



Jinošství.

Referuje V. L. a n k a š, duchovní správce chlapecké polepšovny.

(Dokončení.)

V ý c h o v a d í v k y.

Když koedukace se nedoporučuje, jaká bude asi výchova dívky, aby byla dobře připravena na svou úlohu ženy a matky? Hall načrtává nám výchovný plán pro dívku, ale plán ten, jsa ideálem, a cele aristokratický, je z velké části neuskutečnitelný. Dívka od 12—20 má býti vychovávána na venkově, ale zase poblíže města, kde rozkošná příroda disponuje vším, čeho ke zdraví a radosti mladé dívčí duše je žádoucí. Hall sní tu idyllický sen nákladné výchovy, již si dopřáti mohou jen dcery millionářův. Z praktických návrhů jeho uvádí Compayré tyto: Především třeba pečovati o fysický rozvoj dívky, ježto zdraví ženy je předúležito pro budoucnost rasy. Studie její ať ji připravují na její určení v rodině a životě; proto vypovídá Hall z něho vše, co bylo by učenou teorií a čirou spekulací; vše se ve vědeckém vyučování dívky zjednoduší; dovolávati se bude třeba více intuice.

I literární studie se musí přizpůsobiti charakteru ženy; s řečtinou pryč; co se latiny týče, Hall váhá, ale za to živě doporučí studium jazyku živých.

Samozřejmě, že i umění nesmí býti zanedbáváno; hudbě budiž vyučovány jen ty, které prokáží schopnost a chuť. Velkou váhu zase klade Hall u dívky na studium psychologie dítěte a historie paedagogie. Jako Amerikán ovšem je pro to, aby poučena byla dívka i o tom, čeho třeba věděti o pohlavních orgánech a funkcích.

Ve vzorném domě bude se i učiti hospodářství, kuchyňskému umění atd.; korunu budou tyto studie míti v mateřském kursu, kde dostane se dívce poučení o kojení, výživě a krátce o všem, co může dívku připravit na její budoucí mateřské povinnosti. Výchova ženy bude tudíž především praktická; a tato praktická výchova bude i hluboce náboženská. Až dosud byla prý žena věrnou strážkyní náboženství minulosti; dle Halla, má býti nyní inspiratorkou a činitelem náboženství budoucnosti; jeť prý náboženství nejvyšší poesíí

života. Hall přejímaje pověstné slovo Voltairovo prohlašuje, že „kdyby nadpřirozeno neexistovalo, bylo by třeba ho vynaléztí...“ Trojího typu žen, jež dnes kol sebe vidí, si Hall nepřejí: ženy frivolní, ženy učené a pedantské, pyšné a sobecké a ženy zbožné, která se umrtvuje a od světa skutečného izoluje. Jeho ideálem je žena vzdělaná bez přepjatosti, činná a pozitivní, jež touží především po „slávě mateřství“.

Z toho, dobře dí Hall, že žena může činiti mnoho věcí jako muž, neplyne ještě, že je činiti musí. Kdyby chtěla se ve všem opičiti po muži, dospěla by jen k tomu, že byla by „bezcennou napodobeninou“.

V ý c h o v a m l a d í k a .

Jestli koedukace nebezpečna pro dívky, tím, že je pomůžuje, není bez nevýhod i pro chlapce, jež zase poženšťuje. Hall důrazně tu promlouvá o nevýhodách a neblahém vlivu ženského okolí vůbec, a zvláště ženských učitelek na ducha a charakter chlapcův, a dí dokonce, že, potvrvá-li výchova chlapce v rukou jen ženských nad jistou dobu, je to „zkáza“.

„Není-li chlapec absolutně mužný, dí president Roosevelt - nezasluhuje žádného respektu.“ Toť názor i Hallův. Abychom učinili z dítěte člověka, míní, že třeba se vystříhati, abychom potlačovali v jeho mladém věku tužby po svobodě a neodvislosti, byť i někdy nezřízené; je třeba je ponechati jeho pudům bouřlivým a prudkým, i kdyby snad při tom měly se poněkud zvrhnouti v hrubost.

Hlavní věcí je, aby dítě, jinoch nabytí fysické a mravní energie, aby již záhy naučil se sebeovládati a mistrovati. Vůle, energické city jsou jinak důležitější než rozum. Intelligence je produkt individuální zkušenosti, částečnějším a nedokonalejším projevem duše; duši ukazuje nám cele jen vůle. Proto tak důležitější jsou Hallovi sport, atletické hry, jež vyžadují vytrvalosti, obratnosti a odvahy. Výchova má jiný účel než je pouhý intelektuelní rozvoj; je tu něco, co více platí než býti učencem, totiž býti „člověkem“.

Hall však přes to málo mluví ve svém díle o výchově vůle, za to celou kapitolu věnuje intelektuelnímu rozvoji, didaktice, vyučování. Compayré mu vyčítá, že obnovuje tu blud Rousseauův; a žák Hallův je skutečně jen málo originální kopii — Emila; a proto námitky a kritiky, jež byly uvedeny proti chimerickému systému autora Emila, platí částečně i proti názorům napodobitele. Málem bychom řekli, dí Compayré, že theorie Hallova je psychologicky falešná, a paedagogicky nebezpečná; a správnější názor proto je dozajista ten, že není nikdy příliš časně, a byť i intelektuelní rozvoj dítěte byl sebe pomalejší, dítě cvičiti, aby posuzovalo to, čemu je učeno a usuzovalo o tom, čemu se učí.

Něco z pozorování Hallových o tomto věku dětství, Compayré očišťuje je od zveličení, podržuje a to: dítě, od 10—12 let, není zralé pro didaktické vyučování, jež vyžaduje více soudu a usuzování, než ho takové dítě má. Nuže, věk tento je právě doba, kdy děti navštěvují obecnou školu, a Compayré, proto táže se: Neměly by názory amerického paedagoga zmírniti snahy některých našich učitelů nebo jich špatně zpravených rádců, myslí-li, že možno vzdělati

a vyučiti školáka na malého filosofa, jehož rozum by byl již vypracován, a jehož intelligence by byla schopna chápati nejvyšší pravdy morální nebo sociální?

Ve věku 13 let nastává v rozvoji dítěte — vlivem počínajícího pohlavního dospívání — hotová a opravdová přeměna v jeho povaze. Jaksí nová bytost se vynořuje, vše, rozum a i jiné duševní schopnosti se pojednou modifikují. Hlavní rysy její mravní fysionomie byly by asi tyto: jinoch tíhne k společnosti dospělých; je citliv k jich hanbě nebo chvále; chce, aby se s ním nakládalo jako s dospělým; probouzí se v něm cit pro přírodu a umění; květ obraznosti se v něm rozvíjí; jeho citlivost se zjemňuje, a my to vidíme, jak se pro nic červená; zabývá se budoucností, ale zajímá se i o minulost, a historický smysl počíná prorážeti; objevuje se usuzování; konečně je to věk, kdy moc intelektuelního získávání, „receptivity“, je ve svém maximu, a kdy vyjadřovací schopnost je ve svém minimu; neboť jinoch je často skoro němý, poloněmý, při nejmenším člověkem jediné fráse (monophrastic). -- Tuto charakterisaci jinošství má Compayré za neúplnou, změtenou a často i spornou, ale Hall sám jí není rovněž spokojen; jeť, jak přiznává, psychologie jinošství teprve ve svých počátcích a v nejistém tápání. O paedagogické důležitosti její je však i s jinými americkými psychology pevně přesvědčen, jak patrnó ze slov: „Naší velkou úlohou, naší velkou povinností jest, určití, v kterém věku, za jakých podmínek se pro každé odvětví poznání projevuje chuť, zájem jinošské intelligence“; a to byl by věru prostředek ustavití v postupu studií plán opravdu vědecký a racionelní, odpovídající přirozenému řádu. Ankety, cirkuláře, a dotazníky za účelem tímto pořádané přinesly sice a mohou, pilně jsouce prováděny, ještě mnohý dobrý příspěvek dodati, ale přece třeba dáti za pravdu Compayréovi, když přednost dává trpělivému a delšímu pozorování jediného dítěte po způsobu Binetově.

Jak voliti, kombinovati a uspořádati studium, jak organisovati metody, jež by lépe zajistily intelektuelní rozvoj jinošství, z něhož Hall stejně jako Rousseau činí vlastní věk intelligence, o tom sám Hall málo povídá a obmezuje se více na kritiku, na niž Compayré správně odpovídá: „Nestačí říci, že výchova jinošství musí tvořiti kontrast s výchovou dětství; že po 12. roce nutno opustiti nebo aspoň obmeziti dogmatické, autoritářské, mechanické metody a že třeba „uvolniti uzdu individualismu“, t. j. duchu svobody, osobní iniciativě. To vše nás nepoučuje, jakou cenu, jakou důležitost třeba přidělovati různým formám poznání, ani v jakém pořádku ideální vyučování by je mělo urovnati a upravití. O jedné věci se však Hall více rozhovíruje a to o otázce vyučování mateřskému jazyku a národní literatuře. Hall chce, aby byly střediskem a jako srdcem intelektuelního vzdělání. Jich studium se přílišně zanedbává, nebo se mu špatně rozumí. Příčiny, jež oslabují docela nebo znetvořují charakter tohoto bytného vyučování, vidí Hall předně v tom, že příliš mnoho času se věnuje studiu jazyků cizích, a zvláště latině. Jinou vadu amerického vyučování vidí v tom, že se studium literatury přílišně podřizuje studiu jazyka. Pěstuje se moc gramatikaření, moc morphologie; nestudují se autoři sami; nečteme jejich díla, abychom je obdivovali. Co dále škodí úspěšnému studiu a co by Hall v Americe rád reformoval, toť zlořád psaných úkolův.

Dle něho, žáci mají se učití svému národnímu jazyku méně psaním, ale více čtením a posloucháním, jak jiní mluví. Nejkrásnější dni franc. literatury, dí, nedatují-li se od doby, kdy byl všemohoucím vliv salonů, světa, v němž se mluvilo? Konečně -- a tato kritika je dle Compayré obzvláště zajímavá — jakkolivěk je nutno, aby se žákům ukazovaly věci samy, hmotné reality, přece chybuje se, zneužívá-li se jich; vytvořuje se pozvolna, jak Hall dí, „rostoucí tyranie věcí“ a učebných předmětův, tak že jinoch krom konkrétních slov zná jen málo; nezná přesného smyslu u většiny abstraktních slov; a přece dáti jména ideám je též činností důležitou, činností vyšší a užitečnější pro formaci ducha než dávatí jména věcem. Aby však podrobněji načrtal pravidla praktické paedagogie a určil metody pro různé části vyučování, nebylo mu možno, nechtěl-li překročiti již tak dosti veliké své dílo.

V celku-li shrneme úsudek svůj o vývodech Hallových ve vychovatelství, musíme říci s Compayréem, že prokázal leckde vychovatelům dobrou službu, ale jinak že ještě tu mnoho nejistoty a nepřesnosti. Jediná přesná a solidní konkluse z bádání Hallova je ta, že třeba d v o u r o z d í l n ý c h v ý c h o v, jedné pro dívky, druhé pro chlapce. Ostatek je dosud jen hledání a tápání, a bude třeba ještě mnoha úsilí a práce, aby se psychologie a paedagogie jinošství sloučily v harmonický celek.

Z á v ě r e k.

Z knihy Compayrého, jež kriticky nás provádí dílem Hallovým, vidíme, že jinošství, doba přeměny, rozvoje a krise zasluhuje téže pozornosti a téhož studia jako dětství a to nejen od psychologův, ale i paedagogův.

Psychologie jinošství zápasí tu ovšem se značnou obtíží a to: rozlišiti bytné a všeobecné prvky každé jinošské duše každé doby a každé země, a vedle toho zvláštní přínosky mravů té neb oné epochy, a zvyků toho neb onoho národa. Compayré nepochybuje, že pilné a pronikavé studium může odkryti pod různou maskou, v níž se odívají měnlivé formy lidské společnosti, pravou a nezměnitelnou povahu jinošství. Hallovi přináležejí čest prvního pokusu; jeho dílo bude každému badateli ve směru tomto nezbytným východiskem a nutnou pomůckou. Hall mnoho používal v Americe v modě jsoucích dotazníkův. Compayré, dovolává se psychologa Bineta, jim nedůvěřuje; za lepší má, ač důležitosti školských anket nepopírá, psaná nebo ústní sdělení mladých lidí samotných, poněvadž jich věk dovoluje jim již užití metody introspekční a posouditi o hnutích jich ducha. Též dobrý prostředek a pomůcka vidí Compayré v rodinných dennících, kde rodičové budou bedlivě zaznamenávati den ze dne pokrok mladické evoluce. Pomocí těchto různých prostředkův bude se pak psychologie jinošství moci pozvolna ustaviti.

Poznámka: Kdo o Hallovi blíže se chce informovati, najde pěkný obraz jeho činnosti načrtnutý prof. Cadou v zajímavé knize: „Vybrané stati paedopsychologické a paedagogické“, již z prací Hallových vybral a přeložil Mauer a vydal v „Dědictví Komenského“ č. 57.

Boj světových názorů v určení cíle a prostředků výchovy.

Uvažuje Jos. Al. Opletal.

(Dokončení.)

Zbývá ještě jeden směr, totiž racionalistický, jak jej hlásají Kant a Herbart, jehož cílem je, by člověk jednal podle pouhého rozumu. Můžeme jej nazvat náboženstvím kriticizmu. Z přívrženců jsou zvláště známi: Bed. Fries, F. A. Lange, Schultze; mnozí, velmi mnozí zachytili se děl myslitele Königsbergského, tak že Masaryk může psáti: „V té míře se v Německu vyvíjel racionalismus, že koncem minulého století téměř všechny theologické stolice učitelské obsazeny byly racionalisty.“¹⁾ Třeba si ovšem k tomu výroku doplniti: protestantské!, jinak by byl výrok docela nesprávný. Myslím, že Masaryk to také tak mínil, ježto pronáší výrok ten mluvě o národech protestantských. Na velmi četných místech dává, nedůsledně sice, svou zálibu na protestantismu na jevo. „Svoboda bádání v písmě“, dí o protestantech, „vede přímo k racionalismu; neboť kdo může rozhodovati ve sporných věcech? Buďto rozum, nebo autorita. Tak jest tedy protestantismus v podstatě racionalismem a záleží jenom na tom, v jaké míře zůstává věrným zjevení; však právem tak rozkřičený „racionalismus“ přirozeně se nemůže nedostaviti.“²⁾

Při této příležitosti jen mimochodem podotýkám: dlouho, dlouho již uvažuji, kam Masaryka zařaditi; je to velmi těžko; dobře jsou mi známa slova důkladného pracovníka F. Konečného ve knize jeho proti Masarykovi, jež podepíše každý soudný člověk, jenž práce Masarykovy zná a bez předsudků posuzuje. To jde. Ale, kam jej zařaditi? Nejlépe asi mezi bloudící duchy, toužící po pravdě, od níž se stále víc a více uchylují... Je eklektikem všech směrů! Odtud jeho nedůslednost v pracích! Rozumí se samo sebou, že je i racionalistou.

Vraťme se ke theorii racionalismu. Skepticismus Berkeleyův³⁾ a Humeův přivedl mnohé ku přesvědčení, že proti němu nelze čeliti s pouhými city. Th. Reid obrátil se k prostému rozumu lidskému a zdravému smyslu. Nehledě však k tomu, že předmětem prostého rozumu a zdravého smyslu jsou pravdy odvozené, jichž poznání člověk nutně potřebuje k rozumnému způsobu života, užívá prostého rozumu k posouzení všech pravd a přisuzuje mu všechny rozumové zásady. Podobně veden Kant a jeho stoupenci. Všimněme si Kanta a to jeho zásad ethických, částečně z jeho filosofie plynoucích, ježto souvisí těsně s naším thematem.

Dvojí prý má člověk sen: jeden o světě skutečném a druhý o ideálech. Prvním se zabývá věda, druhým umění a náboženství. A v ethice, morálce? Nic prý není naprosto dobrým, nic nečiní člověka

¹⁾ Dílo cit. str. 282.

²⁾ Tamtéž str. 279.

³⁾ G. Berkeley, anglikánský biskup (1684—1753), přívrženec akosmismu: dle něho neexistují hmotné substance. David Hume (1711—1776), zástupce skepticismu, jehož velikým nepřítelem byl v téže době Tom. Reid (1710—1796), odvolávaje se na *sensus communis*, všeobecné ponětí rozumové.

naprosto dobrým kromě dobré vůle, zcela neodvislé od dobrého zdaru nebo nepříznivého výsledku našich skutků. Dobrá vůle pak je ta, která činí, co zákon káže jediné proto, poněvadž to zákon káže, tedy z důvodu povinnosti. Činí-li něco vůle z jiného důvodu, je skutek zákonitý, není však mravně dobrý. Důvod povinnosti je „maximou“, jíž třeba k mravnosti a je to souhlas mezi zákonem, který zachováváme a důvodem, proč jej zachováváme. Zákon mravní je všeobecný a platí nutně pro všechny rozumné tvory. Proto „maxima“ může být jen tehdy dobrou, když je schopna, by se mohla státi všeobecným zákonem. „Maximy“ (nazývati ji budeme naším výrazem odpovídajícím: rozčlenka; má-li kdo lepší výraz, tím lépe), rozčlenky nemůžeme čerpati ze zkušenosti, poněvadž zkušenost nám podává jen věci nahodilé a jednotlivé, částečné. Proto je rozčlenka zcela neodvislou od hmoty a předmětu, jímž se vůle zabývá a jejíž podává zkušenost a pro tuto svou neodvislost nazývá se ryzím důvodem praktickým. Kdo jedná z lásky k dobru nějakému, které poznal ze zkušenosti, jedná z důvodu eudaimonického, proto nejedná mravně. Tehdy je jednání mravným pouze, když vychází pouze z úcty k zákonu. Z toho nutně vyplývá, že je samopříkaz (autonomie) podstatnou podmínkou mravnosti. Dle Kanta zachovává vůle vždy vlastní svůj zákon, ježto jinak by jednala z důvodů eudaimonistických. Proto je lidský rozum zákonodárným, je sobě samému zákonem a cílem a jako všeobecná, naprostá norma tohoto mravního zákona je rozhodný příkaz (kategorický imperativ). Z rozhodného příkazu prýští tři směrodatná pravidla: a) jednej tak, aby rozčlenka tvé vůle mohla být všeobecným zákonem přirozeným; toť první a hlavní, toť základ ethiky; b) jednej tak, abys neužíval lidstva, jak v osobě vlastní, tak ve druhých, pouze jako prostředku, nýbrž zároveň jakožto cíle; c) rozčlenka vůle je vůbec zákonodárnou pro vůli samu. Nesmrtelnost duše, jsoucnost Boží jsou výsledky praktického rozumu.

Při kritice soustavy Kantovy nesmíme zapomínati, že jsou u něho myšlenky, které naši soustavy nevyklučují, nýbrž jí potřebují ke svému vysvětlení. Ovšem ve svém díle „Metaphysik der Sitten“ jsou místa, jimiž sesměšňuje teorii scholastickou, z věci samé však je patrné, z celé jeho teorie, že připouští jsoucnost Boží, uznává Boha, bytost nanejvýš rozumnou, od světa rozlišnou. Filosofická metoda, kterou k tomu dospěl, má své díry. Neprávem však se mu připisuje, že zavinil hrubý Nietzscheismus!

Není naším úkolem obírat se zde jeho soustavou filosofickou. Přihlédneme jen stručně k jeho názorům ethickým. Tu je již základ nesprávný. Předpokládá totiž jakožto známé ze všeobecného přesvědčení, že jen ta vůle je naprosto dobrá, která jedná a činí, co zákon káže a sice proto, poněvadž to zákon káže. Ale naopak, všeobecné přesvědčení je proti němu. „Prostě dobrou“, praví Dr. Kadeřávek, „nazývá Kant toliko onu vůli, která, vykonávajíc zákon, řídí se jedinou ideou povinnosti, neohlížejíc se k náklonnosti, ani k dobru, jehož by činem dosáhla. Avšak obecné vědomí lidské, kterým se řídí Kant, vzděláváje svou ethiku, a které chce svou ethikou potvrditi a utvrditi, nepokládá toliko onu vůli za mravně dobrou, která, vykonávajíc zákon, řídí se jedinou ideou povinnosti.“¹⁾ Skutečně. Či nenazýváme dobrými

¹⁾ Dílo cit. str. 40.

také ony skutky, které nejsou přikázány zákonem, na př. když se někdo dobrovolně obětuje službě nemocných? Tím méně jsou lidé přesvědčeni, že je skutek jen tehdy dobrý, když se děje pouze proto, že je zákonem nařízen. Či nejsou dle všeobecného přesvědčení dobrými také ty skutky, jichž iniciativou je milosrdenství, láska k bližnímu?

Ale objektivně i tu bych obhajoval Kanta a sice z toho důvodu: kde je dokázáno, že Kant rozumí slovem „zákon“ pouze nařízení státního kodexu? Kde je vyloučeno, že Kant pod svým „zákonem“ rozumí také skutky milosrdenství? Či snad nespadají tyto činy v obor zákona Božího? A Kant Boha uznává! Třebas žáci a stoupenci jeho se odloučili a daleko oddálili, přece Kanta samého netřeba šmahem odmítati. Přemýšlím-li o chvále, kterou Kadeřávek Kantovi dává, utvrzuji se v tomto mínění. „Kant zasluhuje chvály, že do popředí morálky staví povinnost, která také někdy vyžaduje obětovati všechny výhody pozemské, že pravou cenu lidskou shledává v dobré vůli, pravém smýšlení, že mravní dobrotě přisuzuje cenu, která všechno převyšuje, a mravnost spojuje s nejvyšším účelem světovým, že mravním soudům obecného rozumu lidského přisuzuje nezvratnou platnost, že na morálním vědomí zakládá přesvědčení o mravní svobodě, nesmrtelnosti duše, a jsoucnosti Boží.“¹⁾ Docela správně. Ale, jak všechno na slabých nohou bez Božího zákona, poslední normy zákona každého! A této nedůslednosti, že by nebyl bystrý filosof z Königsbergu postřehl?

V tom tkví klíč k dalšímu. Jistě je docela nesprávným Kantovo mínění, že podstatným rozumu je, by byl autonomním a heteronomie že mravnosti odporuje, v tom smyslu, jakoby rozum neměl a nemohl míti normy Bohem dané, nebo kterékoli normy jiné. To by skutečně znamenalo, že je proti mravnosti podrobiti se předpisům druhého, třebas by to byl i Bůh, což by skutečně bořilo celou nauku náboženskou, vedlo k nedůslednostem v theorii Kantově, mělo praktickými důsledky fatalismus (absolutní nutnost) a z něho pantheismus, musili bychom zamítnouti rozdíl mezi zřízenou a nezřízenou samoláskou, mezi oprávněnými a neoprávněnými zájmy. Kant zamítl skutečně rozdíl ten — slovy, ale postřehl význam; proto hned hledá opory, přístav pro svůj mravní řád a vyjímá zájem vlastní důstojnosti jakožto sebeúčel a sebezákodárce. Tu však zase k obhájení Kanta pomůže nám scholistická distinkce; jaký sebeúčel, jakého sebezákodárce? Svrchovaného a sebeúčel poslední? Kde jsou k tomu důkazy? Vždy můžeme slova Kantova interpretovati ve smyslu příznivějším, totiž o účelu podřazeném, sebezákodárci přirozeném, ježto jednak i my uznáváme zákon přirozený (lex naturalis) jednou z norem našeho jednání mravního, jednak u Kanta vidíme, že připouští existenci Boží. Důsledně: jaký by to byl Bůh, kdyby každý, jakýkoli čin lidský, čin svobodné vůle, mu byl lhostejný? Takového pojmu o Bohu Kant neměl!

Autonomie naprosté rozumu k mravnosti skutečně není třeba, ba je nemožná, heteronomii netoliko s mravností lze srovnati, nýbrž mravnost i dle Kanta ji předpokládá! Vždyť rozum přece sám potřebuje řízení a úpravy! Vlastní důstojnost, její zájem, třebas mravními soudy obecného rozumu vyměřené předpokládají zase — heteronomii, poněvadž ji vyžadují mravní soudy obecného rozumu samy!

¹⁾ Tamtéž.

Bychom tak soudili o Kantovi, opravňuje nás i jeho nauka, že zákon mravní je absolutní, nutný, nezměnitelný pro všechny, že mravnost indiferentního činu o sobě určuje cíl, že pouze skutek svobodné vůle lidské může být mravně dobrý!

A namítne-li kdo, že heteronomie, třeba by od Boha pocházela, odporuje dle Kanta pojmu mravnosti, odpovídám: heteronomie-li míněna, jež souvisí s nutností a je proti svobodě vůle, kterou jednou Pán člověku uštědřil, ovšem, to připouštíme i my. Třeba však dokázat, že je tato heteronomie v theorii Kantově vyloučena a že Kant míní skutečně heteronomii vůbec, jak se mu vytýká. Koho pak uráží, že Kant mluví o autonomii rozumu lidského, možno ji také vyložit scholasticky: poslední úsudek rozumu praktický člověka vede k činu a tím je v pojmu všeobecném vzato, jakousi normou, předpokládající vždy a všude poslední normu, Tvůrce...

Nemíním Kantova systému jako takového hájiti, dím pouze: Dle Kanta je autonomie praktického mravního rozumu dobrá vůle, vůle totiž, jež je v souhlasu s rozumným, moudrým zákonem, a sice svobodně, z úcty před majestátností zákona toho, čili vůle, kterou nevíže k povinnosti nic jiného, než autonomní, mravní, rozumná rozvaha. Tím je daleka od libovůle, zlovůle, ba je to scholastická „synthesis“, uznání věčného zákona, kterou sv. Pavel jmenuje „Pistis“. Abychom pak v jednotlivém případě poznali, zda je vůle ta v souhlasu s objektivní věčnou normou, s *lex aeterna et naturalis*, máme zjevení a církev učící. Pohané, nebo jim podobní mají „dílo zákona napsané v srdcích svých“, zákon rozumu postaví se proti zákonu v údech a praví kategoricky: Tak máš jednat! Jednáme-li pak skutečně tak, aby zásada našeho jednání mohla být všeobecně platnou, by mohla být přirozeným zákonem, můžeme být jisti, že jednáme přiměřeně dle kategoricky stanoveného zákona. A za obecně platný, věčný zákon pokládá i Kant obsah dekalogu, jak patrně z jeho spisů. Z bezbožectví viní Kanta jen ten, kdo prakticky mravní rozum zaměňuje u něho, s lidským rozumem. Ale dle něho je věčným rozumem mravním Boží myšlení, které ovšem z Vůle Boží přichází, jež je zase identickou se samým věčným zákonem rozumu.¹⁾ Proto není správné v celém rozsahu, co praví Mattiussi, že ze slov Kantových: „jednej tak, aby zásada tvého jednání mohla být přirozeným zákonem“, vyplývá: „il principio di dover agire in guisa che l'umanità in qualunque persona sempre sia trattata come fine, non mai come mezzo“,²⁾ zásada, „povinnosti jednat tak, by lidskost ve kterékoli osobě považována cílem, nikdy prostředkem“.

Avšak nesmíme zavíratí oči před jiným následkem theorie Kantovy: vede snadno k subjektivismu a immanentismu; odtud převaha jasné theorie scholastické nad onou!

Přikročme již ke druhu racionalismu ve výchově, jakoby pouhé vzdělání rozumu samo bylo cílem výchovy, bez ohledu na mravnost a bez ohledu na náboženství. Vzdělávejte jen rozum! dí přívrženci této theorie, mravnost dostaví se pak sama sebou! Čím člověk vzdělanější, čím více rozum jeho vědomostmi obohacen, tím prý je mravnější.

Nu, dobře. Co rozumí tito páni slovem mravnost? A mají-li pravý

¹⁾ Srovnej „Vych. Listy“ roč. 5, 1905, čís. 11, str. 168—172 a čís. 12, str. 185—188.

²⁾ Dílo cit. str. 31.

pojmem o ní, pak zbývá jen dvojí: buď se štítí světla a neposuzují objektivně, nebo nadceňují síly vzdělanosti, vědy.

Komenský praví: „Zárodky k vědě, mravnosti a k náboženství dává příroda; vědy, ctnosti, náboženství samého nedává.“ Dobře tedy rozeznává vědu od mravnosti. Skutečně: jako je podstatný rozdíl mezi rozumem a vůlí, jako je jisto, že jsou to dvě různé schopnosti duševní, tak je i jisto, že obě potřebují speciální výchovy a že vzdělání rozumové nepřináší samo sebou mravnosti. To by bylo v případě, že by rozum nutně působil na vůli, že by vůle byla v naprostém područí rozumu; to by bylo pravdou, kdyby bylo správným, že nevzdělaný není schopen mravnosti; to by bylo pravdou, kdyby mravnost byla v přímém poměru ke vzdělání rozumu atd. Kdo však to bude tvrdit? Komu nepostačí pohled na sebe sama, na své okolí, na dějiny jednotlivců i celých národů? Kdo jen trochu chce býti objektivní, musí se diviti, jak ona theorie mohla vzniknouti! Ale nic nového pod sluncem. . . Téměř nepochopitelné však je, jak může míti dnes, v době kritiky (!), tolik přívrženců! Ale, známe příčiny. . . Co zaslouží kritiky, tím se dnes lichotí! Co světlo a pravda, pronásleduje se. . .

Slyšme objektivní paedagogy, muže praxe, jak o věci soudí. Foerster nazývá to zhoubnou illusí: „Je illusí míniti, že vzdělání lidové znamená beze všeho jeho umravnění. Že mravní jednání je považováno ze vedlejší produkt intelektuelního osvícenství, dlužno připsati tomu, že v moderní škole nedostala se v popředí vědomá spolupůsobení na vzdělání charakteru tak, jak toho žádá stav naší kultury; za to máme „děkovati“ především veliké illusí 18. století, která dosud není zcela překonána.“ „Kdo zná život, ví, jak vědění to může dokonce škoditi a sloužiti pouze nadutosti, nebylo-li časně podřízeno vzdělání charakteru.“ „Ne, že někdo něco ví, nýbrž k čemu to někdo ví a v jakém spojení je to s nejvyšším a nejdůležitějším – to je právě vzdělání. Ne, že někdo umí čísti a psáti, nýbrž co kdo čte a píše, na tom záleží.“¹⁾

Praktický odborník Millioud, professor na realném gymnasiu v Lausanne, zvláště zdůrazňoval ve své přednášce ve spolku učitelském: „Naším úkolem není pouze naliti žákům řadu poznatků, nýbrž skutečně vzdělati jejich ducha a udělati z nich lidi. . . Veliký je, bohužel, počet rodičů, kteří nechávají dítky své růsti jako divoké pýří. Mravní kultura neroste sama od sebe. Žáci naši k nám přijdou s dobrou vůlí, ale na kolik nezralých ideí, předsudků, nesprávností narazíme, když se poněkud vyptáváme.“²⁾ Výchovy tedy třeba, mravní kultury, třeba jí velmi, třeba jí nutně, třeba jí zvláště dnes, a proto s povzdechem uznávám pravdivost výroku Cathreinova: „Vyučování je hlavním prostředkem výchovy. Tato vychovávací stránka vyučování se ovšem ve dnešních školách velmi zanedbává. Dnes se spěje k tomu, přecpati mladé hlavy pokud možno nejružnějším poznatkem bez ohledu, zda jich mohou později užítí, čili nic.“³⁾

A Dr. J. Bezjakov mluvě o dnešní paedagogice vidí tutěž chybu:

1) Jug. str. 7.

2) Cit. Foerster Jug. str. 210, násl.

3) Moralphilosophie I, str. 515.

„le zahteva imeniten napredek učencev v znanosti a se le malo briga za njih nrastveni značaj.“¹⁾

Slyšme i Masaryka: „Ze skutečnosti, že sebevražednost ve všech vzdělaných zemích roste, ačkoliv se všude vzdělání lidu a vyučování zlepšuje, nahlédne každý, že větší vzdělání nepřekáží vzniku sebevražednosti.“²⁾ Ano, míní dokonce, že „mezi vzděláním a sebevražedností je příčinná souvislost!“³⁾ A vzpomeneme-li si, že jinde sebevraždu nazývá koncem řetězu nemravného života!... Ze vzdělání rozumu tedy — mravnost?... Ovšem, dobře pravě Masaryk také: „rozumové vzdělání nemusí samo o sobě působiti na kriminalitu a mravnost“, přichází k závěru: „rozumové poznání má vždycky za následek jisté zjemnění, ne však zlepšení a umravnění.“⁴⁾ Proto znovu: pouhé vzdělání rozumu nedostačí, nemůže býti účelem výchovy a vždy platnými zůstanou slova de Montaigneova v Essais: „Učenost stává se v jedné ruce žezlem, ve druhé čepicí blázna!“⁵⁾ -- bez mravní výchovy.

Mravního vzdělání třeba. Ale my tvrdíme ještě více: mravní vzdělání je důležitější než rozumové! Pardon! Ať mne někdo nechce zařaditi ke starému haraburdí, ke středověkým tmářům,“ k nepřítelům vzdělání, osvěty! Trochu trpělivosti -- chladného úsudku — a ukáže se, že je to myšlenka právě pro moderní svět!

Pojďme do moderní Ameriky. Tam slyšíme z úst vrchního dozorce výchovy ve Spojených Státech W. T. Harrisa: „Americká škola má základem myšlenku, že mravní výchova je důležitější, než intelektuelní.“⁶⁾ No, co pak tomu říkáte, moderní kmocháčku? Snad si přejete věděti, jak soudil Pestalozzi? — Kládl důraz největší ne na podání vědomostí jakožto úkol školy, nýbrž na „výchovu člověka“, opak že jen škodí! Vzdělání charakteru je právě basí celé činnosti vychovatelské Pestalozziho! „Jako jednotlivec, tak může také celá doba ve věděni pravdy činiti veliké pokroky, býti však při tom stále pozadu ve chtění dobra!“⁷⁾ praví sám.

Neupíráme, že je u člověka život rozumu něčím vyšším, ale „posebno v današnjih časih je treba učenčevo voljo še bolj utrjati v teženju na pravo dobro in blago ter ga napotovati na vzorno mišljenje, ker je nevarnost prevelika, da sicer utone v morju socialnega boja. Nравstveno utrjen značaj: to je smoter v čigar doseg mora šola zastavljati vse svoje moči.“⁸⁾ Když stoupenci Masarykovi dbají jeho slov, í ať si dobře všimnou, ať jednají dle této jeho úvahy: „Již Baco pravil, že „poloviční věděni od Boha odvrací, kdežto pravá a důkladná věda člověka k náboženství zpět přivádí.“ V té míře, jak se polovičitost šíří, jeví se jakožto atheismus, nebo lépe řečeno, jakožto beznábožnost. Pravé atheisty nalezneme zřídka, ale nezřídka nalezneme pochybovače

1) Časop. cit str. 118

2) Dílo cit. str. 94.

3) Viz dílo cit. str. 95, 176, 206, násl. 125, a j. Na př. str. 176: „Sebevražednost přítomné doby spočívá na bludných představách vzdělanosti.“

4) Tamtéž, str. 95.

5) Dílo cit. str. 135.

6) Cit. Foerster Jug. str. 165.

7) Cit. Foerster Jug. str. 204.

8) Dr. Bezjak, časop. cit. str. 118

a vůbec lidi, kteří staré odhodili, aniž to čím novým nahradili. Bez nábožnost pak vede u většiny lidí, ne-li u všech, k nespokojenosti. Jak věci jednou jsou — a nejsou jinak — potřebuje člověk v životě a smrti kromě vědy také mravní opory a tu může dáti přece jenom náboženství. Ztratí-li ho, bylo-li mu nesvědomitě odňato, ztrácí se s ním i klid duše. — Pohlédněme jenom na naše absolvované posluchače vysokých škol. Na gymnasiu učí se mathematice, řečtině a latině, literatuře svého národa a něco přírodní vědě; na universitě přestuje své odborné studium, udělá zkoušku z filologie, práv nebo z jiného odboru a vstoupí pak do života — nenese si však pro život nic, docela nic! V „životě“ má být především charakterem — tím však nebyl učiněn; má býti státním občanem — a o politice neví ničeho, jenom co mu časopisy předžvykávají; je manželem a otcem — a neví ničeho, o výchově, co jsou manželské povinnosti, co vyžaduje rodinný život — — je příliš smutným kresliti dále tento temný obraz i přenechávám to těm, kteří bdí nad výchovou našich národů, aby o věci té dále přemýšleli. Sebe lépe zřízené školy, v nichž se kromě toho dbá víc o disciplinu učitelů než žáků, nevyhoví nedostačují-li praktickým potřebám života, a naše školy těmto potřebám naprosto neodpovídají.

Zrovna křiklavý je však nepoměr mezi naší výchovou rozumovou a mravní. Lidé, kteří dvacet let chodí do školy, učí se stále a stále, ale o jejich mysl a o jejich vůli se nestará nikdo. Přece mne nikdo nebude chtít namítat, že gymnasista má dvakrát týdně náboženství? I když připustíme, že toto vyučování náboženství je tak dobré, jak jím není, tedy je právě vyučováním, kdežto vůle potřebuje výchovy. A kdo řekne něco ethického našim universitním posluchačům? To je právě ta polovičatost, o níž se jedná.“¹⁾

Ano: „cena člověka vrcholí ve vůli!“²⁾ O Komenském praví Th. Ziegler: „Na Komenského musíme beze všeho zdráhání se dívat jako na jednoho z největších paedagogů všech časů“ a rovněž poukazuje, jak právě zdůrazňoval skutečně mravní a náboženskou výchovu proti jejímu zanedbávání dosavadnímu a proti těm, kteří dávají přednost vzdělání v podstatě formálnímu.“³⁾ Jak nazývá Plato takové výhradně formální vzdělání? Nátěrem! „Každé vědění, které má jiný účel, než pevný charakter vychovati, spolehlivý a jemný, je pouze nátěr!“⁴⁾ Takovým lidem, s výhradně formálním vzděláním praví de Montaigne do duše: „Ať si jsou učení; ale také tím zvrhlejší.“ A Dr. Bezjak: „Kulturna zgodovina uči, da ni popolnosti na svetu; da se je človeštvo polagoma dvignilo iz nekdnjega stanja sirovosti ter nenravnosti na višje stališče sedanje omike, a da še ni pri koncu in da se navzlic višji kulturi često nazaj pogreza v staro sirovost, da ne rečem, živinstvo.“⁵⁾ Tážete se po příčině? Přejete si vysvětlení? Divíte se snad, odkud tedy stále vychvalovaná všemoc vědy? Zdá se vám to pravdě nepodobným? Je tomu tak! „Věda může upokojiti jenom hlavu (dí Masaryk, dejme tomu, připustíme i to!), nestačí pro život a pro smrt; proto upokojuje jenom z polovice, nedává mravní opory, ne-

1) Dílo cit. str. 246, a 247.

2) Pesch Die gr. W. II. str. 416.

3) Dílo cit. v úvodě.

4) Cit. Montaigne.

5) Časop. cit. str. 57.

dovede vésti massy.“ A já dodávám: a při nejmenším právě tak — „učených“! . . . , poněvadž se musí při výchově míti na zřeteli „razvitek vseh duševnih sil človeka ter zmožnosti, ki leže v njega naravi!“¹⁾ Na vůli se zapomínati nesmí a věda sama je slabou, by mohla býti paní vůle a vládkyní! Všude, i tam, kde nepřátelská zarytost zabranuje prvkům náboženským při výchově, prvkům, které jsou a budou vždy nejmocnějšími činiteli při výchově vůle, s hrůzou patří na plody zanedbané výchovy a zavádějí mravní vyučování.

Účelem jeho, jak podává Foerster, na př. ve Francii stanoví „Programme officiel“ z r. 1882: „Ostatní předměty vyučování doplniti, povznésti a ušlechtiti . . . vzdělati srdce člověka, jeho inteligenci, jeho svědomí . . . Žáku nedostačí míti jasné pojmy a moudrá úsloví. V jeho srdci musí býti opravdové a silné pocity, by později v životě mohl býti pánem svých náruživostí a vášní. Učitel nemá paměti žákovy toliko vyšperkovati, nýbrž dojati duši jeho.“²⁾ Jakých výsledků možno tu, bez náboženského podkladu dosíci — a to chce laická morálka — poznáme v dalším.

Nyní nám dostačí viděti nedostatek, neschopnost vědy samé, neschopnost výhradně formálního vzdělání pro vůli člověka, dostačí nám patřiti na snahu a výkřiky se všech stran: dbejte výchovy, nezanedbávejte při svých škatulkách vědeckých vůle lidské! Učenost, když jí člověk řádně užije, je nejušlechtilejším a nejlepším majetkem člověka.³⁾ Ale tím není, nebude, nemůže býti bez výchovy vůle. A příští generace budou znovu trpkým dokladem.

Již nyní nařiká právem Masaryk: „Musíme žalovati na systém, který je již déle než půl století od národů evropských veleben. Od osmdesáti let nepřestalo se říkati: „Dejte lidem více svobody!“ Splnění této snahy bylo zváno osvobozením (emancipací) lidského pokolení. A my všichni jsme věřili ve šťastný výsledek. Ale tento dlouhý pokus skončil a co nám nyní dokazuje? Chudobince jsou plny chudých, vězení jsou naplněna zloději a vrahy, blázince přeplněny choromyslnými, polovice národů vyzbrojena, proti druhé polovici placené vojsko, aby jednu i druhou stranu drželo na uzdě, odvážné podniky, neobyčejný rozvoj vědomí vlastní osobnosti, veliké zeslabení a uvolnění rodného svazku.“⁴⁾ Jerusalem, Jerusalem! Kéž bys poznalo, co je ti ke spáse! „Ani Francouzi nenajdou klidu pro své duše, pokud nebudou opravdu nábožnými. Pouhé přání věřiti, byť by bylo sebe živější, nespasí národa, jenom živá víra sama . . . Vidím pouze, jak jsou bezradni, jak jim katolicismus již nedostačuje, jak jsou však neschopni na jeho místo něco lepšího postaviti“ . . .⁵⁾ To platí všeobecně. Kéž by svoboda myšlení přinesla skutečně více vážných myslitelů a ne pouze zhoubných mínění různých! . . .⁶⁾

Řekl bych skoro při závěru k této části svého pojednání: ne-

1) Časop. cit. str. 45, Dr. Bezjak.

2) Cit. Foerster Jug. str. 192, násl.

3) Srovn. De Montaigne dílo cit. str. 135.

4) Dílo cit. str. 165.

5) Tamtéž, str. 267, Srovnej také str. 244, 247, násl, 257, 283, 290, 326, všude důraz: Věda nedostačí!

6) Srovn. Masaryk dílo cit, str. 310.

mohu se odtrhnouti od Masaryka. V jeho spise je tolik pravdy — ovšem na druhé straně také tolik nedůsledností. Tím si vysvětlíme, proč se mu propaganda daří: zrny pravdy získává — pak těžší nejasností. Pro ty, kteří chtějí důsledně myslet, uvádím: „Vzdělaná společnost je unavena životem; tato její únava vyplývá však z jejího nedostatečného rozumového i mravního vzdělání: rozum a mravnost nejsou souměrně a dobře propracovány a sjednoceny; jsme příliš rozumní, abychom byli dobřími, a příliš špatní, abychom byli úplně moudřími. Náš světový a životní názor není harmonický, není dosti dobrý a krásný, aby nám dal a zachoval radost ze života. Řekněme krátce a otevřeně: (rozumová a mravní) polovičitost je velikou příčinou moderní omrzlosti života: naše polovičitost dává nám nesprávné měřítko pozemského štěstí a spokojenosti, naše polovičitost ztrpčuje nám ovoce našeho pokroku na všech polích praktického života, naše polovičitost rozmnožuje rok od roku nespočetné oběti sebevraždy.“ „Jakmile se ztratila rovnováha mezi rozumem a srdcem, mizí duševní svěžest a síla k odporu a následkem toho je napětí, vzrušení, duševní nemoc. Naše rozumové vzdělání má však skutečně tu vadu a proto je příčinou všeobecně rozšířené nervosity a psychosy.“¹⁾

Kam tedy spějete, vy pěstitelé racionalismu ve výchově? Takové cíle volíte výchově? Ba, lépe: proč výchovu naprosto eliminujete v programu svých přednášek? „Ušlechťení srdce a vzdělání ducha!“²⁾ volá Peuker, zvláště k vám, učitelé náboženství!, volá k vám všem, vychovatelé!

„Škola nesmí tedy na úkor vůle jednostranně vzdělávati jenom rozum, nesmí všechnu činnost a práci svou obracet a věnovati jediné této mohutnosti. Ona musí mravně vzdělávati, t. j. ušlechťovati vůli a tříbiti srdce,“ napomíná Jan Zíka. „Tím nikterak nežádáme, aby míra vzdělání rozumu byla snížena. Také my jsme přáteli osvěty t. j. intelektuálního povznesení národa. Ale za mnohem důležitější považujeme výchovu řádných charakterů! Potřebuješ člověk pro život nejenom rozličných vědomostí, nýbrž také, a to mnohem větší měrou, pevné, dobré, zušlechťené vůle, třeba mu jakési mravní kotvy, třeba mu jakéhosi fondu mravních zásad, aby v neštěstí neztratil rovnováhy, v pokušení nepodleh. Bez ohledu na vlastní prospěch nebo škodu, aby varoval se všeho, co jest buď proti právu, pravdě, nebo povinné lásce k bližnímu.“³⁾

Ovšem dnes má hlavní slovo učenost, která všecko přijímá, jen když je to — proti pravdě!⁴⁾ Ta lichotí, ta „učenost“ láká, svádí... ale také svými následky — vraždí . . .

Proto dbejme rady paedagoga de Montaigne: „Při volbě vychovatele dbej na jeho dobré mravy a rozum i na jeho vědění, ale více

¹⁾ Dilo cit. str. 121, a 168.

²⁾ Peuker dílo cit. str. 5.

³⁾ Vol. škola str. 30.

⁴⁾ Pesch Die gr. M. II. str. 409, srovnej.

na to první!“¹⁾ Nedbá-li se právě výchovy, můžeme říci o všelikém vědění:

Τί πλειάδεσσι καμοί;

Τί δ' ἄσρασιν Βοώτεω;

Co je mi po Plejadech, co po hvězdách Bootových? —²⁾

Přátelé! Uvažte přece, že dnes „většina v rozumové a mravní anarchii hyne!“³⁾ Nepravím to já, praví to sám Masaryk! „Despotismus může vždy vládnouti bez náboženství, svoboda nikoli!“⁴⁾ Je paedagogický racionalismus oprávněn? Můžeme připustiti theorii, jež účelem výchovy a cílem stanoví pouhé vzdělání rozumu? Nikdy ne!

Prosme Boha o silnou, celou, vytrvalou vůli, jež se nepotácí jako třtina, kterou nepohne sebe menší větérek životní — k tomu rozhodně výhradně vzdělání rozumové nedostačí nikdy!

J. Š.

Výzkumy v oboru didaktické methodiky a paedopsychologie.

(Dokončení.)

Po regressi s předrážkou postoupíme ku regressi γ . Zde dochází značnější měrou ke své platnosti princip paedopsychické multiplikace představ podobně jako při progressi γ .

Princip tento působil svou mocí z části již při regressích α , β , na př.:

8 — 2, 18 — 2;
7 — 3, 17 — 3, 27 — 3;
40 — 4, 30 — 4, 20 — 4, 10 — 4 atd.

Celou silou však rozvine se teprve regressí γ :

8 — 2, 18 — 2, 28 — 2, 38 — 2 98 — 2.
9 — 2, 19 — 2, 29 — 2, 39 — 2 99 — 2.
7 — 3, 17 — 3, 27 — 3, 37 — 3 97 — 3.
10 — 3, 20 — 3, 30 — 3, 40 — 3 100 — 3.
6 — 4, 16 — 4, 26 — 4, 36 — 4 96 — 4.
5 — 4, 15 — 4, 25 — 4, 35 — 4 95 — 4 atd.

Regressive γ působí podobně jako progressive γ náramné oživení celé třídy. Všechny ruce jsou vzhůru a každý žáček chce ukázati, že dovede i sebe těžší úkol rozřešiti. Methodou touto jakoby dětem nalil světla do duší, vše se jeví v jasnosti a průhlednosti neobyčejné.

Aby cvičení nestalo se mechanické, nutno zde podobně jako při progressi γ požadavky znenáhla stupňovati:

¹⁾ Dílo cit. str. 38.

²⁾ Anakreontovy ody XVII. 10.

³⁾ Dílo cit. str. 250

⁴⁾ Tamtéž str. 311.

1. 14 — 8, 24 — 8, 64 — 8, 44 — 8 atd.
2. 13 — 9, 23 — 9, 83 — 9, 43 — 9 atd.
3. 14 — 8, 13 — 9, 24 — 8, 23 — 9 atd.
4. 14 — 8, 13 — 9, 24 — 8, 53 — 9 atd.
5. 16 — 8, 13 — 8, 15 — 8, 26 — 8, 23 — 8, 25 — 8 atd.
6. 33 — 8, 33 — 8, 35 — 8, 46 — 8, 43 — 8, 45 — 8 atd.
7. 16 — 8, 23 — 8, 35 — 8, 46 — 8, 53 — 8, 65 — 8 atd.
8. 16 — 8, 43 — 8, 25 — 8, 86 — 8, 73 — 8, 35 — 8 atd.
9. 16 — 9, 16 — 7, 16 — 8; 26 — 9, 26 — 7, 26 — 8,
10. 36 — 9, 36 — 7, 36 — 8; 46 — 9, 46 — 7, 46 — 8 atd.
26 — 9, 36 — 7, 46 — 8, 56 — 9, 66 — 7, 76 — 8 atd.
11. 16 — 9, 36 — 7, 26 — 8, 76 — 9, 56 — 7, 96 — 8 atd.

Jako po probrání progressí α , β , γ u jednotlivých čísel užito s užitkem metody alternativní, tak lze jí i zde po probrání regressí α , β , γ s nemenším prospěchem užiti, na př. po č. 2:

4 — 2, 26 — 2, 19 — 2, 40 — 2, 87 — 2, 51 — 2 atd.

Po probrání regressí α , β , γ čísla 3:

9 — 3, 11 — 3, 27 — 3, 40 — 3, 52 — 3 atd.

Po probrání regressí α , β , γ čísla 4:

11 — 4, 37 — 2, 43 — 4, 79 — 4, 62 — 4 atd.

Jako při progressi γ tak i zde zamezí se mechanismus úplně a způsobem velmi prostým a vábným postupují dítky po malých stupních od lehčího a snadnějšího k těžšímu.

Hlavní pravidlo pro učitele bude tu opět:

Když cvičení sub. 1. dobře půjde, přikročíme ke cvičení sub. 2; když toto dobře se procvičí, postoupí se ke cvičení sub. 3. atd.

Některá cvičení lze též úplně vynechat. Postup a výběr řídí se chápavostí dítek, Totéž platí o všech následujících cvičeních.

Probravše jednotlivá čísla methodami progresse i regresse, násobení i dělení resp. měření, dlužno užiti metody synkritické ku přirovnání a rozlišení operací sečítání a odečítání, násobení a dělení, resp. měření.

Methodou synkritickou zopakujeme a prohloubíme i utvrdíme učivo probrané způsobem zajímavým; neboť věci, jež máme přirovnávat, jsou již známy; protože se probírají v nové formě, nabývají nového původu a budí zájem dítek pro věc samu, pro počty.

Rozeznáváme tudíž synkrisi sečítání, odečítání, násobení a dělení.

Dle postupu rozlišujeme při obou druhích synkrisi α (progressivní) synkrisi β (regressivní) a synkrisi γ alternativní.

Synkrise sečítání a odečítání.

Princip synkritický došel již mimoděk uplatnění, když po probrání progresse α následovala progresse násobící; rovněž jako po probrání regresse α když následovala regresse měření.

Nyní po probrání sečítání a odečítání nabízí se sama sebou synkrisi těchto úkonů početních. Počneme synkrisí α :

$$\begin{array}{l} 2 + 1 \quad 3 + 1 \quad 4 + 1 \quad 5 + 1 \\ 2 - 1 \quad 3 - 1 \quad 4 - 1 \quad 5 - 1 \quad \text{atd.} \\ 2 + 2 \quad 3 + 2 \quad 4 + 2 \quad 5 + 2 \\ 2 - 2 \quad 3 - 2 \quad 4 - 2 \quad 5 - 2 \quad \text{atd.} \\ 3 + 3 \quad 4 + 3 \quad 5 + 3 \quad 6 + 3 \\ 3 - 3 \quad 4 - 3 \quad 5 - 3 \quad 6 - 3 \quad \text{atd.} \\ 4 + 4 \quad 5 + 4 \quad 6 + 4 \quad 7 + 4 \\ 4 - 4 \quad 5 - 4 \quad 6 - 4 \quad 7 - 4 \quad \text{atd.} \end{array}$$

Jiné způsoby synkrisi α (progressivní).

$$\begin{array}{l} 2 + 2 \quad 4 + 2 \quad 6 + 2 \quad 8 + 2 \\ 2 - 2 \quad 4 - 2 \quad 6 - 2 \quad 8 - 2 \quad \text{atd.} \\ 3 + 3 \quad 6 + 3 \quad 9 + 3 \quad 12 + 3 \\ 3 - 3 \quad 6 - 3 \quad 9 - 3 \quad 12 - 3 \quad \text{atd.} \\ 4 + 4 \quad 8 + 4 \quad 12 + 4 \quad 16 + 4 \\ 4 - 4 \quad 8 - 4 \quad 12 - 4 \quad 16 - 4 \quad \text{atd.} \\ 3 + 2 \quad 5 + 2 \quad 7 + 2 \quad 9 + 2 \quad 11 + 2 \\ 3 - 2 \quad 5 - 2 \quad 7 - 2 \quad 9 - 2 \quad 11 - 2 \quad \text{atd.} \\ 5 + 3 \quad 7 + 3 \quad 9 + 3 \quad 11 + 3 \\ 5 - 3 \quad 7 - 3 \quad 9 - 3 \quad 11 - 3 \quad \text{atd.} \\ 5 + 4 \quad 7 + 4 \quad 9 + 4 \quad 11 + 4 \\ 5 - 4 \quad 7 - 4 \quad 9 - 4 \quad 11 - 4 \quad \text{atd.} \end{array}$$

Když cvičení jde velmi lehce a jest pozorovati, že bystřejší dítky upadají v mechanismus, pokročíme k synkrisi β :

$$\begin{array}{l} 10 + 1 \quad 9 + 1 \quad 8 + 1 \quad 7 + 1 \\ 10 - 1 \quad 9 - 1 \quad 8 - 1 \quad 7 - 1 \quad \text{atd.} \\ 20 + 2 \quad 19 + 2 \quad 18 + 2 \quad 17 + 2 \\ 20 - 2 \quad 19 - 2 \quad 18 - 2 \quad 17 - 2 \quad \text{atd.} \\ 30 + 3 \quad 29 + 3 \quad 28 + 3 \quad 27 + 3 \\ 30 - 3 \quad 29 - 3 \quad 28 - 3 \quad 27 - 3 \quad \text{atd.} \\ 40 + 4 \quad 39 + 4 \quad 38 + 4 \quad 37 + 4 \\ 40 - 4 \quad 39 - 4 \quad 38 - 4 \quad 37 - 4 \quad \text{atd.} \end{array}$$

Jiné způsoby synkrisi β (regressivní).

$$\begin{array}{l} 20 + 2 \quad 18 + 2 \quad 16 + 2 \quad 14 + 2 \\ 20 - 2 \quad 18 - 2 \quad 16 - 2 \quad 14 - 2 \quad \text{atd.} \\ 30 + 3 \quad 27 + 3 \quad 24 + 3 \quad 21 + 3 \\ 30 - 3 \quad 27 - 3 \quad 24 - 3 \quad 21 - 3 \quad \text{atd.} \\ 40 + 4 \quad 36 + 4 \quad 32 + 4 \quad 28 + 4 \\ 40 - 4 \quad 36 - 4 \quad 32 - 4 \quad 28 - 4 \quad \text{atd.} \\ 19 + 2 \quad 17 + 2 \quad 15 + 2 \quad 13 + 2 \\ 19 - 2 \quad 17 - 2 \quad 15 - 2 \quad 13 - 2 \quad \text{atd.} \\ 29 + 3 \quad 27 + 3 \quad 25 + 3 \quad 23 + 3 \\ 29 - 3 \quad 27 - 3 \quad 25 - 3 \quad 23 - 3 \quad \text{atd.} \\ 39 + 4 \quad 37 + 4 \quad 35 + 4 \quad 33 + 4 \\ 39 - 4 \quad 37 - 4 \quad 35 - 4 \quad 33 - 4 \quad \text{atd.} \end{array}$$

Synkrisi α a β netřeba probrati obě ani zcela. Stačí buď α nebo β , nejlepší způsob však jest vzíti první polovici řad ze cvičení α a první polovici ze cvičení β , na př.:

$$\begin{array}{cccccccc}
 3+3 & 4+3 & 5+3 & 10+3 & 9+3 & 8+3 & 7+3 & 6+3 \\
 3-3 & 4-3 & 5-3 & 10-3 & 9-3 & 8-3 & 7-3 & 6-3 \\
 4+4 & 5+4 & 6+4 & 10+4 & 9+4 & 8+4 & 7+4 & \\
 4-4 & 5-4 & 6-4 & 10-4 & 9-4 & 8-4 & 7-4 &
 \end{array}$$

Totéž platí o následujících obdobných cvičeních. Učitelí zůstávají se tu velká volnost.

Když stane se cvičení běžné, pokročme k synkrisi γ alternativní, záměnou:

$$\begin{array}{l}
 1. \quad \begin{array}{cccc}
 2+2 & 3+3 & 4+4 & 5+5 \\
 2-2 & 3-3 & 4-4 & 5-5 \text{ atd.} \\
 3+2 & 4+3 & 5+4 & 6+5 \\
 3-2 & 4-3 & 5-4 & 6-5 \text{ atd.} \\
 4+2 & 5+3 & 6+4 & 7+5 \\
 4-2 & 5-3 & 6-4 & 7-5 \text{ atd.}
 \end{array} \\
 2. \quad \begin{array}{cccc}
 2+2 & 52+2 & 72+2 & 92+2 \\
 2-2 & 52-2 & 72-2 & 92-2 \text{ atd.} \\
 3+3 & 63+3 & 83+3 & 43+3 \\
 3-3 & 63-3 & 83-3 & 43-3 \text{ atd.} \\
 14+5 & 34+5 & 24+5 & 44+5 \\
 14-5 & 34-5 & 24-5 & 44-5 \text{ atd.}
 \end{array} \\
 3. \quad \begin{array}{cccc}
 16+9 & 38+6 & 53+7 & 81+6 \\
 16-9 & 38-6 & 53-7 & 81-6 \text{ atd.}
 \end{array} \\
 4. \quad \begin{array}{l}
 1 \\
 2 \\
 3 \\
 4 \\
 5 \\
 6 \\
 7 \\
 8 \\
 9
 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \\ 9 \end{array}} \right\} + 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
 \end{array}$$

Počítá následovně: Učitel napíše na tabuli nejdříve sloupec kolmý a vedle + N (libovolné číslo od 1 do 10).

$$\begin{array}{ccc}
 \begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array}} \right\} + 3 & \begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array}} \right\} + 2 & \begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array}} \right\} + 7 \text{ atd.} \\
 \text{atd.} & \text{atd.} & \text{atd.}
 \end{array}$$

Učitel při tom ukazuje na různé číslice řady kolmé, k nimž se dotyčné číslo v řadě vodorovné má přičítati nebo odečítati; na př.:

$$\begin{array}{l}
 1 \\
 2 \\
 3 \\
 4 \\
 5
 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \end{array}} \right\} + 3.$$

atd.

Učitel ukáže na č. 4. a vyvolá žáka; žák počítá: $4+3$, $4-3$.
 Učitel ukáže na č. 6. a vyvolá žáka, jenž počítá: $6+3$, $6-3$.
 Učitel ukáže na č. 9. a vyvolaný žák počítá: $9+3$, $9-3$; atd.

Synkrise násobení a měření, resp. dělení.

Po probrání progresse násobící a regrese dělicí možno podobně — jako po probrání progresse sečítací a regrese odečítací — užití způsobem zajímavým a tudíž i účinným synkritické metody.

Způsob tento jeví se vždy a všude jako zajímavá forma opakování probraného učiva, jež se zároveň objasňuje s nové stránky a tudíž i prohlubuje a v paměti utvrzuje, pokud totiž při počtech máme paměť na zřeteli.

Při dělení a měření má tato forma opakování učiva význam nedocenitelný a u nás snad dosud ani netušený; proto slýcháváme tolik stesků na nesnadnost operací s dělením a měřením, že nedošla dosud náležitého povšimnutí.

Jako při synkrisi sečítání a odečítání tak i zde rozlišujeme stupně synkrise násobení a dělení resp. měření:

1. synkrise α (progressivní), 2. synkrise β (regresivní) a 3. synkrise γ (alternativní).

Počneme synkrisí α (progressivní):

Možno tu pokračovati dle různých řad i alternativně a na konec libovolně; učitel ponechává se tu veliká svoboda ve výběru cvičení, jež ovšem netřeba probírat všechna aniž celá, nýbrž možno s prospěchem užití způsobu zprostředkovacího jako shora ukázáno.

Za základ postupu můžeme vzíti řady: I. numerační (1, 2, 3, 4, 5, 6 atd. až do 10), II. sudých čísel (2, 4, 6, 8, 10), III. lichých čísel (1, 3, 5, 7, 9), progressivně nebo IV. V. VI. regresivně (10, 9, 8, 7, 6 atd. až do 1; 10, 8, 6, 4, 2; 9, 7, 5, 3, 1), VII. alternací a j.

$$\begin{array}{l}
 \text{I. } 3 \times 2 = 6 \quad 2 \vee 6 = 3 \times \quad 6 : 2 = 3 \\
 2 \times 3 = 6 \quad 3 \vee 6 = 2 \times \quad 6 : 3 = 2 \\
 4 \times 2 = 8 \quad 2 \vee 8 \quad 8 : 2 \\
 2 \times 4 = 8 \quad 4 \vee 8 \quad 8 : 4 \\
 5 \times 2 \\
 2 \times 5 \text{ atd.} \\
 6 \times 2 \\
 2 \times 6 \text{ atd.}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 \text{II. } 2 \times 2 = 4 \quad 2 \vee 4 = 2 \times \quad 4 : 2 = 2 \\
 4 \times 2 = 8 \\
 2 \times 4 = 8 \text{ atd.} \\
 6 \times 2 = 12 \\
 2 \times 6 = 12 \text{ atd.} \\
 8 \times 2 = 16 \\
 2 \times 8 = 16 \text{ atd.}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 \text{III. } 3 \times 2 = 6 \\
 2 \times 3 = 6 \text{ atd.} \\
 5 \times 2 = 10 \\
 2 \times 5 = 10 \text{ atd.} \\
 7 \times 2 = 14 \\
 2 \times 7 = 14 \text{ atd.} \\
 9 \times 2 = 18 \\
 2 \times 9 = 18 \text{ atd.}
 \end{array}$$

- IV. $10 \times 2 = 20$ 2 ve $20 = 10 \times$ $20 : 2 = 10$
 $2 \times 10 = 20$ 10 ve $20 = 2 \times$ $20 : 10 = 2$
 9×2
 2×9 atd.
 8×2
 2×8 atd.
 7×2
 2×7 atd.
- V. $10 \times 2 = 20$ 2 ve $20 = 10 \times$ $20 : 2 = 10$
 $2 \times 10 = 20$ 10 ve $20 = 2 \times$ $20 : 10 = 2$
 $8 \times 2 = 16$
 $2 \times 8 = 16$ atd.
 $6 \times 2 = 12$
 $2 \times 6 = 12$ atd.
 4×2
 2×4
- VI. $9 \times 2 = 18$ 2 v $18 = 9 \times$ $18 : 2 = 9$
 $2 \times 9 = 18$ 9 v $18 = 2 \times$ $18 : 9 = 2$
 $7 \times 2 = 14$
 $2 \times 7 = 14$ atd.
 5×2
 2×5

Sprostředkovací způsob mezi I. a IV.

$$\begin{array}{l}
 2 \times 2 \\
 2 \times 3 \text{ atd.} \\
 4 \times 2 \\
 2 \times 4 \text{ atd.} \\
 5 \times 2 \\
 2 \times 5 \text{ atd.} \\
 10 \times 2 \\
 2 \times 10 \text{ atd.} \\
 9 \times 2 \\
 2 \times 9 \text{ atd.} \\
 8 \times 2 \\
 2 \times 8 \text{ atd.}
 \end{array}$$

Tot řada cvičení při čísle 2.

Takto můžeme probrati každé číslo od 1 do 10. Způsob tento má výhodu též v ohledu ukládání úkolův.

Synkrisi β (regressivní)¹⁾

uvedeme, když synkrisi α stane se běžnou.

Počínáme si, jak následuje; možno tu jako při synkrisi α užití různých variací.

¹⁾ Synkrisi tuto možno zcela vynechati; pak-li však chceme synkrisi α jen do polovice provésti, doporučuje se vzít synkrisi β též jen do polovice, kdež se obě cvičení a učivo jest procvičeno úplně. Možno též vynechati synkrisi α a probrati jen synkrisi β .

$10 \times 2 = 20$	$2 \text{ ve } 20 = 10 \times$	$20 : 2 = 10$
$2 \times 10 = 20$	$10 \text{ ve } 20 = 2 \times$	$20 : 10 = 2$
$9 \times 2 = 18$	$2 \text{ v } 18 = 9 \times$	$18 : 2 = 9$
$2 \times 9 = 18$	$9 \text{ v } 18 = 2 \times$	$18 : 9 = 2$
$8 \times 2 = 16$	$2 \text{ v } 16 = 8 \times$	$16 : 2 = 8$
$2 \times 8 = 16$	$8 \text{ v } 16 = 2 \times$	$16 : 8 = 2$
$7 \times 2 = 14$	$2 \text{ ve } 14 = 7 \times$	$14 : 2 = 7$
$2 \times 7 = 14$	$7 \text{ ve } 14 = 2 \times$	$14 : 7 = 2$
$6 \times 2 = 12$		
$2 \times 6 = 12$	atd.	
$10 \times 3 = 30$	$3 \text{ ve } 30 = 10 \times$	$30 : 3 = 10$
$3 \times 10 = 30$	$10 \text{ ve } 30 = 3 \times$	$30 : 10 = 3$
$9 \times 3 = 27$	$3 \text{ ve } 27 = 9 \times$	$27 : 9 = 3$
$3 \times 9 = 27$	$9 \text{ ve } 27 = 3 \times$	$27 : 3 = 9$
$8 \times 3 = 24$	$3 \text{ ve } 24 = 8 \times$	$24 : 3 = 8$
$3 \times 8 = 24$	$8 \text{ ve } 24 = 3 \times$	$24 : 8 = 3$
$7 \times 3 = 21$		
$3 \times 7 = 21$	atd.	
$10 \times 4 = 40$	$4 \text{ ve } 40 = 10 \times$	$40 : 4 = 10$
$4 \times 10 = 40$	$10 \text{ ve } 40 = 4 \times$	$40 : 10 = 4$
$9 \times 4 = 36$	$4 \text{ ve } 36 = 9 \times$	$36 : 4 = 9$
$4 \times 9 = 36$	$9 \text{ ve } 36 = 4 \times$	$36 : 9 = 4$
$8 \times 4 = 32$	$4 \text{ ve } 32 = 8 \times$	$32 : 4 = 8$
$4 \times 8 = 32$	$8 \text{ ve } 32 = 4 \times$	$32 : 8 = 4$
$7 \times 4 = 28$		
$4 \times 7 = 28$	atd.	

Případ druhý zprostředkovací zdá se však nejlepší. Totéž platí o cvičeních následujících, těmto obdobných.

Ukázka způsobu zprostředkovacího při č. 3,

2×3	$2 \text{ v } 6$	$6 : 2$
3×2	$3 \text{ v } 6$	$6 : 3$
3×3	$3 \text{ v } 9$	$9 : 3$
4×3	$3 \text{ ve } 12$	$12 : 3$
3×4	$4 \text{ ve } 12$	$12 : 4$
5×3	$3 \text{ v } 15$	$15 : 3$
3×5	$5 \text{ v } 15$	$15 : 5$
10×3	$3 \text{ ve } 30$	$30 : 3$
3×10	$10 \text{ ve } 30$	$30 : 10$
9×3	$3 \text{ ve } 27$	$27 : 3$
3×9	$9 \text{ ve } 27$	$27 : 9$
8×3	$3 \text{ ve } 24$	$24 : 3$
3×8	$8 \text{ ve } 24$	$24 : 8$
	atd. až 6×3	

Synkrise γ (alternativní)

použijeme, když se stane synkrise β běžnou; postup zřídíme libovolně, na př.:

1.	3×2	5×2	7×2	
	4×2	6×2	8×2	
	2×3	2×5	2×7	
	2×4	2×6	2×8	
	3 v 6	2 v 10	2 ve 14	
	2 v 8	6 ve 12	8 v 16	atd.
	2 v 6	10 v 10	7 ve 14	
	4 v 8	2 ve 12	2 v 16	
	8 : 2	10 : 5	16 : 8	
	6 : 3	12 : 2	14 : 2	
	8 : 4	10 : 2	16 : 2	
	6 : 2	12 : 6	14 : 7	

2.	3×2	4×2	5×2	
	7×2	6×2	9×2	
	2×3	2×4	2×5	
	2×7	2×6	2×9	
	3 v 6	4 v 8	5 v 10	
	2 ve 14	2 ve 12	2 v 18	atd.
	2 v 6	2 v 8	2 v 10	
	7 ve 14	6 ve 12	9 v 18	
	6 : 2	8 : 4	10 : 5	
	14 : 7	12 : 2	18 : 2	
	6 : 3	8 : 2	10 : 2	
	14 : 2	12 : 6	18 : 9	

3. Zcela libovolně; na př.:

$3 \times 2 = 6$	$3 \text{ v } 6 = 2 \times$	$6 : 2 = 3$	
$2 \times 3 = 6$	$2 \text{ v } 6 = 3 \times$	$6 : 3 = 2$	
$7 \times 4 = 28$	$7 \text{ ve } 28 = 4 \times$	$28 : 7 = 4$	
$4 \times 7 = 28$	$4 \text{ ve } 28 = 7 \times$	$28 : 4 = 7$	
$8 \times 6 = 48$	$8 \text{ ve } 48 = 6 \times$	$48 : 8 = 6$	
$6 \times 8 = 48$	$6 \text{ ve } 48 = 8 \times$	$48 : 6 = 8$	atd.

Tímto postupem stávají se úkoly znenáhla těžší; stupně požadavků jsou velmi povolné, mechanismus stále se zamezuje; děti navádějí se pomocí methodického postupu způsobem téměř hravým ku přemýšlení a k radostivé práci, čímž úspěch znamenitý se pojišťuje.

Methoda kombinační.

Jako po probrání progressí α , β , γ a násobící progresse vhodně použito metody kombinační, tak lze i zde po probrání regressí α , β , γ a dělicí, resp. měřící regrese s výhodou učinit. Metodu kombinační spojíme tu obyčejně s methodou alternativní, ač by možno bylo spojit ji podobně s methodami progressivní, regresivní a synkritickou. — Volíme však pouze methodu alternativní, aby se cvičení příliš nepro-

tahovala, jakož i z toho důvodu, že po hojných cvičeních dotyčnými methodami vůbec není nových cvičení toho druhu třeba.

V kombinaci možno pojati: 1. sečítání a násobení, 2. sečítání a odečítání, 3. sečítání, násobení a odečítání, 4. sečítání a dělení, 5. násobení a odečítání, 6. dělení a odčítání, 7. násobení a dělení a 8. j.

Není ovšem nutno probírat všechny tyto kombinace; nám stačí a vyhoví nejlépe některé snadnější. Na př.:

- | | | | | |
|----|----------------------------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1. | $3 + 3 \times 4$ | $2 + 5 \times 7$ | $7 + 6 \times 3$ | $5 + 2 \times 4$ |
| | $3 + 2 \times 6$ | $3 + 4 \times 6$ | $5 + 6 \times 3$ | $6 + 3 \times 4$ |
| | $3 + 4 \times 5$ | $4 + 3 \times 3$ | $9 + 6 \times 3$ | $7 + 4 \times 4$ |
| | $3 + 7 \times 6$ | $5 + 7 \times 2$ | $4 + 6 \times 3$ | $8 + 5 \times 4$ |
| | $3 + 8 \times 4$ atd. | $6 + 2 \times 8$ atd. | $6 + 6 \times 3$ atd. | $9 + 6 \times 4$ atd. |
| | $2 \times 6 + 4$ | $5 \times 3 + 2$ | $9 \times 2 + 4$ | $2 \times 6 + 1$ |
| | $3 \times 7 + 4$ | $7 \times 3 + 3$ | $9 \times 2 + 7$ | $3 \times 6 + 2$ |
| | $4 \times 8 + 4$ | $3 \times 6 + 4$ | $9 \times 2 + 9$ | $4 \times 6 + 3$ |
| | $6 \times 3 + 4$ | $9 \times 3 + 5$ | $9 \times 2 + 5$ | $5 \times 6 + 4$ |
| | $8 \times 3 + 4$ atd. | $8 \times 5 + 6$ atd. | $9 \times 2 + 8$ atd. | $6 \times 6 + 5$ atd. |
| 2. | $15 - 2 + 6$ | $16 - 3 + 6$ | $13 - 2 + 7$ | |
| | $15 - 6 + 7$ | $27 - 3 + 7$ | $16 - 9 + 7$ | |
| | $15 - 9 + 4$ | $61 - 3 + 8$ | $19 - 3 + 7$ | |
| | $15 - 8 + 3$ | $21 - 3 + 5$ | $25 - 5 + 7$ | |
| | $15 - 3 + 9$ atd. | $19 - 3 + 6$ atd. | $32 - 8 + 7$ atd. | |
| | $10 - 2 + 4$ | $10 - 7 + 2$ | $7 - 2 + 3$ | |
| | $9 - 1 + 6$ | $11 - 6 + 9$ | $8 - 5 + 4$ | |
| | $8 - 3 + 5$ | $12 - 7 + 5$ | $5 - 3 + 5$ | |
| | $7 - 2 + 15$ | $13 - 9 + 4$ | $9 - 9 + 6$ | |
| | $6 - 4 + 11$ atd. | $17 - 8 + 3$ atd. | $4 - 3 + 7$ atd. | |
| | $3 + 6 - 5$ | $4 + 7 - 6$ | $7 + 5 - 6$ | |
| | $3 + 9 - 7$ | $5 + 7 - 4$ | $9 + 7 - 6$ | |
| | $3 + 4 - 2$ atd. | $7 + 7 - 8$ atd. | $8 + 5 - 6$ atd. | |
| 3. | $17 - 5 + 3 \times 2$ | 4. $(6 + 6) : 2$ | 5. $5 \times 6 - 7$ | |
| | $27 - 6 + 4 \times 2$ | $(9 + 5) : 7$ | $8 \times 4 - 5$ | |
| | $37 - 4 + 2 \times 5$ atd. | $(30 + 2) : 8$ atd. | $9 \times 6 - 4$ atd. | |
| 6. | $(16 : 2) - 4$ | 7. $(3 \times 4) : 2$ | 8. $(8 \times 4) - (2 \times 3)$ | |
| | $(21 : 3) - 5$ | $(7 \times 4) : 2$ | $(7 \times 5) - (15 : 3)$ | |
| | $(40 : 5) - 8$ atd. | $(5 \times 6) : 3$ atd. | $(4 \times 7) - (6 - 3)$ atd. | |

Učíteli předkládá se tu přehojný výběr cvičení rozmanitých v methodickém pořádku; na každou hodinu může si zvoliti cvičení jiné, jež tvoří vždy téměř nepatrný stupeň v postupu od nejsnadnějšího k těžšímu; v celku jeví se zřejmá přehlednost a určitá, jasná účelnost, jež ničeho neuvádí zbytečně, ale ani nepřeskakuje stupňů, jichž dítě nemůže postrádati.

Z hojnosti uvedených cvičení možno ovšem v příznivých okolnostech tu i tam ledaco vynechati, když totiž nevznikne mezera závadná pro další postup a jmenovitě cviče i kombinační sub. 3, 4, 5, 6, 7, 8 možno z velké části nebo docela vynechati.

Přechod přes desítku, jenž bývá dětem v I. tř. k takové obtíži a mrzutosti, nepotřebuje v Nové početnici ani zvláštních cvičení; neboť pomocí spojených progresí α , β , γ a regresí α , β , γ , stal se zcela běžným bez nejmenší zvláštní obtíže; věc minula téměř nepozorovaně a přece byla procvičena nejdůkladněji s úspěchy až překvapujícími.

V celé knize zrači se snadný přehled postupu:

1. progresse α sečítací, k níž se druží 2. progresse násobící; po procvičení obou uvedena řada cvičení methodou synkritickou, již se přirovnává funkce sečítání k funkci násobení. Následuje 3. progresse β sečítací a 4. progresse γ sečítací, jimiž se učivo prohlubuje a na základě principu paedopsychické multiplikace představ objasňuje a utvrzuje. Po důkladném probrání dotyčných operací uvádí se řady cvičení methodami alternativní, synkritickou a kombinační, jimiž se učivo zopakuje a procvičí všestranně. Nahodilý mechanismus se zametí, jakmile se objeví.

Následují tímž pořadem methody:

5. regrese α , 6. regrese dělicí resp. měřící, 7. regrese β , regrese γ a methody alternativní, synkritická a kombinační.

Tímto způsobem procvičí se každé jednotlivé číslo od 1 do 10. Aby věc ozřejměla úplně, uvedeme příklady čísel 2, 3.

Číslo 2.

Po orientaci v oboru od 1 do 10, do 20 a odtud po desítkách do sta (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100) přikročíme bez dlouhého zdržování k číslu 1.

Na počítadle (nejvhodněji poslouží počítadlo kombinační) dáme počítati po 2 (progresse α) takto:

$$2 + 2 = 4, \quad + 2 = 6, \quad + 2 = 8, \quad + 2 = 10, \\ + 2 = 12, \quad + 2 = 14, \quad + 2 = 16, \quad + 2 = 18, \quad + 2 = 20.$$

Když věc dobře jde, ukazujeme opět na počítadle:

$$1 \times 2 = 2, \quad 2 \times 2 = 4, \quad 3 \times 2 = 6, \quad 4 \times 2 = 8, \quad 5 \times 2 = 10, \\ 6 \times 2 = 12, \quad 7 \times 2 = 14, \quad 8 \times 2 = 16, \quad 9 \times 2 = 18, \quad 10 \times 2 = 20.$$

Toť progresse násobící.

Když se násobilka 2 stane běžnou (což netrvá dlouho), užijeme methody synkritické:

$$2 + 2 = 4 \quad 4 + 2 = 6 \quad 6 + 2 = 8 \quad 8 + 2 = 10 \quad 10 + 2 = 12 \\ 2 \times 2 = 4 \quad 4 \times 2 = 8 \quad 6 \times 2 = 12 \quad 8 \times 2 = 16 \quad 10 \times 2 = 20$$

Následuje progresse β (s předrážkou):

$$1 + 2 = 3, \quad + 2 = 5, \quad + 2 = 7, \quad + 2 = 9, \quad + 2 = 11, \\ + 2 = 13, \quad + 2 = 15, \quad + 2 = 17, \quad + 2 = 19, \quad + 2 = 21.$$

Na to doporučuje se užití progresse γ , kdež dochází plně platnosti výtečný princip paedopsychické multiplikace představ:

$$1. \quad 10 + 2, \quad 20 + 2, \quad 30 + 2, \quad 40 + 2 \text{ atd. až } 102. \\ \quad \quad 1 + 2, \quad 11 + 2, \quad 21 + 2, \quad 31 + 2 \text{ atd. až } 103.$$

$$\begin{array}{cccc}
 2 + 2, & 12 + 2, & 22 + 2, & 32 + 2 \text{ atd. až } 104. \\
 3 + 2, & 13 + 2, & 23 + 2, & 33 + 2 \text{ atd. až } 105. \\
 4 + 2, & 14 + 2, & 24 + 2, & 34 + 2 \text{ atd. až } 106. \\
 \text{atd.} & & &
 \end{array}$$

Cvičení tate ovšem netřeba probíratí vždy celá. Direktívou opět budiž pravidlo: Jakmile žáci dovedou úkoly jisté řady zběžně řešit a učitel pozoruje, že nastává případ mechanismu, ihned předloží cvičení stupně vyššího. V našem případě takto:

$$\begin{array}{cccccc}
 2. & 3 + 2, & 23 + 2, & 63 + 2, & 93 + 2 & 53 + 2, & 43 + 2, \\
 & 73 + 2, & 33 + 2, & 13 + 2, & 93 + 2 & \text{atd.} &
 \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccc}
 3. & 9 + 2 & 29 + 2 & 49 + 2 & 69 + 2 & 89 + 2 \\
 & 15 + 2 & 35 + 2 & 55 + 2 & 75 + 2 & 95 + 2
 \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccc}
 4. & 7 + 2 & 37 + 2 & 17 + 2 & 77 + 2 & 27 + 2 \\
 & 14 + 2 & 54 + 2 & 44 + 2 & 34 + 2 & 64 + 2 \text{ atd.}
 \end{array}$$

Cvičení sub. 3., 4. možno už považovažovati za alternativní; dle potřeby lze uvéstí ještě jiné příklady:

$$\begin{array}{cccccc}
 5 + 2 & 9 + 2 & 17 + 2 & 21 + 2 & 63 + 2 \\
 91 + 2 & 55 + 2 & 42 + 2 & 38 + 2 & 77 + 2 \text{ atd.}
 \end{array}$$

Na místě tomto možno opět s prospěchem užítí metody synkritické:

$$\begin{array}{ccccc}
 1 + 2 & 3 + 2 & 5 + 2 & 7 + 2 & 9 + 2 \\
 1 \times 2 & 3 \times 2 & 5 \times 2 & 7 \times 2 & 9 \times 2.
 \end{array}$$

Konečně užijeme metody kombinační.

$$\begin{array}{ccc}
 2 + 3 \times 2 & 7 \times 2 + 1 & 6 \times 2 + 1 \\
 1 + 5 \times 2 & 2 + 9 \times 2 & 2 + 10 \times 2 \text{ atd.}
 \end{array}$$

Číslo 3.

Po procvičení operací čísla 2. různými metodami v didaktický pořádek uvedenými přistoupíme k číslu 3. Pořad cvičení bude týž jako při číslu 2.

Progresse α .

$$\begin{array}{cccccc}
 3 + 3 = 6 & + 3 = 9 & + 3 = 12 & + 3 = 15 \\
 + 3 = 18 & + 3 = 21 & + 3 = 24 & + 3 = 27 & + 3 = 30.
 \end{array}$$

Progresse násobící.

$$\begin{array}{ccccc}
 1 \times 3 = 3 & 2 \times 3 = 6 & 3 \times 3 = 9 & 4 \times 3 = 12 & 5 \times 3 = 15 \\
 6 \times 3 = 18 & 7 \times 3 = 21 & 8 \times 3 = 24 & 9 \times 3 = 27 & 10 \times 3 = 30.
 \end{array}$$

Synkrise.

$$\begin{array}{ccc}
 3 + 3 & 6 + 3 & 9 + 3 \\
 3 \times 3 & 6 \times 3 & 9 \times 3
 \end{array}$$

Progresse β (s předrážkou).

$$\begin{array}{cccccc}
 1 + 3 = 4 & + 3 = 7 & + 3 = 10 & + 3 = 13 & + 3 = 16 \\
 + 3 = 19 & + 3 = 22 & + 3 = 25 & + 3 = 28 & + 3 = 31.
 \end{array}$$

$$2 + 3 = 5 \quad + 3 = 8 \quad + 3 = 11 \quad + 3 = 14 \quad + 3 = 17$$

$$+ 3 = 20 \quad + 3 = 23 \quad + 3 = 26 \quad + 3 = 29 \quad + 3 = 32.$$

Progresse γ (princip paedopsychické multiplikace představ).

$$1. \quad 10 + 3 \quad 20 + 3 \quad 30 + 3 \quad 40 + 3 \text{ atd.}$$

$$1 + 3 \quad 11 + 3 \quad 21 + 3 \quad 31 + 3 \text{ atd.}$$

$$2 + 3 \quad 12 + 3 \quad 22 + 3 \quad 32 + 3 \text{ atd.}$$

$$3 + 3 \quad 13 + 3 \quad 23 + 3 \quad 33 + 3 \text{ atd.}$$

$$4 + 3 \quad 14 + 3 \quad 24 + 3 \quad 34 + 3 \text{ atd.}$$

$$5 + 3 \quad 15 + 3 \quad 25 + 3 \quad 35 + 3 \text{ atd.}$$

$$6 + 3 \quad 16 + 3 \quad 26 + 3 \quad 36 + 3 \text{ atd.}$$

$$7 + 3 \quad 17 + 3 \quad 27 + 3 \quad 37 + 3 \text{ atd.}$$

$$8 + 3 \quad 18 + 3 \quad 28 + 3 \quad 38 + 3 \text{ atd.}$$

$$9 + 3 \quad 19 + 3 \quad 29 + 3 \quad 39 + 3 \text{ atd.}$$

$$2. \quad 6 + 3 \quad 26 + 3 \quad 56 + 3 \quad 16 + 3 \quad 46 + 3 \text{ atd.}$$

$$3. \quad 5 + 3 \quad 25 + 3 \quad 45 + 3 \quad 65 + 3 \quad 85 + 3$$

$$18 + 3 \quad 38 + 3 \quad 58 + 3 \quad 78 + 3 \quad 98 + 3$$

$$4. \quad 6 + 3 \quad 36 + 3 \quad 26 + 3 \quad 96 + 3 \quad 86 + 3$$

$$19 + 3 \quad 59 + 3 \quad 79 + 3 \quad 49 + 3 \quad 29 + 3 \text{ atd.}$$

Alternace (záměnou).

V našich i jiných metodách chybí příprava na alternaci, již se ponejvíce užívá. Učení a vyučování následkem toho náramně se ztěžuje. —

V Nové početnici každá operace následující jest v předchozích důkladně připravena, čímž se učení i vyučování velmi usnadňuje.

$$8 + 3 \quad 16 + 3 \quad 34 + 3 \quad 19 + 3 \quad 28 + 3 \text{ atd.}$$

Synkrise.

$$4 + 3 \quad 5 + 3 \quad 7 + 3 \quad 9 + 3 \quad 8 + 3 \quad 10 + 3$$

$$4 \times 3 \quad 5 \times 3 \quad 7 \times 3 \quad 9 \times 3 \quad 8 \times 3 \quad 10 \times 3$$

Kombinace.

$$1 + 4 \times 3 \quad 3 + 7 \times 3 \quad 10 \times 3 + 2$$

$$2 + 5 \times 3 \quad 2 + 2 \times 3 \quad 7 \times 3 + 1$$

$$3 + 6 \times 3 \quad 1 + 9 \times 3 \quad 8 \times 3 + 3$$

Týmž způsobem probereme čísla 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Cvičení tato obyčejně proberou se během prvního pololetí.

Ve druhém (v případech příznivých i dříve) přikročí se k regressím.

Číslo 2. Regresse α .

$$20 - 2 = 18, \quad - 2 = 16, \quad - 2 = 14, \quad - 2 = 12, \quad - 2 = 10,$$

$$- 2 = 8, \quad - 2 = 6, \quad - 2 = 4, \quad - 2 = 2, \quad - 2 = 0.$$

Regresse měřicí.

2 ve 2, 2 ve 4, 2 v 6, 2 v 8, 2 v 10,
2 ve 12, 2 ve 14, 2 v 16, 2 v 18, 2 ve 20.

Synkrise:

2 ve 2 2 ve 4 2 v 6 2 v 8 2 v 10
2 — 2 4 — 2 6 — 2 8 — 2 10 — 2 atd.

Regresse β .

21 — 2, 19 — 2, 17 — 2, 15 — 2, 13 — 2,
11 — 2, 9 — 2, 7 — 2, 5 — 2, 3 — 2.

Regresse γ (princip paedopsychické multiplikace představ).

1. 11 — 2 21 — 2 31 — 2 41 — 2 atd.
10 — 2 20 — 2 30 — 2 40 — 2 atd.
9 — 2 19 — 2 29 — 2 39 — 2 atd.
8 — 2 18 — 2 28 — 2 38 — 2 atd.
7 — 2 17 — 2 27 — 2 37 — 2 atd.
6 — 2 16 — 2 26 — 2 36 — 2 atd.
5 — 2 15 — 2 25 — 2 35 — 2 atd.
4 — 2 14 — 2 24 — 2 34 — 2 atd.
3 — 2 13 — 2 23 — 2 33 — 2 atd.
2 — 2 12 — 2 22 — 2 32 — 2 atd.

2. 9 — 2 19 — 2 39 — 2 59 — 2 29 — 2 atd.

3. 7 — 2 27 — 2 47 — 2 67 — 2 atd.
15 — 2 35 — 2 55 — 2 75 — 2 atd.

4. 6 — 2 36 — 2 76 — 2 26 — 2 16 — 2
18 — 2 58 — 2 98 — 2 48 — 2 68 — 2

Alternace.

Cvičení tato netřeba probrati celá, ani všechna. Direktivou budiž chápavost žactva. Regresse γ má cílem alternaci dle J. A. Komen-
ského zásady: „Vš: co v postupu následuje, budiž jako účelem; vše
co předchází, jako prostředkem k účelu.“¹⁾ To bude mít též učitel
na paměti.

8 — 2 19 — 2 37 — 2 25 — 2 41 — 2 atd.

Synkrise α .

$3 \times 2 = 6$ $2 \text{ v } 6 = 3 \times$ $6 : 2 = 3$
 $2 \times 3 = 6$ $3 \text{ v } 6 = 2 \times$ $6 : 3 = 2$
 $4 \times 2 = 8$ $2 \text{ v } 8 = 4 \times$ $8 : 2 = 4$
 $2 \times 4 = 8$ $4 \text{ v } 8 = 2 \times$ $8 : 4 = 2$

¹⁾ Did. analyt. LXXVI. „Vych. L.“ roč. VII. str. 210. a n.

$$\begin{array}{lll} 6 \times 2 = 12 & 2 \text{ ve } 12 = 6 \times & 12 : 2 = 6 \\ 2 \times 6 = 12 & 6 \text{ ve } 12 = 2 \times & 12 : 6 = 2 \text{ atd.} \end{array}$$

Synkrise β :

$$\begin{array}{lll} 10 \times 2 = 20 & 2 \text{ ve } 20 = 10 \times & 20 : 2 = 10 \\ 2 \times 10 = 20 & 10 \text{ ve } 20 = 2 \times & 20 : 10 = 2 \\ 9 \times 2 = 18 & 2 \text{ v } 18 = 9 \times & 18 : 2 = 9 \\ 2 \times 9 = 18 & 9 \text{ v } 18 = 2 \times & 18 : 9 = 2 \\ 8 \times 2 = 16 & 2 \text{ v } 16 = 8 \times & 16 : 2 = 8 \\ 2 \times 8 = 16 & 8 \text{ v } 16 = 2 \times & 16 : 8 = 2 \end{array}$$

Synkrise α , β netřeba probratí celé, nýbrž dle potřeby; možno s výhodou užiti způsobu zprostředkovacího.

Synkrise γ .

$$\begin{array}{lll} 7 \times 2 = 14 & 2 \text{ ve } 14 = 7 \times & 14 : 2 = 7 \\ 2 \times 7 = 14 & 7 \text{ ve } 14 = 2 \times & 14 : 7 = 2 \\ 5 \times 2 = 10 & 2 \text{ v } 10 = 5 \times & 10 : 2 = 5 \\ 2 \times 5 = 10 & 5 \text{ v } 10 = 2 \times & 10 : 5 = 2 \\ 9 \times 2 = 18 \\ 2 \times 9 = 18 \text{ atd.} \end{array}$$

Synkrise tato má vedle jasnosti a přesnosti představ též tu výhodu, že násobilku a dělení resp. měření zkracuje na polovici; neboť počítajíc na př.:

$$\begin{array}{lll} 7 \times 2 = 14 & 2 \text{ ve } 14 = 7 \times & 14 : 2 = 7 \\ 2 \times 7 = 14 & 7 \text{ ve } 14 = 2 \times & 14 : 7 = 2 \end{array}$$

máme tu násobilku 2 a 7; podobně má se věc při ostatních číslech:

$$\begin{array}{lll} 9 \times 3 & 3 \times 9 & 8 \times 3 & 3 \times 8 & 7 \times 3 & 3 \times 7 \text{ atd.} \\ 9 \times 4 & 4 \times 9 & 8 \times 4 & 4 \times 8 & 7 \times 4 & 4 \times 7 \text{ atd.} \\ 9 \times 5 & 5 \times 9 & 8 \times 5 & 5 \times 8 & 7 \times 5 & 5 \times 7 \text{ atd.} \end{array}$$

Operace tyto nepůsobí nežádáných zvláštních obtíží; vše jde tu jako šlo až po synkrisi, stejným krokem a bez všelikého přerušování postupu. Synkrise γ zdá se na první pohled vybočovati z přesného methodického postupu; vskutku však opírá se o výtečnou zásadu J. A. Komenského Did. analyt. „Čemukoli jedinou prací může býti vyučováno a naučeno, nikdy nebudiž roztrhováno.“¹⁾ Methoda synkritická dostupuje tu vrcholu své výtečnosti objasňujíc a zkracujíc učivo, bystříc rozum a utvrzujíc paměť.

Kombinace.

$$\begin{array}{llll} 2 + 3 \times 2 & 5 \times 2 + 1 & 7 \times 2 - 1 & 4 - 2 + 3 \times 2 \\ 1 + 6 \times 2 & 7 \times 2 + 2 & 9 \times 2 - 2 & 3 - 2 + 8 \times 2 \\ \text{atd. atd.} & & & \\ (4 + 2) : 2 & (10 + 2) : 2 & (18 + 2) : 2 & (12 + 2) : 2 \text{ atd.} \\ (16 : 2) - 2 & (8 : 2) + 1 & (20 : 2) + 2 & (6 : 2) - 1 \text{ atd.} \end{array}$$

¹⁾ Did. analyt. 47. LXXI.

Číslo 3. Regresse α .

$$30 - 3 = 27 \quad - 3 = 24 \quad - 3 = 21 \quad - 3 = 18 \quad - 3 = 15$$

$$- 3 = 12 \quad - 3 = 9 \quad - 3 = 6 \quad - 3 = 3 \quad - 3 = 0$$

Regresse měřicí.

$$3 \text{ ve } 3 \quad 3 \text{ v } 6 \quad 3 \text{ v } 9 \quad 3 \text{ ve } 12 \quad 3 \text{ v } 15$$

$$3 \text{ v } 18 \quad 3 \text{ ve } 21 \quad 3 \text{ ve } 24 \quad 3 \text{ ve } 27 \quad 3 \text{ ve } 30.$$

Synkrise.

$$3 \text{ ve } 3 \quad 3 \text{ v } 6 \quad 3 \text{ v } 9 \quad 3 \text{ ve } 12 \quad 3 \text{ v } 15$$

$$3 - 3 \quad 6 - 3 \quad 9 - 3 \quad 12 - 3 \quad 15 - 3 \text{ atd.}$$

Regresse β .

$$31 - 3 = 28 \quad - 3 = 25 \quad - 2 = 22 \quad - 3 = 19 \quad - 3 = 16$$

$$- 3 = 13 \quad - 3 = 10 \quad - 3 = 7 \quad - 3 = 4 \quad - 3 = 1.$$

$$32 - 3 = 29 \quad - 3 = 26 \quad - 3 = 23 \quad - 3 = 20 \text{ atd.}$$

Regresse γ (princip paedopsychické multiplikace představ).

$$1. \quad 11 - 3 \quad 21 - 3 \quad 31 - 3 \quad 41 - 3 \text{ atd.}$$

$$12 - 3 \quad 22 - 3 \quad 32 - 3 \quad 42 - 3 \text{ atd.}$$

$$3 - 3 \quad 13 - 3 \quad 23 - 3 \quad 33 - 3 \text{ atd.}$$

$$4 - 3 \quad 14 - 3 \quad 24 - 3 \quad 34 - 3 \text{ atd.}$$

$$5 - 3 \quad 15 - 3 \quad 25 - 3 \quad 35 - 3 \text{ atd.}$$

$$6 - 3 \quad 16 - 3 \quad 26 - 3 \quad 36 - 3 \text{ atd.}$$

$$7 - 3 \quad 17 - 3 \quad 27 - 3 \quad 37 - 3 \text{ atd.}$$

$$8 - 3 \quad 18 - 3 \quad 28 - 3 \quad 38 - 3 \text{ atd.}$$

$$9 - 3 \text{ atd.}$$

$$10 - 3 \text{ atd.}$$

$$2. \quad 9 - 3 \quad 39 - 3 \quad 59 - 3 \quad 79 - 3 \quad 19 - 3 \text{ atd.}$$

$$3. \quad 7 - 3 \quad 27 - 3 \quad 47 - 3 \quad 67 - 3 \quad 87 - 3$$

$$12 - 3 \quad 32 - 3 \quad 52 - 3 \quad 72 - 3 \quad 92 - 3$$

$$4. \quad 11 - 3 \quad 51 - 3 \quad 71 - 3 \quad 21 - 3 \quad 41 - 3$$

$$8 - 3 \quad 38 - 3 \quad 68 - 3 \quad 18 - 3 \quad 48 - 3 \text{ atd.}$$

Cvičení tato ovšem netřeba probrati celá ani všechna. Rozhoduje tu chápavost dítek. Učitel má tu hojný výběr cvičení pro všechny případy

To platí též o všech následujících cvičeních.

Alternace.

$$19 - 3 \quad 31 - 3 \quad 42 - 3 \quad 52 - 3 \quad 81 - 3 \text{ atd.}$$

Synkrise α .

$$3 \times 3 = 9 \quad 3 \text{ v } 9 = 3 \times \quad 9 : 3 = 3$$

$$\begin{array}{lll}
 3 \times 3 = 9 & 3 \text{ v } 9 = 3 \times & 9 : 3 = 3 \\
 3 \times 4 = 12 & 4 \text{ ve } 12 = 3 \times & 12 : 4 = 3 \\
 5 \times 3 = 15 & 3 \text{ v } 15 = 5 \times & 15 : 3 = 5 \\
 3 \times 5 = 15 & 5 \text{ v } 15 = 3 \times & 15 : 5 = 3 \\
 & \text{atd.} &
 \end{array}$$

Synkrise β

Procvičí se způsobem normálním nebo zprostředkovacím dle řad numeračních, sudých nebo lichých čísel, alternativně nebo libovolně dle pokroku a potřeby žactva. Ukázky uvedeny shora.

Synkrise γ .

$$\begin{array}{lll}
 7 \times 3 = 21 & 3 \text{ ve } 21 = 7 \times & 21 : 3 = 7 \\
 3 \times 7 = 21 & 7 \text{ ve } 21 = 3 \times & 21 : 7 = 3 \\
 9 \times 3 = 27 & 3 \text{ ve } 27 = 9 \times & 27 : 3 = 9 \\
 3 \times 9 = 27 & 9 \text{ ve } 27 = 3 \times & 27 : 9 = 3 \\
 6 \times 3 = 18 & 3 \text{ v } 18 = 6 \times & 18 : 3 = 6 \\
 3 \times 6 = 18 & 6 \text{ v } 18 = 3 \times & 18 : 6 = 3 \quad \text{atd.}
 \end{array}$$

Kombinace.

$$\begin{array}{lll}
 1 + 2 + 3 \times 3 & 7 \times 3 + 2 & 8 \times 3 - 2 \\
 4 - 2 + 5 \times 3 & 9 \times 3 + 2 & 6 \times 2 - 1 \\
 & \text{atd.} &
 \end{array}$$

$$\begin{array}{lll}
 (6 + 3) : 3 & (10 + 5) : 3 & (18 + 3) : 3 \\
 (21 : 3) - 3 & (15 : 3) + 2 & (30 : 3) - 1 \quad \text{atd.}
 \end{array}$$

Netřeba snad ani připomínati, že počítadla použijeme stále, když toho bude třeba; zvláště při synkrisi γ bude s výhodou ony úkoly řešiti na počítadle (aspoň několik vždy na počátku synkrise), což se dá velmi snadně a zajímavě ukázati; máme na příklad ukázati synkrisi

$$\begin{array}{lll}
 3 \times 4 = 12 & 3 \text{ ve } 12 = 4 \times & 12 : 3 = 4 \\
 4 \times 3 = 12 & 4 \text{ ve } 12 = 3 \times & 12 : 4 = 3;
 \end{array}$$

k tomu vezmeme na prvním drátu 4 kuličky, na druhém a třetím též po 4 kuličkách; v řadách vodorovných máme 3×4 ; v řadách kolmých máme však 4×3 , z čehož operace žádané se vyvodí.

Názor úkolu:

$$\begin{array}{ll}
 \bullet \bullet \bullet \bullet & 3 \times 4 = 4 \times 3 \\
 \bullet \bullet \bullet \bullet & 12 : 4 = 3; \quad 12 : 3 = 4 \\
 \bullet \bullet \bullet \bullet &
 \end{array}$$

Píšeme-li na tabuli, vyvodíme po tomto názoru základní větu

$$3 \times 4 = 12,$$

kterouž dáme čísti tak, že všechny žádané operace vyjdou na jevo. Základní věta se čte z levé strany ku pravé:

$$3 \times 4 = 12;$$

z pravé k levé straně se čte: $12 = 4 \times 3$, nebo: $4 \times 3 = 12$; pak učitel ukazuje na číslici 3 táže se: „Kolikrát jsou 3 ve 12?“

Potom ukáže na číslici 4 a táže se: „Kolikrát jsou 4 ve 12?“

Nová početnice připravuje se právě do tisku. Bude obsahovati asi 50 stran formátu obyčejných našich školních početnic.

Kdežto metody francouzské, anglické a americké zabíhají v mechanismus a přemrštěnost předkládající dětem učivo příliš rozsáhlé — od 1 do 1000 i výše — a kdežto metody naše jeví otrockou omezenost a roztržitost postupu i učiva, působíce nudu a ošklivost z učení a odporující mnohým čelnějším, všeobecně uznaným zásadám J. A. Komenského Didaktiky analytické, jeví se vůbec jakožto nevědecké, nestojíce na úrovni pokroku doby, jest Nová početnice tak zřízena, aby vyhnula se mechanismu a přepjatosti francouzské i anglicko-americké metody, ale též omezenosti a roztržitosti method našich.

Soustava method Nové početnice osvědčila se již na několika školách, mezi nimi též na jisté jednotřídce ve Slezsku, kdež v jediné třídě sedalo 108 dítek a přece naučily se perfektně celé malé násobilce, sečítání, odečítání a dělení i měření v celém rozsahu Nové početnice.¹⁾

Soustava těchto method zavedena jest též ve Sv.-Václavském pensionátě Školských Bratří v Bubenči, kdež slaví, abychom tak řekli, pravé triumfy vědecké metody. Způsobem přímo překvapujícím osvědčuje se tu každoročně od r. 1905, kdy ředitelství dotyčného ústavu metodu do své školy zavedlo.

Úspěchy tyto byly úředně konstatovány a s kompetentních stran potvrzeny.

A. JADRNÍČEK.

Výchova práce.

(Myšlenky z Foerstera.)

Vychovávají se děti — ale že by se mohla vychovávat práce? pomyslí si snad mnohý čtenář. Aby dítě správně pracovalo a navyklo si pro budoucí život správně pracovat, musí býti k práci vychováno. Vychovat je k práci je ale docela něco jiného, než naučit je určité práce vykonávat. Dovedný a zručný pracovník může býti přes to špatným pracovníkem, to snad je čtenářům známo ze skutečnosti. V čem tedy záleží výchova práce?

Každý člověk vykonává některé práce rád a jiné zase nerad. Pracuje-li rád, vydrží pracovat hodně dlouho a necítí skoro ani únavy, pracuje-li ale s nechutí, to by nejrady od práce odběhl, a nemůže-li jí odběhnouti, pracuje s odporem, a snad i ledabylo, brzy je unaven a na vykonané práci je vidět, že byla vykonána bez chutí a z donucení. Oč raději by člověk vykonával práci, třebaš i obtížnější, a pracoval by i déle, jenom kdyby mu práce byla milá. Jak to vysvětlit? Práce milá vzbudí zájem ducha, duch ji řídí a je ní zaměstnán a stále

¹⁾ Viz „Vych. L.“ ročník VIII. č. 1. str. 5. a n.

přítomný, proto netěká jinam, člověk je všecek do práce ponořen a čas mu ubíhá jak voda. Na práci nemilé nemá duch zájmu, nemá se při ní čím zaměstnávat, hledá si zaměstnání jinde, člověk myslí na věci docela jiné, je roztržitý, práce ho nudí, koná ji nedbale a s nechutí a musí-li ji konat, tedy za moc nestojí. Takto se mstí duch, že byl k něčemu přinucen, oč neměl zájmu.

V životě nejsou všechny práce milé a příjemné, většina vzbuzuje naši nechuť ale přes to musejí býti vykonány přesně a pečlivě. Lidé utíkají od prací domácích, zemědělci nemají dostatek služebných — to se dá mimo jiné vysvětliti také tím, že se lidem domácí práce znechutily. A nechuti a odporu nemohou překonat. Většina těchto prací je málo lákavou, na př. praní, mytí nádobí a podlah, zemetání, práce ve chlévě a některé na poli. Jednak se hodně často opakují, jednak se člověku zdá, že jsou zhola mechanickými a ducha nedovedou zaměstnat. A přece i tyto práce musejí býti vykonány a aby byly vykonány dobře, musejí se konati s láskou. Jak ale nabýti k nim lásky? Jakými myšlenkami je produševnit, aby duch měl v nich zalíbení?

Běží tedy o myšlenky, jimiž se práce produševní. Tyto myšlenky mohou být velmi rozmanité. Jedněm stačí pomýšlení na hmotný zisk z práce a pracují trpělivě i důkladně. Jiní se těší, že prací zaopatřují ženu i děti a napínají síly, aby jim co nejvíce vydělali. Jiní zase se chtějí k čemusi propracovat, pohání je tížádnost, aby vytrvali při nemilé práci, však se utěšují, že je to pouze prozatím, později že přejdou ku práci lepší. Tyto pohnutky vystačí mnoha lidem, ale nevystačí všem. Přicházejí jaksi z venku; peníze, výživa jiných je přece jenom něco, co je mimo nás, nevychází to z nitra na venek, nýbrž z venku do nitra, tam vzbuzuje ohlas a pobádá člověka k práci. Jsou však myšlenky, které vycházejí z nitra, mají nejtěsnější vztah k vnitřnímu životu, duše má na nich nesmírný zájem a člověk, jsa prodchnut těmito myšlenkami, dokáže všechno, co lidem vůbec dokázat možno.

Které jsou tyto vzácné myšlenky?

Jest známo, že vzdělání pohané (Řekové, Římané) považovali tělesnou práci za sebe nedůstojnou, kdo se obírá hmotou, poškozuje ducha a sebe snižuje. Na tělesnou práci měli otroky, a považovali jich za bytosti nižšího řádu.

Učení křesťanské úplně zvrátilo pohanské nazírání na tělesnou práci. „Jen jednoho jest potřebí“ — spasit duši. „Co pomůže člověku kdyby celý svět získal, ale na duši své zkázu utrpěl?“ Křesťanství si postavilo jeden světlý a určitý cíl, totiž spásu duše, všechno ostatní je tomuto cíli podřízeno a má křesťanu pomáhati dojíti spásy duše. Všechno pozemské je tu zcela zřetelně „sníženo“ za pouhý prostředek k cíli a tím zdánlivě znehodnoceno a odstaveno. Pravím, že zdánlivě, neboť ve skutečnosti má spása duše ohromný vliv na všechny záležitosti a poměry pozemské. Je jim dán jediný směr, totiž zdokonalování vnitřní. Člověk, maje ve všem na zřeteli vnitřní dokonalost, vylučuje ze svého jednání všechno co je špatné a nedokonalé, všude bojuje se zlem a potírá je, každý čin a každý skutek dává mu příležitost, aby se zdokonaloval. Čím se zdokonaluje, je křesťanu vedlejším, je lhostejno, zda-li se zdokonaluje prací tělesnou nebo duševní, hlavní věcí je, aby se zdokonaloval. Snaha po zdokonalení ho žene k té práci, která ho zdokonaluje více — totiž k práci tělesné.

Kristus Pán dal příklad, do 30. roku pracoval jako tesař, pracovali apoštolé, kláštery sídla vzdělanosti, byly také sídly práce tělesné, mnichové závodili mezi sebou a vybírali sobě práce nejponížejší a nejnejpříjemnější, poněvadž jim dávaly nejvíce příležitosti zdokonalovati se. Čemu se pohan vyhýbal, maje za sebe nedůstojné, toho se chápe křesťan se zanícením a dobývá si dokonalosti.

V čem záleží tato dokonalost?

Duševní práce se člověk chápe rád, pokládá ji za rovnocennou ale štítí se mechanických nebo nízkých prací tělesných a jaksi se za ně stydí. Je v tom rozhodně pýcha a proti ní se nejúčinněji bojuje, když se člověk donutí konati práce nízké. Pýcha se nepřekoná sebe lepšími předsevzetími a úvahami, pýchu je třeba zlomit tím, že se cvičíme ve skutcích, kterým se pýcha vzpírá. Na překonání pýchy má vnitřní člověk veliký zájem, vždyť pýcha dusí a znemožňuje veškeren pokrok v dokonalosti a zatarasuje cestu ke spáse duše. Maje pýchu za toliké zlo, s radostí se chápe každé příležitosti, aby ji potíral, a je mu vítána nejnížší práce, poněvadž v ní může svést, rozhodný boj s pýchou a zvítěziti. V tomto osvětlení chápeme velké muže vnitřního života - světce, proč s takovou láskou vykonávali práce, jichž se obyčejní lidé štítí. Největší mystik středověký Rusbroek, vyvažel v klášteře hnůj. Duch, jenž vnikl tak hluboko do tajů a záhad života duševního, dovedl si ovšem produševnit také práci s hnojem a tato práce byla duševnímu životu aspoň zrovna tak prospěšna, jako hloubání o věcech nejvyšších. Práce tělesná, jsouc produševněna, není již prací tělesnou a hmotnou, nýbrž prací duševní. Duch ji prostupuje a řídí, duch z ní dobývá nových sil duševních a obohacuje se jí. Když celý vnitřní člověk má toliký zájem na práci nízké, jistě nikdo nebude pochybovat, že ji vykoná přesně a důkladně. Ubijí učení křesťanské práci? Znehodnocuje ji?

Jiné práce jsou zase velmi zdlouhavé nebo obtížné a hned omrzí — to ví každý ze zkušenosti. A tyto práce jsou křesťanu zase velevítanými jako cvičení v trpělivosti. Člověk mající stále na očích své zdokonalování, ví, že netrpělivost svádí k nelaskavým slovům a skutkům, že mnoho dobrého zůstává nevykonáno její vinou. Na druhé straně ale zase ví, jak nesmírnou silou je trpělivost. Není to hloupá ovce, která všechno strpí, poněvadž nedovede jinak, nýbrž je to síla. Trpělivost objevila Ameriku, trpělivost vystavěla ohromné katedrály, vytvořila vzácná díla umělecká, trpělivost Koperníkova vypočítala, že se země otáčí kolem slunce. Dnes máte tyto věci hotové před sebou a nemáme ani zdání, kolik probdělých a prozoufaných nocí stály, nebýti trpělivosti, byli by umělci dávno odhodili dláta i štětce, Kolumbus netrpělivý nebyl by snášel reptání a vzpouzení svých námořníků, Koperník by nebyl počítal až do smrti. I ve všedním životě je trpělivost ctností nesmírně důležitou, vždyť každý ze zkušenosti ví, kam dospívají lidé netrpělivi a těkaví. Proto má vnitřní člověk veliký zájem na tom, aby si osvojil trpělivost.

Při zdlouhavé nebo obtížné práci hned se dostavuje omrzlost, nuda a únava. Duch si uvědomí, že nyní se naskytla příležitost, dobývat si vzácné vlastnosti — trpělivosti — vzepne se a vši svou silou donutí tělo, aby vykonávalo uloženou práci co nejpřesněji a nejdůkladněji. Tělo se ovšem vzpírá ale silný duch je jako dovedný jezdec,

který na konec přece ovládne vzpouzejícího se koně. Duše má veliký zájem na práci, řídí každý pohyb těla i rukou, zdá se býti přítomnou až v samých koncích prstů. Práce je všecka produševněna, nuda i únava mizí, konečně přijde uspokojení a radost nad prací důkladně vykonanou. Co tělo muselo postoupit ze svých práv, podvolujíc se práci sobě nemilé – to všechno vyváží na druhé straně prospěch, jež z toho má duch. Duch sílí a mohutní, nabývá vždy větší vlády nad tělem, zvyká si býti přítomen při všech úkonech těla a upevňuje tím spojitost mezi činností duševní a tělesnou, takže tělo na konec ničeho nečiní bez přítomnosti ducha. Svědomitě vykonaná práce tělesná je vítězstvím ducha nad hmotnými silami pohodlnosti a smyslnosti, je triumfem duševní energie a svobody je vysokým učelištěm pravé vzdělanosti.

Ukázal jsem, jak se prací tělesnou cvičí pokora a trpělivost. Tyto dvě ctnosti ale nezůstávají samy, druží se k nim ještě množství jiných dobrých vlastností. Když duch řídí každý pohyb těla při práci, vykoná ji jistě důkladně, vždyť dbá každé maličkosti. Tím si navyká svědomitosti a věrnosti i v nejmenším. Svědomitý a věrný člověk bude dbáti ve všem také na pořádek. Zvykne-li si duch, býti přítomen při všem, co koná tělo, bude se člověk vždy a ve všem dotazovat ducha o radu, každý čin bude zrale uvážen, žádná vášeň nedovede jej stihnouti, člověk nabude rozvahy a dovede se ovládat.

Znamenity vychovatel Pestalozzi už před 100 léty, navrhoval práci svědomitě vykonanou za nejlepší výchovu pohlavní pro hochy i pro dívky. Navykne-li si mládež konati každou práci pečlivě a s rozvahou takže jim bude přítomnost ducha při každém pohybu a úkonu druhou přirozeností, budou v této přítomnosti ducha míti nejlepší ochranu před poblouzením pohlavním. „Násilnickost pudů bude omezena cvičeními v rozvaze a pořádku“, praví Pestalozzi.

V čem vlastně záleží charakter? Jistě v tom, že člověk nejedná z popudů, dojmů a náhod, které přicházejí z venku, nýbrž že si jednání určuje sám ze svého nitra, řídě se jasnými a trvalými přesvědčeními a zásadami. Produševněná práce tělesná učí, nepoddávati se vrtochům a choutkám těla, nýbrž je přemáhati, donucuje tělo, dbáti ve všem prospěchu duše, prospěch duše je vůdčí myšlenkou celého života a určuje veškeré konání – zkrátka produševněná práce vytváří charakter.

Vlastností, které jsme poznali jako ovoce svědomité práce tělesné, potřebuje každý člověk a může si jich dobýti z práce. Myšlenky na některou z těchto vlastností mu produševní každou prací, je-li obtížná, usnadní ji, je-li zdlouhavá, zpříjemní, je-li nepatrná a jaksi malicherná, dají jí důležitost, neboť neběží tu už tak o práci samu, jako o to, co z ní vyzískává duše. Práce již není zevnější záležitostí, nýbrž se stává člověku záležitostí nejnvnitřnější. Práce nám produševňuje celý život.

Moderní nemocí je nervosa, kde kdo si nařiká na čivy. Proč dříve lidé o nervose takřka ani nevěděli? A přece pracovali mnoho. Jak to vysvětlit? Inu lidé jsou přepracováni, ne, že by pracovali příliš mnoho vzhledem na pracovní zdatnost, tedy více než nač stačí jejich síly, nýbrž pracují příliš mnoho vzhledem na sílu a rozmanitost pohnutek

k práci. Lidé nevědí, proč vlastně pracovat, nemají vnitřního uspokojení z práce a proto jsou velmi brzy přepracováni. Práce, nejsouc produševněna duševními a mravními silami, je velmi mnoha povahami pocíťována jako vyčerpávající otročení. Moderní lidé nejsou už proniknutí přesvědčením, že život je školou sebezdokonalování tedy sebezpřemáhání, nýbrž si myslí, že jsou na světě, aby pro sebe uchvátili co nejvíc požitků a hledí na práci, jako na něco jim vnuceného. Pohání-li jich k práci zisk, ten vnitřního člověka neuspokojí a čivů také neuklidní.

Tuto nervosu trvale nevyběčí ani lázně ani dočasný odpočinek, nýbrž jedině produševnění práce.

Vidouce, jak z tělesné práce plyne tolik požehnání, uznáme, že dosavadní předsudky proti ní zaviňují lidé, kteří ji vykonávají pouze hmotně, bez přítomnosti ducha a bez zájmu vnitřního člověka. Téměř všeobecně platí studium za jediný prostředek vzdělání.

Abstraktní práce duševní, jakkoliv je nutná a užitečná vědě, odvádí člověka mimo jeho osobní život. Jmenuji na př. studium řeči, matematiky, fyziky, věd technických, přírodopisu, zeměpisu i dějepisu. Duch se ponoří do pravidel, zákonů, výzkumů a vynálezů některého oboru, hloubá v nich dál, věnuje jim svoje síly duševní a všechno ostatní považuje za podřízené a vedlejší. Duše je přítomna v jeho oboru, o tom vydrží hloubat celé hodiny s trpělivostí obdivuhodnou, přijde-li však někdo a neočekávaně jej vyruší ze studia, tu nedovede překonat svoji nelibost a projeví ji tak, že by se za to styděl nejprostší člověk, nemající o jeho velikém studiu ani zdání. Duše byla odvedena od osobního života, choutky, návyky, vášně a pudů neovládla, zůstaly ponechány sobě a vyvíjely se bez dohledu a bez přítomnosti duše. Spojení mezi reflektivní činností mozkovou a mezi činností motorickou nebylo vyvinováno, posilňováno a zajištěno a následek toho je, že člověk jedná a mluví dle popudů z venku, poněvadž duše na tyto věci nenabyla nijakého tlivů. Příslůvečna je zapomenlivost, roztržitost a podivínskost učenců v obyčejném životě. Tím se také vysvětluje vnitřní hrubost a nevzdělanost mnoha intelektuálně vzdělaných lidí. To s dostatek dokazuje, že pouhé cvičení a naplňování ducha se nedotýká ještě tvoření charakteru, tak totiž, aby se nabytých schopností duševních upotřebilo k ovládnání pudů, k dohlédání na vášně a k výchově vůle. Se stanoviska vzdělání, a to pravého vzdělání, totiž produševnění těla a jeho jednání, jest zavrhnouti předsudky, že člověka vzdělává pouze studium a činnost duševní a že práce tělesná je na úkor vzdělání. Neboť duch člověka jest povinnen práci produševňovat a produševněná práce není už prací tělesnou nýbrž duševní.

Produševnit práci není ovšem docela snadno. Kdo se o to zajímá, najde velmi krásný návod ve Foersterových příkladech. Je v nich na př. zvláštní článek, jak produševnit hodinu psaní, nepatrné a zdlouhavé práce domácí atd.

(Příklady vyjdou tyto dny v českém překladě nákladem Meditací v Praze. Lze je doporučit všem vychovatelům co nejvřeleji.)

Rozhledy.

Výchova dívčí.

Potřeby moderní ženy tak nadepsáno jest pojednání Jos. Klumpartové v „Přehledu“ ročník VIII. číslo 3. V pojednání tomto stojí doslovně:

„Od 15. března 1909 vychází v Praze nový ženský list s hrdým titulem: „Moderní žena, revue paní a dívek českých“. List koketující s pokrokovým hnutím a živící zároveň nízké instinkty zatemnělé duše ženské: touhu po sensaci, pikanterii, parádě a bezúčelném zabíjení času. Vyhověti všem, pálení zároveň svíčku bohu i čertu, bylo od jakživa známkou mizerného charakteru a touto „zásadou“ vedena jest „Moderní Žena“. „Moderní Žena“ slibuje uveřejňovati literární pokusy svých odběratelek, a je dokonce i stylisticky upravovati, vypisuje ceny za vyzkoušené kuchařské recepty a vede nezbytnou rubriku hádankářskou, rozumí se, že zase o ceny. Jak patrně, zaměnil tento list potřeby ženy moderní vůbec a české zvláště s potřebami průměrné zahalečky z tak zvané lepší společnosti.

Několik dobrých prací, na př. o volebním právu žen, o ženské kandidatuře do sněmu zemského a o postavení učitelek, utápí se tu v moři jalovosti, malichernosti, ano i hrubosti a zpátečnictví. Četným bezvýznamným článkům, upomínajícím valně na rubriku Soudní síň z „Nár. Pol.“ nebo některý Hynkův krvák, dává M. Ž. sensační tituly, na př.: Z červeného domu, Zlatá prostituce(!), Manželská tragedie v žaláři, Interview s Jeho Svatostí Piem X. o ženském hnutí a pod. Mnohé z nich rozsekány jsou na několik pokračování a každý oddíl ukončen je větou, napínající předrážděné a sensacechtivé nervy „moderní“ ženy až do krajnosti. A nyní uvádí několik příkladů. A končí slovy: Věnovala jsem M. Ž. více místa, nežli bylo původně mým úmyslem, jen proto, abych ukázala, co všechno lze u nás předkládati ženám s heslem osvěty a pokroku. Bylo by největším neštěstím, kdyby M. Ž. stala se skutečně revuí paní a dívek českých, jak o sobě v záhlaví chlubně hlásá. A bude opravdovým pokrokem, když z řady ženských listů českých zmizí.“

Maně vkrádá se mi v péro otázka kdy naše katolické inteligentní dámy zmohou se na slušný ženský list? Ci necítí toho doposud potřebu?

Dle „Ženských Listů“ žádný německý učitel nebude chtít býti podřízen ředitelce. Tak se vyslovili němečtí učitelé v sousední říši, když se jednalo o dosazování žen za ředitelky měšťanských škol.

Za to na vídeňské obchodní akademii, kde působí skoro samí učitelé, jest ředitelkou pí. dr. Olga Ernsthaf-Steindlerová, dáma doposud mladá.

Mnohé rakouské učitelky opustily svou učitelskou dráhu, když bylo ženám povoleno studovati na universitě a uchýlily se k jinému oboru. Tak sekundářka MUDr. Anna Pözllová a MUDr. Antonie

Hughová byly dříve učitelkami. Ph. dr. Henrietta Boltzmannová, která rovněž byla učitelkou, stala se ředitelkou školy měšťanské.

Počet posluchaček na české universitě obnáší 272. Dle téhož záznamu jest letos na právnické fakultě zapsáno 18 hospitantek, na fakultě lékařské 17 žen, na filosofické 167, a to 34 řádných a 133 mimořádných: mezi farmaceuty zapsáno jest letos 70 žen hospitujících. Na pražské německé universitě jest letos zapsáno 68 posluchaček, z těch připadá na lékařskou fakultu 9, na filosofickou 12 řádných, ostatních 47 jsou posluchačky mimořádné. Letos poprvé budou na německé fakultě některé ženy povýšeny na dry. lékařství.

Na vídeňské universitě studovalo v uplynulém letním semestru 205 posluchaček řádných a 245 mimořádných. Z těchto studuje 65 medicinu a 387 filosofii. Dále bylo na fakultě filosofické zapsáno 17 hospitantek a na lékařské 15 frekventantek.

V letošním letním semestru v Berlíně bylo immatrikulováno 417 žen, o 113 více než v semestru zimním.

Na mnichovské vysoké škole technické bylo zapsáno 13 žen, 9 z nich studuje v oddělení všeobecném, 1 stavební inženýrství, 2 architekturu a 1 v zemědělském oddělení.

Slečna Marie Burešová z Cerekvice byla dne 8. července t. r. na české universitě prohlášena doktorem veškerého lékařství. Slečna doktor studovala na gymnasiu Minervině a universitní studia konala v Praze a dílem také v Berlíně.

Slečnou Burešovou doplněno číslo českých lékařek na dvanáct.

Dáma z ústavu šlechtičen ve Št. Hradci, dr. Phil. Albertina Marschallová byla před prázdninami promována na doktora veškerého lékařství.

„Sdružení studujících žen“ ve Vídni podalo znovu petici k ministerstvu kultu a vyučování za připuštění žen za řádné posluchačky na právnickou fakultu.

Ústřední rakouský svaz žen domáhá se u policejního presidia zřízení místa policejní asistentky. — Presidium odpovědělo, že žádost hová jeho vlastním intencím, a že má v úmyslu provisorně policejní asistentku ustanoviti.

Vychovatelství.

Čítárny pro školní děti zřídil spolek učitelů ve Frankfurtě n. M. za spolupůsobení tamní lidové knihovny v dubnu letošního roku. Zařízením tím hodlá spolek čeliti stále se rozmáhající četbě detektivní, indiánské a podobné škodlivé literatury u mládeže školní. Přístup do čítáren mají děti 9—14 leté, které se však s ostatními dospělými čtenáři nestýkají. Dozor v těchto čítárnách z ochoty konají učitelé a učitelky, kteří malým čtenářům radí a je poučují.

V čítárnách vyloženy jsou časopisy a knihy pro mládež, navržené literárním odborem frankfurtského spolku učitelského.

Koedukaci pochvalují si v Německu a u nás napodobíme po starém zvyku Němce ve všem, ať to za něco stojí neb ne. Odtud hlasy žádající zavedení koedukace i u nás.

Ale jinak posuzuje se věc v některých zemích, kde je koedukace zařízením již starým a které mohou tedy bezpečný provést úsudek o prospěšnosti nebo nepospěšnosti její, což v Německu při poměrně krátkých zkušenostech není možno.

V Anglii, kde se hoši s dívkami vyučují společně ve 14.000 učilištích, přijat byl na sjezd všeho učitelstva v roce 1908 návrh, aby se agitovalo proti smíšenému systému na školách, ježto vady jeho daleko jsou větší nežli přednosti. Mimo to se množí v Anglii a Americe případy, kde se žáci zdráhají choditi do školy pro obě pohlaví. Ještě bolestnějším bude pro přívržence koedukace přiznání, které učinil na sociálně-paedagogické konferenci v Bostonu v březnu r. 1908 professor kolumbijské university novoyorské dr. Jul. Fuchs. Pravil, že o prospěšnosti společného vyučování hochů a dívek má vážné pochybnosti, ježto prý zejména v Americe nelze neviděti, že jmenovitě ženské pohlaví následkem koedukace ztratilo mnoho nejlepších svých vlastností.

Slovanský obzor.

Slovinci.

Mimo politické strany, či v nich? Touto myšlenkou zabývaly se vůdčí kruhy učitelstva slovinského již koncem roku minulého. Ojedinelí hlasové učitelští nabaživše se hospitací ve straně té neb oné, hlučněji se začali ozývati a připravovati „exodus“ z vládnoucích stran. Věc stala se akutní, takže o minulých prázdninách vánočních svolán sjezd učitelstva do Lublaně, by tam porokoval o současných poměrech a výsledkem rokování zaujal určité stanovisko k myšlence na hoře uvedené.

Ku shromážděným ze Štýrska, Krajiny a Přímoří promluvili: učitel Jelenc, poslanec učitel Gangl, učitel Pesek ze Štýrska, Hajný z Moravy a Čok z Terstu. Z řeči Ganglovy bylo vycítiti sklamaní, jež učitelstvu připravila mocná kdys strana nár. pokroková, za níž učitelstvo šlo do boje. Ta zmizela téměř s politického kolbiště. Strana katol. lidová sotva učitelstvu bude přát, kdyžť proti němu zvítězila. Demokratická pak není ještě dosti silná, aby se s ní dalo počítati. Z toho konstruoval radu: nebudeme sloužiti žádné straně, nýbrž lidu. Pracovati budeme klidně a nestranně za kulturním vývojem slovinského lidu. Kdyžť v tomže smyslu doporučoval nestrannou práci učitelstvu i mluvčí terstského učitelstva, navrhl učitel Črnagoj resoluci: „Kraňské pokrokové slovinské učitelstvo shromážděné 28. prosince 1908 na veřejné schůzi v Lublanií prohlašuje, že jako samostatná stavovská organizace a nikoliv jako část té či oné strany politické pracuje na základě říš. šk. zákona jen na vzdělání mládeže a za kulturní i hospodářský rozkvět lidu.“

Zajímavě, že i zástupcové dvou politických stran se na schůzi přihlásili ku slovu. Jménem jihoslovanské strany soc. demokratické Kristan mluvil pod dojmem výčitek činěných stranám politickým. Nežádal od učitelstva, aby učili ve škole socialismu, nýbrž aby vzdělávali. Nevábil je, jak to jinde podobní řečníci činí, do samospasitelné strany demokratické, nýbrž doporučoval učitelstvu stavovskou organizaci na základech mezinárodních.

Až resoluce všemi proti 2 hlasům přítomných byla schválena, přihlásil se ku slovu posl. Hribar, lublaňský purkmistr, vůdce strany, proti níž vlastně schůze byla svolána. Opravoval z řeči Ganglovy některé ostré invektivy na stranu nár. pokrokovou a pozastavil se nad tím, že slovinské učitelstvo žádá zvýšení platů od státu. I on v říšské sněmovně o té otázce jednal s vůdci některých stran, ale narazil na odpor pro ne-autonomistické stanovisko požadavku učitelského. Rovněž ho zarazila často užívaná slova „učitelstvo bude pracovat pro lid“. Raději by byl slyšel v tom shromáždění ohlas nadšení pro práci v národě.

Ponechal na vůli učitelstvu pracovat mimo strany politické s podotknutím, že budoucnost ukáže, volilo-li slovinské učitelstvo správnou cestu. — Pokroková organizace učitelstva slovinského se tedy vyslovila veřejně proti stranám a pro činnost nad stranami. Co na tom, že srdce ji přece táhne k jedné straně!

Dějiny lidstva všeobecné i kulturní znají konflikty a boje mezi národy, jednotkami i státními, náboženskými, ve starém Římě, boje patricijů s plebeji; doba nová je svědkem bojů mezi organisovanými stavy. Snadný je boj stavu organisovaného s neorganisovanými.

Tu jest onen proti tomuto ve značné výhodě právě svojí organizací. Ona mu jest mu zbraní nového systému, již protivník postrádá. Ona jest jednotkou vyššího řádu uplatňující v boji s nepřítelem neorganisovaným tolikrát více sil, kolik jednotek jednoduchých jest v ní soustředěno. Boj organizace jest bojem armády jedolité, jedním duchem vedené proti mnohohlavému zástupu. Jinaký však skýtá obraz: boj armády s armádou, boj organizace s organizací. Za stejných zbraní rozhoduje tu pak o vítězství buď početní převaha, využitkování okamžitých výhodných okolností, větší hybnost, lest a úskok jedné neb druhé, což, vždycky má za následek znásilnění jednoho z protivníků a na konec výkřik „Vae victis!“ — Běda přemoženým, nevloží-li se mezi bojující někdo „třetí“ jako zprostředkovatel. Jako armáda žádá od svých vydržovatelů mnoho obětí v podobě daní tak i zbraň organizace vyžaduje od jednotlivců svých obětí nemalých. Jsou to nedobrovolně odváděné a často i hrozbou a násilím vynucované „dobrovolné“ organizační příspěvky. Zbrojí státy, ale zbrojí ve svém smyslu i stavové, jednotlivé třídy občanstva. Stal se nenáviděným militarismus, neujde osudu tomu ani organisacism, zajde-li do mezí, jež jsou blízké finanční neb jiné nemožnosti jednotlivce. Výstřední a překotné organisování a spolkaření hnusí se den ze dne všem, kdož pro samé schůze, přednášky, representační projevy a p. nemohou najít chvíli, již by věnovali své rodině, zejména výchově dětí, svému nerušenému odpočinku, neb klidné vlastní úvaze o věcech lidských i Božských. Nebylo by věru divu, kdyby našel se kdos a chtěl zalo-

žiti organisací těch, již v žádném ještě stavu neb spolku nejsou zorganizováni.

Jen touto nestřídmostí v moderním organisování lze částečně vysvětliti zjev, že z organisací okresních i v učitelstvu slowinském nebylo možno zemské jednotě učitelské v Lublani dostati vyplněné výkazy o činnosti jednot okresních. Ze všech učinilo tak do konce minulého roku pouze 6.

Ve schůzkách učitelů s rodiči jejich žáků, jest často rodičům neb poručníkům přeslechnouti mnohou trpkou pravdu, jak se stalo minulého roku v Krku. Naříká-li se na zpustlost mládeže, nemá se prý zapomínati, že učitel má děti před sebou 30 hodin týdně, rodiče však nebo hospodáři, u nichž děti často pomáhají, mají je u sebe 138 hodin v týdni. Co platno, zvykají-li si děti ve škole v tom čase pořádku, když v ostatním čase mu doma odvykají. Hospodáři a rodiče mají pečovati o slušné chování svých dětí a svěřenců jak doma při stole, práci, tak mimo dům při zábavách, též i průvodech a bohoslužbách. Nemá se jim dostati jiné knihy do rukou, leč taková, která nese školní razítko. Knihy bez něho mají býti mládeži konfiskovány a napřed přehlédnuty, jsou-li přiměřeny jejich věku. Škodlivo jest u přítomnosti dětí mluvíti potupně o učitelích, poněvadž to podkopává jejich vážnost a staví překážky v cestu jejich výchovné činnosti. — Co tu psáno, jest ovšem pravda, jen že ne celá. Čestnější a upřímnější, by bylo bývalo říci: Nesnižujte a netrpte, aby kým-koliv byla snižována autorita Boží, autorita církve, dbejte sami příkázání Božích a církevních, važte si a zachovávejte i zákony světské a dávejte dětem vždy jen dobrý příklad. Budete-li vy to činiti 138 hodin týdně, my ve škole to 30 hodin za týden tím spíše dovedeme. A radost naše ze zdatné budoucnosti národa bude obojstranná. — Nepodceňuji význam schůzek jmenovaných, ale používati jich jako „berliček“, zdá se mi býti pro moderní školu přece jen trochu — zahanbující.



Z katolického ústavu ku vzdělání učitelů v Praze-Bubenči.
Ve dnech 7., 8. a 9. listopadu konali kandidáti duchovní cvičení. Vdp. Al. Jemelka přednesl v paedagogiu 11 vědecky hluboce založených a nadšených přednášek. Na chovance působily mocným dojmem a nadšení jich pro vznešené ideály katol. náboženství a čistého mravního, právě ideálního života dle zásad křesťanské mravouky se stupňovalo, až vyvrcholilo z založení „Mariánské družiny pro učitele zemí koruny Sv.-Václavské“. Mimo kandidáty učitelství přihlásili se též někteří pp. učitelé, řídící i c. k. professorové středních

škol z Prahy a celý profesorský sbor katolického paedagogia. Všichni pp. učitelé a professorové katolického smýšlení se vyzývají ku přistoupení k založené Mariánské Družině. Přijati budou též vzorní, katol. smýšlející kandidáti učitelství, resp. professury. Přihlášky přijímá ředitel Družiny vdp. Al. Jemelka v Praze u sv. Ignáce a ředitelství katol. paedagogia v Praze-Bubenči. K slavnostem a přednáškám Družiny připojen celoroční řečnický kurs, řízený prof. sborem.

Doslov,

Po deváté končí „Vychovatelské Listy“ svou roční pout. Přes vytrvalý odpor kruhů protichůdných, jež list náš aspoň úplným ignoráním, když nepříznivou kritikou nemohou, hledí poškoditi, list náš získal roku tohoto většího rozšíření, než loni. Pevně doufáme, že tomu bude tak i v roce budoucím.

Jsme přesvědčeni, že náš smířlivý tón, jímž pravdu křesťanské výchovy hájíme, nalezne ohlasu i u těch, kteří na list náš dosud s nedůvěrou pohlíželi. Přesvědčení našeho o naprosté, nyní akutní potřebě pevného základu výchovy nikomu nevnucujeme, ale osvětlujeme takými důvody, že každý nepředpojatý může správnost názoru našeho poznati. Přesvědčiti, spojovati, ne odpuzovati dosavadní nepřátele naše, toť úkol náš! Jak dalece jsme úkolu tomu dostáli v ročníku tomto, sud' nepředpojatý čtenář sám!

Díky vzdáváme všem přispívatelům našim, kteří nás v práci naší podporovali. Svých odběratelů a všech příznivců prosíme, by nás i v roce budoucím co nejvíce podporovali.

Společné, úsilovné součinnosti všech jistě se podaří zájem pro křesťanskou výchovu vzbuditi. Redakce.

„Vychovatelské Listy“

vycházejí 20. každého měsíce, vyjma měsíce srpen a září.

Roční předplatné **6 K** zasílá se administrací v Ivančicích. Za redakci odpovídá **KÁREL TIRAY**, katecheta v Ivančicích. - Týž přijímá všechny literární příspěvky. - Administraci vede **Fr. Zajíc**, učitel ústavu hluchoněmých v Ivančicích. - Expedici obstarává knih-tiskárna **F. Navrátila** v Ivančicích. - Tamtéž se zasílají reklamace.

Všechny příspěvky se honorují.