

zklamání u učitelů, poněvadž i ve třídě pro nadané stálým stupňováním učebné látky se vytvořila skupina žáků poměrně „nenadaných“, kteří porušovali homogenitu „nadaných“ ve třídě, jednak roztrpčení u rodičů, kteří se cítili dotčeni někdy spravedlivým, někdy pochybným výrokem učitelovým, jenž odkazoval jejich dítě do tříd pro méně nadané. Učitel má dosti prostředků, aby se nenadaného žáka zbavil, aniž se musí bolestně dotýkati míst, kde děti i rodiče jsou nejcitlivější. A konečně, proč chcete již na obecné škole utvořiti novou aristokracii — tentokráte ducha — když zásada jednotné školy obecné jest jedinou zárukou, že usnadní proces duchové jednoty a bratrství všech dětí národa?

Francouzi (prof. Boucher, Favières, Roger) se účastnili debaty jen věcnými poznámkami všeobecného rázu. Principu školy jednotné ve svých základech nikdo v demokratickém státě nebere v pochybnost. V demokracii nemůže býti rozdíl mezi dětmi: ať náleží k jakékoli třídě společenské, všechny mají stejná práva na život fyzický a stejná práva na úplný vývoj schopností intelektuálních. Obtíže se počínají, když se na základě principu řeší samotný problém. Ve Francii jest trojí druh obecných škol: 1. veřejné, 2. přípravné třídy lyceí a kolejí, 3. školy soukromé „libres“. Přebrady, které dělí děti různých společenských tříd, nejsou duchu demokratickému na prospěch. V tom jsou všichni za jedno. Problém jednotné školy vyžaduje vyřešení těchto otázek: 1. jednotu učebných osnov, 2. jednotu učitelských sborů, 3. jednotu učebných ústavů.

Cílem jednotné školy jest zabezpečiti kontinuitu vzdělání podle různého stupně vývoje a nadání: obecná škola budí vnímavost dítěte, střední škola ducha kritického, vysoká ducha tvůrčího. Jen přednosti ducha mají otvírati bránu studií středoškolských. Jestliže obtíže a zájmy rázu hospodářského, politického a náboženského brání okamžitému řešení problému jednotné školy v plném rozsahu, jednotný obsah společných osnov má zaručovati každému dítěti společnou míru uzavřených vědomostí a otvírati přístup bez rozdílu majetku a prostředí k dalšímu vzdělání.

Po vyčerpání debaty, která tu v přehledu byla podána, byla ustanovena užší komise, aby připravila návrh resoluce.

Komise dohodla se na tomto znění:

Kongres žádá:

1. aby organizace tří stupňů školských se zakládala na základech ryze demokratických;
2. aby střední škola, směřující buď k vzdělání teoretickému („enseignement de culture désintéressée“) nebo k vzdě-

lání praktickému („enseignement technique“) byla úzce spjata s obecnou školou.

3. Jest spravedливо a v zájmu státu, aby tato škola byla přístupna všem nadaným žákům školy obecné. O této způsobilosti rozhodne zkouška lékařská, pedagogická, a možno-li, psychologická.

4. Oba druhy výchovy středoškolské mají býti zajištěny stipendii, fundacemi a zvláštními fondy.

5. Pro mládež, která se nevěnuje studiím, mají býti zřízeny až do 18 let pokračovací školy.

6. Se zřením k tomu, že každá reforma školská jest určena prostředím, speciálními podmínkami každého národa, tradicí a zkušeností pedagogickou, kongres je toho mínění, že pokusy o splynutí posledních tří tříd obecné školy s prvními třemi třídami střední školy nepokročily ve všech zemích tak daleko, aby v dnešní době („actuellement“) nižší třídy středoškolské mohly býti účinně nahrazeny vyššími třídami obecného školství. Kongres však nestaví se proti tomu, aby v pokusech o tomto problému se nepokračovalo všude tam, kde to okolnosti dovolí.

Poslední bod resoluce navržen byl na přání účastníků československých, k nimž se připojili Poláci.

Resoluce byla přijata jednomyslně.

Jan Mukařovský:

VYUČOVÁNÍ JAZYKU MATEŘSKÉMU NA ŠKOLÁCH FRANCOUZSKÝCH A O POTŘEBĚ JEHO REFORMY NA ŠKOLÁCH NAŠICH.

I. Kapitola úvodní.

Že vyučování jazyku mateřskému na naší střední škole má své nedostatky, není možno popírati. Profesori češtiny jsou si jich vědomi a loňská anketa, uspořádaná Střední školou, zřejmě ukázala nejpalcivější z nich. Dotazující se spisovatelů, jak přispěla škola k jejich slohové výchově, projevíli profesori své obavy i nejistotu, dává-li střední škola po této

stránce, co by dáti měla. Není ostatně mezi učiteli češtiny snad nikoho, kdo by se byl nad touto otázkou nezamyslel, kdykoli ukončil opravu komposic a uvědomil si, jaký je výsledek vší práce jeho i žáků. Myšlenka, která byla podkladem práce, vyjde z pera žáků k nepoznání pomačkána a zmrzačena; stylistické chyby, na něž vyplýval červený inkoust, vracejí se v téže podobě s beznadějnou důsledností od primy do oktávy v každé úloze. A takto tisíckrát si klade unavený češtinář otázku: „Je tento neúspěch vinou mou či žáků? Nedovedu já učit nebo oni chápati?“ Dovede-li však domyslet, uklidní se aspoň po této stránce. Poznává, že nejsou vinní žáci, protože jen zázračný člověk by se mohl slohově zdokonalovat tím, že by jednou měsíčně napsal třístránkové cvičení. Není však vina ani na straně učitelově, protože nemůže věnovati slohovému výcviku více času než právě hodinu nebo dvě měsíčně, má-li stačiti na všechno učivo, jež mu předpisují osnovy.

Avšak dáme-li rozhršení učiteli i žáku, nezbavíme se dotěrné otázky, kde že je vina. Neboť problém slohové a v širším smyslu jazykové výchovy není tak úzký, aby se týkal toliko školy. Nezískají-li žáci schopnost přesného a vkusného vyjadřování (a s ní i možnost jasného a souladného myšlení), pocítí následky tohoto nedostatku veškeren národní život. Nebudou sice nijak zvláště citelné v literatuře, protože žáci literárně nadaní dovedou se slohově vychovat sami, ale — všichni lidé nejsou básníky. Střední školou procházejí také budoucí učenci, žurnalisté, politikové, inženýři, učitelé a ti všichni chtějí, ba jsou nuceni vyjadřovati své myšlenky slovem i písmem. A to tak vyjadřovati, aby jejich projevy, myšlenkově souvislé i výrazově přesné, byly obecně srozumitelné. Nena učí-li se tomu ve škole, získávají tuto schopnost namáhavě v praxi a leckdy jí vůbec nenabudou. Bylo by příliš snadno shledávati doklady slohové anarchie u nás; spoustu dodaly by jich sloupce denního tisku, projevy řečnické, úřední výnosy, odborné knihy, ba leckdy i prosté dopisy. Ale bylo by zbytečné dokazovati zjev příliš zřejmý. Hledáme-li jeho příčinu, nemůžeme však spravedlivě přičísti vinu jen a jen škole. Je třeba poukázati k všeobecnému nedostatku jazykové kultury nebo spíše jakéhosi slohového průměru. Ani naše nová literatura nemá sloh ustálený. Ptá-li se V. Dyk (v Lumíru 1922), kde jsou duchovní dědicové Máchy, Vrchlického a Březiny, bylo by možno ptáti se také, jací jsou slohoví dědicové nejen jejich, ale i ostatních velkých spisovatelů nové české literatury. Každý z těchto jazykových tvůrců přinesl zcela nové, své a nenapodobitelné slohové ovzduší, přetavil jazyk ve své tvůrčí výhni. A nemá-li literární sloh této tradiční slohové základny, jež na příklad ve francouzské literatuře spojuje klasiky XVII. století se spisovateli nejnovějšími, není možno, aby se bez pomoci písemnictví vytvořila ustálená řeč denního uží-

vání, jakýsi slohový průměr, jenž by spojoval logickou přesnost s úměrností a uhlazeností a kterého by mohl užít, kdykoli by ho potřeboval, každý z těch devadesáti procent lidí, postrádajících tvůrčího nadání jazykového.

Nelze tedy škole přikládati všechnu vinu na obecné bezradnosti slohové, ale část viny nese přece. A to proto, že více učí než vychovává. Tato výtka je locus communis a leckdy se jí i zneužívá proti škole (nebo spíše proti učitelům), ale vzhledem k jazykové výchově není neoprávněná. Není ovšem pochyby, že si náš žák odnese ze školy dosti vědomostí o jazyce i o písemnictví, ale je rovněž jisto, že pro praktické ovládnutí mateřštiny dovede z nich vytěžit málo. A to proto, že veškerá látka byla mu podávána se zřetelem naukovým, bez souvislosti s praxí. Ještě v nižších třídách udržuje se jakýsi svazek mezi čítankovou četbou a písemní prací, která leckdy těží svá témata z četby. Avšak i tady tváří se gramatika příliš suše odbornicky, vycházejíc z logických pravidel a nikoli ze živého textu; kromě toho je nadobro opominuto důležité poučení o slovníkové stránce jazyka či spíše slovníkové cvičení.* Na vyšším stupni se však nauková stránka od praktické odtrhuje nadobro. Páteří vlastního vyučování je literární historie, již četba slouží, jak samy osnovy praví, za pouhý „podklad“. Praktický výcvik slohový je zastoupen 10 komposicemi do roka, mluvními cvičeními a v nejvyšších dvou třídách cvičeními řečnickými. Již v pouhém schematu jeví se tedy nepoměr: nejučinnějšímu cvičení slohovému, písemnému, je věnováno, počítáme-li na komposici 2 hodiny (hodinu práce a hodinu opravy), 20 hodin do roka, vlastně ani tolik ne, protože 4 komposice jsou domácí, a tedy se ve škole toliko ukládají. Avšak ve skutečnosti je poměr naukových složek k praktickým ještě nepříznivější. Kdežto gramatika v nižších třídách sloužila přece jen konec konců slohové výchově, je literární historie (a jí podřízená četba) nadobro odloučena od praktického výcviku. Její cíl je historické a estetické poučení; hlavní požadavek, jež klade na žáka, je ten, aby dovedl spolehlivě reprodukovati, co ve škole slyšel. Samostatné práce myšlenkové od žáka nežádá; vyžaduje toliko paměť a chápavost, obě vlastnosti pasivní. Slohová práce však, ať písemná či ústní, potřebuje rozvinutých schopností aktivních; nejde jí o reprodukci, nýbrž o produkci, samostatné tvoření. A tím lze vysvětliti bezradnost, s níž po desíti hodinách práce literárně-historické přistupují žáci v jedenácté hodině měsíční k písemní práci. Jsou zvyklí svědomitě opakovati, co slyšeli, a najednou se mají ujmouti slova sami, bez cizí pomoci. Není divu, dopadne-li jejich práce špatně.

*) Viz III. kap.

Takový je stav jazykové výchovy na našich školách, a to bez viny učitelů. Stránka nauková utlačuje svým rozsahem i svým rázem stránku praktickou, avšak není v moci učitelů, změnit jejich vzájemný poměr. Není možno jíti jednotlivcům proti výslovně naukovému rázu celé školy, proti osnovám a přáním vedoucích činitelů. Osnovy předpisují jasně od páté třídy výše na prvním místě: „Dějiny české od... do...“ podle rukověti, založené na stanovisku literárně-historickém.“ A nezbývá tedy učitelům než smířiti se s tím, že rukověť, kniha svým rázem, ba i názvem pomocná, stává se vůdcem a vrchní instancí vyučování. Chtěl by snad učitel položit větší váhu na četbu? Domnívá se, že by právě četbou velikých spisovatelů, důkladnou a prohloubenou, bylo možno nejlépe vychovávat i myšlenkově i slohově? Postaví se mu zase do cesty osnova, jež praví jasně: „Četba ukázek dobově a myšlenkově uspořádaných a poskytujících látku a podklad pro výklady literárně-historické, obsažené v rukověti, se zvláštním zřetelem ke zjevům typickým.“ A rázem je úkol četby okleštěn; není svépřávná, je satelit, vázaný naukovým cílem literárně-historickým. A zbývají tedy pro četbu důkladnou a prohloubenou dvě knihy četby školní a čtyři pět spisů, zařazených do četby domácí. Ale i tady dodávají osnovy, že četbu tu je pokládati za „doplnek čítanky“, t. j. čítanky literárně-historické, a stáčeji také četbu domácí i školní směrem naukovým. Kromě toho však nesmíme zapomínati na požadavky absolutního pána, literární rukověti. Ty jsou tak značné, že se před nimi skrčí do koutka četba domácí, komposice, mluvní cvičení a kde co ostatního. A tak od začátku do konce roku sytí profesor modlu literární historie nekonečnými monology ex cathedra a žáci nepřetržitým učením. A obě strany jsou na konci roku šťastny, když nezbývá v příručce listu, který by nebyl ušpiněn stopami úsilovné práce.

Je tedy profesor při takovém stavu věcí dočista nevinný. Žádá se na něm, aby své žáky naučil především literární historii, a tu povinnost koná svědomitě. Že žáci, čím více zvykají trpnému přejímání cizích myšlenek, tím méně projevují schopnosti (i chuti) k samostatnému tvoření, není jeho vina. Trpí tím sám nejvíce při opravě písemných prací. Vadu musíme hledati jinde, v samých osnovách; ba snad ještě hloub, v názoru o hlavním cíli jazykového vyučování. Dokud se bude pokládati čeština za předmět stejnorodý na př. s historií, dokud bude učitelé prikazováno, aby více teoreticky učil než prakticky vychovával, dokud bude žák nucen k pasivnímu přejímání vědomostí, nikoli však veden k samostatné práci myšlenkové a vyjadřovací, dotud není naděje na nápravu. Stane-li se však hlavním a jasně uvědoměným cílem výcvik činnosti myslivé a výrazové schopnosti, lze očekávati změnu k lepšímu.

Nastává otázka, jaké změny by vznikly v osnovách a jaké v denním běhu školního vyučování, kdyby byl tento názor uznán za správný. Odpovědi na ni bude celá naše studie; proto nyní, v úvodní kapitole, budiž nám dovoleno omeziti se na pouhé naznačení celkového rázu těchto změn.

Je přirozeno, že by se příliš netýkaly obsahu vyučování; zůstala by i nadále gramatika, četba, literární historie, písemná práce. Bylo by toliko třeba přidati k nim cvičení slovníková, samostatná aspoň v nižších třídách, ve vyšších třídách pak účelně prováděná v souvislosti s četbou. Zato by značné změny nastaly ve vzájemné podřízenosti a nadřízenosti jednotlivých složek, a kromě toho ovšem i nutné změny metodické. Jsou-li dosud vedoucím činitelem složky naukové, přejaly by jejich místo složky praktické, jež slouží přímo myšlenkovému a výrazovému výcviku a z nich především písemné práce. Neznačí to ovšem, že by ostatní složky měly býti nějak utlačeny; podřídily by se toliko jinému cíli, než jakému dosud slouží. Zejména byla by dotčena dvojice literární historie — četba. Za dnešního stavu, kdy se jazykové vyučování stará především o vědomosti žáků, vládne literární historie nad četbou, jež je pouhou ilustrací výkladů literárně-historických. Kdyby však šlo o to, aby bylo celé vyučování podřízeno písemným pracím, neboli aby každá jeho složka měla za hlavní úkol přispěti svým dílem k rozvíjení výrazové schopnosti žáků, musila by literární historie postoupiti vůdčí místo četbě. Neboť četba, nikoli ovšem zlomkovitá a toliko ilustrující, nýbrž souvislá, zakládající se pokud možno na úplných literárních dílech, může žáka vychovati myšlenkově i slohově mnohem účinněji než literární historie. Je ovšem třeba, aby byla účelně řízena; nesmí býti povrchní a spokojiti se pouhým buditi neurčité citové ozvěny v mysli žákové, nýbrž má vésti žáka k tomu, aby samostatně spisy promýšlel a hledal myšlenkovou techniku i způsob vyjadřování jejich spisovatelů. Poskytující dokonalé vzory slohové je i přímou přípravou k písemným pracím. Není však třeba domnívati se, že by literární historie při takovém stavu věcí byla nutně zkrácena. Mohla by býti pěstována stejně intensivně jako dnes; rozdíl by byl toliko ten, že by žáci byli nuceni opatřovati si sami přímo z textů vědomosti, jež jim dnes podává příručka hotové. Musili by býti ovšem podporováni radou učitelovou, po případě i literárně-historickými a kritickými spisy, jejichž příslušné oddíly byly by jim učitelem naznačeny. Je jisto, že by bylo třeba sleviti z rozsahu učiva; nestačil by čas na všechny autory, kteří jsou v příručce probíráni, leckdy však také jen jmenováni. Bylo by třeba vyhledati účelným výběrem jen největší z nich, opravdové tvůrce myšlenky a slova. Škoda z tohoto omezení by nebyla prázdňá: místo povrchního tušení o většině spisovatelů, kteří kdy česky psali, nastoupilo

by důkladné poznání těch, kdo českou literaturu v pravém slova smyslu vytvořili; místo do šíře šlo by se do hloubky.

Taková změna nastala by tedy v literární historii a v četbě; účel by byl přiblížit tyto složky pokud možno písemným pracím, posílit jejich význam výchovný bez zanedbání stránky naukové. Podobně bylo by tomu i při ostatních složkách: i gramatika a výcvik slovníkový obrátily by hlavní zřetel k výchově myšlenkové a slohové. Jakým způsobem by měly býti upraveny, o tom promluvíme až v dalších kapitolách, neboť v úvodní stati jde nám v podstatě toliko o důkaz, že je třeba, aby vyučování mateřštině směřovalo ve všech svých složkách k jedinému cíli, jež lze označiti slovy: jasné myšlení, přesný výraz. Proto také opomineme na tomto místě otázku změn metodických, jsouce přesvědčení, že hlavní nutnost a nezbytný předpoklad nápravy je jasné vědomí cíle, ježto jen cíl je v daném případě veličinou absolutní, kdežto „cesty mohou býti rozličné“.

Budeme-li se však přes toto přesvědčení v příštích kapitolách přecházející otázkami metodickými, nezměníme tím svého názoru o proměnlivosti metod. Nepůjde nám o to, abychom hlásali metody samospasitelné a neomylné, nýbrž toliko o názorný důkaz, že vyučování mateřštině lze podřídit cíli, který jsme naznačili. Názornosti se pokusíme dojíti tím, že vylíšíme metody, prakticky prováděné v zemi, jejíž literatura je proslavena jasností myšlenky i krásou a přesností slova, ve Francii. Učiníme to také proto, že onen směr jazykové výchovy, který pokládáme za příhodný pro školy naše, je ve francouzském školství upevněn i vypracován staletou tradicí. Je tedy zřejmo, že současné metody francouzské jsou pokud možná nejdokonalejší; vždyť se k nim došlo dlouhým vývojem. Přesto však nemíníme nikterak doporučovati otrocké jejich napodobení, jsouce si vědomi značných rozdílů mezi poměry a potřebami školství francouzského a našeho. Kromě toho jsme hluboce přesvědčeni, že naše škola, uvědomí-li si jen zřetelně cíl, osvědčí svou životnost tím, že si najde k němu cestu. Francouzský příklad může býti dobrým rádcem, nikoli však neomylným vůdcem.

Poněvadž nám tedy šlo v podstatě o cíl vyučování a nikoli o rozličné metody, nesnažili jsme se nikterak o úplný jejich výčet. Proč vykládati podrobně o příliš logické metodě gramatické, jež se ještě namnoze udržuje na francouzských školách, je-li překonána nově se ujímající metodou Brunotovou? Proč probírat při vyučování slovníkovém starého Larousse, máme-li po ruce krásnou metodu Ballyho? Proto jsme se omezili při každé složce slohové výchovy na jediný metodický spis přihlížejíce k tomu, abychom vyvolili nejlepší ze současných. Časem ovšem byli jsme nuceni dovolávati se i dvou spisů téhož autora; přesto však hlavní jádro příslušné

kapitoly převzali jsme toliko ze spisu jednoho. Proto v seznamu pramenů uvedeme na prvním místě knihy, kterých jsme užili za základ; ty pak, jež jsme toliko nahodile citovali, v závorce na místě druhém. Celkem přidrželi jsme se těchto děl: o gramatice — F. Brunot, *La pensée et la langue*. (Týž, *L'enseignement de la langue française*); o slovníku — Ch. Bally, *Traité de stylistique française*. (Týž, *L'étude systématique des moyens d'expression*); o literární historii a o četbě — J. Bezard, *De la méthode littéraire*; o písemných pracích J. Bezard, *La classe de français*. (Kromě toho i výše citovaný spis *De la méthode littéraire*.) Konečně v několika kapitolách poskytl nám poučení i souborný spis *Les leçons de français dans l'enseignement secondaire* (autoři Mlle Butts, Mm. Bally, Cart, Dubois, Nussbaum, Rousseaux, Zumbach).

Nakonec zbývá nám promluvit o pořadu, kterým míníme probírat jednotlivé části jazykové výchovy. Nemůžeme jich seřaditi ani podle důležitosti, protože jsou všechny stejně nezbytné; ani podle časového pořadí, v němž se uplatňují ve škole, poněvadž na příklad písemné práce provázejí žáka od prahu středoškolských studií až do konce. Uvedeme je tedy takovým pořádkem, aby byla zřejma vzájemná jejich vnitřní souvislost. Vyučování gramatice a slovníku jest základem, jsou přípravou k jazykové výchově. Na nich buduje četba a literární historie. Všechny tyto části jsou pak podkladem složky hlavní, písemných prací, jež vedou žáka k aktivnímu užívání toho, čemu se naučil ve vyučování ostatním. Proto probereme jazykovou výchovu tímto pořádkem. Gramatika. Slovník. Četba a literární historie. Písemní práce.

Příště dále.

■ ■ ■

Jan Čeněk:

Z REFORMNÍHO RUCHU V CIZINĚ.

Střední školství evropské od světové války je v stálém pohybu. Nově vzniklé státy hledí se postavit na vlastní nohy, státy staré rychle přizpůsobují své vyučování nové orientaci politické a kulturní, a vyrovnávají se s dobovými hesly výchovnými. Nejzávažnější však je, že školství, zejména střední, stává se namnoze nástrojem politických skupin, jež jsou právě u vesla. Proto nelze vždy nazývati reformou pouhou změnu organizace nebo osnov a trvalost nebude asi údělem všech těchto změn.

*

nejnovější hymny českých legií, s životopisy jejich autorů. Spisek je velice poučný jasným výkladem i obrázky, co do věci vědecky přesný a spolehlivý udává přesné texty původní a dokumentárně dokládá všechny údaje věrohodnými citáty nebo odkazy na hojné prameny, z nichž bylo čerpáno. Bude také výbornou pomůckou vyučovací o předmětu, s nímž seznámiti žactvo je svatou povinností všech československých škol. Knížka je úhledně vypravena. V. F. S.

O Janu Žižkovi pro mládež vyšlo v letošním jubilejním roce jeho několik pozoruhodných knížek, z nichž každá svým jiným způsobem hledí přiblížiti mladému čtenáři význam největšího národního bohatýra.

První byl *J. S. Touc*, který s pseudonymem A. Jíl napsal knížku, vystihující správně ovzduší, z něhož k budoucímu úkolu husitského vůdce vyrostl trocnovský rodák. Vkusné kresby Víta Gruse zdobí populární tuto knížku. — Po druhé zpracoval tutéž látku též autor s vlastním jménem (s obr. Fr. Vrobela) ve vydání Ústř. spol. učitel. v Brně „O trocnovském hrdinovi“.

U Vilímka *dr. Jar. Kosina* napsal kronikářské známé vylíčení Žižkových tažení a jeho doby s ilustracemi (Černého, Hudečka a j.): „Trocnovský hrdina“. — Pověsti, které v Čechách na nesčetných místech kolují o něm, sebral *Rud. Tschorn* v knížce u J. Svátka, sestaviv z nich jako mosaiku životopis a poukázav na prameny, z nichž čerpal. — A právě se ohlašuje vydání „Našich světél“ v Stát. nakladatelství, kam *Ant. Rambousek*, známý spisovatel historických knížek pro mládež, napsal také spisek o Žižkovi. V. F. S.

Ohlas domova. Se zvláštním zřetelem k zahraničním krajanům upravili *Boh. Láznovský, Vojta Beneš, Jan Jaderka, Jos. Kožíšek, Stan. Klíma, Jos. Páta, Frant. Vodsedálek*. Nákl. „Orbis“ v Praze 1924. Stran kvart. 303. Za 24.— Kč.

Nakladatelství „Orbis“ vydalo již jednu podobnou čítanku, „Pozdrav z otčiny“, Ohlas je jejím doplněním a pokračováním. Publikace má na mysli Čechy roztroušené až na konci světa, kam stěží zavítají české noviny, tím méně — česká kniha a český obrázek. A tedy, aby jednou za rok a jejich děti na celý rok měli tuto krajané na očích obraz své vlasti a na mysli toužné i radosti — plné obcování s ní, rozšířila česká propaganda 10.000 exemplářů „Pozdrav z otčiny“ r. 1923 a miní letos podobně rozšířiti i toto pokračování. Arciže dosti exemplářů zbude i pro naše školy, zvláště nižší a střední stupeň. Je to čítanka zrovna lahůdková svou vybraností textů, při tom stručností klasickou. Málokterý článček, málokterá povídečka se rozpřáhla přes jednu stránku. Jsou do knihy pojaty slovem i obrazem jak odlesky dávné i nedávné minulosti národní, tak politické a kulturní časovosti. Není slavnějšího autora, aby se básní, či prosou (nachystanou ad hoc nebo vyňatou z díla) neúčastnil. Informace, vlastivěda, poučení, srdce národního hoření a tvoření. — Kniha živá a pravdivá. Obrazů bezpočet. Bude radostí vši mládeže. K. J.

Oprava. Do posudku Nových hradčanských písniček od Fr. S. Procházky vloudila se na str. 345. IV. ročníku Střední školy nemilá chyba tisková. Na str. 11. shora má správně znít citát verše „bůh vysloužilý dělostřelec“. (Rozumí se tu podle laskavého upozornění autora onen německý bůh, kterého se Vilém stále dovolával a vzýval ho jako speciálního germánského pomocníka svých kanonů.)

STŘEDNÍ ŠKOLA

Jan Mukařovský:

VYUČOVÁNÍ JAZYKU MATEŘSKÉMU NA ŠKOLÁCH FRANCOUZSKÝCH A O POTŘEBĚ JEHO REFORMY NA ŠKOLÁCH NAŠICH.

(Pokračování.)

II. Gramatika.

Francouzské vyučování gramatické, zejména pak školská syntax, lišilo se do nedávné doby od našeho vyučování ve svůj neprospěch. Školská mluvnice trpěla přílišnou logičností. Zjevy jazykové byly mechanicky zařazovány do příhrad a příhrádek; když se jazyk a mrtvé schema octly v rozporu, musil ustoupiti jazyk, poněvadž schema mělo pravdu vždy. Nejhuře řádila tato snaha po vnější logičnosti při „analyse logique“ (větném rozboru). Několik do očí bijících dokladů (úředně ověřených, ježto citovaných z „Courrier des examens“) uvádí Brunot (L'enseignement de la langue française 7 n.). Na př. dána k analyse věta:

„Ils dormaient, roulés en boule.“ (Spali, schouleni v klubko.)

Při rozboru se objevilo, že toto „souvětí“ (phrase) obsahuje 2 věty: 1. „Ils dormaient“, věta hlavní; podmět: „ils“ (oni); sloveso: „étaient“ (byli); doplněk: „dormant“ (spící). 2. „(Ils étaient) roulés en boule“, věta hlavní, eliptická; podmět: „ils“ (oni) zamlčen; sloveso: „étaient“ (byli) zamlčeno; doplněk: „roulés“ (schouleni), určený výrazem „en boule“ (v klubko).

Již tento prostý příklad ukazuje, že tam, kde zdravý rozum nenajde více než větu jedinou, našel rozbor „logický“ věty dvě, z nichž druhá má zamlčený podmět i sloveso. Ale mezi doklady nebo spíše odstrašujícími příklady, našly by se rozборы složitější a ještě absurdnější.

Není však třeba jich citovati; jediný z nich stačil, aby ukázal ráz tohoto vyučování, které ztotožňovalo logiku s gramatikou. V této příčině můžeme býti hrdi na své školní knihy, jež pochopily, že školská gramatika musí zvoliti jakýsi kompromis mezi logikou a psychologickým chápáním jazyka. Mluvnice Gebauerova, přepracovaná, ba přestavěná Ertlem, pokročila značně daleko od logiky jazyka k jeho psychologii. Uvědomila si, že gramatická kategorie nemusí vždycky míti týž ztrnulý význam (přivlastňovací zájmeno „můj“ znamená prosté citové zbarvení řeči ve spojení „můj Bože“), že táž myšlenka, týž vztah může býti vyjádřen několikým různým způsobem (stálými připomínkami a poukazy se zdůrazňuje, že není podstatného významového rozdílu mezi souvětím souřadným a podřadným: „Přišla desátá hodina, kdosi klepal na dveře = když přišla desátá hodina“ (Gebauer-Ertl, Mluvnice II. 73); ukazuje se, že spojka „aby“ může mít význam vztažný: „Není takové písničky, aby konce neměla.“). Konstatuje konečně také, že nejen gramatickou vazbou, nýbrž i slovosledem (t. str. 52), ba i pouhým přízvukem a výškou hlasu (t. str. 49 n) je určen smysl řeči.

Jedinou vadu (nikoli vědeckou, nýbrž pedagogickou) má tato kniha: autor roztrídil materiál, v podstatě psychologicky nepravdivý, do logických kategorií staré gramatiky: najdeme v knize nejen větosloví a nauku o významu druhů a tvarů slovních, nýbrž i všechna příslušná pododdělení. Chtěje pak toto rozdělení přizpůsobiti proměnlivosti živého jazyka, byl nucen se uchýliti k dělení příliš složitému. Není řídkým zjevem, že v knize při rozdělování najdeme vedle číslic ještě latinské písmeny a konečně i řecké; kde ani tato složitá hierarchie nestačí, je odbojný materiál umístěn v poznámkách, jichž bývá třeba několik za sebou. Pro člověka odborníka, jemuž kniha slouží k občasnému nahlédnutí, je klasicky jasná a přehledná. Ne však pro žáka, jemuž slouží k souvislému učení; ten je četnými odděleními maten.

Bylo však až do nedávna těžko najíti způsob, jakým by bylo možno přiblížiti dětské chápavosti nové pojetí jazyka; nebylo lze strhnouti staré lešení logiky, dokud nebylo vystavěno nové. Této práce se podjal F. Brunot. A bylo k ní třeba opravdové odvahy velkého stavitele „Dějin francouzského jazyka“, jenž se odhodlal provésti do důsledků poznání, že jazyk a myšlení jsou dvě věci různé, že jazyk myšlenku vyjadřuje, ale nekryje se s ní, a že tedy je třeba zříci se zcela rámce logického, jehož užívala dosud gramatika školská.

Zdálo by se, že se gramatika takto osvobozená vrhne v náruč psychologie, ale Brunot pochopil, že to učiniti nesmí. Stejně jako není jazyk produktem čistého myšlení, není ani produktem a věrným obrazem duševního dění jednotlivců. Na přítomný stav jazyka účinkuje celá jeho minulost, všechny vnější okolnosti, jež kdy na jazyk zapůsobily. Také jazyk neslouží jen vyjadřování myšlenek a citů jednotlivcových, nýbrž jest zjev sociální, slouží dorozumění. Tyto všechny okolnosti byly by zanedbány a potlačeny, kdyby se při rozdělení jazykových zjevů hledělo toliko k jejich platnosti psychologické.

Odkud tedy vzíti nový princip rozdělení, jenž by uvedl řád v spleť jazykových zjevů? Na tuto otázku odpovídá Brunot, že v jazyce samém. Podobně jako logika, zbavujíc pojmy znaků rozlišných a ponechávajíc jen společné, postupuje abstrakcí stále k pojmům vyšším, až na konec zredukuje veškeré pojmové bohatství v několik nejvšeobecnějších pojmů, kategorií, tak i gramatika podle mínění Brunotova musí seřazovati jazykové zjevy stejného významu ve skupiny postupně se rozšiřující, až dojde také k základním kategoriím. Ovšem tyto kategorie, „idées“ nebudou pojmy filosofické, nýbrž budou míti spíše ráz empirický; nebudou ani tak přesně formulovány jako logické kategorie a také jich bude více než bývá uváděno kategorií logických. Vždyť nejsou předmětem teoretického poznání, nýbrž toliko účinnými pomůckami praxe, zjednávajíc jistý přehled po neklidném proudění jazykovém.

Takové kategorie jsou podle rozdělení Brunotova na př.: Bytosti, věci, myšlenky a jejich jména. — Pohlaví a rody. — Čísla. — Neurčenost a určenost (indétermination et détermination). — Zastupování (représentation). — Události (les faits). — Podmět. Osoba. — Dosah děje (portée de l'action) atd. Každá pak z těchto kategorií má několik pododdělení; na př. v kategorii „Bytosti, věci, myšlenky a jejich jména“ jsou pododdělení: Vlastní jména. — Jména obecná. — Přejímání (l'emprunt). — Přizpůsobování slov hotových*). — Tvoření slov nových. — Odvozování. — Nahrazování jmen (les nominaux). — Přehled různých kategorií jmen, která se tvoří, seřazených podle smyslu. — Jméno jakožto znak (le nom comme signe).** — Pozměněná pojmenování (modifications aux dénominations).

Toto rozdělení nepodává nám ovšem názorného obrazu o podstatě systému Brunotova. Ba mohlo by se dokonce na první pohled zdáti, že se valně neliší od rozdělení dosavadního. Tak první tři základní kategorie, jež jsme citovali,

*) t. j. substantivisování.

**). Výklad o rozdílu mezi jmény, jež vykládají, definují věc vyjádřenou (na př. „louskáček“) a ostatními, jež ji pouze jmenují; výklad o metafoře a synonymech.

mohly by se podobati pododdělením kapitoly o substantivu v běžných gramatikách rázu logického. Ale to je toliko dojem povrchní. Přihlédneme-li jen trochu blíže k rozložení zjevů jazykových v tomto rozdělení, vysvitne ihned rozdíl základní. Zřejmě ukáže nám jej na př. kategorie „Číslo“ (nombres), kde jsou shrnuty výklady o singuláru a plurálu, o členu neurčitém i partitivním, o číslovkách a mírách, o způsobu, jímž jazyk naznačuje početní úkony — zkrátka o všech zjevech jazykových, jež vyjadřují pojem čísla, počtu (nombre). A stejně se děje i při zařazování všech ostatních částí řeči. Slouží-li na př. některý zjev charakterisaci, shledáme se s ním v kapitole „Caractérisation“, ať je to adjektivum (dobrý člověk*), substantivum (cesta lesem), adverbium (mluví špatně), předložkový pád (cesta s vrškou), participium (jdu zpívaje) nebo celá věta (čekání, které trvá dlouho). Ale Brunot jde ještě hloub; uvědomí si, že charakterisaci mohou sloužiti i vnitřní prostředky: tón řeči (věta „Mluv, příteli“ může nabýt pouhým způsobem výslovnosti rázu ironického, pohrdlivého nebo naopak důvěřivého), odvozovací přípony (na př. u diminutiv) nebo i ráz slova samého názvy „zámek, palác, vila, letohrádek, chyše, chata, bouda“, charakterisují různým způsobem pojem „dům“).

A podobně v ostatních kapitolách a knihách zapadají jazykové zjevy podle dosavadního rozdělení často zásadně různé do společného rámce, vyznačeného příbuzností významovou. Je ovšem naopak přirozeno, že týž zjev jazykový najdeme v několika kapitolách, je-li schopen vyjadřovati několik různých myšlenek (idées). Povědomí o vzájemné souvislosti udržuje při zdánlivém odtržení velmi prostě a účinně terminologie: adjektivum zůstane adjektivem, ať se vyskytne ve funkci substantivní v kapitole o bytostech a věcech či jakožto prostředek bližšího určování v kapitole „Caractérisation“; podobně je adverbium nadále adverbium, sloveso slovesem.

Zachováváje starou terminologii uchoval Brunot své soustavě přehlednost, jež byla nespornou ctností gramatiky logické, ale odňav těmto tradičním názorům absolutní vládu a nahradiv rozdělení z nich vyplývající rozdělením podle myšlenek (idées) uvolnil živé proudění jazykové a umožnil jednotlivým odstínům významovým, aby uplatnily svou individuálnost. Tím odstranil překážku mezi gramatikou a stylistikou. Bez jakékoli násilnosti najde se v kapitole o „Bytostech, věcech, myšlenkách a jejich jménech“ místo pro metaforu a eufemismus, v oddílu o charakterisaci pro adjektivum v literatuře a pro epiteton, ba shledáme se i s výkladem

*) K dokladům připomínáme, že jsme mnohdy byli nuceni nahraditi doklad autorův obdobným českým, nebylo-li dobře možno francouzský doklad přeložiti.

o slohových finesách tak subtilních, jako je obrat, oblíbený u literárních impresionistů: „Elle demeura... tâtonnant autour d'elle les places ou n'avait pas encore posé la fièvre de ses mains.“*)

Schopnost vniknouti do všech zákoutí jazyka je jistě veliká přednost metody Brunotovy. Svou pružností přibližuje se takto věda gramatická nejen příbuzným odvětvím vědeckým (na př. psychologii), ale i živé praxi, zejména pak spisovatelům a žurnalistům. A přibližuje se i škole.

Jakým způsobem nastává a do jaké míry se děje toto přiblížení mluvnice škole metodou Brunotovou, okáže názorný příklad lépe než teoretické výklady. Za to, že takový názorný příklad podati mohu, jsem zavázán slečně Guenot, profesorce při Lycée annexe de l'Ecole normale de Sevres, jež na laskavé doporučení pana prof. Brunota dovolila, abych byl přítomen jedné z jejich hodin. Byla to hodina, při které se probíraly slovní výrazy citu. Za předběžnou domácí přípravu bylo uloženo žákyním, aby si vyhledaly v četbě věty, které vyjadřují: 1. bolest, 2. obdiv nebo nadšení, 3. rozhořčení nebo údiv, 4. soucit, 5. lítost, 6. strach. Kromě toho měly přeměnit několik daných vět tak, aby se formou jejich vyjádřil cit, vyslovený jejich obsahem. Byly to na př. věty: Ce morceau de musique est beau (tato hudební skladba je krásná — obdiv). J'aperçois une araignée (vidím pavouka — strach). J'ai mal aux dents (bolí mě zuby — bolest) atd.

Při hodině dala si potom profesorka čísti žákyněmi jednotlivé věty z obojího cvičení a společně s nimi hledala, jak je v nich vyjádřen cit. Ukázalo se, že cit byl vyjádřen někdy intonací větnou (To je krásna!), jindy větou eliptickou (Kdybys věděl!), jindy formou tázací (Není-li pak tohle hloupost!), jindy zvoláním (Bože!), jindy opakováním (Vaše kniha, vaše krásná kniha se ztratila!), jindy volbou slova (místo „dům“ — „barák, bouda“), jindy porušením pravidelné stavby větné (Dojít až sem a ustoupit! — infinitiv místo slovesa určitého), jindy konečně slovosledem (Est-il beau ce morceau de musique! místo Ce morceau de musique est beau). Při vyhledávání těchto různých způsobů výrazu citového měly žákyně samy hlavní slovo; profesorka zaznamenávala toliko postupně na tabuli výsledky jejich pozorování.

Když tímto způsobem byly roztrženy jednotlivé případy, napsala profesorka větu: „Grand saint Père, votre mule est montée au clocheton“ (svatý otče, váš mezek vystoupil na zvonici). Je to věta ze známé Daudetovy povídky „La mule du pape“; vyslovuje ji v povídce služebník, jenž papeži oznamuje tuto neslýchanou událost. Žákyně měly dáti této větě tako-

*) Goncourtové: Germinie Lacerteuse, XLVIII, 92; viz Brunot, La pensée et la langue str. 675.

vou formu, aby vyjádřila údiv, hrůzu a rozhořčení. Žákyně se o to pokoušely různými způsoby; konečně řekla jim profesorka, jak tuto větu napsal sám Daudet: „Ah! grand saint Pére, ce qu'il y a! Il y a que votre mule... Mon Dieu! qu'along nous devenir? Il y a que votre mule est montée dans le clocheton...“ (Ach, svatý Otče, co se jen stalo! Stalo se, že váš mezek... Bože! co se s námi stane? Stalo se, že váš mezek vystoupil na zvonici). A takto měly žákyně příležitost srovnati své vlastní parafráze základní myšlenky s dokonalým výtvozem básnickým. Tímto cvičením bylo vyučování skončeno a žákyně dostaly domácí úkoly. Byla to čtyři témata: 1. Jest vylíčiti návštěvu Harpagonovu (hrdina Molièrova Lakomce) u dcery, jež se vdala za Valèra; Harpagon vida její domácnost pocítí lakotu a vyčítá mladým manželům, že příliš utrácejí. — 2. Označte a doložte citáty povahové rysy postav Racinovy tragedie Esther. — 3. Napište obsah prvního jednání Corneillova Cinny; podtrhněte hlavní věty a rozeberte. — 4. Vyprávějte ze svého života událost, která vás překvapila nebo rozhořčila. Z těchto čtyř (ne zrovna krátkých) cvičení připojovala se dvě (1. a 4.) zcela k probírané látce, jedno (2.) aspoň zčásti.

Taková byla tedy hodina u sl. Guenot. Dostalo se mi příležitosti poslouchati několik hodin také u jiných profesorů, vyučujících podle metody Brunotovy, zejména u p. Freye a Reforta. Metoda byla prováděna obdobně, jenže (se zřením k odlišným tématům, na př. výrazy příčinnosti, zvrtná slovesa) vycházelo se nikoli z ojedinelých vět, nýbrž ze souvislého textu, jež profesor napsal na tabuli. Tento způsob je Brunotově metodě nejvlastnější. Text bývá vybrán nebo samým učitelem sestaven se zřením na jazykový zjev, jenž se má na něm studovati. Jde-li na př. o způsob, jímž se vyjadřuje čas, nahromadí se v textu výrazy časové a žáci jsou při hodině vyzváni, aby si je v textu našli; vedou se k tomu, aby srovnáváním jich si uvědomili rozdíly ve významu a větné funkci těchto výrazů. Na konec pak cvičením poskytne se jim příležitost, aby užili samostatně svých zkušeností.*)

Je zřejmo, jak velké výhody plynou jazykovému vyučování z metody Brunotovy. Vycházejíc z textu a docházejíc k poznatkům indukci, vybízí žáka k součinnosti, poskytuje mu radosti z hledání a nalézání a vede jej přímo k samostatnému užívání jazyka. Uvědomuje mu také záhy, že vedle gramatické správnosti je třeba dbáti také myšlenkové přesnosti slovního výrazu. Nepokládá jazyk toliko za předmět poznání, nýbrž za nástroj výrazu, jež učí ovládati. Je tedy gramatika v podání Brunotově opravdovou pomocnicí soustavné jazy-

*) Podrobné vylíčení takové hodiny lze najíti v knize Les leçons de français (str. 21—56) ve studii J. Cartové L'enseignement de la grammaire dans les écoles secondaires.

kové výchovy a souvisí nutně s ostatními jejími složkami: s naukou o slovníku, s četbou i se slohovým výcvikem. S naukou o slovníku proto, že i slovník, jak ukážeme v příští kapitole, lze zahrnouti do téhož systému, s četbou proto, že vychází z textu, se slohovým výcvikem pak proto, že domácí cvičení gramatická souvisí přímo s výchovou slohovou. Slouží tedy svorně s nimi hlavnímu cíli jazykové výchovy, jež Brunot definuje těmito slovy:

„Naučiti se jazyku znamená dovésti jednak čísti i poslouchati, aniž nám co unikne z řeči ostatních lidí, jednak všechno vyjádřiti slovem i písmem tak, aby nic z naší vlastní myšlenky neuniklo ostatním.“ (L'enseignement 55.)

Jsa si dobře vědom účasti gramatiky při tomto úkolu, ukazuje Brunot zřetelně učiteli vlákna, jež gramatiku pojatou jeho způsobem spojují s ostatními částmi jazykové výchovy. Připomíná (ve spise L'enseignement de la langue française), že výkladu o větách eliptických bude možno užití k tomu, aby se žák naučil stylisovati telegramy, že v souvislosti s kapitolou o souvětích souřadných a podřadných bude možno poučiti žáka o dvojím slohu: úsečném a obširném (le style coupé et le style périodique). Mluví-li se v gramatice o imperativu, je možno — praví Brunot — vyhledati v četbě místa, kde je vyjádřen rozkaz nebo rada, vyzvání nebo prosba. Za cvičení může se uložiti žáku, aby sepsal rozkaz a potom žádost: naučí se takto užívati imperativu v rozmanitých odstínech.

Otvírá tedy Brunotova metoda široké obzory učiteli, jenž jí chce užití a osobitě si ji rozvinouti i zmnožiti drobnými vynálezy. Prováděje ji, může učitel doufati, že nejen naučí žáka jazyku, nýbrž že i vycvičí jeho úsudek a vzbudí v něm smysl pro krásu jazyka.

III. Slovník.

Lze-li říci, že vyučování gramatické v našich školách stojí na stupni značně vysokém, nelze toho tvrditi o vyučování slovníkovém. To se děje velmi nesoustavně a náhodně; není pro ně ustálené metody a není — což je ještě horší — knih. Kromě Mašínova Slovníku českých vazeb nemáme pro žáky knihy, z níž by mohli poznati slovní poklad své mateřštiny. Nedostává se nám příručního slovníku abecedního s definicemi významů, není slovníku synonym, ani slovníku ideologického (roztríděného podle několika základních pojmů). Proto nemá žák kde hledati slova, jejichž smysl mu není jasný při četbě a při domácí přípravě, nemají učitelé kde vyhledati látku pro cvičení vyjadřovací. Francouzská škola pochopila důležitost studia slovníku ve škole. Poznala, že přesné rozlišování logických odstínů významových je školou správného myšlení, že pozornost věno-

vaná citovým odstínům obohacuje život vnitřní a že konečně je důležité i naučení o souvislosti slovního výrazu se společenským prostředím; neboť člověk, který zná, nebo spíše cítí rozdíl mezi slovem strojeným a přirozeným, zdvořilým a důvěrným, uhlazeným a drsným, nejen dovede se snáze přizpůsobit prostředí, do něhož jej život postaví, ale uvaruje se také toho, aby se drsným slovem dotkl bez zlého úmyslu svých bližních.

Nehledíme-li k starším (a příliš logicky založeným) spisům Larousovým, musíme vzpomenouti dvou jmen. Známe již jedno z nich, Brunotovo, druhé je Ch. Bally. Brunot sice věnoval pozornost hlavně zjevům gramatickým, ale naznačil (na př. ve spise *L'enseignement atd.*), že jeho metoda se týká i slovníku. Neboť nejde mu toliko o rozdělení látky gramatické, nýbrž o rozřídění všech gramatických zjevů s jediného hlediska: podle toho, co znamenají. Je jasno, že se takové rozdělení hodí na slovník bez jakéhokoliv násilí. — A skutečně se na primárních školách pařížských zavádí nyní vyučování slovníku podle zásad Brunotových.

Organisátorem tohoto vyučování je spolupracovník Brunotův, insp. Bonny (s Brunotem zpracoval učebnici francouzštiny pro školy primární a vydal podle přednášek jeho spis *L'enseignement de la langue française*). Je velmi zajímavé viděti, jak se toto vyučování provádí: děje se buď ve třídě při četbě nebo samostatně na vědomostech získaných při věcném vyučování nebo konečně ve zvláštních místnostech — pomocí kinematografu. Žákům se ukáže po kouscích film rázu poučného (plavení dříví, vývoj komára a pod.) a děti vyprávějí vždy hned, co právě viděly. Učitel otázkami řídí jejich vyprávění tak, aby užívali výrazů co nejpřesnějších, po případě ukazuje (dospělejším dětem) na řadě zdánlivých synonym, jež děti samy řekly, významové odstíny těchto slov.

Nelze se ovšem domnívati, že by se tento způsob vyučování mohl přenést i na školu střední: vyplýváť právě zcela z ducha školy obecné (primární). Slouží potřebě konkrétnosti, již pocituje rozvíjející se dítě, a ukájejíc tuto jeho touhu, vpravuje mu zároveň nejnütnější pojmenování pro předměty, vlastnosti i děje. Střední škola však musí rozvíjeti ve svých žácích schopnost myšlení abstraktního a opatřovati mu výrazy pro ně; s tím souvisí i snaha dodati poznatkům pevné soustavnosti. Oběma těmito požadavkům může vyhověti metoda Ch. Ballyho, výslovně určená školám středním (viz *L'étude systématique des moyens d'expression*, str. 3.). Dříve však než přistoupíme k výkladu o ní, je třeba omluvy: hlavní Ballyho spis „*Traité de stylistique*“ je jistě dlouho již znám těm, kdo se zabývají cizími jazyky a zejména francouzštinou. Pokládáme-li přesto za záhodno podati stručný přehled jeho zásad, činíme to proto, že není možno vyhnouti

se v tomto pojednání metodě, jež prokazujíc již po léta závažné služby při vyučování jazykům cizím, mohla by ještě lépe posloužiti jazykové výchově v mateřštině.

Základní these Ballyho není v podstatě jiná než Brunotova: i on chce sestaviti zjevy jazykové v jednotný a souvislý systém podle příbuznosti významové. Jenže Brunot přihlíží hlavně ke gramatice, kdežto Bally k slovníku. Ale základ je stejný: i Bally redukuje veškeru látku na několik základních pojmů, k nimž došel (podobně jako Brunot) cestou zcela empirickou. Je přirozeno, že se jeho nejvyšší kategorie (již vzhledem k jinému materiálu, z něhož byly abstrahovány), nekryjí zcela s kategoriemi Brunotovými. Avšak tato okolnost nepůsobí nijakého podstatného rozdílu mezi oběma metodami: již při knize Brunotově jsme upozorňovali, že není nijak třeba snažiti se o rozdělení — byť i do určité míry — absolutní, poněvadž ony nejjednodušší pojmy nejsou účeleni poznání, nýbrž toliko pomůckou, sloužící přehlednosti.

Bally tedy podřazuje veškeren slovní podklad několika takovým nejvyšším pojmům, jim zase podřazuje jiné, složitější, až po několikastupňovém žebříčku sestupuje k pojmům, jichž dále tříditi nelze. Avšak shledává, že se i pro takové pojmy najde přechoasto v jazyce významů několik. Taková slova jsou tedy „synonyma“. Svědčí to o nehospodárnosti jazyka? Nikoli. Není sice logického rozdílu mezi takovými slovy, ale je rozdíl v citovém zabarvení. Na př. v řadě „strach, hrůza, zděšení“ shoduje se s čistým logickým pojmem slovo „strach“, kdežto ostatní dvě slova vyjadřují sice též pojem, ale přidávají k němu odstín citové intensity. Podobně v dvojici „hrdý - nadutý“ záleží rozdíl mezi oběma slovy v stránce citové. Postavíme-li vedle sebe výrazy „špatný člověk“ a (ironicky) „výborný člověk“, shledáme, že slova „špatný“ a „výborný“ jsou v tomto případě synonyma, z nichž první je logicky chladné, druhé citově zabarveno ironií.

V mnohých případech bývá toto citové zabarvení nepřímé: je totiž způsobeno ne slovem samým, nýbrž vzpomínkou na určité prostředí, v němž jsme zvyklí toto slovo slyšati. Neboť pro tytéž pojmy jsou jiné výrazy v řeči běžné než v řeči literární, jiné v řeči vrstev kultivovaných než v řeči lidí málo vzdělaných atd. Slova různých prostředí, pokud mají logicky též význam, liší se od sebe zase odstíny citovými. Je ovšem v každém jazyce určitá zásoba slov neutrálních po této stránce, jež nenesou stopy žádného prostředí; taková slova jsou uprostřed jazyka jakousi řečí společnou (*langue commune*), jež je v povědomí všech členů příslušné jazykové jednoty; na odchylnosti od ní měří se právě ráz různých prostředí. Uvědomíme si snadno veškery tyto rozdíly, postavíme-li na př. vedle neutrálního slova „matka“ výrazy „ma-

tinka“, „máma“ nebo vedle slova „manželka“ výrazy „choť“ a „žena“. Rovněž jednotlivá slovesa ve dvojicích „zlobiti se“ a „vztekat se“, „promluvit na někoho“ a „osloviti někoho“ liší se navzájem citovými odstíny, vyplývajícími z prostředí. Přechody mezi různými prostředími nejsou ovšem nijak náhlé; již proto ne, že každý z nás mluví řečí několika prostředí. Přesto však jsou rozdíly do té míry živé, že se slova z příliš odlišných prostředí, položena vedle sebe, nesnášejí. Na př. slovo nebo obrat literární působí v běžném hovoru strojeně, slovo z prostředí méně kultivovaného hrubě atd. Je tedy pro znalost slovníka nesmírně důležité získati si cyklem jemný smysl pro takové odstíny.

Takový je postup Ballyho. Vycházejí z několika jednoduchých pojmů dospívá postupným rozlišováním až na hranici roztržení logického, k synonymům; ta pak rozlišuje podle odstínů citových. Je přirozeno, že se při takovém rozdělení mnohé slovo vrací v různých pododděleních, protože jediné slovo slouží leckdy za výraz několika pojmům velmi odlišným (na př. strana knihy — strana světová — strana politická atd.). Možnost podřízení slova několika nadřazeným pojmům však není pedagogickou nevýhodou systému; uvědomí-li si žák tuto vlastnost slov, vyhne se leckdy nebezpečí nevhodné záměny různých významů téhož slova.

Zbývá konečně připomenouti jednu z hlavních vlastností a zároveň i předností systému Ballyho. Je ta, že Bally nehledí k slovu jakožto k osamocenému významovému celku, nýbrž konstatuje změny významu plynoucí z kontextu. — Upozorňuje, že setkávají-li se některá slova často, ustaluje se spojení jejich do té míry, že jedno z nich mechanicky vybavuje druhé (na př. hořce plakat, širé lány). Je-li spojení ještě těsnější, splývají obě slova v jednotu významovou: vyjadřují jediný pojem a lze je často nahraditi jediným slovem (na př. prolévati slzy = plakati). V takových těsných spojeních zapomínáme leckdy na vlastní význam složek: v lidových rčeních „dělati dílo“ (= zlobiti se) a „dělati divy“ (naříkati) neuvědomujeme si smysl slov „dílo, divy“. Proto se v takových rčeních snadno uchovávají archaismy a nastává i ortografické splývání v jediné slovo („pro bůh“).

Avšak nejen slova a obraty se umísťují v roztržení Ballyho. Jde dále a zasazuje do něho i zjevy syntaktické, ba i některé fonetické. V kapitolách, věnovaných těmto částem jazyka, Bally ovšem spíše jen naznačuje to, co ve svém spise (ovšem se svého stanoviska) zpracoval v obsáhlý systém Brunot. Proto pomíneme tyto výklady; nelze však nezmíniti se — třeba velmi krátce — o praktickém užití zásad Ballyho ve škole; jemuž věnoval celý druhý díl obsáhlého „Traité de stylistique“.

Počáteční cvičení uvědomují žáka o tom, že význam slova je cosi velmi nestálého. Nelze především zcela spoléhati na významový odstín kmenotvorných přípon: toto ukáže cvičení, kde se ze sloves různými příponami odvozují nomina agentis (na př. koupiti — kupec, útočiti — útočník). Jiné cvičení dokazuje nespolehlivost etymologické souvislosti při určování významu: jest dáno několik etymologických rodin slovních a žák určuje, které z odvozenin pozbyly nadobro původního smyslu. Jindy se předkládá několik slov pokaždé ve dvou různých kontextech (na př. pět smyslů — smysl slova); tato slova nahrazuje žák v každé dané souvislosti synonymy, aby poznal, že jediné slovo může vyjadřovati dva úplně rozdílné pojmy. V poznávání ustálených obrátů cvičí se žáci nahrazující je jediným slovem a naopak rozvádějící jediné slovo v celý obrat. Kromě toho opravují žáci ustálené obraty, úmyslně pokřivené nevhodným slovem („zakusiti radost“), vyhledávají v splynulých rčení archaismy atd.

V dalším oddíle cvičení poznávají logické rozdíly významové: vyhledávají z řady „synonym“ slovo, jehož význam je nejvšeobecnější (na př. získati, obdržeti, dobytí, vyhráti), určují logické kontrasty daných slov a učí se konečně přemýšleti o nejzákladnějším pojmu, jemuž je podřízen význam toho kterého slova, určujíce k daným slovům celou stupnici nadřazených pojmů postupně se zjednodušujících.

Potom rozeznává žák logické odstíny významné od citových: rozhoduje, v kterém z dvou daných kontextů má slovo zabarvení citové (ryzí kov — ryzí povaha) nebo vyhledává v řadě synonym výraz čistě logický a odlišuje jej od slov s přízvukem citovým. Následují cvičení, věnovaná bližšímu poznání citových odstínů: mezi slovy stejnoznačnými hledá se výraz vyjadřující největší citovou intenzitu („mrzutý, nevrlý, nevlídný, urputný“), zkoumá se, které z daných synonym vyjadřuje nepříznivé ocenění („hrdost, pýcha, nadutost“); rovněž odstíny ironie, komiky a malebnosti poznává žák podobným způsobem.

Vliv společenského prostředí na význam slova si žáci uvědomují, vyhledávajíce z řady synonym jednak výraz nejběžnější a jednak nejméně častý, nebo nahrazující termíny technické, úřední, slova literární i slova z argotu, výrazy z řeči „společné“ (langue commune). Konečně se cvičí podobným postupem jako dosud v zařazování celých větných útvarů do všeobecných kategorií, v převádění větné stavby literární v řeč běžnou, v rozlišování otázek ve vlastním slova smyslu od otázek, sloužících toliko vyjádření citu, v pozorování změn, jež ve smyslu věty působí intonace atd. V posledním díle studuje se konečně řeč denního života.

Už z tohoto krátkého přehledu je zřejmo, že metoda Ballyho, i když původně určená vyučování cizojazyčnému, by mohla

přinést veliký prospěch, kdyby se jí užilo při jazyce mateřském. Je-li nutno obírat se ve škole soustavněji než dosud vyučováním slovníkovým (a této nutnosti nelze popírat zejména v naší škole, jež staví na jazyce lexikálně bohatém, ale málo ustáleném), je tato metoda ideálním nástrojem vyučování. Vycházejíc z teoretických předpokladů velmi jednoduchých a samozřejmých, projevuje tolik pedagogického taktu v procvičování látky, že nelze najíti postupu vhodnějšího. Konečně i těsná souvislost s vyučováním gramatickým (srv. metodu Brunotovu) i možnost užití Ballyho cvičení v souvislosti s četbou a s přípravou k domácím pracím, jest neposlední předností této metody. (Příště dále.)

■■■

F. V. Vykoukal:

MEMOROVÁNÍ NA NAŠICH ŠKOLÁCH STŘEDNÍCH.

Vyložil-li učitel část látky svého předmětu, kterou si určil pro tu hodinu, a ujistil-li se tím neb oním způsobem, že žáci vše správně pochopili, dodá obyčejně: „Tomu se naučitel!“ Připojí snad k těmto slovům ještě „na příští hodinu“, ale tím ovšem nechce říci, že žáci mají uloženou látku znáti jen příští hodinu. Co znamená „naučiti se“? Žáci sami by na tuto otázku odpověděli zkrátka: „uměti“. Učitel by pak vyložil toto „uměti“ tak, že si žáci látku, která jim byla vyložena a které náležitě a plně porozuměli, tak osvojí, aby zůstala co možná jejich trvalým majetkem duševním. Zároveň by přitom předpokládal u žáků schopnost, aby věc, kterou si takto osvojili, dovedli souvisle, plynně a jasně reprodukovati. Jeho otázky dílem hlavní, dílem pomocné, by tu reprodukci usnadnily.

Má-li si žák osvojiti nějakou látku učebnou, nezbyvá, než aby se jí naučil nazpamět. V tom naučení však jsou veliké rozdíly. Nejběžnějším zjevem mezi žáky jest učení mechanické. Žáci se učí doslova právě tak zeměpisu jako přírodopisu, náboženství jako fysice, mluvnicki jako dějepisu. Chytají se slov, ne věcí; staré pravidlo „rem tene, verba sequentur“ je jim cizí. Sami toto bezduché, nemoudré učení označují ne nepřípadně slovem „dřítí“. Není snad třeba zvláště dokazovati, že toto mechanické ukládání věcí v paměť nemá ceny tam, kde běží o skutečné vzdělání mladého člověka. Úplně

se sice bez něho neobejdeme. Rozmanitá pravidla mluvnická, různé definice, formulky matematické a chemické, letopočty a j. utkví žáku v paměti cestou nakonec ryze mechanickou. Ale nemá ho býti zneužíváno na úkor soudnosti a samostatnosti žákovy. Takové učení jistě také neměly na mysli naše osnovy, ukládající žactvu memorování, kteréžto slovo znamená vlastně jen učení nazpamět.

Memorování nařizují osnovy v jazycích, povýtce v jazyce českém. Již třídě I. se přikazuje „memorování a přednášení básní nepřiliš objemných, výjimečně také drobnějších článků prosaických“. A pro vyšší třídy se ukládá „memorování a přednášení se zvýšenými požadavky“; při tom v nejvyšších třídách (zvláště na reálkách) „jest více místa dopřáti svobodné volbě žákově, pokud zůstává v mezích schopností žákových“. Naproti tomu ve francouzštině se dává hned II. třídě na reálce a III. na r. gymnasiu za úkol: „Memorování procvičených textů malého rozsahu.“ A rovněž tak v němčině třídě I.: „Memorování procvičených článků“ a od třídy III.: „Memorování procvičených článků a deklamace snadných a krátkých básniček.“

Již na těchto osnovných heslech, jimž nechybí stručnost, požadovaná na dobrých zákonech, jest viděti různost cílů, za kterými jde memorování v živých jazycích. (Ukládá se také v jazycích klasických — o tom bude promluveno níže.) Máť v jazycích cizích účel především praktický; žáci se mají tím způsobem naučiti vládnouti jazykem, podržeti v paměti zásobu slov, frazí a obrátů atd. Ostatní cíle toho učení ustupují zde na místo druhé a mají — alespoň v třídách nižších — význam podřadný. Jinak je tomu v jazyce mateřském. Tam žáci memorují básně, cvičí ovšem — jako jinde — především paměť. Za našich dnů se paměť z rozmanitých příčin podceňuje, ale jistě neprávem. Nehleďme ani k tomu, jak znamenitou podporou je živá a spolehlivá paměť ve studiích vůbec a jak neocenitelné služby prokazuje všem vzdělavcům v jejich povoláních životních. Jistě správně dí Matthias*) že paměť je zásobárnou, z níž duše denně přijímá svůj živý chléb. „Čím pořádanější je zásoba v té duševní špižárně, tím rychleji je potrava po ruce, tím lepší je jakost zásoby, tím zdárnější a užitečnější bude potrava.“ Vědomosti, které jsme soustavně pojali v paměť, jsou v ní uloženy jako ve skladišti dobře zásobeném, přehledném a všude přístupném, kde každá složka je našemu duchu vždy hned k službám, jakmile jí potřebuje, a pomáhá mu v jeho tvůrčí činnosti.

K cvičení paměti se však básně hodí mnohem lépe než prósa. Máť zde žák znamenité podpory v rytmu a ovšem i v rýmu. Sám spád slov a rytmická úprava slabik upozorní

*) Praktische Paedagogik für höhere Schulen.

žakova k spolupráci. Není tu ovšem stupnice v trestech, jak bylo připomenuto. V některých případech, jest prvním trestem žakovým vyloučení dočasné, jindy se žák pošle pro rodiče a je vyloučen na tak dlouho, nežli někdo z rodičů či dozorců přijde. Každé vyloučení se oznamuje denně v buletinu se záhlavím „Suspended for disorder“.

Aby měl čtenář představu, jak a zač se trestá, uvedeme několik příkladů. Přijde-li žák pozdě do školy, není připuštěn do třídy, nýbrž musí přinést dovolenku z úřadovny, v níž se jeho jméno zaznamená. Opakuje-li se přečin po třikrát, žák jest ihned vyloučen do té doby, nežli se dostaví rodiče. Každé omeškání jiné oznamuje se učitelem na drobném lístku („tardy slip“) učiteři třídnímu. Opozdnění takové se zapisuje do žakova rekordu; po několikátém zápisu oznámí učitel třídní rodičům žakovu nedochvilnost, nebo jej potrestá prostřednictvím úřadovny. Přijde-li žák opětovně pozdě po koupeli, je zbaven na nějakou dobu výhody lázní, a je přikázán na tu periodu do studovny. Takový trest jest ovšem velmi citelný. Ruší-li žák v knihovně, je ihned odeslán do studovny, a za trest je vyloučen z užívání místnosti na nějaký čas. Neodevzdá-li žák knihy vypůjčené z knihovny ústavní, je pokutován 2 centy za každý den, o který překročil lhůtu výpůjční. Urazí-li žák učitele, musí jeho rodiče poprositi učitele za odpuštění.

V pravidelných případech není žák vůbec vyslýchán, je-li naň žalováno učitelem. Asistent principálův odmítne rázně jeho popírání činu, či jeho vytáčky. Naše svědectví a sáhodlouhé výslechy jsou tu nemožností jednak z nedostatku času zabývati se dlouho individuálním případem, jednak k vůli vysokému ponětí o gentlemanství učitelově. Žáku se v takovém případě nevěří, nýbrž slovo učitelovo platí.

II.

Prostředky vnitřní.

Prostředky vnější pokládaly se na Harrisonově škole za nutné zlo pro část mládeže, jež byla mravně nedosti vyspělá, aby se dovedla sama kontrolovati, a aby chápala nezbytnost pořádku a přesnosti v sociálním soužití. Pro těleso žakovského souboru počítalo se toliko s prostředky vnitřními, jejichž cílem bylo vyvinouti kázeň dobrovolnou, opřenou o pochopení nezbytnosti řádu a o podrobení autoritě učitelů.

Ve volném systému, jaký jest na škole Harrisonově, má osobnost učitelova větší význam, než v dosavadní organizaci naší školy evropské. Zde pomáhá učiteři celý systém, stupnice trestů, přísnost požadavků v naukových předmětech,

úřednost jednání v každé maličkosti, podřízenost žáka vnějším autoritám. V americké škole musí učitel spoléhati sám na sebe. Jeho úspěch výchovný i vyučovatelský závisí na tom, dovede-li žáky nadchnouti pro předmět, a dovede-li jim osobně imponovati. Prameny autority jsou učitelova moudrost, vyspělá věkem, jeho sociální nezávislost, pečlivý ústroj, klid, vědomí žakovo, že má učitel vysoké vzdělání, a ovšem i učitelovy solidní odborné vědomosti. Protože se v americké škole žáci neustále ptají a tážají o radu, autorita učitelova se vyvíjí velmi přirozeně, neboť se zvyšuje každou uspokojivou odpovědí. Žádá se také po učiteři, aby měl pevný plán, a aby uměl žáky v hodině zaměstnati. Vnitřním strůjcem plné zaměstnanosti žakovské je zájem žakovský, který musí býti ovšem probuzen buď instinktivní či osvojenou znalostí dětských potřeb.

Druhá část výchovného programu, pochopení nezbytnosti řádu, užívá velmi četných prostředků, jež jsou účinně organizovány. Prostředky ty shrneme ve své studii ve čtyři záhlaví: poučení, zájem samosprávný, žakovská shromáždění a „kampaně“.

(Příště pokračování.)

■ ■ ■

Jan Mukařovský:

VYUČOVÁNÍ JAZYKU MATEŘSKÉMU NA ŠKOLÁCH FRANCOUZSKÝCH A O POTŘEBĚ JEHO REFORMY NA ŠKOLÁCH NAŠICH.

(Pokračování.)

III. Četba a literární historie.

Hluboký rozdíl mezi naší jazykovou výchovou a francouzskou projevuje se nejzřejměji ve způsobu, jakým se v obojí škole pěstuje literární historie a četba. Upozornili jsme již v úvodě, že u nás převládá literární historie nad četbou, jež je toliko jejím podkladem, ilustrací; děje se to proto, že hlavní cíl vyučovací je naukový. Dodali jsme také, že by bylo třeba úplně převrátiti poměr obou částí, postaviti četbu na místo vedoucí a podřídit jí literární historii, má-li se jazyková výchova ve shodě se svým pojmenováním státi opravdovou výchovou myšlenkovou a vyjadřovací.

Bylo by třeba změny opravdu značné. Kdyby se však naše škola k ní odhodlala, následovala by toliko příkladu školy francouzské, jež odedávna provádí důkladnou „výchovu literární“ hlavně na základě četby. Ve francouzských osnovách začíná přehled učiva pro jednotlivé třídy bohatým seznamem četby a potom teprve (v třídách od „troisième“, naší kvinty) dodává se v poznámce: „Počínaje touto třídou, rukověť francouzské literární historie bude vložena žákům do rukou.“ Vzpomeneme-li, že naše osnovy předpisují na prvním místě literární historii, vykládanou podle rukověti, a vykazují četbě podřízené místo „podkladu“, uvědomíme si rázem pravou podstatu rozdílu mezi obojím způsobem vyučování. Jak závažné jsou jeho důsledky, poučí nás rozdíl ve školské praxi. U nás od kvinty do oktávy se žák učí pořád literární historii; před jeho zrakem se mihají (v pravém slova smyslu mihají, protože kusá četba nemůže prohloubiti jejich charakteristiky) spisovatelé velcí i malí, tvůrci i epigoni, jak je přinášel a odplavoval čas; národní literatura je žáku předmětem encyklopedického poznání.

Ve Francii pak žactvo především čte; i literárně historické poznání si musí samostatně vyvozovati z četby. Autorů, kteří se čtou, není příliš mnoho, ba ani spisů. Mnohé knihy dokonce čtou se i dvakrát ve dvou různých třídách. Neboť francouzská škola vybírá si jen největší z velkých jmen a spisů domácí literatury. Stálý styk s nimi nemá toliko poučiti žáka literárně historicky, nýbrž především ukázati mu, jak autor své myšlenky nacházel, jak je rozvíjel a na nich spis svůj budoval i jak je vyjadřoval; takto francouzský žák národní literaturu prožívá.

Naskytá se nyní otázka, která z obou cest je výhodnější, je-li lépe založiti vyučování dospělejších žáků na literární historii či na četbě. Naznačili jsme již v úvodě, že první způsob přes zdání vědeckosti skrývá, v sobě značné nebezpečí pro žáka: přejímaje stále mínění cizí nezvykne si samostatnosti; a zažívaje či spíše chápe tyto myšlenky jen ve formě dané napřed školními výklady, nenaučí se seřazovati a rozvíjeti je sám, ani hledati pro ně náležitý výraz. Je-li mu všechno již předem dáno, zbývá jen, aby si pilným domácím učením osvojil to, co ve škole slyšel. Docela jinak tomu je, stane-li se základem četba. Potom je žák veden k tomu, aby jak při hodině ve škole, tak při domácí přípravě, o níž podává učitel zprávu buď písemnou nebo ústní, osvědčoval především bystrost úsudku a pohotovost výrazu. Máje za úkol zkoumati, jak autoři své myšlenky vyhledávali, jak je rozváděli a jak vyjadřovali, učí se tomu všemu sám. Avšak ještě jiná výhoda plyne z této metody nejen žáku samému, nýbrž i národnímu celku: dokonalejší znalostí největ-

ších a nejpůvodnějších domácích spisovatelů udržuje se a posiluje tradice národní myšlenky.

Užívajíce tohoto slova nemíníme naprosto označiti jím myšlenkový obsah; jde nám toliko o pojem formální: o určitou charakteristickou metodu myšlení. Třebaže teoretická logika je stejná pro všechny lidské mozky, není stejný skutečný pochod, jímž postupuje myšlení jednotlivců. Neboť vedle logických zákonů a více než ony přicházejí k platnosti stránka citová a volní, jež právě podávají individuálního zabarvení myšlenky. K stejným výsledkům dojdou různé osobnosti různým postupem, nebo naopak od téhož myšlenkového předpokladu dojdou různé osobnosti cestami vesměs logicky správnými k výsledkům různým. Poněvadž však duševní život člověka značně podléhá vlivům společnosti, nejsou individuální různosti nekonečně četné. Jsou omezeny shodami, jež působí zaměstnání, společenská třída, dobové prostředí a v neposlední řadě i národnost.

Myslí-li i průměrný Francouz jasně a úměrně, Němec analyticky rozložitě a Angličan reálně se stálým zřetelem ke skutečnosti, není to zásluha jednotlivců, nýbrž národních celků, výsledek myšlenkové práce mnohých generací. Ti, kdo nejplatněji přispěli k vytvoření této myšlenkové tradice, kdo ji také nejzřejměji v praxi projeví, jsou velcí národní spisovatelé. A ten je jediný oprávněný smysl mnohoznačného slova „klasický“. Neboť národními klasiky jsou takoví spisovatelé, kteří nejplněji propracovali a k vrcholné ucelenosti přivedli tuto národní „techniku myšlení“, třebaže jí leckdy užili k zpracování sujetů cizích (Corneille, Racine). A klasická doba literatury je ta, která hromadně takového spisovatele zrodila. Význam její není jen úzce literární, nýbrž všeobecný: definitivně vymezuje a v soustavu uvádí cesty myšlení pro veškerou budoucnost národa.

Proto tolik hnou velcí národové ke svým klasickým spisovatelům, proto na př. Francouzové nejsou nikdy syti Corneille, Racina, Lafontaine, Molière, La Bruyère, Pascal. Nečtou je proto, že by jim byli bližší podstatou svých děl než nám, nezúčastněným cizincům, nýbrž proto, že nikde nebudou lepšího poučení o francouzské jasnosti i úměrnosti myšlení než v těchto dovršitelích francouzského ducha. Zejména ve školách je čtou, promýšlejí, ba prožívají, aby z myslí mládeže nevymizely cesty, po nichž francouzská myšlenka došla k svým nejkrásnějším vítězstvím. Proto je hlavní částí francouzské literární výchovy četba a její výklad, proto se věnuje tolik času myšlenkovému i slohovému rozboru národních klasiků, proto se i písemní práce tak úzce přimykají k četbě.

Avšak ani literární historie není odtržena; probírá se dokonce značně do hloubky. Není však předmětem souvislých

výkladů učitelových, a není také hlavním a jediným jejím pramenem příručka literárních dějin. Výklady připravují si doma podle učitelových pokynů žáci sami a pramenem jsou jim hlavně jednak díla samotného autora, jednak — zejména k charakteristice celého období — současná díla memoárová, korespondence, jednak konečně i moderní studie kritické, díla literárně historická a dějepisná. Je tedy i při studiu literárně historickém veden žák k tomu, aby si sám sbíral látku, sám ji promýšlel a (pokud možno) i sám si tvořil úsudek. Takto se ani literární historie neomezuje na pouhé získávání vědomostí, nýbrž přispívá svým dílem k rozvoji intelektu.

Jak vypadá literární výchova, takovými zásadami řízená, v školské praxi, o tom nejlépe poučí nás kniha „Méthode littéraire“, jejímž autorem je J. Bezar, profesor lycea Hoche ve Versailles. Je to kniha velmi zajímavá a velmi přesvědčivá. Neboť autor bez dlouhých výkladů teoretických redukuje zcela konkrétně (leckdy i formou dialogu mezi učitelem a žáky) postup, jakým sám probíral se svými žáky francouzskou literaturu od století XVII. do XIX. I Bezardovi — zcela tak jako Brunotovi nebo Ballymu — jde především o to, aby veškerá látka byla zredukována na několik „idées générales“, jimiž by byla shrnuta i jasně roztržena. Proto rozčlenil své výklady v tyto oddíly: Původ rozumu klasického. — Duch klasický v XVII. století. — Pokroky rozumu ve společnosti. — Romantismus a revoluce. — Od romantismu k realismu. — Dnešní literatura.

Rozdělení toto je, jak zřejmo, literárně historické; má však pro celkové uspořádání knihy (a učebné látky) jiný význam než mívají obdobné tituly větších kapitol ve spisech o literatuře. Není to jen úhrnné označení pro určité skupiny spisovatelů, nýbrž hesly těmi shrnuje se spíše soubor myšlenkových a formálních problémů, jež si ta která doba postavila a vyřešila. Názorně ukazuje nám to podružné rozdělení; na př. pojednání o „Duchu klasickém v XVII. století“ má tyto tři části: Umění pozorovati. — Umění komposice. — Umění spisovatelské. Týž ráz má pak konečně i rozdělení nejpodřízenější, v kapitoly, které představují jednotlivé školní lekce. Část pojednávající o „Umění spisovatelském“ má takových kapitol šest: Věta Malherbova a Balzacova. — Sloh Corneillův. — Výklad Lafontainův. — Písemný výklad o Lafontainovi. — Umění učiti se lekci. — Sloh La Bruyèrův. Je charakteristické, že se nikde neshledáme s kapitolou, jež by nesla prostě název „Corneille“, „Racine“, „Hugo“; je to proto, že se nestudují autoři za účelem literárně historického poznání; studium jejich spisů je toliko prostředkem myšlenkové a slohové výchovy. Žák poznává stavbu (komposici) jejich spisů, aby se naučil rozvíjeti a uspořádavati své vlastní myšlenky, uvědo-

muje si jejich způsob konstrukce větné, aby dovedl sám utvořiti větu přehlednou, úměrnou a rytmicky rozčleněnou, rozbírá jejich slovní výraz, aby nabyt smyslu pro přesnost a uhlazenost vlastních svých slohových projevů. A tato tendence, jež vyplývá z rozdělení Bezardovy knihy, udává základní tón jeho metody.

Jde-li tedy Bezardovi o výchovu a nikoli o pouhé literárně historické výklady, je přirozeno, že pro jeho žáky pozbývá literárně dějepisná příručka významu hlavní knihy, stávají se pouhou pomůckou. Hlavním předmětem studia jsou samy texty studovaných autorů. Bezard o tom praví: „Snažili jsme se přes krátkost času, který nám byl vyměřen, čísti sami texty originální a čísti skoro jen tyto texty.“ (Str. 4.) Za tím účelem měla jednak třída svou knihovnu, jednak měli žáci knihy své. Knihovna třídní, jejíž knihy obíhaly v ruce třídy, obsahovala jednak přesná vydání probíraných spisovatelů, nedostupná cenou jednotlivcům, jednak monografie nebo souhrnná díla kritická, literárně historická i dějepisná, jednak konečně díla memoárová. Bezard praví, že knihovna jeho třídy měla 300 svazků, jež byly za několik let postupně nakoupeny z malých příspěvků žakovských.*) Žáci sami pak si opatřili běžná vydání oněch spisů, jimiž se ve škole podrobněji obírali, po případě výbor z toho kterého autora. Celkem měl každý žák 20 knih. Zdá-li se tento počet veliký, je třeba uvážiti, že byla za tento rok resumována látka několika tříd předešlých a že patrně žáci měli většinu knih, o které šlo, již z let minulých. Kromě toho šlo o vydání levná.

Postup při práci byl značně proměnlivý, takže není možno, ba ani nutno sledovati jej do podrobností, jež ostatně často byly dány individuálním rázem látky. Všimněme si proto jen hlavních jeho směrnic.

Důležité je především uvědomiti si, jak velký důraz klade Bezard na spolupráci žáka s učitelem. Nerozděluje práci tak, aby učitel připadl výklad a žák učení, nýbrž přiděluje značnou část výkladu žákům samým. Má-li se ve škole probírat nějaký autor, po případě i charakterisovati celé období, uloží profesor žákům „lectures préliminaires“ (četbu předběžnou). Jsou to určité partie ze současných pramenů (memoáry, korespondence) nebo z moderních spisů kritických a historických; velmi často ukládá se také zběžná četba obsáhlejšího textu z probíraného autora, protože ve škole bude možno přečísti a vysvětliti jen krátký výňatek.

Nejde však jen o to, aby žáci uložené partie přečetli; četba je toliko podkladem jejich samostatné

*) U nás by tento úkol mohla zcela dobře obstarati účelně vybraná expositura knihovny žakovské (po případě za pomoci knihovny profesorské), tedy bez finančního zatížení žáků.

práce; podle označených pramenů musí si sestavit „notes“, záznamy o tématech, které jim profesor naznačí. Jsou to otázky buď rázu historického (na př. ráz doby) nebo literárně historického (na př. životopis autorův, rozbor jeho světového názoru) nebo stylistického (na př. o autorově slohu, verši atd.). Tyto „notes“ se pak ve škole předčítají, opravují a profesor je po případě doplní. Někdy — jde-li o zjev velmi složitý, jenž vyžaduje mnoha otázek — se práce rozdělí mezi žáky, takže je několik skupin, jejichž záznamy se týkají různých témat. Při hodině se pak přečtou všechny různé záznamy, aby vznikl souvislý výklad pro celou třídu. Na př. Encyklopedie dala podnět k pěti výkladům: 1. Zprávy životopisné a bibliografické. — 2. Několik jmen, seskupených kolem jediného data (o hlavních encyklopedistech). — Krátké výňatky, etymologie názvu, přesný titul, rozdělení. — 3. Krátké úvahy shrnující náš dojem z četby. — 4. Texty dosti rozsáhlé, ale tak důležité, že je užitečno vypsat si z nich nejzávažnější místa (str. 364 n.). Pramenem takovýchto záznamů bývají kromě autora i spisy kritické atd. jeho se týkající.

Je-li uložena četba autora samého, mají žáci za úkol vyhledat z uloženého místa hlavní myšlenku, jindy sestavit osnovu, jindy zase sestavit (citáty doloženou) charakteristiku jednajících osob atd. Výklady a četba školní mají i v tomto případě za úkol jen doplnit a opravit zkušenosti, jež žák při domácí práci získal, podrobným výkladem některého kratšího výňatku z autora. Kromě toho dostává se žákům pokynů, jak si mají počínati při další práci.

Když se pak autoru věnovalo několik takových hodin, dostanou žáci písemní práci (domácí ovšem), v níž se jim poskytne příležitost, aby užili i věcných vědomostí i formálních zkušeností, které při předcházející přípravě získali. Bývá to pojednání (na př. „Jak Molière vylíčil současnou společnost a zejména jak předvedl šlechtice a měšťana?“), dopis (na př. „Dopis předplatitele Encyklopedie Diderotovi, když mu byla odňata privilej r. 1757“), nebo rozhovor (na př. „V knihovně zámku la Brède... Montesquieu čte „Století Ludvíka XIV.“, Voltairův spis, jenž vyšel roku předešlého. Starý šlechtic jej navštíví. Napíšete jejich rozhovor. V únoru 1752“). Ukládaje takovou úlohu profesor naznačí žákům myšlenkový směr, jehož se mají přidržeti, aniž jim však předurčí osnovu; kromě toho jim označí prameny, jichž mají k své práci užiti. Když je práce odevzdána a opravena profesorem, probere se ve třídě a postup žáků se podrobí kritice. Avšak o tom, jakým způsobem se děje oprava i posuzování práce, promluvíme šíře až v kapitole následující, jež bude věnována písemným pracím. Na tomto místě jde nám toliko o vylíčení metody, kterou Bezard navrhuje pro

četbu a literární historii. Snažili jsme se podati stručný její přehled; aby však byla konkrétně objasněna, uvedeme postup, jakým Bezard probíral Pascala.

Nejdříve pořídili si žáci záznamy o hnutí náboženském koncem XVI. st., o jansenismu, o Pascalově „obrácení“ a o rozdílu mezi Pascalem a Descartem; pramenem jim byly spisy: Sainte-Beuve, Port-Royal; Lanson, *Historie de la littérature française*, literární příručka, a text Pascalových *Provinciales*. Místa, kterých jest třeba ze spisů užiti, byla žákům přesně označena. Kromě toho přečtli si žáci význačná místa z Rozmluvy Pascalovy s panem de Saci, kde poznali základní myšlenky Pascalovy o křesťanství. To všechno byly úvodní záznamy a poznatky. Další práce byla ta, že za pomoci textu vyhledány rozdíly i shody mezi oběma hlavními díly Pascalovými, *Pensées* a *Provinciales*. Potom uloženo žákům, aby v textu *Pensées*, nedokončeného díla Pascalova, vyhledali místa, která by mohla přispěti k odpovědi na tyto otázky: 1. Jaký je pravý název tohoto spisu? — 2. Jakou osnovu mu zamýšlel dáti spisovatel? Účelem tohoto úkolu bylo, přiměti žáky k zběžnému přečtení celého textu. Dále byly stanoveny slabé stránky díla Pascalova podle kritiky Voltairovy, jejíž text našli žáci ve Výboru z tohoto spisovatele; části Voltairovy kritiky se učili žáci nazpaměť. Na základě díla samého bylo pak uvažováno o trvalém významu Myšlenek Pascalových; při tom rozebrány spisovatelovy názory i vyhledány v textu výroky týkající se slohu. Konečně pak dány žákům dva úkoly, oba ve formě dopisu. V jednom z nich děkuje oratorián, profesor rétoriky na koleji v Orléansu, přesvědčený jansenista, E. Périerovi za poslání prvního vydání Myšlenek a sdílí s ním své úvahy po četbě nedokončeného veledíla; druhý je dopis, jež píše paní de Sévigné panu de Coulanges posílajíc mu první vydání Myšlenek. Temata jsou volena tak, aby žáci rozhodující se pro jedno z nich měli výběr mezi dvojím stanoviskem a dvojím slohem: v prvním dopise mluví vážný řádový kněz, v druhém veselá a společenská, avšak nepřilíš hluboká dáma.

Podobným způsobem jako při Pascalovi postupoval Bezard i při studiu autorů ostatních. Postup ovšem nebyl po každé doslova stejný, poněvadž metoda Bezardova je velmi proměnlivá a individuální. Tento nedostatek ustrnulé schematicnosti je její veliká přednost. Neboť stroze jednotvárný postup nebyl by nikde méně na místě než ve vyučování literárním, jehož předmětem je plynoucí a různotvárné dění ve světě duševním. Byla by to dlouhá, ale i marná práce, kdybychom chtěli přehlédnouti s jediného stanoviska všechny podrobnosti Bezardovy knihy, všechny drobné vynálezy, jimiž přibližoval látku žákům. Vždyť spisovatel sám se nijak nesnažil, aby dodal abstraktní přehlednosti své metodě: místo souvislého systému svých zásad podal raději živou, bezpro-

střední, avšak naprosto nesystematickou jejich aplikaci. Když jsme se přes tuto zřejmou tendenci autorovu pokusili o určitý úhrnný přehled jeho názorů, vydali jsme se tedy nebezpečí, že se nám nepodaří zachytiti právě nejsvěžejší stránky jeho pedagogického umění.

Avšak nešlo o zachycení individuálních detailů; chtěli jsme zdůraznit toliko základní princip, z něhož Bezard vyšel, cíl, k němuž mířil. A ten je: užiti četby a literárních výkladů k tomu, aby se žák naučil mysliti a vyjadřovati své dobře uspořádané myšlenky přesně slovem i písmem. Aby tohoto cíle dosáhl, odnímá Bezard hlavní slovo ve třídě učiteli. —

Místo monologů ex cathedra nastupují výklady žáků samých, ovšem stále kontrolované, opravované a řízené profesorem. Avšak to, co se děje ve škole, není práce hlavní: žák je nucen pracovati a hodně pracovati při domácí přípravě. Je to zcela přirozený důsledek cíle, k němuž Bezard směřuje: vědomostí lze nabýti pouhým učením, cviku a obratnosti však toliko praktickým prováděním. Má-li se žák naučiti mysliti a vyjadřovati se, je třeba přiměti jej k tomu, aby samostatně myslil a vyjadřoval se bez cizí pomoci — tedy mimo hodiny vyučovací. Učitel nemůže při nejlepší vůli pomoci mu jinak než tím, že jeho práci řídí a ukazuje mu cesty.

Je jasno, že takový způsob klade určité (nikoli však přílišné) požadavky na inteligenci žákovu; je-li však cílem střední školy vychovávat lidi samostatně myslící a jednající, není možno, aby ulehčovala žákům práci tím, že by se vyhnula cestě k tomuto cíli vedoucí. Ostatně se svým přesvědčením, že je třeba vychovávat žáka především k samostatnému úsudku a k jasnému i vkusnému vyjadřování, není Bezard nikterak osamocen. Cituje sám slova, jež pronesl generální inspektor mluvě o žácích: „Konstatují, komentují, ale soudí co nejméně. A právě jejich úsudek máme vychovávat.“ Jindy se ptal profesora Sorbonny, co žádá universita od budoucích studentů; dostalo se mu odpovědi: „Vkus, přesnost, prostotu a zdravý úsudek (bon sens), mnoho zdravého úsudku, to od nich žádá Sorbonna.“

A že tyto souhlasné projevy nejsou pouhá mínění jednotlivců, nýbrž že vyjadřují přesvědčení hluboce vkořeněné v mysli každého francouzského profesora, poznáte, položíte-li kterémukoli z nich otázku, jaký je podle jeho mínění účel jazykové a literární výchovy. Dostane se vám zcela jistě odpovědi pronesené bez dlouhého uvažování: „Former le jugement et le goût de nos élèves“ — vytvářet úsudek a vkus žáků. Ostatně i nová reforma školská dává tomuto názoru za pravdu, neboť odstraňuje ze škol rozstříštěný encyklopedismus a povrchní „praktičnost“ a klade znovu hlavní důraz na výchovu ducha (formation de l'esprit) i myšlenkovou kulturu

(culture intellectuelle).*) Vytkne-li se takový úkol škole, je přirozeno, že bude třeba dopřáti široké působnosti výchově literární, která za pomoci děl, vytvořených největšími duchy národa, učí mysliti, zjemňuje city a cvičí se vyjadřovati. (Příště dokončení.)

■ ■ ■

Dr. Karel Rón.

ŠKOLNÍ FILM.

Tiše a nenápadně vstoupil film na půdu školní v úloze učitele. V Praze uvolněny jeho působnosti měsíčně dvě hodiny vyučovací. Po několikaleté periodě pokusů, jejichž stopy sahají až do roku 1912, svěřena organizace školního filmu školské komisi filmového odboru Svazu osvětového. Činnost komise zasáhla zatím všechny školy Velké Prahy, připravuje se však akce pro všechny školy v Čechách a později v celé republice.

Podrobnější úkoly této nové instituce jsou: Volí se skupiny filmů tak, aby zabraly 90 minut přímým promítáním, 15 minut čítá se na cestu žactva ze školy do biografu, 15 minut na jeho odchod. Filmy volí se tak, aby doplňovaly učivo ve škole právě probírané pokud možno podle předmětů. Při tom se přihlíží k tomu, aby zachyceny byly jen pohybové stavy, poněvadž stavy klidné má žactvo zobrazeno obrázy, diapositivy, modely a preparáty. Látka filmů se vybírá tak, aby připravovala jednak, co nového bude ve škole příští měsíc, jednak aby podávala přehled, co bylo měsíc minulý. Proto se konají tyto biografické hodiny vyučovací jednou za měsíc pro každou školu. Později snad, až se věc vžije a až bude větší zásoba vhodných filmů ryze školních, zkrátí se tento termín na čtrnáct dní.

Podávám zde k posouzení návrh plánu těchto biografických hodin vyučovacích pro celý rok a to pro školy střední, nebo i školy měšťanské.

Různé způsoby modliteb a obřadů různých náboženství minula i dneška, životopisy slavných mužů, ukázky rodinného života různých národů a za různých dob, filmy ukazující, jak se různým způsobem upravuje vztah občana ke státu, vše se zvláštním zřením na život v republice československé, byly by podkladem oddílu, který hledí k laické morálce a nauce státoobčanské, počítaje v to i náboženství. Materiál poskytnou filmy jako: „Život presidenta Masaryka“ a „Abraham Lincoln“, v celku, nebo vybrané partie z filmů rázu románovitého, kde by se kriticky vybraly příslušné části tak, aby románovitý ráz úplně zanikl, a vynikla stránka pro vyučování potřebná.

Jazyk vyučovací by mohl filmem získati dvojím způsobem. Nápisky, jednotlivé filmy doprovázející, pečlivě stylisované, jazykově bezvadné byly by stručnými osnovami pro případné úlohy a řečnická cvičení. Ve spojení s pohyblivým filmem by objasňovaly nenápadně mnoho pojmů, kterých nelze mnohdy ve škole ani zdaleka znázorniti, poněvadž jde o zvláštní pohybové stavy nebo celý zdoluhavý postup. Životopisy spisovatelů filmově zachycené osvěžily by suchopár životopisných dat a vypočítávání literárních děl. Ukázky života, který spisovatele obklopoval, podaly by velice často vysvětlení celého směru životní jeho práce.

*) Viz Journal officiel de la République Française du 4 mai 1923.

upozorním-li na některé věci, jež snad budou mít nějaký význam pro budoucí osnovy zoologie — aspoň jako náměty k diskusi.

Dr. R. M. Boušek má pravdu, tvrdí-li, že by bylo příliš úzkým stanoviskem, založiti zoologii jen na podkladě srovnávací anatomie. Zde bude nutno hodně přidati z fyziologie i ontogenie, a doufám, že i ze zoogeografie, má-li zoologie na střední škole býti tím, čím si ji přejeme míti: základem nauky o životě. Ale i otázky ze srovnávací anatomie nutno probíráti zcela jinak, než se namnoze děje dosud.

Běží o t. zv. všeobecnou zoologii. Dr. R. M. Boušek přimlouvá se za to, aby zoologii v sekstě byla přikázána všeobecná zoologie a bezobratlí. Metodicky je, zdá se mi, dvojí cesta možná. Buď předešleme vlastní zoologii všeobecnou část, v níž vyložíme, co bývá ve všeobecné části učebnic vysokoškolských: nauku o buňce, základy histologie, embryologie, zoogeografie, nauky vývojové atd. Nebo začneme ihned s výkladem systému živočichů, ale jakmile se nahodí příležitost, vyložíme příslušný pojem zoologie všeobecné na konkrétním příkladě. Pro střední školu zdá se mi druhý postup výkladu jednodušší a účelnější.

Začneme na př. s prvky. Ježto jsou to organismy jednobuněčné, lze na nich vyložití pojem živočišné buňky. Začneme-li s Flagelláty, máme přirozený a nenucený přechod od rostlin, probíraných v kvintě, k živočichům. Výklad (či spíše opakování) teorie descendenční, jejíž základy byly probrány již v kvintě, podává se sám sebou. Kmeny Porifer a Coelenterátů poskytnou příležitost probrati další pojmy: pojem ekto-dermu a entodermu, pojem buněk svalových a nervových. Rozumí se, že výklad o činnosti svalové a nervové navážeme hned na výklady morfologické. Kmen Coelenterátů poskytuje hojně příležitosti k výkladům embryologickým. Pojem metagenese lze nejlépe vyložití na láčkovcích.

Následuje mnohotvárný kmen červů (v širším smyslu — jemností systematických nelze dobře dbáti na střední škole). Co tu příležitostí k výkladům rázu všeobecného! Máme zde již systémy orgánů dosti složitých. Nervová soustava jeví rozdíl ganglií a pásem nervových. Objevují se orgány smyslové (oči). Parasitismus, heterogenii a jiné úkazy možno zde pěkně vyložití.

Vedlo by daleko, kdybych chtěl jen tak zhruba načrtnouti program zoologie, jak si jej podle těchto zásad představuji a jak jej také hledím svým žákům podávati. Domnívám se, že není mnoho platno podávati rozdělení mlžů na dvacet či kolik čeledí, že však mnohem více jim prospěje, poznají-li, že mlži a červi kroužkovití mají společnou barvu typu trochophorového.

Jak jsem naznačil, je možný ještě jiný způsob výkladu. Bylo by možno napřed vyložití všeobecné pojmy zoologické a potom teprve přistoupiti k projednávání (systematickému) skupin a hlavních zástupců živočišstva. Třeba však uvážiti, že mládež nebývá příliš nakloněna abstraktním úvahám. I ve všeobecné části bylo by nutno uváděti konkrétní případy, k nimž bychom se ve speciální části zase vrátili — neboli totéž bychom projednávali dvakrát. Opakování sice neškodí nikdy, ale zde by přece nebylo na místě.

Byl bych pro to, aby se systematika zoologická co nejvíce omezila. Naše učebnice zoologické působí velmi často dojmem chaotickým. Jsou v nich partie, které nerad probírám, ježto jsou přímo přebity systematikou a přecházejí až v pouhý seznam jmen. Nutno zde škrtnuti a vynechané nahrazovati volnějším výkladem z oekologie nebo srovnávací anatomie, aby se učení stalo žákům stravitelnějším. Zkušebním kamenem je po té stránce systematika hmyzů. Co jmen, co charakteristik — a co prázdných slov pro žáky! Ale vložím-li do systematiky motýlů zmínku o řádění bekyně velkohlavé v Americe, nebo do systematiky dvoukřídlých výklad o biologickém potírání malarie — jak se rozšíří oči, a jak pozorně naslouchají žáci!

Namítne se mi, že výklady o všeobecných otázkách biologických roztrhá se systém zoologie na kusy, mezi nimiž těžko bude udržeti

souvislost. Myslím však, že to nebude tak zlé. Bývá zvykem v čelo každé skupiny živočišné položití určitý vzor a na něm vyložití znaky skupiny. Nic nevádí tomuto výkladu připojití výklady rázu všeobecného. Mluví se na př. o uzlinové soustavě červů; co vadí, vyložití při tom pojem „uzliny nervové“?

Za dřívějších dob začínala zoologie tělovědou. A na konkrétním případě lidského těla byly vykládány pojmy zoologie všeobecné. Mluví se na př. o nervstvu a bylo při tom vyloženo i mikroskopické složení nervstva i jeho úkony. Nyní začínáme nejnižšími živočichy, ale ráz tělovědy byl zachován. A takto se setkáváme s nejpodivnější věcí na světě. V sekstě probírá se zoologie, žáci tam popisují složení a úkony těl nejrozmanitějších živočichů, ale jejich učebnice nepoví jim, co je to krev, co je to sval, co je to oko, ucho atd. Teprve v septimě v tělovědě dovídají se o těchto věcech. Zdá se mi, že učebnice zoologie byly dělány příliš nakvap a že mnoho, co se nyní vykládá až v septimě, mělo a mohlo být probráno již v sekstě. Tělověda vlastní (t. j. hlavně anatomie) mohla být stručnější, za to se mohlo přidati fyziologie i (jak si to Boušek přeje) pathologie, a hlavně anthropologie, které je dosud tuze málo v učebnici tělovědy.

Běželo mi o to něco napovědět. Kdo se zajímá o otázky reformy střední školy, snad najde v mých slovech aspoň námět k přemýšlení. Jen jedno bych ještě zdůraznil: Dosavadní zoologie má jako hlavní obsah systematiku a srovnávací anatomii, vědy povahy morfologické. Bude nutno přihlídnouti měrou daleko větší než dosud k fyziologii, embryologii a oekologii. Ale i výklady systematické a anatomické bude nutno zreformovati. Zreformovati bude nutno vše — i učebnice. A bylo by dobře i zde vytvořití něco svého vlastního, ryze našeho a neříditi se jen a jen vzory cizími, třeba osvědčenými.

Jan Mukařovský:

VYUČOVÁNÍ JAZYKU MATEŘSKÉMU NA ŠKOLÁCH FRANCOUZSKÝCH A O POTŘEBĚ JEHO REFORMY NA ŠKOLÁCH NAŠICH.

(Pokračování.)

IV. Písemné práce.

Kladouce písemné práce na poslední místo po všech ostatních částech jazykové výchovy, nemíníme tím nikterak naznačiti jejich menší důležitost, nýbrž činíme to proto, že všechny ostatní složky mají vlastně za účel připravovati k písemným pracím. Neboť pokládáme-li za cíl této výchovy správné myšlení a přesné vyjadřování, musíme viděti její dovršení v složce, jež žáka vede od pasivního poznávání k aktivnímu uskutečňování. Dokud žák nedovede samostatným

písemným projevem zmocí své vlastní, jasně uspořádané myšlenky, nebylo dosaženo cíle, ať jsou jeho teoretické vědomosti jakkoli důkladné. To je pravda jistě velmi zřejmá a všední; uznáváme-li ji, musíme však z ní vyvoditi i důsledky. Je-li písemná práce tak důležitá, musí býti k ní stále obracena pozornost učitele i žáků; všechno, co se děje ve školních hodinách, má k ní mířiti, jakožto k svému cíli; dobrý výsledek její má býti radostí žáku a chloubou učiteli.

Tak tomu má býti, ale prakticky, aspoň u nás, je tomu zcela jinak. Víme všichni dobře z vlastní zkušenosti, že písemná práce je nudou pro žáka a bezúčelným úmorem pro učitele. Proč? Na tuto otázku budiž nám dovoleno odpověděti pouhým vylíčením stavu věcí dříve, než se pokusíme ukázati na příkladu francouzském, jaká je možná náprava. Především: jaká je forma písemných prací na našich středních školách? Jsou to vesměs komposice, t. j. písemné zkoušky. Dochází tedy k absurdnímu zjevu, že není cvičení kromě zkoušky, že zkouška je zároveň cvičením. Mohl by ovšem někdo namítnouti (sotva však profesor), že je možno vedle komposic ukládati žákům slohová cvičení. Na vyvrácení této námítky stačí čísla: 18 komposic ročně v nejnižší třídě a 10 za rok ještě v nejvyšší. Je možno najíti čas pro domácí cvičení bez přetěžování žáků při této záplavě?

Připustíme-li však, že by se čas aspoň ve vyšších třídách při měsíčním intervalu mezi komposicemi najíti mohl, postaví se nám v cestu jiná okolnost: učivo — ve vyšších třídách literárně-historické — je tak rozsáhlé, že zabere všechen čas mimo hodiny vyhrazené komposicím; a leckdy i ta hodina nebo dvě za měsíc pro komposici se s bídou vyšetří. Kde vzíti v tomto shonu čas k slohovému cvičení? Není to ve škole, protože by nutnou přípravou byl zabrán čas nezbytný literární historii a dokumentující četbě; není ho doma, protože by žáci pro psaní zanedbali učení. A proto musí býti učitel spokojen, mohou-li mu žáci občas vypracovati osnovu četby nebo naopak resumovati přečtený text v několik základních myšlenek. To je sice velmi užitečná příprava k samostatnému slohovému tvoření, ale slohová práce to není.

Třetí vada našich písemných prací je konečně ta, že nejsou nijak organicky spojeny s ostatními částmi jazykového vyučování. Gramatika, vycházející z pravidel a dokládající je doklady vytrženými z kontextu, jest v mysli žakově uzavřeným, s ničím nesouvisícím celkem; žák se jí učí, aniž si zřetelně uvědomuje praktický dosah svých vědomostí. Rovněž četba, sloužící toliko za podklad a dokument literární historii, nezbuzuje v žáku ani pomyšlení, že by se mohl od autorů pro svou vlastní praxi naučiti rozvíjet myšlenku, líčiti působivými rysy scénu, konstruovati vypravování. Není proto divu, že význam komposic stále klesá; není pro ně místa v jazyko-

vém vyučování, jehož zřetel je obrácen hlavně k získávání vědomostí. Komposice vpadá do proudu školní práce bez předchozí přípravy, nesouvisíc nijak (nebo jen zcela volně — tématem) s naukovým rázem ostatních složek. Přichází nevitána, poněvadž zdržuje postup přerušující probírání příliš bohaté látky.

Avšak ani výchovná cena její není za dnešního stavu značná; stačí sice naše písemná práce na to, aby žáka naučily vyjadřování gramaticky správnému, ale k stylistické obratnosti nepomohou. Marně opravuje češtinář v pracích svých žáků jednou výraz nepřesný, jindy nevkusný; marně narovná zmrzačené věty, doplňuje vynechané přechody od myšlenky k myšlence, vytýká zásadní neporozumění tématu. Po vši této práci je přesvědčen, že tytéž chyby se vrátí u týchž žáků pokaždé, když vezmou pero do ruky. Judův Robinson mohl by rozmnožovati svou klenotnici do nekonečna.

Nejhorší je však, že nelze nic napravit; aspoň dotud nelze, dokud nebude písemný projev cílem a dovršením jazykové výchovy. Žáci, kteří si zvykli přejímati cizí, hotové a domyšlené myšlenky, nedovedou mysliti samostatně. Dá-li jim učitel téma, budou čekati na osnovu, poněvadž si nedovedou vytvořiti své vlastní. Když pak dostanou osnovu, nebudou zase věděti, co si s ní počítí; i navěsí na ni několik docela zbytečných a nutně falešných slov, jež násilně vtlačí do nějaké větné formulky, kterou kdesi četli, nechápajíc naprosto jejího pravého smyslu.

A kořen všeho zla je ten, že žáci neumějí mysliti, protože se tomu neučili. Proto se jim nejlépe daří témata, která nenutí k myšlenkové práci konstrukční; vypravování toho, co zažili, lehké líčení, sentimentální úvaha o nejvšednějších tématech. Tu najdou pravé slovo, protože je skoro dáno přímým zažitkem dětské vnímavosti (v nejnižších třídách) nebo citovým rozvlněním dospívajícího mládí. Je však otázka, do jaké míry přispívají tato témata k slohové výchově, neumí-li žák, který velmi svěže vypravoval vzpomínku z dětství, nebo velmi roztomile vylíčil genrový obrázek z ulice, zmocí sebe jednodušší výklad?

Nelze ovšem tvrditi, že by taková témata byla bezcenná; vždyť povzbuzují vnímavost, učí pozorovati. Avšak vadu mají tu, že poskytují příliš málo překážek nevyžadující pevné konstrukce. A poněvadž jen „překonáváním rosteme“, bude nutno pro výchovu k opravdové schopnosti vyjadřovací vyhledati cestu docela jinou, možná zcela opačnou.

Jakým směrem bude třeba ji hledati, to se pokusíme naznačiti vylíčením písemných prací na školách francouzských. Nebude třeba dlouhého pozorování, abychom poznali, jak velice se liší od našich. Již vnější stránka ukáže to zcela zřetelně. Pravých komposic, t. j. písemných zkoušek, je mno-

hem méně než u nás: každé tři měsíce jedna, tedy tři do roka. Mezery mezi nimi jsou vyplněny častými cvičeními domácími, jež profesor doma opravuje, doprovázejí každou z nich stručným posudkem; upozorňuje v něm na chyby v myšlenkovém postupu, na omyly slohové i gramatické. Ve škole se pak taková práce probírá, čtou se úlohy vzorné; někdy se přečte i úloha pochybená, aby žáci sami našli, kde vězí hlavní chyby. Na celou tuto práci je s dostatek času; profesor může jej věnovati slohovému cvičení ve škole a žáci doma, ježto se tím nijak neuchylují od učebního cíle. Přijde-li po třech nebo čtyřech takových cvičeních (nehledě k záznamům literárně-historickým, rozborům četby atd., o nichž jsme se zmínili v kapitole předešlé) konečně komposice, má opravdový význam písemní zkoušky, jež ověřuje výsledky tříměsíční spolupráce žáka s učitelem.

Takovým způsobem, odchylným od našeho a poučným po mnohých stránkách, jsou upraveny ve Francii písemní zkoušky a cvičení po stránce vnější. Nebude však bez zajímavosti ani pohled na stránku vnitřní, na postup, jímž se děje jejich ukládání, vypracování i oprava. Poznamenali jsme již, že všechno, co se děje při hodině mateřského jazyka, má do značné míry za cíl připravit žáka k samostatnému písemnému projevu. Upozornili jsme také, že jak při gramatickém vyučování, tak i při četbě je často spojení učiva s písemným cvičením zcela přímé; žák má na daném tématě ukázati, do jaké míry si osvojil poučení ze školy.

Je tedy přechod od naukových složek výchovy k písemným pracím nenáhlý a spojení jejich zcela organické; zejména úzce souvisí s úlohami četba. Svědčí o tom již sama témata úloh, jež jsou mnohem častěji literární než u nás. Francouzští odborníci jsou si této zvláštnosti vědomi a nesouhlasí s tím, aby byla odstraněna. Tak praví jeden z nich, jehož jsme se již mnohokrát dovolávali: „Otcové rodin nežadají nikterak od rétoriky,*⁾ aby zapomněla na svou dávnou slávu; přejí si, aby jejich synové i napříště dovedli „mluviti o věcech s řádnými lidmi“ (savoir parler des choses avec les honnêtes gens) a literární pojednání se jim zdá pořád nejlepším cvikem; ale míru ve výběru sujetů je ještě nesnadněji nalézti dnes než dříve... Fakulty neprojevují větší rozhodnost než my po této stránce. V době, kdy jsem dokončoval přepisování této kapitoly, byla mi sdělena témata, jež byla dána v Paříži 12. července 1907 žákům oddělení A**). Sorbonna se zřejmě snažila šetřiti obojího směru: výklad sonetu Ronsardova a chvála (éloge) Corneillova připomínaly stará témata při baccalaureátu; ale třetí téma vyzývalo žáky, aby vyprávěli o cestě po dráze v zábavním vlaku. Tento ústupek komise

*⁾ Někdejší název třídy.

**⁾ Oddělení A má ráz našich gymnasií.

vlídné a svobodomyšlné není nám nijak proti mysli, avšak s podmínkou, že zůstane výjimkou: jinak tento zábavní vlak mohl by nás zavésti na cestu příliš odlišnou od té, po níž máme jíti...“ (Bezard, La classe de Français, str. 267.)

Obsáhlý tento citát jsme uvedli nejen proto, že charakterisuje náladu francouzských profesorů, ale i z toho důvodu, že obsahuje zrno pravdy zcela objektivní. I ten, kdo nepřeje tématům literárním, uzná jistě, že téma, udržující žáka v ovzduší nejlepších děl národního písemnictví, usnadňuje jeho práci myšlenkovou i slohovou živým příkladem velkých vzorů. Mohlo by se ovšem poukázati k nebezpečí imitace. Avšak vedou-li se žáci důsledně k tomu, aby nepřejímali šmahem individuální zvláštnosti spisovatelovy, není toto nebezpečí značné. Ostatně francouzský profesor nevyhýbá se ani tématům jiného druhu, ba ani těm, jež se zakládají na vlastních zažitcích žakových nebo na jeho pozorování; dbá však toho, aby pokaždé žáku postavil před oči zcela obdobný vzor z dobrého spisovatele. Na př. ukládá popis obrazu dá současně žákům přečísti některé partie z kritických statí Diderotových a Fromentinových; upozorní je zároveň na dvojí poměr k uměleckému dílu: literární u prvního z obou kritiků, technický u druhého. (Bezard, La classe de français 81.) Jindy zase přiměje žáka tématem k tomu, aby sám vyhledal v své zkušenosti situaci podobnou oné, kterou zpracoval autor; tím mimoděk stane se žákům vzorem i způsob, jakým si spisovatel počínal při literární stylisaci materiálu. Na př. dostane se žákům úkolu, aby v svém okolí našli a vylíčili dítě, jež pod vlivem slabé a nerozumné výchovy rozvíjí své zlé sklony podobně jako Nero v Racinově tragedii Britannicus. (Bezard, La classe 238 n.) Jde tu zřejmě o vzor nikoli slohový — neboť praktický sloh veršované tragedie nelze přenést do prostého vypravování — nýbrž o pomoc rázu konstruktivního, komposičního.

Neboť francouzský profesor hledí především nikoli k detailům slovního výrazu žakova, nýbrž k zdokonalení konstruktivní jeho schopnosti, k tomu, čemu se francouzsky říká „composition“. Není bezvýznamná náhoda, že se i písemným pracím dostalo tohoto jména. Jeť skutečně nejdůležitější část práce vykonána, uvědomí-li si žák základní myšlenku, z níž je třeba vyjít, a dovede-li si dedukcí stanoviti části, na něž bude třeba rozdělit celou práci i postupně jednotlivé její oddíly. Zvykne si takto nejen přísné myšlenkové kázni, ale také hledaje rozlišení myšlenek najde zároveň s ním i přiměřený slovní výraz. Kdyby pracoval bez osnovy předem promyšlené, nebo kdyby mu osnova byla dána bez vlastního přičinění, neuvaroval by se chyb slohových, které vznikají z nejasnosti myšlenky nebo z neporozumění. Proto je přední starostí učitelovou, aby žáka naučil vyhledávati myšlenkovou

osnovu při četbě (upozorňovali jsme na to v předešlé kapitole); proto také snaží se ukázat žákům názorně i cestu k vytvoření osnovy samostatné. Na př. při četbě Molièrových „Femmes savantes“ je poučuje o tom, jak by si měli počínati, kdyby chtěli napsat charakteristiku jedné z osob, Chrysalis. Nejdříve bez předem určeného pořádku vypisují se na list papíru vlastnosti této postavy, jak vyplývají z děje; ke každé z nich připojují se na doklad citáty z textu. Když je tato práce hotova, přikročí se k uspořádání látky: sdružují se vlastnosti, jež spolu těsně souvisí a vyhledá se vlastnost základní, která dodá charakteristice jednotné linie. Takovéto práce pak podnikají žáci i samostatně a své osnovy přinášejí do školy k opravě. Obměna tohoto postupu bývá také ta, že profesor předloží žákům hotovou osnovu, týkající se některého autora (na př. o citu pro přírodu u J. J. Rousseaua) a uloží jim, aby v autorově textu našli místa, jichž by bylo možno užiti k jednotlivým bodům.

Avšak roztržidění látky není všechno: je také třeba, aby žák, rozhodnuv se pro určité stanovisko, dovedl vymýtiti z látky detaily, jež se s ním neshodují a jsou zbytečné. Musí býti schopen určitého omezení látky. Na př. při líčení je třeba vypustiti mnohé podrobnosti, třeba správně odpozorované, poněvadž v daném případě nejsou charakteristické. Zcela tak je tomu i při vypravování, ba i při úvaze a pojednání, kde leckdy musí zcela správná myšlenka ustoupiti, protože ruší jednotnou linii celku. Proto dbá profesor jak při četbě, tak i při opravě žakovských prací, aby žáci poznali rozdíl mezi podrobností zbytečnou a charakteristickým detailem. Na př. vyskytne se při vypravování tato situace: při slavnostní hostině v lyceu zmocní se shromážděných hochů překvapení. Jeden ze žáků vylíčil to v úloze několika řádky: „Žáci jsou plni překvapení... shromáždění je vzrušeno... je slyšet tleskání a výkřiky.“ Jeho spolužák však zvolil cestu kratší: „Oloupané mandariny zůstanou na talířích, číše šampaňského se nesrážejí.“ A profesor při opravě práce praví prvému z hochů: „Považte, do jaké míry musí býti zaujat podívanou žák čtvrté nebo třetí třídy, aby zanechal docela oloupaný mandarin, místo aby jej snědl. Čtenáři jistě to neuvědoměle připadne na mysl a tato úvaha zapůsobí na něho víc než ony tři řádky, které jste napsal vy.“ (Bezard, La classe 45.)

Takto se snaží francouzský profesor vypěstovati konstruktivní schopnost svých žáků, na níž klade při slohové výchově hlavní důraz. Nezapomíná ovšem ani na stylistiku v užším slova smyslu. I po této stránce našlo by se mnoho bystrých postřehů v Bezardově knize „La classe de français“, jež byla podkladem této kapitoly, i v druhém spise téhož autora, mnohokrát již citovaném, jenž má název „Méthode littéraire“. Bylo by však zbytečno rozmnožovati podrobnosti a doklady,

když byl již objasněn princip, a proto spokojíme se pouhým přehledem. Ze stylistických poznámek Bezardových mnohé se týkají věty; požaduje se, aby věta byla pevně logicky skloubena i aby byla rozčleněna rytmicky. O rytmu francouzské věty praví autor žákům: „Je třeba přisvojiti si sluchem při četbě klasických spisovatelů, při recitaci dobře vybraných míst, při vnímavém studiu lekcí rytmus a harmonii francouzské věty. Činíte-li to záhy důsledně a se vkusem, zvyknete si bez námahy napodobiti tuto hudbu a slyšíte vnitřně, když píšete, více nebo méně zpěvnou harmonii slova. Zní ve vašich uších, diktuje vám výrazy, vede téměř vaši ruku: je to duše francouzské věty, cosi z francouzského ducha, jenž žije a chvěje se ve vás, aby vzbudil v jiných duších ozvěnu téže harmonie.“ (Méth. lit. 103.) Aby žáci poznali, jsou-li jejich věty rytmicky správné, mají si je při práci čísti nahlas. Konečně věnuje Bezard pozornost i slovnímu výrazu. Dokazuje žákům, jak velice záleží na jeho přesnosti; zavrhuje výraz afektovaný nebo patetický a poučuje žáky, že opravdu vkusné slovo je skromné a prosté.

Slohový výcvik, jehož se dostává žákům ve francouzské škole, jest, jak zřejmo, velmi důkladný; není omezen toliko na písemné práce, nýbrž zabírá ve svůj okruh i všechny ostatní části jazykového vyučování. Je však také velmi účinný, poněvadž vychází ze správného názoru, že slohová výchova musí se především opírat o přesné a jasné myšlení. Francouzská metoda nezanedbává sice krásy ani uhlazenosti slovního výrazu, ale je si vědoma, že slova, která nevyjadřují myšlenky přesné a jasné rozčleněné, nemohou být krásná, byť byla sebe zvučnější.

Nebylo by užitečno, aby česká škola — nenapodobíc ve všem všudy francouzské — přesto přiklonila sluch k některým jejím radám?

■ ■ ■
Václav Příhoda:

KÁZEŇ NA AMERICKÉ ŠKOLE.

(Pokračování.)

I. Poučení.

Ačkoli ve většině případů správa vyšší školy Harrisonovy předpokládá, že žáci jsou již na tolik vypěstováni, že není potřebí zvláštních řádů, vykládajících primitivní požadavky školské disciplíny, přece pečuje o časté poučení žakovské

se staly nesmělé náběhy k využití tělocvičen; propůjčování místností však bylo dáno lidem, kteří neměli vlastně kompetence o věci rozhodovati. Autor by si přál, aby jeho upozornění nezapadlo a aby kolegy v menších městech bylo usilováno o přeměnu budov školních v občanské středisko pro úsporu materiálu i pro lepší organizaci práce vzdělávací.

Poněvadž téměř všechny školy střední byly vypraveny za Rakouska kaplemi, nebude obtížno přizpůsobiti místnost účelům shromažďovacím.*). Nutno většinou jenom opatřiti galerii, jeviště a materiál sedadlový. Je-li kaple (auditorium) příliš malá pro všechny žáky, možno rozdělit studenty na dvě skupiny podle plánu svrchu naznačeného.

7. Doufáme, že by prospělo vytvořit nový typ k a m p a n í; v nichž vidíme výborný prostředek ukazňovací, založený na znalosti zákonů sociologických i duševních. Prostřednictvím školy možno kampaně působiti i pro zlepšení poměrů hygienických a sociálních, jak jsme odpozorovali ve škole americké.

Je přáním autorovým, aby článek jeho stal se předmětem vážných diskusí ve sborech. Protože naše úřady jsou příliš těžkopádné celým svým ústrojím, je nezbytností, aby se středoškolské učitelstvo samo staralo, jak zlepšiti bytu naší školy. Poněvadž reforma se shora se vleče, musíme ji připraviti zdola. K tomu nám dopomáhej šťastná Amerika, nikoli Francie, která neví sama, kterou cestou se dáti.

Jan Mukařovský:

VYUČOVÁNÍ JAZYKU MATEŘSKÉMU NA ŠKOLÁCH FRANCOUZSKÝCH A O POTŘEBĚ JEHO REFORMY NA ŠKOLÁCH NAŠICH.

(Dokončení.)

V. Závěrečná kapitola.

Předešlou kapitolou dokončili jsme přehled jazykové výchovy francouzské, i pokládáme svůj úkol za skončený. Jíti ještě dále a pokoušeti se o aplikaci francouzských metod

*). Stalo se na př. na reálce v Žižkově. Pozn. red.

na české vyučování, bylo by předčasné, ba i zbytečné. Předčasné proto, že nevíme, dojde-li náš názor o cíli jazykové výchovy obecného souhlasu, zbytečné pak z toho důvodu, že kdyby se začalo vážně přemýšlet o přiblížení k francouzskému vzoru, bylo by třeba nikoli přejímati metody, nýbrž vyvozovati je empiricky z praxe za stálého přihlížení k našim zvláštním potřebám. Proto se omezíme na několik zcela všeobecných poznámek.

Za základní vlastnost a také hlavní přednost francouzské jazykové výchovy lze pokládati její snahu o povzbuzování žáků k samostatné práci. Při gramatice musí si žáci vyvozovati poučení z textu, při literární historii si opatřují poznatky sami přímo z autorů, při písemných pracích ukládá se jim nikoli pouhé slovní rozvedení tématu již zcela promyšleného učitelem, nýbrž jeho úplné myšlenkové zpracování.

A takto si odvykají spoléhati na cizí pomoc, učí se samostatně usuzovati a připravují se tím účinně i k samostatnému jednání. Učitel není jim neomylnou autoritou, která za ně myslí, nýbrž spolupracovníkem; nevykládá mnoho a souvisle, nýbrž řídí práci žáků svými poznámkami a radami, ukazuje cestu a varuje před odbočením z ní. Neoceňuje u žáka pasivní píli, nýbrž bystrý úsudek. Není tím ovšem řečeno, že by nežádal práce; vždyť domácí příprava, které je zcela zůstaveno praktické užití návodů a provedení podnětů učitelových, stojí žáka hodně času i práce. Francouzský student může však čas práci věnovati, ježto celkový plán vyučovací není tak přeplněn jako náš. Nenakládá se žákovi více vědomostí, než může zažiti, avšak jeho úkol není snadný. Jest sice snaha dopřáti mu času k harmonickému rozvoji duševních schopností, ale je i vůle řídit tento vývoj pevnou rukou. Nelze tvrditi, že by francouzský student stál níže, než náš; ukázali jsme již v kapitole o četbě a literární historii, jaký je asi mezi nimi rozdíl. Jdou-li vědomosti našeho studenta někdy do větší šíře, jsou vědomosti francouzského studenta hlubší, protože jich nepřejal bez námahy z druhé ruky, nýbrž musil se jich dopracovati. Nelze se však ani naopak domnívati, že by studium na francouzských školách kladlo požadavky přílišné; žádá-li se od žáků kromě pilné práce i určitá míra přirozené inteligence, projevuje se tím jen pochopení pro pravý úkol střední školy, který je, vychovávatí individua schopná samostatného myšlení.

Není tedy francouzská výchova středoškolská tak krutá, aby se bylo třeba obávati přetížení žáků, kdybychom přejali její způsob vyučování jazyku mateřskému. Průměrné nadání naší mládeže není jistě slabší než schopnosti průměru francouzského. A toho, že by pak čeština pomáhala jiným předmětům, zejména matematice, odstraňovati ze školy děti nadané toliko mechanickou pamětí a postrádající vlohy ku práci

myšlenkové, nemusilo by se litovati. Kladné výsledky by plně nahradily tuto malou ztrátu. Neboť střední škola propouštěla by do života jen lidi samostatně myslící, kteří by nebyli ochotni pasivně přejímati nedomyšlená hesla a kteří by dovedli z vědomostí dobře zažitých a zvládnutých spolehlivým způsobem myšlení vydatně těžiti pro praxi v kterémkoli oboru lidské činnosti.

Takový by byl význam jazykové výchovy pro jednotlivce; nemenší by byl však prospěch, který by přinesla národnímu celku. Vychovávajíc žáky na dílech největších národních spisovatelů obnovila by a posílila zároveň s ryzím českým slovem i starou tradici českého myšlení. Neboť nikoli v rase, nýbrž především v národní myšlence záleží svéráznost národa, jež je základem jeho velikosti. A národní myšlenkou nelze rozuměti obsah myšlení, nýbrž jeho formu. Obsah myšlení je týž pro všechno současné lidstvo, zejména dnes, v době žurnalistiky a bezdrátové telegrafie; avšak forma je různá. Forma, která z beztvárného materiálu tvoří teprve skutečnou realitu, podklad jednání. Avšak můžeme uplatniti svou osobitou a nezávislou formu myšlení, znají-li přemnozí z našich vzdělanců pravé její tvůrce, veliké národní spisovatele, skoro jen z literární rukověti? Kdyby se však jazykové výchově podařilo, vstřípiti budoucím generacím zároveň se slovním výrazem i myšlenkovou formu, ke které dospěla v době střední literatury bratrská a již bylo neseno myšlení našich buditelů, přispěla by svým podílem k rozřešení, ba spíš k odstranění otázky, jež byla u nás tolikrát vyslovena: „Proč u nás tak málo tradice a tolik ochoty k napodobení, nestálému a neorganickému, cizích vzorů?“

Byl by to tedy vysoký cíl a dobrá práce, kdyby se jazyková výchova snažila, aby mládež středoškolská uměla česky mluvit a česky mysliti. Nemůžeme však bohužel ukončiti své úvahy tímto optimistickým závěrem, protože ještě jedna námitka nebo spíše pochybnost se zvedá, tentokrát vážnější než všechny předešlé. I kdyby se uznala důležitost takové jazykové výchovy — najde se u nás dosti síly k jejímu zavedení a provádění? Nejvíc námahy přinesla by změna dosavadního stavu profesorů češtiny. Bylo by třeba s počátku hledati nové metody, zkoušeti a hodně studovati. Avšak ani později by nebylo práce málo, protože vyučování mateřštině, jak se provádí ve Francii, není pohodlné pro učitele. Účelně a nenápadně řídit práci žáků je namáhavější než prostě vykládati. Je třeba znovu a znovu pročítati rozsáhlé texty, aby se v nich vyhledala vhodná místa pro školní i domácí četbu, promýšleti ji, aby se našla vhodná věta nebo dvě, které zdůrazněny by byly žákům klíčem k pochopení celku; je nutno velmi pečlivě promýšleti záznamy literárně historické, jež budou žactvu uloženy, i shledati v příslušných spisech

literárně dějepisných i kritických místa, jež by mohla žákům při práci pomoci; je konečně třeba vymýšleti témata k úlohám, jež jsou velmi časté a jež zaberou mnoho času při opravování. V třídách nižších, kde se učí gramaticy a probírá slovník, není námaha menší. Neboť opravdová jazyková výchova nesmí nikdy ztrnouti, proměnit se v rutinu a řemeslo; nikdy, v žádné třídě a při žádné části vyučování nesmí učitel ustati v živém, denním styku s látkou, již probírá, nesmí zanechat oněch „drobných vynálezů“, o nichž kdesi s takovou láskou mluví Brunot. Francouzští profesori jsou si toho dobře vědomi a s hrdostí upozorňují vás, jste-li přítomni jejich hodině, na nový, dosud nepovšimnutý záhyb autorovy myšlenky, jež objevili, na nový pedagogický detail, jež vymyslili. Zeptáte-li se jich, zda mají dosti času na svou práci, odpovědí vám sebevědomě: „Učím šestnáct hodin; v případě nutné potřeby musím převzít ještě dvě za zvláštní odměnu.“ Je jim ostatně i jinak umožněno, aby důkladně vnikli do své látky: dlouhou dobu, leckdy značnou část své služby ztráví vyučováním v téže třídě.

A nyní vzpomeňme na českého profesora. I jemu bylo kdysi přidělováno nejvýš 17 hodin týdně, rovněž z přesvědčení, že práce středoškolského učitele, nemá-li býti řemeslná, vyžaduje stálého a pilného domácího studia. Dnes však je povinen přijmout 20 hodin a přijímá jich bez odmluvy 24, ba i 30; je-li otcem četnější rodiny, vyhledává kromě toho i další zaměstnání mimoškolské. Nečiní toho všeho pro zábavu ani s radostí. Nebylo by záhodno umožniti i jemu, aby se mohl tak plně a radostně věnovat škole jako jeho francouzský kolega? Nestane-li se to záhy, je nebezpečí, že se v základech českého středního školství objeví nebezpečná trhlinka a že přijde ke cti střízlivá moudrost starého Žerotína: „Kdo s to býti nemůže, aby stavěl, dosti činí, když tak dalece zpodpírá, aby nepadlo.“

Miroslav Fendrych:

BIOLOGIE NA STŘEDNÍ ŠKOLE.

Snahy o reformu vyučování v oborech přírodovědeckých na střední škole týkají se především věd biologických; jejich postavení i způsob, jak se jim vyučuje, odůvodňují tyto snahy dostatečně. Uvědomíme-li si, k jak pozoruhodným výsledkům došla moderní biologie, jaký má nesmírný význam praktický (zžitkováním organismů), v sociálním životě (hygienou a medicinou), jak má stále těsnější vztahy k vědám duchovým