se tedy uplatňovati u mladších žáků něco z prvků her. V tom smyslu se mluví o potřebě »hravosti« metod na tomto stupni. »Vyžaduje-li kdo od dítěte usilovné práce, založené na něčem jiném než na hře, jedná jako onen blázen, který by od jara třásl jabloni, aby mu dala jablka, nechav opadati její květy; nejen že by nesklidil, nýbrž připravil by se o ovoce, které slibuje podzim.«⁷

Na stupni vyšším se užívá podle možnosti samoučení jak individuálního, tak skupinového a jednotlivým žákům se přidělují referáty na různá témata. Aby se dosáhlo úspěchu bez nucení, bez hrozeb a bez trestů, užívá se často motivace (pohnutek), jež působí jako hybné pero v konání žakovč.

Překážkou plného rozvinutí principu činné školy je velký počet dětí v třídě. Jsou-li tam k tomu ještě napěchovány v lavicích, neboť činná škola chce co největší individualisaci vyučování a výchovy. Třída nemá být posluchárnou s dlouhými lavicemi, nýbrž pracovní s nábytkem pohyblivějším.

Nejdůležitější poslání v činné škole má dovedný učitel. Ten veškeru práci inspiruje, řídí, usměrňuje, kontroluje a hodnotí; sám při tom zůstává v pozadí. Je pro svěřence prozíravým

⁶ Hendrich, Úvod do obecné pedagogiky, 113.

⁷ Claparède, Psychologie dítěte II., 113.

otcem, všestranným rádcem, spolehlivým přítelem, jenž je milován, má jejich plnou důvěru, ale při tom je také respektován. — Zdá se, že podle metody činné školy se přenáší veškerá školní práce na děti a učitel má oddech. Je to jen zdánlivé, neboť právě metoda činné školy vyžaduje stále a velmi intenzivní přípravy i od nejvyspělejšího učitele. Různé pomůcky sice přinášejí vítanou pomoc, ale osobní uplatnění učitele nelze ničím nahraditi.

3. OTÁZKA SAMOUČENÍ.

Důsledně prováděný princip činné školy vede ve škole k samoučení. Je zbytečno vtoukati do dítěte poznatky, byť s užitím rafinovaných pomůcek učebních, když ono nechce rozvinout své osobní úsilí, aby si dotyčné poznatky osvojilo. Můžeme koně přivést k vodě, anebo vodu přinést ke koni — nechce-li pít, nebude v žádném případě.

Je potřebí nejužší součinnosti žáka s učitelem. Ta sama není však ještě plným rozvinutím aktivity. Plnou aktivitou vzhledem na osvojení poznatků je samočinnost, samoučení.

V praxi by se mohlo podle principu samoučení postupovati asi takto: Snažím se upoutati pozornost žáků na látku, která se má zpracovat. »Učení počíná otázkou, problémem, pochybností. Učení je hledání odpovědi, samostatné řešení sporu úkolu nebo problému.«¹ Když jsem vzbudil touhu a zájem po učení, upozorním na pracovníky: školní učebnici a jiné příručky, jež jsou ve větším počtu vytisků v učebně k dispozici; mimo to jsou tam mapy, obrazy, diagramy a j. Na ten účel je škola vybavena samoučným materiálem.

Poté rozdám návodní otázky, natištěné rozmnožovacím strojem. Jsou to otázky dosti podrobné. Žák na ně vyhledává ze samoučného materiálu příslušné odpovědi a ty pak píše vedle otázek. Školní učebna se mění v dílnu, ve které žáci samostatně pracují a učitel je pouze vedoucím. Musí ovšem se všemi žáky udržovati kontakt, dává jednotlivě vysvětlivky a odpovídá na zvláštní dotazy. Někdy zjednává chvíle úplného klidu a zaostřené pozornosti, aby hromadně vysvětlil pro vše-

¹ Příhoda, Racionalisace školství, 352.

chny žáky neznámé cizí výrazy, pojmy a varoval před možnými omyly. »Na každém pracovním stolku učitelově je zvoněk, který hned promění žákovský úl v naprostou tišinu, je-li zapotřebí integrace celé skupiny při vysvětlivkách, při obecných pokynech, při upozorněních na časté omyly a pod.«² Tento postup práce vyžaduje obvyklejně aspoň dvou souvislých hodin. Někteří žáci jsou ovšem hotovi dříve, jiní později. Kdo je hotov dříve, dostane vícepráci. Vícepráci může obdržet několik jednotlivců na stejné téma. Takto se učení stává individuálním a zároveň se podněcuje i práce pospolitá.

V budoucí hodině poté zkouší některý žák celou třídu podle návodních otázek. Ostatní sledují a opravují případné chyby. Jeden ze žáků, kteří byli posledně s úkolem dříve hotovi a dostali vícepráci, teď o ni referuje, při čemž ostatní věcně opravují a kontrolují. V případech nerozhodných zasahuje ihned učitel. Teprve pak se zpracovává opět látka nová podobným způsobem.

V určitých lhůtách (na př. měsíčně) konají se písemné zkoušky, testy. Rozdají se testové archy s natištěnými otázkami a žák písemně odpovídá. Každá otázka je bodována podle stupně důležitosti. Z počtu dosažených bodů se vyp. ítává procento, z něhož vyplývá známka. Každá se pohybuje v určitém rozpětí, na příklad od 100—90 procent výborně, pod 90—80 procent chvalitebně atd.

Kdo nemá rozmnožovacího přístroje, napíše otázky na tabuli s číselným řadovým označením. V tomto případě žáci píší na testový arch jen čísla otázek s odpověďmi. Na př., když je 13 otázek jednobodových a 6 otázek dvoubodových, je počet dosažitelných bodů 25 (jeden bod se tedy rovná 4 procentům).³ Výsledky testů se znázorní graficky na zvláštním listu s označením dosaženého procenta u každého žáka. Graf se vyvěsí k veřejnému nahlédnutí; žáci jej mohou bedlivě sledovat a mají stálou vzpruhu k intenzivní práci. Písemného testování s grafem možno ovšem používat i na těch školách, kde není zavedeno samoučení. Po té stránce však není radno

² Tamtéž, 379.

³ Praktické ukázky testů z náboženského učiva uvádí Bandas, Religious Instruction and Education, 198n.

přepínat; mohlo by to mít neblahé následky pro povahu i pro zdraví dětí.

Ve všech předmětech se však princip samoučení provést důsledně nedá, zvláště ne v náboženství. Mnohé pravdy jsou tam zjeveny, takže se právě v náboženství nelze obejít bez pevného vedení autoritativního. To platí jmenovitě o věrouce. V mravouce však a v liturgii, v církevních dějinách a v apologetice lze mnohdy samoučení provádět s velkým užitekem. Tčz v jiném směru má samoučení své úskalí. Učí-li se žák individuálně, je odkázán, aby se vedl větším dílem sám. Proto dlužno čelití nebezpečí zabloudění. Hrozí-li takové nebezpečí při samoučení v předmětech světských, musí sobě tím obezřetněji počínati učitel náboženství.

Vyučování podle principu samoučení je vyučování individuální a má nesporné přednosti před vyučováním kolektivním, jak se pěstovalo dosud. Tím však se vyučování kolektivní neprohlašuje za bezcenné. I ono má své místo v moderní činné škole, avšak místo jen úměrné, nikoli výhradní.

Velkou vadou kolektivního vyučování jsou dlouhé výklady. »Dlouhý výklad však působí monotonně a každého unaví. Žáci se zachraňují před únavou tčkavostí, nepozorností, posíláním psaníček, kreslením karikatur a jiným šibalstvím. I když žák dává skutečně pozor, je to reakce jen pasivní.«⁴

Na výhody samoučení poukazuje Příhoda názorně slovy: »V cizím městě se velmi těžko orientujeme, jezdí-li s námi stále někdo, nebo provází-li nás na každém kroku. Teprve tehdy se tam plně vyznáme, jakmile chodíme všude sami a musíme spoléhat na sebe. Nejinak je tomu ve všem učení.«⁵

Ostatek bylo by omylem se domnívati, že samoučením dětí ubude práce vychovatelí. Naopak: práce vzroste, ale povede k prohloubení. A toho je právě potřebí. Vychovatelů-fušerů je všude dosti, expertů však méně.

4. POMÉR ČINNÉ ŠKOLY K RECEPTIVNÍ.

Není správné raziti heslo: buď škola receptivní, anebo čin-

⁴ Příhoda, tamtéž, 373. —

⁵ Tamtéž. 371.

ná! Škola má být činná a zároveň i receptivní. Oba směry se mají navzájem doplňovat. Činná škola zaměstnává dítě zcela. Dítě nejen poslouchá výklady učitele, nýbrž také samo se mnoho dotazuje, vypravuje, píše, kreslí, modeluje, dramatisuje, zpívá a sledává poznatky vlastním úsilím. Kdo je vyučován podle principu činné školy, je rozhodně aktivnější, než svěženec školy pouze receptivní, ve které učitel většinou jen přednáší a vysvětluje, ukládá a zkouší. Žák pak naslouchá a uložené lekci se naučí nazpaměť.

Dlužno však mít na zřeteli, že duše člověka se projevuje nejen aktivitou, nýbrž i receptivitou. Kde se stále vydává, musí se i přijímat. Vydechovat je potřebno, ale bez vdechování to nelze. Žák potřebuje být ne pouze produktivní, nýbrž také receptivní. Tedy do školy činné patří i receptivita.

Činná škola však nesmí ulpívat na zevnějškovostech. Musí mnoho počítat i s vnitřní činností duševní, s činností intelektu, aniž by ovšem upadla do starého jednostranného intelektualismu. »Chce pěstovati živou inteligenci, jížto je veškeré cílevědomé činnosti třeba jako řídicího faktora, a jež je důležitým nástrojem vědeckého myšlení. Toho, zdá se, nedbají ti, kdo vidí činnost jenom ve vnějším vzruchu, ve hře svalů, a nevidí její souvislosti s vnitřkem . . . Toliko harmonické vyrovnání obou složek umožňuje správný vývoj. Toho musí výchova dbát, nechce-li chápat člověka jednostranně a tedy zakládat celou výchovu chybně. Už po této krátké úvaze se můžeme postavit kriticky k těm, kdož chtějí celou výchovu zakládat na hrách, dramatisacích, na konání jen viditelném a hmatatelném.«¹

5. SVĚTLO A STÍNÝ ČINNÉ ŠKOLY.

Které jsou přednosti činné školy? Po stránce didaktické ulehčuje svou názorností pochopení učiva, navazuje na zájem žactva, tím poutá pozornost a životně upevňuje vědomosti. Po stránce pedagogické dává větší naději na harmonickou výchovu: pěstuje manuální dovednosti, tělesnou zdat-

¹ U h o r, Pojem činné školy; ve sbor. Kriebel, Praxe v činné škole, 28.

nost a intenzivní spolupráci, vzdělává vůli, poněvadž vyžaduje uplatnění osobnosti a využití vědomostí, což vede k řádné práci a plnění povinností. Po stránce sociální vede činná škola děti, aby měly chuť do práce vůbec a vážily si také práce manuální, čímž se vyrovnávají třídní protivy. Svým »činěním« poznávají děti vlastní schopnosti a mohou pak správněji voliti své povolání životní.

Činná škola má však také svoje stránky negativní. Věnuje-li se příliš času a péče práci manuální, hrozí nebezpečí, že to bude na úkor vzdělání duševního. Tomu úskalí možno se vyhnout, máme-li na paměti, že hlavním účelem školy nejsou technické dovednosti, nýbrž především vnitřní činnost duševní. Mimo to by mohl princip činné školy nesprávně prováděný vésti také k podceňování duševní práce. Proti tomu má vychovatel zdůrazňovat, že práce duševní je potřebnější a cennější; je také předpokladem každé důmyslné práce manuální. Kdo chce provést práci řádně, musí nejprve dobře uvážit a přemýšlet; jinak by třeba prováděl nesmysly. Pracuje-li někdo strojem, při němž nemusí mnoho myslet, kdyžťe stroj pouze obsluhuje, dlužno dětem připomenout, že zde byl někdo, kdo musel přemýšlet, namáhavě duševně pracovat duchem, než takový stroj vynalezl.

II.

PRINCIP ČINNÉ ŠKOLY
V NÁBOŽENSKÉM VYUČOVÁNÍ

6. Kladná stránka činné školy v katechesi.

Vlna reformního proudu činné školy zaplavila vyučování ve všech předmětech světských. Namnoze však se tu přehánělo. To, co mělo býti pouze prostředkem, stalo se leckdy cílem a vlastního cíle učebního nebylo pak dosaženo. »Náboženské vyučování nemůže pracovní metody prostě napodobovati. Musí najíti své vlastní.«¹

Je zvláštní, že idea činné školy se postupným vývojem neujasněvala, nýbrž více komplikovala a zatemňovala. Stalo se tak proto, že pod etiketou »činné školy« se dávalo vše možné. Zůstává však nesporné, že zásada činné školy má v podstatě velmi zdravé jádro. Učitel náboženství, jenž by bez ohledu na proudy současného života trval v ilusi starých metod, by naprosto nedosáhl žádoucího cíle výchovy. Nedbá-li kdo skutečného života, ani nesmí se divit, nedbá-li život o něho.

Náboženské vyučování bylo v nebezpečí, že se stane po stránce metodické osamělým ostrovem. Dokonce poukazovali někteří školní reformátoři na to, že náboženství se nemůže včleniti do nového směru činné školy a proto prý nemá ve škole místa vůbec. Skutečně však pěstovalo řádné vyučování náboženské vždy to, co je v principu činné školy dobrého. »Ve své podstatě není činná škola v náboženském vyučování ničím novým. Řádná metoda katechese vždy dbala a dbá základního požadavku činné školy — konání.«²

»Při vyučování náboženství se pojem činné školy prakti-

¹ Pfliegler, Der Religionsunterricht III., 259.

Biela wski, Pedagogika religijno-moralna, 542.

kuje od starodávna, jakožto zásada vzhledem k učivu samozřejmá a nevyhnutelná. S přesvědčením, že náboženství není pouhé vědění, nýbrž činění (»Jdi a čiň!« Luk. 10, 37), snažila a snaží se katechese katolická vychovávat katechumeny pro činný život náboženský, a to nejen co do modlení, služeb Božích a přijímání svátostí, nýbrž i v ostatním jeho rozsahu. V tom ohledu se křesťanská pedagogika nepotřebuje vlastně ničemu přiučovat. Je to pouze nový název pro starou věc. Záleží jen na tom, aby se k cíli žákovské samočinnosti pracovalo vědoměji, soustavněji a důkladněji, nikoliv ojedinele od některých, nýbrž ode všech učitelů náboženství, a nikoli jednou za čas, nýbrž při každé katechesi... Nemělo by minouti jediné hodiny katechese, aby nebyla prokvašena dávkou žákovské samočinnosti.³

Cílem náboženského vyučování je víra, která se osvědčuje láskou. (Srov. Gal. 5, 6). Katecheta vede proto děti k opravdovému životu z víry. »Spravedlivý je z víry živ.« (Řím. 1, 17). Křesťanství se musí nutně projevovat činem. Jinak je neúplné. Princip činnosti je tedy duší křesťanství. Náboženství je život! Výchovné vyučování náboženské má život probouzet a udržovat! Proto užívám všeho, co tento život probouzí a udržuje. Nejde tu pouze o pamětné hromadění vědomostí, nýbrž potřebí probouzet síly k růstu náboženské osobnosti.

»Katolická pedagogika myslí na výchovu, která se vztahuje na celého člověka, zprostředkuje nejen vědomosti, nýbrž podněcuje a probouzí také čin. Proto třeba rozhodně přijmouti školu činnosti; dlužno jen litovati, že praxe dosud ji plně neuplatňuje. Činností tu rozumím zevnější konání, vniternou spolupráci, vniterné prožívání. Rozhodně »ano« vůči škole činné je odůvodněno vším tím, co dnes volá po Katolické akci...«⁴ Nehybnost v náboženském vyučování není dobrou přípravou pro hybnost v životě. Co možná mnoho z ducha činné školy do náboženského vyučování!

K tomu přistupuje základní myšlenka pedagogická, jak ji vyslovil už sv. Augustin, sv. Tomáš Akvinský, po nich též Komenský a Pestalozzi: nikoli učitel, nýbrž žák je hlavním

³ Kubíček, Katechetika, 140 n.

⁴ Götzel, ve sborn. Schrems, Zweiter katech. Congr. München 1928, 73.

činitelem ve škole. Katecheta po stránce výchovné jen pomáhá přirozenosti a připravuje cestu milosti. Podobá se zahradníkovi, který může dáti stromku jen příznivé možnosti plodnosti, nikoli však vlastní plodnost a chutnost ovoce. Podobá se lékaři, jenž se může pokusit onemocnělému tělu dáti jen příznivé předpoklady k opětnému zdraví, ale k uzdravení si musí dopomoci přirozenost sama. Vychovatel je vůči svěřenci vlastně jen služebníkem jeho vnitřního vývoje, »minister naturae«.⁵ Nicméně však má mezi vychovatelem a žákem zůstati nejužší spolupráce za nenápadného a podnětného vedení vychovatele.⁶

Učitel náboženství nechť vede své svěřence k tomu, aby jejich katolické přesvědčení se projevovalo duchem a silou (I. Kor. 2, 4). Nikoli »Pane, Pane« činí křesťana, nýbrž hrdinné, odhodlané konání vůle Boží (Mat. 7, 21). Nedostatek skutků víry je příznakem víry odumřelé (Jak. 2, 17n). Pravá víra se osvědčuje láskou (Gal. 5, 6). Láska však se prokazuje méně jazykem jako co nejvíce skutkem (I. Jan 3, 18). Každá zjevená pravda diktuje zároveň vážné mravní povinnosti. Askeze a mravní život jsou nejen plodem poznání svatých pravd, nýbrž zároveň i jejich předpokladem. Zde zvláště platí: kdo koná, ten i poznává.

Princip činné školy chce vésti k hlubokému a intensivnímu prožívání náboženských pravd. Předpokladem je tu po přirozené stránce soustředěnost, klid, úplná oddanost Bohu. Činná škola chce využítí všeho, co může nábožensky uchvátit: přírody, lidských osudů, osobních zážitků, domu otcovského, vlasti a domoviny, bible, zbožných nápisů v domácnosti, pomníků, zvyků, kostela, svátků, hřbitova, výtvorů básnických, náboženského umění a veškeré liturgie. Na vyšším stupni ať častěji proniká myšlenka: Bůh, Bůh a člověk, život s náboženskou náplní, smrt, čas a věčnost a pod.⁷ Ať se při všem tom co nejvíce jde do hloubky na místo didaktického materialismu, jak se právem říká mnohosti učiva. »Více získá

⁵ Srov. De v a u d, Pour une École active selon l'ordre chrétienne, 123n.

⁶ Srov. S m i t h, The Training of the Will, 49.

⁷ Srov. E b e r h a r d, Evangelischer Religionsunterricht in der Arbeitsschule, 9.

dítě z několika málo myšlenek náboženských podstatných a základových, při tom arci dobře pochopených, než z velkého počtu myšlenek dotčených jen povrchně.* Pohled do hloubi náboženské pravdy bude žáky vábiti, aby se snažili viděti ještě více, a nedá jim pokoje, dokud se nezmocní co možná největšího bohatství svatých pravd. Vzorem mohou zde býti duchovní zážitky světců.

7. NEGATIVNÍ STRÁNKA ČINNÉ ŠKOLY V KATECHESI.

Z předchozí stati je zřejmo, že princip činné školy má pro náboženské vyučování nepopíratelné přednosti. Radno však míti na mysli též jisté výhrady, určitá omezení.

PO STRÁNCI VĚROUČNĚ

Je mezi činnou školou a katechesí jakési napjetí, podobně, jak je tomu u předmětů světských, neboť ani tam nelze princip činné školy uplatniti výlučně a docela. Při náboženském vyučování se nesmí zapomínat, že valná část učiva se nedá žactvem samostatně vypracovat. Zvláště tajemství víry a vůbec pravdy zjevené, události biblické se mohou jen předkládat a nikoli vlastním umem vybádat.

Činná škola se v náboženském vyučování podle pojetí Adriana zakládá na tom, že katecheta a žák shledávají společně pravdy víry z příslušných pramenů, jež se dávají žákům k dispozici. Ten postup je však v katechesi intelektualisticky jednostranný, vždyť nám nejde pouze o vědění, nýbrž také o plné citové prožití těchto pravd, aby ony co nejvíce zaujmuly všechny mohutnosti žakovy a co nejplněji vyzněly také v životě. Toho lze však po stránce přirozené snáze dosáti především osobností vychovatele, jestliže rozdává z plnosti vlastního srdce a uchvacuje bezprostředně živoucně vřelým podáním. Světlo ze světa, život ze života, přesvědčení z přesvědčení.

Žák si musí býti vědom toho, že mu svatou pravdu před-

* Roy, Méthode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme, 88.

kládá Církev. A co mu předkládá, je zjevení Boží, jež katecheta žákům oznamuje jako posel Boží; nehlasá tudíž jen moudrost lidskou, nýbrž je ozvěnou hlasu Boží moudrosti. To je moment tak důležitý, že žákovi se nesmí ani zdát, jako by si tu kterou svatou pravdu sám byl vypracoval.

Samočinně mají a mohou si žáci vypracovat odpovědi na otázky vědecké, technické a praktické. Sem patří u žactva vyššího stupně zejména »praeambula fidei«, liturgie, církevní rok, některé partie o Církvi, jakož i většina otázek mravoučasných.

PO STRÁNCE MRAVNÍ VÝCHOVY

dlužno nepouštět ze zřetele, že cílem katechese není pouze vědění, nýbrž spontánní, samočinné konání. Z toho důvodu je nutno působit po stránce přirozené na oblast citovou a volní. Odtud plyne též, jak důležitá jest osobnost vychovatele. Nikoli mrtvá kniha, nýbrž živá osobnost dovede fascinovat, strhovat za sebou. Konání se rozumí nejen přirozené, nýbrž také inspirované nadpřirozenou vírou za součinnosti Boží milosti, kdežto činná škola vůbec zná jen pohnutky a síly přirozené.

V hodině náboženské je potřebí určitého klidu, vnitřního soustředění, umění naslouchat a se ponořit do hloubky svatých pravd. Jsou to předpoklady, které — a v tom je cosi tragického — právě prováděním zásad činné školy v jiných předmětech bývají mnohdy rozmetány...

Výsostně je třeba při správném učení a vedení náboženském respektovat nejvyšší autoritu Boží, jejíž odlesk padá i na učitele náboženství; zatím však co princip činné školy v povšechném smyslu vede nejednou k jednostrannému subjektivismu, při němž trpívá autorita vůbec a autorita učitele zvlášť.

PO STRÁNCE TECHNICKE

neradno zapomínati na rčení: horae pereunt et imputantur! Čas pro náboženské vyučování je ve škole tak omezen, že naprosto nelze v jeho úzkém rámci děti příliš zaměstnávat na příkl. kreslením a různými výtvary rukodělnými.

8. STANOVISKO FULDSKÉ KONFERENCE BISKUPŮ K ČINNÉ ŠKOLE.

Principu činné školy, který chce do služeb vyučování zapřáhnouti veškeru činnost dítěte, se připisují tyto vlastnosti:

Takové vyučování uplatňuje vhodně celou osobnost žákovu. Katechese v tom stylu je dětem celkově přiměřenější, protože respektuje osobní jejich individualitu. V metodě se dociluje větší životnosti, průbojnosti a názornosti. Zájem dětí se oživuje a tím se získávají cenné předpoklady hlubokého osvojení. Zabezpečuje se praktické prožívání poznávaných pravd. Roste nejen zájem o náboženství, ale i radost z víry. Nejlepší jest a zůstane ona katechese, jež účinně vede k náboženskému životu, »abyste šli a přinášeli užitek, a užitek váš (aby) zůstal« (Jan 15, 16). Ostatně není myšlenka činné školy pro náboženství vlastně ničím novým.

Při provádění principu činné školy v náboženství nutno však zachovávat určité meze.

Nesmí se zapomínat, že náboženství podává zjevené pravdy Boží, k nimž se žák zcela samočinně nemůže dostat. Nadpřirozený úkon víry, se kterým mají žáci přijímati zjevené pravdy, je možný jen za spolupůsobení Boží milosti a s podporou Boží autority. Vštěpují-li se sv. pravdy s takovým vědomím, je v tom zároveň ochrana před subjektivismem a racionalismem. Obojí třeba právě dnes usilovně potírat.

Při veškeré podnětnosti a životnosti katechese, nesmí v náboženském vyučování nikdy chyběti kázeň a cílevědomé pevné vedení. Nezbytně nutné je též, aby se důležité pravdy trvale vštípily do paměti žáků. Práce rukodělné mohou v náboženském vyučování býti jen zcela výjimkou.

Některé směrnice pro praxi.

Myšlenka činné školy předpokládá vyhraněnou osobnost učitelskou. Proto třeba věnovati zvýšenou pozornost výchově katechetů. Také se doporučuje pořádati didakticko-výchovné feriální kursy. Že vedle zručnosti výchovně-metodické je potřeba duchovní hloubky, je samozřejmé. K vzájemnému doplňování dlužno při katechesi navazovati na ostatní předměty

školního vyučování. Nejlépe lze toho docílit ve škole katolické.¹

9. ČINNÁ ŠKOLA V PRAXI NÁBOŽENSKÉHO VYUČOVÁNÍ.

Samočinnost žáků má se kde a kdykoli možno co nejvíc jeviti při každém vyučování. »Od šíře a intensity žákovské samočinnosti závisí prakticky výsledek činnosti katechetovy. Musí mu tedy záležet na tom, aby žáci byli při katechesi samočinní co nejvíce.«¹ Má arci zevnější samočinnost v náboženském vyučování platnost jakožto didaktická pomůcka jen potud, pokud vychází z vniterné činnosti nábožensko-mravní, anebo pokud tu vniternou činnost podporuje. Které způsoby žákovské samočinnosti lze s výhodou v náboženském vyučování uskutečňovat?

ABY CO NEJVÍCE PŘEMÝŠLELI.

Nejlépe chutná jádro, jež jsme sami vyluštili. Proto »žákům nic neříkat, co mohou sami vědět, buď všichni neb aspoň někteří — nic jim nepodávat jako nalezené, co mohou sami najít. Ať jen také sami přemýšlejí, sami spoluhledají, a kde možno volit, ať se pokusí sami volit.«² I při zkoušení ať se podněcuje samočinnost žáků.

Nejčastější forma na našich školách je ústní zkoušení jednotlivce. Zatím co odpovídá jeden žák, ostatní žáci trpně poslouchají. Je to čas pro ně skoro ztracený. Mnozí to umějí snad lépe a ti, kteří to neumějí, trpným posloucháním málo se naučí a ztrácejí zájem. Zajímavější než zkoušení jednotlivce je ústní zkoušení skupiny. Buď sám katecheta anebo dovednější žák stojí v popředí a dává otázky celé třídě. Také může katecheta vyvolat 4—5 žáků, dá jim širší otázku a mluví ten, kdo umí. Ostatní doplňují. Na reformní měšťanské škole ve Zlíně se osvědčilo při bromadném zkoušení, že ostatní žáci v lavici si dělali poznámky,

¹ Viz »Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Paderborn«, 1924, 81n.

¹ K u b í č e k, Katechetika, 135n.

² Tamtéž, 136.

pokud shledali něco nesprávným, neúplným anebo pokud chtěli něco doplnit a pak se hlásili ke slovu. Při tom byli činní všichni žáci a udržoval se jejich zájem.

ABY CO NEJVÍCE POZOROVALI.

Je tu bohatý výběr, zejména vhodné návodní otázky k osobnímu pozorování a názor zevnější i vniterný. Zevnější názor uplatňujeme ukázáním skutečnosti (Písmo sv., perikopy, růženec, ratolest jívová, medailka), předvedením úkonu (jak se poznamenati křížem, jak se chovati při příchodu do kostela a odchodu z kostela, jak při mešním pozdvihování, jak přijmouti na jazyk sv. hostii), zavedením na místo (do kostela, na hřbitov, ke kříži v poli, k posvátné soše, na poutní místo), obrazy (nástěnné diapositivy, diapásky, běžící film), modelem (betlem, Kalvarie, Boží hrob, plastická mapa Palestiny, pro mladší žáky model oltáře s příslušenstvím, miniatury rouch bohoslužebných a liturgického nářadí), psaním a kreslením.³

Vniterný názor se uplatňuje duševním prožitím (vzbudím-li v dětech určitý cit anebo vzpomínku děje), názornou mluvou (když plasticky popisují, přirovnávám, specifikují, konkretisují) a uvedením příkladu (učebný a dějový)⁴

ABY SE ČILE ÚČASTNILI UČEBNĚHO POSTUPU

tím, že přinášejí vhodnou látku, shrnují učivo a hledají praktické užití. Samozvolené užití je nejbližší, nejpůsobivější a nejtrvalejší.

Tak na př. děti vyzveme, aby samy vyvodily z katechese dobré předsevzetí. Několik nejlepších předsevzetí se napíše na tabuli a jedno z nich se vybere jako předsevzetí pro celou třídu. Také můžeme vykonati aplikaci zcela individuální. Katecheta vyzve děti, aby se postavily do postoje modlitebního, zpytuje s nimi krátce svědomí podle učebné látky, vzbudí s nimi lítost modlitbou lítostí »Svatý Bože...«, která se ukončí slovy »umiňuji si pevně, že se opravdu polepším, zvláště, že...«, načež si řekne

³ Srov. K u b í č e k, tamtéž, 60n.

⁴ Tamtéž, 80n.

potichu každý žák své zvláštní předsevzetí a může se posadit. Na stupni nižším a středním vyzve katecheta některé z dětí, aby mu u stolu důvěrně sdělily své zvláštní předsevzetí. Tato kontrola je důležitá hlavně proto, aby předsevzetí bylo hodně konkrétní a proveditelné.

ABY VZBUZOVALI VNITŘNÍ KONY

víry, naděje, lásky, lítosti, improvisovali volné modlitby a dovedli se vcítit do duševního stavu bližního. Děti snadno naučíme volné modlitbě, když katecheta nejprve sám improvizuje takovou modlitbu, buď na začátku katechese, během hodiny vyučovací a na konci katechese anebo při společných návštěvách svátostného Spasitele. Tak se naučí děti skutečně modlit a potom s tím větším užitekem lze je naučiti modlitbám pamětným. — Vcítění do osudu bližního je výsledkem bedlivého pozorování, živé lícně a dá se s přípřeží katechetovou značně prohloubit. Vítaným ovocem bude ochotná služba upřímné lásky k bližnímu.

Velmi vděčně to lze organisovat, když si děti všimají lidí všelijak potřebných a jsou prostředníky k účinné výpomoci. Náboženská a charitativní činnost splývá s prací pro misie, když ji děti s obětavým nadšením konají v rámci Díla sv. dětství Ježíšova.⁵

ABY NEJEN ODPOVÍDALI, NÝBRŽ I SAMI SE TÁZALI.

Když se žák na něco dotazuje, je hotov přijmout individuální poučení. Tak to poučení zapadne do půdy dobře připravené a dobře se ujme.⁶ Tím se též náležitě hová přirozenému pudu dětí po mluvení a dotazování. »Dotazy žáků ve škole anebo mimo školu jsou všude, kde je mezi učitelem a žákem vzájemná shoda, láska a důvěra, čímsi žádoucím. Dotazem osvědčuje žák iniciativně svou aktivitu, projevuje učiteli důvěru, otvírá mu okénko do svého nitra... Bylo by na pováženou, kdyby zejména při vyučování náboženství míjela hodina za hodinou bez vážně míněných dotazů, buď že

⁵ Viz. Tomášek, Život dítěte v milosti posvěcující, 43n.

⁶ Srov. »The Way into the Kingdom«, 19.

je učitel šmahem bez rozdílu odmítá, nebo k nim nedává popudu. Jak často se asi tázali uředníci božského Mistra, a on ochotně odpovídal.«⁷ Má však mluvití toliko žák jeden, kázeň se nesmí rušití a odpovídání na dotazy nesmí přehlušovat učivo systematické.

K doplnění dotazů ústních může dobře sloužití skřínka dotazů písemných, která by na stupni vyšším neměla chybětí. Pro žáky, kteří se ostýchají tázat, anebo si ústně vůbec netroufají, je tento způsob snadným prostředkem individuální spolupráce.

Odpověď na dotazy dává se zpravidla ihned a to některým ze spolužáků. Nestačí-li na to žádný z nich, odpoví katecheta. Podle potřeby někdy jen důvěrně mezi čtyřma očima.

ABY CO VHODNO, PSALI, KRESLILI A MODELOVALI.

Na to mají žáci poznámkový sešit pro náboženství. Doporučuje se jeho zavedení již od prvního postupného ročníku, ovšem ve formě zcela elementární, kdy si žáci ještě nezapisují pravidelně každou vyučovací hodinu s patřičným učebním úkolem, nýbrž píší a kreslí do svého sešitu toliko příležitostně. Asi od pátého postupného ročníku zavádíme poznámkový sešit do náboženství již ve formě standardní.

Osvědčuje se tento postup: na první stranu nalepí si děti pěkný náboženský obrázek, přiozdobí si jej barevným ornamentem a k tomu si připíší kratší modlitbu, individuálně sestavenou. Na dalších listech se značí hodiny vyučovací a sice číslovkami řadovými,⁸ s učebním úkolem pro příští hodinu, na příkl.:

1. h.

BD. čl. 126. Nejprve království Boží.

K. ot. 1. K čemu jsme na světě?

PAMATUJ: »Potřebno je však jedno!« (Luk. 10, 42).

Je-li vhodná kresba, pak si ji děti také načrtnou do sešitu. Výjimečně si zaznamenají i tresť katechese. Na opačné straně sešitu (pro snadný přehled a kontrolu) zaznamenávají si stručně

⁷ Kubíček, Katechetika, 137.

⁸ Viz Tomášek, Dotazy dětí; ve »Vychov. listech« 1935, 41n.

⁹ Má to význam, že když někdo scházel ve vyučování, pak ihned najde mezeru a také může si ji snadno doplnit.

datum účasti na službách Božích, přijímání svátostí a větu nebo předsevzetí z kázání.

Co do modelování a různých výrobků rukodělných musí katechese ve škole se omezit pro nedostatek času pravidelně na to, že dá dětem k tomu jen stručný návod. Pak mohou buď doma anebo v dětské besídce podle takového návodu si udělat betlem, Kalvarii, Boží hrob, plastickou mapu Palestiny, chlapani model oltáře s příslušenstvím podle liturgických předpisů, děvčata zase miniaturní rouch bohoslužebných (případně mohou děvčata starší vyšívat kalichové prádlo ke skutečnému užití při mši svaté), také si mohou žáci vyrobiti »svůj« nástěnný kříž, růženec a j. Vynalézavý katecheta a děti najdou ještě mnoho jiných možností.

ABY SE VYJADŘOVALI TAKÉ ZPĚVNĚ A HUDEBNĚ

Hudba a zvláště zpěv je jedním z nejdůležitějších prostředků k probuzení a projevení náboženských citů. Děti mají mít v paměti určitou zásobu náboženských písní. Z těch pak může leckterá duše nábožensky naladit anebo býti vůbec modlitbou, nad jiné vzácnou. Dítě pravidelně zpívá s velkou chutí, neboť zpěvem může vyjadřovati živě city svého nitra. S nadšením zazpívaná náboženská píseň často hlouběji zasáhne do jeho nitra, než sebedůraznější povzbuzování. Biskup Dupanloup prohlásil, že zpěvem náboženské písně docílil obdivuhodných výsledků u dítěte, u něhož se zdálo býti vše marným.

Aby bylo dítě písní uchváčeno, má znáti nejen melodii, nýbrž také obsahový význam písně. Katecheta proto písně přiležitostně vysvětluje.

Je dobře začínati a končiti hodinu katechese slohou vhodně náboženské písně, aby se vzpružila náboženská nálada dětí a jejich zájem. Také přijde vhod náboženská píseň při návštěvě svátostného Spasitele a samozřejmě při různých pobožnostech.

Z hudebních nástrojů jsou pro děti nejprístupnější housle. Mohou je uplatnit při zpěvu náboženské písně ve škole, v dětské besídce a někdy i v kostele.

ABY DRAMATISOVALI.

Je velmi důležité, aby zejména události biblické a úkony liturgické dětem se dobře vstípily do paměti a zároveň je co nejvíce duševně prožily. K tomu vždy nestačí jen názorné vyprávění a ukázání obrazu. Životu, skutečnosti, se nejvíce přibližuje dramatisace. Živoucí předvedení děje nahrazuje do jisté míry skutečnost. Proto užíváme dramatisace.

Již ve středověku byl dramaticky předváděn náboženský děj. Svědčí o tom náboženské hry a dramatické výjevy k prohloubení ústřední myšlenky svátků. Někdy byly předváděny i v kostele, na příkl. slavnost o svátku sv. Tří králů, průvod o Květné neděli s posvěcenými palmami a někdy i s oslátkem a j.¹⁰

Děti dramatisují rády. Sotvaže viděly bohoslužebné úkony, již je napodobují při svých dětských hrách, zvláště mši svatou, kázání, sv. požehnání, chození do kostela, procesí a různé pobožnosti. Konají to s velkou opravdovostí, vážností a neštrpí, aby se při tom choval někdo neuctivě, nebo dokonce něco zlehčoval. Je to pochopitelné, vždyť hra je pro mladší děti tolik jako vážné zaměstnání. Dramatisace je pro tyto děti život!¹¹

Dramatisace je vděčným polem, na němž lze krásně rozvíjet všestrannou, soustředěnou a radostnou činnost dětí. Dramatisaci může dovedný katecheta uplatnit s velkým užitekem, zejména když jde o některý děj biblický anebo úkon liturgický.¹²

¹⁰ Eisenhofer, Liturgik, Freiburg i. Br. 1924, 125. — Bandas, Catechetical Methods, 126.

¹¹ Sharp, Aims and Methods in Teaching Religion 337.

¹² Pokud jde o zásadní hledisko k dramatisaci, má naprostá většina odborníků katechetických stanovisko kladné. Při tom ovšem radí k určité opatrnosti. Poněvadž u nás o této otázce se dosti různě diskutuje, uvádím aspoň stručně svědectví závažných autorů, kteří se vyslovují vesměs pro dramatisaci. Gatterer: »Die Arbeitsschule nimmt alle freien Kräfte des Kindes in Anspruch... Das drastische und mimische Tun: liturgische Handlungen... lesen mit verteilten Rollen aus der Biblischen Geschichte; Messe lesen; eigentliche Mimik — Passionsspiel.« (Katechetik, 599). — Mayer: »Dramatische Darstellungen durch

V Argentině jsou v oblibě t. zv. katechetické hry, »scénické katechese«. »Hraje se« zejména život Pána Ježíše, obřady mše svaté a udělování svátostí.¹² Ke dramatisacím není ani potřeby zvláštních pomůcek. Je však dlužno si při tom počínati opatrně, zachovati určitou míru a potřebný takt. Také to musí do jisté míry odpovídat osobnosti katechety i mentalitě dětí. Nelze tedy každému a v každém případě bez rozdílu dramatisaci doporučovat.¹⁴

Aby dramatisace dosáhla svého účelu, dlužno pamatovat na určité pedagogicko-didaktické předpoklady. — 1. Příběhy biblické a úkony liturgické dramatisujeme zpravidla jen se žactvem nižšího stupeň. Některé úkony liturgické (mše svatá, udělování svátostí) do jisté míry i se žactvem starším. — 2. Bylo by omylem dramatisovat každý děj biblický.¹⁵ Předně proto, že každý

Kinder am Schluss oder hie und da auch im Verlauf der Katechese bringen den äussern Vorgang und den Gehalt eines geschichtlichen oder liturgischen Vorganges bei einigem Geschick stark zur Geltung.« (Katechetik, 66n.) — Bopp (Katechetik, 247), Pfliegler (Der Religionsunterricht III., 293), a Göttler (System der Pädagogik, 164; Religions- und Moralpädagogik, 129) se zmiňují o dramatisaci jako o věci samozřejmé. — Ost diek: »Religion offers wondrous opportunities for dramatic exercises. The story of Joseph, the adoration of the shepherds, the administration of baptism, the sick call, etc., are subjects that might be dramatized with great profit.« (Simple Methods in Religious Instruction, 80 n). — B a n d a s; »Dramatization of Biblical scenes impresses these events indelibly upon the mind.« (Religion Teaching and Practice, 21). — S h a r p: »Much can be done to drive home the principles of faith by dramatizing them. Drama is life.« (Aims and Methods in Teaching Religion, 336).

¹² Schönere Zukunft, 11. 6. 1930.

¹⁴ Srov. Volkmer, Arbeitsschulgedanke und Religionsunterricht, München 1929, 143. — Kubiček, Katechetika, 143. —

¹⁵ Mahlow: »Dass die Lust am regelmässigen biblischen Darstellungen allmählich zu einer Verwässerung der Hauptwerte führt, d. h. dass aus Religion zuletzt Spiel, dann noch Unfug wird, habe ich bei Darstellungsfanatikern des öfteren gesehen.« (Cit. Eberhard, Evangelischer Religionsunterricht in der Arbeitsschule, Frankfurt a. M. 1927, 143).

děj se k tomu nehodí. Kromě toho dítě je po stránce mravní až příliš citlivé, než aby mohlo bez morální škody předvádět úlohu na př. ďábla-pokušitele, neposlouchající prarodiče v ráji, zrádce-Jidáše, úlohu těch, kteří mučili a odsoudili Spasitele.

3. V katechesi školní pro nedostatek času možno používatí dramatisace jen velmi omezeně. Na stupni nižším bez ztráty času a vědomě dramatisujeme elementárně ve formě živých obrazů (skupinka dětí podle vyprávěného příběhu anebo podle nástěnného obrazu). Také můžeme snadno a působivě zdramatisovat z »Katolické prvouky« čl. 3, 28, 29, 30, 32. — Rovněž bez ztráty času a s užitkem možno zdramatisovat některé úkony liturgické (mši svatou, udělování svátosti). — 4. Plně a s nemalým prospěchem možno rozvinout myšlenku dramatisace mimo školu, zejména při produkcích v dětské besídce.¹⁶

ABY ZE VNĚ PŘÍSPÍVALI K ZVELEBENÍ NÁBOŽENSTVÍ.

Tak se mohou žáci uplatnit ve sborovém zpěvu nebo hrou na kůře, předmodlíváním v kostele, děvčata jako družičky při náboženských slavnostech, chlapci jako čestná stráž u Božího hrobu, jako ministranti při mši svaté. Je ideálem, aby každý chlapec si pokládal za čest uměti sloužit při oltáři. Mnoho tu může vykonati kněz, když pro chlapce založí a dobře vede odbor »Legio angelica«.¹⁷

Vzhledem na předměty náboženské mohou žáci pomáhati strojit oltář, ozdobiti kříž, donésti něco k svěcení, starat se o domácí kropenku, postavit si v adventě doma betlem anebo v květnu májový oltářík. Sem spadá péče o hroby pozůstalých a především dobrovolná účast na nepovinných bohoslužbách, jakož i častější přijímání svátostí.

¹⁶ Propracované náměty k dramatisacím podává Bruel C., *Les Jeux du Catéchisme*, 2. vyd., Paris-Lophem lez Bruges 1933. (Dramatisace biblické, katechismové a liturgické. — Výtečná příručka pro dětské besídky). — *Huber-Rab*, *Das Arbeitegrinzip im Religionsunterricht der Volksschule*, Kempten 1923. — *Aurelia Sr. M. - Kirsch F. M.*, *Practical Aids for Catholic Teachers*, 3 svaz., New York.

¹⁷ Viz časop. »Legio angelica«, Praha II., Vyšehradská 37.

ABY SE ZÁHY ZAČLENILI DO KATOLICKÉ AKCE.

Děti a mládež snadno pochopí potřebu apoštolátu a také snadno se nadchnou pro tu práci. Je však třeba, abychom je také do apoštolátu náležitě uvedli. Dítě pak v prostotě svého dětského důmyslu začne používat všech možných prostředků, mnohdy hodně naléhavě, na příkl. modlitby, sebezáporu, projevů své dětské něžnosti i slz, aby přivedlo všechny členy rodiny k modlitbě, na mši svatou, ke sv. zpovědi a ke sv. přijímání, k životu opravdu křesťanskému.

Bůh nám posílá v nevinných dětech opravdu mocné pomocníky. Je třeba si více všimati této pomoci a organisovati ji jako nové dětské křížové tažení. Děti dovedou přímo a účinně zasáhnouti tam, kde mnohdy málo zmůže kněz nebo dospělý laik. Katolická akce značně upevní v dětech vědomí dětství Božího a život v milosti posvěcující. Má-li dítě býti něčím trvale zaujato, je třeba mu dopřáti, aby v tomto oboru mohlo rozvinout svou činnost.

Je také výslovným přáním sv. Otce, aby děti byly vedeny ke katolické akci od nejtělejšího věku: »Můžeme říci, že katolická akce je praktické prožití svatého křtu, jest uplatňováním a rozvíjením všech oněch milostí, které křest vnáší do duše. Proto je nutno děti uváděti v katolickou akci, sotvaže dospěly užívání rozumu, v níž se životem vpravdě křesťanským a praktickým apoštolátem rozvíjí nadpřirozené símě, přijaté ctnosti s milostí posvěcující.«¹⁸

Ať jsou tedy děti na prvním místě apoštoly dobrého příkladu mezi sourozenci a kamarády, ať příležitostně povzbuzují dobrým slovem, ať se činí modlitbou a obětmi s knězem na úmyslech apoštolátních, na obrácení hříšníků, na díle misijním (Dílo sv. dětství Ježíšova) a v křesťanské charitě. — Předpokladem této akce je ovšem také prohloubení vlastního osobního duchovního života.

¹⁸ Pius XI. k diec. ředit. katol. akce ženské mládeže z Lazio v proslovu dne 11. srpna 1937; cit. »L' Assistente Ecclesiastico« 1937, 508.

10. METODICKÉ STUPNĚ KATECHESE PODLE PRINCIPU ČINNÉ ŠKOLY.

Jako v katechesi vůbec uplatňují se také při vyučování podle principu činné školy metodické stupně. Propracovali je didaktikové Raab, Huber, Fischer, Adrian a Hilker. Nejvíce vyhovuje námět Hilkerův, který v tomto duchu vydal též podrobné katechese ke katechismu.¹ Ve skladbě katechesí zachovává čtyři metodické stupně: 1. přípravu, 2. zpracování učiva, 3. prohloubení, 4. užití.

U krátké úvodní přípravě se probouzí zájem žáků náměty jim blízkými a oznámí se téma. Pak mají žáci za vedení katechety shledat a *zpracovat potřebný materiál*. Ten se čerpá z pramenů zjevení: z Písma svatého (z Biblických dějin) a z tradice (liturgie a místně domácí tradice náboženská). Žáci nashbírali látku podle daných směrnic buď předem už doma, nebo ji shledávají až po oznámení tématu v hodině vyučovací. Pracují při tom buď společně na celku učiva nebo ve skupinách s dílčími úkoly. Výsledek práce sdělují jednotliví žáci stručně několika větami třídnímu kolektivu, který možno též napsati na tabuli. Po tomto zpracování materiálu se učebná věta katechismová za intenzivní spolupráce katechety stylisuje.

Pak se přikročí k *prohloubení učiva*, v němž katecheta podněcuje osobní zkušenost žactva vzhledem k poznané pravdě náboženské. Pokud třeba doplní sám leccos, zejména z pramenů zjevení. Tak co do první poučky katechismové. Podobně postupuje i zpracování a prohloubení poučky další.

Stupeň užití má *učivo zabezpečit*, aby poznaná hodnota uzrála také pro život praktický. Předsevzetí je pokud možno samovolné. K tomu improvizují žáci modlitby, vhodné k probranému učivu. Modlitbou se má pro předsevzetí zjednat a zajistit pomoc Boží. Tak je to nezbytné, aby žáci vnikli osobitě do ducha modlitby. Mnozí z dospělých se nemodlí, poněvadž se za svého dětství nenaučili modliti spontánně, totiž z vlastního popudu vlastními slovy. Nacvičené formule

¹ Hilker Otto, Handbuch zum Einheitskatechismus, 3 svaz., 2. vyd., Paderborn 1928-29.

modlitební se jim zdají příliš mechanické a jinak se modlit nedovedou, proto se nemodlí vůbec.

Čím snaživěji děti v hodině katechese takto spolupracují, tím bližší, osobitější, životnější bude pro ně výsledek hodiny. Protože toho výsledku nabyli vlastním úsilím, bude se jim více líbit. Vůdčí vedení katechetovo je uchrání od možného zabloučení. Čerpání učebné látky ze zdrojů zjevení a z autority církevního vyslance jim zároveň uvědomuje, že si nauku víry nemohou zkonstruovati zcela osobně a nezávisle, nýbrž že nezbytně potřebují učitelského úřadu Církve.

11. PROBLÉM NÁBOŽENSKÝCH UČEBNIC PODLE PRINCIPU ČINNÉ ŠKOLY.

Je vůbec třeba k náboženskému vyučování nějaké učebnice? Dlužno uznati, že nositelem náboženského vzdělání v Církvi není ani učebnice, ba ani Písmo svaté, nýbrž učitelský úřad Církve. Vzpomeňme, že téměř půldruhého tisíciletí nebylo v rukou katechumenů žádné úplné církevní příručky jakožto učebnice náboženství. A přece byli ve víře dobře vyučeni. Jakým způsobem? Živým hlasem Církve, duchovními pastýři.¹

Tím však není řečeno, že by náboženská učebnice nebyla užitečná. Je velmi užitečná, neboť umožňuje žákovi učivo ve škole probrané znovu promyslet a procítit, leccos doplnit, rozšířit, prohloubit, jakož i důkladněji vstřípnit do paměti a zopakovat. Slouží také rodině (otci, matce, starším sourozencům), neboť poskytuje možnost zůstatí se školou v žádoucím styku, dětem při učení pomáhat a zároveň i osobně se poučit. Slouží rovněž i učitelí náboženství, neboť mu podává ordinariátně stanovený výběr, soustavný přehled a celkový rozsah potřebného učiva.²

Máme-li však na mysli vyučování náboženství podle principu činné školy, pak jsou učebné příručky jakožto pracovní předlohy naprosto nutné.³

Problém náboženských učebnic, jež by plněji vyhovovaly

¹ R a a b, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche*, 114.

² Viz K u b í ě k, *Katechetika*, 24.

³ R a a b, *tamtéž*, 133n.

principu činné školy, u nás dosud rozřešen nebyl. Uvedené náměty jsou jen myšlenkami k úvaze a k diskusi.

Pro počáteční ročník obecné školy možno zavést obrázkové »První učení o Pánu Bohu« ve formě zcela elementární. Byla by v ní barevná vyobrazení podle učebné osnovy prvního postupného ročníku. Pod každým obrazem hůlkovým písmem bližší označení toho, co obraz představuje. Také by tam byly s patřičnou ilustrací modlitby pro tyto děti.

Pro 2. a 3. postupný ročník upravit dosavadní »Katolickou prvouku« alespoň tak, aby články byly poněkud více rozšířeny. Na konci každého by přišel krátký soubor otázek, vztahujících se na obsah a pak příslušné poučky pamětné. — V obojí příručce nižšího stupně ať je větší zřetel k liturgii a podrobnější návod pro duchovní život dětí.

Pro 4. a 5. postupný ročník nebylo by nemožno upravit dosavadní »Biblické dějiny« podle směrnic, žádoucích pro »Katolickou prvouku«, ovšem s úměrným přizpůsobením větší věkové vyspělosti těchto žáků.

A co s dosavadním typem katechismu? Co je vlastně katechismus? Ve smyslu širším je katechismus učebnice, sestavená ve formě otázek a odpovědí. V dobách dřívějších měly své katechismy skoro všechny předměty. Byly však již odstraněny, poněvadž neodpovídají mentalitě dětí. Kromě toho katechismová forma učebnice nevyhovuje principu činné školy. Dlužno však zároveň také uznati důležitost katechismu, jakožto oficiální příručky Církve, v níž je přesně podáno svaté učení. Jak tedy s těchto hledisek rozřešiti problém katechismu?

Bratři Pichlerové upravili katechismus tak, že tuto učebnici tvoří jednotlivé články a na konci těchto článků jsou otázky a poučky katechismové, pokud vyplývají ze článků.⁴

⁴ Joh. Ev. Pichler, *Katholisches Religionsbuch*, 5. vyd., Mödling 1930. (Obsahuje 220 pouček. Tato příručka je výtahem lidového katechismu »Weg zum Leben, Katholisches Religionsbuch mit Beispielen und Bildern«, Mödling 1923). — Wilhelm Pichler, *Katechismus der katholischen Religion*, Wien 1928. (Obsahuje 457 pouček). — Oba katechismy byly připuštěny církevně i ministersky jakožto školní učebnice. (Viz Raab, *Das Katechismusproblem in der kathol. Kirche*, 77.)

Thomas Edward *Shields*⁵ z Washingtonu vydal své zcela originelní náboženské čítanky, aby se mohl úplně vyhnout katechismu.⁶ Tyto čítanky obsahují články, jejichž obsah se soustřeďuje kolem zájmových středisk dětí: domov, příroda, Bůh. Na konci každého článku jsou otázky, avšak bez odpovědi. Ty si musejí žáci v článku vyhledat sami. Tyto čítanky mají název náboženské nikoli proto, že by byly určeny výhradně pro náboženské vyučování, nýbrž proto, že »náboženství je v nich ústředním, vše organisujícím principem, který sjednocuje obsah, v němž všechny jevy dětského života a prostředí jsou podány ve svém vztahu k Bohu a katolickému náboženství.«⁷ Pokus Shieldse byl dosti smělý. Byl však také korigován v tom smyslu, že pokračovatelé jeho opět zavedli vedle čítanek náboženských jako doplněk standardní diecéšní katechismus.

Rovněž zajímavě se pokusil rozřešit otázku činné školy v učení katechismu Fath. H. *Drinkwater v Anglii*.⁸ Ponechává úřední diecéšní katechismus, avšak každý žák si jej musí zpracovat zcela osobně projektem »doma vypracovaného katechismu«. Je to úkol středního stupně vyučovacího. Postup je tento: Katechismus se nepodává dětem v souvislosti logické, nýbrž psychologické, podle mentality žáků a přístupnosti látky; užívá se metody induktivní. Učivo se náležitě zpřístupní a rozmělní dětskou mluvou a teprve potom se podává terminologií katechismu. K vysvětlování se užívá četných příkladů z biblických dějin, z hagiografie, ze života, z církevních dějin, diagramů, kreseb, obrazů, modelování, dramatisace a j. Žáci si vše znamenají do svého poznámkového sešitu, kreslí, nalepují vhodné ilustrace a z diecéšního katechismu vpisují si do toho »osobního katechismu« pamětné poučky. (Ze 370 pouček katechismových ukládá se jim k memorování 108). Pomocí toho »doma vypracovaného katechismu« učí se děti s osobním zájmem a hravě. A co je nejdůležitější: děti nalézají radost v této své práci.⁹

⁵ Viz Mc Mahon, *Some Methods of Teaching Religion*, 122n.

⁶ První vyšla v roce 1908 jakožto »*Religion, First Book*«. Postupně vycházely další.

⁷ Mc Mahon, tamtéž, 130

⁸ Viz »*The Sower Scheme*« v časop. »*The Sower*« 1920.

⁹ F. H. Drinkwater, *The Way into Kingdom*, 64.

Na stupni vyšším se již neužívá katechismu jakožto učebnice, nýbrž toliko jako informačního pramene, v němž je systematicky obsažena nauka víry.

Náš dnešní diecéšní katechismus je řešen kompromisně. Není pouhým souborem otázek a odpovědí, ani není sestaven ze souvislých článků, nýbrž má před jednotlivými poučkami kratší článčky, jež podávají myšlenky, aby poučce bylo dobře rozuměno a žáci byli podněcováni k dalšímu přemýšlení.

Aby dosavadní náš katechismus více vyhovoval principu činné školy, dal by se časem v příhodné době upravit asi takto: Měl by souvislé články, jež by obsahovaly jako ve skořápce poučky, typograficky více vyznačené. Na konci každého článku byla by serie otázek, na které by si dával žák sám příslušné odpovědi. Tak by se dostal samočinně k potřebným poučkám. Články ať názorně, poutavě a s dostatečnou šíří vypravují o lásce člověka k Bohu. Při tom by ta příručka obsahovala všechno, čeho je třeba k praktickému náboženskému životu dětí. — Vedle toho byl by vydán stručný katechismus, jenž by obsahoval jen soubor otázek a odpovědí. Těchto katechismů by se užívalo jako příručky informační a v posledním roce školní docházky jako pomůcky k soustavnému opakování náboženského učiva.

U učebnici církevních dějin může ustoupiti poněkud do pozadí prvek staticko-strukturální, t. j. ať je tam co nejméně osamocených fakt historických. Zato ať vše proniká prvek dynamicko-funkční, t. j. ať se věnuje největší pozornost tomu, co nejvíce hýbalo jednotlivými periodami církevních dějin a ať se ukazuje, co má dnes nejvíce hýbat naší katolickou mládeží. Rozněcovat v mládeži zejména horoucí lásku k Církvi a upevňovat v ní katolické sebevědomí. Ať se hodně uplatňuje hagiografie, prvek domoviny, apoštolát misijní, charitativní a věnuje se náležitá pozornost i současným dějinám církevním.

Cílevědomě probouzet v mládeži osobní, živý vztah k dějinám církevním: *tua res agitur!* »Nevykládejme dětem jen, t. j. výlučně jen, že Církev katolická vykonala nebo koná pro lidstvo to a to dobro, nýbrž říkejme jim také, že *naše* Církev ta velká díla vykonala nebo že *naše* katolické dobročinné ústavy nebo vůbec *my katolíci* vydali jsme na příkl.

loni jen na Moravě pro chudé, nemocné, sirotky a mrzáky přes 12 a půl mil. K a pod. Ať si takto naše děti opět a opět uvědomují, že také ony jako členové katolické Církve mají podíl na jejich zásluhách o lidstvo, na její velikosti a slávě. Tím zasejeme již do mladých duší dětských sítě katolické sebevědomí, které časem vzroste a bude mohutněti i v dospělém věku...¹⁰

Ani zde by neměl chyběti na konci každého článku soubor otázek a iniciativní myšlenky dogmatické, morální, liturgické, asketické a pod. V příloze by se poučně nesl výběr ukázek a poznámek z pramenů historických.

Učebnice pro jednorocní učební kurs při školách měšťanských (4. tř. měšť. škol) měla by mítí již ráz příručky náboženské životosprávy pro mládež dospívající a na přechodu do praktického života. Hodilo by se to více až pro školy odborné, kde je mládež opravdu zralejší. V těchto školách je však již jen malé procento mládeže a náboženství se v nich pravidelně nevyučuje; je tudíž nutno dáti tuto bezprostřední přípravu do praktického života již v jednorocním učebním kursu. Látka by se mohla shrnouti pod trojí záhlaví: Můj poměr 1. k Bohu. 2. k Církvi a 3. ke společnosti. Na konci každého článku by byly vhodné podnětné otázky k dalšímu přemýšlení, myšlenky k náboženskému prohloubení, odkazy k dalšímu sebevzdělání a sebevýchově.

Doplňkem všech těchto učebnic byla by *„Náboženská čítanka“*, zatím aspoň ve dvojím vydání, jedno pro stupeň nižší a druhé pro vyšší; ta by obsahovala kratší i delší zajímavé četivo, jež má úzký vztah k učivu probíranému v katechesi. Osnova těchto čítanek by se upínala na katechismus a na církevní rok.

Že i po stránce zevnější a ilustrační mají tyto učebnice a čítanky plně uspokojovat, je samozřejmo.

Nepostradatelným doplňkem všech učebnic budiž v každé třídě poznámkový, pracovní sešit. Ve třídách nižších ve formě zcela elementární, ve třídách vyšších již ve formě standardní.¹¹ V těchto pracovních sešitech se může plně projevit individualita, spolupráce a samočinnost žáků.

¹⁰ Synodus dioc. Brunensis II., 1935; cit. Věstník jedn. duchov 1939, 184.

¹¹ Viz str. 38n.

III.

**PRINCIP ČINNÉ ŠKOLY V KATECHESI
PODLE MARIE MONTESSORIOVÉ**

12. HLAVNÍ SMĚRNICE METODY MARIE MONTESSORIOVÉ.

PEDAGOGICKÝ PROFIL MONTESSORIOVÉ.

Marie Montessoriová se narodila 31. srpna 1870 v Chiara-valle u Říma. Stala se první lékařkou v Itálii a byla v letech 1896—98 jakožto asistentka pověřena vedením oddělení pro děti slabomyslné na psychiatrické klinice v Římě. Ošetřování lékařské doplňovala prostředky výchovnými. Roku 1898 se stala ředitelkou ústavu pro učitele pomocných škol a docílila svou metodou ve cvičné škole dětí duševně zaostalých překvapujících výsledků.

Po studiích experimentálně-psychologických a pedagogických zkoušela své poznatky též u dětí normálních, pro které založila v Římě (1907) svůj první ústav jako »Dům maličků« (Casa dei bambini). Tento ústav byl určen pro děti od 3—7 let. Vůdčí myšlenkou její výchovy bylo: děti zaměstnávat vhodnými předměty (t. zv. »didaktický materiál«) v takový způsob, aby jich spontánně užívaly k přiměřeným úkolům. Tak se dopracovala své »sebevzdělávací metody«. Dítě se má učebním materiálem přiváděti do takových situací, aby se spontánně soustřeďovalo po stránce samoučení a sebevýchovy.

Od roku 1911 zaváděla Montessoriová zásady své metody též na normálních školách národních. Setkala se tam s některými metodami americkými, zvláště s plánem daltonským a se soustavou winnetskou.¹ Ze škol národních se metoda Montessoriové dostala někde i do škol středních.²

¹ Viz str. 10.

² Viz Buytendijk v knize »První krok

Nás zajímají v přítomné práci z názorů proslulé vychovatelky zejména ty, které se vztahují na výchovné vyučování katolickému náboženství v rámci činné školy.

DÍTĚ A JEHO VÝCHOVA.

Montessoriová plně docenuje význam výchovy dítěte v nejujtlejším věku jeho života. »Je dobře známo, že doba tělesného vývinu dítěte je nejdůležitější z celého života: duševní podvýživa, duchovní otrava působí v tomto období pro budoucího dospělého člověka stejně povážlivě, jako podvýživa embrya na budoucí zdraví tělesné. Proto je výchova dětí nejvýznamnějším problémem lidstva.³

Podstatným předpokladem každé výchovy je dívat se na dítě od jeho nejujtlejšího věku jako na tvora, který má duši. Nestačí tudíž nikterak pečovat jen o jeho tělesné potřeby. Od úsvitu jeho života má býti náležitě postaráno též o potřeby jeho duše. »Dítě je jako všechny lidské bytosti svobodná osobnost. Má v sobě odlesk a důstojnost tvůrčího Duha, jež nemůže býti ničím smazána. Jeho čistá a vnímavá duše potřebuje naší nejpozornější šetrnosti. Dítě nemá jen své roztomilé tělíčko, jež umýváme, šatíme a živíme: už v nejranějším věku »ne samým chlebem živ je člověk«. Věci hmotné jsou teprv až na druhém místě...⁴

Dítěti bude úkolem vykonati velkou práci, než se stane celým, dospělým člověkem. Dlužno tudíž vésti je od prvopočátku k aktivitě, podporovati různými prostředky, kde a kdykoli možno, vrozený jemu pud po činnosti. Tedy ne dítě jen a jen obsluhovat: nač jenom poněkud stačí, má si udělat samo; tak je povedeme k samostatnosti v životě.

Potřeba činnosti u dítěte je snad větší, než touha po pokrmu. Dávejme dětem vhodné pole k uplatnění této potřeby. Dejme jim k tomu náležitě předměty a uvidíme, kterak se z neuspokojeného trapitele stane radostný pracovník. Už pak nebude ničit různé předměty, nýbrž je bude opatrovat. Dítě neukázněně hlučící se změní v tiché a ukázněné. Co mladší

z vzezení veřejné školy do kvetoucí zahrady mládí, 40.

³ Montessori, Das Kind in der Familie, 54.

⁴ Tamtéž, 52.

děti nejvíce podněcuje, těší, blaží při práci, není ani tak do-
sažení jakéhosi cíle, jako spíše užívání schopností a vrozené
energie.

Dítě se dovede soustřediti k činnosti, ovšem k takové, jež
odpovídá jeho silám duševním i tělesným a jeho náladě —
zkrátka jeho mentalitě. Tak Montessoriová pozorovala na
př. čtyřleté děvčátko; zasazovalo čtyřicetkrát po sobě váleč-
ky do prázdných otvorů a to tak soustředěně, že si při tom
nevšímalo ostatních dětí, které zatím v téže místnosti zpí-
valy za doprovodu klavíru. Konečně ustalo, oči mu zářily
radostí a ono se usmívalo, jako by bylo procitlo ze zdravého
spánku. »A od té chvíle,« dokládá autorka, »pracovala jsem
na tom, abych pokusně našla předměty, které umožňují ta-
kové soustředění. Pak jsem pečlivě studovala prostředí,
abych našla podmínky, jež tomu soustředění jsou příznivé.
Tak začala výstavba mé metody.«⁵

Z toho plyne základní dedukce pro výchovu: pravá vý-
chova začíná vlastně tehdy, když dítě začne s vychovatelem
vnitřně spolupracovati; tak se výchova stává sebevýchovou.
Dítě začíná po stránce tělesné i duševní správně růst a tomu
růstu má vychovatel napomáhati.

S toho hlediska ukazuje Montessoriová na dnešní školu,
že je jednostranně učebná a málo vychovává. »Dnes je nám
již jasno, kterak učebná škola působí na děti neblaze, a to
nejen po stránce fysické, nýbrž především po stránce mravní.
Dnešní škola nerozřešila dosud základní problém veškerého
učení, totiž výchovu charakteru.«⁶ Škola dnes přihlíží jedno-
stranně k budoucímu věku člověka po stránce přípravy inte-
lektuální a nemá na zřeteli to dítě, které má právě před
sebou. Téže chyby se dopouští často i dnešní rodina.

VÝCHOVA RODINNA.

Matkám připomíná Montessoriová: určení člověka je pod-
statně odlišné od určení zvířete a péče o dítě zahrnuje v sobě
širší pole než jaké zná pouhá hygiena tělesná. Matka, jež dítě
vykoupala a poslala je v kočárku na procházku, nevyplnila

⁵ Tamtéž, 67.

⁶ Tamtéž, 52.

ještě svého poslání jako »matka člověka«. Kvočna, jež shromažďuje kuřátka, kočka, jež olizuje svá kotata a jim věnuje tolik něžné péče, nelišila by se nijak od lidské matky, jež pečuje pouze o tělo dítěte.⁷

Pečovat o tělo dítěte jest ovšem povinnost samozřejmá, bylo by to však neskonalé málo pro výchovu celkovou. »Matka musí současně vyživovat tělo i ducha, ale ducha především! Při všem, čeho člověk potřebuje, se přehlíží, co je nejméně lidské: potřeby jeho ducha, potřeby jeho duše. Člověk v dítěti nám zůstává skryt.«⁸

Fundamentálním předpokladem je tu předběžná výchova rodičů. »Otec i matka vědí dojistá, že jejich vlivem budou děti buď dobré anebo zlé. Často se říká, že matka chová na klíně budoucnost vlasti. Přesto však se ani otec ani matka nepřipravuje na tu těžkou úlohu. Matka poznala za mlada sama na sobě, že je třeba cviku i k řádnému přišíití knoflíku, při tom se však asi neptala nikdy, jak se má vychovávat dítě.

Těž otec se jako hoch znovu a znovu cvičil, aby uměl zaostřiti tužku, nikdy se však při tom asi nenamáhal přemýšlet, jak se vzdělává charakter a snad nikdy se mu nezachtělo vážně pozorovat dítě. A tak je ten odpovědný úkol ponechán většinou libovůli, náhodě, anebo zkušenostem, jež bývají nezdědka předem zabarveny osobním vztahem citovým.«⁹

Správné pojetí rodičovského úkolu diktuje tu otci i matce povinnost: buď hodný a pokud možno i dokonalý, neboť vychovááš na prvním místě svým příkladem.

»DĚTSKÝ DOMOV«.

Ve stálém spěchu a shonu městského života nebývá pro děti pravé životní atmosféry. Z toho důvodu je pro dítě velmi užitečný »dětský domov« (mateřská škola), kdež odpovídá všechno jeho mentalitě, a kde může plně a nerušeně rozvíjeti své vlohy. Všechno je tam zařízeno přiměřeně pro dětský

⁷ Srov. Sajdová, M. Montessoriová a její metoda výchovy, 5.

⁸ Montessori, Das Kind in der Familie, 41, 53.

⁹ Tamtéž, 18.

věk a dětskou pohyblivost. Místo lavic přesně školních jsou tam stoly a židličky. Děti se tam mohou jako »ve svém« činně pohybovat, pečují o čistotu, úklid a pořádek. Přirozeně patří k opatrovně také hřiště, zahrada a pro větší děti i dílna.

DIDAKTICKÝ MATERIÁL.

Výchova podle Montessoriové chce v dítěti probouzeti skryté síly, jež vedou k sebevýchově... Zdůrazňuje duševně-tělesnou jednotu dětské osobnosti a výchovu k pospolitosti činným účastenstvím v životě pospolitém. Vhodným »didaktickým materiálem«, jenž má být umístěn v dětském prostředí, dává Montessoriová podnět k činnosti bez přímého zásahu dospělých. Takovým materiálem jsou nejrůznější předměty, účelně tak vybrané, aby se dětské mohutnosti uplatňovaly.

Tak na př. ke cvičení zraku a k rozeznání rozměrů se užívá řady válečků různých rozměrů, jež děti vytáhnou a pak opět zasazují na patřičná místa; kromě toho růžově natřených krychlí různé velikosti na stavění věže, hnědě natřených hranolů, jež děti skládají k sobě podle velikosti, podobně tyčí různé velikosti a barev, různých tvarů měřických z lepenky a j. — Sluch cvičí tím, že klepou na zvonky různé velikosti; klepání na nejmenší zvonečky je spojeno s »hodinami ticha«, aby děti se učily slyšet i nejjemnější zvuky.

Zajímavé je používání didaktického materiálu k nacvičení psaní a čtení. Dítě se nejprve seznamuje s různými geometrickými tvary. Pak používá různých kovových plošných tvarů, opatřených knoflíkem, aby je mohlo pohodlně uchopiti a barevnou tužkou obkreslovat. Potom podobně obkresluje písmena. Když se dítě pocvičilo v takovém kreslení, vezme se lepenka, pokrytá velmi hladkým papírem, na němž jsou nalepena písmena z abecedy, vyřezaná z drsného papíru. Těch se děti dotýkají. Učitelka opakuje hlásky, které písmenka představují. Pak řekne: »Dej mi A.« (Atd.) Dítě podává patřičné písmeno. Učitelka pak běže do rukou jednotlivá písmena a ptá se: »Co je to?« Vyslovuje se jen zvuk, nikoli jméno písmen.

Tím dotýkáním si dítě zapamatuje pohyby potřebné při psaní písmen a zároveň si zapamatuje i viditelný obraz písma. Tím se připravuje nejen ke psaní, nýbrž i ke čtení. — Teprve potom

píše, což je výslednice předběžného cviku. Kromě toho z vy-
střížených písmen skládá dítě jednotlivá slova (zatím z písmen
velkých). — Když takto se naučilo písmenům velkým, učí se
podobně písmenům malým.

Tím se činnost dítěte soustřeďuje a uradostňuje. Probouzí
v něm síly k sebeovládání a k sociální podřízenosti. Didak-
tický materiál má vždy býti řádně uložen na svém místě a
má se ho užívat podle daného poučení. Tak se mohou před-
stavy dítěte správně pořádat a dostává se mu návodu k ukáz-
něnému zaměstnání. I fantasmie a pudový život procházejí
zde školou kázně. Vychovatel připraví materiál a poučí, jak
se ho má používat, načež ustoupí do pozadí a pozoruje, aby
sám zasáhl, bude-li potřeba. Společně se cvičí jen to, co je
nutné.

Montessoriová měla dojem, »jako by předměty, jež dávala
dětem k práci a hře, byly klíčem k natahování hodin: sta-
čilo jen docela málo klíčem otočit, a hodiny šly už samy
dále.«¹⁰

SVOBODA DÍTĚTE.

Montessoriová žádá a propaguje horlivě svobodu dítěte.
Tou si představuje spontánní vývoj jeho sil rozumových
i mravních a kritizuje ostře svázanost dítěte ve škole, v níž
je aktivní povětšinou učitel, dítě pak má nehybně seděti
v lavici a poslouchat. Takové děti přirovnává Montessoriová
k našpendleným motýlům v musejní sbírce.¹¹

Když mluví o dětské svobodě, nemyslí tím, aby se dítě
ponechalo samo sobě. Míjí svobodou, aby si dítě dovedlo
samo pomáhat, nezávisle na jiných. Dospělí tlumí zdravý
svobodný vývoj dítěte, když mu nadbytečně pomáhají. Vy-
chovatel má svoje svěřence vésti tak, aby necítili příliš jeho
přítomnost, ale zároveň tak, aby hned, a to nenápadně a
vhodně, přispěl na pomoc, kdykoli se ukáže potřeba.

Děti dlužno bedlivě pozorovat a vědecky studovat, aby-
chom rozuměli, čeho potřebují a čeho si přejí. Jejich přání
bývá nejednou výkřikem vnitřního života, který se touží roz-

¹⁰ Sa j d o v á, M. Montessoriová a její metoda výchovy, 9. —

¹¹ Srov. tamtéž, 10.

vinouti podle svých tajemných impulsů; my však víme velmi málo, kterak se rozvíjí. Dítě roste a dospívá v »člověka« působením božské síly, podobně jako se jejím tvůrčím zásahem stalo dítětem. Výchovné zasahování do toho procesu je pouze nepřímé; jsme tu jen na to, abychom životu, přítelmu na svět, poskytlí prostředků potřebných k jeho vývoji: a vykonáme-li to, nezbyvá nám než s úctou čekatí na vývoj námi podnícený.

Nechť se jen život svobodně rozvíjí v hranicích dobra, my to jen bedlivě sledujeme! Toť celé naše poslání. Snad si při tom vzpomeneme na slovo Spasitelovo: »Nechte malícké přijítí ke mně a nebraňte jim« a zdůrazníme spolu s ním: nezabraňujte jim jítí, poněvadž nebudeme-li překážeti správné jejich svobodě, ony přijdou.¹²

Děti buďtež ponechány svobodny při své práci a svých výkonech, pokud nepůsobí výtržnosti. Tím se předchází nepořádku, všemu pak, co je pořádné, se dává nejširší pole projevu. Výsledky až překvapí. Děti pracují s netušenou chutí a počínají si klidně a vyrovnaně. Tak respektuje Montessoriová svobodu dítěte, ale reguluje ji a dojistá správně. Uvolněme úzdu bujnému hříběti, a co zbude? Uhoněný, zchvácený kůň.

Takovým názorům leckde zprvu nerozuměli. »Právě tím, že mnozí t. zv. »moderní« lidé, přilákáni slovem »svoboda«, hleděli se zmocniti tohoto systému, byl tento bohužel ztotožňován s volnomyšlenkářstvím, nepřátelským tradici a především nepřátelským náboženstvím.«¹³ Podle pravdy není vůdčí myšlenkou výchovy Montessoriové bezuzdnost. Kdo její metodu po této stránce poznal z praxe, ví, že vázanost dětí je přímo podivuhodně veliká. I když tu není — jako ve staré škole — zjevného nucení slovy, zjevného poutání těla a ducha, je tu nicméně vázanost tak silná, že se výchova montessoriovská považovala s mnoha stran za příliš upjatou a přísnou. Ona však vede dítě k svobodě vázaností, totiž stálým, organicky řízeným zřetelem k okolnímu světu v ten

¹² Srov. Montessoriová, Příručka vědecké pedagogiky, 59n.

¹³ Buytendijk v knize »První krok z vézení veřejné školy do kvetoucí zahrady mládí, 20. —

způsob, aby se dobru napomáhalo, zlu však překáželo.“ —
»I v nejmenším dítěti budu respektovat lidskou svobodu,«
říkával biskup Dupanloup.

KAZEN.

Metodě Montessoriové se vytýká nedostatek smyslu pro kázeň. »Kdokoli však viděl školu Montessoriové, byl překvapen, že v místnosti, kde pracuje tolik dětí, může býti takový klid. Kdo zvykl myšlence, že čtyřleté děti křičí, všechno, čeho se dotknou, rozbíjejí, ve všem se má jim posluhovat — pozoruje s údivem, jak děti obratně prostírají na stůl, aniž co rozbijí, aniž jediné kapky rozlijí.«¹⁸

Přijde-li do školy návštěva, ukazují děti na výzvu ochotně co dělají a hned potom se věnují dále přerušené činnosti. Z toho vidět, kterak je dítě do práce ponořeno a nalézá v ní své uspokojení. Odměny a tresty jsou tu jakoby zrušeny, neboť není třeba k práci nutit. Jenom děti, jež se kázi vy-
mykají, jsou od ostatních odděleny, dostanou hračky, jež mají nejraději a jedná se s nimi oproti druhým laskavěji; ony se pak většinou samy snaží, aby se co nejdříve dostaly k ostatním. Napomínající a kárající učitel je tu nahrazen účelným řízením práce a šetřením svobody dítěte — dvojí to dráhy lidského pokroku. Práce je zařízena tak, aby poskytovala dítěti možnost samostatného vývoje, dopřávala volného okruhu jeho touze po činnosti a dítě kromě toho všestranně uspokojovala.

Kdo vidí kázeň ve škole Montessoriové, mohl by si myslet, že děti jsou snad drženy přísně. Ale jejich radostné vzezření, jejich neostýchavost a srdečnost, s jakou návštěvníkům ukazují svou práci, prozrazuje, že zde nejsou drženy otrocky.¹⁹

Ue vývoji poslušnosti rozeznává Montessoriová tři stupně. Na prvním dítě neposlouchá, protože neví, jak to má udělat. Na druhém zdá se už, že dítě rozkazu porozumělo, i snaží se vyhovět, ale po každé se mu to nepodaří. Na třetím

¹⁸ Srov. tamtéž, 21.

¹⁹ S a j d o v á, M. Montessoriová a její metoda výchovy, 43.

²⁰ Srov. tamtéž, 44n.

stupni poslouchá dítě ochotně a rádo, protože už ví, jak to má udělat.

VÝCHOVNĚ UČEBNÉ ZÁSADY.

Vychovatel má býti ke svěřencům *laskavý*, ba roztomilý. »Ale roztomilost neznamená mazlení. Nenazvali bychom hrubým, sprostým a nevychovaným toho, kdo by přišel a nás objal, když se s námi setkal ponejprv? Roztomilost záleží v tom, že rozumíme a se přizpůsobujeme přání druhých, obětující při tom, je-li třeba, i své vlastní přání: takovou roztomilost dětem ukazovat.«¹⁷

Dobrý vychovatel je k chovanci *trpělivý*. »Mějme nekončnou trpělivost s jeho pomalými pokroky, projevujme nadšení, zájem a spokojenost s jeho úspěchy. Můžeme-li říci: jsme k dětem plni ohledů a zacházíme s nimi zdvořile, chováme se k nim jako si přejeme, aby se jiní chovali k nám. — budeme mítí pevný výchovný základ a podáme jim dojista příklad dobrého vychování.«¹⁸

Po stránce didaktické zdůrazňuje Montessoriová při vyučování nejvíce *stručnost, jednoduchost a věcnost*. Vyhybat se proto zbytečným slovům. Mluvit k dětem sporně, totiž tak, aby se nemnoha slovy povědělo co nejvíce.¹⁹ Čím důsledněji to činíme, tím dokonalejší je vyučování. Vše podávat prostě, jednoduše, nesložitě, jadrně a pravdivě. Osobnost učitelova zůstaniž v pozadí. V popředí je věc, na niž se má soustředit celá pozornost.

13. KATOLICISMUS A MARIE MONTESSORIOVÁ.

ZÁŠADNÍ STANOVISKO.

Jednotliví katoličtí vychovatelé vytýkali některým tendencím Montessoriové, že zlehčují určité zásady katolické výchovy. K tomu nelze nepoznamenati, že metoda Montesso-

¹⁷ Montessoriová, Přír. vědec. ped., 59.

¹⁸ Tamtéž, 59.

¹⁹ Srov. Kubíček, Katechetika, 46.

riové měla zprvu skutečně ráz naturalistický.¹ Postupem doby však vyzařovalo její kladné stanovisko k hodnotám náboženským vždy víc a více, jak je to částečně patrné již v prvním vydání její nejobsáhlejší příručky vědecké pedagogiky.

»Náboženství není výplod fantastické obrazivosti, nýbrž je to největší skutečnost, jediná pravda pro náboženského člověka. Je pramenem a podporou života. Člověku bez náboženství obrazivost sice nechybí, ale chybí mu spíše vnitřní rovnováha. V poměru k člověku náboženskému jest on netoliko méně radostný, nýbrž jest i slabší v neštěstí a kolísavější v myšlení. Je veskrze chabější, nadarmo se zavěšuje na svou obrazivost, aby si vytvořil svět mimo skutečnost: něco mu volá v hloubi duše s Davidem: můj Bože, duše má žízní po Tobě! A jestli doufá, že dojde jen obrazivostí cíle svého skutečného života, může ucítit ve vrcholném okamžiku zápasu, že se mu nohy boří do sypkého písku.«²

»Stačí pouze zběžný pohled, abychom pochopili, že malé dítě nemá jen potřeby rozumové. Dříve, než se vyvine a uspokojí jeho inteligence, rozjímá jeho otevřená čistá duše o světě božském.«³

Třetí vydání toho díla (r. 1926) má již zvláštní kapitolu o výchově náboženské a o vyučování katol. náboženství.⁴ — Montessoriová je přesvědčena, že duše dítěte je Bohu více otevřená, než duše dospělých, přes myšlenkovou zralost jejich věku. Proto věnovala ve výchově hodnotám náboženským stále větší pozornost, až se dostala i na pole náboženského vyučování.⁵

Montessoriová je na tomto poli pro nejužší spolupráci

¹ Srov. B a n d a s, Religious Instruction and Education, 150.

² M o n t e s s o r i, Pédagogie scientifique, II., 158.

³ Tamtéž, 211.

⁴ Myšlenky této kapitoly podává Montessoriová také v monografiích: *I bambini viventi nella Chiesa*, Roma 1921 — *L'Éducation religieuse dans la vie active de l'enfant*, Louvain 1923. — *The Child in the Church*, London 1930. — *La vita in Christo*, Roma 1931. — *The Mass explained*, London 1934.

⁵ Tato její orientace je pro některé tak frapantní, že rozlišují mezi »první« a »druhou« Montessoriovou; viz H e s s e n, *Die Methode der Maria Montessori und ihr Schicksal*, 43, 47.

farního kostela s farní školou, kněze s učitelem. Dětem se má dávat co nejvíce možnosti, aby se činně uplatňovaly v kostele. Chce rozvíjet mrtvou leckdy hladinu náboženského vyučování v různé způsoby radostné činnosti.

Soustavný katechismus chce mít až v posledních letech školní docházky. Odpovídá to psychologickému vývoji, »neboť vyšší schopnosti se probouzejí v dítěti poněkud, takže teprve zpravidla ke konci věku školního dovede žák tvořit abstraktní úsudky, logické závěry a soustavné přehledy.«⁶ Memorovat se mají pouze ony poučky, u kterých musí výrazová přesnost vyjadřovat pravdy theologické zvlášť důležité.

V období před katechismem se mají dětem podávat biblické dějiny, jmenovitě život a působení Ježíše Krista, nauka o svátostech a o mši svaté. Při tom ať se užívá takové dikce, která je dětem běžná. Stačí jen vzpomenout, jak mluvil Spasitel ke svým posluchačům. Jak by On asi mluvil k těmto dětem, jež jsou před námi? Děti mají v tom období memorovat nejdůležitější partie z biblických dějin, k tomu pak potřebné modlitby. Duchovní píseň má častěji působiti na cit a nábožensky je nalaďovat.

Dítě budiž v náboženství vedeno tak, jak je přiměřeno jeho mentalitě, a to co nejvíce prožíváním pravd náboženských; kdo prožívá, ten i koná. Náboženské úkony se dětem vysvětlují až se k tomu neb onomu naskytne vhodná příležitost a je pro to vzbuzen zájem; pak se mohou, celkem dosti záhy, jich účastnit.

Když je dítě patřičně obeznámeno s biblickými dějinami a s náboženskými úkony, je také již připraveno, aby dobře rozumělo přesnému vyjádření náboženské pravdy v katechismu. Co zná již obsahově a věcně, má nyní v katechismu vyjádřeno přesnými poučkami. Jen takový postup je správný.⁷

ŘÁD PŘIROZENÝ A NADPŘIROZENÝ.

Montessoriová uznává plně dvojí řád: přirozený a nad-

⁶ Foltýnovský J., dr. Duchovní správa, Olomouc 1896, 27.

⁷ Srov. Bandas, Religious Instruction and Education, 150n.

přirozený." Člověk se nemůže přirozeným přičiněním pozvednouti do řádu nadpřirozeného. Do toho byl povýšen posvěcující milostí při svatém křtu; ke každému úkonu nadpřirozenému potřebuje zvláštní pomoci neboli milosti Boží. Člověk se má však po stránce přirozené k přijetí milosti a ke spolupráci s ní co nejlépe disponovat. »Člověk silný a čistý bude připravenější k tomu, aby přijal milost Boží a také přinášel její ovoce. Nejlepším základem pro život nadpřirozený je správný, náležitě usměrňovaný rozvoj vloh přirozených. Čím ty jsou dokonaleji vyvinuty, tím se také více mohou uplatnit v řádu nadpřirozeném, když jsou podpořeny a posvěceny milostí Boží.«⁶

DEDIČNÝ HRÍCH A VÝCHOVA

Někteří katolíci podezřívají Montessoriovou z pelagianismu vzhledem k tomu, že má tak velkou víru v dobro, tkvící v dítěti a tolik důvěřuje spontánnímu jeho rozvoji. Dovozejí, že její metoda je zatížena pedagogickým naturalismem, neboť prý glorifikuje »přirozeného člověka«. Proto její metodu potírají.

I někteří z protestantů, kteří vidí lidskou přirozenost úplně zkaženou a dobra neschopnou, také volají před metodou Montessoriové na poplach, když se odvažuje dávat tak velkou volnost zkažené přirozenosti lidské. Kam prý povede taková výchova? Proto jsou rozhodnými odpůrci té metody.

Co na to odpovídá Montessoriová? Dali jsme si vůbec vážně otázku, které činy malého dítěte jsou dobré a které zlé? Nedopouštíme se chyby, posuzujeme-li dítě spíš podle svého konvenčního standardu, než podle plánu Božího? Nezapomínáme na mnohé posvátné zásady, když jsme tváří v tvář dítěti? Vždyť sám Spasitel ukazuje na dítě jako vzor: »Vpravdě pravím vám, kdo nepřijme království Boží jako dítě, nevejde do něho.« (Mar. 10, 15.)

Bible nám vypravuje o stvoření a praví, že člověk byl učiněn k obrazu a podobě Boží. Prvotný hřích porušil tento

⁶ Srov. Montessori, *The Child in the Church*, 158, 162.

⁷ Tamtéž, 162.

Boží plán. Ve výchově dlužno působit, abychom dítě připravili pro vykupitelskou milost Kristovu.

Dítě nemáme přetvořovati k našemu obrazu a dávatí mu sebe jako vzor dokonalosti. Mezi námi a pokřtěným dítětem ve stavu milosti je vzdálenost, kterou činí naše hříchy. Proto jsou děti v jistém smyslu lepší než my. Ovšem jen pokud jde o bezhříšnost. Arci to neznamená, že dítě, jež zemřelo úplně nevinné po křtu svatém, bude mítí v nebi blaženost větší než světec, jenž obětavě pracoval pro království Boží a vítězně bojoval i v těžkých pokušeních.

Montessoriová měla zajímavý rozhovor o hříchu dědičném s jedním kvakerem, nyní už konvertitou. Jak známo, zavrhli kvakeři všechny svátosti, i křest. Onen kvaker byl trýzněn problémem dědičného hříchu a otázkou, co bude na věčnosti s dětmi, jež umřely beze křtu svatého. Byl velmi rád, že mohl o této otázce pohovořiti s katolíkem vědecky kvalifikovaným, který při tom dobře rozumí dětem.

Po předběžných poznámkách o hranicích lidského poznání a o potřebě víry prohlásila Montessoriová: »Až poznáte dokonaleji katolickou Církev, budete vždy víc a více přesvědčen, že se Církev snaží tlumiti následky hříchu a nikoli je udržovati. A stran osudu nepokřtěných dětí, já se tím neznepekokuji. Ať jste sebe více starostliv o jejich věčnost, buďte ujištěn, že nekonečně víc pečuje o to všemohoucí Bůh.«¹⁰

Ve snaze objasnit nauku o hříchu dědičném, řekla: »Hříchem prvotným ztratil člověk své bezprostřední spojení s Bohem. Tak se ovšem jen běžně vyjadřujeme; znamená to však, že došlo k veliké změně, ke změně tak hluboké, že ji lze označit jako přechod ze života k smrti. To člověk nemohl ani nebyl schopen sám vlastní silou napravit. Hřích našich prarodičů byl něco podobného, jako kdyby někdo po svém vědomém rozhodnutí seskočil se střechy domu na zem a nemůže vlastními silami se dostatí nahoru.«¹¹

Tímto přirovnáním prvotného hříchu k »seskoku se střechy« naznačuje Montessoriová, že člověk ztratil následkem toho svůj nadpřirozený život s nadpřirozenými dary, které jej provázejí. Zůstal toliko člověkem přirozeným, avšak ve

¹⁰ Tamtéž, 163.

¹¹ Tamtéž, 163.

stavu porušeném, poněvadž byl určen povýšením do řádu nadpřirozeného k cíli nadpřirozenému. Svou vlastní vinou se vyloučil z dosažení cíle nadpřirozeného a sám se nemohl znovu vlastní mocí přenést do toho nadpřirozeného řádu. To by se mohlo státi jen zvláštní milostí Boží. »A proto,« dodává Montessoriová, »sestoupil Syn Boží na zem, přijal na sebe tělo lidské, aby svou vykupitelskou smrtí povýšil padlou přirozenost lidskou opět do řádu nadpřirozeného.«¹²

METODA CÍRKVE A METODA MONTESSORIOVÉ.

»Je zajímavá, ale nepopíratelná skutečnost, že mezi vedoucími zastánci metody Montessoriové v Americe, Anglii, Holandsku, Rakousku, Švédsku a Irsku jsou konvertité ke katolicismu.«¹³ Mohlo by se předpokládati, že je to výslednice její proselytické horlivosti. Stěží to však můžeme připustit, poněvadž Montessoriová ve svých cvičných kursech pro učitele se pravidelně nedotýká otázek náboženských. Omezuje se při těch příležitostech na psychologické, didaktické, pedagogické a praktické směrnice v oboru své metody. Tato její taktika je jistě správná, protože mívá posluchače nejrozličnějších náboženských denominací.

Zjev sám stojí za povšimnutí. Nemůže přece býti zcela nahodilé, když mnozí přívrženci metody Montessoriové se stali brzo vyznavači katolicismu. Papež Benedikt XV. dal 21. listopadu 1918 »své milované dceři Marii Montessoriové« zvláštní požehnání, aby svou vědeckou pedagogikou co nejvíce přispěla k dobru mládeže. Nelze popírat blahodárné účinky tohoto požehnání. Třeba však uznati i vlivy přirozené, které působí v tomto směru. Na prvním místě je to překvapující podobnost mezi metodou její a metodou Církve katolické co do způsobu, jak se v praxi shodují s psychologíí člověka. Všimněme si aspoň některých zajímavých styčných bodů mezi oběma metodami.¹⁴

Vhodné prostředí. — Žádná instituce nerozumí lépe, jak důležité je vhodné prostředí pro kulturu duše, než

¹² Srov. tamtéž, 164.

¹³ Tamtéž 143.

¹⁴ Tamtéž 143n.

Církev katolická. Každý katolický kostel s celou svou vnitřní úpravou je speciálně příhodným prostředím, jež napomáhá individuálnímu rozvoji náboženských vloh. Vzpomeňme, jaký je rozdíl ve výpravě kostela v den Božího narození s radostnými zpěvy vánočními a na Velký pátek s truchlivě lkavými zpěvy Jak mocně působí prostředí kostela na akordy zladěné lidské duše! Ještě důsledněji a úplněji je podán tento princip vhodného prostředí v náboženských řádech; po stránce pozitivní tím, co se tam poskytuje, a po stránce negativní tím, co se tam odpírá. — Podobně je tomu ve školách Montessoriové. Prostedí učebny působí celou svou úpravou záměrně jak po stránce didaktické, tak pedagogické: poskytováním a odpíráním. Po stránce pozitivní je to bohatství didaktického materiálu, po stránce pak negativní, zvláště zajmavé cviky mlčení a jiné druhy sebekázně.

Didaktický materiál. — Přejde-li učitel staré školy do školy typu Montessoriové po prvé, je obyčejně překvapen materiální povahou didaktického a pedagogického postupu. Podél celé místnosti vidí police, kredence a v nich velikou směsici různých předmětů. Děti přicházejí k těm policím, samy si vybírají vhodné předměty pro své zaměstnání a odcházejí k svému stolu. Tam pracují podle svých osobních schopností. Potom se opět vrací, aby předmět odložily na své místo a vybraly si zas něco nového. Je vidět, že jsou úplně zaujaty těmito věcmi a svou prací.

Učiteli staré školy se zdá, že ubíjejí drahý čas hračkářstvím s dřevěnými špalíčky, hůlkami, kuličkami, barevnými tabulkami, sestavováním knoflíků a číslic. Když se takto nezaměstnávají, můžete je vidět, jak krácejí v průvodě a nesou vázy, květináče, nádoby, praporky, malé zvonky a j., anebo přecházejí místností, oprašují nábytek anebo zametají chodbu. Učiteli, jenž je zvyklý na ztrnulost a nehybnost řádné třídy, nezdá se možno, aby za takových okolností nabývaly děti rozumového vzdělání.

A teď si představme puritánského kvakera, jenž vstoupí po prvé do většího, krásně upraveného katolického kostela. Jak on všechno pozoruje! S úžasem se dívá kolem sebe na množství různých předmětů a pomůcek. Vše se mu zdá býti hrubě hmotné a málo duchovní. Všimá si, kterak přítomní obracejí pozornost k různým předmětům: k oltáři, sochám,

obrazům, růžencům, svícím atd. Vidí, kterák přicházejí a odcházejí, jak jdou s místa na místo. A provádějí různé úkony: přinášejí květiny nebo svíce, poklekají, žehnají se, bijí se v prsa, jdou v průvodě atd. Ano, i centrální, vrcholný úkon církevní bohopocty, mše svatá, připadá kvakerovi jako věc hmotná, málo duchovní. On se domnívá, že duchovní život je něčím výlučně vnitřním a proto nechce připustit, že by tyto pomůcky a úkony napomáhaly k rozvoji duchovního života. Myslí o nich, že rozptylují duchovní soustředěnost, ano, že jsou překážkou duchovního rozletu do nadpřirozených oblastí náboženského prožívání.

Nemá učitel staré školy tentýž názor o škole Montessoriové? Domnívá se — arci neprávem —, že dítě se různorodým didaktickým materiálem a hrami rozptyluje, takže se nemůže povznést do vyšší rozumové oblasti.

Od smyslového k nadsmyslnému. — Kvaker v katolickém kostele a učitel školy staré ve škole Montessoriové mají tedy stejné nesnáze. V čem záleží? V tom, že nechápu cíle, k němuž směřuje užívání těch předmětů. Cílem tu nejsou předměty samy, nýbrž vnitřní reakce, kterou vyvolávají. Zkušená ředitelka školy Montessoriové snažila se vysvětlit význam neustálého zaměstnávání učebním materiálem takto: »Neběží o samotné zevnější zaměstnání dítěte, nýbrž o vnitřní proces, který se odehrává v dětské mysli. Opravdu tedy cosi podobného svátosti, která je zevnějším znamením neviditelné milosti.« Je to ovšem pouhá analogie, poněvadž působení milosti Boží náleží do řádu nadpřirozeného. Tato analogie je případná ještě i s jiného hlediska. Kdo přijímá svátost s náležitou přípravou, dostává milost posvěcující nebo se mu tato rozmnožuje. Je si toho vždy úplně vědom? Nikoli! Účinky svátostí může poznati později a sice ve zmohutnění duchovních sil, zvláště v boji proti hříchu. Podobně správné používání učebního materiálu vede dítě k rozvoji intelektuálních schopností a to postupem takovým, kterého si dítě není ani vědomo...

Svoboda ve volbě osobního zaměstnání. — Když se dítě ve škole Montessoriové obeznámí se správným užíváním různých předmětů učebního materiálu, má značný stupeň individuální svobody s jich užitím. Výjimku ovšem činí doba, kdy se dává kolektivní úkol, poučení, anebo se cvičí

mlčení. Podobně je tomu i v katolickém kostele. Věřící má značnou volnost co do pobožnosti: někdo se modlí růženec, jiný křížovou cestu, nebo se připravuje k sv. zpovědi, rozjímá, modlí se před oltářem Panny Marie anebo před svato-
stánkem.

Ve škole Montessoriové se dá dítěti přesné, podrobné poučení, jak má užívat učebního materiálu a ponecháno je mu na vůli, jak a kdy chce čeho použít. Podobně Církev poučuje dítě co nejsvědomitěji, jak se má připravovati ke sv. zpovědi a k sv. přijímání, ale ponechává jeho svobodné volbě, kdy chce tyto svátosti přijmouti. Svätý Jan Bosco provedl tento princip důsledně a nepřipouštěl ani o největších svátých a slavnostech společné přijímání svátostí jako povinné.¹⁸ Církev katolická nevychovává své členy nucením, nýbrž předpokládá, že prvotným pramenem a hybným párem duchovního života jest u každého jednotlivce milost Boží. — Podobně nemá býti ani ve škole Montessoriové intelektuální rozvoj zevně vynucován.

Auffray A., *Il metodo educativo del Ven. Giovanni Bosco*, Torino 1925, 44.

IV.

ZAČÁTKY VYUČOVÁNÍ KATOLICKÉMU NÁBOŽENSTVÍ PODLE M. MONTESSORIOVÉ

14. PRVNÍ POKUSY V BARCELONĚ.

KAPLE UČEBNOU.

Bylo to roku 1909, kdy začali ve škole Montessoriové v Barceloně (Escola Modelo Montessori) vyučovat náboženství podle její metody. Tehdy se vrátil do Barcelony misionář P. Casulleras. Byl přesvědčen, že prostředí chrámové je nejlepším ovzduším pro náboženskou výchovu dítěte. Anž něco slyšel o »Dětských domovech« Montessoriové v Římě, zdůrazňoval jako misijní superior z ostrovů Baleari, že je záhodno zřizovati »Dětské domovy« v nejužším spojení s chrámem. Teprve za rok po svém návratu dostal do rukou spis Montessoriové, v němž popisuje své »Dětské domovy«.

Shoda pojmenování i nazírání se mu zdála prozřetelnostní. Prostudoval metodu Montessoriové a hned ji zavedl ve svých ústavech ostrovů Baleari. Ačkoli osobnost Montessoriové vůbec neznal, usuzoval podle věčného obsahu metody, že je katoličkou. Zejména jej o tom přesvědčovaly věty: učitelka má býti pokorná a trpělivá, více se cení skutky nežli slova, používá se prostředků, jež působí na smysly, a těmi pak na duši, děti se cvičí v mlčení a duševním soustředění, respektuje se jejich svoboda, aby spontánně mohly rozvíjeti své schopnosti a snahy na cestě k dobru, hledí se předcházet každému zlu, dbá se o to, aby se napravila i všední, byť nepatrná chyba, a stále se respektuje úcta k vnitřnímu životu dítěte.

Potom došlo ke vzájemnému poznání a k osobním rozhovorům o náboženském vyučování a výchově podle těchto zásad. Benediktinský opat mariánské svatyně v Montserratu přijal ty podněty s takovou přízní, že pozval spolupracovníci

Montessoriové Annu Macheroniovou na liturgický kongres, jenž se konal v Montserratu. Tam promluvila Macheroniová o důležitosti liturgie pro náboženský život a jak je nutno dítě liturgicky cvičit. Při tom navrhla, že učiní po té stránce pokus v barcelonské škole Montessoriové; byly tam děti ve věku ode 3 do 6 let. K tomuto delikátnímu apoštolátu mezi nejmenšími byl zvolen mladý horlivý kněz Mossèn Iginò Angelès

DÍTĚ »ŽIJÍCÍ V KOSTELE.«

Prvním úkolem bylo upravit nejkrásnější místnost »Dětského domova« v dětskou kapli. Kaple byla velmi pečlivě vyzdobena. Aby malý »národ« byl v kapli co nejaktivnějším účastníkem pobožností, provedeno vše na dosah ruky: kroupka, obrazy, sochy a také ovšem přiměřené lavičky. Pro dobu vánoční byl tam připraven i malý, úhledný »betlem«. Tak nastoupil P. Angelès svůj apoštolát mezi nejmenšími. Začínal ne bez bázně, ale brzo byl nadšen a hluboce dojat, vida, jak pozorně, ano dychtivě naslouchají malí věřící slovu Božímu a zbožně jsou přítomni službám Božím. Byloť to všechno výslovně pro ně, a dítě v křestní nevinosti dovede svým způsobem rozumět nejvyššímu Pánu.

Záhy se uplatňovaly ve škole různé návyky systému Montessoriové, především mlčení a soustředěnost, která je podmínkou vniterné pobožnosti, ukázněná tichá chůze, bezhlučné užívání židlí, klidné usedání a povstávání, opatrné přecházení, aby se na nic nenarazilo, dovedné přenášení různých předmětů, jako jsou hořící svíce, květinové koše nebo vázy naplněné vodou a květinami.

Různé ty návyky ze školy se účelně osvědčovaly i v dětské kapli. Děti tam dovedly mlčet, nábožensky se soustředit a pozorně naslouchat. Tímto způsobem s počátku opakovaly jen různé nácviky ze školy, postupně pak poznávaly prvky liturgického života, jehož se aktivně účastnily. Už dítě čtyřleté rozpoznalo dobře rozdíl mezi svćenou vodou, do které vkládalo prsty při žehnutí, a mezi vodou v místnosti vedlejší, kde si umývalo ruce. Uvědomit si rozdíl dvou věcí, které jsou na pohled stejné, je činnost rozumová. Ta se snadno rozvíjí v oboru náboženském, je-li si dítě vědomo, že

je dítkem Božím a přichází do domu milovaného Otce nebeského.

Když P. Angelès začal vysvětlovat učení o svátostech, chtěl mluvit pouze k dětem starším. Ale nejmladší ne a ne odejít a naslouchaly s největší pozorností. Arci uměl je kněz náležitě upoutat. I tříleté děti ho sledovaly soustředěně. Nejprve vysvětloval svátost křtu. Připravil křtitelnu a věci potřebné k obřadům křestním. Z dětí vybral kmotra a kmotřenku, dal přinést loutku, na níž pak zvolna vykonával obvyklé obřady. Jindy zase představovalo vzrostlé dítě katechumena a žádalo o křest. Děti naslouchaly s živým zájmem, kterak se za prvních dob Církve uděloval svatý křest dospělým a jak se podnes uděluje těm, kdož se oň osobně přihlásí.

Tak se dětem podávaly první pojmy liturgické. Přístupně byla jim vysvětlena také mše svatá. Děti pochopily, že se nám v ní představuje utrpení a smrt Pána Ježíše. Starší chlapi přísluhovali při mši svaté, všechny děti pak bez rozdílu pohlaví a věku přinášely k obětování své dary.

Když později nastala doba prvního svatého přijímání, měly děti náboženské vědomosti na svůj věk neobvyklé a byly též po stránce duchovní i asketické velmi dobře připraveny. Uměly už zpytovat svědomí a hříchů svých účinně litovat. Vzácně se tu jevil přirozený sklon dětské duše k Bohu. Tak se souměrně vyvíjelo tělo spolu s duší, začínal pučet život náboženský. Tak vyrůstaly děti v živé víře a v blahém vědomí, že jsou vždy a všude dítkami dobrotivého Otce nebeského.

P. Angelès se ve své barcelonské škole dočkal takového úspěchu, že k němu přicházeli ve velkém pohnutí rodičové prvokomunikantů s pokornou prosbou o svátostnou přípravu, aby sami mohli s dětmi přistouřit ponejprv ke stolu Páně. Nejedem z nich říkal o svém dítku: »Je tak malé a dovede vyprávět o Bohu s takovou vírou a láskou, že mě to až zahanbuje. Chci se radovati s ním, abych nebyl oddělen od jeho duše.«

Podobné zkušenosti nabývalo se také v »Dětských domovech sv. Vavřince« v Římě (Case dei bambini di S. Lorenzo). Bylo to v době, kdy se pracovalo metodou Montessoriové u dětí nejchudších a nejopuštěnějších čtvrtí římských. Budilo překvapení, že děti ve věku půl pátá roku se naučily psát. I přicházeli ro-

dičové-analfabeti a prosili o návod, aby se tomu také naučili. Dali se pak ochotně vést i v ohledu náboženském.

OBĚTOVÁNÍ PŘI MŠI SVATÉ.

Aby děti pochopily, že mše svatá je oběť a tím se liší podstatně od jiných pobožností, jako je třeba křížová cesta nebo svátostné požehnání, připravovaly a přinášely samy osobně obětní dary. Na ten účel pěstovaly pšenici a vinnou révu. Měly na to část louky, určené ke hrám. Tam obdělaly půdu, utvořily v ní souběžné rýhy a každé dítě opatrně vkládalo do nich něco zrn. Bylo lze pozorovat, jak jsou si vědomy důležitosti a vážnosti této práce. Potom vysazovaly děti vinnou révu. Sazenice, malé trsy kořenů, dávaly vlastně slabou naději na očekávaný div, že se totiž na nich objeví časem bohaté hrozny. Čile se však sázely do připravených jamek v souběžných řadách a ve stejné vzdálenosti. Vinohrádek i políčko bylo ještě třeba něčím ohradit. I vysadily děti dokola květiny, jako trvalý hold krásy a vůně tomu, co se mělo státi obětním darem při nejsvětější oběti. Na zbylé části louky si pak děti hrávaly jak obyčejně. Byly ve své dětské nevinosti nejvzácnějšími květinami těchto polí.

S veselými hrami se mísilo hlubší porozumění pro vzácný div, jak to, co zasadily a zasely, denně vyrůstalo. Bylo viděti krásně zelené řádky pšenice, což budilo denně nejživější zájem dětí. Také na révě, zprvu zdánlivě suché, začaly pučet výhonky a rozvíjeti se listy. Děti přicházely a pozorně obhlížely zelené letorosty, jak jich přibývá; a kdy asi pokvetou? Zalévaly, okopávaly, uvazovaly a ošetřovaly. A když konečně dorůstaly hrozny, obalily je do síťoviny, aby je chránily před škodlivinami.

Bylo rozhodnuto pořádat při zahájení a ukočení školního roku dvě slavnosti pod širým nebem: jednu, jakoby žňovou a druhou jako vinobraní. Bylo rozhodnuto doprovázet obojí slavnost hudbou na jednoduchých nástrojích a lidovým zpěvem. Dostavily se však rozpaky, mají-li děti samy požnouti obilí. Žluté klasy, bohatě obtěžkané k tomu vábily a děti hořely nedočkavostí. I zvitězilo odhodlání svěřiti jim také žeň. Jako se jim dával ve škole do rukou nůž s důvěrou v ukázněnost jejich pohybů, se stejnou důvěrou byl světen jejich ručkám i ostrý srp. Byly to srpy

s bledostnou rukojetí, schválně zhotovené pro tento účel. Všechno šlo dokonale. Pečlivě, se zřejmou radostí a ještě snad s hlubším pohnutím požaly děti pšenici. Potom s hlučnější radostí sbíraly pokládky a svazovaly je barevnými stuhami ve snopky; ty kladly do řady a zanedlouho se s nimi loučily, aby očekávaly jejich návrat v podobě bílé jemné mouky. Potom na ně čekala ještě jednoduchá ruční práce s vykrajováním velkých a malých hostií. To se tak zaslíbilo i barcelonskému biskupovi, že vznikla myšlenka použití ke konsekraci pro slavný průvod o Božím Těle hostií z pšenice, která vyrostla pod bdělou péčí nevinných bytostí a jež byly vykrojeny nevinnýma ručkama dětí.

Práce a slavnosti pod širým nebem, které se vztahovaly k přípravě obětních darů a byly motivovány úctou k nejsvětější oběti, měly svůj závěr při slavném obětování mešním. Děti se shromáždily na určeném místě a vyvolily ze svého středu ony, kdož měli nésti obětní dary. Ti se oblékli v příslušný oděv, děvčata si přikryla hlavu závojem. Jedno dítě neslo ve zvláštní schránce velkou hostii, jiné nádobku s vínem, další nádobku s vodou a jiné konečně prázdné ciborium. To ciborium postavily na zvláštní stůl u mřížky, kde se přikleká k sv. přijímání. Poté přicházely jednotlivé děti, chystající se k sv. přijímání a každé z nich vložilo do ciboria malou hostii, přinesenou v ozdobném košíčku, pod pěkně vyšíváním šátečkem.

PRVNÍ SVATÉ PŘIJÍMÁNÍ.

Děti, jež během školního roku měly dovršiti sedm let, byly vyzvány k přípravě na sv. přijímání. Zároveň byli upozorněni a poučeni též jejich rodičové. Po docílení shody s nimi se ustanovil seznam prvokomunikantů.

Výběr kandidátů pro první svaté přijímání je událostí pro celou školu. Vyvolenci jsou předmětem péče a lásky všech. Jejich jména jsou natištěna na zvláštních lístcích s prosbou o modlitbu, aby se co nejlépe připravili na příchod Pána Ježíše. Lístky jsou vyvěšeny v kapli, v každé učebně, u vchodu do školy, aby jména prvokomunikantů byla stále ve zbožné paměti všech, kteří vstupují do školy nebo do kaple. Tak se neustále připomínala potřeba Boží pomoci pro ty, kteří se připravují k tak významnému dni svého života.

Příprava trvala pět týdnů. Každý z nich začínal v sobotu o 10. hod., v den, kdy bylo školní učení snadné a odpoledne prázdno. Jako každou jinou sobotu, zopakovaly se nejprve společné úkony bohoslužebné. Přítomny byly také děti mladší. Ty se všechny seskupily okolo komunikantů, aby jim všelico podávaly a pomáhaly jim modlitbou. Kněz stál mezi oltářem a jeho zábradlím, komunikanti jemu po pravici a levici. Na obětním stole byly hořící svíce a různé předměty, jež souvisely s učivem, na příkl. napodobenina desek Mojžíšových s Desaterem a j.

Po vhodném úvodu a poučení odevzdal kněz každému z komunikantů list umělecky vytištěný a ozdobený malbou se stručným textem pamětných vět. Na ty se pak vztahovalo svátostné vyučování celého týdne. Kněz je katecheticky vysvětloval a citově oteploval. Větám se děti během týdne učily nazpaměť. Příští sobotu se pak nacvičené věty odříkávaly zpaměti. Také ovšem musely děti prokázat, že naučenému dobře rozumějí. Poslední týden před svatým přijímáním se již nezkoušelo. Po pěti týdnech přípravy si děti textové listy ozdobně sešily a uschovaly na památku.

Poslední týden před svatým přijímáním vykonali prvokomunikanti od pondělka do pátku včetně zvláštní duchovní přípravu. Žili v tyto dny odděleně od ostatních druhů ve škole, v zahradě i v jídelně. To osamocení nebylo pro ně nudné ani smutné, neboť se jim dostávalo odevšad drobné pozornosti a projevů lásky. Též pěkné světelné obrazy se jim promítaly k náboženskému zladění duše. Mile na ně působila horlivost, s kterou starší žáci nacvičovali gregoriánský chorál pro slavnou mši svatou. Ve volné chvíli se mohly děti různým způsobem bavit.

Většinou trávily děti chvíle oddechu v zahradě: dívaly se na květiny a dělaly z nejkrásnějších kytice, jež přinášely do kaple svátostnému Spasiteli. V »domově«¹ měly stále k dispozici serie náboženských obrazů. Jednotlivci si hotovili růžence, s kterými měli přistoupit ke stolu Páně. Přfležitostně se konaly společné modlitby a organizovaly se náboženské průvody za zpěvu duchovních písní. Soustavně i přfležitostně bylo dětem připomínáno, čeho je třeba k dobré přípravě svátostné. Byly povzbuzovány k častějšímu zpytování svědomí, aby připravily co nejčistší přšlytek svátost-

nému Spasiteli ve své duši. S ochotou odpouštěly jiným a prokazovaly jim různé drobné skutky lásky. Tak vyrostly spontánně mnohé krásné květy v duši dítěte během těchto »exercicií«. Ostatně se děti zaměstnávaly úpravou stolu k jídlu a odpoledním uklidem, takže skutečně ani nemohly strádati dlouhou chvílí.

Poslední den, v pátek, přinášely děti květiny do kaple. Slavné první sv. přijímání bylo poté v sobotu. Podle španělského zvyku směli k této slavnosti do kaple jen rodičové prvokomunikantů. Děti byly oblečené s řeholní prostotou měly každé růžencem vlastnoručně vyrobený. Jejich druhové, s kterými se téměř celý týden nestýkali a kteří jim byli nápomocni v přípravě zvláště modlitbou, vedli je ve slavném průvodě k oltáři. Vpředu průvodu šel kněz, oděný v bohoslužebné roucho a s křížem v ruce. Vedle něho dva ministranti v rochetách s hořícími svícemi, za nimi školní děti taktéž se svícemi.

Průvod s křížem v čele šel od oltáře středem přítomných rodičů a ubíral se za zpěvu do místnosti, kde čekali prvokomunikanti. S nimi se pak všichni za zpěvu ubírali do kaple. Tam byla mše svatá a při ní slavnostní úkon svatého přijímání obvyklým způsobem, odpoledne pak společná pobožnost prvokomunikantů s jejich rodiči. Prsten od nich darovaný je každému z dětí památkou na slib věrnosti Pánu Ježíši.

CVIČENÍ LITURGICKÁ.

Podle metody Montessoriové začínají děti čísti už kolem pěti let svého věku. Po předběžných cvičeních se užívá k dalšímu cviku ve čtení malých černých lístků, na nichž jsou bíle napsaná jména určitých předmětů. Ty jsou obyčejně v miniatuře a lístky se kladou vedle nich. Děti se dívají na předměty i nápisy a tak se pozvolna uvádějí do čtení. Za účelem systému stejnorodé předměty s lístky se dávají do určité krabice. Z té krabice si pak děti předměty opět vytahují a kladou k nim příslušné lístky.

Toho cvičení ve čtení se zároveň plně využívalo i pro vyučování náboženské, jmenovitě liturgické. Na ten účel byly zhotoveny miniaturní modely liturgických předmětů.

rouch, veškerého příslušenství k bohoslužbám a k udělování svátostí s potřebným pojmenováním na lístcích. Tak se vštěpovaly vědomosti v oboru liturgickém a zároveň se probouzel živý zájem dětí pro tyto předměty »in natura« v kostele a při službách Božích.

Můžeme si snadno představit, jak ta metoda děti vábila; rozhodně víc než olovění vojáčky nebo Kotvovy stavebnice. Týmiž pomůckami se prováděly též rozličné dramatisace, jako mše svatá, udělení svátostí, různé pobožnosti, pouti a náboženské průvody. Pro menší děti to bylo zdánlivě hrou, ale zároveň se tím lehounce, takřka hravě učily. A co zvláště bylo důležité: po hromadném vyučování se děti mohly těmi předměty zaměstnávat zcela individuálně. Děti si to vše osobitě opakovaly a přemýšlely o tom dále.

DETI A PŘÍRODA.

Děti byly soustavně naváděny, aby si všímaly věci stvořených a při tom povznášely své myslí k Původci všeho toho, ke Stvořiteli. Proto pěstovaly i vzácnější květiny, jmenovitě takové, které vyžadovaly větší péče, aby k nim častěji obracely pozornost. Ředitel dr. Battle zřídil pro děti též malou observatoř, aby mohly pozorovat velikost a krásu těles vesmíru a zalétati srdcem k jeho Tvůrci. K tomu vybral z Písma svatého, zejména ze žalmů, místa, kde se velebí Boží příroda (slunce, hvězdy, rostlinstvo) a vydal to pro děti ve zvláštní příručce. Knižně sestavil také ze života světců výjevy, které svědčí o jejich lásce k Boží přírodě (sv. František z Assisi, sv. Antonín Paduánský a j.).

To všechno bylo pouhým pokusem (»un tentativo«),¹ který však ukázal, že je mnoho různých možností, jak uvésti velmi záhy poklad náboženských představ do dětské duše a v ní otevřít bohatý zdroj čisté radosti a duchovního růstu.

15. „ATRIUM“ PRO NÁBOŽENSKÉ VYUČOVÁNÍ.

Po prvním pokusu Montessoriové s novou metodou náboženské výuky a výchovy nejmladších dětí v Barceloně, pracovala Mon-

¹ Montessori, I bambini viventi nella Chiesa, 51.

tessoriová v tomto směru dále. O svých plánech měla rozhovor s Mortimerem Standingem.¹ Pozornosti si zaslouhuje zejména její projekt »atria« a její názor na výchovu mešní.

PŘEDBĚŽNÉ POZNÁMKY.

Velký význam má v její metodě vhodně připravené prostřední. Ideálně vhodné prostředí pro plné rozvinutí nadpřirozeného života vidí Montessoriová v kostele. Katechese má dítě vésti k náboženskému životu hlavně aktivní účastí na církevní liturgii. Má to větší význam, než pouhé učení katechismu nazpaměť. Býti dobrým katolíkem není jen otázkou vědění, nýbrž především otázkou vůle, činění, uvědomělého návyku. Dítě se má v kostele cítit úplně »doma« při svatých obřadech i úkonech. V tom jsou příznivé podmínky pro jeho vývoj náboženský.

Mnozí se domnívají, že Montessoriová je proti memorování katechismu. Nikterak není! Žádá přímo, aby se děti učily jistým pravdám z katechismu nazpaměť. Právě za dnešních zmatků náboženských je velmi důležité, aby děti měly jasné pojmy náboženské a dobře ovládaly jmenovitě základové učivo. Memorování však nesmí býti bezduché. Má býti posledním stupněm učebního postupu, po osobním zažití a prožití náboženské pravdy. K tomu prožití se napomáhá didaktickým materiálem, pomůckami názoru, působivým vyprávěním a příslušnými spontánními úkony náboženskými.

MONTESSORIOVSKÉ »ATRIUM«.

Aby se při náboženském vyučování působilo na dítě co nejvíce prostředím, přeje si Montessoriová zvláštní učebnu, určenou výhradně pro »nadpřirozený život«. K němu má v té místnosti všechno povzbuzovat. Vše se má soustřeďovat okolo osoby Ježíše Krista. Z náboženského učiva se probírají biblické dějiny, katechismus, liturgie, zvláště mše svatá, dějiny církevní a životy svatých.

Myšlenka zvláštní místnosti, výhradně určené pro katechesi s prostředím vhodně upraveným, zdá se býti zcela no-

¹ Montessori, *The Child in the Church*, 26n.

vou.² Skutečně je to však idea tak stará jako Církev. V prvotní Církvi bylo atrium, zvláštní místnost, související s chrámem. Užívalo se jí k vyučování katechumenů. Byla to před-
sín nejen chrámu, nýbrž ve smyslu duchovním i »před-
sín Církve«.

Náboženské pracovny neboli zvláštní místnosti, určené ke katechesi, lze nazvat taktéž »atriem«. Jsou nejen k vyučování, nýbrž také k probouzení a živení náboženského ducha. V pojmu a účelu »atria« jde Montessoriová ještě dále: »Jako první školy v Římě dostaly název »dětské domovy«, tak můžeme náboženské pracovny nazvat »dětskými kostely«.³ Nikoli proto, že by chtěly nahradit skutečné kostely, což by bylo absurdní, nýbrž proto, že všechno v nich jako v kostele má směřovat k nadpřirozenému životu.

Pokud jde o technickou úpravu »atria«, chce Montessoriová dát dětem všechno co nejlepší. Bylo by omylem se domnívat, že pro děti je dobré i něco méně hodnotného. Budiž tedy »atrium« vystaveno v církevním slohu a měj nízká okna vyzdobená případnými výjevy z Písma svatého. Všechno má být úměrné fyzické postavě školáčků. Na vhodných místech sochy: Pána Ježíše, Panny Marie a některých svatých. Těm sochám přinašejí děti květiny a v určité dny rozžihají před nimi svíce. Na stěnách jsou obrazy ze Starého i Nového zákona. Dětem přístupně a dosažitelně se zavěsí kroupka se svěcenou vodou. Celá místnost má svou úpravou působit na smysly, aby nábožensky povznášela dětskou duši. Jako v každé škole Montessoriové, jsou také v »atriu« kredence a stolky, v nichž je uložen didaktický materiál k dalšímu zaměstnávání a procvičování: modely, alba, pohlednice a j.

ZAMĚSTNÁNÍ V ATRIU.

V náboženské pracovně se činí děti podobně jako v jiných pracovnách, jen ještě s větší pečlivostí a s duchovním posvěcením. Užívají didaktického materiálu, udržují jej ve

² Srov. totéž pro jednotlivé předměty v plánu daltonském, v soustavě winnetské a v metodě Decroly; viz str. 10, 13.

³ Montessori, *The Child in the Church*, 33.

vzorné čistotě, vyměňují vodu ve vázách s květinami, chystají oltářník ke mši svaté se všemi příslušnostmi, připravují co třeba k svátostnému požehnání, konají náboženské průvody, při kterých nesou za zpěvu náboženské odznaky, sochy a svíce, cvičí se v úplném mlčení, což je znamenitou přípravou ke zbožné soustředěnosti při modlitbě a rozjímání.

Také *dovednosti početních* se využívá: děti odpočítávají zrnka k výrobě růžence, všímají si, kolik hoří svíček při mši svaté tiché, zpívané, při svátostném požehnání, počítají neděle v církevním roce v době adventní, postní, období po svatém Duchu. Číselně se dětem ukáže na lístcích vedle sebe položených s napsaným počtem let, jak dlouho trvá Církev katolická, a vedle toho podobně, jak dlouho trvají některé novější křesťanské společnosti. Vytrřibeného smyslu pro rozeznávání barev se použije v nauce o barvách liturgických a jejich významu.

I církevní zpěv má v pracovně význačné místo. Metoda Montessoriové obeznamuje děti se stupnicemi menších a větších zvonků, aby se tak naučily poznávat a rozeznávat noty. V »atriu« mají sestavu těch zvonků v podobě malé zvonice. Děti, které se naučily hrát kratší nápěvy na jiných zvoncích, mají povoleno užívat zvonice v »atriu« ke svolávání ostatních k modlitbě a službám Božím.

Jako při prvním pokusu ve škole barcelonské⁴ cvičí se děti také zde na skupinkách *modelů* s příslušnými názvy na černých lístcích. Škola Montessoriové v Dowanhill-Glasgow (Notre Dame Montessori School) má skupiny krásných modelů, jež představují různé výjevy biblické, jako: zvěstování Panny Marie, narození Páně, ukřižování a j. Dobře by mohl také sloužit model svatostánku na poušti, model chrámu Šalomounova a model kostela nebo kláštera, každý se stručným popisem pro děti. Modely jsou uloženy v kredenci. Žák si může některý z nich vybrat, rozprostře na zem dostatečně velikou pokrývku, postaví na její okraj model, načež výjev stručně popíše; popisuje tím způsobem, že klade vedle sebe litery, z nichž pak skládá příslušná slova a ze slov věty. Také může model umístit nad menší tabulí, na kteréž pak popíše výjev křídou.

⁴ Viz str. 79.

Neposlední místo zaujímají v »atriu« práce rukodělné. K tomu je ovšem potřebí, aby byly po ruce nástroje ve zmenšené podobě. Žáci hotoví v jednotlivých obdobích církevního roku různé modely. Tak na příkl. v době adventní »betlem«, v době svatopostní kříž s Kalvarií; časem může skupina dětí společně zhotovit model složitější. Také lze modelovati v hlíně a v jiných plastických hmotách; děvčata mohou k účelům bohoslužebným šít, plést anebo vyšívát. Tak se dětem nejen podává potřebný názor, nýbrž se zároveň jejich denní zaměstnání co nejvíce soustřeďuje kolem představ z oboru náboženského.

Děti by se měly, jak míní Montessoriová, obeznamovati s látkami, jichž Církev užívá při liturgii (sůl, olej olivový, kadidlo). Kněz by měl předvésti na příkl. celé svěcení vody, načež by žáci opsali doslova některou z modliteb, třeba, která Církev svolává Boží pomoc a ochranu pro toho, kdo se bude svěcenou vodou žehnati. Zejména voda je významným činitelem v liturgii. Na to je záhodno sem tam příležitostně didakticky poukázat.

IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA »ATRIA«.

S předpokladem finanční možnosti představuje si Montessoriová školu jako dětskou komunitu v zahradě na způsob komunity klášterní. Byl by tam kostel, »atrium« a obvyklé budovy školní s hřištěm. V zahradě by na konci chodníků byly sochy, k nimž by děti nosily čerstvé květiny, vlastníma rukama vypěstěné. Také by tam chovaly zvířata, jež mají symbolický význam anebo jsou jinak památná. Na příkl. beránka jakožto symbol »Beránka Božského«. Hrdličky, protože Noe vypustil z archy holubici a holubice je symbolem Ducha svatého. I včely by mohli žáci pěstovat, aby si na oltář hotovili svíce z vlastního vosku.

V »atriu« si Montessoriová představuje obrazy z Písma svatého. Kromě toho také vývěsné listy, na nichž jsou ozdobně napsány nejdůležitější texty náboženského učiva. Iniciálky jsou zvlášť velmi pěkně namalovány podle vzoru středověkých mistrů. Každý list je v úhledném, umělecky vypraveném rámcí. Vývěsné listy obsahují nápisy oltářního a kazatelnového antipendia, definice svátostí, skutky milosrdenství.

vzbuzení víry, naděje a lásky, vzbuzení lítosti, ovoce Ducha svatého v duši, Confiteor, Modlitbu Páně, Pozdravení andělské, Sláva Otci . . . , Apoštolské vyznání víry.

Některé texty mají umístění zvláště významné. Na příkl. desatero Božích přikázání si Montessoriová představuje vryto do kamenných desek na stojaně ve výšce dítěte. Vedle stojí socha Mojžíšova podle Michelangela a sedmiramenný svícen se svícemi. Na podobném stojaně u sochy sv. Petra patero přikázání církevních a na třetím stojaně konečně u sochy Kristovy dvě hlavní přikázání Páně.

Takto by měly děti důležité učivo stále před očima, Až by se naučily psát, opisovaly by si je na zvláštní listy, aby je na čas uchovávaly a později v příhodné době se tomu nebonomu naučily nazpaměť.

16. UČENÍ O MŠI SVATÉ.

MŠE SVATÁ SRDCEM NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVY.

V intencích Pia X. vidí Montessoriová ve mši svaté centrum veškerého života křesťanského a tudíž i náboženského života dítěte.¹ Dítě má býti o mši svaté nejprve řádně poučeno. To je předpokladem, má-li se zúčastňovat mešní oběti s plným porozuměním. Montessoriová to zdůrazňuje natolik, že si přeje, aby veškerá práce v »atriu« se soustřeďovala kolem mše svaté jakožto vrcholného úkonu bohopocty a dokonalé oběti. Všechny důležité pravdy křesťanské jsou shrnuty v textech a obřadech mešních, aneb alespoň s nimi úzce souvisejí.

Montessoriová přirovnává mši svatou k vzácně vybroušenému diamantu, který se všech stran září vždy novou krásou. Aťsi je osvětlen s kteréhokoli hlediska, vysílá vždy obraz svěží krásy. Tak můžeme hleděti na mši svatou se stanoviska historického jako na vyplnění Starého zákona a začátek Zákona nového. Je to novozákonní oběť, denně přinášena za hříchy světa. Je to obdivuhodný souhrn narození,

¹ Této myšlence věnovala monografii »The Mass explained to children«.

života, smrti a vzkříšení Ježíše Krista. V misálu nám Církev zachovala nejkrásnější hymny, modlitby a zhuštěný obsah Písma. V obřadech podává umění všechno své nejlepší, aby vzdalo poctu Umělci nejvyššímu: hudba, poesie, malba, sochařství, architektura, zejména pak umění dramatické.

Ke mši svaté náležejí nutně věci obyčejné potřeby: chléb, víno, voda. Eucharistickému zázraku slouží též nejčennější dary země: zlato, stříbro, drahé kameny. Mše svatá je nejen ohniskem bohoocty, nýbrž dává i denní chléb naší duši. Je úkonem, při němž se spojují v adoraci a bratrství netoliko věřící na zemi, nýbrž i svatí v nebi. Duše pak v očistci čerpají ze svaté oběti úlevu a zpomožení.

Je to pouze několik zorných úhlů, jimiž se můžeme dívat na mši svatou. Všechna ta hlediska lze shrnouti takto: mše svatá — toť Emanuel — Bůh s námi. Ve svátostné formě oběti, v nejsvětější svátosti oltářní je stále živé tajemství vtělení Syna Božího. Proto byla mše svatá od prvopočátku a zůstane ústředím, z kterého jako z nevyčerpatelného zdroje proudí životní energie a živoucí míza Církve katolické.

Z těchto důvodů je pro Montessoriovou samozřejmo, že při náboženském učení a vedení zdůrazňuje mši svatou co nejvíce. Podle její metody náleží mši svaté v »atriu« postavení centrální.

METODICKÉ SMĚRNICE K VYUČOVÁNÍ O MŠI SVATÉ.

Co se týče metody, neschvaluje Montessoriová poučování během mše svaté. Za prvních dob křesťanských byli katechumeni před podstatnou částí mše svaté vyzváni k odchodu: patrně proto, že chvíle, kdy se má duše stále více soustřeďovati a intimněji spojovati s Pánem, se k poučování nehodí. O mši svaté poučovat a na ní se živě účastnit, jsou dva různorodé momenty, jež mají zůstat odděleny. Dítě se nemá během sv. obřadů zatěžovat poučováním, poněvadž by nebylo duchovně svobodno. Vyučování se nesmí ztotožňovati s kultem. Dvěma pánům nelze sloužiti.

Tento zřetel má se uplatňovat též při úpravě misálu pro děti. I dětský misál má prostě podávati liturgický text. Část didaktická, poučná, budiž vyhrazena pro »atrium« anebo jinou příležitost mimo vlastní účast na mši svaté. Je ovšem

jasno, že příslušné texty liturgické třeba pro děti seřadit přístupněji, tedy elementárně. V tom je právě hlavní bod problému misálu pro děti. Přirozeně je nutno i text částečně přizpůsobit mentalitě a chápavosti dítěte, aby v něm probouzel žádoucí odezvu a soucinnost, k nížto chceme dítě přivést.²

MODEL OLTÁŘE S PŘÍSLUŠENSTVÍM.

K prohloubení poznání mešní oběti zavedla Montessoriová hned při svém pokusu v Barceloně model oltáře s mešními příslušnostmi a liturgickými předměty. Také v »atriu« má to vše svůj důležitý úkol. Jen toho používat vhodným způsobem! Arci nesmí dítě v modelech viděti skutečnost. Mají dětem pouze dopomoci, aby skutečné předměty liturgické poznaly, jak se který jmenuje a k čemu se ho používá. Mají věděti na příkl., že ve skutečném oltáři je kámen s ostatky svatých mučedníků a že se mše svatá bez tohoto kamene nesmí sloužiti. Zaměstnání s modelem oltáře a s ostatními příslušnostmi se nesmí zvrhnouti v pouhou hru. Všele doporučuje Montessoriová mešní tabuli s pohyblivými figurami.³

Z LITURGICKÉ HODINY.

Mortimer Standig byl v Glasgově přítomen takové opakovací hodině ve škole podle systému Montessoriové, a to ve třídě, kde byly žáčky devítileté.⁴ Průběh opakování byl tento: ředitelka: »Dnes ráno měl kněz při mši svaté roucho barvy

² Viz Montessori, *The Child in the Church*, 74n.

³ Lefebvre Dom-Speybrock Jos., *Tableau mobile des cérémonies de la messe basse*, Lophem-lez-Bruges, nákl. Abbaye de St. André. — Vícebarevná mešní tabule, v rozměrech 50krát 70 cm s 26 vyměnitelnými postavami, s miniaturami mešních příslušností a se sedmi vyměnitelnými obrazy, jež znázorňují významnější části mše svaté. K tomu příručka k didaktickému zacházení. Je to velmi dobrá a názorná pomůcka k dramatickému vysvětlování mešní liturgie. — Podobnou pomůcku připravila Fölber Margaret, nákl. Ferd. Schöningh, Paderborn.

⁴ Viz Montessori, *The Child in the Church*, 173n.

bílé, poněvadž je oktáva svátku Zjevení Páně. Co je oktáva svátku Zjevení Páně?»

Žákyně: »To znamená osm dní po tomto svátku.«

R.: »V které dny má kněz při mši svaté roucho barvy bílé?«

Z.: »Ve svátky Páně a Panny Marie.«

R.: »A v které svátky ještě?«

Z.: »Ve svátky svatých, kteří nebyli umučeni.«

R.: »Ano. A ještě ve svátek svatých andělů.« (Poté vybírá ředitelka bílý ornát a drží jej v ruce.) »A co nám připomíná bílá barva?«

Z.: Připomíná nám čistotu a nevinnost.

R.: »V které dny má kněz roucho barvy červené?«

Z.: »Ve svátky svatých mučedníků.«

R.: »A v které svátky ještě?« (Pomlčka.) — »Na Boží hod sva-
todušní. — Kterou ještě jinou barvu nosí kněz při mši svaté?«

Z.: »Fialovou.«

R.: »Kdy mívá barvu fialovou?«

Z.: »V době postní.«

R.: »A v kterou dobu ještě?«

Z.: »V adventě.«

R.: »Jsou to již všechny liturgické barvy, kterých užívá kněz?«

Z.: »Nejsou. Ještě je černá a zelená.«

R.: »Kdy užívá kněz barvy černé?«

Z.: »Při mši svaté za zemřelé.«

R.: »A kdy ještě?«

Z.: »Na Veliký pátek.«

R.: »Velmi dobře! A kdy se užívá barvy zelené?«

Z.: »Ve všechny ostatní dny, kdy není zvláštního svátku.«

R.: »A která roucha se vyměňují podle barev různých svátků
a dob církevního roku?«

Z.: Kasule, štola a manipul.«

R.: »Ještě něco!«

Z.: »Ještě to — nevím, jak se to jmenuje — co se dává pod
misál.«

R.: »Je to pokrývka pod misál. A nesmíme zapomenout na ka-
lichovou pokrývku a na bursu. Tak, kdo teď vybere roucha, kte-
rá má kněz při mši svaté?« (Všichni se nedočkavě hlásí.) »Mů-
žeš se o to pokusit, N. N.!« (N. N. běže kasuli.) »Jak se jmenuje
to roucho?«

Z.: »To je kasule.«

Ř.: »Co nám připomíná kasule?«

Z.: »Připomíná kříž, který nesl Pán Ježíš na ramenou.«

R.: »A co je to další roucho?«

Z.: »To je alba.«

R.: »Co nám může připomínat?«

Z.: »Může nám připomínat bílý šat, do kterého oblékl Herodes Pána Ježíše, aby se mu posmíval.«

Ř.: »A teď ještě ty ostatní věci!« Dítě bere humerál, cingulum, štolu, manipul. Vysvětluje se jejich symbolický význam. »Kdo z vás to sestaví v tom pořádku, jak to chce mít kněz připraveno, když se má oblékat ke mši svaté?« Teď to děti uspořádávají. — »Co se musí ještě připravit ke mši svaté kromě těchto rouch?« (Děti se hlásí.)

Z.: »Kalich a ostatní věci na oltáři.«

R.: »Někdo chystá tyto věci a není knězem. Nač musí pamatovat, když se má dotknouti kalicha?«

Z.: »Nemá se dotknout kalicha holou rukou, ale má vzít kalich do hedvábné roušky.«

Ř.: »Proč?«

Z.: »Protože v kalichu je při mši svaté krev Pána Ježíše.«

R.: (Zatím co zákyně bere do rukou další věc.) »Co je to?«

Z.: »To je purifikatorium.«

R.: »K čemu se ho užívá?«

Z.: »K utírání kalicha.«

Ř.: »A teď další věci!« (Zákyně bere do svých prstů patenu.) »Co udělala nesprávně?«

Z.: »Nemá se dotýkati pateny holou rukou, má jí vzít do hedvábné roušky.«

R.: K čemu je patena?

Z.: »Dává se na ni hostie.« (Teď děti berou a zároveň jmenují pallu, kalichové velum a bursu.)

Ř.: »Co je v burse?«

Z.: »Korporál.«

Ř.: »Vytáhni jej a dobře se na něj podívej! Jméno korporál je od latinského slova corpus, t. j. tělo. Proto se tak jmenuje, protože je to pokrývka, na kterou se dává tělo Pána Ježíše. — A teď ještě musíme připravit oltář. Udělej to, N. N.! Nejprve slož plachtu, která je na oltáři. (Dítě za pomoci ostatních ji skládá a sundává.) Co vidíš na oltáři pod plachtou?«

Z.: »Čtverhranný kámen.«

Ř.: »Kterak se mu říká?«

Ž.: »Oltářní kámen.«

R.: »Ten kámen, to je vlastně oltář. Jak to?«

Ž.: »Kněz může sloužiti mši svatou jen na oltářním kamenu.«

Ř.: »Ano. Na příkl. někdy má kněz sloužiti mši svatou v obyčejném domě; tu musí vzíti s sebou oltářní kámen. Ten je posvěcen od biskupa. A co je zde uprostřed skutečného oltářního kamene?«

Ž.: »Ostatky mučedníků.«

Ř.: »Odkud jsou ty ostatky mučedníků?«

Ž.: »Z Říma.«

Ř.: »Z katakomb v Římě. Jak už víte, mnoho mučedníků bylo pochováno v katakombách. Tam se křesťané scházeli ke službám Božím. Tam také sloužil kněz mši svatou. Oltářem byl náhrobní kámen, pod kterým byl pohřben jeden z mučedníků. Tak začal zvyk sloužiti mši svatou na ostatcích mučedníků a ten zvyk se udržel až podnes. — A ještě něco začalo v tehdejších dobách, co máme dosud na oltáři. (Pomlčka.) Jen si vzpomeňte, že katakomby byly pod zemí a proto tam bylo úplně tma.«

Ž. (několik): »Už víme! Svíčky!«

Ř.: »Ano. Při mši svaté musejí hořeti vždy aspoň dvě svíce. To nám připomíná doby, kdy pronásledovaní křesťané se scházeli na mši svatou v podzemních chodbách. Také nyní přicházejí do katakomb v Římě návštěvníci. Než vejdou dovnitř, dostane každý z nich svíčku, aby si svítil na cestu. — A teď, jak je to s přípravou oltáře? Co musíme dáti na oltář?«

Ž.: »Oltářní plachty.«

R.: »Kolik jich má být?«

Ž.: »Tři.« (Děti je kladou na oltář.)

Ř.: »A co ještě?«

Ž.: »Podstavec na oltář a misál.« (Děti kladou oba předměty na oltář.) »A mešní tabulky!«

Ř.: »Co je na nich?«

Ž.: »Modlitby, které se říkají při mši svaté skoro po každé.«

Ř.: »Co se musí k oltáři uchystat pro mši svatou?«

Ž.: »Konvičky s vodou a vínem.« (Děti je dávají na kredenc.)

Ř. (se rozhlíží): »Už je všechno připraveno? Ještě jsme na něco zapomněli. Dává se to na první stupeň. Co je to?«

Ž.: »Zvonek!« (Dítě dává zvonek na oltářní stupeň.)

Ř.: »A zde je to, co si dává kněz na hlavu. Jak se to jmenuje?«

Ž.: »Biret.«

Ř.: »Teď si představte, že mše svatá již začíná. Všimněte si každé její části. Dávejte dobře pozor, co kněz dělá a vzpomeňte si, proč to dělá.« (V tom hlásí zvonek konec vyučovací hodiny.)
»Tak o tom až po druhé, dnes už musíme skončit.« (Pak je obvyklé zakončení náboženské hodiny.)

17. MODERNÍ VYNÁLEZY A KATECHESE.

Kdyby Spasitel působil veřejně v naší době, užíval by ke svým přirovnáním a podobenstvím dojista předmětů z našeho současného života. A tak by se mezi jeho přirovnání a podobenství dostaly také nynější vynálezy. Dnešní člověk žije obklopen technickými vymoženostmi a užívá jich téměř každodenně.¹

To se obráží už v dětech. »Naše děti stejně jako ruské žijí současností: jsou nadšeny automobily, aeroplány, napodobují hukot vlaku a hřmot tramvají, vábí je mechanismus stroje.«²
»Co stvořil Pán Bůh ve vzduchu?«, táže se katecheta v první třídě obecné školy. »Aeroplány!« odpovídá chlapec zcela vážně i v zapadlé dědině. Ta odpověď je příznačná.

Montessoriová žádá, aby se toho momentu plně využívalo i v katechesi. Neomezovat se pouze na příklady a podobenství, jež jsou v bibli, nýbrž čerpati podněty k nim i z doby nejnovější. Je tu třeba rozhlas. Ve mnohé škole se už pravidelně poslouchá. Tedy věc pro děti docela běžná. Výhodně lze toho rozličným způsobem využít i v katechesi.

Na příkl. světovým prostorem procházejí vlny z různých vysílacích stanic: z Brna, Prahy atd. Ale bez přijímacího přístroje nám ty vlny unikají. Jsme odkázáni na hmotný přístroj, který nám vlny zachytí a zesílí; teprve potom je slyšíme jako mluvené slovo nebo hudbu. Něco hmotného potřebujeme také v životě náboženském k zachycení vln milosti Boží. A těmito hmotnými prostředky jsou svátosti. Vysílací stanici slyšíme teprve, až zapojíme a zladíme přijímací přístroj. Po-

¹ Viz Roy, Méthode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme, 102.

² Petr Deník v časop. »Žijeme« 1931, 81.

dobně pravidelně teprve tehdy můžeme získati plnost milosti Boží, až užijeme viditelného znamení milosti Boží, svátosti.

Někdo může mítí třeba i nejdokonalejší přijímací přístroj, avšak je pro něho tak dlouho bez užitku, dokud ho nepoužije. Podobně jsou vlažní katolíci, kteří sice mají na dosah ruky nejlepší prostředky milostí ve svátostech, jestliže však jich nepřijímají, jsou svátosti pro ně bez užitku.

Zapnout přijímací přístroj a naslouchat je věc nepatrná, ale musí se vykonat, jinak by se nic neslyšelo. Podobně je lití vody na hlavu křtěnce s příslušnými slovy věc zdánlivě nepatrná, ale dlužno ji nezbytně vykonat, aby křtěnec přijal milost Boží »z vysílací stanice« nebeské. Stejně je při každé jiné svátosti viditelné znamení s příslušnými slovy prostředek zdánlivě nepatrný, ale bez něho by nebylo možno přivlastniti jednotlivé duši zásluhy utrpení a smrti našeho Spasitele, tato nekonečná náplň milostí zůstala by pro člověka bez užitku.³

Podobně užívá Montessoriová též jiných námětů z oboru moderních vymožeností. Tak se vyučuje zajímavě i životně a nadpřirozený život z víry se organicky zapojuje do tempa současnosti.⁴

³ Montessori, *The Child in the Church*, 164n.

⁴ U nás je po té stránce jakási zdrželivost. V Americe se toho nebojí. Na takovém podkladě složil Rev. William R. Kelly katechese ke svátostem »Our Sacraments«, s vřelým doporučením arcib.-kardinála z New Yorku. Příručka obsahuje 50 krásných ilustrací a vyšla nákl. Benziger Brothers, New York 1927.

V.

K ČEMU NÁM V KATECHESI UKAZUJE
MONTESSORIOVÁ SVOU METODOU

18. GLOSY K MRAVNÍ VÝCHOVĚ PODLE MONTESSORIOVÉ.

Vzhledem na mravní výchovu nemožno zcela přesně vyjádřiti všechny její ideály; brání tomu její vznosný sloh a místy básnická dikce. V některých bodech se však Montessoriová vyjádřila určitě a jasně. Ty mají velkou cenu pro mravní výchovu katolickou.

Dlužno mítí pečlivě na zřeteli, aby děti měly *správný pojem ctnosti* a nectnosti. Především, aby neztotožňovaly ctnost s klidem a nehybností, nectnost pak s pohybem a činností. »Činy, jež označujeme jako zlé, jsou u dětí ode tří do šesti let obvykle tím, co nás dospělé obtěžuje. Kdo dětem nerozumí, hledí jejich, sobě nepohodlné počiny zamezit, zatím co děti svými počiny projevují život a chtějí získati zkušenost.«¹

Pokud jde o *poslušnost*, nechťjme ji od dětí předčasně, t. j. nezádejme od nich takové úkoly, na které ještě nestačí. Stejně nemůžeme očekávat od dítěte poslušnost okamžitou a přesnou, dokud ono nenabylo jakéhosi cviku.

Každé *porušení mravního řádu* (neposlušnost, vzdor, nezdořilost) má býti opraveno hned, jakmile se objeví. Ukaž dítěti krátce, přesně a jasně, jak se to dělá správně. Tedy činem, bez dlouhého moralisování! Dlužno však provinám svěřenců předcházet.

Děti buďtež vedeny soustavně *k sebezáporu*, aby se učily ovládat! Na ten účel zavedla Montessoriová zvláštní cviky v mlčení (chvíle úplného ticha) a t. zv. »hry mlčelivé«.

Cvičení začíná nejprve krátkou dobou, která se pak pro-

¹ Montessori; cit. Bandas, Religious Instruction and Education, 152.

dlužuje. Tak si děti zároveň zvykají ovládat smysly, učí se řádně myslet a se soustřeďovati k meditaci a k prožívání pravdy. Je na první pohled patrné, že to má nemalý význam jak pro život mravní vůbec, tak pro náboženský zvláště. — Týž účel mají »hry mlčelivé«. Jsou to hry prosté a pro děti vábivé: vychovatel napíše na tabuli řadu různých úkolů. Pak vyvolává postupně žáky, aby je prováděli v naprostém tichu a mlčení. Kdo promluví, prohrává.

19. GLOSY K NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVĚ PODLE MONTESSORIOVÉ.

Její metoda pro vyučování náboženství není ještě vůbec soustavně podána, jelikož ani Montessoriová tu látku dosud úplně nezpracovala. Jsou tu s její strany zatím částečně jen náběhy, částečně pak pokusy náboženského vyučování, podle jejichž výsledků se teprve tvoří určitější normy.¹

Z dosavadních metod katechese provádí Montessoriová nejdůležitěji zásadu činné školy, navazujíc při tom na vniterný zájem dítěte. Chtěla by, aby se náboženské vyučování konalo ve zvláštní místnosti, výhradně určené pro náboženství, po její představě v »atriu«. Vybavení té místnosti má co nejvíce soustřeďovat a zesilovat náboženský zájem. Ráda by tam měla stále po ruce všechen »didaktický materiál«: knižní, obrazový, modelový, plastický atd.² Od stránky smyslové se postupuje k nadsmyslné. Zároveň má býti »atrium« školou duchovního života.

Podle té představy je práce v »atriu« mnohem více než pouhé učení katechismu. Chce zmobilisovati všechny vlohy dítěte, všechny jeho zájmy, do služeb zájmů Božích. Světlem, které má v »atriu« svítit a hřát, je Spasitel, který praví: »Nechte děti a nebraňte jim přijít ke mně; neboť takovým patří království nebeské.« (Mat. 19, 14.)

V malé náboženské komunitě »atria« budou se děti plně rozvíjeti ve své křestní nevinosti, v dětině čistotě i prostotě.

¹ Srov. také Roy, *Methode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme*, 300.

² Viz str. 57, 67n, 74n, 82n.

a budou nerušeně vyjadřovati vroucí víru a zbožnost svého dětství. Psychologické výzkumy poslední doby zdůrazňují, jak trvalý vliv má plasticky přizpůsobivý věk dětský na celý další život člověka buď ve směru dobrém anebo zlém. Jak dlože se mohou malí svěčenci připravit k zápasu proti pohanskému ovzduší dneška i zítřka, když od útlého dětství, v němžto se formuje celý život jejich příští, budou podle představy Montessoriové »bambini viventi nella Chiesa« — »dětmi, žijícími ve svatyni«.

Plně respektuje Montessoriová vnitřní působení milosti Boží v duši dítěte. Prvotným a hlavním vychovatelem je Bůh, člověk má jen napomáhat, pokud lidského zásahu třeba.

Kde, kdy a jak jen poněkud možno budiž dítě podněcováno k projevům víry. »Co prospěje, bratři moji, praví-li kdo, že má víru, nemá-li skutků?« (Jak. 2, 14.)

Dítěti se dopřává co největší volnosti projevu, arci vždycky jen v hranicích dobra. Ve škole Montessoriové nesmí tedy vládnout libovůle. Svobodou je tam volnost ve správném myšlení a správném jednání. »Kde Duch Páně, tam je svoboda.« (I. Kor. 3, 17.) Bůh respektuje svobodu člověka, proto má ji respektovat i náboženský vychovatel. S toho hlediska mají děti přijímati svátosti spontánně, z vlastního popudu a vlastní potřeby, nikoli jen pod zevnějším tlakem. V tom je též záruka samostatného života náboženského, i když opustí školu. Pro stejný cíl se dětem ukládají rozličné skutky sebezáporu, zvláště cviky v mlčení; tím se žactvo vede k ukázněnému řádu náboženského života.

Svou metodu náboženského učení buduje Montessoriová hlavně na podkladě aktivního života liturgického a živého zájmu dětí. »Marie Montessoriová konstatuje, že tisíce a tisíce katolických vojinů francouzských a italských za světové války si vzpomnělo ze své školní docházky nikoli na to, čemu se v hodině náboženské učili, nýbrž na to, co dělali v kostele: jak přijímali svátosti, jak byli na májové pobožnosti, jak se účastnili procesí a p. Zdá se tedy, že je nejlepší přípravou pro život: vyzbrojit děti dobrým porozuměním pro všechno, co v kostele vidět a co se tam koná.«³

³ McMahon v časop. »The Catholic Educational Review«, 1930, 463.

Je v tom stará výchovatecká moudrost katolická, když Montessoriová vždy znovu připomíná, aby dítě bylo do náboženství uváděno ne tolik slovy, jako více činěním. A to se právě děje liturgii. Jde tu vážně o katolickou metodu náboženského vyučování.⁴ Vidí tudíž Montessoriová »pedagogickou metodu Církve« v liturgii, v tom, aby dítě liturgii plně prožívalo.

Jak kuriosně se jeví ve světle toho všeobecně uznávaného, výchovně nezbytného požadavku, útoky proti »náboženským úkonům« a akce pro jejich úplné »zdobrovolnění« ve školní výchově! I podle Montessoriové nesmějí náboženské úkony býti pouze vedlejší, postradatelným přívěskem dotyčného vyučování, kdyžť jsou nejvlastnější půdou katolické výchovy.

Krásná bohoslužba, při které mohou děti s obdivem a dojetím poblíž oltáře všechno sledovat, místo, jakého není co do posvátnosti nikde mimo kostel, obrazy a zářící oltář, tajemné pološero, tiché kmítání rozžatých svíc, vědomí, že zde ve svatostánku dlí živý Spasitel, že se tu musí chodit potichu, pěkně stát a pěkně klečet — to všechno seznámí děti se skutečnostmi náboženství mnohem více, než rok vyučování katechismu.⁵

Nejdůsledněji byl princip činné školy při náboženském vyučování proveden v pokuse barcelonském přípravou ke mši svaté, k první svaté zpovědi a k prvnímu sv. přijímání.⁶ Ovšem bylo to provedení jen ideálním pokusem, který nelze uskutečnit všeobecně. Ukázal však dosti jasně, že metodou zintenzivnění aktivity možno děti se zdarem katolicky učit a vychovávat. A jako na tomto úseku, tak »*směřuje veškerá snaha Montessoriové k tomu, aby se náboženství vyučovalo jako životu, který se musí prožívat.*«⁷

Jaké jsou zkušenosti s výsledky metody Montessoriové v náboženském vyučování? Po té stránce učinil anketu Mortimer Standing a zjistil: bylo častěji možno se přesvědčit, že »dětí ze školy Montessoriové mnohem raněji, častěji a vroucněji přijímají svátosti, než děti ze školy obyčejné.«⁸

⁴ Srov. Pfliegler, Der Religionsunterricht II., 104.

⁵ Srov. Pfliegler, tamtéž, 104.

⁶ Viz str. 76n.

⁷ J. Collins v knize Bandas, Religious Instruction and Education, 155.

⁸ V časop. »The Sower« 1936, 77.

20. MONTESSORIOVÁ STAVÍ DO POPŘEDÍ VÝCHOVNÉ CENĚNÍ HODNOT.

Mluvíme o hodnotě zboží, zlata, peněz, potravin, ale také o hodnotě knihy, uměleckého díla, mravního názoru. Nyní se mluví často o hodnotách také ve filosofii a pedagogice. »Filosofie hodnot (axiologie) jest dnes jedním z neaktuálnějších oborů filosofie a při těsném vztahu hodnot ke kultuře — i pedagogiky.«¹

POJEM HODNOTY.

Co vlastně rozumíme hodnotou? »Pojem hodnoty nelze definovati, jako není definice jsoucí . . . Hodnotíme všichni a neustále, jako všichni myslíme. Znamé Descartesovo cogito ergo sum mohli bychom v tom smyslu vyjádřiti také tak: hodnotím a proto jsem.«²

Je to vědomí hodnoty, které je dítěti hybným perem k tomu, aby se pilně učilo, aby se rádo modlilo, chodilo ochotně na služby Boží a přijímalo svátosti. Vědomí hodnoty je vzpruhou dospělému, aby konal svědomitě povinností svého povolání, aby pracoval pro Církev, národ, lidstvo. Je to vědomí hodnoty, jež vede jinocha k tomu, aby se připravoval k povolání kněžskému, případně i k velmi svízelnému působení v misiích. Je to vědomí hodnoty, jež vede mladistvou dívku do řehole, aby v odříkání a odloučení od světa sloužila Bohu a bližnímu.

Pojem hodnoty nelze ztotožňovati s pojmem dobra. Filosofie hodnot tyto pojmy přesně rozlišuje. Když mluvíme o dobru, máme na mysli věc, jež má určitý vztah k člověku, totiž že jej může obohatit, oblažit. Hodnota se však uplatňuje teprve v okamžiku, kdy je člověk určitým dobrem oblažen. Hodnotou nerozumíme ono subjektivní oblažení, jež se dostavuje při dosažení nějakého dobra, ani vlastnost věci, jež může člověka obohatit. Hodnota je něčím, co je v blízkém vztahu mezi člověkem a určitým dobrem.³

¹ Klimeš, Vzdělání jako základní pojem výchovy, 56.

² Tamtéž, 56.

³ Srov. Lindworsky, Wertlehre und Wertpädagogik; cit. Schrems, Zweiter Katech. Kongr. München 1928, 47m. — Roos,

Tak na př. hodnota krásy nějakého obrazu není obraz samotný anebo některá z jeho vlastností. Hodnota krásy onoho obrazu není ani pocit uspokojení, radosti v člověku, který obraz pozoruje. Krása je něčím, co chce obraz dát člověku, co však se může uplatnit teprve v okamžiku, kdy lidský duch je připraven tento dar vskutku přijmouti.

Člověk je bytost tělesně-duchová. Touží po dobrech hmotných: po pokrmu, nápoji, pohybu, odpočinku, neboť uspokojují jeho tělesné potřeby. Touží však také po dobrech duchovních; po pravdě, dobru, krásnu, neboť to uspokojuje potřeby jeho duše. A konečně je veden duch lidský touhou po dobru nekonečném, věčném, po Bohu. V duši každého člověka se ozývá echo hluboké životní zkušenosti sv. Augustina: »Pro sebe stvořil jsi nás, ó, Bože, a nepokojné je srdce naše, dokud v Tobě nespočine.«

Touží-li člověk po něčem, co je mravně zapovězeno (»qui terrena sapiunt«), pak je to dobro zdánlivé, jež obsahuje hodnotu jen klamnou. Touží-li však po něčem mravně dovoleném, pak je to dobro skutečné, jež nabízí také hodnotu skutečnou.

Je-li každá hodnota hybným perem k příslušnému činu, jsou mravně dovolené hodnoty časné hybným perem nábožensky výchovně užitečným. Hodnoty věčné, nadpřirozené, hybným perem nábožensky potřebným a spolu nejúčinnějším.⁴

VÝCHOVNÉ UPLATNĚNÍ HODNOT PODLE MONTESSORIOVÉ.

Ve výchově jde o to, aby svěřenec řadil hodnoty vyšší, zejména náboženské, nad všechny ostatní hodnoty nižší. Náboženské hodnoty si plně uvědomí a také správně zařadí, když svůj objektivní poměr k Bohu osobně plně pozná a vnitřně prožije; na této cestě není však úplně ponechán sám sobě, poněvadž v tomto směru působí nadpřirozená realita, milost Boží.

Montessoriová klade největší důraz na to, aby děti byly osobně co nejplněji zaujaty a uchváceny tím, co má být středem a vrcholnou snahou jejich života — hodnotami nábo-

Erziehung zur kathol. Gesinnung, 14n. — K l i m e š, tamtéž, 57.

⁴ Srov. K u b í č e k, Katechetika, 335n.

ženskými. Proto žádá, aby prostředí kolem dítěte ukazovalo co nejvíce hodnoty Boží, věčné.⁵ Tím však nechce pro výchovu zneuznávatí hodnot nižších, biologických, nýbrž klade je toliko do správného pořadí, na patřičný stupeň v hierarchii hodnot. Neboť hodnoty náboženské potřebují srůstí organicky s hodnotami ostatními, nemají-li zůstatí životu cizí a působiti odpudivě. Tak by tomu bylo zvláště u mládeže; ta je při své silnější životnosti nakloněna právě k hodnotám nižším. To níže hodnotné dlužno v mladistvém člověku hodnotami náboženskými nikoli vylučovat, nýbrž zabírat do jejich okruhu a posvěcovat. Nelze-li jinak, nezbyvá, než nižší hodnoty obětovat vyšším.

V dětském věku působí poměrně nejvíce hodnoty biologické, smyslové. Proto musejí vyšší hodnoty, které chceme dětem přiblížit, vycházet z prostředí smyslového, tudíž z názoru. Montessoriová proto se dívá na »didaktický materiál« jako na klíč, jenž otvírá duchovní poklady. Při tom vzpomíná, jak mluvil Spasitel ke svým posluchačům. Obrazy a přirovnání, kterých užíval, působily bezprostředně na jejich smysly (na př. »světlo«, »tma«). O nebi mluvil plasticky jako o veliké hostině, o vzácném pokladu: potřebnou pro nebe svatost přirovnával k rouchu svatebnímu; svědomí že hlodá po hříchu jako červ; v pekle že je tma, oheň a skřípění zubů. »To všechno mluvil v podobenstvích a bez podobenství nemluvil« (Mat. 13, 24). Tak má mluvití katecheta k dětem: v zajímavých příkladech a příbězích, obrazech a podobenstvích. K mluvě pak přistupují výpomocně ukázky skutečnosti a modely, obrazy nástěnné a světelné, předvedené úkony, vycházky do kostela, na hřbitov a jinam. Úkony přesně bohoslužebné mají býti všestranně krásné a vůbec přitažlivé.⁶

Náboženské pravdy dlužno dětem a mládeži předkládati jako hodnoty v ten způsob, aby vzbuzovaly jejich zájem a touhu po jich trvalém osvojení. Třeba se však míti na pozor. Pouhé sdělení pojmů netoliko že nestačí, nýbrž mohlo by dotčenou hodnotu některým jednotlivcům i zahalit. Jde tu zvláště o posluchače, jejichž duševní vývoj není ještě na patřičné výši.

⁵ Montessori, *The Child in the Church*, 31.

⁶ Montessori, *I Bambini viventi nella Chiesa*, 23n.

Někdo nechápe na příkl. některé pojmy vždy co do věci správně. Snadno se unaví, když ho stůj co stůj chceme přivésti k poznání hodnoty, pro kterou ještě nemá zájmu, po které netouží. V tom případě mu ta hodnota není hodnotou. Tak lze vysvětliti, že některý vychovatel, třebaš přichází s nejlepším úmyslem, aby žactvo získal pro vyšší hodnoty, jmenovitě náboženské, nenalézá žádoucí odezvy v mladých duších. Katechisuje příliš pojmově, intelektuálně a zapomíná, že u dětí a mládeže nutno míti zřetel především na jejich stránku smyslovou. Ta je u nich nejvíce vyvinuta; na tu oblast zrakovou, sluchovou a citovou se musíme učebně i výchovně co nejvíc obracet, chceme-li děti přístupněji poučit a účinněji povzbudit pro vyšší cíle — »ut per visibilia ad invisibilia Dei amorem rapiamur«.⁷ To je zřetel eminentně důležitý. Jak dobře mu rozuměla Montessoriová!

Netřeba dokládat, jak mnoho při tom záleží na osobnosti učitele náboženství už jen co se týká přednesu. Kdyby mluvil o hodnotě duchovní, náboženské, logicky sice správně, ale chladně, neosobně, vyvracel by vlastně, co podává. Nejen, že nevede žáky do svatyně pravdy, nýbrž jim dokonce zabraňuje tam vstoupiti.⁸ Jak to? Protože nedovede uchvátit jejich obrazivost, nedotýká se strun jejich citů. V té míře, jak náboženské pravdy »umem suchým, srdcem chladným« přednesl, tak byly s chladem rozumově přijaty, bez živé osobní účasti a bez hlubší stopy v osobním nitru. A dalším neblahým důsledkem může býti u mladistvé duše dedukce: »Kdyby ony náboženské pravdy měly skutečně připisovanou hodnotu, dovedl by katecheta promluvit o nich docela jinak!«

Za dnešních poměrů se nehledí tolik na výši poučující autority, ani na vybroušenost dialektiky, s kterou se co vyjadřuje, jako mnohem více, ano časem i vůbec na to, z jak hodnotné co pochází osobnosti. Je v tom pro leckterého učitele útěcha a vzácná výpomoc. Nemá každý přes nejlepší vůli a svědomitou přípravu dar účinně výmluvného slova, ale každý může výmluvně a účinně působit na jiné argumentem osobního příkladu a ten svítí, hřeje a hýbá. V tom je právě ona

⁷ Z preface o Božím narození.

⁸ Srov. v ročence »Congrès international de l'enseignement secondaire catholique,« Bruxelles, 130n.

»virtus magna«, s jakou se vydává svědectví Kristu apoštolsky. (Sk. ap. 4, 33).

21. MONTESSORIOVÁ UKAZUJE, KTERAK NÁBOŽENSKÉ HODNOTY PŘEDVÁDĚT.

Když sledujeme detaily didaktických pokusů Montessoriové, vidíme, s jak dojmavou péčí se snaží co nejvíce přiblížit dětem hodnoty náboženské. Zdá se leckdy, jako by v tomto ohledu zabíhala až do titěrností.¹ Podrobíme-li však její pokusy důkladnějšímu rozboru, shledáme, že je vedena hloubkovým poznáním psychologie dítěte. Navazuje důsledně na jeho živý zájem.

VZHLEDEM K VĚKU.

První dětství (u děvčat do 6, u chlapců do 7 let) shromažďuje hmotné prvky poznání rozumového. Dítě toho věku žije ponejvíce v oblasti smyslových představ, ve světě obrazivosti. Je to údobí zájmů subjektivních. Dítě se z někdejšího nemluvněte stalo mluvku. Má se mu proto poskytovat dostatek příležitosti, aby se mohlo vymluvit. Bylo by pochybeno, těmto malým něco dokazovat přesně logicky. Lépe nechat je se vlastním způsobem nábožensky činit, něco ručně udělat, lásku k Spasiteli zevně vyjádřit. Ať se tu hodně uplatňují city náboženské. To je ovšem úkol zvláště matky, případně pak dětské opatrovný a jistotně didaktickým úkolem prvního postupného ročníku obecné školy.

Ue druhém dětství (do 10. nebo 12. roku) se dítě chce zevně uplatňovati ještě více. Proto je zajímá jmenovitě to, při čem může vydatně užívati svých motorických schopností. Chlapec upoutává zejména tělocvik, děvčata ruční práce, psaní, kreslení, četba, zpěv a hudba.

Náboženství děti tohoto věku zajímá a stane se pro ně zcela přirozeně hodnotou, najdou-li v něm příležitost se co nejdříve uplatnit: rozhovorem, přednesem, psaním, kreslením, pracemi ručními, dramatisací, zpěvem, náboženskými úkony.

¹ Montessori, *The Child in the Church*, 42.

Máme při tom na mysli dětské mohutnosti, které jsou již lépe vyvinuty: obrazivost, citovost, tělesné dovednosti. Naše katechese bude sice nauková, ale spolu také citově zladěná a vždy podnětně působivá. Má předkládati náboženské hodnoty tak, aby se děti do nich vcítily, vmyslily a si je co do potřebného vyjádření pamětně osvojily.

Cvičbou mlčení, naprostého ticha a duševního soustředění vede Montessoriová děti zároveň k tomu, aby se naučily o pravdách náboženských i rozjímati.² Nejde zde ovšem o soustavné pěstění modlitby rozjímavé, jak u dospělých, nýbrž jen o formu její elementární. Probouzí se tak vnitřní činnost dítěte v oboru poznání pravdy, jejího procítění, takže ono může osobitěji vnikati do jádra křesťanství a okoušeti jeho sladkost. V tom právě záleží podstata meditace — res interne gustare. »Jsou děti schopny rozjímati? O tom mám naprostou jistotu,« prohlašuje souhlasně praktická znatelka duše dítěte, Vera Barclayová.³ Stejně soudí Moffat⁴ a j. — Čím zejména přibližovati dětem hodnoty náboženské?

VZHLIHEDEM NA PROSTŘEDÍ.

To má býti vhodné po stránce materiální, rozumové, mravní a náboženské (život rodinný, společnost dětí, ovzduší školní, učebné vývěsky, nástěnné obrazy a sochy, učebnice, výběr četby, ilustrace v knihách a časopisech), zkrátka ovzduší, vhodné pro růst nábožensko-mravního života dítěte. Již Plato učil, že je nutno mládež obklopit obrazy ctnosti, aby se záhy o ctnost zajímala, ctnost si zamilovala a ctnost si osvojovala. Montessoriová se pokusila tu otázku rozřešiti svým »atriem«.⁵

Dnešní hmotářské prostředí života rodinného i veřejného je mrazivým klimatem, v němžto se nesnadno rozvíjejí u dětí květy křesťanských ctností. Katolický vychovatel bude se proto snažit o katolické prostředí pro děti. Jeho nedostatek v životě rodinném budiž nahrazen, pokud možno, mateřskými

² Montessori, *The Child in the Church*, 35.

³ Vera Barclay, *La route du royaume*, Louvain 1931, 31.

⁴ J. E. Moffat, S. J., *God's Wonderland*, New York 1928.

⁵ Viz str. 80n.

školkami v duchu katolickém! K zjednání katolického prostředí ve školách národních, středních, odborných a vysokých, budiž všestranně usilovně pracováno o školství v duchu Kristově. Nedostatek katolického ducha ve sdruženích dětí a mládeže budiž nahrazen organisacemi, jež vychovávají katolicky! Prostředí nesmí kontrastovati s náboženským vedením svěřenců, nýbrž má je doplňovat a podporovat.

STŘEDEM KRISTUS.

Z činitelů, kteří nejvíce vtiskují svému prostředí určitý ráz, jsou na prvním místě osoby, které v tom prostředí žijí, mluví a jednají. Člověk se zajímá hlavně o člověka; odtud právě vycházejí nejpůsobivější síly výchovné. To je pravidlo všelidské, platí tudíž i pro děti.

Je velmi žádoucí dětem předkládati náboženství konkrétně vtělené v určité osobě, především v osobě Ježíše Krista. Člověk se má, jak učí sv. Tomáš Aquinský, pro svou slabost dostati k lásce k Bohu tím, co je poznatelné smyslově. Výsostně se k tomu hodí člověčenství Kristovo. Jak přitažlivě se Pán jevil učedníkům! »Pojďte za mnou!« I opustili všechno a šli za ním. Jak nezapomenutelně jim utkvěl v paměti! »Viděli jsme slávu jeho, plného milosti a pravdy« (Jan 1, 14). Měrou snad menší, ale do jista je tomu tak podnes. Všechno, co se vztahuje na Boha-člověka, co činil a mluvil, jak miloval a se obětoval, je výsostně schopno budit oddaný, vroucí zájem. K této zkušenosti dospěla Montessoriová a proto tak záhy a důsledně pěstuje v dětech osobně blízký vztah ke Kristu Ježíši.* Arci nikoli ke Kristu abstraktnímu, schematickému, »katechismovému«, nýbrž ke Kristu historickému, jak žije oslaven v nebi a jak je tajemně přítomen v Eucharistii.

Od osoby Kristovy nás vede cesta přirozeně dále. Nejprve k těm, kteří po Ondřeji a Janovi šli za Jeho hlasem. (Jan 1, 39). Jsou to svěťci. Životopisy svatých, dobře podané, mají nedocenený dosud význam v náboženské výchově, jako výborná živoucí učebnice praktického náboženství. Každý si v ni může a má najíti »svůj« typ svěťce. Do jisté míry nahrazují životy svatých i vlastní osobní zkušenost: jak byli šťastni ve

* Montessori, I bambini viventi nella Chiesa, 33.

své víře! Tato myšlenka byla Claudelovi pohnutkou ke konverzi.

Ani tím však není centrálně výchovný postoj osobnosti Páně vyčerpán. Je zajímavé, jak Apoštol opět a opět různým způsobem vybízí v epištolách: jako já žiji podle vzoru Páně, tak se řiďte i vy mým příkladem! A píše s pochvalou do Soluně: »Stali jste se následovníky našimi i Páně, takže jste vzorem pro věřící.«⁷ Takové vzory, jež méně anebo více ztělesňují náboženské hodnoty, žijí dosud v nejbližším okolí. Je to na příkl. křesťanská matka, jež trpělivě a povzbudivě přináší oběti svých denních povinností. Odkud čerpá sílu? Ze svatě víry! Podobně otec, anebo ten onen dětem známý. Kdo je té víře naučil? Kněz, jako posel Církve katolické. Je to široké, ale blízounké, snadno přístupné pole, na kterém ve středu stojí osobnost Krista Ježíše.

22. MONTESSORIOVÁ ZDŮRAZŇUJE VNITERNÉ PROŽITÍ NÁBOŽENSKÝCH PRAVD.

Názor přibližuje dětem pravdy náboženské především po stránce učebně. Přibližuje převážně, nikoli však výlučně, neboť plastičnost podaná zevnějším anebo vniterným názorem působí nejen na obrazivost, nýbrž také na cit a tím ovlivňuje i vůli. Pro hloubku poznání, intenzitu citů a účinnost vůle je zvláště důležité vniterné prožití. Toto prožití je také nejkratší cestou k osvojení hodnot náboženských.

Při studiu metody Montessoriové se stále setkáváme s myšlenkou: náboženství dlužno učebně podávat tak, aby je děti netoliko znaly, nýbrž, a to především, prožívaly.¹ Náboženství není pouhé abstraktum, nýbrž konkretum, život v nejplnějším slova smyslu. Proto je Montessoriová rozhodně proti didaktickému materialismu, jenž pouze vštěpuje a hromadí vědomosti a nedbá dostatečně jejich životního uplatnění. K náboženství, jakožto k životu, třeba vésti zase životem! Tak zní její stěžejní požadavek. Tím chce Montessoriová, aby děti

⁷ Kor. 4, 16. — 11, 1. — Efes. 5, 1. — Filip. 3, 17. — I. Soluň. 1, 6.

¹ B a n d a s, Religious Instruction and Education, 155.

náboženskou pravdu v každé její didaktické fázi co nejvíc duševně prožily a to prožití aby pak pro ně bylo hybným perem v praktickém životě.²

POJEM VNITERNÉHO PROŽITÍ.

Názor působí především na zkušenost smyslovou, prožití zjednává zkušenost duchovní. Náboženské pravdy nemají zůstat jen v zastrčeném koutku dětské duše, nýbrž mají proniknout jeho celou bytostí, jak rozumovým poznáním, tak i citovým oteplením a rozhodnutím vůle pro jejich životní uplatnění. Tyto tři prvky náleží k pojmu vniterného prožití.

Nestačí tudíž ponechávat dítě při pouhém prožití citovém, neboť to je pouze jedna složka vniterného prožití. Cit to není dominujícím, nýbrž toliko průvodním jevem. Známkou, důkazem, kriteriem správného prožití jest, když se náboženská pravda uplatňuje ve skutečném životě. Zároveň dává vniterné prožití podnět k hlubšímu pochopení pravdy. Je tedy patrné, že vniterné prožití náboženské pravdy se děje v širším okruhu, než pouhé působení citové.³

Co do intenzity mívá duchovní prožití různé stupně: je někdy povrchní, krátkodobé, náladově prchavé, jindy hlubší, trvá delší dobu, někdy třeba i do smrti. Zejména hlubší zážitky z dětství mohou mít vliv na celý další život. Podobné mohou zanechat nesmazatelné stopy po celý život hluboké zážitky ve věku pozdějším.⁴ Zkušenost učí, že zvláště náboženské zážitky se nezapomínají. Mají tu zvláštnost, že se znovu přihlašují tehdy, když toho člověk nejvíc potřebuje. Kolik dospělých bylo zachráněno v rozhodné chvíli mravní krise tím, že v jejich paměti se vynořil hlubší náboženský zážitek z dětství! Bývá to zejména slovo umírající matky, první svaté přijímání řádně vykonané, duchovní cvičení anebo misie, smrt blízké, milované osoby, vzpomínka na někoho, kdo žije

² Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, 38n.

³ Srov. Bopp, *Katechetik*, 158. — Krebs, *Der elementare kathol. Religionsunterricht in den Ländern Europas*, 120.

⁴ Sv. Pavel u Damašku, sv. František z Assisi, sv. Ignác v Manrese, sv. František Borgiaš při pohledu na tvář mrtvé královny a řada jiných.

hluboce nábožensky; je-li tou osobou učitel náboženství, pak je to jeho výchovný vliv, který může přivést svěřence ke vnitřnímu prožití náboženských pravd.

VNITERNÉ PROŽITÍ JE NEZBYTNĚ POTŘEBNO.

Dnes, kdy prostředí není valnou oporou náboženského života a nepřispívá tudíž stačitelně k prožívání hodnot náboženských, musí katecheta budovat náboženství v každém jednotlivci zvlášť. Svatá víra musí, pokud jen možno, proniknout každého jednotlivce do nehlubšího nitra jeho bytosti, co do porozumění, citění, chtění a činění.

Děti nyní zpravidla nepřicházejí do školy s vnitřním prožitím pravd náboženských. K tomu je víra dítěte stále ohrožena; když ne od přímých nepřátel víry, tedy náboženskou lhostejností a materialismem prostředí. Obsah víry zůstává dítěti do jisté míry neznámým do té chvíle, až jej plně prožije, až se stane jeho domovem. Aby katecheta docílil onoho vnitřního prožití u každého dítěte, má co nejvíce přihlížeti k jeho osobitosti, individuálně si všimati každého dítěte. Nutnost této individualisace pochází z poznání katechety, když pozoruje, že již nemá před sebou věřící třídní kolektiv, nýbrž jednotlivé děti, buď plně anebo méně věřící, anebo snad i nevěřící.

Kdybych nedocílil u dítěte onoho vnitřního, duchovního prožití, pak by moje katechese byla pouze věcným vyučováním s obsahem náboženským bez hlubšího zásahu do života. Náboženské vyučování musí dítě probuditi k živé víře a jeho víru udržovati. A k tomu právě má napomáhat prožití náboženské pravdy. Od toho prožití závisí dnes kvalita náboženského vyučování vůbec!

Moderní katechetikové připomínají znovu a znovu, že »dosavadní formální stupně prostě proto nestačí, že předpokládají již věřící, kterýžto předpoklad však neodpovídá vždy skutečnosti. Užiti v katechesi v tomto případě žádá více, než je psychologicky možno. Jak by se tvářili studenti, kdyby po četbě o smrti Sokratově žádal profesor, aby obětovali Aesklepiovi kohouta? To by přece předpokládalo náboženskou víru Řeků!«⁵ Kro-

mě toho předpokládají formální stupně, že poznání, vědění pudí k činu. Nikoli! Vědění je toliko předpoklad, abych vůbec po něčem toužit mohl. Není však žádného psychologického zákona, že bych také musel toužit po tom, co jsem poznal.

Křesťanství žádá od člověka mnoho, ano všecko! Žádá milovati Boha z celého srdce, z celé duše, žádá nasaditi z lásky k Bohu všechny síly, obětovati kde potřeba majetek a pohodlí, zdraví i život. K tomu nemůže pohnouti pouze formální metodický stupeň katechese, nýbrž hluboká, živá víra. Kdyby té nebylo, zůstávalo by veškeré náboženské učení jen mrtvou pamětnou látkou a katechetické užití by vyznívalo na prázdno. Nejprve musí býti probuzena víra v dětech, mají-li ony formální stupně míti nějaký význam. Když je člověk nábožensky uchvácen, pak i vůle snadno se rozhoduje pro náboženská předsevzetí, jež jsou dynamisována tak silnými motivy, že se nezalekne žádných překážek.

Bez této víry didakticky sugerované předsevzetí by se odráželo od nitra dítěte jako gumový míč, anebo by se přijímalo s nevůlí jako cizí těleso. Jen s radostí živé víry se ochotně tvoří předsevzetí a berou na bedra i těžší úkoly. Milost Boží a duchovní vroucnost dovedou nésti i to, nač je sám člověk slab.

Nikoli pouze pojmy ve svém logickém významu, nýbrž skutečnosti, jež se ukrývají v těchto pojmech, uchvacují člověka. Vyučování, které se omezuje na přesné vysvětlování pojmů náboženských — samo o sobě je to sice potřebno — zaměňuje hodinu náboženskou za hodinu logiky, zatemňuje podstatu náboženství, které je především vírou, nadějí a láskou s oddáním celého člověka Bohu. V náboženství jde ovšem o pravdy, které s dospíváním také pojmově se musejí vždy více vyjasňovat. Dlužno však při tom pamatovat na to, že výchovně se uplatňuje nejlépe to, co se prožívá.

Vědomosti náboženské se časem zapomínají, avšak duchovní zážitek a všechno, co s ním souvisí, tkví hluboko a nesmazatelně v duši. Proto má náboženské vyučování tolik trvalého účinku, kolik uskutečňuje duchovního prožívání pravd náboženských. Umění vyučovat náboženství je v tom, aby objektivní dobra náboženská se stala každému hodnotou i subjektivní, ceny nenahraditelné. Tak je náboženství zakořeněno pro život nezničitelně. I kdyby se někdo později změnil po

stránce náboženské, onen původní náboženský základ trvá dále a čeká jen na příhodný okamžik, aby se znovu vynořil do plného vědomí.

Kdyby se však náboženství nestalo některému svěřenci něčím subjektivně prožitým, hodnotou, a oblast náboženská by zůstala jen v neosobní objektivitě, pak může katecheta používat všemožného názoru a sebe lépe logicko-pojmově vysvětlovat, svěřenec se dívá na náboženství jako na něco zevnějšího, cizího, a to nechce jeho vnitřní »já« asimilovat. Potom není divu, že takový po odchodu ze školy náboženství tak lehko odkládá, neboť si není plně vědom, že by ztrácel nějakou hodnotu.

KTERAK CÍLEVĚDOMĚ K PROŽITÍ POMÁHAT?

To je základní otázka katechese. S pomocí milosti Boží, celou svou osobností, názorem vnitřním a zevnějším má katecheta co nejlépe pracovat k tomu, aby se potkala duše dítěte s náboženskou skutečností. Toto setkání je mnohem více, než pouhé myšlení. Je to cosi bezprostředního, co plně uvědomuje a vtiskuje do duše podávanou hodnotu. Děti musejí spolu prožívat to, co se jim vypravuje, na příkl. o Boží prozřetelnosti, o jeho milosrdenství a spravedlnosti, o utrpení a oslavení Páně. Tomu prožívání se připravuje půda plastickým vyprávěním biblickým, příběhy z hagiografie, událostmi ze života a nadpřirozeným zanícením katechety.

Na to ovšem nestačí pouhá zručnost metodická. Duchovní zvroucnění, dojetí, uchvácení, prožití, není výrobkem jen metodiky a didaktiky. Překypovat vždy plností náboženskou, sálati světeckou neodolatelností, tak strhovat za sebou a tím k Bohu je něco, co se vymyká z metodických fines. Jsou to dary Boží milosti a působení osobnosti ve vyučování, jež se vyznačuje vážností a hloubkou. Kdyby toto vnitřné prožívání bylo pouze produktem dovednosti katechety, pak by bylo nanejvýš prožíváním estetickým, ne však náboženským. Katecheta, který má dar vzácné výřečnosti, dovede sice upoutat, avšak běda, kdyby se chtěl spokojit pouze s takovým uměním a nedostal se do duchovní hloubky u svého žactva.

Které jsou metodické stupně při vyučování, jež směřuje

k náboženskému prožívání? Vůdčí katechetik Josef Göttler stanovil k takové katechesi tyto stupně: 1. Prožití pravdy náboženské (vyprávěním příkladu). — 2. Myšlenkové proniknutí pravdy (vysvětlením). — 3. Zabezpečení této pravdy pro život (užitím).⁶

Náboženské prožití závisí značně na předběžné výchově náboženské, na duševní i duchovní zralosti a na prostředí, v němž dítě žije. Ve škole simultánní není dostatek předpokladů pro potřebné hlubší duchovní prožití. Duch takové školy je po stránce náboženské negativní. »Kdo není se Mnou, proti Mně jest, a kdo neshromažďuje se Mnou, rozptyluje.« (Luk. 11, 23.) A přece i za takových okolností zůstává náboženské prožívání nutným předpokladem výchovné účinnosti každé katechese! Za takové situace musí katecheta vytušit, jak může jít daleko. V každém případě má zabezpečit alespoň elementární předpoklady prožívání svatých pravd. Není ani tak zcela rozhodující, zda byl život dítěte až dosud po stránce náboženské pozitivní či negativní. Hlavně jde o to, aby žák měl jakýsi náboženský zájem, a na ten je třeba návazat.

PRAMENY K PROŽITÍ NÁBOŽENSKÝCH PRAVD.

Písmo svaté svou bezprostřední životností, názorností, duchovní hloubkou a posvěcujícím působením je nepostradatelným pramenem, abych u žactva docílil náboženského prožívání. Dlužno ovšem vyprávět příběhy biblické s vroucím zanícením a s patřičnou plastičností. Neuvádět citáty z Bible jen izolovaně, nýbrž v organické souvislosti s tím, co předcházelo a následovalo.⁷

U liturgii žije víra tisíciletí. Do jejich služeb jsou postaveny nejmýznačnější duchovní symboly. Jak je bohatá na modlitby, posvátná čtení, hymny, různotvárné bohoslužebné projevy, průvody, žehnání a svěcení! V jejich modlitbách a písních se modlíme a zpíváme s věřícími Starého zákona, jakož i s prvními křesťany všech dob a míst. Církevní rok je

⁶ Podle těchto stupňů napsal Bernbeck Jakob své katechese »Katechesen für die Oberstufe«, 3 díly, München 1928/30.

⁷ Viz Kubíček, Katechetika 84, 106, 164.

divem znázornění života samého Spasitele. Mše svatá nám denně zpřítomňuje oběť kalvarskou. Liturgie posvěcuje veškerý život člověka, od kolébky až ke hrobu. Kamkoliv pohledne naše oko anebo se zbystří náš sluch, všude k nám mluví Církev v působivých obrazech. Zvony, kropenka, křtitelna, svíce, symbolická hra liturgických barev a j., to všechno při plném porozumění dojíhá a uchvacuje. . . A jak krásně je lemován tento liturgický život zahradou lidových zvyků liturgických!

Vyučování náboženství se musí dáti do služeb této svatě skutečnosti. Tak se stane opravdovým duchovním prožíváním a vyhne se úskalí didaktického materialismu. Tuto myšlenku velmi důsledně provádí ve své metodě právě Montessoriová. Pro ni je samozřejmo, že ohnisko liturgického života — mše svatá⁸ a církevní rok⁹ — jsou v popředí náboženského vyučování.

Životopisy světců jsou nejkrásnějším filmem prožívaně víry. Není třeba vypravovat dětem tyto životopisy souborně; pravidelně stačí jen významné a působivé momenty a črty z jejich života. Zvlášť mocně působí na děti a mládež hagiografické ukázky ze života mladistvých.¹⁰ Podobný význam mají příkladné vzory osob z prostředí žactva, zejména osobnosti vychovatelů.

Modlitba volná a rozjímavá, přijímání svátostí, život v přítomnosti Boží, návštěvy svátostného Spasitele, účast na společných bohoslužbách, misie, duchovní cvičení a pod. — Jak působivé jsou vzory mladých, kteří se dovedli dobře modlit a horoucně milovat svátostného Spasitele! Dítě musí prožít zejména velikost a vnitřní moc modlitby. Modlitba není jen projev lidské bezmocnosti, nýbrž především výrazem lidské důstojnosti: člověk se smí modlit!¹¹

Milost Boží je největší síla, jež podněcuje a provází při náboženském prožívání; ta ovšem není v rukou katechety. O tu se dlužno modlit. Pro ni můžeme jen připravovat cesty.

⁸ Montessori, *The Mass explained to Children.*

⁹ T á ž, *La vita in Christo.*

¹⁰ T o m á š e k, *Život dítěte v milosti posvěčující.* 16n.

¹¹ Tamtéž 19n.

Nic více! (I. Kor. 3, 7.) Zde jsou již hranice přirozených prostředků výchovných. Otevírají se však nekonečné obzory prostředků nadpřirozených. A v tom je naše síla, naše naděje a pramen našeho pedagogického optimismu! »Neboť jsme spolupracovníci Boží.« (I. Kor. 3, 9.)

VI.

OBJEVILA MONTESSORIOVÁ

NĚCO ZCELA NOVÉHO?

23. ČINNÁ ŠKOLA V METODÁCH NÁBOŽENSKÉHO VYUČOVÁNÍ A MONTESSORIOVÁ.

KŘESTANSKÝ STAROVĚK.

V době starokřesťanské má náboženské vyučování pečeť tradice apoštolské. Podkladem bylo vyprávění událostí biblických a jmenovitě aktivní účast na liturgickém životě Církve. Náboženství se učilo ani ne tolik vyučováním, jako vlastně konáním toho, co předpisuje víra. Tak o tom svědčí »Doctrina duodecim apostolorum«,¹ instituce katechumenátu se svým »atriem« a sv. Augustin knihou »De catechizandis rudibus«.²

STŘEDOVĚK

si počínal podobně. Značným počtem zasvěcených svátků a vzhledným rázem služeb Božích vedl věřící také k tomu, aby intensivně prožívali náboženské pravdy. Soustavné vyučování, které bylo dříve v katechumenátě před svatým křtem, dělo se ve středověku delší přípravou k svaté zpovědi a k sv. přijímání. Aby věřící vždy pamatovali na nejvyšší hodnoty náboženské, psaly se různé náboženské texty na tabulky a ty byly umisťovány nejen v chrámech a ve školách, nýbrž i na jiných veřejných místech. Kromě toho se hojně používalo názoru obrazového i plastického. Vzpomeňme jen na výzdobu chrámovou, na »betlem«, »Boží hrob«, křížovou cestu, na symboly

¹ Lat.-řecký text od Jos. Schlechta, Freiburg 1900.

² Sv. Augustina Kniha o vyučování katechumenů, Praha 1901. (Přel. dr. Ferd. Jokl.)

náboženské v domech, u cest a v polích, to všechno svým způsobem mluvilo poučně. K tomu přistupovaly dramatické produkce s náboženským obsahem, náboženské hry a liturgický život celé rodiny v rámci roku církevního. Jak hluboce rozuměl středověk pedagogice prostředím!

NOVĚJŠÍ DOBA.

Vlivem protestantství se přenášelo těžiště náboženského vyučování ze svěží zahrady biblického vyprávění a činného života liturgického na vyprahlé pole katechismových abstrakcí. Pius X. svou památnou encyklikou »Acerbo nimis« (z 5. dubna 1905) vyzval k návratu k živné půdě prvokřesťanské metody biblické a liturgické. Epochální význam pro život z víry má jeho encyklika »Sacra Tridentina synodus« (z 20. pros. 1905) o denním sv. přijímání a encyklika »Quam singulari« (z 8. srpna 1910) o raném sv. přijímání. — Všechny význačnější metody náboženského vyučování v novověku jsou opět vedeny heslem: náboženství dlužno vyučovat především konáním, životem.

Podle metody sulpiciánské³ se konala katechese nejčastěji v oratoři, v kapli, v kostele, aby se vydatně působilo vhodným prostředím na pěstění náboženské mentality žactva. Nyní se podle té metody zavádí vyučování náboženství ve formě moderní školy se vším přístupným didaktickým materiálem ve zvláštních učebnách, které jsou také účelně vyzdobeny náboženskými obrazy, sochami a symboly. Metoda trvá sice už tři století, nicméně však dosud nezestárla, neboť se omlazuje novými proudy hnutí liturgického, eucharistického, principem samočinnosti a soustavnějším pěstěním duchovního života. Po té stránce buduje v poslední době pozoruhodné dílo inspektor náboženství, pařížský kanovník Quinet.

Podle sv. Jana de la Salle⁴ nemá katecheta nikdy dlouho

³ Jejím duchovním otcem byl Jakub Olier. Nejvíce ji uvedl ve známost biskup Dupanloup (1802—1878). Viz Bandae, Catechetical Methods, 153; Bricout J., L'Enseignement du Catechisme en France, Paris 1922.

⁴ (1651—1719) zakladatel Bratří křesťanských škol »Pestalozzi 17. století«. — Viz Paltram Petronius Fr., Pädagogik des hl.

přednášeti sám, katechese má býti co nejvíce rozmluvná, aby se hodně pěstovala součinnost dětí. Když vychovatel náležitě neuplatňuje u dítěte přirozený pud po činnosti, pak ono ztrácí potřebný zájem, pozornost jeho mizí a chybí pak trvalejší výsledek. Podstatný úkol katechety záleží v tom, aby své svěťence naučil náboženství milovat a s radostnou horlivostí užívat prostředků posvěcení, zejména modlitby, mše svaté, svátostí a sebezáporu.

*Svatý Jan Bosco*⁵ učinil samovolný, praktický život náboženský základem veškeré výchovy. Častější sv. zpověď z vlastního popudu, dobrovolné, pokud možno denní sv. přijímání a mše svatá jsou základními pilíři jeho úspěchů. Katechese má býti rozmluvná a hojně protkaná příběhy biblickými. Katecheta ať sleduje zájmy dítěte a na ně navazuje! Čím více si takto všímá zájmů dítěte, tím více věnuje také dítě zájem tomu, co on podává při vyučování.

*Podle metody mnichovské*⁶ má začínati katechese vždy příběhem. Účelem toho je upoutati pozornost, probouzet zájem a udržovati jej také v dalším průběhu hodiny. Původně poměrně dlouhý přednes katechety je nyní korigován požadavkem přednesu kratšího a čilejšího rozhovoru s dodatečným vysvětlováním. Také se dopřává dosti místa všem novodobým pomůckám názorného vyučování a samozřejmě též principu činné školy.

Dr. P. C. Yorke v San Fransiscu⁷ provedl ve vyučování katechismu důsledně požadavek mnichovské metody, aby katechese začínala zajímavým příběhem. Aby podněcoval děti k samočinnosti v náboženství, vydal katechismy s velmi bohatým, poutavým obsahem a se skvělou úpravou. Vedla ho při tom myšlenka, že náboženské učebnice nesmějí býti popelkou mezi ostatními příručkami školními, knihou nejchu-

Johann de la Salle und der christl. Schulbrüder, Freiburg i. Br. 1911. —

⁵ (1815—1888), zakladatel náb. společnosti salesiánů. Viz zvl. L e m o y n e Giov. B., Il metodo educativo di Don Bosco, Torino.

⁶ Inspirátory této metody byla skupinou německých katechetů s mnichovským katechetou Jindřichem Stieglitzem (1866—1920) v čele.

⁷ M c M e h o n, Some Methods of Teaching Religion, 26n.

dobněji vybavenou a nejlacinější, neboť tím trpí nejen náboženský zájem žactva, nýbrž také jeho vážnost k náboženskému vyučování vůbec.

Dr. Thomas Edward Shields,⁸ profesor katolické university ve Washingtonu, provedl nejdůsledněji princip činné školy jak v metodě náboženského vyučování, tak i v učebnicích. Od r. 1908 začal vydávat své originální učebnice. Obsahují zajímavé články, na konci kterých jsou otázky, avšak bez odpovědi. Ty si musejí vyhledatí děti samy v textu. Obsah článků se soustřeďuje kolem zájmových středisk dětského života: domov, příroda, Bůh.

Fath. H. Drinkwater prorazil s myšlenkou činné školy v katechesi v Anglii, a to hlavně katechetickou revuí »The Sower« (Rozsevač), řadou metodických příruček a novou osnovou náboženského vyučování. Jejich cílem je »pohnouti nemístnou ztrnulostí náboženské hodiny v různé formy radostné činnosti«.⁹ Tedy místo pasivní přítomnosti dětí při vyučování má nastoupiti jejich činný zájem. Z osnovy je též patrna snaha po nejužším spojení školy a kostela a po probuzení praxe katolického života. »Učivo a přesně vybroušená slova katechismu mají svou důležitost, ale žítí podle nich je mnohem důležitější; náboženství má se ve škole předkládati jako něco, co dlužno činit, co se musí prožívat.«¹⁰ Vedle učebnic velmi význačné místo zaujímá poznámkový sešit do náboženství. Zajímavým projektem po stránce žákovské samičinnosti je poznámkový sešit ve formě »doma vypracovaného katechismu« v nejužším spojení probírané látky z katechismu diecésního. Má býti obrazem toho, kterak dítě osobně prožívá poznané náboženské pravdy.

Také *dr. John T. McMahon*¹¹ zasáhl v oboru činné školy v katechesi velmi pronikavě svou metodou projektovou. »Slovo projekt znamená něco objektivního a konkrétního. Avšak nehledíc k tomu, také znamená produkt myšlení, který později

⁸ Tamtéž, 52.

⁹ Tamtéž, 52.

¹⁰ Drinkwater v časop. »The Sower« 1933, 29.

¹¹ Působí jako organisátor a inspektor náboženského vyučování v západní Australii. — Viz McMahon, Some Methods of Teaching Religion, 191n.

má být propracován a vtělen do skutečnosti. Synonyma pro slovo projekt jsou také: schema, plán, kresba . . . Pojem projektu odpovídá dobře propracovanému nárysu stavitele, kterým vyjadřuje plán velké budovy. V myšlence projektu je tedy impuls k uskutečnění.¹²

Podle Herbarta je úkolem učitele, aby učinil dětem učivo zajímavým a pak je vpravoval postupně do »myšlenkového skladiště« dítěte. Projektem se však budí vnitřní zájem v dítěti. Podle této metody neklade si katecheta otázku před katechesí, na příkl.: »Kterak učiním dětem zajímavým článek o Církvi?«, nýbrž: »Kterak dopomohu N. N., aby se více zajímal o Církev, jako o svou osobní záležitost?« Samozřejmě využívá projektová metoda co nejintenzivněji všech názorových pomůcek didaktických a nábožensko-výchovných.

MONTESSORIOVÁ.

Jak patrně z předchozího letmého pohledu, prostupuje princip činné školy všechny úspěšné metody náboženského vyučování, a to od nejstarších dob až po dobu současnou. Je to pochopitelné, neboť i katecheta musí dbáti toho, aby žáci s ním co nejvíce spolupracovali. »Vyučování náboženství nedávného času může být oprávněně kritisováno pro svůj nedostatek životnosti. Místo, aby působilo na celé dítě se všemi jeho silami a schopnostmi, téměř výhradně pracovalo toliko s jeho pamětí. Přehlíželo skutečnost, že učebního cíle se nejspíše dosáhne aktivní účastí žákovou. Často spočívala nad katechesí jakási chmura, jež dusila nadšení a působila jakýsi druh nudy . . . Na štěstí patří tyto dny již minulosti. Vyučování náboženství se stává životnějším . . .¹³

Připisujeme Montessoriové zásluhu, že objevila v metodě katechese něco zcela nového? Nikoli! To, co Montessoriová hlásá dobrého, bylo v Církvi katolické v podstatě dobře známo a praktikováno s úspěchem po dlouhé řady věků. Také dlužno přiznati, že Montessoriová rozvinula jen neúplně myšlenku, která má katecheta uplatniti obrazivost a city žactva,

¹² M c M u r r y; cit. McMahon, tamtéž, 198.

¹³ Dr. Georg Johnson v předml. k dílu E. M. Inez, Religious Teaching Plans.

jakož i svou vlastní osobnost. Nesporně však zůstane její zásluhou, že svou metodou vede důrazně k vrcholnému úkolu každé katechese: aby děti svým způsobem co nejlépe poznaly hodnoty náboženské, aby je co nejvíce ve všech fázích didaktické skladby katechese vniterně prožívaly a hlavně uskutečňovaly v denním životě.

Za to náleží Montessoriové uznalý dík a vlídná pozornost »otevřených dveří« celé naší odborné veřejnosti. Tuto pozornost jí budou dojísta věnovat jak snaživí praktikové mezi mladou generací, tak i zešedivělí pedagogové, kteří ve školských službách ještě nezkostnatěli a zůstali duševně pružní. Je nám všem, kdož učíme, nutně potřebí se stále zdokonalovat. Kdo včera chvíli stál, je dnes už opodál. *Sempre avanti!*

DOSLOV.

Papírové vědění se snadno zapomíná. Jestliže které, tož jistotně vyučování náboženské nesmí vésti k vědění pouze papírovému. Náboženství je život v nejplnějším slova smyslu. Musí proto v náboženském vyučování hybným motorem býti život! A co je život? Život je pohyb. Jak tedy právě v náboženském vyučování je odůvodněn princip činnosti!

Montessoriová nám podala některé náměty a skromný pokus, jak asi možno tento princip uplatňovat v katechesi učebně a výchovně: respektovat tělesný, duševní i duchovní vývoj dítěte a na ten navazovat. S tímto zřením pak přivádět mladistvé svěřence ke zdrojům nadpřirozené energie: k modlitbě, ke mši svaté, ke svátostem, aby všeho toho dovedli co nejraději a spontánně užívatí. Usnadňovat duchovní růst dítěte vhodným prostředím. O to se přičiňovat, aby si děti záhy, úměrně k své individualitě, hodnoty náboženské osvojily, co nejplněji je osobitě prožívaly a uplatňovaly v životě.

Duší metody Montessoriové je princip činné školy, ale sublimovaný oblastí náboženského ovzduší. Celou její práci na poli náboženské výuky a výchovy vyjádřil pregnantně J. Collins: »Veškerá snaha Montessoriové směřuje k tomu, aby náboženství bylo vyučováno jako životu, který se musí prožívat!«¹

»Jdi a čiň podobně i ty!« (Luk. 10, 37.)

¹ B a n d a s, Religious Instruction and Education, 155.

SEZNAM LITERATURY, JÍŽ BYLO POUŽITO.

- Bandas R. G., dr.*, Catechetical Methods, New York 1929.
Týž, Religious Instruction and Education, New York City 1938.
Týž, Religion Teaching and Practice, New York 1935.
Bielawski Zygmunt, dr., Pedagogika religijno-moralna. (Katechetyka), Lwów 1934.
Boggio Pietro, L' ora piu bella ossia l' ora del catechismo, Torino 1922.
Boyer André, Le catéchisme vivant, Paris 1935.
Claparède Ed., dr., Psychologie ditète a experimentální pedagogika, II. díl, Brno-Praha 1928.
Cullaz Fr., Pour le succès de nos Catéchismes, Juvisy 1934.
Derkenne Fr., La Vie et la Joie au Catéchisme, Paris 1935.
Devaud Eugène, Pour une École active selon l' ordre chrétien, Paris 1934.
Drinkwater F. H., The Givers, London 1926.
Týž, Religion in School again, London 1935.
Týž, Teaching the Catechism, London 1935.
Eichen Karl, Beiträge zur Methodik des katholischen Religionsunterrichtes, Frankfurt a. M. 1931.
Etl O., dr., Katechetische Didaktik und Pädagogik, Graz 1931.
Fargues Marie, La formation religieuse des enfants du peuple dans le milieu déchristianisé, Paris 1935.
Táž, Les Methodes actives dans l' Enseignement religieux, Juvisy 1934.
Táž, Pour travailler avec le bon Dieu, Juvisy 1934.
Gatterer J.-Krus F., Die Katechetik, 4. vyd., Innsbruk 1931.

Göttler Jos., dr., Geschichte der Pädagogik, 3. vyd., Freiburg i. Br. 1935.

Týž, Religions- und Moralpädagogik, 2. vydání, Münster i. W. 1931.

Týž, System der Pädagogik, 4. vyd., München 1927.

Hartmann Joh., Anschaulichkeit im Religionsunterricht, Kempten 1921.

Hendrich Jos., dr., Filosofické proudy v současné pedagogice, Praha 1926.

Týž, Úvod do obecné pedagogiky, Praha 1935.

Hessen Sergius, Die Methode der Maria Montessori und ihr Schicksal, Halle 1936.

Týž, Světový názor a pedagogika, Praha 1937.

Hörmann Fr., Lebendiger Unterricht, Kempten 1921.

Huber Joh.-Raab K., Das Arbeitsprinzip im Religionsunterricht der Volksschule, Kempten 1923.

Inez M., Religion Teaching plans, New York 1929.

Jehle Edm., Katechesen für die Oberstufe, 3 sv., Freiburg i. Br. 1926-1930.

Kautz Heinr., Neubau des katholischen Religionsunterrichtes, 2. sv., Kevelaer 1926.

Kelly William R., Our Sacraments, New York 1927.

Khun Fr., dr., Nástim dějin pedagogiky, Praha 1937.

Klimeš Rich., dr., Vzdělání jako základní pojem výchovy, Praha 1937.

Kriebel O., dr., Praxe v činné škole, Velké Meziříčí 1930-31.

Krones Jos., dr., Die neuzeitlichen Anschauungsmittel und ihr didaktischer Wert für den Religionsunterricht, 2. vyd., Rottenburg a. N. 1932.

Kubiček Uácl., dr., Katechetika, Olomouc 1937.

McMahon John T., dr., Some Methods of Teaching Religion, London 1928.

Martin Henri, Précis de Pédagogie catéchistique, Paris 1934.

Mayer Heinr., Katechetik, 2. vyd., Freiburg i. Br. 1928.

Montessori Maria, dr., Das Kind in der Familie, Wien (rok neuveden).

Táž, I bambini viventi nella Chiesa, Roma 1922.

Táž, La vita in Christo, Roma 1931.

- Táz*, The Mass explained to Children, London 1934.
- Táz*, Pédagogie scientifique, 2 sv., Paris 1922.
- Táz*, Příručka vědecké pedagogiky, Praha 1926.
- Táz*, The Child in the Church, London 1927.
- Mury Léon*, Graves réflexions sur l'Enseignement du Catéchisme, Marseille 1933.
- Normální učebné osnovy, Praha 1939.
- Occupons-nous de nos enfants, Paris 1929.
- Osnova pro vyučování katol. náboženství na obec. a měst. školách, Olomouc 1931.
- Ostdiek Jos. H.*, Simple Methods in Religious Instruction, New York 1935.
- Ou en est l'Enseignement religieux? Paris-Tournai 1937.
- Pavanelli-Uigna*, Pedagogia catechistica, Torino 1924.
- Pfliegler Michael, dr.*, Der Religionsunterricht, I.-III. sv., Innsbruck 1935.
- První krok z vězení veřejné školy do kvetoucí zahrady mládeži, Stará Říše na Mor. 1935.
- Příhoda Uáclav, dr.*, Racionalisace školství, Praha 1930.
- Raab Karl, dr.*, Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche, Freiburg i. Br. 1934.
- Religion in School, Birmingham 1922.
- Roos Jos., dr.*, Erziehung zur katholischen Gesinnung, Bonn 1933.
- Roy Ch. E.*, Méthode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme, Paris-Tournai 1935.
- Sajdová Uěra, MUDr.*, Marie Montessoriová a její metoda výchovy, Praha 1935.
- Sharp John. K.*, Aims and Methods in Teaching Religion, New York 1929.
- Týž*, Teaching and Preaching Religion to Children, New York 1936.
- Smith J. F.*, The Training of the Will and other essays on religious Education, London 1923.
- Schrems Karl, dr.*, Zweiter Katechetischer Kongres München 1928, Donauwörth 1928.
- Schüssler (Heinr.)*, Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht, Frankfurt 1922.

Tahon Jos., The first Instruction of Children and Beginners, London 1930.

Uher Jan, Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy, Praha 1926.

Uelemínský Karel, Americká výchova, I.-II. sv., Praha 1918-19.

Veneziani Carlo, Le scuola serena, 2. vyd., Roma-Torino 1931.

Way into the Kingdom, The, London 1922.

Whittington A. E., Catholic Children, London 1920.

Z časopisů:

Blätter für Missionskatechese und katechetische Zusammenarbeit der Länder, Wien.

Časopis slovenských katechetov, Trnava.

Catechési, Torino.

Catholic Educational Review, The, Washington.

Catholic School Journal, The, Milwaukee.

Croisade liturgique à l'école, Saint-André — lez-Bruges.

Christlich-pädagogische Blätter, Wien.

Journal of Religious Instruction, Chicago.

Katechetische Blätter, München.

Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy, Warszawa.

Nouvelle revue Théologique, Tournai.

Sower, The, Alton, Stoke-on-Trent, England.

Tvořivá škola, Zlín.

Vychovatelské listy, Olomouc.

Z pedagogických encyklopedií:

Buchberger Michael, dr., Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg i. Br. 1930—1938.

Chlup O., dr. — *Kubálek J.* — *Uher J., dr.*, Pedagogická encyklopedie, Praha 1938n.

Rollof Ernst, Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br. 1913-1917.

Spieler J. dr., Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg i. Br. 1930-1932.

Další literatura k principu činné školy:

Adrian J., Weisheit aus des Höchsten Mund, Mergentheim 1926.

Behrend F., Arbeitsschule und Arbeitsunterricht, 1926.

Burger E., Arbeitspädagogik, Leipzig 1923.

Burkert Ad., Evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Lichte des Arbeitsschulgedankens, Berlin 1926.

Casotti M., La scuola Attiva, Brescia 1937.

Clemens Bruno, Der katholische Religionsunterricht in der Arbeitsschule, Langensalza 1921.

Crum, The Project Method in Religious Education, Nashville, Tenn. USA.

Dvořáček Josef, Problém aktivity žákovy ve vyučování, 1926.

Eberhard Otto, Arbeitsschule und Religionsunterricht, 2. vyd., Berlin 1922 (protest.).

Týž, Von der Arbeitsschule zur Lebenschule, Berlin 1925.

Týž, Arbeitsschulmässiger Religionsunterricht, Stuttgart, 1924.

Týž, Evangelischer Religionsunterricht in der Arbeitsschule, Frankfurt a. M. 1927.

Týž, Schule. Religion und Leben, Stuttgart 1926.

L'École active et l'enseignement secondaire. (Compte rendu du IIe. Congrès international de l'enseignement secondaire catholique, La Haye 1933.

Ferrière Ad., L'École active, 1930.

Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922.

Götzel Gustav, Religion und Leben. (Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht), 2. vyd., Kempten 1922.

Týž, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule, Paderborn 1921.

Gründer J., Der Geist des Fuldaer Lehrplans, die Willensbildung und der Arbeitsschulgedanke im kathol. Religionsunterricht, Paderborn 1927.

Hartley, The Use of Project in Religious Education, Philadelphia.

Holdschmidt A., Arbeitsschule und katholischer Religionsunterricht, Frankfurt 1923.

Kerschensteiner G., Begriff der Arbeitsschule, 7. vyd., Leipzig-Berlin 1928.

Kesseler K. — Adrian J. — Niewöhner H., Arbeitsunterricht (Religion etc) für höhere Schulen, 1928.

Lay W. A., Die Tatschule als natur- und kulturgemässe Schulreform, Ostervieck 1921.

Lay August, Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat, 3. vyd., Leipzig 1918.

Týž, Führer durch das erste Schuljahr als Grundlage der Tatschule, 2. vyd., Leipzig 1926.

Llorente M., Programa ciclico instrucción religiosa, Valladolid 1935.

Týž, Tratado elemental de pedagogia catechistica, Valladolid 1934.

Münch P. G., Die Kunst die Kinder zu unterrichten, Leipzig 1921.

Pátek Fr., Výchova projevovalá, Praha 1924.

Týž, Výchova samočinností k životní zdatnosti, Praha 1919.

Petersen P., Eine Grundschule nad den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, 1925.

Ranft Fr., Die Anwendung des Arbeitsschulprinzips im katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. M. Gladbach 1923.

Týž, Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, Frankfurt 1925.

Rude Ad., Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre I.—III. sv., 1927—1931.

Řezanina Fr., Škola tvořivá, Velké Meziříčí 1920.

Shaver, The Project Principle in Religious Education. Chicago.

Schreibner O., Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, 3. vyd., Leipzig 1931.

Uher J., Pracovní princip ve škole. 1926.

Volkmer Aug., Arbeitsschulgedanke und Religionsunterricht im Lichte der Schulpraxis, München 1930.

Weigl Fr., Bildung durch Selbsttun, 4. vyd., München 1922.

Týž, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule, 6. vyd., Paderborn 1931.

Wolff J., Arbeitsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung, Freiburg 1923.

Další literatura k metodě Montessoriové.

Bailey Shewin C., Montessori children, New York 1915.

Barbera P. M., S. J., Le Case dei bambini e il Metodo Montessori, Roma 1929.

Barucci Fr., Il metodo della pedagogia scientifica, Genova 1925.

Battistelli U., Le Case dei bambini, Roma 1918.

Boyd Will., From Loce to Montessori, London 1914.

Cassotti M., Il metodo Montessori et il Metodo Agazzi, Brescia 1931.

Claremont C. C., Montessori and the new Era, London.

Týž, Has Montessori made a true contribution to science, London-New York 1918.

Týž, Dr. Montessori's message to educationists, London 1918.

Culverwell E. P., The Montessori principles and practice, London 1913.

Fischer Dorothy, A. Montessori-mother, London 1913.

Fynne R. J., Montessori and her Inspirers, New York City 1924.

Grant Cecil, English education and dr. Montessori, London 1913.

Hunth J., Autoeducation and the Montessori method, New York 1913.

Týž, The Psychology of autoeducation, illustrated in the works of M. Montessori, Washington 1914.

Jacoby George, The Montessori- method from a physicians viewpoint, New York 1913.

Kilpatrick, Montessori examined, London 1913.

Lucentini E., Il metodo Montessori et il metodo Froebel, Roma 1919.

Montessori Maria, dr., L'Éducation religieuse dans la vie active de l'enfant, Louvain 1923.

Táž, L'autoeducazione nelle scuole elementari, Roma 1916.

- Táz*, Montessori's own handbook, London 1914.
- Táz*, Pedagogical Anthropology, London 1914.
- Táz*, The Secret of Childhood, London.
- Táz*, Analyse, Berlin 1926.
- Táz*, Généralités sur ma méthode, Louvain 1922.
- Táz*, L'enfant, Paris-Bruxelles 1936.
- Táz*, Les étapes de l'Éducation, Paris 1936.
- Táz*, The Advanced Montessori Method, London 1917.
- Montessori M. and Ellamay Horan*, The Mass explained to Boys and Girls, New York 1934. — The Montessori Didactic Apparatus, New York City 1926.
- Morgan S. E.*, The Montessori method, Toronto 1913.
- Paews D.*, El metodo Montessori, Barcelona 1925.
- Radice Shella*, The new children, London 1919.
- Serrano E.*, Pedagogia Montessori, Barcelona 1914.
- Smith Anna*, The Montessorisystem of education, Washington.
- Smith Theodate*, The Montessorisystem, New York 1912.
- Stevens Ellen*, A guide to the Montessori-method, New York 1913.
- Schröteker Jos., S. J.*, Die Montessori-Methode und die deutschen Katholiken, Düsseldorf 1929.
- Ward Florence E.*, The Montessori-method and the American, New York 1914.
- Warren Howard C.*, The house of childhood, a new primary system, Boston 1911.
- Whitte Jessie*, Montessori-schools, as seen in the early summer of 1913, London 1914.

REJSTRÍK OSOBNÍ A VĚCNÝ

- Atriuma — pro náboženské vyučování 80n, 96n.
 Bakule 16.
 Bartoň 16.
 Barthier 14.
 Bible viz Písmo sv.
 Bosco, sv. Jan 119.
 Cit 107.
 Čtnost 95.
 Činná škola — Dewey 9, Parkhurstová 10, Kilpatrick 10, Washbourne 10, Kerschensteiner 11, Gaudig 12, Wheeler 12n, Decroly 13, sovět. Rusko 14, úřed. osnovy 17n., jádro činné školy 18, poměr ke škole receptivní 24, světlo a stíny 25, v katechesi po stránce kladné 29n, po str. negativní 32, fuldská konference biskupů 34, v praxi náboženského vyučování 35n.
 Čítanky náboženské 47, 49.
 Čtení 57, 79.
 Daltonský plán 10.
 Decroly 13.
 Dewey 9.
 Dějiny — biblické 46, církevní 48.
 Dikce v katechesi 63.
 Domov dětský 56n.
 Dotazy žactva 37n.
 Dovednosti početní 83.
 Dramatisace 40.
 Drinkwater 47.
 Ferrière 13.
 Gaudig 12.
 Hagiografie 105n, 112.
 Hilker 44.
 Hodnoty, pojem 99n, výchovné uplatnění 101n, předvádění 103n.
 Hudba 39.
 Kaple učebnou 73n.
 Katechese, důležitost 5.
 Katechismus 46n, 48, 63, 81, doma vypracovaný 47.
 Katolická akce 43.
 Katolicismus a Montessoriová 61n.
 Kázeň 60
 Kilpatrick 10, 11.
 Kristus středem výchovy 105.
 Lay 11, 12.
 Legio angelica 42.
 Liturgie 79n, 81, 87, 97n, 111n
 McMahon 120n.
 Macheroniová 74.
 Materiál didaktický 57n, 67n.
 Memorování 81.
 Metoda — projektová 10n, 120n, Montessoriová 66—112, 121n, sulpiciánská 118, sv. Jan de la Salle 118n, sv. Jan Bosco 119, mnichovská 119, Yorke 119, Shields 120, Drinkwater 120, McMahon 120n, metodické stupně podle principu činné školy 44.

Milost Boží 112n.
Ministrování 42.
Mlčení 95n.
Mše sv. 85n.
Modlitba volná 37, 44n, 112.
Modelování 39, 83, 87.
Montessoriová — pedagogický profil 53, metoda 66—112, 121n. — M. a náboženství 62n
Názor 36, 101.
Novověk 118n.
Obětování při mši sv. 76.
OMÁř 87.
Osobnost katechety 102.
Osnovy 17n.
Parkhurstová 10.
Pichlerové, bratři 47.
Píseň náboženská 39.
Písmo sv. 111.
Plán daltonský (laboratorní 10.
Poslušnost 60n, 95.
Práce rukodělná 34, 84.
Pracovní náboženská 82.
Prostředí 66n, 104.
Prožití — vniterné 106n, pojem 107, potřeba 108n, která k prožití pomáhat 110n, metodické stupně 111, přeměny 111.
Prvouka katol. 46. První učení o Pánu Bohu 46.
Psaní 57.
Přijímání sv. 77n.
Příroda 80.
Řád přirozený a nadpřirozený 63n.
Salle, de la, sv. Jan 118n.
Samospráva žactva 20n.

Samoučení 22.
Serafini, kard., 5.
Sebezápory 95.
Sešit poznámkový do náboženství 38n, 47, 49.
Shields 47, 120.
Soustava winnetská 10.
Starověk křesť. 117.
Středověk 117n.
Stupně metodické v katechesi 111.
Svátosti 97.
Svoboda dítěte 58n, 68n, 97.
Škola — pracovní 11n, 14, 17, nová 14.
Testování 23.
Učebnice náboženské — podle principu činné školy 45n, pro jednorocní učebné kurzy 49, zevnější úprava 119n.
Uher 16.
Úkony náboženské 98.
Úlehla 16.
Užití 36n.
Vrána 17.
Vůle 19.
Výchova dítěte 54n, rodinná 55n, mravní 95n, náboženská 96n.
Vynálezy a katechese 91.
Washbourne 10.
Wheeler 12n.
Yorke 119.
Zájem 13, 20, 121.
Zásady výchovné a učebné 61.
Zkoušení 35n.
Zpěv 83.
Životopisy svatých, viz hagiografie.
Žofková 17.

OBSAH

ÚVODEM	5
I. PRINCIP ČINNÉ ŠKOLY VŮBEC.	
1. Problém činné školy	9
2. Jádro činné školy	18
3. Otázka samoučení	22
4. Poměr činné školy k receptivní	24
5. Světlo a stíny činné školy	25
II. PRINCIP ČINNÉ ŠKOLY V NÁBOŽENSKÉM VYUČOVÁNÍ.	
6. Kladná stránka činné školy v katechesi	29
7. Negativní stránka činné školy v katechesi	32
8. Stanovisko faldské konference biskupů k činné škole	34
9. Činná škola v praxi náboženského vyučování	35
10. Metodické stupně katechese podle principu činné školy	44
11. Problém náboženských učebnic podle principu činné školy	45
III. PRINCIP ČINNÉ ŠKOLY V KATECHESI PODLE MARIE MONTESSORIOVÉ.	
12. Hlavní směrnice metody Marie Montessoriové	53
13. Katolicismus a Marie Montessoriová	61
IV. ZAČÁTKY VYUČOVÁNÍ KATOLICKÉMU NÁBOŽENSTVÍ PODLE M. MONTESSORIOVÉ.	
14. První pokusy v Barceloně	73
15. »Atrium« pro náboženské vyučování	75

16. Učení o mši svaté	85
17. Moderní vynálezy a katechese	91

V. K ČEMU NÁM V KATECHESI UKAZUJE MONTESSORIOVÁ SVOU METODOU.

18. Glosy k mravní výchově podle Montessoriové	95
19. Glosy k náboženské výchově podle Montessoriové	96
20. Montessoriová staví do popředí výchovné cenění hodnot	99
21. Montessoriová ukazuje, kterak hodnoty náboženské předvádět	103
22. Montessoriová zdůrazňuje vniterné prožití náboženských pravd	106

VI. OBJEVILA MONTESSORIOVÁ NĚCO ZCELA NOVÉHO?

23. Činná škola v metodách náboženského vyučování a Montessoriová	117
---	-----

DOSLOV

Seznam literatury, již bylo použito	125
Další literatura k principu činné školy	129
Další literatura k metodě Montessoriové	131
Rejstřík osobní a věcný	133

tak, aby jich dovedli užívat záhy a spontánně. Usnadňovat duchovní růst dítěte vhodným prostředím! Děti mají svým způsobem hodnoty náboženské co nejlépe poznat, ve všech fázích katechese vnitřně prožívat a hlavně uskutečňovat v denním životě. — „Veškerá snaha Montessoriové směřuje k tomu, aby náboženství bylo vyučováno jako životu, který se musí prožívat.“ (Bandas, Religious Instruction and Education, 155.) — K tomu dlužno dodati jen slova Písma: „Jdi a čiň podobně i ty!“ (Luk. 10, 37.) — Cena K 14.50.

Doporučujeme

další díla téhož autora:

Eucharistická metoda náboženského vyučování. — Cena kompletu (t. j. brožury s Hodinami nepřetržitého a ustavičného konání nejsvětější oběti mše svaté a kolekce 113 praktických cvičení duchovního života) je K 25.—.

Život dítěte v milosti posvěcující. (Pracovní příručka pro dnešní pastorační práci dětí.) Cena K 10.—.

Knihy tyto dodá

Matice cyrilometodějská v Olomouci.

Odebírejte

»Vychovatelské listy«,

kteří již čtyřicet roků plní poslání odborně pedagogické. — Kromě jiného obsahuje každé číslo bohatou, časovou a všestranně informující katechetickou hlídku. — Administrace: Olomouc, Göringovo nám. 16. Ročně 25 K.