

Římskokatolická cyrilometodějská bohoslovecká fakulta

KATEDRA PRAKTICKÝCH NAUK

Dr. Josef Hronek

Methodika

náboženské výchovy



Římskokatolická cyrilometodějská bohoslovecká fakulta

KATEDRA PRAKTICKÝCH NAUK

Dr. Josef Hronek

Methodika

náboženské výchovy



POJEM A ROZDĚLENÍ METHODIKY

Ve školské praxi se ustálilo časem mnoho vyučovacích pravidel a zásad, které se shrnují společným názvem učební metody / z řeckého methodos - cesta, způsob, prostředek / .
Nauka o methodách školské práce se nazývá methodika / na rozdíl od methodologie, t.j. teorie vědeckých method /.

Methodiku dělíme na :

1. methodiku obecnou, která podává teorii vyučování, jeho soustavu, obsah a metody;

2. methodiku zvláštní, která používající všeobecně pedagogických zásad jedná o vyučovacím způsobu a vzdělávacím úkolu vyučování určitému předmětu nebo vyučování na určitém stupni / elementárním, středním a pod. /.

Methodika vyučování náboženského učí, jak třeba vykládat náboženské pravdy, aby je žáci dobře pochopili, v paměti pevně udrželi, co nejplněji prožívali a uplatňovali v životě.

Teoretická i praktická znalost methodiky jest každému učiteli nezbytná. Nikdy se však nesmí stát methodika uztrnulým schematem, který by učitele vázal a zbavoval svobody. To by vedlo k neživotnosti učení.

Snad v žádném jiném oboru lidských činností není teorie v tak úzkém vztahu s praxí jako v náboženství. K náboženství jako životu, třeba vésti životem. Chceme - li proniknouti až k podstatě života není možno spokojiti se suchým, knižním, bezkrevným schematem, nýbrž nutno sledovati skutečnou pulsaci vnitřního i zevnějšího života dítěte, býti opravdu praktickým

psychologem i pedagogem, řídícím se osvědčenými methodickými pokyny.

Výchovu, vzdělání a vyučování nechápeme odděleně, nýbrž v těsné souvislosti a závislosti. Methodiky vyučování jednotlivým předmětům patří také k pedagogickým vědám.

Č Á S T P R V N Í

M e t h o d i k a v y u č o v á n í n á b o ž e n s t v í

1 I. PODSTATA, CÍL A ČINITELÉ KATECHESE

1. Vyučování náboženství se udílí ve jménu a z rozkazu Ježíše Krista.

" Jděte a učte všechny národy a křtěte je ve jménu Otce i Syna i Ducha Svatého. Učte je zachovávat všechno, co jsem vám přikázal. " / Mat. 28, 19 - 20 /. Těmito slovy svěřil božský učitel svůj učitelský úřad apoštolům a jejich nástupcům, biskupům a kněžím. Ve větších místech a namnoze i na venkově, kde nestačí duchovenstvo opatrovatí vyučování náboženské, pověřují se tímto vyučováním pomocně i učitelé světští.

Katechese, totéž co vyučování náboženství, má vésti děti a mládež k tomu, aby poznali Boha a svůj cíl, čili slovy sv. Apoštola, aby " rostli v milosti a poznání našeho Pána a Spasitele Ježíše Krista " / 2. Petr. 3, 18 /.

Podstata katechese jest v tom, aby se žáci naučili náboženství milovat a s radostnou horlivostí užívat cest a prostředků posvěcení, zejména modlitby, mše svaté, svátosti a sebezáporu.

2. Cílem katechese jest víra a život z víry. " Spra -

vedlivý je z víry živ." / Řím. 1, 17. /

Na otázku, kdy se má začít s vyučováním náboženství, odpovídá Herbart: Nebude snad pedagoga, jenž by pochyboval o jeho nutnosti již v prvních letech...., v útlém věku, jakmile počíná duševní život. " Sám Spasitel volá: " Jen nechte ať jdou děti ke mně a nebráňte jim. " / Luk. 18, 16 /. Psychologické výzkumy poslední doby potvrzují, jak trvalý vliv má působivý věk dětský na celý život člověka ve směru dobrém nebo zlém. Kolik dospělých bylo zachráněno v rozhodné chvíli mravní krise tím, že v jejich paměti se vynořil hlubší náboženský zážitek z mládí.

Mládí jest nejvhodnější dobou k vyučování náboženství, neboť

1. mládež netíží žádné starosti hmotné
2. rozum není zkažen rozmanitými bludy a pochybnostmi
3. duše dítěte je Bohu více otevřena než duše dospělých, přes myšlenkovou zralost jejich věku.

Proto jest třeba klásti základy víry a nábožensko -mravního života již v dětské době, kdy začíná se rozum jeho probouzet. Dítě nemá jen své roztomilé tělíčko, jež umýváme, šatíme a živíme; už v nejranějším věku, ne samým chlebem živ je člověk! Věci hmotné jsou až na druhém místě.

Idea o Bohu vstěpuje se již záhy do duše dítěte a to tehdy, jakmile počne mysl jeho uvažovati o svém vědění a myšlení, o bázni a důvěře... Všude panující láska a péče pomáhá mu tvořiti pojem o nejvyšší bytosti. S počátku obmezuje se na obzor dětský, pozvolna se však šíří a povznáší.

3. Zdar vyučování náboženského závisí na činitelích nadpřirozených a přirozených.

Prvotní a hlavní činitel jest Bůh, " takže ani ten, kdo

sází, není nic, ani ten kdo zalévá, ale kdo dává růst, Bůh " / 1. Kor. 3, 7 /.

Především jest třeba tudíž milosti a požehnání Božího, aby se dařilo dílu lidskému, neboť " nestaví - li Hospodin domu, marně se lopotí, kdož jej stavějí " / Ž. 126, 1 /.

Činitelé přirození jsou vnější a vnitřní.

Činitele vnější možno shrnout pod souborný název prostředí. Tu pak nejpřirozenějším činitelem výchovy je rodina. V rodině děti vyrůstají, rodina se stará o jejich výživu a budoucnost, rodičům Bůh i světský zákon ukládá povinnost výchovy. Rodinná výchova souvisí vždy co nejtěsněji s rodinným životem náboženským, takže kde se toho nedostává, tam není řádné výchovy.

Rodiče musí si uvědomit svou odpovědnost za výchovu dětí a nedomnívat si, že je to jen jejich soukromá záležitost. " Dobrá výchova, praví A.S. Makrenko, to je naše šťastné stáří, špatná výchova je naše budoucí neštěstí a slzy, t.j. naše vina před druhými lidmi, před celou zemí. "

Výchovné možnosti rodiny podporuje a zvyšuje škola. Tak přicházíme k činitelům vnitřním a všimáme si v metodice vyučování náboženství toho :

- a/ komu se vyučování udílí - žáků ;
- b/ kdo je udílí - učitele;
- c / vlastního učiva a jeho methodické úpravy a prostředků vyučování.

Škola, která je vedoucím článkem v učebně - výchovné práci, je povinna pomoci rodině co nejlépe plnit její povinnosti ohledně výchovy dětí.

V harmonickém vyrovňání vzájemných vztahů uvedených činitelů spočívá také úspěch náboženské výchovy.

II. ŽÁK.

Ve veškeré školské práci jde ruku v ruce zřetel na dítě ve správné organizaci vyučovacího procesu. Povinná školní docházka po nové úpravě našeho školství pro všechnu mládež trvá osm let a to od 6 - 14 let. V tomto věku jsou děti ve stavu rychlého vývoje tělesného i duchovního.

Ve vývoji dětství se rozeznává : rané dětství do 6 let / u dívek 6 - 7 let /; pozdní dětství od 7 - 12 let / u dívek 6 - 10 let /; mládí od 12 do 15 let / u dívek 10 - 13 let /; dospívání mezi 15 - 16 lety / u dívek 13 - 14 let /.

Co do věku dělívali se žáci ve tři stupně. K nižšímu stupni se počítají děti prvních dvou postupných ročníků, k střednímu třetí, čtvrtý a pátý postupný ročník, vyšší stupeň tvoří ostatní postupné ročníky ~~šestileté~~ školy. Ve školské praxi náboženské se též tohoto rozdělení přidržujeme.

Veškerou práci školní proniká poznání, že jest výchovu a vyučování přizpůsobovati každému žákovi. Záznamy o individualitě žákovi jsou vydatnou pomůckou pro pedagogicko - didaktické působení učitelovo. Mladší žáci nesnadno se soustřeďují, nepožívají složitějších celků, mají nepatrnou zásobu slov a představ, paměť převážně smyslovou nikoli slovní, nepřicházejí do školy s vnitřním prožitím pravd náboženských, někteří jsou docela zanedbáni a jedině na hodinu katechese odkázáni. Starší žáci, t.j. v posledních letech školní docházky, dospívají. Období ~~pohlavního~~ dospívání se projevuje změnami tělesnými a duševními. V této době jest třeba obzvláštní opatrnosti, trpělivosti, laskavosti a pedagogického taktu k těmto žákům.

Ač ve výchově náboženské je nejdůležitějším momentem prvek nadpřirozený, přece musí mít učitel ve svých rukou i

předpoklady přirozené, to jest musí mít praktický smysl pro pochopení dnešního dítěte i s prostředím, v němž žije, mít otevřené oči pro skutečnost, sledovat dnešní dítě v práci školní i mimoškolní, v rodině, při zábavě, vžít se do jeho dnešní reality, jeho starostí, tužeb, přání a zájmů, sledovat skutečnou pulsaci celého vnitřního i zevnějšího života dnešního žáka.

Po nové úpravě našeho školství podle školského zákona ze dne 24. dubna 1953 základní všeobecné vzdělání poskytuje osmiletá střední škola nebo prvních osm postupných ročníků jedenáctileté střední školy, v malých místech prvních pět ročníků, které se označují jako národní škola; žáci, kteří úspěšně ukončili pátý postupný ročník národní školy, pokračují ve školní docházce v nejbližší osmileté škole. Se zřetelem k povinné osmileté docházce školní i výchova náboženská zařizuje svůj učební plán a učební osnovy.

Literatura:

Kairov, Kufajev, Rives, Iljinskaja : Výzkum v procese vyučování a výchovy, Praha 1950.

III. UČITEL NÁBOŽENSTVÍ

Vyučování náboženství nejorganizovanější a nejproduktivnější ve škole se rozvíjí za vedení učitele náboženství. Ovšem je třeba uvážiti, jaký učitel může a má vésti žáky. Vhodnou osobnost učitelovu vytvářejí určité předpoklady, a to: 1. postránce náboženské; 2. intelektuální a 3. církevně právní.

1. Moc silné, svérázné bytosti učitelovy záleží právě v jeho náboženské osobnosti, v tom, že jest pevně věřící a upřímně zbožný. Podstata křesťanské výchovy záleží ve vedení

mládeže ke Kristu, proto musí býti učitel sám ve své osobě bezpečným vůdcem ke Kristu. Kromě toho se musí vyznačovat láskou k církvi, býti upřímně církevně smýšlející. Oddanost k Bohu a církevní smýšlení musí prozařovat veškerým jeho děním výchovatelským a vyučovatelským. Kde není náboženské osobnosti, zůstává mechanismus, třeba skvělý, ale mrtvý, proto plný a trvalý život náboženský patří bytostně k povolání učitele náboženství.

Autorita učitelova tkví v hodnotě jeho mravní povahy. Učitel náboženství učí mravností, chce, aby žáci se řídili jeho příkladem. Ústy nabádá a životem nikoli? Jak může při těžkém povolání svém očekávat od Boha pomoci a požehnání? Běda, přistihnou-li žáci učitele, že jinak mluví a jinak jedná! Vliv učitelův není jen didaktický, ale i mravní. Učitel, působí tím, kým jest.

Učitel má mít lásku k dětem, nikoli však jenom přirozenou, ale nadpřirozeně motivovanou k nesmrtelným duším svých svěřenců v duchu božského Přitele dítek. Láska k dětem, pedagogický eros, je základem vzájemného porozumění a nezbytným předpokladem každé účinné práce výchovné. Není to sice snadné, není však nemožné učiteli, jenž v sobě přemůže egoismus a zapálí srdce své bezvýhradnou láskou. "Láska je shovívavá, dobrotivá, ... neroztrpčuje se ..." /I, Kor. 13, 1-7./, proto podle těchto slov sv. Pavla jest učitel k chovanci trpělivý, mírný, vědom si při tom, že jedná s dětmi, ne s osobami dospělými. Mějme nekonečnou trpělivost s jejich pomalými kroky, projevujme nadšení, zájem a spokojenost s jejich úspěchy.

Láska nesmí však přecházeti v slabost a škodlivou shovívavost. S laskavostí spojena buď otcovská přísnost, sic by se děti záhy domnívaly, že se jim vše promine. Autorita uči-

telova musí však být založena na důvěře, ne na strachu a bázi-
ní! Nikoli odstup učitele od žáků, ale co nejtěsnější sblíže-
ní, aby se žáci s důvěrou obraceli na učitele o radu a pomoc.

V hodině náboženské musí být řádná kázeň. Učitel, má -
li ukázněvat, musí být především sám ukázněný, nesmí se dávat
ovládat rozmary, musí být klidný a vyrovnaný. Sebeovládání je
nutná, důležitá vlastnost učitelova .

Mládež očekává od svého učitele přesnost, důslednost a
spravedlnost. Učitel, jemuž se škola stala místem skutečně
ideální práce, je v konání povinností svědomitý a přesný, vy-
učovacích hodin nevynechává a pilně užívá času. Do školy při-
chází včas, aspoň 1/4 hodiny před vyučováním, aby mohl konati
povinný dozor nad žatctvem, případně si připravil učebné pomůc-
ky. Stane - li se, že z vážné příčiny / onemocnění, úřední za-
neprázdnění / do školy nemůže přijíti, uvědomí o tom zavčas
vhodným způsobem ředitele školy.

Učitel, který nemá lásky k svému povolání, koná svou prá-
ci bez zájmu a jen z chlebařství, ten více škodí než zjevný
nepřítel náboženství, vyvrací vlastně, co podává.

2. " Nikdo nedá, čeho sám nemá ! " " Zdaliž může slepý
slepého vésti? Nepadnou -li oba do jámy? " / Luk. 6, 39 /.
Mládeži imponuje učitel náboženství, jenž má bohaté náboženské
vědění, je pak udržuje a rozšiřuje. Ten, kdo má vědomosti sta-
vu a povolání svému potřebné, je si vědom cíle, za kterým jde.
Učitel náboženství musí státí ve svém vzdělání všeobecném, bo-
hovědném a školsky odborném na výši doby. Čeho nezískal odbor-
ným školením, musí sebevzděláním dohoniti. Žáci záhy postihnou
zda vědomosti učitelovy jsou jeho trvalým vlastnictvím, či
byly narychle získány - pět minut před hodinou. Sv. Augustin

prozrazuje na své učitele, že jako hošík brzo poznal jejich prázdnotu. Nestačí však pouhé vědění, pectus facit theologum – srdce vytváří dobrého vychovatele náboženského.

" Hlavním pramenem všech nedostatků v náboženském vzdělání mládeže jest : chudý obsah theologicko - asketický v osobě učitele náboženství. Veškeré dějiny katechese i katechetiky potvrzují tento úsudek " / Gatterer, Katechetik, 63 /.

K nutným vědomostem učitelovým patří též znalost učebních metod, forem a zásad, jak vyučovat. Učitel náboženství musí znáti duši dětskou. Většina chyb při katechisování je zaviněna neznalostí pedagogické psychologie.

Býti dobrým učitelem není maličkostí. Nezbytná je příprava na katechesi. Rozeznáváme přípravu vzdálenou, habituální a bližší. Vzdálenou přípravou je opravdová snaha učitelova o nábožensko - mravní výchovu mládeže a péče o další vlastní vzdělání. Bližší příprava se týká každé jednotlivé katechese. Učitel pečlivě projde, čemu hodlá učit, poznamená si na lístek schema katechese a to: 1. datum, 2. název tématu, 3. postup hodiny, hlavní didaktický materiál a přesnou formulaci aplikace. Je třeba též uvést metody práce a naznačit minimum učiva, které si oezpodmínečně mají žáci vštípit. Písemná příprava má také přednost v tom, že se učitel v katechesi zdokonaluje, podle nabytých zkušeností a výsledků vyučování doplní tam, kde příprava jeho byla snad mezerovitá, nebo vynechá, co bylo zbytečné, znova upraví, co nebylo dosti přiměřené. Začátečníkům prospěje též četba hotových, zdařilých katechesí a porada se zkušeným katechetou. Připravený učitel jde do školy s jistotou, že učinil vše, čeho je třeba, aby mohl se zdarem plniti své poslání. Ve školním ruchu, v živé třídě neobstojí katecheta nepřipravený a snadno se stane obětí té mládeže, kterou má vésti.

Ne každý se hodí k povolání učitelskému. I v učitelství jsou talenty a nentalenty; nentalenty se mohou velmi dobře uplatnit v mnohé jiné práci než školské. Pedagogický talent se jeví nejdříve v jistotě a rozhodnosti jednání a ve schopnosti udržeti kázeň. Nedovede-li učitel větší počet žáků udržeti v kázi, tomu nic nepomůže ani sebevětší vědění. Nejistotu, bezradnost jeho postřehnou žáci hned v prvních hodinách a také ji využijí. Takový učitel stojí pak před dětmi nevěda si rady! Jak to potom v takové hodině vypadá, dovede si každý představit; mládež dovede býti ukrutnou! A tak kdo nemá přirozené vlohy udržeti kázeň a k mládeži se skloniti, ten ať se neohlíží na ony časné výhody, které přináší učitelské povolání a je nevolí, neboť by proň bylo mučednictvím a velkých škod by napáchal i u těch nejmenších.

Učitel náboženství musí si osvojit znalost zákonů a nařízení školních, obzvláště těch, které se týkají vyučování náboženství, náboženských úkonů a cvičení, školní kázně a školního řádu, aby nejen dostál všem povinnostem na něho kladeným, ale také, když by toho bylo třeba, umět se zastati sebe i věci v obor jeho působnosti padajících. Znalost školních zákonů usnadňuje učiteli konání povinností a posiluje jeho sebevědomí.

Učitel má býti jako "služebník Páně přívětivý ke všem" / Tim. 2, 24. / Jest povinnen zdvořilostí k správci školy, k členům učitelského sboru a k členům školních úřadů, aby svým spolupůsobením zesiloval úctu a důvěru ke škole. Jest také v úzkém styku s místní duchovní správou, které velice záleží na pastorační mládeže. Vůči rodičům žactva vystupuje učitel vždy taktně, nikdy příkře nebo snad hrubě, s největší šetrností jedná též s dětmi o rodičích. Ze styku s rodiči získává mnoho cenných zkušeností a podnětů pro svou práci.

3. První podmínkou k pravidelnému vyučování náboženství je pověření státu a církevní poslání, t.zv. kanonická misse. Misse může býti učiteli odňata, aniž by k tomu bylo třeba nějakého předchozího jednání, rovněž není proti odnětí misse žádného opravného prostředku.

IV. KATECHETICKÉ UČIVO, UČEBNICE, OSNOVY.

1. Obsahem katechetického učiva jest církví hláсанé " radostné poselství ".

Učební látku katechetickou podávají :

a/ biblické dějiny; b/ katechismus; c/ liturgika a d/ církevní dějiny.

a/ Nejprve se dětem podávají biblické dějiny, zejména život a působení Ježíše Krista jako Spasitele a Vykupitele lidstva. Biblické dějiny jsou základem a středem vyučování náboženského.

b/ Když žáci se náležitě seznámili s biblickými dějinami, jsou také již připraveni, aby dobře porozuměli přesnému vyjádření náboženské pravdy, t.j. katechismu. Co znají již obsahově a věcně, podává se jim v katechismu přesnými poučkami. Za dnešních zmatků náboženských je velmi důležité, aby žáci měli jasné pojmy náboženské a dobře ovládali základní učivo.

c/ Podstatnou částí učiva katechismového jest mše svatá a liturgické, nepodává se tudíž jako zvláštní odvětví katechese. V popředí vyučování jsou mše svatá a církevní rok.

d/ Církevní dějiny líčí, jak rozšířeno bylo království Boží na zemi. Žáci porozumějí podobenstvím Kristovým, přesvědčují se, jak Pán naplňuje mnohá zaslíbení, církevní dějiny jsou jim důkazem, že Bůh je zakladatelem církve a církev světovým

dílem Božím.

Podle zásady koncentrace spojují se biblické dějiny s katechismem, vhodným připojováním postupuje pozvolna vyučování liturgické, neboť liturgie posvěcuje veškerý život člověka, od kolébky až do hrobu. Při vyučování o církvi připojí se též částečně církevní dějepis. Na vyšším stupni promluví se již více o rozšiřování církve vůbec a v našich zemích zvláště. Jen vědomosti seřazené a o vzájemné stykové body opřené mají naději, že se vskutku pevně osvojí a utkví.

Učivo náboženské neskládá se tudíž z nahodilých jednotlivostí historických fakt, věro a mravoučných vět a liturgických obřadů, ale jest uspořádaný celek, jehož části vnitřně spolu souvisejí.

2. Učebnice je kniha, která podává učiteli osnovou přepsaný celkový rozsah učiva. Žáku pak usnadňuje naučit se doma probrané učební látce ve škole.

Učebnice a živé slovo učitelovo v procesu vyučování spolu těsně souvisejí.

Náboženská prvouka. Na nižším stupni nejlépe vyhovuje učebnice, která je založena na biblickém vypravování, z něhož názorně plynou naučení víry a mravů, podaná přiměřeně duševní úrovni dětí. Nehodí se tudíž ani malé biblické dějiny, ani malý katechismus, ježto jsou jen částečně upraveným výtahem učebnic větších. U nás se dobře osvědčují zavedené již prvouky náboženské od Hronka "Cesta k Bohu" a od Kubička "Prvouka katolická".

Pro počáteční ročník národní školy bylo by vhodné zavést obrázkové "První učení o Pánu Bohu" ve formě zcela elementární. Byla by v knížce barevná vyobrazení podle učební osnovy prvního postupného ročníku. Pod každým obrazem bylo by bližší

označení toho, co obraz představuje. Také by tam byly s patřičnou ilustrací modlitby pro děti. Ukázkou takové knížky jest Hronkova "Obrázková prvouka náboženská".

Biblické dějiny. Pod tímto jménem nerozumíme Písmo svaté, nýbrž krátký přehled dějin zjevení Božího od stvoření světa až do založení církve, podaný dětem snadno pochopitelným způsobem. Jako školní učebnice byly zavedeny biblické dějiny teprve v nové době, kdy reformátoři katechese arcibiskup Gruber, prof. Hirscher a Overberg zdůrazňovali význam historické stránky katechese pro podání dějin spásy.

Biblickým dějinám se u nás učí podle učebnic, které sepsali: Schuster - Srdínko, Panholzer - Podlaha, Špale a Kubíček.

Katechismus. Co je katechismus? Katechismus je oficiální kniha církve katolické, v níž jest přesně podáno svaté učení víry a mravů ve formě otázek a odpovědí.

Slovo katechismus odvozeno z řeckého slovesa katechein = s vyvýšeného místa mluvit; potom znamená udíletí ústně vyučování / Grimm, Lexicon, graecolatium: katechéo; Hagen, Lexicon biblicum: catechizare/. Slovo katechismus pochází od sv. Augustina / Liber de fide et operibus /. Výraz katechein se vyskytuje již v Novém zákoně o vyučování křesťanů, jímž se však rozumělo veškeré vyučování náboženské a to : u sv. Luk. 1,3 -4; ve Skutcích apoštol. 18, 25; 21, 21; v listu sv. Apoštola Pavla k Římanům 2, 18; a ke Galatům 6,6: is, qui catechizatur verbo, ei, qui se catechizat = kdo jest vyučován ve slově / Božím /, sdílejí se / svým / učitelem. V době osvícenské bylo raženo pro methodiku a didaktiku náboženského vyučování slovo katechetika, jež zároveň se stala závazným zkušebním předmětem pro bohoslovce.

Idea katechismu je velmi starého data, neboť se opírá o prvotní praxi církevní, která sahá až do dob apoštolských. První učebnice, které měly již název katechismus, objevily se

však dosti pozdě, teprve v době reformace, ale uspořádání jejich jest stejné jako u středověkých náboženských příruček. Luther první užil slova katechismus pro pojmenování své náboženské učebnice / r. 1526 /, tím však není řečeno, že katechismus jest jeho dílem nebo dílem reformace. Tak na př. u nás se objevuje r. 1380 katechetická instrukce o článcích víry a mravů v otázkách a odpovědích, připojená k rukověti " O třech podstatných bodech křesťanského náboženství " / 1. Věřím v Boha, II. Desatero, III. Sedm smrtelných hříchů /, rozpravy Husovy, Lukášovy Otázky dětinské, bratrský Slabikář Česky/ z r. 1547/, katechismy Píška - Scribonia. Všechny katechismy předčílo dílo sv. Petra Canisia, jenž napsal tři latinské katechismy / 1555, 1556, 1559 /. Z obecného sněmu církevního v Tridentě dostalo se kněžstvu zásluhou sv. Karla Boromejského vynikající autoritativní knihy, t. zv. Římský katechismus / 1566 /. V Itálii rozšířen byl katechismus kardinála Rob. Bellarina. Osmnácté století, doba racionalismu, jest dobou úpadku katechismu. Ve století XIX. opět vítězí katechismus Canisiův ve zpracování Deharbové, Lindenové a nyní ve zpracování Mönnichsové, který jest zároveň téměř jednotným katechismem německým. U nás napsal kanovník Bernard t. zv. katechismus pražský/1874/ na podkladě katechismu Canisiově a se zřetelem k římskému katechismu. Dílem velmi dobrým byl Brynychův " Oltář " / 1896 /. Obě tyto knihy byly zatlačeny katechismem, na němž se usnesl episkopát v býv. Rakousku / 1894 /. Úplný odklon od tohoto katechismu u nás se značí v Kubičkově katechismu katol. náboženství /1929 /, který se záhy ujal a rozšířil. Jediným programatickým podáním učení křesťanského a rámcovým katechismem pro jednotné náboženské vzdělání jest Catechismus catholicus/ 1930/, jehož autorem jest učený kardinál Petr Gasparri.

Církevní dějiny. Učebnice církevních dějin vedou žáky k porozumění vlastního života církevního, probouzejí v mládeži zájem na radostech a bolestech církve, upevňují v ní lásku a oddanost k církvi, nabádají k apoštolátu charitativnímu a ukazují velké dílo misí. Při tom zvláštní zřetel věnují domácím dějinám církve v zaokrouhlených obrazech, osnovaných kolem vynikajících osobností.

Učebnice církevních dějin pro školy napsali: Volř, Dvořák, Hronek, Bureš, Pelan.

Učebnice náboženské, jichž se ve škole užívá, musí mítí jak církevní, tak státní schválení, obsahem i formou býti přiměřené vyučovacímu stupni a být v souhlase s výchovnou činností školy a lidově demokratickým zřízením.

Každý učitel musí dobře znát celý komplex náboženských učebnic ve škole užívaných.

K nezbytným knihám žakovským patří kancionálek a modlitební knížka. Významným činitelem při katechesi je poznámkový sešitek, do něhož si žáci zapisují důležité poučky náboženské, náčrty, diagramy, modlitby a pod. Sešit se takto stává žákům jakousi příručkou náboženských vědomostí, která jest jim tím milejší, že jest to jejich vlastní dílo.

3. Učební osnovy jsou normy, podle nich se řídí cíl učební, látka a vyučovací postup katechese. Vedle směrnic didaktických mají obsahovati též směrnice pro duchovní vedení mládeže, neboť vyučování jest složkou výchovy.

Učební osnovy náboženství stanoví na návrh církevních orgánů Státní úřad pro věci církevní. Nemůže býti jednotlivci ponecháno na vůli, čemu a jak chce učití; nýbrž jedno pravidlo má řídití všecky, aby jako jest jedna víra, kterou všichni vyznávají, tak aby také byla patrna jednota všech ve způsobu vy-

učování

Jednotná osnova vyučování náboženského je tím více nutná, čím je práce učitele náboženství odpovědnější a čím kratší čas jí je vyměřen.

Jednoty ve vyučování náboženském je třeba zejména u dětí, neboť přestupující z jedné školy do druhé, mohou snadno pokračovati, kde přestaly v předešlé škole a to bez jakéhokoliv přerušení nebo mezer ve svých vědomostech. Jinak by se stalo, že by slyšely některou látku několikrát, jiné by neuslyšely ani jednou.

Učební osnovy dělíme na :

osnovy povšechné / rámcové /, jimiž se stanoví učební úkol, obsah a rozsah učiva pro všechny školy jen v hlavních rysech;

osnovy podrobné, které obsahují podrobný rozvrh učební látky obsahově a časově pro jednotlivé roční doby, měsíce, týdny a hodiny.

Podrobné osnování učiva je zvláště nutné na ménětřídních školách, v nichž žák chodí do jedné třídy dva i více roků. Aby neposluchal stále touž látku, rozdělí se učivo na potřebný počet obsahem různých turnů/ běhů /, které se pravidelně po roce střídají. Když se za dvě nebo více let turny vystřídají, musí býti splněny úkoly podle osnov příslušných školních roků jako na škole vícetřídní.

Každý učitel vypracuje si podrobné osnovy se zřetelem na vnitřní a vnější poměry své školy. Při této práci jsou směrdatné tyto didaktické příkazy.

a/ Osnovati školskou praxi se zřetelem k vnitřní zákonitě úměrnosti učiva, raději učiva méně, to však důkladně a co nejvíce prakticky pro život probrati. Osobní rozvrh učiva pro

náboženství není jen rozvrhem učebním, nýbrž i nábožensko - výchovným, proto jest dobře zaznamenati do rozsahu učiva také modlitby k nacvičení, poukazy k církevnímu roku, nebo příležitostné poznámky a výchovné směrnice.

b/ Se zřetelem k duševní úrovni a k možnostem žákovské práce; vycházeti při tom z prostředí žactva a psychologicky využítí jejich domoviny.

c/ Každoročně jest třeba podati žákům zaokrouhlený celek a nepředkládati pouze nahodilé úrovnky. Tento celek se postupem času rozšiřuje na stupni vyšším na způsob soustředných kruhů a to tak, že učivo nabývá většího rozsahu a vstěpuje se rok od roku hlouběji.

Podle pečlivosti provedeného osobního rozvrhu učebního plánu soudí se na zdatnost a svědomitost učitelovu, nemá však býti pokládán za nezměnitelný a naprosto závazný předpis, ale za živý útvar, který lze stále zdokonalovati a upravovati podle skutečnosti, jaká je v tom kterém roce.

V. CÍL JEDNOTLIVÝCH STUPŇŮ KATECHESE

Správná zásada etické koncentrace, aby totiž katechese byla cílem poučení a výchovným prostředkem, nedovoluje odlučovati od sebe vyučování a výchovu, protože se vzájemně doplňují a podporují. Jestliže vyučováním se zjednálo jasné a hluboké poznání a přesvědčení náboženské, pak výchova buduje snadno na takto daných pevných základech. A naopak zase mravní výchova vnáší do vyučování tvořivý činitel a zabraňuje tak jeho zmechanisování.

Základ, který má býti výchově podroben jest duše dětská, z níž má býti ~~vynhována~~ duše pro osobní život nábožensko - mrav-

ní vyhraněná, duše věřícího křesťana a katolíka činem, jenž náboženské pravdy nejen zná a v ně věří, ale - na tom záleží nejvíce - podle nich žije.

V duchovním životě svých svěřenců klade učitel základ na nižším stupni národní nebo školy osmileté nebo jedenáctileté, t.j. v 1. a 2. postupném ročníku národní školy, kde navyká děti modlitbě a tou vede ke Kristu a seznámení dětí s jeho životem v hlavních rysech. Ve 2. postupném ročníku nadto vede děti k prvnímu svatému přijímání, které jest uvedením dětského života do niterného vztahu k Eucharistickému Spasiteli. Při tom užívá učitel mluvy, která je dětem běžná. Žáci memorují nejjedležitější partie biblických dějin. Duchovní píseň má častěji působiti na cit dětí a nábožensky je naladovat.

Na středním stupni, který zabírá 3. až 5. postupný ročník školy národní, školy osmileté, školy jedenáctileté, práce učitele náboženství má za úkol konkrétní uvedení do života křesťanského, do myšlenkového, citového a volního života Kristova. Začíná se s výkladem katechismu tak, jak je přiměřeno duševní úrovni žáků a to co nejvíce prožíváním pravd náboženských. Mají-li se děti zúčastňovati mešní oběti s porozuměním, jest třeba, aby již na tomto stupni o mši svaté byly řádně poučeny.

Na vyšším stupni, t.j. ^{na} naší nové škole osmileté a jedenáctileté se žáci učí znáti podstatu duchovního života - milost z prvotních pramenů, které církev otvírá ve svátostech a v modlitbě. V církevních dějinách spatřují žáci veliké ideály, které tam září v životech a ctnostech vyvolenců Božích, v díle katolické charity a v hrdinství misionářů. Po přehledu církevních dějin obecných poznávají žáci více církevní dějiny

širší a užší domoviny.

V závěrečné 8. třídě osmileté školy cílem katechese jest upevnění víry a života z víry. Žáci odcházející do života mají mít katolické sebevědomí, které má dále v dospělém věku růsti a mohutněti.

Na školách málotřídních rozsah a výběr učiva pro jednotlivá oddělení se stanoví v podrobných rozvrzích učiva. Učivo všech běhů jednoho oddělení nebo třídy má se účelně doplňovati a tvořiti souladný a zaokrouhlený ráz.

VI. UČEBNÍ METHODY

Povinností učitele náboženství jest, aby ovládal dokonale učební látku, ale neméně důležité jest, aby znal cesty a prostředky, jak učit, t.j. musí si osvojit učební metodu, ale nemá ji užívat schematicky, mechanicky. Metoda nepůsobí také ex opere operato. Každý učitel musí mít svou metodu. Obvyklé vyučovací metody jsou mu jen prostředkem k vybudování vlastní.

Lindner definoval didaktickou metodu, jako " pravidelné počínání při vyučování ". Touto pravidelností se v praxi vedle metod ustálila osvědčená pravidla, t.zv. vyučovací zásady. Do oboru metod školské práce řadíme ještě formy vyučovací.

V l a s t n í m e t h o d y u č e b n í .

Metoda vyučovací neboli didaktická jest vyučovací způsob, jímž učitel v procesu vyučování vychovává žáky, sděluje jim vědomosti, upevňuje tyto vědomosti, aby bylo dosaženo cíle, daného učební osnovou.

Didaktická metoda není totožná s vědeckou metodou.

Vědecká metoda buď shledává nové vědění nebo je dokazuje a požádá, metodě didaktické však není vědění cílem, nýbrž toliko prostředkem. Kdyby učitel toho nedbal, kdyby se domníval, že metody didaktické jsou totožné s metodami vědeckými, jak se i u nás mnohdy soudí, přetěžoval by žáky a nedosahoval by žádoucího úspěchu své práce. Ovšem musíme mít na paměti, že tím míníme jen užití didaktického postupu vzhledem k žákovi. Didaktická metoda sama musí být vědecká, t. j. objektivně, experimentálně nebo zkušeností odůvodněná.

V živém proudu školního vyučování se prolínají různými způsoby rozmanité vyučovací metody, proto učitel musí být obeznán s více metodami. Ovšem volba metody není libovolná, je závislá na didaktickém cíli, obsahu učiva a na specifických vlastnostech učebního předmětu.

Přihlížíme-li k učivu, rozeznáváme :

metodu analytickou / rozbornou / a
metodu syntetickou / soubornou /.

M e t h o d a a n a l y t i c k á

Metoda analytická jest postup od celku k částem, od biblického příběhu k náboženské pravdě a k výměru. Analýza / rozbor / musí být přesná a úplná ve všech jednotlivostech. Účelem jejím je vysvětlení, pochopení.

Rozložíme obsah pojmu, který chceme objasnit nebo definovat, vedem žáky, aby jednotlivé znaky pojmu pozorovali, nahodilé a méně podstatné vypustili a hlavní podstatné spojili v jeden celek.

Rozbor jest dvojit:

a/ věcný či reálný, rozebíráme -li celek skutečný/ konkrétní /;

b/ myšlenkový či logický, rozebíráme -li celek neslučitelný / obsah pojmu /, východiskem jest jedinečná

představa, názor, biblický příběh.

Příklad rozboru věcného: mše svatá, hlavní část mše svaté, obětování, proměňování a přijímání, nebo kalich, rozebereme-li jeho části, číše, uzel, noha.

Příklad rozboru myšlenkového:

Hřích. Na biblickém příběhu o hříchu v ráji analyzujeme pojem hříchu osobního. Adam a Eva jedli ze zapověděného stromu, ač věděli, že to činit nemají i ačkoliv je nikdo k tomu nenutil. Když všechno ostatní vypustíme a spojíme v celek tři hlavní prvky: 1. přestoupili zákon Boží, 2. vědomě; 3. dobrovolně - objasnili jsme pojem osobního hříchu. Hřích osobní je vědomé a dobrovolné přestoupení zákona Božího.

Význam metody analytické. Metoda analytická jest velmi důležitá, učí žáka samočině a samostatně pozorovati, srovnávati a tvořiti. Působí na cit a vůli žáků, kteří nabývají vlastního přesvědčení o pravdivosti pravidel a pouček jim podávaných a tou cestou nabytých vědomostí nezapomínají tak snadno, jako když se jim předkládají hotové a potom teprve jednotlivými příklady doložené.

M e t h o d a s y n t e t i c k á .

Opakem metody analytické je metoda syntetická; předkládá nejprve jednotlivé části nebo znaky celku a potom ukazuje, jak tyto části splývají v celek.

Také soubor může býti dvojí:

a/ věcný a

b/ myšlenkový.

Příklad. a/ Stvoření světa. Učitel vykládá o stvoření světa v šesti dnech, z jednotlivých částí/ světlo, obloha, nebe, země, rostlinstvo, stromy, slunce, měsíc, hvězdy, živočichové, člověk / složí celek, jenž se jmenuje svět. Svět jest

nebe a země a všecko, co jest na nebi a na zemi.

b/ Co jsou andělé? Na základě žákům známého pojmu bytost, přidává učitel další znaky/ živá, nesmrtelná, má rozum a vůli, ale těla nemá /, aby měli jasnou představu myšlenkového celku, andělé jsou pouzí duchové, kteří mají rozum a vůli, ale nemají těla.

Význam metody syntetické záleží v tom, že žák se učí užívatí získaných vědomostí a systematickosti.

Metoda analytická je snazší, protože je přirozenější, za to syntetická je kratší a přehlednější. Willmann stanovil zásadu: Analyse, pokud nutno, syntese, pokud možno. Náležitě spojování metod usnadňuje zdar katechese, takže někdy můžeme mluvit o postupu analyticko - syntetickém jindy o synteticko-analytickém.

Psychologická metoda nebo také jinak mnichovská zvaná, dává přednost analýze. Vyučovacího cíle dosahuje po těchto pěti stupních: 1. analýs; 2. syntés; 3. asociací; 4. systémem; 5. užitím.

Pro vyučování jest analyza zajišťující základnou, syntesa naproti tomu dává učební látce tvar.

M e t h o d a i n d u k t i v n í a d e d u k t i v n í

Přihlížíme -li k vnitřní souvislosti učebné látky, rozeznáváme:

1. metodu induktivní a

2. metodu deduktivní.

Indukce / z lat. inductio = návod / je postup od pojmu nižšího / méně druhů, více znaků / k pojmu vyššímu / více druhů, méně znaků /, od příkladu k pravidlu od jednotlivého případu k obecnému zákonu; dedukce / z lat. deductio = odvedení / jest postup opačný od obecného k jednotlivému.

Příklad. 1. Co jest dobrý skutek? Uvedeme několik dobrých skutků a z každého dovodíme, že s vůlí Boží se srovnává a teprve nato podáváme definici: Dobré je to, co se srovnává s vůlí Boží.

2. Co je zázrak? Zázrak je mimořádný skutek, který nemůže být vykonán žádnou silou přirozenou, nýbrž toliko všemohoucností Boží. Dovodíme, že jednotlivé divy, které konali proroci, Pán Ježíš a apoštolové byly skutečné zázraky.

Metoda induktivní tím, že sledává jednotlivosti a spojuje společným, obecným zákonem, je obdobná metodě syntetické. Metoda deduktivní / dedukce = odvození / je postup pravdy k jednotlivým faktům od pravidla k příkladu.

Na nižším a středním stupni vyvozujeme nové učivo analyticky - induktivně; prohlubování, procvičování a utvrzení učiva se děje synteticky - deduktivně, není možno vůbec čistě analyticky nebo čistě synteticky vyučovat náboženství.

VII. VYUČOVACÍ FORMY

Kdo učí, chce zajistě, aby dosáhl cíle učení. Je tedy důležitým momentem didaktického procesu, kterým se realizuje a naplňuje cíl učení nejen správná metoda, ale i způsob, jak se k cíli dojde a ten se jmenuje vyučovací forma.

Vyučovací forma je vnější způsob, kterým učitel vyučuje v jednotlivých hodinách. Pedagogičtí theoretikové činí rozdíl mezi vlastní učební metodou, t. j. vyučovacím postupem, který vyvěrá z věcné, obsahové stránky učební látky nebo z duševního pochodu učebního v mysli žáků a mezi vyučovací formou, t. j. způsobem, kterým se žactvu učivo podává. Avšak někteří didaktikové chápou učební metodu značně široko, snad

také i z toho důvodu, že obě tyto didaktické cesty metoda i forma mají společný cíl, aby se žáku zprostředkovala znalost učiva a zařadí vyučovací formy neprávem do učebních metod.

1. Vyučování na našich školách udílí se kolektivně či hromadně, všichni žáci se učí ve třídě v jednotlivých předmětech podle pevné osnovy téže látky, týmž způsobem a stejně dlouho. To vyžaduje, aby vyučování bylo uspořádáno se zřetelem ke všem žákům ve třídě, byť mezi žáky i téhož věku byly určité, osobité rozdíly a to mezi vědomostmi, stupněm inteligence a chápáním, rychlejším nebo pomalejším pracovním tempem i mezi jakostí jejich učení. Systematika hromadného učení je výsledkem dlouhotrvajícího vývoje didaktických a methodických zkušeností významných novověkých pedagogů, jejichž ideály výchovy a vyučování byly vtěleny v novodobou školskou soustavu. Jsou to především J.A. Komenský, J. Pestalozzi a J.B. Herbart. Do veřejné školské soustavy vnikají dále nové ideje pedagogické, které v přítomné době vrcholí v základní přestavbě školství zákonem ze dne 24. dubna 1953.

II. V nejnovější době pokusili se někteří pedagogové v protikladu proti hromadnému učení o vyučování individualisované radikální přeměnou školské organizace. Jedním takovým pokusem byl Dalton Laboratory Plan, plán školní práce, který vypracovala r. 1920 Helena Parhurstová; poněvadž jej provedla v americkém městě Daltonu, označila jej jako daltonský plán. Plánováním si žáci sami rozvrhnou látku učebních předmětů, jímž se učí vlastním tempem a po svém, za součinnosti stejně pracujících spolužáků, organizační jednotkou není čas, ale učivo. Propracovanější obdobou daltonského plánu je winnetská soustava, vypracovaná Carletonem W. Washbournem v americkém městě Winnetka. Winnetská soustava jako celková organizace školské

práce je dvojího druhu: přechne čistě individuální samoučení a dále společné a tvůrčí činnosti konané hromadně. Negativní stránkou obou těchto systémů je samoučení jako hlavní prostředek učení.

Očekávané výsledky nepřinesla ani jiná forma individualisovaného vyučování - globalisace. Praxe s globálním, celostním nazíráním na vyučování opírá se o tvarovou psychologii, která vychází od přirozených celků. Tyto celky analyzuje v prvky a hodnotí je podle toho, jaká je jejich funkce vzhledem k celku.

Z radikální globalisace vychází komplexové vyučování. Komplexem rozumí se nějaký celek učební látky. Při komplexovém vyučování není vyučovacích předmětů, osnov, rozvrhu hodin, nýbrž stanoví se ústřední thema, které se zpracovává na menší themata /komplexy/, určená na měsíc, týden, hodiny. Komplexové vyučování nedává žákům pevné poznatky a učivo se soustavně nevyčerpává.

Za nejpropracovanější formu globalisace se pokládá projektové vyučování. Theoretiky a propagátory projektového vyučování byli W.S.Kilpatrick a pragmatista - instrumentalista John Dewey. Projekt je totéž co podnik žákův, a to za určitým cílem, odpovědnost za výsledky projektu přejímá žák. Při projektovém vyučování není jednotlivých předmětů ani tříd. Projektové vyučování bylo zkoušeno i ve vyučování náboženství. Kromě Mc Mahona zevrubně zpracoval projekty náboženské E.L.Shaver a G.Johnson.

Tato forma individualisovaného vyučování nemůže nahradit systematické vyučování.

Ve vyučování náboženském rozhodně odmítáme projektové a komplexní vyučování t.zv. formy individualisovaného vyučo-

vání, přihlížejíce nejen k reálným pedagogickým a didaktickým možnostem, ale i k stinným stránkám a úskalím, která z nich plynou a o nichž se přesvědčili všude, kde chtěli v širším měřítku individualisované vyučování realizovati, očekávajíce od nich zdravou renaissanci. Rozhodně poměr k radikálním formám individualisovaného vyučování v katechesi odůvodňujeme intelektualisticky jednostranným posturam a především nebezpečím subjektivismu a racionalismu. Nesmí se zapomínat, že náboženství podává zjevené pravdy Boží a že zákon víry je možný jen za spolupůsobení Boží milosti. V katechesi ne jde nám pouze o vědomosti, nýbrž také o plné citové prožití náboženských pravd, aby co nejvíce zaujaly osobnost žákovu a co nejplněji vyzněly také v životě. Toho lze však po stránce přirozené snáze dosíci především tím, jenž je "minister naturae" - osobností učitele; mezi oběma : žákem i učitelem musí býti nejužší spolupráce za nenápadného a podnětného vedení učitelova. Co se má státi svatým dítěti, musí být svato jemu. Sám musí být pln bázně Boží, má-li tuto bázeň sdílet s dětmi; ovládán pravdou, chce-li budit pravdivost; a hořeti láskou nadpřirozeně motivovanou, chce-li vésti k lásce.

Kritickým poměrem k individualisovanému učení nikterak netvrdíme, že by vyučování náboženské nemělo respektovat důležitost individuálních vlastností žakových, ať už jeho nadání, sklony a potřeby, ať sociální prostředí, v němž žák vyrůstá; přihlížeti také ke zdravotnímu stavu žakovu, k podmínkám jeho duševního růstu a k možným výkyvům v jeho vývoji. Učitel musí míti nejen postřeh pro tyto okolnosti, ale podle nich také s dětmi zacházet.

III. Není naší snahou uplatňovat přílišné lpění na výlučně vnější stránce vyučování náboženského, rozhlédneme se

hlavně po vyučovacích formách, kterých lze nesporně s úspěchem užít při katechezi. Výklad jejich nejdůležitějších složek usnadní nám dosažení úkolů, které má náboženství.

Jsou to především:

A/ základní formy výkladu nové učební látky a to ve dvou hlavních typech: forma vyprávěcí a forma otázková.

B/ za druhé formy složené: cvičení, opakování a zkoušení.

A. Z rázu hromadného vyučování vyplývá jeho typická, základní forma vyprávěcí / akroamatická, monologická, přednášecí/. Učitel žákům prostě podle os novy přednáší hotové poznatky a žáci hledí si je zapamatovat. Ovšem v přednášení samém, v rozvíjení poznatků může učitel postupovat analyticky nebo synteticky, induktivně nebo deduktivně, geneticky nebo dogmaticky. Typická forma přednášecí je na vysokých školách, na škole národní a střední se kombinuje forma vyprávěcí s otázkovou, neboť souvislý výklad klade značné požadavky na žakovu pozornost a vytrvalost. To je v moci učitelově, jakou problematiku vnese do vyučovacího procesu. Ale třeba věnovat pozornost i technice sledování přednášky; nestačí spokojit se s předpokladem, že žák nové poznatky chápe a duševně je zpracovává, nýbrž učitel dává pokyny, co si třeba z výkladu poznamenat a soustavně tuto zručnost zdokonaluje.

• Vypravování má být také podáváno živou formou. Vypráví-li učitel tak, že nejen informuje, ale i líčí, podává obrazy, nikoli schemata, tu přiměje žáky, aby společně s ním prožívali jeho zážitky, hluboce se dotýká dítěte: působí zároveň jak na jeho rozum, tak na obraznost, na cit a na vůli.

Forma vyprávěcí je a zůstane hlavní formou didaktickou všude tam, kde učitel musí vyprávět žákům nějaký příběh a udá-

lost nebo výjev ze života. Při náboženském vyučování formou vyprávění oznamujeme pozitivní pravdu, kterou nelze odvodit rozumem, tedy všechny děje biblické a zjevené pravdy Boží a potom kdykoliv máme působiti na srdce nebo na vůli, neboť se tím dodá řeči více důrazu a ohně.

Prostřednictvím živé řeči sděluje učitel žákům nejen nové vědomosti, ale působí také na jejich city, a to tím více, čím je forma vyprávění dynamičtější a zajímavější. Vyprávění v nižších třídách nemá trvati déle než 15 minut, na škole střední 25 - 30 minut, tu je už výklad soustavný, obsáhlejší, aby udržoval žáky v aktivitě a střídá se s rozhovorem.

Mnoho při formě vyprávění záleží na tom, jak dovede učitel mluvit. Učitel musí dbáti správné výslovnosti. Základem vzorné výslovnosti je klidná mluva vzdělaných vrstev. Soubor pravidel o správné výslovnosti podává orthoepie. Mluvit s dětmi je umění, i tehdy, když umíme mluvit jadrně, jasně, názorně. V hodinách vyučování náboženského má zaznívati čistý spisovný jazyk mimo nejnižší stupeň, kde lze činiti jisté ústupky lidové mluvě. Řeč učitele náboženství má býti výrazná. Výraznosti řeči se docíluje vnikáním do skutečného smyslu každého slova a rčení, dále patřičnou zřetelnou výslovností, dovedným využitím pomlček, přízvuku a zejména hlasovým zabarvením / intonací / a tempem řeči, jež je dáno obtížností vykládané látky a věkem žáků. V nižších třídách se má mluvit pomaleji, také při výkladu obtížné látky nutno zmírnit tempo řeči, aby žáci měli dost času promyslet si přednášené učivo.

Řeč učitele náboženství budiž důstojná, vážná, nejapné žerty a nevybraná slova nepatří do hodiny náboženské; srozumitelná a jasná, aby žák chápal smysl řeči, všemu rozuměl a mohl si učivo zapamatovat. Ctižádostí každého učitele ^{musí} být o

nejsložitějších problémech se vyjadřovat jednoduše, jasně, jistě a nenuceně.

Druhou základní formou vyučovací je forma tázací/ erotematická, dialogická, heuristická, katechetická, sokratická /, která záleží v tom, že buď učitel dává otázky žákům, nebo žáci se táží učitele na to, co nevědí a co vědět chtějí. Požívá se ve škole velmi často a nejen při výkladě nového učiva, ale i při opakování a zkoušení.

Ustálilo se několik zvláštních vyučovacích forem. Používá se této formy při osvojování nového učiva nazýváme ji heuristickou / z řec. heurisko = hledám /, vyvoláváme totiž známé představy a na ně navazujeme nenápadně nové poznatky. Pro nás není dnes duše dítěte podle slov Lockeových white paper / tabula rasa - jak už řekl Aristoteles / - pouhý nepopsaný list, který by pasivně přijímal, co naň výchova a výcvik vypíše, ale každý živý tvor si přináší již při svém narození určité tendence, dispoce po tělesné i po duševní stránce, v jejichž rámci se děje jeho pozdější vývoj. Nutno však se varovat toho, aby snad otázkami se nezacházelo do mechanického otázkování nebo z žáků dostávali, co vědí buď nejasně a neurčitě, anebo dokonce vůbec nemohou vědět. Je třeba umět klást otázky tak, aby žáci byli nuceni přemýšlet, aby usuzováním, neustále řízeným učitelem, nalézali pravdu, řešili daný úkol.

Poněvadž se této formy užívá hojnou měrou při vyučování katechismu, v němž učební látka se podává v otázkách a odpovědích, nazývá se též formou katechetickou. Katechismus je podkladem, ze kterého se při vyučování vyvozují účastí všech žáků náboženské pojmy, aby si je uvědomil každý žák. Konečná stylisace těchto pojmů nemůže být ponechána žákovi, nýbrž musí mu býti podána ve formě pevné formulace pojmové. Tato pevná

formulace se trvale vštípí do mysli žáků, neboť jde o víru, která má být pevná, ale zároveň také živá a účinná. Až do nedávna byly známy katechismy ve své tradiční formě, dnes však změnilly od základů svoji funkci, napřed je katechismový článek a teprve za ním otázky a odpovědi. Dítě se nezatěžuje balastem pamětných vět a abstraktních definicí, není tudíž dnes katechismus pomůckou k memorování, ale jeho úlohou je působit přímo na duši dítěte. Z katechismového učiva se memorují doslovně jen nejvíc užívané texty modliteb pro denní soukromou a liturgicky společnou potřebu katolického křesťana a z pravd věroučných a příkazů mravních nejdůležitější za účelem obsahově přesné správnosti; a těchto nemá být mnoho, Götzl praví, že nemá jich být víc než 40 vět pamětných.

Zneužíváním formy katechetické se může vyučování zvrhnout v mechanické biflování.

Nejstarší formou vyučovací je forma rozmluvná, dialogická. Stejně jako forma heuristická i forma rozmluvná skrývá v sobě nebezpečí, že žáci, nemají-li pro rozhovor opory ve vědomostech, chytají se nanejvýš jen prvků obsažených v otázce a rozhovor vyznívá hluše, nebo je tu jiné nebezpečí - uchýlení se od tématu a zanechání v myslích žáků mlhavých, neurčitých pojmů a představ o otázce, kterou probíráme. Forma rozmluvná mívá formu rozmluvy sokratické, jak ji známe z dialogů Platonových, v nichž Sokrates rozmlouvaje se svými žáky a přáteli vede otázkami jejich myšlení tak, že nakonec sami prohlásí pravdou, co jim chtěl říci. Pro vyučování náboženství je naprosto nevhodná.

Otázky učitelovy a odpovědi žákovy musí odpovídati určitým požadavkům.

Nejdůležitější druhy otázek jsou :

1. doplňovací / věcné /, nejvhodnější, žák při nich má, doplnití soud členem naznačeným v otázce; je třeba rozlišovat doplňovací otázky na obsah pojmu / co je hřích ? / a rozsah pojmu / které druhy hříchů znáte? /; otázky nesmějí být napovídací.

2. rozhodovací / kategorické, verbální /, na které žák odpovídá ano nebo ne; jsou méně vhodné, v praxi jich užíváme jen výjimečně, a to jen u žáků slabých;

3. rozlučovací, u nichž již v otázce je rozlučka, kterou má žák rozhodnouti / je hřích zlo nebo dobro? /; i ten druh není v katechesi vhodný a máme se mu vyhnouti.

Učitelovy otázky mají se dávat celé třídě a vyhovovat po stránce logické, stylistické a mluvnické. Otázka musí být krátká svou formou, nemá obsahovat ani o slovo více, ani o slovo méně, než je třeba, aby jí žák porozuměl. Nesprávné je dávat zájmeno tážací na konec otázky. Po správné otázce očekáváme správnou odpověď.

Odpovědi žákovy musí být stručné, zřetelné, pokud možno tvořit větu, s výjimkou na nižším stupni, kde vyžadovati důsledně celou odpověď zdržovalo by vyučování a bránilo volnému dětskému projevu. Jinak je užitečné žádat od žáků úplné odpovědi na učitelovy otázky, t.j. takové odpovědi, v nichž se opakují části otázky, důležité pro odpověď. Každou chybu v odpovědi nutno vždy opravit. Žákovi třeba dát čas na rozmýšlení, neboť vybavuje pomaleji nežli dospělý. Pravidla chování školního řádu uvádějí: Je-li žák vyvolán, postaví se zpříma a sedne si jen na pokyn učitele; nenapovídá! Musíme přísně dbát na to, aby žák odpovídal zcela samostatně, nesmíme dovolovat napovídání a nahlížení do učebnic.

Učitel neopakuje odpověď žákovu / školské echo /, ani

nedoprovází ji stereotypně "dobře", "správně", "ano" a pod., ani nezasahuje do odpovědi žákovské, pokud žák mluví. Nedostane -li učitel odpovědi nebo dostane -li odpověď nesprávnou, nemá se s žákem vaditi a tím se zdržovati, nýbrž postřehnouti, v čem to vězí, na př. otázka mohla být didakticky nevhodná nebo žák byl nepozorný nebo bázlivý a podle toho nutno se zařídit.

Vyvolávání žáků k odpovědím musíme regulovat, nemáme vyvolávat jen nejlepší žáky, ale musíme věnovat pozornost i slabším.

Obě uvedené základní formy nelze od sebe oddělovati, nýbrž didakticky správně střídati a to podle vyspělosti dětí a psychologických okolností. Které formy kdy učitel užije, záleží na jeho taktu a pedagogické zkušenosti. Kombinace forem vyučovacích je velmi rozmanitá. Nážorné učení opírá se hlavně o formu ukazovací / deiktickou /, hojným užíváním pomůcek, jako na př. obrazů, modelů, náčrtů na tabuli. Podmínkou jest ovšem vzornost, zřetelnost a estetičnost. I náboženské učebnice mají mítí obrazy a ilustrace. Z věcí, jež děti pojmu zrakem, zapamatují si asi 58 %, sluchem 24 %. V nedostatku vhodných pomůcek při vyučování náboženském má značnou cenu didaktickou náčrt, zejména vzniká -li před očima žáků, je -li prováděn z paměti, lehce a schematicky. Mladému učiteli jen prospěje, cvičí -li se v črtání na tabuli.

Skutečných předmětů znázorňovacích při katechesi můžeme užít poskrovnu, proto tím větší péči musíme mítí o náboženské obrazy, modely, diagramy a náčrty, které jsou pramenem vědomostí.

Náboženský obraz budiž:

1. umělecky hodnotný

2. dětem srozumitelný - pro nižší stupeň nutno volit jen obraz v jednoduché perspektivě, v jasné kresbě, v prosté kompozici a výrazně malovaný;
3. věrný - srovnávající se se skutečností;
4. pravdivý po stránce duševního dění, prost všeho umělkovaného, nasládlého a schematického;
5. mravně nezávadný;
6. mějž náboženské posvěcení bez pósy.

Kdy jest obrazu užítí při vyučování náboženském.

Někteří vycházejí při vypravování z obrazu, snaží se z něho všechno vyčísti. Bylo by možno s tímto způsobem souhlásiti, kdyby obraz nebyl prostředkem k účelu, ale sám účelem. Vycházeti od obrazu dítě spíše rozptyluje, nežli poutá k vyprávění. Není praktické užítí obrazu při výkladu, neboť pozornost dětí se tím odvádí.

Nejlépe lze užítí obrazu až po vypravování příběhu, potom se obraz ukáže a vysvětlí, žáci přitom naň nazírají. Po skončeném výkladu se obraz zavěsí na vhodném místě ve třídě / ne příliš vysoko, nikdy mezi okny /.

Aby děti z obrazu vytěžily co nejvíce, je nutno se řídit při ukazování těmito pravidly:

1. Je třeba, aby obraz viděli všichni žáci ve třídě.
2. Umět při ukazování klást žákům otázky nejen vyžadující popis toho, co vidí na obraze, ale i otázky, které je nutí přemýšlet.
3. Zvlášť nutná je konkrétnost otázek v nižších třídách, musíme se ptát i na podrobnosti, na obraze uvedené.

Svérázné jsou způsoby práce s drobnými obrázky, které jsou materiálem k rozdávání. Učitel rozdává obrázky tak, aby

vždy dva a tři žáci měli jeden obrázek, a pak žádá, aby si je dobře prohlédli! Potom vypravuje buď sám nebo žáci vypravují podle obrázku.

Z hodnotných moderních pomůcek pozornost zasluhuje diapositiv, film a rozhlas. Projekce je mocným nástrojem sugesce, diapositiv zachycuje předmět v klidu, film v pohybu, v tom je také přednost filmu před statickým obrazem; dynamika filmu spočívá v tom, že před očima pozorovatele se rozvíjí skutečný život. Školní film náboženský je pro nás zatím nedostižný i s diapositivy je obtíž, částečnou náhradu poskytuje epidiaskop, zvětšující malý, tedy levný obrázek na velikost drahých obrázků. Možno při projekci užití též ilustrací v knize, aniž by se tím kniha poškodila. Projekce musí zapadat do rámce vyučovací hodiny jako ostatní názorné pomůcky.

Vítaným způsobem školské práce může být vycházka, když je ovšem dobře připravena, vykonána / pozorování na místě nemá zpravidla trvat déle než 45 minut /, zkušenosti a materiál z vycházky zpracovány a využity.

B/ Učením se poznávací proces začíná, nacvičováním a opakováním se dovršuje. Forma nacvičná je v tom, že se probírá učivo, jemuž žáci už dobře rozumějí, většinou do mysli žáků, aby se stalo opravdovým a trvalým jejich majetkem. Nacvičování učiva je podstatný článek učebního procesu, nedělitelnou a bezpodmínečnou částí vyučování, proto se nemá nikdy zanedbávat. Musíme si upřímně doznati, že proto děti málo umějí z náboženství, že právě nacvičování a doučování se věnuje náležitá péče a probírá se jen a jen nové učivo bez ohledu na to, co z něho děti mají. Je proto rozumější raději něco z programu vynechat, aby zbyl čas pro soustavné nacvičování.

Je několik způsobů nacvičování učiva. Nejčastější je

forma opakovací / repetitorská / jako opětovné prožívání a uvědomování si nějakého duševního pochodu/ vnímání, představování atd./ . Opakování je důležitou podmínkou, má-li se žák něčemu naučit. Cenu opakování jako didaktického prostředku naznačuje průpověď: repetitio est mater studiorum. Nejnovější pedagogové zvláště zdůrazňují opakování, protože se jím dosahuje jistoty, přesnosti a trvalosti osvojení vědomostí, proto také opakování označují jako jeden ze zákonů učení, někteří dokonce jako jediný zákon učení.

Opakování se může dít jako nácvik nebo ve formě přehledu. V nácviku^{se} může rozeznávat nejdrive prohloubení a doučování a potom zařazení nové látky k dřívějším poznatkům a její důkladné upevnění. Dříve se toto upevňování dalo mechanickým cepováním, drilem, dnes musí být nacvičování pozorné, soustředěné, správně rozvržené a motivované.

Opakování jako přehled učiva nemá na zřeteli nacvičování látky, nýbrž její utřídění, shrnutí a zkoušení.

Jako zvláštní druh formy nacvičné se uvádí nápodoba /imitace /. Učení nápodobou znamená, že napodobujeme akty, které instiktivně umíme nebo takové, jímž rozumíme, nikoli akty zcela nové. Přizpůsobení vzoru ulehčuje se cvikem. V nápodobě vidí prof. Příhoda prostředek facilitace, usnadnění učení; každé opakování činnosti, jež je provázeno úspěchem, usnadňuje další její provedení.

Jinou vhodnou formou nacvičnou je dramatisace učební látky. Dramatisací učiva rozumíme předvedení situace /děje, události, zkušenosti, myšlenky / mluvou, gestem a mimikou, aby vznikl dojem skutečnosti. Dramatisace zkonkretňuje učivo, zživotňuje je a přibližuje žákům, kteří je nejenom se zájmem vnímají, nýbrž i prožívají. Jako didaktický prostředek je drama-

tisace velmi vhodná a účelná zejména u mladších dětí. Je však dbáti potřebného taktu a určité míry, aby se dramatisace nezvrhla v karikaturu. Bylo by omylem dramatisovat každý děj blický.

Učební pochod dovršuje a dokončuje zkouška. Forma zkoušecí / examinatorská / je organickou složkou vyučování a škol-ské práce. Bez kontroly upadá jakost vyučování, žáci ztrácejí zájem o učení.

Formy kontroly a zkoušení jsou rozmanité: od běžného systematického přezkoušení celé třídy i jednotlivých žáků k zvláštní kontrolní hodině většiny celku učební látky. Zkoušení ústní má své výhody, učí především žáka samostatnému delšímu projevu před třídou, učí pohotovosti a obohacuje paměť o důležité ucelené poznatky. Ústní zkoušení má ovšem i své nevýhody, užívá-li se ho výlučně a mechanicky.

Nový zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně, vydaný výnosem ministerstva školství, věd a umění z 30. XII. 1950, č. 64.000 - I, výslovně praví v § 2, odst. 3: Zjišťování a hodnocení výsledků prospěchu a chování žáků je

a/ nezbytným předpokladem, aby učitel mohl správně kontrolovat účinnost svých výchovných a vzdělávacích prostředků a tak svou práci stále zlepšovat;

b/ kontrolou vlastní práce žáka a podnětem k zvyšování jeho aktivity;

c/ pro kolektiv třídy podnětem k rozvinutí spolupráce a vzájemné pomoci, aby se úroveň výsledků vyučování u jednotlivých žáků i u celé třídy zvyšovala.

A přece byli pedagogové, kteří pokládali zkoušky za přítěž, který nutno odstranit ze školy,

Důležitou úlohou školy je pěstovat u žáků vědomí odpověd-

nosti, potřeby vážné, opravdové a poctivé práce, kterou je ve škole učení. K tomu je třeba neustálé a pevné kontroly, evidence žákovské práce se strany učitele. Bez zkoušení se vyučování rozkládá, upadá a zněmožňuje.

Zkouškami učitel zjišťuje, jak si žáci postupně osvojují učivo a jak je ovládají. Jak žák pracuje, učitel si ověřuje zkouškami jednak orientačními, jednak prospěchovými. Zkoušky orientační, jež koná učitel zpravidla v každé vyučovací hodině, umožňují mu, aby stále sledoval účast žáků na vyučování, aby vedl žáky k soustavné práci a aby včas zjišťoval a odstraňoval nedostatky, které se projeví ve vědomostech žáků i v jeho vlastní práci.

Po ukončení určitého tematu nebo části učebních osnov konají se zkoušky prospěchové a je jim zpravidla věnována celá vyučovací hodina, jak stanoví nový zkušební řád v § 4, odst. 3. Žáci mají ukázat, jak ovládají probraný úsek učiva, jak se rozvíjí jejich myšlení a jak dovedou užívat nabytých vědomostí při řešení praktických úkolů. Je třeba pečovat o to, aby se žáci vyjadřovali co možná samostatně a souvisle bez pomoci učitele.

Projevy žáků hodnotí učitel podle správnosti známkami podle stupnice prospěchu a chování. Prospěch žáků hodnotí se podle této stupnice:

Stupeň 1 / výborný / dostane žák, který bezpečně ovládá všechno učivo předepsané učebními osnovami, na otázky k učivu v rozsahu osnov odpovídá správně, s porozuměním a s jistotou, dovede samostatně řešit praktické úkoly. V odpovědích užívá správné mluvy.

Stupeň 2. / chvalitebný / dostane žák, který ovládá učivo předepsané osnovami, na otázky k učivu v rozsahu osnov odpo-

vidá celkem správně.

Stupeň 3. / dobrý / dostane žák, který v podstatě ovládá učivo předepsané osnovami, na otázky odpovídá celkem správně, ale nepřesně a neúplně.

Stupeň 4. / dostatečný / dostane žák, který má mezery ve znalostech učiva předepsaného osnovami, odpovídá na návodné otázky učitele, častěji se dopouští hrubých jazykových chyb.

Stupeň 5. / nedostatečný / dostane žák, který projevuje celkovou neznalost učiva předepsaného osnovami.

Užívání bodovacího systému při hodnocení prospěchu žáků se nepřipouští.

Chování žáků se hodnotí podle této stupnice:

Stupeň 1. / velmi dobré / dostane žák, který plně vyhovuje všem požadavkům na chování žáka ve škole i mimo školu.

Stupeň 2. / uspokojivé / dostane žák, jehož chování má některé méně závažné nedostatky nebo který se dopustil lehčích provinění proti školnímu řádu.

Stupeň 3. / méně uspokojivé / dostane žák, jehož chování má závažné nedostatky a který se dopustil těžších nebo opakovaných provinění proti školnímu řádu. Tato známka je žákům výběrových škol výstrahou, že mohou být ze školy vyloučení.

Stupeň 4. / neuspokojivé / dostane žák, jehož chování vážně ohrožuje výchovné působení školy. Takový žák bude z výběrové školy třetího stupně vyloučen.

Podle § 5 zkušebního řádu učitel je osobně zcela odpovědný za správné hodnocení prospěchu žáků. Nikdo nemá práva vykonávat na něho jakýkoli nátlak, pokud se týče určení známky. O známce z chování rozhoduje na návrh třídního učitele učitelská porada.

Ze školní praxe novým zkušebním řádem ostraňuje se celý

obor kvantitativního školského měření, především školské testy, ať už to jsou testy inteligenční, kterými se má zjišťovat duševní síla, měřiti vrozené duševní schopnosti, nebo kontrolní testy vědomostí. Místo nich jako prostředek k poznávání žáků zavádí se soustavné pozorování jednotlivých žáků i tříd při denní výchovné a vzdělávací práci ve škole a také mimo školu, zejména v pionýrských a školských skupinách Československého svazu mládeže. Soustavné pozorování je rozhodně lepší než krátkodobý a izolovaný test, v němž se může také projevit okamžitá indisposice, jako na př. strach, únava a pod. Jiný nedostatek testování vidí O. Pavlík v tom, že se při něm zanedbává vyjadřovací schopnost dítěte, nevzdělává se totiž žákova řeč a s ní těsně postupující myšlení.

A ještě jednu novotu zavádí nový zkušební řád vedle klasifikace žáků, která se zapisuje do úředních knih a třídních záznamů. Všechny známky, které žáci obdrží při hodnocení svých projevů, zapisují učitelé podle vzoru sovětského dněvníku do žákovských knížek, a to pro žáky od 3. ročníku národní školy, pro školy II. a III. stupně. Budou v nich dále uvedeny vedle záznamů o žakově práci ve škole i doma pochvaly a odměny, kladné i negativní momenty chování, sdělení rodičům i rodičů škole. Žakovské knížky budou rodiče týdně prohlížet a potvrzovat. A tak se stane žakovská knížka významným součinitelem při plnění hlavního úkolu naší školy, při utváření osobnosti mladého člověka ne " podle míry ", ani podle vnějšího odhadu, ale systematickým zaznamenáváním pedagogických faktů, zjištěných učitelovým soustavným pozorováním.

VIII. DIDAKTICKÉ ZÁSADY

Základní požadavky katechese.

Vyučování a celý didaktický proces se řídí určitými pravidly, jimž říkáme didaktické zásady. Jsou to jakési zákony didaktiky, praví O. Pavlík, ukazující základní směr a cestu vyučování, opírající se o základní stránky noetiky a psychologie poznávacího procesu. Ovšem nedosahují, jak z povahy výchovy plyne, nikde všeobecné platnosti zákona, i když mají často značně všeobecnou povahu, ale pro praktického vychovatele jsou závazná. Tato elementární, základní pravidla je nutno zachovávat při každém vyučování, při každé učební metodě i při každé vyučovací formě, jsou tedy stejně závazná i ve vyučování náboženském. Didaktické zásady stručně shrnují vychovatelské zkušenosti celých dob. Mnohaletá pedagogická zkušenost není jen náhodným postřehem, nýbrž výslednicí vychovatelské moudrosti celých generací a odrazem skutečných životních procesů. Vyučovací zásady najdeme již u starých pedagogických theoretiků, na př. Quintiliana, sv. Augustina, ve scholastice. Komenský, tvůrce první dosud nepřekonané soustavy didaktické, věnuje didaktickým zásadám celé tři kapitoly své Didaktiky / kap. XVI–XVIII./, které v podstatě neztratily dodnes svou aktuálnost a význam. Novější didaktika má velmi rozmanité sestavy vyučovacích zásad. Někteří pedagogičtí theoretikové jich uvádějí více, jiní méně, ano jsou i takoví, kteří vycházejíce při školní práci jenom z výtěžků experimentálního zkoumání, neoprávněně popírají správnost didaktických zásad / na př. u nás O. Kádner/. G. A. Lindner sestavil ve svém Všeobecném vydavatelství devět zásad: Vyučuj přirozeně, psychologicky, názorně, přístupně, výchovně, poutavě se zřetelem k samočinnosti žákově, důkladně

a prakticky. Paulsen uznává všeho všudy jen dvě základní pravidla didaktická: Vyučování budiž srozumitelné a zajímavé. Všimneme -li si nových proudů didaktických, i tu shledáváme bohatou rozmanitost v počtu didaktických zásad. Prof. J.A. Kairov zvalí zásadu názornosti, uvědomělosti a aktivity, spolehlivosti při osvojení vědomostí žáků, zásadu soustavnosti a postupnosti ve vyučování, zásadu dostupnosti a přiměřenosti vyučování. V Ideologii nové didaktiky rozbírá V. Příhoda těchto šest principů: přirozená situace - přirozená reakce; vyučovací dynamismus; vnitřní motivace vyučování; globalisace vyučování; individualisace vyučování a organické vyučování. Ve své Obecné metodice redukuje J.V. Klíma těchto šest principů Příhodových na tři: Vyučování přirozené, dynamické a organické. V Pavlíkové velmi instruktivní Didaktice, která vůbec vyniká jasným podáním, najdeme těchto šest didaktických zásad: zásadu aktivity, názornosti, soustavnosti, přístupnosti, trvalosti a výchovnosti vyučování.

Shrňme -li osvědčené zásady starší a hlavní zásady moderních didaktiků a odkážeme -li některé z didaktických zásad do metod vlastních, pokládáme za důležité vyzdvihnout a zhodnotit pro náboženské vyučování tyto zásady:

1. zásadu názornosti vyučování,
2. zásadu aktivity vyučování,
3. zásadu trvalosti vyučování,
4. zásadu výchovnosti vyučování, která je součástí veškeré výchovné práce v celku.

Zásada názornosti platí odedávna jako základní didaktická zásada. Názor je slovo odvozené od slovesa nazírat. V didaktice názornost je širší proces než jen zrakové vnímání, je to vnímání skutečného světa žáky prostřednictvím všech smyslů.

Význam názornosti již dávno vystihlo acholastické axioma: Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu - nic není v rozumu, co nebylo dříve ve smyslech. Udivuje, že axioma názornosti, tento "pedagogický imperativ", poznáno bylo dosti pozdě, neboť vědomě a soustavně princip názornosti uplatňuje teprve realismus, a to zásluhou Komenského. Počátek poznání, psal Komenský, musí vždy vycházet ze smyslů, proto ani učení by nemělo začínat slovním výkladem o věcech, ale předmětným pozorováním věcí / Velká didaktika, kap, XV./ . Smyslová data, vjemy, jsou materiálem, kterého se zmocňuje žák a který proniká myšlením a objevením vztahů. Od smyslového názoru, který získáváme smysly, musí vycházeti všecko vyučování. Zcela ve smyslu sensualistického názoru radí Komenský: Omnia usurpanda sensibus, quotquot possunt - všechno budiž pojímáno smysly kolika jen možno. Plného uznání zásadě názornosti vydobyli Pestalozzi, Froebel, Herbart a Ušinskij. Dětská přirozenost zřetelně vyžaduje názornosti. Názorné vyučování definuje Ušinskij jako takové vyučování, které není budováno na abstraktních představách a slovech, nýbrž na konkrétních obrazech, přímo dítětem vnímaných. Scholastická zásada omnis cognitio incipit a sensu potvrzuje, že přímá smyslová zkušenost, názor stojí na začátku poznávacího procesu. Počátkem každého učení je názorné pozorování, cílem jasný pojem. Žáci si jasně a trvale zapamatují učivo, které pochopili názorně. Zvláště velký význam má názornost vyučování na nižším stupni, kdy děti mají ještě velmi málo představ. Ve vyšších třídách, kde žáci mají už značně vyvinutou schopnost abstraktně myslet, nutnost obracet se k přímému pozorování předmětů je již menší, ale ani tam, praví Kaïrov, nepřestává nutnost názornosti ve vyučování. Podstatný rozdíl je v tom, že se zde učitel může častěji odvolat na obrazy,

které žáci už znají ze své dřívější zkušenosti.

Eidika v oboru smyslového vnímání rozeznává dvojí typ lidí: 1. typ smyslový - sensuální, u něhož eidický řinitel, to jest zrak jako nejvýznamnější lidský smysl, který má význam i pro utváření celé osobnosti člověka, se projevuje pozorováním; 2. typ kontemplativní, v němž smysl eidický, t.j. zrak a zrakové vnímání uplatňuje slaběji, zato však se objevuje zvýšená hloubavost a citovost. Podle Markalouse jsou žáci větší nou typu sensuálního, proto je nutno upravit vyučování tak, aby podporovalo názornost.

V praxi rozlišujeme názor přímý / smyslový, vnější /, nepřímý / niterný, duševní / a vnitřní pochopení věcí. Při názorném vyučování náboženském přímým děti nazírají přímo na skutečný předmět. Nemůžeme-li podat názornou představu samého předmětu, použijeme jeho modelu, obrazu, náčrtu. Předmět i obraz musí být dostatečně velký, blízký, nepřeplněný a musí být k jeho nazírání poskytnuta dostatečná doba. Účinná je též projekce barevných obrázků. Doporučuje se též zavést děti na př. do kostela, tam jim ukážeme liturgické nádoby a roucha, seznámíme je se zařízením chrámu, oltářem, svatostánkem a pod., navštívíme též jiná posvátná místa, jako hřbitov, kapli. Tím také uplatníme zřetel k bližší a širší domovině. Děti jsou takřka vkořeněny celou svou bytostí do rodné půdy svého domova, mají živý zájem pro všechno, co se týká domoviny,

Děti vynikají zvláštní vlohou vybavovati představy tak, že mají názornost přímého vidění. Tento psychologický jev se jmenuje eidetika. Jaensch a Kroh výzkumy zjistili, že 65 dětí ze sta má eidetickou vloh, kdežto z dospělých sotva 70%.

Při nepřímém názorném náboženském vyučování hledíme slovním vylíčením vzbudit v dětech představu. Není to věc snadná !

Představy niterných jevů, zážitků, vlastností a pod. objasňujeme tak, že vyvoláváme podobné stavy, příbuzné city a hnuty mysli anebo poukazujeme na osobnosti nebo příběhy, na nichž takové jevy jsou nápadné, známé, pochopitelné. Pojmy objasňujeme popisem věci, k níž pojem přiléhá. Činíme tak buď příkladem, nebo výměrem / definicí /, podobenstvím, výkladem. Vyprávíme příklad, abychom znázornili určitou věc, líčíme příběh, abychom z něho vyvodili smysl a pojem, na př. lítost, důvěru v Boha. Příklad musí být přiléhavý. V Písmě svatém a v legendách svatých máme mnoho naučných vzorů a přiléhavých příkladů. Výměr vymezuje všechny podstatné znaky pojmu, ale ve vyučování ho můžeme užívat jen velmi zřídka. Podobenství / parabola, příměr / staví vedle sebe nebo proti sobě dvě věci nebo dva příběhy, aby podstatné znaky jednoho vysvětlovaly podstatné znaky druhého.

Vnitřní pochopení věci, názor, který prožívá dítě samo na sobě při vyprávění příběhu nebo při náboženském úkonu, zdůrazňujeme jako jednu z nejdůležitějších didaktických zásad.

Názornost přispívá k zajímavému výkladu učební látky a zajímavost má velkou úlohu v osvojení učiva, činí učení radostnějším a produktivnějším. A na tom nám právě záleží, aby náboženské vyučování dávalo dětem pevné vědomosti, aby vychovalo jejich náboženské přesvědčení a vytvářelo^{ty} rysy povahy, které mají mít budoucí členové naší společnosti. Stupeň použití názornosti závisí na zvláštnostech předmětu, kterému se učí, na věku dětí a především na úrovni učitelovy přípravy. Účinným a levným a snadno dostupným prostředkem znázorňovacím je zvláště učitelův náčrt na tabuli a žákovy nákresy a přehledy v poznámkovém sešitě.

V užití názornosti se však také hřeší a to dvojím způsobem

ben. Chyba je, zanedbává-li učitel názor vůbec a spokojuje-li se prostým slovním výkladem, nestaraje se o to, co z učiva se stává opravdovým a trvalým majetkem žáků. Není pak divu, že výsledky takové posice učitelovy jsou chatrné, žáci umějí málo a celé vyučování je nudné. Ale i omne nimium vertitur in vitium - i mnoho, přemíra názornosti škodí. Jsou totiž mnozí, kteří si z názorného vyučování vytvořili fetiš, pokládajíce názornost za prostředek, který řeší všechny úkoly vyučování, přexponovávají názor a hledí stůj co stůj zaměstnat co nejvíce smyslů, a tak spousta pojmů mate děti. Názor není univerzální prostředek vyučovací, nýbrž jen jeden z mnohých didaktických prostředků. Názornost nesmí se stát samoučelem, aby se přitom zanedbávala osnova a cíl vyučování.

Zásada aktivity vyučování spočívá v tom, že vyučovací proces musí rozvíjet samostatnost a aktivitu dítěte. Názornost zajišťuje aktivní pozornost a přesné představy, ale pro nás je zvláště důležité přímé a uvědomělé účastenství žáků v učebním procesu. V didaktice se rozumí aktivitou snaha a vůle zúčastnit se činně a z vlastního popudu školní práce. Aktivností vyučování se míní, že žáci si osvojují vědomosti samostatným myšlením, pozorováním, srovnáváním a vlastní prací. Vyučování je vlastně soustavné poznávání světa dítěte za spolupráce a pomoci učitelovy. Není tedy rozporu mezi aktivitou žáků a vedoucí úlohou učitele. Aktivní škola je protikladem pasivní školy, známé z minulosti, v níž učitel přednášel a žák trpělivě vnímal a opakoval, memoroval.

Zásada dětské aktivity při vyučování vyvolala v první čtvrtině našeho století pedagogické hnutí za t.zv. činnou školu. Činná škola se stala přirozeným a neodlučitelným principem moderní didaktiky. Všichni vedoucí představitelé současně

pedagogiky hlásí se k ideji činné školy, tak sem hledí známé principy zaměstnávacího vyučování Daltonského laboratorního plánu H. Parhurstové, Washbournova soustava winnettská, projektová metoda Kilpatrickova, pokusy Montessoriové, "écoles nouvelles" - nové školy Ferriérovy, Decrolyho škola "životem pro život", v témž duchu v Německu působili Lay, Gaudig. Rovněž vynikající sovětští pedagogové N. Krupskaja, Makarenko a j. zdůrazňovali velký výchovný význam práce. Vycházeli ovšem z jiných, přesnějších a vědecktějších základů než pedagogové američtí. K činné škole u nás se hlásila valná část pedagogů minulé generace.

Pojem činné školy, ač jde tu o pojem pro moderní pedagogiku přímo typický, není ustálený a dosti přesný. Vcelku možno pojem činné školy shrnout v tyto momenty:

Princip činné školy spočívá na nejužším spojení samostatnosti a aktivity dítěte v myšlení a spontánním konání za podnětného vedení učitelova, jenž veškeru práci usměrňuje, kontroluje a hodnotí. Důležité je při vyučování probouzet a udržovat živý zájem, který je hybnou silou dětské aktivity. Není však nutno činit všechno v učení pro děti takovým, aby to vzbuzovalo bezprostřední zájem. Mnohé činí žák i proto, že si uvědomuje nutnost toho a svou povinnost. Toto vědomí nutnosti a povinnosti vytváří nepřímý zájem.

Nemá se podávat žákovi hotové vědění v učení opírat jen o paměť, ale žák v činné škole má nabývat nových vědomostí produktivní činností, vlastním pozorováním a myšlením. Ranft vidí základ zdravé činnosti ^{školy} v uskutečnění rady Willmanovy: "Neříkáti nic, co může říci žák, a nepředpokládati nic, co může žák sám nalézt". Nesprávně se chápe princip činné školy, ukládá-li se dítěti samoučení. Samoučením rozumíme, jestliže

žák sám bez přímé pomoci učitelovy vykonává všechnu duševní práci, která je potřeba k nabytí vědomostí. Samoučení je nedostupná forma poznávací nejen u malých dětí, ale i u dospělé mládeže. Je známé, praví O. Pavlík, že ani vysokoškolská mládež není schopna vzdělávat se sama bez přednášek a cvičení, která vede profesor. Tím méně možno takovou schopnost předpokládat u mládeže mladší, potřebuje tím větší a soustavné pomoci učitelovy. Ponechat dítě samo sobě, znamená znemožnit učení vůbec. Samoučení ve vlastním smyslu není ani úkolem školy, kde žák se učí s jinými za učitelova vedení.

Znakem činné školy je dynamičnost vyučování, které je protikladem statického vyučování, při němž si děti osvojují mechanickými eviky vědomostí už předem určené, hotové, kdežto dynamické vyučování je činnost, aktivisuje vyučovací metody, které zprostředkují nejen vědomostí, nýbrž podněcují také čin.

Požadavek aktivity znamená také požadavek upotřebení získaných vědomostí v praxi. Vědomosti žáků nesmějí u nich být mrtvou přítěží, nýbrž musí jich být užito v osobním a veřejném životě a činnosti žáků.

Dalším vývojovým stupněm činné školy je škola pracovní, která staví vyučování na pracovních methodách. Časem se pojem pracovní školy zúžil na školu, v níž se při vyučování užívalo manuálních prací. Stalo se tak z mylného předpokladu tvůrce německé pracovní školy /Arbeitsschule/ G. Kerschensteinera, že dětský pud po činnosti uspokojí nejvíce dovedností, které představují soustavu manuálních prací výchovných. Pragmatismus pokládá za nejvyšší kritérium pravdy užitečnost; to je pravdivé a skutečné, co je užitečné a dobré pro člověka, z čeho má prospěch celá společnost. Deweyův směr v pedagogice je nazýván instrumentalismem, t.j. postojem nástrojovým, který se na theo-

rii, ideje, pojmy dívá jen jako na prostředky / instrumenty / činnosti, konání. Za hlavní část práce ve škole pokládá práci dětí v dílnách. Od skutečné práce přecházejí děti teprve k theoretickým poznatkům. Heslo pracovní školy, které již od počátku, jak konstatuje Kádner, bylo nejasné a mlahvé, postupným vývojem se víc a více komplikovalo a zatemňovalo, takže Th. Litt pracovní školu označil dokonce jako " Babylonische Verwirrung ". Proti jednostrannosti pracovní školy nutno zdůraznit, že hlavním účelem školy je vnitřní duševní činnost, nikoli technické dovednosti.

Činné škole se věnuje zvýšená pozornost v theorii náboženského vyučování a současně se princip činné školy realizuje v praxi. Autodidakce, samoučení není vhodné v náboženském vyučování, zejména ne ve věrouce, kde nelze se obejít bez pevného, autoritativního vedení. Zdravé jádro činné školy má pro náboženské vyučování nepopíratelné přednosti. Ve své podstatě není vlastně činná škola v náboženském vyučování ničím novým. Sám božský Učitel klade důraz ne tak na vědomosti, ale na čin, když praví: " Jdi a čiň! " / Luk. 10, 37 / Princip činnosti je duší křesťanství. Činností rozumíme vnější konání, vnitřní spolupráci, vnitřní prožívání náboženských pravd, které vede k náboženskému životu, k životu podle víry. Statickost, neživotnost, mechanický nácvik náboženských vědomostí není dobrou přípravou pro dynamiku v životě. Není třeba, praví Golosnickaja, ze života dětí odstraňovat potíže, námahu a práci dítěti prospěšnou, nýbrž naopak je nutno ji zařadit. Na správném zaměření výchovy k pracovitosti ve značné míře závisí rozumový vývoj dítěte, jeho chování a charakter.

Podstatný znak činné školy, probouzet a udržovat živý zájem žactva, má důležitý význam v katechesi. Již sv. Augustin

upozorňoval: Není -li vyučování založeno na živém zájmu, bude z něho velmi malý užitek i u nejpilnějších posluchačů. Je třeba, aby učitel náboženství sám hořel velkým zájmem pro to, co dětem podává. Všechno na něm má při katechesi mluvit, i výraz obličeje, tón řeči, pohyby. Učí -li se dítě s osobním zájmem, pak vědomosti se stávají organickou částí celé jeho bytosti a povzbuzují k dalšímu radostnému konání. Zájmu nesmí však býti zneužito k individualistickým choutkám, žáci nemohou rozhodovat o tom, čemu se má snad učit. Zájem není možno izolovat od učitelovy povinnosti, splnit předepsaný učební plán.

Náboženské vyučování, ač zdůrazňuje zásadu aktivity žáka při vyučování a v plné míře uznává správnost zásady činné školy, nemůže prostě napodobovat teorii a praxi činné školy, musí si najít své vlastní způsoby aktivity a to od elementárního stupně až po nejvyšší stupeň školy. Učitel náboženství uplatňuje i v katechesi u dítěte přirozený pud po činnosti, neboť ví, že kdyby tak nečinil, dítě ztrácí zájem, pozornost jeho mizí a nemůže být trvalejšího užitku z takového vyučování. Zásadě aktivity na nejnižším stupni se hová, když děti si nejdůležitější prvky náboženské příležitostně píší a kreslí do svého náboženského sešitu nebo náčrtníku nebo podle návodu ve škole doma modelují a konstruují na př. betlem, Boží hrob, oltář, dívky šijí na miniatury bohoslužebných rouch. Na vyšším stupni zhotovují a vybarvují na př. vzorný model oltáře, do poznámkového sešitu si zapisují diagramy, kresby, hesla, předsevzetí, přehled učiva. Přehledy, poznámky a předsevzetí mají být osobním zpracováním a užitím učiva. Se zdarem lze užít ve třídě dramatisace. Dramatisací se zkonkretňuje učivo, abstraktní představy, děje, zživotňuje a přibližuje

žákům, kteří je nejenom se zájmem vnímají, nýbrž prožívají, na př. u mladších dětí dramatisace biblické události, ale i na vyšším stupni se má dramatisace využít, na př. mešní dramatisace názorněji a zajímavěji předvede učivo liturgické než jen pouhým slovem. Nutno však přitom zachovat vždy určitou míru a potřebný takt.

Principem činné školy získává náboženské vyučování mnoho methodicky, ovšem za nezbytného předpokladu respektování autority Boží. Již sám princip činné školy neznamená, že by snad žák sám objevoval nějaké nové pravdy, tím více nesmí mít dojem, jako by ono náboženskou pravdu našel. Již toto zdání, praví Grunwald, bylo by zhoubné. Žáci musí vědět, že Bůh skrze církev jim předkládá svaté pravdy, k nimž se nemohou sami zcela samostatně dostat. Nadpřirozený úkon víry, se kterým mají žáci přijímat zjevené pravdy, je možný jen za pomoci milosti Boží. Učitel náboženství jako "minister naturae" pomáhá připravovat na cestu milosti. Vštěpují-li se božské pravdy s takovým vědomím, je v tom zároveň ochrana před jednostranným subjektivismem a racionalismem. Zdůrazňuje-li se šíře a intenzita žákovské samočinnosti v katechesi, není tím nijak aktivita dítěte přeceňována, neboť vyučování nesmí být odtrženo od životní praxe. Výchovně se uplatňuje nejlépe to, co se prožívá. Vědomosti náboženské se časem zapomínají, avšak duchovní zážitky a všechno, co s ním souvisí, tkví hluboko a nesmazatelně v duši. Dnes nabylo úplné převahy přesvědčení, že učební cíle se dosáhne toliko aktivní účastí žákovou, bude-li náboženství vyučováno jako životu, který se musí prožívat. Duše dítěte se projevuje nejen aktivitou, nýbrž i receptivitou, potřebuje určitého klidu a vnitřního soustředění. Při veškeré životnosti nesmějí nikdy chybět v náboženském vyučování kázeň a cíle-

vědomé pevné vedení.

Co lze podle zásady činné školy v katechesi probírat? Vše to, co směřuje k praxi, k životu; tedy možno probírat praeambula fidei, liturgii, církevní rok, učení mravů. Nedbáli učitel náboženství skutečného života a bez ohledu na proudy současného dění trvá v ilusi starých způsobů, marně pracuje.

Zásadě trvalosti vyučování se přiznává v současné didaktice zvlášť důležité místo. Svědomitý učitel vědom si své odpovědnosti vyučuje tak, aby ze školy odcházeli žáci s hlubokými a pevnými znalostmi. Zásada trvalosti vyučování spočívá v tom, aby žáci osvojené učivo trvale podrželi v paměti a uměli je reprodukovat, opírat se o ně, kdykoli je třeba. Non scholae = discimus = neučíme se pro školu, ale pro život! Dosáhnout trvalosti vědomostí není tak snadné. Aktivita žáků při vyučování je také první podmínkou trvalosti poznatků. Nutno však trvalost vyučovacích výsledků zabezpečit především jasným a zřetelným podáním nového učiva a methodickým výkladem, aby žáci mu porozuměli a náležitým způsobem si je osvojili. Je třeba nejen učit ale doučit a nenchávat načaté učivo. Nikdy se nestane trvalým majetkem žakovým taková učební látka, které se žák začal učit, ale vědomě si ji neosvojil, protože učitel, ať už z nedbalosti nebo z chvatu, přešel na jinou nebo ji náležitě nedoučil. Je třeba podávat jen tolik učiva, kolik předepisují osnovy a kolik ho žáci zvládnou; nezabíhat do přílišných, zbytečných podrobností a přidržovat se věcí podstatných, aby žáci mohli vniknout do jejich podstaty, pochopit jejich příčiny, souvislosti a vzájemné vztahy a ujasnit si zákonitosti, které je podmiňují. Je rozumnější raději něco z programu vynechat a o to se starat, aby to, co bylo podáno, stalo se trvalým majet-

kem žáků. Dodnes se cituje, ale málo dbá rady Pliniovy: non multa - sed multum !

Má -li se žák něčemu naučit, nesmíme podceňovat význam pamětného učení. Sama znalost věci také nestačí, neumíme -li se o nich správně vyjadřovat. Na tuto vyjadřovací schopnost, které pamětné učení velmi napomáhá a které právě dnes ve společenském životě člověku je tolik třeba, se neprávem zapomíná.

Důležitou podmínkou, máme -li se něčemu naučit, jest opakování, to jest - praví Kairov - neustálé vracení se ke starým vědomostem a obnovování jich v paměti žáků. Nutnost soustavného a stálého opakování zdůvodňuje Ušinskij psychologicky tím, že " každá osvojená vědomost, když se znovu vrací k vědomí, stává se nejen sama pevnější a jasnější, ale získává takřka schopnost, abych tak řekl, přitahovat k sobě nové znalosti a sdělovat jim svou vlastní trvalost ". Opakováním dosahujeme jistoty, přesnosti a trvalosti poznatků. Opakování je jedním ze zákonů učení. Získání nových vědomostí není možné, jestliže žák si nedovede vzpomenouti na určitá fakta, která souvisí s novým učivem. Často se chybuje tím, že se odčívá napoprvé až příliš mnoho, a pak že se učivo již vůbec neopakuje. Doporučuje se, aby učitel již při podrobném osnování vyučování pamatoval také na opakování.

Trvalosti vyučování musíme dbát i v učebním procesu katechese. Vedle pečlivého methodického výkladu a podání nového učiva trvalost náboženských vědomostí žáků si zajistíme opakováním. Zanedbáváním opakování a nacvičování probraného učiva a vštěpování jeho do myslí žáků byly by výsledky třeba s usilovné práce chatrné. Nezapomínejme, že organický duševní růst dítěte postupuje z počátku velmi pomalu, proto nové poznatky, ke kterým žáka vedeme, musí se opírat o starší, již

osvojené vědomosti. Nepokračujeme kupředu, dokud se nepřesvědčíme, že žáci starou látku ovládají. Žák nabude vnitřního uspokojení z vědomí svého duševního růstu. Dávejme příležitost, aby síly jeho duše se lehce a střídavě uplatňovaly, a to nejen rozum, ale i vůle. Jen tak dosáhneme správné výchovy náboženské, jestliže v procesu soustavného a postupného vyučování budeme také usilovat o vytváření a upevňování vlastností důležitých pro mravní vývoj osobnosti dítěte.

Výchovné vyučování. Co bylo právě řečeno, sdostatek mluví pro to, že škola se nemůže spokojit jen vyučovatelským úkolem. Vyučování musí být organizované uskutečňování výchovy. Když vyučujeme děti, současně je také musíme vychovávat, tedy vedle vzdělávání intelektuální stránky duševního života zušlechťujeme vůli, charakter, mravní osobnost dítěte. Prvý, kdo zásadu výchovného vyučování vyzvedl a odůvodnil, byl Herbart. Jeho "ersiehender Unterricht" nadlouho zůstal takřka principem moderní pedagogiky. Herbartova psychologie však znamená radikální zintelektualisování celého duševního života.

Základem duševního života jsou Herbartovi představy, z nichž všechno vyrůstá, i cit i vůle. Výchovu redukuje na vzdělání představ, na vzdělání rozumové stránky, dávaje jí přednost před jevy citovými a volními, které pokládá jen za průvodní k představám, takže všechno výchovné působení je vlastně vyučováním. Mravní výchovu klade mechanicky až za vyučování. Následovníci Herbartovi šli dále a intelektualistní ilusi zavedli školu do formalismu a verbalismu. Děti přetěžovány přemírou učební látky bez zřetele na to, jak si ji žák osvojuje a jak jí rozumí. Tento způsob vyučování vede k tomu, že se žák naučí z paměti i věcem, jimž řádně nerozumí. Jeho vědění je mrtvé, nedovede je aplikovat. Místo probouzení a pěstování mravních vlastností

nastupuje předčasné moralisování, přesahující síly dítěte. Ne-
ní divu, že vznikl přirozený odpor proti upřílišnému intelektua-
lismu a voláno po nápravě. Uváděno, že rozumová výchova nemůže
nahradit výchovu mravní a že mravní výchova je zvláštní slož-
kou výchovy člověka vůbec a usilováno o obnovení plné jednoty
výchovy rozumové a mravní. V zásadě správný princip harmonio-
ké výchovy celého člověka utrpěl však jiným extrémem: reform-
ní snahy zašly za přípustné meze. Rozumová výchova se zača-
la podceňovat a odsunovat ve škole na podřadné místo a nade
všecko uplatňovat výchova zvyků a vůle dítěte, která pokládá-
na za základní funkci duševního života, za něco primárního pro-
ti vnímání představování a myšlení. Tak vznikl pedagogický vo-
luntarismus, který se obrací proti rozumovému vzdělání a vyzdvi-
huje kult vůle, mravnost nadřazuje vzdělanosti. Pedagogický
voluntarismus značně se rozšířil v pragmatistické pedagogice,
nepotkal se však s úspěchem. A právě neúspěch voluntaristů při-
vedl je k úplnému popření výchovnosti vyučování. Opírajíce se
o psychologii behavioristickou / psychologii chování / vidí
základ a podstatu mravní výchovy v pěstování mravních návyků
a doufají, že učiní člověka ctnostným pouhým zvykem. Hojným
opakováním svičí se dítě vést si v určitých situacích určitým
způsobem. Uznáváme, že výchova potřebných návyků je důležitým
výchovným prostředkem, Foerster mluví dokonce o korektuře ur-
čitých zděděných tendencí cvikem opačných sil. Právě mládí,
poddajné a přístupné dojmům, hodí se výborně a vydatně přispí-
vá k tomu, že se zvyklosti tak snadno ujímají, zakřeňují a
ustalují.

Ale nemožno cvik a zvyk pokládat za hlavní výchovný pro-
středek a systém návyků nemožno pokládat za obsah mravnosti.

Základním rysem lidské mravnosti je nikoli mechanisace a auto-

matičnost jednání, nýbrž uvědomělost konání, činů, t.j., že člověk se nechová jen podle zdeděných pudů, instinktů anebo vydrasovaných zvyků, ale řídí se jako uvědomělá, rozumná, svobodná bytost. Člověk má v sobě vědomí mravní závaznosti a svobodnou vůli ve svém rozhodování. Tvrdíme-li, že lidská vůle je svobodná, stavíme se proti nauce, která lidskou svobodu popírá, tvrdíc, že člověk je ve svém jednání determinován, určen tak, že nutně chce to, co chce a nemůže chtít jinak, čili že je svoboda vůle nemožná / determinismus /. Přiznáváme, že na vůli mají vliv různé pohnutky a sklony, avšak tyto vlivy nepůsobí na vůli tak, aby byla fysicky nucená k určitému úkonu / umírněný indeterminismus /

V theorii a praxi je třeba uskutečňovat harmonickou jednotu výchovy rozumové a mravní, bez této jednoty byla by mravní výchova slepá a všecko rozumování mrtvé a bezúčelné. A tak nutno také chápat zásadu výchovnosti vyučování. Není bez důležitosti i tu, kterak si vede učitel a jeho způsob vyučování. Verba movent, exempla trahunt! Učitel náboženství musí být ve všem pro děti zářivým příkladem. V náboženské didaktice zaujímá zásada výchovného vyučování významné místo jako živý formující činitel osobnosti dítěte a jeho nábožensko - mravní kvality. To je také základní otázka katechese. Učitel náboženství pečuje o to, aby náboženské hodnoty nezůstávaly v neosobní objektivitě, ale pronikly každého žáka do nejhlubšího nitra jeho bytosti, co do porozumění, citů, chtění a konání. Výchovná katechese rozvíjí přirozeně i nadpřirozeně všechny síly dítěte harmonicky, a to tak, aby žák rozumem Boha poznával, aby celým srdcem v Bohu pravdu, dobro a krásu činně miloval a posléze, aby Bůh byl pohnutkou všeho jednání žáka a posilou jeho vůle.

Hodnotíme -li nakonec uvedené hlavní zásady didaktické, poznáváme, že nejsou sice všemocné, ani universální, ale přece jen základními požadavky, kterých musí dbát i učitel náboženství. Některé z těchto zásad jsou sice starší, ale neztratily aktuálnost a význam podnes. Novější didaktice patří zásluha, že didaktické principy jako výraz zákonitosti theoreticky zjišťuje a odůvodňuje a praktičtěji využívá. I katechese methodicky z těchto zásad mnoho získává. Názor a zájem přibližuje dětem náboženské pravdy především po stránce učební. Pro hloubku poznání, intenzitu citů a činnost vůle je vnitřní prožití nejkratší cestou k osvojení náboženských hodnot. Náboženství je život s nejplnějším smyslu slova, proto i náboženské vyučování nesmí být odtrženo od životní praxe. Spontanitou a aktivitou dětí dochází náboženské vyučování životního uplatnění. Katechese buduje na vnitřním prožití, myšlenkovém proniknutí a na zabezpečení náboženské pravdy pro život, není tedy pouhým věcným vyučováním s náboženským obsahem, ale osobním prožíváním náboženských hodnot, aktivní, kladnou součástí s osobitou složkou celého výchovného systému.

IX. TECHNIKA VYUČOVACÍ

Učitel náboženství zejména kněz je osobnost, která se projevuje nejen jako homo religiosus, otec věřících, ale také svým vystupováním.

Jako v životě společenském provázíme slova posunky a vzržením, tak děje se i ve škole při vyučování. Učitel nepřestává tudíž jen na slovech, ale provází učivo i posunky a pohyby těla. Posunky i výraz obličeje jsou obrazem našeho vnitřního života. Přetvářka nikdy nepomůže na dlouho. Nedoporučuje se,

aby učitel neseděl stále za stolem, nepobíhal mezi lavicemi, ani se na ně neposazuje, nýbrž stojí nebo mírně přechází před žáky, přitom ruce výklad volně provázejí, očima klidně udržuje celou třídu, dbá toho, aby jeho držení těla bylo volné a nenucené, ale vždy vážné a důstojné. Správná chůze je pružná, s přiměřenou délkou kroků, bez klátivých pohybů. Učitel se varuje ztrnulosti nebo prudkosti, jeho vystupování má být vždy důstojné a tak podporovalo jeho činnost. Nic nepůsobí tak urážlivě jako domýšlivý, pyšný kněz.

Je dobře mítí neustále na mysli, že děti jsou výteční pozorovatelé a že stačí sebemenší přehmat, aby autorita učitelova byla ohrožena. V dítěti se záhy ozývá pud po činnosti, který snadno by mohl vybočiti v nevázanost. Brániti nevázanosti a pečovati, aby pořádek byl ve třídě zachován, to jest úkol kázně. Při vyučování musí býti naprosté ticho. Nikdy nesmí více žáků mluvíti najednou. Každý sedí na svém místě podle třídního pořádku a chce-li mluvit, přihlásí se. Pozdrav na začátku i na konci hodiny ať je pronášen uctivě a hlasitě, nikoli tónem zpívavým nebo s křikem. Učitel musí všecy své svěřence znáti jménem. Zvláštním projevem pedagogické vyspělosti jest umění jednati s dětmi.

Spokojenost učitelova může býti vyjádřena úsměvem anebo pokynem hlavy nebo ruky. Uznání a pochvala pronesená slovem povzbuzuje. Příležitostně zasluhuje pochvalu i celá třída. U menších dětí povzbuzuje k důvěře a horlivosti, dostanou-li obrázek, medailku, u větších růženec, knížku "na památku". Je-li nutno trestati, trestáme skutečný přečin, nikoli to, co děti provedly nevědomky, bez zlého úmyslu, z nerozumu. Nespokojenost s chováním žáků můžeme dát najevo, když pojednou ustaneme v katechesi, zahledíme se na nepozorného, zatukáme

tužkou, nebo přejdeme ke zkoušení uloženého učiva. Napomenutí a domluva vždy buďte krátké, opravdové a ne příliš časté, zadržovat po škole lze jen zcela výjimečně. Nepřípustné trestati žáky bitím, i kdyby rodiče výslovně souhlasili nebo si toho přáli. Není dovoleno trestati celou třídu. Vychovatelé náboženští mají býti " pastres , non percussores " / Tridentinum XIII., de reform. cap. 13 /. I když je třeba zaslouženě trestati, nutno vždy zachovati úctu k osobnosti žákově. Není přípustné, aby učitel náboženství jednal s žáky hrubě, na ně křičel a vyhrožoval jim.

X. VYUČOVACÍ HODINA

Základní formou organisace učebně - výchovné práce je vyučovací hodina. Právě vyučovací hodinou se především uskutečňují cíle, a úkoly náboženské výchovy, vzdělání a vyučování. Tato organizační forma má svůj počátek u Jana Amose Komenského. Soustava vyučovacích hodin s určitým stavem žactva podle určitých osnov ukázala se tak životnou, že se brzy rozšířila ve všech školách evropských. Metodika vyučovací hodiny neustálým zdokonalováním nejlepšimi pedagogy a metodiky, nabyla v praxi dnešní podoby.

Každá vyučovací hodina jest určitý ukončený celek, ale každá jednotlivá hodina je jenom jedním článkem řetězu vyučovacích hodin, spojených společným obsahem a cílem.

Vyučovací hodina obsahující všechny články vyučovacího procesu má toto složení :

1. Úvod - psychologická příprava -, který může býti opakováním, nebo vyzkoušením minulé látky, jež je zároveň vzbu-

zením zájmu a nálady pro nové učivo. Učitel oznámí téma. Tato část zabere přibližně 10 minut.

2. Podání nového učiva. Obširnější látka se rozdělí na části. Na tabuli se vyznačí hesly průběh vyučování, rozdělený podle jmenovaných částí. Učiva jen tolik, kolik lze důkladně propracovat. Učitel při tom spotřebuje 10 až 20 minut.

Výklad se podá vhodným methodickým postupem a náležitou vyučovací formou, aby mu žáci rozuměli, asi tak v 10 až 20 minutách.

3. Užití / zživotnění/, aby se žáci podle právě vysvětlené katechese zařídili, pravdy v ní podané prožili a si je osvojili, věnuje se asi 5 až 8 minut.

Procvičování - nové učivo se shrne a připojí k dřívějším známým poznatkům a hned ve škole procvičí ve zbývající části vyučovací hodiny.

Cílem každé vyučovací hodiny musí být zživotnění, t. j. uvádění vědomostí do života nikoli však podle schematu stereotypně, nýbrž podle věku dětí a podle místních a časových poměrů.

Uvedené rozdělení vyučovací hodiny není sice v každé hodině vyučovací, poněvadž některá hodina bývá cele věnována buď zkoušení a běžnému opakování nebo závěrečnému opakování a soustavnému uspořádání probraného učiva.

Důkladné zkoušení jednotlivých žáků za aktivní účasti celé třídy je jedním z nejlepších prostředků prověřování a opakování probrané látky. Nedostatky v chápání a zapamatování těchto

či oněch probraných oddílů učiva, jež učitel při tom zjistí, jsou podkladem pro zvláštní hodiny pro opakování těchto oddílů. Nelze dosti zdůraznit, aby žáci opakovali hlavně to, co dobře ^{a ne} neumějí, jak se to obyčejně děje, že se pro jistotu

opakuje raději všechno a to je ztráta času.

Učební práce, prováděná při hodinách ve třídě, je doplňována povinnou domácí učební prací žáků, kterou jim učitel ukládá.

Č Á S T D R U H Á

O jednotlivých odvětvích náboženského vyučování

I. VYUČOVÁNÍ NÁBOŽENSTVÍ NA ELEMENTÁRNÍM STUPNI

/ V PŘÍPRAVCE / .

Předpoklady psychologicko - biologické.

Soustavné vyučování školní vůbec je u nás stanoveno pro děti od šesti let. Duše dítěte je zvláště přístupna všem dojmům ze zevnějšího světa.

Tyto dojmy zpracovává ve své živé a nespoutané fantazii a reaguje na vše silně a rychle se měnícími city. nerozlišuje skutečnosti, proto fantazie jeho se pohybuje v říši pohádek. V období elementárního vyučování mají neocenitelný význam první zvyklosti a šetrné návyky.

Dítě vstupující do školy podstatně se liší od dětí starších. Pozornost dětí v šesti letech je povahou bezděčná, těkavá. Velmi neschopno se soustřeďují, nepojímají složitějších celků. Snadno se unaví a únava jejich bývá značná. Pozornost se dá snadno vzbudit a udržovat mají -li děti zájem o probíranou látku. Zájem je obvykle provázen citem příjemnosti, poutavosti. Je pochopitelné, že mají -li děti zájem, pozornost se zvyšuje, stává se trvalou, soustředěnou. Proto je zcela pochopitelný požadavek, aby vyučování vzbuzovalo v dětech zájem a lásku. Učení ovšem nemůžeme změnit v samou zábavu, ale je důleži-

té, aby žák měl rád náboženské učení. A zamilovat si může dítě to, co přináší uspokojení, radost.

Jak se stanoviska psychologického, tak i se stanoviska biologického je žádoucí obezřetné opatrnosti. Všecky předměty v elementární třídě jsou rozvrhovány po půlhodině, jen náboženství se učí po hodině. Plnou hodinu děti útlého věku nevydrží bez únavy, proto po půl hodině dopřejeme dětem vždy trochu oddechu a potom pokračujeme ve vyučování.

Učební látka na nižším stupni.

Základem a východiskem vyučování náboženského na nižším stupni jsou s církevním rokem úzce spjaté obrysy biblických dějin a z nich jsou organicky vyrůstající nejdůležitější pravdy víry, dětské povinnosti a modlitby.

Účel náboženského vyučování ve třídě elementární není materiální, t.j. nežádá se, aby děti všem pravdám, které se jim podávají, důkladně rozuměly a co se jim o Bohu a zjevení Božím vypravuje, uměly úplně odříkávati, nýbrž u nich účel vyučování jest především formální, t.j. běží při něm hlavně o to, aby v útlém ~~střed~~ dětském záhy se vzbudila láska k Bohu a jiné zbožné city, jimiž by se mysl dětí povznesla k nebeským věcem, vůle jejich naklonila k dobrému a tak se v dětech připravila půda pro další vyučování náboženské.

Vyučovací postup.

Počáteční vyučování asi v 4 - 5 hodinách se opírá o okolí a o život dítěte. Učitel vyšetří, co děti o náboženství již vědí a co se modlí. Bývá toho přecasto velmi málo. Nezačíná se hned vypravováním o stvoření světa, nýbrž sdělováním, co děti již viděly / kříž, kapličku, kostel, hřbitov a pod./, učí se spínání rukou, dělati kříž, křesťansky pozdravovati atd. Potom teprve následuje učení o Bohu, o stvoření, pádu člověka, o bož-

ské všemohoucnosti, dobrotě, všudypřítomnosti, vševedoucnosti, svatosti a spravedlnosti. Poučiv učitel děti o pádu člověka a o tom, že Bůh zaslíbil Vykupitele, přejde k Novému zákonu a vypravuje o jeho zaslíbení, narození, dětství, mládí, křtu a působení, kterak učil / některá podobenství : marnotratný syn, milosrdný Samaritán /, které konal zázraky, jak dětem žehnal a všechny lidi miloval, kterak vjel do Jerusalema, tam naposled slavil velikonoční večeři, trpěl, umřel, vstal z mrtvých, dal moc odpouštětí hříchů a mši svatou konati, na nebesa vstoupil a seslal Ducha Svatého. Posléze, kterak apoštolové učili, křtili a vzkládáním rukou udělovali jiným lidem moc, kterou sami přijali od Pána Ježíše. K biblickým příběhům se organicky přičleňují věroučné a mravoučné poučky.

Učební metoda a forma.

Po kratičkém úvodu, v němž učitel vždy udá téma, o čem bude vyprávět a vybídnutím k pozornosti, podá se dětem biblický článek celý najednou v podstatě slovy učebnice.

Dokončiv vyprávění přejde učitel k zpracování článku, a to otázkami, mezi něž vkládá potřebné vysvětlivky a doplňky. Nato základní myšlenka se v jedné nebo ve dvou větách vstřípí v paměť žáků, ukáže se obraz nebo žáci učiní si náčrt a na konec dáme dětem opakovat nedůležitější věci a prověřujeme, jak pochopily a osvojily si vykládanou látku,

Učebnici dostanou děti do ruky až dovedou čísti a čtenému rozumět.

Učitel na elementárním stupni musí umět vyprávět, a to prostě, názorně, v krátkých větách, volně, srdečně a zajímavě, musí se varovati neobvyklých slov a forem, vyprávění musí být takové, že žák jako by viděl před sebou to, co se mu vypráví a popisuje. Je nutno opatrně zachovávat sílu citové-

ho působení na děti.

Dětem nepředkládáme mythy a báje, nebo románová vyprávění a tak zvané zbožné legendy, ale skutečné dějiny na základě Písma svatého, fakta.

Literatura:

Hronek, Methodika vyučování náboženství ve třídě elementární, Unie, Praha 1937.

Hronek, Kresebné náčrty při vyučování náboženství. Pracovní kniha pro žactvo národních škol na nižším stupni. S 50 tabulkami. Unie, Praha 1936.

Kalvoda, Vyučování náboženské v prvním školním roce. Brno 1900.

II. BIBLICKÉ DĚJINY

Biblické dějiny jsou středem náboženského vyučování. Podávající radostné poselství v dějinné formě a přirozené svě-
žesti jsou podstatnou oporou veškeré nauce víry a mravů, jež
v nich má názorný základ a z nich takřka vyrůstá.

Pedagogická hodnota biblických dějin jest v jejich dě-
jinné, životné formě. Učení spásy se rozvíjí před našima očima.
Posvátné osoby biblické září mládeži ve světle ideálních
postav.

Po krátkém úvodu - má-li děj pokračování, úvodem jest
opakování části předcházející - přistupuje učitel k vyprávě-
ní. Nesmí ulpěti na vnějším průběhu událostí biblických, ale
musí vniknouti do vnitřního života, do myšlenek, citů a roz-
hodnutí biblických osob, které jeho vypravováním musí žít tak,
jako by byl děj probíhal skutečně před očima dětí a ty pak mě-
ly dokonalý obraz děje. Vyprávění musí být plastické, obšírné
a životné. Učitel musí uměti se široka ličiti, zajímavě a pou-

tavě. Různé biblické články žádají ovšem různého podání, na př. podobenství, v nichž se obráží pedagogika božského Učitele, působí prostým přednesem, jindy zas můžeme zařadit do vypravování přímo řeč jako dialog mezi jednajícími osobami.

Nepřípustné je racionalistické modernisování biblických příběhů a přenášení jich do přítomného prostředí nebo vplétání různých příběhů legendárních, kterými by děti mohly býti snadno sváděny k záměně biblických příběhů skutečných dějin na základě Písma svatého s pohádkami.

Při dramatisaci děje musí přednes zůstat vždy vážný, jak toho vyžaduje Písmo svaté, z něhož jest událost předváděna. Dramatisace vyhovuje dětské představivosti a touze po projevu a zživotňuje učivo. Dramatisace může se projevovat buď jako prosté čtení jednotlivými postavami / dialogisace/ nebo dramatickým předvedením.

Doslovný text biblický zejména povahy věroučné a mravoučné nemá býti provázen mimikou, poněvadž má působiti vlastní silou.

Bylo by omylem dramatisovat stůj co stůj, neboť se každý děj biblický k tomu nehodí; místo k dosažení účínu vedlo by to k zjaložení hodnot.

Prohloubení děje rozhovorem jako na nižším stupni, ale stručněji.

Užití je tak rozmanité jako výklad, musí záležeti ve cvičení vůle, především však v pozdvižení mysli. Na konci nebo již za katechese možno jednoduchou dramatickostí vtisknouti dojem. Byla-li vůle i mysl již při výkladu dosti probuzena, není tu zapotřebí zbytečného rozumování.

Čtení biblických dějin následuje po podání látky nebo po výkladu, též až doma, zřídka na počátku katechese a nikdy

na konci, aby citový dojem nebyl smazán.

Literatura:

Hronek, Výbor dějin biblických se zřením ke katechesi.
V Praze 1931.

Miklík, Příručka k biblické dějepравě pro školy obecné
a občanské. Praha 1924 - 27.

III. KATECHISMUS

Biblické dějiny z důvodů pedagogicko - didaktických jsou neocenitelným činitelem, ale nikdy nemohou býti náhradou za katechismus. Katechismus obsahuje základní pravdy a přikázání, obé dává teprve pravý smysl vyučování biblickému a liturgickému.

Disposice katechese katechismové:

Úvod: Příprava je obdobná jako u katechese biblické. Nejčastěji bývá opakování minulé látky, na kterou navazuje se nová katechese vzbuzením zájmu o ní a udáním jejího tématu.

Vlastní katechese:

a/ Po stránce poučné obsahuje výklad. Výkladem objasníme slova, vazby mluvnické a pojmy. Definicí a formulí se nikdy nesmí začínati, jejich místo je na konci výkladu. Pravdy mají být vyvozovány pokud možno názorně, neboť tenkrát jim děti porozumějí a v paměť je vštěpují.

Odůvodnění se dokládá z Písma svatého, z dějin církevních, nebo z dějin obecných, rozumovým soudem a zkušeností. Důkaz z Písma sv. je autoritativní, opírá se o autoritu Písma sv. jakožto zdroje zjevené pravdy. Důkazy rozumové jsou na místě tam, kde získané představy lze doložit zdravým rozumem, úsudkem. Důkazy z dějin, ze skutečnosti jsou tehdy dobré, jsou

li pravdivé a dětem přístupné a jsou -li přiléhavé. S odůvodňováním třeba obezřetné opatrnosti. Kdo příliš mnoho dokazuje, nic nedokazuje. Vyskytnou -li se dotazy, katecheta je ochotně zodpoví, ano i vybídne žáky, mají -li nějaké pochybnosti a nesnáze, aby se mu s nimi svěřili. Mnohdy takové extempore probudí živý ohlas a zvýší pozornost celé třídy a katechetovi se tím dostane mimořádně účinného prostředku, aby rozptýlil pochybnosti žáků. Ovšem dotazy takové musí být spontánní a nesmějí rušit směr vyučování.

b/ Po stránce paraenetické má katechese působiti na cit a vůli, t.j. buditi city / affekty / náboženské a tlumiti city nepříznivé. Katecheta nesmí se spokojiti s poučením rozumu, nýbrž musí hleděti buditi city náboženské a to: affekt víry, radost z poznání víry, affekt naděje, radost z dobra, jehož lze dosíci, affekt lásky, záliba na Bohu, vděk k němu, klanění se a obdiv, affekt lítosti a jiné. City nepříznivé tlumí buzením citů opačných, na př. proti nenávisti budí affekt lásky. Cílem katechese jest posvěcení dětí, přivéstí je ve spojení s Bohem, vůli dětí sjednotit s vůlí Boží. Proto každá katechese musí vyvrcholit v účinné aplikaci pro život.

Katecheta nikdy nezapomene vyloženou látku nacvičiti, aby se stala jejich majetkem a nespolehá na to, že děti se jí naučí doma. To, co bylo v katechesi probráno, si žáci vyznačí v katechismu a zapíší do sešitu s datem učební hodiny, stránky učebnice a otázky / katechismové věty /. Do tohoto sešitku si též poznamenají vyvozenou doložku / aplikaci / a to jadrným a působivým heslem.

Které věroučné pravdy zvláště stavěti do popředí? Jsou to: Božství Kristovo, nauka o milosti, o svátostech a o církvi katolické. Božství Kristovo je nosným základem celého kře-

sťanství. Ochablost v katolicích má příčinu v praktickém nepochopení tohoto dogmatu. Křisme a oživujeme víru v božství Kristovo v duších. Nespokojujme se zvykovou ospalostí víry mdlé, vyvozujeme všechny důsledky z tohoto centrálního článku. Božství Kristovo všem v křesťanství plnou autoritu. Jeho učení je absolutní pravdou. Jeho cesta jediné správná. Co může dát svět bez Krista Boha? Vše, jenom ne spásu!

Literatura:

Methodický výklad katechismu napsali: Davídek, Kalvoda, Lhotský, Podlaha.

Katechese vypracovali: Martinů, Životek, Resl.

IV. SVÁTOBNÁ VÝCHOVA

1. Obnova křtu.

Dítě bez zvláštní náboženské výchovy rodinné nemá jasného křestního vědomí, t.j. vědomí synovství Božího.

Pěstování myšlenky na křest svatý v katechesi prohloubí náboženský život vůbec a usnadní lepší pochopení života milosti.

Co nám svátost křtu přináší: odstranění hříchu dědičného a jde-li o dospělé, i všech ostatních hříchů osobních, prominutí všech věčných i časných trestů, udělení milosti posvěcující, kterou býváme znovu zrozeni k nadpřirozenému životu, vtisknutí nezrušitelného znamení křesťana, přičlenění k Církvi a poskytnutí zvláštní milosti svátostné k plnění křesťanských povinností.

Křest je základem nového života, milost posvěcující je to, která oživuje nadpřirozenem celou bytost lidskou a to pře-

devším duši a v duši rozum a vůli. Z nadpřirozených ctností je rozumu vlita víra, vůli pak naděje a láska, vedle nich jsou dány i všechny ctnosti mravní a zvláštní dary Ducha Svatého.

Žít z víry, naděje a lásky znamená žít nadpřirozeně, a to opravdově žít. Nutno s dětmi povzbuzovat tyto ctnosti, častěji je připomínati. Nejlépe po modlitbě neb i místo modlitby na začátku katechese, při vstupu nebo odchodu z kostela s pozdravem Nejvyšší Svátosti: "Pochválena a pozdravena budiž Nejvyšší Svátost Oltářní, od tohoto času až na věky. Amen" se spojí krátké vzbuzení božských ctností: "Bože můj, v tebe věřím, protože jsi věčná pravda! Bože můj, v tebe doufám, protože jsi nejvyšší milosrdný a dobrotivý! Bože můj, tebe miluji, poněvadž jsi lásky nejhodnější dobro!"

Doba přípravy na první svaté přijímání je další příležitostí pěstění božských i všech ostatních ctností. Při slavnosti prvního sv. přijímání má také svůj význam obnovení křestního slibu.

Agenda ve zvláštní kapitole o prvním sv. přijímání předpisuje zároveň obnovu křestního slibu a stanoví, jak se má konati.

Zvláštní příležitost k oživení myšlenky na křest se vyskytuje při vyučování liturgickém.

Doporučuje se konati obnovu křestního slibu jako pobožnost soukromou ve výročí křtu, v den, kdy křtem svatým jsme se stali dítkami Božími a Církve, nebo jako pobožnost veřejnou, na příklad o první neděli adventní, na památku křtu, jež uděloval Jan Křtitel a jehož ohlas se ozývá v liturgii adventní nebo také na zahájení církevního roku, kdy z epištoly zní mohutné volání sv. Pavla: "Bratři, víte, že jest čas, abychom

již ze spánku povstali "3, nebo v neděli Bílou, což je tradi-
cionální Pascha annotinum. Velikonoce byly skutečným výročím
křtu pro většinu křesťanů, neboť křest se udílel právě o ve-
likonocích.

V časté obnově křestního slibu tkví mocná mravní opora
a obrana čistoty svědomí.

Formule pro obnovení křestního slibu jest v katechismu,
ale stačí formule co nejstručnější, na příklad: " Ve jménu
Otce i Syna i Ducha Svaté ho, v kterémžto jménu byl jsem po-
křtěn, před Tebou Pane Ježíši, i před celou Církví katolickou
obnovuji svatý slib, který jsem na křtusvatém učinil: Odříkám
se ďábla i všech skutků jeho i veškeré pýchy jeho. Slibuji zů-
statí věrným až do smrti svaté katolické Církvi a slovem i
skutkem vyznávatí její svatou víru. Věřím v Boha, Otce všemo-
housího..." Nebo ještě kratší formule: " Odříkám se ďábla i
všech skutků jeho i veškeré pýchy jeho a slibuji, že se budu
věrně držeti Ježíše Krista.

S buzením křestního vědomí souvisí též poznání křestní-
ho patrona, jeho úcta a následování.

Literatura:

Metzger, Von den Wundern der Taufe, Wien 1936.

Tomášek, Život dítěte v milosti posvěcující, Olomouc
1938.

2. Svátost pokání

Svátost pokání jest velmi důležitou složkou náboženské
výchovy. Cílem vyučování není jen hodné její přijetí, ale ná-
nábožensko - mravní proniknutí celým životem, péče o svědomí
a stálý pokrok v dobrém.

Povinnosti zpovědníkovy podle mravovědy a bohosloví
pastýřského jsou zdůrazněny ve všech systematických učebnicích
a přehledných příručkách katolických moralistů a pastoralistů.

V nich také se upozorňuje na individuální vedení duší ve zpovědnici. Zvláště však je individualisace potřebná při zpovídání dětí. Zpovídání dětí se často nerozumí, protože se podceňuje znalost psychologie. Bez znalosti a to důkladné znalosti psychologie i při důkladné, teoretické znalosti mravovědy zpovědník celkem a zejména po stránce vedení duší mnoho nedokáže, ba častokrát mnoho pokazí. K správnému posouzení duševního stavu hříšníka a k dobrému vedení duše je třeba, aby zpovědník znal především temperament svého svěřence, různé známky, symptomy, podle nichž by rozpoznal určitěji letoru svých kajících, dále sociální prostředí, v němž žijí, aby pochopil dobře, co může posuzovat jako okolnosti polehčující a co jako okolnosti přitěžující. Vhodnými otázkami se dosti dozví. Je důležité, aby zpovědník měl jasný názor na poměr duše k tělu, jak po stránce psychologické, tak po stránce theologické. Jen tak spravedlivěji posoudí své penitenty a lépe jim poradí. Zpovědník nesmí zapomínati, že není jen soudcem, je i učitelem, vychovatelem, duchovním vůdcem. V duši penitentově vytvoří vhodnou disposici k odstranění překážek Boží milosti právě na základě poznání individuality a osobnosti svého svěřence a to slovy laskavého duchovního otce.

A čím mladší jsou děti, tím obtížnější je vyučování a zpovídání. A mýlí se všichni, kdož říkají, že s dětmi se nedá při zpovídání nic dělati. Kdo tak mluví, nezná duše dětské. Snížití se k duševní úrovni dětí a nepřehlédnutí jejich individuálních zvláštností - to jest klíč, který duši dítěte otvírá. Jen takovým způsobem jest možno duše dětské učiniti ochotnými poslouchati jemných hlasů milosti Boží.

A. První svatá zpověď.

Příprava vzdálená.

Již od počátku náboženského vyučování nezapomíná katecheta na první svatou zpověď. Při probouzení dětských ctností a hříchů se vnucuje sama sebou otázka: " Učlal jsem něco takového, nebo opomněl jsem? " Proto při vhodných příležitostech poukáže katecheta na to, co jest hřích, promluví o svědomí, cvičí buzení lítosti, poučí o Nějsvětější svátosti / o skutečné přítomnosti Pána Ježíše ve svatostánku, kterak se chová v kostele, jak se klečí /.

Bližší příprava k první svaté zpovědi.

Nejprve se uvede názorné ustanovení svátosti pokání, podobně svátosti odpuštění. Nato se rozloží pět částí pokání. Vychází se z biblického článku o vzkříšení Páně, že tehdy dostali apoštolové moc odpouštět hříchy, že tato moc přešla od apoštolů na kněze, a ten že hříchy odpouští tomu, kdo jich lituje a chce se polepšit. Výklad se omezí na nejnutnější. Znovu a znovu vysvětlí, že hřích hněvá a zarmucuje Pána Boha v nebi, že Pán Bůh je spravedlivý a proto by je za hříchy musel trestati / rozdíl mezi " velkými " a " malými " hříchy / a vede k předsevzetí a k lítosti. Nedoporučuje se děti učit definicím nebo obsáhlým textům. Pro samotnou I. svatou zpověď nebudiž žádných textů požadováno. Před první svatou zpovědí řekne dítě: " Přicházím po prvé k svaté zpovědi. Já jsem / říká hříchy / a na konec dodá: " To jsou mé hříchy; já jich z lásky k Bohu srdečně lituji a slibuji, že se polepším! "

Od užití tištěného zpovědního zrcadla budiž upuštěno. Děti stávají se jím nesamostatné a nebezpečí zneužití je tu blízké. Jen výjimkou u těžko chápavých dětí možno ho použít a to jen pro začátek.

Po skončeném vyučování o svátosti pokání je dobře procvičiti, kterak si vésti u zpovědnice, v kostele a pod.

S přípravou k prvnímu přijetí svátosti pokání a svátosti oltářní budiž započato tak, aby děti ještě v čase velikonočním k první svaté zpovědi a ke stolu Páně byly s o u č a s - n ě vedeny.

B. Pozdější zpovědi.

Častější svatá zpověď je velmi účinným výchovným prostředkem. Cílem každé zpovědi musí být nadpřirozený i přirozený prospěch a užitek duše. Pravidelné zpovídání musí se dít se strany zpovědníkovy nejen s přiměřeným taktem, nýbrž i s plným porozuměním. Je tedy třeba budovat vše jednak na lásce, dobrotě a shovívavosti, jednak na důkladných teoretických vědomostech a praktických zkušenostech. Pryč s malicherností a úzkostlivostí! Nevychováváme skrupulanty! Nesužujeme děti otázkami. Je-li nutno klásti ve zpovědnici dětem otázky, musí být klidné, bez nervósního spěchu a netrpělivosti a velmi taktní a diskretní.

Se strany dítěte každá další zpověď a příprava k ní se má dít prohloubeněji a rozšířeněji. A to se týká především zpytování svědomí, rovněž nová a větší pokušení přicházejí. Mnohé hříchy se objevují v pozdější době školní docházky, na příklad stydět se za víru, hrubost k rodičům a k představeným. Špatný příklad, necudnost, závist, pomluva, lenost.

Musíme rozhodně se varovati šablonovitého odbývání těchto malých poenitentů. Dítě musí nalézt u zpovědníka plné pochopení, nejen otcovskou, ale vpravdě i mateřskou lásku a naprosto spolehlivého vůdce. Poučení zpovědní má být srdečné, krátké se zdůrazněním zvláštního předsevzetí. Uložené pokání, též krátké a z modliteb, které děti znají z paměti, nemá být stereotypní, ale diferencováno podle jednotlivého dítěte.

Církevní zákoník výslovně uvádí / can. 887 / "Pro qualitate et numero peccatorum et conditione poenitentis salutare et convenientes satisfactiones confessarius iniungat. " Katecheta ani netuší, jak zhoubně působí na dětské duše mechanické zpovídaní. Proto při zpovídaní trpělivě vyslechneme drobné dětské poklesky dítěte, nehartusíme, když to nedovedou rychle říci; Dáváme pozor, zda se neobjevují těžké nebo nebezpečné všední hříchy a neustále s láskou a mírností povzbuzujeme k častému a velmi uctivému přijímání Těla Páně. Nezapomínejme na slova učeného Gersona: " Zpověď, koná -li se řádně, je nejúčinnější vůdkyní ke Kristu.

Literatura:

Dvořák, Zpovědnice maličkých, Pelhřimov 1920.

Raab, Meine Beichtklasse, Donauwörth 1928.

4. Eucharistická výchova

Stručné uvedení v tajemství Nejsvětější Svátosti Oltářní má se státi již v prvním školním roce. Katecheta splní svůj úkol tím, že náboženské učivo eucharisticky usměrňuje. Pius X. učinil Nejsvětější Eucharistii středem veškeré náboženské výchovy, a to právem, neboť " nestaví -li Hospodin domu, marně se loptí, kteří jej stavějí. " / Žalm 126.1. / O raném sv. přijímání ustanovuje IV. sněm lateránský / r.1215 / : " Každý věřící obojího pohlaví, jakmile dospěje let rozeznávání...přijímež spon o velikonocích zbožně Nejsvětější Svátost Oltářní." / Conc. Later.IV., c. 2./.

Codex církevního práva převzal ustanovení lateránského sněmu a přidal jen slova "...let rozeznávání, t.j. k užívání rozumu. " / Can. 859, § 1. /

Sněm tridentský / 1545 - 1653 / potvrdil dekret late-

ránský: "Popře-li kdo, že všichni jednotliví věřící křesťané obojího pohlaví jakmile dospějí let rozeznávání, jsou povinni každý rok aspoň o velikonocích přijímati podle přikázání svaté matky Církve, budiž v klatbě." /Conc. Trident., sess. XIII., can. 9./.

Podle přikázání církevního jsou tedy povinny přijímati nejsvětější Svátost Oltářní, jakmile dospějí do let "rozeznávání" /aetas discretionis/. Po vydání dekretu "Quam singulari" /z 8. srpna 1910/ není pochybnosti o tom, že je to "praeceptum divinum ab Ecclesia determinatum - přikázání Boží Církví blíže určené". Kardinál Gennari, jenž jest autorem dekretu o prvním sv. přijímání dětí, píše v jeho komentáři: Je to skutečně přikázání Boží a církevní. Boží proto, že Pán Ježíš přikázal požívat chleba svátostného: "Vpravdě pravím Vám, nebudete-li jísti těla Syna člověka a píti jeho krve, nebudete míti života v sobě ... Neboť tělo mé vpravdě jest pokrm a krev má vpravdě jest nápoj." Církev nemůže děti, které nabyly užívání rozumu, od této povinnosti dispensovati, protože je to povinnost Bohem ustanovená /iuris divini/.

CIC ca. 88, § 3 stanoví právní předpoklad, že dítě, dokončivší sedmý rok, má užívání rozumu: "Impubes, ante plenum septennium dicitur infans ... expleto autem septimo, usum rationis habere praesumitur."

V autentickém výkladu dekretu kardinál Dominik Iorio uvádí: V dnešní době dospívají dítky k užívání rozumu mnohem dříve - tak aspoň říká kdekdo. Dítky sotva tříleté nebo čtyřleté, nanejvýš pětileté dovedou již usuzovati a zcela dobře rozeznávati chléb obyčejný od chleba svátostného. Tvrdívá se sice, že se rozum probouzí v sedmém roce a jen jako řídkou výjimkou až po sedmém roce.

Povinností farářovou však jest bdíti nad tím, i zkouškou, usná-li rozumně za vhodnou, aby děti nepřistupovaly ke stolu Páně; nenabyvše ještě užívání rozumu nebo nejsouce dostatečně připraveny; taktéž starati se, aby dosáhnuvše užívání rozumu a dostatečně jsouce připraveny, co nejdříve byly syceny tímto nebeským pokrmem; aby děti v letech rozeznávání přistupovaly s patřičnou přípravou k sv. přijímání " Parocho autem est officium advigilandi etiam per examen prudenter indicaverit, ne pueri ad Sacram Synaxim accedant ante adeptum usum rationis vel sine sufficienti dispositione; itemque curandi ut usum rationis assecuti et sufficienter dispositi quamprimum hoc divino cibo reficiantur." / CIC., can. 854, § 5./

Závaznost přikázání o přijímání Nejsvětější Svátosti Oltářní, která spočívá na nedospělých, spadá také a to vedle faráře na ty, kteří se o ně staratímají, t.j. na rodiče, poručníky, zpovědníka a vychovatele. " Obligatio praecepti communionis sumendae, quae impuberes gravat, in eos quoque ac praecipue recidit, qui ipsorum curam habere debent, id est parentes, confessarium, institutores et parochum." / CIC., can. 860./

Čeho je nutně třeba vědět k prvnímu svatému přijímání?

Dítě má znáti základní pravdy víry přiměřeně svému věku. Církvi k tomu ustanovuje: Mimo nebezpečí smrti právem se žádá na dětech plnější znalost učení křesťanského a pečlivější příprava, a to, aby podle své chápavosti pochopily aspoň tajemství víry, nezbytná ke spasení nezbytností prostředku a zbožně, jak jest to v jejich věku přiměřeno, přistoupily k svatému přijímání. " Extra mortis periculum plenior cognitio doctrinae Christianae et accuratior praeparatio merito exigitur,

et scilicet, qua ipsi fidei saltem mysteria necessitate ad salutem pro suo captu percipiant, et devote pro suae aetatis modulo ad sanctissimam Eucharistiam accedant." / CIC, can. 854, § 3. / Potřebné pravdy jsou tyto: Jest toliko jeden Bůh ve třech osobách. Bůh odměňuje všechno dobré a trestá všechno zlé. Syn Boží Ježíš Kristus stal se člověkem: byl ukřižován, umřel a vstal z mrtvých, aby nás vykoupil. Nejsvětější Svátost není obyčejný chléb, nýbrž něco velmísvatého a vznešeného. Aspoň této znalosti Nejsvětější Svátosti třeba; bez znalosti Boha, jenž odměňuje a trestá, nezachoval by si člověk/ aspoň po delší dobu / stavu milosti; Nejsvětější Trojice, Vtělení a Vykoupení jsou základní tajemství křesťanská. Více není třeba, jak sv. Otec uvádí. Ostatní vyučování se děje až po prvním sv. přijímání.

Co do vnitřní přípravy dětí přísluší o tom rozhodovati zpovědníku a rodičům dítěte neb zástupcům rodičů. " De sufficienti puerorum dispositione ad primam communionem iudicium esto sacerdoti a confessionibus eorumque parentibus aut iis qui loco parentum sunt. " / CIC., can. 854, § 4. /

Přípravu k I. sv. přijímání klade církevní zákoník do doby postní. / Can. 1330, § 2. /

Po dobře a řádně vykonané přípravě koná se slavnost prvního svatého přijímání. Srdečnost slavnosti nesmí rušit nákladné pořizování šatu. Společné slavnostní první sv. přijímání dítek je původu dosti pozdního. Po prvé je zavedli OO. jesuité v Tournay r. 1645 a je známo, jak rychlého rozšíření došla tato praxe. Aby se prvnímu sv. přijímání dostalo slavnějšího rázu, v XVIII. století v Paříži zavedena byla při něm obnova křestního slibu. V takové podobě byla zavedena slavnost prvního sv. přijímání i u nás. Předě mší sv. dětiobnoví u slav-

nostně vyzdobené křtitelnice křestní slib po krátké promluvě katechetově. Potom následuje tichá mše sv., při níž dospělejší žáci zpívají mešní píseň, po proměňování následuje pobožnost dětí, která končí trojím: " Pane nejsem hoden ... "Potom přistupují dítky k sv. přijímání. Po skončeném sv. přijímání následuje krátká děkovná pobožnost. V církevní provincii moravské ustanovuje agenda / pars IV, tit. XXVI, cap. 4 / : Kněz po vlastním sv. přijímání obrátí se od oltáře k lidu a promluví k dítkám. Poukáže jim na štěstí, jehož se jim dostává tím, že jsou pozvány k nebeské hostině, a na čistotu srdce, které od nich vyžaduje Pán Ježíš a kterou mu slíbily již na křtu sv. a vyzve je, aby slib křestní obnovily. Dítky odpovídají samy, držíce v rukou rozžaté svíce.

Dítě bude přijímatí častěji svátosti s dobrým ovocem, bude-li se příprava svátostná vždy zlepšovat. Časté sv. přijímání se musí dítí jen z pohnutek vnitřních, nikoliv z ohledů vnějších. Proto není dobře častější sv. přijímání odměňovati nebo takovým dětem prokazovati zvláštní přehost. Nutná tu velká opatrnost !

Příprava k sg. přijímání nesmí býti podávána stereotypně nebo schematicky, spokojiti se s pouhým teoretickým poučením, nýbrž musí býti praktická, celou bytost dítěte vyplňující a zasahující, a to bude tehdy - jak doporučuje Dr Kubíček - když více než na paměť a vědění se soustředí péče na život citový a pobožnost srdce, směřující k svátostnému Kristu: hlubokou úctou před ním, srdečnou vírou v něho, zvláště pak lásku k němu a touhu po něm.

Doporučuje se přípravu k svatému přijímání odstupňovati a osnovovati na příklad podle těchto čtyř stupňů podle věku a chápavosti penitentů.

První stupeň. 1. Vzdálenější příprava spočívá v uvedeném již poučení o základních pravdách a tajemstvích víry.

Bližší poučení: 1. Poslední večeře; 2. konsekrace, proměnění chleba a vína; 3. skutečná přítomnost; 4. pokrm naší duše.

Bezprostřední příprava: 1. stav milosti; 2. lačnost od půlnoci; 3. kratičká modlitba před a po sv. přijímání; 4. kterak přistoupím ke stolu Páně.

Druhý stupeň. 1. Rozšíření poučení o skutečné přítomnosti; 2. Pán Ježíš celý pod jednou i obojí způsobou; 3. mše sv., krátké poučení o oběti mešní a na Golgotě; a/ offertorium, b/ konsekrace, c/ sv. přijímání kněze, d/ kterak máme býti přítomni mši sv., e/ požehnání; 4. a/ svatba v Káně, b/ zázračné nasycení 5.000, c/ manna; 5. opakování a bezprostřední příprava jako na 1. stupni.

Třetí stupeň. 1. Poučení podle otázek katechismu; 2. účinky sv. přijímání; 3. povinnost přistoupiti ke stolu Páně; 4. příslibení Nejsv. Svátosti; 5. opakování podle předchozích stupňů.

Čtvrtý stupeň. 1. Úplné poučení o nejsv. Eucharistii; 2. častější sv. přijímání; 3. pobožnost k úctě nejsv. Eucharistie, požehnání, výstav a pod.; 4. a/ o oběti vůbec, b/ o oběti mše sv.; e/ oběť na Golgotě, d/ závěr mše sv.

Literatura:

Heiser, Die Kinderkommunion im Geiste der Kirche, Wiesbaden 1931 - 34.

Hronek, Katechismus maličků, Praha 1933

Sudbrack, Unser kleines Kommunionkind, Steyl 1929.

5. Biřmování

Již ve školské praxi je třeba řádná katechese o svatém

biřmování, svátosti Ducha Svatého. Biřmování je svátost pevnějšího spojení k životu s Kristem v Duchu Svatém. Rozmnožuje v nás posyčující milost i všecku křestní milost, je svátost duchovní síly, aby křesťan statečně vyznával jméno Kristovo, je docelení křtu. U biřmování jest to hojnější milost a pomoc Ducha Svatého, jak přislíbil Kristus řka: " Obdržíte sílu, když na vás vstoupí Duch Svatý. " / Sk. ap. 1, 8. / Milost biřmování má ráz milosti k setrvání. Tato milost setrvání jest " speciale auxilium " " magnum donum " - zvláštní pomoc Boží, veliký dar.

Svaté biřmování potřebuje náležitý čas k přípravě vzdálené i bližší a vyžaduje zvláštního zřetele po stránce výchovně katechetické.

Nejvhodnější doba k přijetí svátosti biřmování je doba mezi odchodem žáka ze školy do života, neboť má ho vyzbrojit k životnímu boji a vnitřně posílit.

CIC., can. 788, pokládá sedmý rok za zvláště příhodný pro přijetí biřmování. " Licet sacramenti confirmationis administratio convenienter in Ecclesia Latina differatur ad septimum circiter annum. "

Catechismus Romanus / II, 3, 14 / pokládá tuto dobu za nejnižší termín, ale 12. rok nevylučuje, naopak doporučuje. Jestliže CIC zavazuje biskupa / can. 785, 3 / , aby každý pátý rok biřmoval, tím jest dána i nejkrajnější mez - 12. rok.

Vzdálená příprava začíná vyučováním náboženským vůbec. Obsahuje základní nauku o Duchu Svatém, o milosti a církvi, příležitostné odkazy na biřmování a dětské uctění Ducha Svatého.

Bližší přípravě se věnuje potřebný čas před přijetím sv. biřmování. Po svatém biřmování nutno ještě připomenouti biřmo-

vancům, aby Ducha Svatého za jeho milost stále prosili a dbali jeho vnuknutí.

Kmotr při biřmování může být pouze jeden a na tom nejvíce záleží, aby byl věřící katolík, již biřmovaný / nikoliv otec, matka, ani manžel biřmovaného / a musí se biřmovance při biřmování dotýkat. Mimo to má zpravidla být jiný než kmotr křestní a téhož pohlaví / CIC, can., 795, 796 /. Ale možno se obejít bez kmotra / *adhibendus est patrinus, si haberi possit*, can. 793 /.

Po svatém biřmování pečuje katecheta o patřičné zabezpečení svátostné milosti, ježto se může stát, že mnozí přijali tuto svátost neuvědoměle.

Literatura:

Hronek, Přijď , Duše Svatý, Praha 1947

V. MODLITBA

Veškerým náboženským vyučováním a výchovou jako slatá nit nechť se vine modlitba. Modlitbou vzniká živější vztah člověka k Bohu. Proto cíl veškeré náboženské výchovy a výuky musí být, naučiti děti modlit se.

Dříve přicházely děti do školy již s určitou znalostí modliteb, dnes tomu bývá již pořádku. Katecheta staraje se o náboženský život svých svěřenců naučí děti nejenom správně se modlit, ale vstíjí jim lásku k modlitbě.

Duch modlitby je nejpodstatnější složka náboženského života. Dítě nechť se naučí modlit se *digne* - důstojně, *attente* - pozorně - *devote* - s vnitřní sebraností.

Katecheta, který nenaučil svých svěřenců se modlit, ať si uvědomí, že vlastně nic nevykonával.

U nejmenších po úvodním seznámení se s dětmi navážeme ihned na první katechesi: Pán Ježíš, přítel dítek. Ukážeme dětem obraz, kterak Pán Ježíš přijímá k sobě dítky a žehná jim. Případným slovním doprovodem roznítíme v duši lásku k Pánu Ježíši a naučíme je modlití se: " Pane Ježíši, já tě mám tolik rád. " Při tom se děti dívají na obraz. Podobně učíme další kratší modlitbě ranní a večerní. Podstatnou složkou modlitby musí být opravdovost toho, co dítě při modlitbě dělá. Hned v prvních hodinách modlíme se s dětmi Otčenáš a Zdravas Maria; i když tyto modlitby děti nemohou chápat, nejsou jim ničím novým. Výklad se děje podle toho, jak příslušná biblická látka k tomu poskytne příležitost.

Modlitbou začíná i končí každá hodina náboženského vyučování. Při tom se texty modliteb střídají. Tím snadno se nacvičí potřebné znění modliteb. Příležitostně modlitbu může vystřídat duchovní píseň. Katechese musí, vyhovujíc mnohostrannosti duševního života, pěstovat různé druhy modliteb, nejen modlitby chvály, díky, prosby a smíru, ale i dobrý úmysl, vzývání a rozjímání.

Při memorování modliteb je nutno každé neobvyklé slovo nebo mluvnickou vazbu vysvětliti. Nutno odstraniti zlozvyk mechanického, prázdného odříkávání modlitby s odůvodněním, že modlitba retná nemá žádné ceny u Boha, ale musí být modlitbou srdce. Proto před modlitbou učitel vždy krátce upozorní, jak je třeba se modlití a připraví tak disposici pro zbožnou modlitbu. Malá chvíle usebranosti jest pro děti nejlepší přípravou k vroucí modlitbě. Je třeba mít na mysli, že modlitba má ráz výchovný a děti navyká bázni Boží.

Mají-li se děti náležitě modlití, musí viděti na svém katechetovi dobrý příklad. Povrchní jednání, různé posunky a

hrozby naprosto nemají byti jím vykonávány při společné modlitbě, neboť se tím ruší její posvátný dojem.

V hodině náboženské má místo jen modlitba společná, žáci se modlí pomalu, hlasitě, ale nekřičí, slušně stojí, mají ruce sepjaté a oči upřené na kříž.

Vedle přesně formulovaných modliteb je velmi záhodno přestovati i volnou modlitbu. Volná modlitba je psychologicky živější a srůstá s prožitím dojmů a představ, na př. u jesliček, u Božího hrobu a pod.

Velkou chybou by bylo, kdyby katecheta zošklivoval dětem modlitbu sáhodlouhým cvičením nebo dokonce ukládal jim za trest opisování modliteb.

Literatura:

Gehr, Gedanken über Katholisches Gebetsleben, Freiburg 1918

Heiler, Das Gebet. Eine religionsgeschichtliche und religionspsychologische Untersuchung. München 1921

Poppe, L'ami des Petits. Averbode 1934.

Duchovní píseň

Kdo zbožně zpívá, dvakrát se modlí. Učme především písničkám mešním. Text nejdříve vysvětlíme, potom se děti naučí jej dobře vyslovovat a po částech naučí se písní z paměti.

Text písničky cvičíme asi takto:

1. Vzbuzení nálady.
2. Přednes textu katechetou.
3. Rozbor textu po částech / stručně a jadrně /.
4. Cvičení textu po částech.
5. Přednes celého textu.

Postup při cvičení nápěvu jest tento:

1. Rozbor po stránce rytmické.

2. Rytmování slovy textu.

3. Katecheta píseň předzpěvuje a předehrává, až se jí žáci v hrubých rysech zmocní.

4. Cvičení po částech.

5. Zpěv celé písně.

VI. LITURGIE

1. Liturgický princip v náboženské výchově.

Liturgií rozumíme souhrn všech úkonů bohopocty, kultu. V duchovním životě v posledních desetiletích objevuje se vědomý návrat k liturgii církevní. Liturgie jest druhé evangelium, jež možno srovnati s "Biblia pauperum", učí věřit ne suchými slovy, nýbrž posvátným názorným vyučováním a vlévá s milostí zároveň sílu v duši, abychom podle víry mohli žít. Pius X. prohlašuje liturgii za první a nenahraditelný zdroj pravého křesťanského ducha. A B e n e d i k t XV. dodává: Podivuhodně zajisté bude pomáhati živit zbožnost lidu, sílit jeho víru, napravovat jeho život, bude -li ^{se} rozšiřovat mezi věřícími přesná znalost liturgie, vlévat v jejich srdce posvátnou chuť modliteb, obřadů a zpěvů, jimiž ve spojení se svou matkou Církví vzdávají úctu k Bohu, a budou -li přibráni k aktivní účasti při svatých tajemstvích a církevních slavnostech.

Není pravým pochopením liturgie dívat se na ni pod dojmem estetického zážitku. Liturgický život nezáleží ani v poetických požitcích, nýbrž v prožívání mše svaté, modliteb a posvátných obřadů, abychom se snadněji spojili s církví a skrze ní měli podíl na vnitřním životě Ježíše Krista a zvláště na oběti Bohočlověka.

Chceme -li i u nás liturgické hnutí přivést k rozvoji,

musíme začít s dětmi.

Výchovné vyučování liturgické neudílí se jako zvláštní vyučovací předmět, ale soustavně se včleňuje jako princip celého náboženského života na všech stupních vyučovacích.

Uvedení liturgického principu do náboženské výchovy je vlastně návrat k původní metodě církevní, která byla všeobecnou a jediným prostředkem vyučovacím v nejstarších dobách až do doby reformace, kdy ji odstranil jednostranný prvek intelektualistický. Jakkoli je to obor životně důležitý, nepotřebuje se přece jako samostatný předmět v soustavném pořadí probírat ve zvláštních hodinách mimo vyučování katechismu a biblickým dějinám, nýbrž má se z liturgie na všech stupních při katechesi vycházet a k liturgii cílit pravidelným poučováním, příležitostnými připomínkami před skutečným prožitím a po něm a immanentním opakováním.

Literatura:

Bopp, Liturgische Erziehung, Freiburg 1929

Schaferová, Liturgischer Religionsunterricht, Einsiedeln 1934

2. Mše svatá

Vrcholný cíl liturgického vyučování a výchovy jest v činné účasti na mši svaté. Vědět, co jest mše svatá, jest takřka ovládati v podstatě křesťanskou nauku. Mše svatá je neustálým kázáním celé věrouky a celé mravouky. Proto celé vyučování náboženské směřuje k činné účasti na mši svaté a eucharistické hostině. Vést děti k tomu, aby rády chodily na mši svatou a při ní uctivě a zbožně se chovaly, musí katechetovi zvláště ležeti na srdci.

Již od nejnižšího stupně přiměřeně seznamujte děti se mší svatou a se vším, co s ní souvisí. Vyučování o mši sv.

lze připojití nejlépe na první eucharistické poučování. Otázka maličkých, jak Spasitel přichází do svatostánku a proč vlastně je vlastně v něm, vede bezprostředně k tomuto tématu.

Větší děti seznámíme podrobně se vším, co je v kostele. Vysvětlíme jim vše, jak po stránce historické, tak i po stránce dogmatické a pokud věkem na to stačí, i po stránce umělecké. Děti se musí vyznat v kostele, zdomácnět v zevním prostředí bohoslužeb, jen tak budou sledovat se zájmem všechny obřady, zejména obřady mše svaté.

Při mši svaté mají být děti zaměstnány. Nejvhodnější po-
božnost jest pro ně, mohou -li zpívat a při jednotlivých dů-
ležitějších částech mše svaté kratičkou modlitbou uvědomit si
význam příslušné části.

Před každou nedělí a svátkem je vhodné ukazovat hodnotu
mše svaté a touto motivací vésti děti k radostné účasti na mši
svaté. V nejbližší hodině náboženského vyučování pak prověřu-
jeme účast na mši sv.

Literatura:

Lohmüller, Das hl. Messopfer in der Grundschule, Keve-
laer 1933.

Minichthaler, Messe und Leben, Innsbruck 1934

Schaller, Římský misál, Praha 1952.

3. Církevní rok

Dalším ohniskem liturgického života jest církevní rok.
Proto je neméně důležitým naučiti děti církevní rok prožívatí.
Čím je slunce fysickému životu naší země, tím jest Vykupitel
lidstva, slunce spravedlnosti pro duchovně mravní život člo-
věčenstva. Z něho proudí milost, která nadpřirozeně osvětluje.

Církevní rok má dva cykly s příslušným předhodím i po-
hodím: vánoční a velikonoční. Myšlenkově oba cykly spolu sou-

visejí. Dramaticky zobrazují a ideálně zpřítomňují v časovém postupu dílo vykoupení, jehož počátkem je příchod Vykupitele na svět / vtělení, narození, zjevení /, středem smrt a zmrtvýchvstání a ovocem vylití Ducha Svatého. Třetího okruhu církevního roku není. S okružím církevního roku / Proprium de Tempore / spojen kalendář svatých / Proprium Sanctorum / v jeden ladný celek. Pius X. zasáhl svou reformou do přemíry svátků a dal podstatným částem církevního roku zase vyniknouti.

Katecheta probere při jednotlivých obdobích církevního roku nebo před velikým svátkem předem liturgií slavností.

Praktickou pomůckou jest diagram církevního roku ať kruhový nebo přímkový a lístkové kalendarium, kteréžto pomůcky si děti snadno a rády sestaví podle návodu katechetova.

Literatura:

Bartmann, Im Kranz des Jahres, Hildesheim 1936

Hronek, Církevní rok, Praha 1934

Raywara, Kirchenjahr, Freiburg 1923.

VII. CÍRKEVNÍ DĚJINY

Pro bohatost látky a možnost všestranného užití v náboženské výchově mají církevní dějiny velikou důležitost a význam. Nyní obecně se uznává, že církevní dějiny nejsou jen jakýmsi dodatkem katechismu, nýbrž navazují na biblické dějiny. Kterak má mít dítě lásku k církvi, když o osudech církve krví a životy zpečetěných tak málo ví? Vyučování církevními dějinám podává důkaz pro božský původ církve a jejího učení. Vítězství víry v nejkrutějších pronásledováních, vytrvalost slavných mučedníků všech stavů, mužů, žen, ano i dětí, zázračné rozší-

ření evangelia mezi národy , jímž změněna takřka tvářnost světa, hrdinské ctnosti světců, to vše mládež se dovídá z dějin církve a tím bývá utvrzena, že náboženství katolické je božské.

Nejen poučením působí církevní dějiny, ale i výchovně. Životy svatých jsou mládeži názorným příkladem pro její mravní jednání a tak účinným prostředkem nábožensko - výchovným. Vyučování toto vede k porozumění vlastního života církevního, mládež chápe přítomný život církevní, probouzí se v ní láska a oddanost k církvi a tak zájem na radostech i bolestech církve katolické.

Důležitou složkou katechese dějepisné jsou misie. Veliké ideály září v misijní práci mnohem více a jasněji, náboženské hrdinství je tam častější a pochopitelnější, proto idea misijní má pronikati veškerým vyučováním a výchovou náboženskou. Učitel ukáže dětem, kterak mají misijní spolupráci prakticky provádět. Práce misijní není jen sbírání darů a almužen na účely misijní. Opravdovým cílem je, dáti mládeži podnět, aby měla vnitřní účast na úkolech a potřebách království Kristova na zemi. Proto učitel zdůrazní především modlitbu za misionáře a obrácení pohanů a jí tak zjednávatí štěstí a radost pravé víry a milosti Boží duším pohanským.

Církevní dějiny se probírají soustavně teprve ve vyšších ročnících školy, ale možno je probírat i na národní škole příležitostně při katechismu, při církevním roce a kdykoli se nahodí zmínka z minulosti domoviny.

Po krátkém úvodu, který je psychologickou předpravou, uvedeme téma katechese.

Nato vypravujeme živě a nestranně celý článek. Výklad doprovázíme stručným přehledem na tabuli a je-li třeba, jedno-

duchým a výrazným náčrtem, nemáme -li po ruce mapy.

Důležitou pomůckou, kterou nahrazujeme nedostatek názoru při vyučování dějepísném, je obraz. Byť to byly jen pohlednice, které na lepence, za rámem nebo ve skříni se vystavují, zvyšují zájem.

Dějepisné poznatky doplňujeme účelně a prospěšně volenou četbou ukázkovou. Četba historických spisů / tou se však nemyslí četba učebnice dějepisu! / výklad náš buď předchází, jindy provází nebo následuje.

Doporučují se zařaditi do vyučovacího plánu vycházky na památná posvátná místa. Tyto vycházky vlastivědné musí být náležitě připraveny a se správou školy musí býti sjednána o nich dohoda. Pro žáky národní školy nesmí vycházka přesahovat 40 až 50 minut, pro žák. ~~vyšších tříd~~ hodinu až půldruhé, nepočítaje cestu tam a zpět.

Zpracování poznatků, získaných na vycházce, je nejdůležitější etapou v použití této vyučovací metody. Rozhovorem se žáky se upevňuje v paměti všechno, co viděli,

L I T E R A T U R A K S T U D I U .

Bopp, Liturgie und Lebensstil, 1926

Eichen, Beiträge zur Methodik des kathol. Religionsunterrichts, 1931.

Hronek, Katechetika, 1946.

Chlup, Středoškolská didaktika, 1936.

Kautz, Neubau des kathol. Religionsunterrichtes, 1926

Komenský, Didaktika veliká, 1913 .

Mayer, Religionspädagogische Reformbewegung, 1922.

Pflieger, Der Religionsunterricht, 1935.

Višnovský, Ideové základy katolické výchovy, 1936.

Krebs, Der katholische elementare Religionsunterricht
in den Ländern Europas, 1938.

----- Ou en est l'enseignement religieux, 1937.

----- Religious Instruction, 1937.

O B S A H .

Ú V O D:

Pojem a rozdělení methodiky.....3

Část první.

I. Podstata, cíl a činitelé katechese.....	4
II. Žáci naší školy.....	7
III. Učitel náboženství.....	8
IV. Náboženské učivo učebnice, osnovy.....	13
V. Cíl jednotlivých stupňů katechese.....	19
VI. Vyučovací metody.....	21
VII. Vyučovací formy.....	25
VIII. Didaktické zásady.....	42
IX. Technika vyučovací.....	58
X. Vyučovací hodina.....	60

Část druhá.

O jednotlivých odvětvích katechetického vyučování.

	62
X. Vyučování v přípravce, elementárním stupni	
II. Biblické dějiny.....	65
III. Katechismus.....	67
IV. Svátostná výchova.....	69
V. Modlitba.....	82
VI. Liturgie.....	85
VII. Církevní dějiny.....	88
Literatura k studiu.....	91

Autor: Dr. Josef Hronek
Název: Methodika náboženské výchovy
Obor: Katechetika
Vydání: První v počtu 500 výtisků
Vychází jako skriptum pro studijní účely CM bohoslovecké fakulty
Vydala: Katedra praktických nauk na Římskokatolické cyrilometodějské bohoslovecké fakultě
(vedoucí katedry prof. Dr. Josef Hronek)
Nákladem: Ústřední církevní nakladatelství
Povolení: Státní úřad pro věci církevní čj. 4433/III-L 953 Klš ze dne 30. IV. 1953
Tiskem: Pražské tiskárny, n. p., provozovna 06, Praha I
Cena: 9,50 Kčs včetně 4% daně z obrátu