

ukázat důležitost správného řešení otázek pro zúšlechtnění lidstva a pro uklidnění jednotlivců, a cestu, kudy lze k takovému řešení dojít. Šlo o to, aby si církev uvědomila, co se od ní očekává. Výsledek mého pokusu žádá radikální reformu společenských poměrů jako konečný důsledek. Bylo by rozeznávat nevdané (paní) a svobodné (slečny), nýbrž rodiče (pěstouny) — jen těm by příslušela větší úcta a vděčnost lidstva vzhledem k této zásluze o ně, jež však není jediná možná —, druhy a družky, milence, vydržovatele a vydržované, a celibátníky. Narazím as na odpor mnohých a nedotýkat se farisejského pojmu ctností, založeného na předsudcích, nehasit, co nás nepálí, bylo by pohodlnější, než se vynasnažit, aby vévodila nelíčená pravda a přestaly neblahé účinky předsudků. A nebezpečí farisejského pohoršení nesmí vadit církvi, aby nezaujala stanovisko k otázkám pro život nepoměrně důležitějším než jsou otázky metafysické a historické, a neosvědčila tak svou životnost, své poslání, svou oduševněnost Duchem Svatým.

Jaroslav Halbhuber:

REFORMA NÁBOŽENSKÉ VÝUKY ČESKOSLOVENSKÉ CÍRKVE.

V loňském ročníku *Náboženské revue čl. církve* uvedl jsem krátce podstatu novodobého reformního úsilí v československém školství a podal jsem i stručné důvody a směrnice pro reformu naší náboženské výuky.*)

V tomto článku vracím se k věci a chci pojednat konkrétněji o potřebě a způsobu reformy naší náboženské výuky se zřetelem k tendencím reformy celoškolské.

Po objektivním zkoumání našeho dosavadního vyučování náboženství lze mu vytknouti tyto hlavní závady:

1. Přílišný *intelektualismus*, jevící se v přehojném užívání abstrakt a rozumových spekulací ve věcech náboženských, pro což dítě nemá ještě dosti předpokladů, zejména dostatek představivosti a soudnosti, opírajících se o zkušenost.

2. Tím se stává, že se hromadí slova pojmově nejasná nebo i prázdná, a z toho vzniká pak pěstování slov místo pojmů, *verbalismus*, a odtud i neživotnost a nezajímavost učiva.

3. *Theoretismus*, vyplývající z přílišného učení (mluvení) o životě náboženském, bez dostatečného zřetele ke skutečnému náboženskému žití praktickému v církvi i mimo ni a bez náležitého vedení k náboženské mravnosti.

*) Viz 1.—3. čís. *Náboženské revue čl. církve*, roč. I.

4. *Rozuláčnost látky*, v níž bývá velmi často mnoho slovního balastu a málo hutného jádra.

5. *Didaktická zaostalost*, spočívající v užívání zastaralých method a forem vyučovacích. Je to zejména *methoda výlučně dogmatická*, podávající stále učivo zcela hotové, a tak podporující pasivnost žáků, dále *forma výuky čistě kolektivní* a její průvodní *formy přednášecí a tázací v kolektivu*, kteréž mají na zřeteli neskutečnou abstraktní duši kolektiva, nikoliv jediné existující psychy individuální, což má za následek přehlížení a zanedbávání přirozenosti jednotlivých žáků a v důsledcích toho značnou neúčast žactva na školní práci a proti tomu nadměrnou a nehospodárnou aktivitu se strany učitele. Sem patří i *nemírné pěstování pamětného učení*, což jest nepřirozené, protože se tu příliš uplatňuje vnější tlak na dítě a toto se nezdravě vyčerpává. Nadto pak se obsah pamětného učiva z valné většiny záhy zapomíná. Posléze jest to zastaralá *forma zkoušecí*, jejíž výsledky jsou příliš závislé na nejednotných a proměnlivých činitelích (subjektivní měřítka zkoušení u různých učitelů, měnlivé psychické dispoice u těchto i zkoušených a j.), a tudíž jsou nedosti obektivní, nehledě ještě k jiným závadám.

Přílišný *intelektualismus* v náboženské výuce má svoji příčinu v hodnocení logické stránky učiva bez dostatečného ohledu na psychické uzpůsobení žáků. Též ve snaze podati ve zkratkách úplný systém naukové náplně církve. Jeví se v obsahové stránce učebnic i samotného vyučování.

Výstrahou měly by nám býti vzpomínky na doby, kdy s nechtutí učili jsme se katolickému katechismu (pokud jsme vyšli z katolictví), jemuž jsme nerozuměli, a jenž nám proto také mnoho nedal, přesto, že tvořil ucelený logický celek určitého náboženského názoru a obsahoval mnohé myšlenky velmi hodnotné, leč našemu pochopení příliš vzdálené.

Proti tomu varoval bych zase před přehodnocováním zřetelů psychologických na úkor logické stránky poznatků, před podáváním učiva ve formě příliš rozmělněné a příliš snadno zažitelné (pokud by takovou úpravou povaha látky ovšem dovolovala), neboť tím bychom podceňovali dítě a jeho schopnosti a často bylo by to na úkor jasného a přesného vymezení obsahu náboženských pojmů a tím i řádného jejich pochopení.

Je třeba najíti správný poměr mezi logismem a psychologismem v náboženské výuce.

Myslím, že *po stránce logické* bude nutno omeziti se jen na nejdůležitější poznatky a odvrhovati ze systému vše významu podružného. Také třídění náboženských pojmů v kategorie budiž jen nejnnutnější! Určitosti a srozumitelnosti obecných náboženských pojmů se docílí tím, že budou vyvozovány indukci z konkrétního podkladu (příkladů a názorů). U pojmů zvláště významných uvedou se podstatné znaky ve formě kratičkových výměrů, jež pak snadno a trvale v paměti utkví. Formulace poznatků ná-

božensko-mravních budou taktéž co nejstručnější a budou složeny z významů pojmově předem ujasněných. Tím se dosáhne spojení slov s pojmy a odpadne pak i výtka *verbalismu*.

Psychologický zřetel uplatní se zejména v tom, že se snadnější látka přidělí stupněm nižším a obtížnější vyššímu stupni školního věku. Porozumění usnadní i vhodná předprava, zejména ujasnění základních pojmů náboženských v prvních letech výuky.

Bude tedy zde platiti zásada: *Učitel hled zachovati naukový systém, ale s psychologického hlediska žactva. V souhlase s tím převládej na nižších stupních školního věku stanovisko psychologické a na stupni vyšším stanovisko logické (systematické)!* Těto zásady budiž dbáno i při spisování učebnic!

Theoretismus v naší náboženské výuce je podložen hlavně tím, že tu prostě napodobujeme zevně příbuzné reálie, zejména dějepis, jejichž úkolem jest především pěstovati životu potřebné vědomosti, kdežto cílem náboženské výuky má přece býti rozvíjení lidskosti a zbožnosti v člověku. Náboženské působení bude proto tkviti více v citové vřelosti a volné účinnosti náboženských hodnot, než v jejich rozumové vazbě. Úkolem náboženského vyučování nemůže tedy býti ani tak náboženské vědění, jako spíše náboženské citění a chtění. Měla by se tedy náboženská výuka pohybovati spíše ve sféře srdce a svědomí než rozumu. Tedy *méně analysování a dokazování, zato však více prožívání a vedení. Bu- de tedy náboženská výuka více uměním než vědou, uměním činiti náboženský život člověku ne tak rozumovým předpisem, jako spíše potřebou.*

Lidské potřeby jsou z určité části podmíněny *zvyklostí*. Z toho třeba těžiti i při výuce (výchově) náboženské! Kdo si na př. navykl v mládí docházeti každé neděle na bohoslužby, cítí toho potřebu i v letech pozdějších. Podobně kdo byl veden k tomu, aby si všímal lidské bídy a utrpení a v nich bližním pomáhal, navykne si nezůstávati lhostejným k lidem trpícím.

V náboženské výchově hledme tedy hojně pěstovati navykání si nábožensko-mravnímu životu! Při tom mějme na paměti, že návyk děje se častým opakováním a je tím účinnější, čím dříve se s ním započne.

Především budeme pěstovati navykání stykům s církevní společností a jejími zřízeními, při nichž se prožívají a vnímají náboženské hodnoty, a tím se pokračuje v náboženské výchově (bohoslužby, svátosti a j.).

Pěstování náboženských návyků možno uvésti v systém, a to zavedením *nábožensko-mravních kampaní*, podle vzoru kampaní mravních, známých ze školství amerického. Tyto kampaně budou spočívat v tom, že si žáci (pokud dovedou již přiměřeně čísti a psátí) opatří sešitky, do nichž si pak občas zapisují nahoru na jednotlivé stránky významné příkazy, vyplývající z učebné látky. Na př.: Každý večer před spaním se pomodlím! Nebudu lhátí! Budu pomáhati rodičům! Bez vážné příčiny nevynechám neděl-

ních bohoslužeb! Nebudu kazití přírody! A pod. Pod to si budou připsovati (s datem) krátké poznámky o dodržování nebo nedodržování těchto příkazů. Na př.: 12/3 zapomněl jsem se pomodlití. 5/4 jsem lhal. 9/4 opět. 8/3 pomohl jsem mamince nosití dříví. 15/3 nebyl jsem na bohoslužbách pro špatné počasí. 10/5 zabíjím dva krásné motýle. Vícekrát toho již neučiním. 21/4 dal jsem žebračkovi 50 hal. ze své pokladničky. Na první stránku zápisníku se napíše: Do tohoto zápisníku budu psátí vždy jen pravdu! a pod to se žák podepíše. Občas učitel zápisníky sebere, přehledne, připojí povzbuzovací poznámky nebo rady a zase dětem vrátí. Mnozí žáci dovedou si zápisníky i kresebně nebo malebně vyzdobití, a budou pak jim tím milejší. A hlavní věc — bude jimi podporováno navykání mravně náboženskému životu. To jest však jen námět, kterýž by bylo třeba nejprve pokusně vyzkoušetí.

Má-li učivo býti zvláště výchovné, působivé, musí zaujati celou bytost dítěte, zejména pak jeho mravní citivost a vůli. *Nejkrásnějším vzorem náboženského vyučování budou nám výklady Ježíšovy z evangelii, které tak mocně zaujímaly mysl i srdce jeho posluchačů. Jím se musíme přibližovati svojí náboženskou výukou. V čem spočívalo jejich podmanivé kouzlo? Především v jejich hloubce a přesvědčivosti, dále v blízkosti zájmům a schopnostem posluchačů, a to obsahem i lahodnou prostou mluvou, proniknutou poetičností, jež jest čímsi svátečním ve všední próse života. Tomuto ideálu nechť se přibližuje naše náb. výuka, a to především v učebnicích, jež pak dají po této stránce ráz i výuce samotné. Proto buď pokud možno zachována v textech *doslovná mluva evangelii a bible vůbec!* Vyučování buď doplňováno *náboženskou četbou*, při níž buďte žáci seznamováni s přístupně a krásně podanými náboženskými zážitky*) rozmanitých osobností!***) Tím budou tyto opětovně prožívány. Samozřejmě bude pěstován *náboženský a církevní zpěv* (mešní písně, koledy, žalmy a chvalozpěvy), *jednoduché dramatisace* (vašije, náboženské obyčeje), *nazírání na náboženská díla výtvarnická* (obrazy a plastiky), *naslouchání náboženské hudbě* (reprodukce gramofonové) a pod. Dítka budou voděny *na bohoslužby*, které sloužící kněz vroucně prožívá a jichž dospělí se zbožně zúčastňují. A vhodnou pečlivou přípravou se uschnou k opravdovému blahodějnému *prožívání svátostí*, zejména pokání a Večeře Páně. Tím se náboženská výuka stane pravým podkladem zbožnosti i lidskosti.*

*) Užívám názvu *náboženský zážitek* místo obvyklejšího *náboženská zkušenost*, ježto se mi zdá, že tento termín, jsa odvozen od slovesa zkoušetí, zkoumatí, blíží se pojetí empirie ve smyslu pozitivistickém, kdežto *zážitek* jest něco hlubšího a širšího, co zahrnuje nejen poznání smyslové a rozumové, ale i *intuitivní*, jež při náboženských stavech nelze přehlížeti.

***) Sestavuji *náboženskou čítanku pro mládež církve československé*, jež má obsahovati výběr z nejkrásnějších, mládeži přístupných statí náboženské literatury s doprovodem významných reprodukcí z náboženského umění výtvarnického.

Abychom vyučování co nejvíce přimkli k životu, neopomí-
nejme nikdy vyzdvihnouti z učiva pohnutkové tendence k dobru
a přenášeti je na praktický život dětský a lidský vůbec, a to ve
formě plodných hovorů i reálních plánů a akcí. Na př.: Jak jsem
ošetřoval nemocného bratříčka? Jak by se dalo pomoci děťátku
chudé nemocné matky v obecní pastoušce? — Budeme až do kon-
ce školního roku sbíratí husí peří, roztroušené po dvorech a návsi,
ukládati je ve škole do pytle, a pak je sedereme a uděláme z něho
peřínku pro ono děťátko.*) Jaké tu ohromné pole aktivní, vý-
chovné působnosti k náboženskému životu!

*Toto porozumění pro praktický život náboženský a přímé
úsilí o něj v náboženské výchově musí proniknouti především
v učebnicích, které nesmí jenom poučovati, ale co nejhojněji mě-
rou k životu náboženskému vésti a ponoukati.* Tyto tendence pak
snadno již přejdou z učebnic do výuky samotné.

Další z vad naší náboženské výuky jest *rozvláčnost látky*,
v níž si mnozí učitelé náboženství libují. V ní pak se utápí jádro
učiva. Tato povídanost jest někdy výrazem neustáleného a nedosti
ujasněného myšlení, a chce zakrytí pravý stav věcí, jindy je pod-
ložena nedostatkem řádné učebné látky. Až budou vydány všech-
ny potřebné učebnice k náboženské výuce, ubude v této na po-
vídanosti, ačli budou tyto učebnice samy obsahově hutné a nepo-
vídané. Povídanost ukazuje na chudost ducha. Nebuď podporo-
vána ani ve škole ani v životě!

Velmi vážnou závadou dosavadní náboženské výuky jest její
didaktická zaostalost, jež se projevuje podržováním zastaralých
způsobů při podávání učiva i při přesvědčování se o jeho osvojení
žáky, tedy užíváním dnes již překonaných method a forem vy-
učovacích.

Tak většina učitelů náboženství libuje si *v metodě trvale
dogmatické*, podávající stále učivo úplně hotové, připravené jen
k pasivnímu přijetí. Tím vnímání učiva se strany žáků se stává
jednostrannou trpnou akcepcí, v níž jest málo životnosti. Touto
trvale dogmatickou metodou se učilo ve středověku, kdy do po-
předí školské práce byla stavěna učebná látka a osoba učitelova,
jakožto její nositel. Dnes, kdy chceme přihlížeti také k žáků,
musí se při výuce uplatňovat i ohledy a zřetele psychologické. Bu-
deme tedy užívati hojně i *metody genetické*, kterou se poznatky
vyvozují z vědomostí a zkušeností žáků na podkladě znalosti
dětské duše. Při vyučování náboženství bude sice vždy převlá-
dati metoda dogmatická, neboť povaha jeho obsahu vyžaduje
většinou podávání látky hotové, ale i metody genetické bude lze
dosti užítí, a to všude tam, kde nové učivo najde zásobu shodných
představ ve vědomí žáků. Bude tu platiti často zdůrazňovaná zá-
sada: Co mohou pověděti žáci, nepovídá učitel! Užije tedy učitel
náboženství metody genetické zejména při popisování věcí a dějů

*) Skutečná akce dětská z doby mého působení na venkově.

žákům známých (v kostele, vánoce, v přírodě a pod.), při vyhledávání příkladů k různým náboženským pojmům (ctnosti, hříchy a j.), jakož i k řešení drobných nábožensko-mravních problémů životních (v čem bys mohl pomáhati doma mamince? Co dáš rodičům k Ježíšku?). Užíváním genetické metody se vyučování zpestří, vnese se do něho blahodárný vzruch a probudí se žakovská aktivita, tak důležitá ve školské práci, neboť i zde platí, že *akce je život*.

Za největší a hlavní závalu nynějšího způsobu náboženské výuky pokládám její ustálenou *formu vyučování kolektivního*, při němž učitel stále se obírá všemi žáky.

Kolektivní výuce vytyká nová didaktika, založená na psychologii učení, zejména tyto dvě velmi vážné vady:

1. Kolektivní výuka nepřihlíží dostatečně k jednotlivcům, a tím i pravé skutečnosti, jsouc založena na nereálné, abstraktní psychologii kolektiva. Ve skutečnosti každý žák jinak reaguje na učivo a jinak se ho zmocňuje. Proto značná část žactva, k němuž se nehledí individuálně, dosti neprospívá i propadá.

2. Kolektivní výuky se ve skutečnosti zúčastní jen málo žáků. Obyčejně bývá to malý okruh stále stejných žáků, kteří sledují a se hlásí — velká většina žáků zůstává však pasivní.†) Odtud ty poměrně velmi chabé výsledky výuky kolektivní.

Kolektivní systém výuky vynucuje si stálý a intenzivní styk učitele se žáky, což se děje většinou užíváním vyučovacích forem, při nichž stojí v popředí učitel a žakovský kolektiv, tedy *formy akroamatické* či *přednášecí* a vychvalované *formy rozmluvy v kolektivu*.

Forma přednášková jsouc řízena k abstraktní duši kolektiva, nemůže dosti dbáti velmi nesourodých jednotlivých dětských individuí. Proto zaujme jen jistou část žáků, kdežto ostatní zůstávají v různých stupních pasivity.*) Kromě toho příliš hojně mluvení učitele velmi namáhá a vyčerpává.**)

Forma rozmluvy učitele se žáky vypadá na pohled velmi pěkně: zdá se, že celá třída je v činnosti a kontaktu s učitelem a učivem, ale bedlivý a soudný pozorovatel záhy sezná, že je tu opět činna jen určitá skupina dětí, které se hlásí a odpovídají, a ostatní že jsou zase více méně pasivní.***) Je to zcela přirozeno,

†) Však ani dospělý člověk nevydržel by býti 6 i více hodin denně stále pozorným a součinným!

*) Což pro žáky při dnešním kvantu učiva, které mají ztráviti, jest jen dobrodiním, neboť kdyby to vše, co se jim ve škole podává, měli si opravdu osvojit, nutně by trpělo jejich útlé zdraví. Ironicky se často poznamenává, že prý zejména při výkladech náboženských si žáci dobře odpočinou.

***) U mnohých učitelů náboženství se veškeré jejich vyučování redukuje téměř jen na mluvení k žákům — na chodbě bývá slyšení téměř nepřetržitě celou hodinu jen hlas učitelův.

***) Tito žáci se nehlásí, a byvše přece vyvoláni, náhodně odpoví nebo spíše neodpoví, a pak zase upadají do svého desinteresu.

neboť otázky jsou formulovány se zřetelem k neskutečné abstraktní psyše kolektiva, a pak ovšem reagují na ně jen ti žáci, kteří se této psyše svým psychickým utvářením blíží.

Jest však ještě jiná forma výuky než kolektivní? Ano, a to *forma výuky individuální*, při níž pracuje každý žák za vedení učitelova *individuálně* na učebním úkolu, jenž jest přiměřený jeho zájmům i schopnostem. Pak ovšem se celá třída rozpadá či desintegruje na tolik samostatných učebních činností, kolik jest v ní jednotlivých žáků. A forma učení při výuce individuální? *Samoučba, forma autodidaktická*, ovšem za účelného vedení a kontroly učitelovy. Tato forma není ve škole ničím novým, neboť vyskytuje se již na př. při kreslení podle individuálních názorů a na školách ménětřídních, kde vyučuje se v odděleních, řeší se tímto způsobem při t. zv. tichém zaměstnání úkoly mluvnické a početní.

Při tomto způsobu výuky mění se škola v opravdovou pracovnu, kde jedenkaždý žák jest činným podle svých schopností. Jelikož pak všichni žáci nebudou pracovat a postupovat stejně rychle, stane se jednotkou učebnou nikoliv čas, jako ve výuce kolektivní, nýbrž práce, již jest rozdělití na určité jednotky: to a to, tolik a tolik. Každému žáku musí se dáti samoučbný materiál: učebnice, psané se zřetelem k samoučbě (dosavadní jsou psány pro výuku v kolektivu), pomůcky k názorům i pokusům a pod. Učení žákovo bude se pak díti většinou četbou, k níž se musí dáti návod. Kde by si žák nevěděl rady, musí mu býti umožněno, aby se mohl dožádati tichého přispění (poučení) učitelova. Práce žákova musí býti při samoučení častěji kontrolována. Při výuce *individuální přednáší se tedy hlavní činnost s učitele na žáky, a to podle jejich osobitého uschopnění*. Učitel pak toliko potichu radí jednotlivcům a přesvědčuje se o výsledcích práce žáků. Tím *ruší se tedy nepsychologický výklad i otázky neskutečné abstraktní duši žákovského kolektiva, se všemi jejich vadami pro učivo, žáky i učitele*.

V pokrokovém americkém školství byly vypracovány dva učebné plány, zakládající se na individuální výuce, a to *plán daltonský* a *winnetka*.†)

Nemám osobních zkušeností s výukou individuální, jsem však toho mínění, že znamená právě tak určitou krajnost, jako jest výuka kolektivní. Jest však rozhodně blíže přirozenosti než tato, neboť v přirozeném životě zmocňujeme se nových poznatků téměř výhradně úsilím individuálním. Nadto pak při individuálním způsobu učení přichází žák do přímého a hojného styku s vybranými učiteli lidstva — knihami. Vyslovuji však obavu, aby samoučení nevtisklo žákům jakýsi rys „samouků“, jež se jeví v jakési nedoučenosti, leč domnívám se, že při řádné kontrole a kritice práce žáků se strany učitele, jež při pravé samoučbě chybí, tento rys se nevytvoří. Jinou závadou formy autodidaktické

†) Viz pozn. na 127. str. Náboženské revue čl. církve, roč. I.

by bylo, že by žáci nemohli učivo dosti dobře zažít, ztrávití, když by bylo jen „v nich“ a nebylo dosti „prohovořeno“. Ale při studiu plánů, zakládajících se na samoučbě, shledávám, že nikde není tato provedena do důsledků, nýbrž že činěny jsou v nich určité ústupky výuce kolektivní, a tak vedle pravé samoučby a desintegrace žactva zavádí se také občasně zcelování učitele se všemi žáky (integrace), při němž učitel zase vykládá všem žákům (návod, úvod do učiva a t. p.), učivo po samoučbě se žáky v diskusích prohovořuje a kdy žáci referují o svých samostatných pracích. Tím se pak učí žáci také slovně vyjadřovati, což jest pokládáno za velmi potřebné.

A tak se mi zdá, že ani čistě kolektivistická ani zase výlučně individualistická výuka nebude tou pravou formou, nýbrž způsob, při němž bude přihlíženo k oběma. Vyjádřil bych to zásadou: *Výuka (výchova) drž se mezi individualismem a kolektivismem!*

S tohoto hlediska pokusím se hledati vhodnou didaktickou formu pro naši náboženskou výuku a výchovu. Tedy ani únavné řečnění učitele a trpné naslouchání nebo nenaslouchání žáků, ani na pohled pěkné rozpravy učitele se žáky, také však ne pouhé samoučení — nýbrž užití všech těchto způsobů podle jejich psychologických i didaktických hodnot.

Na dolním stupni školy (1.—3. školní rok) nejsou žáci ještě schopni samostatné práce, neumějíce dostatečně spolehlivě čísti i psáti. Zde tedy zůstane výklad učitelův ve své plnosti, ale ani žáci nesmí býti nedosti činnými. Proto bude na tomto stupni hojně pěstována i otázka a odpověď. S počátku nedovedou se žáci sami ještě vyjadřovati a tudíž také odpovídati. Proto bude je učitel učiti tomu tím, že položiv otázku sám ji zodpoví a tuto odpověď dá žáku opakovati. Náboženská hodina na tomto stupni bude ještě obrazem čisté integrace.

Na středním stupni školy (4. a 5. školní rok) bude moci učitel již omeziti výklad na pouhý úvod k učebné látce, jehož úkolem bude probuditi zvědavost a zájem o nové učivo. Tohoto zmocní se však žáci již vlastní prací, již si představují takto: Žáci přečtou hlasitě novou učebnou látku (článek) z učebnice, a to jednotlivě po odstavcích (ne po větách, což by bylo přílišné rozdrobení učiva, kdežto odstavce jsou již výrazem myšlenkových skupin látky). Potom vybidne učitel žáky, aby se zeptali na to, čemu snad v článku nerozuměli, a zodpoví jejich případné dotazy. Pak čtou žáci znovu jednotlivě po odstavcích, a při každém hned jiný žák vypravuje svými slovy jeho obsah. Neví-li, může nahlédnouti do učebnice. Toto druhé čtení odstavců, spojené s vypravováním jejich obsahu, může se při obtížnější látce opakovati. Po této analýse musí následovati synthesisa, a to buď ve formě souvislého vypravování nebo aspoň přečtení celého článku. Posléze žáci za vedení učitele vyberou z článku příslušné naučení a aplikují je na náboženský život člověka. Patrně, že zde úplně *odpadá výklad učitelův celému kolektivu. Žáci zmocňují se nové látky samo-*

učením, avšak za řádného řízení učitelova. Ani důležité proho-voření látky zde nechybí.

Na horním stupni školy (6.—8. školní rok) bude postupováno jako na stupni středním, vždy však bude zařazeno souvislé vypravování celkové látky, ovšem s připuštěním nahlížení do učebnice v případech potřeby.

Větší přiblížení se výuce individuální vyžadovalo by změnu dosavadního zřízení školského, které vytvořeno jest na předpokladu výuky kolektivní. Stálo by za pokus, vyzkoušení ve vhodných poměrech*) náboženskou výuku podle plánu daltonského nebo systému winnetského.

Dnešní náboženské výuce jest dále vytknouti, že ukládá žákům *přemíru obtížného učení pamětného*, z něhož po letech, ač s námahou bylo osvojováno, mnoho v paměti nezůstane. Cílem tohoto učení pamětného jest, aby žák uměl při zkoušení. Nic více. Úkolem náboženské výuky nemůže však býti, aby se žák namáhal učil spouště poznatků, jež většinou zase brzy zapomene. Jsou sice jisté vědomosti, kterých jest k pochopení i žití náboženského života velmi potřeba, tyto lze však redukovatí na hutné jádro, jež se pak snadno zapamatuje, a není třeba mořiti žáky učením se spouště fakt podružných, v nichž nakonec se jádro ztratí. Avšak fakta podružná nelze prostě odhoditi, neboť přispívají k pochopení jádra. Co tedy s nimi?

Navrhuji toto řešení: Naučná látka buď v učebnicích rozlišena v *jádro*, t. j. základní formulace a podstatná schemata osob, věcí a dějů, k čemuž nechť se druží *látka průvodní*, potřebná k jejich porozumění. Takto rozlišené učivo bude se pročitat a prohovořovat, při čemž však jádru věnuje se zvýšená pozornost a péče, čímž si je žáci dobře osvojí. tím spíše, že rozsahem bude nehojně. Zkoušení omezí se pak toliko na toto jádro. Pochopení jeho bude podporováno nejen učebnicovou látkou průvodní, ale i četbou vybrané příbuzné látky mimoučebnicové, jíž se doplní školní výuka. (Výbory z náboženské literatury.)

Naznačím konkrétně: Na př. v učebnici církevních dějin bude výrazně vytištěn stručný a hutný popis Husova života a jeho díla. Pak budou uvedeny drobnějším tiskem jednotlivé články, osvětlující různá místa z prvního článku o Husovi, zejména pokud se týká prostředí, poměrů, dějů a pod. Na konec bude uvedena literatura o Husovi, vhodná pro mládež (poukazy na knihy i místa z nich). Nebo zase učebnice věrouky bude obsahovatí konkrétní případy náboženských zažitků a zkušeností (drobným tiskem), a vedle nich odvozené formulace poznání (větší tisk), jež si pak žáci osvojí a oněmi toliko podloží.

Zastaralou v naší výuce jest i *forma zkoušecí* či *exzamenická*. Její hlavní závada spočívá v její subjektivnosti, neboť posudek získaný zkouškou jest závislý na osobnosti učitelově

*) Na př. na reformních školách v Nuslích, Michli a Hostiváři.

(každý učitel hodnotí jinak), zejména na jeho náladě a vztahu ke zkoušenému (sympatickému žáku se nadlepsi, nesympatickému ubere). Též indisposice zkoušenců, na př. trema, ubírají zkoušce na objektivnosti v hodnocení. Kromě toho jest zkouška vždy neúplná, nevyčerpávajíc úplně zkoušený obor — odtud náhoda, nazývaná štěstím nebo smůlou při zkoušce. Posléze jest málo výkonná, zabírajíc mnoho času. (Jak mnoho doby spotřebuje se na školách ke zkoušení, z něhož ostatní žáci celkem ničeho nemají.)

V novější době zavádí se do škol místo zkoušení t. zv. *testování*, které se děje podobnými způsoby jako zkoušení, avšak zaručuje jistou svoji nezávislostí na osobních stavech učitelových i žákových určitou objektivnost, úplněji vyčerpává zkoušený obor a vyžaduje málo času, neboť se většinou dává hromadně.

Testy jsou *pisemné*, předem učitelem nebo více učiteli připravené (hektografem, tiskem) práce, v nichž žák toliko doplňuje vynechané části myšlenek, odpovídá k daným otázkám kladem či zápolem (ano, ne), volí z několika výpovědí správnou, definuje dané pojmy a t. p. Tyto úkolky jsou krátké, ale zato četné, takže mohou dobře vyčerpati určitý obor látky. Ježto jsou pro všechny žáky stejné, zaručují naprostou spravedlnost. Poněvadž pak se pracují v klidu, nevzrušují žáků, jako zkoušení ústní.

V náboženství klasifikujeme po přednosti znalost nauky, neboť výchovné výsledky náboženství nelze snadno vystihnouti, a ještě nsnadněji lze je klasifikovati. Proto mohou jenom vykonávati vliv na zlepšení nebo zhoršení známky, klasifikující výsledky nauky. Ale i zde bylo by třeba objektivnějšího a též úplnějšího měření, než jest zkoušení, tedy testování. Náboženské testy, pokud vím, nebyly dosud nikde sestaveny. Osvědčují-li se však testy v ostatních oborech školské práce, jistě by prospěly i v náboženské výuce.

Československá škola jest v kvasu a přerodu. Sledujme pilně jeho výsledky, ale ani sami nezahálejme! *Pokusme se velmi vážně v duchu reformy celoškolské o zdokonalení naší náboženské výuky ve škole*, abychom nezůstali zpět za školským pokrokem. Tento článek jest dalším příspěvkem k tomuto úsilí.

Al. Spisar:

DOSLOV K ČLÁNKU „THEISM A MODERNÍ VĚDA“.

Na můj článek o theismu a moderní vědě v I. ročníku této revue odpověděl prof. dr. B. Zbořil, původce diskuse o tom thematu, v 6. čísle XXV. ročníku „České mysli“. Celkový dojem diskuse je uspokojující. Je vidět, že při dobré vůli je diskuse možná i mezi zastánci různých směrů myšlenko-