

DOBRÁ CESTA



1934

V KOMISI EDICE KRYSTAL, OLMOUC

Tato knížka jest výborem z přednášek IV. prázdninového kursu katolického učitelstva, který se konal 1933 v Bánské Bystrici. Chce býti, tak jak kursy vůbec, opravdu Dobrou cestou, která by ukázala katolickému učiteli jeho pravý úkol ve škole.

Knížka jest jaksí součástí kulturní práce kursů, které se staly dnes jedním z nejvýznamnějších podniků Říšského svazu katolického učitelstva. Byly konány zatím čtyři prázdninové kursy. První 1930 ve Frýdlantě n. O., druhý za rok v Českém Krumlově, třetí 1932 na Sv. Kopečku, poslední 1933 v Bánské Bystrici. Letos hodlá katolické učitelstvo uspořádati pátý jubilejní kurs v Náchodě. Kurs se bude konati ve dnech 2. – 15. srpna v kraji, který se předvádí v historii jako kraj „temna“. Bude úkolem kursu, aby toto „temno“ bylo objektivně zhodnoceno.

Kromě toho ovšem kurs bude si všímati otázek školských, zejména otázky psychologie a jejího praktického užití ve výchově. Na kurse bude také pojednáno o metodách a o svobodě metody, problém, který je právě nyní velmi časový.

Pro kurs byla získána řada docentů, kteří zaručují, že kurs bude míti vysokou vědeckou úroveň. Přednášejí: dr. Cinek, dr. Hinl, dr. Brait, dr. Trochta, dr. Závadský, dr. Neumann, dr. Habáň, spisovatelé Vyskočil, Jan Čep a Jan Hertl, odb. učitelé A. Krejčíř, Jančařík a Vejvodová, říd. učitel Ducháček, učitelé Kuncek a Slezáček, prof.

DOBŘÁ CESTA

Výbor z přednášek

IV. prázdninového kursu katolického

učitelstva českoslov. v Banské Bystrici

—

Uspořádal František Hanzelka

V OLOMOUCI LÉTA PÁNĚ 1934

ÚVODEM

*Odevzdávající veřejnosti tuto sbírku přednášek, roz-
séváme dílo kursovní tam, kde jsme ještě nebyli a kam
nemůžeme. Přejeme si, aby tato kniha se dostala do
rukou kursistů, kterým by byla živou připomínkou
bratrské a svorné spolupráce v Bánské Bystrici, do ru-
kou těch, kteří mezi nás nemohou, ale duchem proží-
vají s námi každou podnětnou a tvůrčí akci a pomá-
hají tak šířiti dobré dílo. Vezměte ji do rukou i vy,
kteří nás neznáte, kteří nás nechcete znáti neb jste
i proti nám, abyste viděli na vlastní oči usilování
o vyšší úroveň osobnosti učitelovy, o zvědečtění prá-
ce vychovatelské a zasazení všeho usilování na pevný
a věčný základ nauky Kristovy.*

*Víra a věda dovedou vpravdě uspokojiti nitro. Víra
a věda tvoří nejlepší základnu vsí práce vychovatelské.*

*Kniha ať zapálí hlavně v mladých duších lásku
k práci, lásku k oběti a lásku k sebevědomí křestan-
ského vychovatele. Na všech místech drahé naší vlasti
jest dnes, více jako kdy jindy, třeba vychovatelů vy-
zbrojených Pravdou a Láskou.*

Prosíme všechny dobré vůle, aby pochopili, oč usilujeme, prací, dobrým úmyslem a modlitbou spolupracovali na budování pracovního souručenství vychovatelského díla v republice československé.

Řádu otců dominikánů, jmenovitě redaktoru Hlubiny vldp. dr. S. M. Braitovi patří vřelé díky za pochopení našich snah a vydání této knihy.

JAN KUNCEK.

Dr. Silvestr Braitó O. P.

PODSTATA VÝCHOVY

Jest v povaze lidské, že člověk zůstane po celý život tělesně i duševně nedokonalým tvorem. To je, že stále může růst a stále se mu bude něčeho nedostávat. A proto, jestliže je pravdou, že každý člověk a každý stav a věk potřebuje vychovávání, potřebuje je především tvor nedospělý, dítě, mladík. Tělesná a duševní nezralost nedospělého člověka vyžaduje celkem jiné pečlivosti, než člověk dospělý. Tuto pečlivost nehotovému a nedokonalému tvorů nazýváme výchovou. Zkušeností je dokázáno, že bez vychovatelské pomoci by se schopnosti člověka nerozvinuly. Neboť pozorujeme v sobě všichni onen zákon, o kterém mluví sv. Pavel, že nejednáme tak, jak nám vnuká duch. Křesťané mají pro to vysvětlení v následcích hříchu dědičného, který nás překvapuje kolikrát i u tak zvaných dětí nevinných, u kterých se setkáváme s tak děsnými a hroznými sklony, které je třeba odstraňovat a správnými nahrazovat. Vychovávat nutno tělo i duši. Tělo má se vést ke zdravému vzrůstu, aby bylo dobrým nástrojem a pomocníkem duše, duši má přivést ke zrání. Výchova nepůsobí ihned, neboť je to ovoce trpělivého, dlouhého poznání osoby, znalosti a pečlivého zkoumání, kterýchžto prostředků třeba v daném případě užít. Ony prostředky nazýváme prostředky výchovnými a jejich cílevědomé, zdůvodněné užití výchovnou metodou.

VÝCHOVNÉ CÍLE

Cíle výchovy nadpřirozené.

Cílem celého lidského života jest Bůh. On všechno stvořil a proto jemu musí všechno sloužit a jeho vůli plnit. Ze zjevení pak víme, že si máme život podle vůle Boží připravit pro vyvrcholení onoho života dítek Božích v nás. Toto vyvrcholení života dítek Božích v nás, tato účast na věčném dokonalém životě Božím je naším cílem nadpřirozeným. Prostředky k dosažení tohoto cíle, který musí býti též nadpřirozeným, je nadpřirozená milost, která člověka posvěcuje, pomáhá mu, aby stále v této vnitřní nadpřirozené dokonalosti mohl růst a aby mohl vítězně odrážet všechny útoky na tuto nadpřirozenou dokonalost a na tento život Boží v sobě. Tak se nekryje celkem cíl výchovy a nadpřirozený cíl člověka vůbec proto, že i desetiletý člověk musí býti ve stavu, aby dosáhl cíle svého nadpřirozeného povolání, třeba jeho výchova nemůže býti v deseti letech u cíle. Stařec musí naopak hledět dosáhnout svého nadpřirozeného cíle bez další výchovy, což se netýká dítěte.

Nadpřirozený cíl výchovy spočívá v tom, aby člověk uměl se udržet ve stavu milosti s obvyklými prostředky pastorními. Jeho náboženské vědomosti a jeho mravné chtění musí být už tak vychováno, aby se mohlo dále rozvíjet a v životě uskutečňovat. Nadpřirozený cíl výchovy spočívá v tom, aby do duše zasil nadpřirozený život, aby člověk dospělý mohl už samostatně žít nadpřirozeně a dosáhnout nadpřirozeného cíle. Protože však ony prostředky jsou uloženy v církvi, je třeba, aby nadpřirozená výchova směřovala k tomu, aby dospělý člověk čerpal ze spojení s církví ony prostředky k udržení oživení posvěcující milosti, aby dosáhl nadpřirozeného cíle svého života. Proto musí nadpřirozený cíl výchovy ještě obsahovat výchovu k tomu, aby člověk

uměl žít nejen podle milosti, ale aby si uměl hledat prostředků, kterých k tomu potřebuje. K nadpřirozenému úkolu výchovy patří, aby učila dítě žít jako živého člena církve z jejích pokladů a z jejího života. Nadpřirozená výchova má dát vědomí, že jsme přivtělení ke Kristu, že tvoříme všichni tajemné tělo Kristovo a že jsme vykoupení drahou krví Pána. Toto je nejvyšší poznání člověka, které mu mnohdy chybí. Úkolem katolické pedagogiky jest výchova s nadpřirozeným cílem, nadpřirozenými cestami a taková výchova jest největším dobrodiním člověka, kterého nemůže nahraditi ani žádný pokrok a technické vy-
moženosti.

Poměr přirozeného a nadpřirozeného.

Přirozeným nazýváme všecko, co patří k podstatě a pojmu člověka. To, nač člověk má právo, to, co člověk potřebuje k rozvinutí své bytosti a též, co z této bytosti vyvěrá.

Co převyšuje tyto požadavky, nazýváme nadpřirozeným. Nadpřirozené je člověku Bohem dané z jeho zvláštní dobroty k nám. Kdyby nám toho Bůh nedal, jistě bychom byli skutečnými dokonalými lidmi svou bytostí lidskou. Nadpřirozenost zdvíhá člověka k účasti na Boží přirozenosti a na Božím životě.

Tak stanovíme i dvojí výchovu: přirozenou, která si všímá toho, co patří člověku jen na této zemi, kdežto nadpřirozená výchova člověka spočívá v tom, v čem je povýšen k účasti na Božím životě jako na její přirozenosti.

Přirozená výchova jest soustavným uplatňováním oněch prostředků, které nazýváme svou silou, abychom s nimi dosáhli výsledku přirozené vyspělosti a vyvinutí přirozených schopností v člověku. V této vý-

chově jest ovšem též náboženská výchova budována na přirozeném poznání lidském. Z toho vyplývá, že není každá náboženská výchova výchovou katolic-kou, která musí být výchovou nadpřirozenou. Proto je třeba toho, co bylo již shora uvedeno o hlubokém duchovním životě, abychom mohli splnit očekávání výchovy nadpřirozené, která umožňuje opravdu náboženský život a nadpřirozenou víru.

Katolická nadpřirozená víra je ta, která se buduje na přirozeném zjevení náboženském, která vidí v dítěti nejen lidské dítě, které potřebuje vzrůstu, ale i dítě Boží, které je též povoláno, aby rostlo k podobnosti s dokonalostí Otce nebeského. Ona výchova jest nadpřirozená, která má cílem nadpřirozenou výchovu, která užívá k dosažení svého cíle nadpřirozených prostředků a která prostředkům přirozeným dává nadpřirozené užití nadpřirozeného určení. Zkrátka řečeno: nadpřirozená výchovná metoda je ta, která přirozených i nadpřirozených prostředků užívá k nadpřirozenému cíli. Samozřejmě, že nadpřirozená výchova buduje se na podkladě ryze náboženském, protože nadpřirozeno poznáváme jedině náboženstvím.

Čili nadpřirozená výchova buduje na nadpřirozeném životě světový názor, podobně jako výchova přirozená buduje na světovém a životním názoru, který nezná jiného cíle než tento život a tento svět. Proto vychovatel katolík, který by chtěl rozdělit svůj život na život soukromý, kde by chtěl žít jako katolík, kde by chtěl žít a jednat jako člověk jiné sféry a jiného života, je logickou a metafysickou omludou. Opakuji, co jsem už řekl, že nestačí, aby vychovatel katolík sám věřil a nebouřil proti náboženství. Cíl jeho výchovy, jeho prostředků a jeho směr musí se bráti tou cestou, kterou se bere jeho život. Holič potřebuje svého náboženství toliko ve svém řemesle, aby nikoho nepodřezal. Vychovatel má celkem jiné povolání než

ostatní. Jemu svěřena duše a ta není jen občanem a obyvatelem tohoto světa, ale je též dítětem Božím. Takto jedině může se vychovatel přiblížit k dítěti, jak to žádá kardinál Faulhaber ve svém listě o výchově, který začíná slovy: *Reverentia puere*.

Nadpřirozené, na kterém má budovat výchova křesťanská, je vyjádřeno jako pravda nadpřirozená a jako milost. V člověku nejsou schopnosti pozitivní pro tuto milost, protože to by znamenalo, že milost nadpřirozená patří vlastně člověku přirozeně, ale je v člověku schopnost, kterou bych nazval negativní, totiž, že v nás nic neodporuje přijetí této milost, že totiž Bůh nás může k jejímu přijetí disponovat. K přijetí nadpřirozeného Bůh určil přirozené schopnosti, sluch a hmat, kterými přijímáme pravdy a neviditelná znamení neviditelných milostí, kterými jsou svátosti, tyto přítoky nadpřirozeného. Nadpřirozené tedy nejen že předpokládá přirozené, ale též je absorbuje, takže výchova nadpřirozená musí se budovat na výchově přirozené, aby byly dobře připraveny ty přítoky a ty základy, na kterých chce v nás milost budovat.

Milost chápe se přirozenosti a tak přetvořuje člověka. Bůh, který svou obecnou působností převládá každý čin, který mu dává bytí, je-li čin dobrý, může jej pozdvihnouti k nadpřirozenému. Zůstává však ve své povahové struktuře stejný, jen milost mu dává vyšší ceny, zdokonaluje jej.

Milost neruší tuto povahovou strukturu věcí, protože dění objektivní nepotřebuje nijakých zvláštních psychologických ošetření nebo vedení, ale vnitřní struktura nadpřirozeného skutku, který svými kořeny tkví v přirozeném dění, jest jistá. Z toho plyne první zásada pro nadpřirozenou výchovu.

I. Jako nadpřirozené předpokládá přirozené, tak i výchova nadpřirozená předpokládá výchovu přirozenou.

II. Jako nadpřirozené absorbuje jakési blaho a po-

vyšuje přirozené, tak povyšuje a absorbuje výchova nadpřirozená své přirozené předpoklady.

III. Jako tvoří nadpřirozené a přirozené v člověku, v kterém jsou celek, jednu mravnostní bytost, podobně má nadpřirozená výchova vejít ve spojení s výchovou přirozenou v jeden celek, ovládaný ovšem duchem nadpřirozeným.

IV. Ovšem nikdy přirozená výchova nemůže nahradit anebo dosáhnout ovoce výchovy nadpřirozené.

V. Nadpřirozený výchovný úkon má jistou vnitřní psychologickou strukturu jako úkon výchovy přirozené.

Přirozený cíl výchovy.

Vlohy, které si člověk na svět přináší, samy se hlásí k rozvoji. Ale tento rozvoj potřebuje výchovné spolupomoci. Tělo potřebuje pečlivosti a pomoci rodičů, bez které by dítě zahynulo. V duchovním ohledu potřebuje, aby bylo správně uvedeno do správného užívání svých schopností. Oboje má být vypěstováno tak, aby toho člověk později uměl samostatně a bez zvláštní pomoci druhých užívat. Člověk však žije ve společnosti a od společnosti závisí ulehčení využít všech životních hodnot. To však vyžaduje dokonalého vypěstování veškerých schopností, aby mohl splnit požadavky, které na něho lidská společnost klade, aby mohl být ostatním co nejvíce ku prospěchu. Neboť dobro společnosti je podle sv. Tomáše více, nežli dobro jednotlivce. Toto pěstění člověka k jeho zvýšeným úkolům, z kterých plyne zvýšení životní úrovně, nazýváme kulturou. Tak jeví kultura tvář tvůrčí a požívající. Výchova přirozená musí respektovat obě stránky a musí obě připravit.

Její úkolem je vypěstování kulturních schopností a vloh v člověku. Jestliže jsou v nás schopnosti, které

mohou být společnosti ku prospěchu, bylo by hříchem proti lidstvu, proti celku snižovat tuto životní úroveň, nebo nedělat všechno, co jest na nás, přiměřenou výchovou, aby byl člověk na zvyšování této úrovně účasten.

Nejsme však ve spojení jen se zúčastněnými, ale i s těmi, kteří šli před námi a budovali duchovní statky a hodnoty před námi. Žijeme z jejich duchovních pokladů. Proto má výchova učit čerpat z těchto pokladů a vedle toho naplnit vědomí, že i z našich rukou bude moci budoucí generace hledat, za co by se mohla zachytit; že jsme povinni odevzdat jim také hodnoty, s nimiž by mohli pracovat. Proto je úkolem výchovy: naplnit vychovávaného člověka hodnotami zděděnými a naučit ho zpracovat ty poklady, budovat na tom nové, které by zase mohl on odkázat budoucnu. Závěr: přirozená výchova má vychovávat tělo, schopné dostát požadavkům dnešního života.

Duševní výchova má dva úkoly: vychovat obrazotvornost, smysly, rozum a víru tak, aby byly schopny životního zápasu. Smysly ostré, které by se nedaly ošidit, pohyblivého, čistého, vznešeného ducha, schopného bystře a správně soudit a silnou vůli, poznané dobro zachovávat a zlému odpírat. Za druhé má se výchova postarat o to, aby byl každý obeznámen se životem, dějinami, krásou své domoviny, toho prostředí, z kterého pochází, aby znal nejkrásnější plody umění, a tak aby se jeho vkus zdokonalil, uchránil zdivočení, aby se naučil psát, číst a počítat tak, jak toho jeho životní podmínky budou vyžadovat. Toto tak zv. obecné a základní vzdělání kolísá ovšem podle různých okolností.

K těmto obecným prvkům výchovy patří ještě to, čeho bude člověk potřebovat ke svému zvláštnímu povolání.

Podřadnost přirozeného cíle výchovného cíli nadpřirozenému.

Jako je cílem lidským štěstí, je cílem křesťana plná blaženost Boží. Proto nemůže cíl nadpřirozený stát v cestě cíli přirozenému a je zločinem, jestliže by chtěla výchova přirozená bránit cíli nadpřirozenému.

To ví každá výchova, že dokonalé štěstí nedá a proto aspoň bránit nesmí tomu, kdo chce dát štěstí úplné, nadpřirozené.

Spornější je už otázka, zda přirozený nebo nadpřirozený cíl jest podřadnější, aneb mohou-li jít sourodně. Tomáš Aquinský odpovídá na tuto otázku slovy: Qui est coordinatio debet inveniri et subordinatio. Kde je sourodnost, musí být podřadnost. Už cíl přirozený musí být podřadný cíli nadpřirozenému a ordo agentium correspondet ordini fini, aby scholastická zásada, čí činnost a činitelé odpovídala příslušným cílem. Jaký je vztah cíle, takový je i vztah činitelů směřujících k cíli.

Když Bůh stvořil svět a postavil nás do něho, rozkázal nám vzdělávat a jeho užívat, přál si, abychom ze země dobyli kulturu, ale že nic z toho nesmí překážet cíli vlastnímu, nebo dokonce nadpřirozenému: ani svět, ani jeho kultura. Tímto podřazením dostává se kultuře jakéhosi posvěcení. Tak, jak se v nás spojuje přirozené a nadpřirozené, má i náboženství a kultura splývat v jeden celek. Jaké bude povolání a jaká bude podřadnost přirozené kultury a přirozeného výchovného cíle cíli nadpřirozené výchovy? Přirozenou výchovou vybudovat podklad, dobrý podklad pro nadpřirozené vyvinutí, čili jako má přirozený život sloužiti jako základ a podklad života nadpřirozeného, má i výchova přirozená být základem a podkladem výchovy k životu nadpřirozenému.

Kdo tedy nevyplnil svévolně svého přirozeného úko-

lu ze své vlastní viny, nemůže jistě též vyplnit ani svého úkolu nadpřirozeného. Nežádá Bůh jen, abychom nevráždili, ale abychom, když přijímáme od společnosti, též pro ni učinili, co jest v našich silách. K tomu je třeba vypěstování a přípravy schopností. Toto pěstování a příprava, abychom mohli vyplnit své povinnosti životní a svůj úkol jak Boží, tak i lidské společnosti, jmenuje se výchova. Ale na jedno nesmíme zapomenout pro samou kulturu, totiž na Boha, na zdroj veškeré kultury.

*Vzájemný poměr přirozených
a nadpřirozených výchovných prostředků.*

Řekli jsme, že takový jest poměr prostředků k cíli, jako je vzájemný poměr cílů, ke kterým ony prostředky vedou. Tím je též dán vztah prostředků obou druhů výchovy. Nejvyšší cíl výchovy je přivést a připravit lidi k tomu, aby mohli růst v dokonalosti a schopnosti nejvyšší, která jim byla dána, totiž, že jsou dětmi Božími, které mají růst a nezastavit se na tomto podílu Boží dokonalosti v sobě. Náboženská výchova ve vlastním slova smyslu neměla by záležet jen ve výuce a výchově. Má učit a přidržovat k uskutečňování toho, čemu se dítě v nadpřirozeném ohledu učí, má odstraňovat to, co se v podstatě přičí nadpřirozenému a dobrými skutky navykat dítě jednat jako skutečné dítě Boží. Nebude-li těchto prostředků používáno, nedosáhne člověk posledního cíle. Protože k tomu, aby člověk mohl jít samostatně touto cestou, je třeba, aby byl vychováván, proto je tak důležitá výchova nadpřirozená v tomto ohledu, neboť se jedná o věčné štěstí a nejvyšší cíl člověka. Proto vystupuje církev s takovou vážností a tak hlasitě se dožaduje, neboť ona člověka pozdvihuje a dává mu vzdělání,

aby touto zbraní pomáhal si k nejlepšímu cíli. Ale tak jako bylo dosaženo cíle přirozeného, je nutno dosáhnouti cíle nadpřirozeného.

Nikdo nemůže být živým údem církve a živým dítětem Božím, kdo neplní svoje přirozené poslání a svoje přirozené úkoly. Kdo zanedbává domácích, říká sv. Jakub, je horší než pohan. Proto musí být nejprve uplatněny přirozené prostředky, aby se mohlo postupovat k cíli nadpřirozenému. Přirozené cíle nemohou býti obyčejně nahrazeny prostředky nadpřirozenými. Na př. nikdo se nestane dobrým učitelem jen modlením. Ale ještě méně se dají nahradit prostředky nadpřirozené přirozenými. Pouhou prací se nestal ještě nikdo svatým. Dnes často i u katolíků se přeceňuje tento princip přirozený, příliš sázejí katolíci všechno na kartu přirozených prostředků své organizace, svých podniků. Ale pravdou zůstává, že přirozené prostředky smějí zůstat jen v přirozených hranicích a také v katolické výchově první místo musí míti prostředky nadpřirozené, protože cíl je nadpřirozený.

Mimo to zůstává velká pravda, že možno a třeba i prostředky přirozené posvětit a z nich napřirozené učinit, když jich užíváme s vědomím k cíli nadpřirozenému.

Škola nadpřirozená.

Z toho, co bylo řečeno, plyne, že nejvlastnějšími vychovateli jsou rodiče. Oni musejí položit správné základy vývoje tělesného a duchovního. Oni jsou povoláni k tomu, aby byli za všech okolností nejspolehlivějšími vůdci svých dětí na cestách životem. Škola vychází na pomoc rodičům, kteří by nemohli dát onen stupeň výchovy a vzdělání, které dnes jejich děti potřebují z vystupňovaných životních podmínek a požadavků. Ale vždycky musíme se držet té zásady, že

škola sama není cílem, že není naprosto autonomní.

Škola není jen učebnou. Má připravit mladého člověka pro život, má mu nejen vštěpovati vědomost, ale má i ukázat, proč těch vědomostí potřebuje, proč se má v nich dále vzdělávat a jich užívat pro sebe a pro blaho svých bližních.

A čím víc dnes život vzdaluje rodiče od výchovy, když oba rodiče nezřídka jdou za chlebem, když zmenšuje se i vůle rodičů vychovávat děti, tím více náleží tato povinnost škole, kam se dítě skoro na celý den z rodiny odstěhuje. Kdo dítě takto absorbuje, má povinnost, aby v těchto hodinách byl naplněn výchovný plán a výchovný úkol, protože nestačí mít jen vědomosti pro život, ale je třeba i srdce zušlechtit a rozum osvítit, aby uměl člověk později těchto vědomostí důstojně a správně užívat. A protože církvi byl většinou vzat vliv na školu a tím i na dítě, právem obrací se potom rodiče na školu s požadavkem, aby vychovávala i v oboru nadpřirozeném. A čím se to zdá paradoxnější, tím je to skutečnější. Tím, že školské zákonodárství vylučuje církevní vliv na společnost, která hájí a rozdává nadpřirozené, tím si škola na sebe nutně tento úkol bere, protože přijímá děti křesťanů a nechce-li znásilňovat, musí se věnovat i této své povinnosti, kterou si sama zvětšila tím, že vliv nadpřirozené společnosti, nadpřirozené strážkyně zmenšila. Proto církev zdůrazňuje stále právo na katolické školy. Tohoto požadavku se nemůže vzdát. Ovšem katolické školy neznamenaají klerikální školy, neznamenaají jen heslo strany pro volby, ani návrat učitele do područí kostelníků. Jak rostla úroveň kněží, vzrostla i úroveň učitelů. Dobrý je tento vzrůst pro učitelovu důstojnost, sebevědomí, které mu může býti dobrým nástrojem k plnění jeho povinností.

Neutrální škola nemůže postačit křesťanům. Jestliže chce škola vychovávat, nemůže ustoupit od požadav-

ku, že cílem výchovy křesťanského dítěte nemůže být jen tento svět. Proto platí otázka náboženské výchovy i pro školy odborné a podobně. Ale zdůrazňujeme: Někteří katolíci si myslí, že by tomu požadavku bylo učiněno zadost, kdyby se na takových ústavech zavedlo systemisované místo s nějakým velebným pánem, který by dělal profesora s tužkou v ruce a honil děti ke zpovědi, jako honili nás. Co vyhonili a vynotesovali, víte všichni nejlépe.

Katolický ideál vzdělání.

Výchova vzdělávací vyžaduje bystrého rozumu, jasných smyslů, dobré paměti, srdce, které umí odpouštět, dokonalé vzdělání žádá neuztrnout na povrchu, proniknout věci a vynutit pomocí výchovy odpověď na otázky, která by dokonale dovedla uspokojit. Proto je jasno, že nemůže v této výchově chybět Bůh, který dává odpověď nejhlubší na všechny záhady a otázky, které mučí člověka. Tedy: vzdělání neznamena odříkat všechny války, dynastie zahrát bezvadně několik skladeb na klavír, ale vzdělání je onen hluboký vzhled a porozumění všem věcem, abychom se nepotáceli životem jako slepci. Nadpřirozená výchova, která učí v Bohu na všechno se dívat a tak nacházet vyřešení nejhlubší a nejvíce uspokojující, je největším dobrodiním a největší službou vzdělání.

Život nadpřirozený, správně pochopený, naučí též správně se stavět k věcem tohoto světa a ke kultuře pozemské, a dobře školená, rozumná vůle lépe pochopí anebo umožňuje pochopit věčné a nadpřirozené cíle, aby člověk neulpěl jen na hmotě, což je reakcí a barbarstvím. Katolická výchova má otevřít duši všemu krásnému, má ji připravit pro pravdu, která jí umožní, aby se vytrvale z lásky k povolání, kterým má sloužit

bližnímu, věnovala studiu pravd nadpřirozených, aby s námi sloužila spolubližním a tím jim zase umožnila cestu k vyššímu – tedy k Bohu.

Pomůcky nadpřirozené výchovy.

Vychovatel, který chce býti i v nadpřirozeném ohledu vychovatelem a vůdcem svých dětí, nesmí zapomenět, že při všech těžkostech, které lidská povaha porušená přirozeností a svody světa, staví v cestu této výchově, je tu nadpřirozená síla milosti posvěcující, svátostné a pomáhající. Vychovatel může dobře použít oné skryté touhy v člověku po štěstí a dokonalosti a úplnosti, po věčnosti, po pravdě. A ukázat, kde je jeho plnost, že Bůh tvoří studnici těchto snah.

Učitel a vychovatel, který chce vychovávat své děti katolicky, to jest nadpřirozeně, nesmí zapomenout, že Bůh uděluje každému jednotlivci milost podle jeho stavu, a že i jeho stavu učitelskému udělí milost, kterou potřebuje k hlavnímu cíli, totiž nadpřirozenému cíli své výchovné práce.

Ovšem jedním z hlavních činitelů bude dobrý příklad, život opravdu náboženský, život důsledně nadpřirozený. Učitel má nejen hovořit o Bohu, ale více hovořit s Bohem, aby Bůh a jeho pravda a zásady více vyzařovaly z našeho jednání. Potom naše výchovná slova, vedoucí k nadpřirozenému, budou účinnější, potom i život bude nejvýmluvnějším naším pomocníkem. Výchova neděje se rázem, ani se nedosáhne jejího ovoce jedním prostředkem. Výchova je ovocem trpělivého poznání osoby vychovávané znalostmi přiměřených prostředků, pečlivého zkoumání, kterých prostředků třeba v daném případě užít. Ony prostředky nazýváme prostředky výchovnými, jejich cílevědomé, zdůvodněné užití výchovnou metodou.

Dr. Karel Závadský T. J.

VÝCHOVA VŮLE A CITU

Všeobecné přesvědčení, že naše století není stoletím mužů, nýbrž dětí, dává smutnou diagnosu duševní choroby dvacátého století. K léčení této všeobecné choroby nestačí lékaři, neboť ti si všímají jenom výjimečných případů, závažných výstřelků života citového a volního. Ty pak léčí, ale povahy nevychovávají.

Výchova povahy lidské je nutna k vůli životu společnému. Člověk nemá v sobě neomylné pudy sociální, jaké přírodopisci popisují a předpokládají u mravenců, včel a vos. Sociální hmyz žije pod zákonem podřízenosti a dělby práce z vnitřního pudu, od něhož se žádný člen společnosti nedispensuje, poněvadž se ani nemůže dispensovat.

U člověka však je tomu jinak. Cit, rozum a vůle mají široké pole působnosti s větší či menší závislostí a volností. Citová stránka je s člověkem dědičně srostlá, dědičně individualisována. Povaha se z části dědí po některém předku a je dědictvím buď dobrým nebo zlým. – Vždy však třeba citovou stránku povahy usměrnit, zušlechtit, zdokonalit. Chybuje-li někdy člověk přemírou dobrých citů, klesá jindy také poklesky špatných sklonů.

I. Cit.

Cit znamená *smyslový počitek*, v němž se nějaký předmět oznamuje s přízvukem libosti nebo nelibosti, slasti nebo strasti, příjemnosti nebo odporu, sympatie nebo antipatie. Poněvadž přirozenost lidská od naro-

zení není veskrze dobrá a neporušená – Rousseauova domněnka o nezkažené přirozenosti se každodenní zkušeností sama vyvrací – mohl by se člověk státí hříčkou svých citů ke škodě vyšších hodnot. Život lidský odehrává se v různých toninách, v dur i mol, ne v samých slastech, nýbrž z velké části také v trpkých starostech. Směr některých filantropů, aby člověk vůbec netrpěl, je čirá utopie.

Nejlepší vychovatelkou citu je *matka*, matka zkušená a rozumná, zbožná a rázná. – Na druhém místě hodí se k výchově každý, jenž si osvojil tytéž ctnosti ve stupni alespoň dostatečném. Proč?

Vychovávat cit druhého, usměrnit, řídit a udržet jej na rozjeté cestě, stále jej zdokonalovat, může pouze příklad žitý, opravdový, příklad bytostí nejdražších, nejváženějších, vřele milovaných. – Vychovatel musí umět spolucítit, spolu se radovat a trpět, nástroj jeho citového života musí býti sladěn s nástrojem svěřence. Slova, úvahy, domluvy vyznějí na prázdno.

Pro mravní posouzení citu třeba dobře rozlišovati první citové hnutí, bezděčné, které se vymyká svobodné vůli a tím i zodpovědnosti (*motus primo primi*) a hnutí citové následující, spojené s reflexí, úvahou, odměřováním a tím i zodpovědností (*motus secundo primi*).

Tohoto pravidla se málo dbá jak ve výchově svěřence, tak i v sebevýchově. Člověk pak posuzuje nesprávně hnutí citová, křivdí bližnímu a sám sobě.

Známe citovou stránku Slovanů a Němců, národů jižních a severských. U jedněch city jsou výbušné, u druhých ztlumené, ale zato houževnaté. – Podnebí, tradiční výchova rozhodují.

Boj s city není lehký. Záleží vše na výchově v nejútlejším věku dětském. Dítě, více méně sám cit, musí podle velkého pedagoga, biskupa Sailera, býti vychováváno od matky do šesti roků. Vzдорovitost, svéhla-

vost, netrpělivost, hrubost, jedním slovem bezcitovost k okolí, k matce, sourozencům, k lidem i zvířatům, musí dítě odložit za moudrého vedení matky a nesmí se zbytečně vzbuzovati později ve škole. Projevuje-li se zlý kořen povahy v době školní následkem styku s dětmi nevychovanými, musí rodina i škola spolupracovati, aby výhonky včas ulámaly.

Sem patří výrok Krista Pána, nejlepšího vychovatele a učitele, jímž sebe dává za příklad: „Učte se ode mne, neboť jsem tichý srdcem!“ Také výstrahu nám dal božský Spasitel, nabádaje nás k sebekázi: „Pohoršuje-li tě oko, vylup je a vrhni od sebe, pohoršuje-li tě ruka, utni ji a vrhni od sebe, neboť lépe je tobě jednookému a jednorukému vejíti do života, než abys ruce i nohy maje byl uvržen do ohně věčného.“ (Mat. 18, 8.)

II. Vůle.

„Das Wollen, eine königliche Kunst“ nadepsal Fassbender svou knihu, ve které vychvaluje exercicie jako nejlepší školu výchovy vůle. — Pro mravně-náboženskou vyspělost mají duchovní cvičení největší význam. Ale i pro ostatní obory, v nichž člověk tráví život z povolání a úřadu, mají exercicie význam, neboť všechno se v nich ozřejmuje, povznáší a zušlechťuje. Vůle pak vyškolená řídí se jasně poznanou pravdou vždy a všudy, zocelí se v charakter nesmlouvavý a nezlomný, který však má porozumění pro chybujícího bližního, jemuž se snaží pomoci seč síly stačí.

Duše poctivá, pravdomluvná, svědomitá předpokládá výchovu vůle od mládí a neustálé cvičení, kterým se musí hájiti proti svodům všeho druhu až do posledního dechu.

Člověk od mladosti je nakloněn ke zlému a zůstává po celý život schopen každého činu, dobrého i zlé-

ho. Vždyť po celý život je podroben zkouškám, pozorováním vyšších úřadů, z nichž nejvyšší je Pán Bůh.

O Bohu píše žalmista, že „pozoruje lidské plémě, dívá se s nebe, má-li kdo rozum, hledá-li kdo Boha“.

Dobrá povaha, návykem osvojená, je ukázněna v každém směru vůči Bohu, lidem i tvorům ostatním.

Hlavním rysem jejím je pokora, skromnost. Vždyť sám Božský Učitel právě tuto vlastnost vytyčuje jako žádoucí a nejvyšší potřebnou: „Učte se ode mne, neboť jsem . . . pokorný srdcem.“

Projevy pokory jsou: úcta a láska, vděčnost a poslušnost. – K těmto ctnostem ve výchově vede cesta zase jediná: dobrý příklad. Marné je domlouvání, plané jsou rozkazy, zbytečné jsou zákazy, slaměné jsou výstrahy a pohružky trestem. Na oko se věc udělá, ale neupřímně – nepředcházejí-li vychovatelé a vůdcové dobrým příkladem. Když otec trestá lež a krádež, ale sám lže a krade, když matka zakazuje dceři flirt, sama však flirtuje, když rodiče posílají děti do kostela, ale sami tam nechodí, když státníci nabádají ke spořivosti, ale sami se o ni nestarají, když obec žádá plnění povinností, ale sama neplní závazků, když učitel žádá pořádek, ale sám je nepořádný, toto není výchova, ale výsměch výchovy. Život na životě se křesá a zapaluje.

Vychovávat vůli k poslušnosti ať u druhého nebo u sebe samého je uměním všech umění, opravdu královské umění. Poslušnost má býti dobrovolná, rozumná. Nemá býti břemenem, které se odhodí, jakmile se člověk uvolní z podřízenosti. Povinnost poslušnosti třeba chápati s vyššího hlediska, že totiž život lidský odehrává se v mnohonásobné závislosti, zamýšlené nejvyšší autoritou Boží. Tak zvaný Damonův okultní systém (anglického původu, ale v Čechách šířený s reklamou cirkusovou) slibuje adeptům výchovu silné vůle, kterou nejenom sebe, nýbrž také bližního

ovládnou. Taková silná vůle bude moci léčiti chorá těla a choré duše. Kolik škody natropí při tom zlá vůle, o tom se nemluví. Ale adepti Damonovi si mají slíbit, že svých probuzených sil nebudou nikdy užívat ke škodě druhého. Kéž by se jim podařilo spoutati zlou vůli v sobě i v jiných. Ani peklo ji v životě nezlomí. Proto varujeme před okultismem!

III. Matka, škola, svět.

Jako v přírodě jsou divočiny, džungle, prales, rumiště, ale i lány obděláné, louky pěstované, lesní kultury a hospodaření vodní, tak nadání a povaha lidská se rozvíjejí divoce nebo kulturně podle okolností, ve kterých jednotlivec roste. Rodina, škola, svět znamenají fáze, období, v nichž se vychovává postupně.

Šťastný je ten člověk, který se narodil v dobré, křesťanské rodině, kde se klade základ výchovy v bázni Boží synovské, šťastno po druhé je to dítě, které se v dobré škole vzdělává a utvrzuje v tom, co rodiče mu věnem a výchovou dali, přešťastný je jinoch, jenž ohněm zkoušek a svodů projde bez úhony.

Každý nemůže býti učencem, ale každý má a může býti šlechtným člověkem. Cit a vůli lze vycvičiti v každém věku a v každém povolání.

Běda však ubohému tvorů, který jako nemluvně padl do náručí matky ďáblice, který ani později ve škole neslyší a nevidí nic kloudného, který posléze v životě veřejném upadne mezi lotry! Stane se mrzákem a škůdcem lidské společnosti.

Někdy však i jediná ze tří složek způsobí zhoubný obrat dobrého začátku výchovy. Buď je to vliv učitelův, nebo vliv kamarádů.

Kromě lidí normálních žije mnoho lidí abnormálních, úchylných, méněcenných, slabomyslných, sle-

pých, hluchých, němých, mrzáků tělesných i duševních, kteří v Německu jsou proskribováni a k nucené sterilisaci odsouzeni, aby jejich možné potomstvo nerozmnožovalo degeneraci německé rasy. Ale i tito jsou schopni jistého stupně výchovy citové a volní, aby se stali užitečnými členy lidské společnosti. Nejlepší pro ně je výchova rodinná, kde matka trpělivá a všestranná pravé divy tvoří. Několikaroční pobyt dětí úchylných v ústavech nebude jim ke škodě. Naopak, přiučí se tam praktickým věcem, které pak doma mohou provozovati k své vlastní obživě. Vždy vyžadují daleko větší péče a trpělivosti ve výchově citu a vůle, poněvadž jsou tupější, ale na druhé straně výbušnější.

Společnost pro péči o duševní zdraví, která se letos v Praze ustavila, bude si všímati otázek výchovy zdravých i chorých dítek. V časopise „Duše“ bude tato společnost šířiti znalost, potřebnou každému vychovateli.

Katolický učitel však zná zdroje vod živých pro výchovu povahy, citu a vůle jak pro svou vlastní potřebu, tak i pro děti svěřené. Foerster, pedagog německý, řekl to celému světu jasně a stručně: „Kdyby se byl Kristus narodil tisíckrát v Betlemě, ale ne v tobě, marně byl by se pro tebe narodil.“

Emilie Vejdová

IDEÁLY VÝCHOVY

Moto: Všecka pravá pedagogika jest založena na dvou základech: výchovném ideálu a pojetí výchovy.
(*Newman.*)

S tímto výrokem proslulého anglického konvertity souhlasí moderní teoretikové pedagogičtí. Uvádím na příklad Mesmera, který tvrdí, že s rozhodnutím o cíli výchovy stojí a padá všecken pedagogický systém, všecka pedagogická věda. V Kádnerových Základech pedagogiky čteme: „Jen cíl přesně stanovený dodává činnosti (rozuměj výchovné, poznámka moje) smyslu a životnosti a povznáší ji nad prosté řemeslo neb šablonu . . . Podle toho zajisté, k čemu směřovati chce, upraví si svědomitý vychovatel svou výchovnou činnost a zvolí své výchovné prostředky.“ Uvedené týká se arcíť jen vychovatelů svědomitých a nadšených, tuctoví „pedagogové“ se ovšem o konečný cíl své práce nestarají vůbec, nebo míní, že stačí cíl ten vycítiti. Dějiny pedagogiky předvádějí pestrou směs formulací výchovného cíle. Uvádívá se ideál antický, scholastický, humanistický, reformační, jesuitský, jansenistický, klasický, přirozený, filantropický, revoluční, herbartovský, přírodovědecký, čímž nejsou vyčerpány všechny historické typy. Ve školství od prvních dob křesťanských přes celý středověk a ještě dlouho v novověku byl směrodatným cíl náboženský. Od dob reformace družily se k tomu zřetele státní, dvorské i šlechtické. Rousseau, filantropisté, v nové době pedagogové američtí i angličtí, za starověku pak už Římané zaujímali ve výchově stanovisko *utilitarismu*, totiž posuzovali vědění a schopnosti podle jejich praktické potřeby. Jednostranné uplatnění téhož snižuje veškeré vzdělání na pouhé chlebařství a vede k t. zv. výchovnému *ma-*

terialismu. Nejmodernějším útvarem tohoto světového názoru jest pragmatismus, který sice posuzuje výchovnou hodnotu podle užitečnosti v životě, ale doporučováním činů vede k životu a doplňuje výchovné cíle etikou stanovené.

Rovněž neobstojí před kritikou požadavek výchovy, aby šla s duchem času vzhledem k proměnlivosti módních hesel výchovných. Již roku 1882 obrací se proti tomu V. Vaníček v Poslu z Budče.¹ „Nejhůře jest, žádá-li se na škole, aby se řídila módou právě panující. Když byla doba sokolů a spolků zpěváckých, radil kdosi, aby také žáci volili si předsedu, jednatele a jiné hodnostáře; když po zuby ozbrojené Prusko ukázalo, k čemu vlastně Pán Bůh stvořil železo, zatoužili mnozí, aby do škol zavedla se execírka, když švindléřské podniky nejednoho k zoufalství dohnaly a rozličné akcie a správní radové lid ožebračili, spatřovali nejedni spásu ve školních spořitelnách; když pak se vyhlásilo, že odborným vyučováním zdokonalený průmysl Francii ku podivu rychle zacelil rány Pruskem zemí této zasazené – tu zatoužili u nás po tom, aby nadělala škola z dětí obratných řemeslníků, důmyslných hospodářů, rozvážných obchodníků a Bůh ví, jakých ještě odborníků – zkrátka všeho vyjma lidi.“

Moderní pedagogika, jejíž vliv se jeví ve školských reformách v cizině i u nás, rozešla se především s tradičními ideály katolické výchovy a čekala od toho velký rozkvět vědecké pedagogiky v teorii a nemalý význam v praxi výchovné. Profesor d'Hovre v monumentálním díle o katolicismu vytýká tyto ideály moderní pedagogiky:

1. *Relativismus*. Modernisté vychovatelští nepřipouštějí nutnosti a potřeby norem, zásad, zákonů a všeobecně platných ideálů. Jím je vším budoucnost, vývoj. V důsledku toho obracejí pozornost k prvkům

1 Roč. XIII., str. 480.

individuálním nebo charakteristickým, národním nebo sociálním, časovým nebo historickým, psychologickým nebo jiným výchovného děje. Katolická pedagogika přizpůsobuje se též poměrům časovým i místním, avšak současně dbá prvků stálých, věčných, nadčasových u člověka a ve výchově. Svoji omezeností hledisk odlučuje se relativismus od katolické a veškeré vědecké pedagogiky.

2. *Psychologismus*. Moderní pedagogika je dítětem moderní psychologie experimentální. V této „psychologii bez duše“ pracuje se metodami přírodovědeckými. Nejprve vzbudila nadšení u nekatolických pracovníků, ale zklamala v praxi, neboť jest psychologií pouhého těla, na zpracování vyšších oborů duševního života nestačí, totiž na zkoumání v oboru citů, chtění, myšlení a hodnocení. Dílo Foerstrovo stojí proti ní. Nekatolický učenec Paulsen ukazuje, že Hómér, Bible, Shakespeare znamenají pro psychologické zkoumání více než všechna moderní díla o psychologii. Dilthey, po něm Spranger i jiní pedagogové vytýkají nedostatečnou experimentální psychologii, což jest rehabilitací tradiční psychologie.

3. *Progresism* (idea pokroku) je jiným moderním heslem. Dewey mluví kdesi o duševní anatomii, jež mnohým z nás objeví ideje neznámých lidí, nauky z knih nepřečtených.(!) Toto učení odporuje skutečnosti vyplývající z našich studií a úvah. Ve filosofii žijeme ze tří čtvrtin z tradice. Možno mluvit v tom ohledu o dědictví společenském, mrtví mluví pro nás i s námi. Avšak o dědictví pedagogickém nechce progresista slyšeti.

4. *Scientism*. Věda nahrazuje modernímu člověku bibli. Odtud usilovná snaha obléci všechny obory do vědeckého pláště, ozářiti je nimbem vědecké přesnosti, což jest patrné zejména v pedagogice. Pedagogika budoucnosti měla podávati diagramy, číslice, formule

matematické, statistiky jako moderní fyzika. Žádný z ideálů neměl tak osudného vlivu na hlubokou roztržku mezi moderní a katolickou pedagogikou jako scientism, nyní zřejmě jevící úpadek.

5. *Didacticism* se stává hybnou pákou veškeré výchovy, metodologie středem pedagogiky, jak patrně ze všech směrů reformních. Toto přeceňování výuky na újmu výchovy velmi přispělo k odstranění mostu mezi katolickou a moderní pedagogikou, jeť výchova středem zájmu katolické pedagogiky, jež začíná právě tam, kde končí moderní.

6. *Metodomanie*. Technika didaktická stává se vůdčím motivem pedagogického studia. Toto jednostranné technické stanovisko jest v příkrém odporu k duchu katolické pedagogiky. Lze v tom ohledu učiniti srovnání se žabí a ptačí perspektivou. Každý směr mluví jiným jazykem. Katolická pedagogika nemůže býti především metodou, její atmosféra jest především duchovní, svět historických skutečností, svaté nauky, věčných pravd člověka se týkajících, jež vykonávají samy velký vliv na lidskou bytost.

7. *Skepticismus*. Moderní člověk hledá pravdu ve smyslu Lessingova výroku: „Kdyby mi Bůh dal svobodnou volbu mezi úplnou pravdou a žízň po pravdě, zvolil bych poslední.“ Moderní pedagog rozumuje a hledá, ale nechce přijíti k žádnému výsledku.

8. *Specialismus*. V pedagogice nastává obdobná dělba práce jako v technice. Odborností rozdělila se výchova na různé samostatné oddíly, (tělesná, intelektuální, národní, občanská atd.), avšak celková výchova je zanedbávána. Naproti tomu katolická pedagogika přihlíží k celému člověku, k souhrnu pravdy a reality.

9. *Individualismus*. Každý jednatel zkouší tvůrčí síly v sestavách nových teorií pro školu budoucnosti. Originalita a subjektivismus jsou velmi moderní. Moderní volní myslitelé stojí před katolickou pedagogi-

kou vyznačující se řádem a systémem jako před nerozluštitelnými hieroglyfy.

10. *Bibliolatrie*. Vydavatelská horečka v pedagogické literatuře je zjevem nezdravým, znakem nepořádku. Pedagogická literatura nemůže býti měřítkem vědecké úrovně doby. Foester dí o tom: „V oblasti pedagogiky poskytují knihy a revue více kamení než chleba. Třeba se obávat o budoucnost pedagogiky.“ Murray Butler vyjadřuje své mínění: „Jistá díla a revue pedagogické jsou té povahy, že vzbuzují lítost nad vynálezem knihtisku. Je nezbytnou nutností dáti je na index a na pranýř.“

11. *Biologismus*. Na štítu moderní pedagogiky jsou vyryta slova: Nemo pedagogus nisi biologus (Není pedagogem, kdo není biolog). Na biologické metody je moderní pedagogika pyšna v domněnku, že tvoří její vědecký základ. Jaký omyl! Nejhlubší biologické vědomosti o člověku mají velmi daleko k pravé psychologii. Naopak lidé nevědomí v anatomii, fyziologii a biologii mohou býti výborní psychologové, neobyčejní znatelé lidí (sv. Pavel, sv. Augustin, Tomáš Aquinský, sv. Terezie z Avily, farář arský a j.). Zde je právě čínská zeď, oddělující katolické a moderní pedagogy. Čím jsou vědy přírodní fyzickému světu, tím je křesťanství světu člověka, totiž přesnou vědou lidství. Moderní pedagogika uvádí též *cíle sociální*, jež byly prvně zvláště zdůrazněny Pestalozzím. Z moderních pedagogů jest to Natorp, jenž tvrdí, že život společenský jest faktor určující cíle výchovy. Cílem sociální výchovy je přetvořiti pudy, city, vůli, rozum ve smyslu uspořádání člověka. Tento směr znamená krok ke katolické pedagogice, neboť základní ideje téhož byly od staletí uskutečňovány v církvi katolické i jejích výchovných zřízeních, což Natorp sám uznává a též *Kriek*. U nás hlásá sociální cíl výchovy Jos. Černý. Americká sociální pedagogika je konkrétně didaktická (na př. jeví se

v metodě projektů). Celkem lze říci, že v pojetí sociálního ideálu není jasnosti ani určitosti. Buďto je nastíněn pouze všeobecně, nebo jsou to ideály hospodářského liberalismu nebo materialismu v duchu Marxově, ideály sociální evoluce nebo revoluce. Možno mluvit o *krisi* sociální pedagogiky. Někteří z moderních pedagog. reformátorů vytkli výchově cíl individuální ve smyslu Rousseau-ových teorií, jiní usilují o správné umístění jedince ve společnosti.

Konečně stanoveny *etické cíle* výchovy. „Etický moment ve výchově objevuje se podle Willmanna v dějinách výchovy od počátku, neboť ideál mudrce byl dříve ražen než ideál vzdělance.“ Důkladem toho je výchova v orientě, kalokagathie u Řeků, u Římanů Cato, Seneka. Známe jest Senekův výrok: *Mores primum, mox sapientia disce, que sine moribus male discitur.* Anglosasští a románští pedagogové cení mravní výchovu výše než vzdělání rozumu. Uskutečněním mravní výchovy na laickém základu dospělo se k přesvědčení, že se neobejde bez pohledů do věčnosti a byly oceněny výchovné hodnoty katolické církve. Podle *Devolvé* potřebuje mravní výchova systému, v tom je právě přednost a účinnost výchovy církevní. Moderní výchova občanská nebude moci ukázati podobných výsledků, dokud nepodá žáku podobného systému. K stejným výsledkům dospěl též Foerster. Toto hnutí přispělo k probuzení katolíků a uvědomení jejich bohatého a nevyrovnatelného majetku výchovného. *Dr. O. Kádner* stanoví cílem výchovy podle moderní psychologie harmonické pěstění všech schopností tělesných i duševních v celé osobnosti, což je nutné, aby se výchova nezvrhla ani v jednostrannost ani v povrchní mnohostrannost. V tomto vyjádření výchovného cíle vidí *Rein* jen formalistní a mlhavou frázi, Bagley určení relativní, jemuž schází přesnost.

Náboženský a mravní cíl výchovy sledovalo škol-

ství ve středověku i novověku, v němž mimo jiné pedagogy zdůrazněn Pestalozzím, Fröblem i Herbartem. Školský zákon z r. 1869 ze dne 14./V. č. 62, uvádí jej rovněž, jakož i rakouský dosud platný řád školní a vyučovací. Poválečnými školskými zákony a minister-skými výnosy fakticky výchova náboženská omezena na pouhé hodiny výuky náboženské, jež se stala fakultativní a byla zbavena i povinných cvičení, takže dnešní škola pozbyla dřívějšího náboženského rázu.

Pokusné školství je pod vlivem pozitivistického názoru na výchovu. Rozšíření jeho do nejširších vrstev bylo podporováno politickým uplatněním pozitivismu v hnutí socialistickém, neboť filosofie Marxova vysvět-lující vývoj historický podle vzoru vývoje přírodního, je v podstatě pozitivistická. Pevné posice pozitivismu ve výchově založila empirická psychologie (psychologie bez duše) s módním behaviorismem a konečně experimentální pedagogika, jejíž nejsilnější stránkou jest experimentální didaktika. Výsledky pokusně získané znamenají určitý přínos toliko pro *způsob* vyučování, na příklad vyučování psaní, počátečního kreslení, čtení, učení nazpaměť. Avšak v oboru citu a vůle nepřinesla experimentální pedagogika nic nového, poně-vadž její metody na ně nestačí. Psychologie i experimentální pedagogika poučuje pouze o činitelích, s nimiž musíme počítati, ale *nepodává cíle výchovy*, k němuž nutno směřovati. Kdyby se pozitivismus chtěl důsledně omeziti jen na vědecké výsledky, pak by jeho filosofie nutně musela býti *amorální*. Důsledek amoralismu však pedagogika nemůže přijmouti. Tím lze vysvětliti určitá hesla „vývoje, volnosti, pokroku“ (škola v Hostivaři) nebo převážné zřetele didaktické. Zlínská reformní obecná škola prohlašuje, že míní: 1. uschop-niti žáka pro sebevzdělání a samostatné učení se, 2. racionálně využití vyučovacího času, 3. prováděti individualisaci a diferenciaci, kterou se zabrání, aby část

žáků v našich školách nebyla přetěžována učením, zatím co schopnosti žáků se dost nevyužívá, 4. usnadnit práci učitelů a zredukovat neúčinnou námahu na minimum. Žitný se Sedlákem ve svém pokusu v Holešovicích v letech 1922 – 1927 uvádí též cíl výchovný ve veškeré práci a to sociální spolu s harmonickým vývojem jedince. Vlivem této ideologie vznikly též nové osnovy, o nichž říká Keprta, že jejich základem jsou ideje mravnosti a lidskosti, humanity a nacionality, výchovy občanské, totiž člena státu a člověka, člena lidství. Nutno dodat, že byly pracovány se zřetelím ke škole neutrální; v úvodních poznámkách k nim se opouští výchovný cíl obecné školy podle zákona z roku 1869.

Positivismus jako filosofické hnutí je na ústupu, toliko v pedagogice, zejména u nás, vykonává dosud vliv, ač někteří stoupenci „exaktní pedagogiky“, na př. dr. Příhoda, neuznávají filosofického stanoviska ve výchově. Avšak konec konců jejich odmítání filosofie znamená nepřímou přihlášku k jednomu směru, totiž pozitivismu pouhou věrou bez studia filosofie, zkoumání a volby, jak poznamenal dr. Hendrych. Nová orientace filosofická pozoruje náboženství, zejména katolicismus pod jiným zorným úhlem než pozitivisté, což se obráží i v pedagogických cílech. Neodmítají jeho pomoci, ale připouštějí ji jako prakticky prospěšnou jako pragmatisté, předpokládající ideální hodnoty cenné pro výchovu, totiž dobro, ctnost, zodpovědnost, i když pochybují o její absolutní platnosti jako filosof italský Giovanni Marchesini.

Mnohem větší krok sblížení s pedagogikou katolickou znamená pedagogika *neologická*. Předpokladem jejím jest podle *Rudolfa Euckena* víra ve vyšší svět, bez níž se nemůžeme obejít, má-li mít náš život vůbec smysl. Jen tak pochopíme moc a sílu, kterou projevilo náboženství v životě jednotlivců i celých národů a věků. Jednotlivci, kteří nám přinesli zmnožení du-

ševního života, vždy vycházeli z přesvědčení, že nové duchové hodnoty nejsou jejich výtvořem, nýbrž že jsou sami jen hlasateli vyššího světa. Vytvořiti v sobě nový život a vypověděti z něho boj celému světu je možno jen na základě takového přesvědčení. Důsledky svého přesvědčení hlásá Eucken též ve výchově. Vytýká, že nám chybí ideál celého člověka, což je na škodu výchovy i výuky přes veliký zájem o ně a v záplavě reformní literatury. Jsme silní v jednotlivostech, ale slabí, když jde o celek. Vliv státu na výchovu znamená podřízení vědy a náboženství politickému utilitarismu, neboť jsou posuzovány podle toho, čím dovedou státu sloužiti. Žádá od výchovy a vyučování, aby vedly k produševnění života. Stát si musí uvědomiti, že je nikoli cílem, nýbrž prostředkem ku zlepšení života. Základní myšlenky filosofie Euckenovy jsou obsaženy ve filosofii *Drtinově*. Nejpronikavější vliv na pedagogiku uplatnil Ital Giovanni Gentile svým systemem absolutního spiritualismu, podle něhož je podstatou všeho nekonečna věčná duchovost. *Cílem výchovy* je uskutečnění *ideje duchovní*. Chybují ti, kdož určují výchově jen cíl dočasný, na příkl. ctnost. *Duševní dění v nekonečném proudu je cílem samo*. Takto stanovený cíl výchovy je poněkud neurčitý, nezodpověděna zůstává základní otázka po smyslu existence.

Přes abstraktnost systému vytěžil z něho Gentile mnoho při své reformě italského školství, v níž náboženské vyučování zaujímá důležité místo. Podle něho má stát pohlížeti na církve jako na své spojence v tom, v čem všechny sledují společný cíl. Na úkol učitelský pohlíží jako na poslání, nikoli pouhé zaměstnání a klade naň požadavek vysoké osobní kultury. U nás naproti tomu hlasatel exaktní pedagogiky, dr. Příhoda, nazývá práci učitele lidským inženýrstvím. Z toho nejlépe vysvitne zásadní rozdíl v pojetí výchovy se stanoviska idealistického a pozitivistického.

Krajní křídlo idealistického směru představují systémy blížící se mystice a náboženství pojetím výchovy i prostředky, jichž užívají. Jsou to angličané F. Hayward a A. Freemann, kteří předkládají v knize *The Spiritual Foundation of Rekonstrukcion*, London, 1919, návrh pro dosažení nového cíle ve výchově, totiž *ducha vzájemného mezinárodního porozumění a ochoty pro spolupráci ku zajištění míru*. Nová metoda, zaručující dosažení tohoto cíle, záleží v podání liturgickém, celebračním celého systému školních slavností a proniknutí liturgických principů do školní praxe. Den jak den by mělo dítě slyšeti nejkrásnější místa z bible čtená výrazně, po případě jiná skvělá místa poesie nebo prózy, asi týdně mělo by se dítě zúčastniti slavností na počest velkých osobností: (svatý Pavel, Alfred Veliký, Jana z Arcu, Washington, neb jen na počest velkých idejí). Toto působení na cit by se pojilo k působení na rozum přísně věcnými výklady v hodinách občanské nauky, při školních slavnostech by se spojovaly oba prvky. Od tohoto prostředku slibují si autoři vštípení společného fondu myšlenkového a citového, jenž přispěje k trvalému sblížení národů. Účinnost tohoto prostředku poznali na praksi církve.

Ještě dále v tom ohledu došel náš filosof Vladimír Hoppe knihou „Přirozené a duchovní základy světa a života“ (Praha, 1925). Ze svého přesvědčení vyvozuje důsledky také pro výchovu, jíž vytyčuje cíl *vedení k životu duchovnímu*. Věda mu nestačí k vysvětlení cíle života, neboť se dívá na svět jako na veliký mechanismus, v němž vidí příčiny, ale nevidí cíle. Nezná ani cíle životního, život ztrácí pro ni smysl. Smysl života můžeme nalézt jen tehdy, zakotvíme-li ve vyšším světě, ve světě duchovních hodnot. Toho chce dosíci metodou kontemplace; je to metoda v křesťanství známá, jak vniknouti do světa ležícího nad smyslovou skutečností a za smyslovou skutečností. Každá pravá vý-

chova podle Hoppa má vychovávat ke kontemplaci. K životu kontemplativnímu se dospěje cvičením v pravidelném a intenzivním styku se světem duchovním, potlačováním smyslové skutečnosti a hledáním hodnot věčných. Ušlechtilá poesie, hudba, návštěva chrámů, historických míst, pohled s vrcholů hor povznášá nás ze všednosti a vede ke kontemplaci. Jen tuhou prací na vlastním zdokonalení možno dospět k pravému životu kontemplativnímu. Výchova má ukázat, jaký jest život žitý *sub speciae aeternitatis*. Hoppe zamítl metody mystiky indické, jež prý myslitele zbavuje povinnosti práce sociální. Zástupcem indického smýšlení obražejícího se ve výchově jest *Rabindranath Thákur*, jehož spisy do češtiny přeložené našly hojně čtenářů a ctitelů též mezi naším učitelstvem. Thákurovi není život mechanismem. Jest odpůrcem racionalismu a tudíž nepřeje si jednostranné rozumové výchovy. Hledá pevnou oporu ve světě duchovním, který není oddělen od světa viditelného, nýbrž mu dává smysl. Máme si uvědomovati každým dechem, že žijeme v Bohu. Pochybená výchova zaviňuje, že si zvykáme ignorovati tento duchovní svět. Cílem výchovy je dovršení vzrůstu člověka a svoboda jeho duše. Výchova má vésti k vnitřnímu štěstí, jež se zvýší omezením závislosti na věcech, bez nichž se můžeme obejít. Cíle toho hleděl Thákur dosíci lesní školou v Šantinikétanu, životem žáků v přírodě uprostřed denních prací a učitelů, kteří děti neomezují velící autoritou. Je to náboženská výchova bez vyučování náboženství, jde tu o náboženství bez dogmat, pouhé náboženství citu, které je podle doznání samého Thákura spjaté s indickou půdou.

Zástupce okultní výchovy Rudolf Steiner vyložil své výchovné ideje „nezasvěcenci“ nepochopitelné přednáškou konanou v Praze r. 1907 22. února a uskutečnil je školou waldorfskou u Stuttgartu. Ruční práce, hudba, rytmický tělocvik, jež zabírají mnoho místa ve

vyučování byly podle kritiky dra Hendrycha uskutečněny beze všeho okultismu i v jiných školách. Tento směr okultní uveden spíše pro úplnost a zvláštnost než z praktického významu.

V naší pedagogice jeví se stanovisko idealistické filosofie v pojetí Drtinově a Masarykově. Masaryk předpisuje naší výchově a škole výchovu houževnaté denní práce, orientované ovšem nejvyššími cíli, k nimž ukazuje smysl našich dějin. „Ježíš, ne César, opakuji – toť smysl našich dějin a demokracie“ – tak končí Masaryk svou „Světovou revoluci“.

Dr. Josef Tvrký hájí též zásadu, že v mravní výchově je nutné filosofické stanovisko. Připomíná, že věda nemůže učinit zbytečným náboženství. Věda nám může svět a život vysvětliti s různých stránek, ale o vnitřním chápání životního cíle a o vnitřním citění našeho poměru k věčnosti nám nemůže říci ničeho. Věda jediné je možná jako odborná věda, jíž je vykázan přesně stanovený odbor, jednotlivý úsek skutečnosti a nikoli skutečnost *celá*. V tom je její síla, avšak také slabost. Co přesahuje její obor, o tom rozhodovati nemůže. Kde nelze vycházeti ani od axiomů, ani od fakt, tam nelze získávati vědeckých pouček. Tak je tomu v otázkách o celku světovém, o jejich původu a budoucích osudech, o smyslu života, jeho cíli atd. Tu nám nepomůže čistě vědecký postup, poněvadž se nemá oč opřítí, místo vědy nastupuje filosofie, ovšem nikoli, aby vědu rušila, aby hlásala opak toho, co říká věda, nýbrž aby doplnila vědu novými hledisky. Filosofickým principem celé dnešní společnosti v duchu Masarykově považuje *práci*. Hlásá tudíž moderní ideál pracovní neboli činné školy s podmínkou, aby se činnost nezvrhla v ponechání naprosté libovůle žactvu, neboť škola má úkolem vésti k *sociální povinnosti*. Veškerá školská práce se musí koncentrovati v hlavním úkolu výchovy: ve výchově mravní, *výchově charakteru*. Školská mravní výchova

může býti jedině občanská a nikoli náboženská. Tím však není řečeno, že musí býti protináboženská. Bylo by omylem mysliti si, že v dnešní době náboženská výchova nemá již významu a že nepůsobí na mravní výchovu. Podobně jako prof. O. Kádner uznává i Tvrdý, že je ještě dosti lidí zvyklých hodnotiti nábožensky. Domnívá se však, že jsou to lidé venkovští, kdežto Kádner je si vědom, že to nejsou jen lidé malého vzdělání nebo úzkého rozhledu, kteří cítí nábožensky. Tvrdý požaduje, aby učitel, který chce vychovávat pozitivně a ne negativně, nebořil stavby této náboženské výchovy, nýbrž hleděl budovati mravní výchovu třeba i na této náboženské výchově. Tím ušetří dítě mravních krisí a dává mu zároveň základ pro občanské hodnocení a smysl pro občanskou společnost i v prostředí hodnotícím čistě nábožensky. Požadavek odůvodňuje zajímavým způsobem. Podle něho dítě, které je ze silně náboženského prostředí a ztratí víru, často se k ní vrátí, je-li nuceno dále žíti v témž prostředí a pak k představám a naukám, které vytlačily víru z jeho srdce nebude lhostejno, ale bude je *nenáviděti* a stane se pak horším protivníkem moderní kultury nežli dítě, které víry neztratilo. A pak pokrokový učitel, který by chtěl rázem získati pro pokrok, došel by k opačnému výsledku. Kdyby u nás otázka náboženské výchovy nebyla zpolitisována a kdyby prý o ní na př. u katolíků rozhodovali lidé jako je Foerster, Lindworski a p. pak by nečinil kompromis mezi obojím stanoviskem takových obtíží. J. W. Foerster podle vlastního doznání pokoušel se několik let o vědecké a sociologické zdůvodnění laické morálky podle Comte a Spencera; vystřízlivěl z toho však a shledal, že zastánci laické morálky buďto neměli času vžítí se do všech důsledků svých názorů nebo žijí bezděčně z nadšení a posvěcení náboženské výchovy.

Ideály pedagogického naturalismu, jež jsou vůdčí-

mi hesly našich i cizích reformních škol ve většině, odmítá dr. O. Chlup. (O školu měšťanskou v časopise Naše škola.) Též v naší periodické literatuře pedagogické množí se výtky a stesky na nedomyšlenost a nejasnost cílů. Ke kritičtějším stanoviskům přispěly, tudším, též negativní výsledky mravní výchovy pod novým zorným úhlem. Nejostřejším a nejdůraznějším způsobem odmítl pokrokářskou ideologii Emanuel Rádl brožurou *Revise pokrokových ideálů v národní škole*. (YMCA, 1928.) V ní obrací se na učitelstvo, protože bylo až do konce války jádrem bojovníků za pokrokářské ideály. Vidí žádoucí nápravu v tom, aby se učitelstvo odřeklo pozitivismu a jeho důsledků. Nauka o přirozeném náboženství, kterou se pokrokové učitelstvo řídí, jest zastaralá. Z nejasnosti o cíli výchovy pramení dnešní zmatek. „Cíl výchovy neleží v dítěti samém ani jako struktura jeho mozku, ani jako zjevné nebo utajené vlastnosti, ani jako přirozené mohutnosti a pudy. Učení Rousseau-ovo a Tolstého, jež hledá cíl výchovy v rozvinutí dobrých vloh dětských, jest skrytým materialismem. Systemy t. zv. volné školy, pokud se jimi předpokládá, že úkolem výchovy jest pouze uvolnit vloh vrozené v duši dítěte, rozvinouti jeho pravý charakter a eventuálně očistiti jej od nahodilých příměšků, jsou z gruntu pochybené důsledky pozitivistického monismu . . . Vzdělání rozumu jako výchova mravní i náboženská konec konců se dovolávají něčeho, co jest autoritou pro učitele jako pro žáka a co je tedy *mimo* jeho vloh. Cíl výchovy jest, jak říkáme, ideální, to je, není částí tohoto světa, není vzorem člověku, nýbrž jest postulátem, je mírou, kterou člověka měříme; bez této míry, která jest přirozeně mimo žáka, není pravé výchovy. Žák musí býti veden a poučován učitelem podle absolutních vzorů.“

Dále připomíná autor nutnost revise pedagogického

hesla „o svobodě“ dítěte. Pravá svoboda není možná bez autority zákona. Nelze dítě osvoboditi od *vlády rozumu, mravnosti a zbožnosti*. V návodech pro občanskou výchovu shledává mnoho nedomyšleného a povrchního. Chybějí v nich pojmy „vina, hřích, trest, zadostučinění, povinnost, naděje a oddanost“. Výchova zvyků nestačí. Svět stojí na lidském svědomí a svědomí záleží v přesném rozeznávání dobrého a zlého. Rádlovi jde ovšem o náboženství necírkevní.

Rádlova brožura řála do živého. V diskusi uspořádané Pedagogickou jednotou Komenského v Praze r. 1928 většina řečníků odmítla požadavky Rádlovy rozhodně,¹ mnohdy i s ironií a sarkasmem, souhlas s jeho stanoviskem projevíli v základě Jos. Černý, dr. Kozák, dr. Hendrych a dr. Uher. Jos. Černý se vyjádřil takto: „Že se neuskutečnila dosud rozluka státu od církve, že stát musil ustoupiti od úředního kultu Husova, že se proti tomu zavádí kult sv. Václava, že nekatolické křesťanské církve opouštějí pokrokový tábor, že se neuskutečňují školské reformy, vysokoškolské vzdělání, laická morálka, že nejsou jednotné učitelské organizace a že není nových vůdců v učitelstvu, že upadá zájem o zásadové otázky, toho všeho příčinu nechtěl bych hledati v úpadku a rozkladu pokrokových ideálů; ty pro učitelstvo zůstávají netknuty a bez úhony zůstanou i dál, ale hledám a nalézám příčinu těchto zjevů ve zrušení duší materialismem, pohodlím a požitkářstvím, jež zachvátilo dnes i mladší generace, jež měly míti právě nejvíce psychofysické vznětlivosti pro změny dnešního stavu k pokroku.“ Jinak uznává, že k ideálním cílům výchovy může vésti jen filosofie idealistická. Podobně soudí dr. *Hendrych*, nadhazuje však ještě otázku revise hesla pokroku, jež ztrácí u nás význam. Pokud jde o skutečně evidentní

¹ Revise pokrokových ideálů v národ. škole, cyklus přednášek, Praha 1929, Dědictví Komenského.

pokrok, jsou pokrokoví lidé všichni, vyjma snad několik zaostalců. Vzpomínaje pak případu Pekařova (korektur v pojetí doby husitské), zjišťuje, že se u nás neuzívá slova pokrok v jeho relativním významu, nýbrž absolutně. Dr. Uher vítá Rádlovy podněty, jimž nebylo porozuměno, jak patrně z diskuse. Krise naší pedagogiky jeví se v nejasnosti nebo nesprávnosti výchovného cíle. Rousseauův naturalism jest skryt ve všem našem myšlení o pedagogických otázkách. Jsme tedy v tomto ohledu bližší Rousseauovi než Komenskému, jehož se rádi dovoláváme, ale s nímž si často nevíme rady. Uznává nutnost vraceti se ke Komenskému v otázce výchovného cíle. Chybí nám syntéza, zorný úhel. V tom právě byla síla Komenského a Rousseauova slabost. Nesmíme myslit, že přejímáním některých metodických pravidel nebo vytčením některých shod s ním už nabýváme práva hlásiti se k němu. Zajímavou diskusi ukončuje Rádl v uvedeném spise¹ doslovem, v němž zdůrazňuje dřívější stanovisko, že cílem výchovy není pozemský život (pro štěstí na této zemi, pro řádný život občanský), ten neujde materialismu, třeba skrytému, a neujde zvláště tomu, že staví celý život na náhodě. „Základní otázka pro dnešní dobu je: kde najdu odůvodnění pro svoje jednání? Proč mám jednat mravně? Na to filosofické systémy předešlého století nedovedou odpovědět. — Jde o to, najít pravou hierarchii hodnot pro výchovu. Lidství je víc než češství: mravnost je víc než lidství a Bůh je jedinou autoritou o tom, co je mravné.“

Snad podrobnější zmínka o brožuře Rádlově a diskusi jí podnícené vybočuje z rámce studie; vzhledem k pochybnostem o nutnosti filosofického stanoviska v pedagogice, jež byly tlumočeny naším tiskem po diskusi o témž mezi drem Uhrem a Příhodou, pokládám za nezbytné připomenouti, že se ozývá stále důraz-

1 Revise pokrokových ideálů.

nější volání, aby filosofie dala pedagogice jednotný metodický základ a všechny složky výchovy uspořádala v celek s jednotného hlediska. Filosoficky nepromyšlené otázky odb. pedagogických pracovníků podlamují vážnost pedagogiky jako vědy. Vinen je na tom jak zakořeněný domácí positivismus, tak z ciziny připojovaný pedagogický naturalismus asi stejnou měrou, jak zjišťuje dr. Kratochvíl Lad. v *Pedagogické ročence* za rok 1931. Leč který ze směrů filosofických v současné pedagogice by přicházel v úvahu? Základní rozdíl mezi nimi je v pojetí náboženství. Tato otázka je dnes vsutku nejen všeevropskou, nýbrž všesvětovou otázkou, jež podle dobrého výkladu Penzigova vyplynula ze všeobecné demokratisace a industrialisace států. „Všechno poznání je konec konců poznáním toho, co jsme procítili v oboru náboženství a v oboru umění. To jest poznání bezprostřední, přímé, cestou milosti,“ dí Hinkel v *Die neue Erziehung*.

Avšak s hlásaným náboženstvím citu se nespokojí ani umělci. Edmondo *Amicis* tepe tyto požadavky a poctívá jich hlasatele názvem šprýmařů.

Praví o tom v *Románě učitele*: „Leč jaké vyznání? Ono Františka z Assisi aneb ono Giuseppe Mazziniho? Aneb vaše? Ale které je to vaše? Jako by se s dětmi a s lidem mohlo jíti v náboženství nazdařbůh, jako by se tu mohly stavět větrné zámky poesie, bez určitého tvrzení, bez dogmat, jedním slovem: Víra, tak tedy – jako by se řeklo: trochu dobrého vzduchu.“

V této bezradnosti, v níž se volá po autonomii státu ve věcech výchovy u nás i v Německu, vstupuje do popředí význam katolické filosofie, jež zahrnuje všechny pravdy tušené některými systémy a jasně formuluje katolický výchovný ideál. Svatý Otec Pius XI. v encyklice o křesťanské výchově vyjádřil jej takto: „Přímým cílem křesťanským jest především, aby za

pomoci milosti Boží vytvořila opravdového a dokonalého křesťana, to jest, aby samého Krista zpodobila a zobrazila v těch, kteří se ve křtu znovu zrodili. Opravdový křesťan má v Kristu žítí nadpřirozeným životem. Proto se křesťanská výchova týká všech lidských činů, ať tělesných, ať duševních, rozumových nebo mravních, života jednotlivců nebo rodiny a státu. Pravý křesťan vytvořený křesťanskou výchovou není nic jiného než nadpřirozený člověk, který cítí, myslí, jedná důsledně a přiměřeně podle zdravého rozumu osvětleného nadpřirozeným světlem příkladu a učení Ježíše Krista, je z něho člověk vynikající opravdovou pevností ducha.“

Tato výchova neničí ani neoslabuje přirozených sil člověka. „K vysokému stupni mravnosti dospějí pouze lidé i celí národové, kteří pěstují i také zdokonalují život přirozený. Kde se pěstuje pouze a jednostranně život nadpřirozený, tam zakrní jednatel a národ. Přirozených schopností, prostředků a pohnutek nelze jmenovitě ve výchově ani přehlížeti, ani podceňovati. Mocného vlivu jejich dlužno použití k pěstění ctnosti a rozmnožení milosti,“ čteme ve věrouce Špačkově.

Pro nás vyplývá z uvedeného přímý závazek k práci na našem úhuru katolické pedagogiky po vzoru ciziny, aby naše mladá generace učitelská nebyla odkázána na marné tápání; vždyť pedagogická literatura, nepřihlízející ani k porušené lidské přirozenosti, ani k nadpřirozenému cíli, nedá mladému učiteli po bedlivém studiu spolehlivou odpověď k čemu to jest, jak doznává dr. Uher.

F. X. Šalda čeká od katolíků *obranu svobody*, k ní náleží i svoboda školy. O její omezení zásahem státu zmiňuje se i O. Kádner a praví, že tím ztrácí škola možnost svobodného vývoje. Světové proudění duchovní znamená návrat ke katolicismu, neboť základem katolicity je universalismus, kult duchovnosti a ideí,

stále stejných a neměnicích se proti rozrůznělostem
místním a časovým. (F. X. Šalda.)

Budme si toho vždy vědomi ve svém povolání!

LITERATURA

Dr. J. Hendrych, Filosofické proudy v současné pedagogice,
Děd. Komenského r. 1926.

Ročenka pedagog. a školská, Děd. Komenského 1932 za r. 1931.

J. Hronek, Katecheta a nár. škola, Cyrilomet. knihkup. 1932.

O. Kádner, Základy obec. pedagogiky, Praha, Unie 1925.

O. Kádner, Dějiny pedagogiky, Dědictví Komenského, I., II.,
III. díl.

Rádl, Revise pokrokových ideálů v národ. škole, YMCA 1928.

Knihovna Pedagog. rozhledů, Revise pokrokových ideálů v nár.
škole, cyklus přednášek, Praha 1929, Děd. Komenského.

J. Sedlák, Pět let v pokusné pracovní škole, Dědictví Komen-
ského 1930.

Dr. J. Vrchovecký, Církev a nová doba, Matice cyrilometo-
dějská, Olomouc 1932.

K. Žitný, Loď se solí.

Šaldův Zápisník, duben 1933.

Výroční zprávy z pokusných škol ve Zlíně, Hostivaři 1930
až 1931, 1931 až 1932.

Scheibner, Zwanzig Jahre der Arbeitsschule in Idee und Ge-
staltung, Quelle u. Meier, Leipzig 1928.

Časopisy: Mladý Zlín (1932 – 1933), Nové školy, r. I. – VI.,
Brno, Pedagog. věstník, r. 1926 – 1933, Pedagog. rozhledy, Školské
reformy VII – XIV, Tvořivá škola II., III.

Emilie Vejvodová

PROFILY MODERNÍCH PEDAGOGŮ NA KATOLICKÉM ZÁKLADĚ

Co je jednostranné, není katolické, každý fanatismus je protikatolický, i když jde o tak zvané osobnosti nejkatoličtější. (*Seipel, Katolicismus a politika, 29.*)

Úkolem přednášky jest seznámení s díly vynikajících pedagogů 19. a 20. století, budujících na základech katolicismu. Jejich díla jsou pokladnicemi výchovné moudrosti, myšlenek, zásad a zkušeností možno říci moderní ražby. Cenné podněty výchovné, jež přináší t. zv. nové reformní hnutí, byly hlášány před deseti letími těmito mysliteli a pedagogy, jejichž život a dílo si vynucuje úctu a podiv samých odpůrců.¹ Tato přednáška je ovšem jen náčrtem několika výrazných rysů jejich práce.

Msgr. John Lancaster Spalding (1840–1916).

Ex America lux! Žijeme v době, kdy se zdá vyplňovat předpověď H. G. Welse:² „V padesáti letech bude podle všeho Amerika v čele hnutí uměleckého, literárního a vědeckého.“ Zejména platí tento výrok v pedagogice. V 19. století zaujímali vůdčí místa v ní Němci. Stojí za zmínku, že dva z největších jejich pedagogů, Foerster a Kerschensterner čerpali z Ameriky. Jako kdysi umělci putovali do Itálie, aby se seznámili s klasickým uměním, tak nyní obracejí pedagogové zraky k Americe. Není pochyby, že nemůže býti přijato bez výhrady vše, co je amerického původu, na př. výhradně psychologické stanovisko. Podle něho výchova je pouhým přizpůsobením se vychovatele chovanci. V Evro-

1 Kritika dra O. Kádnera v Ped. rozhledech, 42. roč.

2 These Eventful Years The XX Century in the Making.

pě se naproti tomu pokládá ve výchově za nezbytné přizpůsobení chovance vychovateli. V tom se jeví nebezpečí pedagogické jednostrannosti zanedbáváním psychologie. Správné stanovisko je uprostřed, ve spojení obojího pojetí a vzájemném doplnění. Mezi vynikajícími americkými pedagogy Emersonem, Parkerem a novějšími: W. Jamesem, Stanley Hallem, Johnem Deweyem, Eliottem, Miss Parkhurstovou aj. vystupuje do popředí biskup z Peorie *J. L. Spalding*.

Konal svá studia v Lovani a v Římě. Poznav za svých studií význam katolické university, pracoval ze všech sil o její založení ve Washingtoně. Výbor z jeho obsáhlého, 10svazkového díla byl vydán pod názvem *Licht en Leven* (Světlo a život) od L. Elanta.

Spalding je největším katolickým pedagogem v Americe. Jeví se v díle jako Američan duší i tělem, katolický myslitel, kníže církevní i apoštol. Chtěl pokřestaniti Ameriku. *Hledal most mezi katolicismem a typem amerického života*. Toť jest vůdčí motiv jeho pedagogiky. Hlásal nikoli boj proti životu, nýbrž užití jeho dobrých a zdravých sil a směrnic, totiž iniciativy, důvěry v sebe, demokracie, techniky, svobody, pokroku, jsa přesvědčen, že jen spoluprací s nimi může katolicismus nabýti v Americe moci a významu. Vyzdvihl je a zdůraznil, že katolické pojetí života je schvaluje, že udržuje a prohlubuje vše, co Nový svět má zdravého a života schopného. Znaje dobře americkou mentalitu, neukazoval sílu katolicismu toliko v minulosti, nýbrž *v přítomnosti a budoucnosti*. Jako kdysi se víra katolická sdružila se vším, co jest pravé, dobré a krásné (ať to byla filosofie, umění a politické útvary Řecka a Říma), právě tak je hotova přijati všecken pokrok hmotný, morální nebo intelektuální, hotova spolupracovati bez nedůvěry a postranní myšlenky se vším, co je schopné přispěti k životu vyššímu a světějšímu. Nejlepší věci nejsou za námi, nýbrž před námi. Jsme děti světla a

života.¹ Všemi bohatými dary ducha a srdce se snažil ukázati svému národu bohatství, vznešenost a nutnost katolického ideálu života a výchovy pro jeho zduchovení a prohloubení životní.

Svou věrou v život předstihl moderní pedagogické systémy americké, jež vycházejí z *biologických* základů ve výchově. Na této *víře v život* založil svou filosofii životní i nauku výchovnou, čímž utvořil spojovací článek mezi americkou vášní pro plný život a základním pojetím katolickým: Život jest dobro a nejvyšší život je Bůh. Žítí je věřiti. Mravnost našich činů je určena jejich vztahy k životu. Spasitel přišel a církev byla založena, aby lidé měli život a hojnější život. K témuž účelu byl zřízen stát. Otázka, zda život stojí za to, aby byl žit, jest nesmysl, poněvadž život má lásku k sobě a láska je zdrojem veškeré hodnoty. Kristus je Cesta, Pravda a Život. Jest základem života. Život jest více než kterákoli forma vědecká, literární a umělecká, jíž se snažíme jej vyjádřiti. Máme v něj věřiti, jej milovati jako nejvyšší a nejmocnější ze všeho, co můžeme poznati. Jest svatý a božský a jeho dokonalá dobrota jest zřejmá, když se přimkneme zcela k Bohu s veškerou silou své vůle a vroucností duše.

Spaldingova víra ve výchovu se pojí k optimismu v hodnotu života. „Hodnota všeho, co existuje, se měří a určuje svojí *výchovnou cenou*. Čím jsme, stali jsme se výchovou. Naše cena nezáleží na přirozených darech, nýbrž na tom, co z nás udělala výchova. Nej-slavnější titul na zemi jest *býti silou výchovnou*. Největší služba, kterou můžeme prokázati člověku, jest opatřiti mu dobré vychování. Největší vlastenci nejsou političtí vůdci, ani šlechta průmyslová, ani vynálezci, ale učitelé – totiž muži a ženy, kteří žijí a pracují, aby povznesli sebe a všechny, kteří podléhají jejich vlivu, k moudrosti, svatosti a štěstí.

1 Opportunity, str. 76.

*Zdůrazňuje úzký vztah mezi výchovou a životem. Pravý lidský život je děj výchovný, pravá lidská výchova je životní děj. Jaký život, taková výchova, jaká výchova, takový život. Všechn pokrok jest založen na výchově a všechna pravá výchova je pokrok. Nepodává soustavného výkladu pedagogického, nýbrž aforismy. Jako pedagog *intelligence* nepodceňuje rozumu. Naopak, nejkrásnější stránky jeho díla jsou věnovány nutnosti a výtečnosti rozvoje rozumového, apologii katolického ideálu výchovného. „Rozum jest nejvznešenější dar Boží. Co je v nás nejhlubšího, je *víra v rozum*, neboť vlastně vyplývá z víry v Boha, v duši, v dobrotu, ve svobodu a v pravdu. Ačkoliv vynikající *intelligence* zasluhuje méně podivu než ušlechtilý charakter, jest pravdou, že její moc a vliv jsou nekonečně vyšší. Králové myšlenky stávají se nesmrtelnými vůdci. Lidé *slabí a nevědomí* jako nejvyšší autority způsobí více zla než lidé, jimž se nedostává ctnosti. Největší neštěstí v církvi a státě byla způsobena lidmi nadšenými nejlepšími úmysly, avšak zaslepenými a oklamánými omezeností a nepříjemností povahy, slabým a nestálým charakterem a nerozumnou i nerozvážnou horlivostí. Hloupost je obávanější než zlomyslnost, neboť nevědomost a nikoli zloba jsou nejčastější příčinou lidských běd.*

Karakteristikou vzdělaného člověka je podle Spaldinga schopnost vše poznati a pozorovati z neosobního stanoviska, možnost ztratiti se sám sobě a viděti očima druhých a Božíma. Rozvíjíme a zdokonalujeme se spíše tím, čemu se podivujeme a co milujeme, než tím, co pouze víme. Jako psycholog stojí Spalding na stanovisku tradiční psychologie pokud jde o základní pravdy. Avšak psychologický život pozoruje a posuzuje ze stanoviska moderního. Považuje člověka za bytost, jež ze všech sil touží po životě. Vůle žíti je podle něho hlavní lidskou vášní. Odhaduje instinkty a city jako James,

Bergson, Mé Dougall. „V srdci jest dynamo našeho života psychického: řekněte mi, co milujete a nenávidíte a já vám povím, co proniknou vaše smysly, čím se zabývá vaše obrazivost, co uchovává vaše paměť, co chápe a proniká vaše intelligence, co vykonává a o čem se rozhoduje vaše vůle.“

Spalding je pedagog *sociální*. Všude vysvětluje vliv společnosti na budoucnost, na vývoj jedince. Osamocení jedinec není člověkem. Cokoliv myslí nebo činí, koná s jinými nebo pro jiné. Veškerá látka jeho života je tkána spoluobčany. Lidské vlastnosti nemohou býti buzeny a rozvíjeny než ve společnosti. Pro společnost a ve společnosti se rodíme a stáváme se přístupnými myšlenkám a vnímavými k lásce. V osamocení by člověk nedospěl k životu vpravdě lidskému. Výchova je sociální svým původem, obsahem, prostředky, organizací, vnější formou, avšak jest osobní svým cílem, ideálem duší, silou vnitřní inspirace. Ideálem civilisace jest vychovati jedince a učiniti z něho osobnost.

Spalding jest *pedagog charakteru*. Jednotlivec a národové hynou nikoli nedostatkem vzdělání, bohatstvím nebo svobody, avšak nedostatkem morální síly. Abychom pronikli charakter někoho, nemusíme znáti, co ví, nýbrž, čemu věří, v co doufá a sleduje ve svém nitru. Mějte péči především o mravní zdraví, pak o fyzické a konečně o intelektuální. Našim školám se nedostává nejvíce toho, v čem záleží výchova, totiž tvoření svědomí a charakteru.

O výchově charakteru pronáší Spalding krásné myšlenky, o nutnosti ideálního nadšení, gymnastiky vůle, práce strádání, vzdání se sebe, studia a disciplíny. Nesouhlasí s přílišným dozorem a poručníkováním mládeže, čímž se oslabí jejich aktivita. Ve výchově není hlavní věcí, co učitel mluví a vykládá, nýbrž kým je sám. Jeho život a vše, čím se tento život žákům projevuje, i jevy podvědomí, zvláště však to, co v hloubi

duše doufá, věří a miluje, všechno to vykonává hlubší vliv než jeho výklady. Učitel jest školou. Velmi zajímavé jsou aforismy o sebevzdělání. Učitelstvu jsou adresovány tyto: učiteli, vychovávej sama sebe! Výchova klade základy; sebevýchova dokončuje budovu. Nejlepší výchovou je ta, jež nás činí schopnými sebevýchovy.

Spalding náleží k pedagogům, kteří nejvíce přispěli k překonání předsudků proti *vyššímu vzdělání ženy*. Některé z jeho výroků o tom: „V království duší není rozdíl pohlaví. Zdá se, že Kristus nejvíce zdůrazňuje ženské ctnosti: lásku, čistotu, nadšení, milosrdenství, vzdání sebe a obětování se velkým ideálům. V jaký prospěch můžeme doufat v náboženském životě, necháme-li ženu bez vzdělání? Američané první pochopili, že není národa osvíceného, svobodného a ušlechtilého, kde by žena nebyla osvícená, svobodná a ušlechtilá. Rodina jest společenskou jednotkou. Otec jest její hlavou, matka srdcem, a velké myšlenky, plány nadšené i skutky vytryskují ze srdce.“

U Spaldinga se zcela osvědčila zásada, že dokonalá pedagogika předpokládá dokonalou filosofii. Všecka jeho nauka pedagogická je dovršena katolickou filosofií života. Bůh jest středem jeho života. „První povinností člověka je povznést se k Bohu věděním stále rozšiřovaným, láskou stále prohlubovanou a životem stále činným.“ V popředí katolicismu Spaldingova je Kristus-Bohočlověk jakožto Pravda, Cesta a Život a zároveň nejvyšší Vychovatel, nejvyšší Učitel. Jeho dílo jest charakterisováno všestranností katolické filosofie životní. Katolické náboženství jest výchova, jest nejhlubší a nejvzácnější síla výchovná na světě. Msgr Spalding jest typickým reprezentantem Ameriky, katolický Emerson v pravém slova významu.

Msgr Dupanloup je duchovním dítětem Bossueta a Fénelona i Rousseaua a Napoleona. Narozen r. 1802

v St. Félix, roku 1837 stal se superiorem v malém semináři sv. Mikuláše v Paříži, r. 1849 biskupem v Orléansu, r. 1854 členem francouzské akademie, r. 1875 členem senátu, zemřel r. 1878.

Tento představitel francouzské pedagogiky na základech katolické filosofie jest *mistrem ve výchově internátní*, jež, jak známo, má pro Francii velký význam. Je též autoritou v *katolické tradici*. Každá doba má své poslání a vlastní cenu, v důsledku toho i vlastní útvar pedagogický. Pokrok ve všech oborech vědeckých nezáleží toliko na tvůrčí síle lidského genia, nýbrž současně na bohatství dříve nastrádaném, jež krátce zoveme tradicí. Ve vědách duchových výrok, že „přítomnost je dítětem minulosti“, jest vědecky ověřen. Platí též v pedagogice. V katolicismu jest tradice základem pojetí života. Avšak návrat ke klasikům nesmí se díti v úmyslu přejímati *otrocky* nebo vzkřísiti minulé doby, smyslem tradice je odevzdání jejího „věcného obsahu“, aby se ukázalo, jak staré jest nové a nové jest staré v moudrosti pedagogické. Nejvýznačnějším titulem tohoto slavného kazatele, spisovatele, polemika a politika jest označení *biskup mládeže*.

Zůstal po celý svůj život přítelem dětí i dospívající mládeže, jejíhož duševního života byl výborným znalcem. Učenec nekatolický Buisson ve svém Slovníku pedagogickém dí: „U Dupanloupa setkáváme se s tak správnými a hlubokými poznámkami psychologickými, že mohou vyplývati toliko z moudrosti kněžské.“ Dílo jeho jest kritické a bojovné vzhledem k teoriím Rousseauovým, ač uznává svobodu dítěte, hlásá úctu k němu, potřebu jeho vlastní aktivity v sebevýchově. „Ať činíme cokoli, nevychováme dítě *proti jeho vůli a bez ní*. Je třeba, aby chtělo býti vychováno, třeba je vychovávat *jím samým*. Dítě, jež vychováváte, není mrtvé dřevo, je to stvoření jemné, schopné pravdy a ctnosti, vědomostí a lásky; je to bytost čilá, mocná,

vládnoucí, nadaná svědomím a svobodou, nutně potřebuje jednati, rozvíjeti sebe sama. Po Bohu není hlubší a účinnější síly výchovné nad dítě samo.“ Zdůrazňuje *individualitu* člověka a dítěte a nabádá ke studiu téže. Duše nejsou méně rozdílné než obličejové lidí. Každý člověk má zvláštní určení. Potírá tak zvanou universitu Napoleonovu. Připomíná práva Boží, rodiny, společnosti a církve proti všemocnosti státní. „Odníti děti rodičům, zmocniti se jejich duší, vytvářeti je jakýmkoli způsobem proti jejich vůli, bylo by přečinem nesrovnatelně větším, než kdyby byly odňaty domy a pozemky oprávněným vlastníkům. Politický pantheismus, naprostý centralismus a toto zbožnění státu, jež se snaží všechno obsáhnouti, jest nauka nedůstojná, neblahá samému státu.“ Zvláště dnes jsou tyto výroky časové. Proti romantickému individualismu Rousseauovu vyzdvihuje význam *authority*. Dílo výchovy je největší dílo autority, jež se může na zemi uskutečniti. Připomíná výchovnou hodnotu náboženství, zvláště *liturgie*.

Základní myšlenkou Dupanloupovy filosofie života je vztah člověka k Bohu. Bůh je nejvyšší autoritou, člověk, nepatrné stvoření, je však jeho obrazem. Bůh člověka respektuje v jeho svobodě, rozumu, osobnosti. Není pouze „nad“ nýbrž i vnitř člověka a v tom jest lidská velikost, důstojnost a sláva lidské přirozenosti. Jedinec i společnost, kultura i výchova spočívají na základě eticko-náboženské autority a respektu. *Následování Krista* jest ideálem životním.

Ústřední myšlenkou pedagogiky msgra Dupanloupa je *pojetí dítěte jakožto obrazu Božího* a zvláště dítěte Ježíše. V tomto božském idealismu dětské přirozenosti nalézají se původní zdroj křesťanské lásky k dítěti, dynamo výchovy křesťanské. Při svém náboženském idealismu, jímž osvětluje duši dětskou, neztrácí smyslu pro realitu, pamětliv dogmatu o dědičném hříchu. Proto mohl hovořiti o kráse a důstojnosti dětské duše nadše-

něji než moderní idealisté a prohloubiti a prozkoumati propast dětského srdce pravdivěji než naši moderní realisté. O tom svědčí tyto výroky: „Mým očím a zrakům všech rozumných lidí jeví se děti jako nevděčníci, avšak nutno je vždy milovati. Děti jsou přirozeně zlo-myslné. Bez trojí žádostivosti (pýchy, smyslnosti a chti-vosti) označené sv. Janem, byl by mravný svět, veškero lidstvo pouhou záhadou. Všechna zla lidské přiroze-nosti mají původ v těchto třech principech.“ Přesto věří ve výtečnost a moc výchovy. „Ať jsou zárodky zla skryty v duši dítěte, ať jsou jakkoli mocné, díky Bohu, nečiní výchovu nemožnou. Jest psáno, že Bůh učinil lidi hojitelné. Každý člověk ponese vždy v životě stopy své výchovy, bude trpěti za své chyby, byla-li slabá, za své omyly, byla-li pochybená, za své nedo-statky, byla-li neúplná. Sám genius se nevyvine, chy-bí-li mu výchova, nebo se vyvine špatně, jestli špatný duch řídil jeho výchovu.“

Nikdo z katolických pedagogů nevelebil tak *důstoj-nost vychovatele* jako Dupanloup. Ve svém díle uka-zuje na tragickou stránku výchovy: „Není snad díla na zemi, jež by vyžadovalo tolik trpělivosti, tolik ener-gie jako výchova. Pravdou je, že výchova je těžkým zá-pasem v otevřeném poli, nikoli tělem proti tělu, nýbrž duší proti duši a mnohdy jest vychovatel sám proti všem. Je to zápas stálý, hrozný proti všem špatným sklonům, proti všem špatným vlivům porušené při-rozenosti. Lidská přirozenost, jež jest půdou výchov-nou, nevydává nejprve ničeho než trní a hloží.“

Dlouholetého praktika ukazují tyto výroky o práci učitelské: „Zápas je tedy proti všem vnějším i vnitř-ním nepřítelům, ... je nutno zápasiti proti světu, proti špatnému duchu vysíleného století, proti bezbožnosti, proti veřejné nemravnosti, jež se snaží všude pronik-nouti, a to pod tou či onou formou i do nejlepších do-mů. Opakuji, je to strašný zápas, řekl bych téměř, že

by to mohl býti krvavý zápas. Kdo v něm nevydá svůj pot, svou krev, svůj život, bude přemožen. Učitelství je stálý zápas učitelův nejen proti lenosti žáků, nýbrž i proti *vlastní*.“

Pedagogika Dupanloupova je založena na zjevené pravdě, filosofickém pojetí, vyzkoušené tradici a dobrém smyslu, prostotě, jasnosti, přesnosti. Bez katolicismu byla by tělem bez duše. V něm je její síla. Význam křesťanské rodiny jako buňky společnosti a současné výchovy v pojetí Dupanloupa byl již připomenut. Výchova jest mu dílem autority a úcty, vyplývající z náboženského příkazu. „Není-li Bůh mezi vámi a dítětem, kde jest vaše právo poroučeti a jeho povinnost poslouchati?“ Uvádí výrok Guizotův: „Katolicismus je největší a nejposvátnější škola úcty, kterou kdy svět viděl.“ Právo poroučeti a býti poslouchán, právo jednati jako učitel a býti respektován pokládá za tvůrčí právo. Podmínkou výchovy jest mu kázeň založená na lásce. Avšak jako nejmodernější vychovatel postřehl, že není výchovy bez svobody. Proto zavrhuje všecko násilí ve výchově, neboť nejhroznější disciplína může skrývati nejošklivější neřesti. Připomíná, že zvláště náboženská a mravní výchova nemůže býti dílem násilí a nucení. Tělesné tresty zavrhuje jako nedůstojné. Výchova je mu dílem činnosti vychovatelovy i chovancovy, pasivity i aktivity. Výchova, jíž chybí práce učitele, pokulhává, jako ta, jíž chybí úsilí žákovo. Zcela moderně znějí jeho aforismy: Nejde o to, *aby učitel naučil děti mnohým věcem, avšak aby je učinil schopnými učit se*. Hledám-li v duši heslo, jež bych mohl říci duším, které mi Bůh svěřil, nenalézám nic užitečnějšího než: pracujte, pracujte. Práce není pouze zákon přirozený, mravní a náboženský, je též sociálním zákonem lidskosti. Vyžaduje harmonii mezi jednotlivými složkami výchovy. Jeho dílo zasluhuje, aby bylo pečlivě studováno a o něm přemýšleno.

Kardinál John Henry Newman (1801–1890), rektor university v Dublině, největší konvertita 19. století a z největších jeho náboženských geniů, řaděný k sv. Augustinu, sv. Tomáši, sv. Františku Saleskému a Bosuetovi. Po celé století vykonává osobností a dílem mocný vliv na duchovní život v Anglii. Dnes stává se středem hnutí v Německu. Tento klasický spisovatel, typický Angličan, filosof náboženské obnovy, výmluvný řečník, poeta a novelista jest moderním psychologem a největším náboženským *pedagogem* anglickým. Výchova v nejšířším slova smyslu byla podle jeho vlastního doznání začátkem a koncem jeho celoživotních snah.

Charakterisoval výborně anglickou povahu. Ideál anglického *gentlemana* nakreslil těmito rysy: člověk nečinící nikdy křivdy jiným. Zabývá se odstraňováním překážek jiným. Vyhýbá se pečlivě všemu, co může způsobiti buď hádku nebo rozladění mysli těch, s nimiž se stýká, vyhýbá se všemu nedorozumění, urážce, nátlaku, podezření, melancholii, pomstě, snaží se vyhověti všem . . . Nemluví o sobě, leda že je k tomu nucen . . . Není triviální ani potměšilý, hovoří-li, není stranický.

Jest trpělivý a odevzdaný z filosofických důvodů. Ať má pravdu nebo ne, je příliš rozvážný, aby byl nespravedlivý, jest právě tak skromný, jako energický. Nikde nenaleznete více upřímnosti, dobrosrdečnosti, snášlivosti. *Osobnost Newmanova* celou bytostí vnořena je ve věčném. Tím se stal geniem 19. stol. V základě byl mu svět smyslový závojem, skrývajícím právě skutečnost, k níž nás vede pohled víry. Jeho duše se zrcadlí ve výroku: „Pro mne nejsou než dvě skutečnosti: Bůh a moje duše.“ Jakkoli vysoko se povznesl ve světě neviditelném a nadpřirozeném, nicméně byl přítelem a pozorovatelem lidské přirozenosti. Nena-psal soustavné psychologie a přece v jeho díle je více živé a užité psychologie než v 50 pracích t. zv. odborně

vědeckých. Druhý prvek osobnosti Newmanovy jest totiž podivuhodná znalost člověka a života. Odtud jeho nadšení pro sv. Pavla jako světce, jenž zůstal člověkem. Charakterisoval sv. Pavla těmito slovy: „Miloval ubohou lidskou přirozenost vášnivou láskou . . . skláněl se něžně k ní, aby ji zhojil a spasil. Získával srdce, poněvadž je znal . . . Miloval bratry netoliko pro lásku Kristovu, ale též pro ně samy. Žil v nich, cítil s nimi, a pro ně. Jeho srdce bylo jako hudební nástroj.“ Tím načrtl rysy vlastního charakteru.

Pedagog katolického charakteru. „Naše síla v tomto životě jest, že jsme poddáni rozumu, naše svoboda, že jsme zajatci pravdy.“ Proti Peelovu hlásání laické morálky vystoupil přesvědčivě s velkým úspěchem, vysvětluje rozdíl mezi věděním a chtěním. Kritisoval pojem anglického gentlemana, který je protikatolický. Anglický ideál gentlemana není výtvozem křesťanství, ale civilisace, odtud jeho nedostatky: subjektivismus, nahrazení svědomí mravním smyslem, mravnosti estetikou, pokory skromností, nedostatek vnitřní hloubky. Znaje výborně anglickou povahu, mohl úspěšně pracovati o novou reformu, totiž návrat Anglie ke katolicismu, jemuž je závadou právě neznalost a nepřízpůsobení se anglické mentalitě v katol. spisech německých a francouzských.

Hlavní rozdíl mezi výchovou katolickou a výchovou gentlemana vytkl takto: „Svět se spokojuje zlepším vnějším, církvev směřuje k přetvoření nitra. Začíná stále od začátku, u velkého počtu svých dítek nedospěje dále než k začátku. Jest neúnavně zaměstnána kladením základů. Zabývá se podstatou, existuje pro široké vrstvy, vede duše na cestu spásy, aby byly schopny, jsou-li povolány, toužiti po hrdinství a dosíci pravé podstaty a nikoli pouhého zdání zevní krásy.“ Newman sám ve své osobě byl dokladem spojení gentlemana a katolíka. Ve svých spisech uvažuje dále o neblahých

následcích *dědičného hříchu pro charakter*. Jako protiváhu porušené přirozenosti staví křesťanství. Bez Boha nelze pochopiti světa, člověka a života. Povznesením k Bohu může se vytvořiti pravá filosofie života a světa. Duše musí se přimknouti k Bohu, aby měla *oporu* uprostřed změn pomíjejících věcí. Podstatné rysy křesťanského charakteru: stálá myšlenka na přítomnost Boží, vědomí býti viděn a pozorován, milován a souzen, osvícen osobou Kristovou, povznesení se nad sebe sama. „Kráčíme k nebi uprostřed tohoto světa, který zhyne, zdokonalujeme svou přirozenost, ničíme ji.“ Eucharistie jest životem našeho náboženství.

Základem sociální reformy je Newmanovi *reforma jednotlivce*. Potřebujeme se sami ovládati a nikdo toho nemůže činiti na našem místě. Jinak je tomu ve vědách a umění. Tam mohou pro nás jiní pracovati, můžeme získávati jejich práci, začínáme, kde oni končí. A podobně věda pokračuje a každé století zná více než předcházející. Avšak v ohledu eticko-náboženském každý má sám začít, pokračovati a skončiti. Náboženská historie každého jednotlivce je právě tak jediná a tak úplná, jako dějiny světa. Každý získá tím více, čím lépe studuje Písmo sv., čím lépe se modlí a rozjímá; avšak nemůže druhé učiniti ctnostnými a svatými vlastním prospěchem ve ctnosti a svatosti.

Poměr katolicismu k ostatním náboženstvím charakterisuje Newman takto: „Pravé náboženství jest *vrcholem a zdokonalením* věr falešných. Slučuje všechna dobra roztroušená v jiných. Právě tak víra katolická je ve velké části *syntesou pravd částečných*, které si bludaři rozdělili a právě toto dělení bylo jejich omylem.“ Podle Newmana jest křesťanství zbudováno na paradoxech. Kázání na hoře jest zákoník království Božího. Paradoxní zákony duchovního života jsou současně zákony vývoje křesťanského charakteru. Vítězíme nastavující tvář tomu, jenž nás bije, odplácíme

zlé dobrým, modlíce se za nepřátele, obohacujeme se, dávající mnoho, obdržíme radost, želíce hříchů, obdržíme dědictvím zemi, jsouce velkomyslní, získáváme slávu a čest modlitbou a lítostí. Jedině výchovou podle Kristova učení lze dojíti *k harmonii* ctností opačných, na př. bázně a radosti, bázně a lásky, důvěry v sebe a důvěry v Boha, přísnosti a shovívavosti. Všecky věci jsou dobré na svém místě: věda, výchova geniů, divy přírody. Vše má svou hodnotu, zůstane-li podřízeno víře a službě Boží, avšak zneužívá se jich, jsou-li upotřebeny k vydráždění ducha a odsunutí náboženství na podružné místo. Na Newmanovi se vyplnila jeho předpověď, že píše pro budoucnost. V Anglii jest nazýván učitelem učitelů, má však větší význam pro pedagogiku katolickou než celá metodická literatura 19. století.

Kardinál J. E. D. J. Mercier (1851–1926),

jeden z největších geniů století, vynikající církevní kníže, příkladný kněz i asketa, význačný spisovatel i řečník, člověk a vlastenec, učitel a kazatel, proslul též jako *pedagog*.

Tento učenec měl v míře největší dar vyučovati právě pro dvě základní vlastnosti: je výtečným řečníkem a psychologem mládeže, jíž byl velmi oddán. Věděl, že mládež usiluje o to, co jest časové, že miluje zápas, že jest oživována rytířským duchem a přístupna nadchnouti se. Měl dar nadchnouti srdce, podnítiti odvahu, důvěru v sebe sama, ve svou práci a sílu, krátce zmocniti se „hrdiny“, který dříme v každém mladém srdci. To bylo tajemstvím velkého, překvapujícího vlivu jeho na žáky. Jeho ušlechtilá přísnost a nestrannost vůči odpůrcům působila rovněž mocným dojmem. Přisuzoval velkou cenu osobnímu

úsilí. Podle něho není studiem pasivní učení, osvojení si lekce nazpaměť. Profesor je k tomu, aby naučil studovati. Student měl přemýšlet o vštípeném učivu, zpracovati je ve vlastním duchu, přivtělit k vlastním ideám, hovořiti o něm s jinými, doplniti vlastní četbou a úvahami. Tím měl dojíti k tomu, aby našel vlastní cestu, své oblíbené autory, svůj obor, svou oblast pozdějších studií.

Jeho učitelský význam pramenil z jeho *osobnosti*. Byl učencem, myslitelem, řečníkem, profesorem, však především Božím člověkem. Tento genius měl prostotu dítěte, tento rozhodný charakter vyznačoval se mimořádnou jemností, tento neúnavný pracovník a apoštol důvěry v sebe a osobní činnost modlil se, jako by měl zítra umřít a na nic jiného nespoléhal než na milost Boží. Tento velký mistr filosofie života měl srdce a víru sv. Františka z Assisi, tento profesor milovaný a uctíváný žáky nebyl nikdy tak krásný jako před oltářem a na klekátku. O něm v plné míře platila slova Maxe Schelera¹: „Nic na světě nezíská osobu pro dobro tak hluboce, neodkladně a nutně, jako jasný a všestranný pohled na ušlechtilou osobu v její dobrotě. Prostý dobrý příklad daleko převyšuje všecko úsilí o návrat někoho k dobru.“ Chesterton dí²: „Jsou velcí lidé, kteří dají každému cítiti, že jest malý; avšak vpravdě velký člověk je ten, který působí, že se každý cítí velkým.“

Mercier udává tón katolické *psychologii* svým spisem o témž a dílem „*Origines de la Psychologie contemporaine*“. Katolíci chybovali, že nepracovali v pedagogice a psychologii. Síla katolické pedagogiky jest v její myšlence universální, filosofickém instinktu, křesťanském pojetí života, slabost v nedostatku vědecké formy, ve výlučně deduktivním a syntetickém způsobu myšlení, v nedostatku odbornictví a vzdálení od moderní myšlenky. *Síla* moderního rozumu

1 Der Formalismus in der Etik, 568. — 2 Ch. Dickens, 4.

je naopak v odborném vědeckém bádání, analytických metodách induktivních a experimentálních a v jeho duchu pozitivním, *slabost* v odporu proti tradici, v nedostatku syntézy a zdravého tvoření filosofického, v jeho oddálení od pravd křesťanských.

Profesor Mercier učinil svým úkolem sloučiti ducha scholasticky s moderním rozumem. Krátce: chtěl *omladiti scholastickou filosofii* stykem s vědou a myšlenkou moderní a pokřesťaniti moderní filosofii stykem se scholastikou. Přispěl tím k vytvoření filosofického ducha i nepřímo k prohloubení výchovy. Stanley Hall napsal kdesi: „Bible jest nejlepší příručkou psychologie a pedagogiky.“ Nuže, bible jest v první řadě knihou náboženskou. Filosofická výchova intelligence byla vždy považována za mocný ochranný prostředek náboženského přesvědčení mládeže. Pro zachování, prohloubení filosofického základu katolické pedagogiky nikdo nezápasil s takovou odvahou, nadšením a vytrvalostí jako kardinál Mercier.

Otto Willmann (1839–1920),

typický představitel německé pedagogiky, je nám nejbližší ze všech pedagogů-klasiků působením. Jediný laik mezi kněžími-vychovateli, narozený v Poznaňsku, studoval ve Vratislavi a Berlíně filosofii, v Lipsku pedagogiku. Nejprve byl ředitelem městského pedagogia ve Vídni a připojené cvičné školy, r. 1872 stal se mimořádným, r. 1877 řádným profesorem filosofie a pedagogiky na německé universitě v Praze. Od r. 1903 žil na odpočinku v Salcpurku, později v Litoměřicích, kde pokračoval ve vědeckých pracích. Zemřel roku 1920.

Srovnáme-li výchovné teorie našich pedagogických klasiků, seznáme velkou pružnost a přizpůsobivost ka-

tolicismu, jenž dává filosofii i pedagogice vnější rámec, kdežto ducha tvoří národní ovzduší a individualita myslitele. Filosofie Willmannova, již označil jako idealismus, je opakem Kantovy a Marxovy. Býti člověkem, znamená býti bojovníkem, uplatňoval sám. Bojoval proti falešnému idealismu ve filosofii. Abychom pochopili jeho dílo, nutno vytknouti krajnosti německé mentality: abstraktní idealismus, jehož zástupcem je Kant a hrubý realismus, zastoupený Lutherem. Podle výroku Foerstrova jsou Němci idealisty bez reality a realisty bez jakéhokoli ideálu.

Keyserlingova „škola moudrosti“ charakterisuje Němce jako typické lidi myšlenkově odcizené životu. Chybí jim především samočinné, živé spojení myšlenky se skutečností, z čehož následuje, že jsou brzy nepraktičtí, brzy zaslepeně praktičtí, brzy idealisty, brzy lidmi činnosti beze všech skrupulí. Kdežto ve středověku byly filosofie a lidová moudrost ve vzájemném vztahu, německá filosofie novodobá je aristokratická, životu odcizená. Též psychologie se octla v krizi neplodnosti experimentální psychologie, přehnané analýsy, mechanistických teorií, jež se domýšlejí sestaviti a vysvětliti všecek život a jeho prvky. Nastává návrat k psychologii skutečného člověka.

Ve filosofii staví Willmann psychologii klasickou a organickou proti německé rozkladné. Jeho idealismus záleží v pojetí: svět jest založen ideálně, ve viditelném lze rozlišiti neviditelné, svět vnější stává se jasným pro svět vnitřní. Totéž pojetí ideálu světa, odhalující základy života společností, obsahuje zároveň víru v *nesmrtelnost*. Táž moudrost, jež klade základy mravního řádu, zaručuje, že člověk má původ v Bohu a má se k němu vrátiti. Pravý idealismus učí rozuměti životu i smrti, přítomnosti i věčnosti. Stručná definice idealismu podle Willmanna je tato: Idealismus je filosofie na základě theismu, jež potvrzuje objektivní hodnotu

ideálních dober. Každá filosofie je založená na náboženství; pravá filosofie na náboženství dokonalém.

Hlubokým studiem dospěl k přesvědčení, že „skutečně byli theology velcí myslitelé křesťanství, avšak byli též skutečnými filosofy, pokračovateli filosofie starověku“. Ideály jsou též dobra duchovní: víra, jazyk, vědy, umění, mravy, ctnost, právo, stát. Pojetí dober nelze odloučiti od pojetí společnosti podle Aristotela i Platona. Katolicismus jest duchovní ovzduší idealismu a idealismus jest cesta vedoucí ke katolicismu. Jako německou filosofii snažil se nadchnouti pro filosofii klasickou, aby dospěla k pravé vědeckosti, tak se přičinil Willmann i v pedagogice, aby přijali starověkou a středověkou křesťanskou moudrost výchovnou jako základní kámen vědecké pedagogiky. Podle něho vědecké studium pedagogiky předpokládá spojení synthesy s analysou, celek s detaily. Pojetí a směrnice Willmannovy pedagogiky byly vytčeny v přednášce o cílech výchovy, k níž odkazují. Význam jeho pedagogiky je patrný ze dvou faktů: Roloffův „Lexikon der Pädagogik“ ovlivněný zcela jeho duchem a pozornosti věnované mu u nás obhájci jiných směrů (na př. Kádner v Základech obecné pedagogiky).

Veškerá naše pedagogická orientace vycházela donedávna z německé pedagogiky, jejíž nedostatky Willmann podrobně vytkl. Je na čase obrátiti se od jejích omylů a bludů a nastoupiti cestu Willmannem vyznačenou.

LITERATURA

F. d'Hovre, Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie, 1930, Bruxelles.

Roloff, „Lexikon der Pädagogik“, 1913, Freiburg.

Kádner, Základy obecné pedagogiky, 1926; též: Dějiny pedagogiky, III/2 1919.

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Herder, Freiburg, 1923.

Emilie Vejvodová

SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODINOU

Moto: Má-li učitel býti přítelem dětí, má býti též přítelem rodiny. Rodiče mají se s učitelem často stýkati – tak, aby učitel měl přímý vliv na výchovu v rodině a vychování ve škole bylo opět doplněno výchovou rodiny. (T. G. Masaryk.)

Z dějin pedagogiky je známo, že na nejnižších stupních kultury byla rodina jakožto základní jednotka společenská přirozeně též jediným a výhradním místem veškeré výchovy a vyučování. Když s rozvojem kultury rozšiřovalo se vědění, jehož otec nestačil obsáhnouti, vznikl zvláštní stav učitelů. Nejen ve starém Řecku a Římě, ale též u národů východních (Indů, Asyrů, Číňanů) existovaly elementární školy. Ovšem nutno připomenouti, že přechod od rodiny ke škole, v níž byl původně malý počet žáků, byl nenáhlý a nenásilný. Přes všechny sociální a kulturní změny po tisíciletí rodina dosud zůstává východiskem společenským tří řad, jak ukázal profesor katolický pedagog *O. Wilmann*,¹ jedna z nich vede přes ponětí kmene k národu, druhá přes domovinu k vlasti, třetí přes obec k církvi. (Což chce Kádner nahratiti státem.)

Podle Reina je působnost rodiny zaručena: 1. společenským původem, 2. závislostí na hlavě rodiny, 3. nejdůvěrnější znalostí všech nedospělých členů, osvojenou stálým pozorováním jejich nenáhlého vzrůstu. Toť jsou zároveň zdroje rodinné tradice, společného okruhu citového i myšlenkového. Z nich pramení i city sympatické i altruistické a zvláště tvoří se city a zvyky mravní, založené na vzájemné lásce, jak výmluvně vylíčili Legendre² a zejména Paul Janet³ v díle *La famille* (do češtiny přeloženo). Předností rodinné výchovy je životnost, individualisace výchovy, po-

1 Didaktik als Bildungslehre. – 2 Problème d'éducation. – 3 Rodina.

znání života společenského, rychlejší, nenápadnější a účelnější působení výchovné než ve škole, jak uvádí Kádner.¹ Odtud lze vysvětliti přeceňování výchovy rodinné na př. u sociálního pedagoga *Bergmanna*, který chce výchovu ponechat pouze rodině, kdežto od školy žádá pouze výuku. Podobně soudí O. Krull (*Die Tragik des Schullebens*) a zmíněný již O. Willmann (*Didaktik als Bildungslehre*).

My katolíci zdůrazňujeme především velký význam rodiny ve výchově mravně náboženské. O vychovatelském poslání rodiny čteme v encyklice sv. Otce Pia XI. O křesťanské výchově: „S výchovným posláním církve se shoduje podivuhodně výchovné poslání rodiny, poněvadž obě pocházejí od Boha. Skutečně v přirozeném řádu sděluje Bůh rodině bezprostředně plodnost, princip života a tedy i princip výchovy k životu.“ Dále se zdůrazňuje, že rodina má přednější právo na výchovu než stát, právo neporušitelné a uznané církevním zákonodárstvím. Nicméně není výchovné právo rodičů svrchované a libovolné, neboť jest nerozlučně podřízeno poslednímu cíli a zákonu přirozenému i božskému, jak dí Lev XIII. v památné encyklice „O hlavních povinnostech křesťanských občanů“, ve které takto vyjadřuje práva a povinnosti rodičů: „Od přirozenosti mají rodiče právo vychovávatí děti s tou povinností, aby výchova a vzdělání se shodovalo s cílem, pro nějž jako dar boží milosti mají děti . . . Musí tudíž rodiče se snažiti a vší silou naléhati, aby zabránili v této věci každému útoku, a všemožně zajistili, aby jim zůstalo právo vychovávatí křesťansky děti, a hlavně nedávali jich do oněch škol, ve kterých je nebezpečí, že budou ssáti jed bezbožnosti.“ — Jest třeba si všimnouti, že rodině uložená povinnost výchovy se netýká pouze výchovy náboženské a mravní, nýbrž i tělesné a občanské, pokud souvisejí s náboženstvím a mravností.

1 Základy obecné pedagogiky, 311.

Skutečně nesporné právo rodiny bylo mnohokrát uznáno zákonně u národů, u nichž je v úctě přirozené právo v zákonodárství. Jako novější případ uvádíme nejvyšší soud Spojených států amerických, jenž při řešení důležité otázky rozhodl: „Státu nepřísluší žádná všeobecná moc stanoviti jednotný způsob povinné výchovy mládeže a ani nemůže nutiti, aby mládež byla vzdělávána výlučně ve státních školách.“ Důvod je vzat z práva přirozeného. „Dítě není pouhou věcí zplozenou státem; kdož dítě živí a vedou, mají právo spojené s nejvznešenější povinností vychovávat je a připraviti k plnění povinností.“ Pojednávajíc o poměru státu k výchově encyklika nazývá nespravedlivým, když stát na sebe strhuje veškeru výchovu a vzdělání, takže rodiny jsou proti závazkům křesťanského svědomí nebo proti spravedlivému přání ať přímo nebo nepřímou nuceny posílati své děti do škol státních. Z toho vyplývá, že od křesťanských rodičů můžeme očekávati pomoc a spolupráci pro naše výchovné snahy i pro obranu náboženské svobody. Kancléř dr. Marx¹ vyjádřil zřejmě naše oprávněné naděje na katolickém sjezdu v Hannoveru r. 1924: „Nikdo nebude moci popříti, že v dobách nebezpečnosti právě katolický lid v první řadě jednomyslně a ve sražených řadách vystupoval na záchranu a obranu konfesijní školy. Na nás druzí čekají . . . Ale musíme pracovati. Toho žádá od nás Bůh, a jest povinností rodičů, aby s dobrými učiteli a učitelkami uvažovali a je podporovali svou autoritou otce a matky.“

Pro uskutečnění této spolupráce s rodiči vznikala na popud vdp. kanovníka Staška před lety „Sdružení katolických rodičů a přátel křesťanské výchovy“, jež by bylo radno vzkřísiti, po případě zakládati, jak již loni na školské konferenci Lidové akademie 28. srpna 1932 radil vdp. spirituál Reban. Podobnou službu vy-

1 J. Hronek, *Národ. škola a katecheta*.

konávají odbory Matice cyrilometodějské, žel, dosud skrovně rozšířené.

O. Kádner¹ prohlašuje: „Stejně tak je dnes již samozřejmý požadavek, že sami rodiče jsou povinni postavit se po bok učitelů, zastati se svobody školy a přihlásiti se energicky o práva, jichž dosud vůbec nevykonávali. Jen uvědomělí rodiče s nutnými vlastnostmi vychovatelů, totiž trpělivostí a sebevládou, schopni vmysliti se v duši dítěte a s potřebnými znalostmi v oboru výchovy mohou býti oporou škole a splniti vlastní výchovné poslání rodiny.“

Kromě utopisty Platona pouze komunisté neuznávají výchovy rodinné. Otto Rühle² tvrdí, že se rodina přežila a musí býti po stránce výchovné nahrazena obcí. Podobně soudí *Wyneken* a svými školními obcemi ukázal prakticky, jak podle jeho mínění nutno výchovu záhy odnít rodičům a svěřiti volné školní obci, v níž mládež sama rozhoduje. Jak tyto teorie jsou uskutečněny v sovětském Rusku je s dostatek známo, i jak souvisí tento boj proti rodině namířený se snahami o vyhlazení náboženství.

S nepochybným rozkladem rodinného života vůbec souvisí pokles výchovného významu rodiny. Rodiče neplnící povinností k dětem možno omluviti na prostým nedostatkem vzdělání a přípravy pro své povolání i schopností. Na tyto nedostatky stěžoval si již H. Spencer,³ později Prüfer.⁴ (Měli bychom lépe vychované děti, kdybychom měli lépe vychované rodiče.) Kutzner⁵ vytýká: „Jistě se najde v každé domácnosti kuchařská kniha, ale velmi zřídka spis o výchově.“ Paulsen ve své *Pädagogik* dí: „Není úkolu na světě, který by byl podnikán s větší lehkomyšlností a plněn s menší pečlivostí než rodinná výcho-

1 Základy obecné pedagogiky, 303. — 2 Das kommunistische Schulprogramm. — 3 Kádner, Dějiny pedagogiky. — 4 Kádner Dějiny pedagogiky. — 5 Der Weg zur Kultur.

va.“ O úpadku rodinné výchovy v novějších dobách dí encyklika již zmíněná výstižně: „Na svobodná povolání a na veřejná postavení, a to jsou konečně věci málo významné, se lidé připravují dlouhými studii, namáhavým cvičením a důkladnou průpravou, kdežto do výchovy dětí, jež jest skutečně hlavní povinností rodičů, se přčetní rodiče odvážně pouštějí téměř bez veškeré přípravy, neboť jsou příliš zabaveni hmotnými věcmi a starostmi.“

Ještě na větší škodu dobra, plynoucího z rodinné výchovy, je dnes rozšířen zlovyk, že téměř všude bývají děti v nejtějším věku vzdalovány od rodiny pod různými záminkami ať hospodářskými, ať obchodními nebo politickými a v jednom státě se dokonce vytrhují děti z klínu rodiny, aby je vzdělali, nebo pravdivěji řečeno znetvořili a zkazili ve školách a sdruženích bez Boha, podle komunistických názorů. Chtějí totiž, aby nasákly bezbožností a nenávistí, čímž se obnovuje hroznějším způsobem vraždění nevinných.

Ve Francii starají se o pedagogické vzdělání rodičů i kluby (Société d'éducation familiale v Remeši, Club de pères et de mères, Cercles de parents d'éducateurs; při mateřské škole v Bezonsu jsou od r. 1910 pravidelné výklady matkám, zvláště o ošetřování dětí, každý týden). Berthold Otto v týdeníku „Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern“ uděluje pokyny rodičům, jak třeba děti nenápadně pozorovati a vésti v duchu zásad pedagogických, propagovaných jeho školou v Grosslichterfelde u Berlína. O témž bylo jednáno i na *mezinárodních sjezdech pro výchovu rodinnou*. První byl konán v Lutychu r. 1905. Kdežto mezinárodní kongresy pro novou výchovu propagují výchovu laickou, kongresy výchovy rodinné vzešly z tradice katolické. Iniciativa v oboru rodinné výchovy patří Belgii, kde je znamenitě vybudováno katolické školství. Belgická Liga rodinné výchovy byla za-

ložena P. de Wuystem z katolické university v Lovani r. 1899. Tato liga organisuje národní i mezinárodní kongresy rodinné výchovy. Roku 1905 na mezinárodním kongresu pro rodinnou výchovu byla ustavena *Permanentní komise mezinárodních kongresů pro rodinnou výchovu* se sídlem v Belgii. Táž připravila kongres v Lutychu roku 1930. Referovali o něm řed. A. Čermáková v Časopisu učitelek a dr. Ogoun. Na IV. kongresu r. 1930 rovněž v Lutychu konaném bylo přítomno 100 oficielních zástupců 40 národů, 500 delegátů korporací výchovných, přes 800 přihlášených členů. Většina referátů byla přednesena delegáty katolických spolků výchovných a učitelských nebo kněžími. (Podle zprávy dra Ogouna v Ped. věstníku z r. 1930 a v Komenském.) Střediskem tohoto výchovného úsilí je Mezinárodní ústav rodinné výchovy, založený v Bruselu r. 1922. V Belgii byla též zřízena *biometrická* laboratoř, v níž lékaři a vychovatelé zjišťují tělesný i duševní profil dítěte a radí rodičům při výchově. Rodinnou výchovu propagují v Anglii 23 spolky, v Německu jsou pedagogické poradny a rodičovské rady, v Polsku Svaz rodičovských spolků, v Belgii Svaz katolické mládeže a Belgická Liga rodinné výchovy, ve Spojených státech Národní ligy rodičů a učitelů, ve Francii Associations de péres de famille, v Rakousku sdružení Kinderfreunde, v Německu Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung. Podle zprávy A. Čermákové byl kongres vzácně objektivní. Posice tradicionelní skupiny (totiž katol.) s úvahami přesvědčivějšími a hlubšími byla silnější. Kongres měl sekce:

- I. Pro vědecké pozorování dítěte.
- II. Pro hlavní otázky výchovy.
- III. Pro výchovu ve věku předškolním.
- IV. Pro výchovu školní a poškolní.
- V. Pro propagaci a zlidovění rodinné výchovy.

Zvláště zajímavé referáty byly předneseny ve IV.

a V. sekci. Ve IV. sekci bylo jednáno o výchově rodinného a sociálního smyslu. Polka M. Jankovská pronesla krásná slova o významu rodiny a její tradice. Dále bylo referováno o kursech rodinné výchovy a jak je zřizovati, o výchově ve věku předškolním. Proti chybám nutno bojovati studiem dětského charakteru i jeho sociálního prostředí a dědičnosti. V rodině má býti *autorita*, nikoli kamarádství. Všichni referenti uznávají vše, co přinesla nová výchova. Kongres doporučil rodičům, aby se zdokonalovali, vychovávajíce vychovávali se, aby měli autoritu. Referent Mann z Německa žádá, aby se spojily rodiny kteréhokoli náboženství duchovními silami pro mravní život manželský i pro výchovu dítek.

V. sekce (pro zlidovění rodinné výchovy) uvažovala, jak rozšířiti mezi rodiči porozumění pro jejich výchovný úkol. Některé společnosti jsou výslovně založeny na náboženských základech. Unie rodičovského sdružení v Polsku vydala výchovný katechismus pro rodiče. Mimo jiné žádá v něm zvýšení autority rodiny, upevnění kázně, výchovu k vlastenectví. Nabádá pevně se držeti náboženství jako základu rodinné výchovy. Kongres jednal též o praktických metodách náboženské výchovy. Rodiče mají příkladem buditi u dětí náboženský cit, vyučovati, utvářeti náboženské svědomí dítek, navykati jednání podle příkazů náboženských, v rodinách má se čísti evangelium, bible, učiti liturgice. Unie v Polsku vytkla si úkolem obnoviti společnost rodinnou, propagovati ve společnosti kult rodiny, povznášeti úroveň veřejného života, bojovati proti demoralisaci ulice, veřejných shromáždění a divadel, pracovati svorně se školou ke společnému cíli. Abbé Froidure považuje za účinný prostředek propagační: 1. bibliografii obsahující zároveň posudky autorů a za 2. dokumentaci (knihy, brožury, revue, prospekty, katalogy). P. de Wuyst k bodu „O praktických metodách

výchovynáboženské“ připojil cenné poznámky, že tato srovnávací studie nemá urážeti rodiče bez vyznání, neboť se užilo principu v celém světě uznávaného, že náboženská a filosofická mínění mají býti respektována.

Stojí za zmínku, že pedagogická Jednota Komenkého v Praze pozvala předsedu Mezinárodní komise pro rodinnou výchovu P. de Wuysta, aby přednášel 4. června 1931 o rodinné výchově. Řečník zdůraznil, jak ohromným vlivem působí rodina na vývoj dítěte (až třistakrát větším než škola), jak nedostatečně se příští rodiče připravují na svůj úkol. Je nutná náprava lepší přípravou rodičů na budoucí povolání. Referentka z Časopisu učitelek A. Čermáková pronáší mínění, že přednášející měl asi na mysli venkovskou školu a že obroda rodiny v bývalém významu se vykoná na venkově. Jako kdysi nás venkov obrodil národně a jazykově, že nás obrodí i mravně.

Podrobnější zprávy o této významné přednášce nemohla jsem se dopídit, neboť psaly o ní toliko naše t. zv. pokrokové pedagogické časopisy, jež ji odbyly pouze stručnou zmínkou a přímo projevíly nesouhlas s náboženským stanoviskem řečníkovým i jeho metodami a prostředky, Připomněly, jak reformní školy pěstují styk s rodiči, dále uvedly, co koná pro sblížení domova a školy časopis Naším dětem, rodičovská čítanka od Kubálka a Dérerův výnos o rodičovských sdruženích. Pokud je mi známo, žádný z našich katolických časopisů nezmínil se slovem o přednášce. A přece katolickému učitelstvu především mělo by záležeti na propagaci přednášky katolického pedagoga světového jména a významu. Nelze paušálně obviňovat naše učitelstvo z nedostatku zájmu o věc, ale příklad je důkazem nedostatečné organizace zpravodajské u nás; i v tom je nutná náprava.

V zájmu informace i věci samé jeví se naléhavá po-

třeba, aby byla navázány styky našich kursů po případě Matice cyrilometodějské s belgickou Ligou rodinné výchovy. Tím by byla našim pracovníkům usnadněna mnohdy neschůdná cesta za bibliografií, kterou je někdy nutno opatřovati si s „druhého břehu.“

Kromě praktických snah v rodičovských sdruženích i řada pedagogických teoretiků zjišťuje nedostatky ve vzájemném poměru rodiny a školy a usiluje o jejich nápravu. Compayré¹ ukazuje na nutnost vzájemné podpory a doplnění rodiny školou a naopak. Připomíná, aby se rodiče zdrželi veškeré nevčasné *kritiky* školy a vůbec všeho, čím by mohli u dětí vážnost školy poškoditi. *Thomas*² zdůrazňuje, že škola by neměla zapomínati, že *rodině patří starší* a přednější právo na dítě. Škola jest jen doplňkem rodiny, nutným z příčin sociálních a politických. Německý pedagog *Mathias*³ vtipně přirovnává poměr rodiny a školy k nešťastnému manželství: jdou vedle sebe a spolu, že to býti musí, ale při tom vinu neúspěchu a nezdaru svaluje horlivě jedna na druhou a nejšťastnější jsou, mohou-li se vůbec rozejít; a přece mívají vinu obě strany a místo vzájemného osočování měla by každá zpytovat své svědomí.

Výsledek rozladění mezi rodinou a školou jeví se ve sdružení rodičů vzniklých již před světovou válkou v Brémách, Lipsku, Berlíně a ve Vídni usilujících o rozhodující a vůdčí postavení ve všech otázkách školských. *Wyneken* založil časopis „*Der Anfang*“ pro stížnosti rodičů a žáků na učitele a školy, ač přece tyto zprávy, jak zkušenost učí, bývají jednostranné a zkreslené. Nespokojenost a nedůvěra obecnstva ke škole jevívá se nespravedlivou kritikou jak třídění školního, tak zejména v mimořádných případech sebevražd zaviněných zřejmě nesprávnou domácí vý-

1 Moralische Erziehung. — 2 L'éducation dans la famille, 1908, 97. — 3 Praktische Pädagogik, 249.

chovou, vlivem špatné společnosti, nezdravou četbou, chorobným založením žakovým nebo předčasnými požitky. (Případ sebevraždy žáka IV. tř. měšť. školy 1933 na Kr. Vinohradech.)

Ovšem jsou vinni též učitelé, kteří odpuzují rodiče povýšeností a příkrým odmítáním sebe lépe míněných upozornění. Kádner v r. 1924 napsal,¹ že rodiče jsou de facto docela bez vlivu na školu, ježto se jich nikdo po mínění neptá, nebo nikdo ho aspoň nedbá, ba leckdy se v takových radách rodičů vidí i vměšování se do kompetence školních úřadů. Tuším, že tento výrok nepozbyl platnosti ani po letech zejména tam, kde uvědomělí katolíci reklamují pro své děti právo náboženské svobody ve školách. Lze se diviti rodičům, že ve sdruženích se domáhají vlivu na školu za účelem dobytí práv na školní vyučování? Příkladem toho jsou rodičovské rady v Sasku² bojující za obrození konfesijní školy, jež byla zrušena r. 1919. Proti nim se zřizovaly „svobodné spolky rodičovské“. Boje tím vzniklé donutily ministerstvo k nařízení, aby se rodičovské rady volily poměrnou volbou podle kandidátních listin. Do rodičovských rad byl takto vnesen politický boj o mandáty na úkor spolupráce se školou. Nyní stojí proti sobě ve větších místech tři rodičovské spolky: křesťanský, sociálně demokratická ústředí rodičovských rad pro světskou školu a proletářské rodičovské rady vedené komunisticky. Ve volbách do rodičovských rad r. 1931 dostaly křesťanské rodičovské spolky více než polovinu hlasů, sociálně demokratické ústředí asi třetinu, proletářské asi šestinu. Lipský učitelský spolek ve shodě s programem ústředního učitelského spolku v Německu potírá požadavky křesťanských rodičů a zasazuje se o od církevnění státní školy. Tím se vyvíjí těsnější součinnost se světskými rodičovskými spolky, ač je v nich

1 Základy obec. pedagogiky. — 2 Freie Schulzeitung, 1933.

jen asi třetina všech rodičů. V Kamenici způsobily boje o školu, že činnost těchto rad jest pro školu zbytečnou. Jedinou výjimku tvoří sbor Humboldtovy pokusné školy.

Rodičovská sdružení u nás před úředním zavedením vznikla za účelem výboje o ideje nových škol laického nebo reformního směru. Příkladem je „*Spolek přátel čsl. školy pro Čechy v Praze VI.* (Vratislavova 8), založený na podnět Hanuše Sedláčka. Spolek podle 2. článku stanov má pěstovat soustavně styky rodičů s učiteli, býti spolkem obranným proti útokům na školu a učitelstvo. Má se starati o propagaci zásad, na kterých má býti budována škola netřídní, nenáboženská, nepolitická, stojící na stupni současného vědeckého badání. Spolek omezen na Čechy, založeny skupiny v Lužné, Nymburce a Podmokách, též v okolí Plzně (příčiněním spisovatele F. S. Homolky), jinam nepronikly přes agitaci autorovu na učitelských schůzích, v časopisech Ruchu, Českém učiteli, Národním osvobození. Největší činnost vyvinul spolek v Nymburku. Tam na členské schůzi byla provedena kritika návrhů školské reformy a výsledkem téže byla resoluce požadavků správě školy, otištěná v časopisech. Potřeba styků školy s rodinou opanovala téměř celý kulturní svět. Nejvýznačnější je práce toho druhu ve Vídni, Polsku, Rusku, Japonsku, Anglii a Americe.

Činnost ve Vídni trvá asi 10 let. Na každé povinné škole je dnes rodičovský spolek školní radou oficiálně uznán. R. 1932 bylo jich 438. V nich působilo 11.779 činitelů: 9444 rodičů, 2335 osob učitelských. Spolkové příjmy byly 330.806 S. Ve školním roce 1928 až 29 bylo pořádáno 2299 rodičovských schůzí s obvyklou návštěvou asi 100 účastníků. Na schůzích bylo předneseno 2346 přednášek. Kromě těchto schůzí společných bylo pořádáno 2169 schůzí pro jednotlivé třídy, jichž se zúčastnilo kolem 60.000 rodičů. Byly po-

řádány slavnosti, výstavy, večírky, kursy a výlety. Rodičovské spolky zřídily několik hřišť a kluzišť. Zakoupily 26 epidiaskopů, 11 skioptikonů, 2 mikroskopy, 15 školních hodin, 1 harmonium, 2 švédské lavice, 1 radioaparát, mnoho knih, učebnic, obrazů, květin na výzdobu školních síní a materiálu pro dílny.

Na ostych rodičů při debatách si naříkají i ve Vídni. Rodičovské sdružení při mateřských školách mají v Japonsku, Americe, v Anglii v Londýně a v Bredfordu. (Podle článku Štěpán. Listové: Styk rodiny s domovem.¹⁾)

Ve Spojených státech severoamerických jsou sdružení rodičů a učitelů význačným výchovným činitelem, mají tam přes milion členů a nejen poutají rodinu ke škole, nýbrž i přispívají k ozdravení rodinného života a odstraňují úpadek lásky k dětem i nedostatek úcty k jejich duši a výchově. Zvláště denní tisk věnuje značnou pozornost práci rodičovských sdružení a všemožně podporuje práci školy. Zvítězil tam názor, že rodiče mají přirozené právo spolurozhodovati o školním životě a účastniti se ho. Mají právo kdykoli se zúčastniti vyučování. Podobně jako ve Vídni i americká rodičovská sdružení zakoupila školám piana, stereoskopy, školní pomůcky doplnila a rozmnožila. Z jejich podnětu byly zřízeny mnohé mateřské školky.

Postarala se o stravování školních dětí, zřizování školních zahrad a pořádání školních zábav atd. Práce rodičovských sdružení se daří.

Veliký počet rozvrácených manželství a z nich pocházejících dětí-zločinců byl podnětem k zavedení zvláštních kursů pro odbornou výchovu budoucích manželů-rodičů v 29 státech na veřejných školách.

Též přední americké koleje a university zavedly kur-

¹ Pedag. rozhledy, XLII. r., čl. Sdružení rodičů a učitelů ve Spoj. státech.

sy výchovy rodičů, řízené vynikajícími profesory. Tyto kursy i sdružení rodičů a učitelů připravily rodiče na změny ve výchově a zajistily si jejich podporu. Podle tvrzení Ed. Míčka jest v Americe velmi dobrý vztah rodiny ke škole i k učiteli, což má veliký význam pro budoucnost výchovy.

Zajímavá je činnost Výchovného sdružení rodičů, založeného r. 1919 ředitelem Bartoněm v Brně-Husovicích, zajisté prvního rodičovského spolku v čsl. republice. Byli v něm na začátku ředitel školy, 3 otcové a 5 matek. Roku 1928 měl odbor 352 členy, za 6 let působení měl 75.608 Kč příjmů. Jeho prostřednictvím vnášel ředitel do rodin nové, od rodinné tradice odchýlné názory a poznatky nové pedagogiky a věd pomocných: biologie, psychologie, sociologie a j. Tímto sdružením byla škola ve stálém a přátelském styku s rodinami žákyň, pracovala ruku v ruce s rodiči. Společný zájem sjednocoval školu i rodinu ve společné snaze až k určitému obecenství výchovných názorů, činů, jak napsal ředitel Bartoň o své pozoruhodné práci ve spise *Cestou k dítěti a rodičům*.¹ Líčí v ní zkušenosti z let 1910 – 1925. Sdružení vyvíjelo činnost sociální, zdravotní, lidovýchovnou. V péči sociální a zdravotní užito s prospěchem instituce t. zv. školních důvěrníc (školních sester), jež i v cizině působí v rodičovských sdruženích. Besedy s rodiči, jejich účast na školních slavnostech a vyučování, návštěvy v rodinách poskytovaly příležitost ke sblížení a vykonávání nepřímého vlivu na rodinu i doplnění školy výchovou rodiny. Kromě rodičů byli zváni i jiní zkušení občané nejenom k pasivní účasti, ale též k projevům i výkladům pro žactvo. Dlouhou praxí dospělo se k metodice besed. Tímto postupem podařilo se řediteli Bartoňovi i jeho sboru získati rodiče k uskutečňování reformních plánů týkajících se tvořivé školy,

1 *Dědictví Komenského*, 1933.

žákovské samosprávy, praktické mravní výchovy a j. Jeho pokus jeví se mimořádným v našich poměrech nejen úspěchem, ale i dobou trvání a ryze ušlechtilými pohnutkami. Nám je bližším i náboženským pojetím mravní výchovy, ovšem necírkevního směru. Překonal jednu z nejtěžších překážek „školy zítřka“, totiž nezdravý konservatismus rodičů ve věcech výchovy a výuky, na něž si stěžují všichni moderní reformátoři, zejména Angelo Patri, ředitel obecné školy v New Yorku.

Všichni průkopníci nových směrů vědomi jsou, že bez spolupráce rodičů nelze kupředu, snažili se přesvědčiti rodiče, aby nebrzdili jejich práci. Po řediteli Bartoňovi nastoupili tuto cestu v pokusné škole v Holešovicích, zřízené v letech 1922 – 27. Oba autoři pokusů Jar. Sedlák i K. Žitný pěstovali těsný styk rodiny se školou hlavně volnými hospitacemi při vyučování a večerními schůzemi s rodiči. Podle zprávy: Jar. Sedláka¹ projeví rodiče velmi skrovnou iniciativu a činnost rodičovského výboru byla pranepatrná. Dále jej zkušenosti přivedly k závěru, že zavedení *volných* náslechnů rodičů ve třídě není možno všeobecně uložit škole za povinnost. Přesto tvrdí, že rád věří po vlastních zkušenostech tomu, co slyšel jednomyslně při návštěvě ve Vídni a Berlíně r. 1928: „Rodiče jsou nejlepší a nejvěrnější oporou každé dobře míněné reformy ve školství.“ Druhý autor K. Žitný poctivě doznává, kde zdravý konservatismus rodičů donutil jej k ústupkům, ke korektuře nepraktických pracovních plánů, na příklad v začátcích psaní, školních úlohách. Nezapírá, že býval bolestně dotčen kritikou rodiny. Na třetím místě podle časového postupu ustavil se Spolek rodičů ve Zlíně 8. října 1925. Podle zahajovací řeči T. Bati se zdá, že neměli potuchy o práci svých předchůdců v Husovicích a Holešo-

1 5 let v pokus. pracov. škole, DK, 1980, str. 196.

vicích, totiž Bartoně a Sedláka se Žitným. Spolek si vytkl za úkol mimo sblížení rodičů s učiteli za účelem výchovy v rodině a ve škole též řešení všech otázek, s výchovou souvisejících. Továrník Baťa uvedl ze svých zkušeností, jak na Západě jsou tyto spolky rozšířeny téměř ve všech městech, ba dědinách. Připomněl, že se musíme v Československu starat o své školství a o své děti. Součinností rodičovského spolku se školou byla připravena půda pro vznik „mamutí“ reformní školy zlínské.

I ostatní pokusníci hleděli se opřít o pomoc rodiny. Uvádím z nich toliko L. Žofkovou, jež v Pedagogickém věstníku (1927) podrobně referuje o návštěvách v rodinách a jejich výsledku. Podle vzoru ciziny a příkladu reformních škol doporučilo min. školství a n. osv. výnosem ze dne 19. května 1930 č. 1516 pres., aby byla při školách národních i středních zřízena rodičovská sdružení, neb aspoň aby se konaly pravidelné porady a beseda s rodiči ve škole. Vymezuje jejich úkol a organizaci takto :

Úkolem rodičovského sdružení jest :

1. pomáhati škole, aby se v ní vytvářela zdravá pospolitost mezi rodiči, učiteli a žáky.

2. raditi se s učiteli o otázkách výchovy rodinné a společenské a pořádati pro rodiče přednášky, rozhovory, výstavy a pod.

3. zřizovati a udržovati pro mládež zařízení podpůrná (stravování, ošacování, rozdělení učebných pomůcek a j.), sociálně zdravotnická a rekreační (útulky, zotavovny, prázdninové osady, výpravy), pomáhati při umístění a úpravě školy, dílen, kuchyní, žákovských čítáren, při péči o pravidelnou školní docházku, při opatrování míst, při dopravě žactva atd.

Podpůrnou činnost bude konati v dohodě s místními institucemi, pokud tyto konají při dotyčné škole činnost obdobnou.

Z těchto sdružení dobře řízených mohl by pro školu vyrůstí důležitý činitel, který by společnou prací s učitelstvem pomohl škole v jejím učebním i výchovném úkolu. V malých osadách arci těžko bude se zřizovati rodičovské sdružení, rovněž i všude tam, kde předpoklady zdárné spolupráce nejsou, ať v osobách nebo v místních poměrech.

Výnos zdůrazňuje ke konci, že vůči učitelstvu jest rodičovské sdružení sborem poradním a pomocným a *nesmí* zasahovati svémocně do vnitřní činnosti školské, nýbrž dbá po dohodě s ním o zdravou svépomoc rodičů. Čsl. péče o mládež vyzvala všechny své okresní péče, aby zařídily co nejužší součinnost s rodičovskými sdruženími, pokud jde o provádění praktické péče o mládež po stránce sociální a sociálně zdravotní. Zvláště doporučeno svěriti rodičovským sdružením drobnou péči podpůrnou (ošacování a stravování dětí), péče o matky a děti v poradnách. Pokud jde o akce, vyžadující řešení v rámci celého okresu soudního (zřizování ústavů, kolonií, umístění dětí), mají býti rodičovská sdružení přibrána k spolupráci tím, že by jim bylo dáno zastoupení v příslušných pracovních odbo-rech.

Rodičovská sdružení, vzniklá z vnitřních potřeb školy, ze zájmu a nadšení učitelstva pro povolání, stala se téměř všude důležitým činitelem ve výchově. Na úřední rozkaz vžívala se tato nesporně významná instituce jen zvolna. V prvním roce trvání byla utvořena jenom u 28 0/0 českých škol, ale zato u 54 0/0 škol německých. Podle suchých dat statistiky pochopili Němci lépe význam tohoto důležitého zřízení. Dr. J. Uher zjišťuje,¹ že se nevyvíjí činnost rodičovských sdružení, zvláště na školách středních, žádoucím tempem.

Z vlastní tříleté práce jednatelské ve výboru mohu

1 Ročenka pedagogická a školství za r. 1931.

potvrditi, že se osvědčilo zejména praktické provádění sociální péče polévkovou akcí v zimním období. Prospěli jsme tím zdraví mládeže i přispěli ku pomoci sociálně slabým. Konečně touto činností byla urovnaná cestička k srdcím rodičů a půda našemu působení. Kde není naděje na založení „Sdružení katol. rodičů a přátel křesť. výchovy“, doporučovala bych upřímně práci v oficiálních rodičovských sdruženích. Při nejmenším lze přímým stykem a sblížením s rodiči odstraniti předsudky proti škole, získat zájem o naši činnost, povzbudit a nabýti znenáhla vlivu na lidi dobré vůle, byť i jiného jádra.

Besedy učitelů s rodiči a žáky byly doporučovány i rakouskými zákony. K tomu účelu vydaná literatura je značná. Státní nakladatelství vydává sbírku Knihovna rodičů, vychází i časopis „Rodiče a škola“. Stykům rodiny se školou sloužil i časopis F. S. Homolky „Našim zítřkům“, jenž nezakotvil a zanikl, na Slovensku časopis „Dům a škola“, v Německu „Deutsche Elterzeitung, Schule und Elterhaus, Blätter für häusliche Erziehung“, v Anglii „Parents Review“. Z časopisů dřívějších řešily se otázky rodinné výchovy v Pelclově „Životě“ nebo Šefčíkově „Rodině, škole i národu“. R. 1927 vznikl v Sušici časopis „Československá škola“, velmi dobré úrovně témuž účelu sloužící. Časopis měl stálou rubriku dotazů a odpovědí jako doklad živého zájmu učitelů o školu. Byl doporučován jako znameňitá opora učitelovy práce. Zanikl však po roce trvání pro nedostatek finančních prostředků.

Brněnská Y. W. C. A. pořádala školu pro rodiče ve školním r. 1932 – 33 ve dvou běžích. V I. běhu konaly se přednášky o pubertě po stránce vědecké, v II. ideové a výchovné o dospívající mládeži. Témata v II. běhu (od 16. ledna do 7. dubna 1933) byla: Jak se budu stavět k nově se tvořícímu názoru světovému svého dospívajícího dítěte. Jak vysvětlím svým dětem své sta-

novisko k církvi a náboženství. Co řeknu svému dospívajícímu dítěti o lásce a pohlavní otázce. Jak vychovám své dítě v sociálním citění. Etika povolání. Jak povedu své dítě k myšlence světového míru. Proč vedu dítě k abstinenci. Pravdivost v morálce. Jak budu mluvit s dospívajícím dítětem o politice. Co mohou rodiče čekat od reformní školy. Jak usměrním zájem dítěte o sport. Jak povedu u dorůstajícího dítěte zájem o hudbu a zpěv. Jak vzbudím a povedu u dorůstajícího dítěte zájem o umění výtvarné. Přednášeli většinou profesori brněnské a pražské university.¹

Z uvedeného patrně, jak otázka spolupráce rodiny se školou je vskutku časovou přes opačná tvrzení, pokud jde o výchovnou stránku, sociální pomoc a rady při volbě povolání. Opravdoví křesťanští vychovatelé nemohou jí pomíjeti. Zejména v době ideového zápasu o školu, kdy se zneužívá neinformovanosti rodičů, jest příkazem doby získávati rodiče pro velké cíle katolické výchovy. Podle míry uvědomení a součinnosti nabudou vlivu na školství. Nutná je propagace přednášková a tisková. Zvláště vhodný je časopis Matice cyrilometodějské „Rodina a škola“, velmi levný, věnovaný škole a výchově. Školskou hlídku mají též Farní věstníky, Neděle. Nutno pečovati o ni též v ostatních časopisech. Nespouštějme se zřetele tisku pro rodičovská sdružení vydávaného. Účinným prostředkem ke sblížení s rodinami podle mých zkušeností jsou návštěvy v rodinách. Vzorem tohoto styku je nám sv. farář arský Jan de la Vianney, sv. Otec Pius X. z dob působení na venkovské faře a posléze apoštolát Markety Lekeux. Z jejich působení je zřejmo, jak nutno při tom dbáti společenského taktu, řídit se znalostí lidí a vyzbrojiti se svrchovanou trpělivostí, i když se návštěvy konají včasné a nikoli nenadále. Je nezbytně nutno seznámiti se podrobněji s úspěšnou činností

1 Péče o mládež 1933, 4.

belgických sdružení pro rodinnou výchovu a *navázati s nimi přímý styk*. Dnes více než kdy jindy platí Schillerův výrok: „Kannst du selbst kein Ganzes werden, als ein dienendes Glied an ein Ganzes schliesse dich an!“ Ideálem naším buď uskutečniti krásné soužití školy s rodinou, jak ji prováděl ředitel Bartoň. Tomu volám upřímné „Zdař Bůh!“

Antonín Krejčíř

VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU PODLE NOVÝCH OSNOV

Dějepis je podle Kádnerových Základů věda mladá a jeho metodika prý je chudá.

V tomto bodu bych si dovolil Kádnerovi odporovat. Od té doby, co byl uveden do osnov školy obecné, t. j. od r. 1869, je těch metod věru dost. Pro zajímavost je vyjmenuji:

biografická, monografická, etnografická, synchronistická, retrospektivní, herbartovská, skupinová, srovnávací, kalendářní, postupná, cyklická, koncentrická vysvětlovací a koncentrická srovnávací.

Bylo by zajímavě pohovořit o jejich podstatě a jejich nevýhodách a přednostech, ale nám jde spíše o to, jak dějepisu učit, abychom vyhověli těm požadavkům, které klade na toto vyučování a tím i na nás dnešní doba.

To bychom se měli dovědět v osnovách. Ale osnovy, které našly v zeměpise tolik metodických pokynů, najednou se odmlčují a mluví o všem jiném s důkladností až přílišnou, ale o metodě se zmiňují tak skoupě, že je nutno se toho spíše domýšlet než dočíst.

Nové osnovy chtějí ve svých obecných poznámkách, k nimž se uchylují v nedostatku jiného pokynu v oddílu nadepsaném dějepis, aby žáci nenabývali poznatků pouhým učením pamětným, ale má se vytvořit činná škola pracovními metodami. Nemá prý zaměřenosti jen rozum žáků nebo dokonce jen paměť, ale má působiti na jeho city a jeho vůli. Položit základy pracovních metod.

Vyučování takto pojaté má býti probouzením a vy-

víjením sil. Vlastní činností, překonáváním obtíží mají žáci zesilovati své síly.

Učení má tedy býti prací, vyučování vedením a popříváním příležitosti k práci.

Tím jsme se rozloučili s názorem pedagogických romantiků, kteří chtěli školní vyučování opřít jen a jen o měnlivou dětskou náladu a proměnit je ve hru. Zvítězil zdravý rozum, jehož se nespouštěli mnozí ze staré gardy a jimž se dostalo dostiučinění výrokem presidentovým: Učení není a nemůže být hra. I nejmenší dítě musí pochopit, že učení hrou není. Rozdíl hraní a práce třeba co nejpřesněji vytknout; veliké zlo prýští z toho, že to není tak jasné. Opravdovost dítěte, vážnost, celý charakter musí býti právě tím v kázni a kázně, že dítě záhy cítí, co je námaha pracovní a co je hra.

Jen jednu poznámku bych k tomu dodal, abychom totiž i tu šetřili určité slušné míry a neukládali dětem práci přesahující dětské síly, abychom tak práci vyhnanou zákonem z průmyslu nevháněli – na poli duševním – do škol. Při té horlivosti, s níž rádi přeháníme pokyny dobré a hesla se zdravým jádrem, není, myslím, poznámka tato zbytečná.

V dějepisu se obyčejně sahá k metodě tak zvané batavské. Spočívá v tom, že se žákům dopřeje první půlhodina ke studování textu a v druhé půlhodině se práce jejich prohlubuje. Nelze proti ní ničeho míti, mají-li žáci v rukou vhodné texty, aby podle nich mohli studovat – učit se. Víte sami nejlépe, jaké máme učebnice a jaké dějepisné příručky. Kromě Československých dějin kolegy Hanzelky, které se hodí pro střední stupeň a kromě Hlavinkových Obrazů z dějin všeobecných, Pekařových a Ráčkových Dějin, kteréžto poslední se mohou dáti do rukou studentů, nevím, máme-li takový text, který bychom mohli s dobrým svědomím dáti naší mládeži studovat. O současných

dějepisných učebnicích bylo toho napsáno už příliš mnoho, abych o tom ještě mluvil. Vítám proto popud Zemského spolku katol. učitelstva v zemi Moravsko-slezské k tomu, aby sepsána byla skutečně učebnice, kterou bychom mohli bez výčitek svědomí vložit do rukou svěřených dětí.

Mimo to naše učebnice dějepisu ani po stránce formální-slohové ani po stránce věcné nejsou psány pro samoučení žáků, ale k opakování učiva probraného a řádně vysvětleného. Nepopírám však, že se tu najdou partie, které můžeme svěřit žakovské samočinnosti. Proč by je nemohli zpracovati sami doma nebo ve škole? Najdou se i žáci, kteří mají doma vhodné nebo i nevhodné prameny, takže dovedou říci více než povídá učebnice. Proč by toho neměli využít? Tedy partie objektivně a pochopitelně psané můžeme svěřit vlastní práci žakovské, kterou pak ve škole doplňujeme a vysvětlujeme. Na vysvětlení někdy stačí vyspělejší žáci. Nakonec pak si pro snadnější zapamatování napíšeme docela stručný přehled.

Obtížnější text, zejména na nižším stupni, můžeme dát číst ve škole a to zvolna. U slov nejasných se zastavíme a vysvětlíme, žákům ponecháváme možnost dotazů i případných vysvětlivek.

Ředitel Smékal užívá poněkud pozměněné batavské metody takto: v první části hodiny je společná práce, v další dopřává žákům času ke studování úkolů (on tomu říká projektu), nadanějším se při tom ukáže cesta k rozšíření obzoru a konečně zase shrnuje společně.

Učitel musí v každém případě pilně sledovati práci, aby poradil a usměrnil, aby se nerozběhla.

Jiný způsob, a toho se v našich poměrech hodí užít nejčastěji, je ten, že povím téma (chcete-li, řekněte si tomu také projekt) a zeptám se, dovedl-li by nám některý z žáků o něm něco říci. Dám mu příležitost, aby

se vyprávěl a pak šetrně opravím, doplním, shrnu a řeknu, aby si příslušnou partii přečetli v učebnici. Po některé době, která se řídí délkou lekce, mohou se žáci přihlásit s dotazy. Ty zodpovídám pro celou třídu. Stanovením a napsáním předmětu mohu pak zakončit.

Na jednu věc však zapomínají všechny ty reklamy nových metod. A tou je opakování. Část, která je v dějepise nejdůležitější. Když ne v první části, tedy jistě v poslední části hodiny se musíme aspoň dotknouti toho, co předcházelo a co potom bude následovat, jinak zůstane taková dějepisná hodina vytrženou kapitolou románu, vystřiženým obrázkem z toho obrovského filmu dějin lidstva, nebude jí porozuměno a zapadne bez užitku.

Pro opakování volím velmi často metodu regresivní. Řekněme, že chci opakovat o vzdělaných národech starověkých a zahlédnu tam nějakého příčinlivého chlapíka, jak si honem cosi dopisuje, Tak to chytnu od něho: „Copak tam děláš, Františku?“ Chlapík zůstane nejspíše odpověď dlužen, ale jeho soused pospíší se svou troškou a řekne za něho: „Prosím, on píše...“ „No za to se, Františku, nemusíš stydět, vždyť to je ohromné umění. Ani mnozí králové je neuměli. A prosím tě, jakým to píšeš písmem... tak nějak se dovím, že to je latinka, a proč mu říkáme latinka... od koho převzali písmo Římané a od koho Řekové. Tak a dost, a teď mně o těch Féničanech udělá přednášku Josífek Polívka...“ Chci-li zajdu tak k Egypťanům a p.

Žák ať vykládá samostatně. Jiný může po něm pokračovat. To nám umožňuje ten přehled, který si buď na konci jednotlivých hodin nebo celých partií píšeme. Je prací společnou. Ve stručném zachycení obsahu učím i ve čtení při člancích.

Psát do sešitů dějiny, jak se v tom reformním shonu někteří snaživci rozběhli, pokládám za věc velmi

ošemetnou. Ten, kdo pozoruje, jak mnohdy dopadnou historické práce odborníků, kteří čerpávají téměř z týchž pramenů, vzdá se již napřed myšlenky beztak nekonečný zmatek názorů vědeckých rozmnožovat daleko fantastičtějším zmatkem názorů dětských. Ne- ní potřebí, abychom odchovávali na obecné škole dě- jepisce. Ten úkol už nechejme školám vyšším! Nám postačí, když přivedeme žáky k tomu, aby si dovedli z učebnic opatřiti potřebné vědomosti, pokud to jde, vlastními silami, ale nezapomínáme ani tu, že úplná samostatnost není a nemůže být prostředkem, ale cí- lem školské práce. Ani zedník, ani stolař nedává prá- ci, na níž mu záleží, vykonávati pouze učňům. To by to skončilo! Učňové při ní jsou, ale pomáhají jen to- lik, nač stačí jejich síly a schopnosti. Mistr totiž ne- chce dělati práci špatnou a tak znehodnocovat bez užitku materiál.

Materiál dějepisný je tak obsáhlý a mnohotvárný, že dělá opravdové potíže poříditi z něho vhodný vý- běr, to je takový, který by obsahoval všechno, čeho bude potřebí k rozvíjení dalších znalostí, a zároveň aby byl podán v míře dostatečné a tak, aby vyhověl chápavosti žáků.

Otázka výběru je tak nesnadná, že i osnovy se jí opatrně vyhnuly, ať už sledujeme dějepis ve vlastivědě nebo i jako předmět samostatný. Ve vlastivědě se do- čteme o probouzení smyslu pro domácí kraj a pro ochranu domácích památek, o jednoduchých národ- ních pověstech a obrázcích z kulturního a hospodář- ského vývoje domácího kraje i rodné země. V dějepi- se jako samostatném předmětě se žádá: vypravování a obrázky z dějin československého státu a vlastního národa významu závažnějšího podle časové a vnitřní souvislosti a nejdůležitější příběhy z dějin světových. Vypravování, rovněž výklady z dějin práce duševní i hmotné mají vystihovati povahu doby podle hlav-

ních období dějinných, jež jsou zastoupena obrázky vhodně volenými. Ochrana památek historických i uměleckých.

Tato neurčitost osnov má vedle své stinné stránky, to jest že působí rozpaky zejména začátečníkům, také svou dobrou stránku, že poskytuje svobodu vhodného výběru.

První zásadou tohoto výběru musí být: čím méně – tím lépe.

V tom se často chybuje. Mnozí si myslí, že musí naučit dějinám Palackého nazpaměť. Nacpou jednotlivé úkoly spousty jmen a práci žákům zbytečně ztěžují. Jak rozličné zpracování připouští táž látka, svědčí příklad, který uvedu podle Tvořivé školy.

V učebnici dějepisu od Gebauerové-Reitlera a Jiráka setkáváme se v oddílu Veliké revoluce a doby napoleonské se 52 místními jmény, v Horákově Dějepisu se 109, v Peškově 89, a ve velikých dějinách Wellsových s 42. Osobních jmen najdeme v I. učebnici 12, v II. 36 a III. 24. Wells jich uvádí 7.

Nač pamatovat jména, která bez té souvislosti už nikde jinde se nevyskytují, která pak v životě sotva kde budeme k čemu potřebovat? Nejinak je tomu s letopočty. Nechybí ovšem těch, kteří by čísla nejraději odstranili z dějepisu vůbec. To však není možno. Číslo v dějepise je skutečnost a proto nutnost. Jistá skupina čísel je nepostrádatelná a nutná, nemá-li nastati v hlavách a myšlení žakově chaos. Čísla jsou pečeti historického života, jsou majáky na pobřeží a ukazovateli na rozcestí.

Avšak nechtějme jich mnoho. Ta pak, která jsou nezbytná, ať žáci umějí dobře. Nevím, je-li výhodné říkat, že se to neb ono stalo v IX., v X. nebo jiném století. Takových určení do toho století padá mnoho a pak se na ně zapomíná a pletou se. Chci datum důležitých faktů a rok. Na příklad příchod sv. Cyrila a

Metoděje 863, biskupství pražské 973, biskupství olomoucké 1063. Upozorním na shodu číslic na konci. Řeknu, že druhá událost se stala za 110, třetí po druhé za 90 let, nebo za 200 let po první a kdykoliv se k některému z těchto čísel dostanu, neopomenu opakovat i druhé a třetí a tak tato čísla tvoří skupinu; z níž se nic neztrácí.

Za druhé nutno o něco opřít všechn ten rozmanitý proud faktů. Pro mne jsou tím dějiny politické. Ty bych, kdyby se to dalo a nemusel se na měšťanské škole ohlížeti na učebnici, probral stručně napřed a teprve potom bych připojoval to, co by bylo vhodné z dějin, nazývaných kulturními.

O nich se už mnoho namluvilo a napsalo. Do nejhlubších propastí pekelných zavržena byla knížata a války. Bohužel musím říci, že ani knížata ani války z dějepisu odstraniti nelze, poněvadž to je historická skutečnost. Jde jen o to, aby dějepis nesloužil jen jim.

Kulturní dějepis není nějak zábavný a pro děti 3. a 4. školního roku nutno opravdu látku velmi opatrně vybírat a to jen potud, pokud to připouštějí vhodné památky v okolí, zejména stavby, sbírky museální dětem snadno přístupné, památky dochované v lidu a p. Zájem dětí v této době totiž nejlépe lze zachytiti za osobnosti a jejich činy. Teprve v 5. a dalších školních letech lze je seznamovati s dějinami kulturními poněkud podrobněji.

Je tu pole velmi široké a právem poukázal Horák ve své přednášce v Brně, že i v dějepisu by měl býti základem učení dějepisu dějepisný slabikář. Tak na př. slovo sedlák jako pojem dějepisný znamená něco jiného než sedlák v obyčejném smyslu dneška. V dějepise znamená celý vývoj selského stavu od doby zá-druh přes robotu k dnešnímu samostatnému rolníku. Viděti takové pojmy pod zorným úhlem dějepisu ná-leží pěstovati už vlastivědě.

Knížky pro to nejsou dosud ani pro učitele napsány a také, myslím, ještě dlouho nebudou a tak nezbyvá, než aby se učitel opřel sám o své vzdělání. Čím bude důkladnější a čím více bude opřeno o znalost místních poměrů v minulosti, tím lépe, protože není pochyby, že zájem žáků musí býti zakotven v tom, co je mu blízko.

Musíme si přiznati, že dějepis i při té své zdánlivé snadnosti klade na učitele požadavky mnohé a nelehké.

Už samo získání látky, zvláště místní, dá při nedostačném množství důkladných monografií práci nemalou; přidáme-li k neurčitému znění osnov i nutnost samostatného výběru látek přiměřených chápavosti žáků, umění vhodně navázat, znázornit, srovnat, připojit a užít takové historické látky, pochopíte, že se zejména s počátku učitel bez psané přípravy neobejde.

A požadavek důkladné přípravy je pro katolické učitelstvo tím obtížnější, povážíme-li ducha většiny našich historiků a směr jejich prací.

K přípravě učebných jednotek připomenu ještě, že dívky nezajímají události válečné, ale že je zajímá více to, co souvisí s náboženstvím, mravy, životem a domácností. Mladší děti zajímají více osoby než události a více dějiny politické než kulturní. Na dolním stupni je nejlépe začínati jevy, jež poskytuje přítomnost, na horním se hodí pořádek chronologický.

Chybu dělá každý učitel, ať už je to katolík nebo nekatolík, nedovede-li a nebo nechce-li použít toho, co děti už z dějin znají. Proč bych nemohl dějiny egyptské připojit k tomu, co děti vědí o Josefovi nebo o Mojžíšovi? Proč bych neměl využít k připojení dějin babylonských nebo asyrských zajetí židovského, v dějinách řeckých sv. Pavla, římských P. Ježíše nebo sv. Petra ...
a p.

Dále dělá chybu každý, kdo se nevyhýbá zvláštním

úskalím, která na ně číhají zvláště v dějepise. Je to:

1. encyklopedismus, který vyrůstá z touhy podati celé dějiny souvisle.

2. verbalismus, který svádí k užívání abstraktních, nevysvětlených slov. Tak na příkl. mnozí myslí, že se nedá v dějepisu jinak začít samoučením než Jiráskovými Pověstmi. Nezapírám, že má pověst důležité místo v dějepisu už tím, že je mravní hodnocení její přímé a přísné: zlo je vždycky trestáno, dobro odměňováno, že jí nejde o osoby a o místo, o čas, ale o podání vnitřní pravdy, ideje nebo pohnutky, jež vedly národ, že posiluje národní sebevědomí, ale nutno ji dříve promyslit, než ji dáme číst, a dobře ji prohlédnout, slova a obraty vyložit. Znáte pověst o Čechovi. Jestlipak vám kdy napadlo vykládat, co znamenají v závěru slova „od pokolení do pokolení“. Mně aspoň to nikdy nenapadlo, až letos přišel můj malý školák na mne s dotazem, co ta slova znamenají. Ale nejenom obraty, je tu i hojně slov archaických i jmen místních a i ta potřebují vysvětlení a často i oživení.

3. nutno se vyhnout mechanismu.

V naší blízkosti se udělala pokusná škola, která ovšem obratem ruky se změnila na vzornou. To je, prosím, základní vada myšlení – pokusná a vzorná to je rozdíl nemalý – a na to se v dnešní pedagogické společnosti rádo zapomíná. V té škole byl vynalezen tento vzorný postup:

a) Žáci si přečtou danou stať dějepisnou, *b)* neznámé pojmy, na něž se ptají žáci, učitel vysvětlí, *c)* žáci napíší stručný obsah do sešitů, *d)* případné zakreslení mapy a diagramu, *e)* práci žáků učitel doplní a zcelí, *f)* zkouší se testy a ústně.

Dovedete si představit, jak se i takový vzorný postup, který se po dvacátém opakování stane jistě mechanismem, znudí a promění práci školní v šed takovou, jakou bylo ve starém postupu: zkoušení, přednášení a

opakování, přesně na minuty rozdělené? Říkám to proto, abych varoval před stereotypností, která žáky znuduje.

Už sám začátek může být zajímavý. Nemusí to být stále jednotvárné: Tak dnes zas půjdeme dále, vyndejte si učebnici a najděte si . . . Může to být na př. poukaz na budovu nebo na erb. Nevím, mohl-li bych u nás začít o Václavu IV. a nezačít slavkovským erbem, nebo o Vladislavovi II. a nevzpomenout slavkovské radnice, o Marii Terezii a nevzpomenout anekdoty, snad nepravdivé, ale zajímavé, jak přiměla Kounice k stavbě místního kostela a p. Někdy nám může posloužit obraz, jindy báseň, vzpomínka z cest nebo z četby. Zkrátka začnu tak, abych vzbudil zájem dětí a bude mým úkolem, abych jej proměnil v zájem trvalý, který by žáky provázel i za práh učebny. A k tomu nestačí jeden vzorný postup, jedna metoda, ale všechny, které znám a uznám za vhodné k dosažení cíle.

Znudit žáky je, myslím, pedagogický hřích nejtěžší. „Nejcennější, co dává dějepis, je nadšení“, řekl Goethe a jak je chceme nalévat do duší, které nudou a nebo robotou zavíráme na sedm zámků? Vůle kráčí spíše po boku citu než po boku vědomí a pěstování citu, jak jsem už zmínil, žádají i nové osnovy.

Nevím, máte-li takové knihy, které by k tomu úkolu stačily. Sotva máte takové žáky, kteří by tento úkol mohli plnit, ale vždycky se bude žádat po učiteli, aby jej plnil. Zase jeden z úkolů velmi obtížných, chce-li se po něm, aby byl umělcem živého slova. Žádá toho i známý katolický vychovatel Keller, jehož četné aforismy můžete najít v jednom ze starých ročníků Vychovatelských listů. V jednom z nich praví: „Wer gut erzählen kann, hat die Kinder in seiner Hand“, a u Dintra se čte: „Das Weib, das nicht erzählen kann, sollte nicht heiraten und ein Mann, der nicht erzählen kann, sollte nicht Schulmeister werden“. K tomu je třeba

hojné četby historické, již nám nechybí, ale sáhneme kromě domácí literatury i do cizí. Tomu je nutno se učit. ČČH a ČMM by neměly být jen tak beze všeho opomíjeny. V knihovnách učitelských by aspoň chyběti neměly. Pro vzdělání učitelstva, aspoň po stránce historické, mají cenu nemalou.

A jsem-li už u pomůcek pro učitele, sluší se, abych vzpomněl pomůcek pro žáky.

Jistě je potřebí opatřit školu vhodnými obrazy historickými. K některým obdobím našich dějin máme výběr až zbytečně pestrý, jiná zato jsou silně zanedbána. Některým obrazům by bylo lépe, kdyby byly zůstaly ve štětcí. Na př. staroměstská poprava. Doprovodit jí ještě náležitě slovně – a nevím, který školák by v noci nevyskakoval z postele.

Map historických není nadbytek, ba ani dostatek. Dobrý je Vývoj státu československého, rozvoj říše římské a Kašparova Mapa k dějinám střední Evropy. Kde nemáte tolik peněz, abyste si mohli koupit novou mapu a máte ještě slušnou vyřaděnou mapu Rakouska, vezměte štětec, obrňte se trpělivostí a zakrešlete tam rozdělení po válce světové, říši Svatoplukovu, Přemyslovu nebo českou říši v době Jagailovců a máte pomůcku, která vám vykoná platné služby. Nápis v pravém rohu horním přelepíte, aby nemátl a aby pomůcka byla přípustná.

Není pochyby, že i příruční knihovna žákovská vykoná při správném užívání svůj dobrý úkol. Huře už bude opatřit do ní vhodné knihy. Kdybych vám je měl poradit, ocitl bych se v rozpacích nejméně takových, jako nedávno uznaná autorita v metodice dějepisu, když jí položena byla podobná otázka. Mám vám jmenovat rozličné dějepisné učebnice nebo příručky Cahovy a Svačinovy či Londonovy Dějiny lidstva nebo Chýnův Sborník Žižkův? Kromě knížek, které jsem už dříve jmenoval, nemáme vlastně ničeho, co bychom

mohli dáti bez obavy našim dětem do rukou. Někteří myslí, že mohou dáti do příručních knihoven historickou beletrii. Před tím bych si dovolil varovat, poněvadž bychom odchovávali takové znalce a posuzovače historie, kteří by viděli dějiny jen brýlemi svého oblíbeného autora. Naopak nutno často žákům připomínat, že dějiny nejsou romány.

Nejlepším rozřešením by byly učebnice napsané tak, jak naznačila německá učebnice Schaffen u. Schauen, o níž jsem referoval svého času ve Vychovatelských listech. Najdeme v ní učivo dějepisné v zrcadle soudobých pramenů s otázkami a pobídkami k jeho použití a vzadu vhodné dějepisné články. Tímto uspořádáním se dává žákům možnost své znalosti dějepisné vhodně rozšiřovat.

V celku myslím, že bez toho vhodného základu, jehož by měla poskytnout škola, základu, jehož šířku a hloubku určil člověk znalý a vědomý svého úkolu, nelze si představit, že by mohlo býti dosaženo cíle, který ukládá škole její poslání. Nejen naučit děti pracovními metodám, ale vyzbrojit i určitým množstvím poznatků, aby mohly zdárně takových metod použít.

Je třeba, aby vyučování dějepisu vyplnilo i poslání, které mu ukládá život, a to po stránce výchovné i vzdělávací.

Po stránce výchovné: kde jinde má dítě poznat příklady věrnosti ideám, vytrvalosti, smyslu pro povinnost, obětavosti i jiných ctností? V kterém předměte tak jasně jako v dějepise lze poznati mravní pravdy jako je ta, že mravnost udržuje národy a hřích je bídými činí? Kde jinde mohou děti poznat pravdivost hesla Pravda vítězí?

Kde lépe mohou viděti stopy Prozřetelnosti Boží, kde účinek toho kvasu křesťanství, který přetvořil svět?

Po stránce vzdělávací: jak by si mohly bez vhod-

ně podávané a osvojené látky dějepisné odnésti do života porozumění pro státní zřízení, smysl pro kulturu a pochopení pro duševní práci a pro zásluhy minulosti? Jak by mohly s prospěchem sledovati ten spleť život dneška, čísti literární práce, rozuměti novinám, které jsou dnes duševní stravou denní?

Odkud by poznaly minulost svého národa, jeho slávu i zápasy a útrapy a co by lépe mohlo probouzeti v nich cit vděčnosti a lásky k tomu národu a k té zemi živitelce, kde by se lépe mělo probuditi vědomí povinnosti, odpovědnosti a příkaz obětavosti?

Dáváme-li dějepisu takové úkoly, pak si musíme býti vědomi, jaký musí být dějepis. Ne takový, který by hrál všemi barvami podle politické nálady, ne dějepis naplněný hesly a frázemi a nejasnými pythijskými výroky.

Hodina dějpisu nesmí býti rejem kostlivců, ale shromážděním oživlých velikých lidí, kteří mluví a jednají tak, aby tomu děti rozuměly a chápaly poučení a rady, které dávají pro život současný, aby děti zrovna cítily souvislost generací a jejich společný podíl na životě dneška.

Dějepis musí býti hlasatelem pravdy a práva a ne pachtýřem *některé* pravdy a *některého* práva.

A tím může být, jestliže je lidské snažení chápáno sub specie aeternitatis. A kdo nám může toto vysoké stanovisko poskytnouti, nedá-li nám je naše náboženská víra?

Dr. Augustin Neumann

POLITIKA VATIKÁNU ZA SVĚTOVÉ VÁLKY

Od vypovědění války do mírové noty.

Sv. Stolice všemožně se zasazovala o udržení světového míru. Před vypuknutím válečného konfliktu dostavil se vídeňský nuncius k císaři s vlastnoručním dopisem Pia X., ve kterém papež zapřisahal císaře (ba dokonce mu hrozil i vyobcováním z církve), aby nevypovídal válku. Císař však tušil obsah listu a proto nuncia jednoduše k sobě nepustil. Druhý doklad: Rakouský velvyslanec u Vatikánu se dostavil k Piovi X. a prosil ho, aby požehnal rakouským zbraním. Papež mu odvětil: „Já zbraním nežehnám!“ Velvyslanec: „Tedy račte, Svatosti, žehnat aspoň Jeho Veličenstvu.“ Papež: „Mohu žehnat jen tomu, kdo si přeje mír!“ Tyto dva případy jsou jistě dostatečnou odpovědí na tolik rozšířené klevety, že prý kněží a papež zavinili světovou válku a že církev žehnala zbraním.

Pius nepřežil vypuknutí války. Nástupcem jeho stal se Benedikt XV., jehož smutným a krajně obtížným úkolem bylo vést církev za světové války. Chtěl býti spravedlivý ke všem, jako společný otec všech křesťanů, chtěl býti všem stejně milým a to bylo právě zdrojem tolikých strastí. Neboť jeho projevy učiněných válčícím stranám bylo vždy zneužito jednou nebo druhou stranou. Pokárání bylo využito proticírkevními kruhy strany, které se týkalo, sympatií bylo zneužíváno protivnou stranou, která je prohlašovala za exponování se sv. Stolic

Prvý kárný projev Benedikta XV. byla řeč konaná dne 22. ledna 1915, ve které papež odsoudil německé ukrutnosti páchané v Belgii a dovolával se lidských

citů. Rozumí se, že u Němců se taková konsistentní řeč nepotkala s velikými sympatiemi.

V této době Benedikt XV. podnikl nový, důležitý krok, pro který byl napaden jak v Itálii, tak v Rakousko-Uhersku. Začalo se schylovat k válce s Itálií. Benedikt XV. snažil se zameziti nové krveprolití a proto jal se vyjednávat u rakouského dvora v tom smyslu, aby Rakousko dobrovolně odstoupilo část svého území Itálii a takto samo sebe ušetřilo nových hrozných obětí. Jak mi jeden vyšší důstojník řekl, jednotlivá armádní velitelství dostala z Vídně dotaz, jak se dívají na papežské návrhy. Jeden z velitelů se nad papežským návrhem rozčilil, nechť prý se papež modlí a nemíchá se do politických věcí. Ještě hůře bylo v Itálii, kde v čele válečné strany stál vůdce nacionalistů Mussolini, který proti mírovým snahám papeže Benedikta XV. zaujal tak ostré stanovisko, že vatikánskému orgánu „*Osservatore Romano*“ uštědřil titul „*Bestia pacifica*“. Kdo hnal Itálii do války, byli zednáři, k nimž náležel právě Mussolini. Zednářskému teroru se podařilo, že o jeden válečný konflikt bylo více. Všimněme si, jakými prostředky zednáři pracovali k válce.

Když 20. září 1915 oslavovala Itálie (jako obyčejně) dobytí papežského státu a sjednocení Itálie, vydal zednáři provolání k italskému národu, které vyšlo ve dvou verzích. Prvé bylo určeno římskému obyvatelstvu a druhé venkovskému lidu. Římané byli před vstupem do války asi takové bojovné nálady jako v roce 1914 Vídeňáci. Proto v provolání jim adresovaném útočili zednáři na papeže velmi prudce, že byl proti vstupu do války. Jinak smýšlel venkovský lid, neboť musel přinést válce nejtěžší oběti. Nebyl pro ni nadšen. Proto v provolání venkovskému obyvatelstvu útočili zednáři proti papeži, že prý válku „chtěl“. Z toho dvojího, navzájem si odporujícího textu provolání svobodných zednářů je patrné, že lóže se neštítala ani nejodpornějších pro-

středků ku štvání lidu proti sv. Stolicí. Za takových okolností nikterak nepřekvapí, že i na druhé straně, v Německu, se pracovalo všemi možnými prostředky proti mírovým snahám Benedikta XV. Důkazem toho je nízká a intrikánská akce říšského německého kancléře Michaelise proti mírové notě Benedikta XV. Tato věc je vlastně jádrem naší přednášky.

Mírová nota Benedikta XV.

O šlechetných snahách Benedikta XV. nás dokonale informuje poznání jeho mírové práce v Německu, které na tomto místě důkladně rozebereme, protože tyto snahy byly od nepřátel často překrucovány.

Jako všude, tak i v Německu měl papež své důvěrníky, kteří zkoumali, je-li situace příhodná k mírovému projevu. Veliký úkol připadl mnichovské nunciatuře, které se ujal v dubnu r. 1917 Pacelli. Před jeho příchodem dostavil se uditore téže nunciatury msgre Schippa k německému publicistovi Naumannovi a sdělil mu, že papež by rád poznal mírové podmínky Německa. Sdělení jich mělo se stát přímo papeži (ani ne nunciatuře). Naumann poznal vhodný okamžik a usoudil, že mírové podmínky Německa mají se vztahovat na jeho vlastní existenci, to jest, že Německo se má vzdát všech obsazených území. Naumann se obával váhavé politiky kancléře Bethmann-Hollwega. Tak se stalo, že na počátku mírového jednání promeškalo Německo jednu vhodnou chvíli.

Jak Vatikán hleděl na své mírové podnikání, o tom nás poučují dva projevy: list Benedikta XV. státnímu sekretáři kard. Gasparrimu ze dne 5. května 1915 a řeč nuncia Pacelliho na bavorském dvoře. V citovaném dopise vyslovil papež politování, že jeho mírového projevu ze dne 27. dubna 1915 nebylo dbáno. Nazval při

tom světovou válku sebevraždou Evropy, ale vyslovil i naději, že mír není daleko. V tomto smyslu hovořil i Pacelli, který otevřeně prohlásil, že papež by rád mírové jednání uspíšil. Při tom však Pacelli zdůraznil, že trvalého míru bude možno dosáhnout jen tehdy, bude-li ujednán na podkladě křesťanském. Pacelliho řeč napovídala, že Vatikán potřebuje znát nejprve mírové požadavky Berlína, což nuncius neprozradil, obávaje se zednářské vlády italské, která by papežskou mírovou akci jistě znemožnila.

Že v Římě dobře uhodli, že chvíle k jednání je příhodná, to vysvětluje z referátu angl. velvyslance prezidentu Wilsonovi, ve kterém předvádí situaci takto: Francie je vyčerpána, s Itálií to není o nic lepší. Rusko se asi zatím nevzpamatuje, takže Amerika je jedinou záchranou dohody v tomto případě, když se Německo do šesti měsíců nezhroutí hospodářským vysílením, anebo nestane-li se to s jeho spojenci.

Za takovéto situace začala se Pacelliho mírová akce. 13. června 1917 obdržela německá vláda žádost Vatikánu o sdělení mírových podmínek. V Berlíně byli ochotni přistoupiti na zprostředkování Vatikánu, a to proto, aby si socialisté nemohli přikládat výlučné zásluhy o sjednání míru. Otázka míru závisela na Belgii. Proto bylo naprosto nutno, aby se Němci o ní vyslovili otevřeně. Pacelli k tomu potřeboval znát zvláště mínění německého císaře, k čemuž mu měla pomoci návštěva u kancléře Bethmann-Hollwega. Pacelli navštívil kancléře 26. června, předložil mu několik bodů, z jichž obsahu Bethmann-Hollweg ihned poznal, že běží o formální návrh o mír. Po důkladném uvážení odpověděl kancléř na tyto body:

1. Německo přistoupí na odzbrojení, učiní-li tak i jiné státy.

2. Uzná mezinárodní rozhodčí soud kod stranění válečných konfliktů.

3. Německo vrátí Belgii samostatnost, ale musí mít záruku, že z ní nebude anglo-francouzská kolonie.

4. O územních otázkách v Alsasku a Lotrinsku bude možno jednat.

5. O Rusku nemožno zatím hovořit.

Pacelli odešel s dobrými nadějemi do hlavního stanu v Kreuznachu k Vilémovi II., kde mu odevzdal dopis Benedikta XV., ve kterém ho prosí o skončení bratrovražedné války a poukazuje na ohromné mravní i hmotné škody, které jinak lidstvu z války vzniknou. Nuncius připojil k tomuto listu žádost, aby Německo sjednalo mír i za cenu svých válečných plánů. Císař odpověděl celkem uspokojivě a nuncius odejel hned do Mnichova, kde vyjednával s císařem Karlem.

Rozumí se, že všechna tato jednání byla přísně tajná, ale přesto v informovaných kruzích se o nich vědělo. Klika seskupená kolem německého „Ewangelischer Bund“ napsala anonymní dopis císaři, jež doručil gen. plukovník von Plessen. V tomto dopise byl císař Vilém varován před mírovým prostředkováním Vatikánu, neboť jeho cílem bylo prý zachránit vyčerpanou už Anglii a takto připravit centrální státy o vítězství. Je z toho patrné, že němečtí protestanté byli proniknuti více protikatolickou nenávistí než touhou po míru. Tomuto sektářskému našeptávání nebylo však dopřáno sluchu a tak hlavní výbor říšského sněmu dne 4. června usnesl se na jednotném projevu o mír, a to o mír do rozumnějším, který by přinesl trvalé usmíření národů.

Toto usnesení projednávali potom ještě generálové. V téže době však Německo dostalo nového kancléře Michaelise, který byl příslušníkem onoho divokého protestantství a tím se začaly nad mírovými kroky Vatikánu stahovat povážlivé mraky.

Prvý papežský mírový návrh ze dne 24. června 1917.

Nuncius Pacelli podal novému říšskému kancléři návrhy sv. Stolice. Obsahovaly tyto body:

1. Svoboda moří.
2. Omezování zbrojení.
3. Mezinárodní soud.
4. Otázka Belgie.
5. Uspořádání hospodářských protiv.
6. Otázky hranic Rakouska s Itálií a Německa s Francií.
7. Rozluštění požadavků slovanských států.

Jádrem byl 4. článek, ve kterém se navrhovalo: Anglie vrátí Německu kolonie, Německo naproti tomu uvolní všecka obsazená území ve Francii a celou Belgii, která bude v každém ohledu zase úplně nezávislým státem. Provádění těchto návrhů si představoval Vatikán takto: přistoupí-li Německo na návrhy sv. Stolice, bude možno začít jednání tak, že velmoci budou jednat samy, čímž se chtěla vatikánská diplomacie vyhnout nenáviděné výtce, že Řím chce zprostředkovat.

Vyjednávání Pacelliho s Michaelisem se konalo v Berlíně od 24. do 26. června a skončilo prohlášením kancléře, že německá vláda zásadně souhlasí s papežským návrhem, a že podá svou definitivní odpověď po domluvě s německým a rakouským císařem. Pacelli tedy odcházel z Berlína velmi spokojen, ale odpověď nepřicházela. 4. srpna tedy telegrafoval Michaelisovi, že státnímu sekretáři velmi záleží na jeho odpovědi a 5. srpna telegrafoval po druhé. Ale Berlín neodpovídal, jen 7. srpna došla odpověď hraběte Czernina z Vídně. Pacelli a Vatikán na odpověď tolik naléhali, neboť 7. srpna konala se v Londýně konference dohodových diplomatů, na které chtěla sv. Stolica prostřednictvím některého státu předložit ony návrhy. Avšak v Berlíně nastrojili věc tak, že ještě ani 14. srpna ne-

měl sám Benedikt XV. text německé odpovědi v rukou. Tak se stalo, že dohodová konference nemohla projednat mírovou nabídku Německa prostřednictvím Vatikánu předloženou. Protože však Benedikt XV. za každou cenu chtěl světovému míru prospět, nečekal déle německé odpovědi a předložil dohodové konferenci v Londýně dne 7. srpna jednotné návrhy, kterými by se mohly odstranit spory a obnovit mír. Takto vznikla známá mírová nota Benedikta XV. ze dne 1. srpna r. 1917. Projev tento obsahoval pět hlavních bodů, z nichž 1. a 3. nás poučuje, že už v r. 1917 navrhoval papež to, o co se dodnes diplomaté marně namáhají:

1. Vzájemné a současné odzbrojení.
2. Svoboda moří.
3. Zrušení válečných náhrad (rovněž vzájemné a úplné).
4. Vzájemná výměna obsazených území.
5. Úprava hranic mezi Rakouskem a Itálií a Německem a Francií a to tak, aby bylo vyhověno přání národů.

Zmaření mírové noty.

Příčinou nezdaru mírové noty Benedikta XV. byla u centrálních států i u dohody nenávist ke sv. Stolicí. U dohody ztroskotala mírová nota na zednářských rejdech.

Hlavním jejich strůjcem byl italský zednář Sonnino (protestant židovského původu), italský ministr zahraničí. Sonnino ještě s jinými dvěma zednáři vypracovali tajnou smlouvu Itálie s dohodovými státy, kterou se tyto státy zavázaly (26. dubna 1915), že k mírovému jednání nikdy nepřipustí Vatikán. Učinili tak ze strachu, aby snad sv. Stolica nevyužila mírového jednání k vyřešení římské otázky.

Když tedy Německo neodpovídalo na mírové návrhy Pacellim 24. června podané, papež se rozhodl, že předloží své návrhy všem ostatním válčícím státům. Jejich nadpis: „Napomenutí náčelníkům válčících národů“ sám o sobě hovoří, že nejde o projev určený širší veřejnosti, ale panovníkům. Sv. Stolica podala své mírové návrhy anglickému vyslanci u Vatikánu, které on odevzdal státům, s nimiž nebyl Vatikán v diplomatických stycích: Francii a Spojeným státům. Itálii dodal text španělský vyslanec, císař Vilém II. odevzdal mírové návrhy sultánovi a králi bulharskému. Stalo se tak 12. srpna 1917. Zednář Sonnino zmařil tento mírový pokus jednoduše tím, že jej ihned prozradil politické veřejnosti. Už 15. srpna přinesl o něm zprávu zednářský „Messagero“, o den později vládní „Tribuna“ už z něho dokonce otiskla výtahy a 17. srpna „Corriere della sera“ dal všemu korunu otištěním dopisu kardinála Gasparriho králi anglickému. Toho dne přinesly anglické listy celou mírovou notu a Sonnino se radoval z nových pomocníků. Když potom washingtonské zprávy hlásily, že zahraniční ministerstvo Spojených států odmítlo vzít mírový návrh papežův oficiálně na vědomí, znamenalo to, že šlechetné snahy Benedikta XV. ztroskotaly.

V Německu byla zmařena nota Benedikta XV. takto: Kancléř Michaelis odložil celou záležitost až k zasedání hlavního výboru říš. sněmu, to jest až ke dni 21. srpna. V proslovu, který měl, vyslovil sympatie mírové notě, ale zase nadhodil nový odklad z toho důvodu, že jest nezbytně nutno se o mírové nabídce poradit se spojenci. Falešnost těchto pěkných slov je nejlépe vidět z toho, že už 14 dní před tím (7. srpna) rakouský ministr zahraničí hr. Czernin vyslovil souhlas s německou odpovědí, jaká mu byla sdělena. Neupřímnost tato mluví otevřeně z telegramu odeslaného Michaelisem německému vyslanci vídeňskému hr. Botho von We-

dele. Depeše tato byla zaslána bezprostředně po jeho parlamentním projevu, to jest 22. srpna. V ní Michaelis otevřeně praví, že německá vláda bude pokud možno nejdéle odkládat a potom se bude snažit svést vinu za nezdar papežské noty na nepřátelské státy.

Michaelisovi přispěchal na pomoc radikální protestantismus německý. Jeho vyznavači zahájili proti mírové papežově notě zuřivou palbu. Prohlásili Benedikta XV. za nástroj vyčerpané Anglie, který má připravit Německo o ovoce jistého vítězství a tím se zalíbit Francii. Zuřili proti papeži, že nadržuje Polákům a že chce zeslabit Turecko a tím také islam. Tak daleko došlo „křesťanství“ německého protestantismu. Němečtí protestanté prohlašovali rozhodně za ponížení, aby při 400. výročí Lutherova vystoupení Německo přijalo z rukou papežových mír. Mimo to působila na Michaelise jeho „Brudergemeinde“, společnost radikálních protestantů, která se scházívala na Michaelisově zámku v Harzu. Tato společnost zapřisahala Michaelise, aby za každou cenu zmařil papežský mír. V tomto podezřívání upřímných snah Benedikta XV. můžeme spatřovat tragiku jeho činu, která je tím zřetelnější, že s druhé strany se pracovalo pomluvami. Nízkost protestantských pomluv říšsko-německých vysvítá nejlépe z toho, že Michaelis sám ve svém parlamentním projevu výslovně prohlásil papežův projev za čistě spontánní, ale přesto Michaelis sám a všichni ostatní jeho předáci protestantští v Německu neučinili přítrž obviňování papeže Benedikta XV. z exponování se pro Anglii a tím i pro dohodu vůbec. Dokladem nízkosti oněch pomluv je dále i krok sv. Stolice samé, neboť kurie rozeslala své návrhy před obdržení odpovědi německé na své návrhy ze dne 24. června, aby takto ukázala naprostou nezávislost na Německu.

Tím už přicházíme k očerňování v dohodových zemích, kde prohlašovali papežské návrhy za výsledek

intrik německých a rakouských prelátů ve prospěch centrálních mocností. Proto pařížský „Matin“ psal o Benediktu XV. jako o prostředníku centrálních mocností, anglický „Daily Telegraph“ prohlásil projev za nástroj centrálních států. Jak tedy vidět, Benedikt XV. zavedl svými ušlechtilými snahami o mír nevědomky podnět k nepřátelskému tažení proti církvi, kterážto mravní nešlechtnost jest dostatečně charakterisována tím, že v centrálních státech byl papež napaden pro stranění Dohodě, v dohodových zemích ho napadli jako straníka centrálních států. Jak mohl papež sloužit Dohodě a zároveň centrálním státům, tím si nezaujatý historik dnes marně láme hlavu.

Zásah Anglie.

Zatím co stranicky zpracovaná veřejnost zaujala ostré stanovisko proti návrhům Benedikta XV., vždy strážlivá anglická diplomacie hleděla na papežskou mírovou notu celkem jinak. Už 20. srpna oznamovala Reuterova kancelář z Londýna, že anglická vláda bude blahovlnně zkoumat mírovou nabídku Vatikánu a den na to psal o ní britský ministr zahraničí Balfour vyslanci u Vatikánu hr. Salisovi, že anglická vláda nemůže odpovědět na mírovou nabídku, dokud nebude vědět, že centrální mocnosti vrátí Belgii naprostou její neodvislost a dokud se nevysloví o svých válečných cílech a nezaručí se, že svět neupadne jejich vinou do nových hrůz, to jest, nezaručí-li trvalého míru. O těchto krocích Anglie však dověděla se Francie už následujícího dne (22. srpna) a vyslovila Anglii své politování nad tím, že ji o ničem neuvědomila. Francouzský ministr zahraničí Ribot při tom vyslovil ochotu postupovat u Vatikánu zároveň s Anglií. Francie usuzovala takto: Ujedná-li Anglie prostřednictvím Vatikánu separátní

mír, odtáhnou anglická vojska z Francie, která podlehne Německu a tím bude nucena definitivně se zříci Alsaska a Lotrinska. Proto Francie se připojila k Anglii a poněvadž tomuto postupu odporovaly její závazky vůči Itálii, chtěla vést jednání v naprosté tajnosti a bez vědomí Itálie. Ta měla být prostě postavena před hotovou věc a tím se měla stát obětí své protipapežské klausule. Zprostředkování mělo připadnout Vatikánu.

Tak se stalo, že už 24. srpna 1917 oznámil st. sekretář kard. Gasparri nunciovi Pacellimu, že Anglie nabídku přijala a Francie se k ní připojila. K listu připojil i opis telegramu, který obdržel od anglického vyslance u Vatikánu. Pacelli ihned dopsal říš. kancléři Michaelisovi, že Anglie s Francií společně žádají, aby Německo odpovědělo, zda chce vrátit Belgii úplnou neodvislost a ji odškodnit. Více Dohoda nežádala. Takto došlo k nové mírové akci, která se lišila od předešlé tím, že nebyla inspirována Vatikánem, ale anglickou a francouzskou vládou. Nuncius Pacelli jednal jako úřední zástupce sv. Stolice a na její rozkaz, z čehož později vzniklo nepravdivé tvrzení Michaelisovo, podle kterého šlo jen o samostatné vystoupení Pacelliho. Britská depeše přiložená k listu Gasparriho naznačovala jasně příčinu tohoto kroku: o mírovém návrhu Benedikta XV. nemůže Dohoda dotud jednat, pokud nebude mít oficielního vyjádření centrálních mocností. Anglická vláda nechtěla totiž uznati známého usnesení výboru říš. sněmu.

Michaelis byl tehdy na západní frontě a když se dne 3. září dověděl o veledůležitém dopise Pacelliho, umínil si, že jej bude považovat jednoduše za soukromé sdělení nunciovo a jeho existenci zamlčí. Tak se skutečně stalo a Michaelis, aby ukázal svou „mírumilovnost“, navrhl, aby španělská vláda, jako neutrální, vyvídala v Londýně. Jakou odpornou komedií hrál Michaelis je viděti z toho, že když poslanec Erzberger se

tázel v min. zahraničí, došlo-li tam nějaké důležité psaní z nunciatury, hledali je a potom teprve bylo zapsáno do registru došlých akt.

Kdo se připojil k Michaelisovu kazimírství, byl prezident Wilson, který na mírový návrh odpovídal pěknými slovy, ale ve skutečnosti návrhy odmítal. Vatikán byl nad tím roztrpčen, neboť právě z jeho různých myšlenek si papež vybral návrhy na zaručení budoucího míru.

U spojenců však Wilsonův krok neměl žádného vlivu, neboť nebyli na něj nijak vázáni a byli by ujednali mír bez něho. Potom by ovšem Amerika sama sebou byla nucena složit zbraně. Jak málo dbala Francie a Anglie zamítavé odpovědi Wilsonovy je vidět z toho, že když kabinet Ribotův 8. září padl (protože odepřel vydati socialistům pasy na konferenci socialistů do Stockholmu), Ribot jako ministr zahraničí nového kabinetu zůstal pokud se týče míru na svém stanovisku a nový ministerský předseda Painléve dokonce (pod dojmem rozkladu Ruska) 18. září vyslovil ochotu zříci se nároku Francie na Alsasko-Lotrinsko, jen bude-li dosaženo míru. Uvážíme-li tyto věci, vidíme, že jednání Michaelisovo bylo zločinem nejen na světovém míru, ale na Německu samém. Vrcholem tohoto jednání byla německá korunní rada.

Korunní rada konaná 11. září.

Michaelis připravil se na korunní radu obelháním císaře Viléma II., kterému anglickou nabídku prostřednictvím Vatikánu zamlčel. Podobně učinil i proti zástupcům německého lidu na říš. sněmě, kde prosadil, že sněm se nevyslovil o Belgii, ale přenechal tuto otázku vládě.

Po této přípravě došlo 11. září 1917 k zasedání ko-

runní rady. Konala se v berlínském zámku Bellevue. Zlým duchem byl zase Michaelis, který císaře s korunní radou nechal v úplné nevědomosti o dopisu nuncia Pacelliho a co sdělil, bylo nepravdivé, jak možno seznat z toho : Korunní radě bylo naprosto neznámo, že s nepřátelské strany (z Anglie) byl podniknut krok k ujednání míru. Bylo jí neznámo, že Anglie se připojila k Francii. Nic o tom nevěděla, že se tak stalo písemně od anglického ministra zahraničí Balfoura. Též nevěděla, že říšské vládě to bylo z Vatikánu oficielně (prostřednictvím nunciatury) oznámeno a že ve Vatikáně si nechali originál. Naproti tomu bylo korunní radě lživě oznámeno, že nabídka míru přichází od neutrální moci. Lživě proto, že neutrální Vatikán jednal jen jako prostředník anglické vlády. Nepravdivě se nabídka označila za nabídku anglických pacifistů, neboť nabídka pocházela od anglické vlády a byla tedy rázu čistě oficielního. Za těch okolností je nápadno, že o tak významném zasedání říš. korunní rady nebyl veden zápis. Na základě různých memoirů tehdejších účastníků korunní rady možno říci, že byl zásadní rozdíl mezi císařem Vilémem a jeho generály. Kdežto tito byli pro částečnou annexi Belgie, císař byl pro zřeknutí se jí. Jeho slovo rozhodlo a on nemaje tušení, že tím vlastně přijímá mírovou nabídku anglo-francouzskou, řekl Michaelisovi, že mu ponechává volnou ruku a vyhrazuje si nové zkoumání věci, kdyby zřeknutí se Belgie mělo zavinit nové zimní tažení. Císař poznamenal, že považuje annexi Belgie za povážlivou a když odcházel, řekl říšskému kancléři: „Ponechávám vám volnou ruku, ukažte, co umíte a postarejte se o to, aby německý lid měl do vánoc mír.“ Michaelis ukázal, co umí, bohužel ne podle přání císaře.

Příprava odpovědi německé vlády Vatikánu.

Poskončení korunní rady začal se říšský kancléř Michaelis radit se státním tajemníkem ministerstva zahraničí Kühlmannem o textu odpovědi Vatikánu. Koncept jeho nesl datum v Berlíně dne 19. září a byl odeslán nunciovi Pacellimu do Mnichova. V odpovědi se vzdávala sv. Stolicí za její šlechetné snahy chvála, ale o Belgii, která byla přece hlavní a rozhodující otázkou pro mírovou nabídku, se nečinilo ani zmínky. Nuncius byl nad tím zděšen a ihned telegrafoval do Berlína, že žádá o jasné slovo o Belgii. Kühlmann jel tedy ihned do Mnichova, aby očistil Michaelise a oklamal nuncia. Pokazoval na těžkosti působené v tom směru vojenským velením a všenněmci. Z jednání korunní rady však vysvítá, že nejen generálové přistoupili na císařův návrh na vzdání se Belgie, ale nepřicházeli v úvahu ani všenněmci, neboť ke vzniku t. zv. „Vaterlandspartei“ došlo až když se jejich představitelé připojili k návrhům císařovým. Účel takového referování je celkem jasný: aby se Michaelis vyhnul výtkám, že znemožnil papežskou nabídku, snažil se svěst veškerou vinu jmenovitě na vojenské vedení. Pacelli vzal referát s politováním na vědomí a ještě několikrát telefonicky žádal v Berlíně, aby bylo do odpovědi vloženo jasné slovo o Belgii, ale marně. Tak se stalo, že návrh, poslaný z Berlína, byl odeslán 19. září něm. vládou do Říma jako definitivní odpověď na mírovou notu Benedikta XV. Stalo se tak přes varování nuncia Pacelliho i stát. sekretáře kard. Gasparriho, který právě 18. září poslal do Berlína list, kterým předem odmítá něm. odpověď jako celkem nepřijatelnou.

Můžeme si lehce představit, jakou náladu vyvolala definitivní odpověď něm. vlády ve vatikánských kruzích. Jak se díval na chování Německa Pacelli, o tom nás nejlépe poučují jeho slova pronesená k poslanci

Erzbergrovi. Se slzami v očích mu nuncius řekl: „Všechno jest ztraceno, i vaše ubohá vlast.“ Papež Benedikt XV. už koncem srpna tušil, jak skončí jeho akce. A když jeden kněz z jeho okolí se na procházce ve vatikánských zahradách ptal, je-li možno doufat ve zdar jeho mírové akce, papež místo odpovědi vztáhl ruce k nebesům a řekl: „Pojďte se modlit!“ Později, když byl nezdar akce již patrný, byl Vatikán bolestně dojat a jak onen kněz prohlásil, považoval všechna budoucí německá vítězství za marná.

Po obdržení německé odpovědi byl papež velmi rozčilen. A zatím, co ve Vatikáně se zoufalo nad německou odpovědí, německý vládní tisk namlouval německému lidu toužícímu po míru, že z Michaelisovy odpovědi dýše opravdová mírumilovnost.

Versaillský mír a Vatikán.

Poznali jsme právě, jak došlo ke zmaření ušlechtilých snah mírových Benedikta XV. Poznali jsme německý radikální protestantismus jako úhlavního nepřítele míru. Dohodové zednářstvo pracovalo jiným směrem. Chtělo dostat do svých rukou mírovou konferenci a tím stvořit novou Evropu a udělat celý svět podle svých přání.

Prvý důležitý krok byl k tomu učiněn na mezinárodní zednářské konferenci v Paříži dne 30. června 1917, konané bezprostředně před zahájením mírové akce sv. Stolic. Na této konferenci byl předložen návrh stanov budoucího Svazu národů a text byl publikován dne 2. července. Autorem jeho byl francouzský zednář Lebey. Zednářům se jejich plán zdařil, neboť Lebeyův návrh se podstatně shoduje se stanovami dnešní Společnosti národů.

I československý odboj se zúčastil boje proti mí-

rové akci Benedikta XV. Stalo se to prohlášením Denisovým v „Nation tchéque“ (15. 10. 1917.), v kterém tento hovořil otevřeně, že kdyby se papež dostal na mírovou konferenci, není možno ani v nejmenším pochybovat o jeho vřelém ujetí se národů slovanských, kteří by jeho pomoci vždy vděčně vzpomínali.¹

Proto nesměla býti šv. Stolica za žádnou cenu k mírovému jednání připuštěna. Denisovi běželo o to, aby se nikdo jiný nemohl stát advokátem Slovanstva.

Francouzský politik Charles de Vendeé prohlásil: „Je třeba, aby církev stáhla ruce zpět a schovala svoji ochrannou ruku a aby se chopily díla peněžní moci, tajné síly a socialistické organizace a to před očima lidu, a aby působili dojemem, že oni dali světu zase mír.“

Rozhodná hodina udeřila teprve na podzim 1918. 14. září pozval rakouský ministr zahraničí baron Burián válčící mocnosti k důvěrné a nezávazné poradě o mír. Pozval při tom i sv. Stolicu, odvolávaje se na její mírovou notu z 1. srpna 1917. Italský ministr zahraničí zednář Sonnino zmařil však tuto konferenci a orgán italské vlády „Corriere della sera“ počal osočovat papeže, že se exponuje pro centrální státy.

Po zmaření mírové nabídky rakouské vystoupilo Německo, nabídnuvší příměří. Papež vítal tento krok, ale jen jako nastávající konec vojny. Když Němci viděli, že válku prohráli, obrátili se prosebně na pape-

1 Denis napsal: Jaká skvělá činnost by to byla pro Benedikta XV., kdyby se mohl ujeti věcí svých národů, kteří jsou spjati s katolictvím zachovali by jeho zakročení v nehynoucí paměti! Jak by neměl podati ruku těm Polákům, Slovákům, Slovincům a Chorvatům, kteří vždy byli nejvěrnějšími věřícími, nejponížnějšími ovečkami a nejdůvěřivějšími!“ Denis měl také obavu z náboženského sjednocení Slovanů. Právě uvedený citát končí: „Nebylo by to příhodným okamžikem k jejich shromáždění pod jeho (papežovou) ochrannou rukou?“ . . . Neumann, Pařížský odboj a katolictví (Studie a texty IV., 46).

že. Učinili tak mimo jiné němečtí biskupové ve Fuldě shromáždění, ale velmi se při tom přepočítali. Neměli jednak ještě tušení, že Německo to bylo, které před rokem zmařilo mírové snahy Benedikta XV. a tím zavinilo svou porážku a jednak biskupové zapomněli, že papež neměl ani zdaleka tak velikého vlivu politického, jakého k úspěšné intervenci bylo nutně zapotřebí. A kromě toho měl Vatikán celkem jiné starosti. Bylo to navázání přátelských styků s rodícími se nástupnickými státy a vídeňský nuncius Valfré di Bonzo počal vyjednávat s vládami nových států.

Druhou starostí sv. Stolicе bylo toto: protože se dalo předvídat, že nebude připuštěna k mírovému jednání, snažila se ovlivňovat státy na něm zúčastněné. V tomto směru se stal střediskem diplomatických snah Vatikánu president Wilson.

Vatikán pracoval takto: Počátkem r. 1919 slavil americký kardinál Gibbons 50. biskupské jubileum. Proto sekretář pro mimořádné záležitosti, arcibiskup Ceretti, byl poslán do Ameriky, aby kardinálovi doručil gratulaci Benedikta XV. Ceretti, jako bývalý auditor apošt. delegace washingtonské byl dobře s americkými poměry obeznámen a připadla mu i úloha pozvat Wilsona při jeho zájezdu do Evropy i do Vatikánu a jednat s ním o jeho známých 14 bodech, pokud se stýkaly s mírovým projevem Benedikta XV. z r. 1917. Cerettimu se jednání zdařilo, ale nezůstalo utajeno, takže když v říjnu 1919 vstoupil Wilson na evropskou půdu, francouzské listy ihned začaly označovat Wilsonovu návštěvu za pouhý projev mezinárodní diplomatické zdvořilosti, diplomatické pařížské kruhy se rozhodně postavily proti vatikánskému zájezdu Wilsona, vidouce v tom průlom diktátorského míru. Ceretti uměl však zlomiti této protipapežské akci hrot, neboť když v Paříži navštívil Wilsona (přinesl mu vlastnoruční dopis Benedikta XV.), prohlásil

dopisovateli „Matinu“, že svatá Stolica souhlasí se zásadami Wilsonovými pro Svaz národů vypracovanými. Ceretti potom pracoval i v jiných zemích. Navštívil kardinály ve Francii, v Anglii a v Belgii, žádaje, aby působili na své vlády vzhledem k nastávající mírové konferenci.

Zatím 4. ledna 1919 Wilson navštívil papeže. Obsah jejich rozmluvy je dosud neznám, takže možno o něm říci jen toto: papež prosil Wilsona, aby se ujal na konferenci malých národů, zvláště Čechů. Protože viděl beznadějnost vyhlídky v účast sv. Stolice na mírovém jednání, tedy o tomto předmětu s Wilsonem nehovořil. O římské otázce s ním též nemluvil, zato se však přimlouval za rychlou výměnu zajatců.

V této době (v lednu 1919) skutečně došlo k definitivnímu vyloučení Vatikánu z mírových porad, na čemž lví podíl měl zase italský min. zahraničí, zednář Sonnino, který ve svém orgáně „Giornale d'Italia“ předhazoval papeži, že když nemůže obnovit své státní území, tedy aspoň touží po suverenitě. Proto navrhoval, aby na mírovou konferenci byli pozváni všichni náčelníci jednotlivých vyznání a tedy i papež. To znamenalo, že papež měl sám sebe mlčky postavit na roveň různým hlavám sekt, což ovšem nebylo možno. Kromě toho navrhoval Sonnino, aby Vatikán měl jen podřadný hlas, což bylo nepřímým popřením jeho suverenity a tedy i výsměchem zákonům z r. 1871. Rozumí se, že církev za takových urážlivých a ponižujících podmínek nemohla se mírové konferenci zúčastnit a tak se konala konference bez ní.

Poznámka red. V mírových akcích Vatikánu došlo k tragickému rozporu s čsl. odbojem. My v zájmu samostatnosti museli jsme si přát trvání války, Vatikán si přál míru.

DOSLOV

Současný stav pedagogiky a výchovy vůbec není nijak utěšený. Myšlenkový rozvrat, chaos, spleť názorů, nejednotnost ve stanovení výchovného cíle poskytuje zejména učiteli pohled žalostný a nedává jeho práci nutného dobrého základu. Učitelstvu předkládá se ovšem mnoho, ale pravé cesty, bezpečného vodítka se mu nedostává, protože ideály křesťanské výchovy byly opuštěny.

Vrátiti školu jejímu nejvlastnějšímu cíli, dáti učiteli jistotu v práci a rodičům záruku dobré výchovy jest úkolem katolické pedagogiky. Jedině ona znamená pravou cestu.

Katolické učitelstvo je si vědomo, že samo v první řadě musí pracovat k této obrodě. Proto koná své prázdninové kursy, které mají úkolem ujasnit učitelstvu jeho práci a ukázati mu pravé cíle výchovy. Prázdninové kursy vchovaly řady učitelstva. Aby jejich ovoce bylo přístupno i těm, kdož nemohou navštěvovati kursy, vydáváme tuto první řadu přednášek ze IV. prázdninového kursu v Báňské Bystřici, který byl konán o prázdninách 1933.

Vydáváme je v naději, že podstatně přispějí učiteli orientovati se v dnešní pedagogice a upozorní jej na jediné správné základy výchovy, které přináší nauka křesťanská. Přiřadujeme se jimi ke všem těm, kdož ve smyslu encykliky svatého Otce Pia XI. O výchově mají na zřeteli výchovou opravdu křesťanskou vyvésti dnešní lidstvo z béd a trudů, jež jim připravila doba bez Boha.

Tyto přednášky znamenají základ a neváhali jsme k nim připojiti i přednášku metodickou a všeobecně vzdělávací, neboť ideálem učitele-katolíka musí býti, aby byl orientován ve všem.

Jsme jisti, že vykonají dobře své poslání, protože duchovní prázdnota ve výchově a ve škole se už pociťuje velmi trapně a nutno vyjíti už jednou ke studnicím vody živé.

Přinášíme tuto knihu zejména mladým, neboť na nich závisí z veliké části čest a úspěch naší československé školy i učitelského stavu.

FRANTIŠEK HANZELKA

OBSAH

Úvodem	5
Dr. Silvestr Braitó O. P.: Podstata výchovy	7
Dr. Karel Závadský T. J.: Výchova vůle a citu	20
Emilie Vejvodová: Ideály výchovy	26
Emilie Vejvodová: Profily moderních pedagogů na katolickém základě	45
Emilie Vejvodová: Spolupráce školy s rodinou	63
Antonín Krejčíř: Vyučování dějepisu podle nových osnov	82
Dr. Aug. Neumann: Politika Vatikánu za světové války	95
Doslov	113

DOBŘÁ CESTA

Výbor z přednášek IV. prázdninového kursu

katolického učitelstva českoslov.

v Banské Bystrici

Uspořádal František Hanzelka

Vytiskly

Lidové závody tiskařské

a nakladatelské, spol. s ruč. obm.

v Olomouci

V komisi Edice Krystal

Olomouc

Reban. Duchovním vůdcem kursu jest P. Daňha.

Vedle úkolů vzdělávacích má kurs také pěkný program rekreační a společenský. Bude konána řada vycházek a exkursí po kraji, který zrovna oplývá přírodními krásami.

Přípravy jsou v plném proudu a tento jubilejní kurs slibuje býti tak uspořádán, aby uspokojil všechny nároky a naděje těch, kteří se jej zúčastní po každé stránce. Již minulé kursy získaly sympatií celé katolické veřejnosti. Byly navštíveny mimo jiné zejména ndp. arcibiskupem olomuckým J. E. drem Leop. Prečanem, ministrem msgrem drem J. Šrámkem, místopředsedou senátu drem Hrubanem a řadou jiných významných osobností našeho katolického života, kteří se velmi pochvalně o kursech vyslovili. Doufáme, že i kurs letošní najde hojnou odezvu nejen u učitelstva, ale také u katolické veřejnosti a že budeme moci brzo připravit k tisku také ovoce tohoto pátého kursu, aby se stalo duševním majetkem široké veřejnosti učitelské i mimoučitelské, která má na řešení školských problémů u nás zájem.

Nechť je tato knížka, která je pohledem do dílen našich kursů, přijata vlídně a s láskou, jako byla s láskou do veřejnosti poslána. Nechť je malým pomníkem naší katolické učitelské práce, která je ve dnešní době jistě nejdůležitější prací na prospěch křesťanského národa! *Hanzelka.*