

Dr František Tomášek

PEDAGOGIKA

Úvod do pedagogické praxe

Olomouc 1947

*Věnováno památce záhy zemřelého otce,
řídícího učitele ve Studénce,
a mamince k jejím 73. narozeninám,
neboť ona mne a mých pět sourozenců
svou vychovatelskou moudrostí
vedla.*

Předmluva.

Říká se, že výchova člověka je druhým jeho zrozením. Výchova proto vždy byla a bude nejdůležitější a nejodpovědnější záležitostí, které se musíme s ohledem na dorůstající generaci věnovat co nej-svědomitěji.

Tuto odpovědnost pocítujeme všichni. Zejména mají si býti plně vědomi této převeliké odpovědnosti otec a matka, neméně však i ostatní vychovatelé jak školní, tak i vedoucí v různých sdruženích mládeže. Nelze o tom pochybovat, že chtějí tuto práci konat co nejlépe, vždyť svěření jim hoši a dívky tak důvěřivě otvírají svá srdce... Co bude do nich zaseto, to vzejde a také se bude sklízet...

K práci tak odpovědné je potřeba také se náležitě připravit. Častěji bylo právem na to poukazováno, že nemáme dosud takové příručky, která by podávala úplnou, jasnou a bezpečnou orientaci po stránce theoretické a zároveň pokud možno podobné směrnice pro dobrou praxi výchovnou. Díla, která u nás dosud vyšla z oboru pedagogiky, jsou buď čistě theoretická anebo jednostranně spekulativní, takže zůstala omezena jen na úzký okruh odborných zájemců, anebo je to pedagogická beletrie bez pevné páteře theoretické.

Zejména po strašlivé vichřici druhé světové války, kdy bylo otřeseno i velkými hodnotami, je třeba jasně a bezpečně se orientovat především v otázkách zásadních a základních a nejkratší cestou jít bezpečně k jedině správnému cíli. Vždyť je potřeba tak mnoho napravovat, doplňovat o upevňovat a to jak ve výchově rodinné, tak školní i ve sdruženích mládeže!

Při sepisování této příručky jsem čerpal z nejlepších domácích i světových pedagogických odborníků a vše prošlo filtrem dlouholetých osobních zkušeností, zejména ve výchově školní a v drobné práci mezi mládeží.

Proto chce tato příručka pomáhat v denní praxi zvláště vychovatelům školním a vedoucím mládeže, kteří mají náležité sebevědomí a nechtějí podlehnouti prchavým módním líbivým heslům, poněvadž vědí, co je skutečná výchova a duch pravé demokracie. Podle Priestleye „demokracie je víra, že každý člověk je Bohu drahý a že si proto lidé musí býti drazí i navzájem, že vůle Boží má se dít nejen na nebi, ale i na zemi“ (ve hře „Cesta v poušti“).

Uskutečňovati tuto jediné pravou demokracii, demokracii dítek Božích, je nejkrásnějším posláním každého vychovatele. A k vítězství této demokracie, která hlásá prvenství ducha nad hmotou, chce přispěti tato pedagogická pracovní příručka.

V Olomouci 6. ledna 1947.

*Dr. František Tomášek,
Olomouc, Komenského 6./II.*

A. Uvod do pedagogiky.

I. Výchova.

1. OBECNÝ POJEM VÝCHOVY.

Dítě přichází na svět jako bytost bezmocná, která je zcela odkázána na pomoc jiných. Této pomoci potřebuje poměrně velmi dlouho. Všichni národové věnovali proto zvláštní péči dítěti. Shledáváme ji také u národů na nejnižším stupni kulturním. Tato péče se vztahovala nejen na potřeby tělesné, nýbrž i duševní. Čím kulturnější byl národ, tím byla péče o duševní oblast dítěte větší. *A tato uvědomělá péče o dítě se nazývá výchova (pedagogie).* Kdo tuto péči prakticky vykonává, jmenuje se vychovatel (pedagog).

Vychovávat znamená působiti do nitra dítěte, aby byla v něm vyvolána žádoucí odezva (reakce) jeho mohutností a vloh, které se mají za vedení vychovatele harmonicky rozvíjeti a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle. Tím se výchova odlišuje podstatně od pouhé dresury, neboť ta se omezuje jen na působení zevnější, na smyslové reflexy.

2. KŘESŤANSKÝ POJEM VÝCHOVY.

Úplná a dokonalá výchova nemůže ustrnouti na rozvinutí jen přirozených schopností člověka. Z pozitivního zjevení Božího víme, že člověk byl ihned při stvoření povýšen milostí posvěcující do řádu nadpřirozeného a tím určen k cíli nadpřirozenému, k blaženému

patření na Boha po celou věčnost. Člověk se musí tudíž nutně včleniti do řádu nadpřirozeného. „Poněvadž přirozený cíl člověka je ve skutečnosti zrušen a nahrazen přímým patřením na Boha, není jednotlivci možno, aby volil mezi dvěma cíli, jako by ten, kdo jeden cíl mine, mohl dosáhnouti aspoň cíle druhého. A poněvadž není možno voliti si jeden nebo druhý cíl, plyne z toho závaznost nadpřirozeného řádu pro celé lidské pokolení i pro jednotlivce. ... Byla by to také velká urážka Boží, kdyby někdo pohrdal svým nadpřirozeným určením, kdyby nestál o nadpřirozené dary a chtěl se spokojiti jen s přirozeným životem. Bylo by to zároveň snížení člověka pod jeho určení. Neboť řád nadpřirozený je dokonalejší, vyšší nežli řád přirozený.“¹⁾

Výchova musí harmonicky rozvíjeti všechny vlohy dané člověku, tedy i vlohy nadpřirozené. Bez tohoto zřetele byla by výchova pouhým torsem. Přirozené cíle a prostředky výchovy plně uznáváme a zdůrazňujeme, stejně, ba ještě více musíme zdůrazňovat nadpřirozený cíl výchovy a prostředky k němu vedoucí. Povýšení člověka do řádu nadpřirozeného je nejvyšší povznesení lidské přirozenosti, a proto i zřetel nadpřirozený musí býti ve výchově vedoucí.

Přirozeno je předpokladem nadpřirozena, avšak nadpřirozeno zase posiluje a zdokonaluje přirozeno a zavazuje k činnosti. „Neznamená tedy synovství Boží jen novou skutečnost, nezasloužený dar od Boha, přidaný k naší přirozenosti; nadpřirozeno je nám dáno také jako nábožensko-mravní úloha a cíl. S nadpřirozenem, s posvěcující milostí jako životním principem musí nutně býti ve shodě nadpřirozená činnost, t. j. vyvinutí a rozvinutí života milosti, život, který se v myšlení, chtění, jednání orientuje podle posledního nadpřirozeného cíle a který je proniknut, posvěcen a veden nadpřirozenou životní silou milosti... Nadpřirozeno nám ukládá mravní povinnost, je nám účinnou pobídkou, abychom se stávali lepšími, dokonalejšími dítkami Božími, abychom svůj život ve všech směrech utvářeli shodně s nadpřirozeným řádem... Katolická filosofie učí, že Bůh je kon, nikoli klid. Toužíme sice po odpočinutí věčném,

¹⁾ Dr. Oldřich Karlík, *Mravní život podle řádu nadpřirozeného*, Olomouc 1936, 71.

ale nesmíme si ho přátí již zde na zemi. Zde je pouť, zde je boj, palma vítězství přijde až po boji.“¹⁾)

Výchova křesťanská není jen jedním směrem výchovným v řadě směrů ostatních, jež se vyvíjely během staletí a dále budou se vyvíjet. Výchova křesťanská je něčím podstatně novým. Zcela nová tvářnost výchovy křesťanské vyplývá z předmětu (objektu) výchovy, jímž je nejen přirozený člověk, nýbrž zároveň člověk nový — dítě Boží; z cíle výchovy, jímž je nejen lidská osobnost, nýbrž zároveň osobnost křesťanská; z činitelů výchovných, jímž je především Bůh a pak to mají býti křesťanští vychovatelé v rodině i ve škole; z prostředků vychovávacích, k nimž náleží zejména slovo Boží a ostatní prostředky náboženského života, zvláště modlitba, mše svatá, svátosti a život s církví.

Křesťanskou výchovou rozumíme úmyslné působení na dítě, aby harmonicky rozvinulo všechny své schopnosti tělesné, duševní i vlohy nadpřirozené a mohlo dosáhnouti svého cíle pozemského i věčného.

3. CÍL KŘESŤANSKÉ VÝCHOVY.

1. **Osobnost mravní.** — Člověk jakožto bytost rozumná je osoba ve smyslu ontologickém. Kdo své osobní mohutnosti rozvinul a zdokonalil, je nadto osobností mravní. Mravní osobnost je přirozený cíl každé výchovy a je součástí výchovy křesťanské. Prvním předpokladem k dosažení mravní osobnosti je *rozvinutí všech vloh a schopností*. Platí to o vlohách tělesných i duševních. Nedošáhl by tudíž ideálu mravní osobnosti, kdo by jednostranně rozvíjel schopnosti buď jen tělesné nebo jen duševní. K tomu dal Tvůrce člověku vlohy a schopnosti, aby se jako pupeny rozvinuly v květy a přinesly ovoce. Základním zákonem toho rozvinutí je *stejnoměrnost a vyrovnanost*. Nemůže proto býti ideálem výchovy člověk vzdělaný jednostranně: jen rozumově, jen citově anebo jen s vycvičenou vůlí, nýbrž člověk vzdělaný harmonicky.

Člověk tvoří jednotu duševně-tělesnou, avšak *mohutností duševní a duchovní musí míti vedení*, neboť jsou v pořadí hodnot

¹⁾ Karlík, tamtéž, 87 n.

vyšší. Náleží proto k rysu osobnosti duchovost, jež v sobě obsahuje také duševní svobodu, která dává suverenitu nad nižšími mohutnostmi v člověku a má jej chránit i před otroctvím vůči osobám anebo věcem. Měřítkem jeho jednání není uznání nebo odmítnutí, úspěch, neúspěch anebo zisk, nýbrž správnost jednání daná zákonem mravním, který poznává svědomím.

Dalším předpokladem mravní osobnosti je *vypěstění Bohem dané osobitosti, individuality*, t. j. propracování toho, co má člověk jeden a co není dáno člověku druhému, čím se od něho odlišuje. Každý jednotlivec vychází z ruky Stvořitelovy jako originál. Každý člověk je slovem Božím, které se neopakuje. Nemůžeme proto nikdy vychovávat na běžícím pásu, podle jedné šablony. Vždy, u každého svěřence, i u nejprostšího a nejchudšího, musíme dbáti jeho osobitosti, jeho individuality a podle toho jej vésti.

Každý člověk přijímá své bytí v celku společenském, vždyť přichází na svět v rodině, která je základní buňkou lidské společnosti. V soužití společenském má se také jednou uplatňovat. *Nelze si mysliti dokonalou výchovu mravní osobnosti bez výchovy ke společenskému soužití.* Když se naše osobní „já“ setkává se společenským „ty“, uvědomujeme si svou odpovědnost k jiným a k celku.

2. Osobnost křesťanská. — Člověk přichází na svět zrozením přirozeným. Vedle zrození přirozeného je však také zrození nadpřirozené. Výslovně o něm mluví Kristus: „Nenarodí-li se kdo znova z vody a z Ducha (svatého), nemůže vejíti do království Božího“ (Jan 3, 5.). Toto nadpřirozené zrození činí člověka křesťanem a dává mu zcela nový život, život Boží, činí jej zvláštním způsobem účastným Boží přirozenosti, vlévá mu milost posvěcující s ctnostmi božskými, mravními a se sedmi dary Ducha svatého, činí jej živým údem mystického Těla Kristova, církve, a dědicem nebe. Křesťan má všechny tyto nové, nadpřirozené síly a vlohy, tento nový, nadpřirozený život plně rozvinouti až „v muže dospělého, v míru věku plnosti Kristovy“. (Efes. 4, 11-13). V tom smyslu je mnohem více býti křesťanem, než pouze člověkem. Když křesťan plně rozvine všechny své nadpřirozené vlohy a schopnosti, dosáhne tím ideálu osobnosti křesťanské.

Ke křesťanské osobnosti náleží především rozvinutí všech nadpřirozených vloh a mohutnosti: ctností božských, vlitých ctností mravních a darů Ducha svatého. Toto rozvinutí má být harmonické, t. j. ve správném vzájemném poměru a řádu. Jejich jednotícím středem je nadpřirozená božská ctnost lásky, která pořádá a řídí úkony všech ostatních ctností. Křtem svatým stává se člověk chrámem Ducha svatého: „Nevíte, že jste chrámem Božím a že Duch svatý přebývá ve vás?“ (I. Kor. 3, 16). U křesťanské osobnosti je proto důležitý požadavek dáti se ochotně vésti Duchem svatým.

Nic není cizejšího a vzdálenějšího náboženskému životu, než uniformita, šablona. Musíme proto i při výchově křesťanské osobnosti *respektovat osobitost, individualitu*. Hagiografie je dokladem toho, kterak Bůh vede každého jednotlivce jiným způsobem. Kolik světců, tolik různých typů dokonalosti. Poněvadž je křesťan údem mystického Těla Kristova, církve, proto má být vychovávána křesťanská osobnost *k pospolitosti kultu, modlitby, oběti, k životu liturgickému* a k bliženské lásce, snažící se o jednotu a svornost ve vzájemném soužití.

3. Přímé východisko i cíl křesťanské výchovy. — Rozvinutí nadpřirozených vloh a schopností vložených do duše křesťana vyžaduje takovou činnost výchovnou, která svým východiskem i cílem tkví v nadpřirozenu. Podle jasné nauky novozákonní, pokud jde o nadpřirozenou víru, vykoupení a posvěcení, člověk je vázán na prostředníka, a tím je Kristus. Je tedy Kristus přímým východiskem i cílem křesťanské výchovy.

a) Kristus je přímým východiskem křesťanské výchovy. On řekl: „Já jsem cesta, pravda i život. Nikdo nepřichází k Otci, leč jen skrze mne... Kdybyste byli poznali mne, byli byste poznali i Otce mého... Kdo vidí mne, vidí i Otce.“ (Jan 14, 6-9). Má proto každý křesťan i každý křesťanský vychovatel míti zcela osobní poměr ke Kristu. Má žíti ze síly Kristovy podobně jako ratolest z vinného kmene: „Já jsem vinný kmen, vy (jste) ratolesti; kdo zůstává ve mně a já v něm, ten přináší ovoce mnoho, neboť beze mne nemůžete činiti nic. Jestliže kdo ve mně nezůstane, vy-

vržen bude ven jako ratolest; i uschne a seberou ji a vrhnou na oheň a bude hořeti." (Jan 15, 5-6). Kdyby ratolest nebrala mízu z vinného kmene, byla by veškerá péče zahradníka o takovou ratolest marná. Podobně je neplodná veškerá péče vychovatele, když mladý křesťan není spojen milostí posvěcující s Kristem jako ratolest s kmenem.

Tato skutečnost nám ukazuje prvenství Boží činnosti výchovné, kterou předpokládají lidské zásahy výchovné, ať už jde o činnost vychovatele nebo chovance. Činnost se strany vychovatele anebo svěřence je pouze připravováním půdy pro činnost vychovatele Nejvyššího. To znamená, že vychovatel nemá býti toliko psychologem, didaktikem, pedagogem, nýbrž především křesťanem, který je milostí posvěcující spojen s Kristem jako ratolest s kmenem a z plnosti Kristovy působí výchovně, „neboť beze mne nemůžete činiti nic!" (Jan 15, 6). Tutéž pravdu vyjadřuje sv. Pavel: „Já jsem sázel, Apollo zaléval, ale Bůh dal vzrůst. Proto není něčím ani ten, kdo sází a ten kdo zalévá, nýbrž Bůh, jenž dává vzrůst... Neboť jsme spolupracovníci Boží." (I. Kor. 3, 6-9). A jindy vyjádřil Spasitel touž myšlenku slovy: „Vy však nedávejte se nazývati rabbi, neboť jeden je mistr váš... Ani nenazývejte se vůdci neboť jeden je vůdce váš, Kristus." (Mat. 23, 8-10).

b) Kristus je přímým cílem křesťanské výchovy. Člověk je stvořen k obrazu Božímu. Má úkol, aby tento obraz Boží v sobě co nejvíce zdokonalil: „Buďte tedy dokonalí, jak i Otec váš nebeský jest." (Mat. 5, 48). Jak může člověk toho cíle dosáhnouti, když Bůh je pouhý duch? Proto se nám Bůh ukázal viditelně v Kristu. „Kdo vidí mne, vidí i Otce." (Jan 14, 9). Já a Otec jedno jsme." (Jan 10, 30). Kristus je nejen cestou, tedy prostředkem k cíli, on je také pravdou a životem, tedy cílem, vzorem, jehož třeba dosáhnouti. Posledním cílem je ovšem Otec. Ale skrze Krista se dostáváme k Otci, jemuž již nyní chce Kristus vše položit k nohám. (I. Kor. 15, 24 n).

Smysl křesťanské výchovy je však ještě hlubší. Býti křesťanem znamená býti Kristu přivtělen. Jest tedy křesťanská výchova vyvedení (educatio) chovance ze stavu nejasného vědomí křesťanského do stavu

plného vědomí významu přivtělení Kristu. Vychovatel křesťanský je proto podle slov sv. Pavla v plném slova smyslu „paidagogos eis Christon“. Křesťanská výchova je tudíž christocentrická. „Dítka moje, s nimiž mám opět bolesti rodičky, až by Kristus utvářil se ve vás.“ (Gal. 4, 19). Abychom již nebyli nedospělci kolísavými a zmítanými každým větrem učení skrze podvod lidský a lstivost, (směřující) ku provedení bludu, nýbrž, abychom vynalézající pravdu v lásce rostli ve všem k němu, ke Kristu, jenž jest hlavou.“ (Efes. 4, 14-15). Jde tedy v křesťanské výchově o to, aby nový život v Kristu, který byl vložen do duše jako símě, nezakrnl, nýbrž rozvinul se co nejplněji.

K tomu je třeba osobní spolupráce: „Hle, stojím u dveří a tluku; jestliže kdo uslyší hlas můj a dveře mi otevře, vejdu k němu a budu večeřeti s ním a on se mnou.“ (Zjev. 3, 20). Je třeba probouzení ve svěřenci ochotu otevřítí bránu duše, aby Kristus mohl vejít do jeho nitra, když klepe svou milostí při hlásání slova Božího, při mši svaté, při přijímání svátostí a při jiných příležitostech. Proto je výchova vpravdě křesťanská eucharistická a liturgická.

Papež Pius XI. vytýčil cíl křesťanské výchovy v svém okružním listě „Divini illius Magistri“ ze dne 31. XII. 1929 takto :

„Především je přímým cílem křesťanské výchovy, aby za pomoci milosti Boží vytvořila opravdového a dokonalého křesťana, to jest, aby samého Krista zpodobnila a zobrazila v těch, kteří se ve křtu znovuzrodili, jak výstižně píše sv. Pavel: ‚Dítka moje, s nimiž mám opět bolesti rodičky, až by Kristus utvářil se ve vás.‘ (Gal. 4, 19). Opravdový křesťan má v Kristu žítí nadpřirozeným životem ‚Kristus život náš‘ (Kolos. 3, 4) a nadpřirozený život má i ve všem projevovat, ‚aby i život Ježíšův se zjevil na smrtelném těle našem.‘ (II. Kor. 4, 11).

Proto se křesťanská výchova týká všech lidských činů ať tělesných či duchovních, rozumových nebo mravních, života jednotlivců nebo rodiny a státu. Všechny je v sobě zahrnuje, ale ne snad na to, aby je omezovala, nýbrž aby je podle příkladu a učení Ježíše Krista povznášela, řídila a zdokonalovala.

Pravý křesťan vytvořený křesťanskou výchovou není nic jiného než nadpřirozený člověk, jenž cítí, myslí a jedná důsledně a přiměřeně podle zdravého rozumu osvíceného nadpřirozeným světlem příkladu a učení Ježíše Krista, je z něho člověk vynikající opravdovou pevností ducha, člověk opravdu charakterní, by se řeklo dnes. Není přece pevným charakterem, kdo je důsledný a jedná vytr-

vale podle svého vlastního názoru, ale jen ten je charakterní, kdo dbá věčných zásad spravedlnosti, jak je vyslovil i pohanský básník (Horác, Kniha ód III., óda 3. verš 1.) opěvující ‚spravedlivého‘ a zároveň ‚důsledného muže‘. Tyto zásady spravedlnosti nemohou býti cele zachovány, leda dává-li se Bohu, co Bohu náleží. A tak činí pravý křesťan.

Světským lidem připadá cíl křesťanské výchovy jako myšlenkový přelud či spíše jako úmysl, který není možno uskutečniti, aby tím nejen nebyly zničeny nebo aspoň oslabeny přirozené síly člověka, nýbrž v jistém smyslu, aby nebyla zavržena i práce vezdejšího života. Z toho by plynulo, že cíl křesťanské výchovy by byl cizí lidské společnosti a jejímu pozemskému prospěchu i velmi škodlivý písemnictví, vědě, umění i veškeré lidské vzdělanosti a občanskému pokroku.

Tyto námitky kdysi pronášeli pohané; ti byli sice vzdělaní, ale neznali pravého stavu věci a byli prosáknuti předsudky. V nových dobách se bohužel pohanské osočování křesťanské výchovy více a více šíří. Odpověděl jim však již Tertullian: ‚Nejsme vyhnanci života. Pamatujeme, že jsme vděčností povinni Pánu Bohu Stvořiteli; nic z plodů jeho děl nezavrhujeme, ale varujeme se, abychom jich nadmíru nebo nadarmo neužívali. Tak s vámi žijeme na světě ne bez shromaždiště, ne bez tržiště, ne bez lázní, obchodů, dílen, hospod, ne bez vašich trhů a ostatních záležitostí. I my se s vámi plavíme na lodích a bojujeme a rolničíme a obchodujeme, tak jsme promíšeni s vámi ve všech povoláních a ovoce naší práce i vám je k užítku. Nevím, jak můžeme býti pokládáni za neplodné ve vašich povoláních, když v nich a z nich žijeme.‘ (Obrana 42).

Uprímný křesťan je dalek toho, aby se vyhýbal řízení pozemských věcí a potlačoval přirozené síly, nýbrž je živí a zdokonaluje tím, že je spojuje s nadpřirozeným životem. Tak křesťan zušlechťuje přirozený život a posiluje jej účinnou podporou a přiměřenou duchovním a věčným a také přirozeným potřebám životním.

Důkazem toho jsou dějiny křesťanství a všech jeho výtvorů, které až dodnes úzce souvisejí s dějinami pravé lidské vzdělanosti a pokroku. Hlavně to dokazují životy svatých, které stále a výlučně rodí jakoby věčně plodná církev. Svatí dosáhli nejvyššího stupně křesťanské výchovy a tak zušlechtili lidskou společnost a rozmnožili dobro všech pokolení. Světci mají zajisté největší zásluhu o lidstvo, zářilif příkladem dokonalé svatosti ve všech kruzích lidské společnosti a ve všech povoláních: nechybí mezi světci prostí a nevzdělaní rolníci, ani učení a vzdělaní muži, jak nepatrný řemeslník tak ani vojevůdce, ani otec — hlava rodiny, ani králi — vládci národů; ani prosté dívky a ženy věnující se domácímu životu, ani královské manželky a vládkyně. Jakými chválami máme zahrnouti hlasatele evangelia, kteří svými námahami prospívají i časnému dobru lidstva, a se světlem víry přinášeli a nesou nevzdělaným národům vzdělanost a její dobrodiní! Jak vychváliti ty, kteří na pomoc trpícím lidem založili tolik různých podniků křesťanské milosrdné lásky? Kterak velebiti četné svaté vychovatele a vychovatelky, kteří se postarali, aby jiní šířili a udržovali výchovná zřízení svatých zakladatelů ku prospěchu rodin a národů?

Toto jsou dobrodiní křesťanské výchovy, a zvláště to, že křesťanská výchova člověka povznáší k nadpřirozenému ctnostnému životu v Kristu. Pán náš Ježíš Kristus, božský Učitel, je pramenem a dárce nadpřirozeného života a ctnosti a dává se za příklad všem lidem všech vrstev, hlavně však mládeži, aby Její poznala, a následovala především příkladu Jeho mládí, které skrytě a v náma-
hách prožil v poslušnosti ozdoben všemi ctnostmi osobními, rodinnými i spo-
lečenskými, před Bohem a před lidmi.*¹⁾

II. Vychovatelství - pedagogika.

4. PEDAGOGIKA JAKOŽTO VĚDA.

Poučení o výchově se čerpalo z počátku hlavně ze zkušenosti, osvětlené poznatky náboženskými. Tyto zkušenosti tříbily pozvolna názor o výchově, který přecházel s pokolení na pokolení a byl stále doplňován a opravován poznatky a zkušenostmi novými. Na tomto základě byla posléze vybudována soustavná věda o výchově : vychovatelství čili pedagogika. (Z řec. paidagogos t. j. tu paidos agogos = průvodce hochů, vychovatel. Z toho paidagogike techne = umění vychovatelské. *Vychovatelství (pedagogika) je věda o výchově člověka.* Kdo se odborně zabývá touto vědou, je vychovatelský theoretik, pedagogik.

Jako vědecká disciplína je pedagogika poměrně mladá. Po starších pokusech Komenského, Locka a Kanta založil pedagogiku jako vědeckou disciplínu filosof Jan Bedřich Herbart (1776-1841). Je proto pochopitelné, že odborné vědecké pěstění pedagogiky na universitách je mladého data. U nás v dřívějších dobách se spojovala na vysokých školách pedagogika s filosofií. Teprve po roce 1918 se zřizovaly pro pedagogiku zvláštní stolice. Nyní však roste zájem o otázky pedagogické, zvláště praktické, jako lavina. Svědčí o tom záplava pedagogických článků v různých časopi-
sech i v denních listech a množství odborných monografií. „Ale při tom je dnes i v odborných kruzích o otázkách výchovných směsice mínění docela protichůdných, v nichž těžko se vyznati,

¹⁾ Okružní list Píra XI. o křesťanské výchově mládeže, Olomouc 1930, 42n.

neboť není v tom všem dosud namnoze ani jednotící ideje, ani jednotného názoru světového, nýbrž vše zdá se býti v kvasu a přerodu, ježto pedagogika má týž osud jako medicina: každý si myslí, že těmto disciplinám rozumí beze vsí přípravy, a proto také každý si troufá psáti a mluvit o těchto otázkách bez odborných studií a jen podle kusé zkušenosti, přejaté často docela bůhví z kolikáté ruky. A tak nelze se diviti, že právě pedagogika je bohužel často, přechasto rejdištěm pustého diletantismu a místem, kde se mlátí jen prázdná sláma a pěstuje se jen hluchá fráze," praví Kádner s Metzgerem Jägrem a Krieckem. ¹⁾

Dosud je slyšet různé námitky proti vědeckosti pedagogiky. Pedagogika je prý snůškou docela individuálních zkušeností (Bergson). Naproti tomu Claparède vytýká pedagogice přílišnou apriornost a theoretičnost. Dále prý nemá pevného systému, určitého vědního obsahu, nemá prý vůbec vlastního oboru, poněvadž podává výsledky jiných nauk. Meszmer se táže, co vlastně zbylo pro pedagogiku, jestliže jí psychologie ukazuje cestu a etika cíl. Třeba však uvážít, že v soustavě věd obory podřízené vycházejí ze závěrů věd jim nadřazených a že vědy praktické staví na výsledcích věd theoretických. Přijímá tedy i pedagogika poznatky věd jiných, avšak zpracovává je svým způsobem a uvádí v celkový systém zdůvodněných poznatků pedagogických, tedy v systém vědecký.

Také se namítá, že pedagogika je pouhým uměním a nikoli vědou. Je známo, že se někteří úspěšní vychovatelé neopírají v své výchovné práci o vědeckou theorii výchovy a řídí se jen praktickou zkušeností, pedagogickým taktem anebo rutinou. Jiní jsou opět výbornými pedagogickými theoretiky, přitom jsou však en průměrnými nebo slabými praktiky vychovatelskými. Vědění sice mají, ale schází jim do jisté míry vrozený moment umění. praktické bystrosti v pozorování nebo delší praxe výchovná. Ve skutečnosti je výchova úkolem vědění i umění, úkolem dvojtvarným, podobně jako lékařství, zejména chirurgie.

¹⁾ Dr. Otak. Kádner, Základy obecné pedagogiky, Praha 1925-1926, 3n).

5. PEDAGOGIKA EXPERIMENTÁLNÍ.

Ve snaze postavit pedagogiku na empirický základ, používá se v pedagogice také metody pokusné, experimentální, která se osvědčila v moderní přírodovědě. *Podle Meumanna* (1862-1915) má veškerá práce experimentálně-pedagogická vycházeti z laboratoří psychologických. *Lay* (1862-1926) klade naproti tomu těžiště těchto výzkumů opět do pokusných laboratoří pedagogických, které jsou spojeny s učitelskými semináři a s národními školami. Lay také zdůrazňuje, že si nelze při studiích experimentálně psychologických a experimentálně pedagogických nevšímati filosofie a náboženství, neboť nám ukazují trvalé hodnoty, jimiž můžeme nabýti jistoty o cílech veškeré činnosti pedagogické. Je zřejmé, že se bude o odpověď na otázku po cíli výchovy pedagogika utíkat vždy k t. zv. vědám normativním. Stanovení cílů výchovných patří pedagogice náboženské a filosofické, nikoli experimentální!

Mnohé výsledky těchto pracně sestavených a pracně prováděných bádání pokusných nepřinesly nic nového, nýbrž jen potvrdily dosavadní zkušenosti. Leckdy ovšem nepodaly to, co slibovaly, a zklamaly. Výsledky cenné jsou jen v části didaktické. Spíše než vlastní výchova hodí se pro experimenty vyučování. Může se tedy spíše mluvit o experimentální didaktice než o experimentální pedagogice. *Gessen* určuje proto pedagogice experimentální jen tři problémy: hygienické, zkoumání duševních schopností a ekonomiku duševní práce.

O řešení problémů theoretických a zásadních se touto cestou se zdarem dosud nikdo nepokusil. Sami zastánci toho směru přiznávají upřímně, že experiment má jak ve všech vědách duchových tak i v pedagogice své přirozené hranice a meze a že nelze tak snadno proniknouti do hlubin duševních dějů a že právě dětský duševní život lze těžko pokusně vyšetřovati. Ve vědách exaktních pracujeme s materiálem, který nemá vlastní vůle. Při pokusech psychologických a pedagogických je tomu naopak. U každého člověka se uplatňuje jeho individualita s nejjemnějšími odstíny. Proto nemůžeme předpokládati, že to, co platí u jednoho, platí

stejně též u druhého. Nemůžeme se zde proto bezpečně dostat k obecně platným zákonům jako ve vědách exaktních. Při pokusech ve vědách exaktních můžeme studovaný jev izolovati. Při výchově působí však současně několik činitelů, jež nelze zcela izolovati. Uplatňujeme proto v tomto směru na místo pokusu raději soustavné pozorování. Oblíbenou metodou experimentální pedagogiky je metoda dotazníková čili anketární, užívaná také v psychologii. Jakousi zárukou spolehlivosti můžeme však dáti jen tehdy, když je získáno velké množství odpovědí, když jsou tyto odpovědi pečlivě ověřeny, kontrolovány a spolehlivě statisticky zpracovány. Vždycky však zůstává problémem, zda osoby dotazované správně odpovědět chtěly a správně odpovědět dovedly. Nejmladší odvětví experimentální psychologie a pedagogiky je výzkum náboženského vývoje mládeže.

V oblasti pedagogiky experimentální zaujímá zvláštní místo *pedagogika psychotechnická*. Taylorův systém výrobní, který hledá lepší metody pracovní a pro určitá odvětví výrobní nejschopnější síly, začal zkoumati schopnosti pro určité pracovní výkony a tak se přišlo ke zkouškám psychotechnickým. Průkopníkem tu byl *Hugo Münsterberg*.

6. POMOCNÉ VĚDY PEDAGOGIKY.

Kdo chce řádně vychovávat, musí především vědět, koho má vychovávat a k čemu ho má vychovávat. V tom smyslu mluvíme o předmětu (objektu) a o cíli výchovy. Vědy, které osvětlují předmět a cíl výchovy, jsou pomocné vědy pedagogiky, z nich jsou některé základní a jiné normativní. *Základní vědy pedagogiky se zabývají předmětem výchovy a normativní vědy pedagogiky se zabývají cílem výchovy* (t. j. pedagogická teleologie).

1. Vědy základní: zjevené náboženství s metafysikou, psychologie, biologie a sociologie. — *Jen zjevené náboženství s metafysikou je schopno dáti uspokojivou odpověď na otázku o poslední příčině veškerého bytí, tedy i o bytí člověka.* Kromě toho dává také pevný základ veškeré práci výchovné, neboť nepočítá pouze s psycho-

fysickými jevy lidské bytosti, nýbrž i s vlastní její podstatou. A toho si musí býti dobře vědom každý vychovatel.

Vychovatel působí především na duši. Kdo však chce působiti účinně na duševní život, musí znáti zákony tohoto života. Souvislost pedagogiky s psychologií je tak úzká, že se pedagogika jeví v některých svých částech (na příklad o paměti, pozornosti a j.) přímo jako výtah z psychologie. Pravidelně ovšem musíme poznatky psychologické pro potřebu pedagogickou teprve upravovat. Psychologie je vědou spekulativní, pedagogika však vědou praktickou. A tak vznikla i zvláštní disciplína na rozhraní mezi psychologií a pedagogikou, pedagogická psychologie, druh psychologie užité, zvaný též psychologie výchovná.

Znalost psychologie je předpokladem účelné práce výchovné. *Beetz* nazývá psychologii okem výchovy, neboť jen pokud toto oko jasně vidí, je výchova jasná. Oficiální uznání psychologie pro výchovu můžeme vidět také v instituci školních psychologů, kteří mají podporovati práci učitelů podobně jako školní lékaři. Nejde o to, aby se stal z vychovatele experimentální psycholog, nýbrž aby měl porozumění pro duši svého svěřence. Velký přínos moderní psychologie je v tom, že se zabývá duší dítěte jako bytostí svéráznou a nepřenáší poznatky, získané u dospělých, mechanicky na děti. V tom je význam speciální *psychologie dítěte* (pedopsychologie) a *psychologie dospívající mládeže* (neaniopsychologie). Pro výchovu je potřebná znalost nejen pedopsychologie a neaniopsychologie, nýbrž integrální *pedologie* (nauka o duševním a tělesném vývoji dítěte) a *neaniologie* (nauka o duševním a tělesném vývoji dospívající mládeže), taktéž *pathopsychologie* (nauka o duševních abnormitách), *pedopathologie* (nauka o abnormálním dětství) a konečně *psychologie diferenční*; ta si všímá osobitých rozdílů jednotlivých svěřenců. K diferenční psychologii náleží také *typologie* (nauka o lidských typech) a *charakterologie* (nauka o druzích charakteru).

Kromě těchto různých oborů psychologie je pro pedagogiku důležité sledovati také různé směry psychologické, na př. psychologii individuální, která operuje s podvědomými stavy duševními. Freud vysvětloval tyto stavy jednostranně a nesprávně jen vlivy sexu-

álními (pansexualism) a *Adler* opět vlivem představy o vlastní ceně. *Psychologie chování*, t. zv. *behaviorism* zkoumá, jak se živý tvor chová v dané situaci, jak reaguje ($R = \text{reakce}$) na daný podnět ($S = \text{stimulus}$) a zjišťuje se souvislost mezi podnětem (S) a reakcí (R). Tato metoda psychologického šetření je účelná při zkoumání psychologie kojenců a zvířat. Rozšiřovat ji na veškeré psychologické výzkumy je příliš jednostranné a neúplné. *Psychologie celostní* vidí v duševních dějích nikoliv pouhé součty, nýbrž celky. Celky učeněné v pevné obsahové části tvoří tvary; odtud *psychologie tvarová*.

Pedagogika se zabývá výchovou celého člověka. Člověk je bytost psychofysická. Kdo chce vychovávat, musí znáti také zákony tělesného vývoje. Odtud význam *biologie* pro pedagogiku. Z biologie je pro pedagogiku zvlášť potřebná *somatologie* (tělověda) a *fysiologie* (nauka o životních jevech vůbec).

Výchova usiluje nejen o výchovu zdatného jedince, nýbrž zároveň užitečného člena lidské společnosti. Odtud význam *sociologie* pro výchovu. Komenský pěkně řekl, že člověk se rodí Bohu a bližnímu. Každá výchova má připravovat chovance pro společenství občanské. Výchova křesťanská má vésti také k společenství s ostatními údy mystického Těla Kristova, svaté církve. Člověka nelze postavit mimo společnost, proto integrální výchova bez podkladu sociologického není možná.

2. Vědy normativní: zjevené náboženství s etikou, zdravotvěda, logika a estetika. *Zjevené náboženství s etikou* ukazuje životní cíl každému člověku a zároveň vede i bezpečnou cestou k dosažení toho cíle. Tím ukazuje cíl a cestu i výchově. Konkrétním praktickým cílem výchovy je člověk s nábožensko-mravním charakterem, který plní své povinnosti k Bohu, k sobě a k ostatním lidem. Zásadní odpůrci pozitivního náboženského základu ve výchově praví, že možno dosáhnouti mravního charakteru i bez náboženství. Za nejvyšší normu mravního jednání prohlašují blaho osobní nebo sociální (eudaimonismus individuální nebo sociální) anebo prohlašují člověka za mravně autonomního. Tyto normy jakožto nejvyšší jsou nesprávné, poněvadž jen Tvůrce a jeho zákony mohou

býti nejvyšším neomylným pravidlem mravního jednání. V ohledu výchovném je eudaimonismus i autonomismus a kterýkoliv jiný směr mravních norem pouze lidských málo působivý, neboť má cenu pouze relativní, a proto nemůže dáti charakteru onu pevnost, kterou mohou dáti jen normy neměnitelné, absolutní, t. j. pozitivně náboženské. Autonomie v tom smyslu, že mravní zákon má svůj původ a sankci v samém člověku, je omylem. Avšak autonomie mravní v širším smyslu, že totiž člověk má v svém mravním životě státi na vlastních nohou, aniž by musil býti stále podpírán svými vychovateli, musí býti ideálem každé výchovy. Je to jakási dospělost v ohledu mravním. Kromě toho musíme počítati s lidskou slabostí, takže člověk se stává sám sobě sofistou. Nejednou musíme jednati proti sofismatům vlastního srdce, chceme-li si zachovati mravní rovnováhu. Člověk proto potřebuje pro svůj mravní život normu naprosto pevnou a naprosto zavazující, normu absolutní! A touto absolutní normou je jediné Bůh a jeho zákon. Jen za toho předpokladu může se člověk státi mravním charakterem. Při tom musíme ovšem pamatovati, že náboženství není pouhým instrumentem mravního života, nýbrž že má cenu samo v sobě. Ve výchově křesťanské však běží ještě o mnohem více: o dosažení cíle nadpřirozeného, a toho možno dosáhnouti jen oněmi prostředky, které má pozitivní náboženství.

Výchova má za úkol pečovati také o to, aby z chovance vyrostl člověk zdravý, silný a otužilý. Proto musí vychovatel znáti také *zdravovědu* (hygienu). Vzhledem k výchově duševní jest úkolem výchovy harmonické rozvinutí všech duševních schopností. V každém jevu duševního života rozeznáváme tři složky: rozumovou, snahovou (volní) a citovou. Ač jsou tyto složky v nejtěsnějším vzájemném spojení, neboť tvoří jednotu, přece přihlížíme ve výchově ke každé z nich a každou z nich vzděláváme podle daných norem. V oboru výchovy theoretického myšlení podává nám tyto normy jednak *logika* (jakožto metodika myšlení diskursivního), jednak *estetika* (nazírání krásy). Pro výchovu mravní (jež zahrnuje poznání vztahující se k lidskému jednání, obor snahovosti a citů) podává normy *ethika*.

7. DŮLEŽITOST STUDIA PEDAGOGIKY.

Výchova je veledůležitá pro každého jednotlivce, církev i stát. Již *Plato* prohlásil, že nic není božstějšího nad výchovu a nepatrné jsou všechny veřejné záležitosti proti péči o mládež. Podobně soudil i *Cicero* a řada jiných. Tito myslitelé měli na zřeteli popozemské cíle výchovy. Oč dalekosáhlejší význam má výchova křesťanská, která směřuje nejen k pozemskému, nýbrž také k věčnému blahu svěřenců. Vedle mnoha jiných volá sv. *Jan Zlatoústý*: „Nepřestávám vás napomínat, prosit a zapřísahat: dejte svým dětem především dobrou výchovu!“ Velký *Dupanloup* praví: „Výchova dítek! Jiné skutky horlivosti toto dílo nikdy nepřekonají!“ A svatý farář arský *Jan Vianney* prohlásil: „Nejkrásnější dílo, které můžeme konati ve století, v němž žijeme, je výchova mládeže!“ Předpokladem dobré praxe je především dobrá theorie, a tu podává pedagogika.

Další důvod, pro který je studium pedagogiky naléhavě důležité, je desorientace v dnešní odborné literatuře pedagogické, nekritičnost a dilentatism v širší veřejnosti, která důvěřivě přijímá feuilletonistickou pedagogiku jako evangelium nové doby, ale ta často bývá skreslená anebo podává v novém rouše věci již dávno známé. Je tudíž třeba státí v pedagogice na pevném základě a míti po ruce spolehlivé normy.

Zejména zástupci pedagogiky na podkladě křesťanském musejí zaujímati čestné místo v tomto oboru, neboť je to nejdůležitější pracovní úsek apoštolátu a kromě toho působí zde spodní proudy, které chtějí křesťanské prvky z pedagogiky úplně vyloučiti. Je proto samozřejmě nutno soustavně sledovati pozitivní dobré výsledky moderního bádání pedagogického i oborů pomocných a plně jich využívatí v praxi vychovatelské. Vedle toho je však nezbytné postaviti na poli pedagogiky práci vlastní! Zejména v poslední době dostává se pedagogika do nejtěsnějšího vztahu se světovým názorem (t. j. pedagogická filosofie). Má proto každý věřící křesťan dvojnásobnou povinnost věnovati se práci, kterou se utváří příští generace.

B. Předmět výchovy.

I. Hlavní údobí ve vývoji mládeže.

8. PRVNÍ DĚTSTVÍ.

Toto údobí zahrnuje první sedmiletí života dítěte, t. j. od 1. do 7. roku věku. Je charakterisováno jako doba výchovy převážně rodinné, zvláště mateřské (škola mateřská).

1. Vývoj tělesný. Po stránce vývoje tělesného dělíme první sedmiletí na tři období: věk kojenecký, batolivý a předškolní s prvním rokem školní docházky.

a) Věk kojenecký je od narození do konce prvního roku. První tři měsíce věku dítěte jsou nejkritičtější — „trimenon“. Prvních šest měsíců má dítě dostávat jen mateřské mléko, avšak od šestého měsíce dále má býti přikrmováno. Má se kojit každé tři hodiny s přestávkou jednoho až dvou kojení v noci. „V každém případě, kdy kojení přerušujeme a kdy není za ně záhrada (kojná), budme si vědomi toho, že podnikáme odvážný krok, který možná rozhoduje o životě svěřeného dítěte.“¹⁾ Koncem prvního roku může jísti dítě všechno co ostatní rodina, ovšem ve stavu rozmělněném. Jednostranná mléčná strava podporuje křivici. Po šestém měsíci nemá dítě dostati více mléka než půl litru denně. Velmi zhoubně působí na dítě toho věku mléko kozí, neboť vyvolává těžkou chudokrevnost a celkovou kachexii.

¹⁾ MUDr. Otak. Teuschl, Dětské choroby I. díl, Praha 1931, 37.

b) Věk batolivý je od druhého do třetího roku věku. Dítě se tehdy sice naučí chodit, ale valnou část svého bdělého stavu je na podlaze nebo na zemi. Tak přichází do přímého styku s nečistotou a prachem, takže je častěji ohroženo nákazou. Koncem druhého roku již hlásí svou tělesnou potřebu. Je to důležitá známka správného duševního vývinu. Do tří let vyrostou dítěti všechny mléčné zoubky.

c) Věk předškolní s prvním rokem školní docházky je od čtvrtého do sedmého roku věku. Dítě se pohybuje tělesně již zcela samostatně. Schází mu však zkušenost, takže potřebuje pečlivého dozoru, aby nepřišlo k úrazu. V tomto věku si dítě nápadně rádo hraje, takže se také říká tomuto období věk hravý. Od roku 6. do roku asi 25. vyvíjejí se zuby definitivní.

2. Vývin rozumový. *Po stránce rozumového vývoje dítěte v prvním sedmiletí je nejvýznačnější růst jeho poznávacosti.*

a) Ve věku kojeneckém žije dítě jen pro přítomný okamžik. Má živou účast na všem, co působí na jeho smysly barvou, pohybem, kontrasty. S biologickým pudem ukojuje své okamžité potřeby. „Zájem kojenců se vztahuje k předmětům, pokud jsou cílem cviků motorických adaptací. Předmět je pro ně ssatelný, viditelný, uchopitelný, roztrhatelný.“¹⁾ Dítě se projevuje jen pohyby a koncem prvního roku žvatlá slabiky a také slova.

b) Ve věku batolivém slyšíme dítě, kterak horlivě hromadí slova, rčení a větné obraty, třebaš jim nerozumí. Zaujme je slovo místo vysvětlení; jeho zvědavost nejde dále. „Miluje slovo pro slovo. Uchvacuje je naučiti se novému výrazu. Během určitého období jest to skutečně posedlost: loví slova pro slova, činí si z nich sbírku. Když mezi nimi objeví nějaké nové, přináší je s vítězo-slávou. Naplňuje slovy svá ústa tak, jako později bude plnit své kapsy vším, co našlo na cestě... Na počátku dítě užívá jenom podstatných jmen, označuje-li konkrétní předměty; potom se objevují v jeho slovníku slovesa, pak spojky, pak přídavná jména konečně příslovce a později zájmena.“²⁾

¹⁾ E. Claparède, Psychologie dítěte II., Brno-Praha 1928, 130 n.

²⁾ Tamtéž, 133.

c) **Ve věku předškolním** dítě již není uspokojeno jen zevnějším poznáním věcí. S neúnavnou vytrvalostí pátrá dále: „Kdo to udělal? — Odkud je to? K čemu je to?“ To jsou otázky o příčinách jednotlivých věcí a často jdou až k poslední příčině každé věci. Základní problémy světového a životního názoru „odkud, k čemu, kam“, svou podstatou náboženské, zaměstnávají i dítě. Jak pátrá po původci hodin, tak pátrá i po staviteli celého vesmíru. Jak vhodná je zde půda k probuzení zájmu náboženského! Nedostalo-li na tyto otázky dítě v tomto směru řádné odpovědi, jest neuspokojeno, rozpoltěno. I duše dítěte pracuje k jednotě v představách a pojmech a tento jednotící střed nalézá v nadmyslném, v Bohu. Živý zájem, který projevuje o vše náboženské, svědčí o jeho duchovní potřebě, která musí býti ukojena. MUDr. Otakar Teuschl konstatuje: „Již koncem pátého roku duševně normální dítě má dostatečně vyvinutou schopnost získávati a udržovati si představy (paměť), ukazuje dostatečnou pozornost a schopnost úsudkovou, takže se s prospěchem může účastniti školního vyučování.“¹⁾ Do sedmého roku věku je dítě v rychlém tělesném i duševním vývoji. Převládá u něho pasivita, receptivita, nazírání s nápadným momentem smyslovosti. Vnímáním a nazíráním ukládají se do paměti představy a dodávají hodně látky obrazivosti. Odtud živý zájem dítěte o pohádky, příběhy, hry a obrazy.

3. **Snahovost.** *Nejen v oblasti poznávavosti, také v oblasti snahové prochází dítě podobným vývojem:* nejprve se ozývá snahovost nižší (pudy, žádosti) a potom přistupuje i snahovost vyšší (vůle). Pudy jsou hlavním obsahem života dítěte toho věku. Pro jejich vývoj je důležitý zejména třetí a čtvrtý rok. V oblasti snahové se již ukazují v tomto věku zlé náklonnosti, zárodky budoucích náruživostí, t. zv. dětské zlozvyky, na příkl. neposlušnost, svéhlavost, vzdor, ješitnost, lhavost (musíme ji však odlišovati od pouhé hry dětské obrazivosti), popudlivost, mlsnost a jiné. Do sedmého roku se probouzejí všechny duševní vlohy i city mravní. Pokud jde o stránku pohlavní, doba od prvního do sedmého roku nemá žádných rozdílů v pohlavním citění chlapce a děvčete. Ojedinelé pro-

¹⁾ Dětské choroby I., Praha 1931, 2.

jevy drímající sexuality mají příčiny čistě somatické a fyziologické. Jsou tudíž děti toho věku hyposexuální.

4. Hlavní výchovná směrnice. *V ohledu výchovném* musíme věnovati dítěti náležitou péči po stránce tělesné. Jakmile se však začne probouzet jeho poznávavost, musíme s neomrzелou trpělivostí odpovídati na jeho dotazy a vhodným vyprávěním naplňovat ušlechtilými představami jeho obrazivost. Zároveň je nutno klásti tolik důležité první základy nábožensko-mravní pro jeho budoucno. Náboženské působení na dítě v tomto věku má téměř rozhodující vliv pro celý jeho další náboženský růst a rozvoj jeho budoucích životních zájmů. Po stránce nábožensko-výchovné naléhá na sklonku prvního sedmiletí velmi závažná povinnost na rodiče a ostatní vychovatele podle dekretu Pia X. „*Quam singulari*“ (z 8. srpna 1910), aby dítě co nejdříve vhodně připravili k sv. přijímání. Rané a pak časté sv. přijímání je rozhodující nejen pro probuzení a živění zájmu náboženského, nýbrž zároveň podmínkou plného a zdravého náboženského růstu dítěte.

Jakmile se probouzí snahovost dítěte, musíme ji záhy usměrňovat k dobrému, aby nezapouštěly kořínky různé dětské zlovyky. Proto již dítě toho věku cvičíme v přinášení různých drobných obětí, v sebepřemáhání. *Hlavní prostředek výchovy* je v tomto věku rozkaz a zákaz, návyk a cvik. Dítě toho věku není dobré z vnitřního poznání, z nutnosti mravního řádu, nýbrž jen z poslušnosti. Ani poslušnost nebývá v tomto věku vždy ctností, nýbrž pouhé nutné podřízení převaze dospělého. Rodiče musejí v tomto věkovém období velmi svědomitě konati svou povinnost výchovnou, jinak snadno zaviní velké škody. „Zkušenost učí, že není-li dítě vychováno ve třetím nebo čtvrtém roce, je téměř jisté, že nikdy řádně nebude vychováno.“¹⁾ Naši pedagogové, pedagogičtí a školští odborníci jsou si velmi dobře vědomi závažnosti výchovy v prvním sedmiletí věku. Proto byla utvořena u MŠO zvláštní sekce pro předškolní výchovu v čele se sekčním šéfem Ant. Uhlířem, který ve svém článku o nové předškolní výchově napsal: „O náplni předškolní výchovy chtěl bych říci toto: vycházejme z faktu, po-

¹⁾ Nicolay F., *Nezvedené dívky*, Olomouc 1925, 80.

tvrzeného sociology a pedagogy, že lidský charakter se vytváří ve svých základních znacích ve věku od 1—5 let. Návyky, sklony, které dítě v tomto věku získá, bývají většinou trvalé a pozdější vychovatel — jak nám to potvrdí každý učitel — musí s nimi vážně počítat. Proto je tak důležité rodinné a sociální prostředí v němž dítě žije před vstupem do obecné školy. Škola sama těžko překoná jeho vlivy.“¹⁾ V dětském pokoji se formuje a připravuje duševní založení dospělého člověka, také jeho vztahy náboženské.

9. DRUHÉ DĚTSTVÍ.

Toto údobí zahrnuje druhé sedmiletí života, t. j. od 7. do 14. roku věku. Je to období povinné školní docházky; proto se říká tomu věku také věk školní. Vývoj mezi 7. až 14. rokem je charakterisován nejprve obdobím poměrně nejklidnějším asi do 10. roku věku a potom obdobím neklidu: věkem prepubertálním a pubertálním.

a) Prepuberta (ve věku od 10—13 let).

1. Duševní život v prepubertě. — Jedním z hlavních znaků celkového usměrnění duševního života dítěte před pubertou je:

a) převládající objektivní stránka duševních zážitků, směr na-venek, směr odstředivý. Dítě toho věku více si všímá toho, co se děje mimo ně, a nerado uvažuje o sobě. Dychtivě vnímá, mnohému se učí, neboť si shromažďuje fond duševních zážitků a zkušeností pro budoucí život. Je proto mnohem více receptivní než pro luktivní. Smysl pro objektivitu se projevuje také tím, že děti toho věku, zejména chlapci, jsou fanatiky skutečnosti, t. j. líbí se jim jen to, co se opravdu stalo. Odtud jejich opovržení k pohádkám a bajkám. Dávají přednost vyprávěním dějepisným a dobrodružným, neboť jejich místopisné a historické pozadí jim dává záruku skutečnosti. Je proto důležité, abychom při podávání biblických příběhů pravidelně používali také mapy Palestiny. Když v dětech podporujeme touhu po skutečnosti a pravdivosti, můžeme

¹⁾ Věstník MŠO z r. 1945, č. 3, 18.

v nich upevniti smysl pro pravdu. Je tudíž prepuberta dobou, v níž lze dobře klásti základy pravdivého charakteru.

b) Dalším důležitým rysem dítěte toho věku je egoismus. Jeho představa dobra je takřka ztotožněna s představou vlastního dobra. Je to však pravidelně jen vývojová etapa, neboť dítě musí nejprve nashromáždit sílu k životním úkolům. Egoismus bývá oslabován značně stykem společenským, později přátelstvím a láskou.

c) U dítěte v prepubertě pozorujeme často neklid, vzruch, zvláště tehdy, když nemá možnost vyčerpat nervovou energii prací, hrou nebo tělocvikem. Představy působí proto v tomto věku silně dynamicky. Motorismus představy je někdy tak intenzivní, že dítě jedná impulsivně. Je proto nutno děti toho věku pokud možno vždy plně zaměstnávat buď prací nebo hrou. Je to doba, kdy zejména chlapci potřebují dělat i něco většího a odpovědného. Jejich život by mohl vybuchnout, kdybychom jej chtěli uzavřít do lahví. S tímto obdobím neklidu souvisí také velmi živá obrazivost i obrazotvornost, malá pozornost volní a slabá schopnost zábranná, takže v prepubertě jak u chlapců tak i u děvčat snadno dochází k výstřelkům v jednání, k uličnickým kouskům, ke krádežím a k různým dobrodružným podnikům, jako k útěku z domova a podobně. Dítě v tomto věku snadno sice podléhá svodům, dá se však také nadchnout i pro cíle vyšší.

d) Citový život dítěte před pubertou nemá v sobě mnoho samostatného. Jsou to většinou odrazy zvenčí. Cit je proto u něho velmi prchavý, mělký a často kontrastující. Výslední citová nálada je obyčejně libá, nepřipouští si starosti a zármutek. Těší se ze života a bývá šťastné i uprostřed bídy. Smích a pláč se vzájemně mísí, zejména u děvčat. U chlapců se nápadně projevuje cit solidarity. Třída takových 12 až 13 letých chlapců má své sebevědomí, drží pohromadě proti třídám ostatním a zvláště proti učiteli, který ztratil oblibu. Nemilosrdně dovedou ztrestati toho, kdo by v jejich středu zradil ducha solidarity. Imponuje jim onen vychovatel, který má porozumění pro jejich založení a přitom pevnou ruku. Vychovatelem slabým pohrdají a mstí se jemu rozpustilostí. Cit solidarity a sociality se projevuje také tím, že se děti

toho věku sdružují ve skupinách, které vystupují jako samostatný celek. Proto je tolik vábí hnutí junácké. City vyšší jsou vyvinuty málo.

e) **Z pudů** se uplatňuje v prepubertě nejvíce pud po pohybu a po potravě, neboť tělo si musí nastřádat zásoby pro rychlý růst v pubertě. Vrcholu dostupuje pud bojový. U chlapců se projevuje zápasy i rvačkami, u děvčat zase řevnivostí a žárlivostí. Pud bojový zatlačuje do pozadí strach, který je charakteristický pro první dět tví. Zdá se, jako by se dítě toho věku radovalo z toho, že se vyprostilo ze strachu prvního dětství, a dopouští se činů i nerozumně odvážných a komického hrdinství.

Pud pohlavní počíná se prodíratí ve věku 7—14 let na forum psychické, a to nejen složkou fysiologickou (tumescencí a detumescencí), nýbrž i složkou čistě psychickou (erotickou, podle Molla kontrektační). Děti v tom údobí počínají pocítovati nevysvětlitelnou náklonnost k druhému pohlaví. Jest tudíž mezi hyposexuálitou prvního dětství a sexualitou dospělého období neurčitého pohlavního cítění. Musíme rozlišovati mezi vlastní sexualitou a erotikou dítěte. U normálních dětí projevuje se složka erotická (kontrektační) před čistě fysiologickou. To znamená, že děti mohou cítit eroticky dávno před tím, než se u nich dostaví první fysiologické projevy pohlavního pudu. Odtud dětská přátelství mezi hochem a dívkou. Dítě je puženo neznámou silou ke kamarádovi nebo ke kamarádce a nemá potuchy o nebezpečích, jaká ohrožují podobná přátelství v pozdějším věku, zvláště v pubertě. Dětská erotická přátelství se udržují různými prostředky: doteky rukou při hře, později psaníčky a různými druhy koketerie, jež jsou většinou nápodobou dospělých.

2. Výchova v prepubertě. Řádná péče o tělo a prozíravé nábožensko-mravní vedení mohou upevnit základy pro celou další budoucnost dítěte. V oboru duševního života začíná myšlení nabývat převahy nad představivostí. Jako velmi důležitý činitel přistupuje v tomto období značný vliv školy. Na sklonku prepuberty dítě přechází zvolna z pasivity a receptivity k aktivitě a produktivitě. Hoši se vyvíjejí pomaleji než dívky. Výchova má dbáti toho,

aby byl správný poměr mezi činností tělesnou a duševní, mezi prací a odpočinkem. Den ze dne musí býti dítě vedeno k větší samostatnosti. Když by vychovatel používal jen rozkazů jako u dětí nejmladších, zatrpkly by silnější povahy pod tímto jen zevnějším postrkováním, ano byly by vydrážděny i ke vzdoru . . . „Nepouzejte k hněvu dítek svých.“ (Efes. 6, 3). Poslušnost ve věku dospělejším má býti dobrovolná, vnitřní a nikoli jen zevnější. U slabších povah by se za vedení jen autoritářského neprobudila tolik potřebná iniciativnost, stály by v životě nesamostatně a bezradně. Když nebyly odstraněny v období předškolním různé zlozvyky, pak dostávají v tomto věku již ráz skutečných nectností a kazů charakteru. Zejména výchova náboženská se musí prohlubovat intensivním životem eucharistickým, výchovným využitím svaté zpovědi, úctou mariánskou, apoštolátem, ochotou k obětem z lásky ke Kristu a k sebezapírání.

b) Puberta (ve věku od 13—16 let).

3. Pojem tělesného dospívání, doba a příčiny. — *Dospíváním rozumíme onu fázi ve vývoji člověka, v níž se chlapec mění pozvolna v muže a děvče v ženu.* Vliv na příchod puberty má zejména podnebí, rasa, výživa, zdraví tělesné i duševní a předběžná výchova. V krajinách jižních se dostavuje puberta dříve než na severu. Příliš hojná strava, zvláště masitá, rovněž urychluje zrání. Proto se dostavuje puberta v rodinách bohatých dříve než v rodinách chudých. Pubertu urychluje také dráždění pohlavní sféry myšlenkami, pohledy, četbou, filmem, obrazy, přeplněnými byty, špatným příkladem dospělých a na venkově také pozorováním sexuálního života zvířat. Je žádoucí, aby se puberta dostavovala pokud možno později, aby nebylo příliš dlouhého mezidobí mezi pohlavní zralostí a možností uzavřítí sňatek, neboť takové dlouhé mezidobí bývá pro někoho velkým nebezpečím pro mravní čistotu.

Příčinou tělesných změn, jež pozorujeme při dospívání, jsou žlázy s vnitřní sekrecí; tyto produkty se vlévají do tekutého prostředí v těle, do krve a lymfy (mízních žláz). Žlázám s vnitřní

sekrecí říkáme endokrinní a vnitřní sekreci inkrece nebo hormony (z řec. hormao = poháním). V dětství je v činnosti zvláště žláza růstová — brzlík (thymus) a žláza, jejíž produkt brzdí pohlavní probuzení — nadvěsek mozkový (šíšinka, epifysa, něco větší než hlavička špendlíku, pod velkým mozkem vzadu). V dospívání začnou působit zvláště žlázy pohlavní; ty vyřazují pozvolna z činnosti brzlík, takže růst se podstatně zpomaluje. V dospělosti se uplatňuje vedle žlázy pohlavní zvláště žláza štítná, jejíž větší nebo menší produkt urychluje nebo zpomaluje životní tempo. Centrem, z kterého je řízena činnost žláz s vnitřní sekrecí, je podvěsek mozkový (hypofysa), zvaný proto také hormonální mozek (velký asi jako hrášek pod velkým mozkem vpředu, ve výši kořene nosu a má přední, střední a zadní lalok. Působí zvláštním hormonem také na růst kostí. Při nadprodukci se dostavuje obří růst a při produkci zmenšené opět trpasličí zakrnělost).

Hlavním činitelem vývoje pubertního jsou žlázy zárodečné neboli pohlavní. Nejprve nastává inkreční činnost těchto žláz, t. j. do krve a lymfy se dostávají pohlavní hormony (mužský hormon androsteron a ženský hormon folikulární) a vyvolávají vývin druhotných znaků pohlavních, t. j. dávají tělu chlapce znaky typicky mužské a tělu děvčete znaky typicky ženské. To však ještě nejsou neklamné znaky pohlavní zralosti. Projevem pohlavní zralosti je teprve exkreční činnost (zevní vyměšování) těchto žláz, až se totiž vyvine u chlapce zárodečné símě — sperma a u dívky uzraje první vajíčko.

4. Dospívání duševní. — Duševním dospíváním rozumíme duševní změny a úkazy, jež tělesnou pubertou předcházejí, doprovázejí anebo následují. Duševní puberta často doprovází tělesnou, avšak nejednou ji předbíhá, někdy se však i opožďuje. Za dnešních poměrů často se urychluje a poněkud předbíhá dospívání tělesné, zvláště vlivem četby, návštěvy kina, divadel, koedukací ve sportu a pod. Duševní pubertu nutno považovati za zjev v podstatě samostatný, neboť nezávisí na podnětech jen hormonálních. Její kořeny jsou v duši. „Proces sám přichází z vnitřku, z růstu

duše samotné. Nemůže se považovati za účinek z vnějška.“¹⁾ Jevy duševního života jsou něčím zcela jiným, podstatně odlišným od žlázové sekrece!

Období psychické puberty lze velmi dobře rozpoznati od periody předchozí, třebas obyčejně nepřichází náhle. Puberta představuje nový svět, do něhož mladé individuum vchází krok za krokem.

Pojednou se ocítá pubescent na rozhraní dvou světů. Za ním zapadá smavé dětství, celý starý svět se před ním bortí, umírá v něm dítě a probouzí se člověk nový. Odtud častý pessimismus v dospívání... Přechod k pubertě je u mnohých téměř nezatelný. U jiných opět pozorujeme mezidobí neklidu, jež zakončuje prepubertu a předchází pubertu. Tento neklid se projevuje nevázaností, odporem k autoritě, svéhlavostí, opovržením k druhému pohlaví, nechutí k dětským hrám, poklesem v píli, hrubostí a odmlouváním. Zevnější veselost a nevázanost je pouze pokus o únik z vnitřního nepokoje. *K těmto povšechným znakům začínající duševní puberty přistupují ještě znaky zvláštní, zejména sebevědomí, osamocení a touha po doplnění svého „já“.*

a) Duševní dospívání se projevuje zejména sebevědomím, jako objevení vlastního osobního „já“. Dítě žilo v lidské společnosti takřka neuvědoměle. Bylo prostě spokojeno s tím, že je zde a že mu ostatní slouží. Nyní si začíná uvědomovat své osobní „já“, zcela odlišné od ostatního světa. Dosavadní odstředivé usměrnění života se mění v dostředivé. Je přirozené, že se dospívající hodně zabývá svým „já“. Stává se mu střediskem veškerého myšlení i snů. Nebezpečí takového snění je v tom, že odvádí od skutečnosti, od povinnosti a snadno může přejíti i na pole sexuální s následným poblouzením. Je proto naléhavě potřebí, abychom dospívající plně zaměstnávali buď prací, hrou, sportem, pohybem na čerstvém vzduchu a pod. a nenechávali je dlouho vysedávat nad knihou.

Mnohý z mladistvých rád se zabývá svým „já“ tím způsobem, že popisuje své zážitky a nálady v deníku. Psaní deníku může působit výchovně dobře, neboť může vésti ke kritickému sebe-

¹⁾ Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, 37.

pozorování a k vyššímu mravnímu vývoji. Také zároveň uspokojuje duševní potřebu důvěrně se někomu svěřit, zejména u dívek.

Mladistvý chápe své „já“ jako novou hodnotu. Rád proto ukazuje své „já“ také navenek: oděvem, pózou, nápadným chováním, silným vyjadřováním a lehkomyšlným kritisováním. Pokud nedochází k hrubším výstřelkům v tomto ohledu, není třeba to brát tragicky. Nechceme-li od sebe zcela odpudit mladistvého, který ostře kritisuje, je radno podle možnosti uznati aspoň něco z jeho výroků a pak taktně ho přivést k objektivitě: „Ano, v tom ... měl bys pravdu, ale uvaž také, že ...“ Tato forma neodpuze, ale získává.

Při veškeré síle sebevědomí není mladistvý tak pevný, jak se zdá, neboť není ještě dospělým člověkem, často ani neví, co se s ním děje. Je proto pochopitelné, že tehdy nerozumí ani jiným lidem, ba ani vlastním rodičům, a vytýká jim: „Vy mi nerozumíte!“ A zatím nerozumí ani sám sobě. Za takového vnitřního rozpoložení se stává vzdorovitým jako čtyřleté dítě. *S probuzeným sebevědomím ztrácí pubescent náležitý poměr k svým rodičům.* V své kritičnosti zveličuje každou jejich chybičku, ačkoliv dříve mu byli rodiče nejvyšší autoritou a nedostižným ideálem. Má dojem, že je jimi omezován v své osobní svobodě, v domácím řádu vidí obtížné břemeno a pod. Teď záleží nejvíce na rodičích, aby porozuměli tomuto vývojovému stadiu dorůstajícího mladého člověka, který se má pozvolna připravovat na samostatnost v životě. Mají respektovat v něm tvořícího se dospělého člověka, jakousi samostatnost a osobní mravní odpovědnost. Především se chrání malicherného kritisování a dlouhého napomínání. Nejvíce pocituje mladistvý mravní převahu a sílu vychovatele, když projevy jeho vzdoru vychovatel přemáhá klidným a rozvážným zásahem. Při tom mladistvý snad ještě více vybuchuje, ale později, až se uklidní, se zahanbením přizná svou nevyrovnanost, slabost a pocítí respekt k svému vychovateli. Výchovně působí dobře, když rodiče uznávají jakousi samostatnost dorůstajícího i zevně, na př. tím, že mu dají k dispozici skříň nebo alespoň zásuvku s klíčem. Touto důvěrou je poctěn v svém citu pro osobní odpovědnost a také zís-

skán pro další výchovný cíl. — *Vedle této přirozené distance, která se jeví u pubescenta k rodičům, jest ještě jiná, jež má své kořeny v mravním poblouznění.* Za těchto okolností se dorůstající před rodiči přímo schovává, nechce býti viděn, aby jeho vina nevyšla na povrch. V takovém případě se musí co nejdříve přijíti na kořen zla, aby bylo zabráněno úplné zkáze.

b) Tím, že si pubescent plně uvědomuje své osobní „já“ a přesně je odlišuje od ostatního světa, zmocňuje se ho pocit vnitřního osamocení. Pocit osamocení je zvyšován tím, že pubescent nenalézá porozumění ani u dětí, neboť již není dítětem, ani u dospělých, vždyť dospělým také ještě není. Nenalézá však pochopení ani mezi sobě rovnými, neboť se cítí jimi opomíjen. Dospívající druhého pohlaví jej také nevábí, neboť nemají pro něj z počátku půvabu. Všechno to dovršují tělesné potíže, které doprovázejí každé dospívání. Odtud jeho uzavřenost, která je nejzřetelnějším rysem duševního probuzení. Proto je u nich pozorovat tak nápadnou mlčelivou zdrželivost a bázeň z duševního styku i s nejbližšími lidmi. Pubertální pocit osamocení může vésti někdy i k nechuti k životu vůbec, zvláště u hochů. V takových stavech se vtírají i myšlenky sebevražedné. K provedení stačí i maličkost, která je zdeprimuje doma nebo ve škole. Takové je potřeba hodně povzbuzovati a dopřávati jim co nejvíce slunce radosti. Vzácně tomu rozuměl a u svých svěřenců to prováděl sv. Don Bosko.

c) Pubescent si však nedostačuje se svým „já“, neboť není ještě hotovým člověkem. Cítí pudově, že potřebuje doplnění své bytosti. Hledá někoho, kdo by mohl býti souhrnem všeho toho, co je pravdou, dobrem a krásnem. Poněvadž tento ideál ve skutečnosti neexistuje, idealisuje si některou osobu, aby mohl k ní vzhlížet a jí se nadchnout. Tímto ideálem bývá v prepubertě obyčejně některý z vychovatelů anebo ze starších známých. Pohlaví nerozhoduje, neboť tato láska je čistě duševní. V pubertě se hledají tyto ideály často v dějinách, na vzorech velkých mužů a žen, v řadách světců. Ve hledání ideálů se začíná uplatňovat také erotika. Doplnění svého já hledá jinoch rád v příteli a dívka v přítelkyni. Dítěti byl přítel anebo přítelkyně jen druhem ve hře.

Mladistvý vidí v něm svého osobního důvěrníka. Potřebuje někoho, komu by mohl sdělovati své city a zážitky. Musí to býti někdo, kdo se dovede vžít do jeho mentality, kdo všechno stejně prožívá, před nímž nebude se zdát nic směšným ani malicherným. Je tudíž hlavním cílem přátelství mezi mladistvými možnost se svěřit. Dobrý přítel může býti mocnou vzpruhou výchovnou. Je-li však přítel špatný, může způsobit opět mnoho zla. Je proto záhodno, aby rodiče nechali přijít přítele do domu, mohli vypozerovat jeho charakter a v případě negativním aby se zavčas mohli postarat o nápravu.

Pokud se v doplnění vlastního „já“ uplatňuje erotika, dochází k přátelství erotickému, k t. zv. první lásce. „První láska“ je u nezkažených mladých lidí něčím idealisujícím. Zejména hoch si idealisuje svou první „lásku“. Dostačí mu k blaživému štěstí, když ji vidí aspoň zpovzdálí, ba stačí i pouhá vzpomínka. Rodiče a vychovatelé nemají býti v takovém případě nedůvěřivými stopaři, musejí však míti oči otevřeny. Kde by docházelo mezi těmito mladistvými k osobnímu styku, kde by se vzájemná náklonnost projevovala i zevnějším způsobem při osobním přiblížení, byl by to přechod na pole nežádoucí, a bylo by nutno vhodně výchovně zasáhnout.

Opakem idealisujícího poměru mezi pubescenty je pouhé „ukazování“ před jinými. Takoví se rádi ukazují spolu před jinými na veřejných místech. Při tom myslí více na to, jaký dělají u ostatních „dojem“, než na svého partnera. Ani k tomu nemůže vychovatel mlčet, poněvadž to vede k pozérství a k povrchnímu milkování. V takovém případě lze nejlépe na hocha zapůsobit způsobem humorným. Děvčeti opět ukážeme, jak nevážně si její partner počíná a že se může stát ostatním směšnou.

Horší je však forma ještě jiná, když si totiž mladí lidé jen zahrávají s city vzájemné náklonnosti, flirt, koketerie. Pustoší nitro mladého člověka a často hubí v zárodku schopnost opravdové, pevné, oddané lásky v budoucnosti, poněvadž vnitřní fond lásky rozplývá v drobném milkování. Rodiče a ostatní odpovědní vychovatelé za žádných okolností nesmějí se chovati pasivně k ta-

kovému planému a nebezpečnému flirtování. Jasně a otevřeně ukáží mladistvému, jak takové kramaření s city lásky znehodnocuje a profanuje jeho nitro. Není proto radno dopřávat jim pozdní večerní toulky. Postarat se o to, aby hoch měl dobrého přítele, a děvče dobrou přítelkyni. Postarat se o radostné prožití volných chvil. Mladistvý je váben také společností druhů stejného věku a stejně smýšlejících. Tam může své osobní „já“ rozšířit na kolektivní „my“. Toto kolektivní „my“ působí sugestivní silou na jeho smýšlení a jednání. Zejména mladistvý vedoucí v tomto kolektivu může mít na ostatní značný vliv. Je proto velmi důležité, aby náboženský vychovatel dal podnět k založení kroužku náboženského, v němž si mladí všechno vedou. On dává ke všemu v rámci výchovného plánu podnět, ale sám pokud možno ustupuje do pozadí, neboť musí to býti dílo jejich!

5. Poznávavost.

a) Pokud běží o poznávavost nižší, můžeme říci, že mimo první dětství (v prvním sedmiletí) není doby, kdy by člověk vnímal více, než v pubertě. V popředí je vnímání zrakem. Bylo zjištěno, že vloha eidetická (vidění představy) dosahuje nejvyššího stupně kolem 15 let věku. Představy v tomto údobí jsou plastické a nabývají někdy halucinační jasnosti. Paměť v pubertě také roste, s výjimkou menšího poklesu v 15. roce. Obrazivost i obrazotvornost je velmi živá. Obrazotvornost se obrací od epičnosti k lyrčnosti. Zájem o děje zůstává ovšem i nadále, nikoliv však jen o jejich průběh, nýbrž o jejich vnitřní zdůvodnění.

b) V pubertě dozrává i poznávavost vyšší. Pubescenti již si ne-libují v krátkých větách, nýbrž začínají užívat vět dlouhých, souvětí, v nichž se to hemží abstrakcemi. Zásoby abstraktních pojmů se rychle množí a začne se jich používat zcela běžně. Na to musí dobře pamatovat vychovatel ve vyšších třídách středních škol, více se odpoutat od názoru nižšího stupně a mluvit ve stylu dospívajících studentů. Ve směru poznávavosti je puberta charakteristická polyhistorismem a faustovskou touhou vědět vše. Zejména jeví se zvýšený zájem o otázky náboženské, filosofické, mravní a sociální. Pubescent nashromáždil již tolik poznatků a zkušeností

o vnějším světě, že se chce ponořit již do hloubek abstrakcí. Ve směru vyšší poznávavosti snaží se pubescent co nejvíce poznati pravdu nejvyšší — Boha. Proto pozorujeme nápadně zvýšený náboženský zájem na počátku puberty. I v tomto směru prožívá pubescent své dospívání.

6. Cítivost. Dětství a prepuberta se vyznačuje citovou chudobou. Puberta je ve znamení posílení citů, avšak také dobou citových zmatků a protiv. Výsledná nálada je v prepubertě obyčejně libá, kdežto v pubertě a v adolescenci lze pozorovat často výkyvy opačné.

a) City nižší. Z citů nižších je jedním z nejznámějších pocit únavy. Souvisí to s fyziologickou přeměnou celého organismu.

b) City vyšší. Z *citů vyšších* vystupuje do popředí zejména cit náboženský, sebecit v podobě sebevědomí, cit pro čest, krasocit a cit lásky.

Pubertu charakterisuje záliba v krásnu hudebním, zejména v melodii, rytmu a dynamice. V období neurčitého toužení a pessimismu jsou v oblibě sentimentální melodie, tlumené zvuky houslí, saxofonu, kytary, avšak také hudba jazzová a synkopový rytmus. I druhý extrém bývá v oblibě: zvučná veselá hudba, různé pochody a rychlé tance.

Cit lásky se ovšem objevuje již u malých dětí. Avšak se zabarvením erotickým je zážitkem teprve pubertálním. Erotiku sice rozlišujeme od sexuality, ale obě mají společný pohlavní základ. Erotika je duševní forma lásky, nejčastěji v pubertě. Lze rozeznávat trojí její fázi: 1. Erotika familiární. Dítě již před pubertou pocítí náklonnost erotického zabarvení ke členům rodiny a k příbuzným. Pak se dostaví duševní puberta, která vyvolává odklon od rodiny, familiární erotika mizí a přichází 2. neurčité toužení, jež vyúsťuje v náklonnost k věrnému příteli nebo k přítelkyni. Je to období intimních přátel a přítelkyň, jimž se svěrují velká tajemství. Toto období je charakteristické roztoužeností, sentimentalitou, nepokojem, nadšením, zpěvem, básněmi a p. Tak je připravováno období 3. erotiky heterosexuální, jež vyúsťuje v první lásku; ta bývá zážitkem postpubertálním, kdy se erotika spojuje se sexualitou.

7. Snahovost.

a) **Snahovost nižší.** *V oblasti snahovosti nižší* je v popředí pud po potravě a pud pohlavní; ten nabývá právě tehdy zvláštní intensity, zejména u hochů. Jeho protiváhou je pohlavní stud, který je zábranou, aby se pohlavní pud příliš neprojevoval a byl chráněn po čas vyzrávání. Příchod pohlavního studu je jednou z nejvýraznějších známek nastávající puberty. Zvlášť silný je tento stud u dívek. Velmi těžko proto snášejí pubescenti poučování v oboru pohlavním a zejména u dívek snadno by se mohl vyvolati nevhodným zásahem do její intimní sféry psychický otřes. Je proto žádoucí, aby se základní potřebné poučení dostalo pubescentům od rodičů anebo jejich zástupců ještě před pubertou. Stud, tato důležitá zábrana mravních poblouzení, bohužel brzy upadá u některých pubescentů nežádoucím vlivem špatného prostředí a špatné mravní výchovy, takže potom je otevřena brána všem možným poblouzením.

Z ostatních pudových tendencí projevuje se v pubertě zvláště pud bojový, avšak již nikoli rvačkami jako v prepubertě, nýbrž hrami soutěživými, zápasem, sportem, bouřlivou oposičností a u dívek pletichářstvím. Nápadně se projevuje také pud cestovatelský. Proto pubescenty tolik vábí junáctví, turistika, cyklistika, cizí krajiny, cesty misionářů. Četbu toho druhu přímo hltají. Novým vývojem prochází pud společenský. V prepubertě žijí děti nejraději v tlupě, při začátku puberty touží po samotě a společností pohrdají, pak se ohlížejí po věrném příteli a užším kroužku stejně smýšlejících. Pud sběratelský vede pubescenty k dalšímu růstu: sbírají již nejen různé předměty jako dříve (známky, fotografie, obrázky a j.), ale také si vypisují básně, různé úryvky z prózy, životní hesla a výpisky z knih naučných.

b) **Snahovost vyšší.** *Nejzávažnější pro mravní sebevýchovu je posílení snahovosti vyšší — vůle.* Dětství a prepuberta se vyznačuje malou únosností vůle. Dítě má proto v tomto směru slabou zábranu a jeho jednání bývá často ideomotorické, t. j. představa často automaticky přechází v čin, bez rozumové úvahy a zábrany volní. V pubertě a zejména v adolescenci roste zábranná schop-

nost vůle s výchovou mravní soudnosti. Lze to pozorovat z předsevzetí a z ideálů, za kterými mladiství jdou i přes velké překážky a dovedou jednati i proti svým citovým stavům. Pro mravní sebevýchovu má to dalekosáhlý význam.

8. Pathologie duševní puberty. Duševní puberta může se objeviti již v útlém dětství jako *předčasný vývoj duševních schopností*, jako t. zv. zázračné dětství. Musíme však rozlišovati mezi skutečnou genialitou a genialitou pathologickou. Někdy se objevuje předčasná duševní zralost jen v jednom směru. Také se ovšem vyskytuje duševní *puberta zpožděná*, zejména v případech infantilismu. Infantilní individuum ještě v dospívání i později má dětské sklony a poskytuje celkový obraz dítěte před pubertou. Takové případy se vyskytují zejména u duševně méněcenných. — Puberta je úskalí, na kterém duševně ztroskotají individua dědičně zatížená. Nelze se tomu divit, poněvadž i normální puberta jeví dosti často poruchy tělesné i duševní. Dostavují se utkvělé myšlenky, psychosy, manie, mráкотné stavy trvající několik okamžiků, záchvaty hysterické, posunčina („tanec sv. Víta“) a j.

Pubescentům přirozená impulsivnost někdy se tak stupňuje, že reagují prudce i na nepatrné podněty. I z nepatrné příčiny se neukázněný pubescent rozzuří, vyhrožuje, křičí, nadává, klne, trýzní zvířata, bije děti, láme stromky, čmárá po zdech, oddává se toulavosti, fanaticky holduje sportu a někdy propadá i perversním sklonům. Není náhodné, že i počátek prostituce sahá do 15-16 let.¹⁾

9. Hlavní směrnice výchovné pro dospívání duševní. — Směr výchovy duševní v pubertě je dán výchovou celkovou. Musíme však při tom pamatovati na to, že dalekosáhlé změny tělesné a bouřlivý vývoj duševní činí vnitřní rovnováhu vratkou, objevují se vlivy dědičnosti a uvolňuje se vliv zevnější autority. Vychovatel má zde dvojí úkol: preventivní a léčebný. Především musí předcházet mravní poklesky vhodným použitím všech přirozených prostředků mravní výchovy a prohloubením osobního náboženského života, zejména pravidelnou častější sv. zpovědí a sv. přijímáním, denním

¹⁾ Stati o prepubertě a pubertě srov. Mil. Skořepa, Puberta, II. vydání, Praha-Brno 1932.

zpytováním svědomí, cvičením v sebezáporu, úctou mariánskou, častým používáním střelných modliteb s ostatními obvyklými prostředky duchovního života, zejména exerciciemi. Pokud se jich nemohou zúčastnit v místě anebo v nejbližším okolí ještě před opuštěním školy, zařídí pro ně katecheta zvláštní duchovní přípravu do života v místě.¹⁾

Pokud došlo již snad k výstřelkům, je potřebí těchto prostředků používat i také léčebně.

10. VĚK JINOŠSKÝ A DÍVČÍ.

Období věku jinošského je asi od 16. do 21. let a období věku dívčího asi od 14. do 21. let. Počátek tohoto údobí je charakterisován jako vyvrcholení a vyznívání vývoje pubertálního se všemi průvodními zjevy po stránce tělesné, duševní i mravní. Potom nastává období již v každém směru vyrovnanější, věk jinošský a dívčí — adolescence; tehdy dochází k tělesné i duševní zralosti.

Pasivita ustupuje do pozadí a do popředí se dostává vždy více touha po samostatnosti. Je to doba, kdy dorůstá osobnost. Poučení má míti v tomto období přednost před rozkazem a zákazem. Kdyby používal vychovatel jen strohých rozkazů a zákazů, narazil by snadno na tvrdošíjný odpor a vzdor. Zejména by narazil na pobouřený odpor, kdyby chtěl dokonce používat i trestů tělesných. Musíme pamatovat na to, že ve věku mezi 15. až 17. rokem prožívá každý mladý člověk období vzdoru proti zevnějšímu zasahování, neboť má se vésti již sám, aby se dobře připravil pro život. Dětem nejmladším říkáme: musíš! Dětem v prepubertě a v pubertě: máš! V adolescenci je nejlépe říci: chtěj! A správně! Hlavní prací výchovnou má pozvolna přebírat sebevýchova. Je třeba vypěstít charakter, který se má osvědčit v životním povolání.

Když nebyly odstraněny nectnosti věku chlapeckého a dívčího, nabývají v této periodě forem již nebezpečných, neboť v adolescenci se zdvíhá pocit síly, nezávislosti a obrazotvornost konstruuje lepší budoucnost na troskách minulosti. Mládež toho věku je

¹⁾ Návod podává Dr. Fr. Tomášek, Duchovní příprava do života, Frýdek 1946.

radikální! Nic jí není hodno více opovržení, než uzavírat kompromisy a přizpůsobovat se poměrům. Mládež chce čín! Jak vzácná zde příležitost dáti jí náležitý podíl v apoštolské práci v rámci katolické akce. Mládež toho věku jde nejraději s těmi, kteří útočí.

V tomto období je nutno věnovati bedlivou pozornost erotice a první lásce mládeže. První láska bývá typickým zážitkem postpubertálním. Začíná se uplatňovat pronikání erotiky sexualitou. Horování pro andělskou duši se mění v touhu po andělské tváři a potom se tato touha vztahuje na celé tělesné „já“. Dochází ovšem k prudkým sporům mezi čistou erotikou a sexualitou. V životě náboženském chce se adolescent pohybovati již samostatně a těžko snáší zevnější zásahy.

II. Předmět křesťanské výchovy.

11. ČLOVĚK — KŘEŠŤAN.

Předmětem výchovy jen přirozené je mladý, tvořící se člověk se svými schopnostmi přijímat přirozené životní hodnoty, osvojovat si je a uplatňovat. Objektem výchovy křesťanské, nadpřirozené, je mladý člověk, který se křtem svatým znovu zrodil jako dítko Boží a dědic nebe. Nadpřirozené dary, jež přijal na křtu svatém, daly mu zcela novou, absolutně nadpřirozenou schopnost nové nadpřirozené životní a věčné hodnoty přijímat, osvojovat si je a uplatňovat v životě.

Každý skutečný život zahrnuje v sobě totiž trojí: životní princip, životní mohutnosti, jimiž se může životní princip rozvíjet a životní uplatnění. *Křtem svatým byl vložen do duše křesťana milostí posvěcující nový, nadpřirozený životní princip s novými silami a mohutnostmi, aby se mohl plně rozvinout a uplatnit. Těmito silami a mohutnostmi jsou nadpřirozené, vlité ctnosti božské, vlité ctnosti mravní a sedmero darů Ducha svatého.*

12. NADPŘÍROZENÁ SCHOPNOST KŘESŤANA PŘIJÍMATI HODNOTY NADPŘÍROZENÉ.

Milostí posvěcující postavil Bůh člověka do řádu zcela nového, podstatně vyššího, do řádu nadpřirozeného. Již v tomto pozemském životě mají býti hodnoty nadpřirozené jeho největším bohatstvím a na věčnosti obsahem jeho blaženosti. Proto dal Bůh člověku milostí posvěcující schopnost přijímat ony životní hodnoty nadpřirozené. *Děje se to vyšším světlem poznání, jehož se dostává křesťanu s milostí posvěcující světlem víry („lumen fidei“).* Světlo vlastní rozumu lidskému a světlo víry pochází z jednoho zdroje — z Boha. V tomto dvojím světle poznává křesťan nadpřirozený řád zjevení, zároveň však poznává hlouběji i věci tohoto světa ve správném pořadí hierarchickém, takže si je vždy vědom jejich relativity. *Poznání „světlem víry“ je u křesťana ještě více rozšířeno a prohloubeno dary Ducha svatého, jež se vlévají do jeho duše s milostí posvěcující.* Tyto dary jej uschopňují přijímati bezprostřední osvětlení a povzbuzení od Ducha svatého. Ze sedmera darů Ducha svatého zvláště doplňují „světlo víry“ dar moudrosti, rozumu, rady a umění.

Tyto nadpřirozené mohutnosti a dary jsou zvlášť působivé tehdy, když nejsou oslabeny hříchem. Proto pozorujeme zejména u nezkažených dětí neobyčejnou vnímavost pro hodnoty nadpřirozené. Jak krásně v tomto světle rozumíme slovům Spasitele: „Nechte dítek a nebraňte jim přijíti ke mně, neboť takovým patří království nebeské.“ (Mat. 19, 14.)

13. NADPŘÍROZENÁ SCHOPNOST KŘESŤANA OSVOJOVATI SI HODNOTY NADPŘÍROZENÉ A UPLATŇOVATI JE V ŽIVOTĚ.

Nadpřirozená schopnost přijímati hodnoty nadpřirozené teprve tehdy splní své poslání, když je doplněna schopností plného jich osobního osvojení a uplatnění v životě. Této schopnosti se křesťanu vskutku také dostává s milostí posvěcující, neboť *světlo víry je doplněno v jeho duši dalšími dvěma božskými ctnostmi: nadějí a*

láskou. Nadějí zařizuje křesťan veškeré své myšlení a snažení pod zorným úhlem věčnosti a pomáhající všemohoucnosti Boží; proto naděje mu dává rovnováhu v těžkých chvílích a krisích životních. Božská ctnost lásky sjednocuje nás s Bohem a je pramenem živoucího uplatnění nadpřirozených hodnot v praktickém životě. Láska jej takřka spojuje v jedno s předmětem lásky. „Žiji pak již nikoli já, nýbrž žije ve mně Kristus.“ (Gal. 2, 20.)

Nadpřirozená schopnost křesťana k osvojování hodnot a k uplatnění jich v životě se vztahuje na celý jeho život, nejen na život náboženský, nýbrž i na veškerý život mravní. Proto s milostí posvěcující dostává člověk nejen ctnosti božské, ale i mravní. Jsou to hlavně čtyři ctnosti základní: prozíravost, spravedlnost, statečnost a umírněnost. *Ke zvýšení nadpřirozené schopnosti k osvojování hodnot a k uplatnění jich v životě přispívají ze sedmi darů Ducha svatého ony, které posilují vůli, aby se ochotně podrobovala zvláštnímu působení a řízení Ducha svatého: dar pobožnosti, síly a bázně Boží. Kromě toho dává Bůh svou milost pomocnou, kterou přechodně rozum náš osvětluje a vůli posiluje.* Když se díváme s toho hlediska na pokřtěného jako na dítko Boží, nadané tolika nadpřirozenými mohutnostmi a dary, pak snadno pochopíme i povinný cíl jeho výchovy, jímž je plné rozvinutí křesťanské osobnosti.

III. Individualita.

14. DUŠEVNÍ ROZDÍLY LIDÍ.

1. **Typ a individualita.** Jako jednotlivé rostliny různě reagují na teplo a vlhko, sucho, slunce, stín, zimu atd., tak podobně i jednotliví chovanci různě reagují na jednotlivé prostředky výchovné podle vrozených a nabytých disposic. Souhrn těchto disposic tvoří jeho konstituční typ.¹⁾ Nemůžeme říci ani o dvou lidech, že by si byli úplně rovni svou konstitucí. Chceme-li vystihnouti tyto rozdíly a vyznačiti svéraznost určitého člověka, mluvíme o jeho *indi-*

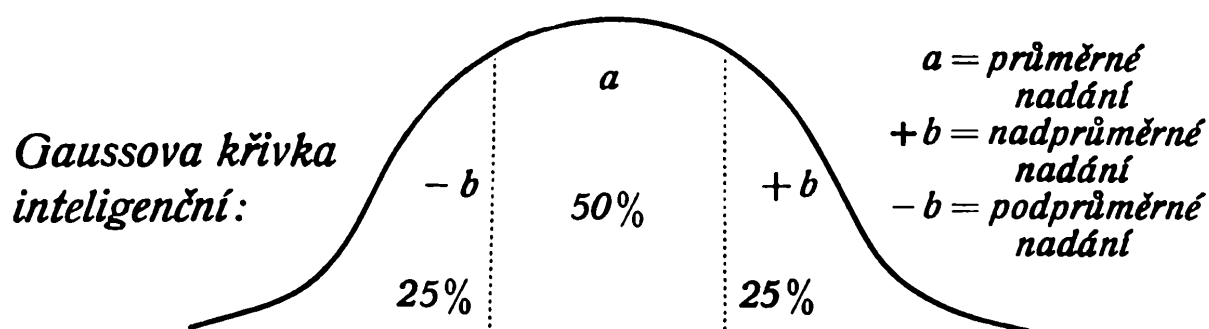
¹⁾ Podrobněji v kapitole V. Typ.

vidualitě (osobitosti). Třebas mají všichni lidé stejnou druhovou přirozenost lidskou, jednotlivci mají něco zvláštního, co je vzájemně odlišuje. Kolik individuí, tolik individualit. Smysl těchto rozdílů je ten, že Prozřetelnost určila každému jednotlivci zvláštní úkol.

2. **Dědičnost.** — Zkušenost učí, že dispozice tělesné a vlohy duševní přecházejí z rodičů nebo některého předka na děti. Nedědí se však vlastnosti hotové, nýbrž jen dispozice. Tento zjev se nazývá dědičnost. Pro vychovatele je užitečné poznati, které složky osobnosti si dítě tímto způsobem přineslo na svět, neboť jen v jejich rámci může se výchova dobře uplatňovati. Problém dědičnosti je velmi složitý již u vlastností tělesných a tím spíše u vlastností duševních. Vlohy dědičné mají hmotný podklad. Jsou jím chromosomy neboli pentlice jaderné, jež jsou podstatnou složkou každého jádra buněčného. Chromosomy jsou útvary většinou vláknovité a v nich je látka rozložena do přesného, dnes již částečně viditelného hmotného vidma neboli spektra. Tyto hmotné terčky (při pohledu s boku proužky) nesou jednotlivé vlohy; jsou to geny neboli vrody. Vlohám zděděným říkáme genotypické (g). Vlohám, které vyrostly účinkem vnějších vlivů (v) ve znaky, jak se nám jeví našemu hodnocení, se jmenují fenotypické (f). Odborně se zabývá zákony dědičnosti genetika.

3. **Nadání a intelligence.** U dětí pozorujeme, že u nich není stejně vyspělá poznávanost, citivost a snahovost. Výslednice všech duševních dispozic jednotlivce je *nadání*. Přihlížíme-li k obecné schopnosti (pohotovosti) jedince, jak se dovede vědomě přizpůsobovati svým myšlením novým úkolům a podmínkám, mluvíme o *inteligenci*. Někdo má inteligenci theoretickou (učenec) a jiný opět praktickou (obratný člověk). Ve škole lze těžko rozlišovat, co můžeme přičísti inteligenci dítěte, a co pomoci domácí anebo jiných činitelů. Proto se zjišťuje intelligence dětí pokusně. Nejvíce se rozšířila *methoda Binet-Simonova*. Pomocí zvláštních úkolů — testů — zjišťují se jednotlivé schopnosti zkoušence. Vychází číslice, která značí duševní (mentální), rozumový věk zkoušence. Dělíme-li tento mentální věk věkem kalendářním (matrikovým, chronologic-

kým), dostaneme číslo, jehož stonásobek tvoří t. zv. inteligenční kvocient (I. Q.) a naznačuje inteligenci zkoušence. Normální dítě má inteligenční kvocient mezi 90—110. Nad 110 jsou děti nadprůměrně nadané, pod 90 děti méně nadané. V dalších nižších stupních jsou děti podprůměrně nadané. Rozeznáváme tři stupně toho podprůměrného nadání: debilitu (nedoum), imbecilitu (slaboum) od 75 dolů a potom idioty (děti blbé). Při tomto měření intelligence dostáváme v jednotlivých třídách jako výslednici t. zv. Gaussovou zvoncovou křivku. Podle ní má také vypadat klasifikace žactva.



Metoda Binet-Simonova byla různými odborníky vícekrát revidována. Revise, která dosáhla největšího úspěchu a nyní jest uznávána za standardní metodu pro individuální vyšetřování intelligence, byla podniknuta L. M. Termanem (vysl. Törmenem) na strandfordské universitě v Kalifornii.

Inteligenční testy byly přijaty v Americe s nadšením. „Těchto testů se užívá ve školách, na universitách, v továrnách a ve velkých obchodech, kde, jak se myslí, informují automaticky a určitě o schopnostech individua. Mechanicky se zapisují na osobní výkazy a pak už pronásledují provždy nešťastnou obět jako policejní zápis, jenž nemůže býti nikdy vyhlazen. Tento rozhoduje o tom, je-li hoch schopen stát se umělcem, účetním či jen poslíčkem, může-li v budoucnosti postoupit či musí-li zůstat trvale na svém nižším místě.“¹⁾

To sensualismus a behaviorismus v psychologii vynesl na povrch testování se svými inteligenčními kvocienty (I. Q.). Projevy duše však nelze vyjádřit jen kvantitativně, pouhým měřením; spíše kvalita-

¹⁾ Siegfried; cit. Dr. Jos. Uher, Základy americké výchovy, Praha 1930, 129.

tivně, což se ovšem vymyká přesnému měření. Život duševní na-
prsto nelze zmechanisovat a zestandardisovat jako produkci prů-
myslovou. „Vytvořila-li prý psychologická laboratoř psychologického člověka bez individuality, dnešek spěje se svými I. Q. (jehož důsledky se mají trochu mírnit poukazem na kvocienty korelace) k tomu, aby vytvořil z člověka psychologického robota bez citů, bez emocí, bez osobnosti. Ale začínají se už objevovat známky odporu proti těmto snahám. ... Je nutno se vrátit k jednotě organismu jako k základu.“¹⁾ Psychologie celostní již zatlačuje v pedagogice tolik přeceňovaný význam testování inteligence, neboť tento výzkum je jednostranný, vždyť zjišťuje izolovaně jen některé duševní vlohky a nepodává celkový obraz osobnosti.

15. PRINCIP INDIVIDUALISACE VE VÝCHOVĚ.

Vychovatel musí přesně dbáti individuality dítěte. Šablonovitost nevychovává, nezdokonaluje. Při dnešní hromadné výchově má tato diferenciací výchovná svoje nesnáze. Avšak pokud jen možno, musí býti individualita výchovně respektována, aby dobré bylo náležitě posilováno a zlé zavčas tlumeno. Svou individualitou dítě naznačuje směr, kterým má býti vedeno. Vychovatel nesmí vidět před sebou jen individua, nýbrž individuality. Musí tedy znáti každé dítě pokud možno co nejlépe po stránce tělesné, duševní, náboženské a mravní. Dítě, o kterém mluví pedopsychologie a pedagogika ve skutečnosti neexistuje. Je to pouhé bezkrevné, neživotné schema. Existuje jen takové a takové dítě, které máme před sebou. Až poznal vychovatel toto skutečné dítě, teprve potom je může vésti. Kdo opravdově chápe své povolání vychovatelské, studuje vážně temperament dítěte, jeho nadání, zdraví, sleduje zdravotní arch dítěte, jeho vlohky, všímá si rodinných poměrů, sociálního prostředí a ostatních vlivů, které mohou působit na dítě.

Nejlepší a nedostižný Vychovatel Ježíš Kristus praví: „Já jsem pastýř dobrý a znám své a znají mne moje.“ (Jan 10, 14). Opravdový vychovatel „své ovce volá jménem“. (Jan 10, 3). On je zná,

¹⁾ Uher, tamtéž, 128.

rozumí jim a oni rozumějí jemu. Dovede v nich rozezvučet všechny struny. Každé dítě je zcela zvláštní skutečnost a nevychází v druhém, nezměněném vydání. Je slovem Božím, které se neopakuje...

Princip individualisace nemůže však míti absolutní platnost ve výchově. Individualita dítěte nesmí býti nejvyšším zákonem výchovy. Jako je každá individuální svoboda vymezena zákonem náboženským, mravním a úkolem uloženým Bohem, tak také individualita dítěte. Některé směry pedagogické pěstují přemrštěný kult „majestátu dítěte“, na příkl. Ellen Keyová a j. Tento přemrštěný kult vede však jen „k anarchii, slabosti a přecitlivělosti vůle. Není přece nahodilé, že právě nyní se naříkává, že moderní mládež nedovede se ovládati, a podléhá příliš materialismu“. ¹⁾

IV. Temperament.

16. POJEM TEMPERAMENTU NEBOLI LETORY.

Zvláštnosti jednotlivců vynikají nejvíce ve způsobu cítění a snažení. *Tato různost vznětlivosti mysli nebo způsob, jak je duše naladěna k citům a snahám, se jmenuje temperament neboli letora.* Temperament je základní nálada duše, která se projevuje zvláště tehdy, když něco učiní na duši dojem ať představou, myšlenkou anebo vnější příhodou. *Již staří rozlišovali lidi podle temperamentu neboli letory.* Podle čtyř šťáv v těle lidském (sanguis = krev, cholé = žluč, melaina cholé = černá žluč, phlegma = sliz v mozku) a podle jejich sladění *rozeznávali čtyři temperamenty: sanguinický, cholerický, melancholický a flegmatický.* Pokud novější psychologie přejímá nauku o temperamentech, vykládá je podle vzrušivosti a nikoliv též podle snaživosti. Lehkost vzbuzení citů, jejich trvání a zvláště síla patří podle Klagesa k temperamentálním vlastnostem člověka.²⁾ Můžeme proto říci, že temperament je dynamika osobnosti. *Podle Kretschmera jsou dvě velké skupiny temperamentů:*

¹⁾ Dr. Otak. Kádner, Základy obecné pedagogiky, I., Praha 1925, 247.

²⁾ Klages, Die Grundlagen der Charakterkunde, 4. vyd., Leipzig 1926.

schizothymní neboli extrémní — „buď a nebo!“ (na příkl. sv. Augustin, sv. Ignác z Loyoly) a *cyklothymní* neboli harmonické, které za cílem nejdou extrémně, nýbrž pozvolna (na př. sv. František Saleský). Pro praktickou výchovu je účelnější se přidržeti staršího rozdělení na čtyři temperamenty.

Vychovatel musí přihlížeti nejen k věku, individualitě, pohlaví, ale též k temperamentu dítěte, neboť temperament má značný vliv na utváření charakteru dítěte. Co je v jednotlivém temperamentu dobrého, má být vypěstěno v povahovou ctnost, a co je nebezpečného v temperamentu, má být vymýceno. Nutno ovšem počítati s tím, že se čisté typy temperamentu málokdy vyskytují a bývají často promíšeny. Prakticky pro výchovu rozlišujeme tedy čtyři temperamenty: sanguinický, cholerický, melancholický a flegmatický.

17. TEMPERAMENT SANGUINICKÝ.

Nejčastěji se vyskytuje u dětí temperament sanguinický. Dítě potřebuje velkou vzrušivost, aby rychle obohacovalo svůj duševní život. Jak tělesný, tak i duševní život dítěte je čilý a pohyblivý. Vyniká dobrou pamětí a živou obrazivostí. Raději se naučí něčemu nazpaměť, než aby se oddávalo vážné myšlenkové činnosti. Nemá vytrvalosti a snadno podléhá únavě. Všechny tyto úkazy jsou známkou temperamentu sanguinického.

Sanguinik pojímá všechno zvesela. Není rád sám. Miluje společnost a zábavu. S jinými se hned seznámí. Těžko však zachovává svěřené tajemství. Má náklonnost lichotit lidem, kteří se mu líbí. Sanguinické vychovatelky mívají miláčky, jimž dávají přednost před jinými. Sanguinik se při urážkách hned rozčílí, ale nemstí se. Je poslušný a upřímný. Potrestání si příliš nezabírá. Neumí vzdorovat. Je nestálý jak v dobrém, tak i ve zlém. Dítě sanguinické je v chování často nevázané, rozpustilé, proměnlivé: hned smích a hned zase pláč. Sanguinický rys povahy vede snadno k nestálosti a k povrchnosti. Roztěkanost je neštěstím sanguinickým. Soustředění a vnitřní život je jeho spásou. Sanguinik musí

denně umrtvovat své smysly. Dobrou hradbou pro sanguinika je přesné zachovávání denního pořádku. Zacházení se sanguinikem je dosti snadné. *Hlavní pravidla pro výchovu sanguinického dítěte: 1. povzbuzuj je k sebezpřemáhání, zvláště k ovládnutí smyslů, k vytrvalé práci a k zachovávání denního pořádku. 2. Měj je pod přísným dohledem a chraň je před špatnými druhy, poněvadž se dá snadno svést. 3. Neutlumuj jeho veselosti, ale udržuj ji v mezích.*

18. TEMPERAMENT CHOLERICKÝ.

Méně často se setkáváme u dětí s temperamentem cholerickým, avšak vždy častěji u hochů než u dívek. Dítě cholerické poznáme podle jeho silného sebevědomí a snahy, aby zaujímal první místo mezi sobě rovnými, jiným rozkazovalo a vnucovalo své názory. Dítě cholerické chce mít vždy pravdu, tvrdošíjně hájí své stanovisko, podceňuje jiné, stává se svéhlavým, panovačným, pyšným. Proto často odpuzuje od sebe jiné a stojí osamoceno.

Při zahanbení bývá cholerik hluboce uražen. Raději by umřel, než by se pokořil. Při odporu a osobních urážkách bývá cholerik velmi rozčilen a pobouřen. Je založen rozumově a ne citově. Není mu zatěžko postrádati citelných útěch v modlitbě a snášení dlouho duševní vyprahlost. Sentimentální nálady se mu protíví. Milkování a něžnosti, jaké bývají při zvláštním přátelství, nenávidí. Nedá se pohnouti ani nepravým soucitem, aby opustil cestu povinnosti nebo obětoval své zásady. Ale jinak je mu zakrnělost duchovního života na škodu. Cholerik dovede býti při cizím utrpení velmi tvrdým, bezcitným a nemilosrdným. Dovede chladně zašlapati cizí štěstí, nemůže-li se vyšinouti jinak. Choleričtí představení měli by se denně tázati sebe samých, nejsou-li netečnými a tvrdými k podřízeným, zvláště k nemocným, slabě nadaným a unaveným.

Cholerik má méně tělesných pokušení a může poměrně snadno zachovat mravní čistotu. Když však se oddá dobrovolně nečistotě, pak bývají projevy této neřesti u něho strašné. Cholerik má celkem mnoho dobrých vlastností, takže může vykonati velmi mnoho

ve službách dobra. Má bystrý rozum, nadšení pro všechno šlechtné a velké, odpor ke všemu nízkému a sprostému, má sílu a rozhodnost vůle, která se neleká ničeho a velkou agilnost v uskutečňování velkých myšlenek. Všechno mu jde od ruky. Nemůže býti bez práce. Pracuje rychle a pilně. Je možné mu svěřiti nejtěžší úřady a velké úkoly. Umí mlčeti jako hrob. Choleričtí vychovatelé mají v sobě cosi mužného a nedají si od svých svěřenců skákati po hlavě, jak tomu nezřídka bývá u zdlouhavého a váhavého melancholika. „Podaří-li se zachytiti ony dobré stránky snah cholerikových, pak není nic snazšího, než udělati z něho světce, a to světce prvního řádu. Ano největší zločinci, vyvrhelové světa, ale na druhé straně Pavlové, Xaverové a Kanisiové — byli z řad choleriků. A obdobně platí to o ženách.“¹⁾

Vychovatel má vésti cholerika k sebeovládání, k dávání dobrého příkladu, k modlitbě. Odvahu, vytrvalost, cit pro čest a jiné dobré vlastnosti nesmí brzdit, nýbrž vésti dále, neboť jsou zárukou velkého uplatnění v životě. Tvrdým a hrdým zacházením se cholerik nepolepší, nýbrž roztrpčí a zatvrdí. Naproti tomu můžeme i velmi hrdého cholerika k dobrému lehce přivést rozumovými důvody a nadpřirozenými pohnutkami. Při výchově cholerika se nesmí vychovatel zlobit a říkat si: „Uvidíme, zdali jeho umíněnost zlomím, nebo ne.“ Musí zůstat klidný a také cholerika nechat, aby se mohl uklidnit a potom mu říci: „Buď rozumný a nechej se mnou vésti, aby se tvoje chyby odstranily a dobré vlastnosti ještě více zušlechtily.“

Při výchově cholerického dítěte je hlavní věc, aby mu vychovatel: 1. dával dobré myšlenky, připomínal jeho dobrou vůli, jeho cit pro čest, jeho ošklivost k všemu nízkému a připomínal mu jeho pozemské i věčné štěstí; 2. aby přivedl dítě k tomu, aby samo dobrovolně za vedení vychovatele pracovalo na odstranění svých chyb a vzdělání dobrých vlastností své letory. 3. Nesmí roztrpčovat cholerické dítě zahanbujícími tresty. Je-li nutně potřebí potrestat, má klidně poukázat na to, že trest je pro ně nutný, spravedlivý a oprávněný.

¹⁾ Dr. Jos. Beran, Psychologie a z.povědnice, Praha 1929, 26.

19. TEMPERAMENT MELANCHOLICKÝ.

Ještě řidčeji se vyskytuje u dětí temperament melancholický. Dítě melancholické je tiché, přemýšlí do hloubky, co myslí, také procítuje v srdci. Odděluje se od ostatních, je nespolečenské. Ve společnosti se stává melancholik nepozorným. Pro své snění mívá mnoho nehod v denním životě i v práci. V jeho nejhlubším nitru je vždy jakási vnitřní tesknota. Cítí se na světě cizím a touží po věčné domovině. Snadno se oddává smutným myšlenkám a náladám. V tomto přítmí vidí všechno kolem sebe černě. Dítě melancholické je nedůvěřivé, nesnadno se přidružuje k cizím a před neznámými mnoho nemluví. Je přecitlivělé a rozladěné.

Temperament melancholický je trpný. Tento trpný směr je příčinou jeho velkého strachu před utrpením a jeho bázně před vnitřní námahou a sebezáporem. Je neodhodlaný, rád odkládá rozhodnutí nebo práci. Je nesmělý, bázlivý. Melancholika musíme „hodit do vody“, potom se už naučí plovat. Má odpor proti veřejnému vystupování a veřejné chvále. Bojí se však zahanbení a pokoření pro vnitřní pýchu. Přílišné oddávání smutku může vésti k nelásce k bližnímu, k nedůvěře v Boha, k omrzelosti života a k zoufalství. Melancholičtí vychovatelé mají často velkou slabost, že při chybách svěřenců obyčejně dlouho mlčí, a když začnou kárat, činí to obyčejně hrubě a bouřlivě, což výchovně není nikdy šťastné.

City melancholika jsou hluboké a trvalé. Dovede zachovat věrnost tomu, kdo získal jeho důvěru. Při vyučování chápou děti melancholické pomaleji, dovedou však mysliti jasně a jsou oddány vážným předmětům. Vychovatel se musí chovati k takovému dítěti s přátelskou láskou a dobrotou, neboť tím získá jeho důvěru a otevře jeho srdce. Je potřebí takové dítě přiváděti do radostného prostředí her a veselých druhů.

Vážné pojmání života u melancholika, jeho láska k samotě a náklonnost k přemýšlení napomáhají mu k obcování s Bohem. Melancholik má skoro přirozený sklon k zbožnosti. Když pozoruje věci pozemské, myslí na věčné. Avšak jeho zbožnost se stává

snadno malomyslnou, poněvadž není statečný v křížích a utrpení. V obcování s Bohem nalézá melancholik hluboký a nevýslovný mír. Melancholik má velký soucit s nouzí bližního a velkou touhu mu pomoci. I mezi světci bylo dosti melancholiků.

Vychovatel musí u takových dětí: 1. v ohledu náboženském ukazovat zvláště stránky radostné a světlé a vésti je k zdravé zbožnosti; 2. má je stále zaměstnávat, aby neměly mnoho času oddávat se hloubání; 3. musí býti opatrný při trestání takového dítěte, neboť přehmaty mívají u něho velmi neblahé následky, zvláště vzdorovitost a uzavřenost. I při trestání má zachovat dobrotu a má se varovat i stínu nespravedlnosti.

20. TEMPERAMENT FLEGMATICKÝ.

Povaha flegmatická se rozrušuje dojmy jen velmi slabě nebo vůbec ne. Jeho odpor je buď slabý anebo ho vůbec není. Flegmatik má málo zájmu, co se děje mimo něj. Má málo chuti k činnosti a velice miluje klid. Všechno se u něho vyvíjí velmi zvolna. Pracuje sice pomalu, ale neúnavně, nemusí-li při práci mnoho mysliti. Nerozčiluje se snadno ani při urážkách, ani při nezdaru a utrpení. Nemá velkých vášní ani přílišných nároků. Miluje klid, jídlo a pití, je líný a snadno zanedbává povinnosti. Nemá energie ke vznešeným cílům ani ke zbožnosti.

Na dítě flegmatické se působí těžko. Základní jeho vlastností je passivita. Těžko se dá vyrušiti ze svého klidu a pohnouti k činnosti. K chvále i pokárání se chová většinou lhostejně. Příčinou jeho trpělivosti a klidu není ctnost, ale pohodlí a lenost. Dítě flegmatické je stejně nespolečenské jako melancholické, avšak z toho důvodu, že společnost je obtížnou jeho povaze. Při vyučování se podaří učiteli jen s velkou námahou získati dítě flegmatické k součinnosti.

Po stránce výchovné musí vychovatel dbáti u dítěte flegmatického zvláště toho: 1. aby mu učinil všechno pokud možno co nejsrozumitelnější a často opakoval totéž, aby mu aspoň něco utkvělo; 2. trpělivě a laskavě musí je navykat správnému životnímu pořádku;

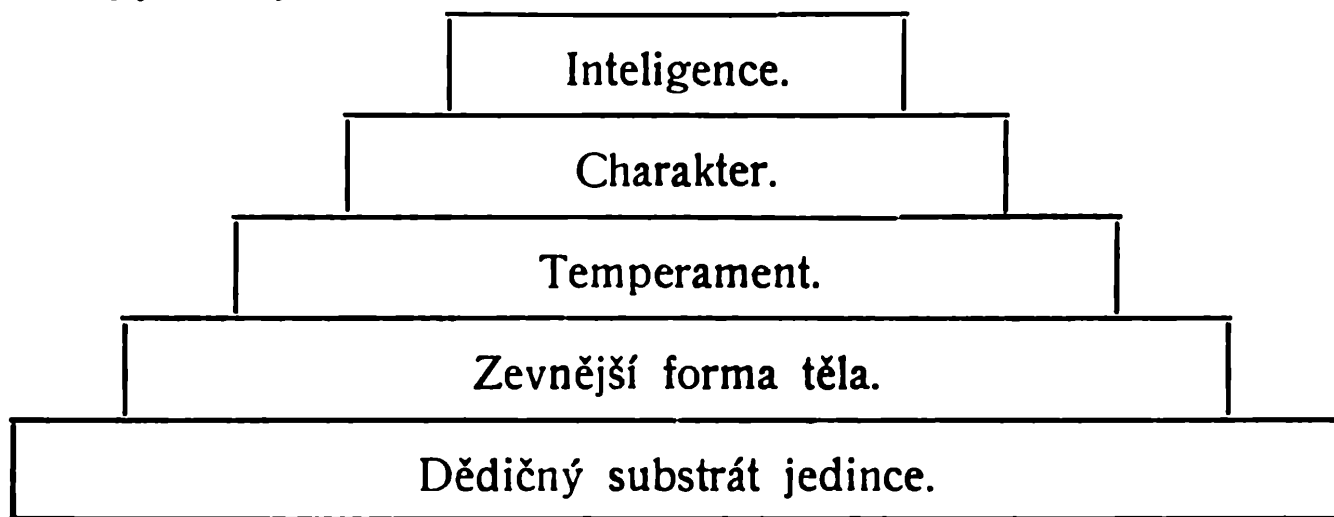
3. má si býti vědom toho, že tělesné tresty jsou při výchově flegmatických dětí méně nebezpečné a bývají užitečnější než při výchově jiných dětí, zejména cholerických nebo melancholických.

V. Typ.

21. BIOTYPOLOGIE.

Vedle nauky o temperamentech byla v poslední době propracována také nauka o lidských typech — biotypologie. *Předmětem jejího výzkumu je v podstatě totéž, co v nauce o temperamentech. Biotypologie si však všímá více tělesné konstituce a sleduje, pokud tato konstituce má vliv na utváření temperamentu a charakteru, takže úzce souvisí s charakterologií.*

Podle profesora Pendeho (z Janova) můžeme si představit lidské individuum ve tvaru pyramidy o čtyřech stranách. Základnu pyramidy tvoří dědičný tělesný a duševní substrát jedince. Z této dědičné základny se zvedá, vyvíjí a roste pod vlivy prostředí pyramida se svými čtyřmi bočními stěnami, z nichž jedna reprezentuje zevní formu těla, druhá temperament, třetí charakter a čtvrtá inteligenci. Tak vzniká člověk, lidský biotyp, sloučením skladby celé pyramidy.



Obraz lidského individua podle profesora Pendeho.

Všeobecně se nyní uznávají tři hlavní typy lidí podle základního motivu tělesné architektury: typ protáhlý, krátký a harmonický.

Takto lze roztřídit asi 50 procent lidí. Vedle těchto čistých typů je asi 50 procent typů smíšených a neurčitých. Nauka o lidských typech je velmi stará. Již Indové znali typ protáhlý (gazelí), harmonický (laní) a krátký, zavalitý (sloní). Nynější nauka o konstitučních typech je reprezentována školou francouzskou (Claude Sigaude), italskou (G. Viola, N. Pende) a německou (E. Kretschmer). Německá škola vychází z učení obou těchto škol, avšak dále propracovala konstituční nauku zvláště ve směru duševní a povahové typisace. Každá z těchto škol používá vlastních názvů pro základní tři typy.

22. TYP PROTÁHLÝ.

Tento typ je výrazný nízkou tělesnou vahou při hubené, protáhlé postavě, s ostrými formami a dlouhými končetinami. Obličej jeví méně vyvinutou dolní čelist, ramena jsou úzká, svalstvo končetin šlachovité bez výrazné plastiky, ruka kostnatá. Hrudník je dlouhý a úzký, plochý, žebra viditelná a břicho vpadlé. Vystupňovanou odrůdou tohoto typu je asthenik. *Škola italská* nazývá tento typ mikrosplanchnický (s malým břichem) nebo longilidní (protáhlého těla). *Podle školy francouzské* jmenuje se tento typ cerebrální (mozkový) a *podle školy německé* leptosomní a ve formě vyhraněné asthenický.

Podle Kretschmera je člověk typu protáhlého povahy dráždivé a nervosní, nebo je přísný a chladný. Je vždy citlivé povahy, i když se jeho bohatý vnitřní život neprojevuje navenek. Nálada se pohybuje mezi dvěma extrémy: extasí a pathosem na jedné straně a zlostnou, nervosní zlobivostí na straně druhé. Je to tedy temperament schizothymní. Celkem možno říci, že lidé typu protáhlého jsou obvykle vážní, bez humoru, úzkostliví, důslední až pedantičtí, fanatičtí a reagují neúměrně na různé popudy. Svým sociálním založením jsou idealisty, reformátory, revolucionáři.

23. TYP KRÁTKÝ.

Opakem typu protáhlého je typ krátký: zavalitý, s nápadně velkou vahou tělesnou při poměrně nízké, tlusté postavě, s kulatými formami a krátkými končetinami s chabým svalstvem. Tělní

dutiny jsou mohutně vyvinuty, zvláště břišní se sklonem k ukládání tuku. Na první pohled činí dojem kulatých rysů s nápadně vystupujícím břichem.

Škola italská nazývá tento typ makroplanchnický (s velkým břichem), brachytypický nebo breviligní (s krátkým tělem). *Podle školy francouzské* se jmenuje digestivní (zažívací) a *podle německé* pyknický (hustý).

Lidé krátkého typu mají duševní založení cyklothymní. Jsou proto dobrosrdeční, společensky příjemní, družní, otevření, těžko se rozčilují, jsou trochu těžkopádní, mnohomluvní, často naivně sebevědomí, někdy velkoryse podnikaví, v těžkých situacích neztrácejí hlavu, ale bývají nerozhodní a rádi holdují požitkům.

24. TYP HARMONICKÝ.

Uprostřed mezi typem protáhlým a krátkým je typ harmonický. Vyznačuje se souměrně stavěnou postavou. Kostra je silná s dobře vyvinutým svalstvem. Postava se vyznačuje širokými rameny a trupem, který se dole zužuje. *Škola italská* nazývá tento typ normosplanchnický (s normálním břichem), normotyp. *Podle školy francouzské* má tento typ dva druhy: respiratorní (dýchací) a muskulární (svalový) a *podle školy německé* se jmenuje tento typ atletický.

Po stránce duševní jsou to lidé vnitřně vyrovnaní až flegmatictí, klidní, ale přitom houževnatí. Navenek se projevuje jejich povaha klidnými pohyby, málomluvností, chudobou fantazie, setrvačností, mírnou aktivitou, věrností a spolehlivostí.

VI. Pohlaví.

25. DUŠEVNÍ ROZDÍLY.

Různost pohlaví působí různost dispozic a úkolů po stránce tělesné i duševní. *U typu mužského* vystupuje do popředí více stránka rozumová a volní se smyslem pro záležitosti kolektivní,

čímž je uschopněn především k činnosti veřejné. *U typu ženského* opět více vyniká hloubka života citového se zvláštním smyslem pro detaily životní, čímž se stává povoláním geniem domova. Kdyby výchova nivelisovala rozdíly pohlaví, nebyl by hoch vychován v pravého muže a dívka v pravou ženu. Vnitřní dispozice a úkoly nedovolují, aby dívky i hoši byli vychováváni podle stejné míry. Vychovávati dívky stejně jako hochy a naopak, znamenalo by vytrhnouti je z jejich přirozené půdy. Nelze proto souhlasiti s koinstrukcí a ještě méně s koedukací. „Má se proto odstraniti koedukace, správněji řečeno koinstrukce, od 10. nejpozději do 12. roku již z ohledů psychologických, i když odezíráme při tom od hlediska sociálního, hospodářského a zvláště mravního.“ ¹⁾

26. VÝCHOVA HOCHŮ.

U hochů musíme míti zvláštní ohled na stránku rozumovou, volní a kázeňskou. Kdyby působil vychovatel příliš citově, dosáhl by, zejména u hochů starších, mnohdy účinku opačného. Tím není však řečeno, že má býti působení citové u hochů vyřaděno. Je také potřebné, ale má býti opatrné. Zvláště život náboženský je u hochů méně citový, jde však více do hloubky a je trvalejší. Nesmírně důležitá je výchova vůle, neboť budoucí uplatnění v životě vyžaduje velkou samostatnost a sebekázeň. Výchova nesmí zlomiti živý, neklidný, někdy až umíněný charakter hochů. Má jej spíše správně usměrňovat, neboť je v něm fond pro příští aktivitu životní. „Převahu oblasti intelektuální nad citovou a impulsivnost mužského pohlaví, jež se projevuje větší samostatností a aktivitou, nutno zavčas chránit před bezcitnou egoistickou bezohledností pěstěním citů altruistických a estetických.“ ²⁾ *Velmi důležité je pěstění rytířskosti, gentlemanství.*

27. VÝCHOVA DÍVEK.

Vychovatel nemá po stránce rozumové přetěžovati dívky theoretickými vědomostmi. Má více přihlížet k praktické výchově pro

¹⁾ Dr. Jos. Göttler, System der Pädagogik im Umriß, München 1933, 73.

²⁾ Göttler, tamtéž, 73.

život rodinný. *Zvláštní péče vyžaduje výchova citu*, neboť žena dává se vésti více citem než jasnou rozvahou rozumu. Oblast citová je bohatstvím a silou ženy, avšak také se může státí její nejslabší stránkou a nebezpečím. „I samostatná a uvědomělá žena ztroskotává na jednom místě, a tím místem je srdce.“¹⁾ *Je proto velmi nutné dívkám v různých obměnách stále a stále připomínat, že se mají řídit v svém životě vždy podle toho, co praví zdravý rozum a víra a nikoliv cit.* Jsou-li city pěstěny jednostranně, zvláště románovou četbou, filmem, divadlem, zbujnělou obrazivostí, přehlášují rozum, vedou na nebezpečné cesty, nejednou se zvrhají ve vášně²⁾ a přecházejí i v náruživosti. Patří proto k nejdůležitějším úkolům výchovy dívek, aby jejich citům byl dán zdravý obsah a správný směr. „Pro převládající receptivitu, sugestibilitu a vyvinutý cit altruistický vedle více estetického sebecitu, je u ženského pohlaví vůle vratká a příliš velká možnost ovlivnění. Je proto třeba chránit před nebezpečím mravním i hospodářským solidním poučováním a posilováním vůle.“³⁾ *Zejména nutno pěstít dívčí ušlechtilost a správně zaměřovat cit mateřský.*

Nejlepším prostředkem výchovným v tomto směru je zdravý náboženský život. Náboženství dává myšlení a citům nejlepší náplň, city očišťuje, správně usměrňuje a dává sílu a útěchu v nesnázích životních. Poněvadž dívka pojímá i obsah náboženství především citově, je nutno jí podávati náboženství co nejvíce konkrétně (biblické dějiny, hagiografie, příklady ze života) a stále ukazovat na skutky víry, na život, aby jejich vnitřní náboženský život měl pevnou oporu a nerozplynul se v pouhou sentimentalitu.

V ohledu mravním musíme u dívky pěstovat především smysl pro pořádek, slušnost a stud. „Ať vychovatel nezapomíná, že náboženská a mravnost u dívek dosti často nemá pevného základu a že stačí zlá příležitost nebo první nával smyslnosti k tomu, aby zničil oboje, poněvadž náboženský život ženy zapouští své kořeny

¹⁾ Jolana Gerelyová, *Dospívajícím dívkám*, Praha 1936, 50.

²⁾ Výrazu „vášeň“ tu užíváme ve shodě s moderními soustavami psychologickými a nikoli jak ho užívala klasická filosofie.

³⁾ Göttler, *tamtéž*, 73.

více do půdy citů, než do poznání nebo přesvědčení.“ ¹⁾ Dívka oklame snadno vychovatele zevnějším zdáním, jež záměrně nebo nevědomě bere na sebe snadněji než hoch. Velmi opatrně si musí počínati vychovatel u dívek při používání trestů. Dívce velmi záleží na tom, aby byla u vychovatele ve vážnosti. Proto stačí mnohdy káravý pohled, slovo nebo mírná výtku, zvláště soukromá k tomu, aby dívka odložila některý nezpůsob. Trest přísnější, jmenovitě veřejné ponížení, může u dívky zničit cit pro čest a způsobit škody nenapravitelné.

Před těžkým úkolem jsou postaveni vychovatelé dívek v době jejich tělesného a duševního dospívání. „V tomto období omezuje se vliv vychovatelů — rodičů i učitelů — na velmi skrovnou míru. Dívky jsou dráždivé a neposlušné a rády odporují všemu, co se jim říká, a dělají všechno naopak, než to vidí kolem sebe. I zcela odůvodněné výtky mají velmi malý účinek, poněvadž dívky procházejí tajemným kvasem a jsou stále někde velmi daleko... Je málo tak nevděčných úkolů jako výchova tohoto věku, chápeme-li ovšem výchovu jako vedení srdce a charakteru a nejen jako vedení ducha...

Obratnou kombinací laskavosti a přísnosti mohou rodiče a učitelé i u nejuzavřenějších dívek vzbudit důvěřivou upřímnost, takže ony samy jdou pak vstříc jejich potřebným radám. Je tu však jedno úskalí: příliš mateřská laskavost může přivodit ztrátu autority, čímž se pak ovládání dítěte ztíží, nebo to vede u romantických duší k tomu, že si příliš libují v citových výlevech.“ ²⁾ Zkušená vychovatelka dospívajících dívek k tomu poznamenává: „V období svého mládí a první lásky ničeho nepotřebuje dívka tolik jako člověka, který by jí plně rozuměl. Tím člověkem může být matka, starší přítelkyně, vedoucí ve sdružení dívčí mládeže, kněz, duchovní správce.“ ³⁾

Má dívky vychovávat žena nebo muž? Je jisté, že mužský vy-

¹⁾ Krieg-Grünwald, Lehrbuch der Pädagogik, II., 5. vyd., Paderborn 1932, 114.

²⁾ Dr. Pierre-Mendouse, Duše dospívající dívky, Praha 1932, 332-336.

³⁾ Otilie Mosshamer, Werkbuch der religiösen Mädchenführung II., Freiburg in Breisgau 1937, 190.

chovatel nikdy zcela nepochopí duši dívčí. Proto se dopustí některých chyb výchovných, které však způsobí u citově založených dívek mnohem větší škodu než u hochů. Vychovatelka vždy lépe rozumí dívčí duši a má pro ni vždy lepší pedagogický jemnocit. Je radno, aby v posledních letech školní docházky vedle učitelek působil výchovně v některém předmětu také učitel, aby dívky byly uchráněny od jednostrannosti a změkčilosti, jež se snadno dostavuje při výchově jen ženské. Jako ve výchově rodinné jsou děti vychovávány matkou a otcem, podobně i ve výchově školní má se vzájemně doplňovat prvek ženský i mužský. Nikdy však výchova dívek nemá býti dána do rukou převážně mužských nebo dokonce jen mužských.

C. Osobnost vychovatele.

I. Hlavní požadavky na osobnost vychovatele.

28. PEDAGOGICKÝ TALENT.

Nejrozhodnějším činitelem výchovným je osobnost vychovatele. Je-li vychovatel dokonalou osobností po stránce náboženské a mravní, pak se i slabší metodou může dopracovat krásných výsledků. Není-li touto osobností, selže i nejlepší metoda výchovná. Musí mít proto vychovatel aspoň hlavní předpoklady zdatu výchovy. K prvním předpokladům náleží pedagogický talent.

Je to zvláštní dar, který uschopňuje vychovatele k tomu, aby snadno pochopil duševní pochody v dítěti a správně používal vhodných výchovných prostředků. Studium a cvikem může sice získati mnoho, ale nikdy se tím zcela nenahradí přirozený talent výchovný. Každý člověk má již od přirozenosti alespoň skrytý pedagogický talent. Probouzí se při vzájemném styku rodičů s dětmi, dospělých s mladistvými a dětí s mladšími sourozenci. U t. zv. rozených vychovatelů je pedagogický talent velmi výrazný a projevuje se mocnou tendencí po uplatnění. U jiných může skrovnější pedagogická vložka zanedbáním zakrněti anebo pěstěním opět býti rozvinuta. Pedagogický talent sám o sobě však nestačí. Je třeba také pedagogických vědomostí a praxe.

29. PEDAGOGICKÉ VĚDOMOSTI A PRAXE.

Vychovatel má znáti teorii výchovy. Zejména má mít theoretickou i praktickou znalost svěřenců po stránce tělesné, duševní, nábo-

ženské a mravní. *Je tragický omyl domnívati se, že k výchově stačí zdravý rozum, dobrá vůle a získané osobní zkušenosti.* Je potřebí talentu, stálého odborného sebevzdělávání, praxe, vytrvalé píle a věrnosti v povolání. Potom teprve lze očekávati úspěchy výchovné. Tak na příklad je nezbytnou podmínkou odborné schopnosti katechety předběžné vzdělání theologicko-asketické spojené s přímou přípravou. Vyžaduje to nejen povinnost stavovská, ale také důležitost, odpovědnost a obtížnost jeho úkolu. *Gatterer* prohlašuje: „Hlavní pramen všech nedostatků v náboženském vzdělání mládeže je chudý obsah theologicko-asketický v osobě katechety. Veškeré dějiny katechese i katechetiky to potvrzují.“¹⁾

Stejně zdůrazňuje odborné vyškolení *McMahon*: „Ovoce vaší práce jakožto učitelů bude v přesném poměru k přípravě, kterou jste jí věnovali... Nestojí-li vás vyučování žádnou přípravu a žádné studium, pak ani toto vyučování nestojí za nic... Vyjděte z klamu, že by mohl kdokoli vyučovati náboženství. Ani léta zkušeností nejsou zárukou bezvadného vyučování... Právě učitel s dlouholetou praxí bývá nakloněn k podceňování theorie, která je uložena v knihách. Knihy a společné porady jsou nutné i pro starého učitele. Následná praxe je ovšem stejně potřebná, zvláště pro mladého adepta.“²⁾

Podle nových metod vyučovacích se zdá, že se práce školní přenáší většinou na děti a učitel ustupuje do pozadí. Je to jen zdánlivé, neboť právě tyto metody vyžadují stálé intenzivní a extenzivní přípravy i od nejvyspělejšího učitele. Různé pomůcky sice přinášejí vítanou pomoc, avšak žádná kniha ani metoda nevykoná vlastní práci místo učitele — vychovatele.

V každém umění, tedy i v umění výchovném, lze se zdokonalovat nejvíce praktickým cvikem. Praxe výchovná musí nutně doplňovat talent a vědomosti a nelze ji ničím nahradit.

30. NÁBOŽENSKÝ A MRAVNÍ ZÁKLAD.

Vychovatel působí na svěřence více svou osobností než svými slovy. Jednotícím střediskem veškerého umění výchovného je jeho osobní

¹⁾ Katechetik, 4. vyd., Innsbruck 1931, 63.

²⁾ „The Catholic Educational Review“, 1930, Washington, 605 n.

náboženský a mravní život. Jen z této centrály vychází největší pedagogická energie, která dovede uvést ve svěřenci do pohybu všechny dobré prvky. Z hlubokého náboženského přesvědčení pramení nadšení pro ideály nejvyšší a odtud také vyplývá obětavá láska k povolání a ke svěřencům.

Především vychovatel náboženský musí být osobností náboženskou a mravní. Povolání katechetské je samo o sobě namáhavé. Za dnešních poměrů je vysilující, neboť do této práce zasahuje rušivě mnoho vlivů. Nikdy se nesmí vyčerpati trpělivost a apoštolský optimismus katechety. „Mrzout a nespokojenec se svým povoláním nemá-li rád děti, jest politování hodné pedagogické monstrum, které naprosto se nehodí k učitelskému povolání. Naopak zase způsob podání učitele, který rád učí a má lásku ke svému povolání, činí předmět a učebnou látku (někdy těžkou a suchopárnou) tak příjemnou a zábavnou, že žactvo ani únavy nepostihuje, že uslyší-li zvonění, si povzdychne: to je škoda, nebo zatouží slovem: vypravujte dále.“¹⁾

Aby katecheta dosáhl toho cíle i za nejtěžších poměrů, musí vždy si zachovat vznešenou představu o svém povolání a co nejvíce čerpati z pramenů posvěcení: z modlitby, z denního rozjímání, ze mše svaté, ze svátostí, z duchovní četby, z pravidelných exercicií a pod. Vyučování náboženství je pro katechetu životním povoláním, a proto prostředkem jeho posvěcení, cestou jeho dokonalosti a spásy... Katecheta může dosáhnout svatosti jen věrným plněním katechetských povinností. V ranní meditaci, při zpytování svědomí a jindy má se častěji tázati: „Je moje vyučování a výchova řízena vzorem Božského Učitele?“ Zájem vyučovatelský musí být dominantou celého jeho života, jehož obsahem má být hluboký vnitřní život v duchovní péči o svěřence.

31. Z D R A V Í.

Učitel chatrného zdraví není schopen zastávat řádně svůj úkol, natož upoutati zájem dětí. Vyšetřováním bylo zjištěno, že učitelstvo

¹⁾ Dr. Jos. Hronek, základní požadavky školního zdravotnictví, Praha 1932, 33.

mívá poruchy v ústrojí dýchacím, zažívacím, vyměšovacím, jakož i poruchy srdeční s celkově oslabenou soustavou nervovou až v podobě nervosity. Je to osudné nejen pro vychovatele, ale ještě více pro svěřence. Jakou výkonnost a jaké výsledky lze očekávat ve třídě, v níž se začíná, pokračuje a končí rozrušováním? Někdo napsal v denním tisku: „V politice je nutno míti dobré nervy, nesmíte se zhroutit a z rozčilení dělat hlouposti.“ Mnohem více je třeba dobrých nervů vychovateli mládeže. Je nesporné, že učitelské povolání klade na vyučujícího, zejména na katechetu, velké požadavky. Proto má dbáti zásad hygienických vždy a důsledně jak v životě soukromém, tak i ve škole při vyučování.

II. Zvláštní vlivy na osobnost vychovatele.

32. POHLAVÍ.

Různost pohlaví znamená také různost ve způsobu myšlení, snažení a cítění. Charakteristickou psychickou známkou pohlaví ženského je hloubka života citového, kdežto poznání rozumové nejde stejnoměrně do hloubky s životem citovým. Žena je proto uzpůsobena zejména k výchově dětí útlého věku, neboť má plné a jemné pochopení pro zdánlivě nepatrné a přece tak důležité potřeby dítěte, které muž snadno přehlédne. Žena je nezbytná zvláště ve výchově dívčí mládeže. Muž nikdy nepochopí plně individualitu dívek, a jsou věci, které může dobře povědět zase jen žena, takže při působení mužského vychovatele u dívek zůstává vždy mezera. Stejně ovšem to dopadá s ženou-vychovatelkou u hochů.

33. VĚK A TEMPERAMENT.

Vychovatel má míti přiměřený věk s náležitou duševní i duchovní zralostí. Kdo chce jiného utvářeti duševně i duchovně, musí být sám osobností v tomto směru a se zralým charakterem. Vychovatel nemá být ani příliš mladý, ani příliš starý. Mladý vychovatel je ve výhodě v tom, že má čilou svěžest tělesnou i duševní, radost-

nou náladu, rozumí mentalitě mladé generace, a proto také nalézá v své práci plné porozumění. Je ovšem v nevýhodě v tom, že mu schází životní a pedagogická zkušenost.

Vychovatel věku pokročilejšího vyniká životní a pedagogickou zkušeností, avšak je v nevýhodě pro obvyklé slabosti pokročilejšího věku. Jeví se u něho často neporozumění pro mentalitu nejmladší generace, od které je věkově již velmi vzdálen, nedostatek pracovní energie, nedostatek životního optimismu, škarohlídství a podobně.

Je zřejmé, že větší nebo menší vznětlivost a vytrvalost, aktivita nebo pasivita mají rozhodný vliv ve výchově. Jiné výsledky ve výchově má vychovatel povahy sanguinické, cholerické, flegmatické nebo melancholické. V největší výhodě je onen vychovatel, který má vnitřní povahovou rovnováhu, zvláště mezi aktivitou a pasivitou. Prvek ženský jako pasivní je ve výchově rodinné zastoupen matkou a prvek mužský jako aktivní otcem. Podobně má spojovati oba tyto prvky každá jiná výchova.

D. Formy výchovavací.

I. Výchova rodinná.

34. PRÁVO A POVINNOST VÝCHOVY.

Rodiče, kteří dali dítěti život, mají k němu poměr nejbližší. Jsou proto již podle práva přirozeného povinni pečovat o jeho tělesné, duševní a duchovní blaho. Odedávna byla rodina prvním činitelem výchovným, a z počátku i činitelem jediným. Rozsáhlý pokus o podstatné vyloučení rodiny z výchovy byl učiněn za starověku ve Spartě. Soudí se, že toto oslabení rodiny bylo jednou z příčin úpadku Sparty. I v nejnovější době jsou v tomto směru plánovány a činěny pokusy.

Výchova dítěte je a zůstane vždy „právem a nejdůležitější povinností rodičů“. (Kán. 1372, par. 2). *„Rodiče jsou přísně zavázáni podle sil postarati se jak o náboženskou i mravní, tak o tělesnou a občanskou výchovu svého potomstva a také o jeho pozemské dobro.“* (Kán. 1113). Rodiče nemohou býti nikdy a ničím zproštěni povinnosti a odpovědnosti výchovné. Nikdo není oprávněn, ani stát, zasahovati rušivě do toho odpovědného výchovného úkolu.

Výchova ukládá povinnosti oboustranné: rodiče mají věnovat dítěti povinnou péči a dítě je opět vázáno k rodičům úctou a poslušností. Povinnost poslušnosti v dospělosti ustupuje do pozadí, avšak vždy má trvati úcta a láska. Všechny tyto povinnosti velmi zdůrazňuje i zákon pozitivní. *„Dítka poslouchajte rodičů svých*

v Pánu, neboť jest to spravedливо. Cti otce svého i matku svou, to jest první přikázání se zaslíbením, aby se ti dobře vedlo a ty abys dlouho živ byl na zemi. A vy otcové, nepopouzejte ke hněvu dítek svých, nýbrž vychovávejte je v kázni a napomínání Páně.“ (Efes. 6, 1—4).

35. VÝCHOVNÝ VLIV RODINY.

Těsně uzavřený kruh rodiny s uznávanou autoritou, s přirozeným poutem vzájemného soužití a společných zájmů má pro výchovu dalekosáhlý význam. Výchova rozumová připadá sice většinou škole, avšak nejživnější půda pro výchovu vůle a pro zušlechtění citů je v rodině. Ovzduší rodiny má nejrozhodnější vliv na mravní vývoj dítěte. Nikde nelze najíti lepší podmínky výchovy než v dobré rodině. Vliv dobré rodiny působí sice nehlučně a nenápadně, ale zato tím pronikavěji.

V rodině jsou nejlepší předpoklady dobré výchovy. Dítě se chová v kruhu rodinném nenuceně, takže rodiče mohou snadno poznati jeho dobré i zlé vlastnosti a náklonnosti. Zejména dítě v mladém věku je před rodiči otevřenou knihou. Tím je splněn první předpoklad dobré výchovy — znalost dítěte. V dobré rodině je také druhá podmínka úspěšné výchovy: vzájemná láska a důvěra. Když je tato láska s důvěrou posvěcena křesťanským smýšlením, pak znamená pedagogickou velmoc, která zdolá všechny překážky výchovy.

Ve výchově rodinné zaujímá první místo matka. Je mnoho pravdy ve slovech „ruka, která hýbe kolébkou, hýbe světem.“ A papež Lev XIII. prohlásil: „Dejte mi armádu dobrých křesťanských matek a já obnovím svět!“ Těsné pouto, které je mezi matkou a dítětem, naznačuje dosti zřetelně, že matka nejen může, ale musí býti první vychovatelkou dítěte. Tato výchova má začít již před jeho zrozením. Nejen tělesný, nýbrž i duševní a duchovní život matky má vliv na dítě, nežli přijde na svět; odtud důležitost prenatální výchovy dítěte. Mezi matkou a dítětem jsou tisíce pouta. Láska mateřská nemá však býti změkčilá. Matka se nesmí nikdy nechat degradovat na služku vlastních dětí, na pouhou popelku, která je dobrá jen pro domácí práce. Tím neprospěje ani dětem. „Přísný

otec vychovává zdárného syna, příliš dobrá matka vychovává nestvůru." (Čínské přísloví). Matka dává první základy výchovy tělesné, smyslové, rozumové, náboženské a mravní. Stejně se ovšem musí zapojit i výchovný vliv otce, třebaš není v tak častém a přímém styku s dítětem jako matka.

36. NÁBOŽENSKÁ A MRAVNÍ VÝCHOVA V RODINĚ.

Zvláště pro náboženskou výchovu má rodina nedozírný význam. Nitro dítěte ještě není ovládáno vášněmi¹⁾ a náruživostmi, takže símě pravd náboženských v dítěti nalézá velmi dobrou půdu, rychle roste a zapouští hluboké kořeny. Nezkažená duše dítěte je mocně pužena k Bohu. Zvlášť pronikavě působí na dítě praktický život z víry, jež vidí na svých rodičích a sourozencích.

Stejně mocným činitelem je rodina ve výchově mravní, neboť tak výhodné podmínky výchovy nejsou nikde, jako v rodině. Přirozená závislost dítěte na rodičích je východiskem speciálně dětských ctností: lásky, poslušnosti, úcty a vděčnosti. Pořádek a kázeň v rodině vede dítě rovněž k pořádku, kázni, sebezáporu, sebeovládání, ke skromnosti a pod. Tak se zároveň připravuje dobrá půda i pro ctnosti sociální. Když otec a matka plní své výchovné poslání, má v nich dítě stále před očima ideál, který volá k následování. Je zřejmé, že nejideálnějším prostředím výchovným pro dítě je dobrá rodina. Žádná jiná výchova nenahradí dobré rodinné prostředí. Jen v tom případě, když jsou v rodině závažné závady výchovné, má býti dítě odevzdáno k výchově do jiné rodiny nebo do ústavu výchovného.

Výchova rodinná mívá také závady. Nejčastější chybou ve výchově rodinné je zejména přílišná povolnost, pro kterou zárodky zla nejsou náležitě potírány, takže vzrostou, pak sobectví rodičů, kteří považují dítě jen za svou hračku, příliš autoritativní zasahování do života dítěte, když dospívá a kdy si má již zvykat na částečnou samostatnost v životě, a konečně autoritativní zasahování v době, kdy synové a dcery jsou již samostatní, kdy poměr

¹⁾ Výraz vášně je zde ve smyslu moderní terminologie psychologické.

přímé podřízenosti již přestal a trvá toliko povinnost úcty a lásky. Výchovné právo rodičů však není neomezené. Je vymezováno cílem výchovy a právem dětí na výchovu, právem lidské společnosti na její členy, požadavky mravního řádu a vždy je podřízeno svrchovanosti Boží.

II. Církev a výchova.

37. CÍRKEV MÁ PRÁVO NA VÝCHOVU ZE ZÁKONA BOŽÍHO A HISTORICKÉHO.

Církev je po rodině druhou velkou výchovnou institucí lidstva. V církvi a do církve má se každý člověk křtem svatým znovu zrodit. Rodina jakožto přirozená a Bohem zřízena instituce výchovná nalézá v svém úkolu u církve oporu a pramen hojného požehnání. Církev katolická je institucí Boží, jejímž posláním je vyučovat a vychovávat ve smyslu nejvyšším. Církev katolická je nositelkou křesťanství, a proto má úkol vyučovat a vychovávat všechny národy. „Ve všech věcech, jichž se týká její výchovatelský úřad, t. j. ve víře a mravech, Bůh učinil církev podílnicí na božském učitelství a z Božího dobrodiní neomylnou: proto je církev nejvyšší a nejjistější učitelkou smrtelníků a má neporušitelné právo na svobodu učení. Z toho nutně plyne, že církev ani ve výchovném úřadě, ani v jeho vykonávání nepodléhá žádné světské moci jak ve věcech, které se týkají vlastního úřadu, tak ve věcech, které jsou pro vykonávání úřadu potřebné nebo vhodné. Bdíti nad veškerou výchovou svých dětí, totiž věřících, v kterémkoliv ústavě veřejném, nebo soukromém poskytovanou, je pro církev právem, kterého se nemůže zříci, a zároveň povinností, kterou nesmí opustit. Právo církve se netýká jen náboženské výuky, nýbrž všech nauk a zařízení, jež jsou v nějakém poměru k náboženství a k mravním zákonům.“¹⁾

Církev vyučuje a vychovává mocí práva, jež jí dal sám Bůh, proto nikdo jí toto právo vzítí nemůže, neboť je jedním z důvodů

¹⁾ Papež Pius XI. v „Okružním listě o křesťanské výchově mládeže“, 10.

iejí existence. Slova Kristova „učte všechny národy“ (Mat. 28, 19) nedávají však jen právo, ale především povinnost. Slovy „učte všechny národy“ rozuměl Kristus nejen theoretické vyučování, nýbrž zároveň moc učiniti věřící plnými občany království Božího na zemi, tedy postaviti celého člověka se všemi jeho schopnostmi do služeb toho království. Jak zrozením vstupuje jednotlivec do svazku rodinného, tak znovuzrozením při křtu svatém se přičleňuje vyššímu organismu — církvi svaté. V rodině dostává individuum život přirozený a v církvi život nadpřirozený. Tak náleží dítě přirozeným narozením a znovuzrozením při sv. křtu dvojí životní oblasti, dvojímu světu: přirozenému a nadpřirozenému. Tento dvojí život, dvojí svět, nemůže státi proti sobě, nýbrž vzájemně se doplňuje a spojuje v jedno, v osobě člověka a křesťana.

Vychovatelská činnost církve trvá již téměř 2.000 let. Až do nedávna pečovala církev téměř sama o výchovu národů, ona sama zakládala, udržovala a řídila školy od nejnižších elementárních až po vysoké. I po té stránce je církev hlavní nositelkou kultury a velkou vychovatelkou lidstva. Ve školství nelze proto spatřovati výhradně pomocnou instituci státní, ale též církevní.

38. CÍRKEV MÁ VŠECHNY VLASTNOSTI NEJLEPŠÍ VYCHOVATELKY.

V zjevených pravdách a kultu má církev poklaď věčných hodnot a vychovatelských zásad. Vychovatelské zásady dostala ihned při svém vzniku a nemusila teprve tvořiti výchovný systém. Církev je nejen správkyň zjevení Božího, nýbrž také prostřednicí milostí, jež dávají sílu k náboženskému a mravnímu životu. V osobě Ježíše Krista má církev nejdokonalejší vzor k následování a kromě toho vybízí k následování Krista řadou jednotlivých podržiených vzorů světců a světic z nejrůznějších vrstev společenských.

Výkonnými orgány výchovného poslání církve jsou posvěcení služebníci, kteří s úřadem kněžským, učitelským a pastýřským přijali také pravomoc a povinnost vychovatelskou. Při své výchovné činnosti kladou největší důraz na zdokonalení náboženské a mravní.

Ve svěřenci vidí především bytost náboženskou, jejíž vztah k Bohu a jeho zákonu chtějí náležitě upravit. Tím však upravují nejen individuální, nýbrž i sociální život každého jednotlivce, poněvadž vedou vůli k mravnímu dobru v každém směru. Tak kladou základy k blahu nejen pro život věčný, nýbrž i pro život pozemský. V tom smyslu praví výstižně Foerster: „Pravá pedagogika pro tento svět musí se zakládati na výchově pro onen svět.“¹⁾ Čím kladnější je život jednotlivce v poměru k Bohu, tím správnější je také vztah k sobě samému, k rodině, k obci, ke státu a k společnosti lidské.

III. Stát a výchova.

39. POMĚR STÁTU KE ŠKOLSTVÍ VŮBEC.

„Pozemské blaho občanů je vlastním cílem státu. Z toho plyne, že výchova nepatří státu stejně jako církvi nebo rodině, ale zcela jinak, jak zase odpovídá jeho vlastnímu účelu. Účel státu, všeobecně dobro časného řádu se uskutečňuje, když rodiny i jednotliví občané v míru a bezpečnosti užívají svých práv a zároveň mají pokud za pozemského života je možno největší dostatek duchovních i časných dober. Toho se dostane jednotnou prací všech občanů. Má tedy světská moc — stát — dvojí úkol: chrániti a podporovati rodinu i jednotlivé občany a nikoli je jakoby pohlcovati, nebo se vtlačovati na jejich místo. Proto je ve věci výchovy právem, či abychom správněji řekli, povinností státu, aby svými zákony chránil přednostní právo rodiny ke křesťanské výchově dětí a stejně i nadpřirozené právo církve a usiloval o křesťanskou výchovu.

Rovněž jest na státu, aby toto právo potomstva chránil, když by snad péče rodičů buď pro jejich netečnost, buď pro nezkušenost, či pro nehodnost byla částečně nebo naprosto nedostatečná, neboť výchovné právo rodičů není svrchované a Božím a proto podléhá moci a soudu církve a pro obecné dobro také péči a ochraně

¹⁾ Křesťanství a třídní boj, 16.

státu. Vždyť rodina není dokonalou společností, která má sama všechno potřebné k úplné své dokonalosti. V takových, ostatně velmi řídkých případech, se stát nevtačuje na místo rodiny, nýbrž vhodnou podporou pomáhá a odstraňuje nedostatek vždy ovšem přiměřeně právům přirozeným dítěte a nadpřirozeným církve.“¹⁾

V křesťanském světě až do 18.—19. stol. byla výchova všeobecně v rukou rodiny a církve. Ukazovaly se sice již počátky státní péče o školu, avšak státní škola je teprve dítkem doby nové. Čím více bral na sebe stát různé úkoly kulturní, tím více též přijímal do svého oboru výchovu a počal omezovat práva rodiny i církve na tomto poli. Avšak nositelé státní moci si musí uvědomit, že stát není cílem, nýbrž jen prostředkem k zlepšení života. Nejstarší institucí výchovnou je rodina. Poněvadž však rodina vždy nestačí na velké požadavky vzdělání, proto povstává škola jakožto pomocný výchovný orgán rodiny, ať je to soukromá škola v starém Římě anebo veřejná škola v Řecku a v jiných státech. Tak stává se škola vedle rodiny potřebnou institucí výchovnou. Jakožto škola soukromá, církevní nebo státní doplňuje výchovu rodinnou a je veledůležitým činitelem v životě veřejném.

40. KOMU NÁLEŽÍ ŠKOLA?

Kdyby každý jednatel byl naprosto odlišný od všech ostatních a nebyl zároveň přirozeně bytostí společenskou, pak by ovšem výchova byla zcela věcí soukromou a náležela by jen a jen rodině. Kdyby byl jednatel pouze pro kolektiv státní a byl bez svérazné hodnoty, jak tomu učí zvrácená sociální ethika, pak by školství bylo výhradně záležitostí státní, jak tomu bylo kdysi ve Spartě. Individuum má četné vztahy a povinnosti ke státu, avšak kolektiv státní nikdy nesmí pohltit jednotlivce. Stát má oprávněné nároky na výchovu, avšak nikdy nároky naprosté. Státní moc, která má chránit majetek a právní řád občanstva, nemůže býti lhostejná k výchově, poněvadž by nedostatečná výchova ohrozila základy státu. Výchova proto spadá do životního zájmu každého státu.

¹⁾ Papež Pius XI. v „Okruž. listě o křesť. vých. mládeže“, 19 n.

Výchovná povinnost a právo rodiny však nemůže zcela přejíti na stát. Stát má právo zasahovat do výchovy toliko pomocně. Po stránce výchovné může se osvědčiti moc státní zvláště jako ochranná instituce pro tělesné a mravní zdraví mládeže. Stát má převzít toliko část výchovy a nikoli výchovu celou! Ona část výchovy je zvláště ve vyučování, které je zároveň též do jisté míry výchovou, avšak s výchovou se zcela nekryje. Proto by státní monopol školský v tom smyslu, že by bylo dovoleno navštěvovat jen školy státní, překročením kompetence státní moci, neboť by zasáhl rušivě do výchovného práva rodičů, neboť toto právo se zakládá na právu přirozeném a funkce rodičů nemůže býti toliko fysiologická a hospodářská.

41. POŽADAVEK KATOLICKÉ ŠKOLY PRO KATOLICKOU MLÁDEŽ.

Státní moc je povinna zřídit pro katolické děti školy s katolickými učiteli a s nezávadnými osnovami a pomůckami s hlediska náboženského. „Z dějin vzniku školství vidíme, že sídla věd a školy vznikly vlastně jako pomocnice a téměř jako doplněk církve a rodiny. Z toho plyne, že veřejné školy nemohou býti v rozporu s rodinou a s církví, ale mají se podle možnosti s oběma shodovat. Škola, rodina a církev mají tvořiti jednotný stánek křesťanské výchovy, nemá-li se škola úplně minouti svého cíle a zvrhnouti se v morovou nákazu a zhoubu mládeže. To také veřejně prohlásil laik, zahrnovaný velikými chválami pro své spisy o výchově mládeže — nemůžeme je však ve všem chváliti, poněvadž skrývají liberalistický, nesprávný názor; napsal v nich: ‚Není-li škola chrámem, je peleší,‘ a na jiném místě: ‚Není-li ve výchově mládeže jednoty mezi literárním vyučováním a náboženstvím, rodinným a občanským, rostou z mládeže lidé ubozí a neschopní.‘ — Mik. Tomasseo, Myšlenky o výchově, část I., 3, 6.¹⁾

Tak zvaná škola neutrální nebo jednotná katolíky nemůže uspokojit. „Školy neutrální čili laické zavrhuji a vyvraceji všechny zá-

¹⁾ Pius XI. v „Okruž. listě o křesť. vých. mládeže,“ 34.

klady křesťanské výchovy již tím, že je z nich vylučováno náboženství a konečně tyto školy jsou leda zdánlivě neutrální, nestranné, neboť ve skutečnosti jsou a nebo budou rozhodnými nepřáteli náboženství... Rovněž nelze trpěti školy (zvláště „jednotné“, do nichž jsou povinny choditi všechny děti) v nichž se sice vyučuje katolickému náboženství, ale nejsou na nich katoličtí učitelé, kteří by vyučovali společně katolické i nekatolické děti vědám a umění.

Na některé škole se sice vyučuje náboženství (ostatně bývá ho hodně poskrovnu), ale tím ještě tato škola nevyhovuje právům církve a rodičů, ani není vhodná, aby do ní chodily katolické děti. *Aby škola opravdu vyhovovala, musí všechna školní výchova a výuka, totiž učitelé, duch vyučování, knihy všech oborů, zkrátka vše býti proniknuto křesťanským duchem a vedeno mateřskou bdělostí církve. Vše má býti tak upraveno, aby náboženství bylo základem i korunou všeho vychovatelského počínání. A tak tomu má býti nejen v obecných, nýbrž i na vyšších školách. „Je nutno“ abychom užili slov Lva XIII., „aby dítě nebylo vyučováno náboženství jen v některých hodinách, nýbrž aby všechno vyučování bylo proniknuto duchem zbožnosti.“¹⁾*

Katolíci jsou ve svědomí povinni pracovat o uskutečnění náboženské katolické školy. „Je mimo veškerou pochybnost, že vše, co věřící konají pro katolickou školu, jež má prováděti a chrániti výchovu jejich dětí, je skutkem náboženským a proto předním úkolem katolické akce. Proto jsou našemu otcovskému srdci přemilé všechny nejvyšší chvályhodné spolky, které se různým způsobem starají o tuto velmi důležitou věc. (U nás je k této práci založen školský spolek „Matice cyrilometodějská“ v Olomouci s místními odbory v jednotlivých farnostech).

Budiž tedy jasně prohlášeno, dobře ode všech pochopeno a uznáno, že věřící, usilující o katolickou školu pro své děti, v žádném státě nehájí stranickou politiku, nýbrž náboženskou povinnost, kterou jim rozhodně ukládá jejich svědomí. Nechtějí své děti odvésti od státního pořádku a ducha, nýbrž snaží se o pravý opak a to co nejdokonaleji a prospěchu národa nejprůměrněji; vždyť

¹⁾ Tamtéž, 35.

opravdový katolík, proniknutý katolickým učením je proto i nejlepším občanem, ctitelem vlasti, je upřímně oddán státní moci v každém zákonitém útvaru.“¹⁾ *I protestantský pedagog Rein prohlašuje: „Naše pedagogické svědomí se bouří proti tomu, abychom uznávali školu jednotnou za ideální anebo dokonce pro ni pracovali.“²⁾*

IV. Výchova ústavní.

42. POVŠECHNÁ ORIENTACE.

Výchovu ústavní dělíme ve tři skupiny: 1. Pro chovance normálně založené a z normálních poměrů (internáty, koleje, konvikty, pensiónáty pro dívky se školou anebo bez ní, církevní semináře, vojenské vychovávací ústavy a j.). 2. Ústavy pro děti osiřelé (dětské domovy, sirotčince). 3. Ústavy pro děti tělesně nebo duševně abnormální, úchylné, mravně ohrožené a pod., tedy ústavy léčebně-výchovné v širším smyslu.

Dobrá výchova rodinná pravidelně zasluhuje přednost před výchovou ústavní, pokud nejde o přípravu na odborná povolání. Ústavní výchovu ve větším měřítku lze ponechat tam, kde její celý dějinný vývoj těsně srostl s životem rodinným a národním, na př. v Anglii. Není-li záruky, že rodinná výchova dostojí svým povinnostem, pak ústavní výchova může tyto nedostatky úspěšně nahradit. Kromě toho, nemohou-li na př. studující docházet v místě do školy a nelze je umístit v dobré rodině, pak umístění v koleji (v internátě, v pensionátě) může býti nejlepším východiskem, neboť dojíždění do školy skrývá v sobě mnoho nebezpečí mravních. Kromě toho určitý počet vzorně zřízených ústavů je nutný ještě i z toho důvodu, že lze v nich konati vážné pokusy s novými metodami výchovnými, což není tak snadné ve veřejných školách.

¹⁾ Pius XI. tamtéž, 37.

²⁾ Uvádí Dr. Mich. Pfliegler, Der Religionsunterricht, III., Wien 96.

43. PŘEDNOSTI A VADY ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.

V ústavní výchově možno do všech výchovných opatření uvést více pravidelnosti a pořádku a také po stránce zdravotní možno učiniti lepší opatření než ve výchově rodinné, kdy to není vždy dobře možné. Odtud snaha po zařizování ozdravoven a feriálních kolonií. Také v ohledu mravním lze učiniti v ústavě velmi užitečná opatření výchovná. Společné soužití dává vzácnou příležitost k vytvoření ctností sociálních, jako snášenlivosti, a k ochotné vzájemné pomoci. Kromě toho se rodiče často klamou v své jednostranné lásce k dětem, kdežto vychovatelé ústavní mají možnost objektivnějšího posouzení každého chovance.

Vedle těchto výhod skrývá se však v ústavní výchově mnoho nebezpečí. Zejména je těžko poznati každého chovance individuálně a podle toho jej také vésti. V poměru mezi ústavním vychovatelem a chovancem chybí pietní poměr, který bývá pravidelně mezi rodiči a dítětem, takže se obtížnější úkoly výchovné v ústavě těžko řeší. Ba i přednosti ústavní výchovy jsou pro plýtké povahy nebezpečím: nechávají se unášeti ostatními druhy v konání povinností a pravidelností denního pořádku, kterým jsou vedeni takřka mechanicky a automaticky, takže se málo uplatňuje tak důležitá samostatnost a dobrovolnost. I nejbystřejší oko vychovatele ústavního snadno se může mýlit zevnější loyality chovance, zatím co se v jeho nitru mohou odehrávat kruté spory. Proto z ústavu vycházejí někteří chovanci jako nesamostatní, bezradní nebo vnitřně rozvrácení lidé, kteří nedovedou své svobody správně používat. Schází-li představeným schopnost udržeti zdravého ducha v ústavě, pak chovanci slabší povahy bývají snadno tyranisováni od silnějších elementů a mravně od nich nakaženi. Za těchto okolností i výchova k sociálním ctnostem je otřesena. Mládeži v ústavech nedostává se dostatek citové výchovy, neboť chybí tam matka a teplo rodinného krbu. Je proto vysvětlitelné, že ústavní mládež bývá leckdy citově otupělá. Jsou tudíž výchovné ústavy potud prospěšné, pokud se jim podaří udržet předpoklady dobré výchovy rodinné.

E. Prostředky a zásady vychovávací.

I. Prostředky vychovávací vůbec.

44. POJEM A ROZDĚLENÍ PROSTŘEDKŮ VYCHOVÁVACÍCH.

Výsledek výchovy je závislý nejen na tom, kdo je vychováván, a na osobnosti vychovatele, nýbrž také na prostředí, v kterém se chovanec pohybuje, na možnosti a mezi výchovného působení, na kázni a jiných opatřeních výchovných a na způsobu jich užití, t. j. na uplatnění osvědčených zásad vychovávacích. Ona *určitá opatření, jichž používá vychovatel, aby dosáhl co nejlépe cíle výchovy, jsou prostředky vychovávací.*

Všeobecné prostředky vychovávací, jež má po ruce vychovavatel, dají se shrnouti do dvou: slovo a čin. Slovo se uplatňuje jmenovitě jako rozkaz, napomenutí a poučení. Čin se uplatňuje zvláště návykem, příkladem, odměnou a trestem. *Zvláštní prostředky vychovávací* se vztahují k výchově tělesné a duševní po stránce rozumové, citivé a snahové. (O těchto prostředcích podrobně ve zvláštních kapitolách).

II. Nadpřirozené prostředky vychovávací.

45. ZÁSADNÍ STANOVISKO K NADPŘIROZENÝM PROSTŘEDKŮM VYCHOVÁVACÍM.

Prostředky vychovávací mají odpovídati celé lidské osobnosti a celému jejímu určení. Poněvadž milostí posvěcující byl člověk povýšen

do řádu nadpřirozeného s konečným cílem nadpřirozeným, jsou nezbytným doplňkem přirozených prostředků výchovných prostředky nadpřirozené. Vychovatel má proto vydatně užívatí prostředků nadpřirozených, které dávají člověku nadpřirozenou pomoc — milost Boží.

Nejdůležitější z těchto nadpřirozených prostředků výchovných jsou: modlitba, mše svatá, svátosti, zejména častější pravidelná sv. zpověď a sv. přijímání, duchovní četba, střelné modlitby, ranní dobrý úmysl, večerní zpytování svědomí s dokonalou lítostí a s dobrým předsevzetím, exercicie a život liturgický.

Živou ilustrací požehnaných účinků těchto nadpřirozených prostředků výchovných je výchovné dílo církve katolické, které vydalo překrásné ovoce ve všech oborech výchovy, zvláště v díle sv. Jana Boska. Tento světec a fenomen pedagogický se dopracoval k nejkrásnějším úspěchům i v případech zcela beznadějných, k údivu laické veřejnosti, a to vhodným používáním nadpřirozených prostředků výchovných. Opět vidíme, že „pravá pedagogika pro tento svět musí se zakládati na výchově pro onen svět.“¹⁾ Zevrubně pojednává o nadpřirozených prostředcích výchovných katechetika.

46. POMĚR PROSTŘEDKŮ NADPŘIROZENÝCH K PŘIROZENÝM VE VÝCHOVĚ.

Život vpravdě křesťanský je podmíněn milostí Boží. Beze mne nemůžete činiti nic,“ řekl Kristus. (Jan 15, 5). Bůh vychovává člověka svou nadpřirozenou pomocí — milostí. Konečný cíl křesťanské výchovy je rázu nadpřirozeného, totiž věčné a blaživé patření na Boha. Tomuto nadpřirozenému cíli odpovídají také nadpřirozené prostředky, totiž prostředky milosti, jak nás tomu učí zjevení Boží. Tyto prostředky milosti jsou nejdůležitějším činitelem výchovným, kterého používá Bůh, aby přivedl člověka k jeho nejvyššímu a konečnému cíli. Pokud mluvíme o této výchovné metodě Boží, jest nadpřirozená. I když Bůh užívá při udělování milostí ve svátos-

¹⁾ Foerster, Křesťanství a třídní boj, 16.

tech také prostřednictvím člověka, zůstává vždy On vlastním dárce milostí.

Když mluvíme o výchově v běžném smyslu, myslíme vždy na výchovnou práci člověka. Poněvadž výchova je dílem odpovědným a dalekosáhlých důsledků, má si vychovatel vyprošovat pomoc Boží, t. j. milost Boží pro svou práci. Sama o sobě je však práce lidského vychovatele od začátku až do konce úkonem přirozeným, podobně jako činnost lékaře nebo sochaře. Na tom nic nemění skutečnost, že vychovatel sděluje svým svěřencům pravdy nadpřirozené, zjevené. Vychovatel pouze lidský nemůže použít žádné metody nadpřirozené. Sám nemůže totiž dát svému svěřenci ani nadpřirozené osvětlení rozumu, ani nadpřirozené pohnutí vůle, jež jsou složky milosti pomáhající, neboť je bytostí jen konečnou, tvorem Božím a milost Boží je něčím, co pochází přímo od Boha. Předložení náboženské pravdy, vysvětlování náboženských pojmů a povzbuzení k tomu, aby se vůle správně rozhodla, jsou úkony zcela přirozené. Když se hlásá, že se v náboženském vyučování musí více uplatňovati nadpřirozeno, není ihned zřejmé, co se tím myslí. Více zdůrazňovat pravdy víry o stvoření, vykoupení a posvěcení, vésti více k modlitbě, ke mši svaté a k svátostem?

Náboženský vychovatel nemůže činit nic jiného, než připravovat cestu pro milost Boží a odstraňovat překážky jejímu působení. Má vésti svěřence k modlitbě, ke mši svaté, k tomu, aby se co nejlépe připravovali k svátostem a po jich přijetí co nejlépe využili získaných milostí Božích. V tom smyslu „jsme spolupracovníci Boží“. (I. Kor. 3, 9). Prvním Vychovatelem musí zůstat vždy Bůh. I protestantský pedagog Spranger prohlašuje: „Je vždy radno více ponechávati Bohu, než samotnému člověku.“¹⁾

Výchova, jakožto dílo člověka, zůstává vždy dílem zcela přirozeným, i když je zaměřena k cíli nadpřirozenému. V tomto případě je úkolem vychovatele využití všech přirozených prostředků, které mohou u dítěte připravit cestu milosti, t. j. přímému zásahu Božímu a odstranit překážky jejího působení.

¹⁾ Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1929, 298.

Musí býti tudíž náboženský vychovatel dobře obeznámen nejen s pedagogikou náboženskou, nýbrž také s pedagogikou obecnou, s tělesným a duševním vývojem svého svěřence. Dopustil by se těžké chyby, kdyby se odvolával na nadpřirozené působení milosti Boží proto, aby tím zakryl svou neinformovanost v otázkách pedagogických anebo maskoval pasivitu ve výchovatelské práci. Takový kvietismus je největším nebezpečím a vede k něčemu nepřirozenému, když se tak mluví o nadpřirozenu. Víra v Boží všemohoucnost a nekonečnou dobrotu nesmí vésti k pohodlí a k pasivitě ve výchově.

Vedle pravdy o Boží všemohoucnosti, dobrotě a prozřetelnosti je také platná Boží výzva k člověku, jež se vztahuje na celou přírodu a její síly: „Podmaňte ji!“ (I. Mojž. 1, 28). Nikdo přece nemůže z biblického výroku „nestaví-li Hospodin domu, marně se lopotí, kteří jej stavějí“ (Ž. 126, 1) vyvozovat, že stavitel při sestavování plánu a dělníci při provádění práce mohou býti méně dbalí, poněvadž zdárný výsledek závisí na pomoci Boží. Lékař, který by zavinil těžká ublížení na nemocných pro nedostatek přípravy k svému povolání a chtěl by maskovat škody na zdraví nemocných ba i úmrtí vůlí Boží, nectil by tím Boha, ale rouhal by se mu. Podobně t. zv. „soudy Boží“ byly sice vysvětlitelné v době, kdy právní vzdělání nebylo ještě dokonaleji vyvinuto u tehdejších lidí, subjektivně to mohl býti i projev zbožnosti, avšak objektivně to bylo zřejmé pokoušení Boha.

Podobně je tomu i u některých náboženských vychovatelů. Když se dostavují větší nesnáze výchovné u některých svěřenců, tu prostě povolují v další horlivosti výchovné a ponechávají vše Božímu zásahu. Zatím však byli povinni pokračovat dále v svém úsilí výchovném, neochabovat a veškerou tuto námahu dávat do služeb milosti Boží. Takoví si rádi namlouvají, že s hlediska lidského „zde se nedá nic dělat“, že je to ztracený případ a že jenom Bůh to může ještě zachránit. Při tom však nejednou jsou sotva seznámeni s odbornou literaturou psychologickou, pedagogickou a katechetickou, která zejména v poslední době tak potěšitelně vzrostla.

Byla by to nekřesťanská pedagogická praxe, kdyby některý vychovatel nedbal rozdílů věkových, pohlaví, temperamentu, nadání, konstituce, vývojového stadia po stránce tělesné, duševní, náboženské a mravní, kdyby se dále nevzdělával v oboru psychologie, pedagogiky, katechetiky a zaviněné nedostatky ve výchově by chtěl maskovat tím, že to všechno může zařídit jen milost Boží. Tato praxe by také zcela odporovala duchu evangelia. Kristus vždy dbal chápavosti a myšlenkové úrovně svých posluchačů. Vzpomeňme, jak na příkl. mistrně pozvolna vedl ženu Samaritánku k víře v své božství. Je v tom pro každého náboženského vychovatele metodická ukázka, jak může i nejprostší venkovské dítě přivést k nejvyšším pravdám víry.

Nadpřirozená milost, kterou působí Bůh pomocně v duši, nesmí tedy býti zástěrou pedagogického kvietismu, nýbrž má býti důvodem k pedagogickému aktivismu a optimismu! Milost Boží buduje na lidské přirozenosti a jejích individuálních předpokladech. To znamená, že vychovatel má používat všech psychologických a pedagogických prostředků, aby se mohla co nejplněji uplatnit a rozvinout milost Boží v duši svěřence. Ovšem „duch Boží vane, kam chce“, Bůh se nenechává regulovat člověkem, pokud a jak má rozdávat svou milost. Avšak za přirozeného běhu může se vždy milost Boží plněji uplatnit tehdy, když je se strany subjektu dokonalejší spolupráce a nekladou se překážky. Pokud vychovatel dělá co může, také při veškeré gratuitě milosti může očekávat potřebnou milost pro sebe i pro své svěřence.

III. Výchovný vliv prostředí.

47. POJEM A PODSTATA VÝCHOVNÉHO PROSTŘEDÍ.

Při výchově je potřeba všimnout si vlivu prostředí, v němž svěřenec žije. Prostředí působí vlivem nemalým. Touto oblastí se zabývá podrobně speciální obor pedagogiky: sociologie dítěte. Na vývoj každého člověka působí vliv prostředí přírodního i společenského.

Veškeré vlivy zevnější nazýváme souborně názvem prostředí. „Jedním z nejhlavnějších předpokladů dobrého vychování není znát žáky jen po jejich stránce tělesné a duševní, nýbrž znát též jejich rodiny a vůbec jejich prostředí s celou výzbrojí jejich potřeb, názorů, předsudků, citů.“¹⁾

Výchovným neboli pedagogickým prostředím rozumíme onu část objektivního světa, která má na dítě skutečně vliv. Je to zejména prostředí rodinné, kamarádské, školní a později veřejné (ulice, tisk, rozhlas, styk společenský, veřejné mínění a j.). Prostředí působí různě: harmonie nebo disharmonie mezi rodiči, v ulici je kostel, ale též kino a různé výkladní skříně. Jedno dítě více vábí kostel, a jiné zase kino. Jedno dítě zajímají u knihkupce vyložené knihy s obsahem ušlechtilým, a jiné opět knihy s obsahem ceny pochybné. A podobně je tomu i v jiném směru. Proto pedagogické prostředí není jen pojmem objektivním, nýbrž zároveň i subjektivním.

48. VÝCHOVNÝ VLIV PROSTŘEDÍ.

Prostředí působí den co den, rok co rok, stále a trvale. Osoby, které působí na dítě ve skutečných situacích životních (rodiče, sourozenci, kamarádi a pod.), mají často vliv mnohem pronikavější než „úřední“ vychovatelé, kteří působí ve směru výchovném školsky a plánovitě. Výchovnému vlivu prostředí se dnes připisuje větší význam než výchovnému vlivu školy. Platí to i výchově náboženské. Děti podléhají značně tomuto vlivu prostředí. Žijí-li rodiče hluboce nábožensky, snadno se tomu přiučí i děti. Každý člověk, i dítě, má vědomí náboženské. To se má však výchovně probouzet a rozvíjet. K tomu je potřebí přiměřeného ovzduší. V severních ledových končinách nerostou palmy. Podobně v beznáboženském prostředí se nemůže dobře rozvíjet náboženské vědomí. Skutečný život, na příkl. v rodině: osudy jednotlivých členů rodiny, nemoci, starosti hospodářské a j. působí více než mrtvé knihy, byť byly sebe vábivěji vypraveny. Podobně je tomu i s vlivem širšího poloměru prostředí veřejného.

¹⁾ Dr. Arn. In. Bláha, Sociologie dětství, Brno – Praha 1927, 6.

49. UTVÁŘENÍ PROSTŘEDÍ OBJEKTIVNÍHO A SUBJEKTIVNÍ UTVÁŘENÍ PROSTŘEDÍ.

Po stránce výchovné je nutno se postarat o to, aby prostředí ve smyslu objektivním působilo vždy příznivě. Poněvadž však nelze všechny negativní vlivy vyloučit, musíme je pokud možno od svěřenců vzdalovat a zneškodňovat. Církev však dovede svými výchovnými prostředky mnohem více, ona dovede prostředí také posvětit. Čas i prostředí posvěcuje svou liturgií a tím propůjčuje jim sílu vyzařovat blahodárným vlivem na věřící. Církev však posvěcuje i osoby. Odtud důležitost života liturgického v rámci roku církevního, výchovy v ústavech vedených zdravým náboženským duchem a význam uzavřených exercicií.

Svěřence musíme imunisovat proti negativnímu vlivu prostředí. Proto v nich posilujeme schopnosti zábranné. V tomto směru má nedozírný význam výchovný cvik v sebezpřemáhání. Člověk nemusí všechno vidět a slyšet. Má nechat na sebe působit jen to, co je správné, mravné, dobré a ušlechtilé. „Domovem budiž tobě Bůh a buď domovem Boha.“ ¹⁾ Kromě toho musíme vésti svěřence také k aktivitě: co nejvíce je upevnit v životě z víry, je učiniti schopnými apoštolátu, naučit je přetvořovat prostředí. Nejen prostředí dělá člověka, ale člověk dělá prostředí.

IV. Moc a meze výchovy.

50. DVA EXTRÉMY.

Když sledujeme dějiny pedagogiky, pozorujeme, kterak někteří vychovatelé věřili v neomezenou moc výchovy jako ve druhé zrození člověka. *Tak se může podle Kanta člověk státi člověkem jen výchovou.* Moc výchovy přeceňuje, neboť hlásá, že člověk je pouze výrobkem výchovy. *Jiní zase vůbec nechtějí věřit v moc výchovy. Tato pedagogická skepse vyvrcholila u Schopenhauera.* Podle

¹⁾ Sv. Augustin, In ep. Joann. tract. 9, 1.

něho charakter člověka je vrozen a může býti změněn jen velkými otřesy, neboť jaký je člověk od přírody, takový zůstává po celý život.

Pravdu mají ti, kteří jsou uprostřed mezi těmito dvěma extrémy. Výchova není všemohoucí, neboť podle denní zkušenosti se uplatňuje vliv prostředí domácího, školního, veřejného a různé jiné vlivy, jež nemůže vychovatel vždy ani vypožorovat, tím méně kontrolovat. Výchova však není ani bezmocná, neboť máme takové množství prostředků výchovných jak přirozených tak nadpřirozených, že při správném a opětovném užití musejí míti úspěch.

51. JSME SPOLUPRACOVNÍCI BOŽÍ.

Nejméně by slušel pedagogický pessimismus vychovateli náboženskému. Vychovatel náboženský pracuje spolu na velkém díle posvěcení lidské duše. *Nepracuje sám, „neboť jsme spolupracovníci Boží.“* (I. Kor. 3, 9). Jen tehdy by byla naše práce opravdu bezvýsledná, sterilní, kdyby to byla práce pouze naše. „Co se bojíte, malověrní“, praví Kristus i nám. Více než nám záleží Jemu na výsledku této práce. Neboť „přišel Syn člověka hledat a spasit, co bylo zahynulo.“ (Luk. 19, 10). Nedá se opravdu nic dělat? Jako bychom slyšeli Šimona Petra: „Mistře, po celou noc pracovavše, nic jsme nechytily.“ Nezapomínejme na další slova bezmezné důvěry: „ale k slovu Tvému rozestru síť.“ (Luk. 5, 5).

V. Zásady vychovávací.

52. POJEM ZÁSAD VYCHOVÁVACÍCH.

Aby prostředky vychovávací byly plně účinné, musí jich vychovatel užívat vhodným způsobem a podle osvědčených pravidel, kterým říkáme zásady vychovávací. Tyto zásady jsou tak důležité, že by zklamaly i nejlepší prostředky výchovné, kdyby nebyly zachovávány. Tím si můžeme vysvětlit, že na příkl. jsou dva ústavy, které užívají stejných prostředků vychovávacích, řekněme náboženských,

a přece výsledky jsou rozdílné: v jednom ústavě jsou přímo skvělé a v druhém málo uspokojivé. Kde je příčina? V prostředcích výchovných? Nikoliv, ale ve způsobu jich užití, tedy v zásadách vychovávacích.

53. HLAVNÍ ZÁSADY VYCHOVÁVACÍ.

Zásad vychovávacích je mnoho. Nejdůležitější z nich jsou : 1. Vychovávej přirozeně, t. j. podle přirozeného tělesného a duševního vývoje svěřence. 2. Vychovávej nábožensky, t. j. opravdový, zdravý a hluboký život náboženský musí býti duší veškeré výchovy. 3. Vychovávej s láskou výchovnou, t. j. s láskou k duši svěřence a proto bez ohledu na to, zdali je svým zevnějškem sympatický či nikoli. 4. Vychovávej s radostí, t. j. vždy s neomrzelým optimismem. 5. Vychovávej pro život, t. j. měj na mysli vždy skutečný život, jeho potřeby, požadavky, úkoly a nebezpečí. 6. Vychovávej ušlechtilé vlastenecky! 7. Vychovávej jednotně, t. j. za harmonické spolupráce všech činitelů výchovných.

VI. Vybrané kapitoly ze všeobecných prostředků vychovávacích.

54. KÁZEŇ.

1. *Pojem a důležitost kázně. Předpokladem účinku každého výchovného prostředku je kázeň jakožto podřizování jednotlivce nebo celku určité autoritě anebo určitému řádu. Když je toto podřízení dobrovolné, mluvíme o kázni vnitřní, když je vynucené, mluvíme o kázni vnější.* Kázeň nemá býti vynucena pouze zevně strachem, nýbrž má býti s pokračujícím věkem vždy více inspirována hlubšími motivy. Když se vychovatel opírá pouze o prostředky zevnější, jimiž nahání svěřencům strach a takto si vynucuje kázeň, pak nevychovává, nýbrž pěstuje dresuru. Dresura se opírá o strach, fysickou sílu, kdežto disciplína se obrací k rozumu a k vůli člověka. Kázeň má býti oduševnělá a dobrovolná, vnitřní. Má se proto opírat o vzájemný respekt, lásku a důvěru.

Bez kázně neobstojí ani kuželkářský klub a třída bez kázně je zvěřinec. Kázeň je potřebná pro vzdělání rozumové, pro výchovu mravní, a je bezpodmínečně prvním předpokladem veškerého vyučování i výchovy. Kázeň je „hospodyní času, ochranitelkou práce, zárukou zbožnosti a dobrých mravů, nervem školy“ (Rayneri), je „prostředkem dietetiky těla i ducha“ (Milošević). „Škola bez kázně je mlýn bez vody“ (Komenský).

2. Vývoj kázně. *U nedospělého dítěte* je vše v rychlém pohybu, vývoji a nosnost vůle je slabá. Proto u mladších dětí převládá kázeň zevnější. Jakmile však dítě začne více chápat, usuzovat a únosnost vůle je větší, má se státi co nejdříve jeho kázeň dobrovolnou, vnitřní. Je to nejvlastnější problém výchovné kázně. Nikdy se však nesmí chápat kázeň jen jako negativní stránka výchovy, t. j. jako potlačování a omezování. Kázeňské podřizování má potlačovat pouze v jistém směru, pokud je to výchovně nutné. Na druhé straně má zase probouzet a posilovat mravní energii.

Do kritického stadia se dostává vývoj kázně v době dospívání. Vlastně teprve tehdy přechází kázeň do nitra chovancova. Tomuto vývoji dlužno dobře rozumět. Puberta přináší zlom v pojetí autority a kázně. Stará, jen zevní autorita se znehucuje a tvoří se nová. Velice by se však mýlil ten, kdo by se domníval, že mládež v pubertě chce býti bez autority vůbec. Chce jíti za autoritou, avšak jen za takovou, kterou vnitřně uznává. V takovém případě se jí zasvěcuje tělem i duší.

Vychovatel si musí zachovat úctu i přes kritické období, kterým prochází jeho svěřenec v poměru k němu. Kdyby ji ztratil, byla by ztracena i vnitřní cena a síla jeho autority. „Od doby prepubertní musí učitel již opatrněji užívatí své osobní autority. Má si pomáhat autoritou celku a hledět pro sebe získat důvěru třídy; má uplatňovat autoritu potřebného řádu, kterému je sám podřizen.“¹⁾

Aby si vychovatel zachoval autoritu, má přicházet k dospívajícímu s přátelským porozuměním. Má mu rozumět a má býti jeho rádcem i přítelem. Poskytne mu tolik svobody, kolik jen možno, a

¹⁾ Dr. Jos. Hendrych, Úvod do obecné pedagogiky, Praha 1939, 97.

nebude se s ním vadit pro každou maličkost. Zachází s ním sice taktně, ale přitom pevně. Nikdy se nesnižuje k sarkasmu. Dospívajícímu má býti poskytnuta příležitost, aby si mohl volně porozprávět se svým vychovatelem bez obavy, že vzbudí jeho podiv. Má mu býti dána pokud možno kdykoliv možnost, aby se mohl otázat na všechno, co ho zneklidňuje nebo tíží. Zejména je nutno dospívajícím projevovat důvěru. Tím je poctěno jejich sebevědomí a cit pro čest.

Dozor může být toliko nenápadný. Rozkazů užívat málo a zákazů co nejméně. Mají se též odůvodňovat a nikoliv jen udílet (Rationabile obsequium). *Přijatelnější než rozkazy a zákazy jsou pubescentovi rady. Mají však býti nevťiravé a také s náležitou mírou.* Vychovatel, který chce svému svěřenci stále jen radit, se snadno znechutí a jeho rady pozbývají působivosti. Rady a výstrahy mají býti krátké a věcné. Delší moralisující domluvy působí na pubescenta nudně a ještě méně přísloví a citáty. Není psychologicky správné vyhrožovat špatnou budoucností, neboť jemu je milejší přítomnost než celá budoucnost. Mají-li býti rady, výstrahy a varování opravdu působivé, musejí vycházeti od toho, kdo má u nich skutečnou autoritu, mají býti proneseny s klidnou jistotou, zcela krátce a věcně. Z trestů nutno vyloučit úplně tresty tělesné a z odměn používá vychovatel vždy raději mravních nežli hmotných.

3. Hlavní podmínky dobré kázně: 1. Řádné a poutavé zaměstnání žactva. K tomu je však nezbytným předpokladem řádná příprava se strany učitele-vychovatele. 2. Osobnost, založená především na jeho rozumové a mravní převaze a vynucující si proto bezděky u svěřence úctu a respekt. — 3. Vnitřní a zevní klid vychovatele. Kdo chce ovládati jiné, musí ovládati především sebe. Když se ho snad někdy zmocní rozčilení, nesmí je alespoň dávat na jevo. 4. Vychovatel má působiti více činem než slovy. Dobrá kázeň je pevná a důsledná, nikoli však tvrdá a bezcitná. První pokusy o porušení kázně je třeba potlačit exemplárním potrestáním. 5. Kázeňské případy složitější nikdy se nemají vyšetřovat v hodině vyučovací, nýbrž až po vyučování. 6. Vychovatel musí býti v každém ohledu, i v maličkostech naprosto důsledný. — 7. Vychovatel

má mít dobrý zrak a sluch. Kdyby špatně viděl a slyšel, žactvo by toho zneužívalo k nekázni. — 8. Vychovatel má znáti každého žáka jeho jménem rodným i křestním a také po jeho stránce duševní, tělesné, náboženské a mravní. — 9. Vychovatel musí získati na svou stranu ony žáky, kteří mají vůdčí postavení nebo jsou uznanou autoritou mezi ostatními. — 10. Všichni vychovatelé musejí spolu pracovat harmonicky. Když všichni netáhnou „za jeden provaz“, vždy to odnáší kázeň a zvláště děti, neboť se dostávají mezi dva drtivé „mlýnské kameny“.

K obvyklým prostředkům školní kázně náleží především dozor učitele — vychovatele na svěřence. Kázeňský zevnější dozor je však plně oprávněn jen v útlém věku. S rozvojem svěřence má se pokud možno uvolňovat, neboť nadbytečná délka jej činí nesamostatným, neboť nedopřává dosti příležitosti k vlastnímu rozhodování. V každém případě, zejména u dorůstajícího dítěte, má býti dozor pokud možno nenápadný, aby se zavčas a vhodným způsobem předcházely jeho poklesky. Nejdůsledněji používají této preventivní metody salesiáni podle výchovných zkušeností sv. Jana Boska. Salesiánský dozor nemá nikdy ráz policejní, ale je vždy bratrský. Tím se nejúčinněji předchází provinění svěřenců. Pravá disciplína vždy spíše předvídá a předchází, než potlačuje a odměňuje. Vedle nařízení platných pro všechny svěřence nelze se ani ve škole, ani v rodině obejít bez rozkazů speciálních a individuálních. Tyto rozkazy a zákazy jsou po stránce psychologické výrazem zvláštního podnětu (impulsu) anebo zárazu (inhibice) vůle.

55. ROZKAZ.

Aby rozkaz byl výchovně správný, má býti nikoliv častý, vždy krátký, určitý a důsledný. Kde se mnoho přikazuje, tam se málo poslouchá. Rozkaz má býti *krátký*, t. j. vyjádřen pokud možno jen několika slovy, a nemá býti často opakován, neboť tím by ztratil působivost. Když někdo svévolně neposlouchá, nemá býti jemu rozkaz znovu opakován, ale má býti podle velikosti viny potrestán. Tak se zjednává působivost každému rozkazu.

Rozkaz má býti tak *určitý*, aby každý porozuměl, oč běží, a

nemusil se vymlouvat, že o tom nevěděl. Nežli vychovatel něco nařídí nebo zapoví, má dobře rozvážit všechny okolnosti, zdali je to možné, aby potom nemusil něco odvolávat anebo měnit. Rozkaz má býti vždy *důsledný*. Na tom, co takto poručil anebo zapověděl, má také důsledně setrvat. Ani žádnou prosbou anebo dokonce smlouváním pravidelně nedá se pohnout k žádné změně nebo k odvolání. Nerozhodnost působí nakažlivě na vůli dítěte. Odvolání rozkazu budí nedůvěru v závaznost rozkazů dalších. Vychovatel musí bezpodmínečně dbáti také toho, aby jeho rozkaz byl vyplněn. Bylo by velkou chybou, kdyby vydával jen rozkazy a zákazy, a náležitě nedbal toho, pokud a jak bylo vše vykonáno. Když něco nemůže kontrolovat, je věc jen doporučit a nepřikazovat.

56. NAPOMENUTÍ.

1. **Pojem napomenutí.** Napomenutím se něco uvádí na paměť, aby se to vykonalo. Užívá se při tom motivů přirozených a nadpřirozených. Motivy jen přirozené jsou často málo působivé a rozplývají se v životní praxi jako sníh na jarním slunci a vzhledem k nadpřirozenému určení člověka jsou zcela nedostačující. Jak mocně naproti tomu působí na dítě připomenutí: „Bůh to vidí a on také odmění nebo potrestá . . . vzpomeň na Pána Ježíše na kříži, na svou smrt, na soud Boží, na svou věčnost . . .“

2. **Zvláštní působivost napomenutí.** — Napomenutí je zvláště působivé, děje-li se: *a) Důvěrně mezi čtyřma očima.* Soukromě se napomíná účinněji než veřejně, ve zpovědnici mnohem hlouběji než na kazatelně. Hojně používal soukromého povzbuzování a napomínání apoštol sv. Pavel: „Po tři roky ve dne v noci nepřestával jsem se slzami napomínati jednoho každého z vás.“ (Sk. ap. 20, 31). „Víte, kterak jsme jednoho každého z vás jako otec dítky své napomínali a povzbuzovali a zapřísáhali, abyste žili hodně toho Boha, který vás povolal do svého království a do své slávy“. (I. Soluň. 2, 12). Podobně si počínal sv. Jan Bosko a jiní velcí vychovatelé. Proto bedlivý vychovatel použije každé vhodné chvíle k tomu, aby řekl svému svěřenci nenápadně slovíčko, které mu něco připomene, povzbudí, napomene. Takových chvil je dosti:

venku při setkání, na chodbě ve škole, v přestávce ve třídě, u stolu a pod. Při tom dá si slíbit, že svěřenec něco vykoná anebo zanechá.

b) V příhodné chvíli. K napomenutí je příhodná chvíle, když je srdce pokojné. Je-li vychovatel anebo svěřenec rozčilen, je nutno napomenutí odložit. Snadno se napomenutí ujímá, když je srdce dojaté, na příkl. otcovské a mateřské napomenutí při loučení, napomenutí vychovatele při odchodu ze školy, přátelské napomenutí v neštěstí. Hlouběji zapůsobí napomenutí, když je někdo vnitřně soustředěn, na př. při školní klasifikaci, při sv. zpovědi, při sv. přijímání, na duchovních cvičeních.

c) S otcovskou láskou. Čím více je vychovatel svěřenci milován, tím je také působivější každé jeho napomenutí. „Hlásej slovo, naléhej včas i nevčas, usvědčuj, přimlouvej, kárej, (a to) se vší trpělivostí a moudrostí učitelskou.“ (II. Tim. 4, 2). — Časem působí též výtku úmyslným mlčením, pohledem, ovšem jen v tom případě, když je vychovatel opravdu milován. Velmi účinně promluvil sv. Jan Bosko do duše svým chovancům, když jednoho večera místo obvyklého „slovíčka na dobrou noc“ jim řekl s přízvukem bolesti: „Dnes jsem s vámi nebyl spokojen, proto vám nepovím nic!“

57. POUČENÍ.

1. Pojem a druhy poučení. — Pro rozumový i mravní rozvoj svěřenců je nutné poučování. Když se jim nedostalo náležitého poučení, pak mnozí „nevědí co činí.“ (Luk. 23, 34). Poučuje se ukázáním („podívej se, tak se to dělá!“) a slovem, buď živým anebo tištěným. Každé poučování má se však dít takovým způsobem, aby neodpuzovalo, nýbrž získávalo. Má-li se poučení vůbec zachytit, musíme se varovat dlouhého mluvení. Dlouhé výklady jsou pro dítě neztravitelné. Poučení abstraktní je u dítěte vůbec bez ceny, poněvadž nemá pro ně ještě pochopení a všeobecný způsob řeči nemůže rozehráť jeho city.

2. Zvláštní působivost poučení. Poučení je zvlášť působivé, když je soukromé, opětovné a příležitostné. *Poučení „mezi čtyřma očima“*

muže býti ušito podle míry, a proto obyčejně dobře zapadne. Tak to dělával s oblibou sv. Jan Bosko a pravidelně s dobrým účinkem. Podobně účinně používá toho způsobu ve vhodné chvíli každý pohotový vychovatel. Taková chvíle se mu naskytne takřka u každého svěřence: při setkání ať venku neb na chodbě ve škole, v přestávce, během vyučování, když si žáci píší záznam učiva (v tom případě ovšem šeptem), písemně, zejména když děkuje za pozdravný lístek, při návštěvě nemocného, na školní vycházce anebo výletě a pod. Kněz má jedinečnou možnost působivě poučiti ve zpovědnici. *U dětí se stane poučení působivějším také tím, že je opakujeme.* Tak poučuje Bůh: „Druhdy Bůh mnohokráte a mnohými způsoby mluvil k otcům našim skrze proroky.“ (Žid. 1, 1). Vychovatel nemá mnoho předpokládati u svých svěřenců. Opětovným poučením předejde se mnohá mrzutost. „Psáti vám tytéž věci mně není obtížno, vám však je to potřebno.“ (Filip. 3, 1).

Neméně působivé je poučení příležitostné. Kristus poučoval většinou příležitostně. (Mar. 4, 3.—Jan 6, 26 n—7, 37 atd.). Také rodiče poučují své děti většinou příležitostně a nikoliv soustavně. Doporučuje se proto začínati hodinu vyučovací příležitostnou poznámkou. Myšlenku k této poznámce nabízí na příkl. to, co se právě děje (zvoní umíraček, jde pohřeb, je bouře, padá úrodný déšť, venku je krásně, kněz jde zaopatřovat, Bůh je zde přítomen), co se stalo (úmrtí, neštěstí, něco pamětihodného, vzácná návštěva a j.), co s sebou přináší roční doba (hry, koupání, chování při pastvě, ohně na poli, sport a j.), z dnešního kalendáře (črta ze života světce, úryvek z evangelia, z denní modlitby, z textu mešního), co jsem rád viděl (jak někdo pěkně pozdravil, smekl před křížem, před sv. sochou, zastavil se v kostele ve všední den, byl i ve všední den na mši svaté, modlil se „Anděl Páně“ při zvonění, prokázal skutek milosrdný a j.), co by nemělo být (lehkomyslně svaté slovo, papírky pod lavicí, odrobinky na zemi, čmáraní na zdech, na plotech a vratech, „na stranu“ na veřejném místě, nedostatečný oděv, nevhodný koupací úbor, společné koupání osob obojího pohlaví a j.), co je pro každého povinné (denní modlitby, nedělní a sváteční mše svatá, sv. přijímání v době veli-

konoční, povinný projev úcty svátostnému Spasiteli, když jde kněz „s Pánem Bohem“ a j.), a konečně i to může být poznámkou příležitostnou, co mi napadlo cestou do školy, co jsem četl nebo slyšel a pod. Poučení příležitostné vnímají děti s větším zájmem, a proto i hlouběji utkví v paměti. Nikdy však nesmí takové poučení přehlušovat soustavnou látku učebnou.

58. NÁVYK.

1. **Pojem a důležitost návyku.** — *Výchovná činnost, směřující k tomu, aby svěřenec získal dobré zvyky, se jmenuje návyk. Svou podstatou se zakládá návyk na tom, že dítě je přidržováno k oněm úkonům, jež se mají stát jeho zvykem, t. j. mají být snadné v provádění.* Hlavní zásadou návyku je, že dítě musí pravidelně provádět ony úkony, jež se mají stát jeho zvykem. Návyk je velmi důležitým prostředkem výchovným, a v útlém dětství je to prostředek takřka jediný. Jakmile se však u dítěte probouzí poznávanost, má ihned přistoupit se strany vychovatele i přiměřené poučení, aby zvyk se stal uvědomělou ctností dítěte. „S cesty, kterou dá se jinoch, ani když zestárne se neuchýlí.“ (Přísl. 22, 6). Těžce proto chybují rodiče, kteří již v útlém dětství nenavykli své dítě na příkl. sebekázní. Chlapci se zachce třeba bonbonů, zmrzliny nebo nějaké hračky. Když rodiče ihned vyhovují jeho žádosti, pak není nic zvláštního, že takový hoch ani v dospělosti nechápe důležitost sebezáporu, když na příkl. se mu zachce větší dávky alkoholu anebo nějaké ženy. Tyto bludné kroky v životě dospělého mívají svou příčinu již v útlém dětství. Podobně je tomu i ve směru jiných mravních ctností anebo zbožnosti.

2. **Zásady uplatňování návyku.** — *S návykem má se začít velmi záhy.* „Ještě před mnoha lety bylo rozšířeno mínění, že pro první rok života vystačíme pouhým lékařským hygienickým ošetřením dítěte a že o výchově v prvních měsících nelze vůbec dobře mluvit. Budeme vždy zavázáni vděčností vynikajícímu fyziologovi Vilému Preyerovi za jeho výrok, že s výchovou třeba začít ihned v první hodině života v dětské kolébce. A prvním a jediným

prostředkem výchovy v tomto období může být jen návyk. Uveďme si známý příklad. Dítě je přikládáno k matčinu prsu vždy asi po třech hodinách. Úkolem této přestávky jest, aby dítě úplně vytrávilo, mělo před novým kojením žaludek úplně prázdný, a nový obsah žaludku aby od starých zbytků prudce nekysal. Dítě pociťuje prázdnotu žaludku velmi nepříjemně a hlásí se o novou potravu velmi důrazně pláčem a křikem. Mladé maminky byly by ochotny ukojiti jeho hlad před určenou dobou, ale pořádek dříve stanovený třeba přesně dodržovati. Vede nás k tomu nejen hygienický příkaz, ale ještě více výchovné hledisko, aby se návykem dítě vedlo již v prvních dnech života k tomu aby se naučilo svou vůli podřizovat vůli dospělých. Jinými slovy, již tímto prvním návykem vychováváme dítě k poslušnosti, této první ctnosti dětského věku. Tu si vynucuje první společenská jednotka, rodina“.¹⁾

Zvyk se získává trvalým cvikem. Pouze dočasný cvik s dlouhými přestávkami nemůže dosáhnout zvyku u dítěte. Dítě musí být zavčas, často a soustavným cvikem ke všemu navykáno, na příkl. na pravidelnou modlitbu, účast na mši svaté, poslušnost, pravdomluvnost, stydlivost, pořádek, přesnost, píli, čistotu atd. V každém případě má být použito návyku podle možnosti záhy, poněvadž zvyk je tím trvalejší, čím déle se praktikuje. Nutno se však varovati přílišného přepínání sil dítěte.

K trvalému zvyku v oboru náboženském a mravním je třeba, aby světenec jednal nikoliv jen pod impulsem zvykového automatismu, nýbrž také z niterných pohnutek. Proto je nesmírně důležité, aby pokud možno záhy poznal i hodnotu toho, k čemu je navykán. Tento moment má nedozírný význam zejména pro budoucí náboženský a mravní život. Běda takové výchově, která by se omezovala hlavně na kázeň a návyk a která by se zároveň nesnažila i niterně získati svěťence pro dobro. Byl by to pouhý drill bez hlubší výchovné ceny. Truchlivým výsledkem takové výchovy byla by pouhá zevnější, legální korektnost, založená na strachu a vlastním prospěchu, pouhý souhrn zevnějších návyků bez vnitřní ceny. Takový zevnější nátěr by neměl dlouhého trvání. Až by

¹⁾ Uvádí Dr. J. V. Klíma, *Výchova dítěte*, Praha, 12.

přestalo zevnější působení vychovatele, začala by se hroutit celá jeho vychovatelská výstavba. Pouhý zevnější návyk bez niterné účasti hlubší pohnutky a živého zájmu odhazuje se ve změněném prostředí tak bezstarostně jako lehký plášť, zvláště tehdy, když dospívající jinoch nebo dívka opouští kázeň školy nebo domova a odchází do dnešního víru životního. Jak důrazný vykřičník pro náboženské a mravní vedení dětí a mládeže! Jak snadno a rychle se ztrácejí na příkl. náboženské návyky z doby dětství, když byly pojmány toliko zevně a když nesrostly v jedno s hlubším náboženským zájmem! Když se podaří vychovateli probudit opravdový, hluboký náboženský zájem u svěřenců, povede hybná síla tohoto zájmu vítězně přes všechny překážky i ve změněných a nepříznivých okolnostech životních.

Dejme si otázku: „Je náboženská výchova vedena vždy myšlenkou, aby se nikdy nezůstávalo na zevnějším návyku, ale vždy intensivněji se působilo do duše svěřence?“ S dospívajícím věkem má každý jednati vždy více z vnitřních podnětů než pod vlivem mechanické setrvačnosti pouhého návyku nebo pod tlakem kontroly. I když zvyk je v každém směru i v životě náboženském a mravním velmi důležitý činitel, nesmí se státi nikdy pouhým zevnějším mechanismem. Šablona se brzy odkládá za změněných okolností v životě poškozením.

Návyk má svou velkou důležitost výchovnou, zejména v ranném dětství. Nesmí se však používatí tohoto výchovného prostředku jednostranně a se slepou vírou, jak se to děje pod vlivem psychologie behavioristické, která pracuje mechanicky na podkladě impulsu a reflexe.

59. PŘÍKLAD.

1. Pojem a důležitost příkladu. — *Rozkaz, napomenutí, poučení a návyk nejvíce podporuje příklad, který nejen udává, co má být vykonáno, nýbrž také, že to může být vykonáno a jak to má být vykonáno.* „Není pochyby, že příklad rodičů a vychovatelů byl, jak dějiny výchovy ukazují, prvotně jedinou metodou učení vůbec, ale je vlastně dosud základním prostředkem veškeré výchovy ro-

dinné, společenské a j. Též v Písmě opět a opět se mluví o vlivu příkladů dobrých a špatných. Již u starých Peršanů a Spartanů osvojoval se tak i výcvik vojenský i pravidla společenského chování. (Spartané ukazovali mládeži hnusnost opilství na otrocích, jindy používali za příklad i psů dobře a špatně vycvičených). Římané měli správné přísloví: verba movent, exempla trahunt (slovo zní, příklad hřmí), k čemuž Seneka podal komentář svým často citovaným výrokem: longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla (cesta předpisů jest dlouhá, ale cesta příkladů krátká a účinná). Vysoce cenil příklad jako prostředek výchovný jmenovitě náš Štítný, z novověkých pedagogů pak zvláště Locke, podle něhož my všichni jsme chameleoni, kteří měníme své barvy podle okolí, ovšem i Komenský, jemuž „všecky děti opičata jsou“; odtud význam příkladu výchovného uznávají všichni pedagogové a metodikové až po naše časy.“¹⁾

O Ježíši Kristu čteme: „Činil a učil.“ (Sk. ap. 1, 1). Ze slovosledu je zřejmé, kterého výchovného prostředku nejvíce používal. „Učte se ode mne,“ řekl svým posluchačům. (Mat. 11, 29). „Příklad zajisté dal jsem vám, abyste i vy činili tak, jako jsem já učinil vám. (Jan 13, 16). Totéž přikázal i svým učedníkům: „Vy jste světlo světa, nemůže se ukrýti město na hoře ležící, aniž rozsvěcují svíci a kladou ji pod kbelík, nýbrž na svícen, aby svítila všem, kteří jsou v domě. Tak svěť světlo vaše před lidmi...“ (Mat. 5, 14-16). — Podobně si počínali apoštolové. Sv. Pavel vybízí Korinťany: „Buďte následovníky mými, jako i já jsem Kristovým.“ (I. Kor. 11,1). K témuž napomíná sv. Pavel své žáky Timothea a Tita: „Nikdo nepohrdej tvou mladostí, nýbrž buď vzorem svým věřícím ve slově, v obcování, v lásce, ve víře, v čistotě.“ (I. Tim. 4, 12). „Ve všem prokazuj sám sebe jako vzor dobrých skutků.“ (Tit. 2, 7).

Je-li důležitý osobní příklad učitele ve vyučování a každého vychovatele vůbec, je osobní příklad veledůležitý ve vyučování náboženství. Zde nejvíce záleží na sugestivním vlivu osobnosti katechety. V tomto bodě je centrální problém náboženského vyučo-

¹⁾ Dr. Ot. Kadner, Základy obecné pedagogiky III., Praha 1926, 1158.

vání a výchovy. V osobě katechety vidí dítě takřka samého Boha. Představa o něm formuje v dítěti představu Boha, poměr dítěte ke katechetovi bývá obrazem jeho poměru k Bohu. Nejvíce rozhodujícím činitelem v náboženském vyučování a výchově není metoda a pomůcky učebné, nýbrž osobní příklad učitele náboženství. Toho si musí býti velmi dobře vědom každý náboženský vychovatel, chce-li se uchránit nejtěžších chyb. Když katecheta jakožto živý obraz Božského Přitele dítek dosáhl jejich důvěry a lásky, má také klíč k jejich srdci. Již pouhá jeho přítomnost působí mohutným dojmem na dětské duše. Děti se dívají na všechno se stanoviska osobního. Je-li jim katecheta osobností, která jim v každém směru svým příkladem imponuje, působí na ně neodolatelně. „Generálové a nikoli vojíní vyhrávají bitvy,“ říkával maršál Foch svým posluchačům na válečné škole.

Příklad vychovatele působí sugestivní silou. Tento příklad byl a bude vždy nejlepší školou. Jen ony pravdy se berou vskutku vážně, které se hlásají v této škole. Můžeme vyprávět dětem sebe krásněji a do duše jim mluvit sebe důrazněji, toliko tím na ně trvale zapůsobíme, čím sami jsme. Dítě je rozeným pragmatikem. Všechno měří podle praktických výsledků. Chceme-li naučit dítě některé ctnosti, ať vidí onu ctnost především na nás. Když dospělí vzpomínají na svá školská léta, nemohou si již vybavit všechno to, čemu se učili. Málo jim toho utkvělo v paměti. Dosud však živě si vzpomínají na charaktery vyučujících osob, ty jim v paměti nevymizejí nikdy. Jaký který byl, jak si ve škole počínal, jak se k žactvu choval, jaký byl jeho život soukromý i veřejný, jeho vlastnosti dobré, ale zvláště jeho chyby a slabosti. Jen charakter vychovává charakter a nikdo nemůže dáti jinému to, co sám nemá.

Příklad působí na dítě tak mohutně proto, že je nadáno silným pudem nápodobivosti. Tento pud vede dítě k tomu, že všechno napodobuje, co vidí před sebou, ať je to dobré nebo zlé, je jako houba, která do sebe ssaje nejen vodu čistou, ale i špinavou, podle toho, do čeho se ponoří. Příklady dobré posilují v dítěti mravní energii a bystří jeho svědomí, příklady špatné tuto energii

ochromují a svědomí otupují. Dobrý příklad je nejranějším a svou působivostí nejintenzivnějším prostředkem výchovným.

2. Předpoklady výchovné působivosti příkladu. *Příklad musí být raný, přiměřený, pravdivý, trvalý a přitažlivý.* Pud nápodobivosti patří mezi nejranější lidské pudy. Projevuje se již před tím, nežli je dítě přístupno domluvám a abstraktním úvahám. Proto musí vychovatel záhy a důsledně svým dobrým příkladem vésti své svěřence k tomu, čemu si mají navyknout. Bez osobního příkladu vychovatele mají jeho rozkazy a zákazy jen ráz zevnějšího nucení, bez vnitřní hodnoty. Aby byl příklad napodobitelný, musí být věku a individualitě svěřence přiměřený. Musí být vždy také pravdivý, t. j. vnitřně opravdový a nikoli pouhá zevnější maska zevnější legálnosti, neboť dítě by ji později prohlédlo a veškerá výstavba výchovná by se shroutila. Má být trvalý, aby působil podobně jako návyk. Vždy musí být přitažlivý, aby opravdu vábil a neodpuzoval. Dobrý příklad dítě vábí, když pochází od osoby sympatické, milé a radostně naladěné. Krásný obraz příkladu musí být umístěn též do krásného rámce. Kdo chce působit na děti dobrým příkladem, ať vždy pamatuje na slova Písma svatého: „Veselého dárce miluje Bůh.“ (II. Kor. 9, 7).

3. Druhy výchovného příkladu. *Můžeme rozlišovati příklady živoucí a historické, povzbuzující (pozitivní) anebo zastrahující (negativní).* Příklad živoucí se předvádí životem osob, s nimiž dítě přichází do styku. Příklad historický se předvádí buď vyprávěním příkladů skutečných, smyšlených (podobenství), anebo četbou, divadlem a filmem. Nejpůsobivější je ovšem příklad osobní. Světlo ze světla, život ze života. Příklady vyprávěné čerpáme nejvíce z Písma svatého, neboť mají vyšší posvěcení a také po stránce čistě výchovné jsou nedostižné, pak z hagiografie, z dějin církevních i profánních a z bohatého živého proudu denního života, ze skutečnosti. Příklady sice velmi zajímavé, avšak ze života mimořádných hrdin, z oblastí hodně vzdálených, exotických, sice upoutají zájem, avšak nepovzbuzují příliš k následování, neboť v tomto případě dítě podléhá dojmu, že je to možné pouze jinde a u mimořádných lidí, nikoli však v jeho denním životě. Proto

čím přiléhavější je příklad k dennímu všednímu životu, tím více také povzbuzuje k následování.

Působí-li příklady dobré na děti jako hřejivé slunce na pupeny, působí příklady špatné jako noční mráz. Chápeme proto slova Kristova o pohoršení nevinných dětí: „Kdo by však pohoršil jedno z maličkých těchto, kteří ve mne věří, tomu bylo by lépe, aby kámen mlýnský byl zavěšen na hrdlo jeho a on pohroužen do hlubokosti mořské.“ (Mat. 18, 6). Proto vychovatel musí velmi obezřele kontrolovati prostředí, v němž se pohybuje jeho svěřenec doma, cestou do školy a ze školy, ve škole, při hrách atd. Denní zkušenost stále dosvědčuje, jak zvláště u dětí zlá společnost kazí dobré mravy.

Pro praxi je také důležitá otázka, pokud lze ve výchově používatí příkladů odstrašujících. Nelze jich sice úplně postrádati, ale vyžadují velké opatrnosti, poněvadž tyto „negativní vzory“ vynikají někdy vlastnostmi jinak svůdnými, jež sugestivní silou snadno strhují k následování, zejména mládež.

60. ODMĚNA.

1. **Pojem a výchovná cena odměny.** — *Odměna je uspokojující důsledek mravního dobra. Je buď přirozená (vnitřní uspokojení), nebo umělá (výslovné uznání, pochvala, vyznamenání).* Odměna není protihodnotou za skutek, nýbrž jen projevem uznání. Její cena není v hodnotě věcné, nýbrž v hodnotě ideální. Vychovatel používá odměny, aby povzbudil svěrence k opakování jednání správného. V tom je její výchovný význam.

Odměn lze používatí spíše ve výchově rodinné než školní. Ve škole se odměňuje hlavně prospěch, a ten závisí nejen na pílí, ale také na nadání, které není zásluhou žákovou. Proto se nemá používatí odměny jen za nejlepší výkon, ale hlavně za dobrou snahu a pílí.

2. **Druhy odměn.** — Za odměnu se hodí zvláště *uznání mlčky projevené* pokynem hlavy, ruky nebo laskavým pohledem. Také můžeme své uznání projevit písemně připsáním povzbudivé poznámky do sešitu žáka. Uznání je tím účinnější, čím více je vychovatel ve vážnosti a v lásce u svých svěrenců. *Výslovná pochvala*

přichází vhod u dětí mladších, zejména bázlivých a nesmělých. U žáků starších a normálně nadaných přijímá vychovatel jejich správné výkony jako samozřejmé. Výslovně pochválí jen výkony mimořádné a také dobré výkony žáka slabě nadaného nebo nesmělého. Když s pochvalou je spojeno také zevnější znamení, pak mluvíme o *vyznamenání* (na příkl. svěření čestného úřadu nebo nějaký dar). Dary ve vhodné podobě mohou býti působivým projevem uznání. U mladšího žactva náboženské obrázky, u starších kromě toho též medajlonky, růžence, křížky a užitečné menší tisky. Dává se to nikoli jako odměna, nýbrž „na památku“, ale vždy s rozvahou. S jedné strany nelakotit, neboť peníz na to věnovaný nese výchovně dobré úroky, s druhé strany zase neplýtvat, aby takové památky nezevšedněly, jmenovitě obrázky. Užívá-li se jich však omezeně, jsou vždy vítány. Aby výchovný účinek byl plnější, mají míti na rubu poučný text. — Odměna pouze hmotná budí city smyslové a nemá proto velké výchovné ceny pro mravní rozvoj svěřence. Liší se však od trestů tělesných tím, že není nedůstojná.

Odměny zasluhuje pouze dobrá snaha, nikdy však přednosti, jež nejsou jeho zásluhou, na příkl. tělesné přednosti, vlohy, dobrá paměť a pod. Čím více dítě dospívá, tím více má jednati z přesvědčení, že Bůh to chce.

61. TREST.

1. **Pojem a výchovná cena trestu.** — *Trest je nepříjemným následkem mravního zla. Je buď přirozený, nebo umělý.* (Na příklad přirozeným následkem lenosti je nouze, následkem lži nedůvěra, následkem náruživosti nemoc a pod.) Přirozené tresty jsou mocným prostředkem výchovy, avšak nedostačují. Dostavují se poměrně pozdě, nebo jsou poznány teprve tehdy, kdy chyby lze již těžko napravovat. Proto je nutno používat trestů umělých.

Na tresty se díváme s trojího hlediska: s hlediska odplaty (uplatnění ideje spravedlnosti), s hlediska odstrašení (brzda nového přestupku, působící jako inhibice) a s hlediska nápravy (prostředek léčebný). Jen tehdy může působit trest výchovně, když má trestaný

vědomí své viny. Jinak působí trest jako libovůle, jako krutost a jeho následky nejsou příznivé. Proto nemají býti trestány děti za to, zač nemohou. Trestaný má vidět v trestní sankci výchovnou péči. Působí proto neblaze takové tresty, které jsou udíleny v prchlivosti anebo v hněvu.

2. Druhy trestů.

a) **Tresty přípustné pravidelně:** *nelibost projevená mlčky*. Velmi účinně používal toho prostředku sv. Don Bosko. Podobně může každý vychovatel dáti najevo, že ho něco zamrzelo, když pojednou ustane vyprávět poutavý příběh a přejde k dotazům z uloženého učiva, když místo jasné tváře ukáže tvář vážnou, anebo i smutnou, když odvrátí od provinilce zrak a dělá, jako by si ho nevšímal, pomine ho při čtení, nevyvolá ho, ač provinilý umí a hlásí se, když na okamžik přeruší svou řeč, mírně zvýší hlas, zdvihne prst, zahledí se na nepozoru a když pohledem projeví zármutek anebo lítost, jako když „Pán se obrátil a pohleděl na Petra“. (Luk. 22, 6).

Výtka slovem. Nejlépe, když může postačit krátké, jednou důtklivé a jindy důrazné slovo tak pronesené, aby neurazilo, nejitřilo a nezatvrdilo, nýbrž dojalo, uklidnilo a napravilo. Jen žádné trestné kázání a žádné naříkání na zkaženost dětí!“ (Fr. Pinkava). Jestliže je to zasloužené, hluboce se dotkne. Caesarovo: „I ty, Brute?!“ („Ty ses neučil?!“ — „Ty se tak chováš?!“ — „Od tebe jsem se toho nenadál!“) Pečlivého uvážení vyžaduje zapsání do třídní knihy. *Litera scripta manet*. — Pokud používáme *pokoření*, má býti *mírné*, abychom ve svěřenci neotupovali cit pro čest, zejména když dospívá. Mladší žáky můžeme nechat *stát v lavici*, ne však příliš dlouho a ne mnoho žáků najednou. Kdo z nich zaviněně přichází pozdě, zůstává na chvíli u dveří. Kdo z nich si hraje, opět a opět napovídá, druhé vytrhuje, postaví se za trest *mimo lavici*, ale vždy tváří k vyučujícímu.

Domácí vícepráce. Provinilému se přidá školní práce doma, na příkl. něco pěkně opíše, okreslí anebo se něčemu naučí. Výchovně velmi účinně se to ukládá tak, aby s tím provinilý sám souhlasil a viděl v uloženém zaměstnání více lék než trest: „Budeš to lépe

umět.“ Sebevýchově pomáhá *trest zvolený provinilcem*. Vychovatel to zařídí tak, aby se svěřenec odsoudil k trestu sám a jej dobrovolně převzal. Zejména u starších a probudilejších žáků je to prostředek velmi působivý. Vychovatel řekne provinilému asi toto: „Je ti jasno, žeš trestu zasloužil. Mohl bych ti trest prominout, kdyby sis pokutu zvolil sám. Pověš mi zítra, co si uložíš sám za trest.“ V takovém případě trestaný žák obvykle chce ukázat čestný charakter a smysl pro spravedlnost, takže si ukládá trest spravedlivý, ba často i velmi přísný.

b) Tresty přípustné výjimečně: zadržení po škole. Při tom je však nutno se postarat o náležité zaměstnání, dozor a také musíme uvědomit rodiče. Toto zadržení po škole nemá být na dlouho, zejména nikdy přes oběd! Velmi rychle a pravidelně také velmi dobře působí, když *vychovatel promluví s rodiči*. Nedá-li se to snadno provést, uvědomí je o tom písemně. Vždy se to má dít ovšem takovým způsobem, aby rodiče nebyli roztrpčeni a znechuceni, nýbrž povzbuzeni. Po té stránce působí psychologicky velmi dobře, když nejprve něco na dítěti pochválíme, což je možné pravidelně v každém případě, a teprve potom poukážeme na to, v čem by to mohlo být lepší. Kdyby to snad v některém případě nevedlo rychle k cíli, vychovatel záležitost projedná *s třídním učitelem* a když by to ještě nestačilo, pak se *správcem školy*. V další instanci podle potřeby projedná se případ *v učitelské konferenci, u okresního školního výboru* a konečně *soudně* s předvoláním rodičů, a tam se učiní další potřebné opatření. V krajním případě je dítě vzato z rodičovské péče a odevzdáno speciálnímu ústavu vychovávacímu.

c) Tresty nepřipustné. — Je zcela nevhodné *trestati celou třídu*, neboť nevinní trpí s vinnými. Čím jsou žáci starší, tím trpčeji to pociťují. Nesvědčilo by o výchovném taktu, kdyby někdo dal za trest *mnohonásobně opisovat nějakou větu*, kdyby *postavil žáka za dveře na chodbu*, kdyby jej nechal *klečeti*, kdyby vyhlašoval chování za zpustlého, nenapravitelně zkaženého, kdyby se snižoval k sarkasmu nebo dokonce k *trestům tělesným*, které jsou řádem školním a vyučovacím výslovně zakázány.

Omluvně poukazovat na strohou kázeň starozákonní — ač i tam

se „virga disciplinae“ (prut kázně) míní mnohdy jen obrazně — je dětinsky nedomyšlené a nesprávné. Víc nežli Šalomoun a Sirach je Kristus. Ten učil, napomínal, přikazoval, hrozil a vytýkal, časem i ostře, ale nebil. „Pastores, non percussores“ připomíná sněm tridentský. (XIII. de reform. cap. 13). „Z deseti ran, které dává učitel, patří devět jemu samému, jelikož si podpisuje vysvědčení didaktické omezenosti a chudoby, že si jinak pomoci nedovede.“ (Fr. Pinkava). A zejména svěcená ruka nemá bít. Tělesné tresty jsou na místě za nejranějšího věku ve výchově domácí. „Malé děti jej považují za zcela přirozený a posuzují jej jen podle vydatnosti. Ale věkem se toto nazírání mění. Již v době prepubertní považují děti trest tělesný za trest zneuctívající; mládež v pubertě neb dospívající, zejména městská, považuje trest tělesný za ponížení.“¹⁾ O trestech a trestání žactva jedná „Řád školní a vyučovací“, v par. 116 a v par. 427. Metoda, která se zakládá na trestání přestupků, se jmenuje represivní.

3. Metoda preventivní. — Ideálem výchovy má být metoda preventivní, která přestupky předchází, aby vůbec nebylo potřebí trestati. Na této metodě založil sv. Jan Bosko celý svůj výchovný systém a dopracoval se výsledků hodných závidění. „Co platno trestati“, říkával, „když zákon Boží byl již pošlapán! Je nutno předcházet, ano předcházet provinění mládeže!“ Poněvadž věděl, že někdy nebude vyhnouti a bude nutno sáhnouti i k trestům, dal také určitá pravidla, jak se má v tom případě postupovat: 1. Chce-li vychovatel míti autoritu u svých svěřenců, má si získati jejich lásku. Pak bude trestem pouhý projev nelibosti, který bude povzbuzovat k horlivosti, aniž by snižoval. — 2. Pro chovance je trestem to, co jako trest skutku také pociťuje. Tak může být vážný pohled účinnějším trestem než políček. Již chvála skutku dobrého nebo výtky pro nějaký přestupek je odměnou nebo trestem. — 3. Mimo řídké výjimky nemají se udělovat výtky a tresty veřejně. Ať se dějí mezi čtyřma očima za nepřítomnosti kamarádů, s veškerou moudrostí a trpělivostí, aby svěřenec poznal ve světle rozumu

¹⁾ Dr. Jos. Hendrich, Úvod do obecné pedagogiky, Praha 1935, 97.

a náboženství své provinění. — 4. Všechny tělesné tresty, ať jsou jakéhokoliv druhu, jsou co nejpřísněji zakázány. Nejen proto, že jsou zapověděny zákonem, nýbrž také proto, že dráždí a vychovatele snižují. — Vychovatel má svým svěřencům řádně oznámit a vysvětlit, co je přikázáno nebo zapověděno, aby žádný z nich se nemohl omlouvat: „Já jsem to nevěděl...“.

Sv. Don Bosko byl přesvědčen, že takto dosáhne v svých ústavech rozhodných úspěchů, aniž by bylo nutno sahati k holi. Předpokladem používání těchto pravidel byl ovšem hluboký náboženský život chovanců. „Religione o bastone“ (náboženství nebo hůl), říkával. Poněvadž se mu podařilo uvésti svěřence do opravdového duchovního života, nepotřeboval nikdy hole. „Za dobu svého čtyřicetiletého působení mezi mládeží nikdy jsem se neuchýlil k těmto trestním prostředkům (k tělesným trestům) a při tom jsem nejen dosáhl s pomocí Boží toho, co bylo třeba, nýbrž i toho, co jsem si jenom přál a dokonce i u takových hochů, u kterých se zdála ztracena veškerá naděje na úspěch.“¹⁾

VII. Zvláštní prostředky vychovávací.

a) Výchova tělesná.

1. K orientaci.

62. O ŽIVOTĚ A ZDRAVÍ S HLEDISKA ETICKÉHO.

1. Zdravím těla k zdraví duše. — *Pro úzký vztah těla k duši má řádná péče o tělo velký význam pro veškerý duševní život.* Porucha tělesných orgánů, zvláště mozkomíchových, ochromuje i činnost duševní. Zdravý organismus tělesný je dokonalejším nástrojem duše než organismus chorobný. Zejména život citový velmi závisí

¹⁾ Don Bartolomeo Fascie, *Wie Don Bosco seine Buben erzog*, München 1934, 58 n).

na dispozicích tělesných. Je tedy mnoho pravdy ve rčení Juvenalově, že je „zdravý duch ve zdravém těle“.

Jak se dívá na tělo křesťanství? „Křesťanská mravouka nezanedbává ani lidského těla, toho mistrného díla rukou Božích. Jak by pak mohla církev o ně nepečovati anebo je dokonce pokládati za něco nižšího, co nezasluhuje její pozornosti? Vždyť přece tělo naše je chrámem Ducha svatého, chrámem vpravdě posvěceným; nemáme se proto starati, aby tento chrám byl též důstojným stánkem Božím? Když nám dal Pán Bůh s nesmrtelnou duší i tělo, zdaž nechce, abychom s ním jako se vzácnou hřivnou dobře hospodařili, abychom je cvičili a pěstili a vytěžili z něho co největší užitek ke cti a chvále Boha Stvořitele a ke spáse nesmrtelných duší i své i těch, jež nám Hospodin svěřil? Věru spolupracovníkem a nástrojem duše je tělo: čím dokonaleji a všestranněji je vyvinuto, tím způsobilejším bude pomocníkem duši naší při provádění mnohotvárných jejich přirozených i nadpřirozených úkolů! Oslaveno má býti též jednou tělo při zmrtvýchvstání a má míti spolu s duší účast na věčné blaženosti: jak je musíme uchovávat ve svatosti a kázni, aby tohoto velikého určení skutečně došlo!¹⁾

Veliký vůdce v duchovním životě a průkopník exercicií *sv. Ignác z Loyoly* častěji napomínal členy svého řádu, aby ve žhavé touze po křesťanské dokonalosti a spáse duší nezanedbávali tělo, jediný to nástroj, který má duše k dispozici a bez kterého by v činném životě nic nesvedla. „Se zdravým tělem můžete opravdu mnoho vykonat. Co dokážete s nemocným? Silné, zdravé tělo je neocenitelným pomocníkem k vykonání velkých činů, jak dobrých, tak zlých; zlých u lidí s charakterem zlým, dobrých u lidí s charakterem dobrým, u nichž všechny schopnosti jsou obráceny k Bohu, Pánu nejvyššímu.“ (Epist. Ign. 250). Ještě naléhavěji píše o této věci na jiném místě, kde pojednává o účinné lásce k bližnímu: „S trochou svatosti s mimořádně dobrým zdravím více vykonáš pro spásu duší, nežli s mimořádnou svatostí a s trochou zdraví.“²⁾

¹⁾ Směrnice v některých soudobých mravních otázkách, Acta curiae olomucen. 1933, 59 n.

²⁾ Tamtéž, 423.

Sv. František Saleský napomíná představenou v Port Royal: „Spěte řádně! Málo jíst, těžce pracovat, ducha unavovat starostmi a tělu odpírat spánek je zrovna tak, jak nechtít vyživovat vyhublého koně a chtít s ním vykonat mnoho práce.“¹⁾ — „Můj Bože“, zvolala jednou *sv. Teresie*, „přeji si dobrého zdraví, abych ti mohla lépe sloužit!“ „Není bohatství nad zdraví těla.“ (Sir. 30, 16).²⁾ Papež *Pius X.* napsal svým seminaristům ještě jako kardinál a patriarcha benátský: „Chci vidět, mladí přátelé, kterak pokračujete ve zbožnosti a vědě, avšak neméně kladu důraz na vaše zdraví, na němž ve velké míře bude záviset vykonávání vašeho úřadu.“³⁾

Tělo však má býti poslušným služebníkem duše. „Trestám tělo své a podrobuji ve služebnost.“ (I. Kor. 9, 27). „Tělo dobrý sluha — špatný pán.“ Vláda těla nad duší má vzápětí mnoho mravního poblouzení. „Dědičným hříchem byl vznesen rozvrat do sil člověka, a jsou tedy i v těle lidském síly a náklonnosti, jež lákají ke hříchu. Tělo bojuje proti duši a hrozné bývají konce těch, kdož se nenaučili klásti odpor tomuto nepříteli a jeho svodům. Proto opět a opět vyzývá nás Ježíš Kristus, jenž nejlépe zná síly i slabosti lidské duše, k veliké opatrnosti: ‚Bděte a modlete se, abyste nevešli v pokušení.‘ (Mat. 26, 41). Stejně volá ten, jenž Kristem Pánem byl ustanoven za hlavu veškerého křesťanstva, *sv. Petr*: ‚Bratří, střízliví buďte a bděte.‘“ (I. Petr. 5, 8).⁴⁾

„Ať tedy žijeme nebo umíráme, Páně jsme.“ (Řím. 14, 8). „Ale tělo není pro smilství, nýbrž pro Pána a Pán pro tělo.“ (I. Kor. 6, 13). Život a zdraví není nejvyšším dobrem na světě. Někdy je třeba obětovat obojí z lásky k Bohu, k bližnímu a k vlasti. „Kdo nalezne život svůj, ztratí jej, a kdo ztratí život svůj pro mne, nalezne jej.“ (Mat. 10, 39). Veškerá výchova tělesná má směřovati k tomu, aby z těla vyzařovala krásná duše, neboť především duše činí člověka opravdu člověkem. Všechno, co ve výchově tělesné směřuje jen

¹⁾ W. Lockington, S. J. Küble, *Durch Körperbildung zur Geisteskraft*, Innsbruck 1924, 41.

²⁾ Tamtéž, 34.

³⁾ Tamtéž, 43.

⁴⁾ Směrnice..., *Acta cur. olom.* 1933, 60.

ke zmohutnění tělesnosti a k potlačení duše, je degradace lidské důstojnosti.

2. Zdravím duše ke zdraví těla. — *Předpokladem zdraví těla je také zdraví duše.* Proto se i moderní lékařství vrací k léčbě mravností — k ethikotherapii.¹⁾ I laikovi je dobře známo, kterak působí zhoubně na zdraví na příkl. různé vášně a náruživosti. „Kde se zmocní vlády tělo se svými hmotnými sklony, tam nastávají poruchy zdraví, poněvadž vše jednotící a spolu i uzdravující síla ducha slábne a vítězí naopak vliv hrubé hmoty. Hmota však chová vždy v sobě zárodek rozpadu.“²⁾ „Musíme předpokládati, že mysl čistá, klidná a vyrovnaná bude jedině bezpečným podkladem pevného a trvalého zdraví... Současná zkušenost nás poučuje, že i nejdokonalejší a nejsvědomitější tělovýchova selhává, není-li s ní souřadně pěstována i etická stránka člověka. Tělocvik a sport jsou jistě velmi prospěšné zábavy, pokud se z nich nestanou náruživosti. Jakmile se v nich ukáže tento prvek, značící poruchu duše, zvrhají se ve věc velmi škodlivou... Nestaráme-li se především o zdraví duše, nepomůže nijak sebevětší péče o zdraví těla... Nic nám nepomůže hygiena i se svými vzdušnými a slunečnými byty, čistěním zubů, spáváním při otevřených oknech, tělocviku a sportech, když lidé přitom budou žít nemravně, budou lhát, podvádět, pít, smilnit, protože poruchy, které tyto zvrácenosti vnesou do života, nemohou býti odstraněny sebelepším pěstěním těla... Život mravný je tedy důležitějším hygienickým regulativem, než většina našich opatření hygienických.

Proto ethikotherapii nutno podle dr. Hanauska rozšířit na ethikoprofylaxi. Nutno proto se stanoviska zdravotního kontrolovat i myšlenky. Jen kdo se umí ovládat, umí držet svou duši v čistotě a klidu, může sobě také udržeti šťastnou mysl, blahé cítění, bude veselý, bude mít píseň na rtu...“³⁾ Pramen vnitřní čistoty, harmonie a opravdového pokoje je však mnohem hlubší. Ukazuje

1) Viz MUDr Ctibor Bezděk, *Záhada nemoci a smrti*, Brno 1930.

2) Bezděk, tamtéž 21.

3) Tamtéž, 53, 61 n.

jej Kristus slovy: „Hledejte nejprve království Božího a spravedlnosti jeho, a toto všechno bude vám přidáno.“ (Mat. 6, 33).

63. O ŽIVOTĚ A ZDRAVÍ S HLEDISKA FYSIOLOGICKÉHO.

1. **Výživa.** — Každý živoucí organismus potřebuje k zdravé funkci přiměřenou výživu, vzduch a pohyb. Vychovatel musí přihlížeti k těmto potřebám se stanoviska fysiologického i mravního. Tělu musí býti dodáváno kvalitativně a kvantitativně dostatek potravy a nápoje, má-li se zdravě vyvíjet. Na tomto poli je zároveň mnoho příležitosti k sebekázi, neboť má nesmírný význam pro veškerý mravní život, zvláště ve věku dospělejším. „Mnohý bude ve třiceti letech státi pevně proti krásné cizí ženě, kdo si v desíti letech dovedl odepřítí hračku nebo kostku cukru.“ (Jos. de Maistre). Velký význam i po stránce pedagogické má modlitba před jídlem a po jídle, neboť probouzí v dítěti cit vděčnosti a upevňuje v něm vládu duše nad nižší žádostivosti.

2. **Vzduch a oděv.** — Dýchání je neklamným znamením života. Každý člověk a zejména dítě potřebuje co nejvíce zdravého vzduchu. Je proto nutné se postarati o náležitou čistotu podlahy a větrání bytu i učebny. Teplota učeben má býti asi 18 stup. Celsia, nemá vystoupit na 21 stup. C. a nemá klesnouti pod 16 stup. C. Dýchají nejen plíce, ale i celá kůže. Proto dlužno pečovat o čistotu kůže a o přístup vzduchu ke kůži. Odtud prospěšnost koupelí a vzdušných lázní. Z důvodů mravnostních však nelze schvalovat společné koupání obého pohlaví, koupání, sluneční a vzdušné lázně na místech vystavených zrakům veřejnosti. To platí i pro prázdninové kolonie a ozdravovny. Přemrštěná, jednostranná péče o zdraví tělesné strhla mnohé ke kultu nahoty. „Kulturu nahoty dnes tolik šířenou, odsuzuje církev jako návrat k pohanskému kultu těla, jako poblouznění podrývající mravnost a tedy i budoucnost národa. Katolíci se nesmějí nechat strhnout v té věci proudem doby. Před touto zhoubou třeba chránit nejen dospělé a mládež dorůstající, nýbrž i dítky.“ ¹⁾ K řádné péči o tělo náleží

¹⁾ Směrnice Acta cur. ol. 1933, 63.

těž vhodný oděv. Oděv však není otázkou pouze zdravotní, ale též zároveň otázkou mravní a estetickou. Oděv má chránit nejen zdraví, ale i stud a tím také mravnost. Od nejútlejšího věku musejí děti šatem býti navykány na zachování studu. „Rodiče jsou před Bohem a ve svědomí zavázáni dbáti toho, aby nebyl v dítkách již od nejútlejšího mládí ubíjen stud a proto nesmějí dovolit, aby jejich děti — nevyjímajíc ani děti ve věku předškolním — vycházely na ulici v nedostatečném koupacím obleku nebo přímo nahé.“ ¹⁾ Dítě, které se ještě v svých dvou letech ukazuje nahé, třebas to bylo i před sourozenci, není dobře vychováno, a rodiče tu nepochopili svůj úkol.

3. Práce, tělesná cvičení a odpočinek. — Nejpřiměřenější pohyb je při práci tělesné. Náhradou práce tělesné anebo doplňkem je tělocvik a sport. Práce, tělocvik a sport má býti zároveň školou sebekázně a sebevýchovy. I při tělocviku a sportu nutno vždy dbáti požadavků studu. „Společný tělocvik mužů a žen, hochů a dívek není dovolen, leda cvičí-li tak malé děti... Z tělocviku žen a dívek je třeba vyloučiti — z vážných důvodů mravních a zdravotních — soustavný tělocvik na nářadí, na příkl. ručkování a cviky na kladině, švédské lavičce, kolovadlech a pod. I ze cviků prostrných, rytmiky, gymnastiky a atletiky jest vyloučiti takové cviky, jichž nelze srovnati s křesťanskou stydlivostí. Tělocvik dívek se musí konati v místnostech uzavřených, nebo vůbec na místech takových, kam hoši a muži tou dobou nemají přístupu. Veřejná cvičení žen a dívek, když se již konají, buďtež omezena na míru nejmenší a cviky ať jsou opatrně vybrány. Vždy a všude musí platit zásada sv. Otce Pia XI: „Při hrách a tělocviku se má se zvláštním jemnocitem šetřiti dívčí stydlivosti, neboť je nejvýš neslušno, aby se dívky vystavovaly očím všech lidí.“ ²⁾

Tělesný organismus však také podléhá únavě, zejména u dítěte, proto potřebuje odpočinku. Má se proto střídát tělesná námaha s odpočinkem. Nejvydatnějším odpočinkem je přiměřený spánek. Potřeba delšího spánku jeví se u mládeže až do 18. roku. Dnes

¹⁾ Směrnice... tamtéž, 1933, 63.

²⁾ Směrnice... tamtéž, 61n.

trpí mnoho žactva přetěžováním a nedostatkem spánku. Nejvíce jsou postiženi žáci přespolní. Jejich mozek je překrven, bývají předrážděni a trpívají bolestmi hlavy. Předpokladem dobrého spánku po stránce fyziologické je včasná večeře. Velký hygienický význam má také zbožná modlitba se zpytováním svědomí, s dokonalou lítostí a s dobrým předsevzetím pro příští den, neboť to značně uklidňuje a proto dobře disponuje pro klidný spánek. Uznává to i MUDr. Jar. Šimsa: „Církevní nařízení, aby křesťané se před spánkem modlili, má velký hygienický smysl, neboť to přináší uklidnění.“ ¹⁾

b) Výchova duševní.

64. PODSTATA A PROJEVY DUŠE.

Ačkoliv je člověk svým tělem celkem slabý vzhledem k ostatním tvorům, přece je nad ostatním tvorstvem nesmírně vysoko svou duší s jejími mohutnostmi. Z duše vychází veškerý intelektuální i mravní pokrok a vše veliké, co člověk dovede a co ho povznáší nad všechny nerozumné bytosti. Proto je výchova duševní nejdůležitější.

Duše není pouhý atribut („nastavba“) hmoty, nebo pouze noetické hledisko ve smyslu monismu, nýbrž je svébytná jakožto princip veškerého života vegetativního, sensitivního a rozumového v člověku. Duše sama se ovšem nepoznává přímo, nýbrž jen reflexně tím, že si uvědomuje svou činnost. a z činnosti usuzuje na sebe jako na princip. Z činnosti může poznat reflexí nejen svou existenci, nýbrž i svou duchovou povahu.

Nehmotné úkony (myšlení a chtění) předpokládají nehmotný princip, duši. Duše, jakožto nehmotný princip je tedy jednoduchá a nedělitelná, je celá v celém těle a nemá částí. Duchovost lidské duše a její nehmotnost vyvolává otázku, jak vzniká duše. Poněvadž je duše nedělitelná, nemůže pocházet od rodičů, musí být tedy stvořena přímo od Boha. Duše, jakožto bytost svébytná, neděli-

¹⁾ Hygiena denního života, 2. vyd., Praha 1924, 17.

telná a svou povahou nezměnitelná nemůže zaniknouti rozkladem těla jako živoucí princip rostliny nebo zvířete, i po odloučení od těla žije dále, je nesmrtelná.

65. PSYCHOLOGIE.

Obor psychologie tvoří dvě samostatné vědy, z nichž jedna t. zv. racionální psychologie je součástí přírodní filosofie a druhá, experimentální, náleží mezi vědy empirické. *Racionální psychologie je věda o duši*, její podstatě, spojení s tělem, o jejich mohutnostech a činnostech těchto mohutností. *Experimentální psychologie je věda o vědomém duševním životě*, jeho projevech a bezprostředních příčinách.

Pro každého vychovatele je nezbytná znalost psychologie. Když zná vychovatel zákony duševního života, může působit mnohem účinněji než bez těchto znalostí. V tom je význam zejména pedagogické psychologie a jejich dalších speciálních oborů. *Prostředky psychologického výzkumu* jsou sebezpozorování a pozorování jiných, a to buď prosté (observační) anebo umělé (experimentální), patologické jevy duševní, životopisy, dějiny, literatura, umění a j. Duše a tělo jsou u člověka v nejužším vzájemném vztahu, nejen v bytí, nýbrž i v činnosti. V tom smyslu lze mluvit o psychofysické korelaci. Různé změny tělesné se odrážejí i v niterném životě duševním (na příkl. náhlé odkrvení mozku působí mdlobu, i ztrátu vědomí). A zase silnější duševní zážitky promítají se i do oblasti tělesné (na příkl. velký strach a úzkost vyvolává bledost, ba i třesení). Ve svém poznání je člověk odkázán také na podněty zevnější. Normální postup lidského poznání není intuitivní, jako u bytostí pouze duchových, nýbrž diskursivní. Lidské poznání začíná smysly. („Nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech“.) *Pro poznání a duševní život člověka má z oblasti tělesné zvláštní význam soustava nervová.*

66. NERVSTVO.

1. **Nervstvo mozkomíchové (cerebrospinální)** dává člověku schopnost přijímat zevnější podněty a na ně reagovat. Toto nervstvo

není ještě dokonale vyvinuto u malého dítěte, nýbrž zdokonaluje se postupně vývojem a vlivem zevnějších podnětů. *Nervstvo mozkomíchové má část ústřední (centrální) a obvodovou (periferní). Část ústřední tvoří mozek a mícha, obsahující největší shluky buněk gangliových (uzlin), a ty souvisejí s nervstvem obvodovým (periferním).* Mozkomíchové ústředí je posledním místem, kam přicházejí z obvodu těla pocity anebo odkud vycházejí do těla popudy. Nejhlavnější oblastí toho ústředí je velký mozek se šedou korou. *Velký mozek se svými centry určitých činností rozumových, volních a také smyslových je důležitějším nástrojem lidské duše. Jestliže mluvíme o centrech velkého mozku jakožto o sídlech určitých lidských činností, tím nemyslíme, že by tato centra byla adekvátní příčinou těchto činností vůbec. Jejich funkce je podobná funkci klávesnice u klavíru anebo struny u houslí. Nikomu nenapadne tvrdit, že struny anebo klávesnice jsou adekvátní příčinou melodie. Původcem melodie je člověk, který (dotyčného) nástroje používá. Podobně i duše používá oněch center různých lidských činností ve velkém mozku.* Jsou-li některá z těchto center defektní, pak se ovšem ani duše nemůže jimi projevit. Problém lokalisace ve velkém mozku není jednoduchý, neboť mozek je organická součást živého organismu, který podléhá jeho vlivům a není pouhým mrtvým instrumentem.

Část obvodová (periferní) je soubor všech nervů vycházejících z mozku a míchy. (Z mozku vychází 12 nervových dvojic a z míchy 31). Tyto nervy jsou dostředivé (centripetální) a odstředivé (centrifugální). Každý z těchto nervů vodí však toliko jedním směrem. Zevnější podráždění sdělují ústředí mozkomíchovému nervy dostředivé (centripetální, sensitivní). Nervy sensitivními působí tedy na nás svět zevnější. Tímto podrážděním vznikne změna ve vědomí člověka. V mozku přejde podráždění pomocí nervů spojovacích na nervy odstředivé (centripetální, motorické), jimiž je vedeno ke svalům, aby nastala reakce. Nervy motorickými působíme zase my na svět zevnější.

V oblasti nervstva obvodového má význačné místo nervstvo smyslové, neboť zejména toto dodává látku pro abstraktní činnost duševní. Těmto zvláštním koncovým útvarům nervovým říkáme s hlediska fyziologického čidla a s hlediska psychologického smysly.

Nejdůležitější z nich jsou: zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Nervstvo smyslové (na obvodu těla položené) je fyziologicky tak uspořádáno, že dovede přijímat dráždidla pouze určitých fyzikálních vlastností. (Na příkl. citlivé ústrojí nervu zrakového, sítnice oka, dá se podrážditi pouze světlem.) Výkonným ústrojím těchto nervů je buňka gangliová (uzlina) nervstva centrálního. Má specifickou energii přivádět k vědomí nervem přivedené popudy jen v určitém oboru představ, na příkl. světla, zvuku, vůně atd.

2. Nervstvu vegetativnímu (útrobnímu) podléhají vegetativní funkce těla. Toto nervstvo je dobře vyvinuto již u malého dítěte. Nervstvo útrobní můžeme dělit na část ústřední a obvodovou. *Část ústřední (centrální)* je složena ze dvou podélných provazců (nervus sympathicus), uložených podél páteře v dutinách trupových a z velkých shluků ganglií (uzlin), které tvoří zejména mohutnou skupinu v dutině břišní za žaludkem (plexus solaris, cerebrum abdominale). *Část obvodová (periferní)* jeví se jako rozvětvení nervstva vegetativního v jednotlivých útrobech.

Kromě toho jsou ganglie (uzliny) roztroušeny ve všech nervech vegetativních. Tyto uzliny tvoří do jisté míry samostatná menší centra. Ovládají především pohyby hladkých vláken svalových, na příkl. v pásnu střevním a v cévstvu; vůli nepodléhají. Vegetativní nervstvo však souvisí s nervstvem mozko-míchovým četnými spojkami na různých místech, zvláště při páteři. Tím si vysvětlujeme vzájemný vliv těchto dvou systému nervstva.

Rozdělování krve ovládají v jednotlivých oblastech nervy vasomotorické. Jejich východiskem je nervstvo vegetativní. Největší střed je umístěn v prodloužené míše, takže touto cestou i různé duševní stavy mají na toto nervstvo vliv (na příkl. leknutí způsobí odkrvení pokožky a odtud bledost, pocit zahanbení působí opět překrvení pokožky a odtud červenání).

Novější autoři rozdělují nervstvo vegetativní na dvě hlavní části: sympatikus a parasympatikus. Sympatikus je tvořen nervovými vlákny, jež vystupují z hrudní a bederní míchy, jež probíhají do sympatických provazců, uložených po obou stranách páteře. Parasympatikus se skládá z nervových vláken, jež vystupují ze střed-

ního mozku, z prodloužené a křížové míchy. Vegetativní ústrojí jsou zásobována většinou současně sympatickými a parasympatickými nervovými vlákny, avšak v úplném protikladu. Jestliže totiž sympatikus činnost některého ústrojí podněcuje, parasympatikus ji brzdí a naopak. Na příkl. sympatické větve srdeční zesilují a urychlují srdeční činnost, parasympatická vlákna (srdeční větve bloudivých nervů) ji oslabují a zpomalují.

Vegetativní nervy upravují svými vlivy činnost vegetativních ústrojí podle potřeby organismu: buď ji zvyšují, je-li toho potřebí, anebo ji omezují, když organismus neklade na ně velkých požadavků. Při tom dopřávají dotyčnému ústrojí současně odpočinku. Činnost vegetativních ústrojí podléhá vlivům hormonů a některých jedů. Tak na příkl. adneralin (hormon dřeně nadledvinky) podněcuje činnost sympatiku. Podobně ale slaběji působí hormon štítné žlázy. Naproti tomu insulin (hormon Langerhansových ostrůvků pankreasu) zvětšuje činnost parasympatiku.

3. Nervstvo a výchova. — *Pravidelně vyvinutý mozek a nervstvo jsou podmínkou normální činnosti duševní, neboť jsou instrumentem mohutností lidské duše.* Organické poruchy mozku mívají vzápětí také poruchy v oblasti duševního života. Zhoubný vliv na nervstvo má nedostatečná výživa, nehygienické bydlení, nedostatek spánku a zvláště požívání lihovin a jiných jedů. Lihové nápoje i v malých dávkách jsou specifickým jedem nervovým, který otravuje buněčné jádro nervové. Zhoubný vliv má také příliš časná námaha duševní. Proto se nemá dítě příliš duševně namáhati před šestým rokem věku. Když začne navštěvovat školu, nemá býti přetěžováno. Práce duševní má se u něho častěji střídati s pohybem tělesným. Nervy vysiluje nejen nemírné učení a práce, ale také úzkostlivý chvat, hrozby, křik, hněv, bití a pod.

Děti se snadno unaví. Čím jsou mladší, tím je také unavitelnost větší. Nestačí chránit je pouze před škodlivinami, je třeba jim věnovat náležitou péči a dopřáti dosti času k zotavení. Mají míti řádnou životosprávu, úměrné rozdělení práce a odpočinku se zotavením na zdravém vzduchu a s dostatkem vydatného spánku.

67. ROZDĚLENÍ PROJEVŮ DUŠEVNÍHO ŽIVOTA.

Náš duševní život je sice velmi bohatý v každém okamžiku v pestré směsici počitků, vjemů, představ, pojmů, citů a snah, ale zároveň je jednotný. Nikdy nemohu říci: teď mám pouze představu, teď mám jen vjem, pojem, teď pouze chci, teď jen cítím. Duševní život tvoří organickou jednotu.

Chceme-li celek důkladně poznati, rozložíme si jej v části a ty pak jednotlivě zkoumáme. Proto i skutečnosti duševního života rozkládáme v jednotlivé části a pak je pozorujeme. Nejvýznačnější složky duševního života rozkládáme v jednotlivé části a pak je pozorujeme. Nejvýznačnější složky duševního života jsou: poznávavost, snahovost a citivost.

2. Poznávavost.

68. POČITEK A VJEM.

1. **Počitek.** — Různí činitelé působí dráždivě na nervstvo smyslové. Příčina podráždění se nazývá popud. Je buď v našem těle, nebo mimo ně. Podle toho rozeznáváme popudy vnitřní (žízeň, hlad a tělesné potíže) a vnější (mechanické, tepelné, optické, chemické a j.). Aby vznikl počitek je potřebí popudu a podráždění; to je vedeno k mozku do příslušného centra a působí v něm vzruch. *Počitek je stav, v němž si uvědomujeme podráždění svého těla.*

2. **Vjem.** — Když se zúčastní počitků pokud možno všechny smysly, předmět se ujasňuje a výrazně odlišuje od svého okolí, na příkl. u jablka tvar, barva, chuť, vůně, tvrdost. V tomto případě mluvíme o vjemu a činnost samu nazýváme vnímání. *Vjem je souhrn všech počitků, které se vztahují k určitému předmětu.* Vjem je tím úplnější a dokonalejší čím více smyslů je zúčastněno a čím jsou smysly bystřejší. Terminologie zavedená psychologii 19. století a dosud užívaná (zejména v didaktice) používá trichotomie (trojného dělení). Pojem, který my označujeme slovem „vjem“, označuje slovem „názor“ a mezi počitek a tento t. zv. názor (v našem

názvosloví vjem) klade ještě mezistupeň a pro tento mezistupeň má vyhrazen název „vjem“. Toto dělení vzniklo nepřesnou analýsí poznávacího procesu. Stupeň poznání, kterému říká psychologie minulého století vjem a který prý záleží v uvědomění si příčiny (zdroje) počitků je ve skutečnosti útvarem vyššího poznání (myšlení) a ne poznání nižšího a to útvarem již značně pokročilým, který přichází až daleko za „názořem“. Vnímání prostě konstatuje, ale nechápe vztahy ani kausalitu.

3. Výchovní zřetel. — *Po stránce výchovné i učebné je nutno pamatovat na to, že čidla mají rozhodující vliv na veškerý duševní život člověka.* Proto mají býti děti vedeny k tomu, aby náležitě pečovaly o čidla, zvláště o oči a uši, neboť ty jsou nejpotřebnější pro poznání. Děti, které v útlém věku ztratily zrak a sluch, zůstávají obyčejně duševně zakrnělé a jen mimořádně nadané jsou způsobilé rozumově se více vyvinout.

Nutno dbáti toho, aby *oči* dětí byly chráněny před přílišným i nedostatečným osvětlením. Při četbě je normální vzdálenost očí od knihy asi 30 cm. Nutno dbáti přiměřeně velkého písma jak na tabuli tak i v sešitě.

Je potřebí chránit *uši* dětí před úderem a před příliš silnými zvuky. Nemá proto vychovatel trpět ve třídě přílišný křik, lomoz, bouchání dveřmi. Mluvit bude nepřítis hlasitě. Čísti se má s přiměřenou silou a modulací. Zvlášt nebezpečné pro sluch je bití po hlavě. Nutno potírat dětský nezpůsob troubení a houkání do uší.

Do školy přichází značné procento dětí krátkozrakých a nedoslýchavých (těchto až 20 procent). Tyto děti při vyučování náležitě nevnímají, takže ztrácejí zájem a jeví se při vyučování jako hravé, nepozorné a lenivé. Tím trpí jejich vzdělání, celkové vyučování, kázeň, výchova a vzniká nesprávný poměr mezi dítětem a učitelem—vychovatelem. I v tomto ohledu má velký význam instituce školních lékařů. Žáci krátkozrací a nedoslýchaví mají sedět vpředu.

69. PŘEDSTAVA.

1. Vznik představy. — Dítě přijde ze školy a živě vypravuje příběh, o kterém slyšelo, anebo popisuje krásný obraz, který vi-

dělo. Ačkoliv se znovu neopakuje zevnější podráždění smyslové, vrací se přece do vědomí dítěte vzpomínka na slyšený příběh nebo na viděný obraz. Podobně si uvědomujeme i bez jakéhokoliv zevnějšího podnětu počítky a vjemy, které jsme někdy měli. Tento vnitřní pochod se nazývá vybavování (reprodukce) a *vybavený počitek nebo vjem se jmenuje představa*.

2. Poměr představy k počítku a vjemu. — *Představa sice nemá jasnosti a smyslové životnosti pocitu a vjemu, ale je vyšším stupněm ve vývoji vědomí.* Počitek trvá jen tak dlouho, dokud pocítujeme přímé podráždění, představa však trvá dále. Představu mohu vybavit i po letech. Vždyť vybavujeme některé představy i z nejútlejšího dětství, a to velmi živě. Z toho poznáváme, že představy mají pro duševní život člověka nesmírný význam. Bez představ by nebylo pro nás minulosti, poněvadž bychom neměli nic, na čem bychom svou budoucnost konstruovali.

3. Vybavování, sdružování a osvojování představ. — Představy se vybavují, sdružují a osvojují. Vybavování a sdružování představ se děje podle zákona posloupnosti (a, b, c...), podobnosti (dítě — otec), protivy — kontrastu (nebe — peklo), totožnosti — identity (jednu barvu poznávám na různých předmětech). — Osvojováním (aperpcí) rozumíme spojení představy staré s představou novou. Představy, které osvojujeme, jsou osvojené, a kterými osvojujeme, jsou osvojující. Při vyučování, zejména mladších dětí, je velmi důležité podávat jim takové představy a takovým způsobem, aby osvojením neboli aperpcí se zařadily do představových celků, které už dítě má. Ve výchově je potřebí přihlížeti k tomu, aby dítě mělo dostatečně působivé motivy správného jednání, jimiž jsou u nich hlavně představy určitých mravně dokonalých osob.

4. Typy představivosti. — Někdo vybavuje snadno představy zrakové, jiný sluchové a jiný opět pohybové. S toho hlediska rozeznáváme tři význačné typy: typ zrakový (vizuální, optický), typ sluchový (akustický, auditivní) a typ pohybový (motorický, kine- tický). Vedle toho jsou ovšem také typy smíšené. Učitel—vycho- vatel používá takových prostředků vyučovacích a výchovných, aby vhodně působil na všechny tyto typy. Poněvadž u dětí je nejčastěji

typ zrakový, bude používat pokud možno nejvíce názoru, doprovázeného živým slovem a přiměřeným gestem.

5. Podvědomé duševní jevy. — Představa je více méně přesná vzpomínka na dřívější zážitek. Naprosto jasných a zcela vědomých představ máme v jednom okamžiku málo. Víme ze zkušenosti, že se nám někdy vynoří představa jakoby sama sebou, anebo že si na ni ani při největším duševním úsilí nevzpomeneme, zůstává na čas utajena v podvědomí. Takovou představu nazýváme podvědomou stopou. Tyto podvědomé stopy mají značný vliv na vybavování představ. Představa se vybavila ne vždy proto, že jsme tomu chtěli, ale proto že její obsah souvisel s předmětem, jímž jsme se právě obírali. Podvědomé stopy mají vliv také na naše chování, myšlení, nazírání, omyly atd., zkrátka na všechny naše projevy tělesné i duševní.

6. Výchovný zřetel. — Po stránce učebné i výchovné musí mít každý učitel—vychovatel na paměti, že se děti od sebe odlišují množstvím a druhem představ. Má se proto přesvědčovat, které představy již dítě má a které nemá, a jsou-li správné. Představy nesprávné musí opravit. Čím více mají děti správných představ, tím snadněji pochopí učivo nové, pokud se navazuje na představy známé. Pozorováním bylo zjištěno, že děti městské jsou bohatší na představy než děti venkovské. Hoši mají více představ než děvčata, avšak děvčata mají zase více představ náboženských než hoši.

3. Vybrané kapitoly z oboru představivosti.

70. PAMĚŤ.

1. Pojem, důležitost a vlastnosti dobré paměti. — *Paměť je schopnost věrně uchovávat a vybavovat představy.* Je velmi důležitá pro duševní život a k svědomitému plnění povinností. Jen to, co jsem si osvojil, může být materiálem k dalšímu duševnímu růstu. Již Řekové si byli toho vědomi, proto prohlásili „Mnemosyne“ za matku devíti Mus. *Jen tolik víme, kolik v paměti uchováme.* — *Dobrá paměť je bystrá* (snadno vybavuje), *věrná* (představy jsou

ve vědomí právě tak, jak tam byly uloženy), *trvalá* (udrží představy dlouho v původní podobě) a *obsáhlá* (zachovává mnoho představ). — Zvlášť důležitá vlastnost paměti je věrnost.

2. **Druhy a vývoj paměti.** — *Podle typu představivosti* můžeme třídit paměť na zrakovou, sluchovou a pohybovou. *Podle toho, oč se opírá*, dělíme paměť na mechanickou (podle posloupnosti), soudnou neboli logickou (podle obsahové souvislosti) a mnemotechnickou (podle některých známek nebo různých umělých prostředků). — Dříve se myslo, že paměť je nejlepší v mládí. Pokusy se však zjistilo, že paměť jeví v mládí periodické kolísání, ale celkem je horší než paměť dospělých. Paměť dosahuje vrcholu ve 22. až 25. roce, načež následuje klid. Po roce 30. paměti pozvolna ubývá. Po 50. roce ubývá paměti nápadně, avšak i zde jsou výjimky v případech zvláštního cviku.

3. **Výchovné poučky o paměti.** — *Paměť je třeba opatrovat.* Paměť se kazí vším, co porušuje mozkové ústrojí, zejména násilným otřesem, alkoholem a jinými narkotiky a sexuálními excessy. Přesným výzkumem je prokázáno, že požívání alkoholu, jmenovitě u mládeže, a to již v malém množství, působí na paměť velmi zlobně. Proto dítě „vína a opojného nápoje nebude píti.“ (Luk. 1, 15). — *Paměť je třeba cvičit.* Paměť je zděděná vloha, které se nedostává každému stejnou měrou, avšak cvikem může značně zesílit. Cvičí se pravidelně příležitostnými dotazy (t. zv. „vzpomínkovým“ vyučováním), učením nazpaměť a každodenním večerním zpytováním svědomí.

Paměť je třeba obohacovat, zejména tím, co je pro budoucí povolání a život důležité. Pro svůj životní úkol má si nasbírat dítě co největší zásobu poznatků, aby mohlo z toho duševně trávit až do smrti. — *Aby se učivo dobře pamatovalo*, má býti podáno zajímavě (co nezajímá, málo se pamatuje), dobře vysvětleno (ukládání nevysvětleného učiva je jako polykání nestavitelného pokrmu) a stručně vyjádřeno. Učivo takto podané utkví v paměti, když se do ní vpravuje memorováním v určitou dobu (podle osobní zkušenosti), když se memorování podporuje psaním a hlasitým čtením a když se pravidelně opakuje.

Paměť se nesmí přeceňovat. — Univ. prof. dr. *Hronek* konstatuje: „Mnoho energie dětí a učitelů se vyplývá na našich školách cvičením paměti. Naše škola přecpává v pravém slova smyslu žáky vědomostmi, jež navzájem nemají pevných vztahů. Neurolog Forel ve svém spise ‚Hygiene der Nerven und des Geistes‘ přesvědčivě ukazuje, jak je bláhovým podnikem chtít všechnu současnou vědu stěsnati do školních učebnic a jimi v nešťastný mozek lidský. ‚Pravím nešťastný‘, píše, ‚neboť jest nemožno, aby mozek, takovým způsobem týraný, zachoval si zdravou soudnost, tvořivou plasticitu a fantasii‘. Na nebezpečí přetížení žactva poukazují v posledních letech i přední pedagogičtí myslitelé angličtí, John Adams, Alice Krakowitzerová a jiní, kteří dobře postřehli, že hromadění učebné látky zatlačuje moderní školu do bývalého formalismu, t. j. do memorování osamocených fakt.“¹⁾

Jednostranné cvičení paměti je nebezpečné zvláště ve vyučování náboženství, neboť snadno vzbudí nechť k náboženství vůbec. Již biskup *Ketteler* upozorňoval: „Učení nazpaměť je pouze nejnižším stupněm vyučování, jest jen prostředkem k cíli. Když se vyučování omezuje pouze na tento nejnižší stupeň, stává se pro děti opravdovou mukou a bezmyšlenkovitým odříkáváním. Takové vyučování je zločinem na slově Božím. Od prvního vyučovacího dne má si katecheta dát záležet na tom, aby při každé příležitosti dětem ukazoval, kterak slova, kterým se učí, mají nebeský, božský obsah. Jakmile si to děti uvědomí, stane se jim práce s učením nazpaměť tak radostnou, jak radostnou je práce rolníka, který je jist bohatou úrodou.“²⁾

71. OBRAZIVOST A OBRAZOTVORNOST.

1. **Pojem obrazivosti, obrazotvornosti a její druhy.** — Paměť představy jen vybavuje, a to beze změny. Obrazivost představy nejen vybavuje, nýbrž také spojuje, kombinuje, upravuje a tvoří z nich nové celky (obrazy), ve skutečnosti nevnímané, které jsou

¹⁾ Základní požadavky ve školním zdravotnictví, výchově a vyučování, Praha 1932, 26.

²⁾ Uvádí Gatterer, Katechetik, 4. vyd., Innsbruck 1931, 467.

naším subjektivním výtvořem a nemusí jim odpovídat nějaká skutečně existující věc. Tento proces děje se tak rychle, že se zdá, jako bychom přeměněné představy hotově vybavovali. *Obrazivost je schopnost tvořiti z vybavených představ celky (obrazy) nové.* Odedávna člověk oživoval zjevy přírodní (na příkl. slunce jako ohnivý vůz, strážce hor Krakonoše a pod.). Tak vznikly báje, pověsti a pohádky. — *Je-li obrazivost řízena zvláštním účelem (pravidlem), stává se obrazivostí úmyslnou, tvůrčí a jmenujeme ji obrazotvorností, fantasií* (z řec. fantasia = představa). Obrazivost je něčím pasivním, kdy se člověk oddává bezděčně pouhému snění, kdežto obrazotvornost se nám jeví jako něco aktivního, tvůrčího. Obrazotvornost je buď původní, nebo napodobivá. U dětí má převahu obrazivost napodobivá.

Rozlišením pojmu obrazivosti (pasivní) a obrazotvornosti (aktivní) je dáno také druhové rozdělení s hlediska psychologického. Dříve byla dělena obrazivost a obrazotvornost s hlediska logického na abstrahující (ta znaky ubírá, na příkl. na milované osobě vidíme jen přednosti a na nenáviděné jen špatnosti), determinující (ta znaky přidává, na příkl. líčení téže události dvěma svědky se neshoduje, neboť některý z nich něco doplňuje ze své obrazotvornosti) a kombinující (ta některé znaky vypouští a jiné doplňuje).

Obrazivost a obrazotvornost je dána lidskou přirozeností. Dítě má od přirozenosti obrazivost buď živou, nebo mdlou. Má-li dítě nadání, možno cvikem obrazotvornost značně rozvinout. Kde nadání není, tam jsou výsledky ovšem skrovnější. *Poněvadž dítě má ještě málo představ, není schopno mnohých kombinací, zato je však jeho obrazivost i obrazotvornost smělá. Zejména při hrách se uplatňuje hojnou měrou dětská fantasie.*

Nebezpečným produktem fantasie jsou iluze a halucinace. Iluze povstávají z kombinační činnosti fantasie a připojují se k vlastním představám. Halucinace jsou vyvolány nerstvem centrálním a vyskytují se ve spánku, v horečce a při různých chorobných změnách v mozkové tkáni, zejména při progresivní paralyse.

2. Důležitost obrazotvornosti. — *Obrazotvornost má veliký význam pro vyučování,* neboť dává učiteli možnost, aby vyprávěl názorně,

živě a tím poutavě. Má zvláštní význam ve vyučování náboženství, neboť dítě jen svým rozumem nepochopí něco nadsmyslného bez pomoci obrazotvornosti. Ta musí abstraktní pojmy odíti do roucha smyslového obrazu a tak je učiniti bližšími a pochopitelnějšími. Obrazivost je vždy otevřená brána do dětské duše. Proto děti tak rády naslouchají vyprávění biblických příběhů a také doma často a rády čtou v Biblických dějinách, kdežto katechismus již je tolik nevábí. *Obrazotvornost je důležitá pro úspěšné uplatnění v povolání a pro veškerý duševní život.* Každé povolání ukládá člověku určité úkoly konstruktivní, zejména v oboru výtvarném, a jejich řešení nelze si myslit bez obrazotvornosti. Jak mocně podněcuje naši obrazotvornost vzpomínka na velké ideály: na Krista a na ty, kteří se svým životem jemu nejvíce přiblížili. Obrazotvornost také zkrášluje život, povznáší myšlenky nad tíživé poměry a kreslí vábivé obrazy lepší budoucnosti: závodníku představuje cenu vítěznou, těžce pracujícímu mzdu, nemocnému uzdravení, zajatci vysvobození, věrnému křesťanu blaženost věčnou. Těší v neštěstí, konejší bolest, neboť slibuje lepší budoucnost. Tím vším vzpružuje vůli k vytrvalému úsilí, a to má pro veškerý život význam nemalý. — *Obrazivost má vliv také na tělesné zdraví,* neboť působí na nervstvo sympatické a tím na vegetativní funkce těla. Proto lidé, kteří mají obrazotvornost optimistickou, bývají svěžího vzezření a dožívají se také delšího věku, kdežto pessimisté obyčejně předčasně stárnou. Děsivá obrazotvornost zhoršuje zdravotní stav člověka i zdravého, tím více ovšem nemocného. Psychotherapie, zakládající se na autosugesci (coueismus a j. směry), působí na nervstvo sympatické a tím na vegetativní pochody tvořením blahodárných plastických obrazů ve fantasii za stavu somnolence (polospánku), aby byla vyřazena činnost rozumu a vůle a otevřenou bránou obrazivosti se mohlo působiti na automatické, podvědomé, sensitivně-vegetativní funkce tělesné, které ve stavu zcela bdělém nepodléhají našemu rozumu a vůli.

Obrazivost je však někdy také nebezpečnou. — Dítě často nerozlišuje představy od výtvorů své fantasie, takže výpovědi dětí jsou velmi nespolehlivé. Dětská lež bývá často proto bez subjektivní

viny, poněvadž dítě považuje výtvar své fantasie mylně za představu čerpanou ze skutečnosti. A zvlášť je nebezpečnou fantasie v době dospívání. Příčiny mohou být vnitřní, ale nejčastěji jsou vnější, na příkl. nevhodná četba, filmy a pod. Tímto vlivem se stává pubescent snílkem, fantastou, který žije ve světě neskutečném, staví si vzdušné zámky a nedovede se uplatnit ve skutečném životě. V době dospívání působí na obrazivost zhoubně různé utopie, fatamorgany, zvrácené názory na svobodu, na lásku a pod., jak bývají mladistvým sugerovány v líbivé podobě tiskem, filmem, divadlem, pod pláštíkem umění, pokleslou veřejnou morálkou a nejrůznějšími jinými prostředky. Když se fantasie stále naplňuje takovými obrazy, falšuje tím mravní normy, ukazuje různé mravní extravagance jako něco radostného, krásného a dobrého, naproti tomu mravní dobro ukazuje jako něco nudného a nežádoucího. Téměř při každém pokušení pracuje fantasie tím, že lživě maluje.

3. Výchovné směrnice.

a) Kdy začít? S výchovou obrazivosti nutno začít pokud možno brzy, neboť se probouzí u dětí velmi záhy, mnohem dříve než činnost rozumová a volní. Projevuje se hrou, která je pro dítě zcela přirozeným zaměstnáním. Výchova nemá omezovat pud po hře. Jen v tom případě je třeba zasáhnouti, když dítě často mění předmět své hry, neboť to vede k povrchnosti, anebo když se zvrhá pud po hře v hravost, která v dorůstajícím dítěti zabíjí chuť k vážné práci a učení. Veškerá tělesná i duševní činnost dítěte se projevuje z počátku hrou. Je to první škola pro rozvoj jeho schopností i obrazivosti. Na hry se díváme jako na činitele přípravného ke zdokonalení individua s ohledem k budoucím situacím, do nichž se dostane, jednak jako na činitele, který dovoluje dítěti ukojit potřebu nějakého zaměstnání. „Vyžaduje-li kdo od dítěte usilovné práce, založené na něčem jiném než na hře, jedná jako onen blázen, který by od jara třásl jabloní, aby mu dala jablka, nechav opadati její květy; nejen že by nesklidil, nýbrž připravil by se o ovoce, které slibuje podzim.“ ¹⁾

¹⁾ E. Claparède, Psychologie dítěte a experimentální pedagogika, II., Praha 1930, 113n.

b) Hlavní prostředky. — Ve škole má to býti *názorné vyučování*. Má obohacovati dítě hodnotnými a ušlechtilými představami, které má potom zpracovávat jeho obrazivost. S toho stanoviska nejsou ovšem všechny předměty stejně hodnotné. Nejcennějším prostředkem výchovy obrazivosti je *náboženské vyučování*. Nic tolik nezušlechťuje jako představy náboženské. Na mladistvou obrazivost působí v tomto oboru zvláště příběhy biblické. Žádné příběhy ze života anebo z dějin nevynikají takovou plastičností, dramatickostí a působivostí motivů náboženských a mravních jako právě příběhy biblické. Vedle příběhů biblických působí sugestivně záběry ze života svatých, podle mentality dětí vhodně volené. Dávají obrazivosti správný směr, a to je velkým ziskem pro jejich celý další život.

Bohatou studnicí pro obrazivost je *bohoslužba* se vznešenou a jímající krásou posvátných úkonů, modliteb a zpěvů. *Chrám* se svými obrazy, sochami a ozdobami poutá obrazivost již nejmladšího dítěte a nabádá ke ctnosti. S tohoto hlediska hodnotí také Foerster význam krásných obrazů a soch v chrámě. V témže směru mohou působit také *náboženské obrázky*, které dává učitel náboženství příležitostně dětem, musejí býti ovšem vhodně voleny. *Umělecké výtvary malířské a sochařské* mají příznivý vliv na obrazivost i na mravní cítění, když vtiskují duši představu ctnosti a mravní čistoty. Za dnešního stavu těchto výtvorů musí býti vychovatel velmi opatrný v předvádění uměleckých děl mládeži, poněvadž pod rouškou umění mohou se snadno vplížit do jejich duší představy, které znečistí a poskvří jejich fantasií. Umělecké galerie nejsou pro děti. U mladších dětí poslouží výchově obrazivosti také vhodné *pohádky*. Normálním dětem neškodí svět pohádek. Mají býti prosté, veselé, bez strašidelnosti a s ušlechtilou tendencí. Svaté osoby, dokonce osoba Kristova, Bůh, nemají býti předmětem pohádek, neboť by to skreslilo jejich zdravý smysl pro tyto velké skutečnosti. — *Divadlo a filmy* jsou jen tehdy vhodné, jsou-li pro děti anebo pro mládež přiměřeného věku s nezávadným obsahem a provedením. Vhodných výtvorů toho druhu máme však dosud u nás velmi málo, zejména ve filmové produkci, takže v této oblasti se působí na obrazivost dětí a dorůstající mlá-

deže většinou neblaze. Denní i odborný tisk již častěji ukázal na případy velmi smutné.

Je proto naléhavou povinností nejen chránit děti a mládež před zhoubností špatných filmů, ale je nutno dát jim něco lepšího.

„Při velkém počtu představení pro mládež značné procento neplní poslání, které je úkolem těchto divadel. Vinou toho je nedostatečná kontrola, přílišné hovnění zálibám malého obecnstva a vyvyšování zájmů obchodních nad umělecké.“¹⁾ Při dotazech 205 dětí měšťanských škol v Praze byla zjištěna trapná skutečnost: 14letí viděli i „Přehlídku lásky“, „Noc velké lásky“, „Růžové kombiné, a také „Extasi“.²⁾ V dětských představeních se mnohdy předvádějí takové lascivnosti, že jen trochu odpovědný činitel by nikdy nemohl dát souhlas k tomu, aby byly promítány v dětských programech. Stížností v tomto směru je již tolik, že nelze pochybovat o jejich závažnosti. Potírání této bezohlednou praxi při sestavování programů dětských představení by mělo býti nejpřednější povinností všech jednotlivců i institucí, jimž záleží na etické i umělecké výchově dětí.“³⁾ „Pokud se týče obsahů filmů a směru, jímž působí na vnitřní postoj a vnější chování dětí, ukázalo se, že obsah běžných filmů není pro ně dobrý. Je v nich příliš mnoho sexuální, zločinnosti a lásky, než aby to mohlo přispívat k vnitřní rovnováze dětí. Po této stránce vliv filmů je nebezpečný.“⁴⁾

Velký vliv na obrazivost má také *četba*. — Vydává se mnoho knih pro mládež. Každý vychovatel musí mít v bedlivé evidenci tuto produkci a má pečovat o to, aby vycházely věci hodnotné. Také má mít po ruce dobrou knihovnu pro mládež, aby mohl správně ukojit jejich touhu po četbě a aby je výchovně dobře vedl. Velkou odpovědnost mají ti, kterým je svěřen dozor nad knihovnami mládeže. Také je nutno výchovně regulovat nezdravou čtivost, která se často projevuje u pubescentů. Stejně je třeba výchovně regulovat četbu časopisů. Úroveň čtenářská je někde značně pokleslá, jak o tom svědčí velký odbyt tiskového braku, který čtou dospělí, doma takové tiskoviny odkládají a pak je čtou ze zvědavosti i děti. A co podávají některé ilustrované časopisy, přesahuje všechny normy primitivní slušnosti. Takové věci bývají pohozyeny v domácnostech. Jak to působí na obrazivost dítěte a jeho mravní vývoj, lze si snadno domyslit.

1) Q. M. Vyskočil v časop. „Úhor“ č. 7, z r. 1935, 148.

2) V časop. „Úhor“ z r. 1935, č. 7, 157.

3) V časop. „Magazin dp.“ z r. 1935, č. 2, 63.

4) V časopise „Sociologická revue“ z r. 1935, sv. 1. a 2., 208.

Na zdravý vývoj obrazivosti působí neblaze také zahálka, a také nečinnost duševní při mechanickém zaměstnání, jako je šití, pletení, předení, mechanická práce u běžícího pásu. Fantasie za takových okolností tuční jako játra krmné husy na újmu jiných sil duševních. — Všeobecně třeba však pamatovat na to, že není speciální úspěšné výchovy obrazivosti, nýbrž jen výchova celková, v které výchova obrazivosti musí mít svou náležitou organickou část.

4. Vybrané kapitoly z oboru myšlení.

72. POJEM, FORMY MYŠLENÍ A JEHO DŮLEŽITOST.

Zvíře má jen smyslové představy určitých jednotlivých předmětů a dějů. Podobné představy má i člověk, pokud si je čerpá svými smysly ovšem ze světa hmotného. Obor poznání smyslového je úzký. Smysly postihujeme jen hmotné skutečnosti, a to ještě jen menší část celého hmotného světa. Člověk se však neomezuje jen na poznání smyslové, na poznání hmotných jednotlivin. Duše lidská je nadána rozumem, který abstrakcí proniká až k podstatě skutečnosti a tvoří si pojmy a soudy, které jsou základem všech oborů vědních. Tato činnost se nazývá myšlení a tvoří nepřeklenutelnou propast mezi duší lidskou a živoucím principem zvířecím. Pravidly správného myšlení se zabývá logika.

Nejjednodušší formy (tvary) myšlení jsou: pojem, soud a úsudek. Pojem je nesložený myšlenkový útvar (rozumový obraz skutečnosti), který obsahuje znaky určité věci. Pojem je výtvar rozumu jakožto duševní mohutnosti člověka a nikoli pouhým sdružováním smyslových představ podle theorie asociací, kterou hlásají sensualisté, pozitivisté a materialisté. (Podle nich je pojem „představou všeobecnou“.) Pojem se tedy podstatně odlišuje od představy, která je smyslová, avšak úzce souvisí s představami, z nichž vyšel postupem, kterému říkáme abstrakce. Každý pojem je doprovázen nějakou představou s ním souběžnou, zpravidla zrakovou. I u nejdotažitějších pojmů máme současně s pojmem nějakou představu,

ne-li představu nějaké věci, tedy aspoň slova, jímž se onen abstraktní pojem vyjadřuje.

Vzájemný poměr dvou pojmů vyjadřuje soud a ze dvou soudů daných vyvozujeme soud nový neboli úsudek. Myšlení vyjadřujeme řečí. Pro pojem máme slovo, pro soud a úsudek máme věty. — Myšlení má dalekosáhlý význam pro vzdělání i mravní život. Dítě, které přichází do školy, má již různé představy a pojmy. Ještě však jim náležitě nerozumí a nedovede si je uspořádat. Zde právě nasazuje páku školní vyučování. Dítěti se ovšem nepodává systematická logika, nýbrž učí se v různých případech aplikovat zákony správného myšlení. Vyučování tudíž učí správně myslet a rozumět. Ukázněné myšlení je také dobrou školou pro vůli a tím i pro mravní život. Výstižně se říká, že „myslit bolí“. (Masaryk).

73. ZÁKLADNÍ VÝCHOVNÉ POUČKY O ROZUMU.

1. Směrnice všeobecné:

a) **S výchovou rozumu má se začít v pravý čas.** Rozum je u malého dítěte ve stavu latentním. Jakmile však nashromáždilo jisté množství představ, probouzí se vlastní činnost jeho rozumu. Dítě se proto obrací na své okolí s různými dotazy. Tehdy se má také začít s výchovou rozumu. Metodicky je vychováván rozum dítěte až ve škole. Není radno příliš brzy namáhati dětský rozum, neboť se mohou dostavit poruchy i v tělesném i duševním vývoji. Kdyby chtěl vychovatel vybičovat stále k větším výkonům dítě mimořádně nadané („zázračné dítě“), snadno by mohl poškodit jeho vývoj duševní i tělesný anebo při nejmenším dočkati se i značného rozčarování. Vývoj rozumový obvykle postupuje harmonicky s vývojem tělesným, ale ne vždy. Některé dítě je zdánlivě duševně zaostalé, ale v určitém období svého vývoje najednou se mu rozbřeskne a věci, které dříve chápalo velmi těžko, nedělají mu žádné zvláštní obtíže, ba daleko předstihne i ty, za kterými před tím pokulhával.

b) **Výchova rozumu nesmí býti jednostranná.** Při výchově rozumu mají býti vědomosti řádně hodnoceny. Podle běžného názoru bývají vědomosti často oceňovány příliš jednostranně, ba jsou

prohlašovány za výhradní měřítko hodnoty člověka bez ohledu na jeho mravní kvality. Tomuto osudnému bludu se musí závčas čeliti ve výchově. Častěji musíme zdůrazňovati zejména dorůstající mládeži, že hodnota člověka není v jeho vědomostech, nýbrž že důležitější je rozumová soudnost a především jeho hodnota mravní. Ostatně životní zkušenost nás o tom dosti výrazně poučuje, že pouhé vzdělání rozumové nečiní člověka charakternějším, vždyť i lidé se slušným vzděláním se nejednou ukázali jako mravní padouši.

2. Směrnice zvláštní:

a) **K tvoření pojmů.** Činnost rozumová se projevuje tvořením pojmů, soudů a úsudků. *Jen na podkladě jasných a rozlišených logických pojmů můžeme tvořiti správné soudy a úsudky.* Logické pojmy jsou proto důležité pro veškerý duševní život. Kdo má jasné a rozlišené logické pojmy, dovede přesně rozlišovat podstatné od méně důležitého a není v nebezpečí, že bude snadno oklamán různými líbivými hesly, které někdy natropí v nemyslícím davu tolik zla. Každý učitel musí dbáti toho, aby jeho svěřenci pokud možno sami si tvořili pojmy po stránce obsahové (souhrn znaků) i rozsahové (souhrn druhů). Nikdy jim neřekne to, nač mohou přijíti sami. Každý pojem musejí vyjádřit také přiměřeným slovem. Přesné výrazy jsou výslednicí správného myšlení. Netrpět proto výrazy neurčité, za kterými se obyčejně skrývá nedostatek vnitřního obsahu. Také učitel při vyučování, řečník, kazatel má se varovat prázdných slov. Učitel se také přesvědčuje o tom, jak žáci rozumějí užívanému slovu. *Jmenovitě v náboženském vyučování velmi mnoho záleží na přesnosti pojmů a slov, poněvadž to má dalekosáhlý vliv na obsah víry i zaměření mravní.*

b) **K tvoření soudů.** Rozum dítěte musí býti vychováván k tvoření správných soudů. Nemají bezmyšlenkovitě přijímat soudy jiných, neboť bývají často skreslené a ve formě předsudků a módních frází působí zhoubně na celé generace. Nejčastější předsudky jsou historické, kulturní, sociální, konfesijní a j. Abychom vedli svěřence k tvoření správných soudů o vztazích věcí a o lidech, musíme je učit především rozmýšlet, t. j. aby mluvili a jednali vždy v plném vědomí své mravní odpovědnosti za své soudy. K tomu potřebují vždy něco

času. Zvláště před těžší odpovědí je třeba ponechat žáků chvíli k přemýšlení. „Dvakrát měř a jednou řež!“ (Ještě více musejí se rozmyslet před činem. „Jednej rozumně a pamatuj na konec!“) Dále musíme vésti svěřence k tomu, aby pronášeli soudy spravedlivé a při tom si zachovali vždy náležitou skromnost.

c) **K tvoření úsudků.** — Předpokladem správných úsudků jsou logické pojmy a správné soudy. Odvozujeme-li ze soudů všeobecných úsudek zvláštní, je to úsudek deduktivní. Odvozujeme-li ze soudů zvláštních úsudek všeobecný, je to úsudek induktivní. Usuzujeme-li z mnoha případů podobných na jednotlivý případ zvláštní, je to úsudek analogický. U žáků mladších se nejvíce osvědčují úsudky induktivní.

74. VZDĚLÁNÍ ROZUMU K POZNÁNÍ VYŠŠÍ PŘÍČINNOSTI.

1. **Pojem a důležitost poznání vyšší příčinnosti.** — Rozumem čerpáme své pojmy ze zkušenosti a řadíme je podle příčinné souvislosti. Člověk však hledá svým rozumem také poslední a nejvyšší příčinu veškerého bytí, poznává tak Boha-Stvořitele a tím se povznáší nad hmotný svět. V tom smyslu mluvíme o poznání vyšší příčinnosti. Člověk svým rozumem poznává nejen jednotlivé, nahodilé (kontingentní) věci, nýbrž i obecniny, poznává vztahy věcí a poznává příčinnost. Není uspokojen jen zjištěním existence jednotlivých skutečností, ať jsou hmotné či nehmotné. Chce znát příčiny jejich vzniku a jejich bytí, a to především příčinu účelovou (cílovou). Od přímých příčin a jednotlivých vztahů jde k příčinám obecnějším a vyšším, až k příčině první a nejvyšší, která je původcem jednoty a smyslu všeho jsoucna a tudíž i lidského života. Tímto svým rozmachem podobá se Bohu, který proniká svým věděním vše.

Člověk má shromažďovat nejen přímé rozumové poznatky, ale má si býti vždy vědom svého posledního životního cíle a také k tomu voliti potřebné prostředky — má žít pod zorným úhlem věčnosti (sub specie aeternitatis): „Hledejte nejprve království Božího a spravedlnosti jeho . . .“ (Mat. 6, 33.) . . . „Neboť co prospěje člo-

věku, byť celý svět získal, život věčný však ztratil?“ (Mat. 16, 26.)
...„Jednoho je zapotřebí.“ (Luk. 10, 42.) U dítěte je zpravidla hluboký smysl pro tuto životní moudrost. Svědčí o tom získaná zkušenost, že dítě dovede s větší ochotou vykonati to, co se po něm žádá s hlediska Božího zákona, nežli z pohnutky jen lidské, a dítě křesťansky vychované s vnitřním klidem dovede se také dívat tvář v tvář smrti.

2. Projevy poznání vyšší příčinnosti. — Poznání vyšší příčinnosti se nám tedy jeví jako snaha poznati poslední příčinu veškerých věcí a pochopiti je v plné jejich pravdivosti. Tím člověk dovede vyčíst, co je ve světě (ve skutečnostech) pravdivé, dobré a krásné, dovede rozlišit různé stupně pravdivosti, dobra i krásy a usiluje o to, aby i jeho vlastní život byl vždy pravdivý, dobrý a krásný. Tím, že člověk poznání vyšší příčinnosti aplikuje na život, stává se toto poznání také normou mravního jednání člověka.

3. Směrnice k výchově poznání vyšší příčinnosti:

a) Kdy začít? Má se začít pokud možno brzy, poněvadž se u dítěte probouzí záhy, mnohdy s vitální silou. Začít má se tehdy, když se počnou rozvíjeti k činnosti duševní mohutnosti dítěte. Dítě se vždy neuspokojí jen se zevnějším poznáním věcí. S neúnnavnou vytrvalostí pátrá dále: „Odkud je to? Kdo to udělal?“ Jsou to otázky na příčiny věcí, ba dokonce i na poslední příčinu každé věci. K harmonickému rozvoji duševního a náboženského života dítěte je nezbytně potřebí pěstít poznání vyšší příčinnosti. Po stránce negativní je nutno vzdálit od dítěte všechno, co by mohlo porušit jeho smysl pro vyšší hodnoty a pravdy náboženské. Po stránce pozitivní je třeba pamatovat na to, že každý dobrý příklad mocně působí u dítěte na poznání Pravdy, Dobra a Krásy. Libá představa a vznešené city, jež tento poznatek provázejí, mají velký vliv a motorickou sílu pro napodobení dobrého příkladu.

b) Poznáním vyšší příčinnosti vedeme svěřence k úplnému poznání některých pravd, zejména většiny pravd o Bohu. K úplnému poznání pravdy je potřebí Božího zjevení a tudíž náboženské víry. Mládeži se ukáže nutnost víry i v oboru poznání přirozeného. Tím lépe si potom uvědomí potřebu víry v oboru vyšším,

nadpřirozeném. Víra mezi lidmi a víra náboženská, nadpřirozená, jsou však dva zásadně různé pojmy a jsou si podobné jen s jistého hlediska. Víra přirozená dává jen pravděpodobnost, kdežto víra náboženská dává jistotu, a pokud je nadpřirozená, je přímým darem Božím. Jsou obory, na které nestačí lidský rozum. Proto bylo potřebí, aby je zjevil Bůh. On je také zjevil, jak o tom svědčí dějiny Starého a Nového Zákona a církev, založena Kristem.

c) Poznáním vyšší příčinnosti vedeme svěřence k tvoření idejí a ideálů. Člověk se nespokojí jen spekulativním poznáním pravdy, nýbrž chce ji v životě uskutečňovat. Z pouhého spekulativního (theoretického) poznatku stává se cíl jednání nebo vůbec cíl životní. Tento cíl (plán jednání) nás pudí, abychom dílo skutečně dokonali, a to, co nám bylo jen ideou či ideálem (jak se obyčejně mezi lidmi říkává), se stalo skutečností, vykonaným skutkem. Cíl svých jednání nebo celého života (lidově „ideál“) bereme si často z vlastností a života některé vynikající osoby. Ta je nám pak vzorem k následování. Mnoho takových vzorů nám předvádí zejména Písmo svaté, církevní dějiny, životopisy světců, dějiny světské, literatura a umění. Nejdokonalejším vzorem zůstane vždy Bůh-člověk Ježíš Kristus. Následování Krista vede k největší mravní dokonalosti. Je proto naší povinností co nejplastičtěji předvádět příklad Ježíše Krista a povzbuzovat k následování. Vychovatel ovšem také sám musí býti ideálem, který svítí a vede: „Buďte následovníky mými, jakož i já jsem Kristovým.“ (I. Kor. 4, 16). Platí to zejména o vychovateli náboženském. Tento mravní idealismus má dalekosáhlou důležitost, zejména pro mládež. Dává mládeži nadšení pro Pravdu, Dobro a Krásu, udržuje mládež čistou a chrání před mravní nízkostí.

d) Poznáním vyšší příčinnosti probouzíme ve svěřencích svědomí. Člověk směřuje poznáním vyšší příčinnosti také k tomu, aby poznanych pravd, získaných idejí a ideálů používal jako normy pro svůj mravní život. Tak poznává prakticky, co smí a co nesmí. Poznává mravní povinnost činiti dobré a varovati se zlého. Tak se v člověku probouzí a vychovává svědomí.

75. VÝCHOVNÉ POUČKY O SVĚDOMÍ.

1. **Pojem a důležitost svědomí.** — Rozumem poznáváme, co je přikázáno nebo zapověděno. Poznav to, jsem si toho vědom. Vědomí, že činím něco mravně dobrého nebo zlého, je svědomí. *Svědomí je tedy soud o mravní hodnotě vlastních činů.* Svědomí není pouze mravním cítěním, nýbrž úkonem rozumovým, soudem rozumu. Tento soud je doprovázen vědomím, že jsem za vše odpověděn autoritě nejvyšší, nejvyššímu Zákonodárci — Bohu. Rozum je světlem Božím v nás. Proto také můžeme říci, že rozumem k nám mluví Bůh. V tom smyslu se nazývá svědomí hlasem Božím.

Se soudem svědomí je ovšem také spojeno mravní cítění, které buď odměňuje uspokojením anebo trestá výčitkami. O lidech se zlým svědomím praví sv. Marek, že „červ jejich neumírá“ (Mar. 9, 43). Sv. Pavel byl před veleradou zcela klidný, poněvadž si byl jist svým dobrým svědomím: „Já jsem obcoval před Bohem se svědomím zcela dobrým až do dnešního dne.“ (Sk. ap. 23, 1). „Důvěřujeme zajisté, že máme dobré svědomí, chtějíce si ve všem dobře počínati.“ (K Žid. 13, 18).

Rodiče a ostatní vychovatelé nemohou býti stále s dítětem, aby mu připomínali jeho povinnosti. Čím více dítě dorůstá, tím také samostatněji má si počínati. *Dítě si musí v svém životě zavčas zvyknout na neviditelného vůdce, jehož musí stále následovat, a tím vůdcem je svědomí. Proto je nutno velmi záhy a intenzivně vychovávat mravní soudnost dítěte, aby správně, bezpečně a jistě kráčelo v svém mravním životě.*

2. **Druhy svědomí.** — Před činem pronáší člověk svým rozumem soud o zamýšleném úkonu, je-li dobrý nebo zlý, má-li jej vykonat nebo opominout (*svědomí předchozí*). Po činu opět rozum pronáší svůj soud, zda čin schvaluje či zavrhuje (*svědomí následné*). *Jen svědomí předchozí rozhoduje o mravní hodnotě činu.* — Slova *svědomí* se užívá nejen ve smyslu praktického soudu o mravní hodnotě nebo nehodnotě skutku, nýbrž též (zvláště ve spisech výchovných a asketických) o mravní soudnosti, jejímž úkonem je řečený soud, anebo o více méně trvalé dispoziční osobě

řídít se nebo neřídít ve svém souzení mravními zásadami. V tomto smyslu říkáme, že svědomí má býti bdělé, aby se ozývalo vždy, kdy je toho potřebí. Je však také svědomí pokažené, na příklad široké (laxní), které z důvodů nedostatečných omlouvá i činy mravně špatné, anebo opět svědomí úzkostlivé (skrupulosní), které vidí v maličkostech těžká provinění anebo ve věcech zcela nezavadných mravní špatnost.

3. Směrnice k výchově svědomí. — Naši svěřenci musejí si býti toho dobře vědomi, že *jsou povinni se řídit podle předchozího, jistého a pravdivého svědomí v tom, když něco přikazuje nebo zakazuje. Jsou také povinni se řídit podle předchozího, jistého svědomí, nezaviněně bludného v tom, co přikazuje anebo zakazuje*, a mohou činiti to, k čemu radí. Tak na příkl. někomu se nedostalo v oboru náboženském dostatečného poučení. Nedostalo se mu ho bez vlastní viny. Má tudíž svědomí nezaviněně bludné. Je povinen se jím řídit potud, pokud je toto svědomí subjektivně jisté. Na to myslil sv. Pavel, když napsal: „Všechno, co není z přesvědčení, je hříchem.“ Stane se na příkl., že někdo nevstoupí do církve katolické. Pokud je jinověrec v svém svědomí přesvědčen, že jeho náboženství je pravé, je nejen oprávněn, nýbrž i povinen zůstat při své víře a může býti spasen s pomocí Boží, když žije opravdu poctivě a snaží se konat vše co nejlépe podle svého jistého svědomí. Jakmile se však dostaví pochybnosti o správnosti jeho víry, je povinen si zjednat poučení. Člověk, který jedná ve svědomí pochybném, aniž má jistotu správnosti svého jednání, jednal by nesprávně, hřešil by, neboť *nikdy nesmíme jednati ve svědomí pochybném*.

Dítě již velmi záhy rozeznává zlo od dobra a vyslovuje se velmi rozhodně proti zlu. Zvláště při vyprávění různých příběhů můžeme pozorovat, jak dítě rozhorleně odmítá každé zlo a kterak jásavě vítá vítězství dobra. I v denním životě pozorujeme, kterak děti mají jemný smysl pro mravní dobro a odpor k mravnímu zlu. Nedovedou ovšem ještě v jednotlivých případech vždycky správně posoudit mravní stránku věci, třebaš obecně chápou rozdíl mravního dobra a mravního zla. Je proto nutno, aby jim vycho-

vatel vyjasnil pravidla (normy) mravního jednání. *Výchovou musí být dítě přiváděno k tomu, aby se při každém jednání řídilo podle hlasu vnitřního soudce — svědomí. Tomuto návyku říkáme svědomitost.* Svědomitosti je potřebí v životě náboženském, mravním, v povolání i v životě veřejném. Člověk svědomitý se řídí podle svého svědomí nejen ve věcech důležitých, nýbrž i nepatrných, neboť i v těch vidí vyšší zákon — vůli Boží a vůle Boží není nikdy věcí nepatrnou. „Kdo je věrný ve věcech nejmenších, jest věrný i ve věcech velikých, a kdo jest ve věcech nejmenších nesprávný, jest nesprávný i ve věcech velikých.“ (Luk. 16, 10).

Výchova svědomí má začít dobrým návykem, a to pokud možno velmi záhy. Dítě si má navyknouti na mravní zákon dříve, než se mu podají důvody mravního jednání. Je naprosto bludné mínění, že se má tak dlouho čekat s výchovou svědomí, až je dítě schopno poznati odůvodnění mravního jednání. Na zdravý vývoj svědomí dítěte musíme působit zejména *dobrým příkladem,* živým i vyprávěným, ať ve škole, doma anebo v ostatním prostředí, v němž se dítě pohybuje. Dalším důležitým prostředkem výchovy svědomí je *pravidelné denní zpytování svědomí* při večerní modlitbě, spojené s dokonalou lítostí a s dobrým předsevzetím pro příští den. Právě při zpytování svědomí se kontrolujeme, zdali a jak jsme byli poslušni hlasu svého svědomí. A ještě lépe, když je s důkladnějším zpytováním svědomí spojena nejen lítost s předsevzetím, ale také svátost pokání — zpověď. Člověk se ve svaté zpovědi opět naučí poslouchati hlasu svého svědomí a za vedení zpovědníka si rozřeší různé nejasnosti a pochybnosti a utvoří si jisté a pravdivé svědomí.

Nejdůležitějším a také nejtěžším úkolem člověka je, aby si dobře rozřešil otázku svého svědomí, neboť na tom závisí cena jeho života. „Svědomí je člověku vůdcem v bludišti tohoto světa, je ohnivým sloupem, ukazujícím cestu na poušti pozemského života, je kompasem, řídícím naše jednání. Mluví k mládeži o úctě k rodičům, o velké jejich odpovědnosti, úředníku o bdělém plnění povinností, prácedárci o lidských právech dělníka, dělníku o hodnotné, dobré, svědomité práci. *Svědomí je přijímací stanicí, zachy-*

cující tiché vlny přítomnosti Boží, šepot Boží vůle a milosti. Má své výsostné právo, totiž že nesmíme nikdy jednati proti němu, když nám něco přikazuje nebo zapovídá. Jsme povinni vždycky a za všech okolností dbáti hlasu svého jistého svědomí, i kdyby snad bylo nepřekonatelně bludné. K velikosti a svatosti přivede nás jen poslušnost k vlastnímu svědomí. Jak se k jeho hlasu zachováme, od toho závisí cena naší práce, to přinese nám buď požehnání nebo zlořečení. Rozhodný význam svědomí pro celý náš život ukládá nám proto velmi přísnou povinnost pečovati o to, aby svědomí bylo nám vždy spolehlivým vodítkem, starati se o řádnou výchovu vlastního svědomí a svědomí těch, kteří jsou naší péči svěřeni... Věcí svědomí je výchova svědomí.“¹⁾

76. VÝCHOVNÉ POUČKY O POZORNOSTI.

1. Pojem a důležitost pozornosti. — Předpokladem logického myšlení a veškeré činnosti poznávací je pozornost. *Pozornost je soustředění veškerého vědomí k určitému předmětu nebo úkonu.* V pozornosti se uplatňují nejen naše schopnosti poznávací, nýbrž i vůle. Protivou pozornosti je netečnost, lhostejnost. Roztržitost je druh pozornosti, ovšem neukázněné, poněvadž se obrací k jiným předmětům. (Dítě, které při vyučování čte pod lavicí nějaký časopis, je pozorné, ovšem pro své zaměstnání, a nikoli pro to, co podává učitel.) Když dítě nesleduje výklad učitele a nezaměstnává se zároveň cílevědomě něčím jiným, je netečné, lhostejné.

Pozornost je nezbytná pro vyučování a vzdělání vůbec. Kde chybí tato základní podmínka každého vzdělání, tam jde člověk světem jako ve snu: má oči a nevidí, má uši a neslyší... Učitel mluví k hluchým a pracuje nadarmo. Největší zlo pro školu je nepozornost, neboť znehodnocuje poslání školy. Stupeň pozornosti ve škole je stupněm hodnoty školy. Jen pozorní žáci se něčemu naučí. Jsou-li pozorní, jeví i prostřední a slabí žáci celkem dobré výsledky. Jsou-li nepozorní, pak se může učitel sebesvědomitěji

¹⁾ Dr. Oldřich Karlík, v čl. „Výchova svědomí“ ve „Vychovatelských listech“ 1935, 105 n.

připravovat na vyučování, nedosáhne nikdy žádoucích výsledků. Bez pozornosti není správných představ ani pojmů, není vůbec logického myšlení, není paměti, není vůbec spořádané činnosti duševní. Bez pozornosti může dítě třeba mnoho vidět a slyšet, zůstává však přitom vnitřně slepé a hluché, neboť všechny vjemy u něho zanikají bez trvalejší stopy. Kde je pozornost, tam můžeme očekávat také píli, která je vlastně jen jinou formou pozornosti. Pozornost a píle jsou hlavní ctnosti, které vyučování musí vy-
pěstít u žáka.

Pozornost je nezbytná též pro výchovu mravní. Jak může plnit příkazy a zákazy ten, kdo není pozorný? Zvláště při kolísáních různých povinností je třeba pozorně uvážit všechny okolnosti a teprve potom můžeme přikročit k jednání. Pozorné uvážení všech okolností před jednáním — prozíravost — patří proto mezi základní ctnosti mravní. — *Pozornosti je potřebí pro život duchovní, náboženský.* Život vpravdě duchovní, křesťanský je možný jen tomu, kdo je pozorný na své myšlenky, řeči a skutky. Jen s předpokladem pozornosti možno uskutečňovat život pod zorným úhlem věčnosti (sub specie aeternitatis). Industriální zmechanisování se zrychleným tempem moderního života, vzruchy senzáčních vynálezů a rychlý spád událostí sdělovaných rozhlasem atd., to všechno odvádí pozornost průměrného moderního člověka od evangelického „jednoho potřebného“. „Moderní vzdělanost se svou nesmazatelnou snahou proměnit svět v jakýsi druh velkého nádrazí, v němž je člověk bez vlastního volního projevu strkán od vlaku k vlaku ve stálém chvatu a shonu, nedovede poskytnouti člověku příležitost, aby se vzpamatoval a duševně probudil.“¹⁾ Je přirozené, že se tato mentalita odráží jako v zrcadle i v duši mládeže. A jakou cenu by měla modlitba, účast na mši svaté a ostatní náboženské úkony, přijímání svátostí atd., kdybychom nebyli při tom náležitě pozornými?

Neméně je důležitá pozornost pro povolání životní. Jen bdělou pozorností a pílí je možno vykonati něco řádného. Kdo není po-

¹⁾ Dr. Vlad. Hoppe, Přirozené a duchovní základy světa a života, Praha 1925, 16.

zorný při plnění stavovských povinností, dopouští se mnoha přehmatů, někdy i velmi osudných. *Nebezpečnou se stává pozornost*, když se obrací k věcem mravně závadným. Musí se proto pozornost účelným výchovným vedením regulovat.

2. Druhy a vlastnosti dětské pozornosti. — Pozornost je buď *bezděčná* (když zapůsobí něco neočekávaného anebo silným dojmem) *anebo úmyslná*, vzbuzená nějakým motivem anebo záměrnou činností vůle. Bezděčné pozornosti podléhají zejména nedospělé děti. Pro vzdělání a mravní výchovu je důležitá zvláště pozornost úmyslná, neboť je dobrou školou k těžkým úkolům životním. Předpokládá ovšem jistou duševní zralost. *Obojí pozornost je buď vnější nebo vnitřní*, podle toho, je-li obrácena k tomu, co se děje mimo nás anebo v pochodech tělesných, nebo je obráceno k tomu, co se děje v životě vnitřním: v paměti, obrazotvornosti, myšlení, ve snaživosti anebo v citech.

Pozornost se probouzí v dítěti poměrně brzy. Podle výzkumů Meumannových všímá si dítě nápadných jevů již ve čtvrtém měsíci svého věku. V pátém měsíci již pozná, když se vzdálí osoba nebo nějaký předmět, který vzbudil jeho pozornost. Naslouchá zvukům, baví se pestrými předměty a pod. *Dětská pozornost je však velmi nestálá*. Má dojmů příliš mnoho a neumí z nich vybírat. Do školy vstupující dítě má pozornost ještě neukázněnou. *Dítě nám představuje typ pozornosti dynamické*, která potřebuje neustále nové a nové podněty, aby vytrvala. U dětí, zvláště 6-8 letých, převládá pozornost *fluktující* (kolísavá, bloudící) nad fixující (ulpívající). Bezděčnost je nejvýznačnější známkou dětské pozornosti. Dítě je vždy více zaujato novostí a půvabem nežli činností rozumovou a volní. Pozornost zevnější převládá u dítěte nad pozorností vnitřní. Teprve po 7. roce věku přibývá schopnosti sebezpozorování, avšak pravidelně až v pubertě dostavuje se schopnost vlastní reflexe. Taktéž schopnost přizpůsobení (adaptace) pozornosti na novou činnost je u dítěte mnohem pomalejší než u dospělého.

3. Směrnice k výchově pozornosti.

a) Především je potřeba odstranit závady pozornosti ve škole z venku, se strany dětí a se strany osoby vyučující. Závady z venku:

frekvence na silnici, provoz v dílnách, v továrnách a pod. Je proto záhodno, aby škola byla postavena na místě klidném. V každém případě však musíme děti zvykat, aby pracovaly klidně, ať se děje venku cokoliv. *Závady se strany dětí:* nepohodlí (jsou natlačeny, někdy je horko, jindy zima), nemoc, neklidné svědomí, špatný vzduch, únava (zejména poslední hodiny vyučovací anebo první hodiny odpolední). Mladší děti podléhají rychle únavě, zvláště po duševní práci. Při únavě se výsledky práce horší a dětem hrozí vysílení. Různé umělé vzpružovací prostředky nepomáhají na delší dobu, pomůže jen odpočinek. Zejména po napjaté pozornosti se dostavuje rychle únava. Průvodním zjevem takové pozornosti je zpomalené dýchání. Napjatě poslouchající děti „ani nedýchají“. To však rychle vyčerpává buňky mozkové, jejich látka se rychle stravuje. Proto vedle řádné stravy dlužno pečovat o hojnost čerstvého vzduchu a častější tělesný pohyb.

Nepozornost zavinuje také nepořádek: žák neseď „na svém“, neseď správně, má nepokojného souseda, jídlo nebo něco jiného pod lavici. Když mluví učitel, mají býti knihy na lavici zavřeny. Největší závadou pozornosti dítěte je, když není vnitřně svobodno. Žák si přináší do školy plno vzpomínek. Jeho zájmy se odnášejí k předmětům a událostem mimo školu, neboť pravidelně tam vidí pravou pulsaci života. Proto je radno navázati na něco z toho, co dítě zajímá mimo školu, a nenápadně přejít na předmět vyučovací. U žáků starších dobře se osvědčuje, když je uvedeme do učiva ve formě problému, který je jim blízký, neboť tím v nich vyvoláváme nutkavé napětí a touhu poznati něco nového.

Závady se strany vyučujícího: když je v něčem příliš nápadný, v posici neklidný, když mluví fysicky nesprávně (příliš rychle anebo zdlouhavě, potichu nebo křiklavě, monotonně anebo zase theatrálně). Čím hlasitěji mluví vyučující, tím snadněji vzniká nepozornost, roztržitost, šepot a neklid. Velikou závadou pozornosti je, když učitel mluví mnoho najednou (děti pro samé stromy nevidí lesa) anebo když moralisuje. Zkušenost nás o tom poučuje, že učitel na slovo skoupý má mnohem lepší výsledky vyučovací a výchovné než učitel mnohomluvný. „Mnohomluvení

nebývá bez hříchu." (Přísl. 10, 19). A největší závadou se strany vyučujícího je, když učí bez náležité přípravy. Nepřipravený je mnohomluvný, brzy mluví o tom, brzy o onom, pozornost dětí se unavuje, znechucuje a odvrací.

b) Je potřeba vyučovati zajímavě. K tomu se vyžaduje: soustředit pozornost udáním tématu, o čem budeme mluvit, podávat učivo posluchačům přiměřeně podle věku, pohlaví a nadání, zaměstnávat žáky všestranně (zabývati se nejen nadanými, ale i méně nadanými, otázky klásti celé třídě a teprve potom vyvolávat jednotlivce, během vyprávění otázkami udržovat živý kontakt se žáky, zaměstnávat i jejich schopnosti grafické, nikdy jim neříkat, nač mohou přijít sami, a konečně dbát toho, aby se v svém životě podle poznaného také zařizovali).

c) Případnou nepozornost nutno stůj co stůj odstranit. Vyučující nezačne mluvit spíše, dokud není úplný klid. Je-li nepozorný jednatel, zmírní nebo zvýší tón řeči anebo přestane mluvit, jindy se zahledí na nepozoru, pokyne, zaklepe na stůl, nebo žáka nepozoru vyvolá. Jsou-li žáci nepozorní většinou, odstraní závalu. (Viz odstavec předcházející). Trvá-li nepozornost dále, přejde ze způsobu vyprávěcího v tázací, po případě začne zkoušet. U mladších dětí se osvědčuje sborové nacvičování důležitých částí učiva nebo krátké tělesné procvičení. A „přestat včas je vrchol umění.“

77. Z PSYCHOLOGIE NÁBOŽENSKÉHO VÝVOJE MLÁDEŽE.

1. **Vznik, význam a hranice současné náboženské psychologie.** — V oblasti vyššího příčinného (kausálního) poznání má pro každého člověka a také pro výchovu největší význam složka náboženská. Proto každého vychovatele bude zajímat vývoj této složky. Zejména to musí zajímat vychovatele náboženského. V tomto směru nám může dosti mnoho povědět psychologie náboženského vývoje mládeže. Náboženská psychologie v nynější podobě pochází z Ameriky (Stanley Hall, E. Starbuck, W. James). Z evropských myslitelů katolických se jí nejvíce zabývá Wunderle, Mager, Win-

zen, Clostermann a Stonner. *Náboženská psychologie nám dává vhled do duše jednotlivce, pokud prožívá subjektivně svůj náboženský vývoj, avšak nemůže podat úsudek o objektivní hodnotě náboženství.* Objektivní hodnota náboženství tím zůstává nedotčena. V každém zkoumání v oboru náboženské psychologie nutno však pamatovat na to, že v náboženském životě je nejdůležitějším činitelem působení Boha na duši, milost Boží. A milost Boží se vymyká experimentu. „Duch Boží vane, kam chce“. Vždycky si však můžeme takto zjistit alespoň přibližně náboženský stav těch, které zkoumáme, a v tom je nesporná cena diagnostická. Koná-li však šetření osoba, která po stránce náboženské má nedostatky, pak ovšem i výsledek bude skreslen. Kromě toho musíme pamatovat na to, že poctivá zkoumání psychologie hlubšího náboženského vývoje zůstanou vždy velmi nesnadná, neboť tam, kde začíná větší hloubka duchovní, zůstáváme před „hořícím keřem“ vyššího dění Božího: „Nepřibližuj se sem; zůvej obuv svou s nohou svých, neboť místo, na němž stojíš, jest půda svatá.“ (II. Mojž. 3, 5).

2. Metody nábožensko-psychologického výzkumu. — *Metoda dotazníková* je dosud via regia náboženské psychologie. Je třeba ovšem míti mnoho odpovědí. Odpovědi se třídí a z nich se pak sestavují přehledné tabulky. Ukázky některých dotazníků:

I. dotazník: povšechně informativní.

1. Máš svou modlitební knihu?
2. Máš svůj růženec?
3. Modlíš se ráno? (Vždy, skoro vždy, někdy).
4. Modlíš se večer? (Vždy, skoro vždy, někdy).
5. Chodíš v neděli a v zasvěcené svátky na mši svatou? (Vždy, skoro vždy, někdy).
6. Chodíš i ve všední den na mši svatou? (Vždy, skoro vždy, někdy).
7. Chodíš na svátostné požehnání? (Vždy, skoro vždy, někdy).
8. Máte doma kříž?
9. Máte doma náboženský obraz?
10. Máte doma křížek?
11. Působí na tebe někdo doma, abys byl nábožný? (Kdo?)
12. Co tě nejvíce povzbuzuje k zbožnému životu?
13. Čteš rád náboženské časopisy a knihy? O čem nejraději?

II. dotazník: Bůh.

1. Asi ve kterém věku jsi již něco věděl o Bohu?
2. Kdo ti po prvé vyprávěl o Bohu?
3. Kterak sis představoval Boha, dokud jsi byl malý?
4. Kterak si představuješ Boha nyní?
5. Co pociťuješ při vzpomínce na Boha?
6. Ve které chvíli života sis nejvíce uvědomil, že je Bůh?

III. dotazník: modlitby.

1. Kdy (ve kterém věku) začal ses modlit?
2. Modlil ses rád, dokud jsi byl malý? Mohl bys říci proč?
3. Modlil ses snad nerad, dokud jsi byl malý? Mohl bys říci proč?
4. Zač ses tehdy nejvíce modlil?
5. Modlíš se rád nyní? Mohl bys říci, proč?
6. Modlíš se snad nyní nerad? Mohl bys říci, proč?
7. Zač se nyní nejvíce modlíš?
8. Modlíš se ráno? (Vždy, skoro vždy, někdy).
9. Vzbuzuješ při ranní modlitbě dobrý úmysl? (Vždy, skoro vždy, někdy).
10. Modlíš se večer? (Vždy, skoro vždy, někdy).
11. Konáš při večerní modlitbě zpytování svědomí a vzbuzuješ dokonalou lítost s dobrým předsevzetím pro příští den? (Vždy, skoro vždy, někdy).
12. Používáš během dne střelných modliteb?
13. Modlíš se před jídlem a po jídle? (Vždy, skoro vždy, někdy).
14. Modlíš se, když zvoní k modlitbě? (Vždy, skoro vždy, někdy).
15. Modlíš se před prací a po práci? (Vždy, skoro vždy, někdy).
16. Modlíš se v pokušení? (Vždy, skoro vždy, někdy).
17. Je ti dosud něco nejasné o modlitbě?

IV. dotazník: bohoslužby.

1. Co se ti u vás v kostele při mši sv., při sv. požehnání a při jiných pobožnostech líbí?
2. Co se ti u vás v kostele při mši sv., při sv. požehnání a při jiných pobožnostech nelíbí?
3. Které kázání se ti líbí?
4. Které kázání se ti nelíbí?
5. Co bys u vás v kostele zavedl, nařídil anebo zakázal, kdybys byl knězem?

V. dotazník: vzpomínky na první sv. zpověď.

1. Ve kterém roce svého věku byl jsi po prvé u sv. zpovědi?
2. Těšil ses? (Nač?)
3. Báł ses? (Čeho?)
4. Co si dosud nejvíce pamatuješ?
5. Bylo ti snad něco nejasné v přípravě k první sv. zpovědi?

VI. dotazník: vzpomínky na první sv. přijímání.

1. Ve kterém roce svého věku byl jsi po prvé u sv. přijímání?
2. Nač ses nejvíce těšil?
3. Báł ses? (Čeho?)
4. Co si dosud nejvíce pamatuješ?
5. Bylo ti snad něco nejasné v přípravě k sv. přijímání?

VII. dotazník: svatá zpověď.

1. Chodíváš k sv. zpovědi rád? Mohl bys říci, proč?
2. Chodíváš k sv. zpovědi nerad? Mohl bys říci, proč?
3. Proč je užitečné přistupovat k sv. zpovědi častěji?
4. Co považuješ za nejobtížnější z toho, co je spojeno se sv. zpovědí?
5. Jakého chceš mít kněze při sv. zpovědi? (Mírného, přísného?)
6. Vyvolil sis jednoho z kněží za svého pravidelného zpovědníka a duchovního vůdce?

VIII. dotazník: sv. přijímání.

1. Chodíš k sv. přijímání rád? Mohl bys říci, proč?
2. Chodíš k sv. přijímání snad nerad? Mohl bys říci, proč?
3. Jak je ti po sv. přijímání?
4. Co považuješ za nejobtížnější z toho, co je spojeno se sv. přijímáním?

IX. dotazník: sv. biřmování.

1. Ve kterém roce věku byl jsi u sv. biřmování?
2. Proč jsi chtěl jít k sv. biřmování?
3. Nač ses nejvíce těšil?
4. Báł ses? (Čeho?)
5. Co si dosud nejvíce pamatuješ?
6. Bylo ti snad něco nejasné, co je spojeno s přípravou k sv. biřmování?

Metoda experimentální zkoumá stopy, jež zanechalo náboženství v charakteru jednotlivce. Předkládají se různé náboženské texty, na příkl. z bible, z náboženské písně, z modlitby, z náboženské knihy nebo časopisu a vyžádá se od zkušební osoby úsudek. Této metody nejvíce používají protestanté. — *Metoda historická* čerpá z deníků, ze vzpomínek, z autobiografií a pod. — *Metoda observační* pracuje na podkladě prostého pozorování jiných. Žádná z těchto metod nedostačuje úplně; mají se proto vzájemně doplňovat. Každé z těchto metod je třeba používat velmi opatrně a kriticky.

3. *První dětství (do věku 7 let).* — Mnoho prací o psychologii

dítěte pomíjí jeho oblast náboženskou. Podle toho by se zdálo, že dítě je bez vědomí náboženského, a tím by se zdánlivě potvrzoval názor Rousseaua. Ve skutečnosti je však náboženské vědomí dítěte prokázáno. „*Můžeme pokládati za jisté, že náboženský život není do dítěte jen vložen, nýbrž vyrůstá zcela spontánně.*“¹⁾ Odpovídá to názoru katolickému, podle něhož náboženský život dítěte vyrůstá nejen z přirozeného pochodu poznávacího, ale zároveň z nadpřirozené vlny milosti posvěcující, vložené do duše při svatém křtu. Dítě přichází zcela jednoduše k poznání Boha: „Musí přece někdo být, kdo to všechno udělal“, je typická věta v ústech dítěte. Častou otázkou „kdo“ a „proč“ je vedeno dítě vychovatelem dále, až se dostane k Bohu jakožto k poslední příčině.

Dítě prožívá Boha v modlitbě, při bohoslužbách, o nedělích a svátcích, v nouzi, nemoci, v případech úmrtí, při bouři a také ve vědomí vlastní hříšnosti. Svou víru v Boha prožívá dítě ovšem svým způsobem. Dovede to tak dokonale, že se stává v tomto směru vzorem i pro dospělé: „Vpravdě pravím vám: Neobrátíte-li se a nebudete-li jako děti, nevejdete do království nebeského.“ (Mat. 18, 3).

V kterém věku se vynořuje u dítěte po první představa o Bohu? To závisí velmi na prostředí, v němž dítě žije, a na osobách, které dítě vychovávají. Weigl se pokusil o toto šetření a zjistil, že výpovědi většiny dětí ukazovaly na třetí rok věku.²⁾ Na probuzení náboženského vědomí dítěte působí pronikavě vliv prostředí. Když vypravuje matka, otec nebo jiní dítěti ještě ve věku předškolním o Bohu, o nebi a pod., přichází takové dítě do školy již s probuzeným vědomím náboženským. Když však dítě nic takového doma neslyšelo, nebývá jeho náboženské vědomí ještě probuzeno.

Kterak si dítě Boha představuje? Je přirozené, že podle představ, které si už shromáždilo. Jeho představa Boha je anthropomorfistická. Představuje si Boha v podobě mocného a dobrého otce, v podobě dobrého starce s bílými vousy, jako někoho mocného, kdo stvořil celou zemi, i slunce, měsíc a hvězdy. K této

¹⁾ Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 5. vyd., Leipzig 1925, 289.

²⁾ F. Weigl, Kind und Religion, Paderborn 1914, 5 n.

představě záhy přistupuje i motiv ethický: Bůh všechno vidí, co děláme, dobré odmění a zlé potrestá. Někdy mají děti představu o Bohu dosti groteskní: představují si Boha jako slunce, jako oko, které všechno vidí, jako veliké světlo a podobně. Když slyší po prvé, že Bůh je duch, nedůvěřivě se na vás podívají, neboť mnohé z nich si vzpomínají na strašidelné duchy z pohádek.

Je velmi nesprávné, když rodiče představují dětem Boha jako někoho, kdo pro každou maličkost přísně trestá, neboť to přerukuje správný názor o Bohu. V takovém případě dítě řadí představu o Bohu do stejného druhu oněch představ, které v něm probouzejí hrůzu. Taková představa o Bohu může mít v dalším vývoji náboženském vliv velmi destruktivní. Když má dítě správný názor o Bohu jako o někom Velkém, Svatém a Dobrém, je tím dobře připravena půda pro jeho další náboženský vývoj. Duše dítěte není ještě dotčena žádným závažnějším osobním hříchem, a proto zcela spontánně se obrací k Bohu. Záleží ovšem velmi na výchově, zdali se budou v tomto vzájemném poměru dítěte k Bohu více ozývat motivy lásky či otrockého strachu.

Náboženskost dítěte toho věku nelze ovšem měřiti hlediskem dospělých. Jeví známky fantastičnosti a citovosti. Představový svět u něho ještě značně převládá nad světem pojmovým. Skutečnost onoho světa nečiní těmto dětem žádné potíže. City úcty, lásky, vděčnosti a důvěry k Bohu, k Pánu Ježíši, k Panně Marii, k andělům a svatým jsou jim tak přirozené jak k rodičům.

Při zkoumání náboženského vývoje dítěte pokřtěného musíme pamatovat vždy na základní prvek jeho náboženského života: na nadpřirozenou realitu v duši, na milost posvěcující s vlitými ctnostmi božskými víry, naděje a lásky. Ty se rozvíjejí k dalšímu růstu jako vzácné sítě vložené do duše křtem svatým, náboženským poučováním, výchovným působením a osobním náboženským životem.

4. Druhé dětství (od 7 do 14 let). — *Počátkem toho období žije dítě ještě stále ve světě smyslových představ i v oboru náboženském, ale již se dostává zvolna ven z anthropomorfismu a z egocentrismu. Začíná hlouběji chápat pojmy o Bohu, věčnosti, smrti, o životě věčném a řídí již podle nich svůj život. Jako většina stromů kvete*

lříve, než se rozvine listí, tak i v životě lidském dochází k rozvozu náboženského života dříve, než se plně probudí život pudový.

Pohádková období věku prvního sedmiletí se rozplývá jako ranní mlha, neboť se probouzí smysl pro skutečnost. Jeho náboženské pojmy již více odpovídají duchové skutečnosti. Probouzí se smysl pro události historické a hrdinství. Proto se mají v tomto věku plně uplatňovat v náboženském vyučování dějiny biblické a církevní, hagiografie, misiologie a teprve na konec katechismus. Dítě tohoto věku má zvýšenou touhu po vědění vůbec, i po vědění náboženském. Náboženskou pravdu chápe nejlépe na živém příkladě. Náboženský hrdina — světec více poví těmto dětem než abstraktní formule náboženské nauky.

Nyní začíná dítě intensivněji prožívat také to, co vidí na svém vychovateli. Zejména značně se uplatňují osobní vlivy z prostředí rodinného. Když je toto prostředí otevřeně proticírkevní anebo protináboženské vůbec, žije takové dítě s ostnem pochybnosti náboženské, po případě nechá se strhnout vlivem nápodobivosti a otevřeně zevnější nevěře, třebaš ji vnitřně ještě nechápe. Stejně se dostává do vnitřního neklidu, když sice neslyší žádných řečí proti církvi anebo proti náboženství, ale vidí rozpor mezi tím, co přikazuje víra, a mezi tím, jak se ve skutečnosti v rodině žije (znesvěcování neděle, zanedbávání denních modliteb a j.). Děti povrchní se celkem ještě dost snadno přenášejí přes tento křiklavý rozpor, avšak v duši rozvážně myslícího dítěte něco hlasitě volá: „Tak kdo má vlastně pravdu? Kdo jedná správně? Pan katecheta anebo tatínek, maminka, bratr?“ U takového myslícího dítěte může to býti pramenem velkého vnitřního utrpení. Jakým směrem půjde tento vývoj dále? U některých vede tento rozpor k zakrnění duchovního života vůbec. U jiných, kteří horlivě se modlí a častěji přistupují k sv. přijímání, roste za těchto okolností duch vyznavačství ano i mučednictví, neboť přes všechny překážky, poznámky a i výsměch členů rodiny konají své náboženské povinnosti svědomitě, přesně, s láskou a nadšením.

Nesmírně mnoho získává dítě v takové rodině pro svůj duchovní růst, kde je náboženský život příkladný. Když je nábo-

ženská výchova domácí i školní opravdu dobrá, jeví se u těchto dětí velká opravdovost, svědomitost a horlivost v náboženském životě. *Avšak ani nejkrásnější a nejdojemnější projevy zbožnosti těchto dětí nemohou býti neklamnou známkou jejich vyzrálé a trvalé zbožnosti. Vyzrání a trvalost jejich zbožnosti se ukáže až v dospělosti.* Náboženství v tomto věku není ještě plně uvědoměným, vše formujícím principem veškerého osobního života, neboť ještě plně neproniklo do centra psychické osobnosti dítěte. Svědčí o tom také deníky dětí asi mezi 7. až 13. rokem věku. Děti toho věku si zaznamenávají z oboru náboženského života pravidelně jen náboženské události (bohoslužby, náboženské slavnosti, náboženské vyučování a pod.), nikoli však osobní náboženské problémy. Tím však ani v nejmenším neodpíráme dětem toho věku pravou náboženskost. Poukazujeme jen na to, kterak dítě i v ohledu náboženském prožívá svůj vývoj. Jeho náboženský vývoj je skutečný a upřímný, odpovídá však možnostem jeho zatím nedospělého věku.

A je to právě dospívání, puberta, kdy se intensivněji hlásí uvědomění náboženské. Pubescent se snaží v oboru vyššího kausálního poznání co nejvíce poznati pravdu nejvyšší — Boha. Odtud tak nápadně zvýšený náboženský zájem na počátku puberty. „Hluběji začínají hoši přemýšlet kolem 15. až 16. roku. V projevech (ankety) najdeme sice zmínku i o tom, že hoch začal přemýšlet o náboženských otázkách v 11 letech, ba i dříve, ale skutečně vážnější a prohloubenější uvažování o náboženství je vyhrazeno až době dospívání. U dívek je tomu stejně, snad se dolní hranice posouvá poněkud směrem k nižšímu věku, ale to je celkem nepatrné.“ ¹⁾ *I v oblasti náboženské prožívá mladistvý své dospívání.* Náboženství dítěte je přejato od rodičů anebo jiných vychovatelů a mívá nejednou ráz dosti naivní. Náboženské představy a pojmy i náboženský život se musí proto vytríbit, zdokonalit, aby se stal opravdovou životní hodnotou a životní silou. Kde nedošlo k tomuto duchovnímu zrání, tam můžeme mít obavy o pozdější náboženský život dospělého. Buď ustrne ve stavu infantilním, nebo

¹⁾ Uher, Středoškolský student a jeho svět, Praha 1939, 429.

bude životními problémy zmaten, anebo je náboženství mladistvého neduživé, ba zcela bez života.

Při počátku dospívání, často již kolem 12. roku věku, stává se náboženský život uvědomělejší. Je to první pokus o osobní osvojení náboženství. Brzy však naplňuje nitro mladistvého často tak mnoho zájmů jiných, že se stává v ohledu náboženském lhostejným. Jeho touze po úplné samostatnosti a nezávislosti staví se do cesty autorita církve. Leckdy ho tíží přikázání o nedělní mši svaté, zákaz některých knih a pod. Je nakloněn věřit jen tomu, co může pochopit svým rozumem. Tak se dostává ke kolísám náboženským. K tomu přispívá také anthropomorfistické pojmání Boha a jeho působení. Odtud nesnáze s problémem utrpení a nespravedlnosti na světě. Často bývá přímou příčinou nesnází náboženských špatný příklad rodičů a jiných vychovatelů. Konečně zde působí protináboženské vlivy z prostředí širšího, zvláště veřejného. I proto se ovšem mladistvý někdy od víry odvrací, poněvadž mu hlásá mravní odpovědnost, Boží spravedlnost, a on nechce zanechat svá mravní poblouzení. Pokud není posledně jmenovaný důvod příčinou náboženského rozpoltění dospívajícího, není třeba se dívat na něj pessimisticky.

V takových případech nikdy nesmí vychovatel jíti na mladistvého s hněvným rozhořčením, neboť tím by snadno vyprovokoval zásadní odpor v celé síle. Není radno používat pouze zevnějšího nátlaku k účasti na bohoslužbě a k přijímání svátostí. Tím by se způsobila u mladistvého snadno ještě větší vnitřní nechuť a ztížil by se mu návrat. To ovšem neznamená, že se má vychovatel vzdáti v tomto směru jakéhokoli působení. Vlídna připomenutí a mateřská nebo otcovská prosba zde zmůže velmi mnoho. Zejména však musíme vždy předcházet dobrým příkladem a modlitbou vyprošovat potřebnou milost Boží. Když se přece dostávají pochybnosti náboženské i za všech dobrých předpokladů výchovných, je nutné dáti mladistvému náležité poučení osobním rozhovorem anebo vhodnou náboženskou knihou. Tyto pochybnosti jsou prozřetelnostní, neboť dávají podnět k hlubšímu nábo-

ženskému vzdělání, k duchovnímu prohloubení a k osobnímu trvalému osvojení náboženských hodnot k dalšímu životnímu boji.

5. Věk jinošský a dívčí (od 14 do 21 let). — Je to období jinošského a dívčího idealismu. Po stránce náboženské jde vývoj buď k prohloubení anebo k odklonu. Dosud poznané náboženské pravdy a zážitky osvětluje pubescent svým osobním „já“. Snaží se zaujmout k nim své osobní stanovisko. Dnes je od sebe s prudkým gestem odvrhuje, ale zítra se k nim znovu vrací a cele se jim oddává. Při tom se zbavuje leckterého balastu z doby dětství. Vše znovu seřazuje podle svého osobního hodnocení.

Americký badatel Starbuck rozeznává v tomto vývoji tři typy:

a) Na prvním místě jsou „konvertité“. To jsou ti, kteří byli náhlým, otřásajícím prožitím nějaké události anebo dojmu vržení ze své dosavadní všední životní dráhy do života zcela náboženského, Božího, jsou „obrácení“. Tato cesta „obrácení“ („Damašek“) je pro mladistvé příznačná. Někdy se dostaví již po 8. roce a výjimečně až po 30. Vrcholu dosahuje tato vývojová křivka někdy již kolem 12. až 13. roku, avšak nejčastěji kolem roku 16. Motivy obrácení jsou ponejvíce rázu negativního: bázeň před smrtí nebo před peklem, živé vědomí hříšnosti (to však častěji u jinochů nežli u dívek). Toto obrácení se jeví jako něco trvalého, ač nejsou ani později vyloučeny různé obtíže.¹⁾

Po stopě tohoto silného náboženského prožití jde u nás *Uher* svou anketou o „zážitku Boží přítomnosti“. Píše: „Mimořádné životní události a otřesy disponují k těmto zážitkům. Jedna dívka sděluje, že zažila Boží přítomnost ve chvíli, když se jí uzdravila matka, jiná při umírání dítěte, jiná v náhodných neštěstích, z nichž vyvázla, jiná cítí vládu vyšší moci při důležitých obrazech životních, jeden hoch, když v mládí upadl před splašenými koňmi, kteří mu neublížili, jiný za nemoci zápalu, jedna dívka při smrti dědečkově. Některým byla podnětem k náboženskému nebo mystickému vytržení příroda a její velebnost, jiným církevní obřady, zvláště mše a přijímání.“²⁾

¹⁾ Srv. Wilhelm Hansen, Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Münster 1933, 119 n.

²⁾ Tamtéž, 432 až 433.

Některé ukázky z ankety: „Cítím jeho lásku (zvláště o vánocích), zasvěcuji a věnuji mu svoji. Mnohokrát jsem prožila dojetí, štěstí z Jeho přítomnosti. Byly chvíle, kdy v kráse přírody jsem také cítila Jeho přítomnost. Ale není srovnání mezi tím a dojmem při některém vroucím sv. přijímání... To jsem cítila a chápala až v 17. roce...“ Jiná: „Při pozdvihování a sv. přijímání jsem pocítila přítomnost Boží. Při sv. přijímání okamžik mystického vytržení. Bůh největší Láska, Dobro, Krása a Čistota, spojil se s mou duší, povznesl ji do výšek nezměrných, kde vše září čistotou a kde Ježíš chrání bílé lilie; a duše šeptala: chci patřiti k nim, Tobě dáti všechnu svoji lásku. Pak zase uvedl mne do hloubky pokory, kde jediné je bezpečno. Vše to nelze lidskými slovy vyjádřiti.“¹⁾

„Někteří studenti a zvláště dívky zažili okamžik zvláštního vytržení na Štědrý den („mám pocit něčeho nadpřirozeného, pocit blízkosti Boha...“), po prvním přijímání („zvláštní blaženost, ale jen na okamžik“), při modlitbě, při přijímání... po kontemplaci na prázdninových exerciciích na Velehradě, při ministrování a pod.“²⁾

b) Druhý vývojový typ sice nezná náhlé obrácení, avšak prožívá na počátku puberty tak mohutný duchovní vzestup, že vede k vitální náboženské zkušenosti. Tato vlna zvroucnění bývá však vystřídána vlnou pochybnosti, krise. Závěrečná fáze tohoto vývoje je buď znovuvybudování víry dětství, avšak již na pevném základě osobního osvojení, anebo osobní systém náboženský anebo úplné náboženské odcizení.

Co soudit o přechodné krizi v křivce náboženského vývoje mládeže? Pro velkou část mládeže není náboženství a věrnost církvi žádným problémem, nebo alespoň ne na dlouhou dobu. Když byla náboženská výchova zdravá, bez zevnějšího nucení, probíhá vývoj celkem hladce. Avšak zcela přímočarý vývoj je výjimkou. Dospívající má si osobně a trvale osvojit náboženské hodnoty. Proto nejednou zdánlivě opouští náboženskou víru, v dětství převzatou, ale přisvojuje si ji znovu, a to tím vroucněji a trvaleji.

Kořeny této krise jsou však také v psychologii dospívajících.

¹⁾ Tamtéž 433 n.

²⁾ Tamtéž, 434.

Mládež je založena protitradičně. A poněvadž tradičně převzala i víru náboženskou, odtud i napětí protináboženské. Radikální výbuchy proticírkevní a protináboženské působí na mládež často sugestivně jen pro jejich radikálnost a protitradičnost. Působí proto velmi neblaze, ano tragicky, když osoba, která představuje náboženskou tradici, mládeži neimponuje. Ještě hůře, když dojde k vzájemnému konfliktu. Pubescencia zejména rozčiluje, když se mu náboženství ukazuje jako životu nepřátelské. Je to omyl vskutku tragický. Vždyť Kristus řekl: „Já jsem cesta, pravda a život.“ Správně pochopené křesťanství je největším kladem života a nikoli záparem!

Velké nesnáze mívá mladistvý v ohledu náboženském ze současného stavu kultury a civilisace. Přírodní vědy, technika, život hospodářský, společenský, literatura, umění atd., to všechno vyrostlo vedle kapličky staré křesťanské víry jako moderní, laický dóm obrovských rozměrů. Jak snadno nechá se zaslepit mladý člověk jednotlivými, někdy i nepravými hodnotami současného života a hledá v nich potom také náhražku za absolutní hodnoty náboženské. Nejtěžší případ krise je ovšem onen, jejíž kořeny jsou v nemorálním životě.

Někteří vychovatelé vyslovili názor, že by se mělo před dospívajícími o náboženství vůbec mlčet. Tato pštroší metoda výchovná byla by naprosto pochybená, neboť dospívání je obdobím, kdy pubescent chce plně prožít hodnoty náboženské. „Dospívající nejen že nepotřebuje náboženského „šetření“, naopak: právě jeho věk je věkem náboženských otázek!“¹⁾ A Bopp shrnuje názor dnešních nejlepších pedagogů na tuto otázku takto: „Jestliže kdy, právě v tomto věku je největší zájem o otázky náboženské a o názor světový. Proto dnešní pedagogika již nežádá, aby tato mládež byla chráněna před otázkami náboženskými a církevními.“²⁾ Požadavek „šetření“ dospívajícího po stránce náboženské, aby byl domněle uchráněn od náboženských krisí a bojů, je v základě pochybený. Dospívající musí se propracovat problémy náboženskými nebo

¹⁾ Dr. Jos. Pfliegler, *Der Religionsunterricht II.*, Wien 1935, 129.

²⁾ Linus Bopp, *Katechetik*, München 1935, 95.

se probojovávat i krisemi, aby se stal osobností náboženskou, vnitřním a opravdovým křesťanem. A právě radikalismus vede dospívajícího k tomu, aby změřil výšku i hloubku náboženských hodnot a uvědomil si jejich životnost. U toho, kdo neprošel touto zkouškou v době dospívání, dostaví se tato krise později, ale tentokrát často s horšími následky.

Podle ankety Uhrovy je u naší mládeže studující kritická doba mezi 14. až 16. rokem, avšak tato hranice se též posunuje. „Krisi ovšem neprožívají všichni. Z účastníků mé ankety víc než polovina sděluje, že krisi prožili, ale velmi mnozí krisi nepoznali. Mezi hochy a dívkami je v tomto směru znatelný rozdíl. Dívky, jež prošly krisí, je relativně větší počet než hochů. Snad to souvisí s větší citovostí dívek... Náboženská krise bývá spojena s krisí mravní, snad i s krisí v jiných směrech.“¹⁾ Podle Bühlerové jsou pochybnosti ve víře u hochů na počátku puberty a u dívek až na sklonku. Mládež katolická však tuto krisi celkem snadno překonává.

c) K třetímu typu náleží ti, kteří svůj vývoj prožívají zvolna jako strom, který rok co rok roste a mohutní. Když je růst ukončen možno říci, že to byl kdysi slabý výhonek, a teď je to mohutný strom. Je to klidný, organický růst, který je umožněn prostředím hluboce nábožensky působícím a vhodným duchovním vedením. Starbuck ovšem zkoumal mládež protestantskou. Podle metody Starbuckovy zkoumal katolickou mládež v Evropě Hoffmann. Typ „obrázců“ s katolického hlediska odmítá, kdežto ostatní dva typy v podobných liniích uznává.

Pubertální vývoj a duševní neklid s ním spojený se uklidňuje kolem 17. (19.) roku věku. Tím začíná adolescence, t. j. věk jinoušský anebo dívčí (panenský). Tím ovšem vývoj není ukončen. Duchovní boje puberty spějí k svému rozřešení. V tomto směru je rok 17. (18.) kritický. Zatím co se v pubertě ozývaly pochybnosti o některých článcích víry a jejich příčiny byly spíše subjektivní a citové, v adolescenci se rozhoduje zásadně o víře a ži-

¹⁾ Tamtéž 439.

votě. I zde je ovšem dosti výjimek od obecné normy. Když náboženský život v době předpubertální zapustil hluboké kořeny, pravidelně přečká bouře puberty a ještě hlouběji se zakoření v době postpubertální. Byl-li však povrchní, pak je to první, co se obyčejně v adolescenci hodí přes palubu. S pouhou negací se však nikdo spokojiti nemůže, a proto hledá jinou náhradu za odhozenou náboženskou víru; bývají to často okultismus nebo spiritismus. Náboženským problémem dospívajících je víra a věda a k tomu jednotlivé mučivé otázky theodicey. Problémem adolescence je: všechno to shrnout v jeden obraz, je to otázka světového názoru. Proto i na některých universitách jsou zřizovány stolice „světového názoru“.

Adolescence je věk, kdy je člověk zralý a také disponován k vážnému a důkladnému myšlení. Nikdy v životě nebývá tolik studována filosofie, jako právě tehdy. Proto se mají ve vyšších třídách středních škol osvětlovati problémy náboženské i s hlediska filosofického. V tomto věku mají býti předkládána příkázání Boží jako zdůraznění toho, co bylo dáno člověku již zákonem přirozeným. Mají v tom studenti viděti samozřejmý požadavek zdravého lidského rozumu. Vášnivá touha státi na vlastních nohou vede mladistvého také k tomu, že chce míti pro pravdy náboženské také důkazy. Tomuto požadavku se musí také vyhovět, avšak tak, abychom neupadali do jednostranného apologetismu. Defensiva mladistvého deprimuje, on je nejraději tam, kde se útočí. Na sklonku věku jinošského a dívčího vývoje začíná se jasněji rýsovat v duši dospívajícího stupnice životních hodnot. Přichází to k dobru zejména hodnotám náboženským.

Do duchovního zrání v adolescenci zapadá také zušlechťující působení první opravdové lásky, později zasnoubení a konečně manželství. Také zde ovšem číhá dosti mnoho nebezpečí. *Nového a mocného impulsu pro náboženské uvědomění se dostává rodičům příchodem dítky.* Vědomí velké odpovědnosti za jeho výchovu je vede k tomu, že nejen slovem, ale i svým příkladem se snaží dítě vychovat na podkladě náboženském. Toto náboženské probuzení prožívají i rodiče ve víře velmi zvlažnělí. Dítě se jim

stává okénkem, kterým se na ně dívá Bůh. Dítě bývá pro ně často poslední výzvou k obrácení Šavlů v Pavly. Dítě probouzí v rodičích vše, co je v nich nejlepší, byť to již snad odumřelo. „Srdci lidskému, dosud ještě nadobro nezatvrdšímu, jsou děti velikonočními zvony, které křísí všechno, co v lidech tíhne vzhůru. Jsou lidé, kteří tisíckrát se rouhají pravdě, ale — když na ně se upírají oči dětské, pudí je to silou neodolatelnou, aby svědčili pro to, co tupili a zapřeli. Ba, mnohdy je vidět, jak se rozzuří také i rozhodní zločinci, objeví-li u svých dětí začátky neřesti — jako ve snách dřímá v nich neuvědomělé přání, aby ve svých dětech se povznesli nad sebe a nad hroznou zbědovanost pudového života.“ ¹⁾

Když se však život člověka stabilisoval a vyplnil své přirozené poslání (postavení, povolání, uplatnění v životě, v manželství, ve společenském celku a pod.), opět dochází někdy ke krizi v ohledu náboženském i mravním a leckdo klesá s výšin k hodnotám zcela klamným. I v tom smyslu působí zde „útok zloducha o polednách“. ²⁾ Proto kdo stojí, hleď, aby nepadl!

Aby duchovní vývoj probíhal u mladistvých a také později šťastně, mnoho bude záležet na tom, aby byly položeny dobré základy náboženského a mravního života v rodině i ve škole. Bude-li tento základ dobrý, bude zabezpečeno mnoho.

5. Snahovost

78. POJEM A ROZDĚLENÍ SNAHOVOSTI.

Když člověk po něčem touží, něco si přeje, chce, má v úmyslu, uplatňuje se u něho stránka snahová. Těmto projevům říkáme snahovost. U snahy je v popředí aktivita, neboť se projevuje úsilím o dosažení nějakého dobra. Předmětem toho úsilí může býti buď něco tělesného, hmotného anebo něco duchového. Podle toho

¹⁾ Fr. W. Foerster, Jak žít, Holešov 1921, 96.

²⁾ Srov. žalm 90, 6 a Paul Bourget, Le démon du midi.

rozdělujeme snahovost na smyslovou (pudovou) a volní. Své uspokojení nalézá snahovost v požívání dobra již dosaženého.

79. P U D.

1. **Pojem pudu.** *Pud je neuvědomělá snaha po dosažení nějakého hmotného smysly postižitelného dobra.* Pud sám si neuvědomuje povahu dobra a není s to si uvědomit ani prostředky k dosažení tohoto dobra. Proto pud se vyskytuje toliko u zvířat a kojenců. Od pudu rozlišuje názvosloví běžné v dnešní psychologii instinkt. Instinkt je pojem užší, je druhem pudu. Pud pečuje o okamžitou potřebu, avšak instinkt se vztahuje též k budoucím potřebám jedince a potomstva.

Pojmu „pud“ používáme u člověka nikoli ve smyslu stejnoznačném, jako u zvířete, nýbrž jen ve smyslu přeneseném, analogickém. Pud u zvířete je nepotlačitelný, neovladatelný, neboť je vnitřně determinován přirozeností, aby vedl neomylně k cíli, určenému Stvořitelem k zachování jedince a druhu. U člověka je pud potlačitelný, ovladatelný, poněvadž není vnitřně determinován, má býti pod kontrolou rozumu a má býti veden svobodnou vůlí člověka.

2. **Druhy pudů (instinktů) a jejich výchova.** — Snahovost smyslová — pudy — jsou dány každé živé bytosti, i člověku. S nimi se člověk rodí, s jejich pomocí také roste a se vyvíjí. Jsou proto v své podstatě dobré. Jsou tak nutné pro život člověka, jako motor pro automobilové vozidlo. Motor ovšem musí býti ovládán řidičem. Podobně člověk musí pudy ovládat rozumem a vůlí, neboť jsou u člověka neomezené, nedeterminované. Žádají si determinaci od činitele jiného, od rozumu a vůle. Denní zkušenost poučuje o tom, že vedou k zkáze mravní i tělesné toho člověka, který je neovládá podle zákonů daných Stvořitelem.

Zvláštní pozornosti vychovatelovy zasluhuje:

a) **pud po výživě;** ten směřuje k tomu, aby se tělu dostávalo dostatečného množství živných látek. Není-li tento pud vychováván, zvrhává se v mlsnost a nestřídmost. Později vede k nebezpečným naruživostem labužnictví a pijáctví.

b) **pud po činnosti,** pohybu, práci, hře; má původ v nahroma-

děné energii. Mládež musíme stále přiměřeně zaměstnávat, aby se neoddávala zaměstnání nežádoucímu anebo nepropadla lenosti. Zejména mladší dítě je puzeo k častějšímu tělesnému pohybu. Proto má vychovatel tento pud uplatňovat vhodným tělesným zaměstnáním, hrami a účelným pohybem i při vyučování.

c) **pud po smyslovém vnímání** směřuje k poznání všeho, co člověk vnímá. Dítě chce všechno vidět, slyšet, všeho se dotýkat. Odtud tak četné dotazy mládeže a jejich záliba v četbě. Je velmi důležité intensivně využívatí toho pudu při vyučování a výchově. Při nesprávném vedení vybočuje tento pud ve všetečnost, čtivost a pod.

d) **pud společenský.** Společnosti potřebuje každý člověk, i dítě. Je-li pud společenský řádně pěstěn, vede k ctnostem společenským: ke snášenlivosti, ochotě, nezištnosti, úslužnosti, slušnému chování a pod. Jsou to ctnosti, které mají býti květy křesťanské lásky k bližnímu. Člověk však nesmí žítí jen a jen pro společnost. Také musí býti sám se svým svědomím, s Bohem. K tomu je potřebí vnitřní samoty. Samota zevnější je k tomu vydatnou podporou. Člověk, který má svůj svět jen ve společnosti, snadno vnitřně úplně zvětrá.

e) **pud napodobovací;** ten úzce souvisí s pudem společenským. Pro výchovu má význam největší, zejména v ranném dětství. Dítě dělá všechno po jiných. „Jak staří zpívají, tak mladí cvrlikají.“ Odtud velká odpovědnost rodičů, ostatních vychovatelů, sourozenců, kamarádů a jiných, kteří přicházejí s dětmi do styku. „Kdo by však pohoršil jedno z maličkých těchto...“ (Mat. 18, 6). Dobrý příklad nedá se ničím nahradit.

f) **pud (instinkt) pohlavní.** (O tom dále ve zvláštních kapitolách).

80. ŽÁDOST.

1. **Pojem a druhy žádosti.** — *Žádost je snaha, jejíž cíl je subjektu znám.* K hnutí pudové žádostivosti přidružuje se tu rozumová úvaha a úkon vůle. Proto žádost může míti jenom člověk užívající již rozumu. Jsem-li přesvědčen o dosažitelnosti předmětu, mám *přání*; je-li však malá naděje na jeho dosažení, mám *touhu*.

Podle předmětu dělíme žádosti na smyslové (žádost nápoje, po-

krmu) a *duševní* (žádost ctnosti, vědění, zábavy a pod.). Zkušeností a vzděláním obor žádostí značně vzrůstá.

2. **Výchova žádostí.** — I žádosti jsou nutné pro tělesný a duševní vývoj dítěte. Je však potřebí žádosti rozumně ovládat, aby byly v souladu s mravními zákony. Dítě musí býti vedeno velmi záhy k tomu, aby si odvykalo okamžitě ukájet všechny své žádosti. V tomto směru musí býti rozumně navykáno, nikoli však jen zevně postrkováno nebo dokonce násilím přinucováno. Vychovatel vede proto své svěřence vhodným způsobem k různým sebezáporům a také jejich výkony v tomto směru kontroluje.

81. ZVYK A NÁKLONNOST.

1. **Pojem zvyku a náklonnosti.** — Když na příkl. matka častěji vyhověla žádosti dítěte po sladkostech, touží dítě po tom mocněji, *zvyká si* na sladkosti. Kdo častěji vyhověl své žádosti po kouření, po alkoholu, táhne ho to ke kouření a k alkoholu mocněji, *zvyká si* na tyto jedy. Když zvyk hodně zesílil, stává se z něho *náklonnost*. Náklonnosti se těžko odpírá. Náklonnost má své kořeny také ve vrozených psychofysických dispozicích a ve zvláštních vlohách. Náklonnost táhne člověka k osobám, věcem a různým činnostem. Náklonnost vyžaduje pečlivé pozornosti vychovatelovy, neboť se z ní může vyvinout náruživost. (Menšímu stupni náklonnosti se říká náchylnost.)

2. **Výchova zvyku a náklonnosti.** — Zvyk a náklonnost působí mocně na mravní život. Někdy nedostačuje poučování, rozkazy, odměny a tresty, teprve navykání pořádku, slušnosti, studu a mravnosti přivede k náklonnosti v tomto směru. Dobrý návyk se stává druhou přirozeností. „Zvyk má železnou košili“. „S cesty, kterou dá se jinoch, ani když zestárne, se neuchýlí.“ (Přísl. 22, 6). (Ostatní v kapitole o návyku).

82. NÁRUŽIVOST.

1. **Pojem a druhy náruživosti.** — *Když náklonnost nabyla takové moci, že umlčuje rozum i svědomí, stává se náruživostí.* Náruživost odlišujeme od vášně. Náruživost je trvalá snaha spojená často i

s vnějším klidem, kdežto vášně je okamžité, prudké citové vzplanutí, provázené často charakteristickými znaky zevnějšími postráncetělesné.

Podle toho, v čem mají náruživosti svůj původ, dělíme je na: *tělesné* (jimi se ukájejí žádosti tělesné, na příkl. opilství, smilstvo) a *duševní* (jimi se ukájejí žádosti duševní, na příkl. chorobná cti-žádost, lakota).

2. **Léčba náruživostí.** — Náruživosti mají velmi neblahý vliv na tělesný i duševní život. Náruživost je jakousi duševní chorobou. Plato nazývá náruživosti duševní zimnicí a Kant mravní rakovinou. Sv. Ambrož praví, že náruživosti jsou nejkrutější tyranové. Proti náruživostem musí se působit preventivně, t. j. předcházeti jejich vznik. Když někdo již propadl náruživosti, je jeho léčba velmi obtížná. Vzrůst náruživostí bývá značně podporován úpadkem náboženského a mravního života, nedostatkem sebekázně a vzdělání. Je třeba proto působiti proti náruživostem preventivně zejména prohloubením náboženského života, soustavným cvikem v sebezáporu a zvýšením úrovně vzdělání.

83. VŮLE.

Úkony snahovosti smyslové (pudové) se dostavují automaticky. Doprovázejí každé smyslové poznání (vnímání) a každé vybavení představy. V člověku je však ještě vyšší snahovost, která jedná uvědoměle, cílevědomě, v souhlase s úkony rozumu a která je s to svým zájmům podřizovat pudový život. Tato vyšší snahovost je úkonem mohutnosti, které říkáme vůle. *Vůle je mohutnost lidské duše, kterou se může člověk rozhodovat, má-li jednat anebo nejednat, má-li volit to či ono, anebo může se rozhodovat o předloženém dobru nebo zlu.* K tomu náleží rozhodnutí vůle, výkon tohoto rozhodnutí a libé nebo nelibé stavy provázející tuto činnost (volní city).

Na vůli působí z oblasti rozumové pohnutky (motivy) a z ostatních oblastí pudy, žádosti, zvyky, náklonnosti, náruživosti, city všeho zabarvení až po vášně. Přímo může působit na vůli z lidských mohutností jediný rozum a to jen potud, pokud předkládá věci jako dobré. Snahovost smyslová (pudy) může působit na vůli

jen nepřímo a to tak, že ovlivňuje a případně porušuje úsudek rozumu o hodnotě jednotlivých věcí. Úkon vůle však city a vášněmi nelze vynutit, byť tyto vlivy sebe prudčeji útočily. Dokud člověk schopný rozumové úvahy, nechce, nic nezmohou, neboť člověk má vůli svobodnou a může volit mezi různými možnostmi. Na vůli mají ovšem tito činitelé do jisté míry vliv, avšak u normálního člověka vůle není nikdy determinována s výjimkou úkonů prvního návalu tak prudké vášně, že nejen předbíhá úsudek rozumový, nýbrž vylučuje jej. V takovém případě jedná sice člověk, ale nejedná lidsky. Je ovšem velmi těžké v určitém případě bezpečně zjistit, že zde byl tak prudký nápor vášně, že vyloučil možnost srovnávat a uvažovat rozumem.

Když jedná někdo obezřele a vytrvale podle jasných zásad náboženských a mravních, vtiskuje se mu tím jistá pevnost v ušlechtilosti smýšlení a jednání — charakter. (Z řec. charasso = vtiskují).

Kdo však podléhá v svém úsudku a jednání nahodilým okolnostem, jedná podle nálady a okamžitých nápadů místo podle pevných norem náboženských a mravních, nejedná charakterně. O takovém člověku se říká, že je bezcharakterní, anebo že je to „špatný charakter“. Sv. Tomáš Akvinský praví o vůli, že je „vládkyní duše“. Mravní hodnota člověka nezávisí nejvíce na jeho vědění, inteligenci a citech, nýbrž na jeho vůli. Ukázněná vůle je něco mnohem cennějšího, vyššího než talent, důvtip a ušlechtilost citová. *Nábožensky a mravně ukázněná vůle je předním z cílů každé řádné výchovy.* Charakterem v plném slova smyslu je pouze charakter vyrůstající z náboženství. Nestačí však k němu jakýkoliv kladný poměr k náboženství, na příkl. takový, který sice uznává náboženství, ale klade je vedle zájmů jiných anebo je dokonce podřaduje zájmům jiným. Náboženský prvek musí pronikati veškerý život, neboť jen tak dosáhne charakter oné dokonalosti a pevnosti, která je žádoucí. Výchova charakteru soustřeďuje, koordinuje a upevňuje v člověku to, co je v něm nejlepšího, je opravdu vlastní kulturou ducha. Kdo zanedbává tuto kulturu, nemůže býti úplně oblažen jen kulturou zevnější, neboť nejpřednější povinnost člověka je kultura duše.

Každý vychovatel se záhy přesvědčí o tom, že vůle i malých dětí je dědičným hříchem oslabena. Je proto nutné její soustavné ukázkování a posilování v dobrém. Děje se to zvláště soustavným a vytrvalým cvičením v sebezáporu. (O tom více dále ve zvláštních kapitolách).

6. Vybrané kapitoly z oboru výchovy pudu pohlavního.

84. ÚVODNÍ POZNÁMKY K VÝCHOVĚ STUDU A MRAVNÍ ČISTOTY.

1. **Sexuální problém.** — Bůh svěřil lidem sílu plodivou a rodivou v podobě pudu (instinktu) pohlavního. Účelem toho pudu (instinktu) není zachování života jedince, nýbrž zachování lidského pokolení. Není proto nutné, aby tento pud ukojoval každý člověk. Tento pud je tak silný, že bude vždy dosti těch, kteří za ním půjdou, takže není žádného nebezpečí, že by vyhynulo lidské pokolení. Bůh-Stvořitel ustanovil stav manželský, aby v oprávněném soužití muže a ženy přicházel na svět dorost lidskému pokolení. Proto jen ti mají právo ukojovat tento pud způsobem, který určil Bůh, kdo žijí v manželství, které je i před Bohem platné. Ostatní mají nechávat tento pud v úplném klidu. V tom je smysl VI. a IX. přikázání Božího. („Nesesmilníš! — Nepožádáš manželky bližního svého!“) Tato omezení jsou tak nutná, jako hráze pro prudký tok vody. Kdyby prudkému toku nebyly vymezeny hranice, působil by velké škody.

Dnešní člověk se honosí triumfy nad živly a silami přírodními. „Ale nejmocnější a nejméně zkrotitelné síly přírodní nejsou ve světě zevnější, nýbrž v lidském nitru... Co nám pomůže vítězit nad silami přírodními venku, když ve vlastním našem já *přirozenost zotročuje ducha*? Co nám prospějí divy techniky, nejsme-li inženýry sebevlády? Zde stojíme zase u Promethea, přikovaného na skálu a drásaného supem! Nejtěžší boj přirozenosti

s duchem bojuje se v životě pohlavním. Zde moc ducha nad hmotou podstupuje nejtěžší zkoušky... Žel, že naše doba — ovládnutí přírody — tuto velkou myšlenku neprovedla také v životě pohlavním, nýbrž právě tu klesla opět do velmi smutného a malátného naturalismu.“¹⁾

Bez uznání nejvyššího Zákonodárce a vševědoucího Soudce-Boha se však tento problém nerozřeší. Otázka sexuální je vážným problémem výchovy. „Lidstvo bude vždy potřebovati Boha. Nemá-li ho, postaví na trůn zlaté tele a nevěstku. Dnešní doba tam postavila obojí. Zákazy nestačí. Musíme podporovati všemi prostředky vládu duše nad tělem a každého, i kněze, který v tomto ohledu pracuje.“²⁾ Problém výchovy k mravní čistotě musí býti řešen lépe, než tomu bylo dosud. „Musíme míti odvahu doznati zcela otevřeně, že dosavadní výchova k mravní čistotě u většiny nesplnila svůj úkol. Když slyšíme výroky lékařů, které potvrdí každý, kdo zná život a bohužel v celku to také potvrdí duchovní správce, nechceme-li se sami klamati, musíme mluvit o žalostném neúspěchu této výchovy, takže je odůvodněn úsudek: ‚Buď je pro mládež nemožné, aby žila čistě, nebo výchova zklamala.‘ První možnost je vyloučena a proto není něco v pořádku ve výchově.“³⁾

Na francouzském venkově byla provedena v poslední době anketa mezi patnáctiletou dívčí mládeží o jejich poměru k otázkám mravní čistoty. Co říkají patnáctileté samy o sobě? Předně, že dnes přicházejí už v patnácti letech do styku s „celou realitou života“, t. j. se všemi problémy šestého a devátého přikázání, ale že jsou bezradné a tápou v nejasnostech. Nikdo jim neřekne nic krásného a pozitivního. Rodiče mlčí, kněží také většinou mlčí — a tak se jim dostává poučení buď od kamarádek, které už „vědí“, anebo od „kamaráda“... Je to ovšem „poučení“, které považuje hřích za běžnou věc a nutnost přírody. A přes všechno špatné poučování vidí patnáctiletá dívka v hříchu hřích a ve zvrácenosti zvrácenost. Oškliví si sebe a oškliví si hocha, který hřeší. A tuto ošklivost přenáší i na manželství a mateřství. Vidí v nich hanbu a nízkost. Volá po světle a jasnosti. Chce pozitivní pohled na otázky lidského života.⁴⁾ *Jak by*

1) Foerster, *Jak žít*, Holešov 1921, 115 n. F. W. Foerster staví proti sobě pojmy přirozenosti a ducha proto, že pod slovem přirozenost míní toliko nezřízená hnutí pudová.

2) Prof MUDr. Šamberger v časopise „Nová kultura“ 1922, Praha, 130.

3) Hardy Schilgen S. J., *Um die Reinheit der Jugend*, Düsseldorf 1928, 5.

4) Časopis „Dorost“, Praha 1946, č. 19.

dopadla podobná anketa o nás? President dr. Edv. Beneš se hrozí „velké demoralisace, způsobené znevážením mravních a sociálních vyšších hodnot“, stěžuje si na „cynické názory na poměr muže a ženy, názory hlásající pohlavní nevázanost a nekázeň, plnou volnost v otázce umělých potratů, všeobecné uvolnění rodinných pout. Je třeba si jasně uvědomit, že jde o zjevy úpadkové, že jde o velkou demoralisaci, způsobenou znevážením všech dřívějších mravních a sociálních vyšších hodnot . . . Je třeba v tomto směru nastoupit cestu mravního hrdinství, cestu uvědomělé a dobrovolné kázně . . .

Jsme dnes svědky velikého vzrůstu kriminality, prožíváme zneklidňující vzrůst alkoholismu, jsme svědky rozvratů rodinných, je potřebí vést znovu boj proti zlu prostituce. Bude potřebí věnovat zvýšenou pozornost stavu, v němž se nalézá mládež ve věku od 16 do 24 let. Bude potřebí říci jasné slovo o velikosti věrnosti a lásky ve vztahu muže a ženy. Nesmíme nechat tápat naši mládež v těchto věcech, musíme jí vysvětlit velikost hodnot, o něž jde, ozřejmit našim mladým lidem krizi, v níž se nalézá dnešní člověk, lidé, lidství vůbec. Jde tu o boj se sociálními chorobami dneška, jde o boj o českou a slovenskou rodinu. Všichni musí dnes pochopit, že se sice dostáváme ze spárů fašismu a nacismu, ale jestliže se také neobrodíme mravně z jeho bídných důsledků, prohráli jsme svůj boj duchovně a brzy to celý národ pocítí . . . Boj o zmravnění dnešního našeho života musí býti alfou a omegou všeho snažení dnešní poválečné ženy.“¹⁾

A ve svém vánočním poselství v r. 1946 prohlásil mezi jiným toto: „Druhý zjev, který mi dnes činí značné starosti, jsou některé zneklidňující projevy demoralisace v naší národní společnosti, a především mezi naší dospívající mládeží. Jsou to především vážné projevy nekázně, projevy kořistnictví, projevy povalečství a lenosti, zejména pak těžkého alkoholismu a zvláště hlubokých poruch morálních vztahů mezi pohlavími. Konstatuji tato fakta s pocitem bolesti a konstatuji otevřeně naši kolektivní odpovědnost za stav naší mládeže . . . Jsem pevně přesvědčen, že kázeň nás samých, mravní přísnost nás nad sebou samými, náš příklad a vzor a upřímné pochopení pro duševní svět mladého člověka bude nejlepší cestou, jak vyvésti mládež z dnešní rozkolísanosti a — nebojme se u některých případů slova tvrdého, ale přiléhavějšího — mravní zkaženosti. Pokud jde o vztah hochů a děvčete, muže a ženy, uvědomme si, že jde o problém především výrazně národní, i když je to zároveň problém všelidský. Vzpomeňme si, co říkáme mezi sebou, když zjevy takové konstatujeme dnes u národů poražených, a vůbec u našich sousedů. A hlavně nezapomínejme, že pád každého národa začíná a končí vždy těmito zjevy!“

2. Projevy pudu pohlavního. — Pud pohlavní se projevuje čtveřím způsobem:

a) v podobě duševní. Je to touha milovat a býti milován. Taková touha po lásce je vyvinuta zejména u dívek a u mladého

¹⁾ V projevu k ženám v Praze 26. října 1946.

muže ušlechtilější povahy. Tato duševní stránka pudu pohlavního je nejvýznačnější v době dospívání, neboť má býti v tom protiváha probouzející se pohlavnosti.

b) v podobě smyslové (erotické), kdy člověk touží také po tom, co lahodí smyslům (na příkl. zraku, sluchu, doteku).

c) ve vlastní podobě smyslné, tělesné (sexuální), kdy je probuzena touha po spojení pohlavním.

Pud pohlavní je mnohem silněji vyvinut u muže než u ženy, poněvadž muž je aktivním prvkem v pohlavním životě, kdežto u normální, nezkažené ženy se pravidelně neozývá, leč by šlo o vliv špatné výchovy, o silnější dědičné sklony anebo o stav jen přechodný. Nejlépe o tom svědčí skutečnost, že ošetřovatelky nemocných, zvláště řeholní, mohou vždycky ošetřovati i všechny mužské pacienty, aniž se při tom dostaví zvláštní pokušení. Je však zcela vyloučeno, aby muž mohl ošetřovati pacientky. Tuto důležitou okolnost, jak totiž je muž jinak pohlavně založen než žena, musíme mít na zřeteli při výchově dívek k mravní čistotě. Nezkažená dívka nemá ani tušení a ani porozumění pro to, co muže někdy silně vzrušuje a jak těžká pokušení mu snadno připravuje svou neopatrností v oděvu, v držení těla, v svém chování anebo má-li s ním známost svou touhou po něžnostech; tato touha je u ní projevem lásky obyčejně jen duševní, kdežto muž ji prožívá často jinak. Když není o tom zavčas poučena, snadno se stane obětí smyslnosti některého muže.

d) u dívek a žen v podobě pudu a citu mateřského. Již „u děvčátek zřejmě, třeba v podvědomí, je vyjádřena touha, pud po mateřství. Hrají si s panenkami, hýčkají a ošetřují je. Jsou to jejich děti. A tato touha po mateřství charakterisuje sexualnost ženy, ovšem normální, nezkažené nepravou kulturou, po celý život.“¹⁾ Pud a cit mateřský projevuje se ochotou jiným pomáhat, pro jiné se obětovat, jiné zachraňovat. Tento pud je tak mocný se vzhledem k jejím úkolům mateřským. Pravá žena se proto cítí jen tehdy uspokojena, může-li nějak uplatnit svůj pud a cit mateřský

¹⁾ Prof. MUDr. Ant. Odstrčil, Klinická gynekologie pro lékaře a mediky, Praha 1933, 96 – 97.

nezištnou obětavostí v péči o blaho jiných: buď v péči o děti vlastní jako matka tělesná v manželství, anebo jako matka ve smyslu duchovním v mateřské péči o jiné. Poněvadž je mateřství nejen tělesné, ale i duševní, není mateřské štěstí jen výsadou žen vdaných, nýbrž každé šlechetné ženy, která je ochotna se obětovat pro něco dobrého.

3. Výrazy z oboru studu a mravní čistoty:

a) slušný a neslušný. — Tento pojem se vztahuje na chování vůbec. Člověk slušný chová se vždy a všude podle společenských pravidel. Nesluší se tato pravidla přestupovat. Nesluší se na př. prstem si „vrtat“ v nose. Je slušné býti čistě umytý, učesaný, řádně oblečený. Je slušné „jít na stranu“ nenápadně a o těchto věcech zbytečně nemluvit. Je však neslušné „jít na stranu“ na místě, které je přístupné zrakům veřejnosti, anebo o těchto věcech zbytečně mluvit. Děti považují často projevy fyziologických pochodů lidského organismu (mikci, exkrementaci a pod.) za něco „nestydatého, nepočetného, nemravného“. Potřebují proto po této stránce poučení, aby nebyly v bludném svědomí. — To, co je neslušné, není hříchem proti VI. přikázání, ale každý hřích proti VI. přikázání je zároveň neslušný. V tom smyslu jsou zapověděny „neslušné hry a tance“.

b) stydlivý a nestydatý. — Člověk stydlivý zachovává v svém smýšlení, v řeči, chování k sobě a k jiným vždy stud. Stud je posvátné vědomí a cit v člověku, že mají zůstat zahaleny ony části těla, které by mohly působit pohlavně dráždivě. Stud vede proto člověka k tomu, aby ony části těla zbytečně neobnažoval, na ně zbytečně nepohlížel, zbytečně se jich nedotýkal, o nich zbytečně nemluvil a na ně zbytečně nemyslel. Kdyby toho nedbal, byl by nestydatý. Pojem studu (stydlivosti) a nestydatosti již spadá do oboru VI. přikázání Božího, nesmí se však ztotožňovati s pojmem mravní čistoty. Stud (stydlivost) není mravní čistotou, nýbrž jen důležitou ochrannou hradbou mravní čistoty.

c) mravně čistý (cudný) a nemravný (necudný, nepočetný). Mravně čistý je ten, kdo ovládá svůj pud pohlavní podle zákona Božího: „Nesesmilníš! Nepožádáš manželky bližního svého!“ Mravní čis-

tota je troj: panenská (panická), manželská a vdovská (vdovecká). Panenskou (panickou) mravní čistotu jsou povinni zachovávat všichni ti, kteří žijí ve stavu svobodném, t. j. jsou povinni nechávat svůj pud pohlavní v úplném klidu. Čistotu manželskou jsou povinni zachovávat ti, kteří žijí v manželství, které je i před Bohem platné, t. j. mají právo užívatí pohlavního života v manželství, avšak takovým způsobem, který určil Bůh. Čistotu vdovskou (vdoveckou) jsou povinni zachovávat všichni ti, kteří úmrtím ztratili manžela nebo manželku, t. j. jsou povinni žítí opět tak jako ve stavu svobodném, dokud nevejdou v nové manželství.

Od pojmů mravní čistoty rozlišujeme pojem panenství (panictví). Panenství (panictví) ve smyslu fysiologickém je u dívky s neporušenou panenskou blánou a u muže, který si svévolně nevyvolal výron spermatu. Panenství jako ctnost je u těch, kteří se dobrovolně a z vyšších pohnutek zříkají pohlavního života vůbec. Ježíš Kristus k tomu praví: „Ne všichni chápají slova toho, nýbrž ti, jímž jest dáno. Jsouť panicové, kteří se tak narodili z matky, a jsou panicové, kteří učinění jsou jimi od lidí, a jsou panicové, kteří sami oddali se panictví pro království nebeské. Kdo může chápati, chápej.“ (Mat. 19, 11—12).

Poněvadž mravní čistota reguluje pud pohlavní, může se uplatňovati ctnost mravní čistoty teprve od věku pohlavní zralosti, neboť teprve tehdy je možné vlastní pohlavní cítění. Hříchy dětí proti VI. přikázání (myšlením, řečí, skutkem) v době před pubertou bývají tudíž zpravidla hříchy lehkými proti studu a nikoli těžkými hříchy proti mravní čistotě. U koho se hříchy proti mravní čistotě zakořenily, o tom říkáme, že je nemravný, smilný (vilný).

4. Záhubnost smilstva. — *Smilstvo je záhubné pro zdraví tělesné, duševní a podstatně porušuje přátelský poměr k Bohu.* „Myslím, že ještě nikdo neonemocněl pro zdrženlivost, ale onemocněl, jestliže obraznost výlučně se obírala věcmi pohlavními.“¹⁾ MUDr May k tomu prohlašuje: „Za své téměř třicetileté praxe léčil jsem již nesmírně mnoho obětí chlípností, avšak ani jed-

¹⁾ Björson; uvádí F. W. Foerster, *Jak žítí*, Holešov 1921, 115.

noho, jenž by měl proč litovat, že žil ctnostně a zdrženlivě.“¹⁾ „Viděl jsem již mnohé, kteří nemravností to přivedli k naprosté ochablosti, blbosti a ochromení. Vím, že mohu vypočítat nejméně na dvacet nemocí, které bývají ovocem nemravnosti. Neviděl jsem však ani jediné nemoci, která by byla způsobena mravní čistotou... Všichni, zvláště pak mládež mohou poznati na sobě dobrodiní mravní čistoty. Paměť je pohotová a pevná, myšlenky živé a plodné, vůle silná a charakter se zocelí v energii, o níž zpustlíci nemají ponětí. Žádné zrcadlo neukazuje nám okolí v tak nebeských barvách jako mravní čistota, jež vrhá jako hranol duhové barvy na všechny věci a poskytuje nezkalenou blaženost.“²⁾ A náš odborník univ. prof. MUDr Josef Hynie podává názor nynější vědy lékařské v této otázce: „Nelze tvrdit, že by u zdravých lidí pouhé opomíjení sexuálních záležitostí mělo nějaké škodlivé následky pro jejich zdraví v tom období, kdy jsou soustředěni na nějakou jinou činnost... Jako není hanbou otevřeně prohlašovat, že muž je abstinent a nekuřák, snad také přijde doba, že bude možno veřejně prohlašovat svou abstinenci v pohlavním ohledu.“³⁾ „Je zvláště potřebí poučovati mládež, že zdrženlivý život nejen neškodí zdraví, nýbrž zaslouží doporučení s lékařského stanoviska.“⁴⁾

Hříchy proti mravní čistotě vystřebávají nejlepší síly člověka, disponují ho takto pro všechny ostatní choroby a při bližších stycích vydávají ho v nebezpečí zhoubných a dědičně přenosných chorob pohlavních. Je dosti známo, jak destruktivně působí příjice (syphilis) na celý lidský organismus se vší kletbou dědičnosti. Avšak i kapavka (gonorrhoe) působí velmi zhoubně. Podle MUDr Jar. Šimsy ³/₄ slepců od narození trpí slepotou následkem kapavčité nákazy. Je v tom kletba hříchů, na které se vztahují slova Písma: „Bůh do třetího a čtvrtého kolena stíhá syny za nepravosti otců.“ (II.

1) Uvádí H. Schilgen, *Ty a on*, Brtnice 1930, 34.

2) Uvádí dr. Tih. Tóth, *Čisté dospívání*, Praha 1936, 132.

3) *Sexuální život a jeho nedostatky*, Praha, 158.

4) Z usnesení na mezinárodním sjezdu pro zdraví a péči o mravnost v Bruselu; uvádí Tóth, tamtéž, 133.

Mojž. 20, 5). „Otcové jedli nezralé hrozny a zuby synů otupěly.“ (Jer. 31, 29).

Nejen jednotlivci, ale také národové žijí potud zdravým životem, pokud jsou mravně čisti. Říše assyrská zahynula, když Sardanapal ctil bohy smilstvem, babylonská, když Baltasar hýřil, perská za vilného Daria, Egypt za neřestné Kleopatry. Změkčili Řekové nedolali železným korhotám římským a prohnile císařství římské se zhroutilo pod dunivými kroky barbarů mravně zachovalých.

Hříchy proti mravní čistotě působí zhoubně na vlohy duševní. Čím je tělesné ústrojí mladší, tím záhubněji působí na ně tyto hříchy: paměť slábne, rozum otupuje a vůle malátní. Lékař MUDr Jos. Barth prohlásil: „I zabývání se v duchu nečistými smyslnými obrazy působí zhoubně na mozek, na rozumovou činnost a paměť.“¹⁾ Zato čistá duše má jasný úsudek rozumový a nesmírnou sílu vůle!

Nemravnost vyvolává odpor k Bohu a vede často k úplnému odvratu od Boha. Člověk, který je v bahně smilstva, nerad se modlívá, vyhýbá se mši svaté a zvláště pocituje nechuf k sv. přijímání. Najednou má plno námitek proti sv. zpovědi, že prý není potřebí se z hříchů vyznávat, stačí prý zpověď všeobecná, jak to mají v jiných „církvích“, anebo stačí prý jen lítost bez zpovědi, že prý nepotřebují prostředníka mezi Bohem a mezi sebou a ostatně tělu prý se má vyhovět ve všem, co žádá. Víra takových začne potom slábnout, jako když v lampě dochází olej, a pojednou „lampa, co temně hořela, prskla a zhasla docela“, lampa živé víry... Stává se nejednou, že se takoví ani na smrtelné posteli nechtějí smířit s Bohem, umírají v svých hříších v odvratu od Boha a v tomto odvratu zůstávají vlastní vinou po celou věčnost...

Výstižně praví o smilstvu Písmo svaté: „Cesta do pekel jsou jeho stezky.“ (Přísl. 7, 27).

85. ČÍM BÝVAJÍ ZAVINĚNY PŘESTUPKY PROTI STUDU A MRAVNÍ ČISTOTĚ U MLÁDEŽE.

1. **Někdy z vnitřku.** „Zkušenost učí, že dítě tělesně a hlavně nervově zdravé je málo pohlavně dráždivé. Nejlépe pracovati pro-

¹⁾ O masturbaci, Praha.

fylakticky odstraněním podmínek životních, které by mohly vésti nebo disponovati k dráždivosti v oblasti pohlavní.“¹⁾ Mezi příčinami vnitřními je to zvláště:

a) **nesprávná životospráva.** Strava má býti prostá, ne příliš vydatná. „Dlužno zdůrazniti, že přílišným pěstěním zvířecích úkonů našeho těla zvířecost zcela jistě nabude převahy v oboru pohlavním. Hned v první řadě jí nabývá t. zv. silnou stravou. Sotva která pověra má kořeny tak hluboké, jako přesvědčení o nezbytnosti silné výživy, při níž se dbá zvláště o to, aby součástky jídla byly ‚vydatné‘. Přebytky, které se takto hromadí, jsou nejen zárodkem pozdějších nemocí, nýbrž dle zkušeností vyvrcholují zároveň zvířecí žádostivostí. Je, jakoby veškerá drzost našeho ústrojí tělesného přílišným pěstěním našich potřeb začínala růsti. Varujeme, aby se nepožívalo příliš stravy bílkovinné, jež pohlavní potřebu neobyčejně podněcuje. Komu je zápasiti se smyslnými chťiči, tomu naléhavě doporučujeme uskrovniti se co nejvíce v pokrmech masitých. ... ‚Jíme příliš mnoho, naše strava je příliš hojná a příliš silná; vykrmujeme se jako koně, které jsou na plenitbu, jak praví Tolstoj.‘ (Payot).“²⁾ Na druhé straně působí také neblaze nedostatečná výživa, neboť oslabuje celý organismus, tedy i soustavu nervovou a zvyšuje dráždivost v každém směru, i v oblasti pohlavní. Nervy vzrušuje a předčasně probouzí pud pohlavní u mládeže požívání silné zrnkové kávy (kofein), ruského čaje (thein) a různá koření.

Nejzhoubněji však působí *alkohol*. „Jedním z nejhorších dráždividel v tomto směru je alkohol, o němž se stále ještě mnozí domnívají, že má u dětí léčebné účinky. Medicinální vína a pod. nesmějí býti dětem podávána, chudokrevnost nebo slabost se lihovinami nikdy nepolepší. Naproti tomu je alkohol dráždivem sféry pohlavní zcela prvořadým, jak by snad skoro všichni mužové mohli věděti ze zkušenosti.“³⁾ „Podle záznamů z vlastní praxe se událo plných 96 procent všech pohlavních nákaz, které jsem léčil,

¹⁾ Prof. MUDr. Ant. Trýb, O sexuální výchově, Praha 1931, 31.

²⁾ Fr. W. Foerster, Jak žít, Holešov 1921, 139.

³⁾ MUDr. Ant. Trýb, O sexuální výchově, Praha 1931, 25.

pod vlivem alkoholu. Semeniště těchto nemocí jsou zvláště tančovačky.“ (MUDr Holčík, zástupce kliniky pro choroby pohlavní a kožní. Uvádí časop. „Neděle“, 17. XI. 1946.) Alkohol ochromuje ony duševní síly, které umožňují vůli vládu nad pudy. Všechna dobrá předsevzetí, výstrahy vychovatelů, vzpomínka na smrt a věčnost padají v alkoholickém opojení nezadržitelně do propadliště bezedného chtíče.

„Od útlého mládí musí býti *život dítěte* prostý, co možná beznáročný. Trpí-li rodiče slabostí, že nedovedou dětem nikdy nic odepřít, vedou je přímo na cesty požitkářství, lenošení a zhýčkanosti, kde všechny zlovyky a neřesti kvetou. Těžko je pak dětem učiniti pochopitelným, že sexuální požitek je pro ně zakázaným, jestliže jinak si mohou všechno popřáti a dovoliti.“¹⁾ Výchova má býti tedy přísná, s heslem: zdržuj se a snášej! — „Není radno děti příliš teple přikrývati (peřinami), děti nemají na noc mnoho jísti a zvláště ne těžko stravitelná jídla. Alkohol zásadně vymýtit. Dlužno dbáti, aby se dítě před spaním vymočilo, což je velmi důležité. V oděvu u hochů je vhodný návrh Schillerův, ušít jim kalhoty bez kapes. U děvčat spodní prádlo budiž volné.“²⁾

Dlouhé sedění ve škole (doma) působí hromadění krve v dolní části těla, překrvuje sféru pohlavní a tím ji dráždí. Je proto dobře, když se dětem umožní během vyučovací hodiny častěji povstati. *Příliš mnoho duševní práce* překrvuje opět mozek dítěte, jej předražďuje a předráždění mozku působí na pud pohlavní.³⁾ Je proto nutné dopřáti dětem hodně pobytu na čerstvém vzduchu. „Jeden americký lékař vypravuje, že indiánské děti nikdy neonanují, protože se hodně pohybují a tělo cvičí.“⁴⁾

b) dědičné zatížení a různé choroby. — Někdy bývá pohlavní dráždivost smutným věnem po otci anebo po matce. Zejména rodiče alkoholičtí zanechávají smutné dědictví svým dětem. O alkoholu je známo, že působí zhoubně na generační buňky. Sotva

¹⁾ Trýb, tamtéž, 23.

²⁾ Trýb, tamtéž, 32.

³⁾ Viz MUDr J. Barth, O masturbaci, Praha.

⁴⁾ Barth, tamtéž.

deset procent dětí alkoholiků je duševně a tělesně přibližně normálních. — Dráždivě působí různí cizopasníci a vyrážky v částech genitálních, rovněž tak i tělesná nečistota části genitální. Chorobně dráždiví jsou rekonvalescenti po těžkých horečnatých chorobách, nervově slabí a zvláště tuberkulosní.

c) puberta. — Zatěžkávací zkouškou mravního fondu je pro každého období tělesného dospívání, puberta. Zejména onen hoch nebo dívka se dostává do těžké krise a konfliktů, komu se nedostalo zavčas vhodného poučení od odpovědného vychovatele nebo vychovatelky, a kdo nečerpá sílu i ze zdrojů náboženských. Zvláště tehdy potřebuje se každý pečlivě chránit všech dráždivel a vůli co nejvíce naplňovat nadpřirozenou silou milostí, aby šťastně proplul nebezpečným úskalím... „Propukávání instinktu v plné síle nastává v době pubertální a bývá někdy tak silné, že zvrátí všechno, čeho dobrého dosavadní výchova dosáhla. Proto také považujeme tuto dobu za nejdůležitější, v níž určuje se nejčastěji směr, kterým povaha, vůle a cit člověka se budou životem ubírat. Všechno dosavadní jakoby odvál vítr — dobré, pilné, poslušné dítě se stává zlomyslným, vzdorovitým, lenivým, až okolí jeho je zdrceno obavami o ně. Při tom i zasahování je těžké, neboť každý nepřiměřený, nevhodný tlak může situaci spíše zhoršit. V této době nutno nakládati s dítětem skoro jako s těhotnou ženou, býti shovívavým, pozorným, ale ve správných a nutných požadavcích neústupným... Výchova prepubertální je cenným základem pro další život po uklidnění puberty. Fakt že v pubertě všechny předchozí vlivy se zhrouť, nelze brát tak tragicky, ony zase vystoupí při definitivním ustalování vlastní povahy v pubertě. Ovšem, není-li dítě za puberty ve vleku trvale špatných vlivů. Proto nutno v této době býti zvláště na stráži... Jisto je, že puberta představuje nám stav velmi vážný, kdy organismus je neobyčejně citlivý a kdy může v něm zakotvit stejně mnoho neblahého jako šlechetného.“¹⁾

2. Obyčejně zvenku, zejména:

a) četbou, filmem a divadlem. — I liberální pozorovatelé žádají v tomto směru radikální nápravu. „Odpovědní činitelé, kteří bdí

¹⁾ Trýb, tamtéž, 14, 32, 35.

nad tiskem, měli by býti poradním sborem opravdu vzdělaných lidí, kteří by drakonicky potírali veškerý brak lascivních, smyslnost dráždicích a při tom dokonale bezcenných tiskovin. Díla opravdu umělecká, pokud se obírají motivy, vzrušujícími sexus, měla by býti dostupna toliko dospělým lidem, ale před dětmi nechť jsou střežena stejně jako jedovaté léky. Domnívá-li se někdo, že je tento názor nepokrokový, nemá ani tušení, jak kniha nebo jiná tiskovina nevhodného obsahu může zpusťiti duši dítěte, hlavně inteligentního dítěte... Nedovolujeme přece našim dětem kouřiti ani píti lihovin, proč nejsme opatrnějšími ve výběru jejich četby? Sjednocujeme-li se ve snaze oddáliti propuknutí pohlavní činnosti dětí..., pak ovšem musíme z jejich života odstraniti všechno, co pracuje přímo proti této snaze.“¹⁾ „Musíme se starati, aby veřejný život se odsexualisoval, i literatura. Došlo k tomu, že ani krásné písemnictví se nepokládalo za krásné, když v něm není pohlavního rozčilování. V literatuře americké a anglické máme sta překrásných svazků, kde jsou otázky sexuální zcela podřízeny.“²⁾ „Nemůže býti nic nezdravějšího, než předražďování pohlavní oblasti, jako je předražďuje toliká část moderní literatury. Mnozí lidé ani netuší, jak velice na porážky všeho druhu se připravují tím, že v obraznosti se neustále obírají pohlavními představami. Rozhodně tomu zabrániti je základní činitel duševního i fysického zdraví... V tomto smyslu ve velké části moderní literatury zábavné dlužno býti zrovna tak abstinentem, jako v otravném alkoholu.“³⁾ „Moderní romány — nejhorší jed pro tělo i ducha.“⁴⁾ Smutně zní přiznání jednoho mladíka: „Nejprve jsem hledal smyslné radosti v románech a pak ve skutečnosti. To byla cesta mého poblouzení.“ — „Nepokládají-li naši literární kritikové za svůj úkol bojovati proti literatuře toho druhu, neměl by se někdo jiný ujmouti této povinnosti?“⁵⁾ Vedle

¹⁾ Trýb, tamtéž, 38.

²⁾ MUDr Babák; cit. Dr. Jos. Hronek, Základní požadavky školního zdravotnictví, Praha 79.

³⁾ Fr. W. Foerster, Jak žiti, Holešov 1921, 136 n.

⁴⁾ MUDr J. Barth, O masturbaci, Praha.

⁵⁾ Dr Em. Rádl, Mravnost v našem státě, Praha, 6.

tohoto literárního braku podívejme se na spoustu různých ilustrovaných revuí, magazinů a jiných tiskovin, které rafinovaným zobrazováním různých „aktů“ kapou chloroform sexuálního opojení v pravidelných intervalech do nitra naší mládeže. Není proto nic divného, že do těchto věcí zasáhl také církevní úřad: „Katolíci nesmějí čísti, ani odebírat, ani kupovati svým dětem nemravný tisk (knihy, noviny, ilustrované a neilustrované časopisy, obrazy). Ať proti takovému tisku, jenž otupuje stud, bezohledně zakročí v knihkupectvích a prodejnách; zvláště ať dbají, aby byl odstraněn z veřejných výkladů. Ať se přičinují, aby nebyl zakupován do obecních, spolkových a školních knihoven; a kde jest, aby byl odstraněn. Rodiče jsou povinni všimati si veškeré četby svých dětí, neboť nejednou se tam zlehčuje Bůh, svatí a vůbec náboženství a vzbuzují se nemravné představy.“¹⁾

„*Divadla a biografy* jsou bolavou stránkou veřejné mravní výchovy; nezdravé dráždění smyslnosti a fantastičnosti zdá se jejich privilegiem. Úřední censura zachycuje jen nejhrubší výstřelky.“²⁾

Divadlo a film mohl býti jedním z velmi důležitých prostředků umravňujících; zatím je však často stokou, kterou se pozvolna vlévá kal nezdravé smyslnosti a často i vyložené nemravnosti do organismu naší mládeže. „Je hříchem choditi a voditi děti do divadla nebo do kina, předvádějí-li se tam věci, urážející stydlivost. Ani škola nemá práva voditi děti — dokonce pod mravním nátlakem — na divadelní neb jiná představení, urážející stydlivost. Rodiče jsou povinni proti tomu zakročiti.“³⁾

b) pokleslou veřejnou morálkou. — Co dnes vidíme na koupalištích, v letoviskách, při různých zábavách, i na místech veřejných atd., je pošlapáním nejprimitivnějších požadavků slušnosti a studu. Slyšme opět pozorovatele „s druhého břehu“: „*Plovárny a koupaliště* sotva jsou dnes školami mravnosti... Dnešní hadříky místo pořádného oděvu by neměly býti trpěny. Jest zásadně pochybné,

¹⁾ Směrnice v některých soudobých mravních otázkách, Acta curiae olom. 1933, č. 7.

²⁾ Dr. Em. Rádl, Mravnost v našem státě, Praha.

³⁾ Směrnice..., Acta archiep. cur. olom. 1933, č. 7.

domnívati se, že stačí mravnost na plovárnách ponechati pouhému instinktu koupajících; jako všechno jednání lidské, i ta musí býti uvědoměle řízena, má-li zůstatí mravností.“¹⁾ „Společné koupání lidí obého pohlaví bylo církví vždy přísně zakázáno, a nesmí se mezi křesťany trpěti ani dnes. Neplatí omluvy, že někde se tento zákaz nezachovává. Neboť když je nějaký zákon přestupován, nenabývá tak katolík práva přestupovati zákon též.“²⁾

Dnešní móda působí dráždivě na mládež i na dospělé. „Je velmi povážlivým příznakem, že za dnešní doby veliká část žen v obleku vždy více pozbývá pevného slohu důstojnosti ženské a že zato polosvět stále drzeji ženské módě udává tón. Kde nadsvět už nezáří a duševního určení lidem nepřipomíná, tam začíná triumfovati polosvět; kde unikají velké, určité a jasné pravdy, tam dvojmyslné vylézá na světlo ze všech temných propastí lidské přirozenosti... jaký div tedy, že také na obleku vidět, že byla setřena všechna omezení. Dnes bohužel stále přibývá žen a dívek, jichž oblek stále naivněji směřuje k tomu, aby obnažil tělo co nejrafinovaněji a tvary údů rýsoval tak obratně, že nelze nežasnouti nad dovedností, jak možno šaty nositi tak, jakoby jich vůbec nebylo. Mezi těmito ženami jsou jistojistě také ženy, jež pro polosvět jsou jen proto tak vnímavé, poněvadž polosvět mají v duši. Většina nemá ani tušení, co vlastně tyto nové módy zamýšlejí a ze které ‚techniky životní‘ jsou vzaty... Nejúžasnější při tom je lhostejnost mnoha manželů i bratrů, že trpí, aby na jejich královnách mohl svoje oči pásti kdejaký vilný klacek — jaká otupělost citění!“³⁾

Těžko lze zjistit, co demoralisuje více: zdali pornografie všeho druhu nebo lascivní móda u mládeže a dospělých. Kromě toho neslušný oděv mnohých dívek je vystavuje chtivým pohledům, zplodí jen tělesnou lásku a položí tak základ k bídě po celý život. Proto i v otázce módy pronesl církevní úřad vážné slovo: „I v módě je třeba se vystříhati všeho, co uráží stydlivost. Vyšší, než ohledy na módu a pohodlí jsou příkazy mravní. Protož chodte, ženy,

¹⁾ Dr. Em. Rádl, *Mravnost v našem státě*, Praha.

²⁾ *Směrnice...*, *Acta arch. cur. olom.* 1933, č. 7.

³⁾ Foerster, *Jak žíti*, Holešov 1921, 135.

dívky, do společnosti a na slavnosti, ať světské nebo církevní, do školy, do kostela, do úřadu i na procházky vždy v šatě, který sahá pod kolena a po lokty, a nenoste šatů průsvitných a s hlubokými výstřihy. Matky dbejte, aby děvčátka, jdoucí k prvému sv. přijímání, biřmování nebo jako družičky na Boží Tělo byla oblečena podle požadavků mravnosti.“¹⁾

Mnohé výtvary malířské a sochařské taktěž působí neblaze. Jsou to ony, které dráždivě stavějí na odiv nahotu lidského těla. Musíme pamatovati na to, že „nahé tělo lidské není mračno ani kámen, k nimž nevábí nás žádný jiný zájem než estetická záliba. Tvary obnaženého lidského těla dráždí žádostivost, jež pohlaví láká ke spojení. Tento pud už bez dráždění je dosti velitelský — proto člověk duševní takovou podívanou necítí se povzneseným a osvobozeným, nýbrž s bolestí vycítuje, že se mu připomíná smyslná závislost. Má umění povinnost nevšímati si tohoto svého účinku a jménem svobodné tvorby volati: čistému je všechno čisté — ať žije krása? Smí býti slepo k tomu, že ve skutečnosti je bohužel velmi málo lidí čistých a skutečně silných a že nahá krása ženská velkou většinou lidí neočistí ani neupevní, nýbrž uvolní a podnítlí nečistě obraznost? Neměla by v umění taková tvorba přece býti zakázána — ne policií a zákonem, ale myšlenkou na hlubší původ a smysl jeho celkového poslání, jež je zřejmo z děl genia?“²⁾

Opravdový umělec má toto stanovisko k nahotě: „Buďto nahotu zahalí nebo tak produševní a sloučí s vyšší touhou člověka, že potom už nezotročuje a nedráždí, nýbrž utiňuje a osvobozuje. To je ono — více — umělcovo. Když v tomto smyslu hledíme na výšiny umění, vidíme, jak tam nahoty vůbec nadobro ustupují do pozadí umělecké tvorby. Neboť člověk obnažený vyjadřuje pouze hmotu člověka. Pravý umělec ale už tím, že tělo zahaluje, snaží se vyjádřiti povýšenost člověka nad pouhým přirozenem.“³⁾ „Starověcí i středověcí umělci také často zobrazují nahé lidské

¹⁾ Směrnice..., Acta arch. cur. olom. 1933, č. 7.

²⁾ Foerster, tamtéž, 135.

³⁾ Foerster, tamtéž, 131.

tělo, ale to nejsou nějaké modely, nebo dráždidla smyslnosti. Vyzařuje z nich moc ducha, dávající člověku vládu nad tělem. Snažili se spojit smyslné se světem nadsmyslným, v nahém těle zobraziti čisté, blahoslavené tělo, jehož smyslnost dusí vážný výraz tváře... u nich i nahé tělo je korunováno obličejem božství " ¹⁾

c) koedukací v životě školním, spolkovém a ve sportu. „Dnes je už dosti zkušenosti s ní (s koedukací) aby se mohlo přiznati, že se pokus nezdařil. Zvláště je třeba přiznati, že zklamal úplně a naprosto v tom, že by si pohlaví na sebe zvykla, a že by tento zvyk utlumil dráždivé a přitažlivé složky, které příroda vložila do rozdílu pohlaví. Naopak nutno konstatovati, že sedací způsob života školního a zvýšená činnost mozková právě ještě více vydražďuje fantasi, která již prostou blízkostí druhého pohlaví není v klidu. Přistupuje-li k tomu erotická četba, filmová představení, v nichž právě jen ony ‚nápovědi‘ dráždí, dále pak bystré pozorování mládeže, co dělají starší, a posléze nynější móda..., vidíme, že musí žactvo při koedukaci žiti v neustálém rozdráždění, které je tím horší, čím více se snaží nebo musí snažiti, aby zůstalo skryto. Ostatně dnes jsou také jiné ideály a jiné cíle dívčího vzdělání než koedukace.“ ²⁾

Podobně soudí i lékaři. „V době puberty a po ní není koedukace doporučitelná a je-li někde nutná, je třeba zvláštní pozornosti. U nás Kádner se vyslovil proti koedukaci na škole střední, která po převratu jaksi spontánně zobecněla, aniž vědci-pedagogové dříve byli o dobré zdání požádáni. Mám za to, že hlas Kádnerův je velmi správný a že jeho hlas měl býti respektován.“ ³⁾

„Koedukace, společná výchova hochů a děvčat ve školách všeho druhu, bývala na programu pokrokovém a očekávalo se od ní mravní povznesení mládeže. Z toho, co o ní pronesli v poslední době odborníci, nelze si učiniti jiný závěr, než že se neosvědčila a že nutno hledati nové metody výchovy. Ze 124 chlapeckých

¹⁾ Dr. Tih. Tóth, Čisté dospívání, Praha 1936, 151.

²⁾ Jos. Pithard, v čl. „O reformě střední školy“ v časop. „Střední škola“, roč. VII., č. 4.

³⁾ MUDr. Ant. Trýb, O sex. výchově, Praha 45 n.

ústavů se vyslovilo na dotazník o koedukaci jen 18 pro a ostatní proti: proti byly všechny ústavy s větším počtem žaček... Nejhorší vliv má koedukace v době puberty.“¹⁾ Podobně soudí celá řada jiných odborníků pedagogických.

Stejně odsoudila koedukaci i církev ústy papeže Pia XI.: „Klamná a křesťanské výchově nebezpečná jest společná výchova mládeže obojího pohlaví.“²⁾ Stíny koedukace jsou ještě horší v životě spolkovém a ve sportu, neboť tam je volnost mnohem větší.

3. Často svedením:

a) **obyčejně zkaženými druhy.** Podle vyšetřování většina dětí, které zbloudily v sexuální oblasti, byla svedena zkaženým individuem, ať to byl kamarád anebo někdo jiný. Alban Stolz zmiňuje se o dvou případech ze dvou různých škol, kde nemravnost zachvátila většinu dětí. Případ byl stejný: hoch viděl sexuální manipulace u dospělejšího, předváděl je také jiným spolužákům a tímto morem byla pak zachváćena celá škola. Když vidí mladší děti nahodile někde nějaké pohlavní manipulace, považují je často za dovolené a domnívají se, že se musejí zatajovat podobně jak vykonávání tělesné potřeby. Zejména tehdy je to snadno možné, když se jim nedostalo zavčas náležitého poučení v tomto směru. I když jsou později poučeny, trpí ještě dlouho pokušením způsobeným potřísněnou fantasií.

b) **různými nahodilými podněty.** — *Samota a temno* je pro mnohé děti nebezpečím. „Hustý les, zarostlé zahrady, vysoké obilí, skladiště dřeva, stodoly a různá zákoutí v domě mohou býti snadno hrobem nevinnosti dítěte.“³⁾ Nikdy nemáme děti nechat si *hrát bez dozoru*. I u malých dětí přichází při různých hrách někdy k dotekům nežádoucím, na příkl. při hře na „doktora“, na zvířátka, na maminku a na tatínka a j. Je dosti rodičů a vychovatelů, kteří jsou v této věci zcela nevšímaví, a tak se jejich nedbalostí zakoření mnoho zla. Mnohé zlo se předejde, když jsou rodiče v této věci předvídaví a zavčas odstraňují nebezpečí, kde by jejich

¹⁾ Zpráva o sjezdu ředitelů českých středních škol 1921.

²⁾ V okružním listě o křesťanské výchově mládeže.

³⁾ Alban Stolz, *Erziehungskunst*, 9 - 10. vyd., Freiburg i. Br. 1921, 107 n.

dítě mohlo přijít k mravní škodě. *Na venkově je* pro děti nebezpečím pasení dobytka na samotách, sbírání dřeva a různých plodin v lese, různé hry v osamělých zákoutích, poslouchání kluzkých řečí a vtipů dospělých s jejich nevázaným vzájemným chováním, při polních pracích, při draní peří, při zabijačkách, pálení slivovice, vaření „trnek“, při hostinách, divadlech a tanečních zábavách a pod. „Vy, křesťanští rodičové, jak jste neopatrní, že trpíte, aby děti přihlížely k tomu, jak býk, kanec, kozel a hřebec vykonávají svou povinnost; ba mnozí rodičové posílají nevinné dítě s kozou ke kozlovi, nebo děti přihánějí kance ke svini. Rodiče omlouvají to tím, že to patří do hospodářství. Že se v rodinách nedbá studu, to je dokázáno a snadno i myslitelné, považíme-li, že zvláště v zimě spává v malé místnosti až osm členů rodiny pohromadě.“ ¹⁾

Je důležité, aby děti nespaly spolu pohromadě *v téže posteli* a vůbec není správné nechat spát děti nad čtyři léta v ložnici rodičů nebo vychovatelů. Již v tomto stáří pozorují více, než bychom si mysleli. Třebaže ještě nechápou přirozený vztah mezi rodiči, jsou přece pod silným dojmem, který pudí jejich zvědavost a může raziti cestu k pozdější nervose. Nervosní zjevy u dětí, jako na příkl. vyděšené volání ze spánku (pavor nocturnos) zmizí často rázem, nespí-li děti ve stejné místnosti s rodiči, anebo když byla propuštěna služebná příliš rozněžnělá.

Na smyslnost cítíte působí neobyčejně silně *příliš veliká srdečnost*, nadměrné líbání a hlazení, laskání a mazlení ať už se strany rodičů nebo vychovatelů. Sem spadá i lehtání. To vše bývá nezřídka příčinou předčasného pohlavního probuzení jakož i jiných nervových poruch.

Každý bdělý učitel *ve škole* dá bedlivý pozor zvláště na ty, kteří něco kutí pod lavicí, nebo kteří meškají příliš dlouho na záchodě. „Šplhání na tyči a svislá lana z tělocviku jest vymýtit, poněvadž usilovný tah svalstva stehenního a tlak i tření působí u mnohých hochů sexuální dráždění až k orgasmu a ejakulaci. Podobně jízda na kole a na koni, zvláště u dívek, leckdy disponuje k podráždění

¹⁾ Řídící učitel v Mistříně u Kyjova, v časop. „Rodina a škola“ 1930, 35.

onanii touto formou.“¹⁾ — *Záhalka* ďáblova poduška. Častěji musíme povzbuzovati děti a mládež, aby se něčím ušlechtilým zaměstnávala a nikdy se neoddávala nečinnosti. Ani o prázdninách ne. Zahálejší pluh rezaví. Pro mnohé byly právě prázdniny počátkem neřesti; měli dlouhou chvíli a nevěděli, co dělat. „Venuši je vítána volná chvíle“. U toho, kdo se neumí vhodně zaměstnávat, brzy se dostaví špatné myšlenky, z nich se zrodí zlé žalosti a po těch přijdou takové činy. — Pro mládež se skrývá velké nebezpečí v dnešním *tanci*. „Katolíci se nesmějí zúčastnit takových tanců, kterými se snadno probouzí smyslnost. To platí zvláště o některých t. zv. tancích moderních.“²⁾

c) někdy i osobami dospělými, dokonce i vychovateli. — Nevědomost, nezkušenost, neopatrnost a nevinnost dětí bývá lákadlem pro zvrhlá individua, kterých je dosti. „Je neuvěřitelné, jaký počet sexuálních zločinů se páše na dětech. Někteří autoři tvrdí dokonce, že většina jich se týká dětí, protože jsou bezbranné a tedy vydány kvůli zločinných individuí.“³⁾ Je proto velmi důležité, aby děti byly zavčas a nejednou varovány před tímto nebezpečím: ať nenechají se lákat na samotu, ať nepřijímají žádné dárky (mlsy a pod.) od neznámých a podezřelých lidí, ať se nenechávají svést vozidlem neznámým anebo podezřelým člověkem a pod. — Nejmutnější jsou ony případy, kdy květ nevinnosti láme ten, kdo jej měl nejvíce chránit a pěstít. „Nutí to k vážnému uvažování, když přijde 8leté děvče s venerickou chorobou akutní, nebo chlapec, který se dal za několik korun zneužít, protože musel: doma není co jíst, byl by bit, kdyby nepřinesl večer peníze...“⁴⁾ Nejednou bylo zjištěno, že rodičové zaprodávají své dcery sotva škole odstlé, jen aby bylo z čeho žít! Paupertas meretrix. A co říci o případech, že i vychovatel, k němuž s takovou důvěrou posílají rodiče své dítě, zašlapává v bláto květ jeho nevinnosti? „Kdo by však pohoršil jedno z maličkých těchto, kteří ve mne věří, tomu

¹⁾ MUDr. Ant. Trýb, O sexuální výchově, Praha 1931, 32.

²⁾ Směrnice, Acta arch. cur. olom. 1933, č. 7.

³⁾ Dr. J. Uher, Problém kázně, Praha 1924, 157.

⁴⁾ Primář MUDr. Riedl, v časop. „Filosofická revue“ 1936, 42.

bylo by lépe, aby kámen mlýnský zavěšen byl na hrdlo jeho a on pohroužen do hlubokosti mořské. Běda světu pro pohoršení!" (Mat. 18, 6—7).

86. ODPOVĚDNOST RODIČŮ A OSTATNÍCH VYCHOVATELŮ ZA STUD A MRAVNÍ ČISTOTU MLÁDEŽE.

1. Je potřebí zabezpečit správný vývin pudu pohlavního u svěřenců. — Usměrnování pudu pohlavního děje se tím způsobem, že vychovatel používá všech vhodných prostředků, aby se pud pohlavní předčasně neprobouzel, aby nezbujněl, aby jeho projevy nepoškozovaly zdravý tělesný a mravní vývin dítěte, aby měl dospělý hoch a dívka zcela jasné nekompromisní vědomí a přesvědčení, že pohlavní život je přípustný jen v řádném manželství, které je i před Bohem platné. Prostředky k dosažení toho cíle podává správná výchova náboženská, mravní, tělesná, zdravotní a celková výchova vůbec. Neexistuje speciální úspěšná výchova pohlavní, nýbrž výchova musí býti celkově správná, v ní výchova pohlavní má tvořit organicky nedílnou část. Aby rodiče a ostatní vychovatelé zabezpečili předpoklady této pohlavní výchovy, musejí odstraniti všechny závady vnitřní a zevnější, které by mohly jejich svěřence ohroziti anebo již ohrožují. (O tom v kapitole předcházející.)

2. Je třeba u svěřenců záhy pěstít stud. — Aby člověk byl chráněn před poblouzením pohlavním, vložil mu Stvořitel do srdce stud. Je to vědomí a zároveň cit, že se na těle lidském nemá odhalovati nebo šatem zdůrazňovati nic, co by vzbuzovalo pohlavní představy a pocity, zejména u druhých. Stud je přirozenou ochrannou hradbou kolem mravní čistoty. Když tato hradba je pevná, i mravní čistota je v bezpečí. Kdyby však tato hradba byla někde prolomena, je v nebezpečí i mravní čistota. Dobře vyvinutý stud je nejlepší ochranou mravní čistoty. Je ochranou daleko lepší než nejlepší poučení. Proto je velmi důležité, aby stud byl soustavně pěstěn a také vždy zachováván. I tam, kde jsou vyšší pohnutky málo působivé anebo kde těchto pohnutek vůbec není, bývá stud poslední obranou, jež chrání mravní čistotu. Stud je vrozen jen lidem, u zvířat se vůbec nevyskytuje.

Pohlavní stud se probouzí v době pohlavního dospívání, aby chránil klidný, nerušený a zdravý vývin tělesný. Poněvadž dívka-žena mívá nejtěžší škody z porušení mravní čistoty, obdařil právě ji Stvořitel nejjemnějším citem studu. Čím je poklad větší, tím také silnější musí býti jeho obrana. Je proto stud nejdůležitější vlastností každého člověka, zvláště dívky. Po stránce topografické projevuje se stud sice různým způsobem, ale stud sám o sobě je vrozen a nebyl uměle vypěstěn výchovou. Nikdo ať se neodvolává na divochy v horkých krajích. Slavný národopisec dr. Koppers zjišťuje v své knize „Die Völker und die Kulturen“: „Ženu ve vlastní prakultuře nikde nenalézáme beze všeho šatu. Zde platí pravidlo bez výjimky. Co dráždí, zakrývá se.“ A dále dokazuje, že šat ani v dobách nejstarších není pouze ozdobou nebo jen ochranou proti nepříznivým vlivům povětrnosti a proti poranění, neboť pak by ho potřebovaly nejvíce malé děti, a právě ty v horkých krajích ho nemají. Není ani znakem vdaných žen, neboť pak by nebylo možno vysvětlit šat dívek před sňatkem. Nezbyvá než uznat, že šat vznikl jen z vrozeného studu. Odložení šatů u národů totemisovaných je již z doby pozdější a bylo zavíněno mravním úpadkem.

Nejen rozumní vychovatelé, i vážní lékaři odsuzují zašlapávání studu. Náš MUDr Heveroch prohlašuje: „*Pohlavní stud je člověku vrozen* ... Nesmíme zapomenouti na stud! Bojím se, abychom v módnosti sexuálního poučování neutronuli.“ ¹⁾ Předsednictvo lékařského sdružení pro sexuální etiku zjistilo, že u mnoha duševních nemocí první známkou duševního onemocnění je ztráta pocitu studu. V resoluci bylo prohlášeno: „Sdružení lékařů pro sexuální etiku má za svou povinnost vyzvat všechny lékaře k rozhodnému stanovisku proti stále více se šířícím výstřelkům hnutí kultu nahoty. Národu se musí objasnit, že jsou v tom stále vážná nebezpečí v ohledu mravním a tím nakonec také v ohledu zdravotním.

Je naše povinnost poukázat na to, že lze pěstovat kulturu těla dostatečně a naprosto účelně takovým způsobem, aby se zabrá-

¹⁾ Uvádí Dr. Jos. Hronek, Požadavky škol. zdravotnictví, Praha 1932, 75, 78.

nilo odkládání posledních závojů vůči druhému pohlaví. Musíme protestovati proti mylnému a klamnému názoru, že úplná nahota je v zájmu zdravotním a že navyknutím na úplnou nahotu přestanou erotické myšlenky. (Tak překrucují někteří pseudovychovatelé větu „čistým je všechno čisté“.) Ani nám lékařům, ani lidu nelze předstíratí takové nepravdy, které se nestanou pravdami tím, že snad jim někdo věří.

Musíme zřetelně prohlásit, že musí býti bezpodmínečně zachován přirozený pocit stydlivosti ve své přírodní a oprávněné formě, třebaže nejsme pro přehnanou pruderii. Neboť v tomto pocitu studu vidíme výraz úcty k sobě a k vlastní osobnosti.“¹⁾ Zcela bez studu je toliko zvíře. Kdo v sobě zašlapal stud, klesá na úroveň zvířete. Dobře vyvinutý stud nelze nahradit žádným jiným přirozeným prostředkem výchovy k mravní čistotě. Musíme pamatovati také na to, že největší ochrana, které pohlavní pud potřebuje, není ochrana před cizími myšlenkami, nýbrž před myšlenkami vlastními — a ta může býti zajištěna toliko vypěstěním studu.

Třebas u nedospělého dítěte ještě není probuzen pohlavní stud, je velmi důležité, aby bylo záhy navykáno tomu, co stud vyžaduje. Je to nutné proto, aby dítě mělo sebeobranu proti mravním nebezpečím zvenku, které je právě tehdy u dítěte veliké, dokud není probuzen pohlavní stud. Kromě toho takto získané návyky budou značnou oporou pohlavního studu, až se probudí. Ctnost dítěte před pubertou jest jen stydlivost a nikoli mravní čistota. Dítě je stydlivé, když má správně vypěstěný stud. Nemá se stydětí za své tělo, ale má se stydětí nevhodně se k němu chovati a vystavovati je nepovolaným zrakům. „Výchova studu má býti spojena úzce s výchovou svědomí, t. j. dítě musíme učití stydlivosti, poněvadž Bůh to přikazuje. Když se dítě ještě nerozumné zbytečně obnažuje, matka je prostě okřikne: ‚Fuj, to se nesluší!‘ Když se začne probouzet rozum dítěte, poukáže matka na Pána Boha, který má rád dítě stydlivé, avšak nemá rád dítě nestydaté. (Musí ovšem dítěti názorně ukázat, jak to dělá stydlivé dítě při svlékání, koupání, oblékání, při hrách a pod.). Tak se u dítěte vyvíjí ctnost styd-

¹⁾ Uvádí J. Fattinger, Katecheta vypravuje I., Olomouc 1935, 442 – 443.

livosti. Křesťan, který má tuto ctnost, střeží a brání tuto ochrannou zeď mravní čistoty nikoli proto, že jej k tomu vede jen stud, nýbrž především proto, že Bůh to žádá. Proto se chová podle požadavků studu i tehdy, když stud se snad někdy neozývá.“ ¹⁾

Netrpět slova neslušná, natož slova nestydatá anebo nemravná. Hoši ať nemají ruce v kapsách. Děvčata ať jsou slušně oblečena. Dospělejším děvčatům dáme pokyny, jak mají zastávat maminku ve výchově mladších sourozenců ke stydlivosti. Jsou v tom důležité prvky i pro jejich sebevýchovu v tomto směru. Vychovatel musí mít oči otevřeny a všeho si všímati, jak se mládež jemu svěřená chová nejen ve škole, ale také mimo školu, při práci, při hrách, zábavách a odpočinku a zavčas musí výchovně zasahovat, aby jejich stud nebyl otupen. Aby svědomí mládeže bylo v tomto směru jisté, správné a bdělé, musí býti výchovně vedeno jasnými směrnicemi. Proto náboženský vychovatel vhodným způsobem příležitostně a soustavně uplatňuje úřední církevní „Směrnice v některých soudobých mravních otázkách.“ ²⁾ V posledním odstavci těchto směrnic se tato povinnost také zdůrazňuje: „Kněží ať s celou vážností svého úřadu přidržují svěřený sobě lid a mládež ve školách a ve spolcích k zachování těchto směrnic. Každý rok ve vhodnou dobu ať o těchto věcech důrazně a obezřele promluví s kazatelny, a v každé třídě dospělejší mládeže, podle slov apoštola národů: ‚Hlásej slovo, naléhej včas i nevčas.‘ — II. Tim. 4, 2.

3. Svěřenci mají lnouti k svým rodičům a vychovatelům s láskou a důvěrou. — Poměr úplné důvěry a lásky povede děti k tomu, aby nečerpaly nečisté poučení z ulice, ale klidně všechno přednesly rodičům nebo ostatním vychovatelům. V takovém případě lze předejiti mnohé velké zlo, a zavčas dáti vhodné poučení a zneškodniti poučení nečisté. Rodiče a vychovatelé mohou v takovém případě přiměti děti k tomu, aby jim klidně přednesly, co se stalo nestoudného. Tak se předejde mnohé neštěstí. Námětem k tomu může býti biblický příběh o Josefu Egyptském.

¹⁾ Dr. Jos. Gatterer, Die Katechetik, 4. vyd. Innsbruck 1931, 627.

²⁾ Acta arch. curiae olom. 1933, č. 7.

Ten „pověděl otci o bratřích“ ne z pomsty, ani ze škodolibosti, nýbrž z bratrské lásky, aby se polepšili. „Kdo mlčí, má podíl na hříchu.“ Děvčatům se opětovně připomene: „Kdyby se k vám někdo nestoudně choval, řekněte: ‚Povím to mamince!‘ Ihned pak odejděte a také to povězte! Maminka nebo tatínek už zařídí, co je třeba, aby se to neopakovalo.“ Dorůstajícím dívkám častěji připomeneme: „Buď vždy hrdou na svou dívčí čest a nedotknutelnou! Nikdy nepřipust, aby se tě někdo neslušně dotýkal anebo se s tebou mazlil! Kdyby si to chtěl někdo přece dovolit, anebo tě k sobě lákal, nejen to rázně odmítni, ale také řekni to doma!“ Chlapcům: „Netrpte mezi sebou kamaráda, který mluví nestoudně. Napomeňte ho: ‚Tak se nemluví!‘ Kdyby neuposlechl, vylučte ho ze svých her a oznamte to doma nebo ve škole!“

Když je poměr vzájemné důvěry a lásky mezi vychovateli a svěřenci, mohou vychovatelé děti také snadněji imunisovat proti mravním škodlivinám. Mravní ovzduší, které mládež dnes do sebe vdechuje, bývá často otrávené. Byť prostředí rodinné bylo sebe ideálnější, musíme pamatovat na to, že dítě nosí zlé náklonnosti v sobě a mimo domov určitě přijde do styku s mravní nákazou. Proto je nutné mravní „očkování“ proti nebezpečí této infekce. Jednou mluví vychovatel o tom, jak mohou býti šťastné děti, když mají hodné rodiče, kteří je vedou k dobrému, neboť jsou i takoví rodiče, kteří své děti přímo kazí. Jindy se opět zmíní o špatném příkladu i některých lidí vzdělaných. Stačí vzpomenout, jak se chovali ke Kristu „lepší“ z tehdejší společnosti. Přitom poukážeme na to, že není všechno správné a dobré, co mluví anebo dělá „inteligent“, neboť pouhé vzdělání nečiní člověka mravně lepším, a že vzdělání bez náboženství není úplné, nestačí pro šťastnou věčnost. Jindy zase mluví vychovatel na špatnou společnost, ať jsou to špatní kamarádi aneb otravná četba nebo škaredé nápisy neb obrazy za výkladním oknem nebo konečně různé zábavy — jak někdy leccos nepěkného zaslechnou, ale mají jakoby neslyšet, leccos uvidí a mají jako nevidět. Je to ovšem pro vychovatele úkol delikátní, aby totiž při tom osobně přímo nenarážel, žádnou autoritu nepoškodil a místo napravení ještě více nepokazil.

4. Je nezbytno dáti mládeži v pravý čas vhodné poučení, povzbuzovat ji k mravní čistotě, vésti ji k pramenům duchovní posily, a konečně mládež mravně zbloudilou vychovávatí nápravně. (O tom ve zvláštních kapitolách.)

87. POHLAVNÍ POUČENÍ.

1. **Pojem pohlavního poučení.** — Pohlavním poučením rozumíme poučení o různosti pohlaví, o pohlavních orgánech, funkcích a nemocech. Běží zde tudíž o poučení z oboru biologie, fyziologie, anatomie a pathologie. V tomto smyslu dlužno dnes bráti běžný pojem pohlavního poučení.

2. **Takové pohlavní poučení do školy nepatří, neboť:**

a) **podkopal by se tím pohlavní stud.** Smutné zkušenosti s hromadným pohlavním poučováním dospělých jsou velkou výstrahou před tímto poučováním mládeže. Nutno vždy pamatovati na to, že poučením se zjednává toliko vědění, nikoli však síla. Hromadným pohlavním poučováním školní mládeže byl by otupen stud, nejmocnější přirozená ochrana zdravého pohlavního vývoje, a nebyla by dána místo něho žádná jiná náhrada. Přirozený stud, zvykem utvrzený a náboženstvím posvěcený, jest jakoby tajemný závoj, jenž zastírá a chrání všecek obor pohlavní. Jen povoláný vychovatel smí tento závoj ve vhodné chvíli a jen individuálně a šetrně poodhalit, aby dal svému svěřenci potřebnou orientační směrnicí, aby si zachoval vždy stud a mravní čistotu.

b) **podněcovala by se tím nebezpečně smyslná zvědavost.** Při poučování nenaslouchá zajisté jen intelekt, nýbrž i zvědavá smyslnost, ale ta dovede unést vůli mnohem rychleji do pohybu než intelekt.“¹⁾ „Zapomíná se, že pohlavní pud sám je uličník, který si také z nejlepšího poučení vybírá především to, co jej dráždí a podpichuje.“²⁾ „Hromadné poučování ve školách, jak se navrhuje, je hrozná myšlenka, jejíž provedení způsobí jistě četné sexuální úrazy. Nezapomínejme, že kořen vši touhy po vědění jest

¹⁾ Fr. W. Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 167.

²⁾ Týž, Pohlavní výchova, Hradec Králové 1908, 84 n.

hledati v pohlavní zvědavosti a že by příliš časně poučování dětí bylo pro vývoj lidstva jistě velkou kulturní škodou.“¹⁾ Žáci by o tom vykládali i po hodině, soustředili by na to svůj zájem, chtěli by se dozvědět ještě více, i vidět, po případě i zkusit. Představa, která se vynoří v obrazivosti, má tendenci k uskutečnění. Podívejme se do třídy, kde učitel právě popsal po stránce anatomicko-fysiologické plíce, a teď právě poučuje o způsobu správného dýchání. Když podává všechno poutavě a názorně, žáci budou ihned ještě ve třídě instinktivně zkoušet způsob správného dýchání. A teď si představme účinky podobného poučení pohlavního!

c) pozitivně by nemělo žádného užitku. — Poučení samo nestačí. Síla vědění podle životní zkušenosti sama sebou nepřemůže vzdmuté vlny tělesné žádosti. Jest to doklad porušené lidské přirozenosti hříchem. „Vidím lepší a schvaluji to, horší však následuji.“ Platí-li to o dospělých, u nichž činnost rozumová a volní jest již značně stabilisována, platí to ještě více o dětech, u nichž právě činnost rozumová a volní je ještě labilní. Také psychologie potvrzuje, že žádost se ještě více rozjitří, když rozumové poznání osvětluje plně všechny prostředky, jimiž možno dosáhnouti ukončení žádosti. „Místo, aby se šlo ke kořenům zla a chopilo se základu charakteru, učinili lidé z pohlavní oblasti způsobem zcela nezdravým předmět speciálního probírání, jež odporuje všem zásadám výchovatelské moudrosti... jakoby vlastní příčinou pohlavního poblouzení a zvrhlosti mezi mládeží byl nedostatek poučování! Jakoby ta celá otázka nebyla spíše otázkou síly než otázkou vědění.“²⁾ „Největší díl ‚nové výchovy‘ je vybudován na nedostatečné znalosti křehké a démonické lidské přirozenosti... Existuje sexuální pedagogika, která si namlouvá, že poučením zarazí moc smyslné přirozenosti, a nevidí, že smyslná zvědavost si z poučení odnáší třikrát více hořlavin, než moralisující řeč dovedla uhasiti.“³⁾

Miloslav Škořepa upozorňuje: „Ovšem nesmíme se na poučení o pohlavních věcech příliš spolehnouti. Vždy musíme mít na pa-

1) MUDr. Stekel; uvádí Foerster, *Škola a charakter*, Olomouc, 168.

2) Fr. W. Foerster, *Škola a charakter*, Olomouc, 166.

3) Týž, *Ewiges Licht und menschliche Finsternis*, München 1935, 42.

měti, že poučení sebe lepší mravnost dítěte nezabezpečuje; zejména není zárukou, že pud pohlavní nevybočí z mezí a že je dítě chráněno před různými poklesky. Poučení je cesta k pudu přes rozum, přes poznání. Náš rozum se často dostává do konfliktu s pudy a není to vždycky on, který vítězí. Pud, zejména pohlavní, je u srovnání se silou rozumu daleko mocnější, zejména u dítěte, jež má rozum nevyvinutý, úsudek nedostatečný, zkušenosti malé. Také není zajištěno, že znalost toho, co se má a nemá konat, zabraňuje špatnému konání. Mnoho dospělých lidí dobře ví, že kouření a pití škodí, a přece kouří a pijí. Víme, jak se máme chovat, a přece se tak vždycky nechováme, hřešíme denně sedmasedmdesátkrát. Tím spíše nedospělí; vždyť dítě je tvor veskrze pudový, snadno podléhá prvním hnutím myslí, jedná z prvního popudu, dlouho neuvažuje, neváží důvody pro a proti, jedná nejčastěji podle svých zálib a ty mohou vésti na scestí. Právem upozorňují mnozí myslitelé a pedagogové, že dokonalé poučení o pohlavních věcech může často docilovati jen toho, že si mládež dá po druhé pozor, že se nezřekne zakázaného ovoce, ale trhá je opatrněji, zdravotně nezávadněji, společensky bezpečněji. A toho jistě nechce pohlavní výchova docilovati.“¹⁾ Univ. profesor *MUDr Antonín Trýb* je proti všelikému poučování hromadnému (i za pomoci lékařů školních!) a pro pozvolné a opatrné výklady rodinné, upravené podle individuálních poměrů tak, aby propuknutí sexuálních popudů a uvědomování si jich bylo co nejvíce oddáleno. Hlavní váhu přičítá včasnému opatření profylaktickým a ochraně před škodlivými vlivy literatury, prostituce, alkoholu.“²⁾

3. Hlas církve. — *Papež Pius XI.* v okružním listě o křesťanské výchově „*Divini illius Magistri*“ ze dne 31. XII. 1929 zaujal toto stanovisko: „Stále někteří pošetilci obhajují nebezpečný způsob výchovy, jež strojeně nazývají pohlavní výchovou. Pošetile se domnívají, že mohou mládež ochránit proti smyslným nebezpečím jen přirozenými prostředky a bez veškerého přispění náboženství a osobní pobožnosti. Cíle mravní výchovy k pohlavní čistotě chtějí

¹⁾ Pohlavní výchova naší mládeže, Praha 1932, 18 n.

²⁾ V knize „Choroby sexuální a venerické“, I., 158.

dosáhnouti tím, že budou všechnu mládež bez rozdílu pohlaví i veřejně poučovati o pohlavním životě a ji do něho zasvěcovati, a ještě hůře, že ji předčasně vystaví příležitostem, aby si mladý duch takovým věcem navykl, a jak říkají, se otužil proti nebezpečným pohlaví.

V tom se všichni těžce mýlí, že neuznávají vrozené křehkosti lidské přirozenosti ani „jiného zákona v našich údech“, jenž podle slov apoštola Pavla odporuje zákonu mysli. Hlavně popírají denní zkušenost, že především mládež upadá do neřesti častěji netolik pro nedostatek rozumového poznání, jako ze slabosti vůle vystavené nástrahám a zbavené Boží pomoci.

Když je už třeba o této ožehavé věci po naléhavé úvaze vhodně poučiti mladého člověka, tu mají to činiti ti, kterým Bůh svěřil povinnost výchovy a s povinnostmi jejich stavu spojil také své milosti. A mají to učiniti obezřetně a obratně, jak, ne známo křesťanským vychovatelům. Dobře píše Antoniano: „Tak daleko sahá naše ubohost a náchylnost ke zlému, že prostředky, jichž užíváme jako léků proti hříchům, téměř zavdávají podnět a příležitost ke hříchu.

Proto je velmi důležité, aby otec při příležitostném hovoru s dětmi o pohlavním životě pečlivě dbal, aby snad nezašel příliš daleko a podrobně nelíčil dětem strašný mravní mor, který zachvátil tolik lidí. Jinak by v něžných dětských duších zanítil doutnající žár vášní, nebo jej dokonce rozdmýchal, místo, aby jej, jak zamýšlel, uhasil. Všeobecně řečeno: postačí a víc než postačí, při výchově dětí užívatí prostředků, které vedou k čistotě a odvádějí od neřesti.“

A kongregace posv. Oficia odpověděla na otázku: „Zda možno schvalovati metodu zvanou ‚pohlavní výchova‘ nebo také ‚pohlavní poučování‘ — záporně; ve výchově mládeže rozhodně jest zachovávat metodu, kterou dosud užívala církev a svatý Otec v okružním listě o křesťanské výchově mládeže z 31. prosince 1929. Je totiž dbáti o úplné, pevné a nepřerušené náboženské vyučování mládeže obojího pohlaví a v mládeži má se budití úcta k andělské ctnosti, touha po ní a láska k ní; zvláště se jí má vštěpovati, aby se vytrvale modlila, přijímala svátost pokání a nejsvětější svátost,

dětině uctívala blahoslavenou Pannu, Matku sv. čistoty a cele se svěřila do její ochrany; nebezpečné četby, neslušných divadel, styku s nešlechetníky a všech příležitostí ke hříchu ať se bedlivě varuje. Proto nelze nikterak schvalovati spisů, které byly zvláště v poslední době i od některých katolických spisovatelů vydány na rozšíření nové metody.“¹⁾ Z toho je zřejmo, že poučení v oboru pohlavním má mít své těžiště v prohloubení nábožensko-mravního života na podkladě modlitby, svátostí a sebekázně, má být pozitivní výchovou ke studu a k mravní čistotě, v níž stránka fyziologická je minimální.

88. HLAVNÍ SMĚRNICE PRO POUČENÍ V OBORU POHLAVNÍM.

1. **Zásadní stanovisko.** — Kdysi se ještě debatovalo o tom, zdali má být dítě ve vhodném věku poučeno o oblasti pohlavní či nikoliv a ponecháno v nevědomosti tak dlouho, až se mu později příležitostně odhalí celá pravda sama. *Dnes* by byla taková debata anachronismem, neboť *je volba jen mezi dvěma možnostmi: mezi věděním čistým nebo nečistým.* A jaký bývá následek metody mlčení? Místo krásných, čistých představ o lidském těle, mateřství a otcovství vplíží se do mladistvého nitra hnusné, ošklivé myšlenky o oblasti pohlavní a o všem, co s tím souvisí. S tím se také spojí představa o mateřství a otcovství. Tyto zkalené představy se ukryjí do podvědomí a snadno se vynořují, když je k tomu dán nějaký podnět. Vzájemný vztah mezi dítětem a rodiči je tím zakalen, ba otráven.

Pohlavní skutečnosti jsou jako kov, do něhož prvním poučením je ražena podoba buď neposkvrněné Panny a nejčistší Matky Marie anebo Venuše. Vychovatel nesmí ponechatí ražení toho kovu svědci. Proto se postará, aby tato důležitá mince naší mládeže měla obraz Panny Marie a nikoli Venuše. „Přiměřené poučení naší mládeže o pohlavních věcech jest velmi nutné. Plyne to z povahy pohlavního pudu. Všichni víme, jak je tento pud ‚slepý‘. Kdybychom nechali dítě v úplné nevědomosti a kdyby nepozorovalo našeho

¹⁾ Rozhodnutí z 18. III. 1931, Acta Apostolicae Sedis XXIII, 118.

dobrého příkladu, svedl by je pud patrně na scestí. Dítě sice cítí přirozený stud před pohlavními zjevy, ale hlavně teprve, když začne dospívat. Předtím jeví se mu pohlavnost docela přirozená a kdybychom je nepoučovali, naučilo by se na příkl. onanii a nepokládalo by ji za nepřístojnou, ba propůjčilo by se k pohlavnímu zneužívání. Již proto musíme dítě poučiti, že se poučuje samo a to obyčejně nepřiměřeně.“¹⁾ „Strašlivá nemravnost mládeže, hrozné zneužívání manželství a bezpočetné utrácení života nezrozených mají svůj kořen také v tom, že není náležité úcty k pohlavnímu životu. Aby člověk ušlechtilé žil, musí nejprve ušlechtilé smýšlet. A právě tento ušlechtilý způsob myšlení musí zavčas mládeži dáti výchova! Toho ovšem nedosáhneme mlčením, nýbrž náležitým poučováním!“²⁾

Již v minulém století, kdy ve výchově mládeže ještě platila zásada mlčení o těchto věcech, napsal zkušený *Alban Stolz*: „*Považuji to za vpravdě ďábelskou zaslepenost, když se duchovní a rodiče domnívají, že svěřená mládež zůstane zaručeně nevinná, když oni sami nic neřeknou o věcech toho druhu — jako by tma nevědomosti chránila před hříchem, který především tmu miluje, tmu potřebuje a ve tmě nejbujněji roste.*“³⁾ A věhlasný pedagog *Dr. M. S. Gillet O. P.*, dlouholetý generál řádu *dominikánského*, prohlašuje: „*Za dnešních sociálních poměrů, kdy většina dětí je vydána na pospas proti své vůli a přímo fatálně poučení nezdravému, metoda mlčení, jakožto všeobecná metoda výchovná, byla by mimořádně nebezpečná.*“⁴⁾

Má-li si dítě záhy osvojit určitou ctnost, má býti nejen zavčas prakticky navykáno úkonům této ctnosti, ale s probouzejícím se rozumem o ctnosti také náležitě poučeno, aby se uvědoměle snažilo žádoucí ctnost si osvojit. Velkou překážkou mravní čistoty je nevědomost, neboť je příčinou vnitřní slepoty pro nebezpečí vnitřní i vnější a nezodpověděné otázky, neboť podněcují fantasii

¹⁾ Miloslav Skořepa, Pohl. výchova naší mládeže, Praha 1932, 18.

²⁾ H. Schilgen, Um die Reinheit der Jugend, Düsseldorf 1928, 45.

³⁾ Die Erziehungskunst 9. – 10. vyd., Freiburg i. B. 1921, 114.

⁴⁾ Uvádí G. Jacquement, L' Education de la pureté, 16. vyd., Paris 1930, 75.

a zvyšují nežádoucí vnitřní napětí. Těmto nebezpečím nutno čelit včasným a vhodným poučením povolánými vychovateli.

2. Kdo má poučovat? Výchovný úspěch poučení předpokládá poměr úplné důvěry a oddané lásky dítěte k tomu, kdo poučuje. Je samozřejmé, že takový poměr je nejsnadněji možný mezi rodiči a dětmi. Proto *rodičům na prvním místě připadá povinnost toho poučení*. Úkol poučení je nejbližší matce. Dává jí k tomu oprávnění mateřská láska, takt a jemnost. Dětem, zvláště dokud jsou ještě malé, nic na světě není posvátnějšího než matka. Co ona řekne, to platí daleko více, než co řekne kdokoli jiný. Když se hoch blíží mužnému věku, může bezpečně vzít úřad důvěrníka a instruktora o těchto věcech otec, ale za mladších let má být jeho vůdkyní v těchto věcech matka. Domov má tyto další přednosti: může podávat poučení nenápadně a příležitostně, může působiti na jednotlivé dítě s ohledem na stupeň jeho tělesného a duševního rozvoje a může zavčas odmítnouti nesprávné představy o těchto věcech.

Správné poučení má dalekosáhlý význam nejen pro výchovu k mravní čistotě, nýbrž pro výchovu také ještě v jiném směru. Dítě tu po prvé pozoruje, že je mu prokázána důvěra, když se před ním nic netají a všechno se mu poví, co touží vědět. Z toho poznává, že mu rodiče mohou všechno povědět a že může na ně ve všem zcela spoléhat, v čem bude potřebovat poučení nebo rady. Cítí se poctěno tím, že bylo zasvěceno do tajemství, které ještě nebylo odhaleno mladšímu sourozenci. Značně tím vzroste nejen důvěra, ale také láska a tolik potřebný výchovný vliv rodičů.

Nyní teprve dítě rozumí tomu, čím je zavázáno matce. Vědomí onoho vnitřního vztahu k matce působí často úplnou přeměnu v chování. Matka, která čekala dítě, dala svému 14letému synu přiměřené poučení. Později vyprávěla, jak ji to dojímalo, když se k ní s takovou pozorností a péčí zvláště v oněch dnech choval. Mnohé dítě objalo po tomto poučení matku a se srdečnou upřímností jí ujišťovalo: „Maminko, teď tě mám ještě více rád(a)!“ Toto poznání ozařuje matku gloriolou v očích dítěte. S posvátnou

úctou a ještě s vroucnější láskou k ní vzhlíží, neboť teprve potom chápe, co to znamená: ona je mou maminkou!

Když rodiče nedají svému dítěti na tyto otázky uspokojivou odpověď, otřese se tím jeho důvěra k nim. Až dosud byli rodiče dítěti vším. Ve všech potřebách a se všemi otázkami šlo dítě obyčejně k mamince. Ta dovedla vždy odpovědět. A nyní najednou nepochopitelně selhala v otázce, která dítě tak pálila v duši: „Proč maminka mi to nechce povědět“, táže se dítě s podivem, „vždyť dosud mi na otázky ochotně odpovídala“. Mezi dítětem a matkou se pojednou něco postavilo jako zeď... Dítě se obrací se svou otázkou jinam, nejčastěji na místo nepříslušné a pak je zle. Při tom se zároveň přesvědčuje o tom, že se na věci toho druhu nikdy nemůže tázat svých rodičů. Nikdy se ovšem jim nepochlubí, že dostalo odpověď někde jinde. Tím je vedeno zároveň k přetvářce. Tedy: mlčením se nic nezíská, ale mnoho pokazí. Když mlčí rodiče a ostatní povolání vychovatelé, tím více mluví svědčové.

Rodiče mohou splnit tento úkol bez zvláštních obtíží jen tehdy, když zvykli své dítě již od malička tomu, aby se obracelo na ně se všemi otázkami, a když na jeho otázky také ochotně odpovídali. Když nebylo vždy onoho poměru naprosté vzájemné důvěry, může býti v době dospívání poučování velmi nesnadné. To dobře vycítují takoví rodiče, a proto nemají k tomu odvalu a podléhají dojmu, že se k tomu úkolu nehodí, aby svému dorůstajícímu chlapci anebo děvčeti v jejich těžkostech pomohli. Můžeme tvrdit, že aspoň v širokých vrstvách lidových a značnou měrou také ve vrstvách inteligence je mizivé procento matek a otců, kteří dovedou moudře a prostě říci osvobozující slovo svým dětem před dospíváním.

Kromě toho musíme počítati ovšem i s tím, že mladí lidé nemívají vždy tolik odvahy, aby s těmito otázkami přicházeli k svým rodičům. Raději a s lehčím srdcem se obrácejí na vychovatele, k němuž mají plnou důvěru a u něhož očekávají plné porozumění bez nejmenšího podivu, že jdou s těmito otázkami. Ačkoliv je jinak mezi rodiči a dětmi poměr plné důvěry, v této věci často selže.

V takovém případě musí tento úkol přejíti na kněze, domácího

lékaře nebo jiného důvěryhodného vychovatele. Ale vždycky musí to býti někdo, kdo má plnou důvěru dorůstajícího hochy nebo dívky a má zároveň takovou autoritu a důstojnost, aby mohl mluvit i o těchto otázkách, aniž by ztratil v očích svěřence svou vážnost. Hoch nebo dívka musejí míti vždy jistotu, že se mohou tázat na cokoli a že také dostanou pravdivou a uspokojivou odpověď. Pak nebudou hledati prameny jakékoli, třebas i kalné, aby ukojili svou potřebu poučení. Když ani toto ústní poučení není snadno možné, dáme dorůstajícímu do rukou vhodný tisk.¹⁾

3. Kdy se má poučovat? Vedle nejdůležitějšího předpokladu vzájemné důvěry a lásky je potřebí dáti poučení *ve vhodné chvíli, kdy totiž dorůstající dítě odpověď výslovně chce anebo ji alespoň potřebuje a také je pro ni psychologicky připraveno.* Poučení nesmí předbíhat chápavost dítěte a okruh jeho zájmu. Avšak poučení musí býti vždy včasné, aby se předešlo poučení se strany nepovoláné. Nerozhoduje tudíž věk, nýbrž potřeba. U nás ve věku kolem 14 let již téměř všichni jsou „poučení“, avšak většinou z úst nepovoláných. Proto proti upozorňování leckterých vychovatelů: „Jen ne příliš brzy“ musíme hlásati heslo opačné: „*Jen ne příliš pozdě!*“ Lépe o rok dříve než o hodinu později.

Jakmile se vynoří v mysli mladých otázky o úkazech a smyslu tělesného dospívání, touží živelně po tom, aby měli jasno a jistotu, oč vlastně zde běží. Tak se přiznali mnozí a mnozí. Nelze čekat až na chvíli, kdy položí mladý člověk otevřenou otázku v těchto věcech. K otevřeným dotazům dochází jen zřídka. Obyčejně hledí se dostatí mladiství k vysvětlení nenápadně. Je to úkol výchovného taktu, aby vychovatel tento okamžik postřehl a zavčas vhodným způsobem pověděl, co dorůstající člověk potřebuje vědět. Když takový okamžik promešká, obrátí se hoch nebo dívka na adresu

¹⁾ Za tím účelem vydal autor této knihy následující příručky: „Ze školy do života“, Olomouc 1946. Pro mládež opouštějící školu. Jedno vydání pro hochy a druhé pro dívky. — „Mladý muž se dívá do života“, 2. vyd. Veselí n. Mor. 1946 a „Mladá dívka se dívá do života“, 3. vyd. Uherské Hradiště 1946. „Muž u pramene života“, Přerov 1947. „Dívka u pramene života“, Přerov 1947. Myšlenky o lásce, známosti, zasnoubení a manželství.

nežádoucí a je zle. Z toho je patrné, že takové poučení může být jen individuální a soukromé, nanejvýš v menší skupině stejně vyspělých, zejména, když toto poučení dává vychovatel nebo vychovatelka v zastoupení rodičů. Nešťastným mlčením o těchto věcech byli mnozí vyhnáni z ráje dětské nevinnosti, avšak nikdo vlivem vhodného, ušlechtilého křesťanského poučení.

Jakési odmlčení v těchto věcech nastává pravidelně v pubertě, a to jak u hochů tak i dívek. Je to vlivem pohlavního studu, který se právě tehdy v nich plně probouzí. Je proto psychologicky pochybené o těchto věcech mlčeti a chtít o nich s mladistvým promluvit až v době puberty. Poučení v oboru pohlavním až v pubertě působí proto po stránce psychologické obyčejně negativně, zejména u dívek. Je to vlivem probuzeného pohlavního studu a duševní formy lásky, erotiky, která se právě tehdy odvrací od sexuality. U nás si to ověřil anketou Uher: „Útok skutečnosti na vysněný, ideální svět lásky projeví se pak otřesem, hrůzou, nechutí, zklamáním, a to ve větší nebo menší míře podle toho, jakého typu je ten či onen, jak je citově založen, jak snadno a hluboce reaguje, jak vysoký a čistý byl ideál, který si vytvořil.“¹⁾

Pokud jde podle našich poměrů o dobu, kdy dáti poučení a v jakém rozsahu, možno stanovit tuto všeobecnou směrnicí: od mala mají být děti vedeny k tomu, aby se chovaly k celému svému tělu jakožto k živému chrámu Božímu s šetrnou úctou, aby celé své tělo udržovaly v čistotě, i části pohlavní, zbytečně si na ně nesahaly, nenechaly se lákat od jiných lidí a nestrpěly nestoudné doteky od jiných. Do desíti let mají vědět, že se narodily ze své matky. Před pohlavním dospíváním mají být poučeny o úkazech pohlavního dospívání a jak si mají počínat v oné době. V pohlavní dospělosti mají dostati základní orientaci o lásce, známosti, zasnoubení a o manželství.

Mnozí rodiče jsou bezradní při otázce svého dítěte: „Kdo nám dal malého bratříčka?“ Snadná a pravdivá odpověď je: „Pán Bůh.“ Z počátku se dítě s tím spokojí. Později však chce vědět více: „Ale vždyť ten bratříček nespádl s nebe!“ Nastala chvíle, kdy matka dá poučení další. Vezme jablko, rozkrojí je a řekne:

¹⁾ Středoškolský student a jeho svět, Praha 1939, 79.

„Podívej se, co zde vidíš?“ „Jadérka.“ „A představ si, že bychom dali jadérko do hlíny, zavlažovali vodou a nechali na teplém místě. Co by z toho jadérka vyrostlo?“ „Stromek!“ (Nemá-li matka po ruce jablko, použije zrnka obilného anebo jiného seménka.) „Pán Bůh vložil podobná jadérka pod mé srdce, aby byla dobře ukryta a chráněna. Tvůj malý bratříček se podobal takovému malému jadérku pod mým srdcem. A najednou začalo toto malé jadérko klíčit, růst, až z něho byl tvůj malý bratříček. A když byl už dosti veliký, potom se mi narodil. Při tom jsem měla velké bolesti a proto jsem musela ležet. Ale trpěla jsem to ráda pro tvého bratříčka. A podobně to bylo i s tebou. Vidíš, jak velice musíš mítí rád svou maminku. O tom nevykládej s jinými dětmi. O tom vykládá hodně dítě jen se svou maminkou. Kdyby snad chtěl ti o tom vykládat někdo jiný, tak ho neposlouchej a odejdi hned pryč. Když něčemu nerozumíš, ihned se mne zeptej a já ti povím všechno, co potřebuješ vědět.“

Když později chce dítě vědět více, zvláště o úloze otce v tomto směru, odpoví matka asi takto: „Kde se musí vložit jadérko (zrnko obilné), aby mohlo vzklíčit a vyrůstí v stromek (v obilný klas)?“ „Do hlíny.“ „A co ještě k tomu potřebuje?“ „Vláhu a teplo.“ „Co je vláha a teplo pro jadérko (zrnko obilné), to je láska otcova pro jadérka pod srdcem maminky. Když nejvíce působí láska otcova, tehdy Pán Bůh stvoří liskou duši pro jedno z těch jadérek pod srdcem maminky a z toho jadérka začne vyrůstat malé děťátko. Když pod srdcem maminy už není místa, dítě přijde na svět, říkáme že se narodí. Maminka je pak slabá a musí ještě dávat pokrm ze sebe, říkáme, že dítě kojí. Jiného pokrmu by dítě ani nesneslo. Podobně dorůstal Ježíšek pod srdcem Panny Marie. Ale u Panny Marie to způsobil svou láskou sám Pán Bůh a nikoliv sv. Josef. Proto otcem Ježíška je sám Pán Bůh a sv. Josef je pouze jeho pěstounem; to znamená, že jej opatroval, o něho se staral. I Panna Maria Ježíška kojila. Jak je to všechno posvátné... Kdyby se někteří těmito věcem smáli, anebo o tom mluvili sprostě, jdi od nich hned pryč. Takoví jsou buď hloupí anebo sprostí a proto s nimi nemůžeš se přátelit.“ Opětne se dítěti připomene, aby se od jiných nepovolaných nenechávalo poučovat o těchto věcech a že se má na všechno zeptat svých rodičů, neboť oni mu poví všechno, co potřebuje vědět.

Před pohlavním dospíváním promluví příležitostně otec (nebo jeho zástupce) se svým synem o úkazech tělesného dospívání a také mu dá potřebné pokyny. Totéž učiní matka (nebo její zástupkyně) se svou dcerou. Kdyby toto opomenuli, snadno by dospívající byli překvapeni, ba polekáni úkazy pohlavního dospívání, mohli by propadnout klamně domněnce, že u nich propukla nějaká tajemná choroba, tím by trpělo jejich zdraví tělesné i duševní a snadno by propadli špinavému poučení z ulice. K řádnému poučení není potřebí se strany rodičů nějakého odborného vědeckého vzdělání. Stačí klidně a krátce promluvit o úkazech tělesného dospívání a poukázati na to, že takové změny prodělává každý, kdo přestává býti dítětem a dorůstá v dospělého člověka (v muže nebo v ženu). Pak dají rodiče nejen pokyny zdravotní, ale zároveň prakticky vedou své dorů-

stající děti k pramenům síly: k sebekázni, k modlitbě a k častějšímu přijímání svátostí, neboť zejména hochy je třeba připravit na větší útoky tělesných pokušení. — Když se dostavila již úplná pohlavní dospělost, je nutné ve vhodnou chvíli promluvit také o lásce, známosti, zasnoubení a o manželství. Vhodnou látku k hovorům rodičů s dorůstajícími o úkazech dospívání, o lásce, známosti a manželství podává autor této knihy ve svých příručkách mravní sebevýchovy mládeže: „Mladý muž se dívá do života“, „Mladá dívka se dívá do života“. Myšlenky o lásce, známosti, zasnoubení a o manželství rozvádí ještě podrobněji v příručce: „Muž u pramene života“, „Dívka u pramene života“. Když se snad rodiče ostýchají mluvit o těchto otázkách s dorůstajícím synem anebo s dorůstající dcerou, mohou jim dáti podle potřeby a ve vhodnou chvíli tyto příručky do rukou. Velký výchovný vliv těchto příruček je v tom, že poučují o těchto věcech nikoliv izolovaně, což skrývá v sobě jisté nebezpečí, ale vedou k celkové nábožensko-mravní sebevýchově. — Pro katechety vydal též autor vypracované katechese k VI. přikázání Božímu pro stupeň nižší střední a vyšší: „Myšlenky ke katechesím k VI. přikázání Božímu“, Frýdek 1946, nakl. Exercičního domu.

*Opětne je nutno zdůrazniti, že „nestačí poučiti jen věcně, neboť vědomostí mohou lidé používatí stejně k dobrému jako k zlému; záleží pouze na tom, jaký mravní názor vštíjíme dítěti a jak mu pomáháme, aby odolalo síle a svodům pokušení. Poučení tedy nemusí býti založeno čistě vědecky, třebaže musí obsahovati jen správné poznatky. Spíše tu běží o mravní vedení mládeže, o působení na cit, na čest, o vštípení ideálu dokonalého zdraví a mravní statečnosti, jenž bez pohlavní čistoty je u mládeže nemožný“.*¹⁾

4. Jak poučovati?

a) Vychovatel vede dítě k úctě k celému lidskému tělu jakožto k dílu Božímu. Pokřtěnému dítěti častěji připomíná, kterak se jeho tělo stalo křtem svatým příbytkem Ducha svatého: „Aneb nevíte-li, že tělo vaše je chrámem Ducha svatého, jenž je ve vás, jehož máte od Boha a že nejste svoji? Vždyť jste koupeni za cenu velikou. Nuže oslavujte (a noste) Boha v těle svém.“ (I. Kor. 6, 19—20). „Nevíte, že jste chrámem Božím a že Duch svatý přebývá ve vás? Kdo kazí chrám Boží, toho zkazí Bůh. Neboť chrám Boží je svatý a tím jste vy.“ (I. Kor. 3, 16—17.) A kolikrát kdo byl u sv. přijímání, tolikrát se stal živým svatostánkem, neboť přebýval v něm Syn Boží se svým svátostným Tělem. Proto čteme v Písmě sva-

¹⁾ Mil. Skořepa, Pohlavní výchova naší mládeže, Praha 1932, 22.

tém: „Nevíte, že těla vaše jsou údy Kristovy?“ (I. Kor. 6, 15). K celému svému tělu má se proto každý chovat s šetrnou úctou. A s úctou nejšetrnější má se člověk chovat k onomu ústrojí, které Bůh tak zařídil, aby mohlo sloužit ke vzniku nového lidského života. Šestým přikázáním chrání Bůh tento pramen před znečištěním, před hříchem. Následkem hříchu dědičného jsme nakloněni více ke zlému než k dobrému, neboť smyslové schopnosti se nepodřizují ochotně rozumu a vůli. Proto některé části těla zahalu-
jeme, zvláště pohlavní. Je to nejen z úcty k tělu, ale zvláště proto, aby nebyly dráždidlem k něčemu nedovolenému.

b) Poučení po stránce fysiologické má býti minimální. — Každé poučení, které se omezuje na stránku pouze fysiologickou, bývá nejen mravně záhubné, ale je zároveň nesprávné. Člověk je bytost nikoli pouze tělesná, nýbrž duchovně-tělesná. Co dělá člověka člověkem, není jeho tělo, nýbrž především jeho duše obdařená rozumem a svobodnou vůlí, duše lidská, nesmrtelná, opravdu jiskra Boží v člověku. Proto tento duchový prvek, směřující k vyššímu určení člověka, musí býti v tomto poučení vedoucí. Důležitost této stránky poučení přiznává také Skořepa: „Poučení o pohlavní mravnosti předpokládá takt a rozvahu, lásku k dětem a vážný názor životní, ne snad nějaké odbornické vědomosti fysiologické a lékařské, jak se někdy tvrdívá... Opět si musíme uvědomiti, že poučení je rázu mravního, nikoli přírodovědeckého. Právě přírodovědecké poučení bez mravní výchovy může způsobiti, že si děvče dá po druhé lepší pozor¹⁾, když ví, jakým způsobem se děje oplození a jak se mu lze vyhnouti. Toto přírodovědecké poučení je sice také nutné, ale jen v doprovodu mravní výchovy. *Dítě se musí hlavně naučit překonávat první silné žádosti pudu; to je úkolem pohlavní výchovy v první řadě, teprve v druhé řadě jde nám o to, aby vědělo nejdůležitější věci o činnosti pohlavního ústrojí.*“¹⁾

Musíme proto odmítnout ony způsoby poučení, v nichž se používá přirovnání ze života zvířat. U zvířat je život pohlavní zcela a jen pudový, kdežto u člověka má býti řízen rozumem, svobodnou vůlí

¹⁾ Pohl. výchova naší mládeže, Praha 1932, 19—20.

s vědomím nejvyšší mravní odpovědnosti. Kdybychom důrazně nepoukazovali na tento velký rozdíl pohlavnosti zvířat a lidí, snadno by mládež upadla do velkého nebezpečí bludného názoru na pohlavní oblast vůbec, jako by to bylo i u člověka něco jen zcela pudového a proto nepřekonatelného. Jaký by byl praktický výsledek? Mravní džungle! (Na tomto úskalí ztroskotal u nás Záhoř se svými pracemi o pohlavní výchově mládeže.)

Vždy musíme pamatovati na to, že pohlavní život u člověka má stránku nejen tělesnou, nýbrž také vyšší, která jej staví do služeb vyšší tvůrčí vůle Boží a do služeb nejkrásnějšího pozemského štěstí, do života rodinného. Ideálně založená mládež dá se spíše nadchnouti velkým, vznešeným cílem než tělesnou připoutaností k zemi. Když oči mladistvého jsou pozdviženy výše, k ideálu, pak není valného zájmu o to, co je nižší. Není proto ani psychologicky správné, když se mladistvému podrobně popisují pohlavní orgány s jejich funkcemi a při tom se zapomíná zdůrazňovat vyšší poslání a posvěcení člověka.

c) Poučovati bez rozpaků, otevřeně a jasně, individuálně a postupně, stručně a s úctou k druhému pohlaví, s úctou k čisté lásce, k známosti, k zasnoubení a manželství.

Bez rozpaků, t. j. vychovatel musí o tom mluvit jako o věci samozřejmé, přirozené a Bohem chtěné, ovšem s náležitou vážností, ale bez slavnostního úvodu, jako by chtěl mluvit o něčem mimořádném. Navazuje proto zcela nenápadně na nahodilou příležitost anebo nenápadně k tomu upraví vhodnou situaci. Mohlo by působiti velmi neblaze, kdyby vychovatel buď slovy anebo tónem hlasu prozrazoval rozpaky anebo vzrušení, anebo kdyby jeho způsob řeči anebo chování prozrazoval úzkostlivou starost. Poučení musí býti provázeno důvěrou a optimismem, že se svěřenec nebude dopouštěti nerozumností, před kterými varuje.

Otevřeně a jasně musí mluvit vychovatel, aby svěřenec věděl, oč zde vlastně běží, a viděl zcela jasnou cestu před sebou. Největší dosavadní chybou rodičů v tomto směru a velké části i ostatních odpovědných vychovatelů je, že používají při tomto poučování mnoho všeobecných krásných rčení anebo napomínání,

která nic neřeknou. Právě neurčitost a nejasnost mnohých věcí v celém tomto problému nejvíce dráždí fantasii mladistvých a podněcuje je jako ohnivý osten k tomu, aby na všech stranách, v odborné literatuře, v naučných zdravotních slovnících a kdoví kde ještě slídili a pátrali, aby se dozvěděli celou pravdu. Že při tom obrazotvornost konstruuje nejnemožnější kombinace k další desorientaci mladistvého, je z jejich výpovědí dosti známo. Jaký vliv a dosah má všechno toto na jejich mravní život, těžko lze dohlédnouti. A to všechno lze předejítí otevřeným a jasným poučením, které má býti ovšem *individuální a postupné* podle duševní a tělesné vyspělosti svěřence a vždy *stručné*, aby mnoho nepoutalo pozornost k oblasti pohlavní.

Musí se mluvit vždy s úctou k druhému pohlaví. Kdybychom mluvili o osobách druhého pohlaví jako o něčem démonickém, tím bychom je mravně neposílili, ale ještě více ochromili. Pedagog Pfliegler vděčně vzpomíná na svého duchovního vůdce z mládí, který jim řekl: „Musíme míti úctu před každou dívkou, neboť je sestrou Matky Boží. Musíme míti šetrnou úctu ke každé ženě jako k vlastní matce, vždyť i naše matka je ženou.“¹⁾ Vlastní boj o mravní čistotu se odehrává obyčejně v poměru mezi obojím pohlavím. Mladí lidé mají si býti proto toho dobře vědomi, že pohlavní pud vložil Bůh do lidského těla, a proto je sám o sobě dobrý, pokud se ho používá podle Božího zákona. *V každém mladém člověku, ať je to hoch nebo dívka, musí býti vypěstěno vědomí, že čistá láska, vážná známost, zasnoubení a Bohem posvěcené manželství jsou něčím posvátným, s čím se nežertuje a nezahrává.* Proto v každém dospělém hochu a dívce má uzrání pevné rozhodnutí: „Chci si zachovati úplnou pohlavní zdrželivost buď až do manželství anebo až do hrobu. Kdyby se nepodařilo probudit v dospělém hochu anebo dívce toto živé vědomí a nezvratné předsevzetí, všechny ostatní výchovné zásahy byly by jen málo působivé, přechodné, plýtké a bez trvalého výsledku. Kromě toho dívka potřebuje ještě zvláštního poučení o tom, že u ní je v lásce touha

¹⁾ Die pädagogische Situation, Innsbruck 1932, 138.

především po spojení duševním, kdežto u muže poměrně brzy přichází k touze po spojení tělesném, takže musí býti v svém poměru k němu krajně opatrná. Když se jí tato skutečnost nevyvětlí, pak prostě nerozumí různým zákazům se strany vychovatele v jejím vzájemném poměru k mužům, vidí v tom pedantské omezování svobody, a přes všechno napomínání snadno se dostane do velkého neštěstí. Čí vinou?

Je jisté, že přílišná volnost ve vzájemném společenském styku mezi osobami různého pohlaví byla by mravně velmi na závalu. Avšak přílišná úzkostlivost v této věci a úplná distance by rovněž nebyla správná. Je nesporné, že na posvátnou cestu lásky a známosti mají právo vstoupit jen ti, kteří mohou myslet na vstup do manželství. Avšak nelze popírat, že slušný vzájemný společenský styk osob různého pohlaví může působiti blahodárně na plný duševní vývoj na obou stranách, zejména na zjemnění povahy mladého muže.

d) Poučování v oboru pohlavním nesmí býti odděleno od výchovy celkové. Kdyby pohlavní výchova byla oddělena od výchovy celkové, působila by zhoubně. Zejména v období puberty nastává zneklidnění celé bytosti dospívajícího člověka. Mnozí vychovatelé se domnívají, že právě v onom období musejí co nejdůrazněji a často mluvit o pohlavních věcech. Zvláště se snaží v nejhrůznějších barvách líčit následky sexuálních poblouzení . . . Jaké bývají účinky této metody? Obor pohlavní vystoupí příliš do popředí obrazivosti a veškerého života svěřence. Takový stav je však velmi nebezpečný. Dospívající se dostane do předrážděného napětí a úzkostného strachu. I ve věcech zcela nevinných ho pronásledují mučivé sexuální představy a nejednou se již stalo, že tento stav déle vydržeti již nedovedl a takřka z dneška na zítřek se vrhl do dravého proudu sexuálních žádostí. V pubertě se podobá nitro mladého člověka, zvláště hocha, parnímu kotlu, který má největší atmosférické napětí. Toto napětí má vychovatel uvolnit poukazem na vyšší cíle životní, rozumným zaměstnáním, výchovou celé osobnosti svěřence a vhodným rozptýlením. Každá koncentrace k sexu tento stav zhoršuje.

Je třeba pamatovati i na to, že se každý chybný krok ve výchově celkové často odráží i v oblasti pohlavní. Tak na příkl. dítě, které je vychováváno změkčile, kterému se ve všem vyhovuje, které nepozná nutnost sebezapírání, těžko pochopí, až vyroste, že si musí něco odpírat ve věcech pohlavních. Dítě, které nebylo vedeno niterně, t. j. u kterého nebylo řádně vychováváno svědomí, ale bylo vedeno jen zevně, které bylo jen mechanicky do všeho strkáno, bude nejisté i v oboru pohlavním. Dítě, které zakoušelo jen nenávist a ústrky, bude ve velkém pokušení odškodniti se za tvrdosti života na poli sexuálním a tak se snadno může státí obětí i různých perversit. „Nejlepší pohlavní výchova záleží ve správné výchově celkové, která sama sebou přináší charakterní chování i v pohlavním životě a je mnohem zdravější a účinnější, než příliš mnoho mluvení o těchto věcech. Každé vážné vzdělání charakteru je již tím pedagogikou sexuální, je pevným hradem proti vší nezřízené pudovosti.“¹⁾

e) Při poučování je nutno se chrániti upřilišováním. — Mravní čistota je sice velmi důležitá pro pozemské i věčné blaho každého jednotlivce, pro blaho rodin a národa, avšak není jediným bojištěm, na němž možno všechno získat nebo ztratit. Jsou ještě jiné ctnosti mravní neméně důležité a potřebné. Mravní čistota náleží do kategorie základní ctnosti mravní — umírněnosti. Ctnosti božské víry, naděje a lásky, jakož i mravní ctnost spravedlnosti však mají větší hodnotu než ctnost čistoty. Kromě toho musíme míti na zřeteli ty, kteří se již provinili, aby neupadli do životního pessimismu anebo nepropadli úplně neřesti ze zoufalství v domněnku, že již mají vše ztraceno a více ztratit nemohou. Rozhodně se však musí často na to poukazovat, že mravní čistota náleží k velmi důležité složce štěstí životního a věčného a že je nejkrásnější ozdobou člověka, neboť jej povznáší nad animální pudovost tvorů nerozumných.

¹⁾ Fr. W. Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 170.

89. ČÍM A KTERAK SE MÁ K MRAVNÍ ČISTOTĚ POVZBUZOVAT.

1. **Pohnutky přirozené.** — Je nutno opět zdůraznit, že samotné poučení nikdy nestačí, byť bylo sebedokonalější. Rozum vidí, uznává, ale nižší žádostivost se vzpírá, vůle je slabá. Proto je nutné působit na vůli jak pohnutkami přirozenými, tak i nadpřirozenými. Z přirozených pohnutek *uplatňujeme zvláště krásu mravní čistoty a ošklivost neřesti*. Krása duše, zdobené mravní čistotou, zračí se i ve tváři a dodává zvláštního půvabu, který nelze ničím nahradit, kdežto neřest vtiskuje i do obličeje něco ošklivého. Také je působivá *pohnutka cti anebo hanby*. Každá špatnost, zejména hřích proti mravní čistotě, hanobí důstojnost a čest člověka. Suggestivně může proto působit vzpomínka: „Nebudu se zahazovat!“ „Jsem sice chudobná, ale na prodej nejsem!“ Neméně je působivou myšlenka na to, že *mravní čistota podporuje zdraví*, kdežto mravní nečistota je podkopává, ba i zcela ničí. Pohnutky jen přirozené vždy nestačí. Vůbec nestačí s ohledem na nadpřirozené určení člověka, který má jednati vždy z pohnutek vyšších, neboť „spravedlivý živ jest z víry.“ Proto jsou potřebné i pohnutky nadpřirozené.

2. **Pohnutky nadpřirozené.** — Tyto pohnutky čerpáme z víry. *Mimo všeobecné pohnutky lásky k Bohu a bázně před trestem* jsou to zvláště: *Bůh je zde* a vidí to. „Kterak bych mohl tak zlou věc učiniti a hřešiti proti Bohu svému?“ (I. Mojž. 39, 9.) „Než bych před očima Pána zhřešila, raději nevinná půjdu na smrt!“ (Dan. 13, 23.) *Tělo — živý chrám Boží nebudu poskvřňovat*. „Nevíte-liž, že jste chrámem Božím . . .“ (I. Kor. 3, 16.) . . . „Oslavujte Boha v těle svém.“ (I. Kor. 6, 20.) „Hříchu, nedotýkej se mne, jsem Boží!“ („El kadoš“ — zasvěcený Hospodinu).

3. **Kterak pohnutek používat?** Pohnutek jak přirozených, tak nadpřirozených používá vychovatel *buď kolektivně anebo individuálně, mezi čtyřma očima*. Třeba jich používat *sporlivě*, tudíž nikoli všech najednou, nýbrž dnes jedné a jindy opět jiné, avšak vždy opatrně a ne příliš často, aby se pozornost nadměrně nesoustřeďovala na tuto oblast.

90. ČÍM SE ZJEDNÁVÁ POSILA K MRAVNÍ ČISTOTĚ

1. **Cvikem.** — Poučení rozumové je něco, povzbuzení vůle je více, ale také ještě nestačí. Nemocný by rád udělal to neb ono, avšak nemůže, poněvadž nemá k tomu síly. I svému svěřenci musí vychovatel zjednat sílu, aby také vykonal, k čemu ho povzbudil. Předpokladem této síly po stránce přirozené je cvik a po stránce nadpřirozené pomoc Boží. „Všechno mohu v tom, jenž mě posiluje.“ (Filip 4, 13.) *Nestačí morálku jen kázat, ještě více je třeba probouzet a rozvíjet mravní sílu!* — *Ve směru přirozeném děje se to zejména cvikem*, který se získává opěťovanými činy; rozumí se však, že tyto činy svou dokonalostí se musejí aspoň vyrovnat činům předchozím. V oboru mravní čistoty je předmětem cviku hlavně sebezápor.

Kdo si dovede odepřít zbytečné slovo, něco od jídla, něco v četbě, dovolenou zábavu a pod., dovede si odepřít i věci nedovolené ve všem, tedy i ve věcech pohlavních. — Pokud běží o cvik ke studu a k mravní čistotě, může býti dobrým prostředkem vésti mladší žáky na příkl. k tomu, aby smazali venku, co kde vidí křídou zbytečně napsaného, byť to bylo i nezávadné — „mravní policie“. Zvykati chlapce, aby si k sestrám počínali rytířsky. Děvče opět ať se k mladším sourozencům učí zastávat matku, ať netrpí nic nepřístojného, ať podle potřeby dovede také zakročit.: „To se nesmí! To se nesluší! Fuj!“ Od malička ať nepřijímá žádné dary od cizích.

2. **Modlitbou.** — Vychovatel denně pamatuje na své svěřence v modlitbách, zvláště na ty, kteří toho nejvíce potřebují. O Jobovi čteme: „Vstávaje na úsvitě podával celopaly za každého.“ (Job 1, 5.) Zvyká svěřence, aby se poroučeli v ochranu sv. Aloise, sv. Anežky, anděla strážného a zvláště Rodičky Boží. Po prvním sv. přijímání zasvěť se děti Panně Marii a potom navykají se k tomu, aby se denně modlily ráno i večer vroucí Zdrávas, aby si vždy zachovaly své největší bohatství: milost posvěcující, katolickou víru a mravní čistotu.

3. **Svátostmi.** — Nejúčinnější posily se dostává svátostmi, zejména pravidelnou častější sv. zpovědí a sv. přijímáním. Kněz ve sv.

zpovědi má jedinečnou možnost, aby co nejvíce zabezpečoval mravní život svěřenců, neboť je může vésti opravdu individuálně, zavčas může podchytit nebezpečně sklony a ve sv. přijímání čerpá se posila největší — z Těla a Krve Páně. Aby přijímání svátostí bylo častější, musí býti pravidelně alespoň jednou za měsíc. *„Časté sv. přijímání spojené s láskou k Matce Boží je nejen nejlepší, ale téměř jediný prostředek, kterým si může mladý člověk zachovat čistotu mravů.“* (Sv. Filip Neri.)

7. Vybrané kapitoly z oboru výchovy vůle.

91. VÝCHOVNÝ VÝZNAM POSLUŠNOSTI.

1. **Poslušnost — první ctnost ve výchově!** Pro porušení vnitřní rovnováhy vzpírá se lidská vůle rozkazu a tíhne k tomu, aby prováděla „svou“ proti vůli vyšší. Chovanec se má však naučit podřizovat vůli svou rozumné vůli vyšší. Umí-li to, poslouchá. Co pomůže poučovat, napomínat, kázat, když svěřenec neposlechne. Nenaučí-li se poslouchat vychovatele dnes, dokud je v jeho moci, kterak se naučí poslouchat později? „Dobře muži, nese-li jármu od svého mládí.“ (Pláč Jer. 3, 27.) Křesťan má se svým životem podobati Kristu. Život našeho Pána byl životem poslušnosti. „Byl jim poddán“, čteme o jeho poslušnosti v Nazaretě. (Luk. 2, 51.) „Ponížil sebe sama, stav se poslušným až k smrti, — a to k smrti kříže.“ (Filip 2, 8). Poslušnost je stálým cvikem pokory, která jest matkou všech ctností. *Poslušnost je nezbytnou podmínkou každé výchovy. Vždyť výchova není jen zevním drillem, nýbrž formováním vnitřního člověka. Jak by však mohl vychovatel mladého člověka vnitřně formovat, když by se on nechtěl jím nechat vést? Vedení zevnější lze ovšem vynutit, avšak nikdy vedení vnitřní. To je možné jen tehdy, když někdo svou vůli podrobuje vůli toho, kým se chce nechat vést, když jej poslouchá.* Když chovanec neposlouchá, přicházejí i nejlepší opatření výchovná nazmar.

2. **Koho nutno poslouchat? — Především Boha ve všem** jakožto

Pána nejvyššího. V každém hříchu je neposlušnost: „**Nebudu sloužit!**“ (Jer. 2, 20.) Vychovatel má s dospívajícím věkem **vždy** více probouzet svědomí svého svěřence, aby bylo citlivé k **zákonu** Božímu i tehdy, až vychovatel ustoupí do pozadí. Dále nutno **poslouchat představené** v mezích jejich kompetence. „Každý mocností vyšším poddán buď; neboť není mocnosti, leč od Boha, a ty, které jsou, od Boha zřízeny jsou. Proto kdo se protiví mocnosti, zřízení Božímu se protiví.“ (Řím. 13, 1—2.)

3. Jak se má poslouchat? Na slovo. Hned na první rozkaz nebo zákaz. *Ochotně.* Bez odmluvy, „nikoli z přinucení, nýbrž dobrovolně.“ (1. Petr. 5, 2.) Ne z bázně před trestem, nýbrž z *lásky*. Aby se tak poslouchalo, záleží nejen na chovanci, nýbrž také na vychovateli, neboť musí umět poroučet a musí si umět zjednat autoritu, lásku a důvěru svých svěřenců. Nejochotněji poslouchá mládež toho, koho miluje a komu důvěřuje.

92. VÝCHOVA K POSLUŠNOSTI.

1. Mladší děti vedeme k poslušnosti bez udání důvodů. — Uváděným důvodům by dítě těžce porozumělo a nezvyklo by si právě poslušnosti. Na dítě toho věku působí velmi povzbudivě, když je alespoň někdy za vzornou poslušnost vhodným způsobem odměníme. Bylo by však naprosto pochybené, vymáhat od něho poslušnost jen odměnami nebo dokonce hmotnými dary. To by nebyla výchova — působení do nitra dítěte — nýbrž pouhý zevnější drill, jakého se používá při výcviku cirkusových zvířat.

2. Starší vedeme k poslušnosti uvedením důvodů a pohnutek. Je to nutné, má-li se výchova státi pozvolna sebevýchovou a má-li náš svěřenec býti veden k samostatnosti a k soběstačnosti v životě. Z *pohnutek nadpřirozených* uplatňujeme zejména myšlenku: Bůh to chce! „Poddáni buďte všelikému zřízení lidskému pro Boha.“ (1. Petr. 2, 13—18.) Vzácně působí příklad Ježíše Krista. — Průpravou a podpěrou pohnutek nadpřirozených jsou *pohnutky přirozené*, zvláště: „Jsi ještě nezralý, chceš-li duševně zesílit, musíš sám sebe přemoci. Je to těžší než snášet hlad a žízeň, zimu nebo

horko.“ „Vyhodit zadkem dovede i kůň, ale přemoci se — dovede jen člověk! Buď člověkem!“ — „Jsi podřízený; chceš-li jednou umět poroučet, musíš umět poslechnout. Dobrovolnou poslušností nejvíce zesílí tvá vůle! Když tvá vůle bude hodně silná, budeš také jednou mocně působit na vůli jiných lidí, budeš umět poroučet!“

3. Čím je chovanec starší, tím více vychovatel popouští úzdu vázanosti. — Je to potřebný prostředek k osamostatnění v životě, aby nebyl vydán na pospas kdejakému svůdci. U nejmenších uplatňuje vychovatel požadavek „musíš“, u dorůstajících „máš“ a u dospělejších „chtěj!“ Proto nařizuje jen ve věcech důležitějších a vedlejší ponechává na vůli: „Jdi! Zdali cestou nebo chodníkem, máš na vůli.“ „Mohli byste...“ „Rád bych viděl...“ „Mám pěkný návrh...“ Pán „prosil Šimona“. (Luk. 5, 3.)

4. Neposlušnosti musí se čelit. — Vychovatel čelí neposlušnosti podle toho, čím a jak se jeho svěřenec provinil. Když jen zapomněl, připomene, obnoví rozkaz nebo napomene. Jde-li o maličkosti, umí „nevidět“. Na vrabce se nechodí s dělem. Když myslí, že se mu stala křivda, uváží, stala-li se skutečně. „Otcové, nepopouzejte ke hněvu dítek svých, aby nemalomyslněly.“ (Koloss. 3, 21.) Když je snad prudce rozčilen, nebude vychovatel státi na tom, aby jeho svěřenec ihned poslechl. Tak by se dostala „kosa na kámen.“ Raději řekne: „Počkám, až se uklidníš, zítra si o tom řekneme více.“ A potom to rozmluví mezi čtyřma očima. „Pěkné slovo železná vrata otvírá.“ Někdy je svěřenec zatvrzele vzdorovitý. To hledí vychovatel předejít. Nebude v takovém případě žádati mnoho, spokojí se s dobrou vůlí, využije příznivé nálady, bude jednati spravedlivě, spíše blahovolně. Začne-li vzdorovat, zůstane vychovatel klidný a dá krátkou lhůtu na rozmyšlenou. To obyčejně pomůže. Když to nejde, odloží se to ke klidnému rozhovoru mezi čtyřma očima na druhý den.

93. SEBEZAPÍRÁNÍ.

1. Pojem a důležitost sebezapírání. — V každém dobrém činu bývá něco obtížného, nesnadného. Příčina je v porušené lidské

přirozenosti, která je více nakloněna k nepořádku než k pevně stanovenému řádu. Zapírati se znamená přemáhati v sobě tento odpor k řádu a konati dobro přes to, že je v tom něco nesnadného. *Sebezapírání není zachmuřený ústup ze života, nýbrž cvičení a otužování vůle, která nám dává skutečnou vládu nad životem a nad námi samými.*

Z pojmu sebezapírání plyne, že je nezbytnou složkou výchovy vůle, je předpokladem každého ukázněného života vůbec, zvláště života křesťanského. „Chce-li kdo za mnou přijíti, zapři sebe sám a vezmi kříž svůj každodenně a následuj mne.“ (Luk. 9, 23.) „Království nebeské trpí násilí, a ti, kteří činí násilí, uchvacují je.“ (Mat. 11, 12.) „Vcházejte těsnou branou... jak těsná jest brána a úzká cesta, která vede k životu a málo jest těch, kteří ji nalézají.“ (Mat. 7. 13.) Každý pokročí jen potud v sebevýchově, pokud se dovede soustavně cvičit v sebezapírání.

2. Výchova k sebezapírání. — Vychovatel musí dbáti toho, aby svěřenec věděl, že se má zapírat, aby se zapírati chtěl, aby svá předsevzetí také prováděl a skutečně se zapíral. Proto své svěřence soustavně poučuje o sebezapírání, předvádí jim pohnutky přirozené, i nadpřirozené, aby v nich uzrála ochota k sebezapírání, a také je vede k pramenům síly, aby jejich ochota uzrála také v čin. Nutno je ovšem vésti k sebekontrolě a také vždy kontrolovat, pokud a jak svá předsevzetí také provedli. Sebekontrolu mají provádět svěřenci denně při večerním zpytování svědomí podle hesla: denně aspoň jeden dobrý skutek a sebezapření. K zvýšení horlivosti v sebezapírání má povzbudit naše svěřence zvláště každý pátek, pak doba adventní a svatopostní.

3. Sebezapírání se vzhledem k alkoholu. — Svěřence poučujeme o tom, kterak alkohol působí zhoubně na celý organismus tělesný, na život duševní a mravní. Zejména v dětství a v mládí působí alkohol velmi neblaze na tělesný vývoj. I v malých dávkách otravuje organismus, porušuje nervstvo a ústrojí mozkové a tím působí zhoubně na rozum i paměť. Zvláště pak uvolňuje všechny mravní brzdy v člověku a tím se stává, že se nejvíce mravních poblouzení děje následkem alkoholického opojení. Zdrženlivost

od alkoholu zabezpečuje sílu tělesnou, duševní i mravní. Sportovci se zdržují alkoholu, aby co nejvíce vystupňovali své výkony. Stejně musí býti zdrženlivý, kdo chce podati kvalitní duševní práci. Naprosto nutná je zdrženlivost pro toho, kdo si chce zachovati rovnováhu mravní. O sv. Janu Křtiteli bylo před jeho narozením zvěstováno: „Vína a nápoje opojného pítí nebude.“ (Luk. 1, 15.) Proto „dítě pak rostlo a sílilo podle ducha“. (Luk. 1, 80.) *Na mládež působí myšlenka zdrženlivosti sugestivně nikoli jako zákaz, nýbrž jako prostředek síly.* V půdě takto připravené snadno se zakoření i pohnutky nadpřirozené: „Odepru si za pokání“, „Z lásky ke Kristu.“ „Abych měl zásluhu v nebi.“

K poučení pro rodiče (podle MUDr. Jar. Šimsy): Nedávejte svým dětem ani kapky vína, ani kapky piva, ani kapky kořalky! Proč? Protože všechny ty nápoje obsahují alkohol, a ten dětem i ve zcela malém množství škodí: 1. Alkohol zdržuje tělesný i duševní vývin dítěte a působí zhoubně na jeho jemné ústrojí, zvláště mozek. 2. Snižuje tělesnou zdatnost, činí děti náchylnými k různým chorobám a zaviňuje sám mnoho nemocí. — 3. Prodlužuje trvání každé nemoci. Veškeré dětské nemoci léčí se výhodněji bez lihových nápojů. — 4. Alkohol děti zmalátnuje, činí je lenivými, ospalými a ve škole nepozornými. — 5. Činí je dráždivými a předčasně nervosními. — 6. Alkohol ohrožuje mravnost dětí, činí je vzdorovitými a neposlušnými. — 7. Alkohol vzbuzuje stále nový pocit žízne a svádí snadno ke stálému pití. — 8. Nejlepším nápojem pro děti je mléko.

4. *Sebezapírání se vzhledem k jídlu.* — Jídlo bývá pro děti asi do 14 let největším lákadlem. Poněvadž se v tomto věku tělesně nejvíce vyvíjejí a rostou, nebylo by radno jim pravidelně něco od jídla odpírat. Je však nutné tuto potřebu regulovat, uspořádat, aby se nejedlo mezi časem, ani přes míru, ani hltavě, ani vybíravě. Výchovně působíme v tomto směru tím, že za vhodných okolností používáme různých pohnutek, na příkl.: „*Chci býti pánem já, žaludek musí poslouchat!*“ Foerster to demonstroval svým žákům tím způsobem, že donesl do školy zvířecí žaludek a řekl jim: „Hle, od tohoto pána si dáváte poroučet a toho posloucháte!“

Potom s velkým zájmem žáci vyslechli výklad, že rozum má býti v člověku vždy pánem a žaludek musí poslouchat. Jak pěkné je býti v této věci pánem! Žaludek: „Dej mi to!“ Pán: „Nic nedostaneš!“ Žaludek: „Hned to chci!“ Pán: „Počkej!“ — Jiná působivá pohnutka je: „*Chci býti silný!*“ Kdo si dovede něco v jídle odepřít, ukazuje tím, že je opravdu silný. Slaboch to nedovede. Slovatný lékař léčil úspěšně nervy, protože svou silnou vůlí dovedl nemocného povzbudit. Tento lékař se však přísně postíval několikrát za měsíc. Říkával: „Musím svou vůli vždy znovu posílit, jinak bych ztratil vliv na své pacienty.“ Děti mají na příkl. jídlo v lavici a to mnohé pokouší. Vychovatel neřekne: „Ať se žádný z vás neopováží teď jíst,“ nýbrž „uvidím, kdo z vás je silný, kdo se dovede opanovat u nesáhne po jídle.“ — Jiná myšlenka: „*Chci býti vzdělaný.*“ Stačí k tomu otázka: „Po čem se pozná vzdělanec u stolu?“ — Takové a jiné pohnutky přirozené disponují svěřence, aby ochotně přijal i pohnutky nadpřirozené, na příkl. „Kristus Pán se postil za tebe 40 dní a nocí na poušti. Co si ty odepřeš z lásky k němu a jako pokání za hříchy?“ Anebo „za duše v očištcí“, „za obrácení hříšníků“ a pod.

5. **Sebezapírání se vzhledem k jazyku.** — Umět mlčet *je důležité pro život společenský*. Kolik zla způsobí slovo neopatrné, pronesené v rozčilení, slovo lživé, klevetivé, neslušné, oplzlé! Umět mlčet je důležité také *pro služby Boží*. Oč větší užitek by byl ze služeb Božích a větší povznesení mysli k Bohu, kdyby bylo více soustředěného mlčení! „Hospodin však jest ve svém svatém chrámu; mlč před ním všecka země!“ (Hab. 2, 20.) „Dobře jest čekati mlčky na pomoc Boží.“ (Pláč Jer. 3, 26.) — Z pohnutek přirozených uplatňujeme zvláště tyto: „*Kdo chce býti silný, učí se mlčet.*“ Velký výchovný význam má cvičení v mlčení ve školách podle metody Marie Montessoriové. Uvědomělé výchovné mlčení je jako duševní veletoč. Slaboch mlčet nedovede. „Křížek na ústa: uvidím, kdo celou hodinu zbytečně nepromluví.“ Pythagoras přijímal do školy moudrosti jen žáky mlčenlivé. „Ústa nemoudrých nerozvázně mluví; ale slova moudrých na vážkách vážena bývají.“ (Sir. 21, 28.) „Mlčenlivý a rozumný, ten ctěn bývá.“ (Sir. 21, 31.) „Jak vám to

svědčí, že jste tak pěkně potichu!“ — Z pohnutek nadpřirozených: *„Kdo chce býti svatý, učí se mlčet.“* — „Z každého slova prázdného, které lidé promluví, vydají počet v den soudu.“ (Mat. 12, 36.) Což teprve ze slov hříšných! „Jazyk ostrý je meč.“ (Žalm 56, 5.) Rána bičem působí modřinu, ale rána jazykem drtí kosti. Mnoho lidí padlo ostrým mečem, ale ne tolik, kolik zahynulo jazykem.“ (Sir. 28, 21 n.) „Šťastný ten, kdo jazykem svým neklesá.“ (Sir. 28, 11.)

6. Sebezapírání se vzhledem k práci. — *Práci uložil Bůh již prvnímu člověku, jakmile ho stvořil: „Pojal tedy Hospodin Bůh člověka a postavil ho v rozkošném ráji, aby jej vzdělával a hleděl si ho.“* (I. Mojž. 2, 15.) *V práci bylo původně cosi vábivě radostného, avšak prvotním hříchem dostala osten.* Ostnem práce je obtíž, vysílení, nezdar a všechno nepříjemné, co je někdy s prací spojeno. V každé povinné práci bývá třísečka kříže. Tu třísku mají děti uctivě zdvihat a nést „vezmi kříž svůj každodenně.“ — U dětí jde hlavně o dvojí druh práce: o tělesnou práci v domácnosti a duševní práci ve škole. Obojí tato práce je důležitá pro svůj účinek mravní, a proto k ní vychovatel nabádá různým způsobem. Je působivé připomínat: *„Vlastně nepracujete ani pro rodiče, ani pro mne, nýbrž pro sebe. Všecko si zapamatuje i nedbalec, ale nedbalost mu zůstane po celý život; mnoho zapomene i nejbedlivější, ale bedlivost, které se poctivou prací naučil, mu zůstane pro budoucnost.“* (Foerster.) V tomto rámci možno uplatňovati celou řadu dalších pohnutek přirozených. — Z pohnutek nadpřirozených: *„Bůh to chce.“* „Budu pracovat jemu kvůli, k jeho cti a chvále, abych ukázal, jak ho mám rád.“ I nejmenší práci takto vykonanou odmění Bůh. „Dobře, služebníku dobrý a věrný; že jsi nad málem byl věrný, nad mnohým ustanovím tebe, vejdi v radost Pána svého.“ (Mat. 25, 21.) *„Bližní čeká, zvláště rodiče.“* Máš je opravdu rád? Hleď se jim zavděčit, přines pěkné vysvědčení, pomoz doma! Vzpomeň si, jak pomáhal Pán Ježíš v Nazaretě. — Pracuj poctivě! Začínej včas, pracuj bedlivě i bez dohledu! — *„Kvůli sobě.“* Jako pokání za hříchy. Když jsi v milosti posvěcující, můžeš býti po každé práci světlejší a pro nebe bohatší.

7. Sebezapírání se vzhledem k utrpění křivdě. — Nejvíce se vzru-

šuje nitro každého člověka i dítěte při utrpené křivdě. Každý je sice oprávněn hájit své dobré právo proti každému, avšak nikdy nemá na křivdu odpovídat opět křivdou. Proto je potřebí již dříve vésti k sebezapírání se vzhledem k utrpené křivdě. Z pohnutek přirozených: „*Odpuštění blaží.*“ „*Nezahazuj hrdinu v své duši.*“

Obraz Frà Angelica: Kristus je na trůně s očima zavázanýma a v ruce má zeměkouli s žezlem. S obou stran suroví pochopové mu plijí do tváře a bijí ho. Pod tím je nápis „Christus regnat“. (Kristus kraluje.) Na to může navázati vychovatel a říci: „Hleďte, vám se zdá, že byste si nic neměli dát líbit, že nebránit se je něco slabošského, že nelze odpustit. Podívejte se na Pána Ježíše! Právě v tom, když někdo něco snáší trpělivě, neodplácí, odpustí — v tom je největší síla mravní! Kdo z vás dovede býti takovým hrdinou?“ — „Když psa rozdráždíš, počne štekat a kousat, neboť se nedovede přemoci. Čím méně se kdo umí přemáhat, tím více se v něm ozývá zvíře.“ — „Za starých dob musil tovaryš, chtěl-li se stát mistrem, zhotovit nejprve mistrovský kus. V sebezapírání zůstávají mnozí do smrti jen tovaryši, ba někdo i takový slaboch, že se nehodí ani za učně. Jak je to pěkné, když se někdo může prokázat skutkem mistrovským.“ — „Lépe je býti trpělivým nežli obrem; lépe ovládati sebe, než dobýti města.“ (Přisl. 16, 32.) — „*Zvítězit nad sebou je vítězství největší!*“ — „*Buď gentlemanem!*“ „V době, kdy lidé dobrodružného života jsou ve společnosti obklopováni nimbem zajímavosti, stávají se společenskými lvy a stoupají na stupnici společenské prestiže, je znovu a znovu potřebí zdůrazňovat filosofii kázně a askese, morálku rytířství a gentlemanství a ukazovat, že plná chuť, krása a půvab života jsou vyhrazeny jen silným a ukázněným.“¹⁾ — Z pohnutek nadpřirozených: „*Odpusť nám naše viny, jakož i my odpouštíme našim vinníkům.*“ *Nejkrásnější vzor Ježíš Kristus:* „Otče, odpusť jim, neboť nevědí, co činí.“ — „Milujte nepřátele své (dobře číňte těm, kteří vás nenávidí) a modlete se za ty, kteří vás pronásledují (a pomlouvají), abyste byli podobni svému Otci, jenž jest v nebesích, jenž slunci svému velí vycházeti na dobré i na zlé a déšť dává na spravedlivé i nespravedlivé.“ (Mat. 5, 44—45.)

¹⁾ Dr Arn. J. Bláha, *Dnešní krise rodinného života*, 2. vyd., Praha 1941, 124.

8. Cítivost.

94. O CITECH VŮBEC.

1. **Pojem citů.** — Pocity (počitky), vjemy, představy, pojmy, soudy a úsudky jsou provázeny libostí nebo nelibostí. Uvědomění libosti anebo nelibosti je cítění. City nelze přesně definovat, poněvadž je lze jen prožít. City se nevyskytují nikdy zcela samy, izolovaně, vždy na něčem lpí. *Cít není projevem samostatné mohutnosti lidské duše, nýbrž toliko průvodním jevem veškerého tělesného i duševního života lidského.* Je zbytečné připisovati člověku zvláštní mohutnost citovou, poněvadž se všechny úkazy v oboru cítivosti dají vysvětlit buď reakcí tělesnou anebo mohutností poznávací nebo snahovou.

Význačná vlastnost citů je, že se častějším opakováním jejich působivost oslabuje, člověk otupuje libostí i nelibostí. City působí na duševní i tělesnou oblast každého člověka, zejména na soustavu nervovou (odtud blednutí a červenání, smích a pláč, zrychlený tlukot srdce, nepravidelný dech a pod.). Zvláště silně působí na člověka vášně,¹⁾ t. j. mocné city, které porušují pravidelný stav našeho vědomí. Jsou buď chabé — asthenické (bázeň leknutí, děs) nebo jaré — sthenické (láska, radost, nadšení, hněv). Jejich předmětem je buď mravní dobro anebo mravní zlo. (Někteří autoři používají pro silné city, pokud jest jejich předmětem mravní dobro, názvu vznět-afekt, a pokud jest jejich předmětem mravní zlo, vášeň.)

2. Rozdělení citů:

a) **City nižší a vyšší.** Jsou-li základem citů pocity (počitky) a smyslové představy bez aktivní účasti rozumu, vznikají *city smyslové (nižší)*. Vyskytují se jako přízvuk pocitů smyslových a tělových. City smyslové je nutno střežit, aby příliš nezbujněly na újmu vyššího duševního života. Úplné potlačení bylo by však ochuze-

¹⁾ Výrazu „vášeň“ používáme dnes běžně v tomto smyslu a nikoliv jako v klasické filosofii, kde se vášní rozumí nejen cit, nýbrž především snahové hnutí smyslové (čemu dnes běžně říkáme pud).

ním člověka, neboť jich potřebuje k svému tělesnému a duševnímu rozvoji. Pro výchovu má zvláštní význam cit radosti a bolesti. Podněty k radosti mají být ušlechtilé, aby nevybočila radost v nevázanost. Se vzhledem k citu bolesti vedeme dítě k tomu, aby se tomuto citu slabošsky nepoddávalo. Proto je tělesně otužujeme a povzbuzujeme k trpělivému snášení různých nepříjemností a bolestí. Také uvádíme pohnutky nábožensko-mravní, aby se sebeovládání a trpělivost stala uvědomělou křesťanskou ctností. Z neoprávněného a nesmírného pláče, vzdoru a durdivosti nejsnáze dítě vyléčíme nevšímavostí.

Jsou-li základem citů pojmy, soudy a úsudky, vznikají *city duševní (vyšší)*. Povstávají úvahou o životních dobrech. Nejvyšším dobrem je Bůh, v němž se soustřeďují ideje Pravdy, Dobra a Krásna. Odtud cit náboženský, cit pro pravdu (cit intelektuální), cit pro dobro (cit mravní) a cit pro krásno (cit estetický). Tyto city duševní (vyšší) jsou buď individuální (cit náboženský, cit pro pravdu, cit mravní, krasocit, cit radosti a j.) a sociální (cit sympatický, láska, cit rodinný, společenský, vlastenecký a j.).

b) City formální. O „formálních citech“ mluví psychologové (ne právě nejšťastněji) v těch případech, kde je už všeobecně ustáleným zvykem užívatí jediného pojmového označení pro dva nebo více citů obsahově a podstatně se různících, které však s jistého nepodstatného hlediska (co do „formy“) se shodují. Jediné pojmenování pro takové dva nebo více různých citů přísluší každému z nich jiným způsobem (analogicky). Nejlépe nám to osvětlí příklad. Překvapení může se týkat úspěchu i neúspěchu, krásy nebo ošklivosti, dobra nebo zla, víry nebo nevěry, obětavosti nebo sobectví a pod.

Z poměru mezi energií duševní a prací vznikají city: uspokojení (žák stačí na práci), dlouhá chvíle (žák má přebytek energie a úkol je mu příliš snadný), nespokojenost, slabost (žák na práci nestačí), únava (vyčerpanost), zotavení (cit svěžesti po odpočinku). — *Jsou city, které vznikají se shody nebo neshody dějů duševních a vnějších* (na příkl. city dětí při očekávání vánočního stromku a dárků.) Tak vznikají city: očekávání, touha, naděje, netrpělivost, pochybo-

vání, obava, předtucha (tušení), splnění, zklamání, překvapení, podiv (údiv), úžas a j. Základní jejich znaky jsou napětí a uvolnění. — Náš poměr k předmětům nebo k dějům může se zakládati také na tom, jsou-li nám nové nebo všední. Všechno nové budí zájem — cit novosti, všechno staré zájmu pozbývá nebo nudí — cit nudy. Učitel chrání žactvo před nudou přiměřeným zaměstnáním, zajímavým vyučováním, pěstováním samočinnosti (princip činné školy.) Udržuje žáky v napětí řadou otázek a problémů.

3. Důležitost citů.

a) City jsou důležité pro veškeré poznání. — City jsou velmi důležitým prostředkem výchovným, neboť mají značný vliv na poznání i snažení. Je dosti známo, že se většina lidí dává vésti v životě více svými city a náladami nežli jasným poznáním, ba i na směr a způsob poznání vykonávají vliv. City jsou opravdu důležité pro veškeré poznání. Jen to se stává naším trvalým duševním majetkem, čím jsme sami citově uchváteni. K čemu jsme citově chladní, učí se nám těžko a brzy se zapomíná. Citová vroucnost učitele má proto značný vliv na oblíbenost předmětu a také na výsledky vyučování a výchovy. Proto učitel-vychovatel, který před mládeží vypadá jako „suchý patron“, dokáže velmi málo. „Srdcem prázdným, umem suchým za pravdou se zháněje, uslyšíš jen šumem hluchým zníti svoje kročeje.“ (Čelakovský.)

b) City mají pronikavý vliv na veškeré chtění a konání. — Ideje sdělované mládeži bez citového zabarvení jsou jen bezkrevnými rozumovými poznatky a mravní předpisy prázdnými formulemi. Jen tehdy vychovatel zapálí v srdcích mládeže nadšení pro velké ideály Pravdy, Dobra a Krásna, když sám bude pro ně hořet.

c) City jsou předpokladem vnitřní vyrovnanosti. Štěstí nebo trýzeň člověka jest v jeho citech, neboť bývají obrazem jeho tělesného i duševního stavu. City libé podporují i zdraví tělesné. Je dosti známo, kterak člověk následkem pocitů nelibých, tísnivých ztrácí chuť k jídlu, spánek, tím ovšem trpí jeho celkový, zdravotní stav.

9. Vybrané kapitoly z oboru citivosti.

95. VÝCHOVA CITŮ.

1. S výchovou citů musíme začítí záhy. — City dítěte se probouzejí již v útlém věku, avšak jejich obsah je neurčitý. City dítěte jsou tékavé a nestálé. Dítě je v mlhovinách kolísavých citů a nálad, poněvadž jeho city nemají pevného myšlenkového jádra. Různé citové nálady dítěte nejsou obrazem jeho charakteru, nýbrž citovou odezvou různých popudů vnitřních (žízeň, hlad, nemoc, strach a j.) nebo zevnějších (špatný vzduch, dusno, zima, nežádoucí prostředí a j.) Dítě je bytost náladová, u něho i menší podněty vnitřní anebo zevní mohou působiti silné citové odezvy, které dospělí nemohou pochopit. Bez výchovy citů byla by výchova neúplná. Člověk není bytostí pouze duchovou, ale má také tělo s jemným ústrojím nervovým, které reaguje na všechno především citově. Proto výchova citů je důležitou složkou každé výchovy a má pokud možno brzy započítí.

2. Výchova citů je nesnadná. — City jsou něčím čistě subjektivním, osobním, jsou zcela individuálním stanoviskem k světu zevnějšímu a k vnitřní oblasti představ. City nemůžeme stejně vychovávatí jako na příkl. rozum, jemuž prostě sdělujeme poznatky. Chce-li vychovatel působit na city svého svěřence, musí se do jeho citů vžít. Příliš silné zvuky některých citových strun musí ztlumit, ovšem nesmí tím vyvolávat zvuky nepřírozené, vyumělkované, a také žádnou citovou strunu nemá přetrhnout. Ani silné city, vášně nesmí úplně potlačit, nýbrž jen usměrňovat, aby jejich předmětem bylo vždy jen mravní dobro, neboť jsou v nich cenné impulsy životní a mravní. To všechno ovšem předpokládá znalost duševního života dítěte a jemný pedagogický takt. Výchova má nejprve probudit dřímající city a potom jim dáti správný směr. Tato zcela osobní hnutí lidského nitra nedají se vynutit (na příkl. city náboženské a sympatické.) Právě v pozvolném probuzení a v dalším vedení citů se ukazuje umění výchovné.

Velmi mnoho záleží na osobním poměru vychovatele k svěřenci.

Dítě má velkou potřebu autority. Chce mít autoritu takovou, kterou by mohlo ctít a milovat. Má-li dítě k svému vychovateli lásku, úctu a důvěru, přijímá bezděčně city, které na něm pozoruje. Tak se nepozorovaně dotýká jeho slovo a osobní příklad citových strun dětské duše.

3. Ve výchově citové je nutno se varovati dvou extrémů: *city nesmějí otupět*, avšak nesmějí ani příliš zbujněti. — U dítěte se jeví někdy citová lhostejnost, dokonce i bezcitnost. Výchovně ji přemáháme tím, že vedeme dítě k účasti na cizí radosti nebo bolu („radujte se s radujícími a plačte s plačícími“), k ochotným drobným skutkům lásky blíženecké („veselého dárce miluje Bůh“), vypravujeme o utrpení Páně, příběhy biblické (o milosrdném Samaritánu) a jiné, které vhodně působí na citovou sféru dítěte. Citový chlad se objevuje také tehdy, když dítě je vychováváno jednostranně rozumově anebo příliš přísně. Smutné vysvědčení, řekne-li se o někom: „Nemá srdce, je bez citu, otrlec, necita.“ — Pro výchovu citů je vždy důležitá osobnost vychovatele. Nemá se omezovat jen na pozorování svěřenců, ale má je nechat ve vhodné chvíli nahlédnout do vlastního citového života. Citové pohnutí vychovatele jeví se v tónu řeči, v chování, ve výrazu obličeje, v oku, má na ně pronikavý vliv. Proto nikdy nemá vychovatel k dětem mluvit jako „suchý patron“, nýbrž slovy prohrátými teplem osobního citového fondu. Zejména má každý vychovatel projevovat plný citový zájem pro hodnoty nejvyšší — náboženské. Když dítě pozoruje, kterak dospělí v jeho okolí, dokonce i vychovatelé, mají zájem jen pro věci všední, hmotně užitkové, sráží se tím k zemi jeho vyšší city, zvláště city náboženské.

City nesmějí příliš zbujněti. Dítě má od přirozenosti jemné citové struny, které se rozechvívají i při menším popudu. Nesmí však podléhati citové změkčilosti, neboť by se stalo hříčkou svých citových rozmarů a mohlo by to podporovati i vývin hysterie. Proto se musí i vychovatel ve výchově citové řídit zásadou: všeho s mírou! Při jednostranně citové výchově, příliš živé obrazivosti a dráždivé četbě dítě snadno propadá citové změkčilosti. Člověk přecitlivělý je v radosti nevázaný, v zármutku chce se k smrti

utrápit, ve hněvu upadá v zuřivost, soustrast ho činí nespravedlivým. Tento stav je ovšem nebezpečný. Zde nutno hledati rovnováhu v rozumu, neboť ten musí býti vůdcem a nikoli pouhý cit. Kdo se nechá vésti pouhým citem, podobá se lodičce bez vesla a bez kormidla na rozbouřeném moři. Zvláště u dívek je nutno znovu a znovu zdůrazňovat činnost rozumovou, neboť jsou značně citově založeny, dávají se vésti především citem, a to je potom vede dosti často k mravní zkáze. Nikdy nemá rozhodovat citová nálada, nýbrž rozumová zásada!

Známkou přílišného zbujení citů je u dětí t. zv. „zamilovanost“. Jsou to děti, které jiné od útlého dětství často a rády objímají a líbají, ba i zvířata. Takové jsou v nebezpečí, že v svém pozdějším životě propadnou smyslnosti a zkáze. Hlavní vinu na tom mají rodiče, kteří k tomu své dítě vedou, ba i vybízejí: „No, ukaž, jak ho máš ráda!“ Proto mají býti tyto projevy dětské něžnosti vždy drženy v mezích, zejména pokud se vztahují na osoby mimo rodiče a sourozence. — Učiteli, zejména mladšímu, se také stává, že se ve vyšších třídách dívčích některé ze žákyň příliš něžně k němu chovají, ba pokoušejí se i o flirt. V takovém případě se rozumný učitel chová odměřeně, vážně a chladně, aby výchovně korigoval tyto výstřelky dívčí citovosti. Kdyby to nepomohlo a dívky byly stále dotěrnější, musil by jim říci některik vážných slov mezi čtyřma očima v přestávce na chodbě. Kdyby to opominul, ba dokonce dal najevo, že mu to lichotí, byl by spoluvinen na jejich případné pozdější morální zkáze, neboť takové dívčiny v tom pokračují s jinými partnery velmi záhy po opuštění školy. Že citové mazlení s dětmi ve škole je zcela nemístné, je samozřejmé.

4. Vychovatel má býti taktní k citům svých svěřenců. — Jsou mnohé děti, které nerady otvírají svatyni svých vnitřních citů, a proto chodí raději s maskou citové lhostejnosti. Tenkrát necháme proběhnouti city nerušeně v nitru dítěte. Jindy opět pozoruje vychovatel, jak jsou děti při vyprávění některého příběhu citově vzrušeny, takže se nemohou zdržeti slz. Tu dopřeje taktéž volný průběh jejich citům a žádnou poznámkou nebo analýsí nezasahuje do jejich průběhu. Je-li však potřebí příliš silné výlevy citů ztlu-

miti, učiní to nepřímou tím, že vypravováním odvede pozornost dětí na jiné pole. Pravidelně při tom ovšem využije pohotový vychovatel citového tepla k tomu, aby na to navázal kratičké poučení, povzbuzení, výstrahu, vzbudil předsevzetí do dalšího života, neboť železo se nejlépe kuje, dokud je žhavé.

5. City mají uzrání v čin. — Jestliže city neuzrály v dobrý úminek a čin, jsou plané. Někteří lidé jsou k slzám dojatí krásným povzbuzením, v jejich nitru se rozvinou nejkrásnější květy dobrých předsevzetí, ale brzy bez užitku odpadnou. Vladař Felix při kázání sv. Pavla byl jat strachem, když apoštol mluvil o spravedlnosti, čistotě a budoucím soudu, místo však aby se polepšil, řekl: „Pro dnešek jdi, v čas příhodný tě povolám.“ (Sk. ap. 24, 25.) Byla zde bázeň, lítost, jakýsi úminek začít život jiný a lepší, ale byl to jenom květ, který opadl, chybělo ovoce činu. Toto ovoce má zabezpečit vychovatel při výchově citů.

6. Při indisposici svěřence těžko lze působit na jeho city. — Tato indisposice se projevuje jako rozmrzelost, rozladěnost a pochází buď z tělesné nebo duševní oblasti dítěte. Proto má vychovatel pečovat o jeho tělesnou a duševní dobrou kondici. Pohled na dítě citově vypráhlé je truchlivý. Obyčejně se zde uplatňují smutné příčiny: hmotná bída v rodině, nedostatečná výživa, nemoc, hrubé domácí zacházení, hlad nebo i tajné hříchy. Je tu úrodné pole pro skutky milosrdné: zarmoucené těšiti, ne však pouhým slovem, nýbrž skutkem. K tomu je potřebí najít pramen zla a potom podati pomocnou ruku. Nedbá-li vychovatel těchto vlivů a je-li nevšímavý k těmto potřebám, nepodaří se mu probudit u dětí obvyklou svěžest citovou. Ve škole může pozorovat dobře vlivy citů smyslových na duševní život. Cit zdraví, nasycenosti, dostatku způsobuje náladu veselou, spokojenou, z ní pak snadno vychází smělost, podnikavost a zvýšená energie životní. Opak celkovou energii u dětí obyčejně snižuje. Zde také musíme u nich hledati pramen nechuti k práci a příčinu neúspěchu. Tyto indisposice ovšem nemají ovládati člověka, a proto má býti i dítě vedeno k tomu, aby těmto vlivům nepodléhalo.

S city úzce souvisí i odměna a trest, neboť mocně působí na

oblast smyslovou i duševní. Naděje na uznání a bázeň před trestem jsou mocnou vzpruhou pro dítě, udržují je v napětí a jsou proto účinnými prostředky vyučování a výchovy. S ohledem na tyto city má vychovatel opatrně používatí odměn a trestů.

7. Metodický postup při výchově citů. — Po stránce metodické při výchově citů má si vychovatel pamatovati, že musí postupovat zvolna a není radno neopatrně zasahovat do citového světa dítěte. Nikdy nemá vychovatel přímo se vměšovat do delikátně jemného přediva dětských citů. City jsou plaché, mají na sobě pel studu, proto milují skrytost a vnitřní samotu. Jen potud má vychovatel zasahovat, aby nenápadně odstraňoval nezdravou potravu citovou a nahrazoval potravou zdravější. Citové záchvěvy duše těžce snášejí nepovolaný a nevčasný cizí zásah. Všechny ušlechtilé city mají býti v dítěti postupně probouzeny, od smyslových až po nejvyšší city duševní, náboženské.

Vzácným a nedostižným vzorem je nám v tomto směru Kristus: „Buď dobré mysli, synu!“ (Mat. 9, 2.) „Buďte dobré mysli, já jsem to, nebojte se!“ (Mar. 6, 50.) „Na světě budete míti soužení, avšak důvěřujte, já jsem přemohl svět!“ (Jan 16, 33.) „Pohledte vzhůru a pozdvihněte hlav svých, neboť se přiblížilo vykoupení vaše.“ (Luk. 21, 28.) „Neboj se, malé stádce, neboť se zalíbilo Otci vašemu dáti vám království.“ (Luk. 12, 32.) „Radujte se a veselte se, neboť odplata vaše hojná jest v nebesích.“ (Mat. 5, 12.) — „Zdali nehořelo v nás srdce naše, když mluvil k nám na cestě a vykládal nám Písma?“ (Luk. 24, 32.)

Podobně se má rozhořeti srdce dítěte působením vychovatele. „Mluvte k srdci Jerusalema.“ (Is. 40, 2.) Chci-li svěřence pohnouti k dobrému, musím je „chytnouti za srdce“. Proto „více ohni, nežli ledu v útlých ňadrech místa přej!“ (Čelakovský.) K dítěti musíme přistupovati více srdcem, nežli naukově usměrněným rozumem. K dětem nikdy nesmíme přicházet s nitrem udupaným jako mlat, po kterém už marně stéká každá vláhá, na němž už nemůže nikdy nic vyrašit, zazelenat se a rozkvést. Proto, učitel, vychovatel, zanecej srdce!

96. CITY NÁBOŽENSKÉ.

1. **Podstata a důležitost citů náboženských.** — Bůh, který sám v sobě je nejvýš dokonalý, učinil všechny věci a ty na něm závisí v bytí i v činnosti. Bytosti rozumové jsou schopny vědět o této dokonalosti Boží a o své závislosti na Bohu a jsou proto schopny Boha ctít a jemu sloužit. Této úctě a službě se říká náboženství ve smyslu subjektivním. V řádě nadpřirozeném tato úcta a služba se stává účastí na kultu Kristově a je doplněna nejužším společenstvím s Bohem, daným milostí posvěcující a božskými ctnostmi víry, naděje a lásky.

Člověk svým rozumem poznává Boha jakožto Tvůrce a nejvyššího Pána. Je si vědom své naprosté závislosti a povinnosti podřizovati se zcela vůli Boží. Toto přirozené poznání Boha a povinností k němu je nadpřirozeným zjevením Božím zdokonaleno a doplněno. Z pozitivního zjevení Božího poznáváme Boha nejen jako Stvořitele, nýbrž i jako Vykupitele a Posvětitel a Boha v jeho vlastním životě. Z těchto pravd vyplývají člověku také určité povinnosti: musíme užívatí prostředků, které nám předkládá Bůh, abychom se stali účastnými ovoce vykoupení lidstva a posvěcení a tak dosáhli svého cíle věčného, k němuž jsme určeni. *Náboženství je tedy předmětem především naší poznávavosti a snaživosti. Umisťování náboženství do pouhého citu je tedy zcela nesprávné.* Jako však každá lidská činnost, ať se projevuje navenek nebo se týká jen vnitřního duševního života, je doprovázena hnutími libosti nebo nelibosti, kterým říkáme city, tak i duchovní, náboženské stavy a jednání bývají provázeny odezvami v citovém životě, kterým říkáme city náboženské.

Náboženské city svými kořeny tkví v rozumu a ve vůli, v radosti z Boha a ze všeho, co má vztah k Bohu, v radosti z náboženství a z náboženského života vůbec. Po stránce negativní jsou city náboženské také v nelibosti ze všeho, co je proti Bohu a náboženství. Náboženské city jsou probouzeny poznáním a chtěním náboženských hodnot a plněním náboženských povinností. Bohu se pokorně obdivujeme jakožto bytosti nejvyšší, s úctou se skláníme

před jeho velebností, důvěřujeme s oddaností v jeho moc a moudrost, s vděčností splácíme jeho dobrotu a lásku. Když se někdo od Boha odvrátil, porušil tím své povinnosti k němu, a proto se ozývají v jeho nitru city bolu, zármutku a lítosti. *Bůh je nejvyšší Pravda, Dobro, Krásno a Svatost. Proto jsou v citech náboženských též city intelektuální (cit radosti z pravdy), mravní (radost z mravního dobra) a estetické (radost s krásna). Člověk je bytost duchovně-tělesná, a proto je přirozené, že se náboženský život odráží i v oblasti tělesné.* — Živé city náboženské působí zase zpětně na poznání a snaživost tím, že povzbuzují k získání náboženských vědomostí a vedou k příslušným úkonům náboženským. „Pane, co chceš, abych učinil?“ (Sk. ap. 9, 6.) To byla první slova Šavlova ve chvíli, kdy byl zcela uchvácen silou milosti Boží.

City náboženské mají značný význam pro celý život každého člověka, neboť jsou zdrojem duševního blaha. V citu provázejícím důvěru v Boha je skryt zdroj odvahy, nadšení pro všechno dobré, radost a pokoj ve všech situacích životních, pevná zmužilost v nesnázích a utrpeních, vnitřní klid, útěcha a zvláště úplné odevzdání do vůle Boží v těžkých chvílích umírání. City náboženské mocně napomáhají lidskému úsilí povznést se nad všechno pozemské, dávají mu onu podivuhodnou duchovní svěžest a pružnost, která ho vede s odvahou k nejobtížnějším úkolům životním. City náboženské jsou mocnou vzpruhou pro veškerý život mravní, což nemohou popřít ani odpůrci. Náboženství jest záležitostí nejen každého jednotlivce, nýbrž i celé lidské společnosti. Všechny, i nejobtížnější otázky sociální by se uspokojivě rozřešily, kdyby byly řešeny ve světle objektivních a všechny zavazujících zásad náboženských a s pomocí plynoucích z hodnot náboženských.

2. Pěstění citů náboženských. — *Pro zušlechťující vliv těchto citů na jednotlivce i lidskou společnost mají býti pěstěny tyto city ve veškeré výchově.* Především je to záležitost náboženského života v rodině, v církevní obci a náboženském vyučování ve škole. Toto vyučování má totiž působit nejen na rozum a vůli, nýbrž i na cit. Předpokladem je ovšem hluboké náboženské cítění těch, kteří dítě obklopují. Zvláště mocně působí na dětské city vyprávění o na-

rození, zázracích, působení a utrpení Božského Spasitele. Nejvýznačnějším prostředkem k pěstění náboženských citů je účast na bohoslužebných úkonech, modlitba a přijímání svátostí. Nestačí, aby dítě o náboženském životě jen slyšelo, jej vidělo, ale také samo jej musí prožívat. Je zjištěno, že náboženský cit u děvčat je živější než u chlapců. Proto jeví v náboženství také větší zájem i prospěch.

Také jiné učebné předměty dávají podněty k pěstění citů náboženských: vědy přírodní ukazují Boží moc a moudrost. Dějiny opět předvádějí Boží prozřetelnost, spravedlnost a skutky náboženského nadšení. Všecky tyto poznatky nejen obohacují rozum, nýbrž zároveň i probouzejí ušlechtilá citová hnutí. Vyučování dějinám však podává i žákům doklady o tom, jak jsou nebezpečné nesprávně vedené city náboženské. Ušlechtilé plody literární povzbuzují lásku k pravdě, k dobru a krásnu a tím vedou i k citům náboženským. Mocné impulsy pro náboženské cítění dává náboženská píseň, duchovní hudba (na příkl. Te Deum na ukončení náboženské slavnosti), umění stavitelské (chrámy), náboženské umění malířské a sochařské.

3. City náboženské mají uzrání v čin. — Náboženské city bez uplatnění v životě mají jen nepatrnou cenu. Jsou tu jen náznakem, že ještě neodumřel smysl pro něco vyššího a že mohou býti záchranným pásem trosečníku víry. Rozum, rozumná vůle i cit mají míti své správné místo v náboženském životě, rozum a vůle mají si však zachovati vedení, ale i citu bývá často potřeba. Ovšem svědomité plnění náboženských povinností i bez citové útěchy je něco vyššího a záslužnějšího nežli konání náboženských povinností pro citové uspokojení. Je třeba se varovati před omylem, aby se náboženství nestalo jen citovým zážitkem, neboť cit není podstatnou složkou náboženství a náboženského života. Kdo má pravou zbožnost, snaží se sloužit Bohu a nikoli svému citovému uspokojení. Je známo, kterak vede Bůh vyvolené duše pouští citové vyprahlosti k dokonalejšímu a vyššímu životu duchovnímu

97. SEBECIT NEBOLI SEBEVĚDOMÍ.

1. **Pojem a význam sebevědomí.** — *Sebevědomí, jak toho výrazu pedagogika dnes většinou používá, je vědomí toho, co jsem vykonal nebo zanedbal, seč jsem anebo nejsem, co mám anebo nemám.* (Na příkl. katolickou víru, mravní čistotu, příslušnost k rodině a k národu, vědění, sílu, krásu, bohatství a pod.) *Toto vědomí je spojeno s citem libým anebo nelibým, proto sebevědomí říkáme také sebecit.* Sebevědomí se odlišuje od citu pro čest. Sebevědomí se zakládá na vědomí o vlastním „já“, kdežto cit pro čest je spojen se snahou po uznání u jiných.

Sebevědomí dává člověku odvalu k plnění životních úkolů. Kdo se však považuje za slabého a neschopného, v životě obyčejně také málo dokáže. Uplatnění každého člověka je tedy značně závislé na jeho sebevědomí. Toto sebevědomí musí býti ovšem správné, t. j. má se zakládati na objektivním hodnocení sebe samého. Se správným sebevědomím je spojena ušlechtilá hrdost, nikoli však pýcha, pravá pokora a skromnost.

2. **Druhy sebevědomí.** *Sebevědomí můžeme rozlišovat na správné a chybné. Zvlášť důležité druhy sebevědomí jsou: sebevědomí katolické, panenské a národní.*

a) **Sebevědomí správné** má, kdo je si vědom, co skutečně vykonal anebo nevykonal, co skutečně má anebo nemá, seč skutečně je anebo není. Apoštol sv. Pavel byl si toho dobře vědom, co skutečně vykonal: „Dobrý boj jsem bojoval, běh jsem dokončil, víru jsem zachoval; pro budoucnost jest mi uložena koruna spravedlnosti, kterou mi dá v onen den Pán.“ (II. Tim. 4, 7—8.) Také byl si dobře vědom pokladu, který má ve sv. víře: „Vím, komu jsem uvěřil...“ (II. Tim. 1, 12.) A také věděl, seč opravdu je: „Všechno mohu v tom, jenž mě posiluje.“ (Filip. 4. 13.) S modlitbou roste sebevědomí a sebedůvěra. Toto sebevědomí, založené na důvěře v Boha, měl také David: „Hospodin, který vytrhl mne z moci medvěda, ten vysvobodí mne z rukou Filištana tohoto.“ (I. Král. 17, 37.) „Ty jdeš na mne s kopím a štítem, já však přicházím na tebe ve jménu Hospodina zástupů.“ (I. Král. 17, 45.)

b) Sebevědomí chybné má, kdo se podceňuje (projevuje se to rozpačitostí, nesmělostí, ostýchavostí, malomyslností) anebo přeceňuje, na příkl. farao: „Kdo jest Hospodin, abych poslechl hlasu jeho?“ Anebo apoštol Petr: „I kdyby se všichni pohoršili, já se nepohorším!“ (Mat. 26, 33.) Přeceňování se projevuje samolibostí, vypínavostí, nadutostí a pohrdáním jinými.

c) Důležité je pěstění sebevědomí katolického. Nebude se podceňovat, kdo je si vědom: jsem obrazem Božím, Otec nebeský mě přijal při křtu svatém za své dítě, jako křesťan jsem údem mystického Těla Kristova — církve, jeho svátostné Tělo mohu přijímat v nejsv. Eucharistii, jsem povolán k věčné blaženosti, k spoluúčasti na věčné slávě Boží. Když se u mladého člověka spojí sebevědomí s vírou a láskou k Bohu, může být největší posilou proti plytkým frázím davového smýšlení. „Přislubujte si mi, vyhrožujte si mi, křivdu mi činite, ale zrádcem nebudu.“ „Civis omanus sum!“ (Srv. Sk. ap. 22, 24—26.)

d) Neméně důležité je pro mládež sebevědomí panenské. Toto sebevědomí se zakládá na správném hodnocení mravní čistoty, a je mocnou ochranou mládeže před mravním poblouzením.

e) I sebevědomí národní je potřebí správně pěstít, aby vývoj mládeže nevybočoval do národnostního šovinismu ani se neutápěl v beznárodním internacionalismu.

3. Směrnice k výchově sebevědomí. *Sebevědomí nesmí příliš zbudnět ani zakrnět.*

a) Sebevědomí nesmí příliš zbudnět. — V tomto směru chybují rodiče, když před dětmi říkají: „My si to můžeme dovolit, my na to máme!“ Anebo: „Jak ti svědčí ty šaty! Ani nevíš, jak jsi v nich hezká!“ Stejně je nesprávné příliš vychvalovat děti před nimi, co všechno umějí. Tak přerůstá v nich sebevědomí v samolibost a v pýchu. A „pýcha předchází pád“. — Proto má vychovatel držeti sebevědomí na uzdě, na příkl. mírným pokořením. „Schovej to zrcátko, není pěkné stále se shlížeti.“ „Nezáleží mnoho na tom, jaké má kdo šaty, ale na tom, jaká je jeho duše!“ — „Co pomůže někomu jen dobrá paměť anebo nadání, když je přitom nehodný!“ Tak můžeme mírně pokořovat děti mladší. Pokud běží o pokoření

u žactva staršího, musíme si počínati s krajní opatrností, neboť neopatrně použité pokoření mohlo by míti u nich zlé následky, zvláště u děvčat. Jmenovitě u dívek je nutno velmi důkladně vypěstiti sebevědomí a s ním souvisící cit pro čest, neboť je v nich silná opora mravní čistoty. — Zbujnělé sebevědomí léčíme také tím, že dáme domýšlivému těžší otázku, těžší úkol, aby si uvědomil, že všechno pro něho není pouhou hračkou. Také poučíme, v čem je pravá cena dobrého činu, vloh duševních, síly tělesné a jmění hmotného. „A co máš, abys toho nebyl dostal?“ (I. Kor. 4, 7.) Vzácným prostředkem k pěstění sebevědomí, aby nezbujnělo, je svátost pokání. Zde každý poznává, že přece není tak dokonalým, jak se mu někdy zdá.

b) Sebevědomí nesmí zakrnět. — Maličcí zpravidla jsou si vědomí své nedostatečnosti tělesné i duševní, a proto jsou často bázlivi a nasmělí, netroufají si. Jejich sebevědomí je jako útlá květinka, která potřebuje pěstění, aby nezakrněla. Sebevědomí zvedáme povzbuzením. „Nebojte se, malé stádce, neboť se zalíbilo Otci vašemu dáti vám království,“ povzbuzoval Kristus. (Luk. 12, 32.) „Buď statečným mužem,“ vybízel umírající David syna Šalomouna. (III. Král. 2, 2.) I „při napomínání používej takových slov, která povzbuzují, ne však takových, která ponižují,“ říkával sv. Don Bosko.¹⁾ „Přičiň se a Bůh ti pomůže!“ „S chutí do toho a půl hotovo!“ Sebevědomí roste úspěchem. „Učedníci se vrátili s radostí, řkouce: ‚Pane, také zlí duchové se nám podávají ve jménu tvém.‘“ (Luk. 10, 17.) K tomu jim dopomohl jejich Mistr, aby posilnil jejich sebevědomí apoštolské. Podobně hledí i učitel-vychovatel, aby se žákům úkol podařil. Proto dává slabším otázky a úkoly snadnější. Po odpovědi ve sboru se osmělí i nejslabší žáci k odpovědi. Nemá-li snažení dítěte úspěch, nekárejme, ale vlídně radme. Hněv a prudké slovo zde pokazí všechno, neboť dítě pozbude sebedůvěry, zmalomyslní a jeho energie chabne, bývá ztraceno i to, k čemu se dítě dopracovalo.

Sebevědomí posilujeme uznáním, na příkl. „Mám radost.“ „Jsem s tebou spokojen.“ „Krásně jsi to pověděl.“ I tyto zdánlivě ne-

¹⁾ Vinz. Cimatti, Don Bosco educatore, Torino, 81.

patrné pochvaly tvoří divy ve výchově. Tak učitel laskavý, blahovolný a trpělivý dosáhne poznenáhlu pěkných výsledků v učení i v kázni. „Hojné tresty, nadávky, úšklebky, stálá nespokojenost ubíjejí sebecit a zabraňují přímo vzniku ušlechtilých forem sebecitu.“¹⁾ A sv. Don Bosko připomíná: „Pochval toho, kdo zasluhuje, buď však zdlouhavým ke kárání.“²⁾

98. CIT PRO ČEST.

1. **Pojem citu pro čest.** — Mluví-li lidé o někom s uznáním a úctou, má u nich čest. Když však se mluví o někom s opovržením, je v necti, v hanbě. Pokud je si člověk vědom této osobní cti, kterou má u jiných, a jedná ve shodě s touto osobní ctí (jejíž důvod je v jeho osobní hodnotě), má mravní ctnost, které se říká velkodušnost. Je to jedna z dílčích ctností náležejících k ctnosti statečnosti. Jako všechna lidská jednání, i úkony této ctnosti jsou doprovázeny odezvou v citovém životě. A protože k citovým hnutím jsme vnímaví, citová výchova velmi napomáhá pěstění ctnosti velkodušnosti. Proto také z praktických důvodů (ač s tím nelze plně souhlasit) pojednávají pedagogické učebnice jen o „citu pro čest“ a ne o příslušné mravní ctnosti. Pojednáváme o výchově k čestnosti na tomto místě ne z důvodů zásadních, nýbrž jen proto, aby čtenář uvyklý současné pedagogické literatuře, nebyl zmaten.

Cit pro čest vede člověka k tomu, aby ten cit upevňoval čestným jednáním a vyhýbal se hanbě. S tím jsou spojeny city libé u člověka, který je ve cti, a nelibé u toho, kdo je v hanbě. Formou citu pro čest je také stud. Ve smyslu širším se vztahuje stud na každé nečestné jednání. Stud pocituje na příkl. také ten, kdo byl přistižen při lži anebo podvodu.

Cit pro čest a stud se někdy také zvrhne. Něco se považuje za čestné, co je ve skutečnosti nečestné, a cit studu bývá porušen pruderii, která se vyhýbá věcem i naprosto nezávadným. Jindy se opět neozývá stud při věcech i mravně povážlivých, jen když se

¹⁾ Jos. Štístal, *Vychovatelství*, Brno 1923, 130.

²⁾ Cimatti, *tamtéž*, 81.

zachová určitá zevnější obřadnost, forma. Cit pro čest povzbuzuje konati, co je dobré, čestné a varuje před tím, co je mravně špatné. Cit pro čest a stud spolu úzce souvisí. Cit pro čest a stud se zakládá na vědomí lidské důstojnosti, proto se u zvířat vůbec nevyskytuje.

2. Důležitost citu pro čest. — Čest je důležitým dobrem osobním i společenským, neboť na ní je závislé společenské hodnocení a působení každého člověka, zejména toho, kdo má vůdčí postavení. Cit pro čest je však také důležitým činitelem ve výchově mládeže, neboť je mocnou vzpruhou mravní ctnosti, kterou předchází a již je stálým průvodcem. „Právě v mládí je cit pro čest základem i vši morální čistoty a učitel, který s tím citem pro čest u svých žáků lehkomyšlně zahrává, stává se takřka spoluvinníkem jejich morální degenerace.“¹⁾ Ve větších městech méně si všímá jeden druhého. Pro slabé povahy je v tom větší nebezpečí mravní záhuby, poněvadž se nemusí tolik obávat hanby. Odtud skutečnost, že je poměrně více mravních přestupků ve městě nežli na venkově, kde jeden druhého dobře zná a také si všímá. Ve třídách společensky výše postavených je smysl pro čest, slušnost a stud více vyvinut než u vrstev sociálně slabších. V této okolnosti je také jedna z příčin, proč u tříd sociálně slabých je více mravních poklesků. Myšlenka na hanbu pomůže k vítězství někdy i v těžkých pokušeních. Kdo však ztratil cit pro čest, vrhá se často slepě do propasti nepravostí. Je proto velmi důležité, aby již v dětech byl pěstěn cit pro čest a stud. Kdo si neváží své cti, komu naprosto nezáleží na úsudku ostatních lidí, ten obyčejně nemá ani vnitřní sebeúcty, zahazuje své lepší „já“ a často nezadržitelně mravně upadá. Lhostejnost k citu pro čest bývá příznakem vnitřního rozkladu mravního.

Dítě s otupeným citem pro čest se těžko vyučuje a ještě obtížněji vychovává. Správné využití citu pro čest je v rukou zkušeného vychovatele jedním z nejúčinnějších prostředků, aby dítě bylo povzbuzeno k píli, k ctnosti a uchráněno mravního zla.

3. Cit pro čest se nesmí přeceňovat. Čest je sice velkým dobrem

¹⁾ F. W. Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 300 n.

pro každého člověka, ale není dobrem nejvyšším. Tento cit je někdy na nesprávných kolejích, poněvadž nebyl řádně vychováván. *Ohled na čest nesmí býti jedinou a nejvyšší pohnutkou mravního jednání.* Člověk má i tehdy plnit svou mravní povinnost, když mu to zdánlivě nepřináší čest u lidí. Čest nesmí ceniti nikdy výše než zákon Boží a příkaz povinnosti. Cit pro čest nesmí proto býti ve výchově normou nejvyšší. Chybně by vychovával dítě, kdo by je chtěl vésti k lepšímu jen slovy: „Co by tomu řekli lidé?“ Pak si dítě snadno postaví úsudek lidí za nejvyšší normu mravního života vůbec a snadno se stane otrokem veřejného mínění nebo módních hesel. Tento zvrhlý cit pro čest by vedl dítě k přetvářce, lži, podvodu, neboť by se učilo zakrývat před lidmi své morální nedostatky v domněnku, že na tom nejvíce záleží, aby oni o něm pěkně smýšleli. Je nutno proto znovu a znovu zdůrazňovati, že se úsudek lidí nesmí nikdy státi nejvyšší normou mravního jednání, nýbrž zákon Boží a hlas vlastního, jistého, pravdivého svědomí o správnosti nebo nesprávnosti jednání.

4. Výchovné směrnice k pěstění citu pro čest.

a) Čest dítěte je v rukou vychovatele. Cit pro čest možno nejlépe pěstiti v životě pospolitém, zejména ve škole. Dítě se tam setkává s jedinci svého věku, učí se měřit vlastní síly, poznávat vlastní chyby a nedostatky. Výkony jednotlivých žáků jsou ve třídě všeobecně známy a jsou buď ke cti anebo k hanbě. Čest žáka je závislá na úsudku vychovatele. Když chválí výkony žákovy, má z toho žák před celou třídou čest. Když však žáka napomíná a trestá, je mu to k necti, k hanbě. Má tedy vychovatel opravdu značný vliv na vývoj citu pro čest u žáka. Proto upozorňuje Foerster: „Autoritativní vedení musí býti prodchnuto co největší dobrotou a skoro demonstrativně musí šetřiti citu pro čest.“¹⁾

b) Velmi opatrně je potřeba užívatí odměn a trestů. Častou a přílišnou chválou nesmí vychovatel vyvolávat u dítěte nezdravou ctižádost a přílišným káráním opět nesmí u něho otupit cit pro čest. Pokud běží o kárání, má to učinit pokud možno nejprve soukromě a teprve potom, kdyby to nepomáhalo, veřejně. Tento

¹⁾ Škola a charakter, 323.

postup nám doporučuje také evangelium: „Zhřešil-li pak (proti tobě) bratr tvůj, jdi a pokárej ho mezi sebou a jím samým. Poslechně-li tě, získal jsi bratra svého; pak-li neposlechně, přiber si ještě jednoho nebo dva, aby ústy dvou nebo tří svědků každá věc byla zjištěna. Nebude-li jich dbáti, pověz církvi; neposlechně-li však církve, budiž tobě jako pohan a celník.“ (Mat. 18, 15—17.) Tento postup přesně zachovával sv. Don Bosko a dopracoval se jím obdivuhodných výsledků i u zpustlé mládeže. Tento postup je velmi důležitý zejména u mládeže dospívající, neboť u ní je velmi citlivé sebevědomí a cit pro čest.

„Bohužel jsou i mezi křesťanskými pedagogy ještě mnozí, kteří neuznávají, že právě svým křesťanským chápáním vši skutečnosti jsou obzvláště povinni čestně jednati se svými chovanci. K nim volá katolický pedagog Sacchini: „Aby učitel zachoval pravou míru ve všem, zvláště při dávání trestů, nechť uváží, s jakou uctivostí se napomínají synové královští a nechť si připomene, že jeho chovanci jsou mladí králové, synové Boží, bratři a spoludědicové Kristovi.“¹⁾ „Kdo od někoho žádá akt pokoření, sebezapření, poslušání, musí se před jeho lidskou důstojností pokloniti. Dávné hrubě mechanické metody kázně převahou represivní nelze spojití se vznětlivým citem pro čest, se silným pudem po svobodě, se samostatností a důstojností lidskou — ani ve vedení lidu ani ve výchově mládeže.“²⁾

Proto „jsme proti bití, protože bolí příliš povrchně, protože působí brutálně a zneužívá a otupuje cit studu. Kdo bitím jistě nectnosti a chyby napravuje s úspěchem, ať nezapomíná, že za to ubíjí cit pro čest a že se to musí později osudným způsobem vymstíti. Právě nejlepší a nejproslulejší polepšovny v Belgii, Francii, Americe se zásadně zřekly všeho tělesného trestání, protože považují sebeúctu za základ veškerého mravního probuzení. Zavazuje nás přece právě křesťanství k tomu, abychom v lidech budili víru v jejich vyšší duchovní přirozenost, místo abychom s nimi jednali jako s tvrdohlavými zvířaty. ‚Vyděláváním kůže‘ nedošlo ještě u

¹⁾ Foerster, tamtéž, 300.

²⁾ Tamtéž, 263 – 264.

žádného člověka k zachránění duše, nýbrž jen k vyhnání. A je-li chovanec dosti nezkažený, že přijme tělesnou bolest vnitřně jako pokání, ukáže tím již, že jej lze přivést k nápravě také důstojnějším a vnitřnějším pokáním... Ti, kteří se odvolávají na rákoskovou praxi minulosti, nechť také nezapomínají, že to byly právě důsledky křesťanství, které ponenáhlu víc a více upouštěly ode všeho zneuctívajícího zacházení s lidmi a zjednaly uznání nároků jedincovu na úctu k jeho lidské důstojnosti ve všech institucích a za všech poměrů životních... Učitel, který bije, připravuje se sám o své nejhlubší pedagogické vlivy, obírá své chovance o nejmocnější dojem vychovatelské důstojnosti a bude mít proto tím více pedagogických obtíží, čím více si dovolí na své děti sahati..."¹⁾

Úcta k lidské důstojnosti v dítěti, působení na jeho cit pro čest jsou základní přirozené pilíře výchovné metody sv. Don Boska. Proto naprosto zavrhoval tresty tělesné.²⁾ Podobně zavrhoval napomínání a tresty veřejné a připouštěl je toliko ve zcela řídkých případech.³⁾ Varoval před tresty pokořujícími a dráždivými.⁴⁾ Zavrhoval důsledně všechny tresty, které urážejí u chovance cit pro čest.⁵⁾ Veřejné kárání pokořuje a dráždí, a proto bývá bez užitku.⁶⁾ Sv. Don Bosko napomíná vychovatele, aby prokazovali velkou úctu a oddanost všem svým chovancům, zvláště méně nadaným.⁷⁾

Jako jed působí na cit pro čest kousavá ironie, výsměch, a zneuctívající trest jej nadobro ničí. Nesnižujme dítě nikdy! Je-li nutno

¹⁾ Tamtéž, 303, 304, 309.

²⁾ „Debbonsi assolutamente evitare“; Cimatti, Don Bosco educatore, 114.

³⁾ „Eccettuati rarissimi casi, la correzioni, i castighi non si diano mai in publico, ma privatamente, lungi dai compagni, e si usi massima prudenza“; Cimatti, tamtéž, 113. „Per correggere con frutto, non far rimproveri in presenze di altri“; Lemoyne, Il metodo educativo di Don Bosco, Torino, 312.

⁴⁾ „Nè umilianti, nè irritanti“; Auffray, Il metodo educativo di Don Bosco, Torino, 33.

⁵⁾ „Nè offensivi dell' onore dell' allievo“; Cimatti, tamtéž, 124.

⁶⁾ „Gli avvisi, i rimproveri, le alusioni fatte palesamente, offendono e non ottengono l' emendazione“; Lemoyne, tamtéž, 325.

⁷⁾ „Dimostrino grande stima ed affezione per tutti i loro allievi, specialmente per quelli di tardo ingegno“; Lemoyne, tamtéž, 333.

někdy trestat, má dítě pocíťovat trest jako samozřejmý nepříjemný následek svého špatného jednání. Nikdy však dítě nesmíme snižovat. Na trest snad zapomene, ale na ponížení nikdy, neboť ponížením zranil je vychovatel na místě nejcitlivějším, na sebevědomí a na citu pro čest. Výsměch, sarkasmus a kousavá ironie odcizuje dítě vychovateli navždy. Zneuctívající zahanbení nikdy nepolepší, nýbrž jen zničí. Vychovatel, který tak si počíná, budí nenávist k sobě, nenávist k předmětu, kterému vyučuje, a všechna svá výchovná opatření odsuzuje k neplodnosti. Zastavuje hodiny, které měly jít.

99. CIT PRO PRAVDU.

1. Pojem citu pro pravdu. — Žijeme v době, kdy se mnozí neštítí žádného prostředku k dosažení svého osobního prospěchu. Leckteré přirozené mravní zákony se jim zdají pro dnešní dobu již zastaralé anebo příliš přísné, ba tvrdé, nemožné. Mezi těmito mravními zákony je také zákon: mluv pravdu! Moho je těch, kteří na to řeknou: „Jak bych mohl dnes existovat bez lži společenské, z nouze obchodní, z kolika nepříjemných situací právě lži může si člověk pomoci atd.“ „Považujeme každodenní lež za něco tak samozřejmého, jako obléknutí gumového pláště za špatného deštivého počasí. Pravdomluvnost považují lidé za něco, co do tohoto života již nenáleží.“¹⁾ A při tom se dále patheticky deklamuje: „Mluv pravdu, miluj pravdu, hledej pravdu, braň pravdu...“ Kolik je v tom lži, přetvářky a neupřímnosti! Můžeme říci s prorokem: „Natahují svůj jazyk jako lučiště ke lži a nikoli ku pravdě. Střež se každý bližního svého a žádnému bratru nedůvěřuj, neboť každý bratr rád by tě obelstil a každý bližní s pomluvou chodí. Druh druhu oklamává, pravdu mluvit neumějí, neboť naučili jazyk svůj mluvit lež.“ (Jer. 9, 3—5.) — *Lež je vědomé a úmyslné vydávání nepravdy za pravdu.*

Pravda je světlem duše. Světlo překáží, chce-li někdo páchat nepravost. Proto pravil Kristus Nikodemovi: „Světlo přišlo na svět a lidé milovali více tmu nežli světlo, neboť skutkové jejich byli

¹⁾ F. W. Foerster, *Mlhami a tmou*, Praha 1937, 63.

zlí. Každý zajisté, kdo činí zlé, nenávidí světla a nejde ke světlu, aby nebyli usvědčeni skutkové jeho. Kdo však činí pravdu, jde ke světlu, aby skutkové jeho se zjevili, neboť v Bohu jsou vykonání." (Jan 3, 19—21.) Duši, která není úplně zkažena, lež se oškliví a pravda se líbí. Takový člověk má ctnost pravdivosti, která je důležitou ctností přidruženou k základní ctnosti spravedlnosti. Ušlechtilému citovému zalíbení, jež doprovází úkony této ctnosti, říká se cit pro pravdu. Jelikož dnes je obecnější mezi pedagogiky mluvit o „citu pro pravdu“ než o ctnosti pravdivosti, řadíme tyto odstavce do kapitoly o citech, abychom čtenáři zvyklému již na běžný způsob dělení látky, neztěžovali orientaci.

2. Pařeníště lži.

a) Bujná obrazivost. Nedospělé děti s živou obrazivostí ještě zcela přesně nerozlišují představy čerpané ze skutečnosti od představ, jež kombinuje obraznost. Mluví tudíž co jim napadne, a nejsou si ani vědomy toho, že říkají nepravdu. Tak povstává t. zv. „lež obraznostní“. Zdá se, že děti lžou, a zatím mluví samy se sebou. Hrají si rády s uměním řeči, jež je jim nové; tak mluví často nesmysl, jen aby mohly naslouchat svému vlastnímu umění mluvnímu.“¹⁾ „Obraznostní lež“ se nemusí brát tragicky, poněvadž bývá průvodním zjevem dětského vývoje. Musíme však s veškerou vážností potírat i tuto lež, aby se z ní nestal návyk. Že lež obraznostní je hřích, uvědomuje si dítě teprve tehdy, až rozumově více vyspěje. Svědecké výpovědi dětí bývají mnohdy právě vlivem obraznosti buď málo cenné, anebo úplně bezcenné. Dítě léčíme ze lži obraznostní tím, že je vedeme k tomu, aby přesně a věrně reprodukovalo. Netrpíme při tom upřílišováním a všechno uvádíme na pravou míru. Vážně, klidně a s velkým důrazem poukazujeme na důležitost věrných výpovědí.

b) Bázeň před trestem. — Lež z bázně před trestem bují zvláště tam, kde se vychovává příliš přísně. Věho moc škodí. Když je potřebí něco vyšetřovat, obezřelý vychovatel řekne dítěti klidně a laskavě asi toto: „Pán Bůh ví o tobě všechno. Ví všechno, co děláš, ví všechno, co mluvíš, a také ví všechno, co si jenom myslíš.“

¹⁾ Jean Paul; uvádí Foerster, Škola a charakter, 80.

Někteří se nechtějí k něčemu přiznat a raději lžou. Úmyslně lhát je hřích... a Pán Bůh takového potom musí potrestat... A když se někdo přizná, už tím ukazuje, že se chce polepšit. Proto není ani tak trestán... Já vím, že někdy pochybíš, ale lhář jistě nejsi! Říká se: někdy pochybím, ale lháti neumím... Tak řekni mi upřímně, jak to vlastně bylo? ...Víš, mám tě rád. Záleží mi na tobě. Rozmysli si napřed, než odpovíš..." — Při tomto duchu mírnosti padají i nejtěžší zámky nedůvěry a srdce dítěte se otvírá.

Kdyby však někdo začal tvrdě: „Kdo to udělal? Udělals to?!" Tím by probouzel u dítěte strach a přímo by je vháněl do zdánlivě záchranné náruče lži. V tomto případě se u dítěte takřka animálně mobilisují všechny obranné síly proti brutálnímu tlaku bezohledné autority. A nejhorším by bylo, kdyby vyšetřování začalo vyhrožováním. Dětské lži bývají většinou lži ze strachu. Musíme proto odstraňovati příčiny strachu a pečovati o to, aby se dítě z vlastní zkušenosti přesvědčilo, že lež nepřináší žádné skutečné výhody.

c) Altruismus. Dítě lže někdy také proto, aby pomohlo svému druhovi, odtud lež altruistická. Někdy se přiznává i k vině, které se nedopustilo, aby trpělo za svého druha — lež heroická. Proti této lži musí vychovatel postupovat opatrně, poněvadž v sobě obsahuje také prvek dobrý, ovšem nesprávně usměrněný. Účel nikdy neposvěcuje prostředky. „Lháti ve prospěch bližního je právě tak hříšné, jako ve prospěch bližního krásti.“ (Sv. Augustin). Není dovoleno lháti ani v tom případě, kdybychom lží mohli zachránit život svůj anebo bližního. Každou lež nutno potírat, poněvadž lež ustálená ve zvyk by zvrátila mravní řád v lidském soužití.

Musíme poukazovat na to, že smyslem života není dostávat se stůj co stůj z nepříjemných situací životních s použitím jakýchkoliv prostředků a stejně k tomu pomáhati i ostatním, nýbrž vždy zachovávat věčně platný zákon Boží. „Kdo je rozhodnut zradit zákon Boží, aby tím pomohl příteli, takový je schopen jindy opět zradit i přítele, když se mu bude jiný zájem zdáti důležitějším.“¹⁾

d) Chorobná náklonnost ke lži. — Dítě v normálním tělesném

¹⁾ F. W. Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, Zürich 1921, 298.

a duševním stavu je při lži stísněno strachem, aby nebylo ze lži usvědčeno. Dítě s chorobnou náklonností ke lži je si zase jisto svou výpovědí, je to lež patologická. Rozpoznání této chorobné lhavosti je ovšem nesnadné, taktéž i léčení. Pomocnou ruku nám zde podává psychotherapie.

e) Nejúrodnější půdou lži je lživé okolí, na příklad: když starší před dětmi lžou: matka obelhává otce nebo naopak; chování k hostu do očí přívětivé, za jeho zády nelaskavé: rodiče lžou před dětmi průvodčímu vlaku, jde-li o zakoupení polovičního lístku; lživé žerty a j.

Stejně působí, když starší obelhávají děti: hrozí, slibují a neplní. „Nesplněné sliby a plané hrozby se kupí, že jich nelze ani spočítat, takže mnohé dítě už ve druhém roce nezvratně ví, že slova se znatelně liší od skutků.“¹⁾ „Zkrátka; neklamejme dítěte, abychom sami nebyli klamáni a hledme si získati celé jeho důvěry.“²⁾ „Nemožno-li dítěti na dotaz říci plnou pravdu (na př. „jak přišel k nám bratříček“), hledí je vychovatel uspokojiti tak, aby odpověď byla pravdivá, ale nepchoršila. Má říci: „Dítě máme od Pána Boha“ a nikoliv „čáp je přinesl“. Vychovatel nesmí výslovně buditi a živiti dětskou víru, že sv. Mikuláš a Ježíšek dává dárky hodným dětem, nemá však brutálně tuto víru zašlapávat. Je to krásný květ dětské poesie, který jednou sám opadne.

Působí zhoubně, když starší navádějí děti ke lži. Na příklad: „Kdyby se iě ptal průvodčí, kolik máš let, řekni, že... „Až přijde tatínek, řekněte, že...“ ...„řekni ve škole, že...“ „Běda člověku, skrze něhož pohoršení přichází.“ (Mat. 18, 7.)

100. VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY PROTI LŽI.

1. **Lhavost bývá příznakem celkové mravní hniloby.** — Lhavost u dětí musíme potírat s veškerou vážností a energií. „Ohyzda zlá na člověku lež jest; a v ústech neukázněných bývá ustavičně. Lepší je zloděj než ustavičný lhář, dědictví obou však je zkáza.

¹⁾ Ferd. Nicolay, Nezvedené dítky, Olomouc, 1925, 172.

²⁾ Tamtéž, 173.

Život lidí lživých beze cti jest; a hanba jejich je při nich bez přestání.“ (Sir. 20, 26—28.)

Lež zasluhuje zvláštní pozornosti vychovatelovy. *Učí zbabělosti, přetvářce a jest matkou mnoha hříchů jiných.* Lhář je travičem ovzduší, v němž lidé žijí, neboť bere vzájemnou důvěru. Věčná pravda, Ježíš Kristus, mluvil s láskou a dobrotou i k největším hříšníkům, avšak jeho slova zněla neúprosně přísně, když mluvil k falešným, prolhaným fariseům; jim platila slova: běda! „Jakmile však člověk přestane pravdu mluvit a místo pravdy počne úmyslně lhát, odvrací se rozumem svým od pravdy a tím také od Boha. A poněvadž rozum má rozhodný vliv na vůli, proto každá lež působí zhoubně i na vůli, svádějíc ji, aby se i ona odvrátila od Boha, zdroje všeho mravního dobra. *Proto je lživost jedna z nejnebezpečnějších vlastností lidské povahy.*“¹⁾ Je tedy veledůležité pro vychovatele, aby pracoval co nejusilovněji proti lži.

2. Musíme lež předcházet. Všeobecně musíme postupovati podle zásady: důsledně jíti za věcí, avšak mírným způsobem. Zvláště nesmíme naháněti dětem strach, poněvadž strach děti nejčastěji vhání do náruče lži. — „Lež je většinou příznakem jisté vnitřní slabosti k vnějším dojmům — tato vnitřní slabost se však nemůže léčiti zesíleným tlakem zvenku, nýbrž jen buzením nových vnitřních sil. Pouhou tvrdou kázní možno ovšem lež někdy potírat — ale příčiny lži v charakteru zůstanou při tom bez povšimnutí, ba stálým připomínáním motivů bázně se stupňují.“²⁾

Nesmíme se vyptávat zbytečně na věci, které děti nerady sdělují. Podle důrazného napomenutí sv. Don Boska nemá vychovatel nešetrně vstupovat do svatyně dětského svědomí. Dobrý pozorovatel a praktický psycholog se nemusí mnoho vyptávat. Tak uchráníme dítě od mnohého pokušení ke lži.

3. O lži musíme poučovat. Používáme k tomu různých motivů. Na př.: *Lež je ošklivá před Bohem.* — „Ohyzda zlá je na člověku lež.“ (Sir. 20, 26.) „Ohavností jsou před Hospodinem rty lživé.“ (Přisl. 11, 22.) „Kdo lže a zapírá, ďáblu se podobá.“ (Srv. Jan 8, 44.)

¹⁾ Dr Jos. Pospíšil, O Bohu jednom podle přirozenosti, Velehrad 1923, 464 n.

²⁾ Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 75.

„Ústa lživá zabíjejí duši.“ (Moudr. 1, 11.) Bůh je pravda, a proto se mu lhář protiví. Proti nikomu nevystupoval Kristus Pán tak přísně jako proti fariseům: „Běda vám, zákoníci a fariseové, pokrytci, neboť se podobáte hrobům obšleným...“ (Mat. 23, 27.)

Lhář se protiví i lidem. — „Kdo jednou selhal, tomu se již po druhé nevěří.“ (Srv. historku o pastýři a vlku.) Římský císař Claudius dal jednomu Římanu, známému to lháři, po smrti strhnouti jeho dům a děti jeho vyhnal do vyhnanství. Tak velice již pohani nenáviděli lež. *Kdo lže, klesá do mnoha nepravostí.* „Mladý lhář, starý zloděj.“ — „Kdo lže, ten i krade“. To znamená: lhář se dopouští zlého v naději, že pláštěm lži přikryje své hříchy a nepravosti, aby ušel trestu. *Každá lež vyjde jednou najevo.* — „Lež má krátké nohy, daleko neuteče.“ — „Pravda vyjde na venek, jako olej na vodu.“ A když ne na světě, jistě na soudě Božím.

Můžeme zajímavě rozebrati otázku: smí se kdy lháti? Na př. *žertem* — Svatí nelhali ani žertem. — Když ovšem někdo za tuhé zimy řekne: „Ale dnes je teplo“ není zde zřejmě žádného úmyslu klamati, neoklame a proto nemůžeme v tomto případě mluvit o lži. — Každá lež, byť sebe nepatrnější, musí bolet nás nebo jiného, neboť je pokřivením pravdy. A člověk, jenž lže, třebas ze žertu, dává najevo svou obojakost. — Budťtež tedy vaše řeči upřímný a pravdivý, chcete-li býti dítkami toho, jenž je otcem pravdy a pravda sama. (Sv. František Sal.)

Smí se lháti, abych sobě pomohl? „Raději zemru, než abych se lží zachránil!“ ¹⁾ Poněvadž taková lež pochází ze zbabělosti, je třeba v tomto případě působiti výchovně k posílení osobní statečnosti.

Smí se lháti nemocnému? — Nemocný ještě více než zdravý má právo na pravdivost, poněvadž je odkázán, pokud je upoután nemocí, téměř jen a jen na výpovědi svých domácích. A když tuší, že ho snad klamou, aby nebyl ničím znepokojován, tím více je zneklidněn a nešťasten. *Zvláště na smrt nemocný potřebuje pravdy nejvíce.* Jde o to, aby dal do pořádku svou duši i své pozemské záležitosti. Lež v tomto případě ho může učiniti nešťastným na

¹⁾ Petr Mayer, obránce Tyrol r. 1809.

věky. „Kterýsi americký lékař napsal úvahu: ‚Odstraňte lež od lůžka nemocného.‘ V ní podle své celoživotní zkušenosti tvrdí, že naprostá důvěra nemocného ve slova lékaře je jednou z hlavních podmínek pro každé ozdravení. S tím žádná lež se nesnáší. Vždy pozoroval, že pravda chová v sobě tajuplné ‚antitoxikon‘, lék, který bázeň, jež se zmocňuje duše i nervů nemocného, lépe odstraňuje, co zatím lež záhadnou shodou okolností a vlivem duševních pochodů všechny lidské vztahy a styky, a tím i klid nervů daleko více ruší.“¹⁾

Smí se lháti nedospělým? „Kominík... vodník... polednice... klekanice... atd.“ Nikdy! Dítě později prohlédne a řekne si: „Když mi lhali za mého dětství, mohu lháti i já!“

4. Lež se musí trestat. Nejsprávnější postup je ovšem lež předcházeti. Když však došlo již ke lži, nutno ovšem trestati. *Kdy?* Zavčas, dokud proměškáním nevzrostla a nezbujněla. Zvláště zde platí slova: zabraňuj počátkům zla!

Kterak? — Nejlépe soukromě, laskavou domluvou, ale nikdy veřejným zahanbováním, abychom neotupili cit pro čest. O Kristu předpověděl prorok Isajáš: „Třtiny nalomené nedolomí a knotu doutnajícího neuhasí.“ (Mat. 12, 20). — Neužívat při tom trestů tělesných, poněvadž nahánějí strach a vhánějí dítě k těžkému pokušení ke lži.

Kolik? Ne stejně, nýbrž odstupňovaně podle subjektivní viny. Kdo lže proto, aby dosáhl osobního prospěchu nebo jinému uškodil, je trestuhodnější než ten, kdo lže z bázně, nebo aby jinému pomohl.

101. ČÍM SE PĚSTUJE PRAVDIVOST?

1. Buzením vědomí všudypřítomnosti a vševědoucnosti Boží. Ne-ní-li člověk pevně zakotven v Bohu, je zmítán různými nahodilými proudy. „Náboženství zmizelo z mnohých duší, aniž na jeho místo nastoupilo co jiného; tu vidíme zase tu celou moc společnosti nad nechráněnou duší: jako střelka magnetickými proudy ztrácí svůj přímý směr a vychyluje se vpravo a vlevo, tak se vý-

¹⁾ Foerster *Mlhami a tmou*, Praha 1937, 64.

pověď přitažlivými silami sociálního soužití neustále porušuje a odchyluje — soustrastí, rozpaky, zdvořilostí, ješitností, zbabělostí, ctižádostí a podobnými motivy. *Hlavní působení proti nepravdivosti musí tedy záležeti v upevnění duše proti nezřízeným a nekalým sociálním proudům a náklonnostem...*¹⁾ „Abych se opravdu rozhodl pro pravdymilovnost, musím si napřed odpovědět na otázku: Proč vůbec žiji, pro blaho své duše, pro Boha, či pro nějaké zájmy světské? Jen potud, pokud si na tuto otázku odpovím ve vyšším smyslu, pozbývají své moci nad duší četná pokušení a sofismata, která se jinak stavějí proti plné pravdivosti.“²⁾

2. Osvědčováním důvěry. Děti poctí vychovatel častěji svou důvěrou. Při výpovědích dětí nepodezřívá hned otázkou: „Nelžeš?“ Touto otázkou již pochybuje o mravním charakteru dítěte, napadá jeho sebeúctu a nepřímo je vede k závěru: vždyť já mohu také lhát! Dokud nemá odůvodněné pochybnosti, vždy důvěřuje v pravdivost výpovědi. — „Dosud mne nikdo z vás neobelhal, mám z toho radost. Mám k vám úplnou důvěru. Jistě mě nikdy nezklamete. Jen vytrvejte!“ Tak a podobně může vychovatel v svých svěřencích probouzet a pěstovat cit pro pravdu. „Dokud mě nikdo neobelže, věřím každému z vás, zdá se mi, že bych vás urazil, kdybych vám některému nedůvěřoval.“ — Vzájemná důvěra, založená na vzájemné úctě, rodinný duch, byly po stránce přirozené základní pilíře výchovné metody sv. Don Boska.

I když děti někdy pochybí proti pravdomluvnosti a já je podle trestuhodnosti pokárám, vždycky musím v nich probouzet to lepší: „Já vím, že takový nejsi. Jaksi ses zapomněl, ale pravda, po druhé se to nestane. Neztrácím v tebe důvěru.“

3. Povzbuzováním k pravdomluvnosti.

a) Můžeme s dětmi analyzovati různé případy, proč někdo lže. — Je marnivý, chlubí se různými činy, které nevykonal — „baron Prášil.“ — Chlubí se bohatstvím, které nemá. — Je zbabělý, bojí se zaslouženého trestu, proto si pomáhá lží. — Lží chtěl uškodit jinému, proto žaloval, na něho svaloval vinu.

¹⁾ Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 78 n.

²⁾ Tamtéž, 313.

b) Poukážeme dětem na to, jak je něco krásného, když můžeme o někom říci: ten je jistojistě spolehlivý. Co řekne, je vždycky pravda. —

c) Povědět pravdu je důkazem duševní síly. — Třebas věděl, že bude potrestán, neselhal, přiznal se. Tak jedná statečný. (Na příkl.: Jiří Washington jako hoch.) —

d) V půdě takto zkypřené se pak snadno ujmou pohnutky nadpřirozené: Bůh to chce. Nadpřirozená krása pravdomluvnosti vyniká zvláště na Ježiši Kristu, na Panně Marii a svatých. „Mistře, víme, že pravdomluvný jsi . . .“ (Mat. 22, 16.) Všecko jsme vám mluvili v pravdě.“ (II. Kor. 7, 14). —

4. Osobním příkladem. Výchova k pravdomluvnosti nesmí býti toliko ve slovech, nýbrž v osobním příkladu vychovatelově. „Nejlepším lékem proti každé lži bude ovšem vychovatel, jenž jest mravním charakterem, jenž ve všem bude pravdivý a nebude se ani stydět přiznati se k chybě. Úst svých neposkvrní lží nikdy!“¹⁾

Vychováváme nejen svými slovy, nýbrž především svým příkladem. Jaký život vede vychovatel, k takovému životu se obyčejně kloní i ten, koho vychovává. Vlastní osobní příklad byl a bude vždy nejúčinnější školou výchovy. Můžeme sebe krásněji mluvit dětem o lásce k pravdě a sebe důrazněji jim hřměti do duše, trvaleji zapůsobíme na dítě jenom tím, co sami jsme. Dítě je rozený praktik: všechno měří podle praktických výsledků. Chci-li dítě naučiti pravdomluvnosti, musím ji proto co nejdůsledněji ukazovati na sobě. Ani stín obojakosti, neupřímnosti, nebo dokonce přetvářky a nepravdivosti nesmí padnout na osobu vychovatele. „Budiž však vaše řeč: ano, ano; ne, ne; co nad to jest, ze zlého jest.“ (Mat. 5, 37.)

Když vzpomínají dospělí na svá školní léta, obyčejně už nevědí mnoho z toho, čemu se učili, dosti živě si však pamatují charaktery vyučujících osob. Ty jim tak snadno z paměti nevy-mizejí. Když tyto charaktery vynikají láskou k pravdě, pak jsou svítícím majákem celým generacím, bezpečným ukazovatelem cesty. Avšak běda, jsou-li tyto „charaktery“ jen falešnými penězi. „*Pravda vás osvobodí*“ (Jan 8, 32.)

¹⁾ Hall; cit. Šústal, Vychovatelství, Brno 1923, 155.

102. VÝCHOVA K CHÁPÁNÍ KRÁSY.

1. **Poznání krásy.** S jakou radostí spěchají děti i dospělí věřící do kostela zvláště o svátku Narození Páně na jitřní mši svatou! Z radosti nad svátkem Božího narození, ale také z touhy vidět krásně vyzdobený kostel, krásný „betlem“, slyšet krásnou hudbu a zpěvy vánoční. Když si dá duchovní správce opravdu záležet, aby bylo vše nejkrásnější, pak se z kostela nikomu ani nechce. — Tak krasocit nalézá své uspokojení. Jsou zde vjemy zrakové, sluchové, probouzející libé city v harmonii myšlenky: „Nám, nám narodil se.“

Vzpomeňme, jaké jsme měli pocity, když jsme vstoupili na jaře do kvetoucí zahrady. Jak se nám šířila hrud' blahým pocitem. Co bylo pramenem této čisté rozkoše? — Právě jsme třeba spočinuli svým pohledem na plně kvetoucí třešeň. S jakým zalíbením jsme se dívali na její sytě bílé, čisté květy, na mladou, svěží zeleň lupenů, na půvabné linie pně, větví, listů, na laškovnou hru světla a stínů při každém zavanutí větru . . . Jaká krása v jednotlivostech i v celku! — Byly zde vjemy zrakové, provázené myšlenkou jara a účelností v Boží přírodě.

Podle klasické a také scholastické filosofie krása je podobně jako dobro a pravda transcendentní kvalitou všeho jsoucí a jako taková může býti poznána jen poznávací mohutností, která je způsobila poznávat obecniny — rozumem. Způsob, kterým se zmocňujeme krásna není ovšem týž, jakým poznáváme pravdu, totiž postup diskursivní, soudnost, nýbrž zvláštní způsob poznání, spíše intuice. Krásu tedy poznáváme spíše nazíráním.

Toto jednoduché nazírání je zprostředkováno zrakem nebo sluchem, ale zrak nebo sluch sám je tu jen nástrojem. Sám nemůže uchopit podstatu krásy. To může jen nehmotná schopnost člověka — rozum. Je tedy nepřesný obvyklý popis krásy podle jejího účinku v subjektu, že krásným je to, co se v nazírání líbí.

Nelze však v naší soustavě říci shodně s moderním hlediskem, že krása je předmětem citu. Citový život bývá pro umělce jen zdrojem inspirace uměleckého díla. U diváka, posluchače, čtenáře

uměleckého díla jsou pak s poznáním krásy zase spojeny city, ale tyto city nejsou prostředkem, jímž se krásy zmocňujeme, nýbrž jsou to jen průvodní zjevy. Cit není vůbec poznávací mohutností, je pouze odezvou na předměty již poznané. Je totiž již v přirozenosti člověka, že s každou činností, ať zevní nebo vnitřní, jsou spojena průvodní hnutí libá nebo nelibá, kterým říkáme city. Tyto city jsou velmi subjektivní, každý má zvláštní osobitou příchutí a je jich nespočetné množství. Jsou nahodilé, každý má jiné city a jsou jen těžko popsatelné, definovatelné nejsou vůbec a proto jsou i těžko sdělitelné druhým lidem.

V krásném umění možno rozlišovati tři základní prvky: *prvek smyslový* (vjemy zrakové, sluchové, které tvoří látku tohoto citu), *prvek formální* (určité seskupení látky, sloučení rozmanitosti v jednotu probouzí libé city uspokojení) a *prvek obsahový* (myšlenka, kterou předmět obsahuje, vyjadřuje, nebo kterou do něho vkládáme.) Je-li dokonalý soulad formy a myšlenky, máme dokonalý požitek estetický.

Předpokladem krasocitu jsou tedy tři hlavní složky: látka, forma a myšlenka v harmonii jednoty. Estetický poznatek se jeví jak libost v krásném a nelibost v ošklivém. Líbí se nám krásný kvetoucí strom a nelíbí se nám strom od housenek zničený, usychající. Líbí se nám krásný obraz, ale mazanina nás odpuzuje. Líbí se nám krásná, lahodná řeč, ale mluva kostrbatá působí na nás nelibě.

2. Důležitost pochopení pro krásu.

a) Krásno činí pravdu přijatelnější. Na tom se zakládá řečnický požadavek „ut veritas placeat“ (vždy ochotněji se přijímá pravda podávaná formou lahodnou). Proto církev uplatňuje krásno ve výstavbě chrámů a jejich výzdobě, v liturgii, proto používá hudby a zpěvu při bohoslužbách. Krásno také usnadňuje konání dobra.

b) Krásno je důležitým činitelem ve výchově citové, protože estetické vnímání je doprovázeno mohutnou odezvou v citovém životě. „Estetická výchova bývá pokládána za jeden z nejúčinnějších prostředků výchovy citové, které, právě jako výchovy vůle, je při

duševní, převahou pamětné práci školské v dnešních soustavách výchovateckých nanejvýš potřebí.“¹⁾)

c) Krásno je vydatným pomocníkem při výchově k mravní čistotě. Právě v pubertě mohutní cit estetický jako protiváha k animální síle sexu, která estetickou výchovou může býti zjemněna a sublimována. „Estetické sklony souvisí s probouzející se sexualitou. Mladí lidé se chtějí líbit a příroda vkládá do nich s počínajícím přerodem pohlavním i rodící se smysl pro krásu... Chápání krásy naplňuje mysl člověka citovými vzruchy, které sublimují hmotnou stránku pudových hnutí, naplňují mysl bohatstvím duchových požitků, jež se stávají každému, kdo na ně navykl, životní potřebou a nedovolují, aby člověk ustrnul v oblasti hrubých požitků smyslových.“²⁾)

3. Směrnice pro výchovu k chápání krásy.

a) Kdy začít? Poněvadž schopnost vnímat krásno ve věcech se probouzí teprve kol dvanáctého roku, zdálo by se, že před tímto rokem je estetická výchova nemožná neb alespoň zbytečná. Zkušenost ukázala, že je třeba děti nejdříve vychovávat, aby uměly vidět a slyšet.³⁾)

b) Smysl pro slušnost v řeči. Je smutným zjevem v některých krajích, že tam některé vulgární výrazy úplně zevšedněly, takže jich i děti užívají docela běžně. Tu je třeba zahájit soustavné tažení proti tomuto zlořádu: ve škole, na kazatelně, ve spolkové činnosti, tak dlouho, až se odstraní toto jedovaté býlí. — Jsou části těla, výkony a věci, o nichž se bez potřeby nemluví.

Smysl pro slušnost v zevnějšku. — Pokládá se za neslušné, když někdo chodí ušpiněný, nečesaný, v oděvu špinavém, roztrhaném nebo nedostatečném, pokud ho neomlouvá tělesná práce. Vychovatel často připomíná dětem: čistota sluší tělu i duši. — Třebas chudobně, jen když čistotně. — Má to zvláštní důležitost u děvčat. — Nesmí se ovšem v tom ohledu zase upřílišňovat, poněvadž by se potom děti štítily v životě práce, která znečišťuje.

¹⁾ Klíma, *Výchova dítěte*, Praha 1934, 46 n.

²⁾ Tamtéž 46.

³⁾ Srv. Klíma, tamtéž 46.

Smysl pro slušnost v *chování*. — Již Komenský napomíná v *Didaktice*: „Ať děti ve škole slušně mluví, nekřičíce — ať se uklonují do učebny vcházejíce, ať vstanou a postojí, když kdo cizí do učebny vejde — ať se učí zaprosit, když něčeho potřebují a děkovat za službu prokázanou — ať se pozdravují svými jmény a ne přezdívkami, ať se neškrabou ve vlasech a brad si lenivě nepodpírají.“ — Jisté části těla a jejich výkony mají býti zakryty a tajeny. Zvíře neumí chodit „na stranu“. V tom ohledu mají býti poučeni zvláště nejmenší žáci. Je třeba sledovat chování žáků ve škole, mimo školu a působit nepřímo i na jejich chování domácích. Výchova k slušnosti má značný vliv i na pozdější mravní život. Smysl pro slušnost dovede mnohdy zachránit i od mravních poklesků.

Smysl pro slušnost se jeví též jako zdvořilost. Sv. Jan de la Salle kladl velký důraz na cvičení dětí ve zdvořilosti, poněvadž pravá zdvořilost je květem křesťanské lásky. „Proto zdvořilost náleží do oboru mravní výchovy a křesťanský vychovatel musí vidět svou hlavní povinnost v tom, aby kromě náboženské výchovy bedlivě přihlížel k bezvadnému zdvořilému chování svých žáků.“¹⁾ Dal také praktické a podrobné pokyny učitelům, jak mají vésti děti ke zdvořilosti. Kromě toho stanoví řád Školských bratří: „Každý učitel musí se věnovati v třídě soustavnému poučování žactva o zdvořilosti a o slušném chování a každý týden musí věnovati tomuto úkolu určitý čas.“²⁾

c) **Pochopení pro krásno přirozené.** Tento smysl se pěstuje zvláště *názorem*. — Zevnější i vnitřní úprava kostela má uspokojovat touhu po kráse a spojené s ní citové požadavky. Je-li v kostele všechno ladně upraveno a konají-li se služby Boží slavnostně, jsou věřící přitahováni domem Božím. Také ve škole se má pěstít krasocit žactva: „Úkolem školní výchovy jest, aby pěstovala při každé příležitosti krasocit dětí.“ (Školní a vyučovací řád, par. 113, odst. 1.) „Škola podporuj všemožně snahy o zkrášlení domova (snahy spolků okrašlovacích a pod.) a o vkusnější úpravu domácnosti

¹⁾ Paltram, *Pädagogik des hl. Johann Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder*, Freiburg i. Br. 1911, 145 n.

²⁾ Tamtéž, 146.

i veřejných míst.“ (Odst. 4.) Ve škole se má užívat jen pěkných obrazů a jiných učebných pomůcek. Náboženské učebnice, kancionálek, náboženský poznámkový sešit, mají býti vypraveny co nejpečlivěji a nejkrásněji, aby byly něčím, po čem sahá dítě vždy s chutí a s radostí. V úpravě náboženských učebnic a kancionálku by se nemělo nikdy šetřiti na hmotném nákladu. Šetření na tomto místě přináší nedozírné škody. Podle hodnoty učebnice dítě také obyčejně soudí na hodnotu předmětu.

Také náboženské obrázky, které dává katecheta dětem na památku, ať jsou po stránce estetické bezvadné. Alb. Stolz praví k tomu: „Je radno nedávati dětem obrázky žádné, než špatně provedené. Neboť je lepší, aby si děti v své obrazotvornosti vytvořily vlastní obrazy o Bohu a o svatých osobách, než aby nějaká karikatura jejich vlastní krásné obrazy znetvořila.“¹⁾

Smysl pro krásno může vychovatel budit také svým oděvem, písmem, mluvou, svým chováním. „Ve všem ukazuj sám sebe jako vzor...“ (Tit. 2. 7.) Tak si musí počínati, aby mohl říci: „Buďte mými následovníky...“ — Nesporný vliv na chápání krásy u dětí má také celá úprava domácího prostředí.

Pochopení pro krásno přirozené se pěstuje *buděním*. — Smysl pro krásno nutno buditi, neboť by jinak zakrněl. Učme děti viděti krásno v přírodě, aby byla živější jejich předtucha o kráse Toho, který to všechno učinil z ničeho. „Nebesa vypravují slávu Boží a dílo rukou jeho zvěstuje obloha.“ (Ž. 18. 2.) „Pozdvihni se, duše, z prachu, zaleť k rajským končinám...“ „Pozorujte lilie polní...“ (Mat. 6, 28.) Zvláště děti mladší mají vyvinutý smysl pro krásu drobných věcí v přírodě. Dospělejší mají porozumění i pro krásu ve větším měřítku: pro krásu krajiny a různých přírodních úkazů.

Děti mají velmi vyvinutý smysl pro krásu zevnější, zvláště obličeje. Bývá to způsobeno vlivem četby, kde se barvitě líčí zevnější krása osob ať v pohádkách anebo v povídkách v takovém smyslu, jako by v tom byla největší přednost člověka. Zašlo se dokonce tak daleko, že i některé listy otevřely tuto anketu: hledáme nej-

¹⁾ Erziehungskunst, 9–10, vyd. Freiburg i. Br., 1921, 255.

krásnější dítě. Bylo by tedy naprosto pochybené, kdyby vychovatel děti ještě upozorňoval na tělesnou krásu někoho. Kde by ten smysl pro krásu zevnější byl příliš vyvinutý, je třeba upozornit, že nejcennější je krása vnitřní, krása duše. Zvláště dívkám nutno častěji zdůrazňovat přednost krásy vnitřní před krásou zevnější. Upozorniti na to, jak špatně skončily mnohé dívky, které si zakládaly na kráse zevnější (na př. „královny krásy“, filmové hvězdy.) Kdo zemře s ohyzdnou duší, ve hříchu těžkém, bude na věky zavržen a po vzkříšení z mrtvých bude i jeho tělo ohyzdné. Naproti tomu, kdo snad nemá krásnou tvář a tělo má zmrzačené, avšak dává si záležet na tom, aby měl čistou, krásnou duši, ten se bude po smrti radovati v nebi a po vzkříšení z mrtvých bude i jeho tělo věčně krásné a věčně bude zářiti krásou v nebi.

K tomu podává pěkné myšlenky Foerster: „Ke vzdělání vkusu náleží také správná výchova vůči ‚krásným tvářím‘. Kdosi pravil, že i v paláci lze být slušným člověkem. Zrovna tak by se mohlo říci: i pod krásnou tvář může sídliti duše hluboká a prostá. Ale to bývá bohužel velmi zřídka. U lidí skutečně krásných pokušení k pýše a k ješitnosti je tak neobyčejně veliké, že nebezpečí toto zdolá pouze duše velmi omilostněná a neobyčejně vyspělá. Je krásná, ale je si toho také vědoma, slýcháme až příliš často. Proto na krásný obličej lze zřídka dívat se bez jakéhosi smutku: krásní lidé bývají obyčejně mučedníky krásného zevnějšku. Domýšlivost s celým komonstvem bezcitnosti a povrchnosti vyzírá jim z očí a hlásí se ze všech pohybů a slov.

Správná sebevýchova měla by vážné muže vychovávat k tomu, aby přes veškeru vnímavost krásna zachovali si bystré oči pro znetvoření duše, jež tak často bývá ovocem krásného zevnějšku, aby touto vnitřní ohyzdností hned vystřízlivěli a vychládli. Kdyby mladí mužové si byli očistili city v tomto směru a kdyby vnitřní zrak více zbystřili pro hlubokou a tajemnou krásu, již ryzí pokora a sebezapírání vyzařuje obličejem mnohdy zevně docela nepůvabnými, byly by také krásné ženy uchráněny kletby domýšlivosti a usilovaly by o krásu duše, bez níž přece nejsou než obfelenými hroby.

Správný poměr mezi přirozeností a duchem nezáleží v tom, aby duch byl strhován do všech temných vznětů přirozenosti. Duch měl by vládnouti tak mocně, aby smyslnou přirozenost naučil nedychtit po ničem, co zavrhl. — To je zmrtvýchvstání těla.¹⁾ „U žádného člověka nehleď na krásu.“ (Sir. 42, 12.) „Na pannu neupírej zraků, aby snad nebyla ti ku pádu krása její.“ (Sir. 9, 5.) „Odvrať oko své od krasavice a nekochej se pohledem na krásu cizí. Pro krásu ženskou mnozí zahynuli, ta lásku jak oheň rozpaluje.“ (Sir. 9, 8-9.)

Pochopení pro krásno přirozené se pěstuje *činem*. — Budu přihlížeti k tomu, aby děti udržovaly čistotu v lavici, aby si udržovaly čisté šaty, obličej, ruce, knihy, aby úhledně a čistě psaly a kreslily do svých sešitů. — Vybídnu je, aby donesly květiny na ozdobu kříže ve třídě nebo venku, aby zapůjčily květiny na ozdobu oltáře, zvláště v květnu k májovým pobožnostem, o Božím Těle a pod. — Pochválím je, když uvidím ozdobený kříž, Boží muku. Tato pochvala je povzbudí přímo k závodění. Také v náboženském vyučování si děti zazpívají slohu náboženské písně a vybídnu je, aby zpívaly náboženské a jiné vhodné písně doma i venku.

d) Zvláště je nutno pěstovati u dětí pochopení pro krásno nadpřirozené. — K tomu nám podává mnoho podnětů liturgie: „Zušlechťující a vznešený význam, který mají všechny obřady a úkony katolického kultu, všechna zařízení církve a bohoslužeb působí mimořádně na vnímavost pro krásu, jakmile si je člověk plně uvědomuje. Toto pochopení jejich významu probouzí nejen zbožné myšlenky a dobrá předsevzetí, nýbrž zvyšuje i vnímavost pro krásu, poněvadž církevní symbolika je vskutku poetická a umělecká.“²⁾

Názorně a plasticky vypravujeme dětem, jak krásně je v nebi. (Z odpovědí dětí prvního postupného ročníku: „V nebi je krásněji než v kostele na jitřní..., na Štědrý večer pod vánočním stromkem..., v ráji..., na svatbě..., na Sv. Hostýně..., když si

¹⁾ Jak žítí, Holešov, 1921, 111n.

²⁾ Kellner; cit. Habrich, Pädagogische Psychologie II., 5. vydání, München 1921, 143.

hrají s panenkou..., když přijede strýček... atd.) — Dospělejší ovšem uchvátí více obrazy jiné, na příkl. pohled na krásu Boží přírody za jarního jitra, kdy je všechno v plném květu, kdy se kapky rosy ozářené sluncem třpytí jako diamanty, kdy ptactvo zpívá svou ranní modlitbu svému Stvořiteli... Podobně je dojíká krása západu slunce za letní pohody, hvězdnatá obloha a pod.

Podobně plasticky a názorně vypravujeme dětem, jak krásná je duše v milosti posvěcující, duše svatá. (Z odpovědí dětí prvního postupného ročníku: „Duše svatá je krásnější než zlato..., stříbro... vánoční stromek..., nejkrásnější kytice..., růže..., sníh..., pěkně oblečená nevěsta... atd.) U dospělejších se ovšem použije obrazů poněkud odlišných. Často a jímavě mluvíme k dětem zvláště o kráse mravní čistoty. Je to důležité zvláště v době současné, kdy vrcholí kult těla. Zdůrazňujeme častěji příležitostně, že krása duše je důležitější a přednější než krása těla. „Klamavá, prchavá krása jest, která se bojí Pána, té ženě přísluší chvála.“ (Přisl. 31, 30). Co nejčastěji ukazujeme na nejkrásnější vzor Pannu Marii: „Jsi celá krásná a není poskvrny na tobě.“ Bůh je krása absolutní.

103. RADOST VE VÝCHOVĚ.

1. **Radost a dnešní mládež.** Častěji bylo konstatováno, že mládež doby současné nemá pravé radosti ze života. Toto tvrzení není sice zcela správné, ale přece musíme připustit, že obsahuje mnoho pravdy. Svědčí o tom truchlivé zjevy dětí, které se nedovedou opravdu od srdce zasmát, blaseované, znechucené obličeje mladých lidí a sebevraždy těch, kteří vlastně do života teprve vkročili.

Z četných glos tiskových k těmto bolestným zjevům aspoň jedna: „Dnešní mládeži chybí pravá veselost. Radostný popěvek, plný bujného veselí a životní bujarosti je dnešním mladým lidem cizí. Jděte kolem rohu, kde se produkují pouliční zpěváci a slyšíte táhlou, vytí podobnou smutnou melodii s ještě smutnějšími slovy milenky, lkající odněkud ze záhrobí. Sedíte v kavárně, kde je taneční parket. Saxofon zoufale lká, housle plačtivě naříkají a zástup tančících se vlní unavenými pohyby, podobnými příznakům z nějaké tragédie. Všichni vytrvale mlčí a hledí upřeně kamsi do prázdna. Nikde se neozve výbuch veselého, bujarého smíchu. Jak krásně a mile proti takové scéně působily taneční večírky, kde se tančival valčík, polka, kvapík a beseda, a kde se mezi jednotlivými tanci páry

spolu procházívaly a bavily . . . Mládež arci se nemůže spokojiti s tím, co uvádělo v nadšení předchozí generace, ale těm starým a starším je jí líto, kdy si vzpomenu na své mládí, na studentské věnečky, plné radostného vzrušení a veselí — a porovnávají-li je s mlčelivým, lhostejným a unuděným zástupem dnešních mladých tanečních dvojic. *Což naše doba vzala opravdu mládeži všechnu radost*, anebo je ta mládež tak unavená a blaseovaná přemírou požitků? Je to jen póza, kterou diktuje móda?“ (Nár. politika“, 3.-XI. 1935.)

Dnešní doba vzala mnoho radostí. Vzpomeňme jen, jaké bylo mládí naší starší generace! Ještě v dětském věku ji zastihla první světová válka. Kolik duševních muk prožívali, když otec, bratr a jiní členové rodiny museli na frontu. A k tomu: kolik strádání hmotných! Dokonce přišla řada i na ně! Byli vytrženi z práce a ze studií a ještě takřka jako děti vehnání do vřavy válečné . . . A potom? . . . Jaký byl návrat do života, k dokončení přerušených studií? Kdo to neprožil, ať listuje v knize „Na západní frontě klid“ a „Cesta zpátky“ (Remarque). Jak dlouho jsme trpěli a dosud vlastně trpíme následky první války! A děti, které uviděly za války světlo světa? Ti, kteří opouštěli v mužném věku své rodiny za povinností válečnou?

Vzpomeňme také na poválečné dravé proudy sociální, rozvrat náboženský, kdy tak mnoho lidí bylo takřka z kořene vyvráceno, rodinné krby rozmetány mravní lhostejností a horečkou rozlučkovou! K tomu tíha tvrdého existenčního boje . . . A vzpomeňme převratných událostí na našem pohraničí s ničivou vichřicí druhé světové války a s čerstvými stopami dneška . . .

Ve vrstvách hmotně dobře situovaných byla vyhoštěna pravá vnitřní radost zase přemírou požitků. Přiznejme se, že i móda poslední doby takřka diktuje pósu blaseovanosti s maskou životního pesimismu. — Jsme tedy před vážným problémem smutné mládeže. Je naléhavě nutno tento problém správně řešit.

2. Radost je důležitým činitelem ve veškerém působení u mládeže.

a) Radost je neocenitelnou silou výchovnou. — Čím je slunce a teplo v přírodě, tím je radost v každé výchově, zvláště ve výchově dětí a mládeže. „Jest mi, jako by tisíc kadeřemi oblétaných dětských líček a modrých i tmavých dětských očí na mne se upíralo a jako by mne se žaluplnými pohledy a ronícími se slzami

prosily¹⁾ „přines nám ji, neboť schází nám velice“. ¹⁾ „Ó, vysušte slzy dítěte, vždyť dlouhý déšť květinám škodí!“ ²⁾ Žádná květina se tak dychtivě neobrací k slunci, jako děti a mládež k radosti. Chmurná nauka je pro mladý duševní organismus nestravitelná. Ochotně však přijímá všechno, co je ozářeno sluncem radosti. Radost není jen pouhým kořením života. Radost není jen bonbon pro děti a dámy. Úloha radosti je mnohem podstatnější ve výchově i v životě. Radost je životní potřebou, životní silou a životní hodnotou! Je potřebná pro tělesné i duševní zdraví. Je nezbytná pro zdravý aktivismus životní. *Radost je neocenitelnou silou výchovnou*, neboť činí člověka přístupným pravdě, dobru a krásnu.

b) Radost je hybným perem vyučování. — Radost vzpružuje k ochotné práci, ano i k námaze při učení a studiu. Kdo je radostně naladěný, dává se s chutí do každého díla. Zdařilá práce zvyšuje radost ještě více. Dítě s náladou chmurnou sahá po práci s nechutí a je v učení tupé. Svatí Otcové byli proto velmi dobrými psychology, když nazývali sedmý hlavní hřích „tristitia“ (smutek) a nikoli „inertia“ (lenost.) Cit radosti usnadňuje vybavování (reprodukcí) a osvojování (apercepcí) představ. Proto vyučování za radostné nálady jde svěžím tempem, bez větších obtíží.

Každý dobrý učitel se proto snaží učinit vyučování radostným. Celá jeho osobnost má zářit půvabem radosti. Škola nemá nikdy páchnouti prachem a strachem. K dětem vždy s jasnou tvář! „Hlavní souhrn všech ctností vychovatelových je: láska a radostná nálada. Kdybych jinak nevěděl nic o tom, jak mocně působí duše na duši, jak naše rozladěnost také rozladuje jiné, poučil bych se o tom v své škole. Když přijdu do školy v náladě opravdu radostné, tehdy jsou mé děti jako andělé a všechno jde opravdu nádherně.“ ³⁾ — Vaše radostnost probouzí též v žácích mysl radostnou, pozornost, chuť k učení a lásku k vám; všechno to bude

¹⁾ Keppler, Radosti více, Hradec Králové 1911, 9.

²⁾ Paul; cit. Keppler 68.

³⁾ Sailer; cit. Habrich, Pädag. Psychol., II., 5. vyd., München 1912, 193.

působiti zase zpětně na vás.“¹⁾ V radostné hodině jsme mezi svými svěřenci všemocní. Visí na nás celou svou duší, chápou všechna naše slova a ochotně poslušají všech našich pokynů. Kdybys dovedl vždy býti radostně naladěm, pak by nebylo snadnějšího zaměstnání nad výchovu.“²⁾

Radostnou náladu při vyučování podporuje zajímavé vyučování. Není radno žactvo přetěžovat. Ačkoliv byl theoreticky odsouzen didaktický materialismus dob minulých, opět se upadá v našich školách do tohoto bludu, jak tomu nasvědčují ankety o přetěžování žactva. Toto přetěžování se snadno stane uzlovatým bičem, který vymrská z dětí poslední zbytky radosti. Je radno co nejvíce naučit ve škole. Čím slabší učitel, tím více toho ukládá k domácímu učení. Vzpomeňme jen na různé mimoškolní povinnosti a zájmy mládeže. Nezapomínejme na silné procento žáků přespolních na školách měšťanských a středních. Mnozí tito žáci jsou bez teplého oběda. Přijíždějí domů až pozdě večer, mnohdy značně vyčerpání. A teď je čeká ještě příprava do školy, učení, psaní úloh a j. Pravidelně chodívají spat až k půlnoci a časně zrána musejí spěchat k autobusu nebo k vlaku. Jsou nevyspalí, nervově vyčerpání a k tomu přistupují velké požadavky ve škole. Nedivme se, že poslední zbytky úsměvu mizejí z těchto vybledlých tváří a že se omrzlost a škarohlídství vkrádá do jejich duše.

c) Radost je hybným perem výchovy mravní, vedoucí k etické ušlechtilosti. „Jestliže si dítě učiní představu o ctnosti smutnou a pochmurnou, jestli se mu svévole a nevázanost jeví v podobě vábivé, jest zmařeno všechno, pracovali jste nadarmo.“³⁾ Pamatujme, že radostná nálada je oblohou, pod kterou se daří všemu, kromě jedu! Značný vliv na mínění, jako by ctnost byla fádni, nudná a jedině hřích veselý, má zvláště jistý druh literatury, filmů a divadel.

Ani za stísněných poměrů nesmí být stlačován tón radostnosti ve výchově. Pesimismus nesmí zasahovati do našeho vnitřního života a do činnosti v povolání svou mrtvou rukou, — tou sku-

¹⁾ Overberg; cit. Habrich, 193.

²⁾ Salzmann; cit. Habrich, tamtéž 194.

³⁾ Fénelon, O dívčí výchově, Praha 1890, 21.

tečně manus mortua, která všechno zbavuje lupenů i duše, všechno prostudí, sterilisuje, čeho se dotkne; nýbrž, aby zdravý, život povzbuzující optimismus, který svaté nikdy neopouštěl, zůstal zachován i nám. Není-li žeň našeho horlivého a příčinlivého zasévání zvláště hojná a přiměřená, tažme se, zdali bylo dosti slunečního svitu radosti . . . Mladá setba potřebuje hodně slunečního jasu.

d) Radost dává sílu v mravních krisích, v pokušeních. — Hřích láká tím, že slibuje radost a štěstí. Kdo je si v těchto chvílích vědom radosti a blaha, které dává čisté svědomí, milost Boží a vzpomínka na neskonalou radost věčnou, ten odrazí energicky i silné útoky pokušení. Ale běda, dívá-li se někdo v těchto chvílích na ctnost jen jako na suchý, bezkrevný a bezradostný závazek.

Musíme vésti své svěřence k tomu, aby se radovali z dobra, ctnosti, z etické ušlechtilosti. Pocity radosti z dobra jsou výchovně působivější než pocity strachu ze zla. Někteří chtějí vychovávat tím, že vyvolávají hrůzu a děs z mravního zla. Z toho hlediska odhalují všechny bezedné propasti neřesti. Avšak strach před mravním zlem je pouhým zápořem, kdežto radost z mravní ušlechtilosti je silným kladem. Strach nanejvýš ochromuje odvahu k mravnímu zlu, kdežto radost dává aktivní sílu k dobru. Ukazujme proto vždy raději krásu a vznešenost mravního dobra, ctnosti než ošklivost neřesti, hříchu. Není-li srdce proniknuto ušlechtilou radostí, je člověk vydán na pospas těžkým útokům pokušení, jeho etický život trpí souchotěmi a přináší jen ubohé, zatrpklé ovoce. „Mládež vychovávat s hlavou svěšenou, znamená odcizovat ji Bohu.“¹⁾ Nechejme děti a mládež se radovati z mravního dobra, z ctností, z Boha.

e) Radost je nejsilnější přirozenou oporou mravní čistoty. Všichni velcí vychovatelé mládeže jsou přesvědčeni, že radost je slunečním paprskem, který usmrcuje v temnu bujející plíseň mravní hniloby. Člověk lační a žízní po radosti. Kdy se mu však nedostává radostí čistých a ušlechtilých, utiňuje svůj hlad odpadky a opíjí se kalným vínem požitků nízkých. Někteří se ovšem stávají oběťmi neřesti svou mravní zkažeností, avšak mnozí následkem

¹⁾ Swoboda; cit. Tóth, Jugendseelsorge, 2. vyd., Paderborn 1933, 336.

nedostatku radosti čisté. Dávejme mládeži radost pravou, a nebude se pachtiti po pozlátku radostí falešných.

Vychovatel se ovšem nemůže spokojiti pouze s radostí zábavnou. Musí zjednávat svým svěřencům radost takovou, která mobilisuje mravní síly k vyšším metám, radost opravdu životodárnou. Proto vede své svěřence k pramenům pravých radostí.

3. Prameny pravých radostí.

a) **Prameny přirozené.** — Prvním a nejvydatnějším pramenem radosti je *dobré svědomí*. „Měj dobré svědomí a budeš se stále radovati“, praví Kempenský (II., 6, 1.) Dobré svědomí je odměnou věrného plnění povinností. Jsou to především povinnosti k Bohu a povinnosti stavovské. Předpokladem svědomitého plnění povinností je sebekázeň ve sféře citové a volní... Mnoho podnětů k radosti dává ušlechtilý *zpěv a hudba*. Ústav, který každoročně předstupuje před veřejnost s krásnou produkcí zpěvní a hudební, dokumentuje svou snahu: naučit žactvo čerpat z pramenů čistých radostí. Mladý člověk, kterému vyschly prameny zpěvu, je zjevem truchlivým.

Vydatné prameny radosti v sobě ukrývá *ušlechtilý sport, skauting, turistika, letní tábory, feriální kolonie, pobyt v Boží přírodě*. Musí zde být ovšem pevná ruka osvědčeného vůdce — vychovatele. Poněvadž právě ve vedení těchto podniků bývá nejednou ruka slabá, nezkušenost nebo pedagogická neschopnost, odtud neblahé zjevy právě na těchto polích. Prostředky, které měly býti posilujícím lékem, stávají se takto smrtícím jedem. MUDr. L. Riedl zaznamenává na základě četných případů z lékařské praxe tuto trapnou skutečnost: „Děti sportují, chodí s dospělými do chat v sobotu večer, po neděli domů do školy. V chatě spí na zemi, pozorují dospělé nebo dospívající a tváří se tajemně. Všelicos vidí. Jsou to tvorové droboučcí, bledí, vyžilí, třesou se na celém těle, jsou nahrblí, ale — jsou to děti, které hrdě prohlašují, že chodí na tramp, že umějí kouřit cigarety, ba i doutníky a potřebují dosti velké dávky lihovin. Jsou to děti, v jejichž kloubech se pevně usídlil reumatismus se všemi následky: srdeční vadou, znetvořením kloubů. V 13 letech jsou to invalidé, otékají jim nohy, mají krátký

dech, zamodralé rty a do dvaceti roků umírají.“¹⁾ — Je proto nezbytně nutno, aby si rodiče i ostatní vychovatelé všímali těchto věcí více než dosud. Je toho v každém směru zapotřebí, když uvážíme poválečné nikdy nebývalé stoupnutí alkoholismu a to i u nedospělé mládeže, pohlavní nevázanost dorůstajících, dokonce i dívek, zhrubnutí mravů, sobectví, úpadek pracovní morálky, poměry na pracovních brigádách atd.

b) Prameny nadpřirozené. — Vychovatel katolický a mládež katolická čerpá ze všech pramenů přirozených. Má však prameny ještě bohatší, nikdy nevysychající, opravdu živé, které zároveň dynamisují účinnost všech prostředků přirozených. Jsou to *prameny nadpřirozené*, zvláště: modlitba, mše svatá, svátosti (sv. zpověď, svaté přijímání), duchovní cvičení a j. — Krásným vzorem spojení všech těchto prostředků v harmonii vždy zladěné radostnosti je nám z přčetných postav z poslední doby na př.: Pier Giorgio Frassati, který zemřel v roce 1925 v Turině, několik dní před svým prohlášením za doktora inženýrství; jeho život běží před naším duchovním zrakem jako nejkrásnější film radostného a vítězného mládí v knize Dona Cojazziho „Pier Giorgio Frassati“ (Olomouc, edice Krystal.) Byl to nejveselejší student, nadšený sportovec, alpinista, lyžař, nejmilejší společník, který také vedl zároveň život vnitřní modlitby, sebezapírání, denně byl přítomen mši sv. a přistupoval ke stolu Páně. V jednom dopise píše své sestře: „Ptáš se mne, jsem-li vesel . . . Jak bych neměl býti, když víra mi dává sílu! Vždycky veselý! Smutek musí býti vypovězen z duše katolíků.“ (Tamtéž, 227.) A jinde prohlašuje: „Nesmíme býti smutní; zarmoucení — někdy, ale smutni nikdy!“ (114.) Žil v tak dokonalé harmonii radostnosti, že ani myšlenka na smrt nezpůsobila nejmenší disonance v jeho nitru. Mluvil o ní klidně s důvěrnými přáteli a několikrát prohlásil: „Myslím, že den smrti bude nejkrásnějším z mého života.“ (232.) — Hle, radost věřícího katolíka, která ozařuje i nejtěžší chvíle lidského života, chvíle umírání . . .

4. Radost z hlediska katolického.

Katolicismu se někdy nedorozuměním vytýká, že vychovává

¹⁾ „Filosofická revue“ 1936, Olomouc, 43.

k chmurnému nazírání na život, prý kazí radost ze života. Při ne-správné výchově možno připustit některé takové případy, avšak temná mentalita pessimismu není pravým ovzduším katolicismu. Katolicismus byl a zůstane světovým názorem slunného optimismu a nikoli zasmušilého přitímní.

a) Již v Starém Zákoně prosvítá radost. Jak mnoho radostí tryská ze žalmů, které tak často vybízejí veškeré tvorstvo k radostné oslavě Stvořitele: „Jásej Bohu všechna země, služte Hospodinu s veselím, předstupujte před něho s plesáním“ (Ž. 99, 2.) „Těšte se z Pána, plesejte spravedlivci, jásejte všichni upřímného srdce (Ž. 31, 11.) ... Hledej svého potěšení v Hospodinu (Ž. 36, 4.) Není rozkoše nad radostnou mysl. (Sir. 30, 16.) Zasmušilost zapuď daleko od sebe! Mnohé zasmušilost zahubila a užitku z ní není (Sir. 30, 24n.) Bázeň Páně obveseluje srdce a dává veselí a radost a dlouhověkost.“ (Sir. 1, 12.) O Vykupiteli předpověděl Isajáš: „Nesmutný, zmalátnělý.“ (Is. 42, 4.)

b) Evangelium je výslovně poselstvím radostným: „V naději se radujte (Řím. 12, 12.) Radujte se v Pánu (Filip. 3, 1.) Radujte se v Pánu vždycky, opět pravím, radujte se (Filip. 4, 4.) Vždycky se radujte, bez ustání se modlete, ve všem díky činite, neboť je to vůle Boží v Kristu Ježíši o vás všech. (I. Soluň. 5, 16n.) Jako smutní, ale vždy se radující. (II. Kor. 6, 10.) Vždyť království Boží není pokrmem a nápojem, nýbrž spravedlností a radostí v Duchu svatém (Řím. 14, 16.) Plodem ducha však je láska, radost, pokoj, přívětivost, dobrotivost ... (Gal. 5, 22.) Veselého dárce miluje Bůh.“ (II. Kor. 9, 7.)

c) Církev je učitelkou pravé radosti. „Bože, jenž jsi skrze Syna svého padlý svět pozdvihnouti ráčil, propůjč věrným svým stálého potěšení, aby ti, jež jsi před pádem do věčné smrti zachránil, radostí požívali věčných.“ (Kolekta z 2. neděle po velikonocích.) „Odlož zármutek, neboť ten jest bratrem pochybnosti a hněvu; on zasmušuje Svatého Ducha a vyhání jej. Oblékní veselost, Bohu vždy milou a drahou, a raduj se z ní. Neboť veselý koná vždy dobré a pohrdá zármutkem. Očisti se od zlého zármutku a budeš chválit Boha a všichni budou Boha chválit, kdo zármutek odhodí a

veškerou veselost obléknou;" tak napomíná Pastor Hermův ze 2. stol. (Mand. 10.)

A kdo by neznal radostného pěvce Božího sv. Františka z Assisi? Právem je nazýván virtuosem radosti. Stálá radostnost a přívětivost v Bohu byla hlavním rysem jeho povahy a hlavní přitažlivost celé jeho bytosti. Sebe i své bratry nazýval jocularos Domini, veselé hudebníky Páně. „Vnitřní veselost ducha světci nepostačovala. Jeho bratři měli i celým svým vzezřením a chováním projevovati radost. Byl v tom neúprosně přísným. Jednou pozoroval, že na obličeji jeho druha jeví se sklíčenost a smutek. Vzrušen tím, praví mu: „Nesluší se, aby byl služebník Boží před lidmi smutný a rozmrzelý; vždy má býti vesel . . . Zhřešil-li jsi, zpytuj se ve své komůrce a plač a vzdychej jenom před Bohem. Vracíš-li se k bratřím, odlož smutek a buď vesel jako druží.“¹⁾

Ačkoliv se sv. Bonaventura velice umrtvoval, přece mu zářila ve tváři radostnost, která vycházela z jeho vyrovnaného nitra. Často říkával: „Duchovní radování je nejjistějším znakem v nás přebývajících milosti Boží.“ — Také o sv. Teresii se vypravuje, že byla obdařena okouzující radostností. Známý je její výrok: „Ničeho se nebojím tolik, jako když vidím, že mé sestry ztrácejí radost srdce.“ — Sv. František Saleský byl rovněž přítelem radosti v Duchu svatém. „Nepovoltež v nejmenším zármutku, který je nepřitelem zbožnosti. Proč by se měla rmoutiti ona duše, která je služebnicí Toho, jenž stane se radostí naší navždy? Nic nebudiž s to vzbuditi její mrzutost nebo nevůli, než jen hřích. Ale i po nevrlosti nad hříchem následovati musí posléze svatá útěcha a sladká radost.“ Říkával: „Je-li svatý smutný, je to smutný svatý.“ — Sv. Josefa Kalassanského, sv. Stanislava a mnohé jiné viděli vždy v radostné náladě, sv. Jan Berchmans byl pojmenován „veselým bratrem“. — Stejně smýšlel sv. Filip Neri, sv. Jan Bosko a mnozí jiní. Katicismus je náboženstvím radosti.

5. Církev otvírá nadpřirozené prameny radosti.

a) Radost z modlitby. Sv. Jan Zlatoústý nazývá modlitbu útul-

¹⁾ Felder, Ideály sv. Františka z Assisi, Olomouc 1926, 187.

kem pro každý zármutek, základnou veselostí, zřídlem trvalého štěstí. „Strádá-li někdo z vás, modli se.“ (Jak. 5, 13.)

b) Radost ze svátostí. „Svátosti jsou v nejužším vztahu k radosti; ony vracejí radost ztracenou, rozhojňují a posilují radost trvajících, zušlechťují a posvěcují radost přirozenou. Svátost pokání je ventilem rozmrzelosti i omrzelosti života pro strašlivý tlak viny. Svátost oltářní podává nekonečné bohatství mystických radostí.“¹⁾

c) Radost v utrpení. Křesťan raduje se i v utrpení, bolesti, nehodách, poněvadž v tom vidí vůli nebo dopuštění Boží a prostředek k zpodobnění s Mistrem. Kdo dospěl tak daleko, ten dosáhl zdravého duševního klimatu. „Za čistou radost to mějte, bratři moji, když upadnete v rozličná pokušení, vědouce, že zkoušení naší víry působí vytrvalost.“ (Jak. 1, 2.) Sebezápor, utrpení, oběť není cílem posledním, nýbrž jen prostředkem k dosažení cíle neskonalé krásného a milého. Proto sv. Pavel s takovou rozhodností prohlašuje: „Jsem naplněn útechou, překypuji radostí při všem soužení mém.“ (II. Kor. 7, 4.)

d) Radost ze skutků milosrdenství. „Blaženější je dávat než brát.“ (Sk. ap. 20, 35.) I nejchudobnější může dávat almužnu radosti: zadarmo slouží, zdvořile pozdraví, vlídně promluví, přívětivě se usměje, pomodlí se za jiného a j.

e) Radost z klidného svědomí. „Spravedlivý bude se veseliti v Pánu, důvěru svou skládat bude v něho... (Ž. 63, 11.) „Spravedliví však se veselí a plesají, před Bohem se radujíce jásají.“ (Ž. 67, 4.) „Znamení dobrého svědomí, tvář radostnou nalezneš nesnadno a s prací.“ (Sir. 13, 32.) Pramenem klidného svědomí je pro křesťana večerní zpytování svědomí s dokonalou lítostí.

f) Radost z Boží přírody. Zdravý náboženský život je spojen vždy s láskou k přírodě. Typickým příkladem této lásky k přírodě je svatý František z Assisi. Chesterton praví o jeho lásce k přírodě, že se díval na přírodu jako na svou mladší sestřičku, kterou milujeme a s níž se radujeme. Náboženská radost z přírody chrání před oněmi moderními výstřelky citu pro přírodu, které vyvěrají z naturalismu a z pantheistického zbožnění přírody, ze zpozdilého

¹⁾ Keppler, tamtéž, 82.

pokusu zavést uctívání přírody místo uctívání Boha, a v přírodě chtějí nalézt prostředek k vyléčení všech nedostatků. „Rozumný návrat k přírodě musíme uvítati také se stanoviska náboženského. Ne nadarmo září v celé přírodě stopa Boží Ruky; také často vidíme, že nejzbožnější mužové byli zároveň přáteli přírody... Bude snažší a úspěšnější duchovní působení na takovou generaci, která výše hodnotí vůni lučin než dým kaváren, která se raději shlíží v hladině mořského oka než v zrcadlech kaváren, která raději naslouchá zpěvu slavíka, než hudbě dámské kapely.“¹⁾

6. Sv. Jan Bosko — klasický představitel katolického názoru na radost. — S obličeje sv. Jana Boska nikdy nezmizel přívětivý úsměv. Jako věrný následovník sv. Františka Saleského patřil k nejradostnějším duším na světě. Nejednou opakoval jeho rčení, že svatý smutný je smutný svatý. Se sv. Filipem Nerejským říkal, že zádušnost je osmý hlavní hřích.

U sv. Jana Boska platila zásada: „V hymnech a zpěvech — služte Bohu s radostí!“ V jeho domech odevšad vyzařovalo svaté veselí a duší toho všeho byl sv. Jan Bosko. „Moji synové“, často opakoval se sv. Filipem Nerejským, „hrajte si, skotačte, bavte se, jak chcete, jen když nehřešíte.“²⁾ Sám byl duší ušlechtilé zábavy. Nejen při zakládání první oratoře, nýbrž i později. Kdo ho při tom neviděl, stěží si dovede učiniti představu o živosti, radostné bezstarostnosti a bujarém veselí v rekreaci. Dvůr je plný radostně pobíhajících hochů. Vědí, že jejich dobrý duchovní otec přijde, bude-li mu jen trochu možno. Často obracejí své zraky k jeho pokoji. Jakmile se ukáže, již se všech stran se ozývá radostný pokřik. Mnozí utíkají ke schodišti, aby ho očekávali. A hle, už přichází! Všimá si každého hochu. Jmenovitě ovšem opuštěnějších a zanedbanějších, kteří nejvíce potřebují paprsek jeho úsměvu. Pro jednoho má vládné slovo, pro jiného něžnost, úsměv anebo aspoň pohled... Všichni jsou veselí, on je však nejveselejší.

Kolikrát bylo slyšet z jeho úst slovo: „Buď veselý!“ A slovo to, jím pronesené, mělo magický účinek. Kolik smutných tváří

¹⁾ Tóth, Jugendseelsorge, 2. vyd., Paderborn 1933, 388.

²⁾ Lemoyne, Il metodo educativo di Don Bosco, Torino 281.

rozjasnilo. Hoši se vracejí opět s radostí k své práci nebo do školy. A ve škole? Tam je nestraší ledový pohled učitelův. Radostná, veselá nálada jsou denním chlebem škol salesiánských. Sv. Jan Bosko věřil v radost, byl přesvědčen, že dává duším růst, zaplašuje nudu, proniká i tělesné ústrojí jakousi oživující svěžestí, pomáhá duševně pracovat, spojuje v duši dítěte ideu zábavy s ideou povinnosti a co je nejdůležitější: radost činí mladé srdce důvěrným a nenuceným.

Světec Don Bosko se zúčastňoval nejednou osobně různých her hochů, i velmi veselých, na příklad „husích pochodů“, hadovitých průvodů, her napodobovacích a pod., jen aby v nich udržel stůj co stůj radostnou mysl. Hry končily dosti často během o závod. „Položil na jisté místo výherní odměnu, seřadil hráče, vykasal kleriku a na povel: jedna, dvě, tři rozběhl se s hochy a vymotav se z klubka malých běžců, přiběhl jako šipka první k cíli. V roce 1868 zúčastnil se naposledy běhu o závod. Bylo mu tehdy 53 let. Jeho nohy byly již hodně oteklé, ale málo platno, chtěl pobavit své malé přátele. A podařilo se mu i při tomto posledním závodě předběhnouti sedm set kluků. Diváci nevěřili svým očím.“¹⁾ Bylo to takřka charismatické, ale tak typické pro tohoto světce.

Radost zanášel sv. Don Bosko všude: do rekreace, na procházku, do školy. Žákovské divadlo se nelíbilo Dupanloupovi, Alban Stolz je výslovně zavrhoval, avšak líbilo se světcovi Don Boskovi. Již v roce 1847 postavil žákovské jeviště. Ovšem, že i hudba na různé nástroje a zpěv měly v jeho domech význačné místo, neboť nalaďují srdce každého člověka k radosti.

Radost chtěl mít sv. Don Bosko i v kapli. Tam se nesmělo uplatňovat jansenistické: třeště se před Bohem, ale řídil se zásadou Fénelonovou: nechte maličkých z Boha se radovati! Při mši svaté se střídala hlasitá modlitba se zpívanými vložkami. Služby Boží byly poměrně krátké, obřady poutavé a smysly hochů byly plně zaujaty hudbou, zpěvem, květinami a množstvím světél.

Salesiánský ústav není lidomorným žalářováním mládeže, nýbrž útulkem, kde mladým lidem život ubíhá z radosti do radosti jako

¹⁾ Alberti, Světec Don Bosko, 268.

krásný sen. A přece se koná při tom usilovná práce. Chovanci rádi vzpomínají na salesiánský ústav, pokud mohou rádi jej navštěvují, s nadšením se hlásí k svým bývalým vychovatelům a s největší důvěrou jim vypovídají všechno, i takové věci, které by jakživ nikomu neřekli... „Jdi a čiň podobně i ty!“

104. LÁSKA VE VÝCHOVĚ.¹⁾

1. Příklad Ježíše Krista a apoštolů. — *Před duševním zrakem každého vychovatele má být obraz Ježíše Krista — Přítelů dětí.* Nikdy nesmí zapomenouti na lásku, kterou věnoval Spasitel dětem: „Nechte dítěte a nebraňte jim přijíti ke mně, neboť takových jest království nebeské.“ (Mat. 19, 14.) ... „A kdo přijme jedno dítě takové pro jméno mé, mě přijímá.“ (Mat. 18, 5.) Kristus vydal velmi přísný zákon na ochranu dětí: „Kdo by však pohoršil jedno z maličkých těchto, kteří ve mně věří, tomu bylo by lépe, aby kámen mlýnský zavěšen byl na hrdlo jeho a on pohroužen byl do hlubokosti mořské.“ (Mat. 18, 6.) „Hleďte, abyste nepohrdali nikým z těchto maličkých: neboť pravím vám, že andělé jejich stále patří na tvář Otce mého, jenž jest v nebesích.“ (Mat. 18, 10.) Děti mají být vzorem i pro dospělé: „Vpravdě pravím vám: neobráťte-li se a nebudete-li jako děti, nevejdete do království nebeského.“ (Mat. 18, 3.)

Podle příkladu Božského Učitele jednali i apoštolové. Svatý Pavel důtklivě klade na srdce mladému biskupovi Timotheovi: „Buď vzorem věřících ve slově, v obcování, v lásce, ve víře, v čistotě.“ (I. Tim. 4, 12.) Usiluj o spravedlnost, víru, lásku...“ (I. Tim. 2, 22.) Do Korintu píše: „Ve všem se prokazujeme jako služebníci Boží... shovívavostí, dobrotivostí, duchem svatým, láskou nelícenou...“ (II. Kor. 6, 4 n.)

„Láska zajisté Kristova nás pudí.“ (II. Kor. 5, 14.) Takovou lásku má na mysli svatý Pavel: „I kdybych mluvil jazyky lidskými i andělskými, lásky však neměl, byl bych jako měď zvučící a zvonec

¹⁾ Poněvadž volíme systém v běžné pedagogice obvyklý, proto stať o ctnosti lásky je zařazena do výchovy citové.

znějící. A kdybych měl proroctví a znal všechna tajemství a veškerou vědu, a kdybych měl všecku víru, takže bych hory přenášel, lásky však kdybych neměl, ničím bych nebyl. A kdybych rozdal na pokrmy chudých veškeren statek svůj a vydal své tělo k spálení, lásky však kdybych neměl, nic by mi to neprospělo. *Láska je shovívavá, dobrotivá; láska nezávidí, nechlubí se, nenadýmá se, není ctižádostivá, nehledá svého prospěchu, neroztrpčuje se, nemyslí o zlém, neraduje se z nepravosti, nýbrž raduje se s pravdou; všecko snáší, všemu věří, všeho se naděje, všecko přetrpívá. Láska nikdy nepřestává.*“ (I. Kor. 13, 1—8.) — Tato slova mají být častěji předmětem meditace každého vychovatele.

Velký kancléř pařížské university Gerson, byl tak dojat láskou Spasitelovou k dětem, že v posledních letech svého života denně shromažďoval pln lásky a dobroty děti kolem sebe a vyučoval je náboženství. Když mu to mnozí vytýkali jako něco méně důstojného pro muže jeho postavení, odpověděl vzácným spisem „De parvulis ad Christum trahendis“, v němž své počínání plně odůvodnil: „Ó, nejdražší Ježíši, kdo by ještě po Tobě váhal býti pokorným k dítkám? Kdo by v nadutosti a domýšlivosti na vznešenost aneb učenost svou odvážil se ještě pohrdati nepatrností dítek, jejich nevědomostí neb křehkostí, když Ty, jenž jsi Bůh požehnaný na věky, v němž ukryty jsou veškeré poklady moudrosti a vědomosti Boží, vlídně vztahuješ své svaté rámě, abys v nejčistším objetí přivinul dítky k sobě? — A proto odstup již všechna vypínavost, odstup jakékoli pohrdavé vyhýbání maličkým!“¹⁾

2. Důležitost lásky ve výchově. — Hlavní předpoklad každé úspěšné výchovy je láska ke svěřeným duším. Tato láska je však eminentně důležitá v duchovní péči o děti a mládež. *Jako celý křesťanský život lze vyjádřiti jedinou větou: „Miluj Boha a bližního“, tak všecka pravidla vychovatelská možno zahrnouti v jediný požadavek: „Miluj své svěřence!“*

Jako květina se obrací ke slunci, tak duše dítěte touží po lásce. Koncil v Lutichu (1851) prohlásil: „Miluj děti! Kdo je katecheta?

¹⁾ J. Gerson, Pojednání o tom, jak je potřebí přiváděti děti ke Kristu, Praha, 30 n.

Druhý Kristus!“ Papež sv. Řehoř prohlašuje: „Kdo nemá lásky k jiným, nemá přijímati úřad vychovatele.“ Jest samozřejmo, že tato láska musí býti vyšší a nikoli pouze citová. V každém dítěti bez rozdílu musíme milovat jeho nesmrtelnou duši.

V pravé lásce je tajemství úspěchu ve výchovném působení u dětí a mládeže. Dokud vidí žáci v svém učiteli jen učitele (profesora), dotud nemůže počítati s pronikavějším úspěchem svého působení. Nejmenší děti se mají dívati na svého vychovatele jako na matku, dospělejší jako na otce a starší jako na bratra; za toho předpokladu nebude na příkl. náboženství ve škole pouhým vyučováním, ale zároveň opravdovou výchovou pro nábožensko—mravní život. Tento teplý vztah k osobě katechety se automaticky přenáší také na náboženství a do celého dalšího života. Kdyby mezi katechetou a žáky byla tak velká láska jako mezi rodiči a dítětem, bylo by jeho výchovné působení ještě úspěšnější nežli výchova rodinná, poněvadž by zde byly nejlepší předpoklady v každém směru.

Výsledky výchovného působení nebývají však vždy uspokojující. Jednou z příčin bývá někdy příliš studený poměr mezi vychovatelem a žáky. S touto situací se nemůže katecheta spokojiti, poněvadž je zde především k duchovnímu vedení a pěstění charakteru dítěte. A tomuto dílu se nemůže dařiti v ledovém ovzduší úředního vzájemného poměru. Tento poměr musí býti ovšem založen na nadpřirozené lásce k duši svěřence a nikoli na zálibě pouze přirozené. *Jen tato nadpřirozená láska svolává milost Boží* a posiluje nás, abychom se plni lásky a radostně věnovali výchově i dětí neukázněných, obtížných a plných chyb. — „Dobudte si jejich lásky: ať se cítí volnými u vás a nechť se nebojí, že uvidíte jejich chyby. Neprojevujte ani hněvu ani udivení nad jejich nedobrymi náklonnostmi; naopak, mějte upřímnost soustrast s jejich slabostmi. Ovšem, snad někdy pochybí, právě proto, že nemají strachu před vámi, ale v každém případě jest důvěra a upřímnost prospěšnější, než přísná autorita.“¹⁾

Láska nás činí velkými a mocnými ve výchově právě tehdy,

¹⁾ Fénelon, O dívčí výchově, Praha, 1890, 23.

když se z lásky k dítěti stáváme malými. Láska tato není stranná, není chabá, sentimentální, tělesná, je velkým porozuměním pro potřeby dětské duše. „Stali jsme se maličkými mezi vámi.“ (I. Soluň 2, 7.)

3. Důležitost lásky pro vychovatele.

a) Láska dává vychovateli trpělivost. — Ve výchově dětí a mládeže je potřebí velké dávky trpělivosti, idealismu a optimismu. Není snadné zabývat se vždy se svěžím porozuměním s bytostmi stále neklidnými, nestálými, vrtkavými, lpějícími na dětských malichernostech. Děti ukládají svému vychovateli obtížnou zkoušku trpělivosti, dobře obstojí pouze ten, kdo má velkou lásku k jejich duším a dovede porozumět chybám dětské přirozenosti. — Kdo se dívá na děti a mládež okem opravdové lásky, pozná, že většina jejich chyb nepochází ze zloby, nýbrž z nezralosti jejich věku

Přijdou ovšem někdy chvíle na vychovatele, kdy se mu zdá o některém svěřenci, že je nevychovatelný. — „Bláznovství spjato je se srdcem pacholete.“ (Přísl. 22, 15.) Někdy se doslova plní slova afrického cestovatele Stanleje: „Chlapci jsou zvláštní bytosti — nevinní jako andělé, hrdí jako knížata, smělí jako hrdinové, ješitní jako pávi, umínění jako osli, rozpustilí jako hříbata a dráždiví jako mladé dívky.“ Zároveň dává pokyn, jak se musí s nimi zacházeti: „Mnoho lze dosáhnouti dobrotou, nezasloužená tvrdost je skoro vždy zničí.“¹⁾ Právě nevychovanost mládeže volá po činnosti vychovatelské. Kdyby byli vychováni, nikdo by nebyl na světě zbytečnějším než vychovatel.

Vychovatel nikdy nesmí ztratit víru, že je na dně duše chovanovy skryta aspoň jedna jiskra dobra, kterou s pomocí milosti Boží může rozdmýchat a pak vytavit všechny nečisté příměsky. Tento pedagogický optimismus uchrání vychovatele před hrobem veškeré výchovy: před netrpělivostí a pessimismem.

b) Láska dává vychovateli pedagogický jemnocit (takt). — Vychovatelský takt nemůže nahradit pouhá rutina. Jen opravdová láska naučí vychovatele tomu, aby se vcítil do individuality dítěte. — Zahradník s láskou a obětavou pílí se věnuje svým štěpům v za-

¹⁾ Uvádí Foerster, Škola a charakter, Olomouc, 345.

hradě a podle potřeby šetrně napomáhá přírodě. Podobně i katecheta s obětavou láskou pozoruje lidské stromky naštěpované vzácným roubem křtu sv. a šetrně podle potřeby zasahuje. — Když se dovedl vcítit do individuality svěřence, dovede také nasadit páku své působnosti na správném místě.

c) Láska dává vychovateli porozumění pro potřeby svěřenců. — „Nepřišel, aby mu bylo slouženo, nýbrž aby sloužil.“ Vychovatel má býti vždy ochoten svému svěřenci pomoci v jeho potřebách duchovních a podle možnosti i v nesnázích hmotných. Může se z toho radovat, když mládež má k němu plnou důvěru a obrací se na něho se svými obtížemi. I když jsme přetíženi různými záležitostmi, nikdy nesmíme ukázat, že nám někdo z nich přichází nevhod. „Duše mladistvého je citlivější než mimosa a jediné nevlídné přijetí postačí k tomu, aby nás po druhé již neobtěžoval svou důvěrou.“¹⁾

Učitel náboženství se nesmí omezovati na přednášení látky učebné, zkoušení a zapisování známek; pak by se na něho vztahovala výtku sv. Pavla: „Neboť byť jste měli vychovatelů v Kristu na tisíce, přece nemnoho máte otců.“ (I. Kor. 4, 15.)

Dítě velmi rychle vycítí, má-li místečko v srdci katechety a pak podle toho zaujme stanovisko nejen k jeho osobě, nýbrž i k náboženství vůbec. „Toužíce po vás byli jsme hotovi sdělit s vámi nejen evangelium Boží, nýbrž i sebe samy, protože jste se nám stali milými.“ (Thes. 2, 8.) ... „Učinil jsem se služebníkem všech, abych jich více získal.“ (I. Kor. 9, 19.) ... „Všem stal jsem se vším, abych vůbec některé přivedl ke spáse. Všecko pak činím pro evangelium.“ (I. Kor. 9, 22 n.)

d) Láska dává vychovateli vliv na svěřence. — Mládež se ráda učí u vychovatele milovaného, ráda ho poslouchá a nechá se jím vésti. Jsou vychovatelé, jejichž metoda není zcela bezvadná, avšak dopracují se pěkných výsledků, poněvadž získali lásku svých svěřenců. — Zvláště mládež je v tomto ohledu velmi vděčná. Považovala by za nečestné, zklamat a zarmoutiti milovaného vychovatele.

„Koho nemilujeme, toho neradi posloucháme.“ (Sv. Řehoř Velký).

¹⁾ Tóth, Jugendseelsorge, 2. vyd., Paderborn 1933, 84.

„Nedostává-li se lásky, co prospěje vyučování, když nebudou rády poslouchati, ani věřiti tomu, co se jim řekne, ani zachovávatí to, co se jim uloží?... Povaha lidská mnohem spíše laskavostí než hrozbami bývá získána a nakloněna... Konečně, jak by dítky, tak stydlivé, zjevily své ošklivé hříchy tomu, koho by nenáviděly, neb koho by se bály? Tomu, kdo by je nejprve nepřesvědčil, že jest jim oddán, nakloněn, že tajemství mu svěřená, zachová, že jest přítelem jejich? O tom je však nepřesvědčí, nebude-li se mírně usmívati na rozveselené, když nepochválí hrajících, nebude-li schvalovati jejich snahy dobré, jestliže se nevystříhá trpkosti a pohany, domlouvaje jim se vši možnou mírností a laskavostí, tak, aby cítily, ne že je nenávidí, ale že je bratrsky miluje.“ ¹⁾ — Čím získal sv. Ambrož církvi sv. Augustina? Přívětivostí a láskou. V svých Vyznáních píše o něm: „Jako otec mne přijal ten muž Boží a radoval se z mého příchodu s radostí pravého pastýře duší. — Zamiloval jsem si jej na počátku ne sice jako hlasatele pravdy — již jsem naprosto nedoufal naléztí v Tvé církvi — nýbrž jako muže ke mně velmi laskavého.“ ²⁾

4. Motivy lásky ve výchově.

a) Každý můj svěřenec potřebuje lásky. — V každém, ať je velký nebo malý, je cosi ubohého. — A právě v tom slabém, méně hodném je té ubohosti víc a více ve svěřenci nehodném, zpustlém. „*Lítost mám nad zástupem...*“ (Mar. 8, 2). — Foerster radí v „Jugendlehre“, že velmi napomáhá vychovateli, když se živě vmyslí do situace takových svěřenců, představí si tísnivé jejich poměry životní, otrávený vzduch mravní, který dýchají — že pak pocítí lítost nad nimi, matku to lásky. — Vzpomene, že i toho nehodného miluje Bůh, „jenž slunci svému velí vycházeti na dobré i zlé a déšť dává na spravedlivé i nespravedlivé...“ (Mat. 5, 45), — že i ten nehodný je jeden z maličkých bratří Páně (Mat. 25, 40), — že jeho duše neslyšitelně prosí se sepjatýma rukama jako nemocný u Betesdy: „Pane, nemám člověka.“ (Mat. 5, 7.) Neměl bych tím člověkem být já?

¹⁾ Gerson, tamtéž, 28n.

²⁾ Sv. Augustin, Vyznání, Praha 1926, 146n.

b) Každý můj svěřenec zasluhuje lásky. — Je v něm nesmrtelná duše a také jinak je v něm aspoň něco dobrého. A právě to musí vychovatel plně uznat, neboť tím probouzí u svého svěřence sebe-důvěru, která je předpokladem každé výchovy. O Kristu předpověděl prorok, že „třtiny nalomené nedolomí, a knotu doutnajícího neuhasí...“ (Mat. 12, 20) ...„Nebude se hádati ani křičeti...“ (Mat. 12, 19.)

Vychovatel nebude proto k svému svěřenci sarkastický. U vychovatele prozrazuje posměch nízkou úroveň mravního vzdělání. Je to zbraň ostrá, jedovatá a laciná. Rána touto zbraní bolí nejvíce, těžko se zapomíná, svěřence naprosto odcizuje a jeho srdce dalšímu výchovnému působení úplně uzavírá. — Vychovatel nebude tvrdý a přepjatě přísný. Čím je vychovatel starší a zkušenější, tím je také mírnější. Některé pohnutky mírnosti: *odpouštěj* druhým tak shovívavě, jak odpouštíš sám sobě. — *Hledej vinu* nejprve sám na sobě, děje-li se něco proti tvému přání. — *Měj na zřeteli Boha*, nikoli sám sebe. Jak se mrzel Jonáš nad městem Ninive, že mu břečťan uschl, tak se mrzívá vychovatel, když se mu nestalo po vůli. Ušetří si více mrzutostí, když bude myslet více na Boha než na sebe.

c) Každý můj svěřenec touží po lásce. — Když přijde nový učitel do třídy, ptají se všechny děti mlčky svým pohledem: „Máš mě rád?“ — „O lásku prosím, lidé boží, otevřte srdce...“ (Wolker). — Žádné mluvě nerozumí lidské srdce lépe, než-li mluvě dobroty. „Třiatřicet let učím a kážím, a stále nacházím, že lidé jsou nejpřístupnější tehda, když je chytíme za srdce.“ (Sv. František Saleský.) A není to nesnadné.

Stačí mnohdy malá pochvala, vlídné poděkování, lahodný úsměv, laskavé povzbuzení, vzpomínka na den jmenin, požádat o službičku, oslovit křestním jménem, promluvit slovo na potkání... Zvláště při potkání venku je k tomu vhodná chvíle. Sv. Jana Boska mrzelo již jako hoch, když kněz na pozdrav toliko odměřeně odpověděl pozdravem a nic více. „Jeníkovi, roztouženému po kněžské lásce, zdáli se kastelnuovští velební páni ledovými muži. Kdysi postěžoval si mamince: ‚Kdybych byl knězem, jednal

bych jinak. Šel bych mezi děti, shromažďoval bych je kolem sebe, získal bych si jejich lásku, miloval bych je a pracoval bych slovem a radou pro jejich spásu. Jednal bych jako Don Calosso... Copak by je to stálo, kdyby mi řekli přívětivé slovo, kdyby se minutu se mnou zastavili?' „A co chceš, aby ti povídali?“ praví na to matka. „Nějakou myšlenku, která by prospěla mé duši... Uvidíte, maminko! Jestli se stanu knězem, zasvětím veškerý svůj život dětem! Nebudou mne vídat jen vážného a přísného, promluvím s nimi vždy napřed.“¹⁾ A vskutku; láska stala se ve výchově salesiánské jedním z hlavních pilířů.

„Pouty blahověle táhl jsem je...“ (Os. 11, 4.) Projevy lásky tvoří divy ve výchově. Dostojevský píše o účincích dobroty v sibiřských věznicích: „Sešel jsem se s dobrými veliteli, kteří měli dobré úmysly, a pozoroval jsem výsledky, jichž docílili: několik přívětivých slov a vězeň morálně téměř ožil; radovali se jako děti a počali milovati jako děti.“²⁾

Květ se otevírá slunci, lidská duše lásce. Vychovatel zmůže ve výchově tolik, kolik má lásky k dětem. — Proto: „Vychovatel musí mítí k svěřencům především city otce a matky.“ (Quintilian). — *Klíčem lásky se otvírají i nejtěžší závory lidského srdce... „Mistře dobrý...“* (Luk. 18, 18.)

5. Láska v poměru k autoritě a kázni. — Láska, která by dětem všechno dovolovala a promíjela, není již pravou láskou, nýbrž slaboštvím, je hrobem autority, kázně a veškeré výchovy. — „Kdo stále jen trestá, je krutý a kdo vždy jen odpouští, je slaboch.“ (Sv. Bernard.)

Superior semináře J. Blouet radí adeptovi katechetského povolání: *„Ano, miluj děti; právě proto, že je miluješ, chop se všech prostředků k zabezpečení veškerého vlivu, abys mohl na ně dobře působiti. Musíš imponovati důstojností svého chování a svých způsobů. Využítuj proto bázně, kterou si vynucuje neznámý. Ať není v tvém chování ani nedbalosti ani okamžité důvěrnosti se žáky. Taktéž se varuj z počátku žertování ke vzbuzení veselosti ve vyučování náboženství...“*

¹⁾ Alberti, Světec Don Bosko, 36n.

²⁾ Uvádí Keppler, Radosti více, 157.

Buď velmi vlídný a shovívavý ke každému dítěti, pokud s ním jednáš mezi čtyřma očima, avšak uzavřený a spíše chladný před shromážděním svých žáků. Když tvá autorita bude již dobře upevněna, tehdy se může státi více usměvavou. Avšak předčasný úsměv ji vydá v šanc snad navždy.“¹⁾ Když je autorita vychovatele pošramocena změkčilou láskou — slabošstvím, pak opožděná přísnost a případné výbuchy hněvu mají účinek zcela opačný.

105. LÁSKA VE VÝCHOVĚ U SV. JANA BOSKA.

V čem vlastně je ukryto tajemství ohromných úspěchů sv. Jana Boska ve výchově? Toto tajemství je v jednom slově: dobrota. Světec Don Bosko byl velkým ctitelem sv. Františka s Assisi, takže chtěl nakonec vstoupiti do jeho řádu. A přece: nenazval svůj první dům „Oratoř sv. Františka z Assisi“, ale „Oratoř sv. Františka Saleského“, poněvadž zvláště tento světec je ctěn jako příklad dobroty a laskavosti.

Sv. Jan Bosko byl vskutku vtělenou dobrotou a laskavostí. V jeho dobrotě a laskavosti a otcovské lásce nebylo však nic z dobroty falešné, změkčilé a slabošsky povolné. Nezavíral oči nad chybami hochů a neustoupil od toho, co žádala povinnost. Jeho dobrota byla spojena s moudrou přísností. Byl největším dobrákem na světě, avšak se vzhledem k urážce Boží stával se neúprosným. Jeho dobrota byla čistě evangelická, neboť v ní byla harmonicky spojena laskavost s odpuštěním, i přísnost se soucitem a trpělivostí. Jeho dobrota měla nadpřirozený pramen, který byl patrný v každém projevu. Kdyby jej byl někdo požádal, jako Jakub a Jan, aby seslal na vinníky oheň s nebe, Don Bosko by byl odpověděl jako Spasitel: „Ubozí přátelé, nevíte, jakého ducha jste.“

Tuto evangelickou dobrotu překrásně nakreslil Dupanloup: „Vyčerpán námahami apoštolských prací, opakoval sv. Jan v svém stáří neustále přikázání lásky a dodával: „Je to přikázání Spasitelovo a ono postačí...“ — Milujte, milujte děti, řekl bych vychovatelům mládeže. Zvláště se zřetelem na výchovu možno říci se

¹⁾ Blouet, La Sanctification des enfants, 3. vyd., Paris 1930, 17 n.

sv. Janem: *láska zde naučí všemu... To srdce v sobě tají veškerou vědu vychovatelskou*. Opakuji znovu: vy všichni, kteří se věnujete posvátnému dílu výchovy, milujte, milujte děti! Je však rozdíl mezi láskou a laskou! Mluvím zde o lásce opravdové, hluboké, osvícené; o lásce pastýřské a otcovské. Jen ta je vším a zmůže všechno!

Buďte otci! To však nestačí. Buďte matkami! Je třeba býti matkou: *fovens filios suos*. Je nutno milovati děti a dbáti toho, aby cítily, že jsou milovány. Nestačí vyhýbati se ve styku s nimi tvrdosti, nespravedlivému chladu a přepjaté přísnosti. Třeba věnovati dětem péči co největší a také je přesvědčiti o srdečné náklonnosti. Ukázati, že jsme jim zasvětili celý svůj život a že je pro nás štěstím býti jim matkou. — Otec není stále se svými dětmi, má jiné starosti; matka je s dětmi pořád. Matka, která je nosila v svém lůně, nedovede se od nich odloučiti: jako kvočna, shromažďující kuřátka pod křídla svá.

Hle, takový musí býti ten, kdo zastupuje otce a matku. Nedovedu lépe vyjádřit svůj názor než slovy: je třeba s dětmi se ztotožniti nejen při práci, učení, dozoru, vyučování, nýbrž i v ostatním životě školním. Je třeba si s nimi hrát, hovořit, jíst, modlit se, zpívat, jedním slovem: býti s nimi takřka neustále.“¹⁾

Touto dobrotou dělal sv. Jan Bosko zázraky. Vynaložil veškeré své úsilí, aby založil v každém svém domě království lásky a pravého rodinného ducha. Aby toho dosáhl, užíval dobroty přesvědčivé, všemocného to prostředku k dosažení všeho, čeho si od hochů přál, a tím i nábožnosti, pořádku, horlivosti v práci a polepšení.

Nikdo neměl tolik v nenávisti násilné uplatňování pravomocí než světec Don Bosko. *Přesvědčováním* hleděl získati srdce hochů. A jakmile se jednou zmocnil této často nedobytné pevnosti, učinil ji opěrným bodem pro celé své výchovné dílo. Pak již snadno uvedl království Boží do srdcí svých hochů. Fortiter in re, suaviter in modo. Varoval se každého rozkazu, který by zněl suše, velitelsky. Nesouhlasil se strohým: tak chci, tak rozkazuji, tak to bude!

¹⁾ Henri Dutoit, Les meilleurs Textes Dupanlouns, Paris 1933, 220 n.

— Obracel se neúnavně na dobrou vůli, dobré srdce, na rozum a ducha víry svých hochů. Dával své rozkazy vždy způsobem příjemným a laskavým, bez přepínání, tak, jak mu to velela láska. Tak nalézal vždy bezpečně cestu do srdcí svých chovanců.

Nejednou upozorňoval své spolupracovníky: urážlivé způsoby, pokořující slova a veřejné ponižování nemají konec konců jiného výsledku, než že dráždí samolásku a vznětlivost hochů. Jak by se hoch proti tomu neměl uzavřít? *A je-li jeho srdce před námi uzavřeno, kterak můžeme z něho udělat dobrého člověka?* — Nechtěl bych však, abyste mi špatně rozuměli. S jedné strany se musíme vystříhati dráždění hochů a s druhé strany se musíme mít na pozoru, abychom je nenechali dělat vše, co chtějí. Ti, kdož by tak jednali, ať již z bázně nebo ze slabosti, poškozovali by právě zájmy svých chovanců. Ještě více: *Bůh nedej, aby někteří spolu-bratři, chtějíce se zalíbiti svým hochům, dovolili si vydávati za systém zásadu přílišné shovívavosti.* Všechna jejich vážnost a autorita u hochů by poklesla a zmizela dříve, než by se nadáli.

Quintilian radí: „Učitel musí mítí především i v očích svých žáků city otcovské a musí zastupovati místo těch, kteří mu svěřili své děti. Činy neřestné nesmí trpěti. Jeho přísnost nesmí mítí nic hrubého, jeho laskavost se nesmí zvrhnout ve slabošství; první působí hněv a druhé opovržení... Je nepřístupný hněvu, avšak nepromine nic, co zasluhuje trestu. Je prostý v svých výkladech, pracovitý, dochvilný, nepožaduje příliš, rád odpoví na otázky a s radostí je sám dává. Nesmí býti na chválu k svým žákům ani lakomý, ani štědrý. Žák, když není nikdy pochválen, pozbývá dobré vůle — když je chválen příliš, stává se nestálým. — Ať kárá bez zahořklosti a chrání se každého slova urážlivého. Nic nečiní učení (my můžeme říci i ctnost, pořádek a celý dům) tak nenáviděným, jako nenávistná nadávka.“

Je velmi příznačné, že v původních knihách pravidel, sepsaných sv. Janem Boskem, nikdy nenajdeme název hoši — giovani, ale vždy slovo figli — synové.

Celý systém salesiánský se zakládá na umění získati srdce chovance. Čím? Láskou! Jakým způsobem? Odstraniti každý tělesný

a ponižující trest: *Ne bitím, nýbrž mírností a láskou musíš získati tyto své přátelé.*¹⁾ — Odstraniti vzdálenost mezi hochem a vychovatelem: se vši nenuceností se zúčastňovati veškerého zaměstnání hochů, i jejich her, aby nejen viděli, ale také cítili, že jsou milováni. — *„Bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy.“*²⁾ Poslušnost má vycházeti z lásky a nikoli ze strachu.

Teprve tehdy, když vychovatel získal srdce hochovo, když v duchu mírnosti a trpělivosti předstoupil před něj s autoritou lásky, jen tehdy ho přivede do světa nadpřirozeného, naučí ho milovati modlitbu, dá mu poznati náboženské povinnosti a zvláště: přivede ho časem do trvalého styku se třemi prameny opravdového duchovního života, se sv. zpovědí, sv. přijímáním a s přesvatou Pannou.

*Nedlouho před svou smrtí napsal Don Bosko delší dopis svým spolubratřím do Říma. Jedna věta tohoto dopisu je podivuhodnou syntesí celé jeho metody: „Moje pedagogika je dcerou lásky“*³⁾ — Kromě jiného dává tyto vzácné pokyny: „Vaše autorita bude autoritou lásky, autoritou otce, který má v rukou srdce synů, autoritou staršího bratra, jehož pouhý pokyn stačí, aby ho poslouchali. — „Kterak můžete chtít, abych jej vychovával, vždyť mne nemá rád“, řekl Diderot o jednom žáku.“

Sv. Jan Bosko to dobře věděl. Proto jeho nejprvnější starost směřovala vždy k tomu, aby získal srdce hochovo a tak se mohl dostat k jeho duši. Jeho heslem bylo: *„Učiňte se milovanými, abyste své svěřence naučili lépe milovati Boha. Chcete býti milováni? Milujte! Avšak to nestačí. Udělejte krok další: Je třeba, aby vaši chovanci byli nejen milováni, ale též cítili, že jsou milováni.“*

Zvláště ať není žádná přehrada [mezi chovanci a vychovateli, žádná vzdálenost, žádné souběžné linie, které se nikdy nesetkají, žádné tělesné tresty a veřejná [ponížení, nýbrž [vzájemné sblížení

¹⁾ A. Auffray, Il metodo educativo del ven. Giovanni Bosco, Torino 1925, 6. „Non colle percosse, ma colla mansuetudine e colla carità dovrai guadagnare questi tuoi amici.“

²⁾ Tamtéž, 18; „Senza amore non vi e confidenza, e senza confidenza non vi e educatione.“

³⁾ Tamtéž, 21; „La mia pedagogia e figlia del l'amore.“

duší, duch rodiny, zájem o chovance, starost o jeho blaho tělesné i duchovní, spojené s bdělostí a pečlivostí matky. Chcete-li, aby vás poslouchali, učíte se milovanými... Nebudte představenými, nýbrž otci!"¹⁾

Očitý svědek prof. Maranzana praví: „Láska vyzařovala z jeho pohledu a slov tak zřejmě, že všichni ji vnímali, nikdo nemohl o ní pochybovati. Kdokoli prodléval v jeho blízkosti, pociťoval zvláštní, tajemnou radost.“²⁾ „Chceme-li činit dobré“, říkával Don Bosko, „je třeba, abychom měli trochu odvahy, ochoty strpěti nějaké poškození, nepokořovali nikoho a byli vždy plni lásky.“³⁾

Na laskavosti se zakládá též salesiánský systém preventivní. Sám zakladatel o něm praví: „Tento systém je založen na rozumu, náboženství a laskavosti. Proto vylučuje každý hrubý trest a přihlíží k tomu, aby odstranil i trest menší.“⁴⁾ — „Kárejte s trpělivostí a s láskou. Získávejte srdce mládeže láskou, pamatujte často na zásadu sv. Františka Saleského, že více much se chytne na kapku medu, než na bečku octa... Je třeba milovati to, co se líbí mládeži, a mládež bude milovati to, co se líbí představeným.“⁵⁾ Odtud účast představených na hrách hochů v rekreaci. Bez přátelství se neukazuje láska a bez lásky nemůže býti důvěry. — Kdo chce býti milován, musí ukázati, že miluje. Ježíš Kristus se stal malým s malými a vzal na sebe naše slabosti kromě hříchu. Hle, učitel pravého přátelství. Učitel, který je viděn pouze za katedrou, je toliko učitelem a nic více. Stýká-li se však s hochy v rekreaci, stává se jejich bratrem. Mluví-li kněz toliko s kazatelny, možno o něm říci, že koná pouze svou povinnost a nic více. Řekne-li však nějaké slovo v soukromí, je to slovo od toho, kdo má lásku. Kdo ví, že je milován, miluje rovněž; a kdo je milován, dostane všechno, zvláště od mládeže.

Tato vzájemná důvěra zapojuje „elektrický proud“ mezi hochy a

¹⁾ Tamtéž, 76.

²⁾ Giovanni Lemoyne, Il metodo educativo di Don Bosco, Torino 305.

³⁾ Tamtéž, 311.

⁴⁾ Tamtéž, 319.

⁵⁾ Tamtéž, 362.

představenými. Srdce hochovo se otvírá a odhaluje chyby. Pak je umožněno zasáhnouti ve výchově opravdu do hloubky. — Touto láskou se stávají představeným snesitelné námahy, nepříjemnosti, nevděk, obtíže, nedostatky a nedbalosti hochů. — Je-li vaše láska opravdu pravá, nebude hledati nic jiného než slávu Boží a spásu nesmrtelných duší. Ať je představený všem vším, vždy ochoten vyslechnouti pochybnost nebo stížnost hochů. Každým pohledem ať bdí otcovsky nad jejich chováním. Celým srdcem ať dbá o blaho těch, které mu svěřila Prozřetelnost. Pak ani jejich srdce nebudou uzavřena a nebude ani bujetí jisté tajnůstkářství, které zabíjí.“¹⁾

Je něco nového v tomto systému? Není! Je tak starý jako evangelium, vždyť z něho vychází. Nebylo velkým úkolem Ježíše Krista získati zázraky lásky ubohé lidstvo Otci nebeskému? — Sv. Jan Bosko prostě uskutečňoval slova sv. Pavla: „Láska je shovívavá, dobrotivá; láska nezávidí, nechlubí se, nenadýmá se, není ctižádostivá, nehledá svého prospěchu, neroztrpčuje se, nemyslí o zlém, neraduje se z nepravosti, nýbrž raduje se s pravdou; všechno snáší, všemu věří, všeho se naděje, všecko přetrpívá. Láska nikdy nepřestává.“ (I. Kor. 13, 4-8). Mírnost, láska, trpělivost (dolcezza, carita e pazienza) bylo vedoucím heslem sv. Jana Boska. Láska Kristova nás pudí... Jak významné, zvláště pro kněze-vychovatele, který je zástupcem lásky Kristovy na zemi.

106. SOUCIT.

1. Projevy soucitu. — Nejkrásnější stránky evangelia jsou ty, kde vidíme Spasitele naplněného soucitem. Vzpomeňme, kterak zaplakal u hrobu Lazarova, nad Jerusalemem, kterak byl dojat pláčem vdovy a vzkřísil jejího syna, z téhož soucitu vzkřísil také dceru Jairovu a jiné, o kterých to ani není zaznamenáno v Písmě sv. Všechny zázraky Spasitelovy jsou projevy jeho soucitného Srdce. Zvláště s tohoto hlediska musíme mluvit o zázracích Páně. Tím se stává osoba Spasitelova každému nesmírně blízkou.

Otec marnotratného syna káže vystrojiti hostinu. Dobrý pastýř,

¹⁾ Tamtéž, 363.

vrátiv se s ovci nalezenou, svolává přátele a sousedy. Svatí v nebi radují se s anděly nad jedním hříšníkem pokání činícím. — Král milosrdný a služebník nemilosrdný. (Mat. 18, 23-35). „Blahoslavení milosrdní, neboť oni milosrdenství dojdou,“ „Soud bez milosrdenství tomu, kdo neučinil milosrdenství.“ Souzení budeme hlavně podle skutků milosrdenství. „Lačněl jsem a...“ (Viz Mat. 25, 34-46). — Radujte se s radujícími a plačte s plačícími!

Nepřesně (v rozšířeném a v běžném slova smyslu) se používá slova soucit pro živý zájem o potřeby druhého. Tu se však zaměřuje spravedlnost nebo láska, dvě mravní ctnosti, náležející do volní snahovosti s vlastním soucitem, což jsou citová hnutí provázející mravní ctnost spravedlnosti a ctnost lásky. Soucit je mocným hybatelem, který ctnost živí a rozohňuje a který posiluje rozhodnost člověka i v nesnadných, namáhavých a nebezpečných okolnostech.

Soucit se nám jeví jakožto *soustrast* a *souslast*. Soustrast u dítěte vzniká velmi snadno, kdežto souslast mnohem obtížněji a obyčejně až ve věku pozdějším. Je ovšem mravně vyšší než souslast. — *Dobré srdce je mravně hodnotnější než dobrá hlava.*

2. Protivy soucitu.

a) **Závist.** — Vzpomeňme na Kaina a na Abela, Josefa a jeho bratry. Zvláště mezi sourozenci bývá pro maličkost často i velká závist. Tuto okolnost musí mít vychovatel na zřeteli v svém působení proti závisti.

b) **Škodolibost.** — Nepřátelé Páně pod křížem: „Pomoz sám sobě...“ Závist může být příznakem slabosti povahy, kdežto škodolibost má pečeť kvalifikované zloby. Raduje-li se někdo z cizího hříchu, pak se stává škodolibost něčím ďábelským. „Osídlem zahynou, kdož se radují z pádu bohabojných.“ (Sir. 27, 32.)

c) **Ukrutnost.** — U dětí se jeví hlavně týráním zvířat. Když by vychovatel nedbal tohoto kazu povahy, v pozdějším věku se tyto sklony vybíjejí i na lidech. Děti se proto nemají dívat ani na zabíjení zvířat a bez rozumné příčiny nemají samy zvířata zabíjet. Mladším dětem říkáme: „Zvíře cítí bolest jako ty — nedělej mu trampoty!“

3. Výchova soucitu. Je nutno soucit u dětí soustavně vychovávat, poněvadž je přirozeným základem účinné lásky k bližnímu. Dítě je obvykle egoistické. Na příkl. při požáru, zatím co rodičové hledí zachrániti alespoň to nejnnutnější, dítě pláče o svou hračku. Nestačí říci: „Buď milosrdný, soucitný!“ Pro dítě byl by to prázdný, abstraktní pojem. Je nutno dítě vésti k soucitu zcela konkrétně:

a) Názorem. — Jak krásně a účinně v tomto směru působí na děti příběh o milosrdném Samaritánu! Raněného pomínul kněz, levita, ale ujal se ho Samaritán. A s jakou péčí! Jdi a čiň podobně i ty! — Jak dojímá děti soucit sv. Martina, který dává polovici svého pláště zkřehlému žebrákovi. Dětem musíme ukázati názorné případy, aby se mohl probudit a uplatnit jejich soucit. Někdo je chromý, hrbatý, šilhavý, koktá, je nevzhledný, slepý a pod. — „Jak by ti bylo, kdybys byl ty na jeho místě?“ Tak učí vychovatel svěření od malička viděti, jak je asi tomu, kdo je obtížen tělesnou vadou. Podobně poukazuje na nesnáze toho, kdo je obtížen vadou duševní, je v obtížném postavení sociálním. Katecheta probouzí v dětech představy, jak asi bylo raněnému na poušti, Lazarovi před palácem bohatcovým (hlad, hanba, opuštěnost), nemocnému u Betesdy (— „nemám člověka“ —), jak je dušičkám v očištění, jak pozůstalým po smrti člena rodiny. — Hluboce dojímá děti osud pohanských dětí. — Nejmněji dojímá děti a probouzí jejich živý soucit vypravování o utrpení Páně.

b) Činem. — Vychovatel se nesmí spokojit jen s krásným květem soucitu; květ tento musí přinést ovoce činu! Rodiče sv. Františka Sal. prokazovali milosrdenství rukou svého dítěte. Mělo to dalekosáhlý výchovný význam. Kristus nezačal příběh o milosrdném Samaritánu slovy: „Jdi a nauč se tomu nazpamět,“ nýbrž „jdi a čiň podobně!“ Vychovatel má dáti dětem pocítit, že „blaženější jest dávat než brát.“ (Skut. ap. 20, 35). Krásně a účinně lze děti a mládež zapojit do práce charitní a sociální jednak v místě a jednak v širším okruhu.

Nelze ustat na výchově pouhého soucitu, t. j. vésti k citlivosti pro bolesti a radosti druhých, protože tato citlivost ještě není mravním činitelem. Je potřebí od citu přejíti k skutečné ctnosti,

t. j. k jednání uvědomělému. Kdo pomáhá bližnímu jen proto, že mu působí zármutek dívat se na jeho bídu a hledí se zbýt toho nelibého pocitu, není ještě mravně dobrý. K jednání mravně dobrému nestačí objektivně prospěšný čin, nýbrž cílevědomá rozvaha.

*

DODATEK K ORIENTACI:

Jak dělí lidský duševní život psychologie racionální čili filosofická.

Slovní označení jednotlivých pojmů je v této příručce ve shodě s dnešní obvyklou terminologií pedagogickou. V závorce uvádíme termíny obvyklejší v psychologii racionální čili filosofické, takže sjednocujeme názvosloví obou vědních oborů.

I. Obor poznávavosti:

A. POZNÁVAVOST SMYSLOVÁ.

- | | | |
|-------------------------------|---|---|
| a) Mohutnost poznávací | { | <ol style="list-style-type: none">1. Pět vnějších smyslů: zrak, sluch, chuť, čich a hmat. K hmatu čítáme i smysl pro bolest, pro teplo a pro rovnováhu.2. (Jednotící smysl).3. (Odhadčí smysl).4. Obraznost a obrazotvornost.5. Paměť smyslová (představová). |
| b) Jejich činnost | { | <ol style="list-style-type: none">1. Smyslové vnímání počítku a vjemu.2. Vybavování představ.3. Sdružování představ. |
| c) Průvodní hnutí | { | <p>Libé nebo nelibé city ze smyslového poznání.</p> |

B. POZNÁVAVOST ROZUMOVÁ (MYŠLENÍ).

a) Mohutnost poznávací: rozum.

b) Její činnost { 1. Poznání { diskursivní { jednoduchý postřeh — vytvoření prvního pojmu.
soudění — vytváření soudu.
usuzování - vytváření úsudku.
intuitivní — chápání krásy ve věcech.
2. Pamatování pojmů.

c) Průvodní hnutí { Libé nebo nelibé pocity provázející poznání diskursivní nebo poznání estetické, t. zv. vyšší city intelektuální.

II. Obor snahovosti.

A. SNAHOVOST SMYSLOVÁ (AFEKTIVNÍ).

a) Mohutnosti snahové { 1. Mohutnost žádostivá.
2. (Mohutnost vznětlivá).

b) Jejich činnost { 1. Pudů (afekty čili vášně).
2. Instinkty.

c) Průvodní hnutí { U pudů není zvláštních paralelních citových hnutí, nýbrž citový zážitek jest jen jinou stránkou jediného hnutí, hnutí snahového. Této citové stránce pudů říkáme afekty nebo vášně, také city nižší. (Emoce.)

B. SNAHOVOST VOLNÍ.

a) Mohutnost vyšší snahovosti: vůle.

b) Její činnost { 1. Volní chtění.
2. Požívání dosaženého dobra.

c) Průvodní hnutí

{ Libé nebo nelibé pocity provázející
chtění nebo požívání dosaženého dobra,
t. zv. city vyšší. (City volní.)

Summary.

A man's education has such a penetrating influence on him that many regard it as a new birth. That is why education always has been and always will be humanity's most important and most responsible task and consequently one we must perform to the best of our ability. From this point of view the Rev. Francis Tomášek S. Th. D. in his work „Pedagogy“ (An Introduction to Educational Practice) will prove a reliable guide whose clear directions we can not only safely follow in theory but also carry out with great benefit in practice.

The work has five sections and consists of an introduction to the science of education followed by chapters dealing with the person to be brought up, the educator, the various forms of education and lastly the means and principles of education. In the preliminary part the author after defining education in general concentrates on the idea and aim of christian education. In the christian sense to educate means acting on the child with the intention of inducing it to cultivate and develop all its physical and mental powers as well as its supernatural faculties and thus enable it to reach its goal in time and in eternity. The object of christian education is a moral, christian character. Christian education must begin and end with Christ. Here the author does justice to the importance of pedagogy as the science of education and of its auxiliary sciences especially psychology and experimental pedagogy and emphasizes the need of specializing in the study of contemporary pedagogy.

The part dealing with the child itself is of great importance for educational practice for it gives a detailed account not only of the physical but especially of the mental and moral development

of youth from earliest infancy throughout childhood and adolescence. At this point the author analyses in detail the subject of christian education — the christian human being, who at baptism by the state of sanctifying grace obtained new, divine life for his soul together with the supernatural power to take possession of and turn to account in life supernatural gifts. Further paragraphs deal with individuality, temperament, biotypology and with the mental differences between the sexes.

In the following part our attention is drawn to the personality of the educator. His personality is the most important supposition in every education and sex, age and temperament all have a great influence on its development.

At the beginning of the part about the forms of education the author first off all lays down the chief rules for bringing up children at home in the family and then deals with the rights and duties of Church and State in the matter of education and with the question of education in educational establishments. He makes it clear that the State has no right to a dictatorial and tyrannical monopoly of schooling, such as would result from the inauguration of a uniform and obligatory State school, and maintains the democratic right of parents to freedom in the choice of schools for their children.

In the last part about the means of bringing-up the author explains how effectively supernatural means of education can be reinforced by the correct use of natural methods. He shows that the better the use the religious educator makes of all the natural means in his power the greater the benefit he can expect from the co-operation of supernatural means. A child's surroundings have a marked influence on its rearing whether for good or for bad and so we must endeavour to render him immune to dangerous influences by doing all in our power to strengthen his moral powers of resistance. The religious educator more than anyone else has always a right to be optimistical for he is never alone at work, he is never more nor less than God's fellow-worker for God himself always remains the chief educator. Even the most excellent

means of education would fail however if we did not take care to employ them in a discriminate manner and according to tried principles.

Here the author studies in detail the ordinary means of education: discipline, ordering, reproof, instruction, habit, example, rewards and punishments. He strongly recommends the preventive method of St. Don Bosco. First of all he gives some advice for the child's physical training and then devotes special attention to the education of his mind and soul, namely to the formation of his memory, imagination, intellect, conscience and power of attention. At this point we find a very important and thorough study of the psychology of the religious development of youth from infancy right up to maturity.

No less important are the paragraphs which follow and contain directions how to discipline the instincts and will, how to bring children up to have a sense of modesty and to preserve their purity and lastly how to perfect the will by accustoming it to ready obedience and to self-denial. No educator can fail to be interested by the instructions that follow for the cultivation of the emotions in general and then of religious emotions, of self-respect, of the sense of honour, of the love of truth and of the beautiful, of the emotions of joy, love and compassion. Once more St. Don Bosco is held up as an example.

The author has not only consulted the works of leading specialists in education at home and abroad but has also frequently drawn from the abundant source of his own long and fertile years of personal experience in schools and in children's associations. Hence his book should be able to render good services to all who work among youth especially in school and at the head of various associations.

Résumé.

L'éducation exerce sur l'homme une influence si profonde que plusieurs la considèrent comme une seconde naissance. C'est pourquoi l'éducation a toujours été et restera toujours la fonction humaine la plus importante et la plus lourde de responsabilités. On doit la remplir le mieux possible. A cette fin l'abbé François Tomášek, professeur à la Faculté de Théologie de l'Université Palacký, nous propose dans son ouvrage de Pédagogie (Introduction à l'art de l'éducation) des principes très nets que nous pouvons suivre avec confiance dans le domaine théorique et appliquer avec grand profit dans la pratique de l'éducation.

L'ouvrage comprend cinq parties : l'introduction à la pédagogie, l'élève, l'éducateur, les formes de l'éducation et, enfin, les moyens à utiliser et les principes à appliquer dans l'éducation. Dans l'introduction l'auteur définit l'éducation en général et met en relief l'idée essentielle et le but de l'éducation chrétienne. Élever un enfant au point de vue chrétien, c'est agir sur lui avec l'intention de faire s'épanouir non seulement toutes les facultés de son âme et de son corps, mais aussi tous ses dons surnaturels de telle sorte qu'il atteigne à la fois sa fin terrestre et sa fin éternelle. Le but de toute éducation chrétienne, c'est la réalisation d'une personnalité morale et chrétienne. C'est par le Christ que doit commencer et s'achever l'éducation. L'auteur fait ressortir ensuite l'importance de la pédagogie comme science de l'éducation et son rapport avec les sciences auxiliaires notamment avec la psychologie et la pédagogie expérimentale. Ayant lu cet exposé vivant et passionnant, on comprend le besoin qu'ont les éducateurs de s'appliquer à des études spécialisées de pédagogie contemporaine.

La partie traitant de l'enfant est très importante. L'auteur nous y présente une description détaillée du développement physique et surtout intellectuel et moral de la jeunesse depuis la première enfance jusqu'à l'adolescence. Il analyse à fond l'homme-chrétien qui reçoit, avec la grâce sanctifiante, une vie nouvelle, la vie

même de Dieu dans son âme et, en même, temps, la faculté surnaturelle d'acquérir des biens surnaturels, de se les approprier et d'en jouir ici-bas. Suivent d'intéressants chapitres sur l'individualité, le temperament, la biotypologie et les differences dementalité entre les sexes.

Les chapitres qui traitent de l'éducateur étudient la condition primordiale de toute éducation: la personnalité de l'éducateur. Après avoir analysé les qualités de fond nécessaires pour que la formation fasse apparaître une véritable personnalité d'éducateur, il montre l'influence du sexe, de l'âge et du tempérament sur son développement. Dans les chapitres concernant les formes de l'éducation, l'auteur donne des directives pour l'éducation familiale, puis il parle des droits et des devoirs respectifs de l'Église et de l'État par rapport à l'éducation. Il se déclare contre le monopole dictatorial et tyrannique de l'école, que l'État désire introduire en réalisant les projets d'une école unique, obligatoire pour tous. Il souligne le droit démocratique des parents à la liberté dans le choix d'une école pour leurs enfants.

La dernière partie de l'ouvrage consacrée aux moyens dont dispose l'éducation commence par l'explication des rapports entre les moyens naturels et les moyens surnaturels. Plus on se sert de bons moyens naturels en éducation, plus on peut attendre de succès dans l'emploi des moyens surnaturels. Même le milieu bon ou mauvais exerce une grande influence sur l'enfant. Il est donc extrêmement nécessaire de s'efforcer de prémunir l'élève contre la mauvaise influence de son entourage en fortifiant sa résistance morale. Surtout l'éducateur religieux peut demeurer toujours optimiste, puisqu'il ne reste jamais seul à l'oeuvre. Il n'est que le collaborateur de Dieu. C'est Dieu qui est le premier éducateur. Cependant même les meilleurs moyens éducatifs pourraient échouer, si l'on ne veillait à s'en servir d'une façon sage et prudente selon des principes éprouvés.

Quant aux moyens ordinaires d'éducation, l'auteur s'occupe plus en détail de la discipline, du commandement, de la réprimande, de l'instruction, de l'habitude, de l'exemple, de la ré-

compense et du châtimeut. Il recommande la méthode préventive de Saint Jean Bosco. Entre moyens particuliers de l'éducation, l'auteur donne d'abord quelques instructions pour la culture physique de la jeunesse et ensuite, plus particulièrement, pour la formation de la mémoire, de l'imagination, de la raison, de la conscience et de l'attention. On trouve ici une étude très détaillée et très importante sur la psychologie du développement religieux de la jeunesse depuis l'âge le plus tendre jusqu' à l'adolescence.

Enfin dans des pages non moins importantes que les précédentes, l'auteur en arrive à montrer comment s'y prendre pour discipliner les instincts et la volonté de l'enfant, pour l'élever à la pudeur et à la pureté morale, pour perfectionner sa volonté en l'habituant à l'obéissance et à la mortification. Puis il donne des directives pour l'éducation des sentiments, surtout pour la formation des sentiments religieux, du sentiment de la dignité personnelle, du sens de l'honneur, du sens du vrai et du beau, des sentiments de la joie, de l'amour et de la compassion. Encore une fois il rappelle Saint Jean Bosco.

L'auteur a utilisé les meilleurs ouvrages des spécialistes de la pédagogie de son pays et de l'étranger. Il sait aussi mettre à profit sa riche expérience personnelle acquise au cours des longues années qu' il a consacrées au service de la jeunesse soit dans l'enseignement soit dans les oeuvres. C'est pourquoi son ouvrage peut rendre de vrais services à tous ceux qui s'occupent de la jeunesse surtout à l'école et dans les cercles.

Nejdůležitější bibliografie.

I. Pedagogika obecná.

1. PEDAGOGIKA SYSTEMATICKÁ.

- Ansay-Terwague-Velut*, Pédagogie nouvelle, Paris 1937.
Augé L., Pédagogie générale, Paris 1923.
Autrata F. V., Pedagogické přehledy, 4. vyd., Olomouc 1931.
Basariček Stjepan, Pedagogija, Zagreb 1922-23.
Bernberg J., Umriß der katholischen Pädagogik, 2. vyd. Regensburg 1923.
Blonskij P., Pedagogika, 6. vyd., Moskva 1924.
„ „ Osnovy pedagogiki, Moskva 1925.
Cimatti Vinc., Lezioni di pedagogia, 1.—3. sv., Torino 1920.
Danysz A., O wychowaniu, Lwów 1925.
Dominicis Saverio, de, Linee di pedagogia elementare, Milano 1921.
Dupanloup Fel., De l'éducation, 1.—3. sv., Paris b. r.
„ „ L'oeuvre par excellence, Paris b. r.
Drtina Fr., dr., Všeobecná pedagogika, Praha 1906.
Esipov B. P. i Genčarov N. K., Pedagogika, Moskva 1941.
Faggioli Em., Nozioni di Pedagogia per il Clero, Torino 1933.
Findlay J. J., The foundations of education, 1.—2. sv., London 1925—27.
Göttler Jos., dr., System der Pädagogik im Umriß, München 1932.

- Hendrich Jos., dr.*, Úvod do obecné pedagogiky, 3. vyd., Praha 1946.
- Herget A.*, Lehrbuch der Pädagogik, 1.—3. sv., 7. vyd., Praha 1929.
- Higgins James*, Fundamentals of Pedagogy, New York 1923.
- Hörberger F.*, Lehrbuch der Pädagogik, 1.—2. sv., Wien 1934-35.
- Hubert René*, Traité de Pédagogie générale, Paris 1946.
- Chlup Ot., dr.*, Pedagogika, Brno 1936.
- Jacks, M., L.*, Total Education. A plea for synthesis, London 1946.
- Kádner Ot., dr.*, Základy obecné pedagogiky, 1.—3. sv., Praha 1925-26.
- Klíma Jiří V., dr.*, Theoretické základy vychovatelské praxe, Praha 1941.
- Krieg Corn.-Grunwald*, Lehrbuch der Pädagogik, 2. díl, 5. vyd., Paderborn 1932.
- Laberthonière L.*, Théorie de l'éducation, 7. vyd., Paris 1923.
- Lochner Rudolf*, Deskriptive Pädagogik, Liberec 1927.
- Lombardo-Radice G.*, Teoria e storia della educazione, 2. vyd., Roma 1938.
- Löwi M.*, Grundbegriffe der Pädagogik, Breslau 1934.
- Marchesini G.*, I problemi fondamentali della educazione, Torino 1920.
- Martinak Ed.*, Wesen und Aufgaben der Erziehungswissenschaft, Graz 1928.
- Mayer M. E.*, Erziehungskunde, 2. vyd., Donauwörth 1928.
- Messer A.*, Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1926.
- Montessori Maria, dr.*, Pédagogie scientifique, 1.—2. sv., Paris 1922.
- Nohl Hermann-Pallat Ludw.*, Handbuch der Pädagogik, 1.—5. sv., 4. vyd., Langensalza 1929.
- Oldra Ant., S. J.*, Educazione, 3. vyd., Torino 1921.
- Olgiati Fr.*, Primi lineamenti di pedagogia cristiana, 2. vyd., Milano b. r.
- Otto E.*, Allgemeine Erziehungslehre, Leipzig 1928.
- Petersen P.*, Allgemeine Erziehungslehre, Berlin 1928.
- Phillipson Herbert*, Education, London 1942.
- Pinkevič A. P.*, Pedagogika, Moskva 1924.
- Pistrak M. M.*, Pedagogika, Moskva 1934.

- Podolenski Stan. T. J.*, Podręcznik pedagogiczny, Kraków 1930.
- Pradel Henri*, Petit cours de Pedagogie, Paris b. r.
- Protič L.*, Pedagogika, 3. vyd., Beograd 1920.
- Riboulet L.*, Manuel de Pédagogie Générale, Lyon-Paris 1930.
- Ried G.*, Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1929.
- Riekel Aug.*, Vom Wesen der Erziehung, Berlin 1924.
- Ross F. X.*, *Msgre*, Pédagogie théoretique et pratique, 4. vyd., Québec 1931.
- Ross James S.*, Groundwork of educational theory, London-Toronto-Bombay 1942.
- Řezanina Fr.*, Vychovatelství, Praha 1924.
- Schlemmer H.*, Pädagogik, Leipzig 1931.
- Stolz Alban*, Erziehungskunst, 9.—10. vyd., Freiburg i. Br. 1921.
- Sturm K. F.*, Erziehungswissenschaft, Osterviek 1927.
- Šimbirev P. N.*, Pedagogika, Moskva 1940.
- Štampach Fr.*, Základy vychovatelství, Praha 1938.
- Šustal Josef*, Vychovatelství, Brno 1923.
- Švadlenka Fr.*, Obecná Pedagogika, 4. vyd., Praha 1929.
- Valle Domenico, S. J.*, La teoria e la pratica della educazione, 1.—2. sv., Torino-Roma 1931.

2. PEDAGOGICKÉ ENCYKLOPEDIE A SLOVNÍKY.

- Encyklopedie pedagogická*, red. Chlup-Kubálek-Uher, 1.—3. sv., Praha 1938-40.
- Encyklopedija wychowania*, pod red. St. Lempickiego, 1.—2. sv., Warszawa 1936.
- Enciklopedija Pedagogičeskaja*, pod red. A. G. Kalašnikova pri učasti Epštejna, 1.—2. sv., Moskva 1927-28.
- Good, Carter V.*, Dictionary of Education, New York 1945.
- Kierski Feliks*, Podręczna encyklopedja pedagogiczna, sv. 1.—2., Lwów 1923—25.
- Króliński Kaz.*, Podręczny leksykon pedagogiczny, Poznań 1935.
- Monroe Paul*, An cyclopedia of education, 1.—5. sv., New York 1919.

- Pech Oldřich*, Příruční slovník pedagogický, Praha 1937.
- Rein W.*, Enzyklopedisches Handbuch der Pädagogik 1.—10. sv.
2. vyd., Langensalza 1903—10.
- Roloff Ernst*, Lexikon der Pädagogik, 1.—5. sv., Freiburg i. Br.
1913-17.
- Spieler Jos., dr.*, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1.—2. sv.,
Freiburg i. Br. 1930-32.
- Watson-Foster*, The Encyclopedia and Dictionary of Education,
1.—4. sv., London 1931.

3. DĚJINY PEDAGOGIKY.

- Alberti P.*, Světec don Bosko, Fryšták u Holešova 1934.
- Autrata Fr.*, Pedagogické přehledy, Olomouc b. r.
- Cassotti Mario*, La pedagogia di Antonio Rosmini, Milano b. r.
- Čapek Emil*, Úvod do dějin pedagogiky, Tábor 1939.
- Drtina Fr., dr.*, Dějiny pedagogiky, Praha 1905.
- Ehrenborg Ferd., S. J.*, Franz von Sales als Vorbild und Lehrer,
Paderborn 1937.
- Farell Allan, S. J.*, The Jesuit code of liberal education, Milwaukee b. r.
- Ganelin Š. I. i Golant J.*, Istorija pedagogiki, Moskva 1940.
- Göttler Jos., dr.*, Geschichte der Pädagogik in Grundlinien, Frei-
burg i. Br. 1935.
- Gras Pierre*, La fidèle histoire de saint Jean Bosco, Paris b. r.
- Graves Frank-Pierrepont*, A history of education, 1.—3. sv., New
York 1915-19.
- Grunwald G.*, Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, Frei-
burg i. Br. 1927.
- Hoffmann Hans*, Bernard Overberg, München 1941.
- Hovre F. de-Breck L.*, Les maîtres de la pédagogie contemporaine,
Bruges 1937.
- Kádner Ot., dr.*, Dějiny pedagogiky, 3 díly, Praha 1910-19.
- „ Vývoj a dnešní soustava školství, 1.—4. sv., Praha
1929-38.
- Khun Fr.*, Nástin dějin pedagogiky od polov. 19. stol., Praha 1937.

- Klíma J. V., dr.*, Jan Amos Komenský, Praha 1942.
- „ „ Věčně živý Komenský, Praha 1941.
- Kot Stan.*, Źródła do hist. wychowania, 1.—2. sv., Warszawa 1928—30.
- Král Jos.*, Otakar Kádner, Praha 1940.
- Kobosil Josef*, Dějiny vychovatelství, Praha 1916.
- Krieg Cor.-Grundwald*, Lehrbuch der Pädagogik, díl I., Paderborn 1923.
- McCormick P. J., dr.*, History of Education, Washington b. r.
- McGucken Wil. S. J., dr.*, The Jesuits and Education, Milwaukee b. r.
- May Lewis*, Fénelon, London b. r.
- Messer A.*, Geschichte der Pädagogik, 1.—2. sv., Leipzig 1930-31.
- Moog W.*, Geschichte der Pädagogik, 1.—3. sv., Leipzig 1928-33.
- Müller-Freienfels*, Bildungs- u. Erziehungsgeschichte, Leipzig 1933.
- Novák-Hendrich*, J. A. Komenský, jeho život a spisy, Praha 1932.
- Pavlík Ondrej*, Vývin sovietského školstva a pedagogiky, Bratislava 1945.
- Pienkevič A. P.*, Chrestomatja po istorii pedagogiki, Moskva 1934.
- Riboulet L.*, Histoire de la Pédagogie, Lyon-Paris 1935.
- Rigault Georges*, Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles Chrétiennes, Paris 1937.
- Sajdová Věra*, Marie Montessori a její metoda výchovná, Praha 1935.
- Schlons J. J., O. S. B.*, Lumpensammlerpfarrer und Bubenapostel, Basel 1937.
- Školskí Bratia*, Svätý Ján de la Salle, Močenok 1934.
- Štechová Marie*, Život světcův (Sv. Jan Bosko), Praha 1937.
- Tardivel F., dr.*, Newman Éducateur, Paris 1937.
- Terrone L.*, Un grande Pescatore di anime S. Giovanni Bosco, Torino b. r.
- Veuthav L. Cordelier*, Un grand éducateur, le Père Girard, Paris 1934.
- Walsh James J. D.*, Education in the Middle Ages, Milwaukee b. r.
- Ziegler Theobald*, Geschichte der Pädagogik, München 1917.

4. POVŠECHNÉ OTÁZKY PEDAGOGICKÉ.

- Beeking Jos., dr.*, Grundfragen der erzieherischen Kunst, Einsiedeln 1940.
- Berthier*, L' école des Roches, Juvisy 1936.
- Bielawski Z. X., dr.*, Zagadnienia wychowawcze, Lwów b. r.
- Biot R., dr.*, Medecin et éducation, Paris 1947.
- Bopp Linus*, Wir sind die Zeit, Freiburg i. Br. 1931.
- Bosshart Emilie, dr.*, Entscheidende Augenblicke in der Erziehung, Zürich 1943.
- Bötsch S. J.*, Das Geheimnis der Erziehung, Innsbruck 1912.
- Buck J. M., de S. J.*, Cas difficiles, 4. vyd., Bruges 1947.
- Burret J.*, Éducation et forces vives, Paris 1936.
- Centre Dominicain d'Études russes*, La crise de l'éducation en U. R. S. S. d' après les plus recents documents sovietiques, Lille 1935.
- Codignola E.*, Il problema educativo, 1.—3. sv. Firenze 1937.
- Čečetka Juraj*, Úvod do všeobecnej pedagogiky, Bratislava 1944.
- Dévaud Eugène*, La pédagogie scolaire, Paris 1932.
- Dewey John*, Demokracie a výchova, Praha 1932.
- Dobrá cesta*, Výbor z přednášek prázdninových kursů katol. učitelstva čsl., Olomouc 1934—1938.
- Dottrens R.*, Éducation et Démocratie, Paris 1946.
- Dunin-Borkowski*, Miniaturen erzieherischen Kunst, Berlin 1929.
- Dvořáček Jos., dr.*, Metodologické problémy pedagogiky a didaktiky, Praha 1947.
- Eby-Arrowood*, The development of the modern éducation, New York 1937.
- Ehm Albert*, L'éducation nouvelle, Paris 1938.
- Epstein O.*, Erziehung und Wirklichkeit, Potsdam 1932.
- Étienne Frère*, Pour mieux remplir notre mission d'éducateur, Vannes 1935.
- Fargues M.*, Tendances actuelles en éducation, Dijon 1929.
- Förster F. W.*, Ewiges Licht und menschliche Finsternis, Luzern 1935.

- Förster F. W.*, Erziehung und Selbsterziehung, Zürich 1921.
 Alte und neue Erziehung, Luzern 1936.
 Jak žít, Holešov 1921.
 Lebensführung, Erlenbach-Zürich 1924.
 Jugendlehre, Erlenbach-Zürich 1929.
 Lebenskunde, Erlenbach-Zürich 1929.
 Mlhami a tmou, Praha 1937.
 Škola a charakter, Olomouc b. r.
 Věčné světlo, Praha 1936.
 „ Sebevýchova mládeže, Holešov b. r.
Green Ernest, Education for a new society, London 1943.
Häberlin Paul, Möglichkeit und Grenzen der Erziehung, Zürich 1935.
Hanselmann Heinr., Erziehungsberatung, Erlenbach-Zürich 1937.
Hardie Charles D., Truth and Fallacy in Educational Theory, Cambridge 1942.
Hättenschwiler, S. J., Selbsterziehung, Innsbruck 1928.
Herbé J., Propos d'éducation, Bruxelles 1924.
Hessen S., Školství v demokracii, Praha 1935.
Hruška Josef, O výchově a školství, Praha 1945.
Humby S. R.-James E. J. F., Science and Education, Cambridge 1943.
Christoffel Hans, Trieb und Kultur, Basel 1944.
Jasinski W., dr., Na przełomie myśli wychowawczej, Poznań b. r.
Klímeš R., dr., Vzdělání jako základní pojem výchovy, Praha 1937.
Kratochvíl Jos., dr., Otázky pedagogické, Olomouc 1930.
Kratochvíl Lad., O současných směrech pedagogických, Praha 1934—35.
Kriek Ernst, Erziehung und Entwicklung, Freiburg i. Br. 1921.
Krus Fr., S. J., Pädagogische Grundfragen, 2. vyd., Innsbruck 1920.
Kuckhoff J., Erziehersünden, Hildesheim 1935.
Lauwers J. A., Education and Biology, London b. r.
Lindworsky J., S. J., dr., Erfolgreiche Erziehung, Freiburg i. Br. 1933.
Livingstone, Sir Richard, Education for a World Adrift, 4. vyd., Cambridge 1944.

- Livingstone, Sir Richard*, The Future in Education, Cambridge 1944.
- Lütz K.*, Erziehung und Leben, Oldenburg 1927.
- May F. E.*, Wie erziehen, Paderborn 1932.
- Millot, Albert*, Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine, Paris 1939.
- Montessori Maria, dr.*, Les étapes de l'Éducation, Paris 1936.
- Paltram Petronius Fr.*, Pädagogik des hl. Johann Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder, Freiburg i. Br. 1911.
- Petersen P.*, Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1937.
- Pflegler Mich., dr.*, Die pädagogische Situation, 2. vyd., Innsbruck 1932.
- Pinkevič A. P.*, Osnovy sovětskoj pedagogiki, Moskva 1929.
- Plus Raul*, Le problème de l'éducation, Paris 1935.
- Pradel H.*, Pour leur beau métier d'hommes, Paris-Bruxelles 1933.
- Questions actuelles de pédagogie*, Juvissy 1931.
- Rádl Em., dr.*, Revise pokrokových ideálů v národní škole, Praha 1928.
- Sesmat Hubert*, L'éducation moderne, Paris b. r.
- Simon A.*, Notes sur l'éducation, Bruxelles 1937.
- Spalding A.*, Vychovatelské essaye, Olomouc 1920.
- Shields E. E., dr.*, The Making and Unmaking of a Dullard, Washington b. r.
- Stonner Ant., dr.*, Das pädagogische Verstehen, Leipzig 1931.
- Schrötteler Jos., S. J., dr.*, Erziehungsverantwortung und Erziehungsrecht, München 1935.
- Schulze-Sölde*, Pädagogische Untersuchungen, Breslau 1930.
- Tauber Otakar, dr.*, Časové záhady výchovy, Hradec Králové 1921.
- Tiling-Jaraus*, Grundfragen pädagog. Handels, Stuttgart 1934.
- Uher J.*, Základy americké výchovy, Praha 1930.
- Urban Rud.*, O lepší výchovné cesty, Praha 1932.
- Velemínský J.*, Americká výchova, Praha 1918.
- Vrána Stanislav*, Základy nové školy, Brno 1946.

5. ZVLÁŠTNÍ OTÁZKY PEDAGOGICKÉ.

a) Pedagogická filosofie.

- Behn Siegfried*, Erzieherische Ideale, Bonn 1927.
- Bopp Linus, dr.*, Weltanschauung u. Pädagogik, Paderborn 1921.
- Casotti*, Maestro e scolaro. (A Saggio di Filosofia della educazione.) Milano b. r.
- Fitzpatrick-Treacy*, Readings in the philosophy of education, London 1936.
- Grunwald G.*, Philosophische Pädagogik, Paderborn 1917.
- Drtina Fr., dr.*, Ideály výchovy, Praha 1925.
- Eggersdorfer Fr.*, Das Ziel der Erziehung, Münster 1925.
- Fröschle A.*, Der Einbruch des Materialismus in die Pädagogik, Freiburg i. Br. 1933.
- Hendrich Jos., dr.*, Filosofické proudy v současné pedagogice Praha 1926.
- Hovre D. F.*, Essai de philosophie pédagogique, Bruxelles 1927.
- Hessen Sergěj, dr.*, Filosofické základy pedagogiky, Praha 1936.
- „ „ „ Světový názor a pedagogika, Praha 1937.
- Chlup Ot., dr.*, Vývoj pedagogických ideí v novém věku, Brno 1925.
- Klimke Fr.*, Monismus und Pädagogik, München 1918.
- Kriek Ernst*, Philosophie der Erziehung, Jena 1930.
- Kurz Edelbert*, Moderne Erziehungsziele und Katholizismus, München 1927.
- Lehmann Gerh.*, Zur Grundlegung der Kulturpädagogik, Berlin 1929.
- Moog W.*, Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart, Langensalza 1929.
- O'Connel Geoffrev*, Naturalism in American Education, Washington b. r.
- Shields T. E., dr.*, Philosophy of Education, Washington b. r.
- Višňovský Mik., dr.*, Ideové základy katolíckej výchovy, Trnava 1931.
- Vogel Claude L., O. M. Cap., dr.*, Franciscan Philosophy and Education, Milwaukee b. r.
- Weber E.*, Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele, Bayreuth 1931.

b) Experimentální pedagogika.

- Barbey Léon*, Pédagogie expérimentale et chrétienne, Fribourg 1940.
Buyse Raymond, L'experimentation en pédagogie, Bruxelles 1935.
Claperède E., Psychologie dítète a experitmentální pedagogika Praha 1930.
Deuchler G., Möglichkeiten und Grenzen der experim. Pädagogik, Langensalza 1926.
Chlup Otak., dr., Pokusné vychovatelství, Praha 1922.
Grunwald G., Die Pädagogik des XX. Jahrhunderts. (Str. 71—93.) Freiburg i. B. 1928.
Lay, Pedagogika experimentální, Praha 1911.
Meumann E., Abriß der experimentellen Pädagogik, Leipzig 1920.
„ „ Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 1.—3. sv., 2. vyd., Leipzig-Berlin 1911-14.
Toman Ferdinand, Experimentální pedapogika po stránce formální a vědecké, Velké Meziříčí 1925.

c) Sugescce a výchova.

- Bechtěrev*, Bedeutung der Suggestion im sozialen Leben, Wiesbaden b. r.
Hirschlaff Leo, Suggestion und Erziehung, Berlin 1914.
Hellpach, Geistige Epidemien, Frankfurt a. M. b. r.
Keatinge M. W., Suggestion in education, 2. vyd., London 1911.
Seeling O., Hypnose und Suggestion in der Erziehung, 2. vyd., Berlin 1925.
Stern W., Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter, Leipzig 1925.
Thomas, Úkol sugescce ve výchově, Zábřeh b. r.

d) Meze výchovy.

- Griesebach E.*, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, Halle 1924.

Häberlin P., Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, Zürich 1935.
Riekel August, Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung,
Osterwieck a. H. 1926.
Röbel Clem. P., Enttäuschte Erzieher, 2. vyd., Innsbruck b. r.

e) Nápravná (reedukační) pedagogika po stránce všeobecné.

D'Agnet-D'Espiney, dr., Le scrupule. Comment le guerir? Comme
le prevenir? Paris b. r.
D'Agnet-D'Espiney, dr., Psychologie et Psychotherapie éducative,
Paris b. r.
Allers Rud., dr., Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters,
Einsiedeln 1926.
Barsch K., Hilfeschulpraxis, Halle 1927.
Binet Simon, Les enfants anormaux, Paris 1916.
Bopp Linus, dr., Allgemeine Heilpädagogik in systematischer
Grundlegung, Freiburg i. Br. 1930.
Bonnafé-Ey-Folin-Lacan, dr., La psychogenèse des troubles psy-
chiques, Bruges 1947.
Bönheim C., Kinderpsychotherapie in der Praxis, Berlin 1932.
Buck J. M., Cas difficiles, Paris 1945.
Caruso Igor A., dr., Religion und Psychotherapie, Innsbruck 1946.
Corte Erna, Entwicklungsgehemte Kinder, Leipzig 1926.
Descoeudres Alice, Die Erziehung der anormalen Kinder, Zürich 1920.
Düring E., Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik, Zü-
rich 1925.
L'Enfance irrégulière, Psychologie clinique, Paris 1946.
Frenzel F., Hilfeschulpädagogik, Halle 1920.
Häberlin Paul, Kinderfehler als Hemmungen des Lebens, Basel 1921.
Hanselmann Heinr., Einführung in die Heilpädagogik, Leipzig 1933.
Herfort K., Rodokmeny slabomyslných, díl 1.—3., Nový Bydžov
1925—27.
Herfort K., Soubor prací, Praha 1932.
Heveroch A., Duševní odchylky mládeže školní, Praha 1904.
O myšlenkách podvržených a vyzrazených, Praha 1905.

- Hlava Karel*, Nauka o výchově slabomyslných, Praha 1933.
- „ „ Úvod do pedopathologie a nauka o výchově slabomyslných, Praha 1930.
- Hronek Jos. dr.*, Ochranná péče o mládež, Praha 1936.
- Chlup Otakar, dr.*, Význam duševních projevů u dětí méně schopných, Brno 1925.
- Chotzen F.*, Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächestände der Hilfschüler, Halle 1921.
- Jaspers Karl*, Allgemeine Psychopathologie, Berlin 1920.
- Křivý*, Pocit méněcennosti ve věku dětském. (Sborník IV. Pedol. sjezdu). Praha 1931.
- Kuhn Fr.*, Der Spezialklassenschüler, Zürich 1927.
- Kunkel Fr.*, Das dumme Kind, Dresden 1926.
- Liertz Rhaban, dr.*, Wanderungen durch das gesunde und kranke Seelenleben bei Kindern und Erwachsenen, Kempten 1924.
- Laub Alfred*, Seelenabgründe, Freiburg i. Br. 1932.
- Mauer Jan*, Duševně úchylné děti, České Budějovice 1928.
- McCarthy Raf., S. J., dr.*, Safeguarding mental Health, Milwaukee b. r.
- Mönkenmüller Otto*, Die geistigen Krankheitszustände des Kindesalters, Leipzig 1922.
- Rössel Fr.*, Das Hilfsschulkind, Halle a. S. 1925.
- Sborník* prací z oboru péče o mládež úchylnou na počest Josefa Zemana, Praha 1931.
- Sécelle-Dekock*, L'éducation des enfants anormaux et arriérés, Paris 1920.
- Stern E.*, Psychiatrie und Pädagogik, Langensalza 1920.
- Schmidt Hugo*, Heilerzieherische Bildungsarbeit der Hilfsschule, Halle a. S. 1929.
- Schmid Paul, dr.*, Schwierige Kinder und Jugendliche, Zürich 1943.
- Scholz L.*, Anormale Kinder, 2. vyd., Berlin 1919.
- Stehlík B.*, Nejobvyklejší vady a zlovyky úchylných dětí, Dobřichovice 1941.
- Šonka J.*, Soudce mládeže rodičům a vychovatelům, Praha 1941.
- Štampach Frant.*, Problém reedukace, Praha 1945.

Wexberg Erwith, Sorgenkinder, Leipzig 1931.
Wiese Helmuth, Fürsorgezögling, Halle 1928.
Zeman Josef, Črty z pedopathologie, Praha 1928.
" " Pedopathologický slovníček, Praha 1933.
Ziehen T., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, Berlin 1926.
Zipf Leonard, Leibesübungen in der Hilfsschule, Frankfurt a. M. 1929.

f) Speciální otázky nápravné (reedukační) pedagogiky.

Hluchoněmé dítě.

Steigerle L., Kapitoly z psychologie hluchoněmého dítěte, České Budějovice b. r.

Lenivé dítě.

Andrede C., Über die Faulheit, Langensalza 1904.
Codechoux E. M. B., Comment lutter contre la Paresse scolaire de l'Enfant intelligent? Paris 1935.
Lemonnier, Le traitement diététique de la paresse, Paris 1909.
Hervelin Pierre, La paresse chez l'enfant, Paris b. r.
Weisskopf H., Das faule Kind, Dresden 1926.

Nervosní dítě.

D'Agnel-Espiney, dr., Direction de Conscience. Psychotherapie des troubles nerveux, Paris b. r.
Haškovec Lad., Děti nervově choré, Praha 1921.
Chura, MUDr., Neuropathia u dětí, její příčiny, vývoj a therapia. (Sborník IV. pedol. sjezdu.) Praha 1931.
Kratochvíl Rud., Nervozne deti, Praha 1928.
Pilcz Alex., dr., Nervöse und psychische Störungen. (Ein Leitfadens für Seelsorger und Katecheten.) Freiburg i. Br. 1935.
Potozky C., Das nervöse Kind, Berlin b. r.
Schulte Chrysost., O. M. C., dr., Was ein Seelsorger von nervösen Seelenleiden wissen muß, Paderborn 1936.
Wexberg W., Das nervöse Kind, Wien 1926.

Wexberg W., Das ängstliche Kind, Dresden 1926.

Wiesner, Nervosa dětí, Praha 1925.

Sebevraždy u dětí a mládeže.

Baer A., Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter, Leipzig 1901.

Droop, Die Schülerselbstmorde, Dortmund 1928.

Eulenburg, Kinder- und Jugendselbstmorde, Halle 1914.

Neter, Der Selbstmord im kindlichen und jugendlichen Alter, Langensalza 1910.

Slabost vůle. (Chorobná.)

Birnbaum, Die krankhafte Willensschwäche und ihre Erscheinungsformen, Wiesbaden b. r.

Bessmer, Störungen im Seelenleben, Freiburg i. Br. b. r.

„ Die Grundlagen der Seelenstörungen, Freiburg i. B. b. r.

Huber, Hemmnisse der Willensfreiheit, Paderborn b. r.

Müncher Theodor, Der psychische Zwang und seine Beziehungen zu Pastoral und Moral, Düsseldorf 1922.

Slepé dítě.

Grzegorzewska Marja, dr., Psychologija niewidomých, Lwów b. r.

Kutina J., Z temnoty života. (Úvod do nauky o výchování slepců.)
Praha 1938.

Mell Alex., Enzyklopädisches Handbuch des Blindwesens, Wien 1900.

Villey Pierre, Le monde des aveugles, Paris 1918.

Zeman Josef, Kultura slepců, Praha 1935.

Šílenost u dětí a mládeže.

Wanke Georg, Jugendirresein für Ärzte, Juristen und Erzieher,
Halle 1929.

Ziehen T., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, Berlin 1926.

Vadná řeč u dětí a mládeže.

Synek Hubert, Náprava řeči, Brno 1928.

Kratochvíl Rud., Vady řeči, Bratislava 1924.

Zločinnost u dětí a mládeže.

Bagot J. H., Juvenile Delinquency, London 1941.

Burt C., The young delinquent, London 1925.

Drillon Paul, La jeunesse criminelle, Paris 1909.

Duprat, La criminalité dans l'adolescence, Paris 1909.

Hertz, Die kriminelle Jugend, Leipzig 1913.

Chazal Jean, Les enfant devant leurs juges, Paris b. r.

Kármán, Die Diebstähle der Kinder, Leipzig 1924.

Lhotte Céline-Dupeyrat Elis., Le jardin flétri. Enfance délinquante et malheureuse, Paris 1939.

Naegele O., Das kriminelle Kind, Dresden 1926.

Ráliš, Kriminologický výzkum dítěte a mladistvého zločince. (Sborník IV. pedol. sjezdu.) Praha 1931.

Šejnoha Jos., Kriminální psychologie, 2. vyd., Praha 1930.

Vidoni, La delinquenza dei minnorenni, Roma 1924.

II. Pedologie.

1. POVŠECHNÉ OTÁZKY Z VÝCHOVY DÍTĚTE.

Ament V., Die Seele des Kindes, 12.—14. vyd., Stuttgart 1923—25.

Apjamov J. A., Osnovy pedologii, 2. vyd., Moskva 1928.

Argenlander A., Methoden der Kinderpsychologie und der pädagogischen Psychologie, Wien 1935.

Aron M., L'Église et l'enfant, Paris 1934.

Baumgarten Fr., Wunderkinder, Leipzig 1930.

Berna-Citroén Ada, Moderne Erziehung. (K poznání duševního života dítěte.) Bern 1942.

- Bösmiller Fr., dr.*, Kind unter Kindern, München 1937.
- Bode-Fuchs*, Psychologie des Landkindes, Halle 1925.
- Brémond H., Chan.*, L'enfant at la vie, Paris 1924.
- Brandes Georg*, Kindheit und Jugend, Dresden 1924.
- Bruno de Jésus — Marie, O. C.*, L'enfant et la voie d'enfance, Paris 1934.
- Bühler Charlotte*, Die seelische Entwicklung des Kindes, Jena 1930.
- Bühler Charlotte*, Kindheit und Jugend, Leipzig 1928.
- Bühler Karl*, Nástin duševního vývoje dítěte, Praha 1939.
- Claparède E.*, Psychologie dítěte a experimentální pedagogika, Praha 1930.
- Coulet, S. J.*, La préparation de l'enfant à la, vie, Paris b. r.
- Čáda Fr.*, Rozpravy z psychologie dítěte a žáka, Praha 1918.
- Černocký Karel, dr.*, Psychologie dětství, Přerov 1936.
- Dabrowski P.*, Nauka v dziecku, 2. vyd., Lwów.
- David Maurice*, Nous et nos enfants, Paris 1936.
- Descoeudres*, Ce que pensent les enfants, Neuchâtel 1924.
- Dittrich Bruno*, Die Frage des Kindes und ihre Bedeutung für den Erzieher, Stuttgart 1927.
- Drobil Em.*, Jihočeské dítě, České Budějovice 1927.
- Dupanloup F.*, L'Enfant, 10. vyd., Paris b. r.
- Eaton Mary*, Consider the Child, London 1925.
- Fassbinder Nik.*, Am Wege des Kindes, Freiburg i. B. 1920.
- Fordham Michael*, Life of Childhood, London 1944.
- Furfey Paul H.*, You and Your Children, New York b. r.
- Gaupp R.*, Psychologie des Kindes, 5. vyd., Leipzig 1925.
- Gangsberg Fritz*, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, 4. vyd., Leipzig 1920.
- Giese F.*, Allgemeine Kinderpsychologie, München 1923.
- Groos K.*, Das Seelenleben des Kindes, 5. vyd., Berlin 1911.
- Greeff Et.*, Nos enfants et nous, Brussel b. r.
- Gruber Dan., O. F. M.*, Kindererziehung, 2. vyd., Innsbruck b. r.
- Guillaume Paul*, La psychologie de l'enfant, Paris 1940.
- Hall S.*, Stati pedologické, Praha 1912.
- Henin Luc.*, Psychologie de l'Enfant, Paris 1912.

- Hetzer H.*, Kindheit und Armut, Leipzig 1929.
- Houser Fr.*, Hovory s dětmi, Praha 1921.
- Chlup O., dr.*, O dětské duši, Praha 1920.
- Jacoby H.* Das jähzornige Kind, Dresden 1928.
- Joly Edmund*, L'enfance désarmée, Paris 1937.
- Katz D. — Katz R.*, Conversations with Children, London 1936.
- Kautz H.*, Um die Seele des Industriekindes, Donauwörth 1918.
- King*, Duševní vývoj dětský, Praha 1912.
- Kirkpatrick*, Fundamentals of child study, New York 1904.
- Klímová-Fügnerová, dr.*, Naše dítě, Praha 1944.
- Klose Erich*, Die Seele des Kindes, Stuttgart 1920.
- Koffka K.*, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie, 2. vyd. Ostervieck 1925.
- Kolaříková Ludmila*, Psychologie dítěte, Brno 1942.
- Kratochvíl Lad., dr.*, Nesnáze při výchově dětí, Praha 1936.
- Krause B.*, Das verkrüpelte Kind, Dresden 1926.
- Lemarie O.*, Comment corriger l'enfant, Paris b. r.
- Lubienska de Lenval, Hélène*, La methode Montessori, Paris 1947.
- Martens-Reynolds*, An annotated bibliography on the education and psychology of exceptional children, Washington 1937.
- Montessori Maria, dr.*, L'enfant, Paris-Bruxelles 1936.
- „ „ The secret of Childhood, London b. r.
- Montier Ed.*, L'éducation des enfants, Paris b. r.
- Morgan*, Child Psychology, London 1935.
- Mrázek Josef*, Základy pedopsychologie a obecné pedagogiky, Praha 1940.
- Murchison Carl*, A handbook of child psychology, Worcester 1931.
- Nicolay Ferd.*, Nezvedené dívky, Olomouc 1925.
- Norsworthy N. — Witley M. T.*, The psychology of childhood, New York 1926.
- Pichon Ed.*, Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent, Paris 1936.
- Ponsard Philippe*, L'enfant d'aujourd'hui, Paris 1937.
- Prantl Rud.*, Kinderpsychologie, Paderborn 1923.
- Pražák Fr.*, Americké dítě, Praha 1933.

- Pražák Fr.*, Výzkum českého dítěte, Praha 1945.
- Preyer W.*, Die Seele des Kindes, 9. vyd., Leipzig 1923.
- Rasmussen W.*, Child psychology, 1.—3. díl, London 1920.
- „ „ Psychologie des Kindes, Leipzig 1925.
- Reis M.*, Das kränkelnde Kind, Dresden 1926.
- Rimand Jean, S. J.*, Le Christianism et le respect de l'enfant, Paris b. r.
- Rühle O.*, Jak zacházeti s dětmi, Praha 1928.
- „ „ Das proletarische Kind, Dresden 1942.
- „ „ Das Stiefkind, Dresden 1926.
- „ „ Die Seele des proletarischen Kindes, Dresden 1925.
- Rychlovský Mirosl.*, Jak vychovávat děti, Praha 1940.
- Seelmann K.*, Das jüngste und das älteste Kind, Dresden 1926.
- Seif L.*, Das Musterkind, Dresden 1926.
- Simon Therese*, Das Doppelleben des Kindes, Zürich 1937.
- Sjezd* (pátý, první slovanský) pro výchovu dítěte, Brno 1933.
- Sjezd* pro výzkum dítěte, 1.—5., Praha 1922—34.
- Spitz Ch.*, Zur Psychologie des Weinens, Leipzig 1935.
- Stern W.*, Pedologie kulturním požadavkem, Praha 1922.
- Schirmeister M.*, Das verwöhnte Kind, Dresden 1926.
- Schow August*, Das Kind als Aufgabe, Paderborn 1939.
- Šeracký Fr., dr.*, Experimentální psychologie a psychologie dítěte
Praha 1926.
- Šilha M.*, Valašské dítě, Valašské Meziříčí 1908.
- Tomášek Fr., dr.*, Výchova dítěte, Olomouc 1942.
- Torres F.*, Poprzez niwę pedagogiczną, Warszawa 1929.
- Vermeylen Max.*, La psychologie de l'enfant et de l'adolescent,
Bruxelles 1926.
- Whitley M. T.*, The psychology of childhood, New York 1926.
- Wirtz Klara*, Wie unser Kind die Welt sieht, Düsseldorf 1929.
- Zalkind A. B.*, Pedologija v SSSR, Moskva 1929.

2. DÍTĚ VE VĚKU PŘEDŠKOLNÍM.

- Bühler Ch. - Hetzer H.*, Kleinkindertests, Leipzig 1932.
- „ „ „ „ Soziologische und psychologische Studien
über das erste Schuljahr, Jena 1927.
- Baldwin B. T. - Stecher L. J.*, The psychology of the preschool
child, New York 1925.
- Beaupin E.*, Les jardins d'enfants et le problème de l'éducation,
Paris b. r.
- Baron P.*, L'éducation des Tout-Petits, Paris 1931.
- Česká mateřská škola* do nového údobí, Brno 1946.
- Descoedres Alice*, Le développement de l'enfant de deux à sept
ans, Neuchâtel 1922.
- Drever James*, The psychology of the Pre-school child, London 1931.
- Gay Fr. - Cousin L. - Besson Et., dr.*, Comment j'élève mon enfant,
Paris b. r.
- Hronek Josef, dr.*, Na klíně mateřském, Praha 1947.
- Huth A.*, Beiträge zur Untersuchung der seelischen Geschlechts-
unterschiede im vorschulpflichtigen Alter, Langensalza 1926.
- Jonckheere T.*, Experimentální pedagogika na škole mateřské,
Praha 1938.
- Köhler Elsa*, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, Leipzig
1926.
- Komenský J. A.*, Informatorium školy mateřské, Praha 1925.
- Lucentini E.*, Il metodo Montessori et il metodo Froebel, Roma
1919.
- Montessori Maria, dr.*, Généralités sur ma méthode, Louvain 1922.
- Muchow M.*, Psychologische Probleme der frühen Erziehung,
Erfurt 1929.
- Plattner E.*, Die ersten sechs Lebensjahre, Berlin 1935.
- Rasmussen V. Rohrberg*, Die seelische Entwicklung des Kindes
in den ersten vier Lebensjahren, Essen 1919.
- Scupin E. G.*, Bubi im 4. bis 6. Lebensjahre, Leipzig 1910.
- Stern W.*, Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebens-
jahre, 4. vyd., Leipzig 1927.

Stirnimann Fr., dr., Die Psychologie des neugeborenen Kindes, Zürich 1940.

Šanda Jos., Prvý rok dětského života, Praha 1928.

Šukalová Jarmila, Mateřská škola, Praha 1945.

Tomášek Fr., dr., První základ výchovy, Olomouc 1947.

Valentine Charles W., The Psychology of Early Childhood, London 1943.

Warren Howard C., The house of childhood, a new primary system, Boston 1911.

Veryho-Radziwillowiczowa M., Metoda wychowania przedszkolnego 3. vyd., Lwów b. r.

Žukiewiczowa Z., Wychowanie przedszkolne, Lwów b. r.

3. DÍTĚ VE VĚKU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.

Baar E., Die geistige Welt des Schulkindes, Jena 1937.

Brörmann Ernst, Das Volksschulalter in charakterologischer, sozial-psychologischer und pädagogischer Beleuchtung, 1.—2. sv., Paderborn 1935.

Čáda F., O psychologii žáka, Praha 1912.

„ Rozprawy z psychologie dítěte a žáka, Praha 1918.

Döring O., Psychologie der Schulklasse, 3. vyd., Osterwieck 1930.

Hering E., Die Seele des sechsjährigen Kindes, Langensalza 1916.

Herwagen Karl, Der siebenjährige, Leipzig 1920.

Kroh H., Psychologie des Grundschulkindes, 10. vyd., Leipzig 1931.

Kruckenberga A., Die Schulklasse, Leipzig 1926.

Kubálek Jos., Výzkum dětí ve třídě elementární, Brno 1926.

Dítě šestileté, Praha 1921.

„ „ Víta, hoch v sedmém roce, Německý Brod 1924.

Lochner R., Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe, Berlin 1929.

Montessori Maria, dr., L'autoeducazione nelle scuole elementare, Roma 1916.

Nawroczyński B., Uczeń i klasa, Lwów b. r.

Schindler H., Das Schulkind, Dresden 1911.

Šustal J.-Uher J., dr., Pozorování žáků na škole národní, Praha 1934.

Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers, München b. r.
Zeissig E., Die Erforschung des Gedanken-Gefühls- und Sprach-
lebens unserer Schulneulinge, 3. vyd., Osterwieck 1926.

III. Neaniologie.

1. POVŠECHNÉ OTÁZKY Z VÝCHOVY DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE.

- Baron Roger*, Pour que ta vie soit belle, Paris 1937.
Bauer J., Psychologie der Jugendlichen, Berlin 1921.
Berlaymont J., Jeunesse, Paris 1937.
Benson E., Zwischen siebzehn und zwanzig, Zürich 1929.
Blachowski E., O fazach rozwoju psychicznego młodzieży, Wars-
zawa 1930.
Bopp Linus, dr., Das Jugendalter und sein Sinn, Freiburg i. B.
1927.
Borkowski St., Reifendes Leben, Berlin 1922.
Brandes Georg, Kindheit und Jugend, Dresden 1924.
Bühler Ch., Kindheit und Jugend, Leipzig 1928.
Der menschliche Lebenslauf als Problem, Leipzig 1933.
Das Seelenleben des Jugendlichen, 2. vyd., Jena 1923.
Busemann Ad., Die Jugend im eigenem Urteil, Langensalza 1926.
„ Pädagogische Jugendkunde, Frankfurt a. M. 1931.
Conclin Edv., Principles of adolescent psychology, New York 1934.
Delair, Nos fils et nos filles, Paris 1935.
Dehn Günther, Großstadtjugend, Berlin 1922.
„ „ Proletarische Jugend, 3. vyd., Berlin 1933.
Dix Walt., Zur Psychologie der Reifezeit, Dresden 1931.
Dunin Borkowski, Reifendes Leben, Berlin 1920.
„ Führende Jugend, Berlin 1920.
Eggersdorfer F. X., Jugendbildung, 2. vyd., München 1929.
Fleischerová-Janovská, Jak vésti dospělejší mládež, Praha 1932.

- Förster F. W.*, Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel, Erlench-Zürich 1923.
- Garrison K. G.*, The Psychology of Adolescent, New York 1934.
- Hall G.*, Adolescence, London-New York 1904.
- „ Youth, New York 1917.
- Hoffmann J.*, Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung, 2.—3. vyd., Freiburg i. B. 1922.
- Hruboš J.*, Vývoj a vzrůst mládeže, Brno 1936.
- Chauvin A.*, Jeunesse et liberté, Paris 1933.
- Inez Phelan Mary*, An empirical Study of the Ideals of Adolescent Boys and Girls, Washington b. r.
- Kasperczyk P.*, Reifende Menschen und Menschenreifung, Kempten 1924.
- Kautz Heinr.*, Im Schatten der Schlote. Versuch zur Seelenkunde der Industriejugend, Einsiedeln 1926.
- Kempf Jos., dr.*, Questions of Youth, Milwaukee 1937.
- Kingsley David*, Youth in the depression, Chicago 1937.
- Kornilov K. N.-Rybnikov N. A.*, Detstvo i junost, ich psichologija i pedagogika, Moskva 1922.
- Kroh O.*, Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1932.
- Künkel Fr.*, Jugendcharakterkunde, 10. vyd., Schwerin 1935.
- Kupky O.*, Jugendl. Psychologie, Leipzig 1927.
- Lacroix Jean*, Timidité et adolescence, Paris 1936.
- Lambert J. M.*, L'éducation de la jeunesse par le prêtre, Paris.
- Lau E.*, Beiträge zur Psychologie der Jugend in der Pubertätszeit, Langensalza 1920.
- Luella Colle*, Psychology of Adolescence, New York 1937.
- Maier Ulrich*, Die Ideale der Jugendlichen in den Entwicklungsjahren, Langensalza 1920.
- Matzke Frank*, Jugend bekennt: so sind wir, Leipzig 1930.
- Mignon Henri, dr.*, Éducation psychologique de la jeunesse, Paris 1936.
- Reverdy Henri*, Les fausse maximes de la jeunesse, Paris b. r.
- Ruppert H.*, Aufbau der Welt des Jugendlichen, Leipzig 1931.
- Ruttmann W. J.*, Grundlagen der Jugendführung, Leipzig 1917.

Spranger-Niffka, Der jugendliche Mensch, Berlin 1932.
Spranger Ed., Psychologie des Jugendalters, 14. vyd., Leipzig 1931.
 „ „ Humanismus und Jugendpsychologie, Berlin 1922.
Stern W., Grundlinien der jugendliche Seelenlebens, Leipzig 1925.
Stern Erich, Jugendpsychologie, Leipzig 1926.
Swift W., The psychology of youth, New York 1927.
Tereshchenko J., Friendship-Love in Adolescence, London 1936.
Tumlirz O., Einführung in die Jugendkunde, Leipzig 1920.
 Die Reifejahre, 1.—2. sv., 2. vyd., Leipzig 1924-27.
 „ „ Jugendpsychologie der Gegenwart, Berlin 1930.
Vaissière de la, S. J., Psychologie Pédagogique. (L'enfant. L'adolescent. Le jeune Homme), 5. vyd., Paris 1926.
Vermeulen, La psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles.
Wagner Jul., Pädagogische Jugendkunde, Frankfurt a. M. 1923.
Zeller W., Entwicklungsdiagnose im Jugendalter, Leipzig 1938.
Ziehen Th., Das Seelenleben der Jugendlichen, Langensalza 1923.

2. VÝCHOVA JINOCHŮ.

Adamcová-Hyhlík, Výchova učňů a mladistvých dělníků, Praha 1944.
Aurigo, d'Zefirino, La vita nella verita, Torino 1937.
Balík K., Dědův odkaz, Praha 1915.
Buck J. M., de, S. J., Votre fils, 5. vyd., Bruges 1947.
Bühler Charl., Zwei Knabentagebücher, Jena 1925.
Cassotti M.-Catalanotti V., dr., L'Adolescente, Roma 1937.
Debesse Maurice, Comment étudier les adolescents, Paris 1937.
Dotzler Arsenius, O. F. M., Schlagworte junger Männer, Wiesbaden 1932.
Eichhorn A., Die Charakterentwicklung der männlichen Jugend im Fortbildungsschulalter, Langensalza 1921.
Evard M., L'adolescent, Neuchâtel 1914.
Fiedler Emil, Der neue Mensch, Wiesbaden b. r.
 Warumden zickzack gehen, Wiesbaden b. r.
Figus A., Sempre festa, Roma b. r.
Geneviève Duhamolet, A la Lumière de l'Étoile, Paris 1939.

Goldbeck Ernst, Die Welt des Knaben, 3. vyd., Berlin 1926.
Guillaume, Pour devenir des hommes, Paris b. r.
Hasse Else, Lebensbemeisterung, Wiesbaden b. r.
Henn Alois, dr., Das Reich des Jungen, Hildesheim b. r.
Hoffmann W., Die Reifezeit, Leipzig 1922.
 „ Die Flegeljahre, Leipzig 1933.
Jaeger M., Männliche Jugend, Hamburg 1919.
Lindworsky J., S. J., dr., Dein Erfolgssystem, junger Mann, Eger b. r.
Mahr Fr., Aufbruch ins Leben, Dülmen i W. 1939.
Matoušek-Příhoda, Dnešní studenti, Praha 1935.
Mendousse P., Duše dospívajícího jinocha, Praha 1934.
Metzler F., Das katholische Bildungsideal der männlichen Jugend,
 Wien 1924.
Pezzani Renzo, Fa questo e vivrai, Torino 1937.
Pradel Henri, Chan., Comment former des Hommes, 5. vydání,
 Bruges 1947.
Renault J., Nos Adolescents, Paris b. r.
Rivo Silvio, Il viatico della Giovinezza, Torino 1937.
Roetzler Wunibald, O. S. B. dr., Tiefen und Höhen, München b. r.
Skořepa Mil., Náš dorost, Praha 1930.
Soukup F. A., dr., Výchova učňů, Praha 1946.
Stolz W. F., Wir Burschen, Innsbruck 1929.
Schlemmer Hans, Die Seele des jungen Menschen, Stuttgart-
 Heilbronn 1926.
Schwab S. J.,-Veeder B. S., The Adolescent, New York 1929.
Šichta Viktor, Dvojakí chlapci, Bardějov 1946.
Tomáško Čeněk, dr., Kněz jinochům, České Budějovice 1946.
Vuillermont A. O. P., Siate uomini, Torino b. r.
Zanden Jakob van der, M. S. C., Kreuzritter, Saarbrücken 1936.

3. VÝCHOVA DÍVEK.

Annis C. J., Pour les jeunes filles, Paris b. r.
Argehander-Weitsch, Aus dem Seelenleben verwahrloster Mädchen
 auf Grund ihrer Tagebuchaufzeichnungen, Jena 1933.

- Balík K.*, Květnice, Praha b. r.
- Beerman Maria*, Mädchenart, Hildesheim b. r.
- Blanchard Ph.*, The adolescent Girl, New York 1930.
- Böhlen Hippol., P., O. F. M.*, Sonnenwärts, Wiesbaden 1925.
- Bouchendomme Ch.*, Aimer pour vivre, Paris 1947.
- Breit Ernst, dr.*, Jungfrau sein, Kevelaer 1935.
- Bühler Ch.*, Tagebuch eines jungen Mädchens, Jena 1922.
- „ Jugendtagebuch und Lebenslauf, Jena 1932.
- Burger Lisbeth*, Die Mädels aus der Fadengasse, Breslau 1930.
- Cleven Wilh.*, Jungmädchen erzählen, Padeborn 1937.
- „ Mädchensendung im Gottesreich, Leutersdorf 1936.
- Clostermann A. u. G.*, Über das Werden des jugendlichen weiblichen Gewissens, M. Gladbach 1933.
- Coudenhove Ida Fr.*, Der Kristall, Freiburg i. B. 1937.
- Croner E.* Die Psyche der weiblichen Jugend, 3. vyd., Langensalza 1926.
- Debout Jacques*, Trois routes pour jeunes filles, Paris 1947.
- Descoedres Alice*, Le sentiment maternel chez les jeunes filles, Genève 1925.
- Dolezich Gab.*, Wir grüssen das Leben, Innsbruck b. r.
- Dotzler Arsenius O. F. M.*, Schlagworte junger Mädchen, Wiesbaden 1930.
- Doxie Lucia*, Ein Lebensbuch, 2. vyd., Freiburg i. B. 1930.
- Dupanloup F.*, Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde, 8. vyd., Paris b. r.
- Ehrle G.*, Leben spricht zu Leben, Freiburg i. B. 1938.
- Engelmann Susanne*, Die Erziehung des Mädchens, Leipzig 1929.
- „ Krise d. heut. Mädchenserziehung, Leipzig 1928.
- Erskine Stuart J.*, Über die Erziehung katholischer Mädchen, Freiburg i. B. 1914.
- Faulhaber M., Kardin.*, Charakterbilder der kathoL Frauenwelt, Padeborn 1939.
- Fénelon*, O dívčí výchově, Praha 1880.
- Förstel J.*, Jungmädchenführung, 2. vyd., Regensburg 1930.

- Gassner Ros.*, Liebe ist das Brot des Lebens, Innsbruck 1930.
- Gausz Tibor, S. J.*, Žiara tvojich očí, Trnava 1944.
- Gerely Jolán*, Beruf oder Fron? Paderborn 1937.
- Das gebildete Mädchen, Paderborn b. r.
- Dej mi srdce své, Praha b. r.
- „ „ Wer bin ich? Paderborn b. r.
- Görres Ida Fr.*, Die Quelle, Freiburg i. B. 1937.
- „ „ Der Regenbogen, Freiburg i. B. 1938.
- Gruber Max*, Mädchenerziehung und Mädchenhygiene, München 1910.
- Haase K.*, Der weibliche Typus als Problem der Psychologie und Pädagogik, Leipzig 1915.
- Hasellblatt-Köhler-Kannegiesser*, Seelenkunde der weiblichen Jugend, Schwerin 1927.
- Heimann H.*, Studien zur Erziehungsarbeit an verwahrlosten Mädchen, Hamburg 1924.
- Hetzer Hildegard*, Der Einfluß der negativen Phase auf sozial. Verhalten und literar. Produktion pubertierender Mädchen, Jena 1926.
- Hoesl Paula*, L'ame ardente des jeunes, Paris 1937.
- „ Jeune fille, si tu veux regarder la vie en face, Paris 1947.
- Hollenberger Cäcilia*, Beiträge zur Psychologie der Schülerin der Oberstufe der Volksschule, München 1935.
- Kafka Josef*, 350 ženských povolání, Praha 1916.
- Karrer Otto*, Seele der Frau, München b. r.
- Kawa Elis.*, Große Frauen, Paderborn 1938.
- Kéréven E. Vesco de*, Nos filles, Lyon-Paris b. r.
- Klímová M.-Fügnerová, MUDr.*, Mladá žena vpřed, Praha b. r.
- Knoebler Milred, Sister O. S. B.*, Self-Revelation of the Adolescent Girl, Milwaukee b. r.
- Kroneberger E.*, Würde und Adel der Frau, Aschaffenburg 1938.
- Lancová Jul.*, Kniha ženských povolání, Praha 1929.
- Lancová-Trnka*, Psychologie ženy, Praha 1929.
- Liefmann E.*, Volksschülerinnen, Leipzig 1932.
- Marion Henri*, Psychologie de la femme, Paris 1919.
- L'éducation jeunes filles, Paris 1917.

- Mendousse P.*, Duše dospívající dívky, Praha 1932.
- Montier Edward*, De l'éducation sociale des filles, Paris b. r.
- „ „ Lettre sur l'amour à celle qui ne se mariera pas, Paris b. r.
- Moser Lea*, Zur Psychologie der studierenden Frau, Basel 1923.
- Mühlgrabner Maria*, Der stille Weg, München 1939.
- Mund Klaus, dr.*, Vinculum, Freiburg 1939.
- Olgiati Fr., Msgre*, I nuovi orizzonti della gioventù femminile, 8. vyd., Milano b. r.
- Peil Rud., dr.*, Konkrete Mädchenpädagogik, Honnef a. Rh. 1932.
- Pichler A.*, Dein Jungmädchen, München b. r.
- Rada M.*, Das reifende Proletariermädchen, Wien 1931.
- Rathgeber M. Alf.*, Du Mägdlein höre, Wiesbaden b. r.
- Reinelt Paul, dr.*, Edles Mädchentum in Beruf und Leben, Wiesbaden 1930.
- Siemering H.-Spranger Ed.*, Weibliche Jugend in unserer Zeit, Leipzig 1932.
- Stadler Fr.*, Jemand erwartet mich, Paderborn.
- „ „ So wird man dich achten, Paderborn 1939.
- Stolz W. J.*, Reifende Mädchenseele, Innsbruck 1934.
- Schilforth Else*, Die psycholog. Grundlagen der heutigen Mädchenerziehung, sv. 1.—2., Leipzig 1926-27.
- Schneider E.*, Handbuch der weiblichen Jugendpflege, Freiburg i. B. 1930.
- Schöning P.*, Unsere Mädchenerziehung, Donauwörth 1921.
- Thedy Hel.*, Der winkende Kranz, Paderborn 1924.
- Tichý Jan.* Péče o vzdělání dívčí mládeže, Praha 1945.
- Tiling Magd.*, Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend, Langensalza 1921.
- Tomáško Čeněk, dr.*, Kněz dívkám, České Budějovice 1946.
- „ „ Žena a kněz, Baťov 1944.
- Večerka Lucia*, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit, Jena 1926.
- Vítková Marie*, Kapitoly z domácí výchovy, zvláště dívčí, Praha b. r.
- Weth Auguste*, Ein Tor tut sich auf, Innsbruck 1937.

IV. Individualita.

1. POVŠEČNÉ OTÁZKY O INDIVIDUALITĚ.

- Achille - Delmas - Boll*, La personnalité humaine, Paris 1935.
Burret J., La personnalité de l'enfant et l'éducation, Paris 1931.
Clemenz Bruno, Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler, 2. vyd., Langensalza 1917.
Eeckhout, Mar. Ter., van, Le respect de la Personne dans l'éducation, Bruges b. r.
Francke - Klopfer - Künkel - Simon - Weigl, Individualpsychologie und Pädagogik, Berlin 1927.
Freemann F. S., Individual differences, New York 1934.
Horák O., Individualisace na škole obecné, Praha 1937.
Janet P., L'évolution psychologique de la personnalité, Paris 1929.
Klages Ludw., Persönlichkeit, Potsdam 1928.
Kratina Ferd., Osobnost, Praha 1944.
Müller-Freienfels, Philosophie der Individualität, 2. vyd., Leipzig 1923.
Rossolino G., L'individualité de l'enfant, Paris 1929.
Sawicki Fr., Wert und Würde der Persönlichkeit im Christentum, Köln b. r.
Sawicki Fr., Katholische Kirche und sittliche Persönlichkeit, Köln b. r.
„ „ Problem der Persönlichkeit und des Übermenschen, Paderborn b. r.
Stern, Werden und Wesen der Persönlichkeit, Leipzig b. r.
Schneider Friedr., Das Studium der Individualität, Paderborn 1919.
Thorndike Edw., Lee, Osobitost, Brno 1926.
Všetečka Jakub, Individuální výchova, Jičín 1920.
Weiss A.-Nägel, Utváranie osobnosti dieťaťa, Bratislava 1939.

2. INTELLIGENCE A PSYCHOTECHNIKA.

- Binet Alfred*, La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris b. r.

- Binet Alfred*, L'étude expérimentale de l'intelligence, Paris 1922.
- Bobertag Otto*, Über Intelligenzprüfungen nach der Methode Binet-Simon, Leipzig 1920.
- Bourjade Jean*, L'intelligence et la pensée de l'enfant, Paris 1937.
- Boynton Paul*, Intelligence, London 1933.
- Dieška J.*, Praktická psychologia, Bratislava 1943.
- Foucault Marcel*, La mesure de l'intelligence chez les écoliers, Paris 1933.
- Giese Fritz*, Aufgaben und Wesen der Psychotechnik, Langensalza 1922.
- Giese Fritz*, Psychotechnik und Taylorsystem, Langensalza 1920.
- Psychologie und Berufsberatung, Langensalza 1920.
- „ „ Psychotechnisches Praktikum, Leipzig 1922.
- Höper W.*, Über den objektiven Wert von Intelligenzprüfungen, Langensalza 1919.
- Kesselring Mich.*, Intelligenzprüfungen und ihr pädag. Wert, Leipzig 1923.
- Kříženecký Jar.*, Nadání a školní prospěch, Praha 1931.
- Lemke H.*, Die Theorie der Begabungsauswahl, Langensalza 1920.
- Mudroch Rudolf*, O měření nadprůměrné intelligence, Praha 1933.
- Münsterberg Hugo*, Grundzüge der Psychotechnik, 2. vyd., Leipzig 1922.
- Piaget Jean*, Le jugement et le raisonnement de l'enfant, Paris 1926.
- „ „ La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris 1936.
- Piéron Henri*, Le développement mental l'intelligence, Paris 1929.
- Poffenberger A. T.*, Applied Psychology, New York - London 1928.
- Pragłowski K.*, Zdar. Krátký nástin psychotechniky, Praha 1920.
- Příhoda Václ.*, Teorie školního měření, Praha 1930.
- Rey André*, L'intelligence chez l'enfant, Paris 1935.
- Stejskal Cyril*, O výzkumu dětské intelligence, Praha 1921.
- „ „ Dětská intelligence, Praha 1934.
- Stern Wil.*, Die Jugendkunde als Kulturforderung mit besonderer Berücksichtigung der Begabungsproblems, Leipzig 1916.
- Stern Wil.*, Untersuchungen über Intelligenz von Kindern und Jugendlichen, Leipzig 1919.

- Stern Wil.-Wiegmann O.*, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen, 3. vyd., Leipzig 1926.
- Schlesinger G.*, Psychotechnik und Betriebswissenschaft, Leipzig 1920.
- Schlotte Felix*, Begabungsuntersuchungen, Leipzig 1930.
- Terman L. M.*, The Stanford revision and extension of the Binet-Simon scale for measuring intelligence, Baltimore 1917.
- Terman L. M.*, The intelligence of school children, London 1921.
- Váňa Josef*, Psychotechnika, Praha 1926.
- „ „ Měření intelligence, Praha 1932.
- Wallon H.*, Principes de psychologie appliquée, Paris 1930.

3. DĚDIČNOST. (Viz také heslo eugenika.)

- Brožek - Dostál*, Nauka o dědičnosti, Praha 1930.
- Guyau J. M.*, Erziehung und Vererbung, Leipzig 1913.
- Herfort Karel*, Mendelismus a dědičnost duševních vlastností, Praha 1925.
- Kříženecký Jar.*, Rodiče a potomstvo, Praha 1920.
- Ruttmann W. J.*, Erblichkeitslehre und Pädagogik, Leipzig 1917.
- Růžička Vladisl.*, Nárys učení o dědičnosti, Praha 1914.
- Sommer G.*, Geistige Veranlagung und Vererbung, Leipzig 1916.
- Šefrna Milosl.*, Dědičnost a výchova, Praha 1939.

4. TEMPERAMENT A TYP.

- Beran Jos., dr.*, Psychologie a zpovědnice, Praha 1929.
- Ehrenstein Walter*, Grundlegung einer Ganzheitspsychologischen Typenlehre, Berlin 1935.
- Hellwig B.*, Die vier Temperamente bei Kindern, 6. vyd., Paderborn 1906.
- Hetzer Hildegard*, Psychologische Untersuchung der Konstitution des Kindes, Leipzig 1937.
- Hock Konrad*, Čtvero letor, Přerov 1931.
- Klíma Jiří V.*, Typologický průzkum žactva českých středních škol, Praha 1927.

Kratina Ferd., Typ a typologie, Brno 1942.
Kretschmer Ernst, Körperbau und Charakter, 12. vyd., Berlin 1936.
Müller Friedr., Konstitution und Individualität, München 1920.

V. Osobnost vychovatele.

Bopp Linus, Vom Verstehen und Verstandenwerden, Freiburg 1926.
„ „ Wir sind die Zeit, Freiburg i. Br. 1931.
Döring O., Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig 1925.
Dunin-Borkowski, Miniaturen erzieherischer Kunst, Berlin-Bonn 1929.
Guibert J., L'Educateur apostolo, 2. vyd., Roma 1926.
Grisebach Eberhard, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, Halle 1924.
Gemelli Agostino, O. F. M., MUDr., L'anima dell' insegnamento, 2. vyd., Napoli 1927.
Hronec J., Učitel'ova osobnost, Praha 1926.
Jacob J., Der Geist des Erziehers, Rottenburg a. N. 1933.
Keilhacker M., Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg i. B. 1932.
Kerschensteiner G., Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig-Berlin 1921.
Mary Esther, Sister O. S. F., The Christian Teacher, Milwaukee b. r.
Peter F., Die fünf Ideale meines Lehrerlebens, Wien 1930.
Pradel H., Le plus sur Éducateur: l'exemple, Paris 1935.
Röbl Clemens P., Enttäuschte Erzieher, Innsbruck b. r.
Stonner A., Das pädagogische Verstehen, Leipzig 1931.
Scheler M., Wesen und Formen der Sympathie, 2. vyd., Bonn 1923.
Schneider F., Erzieher und Lehrer, Paderborn 1928.
„ „ Psychologie des Lehrerberufes, Frankfurt 1923.
Skořepa M., Ideologie učitel'ského povolání, Praha b. r.
Štampach Fr., dr., O vztahu učitele k žákovi, Praha b. r.
Winkler Viktor, Psychologie des Jugendführers, Jena 1927.
Weimer Herrmann, Der Weg zum Herzen des Schülers, 3. vyd., München 1917.

VI. Formy výchováci.

1. VÝCHOVA RODINNÁ.

- Admary Madel*, Essai sur la formation chrétienne des enfants, Paris 1938.
- Amstad Herbert, O. M. C.*, Um die Seele des Kindes, München 1934.
- Autrata Fr.*, Rodinná výchova dětí v době předškolní po stránce duševní, Mor. Ostrava 1922.
- Berge André*, Éducation Familiale, Paris b. r.
- Bohatta - Morpurgo, Ida*, Die heilige Familie, München 1937.
- Bouvier C.*, Mères chrétiennes élevez vos enfants ... le plus possible, Paris 1929.
- Bouvier C.*, L'Éducation religieuse. Entretiens à des mères chrétiennes, 4. vyd., Paris 1923.
- Braithwaite E. W.*, Parent and child, London-Edinburgh-Paris 1943.
- Buerschaper Kurt*, Das Kind in Familie und Kirche, Kevelaer b. r.
- Bühler Charlotte*, Kind und Familie, Jena 1937.
- „ Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familienerziehung, Jena 1935.
- Csaba Marg.*, MUDr., Was eine Mutter wissen muß, Paderborn 1939.
- Donckt C.*, Christian Motherhood and Education, London b. r.
- Ehrle Gertr.*, Leben spricht zu Leben, Freiburg i. Br. b. r.
- Ellbracht Wilh.*, Erziehung in der Familie, Paderhorn 1936.
- Engelhardt Viktor, dr.*, Erziehung zur Elternschaft, Hildesheim b. r.
- Ferrière Ad.*, L'éducation dans la famille, 2. a 3. vyd., Neuchâtel 1923.
- Frankl Liselotte*, Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familie, Jena 1935.
- Fritsch Heinr.*, Mutter, es geht um dein Kind, Dülmen i. W. 1938.
- Gerbert*, Ich erziehe mein Kind, Dülmen i. W. 1935.
- Gfall Alois*, Die christliche Familie in der Pfarrgemeinschaft, Innsbruck b. r.

- Gröber Cons., dr.*, Das Buch der Mutter, Freiburg i. Br. b. r.
- Hanquet M. D'Andrimont*, Si les mamans savaient, Paris b. r.
- Heinen Ant.*, Familienpädagogik, München 1934.
- Helming Hel.*, Junge christliche Familie, Freiburg i. Br. b. r.
- Henn A.*, Väter und Mütter als Erzieher, Dülmen i. W. 1936.
- Hilker Otto*, Mutter, lehre dein Kind, Paderborn b. r.
- Charmot P., S. J.*, Esquisse d'une pédagogie familiale, Paris 1933.
- Christianus*, La Conscience de tout-petits, Aux mères chrétiennes, Toulouse 1932.
- Joos J.*, Éduquons, Brugges b. r.
- Kieffer F. J.*, L'Autorité dans la famille et à l'école, 7. vydání, Paris 1934.
- Kötter E.*, Die Miterzieher des Elternhauses, Dülmen i. W. 1936.
- Kroneberger E.*, Die Erzieheraufgabe der christlichen Familie, Dülmen i. W. 1936.
- Kuckhoff J.*, Vater, Wiesbaden 1936.
- Karrer Otto*, Mütter und Töchter, München b. r.
- Kirsch Ludw.*, Die Mutter als religiöse Erzieherin 1936.
- Knechtle Oderisia*, Mit dem Kind durchs Kirchenjahr, Freiburg, i. B. 1940.
- Lahargon*, L'autorité à la Maison, Paris b. r.
- Leese Kurt*, Die Mutter als religiöses Symbol, Tübingen 1934.
- Lavier Robert*, Pour vous . . . Mamans, Paris 1936.
- Lecensier A.*, Quelques méthodes pratiques d'éducation religieuse dans la famille, Bruxelles b. r.
- Lorenzen Ernst*, Die Mutterschule, Leipzig 1922.
- Menut G., dr.*, La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant, Paris b. r.
- Montessori Maria, dr.*, Das Kind in der Familie, Wien b. r.
- Mosapp Hermann*, Hauspädagogik, Stuttgart 1920.
- Müller Marga*, An Mutters Hand durchs Kinderland, München b. r.
- Paulová-Růžičková*, Jak vychovávat děti v rodině, Praha 1924.
- Pelikán Ad., dr., S. J.*, Rodinná výchova, Praha 1941.
- Pichler A.*, Heiliges Mutteramt, München b. r.
- Und sie brachten ihre Kinder zu Ihm, München 1931.

Pluhař Emil, Maminkám o dětech, Praha 1938.
Ponson, L'Éducation par la famille et par l'école, Lyon - Paris b. r.
Pradel H., dr., Parents et Maîtres: collaborons, Paris b. r.
 „ „ „ Les devoirs de vacances des parents, Paris b. r.
Simon E., Leçons de pédagogie familiale, 3. vyd., Namur 1928.
Schmitz Jak., Ein heiliger Stamm, München 1940.
Schneider Friedr., Deine Kinder und Du, Freiburg i. Br. 1937.
 „ „ Katholische Familienerziehung, 2. vyd., Freiburg
 i Br. 1936.
Schopen Edmund, Familienpädagogik, Mainz 1914.
Schröteler J., dr., S. J., Erziehungsverantwortung und Erziehungsrecht,
 München 1935.
Schumacher - Köhl, Die religiöse Mutterschule, Kevelaer 1937.
Tomášek Fr., dr., Výchova dítěte, Olomouc 1942.
 „ „ „ První základ výchovy, Olomouc 1947.
Verine, L'art d'aimer les enfants, Paris 1937.
 „ Les 10 Commandements de Parents, Paris 1947.
Viollet J., L'Éducation par la Famille, Paris b. r.
Vítková Marie, Kapitoly z domácí výchovy, zvláště dívčí, Praha
 1933.
Wortmann Ad., Zu Gott, der meine Jugend erfreut. Briefe an Eltern
 über die religiöse Bildung der Familie, Hildesheim b. r.
Zachoval Jan, Rodinná výchova, Praha 1923.

2. VÝCHOVA ŠKOLNÍ.

Bergmann Bern., Fenster zum Schulhaus, Hildesheim 1936.
Bessières Albert, S. J., L'école unique, Lyon b. r.
Bonomelli Geremia, La scuola laica, 2. vyd., Roma 1910.
Buzek Kamil, Co má škola věděti o právních základech péče o
 dítě, Praha 1935.
 Českoslovenští katolíci a škola (Pastýřský list čsl. biskupů ze dne
 20. VI. 1922).
Gebhart J., Der Sinn der Schule, Göttingen 1923.
Gibon Fénelon, Où mène l'École sans Dieu, Paris 1925.

- Hessen S.*, Školství v demokracii, Praha 1935.
- Kádner Otakar, dr.*, Vývoj a dnešní soustava školství, díl 1.—4., Praha 1929—38.
- Klíma Jiří V., dr.*, Školství 20. stol., Praha 1934.
- Klimke Fr., S. J.*, Schule und Religion, Innsbruck 1919.
- Kroh Josef*, Zur Frage der Bekenntnisschule, Graz - Wien 1927.
- Liebrecht Hans*, Die christliche Bekenntnisschule im Urteil der moderner Pädagogik, Warendorf i. W. 1935.
- Matoušek Kajetán, dr.*, Řešení školské otázky podle práva přirozeného, Olomouc 1947.
- Monti Giuseppe*, La Liberta della scuola, Milano 1928.
- Okružní list papeže Pia XI. o křesťanské výchově mládeže, Olomouc 1947.
- Peyssard Louis*, La famille regarde l'école, Paris b. r.
- Soiron Thadd., dr.*, Das Geheimnis der christlichen Schule, Warendorf i. W. 1935.
- Schmitt J.*, Bausteine zur wahren kathol. Schule, Donauwörth 1925.
- Schohaus Willi*, Schatten über die Schule, Zürich 1930.
- Schröteler Jos., dr., S. J.*, Um die Grundfrage des Schulkampfes, Freiburg i. Br. 1928.
- Štancl Aug. dr.*, Pryč s naším školským monopolem, Hradec Králové 1928.
- Tauber Otakar, dr.*, Škola a náboženství, Hradec Králové 1919.
- „ „ „ Katolíci a škola, Hradec Králové 1927.
- Testis*, Volná škola na soudu dějin, Praha 1919.
- Vašek Bedř., dr.*, Práce a oběti pro katolickou školu jinde a u nás, Olomouc b. r.
- Verhoeven Theod., dr.*, Neutraler Unterricht ein Unding, Wien 1925.
- Žák Em.*, Laická škola, 3. vyd., Praha b. r.

3. VÝCHOVA ÚSTAVNÍ.

- Belmont P.*, La famille et l'Internat, Paris b. r.
- Eckinger Joh.*, Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis, Freiburg i. Br. b. r.

Fleury Maurice, de, Nos enfants au Collège, 3. vyd. Paris 1916.
Sellmaier Josef, Internatserziehung, München 1931.

4. VÝCHOVNÝ VLIV PROSTŘEDÍ. (PEDAGOGICKÁ SOCIOLOGIE).

- Bernard L.*, An introduction to social psychology, London 1927.
Bláha I. A., dr., Sociologie dětství, 2. vyd., Brno - Praha 1930.
" " " " Dítě a prostředí, Praha 1933.
Busemann A., Pädagogische Milieukunde I., Halle 1927.
Durkheim Émile, Éducation et sociologie, Paris 1922.
Groves E. R., Social problems and education, New York 1925.
Hetzer Hildegard, Kindheit und Armut, Leipzig 1929.
Hlava Karel, Základy sociální péče o mládež, Praha 1933.
Chalupný E., Sociologie školy, Praha 1929.
Chancelor W. E., Educational sociology, New York 1919.
Klíma Jiří V., dr., Sociální a zdravotní péče a jejich vztahy k pedagogice, Praha 1931.
Kožušníčková Marie, Sociální poměry a prospěch žáků, Prostějov 1936.
Král Josef, Vztahy sociologie k psychologii a pedagogice, Brno 1920.
Lemarie O., Initiation de l'enfant à la vie sociale, Paris b. r.
Nečasová - Porubová Mar., Školní prospěch a sociální poměry dítěte, Praha 1929.
Payne E. George, Readings in educational sociology, 1.—2. sv., New York 1933—34.
Peters Ch. C., Foundations of educational sociology, New York 1924.
Snedden David, Educational sociology, London 1923.
Sorokin P. A., Socialna pedagogika, Beograd 1937.
Schröder Hugo, Soziologie der Volksschulklasse, Halle 1928.
Šíma Jar., dr., Sociologie výchovy, Praha 1938.
Truksová Marie, Kapitoly ze sociální péče o mládež, Praha 1932.
Uhlíř Ant., Škola a sociologie, Praha 1933.
Ullrich Zdeněk, Pedagogická sociologie, Tábor 1939.

- Velinský St.*, individuální základy sociální pedagogiky, Brno 1927.
Weiss C., Pädagogische Soziologie, Leipzig 1929.
Williams J. M., Principles of social psychology, London 1922.
Zadrazil Jan, O významu psychologického a sociologického výzkumu ve školní praxi, Pelhřimov 1944.
Zálužnýj A. S., Sociální návyky dětí, Praha 1935.

VII. Všeobecné prostředky výchovavací.

I. KÁZEŇ.

- Autin Albert*, Autorité et discipline en matière d'éducation, Paris 1920.
Bagley William, School discipline, New York 1915.
Beil A., Das trotzige Kind, Dresden 1926.
Bohnstedt H., Die Zucht in der Volksschule, Langensalza 1920.
Jutta M., Sister, School discipline and Character, Milwaukee b. r.
Lang L., Befehlen und Gehorchen, Wien 1936.
Mertens Arn., Sister S. C. C., A study of the Concepts of obedience of children grades I.—IX. inclusive, Chicago b. r.
Příhoda Václav, dr., Kázeň na americké škole, Praha 1925.
Riboulet L., La discipline préventive et ses éléments essentiels, Lyon-Paris 1935.
Spieler Jos., O dětech tvrdošíjných, Praha 1943.
Stern Erich, Autorität und Erziehung, Berlin 1925.
Toulemonde J., L'art de commander, psychologie de l'autorité personnelle, Paris b. r.
Uher Jan, Problém kázně, Praha 1924.
Valentine C. W., The Difficult Child and Problem of Discipline, 2. vyd., London 1941.
Winkler, Der Trotz, Wesen, Arten, Entstehung, Behandlung, Prophylaxe, München 1929.

2. TREST.

Sachse J. J., Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, 3. vyd., Paderborn 1913.

Viollet J., Les sanctions en éducation, Paris b. r.

Wagner J., Die Schulstrafe im Urteil des Schülers, Langensalza 1921.

3. RŮZNÉ.

Guillaume Paul, L'imitation chez l'enfant, Paris 1925.

La formation des habitudes, Paris 1936.

VIII. Zvláštní prostředky výchovavací.

1. VÝCHOVA TĚLESNÁ.

a) Povšechné otázky z tělesné výchovy.

Babák Ed., Úvod do biologie dítěte, Brno 1926.

Bezděk Ctibor, dr., Záhada nemoci a smrti, Brno 1930.

Biol R., dr., Le corps et l'âme, Paris 1938.

„ Medecine et éducation, Paris 1947.

Blumberger K. J., Gesundheitliche Erziehung in Familie und Schule, Hildesheim b. r.

Boigey Maurice, Všeobecná fyziologie tělesné výchovy, Praha 1923.

Brugger, Unser Körper als Ausdruck der Seele, Klagenfurt b. r.

Burgerstein L., dr., Nové směry v hygieně vyučování a učitelského povolání, Praha b. r.

Decker Eg., Kenntnis und Pflege des Körpers bei Clemens von Alexandria, Innsbruck 1926.

Diem Karl, Zur Neugestaltung der Körpererziehung, Berlin 1922.

Persönlichkeit und Körpererziehung, Berlin 1925.

Dore Francis, dr., S. J., Health and Happiness, New York 1922.

Forel, Hygiēna duše a nervů, Praha 1924.

Günther Fr., dr., Leib und Seele, Paderborn b. r.

- Hodel M. Angelina*, Körperlehre und Gesundheitspflege auf religiöser Grundlage, Freiburg i. Br. 1934.
- Hornof Zd.-Schmid L.*, Tělesná výchova mládeže očima lékaře, Praha 1943.
- Hronek Jos., dr.*, Základní požadavky ve školském zdravotnictví, výchově a vyučování, Praha 1932.
- Hüttel V.*, Škola a zdraví dítěte, Praha 1920.
- Kaesen Wilh., S. J.*, Körperpflege und Charakterbildung, Einsiedeln 1930.
- Klatovský A.*, O poměru duše a těla, Praha 1921.
- Küble Phil.*, Gesundheit, Leistung und Erfolg, Innsbruck 1938.
- Kubíček K. B.*, Zdravotní systém tělovýchovný, Brno 1930.
- Laub Alfred*, Nervenkraft durch Gottesgeist, Freiburg i. Br. b. r.
- Lemarie O.*, Influence des sports sur l'individu et la race, Paris b. r.
- Lenz Fr.*, Über die biologischen Grundlagen der Erziehung, München 1925.
- Lockington W., S. J.-Küble*, Durch Körperbildung zur Geisteskraft, Innsbruck 1924.
- Lukášová Ludm.*, Nynější stav tělesné výchovy školní mládeže, Praha 1926.
- McCarthy, dr. S. J.*, Safeguarding Mental Health, Milwaukee b. r.
- Matiegka Jindř.*, Tělesná povaha dítěte, Bratislava-Praha 1930.
- „ „ Somatologie školní mládeže, Praha 1927.
- Medecine et Éducation, Lyon 1933-35.
- Merhaut A.*, Základy tělesné výchovy, Praha 1926.
- Smith Peter, S. V. D.*, Heilig ist euer Leib, Wien 1937.
- Smotlacha F.*, Přednášky a stati z tělesné výchovy, Praha 1921.
- Schmid L., dr.-Hornof Zd., dr.*, Tělesná výchova mládeže očima lékaře, Praha 1943.
- Schneider Elisabeth.*, Die gesunde Seele in ihrem gesunden Haus, Innsbruck 1937.
- Schede Fr.*, Grundlagen der körperlichen Erziehung, Stuttgart 1935.
- Šimsa Jan, dr.*, Hygiena denního života, 2. vyd., Praha 1924.
- Švácha V.*, Příspěvek k tělesné výchově na školách národních, Praha 1924.

Vašek Bedř., dr., Tělo a mravnost, Hlučín 1933.
Vacek Tomáš, Fysiologie a hygiena tělovýchovy, Brno 1931.
Venhues J., van, Der Leib und sein Recht, München b. r.
Walter Fr., dr., Der Leib und sein Recht im Christentum, Donauwörth 1910.
Walter Fr., dr., Um Sitte und Sittlichkeit, Düsseldorf 1926.
Weigner Karel, dr., Zdravím k síle národa, Praha 1930.
Wünsch E., Die körperliche Erziehung, Praha 1934.

b) Tělocvik, sport, skauting.

Bárta Fr., dr., Zdravotní základy tělovýchovy a sportu u mládeže, Olomouc 1945.
Bogeng G., Der Sport aller Zeiten und Völker, Leipzig 1926.
Bouchet, Psychologie du scoutisme, Paris b. r.
Coubertin Pierre, Pédagogie sportive, Paris 1922.
Diem C., Sport, Leipzig 1922.
Dyroff, Die Vergeistigung des Sports, Leipzig b. r.
Gedda Luigi, Lo sport, Milano b. r.
Hébert G.-Hala, Sport proti tělesné výchově, Brno 1937.
Heller, Metodika tělesné výchovy mládeže od 6—14 let, Praha 1921.
Héret R., O. P., La Loi scout, commentaire d'après Saint Thomas d'Aquin, Paris 1934.
Christian M., L'Esprit chrétien dans le sport, Paris 1933.
Jaroš M., Sportovní masáž, Praha 1934.
Küble Ph., Nacktkultur, Düsseldorf 1926.
Klinger Mir., Výklad pořadových cvičení pro spolky a školy, Praha 1936.
Lauwick Hervé, La jeunesse en plein air, Paris 1937.
Maixner Frant., Výchova sportem, Praha 1934.
Pechlát Aug., Tyršův tělocvik, 1.—2. sv., Praha 1932.
Rychlovský Milosl., Děti a příroda, Praha 1932.
 " " Výchovná turistika, Praha 1930.
Smotlacha F., Přednášky a stati z tělesné výchovy, Praha 1921.
 Ze základů tělocviku, sportu a her, Praha 1922.

Sevin J., S. J., Le scoutisme, 2. vyd., Paris 1930.
Silaba R., Dějiny tělocviku, Praha 1922.
Svojsík Al.-Novák Jan, Základové skautingu, Praha 1920.
Schneider Elisabeth, dr., Körperkultur und Frauenseele, Innsbruck b. r.
Sciröteler Jos., dr., S. J., Rhythmik und Erziehung, Düsseldorf 1925.
Schulte W., Leib und Seele im Sport, Charlottenburg 1921.
Tisserand G., Silence et réflexions du scoutmestre, Paris 1947.
Tlustý Fr., dr., Tělocvik a sport s hlediska lékaře, Praha 1917.
Záboj-Ryšánek, Tělesná výchova v přírodě, Brno 1937.
Zeman Josef, Dějiny tělesné výchovy a školního zdravotnictví, Praha 1920.

c) Tělesná výchova v době předškolní.

Besedová-Česneková, Hygiena dítěte ve věku předškolním, Brno 1923.
Klímová-Fügnerová M., dr., Naše dítě, Praha b. r.
 Tělovýchovný program pro školy mateřské, Praha 1946.
Thulin J. G., Tělovýchova malých dětí, Praha 1933.

d) Alkoholismus.

Adler V., Mládež a alkohol, Praha 1932.
Čáp Josef, Alkoholismus a dítě, Praha 1932.
Havlík V., O sociálně politickém významu bezalkoholní výchovy mládeže, Praha 1932.
Herfort K., dr., Degenerační vlivy alkoholu na mládež, Praha 1928.
König Karl, Alkohol und Erziehung, 2. vyd., Berlin 1927.
Panýrek Duchosl., dr., Alkoholismus a škola, Praha b. r.

e) Eugenika.

Deininger Fr., O. S. B., Verantwortung für das kommende Geschlecht, Paderborn 1938.
Kříženecký Jar., Kapitoly o eugenic, Brno 1921.

- Muckermann Herm., dr., S. J.*, Kind und Volk, 1.—2. sv., 16. v., Freiburg i. Br. 1933-34.
- Muckermann Herm., dr., S. J.*, Wesen der Eugenik und Aufgaben der Gegenwart, Berlin 1929.
- Muckermann Herm., dr., S. J.*, Volkstum, Staat und Nation eugenisch gesehen, 2. vyd., Essen 1934.
- Muckermann Herm., dr., S. J.*, Eugenik und Katholizismus, 2. v., Berlin 1934.
- Rauch Wendel.*, Das Problem der Eugenik im Lichte der christlichen Ethik, 3. vyd., Freiburg i. Br. 1934.
- Růžicka Vladisl.*, Biologické základy eugeniky, Praha 1923.
- „ „ Nárys učení o dědičnosti, Praha 1914.
- „ „ Péče o zdatné potomstvo, Praha 1923.
- Tóth Tih., dr.*, Katolicyzm a eugenika, Poznań b. r. *

2. VÝCHOVA DUŠEVNÍ.

a) Obecná psychologie.

- Barret Fr. J.*, This creature man, Milwaukee b. r.
- „ „ Elements of psychology, Milwaukee b. r.
- Beetz K. O.*, Einführung in die moderne Psychologie, Leipzig 1921.
- Biervliet J. J.*, La psychologie d'aujourd'hui, Paris 1927.
- Brennan R. Edw., O. P.*, General Psychology, New York b. r.
- Černocký Karel, dr.*, Moderní psychologie, Brno 1934.
- Döring Wald. O. P.*, Die Hauptströmungen in der neueren Psychologie, Leipzig 1932.
- Driesch Hans*, Základní problémy psychologie, Praha 1933.
- Dumas Georges*, Nouveau traité de psychologie, 1.—5. sv., Paris 1930—34.
- Dwelshauvers Georges*, Traité de psychologie, Paris 1934.
- Dyroff A.*, Úvod do psychologie, Plzeň 1914.
- Ebbinghaus H.*, Grundzüge der Psychologie, Leipzig 1919.
- Elsenhans-Giese-Gruhle-Dorsch*, Lehrbuch der Psychologie, Tübingen 1939.

- Erismann T.*, Psychologie, 1.—3. sv., Berlin 1920—21.
- Geyser J.*, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie, Münster 1920.
- Glenn Paul J., dr., S. T. D.*, Psychology, St. Louis 1936.
- Habáň Met., dr., O. P.*, Psychologie, Brno 1937.
- Häberlin P.*, Der Gegenstand der Psychologie, Berlin 1921.
- Hauser Rud.*, Lehrbuch der Psychologie, Freiburg i. B. 1933.
- Hecke G.*, Psychologie, Braunschweig 1919.
- Hugon E., O. P.*, Psychologie, Paris 1934.
- Jodl F.*, Lehrbuch der Psychologie, Stuttgart 1916.
- Jung K. G.*, Psychologische Betrachtungen, Zürich 1945.
- Jurovský Ant.*, Psychologia, 3. vyd., Turčanský sv. Martin 1943.
- Kafka Gust.*, Handbuch der vergleich. Psychologie, München 1923.
- Kratina Ferd., dr.*, Psychologie, Brno 1947.
- Kratochvil Lad.*, Sto knih ke studiu psychologie, Praha 1934.
- Külpe O.*, Vorlesungen über Psychologie, Leipzig 1920.
- Lindworsky G.*, Theoretische Psychologie im Umriss, Leipzig 1926.
Das Seelenleben des Menschen, Bonn 1934.
- Lipmann O.*, Psychologie für Lehrer, Leipzig 1920.
- MacDougall Will.*, Psychologie, Praha 1926.
- „ „ Fysiologická psychologie, Praha 1929.
- Mareš Fr., dr.*, Fysiologická psychologie, Praha 1926.
- Messer A.*, Psychologie, Stuttgart 1920.
- Mercier*, Psychologie, 1.—2. sv., Louvain 1923.
- Müller R.-Freienfels*, Psychologie přítomnosti, Praha 1937.
- Pfänder A.*, Einführung in die Psychologie, Leipzig 1920.
- Remer P., S. J.*, Psychologia, 6. vyd., Roma 1928.
- Rey A.*, Leçons de philosophie. I. Psychologie, Paris 1921.
- Ruttmann W. J.*, Psychologie in Leitlinien, 1.—2. sv., Nürnberg 1922—23.
- Saupe Emil*, Einführung in die neue Psychologie, Osterwieck 1927.
- Souček Rudolf*, Psychologie všeobecná, Brno 1924.
- „ „ Stručné dějiny psychologie, Praha 1945.
- Stehlík Čestmír*, Psychologie, Praha 1929.
- Stöhr A.*, Psychologie, Wien 1917.

Stout G. F.-Mace C. A., A manual of Psychology, 4. vyd., London 1932.

Tomáš Aquinský, sv., Institutiones psychologicae secundum principiiis ... S. Thomae Aquinatis, Freiburg 1896.

Ude J., dr., Einführung in die Psychologie auf aristotelisch-thomistischer Grundlage mit Berücksichtigung der modernen Psychologie, Wien 1916.

Wundt W., Grundriß der Psychologie, Leipzig 1918.

b) Experimentální psychologie.

Barbado E., O. P., Introduction à la Psychologie expérimentale, Paris 1931.

Braunshausen N., Einführung in die experimentelle Psychologie, Leipzig 1910.

Brunswik E., Experimentelle psychologie in Demonstrationen, Wien 1935.

Bühler K., Bericht über den VII. Kongres für experimentelle Psychologie in Marburg, Jena 1922.

Fröbes Jos., dr., S. J., Lehrbuch der experimentellen Psychologie, 1.—2. sv., Freiburg i. Br. 1923.

Frank Lud., Seelenleben und Erziehung, Zürich 1920.

Gemelli Agostino, dr., O. F. M., Nuovi orizzonti psicologia sperimentale, 2. vyd., Milano b. r.

Gemelli Agostino, dr., O. F. M., Contributti del Laboratorio di psicologia e biologia dell' Università Cattolica del S. Cuore, 1.—5. sv., Milano b. r.

Krüger-Volkelt, Experimentelle Kinderpsychologie, München 1937.

Lindworsky Joh., dr., S. J., Experimentelle Psychologie, 5. vyd., München 1931.

Lindworsky Joh., dr., S. J., Das Seelenleben des Menschen, Bonn 1934.

Lipmann O., Vorträge über angewandte Psychologie, Leipzig 1921.

Möde W., Experimentelle Massenpsychologie, Leipzig 1920.

Murphy S., S. J., New Psychology, Old Religion, New York 1933.

- Náprstek F.*, Psychologie a život, Praha 1920.
- Pauli R.*, Psychologisches Praktikum, Jena 1919.
- „ Einführung in die experimentelle Psychologie, Leipzig 1926.
- Roger Henri*, Éléments de psycho-physiologie, Paris 1946.
- Schulze R.*, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik, Leipzig 1921.
- Šeracký Fr., dr.*, Experimentální psychologie a psychologie dítěte, Praha 1926.
- Thorndike Ed.*, An introduction to the theory of mental and social measurements, New York 1916.
- Vaissière J., de la, S. J.*, Éléments de psychologie experimentale, 6. vyd., Paris 1938.
- Willwoll A., S. J.*, Seele und Geist, Freiburg i. Br. b. r.
- Zadrazil Jan*, O významu psychologického a sociologického výzkumu ve školní praxi, Pelhřimov 1944.

c) Pedagogická psychologie.

- Alengry F.*, Psychologie et éducation, 1.—2. sv., Paris 1924.
- Argenlander A.*, Methoden der Kinderpsychologie und der pädagogischen Psychologie, Wien 1935.
- Castiello J., dr., S. J.*, A humane Psychology of Education, London 1937.
- Döring W. O.*, Pädagogische Psychologie, 2.—3. vyd., Ostervieck 1931.
- Decoene A.-Staelens*, Psychologie pédagogique et doctrine chrétienne de l'éducation, Louvain 1932.
- Erismann T.*, Angewandte Psychologie, Berlin 1920.
- Grünwald G.*, Pädagogische Psychologie, 2. vyd., Berlin 1925.
- Giese Fr.*, Psychische Normen in Grundschule und Berufsberatung, Langensalza 1920.
- Griffith Coleman R.*, An introduction to educational psychology, New York 1935.
- Habrich L.*, Pädagogische Psychologie, 1.—3. sv., München 1921.

- Kelly Will. A., dr.*, Educational Psychology, Milwaukee br. r.
Lebon G., Psychologie de l'éducation, Paris 1919.
Léon, Frère, Leçons de Psychologie, appliquée à l'éducation,
 Bruges 1947.
Mackie A., A syllabus of educational Psychology, Sydney 1930.
MacRae C. R., Psychology and Education, Sydney 1929.
Mignon H., dr., Éducation psychologique de l'enfance, 3. vyd.,
 Paris 1930.
Piffault A., Psychologie appliquée à l'éducation, Paris 1922.
Riboulet L., Manuel de Psychologie appliquée à l'Éducation, 6. v.
 Lyon-Paris 1932.
Ruttman W., Die Methoden der pädagogischen Psychologie,
 Halle 1930.
Slock L., Précis de psychologie pédagogique, 1.—2. sv., Anvers
 1933.
Soeur de N. D. de Namur, Notions de psychologie appliquée
 à l'éducation et méthodologie à l'usage des écoles nor-
 males, Namur 1928—30.
Souček Rud., Kapitoly z praktické psychologie, Praha 1930.
Stössner A., Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, Leipzig
 1921.
Šústal Josef, Pedagogická psychologie, Brno 1929.
Thorndike Ed. L., Pedagogická psychologie, Brno 1929.
Vaissière J., de la, S. J., Psychologie pédagogique, 5. vyd., Paris
 1926.
Vaněk Jan, Psychologické základy nové české a slovenské peda-
 gogiky, Brno 1939.
Weiss Nägel, Ant., Psychologické základy výchovy, Bratislava
 1934—35.
Wrescher Arthur, Angewandte Psychologie, Leipzig 1926.

d) Individuální psychologie.

- Bellot E.*, Individualpsychologie und Schule, München 1926.
Beneš Jar., dr., Psychoanalýsa, Praha 1929.

- Čeřetka Juraj**, Pedagogika a adlerovská individ. psychologija
Bratislava 1936.
- Dalbiez Roland, dr.**, La Méthode psychanalytique et la doctrine
freudienne, 1.—2. sv., Bruges 1947.
- Donat Jos., dr., S. J.**, Über Psychoanalyse und Individualpsycho-
logie, Innsbruck 1932.
- Dratvová B.**, O stavech podvědomých a Freudově psychoanalýze,
Praha 1921.
- Dreikurs Rud.**, Úvod do individuální psychologie, Praha 1937.
- Francke-Klopfer-Künkel-Simon-Weigl**, Individualpsychologie und
Pädagogik, Berlin 1927.
- Müller-Freienfels**, Philosophie der Individualität, 2. vyd., Leipzig
1923.
- Ruttman W. J.**, Hauptergebnisse der modernen Psychologie mit
besonderer Berücksichtigung der Individualforschung; Leipzig
1914.
- Souček Rud., dr.**, Psychoanalýsa, Praha 1926.

e) Celostní, tvarová a vývojová psychologie.

- Ehrenstein Walt.**, Einführung in die Ganzheitspsychologie, Leipzig
1934.
- Katz David**, Gestaltpsychologie, Basel 1944.
- Kratina Ferd., dr.**, Studie z tvarové psychologie, Praha 1932.
- „ „ Úvod do celostní a tvarové psychologie,
Praha 1935.
- Pfahler Gerhard**, Erbcharakterkunde, Gestaltpsychologie und Inter-
grationspsychologie, Leipzig 1937.
- Rostohar N.**, Studie z vývojové psychologie, Brno 1928.

f) Poznání smyslové.

aa) Představitivost.

- Bonte Th.**, Die eidetische Anlage und ihre Bedeutung für Erzie-
hung und Unterricht, Leipzig 1934.

Jantsch E. R., Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode
2. vyd., Leipzig 1927.
Kratina Ferd., dr., Eidetická vloha u mládeže, Praha 1930.
Markalous B., Praktická škol. eidetika, Brno 1934.

bb) Paměť.

Germery, La Mémoire, Avignon b. r.
Chlup Ot., Paměť, Praha 1918.
Julliot Ch., L'éducation de la mémoire, Paris 1919.
Meumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 5. vyd.
Leipzig 1920.
Offner Max., Das Gedächtnis, Berlin 1924.
Ribot, Les Maladies de la memoire, Paris b. r.
Sigmar Jul., Das Gedächtnis, seine Psychologie und Didaktik,
Paderborn 1924.

cc) Obrazivost a obrazotvornost povšechně.

Brittain Horace L., A Study of Imagination, Worcester 1907.
Dugas, L'imaginatin, Paris 1906.
Joly H., L'imagination, Bruxelles b. r.
Queyrat, L'imagination et ses variétés chez l'enfant, Paris b. r.
Ribot, Essai sur l'imagination créatrice, Paris b. r.
Sartre P. J., L'imagination, Paris 1936.
Valentiner, Die Phantasie im freien Aufsätze der Kinder und
Jugendlicher, Leipzig 1930.

dd) Vybrané kapitoly z oboru výchovy obrázivosti o obrazotvornosti.

Četba:

Bulánek-Dlouhán Fr., Rodiče a četba mládeže, Třebechovice pod
Orebem 1937.
Bulánek-Dlouhán Fr., Úvod do literatury pro mládež, Praha 1937.

Frey Jarosl., Jak číst a co číst nejmenším dětem, Praha 1941.
 Psychologie čtenáře, Hodonín 1929.
 Čtenářský výzkum pražského dítěte, Hodonín 1931.
 „ Výzkum četby průmyslového dorostu, Hodonín 1933.
Jenkinson A. J., What do Boys and Girls read? London 1940.
Listopad Fr., Dnešní dětská kniha, Praha 1945.
Maršák S., O dětské literatuře, Praha 1935.
Polášek-Topol-Štěpán, Česká literatura pro mládež, Praha 1937.
Poch Josef, Dorost a kniha, Beroun 1931.
Pospíšil-Suk, Dětská literatura česká, Praha 1924.
Pražák Fr., Dětská četba, Turnov 1939.
Rambousek Ant., O četbě dětí, Praha b. r.
Rumpf A., Kind und Buch, 2. vyd., Berlin-Bonn 1928.
 „Úhor“, Praha b. r., časopis věnovaný čtenářskému zájmu dětí.

Hra:

Buytendijk F. J. J., Wesen und Sinn des Spiels, Berlin 1933.
Gross Karl, Das Spiel, Jena 1922.
Lemaire O., Le Jeu de l'Enfant, Paris b. r.
Löwenfeld Margaret, Play in Childhood, London 1935.
Mauer, Hra jako přirozený činitel výchovy, Praha 1931.
Queyrat, Les jeux de l'enfant, Paris 1905.
Staudinger Karl, Kind und Spielzeug, Leipzig 1923.

Pohádka:

Bühler Charlotte, Das Märchen des Kindes, Leipzig 1928.
Frey Jarosl., Boj o pohádku, Praha 1942.
Szuman Štefan, Bajka a dziecko, Lwów b. r.
Tluchoř Al., Das Märchen in der Seele des Kindes, Langensalza 1913.

Film:

Parker Daniel, Puissance et responsabilité du film, Paris b. r.
Vančo Bohuš, Film a škola, Praha 1937.

Velíšek-Vašíček, Úzký film ve škole a lidovému, Praha 1934.
Velísková H., Školní film, Brno 1936.

Divadlo :

Kurš-Nekola, Dětská divadla v SSSR a u nás, Praha 1936.

g) Poznání rozumové.

aa) Myšlení.

Beneš Jaroslav, dr., Duch a hmota v theorii poznání, Praha 1940.

Beyer Alfr., Schulung des Denkens, Leipzig 1928.

Binet, Psychologie du raisonnement, Paris b. r.

Bittle Celestine N., O. M. C., Reality and the Mind, Milwaukee b. r.

„ The Science of correct thinking, Milwaukee b. r.

Bourjade J., L'intelligence et la pensée de l'enfant, Paris 1937.

Dewey J., How we think, London 1933.

Goosens A., S. J., Directives. Formation de l'intelligence, Paris 1934.

Gredt Jos., O. S. B., Elementa Philosophiae, vol. I. (Logica), 3. v., Freiburg i. Br., 1921.

Honecker Martin, Das Denken, Berlin 1925.

Hugon E., O. P., Logica, Paris 1934.

Korniszewski Fel., Rozwój myślenia u dziecka, Lwów b. r.

Lefay M.-Alaux, Eveil et formation de l'activité intellectuelle, Paris b. r.

Lemarié O., La formation de l'intelligence, Paris b. r.

Librachowa, Rozumowanie dzieci, Warszawa 1922.

Maritain J., Petite logique, 8. vyd., Paris 1923.

Mercier J., Card., Logique, 8. vyd., Louvain 1933.

Poland Wil., S. J., Laws of thought, Chicago b. r.

Piaget J., La langue et la pensée chez l'enfant Geneve 1924.

Gueyrat B., Logika dětská a její výchova, Praha 1903.

Remer P., S. J., Logica minor, 7. vyd., Roma 1933.

Remer P., S. J., Logica maior, 6. vyd., Roma 1935.
Richard, O. P., Philosophie du Raisonnement, Paris 1918.
Ruyssen, Essai sur l'evolution psychol. du jugement, Paris b. r.
Stejskal C., Dětská inteligence, Praha 1934.
Stern W., Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung, 4. vyd., Leipzig 1928.
Van De Woestyne F., O. F. M., Cursus philosophicus, vol. I., (Logica), 2. vyd., Malines 1932.
Vaněk Jan, Studie o dětském myšlení, Brno 1936.

bb) Svědomí.

Christianus, La conscience des tout petits, Toulouse 1932.
Clostermann A. u. G., Über das Werden des jugendlich-weiblichen Gewissens, Gladbach 1933.
Gillet O. P., La crise actuelle des Consciences et l'éducation religieuse, Bruxelles br. r.
Gillet O. P., L'éducation de la conscience. Paris-Bruxelles b. r.
Lefay M.-Alaux, Éveil de la conscience, Paris b. r.
Lemarie O., La formation de la conscience, Paris 1932.

cc) Pozornost a zájem

Dürr E., Die Lehre von der Aufmerksamkeit, 3. vyd., Leipzig 1923.
Hennig Hans, Die Aufmerksamkeit, Berlin 1925.
Lung G., Das Interesse, 1.—2. sv., Leipzig 1926.
Malsch Fritz, Das Interesse der Schüler, 2. vyd., Frankfurt a. M. 1926.
Ostermann W., dr., Das Interesse, 3. vyd., Oldenburg-Leipzig 1912.
Štavěl Jos., Předivo zájmů, Praha 1944.
Tomášek Fr., dr., Učitel náboženství a zájem dětí, Olomouc 1941.
Velinský St., Psychologie pozornosti, Praha 1938.

3. NÁBOŽENSTVÍ A VÝCHOVA.

a) Náboženství a výchova povšechně.

Antoniano Silvio, Die christliche Erziehung, Freiburg i. Br. 1888.

- Auffray A.*, Il metodo educativo del Ven. Giovanni Bosco, Torino 1925.
- Beeking Jos., dr.*, Das Geheimnis der christlichen Erziehung, Einsiedeln 1941.
- Beeking Jos., dr.*, Die Grundaufgaben der christlichen Selbst-erziehung, Einsiedeln 1941.
- Beeking Jos. dr.*, Christliche Erziehung zur Mitverantwortung in Volksgemeinschaft und Staat, Einsiedeln 1941.
- Bernberg J.*, Umriß der kath. Pädagogik, 2. v., Regensburg 1923.
- Binkowski Joh., dr.*, Christlicher Alltag, Dülmen i. W. 1937.
- Bopp Linus*, Die erzieherischen Eingewerte der katholischen Kirche, Paderborn 1927.
- Bouvier C.*, L'éducation religieuse, Paris 1923.
- Cimatti Vinz., dr.*, Don Bosco Educatore, Torino b. r.
- Couvreux A., M.*, L'Évangile et l'Éducation, Paris 1930.
- Delabar*, L'Éducateur à l'école de Pius XI., Paris 1936.
- Dupanloup F.*, De l'Éducation, 1.—3. sv., Paris b. r.
- Fargues Marie*, L'Éveil du Sentiment Religieux, 2. vyd., Paris 1920.
- Fascie Bartol.*, Wie Don Bosco seine Buben erzog, München 1934.
- Fitzpatrick Edw. A., dr.*, The Foundation of Christian Education, Milwaukee b. r.
- Gillet M. S., O. P.*, La Valeur éducative de la Morale catholique, 5. vyd., Paris b. r.
- Gillet M. S., O. P.*, Religion et Pédagogie, 2. vyd., Lille 1920.
- Gnocchi Carlo*, Andate et insegnate, Torino b. r.
- Grühm W.*, Religionspsychologie, Leipzig 1926.
- Guardini Romano*, Gottes Werkleute, Burg Rothenfels a. M. 1925.
- „ „ Das Gute, das Gewissen und die Sammlung.
Mainz 1929.
- Hovre De, F.*, Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie, Bruxelles 1930.
- Hümmeler*, Helden und Heilige, Bonn 1934.
- James*, Druhy náboženské zkušenosti, Praha 1930.
- Karlík Oldř., dr.*, Mravní život podle řádu nadpřirozeného, Olomouc 1936.

- Kirsch Fel., O. M. C.*, Franciscan Education, Milwaukee b. r.
- Köhler Fr.*, Das heilige im Ideal der Erziehung, München-Leipzig 1923.
- Kubíček Václ., dr.*, Katechetika, 3. vyd., Olomouc 1946.
- Knor J. B.*, Die Pädagogik der heil. Schrift, Regensburg 1925.
- Kötter Elisabeth, dr.*, Bildung und Erziehung in christlicher Wertschau, Hildesheim 1936.
- Kötter Elisabeth, dr.*, Erziehung durch christliche Lebensgestaltung, Dülmen i. W. b. r.
- Landmesser Fr.*, Die religiöse Formkraft des Katholizismus in der Zeit, Augsburg 1934.
- Lemarie O.*, La formation religieuse, Paris b. r.
- Lemoyne Giov. B.*, Il metodo educativo di Don Bosco, Torino b. r.
- Lindworsky Joh., dr.*, Erfolgreiche Erziehung, Freiburg i. Br. 1933.
- Lubienska de Lenval, Hélène*, L'éducatin du sens religieux, Paris 1947.
- McGucken Will., S. J.*, The Catholic Way in Education Milwaukee 1934.
- Mendigal A.*, Sur la route avec le bon Dieu, Paris 1947.
- Meschler Moritz, S. J.*, Leitgedanken der katholischen Erziehung, Freiburg i. Br. 1916.
- Olgiati Francesco*, Primi lineamenti di pedagogia cristiana, 2. vyd., Milano b. r.
- Pfliegler Mich., dr.*, Heilige Bildung, 2. vyd., Salzburg 1934.
- Rademacher A., dr.*, Religion und Bildung, Bonn 1935.
- Redlich V., O. S. B.*, Religiöse Lebensgestaltung, Salzburg 1934.
- Roos J.*, Erziehung zur katholischen Gesinnung im Rahmen des Religionsunterrichts des Volksschulalters, Bonn 1933.
- Rudolf Karl, dr.*, Bildung zum Christen, Wien 1938.
- Soiron Th.*, Das Geheimnis der christlichen Schule, Warendorf i. W. 1935.
- Schneider Fr.*, Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges, Freiburg i. Br. 1936.
- Starbuck E.*, Religionspsychologie, Leipzig 1909.
- Testolini A.*, Seguire Gesù, Roma b. r.
- Thieme K.*, Christliche Bildung in dieser Zeit, Einsiedeln 1935.

- Tomášek Fr., dr.*, Činná škola v náboženském vyučování, Olomouc 1940.
- Tomášek Fr., dr.*, Eucharistická metoda náboženského vyučování, Olomouc 1937.
- Višnovský Mik., dr.*, Ideové základy katolické výchovy, Trnava 1936.
- Vogt Peter, S., J.*, Bildung im Lichte der Offenbarung, Paderborn 1932.
- Zitarosa Ger. Raf.*, La Pedagogia di Giov. Bosco, Napoli-Roma 1934.

b) Náboženský život dítěte.

- Admary M.*, Essai sur la formation chrétienne des enfants, Paris b. r.
- Baron P.*, Pour que nos enfants deviennent des catholiques pratiquants, Paris b. r.
- Bovet-Kamaryt*, Náboženský cit dieťaťa, Praha 1929.
- Buchmüller Hans*, Der Knabe als religiöse Persönlichkeit, Basel 1917.
- Engert Jos.*, Psychologie und Pädagogik der religiösen Begriffe, Berlin 1924.
- Fargues Marie*, La formation religieuse des enfants du peuple dans le milieu déchristianisé, Paris 1935.
- Fargues Marie*, Choses divines et petits enfants, Marseille 1931.
- Felden*, Kind und Gottesglaube, 2. vyd., Leipzig 1914.
- Galli Maria*, L'istruzione e l'educazione religiosa del fanciullo, 2. vyd., Milano 1921.
- Gellé F.*, La Grace à dix ans, 2. vyd., Paris 1923.
- Lechner M.*, Religiosität und Sexualität des Kindes, Donauwörth 1929.
- Miehle*, Die kindliche Religiosität, Erfurt 1928.
- Röttger Karl*, Kind und Gottesidee, Berlin 1908.
- Stephens Th.*, The Child and Religion, New York 1905.
- Tomášek Fr., dr.*, Výchova dítěte, Olomouc 1942.
- „ „ Život dítěte v milosti posvěcující, Olomouc 1938.
- „ „ „ První základ výchovy, Olomouc 1947.
- Vodnařík*, Náboženský život našich dětí. (Sborník IV. pedol. sjezdu), Praha 1931.
- Weigl Fr.*, Kind und Religion, Paderborn 1914.

Wunderle G., Zur Psychologie der Reue, Tübingen 1921.

„ „ Frühkindliche religiöse Erlebnisse im Lichte späterer Erinnerung, Würzburg 1923.

Zeininge K., Magische Geisteshaltung im Kindesalter und ihre Bedeutung für die religiöse Entwicklung, Leipzig 1929.

c) Náboženský život mládeže.

Arnold Eberland, Die Religiosität der heutigen Jugend, Berlin 1919.

Bohne G., Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit, Leipzig 1922.

Beeking Jos., dr., Die christliche Lebenserziehung des Jungmädchens, Einsiedeln 1941.

Beeking Jos. dr., Die christliche Lebenserziehung des Jungmannes, Einsiedeln 1941.

Claude Rob., S. J., Adolescent, qui es tu? Tournai-Paris 1939.

Dehn G., Die religiöse Entwicklung im Jugendalter, Gütersloh 1928.

Grandmaison L., de, S. J., La crise de la Foi chez les jeunes, 4. vyd., Paris 1932.

Gröber Conr., dr., Die Jugend zu Christus, Freiburg i. Br. 1935.

Hainz J., Das religiöse Leben der weiblichen Jugend, Düsseldorf 1932.

Lambert J. M., Jeunesse et vie Chrétienne, 2. vyd., Paris b. r.

„ „ L'Eucharistie et la jeunesse, Paris b. r.

Mahling, Die Psyche der Jugendlichen und das religiöse Moment in der Jugendpflege, Leipzig 1913.

Mosshamer Otilie, Werkbuch der religiösen Mädchenführung, 1.—3. sv., Freiburg i. B. 1936.

Plus R., S. J., Mužně do života. (Pro jinochy), Mor. Ostrava 1946.

„ Životu v ústrety. (Pro dívky), Budapešť 1943.

Rommerskirch Erich, Christus und der junge Christ, München b. r.

Stonner A., Die religiös-sittliche Führung Jugendlicher durch den Priester, Freiburg i. Br. 1934.

Stöger Ansgar, Zur Psychologie des Glaubenszweifels, 3. vyd., Mergentheim 1922.

- Wagner Ernst*, Christusjugend, 1.—4. sv., Freiburg i. Br. 1936.
Winkler E., Religion und Jugenderziehung in den Entwicklungsjahren, Freiburg i. Br. 1929.
Wunderle G., dr., Glaube und Glaubenszweifel moderner Jugend, Düsseldorf 1932.
Winzen B., Ein Blick in das religiös-sittliche Leben der Jugendlichen, München-Gladbach 1931.

4. MRAVNÍ VÝCHOVA.

- Bradáčová L.*, Výzkum mravního citění českého žáka na podkladě jeho zájmů, Praha 1925.
Cammack J., S. J., Moral Problems of Mental Defect, London b. r.
Doležal Jar., Padesát let práce na ochranu mládeže mravně ohrožené, Praha 1935.
Frankenheim H., dr., Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins beim Kinde, Freiburg i. Br. 1933.
Hecker Walter, Über die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen, München 1937.
Hlava Karel, Úvod do studia dětí mravně vadných, Žatec 1930.
Huguenin E., Les enfants moralement abandonnés, Juvisy b. r.
Chlup Ot., Mravní nemoci dětství, Náchod b. r.
Jung G., Conflits de l'âme Infantine, Paris b. r.
Kozák J. B., dr., Mravní výchova v předškolním věku, Praha-Brno 1928.
Leemann Lydia, Die sittliche Entwicklung des Schulkindes, Langensalza 1923.
Piaget Jean, Le jugement moral chez l'enfant, Paris 1932.
Plachý Fr., Výzkum vývoje mravního citu mládeže, Kroměříž 1931..
Ruland M., Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins in den Jugendjahren, Leipzig-München 1923.
Štampach Fr., Dítě nad propastí, Plzeň 1933.
Štech, Česká mravní výchova, Praha 1927.
Viollet A., L'enfant devant la vie, Paris b. r.
Zikmund Al., Mládež mravně vadná, Praha 1930.

5. VÝCHOVA K MRAVNÍ ČISTOTĚ.

a) Výchova k mravní čistotě povšechně.

- A. M. C., Les passions de l'adolescence, Paris b. r.
Allers R., dr., Psychologie des Geschlechtslebens, München 1932.
" " Sexualpädagogik, Salzburg b. r.
Bigelow Maurice A., Sex-education, New York 1918.
Bresanvido I., de, Instructions on the Sixt Commandment, New York 1901.
Barclay Vera, Les belles découvertes de Pierre et de Véronique. Paris 1934.
Bertram Kard., Reverentia puero, Freiburg i. Br. 1929.
Booth Meyrick, Youth and Sex, London 1932.
Busemann A., Das Geschlechtsleben der Jugend und seine Erziehung, Berlin 1933.
Coulet, La préparation de l'enfant à la vie, Paris 1929.
Daumas, Pour leur apprendre à se garder, Paris 1936.
Dillersberger Jos., dr., Wer es fassen kann, Pustet 1932.
Doskočil, Pohlavní výchova v ústavě pro slepé. (Sborník III. pedagog. sjezdu), Praha 1927.
Duynstee W., C. Ss. R., Das sechste Gebot im modernen Leben, Innsbruck b. r.
L'Eglise et l'Éducation sexuelle, 2. vyd., Paris b. r.
Förster F. W., Sexualethik und Sexualpädagogik, Kempten 1907.
Gatterer Mich., S. J., Im Glaubenslicht, 2. vyd., Innsbruck 1928.
Geis Rud., Katholische Sexualethik, Paderborn 1929.
Gerster-Zeil Th. V., Munus confessarii quoad castitatem poenitentis promovendam, Innsbruck 1927.
Le Grand, S. J., Vos fils. Quelques conseils aux mères sur l'éducation de la pureté, Bruxelles 1928.
Guibert J., La purezza, Torino 1933.
Hildebrand Dietr., Reinheit und Jungfräulichkeit, Mainz 1927.
Charmot F., S. J., Jeunesse et pureté, Paris 1932.
Chauvin A., Jeunesse et liberté, la préparation morale de l'enfant, Paris 1933.

- Jacquement G.*, L'éducation de la pureté, 16. vyd., Paris 1930.
- Jordans J., S. J.*, The danger of Youth and a tried antidote, London b. r.
- Kolnai A.*, Sexualethik, Paderborn 1930.
- Krus J., S. J.*, Wie kann die Anstaltserziehung zur Sittenreinheit heranbilden, Innsbruck b. r.
- Lacretelle Lavaud*, Problèmes de la sexualité, Paris 1937.
- Lemarie, S. J.*, Le role des parents et des maîtres dans l'éducation de la pureté, Paris 1933.
- Lhermitte*, Contre l'Esclavage, Bruges 1937.
- May F. E.*, Um dein Lebensglück, Paderborn 1931.
- Niedermeyer Alb.*, Sexualethik und Medizin, Hildesheim 1932.
- Noldin H., S. J.*, De sexto praecepto, 17. a 18. vyd., Innsbruck 1921.
- Paganuzzi Ettore*, Purezza e puberta, Piacenza b. r.
- Panýrek, dr.*, Pohlavní pud a prostituce mládeže, Praha 1923.
- Pelc*, Pohlavní výchova, Praha 1930.
- Pelikán Ad., S. J., dr.*, Hra o duši, 8. vyd., Praha 1947.
- „ „ „ Ovoce se stromu poznání, Praha 1941.
- Pius XI.*, Okružní list o křesťanské výchově mládeže, Olomouc 1945.
- Pflegler Mich., dr.*, Die pädagogische Situation, 2. vyd., Innsbruck 1932.
- Ritter*, Das geschlechtliche Problem in der Erziehung, München 1928.
- Renault J.*, La pureté, Paris b. r.
- „ L'éducation directe de la pureté, Paris b. r.
- Ruiz Amando*, L'Educazione della castità, Torino 1924.
- Surbled George, dr., - Sleuner, dr.*, Die Moral in ihrer Beziehung zur Medizin und Hygiene, 3. a 4. sv., 3. vyd., Hildesheim 1923.
- Schilgen Hardy, S. J.*, Um die Reinheit der Jugend, Düsseldorf b. r.
- Schmitz Peter, S. V. D., dr.*, Heilig ist euer Leib, Wien b. r.
- „ „ „ Bursch u. Mädel in Gottes Hand, Wien b. r.
- „ „ „ Pri prameňoch života, Nitra 1944.
- Schmitt Albert*, Grundzüge der geschlechtlichen Sittlichkeit, Innsbruck 1924.
- Skořepa Mil.*, Pohlavní výchova naší mládeže, Praha 1932.

Schröteler J., S. J., dr., Die geschlechtl. Erziehung, Düsseldorf 1929.
Sternaux Hoornaert, Der Kampf um die Reinheit, Innsbruck b. r.
Steffes J., Sexualpädagogische Probleme, Münster 1931.
Šíma Jaroslav, Sexuální revoluce? Praha 1933.
Štech, O pohlavní výchově, Praha 1920.
Tiberghien Ch., Pureté et pudeur, Paris b. r.
Thalhofer, Sexuelle Pädagogik, Kempten b. r.
Tomášek Fr., dr., Myšlenky ke katechesím k VI. přík. Božímu, Frýdek 1946.
Trýb Ant. dr., O sexuální výchově, Praha 1931.
Väterling M., Wahrheit und Irrtum in der Geschlechtspsychologie, 2. vyd., Weimar 1931.
Vaissière J., de la, S. J., dr., La pudeur instinctive, Juvisy b. r.
Vašek Bedřich, dr., Tělo a mravnost. (Ve sbírce „Životem“ č. 176), Hlučín b. r.
Viollet J., Éducation de la pureté et du sentiment, Paris b. r.
Walsh James, dr., Sex Instruction for Parents and Educators, London b. r.
Walter, Rechte und Schranken der sexuellen Aufklärung der Jugend, Donauwörth b. r.
Wessel J., dr., Bedeutung und Wesen der sexuellen Erziehung in Augustinischer Gottesschau, Kevelaer 1938.
Wexberg Erwin, Einführung in die Psychologie des Geschlechtslebens, Leipzig 1930.
Weygant, Sexualproblem und Alkoholfrage in den Jugendjahren, Leipzig 1913.
Zdráhal Fr., Tajemství života. (Ve sbírce „Životem“ čís. 238), Hlučín b. r.

b) Puberta.

Apetauer J., Příspěvek k psychologii a pedagogice puberty českého dítěte, Praha 1927.
Baley St., Psychologja wieku dorzewanania, Lwów-Warszawa 1931.
Bernfeld S., Die heutige Psychologie der Pubertät, Wien 1927.

Vaissière Jean, de la, La coéducation des sexes et la science positive, Paris 1928.

Vejvodová Emilie, Problém koedukace, Přerov 1937.

d) Výchova dětí k mravní čistotě.

Admary M., Initiations par une maman, Paris b. r.

Künkel R., Das sexuell frühreife Kind, Dresden 1926.

Kühlewein, Die sexuelle Aufklärung unserer Kinder, Lörrach 1925.

Kronfeld, Die Sexualität des Kindes, Stuttgart 1922.

Lechner Mathias, Die Religiosität und Sexualität des Kindes, Donauwörth 1929.

Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede, Leipzig 1917.

Moll, Das Sexualleben des Kindes, Berlin 1909.

Reich A., K pohlavní výchově dítěte, Praha 1933.

Renault J., Comment préparer les enfants au respect des questions sexuelles, Paris b. r.

Vérine M., Maman nous dira, Paris b. r.

Wilhelm, Das sexuelle Leben und seine Verwertung in der Erziehung der Kinder, Donauwörth b. r.

Zarneke Lilly, Die Erziehung des geschlechtskranken Kindes, Leipzig 1939.

e) Výchova jinochů k mravní čistotě.

Arrighini P., Siate puri! Torino 1924.

Balík K., Dědův odkaz, Praha 1915.

Bettazi Rodolfo, Purezza, Roma b. r.

Blomjous A., Junge, ich gehe mit, Limburg a. d. L. 1927.

Bruneteau Em., Le tentazioni del giovane, Torino 1934.

Do života. (Ve sbírce „Životem“ č. 12.), Hlučín b. r.

Duchêne Jean, Aux jeunes gens: vous et les jeunes filles, Bruges b. r.

Gasparella E., Sii puro, 2. vyd., Roma b. r.

Gibergues, De, Aux hommes et aux jeunes gens. La Chasteté, Paris b. r.

Good D., Hygiène et morale aux jeunes gens, Juvisy b. r.

Goy, De la pureté rationelle, Paris b. r.
Guillon, S. J., De la chasteté, Paris b. r.
Hilaire, de Saint, dr., A mon fils de 14 ans, Paris b. r.
Honoré, S. J., Elle et Toi, jeune homme, Paris b. r.
 „ Plus haut les Jeunes, Tournai-Paris 1936.
Hoornaert, S. J., Le combat de la pureté, Bruxelles b. r.
Hynie Jos., dr., Mladé mužství, Praha 1941.
Jacquement G., Tu resteras chaste, 10. vyd., Paris b. r.
 Jinochům mezi 17. a 24. rokem. (Ve sbírce „Životem“ č. 91),
 Hlučín b. r.
Könn Jos, dr., Sei stark, Einsiedeln 1940.
Lindner H. G., dr., Der Schritt über die Schwelle, Nürnberg b. r.
Linoel P. E., C. P. P. S., The heart of a young Man, London b. r.
Mariani A., Verso l'alto, 2. vyd., Roma b. r.
Morier, Jeunesse et pureté, Paris b. r.
Novák Fr. Xav., dr., V máji života, 2. vyd., Přerov 1933.
Olgiati Fr., I nostri giovani e la purezza, 8. vyd., Milano b. r.
Pecka Dom., Listy otce synovi, 2. vyd., Praha 1932.
Puntingam Ant., S. J., V bouřích mládí, Sv. Hostýn 1928.
Righi P., Come i gigli, Roma b. r.
Schilgen Hardy, S. J., Mladí hrdinové, Brtnice 1924.
 „ „ „ Ty a ona, Brtnice 1924.
Surbled George, dr., La vie de jeune garçone, Paris b. r.
 „ „ La vie de jeune homme, Paris b. r.
Tomášek Fr., dr., Ze školy do života. (Vyd. pro hochy opouštějící
 školu), Olomouc 1946.
Tomášek Fr., dr., Mladý muž se dívá do života, 3. vyd., Olomouc
 1947.
 V bouřích mládí. (Ve sbírce „Životem“ č. 14), Hlučín b. r.

f) **Výchova dívek k mravní čistotě.**

Amata Karm., Gedanken über die Jungfräulichkeit, Dülmen 1936.
Baccini Luigi, Contro la Moda invereconda del vestire, Torino
 1930.
Balík Karel, Květnice, 2. vyd., Praha 1925.

- Beeking Jos., dr.*, Lebensverantwortung des Jungmädchens, Innsbruck 1940.
- Bernage Berthe*, La fillette à l'âge ingrat, Paris 1939.
- Breit Ernst, dr.*, Jungfrau sein, Kevelaer 1935.
- Burgerová Běta*, Dívky pozor. (Ve sbírce „Životem“ čís. 139), Hlučín b. r.
- Catholic Doctor*, Growing up, London b. r.
- Csabová Mark., dr.*, Co musí vědět dospívající dívka, Baťov 1945.
- Dolezich*, Lebensfragen des Jungmädchens, Innsbruck 1939.
- Gerely Jolan*, Dej mi srdce své, Praha b. r.
- „ „ Dospívajícím dívkám, Praha 1936.
- Gerbert*, Um die Reinheit eines Mädchens, Dülmen 1935.
- Haluschka Helene*, Fröhliches Wissen um Adam und Eva, Graz 1934.
- Adam und Eva unter vier Augen, Graz 1935.
- „ Was sagen sie zu unserem Evchen, München 1935.
- Harmel Fr.*, Une grave question de l'éducation des jeunes filles: la chasteté, Paris 1921.
- Hartmann N.*, Eine schöne Auffassung vom Wunder unseres Werdens, München b. r.
- Hetzer-Večerka*, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit, Jena 1926.
- Honoré N., S. J.*, Lui et Toi, jeune fille, Paris b. r.
- Humblot L.*, Aux jeunes filles, Bruges b. r.
- Klenot křesťanských dívek. (Ve sbírce „Životem“ č. 85), Hlučín b. r.
- Kötter Elis., dr.*, Das Mädchen in Kindheit u. Reifezeit, Dülmen b. r.
- Mattoška L., O. F. M.*, L'alia medzi tním, Kremnica 1942.
- Pecka Dom.*, Listy matky dceři, 2. vyd., Praha 1932.
- Rada Marga*, Das reifende Proletariermädchen, Wien 1931.
- Rasmussen Wil.*, Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens, München 1934.
- Reban Karel*, Z poupat do květu, 2. vyd., Praha 1927.
- Scheuhammer Paula, dr.*, Du und dein Körper, Innsbruck b. r.
- Stoffels Elis.*, Jungmädchengeleit, Düsseldorf b. r.
- Surbled George, dr.*, La vie de jeune fille, Paris b. r.
- Šťastnou cestu. (Ve sbírce „Životem“ č. 54), Hlučín b. r.

- Tomášek Fr., dr.*, Ze školy do života. (Vyd. pro dívky opouštějící školu), Olomouc 1946.
- Tomášek Fr., dr.*, Mladá dívka se dívá do života, 3. vyd., Uherské Hradiště 1946.
- Urban Jan, S. J.*, Na cestu životem, Brtnice 1927.
- Vašek Bedř., dr.*, Móda a dnešní ženský svět. (Ve sbírce „Životem“ č. 52), Hlučín b. r.
- Weth Auguste*, Ein tor tut sich auf, Innsbruck b. r.
- Vuillermont F., O. P.*, I Cattolici e i balli moderni, Torino 1929.
- „ La crociata per la modestia, Torino 1929.
- „ Le Mode odierne, Torino 1933.
- Wood-Allen*, Ce que toute fillete devrait savoir, Paris b. r.

g) Výchova k manželství.

- A. M. C.*, Jeunesse, Mariage, éducation, Paris b. r.
- Plans de conférences et indications de lecture sur la préparation de la jeunesse au mariage, Paris b. r.
- Anonyma*, Der verkannte Gott. (Myšlenky o lásce, manželství a panenství), München b. r.
- Abrand N., dr.*, Éducation de la pureté et préparation au mariage, Paris b. r.
- Beeking Jos., dr.*, Die Erziehung zur christlichen Gatten- und Elternschaft, Einsiedeln 1941.
- Bessières R. P.*, L'amour, Paris 1947.
- Biot R.-Goedseels-Nersch, S. J.*, Intelligence et conduite de l'amour, Paris 1937.
- Bragade A.*, Jeune fille toi qui rêves à l'amour, Paris b. r.
- Breit Ernst, dr.*, Als Jungfrau zum Traualtar, Kevelaer 1936.
- Březnický A. S.*, Křesťanské manželství, Brno 1941.
- Coulet R. P.*, L'amour et le foyer, Paris 1947.
- Csabová Mark., dr.*, Co má věděti dospělá dívka, Brno 1946.
- „ Čo má vedieť mladá žena, Trnava 1946.
- Defrance M.*, La psychologie de filles, pour l'instruction des garçons, Paris 1947.

- Dermine J.*, La doctrine du mariage chrétien, Paris b. r.
- Drogat R. P.*, Méditations à deux, Paris 1947.
- Elpidius P.*, Die schöne Zeit der jungen Liebe, Kevelaer 1928.
- Fahsel Helm.*, Ehe, Liebe und Sexualproblem, Freiburg i. Br. 1928.
- Froidure E.*, Toi, qui commence à aimer, Bruxelles 1936.
- Guardini Rom.*, Ehe und Jungfräulichkeit, Mainz 1926.
- Gassner Rosmarie*, Liebe ist das Brot des Lebens, Innsbruck 1930.
- Gausz Tibor, T. J.*, Za snubní prsteň, Trnava 1943.
- Grimaud C.*, Futures épouses, 30. vyd., Paris b. r.
- Charmot F., S. J.*, L'amour humain: de l'enfance au mariage, Paris 1936.
- Karrer Otto*, Duša ženy, Nitra 1946.
- Könn Jos., dr.*, Sei stark. (Pro jinochy), Einsiedeln 1940.
- Leroy J.-Allais*, Comment j'ai instruit mes filles des choses de la maternité, Paris b. r.
- Leseine Leopold*, Harmonie conjugale, Paris 1947.
- Levalett-Montal*, Pour les vingt ans de Collete, Paris 1935.
- Mersch E., S. J.*, Love, Marriage and Chastity, London b. r.
- Merth Fr.*, Snoubencům, České Budějovice b. r.
- Montier E.*, Introduction à la vie conjugale, Paris b. r.
- La psychologie des garçons, pour l'instruction des filles, Paris b. r.
- Lettera sull'amore, Torino 1936.
- L'ideál fiancé, Paris b. r.
- „ L'ideale fiancée, Paris b. r.
- Mund Klaus, dr.*, Vinculum, Freiburg i. Br. 1939.
- Občanské sňatky. (Ve sbírce „Životem“ č. 62), Frýdek b. r.
- O manželství. (Ve sb. „Životem“, č. 17), Frýdek b. r.
- Ohlmeier Theoph., O. F. M.*, Die Ehe nach dem Willen Gottes, Hildesheim 1934.
- Pauly Jan*, Brána do štěstí života, Praha 1928.
- Pelikán Ad., S. J., dr.*, Před svatbou, Frýdek 1946.
- „ Šťastný domov nad kolébkou. (Kniha pro ženy), Olomouc 1947.
- Sanzal Paul*, De l'adolescence au mariage, Paris 1947.

Suk Jan, Jinochům o známosti, České Budějovice 1946.
Štřeleček Alois, Šťastná láska, České Budějovice 1946.
Schilgen Hardy, S. J., Ve službách Stvořitelových, Brtnice 1925.
Schmitz Peter, S. V. D., dr., Otec v rodině, Nitra 1943.
Schneider Elisabeth, Morgen werde ich 21, Freiburg i. Br. 1934.
Tomášek Frant., dr., Muž u pramene života, Přerov 1947.
 " " " Žena u pramene života, Přerov 1947.
Tomáško Čeněk, dr., Čistým mládím k manželství nebo ke kněžství, České Budějovice 1946.
Über Liebe und Ehe. (Pro dívky). München 1934.
Urban J., S. J., Na slubny a kobierec, Kraków b. r.
Vavřina Stanislav, Dívám o známosti, České Budějovice 1946.
Viollet Jean, Le mariage, Paris b. r.
Wirtz Hans, Vom Eros zur Ehe, Innsbruck 1938.

6. SNAHOVOST VOLNÍ.

a) Výchova vůle povšechně.

Barett Boyd, Strength of will, Dublin b. r.
Bessmer Jul., S. J., Das menschliche Wollen, Freiburg i. Br. 1915.
Courberive Jean, Pour être Maître chez soi, Paris 1936.
Duprat G. L., L'éducation de la volonté et des facultés logiques, Paris 1920.
Dwelshauwers G., L'exercice de la volonté, Paris 1935.
Fassbinder Martin, Wollen, eine königliche Kunst, Freiburg i. Br. b. r.
Fischer Herm., S. V. D., Ich will! Steyl 1920.
Gerling Reinh., Gymnastika vůle, 4. vyd., Praha 1920.
 " Muž činu, Praha 1930.
Guardini Romano, Wille und Wahrheit, Mainz 1933.
Haggeney, Grundriß der Aszetik, Freiburg i. Br. 1933.
Hegstenberg, Christliche Ascese, Regensburg 1936.
Kubelka Viktor, Einführung in die Willenspflege, Praha 1933.
Lemaire O., La formation de la volonté, Paris b. r.
Lindworsky Joh., S. J., dr., Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung, 3. vyd., Leipzig 1923.

- Lindworsky Joh., S. J., dr.*, Willensschule, Paderborn 1927.
 „Psychologie der Aszese, Freiburg i Br.
 1935.
- Meumann E.*, Intelligenz und Wille, Leipzig 1925.
- Mohr*, Mehr Wille, Paderborn b. r.
- Munzar Ant.*, Výchova silné vůle, Praha 1911.
- Pavot Jules*, L'éducation de la volonté, Paris 1922.
- Pinkava Fr.*, Bildung des Willensvermögens in der Volksschule, Olomouc 1894.
- Roos Jos.*, Die Willensbildung im Rahmen des katholischen Religionsunterrichtes in der Volksschule, Langensalza 1927.
- Sartorius Joh.*, Die Feldherrnkunst des Lebens, 3. vyd., Paderborn 1929.
- Seitz*, Willensfreiheit und moderner psychologischer Determinismus, Köln b. r.
- Souček Rud.*, Problém vůle, Hranice 1920.
- Schmidt H., dr.*, Organische Aszese, Paderborn 1939.
- Schneider Fr.*, Selbsterziehung, Einsiedeln 1937.
- Schöllgen W.*, Vererbung und sittliche Freiheit, Düsseldorf 1936.
- Two Sisters of Notre Dame*, Aids to Will training in Christian education, London b. r.
- Valle D., S. J.*, L'educazione della volonta, Torino b. r.

b) Charakter.

- Allers R., dr.*, Das werden der sittlichen Person. Wesen und Erziehung des Charakters, Freiburg i. Br. 1935.
- Allers R., dr.*, Temperament und Charakter, München b. r.
- Barclay*, Le louvetisme et la formation du caractère, Paris b. r.
- Baumgarten Fr.*, Die Charakterprüfung der Berufsanwärter, Zürich 1945.
- Baumgarten Fr.*, Die Charaktereigenschaften, Bern 1933.
 Charakter u. Charakterbildung, 4. v., Zürich 1946.
 Demokratie und Charakter, Zürich 1944.
- Boven W.*, La science du caractère, Neuchâtel 1931.

- Buch J. M., de, S. J.*, Caractères difficiles, 3. vyd., Bruges b. r.
- Courberive de, Jean*, Pour être Maître chez, soi, Paris 1936.
- Elsenhans Theod.*, Charakterbildung, Leipzig 1920.
- Förster F. W.*, Škola a charakter, Olomouc b. r.
- „ „ Religion u. Charakterbildung, Zürich-Leipzig 1925.
- Gillet M. S., O. P.*, Výchova charakteru, Olomouc 1931.
- Hellwig P.*, Charakterologie. Leipzig 1936.
- Hermann Oskar*, Der Klages Entwurf einer Charakterkunde, Leipzig 1920.
- Hoffmann H., dr.*, Das Problem des Charakteraufbaues, Berlin 1926.
- Klages Ludw.*, Die Grundlagen der Charakterkunde, Leipzig 1926.
- Klíma J. V., dr.*, Úvod do pedagogické charakterologie, Praha 1933.
- Koch P.*, Kinderschrift und Charakter, Iserlohn 1932.
- Korewa N.*, Kształcenie charakteru, Wroclaw 1946.
- Kretschmer E.*, Körperbau und Charakter, 7.—8. vyd., Berlin 1929.
- Künkel Fr.*, Einführung in die Charakterkunde, 2. v., Leipzig 1929.
- Lersch Ph.*, Der Aufbau des Charakters, Leipzig 1938.
- Mausbach*, Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin, Freiburg i. Br. b. r.
- McMahon, John, dr.*, Building Character from within, Milwaukee b. r.
- McDougall, William*, Charakter und Lebensführung, Bern 1946.
- Morisson Bakewell, S. J.*, Characterformation in college, Milwaukee b. r.
- Mornaud P. et G.*, Essai sur les caractères de l'enfant, Paris b. r.
- Mounier Em.*, Traité du caractère, Paris 1946.
- Müller-Freienfels R.*, Lebensnahe Charakterkunde, Leipzig 1936.
- Peillaube E.*, Caractère et personnalité, Paris 1935.
- Petersen Peter*, Grundfragen einer pedag. Charakterologie, Erfurt 1928.
- Prinzhorn Hans*, Charakterkunde der Gegenwart, Berlin 1931.
- Roback A. A.*, The Psychology of Character, London 1928.
- Rohracher H.*, Kleine Einführung in die Charakterkunde, 2. vyd., Leipzig 1936.
- Souček Rudolf, dr.*, Charakter, Praha 1946.
- Szuszai Antal*, Cesta charakteru, Trnava 1943.
- Utitz Emil*, Charakterologie, Charlottenburg 1925.
- Wallon H.*, Les origines du caractère chez l'enfant, Paris 1934.

c) Pedagogika hodnot.

- Behm Siegfried*, Philosophie der Werte, München 1930.
Getzeny Heinr., Vom Reich der Werte, Habelschwert 1925.
Grühm Werner, Das Werterlebnis, Leipzig 1924.
Kammel Willib., Einführung in die pädagogische Wertlehre, Paderborn 1927.
Klug J., dr., Das Reich der Werte, Paderborn 1931.
Lotz Joh., S. J., Wertphilosophie und Wertpädagogik, Innsbruck 1933.
Lotz Joh., S. J., Sein und Wert. Das Grundproblem der Wertphilosophie, Innsbruck 1933.
Wagner Jul., Pädagogische Wertlehre, 2. vyd., Leipzig 1929.

7. CITY.

a) Výchova citů povšechně.

- A. M. C.*, Les Passions de l'enfance, Paris b. r.
Arrighini Aug., Educazione e Medicina delle emozioni, Torino 1934.
" La nuova medicina delle passioni, Torino 1934.
" Educazione dei sentimenti, Torino 1934.
Bubán Ján, dr., Psychologia citov, Trnava 1946.
Eng Helga, Experimentelle Untersuchungen über das Gefühlsleben des Kindes, Leipzig 1922.
Gillet, O. P., L'éducation du coeur, Paris b. r.
Kachník Jos., dr., Lidské vášně a jejich výchova, Praha 1916.
Lemarie O., La formation de la sensibilité, Paris b. r.
Oddone Andrea, Le passioni, Milano b. r.
Ribot Th., La Psychologie des sentiments, Paris 1922.
Rouillon A. M., Il pericolo dei sensi, Torino 1922.
Wreschner A., Das Gefühl, Leipzig 1931.

b) Cit pro pravdu.

- Baumgarten F.*, Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen, 2. vyd., Leipzig 1926.

Delbrück A., dr., Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler, Stuttgart 1891.
Duprat, Le mensonge, Paris 1903.
Göpfert Christian, Lügen unsere Kinder? Zürich 1939.
Karlík Oldř., dr., Zhoubnost lži ve světle učení sv. Augustina, Olomouc 1928.
Kluge, Die Lüge des Kindes, Langensalza 1920.
Lazarsfeld A., Das lügenhafte Kind, Dresden 1926.
Lemaire O., Franchise et mensonge chez l'enfant, Paris b. r.
Metzler, Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Innsbruck 1924.
Stern K. u. W., Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit, Leipzig 1922.

c) Krasocit.

Arcais G. F., De, Il valore educativo dell'arte, Padova 1936.
Edgar Emil, K naší výchově estetické, Praha b. r.
Fišer Karel, Hračky v umělecké výchově, Choceň 1919.
Hruban Jarosl., dr., Úvod do estetiky, Plzeň 1915.
Jöde Fr., Musik und Erziehung, Wolfenbütel 1919.
Klíma Jiří, dr., Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické, Praha 1924.
Kříčka Jar., Dítě a hudba, Praha 1917.
Lange Konrad, Das Wesen der künstlerischen Erziehung, Ravensburg 1902.
Messer Richard, Jak se dívat na obrazy, Praha 1938.
 " " Jak se dívat na sochy, Praha 1938.
Müller-Freienfels, Rich., Erziehung und Kunst, Leipzig 1925.
Sallwürk Ernst, Erziehung durch die Kunst, München 1918.
Volkelt J., System der Ästhetik, 1.—3. sv., München 1925—27.

d) Radost.

Cathrein Vikt., S. J., Lust und Freude, Innsbruck 1931.
Considine Dan., S. J., Freuet euch, München b. r.
 Frohes Gehen zu Gott, München b. r.

Beeking Jos., dr., Glaubensfreude, Innsbruck 1937.
Bordeaux, Aimer la vie, Paris 1937.
Keppler Pavel, Radosti více! Hradec Králové 1911.
Klimsch Rob., Himmelsfreuden, Innsbruck 1925.
May Fr., dr., Mehr Sonne, Paderborn 1930.
Melon J., En voulez vous des directives? Tamines 1929.

e) Láska výchovná, přátelství, zdvořilost, důvěra, soucit.

Bauer Marg., L'Éducation oeuvre d'amour, Paris b. r.
Böck W., Das Mitleid bei Kindern, Giessen 1909.
Dacík Reg., O. P., dr., O přátelství, Praha 1946.
Englert Mar., dr., Das Vertrauen, insbesondere seine Bedeutung für die Erziehung, München b. r.
Henn Al. dr., Freundschaft, Dülmen b. r.
Lemaine O., Éducation du respect, Paris b. r.
Merk A., S. J., Par Amour, Paris 1933.
Montier Edward, De l'amitié, Paris b. r.
Pradel Henri, dr., L'Éducation de la Politesse, Paris 1937.
Renner C. O., Briefe an Otto von der Freundschaft, Innsbruck 1937.

Rejstřík osobní.

- A**dler 22.
Alberti 264.
Ambrož, sv., 157.
Antoniano 186.
Auffray 228, 268 n.
Augustin, sv., 84, 231, 262.
Babák 170.
Barth 166, 168, 170.
Beetz 21.
Beneš 161.
Beran 52.
Bergson 18.
Bezděk 107.
Binet-Simon 46.
Björson 164.
Bláha 84, 209.
Blouet 264 n.
Bonaventura, sv., 253.
Bopp 150.
Bosko, sv., 90, 91, 101, 104, 224, 227, 228, 236, 255, 257, 263—270.
Bourget 153.
Cicero 24.
Cimatti 223, 224, 228.
Claparède 18, 26, 123.
Claudius 234.
Clostermann 140.
Cojazzi 251.
Čelakovský 212, 217.
Dostojevský 264.
Dupanloup 24, 256, 265 n.
Dutoit 266 n.
Fascie 104.
Fattinger 180.
Felder 253.
Fénelon 248, 256, 559.
Filip Neri, sv., 202, 255.
Foerster 72, 79, 153, 160, 164, 167, 170, 172, 183, 184, 199, 206, 208, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 236, 243, 262.
Foch 97.
Forel 120.
František Saleský, sv., 106, 234, 253, 255, 263.
František z Assisi, sv., 253, 254.
Freud 21.
Gatterer 63, 120, 181.
Gerelyová 59.
Gerson 258, 262.
Gessen 19.
Gillet 188.
Göttler 58, 59.
Grunewald 69.
Hall 139, 237.
Hanausek 107.
Hansen 148.
Hendrich 87, 103.
Herbart 17.
Heveroch 179.
Holčík 168.
Hoppe 136.
Hronek 64, 120, 170, 179.
Hynie 165.
Chesterton 254.
Ignác z Loyoly, sv., 105.
Jacquement 188.
James 139.
Jan de la Salle, sv., 241.
Jan Zlatoústý, sv., 253.
Kádner 18, 96, 174.
Kant 17, 157.
Karlík 10, 11, 135.

Kellner 244.
 Keppler 247, 254.
 Ketteler 120.
 Klages 49.
 Klíma 240.
 Komenský 17, 22, 87, 241.
 Koppers 179.
 Křetschmer 49.
 Krieg 60.
Lay 19.
 Lemoyne 228, 255, 269 n.
 Lev XIII., 68, 75.
 Locke 17.
Mager 139.
 Maistre, de, 108.
 May 164.
 Mayer 234.
 McMahon 63.
 Mendouse 60.
 Meumann 19.
 Meszmer 18.
 Milošević 87.
 Mosshamer 60.
 Münsterberg 20.
Nicolay 28, 232.
Odstrčil 162.
 Overberg 248.
Paltram 241.
 Paul 230, 247.
 Payot 167.
 Pithard 174.
 Pfliegler 150, 197.
 Pinkava 101.
 Pius X. 28, 106.
 Pius XI. 15, 70, 73—76, 109, 175, 185.
 Plato 24.
 Pospíšil 233.
 Preyer 93.
 Priestley 8.
Quintilian 264, 267.
Rádl 170—172.

Rayneri 87.
 Rein 76.
 Riedl 177, 250.
 Rousseau 143.
Řehoř, sv., 259.
Sailer 247.
 Salzmann 248.
 Seneka 95.
 Siegfried 47.
 Skořepa 41, 188, 194, 195.
 Spranger 33 n, 80, 143.
 Stanley 260.
 Starbuck 139, 148.
 Stekel 184.
 Stolz 175, 188, 242, 256.
 Stonner 140.
 Swoboda 249.
 Schilgen 160, 165, 188.
Samberger 160.
 Šimsa 110, 165, 206.
 Šústal 224.
Teresie, sv., 106, 253.
 Terman 47.
 Teuschl 25.
 Tolstoj 167.
 Tomasseo 74.
 Tomáš Aqu., sv., 158.
 Tomášek 42.
 Tóth 165, 174, 255, 261.
 Trýb 167—169, 174, 177, 185.
Uher 146, 149, 151, 177, 192.
 Uhlíř 28.
Vianney, sv., 24.
 Vyskočil 125.
Washington 237.
 Weigl 143.
 Winzen 139.
 Wolker 263.
 Wunderle 139.
Záhoř 196.
 Zlatoústý Jan, sv., 24.

Rejstřík věcný.

- A**bstakce 126.
Adolescence 42, 148 – 153.
Afekt 210.
Alkohol 167 – 169, 205 n.
Altruismus 231.
Autonomismus 23.
Autosugesce 122.
Behaviorism 22.
Bibliografie pedagogická 281 n.
Biograf viz film.
Biotypologie 55 n.
Cíl křesť. výchovy 11 – 17.
Cit, citový život v pubertě 30, 39 n.,
c. mateřský 162, c. všeobecně 210 n.,
výchova c. 213 n., c. náboženský
218 n., sebecit 221, c. pro čest 224,
c. pro pravdu 229 n.
Couéismus 122.
Ctnosti božské 43 n., c. mravní 45.
Četba 125.
Čistota mravní 163 n., 199 n., 249.
Demokracie 8.
Dědičnost 46.
Dětství první 25 – 29, d. druhé 29 n.
Divadlo 171, 124, 256.
Dívky 58 n.
Dotazníky 140 – 142.
Dozor 175 n.
Dresura 9.
Duch sv., dary D. sv. 44 n.
Duše 110.
goismus 30.
Erotika 31, 39, 43.
Eudaimonismus 22.
Fantasie viz obrazivost.
Film 124 n., 125, 171.
Hoši 58.
Hry 123, 256.
Hudba 250.
Charakter 158, 159, charakterologie 21.
Indisposice 216.
Individualita 45 n., výchova i. 48 n.
Instinkt 154 – 155.
Inteligence 46 n.
Jídlo 206 n.
Kázeň 86 – 89.
Koedukace 174 – 175.
Koupaliště 171.
Krasocit 238 – 245.
Křest 43.
Křivda 208 n.
Láska, první l. 43, l. k Bohu 45, l.
výchovná 257 – 270.
Letora viz temperament.
Lež 229 n.
Literatura 170 – 171.
Malířství 173.
Milost posvěcující 43 n.
Mlčení 207 n.
Móda 172 – 173.
Modlitba 253 n.
Myšlení 126 n.
Náboženství jako učebný předmět 124,
psychologie náboženského vývoje
mládeže 139 – 153, n. všeobecně 218.
Nadání 46.
Naděje 44 n.
Náklonnost 156.
Napomenutí 90 – 91.
Náruživost 156 – 157.
Návyk 93 – 95.
Neaniologie 21.

- Necudnost 163 n.
 Neklid u mládeže 30.
 Neposlušnost 204.
 Nervstvo 111—114.
Objekt výchovy viz předmět v.
 Objektivita u mládeže 29.
 Obrazivost a obrazotvornost 120—126.
 Obrázky sv., 242.
 Odměna 99—100.
 Odpuštění 208 n.
 Osamocení, pocit o, u mládeže 36.
 Osobnost mravní 11—12, o křesťanská 12—13.
Paměť 118—120.
 Panenství — panictví 164.
 Pedagogika 17, p. jako věda 17—18, p. experimentální 19—20, p. psycho-technická 20, pomocné vědy p. 20—23, důležitost studia p. 24, pedagogická filosofie 24.
 Pedologie 21.
 Pedopathologie 21.
 Pessimismus 246.
 Počitek 115.
 Podvědomí 118.
 Pohádky 124.
 Pohlaví, duševní rozdíly p. 57, výchova hochů 58, výchova dívek 58 n., výchova puďu pohlavního 159 n., pohlavní poučení 183 n.
 Pojem 126, 128.
 Poslušnost 202 n.
 Poučení 91—92, p. pohlavní 183 n.
 Poznávavost 115 n., p. v pubertě 38 n., p. smyslová 273, p. rozumová 274.
 Pozornost 135—139.
 Práce 208.
 Pravdomluvnost 229, 235 n.
 Prepuberta 29—32.
 Preventivní metoda 103—104.
 Prostředky vychovávací, všeobecně 78, nadpřirozené p. v. 78.
 Prostředí, výchovný vliv p. 82—84.
 Předmět výchovy 25 n., 262 n.
 Představa 116—118.
 Přetěžování žactva 248.
 Příčinnost 129—131.
 Příklad 95—99.
 Příroda 254 n.
 Psychologie povšechně 21, p. dítěte, dospívající mládeže, pathopsychologie, diferenční p. 21, p. chování, celostní, tvarová 22, 111, p. náboženského vývoje mládeže 139—153, p. racionální čili filosofická 273—274.
 Psychotherapie 122.
 Puberta 32, 33 n., 146—148, 169, 192.
 Puď 31, p. pohlavní v prepubertě 31, p. pohl. a jeho výchova 159 n., puď povšechně 154—155.
Radost ve výchově 245—257.
 Rozkaz 89—90.
 Rozum 127 n.
Salesiáni 252 n.
 Sebecit 221.
 Sebevědomí 34 n., 221.
 Sebezapírání 204.
 Sexualita 39, viz také puď pohlavní.
 Skauting 250.
 Skutky dobré, milosrdné, 254.
 Sluch 116.
 Slušnost 163, 240 n.
 Smilstvo 164 n.
 Snahovost 153 n., s. smyslová 274, s. volní 274, s. v pubertě 40 n.
 Sochařství 173.
 Soucit 270—273.
 Soudy 128.
 Sport 250.
 Stud 163, 178—181, 224.
 Svátosti 254.
 Svědomí 132—135, 250, 254.
Škodolibost 271.
 Škola, rodiče a š. 67—70, církev a š.

70–72, stát a š. 72–74, požadavek katol. škol pro katol. žactvo 74–76.
Takt pedagogický 260 n.
 Tanec 177.
 Temperament, pojem t. 49, t. sanguinický 50 n., t. cholerický 51 n., t. melancholický 53 n., t. flegmatický 54 n.
 Testy 46 n.
 Tělovýchova 104–110.
 Tramping 250.
 Trest 100–104, bázeň před t. 230 n.
 Trpělivost 260.
 Turistika 250.
 Typ 45, 55 n., t. protáhlý 56, t. krátký 56 n., t. harmonický 57, typologie 21.
Učebnice náboženské 242.
 Ukrutnost 271.
 Umění 124, 173.
 Úsudek 129.
 Utrpení 254.
Vášeň 210.
 Věk kojenecký 25–26, v. batolivý a předškolní 26–27.
 Víra, světlo n. 44.
 Vjem 115–116.
 Vznět 210.
 Vůle 157–159, výchova v. 202 n.
 Výchova 9, v. křesťanská 9–11, 14, cíl křesťanské v. 11–17, východisko křesť. v. 13–14, předmět v. 25 n.,

v. v době předškolní 28 n., v. v prepubertě 31, předmět křesť. výchovy 43 n., v. hochů 58, v. dívek 58 n., v. rodinná 67–70, církev a v. 70–72, stát a v. 72–76, ústavní v. 76–77, prostředky v. 78 n., výchovný vliv prostředků v. 82 n., moc a meze v. 84–85, zásady v. 85–86, tělesná v. 104–110, v. duševní 110 n., nervstvo a v. 114, v. a čidla 116, v. a představy 118, v. mravní 248, v. k mravní čistotě 163 n., 199 n., 249 n., v. svědomí 132–135, 250.
 Vychovatelství viz pedagogika.
 Vychovatel 62–66, 259, 261 n.
 Vývin tělesný v prvním dětství 25, v. rozumový v prvním dětství 26, v. snahovosti v prvním dětství 27, v. duševní v prepubertě 29–31.
Weekend 250 n.
Zahálka 177.
 „Zamilovanost“ u mládeže 215.
 Závist 271.
 Zdvořilost 241.
 Zpěv 250.
 Zrak 116.
 Zvyk 156.
Žádost 155–156.
 Životospráva 167–168.
 Žlázy endokrinní 32 n.

OBSAH :

Předmluva

6

A. ÚVOD DO PEDAGOGIKY.

I. VÝCHOVA.

- | | |
|---|----|
| 1. Obecný pojem výchovy | 9 |
| 2. Křesťanský pojem výchovy | 9 |
| 3. Cíl křesťanské výchovy. — 1. Osobnost mravní. — 2. Osobnost křesťanská. — 3. Přímé východisko a cíl křesťanské výchovy | 11 |

II. VYCHOVATELSTVÍ — PEDAGOGIKA.

- | | |
|--|----|
| 4. Pedagogika jakožto věda | 17 |
| 5. Pedagogika experimentální | 19 |
| 6. Pomocné vědy pedagogiky. — 1. Vědy základní. — 2. Vědy normativní | 20 |
| 7. Důležitost studia pedagogiky | 24 |

B. PŘEDMĚT VÝCHOVY.

I. HLAVNÍ ÚDOBÍ VE VÝVOJI MLÁDEŽE.

- | | |
|--|----|
| 8. První dětství. — 1. Vývoj tělesný. — 2. Vývin rozumový. — 3. Snahovost. — 4. Hlavní výchovné směrnice | 25 |
| 9. Druhé dětství. — 1. Duševní život v prepubertě. — 2. Výchova v prepubertě. — 3. Pojem tělesného dospívání, doba a příčiny. — 4. Dospívání duševní. — 5. Poznávavost. — 6. Cítivost. — 7. Sna- | |

hovorost. — 8. Pathologie duševní puberty. — 9. Hlavní směrnice výchovné pro dospívání duševní	29
10. Věk jinošský a dívčí	42

II. PŘEDMĚT KŘESŤANSKÉ VÝCHOVY.

11. Člověk — křesťan	43
12. Nadpřirozená schopnost křesťana přijímati hodnoty nadpřirozené	44
13. Nadpřirozená schopnost křesťana osvojovati si hodnoty nadpřirozené a uplatňovati je v životě	44

III. INDIVIDUALITA.

14. Duševní rozdíly lidí. — 1. Typ a individualita. — 2. Dědičnost. — 3. Nadání a inteligence	45
15. Princip individualisace ve výchově	48

IV. TEMPERAMENT.

16. Pojem temperamentu neboli letory	49
17. Temperament sanguinický	50
18. Temperament cholerický	51
19. Temperament melancholický	53
20. Temperament flegmatický	54

V. TYP.

21. Biotypologie	55
22. Typ protáhlý	56
23. Typ krátký	56
24. Typ harmonický	57

VI. POHLAVÍ.

25. Duševní rozdíly	57
26. Výchova hochů	58
27. Výchova dívek	58

C. OSOBNOST VYCHOVATELE.

I. HLAVNÍ POŽADAVKY NA OSOBNOST VYCHOVATELE.

28. Pedagogický talent	62
29. Pedagogické vědomosti a praxe	62

30. Náboženský a mravní základ	63
31. Zdraví	64

II. ZVLÁŠTNÍ VLIVY NA OSOBNOST VYCHOVATELE.

32. Pohlaví	65
33. Věk a temperament	65

D. FORMY VYCHOVÁVACÍ.

I. VÝCHOVA RODINNÁ.

34. Právo a povinnost výchovy	67
35. Výchovný vliv rodiny	68
36. Náboženská a mravní výchova v rodině	69

II. CÍRKEV A VÝCHOVA.

37. Církev má právo na výchovu ze zákona Božího a historického	70
38. Církev má všechny vlastnosti nejlepší vychovatelky	71

III. STÁT A VÝCHOVA.

39. Poměr státu ke školství vůbec	72
40. Komu náleží škola	73
41. Požadavek katolické školy pro katolickou mládež	74

IV. VÝCHOVA ÚSTAVNÍ.

42. Povšechná orientace	76
43. Předností a vady ústavní výchovy	77

E. PROSTŘEDKY A ZÁSADY VYCHOVÁVACÍ.

I. PROSTŘEDKY VYCHOVÁVACÍ VŮBEC.

44. Pojem a rozdělení prostředků výchovných	78
---	----

II. NADPŘÍROZENÉ PROSTŘEDKY VYCHOVÁVACÍ.

45. Zásadní stanovisko k nadpřirozeným prostředkům výchovným	78
46. Poměr prostředků nadpřirozených k přirozeným ve výchově	79

III. VÝCHOVNÝ VLIV PROSTŘEDÍ.

47. Pojem a podstata výchovného prostředí	82
48. Výchovný vliv prostředí	83
49. Utváření prostředí objektivního a subjektivní utváření prostředí	84

IV. MOC A MEZE VÝCHOVY.

50. Dva extrémy	84
51. Jsme spolupracovníci Boží	85

V. ZÁSADY VYCHOVÁVACÍ.

52. Pojem zásad vychovávacích	85
53. Hlavní zásady vychovávací	86

VI. VYBRANÉ KAPITOLY ZE VŠEOBECNÝCH PROSTŘEDKŮ VYCHOVÁVACÍCH.

54. Kázeň. — 1. Pojem a důležitost kázně. — 2. Vývoj kázně. — 3. Hlavní podmínky dobré kázně	86
55. Rozkaz	89
56. Napomenutí. — 1. Pojem napomenutí. — 2. Zvláštní působivost napomenutí	90
57. Poučení. — 1. Pojem a druhy poučení. — 2. Zvláštní působivost poučení	91
58. Návyk. — 1. Pojem a důležitost návyku. — 2. Zásady uplatňování návyku	93
59. Příklad. — 1. Pojem a důležitost příkladu. — 2. Předpoklady výchovné působivosti příkladu. — 3. Druhy výchovného příkladu	95
60. Odměna. — 1. Pojem a výchovná cena odměny. — 2. Druhy odměn	99
61. Trest. — 1. Pojem a výchovná cena trestu. — 2. Druhy trestů. — 3. Metoda preventivní	100

VII. ZVLÁŠTNÍ PROSTŘEDKY VYCHOVÁVACÍ.

1. K orientaci.

62. O životě a zdraví s hlediska etického. — 1. Zdravím těla k zdraví duše. — 2. Zdravím duše ke zdraví těla	104
63. O životě a zdraví s hlediska fyziologického. — 1. Výživa. — 2. Vzduch a oděv. — 3. Práce tělesná, cvičení a odpočinek	108
64. Podstata a projevy duše	110
65. Psychologie	111

66. Nervstvo. — 1. Nervstvo mozko-míchové. — 2. Nervstvo vegetativní. — 3. Nervstvo a výchova	111
67. Rozdělení projevů duševního života	115

2. Poznávavost.

68. Počitek a vjem. — 1. Počitek. — 2. Vjem. — 2. Výchovný zřetel	115
69. Představa. — 1. Vznik představy. — 2. Poměr představy k počítku a vjemu. — 3. Vybavování, sdružování a osvojování představ. — 4. Typy představivosti. — 5. Podvědomé duševní jevy. — 6. Výchovný zřetel	116

3. Vybrané kapitoly z oboru představivosti.

70. Paměť. — 1. Pojem, důležitost a vlastnosti dobré paměti. — 2. Druhy a vývoj paměti. — 3. Výchovné poučky o paměti	118
71. Obrazivost a obrazotvornost. — 1. Pojem obrazivosti, obrazotvornosti a její druhy. — 2. Důležitost obrazotvornosti. — 3. Výchovné směrnice	120

4. Vybrané kapitoly z oboru myšlení.

72. Pojem, formy a důležitost myšlení	126
73. Základní výchovné poučky o rozumu. — 1. Směrnice všeobecné. — 2. Směrnice zvláštní	127
74. Vzdělání rozumu k poznání vyšší příčinnosti. — 1. Pojem a důležitost poznání vyšší příčinnosti. — 2. Projevy poznání vyšší příčinnosti. — 3. Směrnice k výchově poznání vyšší příčinnosti	129
75. Výchovné poučky o svědomí. — 1. Pojem a důležitost svědomí. — 2. Druhy svědomí. — 3. Směrnice k výchově svědomí	132
76. Výchovné poučky o pozornosti. — 1. Pojem a důležitost pozornosti. — 2. Druhy a vlastnosti dětské pozornosti. — 3. Směrnice k výchově pozornosti	135
77. Z psychologie náboženského vývoje mládeže. — 1. Vznik, význam a hranice současné náboženské psychologie. — 2. Metody nábožensko-psychologického výzkumu. — 3. První dětství. — 4. Druhé dětství. — 5. Věk jinošský a dívčí	139

5. Snahovost.

78. Pojem a rozdělení snahovosti	153
79. Pud. — 1. Pojem pudu. — 2. Druhy pudu a jejich výchova	154
80. Žádost. — 1. Pojem a druhy žádostí. — 2. Výchova žádostí	155

81. Zvyk a náklonnost. — 1. Pojem zvyku a náklonnosti. — 2. Výchova zvyku a náklonnosti	156
82. Náruživost. — 1. Pojem a druhy náruživostí. — 2. Léčba náruživostí	156
83. Vůle	157

6. Vybrané kapitoly z oboru výchovy pudu pohlavního.

84. Úvodní poznámky k výchově studu a mravní čistoty. — 1. Sexuální problém. — 2. Projevy pudu pohlavního. — 3. Výrazy z oboru studu a mravní čistoty. — 4. Záhubnost smilstva	159
85. Čím bývají zaviněny přestupky proti studu a mravní čistotě u mládeže? — 1. Někdy z vnitřku. — 2. Obyčejně z venku. — 3. Často svedením	166
86. Odpovědnost rodičů a ostatních vychovatelů za stud a mravní čistotu mládeže. — 1. Je potřebí zabezpečit správný vývin pudu pohlavního u svěřenců. — 2. Je třeba u svěřenců záhy pěstít stud. — 3. Svěřenci mají lnouti k svým rodičům a vychovatelům s láskou a důvěrou. — 4. Je nezbytno dáti mládeži v pravý čas vhodné poučení, povzbuzovat ji k mravní čistotě, vésti ji k pramenům duchovní posily a konečně mládež zbloudilou vychovávatí nápravně	178
87. Pohlavní poučení. — 1. Pojem pohlavního poučení. — 2. Takové pohlavní poučení do školy nepatří. — 3. Hlas církve	183
88. Hlavní směrnice pro poučení v oboru pohlavním. — 1. Zásadní stanovisko. — 2. Kdo má poučovat? — 3. Kdy se má poučovat? — 4. Jak poučovat?	187
89. Čím a kterak se má k mravní čistotě povzbuzovat. — 1. Pohnutky přirozené. — 2. Pohnutky nadpřirozené. — 3. Kterak pohnutek používat?	200
90. Čím se zjednává posila k mravní čistotě? — 1. Cvikem. — 2. Modlitbou. — 3. Svátostmi	201

7. Vybrané kapitoly z oboru výchovy vůle.

91. Výchovný význam poslušnosti. — 1. Poslušnost — první ctnost ve výchově! — 2. Koho nutno poslouchat. — 3. Jak se má poslouchat?	202
92. Výchova k poslušnosti. — 1. Mladší děti vedeme k poslušnosti bez udání důvodů. — 2. Starší vedeme k poslušnosti uvedením důvodů a pohnutek. — 3. Čím je chovanec starší, tím více vychovatel popouští úzdu vázanosti. — 4. Neposlušnosti musí se čelit	203
93. Sebezapírání. — 1. Pojem a důležitost sebezapírání. — 2. Výchova k sebezapírání. — 3. Sebezapírání se vzhledem k alkoholu. — 4. Sebezapírání se vzhledem k jídlu. — 5. Sebezapírání se vzhledem	

k jazyku. — 6. Sebezapírání se vzhledem k práci. — 7. Sebezapírání se vzhledem k utrpené křivdě

204

8. Cítivost.

94. O citech vůbec. — 1. Pojem citů. — 2. Rozdělení citů. — 3. Důležitost citů

210

9. Vybrané kapitoly z oboru cítivosti.

95. **Výchova citů.** — 1. S výchovou citů musíme začít záhy. — 2. Výchova citů je nesnadná. — 3. Ve výchově citů je nutno se varovati dvou extrémů. — 4. Vychovatel má být taktní k citům svých svěřenců. — 5. City mají uzrání v čin. — 6. Při indisposici svěřence těžko lze působit na jeho city. — 7. Metodický postup při výchově citů

213

96. **City náboženské.** — 1. Podstata a důležitost citů náboženských. — 2. Pěstění citů náboženských. — 3. City náboženské mají uzrání v čin

218

97. **Sebecit neboli sebevědomí.** — 1. Pojem a význam sebevědomí. — 2. Druhy sebevědomí. — 3. Směrnice k výchově sebevědomí

221

98. **Cit pro čest.** — 1. Pojem citu pro čest. — 2. Důležitost citu pro čest. — 3. Cit pro čest se nesmí podceňovat. — 4. Výchovné směrnice k pěstění citu pro čest

224

99. **Cit pro pravdu.** — 1. Pojem citu pro pravdu. — 2. Pařeníště lži

229

100. **Výchovné prostředky proti lži.** — 1. Lhavost bývá příznakem celkové mravní hniloby. — 2. Musíme lež předcházet. — 3. O lži musíme poučovat. — 4. Lež se musí trestat

232

101. **Čím se pěstuje pravdivost?** — 1. Buzením vědomí všudypřítomnosti a vševědoucečnosti Boží. — 2. Osvědčováním důvěry. — 3. Povzbuzováním k pravdomluvnosti. — 4. Osobním příkladem

235

102. **Výchova k chápání krásy.** — 1. Poznání krásy. — 2. Důležitost pochopení pro krásu. — 3. Směrnice pro výchovu k chápání krásy

238

103. **Radost ve výchově.** — 1. Radost a dnešní mládež. — 2. Radost je důležitým činitelem ve veškerém působení u mládeže. 3. Prameny pravých radostí. — 4. Radost s hlediska katolického. — 5. Církev otvírá nadpřirozené prameny radosti. — 6. Sv. Jan Bosko — klasický představitel katolického názoru na radost

245

104. **Láska ve výchově.** — 1. Příklad Ježíše Krista a apoštolů. — 2. Důležitost lásky ve výchově. — 3. Důležitost lásky pro vychovatele. — 4. Motivy lásky ve výchově. — 5. Láska v poměru k autoritě a kázni

257

105. Láska ve výchově u sv. Jana Boska	265
106. Soucit. — 1. Projevy soucitu. — 2. Protivy soucitu. — 3. Výchova soucitu	270
Dodatek k orientaci: Jak dělí lidský duševní život psychologie racionální čili filosofická	273
S u m m a r y	275
R é s u m é	278

*

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ BIBLIOGRAFIE:

I. PEDAGOGIKA OBECNÁ.

1. Pedagogika systematická	281
2. Pedagogické encyklopedie a slovníky	283
3. Dějiny pedagogiky	284
4. Povšechné otázky pedagogické	286
5. Zvláštní otázky pedagogické:	
<i>a)</i> Pedagogická filosofie	289
<i>b)</i> Experimentální pedagogika	290
<i>c)</i> Sugesce a výchova	290
<i>d)</i> Meze výchovy	290
<i>e)</i> Nápravná (reedukační) pedagogika po stránce všeobecné	291
<i>f)</i> Speciální otázky nápravné (reedukační) pedagogiky:	
Hluchoněmé dítě. — Lenivé dítě. — Nervosní dítě. — Sebevraždy u dětí a mládeže. — Slabost vůle. (Chorobná.) — Slepé dítě. — Šílenost u dětí a mládeže. — Vadná řeč u dětí a mládeže. — Zločinnost u dětí a mládeže	295

II. PEDOLOGIE.

1. Povšechné otázky z výchovy dítěte	295
2. Dítě ve věku předškolním	299
3. Dítě ve věku povinné školní docházky	300

III. NEANILOGIE.

1. Povšechné otázky z výchovy dospívající mládeže	301
2. Výchova jinochů	303
3. Výchova dívek	304

IV. INDIVIDUALITA.

1. Povšechné otázky o individualitě	308
2. Intelligence a psychotechnika	308
3. Dědičnost. (Viz též heslo eugenika)	310
4. Temperament a typ	310

V. OSOBNOST VYCHOVATELE.

1. Osobnost vychovatele	311
-------------------------	-----

VI. FORMY VYCHOVÁVACÍ.

1. Výchova rodinná	312
2. Výchova školní	314
3. Výchova ústavní	315
4. Výchovný vliv prostředí. (Pedagogická sociologie)	316

VII. VŠEOBECNÉ PROSTŘEDKY VYCHOVÁVACÍ.

1. Kázeň	317
2. Trest	318
3. Různé	318

VIII. ZVLÁŠTNÍ PROSTŘEDKY VYCHOVÁVACÍ.

1. V ý c h o v a t ě l e s n á :

a) Povšechné otázky z tělesné výchovy	318
b) Tělocvik, sport, skauting	320
c) Tělesná výchova v době předškolní	321
d) Alkoholismus	321
e) Eugenika	321

2. V ý c h o v a d u š e v n í :

a) Obecná psychologie .	322
b) Experimentální psychologie	324
c) Pedagogická psychologie	325
d) Individuální psychologie	326
e) Celostní, tvarová a vývojová psychologie	327
f) Poznání smyslové :	
aa) Představivost	327
bb) Paměť	328

<i>cc)</i> Obrazivost a obrazotvornost povšechně	328
<i>dd)</i> Vybrané kapitoly z oboru výchovy obrazivosti a obrazotvornosti: Četba. — Hra. — Pohádka. — Film. — Divadlo	328
<i>g)</i> Poznání rozumové: Myšlení. — Svědomí. — Pozornost a zájem	330

3. Náboženství a výchova:

<i>a)</i> Náboženství a výchova povšechně	331
<i>b)</i> Náboženský život dítěte	334
<i>c)</i> Náboženský život mládeže	335

4. Mravní výchova.

1. Mravní výchova	336
--------------------------	-----

5. Výchova k mravní čistotě:

<i>a)</i> Výchova k mravní čistotě povšechně	337
<i>b)</i> Puberta	339
<i>c)</i> Koedukace	340
<i>d)</i> Výchova dětí k mravní čistotě	341
<i>e)</i> Výchova jinochů k mravní čistotě	341
<i>f)</i> Výchova dívek k mravní čistotě	342
<i>g)</i> Výchova k manželství	344

6. Snahovost volní:

<i>a)</i> Výchova vůle povšechně	346
<i>b)</i> Charakter	347
<i>c)</i> Pedagogika hodnot	349

7. City:

<i>a)</i> Výchova citů povšechně	349
<i>b)</i> Cit pro pravdu	349
<i>c)</i> Krasocit	350
<i>d)</i> Radost	350
<i>e)</i> Láska výchovná, přátelství, zdvořilost, důvěra, soucit	351

*

Rejstřík osobní	353
Rejstřík věcný	357

Nihil obstat. Censor ex officio: Dr. K. Kyselý.

Imprimatur. Nr. 359.

Olomucii, die 11./3. 1947.

Dr. Stan. Zela,
světící biskup a kapitulní vikář.

<i>Autor</i>	<i>Dr František Tomášek</i>
<i>Název díla</i>	<i>Pedagogika (Úvod do pedagogické praxe)</i>
<i>Vydáno pro</i>	<i>Matici Cyrilometodějskou v Olomouci</i>
<i>Vyšlo</i>	<i>1947</i>
<i>Nákladem</i>	<i>Matice Cyrilometodějské v Olomouci</i>
<i>Tiskem</i>	<i>knihtiskárny „Snaha“ v Hranicích</i>
<i>Písmo</i>	<i>Romana</i>
<i>Vydání</i>	<i>první</i>
<i>Náklad</i>	<i>5000 výtisků</i>
<i>Místo vydání</i>	<i>Olomouc</i>
<i>Cena</i>	<i>Kčs 100.—</i>