

VYCHOVATELSKÉ LISTY. ■ ■ ■ ■

ROČNÍK VI.

LEDEN 1906. - Č. 1.

ČASOPIS PRO VÝCHOVU A VYUČOVÁNÍ.

VYCHÁZÍ 1. DNE KAŽDÉHO MĚSÍCE, SRPEN A ZÁŘÍ
VYJÍMAJE. ROČNÍ PŘEDPLATNÉ 6 K ZASÍLÁ SE - -
ADMINISTRACI DO BRNA, PETROV 1. - - - -

Řídí -----

ALOIS ADAMEC,

odborný učitel v Ivančicích. -

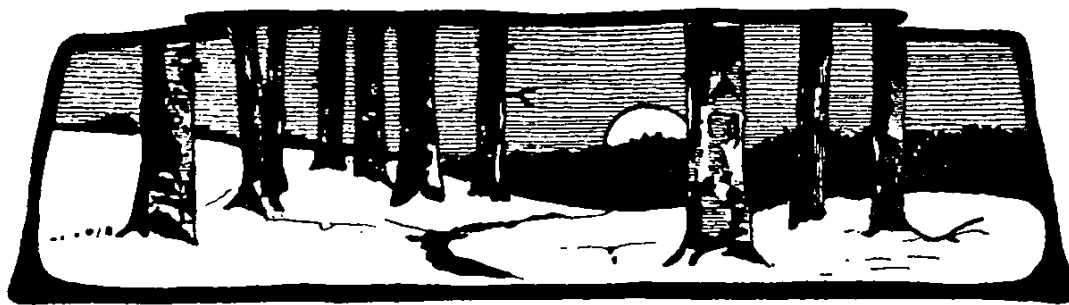
OBSAH:

	Str.
<i>Dr. Josef Kratochvíl:</i> Úkol a metoda pedologie	1
<i>Dr. Josef Kachník:</i> Nekřesťanská ethika Spencerova a křesťanská ethika Tomáše ze Štítného a J. A. Komenského ve výchově	4
<i>Prof. Karel Minařík:</i> O úkazech meteorologických a jich fysikálních příčinách	11
<i>B. Jasnov:</i> Dětské hry a zábavy	16
<i>Veritas:</i> Volná škola	24
<i>Josef Spaček:</i> Kritika „Slabikáře“	26
<i>R—ý:</i> Slovanský obzor	30
Školství u nás	36
Zprávy	39
Literatura	40

Tiskem -----

Ferd. Navrátila v Ivančicích.

Kdo toto číslo nevrátí do 15. ledna 1906, stává se odběratelem.



LEDEN 1906.

VYCHOVATELSKÉ LISTY VI.

ČÍSLO 1.

DR. JOSEF KRATOCHVIL.

Úkol a metoda pedologie.

Je věru zvláštní jakési kouzlo kolem dítěte. V těžkých bojích a unavující vřavě života obrací se člověk k dítěti, k milému tomu symbolu budoucna, aby čerpal z něho radost, sílu, důvěru. Básníci starým Homerem počínajíce, jenž s tak okouzující něžností líčí malého Astianakta, až po vznešené strofy Victora Huga, sladké verše Wordswortha a Swinburna, jemné sloky Dickense, Micheleta, Zeyera, Vrchlického atd. předstihují se dnes v hymnech obdivu a lásky k dítěti. — Luzné ty tvářičky dětí, jež s takovou láskou a nadšením vykouzlili umělci, jako Albani, Raffael, Montagna, Corregio, Murillo, dostávají zase v dnešní době husté řady přátel ve výtvorech Sauterových, Durandových, Lembachových, Úprkových, Carrierových a j.

Všichni od dob nejstarších až do dneška cítíme to kouzlo dětství. Rádi mu obětuje vše; jasný, usměvavý pohled dítěte vyvažuje nám námahy nejvyšší. Všichni uznáváme, že je to kouzlo, jež mocně, nevědomě, tvořivě, vytrvale působí na řeč, náboženství, dějiny, společenské poměry i umění. Co větší děkuje tomuto kouzlu dětství za genialní inspirace! Ani hloubavému ruchu vědeckému nemohl uniknouti tento mikrokosmos, ten svět malých. Takový Darwin, Comte, Spencer, jenž při každém oboru vědeckém žádal metodu zkusnou, experimentalní studium jevů o sobě i ve vztahu mezi sebou, nemohl přece nechat bez povšimnutí tento babyworship, to zbožnění dítěte.

Nadšení, hlubocí myslitelé brzy oddávají se vědeckému studiu dítěte. Darwin s obdivuhodnou vytrvalostí a přesností studuje a zaznamenává si každický projev svého Doddy a podává nám, podobně jako Kussmaul, Tiedmann a Preyer, klassickou monografii „Biographical Sketch of an Infant“ (Životopisná črta děcka) Lubbock, Taylor, Romanes, Baldwin pracují o srovnávací fyziologii a psychologii dětí, divochů a zvířat A. Necker v „Education progressive“ zkoumá duši dítěte, ježto život dětský je jako drahocenná kniha, jejíž strany rychle mizejí a marně chtěli bychom je čísti podruhé, ač by to bylo tak milé a příjemné uchovati si prchavý obraz mládí. Perez věrně pozoruje, důkladně analyzuje, vytrvale pracuje a pak podává nám výsledky svých studií ve spisech „Výchova v kolébce“, „Psychologie dětství“, „Psychologie od třetího do sedmého roku“, „Umění a poesie dítěte“ atd. F. Tracy uveřejňuje r. 1893 „Psychologii dětství“, v níž jasně

a důkladně seznamuje nás s výsledky studia dítěte. Krásnou syntesí všech dosavadních prací o dětství, výborný úvod v psychologii dítěte, nejlepší bibliografii literatury sem se odnášející podává Compayre knihou „Tělesný, rozumový i mravní vývoj dítěte“. Neobyčejně poutavou a suggestivní činí Sullyho knihu „Studie dětství“ tisíce anekdot pojednávajících o dětských představách, hrách, rozumování, theologických ideach, řeči atd. Je to kniha, z jejíž každé stránky dýše tajemné kouzlo dětství. Baldwin ve svém „Tělesném a rozumovém vývoji dítěte a rasy“ nazývá ji sice anekdotickou, ale nepozoruje, že Sully chtěl ukázat jen na zajímavé projevy dětské duše. Novým souborem sentencí, přísloví fyziologických i psychologických pozorování všech národů a kmenů je spis Chamberlainův „Dítě a dětství v myšlení národa“. Je to pravá kniha vědce 19. století! —

Miss Shinn uveřejňuje „Život dítěte“ Burnham „Věk mladistvý“, Dr. Monroe „Děcká duše v Americe“, Luigi Ferri „Pozorování děvčete“, Jan Kapras „Nástin duševních vad dětských“, P. Lombroso „Monografie chlapců a děvčat“ a „Život dítěte“. Grimard „Dítě, jeho minulost a budoucnost“. . . . U nás prof. Dr. Frant. Čáda přednáškami a články v „Paedagogických rozhledech“ upravuje šťastně cesty pro studium dítěte i v Čechách. Studium dítěte šíří se do všech zemí. —

Mezi tím jako v každé vědě nastává i při studiu dítěte dělení práce, specialisování. Řečí zabývají se Keber, Taine, Pollock, Egger, Schultz, Dewey, Oltuszewski a j.; hrou Fonsagrives, Schmidt, Lagrange, Colozza a j.; rozumováním a představováním Queyrat, Duprat a j.; mravními city Anfosso, Schinz atd. . . . Každý z těchto spisovatelů je pevně přesvědčen, že kterýkoliv zjev, je-li jen dobře určený a přesně pozorovaný, má značnou důležitost a význam. —

Po tomto, jistě potřebném a užitečném, úvodu historicko-bibliografickém, vraťme se k vlastnímu temat. **Pedologie**, jak slovo samo praví, je věda o dětech. Obsahuje tedy pedologie prozkum všeho, co souvisí nějak s životem dítěte. Všimá si tedy a pořádá, jak výzkumy psychologicko-fyziologické, tak anthropologické pokud přispívají k poznání a osvětlení duševního života dítěte.

Studia takového je jistě třeba, neboť jsme tak snadno nakloněni k tomu, že soudíme o dětech dle svých idejí, dle svých citů a vášní, že lehce zapomínáme, jak zvláštní, rozdílný od našeho, život žijí děti. Správně tu píše Landor: „Děti nejsou ani muži ani ženy, děti, abych tak řekl, jsou zvláštní tvorové, tak silně rozlišení od dospělých, jako by ani neměli se státi také jednou dospělými: liší se od nich tak jako poupě od květu, ba skoro jako květ od plodu.“ A skutečně dítě je bytost, kterou třeba pozorovati samu o sobě, ovšem ve vztahu k člověku dospělému, ale též, a to obzvláště, porovnáváním s jinými dětmi. Vyžaduje toho jeho nedospělost, stálá měnivost, výstřední smyslovost a citovost, zvláštní fyziologická i psychologická pathologie. Věda tedy, jež speciálně hodlá se zabývatí dítětem, studovati duševní jeho život, je jistě oprávněná, ba žádoucí.

Pedologie zkoumá tedy život dětí, jež žijí nevědouce skoro ani že žijí, hledí proniknouti jejich myšlenky a city, zkouší je, vyzptává se jich, experimentuje s nimi, a tak snaží se poznati tajemství jejich života. Studuje též děti v knihách básníků a spisovatelů, kteří již pronikli duši dítěte tak jasně, že málem se zdá, jako by již nebylo ani možno naléztí něco zcela nového, neznámého, že třeba jen přesněji a jasněji vysvětliti jejich údaje, že třeba jen důkladněji pročísti starý text.

Pedologie studuje též — ovšem s nejvyšší opatrností — život dětí ve své-
životopisech znamenitých mužů a žen, ve „Vyznáních sv. Augustina a Rouseaua“,
v „Dějínách mého života“ Jiřího Sanda, „Ve vzpomínkách z mládí“ Lva Tol-
stého, De Sanctis, Sofie Kowalewské atd.

Jest tedy pedologie, jak dí Bryan „přírodopis dítěte“, neb, jak tvrdí
Burnham „vědecké prozkoumání, kde — a jakkoliv získané, těla i duše dítěte“.
S. Hall píše, že pedologie obsahuje psychologii, fyziologii, hygienu, anthro-
pologii i anthropometrii normálního i abnormálního dítěte. První pěstitel studia
dítěte ve Francii Eugen Blum dělí pedologii na 3 odvětví: 1. pedologii
obecnou, 2. pedologii laboratoře, 3. pedologii introspektivní. Prvá obsahuje
pedintrií; všímá si co nejdůkladněji i abnormálních dětí, tedy slepých, hluchon-
němých a slabomyslných. Pedologie laboratoře je experimentální částí studia
dítěte, probírá psychofysiku, fyziologickou psychologii, anthropologickou peda-
gogiku, pediometrii, užívajíc týchž prostředků, jež oblíbeny jsou v anthro-
pologických i psychologických kabinetech. Pedologie introspektivní konečně všímá
si subjektivní stránky dítěte, vyptává se, jak dítě myslí, cítí, chce; jak v nej-
novější psychologii, tak i pedologii, starší ona metoda psychologického zkou-
mání (introspekce) stává se oblíbenou.

Professor kalifornské university E. Barnes doporučuje při studiu dítěte
tuto metodu: 1. indirektní pozorování každodenního života doma i ve škole:
tedy pozorování, které nuceny jsou konati i matky, jež, ačkoliv nezabývají se
speciálně studiem dítěte, přece snaží se poznati přirozenost a povahu svých
dětí a tak snáze je vychovávají; 2. osobní zkušenosti a četba; 3. osobní
reminiscence z mládí; 4. noviny; 5. autobiografie; 6. umělecké projevy dítek;
7. direktní studium dítěte; 8. životopisy dětí; 9. okružní otázky.

Podobně se též dnes již pracuje v četných kabinetech pedologických.
V amerických laboratořích obsahuje studium dítěte obyčejné: 1. Pozoro-
vání, jež snaží se vybrati a uspořádati data pokud možno nejobjektivnější
t. j. projevy, jež pozorujeme ve fyziognomii, mimice, posuňcích, ve spontan-
ních slovech, v úkazech za určitých podmínek se objevujících a zvláště v jedno-
tlivých pohybech ukazujících na subjektivní stav dítěte. Takové pozorování je
zajisté základ dalšího studia. Konati je můžeme buď odděleně od jiných druhů
objektivního zkoumání neb kombinovaně s vyptáváním.

Tímto způsobem nejlépe sbíráme spontanní projevy dětské duše, jež
jsou neobyčejně důležité, ano často prvé pozorování, prvý dojem duševního
stavu dítěte, bývá kritériem dalšího posuzování. Dobrou metodou k vypo-
zování spontanních změn dítěte jest, ukážeme-li mu náhle neznámý předmět
a pozorujeme jeho účinek na dítě. Tak můžeme měřiti vnímavost dítěte a sílu
jeho pozornosti; můžeme pozorovati schopnost vnímání, vzpomínky, srovnání
i posuzování věcí vnějšího světa. Mezi různými druhy činného pozorování,
jež nám podávají velmi cenný materiál, nejlepší jest vykonávání určitých aktů
neb pohybů spořádaných ovšem a vsugerovaných. V mlčelivém provádění
jich neb ve vykonávání slovy provázeném, ve spontanním neb nuceném,
rychlém neb zdlouhavém jich provádění, dává nám dítě možnost poznati sílu
vůle t. j. schopnosti či moci rozkazovati svalům, by jisté pohyby konaly neb
nekonaly.

2. V y p t á v á n í, jehož účelem je sebrati všechny výrazy myšlení a citění,
jež se projevují slovy, mluvenou i mimickou řečí, ba i fyziognomií a tělesnými
posuňky. Ježto slovo je prvý a nejsložitější nástroj lidského myšlení a nejvhod-
nější výraz stavů vědomí, tvoří vyptávání základ každého psychologického
zkoumání, zvláště přidružuje-li se k direktnímu pozorování dítěte. Rozumové
vyptávání snaží se vyvolati ve zkoumaném subjektu všechny možné projevy

subjektivního stavu, a vhodnými prostředky povzbuditi jej k úplnému projádření jednotlivých myšlenek i citů.

Při zkoumání předmětů, jimiž dítě může symbolicky vyjádřiti své myšlenky a city a jimiž projevuje duševní svůj stav, jako na př. písmo, grafická zobrazení, znaménka a pod., dále různé výrobky, konečně i věci, jichž dítě užívá a jež je obklopují, nutno, aby vše bylo provedeno opravdu spontánně t. j. bez vlivu spolužáků, rodičů neb učitele.

Experimenty jsou při studiu dítěte neobyčejně důležité a poučné. Ovšem metoda pokusná, jež vyžaduje skoro vždy aktivní vědomí, jest tu poněkud nesnadná a omezena, ale přece ne nemožná.

Důležitá jsou i data statistická, jež zkoumají duševní vývoj dětí a jež mohou podávati příbuzní a vychovatelé. Ovšem není statistika methodou o sobě, ale jistě užitečný doplněk method jiných. —

Patrně z nepatrného toho náčrtku, že užitek zkoumání pedologického bude časem velmi značný a že jistě není přehnáno, co napsal nejnadšenější šířitel studia dítěte v Americe prof. Stanley Hall: „Pedologie dá jistě výchově vědecktější charakter a učiní úspěšnější práci učitelů i žáků“.

DR. JOS. KACHNÍK.

Nekřesťanská ethika Spencerova a křesťanská ethika Tomáše ze Štítného a J. A. Komenského ve výchově.

1. Všeobecný názor ethicko-paedagogický.

Duch lidský mohutní. Měří dráhy těles nebeských, zkoumá ovzduší, jež obklopuje zemi naší, ponořuje se do tůní mořských, zmocňuje se sil přírodních, vnímá barvy a tvary a přenáší je na hmotu, tvoří samostatně, roste co den v šíř a hloub. Všude jeví se postup ku předu. Jaké hledisko zaujímá katolický učitel k tomuto pokroku? Vítá jej co neradostněji, nemůže býti leč pokroku milovným. Vždyť vidí v každé pravé vymoženosti vědecké vzplanutí jiskerky umu božského, jež vložil Tvůrce v tělo lidské, stvořiv člověka k obrazu a podobenství Svému. Učitel katolický je pokrokový na základě křesťanském. Byli a jsou, kteří proti osvědčenému a po devatenácte již století trvajícimu názoru křesťanskému postavili názor jiný, jenž hájí naprostou neodvislost člověka od jakékoli autority — tedy i od Boha. Nepřivedla je k tomu věda, ale pavěda. U všech národů skláněli učenci praví před Bohem nekonečným a nestvořeným pokorně šije své.

Národ český vždy proniknut byl křesťanstvím a vážil si výchovy křesťanské. Slova J. A. Komenského o potřebě výchovy, „že pod nebem jiné cesty k napravení zašlosti našich není, jediné mládeže dobré vedení“ („Didaktika,“ str. XII. -- citováno vždy dle českého rukopisu r. 1841 Purkyněm v Lešně polském objeveného a Vladivojem Tomkem r. 1849 vydaného), platí dodnes pro národ náš. Ale Komenský dobrým vedením mládeže mínil jen vedení křesťanské. „Každý živý člověk“ — praví — „má naučiti a vycvičiti se zde, aby byl: Rozumným tvorem;

Pánem tvorů; Obrazem božím , z čehož závěrka jde, že právě člověkem zde na světě býti, jest osvíceným, ctnostným, pobožným býti, to jest :

Znání jasně sebe i všecko,

Říditi rozšafně sebe i všecko,

Obracetí sebe i všecko k studnici té, z níž plyne všecko.

V tom trém všecka sláva člověka záleží, proto že to podstata jeho jest“ (Didaktika, str. 13—14.).

V tomto názoru křesťanském měl J. A. Komenský předchůdcem slavného českého paedagoga katolického Tomáše ze Štítného, jenž přede všemi učenci jiných národů evropských již ve 14. století filosofií jazykem národním pěstiti se jal a nejvýtečnější dílo své „Řeči besední“ dítkám svým — aby je poučil a křesťansky vychoval — napsal.

Jak paedagogicky si tu Štítný vede! Napřed osvěcuje a vychovává rozum dítek, poučuje je o Bohu — původu všeho —, o andělich, o člověku a o světě; po té ušlechťuje jejich cit, líče nadšeně krásu všehomíra, v níž se obráží krása Boží a vysvětluje pojem krásna — co do krásna formového již s prvky moderními; — konečně pak doceluje dílo vychovatelské vedením vůle k dobrému, ukazuje názorně, kteří lidé zlí, kteří dobří jsou, a probíraje na konec hříchy hlavní.

O křesťanském názoru našich největších národních vychovatelů nemůže tedy býti sporu. Vždyť i první náš novodobý filosof Dr. Jos. Durdík pronesl se ve shromáždění konaném dne 26. března 1892 na památku třístých narozenin Komenského v České Akademii :

„Na podkladě názoru křesťanského stoje povznáší se Komenský k velkolepému podniku, jakýž v jeho soustavě lidského školství před námi se rozestírá. Poměr mezi učitelem a žákem, mezi vychovatelem a chovancem může býti jen ethická idea lásky, lásky ve smysle evangelia, a jen křesťanství ideu tuto klade v čelo mravouky. Ze žádných světských motivů, nikoli navzdor křesťanskému názoru, nýbrž následkem jeho stal se Komenský oním učitelem národů, učinil školu úlohou svého života, hvězdou svých snah, svou náruživostí i záštitou. A praví-li se, že Komenský jest otcem moderního školství, nemůže toto míti otce křesťanštějšího. Křesťanský Bůh vznáší se mu ve všem všudy, a to nikoli bytost abstraktního deismu, nýbrž „živý Bůh“ nauky křesťanské; tent jest jeho *τὸ μόνον* (to jediné). Jakmile by se tento pojem vyloučil z jeho soustavy, sřítí se tato jako klenba, z níž vylomen svorník“ (Věstník České akademie, roč. I., č. 6, str. 159).

Proti tomuto názoru šíří se v učitelstvu českém názor cizince Herberta Spencera (1820—1903), Angličana, jenž nemaje schopností k učitelství, nikdy nevyučoval a nevychoval, ale zabývá se po vlastní vůli matematikou, vědami přírodními, mechanikou a kreslením, a pobýv nějaký čas inženýrem při stavbách železničních, věnoval se po té až do smrti spisovatelství, eklekticky sbíraje, co kde našel ku vybudování nauky vývojové. Spisy jeho ethicko-paedagogické, do češtiny převedené, jsou: „Vychování rozumové, mravné a tělesné“ (3. svazek „Bibliotéky učitelské“ v Praze 1879) a „Dané pravdy mravoučné“ (Bayerova „Sbírka znamenitých děl paedagogických“, č. 1., v Přerově r. 1895); oba spisy přeloženy od J. Úlehly. Ethické zásady Spencerovy šíří se také hojně časopisy učitelství. Oproti tomu díme :

Názor Spencerův, jenž tvoří základ jeho nauky ethické a paedagogické, jest nekřesťanský, ba atheistický. Jest nekřesťanský, neboť má dosavadní křesťanský názor nahraditi. „Mravní příkazy ztrácejí

nyňí váhu, která jim dříve z toho plynula, že se jim přisuzoval původ svatý, a proto se stává opětne sesvětštění vědy mravní věcí nutnou“ — dí Spencer v předmluvě k „Daným pravdám mravoučným“. Jako by již neplatilo desatero Božích přikázání a Spasitelův zjevený zákon o lásce k Bohu a k bližnímu. „Málo prý co přivozuje neštěstí většího, jako když upadá a umírá řád, který už nedostačuje, prve než povstal a na jeho místo nastoupil řád jiný způsobilejší.“ Kde, tážeme se, ztrácejí křesťanské příkazy mravní váhy, kde umírá jako nedostačující více mravní řád křesťanský, aby musil na jeho místo nastoupiti jiný řád způsobilejší? V Anglii? Nikoli; neboť tam šíří se katolictví vždy více a křesťanství živé tam nevymřelo. U nás na Moravě, v Čechách a ve Slezsku? Ještě méně; neboť známa jest pevná víra lidu našeho, znám křesťanský mrav, jehož zastanci byli Štítňý a Komenský. Kde tedy ztratily váhu křesťanské příkazy, a kde nedostačuje více mravní řád křesťanský v národě českém, že bylo potřebí Spencerovu ethiku do češtiny přeložiti a mezi učitelstvem rozšírovati? Patrně popředně v duši překladatelově a v duších těch, jež překladem svým svedl a nakazil. Svedl a nakazil, nikoli tím, že spisy ethicko-paedagogické anglického filosofa zčeštil, neboť seznamovati národ s filosofickými proudy u jiných národů náleží k práci osvětové, ale tím, že v doslovu k překladu doporučuje ethickou nauku Spencerovu vývojnou českým vychovatelům, jakoby byla odůvodněním zásad mravouky křesťanské. Praví na str. 237: „Slovutný myslitel anglický, opíraje se o nauku evoluční, mezi jejíž původce na předním místě patří sám, dospívá však k důsledkům docela jiným (než k naprostému sobectví): on z pravd, jež indukci byly zjednány, vyvozuje a odůvodňuje zásady mravouky křesťanské, a v tom leží za pohnutých dob našich největší pro vychovatele cena spisu tohoto“ („Dané pravdy mravoučné“, l. c.). Nikoli; Spencer nechtěl vyvozovati a nechtěl ani odůvodniti zásad mravouky křesťanské! Onť přímo staví se hned v předmluvě svých „Daných pravd mravoučných“ proti dosavadní mravouce křesťanské. „Ale neplyne škoda — dí — jenom ze zbytečné přísnosti vědy mravní, již nám odkázala drsná minulost; plyne škoda také z toho, že se její vzor ani uskutečniti nedá. Odsuzujíc prudce naprosté sobectví, jež panovalo ve společnostech barbarských, dřívější věda mravní úsilovala o život naprosto nesobecký. Ale jako se vyhojiti nedalo rozezvířené sobectví násilnické vojenštiny pokusy naprostého odříkání a lidského „já“ pokořování v konventech a klášteřích, tak ani dnes vyhojiti se nedá zlé jednání nynějšího lidstva, když se mu představovati bude vzor pokorného odříkání, jenž převyšuje sílu lidskou. Spíše z toho vyplyne beznadějně zanechání všech pokusův o život vyšší“.

Koho mohl Spencer míniti oním „vzorem pokorného odříkání, jenž převyšuje sílu lidskou“, ne-li Krista Pána, jenž příkazným slovem děl: „Učte se ode mne, neboť jsem přívětivý a pokorný srdcem (Mat. 11, 29), a jenž pravil, že „kdo neběře na se kříže svého a nenásleduje jej, není ho hoden“ (Mat. 10, 38); ke všem pak: „chce-li kdo ke mně přijíti, zapři sebe sama, vezmi kříž svůj a následuj mne“ (Luk. 9, 23)?

Což to jest „zapři sebe sama,“ leč „pokorné odříkání,“ které Spencer zavrhuje a proti kterému sarkasmem bojuje, poněvadž nedá se srovnati s naukou jeho vývojnou, která vidí nejvyšší účel jednání lidského v dosažení zvýšeného trvání života jak co do délky tak i co do mnohosti pocitů radostných (l. c. str. 21.)?

„S podivením spatřujeme“ — dí Spencer posmívavě — „kterak uctívání ďábla, panujíc u národů divokých a v rozmanitých podobách se zacho-

vávajíc i mezi národy vzdělanými nejenom zůstávají po sobě, jako jeden ze svých výplodů, onen asketismus, jenž v rozličné podobě a síle stále mocně žije, ale také zjevně na lidi účinkuje, kteří patrně se vymanili nejen z pověr prvopočátečných, ale také z pověr dob pokročilejších“ (l. c. str. 42.). Tedy onino mužové jako sv. Antonín, sv. Jarolím, sv. Benedikt a nesčetná řada světců jiných, kteří lidstvo životem svým asketickým povznesli, byli by dle Spencera bývali ctitelé ďábla a oběťmi pověry!

Kdo snese nauku takovou? Když pak tito světcové vyšinuli se pokorným odříkáním k následování Krista, nebylo by to více možno za dnů našich? Nemáme-liž toho příklady v mužích zbožných i za našich dnů, kteří dle zásad křesťanských žijíce dokonalosti charakteru a příkladu docházejí, že obdiv vzbuzují?

Nikoli! Spencer ani nevyvozuje ani neodůvodňuje zásad mravouky křesťanské, onť názor křesťanský potírá a jeho nadpřirozený ráz ničí! Překrucuje a zneužívá Písem sv., aby zdůvodnil nauku svou ethicko-vývojnou, již si napřed vymyslíl. Cituje na str. 43. „Daných pravd mravoučných“ slova Písem: „Blahoslavení jsou milosrdní; blahoslavení jsou pokojní“ atd., a podkládá slovům těm smysl, že blažení jsou, radost pocítují ti, kteří jiným dobře čini a tedy že účelem jim jest vlastní pocit radostný a že tedy dobré vůbec jest to, co jest příjemné (str. 34.); ale vynechal chytře, co Pán Ježíš připojoval, že blahoslavení jsou milosrdní, „poněvadž (u Boha) milosrdenství dojdou,“ blahoslavení pokojní, „poněvadž syny Božími nazváni budou“. Kristus Pán uvádí důvodem dobročinnosti lásku Boží a odměnu v nebesích, Spencer radostnost, jež plyne člověku samému z dobročinnosti. Tamto jest důvodem nadpřirozená láska a naděje, zde vlastní příjemný pocit — sobeckost.

Nejen nekřesťanská, ale přímo atheistická jest ethika Spencerova, poněvadž Boha vůbec vylučuje. Spencer dí, že se idea Boha vyvinula povolně napřed ze strachu před duchem některého předka, z čehož vzniklo prý ponětí o povinnostech mravních, kteréž se měnilo odumíráním mnohých menších nadpřirozených činitelů a současným rozvojem jediného nadpřirozeného činitele. „Tato prvopočáteční podoba přesvědčení mravního, měnící se jediné odumíráním mnohých menších nadpřirozených činitelů a současným rozvojem jediného všeobecného, nadpřirozeného činitele, udržuje se s velkou vytrvalostí až po naše dni. Náboženská vyznání původní i vyznání sektářská všechna zachovávají víru, že právo a křivda jsou právem a křivdou jenom mocí božského nařízení . . . Spatřujeme to ve spisech Stoiků právě tak, jako ve spisech jistých mravovědeckých pisatelů křesťanských“ (str. 49). „Dokazují, že bez víry v Boha by nebylo mravního vodítka, z čehož dále odvozují, že pravdy mravoučné nemají jiného původu, než vůli božskou, která není-li zjevena ve svatých knihách, zjevena býti musí ve svědomí“ (str. 50.).

Národopiscové, jako Max Müller,* dovozují jak z etymologie slova „Bůh“ tak i z dějin a ze srovnávací vědy náboženské, že původně všichni národové v jednoho Boha věřili a teprve postupem času od jednoho Boha odpadnuvše, více bohů sobě utvořili. Víra pak v jednoho Boha prýštila dle něho jednak z přirozeného poznání jediného osobního Tvůrce ze souladu a účelnosti v přírodě, jednak ze zjevení Božího, jehož stopy u rozličných národů tradicí se zachovaly. Nebyl tu tedy jakýs nutný vývoj, jakýs klam, jenž se vylučoval z bázně a ze strachu, až se vyhranil ve

*) „Vorlesungen über den Ursprung und die Entwicklung der Religion“, Strassburg 1881.

víru „v jediného, všeobecného, nadpřirozeného činitele“, kteráž víra se „s velkou vytrvalostí až po naše dni udržuje“, nýbrž svobodné, rozumové a radostné přesvědčení, že jest Bůh dobrotivý, stvořitel a řiditel světa, jehož vůli podrobena jest všeliké stvoření, takže jedná mravně, řídí-li se kdo dle tohoto „vodítka,“ nemravně, jedná-li proti vůli Boží. Toto pak přesvědčení jest tak stáro, jako pokolení lidské, bylo zjeveno a jest obsaženo ve knihách svatých a ozývá se u každého člověka svědomím před a po skutku, jen-li nebylo umlčeno.

Spencer vše to považuje za „drsnou minulost“, za stupeň jen k jeho ethice moderní, jež neuznává žádné autority nadpřirozené, nýbrž jediné autoritu „nutného rozvoje“ a plynoucí z toho „přirozené radostnosti a plnosti života“. To pak jest čirý atheismus, úplná emancipace člověka a jeho jednání od Boha. Vždyť popírá též zřejmě stvoření člověka nejen co do těla, ale i co do duše. „Jsou“ — praví — „i mezi těmi, kteří jsou přesvědčeni, že živoucí bytosti ve svých rodech se zdokonalovaly trvalým působením sil všude jinde činných, kteří při člověku činí výjimku a připouštějí-li, že se tělo lidské podle těchto zákonů rozvíjelo, jako tělo tvorů ostatních, přece dokazují, že duch jeho se nerozvíjel, nýbrž stvořen byl“ (l. c. str. 48.).

Na kolik tu filosof anglický odporuje velikému našemu Komenskému! Slyšme, co di tento o našem poměru k Bohu. „Kniha zajisté písem (kterouž my z milosti boží v rukou máme), s nebe jest, protože hlas boží jest, neznějící jiného nic, než: Poznej, člověče, Mne; Poznej, člověče, Sebe. Mne, že jsem od věčnosti blahoslavený, požehnaný bůh, jehož díla jsou nebesa i země a což v nich jest; sebe, žes obraz můj přistrojený k věčnosti, blahoslavenstvím a požehnáním mým naplněný, aby spatřoval a spravoval díla rukou mých, a v tom kochání měl na věky. Jest tedy člověk sic tvor boží, jako i země, voda, kámen, dřevo, hovado, pták atd., ale však tvor ze všech tvorů nejdokonalejší, nejděivnější, nejslavnější. Nejdokonalejší, protože co jiným tvorům po různu dáno, to jemu všecko spolu, a ještě nad to výš. Ku příkladu: někteří tvorové nic nemají, jediné byt ve světě, jiným přidán život, že se krmí, zažívají, rostou; třetím dáno mimo život citění a k tomu dýchání a hýbání; toto tré však všecko také člověku dáno, avšak mu ještě s nebe nadchnutím boha samého rozumnost přidána, aby, že jest něčím, že živ jest, že cítí a činí něco rozuměti a tak i sebe, i boha, učinitele svého, i všeliké jiné skutky jeho a skutky tvorů jeho znáti, a k čemu co a jak jest a býti má, uvažovati uměl a mohl. A v tomf již s ním žádný zemský tvor spolku a tovaryšství nemá; sám on obrazem všemohoucího boha slove a jest . . . V člověku nebeské se zemským, viditelné s neviditelným, nesmrtelné se smrtelným se sbíhá, aby v těle rozumná, nesmrtelná, věčná duše bydlila, a z obojího jediná toliko osoba byla, to moudrosti boží veliký jest skutek, a řemeslnictví jeho zrcadlo přejasné nad všechny jiné skutky boží na zemi i na nebi“ (Didaktika, str. 4.—5.).

Z tohoto poměru k Bohu tak vznešeného, z této veliké důstojnosti, již Bůh obdaril každé dítě, plyne veliká důležitost výchovy, plynou ale také nezvratné zásady paedagogické vzhledem k nejvyššímu cíli každého člověka, jak to případně opět vyjadřuje J. Komenský: „Co nejpřednějšího jest, napřed jíti má. Nejpřednější pak jest to, což nejpřednějšímu našemu cíli, věčnému totiž s bohem spojení, nejpředněji napomáhá, jenž jest pobožnost . . . proto všecko mládeže cvičení od pobožnosti se začínati, i po veškeren cvičení

čas nejvyšší na ni pozor obrácen býti má“ (Didaktika, str. 139.). Tento cíl nejvyšší nevyklučuje však cílů podružných, jimiž člověk k nejvyššímu cíli dospěti má. Naopak nikdo tolik nezdůrazňoval výchovu pro život praktický jako K o m e n s k ý. Člověk má rozumným tvorem býti. „Rozumným tvorem jest člověk, jestliže zná a ví, jaká jest podstata světa a moc živlů, počátek, prostředek i dokonání časů, proměny běhu slunečního, rozdílnost počasí i běh roku a spořádání hvězd, přirození živočichů, povahy zvířat, moc větrů a přemýšlování lidská, rozdíl kmenů i moci koření . . . K též rozumnosti přináleží i to, aby cokoli skutkem k skutkům božím výše již přičinila důmyslnost lidská, rozličnost řemesel a umění všelijakých znal, až i mistrovství jazyka v povědomosti maje, aby moudře o všelijakých věcech vypravovati uměl; a tak aby ve velikých i malých věcech ani jedna jemu neznáma nebyla“ (Didaktika, str. 13). — Člověk dle K o m e n s k é h o p á n e m t v o r ů býti má. „Pánem pak tvorů bude, jestliže ku potřebě a pohodlí všech tvorův užívá, všudy sobě mezi nimi i sám v sobě panský, to jest, vážně a ctnostně počínati bude, aby jediného toliko velebného učitele svého nad sebou, a anděly, služebníky jeho a spolumužníky své, po boku, jiné pak všechny tvory pod sebou níže býti znaje, ostříhal místa svého, žádnému tvorů, ani svému vlastnímu tělu, ve službu, otroctví se nedával, nýbrž jich sám k službě užíval, a to rozumně a rozšafně, věda jak, kdy, kde, pokud tělu jeho žádosti dáti neb nedati, jak, kdy, kde, pokud k bližnímu vhod býti neb nebýti; sumou, věděti, jak mravně, ctnostně, rozšafně a prozířetelně sebe i všechny své činy vnitř i zevnitř řídit. Naposledy pak obrazem božím bude, jestliže k bohu se srdcem, žádostmi i všemi snažnostmi obrací, vnitř i zevnitř čistoty a svatosti, spravedlnosti a milosrdenství ostříhati bude“ (Didaktika str. 13—14).

Hle, toť křesťanské zásady mravě-paedagogické J. A. K o m e n s k é h o vzhledem k nejvyššímu cíli člověka a k cílům podružným! Správně tedy dí dr. Durdík: „Celý nynější život náš jest Komenskému pouhou přípravou k životu budoucímu . . . Bůh jest mu cílem, k němuž všechno tíhne“ (Věstník České Akademie 1892, str. 159.).

Takový jest i ethický názor Tomáše ze Štítného. „Nedbati na svět, dí v „Řečích besedních“, str. 213—214, marných věcí nemilovati, myslí beze lsti pokornou proti Bohu a družci míti, protiventství s uklidnou myslí strpěti, zlobu ze srdce vyhnati, potřebným svého udati, cizího nežádati, přítele v Bohu milovati a pro Boha také i nepřítel, škody cizí pykati a smrti se nepřítel neradovati. Toť jest, ježto novým stvořením míní sv. Pavel. A proti tomu k vetchému (starému) přísluší člověku: světa pilnu býti, marné věci milovati, mysl v hrdost zdvihnouti, pokojné myslí nemíti, bližního zlé mysliti, svého potřebnému neuděliti, cizího zadržeti, nižádného upřímě pro Boha nemilovati, nepřátelům nepřizní se opláceti a cizí škodu veselu býti. Tyť věci z kořene táhnem porušeného Adamovy vetchosti, ale ony dřevní (prvnější) z obnovení, ježto máme v Jezu Kristu. A takéť vám to (dítky!) smím raditi, abyste těch neposlouchali, ježto u vysoka napínají a v obzvláštné náboženství, neboť rovné trvá déle.“

Jaký ale cíl stanoví Spencer člověku?

Spenceru jediným a nejvyšším cílem jest zvýšené trvání života, k němuž dospěti má člověk poněmhlým rozvojem v boji o život, při němž sleduje cíle sobecké (egoistické), zároveň zřetel maje k cílům jiných lidí ve společnosti (altruismus), k čemuž jej vede soucit (sympatie).

Vylučuje tedy Spencer naprosto cíl nadpřirozený — Boha. U něho řídí se vše nutnými zákony fysickými, a proto posmívá se také těm, kteří říkají, že na moři zachráněni byli „božským přispěním“, že „z boží prozřetelnosti“ zmeškali vlak, jenž se potkal s nešťastným osudem, že „milostí božskou“ nezasáhla jich cihla, padající z komína“ („Dané pravdy mravoučné“, str. 48.).

Dle toho určuje také Spencer účel výchovy. „Chceme“ — dí — „aby každé vychování nejbližší cíl mělo ten, připraviti dítě k povolání životnímu, vypěstovati občana, který sám dobře jsa spravován, také i schopen jest svou cestou světem se bráti. Pravíme-li, že svou cestou světem se bráti má, neznamená-li to také jistou způsobnost ke světu, jaký nyní jest? A kdyby podle nějakého systému vzdělávacího možno bylo vypěstovati ideální bytost lidskou, není-li věc pochybná, aby bytost taková způsobností byla ku světu nynějšímu? Není-li naopak obávati se, že jeho příliš vypěstovaný smysl pro spravedlivost, jeho příliš vznešený vzor lidského chování, mu život učiní nesnesitelným a snad i nemožným? A kdyby se také systém takový jednotlivý potkal s výsledky překvapujícími, zda-li by sám se neodsoudil, jakmile by se jednalo o společnost a o potomstvo? („Vychování rozumové, mravné a tělesné“ od Herb. Spencera, přeložil Jos. Úlehla, str. 76.).

Zdeť Spencer přímo útočí na výchovu křesťanskou. Nemá-liž býti křesťanská výchova časovou? Zajisté! Na otázku: Čemu ve školách mládež učiti náleží? Odpovídá Komenský: „Vše mu“. (Didaktika str. 39.) Všem dle potřeby a doby. V tom není různosti mezi Komenským a Spencerem. Ale Komenský dí „že všecko mládeže cvičení od pobožnosti se začínati, i po veškeren cvičení čas nejvyšší na ni pozor obrácen býti má“ (l. c. str. 139.), a že „chceme-li právě křesťanské školy, právě pobožnosti dílny míti, musíme knihu boží, bibli, do škol uvedouc, všechny naproti tomu pohanské knihy ze škol vyobcovati; jinak svého při mládeži cíle nedojdeme“ (l. c. str. 144.), a proto „prosí pro milosrdenství boží, nechať kněží, vrchností, a komkolí to záleží, prohlédnou, a mládež křesťanskou, Kristu zrozenou a na křtu oddanou, k Molochovi voditi nedopouštějí“ (l. c. str. 157.).

Komenský dle názoru křesťanského život v Ježíši Kristu staví za přední cíl výchovy, výchovu pak časovou hmotnou za cíl druhotný. Spencer na tomto jedině a výlučně přestává a cíl nadpřirozený vylučuje.

Vrací se tu k téže zásadě, kterou v „Daných pravdách mravoučných“ (Předmluva) vyslovil, že jako prý dosavadní mravouka křesťanská jest neudržitelná, poněvadž žádala naproste nesobectví a představovala vzor pokorného odříkání, jenž převyšuje sílu lidskou: tak že nehodí se výchova křesťanská pro svět nynější, poněvadž prý by dítěti pro „příliš vypěstovaný smysl pro spravedlivost“ a pro „příliš vznešený vzor lidského chování“ (rozuměj: Ježíše Krista), stal se život nesnesitelným a nemožným. Dítě má se tedy přispůsobiti vadám časovým, užívati radostí života, povolujíc smyslnostem a žádostem. Ký div, že moderní vychovatelé, těmito zásadami cizími oslnění, vlastního arciučitele J. A. Komenského zrazujíce, na výchovu křesťanskou útočí!

Z uvedeného pojmání cíle výchovy plyne u Spencera i náhled o nápravě method vychovavacích. „Z řečeného následuje, že náprava method vychovavacích ani nemůže, ani nemá jinak se dít, nežli jen pohnáhlou a jako po lhůtách. Z toho následuje, že příkazy abstraktní poctivosti nevyhnutelně ve skutečnosti podřizovati se musejí (Úlehla překládá: budou) nynějšímu stavu

lidské povahy, nedokonalostem dítek, rodičův i společnosti, a že lépe zachovávatí se budou, když všeobecný charakter lepší se bude“ („Vychování“ str. 77.) Jest to zase tatáž nauka Spencerova o stálém vývoji a přizpůsobování se i v paedagogice. Jako jest dle něho dosud ethika jen relativní, tak jsou prý i všechny dosavadní metody vychovávací relativní.

Není tedy dosud žádných pevných zásad paedagogických, ty se teprve vytvoří, až se společnost zprůmyslní a egoismus s altruismem vyrovná. Řekli bychom, každý užívej života, hleď jen, abys, překážíš-li svými úkony zevnějšími dosažení cílů lidem jiným, sám sobě život neznepříjemňoval! Hle, morálka a paedagogika bez všeliké vyšší autority a bez pevných a nevyvratných zásad křesťanských! Odtud vyplynulo, že Spencer žádné vnitřní mravní závaznosti neuznává, a že tedy požadavek Komenského, „aby člověk „vnitř“ i „zevnitř“ činy své mravně, ctnostně a rozšafně řídil a vnitř i zevnitř čistoty a svatosti, spravedlnosti a milosrdenství ostříhal“ (l. c. str. 14.), u něho žádného místa nemá. Není Spenceru činnost vnitřní leč pochodem fyziologickým, jenž nespadá nikterak v obor mravního jednání.

Než tu potřebí již nauku Spencerovu o jednání a mravní jeho přičetnosti, pokud ji ze spleťtých a často se opakujících výkladů v „Dáných pravdách mravoučných“ lze vyloupnouti, krátce nastíniti.

(Příště dále.)

PROF. KAREL MINAŘÍK.

O úkazech meteorologických a jich fysikálních příčinách.

Chťe vyložiti fysikální základy, na nichž spočívá nynější vědecká meteorologie, prohlašuji hned předem, že omezené místo mně nedovoluje promluvití o celém rozsáhlém oboru zjevův ovzduší, že podám pouze výklad o vzduchu a jeho proudění a dále výklad o prostředcích užívaných k výzkumu vysokých vrstev ovzduší a později snad promluvíím o výjevech, jichž příčinou jest elektřina vzduchu, o úkazech světeľných v ovzduší a o jiných ještě zjevech.

Co je meteorologie? Meteorologie (od řeckého *αετιρω* — vznášeti se — odvozeno je slovo *μετεωροσ* — to co se ve vzduchu vznáší) je vlastně fysika ovzduší nebo atmosféry, proto její rozvoj těsně souvisí s rozvojem fysiky a úkazy meteorologické lze vysvětlovati působením různých sil v obálce vzduchové dle zákonů odvozených v mechanice a v jiných naukách fysikálních. Toto působení sil jest ovšem velmi složité a proto se dosud nepodařilo podati odůvodnění přesně vědecké pro velmi mnohé úkazy meteorologické.

Význam slova meteorologie byl v minulosti mnohem širší než je v přítomnosti. Meteorologie Aristotelova (ze IV. stol. před Kristem) skládala se ze 4 knih, jichž obsah byl: I. Nauka o živlech, pozorování oblohy, zvláště dráhy mléčné a komet, o složení planet, o aetheru světovém, o vzduchu, o vodních srážkách, o větrech, o vodách na zemi tekoucích. II. Vzájemné vztahy mezi vzduchem a mořem, o větrech, o zemětřesení

a bouřkách (které byly uváděny v souvislosti se zemětřesením). III. Světelné úkazy ve vzduchu (nynější meteorologická optika) s naukou o vichřicích. IV. O základních vlastnostech, které jsou všem tělesům společny.

Tato meteorologie Aristotelova byla až do začátku ba do polovice století XIX. základem nauk o úkazech ve vzduchu zvětšena průběhem staletí ještě o spoustu povětrnostních pravidel astrologicko-meteorologických tak zvaných „pranostik“. Teprve v době novější zbavila se meteorologie nepatřičných přídavkův, které byly odkázány do jiných nauk jako do astronomie, geologie atd. a byla postavena na pevné základy pozorováním a měřením nabytých zkušeností a upotřebením, při čemž zároveň užito bylo zákonů matematicko-fyzikálních.

Až do konce první polovice století XIX. spočívala celá nauka o úkazech povětrnostních na základech statisticko-geografických a práce proslulých učenců jako Alex. Humboldta, Doveho a j. zabývaly se více vyšetřováním klimát (podnebí) než vlastním výzkumem povětří. Teprve když okolo let 50tých min. století bylo započato zaznamenávat a zobrazovat stav atmosféry na mapách tak zv. synoptických (povětrnostních mapách) a to po dobách stejně od sebe vzdálených, tehdy teprve meteorologie přestala býti pouhou klimatologií čili naukou o podnebí.

Změnou nazírání na zjevy meteorologické byli učenci nuceni upotřebiti všeobecně platných zákonů mechaniky a thermodynamiky (totiž theorie tepla), aby vysvětlili a v zákonitou souvislost uvedli zjevy meteorologické velmi rozmanité. Cestu novému směru razil hlavně William Ferrel v Americe (zemřel r. 1891). V Evropě pak byla kniha teprve r. 1885 od německého meteorologa Sprunga vydaná první, v níž bylo pojednáno na základě přesně matematicko-fyzikálním o úkazech v ovzduší a v níž byly sebrány práce různých jiných meteorologův, jednajících o jednotlivých částech meteorologie, v soustavný celek. Až do dneška uplynulo od doby vydání této první vědecké učebnice meteorologie teprve 20 let, je tedy přirozeno, že za dobu tak krátkou nebylo možno vyzpytovat v takové spletnosti úkazů, jakými jsou právě zjevy v ovzduší, mnoho zákonův a nebylo možno podati vysvětlení, ze stanoviska fyzikálního přesně vědecké, pro mnohé ještě úkazy, přece však bylo již dosaženo mnohých důležitých výsledkův. Pokrok závisel od součinnosti meteorologův pozorujících s theoretiky, kteří vyvozují výsledky na základě pozorování užitím method užívaných ve fysice. Rozvoj vědecké meteorologie závisí tedy hlavně od hojného materiálu pozorování nabytého jako měřením teploty vzduchu na povrchu země i ve výškách rozličných nad zemí, pak měřením tlaku vzduchu, vlhkosti atd. Dříve konána byla pozorování a měření meteorolog. užitím lepších nástrojův jen na hvězdárnách a těch mnoho nebylo. Později teprve — u nás po roku 1850 — zřizovány byly samostatné ústavy meteorologické (ústřední observatoře) a zakládány též sítě stanic povětrnostních. Též byly vykonány veliké služby meteorologii vědecké velikými pokroky v mechanice (totiž ve výrobě jemnějších a přesněji pracovaných strojů) a vynalezením nových přesnějších přístrojů pro měření teploty i vlhkosti vzduchu jakož i pro měření elektrického stavu ovzduší a mnoha jiných.

Hned na počátku vědeckého období meteorologie obrácena byla pozornost ku všeobecnému proudění (cirkulaci) vzduchu hlavně ve vyšších vrstvách, kde třeba hledati příčiny změn povětrnosti na zemi.

Pojednám tedy nejdříve podrobněji o ovzduší zemském.

O výšce ovzduší. Ovzduší nemá žádné hranice nýbrž ponenáhlu přechází do prostoru meziplanetárního, v němž se vyskytují snad ještě plyny zředěné ve stupni nejvyšším. Vlastní hranice ovzduší leží zajisté v oné vzdálenosti od země, v níž přitažlivost země se rovná síle odstředivé, které čím dále od země tím více přibývá. Dá se vypočítati (ovšem jen přibližně), že ve vzdálenosti 6·6 poloměru země od středu zemského odstředivost částecek plynových, vzduch skládajících, vyrovná se přitažlivosti (tíži) zemské, tak že by pravá výška ovzduší měřila asi 5·6 poloměru země, to jest asi 35.677·6 kilometrů. — Avšak nemusíme ani tak daleko od země se vzdáliti, již ve značně menších vzdálenostech od země je vzduch tak řídký, že se jeho existence nijak neprojevuje. Otázka, jak vysoko nad zemí sahá ovzduší, může se pozměniti tak, že se tážeme, z jak velikých výšek ještě dostáváme přímé zprávy o existenci vzduchu.

Nejstarším pokusem stanovit výšku ovzduší je pokus arabského hvězdáře Alhazena (žil ve stol. XII. p. Kr.), zakládající se na pozorování trvání soumraku. Dříve obyčejně se počítalo že soumrak astronomický je skončen, když slunce kleslo 18° pod obzor. V novější době stanoven byl úhel menší než 18° . Tak na př. astronom J. Schmid v Olomouci a v Athénách našel $15^{\circ}9'$, Bravais ve Francii 16° a jiní podobné hodnoty, tak že průměrně možno 16° bráti za onen úhel *depression* (schýlení slunce pod obzor), při němž nastává konec soumraku astron. Vypočteme-li na základě této hodnoty 16° výšku oněch vrstev nejvyšších v ovzduší, od nichž ještě paprsky sluneční se mohou dolů na zem odrážeti, obdržíme 63 km asi, což je výška ovšem příliš malá.

Nemohu opomenouti zmíniti se též stručně o astronomovi Schmidovi, jenž byl napřed činným v Olomouci při soukromé hvězdárně, kterou zde měl asi v letech 1850—1860 kanovník svob. pán z Unkrechtsbergů ve své residenci (nyní čís. 6. v ulici Kanovnické). Tato malá hvězdárna trvala asi do let 60tých (min. stol.), po smrti pána z Unkrechtsbergů byla pak zrušena. Astronom J. Schmid stal se později ředitelem hvězdárny v Athénách a proslul tím, že vydal mapu povrchu Měsíce až dosud nejlepší.

Druhým prostředkem pro určení výšky ovzduší je pozorování světlých mrakův. Od ledna r. 1885 obrácena pozornost ku světlým mrakům, které v době nejdělsích dnů (kolem 21. června) ještě v půlnoci byly na sever. obloze často spatřeny. Z míst na sever. polokouli zemské lze je pozorovati od května do konce prosince, na jižní polokouli v prosinci. Zvláště Jesse v Berlíně zabýval se pozorováním těchto světlých mraků, jichž výšku bylo možno vypočísti, když se podařilo týž mrak současně fotografovati ze tří od sebe dosti vzdálených míst (r. 1889). Výsledkem výpočtů byla výška 83 km, v níž se mračna vznášela.

Třetím prostředkem je pozorování severních čili polárních září. Měřením jich shledána výška 113 km až 200 km těch vrstev vzduchu, v nichž záře vznikají. Polární záře může tedy ještě povstati ve výši 200 km nad zemí (obyčejně bývá však ve výšce mnohem menší, asi 60 km) to jest tedy důkazem, že ještě ve výši 200 km je zředěný vzduch, v němž se děje výboj protivných elektrin za podobných výjevů světelných, jako pozorujeme v malém při výboji elektrickém v rouře Geisslerové nebo v elektrickém vejci, v nádobce tvaru vejčitého naplněné velmi zředěným vzduchem.

Čtvrtým prostředkem je pozorování létavic (čištění hvězd) čili malých meteoritů, které vnikají do ovzduší z prostoru světového ohromnou rychlostí asi 30 km za vteřinu a následkem tření se vzduchem tak se zahřejí, že počnou žhavěti a jasně svítiti, tak že je spatříme. Současným pozorováním téže jasné létavice nebo meteoru z více míst je možno výšku nad zemí, v jaké ono těleso vzplanulo, vypočísti. Bylo pak vypočteno, že ještě v ohromných výškách 200 km až 300 km se tak může dít.

Pátým a zároveň posledním prostředkem pro přibližné určení výšky ovzduší je pozorování zatmění Měsíce. Boeddicker zabýval se měřením tepla vysálaného od Měsíce k Zemi (to jest vlastně tepla slunečního, které se od povrchu Měsíce odráží jako světlo od zrcadla). Při zatmění Měsíce dne 28. ledna 1888 zjistil tento učenec, že záření tepla bylo slabším již asi o 3 minuty (možno že i o 15 min.) dříve než vstoupil Měsíc do úplného stínu zemského. Tento úbytek musíme připočísti té okolnosti, že Měsíc napřed vstoupí do stínu, který vzduchová obálka, zemí objímající, za sebou nechává. Z toho by tedy vyplývalo, že vrstvy ovzduší zemského již ve vzdálenosti 300 km od povrchu země jsou příčinou zachycování tepelných paprsků slunečních od Měsíce odražených.

Z toho všeho, co bylo dříve uvedeno, vyplývá, že ony vrstvy vzduchu, v nichž mohou již nastati úkazy optické a mechanické musí aspoň 300 km od povrchu zemského býti vzdáleny.

Uvedl jsem poněkud obšírně různé důvody pro menší výšku ovzduší 300 km, proto že dosud ve mnohých školních učebnicích bývá uváděno nesprávné číslo „10 mil“ (75 km) pro výšku ovzduší.

Hustota vzduchu je čím výše tím menší a dá se vypočísti užitím zákonů Mariotte-ova a Gay Lussac-ova pro různé výšky nad zemí, je-li aspoň přibližně známa teplota vzduchu v oné výši (což však pro veliké výšky není splněno).

Je-li při moři tlak vzduchu 760 mm, je ve výši 10 km 217 mm, ve výši 20 km 51 mm, ve výši 50 km už jen 0·11 mm, ve výši 100 km pak 0·0012 mm (tedy zředění velmi veliké).

O složení vzduchu. Jak známo je vzduch směsí obsahující hlavně plyny stálé dusík a kyslík, které mohou býti zkapalněny jen dostatečným tlakem byvše ochlazeny až pod -140° C. Tak nízké teploty a tak velikých tlaků v ovzduší nikde není, proto zůstávají kyslík i dusík stále ve stavu plynném. Podobně trvají stále ve stavu plynném argon a kysličník uhličitý, které jsou též ve vzduchu obsaženy. Za to však vodní plyn (vodní páry), jehož je ve vzduchu mnohem více než kysličníku uhličitého, není plynem stálým; ochlazením zkapalní vodní páry nebo i ztuhnou (kroupy ledové atd.) a jsou příčinou tak zvaných hydrometeorů (srážek vodních v ovzduší). — Není tomu dávno co angličtí učenci, lord Rayleigh a Ramsay, objevili (r. 1895) ve vzduchu plyn, něco těžší než dusík a svými vlastnostmi — dusíku velice příbuzný, který pro jeho netečnost k jiným prvkům nazvali „argon“ (slovo z řečtiny odvozené a značící „nečinný“). Tohoto plynu je asi jedno procento (dle objemu ve vzduchu). Později objevil Ramsay ještě některé plyny argonu příbuzné jako krypton, métargon a néon, jichž je ve vzduchu jen množství zcela nepatrné.

Množství kysličníku uhličitého je na různých místech země a v různých výškách různě veliké, avšak možno průměrně počítati 0·03% (dle objemu). Vzduch obsahuje — zvláště po bouřce a nad vyso-

kými horami — ozón (shuštěný kyslík) průměrně až 2·6 milligramu ve 100 m³ vzduchu. Blízko velikých měst je ozónu mnohem méně ku př. u Paříže asi 1·6 milligr. ve 100 m³. Též je ve vzduchu čpavek (ammoniak), jehož je průměrně asi 2 milligr. ve 100 m³ vzduchu, — Konečně jsou ve vzduchu — hlavně ve vysokých vrstvách — přimíchány ještě lehké plyny vodík a hélium. Při povrchu zemském je volného vodíku ovšem jen málo (asi 11 cm³ až 13 cm³ ve 100 litrech vzduchu. asi poloviční množství jako kysličníku uhličitého, avšak ve velmi vysokých výškách je jistě ve vzduchu mnoho vodíku.

Druhý lehký prvek plynný, hélium zvaný (jméno řecké od pojmenování slunce, neboť prvek ten je též v atmosféře sluneční obsažen), je též v dolních vrstvách vzduchu obsažen ve množství jen zcela nepatrném, avšak pro jeho lehkou váhu (jen 2krát je těžší než vodík) je ho asi v nejvyšších vrstvách dosti mnoho obsaženo. — Procentové složení úplně suchého vzduchu v dolních vrstvách (pod 6 km) je toto:

dle objemu: dusíka 78·04, kyslíka 20·99, argonu 0·94, kysl. uhlič. 0·03,
dle váhy: „ 75·46, „ 23·19, „ 1·30, „ „ 0·05.

Užitím zákona Daltonova, jímž se vyslovuje, že rozpínavost plynu v prostoru je neodvislou od přítomnosti jiných plynů v témže prostoru, nepůsobí-li plyny na sebe způsobem chemickým, a zároveň s použitím zákonů o ubývání hustoty vzduchu do výše, jsme s to theoreticky vyvoditi výsledek, že se procentové složení vzduchu do výše značně mění. Tak ku př. ve výši 50 km nad zemí obsahuje dle toho vzduch 89·62% dusíku, 10·31% kyslíku, a 0·07% argonu, ve výši 100 km pak 95·35% dusíku a 4·65% kyslíku (argon žádný). Ve výši 50 km obsahuje tedy vzduch jen polovinu kyslíku jako při zemi (místo $\frac{1}{5}$ jen $\frac{1}{10}$), ve výši 100 km je kyslíku už jen $4\frac{1}{2}\%$, tak že je tam vzduch složen skoro jen ze samého dusíku.

O proudění vzduchu. O proudění nebo cirkulaci vzduchu vytvořili si meteorologové z počátku hodně jednoduchou představu, totiž, že teplý vzduch nad rovníkem jako lehčí následkem zahřátí vzhůru stoupá a k oběma pólům zemským odtéká jako proud horní nebo rovníkový (aequatoriální) na místo něho pak že studený vzduch od pólů proudí při zemi k rovníku jako proud dolní nebo polární. Meteorolog Dove ve všech svých spisech přirovnává tyto poměry k oněm, které lze pozorovati při plameni svíčky klidně hořící, nad níž zahřátý vzduch svisle vzhůru vystupuje a čerstvý, studený vzduch zevšad z okolí k plameni přitéká.

Ony proudy horní a dolní ovšem následkem otáčení se země kolem osy od západu k východu odchyľují se od meridiánů tak, že ku př. na severní polokouli vane při zemi místo větru od severu k jihu vítr severovýchodní (tak zv. passát severovýchodní), na jižní polokouli pak podobně vzniká passát jihovýchodní. Tyto dolní větry shledáváme vskutku v krajinách tropických — v oblasti větrů passátních — hlavně na širém oceánu.

Myslelo se dlouho, že je dovoleno tyto poměry, toto pravidelné proudění vzduchu, pro celé ovzduší předpokládati a byl tedy hledán klíč k vysvětlení veškerých úkazů povětrnostních právě v nauce o proudech aequatoriálních a polárních. Avšak když počato bylo s kresbou mapek povětrnostních (tak zv. synoptických), tu poznáno, že ona nauka, tak zv. theorie passátní, nestačí pro vysvětlení změn větrův a počasí ve středních šířkách zeměpisných (kolem 45°) a v šířkách větších než 45°.

(Příště dále.)



B. JASNOV.

Dětské hry a zábavy.

Studie o obrazotvornosti u dítěte.

I. Obrazotvornost u dítěte.

Obrazotvornost není u všech dětí stejná. Vedle dětí s obrazností velmi bohatou možno nalézt takové, které ji mají ve velmi malém stupni nebo jsou jí úplně zbaveny. Ta různost vyplývá z různorodosti vnitřních dojmů, buď z působení organismu, který může býti silný nebo slabý, lymfatický nebo nervový, anebo z celkového charakteru, který jest veselý nebo smutný, lenivý nebo činný, odvážný či nesmělý.

Ve vývoji obraznosti možno rozeznávat čtyři stadia.

První stadium, které jest zároveň prvním stupněm přetvořování se pouhé obraznosti v obraznost tvůrčí, záleží v klamném pozorování věcí. Není pochyby, že v poznávání předmětů má obraznost značnou roli. Když slyšíme zvuk, cítíme zápach, hned si představujeme zvon nebo povoz, fialku nebo růži. Zvláště nemá-li předmět pozorování dosti výrazného tvaru, tu poskytuje obraznosti hojně pole a hojně smyslových klamů (halucinací). Člověku bázlivému zdá se keř číhajícím naň lupičem, ve visící větvi vidí hada. Dětská obraznost je zvláště nakloněna zvětšovat rozměry předmětů, jak se každý snadno upamatuje ze svých vzpomínek z mládí. Kalužinku pokládá dítě za jezero, několik stromů za les. Přejdeme na místa, kde jsme prožili dětská léta. Jakkoliv nezměněn, zdá se nám celý kraj docela jiným než býval kdysi. Všechno se zdá býti menším. Domy a hory ztratily svou výšku, každé prostranství se zmenšilo.

Ve druhém stadiu obraznost zalidňuje svět různými bytostmi nadpřirozenými, divnými nebo strašnými postavami, za horami za lesy vytváří zvláštní krajiny. Ale nejen že věří dítě v jsoucnost podobných sobě, ale nadpřirozených bytostí, ono ještě oživuje každý předmět, zosobňujíc v něm někoho. Mocí své bujné fantazie umí vdechnouti život v nejnepatrnější věci, připisuje jim touhy i vůli, obdařuje je schopností cítiti dojmy, což jest tak hluboce zakořeněno v dítěti, že samo pocituje pro ně sympatii.

Třetím stadiem vývoje obraznosti jest zábava, o které chceme obšírněji pojednati a jejíž podstata spočívá v přejinačení skutečnosti, v přetvoření míst a věcí, což vede k tomu, že se dává konkrétní forma nějakému obrazu, že se vyjádří nějaká myšlenka.

Ve čtvrtém a posledním stadiu prodlévá obraznost nejraději ve světě divů. Počíná se u dítěte ve třetím nebo ve čtvrtém roku jeho života a vyznačuje se u dětí nadaných bohatou obrazností nesmírnou zálibou ku poslouchání pohádek a bajek, které si nechávají opakovati bez konce. Připomínají v tom lidi polocivilisované, kteří tak rádi poslouchají své rapsody, a dajíce se jimi uchvátiti celou duší prožívají všechny dojmy odpovídající příhodám vypravovaným.

Jsou tu různé stupně. Dítě počíná tím, že přenáší do světa reálného a přizpůsobuje předmětům obrazy, vyvolané ve své mysli pomocí bajek a pohádek. Okolní místa a věci jsou pro ně divadlem, kde se odehrávají scény nejsilněji vtisknuté v jeho duši, kde herci jsou bohatýrové jeho oblíbených pohádek. — Druhým krokem ku předu jest, když si zobrazuje

v mysli činy a scény, o kterých slyšelo nebo četlo. K tomu nepotřebuje dítě rozuměti důkladně slovům, naopak, jistá nejasnost zdá se probuzovati jeho obraznost, která tak má více svobody a neodvislosti. Jistá matka četla básničky šestiletému synku a projevila při tom obavu, že jí nerozumí. „Ale rozuměl bych, maminko, kdybys mně jen všeho nevykládala“. Objasňování hněvalo dítě, neboť ničilo kouzlo, zasloňujíc obraz spatřený v zrcadle slova a ukazujíc místo obrazu v zrcadle samu věc.

Jako nenávidí dítě objasňování, tak také nesnese žádné změny ve vypravování. Vyobrazivši si scénu jistým způsobem, nedovolí, aby byla porušena buď vynecháním nebo dodatkem celost obrazu, který v něm vzbudil nadšení. Proto chrání každou i nejmenší podrobnost. „Jedna z mých známých — praví Sully — vykládajíc historii kocoura v botách, nedopatřením posadila hrdinu ve chvíli, kdy měl sezouti boty, na křesle místo na skřínce. Přerušilo ji krupobití prudkého odporu.“

Když poznalo dítě mnoho bajek a vycvičilo obraznost, počíná samo vymýšleti samostatné pověsti a pohádky. První jeho pokusy jsou nesmělé, jsou pod vlivem vzorů, brzy však stává se mladá obraznost odvážnější a vytváří podivuhodné věci — ovšem ne vždy, nýbrž jen u jednotlivců bohatě přírodou obdařených.

To jsou hlavní stadia vývoje obraznosti u dětí, kdy jest úplně samostatná, nezatížená ve svém letu nabytými zkušenostmi ani rozumováním ani kritikem. Význačným jejím projevem je zábava.

II. Povaha a psychologie zábavy.

Co jest vlastně zábava? O tom jsou různé theorie. Nejrozšířenější jest názor, že zábava jest odpočinkem, posilněním a obnovou sil fyzických i duševních. Zastávají jej také z německých autorů Schaller, Lazarus a Guts Muths, kteří na potvrzení svých slov uvádějí tuto dosti známou legendu: Sv. Jan Evangelista bavil se jednou s koroptví sedící na dlani. Přišel k tomu střelec a nesmírně se divil té zábavě, podle jeho zdání tak nedůstojné velikého apoštola. — Jsi ty tím mistrem, o němž všichni mluví a jehož proslulé jméno přivedlo mne sem? — otázal se. — Jak srovnati tvou slávu s tím, co nyní děláš? — Příteli — odpověděl přívětivě Jan -- co to držíš v ruce? — Luk — odvětil lovec. — Proč pak není napjatý a připravený k vypuštění střely? — To je přece nemožno. Kdyby byl stále napjatý, ztratil by brzy svoji pružnost a nebyl by k ničemu. — Proto se nediv tomu, co vidíš! — pravil Apoštol.

Tento názor není dostatečný. Odpočinek jest nutným pro dospělé, kteří hledají zábavy po celodenní práci, ne tak pro děti, jichž život, jak poznamenává Schaller, zdá se býti neustálou zábavou.

Jiná theorie, vyznávaná v minulém století většinou psychologů, rozvinutá hlavně Herbertem Spencerem, ale jejíž základ nalezáme již u Schillera, vidí zřídlo zábavy v nadbytku životní energie, v potřebě vydati přebytečné síly. Když člověk práci dosáhl ukojení nejnutnějších potřeb, nevyčerpal ještě všech svých sil. Zbývá mu jich jisté množství, které chce rovněž býti na něco vynaloženo. Nevidá již před sebou vědomého cíle, užívá jich člověk prostě, aby jich užil a vydává svou energii ne na dobytí potřebných věcí, nýbrž pro příjemnost činu — pro čin.

Jest patrné, že tato theorie nemůže vyložiti dostatečně rozmanitosti zábav, proto ji Spencer ještě doplňuje: Jestliže pouze nadbytek energie

vydává se ve formě zábavy, činnosti, kterou dítě při tom rozvíjí, jest napodobením činnosti vážné a užitečné. Bavící se dítě napodobuje prostě neb opakuje činnost užitečnou, kterou samo kdysi konalo nebo vidělo vykonávati od jiných.

Ani tento názor nevysvětluje dokonale podstaty zábavy (ač jest jisto, že napodobení má v ní roli neposlední), a proto podává Gross jinou theorii, dle níž zábavy mladého věku vznikají z instinktů a jsou vstupem a přípravou k budoucímu životu. Není ovšem nějaký zvláštní instinkt zábavy, nýbrž existují pouze instinkty povšechné, které se probouzejí i tam, kde nemohou býti prakticky vyzískány a jeví se tu tedy jako příprava, jako cvičení v přiměřených druzích zábavy. Mimo to existují zábavy vzniklé spojením aspoň dvou instinktů: jednoho, jenž jest ve stavu zániku, druhého napodobovacího. Sem patří především napodobovací zábavy děvčátek, objevující jejich instinkty mateřské. Odtud se vysvětluje, proč hoch dává přednost svým vojákům před nejpěknější loutkou a proč zase děvče tak rádo přijímá na sebe v zábavě roli matky a paní domu.

* * *

Základní prvky zábavy jsou dva: příjemnost a klam. Příjemnost jest tak přirozenou a nezbytnou družkou zábavy, že ji možno ne neprávem uznati za základní důvod její existence; proto také pokládá se zábava všeobecně za kratochvíli. Hledejme důvody té příjemnosti.

Zábava, jak jsme viděli, jest uskutečněním náklonností instinktivních. Avšak každé plnění činnosti působí příjemnost jakožto uspokojení instinktu. Pravda to, uznaná již ve starověku, že příjemnost jest přirozeným následkem normálního fungování všech orgánů a sil. „Příjemnost — praví Aristoteles — jest nevyšším stupněm dokonání činu, jeho nejvyšším rozkvětem“. A ten pocit příjemnosti, který je spojen s uspokojením instinktu, při zábavě přirozeně ještě stoupá. „Nikdo přece neuvěří — praví Gross — že by nejlepší šermíř nebo nejdravější zvíře nalézalo tolik příjemnosti v účelném provádění svého instinktu, kolik děti hrající si na vojnu.“

Jest však ještě jiný, hlubší, morální činitel, jenž působí dítěti příjemnost, totiž radost z toho, že jest příčinou něčeho, že tvoří, radost z pocitu vlastní moci, z dobrého výsledku. Vidíme to skoro na všech zábavách dětských. Příjemnost, kterou má chlapec házeje kamenem nebo míčem, má svůj pramen a důvod v tom, že se cítí pánem nejen daného jím pohybu, ale i směru a rychlosti, s jakou se má daný předmět pohybovati, a poslušnost, s jakou kámen nebo míč plní jeho vůli, uvádí ho v nadšení. „Kdo má ještě v paměti vzpomínky z dob dětských, zdaž popře neobyčejnou příjemnost, již působí pouštění draka do výšky? Jaká to radost stíhati zrakem fantastické jeho skoky, jaký strach, aby nespadol na zemi a jaké uspokojení, že po provázku možno poslati rozkaz té věci skoro již neviditelné, vznášející se jako pták vysoko, vysoko v povětří. Totéž opakuje se při jiných zábavách.“ (Sully). Z toho již patrné, že zábava nemůže býti bez nějakého cíle. Může to býti cíl nepatrný, ale nicméně jde o jeho dosažení. Jinak neměly by na př. hry hazardní žádného půvabu.

Nejvyšší stupeň příjemnosti v zábavě vyplývá z pocitu volnosti, jak již poznamenává Schiller. Ta volnost spočívá ve vědomí, že jsme pány svých činů, že můžeme činiti, co se nám líbí a přervati každou chvíli dle libosti činnost započatou. V zábavě cítíme se zbaveni pout nad skutečností

panující nutnosti, poněvadž víme, že jsme pány námi hrané role, že ji můžeme libovolně změnit, že žijeme ve světě, kde všechno podléhá našemu přání. „Vážným jest život, veselým umění“, pravi Schiller v prologu Wallensteina. Dítě spoutané po čas práce v mezích povinnosti, vyzouvá se z nich ve chvílích odpočinku, tu cítí se volným, jest v myslí pánem prostoru, lidí i věcí.

Druhým činitelem zábavy jest klam. Neboť klam tvoří integrální část obraznosti. Obraznost, jak praví Dilthey, je schopnost uznati obraz, představu za skutečnost. Ve snu, v suggestci hypnotické a u bláznů bývá většinou klam neuvědomělý; v zábavě a v umění však působí samoklam dobrovolný. Umění jest jistého druhu zábavou; dítě věří, že jeho loutky žijí, básník má totéž přesvědčení o svých bohatýrech. A přece v zásadě oba nepřikládají tomu víry.

S počátku dítě jest si jistě vědomo, že sní, že „dělá, jako kdyby —“, ale v okamžiku, kdy klam dosahuje jistého stupně napjetí, přestává již býti samoklamem. Dítě zapomíná, že odehrává nějakou roli v zábavě a přetvořujíc v myslí své okolí i vlastní osobu, vtěluje se tak dokonale v postavu, kterou utvořuje, že skutečnost přestává pro ně existovati a ustupuje fikci. Tento klam jest jedním z hlavních prvků rozkoše esthetické. Čím více jest dítě zabráno do své úlohy, tím větší doznává příjemnosti. Děje se s ním totéž, co s námi, když jsme přítomni představení v divadle nebo když se pohřížíme v četbu knihy, která nás vzrušuje a připoutává k sobě celou naši pozornost. Rozkoš umělecká, kterou cítíme, jest tím silnější, čím více stotožňujeme se s hrdinou, slovem, když ve čteném nebo viděném díle přestáváme viděti fikci. Pokud jsme pod dojmem rozkoše esthetické, nemyslíme na to docela, že všechno to jest — klam. Postřehujeme to teprve tehdy, když chceme zábavy zanechat. Tak tedy jako v divadle základem každé zábavy jest klam.

Proto také jest dítěti nemilé všechno, co odnímá mu tento klam, víru v ten vysněný svět, v němž žije, co je probouzí ke skutečnosti. Rovněž cítí se dítě uraženým, když vidí, že se starší smějí jeho zábavám a snům, že hledí na jeho zábavu příliš kriticky a lehkovážně. Sama naše přítomnost dostačí, aby se dítě cítilo stísněným, neboť náš zjev uvádí mu na paměť skutečnost. Totéž působí také nedostatek entusiasmů u spoludruhů v zábavě.

Jest ještě otázka, jakým způsobem přichází dítě ke zničení svého klamu, jak se ho zbavuje. Působí tu hlavně dvě příčiny: okolnosti zábavy: tvar předmětu, na němž klam spočívá, nesnadnost úplného dorozumění se s druhý, přítomnost starších nebo prostě zvuk jejich hlasu a kroků. Hlavně však vědomí vlastní činnosti: dítě cítí se v zábavě příčinou všeho. Tento cit, ačkoliv není chvílemi úplně jasný, přece nemizí docela a umožňuje dítěti, že dovede rozlišiti zdánlivost od skutečnosti, čehož právě se nedostává v případech pathologických.

III. Klassifikace dětských zábav.

Nakreslivše biologickou a psychologickou stránku zábavy, přistupujeme k rozlišení jednotlivých jejích typů. Může se to díti se dvou hledisk: dle původu a dle cíle. Dle původu čili dle základních výše uvedených prvků jsou tři hlavní druhy: zábavy dědičné, zábavy napodobující a zábavy opřené obrazností. Dle cíle a úlohy, jakou mají ve vchovatelství, jsou zábavy pohybové, zábavy vzdělávající smysly, rozvíjející inteligenci, vzdělávající

cit i vůli a konečně takové, které pouštějíce uzdu obraznosti, činí klam živějším, to jest nejzajímavější ze všech — zábavy umělecké. Promluvíme o jednotlivých druzích.

I. Dle původu mohou tedy býti rozděleny zábavy na tři skupiny dle toho, který činitel má v nich převahu.

Vliv dědičnosti jeví se nejvýrazněji v rozdílu zálib dívek a hochů. Dívka ve svých zábavách strojí se a přiměřuje šaty, hlídá a chová svou loutku, chystá, pere a žehlí prádlo; hoch staví dům, hrá si na vojáky, jezdí koňmo na holi a p. Kdyby záliba k zábavě byla jen výsledkem napodobení, všechny děti bavily by se stejně, poněvadž nerozumějí různosti pohlaví. Jak divná jest u dívek ta náklonnost k tanci, k čistotnosti, strojení se, ten půvab, skoro záletnost, jak charakteristickou jest ta vážnost, s jakou dívenky bdí nad svými loutkami, oblékají je nebo chovají. A podobně zase u hochů jest záliba k nebezpečným příhodám a ke hrám hazardním. „Honba, hra v karty — praví Girard-Varet — není nic jiného, než že se ozyvá v nás povaha našich praotců.“

Zábavy napodobující možno rovněž v jistém stupni připisovati dědičnosti. Dítě napodobuje instinktivně ty činnosti, které až doroste bude musiti vykonávati. Velké množství zábav jest toliko napodobením vážných záležitostí životních. Děti hrají si na koně, na honbu, děti Eskymáků střílejí do cíle z malých luků, staví ze sněhu chatky, které osvětlují kousky knotu od lamp. Někdy se stává, že zábavy nedá se již užiti v žití praktickém, jako jest na př. střílení z luku a praku. Jak dlouho se již u nás neužívá té starožitné zbraně prvotního člověka! Udržela se jen v podobě hračky a tak jsou děti představiteli nejdávnější civilizace.

Dítě napodobí to, co je dojímá i to, co je zajímá. Odehrává více méně dramatické scény ze života, napodobuje vzory, jež pochytilo od otce, matky, učitele, na procházce. Vyučuje loutky, chválí i trestá, dělá maminku, paní, která přišla na návštěvu, peče koláče z písku, hraje si na železnici. Když se děti shromáždí v dostatečném množství, rády vytvářejí scény, které se jim podařilo někde viděti, jako: manevry vojenské, představení v cirku, zápas atletů a obřady náboženské: snubní, processí, křty a pohřby loutek.

Nejrozmanitější a nejoriginálnější jsou zábavy vyplývající z bohaté rozvinuté obraznosti dětské. V nich individualita dítěte jeví se nejzřejměji. Pouští v nich nejraději uzdu své fantasmii, tvoří pomysly nebo je spojuje, hledí vynaléztí něco nového. . . . Bavící se dítě přetvořuje všechny obklopující je předměty; nabývají pro ně podoby dávané jim role. Pokoj, nacházející se v něm náradí, proměňuje se v les, židle nebo křeslo stává se vozem nebo drožkou. Na tom však dítě nepřestává: ono dovede ještě oživit své hračky, dává život a povahu svým loutkám, lepenkovým psům a dřevěným koním. Když jede na své zamilované holi a šlehá bičem její chudé boky, zdá se šťastným, jakoby sedělo na opravdovém oři. Síla obraznosti v tom věku jest tak živá, že děti mohou se baviti hračkami čistě fikčními, které nemají žádné pohnutky ve svém zevnějšku, na př. krmí vymyšleným zrním vymyšlenou drůbež. Někdy se přihází, že při uskutečňování svých fantastických pomyslů dítě ztrácí vědomí povahy lidské a dělajíc koně, ohryzuje větvičky křů; nebo si též představuje, že jest vlkem, medvědem, slonem nebo nějakým jiným zvířetem, jehož pohyby i hlas hledí napodobiti pokud možno věrně. Pavel a Viktor Margueritte popsali velmi zajímavě příhody malého Pouma, který odsouzen nositi za trest po několik hodin psí obojek, dá se proniknouti svou rolí více než bylo žádáno: vrčí na mimojdoucí,

uvazuje se provázkem ke stromu, hrabe rukama zemi, chvílemi poštěkává žalostně jako opravdový pes Probuzen jako ze snu neví sám má-li být psem, či znovu hochem. . . .

Bývají také případy, že dítě zobrazuje své oblíbené bajky a představuje osoby, které učinily na ně největší dojem, hrá tedy na př. roli Robinsona Crusoe nebo nějakého jiného vybájeného či skutečného bohatýra. Ta potřeba přenášeti do světa reálného v mysli dítěte povstale obrazy jest mu pobídkou, že také samo plasticky zobrazuje vypravování, která se mu nejvíce líbila.

II. Dle významu vychovatelského dají se zábavy, jak jsme již výše řekli, rozlišiti v šestero hlavních skupin.

Na první místo dlužno postaviti hry a zábavy p o h y b o v é, odpovídající potřebě pohybu fysického, jichž účelem jest cvičení údů, sesílení a rozvoj svalů dětských. Sem možno počítati honění se, přeskakování příkopů, tance, zápasení, klouzání, plování, hru míčem, kulování sněhem, hru v kuželky, pouštění draka a j. m. Toho druhu přirozená cvičení příjemností, kterou dítěti působí, sesilují a osvěžují neméně celý organismus než nemilá vysílení svalová, z nichž se skládá gymnastika. „Jest pravdou nepopíratelnou — praví Spencer — že volná procházka ve vsi uprostřed pěkného okolí jest pro zdraví mnohem užitečnější než totéž množství kroků vykonaných pod střechou. Taktéž můžeme tvrditi na jisto, že zábava a s pocitem příjemnosti spojená činnost svalů přináší více užitku než totéž vynaložení energie svalové v podobě tělocviku.“ Týž filosof uvádí ještě mínění jistého profesora z Nov. Yorku, který tvrdí, že nynější systém nadměrné záliby v zápasech atletických nejen jest chybným sám sebou, ale přináší i více škody než užitku, neboť podkopává organismus a přispívá ke zkrácení života. Athleti umírají obyčejně v mladém věku anebo již před čtyřicátým pátým rokem života nemohou se vyrovnati v činnosti člověku normálnímu. A Spencer dodává: „Athleti dosahují obrovského rozvoje své síly fysické za cenu zániku celého ústrojí Čeho člověk dnešní doby nejvíce potřebuje, jest hojnost čerstvého vzduchu pro plíce a ne zápasnická cvičení v uzavřené místnosti. Místo náhlých napjetí sil, jež přivádějí několikahodinné vysílení, má se naučiti pravidelně dýchat, přímo se držeti a rovně seděti . . .“ Místo gymnastiky atletické, jež rozvíjejíc jen některé svaly má velmi nepatrný vliv na činnost dýchací a oběh krve, musí nastoupiti gymnastika hygienická (jako jest na př. švédská), záležející v pohybech, jež nevymáhají duševního napjetí, dodávají tělu ohebnosti, podněcují všechny funkce organismu a působí jeho oživení. Chůze a běh — to je nejprostší a nejméně unavující druh fysické činnosti a zároveň nejblahodárnější.

Při výpočtu her pohybových vypustili jsme foot-ball, ačkoliv jest to sport nyní dosti rozšířený; učinili jsme to ne bez úmyslu, neboť nehledě již k dosti častým nehodám, jichž jest příčinou, vytýkají mu, že zvyká mládež prudkým a brutálním pohybům, majícím za následek příliš volné, ba až drsné chování.

Co se týče dívek, tu skákání přes motouz uznali odborníci za zábavu velmi nehygienickou. Místo toho doporučují vřele krocket a tennis. Bylo by také dobře obnoviti tance na čerstvém vzduchu, rytmičká ronda, pochody se zpěvem, slovem všechna ona cvičení, jež kdysi pomáhala dáti ušlechtilé pohyby a pěknou postavu mladým dcerám Hellady, mezi nimiž přece nebylo neurasthenie (M. de Fleury).

Zábavy vzdělávající smysly jsou ty, jež dávají tělu svižnost,

rukám zručnost a oku jistotu, přiučující je oceňovati vzdálenost. Sem dlužno připočísti rovněž takové pohyby, jimiž se dítě učí vládnouti různými orgány svého těla, jako na př. vztahování a skrčování údů, hmatání, chytání, zkoušení hlasu, draní, píchání, zdvihání atd. „Cvičení smyslů — praví Compayré — jako na př. první pohyby nohou a rukou, zkoušky vydávati hlas, mohou býti pro malé děti kratochvílí a zábavou. Baví se v kolébce, když se může dotýkati rukama barevných květů vyšítych na pokrývce; v koupeli, když se pluská ve vodě. Jeho žvatlání je také poněkud zábavou: dítě se raduje svým nevýrazným štěbetáním.“

Jak různé předměty dává dětem Froebel za účelem vzdělání smyslů! Míč jest jedním z nejdůležitějších. V „zahrádce“ učí dítě házeti jej z ruky do ruky, házeti druhům a zase chytati. Ukazují mu rovněž, jak stavěti domy z dřevěných kostek, jak proplétati slámky a různobarevné papírky a p. Týž výsledek mají jisté zábavy, jimž se děti obyčejně oddávají za volných chvíl, jako vyřezávání, kroužky, slepá bába, vlček, drak a p.

Zábavy působící na rozvoj intelligence kromě toho, že jsou současně činitelem vzdělávacím smysly, mají ještě tu dobrou stránku, že upokojují přirozenou zvědavost dítěte a vzdělávají v něm pozornost a vlastní soud o věcech.

Dítě cítí potřebu poznávati: Zábava, která mu dává možnost přesvědčiti se pokusně o pravdě, poskytuje mu celkových vědomostí o povaze předmětů. „Známo všem, praví Dr. Sikorski, že dítě chytá různé předměty, prohlíží je, dotýká se jich, váží je v ruce; jest se však diviti, jak časně ukazuje snahu rozebírati předměty, zkoumati jejich vlastnosti. Když dáte šestiměsíčnímu dítěti lístek papíru, tu buď zaujme jeho pozornost nepatrná váha toho předmětu, tu zase zabaví je vydávaná jím šelest a bude stále tlouci hned do stolu, hned do papíru, srovnávajíc uslyšené zvuky. Když dáme dítěti hračky do koupele, bude chtíti ponořiti předměty udržující se na povrchu vody a naopak bude chtíti, aby plovaly věci těžké, slovem vidíme, že zkoumá hydrostatické vlastnosti svých hraček.“ „Děti, potvrzuje to J. P. Richter, mají velikou radost, mohou-li obracet a zvedati předměty, vkládati klíč do zámku, otvírati a zamykati dvěře a umísťovati předměty jeden ve druhém.“

Děti jen poslouchají své snahy po poznání, když rozparují svou loutku. Všechno touží věděti pomoci jaké tajemné vzpruhy loutka zavírá a otevírá oči, jak bečí mechanický beran. . . . Proto od té doby, co existuje lidstvo, kazí dítě své hračky.

Rozvíjí se při tom nesmírně smysl postřehovací. V dětských zahrádkách má i to rovněž účelem zábava, vytvářející sceny z každodenního života. Aby bylo možno následovati, třeba nejdříve pozorovati takové na př. pohyby, jak venkovana, který seje, váže, mlátí obilí; jak ku předu se pohybujícího vlaku železné dráhy, ptáků vyletujících z hnízda a zase se vracejících, kola mlýnského, když jím voda otáčí a p. Ta, jež řídí zábavu, naléhá velmi na dobré následování, vyvolává srovnávací úvahy a dbá stejně o rozvoj ducha i těla. Učení a zábava pojí se tu tedy v jeden celek. Není třeba připomínati, že některé hry, ostatně většinou dětí velmi oblíbené, působí značně na zostření bystrosti ducha, pozornosti a myšlení. Sem možno počítati šarády, rebusy, hádanky, domino, šachy a p.

Zábava působí znamenitě na vzdělávání citlivosti. Rozvíjí především instinkt společenský čili altruistický. Dítě ovšem může se baviti a baví se často samo, oč více však zajímají ty zábavy, na nichž berou

podíl i jeho vrstevníci. Proto hledá tovaryšstva jiných dětí. Tím má zábava nejen význam spolčovací, ale budí ještě a rozvíjí city sympathie, jež časem mohou se zaměnit v opravdové přátelství. Ostatně je hračka, jež může zastoupiti dítěti tovaryšstvo jiných dětí a ukojiti potřebu milovati, totiž loutka. Náklonnost milovati své loutky ozývá se v dítěti s tak mocnou silou, že nedostává-li se věci připomínající postavu lidskou, jest hotovo pokládati za loutku první lepší, třebaš všeho půvabu zbavený předmět. Paní Burnettová vykládá, že viděla jednou na jedné z horších ulic Londýnských, jak jakýsi špinavý hošík sedící na prahu domu tulil k sobě nevelikou otěpku sena uprostřed svázanou motouzem.

Vlastností dětských zábav jest také cvičení vůle. Dvě jejich první kategorie, jež mají vliv na sesílení svalů a obratnost údů, působí rovněž prostředně na rozvoj vůle, pokud jest silou povzbuzující. Je však ještě specialní cvičení vůle, jakožto moci krotící, zdržující pohyby. Pozorujeme-li zábavy dětské, docházíme k přesvědčení, že některé činnosti dětí mají výlučně účelem cvičení té schopnosti krotiti vůli. Mezi jiným ukazují to jistě nehybné pósy, jež někdy dítě zaujímá před zrcadlem, majícím sloužiti k verifikování té jeho nehybnosti. Prudké a náhlé zadržení všech pohybů dokazuje, že tu jde právě o hádanku, týkající se zkrocení vůle.

Rozvoj a cvičení pozornosti jest také důležitým činitelem při vzdělání vůle. Je známo, že pozornost dětí cvičí se hlavně po čas zábavy. To cvičení tvoří nejvíce překvapující prvek všech duchovních potřeb dítěte, jeho zájmů a zábav. Vystupuje tu jako spolučinitel práce intelektuální, jenž činí rozmanitým a mění povahu zábavy. Tak k oblíbeným dětským zaměstnáním náleží opakování jedné a téže činnosti (na př. otvírání, zamykání a p.). Preyer zaznamenává, že jeho syn bavě se jednou dovedl zvednouti víko džbánu 79 krát po sobě. Při takových zaměstnáních napínají děti velice pozornost a rozvíjejí postřehavost. Dlužno připustiti, že v uvedeném případě synek Preyerův zkoumal, jak povstával zvuk.

Konečně jsou takové zábavy, které budí v dětech city esthetické, odtud nejlépe bude nazývati je zábavami uměleckými. Především jest to zábava esthetická a epická, z nichž prvá spočívá v prohlížení obrázků, druhá v poslouchání pohádek; dále zábava architektonická, jmenovitě skládání špalíčků ze dřeva nebo cihel, stavění domků z kamení nebo ze sněhu. Napodobování plastické, to jest rýsování nebo modelování lidí, zvířat, ovoce nebo jakéhokoliv předmětu, malování či kolorování obrázkův a konečně nejdůležitější ze všech zábavy dramatické, z důvodu úlohy, jakou v nich má tvorba. Sem náleží zábavy, při nichž dítě jsouc autorem i hercem v jedné osobě, vymýšlí opravdivé dramatické kusy a dává v nich úlohy vymyšleným osobám. Trináctiměsíční synek Tiedemannův bral kapustové košťály a představoval si, že jsou osobami přicházejícími na návštěvu. Jistá velmi rozvinutá pětiletá dívčinka bavila se po celé dny v okenním výklenku tím, že jej zastavěla půlkolem křesly a představovala si, že je v paláci, jehož obyvatele tvořily loutky.

* * *

Zbývá ještě promluvit krátce, povšechně o hračkách. Jest jich velmi mnoho druhů, ale nejsou všechny stejné ceny.

Především nutno odstraniti všechny hračky hazardní, k nimž mají ovšem děti velikou náklonnost, jako různé loterie a p. Není však třeba zase utíkat se ke druhé krajnosti, k hračkám moralisatorským, jež obyčejně mají účinek docela opačný než si přejeme. Hračky historické bývají někdy pramenem

falešných vědomostí a mnohých předsudků. Poučující hračky, jež seznamují děti s mnohými zásadami mechaniky a fyziky, s nejnovějšími vynálezy a vědomostmi, mohou býti dosti užitečné, nepřestoupi-li se pravá míra. Třeba pamatovati, že taková hračka je pro dítě spíše úlohou, než pravou hračkou.

Bez užitku obyčejně jsou hračky automatické. Třebas snad mnohdy dovedně sestavené, mohou zajímati dítě jen na krátko, nedávajíc mu příležitosti, aby mohlo pustiti uzdu fantasi. „Dítě — praví Ruskin — nezaujme se roztočenou myškou, která běhá sama po zemi; dovede se však zaměstnati prvním lepším nehybným, ba špinavým předmětem.“ Písek, kaménky, kousky dřeva jsou mu milejšími, poněvadž z nich může udělati, co chce. Nepouštějme nikdy s myslí zásady, že největším ziskem zábavy jest radost, plynoucí z pocitu vlastní síly, samopříčinnosti a dosažení zamyšleného výsledku. Nejvíce zajímají dítě takové hračky, které ho pobádají ke tvoření, k samičinnosti, napodobení.

Třeba se tu varovati také velikého množství hraček, pak hraček neestetických a příliš nákladných, drahých. Tyto mohou působiti i škodlivě na děti, mohou buditi v nich marnivost a pýchu. A jaký jest obyčejně osud takové drahé hračky? Rodičové chtějí ji zachovati dlouho celou a nedovolují dětem volně se s ní baviti; jen chvílku, potom se uschová, aby se nepoškodila.

Rodičové a vychovatelé mají se starati, aby dítě umělo si samo dělati hračky. Výborně se k tomu hodí massa korková, jež není tak tvrdá jako dřevo a nepotřebuje zvláštních náčiní; možno z ní dělati stále nové vzory. Tím dána jest dětem zároveň příležitost vycvičiti zručnost rukou a spojití tak příjemné s užitečným.

Poněvadž se má v dítěti vzbuditi duch iniciativy, nenáleží míchat se do jeho zábav. Dá se mu hračka a zůstává se samo, aby mohlo jednati úplně samostatně. Tím připravuje se ku práci. A tak mohou také rodičové nejlépe a nenápadně poznávati schopnosti a povahu dítěte. Intervence vychovatelů je tehdy oprávněna, když by se při zábavě — zvláště společné — ohrožovalo zdraví, nebo mravnost.

VERITAS.

Volná škola.

(LIST ZE SLEZSKA).

„Pane, zůstaň s námi,
neb se připozdívá!“

Na svoji stručnou úvahu „k našemu náboženskému programu“ čekal jsem věcný posudek ze strany povolaných čtenářů t. listu, aby náhledy se vytríbily a jednostrannosti se předešlo. Marně. Schází zájem či upřímnost? Vězí snad naši křesťansky cítící vychovatelé světští i duchovní v tom blahém snění o malomoci veškeré vědy i politiky oproti náboženské otázce a výchově? Vězí snad v domění, že žádný časový ruch a proud jí v nejmenším neublíží?

Nejsem takovým optimistou.

Z Vídně doléhá k nám opět nové heslo „volné školy“, volné od tlaku byrokracie, volné od pout nepokrokové autonomie, volné od církve a ná-

boženství. Pokud jde učitelstvu o vymanění se z pout byrokracie, tu musí každý český a vůbec slovanský učitel k provádění hesla toho pracovati; nebo německá byrokracie ve své germanisační, vši životní praktické zkušenosti prázdné působnosti své na školu národní jest jejím i učitelstva národního opovředným nepřítelem a brzdou přirozeného pokroku.

Ale jak jisto jest, že žádná veřejná instituce bez dozoru nikdy nebude, tak ani školství naše se sotva kdy zbaví tlaku byrokracie. Dosti bude, pakli učitelstvo každý přehmat, každý výstřelek byrokratické svévole ve veřejnosti postaví na pranýř.

S v o b o d n é od byrokracie školy nevydobudeme, dokud budou i v učitelstvu živly nespolehlivé a chybuující, osvětě, pokroku a mravnosti ne dosti hovíci.

Až bude učitelstvo vesměs karakterní a síly své cele posvátnému účelu věnující, pak pod mravní, neúprosnou kritikou jeho neobstojí ani svévole byrokratická před soudem — veřejnosti!

Co se týče poměru učitelstva k nepokrokové autonomii, je to otázka tak obšírná, že vyžaduje delší úvahy a proto se k ní vrátím jindy. Chci tenkrát uvažovati o „volnosti školy“ oproti náboženství.

V Zábřehu vychází list „Volná škola“, která si právě tento bod obrala za program a hned v prvních číslech přinesla F. V. Krejčího článek „Proti náboženské výchově“. V tomto článku tvrdí filosof tento zcela opravdově, že náboženské vychování je zcela zbytečné pro mravní vývoj národa, ano jemu i na újmu prý. A pro důvody k této své filosofii nešel daleko. Zneužívání náboženství Kristova i libovolný jeho výklad tak mnohými církevníky oblíbený užil k odsouzení náboženství samého.

Způsobem takovým dovede ovšem mnohé zmásti v úsudku jmenovitě za naší doby, kdy více než jindy platí Schillerův výrok „Libuje si svět černiti, co lesklého a v prach trhati, co vznešeného“, a kdy i většina duchovenstva lpí tvrdošíjně na starých zevních formách, nepřístupná přesvědčení, že tím jádru škodí.

Myslíciho učitele ovšem taková filosofie Krejčovská nezmate, protože životní zkušenost, historie i řád přírodní mu náboženskou ideu nesmazatelně vtlačily v duši, srdce i rozum. Idea tato sjednotila křesťansky citící učitelstvo moravské kol „Vychovatelských Listů“ bohda trvale a nepochybuji, že tato křesťanská rodina učitelská bude se množiti, ne mocí církevní ani vyhlídkami na prospěch a zisk, ale jedině mocí přesvědčení o vnitřní blaženosti, jakou nášinec pocítí ze života dle náboženství Kristova.

Nicméně nemůže ani učitel křesťanskému lhostejno býti, jaká hesla, jaké zásady šíří současní proroci v kraji; nebo dosti jest i mezi námi takových, o nichž platí výrok „má víra je jistá, ale nesmí foukati příliš silný vítr“!

Dlužno tedy i proti „filosofii“ F. V. Krejčího zaujati pevné stanovisko a uvažovati o tom, jak by ta „volná od náboženství“ škola národní vypadala.

Pan F. V. Krejčí míní, že „předsudek“ o nezbytnosti náboženské výchovy zmizel už i v nejširších vrstvách lidových a tyto mravním životem předčí i kruhy nábožensky vychované.

Tvrzení toto mi věru připadá jako ze vzduchu vzaté!

Především není dosud generace bez náboženské výchovy dorostlé a tudíž nelze vůbec úsudku činiti o výchově bez náboženské. Jednotlivé případy tu nemohou býti normou.

Ale i kdyby nynější mladé pokolení postrádalo náboženské výchovy školní, nebyl by výsledek směrodatným pro vliv starších, v náboženských tradicích vyrostlých.

Účastníci se výsledků křesťanské civilizace, státem i společností chráněné a blouzníci při tom o zbytečnosti náboženství je právě taková filosofie, jakou hlásal Seneka, an sedě mezi tunami zlata chudobu vychvaloval.

Francouzský myslitel Wolney před sto lety už řekl, že svět jméno filosofa přikládá každému hloubajícímu, třeba by to byla i potřeštěná hlava a život lidský studovala z knih. Dnes je výrok Wolneye dosud správný, nebo máme učence, jichžto theorie nemá pro skutečný život lidu žádné ceny a tento se vyvíjí zcela odlišně od jich názorů a nedá se žádnými filosofickými šablonami poutati.

Podivno, že F. V. Krejčí i jeho stoupenci nepoloží si upřímně otázky, jakým právem chtějí lidu školu odkřesťanit a rodinám křesťansky smýšlejícím i na školu platícím plést se do jich otcovského a mateřského práva na výchovu jich dětí.

Právo takové nelze přisouditi ani společnosti, ani státu, ani učitelstvu, tím méně učenci jednotlivci, který nemá zodpovědnosti za mrav i řád společenský. Takové akademické otázky, jakou jest i F. Krejčího „o náboženské výchově“, nazval bych heslem, jakých za našich časů chorobné psavosti sta se vyrojí, aby tak rychle zanikly jako byly vznikly.

Pryč s náboženskou výchovou! volá pan F. V. Krejčí ve „Volné škole“ zcela opravdově. Věnujme tomu nerozváznému heslu několik řádků úvahy, aby se nezdálo, že myšlenku tu ignorujeme bez důvodů a jsme strnulými staromily a stavíme se slepí, hlubi proti každé nové myšlence za pokrokem lidstva tíhnoucí. (Příště dále.)

JOS. ŠPAČEK.

Kritika „Slabikáře“.

Obíraje se po několik let studiem různých spisů methodických, jakož i studiem paedopsychologie z různých autorův domácích i cizích, hlavně francouzských a konaje sám bedlivá pozorování vývoje duševních mohutností ve věku dětském, dospěl jsem názoru, že dosavadní metody v našich třídách elementárních postrádají vědeckého základu a že hlavně „Slabikář“ nynější jest daleko pod úrovní pokroku doby; nejsa založen na zásadách přirozených J. A. Komenským vyslovených, jest v odporu téměř se všemi principy jeho „Didaktiky analytické“ a zbudován jest na řadě mylných zásad, jež působí v obecných školách mnoho zla. „Slabikář“ nynější jest oproti slabikářům francouzským, anglickým, americkým, německým, ano i proti slabikáři uherskému jako ubohé nedochůdče. Četné a veliké vady jeho byly vytčeny před nedávnem v „Křesťanské škole“, v „Učitelské Besedě“, ve „Vychovatelských Listech“ vytkl je Dr. Kachník.

Vadám těmto Slabikář neunikl ani r. 1905, kdy objevil se v novém kabátě.

Jest nám velmi divno, že hlasy, jež dříve ozývaly se pro nové směry, pozorované již r. 1873 na světové výstavě ve Vídni, nedošly povšimnutí

a pokusy, jež učiněny, že upadly téměř v zapomenutí; tak na př. Josef Vlk, ředitel Bukovský, Klicpera, Petrák, Dr. Lindner a j. zůstali v oboru tomto nepovšimnutí a jich myšlenky byly prostě ignorovány.

Naproti tomu jsou vady dosavadních method ve tř. elementárních u nás tak četné a takového dosahu, že nelze jest pominouti jich mlčením. Liknavost znamenala by tu vůbec rozpakovati se přijati vymoženosti doby a tápati raději na dále ve mrákotách zastaralých method bachantických, jež přirozeně jsou způsobilé naváděti dítky k lenosti, ničiti hned v zárodku bystrý jich vtip, ubíjeti vlohy a činiti z nich malátné hlavy postrádající zájmu pro učení a radosti z něho.

Bezděčně vzpomínáme slov J. A. Komenského: „Ti vaši slabikářové (ty vaše početnice!) a všichni vaši aparátové, všecken váš učení způsob nehodí se; meškáte, zamotáváte, trápíte, kazíte jimi mládež a další dokonalosti dokonale cestu zasekáváte; čím trápíte, to ze hry a kratochvíle jíti můž; čeho kuse necháváte, plně býti můž“ atd.¹⁾

Že novota nevchází lehce v život, dokud není úspěch zřejmý, věděl i Komenský předobře, an pravil: „Známa je v té věci povaha lidská, že než se co velikého stane, diví se, jak to možné a když se stane, proč se to dávno nestalo, vidouc, že snadné jest.“²⁾

Tvrzení naše však, že Slabikář hluboko jest pod úrovní pokroku doby, jest nad pochybnost povzneseno a zřejmě každému, kdo zná úspěch nových method ve Francii, v Anglii, v Americe a j. Světová výstava z r. 1873. trvá zajisté mnohému kollegovi v živé paměti; tak na př. metody kreslení podle přírody, jež nyní razí si do škol cestu, byly tam vystaveny; rovněž metoda skriptologie, jež bohužel u nás nesprávně byla pojata a porušená uvedena do škol.

Dnes však nevzdáváme se naděje, že lepší budoucnost nastane obecnému školství, až zavedena bude metoda pravá, jež uvedena v souhlas se zásadami J. A. Komenského „Didaktiky analytické“ a ostatních jeho spisův didaktických³⁾ jakož i s výsledky studia paedopsychologického, dá se ještě značně zdokonaliti. Jsme přesvědčeni, že zavedením nových oněch method do našich škol potvrdí se platnost výroku „Ardua visa olim risus sunt posteritati.“⁴⁾ Tehdy dojde uskutečnění i krásné didaktické heslo J. A. Komenského „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus.“

Přistupme k vlastní kritice Slabikáře.

Protože prvá kniha školní přináležejí dětem šesti až sedmiletým, dětem to namnoze k vyučování zcela nepřipraveným, musí co nejpečlivěji šetřiti všech uznaných zásad „Didaktiky analytické“. Podle nich nutno jest uspořádati celé učivo jak v ohledu fonetickém, tak i po stránce grafické a celého obsahu.

Vytkněme nejprve některé dobré stránky Slabikáře:⁵⁾

1. Obrázky vloženými do textu oživuje se a zpříjemňuje vyučování;

¹⁾ Didaktika, kap. XII., IV.

²⁾ Ibidem pag. 62.

³⁾ Upozorňujeme tu hlavně na dílo „Schola ludus“ — Januae linguarum praxeos theatrae pars IV.

⁴⁾ Co druhdy zdálo se obtížno, hračkou je potomstvu.

⁵⁾ Dobré stránky tyto nejsou ovšem zásluhou Slabikáře; neboť již před nim byly ve školách praktikovány a v různých spisech rozšířeny o nich dobré názory — na př. od Klicpery, Petráka, Dr. Lindnera a j.

2. obrázky sloužící k vývinu hlásek jsou až na malé výjimky dobře voleny;

3. učení nabývá zajímavosti na některých místech tím, že užito bylo národní písničky nebo říkadla;

4. postup skriptologický od hlásek ke slabikám a slovům jest v novém vydání užitím normálních slabik zlepšen.

Na prvý pohled zdálo by se, že Slabikář je dobrý a že netřeba lepšího; leč takto souditi může pouze ten, kdo ve třídě elementární buď vůbec nepůsobil, anebo dostav se do ní hleděl, aby co nejdříve měl ji za zády.

Závažné vady, jež při vyučování citelně nás i žáků se dotýkají, jsou následující:

1. vady methodické kalligrafie,
2. „ skriptologické a paedopsychické,
3. „ orthografické,
4. pochybený způsob obrazův čelních i textových,
5. nedostatek metody synkritické, vady logické,
6. nepřehlednost učiva,
7. vady obsahu, nedostatek článků pro čtení enfonické,
8. některé jiné.

Vezmouce k ruce J. A. Komenského „Didaktiku analytickou“, metody francouzské a některé čelnější spisy paedopsychologické, a vyzbrojeni jsouce zkušeností z praxe ve třídě elementární, uvažujeme:

ad 1. V „Průvodci ke Slabikáři“ praví se na str. 7. sub 3.:

„Písmena tvaru podobného a hlásky podobně znějící mají v postupu od sebe býti vzdáleny“. Touto zásadou řídí se Slabikář velmi svědomitě k veliké škodě jak učení čtení, tak i učení kalligrafii, jež se dětem co nejvíce znesnadňuje. Že žáci II., III., IV. třídy i vyšších tříd namnoze velmi neúhledně piší a tak váhavě, neobratně, nesprávně čtou, to vše přičísti nutno za vinu Slabikáři a jeho pochybené metodě. Francouzský professor Achille van Achter v díle svém „Méthodique théorique, et pratique“ dí: „Racionální metoda předpokládá užitečné, účelné, podle podobnosti písmem a podle obtíží při jednotlivých písmenech spořádaná cvičení“. Tuto zásadu vyslovuje J. A. Komenský v „Didaktice analytické“ na několika místech. Cf. zásady uvedené sub 10., V., XLVIII., L., LXIII., 45., LXIV., 47.; LXXVI. 1., 2.; LXXVII. atd. Praví tu zřejmě:

„Vždycky od snadnějšího počínej a k nesnadnějšímu pokračuj.“

Ke všemu vzdálenému stupňů vyhledávej, až vhodně bude souviseti poslední s prvním bez jakého kdekoliv stupňové souvislosti přerušení — beze skoku a bez mezery. Vždy posloupně, nikdy skokem. Vše předcházející ať udělá k následujícímu stupeň, vše pak následující ať dodá předcházejícímu síly — atd. Kterak tu může obstáti kardinální zásada Slabikáře, „že písmena tvaru podobného a hlásky podobně znějící mají v postupu od sebe býti vzdáleny?“ Vždyť ani v V. tř., ba ani na zvl. kalligrafických kursích neodvází se učitel, resp. professor po „i“, „u“ dáti psát „a“, „o“, „e“ etc. Když žáci V. tř. resp. studenti nepiší v methodickém postupu krasopisu po „i“, „u“ hned „a“, „o“, „e“ atd. jak může učitel ve tř. elementární žádati od žáků, dítek šestiletých, aby řídily se následujícím postupem tvarů písemných podle Slabikáře:

„i“, „u“, „a“, „o“, „e“; „m“ (11. str.), „l“ (13. str.), „y“ (14. str.), „s“ (15. str.), „v“ (16. str.), „n“ (17. str.), „p“ (19. str.), „k“ (20. str.),

„ou“ (21. str.), „c“ (22. str.), „t“ (23. str.), „r“ (24. str.), „š“ (26. str.), „d“ (27. str.), „z“ (28. str.), „j“ (29. str.), „b“ (31. str.), „č“ (32. str.), „h“ (33. str.), dále pak „ř“, „ž“, „ch“ atd. Na str. 51. „N“, „M“, na str. 52. „v“, „V“, „u“, „U“, na str. 53. „c“, „C“, „ch“, „Ch“, „o“, „O“, na str. 64. „a“, „A“, „n“, „N“, „m“, „M“ atd.

Methodikové na slovo vzatí postupu tohoto nikterak nemohou schváliti, tím méně doporučiti jakožto metodu k vyučování krasopisu — a do I. třídy elementární dokonce nepatří.

Či snad nemusejí dívky v I. třídě bráti ohled na krasopis? Vždyť se mu přiučí později!¹⁾ Leč, chyba lávky a při sám Perun, že všechen dnešní zmatek v oboru krasopisu ve školách obecních, obtíže ve školách měšťanských a středních mají příčinu svou v I. třídě elementární. Zvyk má zajisté železnou košili. Naučí-li se dívky v I. třídě nesprávným tvarům, navyknu jim a pak div se, světe, že mnohdy po celý život mají velmi nemotorné, neuhledné písmo. Dobře tudíž J. A. Komenský odpovídá na naši otázku —

Apoll.: „Ergò illos jam ab initio pulchrè scribere vis?“

Proc.: „Praestat omnia agere pulchrè quàm turpiter.“²⁾

Nahlédněme též v jeho „Didaktiku analytickou“. Práví tam zřejmě: „Nesprávnému snáze (se) naučíš nežli správnému“ (zásada LV.). „Učit (se) snadnější jest nežli odučovati (se)“ (zásada LVI.). Důvod učit se jesti dle přirozenosti, odučovati se, proti přirozenosti jest. Obrácejí se po věcech samochťice smyslové naši a čeho chtivě dopadnou, uchvacují. Uchvácené pak věci podoby sotva kterým způsobem mohou pozbyti, protože, co se stalo, nemůže se odestati. Čeho posud nevidíš, můžeš viděti nebo neviděti; co jsi již viděl, nemůžeš neviděti. Odtud jde, kdykoli obraz vštípený z obraznosti chceš vyrvati, čím násilněji to činíš a čím krutěji s ním zápasíš, tím hlouběji v mozek jej vtiskuješ, tak že nikoli nerozvážně přál si „Themistokles raději umění zapomínati nežli pamatovati. „Vyučovati snadnější jest nežli odučovati“ (zásada LVII.). Důvod: Vyučovati jest úkol jeden „tak dělej!“ Odučovati jest výkon dvojí „ne tak, leč takto;“ Nebyl tedy žert ani věc nepravá, že hudebník Timotheus od učňů, kteří umění dříve špatně byli přivykli, dvojího platu požadoval, protože s nimi opravdu dvojí práci míval, totiž odučování tomu, čemu špatně byli se naučili a vyučování lepšímu.

„Neuč ničemu, čemu by odučovati bylo třeba“ (zásada LVIII.) Atd.³⁾ Podobně vyjadřuje se professor Achille van Achter. Týž z bohaté zkušenosti stanoví řadu cvičení kalligrafických v praxi osvědčených, odpovídajících zásadám Komenského.

Někdo by zde snad namítl, že žáčkové I. tř. konají dříve, než píší „i“, „u“ atd., dlouhá cvičení přípravná (po šest týdnů). Na to odpovídáme: Cvičení taková nejsou doporučitelná ani ve třídách vyšších v té podobě a v tom postupu, jak se obyčejně ve třídě elementární konávají. Racionelní metody francouzské, anglické a j. stanoví zcela jiný jich pořádek.

Dále podotýkáme, že ve třídách vyšších (i ve středních) po vykonaných cvičeních přípravných nepřipouští racionální, praktická metoda aby po „u“ psalo se „a“, „o“, „e“, potom „m“, pak „l“, po něm hned „y“, „s“,

¹⁾ Dr. Lindner »Slovo o zřízení a užívání Nové první čítanky«, str. 6.

²⁾ J. A. Comenii »Januae linguarum praxeos theatrae« pars IV., Actus III., S. III. — Opera didactica omnia, p. III.

³⁾ Cf. „Méthodique théorétique et pratique“, pag. 157 et sequ.

„v“, konečně „n“ (str. 17.!), pak „p“, „k“, „ou“(!), „c“, „t“, „r“, „š“ (na str. 26., „s“ na 15. str.!) atd. Cvičení t. zv. přípravná, jež konají se po 6 týdnů, jeví se v methodickém postupu krasopisu — a také v mysli dítek jako absurdní hysterou proterou působící samě jen obtíže při psaní písmen; neboť podle J. A. Komenského „Didaktiky analytické“ zásady CXIII. „první vtištění utkví“ a přípravná cvičení trvajcí po 6 týdnů vtisknou namnoze jednostranně některý tvar, na něž žáček při psaní bezděčně mysle vidí nové tvary ku psaní jemu předkládané v jiném světle, nežli by si učitel přál. Dokladů k tomu netřeba uváděti. Pohlédněme jen do písemných prací žáčků I. třídy, kde učitel svědomitě po 6 týdnů konal se žáčky „cvičení přípravná“ podle dosavadních našich method. Tu pak nastává učiteli nová práce — a to dvojí: 1. odučovati nesprávnostem, jež žáci přijali ve „cvičeních přípravných, 2. naučiti tvarům správným, jak to pověděl již J. A. Komenský.¹⁾ Při tom také platnosti dochází nepříjemné faktum, že odučovati je těžší nežli učiti a že nesprávnostem snáze se navyká.²⁾ Z těchto důvodů radí Komenský k veliké opatrnosti při vyučování.³⁾

Tu by snad někdo namítl, že pak vůbec zapisování tvarů předchozích musí vaditi následujícímu zapisování tvarů nových. Leč námitka tato pozbývá podstaty, uvážíme-li, že 1. kdežto po dlouhých cvičeních přípravných, k nimž někdy přistupují i tvary, jež v písmě vůbec se nevyskytují, žáčkové dlouho musejí čekat, nežli mohou správně užiti mnohých těch prvků, jež předem poznali, nejevili se mnohý z nich do konce jakožto hapax legomenon — methodou racionální a praktickou poznají vždy jen po jednom prvku, jehož mohou ihned ku psaní užiti; 2. kdežto řada cvičení přípravných jeví se namnoze jakožto bezmyšlenkovité, mechanické absurdum, přivádí umění celé věci; 3. protože celý obor abecedy shrnutí možno ve tři pěkné kroužky, v nichžto jen po jednom různém prvku se vyskytuje, nastává „**paedopsychické multiplikace představ**“ založený na J. A. Komenského „Didaktiky analytické“ zásadách: V., XLVIII., L., LXXVI., CXI., CLIX., CLXII., CLXIII., CLXXXV. a j.

Podle toho „královská cesta jest, jež vede přímo k cíli; zacházkám jest se vždy vyhnouti; vždy jen postupně jest jíti; nikdy skokem, jichžto obsahuje Slabikář velmi mnoho tak, že z tohoto jediného důvodu zaslужuje, aby úplně ze škol byl odstraněn a jinou, lepší knihou nahrazen.

Opravití nynější Slabikář po našem soudu nikterak nelze; neboť kardinální jeho zásady jsou nesprávné.

R—Ý.

Slovanský obzor.

Slovinci.

Letoší zemská konference učitelstva štýrského konaná v čer-
 venci ve Štýrském Hradci, byla ve mnohém poučna a zajímavá.
 Z referatů vynikaly „o reformě kreslení“ a o biologické methodě
 ve vyučování přírodopisu.“ Schválena resoluce tohoto smyslu:

¹⁾ Didaktiky analytické zásada LVII.

²⁾ Ibid. LV., LVI. et sequ.

³⁾ Cf. ibid. 42.

1. v obecných a měšťanských školách — pokud se tak ještě nestalo — ať místo metody popisné nastoupí metoda osnovaná na zásadách biologie. Při tom jest se však vyhýbatí jednostrannému zneužití biologie, nýbrž jest používati systematiky, morfologie i biologie jednotně.

2. při budoucí opravě učebných osnov nechať se dbá nahoře uvedeného a v čítanku nechť se pojmu přiměřené články.

Z návrhů: 1. Ve třídě o jednom oddělení ať není více než 80, o více odděleních pak ne více než 100 dětí.

2. Vyučování tělocviku ať se přeloží na letní dobu a počet hodin přiměřeně rozmnoží.

3. Místo školních zpráv ať se zavedou knížky, v nichž dvakráte do roka zapiší se známky číslicemi.

4. Buďtež upraveny prázdniny, úleva od náštěvy školní od 1. července do 1. října poskytována, prázdnno pak v době vedra odstraněno.

5. Učitelům, kteří mají ve třídě více než 80 dětí, ať se dá přiměřená remunerace.

6. Učitelstvo dle platu budiž postaveno na roveň úředníkům tří nejnižších tříd a při obsazování míst učitelských budiž při stejných jinak okolnostech dána přednost staršímu uchazeči.

Velmi cennou přednášku měl del. Požegar: O výchově mládeže vzhledem k autoritě: Opírala se o myšlenky: Ku dosažení úcty před autoritou potřebí mravních prostředků výchovy. O tyto jest třeba starati se všem povolaným činitelům zejména škole a rodině. Školské úřady ať podporují a povznesou vydávání dobrých knih pro mládež. Stát ať se přičiní, aby tisk a knihkupectvo byli v pravdě výchovnými činiteli mravně bezúhonnými. V zájmu veřejné mravní výchovy ať censura zkoumá všechny knihtiskařské výrobky. Dodatek o censuře se však nelíbil některým pokrokařům, jimž je milejším pokrok třeba ku zkáze společnosti vedoucí, nežli mravní výchova mládeže i lidu.

Výstava učebných pomůcek byla letos za příležitosti zemské konference učitelstva kraňského v Lublani. Plných 20 rozsáhlých světnic ve škole Sv.-Jakubské a I. městské obsahovalo přerozmanité pomůcky od vyučování názorného až po předlohy ku kreslení a přístroje fysikální a zeměpisné.

Zemská školní rada kraňská dovolila vyučovati ve III. třídě škol měšťanských začátkem letošního roku školního jazyku francouzského jako předmětu nepovinnému tři hodiny týdně.

Okresní školní rada ve Ptují podporuje učení ručním pracím ve školách sobě podřízených dosti vydatně. Třem školám dává zdarma všechny potřeby k ručním pracím, devíti pak poskytuje stipendia 8—20 K ročně pro hodné žáčky. Na otázku okresní školní rady, co v ručních pracích děvčata nejvíce zajímá, došla téměř souhlasná odpověď: háčkování a pletení punčoch, rukavic, zhotovování dětských čepců a kabátků atd.

Na školách v Korutansku místo lásky vtlouká se dětem nenávisť k jazyku slovinskému. Slovinština je prý „řeč škaredá, neotesaná, kterou mluví jen kramáři a lidé sprostí“. Za svůj jazyk se děti slovinské na němčených školách stydí a v německém neprospívají. Pak se ovšem může státi, že se děti chlubí doma nesmyslnými „merksačly“ jako „Die Hand ist ein Teil Schwimmvogel (místo Körpers), aneb: Filipp und Sofia sind Blätter (místo Geschwister).

V Krajině je 142 dobrovolných hasičských sborů, v nichž působí 41 učitelů dílem jako jednatelé, dílem jako náčelníci. V ústředním výboru jsou 2 učitelé, také redaktor hasičského orgánu, jenž slove „Gasilec“ jest nadučitel.

Valná hromada Svazu jihoslovanských jednot učitel-
ských konala se v srpnu v Pulji. Padlo mnohé slovo — ku podivu —
proti klerikalismu. Spor nastal pro výkřiky některých horkokrevných liberálů
slovinských proti delegátům charvatským z Istrie, kteří protestovali proti
zpráv dopisovatele do „Učit. Tovariše“ a hájili své poslance zejména Dr.
Špinčiče, jenž třeba zasedá ve klubu klerikála Šusteršiče, přece je lepším
vlastencem nežli mnozí křiklouni. Rozčilení ukončilo se banketem a výletem
po moři, jež zdarma uspořádal c. k. přístavní admirálát. Resoluce přijaté
hromadou touží na bídný stav učitelstva na jihu našeho mocnářství a vy-
bízejí poslance k účinnému boji za zlepšení hmotných i právních poměrů
učitelstva jihoslovanského.

Na sněmu k r a ň s k é m ujali se učitelstva kaceřování poslanci kat. strany
Dr. Šusteršič a Dr. Krek. Onen přimlouval se za zvýšení učitelských platů.
Poněvadž to však okamžitě nelze provésti — není dostatečné úhrady, — navrhl
učitelstvu aspoň pro přítomnou dobu drahotní příplatky. Odsoudil t. zv.
tajnou kvalifikaci, kterou je učitel vydán na milost i nemilost inspe-
ktorovou, aniž se může ospravedlniti neb brániti; neví čemu. Ukázal drastický
přípau na Lapajnetovi, řiditeli školy k r š s k é, jenž z čista' jasna obdržel
dekret, kterýmž jest dán na odpočinek — bez důvodu. Na zakročení u mini-
sterstva konečně udány zemskou školní radou důvody: je slabým v německém
slohu a nezná slovinsky (! jmenovaný je slovinským spisovatelem!).

Jiný případ: jednotřídka byla rozšířena na dvoutřídku; správce školy
hlásil se o místo nadučitelské, avšak nedostal je, ač sám byl uchazečem.
Byl zcela přeložen; v tajné kvalifikaci pak, jak sám poslanec se přesvědčil,
stálo, že učitel nevedl školní k r o n i k u. Byla to nepravda, jelikož sám po-
slanec opět se přesvědčil, že školní kronika byla vedena. Dr. K r e k se přim-
louval za řádnou a spravedlivou úpravu pětiletých příplatků.

Slovinské „Družstvo sv. Mohara“ má letos 83.572 členů. Vydalo
letos 501.423 knih mezi lid, od počátku svého trvání pak celkem již
10,309.060 knih. Číslo zajisté obrovské.

Návrh na zlepšení učitelských platů byl přijat ve sněmu k o r u t a n -
s k é m i g o r i c k é m; zákon vstoupí v platnost novým budoucím rokem;
platy dle tříd budou v Korutanech pro učitele: 1200, 1400, 1600, 1800 a
2000 korun; pro učitelky pak: 1000, 1150, 1300, 1450 a 1600 korun; pro
podučitele a podučitelky 800 korun; na měšťanských školách: 2000 a
2200 korun učitelům, učitelkám však 1600 a 1800 kor. Quinquenalky na
obecných školách po 200 kor., a na měšťanských první tři po 200 kor.,
poslední dvě po 300 kor. — V Gorici zvýšení obnáší 400.000 kor., uhradí
se přírážkou z piva na hl 4 K.

Slovinské „Družstvo sv. Cyrilla a Methoda“ má 9000 členů.
Vydržuje 25 škol, jichž zřízení stálo 200.000 kor., školy navštěvovalo 2600
dětí, kteří jinak by byli buď německým neb italským školám propadli za
oběť. Ročního příjmu má družstvo nyní 64.328 kor.

Charvatí a Srbové.

V Dalmacii v Trnovici nemají dosud školy. Rolník, Mato Drve-
nica, každý večer po práci sebere kol sebe děti vesnické a učí je čísti a

psáti. Tak jich naučil již přes 60. Každoročně má ve své „škole“ 25—35 dětí.

V charvatském časopise „Preporod“ (Zagreb) uveřejňuje Dr. Hranilovič článek o hygieně při procesích, jichž se účastňuje školní mládež. Žaluje na nerozumnost rodičů, krejčích a švadlen, kteří zhotovují dětem ku slavnostním příležitostem šaty naprosto nevhodné, nepraktické. Pronáší náhled, že by měl učitel slabším dětem zakázat účastniti se průvodů z ohledů zdravotních, kdyžťe prý kolik hodin trvají a děti vydány jsou slunci, hladu a prachu. (Kdyby dětem nic jiného neškodilo, průvody jim jenom prospějí; konajíť se z rána, na jaře neb v létě, kdy každý rozumný, nepředpojatý lékař jen vybízí ku delším procházkám. Přílišná změkčilost.)

V Charvatsku a Slavonii měli 1110 školních zahrad, které mají úhrnem 18.983 arů. R. 1902/3 rozdali ze zahrad těch 121.763 ovocných stromků a 61.531 réвовých sazenic.

Charvatskou školu zřídili si již v Americe v Autofagaste s vyučovací řečí charvatskou a španělskou.

Na Černé Hoře bylo před prázdninami 99 obecných škol, z nichž 79 státních, 20 pak obecních; na nich působilo 124 učitelů. Dívčích škol bylo 6 s 8 učitelkami.

Glas Crnogorca uveřejnil letos vydaný nový zákon o dozoru na školy. Dle něho jest povinen školní dozorce na Černé Hoře navštívití třikrát do roka každou školu svého okresu. Dostává ročně 2000 korun cestovného. V červenci jsou povinni školní inspektoři sejíti se ku poradě, a nejdéle do srpna podati referáty ministroví vyučování. Inspektoři jsou ve své činnosti podporováni všemi jak obecními tak státními úřady.

V lázeňském místě Opatiji, zřízena charvatská škola.

Jako o nás stará se v zemích koruny Svato-Václavské „Schulverein“, tak o Charvaty — Maďaři. Mají v Charvatsku 45 maďarských škol.

V Záhřebu intervenovalo minulý měsíc na 200 učitelů v zájmu svého hmotného a právního postavení. Učitelstvo odhodláno podporovati při volbách kandidáty opošíční.

V dalmatském sněmu prohlásil charvatský poslanec Tresić-Pavičić, že Italové mají právo na svoji universitu v Terstě.

Redaktor časopisu „Prosveta“, Jovan P. Jovanović, učitel v Kragujevci, uveřejnil v listě „Edinost“ článek, jímž pozývá veškero jihoslovanské evropské učitelstvo k utvoření společného svazu jihoslovanských evropských jednot učitelských. Výzva dochází ohlasu mezi všemi slovanskými učitelstvími jednotami; není snad daleko doba kdy svaz onen dosud ideální, stane se skutkem, takže slovanská vzájemnost nebude se hlásati již jen slovy. Prvý sjezd ustavující má býti v prázdninách r. 1906 za příležitosti sokolské slavnosti v Záhřebě.

Splitský „Učiteljski glas“ uveřejňuje zajímavý článek „Hygiena a dnešní obecné školství.“ V něm pisatel zmiňuje se o tom, kterak v jistém listu charvatském vyzýval Dr. Hlinkovič, že by se neměly posílati děti do školy k učiteli, který je stížen tuberkulosou. K tomu podotýká, že i Dr. Verona na schůzi jedné mluvil, aby všichni učitelé stížení tuberkulosou byli dáni do pense s plným platem. Tak by byli učiněni neškodnými tuberkulosní učitelé; ale což tuberkulosní děti. Učitel zdravý má bráti do rukou písanky a kreslenky tuberkulosních dětí, aby je přehlédl a klassifikoval?

V Sarajevě zřízena Jednota ku podpoře rodin a sirotků. Má jmění již 6.000 korun, členů má nyní 63 vesměs ze Sarajeva.

V Mostaru začal vycházeti měsíčník učitel'ský „Učitel'ska Zora“ redakcí A. Jukiče. Přináší petici učitel'stva na ministerstvo financí o zvýšení platů a zařazení učitel'stva do XI., X. a IX. platební třídy státních úředníků.

Platy učitel'stva v Bosně r. 1905 zvýšené, obnášely: pro nadučitele zákl: 1.200 K, učitele 1.000 K, prozatímního 750 K. Dříve dostávali decennálky po 200 K, nyní kvinkvenálky po 100 K. Služební doba obnáší 30 roků; za tu dobu může dosáhnouti nejvyššího platu učitel 1.900 korun.

V srbských školách v Lužici učí se náboženství jazykem srbským, při čemž však mají se katecheti přičiníti, aby srbské děti i německému náboženství rozuměly. Čtení a písmu učí se od počátku školní docházky srbsky i německy. Pro srbskou řeč nečiní saská vláda ničeho. Ve středních školách není ani zvláštního učitele pro srbský jazyk, ač v samém Budyšině je přes 100 srbských studentů. V Prusku se vede Srbům ještě daleko hůře. V srbských vesnicích mají za učitele jen Němce, kteří se srbskými dětmi zacházejí velmi hrubě. Za každé srbské slovo ve škole jsou děti trestány, stížnosti na to vedené jsou zcela marny. Inspektoři nutí učitele ku germanisování a učitelé i Srbové bojíce se o chléb, hovoří většinou po německu. V Sasku mají katoličtí Srbové náboženské knihy tištěny jenom srbsky, protestantští pak Srbové srbo-německy tak, že na jedné straně je text srbský, na druhé pak německý.

Srbský učitel'ský konvikt v Novém Sadu má jmění 106.809 K. — „Učitel'sko udruženje“ koupilo v Bělehradě dům za 47.000 dinarů pro spolkové účely. V Srbsku sotva desetina ženské mládeže navštěvuje školy: Škol je málo, učitel'stva těž. Jsou pouze 4 učitel'ské školy o 4 ročnících, Učitel'stvo jest v pravdě národní, však zaměstnáno ve všem veřejném životě, ve spolcích střeleckých, protialkoholických, zpěváckých a j., dílem jako předsedové, dílem jednatelé. Jen působením učitel'stva byl minulého roku vydán nový zákon o školách obecných a spolu zvýšeny učitel'ské platy. Přesvědčením jest učitel'stvo téměř vesměs pokrokové, což mu však nevdává cvičiti církevní písně pro pravoslavné chrámy. Hledí se na to jako na věc učitelí nejprůhodnější. Odtud také úcta k učitelům u lidu venkovského a vděčnost.

Letošního roku přeložena Komenského „Didaktika“ do bulharštiny.

Poláci.

Ve Volčincu, vesnici haličské, platí statkář Halpern již po dva roky sám školního lékaře. Povinností jeho jest dvakrát týdně děti prohlédnouti a nemocné zdarma léčiti. Mimo to založil zmíněný dobrodinec ve škole domácí lékárnou, již má v opatrování učitel.

V Čenstochově otevřeno bylo museum národní hygieny. Ve třech sálech vystaveny jsou rozličné hygienické předměty; mezi jiným model vzorného obydlí, koupele, vzorné školy, modely ústrojů lidského těla, studní, umývadla, lampy, obleky, vnitřní uspořádání domu, model vzorné nemocnice, pak mnoho nákrešů, statistických dat a diagramů soudobé hygieny.

Školské museum ve Lvově má 3640 čísel. Museum dostává od ministerstva podpory ročně 1000 kor., od zemského výboru haličského 500 kor.

K čemu není stávka? Orgán poslance polského Potoczka, „Obrona ludu“, uveřejnil článek, o stávce školních dětí ve vsi Loniowicach u Brzeska. Děti prý se domluvily, že zahájí stávku a také to provedly.

Od vánoc minulých přestaly choditi do školy, uvádějice za důvod, že učitel s nimi zle zachází. Stávkou chtěly vynutit, aby školní rada učitele, několika pánům nepohodlného, přeložila jinam. Také moderní prostředek. Ve škole patrně musí učitel poslouchat děti. Pakli ne — stávkovat. Co by se však stalo, kdyby učitel skutečně byl přeložen a žádný jiný na jeho místo nechtěl jíti?

V Haliči umírá ročně 73.700 nemluvňat t. j. celá třetina.

Ředitelství školy v Krzyskovicach odměňuje děti — ovocnými stromky. Zájem dětí pro ovocnářství jest veliký. K vůli „těm malým“ zvelebují svoje sady i staří. Věc stojí i jinde za uváženou. Kolik to často pustých strání čeká na zalesnění neb osazení ovocným stromovím, kolik pustých a holých břehů aspoň na vrbové proutí!

Zemská školní rada haličská obrátila se ku žádosti jednot učitelských na ředitelství železnic s prosbou, aby učitelům jedoucím na konference byla dovolena na předloženou legitimaci jízda ve II. třídě se zaplaceným lístkem pro III. třídu. Ředitelství povolilo. Rovněž zvýšila zem. šk. rada cestovní diety ze 20 h na 30 h za kilometr.

V minulém školním roce bylo ve Lvově 11 škol chlapeckých a 13 dívčích. Na nich působilo 239 učitelek, 160 učitelů, 42 katechetů a 13 rabínů.

Ukázka školního úkolu (dle časopisu „Szkola“). V kterémisi haličském městečku dala učitelka dětem úlohu „o nemluvňatech“. Desítiletá Zosia vypracovala ji následovně: „Nemluvňata jsou nejmenší lidé, jací na světě žijí. U nás pořád je jedno, a jak začíná již běhati, přichází jiné a pak ono je nemluvnětem. V naší ulici je mnoho nemluvňat. V každém domě jedno, a ony, když svítí slunko, jsou všecy na ulici a teprv je vidět, kolik jich je. V některých vozičkách sedí dvě, jedno hlavou v tu stranu, druhé v druhé; ty se jmenují dvojčata a jsou sobě tak podobna, že dívá-li se někdo na jedno, myslí si, že vidí druhé. Nemluvňata jsou velmi milá a hodná — když spí. Ale jak se v noci probudí, pak vřeští a musí se s nimi choditi sem a tam, potřásati a jim zpívati. Každý byl jednou nemluvnětem. Dědeček také, ale tehdá nevypadal tak, jak teď. Vlasů též neměl, ale neměl ani bílé brady. Tak říká maminka, která ho již tehdy znala. Nemluvňata nemají zubů a v ústech nic jiného jenom velký palec. Odkud se nemluvňata berou, je zcela neznámo. Jeden říká, že je přináší čáp, a jiní, že se nacházejí pod kapustou.“

Těšínská „Macierz szkolna“ potřebuje 82.000 K ročně na udržování škol a stipendia gymnasistům v Těšíně. Příspěvky členské a úroky činí ročně 5000 kor., dary z království polského 50.000 kor. R. 1905 byla nucena zříditi v Těšíně zahrádku (Němci jich tam mají 7) a pak školu „w Dziećmowicach, gdzie Czesi wszelkimi sposobami odbieraja nam żywiol polski robotniczy i jego dziatwe“. (Ročně stojí 4000 K.) Tak vida, Češi jsou také „odběrateli dětí polských“! (Szkola).

V Americe zemřelý emigrant z království polského odkázal okolo 9.000.000 K pro židovské učitele polské. Budou tedy dostávat ročně 2000 K příspěvků.

Rusové a Rusíni.

Školní spořitelny v Rusku. R. 1904 bylo v Rusku na středních a obecných školách 1926 školních spořitelien. Ze 332.000 žáků mělo v nich úspory 15 proc., tak že připadlo průměrem 2 ruble 77 kopějek vkladu na žáka. Obnos uložený obnášel celkem v městských školách 129.133 rublů, ve venkovských pak jen 26.679 rublů.

Ruský ministr vyučování dovolil učitelkám se vdáti a bez překážky dále vyučovati.

V gubernii Piotrkovské v Rusku bylo v uplynulém roce celkem 1318 škol s 94.894 žáky, 2454 světskými a 186 duchovními učiteli. V počtu tom zahrnuty jsou i židovské školy: 34 kantoráty a 567 chederů. Ženská gymnasia byla 2: v Piotrkově a Lodzi, mužská pak v Piotrkově a Lodzi a Czestochově.

Na „vyšším kursu ženském v Moskvě“ bylo zapsáno 500 osob, odmítnuto 800 uchazeček.

Ve Varšavě zřízena nová škola umělecko-řemeslná pro ženy nákladem Cecilie Gutovské. Mezi předměty zaujímají důležitá místa: řezbařství, gravérství, emailování, vázání knih, košíkářství, hotovení šatů, stříhy, odborné kreslení, nauka o slohu a j.

Osvěta v Rusku stojí na velmi nízkém stupni. V petrohradské gubernii umí se sotva polovina obyvatelů podepsati. Ve 14 okresích jsou tři desetiny analfabetů (z popů 28 proc., ze šlechty 30 proc., z měšťanů 60 proc. a selského lidu 89 proc.). Ze 36 gubernií (a to ještě kulturou předních) vyššího vzdělání nabylo pouze $1\frac{1}{10}$ proc. obyvatelů. Na 225 km² a 1600 obyvatel připadá pouze jediná jednotřídka; jedna dvoj- až trojtřídka až na 5.100 km² a 36.000 obyvatel. Ve 31 gubernii nemá ani jediná škola školní knihnice. Poznáváme tyto údaje, dokládá rusínský časopis „Učitel“, že ve východní Haliči „v tom klassickém kraji analfabetů“ je jich 90 proc.; „jsou u nás dědiny, které školy nemají, nebo jsou u nás dědiny, které školu mají, ale nemají učitele!“

Rusíni v brasílské Paraně žádají své rodáky haličské, aby jim poslali nějaké učitele; dosud učí rusínské děti — počtem 72 — úředník c. k. rak. uher. konsulátu. Učiteli-Rusínovi nabízejí měsíční plat z jednoho dítěte 2 milreise (1 milreis spojených států brasílských má 1 kor. 3 hal.) bude-li hudebníkem, velice si tím svůj příjem zvýší.

Do pětileté dívčí školy „Pedagogického družstva“ rusínského ve Lvově zapsáno 175 děvčat, do třech tříd semináře 90 děvčat.

V Haliči založeno: „Družstvo vzájemné pomoci učitelů a učitelek haličských a bukovinských“ se sídlem ve Lvově. Hned chopilo se díla; podalo sněmu žádost o zvýšení učitelských platů a zařazení učitelstva do tří kategorií rovných třem nejnižším třídám úřednictva státního, dále o snížení počtu služebních let, o vydání pragmatiky služební a jasného disciplinárního řádu jakož i o zavedení veřejné kvalifikace učitelstva.

Školství u nás.

Nový řád školní a vyučovací. — Nový zákon o dozoru a nákladu na školy na Moravě. — Jednota Komenského. — Osvětový svaz. — Hlasy časopisů.

Nejvýznačnější událostí v našem životě školském je vydání nového řádu školního a vyučovacího. Téměř všechny časopisy české posuzují jej nepříznivě, ba některé dokonce dovozují, že porušuje základní říšské zákony. Tak na př. „Naše Doba“:

„Podle jasného znění základního státního zákona z r. 1867 jsou všechny veřejné úřady přípustny všem státním občanům bez rozdílu, podle

základního zákona z r. 1868 patří mezi ony úřady také všechny úřady školské. Školský zákon pak z r. 1869 označuje službu na veřejných školách jako úřad veřejný, jehož může dosíci každý státní občan bez ohledu na to, kterého je náboženství. Školská novela z r. 1883 tento zákon porušila ustanovením, že správce školy musí prokázat před přijetím svého úřadu způsobilost k vyučování náboženství toho vyznání, kterého je většina žáků ve škole. Nový řád opravňuje zemské školní úřady k tomu, že mohou na školách, kde je několik vyznání zastoupeno, k návrhu okresního školního úřadu, je-li toho třeba k zabezpečení náboženského vyučování té neb oné konfesionální menšiny, před rozepsáním konkursu určit, že učitelská osoba, která bude ustanovena, náležitě musí k náboženskému vyznání této menšiny a že má prokázati způsobilost výpomocně vyučovati příslušnému náboženství. Definitivní řád jde tedy v porušení základního státního zákona ještě dál a přijde nejvíce vhod křesťanským sociálům vídeňským, kteří si budou moci dosazovati na místa správců škol své katolické přívržence i na školách, kde je židovská nebo evangelická většina žactva a kde dle platnosti provisorního řádu musili býti ustanovováni učitelé vyznání evangelického nebo židovského.

V říšském základním zákoně je paragraf, dle něhož je každému »rakouskému občanu zaručena úplná svoboda víry a svědomí, dle něhož každý má po dokonání 14. roce svého věku právo náboženské vyznání svobodně si zvolit, a nikdo nemůže být nucen, aby se účastnil církevního výkonu nebo církevní slavnosti, není-li postaven pod mocí někooho jiného, který dle zákona k tomu právo má.« Proti tomuto jasnému znění zákona, dle něhož nemohou býti tedy ani učitelé ani žáci nuceni k účasti na jakýchkoli obřadech náboženských, nařizuje nový řád okresním školním radám v § 10., aby ustanovovaly, pokud školní dívky, které jsou povinny se účastnit náboženských zkoušek a cvičení, mají být osvobozeny od vyučování v příslušných dnech, a v § 63., že dívky do školy přijaté mají se pravidelně účastnit oznámených náboženských cvičení svého vyznání. Sahá tedy nový řád školní jak na práva rodičů a poručníků, tak na práva učitelů, které pod záminkou, že mají k dětem dozírat, nutí k účastenství na církevních výkonech a slavnostech.“

Úsudek náš je, že nový řád školní a vyučovací, ačkoli obsahuje mnohá dobrá nařízení, přece duchu doby nynější přiměřen není, požadavkům výchovy přirozené nevyhovuje, časových potřeb socialních nedbá. Pojďme o něm v příštích číslech Vych. Listů obšírně.

Pro Moravu schválen byl v posledním zasedání zákon, kterým se mění dosavadní předpisy o dozoru ke školám. Dle této opravy budou školní úřady národnostně rozděleny. V místech, kde je nyní vedle německé školy také česká, mají se utvořiti v jednom obvodu školním místní školní rada německá i česká, zcela samostatně. Z těch dnešních školních okresů, kde jsou školy české i německé, budou utvořeny dva okresy, jeden ze školních obcí českých, druhý německých. Kde by byl počet škol jedné národnosti nepatrný, připojí se k nejbližšímu okresu téže národnosti. V Brně bude dle toho zřízena vedle dosavadní německé též česká místní školní rada. Zemská školní rada rozděluje se ve dva odbory, český a německý se samostatnou působností. Odborům přísluší dohled na okresní a místní školní rady, dozor na správu učitelských ústavů a cvičných škol, jmenování učitelů a rozhodování o záležitostech škol přidělených těmto okresním školním radám, dohled na školy střední, potvrzování ředitelů a učitelů na středních školách, vydržovaných z obecních neb jiných soukromých prostředků.

Úsudky časopisů o tomto novém zákonu se rozcházejí. „Hlídká“ na př. uznává některé přednosti jeho, pišíc: „Těmito změnami pojistili si sice Němci neobmezený vliv na správu a vedení svých škol, ale s druhé strany i školy nabývají tím proti germanisaci ochrany. Zvláště důležitá jsou ustanovení, že do škol obecných smějí zpravidla býti přijímány toliko dívky, jež jsou vyučovací řeči znalé; druhé ustanovení zabezpečuje menšinovým školám zemskou podporu. Země má platiti pravidelný příspěvek školám soukromým v obcích, kde není veřejné školy dotyčného jazyka. Tento zemský příspěvek bude obnášeti 1000 K na každých 30 dětí ve škole soukromé, ale vyplatí jej zemský výbor jen tehdy, když do školy soukromé přijímají se a v ní vyučují jen děti vyučovacího jazyka znalé. Rozdělením zemské školní rady znemožněno poškozování českého školství, jež dosud leckdy zaviněno nepřítomností některého českého člena, ať už se to stalo z liknavosti nebo příčin omluvitelných.“

„Revue Moravsko-Slezská“ nepřiznivě posuzuje nový zákon: „Nové zákony školské nesou na sobě pečeť celého díla ujednaného v posledních dnech zasedání sněmu moravského. Je to elaborát rozbitých moravských smiřovaček, které byly německými členy důkladně propracovány a našimi poslanci u příležitosti změny volebního řádu do sněmu na rychlo a bez bedlivější úvahy schváleny. Mají zdání, že nám přinášejí prospěch, ve skutečnosti však Němci zabezpečují si jimi své posice. Nové zákony školské ujednány byly, aniž by o tom učitelstvo bylo slyšáno, aniž by byl respektován kulturní program veškerého učitelstva, jež právě otázku dozoru ke školám má pečlivě propracovánu a klade hlavní důraz na národní autonomii. Ani zákon o dozoru ke školám, ani návrh Perkův nemá pro nás jakéhokoli významu. Prvním se dělí školní rady na české a německé. Nezjednává se v nich však vliv národní autonomii, nýbrž ponechává se staré zřízení byrokratické. A tak české sekce nikdy nebudou ovládány duchem českým, následkem vlivu státních byrokratů, kdežto německé budou silně nacionálními. V českých obcích nás to poškodí, a v německých nám neprospěje.“

A návrh Perkův se nese k tomu, aby počtivá zásada, že „české dítě patří do české školy“ nemohla svému uskutečnění dospěti, neboť dle něho „do škol obecných smějí zpravidla přijímány býti toliko dívky, jež jsou vyučovací řeči mocny“, avšak od toho pravidla je možna odchylka a okresní rada školní na žádost může ustanoviti jinak. Tím jen houfné posílání českých dítek do německých škol dostane úřední povolení, neboť německé okresní školní rady to budou podporovati.

Tak jak s volebním řádem, tak i ve věcech školských zajistili se Němci, aby velký rozmach českého života na Moravě je nezastihl nepřipraveny a nevytlačil je postupem času z jich držav a sídel.“

I z těchto ukázek je viděti, kterak je nutno, aby učitelstvo nikdy nezbavovalo se samostatného úsudku.

Vědeckým střediskem paodagogického světa českého má býti „Jednota Komenského“, která se právě ustanovuje z učitelstva všech kategorií, chtěc patrně docílití touženého svazu všeho učitelstva bez rozdílu stupňů a druhů škol, od školy obecné až po universitu. „Jednota Komenského“ chce státi mimo organizace učitelské, ale nikoli proti nim, a býti vedoucí duchovní korporací národa ve všech věcech vzdělanosti.

Doplněním školství u dospělých má býti „Osvětový svaz“, který zakládá Národní rada česká. „Osvětový svaz“ má býti organizací pro práci osvětovou a kulturní, a není pochyby, že i v něm uplatní se rozum a práce učitelská.



Učte se samostatně mysliti! (Schopenhauer: Parerga et paralipomena, II. 519.) Jako bohatá knihovna, je-li nespořádaná, méně užitku dává než knihovna menší, ale dobře zřízena, právě tak i největší hojnost vědomostí, jež vlastním myšlením zpracovány nejsou, nemá té ceny, jako zásoba menší, ale důkladně promyšlená. Neboť jenom všestranným spojováním toho, co víme, a přirovnáváním každé pravdy k pravdám jiným, možno sobě poznání úplně přivlastniti. Zpracovati v mysli možno jen to, co víme; proto se člověk musí učit. Víme však v pravdě jen to, co jsme důkladně promyslili.

Ku čtení a studiu může se člověk sám přinutiti, ne však k samostatnému myšlení. Myšlení totiž musí býti rozněcováno jako oheň větrem a udržováno, což se jinak státi nemůže, než zájmem pro předmět myšlení. Tento zájem může býti buď objektivný nebo čistě subjektivný. Zájem subjektivný máme pro své osobní záležitosti; zájem objektivný pozorujeme toliko u lidí s otevřenou hlavou, u lidí, jimž myšlení tak přirozeno jest jako dýchání. Takových lidí je pořídku. I mezi učenci je jich málo.

Některé hlavy mají již od přírody náklonnost ke čtení, jiné zase k samostatnému myšlení; avšak velký je rozdíl, jaký má na ducha našeho čtení s jedné a samostatné myšlení s druhé strany. Čtením vnucují se duchu myšlenky různorodé s okamžitou náladou a směrem duševním čtoucího. Tak je duch nucen, aby jednou to, podruhé ono myslil, třeba že k tomu žádná chuť nemá. Při samostatném myšlení sleduje duch svůj vlastní přirozený pud, který určen je buď okolnostmi přítomnými nebo vzpomínkami. Proto příliš časté čtení odebírá duchu našemu všecku zpružnost, iako ji odnímá stálý tlak ocelovému péru; a kdo chce docílití toho, aby neměl ani jedné samostatné a původní myšlenky, ať všecek svůj volný čas věnuje četbě. Přílišné čtení je příčinou, že často i velcí učenci stávají se bezduchými a nepůvodními. Učenci jsou ti, kteří v knihách čítali; myslitelé, veleduchové, osvětitelé a vůdcové pokolení lidského čítali bezprostředně v knize Všehomíra.

Vánoční legenda. Ježíšek malý pacholíček, šel do háje v ráji vybírat vánočních stromků pro hodně dětičky. Strážní andělíčkové děti jej provázeli. Stromové, jakmile Pána spatřili, všichni kývali a volali: „Mne také, mne také!“ Andělé vybírali a na zlaté vozy nakládali. — Ale bylo v háji víc smrčků a jedliček než na světě hodných hochů a holčiček; Ježíšek nemohl všech potřebovati. Když vozy odjely, všichni zbylí stromkové se rozplakali, že jich andělé také nevzali.

Smálo se jim tvrdé hloží a bodlačí: „Je vám líto, že jste zůstali živi a zdraví?“

„I život bychom rádi dali“, stromkové štkali, „pro nevinnou radost dětíských srdcí a pro slávu Boží.*)



*) Vyňato z krásné, uměleckými obrázky zdobené knihy „Nové chodské bajky“. Napsal Jan Fr. Hruška. Obrázky kreslil Daniel Mayer. Nákladem Hejdy a Tučka v Praze.

Literatura.

Časopisy vědecké.

Hlídká. Ročník XXII. Redaktor Dr. Pavel Vychodil.

„Hlídká“ bývá často nazývána nejlepší vědouckou revuí českou. Že název ten je oprávněn, dokazuje jasně obsah právě dokončeného XXII. ročníku. Vedle výtečných posudků a rozhledů (ze života náboženského, věda a umění, zprávy národohospodářské, rozhled sociální, školství, vojenství), jež důkladně si všimají veškerých moderních proudů světových, referují nejdůležitějších zjevů, otázkách, událostech domácích i cizích, vykazuje letoší ročník řadu důkladných prací právnických, historických, literárně-historických, uměleckých, jazykovědných a zvláště filosofických. Pro náš časopis je nejdůležitější, upozorníme-li na pozoruhodné studie Leoše Janáčka, Loni a letos, a M. U. Dra Jaroslava Mathona, Moderní směry, a na práce filosofické.

Prof. Dr. Fr. Bulla ve článku „O hmotě oživené“ řeší na základě nejnovějších výzkumů otázku o původu životních jevů, který je v principu životním, jenž hmotu určuje a uschopňuje ke všem pohybům vnitřním i vnějším. — Na práci K. Černockého, „Psychologie bludů v dějinách církevních“ bylo již upozorněno ve „V. L.“ ve článku „Quo vadis“. — Pozoruhodný je referát Dra. Jos. Kratochvila „Psychologie na mezinárodním kongresu v Římě“, v němž upozorňuje autor na šíření hrubého materialismu psychologického. Týž autor ve článku „Vývoj problému Boha v řecké filosofii před Sokratem“ ukazuje, jak řecká filosofie ke stále vznešenějšímu pojmu Boha se povznášela. V. L. a n. k. a š posudky i článkem „Z francouzské filosofie náboženské“ seznamuje nás s dnešními filosofickými proudy ve Francii. Zajímavějších a pro náš časopis důležitých prací v „Hlídce“ miníme se častěji na tomto místě všimati.

Česká Mysl. Ročník VI. Orgán filos. jednoty v Praze.

Dosud jediný náš výhradně filosofii věnovaný časopis. Letoší ročník vedle četných posudků filosofických spisů podává pěkné rozhledy po pedagogice, psychologii a dějinách filosofie. Z článků pro nás pozoruhodné jsou: „Lockeovy zásady vychovatelské“ od Fr. Drtiny. Locke klade hlavní důraz na praktický ráz výchovy. Hlavní požadavek je, aby dítě dovedlo samo sebe ovládati. Zbožnost tvoří důležitou součást ideálu výchovného, z ní i ostatní cnosti vycházejí. Chovanec buď veden k úctě a lásce k Bohu . . . a k lásce k bližnímu. — M. U. Dr. Lad. Jeništa ve článku „Nemoc a její psychické důsledky“ pozoruje vliv nemoci na duševní stav člověka. Procitěné pojetí náboženské bývá nemocnému úlevou.

Mnohé zdravé myšlenky a kritiku našich českých poměrů obsahuje článek A. Bláhy „Synthesa jako charakternost“. Charakternost značí: vědomé a upřímné zařazování čínorodých elementů na pole vůle za účelem jednotné a vyšší krásy života. Důkladná jest práce Vlad. Nezmara „Subjektivism a objektivism v novodobé filosofii, zvláště německé“. Prof. Hostinský podal „Esthetické názory G. Sempere“ — Dr. Gustav Tichý „Filosofie náboženství u Kanta“ — Dr. Jos. Kratochvil „Theologická a noetická záhada ve filosofii Platonově“. K.

Z redakce „Vychovatelských Listů.“

„Vychovatelské Listy“ vzrostly, zdokonaleny, předplatné nepatrné se nezměnilo. Prosíme proto svých ct. příznivců, aby nám pomohli nových odběratelů získati. — Z technických překážek bude poslední číslo s obsahem V. ročníku expedováno až po Vánocích.