



DOBŘÁ CESTA

Svazek III 1937 • V komisi Edice Krvstál. Olomouc

Katolické učitelstvo čsl. schází se každoročně v první polovici srpna na Prázdninový kurs, kde po 14 dní nabývá správné orientace pro pedagogickou práci ve škole, jest pravdivě informováno o všech aktualitách náboženského, kulturního, sociálního, hospodářského a veřejného života a vrůstá tak v řady kulturních pracovníků, orientovaných učením Kristovým.

Vedle vážné práce vědecké a odborné, vedle hlubokého náboženského prostředí, život družný, přátelský a veselý ve společnosti kursovní rodiny jest opravdovou duchovní i tělesnou rekreací.

Kursy minulé byly konány ve Frýdlantě n. Ostr., v Českém Krumlově, na Svatém Kopečku u Olomouce, v Banské Bystrici, v Náchodě, v Užhorodě a ve Znojmě. Kdo navštívil dosavadní kursy, poznal kus krásné naší vlasti po stránce nejen geografické, ale kulturní, sociální, náboženské, národní, státní, hospodářské, historické způsobem, jaký není v takém rozsahu dostupný při soukromém cestování.

VIII. celostátní Prázdninový vzdělávací kurs Říšského svazu katolického učitelstva československého se koná v Trenčíně, od 2. do 15. srpna 1937. Jdeme po druhé na krásné Slovensko. Chceme poznati západní kraj Slovenska po všech stránkách a jemu přinést posilu k upevnění, náboženského, kulturního, národního a státního sebevědomí. Na 200 účastníků kursu ze všech zemí naší Republiky chce v bratrském soužití se Slováky utužit jednotu tam, kde je dobrá vůle. 14 dní školních prázdnin, místo odpočinku, obětujeme krásné ideí apoštolátu učitele katolíka. Kurs jest významu celostátního.

DOBŘÁ CESTA

SVAZEK TŘETÍ

VÝBOR Z PŘEDNÁŠEK

VII. PRÁZDNINOVÉHO KURSU

KATOLICKÉHO UČITELSTVA ČSL.

VE ZNOJMĚ

L É T A P Á N Ě 1 9 3 7

POCHVÁLEN BUĎ JEŽÍŠ KRISTUS! *

Především pozdravuji všechny účastníky prázdninového vzdělávacího kursu katol. učitelstva československého ve Znojmě co nejsrdečněji. Ctěným pořadatelům tohoto sjezdu vzdávám srdečné díky za to, že uspořádali tento sjezd ve městě Znojmě, které jest v diecési brněnské, jejíž jsem já vrchním pastýřem. Radost má jest tím větší, když pozoruji velkolepý průběh tohoto sjezdu a přemýšlím o práci na tomto sjezdě vykonané.

Byla to především práce vědecká, která jest dnešního dne tak důležitá. Ve všech oborech pracuje se dnešního dne v kruzích inteligence o odborném vzdělání: právníci, filosofové, lékaři atd. pořádají své sjezdy, které mají za účel hlubší odborné vzdělání a proto nemohou učitelé, kteří mají tak důležitý úkol, vzdělávati a vychovávati mládež, zůstatí pozadu — musí se stále vzdělávati, studovati různé metody pedagogických odborníků, vzájemně si zkušenosti sdělovati, aby úkol svůj dobře vykonávali. Zvláště však katoličtí učitelé musí se snažiti, aby stáli na vědecké a praktické výši a tak imponovali, zvláště svým kolegům, kteří stojí v opačném táboře. A Bohu díky, právě prázdninové kursy katol. učitelstva československého svým programem a svou vysokou vědeckou úrovní dosvědčují, že katol. učitelstvo naše stojí v čele pokroku v oboru pedagogiky. K dosavadním kursům čestně se řadí proto i tento sjezd, který jest výrazem současného snažení hlavně mladší generace katolického učitelstva.

Zvláště potěšující jest snaha našeho katol. učitelstva dokázati, že mravní výchova mládeže může se díti se žádoucím úspěchem jedině na podkladě náboženském.

Nepřátelé náboženství jsou si dobře vědomi toho, že náboženská výchova mládeže jest pevnou hradbou proti všem jejím útokům na náboženství, a proto hledí

* Prosloveno dne 14. srpna 1936 při zakončení kursu ve Znojmě.

náboženskou výchovu ze škol odstraniti. Ovšem učitelstvo katolické musí býti podporováno ve svých snahách o katol. výchovu mládeže hlavně se strany katol. rodičů a státu. Rodiče mají přirozené právo určovati pro svoje děti směr výchovy pokud se týká mravního a náboženského základu. Stát jest povinen zavést na přání katolických rodičů školu konfesijní s katolickými učiteli a katolickými učebnicemi, jak jest to také zavedeno v pokrokových zemích, Belgii, Holandsku, Anglii a j.

A proto jest na našich rodičích, kteří mají povinnost a právo přivésti dítky své k věčnému cíli, aby se na státu svých práv domáhali a to tím více, že bez víry v Boha spravedlivého a bez mravnosti se stát neudrží a spravedlnost a mravnost bez náboženství jest nemožná. Mohl bych uvést celou řadu státníků, kteří pravdivost tohoto tvrzení dosvědčují. Státník Washington řekl: „Šťěstí člověka není možné bez ctnosti a ctnost není možná bez náboženství.“ Bojuje tedy pro nejvyšší ideál, kdo bojuje pro nábožensko-mravní výchovu.

Že církevní zákoník žádá, aby náboženství bylo základem vyučování, rozumí se samo sebou. Pro nábožensko-mravní výchovu dá se uvést velká řada učenců, z nichž uvádím pouze výrok bývalého rektora naší pražské university, Dra Mareše, jenž pravil: „Jsem bezvýhradným vyznavačem povinného vyučování náboženství na všech školách. Vidím všude jak vzdělání, spočívající na čistě vědeckém základě, jest nedostatečné a jak vede k úplnému zmaterialisování mladé generace.“

Ale naše učitelské kursy mají nejen vědecky pracovati, nýbrž i organizačně, t. j. mají se snažiti, aby získaly nové stoupence a seřadily je v organisované šiky, které by neohroženě bojovaly za náboženskou výuku a výchovu ve škole.

Ze sjezdů těchto má vyjít popud k akcím v katolickém učitelstvu, které mají býti hybnou pákou života katol. učitelstva a celého Československa, mají dáti výraz a průchod obrodným snahám, které mají

pokatolitičiti ducha na školách v budoucnu, které mají obroditi ducha na školách duchem Kristovým.

Každý z Vás, drazí kursisté, má býti apoštolem. Nezáleží na tom, že jest Vás poměrně málo, záleží hlavně na tom, že bojujete za nejvyšší ideály lidstva, které musí jedenkrát zvítěziti, má-li býti společnost lidská zachráněna. — David zvítězil nad Goliášem, poněvadž bojoval ve jménu Páně - hořčičné semeno jest nejmenší mezi semeny, ale vzroste ve veliký strom. Tak i ideální snahy vašich kursů přinesou v budoucnosti hojného ovoce.

Záruku požehnání Božího spatřuji zvláště v duchovním životě kursistů, kteří ne jen ústy, nýbrž i životem svým dosvědčují, jak velikou váhu přikládají nadpřirozenému, úzkému spojení s božským Spasitelem, hlavně ve svatém přijímání, neboť bylo to zajisté bohumilou podívanou lidem i andělům viděti tolik kursistů přistupovati denně ke stolu Páně.

Končím tento svůj pozdrav přáním, aby řady katolických učitelů od Šumavy až ke Karpatům zde zastoupené, přinesly vzpruhu do života všech katolických učitelů v celé říši, aby řady jejich rostly k prospěchu Církve a našeho československého státu. - Bůh to dej!

DR. JOSEF KUPKA, BISKUP BRNĚNSKÝ

SPOLUPRÁCE ČECHŮ A RUSÍNŮ NA ZÁKLADĚ KATOLICISMU

Mám k Vám promluvit o spolupráci Čechů a Rusínů na podkladě katolicismu. Aby byla záležitost jasná, podívejme se

1. na historii Rusínů - Ukrajinců před převratem,
2. na poměr Čechů i Rusínů - Ukrajinců po převratě,
3. na jejich spolupráci na podkladě katolicismu.

V nynější sváteční náladě cítíme všichni, že osud v novější době obdařil československý národ posláním, které nevykonává sám, ale spolu se Slováky a s námi Rusíny - Ukrajinci.

Rusíni Ukrajinci zalidňují největší část Podkarpatské Rusi a východního Slovenska. Podkarpatská Rus není velké území. Je to 12.000 km², které se táhnou dlouhou stuhou na západ. Naše země vypadá jako vbitý klín mezi Maďarsko, Polsko i Rumunsko. Podkarpatská Rus je země bohatá na přírodní krásy. Nikde v republice není příroda tak tichá a neporušená jako právě u nás na Podkarpatské Rusi. Naše země je bohatá na nerostné poklady, k jejichž využití chybí však vyšší kultura. Náš národ v XIV. stol. (1393) zalidnil toto nynější území naší republiky. Přišel z Ukrajiny, aby se svým knížetem Korjatovičem zažil více klidu než na věčně neklidné Podolštině. Maďarský král Zikmund s radostí Rusíny - Ukrajince přijal a knížeti Korjatovičovi daroval mukačevské panství. Pokud se náboženství týče, byli naši předkové „pravoslavní.“ Tradice katolická. Vůdci Rusínů - Ukrajinců však zanedlouho seznali převahu západní kultury. Jelikož nechtěli zaniknouti, musili se sjednotit s katol. církví. Po delších přípravných pracích r. 1646 v Užhorodě Rusíni - Ukrajinci formálně vešli ve spolek s katolickou církví. To bylo naším štěstím. Jinak bychom, jako národní kmen žijící na hranicích západu a východu byli nuceni zahynouti. Životní síly dodal nám katolicismus. Od časů toho sjednocení měly všechny kulturní směry svůj ohlas u nás. V 18. století se vzrůstem na-

cionalismu počíná se kalvarie Rusínů - Ukrajinců, která trvá až do dnešního dne. V roce 1825 vystoupil v Maďarsku hrabě Sečenyi, který dal počátek maďarského nacionalismu. Maďarsko se stalo vypjatě nacionálním státem a maďarští vlastenci si vytkli za cíl vychovávat maďarskou mládež v duchu národním. A od té doby stále silněji a silněji převládá maďarská státní myšlenka na Podkarpatské Rusi. Toto nacionální snažení dosáhlo vrcholu své intenzity v roce 1867, kdy vyšel 38. školní zákon, kde jasně vychází najevo nejbližší maďarská politika. Po tomto zákonu následovaly i jiné a tak páni Maďaři zapomněli na pedagogické zásady svého někdejšího učitele Komenského, zapomněli na zákony přírody a zašli tak daleko, že nedovolili ani náboženství vyučovat na národní škole jazykem mateřským. Nejhorší poměry byly na středních školách, kde se snažili odnárodnit inteligenci a udělati z ní věrné sluhý pro své záměry. Početnější a uvědomělejší Slováci, jako Slováci, Chorvati, se po maďarštit nedali. Inteligence Rusínů - Ukrajinců nevydržela ten prudký národní tlak. Politika se dostala nejen do školy, ale i do církve. Z cizích škol přicházeli také zkažení kněží, nacionální fanatici. Jeden z takových před světovou válkou zavedl na Verchovině, kde nebylo jediného Maďara, maďarskou bohoslužbu.

Nedivíme se tomu, že za takových okolností začal národ duševně klesat. Škola, kde se vyučovalo cizí řečí, nemohla národ vychovávat. Počet analfabetů se rychle zvětšil. Statistika z roku 1900 vykazovala 95 % analfabetů. Kněží ztratili svůj národní charakter. Byli nasyceni duchem liberálním a aristokratickým a ztratili svůj význam pro národ. Časté sv. přijímání, častá zpověď a jiné církevní důležité obřady nebyly. Dokonce pojmenování „papa“ užívalo se velmi zřídka, aby se nevyvolával zájem národa pro význam toho slova. Duch katolický nebyl v našem národě tak hluboce zakořeněn, jako tomu bylo u jiných národů. Za tímto úpadkem duchovním šel i úpadek materiální. Tehdejší Maďaři tuto práci denacionalisační nekonali sami, ale vešli ve styk se židy-krčmáři. Bez vědomí těchto židů

se nemohlo na Podkarpatské Rusi nic významného stát. A tento strašný, v prostředcích nevybíravý živel se stal pánem na Podkarpatské Rusi. Připravil Rusína - Ukrajince o nejkrásnější a nejúrodnější kus pole a samého pak se žebráckou torbou pustil do světa, nic se nestaraje o jeho budoucnost. Není tedy divu, že se náš chudý národ před převratem stěhoval ze své milované země a putoval zejména do Ameriky, kde chtěl najít spásu před židovsko-maďarským útlakem.

Zde nemůžeme zamlčet jednu důležitou věc, bez které bychom nemohli porozumět nynějšímu stavu věcí na Podkarpatské Rusi. Rusíni - Ukrajinci zalidňují většinou Verchovinu, ale nejhezčí a nejbohatší pozemky na nížinách přisvojili si Maďaři. Maďarů je na Podkarpatské Rusi kolem 100.000. Kulturně i hospodářsky s malou částkou Němců stojí z obyvatel Podkarpatské Rusi nejvýše. Mimo to máme na Podkarpatské Rusi 100.000 Židů. Zajímavé je zde zaznamenat, že před dvěma sty lety žilo na území celé Podkarpatské Rusi přibližně 500 židů a to jen mezi Rusíny. Mezi maďarským obyvatelstvem žije Židů velmi málo, a mezi německým obyvatelstvem najdeme Žida jen zřídka kde.

Před převratem, jak jsem již řekl, byli pány zdejších poměrů Židé. Národ pod jejich panstvím tak hospodářsky upadl, že se v samotných Maďarech ozval hlas svědomí a vysoké maďarské úřednictvo na podnět proslulého biskupa Julia Fircaka poslalo na Podkarpatskou Rus Angličana Egana, aby spasil Rusíny. Ten organizoval tak zvanou „verchovinskou akci“, ale tento velký přítel našeho národa se nemohl dočkat ovoce své velké a humaní práce, poněvadž předčasně zemřel. Příčina jeho předčasné smrti se podnes nevysvětlila. Celá Podkarpatská Rus však dodnes věří, že nezemřel přirozenou smrtí. Hospodářské poměry na Podkarpatské Rusi se nezlepšily, ba jsou dnes horší, než před převratem. Není tím vinna jen světová krise, ale také místní poměry. Přiznáváme rádi, že se po převratě objevuje snaha povznést zemi v ohledu hospodářském. Bohužel, hospodářská situace Rusínů - Ukrajinců se jen částečně zlepšila. Příčina je v tom,

že se některé politické strany neshodly ve svých názorech. Co však nejvíce uškodilo československo-rusinským vztahům je, že někteří úředníci vytvořili jednotnou frontu Židů-Maďarů-Čechů. Není tajemství, že jsou u nás na Podkarpatské Rusi čtyři židovsko-maďarské časopisy, které mají veliké subvence, zatím co my, Rusíni, nemůžeme obdržeti ani takovou podporu, abychom mohli započít s vydáváním jediného časopisu pro uspokojení kulturních potřeb naší země v novém demokratickém státě. V Berehově - v čistě maďarském prostředí - byla vystavěna nemocnice v ceně 12 mil. korun, zatím co v Marmaroši, která má 140.000 rusínských duší, do nynějšího dne není žádná nemocnice. A takových nedostatků je na Podkarpatské Rusi hodně a hodně.

Když Rusko před světovou válkou poznalo tragické postavení Rusínů - Ukrajinců, ihned zahájilo záchranné práce. Rusko vědělo, že hrozí v Evropě válka, a proto si chtělo na Podkarpatské Rusi vybudovati svoji bási. K tomu účelu využilo pravoslavi. Na Podkarpatskou Rus přišly tehdy celé řady agentů. Mimo to se posílaly také peníze. A následek? - Národ se vzbouřil proti svým farářům. Myslí, že všechnu vinu nesou kněží - uniati. Oni prodali národ. „Ruskou víru již nikdo nespasí, jediné naše mat - Rosia.“ Maďaři rychle pochopili hrozící nebezpečí se strany Ruska a s největší krutostí se snažili potlačit a udusit nábožensko-nacionální hnutí. O tom mohly by svědčit akty marmarošsko-sihotského procesu z roku 1913.

Marmarošsko-sihotský proces byl též ranou pro Maďary. Maďaři věřili, že fysickou silou potlačí nepokoje na Podkarpatské Rusi. Věřili, že není daleká doba, kdy na Podkarpatské Rusi nebude žít jiný národ, než řecko-katoličtí Maďaři. Tato domněnka vedla Maďary v posledních časech před válkou k boji proti cyrilice, k založení maďarského episkopátu v Hajdudorohu, k násilnému zavádění gregoriánského kalendáře atd. Leč nadarmo. I nad námi je mravní svět, který nedovolil deptat lidská a přírodní práva našeho národa.

Po světové válce se Podkarpatská Rus octla ve stát-

ním svazku s Československou republikou. Od té doby jediným cílem dvou slovanských národů Čechoslováků a Rusínů - Ukrajinců jest snaha vybudovat silnou Československou republiku, jako most západní katolické kultury na východ.

Tato myšlenka vysvítá ještě i dnes na světové výstavě katolického tisku ve Vatikáně, kde heslem československého pavilonu je „Československo mostem na východ“ Není pochyby o tom, že čím dokonalejší bude spolupráce Čechoslováků a Rusínů, tím pevněji a krásněji se bude šířit katolicismus a s katolickou vírou i západní kultura na východě.

Ptáme se, jaké jsou poměry mezi Čechoslováky a Rusíny - Ukrajinci v Československé republice. Řekněme upřímně: ne nejlepší a to z několika příčin.

Čechoslováci a Rusíni - Ukrajinci se setkali po první r. 1919. Byla to doba revoluce, kdy se zrodila nynější mapa Evropy. Tato historická doba nás na Podkarpatské Rusi přistihla úplně nepřipravené. Ani kulturně, ani politicky nebyli jsme na ni připraveni. Národ, nevěda co počít, zneužil revoluce k pomstě na své inteligenci za hříchy, které nebyly větší než hříchy někdejších pánů. V té kritické době přišli na Podkarpatskou Rus Češi, kteří neznali zdejších poměrů. A mimo to se mezi nimi nenašli vždy lidé šťastně pro svůj úkol vybraní. Některé úřední osobnosti se nesnažily oheň uhasiti, ale ještě ho oživily doléváním oleje. Místo, aby získaly inteligenci, odvrátily se od ní. A tím se stala naše inteligence, a především řecko-katoličtí duchovní, negativním činitelem bez právní ochrany. Tyto poměry se postupně zlepšily a nešťastná politika některých pražských vedoucích úředníků zahнала naši inteligenci do věčné oposice. Následkem této politiky vznikla velká škoda na poměru československo-ruském. Brzy se ukázalo, že inteligence neztratila svůj tradiční vliv na národ.

Ještě nešťastnějším krokem bylo napomáhání náboženským zmatkům tím, že pravoslaví bylo uznáváno. Ruch pravoslaví, který byl na počátku světové války živěn z Ruska, úplně opanoval někdejší župu marmar-

rošskou a mukačevskou. Někteří proti Římu nepřátelsky orientovaní úředníci tajně anebo zjevně stáli na straně pravoslaví, kterému se neslýchaným terorem podařilo ohněm a železem asi třetinu řeckých katolíků odtrhnouti od mateřské církve. Kdybychom v té době nebyli měli otců Vasiliánů, kteří nadlidsky pracovali a zastavili ruch pravoslaví, kdybychom byli neměli biskupa Petra Gebeje, který na svých návštěvách dělal všude pořádek, kdo by mohl říci, zda bychom dnes nebyli proti pravoslavným v menšině. Touto akcí se dosáhlo toho, že pravoslavní zůstali v menšině a pomalu zdemoralisovali. Podle statistiky stali se pravoslavní nejlepším materiálem pro komunistické politiky. Tito pravoslavní většinou ztratili cestu k Čechům. Když ještě dodáme, že se u nás šíří nudismus, bezkonfesijnost, že se zrušují církevní školy, (z více než 400 církevních škol před převrácením zůstává dnes jen asi 30) pak porozumíme, proč je národ na Podkarpatské Rusi tak roztrpčen.

Československo-rusínské vztahy byly ještě zkaleny třetí nepřijemností. Je to nejasné postavení některých úředních činitelů v našich národnostních a jazykových otázkách.

Za předválečného režimu byli jsme za Maďarska odsouzeni k nacionální smrti. Nemysleme si však, že národní myšlenka v těch těžkých dobách u nás nežila. Národní genius Podkarpatských Rusínů žil. Stačí připomenout chustský sjezd z roku 1919, kdy se 420 delegátů z celé Podkarpatské Rusi i z Prešovska sešlo na hlavním náměstí v Chustu před řecko-katolickou církví a tam se slzami v očích posvětilo svůj prapor modrožlutý, na který pak všichni účastníci přísahali. Tehdejší Maďarsko bázlivě konstatovalo neočekávaný výbuch národního uvědomění, a třebaže bylo na pokraji úpadku, zmobilisovalo všechny své síly k udušení zdejšího nacionálního citění. Zde byl kořen povstání tak zvaného směru rusofilského, který se ideově váže s pravoslavím. Jest samozřejmé, že Rusíni - Ukrajinci čekali od Čechů - příslušníků slovanského kmene - polepšení svých poměrů. A skutečně přišlo na Podkar-

patskou Rus několik Čechů, kteří nám přáli národního znovuzrození a pro naše přesvědčení ukrajinské nás nikdo nepronásledoval. Brzy se však poměry změnily a některé osobnosti pokračovaly v dřívější politice maďarské. To uvědomělá inteligence a uvědomělé vrstvy národa nikdy nečekaly. Proti tomu vystoupili i sami Češi. Pan profesor Pechuška psal před několika lety v „Lidových Listech“: „My, Češi, můžeme od Rusínů žádat loyálnost, ale nikdy nemůžeme na nich chtít, aby přerвали kulturní svazky s ukrajinským národem, poněvadž to by pro ně znamenalo jistou smrt.“ To všechno málo pomáhalo.

Když tak o všem uvažujeme, uvidíme, proč se tak těžko uskutečňuje tvořivá spolupráce mezi Čechoslováky a Rusíny - Ukrajinci. Nestačí postavit palác zemského úřadu, nestačí ty nejlepší hospodářské a sociální investice. Pokud shora uvedené nedostatky nebudou řádně vyřízeny a pokud se nám nedostane, po čem dlouho voláme, potud není naděje, že by se poměry na Podkarpatské Rusi zlepšily. Protože zájmy církve katol. i zájmy Československé republiky vyžadují, aby se poměry na Podkarpatské Rusi zlepšily, čeká nás - katolíky obou národů - velká úloha a těžká práce. Oba nás váže evangelický duch: dejte každému, což jeho jest. Vzájemného dorozumění jinak nelze dosáhnouti. Bylo to již zkoušeno, ale nadarmo. Přece však pokusy Msgra kanovníka Jemelky, profesora Vašiči, prof. Pechušky, red. Zamykala, prof. Vajse, sen. Nováka nebyly marné. Tato jména jsou u nás velmi vážená a ctěná. Nikdy nezapomeneme na pouť ke cti Panny Marie z roku 1928, kdy Msgr Jemelka zorganizoval moravské železničáře, kteří s našimi čtyřmi biskupy šli na Černeckou horu u Mukačeva poklonit se Matce Boží. Vliv, jaký měla výprava na náš lid, nelze vypsati. Mnozí plakali. Tu poznali naši lidé, že všichni Čechové nejsou bezvěrci.

Mnoho pozitivního přinesly národní misie Msgra Jemelky. U nás na Podkarpatské Rusi žije mnoho českých úředníků. Mezi nimi je mnoho dobrých katolíků, kteří chtějí s námi spolupracovati. Aby potvrdili poli-

tickou spoluprací Msgra Vološina a Msgra Šrámka, vydalo se pod vedením nejmladšího biskupa Msgra Štojky 2000 Rusínů do Prahy na katolický sjezd. Náš národ je dobrý, má trpělivé srdce, ale ledakomu je nedá.

Velikou naději klademe do prázdninových kursů katolického učitelstva, kterých se i v budoucnu chceme zúčastniť.

Uvážíme-li všechno, co jsem dosud řekl, přijdeme k tomuto výsledku:

Bůh chce, aby Československá republika, most na východ, byla zabezpečena Čechoslováky i Rusy Ukrajinci. Utvořme celostátní spolek Čechů a Rusínů - Ukrajinců. Vezměme tam všechny dobrosrdečné Čechoslováky a Rusíny Ukrajince. Podělíme se navzájem svými duchovními poklady. Máme mnoho pokladů z byzantské kultury a vy, Čechoslováci, máte ještě větší poklady katolické kultury. Spolupráce může přinést mnoho dobra jak církvi katolické, tak i československému státu.

Končím jedním překrásným obrazem, který jsem viděl před několika měsíci v Užhorodě. Byla tam česká misie, kterou řídil P. Klement, benediktin z Prahy. Čechoslováci, Rusíni - Ukrajinci šli mohutným průvodem přes Užhorod na Kalvarii k soše sv. Jana Nepomuckého. Byla to opravdu nezapomenutelná chvíle, kolik tužeb skládali do svých modliteb dva bratři: Čech a Rusín - Ukrajinec. Chtěl bych, abychom se v duchu přenesli do Vídně k hrobu sv. Josafata a svoje přání položili na oltář toho, jenž za spolužití Rusínů - Ukrajinců s církví katolickou obětoval svůj život.

**VASIL LARJ, ŘEDITEL DÍVČÍHO UČITEL. ÚSTAVU
V UŽHORODĚ**

CESTA K INDIVIDUALISACI UČENÍ

Ideje a výzkumy naší pedagogiky našly a hledají dále nové cesty naší školské praxe v rámci světové orientace.

Úkolem mého referátu je informovati vás aspoň charakterisujícím způsobem o ideovém základu a podmínkách reformní práce a naznačiti vám cestu vašeho pokusu na vývojové linii důsledné individualisace učení.

Mám-li hovořiti o přeměně tradičního vyučování hromadného v individualisované v systému pracovní školy, nesmím opomenouti těch, kteří u nás připravili a provádějí uskutečnění pokroku školské práce. Vzpomínáme vděčně záslužné průkopnické práce učitelstva našich reformních škol, jejich pracovní pevnosti i obětavosti, s jakou prováděli svůj reformní úkol, jmenovitě pak vzpomínáme ideového vůdce a organisátora naší školské reformy universit. docenta dr. Příhody, který svým stěžejním dílem „Racionalisace školství“ a svým životním úsilím odůvodnil, připravil a dále buduje naši školskou reformu, usiluje o syntésu pedagogických ideálů cizích (zejména amerických) a ideálů domácí tradice. Nezapomínáme také individualisačních snah spolupracovníka Příhodova doc. dr. Velinského, který zejména ve svých nejvýznačnějších studiích „Individualisace metod“ a „Soustavy individualisovaného učení“ konkrétně promýšlí problémy a plány nové školy a jejich soustav.

Má přednáška proto myšlenkově může býti v podstatě jen osobním výtěžkem studia našich základních teoretiků (opírá se zejména o uvedené práce dr. Velinského a používá jeho schématu období individualisace), jednak shledáním potřebných zkušeností a výsledků praxe reformních škol i praxe vlastní. Cílem mého referátu však je snaha vzbuditi jím ve vás zájem o novou práci (pokud se o ni už sami nepokoušíte), ovlivnit vás a podnitit ke hledání nových cest vaší školské praxe.

Předesílám ještě v úvodu, že stále nelze stanovit plně konečný závěr kladných i záporných zisků dosavadních výzkumů nového způsobu školní práce, prováděného pokusnými školami; můžeme však bezpečně hovořit o podstatných základech školské reformy i jejích dnešních výsledcích.

Vymezení referátu mi nedovoluje podrobnějšího zpracování tématu, není to také mým cílem, jak jsem už naznačil. Na základní vědecká pojednání jsem již upozornil, na studie praktických řešení reformy vás odkáži v závěru referátu. —

Svým výkladem zhruba odpovídám na otázky: *p r o č ?*
a j a k ?

K odklonu od tradiční kolektivní školy dovedly cizí i naše školství zjištění a důkazy o individuálních rozdílech mezi dětmi a nutnost respektování jejich osobitosti nadání a potřeb. Poznání dítěte, určení jeho individuální struktury a variabilita jednotlivých duševních vlastností je východiskem a předpokladem reformního výchovného a vyučovacího působení. Pracovní jednotkou se stává *o s o b n o s t ž á k o v a*, nikoliv třída, a proto učení o dnešní školské práci jest pochodem individuálním.

Kolektivní škola charakterisuje se celkově jako systém, v němž všichni žáci jedné třídy se současně učí stejné látce týměž způsobem. Předmětem tohoto školského působení je *o b e c n ý č l o v ě k*, typ, schema člověka, bez osobitých rozdílů a sklonů. V kolektivní škole tedy „na postup v látce nemá vliv jednotlivé dítě, nýbrž celá třída, ať už je jeho základem pracovní tempo třídy či rozdělení látky“, praví dr. Velinský, a Burk pak: „Padesát různých žáků může váznout na padesáti různých místech, ale v soustavě tříd jeden čeká na druhého.“ Nedbá tedy osobitých rozdílů mezi žáky, přizpůsobujíc se pouze věkové průměrné vyspělosti. A proto, že se vnější podmínky, totiž učební situace, nepřizpůsobují žákovi, jeho schopnostem a znalostem, že žák není přiměřeně zaměstnán a léčen ze svých nedostatků, že mu nebyly dány možnosti dojít vlastního cíle, proto se

takový nepřiměřeně zaměstnaný, a proto opožděný žák odstraní propadnutím. Propadání žactva je jedním z důvodů k přeměně tradiční školy.

Při své dosavadní školské práci cítíme všichni nedostatky a chaotickou pracovní hospodárnost tohoto pracovního způsobu: spousta času bývá věnována udržování kázně a až polovice vyučovací hodiny zkoušení, pak pochopitelně musíme s podáním či vyvozením nové látky spěchat, takže nezůstává ani času na nutné zopakování učiva; nové učivo podáváme většinou neúspornou metodou sluchovou, která nepodchycuje a nevyužívá činnost žáků a nevytváří tak jeho správného poměru k práci; kontrolujeme-li žákovy vědomosti (ať při opakování či zkoušení), nemůžeme ústně u všech zjistiti, rozumějí-li nové látce, či umí-li i nezkoušení, a protože je kontrola nezkoušených žáků nepatrná, bývá proto i jejich myšlenková spolupráce malá (za kontroly v novém pracovním způsobu vyvoláváme a opravujeme jen ty, kteří učivu neporozuměli a testováním s ústním zkoušením vyzkoušíme každého důkladně); klasifikační měřítko různých učitelů i téhož učitele jsou hodně subjektivní a náladová, a zhodnocení odpovědí bývá proto hodně relativní, protože i otázky bývají nestejně obtížné.

Jednou z nejzávažnějších obtíží tohoto vyučovacího způsobu je nemožnost kontroly, sledují-li žáci pozorně podání nového učiva. Tu také z vlastní zkušenosti víme, že osobní zájmy dítěte, ať z jeho venkovního či školního prostředí, podmínky jeho životního prostředí, okamžité záliby, a různá pozorování, která je z pozornosti odvádějí, zájem či nezájem žáka o vyučovací předmět, látku či učitele, okamžitá učební dispozice a zvláště pak osobité duševní rozdíly č. variace dětí, jejich rozdíly paměti, logického uvažování, abstraktního myšlení, vnímání, asociace a pozornosti, citových hnutí, nadání, pracovního zájmu a tempa, rozdílnost pracovní výkonnosti i u téhož žáka. Tyto všechny pracovní podmínky tvoří nestejnou pracovní účast žáků na školním zaměstnání a tím — shrneme-li dosavadní stížnosti proti jednotnému vyučování v rozhodující ná-

mitce — i malou výkonnost kolektivní školy. (Poznámka: Absolutní výkonnost školy je taková, jejíž žáci si osvojí 100 procent podaných poznatků; čím menší procento osvojených poznatků, tím je výkonnost, hodnota školy či metody menší.)

Náš kolektivní vyučovací postup a výklad pro žákovskou masu neodpovídá proto zpravidla svou obtížností celé jednotce, nýbrž přibližně jen určité její části, skupině žáků, jejichž duševní úroveň je úrovní našeho výkladu, takže jen ti jsou schopni jej sledovati. Intelligence, nadání, dispozice učební a výkonnost žáků (která se zhusta mění od předmětu k předmětu) a jejich variační rozpětí rozrůzňují čili d i f e r e n c u j í individuality žákovské zhruba v e 3 s k u p i n y, jejichž stupeň intelligence a nadání bývá přibližně stejnorodý, takže umožňuje téměř stejný stupeň pracovní výkonnosti, reakce na tutéž školní situaci. Tak zjistíme, že máme ve třídě žáky průměrné (bývá jich asi 50 procent), nadprůměrné (asi 25 proc.) a podprůměrné (také asi 25 procent). Ve svém výkladu nemůžeme se současně přizpůsobiti všem těmto 3 skupinám; nepřihlížíme proto k těmto rozdílům a podle svého pedagogického charakteru podchyťme zájem a výkonnost jenom jedné z těchto skupin, takže zpravidla 50—75 procent žactva třídy nebývá přiměřeně zaměstnáno. Pracujeme-li na př. v úrovni průměrných, pozbývají mnohdy zájmu nadání i nejslabší; těm je výklad (zejména nedostatkem potřebného nácviku) méně dostupný, oněm zas příliš zdoluhavý a chudý, a tak vnější skupiny trpí neúměrností, buď přílišností nebo nedostatkem práce, a porušují kázeň.

Ve třídě diferencované (hovořila o ní pí. kol. Holková) respektují toto roztrídění třídy dle schopností (zejména intelektuálních) t. zv. d i f e r e n c i a c í k v a n t i t a t i v n í, kterou se těmto skupinám dává přiměřená míra učebné látky a upravuje se učební metoda. Kvantitativní diferenciaci se provádí buď podle větví — u větších škol — na třídy A, B, C, anebo v rámci třídy buď na pracovní skupiny, kde jsou žáci neměnně seskupeni podle nadání v naukových předmětech,

v ostatních jsou vyučováni společně, anebo na pracovní družstvo, kde jsou žáci přeskupováni v každém předmětu. Dokonce se vyhovuje speciálnímu nadání a sklonům žákovým t. zv. kvalitativní diferenciací, uskutečňovanou u nás na měšťanských školách volitelnými předměty. Nejdůslednější diferenciací je však individualisace učení, která nejdokonaleji vyhovuje psychologickým zjištěním rozdílnosti vlastností, schopností a potřeb individuů.

Z uvedených nedostatků kolektivního systému a zejména z osobitých rozdílů mezi žáky vyplývá: jsou-li duševní i tělesné variace ve vývoji jednotlivců třídního celku, je-li rozdílný pracovní poměr žáků k téže práci či k práci vůbec, pak není možno jak s hlediska dítěte, tak i s hlediska výkonnosti školské práce pracovat s dětmi jednotným šablonovitým postupem důsledného kolektivního vyučování, nerozlišujícího vnitřní složení a potřeby individuů. Naopak je nutno respektovat individuální složení, osobitou strukturu každého dítěte jako výchovného objektu, jeho zákonitost biologickou, jak o ní hovořil dr. Zavadský, psychologickou a sociální. Tomuto požadavku úspěšné výuky i výchovy vyhovuje individualisace učení, která teprve umožňuje vzdělávací formu, přiměřenou osobitému složení i stupni vývoje jednotlivce — žáka.

V nové škole se proto individualisací upravují podmínky pro osobitý rozvoj každého individua; tím však, že se pochod učení individualisuje, t. j. že se dítěti umožňuje, aby se samo učilo, vyhovuje se základnímu úsilí t. zv. pracovní školy — vychovat a uschopnit dítě aktivní, tvořivou školskou prací ke zkušenostem pro skutečný život. Pracovní škola se tím vědomě protikladně staví k vyučování, založenému na trpném poslouchání a přejímání nových poznatků i na jejich mnohosti, protože si uvědomuje, že se vědomosti v životě snadno zapomínají a že jsou mnohé z nich pro život zbytečné. Nezdůrazňuje už tak poznatky (didaktický materialismus = povědět všechno, co se o věci povědět dá), jako spíše pracovní způsob, techniku práce, jak žáci svých poznatků nabývají. To je pro ni příznačné —

změna osobního žákova poměru k práci, změna dosavadní reprodukce učiva, učitelem již upraveného a v osobním pojetí podaného, v pracovní metodu, která už staví na vnitřním zájmu žakově. Žák pak z vlastního zájmu si hledá sám vědomě samostatnou práci, ovšem za dohledu učitele, cestu k vyřešení úkolu. Překážky, které se mu postaví v cestu při řešení problémů, musí sám, pokud je to v jeho silách (jinak pomáhá učitel, kterého si žák přivolá na pomoc hlášením anebo přijde za ním ke stolu), zdolat, musí pozorovat, přemýšlet, srovnávat, aby šel správnou cestou. A tu je smysl, jádro pracovní školy: vyhovuje dětskému pudu po činnosti, a získané poznatky, nabyté vlastní prací, vlastním přemýšlením a pokusy čili aktivní činností žakovou, jsou trvalejší. (Přesvědčil jsem se o tom při opětovných opakováních, zvláště na konci školního roku či při opakování učiva z nižšího ročníku.) Pracovní škola je sociálnější, protože umožňuje i vzájemnou pomoc, pomoc zdatnějšího slabšímu. Tím, že vyhovuje spontánnosti dítěte, že je plně zaměstnává, vytváří přirozené, vnitřně, pracovně ukázněné prostředí bez vnějších zásahů učitele. V individualisované pracovní škole dostává žák svobodu, svobodu práce i pohybu, aby mohl samostatně pracovat. Ovšem k pracovní svobodě musí být postupně veden: čím nadanější a svědomitější žák, tím je dříve svoboděn a tím má více svobody, a naopak, čím je žák slabšího nadání a vůle, čím je slabších pracovních sil, tím má méně svobody i práce, ale zato tím více potřebuje našeho vedení a pomoci, aby mohl správně postupovat.

Aby byla umožněna samostatná žakovská práce, jsou sestavovány speciální učebnice t. zv. p r a c o v n í (vydává Graf. Unie a Stát. naklad. pro měšť. i obecné školy), které promyšleným vybráním látky a jejím uzpůsobením k samostatnému a bezpečnému postupu a studiu žakovu (úkoly, ilustracemi, grafickou úpravou, odkazy k pramenům atd.) sledují úkol — dáti žákovi možnost samostatné práce, ať intelektuální či technické. Při začátcích pokusné práce, kdy ještě nebylo pracovních učebnic, sestavovali si učitelé k dřívějším starým učebni-

cím (ovšem málo vhodným pro samostatné studium) t. zv. pracovní návody, aby žákům umožnili samoučení. Doposud se tak pracuje tam, kde se učitelé pokoušejí o reformní práci při dosavadních učebnicích. Na základě výzkumů psychologů, zejména zkoumání procesu studia dítěte, reakcí jeho chování, nového zhodnocení upotřebitelnosti pojmů v dnešním životě, jejich tabulace a tabulace slov dětského slovníku, připraveny byly pracovní učebnice, v nichž dřívější látka, systematicky uspořádaná (kolikrát bez vztahu k životu i dítěti) a vyžadující důkladného osvětlení výkladem učitelovým, byla nahrazena účelně sestavenými látkovými celky (oddíly) s menšími jednotkami práce. Za tyto časové úseky práce jsou vloženy úlohy pro individuální práci žákovu, obsahující i podnětné úkoly (na př. z Čondlovy učebnice: který šlechtický rod nebo klášter měl statky ve vaší krajině atp.), práci prohlubovací rozšiřuje podrobnostmi učivo probírané) a prameny doplňovací čtení, kterými zaměstnáváme rychlejší žáky nebo uspokojujeme zájem žáků vědychtivých. Dále pak sem umísťujeme procvičení, případně i různá speciální doplnění (i technického rázu), přehledy, někde i cvičné testy atp., aby žáková aktivita na pracovním procesu byla tím intenzivnější. Autoři některých prac. učebnic (či jejich spolupracovníci) pokoušejí se o jejich technické zlepšení tím, že od nich oddělují t. zv. Pracovní sešit jako oddělenou pracovní přílohu k učebnici pro samostatné studium (na př. Bendův k Paurově prac. učeb. dějepisu nebo Nemeškalův); odpovědi se pak vepisují hned za otázky, anebo je žáci píší do svého poznámkového sešitu. Fakty učebnice však nejsou jen samy sobě účelem, jsou také prostředkem k činnosti, přemýšlení, sledují tvoření správných reakcí žakových ke každé životní situaci, aby mohl vědomostí skutečně v životě upotřebiti, a osvojení techniky studia. Proto však nesmíme zapomínati na poznatky, jsou výsledkem a oceněním práce.

Individualisovanou prací usnadňují další speciální pomůcky k samostatné práci, které ji umožňují bez přímé účasti učitelovy. Jsou to: program práce,

který mají v rukou i jednotliví žáci a obsahuje vy-
měřené jednotky látky na celý rok, dále testy inteli-
gence (Příhoda, Stejskal, Váňa) a testy didaktické,
slovníky, příruční knihovna s doplňkovou literaturou
(slovníky, Encyklopedie mládeže atp.), kartotéka, mapy,
obrazy, přehledy látky, diagramy, cvičební a nápravný
materiál, sešit výstřižků z novin a časopisů, film, grafy
(individuální i kolektivní) atd. Všechny tyto pomůcky
slouží ke zjištění individuality žákovy, jeho výkonnosti
a žákovi samému pak k sebeřízení a sebekontrolě po-
kud možno bez pomoci učitelovy.

Tomuto samostatnému žákovu postupu, kterým si na
základě uvedených pracovních pomůcek aktivně osvo-
juje vědomosti či zkušenosti vůbec a zpracovává je bez
přímého zasahování učitele, říkáme s a m o u č e n í. Je
nejdůležitějším a nejčastějším prostředkem individuali-
sace. Samoučení je zvláště vhodné v počtech, reáliích
(zejména v dějepise), mluvnici a pravopisu, čtení (ne
ale v poznání literárním, v tom rozhodně chybují ně-
které pokusné školy, pokud jsem měl příležitost poznat
jejich názor a postup), psaní, ve vlastivědě a v občan-
ské nauce v její věcné části.

Ve školách individualisovaného učení mění se zpra-
vidla i pracovní prostředí t. zv. p r a c o v n a m i. (Upozor-
ňuji však, že nejsou podmínkou práce, jsou spíše jejím
usnadněním a prohloubením.) Jsou to speciální učeb-
ny pro jednotlivé vyučovací předměty, které vyžadují
zvláštního pracovního vybavení (na př. zeměpisná,
dějepisná, fyzikální atd.); mívají: více tabulí, stoly
(jsou lepší než dosavadní lavice) a židle, podle potřeby
předmětu nebo podle skupin a skupinek žáků seskupe-
ných i do různých sestav a tvarů (na př. podkovitého),
potřebné pomůcky, stále vystavené i měněné (mapy,
přístroje, diagramy, ukázky samostatných prací žákov-
ských, grafy, příruční knihovna atd.). Předností tohoto
systému je možnost hospodárného soustředění a vylo-
žení všech potřebných pomůcek, pokud jimi škola dis-
ponuje (pracovna tak bývá v některých předmětech
i kabinetem); získáváme jím též přehled výkonnosti
a postupu jednotlivců i tříd (grafy), pracovní povzbu-

zení (vystavenými žákovskými pracemi) a nepoškození pomůcek. —

Předsláním nejnutnějších problémů psychologických, pedagogických i organizačních naznačil jsem základní předpoklady a pracovní podmínky našeho úkolu. Shrňme-li si přednesené základy nové školy, pak můžeme říci, že jejím hlavním a rozhodujícím znakem je respektování individuálních odlišností a vloh žactva, kterým vyhovuje individualisovanou a samostatnou práci žáků. Žák se učí sám pracovat, řídit a kontrolovat sebe sama. Proto je jeho osobnost středem zájmu nové školy. A cílem jejím je vytvořit individualisovanou práci za pomoci učitelových zkušeností a za jeho vedení kladný poměr žáka k práci, jeho osobní pracovní techniku a vychovati z něho člověka usuzujícího, podnětného a činnorodého. Školní praxi proniká tak idea práce, činnosti a tvořivosti, aby se škola stala částí života, ne jen přípravou pro život. —

V první části přednášky jsme si povšechně odpověděli na otázku „proč?“, nyní si zodpovíme otázku, jak si budeme počínati na cestě k své individualisaci učení.

Přeměnu k individualisaci učení nelze provést radikálním rozhodnutím a okamžitým přebudováním organizace dosavadního školského systému. S počátku provádíme plán reformy jen pozvolna (souvisí s duševním uzpůsobením dítěte i učitele) a v rámci třídy, později však přizpůsobujeme plánu i organizaci celé školy.

Rozhodnutí individualisovat učení předpokládá:

- a) pracovní plán;
- b) zjištění inteligence (testem) a výkonnosti dětí (podle známky z předmětu a podle předmětového testu), abychom už pro počátek žáky přibližně diferencovali;
- c) pomůcky a samoučný materiál.

Pro pracovní plán si rozebereme učeb. látku, určenou osnovami na rok, a pak si ji v přehledu přesně vyměříme v učebné jednotky (nejlépe týdenní). Jednotkou práce už není čas (vyučovací hodina), ale pevná látka, spjatá do přirozených celků. Při stanovení

tohoto pracovního programu si už hned předem podle charakteru látky uvědomíme, které učebné části budeme asi probíratí společným výkladem — bude to zejména látka charakteru mravního, volního, sociálního a citové působnosti (národně uvědomovací, estetického zasvěcování do umění atp.) — protože samoučení nemá té účinnosti, emotivnosti, aby zejména v citové oblasti dosáhlo té síly jako nadšený učitel slovy — a které učivo individuálním učením. Při rozboru učiva odhadneme, které bude základem, minimem všem pochopitelným (pro žáky nejslabší), které bude dále určeno průměrným a které připravíme žákům nadaným. Diferencujeme tak látku pro skupiny, později případně pro skupinky či i pro jednotlivce.

Všechny tyto pracovní prostředky si připravíme předem, než přejdeme v praxi k uvedení do začátků individualisace metod.

V prvních hodinách ještě kolektivního vyučování odvádíme žáky od něho speciální přípravou v tichém čtení (na př. v Čondlově prac. učebnici dějepisu na Československých pověstech). Nejlépe však se připravuje v jazyku vyučovacím t. zv. *n á v o d n ý m č t e n í m* a už na obecné škole, ve kterém plánovitým postupem nacvičujeme žáka tichému čtení. (Návod podává Prac. učeb. jazyka pro měšť. školy od Žofkové-Tožičky, I. díl). Prvně si změříme pro zjištění čtenářské úrovně jednotlivců a zvláště jejich nedostatků individuální rychlost mechanického i logického čtení. Zjištěné nedostatky pak odstraňujeme ve čtení individuálními nápravnými cvičeními, kterými pomáháme žákovi k mechanismu jeho čtecí techniky. Po zjištění čtenářské vyspělosti učíme žáky na článku (nebo v Čondlovi na pověstech) odpovídat na otázky, ale tak sestavené, aby dítě, hledající na ně odpovědi, muselo uvažovat, vedeme je dále vyhledávat hlavní myšlenky odstavců a sestavovat je do osnovy článku; konečně pak učíme dítě postihovat jádro článku a shledávat doplňovací látku z knih a časopisů. Tímto plánovitým cvičením uvádíme žáky do techniky tichého čtení. Musíme-li mu učití na počátečních partiích předmětu, ve kterém

chceme postupovati individualisovaně, pak už na zapisování poznámek a návodných cvičení použijeme pracovního sešitu (nelinkovaného), který má každý žák a kterého bude potřebovati pro poznámky při samoučení.

I.

Návodným čtením přicházíme do 1. údobí individualisace, do návodného učení. Žák dostává pracovní návod, zvaný také návodným archem nebo pracov. programem. Nemáme-li prac. učebnice, pak napisujeme doma připravený pracovní návod na tabuli anebo je dáváme jednotlivým žákům rozmnožené. Vytyčuje studijní úkol a obsahuje metodické pokyny a odkazy ke studijním pramenům k osvojení úseku učebné látky, dané v přirozené situaci. Pracovní návod, diferencující látku, obsahuje též podrobné označení, co má která skupina studovat, odkud až kam a co možno vynechat, zejména v návodech k nepracovním učebnicím, kde otázky a pokyny k minimálnímu učivu bývají podtrženy či jinak graficky upraveny. Pomocné prostředky studijní techniky se později v prac. návodech postupně omezují na menší a menší míru, aby se tak žák naučil samostatnému studiu bez jakékoli vnější či knižně připravené pomoci. Avšak čím slabší žák, tím více pomocných studijních prostředků.

V počátcích návodného učení učíme žáky společným postupem, jak mají samostatně pracovat: jak se mají vědomě rozborem a podle pracovního návodu zmocňovat látky, jak zacházeti s přístroji a pomůckami, aby se naučili studijní technice předmětu. Po tomto společném uvedení do studijních zvyků začnou bystřejší žáci jeden po druhém sami odpadat k samoučení, řídíce se naším návodem. Slabší, kteří si nejsou jisti, či kteří na samostatnou práci nestačí, pracují stále společně s námi; časem i z těch zas někteří odpadnou, až zůstanou ti nejslabší. Žáky samostatně pracující příležitostně kontrolujeme. S počátku bude kontroly málo; není velkou škodou, když žák sem tam

pochybí, hlavní je, když sám pracuje. Ti nejslabší vytvoří tak samočinně 3. skupinu, se kterou společně pracujeme nejvíce a nejdéle, ale i ti časem se naučí našimi studijními pokyny samostatné práci. Protože však jejich pracovní výkonnost je malá a kolikrát i nedbalá, pracují na minimu látky, aby mohli aspoň postoupiti do vyšší třídy. Učitel kontroluje výkonnost, zejména slabých, individuálně pomáhá zdokonalovat pracovní techniku, případně dává žákovi nápravné individuální cviky, kterými by opravil nedostatky žákovy. To je jeho nejdůležitější úkol tohoto období — naučit žáka samoučení.

V návodném učení už si žák samostatně osvojuje látku ve škole; abychom toto samostatné studium umožnili, musíme pro ně získat čas dosavadního zkoušení, které v návodném učení nahradíme písemnou zkouškou po oddílu, po delším celku látky (až 5hodinovým), později doplňovanou i ústním zkoušením. Kontrolu způsobu i výsledku práce a zkoušku provádíme měřením, testy, jichž objektivní výsledky nám pomáhají stanovit diagnosu vědomostí i výkonnosti jednotlivců, a tím i diferenciaci třídy. Žák, který při kontrole nedosáhl minimálních požadavků, studuje znovu nebo dostane nápravné cviky, aby si doplnil vědomosti. Testováním (v návodném učení provádíme je přibližně jednou za 14 dní) získáme hodně času, dříve věnovaného únavnému a zdlouhavému zkoušení ústnímu, pro samoučení. Později však zkušební test není už jediným a rozhodujícím činitelem klasifikačním.

Schema hodiny návodného učení:

1. Půl hodiny kolektivní úvod — učitel stručně zopakuje předcházející učivo, vyloží minimum nové látky a naznačí, jak třeba látku studovat. Nejslabší žáci proto i v úvodu poznávají, co musejí studovat, aby vyhověli; pomáháme jim také žákům sluchového typu.
2. Půl hodiny individuálního studia s individuální pomocí.

Kolektivní shrnutí a docvičení celku látky se provede až po prostudování celého látkového celku (až pětihodinového) na konci hodiny společnou debatou. **D e b a t a** zodpovídá za spoluúčasti celé třídy podněty a dotazy žáků, řeší kolektivnější pracovní obtíže, kontroluje pochopení a doplňuje mezery studia, rozlišuje základní fakty od podrobností a sceluje je v přehled, ideu sledující. V debatě referují též žáci, pracující na samostatném úkolu nebo projektu (= úkol, předsevzatý iniciativou žáka a soustřeďující více úkolů i z různých předmětů jedním společným hlediskem), o své práci. Do debaty patří i látka výslovně kolektivního druhu, pokud se jí dotýkají idea a problémy učiva, a výchova jednotlivce pro společnost. Debatou se tak dostává příležitosti i kultuře slova.

Na začátku další hodiny se vědomosti všech žáků písemně kontrolují. —

Ke konci návodného studia, to jest kdy jsme naučili žáky samostatně pracovat, **r o z d ě l í m e s i** celek třídy podle pracovních schopností a výsledků testů na 3 skupiny. Tím uvolníme dosavadní jednotu třídy, která byla také didaktickou jednotkou, a přizpůsobíme ji vnitřním pracovním potřebám a schopnostem žáků v užších skupinách, pracovní vyrovnanějších a umožňujících diferenciaci učebné látky i větší respektování žákovy individuality. Podle názoru dr. Příhody (v *Tvořivé škole*, roč. IX., str. 3) měl by být rozsah učebné látky diferencován v poměru 1 : 3 : 5, to znamená, že by žáci třetí skupiny měli znáti pětinu vědomostí žáků skupiny první. Skupiny mohou vésti v ů d c o v é (řed. St. Vrána v knize *Učebné metody*, str. 49, doporučuje, aby byl vůdcem jeden z téže skupiny a aby se vůdcové střídali), kteří přidělují kamarádům své skupiny potřebné pomůcky, pomáhají jim, zkoušejí atp.

II.

Rozdělením třídy na **p r a c o v n í s k u p i n y** přebírají odpovědnost práce už jednotlivé skupiny, to znamená, že žák už nemůže spoléhat na pomoc celého třídního cel-

ku, nýbrž jen na pomoc své skupiny. Zároveň se nám dostává možnosti více pomáhati slabým a nejslabším jak pomocí individuální, tak i kolektivní, je-li jim i minimální látka obtížná nebo je-li některá nesnáz pracovní nesnází většího celku; pro ně také bude náš výklad hodně podrobný a instruktivní; druhé skupině už tak hodně nepomáháme, spíše ji dobře kontrolujeme, kdežto první skupině důvěřujeme a jen tak namátkou si ji prohlédneme.

Schema hodiny

Celá třída pracuje společně na začátku hodiny (asi 4 minuty), kdy se opakuje stará látka a motivuje nová a pak na konci hodiny (také asi 4 min.) na společném prodebatování nového učiva.

Motivace učiva na začátku hodiny už svým označením naznačuje nové pojetí dřívějšího vzbuzování zájmu. Tento zájem, všelijakým způsobem i prostředky uměle učitelem vzbuzený, je dnes nahrazen vnitřním, aktivním zájmem žakovým o práci. Vnitřní zájem však předpokládá takovou organizaci nového učiva, aby učivo samo sebou, bez prostřednictví učitelova zaujalo žáka a tak jej bezprostředně donutilo k rozhodnutí převzítí prostudování nového učiva za svůj úkol. Motivace se proto omezuje na učitelovo zahájení práce stanovením, co budou žáci dělat a proč a nač to budou dělat. Bystřejší žáci motivace učiva ani nepotřebují, stejně jako zpravidla nepotřebujeme motivace učení, pracujeme-li s pracovními učebnicemi. Ty už svým úvodem k jednotlivým úkolům motivují práci, je-li však potřebí, můžeme si ji místně přizpůsobiti.

Po společném opakování a motivaci učiva pracuje 1. skupina samoučením úplně samostatně podle návodu. Ve 3. skupině učitel po společném opakování doučuje starou látku, zadává a vykládá novou a poskytuje individuální i kolektivní pomoc pro samostatné studium; pak je nechá studovat. Po pomoci druhé skupině vrací se učitel zpět ke třetí, během studia ji kontroluje a zakončuje pak ještě s nimi před společnou debatou látku.

Ve 2. skupině pomáhá těm, kteří si při počátku samostatné práce nevědí rady; na konci jejich studia je kontroluje. Za nepřítomnosti učitele pomáhá ve skupině vůdce.

Tak asi přibližně se učí v hodině skupinového učení.

Skupiny téhož předmětu nejsou definitivní; mění se podle výkonnosti jednotlivců.

U nás se v podstatě pracuje tímto systémem individualizovaného učení, a to dvojím způsobem:

1. Žactvu se zadává k individuálnímu studiu minimum látky, které musejí ve stanovené době nastudovat i žáci 3. skupiny. Ti, kteří prokáží, že ještě včas před ukončením určené doby minimálního cíle dosáhli, mohou se svolením učitele pracovat dále na prohlubovací, případně i na přiměřené doplňovací látce k úkolu, anebo na projektu. Ke společné práci se zas všichni sejdou v debatě.

2. Druhým způsobem se zpravidla vyučuje na málotřídních školách. Po způsobu winnetské soustavy dostávají všichni žáci totéž množství látky a každý si je studuje svým pracovním tempem, takže dochází k časovému rozptýlu v práci. Individualisuje se toliko rozdílným rozsahem cvičení, takže na př. v počtech dostane slabší žák více příkladů, aby bezvadně porozuměl témuž početnímu problému. Každý žák pracuje samostatně tak dlouho, až je hotov s látkou své třídy, svého ročníku, na málotřídních školách zpravidla až probere učivo i posledního roku. Pak teprve dostane prohlubovací, případně i doplňovací úkoly. V obou těchto způsobech naší dnešní praxe se však už objevuje důsledně samostatný pracovní způsob jednotlivců i samoučný materiál dalšího 3. období.

III.

Toto 3. období individualisace učení lze ještě uskutečňovat i v rámci třídy. Dosavadní první 2 skupiny druhého období se úží na stále menší a menší skupinky žáků, málo se lišících od průměru skupinky, a přitom se snažíme,

aby už i žáci původní 3. skupiny sami vnikali do nové látky. Odpadání této skupiny k úplně samostatně pracujícím neděje se najednou, nýbrž zase po drobných skupinkách, až je dosaženo cíle toho individualizačního období, aby všichni žáci třídy si nové učivo samostatně osvojovali. Aby bylo možno vyhověti individuálním potřebám skupinek, je nutno připravit pro každou skupinku jednak přiměřený rozsah látky, vyhovující průměrné výkonnosti skupinky, jednak studijní samoučný materiál, který by jednotlivcům žákům umožnil jak samostatné osvojení nové látky (už bez pomoci učitele), tak i sebekontrolu individuálními testy kontrolními (cvičnými), kterými se žák zkontroluje, ovládl-li nové učivo tak, aby mohl dále pokračovati, či musí-li zjištěné nedostatky odstraňovati opětovným studiem anebo nápravnými cvičeními. Pak studuje nebo cvičí jen to, co neuměl. Bez těchto potřebných samoučných pomůcek, umožňujících samostatné pochopení a osvojení nové látky, nelze přejíti k této přeměně individualisace učení.

IV.

V předposledním období zdokonalujeme individualizované učení po dosavadních přípravách studijní techniky, rozsahu látky a samoučného materiálu postupnou volností pracovního tempa (časovým rozptylem v práci). Nejprve uvolňujeme žáky nejlepší, pak průměrné a konečně i slabé, každý však musí mít naše svolení. A tak jednotlivci studují už svým tempem podle své výkonnosti a bez ohledu na postup druhých. Tím už také každý je sám odpovědný za práci, je odkázán sám na sebe a nespolehá na pomoc druhého. Když jsme zavedli individualisaci tempa, zavádíme posléze individualisaci denního zaměstnání (jako v daltonském plánu nebo ve Winnetce). Toto uvolnění ruší rozvrh hodin a předpokládá už spíše pracovny. Svobodnou volbu denního zaměstnání dovolujeme jednotlivcům postupně, případně jenom těm, kteří jsou tak svědomití, že se můžeme na ně spolehnouti. Žák si volně nakládá se svým časem a vybírá si studijní předměty podle

svého zájmu, potřeby a studijní dispozice. V praxi dosavadní není dosud naprosté svobody žakovy. Daltonský plán omezuje tuto volnost jen na desetiny učebné látky ročníku z každého předmětu. Žák při každé nové desetině látky smlouvou (kontraktem) přebírá závazek a odpovědnost, že svou práci včas provede (přibližně za měsíc, někdo je ovšem hotov dřív, někdo později). Pokud se však ze všech lekcí zadané měsíční učebné látky nedal vyzkoušet a pokud nedostal svolení, nesmí pracovat na dalším měsíčním úkolu. Winnettská soustava už je mnohem svobodnější. Umožňuje svobodu ve volbě denního zaměstnání, ale jenom žákům samostatným a v rozsahu učiva na 2 roky. Obě soustavy však dovolují volné plánování jen v předmětech, kterým se žáci učí individuálně, kdežto v ostatních předmětech (daltonský plán je nazývá vedlejšími) se postupuje a učí hromadně (v tělesné výchově, zpěvu atd.). Mají úkol výchovný.

Ze soustav této fáze individualisace, která už předpokládá uzpůsobenou organizaci celé školy, byl u nás v Michli uskutečněn daltonský plán, který se však neosvědčil, a proto bylo za půl druhého roku od pokusu upuštěno. Avšak principy soustav, dosahujících této výše individualizačních snah, byly přijaty, i do naší reformní praxe, zejména bakovský pokus kol. Žofkové a práce našich pokusných škol v podstatě na nich stavějí.

Nejvíce bylo doposud vyhověno individualizačním snahám soustavou winnetskou, nicméně nejsou jí vyčerpány všechny možnosti individualisace metod. K jejímu důslednému uskutečnění chybí, aby individuálním potřebám a vlohám každé žakovské individuality byla přiměřeně individualisována kvalita a kvantita učebné látky, t. j. její jakost, obsah a množství. Uzpůsobením potřebných pomůcek, vědeckými výzkumy individualit a úplným respektováním jejich osobitosti kvalitou a kvantitou látky dospěla by individualisace ve vývoji ke svému vrcholu a také cíli — respektovatí individualisací metody individualitu žakovu. Ale toto poslední vývojové období důsledné individua-

lisace zůstává prozatím problematickým ideálem vlastních snah individualizačních.

A tu se už dostáváme k závěru tématu, spíše abstraktnímu, který nás po naznačeném úsilí individualisace nutí pochybovat o možnostech jejího důsledného uskutečnění. Jisté je, že hranice individualisace, doposud dosažená, může být ještě posunuta dále k cíli individualisace; důsledná individualisace byla by však extrémem, ohrožujícím jednotu lidského soužití, zejména mravního, kulturního, sociálního a náboženského. Důsledným individualisováním učebné látky, kterým bychom sledovali cíl růstu a absolutního zdokonalení jednotlivce pouze jako vyhraněné osobnosti, osamocovali bychom ho od problémů, dotýkajících se podstaty, potřeb a smyslu lidského soužití, lidství vůbec. A to by byl protichůdný cíl výchovy, kterou zdokonalujeme jednotlivce, aby sloužil svému společenskému a lidskému celku. Důsledně vedená individualita by necítila svých lidských závazků, své životní povinnosti k lidské společnosti, čili dosáhli bychom protikladu svého cíle — individualita, námi důsledně dovedená, dospěla by k osamocenosti, která by znemožnila její uplatnění. Neboť jediné zase společnost může umožnit uplatnění jednotlivce, jeho osobní zájem závisí na jeho místě ve společnosti.

A škola, která by extrémní individualisací vytvářela jednotlivce, kteří by specialisací dosáhli osobité dokonalosti, ale i izolované a nepochopené svou „společností“ stejně osamocených individualit, nechápajících svých úkolů i úkolů druhých jako příslušníků národního či lidského celku, ve svazku kterékoli společnosti, připravovala by tak všelidský mravní, společenský a kulturní rozvrat. Takový důsledek výchovného pochoopení není a nemůže být cílem školy a lidského úsilí vůbec.

ODBORNÝ UČITEL KAREL CHVOSTEK, MÍSTEK

STUDIJNÍ PRAMENY, DOPLŇKY:

S. V r á n a: Učebné metody. Dědictví Komenského
a Vydav. odbor Ú. S. J. U.

P ř í h o d a - N y k l - H a n u s: Reformní praxe škol-
ská. Graf. Unie.

Tvořivá škola.
Školské reformy.
Vychovatelské listy.

PEDAGOGIKA J. A. KOMENSKÉHO, JEJÍ KLADY A NEDOSTATKY

Osobnost i dílo Komenského byly přijaty různě jak současníky tak pedagogy pozdějších dob. Veleben a vyvyšován jedněmi, byl podceňován a naprosto odmítán druhými. Z mnoha různých, sobě odporujících úsudků, uvádím na př. Weinheimera, superintendenta v Eslingen v jeho okřídleném výroku o Komenském: „Muž, o němž pochybuji, zdaž z něho veškerá Didaktika či spíše on sám všecek z Didaktiky byl pořízen.“ Naopak Pierre Bayle tvrdil o Didaktice, že je 'dílem málo prakticky užitečným, ano, podceňoval samu osobnost Komenského po stránce mravní, nazvav jej šejdířem i podvodníkem, který dovedl podivuhodně využívat okázalých myšlenek své metody, aby vyprazdňoval sáčky lehkověrných lidí.

Největšího úspěchu dosáhl Komenský u současníků Branou; jeho nejvýznamnější spisy pedagogické: Didaktika a Methodus nebyly valně pochopeny za jeho života. Pedagogové 18. století se rovněž chovají odmítavě k jeho dílu, teprve Herder vzdává jemu zaslouženou chválu.

Zájem o Komenského a jeho dílo stoupá v 19. stol. u nás i v cizině, zejména u Němců, kteří si jej hledí neprávem přisvojit, jak vytýká též Roloffův Pädagogisches Lexikon. Jeho jménem označili pedag. ústř. knihovnu v Lipsku (Comenius-Stiftung) založenou roku 1871. V Berlíně vznikla r. 1891 Comenius-Gesellschaft (podobně i v Halle, Stuttgartu a j.), jež si vytýkla cíl rozšiřovati znalost jeho spisů a v témž duchu působiti výchovně na dnešní pokolení. 300leté výročí jeho narození bylo slaveno po celém světě.

V Praze bylo r. 1892 založeno literární sdružení učitelské pod názvem „Dědictví Komenského“. Tento učitelský podnik podle stanov má sledovati jen ideové cíle beze zření na politickou nebo organizační příslušnost učitelstva. Avšak toto sdružení, jehož nákladem byla vydána nejprve Komenského Velká didaktika,

později Život J. A. Komenského od Dra Nováka, Škola vševědná, Škola trojtřídní, Oživlý Fortius, Zákony školy dobře spořádané, za redakce Dra Hendrycha, dále ocenění osobnosti a soustavy vědy pedagogické J. A. Komenského od Dra J. Kvačaly atd., odcizilo se duchu učitele národů. O tom svědčí letos Dědictvím Komenského vydaná kniha Ant. Kurše „Dětská divadla v SSSR. a u nás“

Autor, jenž píše se stanoviska třídního zaujetí pro ideologii Marxovu, libuje si,¹ že ani protináboženská výchova není v Rusku zanedbávána, chválí výborný protiklerikální film Protazanova „Zázraky sv. Jergena“

R. 1919 vznikl v Praze Pedagogický ústav J. A. Komenského při ministerstvu školství a n. osv., jenž se měl státi střediskem snah výchovných a školských. O šest let později byl zrušen výnosem téhož ministerstva. Z jeho knihovny byla zřízena Pedagogická knihovna Komenského.

Po převratě stalo se u nás téměř modou citovati Komenského nejen při státních a školských projevech, ale i jindy při méně vhodných příležitostech. Avšak teprve poslední dobou ozývají se hlasy pedag. odborníků po důsledném návratu k jeho dílu.

Je všeobecně známo, že pedagogika a školství do světové války, zejména v Rakousko-Uhersku, Prusku a Itálii, byly vybudovány na základech jeho Didaktiky. Uvádí se i vliv Komenského na Herbarta. Naproti tomu poválečné pedagogické teorie, jež jsou uváděny v čin t. zv. pokusnými a reformními školami, vyjadřují revoluční ideje doby a znamenají odklon od díla Komenského, neboť přinášejí většinou cizí myšlenky. Tudíž název „komenia“ pro pokusné školy II. stupně (podle dosavadní organizace rovnající se školám měšťanským) není pro ně přiměřený, poněvadž jim chybí náboženský duch Komenského výchovy.

Ti považují jeho dílo za překonané, na př. diferenciaci ve vyučování náleží k základním požadavkům těchto směrů, kdežto Komenský zná toliko společné vyučování žactva bez rozdílu. Geniální soustava pe-

I tamže str. 11.

dagogická, kterou vytvořil tento eklektik z díla svých předchůdců i současníků, vykazuje skutečně různé trhliny a nedostatky, jež právem vytýkají již jeho současníci.

Podle dnešního měřítka na vědecké soustavy není dílo Komenského soustavou, nýbrž encyklopedií. Vědecká soustava má být založena na jednotném filosofickém názoru, neboť jím jsou určovány jak celistvé tak úsekové a podrobné cíle výchovatelské práce. Tento jednotný filosofický základ chybí, neboť Komenský čerpal jak z filosofie scholastické, tak z humanismu a děl současníků. Nejednotnost je patrna již ve stanovění cíle výchovy:

1. výchova křesťana (*aeterna beatitudo cum Deo*) k věčnému blahoslavenství s Bohem, vlivem scholastické filosofie,

2. výchova k lidství (vlivem humanismu) a

3. ovládání přírody (cíl utilitaristický).

Tyto 3 různorodé živly v jeho díle jsou spojeny v celek časem sobě odporující. Kolísá mezi křesťanstvím a antikou, mezi nacionalismem a humanismem. Je jisto, že v posledních letech, vlivem chiliasmu, měl náklonnost k holandským separatistům. Komenský arci poctivě uvádí, co přejal od jiných (Bacona, Andrea, Alsteda, Ratke, Vivesa atd.), zdůrazňuje však samostatnost svého myšlení, ač nejvýznačnější z jeho zásad nejsou původní.

Eklekticismus je známkou epigonského období, v němž nedostatkem síly k důslednému a vytrvalému myšlení se nedospívá k jednotné soustavě. Různorodé živly v eklektické filosofii nestačí logickým požadavkům. Chybí důkaz, pokud působí vyučování výchovně, totiž vyšetření, pokud působení na myslící stránku duše ovlivňuje cit a vůli nebo motivy lidského jednání. K důkazu nestačila nedokonalá psychologie a étika Komenského. Neužíval indukce ani v metodice vyučování, ani v pedagogických výzkumech. Jeho synkritická metoda (usuzování z analogie přírody) jej svedla často k ukvapeným závěrům, což mu vytýkali již současníci, že analogie sice vysvětlují, ale nedokazují nic.

V jeho pojetí dítěte se též jeví rozpory. Jednou tvrdí, že člověk je od přírody způsobilý všemu se naučit, podoben nepopsanému listu, vosk v rukou učitelových, do něhož lze vše vtisknout učitelem znalým pravého umění vyučovatelského. Je tudíž neomezeně schopný vnímání.¹ Jinde dí, že duch lidský je podoben semeni, z něhož se může vyvinouti pouze určitá rostlina, takže nelze do něho vnést, k čemu nemá nadání. (Didaktika velká, V, 5.)

Jeho Didaktika je především didaktikou jazykového vyučování, vlastně latiny. Výběr látky není řízen psychologickými ohledy, nýbrž realistickými a utilitaristickými. Sám uznal později, že chybil proti správné zásadě „Non multa, sed multum“, že podával příliš mnoho (jak školou trojtřídní, tak vševědnou). Přecenil metodu, již si přeje zmechanisovati pro pohodlí učitelů. Dí o tom: „Metoda vyučovací má býti tak jistá, aby každý byl přiveden k potřebnému vědění takřka strojovou přesností.“² „Tato dílna vzdělání (totiž škola) má se státi nejpodobnější dílně knihtiskařské. Jeho psychologie postrádá ustálených a pevných názorů, ač má následkem skvělého nadání k psychologickému pozorování řady bystrých postřehů. Omylem soudí, že rozum začíná všeobecným a postupuje k jednotlivostem. Naproti tomu Aristoteles i moderní psychologové uznávají postup od pozorování k pojmu. Domnívá se, že lidské síly jsou schopny neomezeného stupňování. Jest pedagog objektivní, nikoli subjektivní. Jeho etika netvoří soustavu a má ráz intelektualistický.

Přes tyto nedostatky nepozbylo dílo Komenského významu ani v dnešní době a sice spisy pedagogické, k nimž byl podle vlastního doznání přiveden jenom důvody existence (předmluva k Fysice), neboť jeho zájem směřoval k pansofii. Těžiště jeho významu je ve školské organizaci, již vykázal určité místo a úkol v plánu vzdělání. Vytvořil obecnou výchovu, dal jí cíl, náplň a metody, v čemž daleko předstihl svoji dobu. Podle výroku Brügelova „pochodeň, kterou zapálil,

¹ Didaktika magna, XXXII.

² Škola vševědná I, 10.

svítí ještě za našich časů; ano, teprve nyní byla v pravdě poznána a oceněna. Není snad v pedagogice významné otázky, na niž by nebylo odpovědi v bohatém pokladu jeho děl, a tento poklad dosud není vyčerpán.“ Novodobé školství je zbudováno hlavně na ideových pedagogických soustavách J. A. Komenského, J. J. Pestalozziho a J. F. Herbarta. Avšak podle změnících se životních forem, filosofických názorů a sociálních poměrů byly změněny též názory o cílech a prostředcích výchovy. Současní pedagogové a myslitelé si uvědomují jasně, že je třeba opustiti dosavadní cesty ke vzdělání, avšak nové cesty, jež třeba nastoupiti, nejsou vždy schůdné, zejména, není-li jasný cíl, k němuž chtějí dospěti.

Někteří z nich uznávají, že jednotlivé výchovné prostředky Komenského se osvědčují i v dnešní výchově, odvolávají se na cesty jím naznačené, na př. žákovskou samosprávu, společná školní shromáždění, výchovu ve věku předškolním atd., i když se neztotožňují s jeho náboženským a filosofickým názorem. Na př. prof. Čížek tvrdí:¹ „Informatorium jest dosud geniálním dílem v tom, jak vychovávat a učit děti. Ta genialita jest v koncepci metody a trvá bez zřetele na to, znamenají-li představy jako: dítky „drahá a nezmrhatelná Kristova koupě,“ „přední nástroj boží chvály“ atd. modernímu pedagogu něco nebo nic.“

Naproti tomu jiní, na př. dr. Uher, právem namítají, že otázka cíle by měla být východiskem řešení nynější pedagogické krise. Bude nutno v tom ohledu se vracet ke Komenskému a navazovat naň. Nelze myslit, že přejímáním některých metodických pravidel nebo vytčením některých shod s ním již nabýváme práva hlásit se k němu. Týž autor na jiném místě vytýká, v čem se nynější reformní směry odchyľují od Komenského:² „Jsme tedy mnohem bližší Rousseau-ovi než Komenskému, jehož se rádi dovoláváme, ale s nímž si často ne-

¹ Revise pokrokových ideálů v nár. škole, cyklus přednášek, redakcí J. Hendrycha, str. 23.

² Rádlova analýsa krise soudobé pedagogiky. Revise pokrok. ideálů, str. 106.

víme rady. Rousseau-ův naturalism je vědomě nebo nevědomky často skryt ve všem našem myšlení o otázkách pedagogických, Komenského pak si chceme předělat podle tohoto ideálu a nejde-li to, nedáváme viny sobě, nýbrž Komenskému. V syntéze byla síla Komenského a Rousseau-ova slabost.

Z praktiků pedagogických podobně soudí E. Strnad ze Všelis, který zřejmě doznává, že Komenský bez náboženství není Komenský. Též dr. Kozák v diskusi k Rádlově „Revisi pokrokových ideálů“ připomíná, jak se přehlíží náboženský cíl výchovy u Komenského v úvodě jeho Didaktiky výslovně vytčený. Doslovně o tom dí:¹ „Co na Komenském obdivujeme, je velmi často jen jeho tělo. Hlavu jsme uřízli a díváme se na úměrnost údů, účelné skloubení ruky atd. Mluví se o didaktickém realismu Komenského, o jeho znamenitých metodách, o jeho vznešené víře v pacifický vliv pansofie a o velmi mnohém nepoměrně krásném, ale Komenský by nám řekl, že ústředním popudem všech těchto snah je jeho křesťanství.“

Dnešní pedagogice chybí pevná koncepce, nedostává se jí určitého ideálu člověka jedince i společnosti. Idea pokroku, vytýčená jako vedoucí myšlenka pedagogické soustavy podle dra Příhody, kterou se uskutečňuje ve větší a větší plnosti vyšší životní forma co největšího počtu lidí,² znamená ideál velmi mlhavý.

Bez pevného filosofického základu v pedagogice jeví se nutně různé reformy jako drobečková práce. Poněvadž nemáme samostatné filosofie čsl. výchovy, volá se po návratu ke Komenskému jako naší tradici. Dr. Uher doufá, že by byl dán základ k sjednocení a k oné veliké, v pravdě reformní a obrodné práci trvalého významu pro náš další vývoj národní i státní, kdybychom vystihli ducha Komenského. To znamená v praxi návrat ke křesťanskému rázu výchovy. Jeho soustava křesťanské pedagogiky neodpovídá ve všem theoretickým požadavkům vědy. To však nemá zdržovat od pokusů o sestavení téhož. Jako k dosažení pravého blaha musí

¹ Revise pokrokových ideálů.

² Reformní praxe školská, str. 6.

se k vědění připojit víra, jako k výtěžkům teoretického rozumu tvoří doplněk postuláty praktického rozumu, aby lidský život měl obsah a význam, právě tak jest nutno, aby teoreticko-vědecká pedagogika byla proniknuta náboženskými momenty.

Náboženská výchova začíná školou mateřskou, pokračuje školou obecnou, pak latinskou a posléze vše-
vědnuou školou. Komenský stanoví takto pořádek věcí: „Důležitější však jest Bůh než člověk, člověk než jiné věci, duše než tělo. A tak věci duchovní mají přednost vůči tělesným, nebeské vůči pozemským, věčné vůči časným. V důsledku toho: zbožnost je přednější než uhlazenost mravů, mravy přednější než vědění atd. Dávati přednost důležitějším věcem učiní metodu svatou... Proto Bůh, od něhož a jímž je všecko a k němuž všecko směřuje a v němž všecko se končí, musí zřejmě míti ve vševědných studiích místo nej přednější, a všichni musíme vyučovati i učiti se všudy před očima jej míti, naň mysliti, jej milovati, jeho se báti, jej nejupřímněji ctíti a toužiti po něm, jako po svém dobru největším.“

Předností Komenského jest i nadšení pro školu a vysoké požadavky na osobnost učitele vzhledem k významu jeho povolání. Z jeho „Zákonů školy dobře sporádané“, jež jsou jakousi pedagogikou v kostce, lze vybrati řadu výborných postřehů a požadavků, o jejichž uskutečnění se snaží v činných školách, rovněž ze spisu „Škola trojtřídní“, na př. idea koncentrace, metody školy činné: autopsie, autolexie, autopraxie (vlastní vidění, mluvení a konání). K mravnosti spojené se zbožností chce vésti rovněž činností. Dějepis je mu též prostředkem mravní výchovy, na niž klade velký důraz. Jak tuto otázku řeší mezinárodní kongresy pro mravní výchovu, o tom viz můj článek „Metody mravní výchovy“ ve Vychovatelských listech roč. XXXVI., seš. 4.-6.

Z předpisů pro školu vševědnou časové je doporučení povinné četby s odstupňováním úkolů pro pokročilejší, cvičení slohu dopisy. Požadavek, aby každá třída měla podobu obce, jež má svou samosprávu, dochází ohlasu ve školské samosprávě. V celém rozsahu pak jej uvedl

v život se zdarem ředitel Bartoň v Husovicích u Brna. Viz o témž spis jeho „Cestou k dítěti a k rodičům“ Zcela časově zní doporučení, aby bylo čteno z novin při vyučování, žákovské korespondence, odůvodnění školské samosprávy (I., 81) I., 78.

Scénické výkony se čítají k rekreacím a mají se pořádati vždy po 3 měsících. Ve spise „Fortius redivivus“¹ o vyhánění lenivosti ze škol jest případné místo o součinnosti mezi rodinou a školou. Úspěch školy jest závislý nejen na dovednosti a pili (Být dobrým didaktikem jest dar od B o h a), ale též na výběru žactva. Nemají být přijímáni leč uceliví, to jest takoví, kteří věkem a nadáním jsou způsobilí k učení. Pravá didaktika ukládá žákovi práci a učiteli vedení. Komenský, jemuž byla vrozena láska k dítěti, ale byl si též vědom jeho špatných sklonů, žádal mírnou, ale důslednou kázeň.

Význam „Informatoria“ se všeobecně oceňuje, též J. Sulík v čl. „Úsilí o českou školu mateřskou“ navazuje na ně a nabádá k uskutečnění tohoto výchovného útvaru z tradice mateřské a rodinné výchovy. Ovšem Komenský svou knihou měl na mysli pouze rodinnou výchovu. Křesťanský ráz vyučování podle něho se jeví netoliko ústředním umístěním náboženského vyučování v učebním plánu, ale též požaduje výuku v jiných předmětech v křesťanském duchu. Proto na př. doporučuje přiměřený výběr z klasiků. Spis „Orbis pictus“ podává věcné vyučování ve vztahu k Bohu.

Mravní výchovu oceňuje výše než vyučování. Praví o tom: „A aby všichni viděli, že naše zařízení má vyšší účel než nadělati ze žáků školomety, musíme obzvláště dbáti toho, aby jejich mravy stály se co nejušlechtilejšími.“ Nábožným cvičením se věnuje denně určitý čas k modlitbám, žalmům a čtením Písma sv., výkladům a opakováním, jak zní předpis: „Cvičením zbožnosti bude, nebude-li jim nikdy dovoleno jíti spát nebo vstávati, sedati k stolu nebo vstávati, začínati práci nebo končiti práci, leč když se obrátí napřed k Bohu pobožné vzdechy, nebo se pomodlí a

1 Dědictví Komenského. 1932.

zazpívají písně, a když bude před tím ještě čtení a zbožné rozjímání božského slova.

Z uvedeného vysvítá, že reformní pedagogové laického směru nemohou a nemají práva hlásiti se ke Komenskému jako svému základu. Nám katolíkům je v základních rysech svého díla jistě bližší, ač jeví se v některých spisech a listech nepřitelem katolicismu, tak že neváhá on — hlasatel světového míru — podněcovati knížete Rákoczyho a dokonce Turky k válce proti katolickým Habsburkům. Ale tuto zaujatost lze vysvětlit jeho životními osudy. Pro náboženské spory musil opustiti vlast, již chtěl jediné původně zasvětit své síly. Marně usiloval, aby vlivem švédským byl jemu a jeho souvěrcům povolen návrat po válce 30leté.

Jeho zbožnost a bratrská zbožnost vůbec měla již původně mnoho společného s pietismem. Tím lze pochopit jeho chialistické blouznění a víru v „prorocství“ Poniatovské, Drabíkova, Kotěrova a j., za něž se mu dostávalo oprávněných výtek, následkem čehož bylo podceňováno i jeho dílo vážnými lidmi. (Na př. za spis „Lux in tenebris“ dostalo se mu jen posměchu.) „Od světa odvrácený, proto těžko se hýbající a nesnadno si pomáhající pietismus rád se spojuje s chialismem, slibujícím divy — od něho jest jen krok k oddělení se od církve.“¹ Úsudek Balbínův, že ve spisech Komenského nic se nepřičí katolicismu, je mylný a lze jej vysvětliti tím, že učený jesuita neznal celého jeho díla.

Oč hlubší je katolicismus ve vrcholném pojetí sv. Ignáce a sv. Terezie Ježíšovy, než zbožnost Komenského, výstižně podal F. X. Šalda románem „Loutky a dělníci boží“. Cítí strhující sílu vanoucí z děl těchto mystiků i přes rozdíly v obsahu víry a přesvědčení, chápe, jakou jedinečnou školou vůle jest tato metoda. Lze jí vypěstovati moderního člověka budoucnosti, jenž tuhou disciplinou zorganizoval svůj vnitřní svět a sklad sil i živlů ustavujících jej přesněji a jemněji než jest

¹ Dr. J. Kvačala, J. A. Komenský, jeho osobnost a dílo. Děd. Komenského, r. 1920.

organisován svět vnějškový. Naproti tomu jsou náboženské a rozjímavé spisy Komenského (Truchlivý, O sirobě, Labyrint, Hlubina bezpečnosti a Kšaft) projevem kvietismu, útěku ze života a světa. Hlavním jejich rysem je trpnost, idylický utopism, nikoliv boj se světem, snaha přemoci jej jeho vlastními zbraněmi, nýbrž radikální popírání ho nebo naprosté odvrácení se od něho. Přes zklamání dřívější noří se stále do nových a smělejších snů o světovém míru, o oblažení celého lidstva pansofií podle vlastního kvietistického pojetí. V tom vidí autor typické češství s jeho estétstvím tak protichůdným organizačnímu talentu španělských mystiků vyzkoušenému pro všechny životní polohy. Svoji úvahu končí Šalda:¹ „Ano, ti Španělé... jak ti dovedli sami vykonati všecko, čeho bylo třeba — Kdežto naši Komenští? Všecko skládali na Boha, aby mohli sami — složit ruce v klín nebo lépe, na papír a popisovati jej svými nekonečnými slovními fioriturami.“

Sv. Ignác nám lépe vysvětluje správný poměr k Bohu a světu výrokem: „Pracuj, jako by vše záviselo od tebe a modli se, jako by vše záviselo od Boha.“ Katolicismus ve spojení s dílem Komenského bude znamenati doplnění a obohacení jeho nejvyššími hodnotami. Pak studium jeho spisů podá učitelstvu žádoucí syntézu, správný zorný úhel pro orientaci v povolání.

ŘEDITELKA EM. VEJVODOVÁ, VELKÉ MEZIŘÍČÍ

¹ Loutky a dělníci boží, II, 55.

1. J. A. Komenského Didaktika velká (Děd. Komenského, 1905), 2. Informatorium školy mateřské, Praha 1873 3. Škola vševědná, Škola trojtřídní, Oživilý Fortius, Zákony školy dobře spořádané. (Úvod a poznámky napsal Dr. Jos. Hendrych, Děd. Komenského, 1926), 4. Cesta světla, přelož. Jos. Šmaha, Praha-Troja, 1920, 5. Dr. Jan Kvačala, Jan Amos Komenský, jeho osobnost a jeho soustava vědy pedagogické (Dědictví Komenského, 1920), 6. Dr. Ch. Kerl, Johan Amos Comenius (Halle a. d. Saale), 7. Dr. Ot. Kádner, Dějiny pedagogiky, 8. J. Bartoň, Cestou k dítěti a rodičům, 1932, nákl. Dědictví Komenského, 9. O novou školu (Chlup, Uher, Velemínský), Čin, Praha, 10. Revise pokrokových ideálů, cyklus přednášek za redakce Dra J. Hendrycha, D. K. 1929, 11. Dr. O. Chlup, Pedagogika, Nákl. Nových škol, 1932, 12. Příhoda-Nykl-Hanus, Reformní prakse školská, Praha, 1936, nákl. Unie, 13. Roloff, Lexikon der Pädagogik, 1913, Herder, Freiburg in Breisgau, 14. F. X. Šalda, Loutky a dělníci boží, Melantrich 1935, 15. J. Hendrych, Myšlenka národní a mezinárodní u J. A. Komenského, Ped. rozhledy r. XXXVIII., 16. J. Krumpal, Nové školy před 300 lety, Nové školy, roč. VIII., 17. Ant. Kurš, Dětská divadla v SSSR. a u nás, Dědictví Komenského v Praze, 1936.

Z DĚJIN JIHOZÁPADNÍ MORAVY V DOBĚ HUSITSKÉ

Předmětem této přednášky bude vyličení církevních, církevně-politických a válečných událostí na jihozápadní Moravě. Možno říci, že běží o dosud nezpracovaný úsek moravských dějin, jež chci zde v hrubých rysech načrtnouti. Přednášku rozdělují na tři hlavní části: 1. Do válek husitských, t. j. nepokoje, které předcházely husitskou revoluci a částečně ji i na oněch stranách připravovaly, 2. Dobu válek husitských, 3. Dobu poděbradskou.

I. DOBA VÁLEK HUSITSKÝCH

Po smrti Karla IV. vypukly bratrovražedné boje mezi jeho potomstvem o dědictví. Velká část jejich odehrávala se na Moravě mezi markrabími Joštem a Prokopem. Jihlavské listiny dokazují, že v l. 1376-92 stála jen Jihlava při markrabí Joštovi, až teprve v r. 1393 nastal obrát. Tehdy totiž došlo ve Znojmě (v prosinci) k založení t. zv. jednoty panské, která si předsevzala sesaditi krále Václava IV. a prohlásiti svým pánem Jošta. Když Václav IV. vyvázl z vězení, obrátil se o pomoc ke svému bratru Zikmundovi, králi uherskému, jenž ujednal pro Jošta sice mír, ale jen zdánlivý. Byla totiž dosazena říšská rada, složená ze šlechty a duchovenstva, která Václava připravila o všechnu samostatnost, po čemž následovalo i zatknutí Jošta a vyzvání Prokopa, by se zmocnil všech statků Joštových. Jošt byl mimoto i zbaven správcovství Čech, jež přešlo na Prokopa. Došlo takto k novým bojům, při kterých Jošt se spojil proti Prokopovi s jednotou panskou a se svým švagrem, vévodou míšenským,¹ a protože (jak již řečeno) v jednotě panské bylo zastoupeno i duchovenstvo, tedy moravské církevní instituce od venkovských farářů až po kapituly a biskupství olo-

¹ d' Elvert, Iglau (Brno 1850) 86-88.

inoucké, těžce pociťovaly nemilost markrabí Prokopa. Jeho stoupenci a žoldnéři pustošili statky Církve, vybíjeli kláštery a kostely, takže r. 1399 markrabí Prokop s celou svou stranou byli za to potrestáni vyobcováním z Církve. Jména oné exkomunikační bully jsou pro historika velmi poučná, neboť nám prozrazují postise proticírkevní strany Prokopa na jz. Moravě. Jsou tam výslovně uvedeni Jindřich a Hynek z Kunštátu na Jevišovicích² a purkrabí na Rabštejně, Jevišovicích a Ivančicích.³ Jak ti lidé hospodařili na církevních statcích, o tom nás poučuje tehdejší stav premonstrátů v Louce. Jejich kanonie byla někdy kolem r. 1395 vyloupena a řeholníci z ní vyhnáni. Klášter i farní jeho kostely vypáleny, knihy, kalichy a jiné cenné věci rozebrány.⁴ O kus dále položené kláštery premonstrátek v Kounicích a cisterciáček v Oslavanech byly tak zbědovány, že jejich budovy byly na spadnutí.⁵

Tomuto hroznému pustošení církevních statků nebylo konce ani po smrti Prokopově, neboť divoké válečnictví spojené s pleněním a loupením se zalíbilo Prokopovým hejtmanům, k nimž na jz. Moravě v první řadě patřil Hynek, řeč. Suchý čert, na Jevišovicích a Rabštejně, Jan Sokol z Lamberka na Drozdovicích a Strachoticích a Hynek z Valdštýna na Sádku. K těmto nepokojným lidem se řadil i Jan a Alšík z Bítova, kteří jsou zvláště zajímaví. Oni totiž projevili své proticírkevní smýšlení poněkud jinak. Oni poskytli u sebe útulek M. Jeronýmovi pražskému, když tento po svém vídeňském procesu byl pod závazkem propuštěn na svobodu. Jeroným prodléval na hradě bítovském kolem 10. září 1410 a asi se mu tam velmi líbilo, neboť v listě odtud odeslaném výslovně napsal, že tam jest vesel a zdrav s mnohými přáteli.⁶

² CDM XII, 457.

³ Tamže, 453.

⁴ Neumann, Círk. jmění za doby husitské (Olomouc 1920) 38.

⁵ Tamže, 41-42.

⁶ Klicman, Processus Judiciarius contra Hieronymum de Praga (HAČA č. 12, Praha 1898), 34.

Zatím co takto politická situace rozdělila jz. Moravu tak, že šlechta se postavila proti Církvi, část měst se šlechtou zneprátelených zůstala při ní, proslulý rodák znojemský, Stanislav ze Znojma, profesor pražské university, počal první rozsévati z profesorské katedry názory Viklefovy. On zároveň se Štěpánem z Kolína počal již na rozhraní století XIV. a XV. čerpati ze spisů Viklefových, a to doslovně.⁷ Stanislav se představil velikým spisem o universáliích zpracovaným zcela dle anglického Mistra a směřujícím proti církevní nauce představené názory sv. Tomáše Aqu. Spis byl takový, že i mírní realisté se postavili proti svému vůdci.⁸ Kolem r. 1403 vystoupili něm. Mistři proti spisu Stanislavovu, jenž proti nim hájil Viklefa. Stanislav se takto stal vůdcem viklefistů pražských a boj s něm. Mistry ho svedl s pole filosofického na theologické, neboť v r. 1403 hájil proti nim nejen nauku o universáliích, nýbrž i Viklefovu nauku o svátosti oltářní.⁹ Při tom prozradil i své reformní názory, neboť v listě k rektoru Hübnerovi se vyslovil po této stránce ostře protikatolicky.¹⁰

Za takových okolností byla o pražských poměrech zpravena papež. Kurie a Inocenc VII., vida, jaké nebezpečné proudy zmítají pražskou universitou, poslal arcibiskupu pražskému Zbyňkovi z Hasenburka dopis, jímž jej žádal o potlačení vzrůstajícího se viklefství v Čechách. Proto metropolita zavolal k sobě Stanislava ze Znojma, jakožto vůdce hnutí a vyzval ho, by odstoupil od učení Viklefova. Stanislav se podrobil a arcibiskup měl k němu tolik ohledu, že se spokojil soukromým odvoláním, které Stanislav složil v jeho bytě.¹¹

Z těchto několika dat poznáváme, že na rozhraní XIV. a XV. století, jako všude, tak i na jz. Moravě bylo velké třídění duchů, které se projevilo zvláště v následujících událostech.

⁷ Sedlák, Hus, 47.

⁸ Tamže, 80.

⁹ Tamže, 94.

¹⁰ U. d., 102.

¹¹ Tamže, 110.

II. ZA HUSITSKÝCH VÁLEK

Již za procesu Husova se ukázalo rozdělení jz. Moravy na tábor katolický a husitský. Důkazem toho jest sjezd panstva, konaný ve Velkém Meziříčí 15. ledna 1415. Shromážděná šlechta žádala Václava IV. o zakročení u koncilu kostnického, aby Hus byl propuštěn z vyšetřovací vazby na svobodu a aby byl veřejně slyšen a souzen. Pro nás jsou významny podpisy pánů: Erharta z Kunštátu a ze Skal, Hanuše z Lipé, a Jošta Hechta z Rosic.¹ Když pak Hus byl v Kostnici odsouzen a světskou mocí upálen, projevíli svůj protest proti tomu členové šlechty drobné i větší z jz. Moravy. Důkazem toho jsou jejich podpisy a pečete na stížném listě z Jihlavska. Vladykové z Jihlavska jsou podepsáni na 7. listě nesoucím celkem 26 podpisů.² Podpisy tyto jsou velmi důležité, neboť svědčí o souvislosti nepokojů kolem r. 1400 a počátkem husitských válek. Na listině stavu panského je totiž podepsán Jan z Bítova, kde kdysi byl přechováván Jeroným pražský,³ dále je tam Hynek z Valdštiny, bývalý přívrženec markrabě Prokopa.⁴ Naproti tomu však není na stížném listě zastoupeno ani jediné město jz. Moravy, z čehož je patrné, že města zůstala Církvi věrna, zatím co šlechta se postavila proti ní. Věc jest jasná. Nepokojné živly vybíjely a plenily katol. kostely, kláštery a fary, a proto se připojily k husitům, u nichž mohli v tomto méně obvyklém způsobu reformy Církve pokračovati. Podám zde stručný přehled bojů s husity na jz. Moravě.

Ohniskem husitského hnutí na jz. Moravě byly Jevišovice, patřící pánům z Kunštátu, kteří z nich široko daleko šířili nauku Husovu. Znojmo bylo tímto hnutím ohroženo již v dubnu a květnu 1421, jak patrné z důkladného opevňování města. V téže době ohrožovaly

¹ Palacký, Documenta 535.

² Tamže, 588.

³ U. m.

⁴ Neumann, Nové prameny k dějinám husitství na Moravě, ST. V. 13.

tlupy ozbrojených sedláků Martinkov na Třebíčsku a postupovaly tak, že počátkem června mohli se znojemští zvědové dostat pouze k Jevišovicím.⁵ Počátkem srpna padly Ivančice.⁶ Císař Zikmund vida, že nemůže husitský nápor zdolat sám, uzavřel smlouvu se svým zetěm, vévodou Albrechtem rakouským; koncem října podnikli společnou výpravu proti Jevišovicím, které zůstaly úplně opuštěny, zatím co spojená vojska Albrechtova i Zikmundova byla odhadnuta na 92 tisíc mužů!⁷ Po pěti dnech obležení Jevišovice (hrad i městečko) padly; částečně byly zničeny a pan Sezima z Kunštátu odveden do zajetí v Rakousích.⁸ Vítězná vojska potom táhla proti husitům v Martinkově, jejichž zajatci byli posíláni do Znojma, kde tehdy byli upáleni Vierdunkové, znojemští to obyvatelé s husity srozumění.⁹

Toto zrádčovství se projevilo, jako pomocník husitů, i v následujícím roce. Po velké porážce císaře Zikmunda po N. roce 1422 u Něm. Brodu počal se na sotva pokorené jz. Moravě opět jevití nepokoj. Selský lid husitský se srocoval na Cornštejně, u Jevišovic a Jemnicce, u níž vybuchl pramen revolty. Husité, v jejichž řadách bojovali dokonce i ženy, přepadli 10. března Jemnici, která se statečně bránila. Zrádcové však učinili průlom v hradbách, kterým by bývali husité vnikli do městečka, kdyby býval včas nepřitáhl na pomoc vévoda Albrecht. Po jeho objevení se husité rozprchli.¹⁰ Vzhledem k vážnosti situace sešel se v Mikulově císař Zikmund s Albrechtem rakouským (21. 3.), jmenoval ho správcem Moravy a on pak vložil k zabezpečení kraje rakouské posádky do Třebíče, Ivančic a Jihlavy.¹¹ Za těchto okolností nepřekvapí nikterak, že znojemští odmítli uznání Zikmunda Korybutoviče, přitrhnuvšího tehdy do Čech.¹²

⁵ Bretholz, Übergabe Mährens, AOG 80 (Zvl. otisk. Vídeň, 1893), 29.

⁶ 30.

⁷ Kronika Windeckeho (vyd. Hagen, Lipsko 1886), 93.

⁸ Bretholz, 43.

⁹ Tamže, 47.

¹⁰ 48.

¹¹ 50.

Obsazení všech důležitých bodů jz. Moravy bylo na místě, neboť v r. 1423 přitáhl před Jihlavu sám Žižka, směrem od Čáslavi. Jihlavští vytrhli proti němu a způsobili mu škody. Na konec ujednali s ním smlouvu, kterou se zavázali, že si vzájemně nebudou škoditi a v případě potřeby poskytnou Žižkovi průchod městem, jakož i zásobování a peníze. Žižka potom bez dalších bojů táhl dále na Moravu.¹³ Zdá se však, že provázení oné smlouvy nebylo tak lehké, neboť Albrecht rakouský jí asi neuznal, neboť v r. 1424 přitáhl k Jihlavě se 40 tisíci muži, donutil od ní husity k ústupu, při kterýchžto krvavých bojích přišlo na 2000 lidí (i žen) o život.¹⁴

V r. 1425 se bojovalo na celé jz. Moravě. Od výpravy Zikmunda Korybutoviče, ohrožoval husity dobytý Třebíč celý kraj. Příznačno jest, že hist. prameny zase při tom mluví o zradě trebičských sedláků. Počátkem června bojovali znojemští u Třebíče, ale počátkem září již se bili zase u Jihlavy a to s Tábority. Zatím však Znojmo samo bylo ohrožováno jemnickými husity, takže znojemští museli spěšně opustiti jihlavské bojiště.¹⁵ Na Vše svaté 1425 dobyli husité Třebíče, jež nedovedlo ubrániti ani vojsko Albrechta rakouského.¹⁶ Zikmund Korybut tehdy postoupil až ke Znojmu a dobyl pevný klášter loucký. Tím dostali odvahu husité v celém kraji a byly to zvláště Jevišovice, které opět ohrožovaly celý kraj.¹⁷

Znojemští chtějíce býti zabezpečeni v nejbližším okolí, dobyli již počátkem r. 1426 zpět klášter Louku a vyvrátili Jevišovice. Přes to byl v celé krajině neklid, jak patrně z posílů posílaných ze Znojma na všechny strany, jako do Třebíče, Krhova, M. Budějovic, Jakubova, z čehož patrně, že tam očekávali nový

¹² 52-53.

¹³ Zem. archiv mor. Cerroni II, 170.

¹⁴ Tamže.

¹⁵ Neumann, Nové prameny, 19.

¹⁶ Kronika Ondř. z Řezna (Vyd. Leidinger, Quellen und Erörterungen zur Bayr. und Deut. Geschichte, N. Folge, I. Bd. Mnichov 1903), 422.

¹⁷ Neumann, U. d. 19.

vpád husitů z Čech na Moravu. Rakouská vojska se tehdy koncentrovala v Lávě, však byla poražena a husité pronikli tehdy až k Dunaji. Tehdy padla Břeclav a zase je příznačno, že ji husité dobyli zradou.¹⁸ O toto místo se rozpoutaly urputné boje na podzim. Břeclav hájil Prokop Holý, útočníkem bylo vojsko Albrechtovo v počtu 40 tisíc mužů, avšak bezvýsledně, neboť jeho vůdcové se nemohli dohodnouti.¹⁹

V r. 1427, kdy došlo v Praze k převratu radikálnějších husitů za vedení Rokycanova, radili se rakouští pánové ve Znojmě s p. Menhartem z Hradce a měli k tomu vážnou příčinu. V celém kraji bylo pozorovati zase neklid a koncem září již zase zuřily boje. Na základě kusých zpráv lze zjistiti dvoje táborské vojsko. Jedno za vedení Prokopa Holého zmocnilo se Ivančic a Kamenice, při čemž proti jeho vojsku hrdinsky bojovala dokonce i dcera kamenického pána Sezimy, Anežka. Druhý proud Táboritů, vedený Roháčem z Dubé, obléhal Jihlavu. Bojovalo se asi do vánoc, kdy znojemští zvědové slídili kolem Telče a Jevišovic.²⁰

V r. 1428 nebylo o nic lépe. Husité pronikli Moravou až na Slovensko, což zase dodalo odvahy husitům na jz. Moravě. Bojovalo se tam od ledna do května u Jevišovic a dávalo se pozor na Hostěradice, Žerotice, Rabštýn, Templštejn, a Budkovice. Zvědové k tomu cíli byli v Rouchovanech.²¹ Bližšího o těchto bojích nelze říci nic, ale z listiny z r. 1429 pocházející poznáváme, že tři vojensky důležitá místa byla v držení Táboritů: Třebíč, Ivančice a Mor. Krumlov.²² To znamená, že kraj byl ve značné části ovládán Tábority.

Takto jsme v hrubých rysech poznali husitské tažení po jz. Moravě. Víme, že po bezúspěšném válčení s husity nastoupila Církev k vyjednávání na koncilu

¹⁸ Tamže, 22.

¹⁹ Windecke, 161.

²⁰ d' Elvert, Iglau, 106. Viz též Neumann, Nové prameny, 23.

²¹ Neumann, Tamže, 24.

²² Tamže 26.

basilejském. Za stranu Žižkovu, t. zv. Sirotky, účastnil se disputací theolog Oldřich ze Znojma. Mluvil o svobodě kázání. Oponentem jeho byl dominikán a inkvizitor z Kolína nad Rýnem, Kalteisen. Oldřich ze Znojma si neodnesl z tohoto turnaje palmu, neboť Kalteisen jeho důvody úplně potřel. Oldřich na př. pravil, že obrátiti na víru lze kázáním, nikoliv ale sloužením mše svaté. Kalteisen to připustil jen při nevěřících, ale o věřícím lidu zdůrazňoval potřebu obojího. Mše sv. však může prospěti nejen živým, nýbrž i mrtvým, což ale není při kázání, které je pouze pro živé, a proto mše sv. jest více než kázání. Oldřich dále pravil, že prý Spasitel přikázal apoštolům více kázati než-li sloužiti. Kalteisen však naproti tomu poukázal, že nelze říci, zda-li apoštolé každodenně sloužili nebo kázali, ale zcela jisté jest, že své věřící vedli každodenně ke sv. přijímání, což bylo při mši sv. a ne při kázání. Při tom poukázal na absurdnost tvrzení Oldřichova. Myslí-li, že kázání má přednost před mší sv. proto, že Spasitel často kázal, ale jen jednou sloužil, pak lze na základě toho obdobně dokázati: poněvadž Kristus častěji jedl a spal, ale jenom jednou sloužil, pak podle toho by bylo přednější jídlo a spaní než-li mše sv. Kristus často kázal, ale jen jednou byl ukřižován. Tedy dle Oldřicha by smrt na kříži neměla takové ceny jako kázání. Ale které kázání se vyrovná ovoci smrti Kristovy? Posledním důvodem Oldřichovým bylo: „Kristus přikázal učenníkům mnohem důtklivěji kázati než-li sloužiti mši sv.“ Kalteisen však jej odbyl zcela hravě: „Spasitel neřekl jen: „Jdouce do celého světa, učte všechny národy“, nýbrž kromě toho i pravil: „To činíte na mou památku.“ Proto sloužení mše sv. jest právě tak oprávněno jako kázání.“²³

Zakončení oněch skoro nekonečných jednání a disputací se odehrálo na náměstí jihlavském, kde byla 5. července 1436 vyhlášena t. zv. kompaktata. Jímí byli husité prohlášeni za dobré křesťany, ale pod podmínkou, že se sjednají s Církví ve všem, kromě přijí-

²³ Neumann, Z dějin bohoslužeb v době husitské (Hradec Kr. 1922), 149-150.

mání pod obojí, jež mělo jim býti ponecháno na způsob privilegia, však zase pod těmito podmínkami: Každý nechť přijímá, jak si přeje, což znamenalo, že husité upustili od svého učení, že všichni křesťané jsou povinni přijímati z kalicha. Dále slíbili, že kněz podávající pod obojí způsobou vždy před tím prohlásí, že kdo přijímá pod obojí, že přijímá právě tolik milostí jako kdyby přijímal pod jednou, což znamenalo, že husité se vzdávají svého názoru, jako by pod obojí způsobou se přijímalo více milostí než-li pod jednou. Tímto kompromisem začíná se již období nové, doba poděbradská. Na prahu tohoto nového úseku českých dějin skončil ve Znojmě císař Zikmund na cestě do Uher.

III. DOBA PODĚBRADSKÁ

Oprávněným dědicem po Zikmundovi byl jeho zeť Albrecht rakouský. Pro své katolictví však nebyl sympatický straně husitské, jež proti němu postavila krále polského Kazimíra. Došlo tak k válečnému tažení, v němž důležitým bodem Albrechtovým byla Jihlava na jeho tažení proti Táboru. Tam se i dohodl s katol. pány na výpravě do Čech, jež ho uvedla na trůn.¹ Víme dále, že po brzké smrti Albrechtově (1439) propadla země zase anarchii, takže Kazimír byl udržován jenom smlouvami jednotlivých krajů na určitou dobu t. zv. landfrýdy. Sousedem jz. Moravy byl právě Ptáček z Pirkštejna, pán na Polné, jenž byl v oné době vedoucím politikem husitským. Na pokyn olomouckého biskupa Pavla z Miličina přistoupil hejtman pohořelický Hanuš z Asenheimu k landfrýdu.² Tím ovšem není nikterak řečeno, že by se katolíkům na jz. Moravě bývalo nějak dobře vedlo. Máme o tom několik dokladů z doby následující bezprostředně po smrti Ptáčkově.

V r. 1446 se konal sjezd husitské strany ve Velkém Meziříčí,³ z čehož patrně, že město, v němž byl sepsán

¹ Neumann, Nové prameny, 27.

² Neumann, Tamže, 32.

přimluvný list za Husa, hrálo i dále důležitou úlohu v náboženském životě jz. Moravy. Katolíkům se za takových okolností vedlo zle, neboť záruka náboženské svobody daná v kompaktátech nebyla jim zachovávána. Důkazem toho jest Rokycanovo naučení dané husitskému plebánovi v Třebíči. Když tento se ho tázal o radu, jak podávat lidu, tedy Rokycana mu radil, aby podával pod obojí způsobou i nemluvnatům, on prý sám tak činí a v tom setrvá potud, pokud nebude spisy Otcův církevních usvědčen o nesprávnosti této praxe.⁴ O podávání dítkám však není v kompaktátech ani řeči a jest známo, že basilejský koncil tento požadavek husitů rozhodně odmítl, takže Rokycana tímto dopisem sváděl třebíčského plebána k rušení kompaktat. Nic jiného neznamenal opis blíže nedatovaného rozhodnutí obce pražské, k listu Rokycanovu přiložený. Z něho se třebíčský plebán dověděl, že proti znění kompaktat bylo zakázáno v Praze učit, že kdo přijímá pod jednou, přijímá právě tolik milosti, jako kdo přijímá pod obojí. Nikomu se nesmí podati pod jednou způsobou ani veřejně, ani tajně, naopak, všichni ať podávají pod obojí.⁵ Jelikož tyto dva přípisy měly být direktivou pro duchovní správu v Třebíči, tedy si můžeme představit, jak asi se tam katolíkům tehdy vedlo. Kde se naproti tomu katolictví hlásilo k novému životu, to byly Ivančice, které před příchodem basilejských legátů do Brna (někdy před 2. červnem 1435) byly panskými voji vyrvány z rukou Táboritů ohrožujících bezpečnost širého kraje a získány katolictví,⁶ které v nich po r. 1450 již bylo dosti silné.⁷

Nemalou vzpruhou katolictví byla misie sv. Jana Kapistrána, jenž na podzim (v září 1451) zavítal do Znojma, kdež byl srdečně vítán, jak dokazuje dopis,

³ Týž, Die Chroniken der mähr. Minoriten, 57. Srov. Urbánek, Věk poděbradský, I. 881, p. 1.

⁴ Valouch, Životopis sv. Jana Kap. (Brno 1858), 747.

⁵ Tamže, 947.

⁶ Monum. conc. 552.

⁷ Neumann, Neznámá statuta moravská z XV. stol. (Zvl. otisk z Hlídky 1916-18), 10 n.

zaslaný sv. Kapistránem, znojemským měšťanům, z Chebu po N. roce 1452.⁸ Podobně i navštívil v říjnu Jihlavu,⁹ zanechávaje všude po sobě náboženské nadšení.

Není tedy divu, že obě tato katol. města nechtěla ani slyšet o husitském králi Jiříkovi z Poděbrad. Znojemští uznali Jiříka jen proto, že jinak by bývala posádka z královského hradu znojemského vpadla do města,¹⁰ jihlavští setrvali v odporu proti němu ještě tehdy, když již ostatní města mu holdovala.¹¹ Není proto divu, že právě na těchto stranách vyšlehl plamen nepřátelství proti Jiřímu. Byl to hrad Cornštejn, jehož pán Hynek Bítovský z Lichtenburka, nejsa spokojen s tím, že vláda energického krále měla učiniti přítrž panské zvůli, dal své nespokojenosti konfesijní zabarvení a tázal se v r. 1462 u papežské Kurie, je-li povinen poslušností vůči tomu, kdo sv. Stolicе poslušen není. Odpověď mu daná byla příčinou jeho vzepření se králi, o němž měli moravští pánové určitý názor, jak patrně nejlépe z toho, že zvláště olomoucký biskup Tas z Boskovic se snažil věc urovnati smírně a když to nebylo možno, tedy zároveň s ostatními pány obléhal Cornštejn. Nově nastoupilý papež Pavel II., byv zpraven o věci samým Hynkem Bítovským, postavil se za něho a položil odtrhnutí od Cornštejna za podmínku jakéhokoliv vyjednávání s Jiříkem. Biskupu olomouckému pak důtklivě domluvil, proč se nezastal katolíka proti kacířskému králi. Když Hynkův známý, papežský legát biskup lavantský, rozeslal o tom listy, prohlásil Jiřík o tom své politování, označiv Hynkovy zprávy na papežském dvoře za klepy, a biskup Tas legátovi odpověděl, že příčinou Hynkova konfliktu s Jiříkem není náboženství, nýbrž tvrdošíjný odpor proti Jiříkovi. Zatím co Jiřík vyjednával s legátem, padl Cornštejn. (9. června 1465.)¹²

8 Valouch, U. d., 726n.

9 d' Elvert, Iglau, 117.

10 Neumann, Nové prameny, ST V, 36.

11 d' Elvert, U. m.

12 Palacký-Rieger, Dějiny IV, 435 n.

Tím padl pouze Cornštejn, ale zůstala města. Jihlava otevřela své brány vojsku Zd. ze Šternberka, jenž tam rozbil svůj hlavní stan. Však brzy nastalo ve městě rozčarování, neboť Křižáci se nechovali k jihlavským o nic lépe, než-li k nepřátelům. Mimo to Jihlavě bylo pro ten krok škozeno ze sousedních míst, zůstavších při Jiříkovi, zvl. z Brtnice, Třebíče a j.¹³ Podobně se postavili proti Jiříkovi znojemští, kterým škodil Jiříkův syn Viktorin, jehož jízda pronikla až do Hostěradic, takže znojemští v úzkostech se obrátili o pomoc ku Zdeňkovi ze Šternberka.¹⁴

Velkou ironií osudu bylo, že opatové jz. Moravy se chovali k Jiřímu zcela jinak. Poznáváme to z jejich společného projevu, na němž jest podepsán Matěj, opat třebíčský, Jan, opat loucký, a Václav, probošt kounický. V listě svém Jiříkovi určeném, prohlásili upřímné politování nad církevními tresty, do nichž upadl, ale litovali i toho, že nemohou v jeho prospěch zakročiti, neboť by takto sami církevním trestům propadli.¹⁵ Patrně z toho krajně rezervované stanovisko ke konfliktu Jiříkovu s papežskou Kurií. Tímto stanoviskem si lze vysvětliti přísné zakročení světícího biskupa olomouckého proti abatyši oslavanské, jako by nadržovala husitům, protože prý zůstala v klášteře a dokonce i v době interdiktu nechala husitským poddaným otevřený klášterní kostel. Abatyše se ospravedlnila, poukazujíc na to, že zůstala v Oslavanech, aby chránila klášterní majetek, s husity nikdy nadržela, nýbrž vždy byla věrna sv. Stolicí, jak patrně z toho, že jakmile se dověděla, že její poddaní pracují s husity, tedy jim zakázala vstup do kostela.¹⁶

Byla učiněna zmínka o opatu třebíčském. Ten odnesl válku Jiříkovu s králem uherským nejhůře. 22. května 1468 se totiž strhla u Třebíče bitva, při níž oba Jiříkovi synové byli poraženi.¹⁷ Vévoda Jindřich münsterberský stáhl své vojsko do údolí mezi Třebíč

¹³ Neumann, Nové prameny, 39.

¹⁴ Tamže, 40.

¹⁵ Tamže, 146.

¹⁶ Tamže, 40.

a Vladislav,¹⁸ zatím co jeho bratr Viktorin se uchýlil do Třebíče.¹⁹ Když ve městě nebyl již jist, ustoupil do kláštera třebíčského, kde se maďarskému náporu srdnatě bránil. Matyáš hrozil opatu Matěji vypálením klášterních statků,²⁰ což přimělo Matěje, by prosil Viktorina, aby klášter vyklidil. Viktorin byl k tomu nucen i nesmírným hladem, který v klášteře panoval, neboť mimo jeho vojsko, bylo tam i mnoho obyvatelstva, takže v klášteře bylo celkem na 4000 osob, které z hladu jedly dokonce i krysy a pily vodu z kalužin. Viktorin tedy počal vyjednávat s Matyášem a když jednání se ukázalo marným, probil se válečnou lší uherskými voji směrem k údolí vladislavskému.²¹ Opat Matěj byl pak za trest Matyášem sesazen,²² statky klášterní buď sám libovolně rozprodával, anebo dal Zdeňkovi ze Šternberka v náhradu za statky zkonfiskované mu králem Jiříkem. To byl vlastně počátek konce kdysi slavného opatství třebíčských benediktinů.

Zle se dařilo i znojemským, kteří nejprve uvalili (1468) na sebe hněv nejvyššího maršála Jindřicha z Lipé, protože připustili, aby v městských kostelích byly proti němu hlášány církevní tresty.²³ Byli sice odškodněni za utrpěné škody králem Matyášem, jenž jim dal některé statky odňaté Jiříkovým stoupencům na Znojemsku,²⁴ ale přes to byli znojemští dosavadními obětmi a trpkými zkušenostmi již tak roztrpčeni, že pod záminkou nedostatku vlastních obránců se zdráhali poslati vlastní straně pomoc.²⁵ Teprve Jiříkova smrt učinila válce konec.

UNIV. PROF. DR. AUG. NEUMANN, OLOMOUC

¹⁷ Kubeš, Dějepis města Třebíče (Třebíč 1874), 162.

¹⁸ Tamže, 163.

¹⁹ Tamže, 165.

²⁰ U. d., 168.

²¹ U. d., 169.

²² Tamže, 172.

²³ Neumann, Nové prameny, 41.

²⁴ Tamže, u. m.

²⁵ Tamže, 42.

OBSAH

Pochválen buď Ježíš Kristus	5
Spolupráce Čechů a Rusínů na základě katolicismu	8
Cesta k individualisaci učení	16
Pedagogika J. A. Komenského, její klady a nedostatky	35
Z dějin jihozápadní Moravy v době husitské	46

D O B R Á C E S T A

**VÝBOR Z PŘEDNÁŠEK VII. PRÁZDNINOVÉHO KURSU
KATOLICKÉHO UČITELSTVA ČSL. VE ZNOJMĚ 1936**

USPOŘÁDAL JAN KUNCEK

VYTISKLA TISKÁRNA »TYPÍA« V MOR. OSTRAVĚ

V KOMISI EDICE KRYSTAL

OLOMOUC

PROGRAM:

Na kurse bude zvlášť vyzvednuta otázka učitelstva a brannosti, učitelstva a lásky k vlasti. V části pedagogické budou probírána témata: poznání, cit, paměť a obrazivost, vůle, svědomí, sebevýchova, o stavech podvědomých a psychoanalýze, psychologický výzkum žactva, typologie čsl. žáka, psychologické předpoklady didaktiky obecné a měšťanské školy, metodiky jednotlivých předmětů, reformní školství atd. V plenárních přednáškách z oboru náboženství téma Církev - mystické tělo Kristovo. Liturgie jest náboženský život mystického těla Kristova, exercicie - základ k praktickému katolicismu atd. Témata z oboru umění: Volání duše (v české literatuře), zhodnocení nejnovější české poesie, životní hodnota umění a přínos nového umění. Důkladně budou probrány dnešní směry sociální, socialismus, komunismus, demokracie, totální stát, totalita vůbec atd. Den brannosti atd.

Program tento bude doplněn bohatými exkursemi na celé 4 dny na Javořinu, Čachtice, Košiariska, Piešťany, Trenčianské Teplice, Sulovské skály, Púchov, Inovecké hory, Bratislavu, Děvín, letiště Vajnory atd.

Pro účastníky platí 50 procentní sleva jízdného.

Poplatek za celý kurs 455 Kč, pro studenty a abiturienty 305 Kč, t. j. za ubytování, stravování, celé exkurse a první díl tištěných přednášek VIII. kursu.

Přihlášky a informace ochotně vyřídí předseda kursů Jan Kuncek, Kojetín-Popůvky.

Kursy jsou schváleny ministerstvem školství a nár. osvěty.