

vaha myšlenky husitství je středověká, v podstatě katolická, ba v něčem nadkatolická (kalich, Svátost oltární); rovněž i o tábor-ském demokratismu možno mluvit jen v tom smyslu, že u Lipan stála demokracie (táborská) proti demokracii (Husitů-Pražanů a katolíků); hlízu Lipan bylo nutno z tělesa národního vyříznouti společnou snahou i katolíků, i Pražanů-Husitů.

Tenor spisů Pekařových: „Smysl českých dějin“ a dvou dílů „Jana Žižky“ jest tento: Čechové v sebevědomé pyše chtěli být moudřejšími a lepšími než ostatní kulturní Evropa, vedená církví římskou, zakrváceli se v boji tom, přivedli vlast na pokraj záhuby a dobře učinili, že se po mírných ústupcích se strany Říma s tímto smířili, chybili, že se dali do vleku Lutherovy reformace a tím připravili si Bílou Horu, mohli žít v klidu v církvi římské, mít krásné katedrály, umění, blahobyt, nerozuměli si. Doba baroka, doba sv. Jana Nepomuckého, tato missa solemnis českého národa, uvedla Čechy nábožensky v jednotu s Římem a tím i se světem románským a katolicko-německým. Osvícenství liberalistické (dobře napsal Rádl [l. c. 60]: „V náboženství se liberalismus projevuje jako vnitřní nevěra, ale vnější uznávání víry“), ponechávající Řím celkem s pokojem, nehýbající zastaralou a přehlou otázkou náboženskou, nás vzkřísilo, a my matrikově trvající v Římu, ale liberalisticky v jeho dogmata nevěřící, žijící vědou, uměním, moderním komfortem a blahobytem, používáme jeho moci a vlivu a autority ku prospěchu vlasti...

(Pokračování.)

Jaroslav Halbhuber:

REFORMA ČESKOSLOVEN. ŠKOLY A NÁBOŽENSKÁ VÝUKA ČSL. CÍRKVE.

I.

Mezi učitelstvem, ve školních úřadech, v kruzích veřejných a ve sloupcích tisku učitelského i neučitelského živě se dnes diskutuje o reformě československého školství. Zdůrazňuje se tu zejména zaostalost československé školy, vytvořené zákony starého Rakouska (říšský zákon školský z r. 1869, „školní novela“ z r. 1883) a Uherska (zákonný článek XXXVIII. z r. 1868), které byly sice z části zlepšeny pokrokovými zákony republiky českoslov. (zákon z 9. IV. 1920, č. 292 Sb. z. a n., malý školský zákon z 13. 7. 1922, č. 226 Sb. z. a n.), ale přes to jejich jádro zůstalo a škodí našemu školství svou zaostalostí a nerepublikánskou tendencí.

Uvedené zákony rakouské a uherské zřídily školství, které kromě školy základní, obecné, bylo dvojího druhu: jedno ote-

vřené až po studium na vysoké škole, a druhé uzavřené studiu vyššímu (mimo odborné) a nejvyššímu, t. zv. škola měšťanská. Mezi obojím školstvím není přestupu a nebo jest velmi nesešný, spojený s obtížnými přípravami nebo se ztrátou let. Ostatně i to „otevřené“ školství má od počátku dva směry, gymnasiální a reální, se ztíženým přestupem s jednoho na druhý, při čemž žák v příliš časném věku (v 10 letech) má se již rozhodovati pro jeden či druhý.

Zákony starého státu vybudovaly nám školy, na nichž nepřihlíží se nijak k dětem nadaným i zase nenadaným. Zákony ty znaly jen jeden typ žáka — *žáka průměrného*, pro něhož byly sestavovány osnovy, učebnice i rozvrhy hodin, což trvá dosud. Žáci nadprůměrní, kteří by mohli dokázati více, se v tomto školství přehlízejí a nechávají zakrňovati na průměru, a žáci podprůměrní, kteří nestačí, prostě opakují, a to ve všech předmětech, ač třeba nestačí jen v předmětě jednom.

Zákony tyto daly nám školy organisované tak, aby vychovávaly občany k vědomí podřízenosti a poslušnosti vůči těm, kteří představovali správní a „oporný“ aparát státu. Proto v tomto školství má každý někoho „nad sebou“, žák učitele, učitel správce školy, inspektora atd. Z tohoto zřízení přirozeně vyplývá pak směrem dolů nedůvěra v poctivou práci, přehlížení, vyvyšování se, poroučení, a směrem vzhůru někde bázeň a poníženost, jinde pohrdání a často společná nenávisť. Zákony republiky snaží se překonati nedobré vlivy tohoto subordinačního systému tím, že kladou důraz na přátelský styk učitele se žáky a žádají, aby nadřízení byli podřízeným spíše rádci než příkrými posuzovateli — ale těžko tu plně odpomoci, když je vada ve starém zřízení, kde je málo ohledu k dítěti i učiteli, zato spíše k učivu a dozorcí správě.

Úsilí o reformu československé školy vyvinulo se u nás záhy po převratu. Nejprve objevilo se v tisku polit. strany sociálně demokratické, kde zdůrazňována byla hlavně nutnost jednotného uspořádání československého školství od nejnižšího stupně až po nejvyšší a umožnění vzdělání na všech stupních i vrstvám hospodářsky slabým, zejména pak nadaným dětem. Toto hnutí vedl a šířil hlavně prof. *Fr. Mašek*, který r. 1923 připravil s poslancem *Bechyněm* návrh školské reformy, v němž žádali pro všechny děti 8letou povinnou docházku školní na škole národní (obecné a reformované měšťanské) se současným zrušením nižší školy střední. Návrh však nedošel porozumění a nedostal se ani před zákonodárné sbory. Podobně ztroskotal i návrh na reformu střední školy, vypracovaný r. 1925 univ. prof. *drem Bydžovským*, který usiloval v něm o jednotnou školu střední.

Soudobě vznikala příbuzná hnutí i v jiných kulturních zemích, na př. v Německu, Francii, Rakousku, Bulharsku, Spoj. Státech Severoamer. a j., z nichž některé dosáhly podstatných reforem svého školství cestou zákona (Rakousko, Bulharsko).

Dnešní hnutí o reformu českoslov. školství pojí se zejména ke jménům doc. dra Příhody a doc. dra Uhra a jest soustředěno hlavně v *Reformní komisi při Škole vys. studii pedagog. v Praze* a v *Reformním sboru pro národní školu ve Velké Praze*, kdež za hojně účasti a spolupráce učitelstva přednáškami i prací v sekcích pro jednotlivé učební předměty připravují se podrobné reformní návrhy.

Toto nové hnutí reformní usiluje především o školu *jednotnou*, uvnitř rozrůzněnou či *diferencovanou* podle potřeb žáků.

Jednotná škola znamená spojitou organizaci školství bez ohledu na pohlaví, nadání, sociální prostředí a hospodářské poměry žáků. Může značiti systém školy od počátku školní výchovy až po školu vysokou, ale může se omeziti i na výsek, který zabírá školu povinnou, tedy od 6. do 14., příp. 15. roku věku.*)

Diferenciací rozumí se zřízení, které by umožňovalo dáti každému žáku co do rozsahu i co do hloubky takové vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem, zájmům a vyhlédnutému směru povolání.

Dr. Příhoda má ve svém reformním plánu na mysli jednotnou školu od počátku docházky školní až po studium vysokoškolské, a dělí tuto školu na *čtyři stupně*:

a) stupeň první: *škola obecná (základní)*, pro školní rok 1.—4., příp. 5.**);

b) stupeň druhý: *škola střední* či *Komenium****) místo nynější školy měšťanské a nižší školy střední, pro školní roky 5.—8., příp. 6.—9.;

c) stupeň třetí: *škola vyšší*, zahrnující dnešní typy vyšší školy střední a spolu také vyšších škol odborných (obchodních, průmyslových a hospodářských);

d) stupeň čtvrtý: *škola vysoká* (universita), obsahující všechny obory studia nynější university a techniky.

Obecná škola má dáti základy z jazyka, počtů, reálií, dovedností a výchovy tělesné a mravní. Komenium má míti tři větve: gymnasiální, reálnou a měšťanskou, při čemž by žáci navštěvovali jednak předměty společné, jednak rozdílové. Vyšší škola by měla jednotný teoretický základ, k němuž by se družily větve gymnasiální, reálná a odborné. I universita měla by společnou osu, již tvořilo by studium filosofie, sociologie a pod.

*) Pedagogové a lékaři všeobecně doporučují rozšíření školní povinnosti do 15. roku věku, a to proto, že dítě před 15. rokem není ještě tělesně i duševně dosti vyspělé a tudíž jest nezpůsobilé pro práci v povoláních, do kterých po ukončení školní povinnosti většinou hned vstupuje (učedníci v řemeslech a živnostech).

***) Tvrdí se, že po čtyřech letech na škole obecné není dítě ještě dosti zralé věkem a nemůže míti ani potřebných schopností, zejména v jazyku vyučovacím, pro studium na vyšší škole.

****) Tímto pojmenování chce Dr. Příhoda zdůrazniti původ hnutí o jednotnou školu, sahající až ke Komenskému.

Diferenciace na nové škole dá se plně vykonati toliko na stupních vyšších. Na stupni prvním (obecná škola) snad jen v některých předmětech, zejména dovednostech, vnitřní úpravou vyučování v rámci třídy. Na vyšších stupních má se díti tím způsobem, že žáci podle svých schopností, zájmů a vyhlédnutého směru povolání volí si příslušné studijní větve i předměty speciální. Při tom mohou případně přestoupiti i na větev jinou, když ukáže se toho potřeba či nutnost, a to návštěvou doplňovacích předmětů a zkouškami z nich, bez jakéhokoliv násilného přerušeni ostatního studia.

V podrobnostech omezuje se Dr. Příhoda zatím na *druhý stupeň jednotné školy* (Komenium), pro kterýž navrhuje toto zřízení:

1. Pokládá za nezdravé učiti spoustě rozmanitých předmětů průběhem týdne a semestru. Je to jako kdyby někdo musil za určitou dobu přečísti mnoho knih přerušovaně po částech. Doporučuje *omeziti počet předmětů v jednotlivých semestrech*, ale přidati jim hodin, zato však v dalších semestrech je vypustiti a nahraditi druhými podle téže zásady.†)

2. Žádá, aby časovými jednotkami pro postup ve škole byly nikoliv dlouhé školní roky, nýbrž *školní semestry*. Tím se má zpestřiti život ve škole (změnou předmětů, učitelů a. pod.) a doba propadávání žáků zkrátiti o polovinu oproti dnešku.

3. Navrhuje zrušení postupu podle tříd a zavedení *postupu podle předmětů*. Místo učeben třídních mají býti *učebny pro jednotlivé předměty*, vybavené patřičnými pomůckami. Neprospeje-li žák v některém předměte, *propadne pouze z tohoto*, ale bude jen v tomto opakovati, v ostatních bude normálně pokračovati dále. Při tom bude míti možnost časem toto opoždění studiem a úspěšnou zkouškou *dohoniti a vyrovnati*.

4. Zavádí výběr předmětů (větví) podle schopností, zálib a vyhlédnutého směru povolání žáků (*soustava elektivní*).

5. Doporučuje *zkrácení hodiny vyučovací* na 45 minut, ale za to *přidání hodin* pro studium žáků v pracovnách, knihovně, hry, lázně a žakovská shromáždění. Za *feriální den* v týdnu navrhuje sobotu.

6. Posléze doporučuje *sblížení žactva, učitelů i dohlédajících orgánů*, zejména týdenními shromážděními žáků a učitelů z celé školy s programem naučným, výchovným i zábavným, zřízením důvěrníků žáků, jež si tito jednotlivě volí z učitelů a učitelek, ke kterým mají největší důvěru a k nimž se uchylují ve svých

†) Zde se dá namítnouti, že současné pěstování všech předmětů (i jejich složek, na př. při přírodopisu všech jeho oborů: zoologie, botaniky atd.) má tu výhodu, že žáci, kteří z různých příčin školu předčasně opouštějí, odnášejí si jisté znalosti ze všech předmětů, kdežto jinak jim chybějí i základní poznatky z předmětů, jimž se dosud neučili. Po té stránce je velmi výhodné koncentrické osnování předmětů na škole měšťanské oproti cyklickému na nižší škole střední.

dětských tížích a starostech o radu a o pomoc, dále zrušením titulů při oslovování, které zbytečně zdůrazňují podřízenost a nadřízenost (má zůstatí jen titul pane a paní), velmi hojnými poradami všech školských činovníků a usilováním o to, aby dozorčí funkce inspektorská byla nahrazena funkcí převahou rádcovskou (pedagogický rádce).

Podle usnesení školské správy hlav. města Prahy má býti od počátku škol. roku 1929/30 zřízeno *ve Velké Praze několik pokusných škol I. a II. stupně* (obecná škola a Komenium) v různých prostředích městských, a to ve smyslu návrhu Reformní komise při Škole vys. studií pedag. v Praze, vypracovaném drem Příhodou. Na těchto školách budou působiti kvalifikovaní učitelé škol obecných, měšťanských i středních. Získané zkušenosti a výsledky mají se pak státi podkladem návrhu zákona o školské reformě.

Pokud se týká *vyučování náboženství* na těchto pokusných reformních školách, bude toto zůstaveno podle platných zákonů příslušným církvím. Bylo by proto na místě, aby tyto církve zařídily si zde svoji náboženskou výuku se zřetelem k reformnímu duchu, který bude tyto školy pronikatí, a aby z nového hnutí i samy těžily pro zdokonalování náboženského vyučování. Setrvávají-li ve starých formách, budou tyto divně kontrastovati s novými směry na škole a způsobí jen vzdálení náboženské výuky od ostatní školské práce — jistě ke škodě dotyčných církví.

Uložil jsem si za úkol, vypracovati *směrnice pro náboženskou výuku ČČS* na uvedených pokusných školách se zřetelem ke vnějšímu jejich zařízení i duchu, jímž má býti na nich vedena vnitřní práce. Jako vůdčí zásadu jsem si vytkl: *Drž se starého, pokud jest dobré, ale dej přednost novému, jestliže jest lepší!* V rámci tohoto článku podám stručně tyto směrnice, pro potřebu praktickou připravím však vypracování podrobné.

(Pokračování.)

Leč kdo přečetl Pekařovy spisy: „Mistr Jan Hus“ (brožura vydaná Mladými Proudý r. 1919), „Tři kapitoly o sv. Janu Nepomuckém“, „Žižka a jeho doba“ (díl I. z r. 1927, II. z 1928), „Smysl českých dějin“ (1929) a připomene si ostentativní jeho varování českého lidu, většinou matrikově katolického, před výstupy z církve katolické a vstupu do nově zakládané — a to kněžími řím. katolickými seriosními, v čele s drem bohosloví K. Farským — církve československé, hned po jejím prohlášení v „Národní Politice“, kdo vzpomene nehoráznosti prof. Pekařem v témže listě pronesené (a drem Em. Svobodou v témž listě řádně odmítnuté) před sčítáním lidu r. 1921, že prý by Hus dnes sčítací arch vyplnil jako římský katolík (!?), že prý opravy, kterých po církvi římské žádal Hus, tato na sněmu Tridentuském (1545—1563) provedla, atd., nemůže nedoznati, že prof. dr. Pekař jest, přes, řekl bych, 80 procent svých pojetí rázu pokrokového, v poslední době čím dále tím více straníkem římskokatolickým, po mém soudu, proti svému lepšímu vědeckému přesvědčení. Kdyby taková Římu ovečky udržeti chtějíci prohlášení psal muž římskokatolicky věřící, bylo by to jakž takž vysvětlitelno, ale činí-li tak vědec, o němž jest známo, že on ve svých projevech nejen náboženství, ale i metafysiku vůbec bagatelisuje, — vždyť sami římsští katolíci, jásající nad jeho shora uvedenými enunciacemi v „Nár. Politice“, vyznávají, že prof. Pekař není plně jejich člověkem, čili jinak řečeno, že je matrikovým katolíkem a že není členem strany lidové, pak to lze vysvětliti nouze důvody utilitaristickými, že Řím umí nejlépe držeti lid na uzdě.

(Pokračování.)

Jaroslav Halbhuber:

REFORMA ČESKOSLOVEN. ŠKOLY A NÁBOŽENSKÁ VÝUKA ČSL. CÍRKVE.

(Pokračování.)

II.

Ještě třeba se dále zmíniti o reformně československé školy v pojetí doc. dra Uhra.

Týž usiluje taktěž o jednotnou, uvnitř diferencovanou školu, jako dr. Příhoda, ale nežádá přímo jejího zřízení, nýbrž chce k němu dospěti po etapách postupným zlepšováním školství dosavadního. Kromě toho má dr. Uher ve své reformě na mysli spíše školství městské, zejména pražské, než venkovské, kdežto reforma Příhodova chce obsáhnouti i školy na venkově.

Dr. Uher klade zvláštní důraz na to, že reformní školské snažení nesmí se opíratí jenom o novou pedagogiku*) a její pomocné vědy (mezi nimiž sympaticky uvádí i filosofii náboženství, jakožto vědu normativní), ale že musí býti podloženo i úsilím o upravení fysických, sociálních a zdravotních podmínek práce pedagogické a didaktické.

Proto navrhuje vybudování řádné instituce *školních lékařů* a *sociálních školních pracovníků (sester)*, kteří by připravovali půdu výchově před učitelem, a později s ním pracovali ruku v ruce.

První úlohou školního lékaře má býti vyšetřiti tělesnou i duševní vyspělost a zdravotní stav dětí před vstupem do školy, a zadržeti děti tělesně nebo duševně pro školu ještě nezralé, které zpravidla propadávají hned již v 1. třídě,**) a převést je do zvláštní třídy přípravné,***) (kde by se věnovala zvýšená péče jejich opožděnému vývoji, a odkudž by pak přecházely po roce do normální 1. třídy, aniž by musely s nezaslouženou příhanou propadávati).

Dalšími úkoly školního lékaře by bylo: v pravidelných obdobích přehlížeti žáky ve škole, vésti o nich zdravotní záznamy, na speciální vyšetření posílati je do ambulatorií a na kliniky, úchylné žáky třídit do nápravných kursů (na př. pro orthopedický tělocvik, nevýřečnost a pod.), do speciálních tříd (sadových, pro děti nedoslýchavé, zrakově vadné, neuropatické a j.) a do škol pomocných, a konečně děti choré a slabé posílati do ozdraven a kolonií.

Úkolem školních sester bylo by zprostředkovati styk mezi lékařem a učitelem s rodiči dítek, zejména vyšetřovati bytové a rodinné poměry dětí a vésti o nich záznamy, dohlížeti, aby zdravotní a výchovné pokyny lékaře i školy byly rodiči správně plněny, pořizovati soupisy žáků pro bezplatné stravování, poskytování obuvi, oděvu i jiné pomoci, a posléze býti spojkou mezi školou a speciálními vyšetřovacími a léčebnými ústavami sociální pomoci.

Podle potřeb dětí, vyplývajících z jejich tělesného i duševního stavu, navrhuje dr. Uher diferencování žactva na škole národní na 3 souběžné větve:

*) Nová pedagogika buduje na psychologii dítěte, pedopsychologii, nikoliv na psychologii člověka vůbec (jako na př. pedagogika herbartovská, již dítě jest jen zmenšeným dospělým člověkem), přihlíží zvýšenou měrou k dětské individualitě, zdůrazňuje aktivnost duševního dění oproti pouhému pasivnímu vnímání (odtud požadavek činné školy) a posléze žádá vychování člověka nejen vzdělaného, ale i dobře uzpůsobeného k práci pro společnost.

***) V Praze propadá hned v prvních třídách obecných škol 5—19% nově nastouplých žáků. (Podle úředních dat, zpracovaných v Pedologickém ústavu v Praze za poslední dva školní roky.)

****) V Americe mají k tomu účelu třídy, zvané adaptation class (třídy přizpůsobovací), v Německu Schulkindergarten (na rozdíl od Kindergarten, které jsou dětskými zahrádkami či mateřskými školami).

1. *Třídy pro žactvo normální* s třídami přípravnými pro děti školou sice povinné, ale ještě nedosti zralé.

2. *Třídy pro žáky s chabými vlohami a pro žáky ve vývoji opožděné* (na př. nemoci nebo zanedbanosti). Toto oddělení od normálních předmětů bylo by pouze v předmětech naukových, v předmětech ostatních (ruční práce, zpěv, tělocvik, hry, vycházky, školní slavnosti) byli by pohromadě.

3. *Školy pomocné* pro žáky slabomyslné.

Pro žáky zvláště nadané doporučuje zřízení odpoledních kursů, na př. jazyků, hudby, kreslení a j.

Jednotná škola II. stupně, která by zahrnovala nynější školu měšťanskou a nižší školu střední, jest dru Uhrovi ideálem, o jehož uskutečnění třeba usilovati. Pro dobu nejbližší žádá však toliko sblížení obou uvedených typů, a to vhodným upravením a uspořádáním učebné látky, kteréž by umožnilo snadný přestup mezi třídami obou typů toliko na základě zkoušek rozlišovacích.

Na rozdíl od dosavadního stavu navrhuje dr. Uher oddělení 3. školní rok od dolního stupně školního věku a připojení jej ke stupni střednímu, ježto dítěti úplně postačí dva roky přípravy v dolním stupni na hlavní práci ve škole, která počíná stupněm středním.

Pro *dolní stupeň* (1. a 2. škol. rok) doporučuje taková výchovná i naučná zaměstnání, která jsou podepřena dětským zájmem o věci a o činnost, pěstování mechanismu dobrých návyků a mravů a hravou metodu.

Na *stupni středním* (3.—5. školní rok) dělí učivo na přirozené skupiny, jako nauky sociální, přírodní, vzdělání jazykové, početní, nauky domácí, výchovu mravní, uměleckou a tělesnou. Učebná látka nemá se podávati systematicky, nýbrž jest studovati přirozené celky po různých stránkách.

Na *horním stupni* (6.—9. škol. rok) vystupují již vyhraněle určité předměty a látka pořádá se v systémy, které jsou tu jednak prostředkem výchovy a vzdělání k praktickému životu, jednak solidním podkladem dalšího učení.

Ke zvýšeným úkolům, které školská reforma žádá, třeba přiměřeně uzpůsobiti i učitelstvo, což má se díti podle dra Uhra s počátku ve zvláštních kursech pro učitelstvo, vytvořením pracovních skupin učitelstva pro různé úseky školní práce (jednotlivé předměty učebné, školskou organizaci, hygienu, učebné pomůcky, sociální službu ve škole, styk školy s rodinou, péče o mládež úchylnou atd.). Později má se z těchto základů vybudovati ústav pro potřeby učitelstva, pokud se týká vzdělání obecného, methodického i odborného. Ústav tento vešel by časem ve styk se všemi ústředními institucemi, pokud jsou ve vztahu ke školství.

Posléze navrhuje dr. Uher vybudování řádných škol a účelné a vkusné jejich vypravení (praktický nábytek, domácí vzhled učeben, přednáškové síně, dílny, kuchyně, hřiště, zahrady a pod.)

a zřízení naukových ústředí pro školy, zejména ústřední síně fyzikální a chemické, jež by byla opatřena i takovými pomůckami, kterých pro nákladnost nelze pro jednotlivé školy pořídit, ústřední botanické zahrady, ústřední biologické stanice, jež by chovala pokud možno živočišstvo, o němž se ve škole mluví, a jiných.

Své reformní myšlenky vypracoval dr. Uher v návrhu, který byl pak přijat Reformním sborem pro nár. školství ve Velké Praze, kterýž jest pomocným orgánem školské správy Velké Prahy. Z tohoto programu uskutečňují se již týdenní přednášky školských odborníků pro učitelstvo a práce v sekcích pro některé složky školní práce.

Při výčtu vůdců hnutí za jednotnou diferencovanou školu československou nelze pominouti prof. dra *Stejskala*, kterýž jak v Reformním komisi tak i v Reformním sboru připravuje půdu pro tuto školu na základě pečlivého psychologického studia československého dítěte. Hnutí o školskou reformu v duchu jednotné diferencované školy jest mravně i akčně podporována šéfem pražského školství, vrch. mag. radou *Jarolimkem*, primátorem pražským drem *Baxou* a ministrem škol. a národ. osv. drem *Štefánkem*.

Podle nedávného rozhodnutí městské rady hlavního města Prahy mají býti dnem 1. září 1929 otevřeny ve Velké Praze tři pokusné školy reformní I. a II. stupně (obecná škola a Kome-nium), a to v Nuslích, Michli a Hostivari. Také na venkově mají býti učiněny pokusy s jednotnou diferencovanou školou, na př. v Říčanech, Humpolci, Náchodě, ve Zlíně a j. (Pokračování.)

V. Kloubek

V. Kloubek:

CÍRKEVNÍ HOSPODÁŘSTVÍ.

Dosud platná ústava církve československé stanoví v čl. 49, že náboženské obce, diecese a celá církev československá jsou právními osobami a jsou oprávněny nabývatí majetku movitého i nemovitého, aby měly hmotnou možnost vydržovati církevní instituce a konati své náboženské a kulturní poslání.

Základní správní jednotkou církve československé jest náboženská obec. Vyšší správní jednotku tvoří diecese a nejvyšší pak celá církev (patriarchát). Každá státně schválená náboženská obec, každá diecese a konečně celá církev československá jest tedy samostatným subjektem majetkovým a může tak jako každý jednotlivec nabývatí jmění (movitého i nemovitého) a jím volně disponovati. Na rozdíl od osob fysických jedná ovšem obec, diecese i církev svými statutárními zástupci. Takovými zástupci

Bůh je předmětem víry v prvé řadě jako poslední důvod pravdy a dobra a skutečnosti. Věda odborná nedovede jej dokázat, ale poukazuje k němu, nemohouc nic právem namítnouti proti němu. Jaký je Bůh, to jest, jak jej dlužno pojímati a jak jej kdo pojímá — to závisí na duševní vyspělosti lidstva a člověka. Představy božstva mají své dlouhé a pestré dějiny. Jak dnes známe, náboženské vědomí začalo uctíváním neosobní síly a končí představou vyspělého theismu. Vědecký rozvoj lidstva jistě přispěl a přispívá k vytváření a očištění představy božstva. Víra, jež je neurčitá, nabývá spekulací, myšlením na základě theoretických, vědeckých vymožeností určitých forem. Různé určité formy představ božstva, získané spekulací na základě věd (ne v rozporu s nimi) možno zvat vědeckými hypothesami ve smyslu hypothes filosofických či metafysických. Z těchto různých hypothes, které nejsou a nebudou nikdy pravdami v e d e c k y dokázanými, ale jen hypothesami (zdůrazňuji: jen se stanoviska vědy), je nejpříjemnější hypothesa theismu, a to z důvodů uvedených v článku tomto.

Jinak se stanoviska náboženského jest každá z těchto hypothes anebo může být neochvějnou věrou. Subjektivně nelze předsvědčit vyznavače určité víry o opaku. Objektivně, před forem myšlení a za účelem ospravedlnění té které víry, nemohou všechny ty hypothesy býti stejně oprávněny a stejně doloženy. V diskusi může jíti jen o toto objektivní ospravedlnění Boha čili o theodiceu.

Dle mých názorů je v tomto smyslu theismus, jak zde formulován a vyložen, hypothesou nejvíc oprávněnou a doloženou.

Jaroslav Halbhuber:

REFORMA ČESKOSLOVEN. ŠKOLY A NÁBOŽENSKÁ VÝUKA ČSL. CÍRKVE.

(Dokončení.)

III.

Dnešní škola československá jest v kvasu a přerodu, vyvolaném jednak pokrokem doby, jednak zvláštními potřebami nového státu.

Tímto reformním duchem školským musí býti zasaženo i školní vyučování náboženství, nemá-li se záhy státi ve škole útvarom zaostalým. s novou školou neharmonisujícím, a tím jako cizí těleso v ní frčícím.

Jest věcí jednotlivých církví, jak si náboženskou výuku ve škole vzhledem k tomuto školskému vývoji zařídí. Naše církev

jako náboženská společnost pokroková a státotvorná musí nutně jíti s duchem pokroku a v souladu s potřebami státu, a tak účastniti se i reformy československé školy ve svém oboru.

Než však počneme s reformou, jest třeba rozhlédnouti se po dosavadní naší náboženské výuce a objektivně zjistiti, co na ní jest dobrého, dalšího života schopného a co zastalého, vývoj brzdícího.

Jako hodnotné stránky naší náboženské výuky lze uvést: hojný zřetel k přítomnému životu, jež církev usiluje naplniti duchem Kristovým, pěstování lásky a oddanosti k národu a státu československému a tolerance k příslušníkům jiných vyznání a národností.

Jinak naše náboženská výuka trpí intelektualismem, verbalismem, teoretismem, metodickým mechanismem a užíváním zastaralých vyučovacích forem, kteréž závady jsou tradiční v náboženské výuce vůbec.

Přemíra rozumových spekulací a pěstování slov místo pojmů projevuje se u nás zejména při vyučování náboženské věrouce a morálce, kdež napodobujeme prostě katolické vyučování katechismu.

Theoretismus jeví se zejména v tom, že příliš mnoho učíme o životě mravně náboženském, ale málo k němu vedeme.

V naší náboženské výuce udržuje se stále staré, bezduché učení mechanické a odříkávání určitých partií, anebo proti tomu vyplňují se hodiny na poslech hezkými výklady a rozpravami učitele s dětmi, které jsou sice formálně pěkné, ale obsahově většinou velmi prázdné a proto málo dítěti dávající. Školské výklady náboženské mívají často formu kázání, při čemž učitel mnoho řeční a žáci trpně naslouchají nebo většinou nenaslouchají.

Nová náboženská výuka musí své poučky zakládati nikoliv převážně na basi rozumové, ale i hojně na zkušenostech a názorech dětí, musí slova spojovati s jasnými pojmy, pěstovati více náboženskou mravnost praktickou a úpravou i podáním učebné látky se více přiblížiti dítěti a spolu i moderním směrům školské didaktiky.

Těchto poznatků musí býti především dbáno v nových osnovách a učebnicích náboženství, neboť jejich náplň bude i náplní náboženské výuky v praxi.

Podle zkušeností z oboru dětské psychologie zapustí v duši dítěte nejpevnější kořeny to, co dítě přímo zažívá a prožívá. Odtud plyne veliký význam dětských mravních návyků. Proto v nové náboženské výuce *bude pilně pěstována náboženská mravnost návyková*, zejména na nejnižším stupni školy, kde nelze náboženskou mravnost ještě dobře podepíratí náboženskými pojmy, které jsou v této době nad obzorem chápavosti dítěte.

Děti budou co nejhojněji přímo vedeny k tomu, aby byly

hodně, konaly dobré skutky, modlily se, chodily na bohoslužby, přijímaly svátosti, krátce navykaly si náboženskému životu v duchu církve.*) Odůvodnění náboženské mravnosti nastoupí postupně se zráním dětského rozumu.

Jako pomůcku k pěstování nábožensko-mravních návyků navrhuji *nábožensko-mravní kampaně* na způsob kampaní mravních, známých ze školství amerického. Při nich uloží učitel žákům dodržování určitých úkonů mravně náboženských vždy na dobu jednoho týdne. Na př.: Po celý týden budu mluvit jen pravdu! nebo: Nebudu říkatí ošklivá slova! nebo: Každý večer před spaním se pomodlím! a pod. Tyto úkoly zapíší si žáci do zápisníku, připiší datum a rukoudáním slíbí učiteli, že je budou poctivě plnit a věsti si záznamy o jejich dodržování a také nedodržování, do nichž může i učitel nahlédnouti. Za nedodržení těchto úmyslů, kteráž vyplývají většinou jen ze slabosti, nikoliv z nedobré vůle žáků, učitel nikdy žáky nekárá, jen vlídně je povzbuzuje.

Dosavadní výchova náboženská libuje si tak jako stará škola vůbec v tom, že klade důraz na výchovné prostředky záporné, zákazy, negativní příklady a pod. Tím staví žákům před oči jako v zrcadle to, co býti nemá — jest pak psychologicky zcela pochopitelné, že tyto představy vybízí k přemýšlení o této negativní, stinné stránce, kteráž pak ducha strhuje k citům a snahám nepravým. (Vzpomeňme přikázání z dekalogu: Nesesmilníš!) Proto v nové výuce náboženské *bude se užívatí výchovných prostředků převahou kladných.* (Takto číte!)

Učitel bude si vědom, že neúčinnějším výchovným prostředkem jest *dobrý příklad*. Bude proto žákům hojně stavět před oči nositele náboženských ideálů a jejich uskutečňování těchto ideálů, a především sám bude takovým příkladem.

Pro výchovu vůbec a tudíž i náboženskou jsou nejnepříznivější *leta puberty mládeže*, kdy ochabuje zájem o školní učení a probouzejí se temné tendence, svádějící ke zcestí. Avšak již sama příroda pečuje o to, aby děti byly odváděny od úskalí, na nichž by mohly mravně ztroskotati. V dospívající mládeži rodí se *smysl pro krásu* a v souvislosti s ním zájem o malířství, hudbu a poesii a vyvstávají *dětské ideály života*.***) Obého třeba využítí ve výchově vůbec a zejména i ve výchově nábožensko-mravní. Učitel podporuj a pěstuj v této době probouzející se smysl dětí pro krásu krásnými náboženskými názory výtvarnickými (náboženské obrazy i plastika) a hovorem i četbou o nich, pěknou ná-

*) Náboženský mravní návyk stává se často oporou a záchranou mravního života, když dospělý člověk zakolísá ve svém náboženském věření anebo je dokonce ztrácí. Je-li mravnost spjata toliko s náboženskou vírou člověka, pak spolu s ní roste i padá. Náboženskou mravnost třeba tedy zakládati i na pevném základě myšlenkovém, aby se náboženským krisím předcházelo. Proto nesmí náboženství zejména odporovati vědě.

**) Podle Freuda je to sublimace pudu pohlavního.

boženskou hudbou, zejména zpěvem, žakovskými recitacemi náboženských básní (z knihy v ruce, aby se paměť nenamáhala) ... Zajímej se i o dětské ideály života a uváděj je na dráhu nábožensko-mravní; zejména veď rozpravy o krásných mravních činech z denního života (noviny), o působení určitých povolání a zřízení v oborech pravdy, dobra a krásy (jak byste zařídili chudobinec, sirotčinec, ohřívárnu atp.?), posléze i organisováním křesťanské pomoci, při čemž nejprve učitel a později i žáci upozorňují na konkrétní případy lidské bídy fysické i mravní, hlavně mezi mládeží, a radí se o jejím odpomožení, o něž pak podle svých sil a možností usilují.

Mocnou ochranou před mravní zkázou v době puberty jest častá vzpomínka na milé rodiče. Aby tato byla zvláště buzena, doporučuji, aby škola umožnila dětem vhodné, třeba jednoduché zarámování fotografií rodičů, kteréž by pak si pověsily na př. nad svoji postel, aby je často měly na očích a tím i na mysli.

Pokud se týká *osnov*, nutno pro nejbližší stupeň školy, kde kladou se základy k náboženskému myšlení, přijmouti osnování koncentrické, neboť co projde několikráte vědomím, lépe se osvojí, než projde-li jen jednou, avšak na stupni středním a horním nutno podřídit učivo systému, což žádá osnovu postupnou.

V dosavadní náboženské výuce jeví se celkem u žáků malý zájem o tento předmět. V nové výuce *musí býti zájem žáků co nejvíce zvýšen*. To se stane, jestliže učitel bude podávati učivo v podobě co možno nejvíce konkrétní, užívati hojně názoru a zpřijemňovati a zpestřovati učivo zajímavou náboženskou a příbuznou četbou, zpěvem i výtvarnickými projevy žáků (kresby, modelování) a vycházkami na místa nábožensky památná. Mezi názory lze užiti i dobrých pohlednic a fotografií, kteréž lze velmi snadno a levně opatřiti.

Příliš hojně řečnění učitele a *plané mluvení* na školách *musí poleviti*. To se stane zejména tehdy, jestliže učitel bude dobře rozlišovati mezi jádrem a obalem učiva a podávati žákům zrno přebrané od zbytečných plev. Proto i osnovy musí konkrétně a málomluvně říkati, čemu jest učiti a k čemu jest věsti, a ne v přívalu slovním utápěti obsah. Také *učebnice* musí býti stručné, obsahovati co nejvíce konkrétního děje a varovati se prázdného povídání.

Největší rozdíl mezi starou výukou náboženskou a novou vidím však v tom, že při staré výuce byl činným především a často skoro výlučně učitel, kterýž touto prací se nadměrně vyčerpával, kdežto žáci zůstávali příliš pasivními, proti čemuž při nové výuce v souhlasu s moderními směry ve školské praxi *vůbec bude aktivita přenesena co nejvyšší měrou na žáka a učitel bude převážně jen jeho činnost řídit a usměrňovat*, zejména pak na vyšším a nejvyšším stupni školy. Již Komenský správně přiřkl ve škole *žáku práci a učiteli vedení*. Tak je tomu také na př. v amerických

učebných plánech, daltonském a winetce,*) kdež žáci pracují na učebných úkolech zcela samostatně, toliko podle pramenů a návodů, a jen kde nestačí, dožadují se pomoci (výkladů) učitele. Toliko na nejnižším stupni, kde žáci nejsou ještě schopni samostatné práce školské, pracuje učitel s nimi.

Bude tedy i na naší náboženské výuce, aby se nebála vypuštění výkladu tam, kde žáci jsou schopni samostatné individuální práce. Tím by výklad nebyl však odstraněn úplně — vždy zbyly by příležitosti, kdy bylo by vhodno dáti přednost výkladu a tím integraci žactva před jeho činností individuální, na př. v úvodech a přehledech, jakož i při učivu rázu připomínkového a oslavného.

Přenesení hlavní činnosti ve škole z učitele na žáka představují si v našich poměrech speciálně pro náboženskou výuku takto:

Na dolním stupni školního věku, zůstanou plně výklady učitelovy, jen rozhovor učitele se žáky a vypravování žáků k otázkám učitelovým se rozhojní.

Na stupni středním, kde učitel se přesvědčí, že žáci dovedou již přiměřeně čísti, podá toliko úvod k učivu, jehož úkolem jest probuditi zájem a zvědavost o ně, ale pak žáci přečtou jednotlivě hlasitě po malých částech látku hodiny z učebnice, učitel vybidne je k dotazům po věcech, jimž snad nerozuměli, žáci pak znovu přečtou a potom vypravují. I poučení vyplývající z učebné látky a jeho praktické použití stanoví sami žáci za případného vedení učitelova.

Na stupni horním omezí se učitel opět jen na úvod k učivu, žáci pak čtou hlasitě ve větších celcích látku hodiny, dotáží se po tom, čemu snad nerozuměli, přečtou souvisle znovu a pak vypravují obsah čteného a za vedení učitelova určí naučení z učiva i jeho užití.

Uzná-li učitel za vhodno (na př. v obtížných partiích), nahradí hledací činnost žáků vlastním výkladem.

Tam, kde byly by poměry školské zvláště výhodné, na př. na projektované reformní škole, mohl by se učitel náboženství na nejvyšším stupni školy pokusiti o výuku podle systému dalton-

*) Zakladatelkou *daltonského plánu* jest sl. Helena Pankhurstová z Daltonu. V tomto plánu se učebná látka, již si má žák osvojit, rozkládá na jednotky, učebné úkoly. Tyto se ukládají jednotlivě žákům na dobu jednoho měsíce. Žákům dostane se návodů a pomůcek, načež samostatně si učivo osvojují učením se, praktickými pokusy i písemnými pracemi v pracovních pro jednotlivé předměty — místo tříd. Učitelé sami nevykládají, toliko radí a vysvětlují, kde žáci sami nestačí a jich se dotazují. Posléze přehlízejí písemné práce, ústně zkoušejí a známkují. Když je žák s prospěchem hotov s učebným úkolem v některém předměte, dostává v něm úkoly další. Postup jest zde tedy zcela individuální. Vadou daltonského plánu jest, že má ráz kusové práce v továrnách a skytá málo výchovných podnětů. Daltonský plán zdokonalen byl ve Winetce u Chicaga hlavně tím, že stanoveny určité základní předměty jako konstantní a jiné jako volitelné podle nadání, zájmů a budoucích potřeb žáků, že vneseno bylo do něho hojně momentů výchovných a že učivo po stránce obsahové přiblíženo bylo více žactvu.

ského nebo ještě spíše winetky. Tu bylo by pak bezpodmínečně nutno zříditi příruční knihovničku náboženské a příbuzné literatury pro žáky a sbírku náboženských pomůcek, zejména map a obrazů.

Velkou vadou naší nynější náboženské výuky jest, že ukládá žákům mnoho namáhavého učení pamětného, které se časem zapomíná, a z něhož zůstávají jen matné představy.

V nové výuce *nebude se žák poznatkům tolik pamětně učit, ale spíše bude učivem procházet*, t. j. naučí se jen jádru, základu učiva, a toto obklopí si příslušným obsahovým prostředím. Na př. dobu husitskou osvojí si jen ve stručných schématech význačných osob, věcí a dějů, ale při tom projde výběrem z přílehlé literatury, zejména z Jiráska, již však toliko čte, z ní si vypisuje, o ní hovoří, ale neučí se ničemu pamětně. Tím si snadným a příjemným způsobem osvojí podstatu učebné látky a spolu i hojně momenty výchovné.

Posléze si myslím, že bylo by třeba v nové náboženské výuce *pěstovati u žáků více vědomí jejich příslušnosti k církvi*, jakožto určité společnosti, jejímiž ideály mají žítí, a to zejména společnými shromážděními žáků našeho vyznání jednou týdně (nedělní besídky?), s programem, který by podporoval ono vědomí, při tom však nepěstoval odlišování se a kastovnictví oproti žákům ostatním. Kde by tato shromáždění nemohla býti uskutečněna, přejímají jejich úkol do jisté míry nedělní bohoslužby, na nichž se mládež shromažďuje, čímž již se pěstuje vědomí příslušnosti k duchovnímu celku a tím i závaznost k životu podle jeho ideí a směrnic.

Naznačil jsem tu v hrubých rysech, jak si představuji reformu náboženské výuky naší církve se zřetelem k reformnímu hnutí v českoslov. školství.

Jsem přesvědčen, že naše církev, jakožto společnost, usilující o opravdovost náboženského poznání i života a spolu o náboženský pokrok, plně ve svém zájmu podepře toto snažení o lepší náboženskou výuku v lepší československé škole.

V. Kloubek:

CÍRKEVNÍ HOSPODÁŘSTVÍ.

(Pokračování.)

Rada starších jest podle čl. 9. ústavy výkonným orgánem valné hromady a obstarává běžnou správu náboženské obce. K platnosti usnesení rady starších jest především zapotřebí, aby to bylo usnesení sboru řádně zvoleného a řádně úřadujícího.

O složení rady starších pojednává citovaný již čl. 9.