

K U R S 32.

**První krok z vězení
veřejné školy
do kvetoucí zahrady mládí**

k u r s o š k o l e

První krok z vězení

veřejné školy

do kvetoucí zahrady mládí

Stará Říše na Moravě l. P. 1935

Fr. J. J. Buytendijk : Vzdělávání mládeže živoucím konáním

Je tomu již více než patnáct let od té doby, kdy Max Scheler s jedinečnou tehdy odvahou k pravdivosti vykreslil děsný stav, v němž se nalézala evropská kultura a vzdělávání ducha. Ale byla také plna naděje ta prorocká slova námi mladými tak obdivovaného filosofa, jenž nám předpovídal příští přetvoření, renaissanci a převrat starých hodnot: „Bude to jako první krok člověka, jenž léta a léta žil v tmavém vězení, do kvetoucí zahrady. A tímto vězením bude naše lidské prostředí se svou civilisací, ohraničené rozumem, jenž tíhne jen k věcem mechanickým a k tomu, co možno zmechanisovati. A zahradou tou bude - pestrý Boží svět - který vidíme ovšem ještě daleko v dáli - jak se nám otvírá a světlo nás zdraví. A oním vězněm bude evropský člověk dneška a včerejška, který vzdychaje a sténaje kráčí pod břemeny svých

vlastních mechanismů a který, maje jen zemi ve svém zraku a tíhu ve svých údech, zapomněl na svého Boha a jeho svět.”

A dnes... po patnácti letech stojíme u nemocničního lůžka naší kultury a slyšíme odevšad tentýž soud o nesvobodě člověka, o všeobecné desorganisasi a o propastech našeho věku plných záhad. Přes to že vědy pokračovaly ve svém autonomním vývoji a přes to že jejich vědomosti a problémy staly se skoro obecným majetkem širokých vrstev lidu, přes to že technický pokrok přivádí člověku bez námahy novinami a radiem nesmírný proud pestrých obrazů z celého světa, myšlenek a mínění, přírody a umění, nikdy a v žádné době nebylo opravdové vzdělání naléhavějším a těžším. To platí zvláště o vzdělávání naší mládeže.

Dovolte mi, abych úvodem k našemu tematiku ještě jednou přenechal slovo našemu bohužel příliš brzy zemřelému kolínskému filosofovi, aby nám svou duchaplnou řečí řekl, co jest podstatou vzdělání a jaký jest proces vzdělání ducha.

Vzdělání, *cultura animi*, není vědění a prožívání,

nýbrž vykonávané ražení, ztvárnění celku lidského bytí.

„Snažiti se o vzdělání“ znamená hledati ontickou účast a spoluvlastnictví na všem, co jest v přírodě a v historii pro svět podstatno, a nikoliv na tom, co jest tu jenom tak a náhodou.

Proces vzdělání ducha jest takřka přeměnou objektivního vědění v novou živou sílu a funkci - přeměna látky vědění v sílu věděti - tedy opravdový funkcionelní růst samého ducha v poznávacím procesu.

Vědění, jež se stalo vzděláním, jest vědění, které už nelomozí v břiše jako neztrávená potrava - jest to vědění, o němž už ani nevíme, jak a odkud je máme.

Goethe to vtipně a přiléhavě popsal v rozkošné básni a obraze proti „originálům,“ řka, že se již nepamatuje, jakými husími a kachními pečínkami atd. vykrmil své bříško! Plně ztrávený a plně zassimilovaný život a vědění, které se stalo funkcí, nikoliv „vědění vědění“, nýbrž „vědění zakoušené“ (smýšlení), vědění, o němž nelze udati, odkud

pochází a kde má svůj počátek - to teprve jest vědění vzdělaného.

Jedna z nejlepších populárních definic vědění vzdělaného člověka jest definice Williama Jamesa: „Jest to vědění, na něž netřeba se rozpomínati a na něž se rozpomenouti ani nelze.“ Chtěl bych k tomu dodati: Jest to v každé životní okolnosti plně připravené, k zásahu pohotové, „druhou přirozeností“ se stavší a konkrétnímu úkolu, požadavku chvíle plně se přizpůsobující vědění.

A tak náleží k podstatě vědění vzdělaného člověka, aby byl nevtíravý, prostě pokorný, nedychtil po sensaci, aby byl nehlučný, nenápadný, samozřejmý - a stále si vědom meze svého vědění. Pyšnitise vzděláním, nadýmatise věděním jest nevzdělanost a priori; a domýšlivost na vzdělání teprve. „Vzdělaný,” pravil mi jednou jistý moudrý muž, „jest ten, na němž není znáti, že studoval, jestliže studoval, a na němž není znáti, že nestudoval, jestliže nestudoval.“ Právě vědění vzdělaného člověka ví proto vždy zároveň už také, co neví. Jest to vždy spolu též ona stará ušlechtilá „docta igno-

rantia," o níž napsal německý kardinál Mikuláš z Cusy tak hlubokou knihu, jest to vždy zároveň ono v pravdě sokratické vědění nevědění, ona „úcta k filigranu věcí"-jak to jmenoval Nietzsche - v němž již citem chápeme, že jest svět širší a tajemnější než naše vědomí."

Toto přiléhavé líčení Maxe Schelera ukazuje nám jasně a čistě cíl, který máme míti na očích, chceme-li vzdělávati mládež.

Jest však otázka, zdali není vzdělávání mládeže v podstatě jiný proces než vzdělávání dospělého. Není cesta, po níž vyjde zralý člověk ze žaláře zmechanisované kultury jiná než cesta, kterou musí jíti mládež, aby dosáhla vzdělanosti?

Nepochybně jsou tu rozdíly, které vyžadují jiné duševní techniky i jiných pomůcek vnějších. Život lidí naší doby se svou systematickou nesvobodou, svými nescíslnými úvazky, předpisy, pravidly, se svým ustalováním prostoru i času, se svým zracionalisovaným a zautomatisovaným dodáváním duševní potravy, se svými hřišti a prázdninami blíží se stále více životu dřívějších školních dětí. Úkazy

přizpůsobování se této permanentní škole stávají se čím dále tím zřetelnějšími. Zdá se, že počáteční naivita v dobrém i ve zlém, neusměrněné chování, hra jako jediný pramen štěstí, infantilismus, pak snad ještě chování jako v pubertě a především hysterický strach před stárnutím, jsou oněmi přizpůsobujícími prostředky, jež musí moderní člověk mít, aby si nikdy nekončící školní život učinil snesitelným. Slyšel jsem lidi zralého mužného věku, jak v zápalu rozmluvy řekli: „Jen až já budu veliký, pak uvidíte!“ Byl to zajisté příslib, volání z hloubky života, tragická věta, která však prozrazuje celé postavení moderního člověka jako školního hochy, odkrývá jeho „záhadnou propast,“ ale i jeho nikdy neudušenou touhu po osvobození, vykoupení, vzdělání. Zdá se, že jest pro toto osvobození a vzdělání - nevšímáme-li si výjimek - jen jeden prostředek. Jest to *útěk ze světa* v jeho mnohých formách, ať už esthétstvím, nebo ukrytím se v chladných, klidných dílnách odborných věd, přilnutím k nějaké libůstce nebo k nějakému sportu, nebo útěk ze světa ve hlubším smys-

lu těžkomyslností, „bédou zrození věčna v člověku“ (Guardini), cestou k „poklidu“, k vědomí bezpečného úkrytu před bídou nezbytnosti. „Klidně oddán Gráciím a Musám, očekává ocel, jež mu hrozí z mírného luku nezbytnosti.“ (Schiller)

Jest toto také cesta, která i mládež povede ku vzdělání? Měli bychom mládež učit *jen* trpěti a sublimovati, býti poklidnou, býti vzdálenou světa a života?

Vím, že mnozí již to zkusili touto methodou a byli to snad ti nejlepší, nejušlechtilejší z vychovatelů.

A přece: - člověk jest zrozen v tomto světě a pro tento svět a tento svět pro něj. Organická jednota člověka a světa jest jediným důvodem existence obou, řekl bych, pro *vzdělání* obou. A tak žije v nás víra v možnou výchovu mládeže v úvazku k světu a k životu. Vzdělávání jest tímto úvazkem jediná cesta, jež odpovídá povaze mládeže.

Pozorujeme-li mladost, jak ji vidíme v člověku a ve zvířatech, vidíme jasně vystupovati základní znak mladistvého útvaru a dynamiky: jest to neusměrněnost jakéhokoliv tělesného nebo duševního

ho pohybu, která pochází z toho, že tu *schází* vnitřní i vnější ustavičná organická vázanost. Prostor a čas působí jen vedle sebe nebo za sebou jdoucími impulsy a i vnitřně jsou pudy a představy, motivy a myšlenky jen lehce spojeny, jsou neorganisované a nedifferencované. A tak dítě není hotovým obrazem, neboť obraz, malba má organickou výstavbu a differencovanou jednotu.

Dítě *není* vzděláno a *není* v úvazku a *to* bych tedy tvrdil jako první thesi: *Vzdělávání mládeže se děje jen úvazkem*. Žádná živá bytost se nevyvine v hotový útvar pouze svými vnitřními silami. To již ukazuje život zvířat.

Biologie se dříve při izolovaném pozorování zvířat dívala na růst hotového organismu jako na samostatný vývojový proces. Jen vloha určí konečně platný tvar. Prostředí by bylo jen hnízdem k vylíhnutí; nanejvýš by dodávalo potraviny a energii, jež rostoucí organismus stravuje. Teprve hotové zvíře - a tak i člověk - měl by vstoupiti do světa, na nějž dosud neměl vlivu, měl by reagovali na jeho vlivy a obstáti v boji o existenci.

Tento pojem autonomie růstu mladého člověka jest jen částečně správný. Správné jest na něm, že vloha obsahuje mnohé, snad v principu všechny vlastnosti hotového organismu. Nesprávné však jest mínění, jako by vyniknutí těchto vlastností vedlo k hotovému organismu. Každému orgánu přináleží funkce, a vztah k prostředí jest základem toho, že se funkce pojí k funkci a zaznívá melodie života každého jednotlivce. Až teprve včleněním organismu v jeho okolní svět tvoří se vnitřní struktura, tvářnost a postava, postoj a chování.

To právě tvoří rozdíl mezi tvarem krystalu a tvářností či postavou zvířete (Houston Stewart Chamberlain), že tvar jest pevným řádem stejných dílů, tvářnost či postava však jest mnohotvárnou jednotou, která má v sobě „tajemný zákon“ (jak to již poznal Goethe, větší znalec přírodního života než básník). Tvářnost či postava jest měnlivá; ani dva listy, ani dvě zvířata, ani dva lidé nejsou sobě podobní, i když v každém z nich vládne a působí stejný „tajemný zákon druhu“.

Organismus však jest vzdělaný, když se mu dostane jeho *individuální* struktury, jeho *vlastní* tvárnosti či postavy, a moderní biologii a srovnací psychologii zvířat podařilo se dokázati, že se toto vzdělání zvířat děje jen v pevném úvazku k jich okolí. I když vloha určí *druh zvířete*, to, co jest zvláštní, individuální, vznikne teprve ze spolubytí a spolužití s jeho okolím.

Nikoliv tak, jak se v to i ve výchově dlouho věřilo jako v axiom, že jsou zvířata i člověk výtvoři svého okolí, *ale tak*, že každé zvíře spolu se svou vlastní činností a s částí svého okolí tvoří uzavřenou jednotu, *jednotlivý obraz, jediný útvar*.

Nazveme-li vnitřní základ chování zvířete jeho vnitřním světem (v. Uexküll), můžeme zkrátka říci: vnitřní svět a okolní svět zvířat určují se navzájem. Základní princip každého vzdělávání zvířete úvazkem není toliko vlastností určitých druhů zvířat, nýbrž jest podstatným znakem všeho organického vůbec.

Organismus jest totiž více než individuální statický útvar, jest individuálním *dynamickým cel-*

kem, a jako se nevytvoří řeč bez sluchu, tak není možná žádná organická dynamika bez spolupohybu světa.

Jestliže vzdělávání úvazkem jest nejhlubším zákonem růstu všeho organického, musí se i vzdělání člověka uskutečňovati nějakou vázaností. Neboť i když má člověk vlastní znaky druhu a přesahuje svou duchovou podstatou zákony všeho živoucího, přece jest i *duch* člověka *organisován* a roste, odlišuje se v postupu vzdělání a jest tedy podroben podstatným znakům a zákonům každého organického vývoje.

Jest zásluhou paní Montessori, že hluboce poznala tuto spojitost.

Svedeni snad nejasnostmi v jejích výkladech - vyčítali jejímu systému nespravedlivě biologismus, ale nepochopili při tom vůbec, že zákony utváření (vzdělávání) organických věcí musí platiti i pro vývoj lidské duše, pokud a *jak dalece tato jest organickou jednotou.*

Byl by to biologismus, kdybychom připisovali dítěti zákony vývoje a života zvířecího a kdyby-

chom se vychovatelsky pokoušeli nechat dítě a jeho okolí srůst v uzavřenou jednotu, v jediný útvar, což jest ideálem naturalistické paedagogiky. Ale vzdělávací okolí, jež Montessori připravuje dětem, nemá býti samo o sobě předmětem úvazku, nýbrž toliko prostředkem, aby se duch spojil se svým vlastním jemu příslušejícím světem, s tím, čemu se říká „mundus intellectualis”.

Má-li se dítě vzdělání mládeže úvazkem, ptáme se tedy: *úvazkem k čemu?*

Dříve než se pokusím o odpověď na tuto otázku, chci odpověděti na poznámku, jež se nám vtírá, když slyšíme, že každé vzdělání se děje jen úvazkem: *nemá se naopak dítě vzdělání v svobodě?* Není právě system výchovy podle paní Montessori výchovou v svobodě? Odpověď jest krátká: „Nikoliv.” Paní Montessori se vyslovila jasně a zřetelně, že chce vychovati dítě *ke* svobodě. A toho docílí jen úvazkem dítěte. Příklad nechť to vysvětlí. Patří ku vzdělání člověka - ne jenom dítěte, ba v nejhlubším smyslu k nejušlechtilejší struktuře ducha každého člověka - aby se choval jistě a klidně, a

ne aby do věcí - i duchovních - vrážel, je převr-
hoval a ničil. Dítě v nespořádanosti a neovláda-
nosti svých pohybů toho neumí. Stará škola ne-
vynalezla toliko nehybnou školní lavici a pevně
zapuštěný kalamář, nýbrž ona denně ochromuje
příkazem „tiše sedět“ a „ticho“ pohyblivost dítěte.

Ve školách systému Montessori jsou stoly a žid-
le a mnoho věcí, jako sklenice, kalamáře, akvaria
a květiny, které by dítě mohlo porazit a zničit,
protože odevšad k nim může, dítě tam všecko sa-
mo přenáší, smí si sednout i vstávat, smí si pro
něco jít, atd.

Mohlo by se to považovati za nevázanost, ale hlub-
ší pozorování ukáže nám, že to, co tu jest, jest
právě vázanost. Dítě se tu totiž váže na pohybli-
vost, snadné rozbití, na stabilitu věcí. Úvazek k da-
nému nářadí, krocení, sebekázeň pod stále dolé-
hajícím tlakem prostředí, ustavičné vnitřní puzení,
jež za každou cenu chce dosíci poznání, chrání
přede vší rozmazleností a změkčilostí. Ona mno-
hokráte pronesená námitka proti škole systému
Montessori, že její výchova znamená rozmazlení,

nemá podkladu. Nutno ovšem říci: tak jako všechny pravé věci mohou být padělány a jako právě nejjemnější a nejduchovější úkony jsou nejchoulostivější a nejsnáze podléhají zničení a zradě, tak také může škola, v níž se vlastnímu smyslu vzdělávání podle systému Montessori nerozumí, zploditi zkreslený obraz a hověti buď nepořádku a dětské surovosti, nebo i rozmazlenosti a nekázní.

Právě tím, že mnozí tak zvaní „moderní“ lidé, přilákáni slovem „svoboda“, hleděli se zmocniti tohoto systému, byl tento bohužel ztotožňován s volnomyšlenkářstvím, nepřátelským tradici a především nepřátelským náboženství.

Proti tomuto povrchnímu soudu mluví výchovné výsledky mnohých pravých škol systému Montessori na př. v Holandsku, ocenění tohoto způsobu vychování se strany katolické i protestantské, zvláště však osoba paní Marie Montessori sama. Není to tak zvaná „moderní“, nýbrž klassicky velkorysá Italka, - která svým radostně a kladně k světu stojícím způsobem života a svým oduševnělým náboženským vzděláním jasně ukazuje, že

její světový názor a vůdčí výchovná myšlenka podstatně se liší ode všeho, co se označuje ve špatném smyslu jako „modernismus.“

Není tedy vůdčí myšlenkou výchovy podle paní Montessori bezuzdnost. Kdo zná výchovu podle paní Montessori v praxi, ví, že *vázanost* dětí jest přímo podivuhodně *veliká*. I když tu není - jako ve staré škole - žádné zjevné nucení slovy, žádné zjevné poutání těla a ducha, jest tu přece úvazek tak silný, že z mnoha stran se zase považovala výchova podle paní Montessori za příliš napjatou a přísnou.

Montessori vychovává dítě *k svobodě úvazkem*, t. j. živým organickým uvázáním k vlastnostem jeho okolního světa.

Ale i čistě theoreticky uskutečňuje se svoboda až teprve vázaností. Podívejme se napřed, jak jest tomu u zvířat. Co zde nazýváme svobodou a pudem k svobodě, to třeba dobře odlišovati od svobody lidské. Ale oběma jest společnou vázanost. Dorostlé zvíře ukazuje v usměrněnosti svých pohybů pud k nějakému cíli a ve svých úkonech jis-

totu, což obojí pochází z nějakého vnitřního zdroje, zdánlivě z vůle.

Přece však zkoumání zvířecího chování učí nás s jednomyslnou jasností: každé zvířecí konání nutno chápati z organické jednoty vnitřního a okolního světa zvířete.

Svazek zvířete a jeho okolního světa jest tak nitrný a pevný, že oba splývají v jediný organický celek. A pozorování *zvířecího pudu k svobodě* to teprve poučuje, že tento pud není pudem po svobodě ve smyslu nevázanosti, nýbrž naopak, že spočívá ve vázanosti na nějaký předmět pudu. Zavřený pták, pes na řetěze, nežádají si nevázané svobody, nýbrž svého životního prostředí, svého hnízda, žrádla, druhů atd.

Jak jest to nyní u člověka? Jest i zde svoboda podstatnou vázaností na něco? Myslím, že se můžeme vyhnouti obtížné filosofické otázce o svobodě a determinismu. Pozorováním nějakého čistého příkladu svobodného konání nebo svobody vůbec můžeme poznati, že tu jest vždy nějaký úvazek k něčemu, a že tento úvazek určuje nejhlubší pří-

činu zjevů. Ať už to jest nějaký motiv, důvod, svědomí, úcta k člověku nebo k Bohu, vždycky znamená svoboda vázanost a nikdy nesmyslnou nevázanost. Čemu ale říkáme svoboda ve vyšším smyslu, ona svoboda, která jest podstatnou součástí osobního vzdělání, a tedy též cílem výchovy, ta budiž nyní předmětem našeho zkoumání. To nás vede zpět k otázce: Má-li býti docíleno vzdělání úvazkem, k čemu se tedy člověk úvazkem poutá?

Slyšeli jsme, že Bedřich Nietzsche stavěl vzdělání na roveň „úctě k filigránu věcí“ a že Scheler podal takovou definici: „Snažiti se o vzdělání znamená hledati ontickou účast a spoluvlastnictví na všem, co jest v přírodě a v historii pro svět podstatno, a nikoliv na tom, co jen náhodou zde a takto jest.“ Tyto výklady nám ukazují, kde nalézt odpověď na naši otázku.

Co učí Montessori, a co má její škola dítěti dáti? Prostředí školy podle paní Montessori jest prostředí kulturní, má ve své vnitřní struktuře obsahovati *podstatné znaky* kultury. Okolí dítěte nemá

býti zmechanisované, prázdné, vypočtené a nařízené na účel, ani fantastické, nepravdivé, naturalistické, sentimentální nebo umělé. Vzdělávací prostředí nechť jest prosté, konkrétní, věcné, společenské, organické, pravé, prosáklé kulturou.

Montessori to žádá tím důrazněji, protože „dům“ našich dětí bývá buďto jen účelným zařízením k jídlu a ke spaní, aneb nevolníkem tradičních neb museálních ideálů krásy. Minuly doby, kdy dítě, přicházejíc ze školy k rodičům, vracelo se do živé dílny. Jen v selském statku, ve městě už jen zcela výjimečně, najde dítě ve svém obydlí ještě prostředí, kde živé konání utváří jeho vnitřní stavbu.

A tak dítě má býti - náš příklad o vázanosti na pohyblivost, na snadné rozbití, na labilitu věcí to zřetelně ukazuje - v úvazku k podstatě kulturního společenství. Má prožít, co jest klid, práce, rušení, co ovládaný pohyb, co jest pomoc a pořádek. Jak špatně se porozumělo vlastnímu vzdělávacímu ideálu paní Montessori, ukazuje nám vynikající dětský psycholog Hans Volkelt. Jeho zkou-

mání ukazuje hlavně, že vázaná „cvičení smyslů“ paní Montessori stojí v protikladu k naturalistické výchově k svobodě.

Velmi správně a pozoruhodně praví Volkelt: „Práce s učebním materiálem Montessori jest velmi daleko od volného pohybu dětského ducha všemi možnými směry, daleko od samostatného objevování a zkoušení nejrůznějších útvarů. Dítě, jež „pracuje“ předepsaným způsobem s materiálem paní Montessori, jest volno jen na úzkých polích, a i tato svoboda jest v základě jen zdánlivá - jest to jen „zdání svobody.“ (E. Spranger.) Neboť dítě jest pod skrytou „diktaturou materiálu.“ Volkelt doporučuje princip Pestalozziho: „Žádné umělé pomůcky, ale jen *přírodu*, jež děti obklopuje, denní potřeby a samu jejich vždy neúnavnou *činnost* upotřebiti jako vzdělávací prostředek.“

Nejpřirozenější z tak zvaných cvičení smyslů jsou podle Volkelta nejplodnější. Uskutečňuje tuto zásadu, sestavil Volkelt tak zvané nové „Leipziger Spielgarten - und Lernspiele,“ které po způsobu Fröbelově mají děti vyučovati hrou.

V protikladu k učebnému materiálu paní Montessori nemají při tom býti dány do rukou izolované kvality, ale předměty ke hře.

Kdežto při cvičení smyslů podle paní Montessori má dítě rovnati barevné tabulky, jest zde úkol rovnání barev uzavřen v lehce pochopitelný obsah vábivé hry. Barvy jsou tu tedy zaobaleny a uloženy v důmyslnou hru.

Podle mého mínění ukazuje toto nazírání Volkeltovo zásadní neporozumění smyslu materiálu paní Montessori a jeho významu pro vzdělání.

Právě v izolovaném, t. j. věcnosti a účelu prostém podání barev, poutá se dítě na prosté bytí barev, tak jak jsou, t. j. na jejich podstatnou, názorně podanou kvalitu. Dítě si nemá s barvami hrati ani rovnati „předměty“ barevné, nýbrž divuplnou podstatu barev a jejich vztahy prožívat. Právě nebýti vázán na to, co jest náhodného na věcech, že tu právě takto jsou, jest základním požadavkem pro vědění vzdělaného člověka. To, co se koná ve smyslových cvičeních paní Montessori, jest určitý způsob, jak se chovati vůči světu. Jest to objevování

ryzích kvalit prožíváním ryzího nazírání, účast a spoluvlastnictví na nejprostších a nejzákladnějších rádech, „úcta k filigránu věcí.“ Cvičení s materiálem paní Montessori má jednak připoutati k podstatě a jednak přivoditi *ochotu k úvazku*. To právě jest ono tajemné pouto, které tak diametrálně rozdílné druhy konání, jako rovnání barev, ohmatávání malých předmětů a ploch váže se znakem opravdového vzdělání, s oním „esprit de finesse,“ s oním druhou přirozeností se stavším způsobem opatrně se chápati věcí ducha a přiznávati duchovým odstínům patřičné místo. Jest to právě úcta a vnitřní úvazek k tomu, co jest podstatné, nezměnitelné, k nejzazší podstatné realitě.

Jest to životní postoj vzdělaného člověka, který staví vůči každé zkušenosti, každému zjevu a každému poznání vnitřní kázeň a harmonickou vázanost, která se v něm utvářela soužitím s podstatou věcí a zjevů.

A tak má i při pokročilém vyučování ve škole systému paní Montessori každá *školní technika*, ať už jsou to všeobecné vnější okolnosti, ať už jest

to zvláštní učební materiál nebo didaktické pomůcky, napomáhati tomuto vzdělávání úvazkem k podstatě.

Zodpověděvše takto otázku, *k čemu* třeba děti pou-
tati, když se vzdělávají ve škole, přicházíme nyní
k otázce další: Jak se tento úvazek uskuteční?

A tu odpověď zní: Vnitřního spoluvlastnictví na
tom, co jest *podstatného* v přírodě a v historii, do-
sahuje se jen *aktem poznání*. Tomu se nesmí špat-
ně rozuměti a nesmí se mi - ani paní Montessori -
přičítati intelektualistické tendence. To, čemu ří-
kám poznání, jest vědění nabyté z láskyplného
oddání se tomu, co jest objektivně dáno. Jest to
vědění vzdělaného člověka, na něž myslí *Claudel*
ve své slovní hříčce: „chaque connaissance est
une con-naissance” (každé poznání jest spoluzro-
zením).

Toto poznání, jež má býti spolu - zrozením a spolu-
žitím se světem, třeba dobře odlišiti od vlastního
učení a vědění o skutečnostech. Kdo mnoho ví,
jest „učencem” a nemusí býti ještě vzdělancem.
Naše školy se doposud příliš snažily - snad ze

zbožné úcty k mandarinskému stavu doktorů a profesorů - udělali z každého žáka malého učenice. Výchova však, která se snaží o vzdělání, docílí toho ve škole jen *věděním vzděláváním*.

Toto však, jakožto *con-naissance*, spoluzrození s objektem, jest v nejhlubším smyslu „milování rozumem“. To neznamená milovati to, co rozumem myšlením uchopil, neznamená to také myšlet o tom, co láska prostřednictvím smyslů vlastní jako objekt. Hluboké slovo: „milovati rozumem“ ukazuje na jednolité úkon duše; láska ke skutečnosti uskutečňuje tu nazíráním a myšlením spojení a svazek se světem, pravdou a hodnotou. A tato jest konkrétní věcnost vázaností na realitu, na podstatu, na pravdu, na objektivní hodnotu, svazkem lásky v úkonu poznání. Rozumí se tedy, že býti se světem, se světem žítí a cítiti, jest vztahem lásky, která jest hybnou silou a zdrojem vzdělanosti.

Láska, láska bez žádostivosti, která se zde myslí a kterou jsem v jednom svém dřívějším pojednání označil za podstatný rozdíl mezi člověkem a zvířetem, tvoří spojení mezi subjektem a objektem,

aniž by oba splynuli v jednotu. Naopak, čím více tato láska vyrůstá v pocit shody, tím více se zvětšuje mezera mezi subjektem a objektem, tím spíše člověk není nucen k úkonu passivního nebo aktivního přijetí, ale k aktu ztrácení se a oddávání se. Láska prostá žádostivosti působí údiv a podiv, základy to vši úcty a všeho poznání. Ztrácení se a oddávání se dopřává nám viděti věci evidentně reálnými, udržujíc je při tom v příslušné vzdálenosti. - Scheler má pravdu, když nazývá tuto lásku k podstatě, o jejíž pojmové zachycení zápasili Platon, Aristoteles, Giordano Bruno, Spinoza, Leibniz, Goethe, Schelling, Schopenhauer, v. Hartmann a Scheller - láskou podivnou - „láskou, jež jest palčivou žízní a zároveň k hodnotě věcí směřující nejvyšší objektivitou, ba kořenem každého ‚objektivního‘ chování.“

Nemůžeme zde déle prodlévati u těchto theoreticky a metafysicky důležitých vztahů lásky a poznání, nýbrž musíme dále sledovati základní problém našeho zkoumání.

Rádi bychom věděli, kterými prostředky, kterou

obecnou duševní technikou se asi tento akt poznání, který úvazkem přivádí ke vzdělání, dá vyvolati, pěstiti a prováděti. Odpověď zní: „*živým konáním*“. Tím označujeme znak, jímž se výchova paní Montessori vědomě liší od každé jiné výchovy.

Co jest to: *živé konání*? Také zde jsme nuceni, než se nám dostane odpovědi, jasně si uvědomiti, že „konání“ není jen jednáním v obvyklém smyslu, že tedy nemusí býti vždy doprovázeno viditelným pohybem našich údů. I vnímáním a myšlením něco „konáme“, a psychologie poznala už dávno - anebo znovu našla - co se vědělo už v klasickém starověku a v středověku, ba snad v každé době kulturního rozkvětu, že vnímání není passivním přijímáním dojmů a myšlení že není probíháním během kausálně se podmiňujících představ a spojení. Každému životu jest vlastní tvůrčí činnost a každá činnost ducha jest „konáním“.

Za druhé chceme se zmíniti o důležitém vztahu mezi pohybem v užším smyslu a poznáváním, kterýžto vztah dokázala jednak psychologie a jednak zkoumání nervových chorob. Známe židli, až když

jsme si na ni sedli, tužku, až když jsme s ní psali. Mnohých poznatků, a to velmi podstatných, dostává se nám jen pomocí pohybu.

Za třetí dokázal zvláště Stein (Heidelberg), že v každém vjemu jest už spolu obsažen virtuelní nebo sensorický pohyb. Tím by bylo zjištěno, že poznání skrze nazírání má převahu nad poznáním zprostředkovaným formálně řečí.

Jestliže jsme se těmito úvahami dostali již na stopu vlastní podstaty „živého konání“, může nás jiný pomocný prostředek vésti ještě dále. Abychom poznali zvláštnost živého konání, musíme učiniti jakési srovnávací pozorování. Jest totiž ještě jiné konání. Srovnáme „živé konání“ s „konáním nuceným“, s „konáním úmyslným“, a s „konáním zvířecím“. Shrňme krátce výsledek tohoto srovnání:

Každý úkon má svou příčinu, účel a výraz. Uvádí do světa a navazuje vztah mezi subjektem a věcmi objektivními. Jest mimo to více nebo méně přiměřený organickým obměnám živého dění, míří na jednotlivou zvláštnost a jest vázán na dění minulé.

I když *každé* konání obsahuje tyto vlastnosti, převládá přece brzy ta, brzy ona. A tak nacházíme v konání *nuceném* určenost běhu dění nějakou vnější příčinou, v konání *úmyslném* ovládanost cílem a účelem, v konání *mechanickém* nucené opakování a reprodukci, v konání zvířecím vzniká popud, sledování nějakého cíle a výraz (vyjádření) více nebo méně pod nátlakem.

Člověk vykazuje ve svém rozmanitém chování všechny druhy a přechody těchto typů jednání. Co ale nazýváme *lidsky* - nikoliv *zvířecky* - *živým konáním*, to můžeme pochopiti jen ze základního principu lidského života.

A tu se objeví, že *živé konání* znamená zabývati se věcmi, zabývati se jimi s láskou, oddávati se jim bez nucení a bez úmyslu, prostě jen pro spolubyťi se světem, které již v konání samém jest dáno. Tohoto prožití spojení a sympathie, zdroje poznání, dosahuje jen ten, kdo umí sám sebe zapomenouti, sebe ztratiti. Živé konání člověka jest tedy konáním *na výzvu lásky*, v úctě k věcem. Jest to cesta k onomu poznání, k onomu vědění, které jsme již

několikrát označili vědění vzdělaného člověka. A tak jest živé konání především osobní, vlastní a individuální konání, ovládané úvazkem k podstatě objektu. Jest prosto všech mimo vlastní činnost ležících úmyslů a účelů, a už tím směřuje nikoliv k technickému ovládnutí, nýbrž k milujícímu poznávání světa.

Znamená tedy vzdělávání mládeže živým konáním výchovy skrze úvazek v aktu poznání, kterýmžto úvazek se uskutečňuje v živém konání.

A teď poslední naše otázka: Které školně technické a didaktické pomůcky máme k ruce, abychom docílili tohoto vzdělání?

Co se týče této otázky, můžeme zde naznačiti jen podstatné směrnice a všechny praktické možnosti použití a všechny technické detaily musíme přenechat pedagogovi.

Viděli jsme, že živé konání znamená býti v něčem činným s plným nasazením osoby a s úctou, ať už jest to pozorování, ať zpracovávání, ať pořádek, ať pochopení významu. To jest možno jen při vyučování individuálním. Tento první požadavek

pro chování dítěte jest tím zřejmější, že právě nyní
nejší vyučování ve třídách potlačuje individuální
živé konání a tím i vzdělání. Se školou o třídách
jest dán jistý počet nutných pravidel. Pro všechny
stejněměrně pokračující probírání učebné látky,
rozdělení práce podle předem stanovených pro-
gramů, vysvětlování, aby se pochopilo, předříká-
vání a opakování, zkoušení, horlivé závodění, od-
měňování a trestání, čekání, až na žáka dojde atd..
to vše tu zdánlivě musí býti, i když „dobrý učitel“
dovede toto zlo mírniti.

Jestliže psychiatři víc než kdy jindy objevují, že
komplexy méněcennosti, zaraženost, do pozadí za-
tlačený život, uzavřenost a plachost, nedostatek
iniciativy a nemožnost se vyjádřiti naplňují tolik
lidských životů úzkostí a utrpením, bylo by již z to-
hoto důvodu důležité ptáti se, v jaké míře nese na
tom vinu ten - ovšemže pohodlný a na hmatatelné
výsledky ve vědění zařízený - systém školy s tří-
dami.

Ale tím se zde nechceme obírat. Vzdělání jest věcí
jednotlivce, a živé konání žádá bezpodmínečně od

dospělého i od dítěte, aby se uměli oddati a ve věcech se ztratiti. Jen tak hovoří věci k nám, a to i nejprostší fakta a vztahy, jež tu jsou pro dítě, aby je poznalo. Jen tak - v živém konání na sebe samu zapomínajíc - dosahuje duše stále většího a většího podílu na onom životním postoji, který nás činí bohatšími na úctu a lásku, která jest klíčem ke vší radosti, svobodě a plnosti života.

Druhé školní technické zařízení, které požaduje paní Montessori, jest, aby děti byly pospolu, žily pospolu a pracovaly pospolu, tedy solidarita, pospolitost. Jedním z nejdůležitějších objektů, jež musí poznati člověk, který se vzdělává, jest bližní. I zde má živé konání otevřít cestu k srdci našeho bližního. Moderní hnutí mládeže, ale i klasický internát (kollegium), i společná moderní hra v jakékoliv formě mohou nás o tom poučiti. A tak dítě má od počátku studovati, učit se a pracovati se sobě rovnými. Dítě má v okruhu vázané věčnosti školní pospolitosti druhým rozuměti, je pozorovati, s nimi mluvit, jim pomáhati a především respektovati jejich práci.

Zmínme se ještě o třetím obecném základu pro vzdělávání poznáním. Jest to vztah k času. Jakékoliv pozorování sebe může nás lépe než všechny theoretické rozprávky poučiti o tom, že „zapomenutí na čas“ jest podstatně spojeno s každým ponořením se v nějakou práci, s každou živou prací na nějaké věci, s každým ztracením se v předmětech přírody nebo kultury. Jest přirozeno, že dítě má jinou práci, jiné sféry zájmů nežli my. Ale poznati něco jest pro dítě tímžé úkonem jako pro dospělého. Třeba jen, abyste byli jednou viděli, jak se *studuje* ve škole podle systému paní Montessori, ať už jak čtyřleté dítě studuje tvary písmenek, anebo dítě desetileté dějepis či zeměpis. Po úvodním období povrchního, takřka hledajícího a tápajícího zaměstnání začíná se navazovati pouto mezi objektem a subjektem. Dítě se začíná ztráceti. Možnost odvésti jeho pozornost se stává čím dále tím menší, soustředění nabývá nečekané intensity. Dítě se oddává, ztrácí se, jest zcela naplněno svou prací, až jest nasyceno, a spojení se pak přetrhne, duše se stáhne zpět, stavši se bohatší

než dříve, nikoliv jen materiálním poznáním, nýbrž spíše ještě vnitřním pokojem a rovnováhou. To zůstává po láskyplné, dobrovolné a věrné práci jako síla a ochota k novému dílu a vede osobnost pomalu ale jistě k silnému oddávání se dobru, k poznání dobra jako normy a k tomu, aby člověk dobrovolně byl dobra poslušen.

Takto se ponořiti nelze ovšem na povel a rozdělením školního času, jak jej drží stará škola, jest úplně znemožňováno.

A třeba každé dítě nemá stejně silné náklonnosti k tomuto živému konání a také každé nenabude školní reformou vzdělání a vědění vzdělaného člověka, znamená to zřici se veškeré možnosti výchovy a každého ideálu výchovy, nenecháme-li pěstovati ono času zapomínající oddávání se. Ovšemže, jako při každém cvičení jeden pokročí dále nežli druhý, tak obzvláště zde.

Vyslovené rozdíly objeví se tedy právě při tomto pokusu postavit školu do služeb vzdělání. Ale právě tak jako rovnost, o niž se přičiňuje nynější škola, může se uskutečniti jen na účet *skutečných*

individuálních rozdílů a vedla ke kultuře beze stylu, která beztak už jest podporována mechanisací života, právě tak doufáme, že silnějším vystoupením rozdílů v mládeži lze i osobní cíl života a volbu povolání uvést ve hlubší vztah ke vzdělání, a že se zase objeví pestrá rozmanitost slavnějších dob kulturních.

Nakonec *učební materiál* v užším smyslu. I to má býti technickou pomůckou k živému konání. Čeho tu docílila paní Montessori a její následovníci, jest již velmi mnoho, zvláště pro malé dítě. Podrobně to uváděti nenáleží k mému tematatu. Ale všude to jest *konání*, ať už jest to to pravé jednání nebo pohyb, jako při učení se psaní nebo činné, soustředěné smyslové vnímání, nebo připjetí se ke konkrétním reálně názorným věcem, jako při počtech nebo učení se řeči, - které vyzývá dítě k úkonu poznání, k láskyplnému oddání se.

Methodika i pro starší děti jest v hlavních rysech již vypracována, ač tu zbývá ještě mnoho vykonati. Kdo už ví, co jest živé konání, kdo už rozumí citlivosti dětské duše, ten už vymyslí předměty,

knihy, učebné pomůcky, které jsou schopny dítě vázati a dáti mu v živém konání pochopiti podstatu zjevů a vztahů. Na tomto poli jest ještě řada otázek dosud nerozřešených a tudíž sporných. Zvláště působí mnohým vážné starosti, do jaké míry poskytuje škola podle paní Montessori *tolik* znalostí, aby žák byl způsobilý pro vyšší učení a nutné požadavky povolání.

Poslední slovo v každé výchově má ovšem praxe a zkušenost.

V Holandsku jest nyní 54 mateřských škol podle systému paní Montessori celkem s 3600 dětmi a 21 obecných škol se 1700 hochy a děvčaty. Až 30 dětí může pohodlně pracovati pospolu v jedné místnosti. Ve veřejných školách v Amsterodamu lze umístiti až 38 dětí v jedné třídě. Toto číslo dlužno považovati za příliš vysoké. Ze škol podle systému paní Montessori přešlo až dosud více než 200 dětí do gymnasií nebo do vyšších reálék, kde se v celku čítají mezi dobré žáky. Velmi zajímavá jsou prohlášení ředitelů gymnasií a vyšších reálék, kteří souhlasně chválí vážnost a ochotu k práci.

Z jednoho článku jisté ankety o těchto věcech vyjímám toto : „Bezpochyby vzbudí pozornost mnohých zvláště posudek o chování a poslušnosti žáků ze škol systému Montessori. Vždyť už přece tak často byla vyslovena nejhorší očekávání a myslilo se, že se tyto děti budou v pravé, dobré, spořádané a zdatné škole zcela obzvláště vyznamenávat drzostí a nevychovaností. Příliš často se myslí, že ve škole systému Montessori „smí dítě dělat všechno, co chce.“ A tato vůle jako by byla totožnou s měnlivým rozmarem a nestálým chováním, jež pozorujeme v našem okolí u dítěte, které se nudí.“ Ze všech došlých odpovědí ředitelů vychází na jevo, že byl jen jeden žák označen jako „drzý“; ostatní učitelé téže školy označili ho vůbec jako žáka „volné mysli a upřímného.“ Přenechávám vaší zkušenosti s dětmi a zvláště s učiteli, abyste ocenili tento výrok.

Tím nemá býti řečeno, že by děti ze škol systému Montessori měly jen cnosti nebo byly anděly, vždyť to jsou děti, naše děti!

Poznamenávám, že bylo nyní v Amsterdamu ja-

ko pokračování jedné výborné soukromé školy systému Montessori založeno lyceum podle tohoto systému, kde se, byť i s některými technickými obtížemi, pracuje ke vší spokojenosti.

Beze vší pochyby - ať jsou rodiče bez starosti - ve škole systému Montessori osvojí si děti potřebné znalosti bez námahy. Děti mohou také v pravý čas přejít na vyšší školu, předpokládáje ovšem, že jsou to děti normální a jestliže se nedávají, jak tomu bývá velmi často, do školy systému Montessori jenom děti, jež působí jinde těžkosti svou hloupostí nebo nezvedeností.

Poctivý pokus s dětmi ze škol systému Montessori může se dělati jen s dětmi *normálními*.

Pak se dovíme, že děti, které vyjdou ze školy systému Montessori, nemají o nic méně vědomostí než žáci jiných škol.

Jaký poklad vycvičených schopností, jasného vidění, živého chování, lásky k přírodě a ke kultuře a konečně *pravého* vzdělání bylo úvazkem k podstatě těmto mladým lidem s sebou dáno, nelze ovšem vyjádřiti ani měrou ani číslem.

Kde se dostaví jasné vidění, probouzí se vůle k činu, a láska nachází cesty a prostředky.

Tak tomu bude i v Německu. I zde ukáže jasný náhled do podstaty vzdělání a vědění vzdělaného člověka a odmítnutí jakékoliv romantické, blouznivé a irreální myšlenkové a citové konstrukce, cesty k důkladné školní reformě. Ale nesmí se to dělati zase příliš důkladně, s důkladností bez míry, nesmí se to promysleti, určit a stanovit do nejmenších podrobností. Možná že zde víra a smýšlení a *vlastní* vzdělání živým konáním vedou hlouběji a dále nežli psychologie a jiné nejisté vědy.

Až vychovatel bude s to vyjít z *vlastního* podstatného vzdělání a nebude o „vzdělání“ toliko mluvit; míně tím vlastně „vyučování“, pak... pak přijde doba v níž „se probudí měřítko pravosti, živosti, podstatnosti a vůle k novému vzdělání (Guardini;) doba, která bude „jako první krok člověka, který léta a léta ztrávil v tmavém vězení, do kvetoucí zahrady“ (Scheler).

Helena Helmingová: Náš dětský dům

Je to dřevěný barák, světle natřený, obklopený zahradou a hřištěm. Barák, který ostatně už k ničemu nebyl, náhodou byl postaven na volném prostranství za řadou domků podél silnice u Schreberových zahrad, které se táhnou až do polí. Příchod úzkou, zanedbanou cestou v mezeře mezi domy není potěšitelný. Lidé, kteří žijí v sousedních domech, i ti, kteří tudy chodívají do zahrad, odhazují papíry a smetí na tuto cestu, kterou naše malé děti denně prochází. Znovu a znovu pokoušíme se, spolu s dětmi, udržet ji v pořádku, trpělivě odstraňující odporné papíry a odpadky z kuchyň; ale zdá se, že dospělí lidé neberou vážně naše přání, abychom měli cestu k dětskému domku čistou. Snad se za to na nás i zlobí.

Ale dojde-li se až k plotu, který ohraničuje náš pozemek, a až k dřevěným dvířkám, dojem se mění. Minulo sice již léto. Žákyně semináře, malé pomocnice dětského domku, překopaly záhony,

cibulky jiřinek snesly do sklepa a všechno připravily na zimu. Děti přiběhly, aby svým malým náradím pomáhaly nebo aby hledaly žízaly v zemi čerstvě překopané. Ale po celé léto to kvetlo okolo našeho domu všemi barvami, nejvíce však nejzlatovější žlutí. Tlusté okvěti měsíčků lemovalo všechny cesty. Keře slunečnic vyrostly vysoko a veliké květy jsme musili přivázat nitkami k oknům, aby jich vítr nepolámal. Teď už jsou dávno jejich semínka sebrána, a až přijde mráz se sněhem, děti jimi budou krmit mnoho ptáků. Ze skořápek kokosových ořechů vyřezali jsme nádobky na krmení a pověsíme je před okny. Jdeme-li po stezce kol dokola domu, najdeme mnoho malých záhonečků a koutků, kam si děti všelicos nasázely. Je tam mrkev a něco hrachu, obojí velmi praktické k snědku, kdykoli se zachce, také několik keřů rajských jablek, několik záhonů květin, které si děti přinesly z domu, a všelijaká jiná kvítečka: resedy, macešky, a všude zas a zase měsíčky, protože ty se tak mocně rozmnožují, že děti mohou trhati kytici za kyticí, aniž se záhony a okraje vy-

trhají. Ať kdokoli přišel na návštěvu, dostal kytici s sebou. V jednom koutě je králikárna. Otec jednoho dítěte ji sroubil, děti ze školní třídy ji do-
dělaly.

Králíka však, rozkošně bílého, přivezla slečna Sch. jednoho dne z Kolína, ze svého domova. Za domem je též veliké hřiště. S té strany zdi jsou ošklivé a holé. Musíme tam nasázet divokého vína nebo břečtanu. Náš „barák“ nestojí ještě dlouho, teprve dvě léta. Bylo to kolem něho věru hodně pusté, když jsme se sem teprve nastěhovali a když město nemělo peněz na krásné sady. Ale byli jsme pilní a teď vše již vypadá dosti pořádně. Příliš uhlazené a hotové to kolem dětského domu nemusí být. Je dobře, když pořád zbývá ještě nějaká práce.

Vstupmež nyní dveřmi do domu. Dřevěná stavba jest nalíčena světlou šedí. Okenní rámy jsou zvenčí modré, zevnitř červené, dveře jsou šedé. Deště hodně smyly barvu se dveří. Avšak slečna S., která má na starosti správu dětského domu, vzala jednoho dne veliký hrnec barvy a pečlivě natřela

znovu dveře, jimiž denně děti vcházejí. Dům je nízký, jednopatrový, ale široký. Vpředu i vzadu jest okno vedle okna. Jimi se leje dovnitř velice mnoho slunečního světla a proto jeden z našich dvojčátek, čtyřletý, jej pojmenoval „náš slunný domeček“. Nevěděl, že takové jméno zní uším dospělých snad jen konvenčně. Našel je snad přímo u sluníčka. Vstupme tedy dovnitř čerstvě natřenými dveřmi. Přijdeme do malé předsíně. Na stěnách jsou přibita prkna, nízko, aby děti samy si mohly pověsiti pláštíky na modrých a červených ramínkách na vyleštěnou tyč. Mohou také rukou dosáhnouti na prkno a odložit si čepice nebo kloboučky. Dole u podlahy jsou přihrádky na obuv. Sotvaže totiž děti vejdou, přezují se do lehkých domácích střevíčků. Není aspoň tolik hluku ve světnicích, kde tolik dětí pobíhá sem a tam, a podlaha je déle čistější a všechno je zachovalejší. Vedle sínky jsou malé místnosti s nízoučkými umyvadly a s háčky na ručníky, takže si děti mohou omýti ruce, kdykoliv toho jest zapotřebí. Každé dítě si s sebou v pondělí přinese ručník a v so-

botu si jej vezme domů, aby mu jej vyprali. Ručník visí na místě označeném štítkem, na němž je znamení dítěte: pestrá květina, obrázek nebo něco takového pro maličky, které neumějí ještě čísti. Kliky jsou též velmi nízko, avšak přece ne pro všechny, neboť jsou to dveře staré. Konec konců barák jest vhodným dětským domovem, třebaš původně k tomu postaven nebyl. Jeho rozměry jsou pro dětskou povahu vhodnější než vysoké prostory školky našeho semináře, stavěné v slohu tak těžkém. Kliky jsou mosazné a velice se blýští; neboť denně možno vidět některé, ani je čistí. Nic krásnějšího, než takového něco cídit! Na levé i na pravé straně předsíně jsou dvě veliké světnice obytné, pracovní i herní, vpravo pro tříleté až šestileté, vlevo již pro šestileté. Od velikonoce totiž máme též školní třídu. Pro množství oken světnice je tak světlá, že děti všude dobře vidí na svou práci a na své hry. Není tu tmavých koutů. Když vstoupíš, jistě zůstaneš chvíli u dveří a budeš se diviti krásné jasné životní jednotě, kterou tu vidíš. Malé lehké stolky a židle stojí ve

velkém oválu. Tak je lze totiž lehko přehlédnouti a každé dítě se tu cítí, i když sedí u svého stolku a pracuje nebo si hraje samo pro sebe, byť i nevědomky, zařazeno do kruhu ostatních. V pravém koutě stojí ještě okrouhlý stůl sám pro sebe s lavicí a židličkami, neboť na stěně je police s obrázkovými knihami. Ostatně jest jen málo opravdových dobrých obrázkových knih, avšak spousta povrchně a chvatně nadělaných. Jedna z našich spolupracovnic v semináři děti zná a stará se o ně vážně a jest malířka a snad brzy namaluje pro děti několik malých knížek akvarelů, jen s několika listy, na každém listě po jednom obrázku, ne povrchně udělaném jako pro obrázkovou knihu, nýbrž jen zcela prostě dítě, matku, všelijaké předměty, květiny, které lákají náš zrak, podporují naše poznání, dobré poznání a lásku, a ve kterých se povrchně nelistuje. Abychom přece měli v našem domku všechno, každou věc tak plnou a dokonalou, tak jak jest, obrázkovou knihu a vůbec vše, k tomu nás vede naše snaha. Pod okny u stěn stojí nízké stolky se známými pomůckami „Mon-

tessori", kterých tu již nechci líčiti. Každá pomůcka stojí volně na svém místě a dítě, vezme-li si ji, zase ji tam přinese. Ve světnici je také malé umyvadlo s mísou, hřebenem a se vším, co k tomu patří, zrcátko nad ním, kartáč na boty a na šaty. V těchto dnech dítě, které doma jistě ještě „oblékali“, zřejmě po prvé tyto věci objevilo a hrálo si s tím celou hodinu, oblékalo si kabátek a zase si jej svlékalo, aby jej okartáčovalo, a bylo svou prací zcela zaujato.

U zadní stěny stojí otevřená skříň s pomůckami. Kout v levo jest volný. Stojí tu však svinuté malé koberce pro děti, které rády pracují na zemi a které si proto koberec rozprostrou hned v koutě nebo i uprostřed světnice. Je možno skoro denně viděti, jak malé děti, jinak ještě hodně nepořádné, koberce po hře hezky zase sbalí a postaví na své místo. Na druhé straně skříně naproti dveřím visí obraz Panny Marie v trpytících se barvách. V levo pod ním na stěně váza na květiny. Jeden hošík, tříletý, který už déle byl u nás, objevil jej asi jednoho dne po prvé. Dobrých šest minut stál před

ním a díval se, pak udělal kříž a odhopkoval zase ke svým hrám. Onehdy se sešlo venku několik dětí a šly zpívající po stezkách v zahradě, až jim napadla též dětská zbožná píseň. Učitelka se k nim přidala a malý hlouček putoval jako procesí k obrazu Panny Marie.

Brzy bude advent. Chceme pověsit na místo obrazu Marie s děťátkem, jemuž jsme přivykli, obraz Zvěstování s velikým andělem v rudém šatě a s Marií v plášti modrém, a chceme dětem vyprávěti, že brzy přijde Ježíšek. Pak každého týdne rozsvítíme světlo a při něm budeme společně uvažovat, jde-li vše v dětském domku správně, nebo jestliže jest potřeba ještě něco změnit pro příchod Jezulátka. - Vraťme se však k popisování. Na stole u okna stojí od nedávna akvarium. Jsou v něm malé rybičky, které staví své pelíšky podivným způsobem, a děti je velmi rády pozorují. K tomu máme ještě jiné akvarium, s rybičkami, které to dělají zase jinak. Tak mohou děti pozorovat jedny i druhé a mohou je rozeznávat. Na jiném stole zase mají děti postaveny květináče s cibulkami

hyacintovými. Jedny mají papírové kloboučky, protože potřebují ještě tmy. Několik jsme jich nechali bez kloboučků a ty již mají zelenavé lístky a děti uvidí, že rostou rychleji než ostatní, ale že nebudou tak pěkné. Ještě mnoho lze vyprávěti o této naší světnici. Na svém místě najdete i prachovky a malá košťata. Je tam kbelík i hadr. Převrhne-li se vása, hned je tu dítě, které honem běží pro hadr a dá všechno do pořádku. Najde si i láhev sidolu a mištička, do níž si dítě, které rádo cítí, pozorně naleje několik kapek a cítí kliky nebo dost už krásnou konvičku na zalévání květin, aby se leskla ještě víc. Vedle velké místnosti jest světnice poněkud menší. Uprostřed ní jest stůl, jež si děti k desáté hodině prostírají k svačině. Není potřeba zvonku, hlad se sám přihlásí, a skoro vždycky v touž dobu začne některé dítě samo prostírat bílý ubrus, postaví modré kalíšky na žluté talíře a přinese mléko. Jiné přijdou, posadí se ke stolu, jedí a pijí a žvatlají, odejdou a jiné je vystřídají. Náhlá přestávka, přerušující práci a hru tolika dětí - jest jich více než čtyřicet - ke

které bylo třeba děti volat a rovnat, přerušovala příliš stroze život v našem dětském domě a činila pohyby dětí nucené a nemotorné.

Proto jsme to změnili. V jídelně stojí též nízký stůl na umývání nádobí a denně se najde dost dětí, které chtějí umývati. Ještě něco. Ve velké místnosti možno uviděti kolem stolku bílou čáru ve velkém oválu. Děti rády po ní chodí a paní Montessori míní, že takové cvičení v rovnováze jest nejlepší dětská gymnastika. Koná se i společně. Když děti pracovaly celé dopoledne buď samy nebo ve skupinách, jsou jim velmi vhod též společná cvičení, k nimž patří i chození po čáře. Mohou si při tom vzíti plnou sklenici vody, ale musí jíti tak pozorně, aby se nic nevylilo. Mohou si vzíti rolničku a choditi tak, že nezvoní. Lze držeti nad hlavou květináč a nenechat ruce poklesnout a přece nohama jíti po čáře velmi pečlivě. Učitelka vezme někdy zvon a děti se dostanou do rytmu nebo při chůzi a poskakování zpívají.

Druhá velká místnost ve slunném domečku jest

školní třídou. Máme v ní dosud děti jen šestileté, poněvadž jsme teprve o Velikonocích začli. Brzy však k nim přibudou i jiné děti. Hranice mezi zahradkou a školou je sotva znatelná. Již v dětském domě se naučí některé dítě psát, číst a počítat, každým způsobem se však tam k tomu připraví a každé dítě projde už kus cesty k vědění. Ještě před krátkem jsme tomu museli bránit, neboť děti musely přejíti do jiné školy, ale toho už není zapotřebí. Děti samy si najdou cestu k psaní a počítání, jedno dříve, druhé později, skoro všechny však dříve než v obyčejných školách. Školní třída jest stejně zařízena jako dětský dům. Ovšem stoly a židle jsou o něco větší, jsou novější a od jiného mistra. Nejsou natírány jako v dětském domku, nýbrž dobré, teplé dřevo ukazuje svá léta a vlastní jasnou živost. Jest jen maličko navoskováno. Děti s nimi musí zacházet tím pečlivěji; nelze je totiž tolik umývati jako nábytek natřený. Dřevo samo svou přívětivostí přímo nás vybízí, abychom s ním dobře zacházeli. Židle jsou spíše jako malá křesla a mají opěradlo i sedadlo z pevného, červeného

nebo modrého lněného tkaniva, které lze sundati, vyprati a řemeny znovu připevniti. I tu stojí stoly a židle do velkého oválu, který je uprostřed protať bílou čarou, jsou tu podél stěn i jiné stoly a otevřené regály s pomůckami, jenže ty jsou přizpůsobeny jinému věku dětí a vybízejí hlavně k čtení, psaní a počítání. Jak dobré, jasné a přívětivé jest vybízení těch modrých, červených a žlutých korálů, vystříhaných papírových písmen, srovnaných úhledně v skřínkách, jednotlivých lístků s pečlivě napsanými tajemnými slovy a pořekadly, nebo pomalovanými malými obrázky! Jak věrohodně a pečlivě připravena jest každá tato věc, kolik námahy vychovatelovy stála tato péče! Všechno musí být na svém místě. Všechno musí být nutné, ne přebytečné, musí být cenné a musí mít smysl. Proto není mrtvých věcí v našem domě, nýbrž jen věci opravdové, pojaté v sám jeho život. Ve školní třídě stojí na jednom regále klec s ptákem. Máme rádi jeho cvrlikání a zpěv tu u dětí a nemůžeme se od něho odloučit, třebaš toho paní Montessori nemiluje. Jsou zde i veliké

hodiny, stejně nízko pověšené jako obrazy a jiné věci, aby se je dítě naučilo znáti. I zde visí uprostřed na zadní stěně barevný obraz Panny Marie, jež nutno viděti odevšad, a zdá se, že patří ke všemu, co tu jest. Když slunce svítí okny - zachytí se tu každý paprsek - zazáří červené rámy okenní nebo modř a červeně na otevřených oknech a zaskvějí se barvy na obraze Panny Marie. Teplé stíny dřeva se lesknou a spolu s pohybem dětí a s jejich půvabem je to tak krásná skutečnost dětského života, že se zachce člověku sepnouti ruce a děkovati.

Jsou tu ještě jiné věci, na př. mnoho malých rámu na tkaní, na nichž velice rády děti tkají z pestrých nití tkáně na brašny či na něco jiného, podle toho, jak se jim která barva líbí nejvíce. Na stěnách visí dětské kresby, buď udělané podle geometrických nárysů, jak to dělají nejraději ty nejmenší, buď kresby „volné“, jimiž děti vyjadřují a vyprávějí své zkušenosti. V otevřené vedlejší místnosti jsou zvonky, hudební soubor paní Montessori, na nichž se učí poznávati tóny, na nichž si cvičí sluch a

pokoušejí se zahráti prosté melodie. Tato místnost, jídelna, slouží tedy i za hudební síň.

Potřebujeme ještě mnoho pomůcek pro naši školní třídu a chceme si je nějak získati nebo si je sami udělati. Musíme též mít svatou knihu, bibli, psanou pro děti a opatřenou obrázky, musíme ji ukládat na zvlášť význačném místě. Ale dětské bible, které znám, jsou buď příliš dělány jako hračka pro děti - nebo nejsou dosti hezké a důstojné a významné.

Popsala jsem vám teď náš dům „Montessori“, tak jak jej vidím, když někdy odpoledne nebo večer tam vcházím, když už děti odešly, v tichosti v některé světnici usednu nebo se jimi procházím a dívám se zvolna s jedné věci na druhou rozjímajíc, zda jest vše v pořádku, zdali něco chybí nebo jest tu zbytečně nebo zda neruší jednotu nějaký nepořádek či nedbalost. Ale kdykoli se v tom dětském příbytku octnu, přijme mě mír zvláštního rázu. Vystupuje ze všech těch malých věcí, které tu byly připraveny a postaveny pro děti, kterými děti se obírají a které vždy samy postavují na svá

místa. Jak krásně jest tam, kde každá věc jasně vystupuje a kde žijí děti, ještě důvěřující a nechávající si pomoci, aby byly pravým způsobem vkloubeny do světa, děti, v nichž dríme ještě nádherný život ducha, který se probouzí, až se doopravdy setkají s lidmi nebo s věcmi. A místnosti jsou takřka protkány vší tou láskou, dýchající v tom krásném životě, tam kde se člověk usazuje s lidmi a věcmi v ohraničeném prostoru, aby jeho život došel pořádku.

A když tam přijdu ráno nebo časně odpoledne a jdu buď k maličkým nebo do školní třídy, najdu mnoho rušného života a pohybu, bzukot hlasů, pobíhání, přicházení a odcházení, ale všechn ten pohyb nepůsobí dojmu rušivého, není tu „hluku“, protože všechno vychází ze živého konání a jest zakotveno v rozkošné koncentraci, která se vždy znovu děje zde i tam, u toho neb onoho malého lidského stvoření, když při hře, již si volí podle vlastní chuti, buď s barvami nebo se skládacími cylindry nebo při hře s písmeny, při chození po čáře neb při čemkoliv, po počátečním nepořádku

a roztržitosti najednou se do toho tolik vloží, tak je do toho vtaženo, tak se stává pozorným a udiveným novými objevy, že se dětský obličej mění v obličej člověka dospělého a nese jméno svého ducha, jenž pozoruje a nalézá a jest tajemstvím vzbouzejícího se „já“.

Než pojďme ještě chvíli do školní třídy. Sedněme si na lavici pro návštěvníky a hospitantky, a chovejme se zticha, bychom nevyrušovali. Děti jsou návštěvám zvyklé. Nestarají se o ně, leda že někdy nějaké ve své radosti přiběhne, aby ukázalo, co napsalo, co počítalo nebo nakreslilo. Ostatně však se nesmí každá návštěvnice proměnit ihned v „tetu“.

Každé dítě pracuje u svého stolu nebo jest na cestě, aby si přineslo k práci něco nového. Několik jich také stojí u okna a dívají se ven zvlášť na jaře, když naproti v ovocné zahradě nádherně kvetou stromy, nebo v zimě, když přilétají ptáci, aby sezobali zrna v budkách. Vedle slečny Sch. stojí malé děvčátko, zlehounka opírající se o její rámě, aby se spolu s ní mohlo dívat na list a přecítati,

co si napsalo. Je v tom ještě mnoho chyb, neboť děti píší „pravopisem“ fonetickým, tak jak slyší a slabikují. Slečna Sch. čte a dítě při čtení samo upozoruje mnohou chybu a opraví ji; ale nerušíme první spontánní radosti z psaní ustavičným ukazováním na chyby, vždyť zmizí samy, až začnou děti více čísti a potom teprve se dá pěstovati pravopis, aniž se znechutí. K čemu by to bylo, kdyby se dítě týralo pravopisem a nikdy by se u něho neudál nádherný objev, že psaní je něco, co obšťastňuje! Takový objev musí nastati tak, že něco napíšeme a druhý pozná, co si myslíme a co chceme, tím podivuhodným němým způsobem; ba nemusíme ani k němu jíti a můžeme mu to přece dát vědět. Na jednom stole stojí skříňka s malými papírovými svitky a na každém možno čísti výzvu: „zavolej si několik dětí a zazpívejte si ve vedlejší místnosti píseň, kterou chcete,“ nebo „nalej květinám do vás čerstvé vody!“ A dítě čte a poslouchá „na slovo“ šťastno, že tomu rozumí, přímo dotčeno slovem, které tu k němu přichází. Tak má nabýt u nás dítě přímé zkušenosti každé věci. Stejně vy-

bízí malé pestré koště, aby se jím zametalo, konvička, aby se jí zalévalo, bílý ubrus, aby jej prostíraly. Stejně čekají lístky krásně popsané průpovědmi nebo povídkami, aby byly čteny, černá tabule, aby se na ní psalo, jasná nízká okna, aby se jimi hledělo na svět stromů a zelených luk, nebo jedno dítě čeká na pomoc druhého, protože neví jak dál, a okrouhlý stůl uprostřed čeká, aby se skupina kolem něho posadila a společně na něm něco dělala. Učitelka nemusí být vždy při všem. Nemusí být všechno „zprostředkováno“, vždyť všechny krásné věci domu jsou tu jen pro dítě, a přijde-li pravá chvíle, samy sebou vejdou s nimi ve styk. Učitelka se omezuje jen na zprostředkování toho, co dítě samo nenalézá, nebo čeho samo na věci nepozná, snad způsob, jak se věcí užívá a pod. Když dítě po něčem sáhne nebo když čas jisté věci pro ně nastal, ukáže se mu několika slovy, jak s tím zacházet, navede se k pochopení, pak se ustoupí. Když sáhne po písmenech, řekneme mu jenom jejich jména, pracuje-li s barvami, budeme mu jmenovat jen tu barvu, jíž dosud nezná. Jinak se jen odpovídá,

když dítě klade opravdovou otázku, vykládá se, když se děti samy okolo ní shluknou, vypravuje se, nastala-li příhodná doba. Učitelka si jde zjevně pro dítě jen tehdy, když je vidí v přílišné tuposti a nepořádku a posadí je k nějaké řádné věci, zkoušejíc je tak, zda-li po ní sáhne. Dbá též toho, aby se s věcmi zacházelo, jak je potřeba. Zasáhne, neděje-li se tak, neboť svobodou rozumí se tu přisvědčení k řádnému konání, poslušnost vůči tomu, co býti má. Než učitelka také věz, že poslušnost může býti až tam, kde bylo napřed slyšení a že dítě samo musí slyšeti hlasy svého okolí, jeho řeč a teprve když slyšelo, když se samo pro věc probudilo, může poslouchati. Slyšení a poslušnost může se díti jen ve svobodě. Ve věcech duchovních není žádného donucení. Proto se nechává souladná volnost kolem dětí a věcí, ale okolí v dětském domově jest pečlivě spořádáno v jasnou jednotu, která dobro podporuje, zlému však překáží.

Máš na mysli všechny námitky proti pedagogice „Montessori“? Myslíš, že nevyhovuje dětské povaze? Mohla jsem tu jen drobet popisovati náš dět-

ský dům, aniž jsem se mohla v jednotlivostech dotknout všeho „materiálu“, pro způsob této metody důkladně připraveného, neboť nutné věci o tom jsou v knihách.

Když odcházívám od dětí, jsem vždy poněkud jako okřídlena. Ta dítka nemají při svých „pracích“ tak těžkého kroku jako my. Vždycky se dostanou do bezhlučného půvabného poskakování a nepůsobí hřmotu, naopak jest to v souladu s jejich očima, jež prozrazují hluboké uspokojení a veselí, radost, která vychází z počínající jednoty života, radost, která pochází z poslušnosti - věříš tomu? Náš dětský dům za řadami ošklivých předměstských domků, postavený na prázdném zanedbaném místě, skrývá něco z rajského míru, jehož svět nezná. Ne, není to ona skutečnost dospělých, avšak také ne taková, jakou psychologové často vydávají za skutečnost dětskou; jest to daleko víc a jest zajisté dobře, že dospělý vychovatel se tu cvičí v pokoře a prosí za dar pravého ducha.

Rainer Maria Rilke: Samskola

Chci vám vyprávěti, co se stalo nedávno v Gothenburku. Jest to věru podivuhodné. Stalo se v tom městě, že více dětí přišlo za svými rodiči a prohlásilo, že chtějí zůstat i odpoledne, i když se nevyučuje, a vůbec vždy. Vždy? Ano, tak dlouho, jak možno. Ve které škole?

O té škole budu vyprávěti. Jest to neobyčejná, zcela neimperativní škola; škola, která dovoluje, škola, která sama ví, že není hotova, nýbrž že je cosi stále se tvořícího, o čem děti samy pracují přetvořující a určující to. Děti v úzkém a přívětivém vztahu k několika pozorným, učícím se, opatrným lidem, učitelům, chcete-li. Děti jsou v ní hlavním předmětem. Pochopíte, že tím jsou zbytečně různá zařízení, která na jiných školách jsou obvyklá. Na př. ony velmi trapné a nepříjemné výslechy, jež se jmenují zkoušky a s nimi spojená vysvědčení. To byl zcela a naprosto vynález „velikých“. A pocítíme ten rozdíl ihned, jakmile vkro-

číme do školy. Jsme ve škole, kde nepáchne prachem, inkoustem a strachem, nýbrž kde voní slunce, plavé dřevo a dětský čas.

Řeknete snad, že se taková škola neudrží? Ovšem, neudrží se. Ale děti jsou jejím životem. Stojí už čtvrtý rok a v tomto posledním semestru má 215 žáků, děvčat i chlapců různého věku. Neboť je to dokonalá škola, která počátkem začíná a až ke konci přivádí. Ovšem, tento konec nespočívá ještě zcela v jejích rukou. U tohoto východu osmnáctiletých stojí příšerně jako revenant¹⁾ zkouška dospělosti. A oni ustoupí z budoucnosti, ve které už byli, zpět do jiného času. Do doby svých současníků. Ale přece jsou vychováni takřka v tom, co přijde; zaprou to docela? Bude to později na jejich životě pozorovat?

Nebude tomu tak u všech, kdož nyní a v několika příštích letech opustí školu, neboť nebyli od počátku jejími žáky. (Škola stojí teprve čtvrtý rok.) Přestoupili jednoho dne zatížení školskými zku-

¹⁾ strašidlo

šenostmi a konvencemi a plni ještě bacilů starých, zavleklých školních morů. Kdyby nebylo mladé tělo této nové školy tak naskrz zdravé, mohli být snadno pro ni nebezpečni. Takto však procházejí, aniž škodí, jejím organismem; jejich špatné návyky a školácké tajnůstkářství, v nichž ještě pokračují, nabývají vzhledu smutné, neškodné směšnosti uprostřed široké, otevřené důvěřivosti, uprostřed lidství v jeho životní velikosti, které daleko přesahují stěny jedné školní hodiny; stanou se zbytečnými jako zaobalené posunky lidí, propuštěných na svobodu, kteří se dále vyjadřují značkovou mluvou žalární. Ale i když tyto plaché bytosti nejsou s to rozvinouti se ve slunci nové školy zcela bezcestně, přece jen viděti, jak se zotavují, vzpřimují a při vši své předčasné zralosti a kalné zkušenosti vyrážejí čisté, dětsky jasné výhonky a tu i tam začínají již i kvěsti. Avšak musí se zacházeti s nimi velmi opatrně, neboť svoboda jest pro ně nebezpečna.

Bylo vyřčeno právě slovo svoboda. Zdá se mi, že my dospělí žijeme ve světě, v němž už není svo-

body. Svoboda jest hýbající se, stoupající, s lidskou duší se měnící a rostoucí zákon. Naše zákony nejsou už naše. Zůstaly pozadu, zatím co život běžel vpřed. Bylo jim bráněno růsti z lakomství, z chamtivosti, ze sobectví, především však ze strachu. Lidstvo nechtělo si je vzíti s sebou na vlny v bouři a ztroskotání; měly zůstat v bezpečí. A když byly takto ponechány na břehu, ochráněné ode všeho nebezpečí, ztrnuly. A v tom jest naše bída, že máme zákony jako z kamene. Zákony, jež nebyly s námi vždy, cizí, nespřízněné zákony. Žádný z tisíce nových pohybů naší krve nežije v nich dál. Náš život pro ně neexistuje; a teplo všech srdcí nestačí, aby vyvolalo na jejich studeném povrchu zákmit zeleně. Voláme po novém zákonu. Po zákonu, jenž ve dne v noci jest s námi a jež jsme poznali a oplodnili k užitku. Než nikdo nepřichází, kdo by nám takový zákon mohl dát; jest to nad naše síly.

Avšak nemyslí na to nikdo, že onen nový zákon, na nějž my svými silami nestačíme, může denně začít v těch, kdož jsou sami začátkem? Což ne-

jsou opět celek, tvorba a svět, což nerostou v nich všechny síly, jen dopřejeme-li jim místa? Když nepostavíme vtíravě dětem do cesty vše hotové, právem silnějšího, vše, co jest platné pro náš život, když nic nenajdou, když si musí všechno samy udělati, což si to neudělají? Když se varujeme toho, abychom starou trhlinu mezi povinností a radostí (školou a životem), zákonem a svobodou ještě prohlubovali, není možné, že v nich vyrostě svět zdravý? Ovšem, ne v jedné generaci, ne v té první, ani v té druhé, nýbrž pozvolna dětství za dětstvím se uzdravuje.

Nevím, zdali se kdo dotkl těchto myšlenek na počátku této školy; je to hotový svět myšlenek. Než nyní tu škola je. Její prostá a radostná jasnost hraje na pozadí nejtemnější vážnosti. Není sepiata programem, na všechny strany je volná. A o „vychovávání“ není tu vůbec řeči. Naprosto o to nejde. Vždyť kdo umí vychovávat? Kde jest mezi námi ten, jenž by vychovávat směl?

Oč se pokouší tato škola, jest toto: nerušiti. Ale tím, že se o to pokouší svým činným a oddávající-

cím se způsobem, že odstraňuje překážky, vyvolává otázky, poslouchá, pozoruje, učí a miluje obezřele - dělá vše, čím dospívají ti, kteří po nás mají přijíti.

Pětidílná dřevěná budova bývalé nemocnice. Na nemocné se ovšem již nemyslí. Zůstalo tu jen něco jako radost mnoha se uzdravujících.

Světnice jsou jako v nějaké vile. Prostřední velikosti, s jasnými, jednobarevnými stěnami a prostornými okny, v nichž kvete mnoho květů. Nízké, žlutavé, jako pryskyřice světlé stoly se dají, je-li toho zapotřebí, seřaditi jako školní lavice; obyčejně však jsou sestaveny uprostřed v jediný veliký stůl jako v obytném pokoji. A malé, pohodlné židle stojí kol dokola. Ovšem, jest tu vše, co patří do řádné školní třídy: stůl učitelův (ne však na vyvýšeném místě), tabule a všechno ostatní. Ale třída se těmito věcmi nerepresentuje; jsou zařazeny mezi ostatními. Naproti oknu na stěně visí mapa Švédska, modrá, zelená a červená: radostná, pestrá, dětská zem. Jinak lze tu viděti reprodukce jen dobrých obrazů v hladkých, prostých

dřevěných rámech. Malý klusající slon Velasquezův. Hned však vedle toho, zcela stejně uznaný, červený dům, jež namaloval malý Bengt nebo Nies nebo Ebbe. Světlé chodby vedou do velkých sálů, zařízených pro různá zaměstnání. Tu jest velká vzdušná světnice pro ruční práce nejmenších, tamhle se vážou knihy a dělají kartáče, jinde jest dílna stolařská nebo mechanikova, zde zas je tiskárna a tichý, světlý hudební salonek.

Snadno pocítíš: tady se můžeš něčím státi. Taková škola není nic prozatímního; jest již skutečností. Tam už život začíná. Život se učinil malým pro ty nejmenší. Ale jest tu, se všemi svými možnostmi a mnohými nebezpečími. V dílnách, kde pracují dvanáctiletí, visí všechny ty ostré nože, šidla a ocele, jež se jinde před dětmi úzkostlivě ukrývají. Zde se jim kladou do rukou opatrně, vážně a správně a ani jim nenapadne, aby si s nimi „hráli“. Zaměstnávají se velmi intensivně a skoro všechny jejich práce jsou dobré, přesné a užitečné; přichází na ně hluboká vážnost řemesla.

V dílně strojnické zavolali hochu, jež vynalezl

motor a zhotovil už model. Měl jej vysvětliti. Byl zaměstnán již jinou prací, ale opustil ji ochotně, i když nerad vyrušen. Jeho tvář byla ještě plna zanechané práce. Ale pak se vzpamatoval a podal věcně, krátkými větami, žádané vysvětlení. Zvuk jeho slov, vhodné posunky, jimiž je provázel, sama upřímnost a jistota jeho přívětivosti ukázaly dělníka, jenž ve své práci žije. A jako na tomto chlapci, stejně bylo lze najíti přímot a jistotu i na ostatních dětech. Všechny byly zaměstnány a vesely a tím blízko všem, kdož pracují. Ať to byli dospělí nebo děti, ve vážném a radostném zaměstnání našli pospolitost, s níž se dalo obcovati; všechna příčina rozpačitosti zmizela.

Radost, láska, s níž se v této škole všechno děje, razí znamení na všechny věci. Jak krásné jsou knihy, které děti vytiskly a svázaly, jak tklivě výrazné jsou malé jejich pokusy modelovati! A jejich kresby květin podle přírody jsou tak správné a láskyplné a svědomité, že se mohou každým okamžikem, budou-li tu ještě jisté předpoklady, státi uměním. Potěší nás věděti, že v těchto dětech ne-

může nic zakrnět. Každé, i nejskrytější nadání musí poznenáhlu rozkvést. Žádné z těchto dětí nemusí se cítit trvale odstrčeno. Možností jest přece tolik! Každému přijde jeho den, kdy pozná své schopnosti, některé nadání, jistou dovednost, nějakou zálibu k tomu, co mu v tomto malém světě dává své místo a oprávněnost. A co jest nejdůležitější: tento malý svět není v základě nic jiného než svět veliký; čím jest člověk v onom malém světě, tím může být všude, neboť naše škola není protikladem domova. Jest totéž. Jest ke každému „doma“ připojena, jest ke všem domům přistavena a chce býti s nimi v úzkém spojení. Není tomu jinak. Rodiče ji navštěvují stejně jako děti. Jest jim dáno na vůli, chtějí-li tu a tam býti přítomni vyučování; znají všechny školní místnosti a umějí se v nich pohybovati. A ani v poměru k životu nechce být škola čímsi vedlejším. Proto nemůže míti učitelů, kteří se chápou tohoto povolání; ti, kteří v ní učí, musí býti oním povoláním uchvácení. Nestačí, že svůj předmět znají. Tento předmět musí vydržeti takřka pod jasným nebem, nesmí být

isolován, ostríhán, ze všech spojitostí vyzdvižen. Musí se mèniti, a jestliže něčím hýbe ve světě, musí se chvěti a zníti; musí to být na něm znát. Vždycky má být pod záminkou různých oborů řeč o životě. Jak to bylo krásné, když jedenkrát přišel havíř, obyčejný havíř, jenž těžko, ale pěkně vyprávěl o svých černých dnech. A jako pro něho, jest zde připravena židle pro každého, kdo něco zkusil: pro pocestného, jenž vypráví o cizích krajinách, pro muže, jenž staví stroje, a především pro nejprostšího mezi znalci, pro řemeslníka s moudrýma, opatrnýma rukama.

Představ si, kdyby tak jednou přišel tesař! Nebo hodinář nebo dokonce varhaník! A mohou přijíti každé chvíle. Neboť jen zcela zlehounka, bez obtíží, leží síto rozvržených hodin nade dny. Rozvrh často se mění. Týdny neprojdou prsty v jednotvárném chvatu růžence. Každý den začíná jako něco nového a přináší neočekávané i čekané, vždy však překvapující věci. A na všecko je dosti kdy. Přestávka, když se svačí, jest tak dlouhá, že jest možno skliditi věci se stolu a přikrýti jej světlým

voskovým plátnem. Doprostřed se postaví květiny, pak se přinese chléb s máslem na talířích a kalíšky na mléko; a pak to sedí okolo stolu a jí a sní a směje se a povídá a vypadá to, jakoby společnost slavila narozeniny.

Ve škole jest času dost i místa. Každé toto malé stvoření má kolem sebe místa dost. Jest jako domeček se zahrádkou. Není zakukleno mezi své sousedy. Má cosi kolem sebe, cosi světelného, svobodného, kvetoucího. Nemá také býti právě takové jako jeho sousedé, naopak, má být zhloubi srdce odlišné, tak upřímně jinačí, tak pravdivé, jak vůbec možno.

Bylo to důsledné a odvážné, že se těmto dětem neukládá vyučování náboženství v dosavadním smyslu. Autoritativní ovlivnění tohoto nejcitlivějšího místa vnitřního života jednotlivcova bylo by vytlačilo všechno spravedlivé a lidské, o něž se nitro tu teprve pokusilo. Bylo rozhodnuto, že se bude přednášet biblická látka podle nejčistších, netendenčních pramenů jen jako historie a chce se poznenáhlu k tomu dojít, aby nebylo nábožen-

ství jednou nebo dvakrát v týdnu, ne dnes od devíti do desíti, nýbrž stále, každého dne, v každém předmětě, v každé hodině. Lidé, kteří tuto školu nejvíce milují, rozhodli se pro to po dnech a nocích, v plném vědomí své odpovědnosti. Jen je nutno míti v ně důvěru. Děti i rodiče. Neboť zdá se mi, že týž význam zaznívá tiše i ve jméně Samkola: společná škola, škola pro chlapce i pro dívky, též však: škola pro děti, rodiče a učitele. Není tu jeden nad druhým, všichni jsou rovni a všichni začátečníci.

Jen jedinou věcí zasahuje minulost. Pověrou o stavbě velkých katedrál. Lidské životy jsou pod základními kameny a malta jest i při této stavbě smíchána s krví srdce.

Psáno v Jousered ve Švédsku.

Kurs třicátýdruhý

v září léta Páně 1935

Přeložili Otilie Pastorová

a Jan Dokulil *pro pořá-*

datele a vydavatele Kursů

Josefa Floriana ve Staré

Říši. Podle osnovy A. Lís-

kovce vytiskla knihtiskár-

na Václ. Horáka v Prostě-

jově. Kurs je na skladě u

Marty Florianové ve Sta-

ré Říši na Moravě, odkudž

se vydává od září 1935.

D e o g r a t i a s