



LISTOPAD 1911.

ČÍSLO 9.

V. LANKAŠ.

Vlastnosti křesťanského vychovatele.

(Pokračování.)

Víru živí dva zdroje: četba a zbožnost. Četba jí dává světlo, a zbožnost zmnožuje její životní sílu. Slovo knězovo v kostele není vždy v našem dosahu, ani vždy přiměřeno našim potřebám. Potřeba je doplňovati! A to děje se knihou: Proto v bibliotece křest. učitele mají vždy býti náboženské knihy, a to dvójího druhu: didaktické, kde víra se vykládá a knihy lehčího rázu, které nám zase více akt víry inspirují. Pode jménem didaktických knih rozumí Guibert Evangelium, katechismus, přesné výklady katolické nauky, morálky a křesťanského kultu.¹⁾ Mnozí učitelé nedbají mnoho těchto knih, vymlouvajíce se, že se kdysi svému náboženství dobře naučili. I když myslí, píše dobře Guibert, že se již ničemu nepřiučí, nebude jim škoditi, když čas od času v knihách těch čísti budou. Ale oni mají víru nejen ve svém srdci obraňovati proti pokušení, nýbrž i na venek proti námitkám; a to není možno bez opravdového studia. Proto je samozřejmý požadavek, který Guibert na učitele klade, aby ve své knihovně knihy didaktické měl. Ale, aby víru svou denně živil, tak, aby se stala skutečně živoucím zdrojem bohabojných skutků, třeba, aby měl i ve své knihovně životopisy svatých, knihy asketické, knihy nábožné. A u vědomí své slabosti, každý člověk, tedy i křesťanský učitel, musí, pro víru svou, hledati pomoci a osvícení s hůry. Víra bez modlitby, bez milosti, bez zbožnosti je květina beze vláhy a beze světla, — hyne a odumírá. Křesťanský učitel bude proto i mužem modlitby; v ní a potom i ve svátostech bude hledati svého posvěcení a posílení. Čas od času, aby intimněji a hlouběji do duše své nahlédl a vroucněji s Bohem o potřebách jejích pohovořil, neopomene i exercicie prodělati. Vůbec musí hleděti, aby všemožně v sobě

¹⁾ Na př.: Spiragův lidový katechismus. (Promberger).
Novákův výklad velikého katechismu. (Bened. knihtiskárna).
Jirsíkova pop. dogmatika.
Apolog. knihy vzdělávací katol. knihovny. (Kotrba.)
Vřešťálova morálka (sv. Prokopské děd.)

živil náboženský život, zdroj to opravdové a vroucí víry. A kde tací vychovatelé žijí a působí, kteří oheň víry své živí dobrou náboženskou četbou a modlitbou, tu netřeba se znepokojevati: — tu, kde oni zasévají, vzklíčí a poroste křesťanství!

Lidské a křesťanské ctnosti učitele.

Ctnost, křesťanská i lidská, musí býti přední okrasou křesťanského učitele; všechny vlastnosti, jež šlechtí člověka a zdobí křesťana, musí v něm v plné záři se stkvíti. V prostředí, v němž žije a působí, je učitel bodem, k němuž se bezděky soustřeďují zraky veškeré veřejnosti; proto jeho příklad bude míti hluboký vliv i na děti, jež denně kol sebe shromažďuje, i na lid, s nímž denně se snad stýká; sám vzor ctnosti, bude šířitelem ctnosti a dobra; sám pln neřesti a hříchu, bude svůdcem a ničitelem ctnostného a dobrého života. Ať nikdy si nemyslí, že dostačí, jen když na venek dobře žije; mravní jeho vliv neobmezuje se jen na vnější skutky, jež budí snad veřejnou pozornost. Dle toho, jak jeho srdce, jež známo je Bohu a jeho svědomí, je dobré nebo zlé, působí i na venek pro dobro nebo zlo, a to i kdyby si toho ani nijak snad nebyl vědom. Srdce je zdroj, z něhož tryskají vody, které buď živí neb otravují: je ohnisko, z něhož vychází život nebo smrt. Učitel, který v srdci svém je ubohou kreaturou, plnou špatnosti a zloby, bude marně své nitro ukrývati: — děti, které v jeho ovzduší budou žít, budou dýchati jed, budou se otravovati a ctnosti nikdy si nezamilují. Proto učitel, který chce býti požehnáním své škoie, své obci, který chce býti světlem celým budoucím generacím, musí v sobě úsilovně pěstiti ctnosti, ctnosti lidské i ctnosti křesťanské. Dětem i lidem musí se jeviti jako člověk sebezáporu, mravní síly, jako bezúhonný charakter. Kde křesťanský učitel pracuje, musí každý v něm viděti člověka, nad něhož úcty hodnějšího, upřímnějšího, čestnějšího, poctivějšího, jemnějšího, charakterem pevnějšího není. Neupřímný člověk neinspiruje důvěry jiným. Mravní autoritu učitelovu nic tak neničí jako lež a obojetnost. Poctivost je ctnost, která respektuje právo druhého: jeho majetek, jeho čest a dobré jméno, jeho tajemství. Nuže, jakou vychovatelskou moc by mohl míti učitel, jemuž by se jen poněkud nedostávalo této ctnosti? Učitel musí si osvojit jemné, delikátní chování a vystupování; musí uměti žít v souladu s okolím; sám ni slovem, ni skutkem nebude nikoho urážeti, a sám ničím a nikým nebude uražen. Učitel bude pravý gentleman. Všecky tyto ctnosti však opírají se o svůj základ, o sílu charakteru. Charakter, t. j. pevná vůle drží je všechny pohromadě a při životě; bez něho rozpadají se jako kameny, jež cement neudrůže v pevnou zeď. Péče o charakter, o jeho sílu a čistotu, bude první starostí u křesťanského učitele. Jen tak bude vítěziti sám nad sebou, nad nestálostí ducha a vůle, jen tak dovede přemáhati své vrtochy a nálady, jen tak vytrvá v dobrém předsevzetí, provede důsledně plány své, dojde žádoucího cíle. A vítěz nad sebou, bude snadno a brzo i vítězem nad jinými.

Tyto ctnosti pouze lidské budou pak výbornou půdou ctností křesťanských, oněch ctností, jimž rozum nemůže nás naučiti, jichž přirozená schopnost nemůže realizovati. Přineseny na svět Kristem, jsou v nás vytvářeny a živeny působením milosti. V jisté míře musí i vychovatel tyto ctnosti praktikovati. Jeho apoštolátu jsou nezbytny, neboť křesťanský život může se v dětských duších zapalovati jen ve styku s ohněm víry a života křesťanského.

Mezi křesťanskými ctnostmi jsou jedny negativní, jiné pozitivní. Negativní ctnosti podporují rozpětí života potlačující překážky; pozitivní ctnosti rozvíjejí život sesilující jeho vniterný princip a aplikují jej na skutky.

Negativní ctnosti redukuje Guibert na tři: pokoru, sebezápor a chudobu¹⁾; jimi jsou povaleny tři bašty žádostivosti. Pokora ničí pýchu, která vede k vychloubání, ke zhrdání jinými, k touze po předních místech, k nespokojenosti, dojde-li úspěchu jiný atd. Pokorný člověk je mudrcem, který ví, že nic neví, který nepracuje pro lidskou chválu, který pln klidu a resignace, ukazuje, že ani zhrdání, ani nevděk ho rozrušiti nedovedou.

Sebezápor, umrtvování bojuje proti rozkoši, která tak lehce strhuje duši na nakloněnou plochu zkázy. S rozkoší vniká do srdce rozptýlení; rozkoš vyháň z něho chut a lásku k modlitbě; rozptyluje schopnosti, jež meditace držela mocně pohromadě; všechny síly se rozvolňují, a pokušení stává se pánem. Křesťanský sebezápor brání, abychom se nestali otroky vášně a hříchu, abychom nejen silni byli proti věcem nedovoleným, jež ruínují duši i tělo, ale abychom i v tom, co dovoleno, zachovali zlatou střední cestu. Chudoba pak potírá v člověku neblahou a nízkou vášeň po zlatu, po penězích. V srdci, v němž zahrnila se tato ohybná nectnost, není místa pro ideál, pro obětování se a to nezištné obětování se práci a povolání!

Zbaven, praktikováním negativních ctností, všech pout žádostivosti, vznese se vychovatel snadno do kraje ctností pozitivních. Balon, bohatý silou vzestupnou, uvolněn od provazův a řetězů, stoupá volně, ale jistě do výše k nebi. Křesťan silou ctností negativních bude hnán volně a jistě do sfér lepších a jasnějších, a konec konců, bude mu jen sledovati sklon jeho srdce. Ze srdce vskutku vycházejí pozitivní ctnosti, láska Boha a láska bližního. Křesťanské srdce, živeno mocně věrou a nadějí, neomylně se rozvíjí láskou, charitou. A tomu, kdo Boha opravdu miluje, všechny zájmy Boží se stanou drahy a milý. Ale láska Boha je pokrytecká, nepravdivá, nevede-li k lásce bližního. Láska k bližnímu zde není opravdová, nedrží-li utrhačný jazyk na uzdě a neinspiruje-li obětování se. A obětovati se, což to jiného, než rád dáti peníze, čas i svůj život ve prospěch chudých a malých.

Toť ideál mravní ctnosti, o nějž usilovati musí pro svou osobu křesťanský vychovatel!

Intellektuální práce učitelova.

Že křesťanský vychovatel musí býti prodchnut živou věrou, že musí býti vzorem mravního života, toť věc samozřejma. Ale i svého vědění nesmí křesťanský vychovatel zapomínati. On musí i intelektuelně pracovati a sebe dále vzdělávati. Theoreticky bude každý s tímto požadavkem srozuměn, ale prakticky se obyčejně požadavek ten neguje. Po ukončení studií studium osobní je pravidelně též ukončeno; výmluv k omluvě bývá dost a dost. Guibert píše: „Myslíme, že učitel musí stále obnovovati a rozvíjeti své vědomosti studiem. Neběží o to, abychom ho s jeho cesty strhovali, ale abychom ho strhovali s vyjeté cesty; neběží o to, abychom ho přenášeli do stavu krajů

¹⁾ Míněno více o kongregačních učitelích, ale v jisté míře platí i o každém křesť. učiteli a vychovateli.

jeho cizích, ale pouze o to, abychom ho učinili silnějším a mocnějším v kraji, který vzdělává. K této povinnosti jsou připoutány největší zájmy: zájmy žáků, zájmy církve, zájmy učitele samého“.

Zkušenost dokazuje, že vzdělání žáků bude vždy úměrně hodnotě učitele. Jako razítko se vtiskuje v měkký vosk, tak duše učitelova se vtlačuje v měkkou a podajnou duši dětskou. Každé slovo učitelovo je jako bod rydla, jež kreslí rys jeden v duši žakové. Jaký zisk tudíž budou mít žáci z učitele hluboce vzdělaného! Čím více vědomostí bude mít, tím více jeho slova budou dávat světla, tím jeho metody budou jednodušší a jasnější, tím více všednost bude z tříd vyhoštěna. Nejmenší reflexe vzdělaného člověka osvěcují posluchače, jímají jeho pozornost, rozšiřují jeho obzor. Nikdy neví učitel dosti pro své žáky; co někdy škodí, není vědění professorovo, učitelovo, ale nedostatek dobré metody, která by jeho vědomostí nerozptylovala, ale k jednomu cíli soustřeďovala. Než dobrou metodu, bude jí mít snáze učitel ignorant a lenoch, nebo učitel snaživý a učený?

Je samozřejmo, že toto vědění může jen být ovocem dlouhé a vytrvalé práce. Co ví učitel, když odbyl své zkoušky? Nebyl teprve jen zasvěcen do vědy? A trvá-li jen na tom, co teď ví, brzo se zbudě svých zásob, které den ze dne budou lehčí a lehčí. Vědomosti jeho se jako šaty otrou, vyprchají, a neobnoví-li jich studiem, bude brzo podávat svým žákům jen ubohé a beztvárné zlomky, které jsou jen ostudou a hanbou pro službu tak vznešenou.

Vzdělaný a učený křesťanský učitel je ctí a ozdobou církve, a nepřímo vyvolává respekt a obdiv pro její učení a život. Lid argumentuje: Hle, tento člověk je velmi učený v lidských věcech; vše je mu běžno a známo, a on přece věří a praktikuje své náboženství. A je-li člověk ten charakter, prost všeho pokrytectví a neupřímnosti, argumentace zní dál: Jak byl by tento člověk, upřímný a vzdělaný, náboženský, kdyby náboženství nebylo dobře a solidně odůvodněno? A je tato argumentace bez logiky a síly?

A konečně, — je třeba mluvit o sociální moci, již skytá vědění? Když člověk má mocný prestiž vědy, jeho slova platí jako skutky. Tu křesťanský učitel může, opíraje se o své bohaté vědomosti, mocně působit v lidu ve prospěch náboženství a církve. Vědění je síla.

Obrovský užitek ze studia má i učitel sám. „Mohli bychom mluvit — píše Guibert — o intelektuálních radostech, jež studium vyvolává, o radostech, jež zakoušíme, žijeme-li ve světle, o oprávněném klidu, jež chutnáme, když, unaveni školou, stáváme se na čas žáky nějakého velikého ducha, o pocitu blaha, jímž se duše plní, když se rozvíjí a zdokonaluje. Mohli bychom upozornit na zušlechtění ducha a srdce, jež oddáno je studiu: učitel pracovitý, který navštěvuje svět myšlení, nemá záliby v neužitečných rozhovorech, děsí se kritiky a pomluv, nesestupuje k ubohým nízkostem žárlivosti a piklů; smyslné vášně, nejsou-li uhašeny, jsou aspoň tak oslabeny, že již křídla duše neobtěžují.“

Bojíte se snad pýchy? Guibert odpovídá: „Dobře. Ale myslíte, že pýcha se rodí z vědění? Někdy. Rodí se i bez něho a mimo ně. Láska studia podporuje spíše skromnost a rezervu:“

Proto studium je učitelů a vychovatelů svatou povinností. Těm, však kteří, uznávající plně povinnost tuto, ochotně oddávají se intelektuální práci, chybí

často orientace a metoda. Guibert podává několik praktických pokynů v další kapitole.

Osobní studium má dvojí předmět, poněvadž učitel musí sledovati dvojí cíl; učitel má totiž zapotřebí kultury všeobecné a kultury speciální. Co povšechným vzděláním třeba rozuměti, je každému intelligentovi známo; rovněž je jisto, že každý intelligent, který chce dobře rozuměti, jisté kvantum všeobecného vzdělání si osvojiti musí. Učiteli bude důkladné, všeobecné vzdělání i výbornou pomůckou pro školu; učitel takový bude moci vnést mnoho zájmu a rozmanitosti do třídy, ježto různé obory dovolí mu tu a tam vsunouti stručné sice, ale pro žáky přece jen nové a zajímavé poznámky. Všeobecné kultury, t. j. stručné znalosti náboženství, historie, literatury, filosofie atd. dá se při dobré vůli pozvolna nabýti; buď veřejné knihovny, nebo knihovny kollegů vždy chovají nějakou knihu, která naši všeobecnou kulturu rozšíří a prohloubí.

Speciální kultura různí se dle učitelův; závisí na individuálním vkusu a chuti. Potom rozhoduje též ta okolnost, zda povinnost mu káže, býti v jednom oboru specialistou. Je-li učitelem odborným, pak nic ho nemůže dispensovat od toho, aby hleděl se pozvolna státi ve svém oboru specialistou, virtuosem. Co s učitelem školy obecné? Bude dispensován od toho, aby měl jakousi žílu, kterou by kutal a prozkoumával a z ní těžil? Rozhodně ne! I pro své intelektuelní a mravní dobro, i pro prospěch svých žáků bude i on pěstovati malou práci osobní. Bude studovati historii, nebo přírodopis, nebo jiný předmět, jež jeho chuti a vkusu odpovídá.

Krátce — dí pěkně Guibert: „Každý učitel by měl míti oči otevřené po obzoru, který ho obkličuje, a pěstiti, pro sebe, malý koutek velké zahrady lidského vědění. Rychlým pohledem vidí to, co se děje až v dálce času a prostoru; pak bera do ruky rýč, obrací zemi a vrhá seménko tam, kde mu Prozřetelnost určila domov.“

Ku práci však třeba času, knih, metody. Cas je v dosahu každého; i ten nejzaměstnanější, najde si volnou chvíli, aby na svém vzdělání mohl dále pracovati; knihy nalézt, toť již věc obtížnější.

V městech, kde biblioteky jsou k dispozici, je snáze opatřiti si vhodných děl. A kdo miluje studium, jako chléb, najde i nějaký groš, aby si nejdůležitější knihy mohl postupně zařaditi do své knihovny. Pedagogická revue¹⁾ a něco knih ročně, knih jadrných a cenných, jak pro všeobecné vzdělání, tak pro speciální studium, nebude snad přílišné přetížení ročního budžetu. Bez metody ovšem studium unavuje a nesprospívá. Metoda týká se umění čísti a umění dělati si poznámky, záznamy. Vezmeme-li knihu, třeba, nejdříve studovati rejstřík, abychom tak poznali její předmět, a pak, rychle proběhnouti stránky, abychom snadno vnikli v duši autorovu. Po tomto prvém poznání bude třeba proniknouti dále. Druhá četba musí býti pozvolná a meditandó prováděná; neboť, máme-li v ruce autora již vybraného, a jiného bychom míti neměli, musíme býti jisti, že každé slovo má svůj význam a svou váhu, že každá frasa je plná ideí, že každá stránka je horskou žilou, bohatou na poklady. Postavme se proto na místo autorovo a předpokládejme, že jeho myšlenky a jeho city vyvěrají ze samé duše naší, pak brzo vše nám v knize oživne. Nebo — radí Guibert — diskutujme s autorem a kritisujme vše, co píše a čemu učí; pozornost se tak zbystrí a chtivost po datším obsahu se zvýší.

¹⁾ Pedag. revue musí, přísně referující o ceně knih, býti učiteli dobrým rádcem,

Dr. JOS. KRATOCHVIL.

Úvod do filosofie.

(Volné listy.)

X. Základy novověké filosofie.

OBSAH: 1. Boj racionalismu a empirismu. — 2. Im. Kant. — 3. Základní otázky jeho systému. — 4. Synthetické soudy a priori. — 5. Čas a prostor. — 6. Transcendentální idealism. — 7. Kategorie. — 8. Ideje světa, duše a Boha. — 9. Paralogismy. — 10. Antinomie. — 11. Výsledek kritiky čistého rozumu čili filosofie theoretická. — 12. Filosofie praktická. — 13. Požadavky praktického rozumu. — 14. Aesthetika. — 15. Náboženství. — 16. Vývoj Kantovy filosofie v absolutní idealism a realism. — 17. Fichte. — 18. Schelling. — 19. Hegel. — 20. Herbart. — 21. Schopenhauer a Nietzsche. — 22. Hartmann. — 23. Lange. — 24. Positivism. — 25. Imanentism. — 26. Pragmatism. — 27. Intuicionism. — 28. Dodatek. —

1. — Po dvě století trvá úsilný boj mezi sensualismem a racionalismem. Filosofie stará upadla v zapomenutí. I filosofické školy katolické vzdávají se scholastiky a přidržují se soustavě Leibnic-Wolfový. Zatím však filosofie zkušenosti, jež hlásala, že veškery naše pojmy jsou jediné z vnímání, upadá v strohé extrémy: u Berkeleye v čivý idealism, u Hobbese v hrubý materialism a u Huma končí posléze v plném skepticizmu.

Nejiný však osud doprovází také racionalism čili filosofii rozumu. Z dualismu Descartova vyvěrá pantheism Spizonův, okkasionism Geulincxův a posléze monadologism Leibnicův. Tedy ze stejného východiska vznikají tak různé soustavy. Kdežto racionalism prohlásil jediné nadsmyslno (t. j. podstata věcí, božství, nesmrtelnost atd.) za vlastní předmět filosofie, empirism uznává za předmět filosofie jediné to, co smysly vnímáme. Obor poznání zúžen tedy jak filosofii rozumu, tak filosofii zkušenosti. Královna věd, metafysika, jest zanedbána, filosofie praktická, ethika, sestruje se bez zákona mravního, náboženství zjevené, ba z části i přirozené odmítá se stejně směle na obou stranách.

2. — Za tohoto rozbroje ve filosofii vyvstává německý professor Emanuel Kant a snaží se nové základy položitii filosofii. Na zetlelině staré filosofie nejlépe prý může vypučeti nový květ, nová filosofie. Kant narodil se 1724 v Královci v Prusku z rodičů protestantských, pietistických. V rodném svém městě studoval na universitě matematiku, filosofii a theologii. Později byl vychovatelem a od roku 1754 soukromým docentem filosofie. Teprve 1770 stal se professorem logiky a metafysiky a přednášel až do r. 1797. Zemřel r. 1804 a pohřben v katedrálním chrámě v Královci. Náhrobní nápis jsou slova z kritiky praktického rozumu „Hvězdné nebe nade mnou, zákon mravní ve mne“, jež vyznačují oblíbené předměty jeho filosofie: svět vnější a zákon vnitřní. —

Filosofický vývoj Kantův možno rozlišiti ve 3 údobí: Od r. 1740. až do 1760. přejímá racionalism svých učitelů ve smyslu Leibnic-Wolfově, ve fysice hlásí se k Newtonovi. — Od. 1760.—1770, předchází k empirismu a skepticizmu Lockea a Huma, v ethice přejímá názory Rousseauovy. — Doba třetí od 1770-1800 značí vytvoření vlastního systému filosofického — kritikismu, jeho rozvoj a užití v různých částech filosofie. Spisy nejdů-

ležitější jsou právě z této třetí periody: R. 1770 *De mundi sensibilis et intelligibilis forma et principiis*. — R. 1781 *Kritik der reinen Vernunft*. — R. 1783 *Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*, kde dává svému kriticizmu, hlásanému v prvých dvou spisech, jen lidovější, srozumitelnější formu. — R. 1785. vydána filosofie mravní *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* a r. 1788 *Kritik der praktischen Vernunft*, druhé hlavní dílo Kantovo. — R. 1790 *Kritik der Urtheilskraft*, kritická aesthetika a roku 1793 *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*. —

3. — Základní tři otázky, jež snaží se Kant rozřešiti, jsou: 1. Co mohu viděti (metafysika); 2. Co mám činiti (ethika); 3. Več mám doufati (náboženství). Hledisko, z něhož vychází, jest, že poznání naše neřídí se věcmi zevnějšími, nýbrž že původ svůj má v duchu našem, že my své poznání jen na věci přenášíme. V latinském spise „*De mundi sensibilis et intelligibilis forma et principiis*“, rozlišuje dvojí mohutnost poznávací, v podstatě různou: sensitivní (smyslnou) a intelektivní (rozumovou), jimž odpovídá svět smyslný, zjevů (phaenomena) a svět nadsmyslný, pojmů (noumena). Poznávací formy světa smyslného jsou: čas a prostor. Obě formy jsou čistě subjektivní. V „*Kritice čistého rozumu*“ uvádí také již pro rozum formy čistě subjektivní, totiž kategorie, jež jsou druhý hlavní krok na cestě kriticizmu a subjektivismu.

4. — Za hlavní úkol čistého rozumu pokládá Kant otázku, jak jsou možné synthetické soudy a priori? Soudy dělí na analytické, v nichž výrok obsažen jest v podmětu, třeba i jen skrytě, ale přece tak, že pojmy rozborem jen se ozřejmují — a soudy synthetické, při nichž výrok značí něco mimo podmět, takže jimi poznání naše se rozšiřuje. Za druhé dělí soudy na soudy a priori a soudy a posteriori. Soudy a posteriori pocházejí ze zkušenosti a jsou tedy částečné a nahodilé; soudy a priori pocházejí z rozumu a jsou všeobecné a nutné. — Soudy mohou býti dvojí: analytické a priori a synthetické a priori. Všecky soudy analytické jsou a priori, jelikož jest „nevhodno, aby soud analytický se zakládal na zkušenosti“. Jest však jiná důležitá otázka, existují-li též soudy synthetické a priori? Kant je připouští „*Ve vědách theoretických*“, tvrdí v K. č. r. „existují soudy synthetické a priori“. Na př. v mathematice jsou všecky soudy synthetické a zároveň a priori, ježto jsou všeobecné a nutné. Na př. $5 + 7 = 12$ jest soud a priori, ale nikoliv analytický, nýbrž synthetický. Vědecké poznání šíří se tudíž jedině těmito soudy.

Soudy synthetické a priori mají od předmětu látku a od podmětu formu, kterou nabývají všeobecnosti a nutnosti. Z toho plyne, že musejí existovati v rozumu našem jistě formy jakožto základní podmínky našeho poznání. Obsahu dostává se jim tím, že k nim látka zvenčí přistupuje. Formy ony v mohutnosti smyslové jsou: prostor a čas. Prostor jest formou vnějšího, čas formou smyslu vnitřního. „*Smysly vnějšími*“, praví Kant, „*představujeme si věci jako by mimo nás a v prostoru. V prostoru vyznačena jest podoba věcí, jejich velikost a vztah*“. Smysl vnitřní pak představuje vše ve vztahu k času. Nuže co jest to čas a prostor? Jsou to skutečná bytí mimo nás? Nebo jsou to realní vlastnosti věcí? Nebo konečně snad jen pouhé prázdné formy v našem nazírání?

5. — Na tyto otázky odpovídá Kant, že čas a prostor nejsou abstrahovány ze smyslových dojmů, že jsou to představy a priori t. j. před veškerou zkušeností již předpokládané. Jsou tedy nezávislé na zkušenosti a před zkušeností“. „Mohu vjmyšlení odstraniti všecky věci vnější“, praví Kant, „prostor však zůstane“. Obdobně mluví o čase. — Čas a prostor nejsou pojmy všeobecné v rozumu, nýbrž názory smyslové. — „Čas není všeobecný pojem, nýbrž čirá forma smyslového nazírání“. — Představujeme si čas a prostor jako jakési nekonečné velikosti, neboť všecky částky prostoru až do nekonečna spolu souvisejí. Tedy čas a prostor jsou čivé názory, představující nekonečné velikosti.

Naskytá se však nová otázka. Neodpovídá času a prostoru zcela nic ve skutečnosti? Jsou jen něčím subjektivním a myšleným? Ano odpovídá Kant: Názoru času a prostoru nic reálného neodpovídá, jsou tedy čas a prostor formy čistě subjektivní. „Prostor není nic objektivního a skutečného, nýbrž subjektivní a ideální z přirozenosti lidské mysli vycházející“.

Apriorita a pouhá subjektivnost, ideálnost představ času a prostoru jest výsledek „metafysického“ zkoumání těchto pojmů. Zbývá výklad „transcendentální“ t. j. výklad, že jen tímto pojetím času a prostoru možná jest matematika, když její poznatky jsou synthetické a priori. Kdyby byl prostor pouhý pojem, nedala by se z něho vyvoditi žádná věta, která pojem přesahuje, naše poznání rozšiřuje. Možnost rozšíření zakládá se na tom, že mohou býti pojmy prostorové kdykoliv v názoru vytvořeny neboli sestrojeny. Podobně pojmy změny a pohybu možny jsou jen představou času a v představě času.

Zbývá nám otázka o objektivní hodnotě těchto forem času a prostoru. Kant tvrdí, že jim neodpovídá nic reálného ve věcech, že jsou čistě ideální a subjektivní. Jest však další záhada, zda existují aspoň věci samy, jež formami času a prostoru představujeme si jako rozlehlé a měnivé? Jest ono Kantovo „neznámé X“ věc sama v sobě (Ding an sich) něco skutečného, fysického nebo jen zase něco číře subjektivního? Mezi vykladateli Kantovými jest o této věci velký spor a nesouhlas.

V prvním vydání Kr. č. r. vyskytují se u Kanta zřejmé náběhy k úplnému idealismu, jenž nejen popírá poznatelnost, ale i existenci předmětů mimo subjekt a jeho představy, a věc o sobě snižuje na pouhou myšlenku v nás. „Ale dotyčné obraty“, praví Falckenberg, „označují jen okamžité klonění se k onomu stanovisku, nikoliv závazné jeho vyznání a jsou převáženy takovými, v nichž idealism více méně energicky odmítá. Dvojí jest tedy, co dle Kanta existuje mimo představu individua: 1. neznámé věci o sobě se svými problematickými jakostmi, jako základ zjevů. 2. zjevy „samy“ se svými poznatelnými immanentními zákony a se svými prostornými a časovými poměry, jako možnými představami“.

6. — Odmítá tudíž Kant realism staré filosofie i Leibnicův, ježto nepřiznává tělesům rozlehlost a měnu, odmítá také názor Cartesiův, jenž přijímá působení Boží k realitě vnějšího světa, odmítá „mystický“ idealism Berkeleye, jenž popřel úplně i existenci těles“. „Můj idealism“, praví, „jest originelní“. Jest to idealism ne vzhledem k jejich rozloze a měnivosti. Nazývá jej „idealismem transcendentálním čili formálním“.

Kant domnívá se o své nauce o času a prostoru, že jest naprosto jistá a nepochybná, ale v ní právě jest Achillova pata celého jeho systému. Srovnej

můj článek „Čas a prostor“. Zde ovšem není našim úmyslem kritisovati Kanta, nýbrž podati jen nárys jeho systému. Herbart praví kdesi, že z celé první části „Kritiky čistého rozumu“, kde jedná Kant o čase a prostoru „zbyla jen otázka o čase a prostoru“. —

Kdežto první část „Kritiky č. r.“ nazývá Kant aesthetika (*aisthanomai* = *čiji*) tedy nauka o mohutnosti smyslové, jmenuje se druhá část logika, jež se dělí na analytiku a dialektiku. V analytice pozorují se pojmy a soudy, jež jsou prvky, na které rozdělujeme (*analysein*) úsudky. Účelem analytiky jest: nalézt také v mohutnosti rozumové formy apriorní, jimiž by se vysvětlily obecné a nutné soudy.

7. — Táž jest síla, jež má pojmy a tvoří soudy, v nichž ony pojmy se aplikují. Zkoumáme-li různé formy nebo třídy soudů, abstrahující od látky, jistě musí býti pro každou formu soudu v mysli jakási dispoice, schopnost. Tyto schopnosti jsou pak formy, v nichž se zakládají soudy a v tomto smyslu mohou se nazývati formy rozumové, pojmy rozumové — kategorie. Tyto pojmy musí býti čisté, musí býti pojmy ne dále odvozené neboli složené, pojmy základní a tubulka jejich musí býti úplná.

Tolik jest kategorií, kolik jest různých tříd soudů, pozorujeme-li ovšem pouhé formy soudů. Dle kvantity může býti soud *a)* všeobecný, *b)* zvláštní, *c)* jedinečný; dle kvality *a)* kladný, *b)* záporný, *c)* nekonečný; dle vztahu *a)* kategorický, *b)* hypotetický, *c)* disjunktivní; dle modality *a)* problematický, *b)* assertorický, *c)* apodiktický. Těmto formám logických soudů odpovídá tolikéž kategorií. Jsou 4 hlavně kategorie, jež mají v sobě kategorie speciální.

I.	II.	III.	IV.
Dle kvantity:	Dle kvality:	Dle relace:	Dle modality:
Jednota	Věčnost	Podstata a případek	Možnost-nemožnost
Mnohost	Zápor	Příčina a výsledek	Skutečnost-neskutečnost
Veškerost	Výmeznost	Vespolnost (vzáj. působení)	Nutnost-nahodilost

Zkoumáme-li ony pojmy o sobě a v jejich přirozenosti, poznáváme, že jsou to pojmy intelektuální oproti názorům smyslovým, pojmy a priori t. j. nečerpané ze zkušenosti, čistě subjektivní čili neodpovídající věcem pokud v sobě jsou. Jaká jest však tedy jejich objektivní hodnota? Kant přiznává, že otázka tato jest nejtěžší záhadou celé kritiky. Ale odpoví na ni stejně směle jako na problém času a prostoru. Věci přizbůsobují se kategoriím, kdyžtě nutně musejí se představovati v těchto formách. Takto kategorie mají hodnotu empirickou, nikoliv transcendentální. Objektivní platnost kategorií zakládá se na tom, že jimi jedině možná jest zkušenost co do formy myšlení t. j. že jenom jimi vůbec nějaký předmět lze mysliti.

Vjemy však jsou něco smyslového empirického, kdežto kategorie jsou pojmy a priori, nemůže tudíž býti přímé aplikace obou. Jest třeba mostu k překlenutí propasti třeba členu spojovacího, jež by participoval na obou. Členem tím jest *obrazivost*, jež pojmu opatřuje jeho obraz a zakládá se v názoru času, který s kategoriemi má společnou aprioritu, se vjemy názornost, tedy zároveň je čistý a smyslový. Prostředkování pozůstává v tom, že obraznost tvoří *schemata* kategorií. Každá kategorie má své vlastní schema. Týkají se

časové řady, časového obsahu, časového souhrnu a udávají, které kategorie máme při daném předmětě užití.

Když jsme poznali v čistých pojmech pravidla, kterým máme podřadovati, v schemech podmínky a znamení podřadění toho, zbývá nyní udati věty, jež rozum opravdu ze svých pojmů pomocí schemat a priori vyvoditi může. Jsou to soudy obecní, synthetické a priori, axiomata čisté vědy přírodní. Při kategorii kvantity, hlavní zásada zní: Všecky názory jsou veličiny extensivní. Při kategorii kvality: Názory jsou též veličiny intenzivní. Při kategorii relace: Zkušenost vědecká jest jediné možná, chápeme-li nutnou souvislost mezi názory. Při modalitě: To jediné může býti nazváno realním, co jest předmětem zkušenosti.

Výsledek celé analytiky jest tedy jednak existence kategorií a soudů a priorních jednak čirá jejich subjektivnost. Mínění Kantovo jest však v úplném rozporu s vnitřním přesvědčením lidí. „Řídí-li se zkušenost“, praví pěkně Treudelenburg, „podle nás, nepoznáváme věci, nýbrž sebe“.

8. — Třetí díl „Kritiky čistého rozumu nazývá se dialektika. Co jest předmětem dialektiky? Odpověď, zda možná jest metafysika t. j. můžeme-li poznati věci nadsmyslné, zvláště duši a Boha. Dialektika dělí se na dva oddíly: v prvním předkládá Kant svoji nauku o ideách světa, duše, Boha; v druhém odmítá starou metafysiku, psychologii, kosmologii i přirozenou theologii.

V aesthetice pozorovali jsme mohutnost smyslovou, v analytice mohutnost souzení, jež pomocí kategorií pronáší obecné soudy a priori, jež jsou pravidla vědy přírodní. Zbývá k pozorování mohutnost rozumová, pokud postupuje úsudky. Kant ji nazývá Vernunft, um, vyšší rozum. Co jest tento um? Nejvyšší lidská činnost. „Všecko naše poznání počíná od smyslů, odtud jde k rozumu a končí u rozumu vyššího, umu, nad nímž není již nic vyššího v člověku. Um jest mohutnost principů. Ideje jeho jsou pojmy nutné, jimž žádný shodný předmět dán býti nemůže. Každá idea vyjadřuje něco nepodmíněného.

Jako rozum byl mohutnost souzení, tak um jest mohutnost usuzování. Kdežto při prvním měli jsme kategorie, máme při druhém formy úsudkové — pojmy umové — ideje. Jsou tři pojmy umové: pojem duše, pojem světa a pojem Boha. Pojem myslícího podmětu — duše — jest předmětem psychologie, souhrn zjevů — svět — jest předmětem kosmologie, nejvyšší podmínka všeho — Bůh — jest předmětem theologie.

Pojmy ty jsou v umu a priori, ježto převyšují veškeru zkušenost. Nazývají se proto také pojmy „čiré“, pojmy apriorní. Jakožto pojmy apriorní jsou též čiré subjektivní, neboť jen tomu můžeme přičítati realní existenci, co možno poznati zkušeností. Předmět idejí však nikdy není dán zkušeností, vždyť ideje naprosto převyšují veškeru zkušenost. Upotřebení jejich jest oprávněno tak dlouho, dokud jsme si vědomi, že můžeme míti o předmětech jim odpovídajících, sice problematických pojem, ale žádného poznání, že jsou to úkoly a pravidla, ale nikdy předměty a prostředky poznání.

Nesprávné upotřebení záleží v tom, že jim přičítáme objektivní hodnotu. Um snadno upadá v tento omyl, zvláště proto, že ideje mají zdánlivost pravdy. Příčina jest v přirozenosti naší mohutnosti poznávací. Ideje mají

nevyhnutelnou zdánlivost své objektivní věcnosti a rozumovací úsudky, jež z nich vznikají, nejsou sofistickou lidí, nýbrž samého čistého umu; jsou to nedorozumění, jichž zhostiti se nemůže ani nejmoudřejší. Tento prelud můžeme prohlédnouti, ale nemůžeme se ho zbaviti.

9. Důsledek Kantovy nauky o aprioritě a subjektivitě idejí světa, duše a Boha, jest naprosté znemožnění metafysiky. Spekulativní dušesloví, světosloví i bohosloví jsou nemožny. Pokud se týká ideje psychologické tvrdí, že úsudky, jimiž staří studovali podstatu duše, jsou klamně, sofistické, jsou paralogismy. Čisté „já“, které provází všechny moje představy a jest podmět všech soudů, jež pronáším, jest předpoklad veškerého poznání, ale jako takový nemůže býti jeho předmětem. Racionální psychologie, jež mluví o podstatnosti, jednoduchosti, nehmotnosti a nesmrtelnosti duše, jakož i o jejím poměru k tělu, podává veskrze chybné úsudky, pouhé paralogismy. K rozšíření našeho poznání života duševního zůstává jen psychologie empirická.

10. Podobně nesprávné úsudky existují i v kosmologii. „Lze dokázati s dokonalou přesností, že svět má počátek v čase a že jest co do prostoru omezen hranicemi, že každá složená substance skládá se ze součástí jednoduchých, že jest vedle příčinnosti dle zákonů přírodních také kausalita svobodnou, a že jest bytost naprosto nutná jako část nebo příčina světa. Ale se stejnou přesností lze dokázati protiklad: svět jest časem i prostorem nekonečný; na světě není nic jednoduchého; není žádné svobody, nýbrž vše ve světě děje se pouze dle zákonů přírody; ani ve světě ani mimo svět není bytosti naprosto nutné. To jest proslulá nauka o sporu čtyř kosmologických thesí a antithesí neboli o antinomii čistého rozumu vyššího“: (Falckenberg.) Klíč k rozřešení těchto antinomií jest, jak soudí Kant, transcendentální idealism t. j. Kantova nauka o formách čistě subjektivních.

Při theologii popírá Kant důkazy o jsoucnosti Boží. Kritisuje nejprve důkaz ontologický, v němž se soudí z pojmu Boha na jeho existenci. Než nutnost soudu není nutností věci, tvrdí Kant. Důkaz kosmologický dovozuje z toho, že něco existuje, nutnost existence bytosti nutné. Kant neuznává jeho oprávněnosti. Důkaz fysicko-theologický dovozuje z účelnosti v přírodě, že jest bytost, jež tu účelnost přivodila. Kant však nazývá pojem účelnosti názorem subjektivním. Ergo stejně jako spekulativní kosmologie a psychologie padá i theologie.

11. Přihledněme k celkovému výsledku Kantovy theoretické filosofie. V Kritice čistého rozumu chtěl zodpověděti otázku: Co můžeme theoreticky věděti? Odpověď zní: velmi málo. „Veškero poznání lidské“, praví, „počíná názory, potom přechází k pojům a končí posléze ideami. Ač máme vzhledem k těmto třem věcem prvky a priori, jež na první pohled zdají se překračovati hranice veškeré zkušenosti, přece úplná kritika nás přesvědčuje, že rozum náš při spekulativním upotřebení nikdy nemůže vyjíti za pole možné zkušenosti“. Pročež poznáváme existenci těles jako neznámých x , tato x si představujeme formami čistě subjektivními času a prostoru, tyto představy jednotíme kategoriemi čistě subjektivními a vědecky pořádáme; soudy a jejich shluky ideami světa, duše a Boha, zase čistě subjektivními převádíme k větší jednotě. Nechápe me odpor idejí svobody, nesmrtelnosti

duše, Boha, ale také ne pozitivní jejich možnost a realní existenci. Tedy velmi málo jest toho, co se podává a připouští přirozené touze člověka po věděni.

Kritika chtěla také zkoumati, jsou-li možné vědy. Odpovídá: Matematika jest možná, také věda přírodní jest možná, leč každá metafysika jest nemožná; neboť kategorie slouží jedině k tomu, aby slučovaly názory a tak není mostu, jenž by vedl do světa nadsmyslného. Tedy i v tomto směru výsledek Kritiky jest silně negativní.

Kant i jeho stoupenci Schopenhauer, Lange, Paulsen, Fischer, Vaihinger, Eucken atd. domnívají se, že navždy vyvrácena jest každá jiná filosofie, že není větší knihy filosofické nad Kritiku čistého rozumu. My však držíme se starého hesla: *Tantum valet auctoritas, quantum valet argumenta*. Klidný a nestranný rozbor důkazů Kantových vede nás k tomu, že staví na nesprávných, nikterak dokázaných předpokladech. A že Kritika neznačí definitivní rozřešení záhad ukazuje a dokazuje podivuhodný rozpor mezi samými Kantovci.

12. Vedle filosofie theoretické v Kr. č. r. vypracoval Kant také filosofii praktickou. V Kritice praktického rozumu odpovídá na otázku: Co mám činiti? „Musil jsem odstraniti věděni, abych získal místo pro víru“, jest nejdůležitější větou Kantovou k pochopení praktické jeho filosofie.

Pravidla jednání pro vůli jsou trojího druhu: *a)* čistě individualní, subjektivní platící svobodně pro jedince; *b)* obecná a ta jsou buď hypotetická nebo absolutní, kategorická, zavazují všechny lidi. Takové přikázání absolutní nazývá Kant „kategorický imperativ“. Vůle jednoho každého cítí se vázána těmito absolutními předpisy. V každém člověku ctihodný hlas, který se nedá umlčeti, praví: Máš vykonati svoji povinnost!

Zásada, kterou jest se nám řídit při plnění předpisů imperativu kategorického zní: *Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla platiti vždy jako princip všeobecného zákona*. Kdyžtě závaznost jest obecná a nutná nemůže vycházeti od nikoho jiného než od vůle samé. Takto vůle jest autonomní, zákonodárná, zákon má formu imperativu, aby přemohl smyslnost.

13. Zákon mravní nutně předpokládá tři theoretické principy, jakožto požadavky praktického rozumu, ježto bez nich jednání nemohlo by býti uznáno mravním. Tyto požadavky praktického rozumu jsou: svoboda vůle, nesmrtelnost duše, jsoucnost Boží. Nemáme tedy vědu o těchto třech pravdách, nýbrž víru. Víra tato vylučuje každou pochybnost. Věda praktická má tedy přednost před vědou spekulativní.

14. Také v aesthetice čili nauce o krásnu předpokládá Kant zásady vyložené v Kr. č. rozumu. Krásno jest to, co se líbí pro svůj souhlas s lidskou mohutností nazírací. Předmětem soudnosti teleologické jsou přírodní bytosti, v nichž nemožno vše vysvětliti mechanicky pouze.

15. Třetí velká otázka Kantova: Več můžeme doufati, řeší se v knize „Náboženství v mezích čistého rozumu“. Pojetí pravd náboženských jest tu úplně racionalistické a naturalistické. Náboženství jest pouhá mravouka, pokud hledáme původ zákonů mravních v Bohu. Pozitivní náboženství, jež

předpokládají nadpřirozené zjevení a předpisují jistý kult a dogmata, jsou dnes úplně zbytečná. Jak patrně vyvodil Kant systém svůj úplně. Žádné části filosofie nenechal nerozřešené.

16. Filosofie Kantova došla hned velkého rozšíření a zavedena skoro na všech universitách v Německu. Brzy však jeho transcendentální idealism přešel na jedné straně v ještě plnější idealism t. zv. idealism absolutní Fichtem, Schellingem a Hegelem, — na straně však druhé k plnějšímu realismu Herbartem, Schopenhauerem a Hartmannem. První popřeli vše mimo subjekt poznávací, druzí chtěli více poznati ve věcech než pouhé x. Tím stal se systém Kantův základem veškeré novější vědy, jak theoretické, tak praktické.

17. Fichte (1762—1814) hlásá absolutní idealism subjektivní. Kant připustil tělesa jako neznámá x, Fichte však tvrdí, že všechno jiné mimo subjekt jsou jen jeho představy. Filosofii jako „vědosloví“ jest se zabývati jen nutnými úkony ducha. Svět lze pochopiti jenom z ducha, ducha jenom z vůle. „Já“ jest ryzí činnost, všechna skutečnost jest jeho výtvozem. „Věc o sobě“ jsi ty sám; vše, co spatřuješ mimo sebe, jsi pokaždé ty sám; v každém svědomí nazíráš na sebe sama. Není tedy ani Bůh nic různého od „já“. Toto „já“ však není vlastně bytí podstatné, nýbrž čirý čin představovací.

18. Schelling (1775—1854) pokračoval v soustavě Fichteově, ale přesel v idealism objektivní, ježto učil, že „já“ jest sice jediné, ale žádá non - já - neúsobu. Proto klade jednotnost mezi „já“ a ne - já, mezi duchem (- já -) a přírodou (ne - já), mezi reálním a ideálním a toto bytí nazval „rozumem absolutním“, odtud též název „filosofie absolutní identity“.

19. Hegel (1770—1831) změnil zase systém předchůdcův v idealism logický čili panlogism. Absolutno logickým pochodem vyvinulo se v různost věcí. Toto absolutno ve stavu primitivním pojímáme jako čiré bytí, pouze možné a úplně abstraktní. Dialektickým vývojem, totiž počitky, soudy, úsudky změnilo se v různost, v kategorie, v říši duchovou a tělesnou, v různé vědy.

20. Současně s tímto vývojem soustavy Kantovy v naprostý idealism, kráčí vývoj v plnější realism. Herbart (1776—1841) snaží se odvésti filosofii Kantovu od smyslů idealistických. Pravá filosofie snaží se proniknouti k realitě. Věci o sobě nelze sice poznati bezprostředně, ale přece prostředně. Neznámá x jsou tedy vlastně bytí realní. Duše jest jeden z těchto reálů. Všecky činnosti duše převádějí se na různé představy. Ve filosofii praktické uznává Herbart 5 praktických idejí čili vzorných pojmů, dle nichž soudí mravní vkus o hodnotě nebo nehodnotě chtění. Ve šlépějích Herbartových kráčel později Lotze (1817—81).

21. Schopenhauer (1788—1860) přijímá Kantovo mínění, že rozlehlost a postup jsou jen čiré zdání. Poznávám svět jenom, jak se mi jeví, tedy svět jest má představa. Vedle toho mám však vědomí sebe sama, víru, že jsem chtějící. Moje vůle jest více než pouhá představa, ona jest něco v pravdě reálného. Vůle jest společná všem věcem. Veškerenstvo jest člověk ve velkém, poznání naší bytosti jest klíčem k poznání bytnosti světa. Svět jest o sobě vůle. Vůle ve stavu primitivním byla nevědomá, objektivovala se přejímajíc podoby kamenů, rostlin, zvířat až konečně v člověku došla

sebevědomí. Tu však poznává svou bídu a ubohost, lituje, že nezůstala ve stavu bezvědomém. Proto lepší jest nebýti nežli býti, proto vůle snaží se přejíti ve svůj stav primitivní. Odtud pochází název filosofie Schopenhauerovy „pessimismus“. Nejnadšenějším stoupencem Schopenhauerovým byl filosof nadčlověčství a mravouky panské Bedřich Nietzsche (1844-1889).

22. Ed. Hartmann, jehož hlavní spis jest „Philosophie des Unbewussten“ pozměňuje poněkud nauku Schopenhauerovu ve smyslu Heglově. Bytí prvotní jest ovšem vůle bezvědomá, ale zároveň mající v sobě ideje, byť ve stavu nevědomém. Jistou fatální nutností snaží se tyto ideje realizovati. Realisuje v sobě ideje bytí anorganických, rostlin, zvířat až konečně i člověka, kdy dochází uvědomění. Hledá štěstí, ale nalézá bídu. Kdyby většina lidí vzdala se existence, tím přešla by vůle v bezvědomí.

23. Další vývoj Kantova systému ve směru novém značí theorie hypotese hlášána dějepiscem materialismu Langem (1825—1875). Přijímá Kritiku čistého rozumu, ale zamítá Kritiku rozumu praktického. Ideje nadsmyslné jsou pouhé fikce rozumu. Fikce, které jen prospívají v boji proti pessimismu.

24. Poslední větší systém století devatenáctého jest positivism, jenž v podstatě své taktéž souvisí s Kantovým criticismem: Připouští zajisté jen zjevy a jejich vztahy, vše ostatní popírá. Positivisté tuto souvislost sice popírají, ale neprávem. Pramen všeho poznání jest positivismu pouze poznání smyslové. Při zjevech neptá se proč, nýbrž pouze, jak se co děje. Všecko zkoumání o podstatě věcí, jejich příčinách, o duši, Bohu atd. jest zbytečné, ježto nevyzkoumatelné. Filosofie po stadiu dětství, kdy zabývala se věcmi božskými (mythologie), a stadiu mladictví, kdy těšila se z hloubání metafysického (středověk), vstoupila nyní ve věk mužný a spokojuje se pouhými fakty.

Hlavním tvůrcem a zastancem positivismu byl August Comte (1798—1857) a Littré ve Francii. V Anglii Stuart Mill a Spencer. V Itálii Siciliani a Ardigó, v Německu Düring, Riehl, Laas; u nás Krejčí a částečně i Masaryk a Drtina.

25. Kantova kritika poznání a metoda positivistická jsou také duševními otci filosofie nejnovější t. zv. imanentismu, pragmatismu a intuicionismu. Myšlení nejeví se jako zrcadlo skutečnosti rozlišené o sobě, ať jest to již faenomenon positivistické nebo noumenon spiritualistické, nýbrž jako skutečnost, jež je faenomenická i noumenická. Myšlení tedy jako forma nejčistší jest kriteriem skutečnosti. Prázdnota abstraktních kategorií zaplněna tím, že bytí učiněno sebevědomím ducha, intuicí skutečna. Odtud pojem imanence myšlení v bytí a bytí v myšlení.

26. Pragmatism hledá pravdu ve výsledku, v účinku (*to pragma*). To jest pravdivé, čeho výsledek jest dobrý, to jest pravdivé v theorii, co jest dobré v praksi. Nejdůležitější zástupce a zakladatel pragmatismu jest W. James.

27. Intuicionism hlásá Francouz H. Bergson. Rozum nemůže vše pochopiti, zkušenost omezuje se na přejímání stálého vztahu k dění látky. Vedle rozumu máme však jinou formu vědomí: instinkt, který se liší od rozumu ne stupněm, nýbrž přirozeností. Cit náš jest veden sympathií a antipathií. Kdyby sympathie mohla o sobě přemýšleti, otevřela by nám

dvěře životní strojovny. Do vnitra života uvádí nás intuice t. j. instinkt, jenž si sebe uvědomil. Intuice vytryskla z reflexe vůle na sebe samu, vůle sebe si zpředmětnila.

28. O nejnovějších, v pravém slova smyslu, dnešních proudch filosofických pojednávám stručně jednak z toho důvodu, že myšlenky samy nejsou ještě plně vyhraněny, jednak psal jsem o nich na jiných místech. Srovnej moji knihu „Dnešní otázky filosofické“ v Praze 1909 a články v „Meditacích“ (1909, 1910, 1911) a v „Hlídce“ (1909, 10, 11). Taktéž články V. Lankaše v „Hlídce“ a „Meditacích“.

F. JOSEF FELIX.

Význam náboženství ve školách sv. Jana de la Salle, výchova moderní a názory Dr. Förstera.

(Pokračování.)

Ve školách Jana de la Salle bylo náboženství hlavním vládnoucím prostředkem výchovy a zásady evangelia zásadami vychovávacími.

Proti pudu stádovosti postavila se zásada „Jste draze vykoupeni, nebuďte otroky lidí“ jakožto princip emancipace a triumf pravé nezávislosti a osobní zralosti byl odměnou. Strach před úsudkem okolí zmizel rázem a v tiché bitvě vůlí vítězili dobří, udávající škole ráz a tón a k zahanbení a polepšení přivádějící spolužáky vůle slabé, náklonností k dobrému méně nadané.

Dr. Jan de la Salle žádal od svých učitelů, aby navedli žactvo k úplné emancipaci od pudů stádovosti, an dí: „Musíme děti poučit, aby nekonali prací svých proto, aby se zalíbily lidem, aby byly od nich váženy nebo ctěny, protože ti, kteří se řídití dávají takovými pohnutkami, přijali už odplatu svou.¹⁾

Dítka mají už ve škole býti vychovány k takové pevnosti mravního charakteru, aby ani svůdná slova ani pohoršující chování neměly na jich povahu vlivu.²⁾

Toť **výchova k dokonalé mužnosti** a k míře plného stáří Kristova. Toť posvěcení duší a očistění slovem života, vzdělání k slávě.

Za štěstí mají považovati dítka, čím svět pohrdá, jako chudobu, zneuctění, pronásledování pro spravedlivost.³⁾

Učitelé mají býti příkladem žactvu a proto mají projevovati upřímnou lásku, pravou horlivost, velikou trpělivost a spokojenost při zneuctění a pronásledování v celém chování svém a býti hotoví pro Krista v úřadu svém i život obětovati.⁴⁾

¹⁾ Dr. Jan de la Salle, X. rozjímání o školním úřadu.

²⁾ Ibid. XIII. rozjímání.

³⁾ Ibid. IV. rozjímání.

⁴⁾ Ibid. IX. rozjímání.

„Protože většina vašeho žactva jest chudá, jest dobře, ukázati jim, že bohatství nečiní lidí šťastných ani chudoba nešťastných; neboť Kristus byl chud a učil: „Blahoslaveni chudí duchem; neboť jejich jest království nebeské.“

Aby učitelé i tu byli příkladem, žádal ode všech řeholních učitelů svých slibu chudoby. Přívětivostí, svatou radostí a spokojeností měli ukázati všem, že chudoba nečiní lidí nešťastných.¹⁾

Kázeň neponechávala se vůli žactva a pořádek vznikl a trval sám sebou bez nucení jako cosi, co se samo sebou rozumí a o čem nikterak nelze pochybovati, že by býti snad nemuselo. Vstoupivšimu do třídy vanul vstříc klid a mír a duševní radost dítek.

Jako prostředků výchovy užíváno úkonů náboženských (modliteb, sv. svátostí, mše sv. atd.) pomůcek to ke stálé sebekultuře, kultuře nitra, sebevýchově, sebezapírání, sebevládě, pravé autonomii a vyšší vnitřní svobodě nejúčinnějších. Zvláště se doporučovalo denní zpytování svědomí a časté svatě přijímání. Tímto spojením se samým Principem života povznášela se čistá srdce žactva v živé víře k nejvyššímu řádu mravnosti a k idealisaci života celého.

Dle zásady rovnosti a bratrství lidí před Otcem Bohem naváděno bylo žactvo k umění zacházeti laskavě a vlídně s lidmi bez rozdílu a prakticky zaučováno konání skutků milosrdenství. Tím se vzdalovali veškeré moderní hrubosti a surovosti, s jakou lidé vespolek se setkávají. Jak daleko byli žáci Jana de la Salle od moderních žáků našich veřejných škol, o nichž filosof píše: „Stádo žáků má primitivní moralku, jež se zcela rovná morálce divokých kmenů“.²⁾

Úspěch.

Úspěch škol Jana de la Salle byl tak pronikající, že přiváděl v údiv pozorovatele a zvláště osoby stavu duchovního, jimž se jednalo o všeobecné mravní povznesení národu. Není tudíž divu, čteme-li o jeho školách následovně: „Jest sotva uvěřitelno, jak mnoho dobrého působí nové toto zařízení a jak úžasné polepšení mravů velké části mladých lidí tím způsobeno“.³⁾

„Protože učitelé Abbé de la Salle nejslavnější jsou v celém království, stanovím, aby exekutorové mého nadání přijímali učitele v jich řádu vychované, pokud budou a aby přednost jim byla dána přede všemi ostatními“.⁴⁾ Proslavený biskup **Dupanloup** uvádí veliké uznání a pochvaly na několika místech svého díla nazvaného „Výchova“. Mezi jiným praví: „Často pozoroval jsem z blízka dítky, jež byly vychovány ve školách Jana de la Salle a musím doznati, že při pohledu na tyto dítky a na jich moudré a podivuhodné rozvinutí ducha byl jsem co nejvíce dojat. Neváhám říci, že intelektivní jich výchova měla povahu dokonalosti a ukončenosti; jich vyučování bylo tak plné života a způsobivosti, že ani v uvedeném horizontu nebylo lze naléztí hranic vědění. Mladí duchové vždy mohutněji se vzmáhali, až po vícehodinné návštěvě opustili

¹⁾ Ibid. X. rozjímání.

²⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter, 51.

³⁾ Dějiny farnosti St. Sulpice o školách nedělních a pokračovacích.

⁴⁾ Biskup Mendesky de Piencourt r. 1707.

jsme jich, aniž bychom byli vyzpytovali hranice jich intelligence. Když jsem slyšel s jakou velkou intelligencí odpovídali v náboženství, zeměpise, pravopise, mluvnické analýsi, když jsem viděl, jak jistou rukou cvičili se v kreslení když jsem slyšel se zájmem čísti, zpívati a lásky hodnou prostotou a skromnou jistotou na všechny otázky odpovídati, zvolal jsem v srdci svém: „Buďte požehnány, děti! Vy i Vaši učitelé buďte požehnáni! Vy a náboženství, jež vás vychovalo, buďte požehnáni!“ Připomínám si, kterak v takové chvíli jeden z předních úředníků hlavního města, jenž jako já těmto prostým divům obcoval, pln údivu pravil ke mně: „Tyto děti jsou více a lépe vyučeny než velká část oněch, kteří po 10 letech opouštějí vaše kollegia.“

I z Ameriky zazněla chvála o těchto školách. John Maguire napsal v „The Irish in America“ (6. října 1871): „Ve školách Jana de la Salle vyučuje se podle nejlepších method, jež jsou známy. Pokroky jich chovanců v nejvyšších oborech vzdělání jsou předmětem údivu žurnálům nejpřenějšího směru protestantského.“

Sám protestantský racionalista **Guizot** vyslovuje se vzhledem ke škole náboženské: „Aby vyučování bylo v pravdě dobré a sociálně užitečno, musí býti náboženské. Nemyslím tím pouze to, aby vyučování náboženství ve školách mělo své místo a ve škole aby konána byla cvičení náboženská; neboť pouze takovými prostředky žádný národ nebude nábožensky vychován. Národní výchova musí udílena a přijímána býti uprostřed náboženské atmosféry, jež náboženskými dojmy a návyky všestranně jest proniknuta. Náboženství není studium ani cvičení, pro něž určitá hodina jest stanovena; nýbrž jest to víra, zákon, který všude se jeví zřejmě. Ve školách národních musí vliv náboženský býti stálý a živý.“

Vidí-li se kněz nenáviděn, od učitele izolován, učitel pak považuje se za nezávislého rivála, nikoli za věrného spolupracovníka, pak jest mravní hodnota školy zlomena a ztracena i stane se nebezpečna.

Bývá omylem světské moci, když podnikajíc důležité to dílo, sama je chce vykonati, považujíc svobodu za nepřítelkyni a nedůvěřujíc jí.

Této nedůvěry vždy jsem byl dalek; naopak, byl jsem toho přesvědčení, že pomoc volné horlivosti, zvláště náboženské, slouží jak vyučování, tak i dobrému jeho řízení. Ve světě laiků jsou sice velikomyslné tužby a vzněty morální horlivosti, jež velkým veřejným skutkům rychlý a mohutný postup pojišťují, ale jen duch křesťanské víry a lásky přináší do prací takových onu naprostou obětavost a sebezapření, onen radostný zvyk oběti, onu vytrvalost a skromnost, jež pojišťují a zachovávají úspěch čistý. Tak jednal jsem v době činnosti své jakožto ministr, velikou věnuje péči tomu, aby vyučování zasvěcené společnosti proti předsudkům a zlovůli byli chráněny, byvše tak často jich předmětem. Já pak nejen, že jsem je ve svobodě ochraňoval, nýbrž v nouzi jsem jim i pomáhal, protože jsem je vždy jakožto nejčestnější konkurenty a nejspolehlivější spolupracovníky považoval, jaké kdy civilní moc ve svých námáhách pro vyučování mohla nalézt.¹⁾

¹⁾ Býňov, Církev a škola, 56.

Professor F. Schneider, jenž po několik týdnů věnoval pozornost světové výstavě v Paříži r. 1878, píše v časopise *Magazin für Paedagogik* 1878 Nr. 50 takto: „Jan de la Salle uskutečnil svůj plán za obtíží všeho druhu; v boji s hladem a nouzí, s předsudky času, egoistickými nároky zastaralého monopolu, zneuznán od přátel, pomlouván od nepřátel, pronásledován a odsuzován od duchovní i světské vrchnosti, trápen bolestnými nemocmi, vysílen od nadlidské námahy a oběti, silou heroické lásky a neoblomné důvěry v Boha utvořil institut a zařídil tak, že se jeví ve světě jako unicum svého druhu, daleko přesahuje všechny podobné ústavy rostoucí plodností, vyzkoušenou trvalostí a velikými úspěchy. Musíme úplně souhlasiti s výrokem akademika a sociálního politika Ambrože de Bonalde, jenž ve své „Theorii sociálního řádu“ vyslovil úsudek: „Institut Školských Bratří jest mistrovské dílo moudrosti a znalostí lidí“.

„Dojímá nás, když čteme jak A. H. Francke žebral pro sirotky a založil pro ně vychovatelnou a jak Pestalozzi ujal se opuštěných dítek s péčí otcovskou, ale zde jest více nežli **Francke a Pestalozzi**; Jan de la Salle předčil ony slavné paedagogy nejen velikomyslností a obětavostí, nýbrž i organisatorským nadáním. Pestalozzi musel viděti zánik všech svých ústavů; Franckeho sirotčinec trvá ještě, ale duch zakladatelův už dávno z něho vymizel. Institut Jana de la Salle nejen že se zachoval, nýbrž vždy mohutněji se rozvíjel a duch zakladatelův plný obětavosti žije a působí v tisících Školských Bratří napořád. Toť družina mužů, kteří z čisté lásky k Bohu a mládeži zřekli se všeho a svatými věčnými sliby se zavázali žíti život chudých, plný námahy, zcela a nerozdílně věnovati se výchově a vyučování mládeže. Není taková družina něco velikolepého? Nemůže-li katolická církev býti hrda na to, že tak velikého a plodného paedagoga zplodila? Kdo vyměří účinky požehnání, jež tím stalo se rodinám, obcím a společnosti? Zda nezasluhuje tudíž Jan de la Salle přípočten býti k největším dobrodincům lidstva? Jan de la Salle stvořil a zorganizoval obecné vyučování v době, kdy stát ničeho pro ně neučinil, ba, kladl mu v cestu značné překážky. Když pak později stát k lepšímu přišel přesvědčení, sám ujímal se obecného vzdělání lidu, neměl jako za doby Karla Velikého nic jiného učiniti, nežli chrániti zřízení církevní a ho následovati. (Dr. Knecht, *Der hl. J. B. de la Salle*, 154.)

U příležitosti výstavy v Chicagu napsal komisař Spojených států **John Eaton** následovně: „Výstava katolického školství jest div, jehož nepředčily dosud úspěchy ni žádná jiná strana. Jest to odpověď vyslovená absolutně na námitky předhazované katolické církvi. Není zde ničeho ukrytého, ničeho zatajeného, nýbrž vše tu stojí ve světle jasném. Jestíť jako ustavičné nabádání k upřímnému jednání, jímžto se chlubívá Američan. Církev zdá se tu praviti celému světu: „Vizte, co činíme, zkoušejte a suďte! Žádný výklad, žádná statistika, žádný rozhovor nepodal tak dokonalé idey o výchově katolické. Jest to velkolepé věčné učení pro celý svět.“¹⁾

Dr. Knecht píše ve svém díle „*Der hl. J. B. de la Salle*“: „Vzdělání bez náboženství není vůbec žádné pravé vzdělání lidu, protože nejvyšší pudy a vlohy ponechává zdivočení, což přispívá nikoli k požehnání, ale k záhubě společnosti. Člověk, jenž kouskovitě vědění své zaplatil svým srdcem, bude stále nespokojeným tvorem a nebezpečným živlem v sociálním řádu“.

¹⁾ Býňov, Církev a škola, 30.

M. Brunetière doložil: „Až se utiší vášně nynější doby, navrátí se duch času ku přednostem výchovy náboženské“.

„Nouze a prázdnota života našeho otevrou nám oči. Proto může dnes pro věřící i nevěřící býti jen ten úkol nejbližší a nejnalehavější, člověku opět učiniti spásu duše drahou, z tisíce zbytečností a věcí vedlejších přivést zpět k nejdůležitějším, k lásce, pokoře a sebezapření“¹⁾

Modlitba a škola.

Dr. Jan de la Salle žádal od svých učitelů, aby se považovali za anděly strážce a dobré pastýře svých žáků.

O andělich strážných praví: „Bůh používá těchto nebeských duchů, aby osvobodili chráněnců svých od moci temnosti, je osvěcující dobrými vnuknutími a jim pomáhající svou přímluvou; dobrý pastýř pečuje o dobrou pastvu pro své stáde.“

Takovouto dobrou pastvou jest hodné přijímání sv. svátostí, na něž má učitel žáky pečlivě připravit.

Učitelé mají denně v rozjímání a na modlitbách jako andělé ve snu Jakobově vystupovati vzhůru v říši ideálů věčných a tam se ohlédnouti a od Boha samého se učit, čemu a jak mají vyučovati dítky jim svěřené. Také jsou povinni ve svatých knihách studovati, aby jasněji poznali pravdy náboženství a zásady sv. Evangelia.

Jest povinností učitelů, pohnouti ty, kteří nemají dosti odvahy, aby počali život lepší²⁾ a svou modlitbou jim býti nápomocni. Žáci mají jak ve škole tak i v kostele při modlitbách chovati se skromně a uctivě.

„Malíř Fra Angelico se vždy modlil, nežli sáhl po štětci, aby maloval nebeské postavy. Čím více musíme se modliti my, abychom zobrazili živoucí lidi. Jak se musíme očistit od nejskrytější nečistoty, abychom nejskrytější čistotu vzbudili v dítku. Jak se musíme soustřediti, abychom jedno byli s božskou Pravdou, aby naše slovo setkala se s božským v mladých srdcích. Jak musíme se povznést k nebeské lásce, abychom vyrostli nad nelaskavost svých nervů.“

Wundertötig ist die Liebe,
Die sich im Gebet enthüllt!

Věru, daleko odcizen jest moderní člověk nejhlubšímu smyslu takového dialogu s věčnou Pravdou, aby mohl viděti skrz násladlý pověřčivý zlozvyk a pochopiti, že bytostí duše jest modliti se.

Ale bude museti opět počítati „Ora“ aspoň v onom smyslu, jenž nás potom od nás samých k náboženským potřebám pozvedne: že jen tehdy můžeme vychovávat, když denně aspoň jednou všechny myšlenky pozdvihneme k nejvyššímu cíli všeho vychování, všechny jeho požadavky nejhlouběji též pro svůj vlastní život uznáme a sami radostnou poslušnost slíbíme, jižto chceme požadovati od mládeže.

¹⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter, 20.

²⁾ Dr. Jan de la Salle, Rozjímání o úradě uč. VI,

V tomto smyly neplatí pro nikoho vážněji než pro vychovatele staré slovo: „Ora et labora!“ Bez takové modlitby není žádné pravé práce a žádné živoucí výchovy.¹⁾

Náboženská výchova.

Čím více světská škola pod vlivem rostoucí nevěry spojení své s náboženskou správou ruší a vyrůstá na pouhou školu intelektivní, tím zřetelněji pocítí světské učitelstvo, že školní práce a školní pořádek bez velkých ethických inspirací stane se pouhým klapacím mechanismem, jenž na konec nedostatkem hybné síly duševní úplně selže. Pak se počne s velikou intenzitou pěstování ethických sil a při tom se zpozoruje, že ethická správa duševní ze své vlastní psychologie žádá náboženského zdůvodnění a upevnění.

Odtud výklad na problém „odloučení státu od církve“. Principiálně nemají se od sebe odloučiti tak, jako tělo a duše v pozemském životě. Celá výchova ke státnímu životu potřebuje kultury svědomí; ale není žádné trvalé kultury svědomí bez kultu náboženských tajemství, v nichž duše lidská na základě nejvznešenějších svědectví a událostí se probouzí ku vědomí svého nadpřirozeného určení. Jedině náboženství mluví prařečí duše. Kdo chce duši a produševnění života, ten nemůže náboženství postrádati.²⁾

Co tu krásně vyložil moderní filosof, napsal už před 200 lety Jan de la Salle, v díle svém: „Obecná pravidla“ takto:

Úkolem tohoto institutu jest poskytnouti dětem křesťanské výchovy; k tomuto účelu vydržují se tu školy, aby učitelé, jichž vedení jsou dítky od rána do večera svěřeny, naváděli je k dobrému způsobu života, vyučujíce je tajemstvím našeho svatého náboženství a inspirujíce jim zásady křesťanství, aby jim takto bylo dáno vychování, jaké jim přísluší.³⁾

Duch jejich institutu konsistuje v horlivosti horoucí vyučovati dítky a je vychovávati v bázni Boží, přivést je k tomu, aby zachovaly nevinnost svou, pak-li jí dosud neztratily a vštípiti jim největší odpor a největší hnus ke hříchu a ke všemu, co by je mohlo o jich čistotu připravit.

Aby v ducha tohoto vešli, přičiní se Bratři této society, aby modlitbou, vyučováním a svou bdělostí a vzorným obcováním ve škole působili ke spáse dítek jim svěřených, vychovávající je ve zbožnosti a v pravém duchu křesťanském, to jest dle pravidel a zásad evangelia.⁴⁾

Pokud se týče vzdělání učitelského, soudí moderní filosof následně: „Čím více dovede učitel působiti na duši a charakter a poříditi rozumové učivo vzdělávání svědomí, tím více se uchrání od duševního vyprahnutí, jež bývá s abstraktním školstvím nerozlučně spojeno. V souvislosti s tím potírati dlužno zhoubný předsudek, jakoby vzdělání universitní bylo totožno s vyšším vzděláním učitelským. Universitní studium má pro nejvyšší

¹⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter 203.

²⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter, 206.

³⁾ Chapitre I. 4.

⁴⁾ Chapitre II. 9. 10.

stupně určitých nauk cenu nepopíratelnou už proto, že ho stát žádá; ale neklamejme se; pravému umění vychovatelskému se zde nenaučí; delší abstraktní studium spíše ničí naši schopnost působiti na mládež, ubírá nám síly jasně znázorňovati věci, oddaluje od skutečného života a tím kalí nesmírně důležitou schopnost vychovatelovu, rozlišovati hlavní od vedlejšího, plodné od neplodného a všude podávati chléb a ne kamení.

Skutečného vyššího vzdělání vychovatelského nabývá se v kursech a ústavěch, které vědění těsně slučují se životem jako ústav Pestalozziho a Froebelův a nabývá se ho všude, kde prýští prameny pravé znalosti života a lidí, především v literatuře náboženské a též v dílech velkých básníků, potom též pozornou četbou velikých klasiků živého umění výchovného a konečně osobním stykem s dětmi mimo hodiny vyučovací.¹⁾

Jest podivuhodno, že moderní filosof uznává zcela charakter ústavů ku vzdělání učitelů, jak jej stanovil Jan de la Salle a že ani moderní doba nemůže jej beze škody změnit.

Dr. Jan de la Salle založil též reálky a školy technické, universitu měl nedaleko svého paláce a přece neposlal kandidátů učitelství do žádné z těchto škol, nýbrž nešetře nákladu, založil vlastní ústavy učitelské spojené s národními školami vzornými.

Dr. Jan de la Salle kladl velikou váhu na to, aby jeho učitelé byli co nejdůkladněji vzděláni v náboženství a vědách příslušných; neboť byli zároveň katechety svých tříd. Proto nařídil každodenní studium náboženství, týdně vzornou katechesi před sborem Bratří, po níž následoval kritický rozbor.

Ke studiu doporučil zvláště Písmo Svaté a církevní klassiky.

Dr. Förster soudí shodně s dr. Janem de la Salle:

„Vychovatelé mládeže nemohou od nikoho tolik získati pro pojetí základní otázky svého povolání jako od klasických autorů, kteří křesťanství v celé jeho hloubce pojali a vzorně vyložili.

Jest bláznovstvím věřiti, že čím doba nás jest vzdálenější, v níž dílo povstalo; tím vzdálenější jest „palčivých otázek“ a úkolů skutečného života. Jest faktum, jež toliko zaslepenec může popříti, že vzhledem ku vnitřnímu člověku veliké listiny křesťanského ducha mnohem jsou blíže každé nové generaci a správně pojaty, jí mnohem více mohou dáti nežli každá současná moderní literatura.²⁾

Ještě na jinou důležitou věc nutno zde poukázati.

Jsou to tak zvané **každodenní reflexe**, kratinká rozjímání a úvahy, jež mají přiléhati těsně ke skutečnému životu a dítky naváděti, aby nepropadly tuposti a bezmyšlenkovitosti, nýbrž od věcí pozemských a denních zkušeností vycházejíce, povznášely mysl svou nad ně a celý život svůj

¹⁾ Dr. Förster, Lebensführung, povolání vychovatelské.

²⁾ Autorität und Freiheit 171.

pronikly smýšlením a cítěním vyšším, ideálním, aby život svůj zidealisovaly a na základě vznešených pravd evangelia založily svůj charakter a takto blížily se Pravdě věčné, osvícení světlem Ježíšim.

A tu seznalo se průběhem dob, že takové úvahy a poučování neobyčejně mnoho světla přinášely, duše dítek naplnily nadšením, vůli jejich vždy více utvrzovaly a ku pravé vnitřní, vyšší svobodě dítek Božích přiváděly.

Reflexe vztahovaly se vždy k nějaké ctnosti, již bylo možno pěstovati během dne. Provázeny byly obyčejně krátce vyloženými příklady ze životů Svatých.

Reflexe tyto předpisuje Jan de la Salle ve svém díle

„Conduite des écoles chrétiennes“.

K témuž účelu směřovala jeho díla „Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne“, „Les devoirs du chrétien“ a „Les Exercices de Piété qui se font pendant le jour dans les Écoles chrétiennes“.

Potřeba sebezapírání.

„Člověk jest od narození tragickou dvojbytosť, jež veškerým optimistickým žvastem nebude se světa odstraněna. Moudří všech národů a časů jsou v tom zajedno. Stará egyptská Sfinx volá tak na nás a Göttheho Faust praví všem, kteří vůbec dovedou čísti: „Dal jsi mi též společníka, jenž chladně a drze ponižuje mě přede mnou samým“.¹⁾

Proto třeba sebezapírání, sebevlády, sebekázně a nenaučí-li se tomu dítě už doma a ve škole obecné, těžce, velmi těžce se tomu naučí v životě; ba, přemnoho lidí jest, celé massy, které o sebezapření praničeho věděti nechtějí věřice v tom jakýsi nepřátelský princip a tím právě jsou na obtíž a mnohdy k pohromě sobě i jiným.

Ale moderní učitelé bojí se naváděti dítky k vážnému sebezapírání a vše chtějí jen zajímavým učiniti a vše ocukrovati, snižující tím školu na dětskou zahrádku, v níž duch hračkářství jest základem veškeré činnosti.²⁾

Škola jest v tom případě nikoli přípravou na život skutečný, nýbrž na život illusorní, změkčilý, jenž nemůže býti v žádném případě k dobrému. Moderní názory o škole jsou v tomto ohledu velmi na omylu. Zaměřuje se stále **individualita** s osobností, smyslné a duševní já, vnější a vnitřní samostatnost a tím ztrácí práce všecken jasný cíl, pracuje se na slepo.³⁾

Případně tu praví **Pestalozzi**: „Od času, kdy huba stala se lidem téměř vším, co mají a peníze téměř vším, čeho si přejí a zahálka téměř vším, čeho se nadějí, hledají také jen volnost pro hubu, pro toboleku a pro karty“.

¹⁾ Dr Förster, Schule und Charakter, 95..

²⁾ Ibid., 97.

³⁾ Ibid., 98.

Čím více individualita se vyžije, tím více musí osobnost zakrněti. Zrno obilní nekvete, dokud nezemřelo, praví Kristus, ukazuje nám pravou cestu ke kultuře osobnosti. Nekonečně povrchní jest názor, jenž míní, že osobní život povstane, když člověk své drahocenné já, pokud jen možno, zbaví všech mezí a tento názor jest v pravdě moderní.¹⁾

Skutečnost však vypadá zcela jinak, když nám dí, že individualita musí zemřít, má-li osobnost povstat. Kultus volného individua vede nezbytně ku vzrůstu všech vášní a náruživostí, vší dráždivosti a žádostivosti a tím ku vládě vnějšího světa nad člověkem. Tak končí svoboda v otroctví; ale cesta k pravé svobodě a samostatnosti vede kázní a sebezapíráním.²⁾

N. B. O tak zvané volnosti smýšlení má moderní filosof tento pojem: „Volně mysliti neznamena emancipovati se z názorů jiných, nýbrž vymaniti se ze své vlastní omezenosti.“³⁾

Vůbec jest příliš velký kultus individuality, jejích práv a potřeb cosi naskrze chorobně působícího: „Sichgehenlassen“ mučí nejen naše okolí, ale škodí i nám samým a podporuje vzrůst každého pathologického zárodku.

Theorie „vyžítí se“.

Theorie „vyžítí se“ není zjevem zdravého života, nýbrž symptomem degenerace, znamením neudržitelného ničení života. Moderní názory o vývinu osobnosti vznikly na základě hlubokého nedostatku sebeznalosti, jakož se dalo za všech dob obrácených jen k zevnějšku světa. Kdo ve světle vyšších ideálů sám sebe pozná a zažije, ten přirozenosti své vždy vypoví válku a pozdraví vše, co ukládá velké úkoly pokoření a sebezapření.

Charakter roste jen odpíráním právě proto, že omezení a odpírání jsou roztržtější sil na závadu, nutíce se k velikému rozvoji energie.

V moderní theorii individualisace školy jest tudíž mimořádně mnoho fráse. Samozřejmě náleží psychologický ohled na individuální zvláštnosti k základu veškeré paedagogiky, ale právě taková psychologická paedagogika nás učí, že ve velmi mnohých případech ignorování individuálních zvláštností jest nejlepším individuálním způsobem zdravé paedagogiky; ani v pathologickém ohledu není člověku dobře mnoho času, věnovati reflexím o tom, co nervům jest dobré a spasitelné a co nikoli. Záleží tu na psychickém otužování v první řadě.

Zchoulostivění v individuálních zvláštnostech jest bez odporu největším nebezpečím pro skutečné vzdělání charakteru. Mladý muž potřebuje takového otužení mnohem více nežli všech fysických procedur otužovacích.⁴⁾

Jest pamětihodno, že právě v naší době pokroku, evoluce a výchovy tak mnozí paedagogové činí dojem, jakoby vůbec ani tušení neměli o základní

¹⁾ Ibid., 99.

²⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter, 100.

³⁾ Dr. Förster, Autorität und Freiheit.

⁴⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter 105.

podstatě veškeré výchovy: Že totiž člověk vychovávaný nemá zůstat tím, čím jest, nýbrž že má právě býti vychován (heraufgezogen) k něčemu universálnějšímu a silnějšímu než sám jest, což nejde bez přísného poslouchání.

Moderní pp. učitelé volají ovšem se svým Hughesem: „Probůh, rozbijte veškeru originalnost, děláte ze žáků pouhé stroje svým nucením, vše mají činiti v předepsaném pořádku“. Ale na to se odpovídá vážněji: „Tak mluví jistí paedagogové, kteří nejsou s to udržeti své třídy v pořádku a proto hledají omluvu. Či snad pořádek ruší uplatnění originalnosti? V pravdě, originalnost a individualita, které se porušují formou a pořádkem, mohou býti pouze zlé přirozenosti a zasluhují tudíž nejsilnější restrikce. Žádá se samočinnosti pro to, co se škole klade cílem, ale nikoli, aby škola běhala za individuálními zájmy a náklonnostmi dítek; tyto ať se pěstují doma. Škola je zde k tom, uplatnit oproti individuu nadindividuální pořádek práce a vzdělavacích prostředků a právě tím osvobodit individuum od sebe sama: Toť jest základ pravé paedagogiky volnosti.¹⁾

Všechny tyto jednostrannosti a bludy moderní výchovy mají svůj nejhluší základ opět v abstrakcích 18. století²⁾, v pověře Rousseauové, že člověk od přirozenosti je dobrý a že veškerá zřůdnost pochází od společenských zřízení.

Ale proti tomu stojí námitka, že uplatněním této zásady od století 18. by bylo muselo síly vůle a charakternosti do dnešní doby značně přibýti; neboť poslušnosti ubylo ve všech třídách a na všech stupních lidstva; ale místo síly vůle a charakteru pozoruje se moderní změkčilost.

Le Play tudíž praví: „Otcové naši byli do falešného pojetí lidské přirozenosti doslovně zbláznění; stáli tu se zkušenostmi všech časů v odporu.“

Moderní poslušnost vychovává k nesamostatnosti a bezcharakternosti.

Lepší lidé mohou posilnění a vzdělání býti jen tvrdým bojem se svévolí. Z přímé kázně středověku vidíme vycházení plnost lidí vpravdě charakterních, silné vůle, lidí originálních.

Velcí mužové renaissance byli produkty výchovy středověké. Když pak se rozmohl individualismus v renaissanci, přivedl epochu úpadku veškeré výchovy.

Bezcharakterní přizpůsobení a slabost vůle jsou právě časové nemoci individualistické aery a právě **mladá generace**, jež už přece velmi moderně jest vychována, ukazuje tyto symptomy v míře sesílené, jevíc se už nebezpečnou i v ohledu hygienickém.³⁾

Do 18. století se mluvilo o povinnostech, odtud jen o právech a autonomii, z níž máme jen auto, ale nikoli nomii, naduté já, ale nikoli sebeuzákonění.⁴⁾

¹⁾ Ibid., 106.

²⁾ Autorität und Freiheit 26.

³⁾ Ibid. 108.

⁴⁾ Ibid. 109.

Poslušnost.

Právě poslušnost postavila daleko větší úkoly nežli názor, jenž odkazuje člověka na své vlastní rozhodnutí.

Sen utopistů jest, že naše duševní já samo bez trainace poslušnosti dosti silné a jasné jest, aby ovládlo nižší stránku přirozenosti, kdežto ve skutečnosti stav nevykoupené svévole ovládá celého člověka křečovitě po celý život. Dokud se nezlomí ztrnulost vůle smyslné, dokud se svévole nevychová k podřízení, nemá sebevýchova žádného pevného stanoviska, s něhož by působila.

V moderní době vyhlášena církev a její nauka za nepřítelku svobody. Moderní filosof však konstatuje: „V prvých stoletích křesťanství pouštěli z kostelů holubice, jakožto symbol politické i sociální myšlenky svobody, za jejížto zástupkyni církev byla všude považována. V celém středověku byla církev považována za ochránkyni politické svobody oproti caesarismu. Ještě za Filippa II. dostal kazatel důtku od inkvisice, že vystoupil pro absolutismus.¹⁾

Církev není tudíž nepřítelkou ducha; učí ovšem, že tělo má býti podřízeno vládě ducha a že slova Kristova „Kdo chce za mnou přijíti, zapři sebe sám, vezmi kříž svůj na sebe —“ mají platnost, dokud svět bude světem; tím však právě chce jen volnost ducha, k níž nelze dospěti jinak nežli zapřením sebe.

Jen sebepřemožení a odříkání vede k porozumění hlubších pravd životních; neboť všechna pravda znamená válku proti omezenosti sobectví, válku proti násilí illusí a válku proti vládě smyslného požitkářství.²⁾

Nezapírejme vůbec, že právě tak zvaná **individuální vůle** jest největší překážkou pro utvoření osobnosti a samostatnosti člověka, protože právě tato vůle ve vysoké míře určuje se vnějšími dráždidly a vlivy nebo přechodnými nápady. Tento boj proti periferické vůli tvoří základ pro sesílení vůle centrální a vlastní osobní iniciativy. Nikdo není více nesamostaten, nežli ten, kdo se nikdy neučil poslušnosti. Zanedbal tím nejsilnější školu všeho osobního odporu, výchovu odporu proti vlastnímu já. Kdo jest oddán názoru Rousseauovu, ten vůbec nepochopí důležitost takového odporu; větrí v tom princip životu nepřátelský, nemaje ani tušení o tom, že teprve v onom silném boji duševního já proti já smyslnému, vlastní život lidský k sobě samému přijde a svou osobní sílu přivede k vítězství nad mocí vnějších věcí a v takovém podřízení stránka fysická, smyslná se neudrží, nýbrž přichází teprve k své pravé hygieně, k očistění ode všech život rozrušujících tendencí.³⁾ „Silný jest jen, kdo odporuje přirozenosti; přirozený strom nenese žádného dobrého ovoce“, pravil už Renan. Člověk učí se přemáháním sebe universálnějšímu životu se otevřítí.⁴⁾

Ruskin praví: „Svoboda v moderním smyslu jest slovo, jímž zločinec označuje své nezákonné skutky, blázen rovnost, bezuzdný anarchii, zlý násilí“.

¹⁾ Autorität und Freiheit.

²⁾ Ibid. 29.

³⁾ Schule und Charakter, 109. a. u.

⁴⁾ Ibid. 111.

„**Anima est naturaliter christiana**“. praví Tertullian.

To jeví se v hluboce založené žádosti každého člověka po vládě duševního já nad tělem a smysly. A v těchto okresích svého vnitřního života jest člověk pln nejsilnější vnímavosti pro vše, co od něho žádá heroického sebezapření. Jest vždy znova dojmavé viděti a jest to potvrzeno ode všech zkušených paedagogů, jak živoucí a jasně slyšící jsou i zdánlivě nepřístupné dítky, když se dotkneme této struny. Jest jakoby člověk teprve potom cítil se vpravdě osobně osloven a poctěn, když se tato žádost v něm předpokládá a v činnost vyvolává.¹⁾

Zbožštění.

V křesťanství jest poslušnost smířena s volností. Moderní filosof proto velebí křesťanství řka: „Křesťanství jest největší událost v paedagogice, protože ono nejdříve a v plném rozsahu všechnu službu, všechnu práci, všechnu kázeň člověka s nejvnitřnějším životem osobnosti ve styk uvedlo a jakožto prostředek k vyvýšení svobody slavilo, což jinak zdálo se jen otroctvím a utlačováním. Tak vyložilo poslušnost jakožto osvobození od svévole, nejnižší a nejnezajímavější práci označilo jakožto cvičení v sebezapírání, v trpělivosti a věrnosti, lidskou touhu po zbožštění přivedlo k uvědomění a všechny strasti tohoto světa uznalo za cesty k cnomu zbožštění.²⁾

Tímto způsobem budíc zájem nejvnitřnější duše člověka pro poslušnost a práci vzbudilo nevyčerpatelné motivy pro každý druh služby a činnosti. Taková inspirace však chybí modernímu člověku. A při tom právě moderní lidé předhazují křesťanství, že nerozumí ceně práce a žádných inspirací k práci nedává!

Křesťanství zasnoubilo duši a práci spolu; oproti tomu v pohanství duše před prací prchala, protože se zdála odporovati vznešenosti ducha. Teprve křesťanství učilo vtělení Ducha, zastupujíc hlubší hygienu ducha vědělo, že duch teprve opanováním a proniknutím materie dospěje k nejvyššímu rozpětí sil.

Z této paedagogiky práce v křesťanství, jež vzděláno jest na nejvnitřnější znalosti lidské přirozenosti, má se celá naše morální paedagogika nevyčerpatelně mnoho učiti. A neméně v oboru kázně školní.

Musíme se učit chápati, že nejprve nutno duši ve velkém slohu vzbuditi a k vědomí jejích největších dober přivesti, chceme-li v člověku duševní síly rozpoutati a jeho práci pojistiti trvalou energií duševní osobnosti, místo náladové a nespolehlivé energie smyslných motivů. A musíme pochopiti, že probuzenou sílu duševní pro každé, jakkoli nezajímavé a obtížné výkony nebo přemáhání můžeme získati, jakmile porozumíme tomu, přeložiti požadavky své do řeči duševní, to jest předložiti její duševní hodnotu.

Regime pouhého přinucení a citů úzkosti jest bohužel ještě tak silně zakořeněn, že přemnozí paedagogové ani netuší, jak hluboce vnímava jest

¹⁾ Dr. Förster, Schule und Charakter, 116.

²⁾ Ibid. 116.

mládež pro každý appel na její duševní lidskou hodnotu a jak velice by se ulehčila celá kázeň, kdyby se jednou zkusilo ovládati žáka s ním místo proti němu.

Zkušenosti pouze světského, technického, intelektivního školství postarají se o to, aby lidé učili se opět jinak mysliti.

Také do školy jednou navrátí se Bůh.¹⁾

Dnešní **moderní vzdor** jest znamením neukojených potřeb duše a všechny neřesti dnešní ukazují k tomu, co se stane z člověka, když celý jeho život není nábožensky proniknut a nábožensky oduševněn, to jest, když požadavky na jeho služby a odříkání nejsou vztahovány na království vnitřního člověka a odtud nejsou inspirovány. Moderní člověk cítí se jako lapené zvíře za mřížemi. Ve středověku byla poslušnost oslavena v jejím významu duchovním; dnes pěstuje se na našich ulicích kultus zcela zevního pojmu volnosti; poslušnost hlásá se jako znamení nevyvinutého člověka a přece hned vedle tak ohromná plnost poslušnosti má se inspirovati, anať přece v životě i ve výchově stále jest nezbytna. To samo platí o práci; uvnitř cítí se stále jako nevolnictví, není-li korunována jako prostředek ke vzrůstu nejvnitřnějšímu.²⁾

Těchto ctností možno dosíci jen poučováním a stálým cvikem.

Dr. Jan de la Salle žádal, aby též při předmětech vyučovacích užilo se vhodných příležitostí ku mravnímu poučení.

Učitelé mají si býti vědomi toho, že hlavním úkolem jejich ve škole jest, dítky mravně, nábožensky vzdělati a vychovati; nedosáhnou-li toho, zůstane hlavní úkol školy nedosažen.³⁾

Mají povinnost žactvo navésti ke ctnostem křesťanským, získati je pro konání ctností a příkladem dobrým vždy předcházeti, aby dítky poznaly, že jest možno ctnostně žíti, kterak se k tomu dospěje a že jest nejlepší život jen život ctnostný.⁴⁾

Moderní filosof způsobem nádherným ukazuje, jak si třeba počínati při reflexích a ethických interpretacích při všech předmětech vyučovacích. Ze všeho vyučování chce získati též parabolou pro vyšší cíle lidské duše a tím všude přítomnost Boží též ve světském vyučování zajistit.

Parabola jest pozemský příběh s nebeským smyslem. Vše buď vztahováno k nejvyššímu všech vyučovacích předmětů, k umění správně žíti.

Počty jsou věda o číslech, jež má velmi přísné svědomí. Praecisnost vyniká nejvíce v oboru matematiky.

Čtení. Při čtení se hledí na správný přízvuk; hlavní věci se rozeznávají od vedlejších. Nač hledíme, hledajíce přítele? Na barvu vlasů? Na krásu obličeje nebo oděvu? Jsou peníze nejdůležitější věci v životě? Zde možno rozvinouti celou filosofii života. Toť také filosofická propaedeutika.

¹⁾ Dr. Foerster, Schule und Charakter, 117. a. m.

²⁾ Schule und Charakter, 132.

³⁾ Conduite des écoles chrétiennes.

⁴⁾ Rozjímání o školním úřadu.

Pravopis. Jest také pravopis svědomí

Krasopis. Postupem ubývá linek, když dítě nabývá cvikem jistoty. Podobně v ohledu mravním. Změniti dozor s podotknutím, že se přesvědčíme, zda žáci nabyli cvikem už jistoty, zda bez omezení vnějších linek dovedou zachovati pořádek.

Tělocvik. Jest také **dušecvik** k praecisnosti, poctivosti, koncentrovaná energie v předsevzetích k silné vůli; pokulhávání značí porušení poslušnosti a neschopnost naší expansivní energie vůle; lenost v učení jest slabost, již třeba dušecvikem odstraniti. Jeví-li se ve třídě malý zájem o učení a pokleslost pozornosti, ať žáci dle taktu vstávají a sedají v lavici. Učitel řekne na konec: „Nyní uvidíte, jak budete přesně a energicky odpovídati“.

Dějepis. Proti přemrštěnému nacionalismu i proti plochému internacionalismu. Jest také **dějepis** duší. Tak mnohý nepřívětivý člověk, s nímž se v životě setkáváme, nebyl takový vždy; ale utrpením, ústrky a tvrdým s ním nakládáním se zatvrdil; jest hoden tudíž naší útrpnosti.

Zeměpis. Jest též **zeměpis srdcí**, jenž jest neméně důležit nežli znalost Spitzbergů.

Fysika vášní, dynamika vůle, medicína obcování s lidmi.

Hra na klavír. V chýši kdesi ve Schwarzwaldu stál starý klavír. V neděli hrával naň nemotorný amateur k tanci a studenti k písni. O klavíru se říkalo, že ztratil hlas. Jednou večer přišel umělec, hrál až se lidé divili; klavír byl pojednou zdrojem kouzelných zvuků a rozkošné harmonie. Umělec dohrál a odešel už před východem slunce.

Klavíru bylo jako mnohým lidem v životě; byli zneuctěni a hrubě s nimi nakládáno; nenašli nikdy velikého umělce lásky, jenž by dovedl jich ukrytý život vzbuditi a když někdy přišel, byl už před východem slunce zase ten tam.

Zpěv. 1. Při zpěvu piano třeba jest větší síly a námahy než při zpěvu forte. Podobně jest znamením síly mírné mluvení v době rozčilení; zlostný křik v hádce jest znamením slabosti.

2. Při zpěvu dvoj- a vícehlasém nedbá jeden druhého, nýbrž drží se každý svých not. Toť znamením samostatnosti.

Když člověk rozezlený a pyšný začne tón, tu bývá nesmírně těžko nevpadnouti do jeho hlasu, nýbrž zůstati věren své melodii. Na konec vítězí hlas tichý a trpělivý.

3. Ve skladbách Beethovenových se hlasy křížují a proplétají. Snadno jest zpívati jednohlasně, ale znamením umění jest zpívati ve sboru. Zdá se, jakoby hlas bojoval proti hlasu a probíjel se, aby se uplatnil.

Jednati vlídně s lidmi a zůstati zásadám svým dobrým věren, jest umění.

4. V májových písniích bývá prvý hlas veselé melodie, druhý truchlivé; oba dohromady dávají krásnou harmonii. Truchlost druhého hlasu značí, že všichni lidé přece nemají svůj máj. Tento hlas však teprve posvěcuje radost a působí dojemnou náladu, ačkoli je podružný.

Myslíme při tom na lidi, kterým málo kdy dopřáno jest radosti, na příklad když v zimě hoši se vesele klouzají a služebná čistí jen jejich brusle. Podobá se druhému hlasu v májové písni. •

5. **Dějiny hlasu.** Kdo se často hádá a nadává, má hlas drsný, hrubý, ostrý, škrábavý a chladný.

6. **Trefiti hlas.** Trefiti správné obcování s lidmi jest daleko těžší; v pravém okamžiku trefiti pravý tón uklidňující místo upadnutí v pobouření; kárati pochybení a neurážeti, aby se srdce nezatvrdilo; při tvrzení skromnost, tázavě se vysloviti, aspoň bez vysokomyslné jistoty. Tu potřebujeme všichni vzdělání hlasu.

N. B. I tu připomíná filosof: Ať učitel nemyslí, že odbočením ethickým ztrácí se čas! Vzchází tu i nové světlo a zájem pro vlastní učivo.

Učitel, jenž podává pouze vědu, jest nádenník; ale učitel, jenž vzdělává i charakter, jest umělec.¹⁾

Zapomělo se, že přenes praktických zásad a popudů do života cítění a chtění jest daleko komplikovanější zprostředkování motivujícími pomocnými představami než otištění pouhého intelektivního poznání. Chybí spojení učiva s daným obsahem duše dětské. Jsou odpady od církve z nevědomosti. Vyučování mravouce, jak se dosud děje, jest daleko života dětského. Východištěm učení tohoto musí býti skutečný život dítěte a obor vlastních jeho zkušeností.²⁾

Z P R Á V Y.

Kdo chce reformovati obecnou školu? V Rakousku máme mimo různé reformní komitety také komité pro reformu obecných škol a v čele tohoto komitétu jsou: dr. Scheu, dr. Goldscheid, dr. Goldmann, dr. Jerusalem, dr. Hartvik, Schmiedl, Kopetzky, Klammer, Enstein a Speiser. — Tedy 9 židů a jeden renegát! A do schůzí tohoto komitétu chodí si pro rozum zástupcové také českého učitelstva.

K theorii Lombrosově o vrozené zločinnosti zřetelné již z útvaru lebky a v rysech tváře člověka výborný doklad podává následující událost. Londýnský inspektor žalářů, Sir R. Anderson, ukázal známému spisovateli M. Nordau-ovi, jednomu z největších stoupenců Lombrosovy theorie, dvě podobizny. Jedna z nich byla policejní fotografií profesionálního zločince, druhá zobrazovala arcibiskupa z Canterbury, muže nejvyššího inteligentního a humánního. „Který z nich je rozený zločinec?“, tázal se Anderson. „Tento zde“, pravil Nordau a ukázal na fotografii — arcibiskupovu. — Anderson k tomu podotýká, že neučinil tak proto, aby snad dal příležitost k špatnému vtipu na arcibiskupa, jehož si celá Anglie na výsost váží, ale aby ukázal zřetelně všechnu tu nesmyslnost neudržitelné a zvrácené theorie Lombrosovy,

¹⁾ Dr. Förster, Jugendlehre, 83.

²⁾ Ibid, 104., 120, a, n.

Zajímavá čísla. V Cechách se ročně propije asi 300 milionů korun, prokouří se 60 mil. korun, na veškeré veřejné obecné školství se však věnuje ne mnoho přes 50 mil. K. — V Rakousku se vydává ročně na veškeré vojsko a námořnictvo 344 mil. K, na alkoholní nápoje asi 1450 mil. K, to jest třikrát více než na militarismus.

Universitní docent o učitelské pokrokovosti. Docent paedagogiky a vydavatel „Knihovny paedagogických klassiků“ professor Kádner posoudil učitelskou paedagogickou práci takto: „Věci dávno jinde odbyté a vyřízené probírají se často jako „moderní“ a aktuální problémy (připomínám jen otázky vyučování dějepisného, problémy v methodice počtů, volném slohu i kreslení atd.), neboť literární znalost i obzor těch, kteří sami se pasovali na dávno očekávané „reformatory naší těžce zkoušené školy, jen v nejdřívších případech jde přes hranice německé říše; znalost jiných literatur je u našich odborníků paedagogických dosud vzácnou raritou, dokonce slavica také u našich lidí pravidelně „non leguntur“.

Nešťastná první maturita přerovského pokrokového ženského paedagogia (v Kroměříži ze 27 žákyň prošlo 6, v Králové Hradci ze 7 žákyň připuštěny jen 3 k ústní zkoušce a z těch prošly 2, tedy ze 34 chovank prošlo 8, čtyřem povolena oprava, 12 propadlo a 10 odstoupilo) rozčilila ovšem českou veřejnost. „Mor. Orlice“ píše (č. 166): „Po celá tři léta na ústavě se vůbec nepracovalo; všecko snažení jakoby zřízeno bylo jen lehkomyslnou frází: Buďte jen pokrokovými — podrobnostem učiti se netřeba“. — „Lidové Noviny“ (29. července) píší: „Příčiny (nevědomosti abiturientek vůbec) jsou hlavně dvě: nával chatrného materiálu žákovského a nedostatečná kvalifikace značné části učitelstva“, ačkoliv „dnes na střední škole může propadnouti jen dokonalý pitomec“. Vinníci oné katastrofy ubohých děvčat ovšem hledají vinu jinde, hlavně na zemsk. inspektoru Oředníčkovi! Radikál Žižka, předseda kuratoria, r. 1907 ujišťoval, že „skutečně ústav je a zůstane pokrokovým“ a „městu finančně i kulturně prospěje“. — Kulturně jistě, otevrou-li se aspoň nyní obalamuceným měšťanům oči.

Rady pro život podává v Učitelské Besedě mladému učiteli nějaký pokrokový borec s „ujasněným“ již názorem světovým. Namátkou vyjímáme: „Učiteli, nepleť se do věcí náboženských a církevních! Za ty jsou zodpovědny příslušné úřady a nikoliv ty, jinak octneš se na kluzké cestě a ta ti může býti osudnou. Nehýbej tím a nekřis k životu to, co je dávno mrtvo (již ?!) co se dávno přežilo, přes co přešly věky a čeho doba nepotřebuje. Kráčíme střemhlav (!) do předu, vynořují se nové myšlenky dobře přiměřené a zdravé a na těch třeba stavěti dále“. — Nu jen stavějte!

—m— **Mužné slovo** pronesl saský ministr vyučování Dr. Beck při zahájení 17. německého školního kongresu evang. v Drážďanech. Privil: „Včera pozdravil jsem německý spolek pro péči o zdravotnictví, dnes těší mě, že mohu jménem saské vlády přivítati kongres školní. Jest to pozoruhodná a významná shoda. že v našem městě zasedají dvě shromáždění, mající na zřeteli blaho mládeže školní: jedno o účelném pěstění zdravého těla jako nepostrádatelné podmínky pro zdravého ducha, druhé radí se o příliš vážné otázce nábožensko-mravního ozdravění našeho národa za zvláštního spoluúčinkování školy. Naše Sasko má obzvláštní zájem na prospěšném řešení obou

těchto otázek, poněvadž jsme před reformou školství, jejíž úspěch jen tehdy k pravému požehnání pro náš národ povede, když mimo jiné cíle též o zdravotnictví ve škole se bude starati a když nábožensko-mravní výchova naší dorůstající mládeže založena tak bude na věčných pravdách evangelia Ježíše Krista. Reforma školství u nás spadá do doby, v níž vedle politování hodné vlažnosti a lhostejnosti a často až fanatického nepřátelství ke křesťanství na jedné straně, na straně druhé hluboká touha vane po zvnitřnění našeho náboženského života. Poněvadž ale tato žízeň duše lidské nemůže ukojena býti prostředky od křesťanství odloučenými, ač se pokusy činily od dob, co křesťanství trvá, jest proto tím světlejší povinností každé výchovy, aby vedla děti k oněm živým a nevysýchajícím studnicím života. A jak jinak může se tak s úspěchem státi, než naváděním dětí k Tomu, jenž děti obzvláště k sobě zval a k nám volal: „Beze mne nemůžete nic učiniti“. Ovšem třeba při reformě školství na mysli míti ony všeobecné, všeobecně uznané paedagogicko-psychologické zásady — ale jádrem a hvězdou musí pevně a nezměnitelně zůstatí Ježíš Kristus, který sebe ve svých slovech a skutcích prohlásil za ukřižovaného a z mrtvých vstalého Vykupitele a jehož slibu: „nebe a země pominou, ale slova má nepominou“ my nezdolně věříme. Proto má naše škola národní jako dosud tak i v budoucnosti — a zejména v zemi, v níž 94 % k témuž náboženství se hlásí — zůstatí konfessionální“.

Kinematografická představení. V literárním listě „Eckart“ brojí K. Neye ostře proti nynějším kinematografickým divadlům z důvodů výchovných i zdravotních. Četná divadla nevyhovují zdravotním předpisům; pokud jde o jejich výchovný vliv, tvrdí K. Neye, že jejich program často rázu ničí, co mateřská láska, otcova péče, škola a dům dlouhou a úmornou prací v mysli dítěte vybuchovaly. V „kino“ jsou scény, které čpí nejen kriminalistikou a surovostí, nýbrž i nemravností. Lupičské scény, tajná láska, dostaveníčko v parku, vypátraná travička — toť program nynějších divadel. V jistém nedávno vydaném spise tvrdí autor, že prostudoval 250 kusů v kinematografech reprodukováných a napočítal v nich: 97 vražd, 51 případů cizoložství, 19 případů svedení, 22 únosů a 45 sebevražd; v kusech těch vystupovalo: 176 zlodějů, 25 nevěstek, 35 opilců a celý pluk detektivů. — Jaký může býti tudíž vliv takového divadla? Jen ten, že lid se rychleji kazí.

Proti zhoubnému tisku u nás. Největší rozšíření obskurního tisku podporuje se vystavováním ve výkladech, trafikách, nádražích atp. Zhoubně působí na mládež vykládání pikantních listů a pohlednic na místech mládeži přístupných. V Berlíně dovolávají se školní správy pomoci policie, jakmile učitel zjistí, že podobné časopisy a obrázky jsou někde vystaveny; a policie hned zakročuje. V Čechách zemská školní rada svého času vydala výnos, dle něhož správy škol mohou se dovolávati zakročení policejního nebo politického úřadu proti vykládání listů a obrázků frivolních. Tento výnos zemské školní rady se asi nepraktikuje, jinak nebyly by i naproti školám trpěny oplzlé obrázky a listy. Senát v Hamburku odhlasoval několikatisícovou položku na opatření dobré četby pro mládež. V Berlíně při policejním ředitelství zřízen zvláštní departement, jehož účelem je potírání zhoubného, pokoutního tisku. — Proti špatnému tisku možno čeliti výstavkami dobrých knih pro mládež i lid.

Úvod do filosofie z pera prof. Dra. Jos. Kratochvíla vyjde v těchto dnech nákladem R. Prombergera v Olomouci. Přinesli jsme v letoším ročníku

několik kapitol z tohoto „Úvodu“ a ukázky ty jsou zajisté nejlepším doporučením knihy. Zájem našich čtenářů o volné listy filosofické Dra. Kratochvila naznačoval, že podobné příručky filosofické je v naší literatuře potřeba nejnutnější. Kniha Kratochvila skládá se ze čtyř oddílů: *Základní pojmy filosofické*, *Vývoj myšlenky filosofické*, *Synthesa budoucnosti* *Vývoj a snahy české filosofie*. Každý oddíl rozdělen jest na několik podružných kapitol. Při každé pak důležitější kapitole podán jest výběr nejnutnější odborné literatury se zvláštním zřetelem k literatuře české. Oddíl třetí s názvem *Synthesa budoucnosti* jest vysoce zajímavým pokusem autorovým o jednotný systém filosofie, založený na podkladě křesťanském. Kniha proložena jest třemi klassickými obrazy, o něž text na některých místech se opírá: Škola athenská a Disputa od Raffaela a obraz Rembrandtův Filosof. Rádi zmiňujeme se o knize této a vřele ji doporučujeme našim čtenářům. Práce p. Dra. Kratochvila v našem časopisu jsou nám bezpečnou zárukou, že dostane se nám knihy vzácné a na nejvýš potřebné. Těšíme se, že právě náš spolupracovník vydal spis, po němž tak dlouho bylo touženo v celé české literatuře filosofické.

ROZHLEDY.

Rozhled světem.

Paedagogia v Lucembursku budou zrušena. Po absolvování reálného gymnasia vstoupí kandidát učitelství do odborného kursu, který jej připraví k budoucímu povolání.

Německé písmo v říšském sněmu německém. Německý říšský sněm zamítl nedávno 85 hlasy proti 82 návrh zvláštní petiční komise, jímž se mělo zavést do prvých ročníků obecných škol výhradně vyučování písmu latinskému. Zůstane tedy zatím ostré, nepraktické a nehygienické středověké písmo německé Němcům zachováno a to z motivů „vlasteneckých“.

Uherská vláda počíná novou národnostní politikou; zavedla totiž na učitelských ústavech na Slovákku od příštího roku vyučování slovenštině, aby učitelé mohli se s lidem a dětmi domluvit. Kromě toho zavedena na učitelských ústavech němčina. — Ve slováckém memorandu požaduje se vyučování slovenštině na obecných školách, učitelských ústavech, středních školách a také stolice slov. jazyka na universitě.

Rozumější předmět než střílení zavedla pruská vyučovací správa do škol středních a to vyučování ručním pracím ve hlíně, lepence, dřevu a kovu, aby studenti stali se samostatnějšími, věcnějšími, praktičtějšími a pečlivějšími. Ku přípravě učitelů ručních prací jsou zřízeny dva státní jedno-roční kursy, po jejichž absolvování nutno složit zkoušku způsobilosti.

Školní lékaři ve Francii. Vláda francouzská předložila loňského roku sněmovně návrh zákona, kterým mají býti ustanoveni lékaři na všech školách.

Každý žák má býti prohlédnut dvakrát za rok. Pro výchovu školních lékařů budou zřízeny na fakultách lékařských zvláštní stolice školního zdravotnictví. Celkový náklad instituce školních lékařů bude činiti 5¹/₂ milionů franků. Vydání budou hraditi obce, okresy i stát. Návrh je nyní předmětem četných porad.

O učitelstvu a sociální demokracii vyslovuje se saské ministerstvo vyřizujíc stížnosti několika učitelů, (pro činnou a souhlasnou účast při sociálně demokratických schůzích byli dozorcím úřadem napomenuti (nic více), asi v ten smysl, že občanská práva učitelstva, tedy ani při schůzích takových, nemají nikterak býti omezována leč tím, čím učitel sám, převzav pod přísahou svůj úřad si je omezil, totiž věrností k státu a jeho zástupcům, již právě sociální demokracie svými zásadami, bojujíc proti nynějšímu státnímu řádu a hlásajíc třídní boj, se přiči, a zodpovědností, jakou přináší sám úřad vychovatelský. — Je to tedy dost málo a krotce řečeno, ale i tím jest prý učitelstvo „pobouřeno“.

Chorvatská vláda na usmíření nevole učitelské pro zmaření předlohy o zvýšení platů, nabídla ze svého počínu učitelstvu zvýšení 10 procentní. Učitelstvo se usneslo odmítnouti takovou almužnu a vládou věnovaný obnos obrátiti na zřízení svépomocného fondu pro podporu předčasně pensionovaných a onemocnělých učitelův.

V Bavorsku je takový přebytek učitelek, že ministr se viděl nucena chopiti se působivých prostředků, aby zabránil dalšímu přibývání. Nařídil, že kláštery smějí napříště vzdělávati na učitelky nejvýše desítinu svého řádového členstva. Soukromé ústavy ku vzdělání soukromých učitelek se zrušují zcela, taktéž několik ústavů klášterních. Semináře v Mnichově a Aschaffenburgu, jež jsou státní, smějí přijmouti toliko polovici obyčejného počtu chovanek.

Učitelských časopisů německých vychází v Německu 345, v Rakousku 64, ve Švýcarsku 27, v Rusku 1, v Americe 3, v Asii 1. — Z nich je všeobecných školských a učitelských novin 135, paedagogiu, škol. praxi a pomocným vědám školským je věnováno 92, časopisů pro jednotlivé předměty učebné je 62, šk. dozoru a správě je věnováno 37, střednímu, vyššímu a vysokému školství 26, obchodnímu, živnostenskému a hospodářskému školství 13. Pro ochranu mládeže 16, pro výchovu a vzdělání lidu 13, pro pokračovací školství 11, pro ženské vzdělání, kreslení, uměleckou výchovu, matematiku, přírodní vědy a jazyk po 10, pro náboženství 9, pro tělocvik 8, pro domácí výchovu 7, pro ruční dovednosti 5, pro výchovu hluchoněmých a slepých 4, pro zeměpis, zpěv, těsnopis, hudbu po 3, pro dějepis 1, ostatních časopisů nezařazených 15.

— m — **Katolický Schulverein pro Rakousko**, který letos 25leté jubileum slaví, vydal slavnostní spis, který obsahuje dějiny a působnost tohoto spolku. Spolek vznikl následkem liberální éry školní, která nastala v letech šedesátých. Interkonfesijní školní zákony, světský dozor na školu, vyrůstající liberalisování učitelstva v duchu protikřesťanském, jak je prováděl obzvláště Dittes, který r. 1898 povolán byl za ředitele paedagogia do Vídně, — to všecko volalo po obraně. A to začal tehdejší lékař, nyní universitní profesor a císařský rada C. Schwarz — založením školského spolku. Začal

soukromou čtyřtřídkou — a další se dostavilo samo. Největším dílem jeho je zřízení katolického paedagogia ve Vídni — Währingu a ostatních s ním spojených škol. Ústav má průměrně 600—700 žáků ročně a vychovává každoročně 40 dobře vzdělaných a dobře smýšlejících učitelů pro Vídeň a Dolní Rakousy. Spolek převzal řadu škol národních a měšťanských a zřídil další tři paedagogia v Linci, Št. Hradci a Chebu. Ze začátku měl spolek 4000 členů — dnes má přes 100.000 členů. Příjmů měl asi 7 milionů korun a byl dlouhou dobu střediskem křesťanského obranného života ve Vídni a Rakousku vůbec. Strana křesťansko-sociální ve Vídni a Rakousích měla u něho krásný vzor organisace — též katolickému Schulvereinu děkuje za svůj rozmach.

—m— **Katolický svaz učitelů** v Německu měl v r. 1890 jen 594 členů. Do r. 1900 stoupl na 9684 členů a v následujícím desetiletí již na 18.621 členů. Poslední rok má zase přírůstek přes 1000 členů. Dle okresů čítá: Bavorsko 336, Badensko 108, Branibory-Pomořany 331, Brunšvicko 27, Elšasy-Lotrinsko 833, Ermland 241, Fulda 407, Hildesheim 252, Norden 103, Oldenburk 222, Osnabrück 431. Falc 482, Porýní 5500, Sasko 392, Slezsko 5255, Vestfalsko 2971, záp. Prusko 1191, Wiesbaden 651. Ke svazu nepatří katol. spolky učit. v Sasku (3 se 348), ve Württenbersku (1235 + 568), Hessko 666 členů. Jest tedy katolických učitelů 18621, mimo svaz 2817 učitelů.

Velký nedostatek učitelů v Rusku. V Rusku, poslední dobou zavedeno bylo všeobecné elementární vyučování a jeho provedení rozvrženo bylo na 15 let. Tím stává se palčivá otázka potřeby učitelské na Rusi. Počet všech kandidátův vyšších z ústavů v r. 1909 byl kolem 20.000. Avšak počet tento nevyhovoval dosavadní potřebě, když při počtu 150.000 učitelstva uprázdněno bylo ročně na 8000 míst a místa tato musila se obsazovati učiteli většinou nekvalifikovanými. — Zavedením všeobecného vyučování vzroste počet tříd aspoň na 300.000. Bude tedy ročně zapotřebí po 15 let asi 20.000 nových učitelů. Má-li zavedení všeobecného vyučování přinést úspěchy, jež do něho se kladou, jest třeba řádného učitelstva. Jest tudíž palčivou potřebou ruského obecného školství zakládat nově ústavy učitelské.

Výchova tělesná.

—m— **Výcvik obou rukou.** Physio-psychologické studie nejnovější učí, že jednostranné rozložení centra jazykového na levé části mozku lidského zaviněno je používáním pouze pravé ruky. Pokusy bylo zjištěno, že při užívání levé ruky centrum jazykové přešine se na pravou stranu mozkové kůry. Výhody, jakých by se docílilo výcvikem obou rukou, daly podnět k mohutnému hnutí za tím účelem. Zajímavě sestavil tyto výhody Leopold Katscher spisem: Die Ausbildung der linken Hand.“

Nemůže býti nic rozumnějšího a přirozenějšího, praví Katscher, než předpoklad, že jak pro jednotlivce, tak pro celek tím větší výhody plynou, čím dokonaleji naše údy a orgány vycvičeny jsou, respektive čím užitečnější a zručnější se stanou. Ať jedná se o mravní, duševní neb fysickou výchovu, stále měli bychom se snažiti, abychom každou schopnost dle možnosti

vycvičili. Proč tedy zanedbáváme jednu ruku oproti druhé? Proč nevypěstíme obě k stejnému užítku? Nyní užíváme obou jen v chirurgii, ke hře na klavír, ku psaní na stroji, při tělocviku a při hrubé práci — proč ne při všech možných zaměstnáních? Jaký to má smysl, když se takto o velkou část své výkonnosti okrádáme, protože největší část svých výkonů přenecháváme ruce pravé.

Již Plato ve své „res publica“ doporučoval a nabádal k užívání obou rukou. U starých Skýtů předpisoval zákon stejnoměrné užívání obou rukou. Nebyla jejich statečnost, síla tělesná a vytrvalost ve spojení s tímto? I dnes je takový národ, který užívá obou rukou: Japonci. Oni tak činí již dlouhou dobu a odtud odvozuje se asi jejich veliká zručnost ve všech oborech prací ručních. Co tedy dovedou děti japonské, to svedou jistě též děti evropské.

Mnoho jest znamenitých lidí, kteří používají obou rukou. Královna Viktorie psala a kreslila stejně pěkně oběma rukama. Adolf Menzel maloval stejně zručně oběma rukama — pravou rukou olejomalby, levou barvami vodovými. Michelangelo, Holbein, Landseer, Leonardo da Vinci, Sir Daniel Wilson a četné jiné celebrity byly ambidextrickými.

Psátí oběma rukama je prvním krokem k výcviku obou rukou též k jiným účelům. A že psaní vskutku je nejlepším základem, vysvítá ze slov vynikajících lékařů.

Gowers praví: Chceme-li docílití stejnost obou polovin mozkových, a též úplně prakticky upotřebiti strany levé, pak musíme začítí s psáním.

Samycs poznamenává: Výtečným prostředkem k ambidextrii je výcvik levé ruky v psaní. Kdo jako pravák dovede zběžně psátí rukou levou, ten též snadno překoná ostatní práce levou rukou.

Dr. Albert Fränkel v knize: Wert der Doppelhändigen Ausbildung, praví: Člověk cvičí jednu ruku na úkor druhé. Tím oloupil se o velmi cenný poklad své síly duševní a připravil se o drahocenný majetek; ztráta to, která tím je závažnější, čím větší požadavky kladou se dnes na levý mozek a čím větší je spotřeba a upotřebení levého mozku a čím více ozývá se touha a potřeba po jeho uvolnění. Proto příliš odůvodněným je požadavek po zužitkování též levé ruky a tím též pravé části mozkové. Až užívání obou rukou bude zavedeno ve všech kulturních státech, pak otevrou se nové cesty k osvobození oněch nejbídnějších ze tmy duševní temnoty, pro nás pak nové dráhy k zápasu duševnímu, nový život duševní v dosud netušených variacích, které budou vskutku epochálního významu.

Dr. Nable Smith píše se stanoviska zdravotního: „Vycvičení obou rukou odstraní hlavní příčinu jednostranného sedění žáků při psaní, přispěje ku stejnoměrnému rozvoji těla, mozku a ostatních orgánů. Myslím, že ambidextrie jest účinnějším prostředkem k odstranění tělesných zrudností, než spletité systémy tělocvičné, jichž nyní užíváme“. Správným je zajisté, co praví dr. Gowers: „O přednostech ambidextrie nemůže si učiniti pojem, kdo obou rukou stejně neužívá“. Rozhodujícím jest úsudek těch, kteří sami obě ruce měli vycvičeny. Jisto jest, že nemůže nikdy škoditi, míti dvě ke všemu schopné ruce, než pouze jednu!

Školní lékař berlínský dr. Schäfer zkoušel na 21 školách v Berlíně děti ohledně zručnosti levé ruky. A tu zjistil, že pouze 4·06% žáků jsou „mandáky“ — 95% užívá pouze ruky pravé. Stalo by to tedy za pokus vycvičiti i levou ruku hlavně ku psaní. Že to jde, máme důkaz na † P. Wurmovi, který, když mu v 80 letech byla odňata ruka pravá, naučil se slušně psát rukou levou. Snad jeho mladistvé názory, které v tak vysokém stáří dával na jevo, byly v souvislosti právě s tímto výcvikem ruky levé, jímž přemístěno centrum mozkové na stranu levou!

Nebezpečí jednostranného moderního sportovníctví. Tělocvik a sport měly tvořiti úměrnou protiváhu pouhému vzdělání intelektuálnímu, jaké z 90 procent ovládá naše školství. Poslední dobou cítíme, že se zásada Juvenalova: *Mens sana in corpore sano* — ve zdravém těle zdravý duch — uměle nafoukla na jakési materialistické dogma, jehož důsledky jsou, že přílišná kultura těla mívá zhoubné následky na vzdělání ducha, nejdou-li oba směry ve výchově rovnoměrně. Neboť jednostranný sport vede často jen k vypěstění svalů, fyzické síly a vytrvalosti, ale naprosto nevidí potřeby přemáhati a ovládati vnitřní závady a překážky duševního rozvoje. Mnozí spatřovali vším právem ve sportu nejlepší ochranu proti některým nebezpečím hrožícím mládeži v dobách jejího fyzického dospívání jako proti alkoholismu, masturbaci a jiným neřestem. Není-li však současně s tělesnými výcviky pěstěna ethická stránka, z člověka fyzicky vytráinovaného často stává se jen hromotluk jiného řádu. Smyslné jeho žádosti a pudy jsou tu vychovány jen opačnou methodou než škamnovou, ale k témuž cíli. Člověk jednostranného sportu ztrácí ponenáhlu smysl pro duševní vítězství člověka nad sebou samým, všechno posuzuje s hlediska své fyzické výkonnosti. Kde pěstění fyzické síly není stále spojováno s pěstěním ethické stránky, tam sportovníctví vede obyčejně ke zhrubnutí, zdivočení a zpusnutí duševnímu. Mládež takto vychovaná nepřinese si do dospělého života jemného citění, soucitu, lásky, milosrdenství, obětavosti a tím již nedostatek všestranné výchovy je dosti patrný. Tolstoj praví: „Jenom zdravá duše udržuje tělo zdravým, mravní život obsahuje v sobě všechny podmínky zdravovědy: práci, prostou stravu, zdrženlivost a čistotu.“

Hygienická výstava v Drážďanech podala úplný, všechny obory života vyčerpávající obraz hygienických vymožeností nejnovějších. V oddělení pro školní hygienu bylo lze studovati poslední stav otázek o hygienické budově a zařízení školním, hyg. vyučování, školních lékařích, internátech, prázdninových koloniích, o lesních školkách, tělesné kultuře, stravování ve škole, lázních školních, školách pomocných, vyučování zdravovědě a mimo to historický vývoj všech těchto jednotlivých problémů. Z fotografií a plánů poznáváme, že místo pro školní budovu hledá se dnes s oblibou uprostřed parků neb zahrad; kde stojí školy v ulicích, umístěny jsou do ulice školní chodby (příklad: česká státní průmyslová škola v Brně.) Při studních školních jsme pozorovali, že některé měly stříkačí zařízení, kde proud vody vniká přímo do dutiny ústní a svlažuje patro, tak že žák se ústy trubky vůbec nedotýká. V dívčích školách moderních nalézáme šk. kuchyně, ve chlapeckých škol. dílny. Skoro všecky nové školy mají lázně sprchové s vodou na 20° ohřátou. U mnohých škol velkoměstských je klinika zubní. Při umělém osvětlování poslouží světlo indirektní lépe než direktní, neboť při něm všech

100% míst je osvětleno bez lesku a stínů (u direktního pouze 7% míst.) Školní lavice a nábytek školní vystaven byl v četných odděleních výstavních zvláštních; nejlépe se pro naše poměry zamlouvaly dvojsedadlové lavice systému Rettigova. Cenná bádání o čistění učeben, jež vykonána byla v hygienickém ústavě hamburském, doporučovala drahý ovšem způsob čistění pomocí přístrojů prach ssajících. Podlahy tříd kryty jsou vrstvou linolea, stěny do výše půl 2 m opatřeny temným nátěrem olejovým, ostatek stěny světlým, barevným a stropy čistě bílé. —

Ze zdravotnictví. Je-li desinfekce příkaznou, když zemře učitel nebo některý člen jeho rodiny nakažlivou nemocí, je také potřebnou, přistěhuje-li se učitel do bytu svého předchůdce a to zvláště, bydlel-li tam onen delší dobu. Zdravotní zásadou budiž, abychom se nestěhovali do bytu, dokud jej řádně nedesinfikujeme. Je to věc lidskosti a musíme míti tolik obezřetnosti, abychom nepřenesli na některého člena rodiny nakažlivou nemoc, zejména tuberkulosu, která tolik lidí předčasně sklátí do hrobu. — Tuberkulosa u dětí ve velikém procentu pochází z mléka od krav tuberkulosních. Jest tedy při výživě dětí pečlivě dbáti původu mléka. Tomu se obyčejně u nás pozornosti nevěnuje; lehkomyšlnost taková v častých případech krutě se vymstí.

Roentgenování dětí při přijímání do školy doporučuje dr. Thomas Morgan Rotch na Harvardově universitě v Americe. Vyšetření zdravotního stavu dítěte při vstupu do práce školní nemá býti podceňováno, ale má spíše býti povinným a co nejdůkladnějším při zdokonalených nyní prostředcích vyšetřovacích.

Rozhledy po katechetice.

Pohlednice pomůckou při vyučování náboženství. Povinností učitele jest vyučovati nejen zajímavě, ale pokud jenom možno názorně. A my katecheti, jimž uloženo jest vštěpovati dětem pravdy nejtěžší, právem často si naříkáme, že máme málo pomůcek — a řekněme si upřímně — máme málo laciných pomůcek k vyučování náboženskému. Některý z nás jest snad na škole, kde se místní školní rada pečlivě stará, aby škola měla vhodné pomůcky pro vyučování náboženství, obrazy biblické, liturgické, z dějin církevních, skioptikon s obrazy Sv. Země, různé mapy a diagramy — jinde však musí katecheta sám se přičiňovati, aby si obrazy k výkladu svému v hodinách náboženských sám opatřil a vyučování tak oživil. Pomáhají si katecheti různým způsobem. Který jest kreslířem doprovází svůj výklad výklad kresbami, jiný z obrázků skládá skupiny světců a světic, kteří tou neb onou ctností zvláště vynikali, skládají si tak obrazy křížové cesty, z slov Páně na kříži a j.

Pro nejmenší žáčky stačí nám ovšem jakékoliv slušné obrazy biblické, ale starší děti také rády pěkný obrázek vidí. Pro ty vřele doporučuji dp. kolegům, kteří nemohou si zaopatřiti krásných obrazů biblických, aby si koupili pohlednice s obrazy biblickými a místy Sv. Země. Mnohé jsou opravdu umělecky provedeny, velmi názorné a působivé. Pohlednice lze sestaviti ve skupiny asi po osmi za větší rámeček (zastrčeny jsou na přírodním nebo černém papíře) nebo pohlednice s obrazy biblickými lze po jedné přilepiti

na větší tuhý papír (tak asi jak R. Promberger v Olomouci prodává nalepené pohlednice Leinwebrovy) a vyvěsiti v papírovém rámečku jen obrázek, jenž představuje děj, o němž jsme právě vypravovali. Tak může si katecheta poměrně lacino opatřiti pohlednice míst Sv. Země a biblické obrázky Starého i Nového Zákona. Některé pohlednice Sv. Země a Leinwebrovy pohlednice s obrazy biblickými prodává R. Promberger v Olomouci. (12 kusů nalepených na tuhém papíře K 2·40.) Nedávno však objevily se ve výkladních skříních francouzské (85 druhů) obrázky biblické ze života Kristova a ty zvláště vřele doporučím; jsou sice v tonu fotografickém — ale tak jemně provedené, že předstihují pohlednice Leinwebrovy. Zvlášť názorné jsou obrázky utrpení, zmrtvýchvstání Páně a podobenství sv. evangelia. (Fr. Světlý v Brně, Rudolfská ul., prodává 10 kusů za 1·80 K, nalepených 10 kusů 2·10 K.)

Vyučuje-li pisatel těchto řádků v několika třídách témuž, vyvěsí jednotlivé skupiny obrázků biblických a míst Sv. Země na chodbě školní budovy, tak že si je žáci ve volné chvíli prohlédnouti mohou. — Zkusil jsem toho, proto i jiným doporučuji.

Vhodné a praktické pomůcky k vyučování náboženství. Katecheti dobře postřehují nutnost a zajímavost názoru při náboženském vyučování. Nejnovější pomůcky uvádíme tyto:

Model původního hrobu Kristova, schválený za pomůcku vyučovací bisk. konsistoří Brněnskou dno. 2. března 1911, č. 1312. Objednávku odlitku sádrového vyřizuje po 9 K předseda skupiny katechetů Fr. Venhuda, katecheta v Husovicích u Brna.

Model Kristova hrobu obstará na požádání z ochoty též vdp. farář ve Stálci u Tábora za 3 K; (patrně malých rozměrů.) Tento naučil domácí české mistry upravovati modely budov a předmětů v bibli jmenovaných, velice potřebných pro názor při vypravování příběhů biblických. Kromě jmenovaného Kristova hrobu jsou to:

1. Model stanu na poušti, kožemi krytý za 1 K.
2. Dům israelský, vnitřní zařízení, vzadu vstup na plochou střechu za 3 K.
3. Mlýn palestinský za 1·50 K.
4. Rybník Bethsaida s podloubím za 3 K.
5. Nástroje k bičování za 1 K.

6. Svatostánek za 10 K. — Sloupky do svatostánku dávají se pracovat soustružníku v Táboře, látka na krytí svatostánku jest drahá, rovněž kovové součástky zdražují model svatostánku. U přirovnání s cenami přístrojů do fyzikálního a přírodopisného kabinetu jsou tyto náboženské pomůcky, v malém jen počtu hotovené, velmi levné. Na žádost jest dp. farář Michka ochoten obstarati ještě model starokřesťanského baptisteria za 5 K a model oltáře a všech potřeb a nádob bohoslužebných, Jednotlivci žádají o model římského domu, aby bylo znáti vznik křesťanského chrámu. Při větší objednávce a při výrobě většího množství stejných předmětů bude i cena basilik nízká. Modely jsou pevně pracovány ze dřeva, kovu, kůže a látek lněných (ani jeden není z křehké sádry!)

Kdyby každá škola byla vyzbrojena malým kabinetem pomůcek náboženských, jak by tu vyučování ožilo! Na katechetech jest, aby se děti na

hodinu náboženskou těšily a k tomu mimo jiné jest i klíčem — názorný, plastický model.

Biblické ilustrace míní přepracovati Herderovo nakladatelství. Vůdčí myšlenky tohoto úmyslu jsou: Obrazy mají: 1. se shodovati s vypravováním biblickým a tak se má zameziti rozpor mezi textem a obrazem, 2. událost postaviti v popředí a ze štafáže jen to přidati, co by zvýšilo kolorit a dojem přednášky, 3. vypravování v jeho vyvrcholení zachytiti, 4. věrnou ale nikoliv odpuzující realistiku podati, tedy vždy shodovati se s posvátností bible a nikoli sklesnouti na stupeň obyčejných orientálních typů z ulice, které urážejí oko dítěte a posvátnou náladu vyučování náboženského, 5. vybrati jen nejdůstojnější, co vyšlo z ruky našich křesťanských umělců, nikoli nové komposice tvořiti, aby jen něco nového se stvořilo, nýbrž staré v mezích tradice umělecky a technicky zdokonalovati. Mají tedy nové ilustrace vyhovovati hlavně paedagogickým požadavkům. Katecheta při výběru uměleckých obrazů k náboženskému vyučování měl by vždy zvláště ke čtvrtému z těchto bodů míti náležitý zřetel.

ZASLÁNO.

IV. mezinárodní sjezd pro uměleckou výchovu kreslení a příbuzná umění konán bude v Drážďanech od 12. do 18. srpna 1912. S ním spojena bude od 4.—25. srpna mezinárodní výstava výkresů a výstava pomůcek ku kreslení. Současně bude umělecká výstava a zvláštní výstava škol umělecko-průmyslových.

Budou dvě sekce: *a*) Školy všeobecně vzdělávající (obec., měšť., střední, úst. učitelské a lycea), *b*) Školy průmyslové, odborné a pokračovací průmyslové. Schůze budou střídavé, aby každý účastník mohl býti ve všech přítomen.

Přednáškami a rozpravami i výstavou mají býti objasněny: 1. Psychologické základy kreslení. Počátky kreslení dětského. První vyučování kreslení. 2. Kreslení, modelování a ruční práce, jakožto vyjadřovací prostředky ve všeobecně vzdělávajících školách. 3. Povinnost kreslení na všech stupních vyučovacích, na všech školách, též na universitě. 4. Dle kterých zásad má se vyučovati kreslení na středních školách. 5. Vzdělání uměleckého vkusu kreslením a ručními pracemi. 6. Vyučování na uměleckých a umělecko-průmyslových školách. 7. Umělecké písmo. Vyučování písma. 8. Vzdělání učitelů kreslení. Jich další vzdělání. 9. Umělecká výchova lidu atd.

Veškeré přednášky nutno oznámiti do 1. ledna 1912, rukopisy pak v řeči německé, francouzské neb anglické zaslati do 1. dubna 1912 zemské komissi. Přednášky nemají být delší než 4 tiskové strany po 42 řádcích, každá po 21 hláskách. Tyto oznámené přednášky budou každému členu sjezdu zaslány 4 týdny před zahájením sjezdu k studiu. O hlavních myšlenkách bude rokováno a rozpravy budou vydány tiskem v hlavní zprávě se seznamem účastníků po sjezdu. Tuto hlavní zprávu obdrží zdarma pouze delegáti; veškeré ostatní tiskopisy sjezdové pouze delegáti a jednotlivci; hlavní zprávu za doplatek 3—4 M jednotlivci, kteří během se o ni přihlásí.

Členy sjezdu jsou: *a*) delegáti úřední, spolkoví neb ústavní (zaplatí 20 M); *b*) jednotlivci (8 M); *c*) průvodci (4 M); mající všechny výhody členské kromě práva hlasovacího na sjezdu.

Legitimace sjezdová a odznak opravňují k volnému přístupu do sezení, do výstavy, do umělecké výstavy a k bezplatnému účastenství na všech slavnostech a pod.

Místní komité starati se bude o slevu na dráze, v ubytování a podob. Projektovány budou též návštěvy sbírek a j. památnosti i výlety pod vedením odborníků.

Pro Čechy za školy obecné a měšťanské ujala se akce stálá výstava školská již před prázdninami. Ve sl. c. k. zemská školní rada a sl. c. k. okresní škol. rady již v červnu oběžníky postaraly se o zaslání výkresů atd. ze všech okresů Českých.

Z dobrovolně přihlášených odborníků-učitelů sestaveno bude komité, jež dále o uskutečnění celého programu bude se starati.

Nyní sbírá stálá výst. škol. materiál: 1. Aby ukázány byly výsledky jednotlivých kategorií škol, třeba z každého okresu 2—3 sbírek výkresů a to z každé třídy či oddělení školy 1—2—3—4—5 třídní smíšené i oddělené, 5tř. s měšť. chlap. i dívčí. Na zadní straně výkresů buď vždy razítko školy a čitelný podpis učitele. 2. Veškeré ukázky modelování i ručních prací žákovských ze všech tříd a všech škol, kde — byť jen soukromě — je pěstováno. 3. Postupy kreslení upravené učitelstvem. 4. Výsledky vyučovací jednotlivých učitelů. 5. Pomůcky ku kreslení původní. 6. Pomůcky k umělecké výchově. 7. Českou literaturu původní o moderním kreslení.

Všecky tyto věci buďte zasílány přímo a dle možnosti ihned, nejlépe do konce roku 1911 Stále výstavě školské v Praze II. Zaslání může se dít cestou úřední.

Kdo z učitelstva by chtěl samostatně vystavovati, obdrží 4 m² plochy, ale žádost musí býti doporučena komitétem zemským. Kdo chce se přihlásiti za účastníka sjezdu, učiň tak opět prostřednictvím St. výst. školské; upozorňujeme na výhody členstva ad c) jako průvodce za 5 K, kterýž obnos zašli s přihláškou.

Doufáme, že učitelstvo české pochopí význam jeho zastoupení na sjezdu mezinárodním a podpoří snahy naše, aby školství české reprezentovalo se důstojně v konkurenci s ostatními a uhájilo svoji dobrou pověst.

Přihlášky veškeré přijímá F. B. Škorpil, t. č. předseda Stále výstavy školské, v Praze VII.—748.

„Vychovatelské Listy“

:: vycházejí 25. každého měsíce, vyjma měsíce července a srpna ::

Roční předplatné 6 K zasílá se administraci do Ivančic. — Redakci vede Karel Tiray, katecheta v Ivančicích. — Týž přijímá všechny literární příspěvky. Za redakci a vydávání zodpovídá Robert Veselý ve Strážnici. — Administraci vede pan Frant. Zajíc, učitel ve Valašském Meziříčí. — Expedici obstarává knihtiskárna Rob. Veselého ve Strážnici. Tamtéž se přijímají reklamace.

Všecky příspěvky se honorují.

Tiskem Roberta Veselého ve Strážnici.