

Speciální methodika vyučování jazyku mateřskému

po všech odvětvích jeho
v českých školách obecných.

—

Š více nežli 40 ukázkami školních výkladův a s 2 fonetickými diagrammy.

Sepsal

KAREL VOROVKA,
professor c. kr. učitelů v Praze.

K. PRAMEN VYCHOVÁNÍ

Přednáška z r. 1889

Nakladatelé:

Knihosklad **ROHLÍČEK A SIEVERS** Knihotiskárna

Vydavatelstvo paedagog. časopisu „Školy a života“

V PRAZE.

Předmluva.

Posílaje na veřejnost první v naší literatuře úplnou učebnici speciální metodiky vyučování jazyku mateřskému po všech odvětvích jeho ve školách obecných, dobře jsem si toho svědom že přítomný spis můj není bez nedostatků: to neb ono bych již nyní napsal jinak, to neb ono vypustil, to neb ono přidal. I budu na díle svém bedlivě pilovati, aby druhé vydání, dopřeje-li mi Bůh jeho se dočkati, tohoto prvního bylo dokonalejší; proto budu také každého pokynů, každé rady, každé výtky, kterých se mi dostane buď veřejně, buď soukromí, upřímně vděčen a vezmu je v úvahu svědomitou. Zatím těším se myšlenkou, že jsem, jak nejlépe mohá a uměje, vyplnil skutečnou v našem písemnictví mezeru, a že již proto moje kniha mnohým vítanou bude pomůckou potud, pokud nebude nahrazena spisem dokonalejším; stane-li se to brzo, přisoudím práci své aspoň zásluhu tu, že byla v naší literatuře metodické pobídkou a podnětem pokroku.

Vím také, že nevydávám nic nového: o jednotlivých věcech, o nichž vykládá tato kniha, u nás již přemnoho uveřejněno, a já sám jsem o té neb oné v časopisech (ve „Šk. a Živ.“, v „Paedagogiu“ a j.) uveřejnil různé úvahy, jichžto některé došly ohlasu příznivého; těch užil jsem i při spisování přítomné knihy, jež podává soustavně a stručně, co českému učiteli z metodiky vyučování jazyku mateřskému třeba věděti dávajíc místy mluvití i jiným vědeckým a methodickým spisovatelům, jež cituje do slova.

Chtě vyhověti požadavku osnovy vyučovacího jazyka, nařízené ústavům učitelským organizačním statutem ze 31. dne měs. července l. 1886., dle níž mají se kandidáti a kandidátky IV. ročníku seznámiti s nejlepšími spisy methodickými, nepřestal jsem na pouhém jmenování těchto spisů, nýbrž z většiny jich vyňal jsem ukázky školních výkladů, všimaje si při tom také některých methodických výkladů, uveřejněných porůznu v časopisech. Jsou to ukázky školních výkladů *Vinc. Bíby, Jana Dolenského a Bohumíra Patery, Václ. Fraňka, Frant. Krčka, Aloise Lhotského, Ant. Macháče, Jos. Růžičky, Jos. Sokola, Jos. Stěhule, Karla Steinicha, Karla Taubeneka a Ter. Duchacké, Tom. Vorbesa, Jos. Waltera, Frant. A. Zemaná* a j. Obsahují takových ukázek více nežli 40 (některé, nemajice v textě zvláštního nadpisu, ani v obsahu uvedeny nejsou), kniha moje může sloužiti za methodickou čítanku. Pominul-li jsem některou povšimnutí hodnou publikací methodickou mlčením, nebudiž to kladeno na vrub zlému úmyslu, než toliko nedopatření, ano (zvláště pokud se týče článků časopiseckých) nesnadnosti, nýbrž i nemožnosti, všecko vyčerpati*). Stručný nástin novočeské literatury pro mládež (až po r. 1887.) obsažen jest ve III. díle mé Čítací knihy pro ústavy učitelské na str. 787.—792.

V PRAZE, 15. dne měs. června l. 1889.

Karel Vorovka.

*) „Obraz činnosti literární učitelstva československého za posledních 100 let (1780—82 s doplňkem za léta 1883 a 1884) uveřejnil *Vojt. Kryšpín* (v Praze, nákl. M. Knappa), a seznam článkův, uveřejněných v pedagogických časopisech českých od r. 1848. do 1880. vydal *Karel Steinich* pod názvem „Obzor“ (Urb. Bibl. paed. sv. 89.).

OBSAH.

Úvod.

1. Speciální metodika co jest	1
2. Co je řeč vůbec, co řeč hlásková neboli jazyk, a které jsou její pod- mínky	1
3. Nářečí, jazyk spisovný, mluva obecná	3
4. Kterak se vyvíjí u dítěte řeč hlásková. Řeč mateřská	4
Jak ve výmluvnosti cvičeny mají býti děti	6

I. O vyučování jazyku mateřskému vůbec.

A) O důležitosti a potřebě učiti jazyku mateřskému ve škole obecné	9
B) O účelu vyučování jazyku mateřskému	11
C) Odvůtví a stupně vyučování jazyku mateřskému	12
D) Co nazývají učebné osnovy v příčině jazyka vyučovacího	13
1. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách osmitřídnicích	14
2. " " " " " " sedmiletých	17
3. " " " " " " šestiletých	17
3. b) " " " " " " " na Moravě	19
4. " " " " " " " pětiletých	21
4. b) " " " " " " " na Moravě	22
5. " " " " " " " čtyřletých	23
5. b) " " " " " " " na Moravě	23
6. " " " " " " " trojletých	25
6. b) " " " " " " " na Moravě	27
7. " " " " " " " dvojletých	29
7. b) " " " " " " " na Moravě	30
8. " " " " " " " jednotř. nedělných	31
8. b) " " " " " " " 1tř. nerozděl. na Mor.	32
9. " " " " " " " jednotříd. tříletých	33
9. b) " " " " " " " 1tř. rozděl. na Mor.	34
E) Stežeňní zásada vyučování jazykového a hlavní pravidla z ní plynoucí	36

II. O jednotlivých odvětvích učení jazykového.

A) Vzdělávání jazyka žáků rozmluvami.

Věcné učení názorné a rozmluvné	38
O metodě věcného učení ve třídě elementární	41
a) O posloupnosti věcných hovorů v elementární třídě	42
Osnova věcných hovorů dle Gráfea	46
b) O názornosti učení věcného	48
c) O postupu jednotlivých hovorů věcných	49
d) O jazykové formě učení věcného	53
e) Jaká má být mluva učitelova při věcných hovorech	54
Hovor o školní světnici	56
Výklad o celku a části	57
O vlastnostech věcí	58
Rozmluva o lavici	59
Výklad o částech úst	60
Hovor o kočce na počátku prvního roku školního	63
O koni	64
Rozmluva o vodě	69
Hovor o kohoutu, slepici, kuřeti, ptáku	71
Rozmluva o domě po strážce věcné	78
O kupci	80
Rozmluvný výklad o jaře	83

B) Čtení a výklad četby.

a) O čtení vůbec	87
1. O podstatě a vzdělávací hodnotě čtení	87
2. O značích (a stupních) hlasitého čtení	90
O přízvuku	91
b) O metodách učení čtení počátečnímu	98
c) O přípravě na vyučování čtení a psaní	110
Rozmluva s dětmi o mluvení, posuňkování, psaní a čtení	112
Výklad o čáře	113
Výklad o rozeznávání slov	114
O rozboru slov ve slabiky	114
O vývoji a izolování hlásek	115
α) O samohláskách. Vývoj hlásky <i>a</i>	115
" " " <i>i</i>	116
β) O souhláskách	117
Vývoj hlásky <i>m</i>	118
Kterak předvádíme žákům písmena	121
d) O čítance vůbec a jejím úkole	123
α) O prvním díle čítanky a zejména první části jeho	125
1. Čtení pouhých hlásek	125
2. " " slabik	127
3. " slov o slabikách nejsnadnějších	127
4. " slov nesnadnějších	128

O věcném výkladě slov „Čtení počátečního“	129
Čeho jest učitel při počátečním čtení dbáti	130
O memorování	137
Opisování jakožto cvik ve čtení a psaní	137
Kterak si učitel vede při čtení písmene s	138
Návrh podrobné ušebné osnovy vyučování jazyku mateřskému v první třídě pražských škol obecných	144
β) Čtení na vyšších stupních obecné školy	147
O výboru a posloupnosti četby	149
e) O výkladě a probírání článků čítacích	150
1. Příprava na čtení	151
2. Činnost učitelova při čtení článku, konaném od žáků	157
3. Rozbor četby	158
O výkladě jednotlivých slov a rčení. Kdy je s prospěchem konati. Kterými prostředky se význam slov objasňuje	160
4. Jazykový cvik, zejména memorování	163
5. Některé pokyny, kterak probíráti články určitého druhu	164
O povídkách mravoučných	164
O pohádkách (báčekách a pověstech)	166
O bajkách a parabolách	167
O příslovích a pořekadlech	168
O hádankách	170
O básních	171

Ukázky výkladů článků čítankových.

Poslouchej!	177
Buď upřímný!	179
Ptáček v zimě	181
Čtení a rozbor básničky „Píseň jarní“	182
Příprava na čtení článku „S Pánem Bohem“	183
Buď útrpný!	183
Krocán	191
Kterak ptáci prozpěvují	194
Pilný mraveneček	195
Anděl strážce	197
Bohatství	199
Slunce a vítr	190
Nástěn vyprávěcí přípravy na čtení básně „Radosti všech“	202
Pes a vlk	204
Pilný soudek nezvučí	208
Rozbor obsahu básně Jablonského „Pravda vítězí“	209
„ „ „ „Jarní povídka“ od Jarosl. Vrchlického	211
„ básně Frant. Rubeše „Obraz večerní“	213

C) Vyučování mluvnické.

1. O didaktickém úkole a potřebné míře učení mluvnického	216
2. O metodě učení mluvnického	220

3. O mluvnických učebnicích pro školy obecné, a kterak jich užívati	226
4. Učba a cvičba pravopisná	229
Metodické pokyny v příčině některých chyb, u vyučování mluvnickém často se vyskytujících	231
Různé myšlenky a návrhy v příčině učení mluvnického	232
První výklad o jméně podstatném, založený na učení věcném	234
O sklonbě ženských substantiv, zakončených souhláskou	235
Pravopisné cvičení ke pravidlu, že v přídavných jménech, odvozených příponami -ný nebo -ní, vyskytuje se druhdy zdvojené n (nn)	239
Kterak učiti počátkům slovozpytu	239

D) Vyučování slohu.

Obecná úvaha o vyučování slohovém	242
Metodický postup cvičby slohové	244
I. Slohový cvik vázaný k určitému obsahu i k určitému tvaru	245
II. Slohové úkoly, jejichž obsah je dán, formu jest proměnití	247
III. Forma je dána, obsah změnití nebo najíti	249
IV. Slohový cvik volný. (Úkoly produktivní)	249
O písemnostech jednacích	257
O vnější úpravě slohových prací	258
O korektuře prací slohových	260
Slovo o vyučování znalostí literatury ve škole obecné	263



Opravy a doplňky.

- Na str. 2. ř. 12. zdola čti: „pomocí učitele učí se...“
- „ „ 28. začátek poznámky pod čarou čti: „Nehleďte k některým nepatrným, obsahu nikterak neměničím...“
- „ „ 41. ř. 8. zdola čti: „vzdělávati mravní a náboženské představy (a jimi citivost a snaživost)“.
- „ „ 42. ř. 13. shora čti mezi závorkama: „nepřítomnému“.
- „ „ 52. ř. 5. a 6. zdola čti: „Rozmluvná metoda jest ve škole obecné z pravidla v užitku jakožto forma tázací (katechetická), a to tak, že...“
- „ „ 54. ř. 11. shora čti: „Ze přednosti...“
- „ „ 54. ř. 14. shora čti: „čímž vznikají...“
- „ „ 92. ř. 15. zdola čti: „větný označen literami tučnými a kursivou“
- „ „ 93. ř. 8. zdola čti: „Neočekávaná dobrá zpráva...“
- „ „ 98. ř. 19. shora čti „samo skládání“ (místo „sama skládání“).
- „ „ 103 ř. 1. shora přidej za slova: „u nás o něco později (nejprve Vinc. Bibou) „hlavně pak“ atd.
- „ 127. ř. 3. zdola čti: „3. Čtení slov o slabikách nejsnadnějších.“
- „ „ 160. ř. 14. a 18. zdola mezi závorkama čti: „synthetické“, „genetické“.
- „ „ 210. a 213. dodej pod čáru poznámku: „Z II. dílu „Právodce čestby mravoučné“ od Jos. Sokola.
- „ „ 224. přesmykla se slabika „ti“ z řádku nižšího do vyššího; sluší tedy čísti na konci 15. ř. zdola: „ve škole“, na konci pak 14. ř. zdola: „grammatického“.
- „ „ 227. vypadl z poznámky pod čarou řádek, tak že začátek poznámky té sluší čísti takto: „Bývá tytýž navrhováno, a mnozí učitelé si také tak vedou, že učí mluvnici bez grammatiké učebnice; což zakládá se nejspíše na mínění, že by obtíže atd.“
- „ „ 264. buďž na konci ještě dodáno: „Velmi zdařilým vzorem, kterak poutavým způsobem, jmény a čísly mládež nepřetěžujíc, na nejvyšším stupni školy obecné vykládáme o vynikajícím spisovateli, je životopis K. Vinařického od Václ. Kredby, obsažený v almanachu „Kytici“.

Ú v o d.

I. Speciální methodika co jest.

Speciální methodika je didaktika, užitá (neboli aplikovaná) na určitý předmět učebný; je tedy speciálních methodik tolik, co jest učebných předmětů. Speciální methodika učí, kterak obecným zásadám didaktickým rozuměti a kterak jich užívati při vyučování určitému předmětu, aby učitel žáka na jisto, snadně a rychle naučil těm vědomostem a umělostem, které jsou předmětu toho učebným cílem. Každá methodika speciální rozjímá tedy předně o vzdělávacím cíli učebného předmětu svého vůbec, borouce ovšem též na vědomí úkol, který mu jest výslovně vyměřen platnými na ten čas zákony a nařízeními, potom o prostředcích, kterými učitelé lze cíle toho dojíti. Po stránce záporné speciální methodika varuje chyb a nedostatků, které dle zjištěných zkušeností vyučování předmětu tomu znesnadňují nebo zdržují, vzdělávacímu cíli jeho více méně překážejíce.

2. Co je řeč vůbec, co řeč hlásková neboli jazyk, a které jsou její podmínky.

Člověk vyráží duševní stavy své rozmanitými znameními smyslnými, a to buď mimovolně (bezděky), buď samovolně (z úmysla).

Bezděky stávají se vnitřné stavy naše vně patrnými především výrazem tváří¹⁾, zvláště očí²⁾. „Každý menější duševný výjev, každý silnější dojem, každé hlubší hnutí mysli vyražejí se totiž přirozenou měrou, dokud nevládne přetvářka, v těle neb aspoň v obličejí zvláštními pohyby, jimiž se ovšem tvar jejich v moztech jejich pohyblivostí určitým způsobem zaměňuje, na tak dlouho zůstávají zaměněn, jak dlouho trvá

¹⁾ Z tváří mysli září. — Obličej je člověka zrádce. — Tvářka není lhačka.

²⁾ Oko do srdce okno (Přísl.).

příslušný duševný stav, změnu tu zbudivší. — Zasmušilá tvář, temné oko, sevřené rty, sklíčené tělo zřejmým jsou nám svědectvím smutku a trudu; jasná tvář, zářivé oko, úsměv na rtech, zpřímené tělo touž měrou svědčí mysli jaré a rozežháté.

Vycvičenému oku znalce lidí neujde ni sebe slabší trnutí, jež přes obličej pozorovaný takřka bleskem přeletlo, a soucivé oko přítel znamená i sebe nepatrnější závoj, jimž zakabonila se tvář přítelova. Svědomitý vychovatel, zkušený soudce, ještě více však rozvážná matka dovedou čísti v nehlubších a nejtajnějších duše záhybech¹⁾.

„Každý způsob, kterým se vnějšími znameními vyražejí vnitřné stavy člověka, slove mluva čili řeč v nejšířším toho slova smysle“²⁾. Mluvívá se o řeči posuňkové (na př. hluchoněmých), nýbrž i o řeči zvířat, alebž druhdy člověk pojem řeči básnicky přenášívá též na přírodu neoživenou.

Ve smysle však nejužším rozumí se řeč (mluvou) *řeč hlásková*, totiž sdílení myšlenek zvuky článkovanými čili hláskami, které se seřadují ve slova a věty. Řeč hlásková děje se pohyby mluvidel (ústrojů mluvicích), která jsou: ústa vůbec, zejména rty, zuby s dásněmi, jazyk, podnebí (patro), potom hrdlo a dutiny nosové. Po nejdůležitějším a nepohyblivějším z ústrojů těchto říká se hláskové řeči metonymicky také *jazyk*. —

Při řeči hláskové rozeznáváme troje dějství, totiž *mluvení*, *slyšení* a *rozumění*. Když někdo (A) mluví, druhý (B) pak slyší a slyšenému rozumí, řeč došla svého účelu.

Sdílíme-li myšlenky viditelnými znameními hlásek, t. písmeny (literami), rozeznáváme tyto tři momenty: psaní nebo tisk, vidění (totíž čtení) a rozumění.

Maje se učiti ve škole správně mluvití (a psátí), žák *slýchá* mluvití učitele a spolužáky, později *čítá*, totiž sdružuje s řadami viditelných znamení hláskové řeči neboli písmen napsaných nebo vytištěných řady hlásek, kteréž buď nahlas nebo v duchu spojuje ve slova a věty, s nimiž zároveň sdružuje více méně správné a jasné pojmy a soudy; pomocí učitele učí dobře *rozuměti* tomu, co slýchá nebo čítá, a *mluví* také sám, odpovídaje k otázkám učitelovým anebo pronášeje (buď ústně buď písemně) spojitě řady myšlenek buď cizích, buď svých vlastních.

Touto posloupností (slyšeti, rozuměti, mluvití) uvažujme též o podmínkách, kterým u vyučování jazykovém ve škole nezbytné sluší hověti, ač má-li učení to potkati se s výsledkem zdárným³⁾.

A) Podmínky slyšení (nebo vidění).

1. Slyšení má býti akusticky možno (podobně budiž opticky možno vidění při čtení a psaní).

¹⁾ Viz Dastichovy Empirické psychologie § 84.

²⁾ Viz Dastichovy Empirické psychologie § 89.

³⁾ Viz ve Šk. a živ. na r. 1871. *Úvahy o řeči* od prof. Jana Gebaura.

2. Žák má býti ku slyšení tělesně způsobilý, totiž má míti dokonalý neb aspoň dostatečný sluch; podobně jest ku četní (a psaní) potřebí dostatečné k tomu způsobilosti zrakové.

B) Podmínky rozumění.

1. Žáku má býti jazyk učitele znám.
2. Žák má chtíti učiteli rozuměti, totiž on má býti pozoren.
3. Žák má k rozumění řeči býti duševně způsobilý (nebo způsobilým k tomu se státi), totiž on má vědomostmi svými býti s to, aby chápал, co učitel pravi.

C) Podmínky mluvení.

1. Žák, maje mluvíti sám, měj k tomu dostatek myšlenek.
2. Žák měj vůli, aby myšlenky své slovy na jevo dával.
3. Žák budíž k vykonávání této vůle duševně způsobilý, aby totiž věděl, ve která slova myšlenku svou vložití.
4. Žák má konečně býti k mluvení tělesně způsobilý, t. j. má míti zdravá mluvidla a má umět jimi vládnouti.

Z řečených podmínek jsou ty, jež uvedeny jsou za A) 1. a 2., potom C) 4. podmínky fyzické neboli tělesné, kteréž aby vyplněny byly, na obratnosti a snaze učitele buď zcela nezávislí, buď měrou toliko skrovnou (podmínky A) 1. a 2. dávají mu lada na rozum, že má dítě, které nedoslýchá, nebo dítě krátkozraké posadití do přední lavice); úkolem učitelovým hlavně jest, aby podmínkám ostatním, t. psychickým n. duševním, náležitou měrou hověl.

Z každé těchto podmínek vyvoditi lze pravidla při vyučování jazykovém velice důležitá. Tak na př. podmínka B) 2. uvádí soudnému učiteli na vědomí didaktickou zásadu: „Uč zajímavě“ (abys pozornost dítek bezděky poutal; neboť čím menší dítě, tím méně lze na něm žádati pozornosti samovolné). Nezdar slohového cviku mívá příčinu hl. v tom, že se žákům ukládají buď samostatné úkoly slohové příliš záhy, buď úkoly obsahem nebo formou příliš nosnadné, čehož by se učitel vystřídal, kdyby měl na mysli podmínky C) 1. a 3. a didaktické důsledky jejich. — To jest na předešlé, proč jsme podmínkám řeči v úvodě tohoto methodického návodu dopřáli místa.

3. Nářečí, jazyk spisovný, mluva obecná.

Nizádný národ nemluví jednotajně po všechněch končinách své vlasti; každá řeč národní ozývá se nářečmi více méně od sobe se lišícími. Jazyka českého rozeznáváme nářečí troje, a to *české, moravské a slovenské* (slovácké). Jednotlivé nářečí vlastně ničím jiným není, nežli souborem podnářečí čili podřečí. Tak člověk z lidu od Jilennice mluví podřečím krkonošským, od Krumlova důdebským, Tóma ze Štítného psal bez pochyby podřečím, jímžto mluvil za Karla IV. lid v jiho-východních Čechách (mezi Jindřichovým Hradcem a Počátky), podřečím štítnským. Mluvě Hanák podřečím hanáckým, Valach podřečím valašským, i ten i onen mluví nářečím moravským. Český příklad „Milionu“

Marka „Pavlova“ ze století XIII. dopouští souditi o tom, že překladatel spisu toho byl asi rodem Moravan. Nářečí slovenské má největší počet podřečí. Zakladatel české dialektologie, Alois Vojt, Šembera, rozeznává kromě nářečí a podřečí i různorečí, nýbrž i právem možná tvrditi, že není na světě ani dvou lidí, kteří by mluvili ve všem všudy jednotejně.

Rozvoj literatury umělé má za účinek, že se z různých a více méně četných nářečí (nebo podřečí) národních jedno ustálí jakožto prostředek literatury naukové a za orgán poésie umělé. Jako ve starém věku u Řekův attická jonština z doby Perikleovy, u Římanů římská latina z doby Ciceronovy a Augustovy, podobně od XIV. stol. u Italů florentinská toskánština Petrarkova a Boccacciova, od konce albigenských válek nářečí severofrancouzské ve Francii, a podřečí míšeňské z doby Karla V. a Luthera Němcům staly se základem spisovné řeči národů řečených.

Podobně u nás Čechoslovani *spisovnou řečí* jest nářečí české, a to od doby Husovy čeština centrální (kterou se mluví ve středu Ůech), průběhem času až po dnešní den ovšem po všech stránkách grammatikých valně změněná, výkvět duchovního úsilí nejvýtečnějších duchů však tří ratolestí jednoho štěpu: Ůechů, Moravanův a Slováků¹⁾, jenž koncem XVI. století v Kralické Bibli a ve spisech Daniele Adama z Veleslavína i vrstevníků jeho, potom ve spisech Karla z Žerotína dostoupil vrcholu své formální dokonalosti.

Řeč lidu (mluva obecná) liší se všude více méně od jazyka spisovného, a to ne všude ve svůj neprospěch. Obecná mluva pražská, ovšem hláskoslovně řeči spisovné nejpřibuznější, barbarismy lexikálními i syntaktickými, zkomolenými a neústrojnými tvary svými jest nad jiná podřečí jazyka našeho pokaženější; v jiných pak částech vlasti našich mluva lidu, jsouc zachovalejší a přesnější, zasluhuje větší šetrnosti, ana poskytlá již mluvě spisovné z pokladny své mnohých slov a rčení dobrých a přesných.

Má-li však národ zůstati národem, jest nezbytně potřebí, aby jednotná řeč spisovná byla duchovním pojítkem všechněch jeho větví a ratolestí jakožto řeč, kteroužto spolu mluví vzdělanci, a která se ozývá ve chrámě, ve sněmě, ve úřadech, na soudech a ve škole jakožto someňší všechněch důležitostí národa.

4. Kterak se vyvíjí u dítěte řeč hlásková²⁾. Řeč mateřská.

Jakmile se dítě narodilo, již vydává zvuky, které jsou však pouze účinky odrazových pohybů některých z těch částí těla, kterým říkáme mluvidla; dítě vyráží hrubé zvuky, zvířecím podobné, kterých písemně označiti nelze, leč toliko přibližně (jako *e* neb *a* n. *úá*, *uvá* a pod.); dítě *kvílí*. Dychadla jeho i mluvidla jsou ještě nevyvinutá (zubů se mu naprosto nedostává); tolikéž mozek i ústrojí sluchové.

¹⁾ Viz Ů. kn. II. 85. *Jazyk českoslovanský* od Pavla Jos. Šafaříka.

²⁾ Z části dle úvahy Dra *Ěm. Kováře* „O řeči dětské“ (Paedag. 1887.), dle Lindnerovy studie „O vývoji mluy“ (Paed. rozhl. 1888, seš. 4.) a j.

Dítě, nadané nervovou soustavou zdravou, upravuje své zvuky stále více ve mluvu, napodobuje hlavně zvukové dojmy. Nejprve přichází ke zvukům napolo článkovaným, kteréž většinou mají ráz *r*-ový a hrdelný. Později, když dítě již pronáší první slabiky, v pláči vyslovuje slabiky snazší (*ma, mé*), v jásotu obtížnější (*ta, té*).

Zvuky ty jsou již účinky pohybův instinktivních, t. pohybů, jejichž popudy nejsou již pouhé pohyby svalové a j., nýbrž duševní stavy vyššího řádu, představy. Dítě libuje si v opětování zvuků (slabik) takových, po kvílení dětském nastává *blábolení*: mamama . . ., bababa . . ., bububu . . ., apa — apa — apa — a j.

Později dítě uznamená věc dvojí: jednak, že jisté výkony, vztahující se k němu (krmení, uspávání, čištění a j.) provázeny bývají pravidelně týmiž hlasovými projevy jeho matěra n. kojné, pěstounky, chůvy; jednak, že jisté hlasové projevy jeho mívají v zápětí jisté výkony, vztahující se k němu a působící jemu pocity liby. Dítě počíná pronášeti jisté slabiky, obyčejně zdvojené (*papa, bumba* a j.) *úmyslně*.

Ještě později nastává doba, kdy matka nebo vychovatel vůbec ukazuje dítěti rozličné věci a vstěpuje mu úmyslně jména jejich nebo jejich vlastností a činností, což se děje buď jednotlivými slovy nebo kratičkými větami. Slova náležejí z veliké části řeči dětské; bývají to namnoze diminutiva a slova kmene zvukodobného. Ale po většině přiučuje se dítěti řeči znanáha bez valného přičinění těch, s nimiž obcuje, napodobuje mluvu jejich novědomy; mnohého dovtipuje se z posuňků, jimiž lidé mluvící řeč svou provázejí, a z okolností, za kterých někdo pronáší tu neb onu větu, které dítěto rozumí toliko částečně, dovtipuje se i významu slova v ní obsaženého, jemuž posud nobylo rozumělo.

První slova vyráží dítě nedokonalé, nesprávné a hrubé; toliko znanáha, totiž stále opravuje se samo, dítě přichází, jsouc puženo citem nesprávnosti, k tomu, aby mluvilo jasně a správně.

Co se týče fonetiky dítěto, zkušenost učí, že nejdříve dítě pronáší retnice *p, b, m, f, v*, potom zubnice *d, t*; nesnáze výslovnosti přibývá ode rtů k hrdlu, neobtížnější bývají dítěti hrdelnice *k* a *g*.

Napodobuje řeč dospělých, dítě učí se znanáha slova ohýbat; zkoná samo ohýbat nově poznané slovo podle obdoby toho neb onoho známého slova podobného, při čemž se s počátku ovšem sbíhají falešné analogie; dítě na př. uslyševši několikrát infinitiv „malovat“, řekne potom o někom, že „malová“, jako říkáme „chovat“ a „chová“.

„Zmocnění se slovnku je práce tak ohromná, že by dítěto nobylo s to ji vykonati, kdyby nebylo řízeno citem analogie, aneb jinak kdyby musilo veškeré dráhy spojovat mezi slovem a představou v mozku samo vydlabati. Tomu však není tak. Dítě řídí se mluvnickou analogií. Jedinou příponou „-ost“ dovede samo bez dlouhého evičení proměnit na sta adjektiv v právě tolik substantiv; jinými příponami: -ák, -áček, -ář neb -ář, -tel a j. promění množství slov, značek nějaké zaměstnání neb nějaký neživý předmět, na právě tolik jmen osob, které se tímto předmětem

zaměstnávají, na př. -ák: vojna, voják; truhla, truhlář; lék, lékař; učiti, učitel; dohlížeti, dohlížitel atd. Podobně mají přípony -na, -ovna, -iště, -inec význam jakési místnosti: úřadovna, kde se úřaduje; výpravna, hovorňa, šatna, skladiště, řečníště, cvičiště, chudobinec, sirotčíneec atd.“

Dospěvši věku školou povinného, dítě z pravidla vládne více méně tou zásobou slov, slovních tvarův a slovních vazeb, kterýchž užívají lidé, s nimiž den co den obcuje (rodiče, starší bratři a sestry a vůbec jiné děti, s nimiž ono se stýká, čeled' a j.) mluvíc ovšem tak, jak mluvíti slychá: užívajíc tedy provincialismů, barbarismův, ohýbacích tvarů neústrojných nebo všelijak zkomolených, kazimluví syntaktických (u nás zvláště germanismů) a jiných odchylek od správné a přesné řeči spisovné¹⁾.

Poněvadž se dítě za poměrů normálních mluvíti učí předně a hlavně od své matere, nazýváme řeč, ve které se člověku jednotlivci dostalo první výchovy, jeho řečí *mateřskou*.

Následujž tuto z krásného díla arcimistra Komenského, z „Informatoria školy mateřské“, kapitola VIII.

Jak ve výmluvnosti cvičený mají býti ditky.

To, čím se člověk od hovad dělí, jest rozum a řeč: první to pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní maje; protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak smysl a z mysli jdoucí všech oudů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl. Ponavrše tedy, kterak mysl mládeže, jakož v známosti věcí, tak i chápání se díla všelikého podpírána býti má, již také něco o vzdělávání jazyka připojíme: jaké totiž začátky kdy a jak v grammatice, rhetorice a poetice bráti se mohou.

Grammatika při ditkách některých zjevuje se dříve půl roku, obyčejně pak při dobihání roku: jmenovitě, když se jim litery a syllaby některé na jazyčku tvořiti začínají, jako: á, é, i, ha, ba atd. Ale v druhém roku plnější bývá, když již celá slova vynášeti se pokoušejí; kdež obyčej jest slovíček nejprv k vypovídání snadných jim poskytati: tata, mama, papa, bumba atd., a to své místo má. Nebo od snadnějších věcí vždycky začínati přirození veli; říkati pak, jakž mi odrostli říkáme: otec, matka, jísti, píti atd., teprv se ohýbatí začínajícím jazyčku praco přichází, nýbrž nemožné jest; protož jim snadnějších oněch přiti sluší. Avšak jakžby sobě trošičku jazyk pooblomily, škoda jest s nimi se rozmázeti a učiti je třeba bez *r*, bez *ř*, bez *k* atd. mluvíti, jakž někteří činí a do kolika let ditkám svým tak mluvíti dopouštějí: blána, bzidký, toláč místo brána, břidký, koláč atd. A tak majíc se potom většimu něčemu učiti, mluvíti se teprv učí a napravovati toho, čeho se prv kaziti naučily: ježto proč nemá matka, sestra, chůva s dítětem, volně již ústa otvírajícím ze hry a kratochvíle pracovati, aby litery a syllaby dobře, vlastně, jadrně, ostře vypovidati se učilo? buď v slovích (však napřed

¹⁾ Proto přeje si Quintillian, aby již chůvy s dětmi mluvily správně: „Ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus“. (Institutionis oratoriae lib. I. I. 4.)

kratších jako: rada, hora, pár; páří, záře, řeč atd.), aneb třeba samotné litery a syllaby, nejprv er, ka, žet, eč, eř atd.

To jejich ten rok grammatické cvičení, kteréž se i do třetího léta vztáhnouti můž a někdy vztáhnouti musí, když některým zpozdilost překáží. V čtvrtém roce šetřiti se také můž, aby přízvukové dobře vypovídání byli. Ale toť sic samým zvykem přijde: jakou výslovnost slyší, takové zvyknou. V pátém a šestém roku řeči tak silně přibývati bude, jak rozumu, jen je vždy cvičic, aby co na sobě mají, co v domě vidí, s čím se obírají, to vlastně jmenovati se učili. Protož otázky často býti mají: Co to jest? Co to máš? Co děláš? Jak tomu říkájí? atd., při tom však vždy šetřiti, aby k jadrnému a ostrému vypovídání přidrženo bylo: více tu není co přikazovati. K tomu pak ostrému a hbitému vypovídání můž se jim nejspíš žertem pomoc učiniti, ku př.: Nu kdo lépeji (nebo spěšněji) vypoví: Potře, nepřepepři pepřem pepřeného vepře; neb: Chytrý chytil kapra v prudkém proudě maně. Rovněž prav: Železo zaželezilo-li se či nezaželezilo? Též rei: Nabuchodonozorova socha. A cokoli podobného.

Rhetorika také v prvním hned roku začátek bere, a to od druhého poslednějšího dílu, to jest od posuňků. Nebo dokud tomu věku rozum a řeč v kořenu ještě hluboko vězí, posuňky zevnitřními je s sebou a věcmi známiti obyčej máme; bráním jich, kladením, zase zdviháním, něčeho ukazováním, smáním se na ně atd., všim tím obmýšlejíce, aby zase na nás hleděly, zasmály se, ručiček nám podávaly, k nám se tlačily. A tak dříve skrze posuňky, nežli skrze řeč rozuměti se učíme, jakž i s lidmi němými a hluchými činiti se musí. Může, pravím, dítě i v prvním hned roce i ovšem v druhém naučeno býti, aby rozumělo, co jest tvář veselá, co zuřivá; co hrození prstem, co vábení rukama, co kývání hlavou, co strkání od sebe rukou atd. všemu tomu, pravím, snadničce dítě porozumí: což základem jest jednání řečnického.

V třetím někdy roce začnou mimo posuňky figurám porozumívati, a jich následovati: někdy s dotázkou, někdy s podivením, někdy s zamlčením atd. něco povídajíce.

Tropů (t. slov a vyznamenání jich, jednoho v druhé tak směřování) nemnoho chápati mohou, dokud se vlastnímu slov vyznamenání vyzrozumívati teprv učí; avšak uslyší-li v pátém a šestém létě co toho od vrstevníků svých, neb od chův a jiných domácích, uchytí také. O čež starosti žádná potřeba: ani aby tomu rozuměly, ani aby něco toho uměly, nebo času vyšším tímto věcem (ozdobám řeči) hojně jest. K tomu jen připomínáním tohoto směřuji, abych ukázal jak se všech umění kořenové při všech dítkách hned z maličkosti (několi toho nekaždý soudí) zakládají, a že na ten základ dále potom stavěti není nemožné, ani nesnadné, když se jen rozumně s rozumným tvorem postupuje.

Podobné jest, což se o básnictví (jenž jest umění řeč do veršů vázic, a jako v záhyby skládající) říci můž: že počátek její hned za počátkem řeči jde; protože dítě, jak slovům rozuměti začíná, hned se v harmonii a rytmích kochati začíná. Protož moravské chůvy, když dítě upadnouc neb zavádě někde a urazic se pláče, tímto rytmy je kojívají:

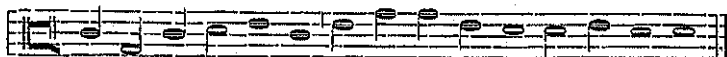
„panca lanca, kus mazanca: kdyby to robě sedělo, tohoby nemělo“. A české: „kuta lisa, kděs běhala? Do kuchynky. Cos tam měla? tři buchynky. I lile, kdyby dětátko sedělo, tohoby nemělo“.

A líbívá se to dětem tak dobře, že nejen umlknou snadně, ale i rozesmějí se. V Čechách také pleskají dětem ručičkami zpívají: „Cundy cundy cundičky, dal nám Pán Bůh ručičky, aby nožičky běhaly a ručičky dělaly“ atd., a vidí se patrně, že se to dětem líbí: protož se jim toho přáti má; to zajisté jest skloňovati se k mdlobě přirození.

V třetím a čtvrtém roku by bylo, aby takových rytmů přiděláno bylo, kterýchžby dětem chůvy jako ze hry přednášely, nejen k chlácholení jich, ale také, aby jim v paměti uváznouc, napotom se hoditi mohly; ku př. kolibajíc dítě roční neb dvouleté zpívati mohou:



Spi, mé mi - lé pou - pě, spi, ma - lé ho - lou - bě,
An - děl Bo - ží s ne - be o - pa - trujž mi te - be,



spi mi dobrou chvi - li, ho - di - nu, tři, čty - ry, dě - tá - tko.
a - by či - stě spa - lo, ve zdra ví zas vsta - lo dě - tá - tko.

V čtvrtém, pátém, šestém létě v básnictví prospěch bráti budou skrze učení se na paměť veršiček pobožných, o nichž při evičení pobožnosti v kap. X. oznámeno bude. Mňž přidán býti i verš časoměrný tento:

Kriste, Beránku Boží, jenž snímáš hřtchy kajcích,
tvá viny naše shlad', shlad' zásluha, Kriste Beránku!

Ačkoli zajisté, co to jest, když rým není, rozuměti nebudou: potom však, když v škole časomíře vyzrozumívati přijde, milé jim bude, že již prve něco toho při sobě najdou, čemuž prve nerozuměly.

Na tom tedy se básnictví dětinské stavovati musí, aby rytmův a veršů něco umějíc, že mezi takovým slov vázáním a obecným prostým mluvením rozdíl jest, rozuměti začínaly.

A potud o výmluvnosti, jak daleko v ní šestileté dítě přivedeno a jakými stupni vedeno býti má“.

I. O vyučování jazyku mateřskému vůbec.

A) O důležitosti a potřebě učit jazyku mateřskému ve škole obecné.

K nejdůležitějším předmětům učebním obecné školy náleží *vyučovací jazyk*; proto učebná osnova obecných škol našich staví jej mezi učebními předměty hned po náboženství na místo druhé a vyměřuje mu celkem nejvíce hodin učebných. Poněvadž rozsáhlá didaktika, jsouc sobě svědoma obecně vzdělávacího a zejména vychovatelského cíle veškerého vyučování, neužívá za jazyk vyučovací jiné řeči nežli mateřského jazyka žáků, nahrazena již v samém názvu této knihy slova „jazyk vyučovací“ slovy „*mateřský jazyk*“, a předmětem našich úvah bude tedy speciální methodika vyučování jazyku mateřskému¹⁾.

Velikou důležitost vyučování jazyku mateřskému lze doložit s hlediska pedagogického, vezmeme-li v úvahu obecné a všestranné vzdělání žáka, hledíce k jeho určení jakožto člověka, jakožto člena jistého národa a jakožto občana státního. Člověk vyniká hláskovou řečí nad ostatní živočichy²⁾, určitou řečí mateřskou člověk jednotlivec náleží jistému národu, a vládná náležitou zběhlostí v ústním i písemném užívání národního jazyka spisovného je způsobilý vyplňovati v obci, v národě a ve státě místo důstojné i sebe i řečených společností, na prospěch a ku cti sobě i svých spoluobčanů.

Důležitost vzdělání jazyka žáků vysvítá dále z obaplnosti mezi mluvením a myšlením, která je tak veliká, že za poměrů normálních³⁾ lze mluvení nazvati mluvením v duchu a naopak

¹⁾ Důvody, pro něž má býti vyučovacím jazykem žáků vůbec a zvláště ve škole obecné, mateřský jazyk žáků, vykládá obecná didaktika; pročez jich tuto pomínuto.

²⁾ „Jediné tím vynikáme nejvíce nad zvířata, že mluvíme mezi sebou a že mluvíce můžeme myšlenky své na jevo dávatí.“ Tímto výrokem Ciceronovým prof. Mart. Hattala počíná úvahu o rozdíle mezi člověkem a zvířetem ve svém „Bruse jazyka českého“ (§ 1.).

³⁾ Nemáme tu ovšem na mysli ani takových hluchoněmých, kteříž užívají výhradně řeči posuňkové, ani užívání jazyka ve smysle nemravné zásady

mluvení hlasitým myšlením. K otázce, které z obou bylo dříve, Gust. Ant. Lindner odpovídá¹⁾, že „předpokládá jedno druhé. Mluva tvoří se myšlením; neb opírá se o rozeznávání jednoho od druhého, o zevšeobecňování a jiné logické úkony, a naopak myšlení opírá se o mluvu; neboť právě myšlení pracuje s odtažitými obecnými pojmy, jimž ve přírodě žádný jednotlivý předmět, než jen třída předmětů, které prostorem jsou rozptýleny, odpovídá. Aby se těmito pojmy obecnými mohlo pracovat, je třeba zachytiti je pomocí určitých symbolův, oznaků, které nám skýtá mluva. — Jelikož se mluva a rozum vzájemně podmiňují, zasahují též co nejtíže do sebe a pracují navzájem o svém obapolném rozvoji. Každý přírůstek rozumu ukládá se v mluvě a přispívá k jejímu rozvoji, a naopak každé zdokonalení mluvy způsobuje pokrok rozumu. Tak brousí se rozum jazykem, jazyk rozumem. Složitě tluny představ můžeme ovládati toliko mluvou; nejjasnější a nejzřetelnější útvary myšlení jsou ty, kteréž dovedeme vyjádřiti slovy. Co člověk neumí zřetelně propověděti, o tom nemá ani dokonalých pojmů“.

Proto praví Lindner jinde²⁾, že „*pěstovati mluvu jest vzdělávati ducha*“. Stručný tento výrok je pravdou, od nejdůležitějších učencův a pedagogů dávno obecně uznanou. Šře se o ní rozhovořil u nás mimo jiné Vičl. Zikmund: „Jazyk nejenom že jest sehranou obsahu myšlení našeho; onť jest i nádobou, kudy se myšlení samo pohybuje. Nebo o čemkoli myslíme a kterakžkoliv, slovy a jazykem myslíme, a ničehož, tuším, myslí a na myslí konati nemůžeme, abychom toho slovy a jazykem nevykonávali: i když mlčíme, avšak mlčíceme myslíme, slovy a jazykem myslíme. Co stín věcem tělesným, to slova myšlení lidskému jsou: jedno za druhým běží, jedno s druhým tak tvrdě sloučené a srostlé jest, že se od sobe neodlají odděliti. — Jazykem vytýkají a drží se představy a pojmy myslí naší, jsouce významem a smyslem slov jednotlivých. Z té příčiny působí též jazyk podstatně v jasnost, lahodnost a mocnost myšlení našich. Kde jazyk hyne aneb se zanedbává, tam hynou a zatmívají se i pojmy, jež významem slov jeho jsou, tam hynou a zatmívá se život duchovní, tam hyne mravnost a nábožnost“. — A slavný Jos. Jungmann praví: „Každý vzdělanější národ po-

jíž pronáší známý výrok Talleyrandův: „La parole a été donnée à l'homme pour déguiser sa pensée.“ (Řeč dána člověku, aby skrýval, co myslí.) — Co se týče hluchoněmých, nynější metoda vzdělávání je pro společnost lidskou na řeči posluškově nepřestává, nýbrž vede je znakovými názory k užívání jazyka, totiž řeči hláskové.

¹⁾ Viz „Paedagogické rozhledy“ r. 1888: *O vývoji mluvy*. (Studie z literární pozůstalosti prof. dra G. A. Lindnera.)

²⁾ Viz konec jeho rozpravy „O krásě slohu“ (Č. kn. III. 684.).

činá vychování dětí od mluvnictví, od známosti toho jazyka, kterého dítě k mluvení nebo psaní nejvíce potřebovati bude.“

Uvažujice o důležitosti vyučování řeči mateřské, vezmeme na zřetel také poměr její jakožto řeči vyučovací k učebným předmětům ostatním. Jestliž jazyk učebným prostředkem nej-přednějším: kterémukoli předmětu vyučujice, jazyka užíváme stále, a u většiny učebných předmětů přesvědčujeme se, zdali se žák naučil, čemu se naučiti neměl, dávajice jemu o tom mluvit. Obecná zkušenost, že se práci daří tím lépe, čím dokonalejší jest nástroj, kterým ji konáme, má zajisté platnost i v příčině vyučovací řeči jakožto prostředku, jímž učíme předmětům ostatním. Mimo to mluvívo (a četivo) nejnižšího stupně školy obecné obsahuje v sobě zárodky všeho toho učiva, jemuž počnouce školním rokem třetím vyučujeme v hodinách zvláštních, totiž reálií (přírodopisu, přírodopytu, zeměpisu, dějepisu)

B) O účelu vyučování jazyku mateřskému.

Účel vyučování jazyku mateřskému je dvojit:

1. Žák má se státi způsobilým, aby náležitě rozuměl cizím myšlenkám, vyjádřeným spisovnou jeho řečí mateřskou (pokud nepřesahují obor obecného vzdělání věcného);

2. žák má se v jasném a správném ústním i písemném vyjadřování svých vlastních myšlenek spisovnou svou řečí mateřskou náležitě vycvičiti.

Učebná osnova obecných škol osmitřídních s českým jazykem vyučovačím v království Českém, uveřejněná nařízením c. k. zemské školní rady ze dne 18. července 1885 (č. 21082.) stanoví účel jazyka vyučovacího jakožto učebného předmětu takto: „Žáci poznejtež se v jazyce svém mateřském tou měrou, aby dobře mohli tomu rozuměti, co se tímto jazykem pronáší; aby dovedli řečí a písmem pronášeti své myšlenky zřetelně, správně a lahodně. Tolikéž mají naučiti se tištěné i psané čísti hbitě, správně, s náležitým přízvukem, rozumějice četbě po stránce obsahu i formy; nabyti obratnosti v skládání jednacích písemností, jichž třeba v částech případnostech pospolitého života; obeznámiti se s nejdůležitějšími plody národního písemnictví, pokud se ovšem hodí k duševnímu rozvoji jejich“¹⁾.

Rozumí se samo sebou, že stanovíc učebný účel neboli

¹⁾ Učebné osnovy obecných škol o menším počtu tříd, uveřejněné výše uvedeným nařízením c. k. zemské školní rady, stanoví účel ten kratěji takto: „Děti poznejtež se v jazyce svém mateřském tou měrou, aby dobře mohly tomu rozuměti. Co se tímto jazykem pronáší: aby dovedly řečí a písmem pronášeti své myšlenky správně a plynně; tolikéž vycvičte se ve čtení, aby uměly psané a tištěné čísti hbitě a pěkně s náležitým přízvukem.“

úkol mateřského jazyka jakožto předmětu vyučovacího slovy právě uvedenými, učební osnova míní všude řeč spisovnou, vylučující netoliko cizinská slova, pokazené slovní tvary a cizinské slovní vazby, kterými je znešvařena mluva lidu obecného, nýbrž i slova (provincialismy), odchýlné tvary a neobvyklé, byť i jinak přesné vazby, kterými se jednotlivá nářečí a podřečí od jazyka spisovného liší ¹⁾.

Má-li však učitel na vědomí, že obecná mluva lidu školní obce, v níž jest mu působiti, vlastní jest mateřskou řečí, ne-li všech dítek školních jemu svěřených, tedy zajisté veliké jich většiny, je sobě zajisté svědomí i povinností, aby znal podřečí, jimž lid v působišti jeho hovoří, a tím více, čím více se ono liší od řeči spisovné, a to z té příčiny, aby se s dětkami na počátku náležitě dorozumíval, jakož i by mohl za hovorů s nimi jejich odpovědi, slova a tvary dialektické nahrazovati spisovnými a takto znenáhla přivykatí je spisovnému jazyku národnému ²⁾.

C) Odvětví a stupně vyučování jazyku mateřskému.

Aby se dodělalo svého účelu, vyučování jazyku mateřskému rozličných užívá prostředkův, a podle toho rozrůstá se v různá odvětví.

Žák obecné školy vzdělává se v řeči mateřské nejprve zajisté toliko slyšením a ústním mluvením, k čemuž dostí brzo (již ve školním roce prvním) přistupuje čtení a psaní.

Odvětví vyučování jazykového jsou:

1. Stálý mezi učitelem a žáky ústní styk, jehož hlavním prostředkem jsou na počátku školního učení:

a) hovory věcné,

b) souběžná s nimi příprava na psaní a čtení:

2. čtení a psaní i výklad četby, hl. dle čítanek;

3. nauka a cvičba jazyková, která je zase dvojí:

a) mluvnická (pokud se týče psaní pravopisné),

b) slohová, hledící k vyjadřování (hl. písemnému) myšlenkových řad obsahem spojitých.

Trojím (nebo hledíme-li k rozdělení 3. a, b), čtverým tím odvětvím vzdělávání jazykového vytčeny jsou čtyři stupně

¹⁾ Viz o nářečích a řeči spisovné na str. 3. a 4.

²⁾ V té příčině praví na slovo vzatý náš jazykozpytec i paedagog Fr. Bartoš ve své *Dialektologii moravské*: „Znalost domácího dialektu nebude zajisté nikomu bez prospěchu, komu jest se stýkati přímo s lidem. Zvláště pak učitel národnému důležité jest znáti důkladně nářečí svých žákův. Znaje přesné a důsledné zákony, jmenovitě hláskoslovné, jimiž rozmanité odchylky od jazyka spisovného podmíněny jsou, mnohem snáze bude moci vštěpovati dětem zákony jazyka spisovného, a máje lexikálně vědomosti nářečí domácího, nebude mluvití o věcech, jimž nemohou rozuměti, slyšce je jmenovati jménem sobě cizím.“

jeho, které přicházejí k platnosti sice posloupně, ale nikoli tak, aby jeden druhým byl vystřídán, nýbrž tak, že každý nižší stupeň stále zůstává v platnosti, když již nejbližší vyšší k němu přistoupil.

1. Na počátku prvního roku školního přestává vzdělávání jazykové zajisté na *hovorech učitele se žáky*, kterýžto prostředek vzdělávací zejména má trvati v platnosti po celou dobu, po kterou žák chodí do školy obecné, a koná se veškerým vyučováním.

2. Ještě prodlením prvního roku školního žák naučí se počátkům *psaní a čtení* stává se odtud za návodu učitelova čím dále tím schopnějším vzdělávati se co do věci i co do jazyka četbou, k nížto se výkladem a rozbořem jejím prvý prostředek vzdělávací stále druží.

3. Ve druhém roce školním přistupují k této dvojici prostředků vzdělávání jazykového počáteční výkladové z nauky o řeči hláskové neboli z *mluvnice*, čerpajíce z obou již jmenovaných oborů též úkazy, se kterých se grammatické poučky snímají, i příklady cvičné.

4. Když žáci (průběhem prvých dvou roků školních) již nabyli dostatečné zbláhlosti i krasopisné i pravopisné, druží se k uvedeným třem prostředkům vzdělávacím čtvrtý: *cvičba slohová*.

Kterak nařízené osnovy učebné u čivo jazykové rozvrhuj pro školy různých kategorií, patrnó z následujících přehledů.

D) Co nařizují učebné osnovy v příčině jazyka vyučovacího.

1. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách osmiletých.

První třída (1. rok školní).

Cvičení v nazírání na věci a ve správném o nich mluvení se počíná od věci dětem známých. Rozkládati slova v slabiky a hlásky. Počátečné čtení a psaní latinského písmě psacího. Rozmlouvati o tom, co se čtlo. Postoupné cvičení v opisování. Z paměti říkati snadné veršované články z čítanky.

Připomenutí. Kde k tomu možnost bez ujmy prospěchu v učení ostatním, nechť přistoupí se ještě ku příučení počátkům písmá tiskového.

Druhá třída (2. rok školní).

a) Příučiti se písmu tiskovému. Čtení zřetelné, s pozorem na rozdělovačí znaménka. Výklady slovní a věcné, pokud toho vyhledává porozumění četbě. Co se čtlo, povídejtež děti po

částech na otázky. Vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, učte se nazpaměť.

b) *Nauka a cvičba jazyková.* Rozkládati jednoduché věty v podmět a výrok. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky; nejhlavnější rozdily hlásek. Rozeznávati nejdůležitější druhy slov: jména podstatná, jména přídavná, slovesa; při jménech podstatných rod a číslo, skloňovací tvary 1. pádu čísla jednotného i množného; při slovesech trojí osobu obojího čísla a trojí čas.

Cvičení mluvnická a pravopisná, založená na probraném učivu mluvnickém a ve spojitosti s ním; zejména mají žáci hojným cvikem utvzení býti ve správném psaní krátkých a dlouhých, tvrdých a měkkých samohlásek. Další cvik v opisování z čítanky.

Třetí třída (3. rok školní).

a) *Čtení.* Čísti zřetelně, správně. Při četbě výklady slovní a věcné. Co se četlo, povídejte děti po částech na otázky. Vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, učte se nazpaměť.

b) *Nauka a cvičba jazyková.* Další cvik v rozkládání jednoduchých vět v podmět a výrok. Rozeznávati přívlástek jmen podstatných, doplňování a určování sloves. Zevrubnější poznání jména podstatného a přídavného. Pády a čtvero hlavních shloňovacích vzorů jmen podstatných; sklonba jmen přídavných. Časování sloves v činném rodě; způsob označovací, rozkazovací a spojovací. Náměstky osobné; předložky, pokud se naskytují při sklonbě; příslovce. Rozeznávati předpony a přípony od kmenů slovních.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s učením mluvnickým; další cvik ve správném psaní tvrdých a měkkých hlásek a v pravopisném dělení slabik. Články z čítanky opisovati a také psáti z paměti ty, kterým se žáci naučili; krom toho podávati na otázky písemně obsah krátkých článků čtených a vyložených.

Připomenutí. Cvičby ve správném mluvení, ve čtení a v pravopise budiž na tomto jakož i na stupních předchozích zvláště pílňě hleděno.

Čtvrtá třída (4. rok školní).

a) *Čtení.* Čísti hbitě, správně dle rozdělovacích znamének a s pozorem na přízvuk větný. Při četbě výklady slovní a věcné. Obsah čtených článků stručně vytýkati a v souvislosti volně vypravovati. Nazpaměť se učiti vhodným veršovaným i prostomluvným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková. Rozbor věty jednoduché. Doplnění sloves a jmen přídavných; o určení příslovecném; řízení pádů předložkami. Rozeznávají věty jednoduché od souvětí a vět složených. Rozeznávají všech devatero druhů slov. Sklonba jmen, náměstek a číslovek; stupňování jmen přídavných a příslovci; zevrubnější poznání slovesa a jeho časování. Další cvik v rozeznávání slovních kmenů, předpon a přípon; příležitostě příklady slov odvozování.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s učením mluvnickým; na tomto stupni zejména na zřeteli míti správné psaní přípon ohýbacích. Cvičení slohová: opisovati, z paměti psáti články z čítanky, podávati obsah čtených článků na otázku jako na stupni předchozím, ovšem postupně úkoly nesnadnější; mimo to proměňovati a napodobovati vhodné k tomu články, které čteny a vyloženy byly.

Pátá třída (5. rok školní).

a) Čtení. Hbitě čísti písmo tištěné i psané s dobrým porozuměním četbě po stránce věcné i slovní, správně dle rozdělovacích znamének a s pozorom na přízvuk větný. Obsah čtených článků stručně vytykáti a vypravovati v souvislosti volně. Učíti se nazpaměť vhodným veršovaným i prostomluvným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková. Zevrubnější rozbor věty jednoduché; rozhojnění učiva o vazbě sloves a jmen přídavných s předněty. Další cvik v rozeznávání jednoduchých vět od souvětí; na příkladech ukázati a vyložiti mluvnické a pravopisné zvláštnosti vět složených. Skloňování a časování šířeji a poněkud soustavněji nežli na stupni předchozím.

Cvičení mluvnická a pravopisná, založená na učení mluvnickém. Úlohy slohové: proměňovati a napodobovati vhodné k tomu články z čítanky; písemně podávati slyšená vypravování; zdělávati snadné popisy; napodobovati a skládati listy, při čemž hleděti také obvyklé úpravy vnější.

Šestá třída (6. rok školní).

a) Čtení. Čísti plynně, pěkně, šetříc náležitého přízvuku slovního a větného; důkladně rozuměti četbě po stránce slovní i věcné. Vytykáti článků čtených osnovu, obsah jejich pak volně a plynně vyprávěti. Z paměti přednáseti vzorné články z čítanky, jimž po náležitém vysvětlení bylo se naučiti.

b) Nauka a cvičba jazyková. Dovišení o skladbě věty jednoduché; přesně a jistě rozeznávají určení jména podstatného, doplnění a určení slovesa i jména přídavného. Příležitostě opakování a dle potřeby doplnění učiva o řízení pádů.

Souvětí souřadné a podřadné, hlavní způsoby souvětí souřadného a podřadného; příslušné k tomu spojky, interpunkce. Ohýbání slov budiž důkladně opakováno a po místech doplněno. Odvozování slov stupňováním, předponami a příponami; z předchozích příkladů sebrati a sestaviti souslovi.

Cvičení mluvnická a pravopisná jako na stupni předchozím. Slohové úkoly: písemně podávati slyšená vypravování, jakož i osnovu a obsah čtených článků, tento ve způsobě stručnější neb rozšířenější, zdělávati popisy a přirovnání, napodobovati a skládati listy a snadné písemnosti jednacích; při těchto hleděti také úpravy vnější.

Seďmá třída (7. rok školní).

a) Čtení. Čisti pěkně, přesněji a jistěji, pořád šetříc přízvuku slovního a větného, aby čtení bylo krasočtením. Rozprávěti o četbě, co se týče obsahu i formy článků čtených; k tomu přičiniti stručné poučení o verši a rýmu a případná připomenutí z dějin písemnictví. Vhodné články z čítanky memorovati ku přednášení a opakovati výbor článků z čítanek, kterým se žáci v předešlých letech naučili. Při tom budiž také na zřeteli, aby žáci, srovnávajice při opakování článků různé jejich formy, nabyli povědomostí o nejdůležitějších tvarech sepsání.

b) Nauka a cvičba jazyková. Zevrubnější cvičba v rozboru a skladbě vět jednoduchých i souvětí. Příložitě za četby rozkládati některé celky větné v přidružené členy a vyložiti z toho interpunkci souvětí složitých. Učivo tvaroslovné budiž opakováno a pokud třeba doplněno.

Písemná cvičení mluvnická a pravopisná, založená na učení mluvnickém. Pokračování ve cvičeních slohových stupně předchozího; k tomu nechť přistoupí skládání vypravování, popisův a líčení, ku kterým poskytla látky a příležitosti vlastní zkušenost neb výmysl žáků. Sepsání taková pokaždé předcházej případná příprava ústní. Zdělávati rozličná sepsání dle daných osnov; jednacích písemnosti, zejména také dopisy živnostenské.

Osmá třída (8. rok školní).

a) Čtení. Dovišení cviku v pěkném čtení a krasořečení. Rozprávěti o četbě, co se týče obsahu i formy článků čtených, bystřiti tím mysl žákův a buditi zálibení v pěkné, lahodné formě proslovení. Co z písemnictví žáci poznali na stupních předešlých, budiž opakováním shrnuto v stručný, přehledný obraz literatury české. K tomu přičiniti stručné životopisy nejznamenitějších spisovatelů. Pokračovati v memorování vhodných článků z čítanky a také opakovati pro cvik v krasořečení nejpěknější

články, kterým se žáci naučili z čítanek v letech předešlých. Na tom budiž založena úvaha o nejdůležitějších tvarech písemnictví, zvláště skládání básnických.

b) Nauka a cvičba jazyková: Veškeré učivo mluvnické budiž opakováním shrnuto v přehledný celek; skladby pak, zejména věty složité, nauky o užívání spojek, slovesa časův a způsobů zvláště budiž hleděno. Zkracování vět.

Cvičení pravopisná směřujte hlavně k tomu, aby se do-
dělali žáci bezpečně správnosti interpunkce. — Cvičení slohová: obsáhlejší sepsání, jejichž osnovu však bude pokaždé napřed ústně zevrubně probrati a zdělati. Po příležitosti nechat žáci oviči se vzdělávati dispoicce úkolů, které jsou z oboru vlastní zkušenosti jejich. Jednací písemnosti.

2. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách sedmitřídních.

Prvních šest tříd jako ve školách osmitřídních.

Sedmá třída (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Čísti pěkně, přesněji a jistěji, pořád šestřic pří-
zvuku slovního a větného, aby čtení bylo krasočtením. Roz-
právěti o četbě, co se týče obsahu i formy článků čtených; k tomu přičiňovati případná připomenutí a poučení z dějin písemnictví. Memorovati vhodné ku přednášení článku z čítanky; opakovati vybrané články, kterým se žáci v předešlých letech naučili, a ovičiti se přednášením jich v krasořečení. Při tom budiž také na zřeteli, aby žáci, srovnávajice při opakování článků různé jejich formy, nabyli tím povědomosti o nejdůle-
žitějších tvarech sepsání.

b) Nauka a cvičba jazyková: Zevrubnější cvičba v rozboru a skládbě vět jednoduchých a souvětí. Příležitostě za četby rozkládati některé celky větné v přídružné člony a vyložití z toho interpunkce souvětí složitých. Veškeré učivo tva-
roslovné budiž opakováno, pokud třeba, doplňeno a na konec ve přehledný celek shrnuto.

Písemná ovičení mluvnická a pravopisná, směřující hlavně ku správné interpunkce. Pokračování ve ovičeních slohových stupně předehozilho; k tomu nechat přistoupí skládání vypravo-
vání, popisův a líčení, ku kterým poskytla látky a příležitosti vlastní zkušenost nebo výmysl žákův. Sepsání taková před-
cházej případně příprava ústní. Zdělávati rozličná sepsání dle daných osnov; jednací písemnosti, zejména také dopisy živo-
stenskó.

3. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách šestitřídních.

První čtyři třídy jako ve školách osmitřídních.

Pátá třída (5. a 6. rok školní).

a) Čtení: Hbitě čísti písmo tištěné i psané s dobrým četbě po stránce věcné i slovní porozuměním, správně dle rozdělovacích znamének i s pozorem na přízvuk větný. Obsah čtených článků vytykáti a vypravovati v souvislosti volně. Učíti se nazpaměť vhodným článkům z čítanky, veršovaným i prostomluvným.

b) Nauka a cvičba jazyková. Zevrubnější rozbor věty jednoduché; přesně a jistě rozeznávati určení jména podstatného, doplnění a určení slovesa, i jména přídavného. Rozhojněni učiva o vazbě sloves a jmen přídavných s předměty (doplňky). Rozeznávati jednoduché věty a souvětí; rozdíl souvětí souřadných a podřadných. O mluvnických a pravopisných zvláštěnostech vět stažených. Skloňování a časování šířeji a poněkud soustavněji nežli na stupni předchozím; (při časování o přechodnicích a o rozdíle sloves dle trvání děje). Příležitostě příklady slov odvozování, zejména příponami.

Cvičení mluvnická a pravopisná, založená na učení mluvnickém. Cvičení slohová: proměňovati a napodobovati vhodné články z čítanky; písemně podávati slyšená vypravování, zdělávati popisy a přirovnání, napodobovati a skládati listy a snadné písemnosti jednací; při těchto hleděti též obvyklé úpravy vnější.

Šestá třída (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Čísti plynutě, pěkně, šetříc náležitěho přízvuku slovního a větného (krasočtení); důkladně porozuměti četbě po stránce slovní i věcné. Vytykáti článkův osnovu; obsah jejich volně a plynutě vyprávěti. Z paměti přednáseti vzorné články čítankové, kterým po náležitém vysvětlení bylo se naučiti.

b) Nauka a cvičba jazyková: Souvětí souřadné a podřadné, hlavní způsoby souvětí souřadného a podřadného; příslušné k tomu spojky, interpunkce. Příležitostě za četby rozkládati některé složité celky větné ve přídružné členy a vyložiti z toho interpunkci souvětí složitých. Ohýbání slov budiž důkladně opakováno a misty doplněno, na konec ve přehledný celek shrnuto. Tolikž učivo o řízení pádů budiž příležitostě opakováno a dle potřeby rozhojněno. Odvozování slov stupňováním, předponami a příponami; z předchozích příkladů sebrati a sestaviti sousloví.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s učením mluvnickým; zejména budiž hleděno cviku ve správné interpunkci. Cvičení slohová: podávati obsah případných článků přečtených a vyložených ve způsobě stručnější nebo rozšíře-

nější; vypravování, popisy a přirovnání; listy, jednací písemnosti, zejména také dopisy živnostenské.

3. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách šestitřídních na Moravě.

Účel: Žáky jest vésti k tomu, aby dobře rozuměli, co jim jiní v mateřštině povědí, a uměli se ústně a písemně správně i plynně vyjadřovati, aby uměli písmo tištěné a psané výrazně a hbitě čísti.

První třída (1. školní rok).

a) Čtení: Přípravná cvičení k nazírání a mluvení, hledící k věcem v okolí dítěte. Nacvičiti hlásky a jejich písmena latinským písmem psacím a tiskacím. Čísti zvolna a po slabikách správně a zřetelně. Čtení s psaním tu úzce spojeno, pročez psané se čte a naopak.

b) Mluvnice a pravopis: Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a slabiky ve hlásky. Samohlásky a souhlásky. Dvojhláska *ou*.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková; Přípravná cvičení k nazírání a mluvení, hledícím k předmětům z okolí dítěte. Postupná cvičení v opisování z čítanky. Rozpravy o četivu. Učíti se nazpaměť snadným článkům veršovaným.

Druhá třída (2. školní rok).

a) Čtení. Čtení hbitější a správné k dělidlům. Čtení se opakuje, a obsah na dané otázky úplnými větami ústně se vypravuje. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Holá věta. Měkké, tvrdé a obojetné souhlásky. Měkké *i* a tvrdé *y*. Pojem jména podstatného a přídavného; pojem slovesa. Osoba slovesa. Rod a číslo podstatných i přídavných jmen tvrdého a měkkého zakončení. Tři hlavní časy oznamovacího způsobu ve větách s podstatným v podmětu. Cvičení pravopisná se zřením k probranému učivu mluvnickému. Tečka, otázka, vykřičník.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Rozpravy o četivu. Vlastnosti a činnosti osob a věcí. Opisovati celé články neb jednotlivé odstavce článků z čítanky. Písemná cvičení se zřením k pojednanému učivu mluvnickému.

Učíti se nazpaměť vybraným článkům z čítanky.

Třetí třída (3. školní rok).

a) Čtení: Jáko na stupni předchozím s požadavky většími. Žáci vedou se k tomu, aby obsah článků samostatněji vypravovali. Výklad slov a věcí.

¹⁾ Dle brošurky „*Normální učebné osnovy pro obecné školy na Moravě*“, obsahující učebné osnovy pro školy obecné, prohlášené výn. c. k. zem. škol. rady ze dne 19. ledna 1885, č. 403. (vyšla v Brně 1885 nákl. Karla Winklera). Obsahuje sedmero osnov, z nichž nejčlenitější osnova pro obecné školy šestitřídní.

b) Mluvnice a pravopis: Jednoduchá věta, v podmětě rozšířená. Měkké *i* a tvrdé *y* po obojetných souhláskách. Rod a číslo jmen podstatných. Rod a číslo jmen přídavných zakončení tvrdého i měkkého. Osobné náměstky. Tři hlavní časy oznamovacího způsobu v jednotném i množném čísle. Rozkazovací způsob. Pravopisná cvičení hledíc k učivu mluvnickému. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako na stupni předechozím, s požadavky většími.

Čtvrtá třída (4. školní rok).

a) Čtení: Hbité přízvukné a správné čtení se zřetlem k tomu, aby žáci čtenému rozuměli a obsah článků dobře vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Rozvinutá věta. Podstatné jméno a jeho skloňování dle hlavních vzorů. Skloňování a stupňování přídavných jmen zakončení určitého. Tvary, způsob a čas slovesa. Příslovce a předložky, náměstky a číslovky. Pravopisná cvičení souhlasná a souběžná s učivem mluvnickým. Dělidla.

c) Ústní a pravopisná cvičení jazyková: Žáci cvičí se touže myšlenku rozmanitým způsobem vyjadřovati. Opakovati ústně i písemně krátké články z čítanky. Jednoduché dopisy. Písemná cvičení souhlasná a souběžná s vyučováním mluvnickým. — Žáci učí se vhodným básním a jiným článkům čítcím nazpaměť.

Pátá třída.

První oddělení (5. školní rok).

a) Čtení: Jako na stupni předechozím s požadavky většími. Jednotlivé články důkladně se vysvětlují, a žáci k tomu se vedou, aby jejich obsah svými slovy dobře vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta složoucí a stažená. Spojky. Jméno podstatné a jeho skloňování. Skloňování přídavných jmen zakončení neurčitého. Slovesa dle trvání děje. Rod, číslo, časy a třídy slovesa. Pravopisná cvičení souhlasná a souběžná s učivem mluvnickým. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Povídky a krátké popisy ústně i písemně na základě probraných článků čítcích. Dopisy a snadnější listy jednací. Cvičení mluvnická. — Žáci učí se vhodným článkům nazpaměť.

Druhé oddělení (6. školní rok).

a) Čtení: Hbité, přízvukné a správné čtení. Žáci udávají obsah i postup myšlenek probraných článků a navádějí se, aby to, čemu dobře porozuměli, volně a správně vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Doplnění tvarosloví i větosloví a shrnutí dotčené učivo mluvnické. Pravopisná cvičení.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Vedle písemných cvičení mluvnických zkracovati a rozváděti probrané články z čítanky. Dopisy a listy jednači. — Žáci učí se vhodným článkům nazpaměť a přenášejí je.

Šestá třída (7. a 8. školní rok).

a) Čtení: Čtení krásné, hledící k přízvuku slovnímu i větnému. Rozbor článků čítacích ve příčině obsahu i formy. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta zkrácená a výpustková. Tvoření slov. Souvisle opakovati a případně doplniti učivo mluvnické.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Povídky a popisy opírající se o probrané učivo. Dopisy a listy jednači. Písemná cvičení mluvnická. Žáci učí se vřadným článkům v řeči vázané i nevázané nazpaměť a přenášejí je.

4. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách pětiletých.

První tři třídy jako ve školách osmitřídních.

Čtvrtá třída (4. a 5. rok školní).

Čtení: Jako ve čtvrté třídě škol osmitřídních.

Nauka a cvičba jazyková: Rozbor věty jednoduché. Doplnování sloves a jmen přídavných (vazba s předměty); určení příslovecná; řízení pádů předložkami. Rozeznávati věty jednoduché a souvětí; rozdíly souvětí souřadných a podřadných. O mluvnických a pravopisných zvláštlostech vět stažených. Rozeznávati všech devatero druhů slov. Sklonba jmen, náměstek a číslovek; stupňování jmen přídavných a příslovcí. Zovrubnější a soustavnější poznání slovesa a jeho časování; přechodníky. Další cvik v rozeznávání přípon, předpon a slovních kmenů; příležitostě příklady slov odvozování.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s učením mluvnickým; zejména na zřeteli budiž správné psaní přípon ohýbacích. Cvičení slohová: podávati obsah případných článků, které byly přečteny a vyloženy, ve způsobě stručnější neb rozšířenější; vypravování a popisy, listy, jednači písemnosti.

Pátá třída (6., 7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Hbité, plynuté čtení písma tištěného i psaného, s náležitým přízvukem a s dobrým četbě po stránce věcné i slovní porozuměním. Vyprávěti obsah a vytýkati osnovu čtených článků. Žáci přednášejí případným textu způsobem články, kterým se po náležitém vysvětlení nazpaměť naučili,

b) **Nauka a cvičba jazyková:** Souvětí podřadné a souřadné, hlavní způsoby souvětí podřadného a souřadného; spojky, interpunkce. Za četby rozkládati některé složité celky včetně v přídružené členy. Ohýbání slov budiž důkladně opakováno a doplněno, na konec v přehledný celek shrnuto. Opakování a doplnění nauky o řízení pádů. Tvoření slov stupňováním, předponami a příponami; z předchozích příkladů sebrati a sestaviti sousloví.

Cvičení mluvnická a pravopisná, založená na učení mluvnickém. Cvičení slohová: podávati obsah případných článků, které byly přečteny a vyloženy, ve způsobě stručnější neb rozšířenější; vypravování a popisy, listy, jednací písemnosti, zejména také dopisy živnostenské.

4. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách pětiletých na Moravě.

První tři třídy jako ve školách šestiletých ¹⁾.

Čtvrtá třída.

První oddělení (4. školní rok).

Vše jako ve čtvrté třídě škol šestiletých ²⁾.

Druhé oddělení (5. školní rok).

a) Čtení: Jako v 5. třídě škol šestiletých ³⁾.

b) Mluvnice a pravopis: Věta složená a stažená. Spojka. Jméno podstatné a jeho skloňování. Skloňování přídavných jmen zakončení neurčitého. Slovesa dle trvání děje. Tvary a způsob slovesa. Rod, číslo, časy a třídy slovesa. Pravopisná cvičení souhlasná a souběžná s učivem mluvnickým. Dějidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako v 5. třídě škol šestiletých.

Pátá třída.

První oddělení (6. rok školní).

Vše jako v druhém oddělení 6. roku školního.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Jako na předchozím stupni s požadavky většmi. Čtení krásné, hledět k přízvuku slovnímu i větnímu. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Jako v šesté třídě školy šestiletých.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako v šesté třídě školy šestiletých ⁴⁾.

¹⁾ Viz str. 19. — ²⁾ Viz str. 20. — ³⁾ Viz str. 20. — ⁴⁾ Viz str. 21.

5. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách čtyřtřídních.

První třída jako ve školách osmitřídních.

Druhá třída (2. a 3. rok školní).

a) Čtení: Přiučiti se písmu tiskovému. Čtení zřetelné, s pozorom na znaménka rozdělovací. Výklady slovní a věcné, pokud jich vyhledává porozumění četbě. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky. Vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, učto se nazpaměť.

b) *Nauka a cvičba jazyková:* Rozkládati jednoduché věty v podnět a výrok; rozeznávati přívlastek jmen podstatných. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky; nejhlavnější rozdíly hlásek. Rozeznávati nejdůležitější druhy slov; jména podstatná, jména přídavná, slovesa, náměstky osobné; při jménech podstatných a přídavných rod a číslo; skloňovací tvary prvního pádu jednotného i množného čísla; při slovesech troji osobu obojího čísla a troji čas. Rozeznávati předpony a přípony od slovních kmenů.

Pravopisná a mluvnická cvičení, založená na probraném učivu mluvnickém a ve spojitosti s ním; zejména mají žáci hojným cvikem utvrzení býti ve správném psaní krátkých a dlouhých samohlásek kmenových a předponových, tvrdých a měkkých souhlásek ve slovích a v pravopisném dělení slabik. Další cvik v opisování vhodných článků z čítanky; také ať děti psávají z paměti články, kterým se naučily.

Připomenutí. Cvičby ve správném mluvení, ve čtení a v pravopise budiž na tomto jakož i na stupni předchozím zvláště pilně hleděno.

Třetí třída (4. a 5. rok školní).

a) Čtení: Čisti hbitě, správně dle rozdělovacích znamének a s pozorom na přízvuk větný. Při četbě výklady slovní a věcné. Obsah čtených článků stručně vytýkati a v souvislosti volně vypravovati. Nazpaměť učiti se vhodným článkům z čítanky, veršovaným i prostomluvným.

b) *Nauka a cvičba jazyková:* Rozbor věty jednoduché. Doplňování sloves a jmen přídavných (vazba s předměty); určení příslovečná; řízení pádů předložkami. Rozeznávati věty jednoduché od souvětí; o mluvnických a pravopisných zvláštěnostech vět stažených. Rozeznávati všech devatero druhů slov. Sklonba jmen, náměstek, číslovek; stupňování přídavných jmen a příslovcí. Zevrubnější poznání slovesa a jeho časování. Další cvik v rozeznávání slovních kmenů, předpon a přípon; příležitost příklady slov odvozování.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým učením; zejména na zřeteli budiž správné psaní přípon ohýbacích. Slohová cvičení: proměňovati a napodobovati vhodné články z čítanky. Stručné odpovědi k otázkám. Napodobovati a skládati snadné listy a jednací písemnosti; při tom budiž také hleděno obvyklé vnější úpravy písemností jednacích.

Čtvrtá třída (6., 7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Hbité, plynuté čtení písma tištěného i psaného, s náležitým přízvukem a s dobrým čtením po stránce věcné i slovní porozuměním. Vyprávěti obsah a vytýkati osnovu přečtených článků. Žáci přednášejte případným textu způsobem články, kterým se z čítanky po náležitém vysvětlení nazpaměť naučili.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozdíl souvětí souřadných a podřadných; spojky, interpunkce. Hlavní způsoby souvětí souřadného a podřadného. Za četby rozkládati některé složité celky větné ve členy přídružené. Ohýbání slov budiž opakovaním ve přehledný celek shrnuto a případně doplněno. Odvozování slov příponami a předponami; z toho sebrati některá sousloví.

Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojení s mluvnickým učením. Slohová cvičení: podávati obsah případných článků, které byly přečteny, a vyloženy, ve způsobě stručnější neb rozšířenější; vypravování a popisy, listy, jednací písemnosti, zejména také dopisy živnostenské.

5. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách čtyřtřídních na Moravě.

První třída (1. školní rok).

Jako ve školách šestitřídních ¹⁾.

Druhá třída.

První oddělení (2. školní rok).

Vše jako v druhé třídě škol šestitřídních ²⁾.

Druhé oddělení (3. školní rok).

Vše jako ve třetí třídě škol šestitřídních ³⁾.

¹⁾ Viz str. 19. — ²⁾ Viz str. 19. — ³⁾ Viz str. 19.

Třetí třída.

První oddělení (4. školní rok).

Vše jako ve čtvrté třídě škol šestitřídních¹⁾.

Druhé oddělení (5. školní rok).

a) Čtení jako v 5. třídě škol šestitřídních.

Čtvrtá třída.

První oddělení (6. školní rok).

Vše jako v 2. oddělení páté třídy škol šestitřídních.

Druhé oddělení (7. a 8. školní rok).

a) Čtení: Jako v 2. oddělení páté třídy škol šestitřídních.

b) Mluvnice a pravopis: Tvoření slov. Souvisle opakovatí a příslušně doplnití učivo mluvniceké.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako v šesté třídě škol šestitřídních.

6. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách trojtřídních.

První třída.

První oddělení (1. rok školní).

Viz, co nařizuje učebná osnova obecných škol osmitřídních pro první třídu (i s připomenutím)!

Druhé oddělení (2. rok školní).

a) Čtení: Učiti se písmu tiskovému. Čtení zřetelné; pokud toho vyhledává porozumění četbě, výklady slovní a věcné. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky; vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, uďte se nazpaměť.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozkládati jednoduché věty v podmět a výrok. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky; nejdůležitější rozdily hlásek. Rozeznávati nejdůležitější druhy slov: podstatná jména, přídavná jména, slovesa, při jménech podstatných a přídavných rod a číslo, zvláště v prvním pádě.

Mluvniceká a pravopisná cvičení, založená na probraném učivu mluvnicekém a ve spojitosti s ním; zejména na tomto stupni utvrditi děti ovikem ve správném psaní dlouhých a krátkých samohlásek kmenových a předponových. Další ovik v opisování z čítanky.

¹⁾ Viz str. 20.

Druhá třída.

První oddělení (3. rok školní).

a) Čtení: Čistí zřetelně, správně. Při četbě výklady slovní a věcné. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky; vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, učte se na paměť.

b) Nauka a cvičba jazyková: Další cvik v rozkládání jednoduchých vět v podmět a výrok; rozeznávají přívlastek jmen podstatných. Zevrubnější poznání jména podstatného a přídavného; skloňovací tvary prvního pádu čísla jednotného a množného. Rozeznávají přípony a předpony od slovních kmenů.

Cvičení pravopisná a mluvnická ve spojitosti s mluvnickým cvičením; zejména budtež děti na tomto stupni náležitě vyvíšeny ve správném psaní písmen tvrdých a měkkých hlásek a v pravopisném dělení slabik. Opisování článků z čítanky jako na stupni předechozím.

Připomenutí. Cvičby ve správném mluvení, ve čtení a pravopise budiž na tomto jakož i na stupních předechozích zvláště pilně hleděno.

Druhé oddělení (4. rok školní).

a) Čtení: Čistí hbitě a správně, s pozorem na rozdělovací znaménka a na přízvuk větný. Při četbě výklady slovní a věcné. Obsah čtených článků vytýkati a volně vypravovati. Na paměť učiti se vhodným, náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková. Rozeznávají doplňování a určování sloves; rozbor věty jednoduché. Rozeznávají všech devatero druhů slov. Pády jmen podstatných; čtvero hlavních skloňovacích vzorů jmen podstatných. Sklonba jmen přídavných. Časování sloves v rodě činném; způsob oznamovací, rozkazovací a spojovací. Další cvik v rozeznávání kmenů, přípon a předpon, příležitostě příklady slov odvozování. Případně úkoly mluvnické a pravopisné ve spojitosti s učením mluvnickým; zde zejména budiž na zřeteli správné psaní přípon ohýbacích. Ku cvičení ve slohu: proměňovati příhodně přečtené a vyložené články z čítanky; napodobovati a skládati snadné listy.

Třetí třída.

První oddělení (5. a 6. rok školní).

a) Čtení: Hbitě čtení písma tištěného i psaného, správně dle rozdělovacích znamének a s pozorem na přízvuk větný. Při četbě výklady slovní a věcné. Obsah čtených článků stručně vytýkati a vypravovati volně. Na paměť učiti se vhodným, náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) *Nauka a cvičba jazyková:* Zevrubnější rozbor vět jednoduchých. Sloves a jmen přídavných vazba s předměty (doplňky); určení příslovečná; řízení pádů předložkami. Rozeznávají věty jednoduché a souvětí; rozdíl souvětí souřadných a podřadných. O mluvnických a pravopisných zvláštnostech vět stažených. Cvik v interpunkci vět stažených a souvětí. Sklonba jmen, náměstek, číslovek, stupňování přídavných jmen a příslovci; zevrubnější poznání slovesa a jeho časování. Odvozování slov příponami a předponami; sebrati některé případy sousloví.

Písemné práce. Mluvnická a pravopisná cvičení ve spojitosti s mluvnickým učením k utvrzení v poznaných pravidlech správného jazyka. Proměňovati a napodobovati vhodné k tomu články z čítanky. Stručné odpovědi k otázkám. Skládati listy rozličné, snadnější písemnosti jednací, při čemž také hleděno budiž obvyklé vnější úpravy písemností takových.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) *Čtení:* Čísti libitě, správně, s náležitým přízvukem a s dobrým četbě po stránce věcné i slovní porozuměním. Vytykati osnovu a vyprávěti volně obsah čtených článkův. Učiti se nazpaměť vhodným, náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) *Nauka a cvičba jazyková:* Podřadná souvětí a jeho hlavní způsoby ve spojitosti s opakováním rozboru vět jednoduchých. Souvětí souřadné. Za četby příležitost rozkládati některé složité celky větné v přídružené členy. — Interpunkce a spojky. Mluvnické učivo tvaroslovné budiž opakováním v přehledný celok shrnuto a případně doplněno.

Písemné práce. Kromě cvičení pravopisných a mluvnických ve spojitosti s učením mluvnickým: podávati obsah případných článků přečtených a vyložených ve způsobě stručnější nebo rozšířenější; vypravování a popisy; listy, jednací písemnosti; zejména také dopisy živnostenské.

6. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách trojtřídních na Moravě.

První třída.

První oddělení (1. rok školní).

a) *Čtení:* Přípravná cvičení k nazírání a mluvení, hledící k věcem z okolí dítěte. Nacvičiti hlásky a jejich písmena latinským písmem a pokud možno i tiskacím. Čísti zvolna a po slabkách správně a zřetelně. Čtení s psaním tu úzce spojeno, protože psané se čte a naopak.

b) *Mluvnice a pravopis*

c) *Ústní a písemná cvičení jazyková*

} jako v první třídě
} škol šestitřídních.

Druhé oddělení (2. školní rok).

a) Čtení: Příkladně se písmu tiskacímu, pokud mu nebylo naučeno na stupni předcházejícím. Čtení hbitější a správné se zřením k dělidlům. Čtené se opakuje, a obsah na dané otázky úplnými větami ústně se vypravuje. Výklad slov a věcí.

- b) Mluvnice a pravopis } jako v druhé třídě
c) Ústní a písemná cvičení jazyková } škol šestitřídnicích.

Druhá třída.

První oddělení (3. rok školní).

a) Čtení: Jako na stupni předchozím s požadavky většími. Žáci se vedou k tomu, aby obsah snadných článků samostatněji vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Jako ve 3. školním roce škol vyšších kategorií¹⁾.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako na stupni předchozím.

Druhé oddělení (4. rok školní).

Vše jako ve 4. třídě škol šestitřídnicích.

Třetí třída.

První oddělení (5. a 6. rok školní).

a) Čtení: Jako na předchozím stupni, s požadavky většími. Jednotlivé články se důkladně vysvětlují, a žáci k tomu se vedou, aby jejich obsah vlastními slovy vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta složená a stažená. Spojky. Jméno podstatné a jeho skloňování. Slovesa dle trvání děje. Tvary a způsoby slovesa. Rod, číslo, časy a třídy slovesa. Pravopisná cvičení souhlasná a souběžná s učivem mluvnicekým. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Povídky a krátké popisy ústně i písemně na základě probraných článků z čítanky. Dopisy a snadnější listy jednací. Písemná cvičení souhlasná a souběžná s vyučováním mluvnicekým, — Žáci učí se vhodným článkům na paměť.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Hbité, přízvukné a správné čtení. Žáci vykládají obsah a postup myšlének probraných článků a navádějí se, aby to, čemu dobře porozuměli, i volně a správně vypravovali. Výklad slov a věcí

¹⁾ Nehledíc k některým nepatrným obsahem některak, neměním odchylkám textu slovního, kterých dále již konstatovati nebudeme, vztahující učivo škol nižších kategorií pokud možná k souhlasnému učivu škol kategorií co nejvyšší.

b) Mluvnice a pravopis: Veškeré učivo mluvnické budiž opakováno, v přehledný celek shrnuto a případně doplněno. Pravopisná cvičení.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Opakovati ústně i písemně probrané články z čítanky. Dopisy a listy jednači. Písemná cvičení mluvnická. — Žáci učí se vhodným článkům nazpaměť a vypravují je a jejich obsah i volnými slovy.

7. Rozvrh učiva jazykového v obecných školách dvojtřídních.

Pátá třída.

První oddělení. (1. rok školní).

Jako v 1. třídě obecných školách osmitřídních.

Druhé oddělení. (2. a 3. rok školní).

a) Čtení: Příučiti se písmu tiskovému. Čtení zřetelné, správné; pokud toho vyhledává porozumění četbě, výklady slovní a věcné. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky. Vybraným článkům z čítanky, zvláště veršovaným, učte se nazpaměť.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozkládati jednoduché věty v podmět a výrok. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky. Rozeznávati nejdůležitější druhy slov: jména podstatná, přídavná a slovesa; při jménech podstatných a přídavných rod a číslo, zvláště v prvním pádě.

Případná cvičení mluvnická a pravopisná, jimiž děti postupně mají utvrditi se ve správném mluvení a psaní; zde zvláště budiž na zřeteli rozdíl samohlásek krátkých a dlouhých, a rozdíl tvrdých a měkkých hlásek vůbec. Další cvik v opisování z čítanky; též ať psávají děti z paměti články, kterým se naučily.

Připomenutí. Cvičby ve správném mluvení, ve čtení a v pravopise budiž na tomto jakož i na stupni předchozím zvláště pilně hleděno.

Druhá třída.

První oddělení. (4., 5. a 6. rok školní).

a) Čtení: Hbitě čísti písmo tištěné i psané, správně dle znamének rozdělovacích; při četbě výklady slovní i věcné. Co se četlo, děti povídejte po částech na otázky, konečně v souvislosti a způsobem postupně volnějším. Vytýkati stručný obsah čtených článků. Nazpaměť učiti se vybraným článkům z čítanky veršovaným i prostomluvným.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozbor věty jednoduché. Ostatní druhy slov. Sklonba a časování. Cvičení mluv-

nická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým cvičením. Rozeznávají přípony a předpony od slovních kmenů, příležitostně příklady slov odvozování. Slohová cvičení: proměňovati a napodobovati krátké články přečtené a vyložené; listy a jednací písemnosti.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Čistí hbitě, s náležitým přízvukem a s dobrým čtením po stránce věcné i slovní porozuměním. Vyprávěti obsah a vytýkati osnovu čtených článkův. Učíti se nazpaměť vhodným a náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozoznávají věty jednoduché od souvětí. Rozkládají souvětí v jednotlivé věty. Rozdělovací znaménka, zvláště v souvětích a ve větách stažouých. Nauka o skloňování a časování budiž opakována a případně doplněna. Tolikéž odvozování slov příležitostně; naposlady sebrati některá sousloví. Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým cvičením.

Za cvičení slohová: písemná vypravování a popisy, listy, písemnosti jednací.

7. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách dvoutřídních na Moravě.

První třída.

První oddělení (1. rok školní).

Vše jako v 1. oddělení první třídy škol trojtřídních.

Druhé oddělení (2. a 3. rok školní).

Vše jako v 2. oddělení první třídy škol trojtřídních.

Druhá třída.

První oddělení (4.—6. rok školní).

a) Čtení: Hbitě a přízvukem čtení se zřetlem k tomu, aby žáci čtenému rozuměli a obsah článku dobře vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Rozvinutá věta. Podstatné jméno a jeho skloňování dle hlavních vzorův. Jména přídavná, jejich skloňování a stupňování. Osoba a číslo sloves; rozdíly sloves dle trvání děje; rod slovesný; tři hlavní časy slovesa v oznamovacím způsobu; způsob rozkazovací. Příslowce, předložky, náměstky a číslovky. Pravopisná cvičení se zřetlem k probranému učivu mluvnickému. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Žáci cvičí se touž myšlenku rozmanitým způsobem vyjadřovati. Opakovati ústně i písemně probrané články čítanky. Písemná cvičení souhlasná a souběžná s vy-

učováním mluvnickým. — Žáci učí se vhodným básním a jiným článkům čítanky nazpaměť.

Druhé oddělení (7. a 8. školní rok).

a) Čtení: Jako v 1. oddělení čtvrté třídy škol čtyřtřídních.

b) Mluvnice a pravopis: Veškeré učivo mluvnické budiž opakováno, v příkladný celek shrnuto a případně doplněno. Pravopisná cvičení.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Opakovati se zřením k postupu myšlenek ústně i písemně obsah probraných článků z čítanky Dopisy a nejdůležitější listy jednaei. Písemná cvičení souhlasná s vyučováním mluvnickým. — Žáci učí se vhodným článkům z čítanky nazpaměť.

8. Rozvrh učiva jazykového na obecných školách jednotřídních nedílných.

První oddělení (1. rok školní).

Cvičení v nazírání na věci a ve správném o nich mluvení, počínajíc od věci dětem známých. — Rozkládati slova ve slabiky a hlásky. Rozmluvy o tom, co se četlo. — Postoupný cvik v opisování. Z paměti říkati snadné veršované články čítankové.

Druhé oddělení (2., 3. a 4. rok školní).

a) Čtení: Přiučiti se písmu tiskovému. Čísti zřetelně, správně; k tomu výklady slovní a věcné, pokud toho vyhledává porozumění četbě. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky, konečně v souvislosti; učte se nazpaměť vybraným článkům z čítanky, veršovaným i prostomluvným.

b) Nauka o četbě jazykové: Rozkládati jednoduché věty v podmět a výrok. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky. Rozeznávati druhy slov, při jménech podstatných rod a číslo, zvláště v prvním pádě, při slovesech osoby obojího čísla a trojí čas. — Hojná případná cvičení mluvnická a pravopisná, jimiž se děti způsobem praktickým postupně mají utvrditi ve správném mluvení a psaní. Další cvik v opisování z čítanky; tolikéž ať děti psávají z paměti články, kterým se naučily.

Připomenutí. Cvičby ve správném mluvení, ve čtení a v pravopise budiž na tomto, jakož i na stupni předchozím zvláště pilně hleděno.

Třetí oddělení (5., 6., 7. a 8. rok školní).

a) Čtení. Hbité čtení písma tištěného a psaného, s náležitým přízvukem a s dobrým četbě po stránce věcné i slovné porozuměním. Vyprávěti obsah a vytýkati osnovu čtených

článkův. Učiti se nezapaměť vhodným, náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozbor věty jednoduché; sklonba, časování a stupňování. Rozeznávání přípony a předpony ode kmenů; příležitostě příklady slov odvozování. Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým učením. Rozeznávání jednoduché věty od souvětí. Rozkládání souvětí v jednotlivé věty; znaménka rozdělovací vůbec, zejména v souvětích a ve větách stažených.

Cvičení slohová: Článků přečtených a vyložených opisování, proměňování, napodobování. Písemná vypravování a popis; listy, písemností jednaoi.

8. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách jednotřídních nerozdělených na Moravě.

První oddělení (1. rok školní).

Vše jako v první třídě škol trojtřídních.

Druhé oddělení (2.—4. rok školní).

a) Čtení: Přiučiti se latinskému písmu tiskacím, pokud se nebylo naučeno na stupni předcházejícím. Ibité a správné čtení se zřením k dělidlům. Čtení se opakuje a na dané otázky tím způsobem vypravuje, aby se žáci vlastními slovy vyjádřiti dovedli. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta holá. Jednoduchá věta v podmětu rozšířená. Měkké, tvrdé a obojetné souhlásky. Měkké *i* a tvrdé *y*. Pojem podstatného a přídavného jména, pojem slovesa. Rod, číslo, 1. a 4. pád jmen podstatných a přídavných zakončení tvrdého a měkkého; stupňování jmen přídavných. Osobné náměstky. Tři hlavní časy v oznamovacím způsobu. Způsob rozkazovací. Pravopisná cvičení se zřením k probranému učivu mluvnickému. Tečka, otazník, vykřičník.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Rozpravy o četivu. Vlastnosti a činnosti osob a věcí. Opisování celých článků nebo jednotlivé odstavce článků z čítanky. Písemná cvičení se zřením k pojednanému učivu mluvnickému. — Učiti se nazpaměť vhodným článkům z čítanky v řeči vázané i nevázané.

Třetí oddělení (5.—8. rok školní).

a) Čtení: Ibité přízvukné a správné čtení písma tiskacímho i psaného. Žáci vypravují obsah a postup myšlenek vybraných článkův a navádějí se vždy, aby to, čemu úplně porozuměli, i volně říci dovedli. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta rozvinutá. Věta složená a stažená. Spojky. Jména podstatná a přídavná a jich skloňování dle vzorův. Sloveso obšírněji. Číslovky, náměstky, příslovce a předložky. Tvoření slov. Opakování a doplnění učivo mluvnické. Pravopisná cvičení. Dělidla.

c) Ústní a mluvnická cvičení jazyková: Písemná cvičení souhlasná a souběžná s vyučováním mluvnickým. Opakovatí postup myšlenek a obsah probraných článků z čítanky. Dopisy a jednoduché listy jednací. Vhodným článkům čítacím učí se žáci nazpaměť.

9. Rozvrh učiva jazykového na obecných školách jednotřídních dílných.

Nižší skupina.

První oddělení (1. rok školní).

Viz, co nařizuje učebná osnova obecných škol osmitřídních pro první třídu (bez připomenutí).

Druhé oddělení (2., 3. a 4. rok školní).

a) Čtení: Viz, co nařizuje učebná osnova obecných škol trojtřídních pro druhé oddělení první třídy.

b) Nauka a cvičba jazyková. Rozkládati jednoduché věty v podmět a výrok. Rozkládati věty ve slova, slova ve slabiky a hlásky. Rozoznávati nejdůležitější druhy slov: jména podstatná, jména přídatná a slovesa, při jménech podstatných a přídatných rod a číslo, zvláště v prvním pádě.

Případná cvičení mluvnická a pravopisná, jimiž děti postupně mají utvrditi se ve správném mluvení a psaní; zde zvláště budíž na zřeteli rozdíl samohlásek krátkých a dlouhých, rozdíl tvrdých a měkkých hlásek vůbec. Další cvik v opisování z čítanky; též ať psávají děti z paměti články, kterým se naučily.

Připomenutí. Cvičky ve správném mluvení, ve čtení a v pravopise budíž na tomto jakož i na stupni předchozím zvláště pilně hleděno.

Vyšší skupina.

První oddělení (4., 5. a 6. rok školní).

a) Čtení: Hbité, správné čtení písma tištěného i psaného. Výklady slovní i věcné. Co se četlo, děti povídejtež po částech na otázky, konečně v souvislosti. Vytýkati stručný obsah článků čtených. Učí se nazpaměť vybraným článkům z čítanky, voršovaným i prostomluvným.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozbor věty jednoduché. Ostatní druhy slov. Sklonba a časování. Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým učním. Rozoznávati přípony a předpony od slovních kmenů, příležitostě příklady slov odvozování. Slohová cvičení: proměňovati a napodobovati krátké články přečtené a vyložené; listy a jednací písemnosti.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) Čtení: Čistí hbitě, s náležitým přízvukem a s dobrým četbě po stránce věcné i slovní porozuměním. Vyprávěti obsah a vytykáti osnovu čtených článkův. Učíti se nazpaměť vhodným a náležitě vysvětleným článkům z čítanky.

b) Nauka a cvičba jazyková: Rozeznávají věty jednoduché od souvětí. Rozkládají souvětí v jednotlivé věty. Rozdělovací znaménka, zvláště v souvětích a ve větách stažených. Nauka o skloňování a časování budiž opakována a případně doplněna. Tolikéž odvozování slov příležitost; naposledy sebrati některá sousloví. Cvičení mluvnická a pravopisná ve spojitosti s mluvnickým učením.

Za cvičení slohová: písemná vypravování a popisy, listy, písemnosti jednací.

9. b) Rozvrh učiva jazykového v obecných školách jednotřídních rozdělených na Moravě.

Nižší skupina.

První oddělení (1. rok školní).

Vše jako v prvním oddělení jednotřídních škol nerozdělených.

Druhé oddělení (2. a 3. rok školní).

Vše jako v druhém oddělení první třídy škol trojtřídních.

Vyšší skupina.

První oddělení (4.—6. rok školní).

a) Čtení: Zde se přihlíží k tomu, aby žáci se zřením k dělidlům hbitě a s dokonalým přízvukem četli, čtenému rozuměli a obsah probraných článků vypravovali. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Rozvinutá věta. Podstatné jméno a jeho skloňování dle hlavních vzorů. Jména přídavná, jich skloňování a stupňování. Osoba a číslo sloves; rod slovesní; tři hlavní časy slovesa v oznamovacím způsobu. Způsob rozkazovací. Příslowce, předložky, náměstky a číslovky. Pravopisná cvičení se zřením k probranému učivu mluvnickému. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Žáci cvičí se touž myšlenku rozmanitým způsobem vyjadřovati. Opakovatí krátké články z čítanky dle otázek. Písemná cvičení souhlasná a souběžná s vyučováním mluvnickým. — Žáci učí se vhodným básním a jiným článkům nazpaměť.

Druhé oddělení (7. a 8. rok školní).

a) Útoní: Hbité, přizvuché a správné čtení. Žáci vypravují obsah a postup myšlenek probraných článkův a navádějí se, aby to, čemu úplně porozuměli, i volně říci dovedli. Výklad slov a věcí.

b) Mluvnice a pravopis: Věta složená a stažená. Spojky. Pokračovati ve tvarosloví a doplniti je; sloveso zevrubně. Tvoření slov. Pravopisná cvičení. Dělidla.

c) Ústní a písemná cvičení jazyková: Jako v 2. oddělení druhé třídy škol dvoutřídních.

E) Stežejní zásada vyučování jazykového a hlavní pravidla, z ní plynoucí.

Má-li žák obecné školy vzdělávacího cíle jazyka mateřského dojíti, jest učiteli (učitelům) jeho důsledně a stále míti na zřeteli důležitou didaktickou zásadu veškerého vyučování, která v příčině vyučovacího jazyka stručně zní: „**Veškeré vyučování vzdělávej jazyk žáků!**“ Kdekoli ve škole učitel (neb učitelé, o vzdělávání těchž žáků společně pracující) zásady této náležitou měrou nešetří, škola taková vzdělávacímu úkolu jazyka mateřského nikterak plně nevyhoví¹⁾. Zajisté, že slavný náš učenec *Pavel Jos. Šafařík* napsav, že „umění jazyka mateřského musí při každém vyučování tvořiti přirozený, neodstupný základ“²⁾ měl na vědomí nejen theoreticky obecně uznanou, ač ne prakticky obecně provozovanou zásadu, že se veškeré vyučování má dítí mateřštinou, nýbrž v podstatě také dříve řečenou zásadu immanence vzdělávání jazykového, totiž: **Veškeré vyučování vzdělávej jazyk žáků**³⁾.

Má-li veškeré vyučování vzdělávati jazyk žáků, je třeba šetřiti hlavně toho trojího:

1. *Učitel mluví se žáky a před žáky vždy co nejsprávněji a nejpřesněji jazykem spisovným.* Roč učitelova buďž žáku stále vzorcn, ježž má napodobovati.

¹⁾ Za řízné příklady takové nešetrnosti didaktické uvádíme, když učitel vnučeje na př. počtám, sám nedostí správně mluví nebo žákům nesprávně mluvíti dopouští, domnívaje se, že učebná hodina ta není na rozvrhu hodin věnována jazyku, nebo když (ve škole měšťanské nebo střední) učitel toho neb onoho předmětu reálního sobě tak vede, domnívaje se, že mu se vzdělávání žáků v jazyce nic není činiti. „Nač pak se něč žáci ve škole mluvnici?“ dostalo prý se v odpověď mladému učiteli (někdejšímu žáku mému) od jeho kolegy, když v poradě učitelského sboru na to naláhal, aby se případně a důsledně šetřilo zásady „**Veškeré vyučování vzdělávej jazyk žáků!**“

²⁾ Nazývajíce zásadu tu zásadou immanence (immanens z lat. *in* = vnitřní a *manens* = trvající) vzdělávání jazykového, máme na vědomí, že vzdělávání jazyka má u veškerém vyučování bytně stále býti obsaženo.

Mluvy, kterou dítě přináší s sebou do školy, učitel šetřiti sice smí u dětí prvního roku školního, ale pouze tou měrou, aby mu žáci náležitě rozuměli, a potud, pokud toho třeba¹⁾. Mateřské podřečí žáků má ve třídě elementární v hovorech mezi učitelem a žáky právo tím větší a po dobu tím delší, čím více, samo jsouc přesným dialektem jazyka národního, od spisovné řeči se odchyluje; nejmenší šetrnosti zasluhuje tedy pokažená mluva obecného lidu, zejména pražského.

Slechetný německý klassik Joh. Gottfried v. Herder praví²⁾: „Blaze dítěti, jinochu, k jehožto sluchu již v prvních letech dětských doráželi srozumitelní, libezní zvukové lidští, vzdělávající jeho jazyk a tón jeho řeči nepozorovaně. Blaze dítěti, kterému chůva, máti, starší bratři a sestry, příbuzní a přátelé, konečně i nejprvnější učitelé mluvou svou i co do obsahu a tónu řeči takorba vlili rozum, slušnost, grácii: jinoch, muž vlastností těch nezapře. Neboť jen slyšice učíme se mluvit, a jak jsme záhy slýchali, jak se ústa naše, jazyk náš v dětství a za mladých let utvořily, tak mluvíme z pravidla po celý život“.

A tážeme-li se, kterak se dítě naučilo mluvit nesprávně (říkajíc na př. „mňžu“, „viděj“, „černej chleba“, „potkal jsem vojáci“, „bojím se před kominíkem“ a pod.), neb odkud má ten aneb onen při mluvení nezpůsob (na př. šišláni), odpověď zní: Sluchovým názorem, často opěťovaným a *neuvědomělým napodobováním* těch, s nimiž posud obcovalo.

Dítě má ve škole pokažené obecné mluvě nebo podřečí³⁾, kterým před svým do školy vstoupením mluvití uvyklo, znenáhla odvykajíc, osvojiti sobě jazyk spisovný. To má se dítě spočátku nejina, než se naučilo mluvití vůbec, totiž hlavně napodobováním správné řeči učitelovy⁴⁾.

Na slovo brany německý filosof a pedagog Theod. Waitz praví také: „Dítě má stále příkladem a vlastním cvikem býti naváděno, aby si čím dále tím dokonaleji osvojovalo poklad, v jazyce složený, aby jej neporušený zachovávalo, i aby jeho ku projevování svého nitra svobodně užívati se naučilo“.

Od té doby, co si dítě ve škole osvojilo již jakousi hbitost ve čtení, druží se ku vzorné mluvě učitelově jakožto *vzor druhý* četba čítanková.

¹⁾ Viz o tom na str. 3.

²⁾ Ve školní řeči, již měl ve Výmaře r. 1796. „Von der Ausbildung der Schüler in Rede und Sprache“.

³⁾ Na vyšších stupních obecné školy nářečí nebo podřečí přichází zase poněkud ku platnosti slovesnými plody básnictví prstonárodního (Viz Čít. III. *Ptáček v zimě* a Čít. IV. *Hand*).

⁴⁾ „Indem die Sprache von den früheren Generationen an die späteren übergeht, werden, wie bekannt, nicht bloss die Wörter, sondern auch die regelmässigen Weisen ihrer Verbindung, Umformung und Zusammenordnung von Sätzen übergeben und *durch unbewusste Nachahmung* zu festem Gebrauche angeeignet“. Theod. Waitz, *Anthropologie*, II. 271.

2. *Veškeru vyučování poskytnij pokud možná nejvíce příležitosti, aby mluvili; neboť mluvití zajisté jinak než mluvením se učíme, a čím více mluví učitel, tím méně poskytuje žákům příležitosti mluvití¹⁾. Proto konej se veškeru vyučování pokud možná methodou rozmluvnou, a to doptávací, a učitel žádej na žáku z pravidla, aby odpověděl větou úplnou. Kterému pak učebnému předmětu dialogicky učiti nelze, zejména dějepisu, toho může a má se užívati co nejhojněji jiným způsobem ku vzdělávání jazyka žákův, a to netoliko opakováním vypsávacím, alebrž i přidržováním žákův, aby učíce se vzorným výkladům dějepisným nazpaměť, ovičili se ve spojitém vypravování.*

3. *Učitel žákům ledabylé mluvy nikdy netrp, nýbrž kdyžkoli kterýž žák pochybí, ihned jej na chybu upozorní nebo ještě lépe spolužákem upozorniti dej, a naléhej na to, aby, umí-li, chybu sám opravil. Jinak ať opraví ji některý jeho spolužák; učitel sám jen tehdy, když nikoho v třídě není, kdo by ji uměl opravit. Chybnou odpověď žakovu opraviti a nedati mu jí opravené opakovati jest jako nechati ji nepovšimnuté. Komenský v té příčině velí: „Kolikrát učitel učně chybovati vidí, tolikrát jej z chyby napomeň a pouč, aby lépe chodil po stopě“, k čemuž dodává: („Protože nikdo nechybje, kdo chybiv častěji a chybu napraviv, nechybovati se naučil.“²⁾).*

Jestli nesprávné mluvy žáků příčinou „usus tyrannus“ (= tyran zvyk)³⁾, jehož jinak nepřekonáme, než opět zvykem; odvykající žáky totiž mluvě nesprávné, a navykající je mluvití správné: i poznáme zvyk po stránce jiné a přisvědčíme Ciceronovi, jenž praví: „Rerum omnium magister usus“ a „Usus magister est optimus,“ s čímž v podstatě se srovnává příslovi: „Mistr Cvil.“

¹⁾ Komenský ve „Východě z labyrintů školských“ (V. kap. sobraných svých spisů didaktických) praví: „Povědomostí činů jinak nabytí nelze, nežli častým činěním, mnohým cvičěním. Svatá pravda. — Aníž jest jinak se řečí čili se schopností mluvití, poněvadž jest jakousi odrůdou činu se stálým zřením k věcem, k jichž naznačení se jí užívá, aby jasné a zřetelné bylo naznačeno, co naznačeno býti má, nikoli něco jiného.“ K čemuž překladatel, řed. Fr. J. Zoubek, přičinil poznámku: „Tedy jazyku učiti častým jazyka užíváním.“ (Viz J. A. Komenského Tři závěrečné rozpravy didaktické ve škole a životě na r. 1872, seš. VIII.)

²⁾ Didaktika analytická překladem Fr. J. Zoubka, XLVII. (str. 18.). — Podobně Alex. Bain ve svém spise „Vychovatelství jakožto věda“ (v VII. kap.): „V odpovědech svých dopouštívají se žáci přecháštějších pokleskův i do grammatiky i v jiných příčinách, i jest potřeba je pokaždé ihned opraviti. Třeba jim ukázati, jak mají mluvití, aníž se jim zatím důvody vyloží. Běžné jim provincialismy úmyslně z nich vyluzujeme, abychom je vymýtli.“

³⁾ Büchmann ve svých „Gefügelte Worte“ domnívá se, že pořekadlo „Usus tyrannus“ je snad třesl slov Horaciových (obsažených v 71. a 72. verši jeho „Umění básnického“): „usus quem penes arbitrium est et jus et norma loquendi“.

II. O jednotlivých odvětvích učení jazykového.

A) Vzdělávání jazyka žáků rozmluvami. — Věcné učení názorné a rozmluvné.

Jakožto první prostředek vzdělávati jazyk žákův uvedli jsme ¹⁾ stálý živý styk ústní mezi učitelem a žáky, jehož hlavním pramenem jest *věcné učení názorné a rozmluvné*, k němuž učitel přistoupí hned na počátku prvního roku školního, jakmile žáky za prvního téhodne školního na vyučování vůbec byl připravil.

Věcné učení názorné a rozmluvné (krátce „*věcné učení*“) vyskytuje se na rozvrzích hodin jakožto odvětví vyučovacího jazyka druhdy také pod názvy „názorné vyučování“, „cvičení smyslov a řeči“, „cvičení v myšlení a mluvení“, „věcné hovory“, „vzdělávání jazyka“ a jinak podle toho, který znak nebo který účel věcného učení se staví v popředí. Na názvu, jenž má býti pokud možná stručný, ovšem nic nezáleží. Je-li si učitel jen všech účelův a znaků věcného učení elementárního jasně vědom.

Věcné učení názorné a rozmluvné vyskytuje se jakožto zvláštní odvětví jazyka vyučovacího na těch obecné školy stupních, na kterých reáliím (přírodopisu, přírodopysu, zeměpisu, dějepisu) v rozvrhu hodin zvláštní hodiny ještě přikázány nejsou. Toto věcné učení elementární obsahuje v sobě zárodky všeho vyučování ostatního; ono je kmenem, z něhož ostatní učivo skoro všecko vyrůstá jako větve a ratolesti ²⁾.

¹⁾ Viz str. 12. a 13.

²⁾ Proto probírá se speciální metodika třídy elementární (jejíž podstatnou částí jest metodika věcného učení názorného) v učitelských ústavech

O spojitosti věcného učení se vzděláváním jazyka proslavil se slavný původce zásady vyučování názorného, arcimistr Komenský takto¹⁾: „Věci a slova tak spolu věsti, jak se víno se sudem vozí, meč s pošvou nosí, dřevo s kůrou a ovoce s šupinou roste. Kterému tedy koli jazyku učiti se bude mládež (i mateřskému, sloužiti se jim musí, aby, cokoli jmenovati slyší a čtou, hned také rozuměti věci tím vyznamenané mohli. A zase, cokoli vidí, slyší, cítí, jakýmkoli způsobem, aby to vypovídati se učili, přidržeti je, aby se vždycky rozum a jazyk spolu brousil“²⁾. Vzdělávací pak působení věcného učení názorného vůbec a pro vzdělání jazyka zvláště Komenský ocenil ve svém „Světě v obrazích“ (Orbis pictus) takto: „Nevědomosti lékem jest učení, kterým vtip ve školách spraven býti má; však tak, aby učení bylo pravé, aby bylo plné, aby bylo jasné, aby bylo pevné . . . Čehož základ jest, aby věci smyslové právě představy byly smyslům, aby pochopeny býti mohly. Pravím a opětuji hlasem velikým, že toto poslední je všeho ostatního základem, protože ani činiti, ani mluvíti moudře nemůžeme, leč bychom prve všemu, co činěno a o čem mluveno býti má, dobře rozuměli. V rozumu pak něho není, co nobylo dříve v smyslu. Ovičíme-li tedy smysly pečlivě k tomu, aby ony rozdíly věci právě pochopily, položíme základy vši moudrosti, vši výmluvnosti i všech opatrných činů života“.

O úkolu názorného, vyučování, pokud nám zněmo, nad jiné důkladněji pojednal K. Richter a dle něho Jos. Sokol; pročez klademe tuto trest uvažování jejich o věci té⁴⁾:

našich o sobě, a to již v 2. pololetí III. ročníku, tedy dříve nežli se (ve IV. ročníku) přikročí ke speciální metodice jednotlivých předmětů vyučovacích, zřetel máje k vyšším stupňům obecné školy. Do této knihy pojato z metodiky vyučovací ve třídě jen tolik, kolik spadá zároveň v obor vyučovacího jazyku, tedy zejména: věcné učení, příprava na čtení a psaní, čtení a psaní samo.

¹⁾ Viz jeho „Didaktiku“. Třetího vydání str. 140.

²⁾ A ve své rozpravě „Ráje mládeži křesťanské navrácení“ praví: „V stýkáti se mysl s věcmi prvější buďtež oči (s ostatními smysly), potomnější jazyky: ony přijímejte, tento vyjadřuj. Co pak vyjadřovati je jazyk přirozené způsobilý? Znamosti věci, myslí pojaté. Mysl tedy dříve (pomocí smyslů) pojímej, aby jazyk mohl, co by vyjádřil. Sice budou slova bez myslí, bez věcí, bez užitek.“ (Viz J. A. Komenského: „Tři závěrečné rozpravy didaktické“ ve Šk. a živ. 1872, str. 328.)

³⁾ K pedagogické přípravě žáků na učení vůbec, která se koná v prvním týdnu prvního roku školního (kterak se učitel se žáky seznamuje a přátelí, kterak je navádí k pořádku školnímu, kterak buď v nich lásku ke škole a chuť k učení a j. v.) jsme tuto nepřihlíželi, odkazujeme čtenáře na výborný návod, jehožto v té příčině podávají knihy: Speciální metodika vyučování ve třídě elementární, kterou sepsal Václav Franěk (V Praze 1885) a Metodika vyučování v první třídě škol obecných, již napsal i 10 lithogr. tabulkami a 89 dřevoryt. vzorky opatřil Václav Knížek, učitel cvičné školy při c. kr. paedagogii v Hoře Kutné (V Praze, 1882.)

⁴⁾ Dle spisu „Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt von Karl Richter.

Aby úkol názorného učení jasněji povystoupil, třeba prve rozřešiti otázku předešlou: Jak přichází dítě do školy?

Dítě získalo jistou zásobu představ a slov dříve, nežli vstoupilo do školy, bez velikého přičinění lidí, s ním se obírajících; ale pojmy jeho jsou nedostatečné jednak pro tékavost dítěte samého, jednak pro veliký nával dojmů, na ně dorážejících. Duševní činnost dítěte je skoro výhradně hravá a obrazotvorná. Těkajíc od věci k věci, dítě ukojí zvědavost pozorováním vedlejšího znaku, který bije nejvíce v oči, zejména barvy; mimo to nemůže dlouho u jedné věci prodlévati, protože mnoho jiných povzbuzuje jeho zvědavost. Co však poznává jasněji, k tomu bývá přivedeno svým okolím, dle něhož se vzdělává, učíc se viděti jen tolik a tak, kolik a jak vidí dospělé osoby, s ním obcující. Proto jsou i samy názory dětské velmi neurčité, nedostatečné, takorčaka surové. Podobně má se věc i s představami, z názorů plynoucími, anobrž i s řečí, s jejíž zásobou slov a vazeb seznamuje se z pravidla a po většině náhodou tak, že slychá a pronášívá množství slov a vazeb, jejichž význam nebývá mu dosti jasný. Známo, že i u dospělých obsah pojmu, mnohým slovem označeného, jen znenáhla se doplňuje a vyjasňuje.

Majíce zření k duševnímu stavu dítěte, než odevzdáno bývá škole, uvažme, co škole jest nejprve činiti, aby uvedla dítě na dráhu stálého sebe vzdělávání, jaké je důstojnosti lidské hodno, i který úkol má v této příčině učení názorné.

Ze všeho, co náleží k úplnému vzdělání člověka, škola může převzítí jen část; vyvolí totiž chovancům svým to, co klěstí celému budoucímu vzdělání nejširší dráhu, totiž vzdělání obecné. Co však jest nejobecnějšího a tudý škole nejpotřebnějšího, nejdůležitějšího a nejprvnějšího? Cvičení v nazírání, jímž dítě vedeno bývá k tomu, aby se seznámilo s přírodou a světem, v němžto žítí, jakož i s člověkem, se kterýmž později náležitým způsobem obcovati má. Proto prvním cílem názorného učení jest, jak již samo jméno praví, *cvičiti v nazírání*.

Ježto představy dítek, vstupujících do školy, jsou neurčité a nespořádané, proto názornému učení nejprve na tom záležitosti má, aby jednotlivé představy vytyčilo, vyjasnilo, kde jsou nedostatečné, je doplnilo i rozšířilo, a ve větší skupiny a řady sestavilo. Práce, jižto se podjati má, dvojí tedy jest: jednak *doplňovati* a *rozšiřovati* je za mezemi kruhu toho představami novými. Činic tak, klade zároveň základ veškeré duševní práci, kterou k účelu vzdělání rozumu před se vzíti třeba, připravuje půdu netoliko samostatnému myšlení, nýbrž srovnávajíc a utvr-

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. (Gekrönte Preisschrift.) Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1876. uveřejnil Jos. Sokol r. 1876. ve „Škole a životě“ důkladnou rozpravu: „Myšlenky Karla Richtera o úkolu názorného učení.“

zujíc material, vzdělává a cvičí myšlení spolu v těch operacích, ve kterých cvičiti se mu třeba jest¹⁾).

Avšak dítě stýká se netoliko s věcmi a se zjevy přírodnými, nýbrž i s bytostmi rozumnými, totiž s lidmi, k nimž bývá v poměru rozmanitém, a v jejichž společnosti mu všeliké povinnosti *mravní a náboženské* k vědomí přicházejí; pročež měj vyučování názorné i tuto část dětských představ na zřeteli.

Všech názorů nabýváme smyly. Z toho jde na jevo, že cvik v nazírání spolu se cvičením a *vzděláváním smyslů* splývati má. Nežřetelné pojímání smyslných předmětů má svoji příčinu v necvičených smyslech dítek. Dokonale a bystře předmět pozorovati, na všechny části jeho pozorně patřiti a je srovnávati, toho ještě neumějí, k tomu třeba zvláštních úmyslných cvičení toho způsobu, jak jich názorné učení poskytuje.

Spojitosť, která se naskýtá mezi názorem a řečí, přimějíž názorné vyučování k tomu, aby také řeči náležitou pozornost věnovalo. Řeč je pojítko mezi vnějším světem a našim myšlením, duševní rukou k chápání věci; neboť slovy jmenujeme věci a představy o nich nabyté, slovy cizí představy bývají nám dopravovány a vlastní drženy; slova vyjadřují představy a vztah našeho vědomí k věcem. Kdo by tedy mohl tvrditi, že je to jednostejno, má-li představa, slovem pronesená, obsahu více nebo méně, a jaký její obsah jest? Nic není vzdělání v cestě tak, jako nedostatečnost řeči. Kdo neumí spojití pravého slova se svou představou, nebo kdo pravého významu slova domyslití se nedovede, neschopen jest vzdělavatelného poučování. Proto názorné učení, aby cíle svého došlo, má také *řeč dítek vzdělávati*, děti v jejím užívání cvičiti, a slovům, jimiž promlouvají, náležitý a hojný myšlenkový obsah podkládati, aby se schopnými staly nejen poznati přírodu, nýbrž i rozuměti lidským myšlenkám.

Úkol názorného učení záleží tedy *a)* ve cvičení názorů představ, oboru myšlenek), *b)* ve vzdělávání smyslů, *c)* ve vzdělávání řeči dítěte, a poněvadž prvý úkol opět ve třé rozpadá, vychází z toho všeho rozdělení věcného učení názorného následující:

1. *vzdělávati dosavadní smyslné názory vůbec,*
2. *doplňovati je a rozšiřovati (učení věcné),*
3. *vzdělávati mravní a náboženské představy (vzdělávati cit),*
4. *vzdělávati smysly,*
5. *vzdělávati řeč.*

O metodě věcného učení ve třídě elementární.

Methoda věcného učení názorného a rozmluvného jest označena hlavně oběma právě uvedenými přívlastky

¹⁾ Tvoření pojmů, slučování nebo rozlučování jich v soudy, vyvozování úsudků.

jeho, jež vyzývají učitele: 1. aby učil *názorně* a 2. z názorův aby *rozmluvně* vyvozoval pojmy a soudy o něž běží. (Druhý znak týče se tedy formy jazykové.) K tomu se ještě druží, co do času oba tyto momenty předcházejí, 3. péče o *výbor a seřazení* učiva a) co do *posloupnosti všeho učiva*, b) co do *postupu hovorů jednotlivých*; konečně 4. *zření k jakosti mluvy* a) učitelovy, b) žákovy.

A) *O posloupnosti věcných hovorů v elementární třídě.*

Má-li věcné učení plnou měrou míti do sebe vzdělávací moc, která se mu přisuzuje, je třeba, aby se hovory konaly jistým, předem ustanoveným pořádkem, dle určité soustavy, kteráž má pilný zřetel jednak k zásadě od blízkého (přítomného) ku vzdálenějšímu (nepřítomnému), jednak ku mnohým ročních počasi. Z důvodu prvního učitel zapřadá hovory nejdřív o tom, co se nachází ve škole ve skutečnosti (obor názorů přímých: učebna a její části, školní nářadí, učitel a žák, tělo lidské, oděv a obuv), potom teprv o tom, co ve škole přítomno není, co tedy buď do školy schválně přineseno nebo (modelem neb obrazem) znázorněno býti musí. Z druhého důvodu hovoří o stěhovavých ptácích na podzim, o kapru před vánoční, o sněhu a ledu v zimě, o fialce na jaře, o žni v létě a pod.

Soustava, podle které se věcné učivo elementární třídy v posloupné výklady seřazuje, je hlavně dvojitá, a to: jednak *podle skupin věcí stejnorodých* (hledisko *věcné*), jednak *podle posloupnosti pojmů*, které se abstrahují z věcí různorodých (hledisko *logické*). I nezáleží tak na tom, které z obou soustav se k seřazování věcných výkladův užije, jako spíše na tom, aby se výklady vůbec jistým pořádkem seřadily. Mluvití dnes o tabuli, zítra o huse, potom o botě atd. není žádné rozsáhlé věcné učení, kteréž by soudnost žáků náležitou měrou vzdělávalo, a svědčí o nedbalosti a bezmyslenkovitosti učitele, mluvícího vždy pokaždé o tom, co mu slůva právě přinese na jazyk ¹⁾.

S hlediska skupin věcných navrhl Bernhard v. *Denzel* tento rozvrh učení věcného:

1. Školní světnice a co v ní jest.

- a) Výčet věcí ve světnici a části světnice.
- b) Kterak se věci těch užívá.
- c) Popis jednotlivých věcí dle barvy, dle podoby, dle částí, dle spojitosti částí.

¹⁾ Metodu normálnoslovnou zavrhuji i někteří znamenití didaktikové i němečtí, zejména Dittes, také proto, že podřizuje učení věcné učebě čtení a psaní, předvádí žákům různé věci beze všeho pořádku logického.

- d) Z čeho jsou jednotlivé věci.
- e) Srovnávání věcí mezi sebou.

2. Škola.

- a) Účel školy; učitel, žák, spolužák.
- b) Výčet věcí, kterých jest ve škole třeba k učení (učebných pomůcek); kterak se jich užívá.
- c) Viděti, slyšeti, mluvití. — Prostředky, spočívající v člověku samém, kterýmiž nabývá vědomostí.
- d) Kterak se mají chovati žáci v příčině učení, kterak k učiteli a ke spolužákům.

3. Lidské tělo po jeho znacích vnějších.

- A. Části lidského těla zhruba: hlava, paže, nohy, trup. Kterak se užívá: a) hlavy, b) trupu, c) paží, d) nohou.
- B. Části těchto hlavních částí: a) hlavy, b) trupu, c) paží, d) nohou.
- C. Potřeby lidského těla, aby bylo živo a zdrávo: potrava, oděv, spaní, cvik.
- D. Povinnosti, kterak pečovati o zdraví a sílu těla.

4. Poměry domácí a rodinné.

- a) Život rodinný. Otec, matka (rodiče), bratři, sestry; čeleď.
- b) Činnost a povolání otce a matky, péče rodičův o děti, z níž plynou povinnosti dětí k rodičům.
- c) Vespolečné povinnosti bratří a sester.
- d) Povinnosti dětí k čeledi.

5. Dům (rodný).

- a) Vnější podoba domu. Vniterní části jeho. — Spojitost částí těchto.
- b) Podrobnější rozdělení domu; co bývá ve světnici, v kuchyni, ve sklopě a j. Jmenování věcí, rozdělení jich podle látky, znaky a užitek jejich, srovnávání a rozeznávání jich.

6. Město (ves).

- A. Stavení. Různé rozdělení jich a) dle věku, b) dle velikosti, c) dle úhlednosti, d) dle účelu.
- B. Obyvatelé domů: a) dle věku, b) dle živnosti: rolníci, řemeslníci, obchodníci a j. Člověk potřebuje člověka; plynoucí z toho vespolečné povinnosti; c) dle jmění chudí, zámožní, bohatí; plynoucí z toho povinnosti; d) dle tělesné statečnosti: zdraví, nemocní.
- C. Kostel: a) znaky, b) účel.

7. Zahradá.

- A. Popis zahrady zhruba : a) Jmenovati věci v zahradě. b) Ohrada.
c) Srovnávání a rozeznávání věcí v zahradě.
B. Podrobnější popis zahrady, a to : a) stromů, b) keřů, c) zelin,
d) květin : jmenování jich, části a účel jich, nazírání na
jejich znaky, srovnávání a rozeznávání.

8. Louky, role, vinice.

- a) Louky a role.
b) Vinice.

9. Les.

- a) Znaky.
b) Užitek lesních stromů.
c) Zvěř. Užitek a škoda ze zvěři. Myslivec. Honba.

10. Hory, pahorky, doliny.

11. Voda — pramen, potok, řeka.

12. Okolí. (Opakování.)

13. Zvířata.

- a) Pojem.
b) Popis některých zvířat, zejména : koně, krávy, ovce (boránka),
vepře, osla, psa, kočky, lišky, myši, krysy, krtek, zajíc,
jelena, slepice, husy, kachny, holuba, čápa, vrabce, vlaštovky,
skřivana, drozda, slavíka, kukačky, vrány, křikavce, kanárka,
štítky, žáby, užovky, úhoře, parmy, sledi, pavouka křížáka.

14. Nebo — oblaky, měsíc a hvězdy.

- a) Nebe, zdánlivá podoba a barva jeho. — Oblaky, jejich
barva, podoba.
b) Slunce.
c) Měsíc.
d) Hvězdy.

15. Proměny v přírodě: časy denní a noční.

- A. Časy denní: jitro, poledne, večer, noc.
a) Jitro. Svítání, zora, východ slunce. Modlitba díky za
blahý spánek. — Snídaně, práce, jít do školy v pravý čas.
b) Poledne. Postavení slunce, oběd. Bůh dává pokrm a
nápoj, modlitba. Střídmost v jídle a pití.
c) Večer. Západ slunce, červánek večerní. Soumrak, večerní
chlád, večere.
d) Noc. Umdlenost. — Modlitba. — Spaní.
B. Časy roční: jaro, léto, podzim, zima.
a) Jaro. Vzrůst trávy a květin. — Stromy: vyrážejí a

kvetou. — Práce na zahradě a na poli. — Velikonoce, letnice.

- b) Létu. Nejdelší den, nejkratší noc, — největší teplo (horko), — bouřka, — mnohé plody dozrávají, — senoseč, obilní žně.
- c) Podzim. Dni se krátí, — tepla ubývá, poslední plodiny se sbírají, vinobraní, — lupení padá, — mnozí ptáci se stěhují.
- d) Zima. Nejkratší den, nejdelší noc, — mráz, sníh, led, — radosti zimní; spojená s nimi nebezpečí, — vánoce, nový rok.

C. Dvanáct měsíců.

16. Příroda vůbec a člověk.

- a) Člověk pánem země. (Spojitý přehled učiva předešlého.)
- b) Člověk závisí na Bohu. — Bůh pánem všeho světa.
- c) Které vlastnosti boží poznáváme, pozorujeme přírodu. Všemohoucnost, svrchovaná dobrota, všudypřítomnost a vševedoucnost. Které z toho plynou k-Bohu povinnosti.

S druhého hlediska, jež podřaduje věcné učení kategoriím logickým, rozdělil přední jeho zástupce *Grassmann* věcné učení ve 13 staří: 1. jmenování věcí; 2. celok a části; 3. číslo n. počet věcí; 4. místo, postavení, poloha; 5. světlo, barva; 6. podoba; 7. velikost; 8. směr; 9. zvuk; 10. názory hmatové, čichové a chuťové; 11. klid a pohyb; 12. spojitost věcí; 13. čas.

Záhodno jest obě soustavy právě vyložené kombinovati tak, aby se věcnému učení položila za základ soustava Denzelova a jednotlivé její skupiny aby se probíraly dle systému *Grassmannova*, při čemž není třeba šetřiti obou soustav s úzkostlivou přesností. Tak zejména soustava Denzelova může býti případně taktéž pozměněna, zřetel majíc k metodě předem názorné, potom znázorňovací: nejprve totiž vyčerpají výklady o věcech (osobách) ve škole při vyučování skutečně a stále přítomných, k nimž náleží kromě prvních tří skupin Denzelových též oděv a obuv, potom výklady o věcech (a osobách) ve škole nepřítomných, které tedy znázorňovati sluší modely (sem počítá i zo také zvířata vycpaná) a vyobrazeními, což se děje vhod pořádkem ostatních staří Denzelových; při tom může a má se v letní polovici roku školního přihlížeti k tomu, aby se jednotlivé výklady co do času shodovaly s přírodními zjevy té které části roku¹⁾.

Pro srovnání a ohlasnění věci podáváme ještě osnovu *Gräseovu*, *Ohlerovu* a *Knižkovu*.

¹⁾ K tomuto momentu pilný zřetel obrací spis *Knaussův* „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht“ (Stuttgart, 3. vyd. 1861).

Osnova věcných hovorů dle Gräfeů.

I. Školní světnice.

1. V celku, potom pojmenování částí; 2. věci ve škole, jak se nazývají a k čemu slouží; 3. vlastnosti předmětů (jejich podoba, barva, velikost, látka).

II. Dům.

A) Dům jakožto celek a jeho části a jména jejich: 1. vyhledávání a pojmenování částí domu; 2. jmenování věcí, v domě se naskytajících, bez určitého pořádku; 3. řadění těch věcí v určité druhy, jako: nářadí, nábytek, nádobí; 4. udávání vlastností věcí při domě i v domě dle barvy, velikosti, jakož i jsou-li světlé n. tmavé, drsné n. hladké, průhledné n. neprůhledné, a látek, ze kterých jsou; 5. počítání částí domu i věcí v domě do desíti; 6. poloha a tvar částí domu a věcí v domě (udávati, které věci v poloze svislé a p., které kulaté, hranaté a j.).

B) Části domu a věci v něm podle užítku: 1. Domy dle účelu (nájemný, selský a j.); 2. účel různých částí domů (obydlí a j.); 3. účel věcí v domě.

C) Vznik domu a věcí, v domě se naskytajících: 1. dům a jeho části (stavivo, řemesla při stavbě a nejdůležitější nástroje); 2. opakování prvního i druhého a zvláštní zřetel k ohýbání slov, zvláště sloves.

D) Náзорný výklad o pojmech účelu, prostředku, majetku a j. v., vycházejíc ode vnějšího tvaru domu a věcí v něm.

III. Obyvatelé v domě.

A) Pozorování obyvatelů domu, výčet bytostí živých, v domě žijících lidí, zvířata. Pozorování zvířat podle tvaru těla, způsob jejich života, užítok i škoda; jejich činnost. Člověk podle těla; rozdíl mezi tělem lidským a tělem zvířecím.

B) Člověk podle duševních vlastností: 1. Přednost člověka před zvířetem dle duše, povahy. 2. Zvláště jeho řeč. 3. První poznávání člověka vnitřního (stavy a činnosti duševní). 4. Konání lidská: co člověk může činiti, co má a co nemá, co dobré a co zlé.

C) 1. Pospolitý život lidí v domě; 2. užitek i potřeba jeho; 3. rodina, členové její; 4. podmínka života veřejného (podřízenost). 5. Čím dobrý život rodinný možný (láskou, slušností, čistotou, přívětivým zacházením se služebními).

IV. Potřeby obyvatelů domu.

1. Potřeba obydlí a náležitého zřízení jeho; 2. potřeba zvířat domácích; 3. potřeby k zachování života (pokrm, nápoj, oděv a obuv, spaní, pohyby, čistota), věci k pohodlí a k ozdobě sloužící. 4. Kterak může člověk potřebné si zjednat (práci, dědičtím a j.); 5. vděčnost dětí k rodičům.

V. Okoli domu; bydliště a okoli jeho.

1. Zahradá a co je v ní. 2. Bydliště: ulice, náměstí (n. návsi), budovy veřejné, pomníky. 3. Okoli bydliště (pole, louky, lesy, co na nich jest a se koná); rovina, pahorek, údolí, voda, pramen, řeka, rybník, a co bývá na vodě. 4. Zjevy přírodní: mlha, oblak, mračno, déšť, sníh, kroupy, led. 5. Nebe: slunce, měsíce, hvězdy, noc, roční počasí. —

Ohler rozřadil věcné hovory rovněž v patero skupin: 1. Škola, věci v ní a u ní; 2. tělo lidské; 3. rodný dům; 4. bydliště; 5. příroda.

I. Škola, věci v ní a u ní: *A*) Vyčítání a správné jmenování a pořádání věcí ve škole a u školy: 1. bez bližšího určení; 2. určování věcí těch *a*) dle čísla, zdali jedna nebo více do čísla 10; *b*) dle látky, ze které jsou; *c*) dle polohy (nahore, v pravo a j. v.). *B*) Užívání věcí (u stolu sedíme, píšeme, věci na něj kladome). *C*) Popisování věcí. *D*) Srovnávání a rozlišování věcí (na př. tabule a tabulka).

II. Tělo lidské: *A*) Vyčítání a správné jmenování částí těla: 1. bez určení; 2. s určitým udáním *a*) čísla, *b*) místa, kde jsou. *B*) Užívání hlavních částí těla. *C*) Popisování hlavních částí těla: 1. Díly hlavních částí těla lidského: *a*) vyčítání a správné jmenování dílů hlavy; *b*) užívání těchto částí; *c*) popis částí hlavy; *d*) podobný postup při ostatních částech těla. 2. Patero smyslů. 3. Potřeby těla lidského.

III. Rodný dům: *A*) 1. Vyčítání a správné jmenování a pořádání vnějších částí domu *a*) bez určitého pořádku, *b*) udávání čísla, poloh a látek, ze které jsou. 2. Užívání těchto částí. 3. Popis jejich. 4. Poznávání částí těch. *B*) Vnitřek domu: 1. Vyčítání, správné jmenování a pořádání hlavních částí v domě (přizomek, chodba, sklep, kuchyně, pokoj, komora, schody, po případě také poschodí a půda). 2. Jmenování a pořádání věcí v obydlí (stolice, kama, stůl, skříň, postel a j.). 3. Užívání těchto částí a věcí. 4. Jejich popis. 5. Srovnávání věcí těch. 6. Obyvatelé domu (otec, matka, děti, rodina, čeleď).

IV. Bydliště (město nebo ves): *A*) 1. Vyčítání, jmenování a pořádání nejdůležitějších budov v bydlišti. 2. Domy dle užívání, popis domů některých, srovnávání domů některých. *B*) Ulice a náměstí (po případě návsi), jmenování a pořádání jich, orientování v ulicích, popis a srovnávání ulic a náměstí. *C*) Obyvatelstvo. Rozdělení jeho dle věku, zaměstnání, stavu (představení, podřízení, vrchnosti); popis některých zaměstnání obyvatelů, srovnávání různých zaměstnání.

V. Příroda: *A*) Rostliny: Vyčítání, správné jmenování a pořádání věcí v zahradě (stromy, kofo, zeliny, květiny). 2. Užívání některých rostlin. 3. Popisování rostlin zahradních. 4. Srovnávání některých rostlin. *B*) Louka, pole, vinice: 1. Vyčítání, správné jmenování a pořádání věcí na nich. 2. Užívání jich. 3. Popisování a 4. srovnávání jich. *C*) Les: 1. Jmenování věcí v lese; 2. užívání jich; 3. popis lesa; 4. srovnání některých stromů lesních. *D*) Zvířata: 1. Vyčítání zvířat v domě, za-

hradě, lese, ve vodě; 2. užitek zvířat; 3. popisování a 4. srovnávání kterých zvířat. E) Nerosty: 1. Jmenování nejobecnějších, 2. užitek nerostů, 3. popis zhruba, 4. srovnávání některých (na př. olova a stříbra).

Václ. Knížek navrhuje ve své „Methodice vyučování v první třídě škol obecných“ tento rozvrh věcného učiva: I. Škola (jeden měsíc). II. Tělo lidské (jeden měsíc). III. Dům otcovský (dva měsíce). IV. Příroda (čtyři měsíce). V. Domov n. bydliště (dva měsíce).

B) O názornosti učení věcného.

Při věcném učení jest učiteli vždy a stále míti na vědomí, že se konati má pokud nejvíce možná názorně. Proto učitel dává žákům nazíratí:

a) pokud možná na věc samu, dává jí z pravidla přednost před jakýmkoli jejím zobrazením¹⁾, tělesnému modelu jejímu před obrazem plošným, kolorovanému obrazu před nebarevným nebo před pouhým výkresem²⁾;

b) pokud možná (zvláště kdo toho potřebí a kde radno), všemi smysly³⁾

c) tak, aby každý jednotlivý žák na věc dobře mohl nazíratí.

Lze-li ukázati věc samu, netřeba pomůcek, přímý názor nahrazujících, jako jsou modely a obrazy. Přechasto však nelze žákům ukázati věc, kterouž mají poznati, nebo je uvéstí před věc, aby nazírali na ni samu; třeba se postarati o to, aby se nedostatek názoru přímého poněkud aspoň nahradil názorem nepřímým. Účelem obrazu jest upoutati pozornost žáků k věci vyobrazené a vzbuditi pro ni interes neboli zájem, a v té příčině konává dobrý obraz službu lepší, nežli by konala skutečná věc, vyňatá ze spojitosti s věcmi jinými; neboť dobrý obraz předvádí věc v jejích vztazích k věcem jiným. Lépe poslouží ve škole dobrý obraz kočky, ana chytá myš, nežli názor na živou kočku samu, kterýž by pozornost žáků spíše rozptyloval.

¹⁾ Vyučitelé žáky ze školy, aby na předměty a úkazy nazírali, bývá toliko výjimkou možná, i když předměty a úkazy ty jsou na blízku a na snadě. Vyučování pod širým nebem a učebně vycházky kteréhokoliv druhu jsou u nás pohřbchu posud zbožným přáním na papíře!

²⁾ Nicméně náleží ovšem přednost dobrému obrazu před chatrným modelem, srovnávanému a pěknému výkresu před kolorovaným obrazem chatrným.

³⁾ „Smysl jistě vědomostí základ; proto všeho vlastními smysly pochycovati, co možná. Že pak čím do více smyslů něco vtlačeno jest, tím jistěji představa se rodí a tím povnějí utkví, budiž všechno pojímáno smysly, kolika jen můžes: samozřením, samohmatem, samochutí atd., t. j. viděním, hmatáním, chutnáním, čicháním, slyšením. Poněvadž smysly naše prýtoky jsou, jimiž známost věcí do mysli vplývá, čím více jich užíváno, tím hlouběji učení zakořeniti se musí; proto všecko smysly vlastní, stále, všelikým způsobem.“ (J. Am. Komenský „Didaktika analytická“ překladem Fr. Zoubka.) — Viz i Lindnerovy „Hovory psychologické“ v Paedagogii, II. roční, zejména stat VI. str. 116. a násl.

Učební prostředky věcného učení názorného hoví účelu svému a šetří zraku žáků tím více, čím větší jest měřítko, v němžto předměty jsou vyobrazeny; v příčině obrazů pro počáteční učení, které představují několik předmětů stejnorodých, máme zřetel k tomu, aby každý předmět hodně zřetelně vynikal, aby mezi jednotlivými předměty byl správný poměr velikostí, aby případným skupením předmětů a případným užíváním rozličných barev vznikaly názory správné.

K názorným pomůckám, kterých se v našich školách obecných nejhojněji užívá, náležejí tato díla obrazová:

Herrmannovo Názorné vyučování v obrazech. 86 kolor. tabulí. Vydání české v Praze u Fr. Tempského. 6 zl. 66 kr.

Leutemann, Dvanáct obrazů zvířat, 10 zl.

Hölzlovy nástěnné obrazy pro názorné vyučování, vydané podnětem „První učitelské jednoty vídeňské,“ velikost obrazů 140 : 92 cm. Cena každého obrazu (na silném papíře s obrubou plátěnou) 2 zl. 50 kr. Nákladem Edvarda Hölzla ve Vídni a v Olomouci¹⁾.

Janského nástěnné obrazy zoologické č. 1. až 50. (Sbírka tato právě vychází nákladem K. Janského v Táboře) po 50 kr.

Jehličkův Světozor, obrazy k názornému vyučování, 9 svazků. Nákladem Kobrovým v Praze.

(c) O postupu jednotlivých hovorů věcných.

Každý hovor věcný konáme dle jisté osnovy. Dříve než se pustíme do některého oboru, přesvědčíme se, které představy žáci z toho oboru již mají. Zapřádejme tedy napřed *hovory přípravné*. Obsah a postup hovoru přípravného jest nahodilý, a dětem se dopouští, šetříc pravidel kázně, prosloviti své vědomosti a zkušenosti o věci, na niž nazývají. Učitel při tom bludné soudy žákův opravuje nebo jinými žáky dá opraviti, pilně toho dbaje, aby inluva žáků byla správná. Zatím, co se konal hovor přípravný, ukojil se *empirický zájem* žáků, jejich zvědavost; děti si vše neb obraz její zhruba prohledli, „okoukali“, a učitel přistoupí k *hovoru řízenému*, na jehož obsahu i postupu domácí přípravou byl se napřed ustanovil, a takto zaměstnávají jejich *zájem intelektuální* (zájem rozumový).

Jest-li vše zobrazeno v určité situaci (na př. zvíře v určitém postavení nebo pohybu a s určitou stafáží²⁾), přípravný hovor koná se vhod rozbořením situace a stafáže, čímž in-

¹⁾ Příruční barevné vydání obrazů těchto pro učitele a žáky: I. Jaro. II. Lét. III. Podzim. IV. Zima. Velikost 38 : 28 cm. Cena každého obrazu 10 kr. K Hölzlovým obrazům napsal A. Macháš výklad pod názvem „Učivo k názornému vyučování v prvních ročních školách národních.“ Čtyřero sešitů: I. Jaro. II. Lét. III. Podzim. IV. Zima. Ve Vídni a v Olomouci.

²⁾ Stafáž (staffage) nazývají se v malbě obrazy předmětů vedlejších, kteréž malíř uvádí na oživení obrazu. Jakož bývají stafáže na obrazech krajín

teres empirický se ukojí a mysl žáků soustředí v předměť, o nějž běží.

Uvádíme za příklad určité situace a stafáže obrazu zvířecího první dvě odstavky výkladu „Pes na řetěze“ k šestému obrázku prvního listu „Světa v obrazech“ od Pavla Jehličky; učitel by jej ve třídě elementární vzdělal z veliké části dialo- gicky, tu a tam by užil i díkce poněkud jiné.

„Ostražitý hlídač celého hospodářství leží před budkou, svým to obydlím; od žlutého obojku, který jemu kolem krku volně jest otočen, začíná se řada kroužků, v silný řetěz spojených; poslední zavěšen je pevně na skově a poutá tak ubohého psa stále k jeho dřevěnému domku. Jen co obnáší délka řetězu lze jemu se pohybovati, a to věru jest velmi málo svobody.

Že se mu ostatně zle nevede, a že hladu netrpí, vidíme na obry- zených kostech vedle budky; nedávno vstal od hodování a uložil se právě přede vchodem na věch slámy z boudy čnějící.

To místo si zvolil, protože takto snad nejlépe může pozorovati, kdo hlavními vraty do dvora vchází, a to je jeho hlavním úkolem i když jest na řetězu. Jakmile spatří neznámého člověka, vztýčí se, mocně zaštěká a tak svému pánu dává o každém přichozím vědomost. Když počíná býti večer, tu tento pozorný hlásný bývá puštěn s řetězu a běhá celou noc, a běda pak cizinci, kterýž by mermomocí chtěl se dobytí do dvora. Zakusil by ostrých zubů bdělého, věrného a silného hlídače.“

Podobným způsobem lze při názorném výkladě o kočce vyházeti od upozornění na situaci, v níž kočka jest vyobra- zena, na př. (jako na obraze Leutemannově¹, ana běží za myší, neb ana sedí pije mléko¹).

Počátek hovoru řízeného může se diti vhodně stručným opakováním některého učiva předchozího, novému učivu příbuz- ného, a potom se přikročí k vlastní analýsi názoru.

Dávajíc žáku na některou věc nazíratí, přivádíme mu vhodnými otázkami na vědomí jednodušší představy neboli znaky, jejichžto soubor činí složenou představu o věci, která je právě přívodem těch kterých pocitů smyslových. Učitel tedy hotovou přítomnou představu složenou (skupeninu neboli srost- línou) rozbíráje v její znaky, vede si *methodou rozbornou* nebo *analytickou*²); jelikož pak sobě při tom počíná tak, že při-

nebo budov rozličné postavy lidské nebo zvířecí, lze na obrazech zvířat sta- fáží jmenovati vyobrazení jiných předmětů, charakterisujících životní poměry a způsob živobytí toho kterého zvířete.

¹) Škoda, že skutečností nedošla pěkná myšlenka vydati ve způsobě velikých kolorovaných obrazů s českým textem pro názorné vyučování Spakto- rovy obrazy k bajkám Hayovým, které Štulc pod názvem „Padesáte bajek“ vydal po česku.

²) Ze skupeniny představ vyvinuje řadu: ze představ, složené dle zá- kona současnosti tvoří představu sdruženou dle zákona posloupnosti. To činí

hlíží hlavně k těm znakům, které jsou přítomné věci se všemi jinými věcmi téhož druhu společny, odtahuje (abstrahuje) ta-kořka znaky ty od ostatních, k podstatě věci nenáležících, říká se didaktickému výkonu tomuto též *abstrakce*. S prospě-chem koná se abstrakce nazíráním na dvě věci téhož druhu nebo téhož rodu zároveň, aby shoda společných znaků druhových nebo rodových byla tím patrnější. *Methodou soubornou (synthetickou)* neboli *determinací* vpravujeme pojem, postupujice od jednodušších představ přidáváním znaků ke složitějším. Při tom předpokládáme u žáka pokaždě větší nebo menší počet pojmův, abstrakcí nabytých, které potom jakožto znak po znaku mají v mysli žákově srůsti v pojem nový. O takovém pojmu učitel nikdy tak přesně nemůže se přesvědčiti, jest-li obsahem i rozsahem dosti správný, jako o pojmu abstrakcí vzniklém, který opírá se o jistý počet názorů, jest i mnohem živější nežli pojem determinací; pročež vpravujeme žákům potřebné pojmy determinací jen tehdy, když to abstrakcí z názorů není možno.

Konáme-li na počátku každého výkladu po přípravném hovoru *analýsi* neboli *rozbor* věci neb obrazu jejího jakožto skupiny představ způsobem doptávacím, přichází při vyptávacím opakování toho, co žáci abstrakcí byli poznali, k platnosti metoda *synthetická* neboli *souborná*, a potom vedeme žáky k tomu, aby vše nově poznanou srovnali s některou jí podobnou, o které slyšeli dříve; k oběma momentům předchozím přistoupí tedy *srovnání* n. *synkrise*.

Trojího momentu toho žádá Komenský v Didaktice analytické; klademe zde do slova tři odstavky její dle příkladu Zoubkova: „Sluší pozorovati co nejpejněji, že části každé věci ukazovány, pozorovány a poznávány býti mohou a bývají způsobem trojím: 1. rozkládáním, 2. skládáním, 3. srovnáváním s jinými. Na př. hodiny, z kolika a kterých částí se skládají, nemůžeš jinému vyložiti dříve, nežli před jeho očima hodiny v jejich části rozložíš a různé části zase v jedno složíš, konečně pak několikory hodiny mezi sebou srovnáš a vyzveš, aby pozoroval, co ty neb ony mají zvláštního, proč to neb ono jinde chybí nebo jinouci jest. Z toho jde, že je trojí způsob, každou věc dle všech její vnitřních částí vykládati a v pravé světlo stavěti: rozkládací, skládací a srovnávací, jež řecky nazýváme *analýsi*, *syntesi* a *synkrisi*. O nich nejpravdivější budou základy tyto: 1. *Části každé věci analýsi bývají poznávány*; 2. *dokonaleji však bývají poznávány přibráním synthese*; 3. *nejdo-*

každý učitel, ukazuje a vykládáje: vzdělaný, obratný, svědomitý učitel vyvinuje ze skupeniny řadu napřed již promyšlenou, řídí se jednak pravidly logickými, jednak téžavé myslí dítek náležitou měrou hově, tu v azdu jí beru, tu zase rozmanitostí výkladu vůli jí dáváje, aby záků svých nenudil a nennavoval.

konaleji konečně přibráním nad to synkrise¹⁾. — Trojí je tedy metoda rozumová, t. j. cesta přiváděti rozum k světlu: rozborná, souborná, srovnávací.

Rozdílnost vlastně je tu: *Rozbor* počíná od celku složeného (sotva zajisté jest mezi věcmi něco tak prostého, aby se neskládalo z částí stejných nebo nestejných) a přestává částicemi nejmenšími, nejprostšími. *Soubor* naopak počíná při částicích nejmenších a nejprostších a končí nejsložitějšími, celou nějaké věci soustavou. *Srovnávací* pak srovnává celé s celým, části s částmi vedle sebe, při čemž jest pravdivé, že věci postavené vedle sebe jsou nejzřejmější. — Užívání těch metod je společné, mají-li věci veskrze jasně a zřetelně býti poznány; neboť vše před zrakem mysli rozebrati jest rozumění počátek, složiti ji zase rozumnosti pokrok, srovnati ji se všemi jinými téhož rodu rozumu dovršení.²⁾

Věcný hovor (pokud se sám již obsahem svým netýče pojmů mravních) zakončuje se z pravidla *momentem ethickým* obyčejně ve způsobě krátké povídky, poučující dítky, která se mají nebo nemají chovati v příčině těch předmětův, o kterých jednal výklad předchozí; povídka taková nesmí však zvrhnouti se v plané moralisování.

Za příklad uvádíme, že *Jos. Sokol* ve svém „Věcném učení“ (I. díl: Domácnost) zakončuje výklad o věcech ve škole povídkou o žácích kazisvětech, výklad o věcech v pokoji povídkou o zradle, které Vojtiška prve haňdlo, potom pro čistotu chválilo, výklad o kuchyňském nádobí dřevěném povídkou o čistotné Růžence, výklad o nádobí hliněném a porcelánovém povídkou o nepozorné Kačence, výklad o oděvě povídkou o útrpné Pavlince, výklad o mýdle, svičkách, oleji, sirkách povídkou o neopatrném Bedřichu, výklad o peněžích povídkou o malém Benjaminu, jenž dal za sprostou pišťalku všechny své peníze a pod.²⁾ K povídkám druží se vhodně říkadla, hádanky, krátké básničky, zvl. písně.

D) O jazykové formě učení věcného.

Dle užívání jazyka i věcné učení jest na nižším stupni obecné školy převahou sice *rozmluvné* (dialogické), částečně však i *přednášecí* (akroamatické).

Rozmluvné metody užívá se ve škole obecné vůbec z pravidla pouze forma *tázač* (katechótická), a to jednak tak,

¹⁾ V Didaktice analytické uvádějí se tyto tři zásady pod čísly XCVII. — XCIX.

²⁾ Krátké povídky, hodící se k účelu právě řečenému jsou: *Jos. Sokola* Zrnečka do srdečka, *Křišť. Schmida* krátké povídky, zčeštěná V. Pečirkou a j.

že se učitel žáků jednak *doptává* toho, co chce ve vědomí jejich vyvoditi¹⁾, jednak *vyptává* se jich o tom, čemu již učil, aby se přesvědčil, zdali se tomu žáci naučili²⁾; přednášecí způsob má ve věcném učení platnost tam, kde se učitel těch poznatků, o které mu právě běží, ani rozbořením názoru ani z posavadních zkušeností žáků doptati nemůže, tak že mu nezbyvá než podati je žákům hotové; důležitou formou toho způsobu jest *vypravování*, kterým učitel, aby zajímavost učení zvýšil, často nahrazuje popis.

Co se týče druhých otázek, učitel varuj se užívati bez potřeby otázek *výrokových (verbálních)*³⁾, jimiž se soudnost málo probouzí. Čině tedy z pravidla otázky *doplňovací*, žádá na žácích vždy odpovědi ve větách úplných. Dítě ovšem ještě neví, co jest věta; proto bylo by pošetilé vyzývati je k úplné odpovědi rozkazem: „Odpověz celou větou!“ nebo podobným. Stačí říci: „Řekni to celé!“ nebo kde třeba, žádanou odpověď dítěti předřikati nebo dáti předřikati žákem jiným⁴⁾. — Velice platným prostředkem rozvázati dítkám v elementární třídě jazyky jest opakování daných odpovědí zvláště důležitých a naučených říkadel celou třídou sborem; *sborovým mluvením* ostýchavé dítě se osmělí, zajikavé nebo koktavé mluvu si vytříbí, pozornost a zájem jednotlivců se osvěží.

Co do slohu rozeznávati lze věcné učení *popisné* a věcné učení *vypravné* a *básnické*, kteréž obojí sprostředkuje spojení učiva popisného s duševním životním dítěte a hovoří poetickému jeho na přírodu nazírání, jímž dětská obrazivost i neživotné bytosti oživuje a zosobňuje; a kdožto *popisné* učení názorné vzdělává hlavně rozum žáků, *vypravné* a *básnické* pomáhá vyšší měrou slechtiiti také jejich *obrazivost* a *cit*.

Popisnými výklady, konají-li se ovšem dialogicky, vzdělává se jazyk žákův, odpovídajících jednotlivými větami k jednotlivým otázkám učitelovým, hlavně co do správnosti grammatické; vyprávěcí výklady působí pak zároveň větší měrou v jejich budoucí vzdělání slohové, vyzývajíce je, aby sledovali, na mysl se vybavili a obnovili řady myšlenek obsahem spojitých, jejichžto posloupnost pamatovati sobě lze mnohem snáze, nežli všípiti si v paměť osnovu popisu, poněvadž při vypravo-

1) Otázky *heuristické* (hledací).

2) Otázky *opakovací* a *zkoušecí*.

3) Dle Lindnera „*rozhdovací*“.

4) Nechutnou rozvláčenost spatřovati lze v důsledném odpovídání úplnými větami leda teprve na nejvyšším stupni učení školního. Odvykáme žáky odpovídati úplnými větami teprve tehdy, když víme, že i paměť i jazyk jejich jsou již s dostatek vycvičeny, aby uměli v delších odpovědích svých úplnou otázku učitelovu věrně opakovati. Posavadní moje a mých kolegů zkušenost zatím svědčí, že i ze žáků I. ročníku učitelského ústavu rok co rok jistý počet paměť a jazyk tou měrou vycvičeny nemají.

vání řada myšlenek je pevná, přirozená, podmíněná posloupným průběhem děje, jehožto částečné momenty plynou jeden z druhého.

Nelze ovšem na dětech žádati, aby nám povídku, byť i kratičkou, hned opakovali celou, když ji byli slyšeli jenom jednou, nýbrž pomáhali jim jest otázkami. Jest-li povídka dobrá a mládeži zajímavá, děti uslyší rády dvakrát i vícekrát, což se může dít i v různých hodinách; taková povídka stojí také za to, aby se jí učitel naučil slovo od slova nazpaměť, aby žáci, slyšíce pokaždé týž text, tím spíše si ji vštíplili v paměť. Takto podaří se konečně většině dítek povídku samostatně opakovati.

Ze přesnosti, kterou mládež dává vypravování před popisováním, vyplývá pravidlo, kterým se řídívali obratní učitelé i dobří pro mládež spisovatelé, *dávají totiž i popisům druhdy (ne vždy!) formu vyprávěcí, čímž vynikají popisy genetické.*

Seznámivše žáky s tělesnými znaky zvířete některého popisným slohem a methodou hovornou, dobře učiníme, vylišíme-li způsob živobyti jeho slovem vyprávěcím; někdy však i samému popisu těla podle jednotlivých částí jeho dáti lze formu vyprávěcí¹⁾.

Věcné výklady oživujeme mimo to ještě rozličnými plody básnickými dílem prstonárodními, dílem umělými, pokud se mládeži hodí, majíce do sebe hodnotu pedagogickou a esthetskou, zejména říkadla, hádanky, písně a popěvky prstonárodní, i kratší básně umělé, složené duchem dětským (od K. Vinařického, Fr. Douchy, V. Štulce a mn. j.).

Že sluší plodů prstonárodní poesie při elementárním učení užívati co nejhojněji a dětem je vštěpovati, aby tradiční poklady národní literatury školou národu zachovány zůstaly, k tomu dává učitel pokyn I. díl čítanky, jenž obsahuje kromě umělých básniček dětských od K. Vinařického, P. Jehličky a j. zvláště říkadla a hádanky.

K výkladu o kočce přidružení lze prstonárodní hádanky („Kdo přede a přede, a přes nic nenapřede?“ nebo „Ktorá předlema přede bez přeslice?“), básničky „Macík“ od V. Štulce („Macíčku, jaký pak zvyk to máš...“), „Čistotná kočička“ od Douchy („Kočíčko, aj pověz...“), „Mlsná kočička“ od Douchy („Pod kamny seděla...“), „Kočíčka a ptáček“ od F. A. Hory („Byla jedna kočička“), „Kofuta“ od Vinařického („Kofuta, teď vám jméno dám...“).

K popisu psa přidružení lze Sokolova vypravování o pacholíkovi (v. Zákl. a věcné učení, str. 251.), Tesařovu povídku „Pes na tetěze“, Štulcovu básničku „Chlupec a psík“ a p.

E) Jaká má býti mluva učitelova při věcných hovorech.

1. „Učitel řečí svou k žákům se sklouň“, velí Komenský, kterýžto požadavek jeho nikde nemá platnosti větší, nežli u dítek nejučtlejšího věku školního. Jinými slovy proneseme jej takto: Učitel užívej, mluvě se žáky, řečí dětské, šetřo spočátku,

¹⁾ Viz toho pěkný příklad na Sokolově výkladě o koni na str. 64. a násl.

pokud toho třeba, i mateřského nářečí nebo podřečí jeho, ale nehově zbytečně jeho chybám a nesprávnostem.

Řeč dětská liší se od řeči dospělých vzdělanců netoliko menší zásobou slov (zvláště pro označování pojmův abstraktních), nýbrž i jednoduchostí vazeb slovních a větových. Věty řeči dětské bývají krátké, spojení jejich z pravidla parataktické, pořizované nejčastěji spojkou *a*; o slučování jich přechodníkem nevědí dítka nic¹⁾.

S řečí dětskou má se učitel seznámiti pozorováním dítek a čtením knih, od dobrých znatelů dětí pro děti sepsaných.

O mluvě, jakéž učitel má užívati při hovorech věcných v elementární třídě, dlužno ještě připomenouti, že má býti prostá zbytečných názvův vědeckých (terminův technických), na něž jest na vyšších stupních, kdy se učí žáci ve zvláštních hodinách realiiu, dosti času.

Učitel přestávaj tady v elementární třídě po většině na té zásobě slov, již užívá lid, užívaje vědeckých názvův jen potud, pokud se bez nich obejít nemožno neb aspoň nosnadno, jako jsou slova: *trup*²⁾, *vrchol* (u *krychle*) a j.³⁾

2. *Mluva učitelova budiž sice dětská, ne však dětská, prostonárodní sice, nikoli však sprostá, neboť dítě z lidu má si znenáhla osvojití mluvu dospělých vzdělanců. Proto rozšafný učitel elementární třídy neuzívá bez potřeby a nad míru slov zdrobnělých, ani slov, náležejících dětské řeči výhradně, jako bacat, bobó, činany a j.; proto nebere bez potřeby do úst slov a řeči, jinžto vzdělanci pilně se vyhýbají, jako: táta, dědek, čumět a j. Zdrobnělých slov na počátku prvního roku školního užívati se smí, ale ne měrou přílišnou a nad potřebu. Spočátku mluvíme o kočičce, později o kočce: hovoříme o čistotnosti kočičky, ale o kočce, ana ptáčky chytají škodí.*

Pokud užívati smí provinciálistů, viz na str. 12.

3. Učitel budiž toho bedliv, aby se za jeho výkladu věcného vyskytovala nejen slova rozličného druhu, nýbrž pokudkoli nenuceně, totiž bez násilí, která by se činila vhodnému výboru učiva, nejvíce možná, *rozmnitě tvary* některých slov, někdy také *některé důležitější a běžnější jejich odvozeniny*⁴⁾.

¹⁾ Na Moravě je přechodník sice u lidu v hojném užitku, ale toliko mužským tvarem jednotného čísla jakožto *transgressivus absolutus*.

²⁾ Že slova „trup“ (ve smysle těla živočišného bez hlavy a okoněho) není u lidu, viz Jungmannův Slovník. Ve známé prostonárodní báčorce o Zlatovlásce (v. Č. kn. I. díl čl. 14.) praví se: „Potom ona srovnala hlavu Jífkovu k tělu, pokropila ho mrtvou vodou, a tělo srostlo s hlavou“ atd.

³⁾ Názvů *krychle*, *těleso*, *vrchol* a j. užíváme ledu abstrahující pojmy v oáře a bodu; bylo by však nadbytkem již v elementární třídě mluviti též o hranole, jehlaně, kuželi a jiných tělesech měřických.

⁴⁾ Příkladávají o celku a jeho částech, a to zvlášt obšírně v přetčině lidského těla, Grassmann spatřuje příležitost nad jiné vhodnější cvičiti žáky

Za příklad uvádíme Sokolův výklad o celku a části, v němžto slovo část obsaženo následujícími tvary (a pády) svými: *část, části* (gen. a akk. mn.), *části* (nom. mn.), *částech*. Každý připustí, že není snadno vložiti do řečeného výkladu (ježž učitel bez toho asi na dvě lekci rozdělí) na vhodných místech (nebo rozšířením názorného učiva) i jiné ještě tvary slova „část“ i Sokolem užitě tvary v jiných ještě pádech, na př.: Kterak říkáme těmto *částem* těla? *Cím krájíme: celým nožem* anebo jen *části* nože? Jednou *částí* nůž držíme, druhou *částí* krájíme a pod.

Podobně při výkladě o částech těla lidského vyskytnou se jakožto výpadek učení mimo jiné i tyto věty: *Člověk pracuje rukama. Člověk chodí nohama. Mohu krájeti ramenoma. Klečím na kolenou. Néstí mohu něco v ruce, v obou rukou, na ramenou. Čelist jest kost. Těm kostem říkáme čelisti. V těch kostech vězí zuby atd.* Věcné učení elementární třídy, upravené s vědomým zřetelem k budoucí ušbě mluvnické, může býti zároveň půdou, v níž tkvějí zárodky mnohých pojmů gramatických, na př. pojmu o jméně podstatném, o přídavném jméně jakostném, o slovese, o stupňování příd. jmen a j.

Následujž nyní několik ukázek věcného učení v elementární třídě, vyňatých po většině z uznaně dobrých pomocných knih, s nimiž jest kandidátům učitelství již ve III. a IV. ročníku se seznámiti¹⁾.

Hovor o školní světnici²⁾.

Jsmo ve světnici školní. Kde jsme? Doma býváte také ve světnici. Kde býváte doma také? Světnici doma říká se také pokoj. Kterak se říká světnici doma? Zde ve školní světnici se učíme. Co děláme ve školní světnici? Co děláváte ve světnici doma? Nad námi je *strop*. Pod námi je *podlaha*. Co jest nad námi? Co je pod námi? Ukažte na strop! Na podlahu, na stěnu tuto, na stěnu onu! V té stěně jsou *okna*. Co je v té stěně? Ukažte, ve které stěně jsou okna! V oné stěně jsou *dvěře*. Co jest v oné stěně? Ukažte, ve které stěně jsou dvěře! Vstaňte, rozhlédněte se po celé světnici takto! Dost, sedněte! Pohlédněte na strop! Strop není světnice *celá*; strop je jen *část* světnice. Co je strop? Hledte na stěnu tuto! Stěna není celá světnice; stěna je část světnice. Co je stěna? Podlaha je také část světnice. Co je podlaha? Okna a

v pronášení správných tvarů genitivních. — *Gräfe* pojednává o původě 1. domu a jeho částech (o stavbě, o lidech, při stavbě domu zaměstnaných a nejdůležitějších nástrojích jejich) a 2. věci, které jsou v domě (o látkách, řemeslnicích, nástrojích), žádá 3. aby učitel tato dvě cvičení opakoval, zvláštění zření máje k tomu, aby se žáci cvičili užívati správných tvarů slovesních.

¹⁾ Po rozumu organizačního statutu pro ústavy učitelské ze 30. dne měs. července l. 1886, č. 6031., §. 18. a 33.

²⁾ Viz *Frankovu* Speciální metodiku (Urbánk. Bibl. paed. sv. 126. Cena 1 zl.), str. 60.

dvěře jsou také části světnice. Co jsou okna? Co jsou dvěře? *Strop, podlaha, stěny, okna a dvěře* jsou *části světnice*. Jmenujte části světnice.

Výklad o celku a části¹⁾.

a) (Pouzdro ukazují.) Co je to? To je pouzdro. — (Rozdělá je v části a jednu ukazuje.) Jest-li to také pouzdro? To není pouzdro. — (Druhou část ukazuje.) A což toto? Ani to pouzdro není. — (Obě části složí.) Jest-li to teď pouzdro? Ano, teď je to pouzdro. — Teď je pouzdro *celé*. — Řekni to tak, jak jsem to pravil. — (Opět jednu část ukazuje.) Ale to zde není pouzdro celé, to je jen *část* pouzdra. — (Při druhé části.) A to zde? To je také jen část pouzdra. — Kolik je to částí pouzdra? — I každá ta část pouzdra má svoje jméno. Jednu se říká *svršek*, druhé *spodek*.

b) (Složí obě části pouzdra.) Hýbá-li sebou pouzdro? Ne, stojí klidně. — (Položí je.) A teď? Teď leží. — Leží-li jen jedna část jeho? Leží obě části. — V kolika částech leží zde pouzdro? Ve dvou částech. — Říkáme: Pouzdro *záleží* ve dvou částech. — Anebo též: pouzdro *záleží* ze dvou částí.

c) Pouzdro leží. — Lehlo-li sem samo? Já jsem jím pohnul. Učinil jsem, aby leželo. Položil jsem je. — Položil jsem ještě jedno pouzdro. — Jest-li také ze dvou částí? Ano, jest. — Zde je jedna část, zde část druhá. — Teď obě části položím tak, aby bylo pouzdro celé. *Složím* obě části. Již jsou obě části *složeny*. — Nebudou pořád složeny. (Rozloží pouzdro jedno.) Již nejsou složeny. Položil jsem jednu část sem, druhou tam. — I při tomto pouzdře tak učiním. — Takto jsem obě pouzdra *rozložil*. Pojď sem, záku N! — Slož ty části, aby z nich byla dvě pouzdra celá. — Jak to učiníš? — Kterou část složíš s tímto spodkem? Neviš, která část k němu *náleží*. Tento svršek k němu náleží. Jiné části k němu *nenáleží*. — Z nich můžeme pouzdro složit. — Jsou zde ještě dvě části. — Náležejí-li k sobě? Proč k sobě *náležejí*? Protože z nich také složití můžeme celé pouzdro.

d) (Několik hladkých kamůnkův ukazují.) Co je to? To je *kamének*. — A to? Také kamének. — Je tu ještě několik kamůnků. Položil je na sebe. — Teď je z nich hromádka. — Kamůnky leží na hromádce. — (Zruší hromádku, ale tak, aby kamůnky zůstaly při sobě.) Nyní již nejsou kamůnky na hromádce, ale jsou ještě *pohromadě*. — (Rozdělá je úplně.) — Teď nejsou již pohromadě. — Jeden kamének je zde, druhý tam, třetí onde: jsou *porůznu*. — My jsme ve škole teď také pohromadě. — Přišli jsme sem všichni *dohromady*. — Ale nбудeme pořád pohromadě. Půjdeme ze školy. Jeden půjde sem, druhý tam, třetí zase jinam. Budeme *porůznu*.

e) (Škatuli ukazují.) Co je to? To je *škatule*. — (Vlko ukazuje.) Jest-li to škatule? Ne, ale náleží to ke škatuli. Je to část škatule. —

¹⁾ Ze „Základního a věcného učení“ (v Praze. Nákl. I. L. Kobra 1874.) od J. Sokola.

Kolik částí náleží ke škatuli? — Jedné se říká víko, druhé spodek. — Jen když obě ty části jsou pohromadě, škatule je celá.

f) (Hůlku ukazuje.) Co je to? To je *hůlka*. — Jest-li celá? Jest. — Jsou-li v ní také dvě části? Je to jen jediná hůl *celá* — jeden *celek*. — Záleží-li ze dvou částí? Záleží z jediného celku. — (Zlomí hůl.) Jest-li ještě hůl celá? Je *zlomena*. — Kdo ji zlomil? — Já jsem ji zlomil. — (Ukazuje kus.) Jest-li to hůl celá? To je jen *kus* holi. — A toto? To je kus druhý. — Mohu-li z tohoto kusu zase dva kusy učiniti? — Kterak? Zlomím jej opět. Mohu-li z tří těchto kusů celou hůl složit? — Mohu, ale bude to přece jen hůl zlomená.

g) (Po světlici ukazuje.) Zde je světlice. V té světlici já vám říkávám, co jste nevěděli. V té světlici vás učím. V té světlici se učíte. Té světlici říkáte *škola*. Jsou ještě jiné světlice; v těch se neučíte, to školy nejsou. — (Na okno ukazuje.) Co je to? Naloží-li to ku světlici? — Jest-li okno celá světlice? Okno je jen část světlice. — (Podobně o zdech, stropu, podlaze, dveřích.) — Jmenujte všechny části světlice! Tyto části všechny k světlici náležejí. Z těchto všech částí světlice záleží. Z těchto částí světlice je složena. Můžeme-li však ty části rozložit? Mohu-li jednu část postaviti sem, druhou tam, třetí zase jinam? — Ty části musí býti vždy všechny pohromadě, nikdy nesmějí býti porůznu.

h) (Nůž ukazuje.) Zde jest *nůž*. Má dvě části. Jedná se říká *želízko*, druhé *střížky*. — Jen když želízko a střížky jsou pohromadě, jest nůž celý.

i) Zde je džbánek. Zde je *dno*, to je jedna část. Zde je *ban*, zde *hrdlo*, zde *hubička* (jest-li jaká), zde *ucho*. To jsou jiné části. Jen když jsou všechny ty části pohromadě, džbán je celý. —

O vlastnostech věcí¹⁾

hovořice v elementární třídě,

1. *dáváme na rozličných věcech vyhledávati rozličné vlastnosti:* barvu, rozměry, tvar n. podobu, spojitost, povrch, chuť, později ukažme na osobách, jaké jsou dle povahy mravní a j.

Dle barvy je křída bílá, uhel černý, krev červená, sira žlutá, nebe modré, listí zelené, měď rudá, myš šedá, kohout pestrý, perlička kropenatá, některá kočka mourovatá, některý holub sivý, kanafas pruhovaný atd.

Opakujeme at děti samy povídají, co všechno znají, že je bílé, červené, černé a j.; otázky však omezujeme určitě, aby se děti daleko nerozbihaly, bez pořádku věci jmenujíce; tažme se tedy: Které tkaniny jsou nebo bývají bílé? Které znáte kvítky modré? (Chrupa, fialka, pomněnka, zvonček, len a j.) Avšak nežádejme více, nežli co děti dle poměrů svých mohou věděti. Dál at všímají si stejných barev na dvou věcech a udávají podobnost jejich, jako: máslo je žluté jako vosk, oči jsou modré jak chrpa, prádlo je bílé jako křída

¹⁾ Dle ústního výkladu prof. Vinc. Bihy, činěného kandidátkám IV. ročníku.

Tou cestou pokračujme, měřice věci; ať poznávají, co jest vysoké nebo nízké, dlouhé nebo krátké, tlusté n. tenké, široké n. úzké, hluboké n. mělké, husté n. řídké, hrubé n. drobné;

dle tvaru: okrouhlé, kulaté, hranaté, oblé, podlouhlé, špičaté, košaté, štíhlé;

dle spojitosti: pevné, tekuté; tvrdé, měkké; tuhé, křehké, pružné, ohebné . . .;

dle hmatu: drsné, hladké, pichlavé; studené, chladné, horké, teplé, vlažné; mokré, vlhké, suché . . .;

dle chuti: sladké, kyselé, hořké, trpké, slané, perné, přistádlé, nákyslé . . .;

dle místa: domácí, školní, kostelní, kuchyňské; polní, lesní, vodní, zahradní, lesní . . .;

dle látky: dřevěné, železné, sklené, rohové, koštěné, slaměné, hliněné, stříbrné, zlaté . . .;

dle času: denní, noční; jarní, letní, podzimní, zimní; všední, nedělní, sváteční; letošní, lonský . . .;

dle vztahu osobního: dětský, chlapecký, dívčí, mužský, ženský, kněžský, vojenský, myslivecký, kovářský.

Potom přistupujeme k výkladům některých vlastností mravních; vedeme dítky, aby poznaly: Kdo ve škole pozor má na učení, je pozorný; kdo slušně pozdravuje, je zdvořilý; kdo se s každým snáší, je snášlivý; kdo vše povídá tak, jak to ví, je pravdomluvný; kdo rodičům a učitelům nic nezamlčuje, jest upřímný; kdo ukládá věci na ustanovené místo, je pořádný.

2. *Díváme vyhledávati na jedné věci vlastnosti rozličné.*

Tu třeba činiti rozdíly o věcech jednotlivých a o věcech obecných. O jednotlivých říkáme: Tato kniha nebo tato kniha má jest nová, tlustá, dlouhá, široká, červená, svázaná a j. Obecně mluvíme: Kniha bývá nebo může býti nová nebo stará, čistá nebo špinavá, napsaná nebo vytištěná, vázaná nebo nevázaná a p.

3. *Vyhledáváme na rozličných věcech společně vlastnosti.*

Tu se částečně opakuje, čemu se děti dříve učily, a děti ukazujíce na př., že jehla je špičatá, ať jmenují dále, co bývá špičaté (uňž, vidlička, šídlo, hřebík, trn, páro, bodlina, roh, dráp, zobák) a j. v.

Rozmluva o lavici¹⁾.

Žáci nemohou ve škole pořádku státi; bolely by je nohy. Sedí. V čem sedí? Řekni po mně, N.: *Ve škole žáci sedí v lavicích.* Protože ty lavice jsou ve škole, říkáme jim *lavice školní.* Kterak jim říkáme? Proč jim říkáme tak? Z čeho jsou školní lavice? Kdo je udělal? Řekni

¹⁾ Viz Všeobecné učení od Jos. Růžičky (Urbánkovy Bibl. paed. sv. 98.).
Cena 1 zl. 80 kr.

po mně: *Truhlář udělal školní lavice ze dřeva.* Jsou-li lavice obarveny? Čím natrá truhlář lavice? Kterou barvou jsou natřeny? Řekni po mně: *Ty lavice jsou natřeny zelenou barvou.* Jest-li školní lavice jenom z jednoho kusu? Řekni po mně: *Školní lavice je sbíta z několika kusů.* Čím jsou ty kusy sbity? Kusům říkáme také části. Opakuj! Řekni po mně: *Školní lavice skládá se z několika částí.* Prohlédněme si ty části! Tu je dlouhé prkno, na kterém sedíte; to je *sedadlo*. Co to jest? Řekni po mně: *Na sedadle sedíme.* Tu je dlouhé prkno, na které kladete tabulku, když kreslíte nebo píšete; později budete na to prkno, na tu desku klásti papír, až se budete učit na něm psát. Na tomto prkně neboli na této desce píšete; to je *psací deska*. Co to jest? Proč se jí říká deska psací? Řekni po mně: *Na psací desku klademe tabulku, když píšeme.* Pode psací deskou je ještě jedna deska; to je *deska spodní*. Co to jest? Mezi deskou psací a spodní deskou je prázdné místo, prázdný prostor; co si do něho dáváte? Tomu místu se říká *příhrádka*. Jak se mu říká? Čím je příhrádka přehrazena? Proč jsou tam ta prkénka? Na toto prkno kladete záda, opíráte se o ně; to jest *lenoch*. Co to jest? Řekni po mně: *Zády opíráme se o lenoch.* Na toto úzké ale dlouhé prkénko kladete nohy, aby vám nevisely; kdyby toho prkénka nebylo, nohy by vám visely a bolely by vás. To je *trnož*. Co to jest? Řekni po mně: *Na trnož klademe nohy.* Lavice přední trnoživ nemají; proč? (Jsou nízké, není jich třeba; nohy dětí sáhají tu až na zem.)

Prohlédli jsme si všechny části lavice; jmenuj je ještě jednou! Řekni po mně: *Sedadlo je část lavice.* Co je psací deska? Co jest lenoch? Co trnož?

Maminka má doma také lavici. Kde jí má? Co na ni staví? Také někdo na ní sedává; kdo? Jaká je to lavice, protože ji máte doma? Má-li domácí lavice lenoch? Má-li psací desku? Má-li spodní desku? Trnož? Co tedy má? V zahradách také bývají lavice; jaké jsou to lavice? Také přes potok jsou položeny lávky. Kde je zde taková lávka? Má-li také nohy? Kolik částí má? Nač je ta lávka? Kudy by se musilo chodit, kdyby jí tam nebylo? Co by se tu mohlo dětem státi? Jak se má po lávce chodit? Co by se mohlo státi dítěti neopatrnému? Všecky lávky nejsou ze dřeva; z čeho také bývají? Jaké jsou to lávky?

Na domácí lavici maminka staví hrnce, misky a jiné věci. Proto se lavice zmaže. Co dělá maminka nebo služka, když lavice je špinavá? Čím ji myje? Jaká jest lavice pótom? Jaká lavice se vám líbí, čistá-li nebo špinavá? Jaké jsou nyní naše lavice školní? Mohly-li by se také zašpinit? Čím a kterak? Nesmíte jich špinit, ani do nich pisátkem rýti nebo jinak je kaziti.

Výklad o částech úst¹⁾.

(Opakování o částech obličje předcházejí.)

Čím ukusujete kousky chleba? Pojd', N., ukážeš, jak máš bělounce zoubky! (Učitel vybere k tomu žáka nejčistotnějšího, o němž ví, že má

¹⁾ Dle „Metodických výkladů, povídek a básniček“ z oboru

zuby čisté.) Vidíte-li zuby tohoto hošíka? (Ukazuje na zavřená ústa.) Proč jich nevidíte? Má je zakryty. Odhrnu, čím zuby má zakryty. Vidíte-li nyní jeho zuby? Jsou-li toto celá ústa, co jsem odkryl, abyste viděli zuby? Je to jen část úst. Pamatujte si: Těto části úst říká se *pysky* neboli *rty*. To jest jeden ret, a to je druhý. Který ret jest výše, pojď, N., a ukaž! Protože tento ret jest nahoře, říkáme, že je to *ret horní*.

Kterak jmenujeme tento ret nahoře? Kterak tento dole? Kolik rtů tedy máme? Jaké jsou rty dle barvy? Co rty zakrývají? Kolik řad zubů vidíte? Jaké jsou zuby dle barvy? Jsou-li zuby celá ústa? Protože zuby nejsou celá ústa, jsou jen části úst.

Co jsou zuby? Které části úst již znáte? Jsou-li zuby měkké nebo tvrdé? Jídáte také maso. V mase nacházíváte někdy také tvrdé věci; tyto věci jsou tvrdé jako zuby. Jak se věcem těm říká? Zuby jsou také kosti. Které části úst jsme již jmenovali? — Zuby vyčnívají z čehosi červeného. Jsou to *dásně*. V čem jsou zuby? Jaké jsou dásně podle barvy? Kolik dásní má každý z nás? Pod dásněmi jsou kosti. (Ukazuje kde.) V těch kostech vězí zuby. Kostem těm říkáme *čelisti*. Tuto je jedna čelist, tuto druhá čelist. Kolik má každý z nás čelistí? Jedna čelist jest nahoře, druhá dole. Protože tato čelist jest nahoře, říkáme jí *horní čelist*. Druhá čelist je dole, a proto říkáme jí *dolní čelist*. — Opakování. Jsou-li čelisti celá ústa nebo jen části úst? Které části úst jsme již jmenovali? (Nechat žáci ukazují sami!)

V ústech máme každý cosi červeného a velmi rychle můžeme tím pohybovati. Co je to? Jest-li jazyk celá ústa nebo jen část úst? Kolik jazyků má každý z nás? Té části úst, která jest nad jazykem, říkáme *patro*. Čeho je patro také část? — Opakování.

Hodný Jeníček.

Jeníček byl hodný hošík. Slyšel ve škole jmenovati části úst. Pamatoval si to. Když přišel domů, řekl tatínkovi: „Tatínku, dnes nám pan učitel povídal zas něco nového“.

„A co vám povídal pan učitel nového?“ ptal se otec Jeníčkův. — „Učil nás znáti části úst“. — „A zdali jsi si to pamatoval, Jeníčku?“

„Pamatoval, tatínku, dobře pamatoval,“ volal Jeníček. A Jeníček jmenoval části úst. Kterak to asi říkal? (Žáci říkají.) „Dobře sis to, Jeníčku, pamatoval,“ chválil tatínek Jeníčka, „a proto ti povím k tomu ještě něco nového.“ Jeníček zadíval se na tatínka. Chtěl si pamatovati všecko; proto se na něj tak díval. „Nač máme zuby?“ ptal se tatínek. Co mu Jeníček as odpověděl? (Žáci to řeknou.) Ano, tak to řekl.

přítrodopisného, zejména pro I. třídu školy obecné se zřetelem k prvé částice. Jež jakožto pomocnou knihu k věcnému vyučování pro učitele nižších tříd školy obecné sestavili *Jan Dolenský* a *Bohumír Patera*, učitelé pražští. Nakladatelé: Rohlfíček a Sievers v Praze. Cena 1 zl. — Téhož díla vyšly také díla II. a III. (pro 2. a 3. rok školní).

„Hodný hoch,“ vykládal otec dále, „šetří svých zoubků. Proto každinký den vyplakuje si ústa čerstvou vodou, aby špína v ústech nezůstala a tam se neusadila. Komu se usazuje v ústech špína, tomu z úst zapáchá. To jest velmi ošklivé, a nikdo nechce ani mluvit s takovým hořítkem nečistým. Také si zuby vymývá, aby je měl vždy čistounké, bílé; tvrdých věcí nelouská, aby si zoubků nevylámal. Cože hodný hořík dělá, když se ráno myje? Jeníček pamatoval si to a odpovídal tatínkovi. Kterak odpověděl? (Žáci povědí.) Ano, tak odpověděl. Tatínkovi ta odpověď se líbila, a proto vypytoval Jeníčkovi ještě něco o jazyku. „Kdo nám dal všechny ty částky úst?“ ptal se Jeníčka. „Pán Bůh,“ odpověděl Jeníček. „Vidíš, Jeníčku,“ pravil otec, „jazyk nám dal Pán Bůh, abychom mohli mluvit. Když někdo povídá lež, také-li mluví?“ — „Mluví“, řekl Jeníček. — „Má-li to Pán Bůh rád, když dítě lže?“ Co as odpověděl Jeníček? (Žáci povědí.)

„Vidíš, Jeníčku,“ pravil otec, „na to nám Pán Bůh jazyk nedal, abychom mluvili lež. Nedal nám Pán Bůh jazyk ani k tomu, abychom jeden na druhého žalovali, nebo jeden druhému dávali ošklivá jména, nebo při vyučování šeptali.

Toho všeho nemá Pán Bůh rád a k tomu nám jazyk nedal. Pán Bůh nám dal jazyk, abychom mohli mluvit, když se nás někdo po něčem táže. Proto užívej vždycky jazyka k tomu, abyš slušně věci mluvil, a aby tě měl Pán Bůh rád.“ — Jeníček poslechl a nikdy nemluvil neslušně, při vyučování nešeptal, na jiné nežaloval, jiným nedával jmen ošklivých, ale každého jmenoval jeho jménem pravým. Tatínek, maminka, pan učitel a jiní hodní lidé jej měli za to rádi. A kdo ještě, protože mu dal jazyk, aby vždycky jen slušně mluvil? Jaký byl Jeníček za to? — Opakování.

Há d a n k y.

Okolo prorubu.
hejno bílých holubů.
(Zuby v ústech.)

Maličký sklípek,
v něm dvě řady slípek
a červený kohoutek.
(Ústa, zuby, jazyk.)

Já mám kurníček,
plný bílých slopiček,
při nich jen jednoho
kohoutka zpěvného.

(Ústa, zuby, jazyk.)

Hovor o kočce na počátku prvního roku školního¹⁾.

I. Příprava: Rozmluvný rozbor Leutemannova obrazu kočky zhruba. (Rozbor situace.)

Podtvojte se, co jsem tu přinesl vymalovaného! Kolik zvířátek vidíte na tom obraze? Jak se jmenuje toto zvíře větší? A jak se jmenuje tohle zvířátko menší? Co dělá ta kočka? Za kým skáče? Koho chce chytit? Až myšku chytne, vrazí do ní drápy, zakousne jí a sežere ji.

II. Rozmluvný rozbor názoru na obraz kočky.

Pojď som, N., a ukaž nám kočku! (Dítě nechat obvede ukazovadlo kolem celého obrazu kočky.) Pověz nám co na kočce vidíš! Co je tohle? Je-li hlava celá kočka? Hlava je jen část kočky. Ukaž a jmenuj jiné části těla kočičího, N.!

Čím kočka běhá a skáče? Kde má tu kočka nohy? Kde ještě? Co má kočka tuhle vzadu? Ukaž ostatní tělo kočky! — Kde má kočka krk? Co má kočka za krkem? Kde má kočka břicho? Ukaž nyní a pověz, P., co všechno vidíš na hlavě kočky! Čím kočka vidí? Na koho se ta kočka dívá? Kde má kočka uši? Nač má kočka uši? Co ještě vidíme na hlavě kočky tuhle? A co má pod nosem? A ještě něco má na hubě tuhle: (Vousy.)²⁾

III. Přechod od názorů zrakových ku představám, vzniklým z pocitů hmatových.

Jakou barvu má tělo této kočky? Jst-li každá kočka rozavá? Kdo z vás má doma kočku? Jaké barvy je tělo vaší kočky? A jaká je kočka vaše, P.? Jistě, že jsi vaší kočičku pohladil. Co má kočka po těle? Chlupům říkáme jinak srst. Co tedy má kočka po těle, R.? Tělo kočičí je porostlé srstí. Čím je porostlé tělo kočičí, R.? Srst kočičí se pěkně hladí, ona je hladká. Kočka jest ráda, když jí někdo hladí takhle po srsti od hlavy k ocasu.

IV. Opakování o částech těla kočky.

V. Povídka o užítku kočky; návrat k situaci: Kterak kočka chytá myš.

Jednou přinesla maminka chlebiček k večeri a řekla: „Podtvojm se, zase nám myšky chlebiček okousali! Zítra přinesu kočičku, co nám

¹⁾ Stává se zajiště, že učitel nováček, zvl. kandidát IV. ročníku, mají mti praktický výstup půlhodinový, a užívají k němu metodických pomůček tiskem uveřejněných, neumí si z obštrašho výkladu (jaké jsou obsaženy na př. v Krčkové „Názorném vyučování“) nebo ze snůšky různých výkladů (jako z „Metodických výkladů od Dolenského a Patory) vybrati, ani co se obsahem nejmenším záškům hodí, ani co za půl hodiny s nimi lze probrati. Proto vzdělal autor přítomného spisu tento výklad za příklad, jaké učivo, kolik učiva, kterým postupem a ve které formě by se mohlo děticám prvního roku školního vykládati ponejprv o kočce, aby se tím, počítajíc v to odpovědi žákův a opravy jich učitelem, vypočilo asi půl hodiny. I k tomuto výkladu užito pokynův od Jehličky, Krčka, Sokola (Dolenského a Patory).

²⁾ Dáváme dětem z obrazu vyčísti vše, co z něho vyčísti mohou samy, otázkami jim toliko pomáhajíc a vyhýbajíc terminům technickým, jako jsou: „trup“, „holtec“ a j. a věcmu přílišnému detailu, poněvadž neběžl o přírodopis.

tetička slíbila, a ta nám bude myšky chytat.“ Druhý den matinka kočička přinesla; byla barvy rezavé, jako tato kočka na obraze, a Jeníček si s ní hrál a bládil ji. Kočka byla tomu ráda, třela si hlavu o Jeníčka, měla oči zamhouřeny a tiše chrápala. Matinka řekla: Slyš, jak kočička přede! ¹⁾ Brzo potom Jeníček viděl kočku seděti nedaleko kamen; seděla tiše skrčená, ale zelené oči měla otevřeny a upřeny do koutku u kamen; seděla, ani nedutala, jen očáskem tiše šlehala sem tam. Najednou udělala skok, a Jeníček viděl, kterak polapila myš, která z koutku vyběhla; ná chvilku ji potom pustila, jakoby si s ní hrála, ale chytla ji zase a běžela s ní potom do kuchyně, jakoby se chtěla pochlubit. Jeníček běžel tam za ní, a maminka kočičce řekla: „To je hodná kočička, ona nám chytá myši; za to ji budeme mítí rádi, a bude se u nás dobře mítí“ ²⁾.

O k o n i ě.

I.

U domu byl dvůr, a na dvoře stál kočár. Malý Jeník rád by se byl někam svezl. I vsedl do kočáru a čekal, že kočár pojedě. Ale kočár ani sebou nehnul. Stál pořád na jednom místě. Proč kočár nejel? Nebyl do něho zapřážen *kůň*. Kočí zapřáhá do kočáru někdy jednoho koně, někdy dva. — Zde mám také koně, ale s tím bychom se nikam nesvezli. Je to *kůň malovaný*. Do kočáru zapřáhá se *opravdivý kůň živý*.

Tento kůň malovaný drží *hlavu a krk* pořád stejně; ale živý kůň krkem a hlavou všelijak pohybuje: vzhůru, dolů, v pravo i v levo. Tento kůň malovaný má právě tolik *noh* jako kůň živý. (Kolik noh má v předu? — Kolik v zadu? — Kolik dohromady?)

Náš koniček malovaný má nohy tak, jakoby si chtěl vykračovat; ale stojí pořád a nehne se s místa. Živý kůň kráčí, běhá, skáče a při tom cupe a dupe, že je to daleko slyšeti. Tento jest rezavý *na hlavě, ua krku, na hřbetě, na celém těle*. Živý kůň má barvu všelijakou. Některý je černý, některý bílý, některý hnědý.

Náš koniček malovaný má v zadu *ocas* neboli *ohon*, ale neohání se jím. Živý kůň ohání se ohonem *na hřbetě, po levém boku i po boku pravém*.

Jeník v kočáře koně se nedočkal. Slezl tedy, běžel domů a zeptal se matky, proč do kočáru nezapřáhají? — Koničkové naši nejsou doma, pravila matka. — A kde jsou? — Jsou na poli.

¹⁾ Předání kočky napodobovati hláskou rrr... není vhodné, poněvadž tato hláska (již u Římanů „litera canina“) lépe se hodí k napodobování vrčení psího.

²⁾ Po tomto výkladě, jenž by zabíral asi půl hodiny učebně, mohly by následovati ještě asi dva další výklady o témže zvířeti. Vhodné látky k výkladům o věcech přírodních poskytují „Metodické výklady“ od *Frant. Dolenského* a *Bokumíra Patery*, jež vyšly jakožto V. svazek Učiteleské bibliotéky, vycházející nákladem Rohlíčka a Šievera v Praze.

³⁾ Z „Právo dce četby mravoučnů“ (I. dílu) od *Jos. Sokola*. Nákl. V. Neuberta na Šmířchově 1885.

Jeník vyběhl z domu, a daleko nešel, byl na poli. Tam čeledín oral zemi. Na orání měl pluh; ale do pluhu byli zapřaženi koně. Čeledín vzadu pluh přidržel, a koně pluh táhli. Tím do země dělal rýhy přes celé pole. Tak rozrýval tvrdou zemi pluhem, to jest: oral ji.

Vedle pole, kde se oralo, bylo ještě jiné. Tam leželo požaté žito. Slunce silně pálo, žito tím hodně se vysušilo. Lidé přišli, vážali žito a nakládali je na vůz. Byla z toho veliká fůra žita. Do fůry zapřaženi byli dva koně a táhli ji po poli na cestu a po cestě ku stodole. Jeník se divil, že koně utáhnou tak velikou fůru.

Ale koně táhnou také fůry jiné. Někdy naloží jim na vůz sena. To je tráva, kterou v létě posekali a usušili. Také nakládá se koním na vůz dříví, uhlí, kamení. To vše jest náklad těžký. Koně i takový náklad těžký utáhnou; jsou silní.

Ale někdy bývají koně málo silní. To bývá, když dlouho pracovali a neodpočinuli si, neb když mají hlad. Tu mívají síly málo, bývají slabi. Dá-li hospodář koním žrát, tím je zase posilní.

Co žerou koně? Žerou trávu čerstvou nebo seno. Oves je jejich nejmilejší obrok. Dostane-li kůň jen řezané slámy neboli řezanky, ta mu nechutná. Také dávají koním pít. Co pijí koně? Pijí vodu. Voda je jim nejmilejším nápojem.

Odpoledne Jeník si pohrával doma se svým dřevěným koníkem. Houpal se na něm a zpíval si při tom: „Já mám konička, holečka dřevěného; přece však hýbá se, skáče a spíná se pode mnou: hopy, hop! — stane zase.“

Co si tak zpívá, tu najednou uslyší venku troubiti: tratatá, tratatá, trata tyratatá tá! Jeník rychle slezl se svého koně dřevěného a vyběhl před dům. A co tam viděl? Jelo tam mnoho vojáků na pěkných koních. Vojáci seděli zpřímá, koně kráčeli stejným krokem a dupali *kopyty*: cupy dupy, cupy dupy!

Ve blízké stodole byli čtyři mláti, kteří mlátili obilí. Ti na chvílku se zastavili a dívali se, až vojáci přejedou. Když vojáci odjeli, mláti chopili se opět svých cepův a mlátili. Tepot cepův ozýval se také: cepy tepy, cepy tepy! Tu pravil Jeník: Vida, když koně dupají, je to tak, jako když cepy tepají. Dupoty koňů podobají se tepotu cepů.

V tom sousedův čeledín vyvedl ze stáje dva pěkné koně velké a za nimi malé hříbě. Vedl je do vody, aby se vykoupali. Koně zvolna cestou kráčeli, ale hříbátko vesele za nimi poskakovalo.

Takové hříbě lidé nezapřáhají ani do kočáru ani do pluhu. Hříbě k takové práci síly nemá. Avšak ono nezůstává pořád malým; stává se větším. Přibývá mu *těla*; roste. Oč povyroste za den anebo za dva dni, toho nikdo ani nepozná; roste jen poněmáhlu. Když bývá trochu větší, bývá také trochu silnější; vzrůstem přibývá mu síly.

II.

Podívejme se ještě jednou na tohoto koně malovaného a pozorujme jej¹⁾.

Ukažte, kde má kůň hlavu? Kde má krk? Kde má nohy? Kde má ohon? Ostatnímu tělu říká se trup. Povšimněte si dobře, čemu říkáme trup, a vyslovte náležitě slovo trup²⁾.

Hlava, trup s krkem a ohonem a k tomu čtyři nohy, to všechno dohromady je *celé tělo koně*. — Hlava sama není celé tělo; hlava je jen *část koně*. — Co je krk? — Co je trup? — Co jest noha? Co jest ohon? Které části má kůň? *Kůň má hlavu, trup s krkem a s ohonem a čtyři nohy*.

Tento koník vymalován jest na papíře. Jenk měl koník dřevěného. Živý kůň není ani z papíru ani ze dřeva. Z čeho je kůň živý? Z čehosi tvrdého, tomu říkáme *kostí*; z čehosi měkkého, tomu říkáme *maso*; z čehosi tekutého a červeného, tomu říkáme *krev*.

A čím to jest, že masa, krve a kostí v koňském těle nevidíme? Vše to je svrchu pokryto *kůží*. — Krev, maso, kosti jsou vnitř těla; kůže je vně neboli svrchu. Kůže koně není holá, je čímsi porostlá. Čím kůže koně jest porostlá? My na těle máme oděv; kůň má na těle *srsť*. Srsť jest koni oděvem. My máme oděv barvy všelijaké. Jaké barvy bývá srsť koně?

Kterak říkáme mladému koníku? Co se stává z hříběte? Kterak to můžeme říci jinak? *To můžeme říci jinak, že kůň roste*. — Řekneme-li: „Kůň roste“, myslíme si, že se z malého hříběte stává větší a větší kůň. Za den, ani za několik dní kůň nevyroste; vyroste teprv za mnoho dní, za dlouhý čas.

Mezi tím časem každého dne kůň musí něco jísti nebo žráti. Co kůň žere? Co by se s koněm stalo, kdyby nedostal dlouho žrátí? Nerostl by, ba nebyl by ani živ; pošel by.

Snad zpozorujeme ještě některé jiné části koně. Živý kůň táhne vůz po cestě, vyhne se jiným koním, kteří jedou proti němu. *Vi tedy*, že proti němu jedou — *vidí je*. Čím vidí kůň? Ukažte oči koně na obraze.

Na koně vozka volává, aby se vyhnul buď v pravo nebo v levo. Má-li se vyhnouti kůň v pravo, vozka volá: *Hot!* Má-li se vyhnouti kůň v levo, vozka volá: *Čehy!* Má-li se kůň zastaviti, vozka volá: *Ou!* nebo *pr!* Kůň *vi*, když vozka naň volá; *slyší* jej. Čím kůň slyší? Ukažte uši koně na obraze.

¹⁾ Učitel vyvolá žáky z některé lavice, aby mohli ukazovati na obraz, v ukazování tom a odpovědech se ovšem žáci střídají.

²⁾ Uzná-li učitel za dobré nevyvolávat žáků z lavic, ukazuje sám na obraz tak, aby žáci rozeznávali části koně a táže se pokaždé: Co má kůň zde? — Může též obojí způsob spojován býti, aby totiž někteří žáci ukazovali sami, některým aby ukazoval učitel.

Kůň dobře *ví*, kde seno zavání na louce, a zašel by si na ně, jen kdyby směl. Kterak to kůň *ví*? Kůň *čichá*. Čím kůň čichá? Ukažte na obraze nos koně.

I po tmě rozezná čerstvou trávu, seno, oves, řezanku. Čím pozná, jak co *chutná*? Pozná to *jazykem*.

Na koně sedávají mouchy a komáři. Štípají jej. Kůň o tom *ví* — on to *cítí* a ohání se ohonem, aby je zahnal. Ať jej komár štípne do hlavy, do krku, do nohy, do trupu, kůň všude to *cítí*, cítí po všem těle. Když slunce páří, kůň také to *cítí*; jest mu horko. Když je mráz, i koni bývá zima. A ještě více by kůň vše *cítil*, kdyby měl kůži holou, a ne srstí porostlou.

Nač kůň má nohy? Stojí-li, má nohy vzpřímeny; běží-li, pohybuje jimi. Pohybovatí však může také krkem, ušima, ohonem.

Pravili jsme o koni, že roste, že *cítí* a může se pohybovatí. My lidé také rosteme, *cítíme* a můžeme se pohybovatí; my však také *mluvíme*. Kůň *nemluví*; některým slovům lidským sice kůň rozumívá, *mluviti* se však *ne naučí*.

Poněvadž kůň roste, *cítí* a může se pohybovatí, je *zvíře*.

Mravoučné vypravování o dobrém hospodáři.

Hospodář Volný vchoval si dva velmi pěkné koně. Vchoval si je ze hřibát. Hřibata byla veselá; ráda se proběhla a poskočila si na širé pastvině, kde se mnoho koní páslo. Ale jakmile hospodář Volný na pastvinu přišel a na hřibata zahvízdal, nechala i nejbujnějšího dovádění, přiběhla k němu a ke kapsám mu čichala. Věděli ti konci, že jim nese mlsek, buď skyvku posoleného chleba nebo kousek cukru, což obě rádi jídali a hospodáři z ruky brali.

Hospodář přicházel k nim velmi často, pokaždé jim přinesl něco na přilepšenou, pokaždé je také pohladil a přívětivě k nim promluvil: Nu, moji zlatouškové, jak se máte? Jak se vám tu skáče? Jak vás přibývá?

Koníčkové dali se hladiti, pohlíželi naň, slyšeli, že něco povídá, lahodilo jim to, poznali z toho, že je má rád, a byli by mu rádi také něco povídali; ale dělej, co dělej, nevypravili ze sobe ani slova.

Někdy také některý velký kůň u hospodáře se zastavil a zadíval se naň, kterak zahrává se hřibaty. Snad si myslil: Vida, se mnou nikdo tak se nemazlí, jako s těmi capartlky. Aby mu to nebylo líto, hospodář pohladil ho také a řekl: Pas se, pas, starý brachu, abys měl zase hodně sly do práce.

Kůň zakýval hlavou, pokročil dál a hleděl si pastvy.

Tak míjel koničkám den za dnem, až minulo i krásné léto, nastala zima, sníh pokrýval pole, nebylo možno vyháněti koni na pastvinu. Hřibatům v končině se stýskalo, a proto jim bylo tím milejší, když

hospodář je navštívil, něco jim přinesl a s nimi se pobavil. Chvillemi bývali konci pouštěni na zavřený dvůr, aby se tam trochu poskočili.

Zima se skončila, vrátilo se jaro, a koníkům nastaly opět radosti na volné pastvině. Při tom jim pořád přibývalo, šlo jim k duhu, rostli a síleli znamenitě.

Ale když minulo i druhé léto a zima druhá, mladí konci byli již tak velcí jako staří koňové, a tu k nim hospodář přišel jednoho dne a pravil jim: Milí koníčkové, dosti dlouho již užili jste volnosti; je čas, abyste se naučili něčemu užitečnému! Pořádnému koni nesmí uplynouti život v samé zabálce; kůň je k tomu, aby pomáhal člověku v práci. Proto má vědět, kterak nositi jezdce na zádech, aby ho neshodil; má se napínati, aby utáhl těžký vůz aneb aby pluhem rozryl tvrdou půdu. To jest umění důležité. Který kůň v něm se zanedbá tak, že není ani do jízdy ani do tahu, nestojí za nic. Vy snad nechcete, aby lidé o vás řekli, že nestojíte za nic; proto budete se teď učiti užitečné práci, abyste stáli raději za mnoho nežli za málo.

Tak hospodář svoji řeč dokončil. Koně poslouchali, potřásali hlavami, ale ze všeho, co jim hospodář pravil, ani slova nerozumněli. Snad s myslili: Co jen tak dlouho povídá? Nikdy ještě s námi tak dlouho n'omluvil. Čeho asi teď dostaneme?

Koníkům dostalo se opravdu něčeho nového a pěkného — dostalo se jim nového pěkného řemení. Měli sice již v končině kolem hlav řemení, kterým byli přivázáni ke žlabu; takovému říká se *ohlávka*. Ale teď jim dal hospodář každému do huby též železné *udidlo* a k němu *otěž*. Udidlu s otěží říká se *uzda*. Konci mysleli, že udidlo jest něco k snědku, i byli by rádi do něho kousali. Ale hospodář jim je dal mezi zuby tak, že do něho kousnouti ani si ho z huby vyndati nemohli. — Když byla hlava v pořádku, hospodář upevnil jim na hřbet *sedlo*, vedle něhož visely *třmeny*.

Konci velice divili se tomu, co dostali nového; pravý prohlížel si levého a levý pravého, jak jim to řemení sluší.

Oděv už máte, pravil hospodář; ale ještě jste bosí, a pořádný kůň nechodí po světě bos. Nám lidem obuvník šije obuv z kůže, ale vy, konci, potřebujete obuvi pevnější; vám dělá obuv kovář ze železa. Zaveďte vás k němu, aby vás okoval. Každý dostanete čtyři podkovy, na každou nohu po jednu.

I vzal koně za uzdu a vedl je ze dvora ven. Konci chtěli si skočiti, ale rázem poznali, že to již možno není; kovové udidlo tlačilo je v hubě; musili kráčet tak, jak je vedli.

Jednoho koně vedl hospodář, druhého odevzdal nejstaršímu synovi, jež koně také dobře znali, protože je krmíval senem a ovsem.

Když byli konci přivedeni ke kovárně, kovář vyšel k nim ven, poplácal každého po hřbetě a pravil: To jsou hezčí koníčkové, a jak jim to sluší to nové řemení! Však jim také dám k němu pěkné podkovy.

Hospodář ohýbal koním nohy, aby je kovář mohl okovati. Koně

pořád nevěděli, co se s nimi děje, byli by snad z bujnosti kováře kopli; ale hospodář tomu pokaždé zabránil, než to mohli učinit. Když byli konci na všech čtyřech nohách okováni, tu pojednou cítili, že se jim šlape o mnoho lépe. Nesmýkali se, a kamení jich netlačilo.

Hospodář a jeho syn vyvedli konky na blízkou silnici, rovnou jako mlat. Na silnici hospodář pohladil konka svého, a syn pohladil také svého konka, a hupy hup! Každý seděl na svém koni v sedle, nohy ve třemenech.

Když konci ucítili, že jim někdo sedí na hřbetě, počali se vzpínati; chtěli jen pořád běhati zlehka, nechtěli na sobě nositi těžkého břemene.

Ale hospodář přivedl svého konka hned ku poslušnosti, a syn svého konka též. A nyní jeli po silnici, otec napřed, syn za ním. Když ujeli hezký kus cesty, otec zatáhl uzdou, a koník jeho poznal, že se musí obrátiti. A tak obrátil i syn konka svého. Když dojeli domů na dvůr, otec i syn seskočili s koní, pohladili a pochválili je, provedli je trochu na prázdno, potom zavedli je do konírny a dali jim za odměnu chutného sena a trochu ovsu. To koním po té projížďce dobře chutnalo. Náčiní jim bylo snáto; jen ohlávka jim zůstala, aby po konírnu nepobíhali. Od té doby hospodář často s koňmi se projížděl. Později naučili je také táhnati kočár ano i těžký vůz.

Hospodář měl své koně rád, nikdy jich nehuboval, dával jim dost jísti a pítí, a koně mu za to rádi sloužili. Hospodář říkával: Koně jsou velmi dobří služebníci, ale potřebují také dobrého hospodáře.

Rezmluva o vodě¹⁾.

Úvod — vlastnosti — prameny — druhy — užívání — co se může s ní státi — ukončení.

Komu se chce jísti, má hlad, je hladov. Můžeme však nejen hlad, nýbrž i žízeň. Jsme-li žíznivi, chce se nám pítí. Co píváme obyčejně? (Vodu.)

Voda, kterou pijeme, má býti čistá a čerstvá. Jaká má býti voda, kterou pijeme? Jaká jest voda, která není čistá? (Kaldná.) Tu mám sklenici čisté vody. Za ní budu držeti péro. Dívej se tou vodou a pověz, vidíš-li to péro, N.? Ještě můžeme se tou vodou podívatí na to péro, N.! Protože vodou vidíme, protože ji prohlédnouti můžeme, říkáme, že je průhledná. Jaká jest voda, poněvadž jí prohlédnouti můžeme? Jakou má voda barvu? Voda nemá žádných barvy, voda je bezbarvá. Jaká jest voda, poněvadž nemá žádných barvy? Napij se trochu té vody, N.! Jest-li ona sladká neb kyselá? Čistá voda je bez chuti. V moři je také mnoho vody, ale ta voda jest slaná. Jaká jest voda mořská?

Kam se chodí pro vodu na pítí? (Ke studni.) Odkud ještě bereme vodu? (Z řeky.) Když prší, padá také voda na zemi. V zimě bývá

¹⁾ Ze Lhotského *Vyučování v první třídě* (I. dílu).

manoho sněhu, v létě není sněhu. Kam se poděje sníh, který je v zimě na zemi? (Promění se ve vodu.) Kde jest vody nejvíce? (V moři.) Vodě ze studnice říká se studničná. Kterak se říká vodě ze studny? Jak se říká vodě z řeky? (Říční.) Kterak říkáme vodě, která na zemi padá deštěm? (Dešťová.) Kterak zoveme vodu, která se dělá ze sněhu? (Sněhová.) Kterak zoveme vodu v moři? (Mořská.)

Vodu pijeme. Nač ještě potřebujeme vody? (Na vaření, na praní, na mytí, na koupání.) Jakou vodu pijeme, studničnou nebo říční? Jaké vody se užívá ku praní? Maminka potřebuje často vody teplé. Co se musí činiti, aby byla voda teplá? (Vaří se.) V čem se vaří voda? V čem se přináší ze studny neb řeky? Ohříváme-li vodu dlouho, počne vřítí. Potom vystupuje z ní pára, která vypadá jako kouř; voda mění se v páru. V zimě hoši rádi se klouzají. Na čem klouzají se hoši v zimě? Z čeho jest led? Jak se nazývá zmrzlá voda?

Buďte opatrní, když se klouzáte! Na tenkém ledě neklouzejte se nikdy! Vodu pítí je zdravé, avšak nebezpečno jest pítí, když člověk jest uhrát. Kdo jest uhrát a pije, rozstáhne se, ano může i zemřítí. Opakuj!

Adolfek miloval čistotu. Oděv jeho jen se na něm leskl. Obličej, ruce, krk míval také vždy čistý. Hned ráno, když vstal z postole, umýval se vodou studenou. — Abychom se snadno nezachladili, máme se umývatí vodou studenou. — Potom Adolfek učesal se sám pěkně a vypadal jako z cukru. Všem lidem líbil se velice, každý ho chválil. Když se ho spolužáci tázali, co dělá, že je vždy tak úhledný, říkával jim:

Denně jest můj obyčej
mýti ruce, obličej;
česám také vlásky:
čistý dojde lásky.

Abyste si pamatovali, co máte činiti, chcete-li býti vždy čistý, naučím vás prűpověde, kterou říkával Adolfek. (Učí se nazpaměť po částech.)

Lidunka.

Jednou šla Liduška k studánce pro vodu. Studánka ta byla ne-daleko lesa, ale dále byla od malé chaloupky, kde Lidka bydlila. I nabrala sobě vody ze studánky a ubrala se zase do chaloupky. Na cestě viděla staříčkou babičku; ta se podptřala o hřl sukovitou. „Ach, žitním velice, panenka má milá!“ zvolala babička.

„Aj, tu máte celý džbán, plný vody čerstvé; tu máte, babičko, žízeň si uhasť!“ Chutnala babičce vodička studoná od malé dřeviny, upřtmné Lidunky.

Š. Bačkora.

Chudobný chlapec Pavel přišel s hor do blízké vesnice a žebrał přede dveřmi bohatých lidí o chléb. Petr, syn bohatého sedláka, seděl

přede dveřmi a měl v ruce veliký krajce chleba. „Dej mi kouseček,“ prosil Pavel, „mám veliký hlad!“ — „Jdi svou cestou; pro tebe chleba nemám,“ odpověděl Petr. —

Asi za rok potom přišel Petr na kopec; hledal kozu, která se mu zaběhla. Dlouho bloudil mezi skalinami. Slunce hřálo, jen pražilo. Petr žíznil div nezhyнул, ale nikde studánky naleznouti nemohl. Konečně spatřil chudobného Pavla. Pavel seděl vo stínu stromu. Pásl ovce a vedle sebe měl džbán, plný čerstvé vody. „Dej mi trochu napít“, prosil Petr; „mám voltkou žízoň.“ Pavel řekl: „Jdi svou cestou; pro tebe vody nemám!“ Tu si Petr vzpomněl, že odepřel jednou nemilosrdně chudobnému Pavlovi kousek chleba. Oči zalily se mu slzami, a Petr prosil Pavla za odpuštění. Pavel mu odpustil a podal mu džbán, aby se napil. Petr se napil a řekl srdečně: „Báň ti zaplat toto napítí zde na zemi i na nebi!“

Co nechcete, aby vám druzí činili, nečinite jim též!

Hádanky: Kdy zůstane voda v řešetě? ¹⁾ — Kde se prodává draho voda? ²⁾

Hovor o kohoutu, slepici, kuřeti, ptáku?).

Zde jest vymalováno několik zvířat. Jak se říká tomuto zvířeti? (Tomuto zvířeti se říká *kohout*.) A kdo je zde? (To je *slepice*.) A kdo je to? (To jsou *kuřata*.) Kohout, slepice a kuřata žijí na dvoře a činí jednu rodinu. Kdo z té rodiny jest největší a nejstatečnější? Podívejte se, co má kohout zde? (Kohout má *hlavu, krk, dvě křídla, trup, dvě nohy, ocas*.) Co má kohout z předu hlavy? Jest-li *zobák ten* otevřen anebo zavřen? (*Zobák ten jest otevřen*.) Zde dobře vidíte, že zobák kohoutí je *silný, trochu zahnutý* a skládá se *ze dvou částí*. Jsou-li v něm také *zuby*? Kohout zubů nemá; za to jsou kraje jeho zobáku *ostré*.

Zo kterých částí skládá se tělo kohoutí? Co má kohout z předu hlavy? Jaký je kohoutí zobák? Z kolika částí se skládá? Jaké jsou jeho kraje?

Oči kohoutí jsou kulaté. Kohout jima vidí dobře a daleko; proto říkáme, že oči jeho jsou *bystřé*. Uši na hlavě nevidíme; ale kohout přece slyší, jeho uši jsou *zakryty peřím*. Hleďte sem na ten veliký červený masitý výrostek; je po kraji vroubkovaný, a říká se mu (ví-li to kdo z vás?) *hřeben*. Jaké jsou oči kohoutí? Proč říkáme, že kohout má oči *bystřé*? Kde má kohout uši? Kde má hřeben? Jaký je hřeben? Pod zobákem vidíme dva červené výrostky masité; těm říkáme *laloky*. Co má kohout pod zobákem? Co na hlavě?

Jeho krk je *dlouhý, pěkně zahnutý* a *velmi pohyblivý*. Trup kohoutí je *podlouhlý*, na jednom konci širší nežli na druhém.

¹⁾ Když zmrzne. — ²⁾ V hospodách.

³⁾ Od Frant. Zamařana. (Viz *Posla z Budče* na r. 1878.)

Jaký je kohoutí krk? Jaký trup? Křídla kohoutí jsou *krátká*; kohout nemůže jima ani vysoko ani daleko letěti. Jeho křídla jsou k létání málo způsobilá; proto kohout svýma *silnýma* nohama raději po zemi si vykračuje a létá jen málokdy. Všimněte si *holých* nohou těch a počítejte, kolik prstů na každé vidíte! Jeden, dva, tři, čtyři. *Tři* obráceny jsou *ku předu, jeden do zadu*. Co jest na konci prstů? *Tupými drápy* kohout *hrabe*; nad zadním prstem má ještě jeden *silný zahnutý* prst; tomu se říká ostruha.

Jaká jsou kohoutí křídla? Jaké jsou nohy? Kolik prstů má kohout na každé noze? Kolik jich obráceno jest ku předu, kolik do zadu? Co jest na konci těchto prstů? Nač má kohout *tupé drápy*?

Pohledte, čím je celé tělo jeho porostlé? Jinak říkáme, že tělo kohoutí jest *opeřeno*. Podívejte se na peří, které má kohout na krku a na trupu; které je *delší*? Jaké barvy je peří na krku? Ještě delší peří je v ocase. Hledte na ta svrchní lesklá péra, jako *srp* ohnutá; říkáme, že jsou ohnuta *srpovitě*. Jaká jsou péra ta dle barvy?

Čím je tělo kohoutí porostlé? Jaké je tedy? Jaké je peří na krku? Jaké na trupu? V ocase?

Vizte! Kohout má hlavu se zobákem, trup, dvě křídla, dvě nohy a ocas; celé tělo skládá se z krve, masa, kostí a kůže, a jest opeřeno. Mladému kohoutu nebo mladé slepici říká se kuře. Kuře mlékem se neživí, není ssavec¹⁾.

Jmenujte ještě některé zvíře, které má hlavu se zobákem, trup s krkem, dvě křídla, dvě nohy a tělo opeřené! Holub, vrabec, husa, kachna, krocán, páv, vlaštovka. Panatujte si: Která zvířata mají hlavu se zobákem, trup s krkem, dvě křídla, dvě nohy a tělo opeřené, a v mládí neživí se mlékem, těm se říká *ptáci*.

Co jest kohout? Co slepice? kuře? holub? — Proč říkáme kohoutu pták? Proč nazýváme slepici ptákem? Proč vrabce? holuba? — Proč slovou tato zvířata ptáci?

Podívejme se opět na toho kohouta, jak hrdě a pyšně tu stojí! Jak vypíná krk a hledí pánovitě, jakoby nedbal ani slepic, ani kuřátek! Ale tomu není tak. Kohout o ně pečovatí nezapomíná. V noci sedává s nimi vysoko na stromech anebo střeže jich v kurátech, aby jim zvířata dravá (kuna, tehoř, liška a j.) neuškodila. Ve dne je vodí po dvoře, krákorá, hovoří s nimi, udržuje je pohromadě, aby do cizích dvorů nechodily, a kdykoli jim hrozí nebezpečí, ihned jim je oznamuje křikem. Našel-li něco lepšího, několik zrněk ovsu, nebo vyhrabal-li červíčka, nepožije toho sám, ale svolá přívětivě slepice a kuřátka i dá jim, co nalezl; sobě ponechá jen, co zbývá.

Rolníkoví oznamuje déšť *kokrháním*. Před deštěm vzlétne obyčejně na plot anebo na zeď, anebo na jiné místo vyvýšené, podívá se jedním

¹⁾ Některé ssavce dítky již znají.

okem na nebe, vztyčí se, rozježí peří na krku, nadme prsa, zatřepá křídly, zambourí oči — a již daleko rozláhá se zvučný hlas jeho. Potom ozve se hnedle i soudruh některý z jiného dvora. Lidé říkávají: Bude pršet, kohouti kokrhají. — A také brzo pršívá.

Kokrháním neboli *kuropěním* zvěstuje kohout též jitro, a to velmi časně. Ještě všechno spí, všude tma a ticho, a již ozývá se první kuropění, kteréž oznamuje rolníkovi, že se již hnedle rozední, a vybízí jej k nové práci.

Kde sodává kohout se slepicemi? Co jim oznamuje svým křikem? Co činí, když najde několik zrněk nebo nějakého červíka? Co oznamuje kokrháním rolníkovi? Co ještě?

Opatrný kohout hlídá též dvoru a hájí ho neohroženě. Odvází-li se cizí kohout do jeho dvora, běhá hned sem a tam, hřeben se mu nalije krvi, peří na krku se zježí, křídla se chvějí, oči se jiskří, vrhá se na nezvaného hostě. Neuteče-li tento hnod, nastane tuhý boj; oba klovou a štípají se zobáky, škrábou se drápy a tlukou se křídly nemilosrdně. Tak se porou, až krev z nich teče, dokud jeden anebo druhý nebyl přemožen. Poražený kohout potom couvá a zahanben přechá. Kdo vyhrál, radostně zakrákorá, vyskočí na špalok nebo na plot a veselým kokrháním oznamuje svoje vítězství.

Nyní pozorujte na slepici a na kohouta, kdo z nich je *větší*? Kohout jest větší nežli slepice. Pohledte na hřeben kohouti, jest větší nežli slepičí? Kdo má větší laloky? Které peří se tí, M., více líbí, kohouti nebo slepičí? A které tobě, N.? Kohouti peří se mi lépe líbí. Pravda, kohouti peří jest *krásnější* nežli peří slepičí.

Vizte dále! Který z těchto ptáků má na krku peří *delší*? Který *kratší*? Kdo má delší péra v ocase, slepice nebo kohout? Čí péra v ocase jsou přímá? Čí srpovitá? Jaké je peří této slepice dle barvy? Kdo z vás viděl slepici, která měla peří jiné barvy, než tato zde namalovaná? Jakou slepici viděl jsi, N.? Jakou Z.? Některé slepice mají peří *bílé*, jiné *černé*, opět jiné *popelavé* nebo *strakalé* a j. Slepice mají peří barvy *rozličné*. Také kohouti mají peří *rozličné* barvy. Hledte na nohy kohouti a slepičí! Které jsou vyšší, které silnější? Kolik prstů má slepice na každé noze? Kolik jich jest obráceno do předu, kolik do zadu? Má-li slepice také ostruhu? — Co *snášejí* slepice? Když slepice snesla vajíčko, dá se do volání a kdáče: Kokoko, kokoko kdák: kam mám to vajíčko dát? A nejde-li pro ně nikdo, křičí: Tototos, tototos hospodář? Tototos hospodář? Aby slepice *nezanášela*, aby nosnesla vejce na místo nezámé, dává se jí do hnízda jedno vajíčko za *podkladek*.

Podívejte se ještě jednou sem na obraz a odpovídejte pozorně k těmto otázkám: Co je kohout? Co je slepice? Proč kohout a slepice jsou ptáci? Jaký jest kohouti zobák? Jaký je zobák slepičí? Jaké jsou oči? Kdo mají oba tito ptáci uši? Jaký je jejich trup? Který z těch dvou ptáků má peří krásnější? Který má na krku a v ocase péra kratší? Který má svrchní péra v ocase ohnutá srpovitě? Jaká jsou péra v ocase slepičím? Jaké peří mtvají kohouti a slepice podle barvy? Kdo má větší

hřeben i laloky? Který z těch dvou ptáků má nohy silnější? Kolik prstů má slepice a kolik kohout? Co jest na konci těch prstů? Má-li slepice též ostruhu? Co snášejí slepice? Kterak oznamuje slepice, že snesla vejce? Kterak křičívá, když si pro ně nikdo nejde? Co dávají slepici do hnízda, aby nezanášela?

Chce-li slepice mít kuřátka, oznamuje to, že *kvoká*; volá: *kvok, kvok, kvok!* I připraví jí v tichém místě hnízdo; bývá to slamou vystlaný proutěný košík s okrouhlou stříškou; tomu se říká *kukaně*. Do kukaně dá hospodyně několik vajec. Na těchto vejcích sedí potom slepice a zabřívá je svým tělem ve dne v noci po tři neděle. Tu počnou kuřátka z vajec se dobývati, klovaří do skořápky a klovaří, až jí proklovou a z vajec vylezou. Aby vylhlým kuřátkům slepice ve hnízdě neublížila, dávají se na teplé místo, do hrnce peřím vystlaného nebo pod chlebové ošitky, opatřené suchým šatem (hadrem). Kuřátka zdají se býti porostlá tenkými vlásky, je to však jemné *peří*. Když se všeska kuřátka vylhla, dají se pod ochranu kvočně, která je vyseděla. Ona je vodí, pečlivě je opatruje a křídloma je zabřívá. I chodí s nimi na místa, kde mohou nalézt nějaké zrnečko nebo červíčka, a učí je potravy si hledati. Hrabe v kypré zemi, a jakmile něco dobrého nalezne, svolává kuřátka a dá jim, co našla. Jsou-li malým zobáčkům kousky příliš veliké, rozklove je dříve a potom je rozdává. Čiperná kuřátka pilně dívají se na kvočnu a hned dělají to jako ona: za několik dní umějí již útlýma nožkama potravy si dobývati. Pohleďte na obraz, kterak se tomu učí!

Hospodyně dává kuřátkům krupice, jahel, sýra nebo vajec na tvrdo uvařených a na drobno rozsekaných, a čistou vodou je napájí.

Jakkoli slepice jindy je bázliva, jakožto kvočna jeví velikou srdnatost: blíží-li se pes nebo kočka, hned pustí se do nich a klovaří, co může, aby je zapudila. Zpozoruje-li některého škůdce jiného (vránu, krahujece, luňáka), který by mohl kuřátka polapiti a unésti, svolává kuřátka rychle pod svá křídla, nebo hledí zlého ptáka svým zobákem a křídloma zahnatí. Jsou-li kuřátka unavena, nebo je-li jim zima, oznamují to kvočně smutným *pipkáním*, a kvočna pak pečlivě pod svá křídla je ukrývá, aby si odpočinuly a se zabřály. Tak pečuje kvočna o kuřátka jako dobrá matka o ditky a neopouští jich, dokud nedorostou, aby o sebe zcela starati se mohla.

Kterak oznamuje slepice, že chce mít kuřátka? — Jak se říká takové slepici? — Co dává hospodyně kvočně do hnízda? — Jak se říká takovému hnízdu? — Jak dlouho sedí kvočna na vejcích? — Co se potom z vajec vylhne? — Kam se dávají vylhlá kuřátka, aby nepřišla k úrazu? — Čím kuřátka jsou porostlá? — Co jim dává hospodyně za pokrm? — Čím je napájí? — Komu dává je potom na péči? — Čemu je kvočna učí? — Co kvočna čini, blíží-li se kočka nebo pes? — A co, spatří-li některého škůdce jiného? — Jsou-li kuřátka unavena, nebo jest-li jim zima, kterak to oznamují? — Co čini hned kvočna? — Jak se kvočna stará o svá kuřátka?

„Každá slepička je pečlivá, starostlivá o kuřátka dovádívá, že je ráda má.“

Podívejte se na slepičí vejce! Jest-li vejce to tak kulaté jako koule? Vejce je podlouhlé, na jednom konci zašpičatělé, na druhém tupé. Co se podobá vejci, jest *vejčítě*. Jaký je také trup kohoutí, protože se podobá vejci? A jaký je trup slepičí? Kdo z vás zná ještě některou jinou věc vejčitou? (Trup husí, vrabčů, švestka a j.)

Jest-li pak každé vejce slepičí tak veliké jako toto? — Mladé slepice mívají vejce *menší* nežli slepice veliké a staré. Jaká je svrchní část vejce co do barvy? Slepice snášejí vejce bílá nebo nažloutlá. Jak se říká této svrchní části vejce? *Skořápka* vejce je tenká a snadno se roztluče — je *křehká*.

Jaké jest vejce slepičí dle tvaru? — Jak se říká svrchní části vejce? — Jaká je skořápka? — Jaké barvy bývají skořápky slepičích vajec? — Jaké slepice snášívají vejce větší? — Jaké menší?

Rozpůlím skořápku tohoto vejce *vařeného*. Zde vidíme dvě části, bílou a žlutou; bílé se říká *bílek*, žluté *žloutek*. Žloutek je v bílku. Dokud vejce je syrové, žloutek i bílek jsou *tekutý*. Aby se nesměsily, jest mezi nimi bílá tonoucná blanka. Také na povrchu bílku pod skořápkou je blanka podobná.

Co jest ve skořápce? Jaký je bílek? Jaký je žloutek? Kde je bílek? Kde je žloutek? Proč se nemohou smíchat? Co je také na povrchu bílku?

Nač potřebujeme vajec? Vejce jsou lidem potravou velmi výživnou; dáváme je do *pokrmů*, jídáme je *vařená na měkko, na tvrdo, smažená*, někdy také *syrová*. () velikonocech barvívají se vejce na červenou a dávají se dětem jako *pomlázka*. Dítky těšívají se na pomlázku i chodívají k milované babičce nebo k dobré tetičce a říkají:

„Malý kolodník, tetičko! Jdu k vám pro bílé vajíčko! Dejte červenou nebo bílou, slepičku Vám snese jiné. Dejte také kus mazance na tyto velikonoce. Tak mi to jen dejte, nic se mi nesmějte! Budete-li se mi smáti, musíte mi krájecar dát!“

Někdy hospodyně dává pod kvočnu vejce *kachní*, která jsou o něco větší než slepičí. Slepice toho nepozná a sedí na nich tak pečlivě jako na slepičích. Když potom místo kuřat vylíhnou se kachňata a ona přijde s nimi k rybníku, jedno kachňátko za druhým pustí se na vodu, a nebohá kvočna pobíhá sama okolo rybníka a smutně kvoká jakoby se bála, aby se nížádné kachňátko neutopilo. Noví, že vysoděla kachňata, kteráž nejraději žijí na vodě.

Staré slepice žerou zrní, chléb, vařené zomáky, červy, chrousty, myšky, ještěrky a písek. Užitečný jsou nám vejci a masem; zvláště kofata mají maso velmi chutné. Na noc zavírají slepice do *kurníku*. Kurník bývá vystaven nad chlívem na kachny nebo husy, a slepice chodívají do něho *po schůdkách*, po prkně, opatřené přičkami přibítnými a od země ke dvířkám šikmo postaveným. Kurník se na večer dobře

zavírá, aby tam kolčavy, tehoři, kuny a lišky přístupu neměli a slepice nezadávali.

Či vejce dávají někdy pod kvočnu? — Poznají-li to slopice? — Co se vylihne z těch vajec? — Kde žijí kachňata nejraději? — Co činí kachňata, přijde-li kvočna s nimi k rybníku? — Co tu dělává kvočna? — Co žerou dospělé slepice? — Čím jsou nám užitečné? — Jaké jest maso kuřat? — Kam zavírají slepice na noc? — Proč?

Há d a n k y.

1. Kdo má hřeben a nečesá se? — 2. Kdo nikdy nesundá hřebene s hlavy? — 3. Který hřeben není z rohoviny? — 4. Kdo má ostruhy a nejezdí na koni? — 5. Který kohoutek nekokrhá? — 6. Který pták má železný zobák? — 7. Chodí v koruně — král není, nosí ostruhy — rytíř není, má šavli — husar není, k ránu budívá — ponočený není. — 8. Král jsem svého sboru, zvyklý vřdycky dvoru, panský si kráčím, ostruhy vláčím, na hlavě mám korunu jako rytíř na tránu. — 9. Hezký jsem panáček, strakatý mám fráček, udatně vždy bojuji, nepříteli vzdoruji; nosem jako slon se bráním, někdy až do krve raním. Posel nejsem, jiné vodím; s ostruhama pěšky chodím. Hřeben pěkný mám, ale jím se nečesám. Stoje spím, s ponočenými bdím, po nich také zpívám a lidi budívám, nový den ohlašuji. Hádej, jak se jmenuji! — 10. Ve které osadě jsou obyvatelé, kteří kokrhají? — 11. Proč kohout zamhouří oči, když kokrhá? — 12. Kterého ujece se kvočna bojí? — 13. Kam letí nejvíce ptáků? — 14. Je soudeček bez obrůček, je v něm dvojitá vína, a přece se nesměchá. — 15. Bílé to vyhodíš, a když to spadne, je to žluté. — 16. Roztloukla se nám hečička, žádný bednář jí nespraví¹⁾.

Říkadla, básně, hry, báchky, povídky.

Kohout. Kohout, ten si hrdě chodí, všecky slípky s sebou vodi, všude on se osměl, zrnka s nimi rozdělí. Z večera jde brzo spat, aby mohl časně vstát; ráno volá na sluby, nosí hřeben, ostruhy; za dne častokrát zpívá, oči zamhouřeny mívá. B. Št.

Slepice. Slepíčko má, ty jsi hodná; já ti dám zrníčko, ty mi dáš vajíčko, ty jsi hodná.

Vykrmená slepice. Selka měla slepici, která jí snesla každého dne jedno vejce. Tím měla být selka spokojena; ona však byla lakomá a chtěla, aby jí slepice snesla jedno vejce dopoledne a odpoledne také jedno. I počala jí dávat mnoho zrní a hodně jí krmila, ale žádoucího užítka se nedočkala. Slepice ztloustla, přestala nésti, a selka jí zabila.

Dle Curtmanna.

¹⁾ 1., 2., 4., 7., 8. a 9. Kohout. — 3. Kohout. — 5. a 6. Kohoutek u ručnice. — 10. V posadě. — 11. Aby slepice věděly, že to umí z paměti. — 12. Krahujce. — 13. Za zobákem. — 14., 15. a 16. Vejce.

Vrabeč a kuřátko. Vrabeč chtělo se jísti. Když děvečka házela ráno drůbeži žlutého ječmínka na dvůr, kuřátka přiběhla, i přišel starý kohout. Když si chtěl vrabeč vzítí zrněčko, kohout ho zahnal. Ale nebohý vrabčik byl velmi hladov. „Milý kohoutku,“ pravil, „dovol, abych si jen tři zrněčka vzítí mohl; já ukojím hlad, a tobě jich tu zbude ještě dosti.“ Ale kohout odpověděl: „Ne, ty jsi neužitečné zvíře, klid se odtud!“ a hnál se za vrabčikem, že hladový ptáček musil vzletnouti. „Ale já chci také žít!“ křičel vrabeč na plotě. „Hledej si potravu jinde!“ odpověděl kohout hněvivě. To zaslechlo kuřátko. Vzalo hned tři zrněčka do zobáčku a doneslo je hladovému vrabečovi. Vrabeč těšil se z toho a měl za to kuřátko velmi rád. Po některém čase kuřátko se rozstanovalo. Zlý pes byl je kouzl do křídla. Churavé kuřátko zalezlo za hromadu dříví na dvoře a nemohlo bolestí ani se hnouti. Nikdo nevěděl o něm, a ono zajisté bylo by zahynulo hladem. Zatím vrabčák přilétl na dvůr. „Kde jest asi dobré kuřátko?“ pomyslil si, hledal a hledal, až je za dřívím našel. Kuřátko mu vypravovalo své bolesti a svůj zármutek. — Po osm dní nosil útrpný vrabčik nemocnému kuřátku zrněčka a ščavnaté lističky, i drobty chleba otevřeným oknem ze světnice hospodářovy mu přinášal. Kuřátko uzdravilo se a nezapomnělo po celý život svůj, co mu vrabeč dobrého učinil. Vždycky mělo se k němu přívětivě a laskavě.

Die Fr. H.

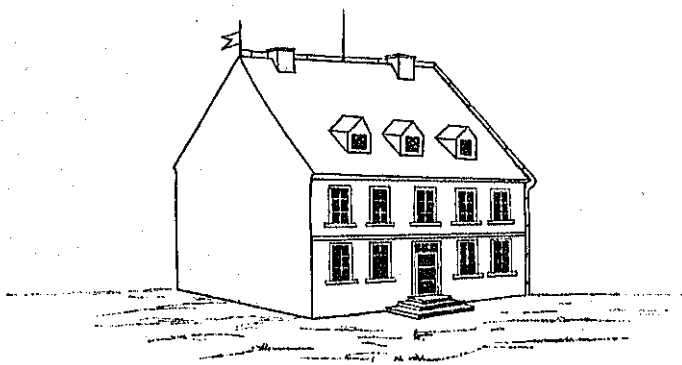
„Kohoutí chloubá“ od Karla A. Vinařického („Malý krasořečník“ od Fr. A. Zemana I., str. 121.), „Kohout“ od Ben. M. Kuldý („Malý krasořečník“ II., str. 111.), „Kohout“ od Bedř. Pešky („Pisně, hry a básně“ od B. Pešky), „Závistivá slípka“ od Frant. Slav. Štěpánka („Kviti z luhův domácích“), „Kuřátka“ od Frant. Douchy („M. krasoř.“ I., str. 89.), „Boženka a kvočna s kuřaty“ od J. Stýskala („M. krasoř.“ II., str. 103.), „Děvečka a kuřátka“ od Fr. Douchy („Štěpnice“ 1877.), „Hoch z města a kohout“ od Pavla Jehličky („Svět v obrazech“), „Ranní ptáček“ („První čítanka mládeže československé“ od Karla Bulíře a Fr. J. Řezáče), a) „Kohout“, b) „Slepice“, c) „Vejce“ („Krátké povídky“ od Křišt. Schmidy¹⁾, odd. 1. a 2.), a) „Dvě kuřata“, b) „Půl tuctu kuřátek“, c) „Kvočna, lícata a husa“ („Krátké povídky“ od Kr. Schmidy, odd. 5. a 6.), „Kohoutek“ („Divěl tělocvik“ od Kl. Hanušové, str. 266.), „Kuřátka“ (tamtéž, str. 231.), „Hra na kohoutku“ („Dětské hry“ od B. F. Hakla, str. 77.), „Hra na kuřátko a jestřába“ („Štěpnice“ 1858, str. 18.), „Hospodyně, děvečka a kohout“ od Sychry („Pravda v obrazech“ od Fr. A. Zemana, I., str. 46.), „Vrabeč a kohout“ (tamže, II., str. 68.) a j.²⁾

¹⁾ Povídky Křišt. Schmidy překladem Peštrkovým vyšly nákladem knihkupectví Rohlíčka a Sieversa v Praze.

²⁾ Vhodné básničky k oživení věcného učení názorného v elementární třídě obsahuje kromě Zemanova „Malého krasořečníka“ také „Květnice mládeže československé“. I. oddělení: Pro věk dětský, obsahuje 261 básní. Dle příběhu roku občanského sestavil Karel Vorovka, a Douchův „Lipový váneček“.

Rozmluva o domě po stránce vnější¹⁾.

(Za prostředek znázorňovací hodí se nejlépe model, ač jest-li dosti veliký; jinak užije učitel hotového výkresu tolikéž dosti velikého, a možná-li kolorovaného. Nemá-li však toho ani onoho, načrtne vnějšek domu a jeho části dle měřítka co největšího na školní tabuli, k čemuž odnášejí se následující pokyny.)



Dnes pohovoříme si o něčem, co jste všichni již často viděli; ale rád bych věděl, kdo si toho dobře všiml. Pohovoříme si o něčem velikém; bývá to z kamene, my jsme nyní v tom, a jsme v tom vždycky, když nejsme venku pod širým nebem atd. (Učitel napínáje zvědavost a pozornost žáků, uvádí zvolna znak domu po znaku, až většina žáků dá na jevo, že to uhodli; potom pokračuje:) Uhodli jste, je to *dům*. O čem budeme si dnes povídati? (O *domě*.) Kde jsme nyní? Co je škola? Nyní jste všichni v jednom domě pohromadě. To je dům školní. Jaký je to dům? Diváme-li se ze školy okny ven, vidíme jiný dům (jiné domy.) Kam půjdete ze školy po vyučování? Každý z vás půjde domů; ale půjdete-li také všichni do *jednoho domu*? Skoro každý půjde do *jiného domu*. Na cestě též uvidíte *domy*. Každý z vás bydlí v některém *domě*.

Já vám dům nakreslím. (Učitel nakreslí nejprve obrysy zdi a střechy, potom ukazuje na kolmé čáry a táže se:) Jaké jsem tuto nakreslil čáry? Co znamenají tyto čáry svislé?²⁾ (Zdi.) Od této svislé čáry až po tuto čáru svislou v pravo sáhá *přední* zeď domu. Od této svislé čáry po tuto svislou čáru v levo sáhá *jiná* zeď domu, zeď *po- boční*. Kolik zdi jsem vám ukázal? Které? Dům má ještě jiné dvě zdi, ale těch na obrázku nevidíme. Nevidíme *zadní* zeď a druhou zeď *po- boční* v pravo³⁾. Zdi jsou *části* domu. Jaké jsou tyto čáry? (Šikmé.)

¹⁾ Částečně dle *Ohlera a Herrmanna*.

²⁾ Předpokládáme, že děti do té doby již poznaly čáry svislé (ne však kolmé).

³⁾ Klademe zde úmyslně 4. pád místo záporného genitivu, jež by nebyl dosti jasný!

Co znamenají ty čáry šikmé? (*Střechu*. -- Učitel vkreslí dvéře:) A co jsem nyní nakreslil? (*Dvéře*.) Ve které zdi jsou *dvéře domovní*? Nač jsou v domě dvéře? ¹⁾ Kudy chodíme do domu? (*Dveřmi*.) Kudy chodíme z domu ven? Jsou-li tyto dvéře otevřeny nebo zavřeny? Dvéře otvíráme a zavíráme. Co bývá u dveří, aby se nikdo cizí do domu nedostal? V noci bývají dvéře *zamčeny*. Opakuji, N., P.! Řekněte to všichni! V noci — bývají — dvéře — zamčeny ²⁾. Ale kterak se dostává v noci do domu, kdo tam patří? (Nyní následuje — a to záleží na nejbližší příští odpovědi žákově — buď krátký rozhovor o *klíči*, potom o *zvonku*, neb opačně.) Co vidíme tuto dole přede dveřmi? Některý dům má přede dveřmi *stupně*. — (Učitel vkresluje okna, pokračuje:) A co znamenají obrázky ³⁾, které kreslím nyní?

Má-li každý dům okna? ⁴⁾ Nač má dům okna? Podívejme se na okna toho domu, jež jsem nakreslil. Na které straně ode dveří jsou okna? Ukaž okna po pravé straně dveří, R.! Kolik je jich, S.? Kolik jest oken po této straně, Š.? (Toto okno je *nade dveřmi*.) Kolik oken je v levo od něho? Kolik v pravo? ⁵⁾ Ukaž a pověz, která okna jsou vedle sebe! Ukaž, která jsou vedle sebe nahoře! Ukaž, která jsou vedle dveří! Ukaž, které jest nade dveřmi!

Z čeho jsou okna? Co bývá v některých domech při oknech? K večeru se to obyčejně zavírá. Nač bývají při oknech *okenice*? Ukaž na tom obraze, kterými okny bychom se mohli zvenčí do domu dívat, kdyby to byl dům skutečný, A.! Tato okna jsou při zemi, jsou to okna *přízemní*. Jaká jsou to okna? Kde jsou okna přízemní? Vedle čeho je tohle okno přízemní? Kterými okny můžeme se do domu dívat? Ale okny do cizího bytu se dívat se nesluší. Pamatujte si: slušné dítě jiným lidem do oken se nedívá. Znáš dům; jeho okna přízemní nemají okenic, a přece by se nemohl nikdo oknem do domu dostat, ani nikdo z domu ven. Okna toho domu mají cosi železného, co vypadá takto, hleďte! (Učitel kreslí.) Některá okna mají *mříže*. — Jest-li tato řada oken také při zemi? Jaká okna to nejsou? Kdo by se chtěl některým z těchto oken dívat ven, musil by vejíti dveřmi do domu, potom by šel chodbou až *ke schodům*, a tu by byl *v poschodí*; poschodí říkáme také *patro*. Potom by vešel dveřmi do některé světnice a mohl by se některým oknem dívat dolů. Jest-li naše světnice školní dole v přízemí nebo nahoře v patře? Kdo z vás bydlí *v přízemí*? Kdo z vás bydlí nahoře *v patře*? Některý dům má jenom přízemí; čeho tedy nemá? Má-li náš školní dům patro? Některý dům má nad patrem výše ještě

¹⁾ Učitel v odpovědi opraví dětem „abysme“ (m. správného „*abychom*“ mohli do domu chodit).

²⁾ Učitel dává některé odpovědi říkati sborem, řídí tempo pokyny nebo potlesky.

³⁾ Název „čtyřúhelník“ je dítkám sotva ještě znám, slovo „obrázek“ pak známější nežli „obrazec“.

⁴⁾ I ke každé otázce rozhodovací at odpoví žák větou úplnou!

⁵⁾ Možná-li na dětech žádati, aby pověděli, že jsou dole čtyři okna, nahoře že jich pět atd., záležel na tom, jak daleko postoupilo vyučování počtům.

jedno poschodí neboli patro. Kdo z vás zná takový dům? Kde stojí ten dům? Kolik má pater? — Nyní mi někdo z vás ukáže na tom domě *střechu*. Jest-li střecha celý dům? Co je tedy střecha? Které části domu již známe? Kde je střecha na domě? Střecha je *svrchní* část domu. Jest-li střecha vodorovná nebo šikmá? Když prší, teče voda po střeše dolů a kape do něčeho pod střechou. Pod střechou jest *okap*. Z čeho jest okap? Nač je pod střechou venku okap? Nyní něco ke střeše přikreslím, zde, a ještě tu, a ještě tuto. To jsou díry neboli *otvory* jako okénka ve střeše; těmi bychom viděli na půdu, která je pod střechou vnitř. Co je pod střechou venku? Co je pod střechou uvnitř? Půda má na střeše otvory, těm říkáme *vikýře*. Ještě něco ke střeše přikreslím tuto nahoře; co to jest? Musí-li mít každý dům komín? Nač má dům komín? Co vychází komínem z domu ven? Z čeho jest komín? (Podobně hovoří učitel o bleskosvodě a korouhvičce, nepouštíje se ovšem do zevrubných výkladů věcných, než toliko na udání účelu obou věcí přestáváje.) — Následuje opakování o částech domu.

V některé hodině nebo půlhodině nejbližší příští učitel by celý výklad se žáky zopakoval; vykonán-li první výklad rozbořen modelem nebo hotového obrazu, mohl by učitel kreslit dům na tabuli v této hodině opakovací. K opakování přidruží se srovnávání některých vnějších částí domu, na př. zdi a střechy, dveří a okna. —

Herrmann zakončuje výklad o částech domu ethickým momentem ve způsobě vypravování, kterak vzal původ nejkrásnější dům v celé obci, vystavěný na místě, kde před nedávnem ještě stála vetchá chatrč, pilností a šetrností svého majetníka. —

O k u p c i¹⁾.

Jak říkáme muži, u kterého kupujeme cukr, kávu, petrolej, pepř, citrony a jiné věci? Kdo z vás byl už u kupce? Co jst tam kupoval? Co ty? Co ty? Prodává-li kupec na ulici nebo na dvoře? (Odpovědí-li děti, že v „kvelbě“, pouč je, že se místnost ta nazývá krám.) Kdo vás posílá kupovat? Kdo z vás kupoval již něco pro sebe? (Jmenují-li děti mlsy, poučiti, aby mlsů nekupovaly, nýbrž když dostanou nějaký krejcar, aby si koupily potřebné věci pro školu neb aby spořily.) Co jste všechno viděli v krámě?

Jak krám vypadá vně. Chodíme-li do krámu s ulice či se dvora? Co krám má, abychom mohli do něho vstupovati? — Dvěře u krámu jsou sklené. Proč? (Abychom viděli, kdo tam jest, a že to krám.) Co ještě jest ve zdi do krámu, aby tam bylo světlo? Okno; v něm vyloženy jsou rozličné věci, které kupec prodává: káva, cukr a j.

¹⁾ V jednotřídni škole mohou děti středního stupně věku za výkladu učitelova přestati na kreslení všeho toho, co učitel kreslí na tabuli; když se pak učitel zaměstnává s dětmi většími, mohou maličtí, každý jak umí, také kreslit dům na svých tabulkách, když jim učitel byl ukázal některé zdařilé výkresy spolužáků větších.

²⁾ Dle Věcného vyučování od *Frant. Krška*.

Jak krám vypadá vníř. Nyní budeme si povídati, jako bychom šli do kupeckého krámu, a co bychom v něm viděli. Zde jest vyobrazen krám, jak jej vidíme, když jsme v něm¹⁾. Zde vidíte muže. Kdo to asi jest? (Kupec.) Zde je jiný muž; ten vozi, rozváží věci, kteréž kupci prodávají. Je to vozka. Právě přivezl zde bodničku²⁾ svíček. Kupečv sluha tuto již ji nese do krámu. Vozka dal kupci list papíru; na něm jest napsáno, co mu přivezl. Kupce si to čte. Myslete si, že vozka již odjel, kupečv sluha že odešel. A nyní půjdeme do krámu my.

Otvěremo sklené dvěře a pozdravíme; kupce nás vítá: „Vítám Vás. Čeho si přejete?“ Každý mu řekneme, co chceme koupiti. Než nám vše připraví, podíváme se po krámě. Kolik má po stranách stěn? Co má dole, po čem se chodí? Co je v krámě nahoře? (Nahoře bývá klenutí, klenutý strop)³⁾.

Stojíme tu u dlouhého stolu. Tento stůl stojí na vysokých postřanicích; nemá noh. Za ním chodí sem tam kupce, staví a klade na něj všeliké věci, které právě prodává. Lidé mu na něj pokládají peníze. Kupce peníze počítá a dává do šuplíku, který z toho dlouhého stolu může vytáhnouti. Dá-li mu někdo více, protože nemá drobných (krejcarů nebo desetníků), vrací mu na stole, aby mu dobře dodal, odpočítá peníze zase na stůl. Kdybys koupil za krejcar rašji a dal kupci na stůl čtyřkrejcar, kam jej dá? Kolik ti dodá? Kam ti tři krejcarey položí?

Zde okolo stěny má dlouhý a vysoký podstavec. V tom je zastřešeno mnoho šuplíků. Na každém šuplíku jest napsáno, co je v něm. Zde pepř, tu hrozinky, tu zase zázvor, tam skořici a jiné věci. Nahoře na podstavci vidíte láhve; v těch má jemný olej, který se dává na krmě, rum a ještě jiné kapaliny, které smí prodávati. Zde dole pod podstavcem vidíte jiné nádoby. V těch snad má všelijaké cukrovinky. Zde má něco zabaleného v papíře; dává se to do kávy, když se zaváruje. Jak tomu říkáme? (Čikorie.) Tam dále bychom viděli ložeti svíčky a mýdlo. Kdybychom vstoupili za stůl, viděli bychom, že jsou v něm na straně, která jest obrácena k podstavci, veliké šuplíky; v těch má kupce posekaný cukr, rýži, sůl. Dále vzadu kupce má sudy, v těch jsou kapaliny. Je v nich olej na svícení, petrolej, ocet. V jednom sudě mívá slanečky („herynky“). Také mívá stůl v krámě pytle s moukou, s krupicel, s krupami, s jáhlami. Co vám již dával z některého šuplíku? Co z láhve? Co ze sudu? Co z pytle?

Když kupce nám něco prodává, váží to, aby nám nedal ani příliš mnoho, ani málo, aby ani nás ani sebe neošidil. Co má na vážení? Má některé váhy, veliké i malé. Co vážívá na vahách malých? Co vážívá na velikých? Ocet, olej, petrolej měří; má na to litr, půllitr,

¹⁾ Ukaž XIII. vyobr. na Herrmannových tabulkách k náz. vyučování.

²⁾ „Kystnička“ říkájí děti tu tam.

³⁾ Ódtud „kvorb“ (das Gewölbe).

čtvrtlitr. Co musíme vzít, když kupujeme něco kapalného? Co nám kupec navázil, sype nám do kornoutů. Z čeho jsou kornouty? Z papíru jsou také míšky (pytlíčky); do nich sype kávu, mouku, krupici, jáhly, rýži, když toho někdo kupuje více.

Zatím nám kupec již připravil, co jsme chtěli koupiti. Dá nám to každému. Co my jemu za to dáme? Kam dá peníze? — Jak pak, kdyby se nás nechal podívatí do všech těch šuplíků, co bychom v nich všechno viděli? Co vidíme v těch láhvích zde nahoře? Co má zde ležeti pod šuplíky? Co má v sudech? Co v pytích? — Abychom kupce nezdržovali — čekají již lidé jiní — odejdeme z krámu. Než odejdeme, poručíme se mu. Kterak se mu poručíme?

Krám — světnice. Do světnice vedou obyčejně dřevěné dvře — do krámu sklené. Kolik oken bývá ve světnici? Kolik ve krámě? Ve světnici bývají za okny květiny, v krámě za oknem vyloženy věci, které kupec prodává — výkladní okno. Proč má krám výkladní okno? — Který nábytek má ve světnici? Který v krámě? Které nádoby v krámě? — Kdo bývá ve světnici? (Rodina.) Kdo v krámě? Kdy kupec bývá v krámě, zdali také v noci? Jídává-li tam? Kdy rodina bývá ve světnici? Co se v ní dělává ve dne, co v noci?

Zboží kupecké. Co všechno kupec prodává? Které věci pevné? Které věci kapalné? Odkud je to vše? Cukr se vaří z řepy cukrovky, cukrovce dává růsti Pán Bůh. Káva roste na stromech, růsti jí dává Pán Bůh. Pepř, hřebíčky a jiné koření také roste, Pán Bůh tomu dává růsti. Všechno, co kupec prodává, pochází od Pána Boha — je to zboží. (Káva jest kupecké zboží, cukr jest kupecké zboží atd.) Ale jsou-li také železné hřebíčky, cvočky od Pána Boha? Kdo je udělal? Ale z čeho? A kdo nám dal železo? atd. Řekněte tedy: Kupec prodává zboží. Zboží pochází od Pána Boha¹⁾; zboží je dar boží.

Odkud kupec zboží má. Kupec kupuje zboží mnoho najednou: balíky kávy, mnoho homolů cukru, hrubé kusy soli, plné sudy petroleje a octa a j. v. Kupec kupuje na hrubo. Prodává potom zboží po troškách, po drobech — kusy soli rozdrobí nebo rozemele. Kupec prodává zboží na drobně. Řekněte nyní takto: Kupec kupuje zboží na hrubo a prodává je na drobně. — Kupuje zboží laciněji nežli je prodává. Nemůže prodávati tak lacině, jako kupuje; neměl by za práci žádné odplaty. Co více za zboží utržil, to vydělá — to je jeho výdělek. Z výdělku živí sebe i svou rodinu. Proto kupuje a prodává, aby mohl sebe i rodinu živiti, aby měl živnost. Když má živnost velikou, veliký krám, pomáhají mu prodávati jiní lidé mladší, mládenci. Těm za to platí. Mládenci se dříve učili prodávati, byli učeníky.

¹⁾ Zde jest vysloviti důrazně slovo „Boha“, aby žáci sluchem postihli spojitost slov „zboží“ a „Bůh“.

Kupec kupuje a prodává zboží. Kupuje na hrubo a prodává na drobno. Kupuje laciněji nežli prodává, aby vydělal. Z výděliku se živí. Kupectví je živnost. Kupec provozuje živnost.

Rozmluvný výklad o jaře¹⁾.

1. Rozmluva o zjevech jarních.

Víte již, milé děti, že nám nastal nový čas roční. Který čas roční nám nastal? (Nastalo jaro.) O jaře budeme si povídati.

Který čas roční byl ještě nedávno? (Ještě nedávno byla zima.) Trvá-li zima posud? (Zima již netrvá.) Zima minula. Opakuj to, N.! Opakujte to všichni! Jak bývalo v zimě? (V zimě bývalo studeno.) Jak jest nyní? (Nyní je tepleji.) Čím to, že je tepleji? (Slunce svítí.) Ano, slunce více hřeje. Opakuj, N.! Opakujte všichni! Co padalo v zimě? (V zimě padal sníh.) Co bývalo na vodě? (Na vodě býval led.) Kam se poděl led a sníh? (Led a sníh roztál.) Opakuj, N.! Opakujte všichni! Co vidíme na lukách? (Na lukách vidíme trávu.) Louky se zelenají. Opakuj, N.! Opakujte všichni! Co se ještě zelená? (Zahrada, pole a j.) Opakuj, N.! atd.

Tímto způsobem rozmluva mezi učitelem a žáky pokračuje; každou poučku, k níž rozmluva směřuje, děti společně opakují. Tyto poučky jsou následující:

Zima minula. Slunce hřeje více. Sníh a led roztály. Louky, pole, zahrady se zelenají. Kvítka vylézají ze země. Ptáci vracejí se k nám. Stavějí si hnízda a zpívají veselé písničky. Lidé pracují na polích. Oráče oře. Hospodář sbírá housenky. Zahradník zahradu ryje. Semeno se rozsívá. Pověstný kráčí veselo. Děti hrají si a poskakují. Můžeme se procházeti po poli a v lese. Slepice z domu vycházejí. Kachny vodi kačata na vodu. Včely vylétají z úlu. Sbírají po květinách sladké šťávy. Potok šumí. Mlýn u potoka veselo klapotá. Nebo jest modrá. Jest jaro.

2. Souhrnné opakování o zjevech jarních.

Všechno, co se děje na jaře, zopakujme si ještě krátce. — Co minulo? Co činí slunce? (Slunce hřeje více.) Kam se poděl sníh a led? (Sníh a led roztály atd.) Tak buďte souhrnným způsobem všechny dříve řečené věty zopakovány.

3. Vypravování o jaře.

Učili jsme se již o jaře. Dnes vám budu o něm něco vypravovati: Časné z jara vyrostla bílá sněžěnka, a hned po ní vykvetl žlutý potrkliček. Přišel teplý větřík, a obě květinky kývaly hlavičkami a zvo-

¹⁾ Z *Macháčova* spisu „Učivo k názornému vyučování.“ Sešit I. „Jaro.“ (Viz na str. 49. poznámku 1.)

nyly: bim, bim, bim. Tu se probudila tráva i počala rychle vybíhati ze země. Brzo vše se zazelenalo. Chudobky, fialky a jiné kvítky procitly ze spánku a otevřely očka. Zlaté slunce protrhlo šedé mraky a mile se usmívalo na modré obloze. Jeho teplem rozechřály se mouchy a poletovaly, broucei a komáři bzučeli, včelky vylétaly z úle. Když to vše viděl skřivánek, vysoko vyletěl k nebi a zpíval, zpíval radostně. Snad uslyšela hlas jeho v dalekých krajinách vlaštovka; vrátila se k nám, a hle, již obletuje známé domy, dívá se pod střechu po svém hnízdě a šveholí dětem přívětivé pozdravy. Také kukačka sedí již v háji na zeleném stromě a kuká neustále. Potůček šepce a bublá; snad vykládá květinkám, jak byl celou zimu zkrňolý. A děti poskakují, hrají si, zpívají. Z květin vinou kytky a věnečky pro milé rodiče. Tak se všichni radují, všichni těší. Takové je jaro!

Nyní vy zase vypravujte mně, co jsem vám vykládal. O čem jsem vypravoval? (Vypravoval jste o jaře.) Co vyrostlo časné z jara? (Časné z jara vyrostla bílá sněženka.) Co vyrostlo hned po ní? (Hned po ní vyrostl žlutý petrák.) — Podobnými otázkami zopakováno buď celé vypravování.

4. Říkadla a písně o jaře.

Mořena, Mořena, ¹⁾
kam jsi klíče děla? ²⁾

Děla jsem je, děla
svatému Jiří,
aby nám otevřel
do ráje dveří.

Děla jsem je, děla
svatému Janu,
aby nám otevřel
do nebe bránu.

Svatý Jiří vstává,
zem odomykává,
aby tráva rostla,
travička zelená,
růžička červená,
fiala modrá:
všelijaké kvítky
na věnečky víti.

(Ze sbírky Erbenovy.)

Smrtonoško, Velkonoško,
kdes tak dlouho byla?
U studánky, u voděnky
ruce, nohy myla;

zámečkem, zámečkem
jsem se zamykala,
lstečkem, lstečkem
jsem se odmykala.

(Ze sbírky Erbenovy.)

Když se otloukají píšťalky.

Leží, leží kláda,
na té kládě vrána;
až ta vrána vzlítne,
píšťalka se svlíkne.

Otloukej se, píšťaličko!
Nebudeš-li se otloukatí,
budu na tě žalovati
císaři pánu,

¹⁾ To j. zima, která všechno m oří.

²⁾ Děla = poděla, dala?

on ti dá ránu,
vrazím do tě zavěráček,
budeš pískat jako ptáček;
vrazím do tě kudličku,
vyrazím ti dušičku.

(Ze sbírky Erbenovy.)

Jaro již je tady.

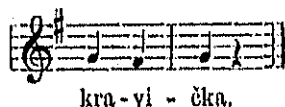
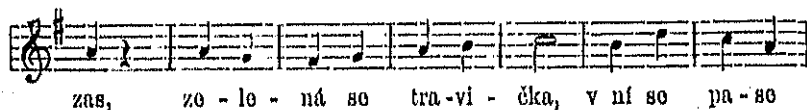
Vlažný větřík šeptá
přes pole a sady:
Pryč jsou sněhy, ledy,
jaro již je tady.
Zpěvný skřivan volá
po krajině všady:
Pějte, milí bratří,
jaro již je tady!

Sněžonka též první
s pole do zahrady:
Probudte se, kvítky,
jaro již je tady!
Na pastvu jdou krávy,
také housat řady.
Pojďte ven, vy děti,
jaro již je tady!

A. M.

Jaro.

Veselé.



Všude milí ptáčekové
pějí písničky nové;
děti, pojďte, zpívejme,
Bohu díky vzdávejme.

Národní.

Babička z jara.

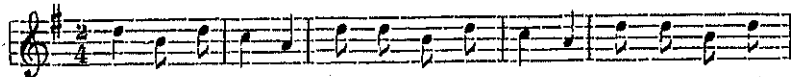
Každá babička stará
je veselojší z jara;
vezme svou borličku,
sedne na sluníčku,

myslí si: „Kož jsem mladší,
ach, co bych byla radší.“

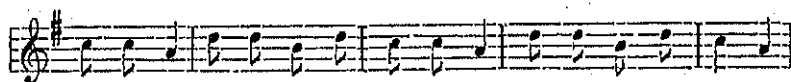
(Ze sbírky Erbenovy.)

Na květnou neděli.

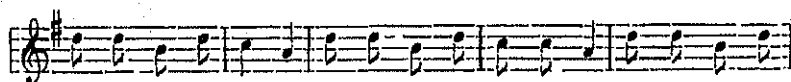
Zčerstva.



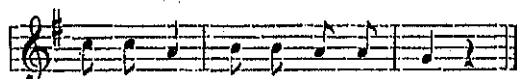
Smrt ne-sem ze vsi, no - vé lé - to do vsi. Buď - te, pá - ni,



ve - se - li na tu květnou ne - dě - li; pa - ní má - mo krás - ná,



da - li jste nám má - sla, da - li jste nám ma - li - čko, při - dej - to nám



va - jí - čko, mi - lá ma - ti - čko.

(Ze sbírek Erbenovy a Bartošovy.)

Koleda velkonoční.

Já jsem malý koledníček,
já k vám jdu;
dáto-li mi pár vajčůk,
rád vezmu.
Nemáte-li červených,
dejte bílé;
však vám za ně slepička
snese jiné.

Pán Bůh vám to nadělí
na zahradě, na poli
i doma;
budete mít co vyhánět
ze dvora:
z konfrny hřibátka,
ze chlívka telátka,
z nejmenšího toto chlívka
jehňátka.

(Ze sbírky Erbenovy.)

B) Čtení a výklad čtení.

a) O čtení vůbec.

1. O podstatě a vzdělávací hodnotě čtení.

Psaní a čtení jest umění, které se v lidstvě během času zmenáhla vyvinulo k tomu konci, aby se možnou stala výměna myšlenek mezi lidmi, prostorem nebo časem nebo v obojí příčině od sebe vzdálenými. Slovo ústně pronesené, slyšitelné zni jen po jistou nevelikou vzdálenost a jen po kratičkou dobu; ale slovo napsané, slovo viditelné trvá¹⁾, konajíc cestu kolem světa, hlásajíc nám myšlenky, zrozené před tisíciletími. Odtud vysvítá převeliká důležitost písma.

Čtení je z nejpřednějších prostředků vzdělávacích, a důležitost jeho od dávnověkosti všichni národové uznávali, vymýšlejíce ku znázorňování myšlenek rozličná znamení viditelná od písma pojmového (n. ideografického) až po písmo hláskové (fonetické)²⁾, a když konečně vynalezen knihotisk, čtení stalo se téměř jméním obecným a hlavní pákou k rozmnožování škol.

Podstatu čtení vystihujeme takto: Čtení jest (buď ústní slyšitelné, buď jen očima a na mysl konané) sdružování písmen s příslušnými hláskami a více méně hbité spojování (sbírání)³⁾ hlásek ve slabiky a slova, i slov u věty, a to vše k tomu konci, aby se na vědomí čtoucího budily pokud možná tytéž myšlenky (tytéž pojmy a soudy), kteréž měl původce napsaného nebo vytisknutého textu.

Dokud chodí dítě do školy, vyvinuje se duševně notoliko ve škole, nýbrž i kromě ní, a jednou vstoupí bohda ze školy

¹⁾ *Litora scripta manet.*

²⁾ Viz v Č. kn. II. (2. vyd. čl. 74.) *Počátky a rozšíření písma* (z „Uvedení do mluvnice české“ od Dra Jana Gebaura, §. 17.).

³⁾ Latinské sloveso „legere, lego“ i německé „lesen“ znamená tolik, co české „sbírat“, řecké λέγειν = mluvíti a litovské „lésti“ (= žráti, mluvíti o ptáčích, kteří zobajíce po zraku sbírají). — Naše slova „čísti, čtu, čtení, čtení, čítání“ jsou téhož kořeno jako slova „počítati, počítám, počít, účet“. Přibuznost čtení a počítání je dosti jasná; kdo správně čte, jakoby písmena správně počítal, něčeho nepřidávaje aniž co ubíraje. — „Die w. čet-kommt vor in den bedeutungen „zählen, lesen, ehren“. (Miklosich, *Etymologisches Wörterbuch der slavischen Sprachen.*)

do života. Již rodinné živobytí a styky dítěte s ostatním světem kromě rodiny a školy působí v jeho soudnost, v jeho obrazivost, u vývoj jeho řeči, v jeho citivost i vůli blaze i neblaze; až pak ze školy vystoupí, samotným těmto jednak blahým, jednak neblahým činitelům duševního rozvoje svého bude zůstaveno. A k nejdůležitějším faktorům těmto náleží *zajištění čtení*. „Bude-li žák jednou čísti čili nic? Co a jak bude čísti? jsou otázky velice důležité vychovatelů a učitelů. Důležitost čtení dovozovati netřeba; přestaneme na obecném soudě, že čtením duševní rozvoj člověka pokračuje rychleji nežli zkušeností vlastní i ústním vyučováním.

Vzdělávací moc čtení málokdo vzal tak důkladně a zevrubně v úvahu jako Samuel Smiles, zejména ve své knize „Karakter“¹⁾: „Knihy uvádějí nás do nejlepší společnosti; seznamují nás s největšími duchy, již kdy žili. Knihami slyšíme, co onino mluvili a konali; vidíme je před sebou, jakoby opravdu živi byli; máme podíl v jejich myšlenkách; cítíme s nimi, radujeme a truchlíme s nimi; jejich zkušenost stává se naší zkušeností, a nám se zdá, jako bychom jistou měrou jednali s nimi ve všech výjevech, které se nám v nich popisují.... Vládnoucí duchové světa právě tak žijí ještě dnes, jako žili před věky. — I nejnižší a nejhudší člověk smí vstoupiti do společnosti těchto veleduchů neboje se, že by ho měli za dotěravého. *Všickni, kdož naučili se čísti, zaplatili si vstupné do tohoto kruhu.* — Zbytečno bylo by mluvit o nesmírném účinku, kterým knihy — začínající bibli — působily v mravné vzdělání člověčenstva. Ve knihách uložen jest poklad vědomostí celého lidského pokolení. Knihy jsou paměti všech prací, vymoženosti, zdaru i nezdaru na poli vědy, filosofie, náboženství a mravouky. Knihy byly za všech časů nejmocnějšími pakami života.“

O veliké vzdělávací hodnotě čtení, zajiště v příčině jazyka, pronáší se *Herder* taktó²⁾: „Čtení, hlasité čtení nejlepších spisů všeho druhu slohového: povídek, bajek, dějepisu, rozmluv, samomluv, naučení, nauk a básní naučných, epopejí, ód, hymnů, veseloher a truchloher u přítomnosti jiných nebo s jinými, bez nucení, způsobem nejpřirozenějším, dodává i řeči i samé duši veliké mnohotvárnosti a obratnosti. Počnouce bajkou a háchorkou a dále všemi druhy přednesu, mělo by, co v naší řeči i z původních plodův i z překladů jest nejlepšího, v každé dobře zřízené škole ve všech třídách nahlas býti čítáno a cvičeno. Nemělo by býti ani jediného básníka ni prosaisty klassického, na jehož nejlepších větách by se ucho, jazyk, paměť, obrazivost, rozum a vtip učelivých žáků necvičily; neboť jen touto cestou stali se Řekové, Římané, Italové, Francouzi a Britové nejušlechtlejší částí svou národy vzdělanými.“

¹⁾ „Karakter“ z anglického přeložil prof. V. E. Mourek. V Praze. V komisi knihkupectví Fr. Rívnáče 1876. Viz hlavu X. „Společnost knih“.

²⁾ Ve školní řeči, z nížto citováno na str. 36.

Proti čtení ozývají se však také vážní hlasové znamenitých filosofů a pedagogů. *Jan J. Rousseau* tvrdí, že čtení odvádí dítě od myšlení, *Aug. H. Niemeyer* horlí proti náruživému po čtení chtíči, jímžto se smysl dítěte naplňuje neladnou myšlenek spoustou, *Gust. Ad. Lindner* poukazuje k tomu, že se přílišným čtením utvoří v mysli jakýsi výhradný obor myšlenkový, který se skutečností se nesrovnává, a člověka světu skutečnému odcizuje.

Výstražní tito hlasové ozývají se ovšem hlavně proti nezřízené četbě soukromé¹⁾,

Odpovězme nyní k otázce, zda-li je vzdělávací moc řeči slyšitelné a viditelné (zejména tištěné) jednostejna, a není-li, která z obojí má u vzdělávání mládeže předek co do času, kdy jí za prostředek vzdělávací platně užívati možná? Nikdo z jisté neupře, že již útlé dítě vzdělávati lze hláskovou řečí slyšitelnou; viditelná však znamená hlásek sbíratí a ve slova i věty skládati, totiž čísti, je proti vnímání slyšené řeči, kteráž podporována bývá i vhodnými posuňky, věc tak nesnadná a složitá, že tím ve mládež nejútlejšího věku dětského platně působiti naprosto nelze, anobrž což ještě více: ježto s dítětem záhy mluvíti počítí máme, aby se mu znenáhla otvíral rozum, býváje rozvoji duchovnímu z pravidla na ujmu a na škodu, počínáme-li je vyučovati čtení příliš záhy, a proto někteří pedagogové odkazují čtení a psaní teprve do školního roku druhého.

Mluvíti jazykem je člověku přirozeno, i není na světě lidí nemluvicích kromě hluchoněmých, ač i metoda Heinickeova vysílá z ústavů pro hluchoněmá ve společnost mluvicích čím dále tím více vyučenců, mluvicích dosti srozumitelně řečí hláskovou; psaní však a čísti je znakem vyššího vzdělání jednotlivce i vyšší vzdělanosti národů, jejichžto stupeň kulturní statistickými čísly psaní a čísti umějících (po případě neumějících) měřen bývá, ovšem pak také plodem kultury mnohem mladší. Od prvního člověka mluvicího do prvního člověka písčícího a čtoucího uplynul zajisté věk velmi dlouhý, jehož obdobu v těsných mezích života vzdělaného jednotlivce spatřujeme v čase, kterýž uplyne od prvního slova jím vysloveného do prvního slova, jím přečteného.

Potřeba písma nastává národu teprve tehdy, když si již nastrádal jisté, jazykem ustálené poklady kulturní, kteréž by, jsouce šířeny pouze podáním ústním stále a více, vzrůstajíce, pro rozsáhlou svou snadno mohly upadnouti v zapomenutí. A také co do této věci shledáváme analogii v živobytí jednotlivce,

¹⁾ Viz v Poslu z Budče na r. 1888. *Pædagogické myšlenky o škole* od dra Ant. Krecara.

jemuž ze čtení prospěch plyne teprv tehdaž, když si již osvojil jistou míru zkušeností a vědomostí.

Kromě toho učívá se dítě zdravého sluchu a zdravých mluvidel i rozuměti řeči i mluvíti bez velikého úmyslného namáhání mluvících lidí dospělých, nýbrž hlavně návykem a neuvědomělou nápodobou. Vstupující do školy, každé téměř dítě vládne svou mateřskou řečí, jedno dokonaleji, jiné méně dokonale, a učíteli je dítě do školy vstupující i z pedagogických i z didaktických příčin tím vítanější, čím jest mluva jeho dokonalejší. — Čistí však a psáti nenaučí se dítě bezděčným navykáním a napodobováním a bez úmyslného, pilného a namáhavého přičinění lidí jiných; pročež se počátečné učení čtení a psaní prikazuje škole, kde se za našich dnův u nás teprve po soustavných přípravných ovičeních sluchu a jazyka, zraku a ruky dítěti do ruky dává čítanka.

2. O znacích (a stupních) hlasitého čtení.

Jest obyčejem rozeznávati tři stupně čtení hlasitého, a to:

1. čtení *mechanicky správné a hbité*¹⁾;
2. čtení *logicky správné* neboli *rozumné*;
3. čtení *eufonické* neboli *krasočtení*.

I. Čtení *mechanicky správné* záleží hlavně v tom:

a) že čtenář každé písmeno²⁾ pronáší tou hláskou³⁾, jejímžto znamením písmeno⁴⁾ jest;

b) že čtenář hlásek neubírá ani jich přidává; k čemuž můžeme ještě počítati

c) že čtenář, pronášeje některé slabiky hlasitěji nežli jiné, šetří správného přízvuku slovního.

II. Čtení *logicky správné* (krátce: *logické* n. *rozumné*) jeví se jednak tím, že v každé větě o více slovech nežli jednom aspoň jedno z nich nad ostatní vyniká *přízvukem*, jednak tím, že čtoucí, čta rozšířenou větu delší, šetří *kratičkých přestávek* nejen tam, kde jsou naznačeny nějakým znamením dělebným, nýbrž na vhodných místech i jinde, aby bylo posluchači patrné, která slova jakožto části větne k sobě náležejí, což bývá někdy zvláště důležité pro uvarování dvojsmyslu, na př. za slovem „ten“, náležejícím jakožto přívlastek ku před-

¹⁾ Neuzíváme zde pouhého názvu „čtení *mechanické*“, jelikož tímto názvem označujeme nedokonalé čtení, které si nikterak nehledí přízvuku větneho neboli důrazu. Kdo čte dobře, čte *mechanicky správné* (zřetelné) a *mechanicky hbité* (plynuté); pravíme-li však o někom, že čte *mechanicky*, vytýkáme mu nedostatek čtení rozumného.

²⁾ Po případě každou slabiku, na př. ni, ny, di, dy a pod.

³⁾ Po případě hláskovou skupeninou.

⁴⁾ Po případě napsaná nebo vytištěná slabika.

chozimu podstatnému jménu „muž“ ve větě: „Ochotně k žádosti té se propůjčov, odeslal s půjčkou příkladný muž ten | lístek následujícího obsahu.“¹⁾ Rozdělovati delší věty kratičkými přestávkami v logické skupiny je však i tehdy potřeba, když se dvojsmyslu nebo nedorozumění obávat není, a to z dvojí příčiny: jednak že čtoucí může spíše na vhodném místě, kdy toho třeba, vdechnouti vzduchu, jednak (a to hlavně) zřetel majíc k posluchači, aby mohl smysl věty delší znenáhla po částech snáze pojmáti. Za příklad věty takové uvádíme²⁾: „Před dávnými časy | obyvatelé lesních krajů peruanských | odváděli svým náčelníkem poplatkem | peří zlatozeleného arasa | na okrášlení jejich paláců.“ Tuto větu, jakkoli jednoduchou, pročez nikde čárkou nerozčleněnou, je zajisté třeba kratičkými přestávkami rozdělení aspoň v patero logických skupin, obsahujících: a) příslovečné určení času (tedy část výroku), b) podmět, c) výrokové sloveso s předmětem osobním a příslovečným určením vztahu, d) předmět věcný, e) příslovečné určení účelu. Zdá se, jakoby se k té věci při hlasitém čtení ani na vyšších stupních jeho náležitou měrou nepřihlíželo!

Avšak i v krátkých větách sluší pošetřiti kratičké přestávky, ano při mluvení velmi nenáhlém, jaké je pravidlem při výkladech školních, téměř každé slovo od následujícího nebo předchozího jest odděleno kratičkou přestávkou (vyjímajíc toliko jednoslabiké předložky, jež přízvuk následujícího slova strhující na sebe, splývají s ním v jeden celek zvukový). I v krátkých větách jednoduchých šetříme přestávky mezi podmětem a výrokem. — Jiný příklad: „V cípu mezi řekama témato a na pravém břehu limmatském | rozkládá se na půdě nerovné | město Curych.“ Viz Ů. kn. II. 68. *Curych*.

Kdo správně šetří přízvuku netoliko slovního, nýbrž i větového a zároveň dobře rozděluje delší věty v logické skupiny slov, dává tím na jevo, že čtenému rozumí a že si jest náležitě vědom vzájemného vztahu pojmů, ve větě vyjádřených.

Poněvadž správný pojem o přízvuku posud jest velmi málo ustálen, klademe tuto nejpotřebnější nauky:

O přízvuku.

Přízvuk (lat. *accentus*) jví se ve hlasité mluvě buď *mocnějším* hlasem (jakožto přízvuk výdechový neb expiratorní³⁾, buď *vyšším* hlasem (jakožto přízvuk tónický⁴⁾). Jinak rozeznáváme, hledíce ku čílnosti hláskové řeči:

¹⁾ Viz Ůit. VII. Sdílnoú čl. 11. *Franklinova půjčka*.

²⁾ Ze čl. „*Papouškové*“ (v Ůit. VI. 8 d. 54. a Ů. kn. I. 75.).

³⁾ Též dynamický.

⁴⁾ Též melódický.

1. *Slovný přízvuk*, který spočívá ve *slově*, majícím více nežli jednu slabiku, na jedné slabice (nebo na jednosl. předložce), která mocnějším hlasem nad ostatní slabiky vyniká; slovný přízvuk je tedy *výdechový*.

2. *Větný přízvuk* neboli *důraz*, který spočívá ve *větě*, mající více nežli jedno slovo, aspoň na jednom slově, v delší větě i na dvou nebo více slovech, jen že v takovém případě rozeznáváme přízvuk hlavní (silnější) a vedlejší (slabší). I přízvuk větný je z pravidla *výdechový* a jví se tím, že první slabika toho kterého slova (ať není-li to slovo jednoslabiké) silněji zní nežli první slabika jiných slov téže věty; někdy však bývá i *tónický*, zvláště ve větách tázácích.

Základním pravidlem větného přízvuku jest, že část věty *grammaticky podřizená* silnějším hlasem se pronáší, nežli ta část, které je podřizena.

V prosté větě náleží přízvuk větný z pravidla *výrokovému slovesu* nebo *jménu výrokovému*, na př.: *Slza vysychá. Don dokonává. Kopřiva nezmrzne. Svět je široký. Bratr jest nemocen. Bůh je duch.*

Obsahuje-li výrok kromě infinitivu nebo příděstí slovesa pojmového ještě určitý tvar pomocného slovesa, přízvuk má z pravidla sloveso pojmové, na př.: *Žáci budou psáti. Rodiče umřeli jsou. Člověk má pracovati. Člověk musí zemřítí.*

Výjimkou vyniká ve větě prosté přízvukem *jméno podmětové* nebo ve výroku *sloveso pomocné*, což obě se děje s určitým úmyslem mluvčího, odporuje-li na př. soudu ciztnu. Tak opatřme přízvukem sloveso „jest“ ve větě: *„Voda jest nerost“*, kdyby někdo pochyboval, aby voda náležela k nerostům. Podobně pravili bychom se vztahem ku přísloví dříve řečenému: *„I kopřiva někdy zmrzne“*; podobně: *„Bratr jest nemocen“*, kdyby se někdo omylem domníval, že jest nemocna sestra.

V příčině věty rozšířené vezmeme v úvahu nejprvo prostší tvary její (o jedné nebo dvou částech vedlejších) a to:

a) *Předmět*. Čtáme nahlas následující věty, v nichžto přízvuk větný opět označen kursivou: *Povolnost přátoly činí. — Nouzo železo láme. — Zkušenost dává rozum. — Bída učí rozumu. — Nemocný potřebuje lékaře. — Dělník je hoden mzdy. — Buď věrnou příteli. — Vino sudem páchne. — Spokojený na svém přestává.*

Z těch a jim podobných příkladů vysvítá, že ve větě, rozšířené předmětem, důraz spočívá na předměte, kteréž pravidlo, připouštějíc ovšem mnohé výjimky (jako: *Zvřata jsou lidem užitečna. Ptáka způv prozrazuje*) tím je platnější, čím těsněji pojem předmětu je sdružen s pojmem řídicího slovesa nebo předavného jména, a čím více má předmět do sebe povahu předmětu potřebného nebo *stálého*, který se čítá k *idiotismům* neboli *úslouvím* (jako: *nouzi třítí, věsti obchod, kosti složiti, mši sloužiti* atd.).

Má-li věta dva předměty, *věcný* předmět mívá z pravidla přízvuk silnější nežli *osobní*: *„Bůh dává pokorným milost. Žebrák žebráku mošny závidí.*

c) *Příslovečné určení* mívá silnější přízvuk než ostatní výrok (z pravidla i tehdy, když jest význam výrokového slovesa již doplněn předmětem): *Ryby žijí ve vodě. Ocún kvete na podzim. Slavík tluče libezně. Strom po ovoci poznán bývá. Kain zabil Abele ze závisti.*

Jest-li ve větě několikero příslovečných určení, poslední z nich mívá z pravidla silnější důraz, na př.: *Nepouštěj se bez vesla na moře; jest-li ve větě více nežli jedno příslovečné určení téhož druhu, z nichž jedno pojmový rozsah druhého omezuje, má silnější důraz určení určitější, na př.: Nad úvozem na roštině švitořivý vrabčik seděl, vůkol sebe po krajině potutelným očkem hleděl.*

d) Přívlastek, vyslovený *přídavným jménem jakostným*, mívá důraz:

α) Jest-li to přívlastek *potřebný*, slouží k náležitému omezení rozsahu pojmu podstatného jména, na př.: *Černému koni říkáme vraněk. Zvláště pak*

β) odporuje-li mu v téže větě nebo ve větě sousední přívlastek jiný: *I černá kráva bílé mléko dává. — Z malé jiskry velký oheň. — I z mladé hlavy soud pravý.*

γ) Jest-li přívlastek výrazem nadšeného citu, nebo má-li mluvčí v úmyslu, aby jakost, která se přisuzuje bytosti, substantivem pojmenované, způsobila v duši posluchače nějaké huť: *Ó, drahá vlasti! — Rytíř jeden, zpáchav hroznou zradu, mečem skoučiti dnes život má.*

δ) Znamená-li přídavné jméno míru nebo stupeň nějaké jakosti; zvláště pronášívá se přízvukně komparativ, tóměř vždy superlativ přídavného jména jakostného: *Hannibal byl výtečný vojovůdce. — Platina je dražší nežli stříbro. — Železo jest kov nejužitečnější.*

e) Přívlastek, vyslovený genitivem nebo přídavným jménem přisvojovacím, mívá důraz: *Postava člověka je slíčná. — Zahrada tetina je krásná.*

Pozn. Přídavné jméno přisvojovací důrazu nemá, kde srostlo s podstatným jménem v názov jediného pojmu, na př. „mateřl douška“ nebo ve jménech vlastních, jako „Karlovo náměstí“.

Jest-li význam podstatného jména určen více přívlastky nežli jedním, sluší rozeznávat, jsou-li tyto přívlastky na podstatném jméně jednostojně závislé čili nie. Ve případech prvém mají ovšem přízvuk rovně silný (*Pozorný a pilný žák v učení prospívá*); v druhém případě vyniká přízvukem přívlastek, kterým se rozsah pojmu podstatného jména nejvíce omezuje (*Neočekávaná dobrá zpráva nás nejvíce potěšuje*).

Pozn. V těsné spojitosti s větým přízvukem bývá pořádek slov u větě; nebývá lhostejno, kterým slovem se věta začíná. Má-li věta přestavený pořádek slov, důraz spočívá často na jejím slově prvním (*Za mlzy jest léčí dřiti. — Hoden je dělník mzdy své*); ale též opačně kladu se druhdy slovo, jemuž patří důraz, na konec věty, což platí zvláště o záporu.

Má-li přídavné jméno přívlastkové přízvukem zvláště vynikati,

klademe je za podstatné (srovnej „mdlý rolník“, ale „kraj *skvoucí*“!). Některé přívlastky stálé stojí vždy za podstatným jménem určeným. Tak neuslyšíš mezi lidem jinak nežli „*mše svatá*“; podobně přídavek: „*císař pán*“. —

K těmto výkladům¹⁾ větoslovným o přízvuku větěném přičiníti lze ještě některé pokyny, týkající se jednak *významu* některých slov, jednak *vzájemného vztahu slov* u větě.

V první příčině již poukázáno ke komparativům, zvláště pak superlativům přídavných jmen a příslovci; mimo to bývají často důrazem opatřena slova, sloučená se zápornkou ne, slova: žádný, každý, některý, všecek, všichni, ukazovací náměstky, zvláště tehdy, když ukazují na následující přívlastkovou větu vztaznou, náměstky sám, týž, často také neurčité číslovky mnoho, málo, příslovce času: často, zřídka, příslovce jakosti: velmi, tuze, zvláště, zejména a j.

Snadno porozuměti, proč z pádů podstatného jména vokativ, a ze tvarů slovesních tvary imperativní pronášeny bývají důrazně.

Co se pak týče *vzájemného vztahu* mezi slovy téže věty nebo vět sousedních, přízvukem opatřeno bývá slovo následující, pokud se vztahuje k některému slovu předchozímu, kterýžto vztah jeví se důrazem nad jiné silnějším jakožto *protiva* (n. *kontrast*)²⁾.

O *přízvuku vztahu* neboli *důrazu* píše Dr. Jos. Durdík ve své „Kallilogii“ takto:

„Proti pravidlům prostého přízvuku pronáší se někdy slovo silněji než obyčejně. To se děje tehdy, kdy se má smysl slova téhož vytknouti vztahem ke smyslu jinému, kterýž se v tom případě také namítá. Chtěl-li bych vysloviti větu: „*Podzim byl krásný*“ jakožto námítku proti tvrzení jinému, ku příkladu proti větě: „*Jaro bylo krásné*“, nestačí mi prostý přízvuk; slovo podzim musí ještě silněji proneseno býti. Na takovém silnějším pronesení slova se zakládá *příznak vztahu* neboli *důraz*. Důrazem, jež položím na jednokaždé slovo, ostatní slova sklесаjí na nižší stupně, a tím stávají se rozmanité obměny v pronášení vět, kdežto prostý přízvuk se vyskytuje vždy, kdykoli se mluví, důraz má jen po příležitosti úkol svůj, když se totiž mluví *důrazně*, neboli vztahu k nějaké protivě, která leží mimo větu vyslovenou. Důrazem vytknutí může se každý člen věty podlé potřeby, jakmile se k němu hrot jiného smyslu vztahuje. Vezměme za základ větu, nejprv prostě vyslovenou, i bude znění takto:

Loňský podzim byl velmi krásný, a vizme, jak znění se stěídá, klademe-li důraz na jednotlivé členy:

„*Loňský podzim byl velmi krásný*“ vyslovím, kdyby byl někdo tvrdil, že *letošní podzim* je krásný.

¹⁾ Z části dle *Bartošovy Skladby*. V podstatě uveřejnili jsme je r. 1876. ve „Škole a životě“.

²⁾ „O čtení na vyšších stupních“ důkladně a zevrubně vykládá J. Mrazík (v „České škole“ na r. 1888).

„*Loňský podzim byl velmi krásný*“ vyslovím, kdyby někdo byl mluvil o krásném *jaru*, proti němuž podzim krásnější byl.

„*Loňský podzim byl velmi krásný*“ vyslovím, chei-li vytknouti skutečnou pravdu svého tvrzení proti někomu, který by vůbec pochyboval fka: *Loňský podzim nebyl krásný*.

„*Loňský podzim byl velmi krásný*“ vztahuje se k opravě výpovědi, která by o stupni té krásy jiného náhledu byla. Dá se při každém důrazu takto sestavit věta jiná, kteráž na příslušném místě má opět důraz. Tato dvě slova pak k sobě navzájem se vztahují (slova souvztažná), v nich smysl obou vět se proti sobě staví a důraz podmiňuje. Někdy se tato druhá věta také skutečně klade v tak zvaných antithesích, čímž důraz sám čtoucímu se vltírá;

„Kdy vašeš *mluví*, rozum *umlká*.“

III. Krasočetní (četní eufonické n. aesthetické), svědčilo o tom, že četník pojal, co četl, netoliko rozumem, nýbrž i citem, má tolikéž působiti netoliko v rozum, nýbrž i v cit posluchače. Jakož pak četní rozumné musí býti zároveň mechanicky správné, jestli ovšem prvním požadavkem krasočetní, aby bylo logicky správné; mimo to šetřilo však ještě jiných znaků, jeví se:

a) rozmanitou *výškou tónu*,
b) rozmanitou *silou hlasu*,
c) rozmanitou *rychlostí*, kterou se celé řady slov nebo celé věty liší ode slovních řad nebo vět, jednak předcházejících, jednak následujících; k čemuž družívá se ještě, kde toho třeba,
d) *psychologická barvitost tónu* ¹⁾ neboli *přízvuk citu*.

Středavé zvyšování a snižování hlasové polohy jest melodickou stránkou krasočetní, střídání různé síly hlasu stránkou jeho dynamickou (silovějvou), různé pak rychlosti, která jest rytmickou stránkou krasočetní, říká se italským názvem *tempo* ²⁾ (francouzsky „mouvement“ ³⁾). — Ve všech třech příčinách mluvíti lze o stupni *normálním*, s něhož četník podle potřeby jednak zvyšování tónu, zesilování hlasu, urychlování přednesu stoupá (*momenty jaré*), jednak snižování tónu, přitlumením hlasu, zvolňování tempa klesá (*momenty chabé*), čímž takto četní rozmanitým a tudíž krásným.

V čem záleží psychologická barvitost tónu, kterou so krasočetní dovršuje, vyložiti nesnadno. Každému však je známo, že jinak zní prosba, jinak rozkaz, jinak výstraha; jinak mluví

¹⁾ Rozecznáváme barvitost tónu psychologickou a stále přirozené zabarvení hlasu, dle kterého člověka známého poznáváme „po hlasu“.

²⁾ *Tempo* (z lat. tempus, -oris = čas) znamená i v hudbě míru času n. časoměru.

³⁾ Výslov: *mouvment*, což znamená pohyb. Názvu toho užívá mimo jiné i Lossiug v „Hamburgische Dramaturgie“.

radost, jinak žalost, jinak naděje, jinak obava, jinak strach a leknutí. I pravíme, že tón mluvčího bývá různými těmi stavy duševními (zvláště city a vášněmi) různě zbarven nebo přibarven.

O přízvuku citu píše Dr. Jos. Durdik: „V důraz přimíchá se někdy ještě jiný živel, totiž cit, jenž mluvčího provívá a v jeho hlasu výrazu dochází. Tu se tedy slovo nejen důrazně vysloví, ale také zvláštním tónem zabarví, z něhož pohnutí mysli znáti jest, jakož radost, žal, bol, chvála, hana, souhlas, podiv, ošklivost, lítost, rozhorlení, potupa, ironie a j. Zde záleží vše na tóně, jakým se výrok pronese. *Mne žák můj překonal!* zvolá slavný umělec, a po tónu poznáme ihned, zdali se trudí neb raduje z toho. Může býti jedno nebo druhé, nic na světě nezmění se, slova potvrzují tatáž i jejich pořádek, a přece jaký rozdíl! Takové moci požívá hlas; i říkáme této zvláštnosti jeho barvitost (timbra). Připojí-li se ona k důrazu, vzniká přízvuk citu čili *emfase*. Emfatické pronášení má mnoho stupňů. S náležitým důrazem musí se ovšem číst i suché vědecké, na př. matematické pojednání; emfase zde však má méně látky, ač opět ze živé, účinné přednášky není vyloučena. Od prostého čtení, které sice správně důrazu šetří, však jinak úplně chladně se odbývá, až k živé skutečnosti samé neb k jejímu napodobení na divadle, jaká to stupnice! I zde jest možno sestaviti mnoho zákonů — totiž hledět aspoň naznačit a popsati způsob, jak se pronáší lítost, jak zlost, jak podiv a j. Praktického výsledku tyto předpisy mají jen potud, pokud si chceme podrobněji uvědomiti příčiny emfatického dojmu nebo nějakou přednášku posouditi, nebo pokud skutečný talent chce sám sebe obmeziti. Jinak se zde nedá nic obmezovati, a pravá emfase musí sama proudivi za procítění bezprostředného, které přípravy nevylučuje, ale vyžaduje. Při emfasi zvláště je znáti prospěch řeči mluvené proti psané. Co můžeme vyjádřiti jadrným a přiměřeným vyslovením věty! Co tu rozličných odstínů, stupňův a barev, které ve mluvení vynikají, ač ve psaném ničem nejsou naznačeny.

Zesilování a zeslabování hlasu, stoupání i klesání tónu, jakož i rozličné zabarvování jeho — čili kratším slovem *důraz* i *emfase* způsobují tak zvanou *modulaci* mluvy. Pokud se v přednášení cit a vášně tak patrně naznačuje takou měrou, že přednášející sám tím citem překonán jest, povstává *pathos*, kterýmžto stavem trpný stav duševní se mívá. Pathos v největších plodech básnických má své právo — opačně působí jen na místech nepřiměřených.“ —

Vůbec čtouce máme na vědomí, že se dobré čtení hlasité všemi znaky svými rovnati má hovoru, jakým v pospolitém obcování vzdělanci pronášejí své myšlenky.

Správnému a pěknému čtení se přičít:

a) čtení *mechanicky nesprávné*, mající původ buď v nedostatečné zběhlosti, buď v nepozornosti;

β) *trhané* čtení, které se děje příliš zvolna, záležejíc v pouhém pracném sbírání hlásek ve slabiky (slabikování);

γ) čtení *příliš rychlé*, kteréž, byť i nebylo příčinou chyb mechanických, nedopouští přece jasné pojímání obsah čteného, čímž se stává činností více méně bezmyšlenkovou;

δ) čtení *jednotvárné* (monotónní), které nešetří přízvuku;

ε) čtení buď *příliš tiché*, buď *příliš hlasité*.

Čtení mechanické, čtení logické a čtení eufonické jsou ovšem tři stupně téže činnosti co do její dokonalosti; neboť nejprve je základem třeba naučiti se čísti mechanicky správně, nežli na něm žádáno býti může dokonalé čtení logické, a dříve nežli si osvojí toto, nelze do něho činiti vyšších požadavků čtení krásného. Nicméně budiž toho učitel pamětliv, že má hned od počátku všechněm třem stránkám čtení, kdekoli se k tomu vyskytuje příležitost, jistou měrou péči věnovati, neodkládaje zřetel k rozumnému čtení teprv, až všichni jeho žáci si osvojí správné a hbité čtení mechanické, a ku krasočtení zření mají teprv, až všichni jeho žáci vyvíšeni budou ve čtení rozumném. Nelze ovšem o čtení logickém mluvit, dokud děti začátečnicki čtou pouhé hlásky, pouhé slabiky, pouhá slova, ale již při čtení prvního slova o dvou aspoň slabikách učitel náležej na přízvuk první slabiky, bráně ovšem ohybnému protahování slabik krátkých (tedy ne má-lý, nýbrž ma-lý!) ¹⁾ A jakmile se potom vyskytne jakožto čtivo první věta o dvou aspoň slovech, již ať učitel aspoň na těch začátcích, kterým sbírání těch kterých hlásek ve slabiky obtížil již nepůsobí, žádá, aby jedno slovo opatřil přízvukem větým, tedy: „e-mi-li-e u-my-la“; „má-me má-lo ů-lů“ a pod. ²⁾

Co se krasočtení týče, to ovšem toliko někdy má své místo: jako nelze mluvit o estetickém čtení nějaké kvitance, tak nevyžadují zřetole krasoumného ani přemnohé čítael články

¹⁾ Že by to hned na počátku u většiny žáčků nebylo možno, jest lichá výmluva učitele nedbalce. Abychom důležitěmu požadavku tomu náležitou měrou na samém počátku zadosti činili, raději se při tom o něco dále zdržme, než abychom rychleji pokračujíce, hověli bezmyšlenkovému šlendriánu. I zde budme pamětlivi věty: „Principiis obsta!“ a našeho přísloví: „Jedna muka nauka, dvě muky oduka.“

²⁾ % té duše nám pronaluvil pisatel úvahy „Die Kunst des Sprechens und Lesens“ v časopise „Rheinische Blätter“ na rok 1879 (str. 453.), kdež praví: „Der Grundfehler unseres Sprach- und Lesunterrichtes besteht darin, dass man sich die Scala 1. des lautrichtigen, 2. des sinnrichtigen, 3. des ausdrucksvollen Sprechens und Lesens gemacht hat, dass man es mit Mühe und Noth zur ersten, in glänzenden Ausnahmen fast bis zur zweiten Stufe bringt, dafür aber um so sicherer ist, die dritte, höchste und letzte Stufe, nun und nimmermehr zu erreichen“... „Mit dem ausdrucksvollen Sprechen und Lesen ist zu beginnen, gleich bei den kleinen Kindern zu beginnen, dabei ist mehr und mehr der richtige logische Accent zu beachten, und in der Ferne leuchtet das erhabene Ziel des auch lautlich vollendeten Vortrags!“

čítanek, určených stupňům vyšším, zejména naučné popisy a mn. j. Ale již v I. díle čítanky najde učitel článečky, které ho vybízejí, aby žákům svým předvedl příklad krasočtení, jehož lepší čtenářové mezi nimi zajisté následovati neopominou. Uvádíme zejména básničku „Ptáček v zimě“, při jejímž dokonalem čtení i otvrtý, nejvyšší požadavek krasočtení, totiž psychologická barvitost tónu, přichází ku platnosti jakožto výraz zvědavosti („Kdo to klepá venku?“), podivu („Hleďme, modrý ptáček“), soustrasti („Na našem okénku sedí ubožáček“), konejšivé útěchy („Pojď sem, ptáčku, pojď, zpěváčku!“) atd.

Není snad od místa uvést zde na výstrahu výtku, kterou činí Jan Mrazík¹⁾ čtení na prvním stupni, že totiž přízvukování začků bývá²⁾ nesprávně, „ježto kladen bývá přízvuk pravidelně na slabiku poslední na místě první. Žáčkové (Iakoví) čtou: má-me³⁾, mi-mo, na-ši, du-ši. A při teče obzvlášť znamenitě se poslední slabika vyráží, třeba hlasem se jaksi klesalo. U slov více slabičných ještě více se vyráží slabika poslední: ve-de-me, sá-zi-me, jí-dá-vám... Chyba je v tom, že učitel to trpí..., hovi žákovi v tom a sám třeba tak vyslovuje... Vada tato... má svůj původ v tom, že předně sama skládání hlásek a písmen ve slabiky a slova zaujímá všecku pozornost žákovi a učitelovi, dále že se přibliží k délce a krátkosti slabik, že přízvuk není viditelně označován jako délka a tudíž se naň hned tak nevzpomeno, a posléze může se učitel snad také domnívati, že potřeba věnovati přízvuku na slabikách zvláštní pozornosti, že potřeba vůbec žáky k řádnému přízvukování zvláště naváděti, jelikož vězí to už, jak říkáme, v krvi dítěte českého, že samo bude řádně přízvukovati.“⁴⁾

b) O metodách učiti čtení počátečnímu.

Způsobů vyučovati počátečnímu čtení vyčítáno bývá hlavně čtvero, totiž:

1. slabikování, správněji písmenování;
2. hláskování;

¹⁾ V „České škole“ na r. 1888. č. 7.

²⁾ Bylo by smutno, kdyby se tak dalo „vesměs“, jak Mrazík prý posud slýchal.

³⁾ Kursívou znamenáme zde silnější hlas.

⁴⁾ Další domněnku p. Mrazíkovi, jakoby „také snad učitelé jakožto kandidáti, když se na svůj úřad připravovali, nebylo zvlášť doporučeno, aby se starali o správný přízvuk hned, jakmile dítě počne skládati písmena a slabiky ve slova“, může spisovatel této knihy v příčině Pražského ústavu učitelského i jménem svých kolegů, kterých se týče, s dobrým svědomím odmítnouti. Čeho si p. Mrazík v této příčině přeje, děje se netoliko při výkladech ze speciální metodiky elementární třídy, nýbrž i kdykoli se při praktických výstupech k tomu nabízí příležitost, a zajisté že se tak děje i v učitelských školách ostatních; ale v praxi zanedbává přemnohý i jiných věcí, k nimž byl jakožto žák ústavu učitelského naváděn!

8. čtení psaním (skriptologie);

4. metoda verbální, jejíž odrůdy mají rozličné názvy dletem podle svých method a prostředků (*analyticko-synthetická, normálnostlovná*) dletem po svých původcích (*Jacototova, Voglova* a j.)¹⁾

Písmenování a hláskování jsou metody sporné, jedna druhou vylučující; hláskování s ostatními dvěma jsou metody svorné a bývají kombinovány. V našich (českých) školách má nyní převahu 5. metoda analyticko-synthetická, spojující v sobě přednosti a výhody právě řečených tří method svorných²⁾, totiž hláskovací, skriptologické a verbální.

1. Písmenování sdružuje s názorem na písmeno hlasité vyslovení jejího jména, s něhož má žák v duchu sníti pouhou hlásku, písmenem tím vyznačenou, a vyslov jméno písmena za jménem, pronášeti slabiky, u slov o dvou nebo více slabikách po vytvoření nové slabiky předechozí opakovati a to potud, až se vysloví celé slovo; tedy nazíraje na slovo „zahrada“, postupovati takto: zet, á, za; há, er, ú, hra, za-hra; dé, á, da, za-hra-da.

Tato metoda jest, pokud historické zprávy sáhají, u všech národů semitských i u všech, jejichž písmo se vyvinulo ze somitského, nejstarší a nyní ovšem zastaralá a zvláště obtížná tam, kde jméno každého písmena je řadou hlásek neb i slabik, nýbrž tyžž původně i celým slovem, upomínajíc takto na začáteční hlásku slova, která jest názvem věci, jejíž zjednodušený a zmenšený obrázek byl původem písmene, na př. býk, fenicky — alof; zjednodušený a zmenšený obrázek býčí hlavy fenické a hebrejské písmeno „alef“, znamenající hlásku a³⁾.

Z takového pojmenování písmen vyvinulo se u Římanů zjednodušením jeho písmenování, a to tak, že písmena samohlásková nazývána pouhou samohláskou (leďa že zdloženou, i když je krátká!)⁴⁾, písmeno každé souhlásky slabikou o dvou hláskách, z nichž jedna je ta která souhláska se samohláskou buď předechozí, buď následující; i sestavíme

¹⁾ Tato metoda jest jednak (nejprv) analytická, rozbírajíc po příkladu verbální metody slova ve (slabiky a) hlásky, jednak (potom) synthetická, něčte čtení samému (čísti je sbíratí — legerol) hláskováním a psaním, které však předcházela grafická příprava, s fonetickým rozborom ústní řeči současná a souběžná.

²⁾ Odtud obvyklejší u nás této metody název *slabikování*.

³⁾ Písmeno hlásky a nazývá se fenicky a hebrejsky *alef* (= býk), arabsky *elif* (ل), řecké *α* — *alfa* (bez významu věcného), slovanské *a* — *az*; písmeno hlásky *b* hebrejsky *beth* (= dům), arabsky *bi*, řecky (*β*) *beta*, slovansky *buky*. Podobnou abecedu, která jest větným celkom, sestavil M. an Hus: „A bude celé čeledi dáno dědictví, oj, farář, jenž hospodin ili y král lidů lákán mnoho nás někdy on pokojil, rád řádem slúžil šlechotným, tak tělesný ukázav velikost vsobě xil za ny životem chtě.“

⁴⁾ Říkájíc: Slovo „prapor“ píše se „s krátkým á“, nemáme proč smáti se Němcům pro jejich „weiches Pá“ ve slově „Brot“.

si tyto dvě řady: 1. *bé, cé, dé, gé, jé, pé, té, vé; há, chá, ká*¹⁾; 2. *ef, el, em, en, er, es*²⁾.

Srovnajme tyto dvě řady názvů liter latinských: která z obou řad obsahuje veskrze názvy souhlásek trvácích? Která z nich obsahuje většinou názvy souhlásek okamžitých? Ve které řadě vyskytují se třívé souhlásky temné? Jest-li to pouhá náhoda? Který zřetel k obtížím počátečního čtení je zde patrný?

Vyučování počátečnímu čtení písmenováním a slabikováním bylo v našich školách v obyčejí asi do polovice tohoto století. Záležejíc po většině v mechanickém odříkávání, dětského ducha nevábícím, alebrž spíše jej unavujícím, dodělávala se úspěchů náramně zdlouhavě tak, že i schopné dítě sotva za rok čísti se naučilo.³⁾

Proto ozvali se v různých dobách hlasové, projevující s touto methodou nespokojenost a navrhující rozličné proměny. Již římský pedagog *Quintilian* (40—118 po Kr.) chtěl, aby se dětem předkládaly litery ze slonoviny, děti pak aby tvary jejich napodobovali, totiž psali. V XVI. století hláskování velice se přiblížil Němec *Valentin Ickelsamer* svou r. 1531. vydanou grammatikou německou, ale pokyn jeho zůstal nepovyšimnut. Během XVII. a XVIII. stol. navrženy rozličné způsoby, aby se hláskování odstranilo neb usnadnilo, mimo jiné také *J. Am. Komenským*, jenž za úvod svého spisu „*Orbis pictus*“ položil obrázkovou abecedu, jejíž obrázky měly žákům připomenouti hlasy bytostí vyobrazených a těmito různě hlásky mluvy lidské⁴⁾. V minulém století náleželi k nejhodlivějším nepřátelům slabikování *Samuel Heinicke* a *Jan*

¹⁾ Po hrdelné souhlásece samohláska hrdelná.

²⁾ Jediné písmeno z složitějším svým názvem „*zet*“ připomíná slovní název semitský „*zai*“. Že Římané toho názvu nejjednodušíli, má svou příčinu v tom, že se z u nich vyskytuje jen ve slovech, vzatých z řečtiny nebo vůbec cizích, jako: *zephyrus*.

³⁾ Pro charakteristiku zastaralé metody této zvláště zajímavý jest X. ročník časopisu „*Beseda učitelská*“, zejména články: „Školní knihy na obecných školách před Komenským“ od *Jos. Jirečka* a „O čtení počátečním“ od *Jos. Sokola*. — Jaké mučení je takového učení posud v medresách (mahomedánských školách), o tom zajímavým způsobem vykládá jazykozpytec V. Radloff, inspektor obecných škol mahomedánského učebného kraje Kazaňského, ve své úvaze „*Lesen und Lesenlernen*“. (Viz „*Internationale Zeitschrift für vergl. Sprachforschung*“, I. díl.)

⁴⁾ V tento způsob:

Obrázek vrány	Cornix cornicatur	Vrána kráká	á á	A a
obrázek ovce	Ovis balat	Ovce bečí	bé b	B b
obrázek kobyly	Cleada stridat	Kobylyka ovříká	ei c	C c
obrázek dudka	Upupa dicit	Dudek volá	du d	D d
obrázek dítěátka	Infans ejulat	Dítko kvílí	é é	E e

Bernhard Basedow (oba † 1790). Tento vymyslel hru v karty, na nichž byla písmena, později dával (jak prý již sv. Jan Zlatoustý navrhuje) písmena z perníku napéci a dětem v odměnu za čtení jich poříditi; ale k řízné opravě došlo teprve na počátku tohoto století zavedením hláskování.

2. Hláskování liší se od slabikování tím, že sdružuje s názorem na písmeno pronesení pouhé hlásky, spojuje hlásky hned ve slabiky a pronesených již slabik neopětujíc, tak že žák více méně hbitě čte slabiku za slabikou, slovo za slovem. Hláskující žák máje přečísti na př. slovo „volá“, a vida nejprve písmeno v, nevysloví jméno písmena (vé), nýbrž pouhý zvuk hlásky (v'), jež v tomto případě může prodloužiti (vv...) potud, až si připomene a vysloví následující hlásku (o), tak že přečte slabiku vo; potom vida písmeno l, nevysloví jeho jméno (ol), nýbrž pouhou hlásku (l), kterou hned spojí s hláskou následující (á) ve slabiku lá atd. Tímto způsobem již čtenář začátečník vyslovuje pouze to, co ve mluvené řeči skutečně bývá slyšeti.

Přes opravné pokyny Ickolsamerovy a pozdější pokusy jiných ještě proslulý *Postalozzi* († 1827) učil čísti slabikováním, jen že předváděl a předřikával hned s počátku celé slabiky, a to tak dlouho, až žáci, uzřevše obrys slabiky (nebo jednoslabičného slova) hned se upamatovali, kterak ji vysloviti. Za vlastního původce hláskování jmenuje bavorský konsistoriální rada *Jindř. Stephani*, jenž svou metodu hláskovací nejprv uveřejnil r. 1803. v *Gutsmuthsově „Pädagogische Bibliothek“*, potom r. 1804. ve svém spise „*Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, den Kindern das Lesen zu lehren*“, v němž naléhá na to, aby se šetřilo rozdílu mezi písmenem, jménem písmena a hláskou.

U nás o zavodění hláskovací metody mají přední zásluhu: učitel *Jan Svoboda* (1803—1844), kněží *Frant. Jabulka*¹⁾, *Jos. Votýpka*²⁾ a *Karel Alois Vínarický*³⁾, učitelé *Frant. Studený*⁴⁾, *Jan Kalenda*⁵⁾, *Jos. Franta Šumavský*⁶⁾, *Jan Svoboda*, *Jan C. Formánek*⁷⁾, *Jos. Bačkora*⁸⁾, *Tom. Vorbes*, *Vinc. Blba* a j.

V příčině vyučování čtení hláskováním dlužno na tomto místě zvláště nováčky výslovně a důrazně varovati zlozvyku, který se tytýž

¹⁾ Viz „Přítele mládež.“ ročn. VI. sv. 1.

²⁾ Viz „Přítele mládež.“ ročn. IX. (1834), sv. 4.

³⁾ Jeho „Česká abeceda“ vyšla r. 1838.

⁴⁾ Vydal r. 1834. „Nejkratší navedení ke čtení“.

⁵⁾ Kalenda praví (v Příte. ml. r. 1842.), že první zkoušku hláskování r. 1836. podle navedení Votýpkova učinil.

⁶⁾ Vydal r. 1841. „Malou čítanku s několika abecedami“.

⁷⁾ Vydal r. 1842. (u synů B. Háze) „Jaromírovu první knihu k čtení“.

⁸⁾ *Jos. Bačkora* „Praktické navedení k hláskování a čtení“ (v Praze 1862) k druhému vydání upravil *Št. Bačkora* (Urb. Bibl. paed. sv. 67.).

vyskytuje, chtě býti pokládán za hláskování, ježto ve skutečnosti nezaslouhuje nazvánu býti ani hláskováním ani poctivým slabikováním. Řečený zlovyk záleží v tom, že učitel ke pouhému zvuku souhlásky přičiňuje jakousi poloviční samohlásku, což tuto grafičky jinak znázorniti nemůžeme než vezmeme-li z azbuky na pomoc písmeno *z*¹⁾; takový učitel tedy, chtě vysloviti souhlásku *'s*, nevyšloví sice jüdnó písmene *s* (= *es*), ale místo pouhého zvuku souhláskového pronáší slabiku *sz*, které v našem jazyce spisovném nikdy slyšeti nebývá.

K pouhému zvuku souhlásky přidávati pazvuk samohláskový dopouští se leda při němých souhláskách, které jsou: *h, k, d, t, d, z, b, p*; u ostatních (hlasných) je to hrubou chybou, kterou se hláskování zvrhuje v pokažené slabikování, kterým by na př. z jednoslabického slova *srp* vzniklo třísilabité *szr.p*.²⁾

8. Vyučování čtení psaním (skriptologie), kteréž obě činnosti při počátečném učení sdružovati navrhl v XVII. stol. německý paedagog *Volfgang Rutke* (n. *Rutichius*, 1571—1634). Že také náš arcimistr *Komenský*³⁾ doporučuje učiti čísti a psáti zároveň, patrnó z jeho výroků: „Čísti a psáti (vždycky a v každém jazyku) také spolu jíti má. Při dětech zajisté, kteříž nejprv do školy obrázení jsou, mateřskému písmu učiti se mají, nemůž platnější vymyšlena býti huč ostruha neb nástruha, jako aby písmena znáti nejinak, než skrze psání jich učení byli, protože k malování dětem přirozená jest chuč, a mezi tím dvojím způsobem obrazivosti se napomáhá“⁴⁾. Před tím pak vytyká, „že, což v přirození spojeno a jako spjato jest, nehledělo se toho také při učením spolu bráti a jako spínáti, než po různu se to vedlo. Ku příkladu: všudy učili nejprv čísti, potom teprv po roce kdyžsi neb po dvou psáti.“⁵⁾

Ve Francii učili podle metody této již v XVIII. století⁶⁾; v Anglii zavodli ji kolem r. 1800. *Bell* a *Lancaster*.

V Německu vyučování čtení psaním zobečňelo teprv od r. 1817.

¹⁾ Písmenu tomu říká se tvrdé jer; hláska jeho zněla asi jako poloviční *t*. j. velmi zkrátka vyslovené *u* neb *y*.

²⁾ Jako české „švec“ zní starobulharsky trojslabičně: *ševach*.

³⁾ Viz jeho „Didaktiky“ kapitulu XIX. („Jak dělají, aby učení krátké a hbité bylo“) problem VI. („Jak dělají, aby se jednou prací dvoje neb troje věc dělala“), pravidlo druhé.

⁴⁾ Viz XIX. hlavu, „Jak dělají, aby učení krátké a hbité bylo“, část VI. („Jak dělají, aby se jednou prací dvoje neb troje věc konala“).

⁵⁾ Viz XIX. hlavu 2. odstávku, vyčítající příčiny toho, že posavad učení bylo příliš dlouhé. Jüdnó Komenský mluví o prospěšnosti přepisování knih „hned od té abecedy začna“ (viz hlavy XVIII. základ VIII. a XX. hlavu, kde cituje Ludv. Vivesa a dále).

⁶⁾ Počátky toho ve spise z r. 1719.: „Méthode du sieur Pierre Py-Poulain de Launay ou l'art d'apprendre à lire le françois et le latin.“ (2. vyd. z r. 1741.)

příčiněním *Jana Grasera*¹⁾), u nás o něco později, hlavně po r. 1875., když se zomská porada učitelská snesla na tom, aby se žáci seznámili nejprve s latinkou psací, od nížto se postupuje k tiskové kursivě (*cursiva*), a od té teprve k tiskové antikvě (*antiqua*)²⁾.

Pro sdružování počátečního čtení s počátečním psaním uvádějí se důvody tyto:

a) Psaní je starší nežli čtení; dříve je třeba něco napsati, aby mohlo býti něco čteno.

b) Čtení není činnost naprosto snadnější nežli psaní. Vyučování psaní přichází vstřícně přirozená téměř chuť dítěte črtati, kresliti.

c) Skriptologie hovoří psychologickému zákonu o sdružování představ (zrakových a sluchových pocitů se svalovými, čímž i představa jisté hlásky pevněji se sdruží s představou jistého písmene).

d) Pravopisný tvar celých slov vstřípní se zároveň trvaleji³⁾.

Má-li skriptologie poskytovat těchto výhod, potřebí jest, aby učitel, když písmeno píše, zároveň je vyslovoval, ne teprve po napsání (k čemuž se hodí pro počátek lépe trvalí nežli okamžitá) a také žáky k tomuž vedl.

4. Verbální metoda vychází od zvukového a sluchového názoru na celá slova⁴⁾); rozbírá-li žák slova ve slabiky a hlásky (písmena), aby z nich opět slabiky a slova skládal, jest verbální metoda analyticko-synthetická. Slovům, na kterých se žák počátkům čtení učí, říká se slova normální, odkudž název této metody normálnoslovná.

Verbální metoda má několik odrůd⁵⁾):

a) Z XVIII. století zachovalo se několik čítanek, ve kterých se předvádějí ke čtení počátečnímu ne písmena, nýbrž hrad slova. Na konci minulého století v Polště vydána knížka pro začátečnický ve čtení, v níž založen postup vyučování na dvanácti slovech (ojciec, matka, siostra a j.); mládež slova ta rozbírala slabik užite je, potom četla, po-

¹⁾ Nar. 1706, zemř. r. 1841. Ve spisech svých o elementárním čtení kladl na vývoj hlásek váhu přílišnou.

²⁾ Před tím děti, učíce se čísti a psátí zároveň, napodobovali tvary liter úskových, čemuž potom, kdy se psátí učili běžnou latinkou psací, odvykatí musili.

³⁾ Z novějších pedagogů na slovo vzatých snad jediný Theod. Waitz v „*Pedagogische Revue*“ na r. 1852. trvá při přednosti vyučování čtení před vyučováním psaní, udávaje za důvody: 1. že je psaní složitější, 2. že pouhým čtením dříve lze dojít k větám.

⁴⁾ Slovo = lat. *verbum*.

⁵⁾ K následujícím stručným výkladům užito velice zajímavého a poučného spisu *Karla Taubeneka* „*Metoda normálnoslovná, její rozvoj a spory o ni*“.

sléze také psala. Známější je čítanka, kterouž r. 1790. vydal berlínský vrchní školní rada *Fridr. Gedike*, jenž v ní předvádí hned zprvu celá slova, v nichž to písmeno, které žák má poznati, vytištěno červeně.

b) Od většího celku, totiž od celé stati slovesné, vychází francouzský professor *Jos. Jacotot*¹⁾, jenž r. 1818²⁾ hlásal mimo jiné zásadu „Vše jest ve všem“, t. j. v každé věci je zárodek všech věcí jiných, pročež prý třeba naučiti se rozuměti *jedné* knize a k ní potom vztahovati vše, co čteme a slyšíme, a čemu se vůbec učíme. K počátečnému čtení zvolil pedagogický román „*Les aventures de Télémaque*“ (Příhody *Télémachovy*), kambrajským arcibiskupem *Fénélonem* pro francouzského královice *Ludvíka* (vnuka *Ludvíka XIV.*) složený, kterýž velice rozšířený spis viděl se mu býti výborným prostředkem vzdělávati mládež co do věci i co do formy. Dav žákům hned v 1. lekci do ruky *Télémach* jakožto celek, přečetl jim první kapitolu, z níž první větu³⁾ napsal na tabuli. Potom žáci říkali větu tuto po něm, až se jí naučili nazpaměť. Potom *Jacotot* rozložil touž větu ve slova, a žáci říkali po něm: *Calipso, Calipso ne, Calipso ne* pouvait, *Calipso ne pouvait* se atd. — Když žáci každé slovo poznali, dal jim čísti slova, jak za sebou následovala, potom na překážku slovo to ono, posléze celou řadu slov od konce. Když žáci i v té příčině nabyli jistoty, rozložil první slovo slabiky: *Ca-lip-so*; žáci říkali po něm, odříkávali slabiky v pořádku od začátku, potom od konce (*so, lip, Ca*), konečně kromě pořádku (*lip, Ca, so*) a p. Tak probráno i slovo druhé, třetí, až si vštipili žáci v paměť každou slabiku, potom říkali celou větu po slabikách pořadem již dotčeným, vyhledávali slabiky jim řečené a vyslovovali slabiky, kteréž učitel jim ukázal. Když žáci vše to dobře vykonali, *Jacotot* přešel k písmenům, řídl se i tu řečeným již postupem. Když potom dovedl učené ukázati a přečísti v první větě každé slovo, každou slabiku, každé písmeno, *Jacotot* probíral s ním větu druhou týmže způsobem; prvou při tom opakuje. Tu potom bylo žákům pozorovati, nevyskytují-li se v druhé větě některé slovo co do výslovnosti již známé, některá slabika nebo litera známá. Na základě srovnání skládána podobná slova a slabiky ve skupiny. První úkol probírána tak dlouho, až utkvěl žákům v mysli úplně.

Jacototova metoda svědčí řečem, jež mají hojnost homofonií, totiž slov téhož nebo velice podobného zvuku, ale vý-

¹⁾ Vyslov: *žakotó*.

²⁾ Ve svém spise „*Enseignement universel*“ (Vyučování všeobecné).

³⁾ *Calipso ne pouvait se consoler du départ d' Ulysse* (vyslov: *Kalipso ne puvé se konsolé dy dépár dyls*), po česku (dle nejnovějšího překladu *J. Hulakovského*): *Kalypsó nemohla upokojiti myslí své, že od ní Odysseus odplul*.

znamem i pravopisem různých, jako jest jmenovitě jazyk francouzský¹⁾, nebo řečem, kde totéž písmeno zní v rozličných slovech rozličně, jako v angličtině²⁾ neb i němčině.

c) Ze stoupenců Jacototových nejznamenitější jest *Karel Vogel*, ředitel měšťanské školy v Lipsku (+ 1862). Za východistě u vyučování čtení zvolil místo článku nebo věty podstatné jméno, jmenující skutečnou věc, na kterou lze dáti mládeži nazírat, a učinil obraz její a připojené k němu její jméno střediskem věcného učení názorného čtení a psaní. Takových slov (Hut, Fisch, Ast a j. vybral ke cvičení sto; zahrnující v sobě veškerá písmena malé i veliké abecedy, slova ta obsahovala spolu i nejhlavnější skupiny hlásek a nazvána později slovy *normálními* n. *vzornými*. U každého slova vytištěného písmem psacím i tiskovým, spatřujeme v čítance Voglově dvojí obrázek věci, jmenované normálním slovem: jeden prostou konturou, druhý provedený: onen proto, aby dětičky jej kreslily, tento, aby poskytoval látky ke cvičením v nazírání, myšlení a mluvení.³⁾

Postup výkladu dle normálno-slovné metody Voglovy jest asi tento: Učitel vykreslí prostými obrazy věc (na př. klobouk) v čítance vyobrazenou zřetelně ve velkých rozměrech na tabuli před očima žáků, čímž budí pud po napodobování; možná-li, ukáže dříve věc skutečnou. Potom hovoří o té věci, o jejích částech, jejím užitku a vlastnostech jiných; do rozmluvy též vtiskává nějakou povídku. Po té kreslí žáci podobu věci s tabule na tabulkách několikrát, jak umějí a pokud se jim líbí. Když se tak stalo, učitel řekne, že „klobouk“ lze též *napsati*; tím že ušetříme času i místa, „*napsaný*“ klobouk že mají v čítance pod obrázkem, a že každý, kdo umí čísti, ví, že to, co je tam napsáno, znamená „klobouk“, právě jako

¹⁾ Za příklad homofonií francouzských uvádíme: *sang* (krev), *sans* (předložka „bez“), *sens* (smysl), *sent* (cíti = 8. os. jedn. č.), *cent* (sto), *s'en* (zvláštní genitivní vazba námětková zvrtná).

²⁾ Příklady: *pear* (vyslov *fir* = bázeň), *pear* (vysl. *pár* = hruška), *heart* (vysl. *hart* = srdce), *head* (vysl. *hed* = hlava), *pearl* (vysl. *pěrl* = perla), *creator* (vysl. *krjétr* = tvůrce), *preamble* (vysl. *prjambl* = předehra).

³⁾ Vyšla ponějprv r. 1843, pod názvem: „Des Kindes erstes Lesebuch“.

⁴⁾ Nejstarší známá ilustrovaná čítanka česká, „*Abeceda figurní neb obrázní čili Syllabikář*“, vydána l. 1647. Za pravzor obrázkových knih pro mládež sluší však pokládati Komenského „*Orbis pictus*“. — Pro usnadnění počátků mívají ilustrace počátečných cvičení jeden z následujících účelů: 1. Obrazem má býti snáze vstřpena hláska, označená písmenem vedle vytištěným. Viz ukázkou z Komenského „*Světa v obrazích*“. 2. Obrazem má býti netoliko hláska, nýbrž i podoba písmeno snáze vstřpena, na př. had, svinutý v podobě *S*, pamatuje na sykot hadí a spolu i na písmeno *s*. 3. Obrazem dítě má se upamatovati na jistou hlásku, ve slově obsaženou; tak v čítance Kliperové obrázek uvádí se proto, aby dítě uhodilo celé slovo vedle vytištěné, jako ve všech čítankách, zosnovaných podle metody normálno-slovné,

klobouk „*vymalovaný*“; a kdykoli spatří (německé) dítě v dí-
tance obraz klobouku, hned ví, že se slovo vedle napsané čte
„Hut“. Slovo vytištěné pod obrázkem napíše učitel na tabuli
a vybidne děti, aby napodobili obraz slovy, jako prve napodo-
bili obraz věci. Potom rozčastuje učitel slovo v hlásky, vy-
slovuje je zdlouha. Potom táže se, kterak zní ve slově „Hut“
písmeno první, druhé, třetí? Kterak se řekne „H-u“ dohromady?
Kterak u-t? Následuje psaní slova „Hut“.

Někteří pokládají za pravého vynálezce normálnoslovné metody
učitele *Krämera* v Lipsku; ředitel *Vogel* prý ji ponejprv uvedl v širší
známost. O rozšíření její příčinili se mimo oba jmenované hlavně:
Thomas a Berthold v Sasku, *Böhme* v Prusku, *Kehr a Schlimbach*
v zemích durynských a j. Obecného uznání ani v samém Německu ne-
došla; k odpůrcům jejím náležejí *Richter a Wiedemann* v Sasku, *Dittes*
ve Vídni a mn. j.

Z výtek, které jí bývají činěny, nejpodstatnější jsou tyto dvě:

1. Normálnoslovná metoda, podřizující věcné učení názorné účelům
svým, činí z něho pestrou směs bez ladu a skladu: dnes mluví učitel
na př. o *rybě*, zítra o *kole*, pozítří o *klobouku*, potom o *hrnci* atd.

2. Posud nevystihla normálnoslovná metoda náložitého postupu
od snadnějšího; proto se méně schopným dětkám nehodí. Slova ku čtení
snadná bývá přecasto nesnadno napsati. (Výtku tuto uznávají velcí cti-
telé metody této, zejména *Klauwell a j.*)²⁾

Vznik, vývoj a podstatu metody normálnoslovné zevrubně
a důkladně vložil, jakož i spory o ni a spory o to, hodí-li se
normální slova mládeži české, se vzornou objektivností v úvalu
vzal *Kar. Taubenek* ve svém spise „*Metoda normálno-
slovná a spory o ni.*“

Uvádíme ještě ze „závěrku“ řečeného spisu, co následuje:

„Vyhlášeje li někdo tu neb omu metodu za „nejlepší“, nezmýlí
tím posuzovatele soudného, jemuž beztoho ani nenapadne, že by vůbec
kdo vymysliti mohl nějakou metodu samospasitelnou, která hodí se do
poměrů všech, právě jako ještě nikdo nesestrojil takový pluh, který

¹⁾ Voglova kniha „*Des Kindes erstes Schulbuch*“ vyšla v Lipsku r. 1848,
Krämerova „*Über einen ganz neuen Lehrgang*“ tamže r. 1844.

²⁾ Viz „*Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbarti-
schen Grundsätzen.*“ Bearbeitet von Dr. W. Rein, A. Pickel, E. Scholler, I.
„*Das erste Schuljahr*“ (Dresden, 1882), kdo však na str. 109. výtku tato osla-
buje tím, že netřeba vyučování od normálních slov počnati, lze prý předeslati
vhodná ústní a písemná cvičení přípravná. O několik stránek dále (str. 175.)
dočítáme se již pod čarou poznámky: „Viele Anhänger des Normalwörterver-
fahrens verlangen, dass das Wort gleich als Ganzes geschrieben werde. Wir
haben das für zu schwer befunden, wenigstens wurden dabei die Wörter viel-
fach sehr schlecht geschrieben. Denn im strengen Sinne wird ein Wort ja
doch nicht als Ganzes aufgefasst — etwa wie ein chinesisches Schriftzeichen.“

stejně výborně hodí se pro práci každou. I bude ten, jemuž běží o jádro věci, uvažovati otázky zcela jiné, to asi tyto: Jest čtení předmět skutečně tak důležitý, aby v první třídě zaujímalo místo první, tam dominovalo, ostatní předměty pak aby závisíce na něm v příčině postupu svého i v příčině výboru látky dokonce jenom dle něho se spravovaly, anebo slušno pokládati jiné předměty za důležitější nebo alespoň za stejně důležité, a potřebí jim samým učiti o sobě, to takovým methodickým postupem, jaký povaha každého z nich sama žádá? Může-liž bezpečněji zachovávatí se pravá míra tam, kde dovoleno ba nutno jest dle nahodilých příčin zabíhatí v touž dobu do všech možných předmětův — anebo tam, kde v jeden čas jedné věci toliko se učí, u cvičení pak naučené vhodně mezi sebe se spojuje?“¹⁾

d) U nás na podobnou cestu jako Jacotot (a zdá se samostatně, Jacototovy metody neznaje) uhodil *Jos. Franta Šumavský* svou knihou „Malá čítanka s několika abecedami, jakož i navedení ke čtení a pravopisu“, jež vyšla s 27 obrázky r. 1841., napsav již o dvě léta dříve kni „Připomenutí“. Franta Šumavský sám o své methodě praví²⁾: „Jacototovo navedení

¹⁾ Nejnověji pronesl se v příčině metody vyučování čtení normálněslovně a o vyučování čtení vůbec *Radloff*: „Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft“, I. Band (na konci článku „Lesen und Lesenlernen“) takto: „Die künstliche, ich möchte sagen gekünstelte Konzentrierung des Elementarunterrichts, wie ihn die Schreibmethode nach Normalwörtern (z. B. bei Böhm) bietet, halte ich durchaus für fehlerhaft; ein tüchtiger Lehrer kann diesen konzentrierten Unterricht mit grosser Gewandtheit erteilen und ausgezeichnete Erfolge erzielen, ob man aber der Methode diese Erfolge verdankt oder der Tüchtigkeit des Lehrers, ist nicht nachweisbar. In der Hand eines mittelmässigen Lehrers (davon habe ich mich selbst in Deutschland zu überzeugen Gelegenheit gehabt) verdirbt sie den ganzen Unterricht; denn es artet hier der Unterricht leicht in eine schablonenmässige Routine aus. Der Lehrer fasst die Konzentration leicht als Hauptsache auf und verwirrt die Methode der einzelnen Disziplinen. Meiner Ansicht nach muss es dem Lehrer vollkommen überlassen bleiben, wie er die einzelnen Disziplinen verbindet. Er muss sich klar sein, in welcher Weise er jeden Gegenstand zu behandeln hat, welches die wichtigsten Momente zur Erweiterung wirklicher Kenntnisse sind; d. h. er muss, z. B. um das Lesen richtig zu lehren, das wahre Verständnis zwischen Sprache und Schrift haben und die Schwierigkeiten, die der Erlernung des Lesens sich entgegenstellen, und ausserdem die Forderungen der Methode der Disziplinen kennen, dann muss er die Disziplinen mit einander in Verbindung bringen, wie sein Talent und seine Einsicht ihm das gestatten. Jede Methode fordert ein Verständnis des Lehrers, und der letztere kann nur nach seiner eigenen Methode unterrichten, d. h. nach der Methode, deren Zusammenhang er nach seinen eigenen Grundsätzen selbst geordnet hat. Darum ist es die Aufgabe jedes Lehrerseminars, die zukünftigen Lehrer mit jenen Kenntnissen zu versehen, die ihnen erlauben, sich in der Praxis eine eigene Methode zu bilden. Letzteres ist meiner Ansicht nach viel wichtiger, als die angehenden Lehrer auf gewisse Methoden zu dressieren. Zu dieser Kenntnissen reche ich nun vor allem eine *thoitige Kenntnis der Sprache im allgemeinen und besonders der Lautphysiologie* . . .“

²⁾ Viz „Posla z Budče“ na r. 1849, str. 248.

ke čtení uznávám za nejbližší svému, jen že já mám slova a sady schválně k oučelu jistému vybrané, Jacotot však na pořad vše bral, ať bylo těžší nebo lehčí¹⁾.

Za dobrou stránku metody Frantovy uznati sluší, že dítě, prvo nežli počalo čísti, mělo cvičiti se ve jmenování věcí, ve správném mluvení a rozboru slov.

„Po přípravě takové“ (praví Franta ve „Zvláštním navedení“) „přikročí se s dětmi ke čtení. Učitel napíše nebo vystaví z hotových písmen na desku nebo na stůl v jednoduchých složkách, ku př.

ja ho dy

a řekne: Vy všichni znáte jahody, také je umíte po kousku říkati: ja ho dy; ale podívejte se, to byste si nepomyslili, že tohle zde vyobrazuje nebo znamená *slovo* jahody. Nu, dejte pozor (ukazuje na desku) ja ho dy. Budete tomu brzy rozuměti: ja ho dy. Ještě jednou; jak že se to říká, Vojtišku? Dobře, jen zdouha, jak jsme to dělali na prstech: ja ho dy. Vidiš, tady je *ja*, tady *ho*, a tu je *dy*. Na to se učitel táže: „Kde pak je *ho*, kde *ja*, kde *dy*?“ To činí ve všelikém pořádku, a tak pomaloučku odpočinuv, obrátí otázku říkáje: „Co je to, co to, co to?“ Totéž v rozlišeném pořádku. Nemá-li učitel slovo „jahody“ z tisícených písmen, musí si je na papír napsati, a srovná toto na papíru, s oním na desce, rozstříhno to na tři kousky. Nyní uloží některému dítěti, aby ty tři kousky tak postavilo, jak prvo stály: a jestliže dítě dobře se v to vpraviti noudí, ukáže mu, aby to tak postavilo, jak je to na desce napsáno nebo vystaveno. Tu vidíme, že začato bylo rozběravě (analyticky), ale že již nyní *spojuje* se rozbirání se skládáním. Týmž způsobem projdi s dětmi *malina*, *řijala* a více jiných slov, jak je v knize nalezáš, anebo přidej „*na*“ a sestav: *na ja ho dy*. Dítě přiučilo se „*na*“ a opakuje poznané již slabiky dotčeným způsobem. Potom předloží učitel *di*, a bude mti: *di (i) na ja ho dy*. Opakování. Potom řekni: Ukaž „*ho*“; dobře, to postav sem! Teď vezmi „*di*“ a postav to sem (na pravo vedle „*ho*“). Nyní vezmi ještě „*na*“ a polož sem (vedle „*di*“), a podívejme se, co to bude. Říkej to! A hle, dítě čte: *hodina*. Jaká radost to pro dítě, že umí čísti slovo, kterému se naučilo, a že mu rozumí.“

5. O nejobvyklejší v nynějších školách našich metodě počátečného čtení praveno již¹⁾, že jest *analyticko-syntetická*, slučujíc přednosti a výhody svorných mezi sebou *metod verbálních, hláskovacích a skriptologických*, sdružujíc totiž po vykonané analytické přípravě, záležející jednak v rozboru mluvené řeči ve slova, slabiky a hlásky, jednak ve vývoji elementů běžného písma psacího, čtení hláskováním se psaním. Rozdíl její od metody staré způsobem velice poučným vyložil *Jos. Sokol* ve

¹⁾ Viz str. 99.

své přednášce „O čtení počátečním“¹⁾. Uvedeme z ní tu část, která staví znaky metody nynější a někdejší jeden po druhém proti sobě:

„Analysí svou začítí můžeme znakem tím, který nejvíce bije do očí nebo spíše do sluchu, a po kterém nová metoda hláskovací metodou se nazývá. V metodě staré učily se dítky jednotlivá písmena nejprve jmenovati (á, bé, cú, dé), a jmenovaly je, i když skládati měly slabiky neb slova. Jak slabika ze jmenovaných souhlásek se skládá, to v každém jednotlivém případě se jim předřikávalo tak dlouho, dokud si toho nezapamatovaly.

V nové metodě seznamují se žáci s tím, jak každé písmeno samo o sobě se čte, potom vedou se k tomu, aby usoudili, jak se čtou dvě nebo několik jich dohromady.

Prvý rozeznávací znak záleží tedy notoliko ve jmenování písmen s jedné a čtení jich s druhé strany, nýbrž i v tom, že starší skládali slabiky na základě paměti, noví však na základě posudku.

Druhý, neméně důležitý znak, jest rozdílné uspořádání slabikáře u pozdějších čítanek. Slabikář anebo částečný jeho zástupce, lístek, podával nejprve 31 bezvýznamných znaků písmen, a potom 250 rovněž tak bezvýznamných slabik. Jaké to dlouhé řady prázdných a nesrozumitelných zvukův unavovaly ducha dítěte, nežli se dostalo ke slovům. Čítanky pozdější všechny shodovaly se v tom, že uvedše nejprve šest samohlásek a dvojhlásku ou, podávaly potom souhlásku po souhláse, pořádjíce s každou a s předchozími hláskami rozmanitá snadná cvičení ve čtení slov i vět.

Dále nemůžeme neviděti, že řady písmen a slabik dle staré metody ukládány byly v mysl, vlastně v paměť žáků beze vší přípravy tak, že skutečně žákům nebyly ničím, kdežto metoda nová již od počátku se snažila, aby každou jednotlivou hlásku, kterou předváděla, žákům učinila věcnější a tedy pŕavnější, poutavější, zajímavější. S počátku připodobovali pěstovatelé nové metody hlasy lidské k rozličným hlasům a zvukům pŕírodním. Medvěd mručel m-m, husa syčela s-s, vřelá voda š-š, pes vrčel r-r. Později pak pŕímo šli k cíli ukazujíce, že hlásky jsou části slov.

Čtvrtý důležitý znak rozeznávací patrným nám byl hned, když jsme záčka s lístkem doprovodili do školy. Písmenkáři seděli v lavičkách, kde nemohl psáti. Aby tvar písmene napodobovali a tak si jej více v obraznou paměť vstŕpili, k tomu neměli žáckové pŕíležitosti, o to stará metoda postarati se zapomněla. Nová sice při samém vzniku svém také na to nepomýšlela, ale pŕběhem vývoje svého dostoupila k tomu velmi brzo.

Nesmíme zapomenouti, že starší učitelé ze samé šetrnosti, aby mnoho času se nezmařilo, počínali své písmenkování hned pŕvním dnem,

¹⁾ Viz „Besedy učitelaké“, X. ročník (na r. 1878).

jakmile dítě vstoupilo do školy. Seli tak do půdy mrtvé. Novi učitelé jako rozumní hospodáři, než začnou sítí, půdu si připraví.

Již i tím, že se starým nevidělo — krom u písmen — soustřeďovati pozornost žáků na tabuli, a že cvičiti žáky pozornosti nenadálým vyvoláváním jich ku čtení nebylo zvykem obecně rozšířeným, učiněno učení staré novydatnějším.

Konečně třeba na mysli míti, že všecky nynější předměty školské dle jiných method se pěstují než jindy, a ježto všecky mají vzdělání ducha dětského za úkol, nemůže býti jinak, nežli že opravdový užitek duševní, plynoucí z předmětů jedněch, nepřímo působí též na předměty ostatní.

A tak jsme se ocitli daleko od prvňho unáhleného soudu, že by nová metoda, již se ve čtení držíme, jen jedním znakem se rozeznávala od staré. Název „metoda hláskovací“ k úplnému jejímu označení nedostačuje. Je to název prozatímni, název z nouze. Ve skutečnosti jeví se nynější návod ku čtení býti souhrnem mnohých jednotlivých method, k jednomu cíli souměrně spojených, a rozumným užitím mnohých didaktických výhod, jak se právě doba naše toho domáhá. Každý nový obor vědění vidí se býti duchu dětskému jako povinnost nedostupná. Dříve činíme na ni útok jen s jedné strany, nyní stěci jí se suazíme se stran mnohých.“ —

Některé stoupence má mezi našim učitelstvom též normálnoslovná metoda, sdružená s vyučováním čtení psaním a s hláskováním; zejména hová této metodě první díl čítanky od *Jos. Klicpery*, vzdělané dle vzoru německé čítanky *Heinrichovy*; mimo to také „Čítanka pro obecné školy dle analyticko-synthetické metody“ od *Václ. Novotného*, „Kniha maličkých“ od *Gust. Adolfa Lindnera*.

e) O přípravě na vyučování čtení a psaní.

Do nedávna ještě mělo se čtení za předmět, kterým se mělo vyučování školní počítí. Jakmile dítě do školy vstoupilo, bylo mu písmena na lístku neb slabikáři odřikávati. Umí-li žáček nováček správně mluvit neb aspoň zřetelně vyslovovati, o to nikdo se nestaral. Rozšafní učitelé ovšem poznávali nevhodnost takového počínání a suazili se vybaviti z neblahého zvyku tohoto, rozmlouvajíce s dětmi o věcech známějších. Tím usnadněn dítkám přechod ze života domácího do školy, od her dětských k zaměstnání vážnějšímu a příprava učiněna na učení školní vůbec. Ale podnes ještě není úplná shody v tom, kdy se vlastně počítí má vyučování čtení. Jedni odkládají je na týdny, chtějí zajisté hověti nedočkavosti některých rodičů, druzí na měsíce, jiní až i na rok.¹⁾

¹⁾ Z proslulých pedagogů *Gust. Ad. Lindner* praví (ve svém „Všeobec-

Dříve, nežli se počnou děti dle čítanky učiti čísti a psáti, koná se dle rozumné praxe, u nás nyní obecně obvyklé, příprava věcná i formálná, zabírající tu větší, tu menší část počátku prvního roku školního.

Výsledkem přípravného cviku toho budiž:

1. aby žáci nabyli vědomí o tom, co jest mluvití;
2. aby se poněkud vycvičili rozeznávati ve krátkých a snadných větách slova¹⁾;
3. aby rozeznávali ve slovech slabiky;
4. aby ve slabikách nepřiliš složitých rozeznávali hlásky;
5. aby ruka jejich aspoň poněkud vycvičena byla napodobovati takové tvary, ze kterých se skládají písmena.

Přípravný cvik, uvedený za číslicemi 2—4. nazvati lze *fonetickým* (přípravná cvičení ucha a jazyka), cvik 5. *grafickým* (přípravná cvičení oka a ruky). Fonetický cvik přípravný vykonává se z pravidla rozbořem tolika vět, vyňatých ze předchozích věcných hovorů, kolik jich třeba, aby žák v rozeznávání členitosti řeči hláskové s dostatek se vycviče, přivedl sobě znanáhlá na vědomí veškeru zásobu hláskovou jazyka mateřského. Grafický cvik přípravný děje se tak, aby se žák seznámil s pojmy o tečce, o malé a velké tečce, o vzájemné poloze teček, o čáře tenké a tlusté, přímé a křivé, vodorovné a svislé, o šikmé, nakloněné v pravo i v levo, o vzájemné poloze čar, o obloučku vypouklém nahoru neb dolů, o kroužku — zkrátka: se všemi grafickými tvary, z nichžto se skládají písmena, v jejichžto zapisování je učitel ovšem náležitě vycvičí²⁾.

Účelů, vytčených za číslicemi 1—4., dodělavá se učitel poslopně, tak že lze v této příčině mluvití o pěti stupních, z nichž každý následující spočívá na předošlém (n. předěšlých); co však uvedeno na 5. místě (cvičení *grafická*), koná se ve zvláštních lekcích (půlhodinových) s *fonetickým* cvikem (1—4.) současně, i sluší jej konati důkladně a trpělivě.

ném vyučovatelskv: „První čtvrtletí školní návštěvy aspoň mělo by býti prosto písmen a číslic“. *Denzel* si přeje, aby se po celé první pololetí prvního roku školního čtení ještě nevyučovalo; *Grassmann* přisuzuje teprve dětem sedmiletým neb osmiletým potřebnou způsobilost čtení s prospěchem se učiti. Také *K. Richter* odkládá čtení a psaní do 2. roku školního neb aspoň počátky jeho do 2. pololetí 1. roku školního.

¹⁾ Rozbor mluvené řeči ve věty je v 1. roce školním příliš nesnadný; pročež se z pravidla pomíjí.

²⁾ Kterak základní pojmy grafické vyvíjeti rozbořem těles (zejména krychle) tak, aby se genetickým způsobem sdružily pojem o tečce a pojmem o vrchole tělesa, pojem o čáře s pojmem o hraně tělesa, o tom viz výklad ve spise „Návod k vyučování měřického tvaroznalství ve škole obecné se zvláštním nástlnem prvopočátečního učení ve třídě elementární“. *Sopsall Václav Franěk a Martin Kuchynka*. V Praze. Nákladem vlastním. 1881. (Spisu tohoto vyšlo r. 1889. u Fr. Řivnáče druhé přepracované vydání.) Viz též *Václ. Franěk* Speciálnou methodiku vyučování ve třídě elementární. V Praze 1884 (str. 91.—103.).

Komenský praví v „Didaktice“: „... učitelům pilnosti potřebí, aby nejprvnějších čarek dobře dělali učili; tomu zajisté když se naučí, další věci snáze a samy přicházeti budou; ... a musí tu učitel nelíknovati se k každému osobně přihlídati, a jak nástroje do rukou má bráti, jak kdy držeti, obracet, vésti, ... ukazovati. Nebo takováto první bedlivá pilnost hojně se potom vynahradí.“¹⁾

Následujtež tuto některé ukázky výkladů, spadajících v obor přípravy jednak fonetické, jednak grafické.

Rozmluva s dítkami o mluvení, posuňkování, psaní a čtení¹⁾.

1. Poznaly jste, že zdraví lidé mohou mluvití, mají řeč. Řečí můžeme pověděti, co chceme, co se nám líbí nebo nelíbí, co nás rmoutí, nebo co nás těší. Řečí tatínek rozkazuje, co chce, aby dítě učinilo; řečí učitel se táže, a dítě odpovídá. Zvřátka nemají řeči jako lidé; nemohou povídati, co je bolí; nemohou říci, co je mrzí, co chtějí atd. — Řeč je dar boží. Jsme rádi, že můžeme mluvití. Mluvíme ústy. Řeč, mluvená ústy, je *řeč ústní*.

2. Aninka přišla ze školy. Vstupovala do dveří a chtěla, jako obyčejně, pozdraviti maminku, která seděla u kolébky Aninčina bratříčka. Matinka viděla, že Aninka chce k ní jíti a jí pozdraviti, položila prst na ústa, a Aninka ani nepromluvila; šla po prstech k svému stolu a tiše si sedla. — Proč asi Aninka nešla, jak obyčejně, ke stolu a nepozdravila matinky nahlas? — Kdo jí zakázal nahlas mluvití? Vždyť matinka sama ani nepromluvila! Ano, dala jí znamení, mluvila k ní znamením. — Nepromluvíme a jedna z vás přijde sem ke mně. Illeďte, co udělám! Kterak to Marie ví, že sem má přijíti? Dal jsem jí znamení, kývl jsem prstem, promluvil jsem k ní znamením, pokynem. — Nepromluvíme, a chej, abyste všechny vstaly; co učiním? — Můžeme mluvití s lidmi, když jsou blízko u nás, znamením, pokynem.

3. Tvoje sestřička jest nyní doma; můžeš-li s ní mluvití ústy? Nemůžeš; neslyšela by tebe. Můžeš-li s ní mluvití znamením? — Nevidí tebe. — Dítě jakés bylo ve městě daleko od tatínka i od matinky; nemohlo s ním mluvití ústně, ani znamením. Co udělalo? Vzalo papír, udělalo pérem znaménka a poslalo tatínkovi, a tatínek porozuměl, co mu dítě povídá. Taková znaménka můžeme dělati na papír pérem nebo tužkou, na tabuli křídou. Znamenáme-li pérem nebo tužkou nebo křídou, co chceme mluvití, píšeme. Co jsme napsali nebo co napsal někdo jiný, můžeme vyslovovati. — Hle, v té knížce jest něco napsáno;

¹⁾ Viz blavu XXI. „Jak snadně, mocně a hbitě člověk naučen býti může dělati čehokoli.“

²⁾ Dle methodických výkladů prof. Vinc. Hlby, konaných kandidátkám učitelství.

powím vám, co tu stojí. (Čte z čítanky.) Znaménka napsaná vyslovovati je čísti. Naučím vás psáti a čísti.

Výklad o čáře¹⁾.

Jak se říká tomuto tělesu? — Ukaž všechny hrany krychle!

Tuto hranu krychle položím na tabuli; vidíte, odkud až kam se tabule dotýká. Kde se hrana začíná, poznamenám tečkou, a kde se končí, to místo také poznamenám tečkou. Od tečky přední k zadní tečce povedu vedle samé hrany křídou po tabuli. Krychli ukryji. Co vidíte na tabuli, je znamení hrany. Co je to?

Jako tuto, označím i jinou hranu krychle. Zde se hrana tato začíná, i označím to místo tečkou; tu přestává, a místo to opět označím tečkou; kudy se hrana tabule dotýká, poznamenám takto křídou. Co jsem křídou na tabuli poznamenal, jest opět znamení hrany. Znamení hrany nazývá se čára.

Jak se nazývá znamení hrany? Kolik čar jest na tabuli? Která hrana tohoto tělesa poznamenána je čarou touto? Kterou hranu znamená čára tato?

Jaká může býti hrana dle délky? Co jsem udělal na tabuli? Vedle této čáry udělám ještě jednu čáru. Kolik čar vidíte na tabuli? První čára není jako druhá. Který rozdíl jest mezi těmi čarami? Čára může býti dlouhá nebo krátká.

Která z těchto dvou čar, které jsem na tabuli nakreslil, je delší? Která z nich je kratší? Z těchto dvou čar žádná není tedy ani delší ani kratší, obě jsou rovně dlouhé; ale přece není jedna jako druhá. Který rozdíl na nich pozorujete? Některá čára je tlustá, některá tenká.

(Učitel nakreslí na tabuli několik tlustých čar a několik tenkých různým pořádkem; žáci udávají, která z nich je tlustá a která tenká.)

Jaké hrany má krychle, že všechny celá přiléhají ke pravítku? Jaké hrany má válec? Jednu hranu krychle poznamenám na tabuli čarou. Nyní označím čarou hranu kuželo. Pravítko přiložím k první čáře. Také k čáře druhé přiložím totéž pravítko. — Pozorujete, že se na tomto místě čára druhá pravítka dotýká; ostatní čára dál a dál od pravítka se odchyluje. První čára je přímá, druhá křivá. Proč pravíme, že ta čára je přímá? Jaká je čára druhá? Proč tato čára je křivá?

(Učitel nakreslí na tabuli několik přímých čar a několik křivých a dá je rozeznávati a jmenovati.)

¹⁾ Viz *Jos. Stéhule* „Přípravná evičení ku prvopočátečnému učení“ v Poslu z Budče na r. 1882. Odpovědi žáků jsou vypuštěny.

Výklad o rozeznávání slov ¹⁾.

Včera jsme říkali slova a zároveň ukazovali, co ta slova znamenají. Budu zase některá slova říkati, a vy ukazujte na to, co znamenají. *Stěna, kamna, dvěře, tabule, podlaha, lavice.*

Řeknu zase jiné slovo, a vy si vzpomínejte na to, co znamená. *Běhá.* Co jsem řekl? Přesvědčím se, zdali jste si vzpomněli na to, co to slovo znamená. Kdo běhá? Kdo ještě běhá? — Řeknu jiné. Zase si vzpomínejte na to, co znamená! *Štěká.* Kdo štěká? Řekl jsem pouze štěká. Kolik slov jsem to řekl? ²⁾ R. řekl: „Pes štěká.“ Kolik slov řekl, N.? — Řeknu zase něco: *Matka vaří.* Kolik slov jsem řekl? Řekněte jen první slovo! Řekni, P., druhé slovo! — *Tabule visí.* Kolik slov jsem řekl? Řekněte je! — *Otec píše psaní.* Opakuj, co jsem řekl, D.! Kolik je to slov? Řekni první slovo, R.? Řekni druhé slovo, L.! Řekni to třetí slovo, T.! — Myslete si něco o koni. Pověz, co jsi si myslil o koni, R.! Opakuj, co řekl R., S.! Všimněte si, kolik je to slov! Řekni první slovo, M.! Řekni jenom druhé slovo, K.! atd. Pověz něco dvěma slovy, N.! Co řekl N., O.? Kolik je to slov? Řekni jenom první, R.! Řekni jenom druhé, C.! Řekni obě, D.! atd. —

O rozboru slov ve slabiky.

Rozeznávati ve slovech slabiky učíme žáky nejlépe na slovním materiálu, ježž děti již poznali, rozeznávající v krátkých větách jednotlivá slova, poněvadž tím rozdíl mezi slovem a slabikou tím více utkví. Rozeznávání slabik v jednotlivých slovech koná se zprvu nejsnáze rozбором slov dvojslabikých, jako: *mat-ka, va-ří* (při jejichž vyslovení sluší první slabiku opatřiti přízvukem silným), což děje se zase nejpřípudněji tak, že učitel vysloví podruhé jen první slabiku a potom se řázo, zdali řekl celé slovo. Žáci potom vysloví druhou „část“ slova, a učitel žáky upozorní, že se to slovo povídá „na dvakrát“ (slovo *tu-bu-le* „na třikrát“), že třeba ústa dvakrát (třikrát) otevřít; konečně, že má slovo dvě (tři) slabiky.

Později dojde na výklad o slovech jednoslabikých (u. o slabikách, které jsou slovy), na př. *pes* a *j*.

Vhodně objeví se konečně ta neb ona slabika v některé větě i jakožto slovo, i jakožto část slova, na př.: *Matka má má-lo má-sla* (... *dá dá-tek* ... a pod.).

Když jsme žáky s dostatek procvičili rozbor slov na slabiky, rozbíráme s nimi slabiky ve hlásky: krátké věty, ve

¹⁾ Ze „Speciálního methodiky vyučování ve třídě elementární“ od *Václ. Fraňka* (str. 86.).

²⁾ Spadá-li tento výklad v dobu, kdy ještě nevyvozeno číslo dvě, bude učitel pokračování jeho, předchozí otázkou počnouce, přiměřeně změnit, aby se nedopustil nedůslednosti.

kterých již dříve rozeznávali slova, ve slovech pak slabiky, rozebereme s nimi ve hlásky, na př.:

Tabule visí
 Tabule - visí
 Ta-bu-le vi-sí
 T-a b-u l-e v-i s-i

Dobry návod k rozkládání slov ve slabiky dáva *Jos. Sokol*, přihlížeje ke slovům, obsahujícím hlásku 'm: maso, málo, mete a j. Chtě rozkládati slova, dám je říkati 1. nejprv obyčejným způsobem. 2. Říkám a dám je říkati s pomlčením uprostřed mezi slabikami. 3. Upozorním, že slovo ma-so má dvě části, dvě slabiky: první *ma*, druhou *so*, a to tak činím i při slovech ostatních. 4. Táže se, které slovo že skládá se slabik *ma-so*, které ze slabik *má-lo* atd. 5. Táže se: Když ke slabice *ma* přidám *lk*, co z toho bude? 6. Táže se: Co přidám ke slabice *ma*, aby bylo z toho slovo *malý*, *maže*, *mate*, *malíř* a j.? 6. Táže se, ve kterých slovech slyšíme slabiku *ma*, slabiku *me* atd.¹⁾

O vývoji a izolování hlásek.

Při pozdějším vyučování čtení hláskováním koná se potom vývoj každé jednotlivé hlásky zvláště, a to tak, že se hláska předvede nejdříve o sobě (pokud má buď jakožto předložka, buď jakožto spojka, buď jakožto citoslovec nebo mezislovec sama o sobě význam)²⁾, potom jakožto část slova jednoslabičného nebo jakožto část slabiky ve slově o dvou nebo více slabikách. Tu na začátku, tu na konci, tu u prostřed slova nebo slabiky; konečně se hláska ta ze spojitosti s ostatními vybírá, hláska se *isoluje* neboli osamocuje. Při tom není však třeba, aby se všecken hláskový materiál slova rozbíral, a aby ve zvolených k tomu konci slovech vyskytovaly samé hlásky, které již byly dříve vyvinuty a které žáci písmem označovali a čítali již umějí.

a) O samohláskách.

Vývoj hlásky a.

Hlava a trup jsou části těla. Co jsou hlava a trup? Řeknu to ještě jednou: Hlava, trup jsou části těla. Co jsem zamlčel? Opakujte

¹⁾ Viz „Desetu učitelskou“ na r. 1878. „O čtení počátečním“ na str. 602. — Upozorňujeme vůbec na znamenitou tuto přednášku Sokolovu, ana způsobem velice zajímavým arovnává nynější způsob vyučování čtení se způsobem starým. (Viz této knihy str. 109.)

²⁾ Jan Lepař první u nás upozornil na to, že hlásek, které samy v sobě bývají slovy, netřeba vybírat ze slov, kde jsou obsaženy s hláskami jinými. Píše o tom v časopisu „Škola a Život“ na r. 1875., str. 189.

to tak, jak jsem to řekl poprvé! Opakujte to tak, jak jsem to řekl podruhé! Co jste nyní zamlčeli? — Propovím opět něco: Paže, nohy jsou také části těla. Opakuj, co jsem propověděl, B.! Řeknu to ještě jednou: Paže *a* nohy jsou také části těla. Opakuj, P., co jsem řekl! Po druhé jsem řekl o něco více. Co jsem řekl více, vyslovím silně. Paže — *a* — nohy jsou také části těla. Řekněte, co jsem vyslovil silně! Nyní jste vyslovili hlásku *a*. Co jste vyslovili? Co jest *a*? Hlásku *a* slyšíme také v některých slovech. Řeknu takové slovo: noha.

Kolik má slabik? Řekni slabiku prvou! Řekni druhou, K.! Ve které slabice slyšeti je hlásku *a*? Řeknu jiná dvě slova: uši, nos. Ve kterém z nich slyšeli jste hlásku *a*? Řekněte slova, ve kterých je slyšeti hlásku *a*! —

Podobně vyvíjíme *u*: Stojím *u* stolu. Nyní stojím *u* lavice, nyní *u* tabule. Teď stojím *u* dveří. *U* dveří je zámek. *U* zámku je klika. Co slyšeli jste v těch větách stejného?

Podobně *i* ve větách jakožto spojku (Ve jménu Otce *i* Syna atd.) nebo citoslovce (*I*, to páli!), *o* jakožto předložku (Stárec opírá se *o* hůl).

Vývoj hlásky *i*.

Dobře jest, poznají-li žáci touž hlásku v různé funkci, na př. samohlásku *i* nejprve jakožto slovo (několi se jim neřekne, že by to bylo slovo), a to i jakožto spojku i jakožto citoslovce, potom jakožto část slova, na př. *I*-van¹⁾, potom jakožto část slabiky, na př. ve slovech *pi*-vo, *in*-koust. Žádati na dětech samých slov, obsahujících samohlásku *i*, jest na pováženou, protože žáčkové, neznajíce ještě rozdílu mezi krátkým a dlouhým, mezi měkkým a tvrdým *i* (*y*), zajisté by nám také pověděli slova sem nenáležitá, jako: „*ryba*“ nebo „*vino*“, kteráž by učitel, maje již zřetel ku pravopisu, musil odmítnouti. Toho se učitel uvaruje, vyloudí-li některá slova, obsahující samohlásku *i*, ze záků vhodnými otázkami, na př.: V létě vidámo na poli obilí; ze zrnceček jeho se mele mouka. Jak se jmenuje to obilí, ze kterého se mele mouka na chlebiček? (*Ži*-to.) Známa jiné obilí, ze kterého se mele bělejší mouka na housky, buchty . . . (*Pše-nž-co*) atd.

Co se týče písmene *y*, jehož hláaska se v nynější češtině spisovně od *i* ničím neliší, učitelé třídy elementární neméně, přistupující k písmeni tomu, úmyslně je vyslovují ve slovech, kterých užívají k jejímu vývoji, zvukom jiným než *i*, totiž jakožto hlásku, lomenou z *ui*: asi tak, jako německou přehlásku *ü*, tedy *byl* = *bül*, aniž ještě seznamují žáčky s názvy: „měkké *i*“ a „tvrdé *y*“. Počinání to sluší úplně schvalovati; žáček, zvyklý rozdílnému znění obou těchto hlásek, sluchovým názorem jest veden šetřiti rozdílu i v písmě. K vývoji hlásky *y*

¹⁾ Vhodné vypravování viz ve Steinhově „Čtení a psaní“, na str. 14. nebo v jeho Výkladě první čtanky na str. 1.

nehodí se žádné slovo, v němž by se *y* o sobě objevilo slabikou¹⁾. Třeba ji tedy vybrati ze slovních slabik, kde se objevuje za souhláskou, a k tomu se hodí množné tvary podstatných jmen mužských neživotných jako *sudy*, *boby*, ze kterých se *-y* snadno izoluje, jelikož to, co předchází, má jakožto nominativ jednotný téhož slova určitý význam.

β) O souhláskách.

I souhlásky předváděti lze dětem způsobem dvojím, a to:

A. jakožto části slov, vyňatých z vět obsahem známých, rozbořením slov takových;

B. o sobě

1. jakožto předložky (*l, s, v, z*),

2. jakožto zvukodobná mezislovce, napodobující:

a) zvuky, sdružené s jistými výkony lidských mluvidel kromě mluvení, na př. když nás zebe v ruce, dýcháme do nich tak, že se ozývá jemným výdechem hrdečnice *h'*; když do horké polévky foukáme, dere se dech uzounkým otvorem mezi sevřenými rtoma zvukem trivé souhlásky (temné) *'f*; kdo kouře z dýmky, odfukuje kouř, vydává po chvílích s kouřem dechový proud jemným zvukem okamžité jasné retnice *b'*; k těmto souhláskovým zvukům druží se souhláskové mezislovce, jímžto se volá na kočku: *ččč...*

b) zvuky přírodní, a to:

a) hlasy a zvuky zvířecí: vrčení psí napodobujeme kmitáním jazyka, jímžto vzniká souhláska *'r*, sykot hadí třívou zubnicí (temnou) *'s*, vučení včel třívou retnicí (jasnou) *v'* a pod.

β) zvuky, způsobené pohybem věcí neživých, na př. supání lokomotivy napodobiti lze řadou výbuchů temné retnice *p'-p'-p'...*; souhláskou *'f'...* *'f'* napodoben bývá zvuk, ježž slyšíme, když bruslí brousí a pod.

Způsobem A. vyvoditi lze ovšem souhlásku kteroukoli: způsobem B. 1. toliko ony čtyři, způsobem uvedeným za B. 2. jenom některé. Logicky upravená řada případův, uvedených za B. je zároveň stupnicí jejich hodnoty didaktické od nejnvhodnějšího způsobu k méně vhodným.

A. Dávajíc souhlásky vybíráti ze slov, dbejme toho, abychom nevolili slov, ve kterých jasná souhláska jakožto

¹⁾ Leda slovo „yzop“, jehož však třeba tak psáti; viz ve Slovníku naučném IV. 97. článek Isop!

koncovka zní jako její příbuzná temná (na př. dub, had a pod.)¹⁾.

V příčině vývoje jednotlivých hlásek vystřihati se jest nemístných předčasných a obsahem mezi sebou nespojitých výkladů věcných²⁾.

Někteří učitelé předvádějí řadu slov, z nichžto hodlají vyvoditi některou hlásku, ve způsobě vět obsahem spojitých, nejčastěji vyprávěcích, jednak chtějí „miscere utile dulci“³⁾, jednak aby se slova, o něž běží, pro vnitřní spojitost svou snáze vybavila. Z krátkého (po případě opakovacího) výkladu o kočce lze žáky upozorniti na souhlásku *č*, obsaženou ve slovech: kočka, čistá, čbá (na myš), ččč... (na ni voláváme) a j. Třeba však učitelé při tom pamětlivě býti toho, aby noupadl v povídkářeni nechutné a rozvláčné. —

Na ukázkou podáváme tuto:

Vývoj hlásky *m*⁴⁾.

Škola je *dům*. Co je škola? Řekni to ještě jednou a pozoruj, kolik slov jsi řekl! Řeknu jenom slovo třetí. Pozorujte, co v něm uslyšíte naposled! *Dá-m*. (Hlásky *'m* nad obyčej se prodlouží.) Co jste slyšeli naposled? *'M* je hlásky. Co je *'m*? Kterou hlásku je slyšeti na konci slova *dům*? Kterou hlásku slyšíte na konci slova *stro-m*? Ve slově *matka* slyšíme hlásku *'m* na začátku. Ve slově *kazna* slyšíme hlásku *'m* uprostřed. I v jiných slovech slyšíme hlásku *'m*. Řeknu dvě slova: *sedm*, *píšu*. Ve kterém z těch dvou slov slyšeli jste hlásku *'m*? Řeknu jiná slova: *otec*, *mísa*, *hoch*. Ve kterém slově slyšeli jste hlásku *'m*? Říkejte slova, ve kterých je slyšeti hlásku *'m*!

Vanutou souhlásku *h* opřítí lze (akrofonicky) o následující řadu jednoslabičných slov dětem známých a začínajících souhláskami již předvedenými: *vůl*, *sůl*, *důl*, *kůl*, *žůl*, k nimžto se přidruží *hůl*. Rozбором těchto slov uvedeme dětem na vědomí, že ve všech těch slovech slyšíme „*ůl*“, ale v každém z nich před tím ještě něco, ve slově *hůl* pak že na slabiku *-ůl* pouze

¹⁾ Ostatně můžeme i my čeští učitelé jasně souhlásky *b*, *d*, *v*, *z*, *ž* a j. vysloviti (na př. zub, děd, krov, vůz, muž) na konci slov tak, jako vyslovují Francouzi koncové souhlásky slov: *robe*, *salade*, *olive*, *gaze*, *cago*, kdykoli k účelům hláskovacím nebo pravopisným zvláště vytýkáme koncovky jejich. (Srovnej starobulharské tvary dříve řečených českých slov zakončené písmenem *z*: *zabz*, *dédz* atd.)

²⁾ Jest-li potřebí, k tomu konci, aby si šestileté dítě bylo vědomo, že mluvíce, pronášíme často hlásku *'n*, učiniti předmětem věcného výkladu *mo-dřin*, hned potom *slna*, dále *potkana*, potom zase přeskočiti do rostlinopisu a vykládati o brslenu atd.?

³⁾ Přimísiti užitečné sladkému. Horáčkův výrok: *Omne tulit punctam, qui miscuit utile dulci* (= Všemuh vyhověl, kdo přimísil užitečné sladkému).

⁴⁾ Dle *Fraňkovy* „Specialné metodiky třídy elementární“.

vydechne, tedy: hůl¹⁾). — Potom lze syntheticky připojiti *h* jakožto náslovi k různým slabikám, aby z nich vznikla slova, i k hotovým slovům (jako „učí“, „luk“), aby vznikla slova nová („hučí“, „hluk“).

Karel Steinich ve „Čtení a psaní na prvním i druhém stupni učení“²⁾ vybírá jednotlivé hlásky dílem z povídek, dílem z veršů; místy k tomu konci užil také básnictví prstonárodního. Pro vývoj hlásky *j* užito výkladu o jaře, v němžto se vyskytují slova: jaro, máj, roj, háj, ráj, a těchto prstonárodních říkadel a popěvek:

„Vítej, vítej, máji,
my jsme tobě rádi;
vítej jaro líbezné,
obilíčko zelené!“ —
„Jidáš nevěrný
jako pes černý
kopal jámu
Ježíši Pánu,
aby ho jal,
ukřižoval.“ —
„Pani jde s louky,
nese mísu mouky;
bude-li jí maličko,
přidá ještě vajíčko.“³⁾

B. 1. Také některé souhlásky vyskytují se v češtině o sobě jakožto slova (předložky: *l, s, v, z*), ačkoli ani jakožto slova nejsou slabikami; neboť přibírány bývají ku slabikám následujícím. Začíná-li se následující slovo souhláskou jinou nebo (dle článkování) jinorodou, souhlásková předložka splývá u výslovnosti s následujícím slovem tak, že není slyšitelné mezery mezi ní a slovem následujícím, na př. „*l* vůli“ zní zcela tak, jako by se psalo: *lvůli* (srovnej s náslovím slova *lvočna*); podobně *s* paní (zní zcela jako podstatné jméno *spaní*), *v* lese (srovnej se slovem *vleze*), *z* domu (srovnej se slovem *zdar*). Začíná-li se následující slovo souhláskou touž nebo sourodou, tedy se taková

¹⁾ Tuto novici se nám od místa citovati z grammatiky Ickelsamerovy (viz str. 100.): „In dem worte Hans sein vier veränderungen, das sein vier buchstaben. Zum ersten hört und vernimmt man einen starken atem, wie man in die hände haucht, das ist das *h*; das haucht auf das *s*; nach dem laut a einen klang durch die nasen, und zum letzten wird gehört ein junger tauben oder schlangen sibilen (zischen).“

²⁾ Urbánkovy „Bibliotéky pedagogické“ sv. 25.

³⁾ Pro jednoduchost a trojčlenný mužský rým hodí se k tomu také říkadlo:

Až přijde máj,
půjdeme v háj,
budem mítí ráj. (Die Erbenovy sbírky, str. 70.)

předložka vokalisuje, na př. *ku králi, se synem, se zelím, ve vodě (u vodě), ze zlata, ze slámy*. Následuje-li konečně za souhláskovou předložkou slovo, které se začíná samohláskou, bývá mezi oběma slovy patrná mezera slyšitelná i tehdyž, když se preposice objevuje býti předponou, pozbyvši povahy zvláštního slova. „*K otcí*“ zajisté jinak vyslovujeme nežli „*kotec*“, ač obě tato slova znějí dvojslabičně: v prvním případě souhláska *k* od následující samohlásky patrně jest oddělena, ve druhém obě hlásky znějí bez přítrže. Podobně srovnajme: „*s oběma*“ se slovem „*sobě*“, „*z oka*“ a „*zočiti*“ nebo „*z obou*“ se slovem „*zobou*“. Z čehož patrně, že se předložkové vazby, jako „*k otcí, s Evou, v uchu, z oka*“ pro vývoj souhlásek *k, s, v, z* hodi nejlépe, poněvadž řečené souhlásky mohou v takovéhoto případech nejsnáze býti izolovány; po té mohou býti rozbírána slova, jejichž některé slabiky řečené souhlásky obsahují ve spojení se samohláskou následující, jako: *ru-ku, so-ma, no-sa, ko-za* a p.

B. 2. S úvahou o izolování hlásek souvisí odpověď k otázce, slušno-li předváděti pouhé souhlásky také zvukodobně neboli jakožto onomatopoeje, totiž jakožto nápodoby zvuků přírody nerozumné a neživé. Charakteristickým příkladem souhláskové onomatopoeje jest *r'*¹⁾, ozývající se ve vrčení psím. Podobně *s* (sykavka po výtce) napodobuje sykot hada, jemuž je písmeno *S* podobno. Takových však případů jest velmi po skrovnu, kde písmeno lze vyvoditi zjednodušením obrazu věci, která vydává zvuk, podobný té hláске, jejímžto znamením to písmeno jest, tak že názorem na písmeno vybaví se představa o jisté věci, a tou zase představa o zvuku, jejíž věc ta vydává, jest velmi po skrovnu, a obraz věci, jejíž jméno se začíná jistou hláskou, postavený před písmeno té hlásky, aniž představa o věci té vybavuje představu určitého zvuku, tolik posil psychologických neposkytuje. K tomu konci Klieperova čítanka staví před písmeno *z* obrázek lahvičky s inkoustem, před písmeno *u* obrázek ucha, před písmeno *m* obrázek motýla, před *n* obrázek nože, před *v* obrázek vozu a pod.²⁾

Proti předvádění pouhých souhlásek zvukodobných bývá namítáno, že se lidská řeč neskládá ze sykotu hadího, vrčení

¹⁾ *Litara canina* (= písmě *psi*) starověkých Římanů; proto se nehodí zároveň k napodobování předení kočičího.

²⁾ „Neben dem *a* (*A*) stand das Bild eines Affen, neben dem *b* (*B*) ein Bär etc.; Sprüchlein, wie:

Der Affe gar possierlich ist,
zumal wenn er vom Apfel frisst“

tragen zur Verknüpfung des *Lautes a* mit dem Buchstaben *a* nichts bei, konnten daher auch füglich wegbleiben“. (Diesterweg, Der Unterricht in der Kleinkinderschule.) Ze tento způsob též u nás byl oblíben, viz Pavla Doleža a „Samu učel abecedu“ v druhém díle Tablicova spisu Poesie, str. LXX. (Ve Vácově, 1806—1814.)

psího a podobných zvuků nečlankovaných, aniž zní která hláska lidské mluvy docela tak, jako přírodní zvuk, který se jí napodobuje, kteroužto námitku však platně porážíme důvodem tím, že takové zvukodobnosti jsou dobře oprávněny, pokud nejsou strojeny, nepocházejíce od jednotlivců, nýbrž se srovnávají se sluchovou percepcí celého národa, a v tomto smysle sluší také pouhé souhlásky zvukodobné uznávati za články mluvy lidské.

Kterak předvádíme žákům písmena.

Každé písmeno pozorováno budiž nejprve na školní tabuli; učitel je tu napíše, při čemž dětem pouze jest nazíratí, potom, čině dětem případné otázky, rozebere je v části, poví jim, kterak se čte, a řekne dětem, kterak by je měli napodobovati buď psacím kaménkem na tabulkách, anebo tužkou v sešitech¹⁾. Když žáci hlásku i písmeno (někdy i srovnáním jeho s jiným podobným, na př. *n* s *u*) již dokonale poznali, dává je na tabuli (žákům na tabulkách nebo v sešitech) s jinými spojovati, po tomto cviku sáhne teprve k čítance.

Aby žáci pojali tvar jednotlivých písmen, učitel dává každému písmeni před očima žáků znenáhla vzniknouti, napíše je totiž rozměrem dosti velikým na školní tabuli, žákům psáti ještě nedopouští. O napsaném písmeně rozpře se hovor: žáci na písmeno nazírajíce a k otázkám učitelovým odpovídajíce, rozbírají je a přivádějí sobě takto na vědomí, ze kterých a jakých částí písmeno se skládá a kterak části ty spolu souvisí.

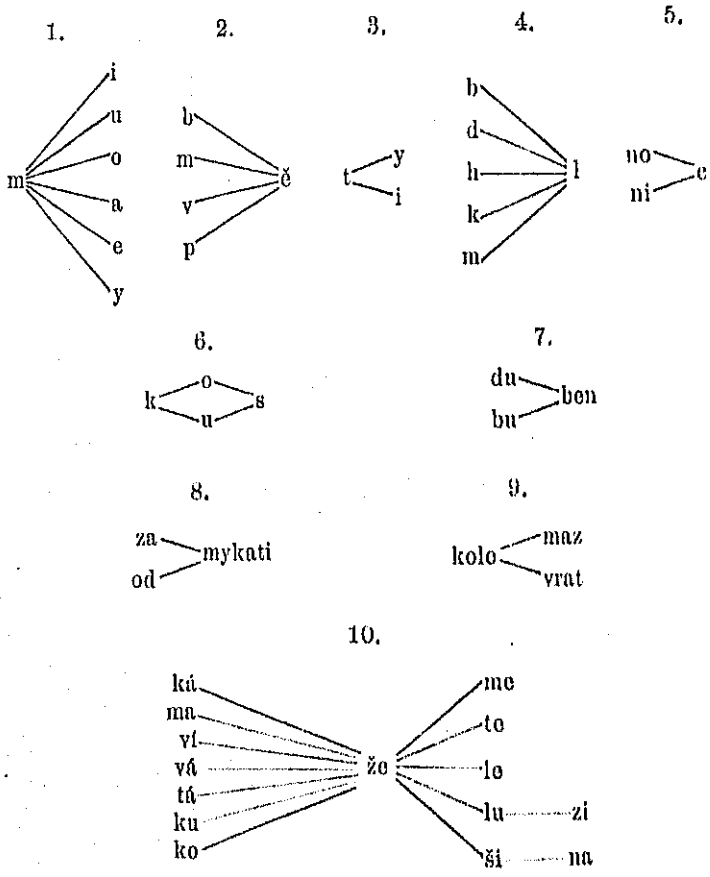
Obecná osnova těch otázek jest asi tato:

- a) Kde jsem počal psáti? Kde jsem ustal a počal znova? Kde jsem přestal?
- b) Z kolika částí skládá se písmeno?
- c) Jaké jsou to části? Čáry? tečka? Jaké jsou to?
- d) Kterou velikost a polohu mají jednotlivé čáry?
- e) Kterak spolu souvisí? —

MÁ-li býti některá hláska při pouhém čtení s tabule spojována s jinými hláskami a slabikami, netřeba písmene jejího tolikrát napsovati, kolik takových spojení má býti přečteno, užije-li učitel *diagrafického znázorňování paprskového*, jaké patrno z některých příkladů těchto²⁾:

¹⁾ Dla rady Komenského: „Aby zajisté viděli něco, ukazuj to; aby tomu rozuměli, vykládej to; aby čehokoli ty dovedeš vyjádřiti, dovedli i oni, napodobovati rozkaž; když počínají tušiti, že toho již dovedou, opakovati tolikrát naučit, až ukáže se, že umějí to správně a obratně.“

²⁾ Prvních devět příkladů na ukázkou vyňato ze spisu, jehož autor r. 1861. způsob ten nalezl; je to příruční kniha „Hláskování spojené se psaním“ již „pro učitele a chovance pedagogů“ sestavil a nákladem vlastním v Kolně r. 1880. vydal kolínský učitel Jos. Březina. Příkladu jeho následovali Fr. J. Řezáň



Učitel nedostal by úkolu svému plnou měrou, kdyby dětem jen ta slova na tabuli ku čtení předpisoval, která jsou obsažena v čítance; má zajisté i jiná vhodná vymýšlet i v rozmanitá cvičení pořádati, což je tím snadnější, čím dále se postupuje. Ve cvičení 4., kde při jediné souhláске výběr slov ovšem veliký býti nemůže táž slova, která jsou v čítance, psána buďtož aspoň jiným pořádkem, na př. má má-ma. my má-me. my u-mí-me.

Ve cvičení 5. kromě přeměny místa lze přidati slova: li-la, li-lo, li-li; my-la, my-lo, my-ly; ma-lé ú-lo; ma-li mo-li; o-má-mí-la, o-má-

a K. Bullř v „První knížce mládeže československé“ (1866), K. Steinhilf ve svém „Čtení a psaní na prvním a druhém stupni učení“ a ve svém „Výkladě první čítanky“ (1879) a Jan Hrdý v „Historii abecedy a slabikáře.“ — Desátý příklad je Steinhilfov.

mi-li; má-me ma-lé ú-le; li-li-e mi-lá; my-la-li e-mi-li-e? my-la. u-mí-me-li? u-mí-me. má-me-li li-li-e? má-me. u-my-la-li má-ma e-mi-la? u-my-la.

K vycvičením hlásky 'c a ve psaní písmene c¹⁾ můžeme přibrati: co se o-zý-vá po ce-lé lé-to? u-mý-vá-me si li-ce. co-si se na po-li ze-le-ná. o-vo-ce, la-ci-né ce-ny a pod.

d) O čítance vůbec a jejím úkole.

Aby se žáci čistí naučili a ve čtení vycvičili, k tomu se užívá ve škole čítací knihy neboli čítanky. Hlavním účelem školní čítanky jest, aby žáci v ní čítající naučili se správně, hbitě a výrazně čísti, a tím aby se stali způsobilými i později, až ze školy vystoupí, četbou dále se vzdělávati. Kromě čítanky čítají žáci pokročilejší ve škole i doma také opakující a úkoly pracující v jiných knihách (učebnicích) školních a půjčují se jim ze školní knihovny knížky pro četbu-domácí.

Čítanka pro školy obecné jest rozčleněna v několik dílův, abyhověla vzdělávacím potřebám mládeže různého věku a různého stupně vývoje duchovního.

V našich školách obecných užívá se po veliké většině Čítanky pro školy obecné, jež vydána jest ve Pražském císař. král. skladě školních knih, a kterou za pomoc některých jiných složili Jan Štastný, Jos. Sokol a Jan Lepař. Čítanka tato vyšla od r. 1878. ve trojím vydání: 1. o osmi dílech pro školy o větším počtu tříd nežli pěti; 2. vydání o třech dílech pro školy o třech nebo méně třídách; 3. vydání pětidílné (dovršené teprv r. 1887.).

Prvý díl čítanky pro obecné školy kterékoli kategorie jest určen pouze pro děti školního roku prvního a skládá se ze dvou částí, jichž první obsahuje *metodický postup čtení počátečního*, druhá výbor článkův obsahu dílem *věcně poučného*, dílem *morálního*, dílem *zábavně poučného*.

Kromě této čítanky užívati se smí²⁾ v českých školách obecných i Čítanky pro obecné školy, kterou „příspěním vynikajících znaleců školství“ ve třech dílech vydal Jos. Klicpera nákladem F. Tempského v Praze.

O tom, kdy se smí užívati jiných čítanek (neb učebnic), než těch, které vyšly z císař. skladu školních knih, poučuje § 8. říšského zá-

¹⁾ Viz Čítanku I., str. 10.

²⁾ První čítanka Klicperova schválena výnosem c. kr. ministeria kultu a vyučování z 2. prosince 1879, č. 18.184 a z 10. května 1880, č. 6.425. Klicperova Druhá čítanka a mluvnice pro jedno- i víceřídlní obecné školy schválena výnosem vys. c. kr. ministeria kultu a vyučování z 24. srpna 1881 č. 12.804.

kona ze 14. dne měs. května r. 1869, č. 62., jímžto se stanoví pravidla vyučování ve školách obecných.

Druhá odstavka řečeného paragrafu zní: „Podle kterých knih vyučovacích a čítanek, jichž užívati jest dovoleno, má se ve školách učití, ustanoví okresní dozorstvo školní po vyslyšení okresní konference“¹⁾.

Vedle I. dílu Čítanky pro školy obecné užívati lze v elementární třídě nástěnných čítacích tabulí, hodících se dobře ku četní sborovému.

Již druhá (vzdělávací část) I. dílu, ovšem pak také všechny ostatní díly čítanky pro školy obecné předvádějí žákům řady slovesných prací, dílem přijatých z hotové literatury, dílem pro čítanky zvláště napsaných, obsahem i tvarem rozmanitých a určených k tomu, aby se žáci četbou různými směry vzdělávali.

Společný zajisté účel vší četby čítankové jest, aby žáci návodem učitelovým a různým evikem ústním a písemným *vzdělávali se v jazyce mateřském²⁾ a tím zároveň třbili svou soudnost.*

Ostatně četba čítanková má dílem *buliti a živiti náboženský a mravní cit žáků* (sem hledí hlavně mravoučné povídky, básně obsahu náboženského a mravoučného, zvláště pak také četba historická), dílem *slechtiti jejich krasocit* (hl. básně) a konečně (články realistickými) *co do výboru a míry učiva býti základem a řadičem učení věcnému³⁾*; některé pak čítankové články různého obsahu a tvaru jsou s patrným úmyslem složeny neb upraveny k tomu konci, aby sloužily evičbě mluvnické, jsouc však obsahu i jinak pedagogicky a didakticky cenného — články s tendencí grammatickou (na př. básně „Pyšný pán“, „Staré lípy“ a j., úvaha „Pravda a lež“, řady přísloví a j.).

¹⁾ Sr. ministerské nařízení z 23. dne měs. listopadu r. 1869, čísla 170. ř. z., ježto se týče připouštění učebnic a čítanek ku potřebě škol obecných a ministerské nařízení z 25. dne měs. března r. 1874 o potřebě učebnic a učebných pomůcek ve školách obecných.

²⁾ Žádá-li Komenký v „Didaktice“ (v kap. XVI. fund II.): „Žádámú jazyku naučiti z grammatiky, než z textův autorů hodných“, lze požadavku jeho zajisté zadosť činiti nejdříve a nejvíce při mateřském jazyce žáků, a to nejnanze tak, aby pro různú stupně věku mládeže vždy *jedna* kniha (čítací n. čítanka), jsouc výborom z děl spisovatelů nejlepších, obsahovala jednak krátké práce, jednak delších prací vhodné výňatky neboli úryvky, ovšem pak jen takové, jež obsahem i formou přiměřeny jsou věku mládeže, pro niž čítanka je složena, pročež článkové její počtem tím hojnějším čerpány býti musí ze spisovatelů, kteří psali vědomě a úmyslně pro mládež, čím útlejšího věku jsou děti, pro které je ten který díl čítanky určen.

³⁾ Jos. Sokol vytýká v úvodě ku svému „Přůvodci četby mravoučné“ čítance úkol čtverý, a to: 1. aby byla učebnicí čtení, čili vhodným materiálem, na kterém by žáci čísti se naučili a ve čtení se zdokonalili; 2. aby se obsahem jejím objasnil a obohatil mladistvým čtenářům obor poznání rozumového; 3. aby přispívala i k mravnímu vzdělání žáků; 4. aby přispívala k rozmnožení znalostí jazyka mateřského.

a) O prvním díle čítanky a zejména první části jeho.

První díl čítanky, určený dětem prvního roku školního, skládá se ze dvou částí:

1. První část obsahuje „*Čtení počátečné*“, předvádějíc žákům methodickým postupem nejprve jednotlivá písmena, potom slabiky, dále krátká slova, potom kratičké věty obsahem nespojitě.

2. Druhá část, „*Čtení vzdělávací*“, je řada krátkých a snadných slovesných statí obsahu mravoučného, věcného, zábavně poučného (básniček, povídek, popisů, říkadél, průpovědí, písní, hádanek a j.).

První část má na zřeteli hlavně cvik ve čtení mechanickém, při čtení z části druhé učitel může větší již měrou při zblhlejších čtenářích pěstovati čtení výrazné.

Ve „*čtení počátečném*“ I. dílu rozeznati lze stupně:

1. čtení pouhých písmen (*hlásek*);
2. čtení slabik dvoupísmenných s náslovní souhláskou;
3. čtení slov nejsnadnějších, t. takových, kde samohlásky následují po souhláskách ve slabikách dvoupísmenných;
4. čtení slov trojpísmenných se souhláskou uprostřed mezi souhláskami jednoduchými;
5. čtení slov trojpísmenných se slabikotvornými hláskami *l a r*;
6. čtení slov nud předešlá složitějších ¹⁾.

1. Čtení pouhých hlásek.

Pokud šlo o to, aby žáci hlásky vystihovali sluchem toliko, bylo postupovati od celku k částem: od slov, vzatých z věcné přípravy, ke slabikám a ke hláskám. Slovo samo svým významem bylo něco, o čem děti mohly přemýšleti; slabiky a hlásky beze slov ničím nebyly. Potud měla tedy platnost metoda rozkladná.

Kdo však jde o čtení, t. o vyslovování písmen a sbírání jich ve slabiky a slova, třeba jest postupovati způsobem skladným, tedy od hlásek ke slovům. Hláska zatím stala se něčím, a tedy jest něčím i písmeno, značící hlásku, mohouc takto pokládáno býti za jednotku, kterou s jinými jednotkami v nový celek spojití lze.

I pouhé hlásky mají žáci čísti:

a) aby se rychle rozeznávali učili samohlásky (čemuž vykázána str. 1.);

¹⁾ Následující výklady hl. dle rozbraného „*Methodického připomenutí*“.

b) aby se rozeznávali učili samohlásky dlouhé od krátkých (str. 2.);

c) aby rozeznávali souhlásky od samohlásek a souhlásek, zvláště od souhlásek tvarem písmene sobě podobných. (K tomu přihlédá se ve všech cvičeních stupně 2. a 3.)

Písmena a hlásky jejich žáci poznávají dle čítanky knihoskladní znenáhla tak, že se jim předvedou nejprve dvě samohlásky, a to: *i* a *u*, které se spolu všelijak střídají, na. př. *i u i u i u u u i u u i*. Potom přistupuje k nim a střídá se s nimi *o*: *o o i o u o i* atd., dále *a*: *a a i a o u o a a i a a u* atd.; *e*: *e a e o e i e u e o e i* atd.; *y*: *y e y a u y o y e y a y u* atd. — Potom předvedeme samohlásky *krátké* a *dlouhé*: *u ú á y ý é í ó á ú é í ý ů* atd. Souhláskám předeslány samohlásky všechny, poněvadž jich jednak mnoho není a ježto by nastala veliká nevolnost ve výběru slov ku čtení, kdyby se tak nestalo. Dvojhláska *ou* položena jest až za souhláskami; také měkké *ě* vymíněno s počátku z řady samohlásek.

Co do postupu *souhlásek* nynější 1. díl čítanek nerídí se ani jejich příbuzností dle toho, kterak se různými mluvidly článkují (posloupností *fonetickou*), ani podobností tvaru jejich písmen (posloupností *grafickou*), poněvadž obě soustavy s počátku poskytují malého výběru slov ke čtení snadných. Fonetické soustavy šetřiti netřeba, jelikož neučíme čísti děti, jejichž mluvidla by se k hláskové řeči teprv ustrojovala, nýbrž děti, ve mluvení již více méně zblhlé; co do systému grafického nepouštějme se zřetele, že se psaním úkol čtení v elementární třídě nemá znesnadňovati, nýbrž usnadňovati. Čtení jest úkolem hlavním; k počátečnému čtení nižádná vyšší třída se nevrací, počátkové krasopisu však v následujících třídách ještě několikráte znova se probírají. Poněvadž tedy v elementární třídě běží nejvíce o to, aby se děti přes jednotlivé hlásky a slabiky dostaly brzo ke slovům, kteráž by na základě malého počtu poznáných hlásek snadno mohly čísti, sluší na počátku děti přednost souhláskám takovým, které se vyskytují ve mnohých slovech, složených ze snadných ku čtení slabik. Proto přihlédneme hlavně k tomu, které souhlásky se ve slovech českých nejhojněji naskytají, a zároveň v prvých cvičeních mezi souhláskami stejně hojnými dávána přednost trvácím před okanzžitými. Takto vyvinul se postup tento: *m, l, v, s, d, t, k, h, n, p, z, c, r, h, j, š, ž, ř, ch, č, ě, ň, f, g*.

Souhláska *m* střídá se nejprve se samohláskami: *m i m o m e* atd., ve slabikách: *mi mi mo mo mi me me mo me mi ma ma mu ma my my mu ma mo* atd. — Následuje *m* ve slabikách a slovech: *mi mi ma má me me má mu my má-mu má-me má-mu. mé-mu. my u-mí-mo* atd.

Potom *l* ve slabikách: *li la le li lo lu ly lu* atd.; ve slabikách a slovech střídavě se souhláskou *m*: *li mi lá má lí mli*

lý lé mý mé atd. me-le. u-me-lu. ma-lá e-mi-la. mi-lá li-li-e.
u lo-mů. lá-ma-li a u-lo-mi-li. má-lo u-my-li. má má-lo ú-lů atd.

Podobně proberou se souhlásky ostatní dle této posloup-
nosti: *v, s, d, t, k, b, n, p, z, c, r, h, j, ž, č, ř, ch*; potom ná-
sleduje *š, ť, ě, ň*, slabiky *dě, tě, ně, di, ti, ni*, dvojhlásku *ou*,
konečně souhlásky *f, g*.

Každá souhláska nově přibraná probírá se tak, aby se
v novém cvičení vyskytovaly kromě ní hlásky dříve již po-
znané.

2. Čtení pouhých slabik.

Tento stupeň v čítankách, řídících se methodou hlásko-
vací, jest málo obvyklý a může při povrchním posouzení snadno
pokládán býti za návrat ku starému slabikování, s nímž však
nic společného nemá, co by podstatu hláskování rušilo.

V nynější čítance jest mu zcela jinak péče věnována, než
v starém slabikáři bylo obyčejem, a důvody, pro něž téměř
v každém čísle, při každém písmeně nově poznaném před slovy
pouhé slabiky ku čtení se kladou, jsou tyto:

1. Naučí-li se děti samohláskám jiným způsobem, než zde
naznačeným, proč by se jim mělo pohrdnouti v příčině slabik?

2. Dětem, které způsobem tuto vypsaným připraveny byly,
slabiky věci bezvýznamnou nejsou, nýbrž částmi slov smyslem
známých. Tak na př. dítě snadno přivedeno může býti otázkou
k odpovědi, že *lo* slyšeti ve slovech tělo, čelo, mělo, málo, loket
(u ruky), lopata; *le* ve slovech levý, lesy, ledy, neděle, košile,
tabule; *lu* ve slovech lavice, škola, věcla, kalamář a j.; *li* ve
slovech libý, moli, lilie a pod., byt i slova *ta* pro jiné
příčiny ještě čtena býti nemohla. I cvičí se žáci vhodně v my-
šlení, vyhledávají-li slova, v nichž se *ta* ona slabika vyskytuje.

3. Na pouhých slabikách možná počátečné skládání hlásek
snadněji vycvičiti než na slovech, kde se slabiky, o které jde,
vyskytují jen tu a tam. Nesnadno se upomíná začátečník na
hlásku nedávno teprv poznanou, vídá-li ji jen pořádku ve slova
vtroušenu.

4. Čtení slabik pomáhá k tomu, aby děti hlásky rychle
skládaly, na čemž při čtení mnoho záleží.

5. Cvičení takové zabraňuje, aby děti nenavykaly sobě
čísti pouze od sluchu, k čemuž čtení slov a vět, zvláště —
čtou-li společně, snadno zavádí.

3. Čtení o slabikách nejsnadnějších.

Na stupni tomto vyskytují se slova, složená ze slabik,
kde po souhláscu stojí samohláska. Pokud možná, zvolena jsou

slova, jež nepotřebují dlouhého výkladu věcného. Realný výklad předcházej v době jiné, aby děti čtouce pozornost soustřediti mohly toliko na jednu činnost. Předcházej-li věcný výklad, učitel není nucen jíti pořádkem v čítance naznačeným, nýbrž může spíše přizírat k logické spojitosti, již v methodickém postupu z příčin zjevných nelze důsledně šetřiti. Jenom nebuď výklad realný dobou tak vzdálen, aby ho děti zatím zapomněly, aniž buď zase podán tak, aby děti čtené slovo spíše uhodli nežli přečetli.

Pokud dvě slova po sobě jdoucí k sobě nenáleží, jest mezi nimi nejčastěji tečka, dělicí znamení, nejzávažnější, ano přeje dítkám, pokud se čtením zápasí, nejvíc oddechu. Tečka má také přirozenější své místo než čárka nebo středník tam, kdež mezi větami a jich částmi logické spojitosti není. Z důvodů těch dána jí přednost před znamkami dotčenými.

4. Čtení slov nesnadnějších.

Ke slovům takovým náležejí:

- a) slova, kde se slabiky tvoří hláskami *l* a *r*¹⁾,
- b) slova, která se začínají neb končí skupeninami souhlásek.

Na konci slabik a slov v jazyce českém vyskytují se skupeniny *st, št, sk, ct*; mimno to ještě *rč, rd, rd, rt, rv* (*list, kost, děšť, lesk, patnáct; torč, kord, žerč, žert, čorv*). V náslaví jsou souhláskové skupeniny rozmanitější a složitější²⁾.

Abý se dětem čtení skupenin takových poučkůd usnadnilo, jsou v čítance spořádány a předvádějí se nejprve v pouhých slabikách. Uzná-li učitel toho potřebu, může dle opět daného již pokynutí rozmanitá vhodná evičení ve čtení slabik na tabuli přičiníti.

Na konec „Čtení počátečního“ (č. 47.) předvádějí se dětem veliká písmena jakožto začáteční písmena vlastních jmen osobních, postupující od snadného k méně snadnému pořádkem grafickým, a to písmem trojím: psací latinkou, tiskovou kursivou a tiskovou antikvou (po třech jménech vedle sebe: *Noe, Nezamysl, Natan*) a pod. dále. Kde má veliké písmeno ve psací latince dvojí tvar, předvádí se tvar malému písmenu podob-

¹⁾ V takových slabikách jsou hlásky tyto samohláskami; srovnej *va-na* a *vl-na*, *vu-čí* a *vr-čí*, *vak* a *vlk*, *hak* a *brk*!

²⁾ Prof. Mart. Hattala ve svém spise „*Počátečné skupeniny souhlásek českoslovanských*“ počátečné skupeniny souhlásek našich dělí dle složitosti ve čtvero tříd, jichžto prvá obsahuje skupeniny o dvou, druhá o třech (na př. *zdv*), třetí o čtyřech (*pstr*), čtvrtá o pěti souhláskách (pouze ve staročeském „*vzstrašiti*“). Každou třídu dělí dle souhlásek a posloupnosti jejich v řady, zejména prvou v sedmero řad.

nější. Ve škole na tabuli mohou žáci napsati také všeliká jména rodová (příjmení), která se vyskytují ve třídě jejich; žáci navyknu si takto záhy řádně se podpisovati.

O věcném výkladě slov „Čtení počátečního“.

„Čtení počátečné“ první čítanky již samou povahou svého čítiva, nepředvádějíce souvislých celků slohových, než nejprvo pouhá písmena, potom jednotlivé slabiky, jednotlivá slova, jednotlivé věty obsahem nespojitě pro vycvičení žáků ve správném čtení mechanickém, nevyhledává věcného výkladu čítiva toho tou měrou, jako pozdější „Čtení poučné“, a pro pouhé vycvičení žáků ve čtení mechanickém mohlo by se beze všeho výkladu obejiti. Nieméně nebylo by dobře významu čtených slov a vět naprosto si nevšímati; neboť děti mají od prvních počátků čtení býti vedeny k tomu, aby čtouce sdružovaly s každým slovem jistou představu: aby četly s jasným vědomím toho, co čtou; učitel však budiž si toho vědom, to že není při počátečním čtení účel hlavní, než toliko vedlejší, a dokud žák zápasí s obtížemi čtení mechanického, nelze na něm žádati, aby obsluhu četby věnoval plnou pozornost, jako později, když už jest v mechanickém čtení dosti zběhlý.

Není tedy ani potřebno ani radno, aby učitel, myslí-li, že význam některých slov anebo vět žákům jeho dostatečně jasný není, význam těchto slov anebo vět vykládal obsírně, což by dlelo v hodině věnované čtení se na ujmu eviku ve čtení. Stačí v této příčině otázky nebo pokyny stručné. Učitel na př. myslí, že při čtení počátečním výkladu vyžaduje slovo „lom“¹⁾; tedy proto nejprvo evik ve čtení obsírným výkladem o lomech, nýbrž učini stručnou otázku (která však nesmí zníti: „Co jest lom?“, žádajíc na dítěti definici lomu, nýbrž asi takto: „Kdo z vás již viděl lom?“ „Co jsi tam viděl?“ „Co se tam láme?“ nebo „Kde jest u naší obce lom?“) nebo stručný výklad: „V lomech láme se kámen“.

Ostatně slova a věty, obsažené ve čtení počátečním I. čítanky pro školy obecné vyblízejí k rozličným věcným výkladům názorným, které sluší konati dříve, nežli na čtení dojde; tak zejména výklad o lomech může dle posloupnosti hovorů věcných předeházeti čtení str. 6. (kde se slovo „lom“ vyskytuje) prodloužením prvních dvou školních měsíců, kteréž asi minou dříve, nežli učitel po šestinedělní přípravě fonetické a grafické přistoupí ku hlásece *l* a k písmeni *l*; nebyla-li však v době řečené řeč o lilii, učitel může ji před výkladem o řečené hlásece a jejím písmeni ukázati a něco rázovitě stručně o ní pověditi nebo spíše pokud možná žáků se toho doptati.

¹⁾ Čít. I, str. 6.

Dobře tedy učitel učiní, když si celé „Čtení počátečné“ I. dílu Čítanky přečte ¹⁾ a slova, která potřebují výkladu, uvede si v takový pořádek, aby se hovor o věcech konal postupem přirozeným bez násilí a bez veliké ztráty času. Tak se stane, že čtení, nejsouc přetřehováno dlouhým vysvětlováním a zabíháním, přece bude spolu potravu poskytovatí rozumu, čehož se při čtení pouze mechanickým obyčejně pohřešuje.

Vlastní jména osob, měst a j. podáváme bez přídavků dějepisných a zeměpisných, kteréž by na tomto místě nebyly srozumitelné. Dětkám stačí, připomenemo-li jim, že tak neb onak jmenují nebo jmenovali se lidé, města a pod. Jen kde by sami v hodině náboženské byli něco slyšeli o některé bibliické osobě, ať se jim to při čtení jména jejího krátce připomene.

Čeho jest učitel při počátečném čtení dbáti.

Při hláskování a počátečném čtení vůbec učitel pilně dbej *přesné artikulace* hlásek, aby totiž samohlásky měly čistou barvitost i náležitou kvantitu, souhlásky pak aby byly správně uclánkovány; neboť tímto dvojím podmíněny jsou zřetelnost a libozvuk mluvy. Jelikož vadná výřecnost děti mívá příčiny několikeré, je důležité, aby učitel vyšetřil, vadí-li žák špatný návyk nebo vliv mateřského podřečí nebo některá vada mluvidel. První příčina bývá při jednotlivcích nejčastější, vyplývající ze škodlivého mazlení, které se jeví u matek a chův šislavou výřecností a napodobováním nedokonalé artikulace dětské.

Abý žáci nabyli zběhlosti ve čtení, třeba ještě seřádit pravidel těchto:

1. Učitel hled, aby se v hodině, určené ku evičení, pokud jen možno, všichni žáci ve čtení vystřídali.
2. Nenechávej jednotlivého žáka čísti dlouho.
3. Vyvolávej žáky v pořádku nepředvídaném, nedávaje se při vyvolávání věsti tím, jak se kterýž žák hlásí.
4. Vyvolávej slabší nebo nepozorné čtenáře za hodinu vícekrát.
5. Ukládej žákům za povinnost sledovati, jak kdo čte, a k vyzvání učitele vytykáti chyby čtení nesprávného.

O sborovém čtení a jeho výhodách platí totéž, co řečeno o sborovém odpovídání na str. 53.

Vadné artikulaci té neb oné souhlásky učitel může spíše odpomoci, jest-li si jí sám náležitou měrou vědom; z čehož jde na jevo, proč má učitel elementární třídy býti znalý rozdělení

¹⁾ Který učitel toho opomine, toho může žák překvapiti otázkou, co že jsou „galasy“ (viz Čít. I. str. 35.) a může se mu přihoditi, že to sám neví.

hlásek podle učlánkování¹⁾. Někdy může učitel i prstem dáti jazyku dítěte náležitý směr, aby se učlánkovala souhláska, dítětem posud nesprávně pronášená, což má své místo na př. při souhlásce *k*, kterouž i mnohé děti šestileté vyslovují ještě jako zubnici *t*; tu může učitel položití dítěti prst přes spodní řadu předních zubů pod jazyk a povztyčiti jej, aby se nemohl opírali o zuby. Jiné, zhusta se vyskytující vady, jsou pronášení souhlásky *r* jako *l*, souhlásky *l* jako *j*, také zaměňování sykavek řídkých (*s*, *z*, *c*) za husté (*š*, *ž*, *č*) nebo pronášení jich středním zvukem (jako jsou polské a charvátské sykavky *ś*, *ź*, *ć*)²⁾.

Není zajisté od místa, uvádíme-li v tomto spise methodickém něco z toho, co *Karel Sobotka* v Besedě učitelské přednesl a časopise řečeného spolku uveřejnil „O koktavosti“³⁾.

„Komu schází čípek, ton hluhá; rovněž tak, kdo má rozpoltné patro, kdo má jazyk buď příliš veliký nebo malý, nemůže některých hlásek tvořiti (na př. *r*, *ř*, *l*, *j*); komu se nedostává zubů, komu schází některý ret, ten šoplá, šišlá i jinak nesprávně vyslovuje. — Než setkáváme se někdy s osobami, které, ač mají dobrý sluch, zdravá a úplně vyvinutá mluvidla, bystrého ducha jsou a snad ani špatného příkladu u vyslovování neměly, přece stíženy jsou v příčině výslovnosti vadou *koktavosti*.

Každý z nás měl snad již příležitost pozorovati někoho, kdo na př. vyslovuje *p'*-ane, *t'*-akový, *k'*-oupím. Člověk takový odrhuje tedy v násloví předcházející souhlásku od následující samohlásky, má-li spojití bezozvukou souhlásku se samohláskou. Někdo souhlásky ty v násloví tak slabě vyslovuje, že jich ani slyšeti není, na př. (*p'*)-ole, (*t'*)-icho, (*k'*)-oza a j. Ten případ koktání jest nejméně nápadný a lze jej cvičením snadno odstraniti. — Jiný případ koktání jest, prodlužuje-li mluvící v násloví přílišně sykavky⁴⁾. Koktavý mluví: *fff*...ara, *sss*...yrový, *ššš*...est, *chchch*...odí. Začíná-li slovo hláskou *f*, dolní ret

¹⁾ K tomu konci přidány k této knize diagrammy fonetické.

²⁾ Ze přesné výslovnosti lze se učiti toliko za mlada, o tom pronášá se *H. Bregmann* (Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht), kdež praví: „Zanedbáme-li lat pacholecch a chlapecckých, k tomu nejpříhodnějších, není umění, není metody sobe výtečnější, není sobe zbláhlejšího učitele, kterýž by napravil, co zanedbáno.“ — „Kterak Komenský jakožto fyziolog lidské mluvy naléhá na to, by záci učili se jazyku cizímu, ba i mateřskému fyziologicky,“ o tom viz úvahu *Jos. Šmahy* v „České škole“ r 1889, č. 1. O potřebě methodických cvičení v artikulaci hlásek pronášá se *Teichner* (Phonetik, 1. Theil, §. 49.): „Ich für meinen Theil halte methodische articulatoische Übungen für noch nothwendiger als die Übungen einzelner Muskelbewegungen in der Gymnastik, da es sich bei ersteren um weit feinere Bewegungen handelt, die feinsten und wichtigsten, die menschliche Muskeln zu leisten haben. Diese Nothwendigkeit ist unabweislich, wo es sich um Abgewöhnung von altgewöhnten oder Angewöhnung von neuen Leuten handelt.“

³⁾ Viz „Besedu učitelskou“ na r. 1878, č. 23., 26. a 27.

⁴⁾ A jiné souhlásky tvřivé.

bývá často tak silně přitisknut k horním zubům, že ho nelze odtrhnouti; *ch* připouští zvláště silné přitisknutí jazyka k patru. Hošík, jenž tím způsobem koktal, třásl vždy delší dobu hlavou, než se mu podařilo *ch* s následující samohláskou spojiti. — Jiný případ koktání je ten, když koktavý hlásku v násloví několikrát po sobě opakuje, na př. *p'-p'-p'-palec, t'-t'-t'-tálff, k'-k'-k'-k'-kysolý*. Takto koktajcímu unikne veškeron vzduch, čímž nucen jest mezi tím, co hlásku opakuje, vlychnouti, a tu se mu potom tím méně žádoucí spojení hlásek zdaří. Jsou to zvláště souhlásky *p, t, k, b, d, g*, při kterých se děje takové opakování. — Nemyslí však nikdo, že vytčené tu případy koktání objevují se vždy tak roztríděny u každého koktavce, jak jsem je byl uvedl. Táž osoba může koktatí všemi dotčenými způsoby, a to v takové míře, že řeč její provázena bývá i okamžitou němotou. Tu napro koktavý veškory síly své, aby slovo ze sebe vyrazil. Oblíčeť se mu zardí, oči vypoulí, pohybuje hlavou i dolní čelistí, ba i rukama hledá si pomoci: než čím více usiluje přerušenu řeč zase obnoviti, tím větší bývá jeho nesnáž. Po dlouhém namáhání podaří se mu pak přece slovo ze sebe vypraviti. Ktorou hláskou se koktavá? Všemi, ať jsou to souhlásky neb samohlásky, ať jsou to souhlásky retné, jazyčné, podnebné, hrdelné, ať jsou bezezvuké neb zvuké; některými koktá se více, některými méně. Ze souhlásek jsou to *k, t, p, g, d, b, ch, š, s* a *f*, ze samohlásek *a, o*, které připouštějí koktání u větší míře. Cvičil jsem mladíka, který všemi hláskami koktal, však v násloví působily mu dotčené hlásky největší nesnáž. Jiný hošík zase koktal zvláště samohláskou *o*. Jako zvláštnost jest mi uvéstí, že koktaví dovedou bez závady zpívatí, někteří i doklamovati, někteří mluou i bez závady šeptmo mluvití neb i na hlas, jestliže nikým pozorování nejsou. Frank vypravuje o jisté paní, která obyčejně koktala, že mohla převzítí hlavní úlohu v jistém divadelním kuse, aniž by na jevišti byla jakous vadu ve výřečnosti na jevo dala. Schulthes uvádí jistého lékaře, který jen tenkrát koktal, mluvil-li s někým, o kom věděl, že jeho koktání zvláštní pozornost věnuje. Jistý polský professor koktal, když francouzsky mluvil, ač řečí té úplně mocen byl. Z těch a jiných příčin lze souditi, že koktavý má mluvidla zdravá a úplně vyvinutá, že mu vyslovování jednotlivých hlásek nepůsobí vždy obtíží, a že působí rytmus ve výkony mluvidel.

Koktání má původ v soustavě nervové. Shledáváme, že koktavý nemůže mluvití, jestliže se ulekl, strachuje-li se maje mluvití s osobou cizí, neznámou, vkročí-li někam, kde jest mnoho osob pohromadě, má-li k něčemu odpovídati, o čem nenabyl dostatečné jasnosti, má-li odpověděti hned, je-li v rozpacích, jak v tom neb onom případě se chovati, osloví-li jej někdo z nenadání atd. V takových okamžicích není vůle jeho ve shodě s mluvidly, koktavý není mocen sama sebe. K vytvoření hlásek jest totiž potřeba silného proudu vzduchového, jenž mluvidly v hlásky a slabiky se upravuje. Koktavý pak ve své úzkostlivosti počíná mluvití, kdy se mu toho proudu nedostává, mluví, kdy proud vzduchu, vycházející z plic, náležitě pružnosti nemá; proto koktá. Jakmile vdychne a potřebný proud vzduchu v plicích má, vyrazi ze sebe

hlásku, slabiku neb i slovo. Že však neumí se vzduchem šetrně dle potřeby hospodařiti, vypustí vzduch najednou a nemůže dále; toho, že má si opět vzduchu pokojně nabrati a hned vyslovování hlásek k proudu tomu připojiti, není si vědom, i počíná obtíž znova: koktavý se namáhá, činí vseliké posuňky obličejem, hlavou, rukama, nohama, celým tělem, a koktá bez konce.

Duševní pohnutí působí v koktání velmi. Cvičil jsem koktavého, který po osmi hodinách cvičení mluvil se mnou beze vší vady, a hovoře s cizími jen někdy chybil. Jednoho dne šel jsem k němu; právě se s jinými bavil a správně mluvil. Ale když jsem vstoupil do pokoje, uvítal mne: „Slu-slu-slu-služebník!“ Proč tu zakoktal, ač byl slovo „služebník“ mnohokrát správně i po velkých přestávkách dobře vyslovil? Protože se ulekl. Duševní pohnutí může býti příčinou koktání i u lidí takových, kteří koktavostí stížení nejsou. Některé osoby v zlosti počnou koktati; než jakmile je zlost přejde, i koktání přestane. Přílišná zlost mívá však nezřídka v zápětí křeče neb ochrnutí některých částí svalů; stihnou-li křeče nebo ochrnutí mluvidla, vyvine se z toho koktání trvalé. Rovněž i náhlé leknutí může mít za následek koktání. Ochromení mluvidel následkem leknutí nebývá trvalé; proto, trvá-li koktání následkem toho, děje se tak spíše z návyku. Částečně koktáním provázena bývá též házeň i rozpačitost, poněvadž urychluje oběh krve a dýchání, což způsobuje chvění hlasu. To se stává, jest-li někomu předstoupiti před vznešenou, někdy i jen neznámou osobu a s ní mluvit. Jest-li žák, byv lázán, zalekne se ať z jakékoliv příčiny, zajíká se, koktá. Když mu však napovíme, nebo jej v rozmluvu uvedeme, mluví již plyně dále. Tak se má věc u skutečných koktavců. Uhodneme-li, co chce koktavý říci, a napovíme-li mu, pak často mluví boze všech obtíží. Žák, který koktavostí stížen jest, zasluhuje, aby učitel co možná laskavě s ním jednal, na ty pak, kteří chtějíce nedbalost svou zakryti, koktavost předstírají, měžž bystré oko.

V některých rodinách jest koktavost velmi rozšířena; toho příčinou bývá buď vrozená náchylnost ko koktání neb špatný příklad a pochybné vychování. Schulthess, Colombat i jiní uvádějí příklady, kde koktavost vznikla následkem stýkání se s osobami koktavými. Prof. Désormaux vypravuje o jistém učenci, který žije v mládí s jistým koktavcem, měl v tom zalíbení, také koktati. Co dříve žertem napodobil, stalo se mu později zvykem, a jen jeho usilovné péči podařilo se zbaviti se té vady. Astrid, vypravuje, že jeden přítel jeho, potom doktor lékařství, napodobil v šestém roce věku svého koktavece, a naučil se tak dobře koktati, že potom po několik let proti své vůli koktal. Schulthess zmiňuje se o pětiletém chlapci, který v lázních Schinznášských hrával si s koktavým děvčetem; v několika dnech koktal hoch tak, jako děvče. Ač rodiče hochu hned domů poslali, jakmile to pozorovali, přece teprve tenkrát pononáhu koktati přestal, když v dospělejší léta přišel.

Někdy také objeví se pomíjející koktání, a to v době, kdy děti dostávají druhé zubny nebo kdy dospívají. Bylo-li dítě koktavostí již

stíženo, koktání nezřídka v tom čase se zhorší. Však i tu bývá třeba přihlížeti k tomu, aby nevyvinulo se koktání stálé. Cvičil jsem též hošíka, který počal koktat, když druhé zuby dostával. Taková koktavost bez dalšího trvání objevuje se zvláště u mládeže i tenkrát, když byla přílišně požíla líhovin, kouřila silný tabák, dlouho duševně se namáhala, dlouho bděla, při necudných, při mládeži, která trpí škrkavkami, po záchvatech padoucnice, po zádechovém kašli, po horečkách atd. Rosenthal vypráví o jistém důstojníku, který, jsa součotěmi stížen, nebyl s to, aby na počátku své nemoci pro koktavost voel. Klenke pozoroval při rozličných osobách též koktavost, která vznikla následkem nedostatečné výživy. Když se jim dostalo silné stravy, zmizela koktavost po roce.

Zbývá mi promluvití o tom, jak koktavého lze vadu jeho zbavití. Vznikla-li koktavost z nějaké choroby nebo z jakékoliv dříve již dotčené příčiny, jest především příčinu tu odstraniti. Pak užije se prostředků, jimiž sílí tělo vůbec a mluvidla zvlášt, upravuje se pravidelné dýchání a upevňuje se vůle. Dobře prospějí tu studené koupele, tělovík, cvičení mluvidel. Ale zvláště třeba jest vydatného cvičení v pravidelném dýchání; nebo koktavý dýchá jen krátce a nedovede z hluboka vydechnoutí, dýchání jeho bývá provázáno chvěním se vzduchového proudu.

Koktavý cvičí se dýchati ústy i nosem, zvláště jest-li hubná, a to nejprvé krátce, pak zdlouha, při čemž jest mu toho dbáti, aby proud vzduchový se nechvěl. Aby dobře pozorovati mohl, jak bránice vstoupá a klesá, položí si ruku na žaludek. Je-li třeba, postaví se před zrcadlo, aby pozoruje sama sebe rameny nekrčil a jiných posuňků se varoval. Mezi vdychnutím a vydechnutím nesmí nastati přestávka; ku vdychnutí bezprostředně připojí se vydechnutí. To koktavému často nemalé obtíže působí, pročž vyžaduje se tu zvláštní bedlivosti učitelovy. Když učen vydechuje, měj vždy ústa řádně otevřena; potřebí též, aby pokojně se choval, a obličej jeho aby nepozbyl klidnosti¹⁾.

Největší péči sluší věnovati hláskám *p, t, k, b, d, g* v násloví, a pak skupeninám dvou nebo více souhlásek v násloví. S cvičením hlasu (hlásek, slov a vět) krátč ustavičně cvičení dychadel; vdychnutí děje se vždy zhluboka, vydechnutí krátce, úsečně (asi půl sekundy); pak následují cvičení ve vydechování s přestávkami, vdychování s přestávkami atd. Z pravidla cvičení dychadel předchází, načež následuje cvičení hlasu.

Nejlepším až posud známým prostředkem k odstranění koktavosti jest cvičiti dychadla a mluvidla, a to tak dlouho, až koktavý dovede bez závady mluvití. Jak dlouho takové cvičení trvá, závisí na povaze koktavce. I tu platí pravidlo: „Cvičení dává umění.“ ---

Pro vycvičení záklů ve správnou artikulaci hlásek koná rozšatné řízele *vyučování zpěvu* učitel službu výbornou.

¹⁾ Některá cvičení, grafičky znázorněná viz v Bes. uč. 1878, č. 27.

Že je „zpěv prostředkem ku vzdělání řeči“, o tom se proslavil P. K. Konrád¹⁾ mimo jiné takto: „Není pro správnost zpěvu, ano ani prosté řeči nikterak lhostejno, jak otvírá člověk dutinu ústní, jež jest takorůzka resonancí hlasu, aniž jak klade jazyk na rty a zuby. Neboť má každá hláska svůj zvláštní, od ostatních rozdílný ráz, jenž se zřetelně dá vyjádřiti jedině náležitým otvorem úst a položením jazyka. Samohláska *o* na př. dá se správně vysloviti jen vyšším pootevřením rtův a něco povýšeným jazykem. Sažime-li rty a povýšíme-li jazyk téměř až na patro, ozve se samohláska *i*. Avšak úlohou zpěvného cvičení a umění jest při každé samohlásce i souhlásce ústa náležitě otvírati, jazyk přiměřeně pokládati, ano i proud zvukový (t. j. vssátý vzduch) zadržovati a skrze šterbinu hlasovou tak propouštěti, by novznikl přirozený a drsný, nýbrž umělý, oduševněný, libý tón.

Tento úkon umělého zpěvu jest prosté řeči zholo nemožný, poněvadž, jak dříve již praveno²⁾, prostá řeč nemůže dříve zazníti, dokud člověk vssátého vzduchu nevyпусти. Jediné zpěv může paprsek (proud) zvukový při každé hlásce dle libosti zadržovati a jasným jej činiti až k největší dokonalosti. Jakmile však hlas vzdělán jest zpěvem, přechází libozvučnost jeho snadno a bozděky i do prosté řeči člověka a činí i tuto zvucnější, ohebnější a lahodnější. To činí tím více, že zpěv snaží se zhostiti slova svá všeliké drsnosti a neohobnosti hlásek.

Z toho lze nám pochopiti, jak moudře počínali si staří Řekové, že s cvičením v básnictví a řečnictví spojovali též cvičení ve zpěvu hned od nejstarších dob, jak svědčí již pouhý výraz jejich *μουσική* (t. *τέχνη*), jenž původně znamenal kromě hudby i básnictví. — Zpěvem tedy naučili se jasně, zvucně a lahodně mluvití, a poněvadž umělý zpěv nesnese žádnou drsnost, muselati ovšem řeč jejich a musí též jazyk každého zpěvu milovného národa ohebným a libozvucným se státi. — Máť pak dobré cvičení ve zpěvu . . . i tu velkou, málo známou výhodu do sebe, že mohou i nedokonalé, chybnoé orgány hlasové jim se napravití . . . Zdlouhavým držením samohlásek a náležitým jich spojováním se souhláskami nutí se ústrojí hlasové k tvarům a činnostem vždy novým, jimž posud zvykló nebyly, a tím nabývají patřičného, normálního upravení.“ —

Chyby, kterých se dopouštějí žáci do čtení mechanického, mohou opravy býti buď ihned (při tom slově, ve kterém se chyba stáhla), buď kdýž jest věta dočtena.

¹⁾ Viz Výroční zprávu cis. král. vyššího reálného gymnasia v kr. městě Táboře za školní rok 1876.: „O pedagogické důležitosti zpěvu“, stat III.

²⁾ „Jestliž jednou z nejnepřednějších podmínek zvucného a vytrvalého hlasu, aby uměl zpěvák co největší množství vzduchu vtahovati do plic, dlouho v nich ho zadržovati a při vydychování přiměřeně na jednotlivé tóny rozdělovati. To vše není možná při prostém mluvení. Nemáčet člověk mluvití, dokud dutina hrudní naplněna jest vzduchem, nýbrž teprve po oddechnutí. Kromě toho jest při prosté mluvě dýchání nepravidelné dle toho, zdáť má člověk vysloviti kratší neb delší větu . . .“ (Tamže ve stati II.: „Zpěv zdravým cvikem pro plice“.)

Ať se již oprava děje tak neb onak, nikdy nebudíž hoto-
vovou opravou, vykonanou učitelem. Nejhuře by si počínal
učitel, konaje práci naprosto marnou, kdyby chybu sám opravil
a nechal žáka dále čísti, nežádaje na něm, aby opravu aspoň
opakoval. Učitel pečuj o to, aby žák chybu, které se dopustil,
opravil sám, buď že jej při chybě samé zarazí stručnou po-
známkou (na př. „Chyba!“), buď že se ho (nebo dle potřeby
jeho spolužáků) po přečtení věty otáže, v čem pochybil, a
chybu jím (nebo některým spolužákem) dá opravit; v každém
z obou případů však jest žáku celou větu čísti znova, byť i ně-
kolikrát, až ji přečte bezvadně¹⁾. Vyňaty jsou toliko chyby do
správné artikulace jednotlivých souhlásek, kterýmžto chybám,
i když se zakládají na zlozvyku posud nepřekonaném, za krátkou
chvilu přítrž činiti nelze. O opravu takové chyby dáváme se
kterému žáku toliko dvakrát, třikrát pokoušeti, přísně na něj
však nenastupujeme.

Po záciích školního roku prvního, pokud překonávají první
obtíže čtení mechanického, nelze sice žádati, aby šetřili nále-
žitě přízvuku, byť i pouze slovního, jímžto ve hlasité mluvě
první slabiky slov a předložkových pádů jmen ve větě zřetelně
vynikají²⁾; tím menšího pěstování může docházeti přízvuk
větný (přízvuk vztahu neboli důraz): toho však při samých
počátcích čtení mechanického dbáti možno a dlužno, aby žáci
krátké slabiky vyslovovali krátcí, dlouhé dlouze. Svědčíc o ne-
dostatečné dbalosti učitelově, jakož i o tom, že žáci čteno-
jasných představ se slovy nestružují, protahují-li všechny sla-
biky napořád³⁾.

Aby dětem aspoň poněkud bylo usnadněno šetřiti také
přízvuku slovního, o to pečuje I. díl čítanky tím, že počnouce
hned od prvých cvičení předvádějících kromě pouhých písmen
a slabik již slova, kteráž, pokud k sobě nenáležejí, dělí od sobe
nejčastěji tečkami⁴⁾.

Učitel přidržuj žáky k tomu, aby přísně šetřili znamení
rozdělovacích, a to již při samém počátku čtení. Čítanka jde
mu v tom na ruku, jsouc tak spořádána, že ve prvních cvičeních
slova, náležející k jedné větě, nikde po několika řádcích roz-
dělena nejsou. Řádek je dítku velikou a celou cestou; než no-
zoběhlý čtenář z konce jednoho řádku dostane se zrakem a
prstem na začátek druhého, uplyne vždy aspoň doba taková,

¹⁾ „Kolikrát učitel ušně chybovatí vidí (v tomto případě slyší), tolikrát
jej napomení“ atd. Viz str. 87.

²⁾ Přízvukem slovním při hlasité mluvě slabiky v jednotu slovnou se
vízí. Srovnej: „já sám“ a „já sám“, „se dáme“ a „sedáme“, „vítězí“ a „vy
dělí“; srovnej „Praha“ a „do Prahy“, „zahradá“ a „po zahradě“, „pole a
„na pole“.

³⁾ Viz, co pověděno o přízvuku na str. 97.

⁴⁾ Viz, co pověděno o tečce na str. 128.

jaká se počítá na přestávku, naznačenou tečkou nebo podobným znamením závažným.

Tečka vyzývá vedle šetření přestávky zároveň k tomu, aby se před ní kleslo hlasem ¹⁾, čemuž když žáci, napodobující příklad učitelův, přivyknou, hovoří přirozenou měrou již při čtení pouhých slov o dvou nebo více slabikách přízvuku slovnímu.

Co by proti tečkám z důvodů pravopisných namítati bylo, na tomto stupni důležitosti nemá. Naučí-li se děti viděti tečky a šetřiti jich, naučí se tím spíše svým časem psáti po nich veliká písmena. Pokud velikých písmen neznají, nehřeší, nepišce jich. K tečce druží se brzy *otazník* a *rozkazník*, které vyzývají šetřiti přestávek asi takového trvání, jako při tečce, ale zároveň označujíce obsah věty, jimi zakončené, vymáhají jistých zřetelů v příčině výšky a síly hlasu ²⁾.

O memorování.

Již I. díl čítanky pro školy obecné obsahuje ve druhé části, nadepsané „Čtení poučné“, nejeden článek, kterýž toho zasluhuje, aby si jej žáci věrně a trvale vštíplili v paměť; zvl. týče se to těch článků, které jsou plody básnictví tradičního, tedy prstonárodních písní a popěvek (jichž nápěvy mají žáci zároveň poznati), říkadel, hádanek a pod. Také jiné básně vštíplí se žákům v paměť pro zpěv a zpěvem. Ale již na tomto stupni je s prospěchem cvičiti žáky ve spojitém pronášení myšlenek také tím, že se na nich žádá, aby některé články prosaické (k tomu hodí se zvl. krátké povídky) několikrát přečtené, jejichž obsah byl na začátku řadou otázek vyluzován, jak nejlépe umějí, říkali z paměti, při čemž počátek činíváme od lepších žáků, kteří se k tomu přilhláší sami.

Opisování jakožto cvik ve čtení a psaní.

S počátečním čtením souvisí a má se s ním střídati opisování jednak z čítanky, jednak toho, co učitel napsal na tabuli, první to cvik ve pravopise, k němuž již elementární třída má klásti bezpočný základ, a to dvojnásobem: sluchovým a zrakovým ³⁾.

¹⁾ Se střední polohy tónové z pravidla as o kvartu.

²⁾ Otazníkem hlas nad střední polohou tónovou povyšuje se z pravidla as o kvintu, jen že ne tak pravidelně poslední slabikou věty, jako se děje při klesání hlasu před tečkou. Rozkazník vyzývá k důraznějšímu vyslovování imperativův a vokativů.

³⁾ Viz, co nazýváje učebná osnova v elementární třídě, na str. 13.

Aby cvičení opisovací nebyla příliš mechanická, nýbrž zaměstnávala více méně i soudnost žáků, dáváme jim je konati, šetříce vždy určitého hlediska, na př.:

S 12. stránky (Čít. I.) opište:

1. slovo, kteréž obsahuje písmeno *n* dvakrát;
2. dvojslabičné slovo, v jehož první slabice jest *n*;
3. dvojslabičné slovo, v jehož druhé slabice jest *n*;
4. trojslabičné slovo, v jehož první slabice jest *n*;
5. trojslabičné slovo, v jehož druhé slabice jest *n*;
6. trojslabičné slovo, v jehož třetí slabice jest *n*.

Jiná cvičení: S 13. stránky opište všechna slova, která obsahují samohlásku dlouhou.

S 13. stránky opište všechna slova, obsahující samohlásku *y*.

S 23. stránky opište slova, obsahující slabiky *chy*, *chý*.

Se stránky 35. opište slova, obsahující slabiky: *bl*, *dl*, *hl*, *chl*, *kl*, *ml* atd.

Později: Vypište ze článku 39. (Ssavoč) jména zvířat.

Tato a podobná cvičení v opisování hodí se zvláště školám, kde v jedné třídě dvojí nebo trojí oddělení žáků zároveň jest zaměstnávatí. —

Na ukázkou do podrobná provedeného výkladu, odnášejícího se k určitému článku „Čtení počátečního“ I. dílu Čítanky stoj zde:

Kterak si učitel vede při čtení písmene s¹⁾.

Činnost učitelova, hledící k číslu 7., kde se počtná čtení na základě nové souhlásky *s* a předeházejících *m*, *l*, *v*, palá jednak do přpravy, jednak do čtení samého. Máje již na počátku školního roku na vědomí, že v pořadí školního učení dojde také na učení toto připravím k němu nejprve výklad věcný a mluvnický. Co se rozumí výkladem věcným? Vysvětlení všech pojmů, které se ve článku tom vyskytují. Co mluvnickým? Vysvětlení smyslu, jehož slovo nabývá změnou čísla, rodu, pádu, času a spojením s jinými slovy ve větě.

V čítance čteme slova: *a)* sova, vos, msa, maso, sil, lesy, sila; — *b)* visí, solí, soli, sálá, vysílá, lisá se, mtsí, silí se, sesulo se; — *c)* sivý, lysý. Ježto však přede čtením vůbec jde rozklad slov, náleží též k věcnému výkladu přibrati ta slova, kterých se k tomuto cvičení užiti může, jako: bosa, kosa, seno, sekáč, sobota, síto, sudy, suky, sucho.

Nastává otázka, jakého výkladu ke slovům těm máme podati. Učení jest na počátku, dítě sotva rozhledlo se po škole, a ku čtení potřebí je dosti značného počtu slov smyslu nejrůznějšího. I není možno, aby

¹⁾ Viz Čít. str. 8. — Dle přednášky Jos Sokola, uveřejněné v Methodické příloze Besedy učitelské r. 1879.

podán byl již v této době ke všem těm slovům výklad nebo popis úplný, ba ani takový, jaký si žáci odnášejí koncem prvního roku ze školy. Běží tedy jen o jakýsi předběžný názor věcí a znaků jejich, který se ovšem podporovati má pokud možná jednak věcní skutečnými, jednak též hotovými obrazy nebo na rychle načrtnutými výkresy na tabuli. Znenáhla názor ten obecným učením věcným se doplňuje, na počátku provází jej v prosté rozmluvě slovo učitelovo jen tím způsobem, aby děti upozorněny byly na to, co se nejsnáze v jejich mysli uchytiti může. Opatřil-li jsem dětem obrazy věcí, které rozmluvou mají býti vysvětleny, anebo mohu-li jim na tabuli podati aspoň jejich nákres, počnu rozmluvu prostě asi takto:

Vím, že někteří z vás znají, co je tuto vyobrazeno. Co jest vyobrazeno zde? Zde jest vyobrazena *sova*. Ta sova tu sedí a dívá se po vás; ale když jest večer, sova lítá a dělá: hů! hů!

Co jest vyobrazeno tuto? Tu jest vyobrazena *vosa*. Vosa lítá také, ale ve dne. Co jest větší, sova nebo vosa? Když vosa usedne někomu na tvář, co mu udělá? Štípne jej. Potom tvář bolí a jest veliká, opuchlá

Co jest vyobrazeno tuto? *Kosa*. Tu jest vyobrazen muž s kosou. Je to *sekač*. Jde na zelenou louku, kde je mnoho trávy. Tráva kosou poseče. Potom ji usuší, a co je z trávy, když se poseče? Zde jest kousek *sena*.

Koho lidé krmí travou nebo senem? Krávy, koně, ovce, kozy. A co dostávají lidé od krav? Mléko. Také máme z krav k jídlu *maso*. Z čeho ještě míváme k jídlu maso?

Jídáme maso, ale ne syrové; jaké maso jídáme? Když se maso uvaří, máme z něho polévku. V čem se vaří polévka? A kam se vylévá z hrnce? Kde je tu vyobrazena *misa*?

Kam se polévka vylévá z misy? Čím jídáme z talíře? Jednou chlapeček okusil jednu lžičku polévky a pravil: Mně tu polévka nechutná. Matka též té polévky okusila a pravila: Neuf slaná. Co se dává do polévky, aby byla slaná? Dává se tam *sůl*. Když dáváme sůl do polévky, solíme polévku. Kdo z vás si *solil* polévku? Čím jste polévku solili? —

Byl jsem u kupce a viděl jsem tam sůl v něčem, co vypadá takto. V čem byla sůl? Co se ještě dává do sudu? Z čeho bývá *sud*?

Ze dřeva je také něco, na čem jsem vám prvo hrál. Co to jest? Jsou to housle. Zde jsou vyobrazeny velmi veliké housle. Ty bručí: brum! brum! Je to *bas*. Z čeho je *bas*?

Ještě tu mám něco ze dřeva. Je to *síto*. To má mnoho dírek. Na síto nasype meouky. Mouka dírkami *sype* se ven; ale jsou-li v mouce kameňky, ty dírkami nepropadnou, zůstanou v sítě.

Zde mám kus dřeva, je to prkénko. Podívejte se, ve dřevě jsou *suky*. Rýpní nehtem do prkénka. Udělal jsi rýhu. Vyrýpní nehtem takovou rýhu do suku. Suků nemůžeme tak rýpati jako dřeva; Suky jsou

mnohem tvrdší nežli dřevo. Z čeho máme dřevo? Kdo je tu vyobrazen strom? Kde bývá mnoho, velmi mnoho stromů? Velmi mnoho stromů bývá *v lese*. Kdo z vás byl *v lese*? Když strom je tenký, můžeme jím zatřásti; když je tlustý, nepohneme jím; ale když fouká vítr, celé lesy někdy se ohýbají. Vítr má velikou *silu*.

Znal jsem chlapce nemocného. Nemohl ani vstáti s postele. Přešel přes pokoj. První den přešel přes pokoj jednou. Druhý den přešel přes pokoj dvakrát. Každý den chodil o něco dále. Každý den měl k tomu o něco větší sílu. *Sílil se*.

Viděl jsem silné lidi stavěti dům. Stavěli v pondělí od rána do večera. Večer přestali a šli domů spat. Když se vyspali, byl již úterý. V úterý pracovali celý den od rána do večera. Večer nepracovali? Kam šli večer? Když se vyspali, nebyl již úterek, ale byla středa. Jak dlouho pracovali ti lidé ve středu? Kam šli večer? A když se vyspali, nebyla již středa; kdo ví, co bylo? (Další výklad směřuje k tomu, aby si žáci přivedli na vědomí slovo *sobota* a jeho význam, a končí se asi takto:) V sobotu také pracovali celý den. V sobotu večer dostali za práci svou peníze. Po sobotě byla neděle. V neděli nedělali.

Já stojím před vámi. Vy sedíte. Tento stůl stojí. Co ještě ve škole stojí? — Kniha na stole leží. Co tu ještě leží? A co ten obraz na stěně dělá? Co ještě *visí*?

Zde jest vyobrazen muž. Má před sebou zástěru a v zástěře takovéto zrní. Muž ten chodí po poli, kdo není nic, než mšička země; když jí vezmeme mezi prsty, rozdrobíme ji. Chodí tam a sem, tam a sem. Sáhne vždy do zástěry, nabere si do hrsti zrní a takto je po zemi rozhodí. Co dělá ten muž? *Seje zrní, osívá pole zrním*.

Ten muž je celý den na poli; doma má chlapčeka Václava. Tomu matička řekne, když je poledne; Václave, vezmi tento hrnec s jídlom, vezmi k tomu také lžici, sůl a chléb a dones tatínkovi na pole. Když tak matička Václavovi říká, za tatínkem jej na pole *posílá* nebo *vysílá*.

Václav jde, ale jest mu hodně teplo. Přejde k otcí a praví: To je mi teplo, tatínku. A tatínek se ho ptá: Víš-li, odkud máme teplo? Co odpoví Václav? Teplo máme od slunce. Slunce je tam od nás daleko nahore, má mnoho tepla, každý den vysílá nám trochu toho tepla, někdy mnoho, jindy málo. Když nám tepla vysílá tuze málo, je nám zima. A když jest ve světnici zima, tu matka nebo služka někdy udělá oheň. Kde rozdělá oheň? A co oheň dělá v kamnech? Hřeje a pálí. Rozpálí kamna; potom cítíme ve světnici teplo a říkáme: Kamna teplo sálají, nebo: Teplo z kamou *sálá*.

Bylo v kuchyni zatopeno. Matka vzala mouky, nasypala ji na velikou mísu, dala k tomu kvasnic a mléka, a potom to všecko takovouto mšičkou dohromady *mísila*. Tak mísívá na míse mouku s mlékem, když zadělává náč?

Václav dostal od matky koláč a šel s ním do školy; ale na cestě uviděl známého psa i hodil mu kousek koláče. Pes jej chňapl, a Václav mu hodil ještě kousek a ještě jeden. Pes to všecko snědl.

Když se Václav vracel ze školy se svým spolužákem, pes mu běžel na-
proti, tlačil se k němu a lhal mu ruce. Ten pes se k tobě *líá*, pravil
kamarád k Václavovi. Kdo ví, ke komu se pes líá?

Václav dostal jednou od strýčka mnoho malovaných špalíčkův,
aby si jimi hrál. I stavěl si z nich domečky. Jednou chtěl vystavěti
domeček vysoký a nastavěl špalíčků mnoho. Tu však sebou trochu po-
hnul, špalíčky se otráslý — a co se stalo? Co bylo nahoře, spadlo —
všecko se *sesulo*.

Ukáží vám barevné papíry. Vidíte papír bílý, černý, červený,
modrý, žlutý, zelený. Tento je *sivý* nebo šedivý. Holub mívá peří sivé.

Starý muž mívá vlasy šedivé. Některý má vlasů na hlavě málo,
má hlavu *lysou*.

To je příklad rozmluvy, směřující k výkladu věcnému. Při takové
rozmluvě učitel nežadá přísný počet z toho, co vysvětlil, jsa té naděje,
že při evičeních následujících, kdy slov vysvětleňých se užije, se slovy
těmi i představa věci se obnoví. Sestaví-li si učitel podobnou rozmluvu,
ko každému číslu čtení počátečního, pozná, co vhodně spojití se dá,
aby sdružením logicky příbuzných pojmů vysvětlování se zjednodušilo.
Tak též pozná, co obecné učení věcné znenáhla v obor svůj přejímá,
a čeho tedy při takovéhoto přiležitostech zvláštňích vykládati více ne-
třeba. —

Připraviv výklad věcný, pokusím se v některé hodině, brzo potom
následující, o výklad, spadající do mluvnického oboru. Ten je snadnější
a může tytéž i s výkladem věcným v jedno spojen býti. Táží se na př. :

Přisedne-li k jedné sově ještě jedna *sova*, kolik je to *sov*? Na
sladkou hrůšku přiletla *vosa* a ještě jedna. Byly to dvě *vosy*. — Letěl
sivý holub. Za ním letěla holubička a měla takové peří jako holub.
Jaká to byla holubička? Potom bylo ještě holoubátko a mělo také ta-
kové peří. Jaké bylo to holoubátko? — Když dávám soli do polévky
já sám, tu polévku *solím*; když to děláme dva, polévku *solíme*. Když
jsem soli do polévky dával já, *solil* jsem polévku. Když to činila matka,
solila ji.

Více ze evičení toho druhu ukázati netřeba. —

Potom v jiné hodině následuje rozkládání a skládání slov.

a) Rozkládání. Říkejte po mně slova tak, jak já je budu
vyslovovati: *vosa, kosa*. Kolik je to slov? Které je první? Které je
druhé? Vyslovte první slovo takto: *vo-sa*. Kolik má slabik? Která je
slabika první? Která je slabika druhá? Kolik slabik má slovo *ko-sa*?
Slovo *ko-sa* má dvě slabiky; první jest *ko-*, druhá *-sa*. Řekněte slova:
sova, maso. Kolik je to slov? Které je slovo první? Které je slovo
druhé? Vyslovte první slovo takto: *so-va*. Kolik má to slovo slabik?
Která je první? Která je druhá?

b) Skládání. Mám dvě slabiky: první je *ma*, druhá *so*. Které
slovo z nich složíme? Mám slabiku *so*, potom slabiku *va*. Které slovo
z nich složíme?

c) Jiný způsob skládání: Přidám-li ke slabice *se* slabiku *no*, co z toho bude? Přidám-li ke slabice *se* slabiku *káč*, co z toho bude?

d) Co přidám ke slabice *so*, aby bylo *so-li*? Co přidám ke slabice *su*, aby bylo *su-dy*?

Když dítky slova ve slabiky rozkládaly a ze slabik slova skládaly, učitel přistoupí k rozkládání a skládání slabik.

Která je druhá slabika ve slově *kosa*? Řekněte všichni slabiku *sa*. Řekněte jí takto: *s-a*. Které hlásky v ní pozorujete? Kolik je to hlásek? Která je první? Která je druhá? — Která je první slabika ve slově *seno*? Řekněte všichni; *se*. Řekněte všichni tu slabiku takto: *s-e*. — Která je první slabika ve slově *so-va*? Řekněte společně slabiku *so*. Řekněte slabiku takto: *s o!* Které v ní pozoruje hlásky? — Která slabika je první ve slově *su-dy*? Řekněte společně slabiku *su!* Řekněte jí takto: *s-u*. Které hlásky v ní slyšíte? Kolik je to hlásek? Která je první? Která je druhá? — Která je první slabika ve slově *síto*? Řekněte slabiku *sl*. Řekněte slabiku *sl* takto: *s-i*. Které hlásky tu slyšíte? Která je první? Která druhá?

Které hlásky jsou ve slabice *sa*? Které hlásky ve slabice *se*? Které ve slabice *si*? Ve slabice *so*? *su*? — Ve které slabice jsou hlásky *s-a*? Ve které jsou hlásky *s-e*? Ve které hlásky *s-i*? Ve které *su*? *so*? — Řekneme hlásku *s*, přidáme *a*; co bude z toho? Řekneme hlásku *s*, přidáme *e*; co bude z toho? Řekneme hlásku *s*, přidáme *i* atd. —

Co přidáme hlásku *'s*, aby bylo *sa*? Co přidáme, aby bylo *se*? Co, aby bylo *si*? atd. —

Dříve než ukážeme, kterak se znamená hláska *'s*, vycvičíme je, aby čtaly tenké „proutečky“ mezi základní a vřelou linkou, potom „hadice“ mezi týmiž linkami. Při dalších cvičeních hadice pověsí se na proutek, zakousne se do něho hlavičkou a zasycí *s*.

Po tomto vyvození záleží na tom, aby děti ve psaní písmeno *s* dostatečně byli vycvičeni.

Tak dospěli jsme během času v obojm cvičení přípravnému a k samé hlásku *'s* a k písmeni *s*, a nezbyvá nicoho, než cvičiti žáky:

1. aby rozeznávali *s* od ostatních hlásek a písmen, které již poznali;

2. aby s novou hláskou tou hbitě skládati uměli slabiky.

K rozeznávání souhlásky *s* od hlásek ostatních poslouží asi toto cvičení:

<i>s i s u s a s e s o</i>	<i>l a l e l u l i l y</i>
<i>m e m y m o m a m u</i>	<i>v o v i v y v a v e</i>

Již zde, umějí-li žáci dobře čísti jednotlivé hlásky, můžeme se tázati: Ve které slabice slyšíme *s-i*, ve které *s-u*, ve které *l-u*, vo které *m-u*, ve které *v-u*?

Ku hbitému rozeznávání slabik krátkých a dlouhých služíž evi-
čent toto :

se sé	me mé	le lé	ve vé		su sù	mu mù	lu lù	vu vù
si sî	mi mî	li lî	vi vî		sa sâ	ma mâ	la lá	va vâ
so sô	mo mô	lo lô	vo vò		sy sý	my mý	ly lý	vy vý

Zde lze cvičiti netoliko ve čtení, nýbrž i ve vyhledávání slabik; vyhledané slabiky skládáme ve slova, na př.: Najděte slabiku *se*, *vi*, *lo* a j. Vyhledejte slabiky, z nichž jsou složena slova *vosa*, *visl*, *visela*, *viselo*, *visl*, *misa*, *misl*, *misila*, *misilo*, *misime*, *musime*, *mýlime se* a j.

Při jednotlivých cvičeních těchto záleží mnoho na tom, aby se žáci rychle ve čtení a odpovídání střídali; dále též, aby se střídalo rychle po sobě čtení jednotlivého žáka se čtením pospolitým. To vše směřuje ovšem k tomu, aby se žáci nepřetržitě dívali na psané hlásky, které jim učitel ukazuje. Není-li takové stálé pozornosti při čtení, výsledek bývá pochybný. Za poslední cvičení, než užije čítanky samé, napíše žákům na tabuli podobného druhu slova a věty, jaké obsahuje čl. 7. Na př.:

So-va, so-vy, má-me so-vu, vo-sa, vo-sy, ma-lá vo-sa, ma-lé vo-sy, mi-sa, mí-sy, e-va má mí-su, mí-sa ma-sa, sa-mé ma-so, so-li-me, so-li-li, so-li-lu, mí-sí-me, mí-sí-lu, mí-sí-lí, se-la, se-lí, o-si-va-lu, o-si-va-lo, u le-sa, le-sy, ma-lé le-sy, se-su-la se, se-su-lo se, sí-lu, ma-lá sí-lu, má-lo sí-ly, ví-lé-ma se sí-lí, má-ma vy-sí-lé e-mí-la, vy-sí-lá-me, lí-sá-vá se, sá-lá-vá, sí-vá, sí-vý, sí-vé.

Toto cvičení děti netoliko čtou, nýbrž i píší.

Když učitel po přípravách podobných nabyl přesvědčení, že žáci z čítanky nebudou čísti již po pouhém sluchu a dle paměti místní, dá jim do ruky čítanku.

Přečtemo řádek horní. Ty, L. ! (*s, l, m, v.*) Ještě jednou všichni! Kolik je to hlásek? Čti hlásku druhou, O. ! Prvou, B. ! Třetí, Z. ! Čtvrtou, M. ! Přečtemo, co jest na druhém řádku. Začno T. ! (Po každé slabice nebo po dvou, po třech, vyvolámo žáků jiného.) Co jste četli? Jen slabiky, žádná slova. Kolik je těch slabik? Čtete všichni prvou slabiku! Všichni druhou slabiku! Všichni třetí slabiku! K. sám slabiku prvou! H. slabiku pátou! Všichni šestou slabiku! Všichni sednou slabiku! M. přečte celý řádek, ale po každé slabice pomlčí. Všichni tak budeme čísti! Nyní přečtemo si řádek druhý. Začno O. ! (*so-va.*) Dosti. Přečetl O. slabiku či co? Druhé slovo přečtou všichni! Třetí S. ! Čtvrté všichni! Všichni celý řádek! P. celý řádek. (U každé tečky značnó pomlčent.)

Když se takovýmito způsobem přečetla strana celá, učitel veř Druhý řádek celý přečte R. Třetí U. Čtvrtý S. Pátý Z. Šestý přečtemo všichni. A tak až do konce. Na konci, stačí-li čas, celé čtení se opisuje¹⁾.

¹⁾ Autor tohoto výkladu přidružuje k němu poznámku tuto: „Některým snad přípravy tyto a následující po nich cvičení zdají se zdolobavými. Ale

Návrh podrobné učebné osnovy vyučování jazyku mateřskému v první třídě pražských škol obecných.

Dříve nežli přikročíme k úvaze o vyučování jazyku mateřskému na stupních vyšších, klademe tuto návrh podrobné učebné osnovy jazyka vyučovacího pro I. třídu českých obecných škol pražských, upravený výborem, ustanoveným učitelskou konferencí okresu Pražského. Učivo rozřaděno dle desíti měsíců roku školního:

I. měsíc (od 16. září do 15. října): Seznamovati se s záky. Základní pravidla zdvořilosti a kázně. Společná modlitba. Krátká příprava ke zpěvu: tón, jeho délka, výška a síla. Povídky a říkadla.

Rozmluva o škole: *a)* osoby ve škole (žáci, učitel, ředitel, katecheta, školník) a vzájemný poměr jejich (spolužáci); *b)* věci ve škole, jmenování jich krátkými větami.

Rozmluva o barvách.

Příprava k počtům: Kdy jest nějaká věc samotna, jedna. Kdy přidáváme a ubíráme; kdy máme čeho více, kdy méně; kdy máme mnoho, kdy málo, kdy něco, kdy nic.

Příprava ku kreslení a psaní: Co jest vedle něčeho, nad něčím, pod něčím, nahoře, dole, napřed a zadu. Kterak držeti tělo, pohyby prstů, kterak držeti kameňok, kterak klásti tabulku. Tečka; malá a velká tečka. Čára; přímá a křivá čára, oblouk a kronček, tenká a tlustá čára, svislá a vodorovná. Co je celé, a kdy je čeho jen část. Části rozličných celků, jmenovitě školní světnice.

II. měs. Tělo lidské a jeho části vnější. Pravá a levá strana těla. Čistota těla. Člověk zdravý, člověk nemocný. (Lékař.) Patero smyslů člověka.

Příprava ku čtení: Jsme živi; rozumíme, mluvíme, myslíme, máme řeč. Řeč mateřská. Rozklad slov ve slabiky, slabik ve hlásky.

Dokončení přípravy ku kreslení a psaní: Čára šikmá a její naklonění. Vypuklost obloukův.

Oděv a jeho části. (Krejčí a švadlena.)

Obuv a druhy její. (Obuvník.)

Povídky a říkadla.

Čtení s psaním: *i, u, e, o, a, y* — *í, ú, ů, ó, á, é, ý.*

s malými pomalu postupovati sluší. Nejedem stesk bývá slychati na nopravidelnou docházku školní. Nuže i tu vyhovíme zdoluhavým, avšak mnohostranným postupem. Dítě při něm nikdy tolik neztratí a vždy se uchytí spíše, nežli při postupu rychlém. Že by se celá první částka při takovém postupu během jednoho roku probrati nemohla, je bázeň bezdůvodná. Čím více práce na počátku, tím snadněji postupujeme ku konci, a druhým rokem nebude třeba s celou třídou nebo s celým dílem žáků vraceti se k prvním počátkům čtení, jak to činiti musí ti, kteří rokem prvním čtení odbývají zlehka."

III. měs. Domov dítěte: *a*) Byt a jeho části. *b*) Rodiče, děti, rodina; jméno rodové (příjmení) a křestní, příbuzenstvo, služka. *c*) Věci v domácnosti: nábytek (truhlář, sedlář), nádobí a náčiní kuchyňské (bednář, hrnčář, klempř, sklenář). *d*) Chodby, schody, sklep a půda. (Kominík.) *e*) Rozmluva o kanárkovi, kočce a myši domácí, o holubu. *f*) Pokrmy a nápoje.

Povídky a říkadla.

Kreslení známých již čar. Čára lomená. (Mimo to ještě napodobování věci z učení věcného známých, na př. nábytku a kuchyňského nádobí a náčiní.)

Čtení s psaním: *m* a jeho spojování se samohláskami ve slabiky; podobně: *l, s, v, d*. Psaní dle náповědi a opisování čteného.

IV. měs. Dvůr a věci na dvoře. Kohout, husa, kachna, krocan, páv.

Dům jakožto celek. *a*) Stavba domu. (Zedník, tosař). *b*) Obyvatelé domu: domácí pán, nájemníci (sousedé), domovník. Rozmluva o psu jakožto strážci domu. *c*) Ústlo domu; ulice a její jméno. Dům nárožní a průchodní. *d*) Některé budovy veřejné, zejména škola, kostel, nemocnice, kasárna. *e*) Obširnější rozmluva o kostele; fara.

Vánoce. Vánoční stromek a ryba vánoční: kapr.

Rozmluva o zimě.

Povídky a říkadla.

Kreslení některých důležitějších věcí, známých z učení věcného.

Čtení s psaním: *l, k, b, n, p*. Psaní dle náповědi a opisování čteného.

V. měs. Stáj, co jest ve stáji. Kůň (kovář), osel, kráva (řezník), koza, ovce (vlna, sukno), vepř (uzenář).

Čas: chvilka, hodina, den, noc; světlo, tma. Obloha, slunce, měsíce, hvězdy. Týden a dny v týdnu. Měsíce a jména prvních a druhých 3 měsíců.

Povídky a říkadla.

Kreslení důležitějších věcí, známých z učení věcného.

Čtení s psaním: *z, c, r, h, j, š, ž, č*. Psaní dle náповědi a opisování čteného.

VI. měs. Čas. Jména třetích a čtvrtých 3 měsíců. Rok. Věk mladosti, mužnosti a starosti. Smrt, pohřeb, hřbitov. (Sirotek.) Duše a Bůh. Lidé a jejich zaměstnání. Hra, práce; zahálka. Pán a sluha; čeledě, mzda. Řemeslník, obchodník, úředník, kněz, voják, umělec.

Povídky a říkadla.

Kreslení důležitých věcí z věcného učení známých.

Čtení se psaním: *ř, ch, ě, d, t, dě, tě, ně, di, ti, ni, ou, f, g*. Psaní dle nápovědi a opisování čteného.

VII. měs. Vzduch. Vítr. Ptáci. Vrabec.

Voda. Řeka, potok, břeh, most, ostrov, loď. Povodeň. Rak, žába. Čáp. Mlýn a mlynář (mouka, krupice, kroupy, otruby, jáhly).

Země. Pole, louka, zahrada, los, údolí; vrch, skála, lom. Cesty a prostředky dopravní: vůz nákladní, kočár, drožka, koňská dráha, železnice, nádraží. (Kolář.)

Povídky a říkadla.

Kreslení důležitějších věcí, z učení věcného známých.

Čtení s psaním: Poznání písma tiskového a 5 článků na str. 36.—40. Psaní velkými písmeny *M, N, V, U, O*. Psaní dle nápovědi a opisování čteného.

VIII. měs. Jaro. Vlaštovka. Skřivánek.

Zahrada: *a*) Květinářská: tráva, flalka, konvalinka, pomněnka; *b*) zelenářská: zeliny (salát, zelní, kapusta, květák, okurka, řetkev, cibule, česnek, mrkev, pažitka, brukov); *c*) ovocnářská: ovocné stromy (hruše, jablono, švestka, třešň, ořech).

Hmyz: housenka, motýl, brouk, moucha.

Kreslení důležitějších věcí, z učení věcného známých.

Čtení s psaním: Deset článků na str. 41.—50. Velká písmena *U, Č, Ch, G, E, S, I, J*. Psaní dle nápovědi.

IX. měs. Pole. Luštěniny, země, řepa, vodnice, obilí (žito, pšenice, ječmen, oves), mák.

Les. Lesní stromy listnaté a jehličnaté (dub, břiza, smrk, borovice). Myslivec, hajný, drvoštěp. Jahody, borůvky, houby. Zajíc a králík (plst, kloboučník); jelen, veverka, liška, kukačka.

Povídky a říkadla.

Kreslení důležitějších věcí z učení věcného známých.

Čtení s psaním: Ze zbývajících 10 článků na str. 51.—60. vypustí se poslední tři obsahující nejtěžší skupiny souhláskové. Na str. 63. a 64. čtyři články s velkými písmeny tiskovými. Psaní velkými písmeny *H, P, K, R, Ř, B, T, F* a dle nápovědi.

X. měs. Lét. Růže, lípa, včela (med, vosk), komár, mravence. Žně; hospodářské nářadí (kosa, srp, hrábě, cep); kolna a stodola. Rěva vinná, rybíz, maliny, angrešt a líška. Rozdíl mezi stromem a keřem. Rostliny a nerosty (obecně).

Podzim. Čtyři počasí ročních.

Povídky a říkadla.

Kreslení důležitějších věcí z učení věcného známých.

Čtení s psaním: Na str. 65. a 66. čtyři články s velkými

písmeny tiskovými. Čtení poučných článků, pokud nebyly memorovány. Dokončení velkých písmen a psaní dle nápovědi.

β) Čtení na vyšších stupních obecné školy.

Na středním stupni školy obecné většina žáků péči učitele třídy elementární (oddělení elementárního) odvykla vadám artikulace, na něž upozorněno na str. 131., ačkoli vyskytují se ve školním roce druhém, alebrž i v ročnících vyšších často vždy ještě jednotlivci, jimž posud vadí zlovyk na dobro nepřekonaný neb (ačkoli mnohem řídkěji) některá vada mluvidel; u takových žáků jest učiteli nepozbývati trpělivosti, byť i jeho vlastní námaha minulého roku školního se byla minula žádoucího výsledku. Učitel upadá v této příčině snadno z veliké horlivosti v tu chybu, že se zaměstnává druhy s takovými jednotlivci příliš dlouho na ujmu trpělivosti a pozornosti žákův ostatních; bývá mnohem lépe takovým jednotlivcům častějším vyvoláváním jich poskytovat hojně ku mluvení příležitosti, nebo bráti je někdy stranou pro soukromý evik, při němž nastrojení mluvidel může se státi předmětem zvláštní pozornosti učitelovy.

Čím se žáci stávají v mechanickém čtení zběhlejšími, tím větší u některých nastává nebezpečí nesprávné artikulace z nepozornosti a z ledabylosti, která má svou příčinu ve čtení příliš rychlém. Dlužno tedy, aby učitel takovému čtení příliš rychlému stálo a důsledně bránil. stihaje každou takovou chybu, ihned, ale stručně, na př. slovem „Chyba!“ nebo „Znova!“, a maje žáka k tomu, aby celou větu zvolna čta opětoval. Nechat takový žák čto po delší dobu, až dal několiká úplně správně přečtenými větami na jevo, že si hleděl čtení správného, leč by učitel uznal za dobré dáti okamžitě pokračovati jinému žáku, jehož postihl při nepozornosti, načež se však, pokud toho vidí potřeba, vrátí k žáku předešlému. Ukvapené čtení jeví se na tomto stupni zvláště polykáním koncovek, stahováním slabik, přesmykováním slov u větě.

Příliš rychlému čtení lze ještě také brániti tím, že žák jednotlivce jistou řadu vět nesmí čísti jinak, než slabiku po slabice, pronášeje každou teprv po daném učitelem znamení (na př. klepnutí), potom slovo za slovem po daném znamení a teprve po třetí volně, ale — zvolna! Jiný prostředek záleží ve sborovém čtení, při němž učitel zvláště pilně pozoruje takové jednotlivce, kteří mají zlovyk čísti příliš rychle, naléhaje na ně, aby četli hodně na hlas, ale — zvolna, ostatních nepředstihujíce. Čtení jednotlivců, konané v určitých přestávkách (tleskáním nebo jinak naznačených) po slabikách je zároveň osvěd-

žený prostředek brániti zajíkání a koktání, které má původ pouze ve zlém návyku ¹⁾).

Když si žáci již osvojili jakous takous zběhlost ve čtení mechanickém, sluší mu zřetel obrátiti zvláště také k náležitému rozčleňování hlasitého čtení, které se jeví přestávkami, podmíněnými jednak vdechováním, jednak členitostí věty ²⁾, a to nejen mezi jednotlivými větami v souvětí, nýbrž i uprostřed jednotlivých vět kratičkými přestávkami, kterými se naznačuje, která slova k sobě náležejí. Utouze jednoduchou větu rozšířenou, šetříme kratičké přestávky, jakkoli čárkou není naznačena, mezi podmětem a výrokem; ve větě delší druhdy dvěma nebo třemi kratičkými přestávkami bývá patrné, která slova jakožto přívlasky těsně lnou k jistým jmenům podstatným, která slova jakožto předměty k jistým slovesům a přídavným jmenům ³⁾.

Aby se rozčleňování to mohlo náležitě dítí, jest potřeba, aby učitel při čtení nastupoval na mírné tempo, které čtenáři poněkud zběhlejším dopouští za hlasitého čtení zrakem předstihovati kratší nebo delší řady slov, kteréž teprve přečísti má.

Ku pozoru na přízvuk větný učebná osnova vybízí výslovně teprve ve 4. roce školním ⁴⁾); ale tím není řečeno, že by učitel k němu přihlížeti neměl na stupních nižších, ba jednotliví žáci, zběhlí ve správném čtení mechanickém, budou sobě i bez učitelova zvláštního přičinění již na konci 1. nebo v 2. roce školním tak počínati, napodobujíc bezdělky vzorné čtení učitelova, vedle čehož učitel za čtení stručnými otázkami upozorňovati může na slova, kterým náleží důraz; ve 3. roce školním pak měj logické čtení již převahu ⁵⁾.

Ve krásném čtení článku vycvičil se žáci nejlépe napodobováním eufonického čtení učitelova; jest-li však čítael článku značně dlouhý, třeba jej žákům předčítati po kratších částech, aby mohli všechny momenty krasočetní vystihovati.

¹⁾ Do zlého návyku takového, jemuž první učitelé jeho náležitě nebránili, stěžuje si Jos. Jungmann ve svých „Zápisích“: „Kdyby učitelé moji byli mě ve škole z chyby tak zjevné trestali, napomínali, ba jen mi ji vytkli, jisto, že bych zdlouha a srozumitelně byl se naučil mluvit; ale oni chválili, když jsem jen rychle úkol svůj přebřel. Že jsem později jakožto učitel naopak jednal a podobného břeptání žákům netrpěl, s dobrým svědomím říci smím; nebo jsem zlý následok škodného toho zvyku ještě jako muž někdy na sobě cítil.“ (Č. kn. II. 39.)

²⁾ Žáci dospělejší buďtež poněkud k tomu vedeni, aby se přestávky, podmíněné vdechováním, shodovaly s některými přestávkami, kterých šetřiti káže členitost věty.

³⁾ Viz o tom str. 90. o čtení logickém!

⁴⁾ Viz rozvrh, učiva jazykového v obecných školách osmifšídntech (str. 14).

⁵⁾ „Wo der Elementarunterricht gut ist, wird das logische Lesen in der Regel um das dritte Schuljahr das Übergewicht erhalten.“ (Dr. H. Gräfe's Deutsche Volksschule, II. Band 1878, str. 159.)

Konečně upozorňujeme na to, že učebné osnovy naše žádají, aby se na vyšším stupni školy obecné konal také cvik ve čtení písma psaného, tedy ve čtení rukopisů, kterémuž požadavku, hledíc k potřebám občanského života zajisté oprávněnému, učitel hovní nejspíše tím, že dává ob čas žákům slohové úkoly jejich čísti hlasitě navzájem tak, že žák A čte úkol žáka B, žák B úkol žáka A atd.

O výboru a posloupnosti četby.

V přičině kolikosti a seřadění čítiva n. četby ¹⁾ čítankové lze stanovití methodické zásady tyto:

1. Čtivo každé čítanky budiž *pokudkoli možná*, za jeden rok školní úplně vyčerpáno, žádného článku nebudiž pomínuto. Aby požadavku tomu se vyhovělo, není možno probíratí všechny články rovně důkladně a zevrubně. Podle toho, prodlévá-li učitel se žáky při čtení a probírání jednotlivých článků po delší čas anebo čte-li je bez výkladu obsírnějšího, činívá se rozdíl mezi čtením *staturickým* (prodlévacím) a *kuursorickým* (běžným).

2. Články čítací z pravidla nebývají čteny tím pořádkem, kterým v čítance za sebou následují. Při čítankách, jejichž četba jest rozvržena ve skupiny dle různých oborů (na př. ve čtení vzdělávací, čtení zeměpisné, čtení dějepisné, čtení o věcech přírodních), je toto záporné pravidlo samozřejmé; ale také při čítankách, jejichž četba taktó rozvržena není, jako při II. díle Čítanky osmidílné, nebývají články čítány, jak článek za článkem po sobě následuje, nýbrž bývá učiteli na vůli zůstaveno, pořádek článků dle nejlepšího vědomí si upravití (až není-li v té přičině vázán snesením porady sboru neb okresní ²⁾).

3. Rozsáfný učitel rozvrhuje si čtivo té které čítanky, které bude užívatí, na počátku nebo raději před počátkem školního roku na měsíce (ještě lépe na poloviny měsíce), aby vždy určitě věděl, kdy na čtení každého jednotlivého článku dojde a proč právě v tu kterou dobu, a ne jindy ³⁾).

Zásady, kterými se sluší spravovatí a rozvrhování čítiva, jsou hlavně tyto:

¹⁾ Za slovo „čtivo“ (obdobné chorvátskému „štivo“) klásti lze také „četba“, jež, ně původně znamená činnost, metonymicky může znamenati též učinění, jako podstatná jména stavba, hračka.

²⁾ Nejnovější vydání II. dílu Čítanky obsahuje napřed v oddíle prvním 20 článků „čtení přípravného“, které sluší ovšem čísti na samém počátku školního roku tímže pořádkem, jak jdou v knize za sebou.

³⁾ „Má-li škola správně vzdělanou osnovu učebnou, vyučování posloupným postupem svým počuje o to, aby to, co z čítanky právě má býti čteno, nacházelo pokaždé v myslích žáků tlmy předstev, o kteréž by se opírali a do kterých by se vřaditi mohlo.“ (K. Mager.)

a) Za určitou dobu, tedy na př. za půl měsíce, přečte a probere se přibližně určitý průměrný počet článků; má-li tedy čítanka na př. 100 článků, přečte a probere se za půl měsíce průměrně 5 článků (4—6 podle různých okolností, jako jest větší nebo menší počet prázdnin mimonedělních, povaha článků, v tu dobu spadajících a j.).

b) Četba, určená pro každý jednotlivý měsíc, budiž obsahem i formou rozmanitá a přihlížej k rozmanitým úkolům vzdělávacím obecné školy; střidejte se tedy v každém měsíci povídky a básně se články věcně poučnými.

c) Ve třídách, kde jsou předmětům věcným vykázány zvláštní hodiny, provázej čtení článků přírodnických, zeměpisných, dějepisných učebné hodiny přírodnické, zeměpisné a dějepisné, ve kterých bylo o těch kterých věcech z oboru řečených nauk vykládáno.

d) Výbor čtiva (i učiva věcného) měj také pilné zření k současným zjevům a proměnám ve přírodě i ve společnosti lidské. Tak zejména povídka „Cesta do školy“ přirozeně nebude čtena jindy než v zimě (zejména v měsíci lednu).

e) Některé články čtou se po částech tak, že se čtení části těch střídá se čtením článků jiných. To platí zejména o čtení článků, které jsou řadami přísloví nebo hádanek.

e) O výkladě a probírání článků čítacích.

Má-li čítanka vzdělávacím účelům svým sloužiti měrou plnou, je potřebí, aby žáci, přečtouce každý článek čítací ve vhodný k tomu čas, vystihli předně hlavní účel, pro který článek napsán a do čítanky vřaděn, a potom aby z něho měli také ten aneb onen didaktický prospěch jiný, jemužto článek obsahem nebo tvarem svým patrně hovoří. Toho však by se žáci z pravidla pouhým, byť i opěťovaným čtením článku sami sebou nedodělali, nýbrž bývá potřebí, aby jim učitel toho dopomáhal, a veškeru didaktickou činnost, kterouž učitel jednak přede čtením, jednak při čtení neboli za čtení, jednak po (opěťovaném) čtení článku koná, konal s vědomým úmyslem, aby žáci vzdělávací účel jeho náležitě vystihli, což zahrnujeme názvem „výklad“ nebo „probírání“ článku.

V tomto smysle náleží k výkladu čítacího článku také mnohý moment didaktický, kterýž na pohled se článkem nic činiti nemá, na př. postará-li se učitel s vědomým úmyslem žákům porozumění jistého článku usnadnití předchozím vyučo-

¹⁾ Výkladu čteny výslovně žádá Komenský, pravě ve své „Didaktice“: „Hřeší učitelé, kteříž žákům jen čísti, říkati a z paměti se učiti káží, bez vysvětlování jim věci“.

váním o to, aby pozdější čtení toho článku v myslech žáků příbuzné představy osvojovací neboli appercipující, jakož i dává-li učitel ten onen článek čísti ve vhodný k tomu čas, když totiž současné okolnosti přírodní nebo společenské budí v myslech žáků takové představy osvojovací nebo příznivou k náležitému pojetí článku náladu ¹⁾.

Z toho, co pověděno, vychází také na jevo *trojí moment výkladu* v příčině časového poměru ku čtení samému (při čemž míníme hlasité čtení, konané od žákův), a to:

a) co učitel koná přede čtením článku: *příprava na čtení* (moment předchozí);

b) co učitel koná, když žáci článek čtou: *čtení učitelem řízené* (moment současný);

c) co učitel koná po vykonaném již čtení článku (moment následný), a to:

a) *rozbor* článku a stručné shrnutí obsahu jeho v tom směru vzdělávacím, pro nějž je článek předně a hlavně do čítanky vřaděn,

β) osnovaný na něm *cvik jazykový* (na př. memorování jeho, cvik mluvnický, slohový a pod. ²⁾), jak se k němu ten který článek formou svou nenuceně nabízí.

Budiž již tu poznamenáno, že každý výklad není ani potřebí ani s prospěchem konati po všechněch stránkách jeho při každém článku rovně důkladně a zevrubně. Zejména buďme si při výkladě čítecího článku vědomi:

1. pravidla Komenského „Známemu se neučí“;
2. hodina čtení že se nemá zvrhovati v hodinu učení realistickejšího;
3. že příliš dlouho při jednom článku se zdržujeme:
 - a) příliš málo přečteme,
 - b) dětem článek takový zošklivujeme ³⁾.

1. Příprava na čtení.

Příprava na čtení článku jest rozmanitá a řídí se jeho obsahem, tvarem, jeho účelem, jeho snadností nebo neshadností, místními poměry školní obce a j. v.

Přípravou na čtení bývá:

1. Vědomá péče o to, aby byl článek čten v pravý čas:

¹⁾ O čemž napověděno již ve stati o výboru a seřadění čítiva na str. 149.

²⁾ Někdy děje se i po tomto momentě třetím opětové čtení.

³⁾ Za to bývá s prospěchem při vhodné příležitosti ke článku dětem již známému se vraceti, nebo jej (byť i v některém školním roce pozdějším) jim připomenouti.

a) hledíc k osvojovacím představám, které vnímá mysl žáků z úkazů současných (jednak přírodních, jednak společenských);

b) hledíc k osvojovacím představám, uloženým v mysl žáků vyučováním předchozím.

2. Zvláštní před samým čtením článku přípravný výklad, obsahem od obsahu článku různý

a) buď názorný a rozmluvný,

b) buď vyprávěcí.

3. Článek sám vlastním svým obsahem, a to zase v rozličné způsobě:

a) obsírnější vypravování toho, co ve článku obsaženo;

b) věrné recitování obsahu článku učitelem;

c) předčtení článku učitelem.

Rozumí se však samo sebou, že to, co právě tuto (za 1. a), b), 2. a), b), 3. a), b), c) uvedeno, nejsou posloupné momenty přípravy na čtení článku každého, než toliko různé způsoby přípravy, z nichžto si soudný učitel zvolí, který k náležitému pojetí článku způsobilým býti usoudí; toliko moment 1. a) má platnost obecnou: je to vědomá péče učitelova o náležité rozřazení čtíva, by na čtení každého článku došlo v pravý čas.

Vezměme nyní rozličné způsoby přípravy na čtení na zřetel jeden po druhém.

a) *O péči o osvojovací čtení v pravý čas stala se právě zmínka* ¹⁾.

Jakož rozšufná didaktika vůbec, tak i každá methodika speciální opírá se o psychologickou nauku o *appercepci* n. *osvojování*, a ke statí té budíž tuto odkázáno na odřevodnění toho, čeho v té příčině žádáme, majíce zřetel k čotbě čítankové ²⁾.

Osvojovací čtení, hledící ku příbuzným představám současným, má zření k měnivým úkazům, podmíněným jednak proměnami, které se dějí v přírodě střídáním ročních počasí, jednak řádem společenským (církovní rok, oslava pamětních dnů atd.).

Osvojovací čtení, hledící ku příbuzným představám, které žáci již poznali dříve, má (vedle životních zkušeností žáků) zření hlavně k vědomostem, kterých žáci nabyli vyučováním předchozím.

β) *Přípravný výklad* na čtení článku záleží v tom, že učitel přede čtením jeho buď methodou pokud možná rozmluvnou vyvinuje některý pojem, na kterém ve článku mnoho záleží, a jehož výkladem (při čtení samém nebo po něm) celkový

¹⁾ Viz str. 150. a 151. (1. a) b).

²⁾ O *appercepci* viz *Lindnerova „Všeobecného vychovatelství“* § 23., z něhož tutě citujeme pouze výmár: „Osvojování (představ) jest přeměna nových představami staršími, které zároveň jsou silnější.“ — Viz též můj a výklad o *appercepci* ve Šk. a živ. 1876. prof. Fr. J. Zámečníka.

dojem četby by byl zeslaben, buď ve vypravování nebo líčení neb uvažování by se v duších žáků vzbudila nálada, za které by obsah článku způsobil jistý cit. Pouštětí se přípravným výkladem z objasňování jednotlivých slov a řeční, ve článku obsažených, není didakticky správné.

Člámkům obsahu věcného je přípravou sám předchozí výklad o té které věci, který se koná na nižším stupni školy obecné (kde reáliím zvláštní hodiny ještě vykázaný nejsou), v hodinách učení jazykového, zejména čtení, na středním a vyšším stupni pak v hodinách, vykázaných učebě zeměpisné, dějepisné, přírodopisné, přírodopisné.

Tak na př. již při věcném učení názorném a rozmluvném na počátku školního roku prvního pečuje učitel o to, aby děti později, až dojde ku čtení básničky *Ruce moje*¹⁾, při každém slově (a řeční) sdružovali náležitý pojem tak, by věcný výklad před samým čtením toho článku přestatí mohl na pouhém toho učiva opakování; tak družil se k výkladu o huse čtení čl. *Husa*, k výkladu o stínu a stranách světových v některé z nejbližší následujících hodin, věnovaných čtení, četba čl. *Stín a strany světové*; podobně po katechetově výkladě o stvoření světa²⁾ následovatí bude čtení čl. *Jak Bůh stvořil svět*³⁾; tolikoz po vypravování pověsti o Libušině soudě bude čtení čl. *Libušin soud*⁴⁾.

Jinak poněkud má se věc se články poučnými, které chtějí hověti metodě genetické, složeny jsou slohem vyprávěcím, jako jsou články: *Pozemky, Cesty, Pramen, potok, Řeka* a j. Takovým článkům z pravidla věcné přípravy nepředepisujeme, loč by záležela v výkladě pod širým nebem. Genetickým výkladem vyprávěcím, které lze pokládati za jakous náhradu za vlastní zkušenost žáků (nebo za vyučování pod širým nebem), svědčí spíše po předčtení jich rozbor, jež učitel řídí tak, aby žáků se vyptávají, kde v obci školní nebo v rodišti svém mohou pozorovati cosi podobného, jednak jim vpravil pojem, o nějž hovějí, na základě názorů, které mnozí z nich již měli, jednak, aby v ostatních budil chuť poučovatí se zkušeností vlastní.

I mnohým článkům mravoučným a krasoučným, zejména mnohým povídkám a básním) svědčí předchozí příprava věcná, která však má býti stručná, aniž má se týkati vedlejších věcí, na kterých idea nebo tendence článků nezáleží; neboť jinak nebyl by takový předchozí výklad ku čtení po něm následující-

¹⁾ Čít. I. 8. díl čl. 13.

²⁾ „Podrobná osnovu katolického učení náboženského pro školy obecné i měšťanské“ klade jej hned na počátek II. třídy úplné školy obecné a měšťanské.

³⁾ Čít. II. 8. díl čl. 24.

⁴⁾ Čít. III. 8. díl čl. 126.

oím v žádné organické spojitosti nebo by se dokonce zvrhl v řadu výkladův o věcech různorodých, které teprve ve článku samém představami jinými nabývají jakési spojitosti. Na takové výklady je dosti času při rozboru článku přečteného.

Uvádíme tuto stručný obsah přípravných výkladů, jež předesílá *Jos. Sokol* ve svém „Právodei četby mravoučné“ (I. d.) četbě některých článků.

Přede čtením čl. *Milý Pán Bůh* (Čít. I. čl. 1.) výklad o dni a noci, o zimě a létě, o pojmech prositi Boha — modliti se.

Přede čtením čl. *Piseň o hodném dítku* (Čít. I. čl. 6.) přípravné vypravování o dětech různého chování (Ivánkovi a Kašpárkovi, Bohumilkovi a Bětušce).

Přede čtením čl. *Uši moje* (Čít. I. 8d. čl. 19. a I. 3d. čl. 23.) věcná příprava o sluchu.

Přede čtením čl. *Zahrádka dítek* (Čít. II. 8d. čl. 2. a II. 3d. čl. 3.) výklad významu slov „místo“ a přiměřený věcný výklad o zahrádě a škole, pořizovaný vypravováním o Jarošovi a jeho rozmluvou s matkou.

Přede čtením básní *Neděle*, *Buď trpěliv*, *Sypejme ptáčkům*, *Buď útrpný*, *Sírotkovo čekání* (Čít. II. 8d. čl. 40., 50., 93., 53., 106. a Čít. II. 3d. čl. 12., 90., 152., 29., 19.) a j. jest přípravou vhodně úvodní vypravování.

Přede čtením povídky *Divotvorná skříňka* (Čít. III. 8d. čl. 22.) věcná příprava, směřující k výkladu pojmu o pověře, o kouzelníku, o čarodějníku a o poustovníku.

Přede čtením čl. *Všeho s měrou*¹⁾ výklad o cestě a rozličných druzích jeřich, o pouti a rychlosti, přede čtením čl. *Červ a skopec*²⁾ výklad o brouku červotoči a jeho larvě.

Přede čtením čl. *Vlk a kamzík*³⁾ opakování předechozího přírodního výkladu o vlku a o kamzíku. Podobně zůstává se čtení Havelkovy bajky *Lampa*⁴⁾ době, kdy již vykonán jednak výklad o opicích, jednak fyzikální o hoření. Úvodem Jablonského básně *Pravda a klam*⁵⁾ výklad o slitinách kovů (ale ne příliš zevrubně).

Prospěšno také bývá postarati se přede čtením (někdy po čtení) o *osvojovací vztahy četby nové ke příbuzné četbě starší*, totiž připomenouti žákům, co již četli podobného a příbuzného.

Nežli přikročíme ke čtení básně *S Pánem Bohem* (Čít. II. 21.) připomeňme dětom a opakujme s nimi článočky *Milý Pán Bůh* a *Dobrý počátek* (Vzdělávacího čtení Čít. I. čl. 1. a 2.). Článkové *Pes*

¹⁾ Čít. IV. 8d. a III. 3d. čl. 4.

²⁾ Čít. IV. 8d. čl. 85.

³⁾ Čít. IV. 8d. čl. 118.

⁴⁾ Čít. V. 8d. čl. 4. a III. 8d. čl. 8.

⁵⁾ Čít. V. 8d. čl. 60., V. 5d. čl. 19., III. 3. čl. 52.

a *Kterak pes pánu svému život zachoval* (Čít. II. 53. a 55.) odkazují ke čl. *Jak pes slouží člověku* (Čít. I. 44.), báseň Vinařického *Drobtly ptáčkům* (Čít. II. 56.) vybízí opakovati jeho báseň *Ptáček v zimě* (Čít. I. 60.). Podobně Vinařického *Skřivánek* (Čít. II. 72.) připomíná téhož skladatele básničku *Člověk a skřivánek* (Čít. II. 57.). Přečtena-li Douchova báseň *Zahrádka dítek* (Čít. II. 1.), sluší ji opakovati přede čtením Wünschovy básně *Děti a stromky* (Čít. II. 98.).

Někdy článek z čítanky, určené pro stupeň vyšší, vyzývá pro příbuznost obsahu reflektovati ke článku čítanky o více nežli jeden školní rok nižší. Čtome-li se žáky *Jak v jiných zemích ku plactu se mají* (Čít. V. 36.), připomeňme jim dříve řečené, v I. a II. díle obsažené básničky Vinařického opět, aniž si myslíme, že by to omrzelo. Takovýmto způsobem doděláme se toho, aby žáci nejvyššího stupně vitali Vinařického jakožto starého milého známého, s jehožto jménem se ponejprv setkali, čtouce báseň *Ptáčkové u stodoly* (Čít. III. str. 125.) nebo *Nespokojený stroměček* (Čít. III. str. 144.) a jehož jméno jim připomenuto, když četli báseň *Otázky* (Čít. IV. str. 45.) a později opět *Rozdílné žádosti* (Čít. V. str. 25.) a *Dítě umírající* (Čít. V. str. 26.).

Abychom jiné ještě uvedli příklady: Článek *Všeho s měrou*, v němžto je řeč o cestě neujeté a hrbolaté, poskytuje příležitosti připomenouti žákům čl. *Cesty* (Čít. III. 8d. 97. nebo Čít. II. 3d. 101.).

Bajka „*Lepší varuj se nežli neboj se*“ (Čít. V. 8d. čl. 14. a III. 3d. čl. 22.) připomíná Rubesovu bajku *Vrabeč a kuň* (Čít. IV. 8d. 47.).

γ) Vypravovati obsah článku obšírněji doporučuje se toliko někdy, zvláště pak tehdyž, když by čtení výpravného článku prostouckého nebo veršovaného pro jeho stručnost v mysli dětské nevybavovalo představ dosti živých. V takovémto případě obšírnější vypravování učitelovo, oživené konkrétními momenty děje, ve článku neobsaženými, postará se o to, aby žáci článek čtouce, se stručnými slovy sdružovali představy konkrétností svou dosti živě a určitě.

Takového zevrubnějšího živého vypravování předchozího potřebna je zejména Douchova stručná báseň „*Chudé dítky*“, pohřešující oněch konkrétních detailů, jimiž poutá událost individuální ale lahodící čtenáři tehdyž, když rytmický chod jejích slov a libozvuk jejích rýmů vybavuje na vědomí jeho hojnost představ živých. K tomu konci složil Jos. Sokol krásnou a tklivou povídku, uveřejněnou nejprve v „*Jarém věku*“ r. 1883., která potom přijata v jeho „*Právoдец čestby mravoučné*“¹⁾.

Podobná příprava vyprávěcí prospěje čtení básničky *Chlapec a jiskerka*²⁾.

Podobné prospěje čtení článků, jako jsou *Hodná Běluška* a *Tak*

¹⁾ Viz též Vorovkovy *Stylistiky* str. 133.

²⁾ Čít. II. 8d. čl. 100.

se chovej, bude-li učitel přede čtením jich stručně ale živě vypravovati řadu příběhů konkrétních¹⁾).

δ) Ve mnohých případech náleží ku přípravě na čtení *vzorné přečtení článku učitelem, místo čehož může jej učitel také věrně z paměti přednésti*, co se s prospěchem děje zvláště na nižších stupních, a zejména když běží o články, kterému se mají žáci sami po několikrátem přečtení naučiti nazpaměť. Prostonárodní písně a popěvky jakožto plody tradiční literatury, při kterých vznikl nápěv zároveň se slovním textem, buďte žákům předvedeny zcela tak, jak se ozývají v lidu: učitel takový článek totiž žákům zazpívej, i jest sobě přáti, aby prostonárodních písní, mládeži školy obecné vhodných, bylo v čítankách pro školy obecné obsaženo mnohem více, nežli jich tam nacházíme.

Vzorné přečtení článku náleží k nejučinnějším prostředkům, jimiž učitel žákům obsah čteného článku objasňuje, předečte-li jim čítač článek co nejdokonaleji tak, aby se čtení podobalo živému přednesu volnému; to zvláště platí o článcích, které mají obsahem nebo formou neb obojím šlechtiti cit žáků.

Když učitel na vzor čte, co dětem jest zatím činiti? — K otázce této trofně odpovídá *Prant. Krček*²⁾: „Mohou zajisté buď diviti se do čítanky a následovati řádek za řádkem, jak učitel přečítá, nebo mohou toliko naslouchati, do knihy se nedívajíce. V onom případě *slýší* slova učitelova a *vidí* jejich tištěná znamení v čítance; v tomto případě *slýší* také slova učitelova, nevidí však tištěných slov, ale za to *vidí výraz tváři* a vůbec osobnost přečítajícího. Mohlo se býti přeno o to, co tedy pro žáky jest vhodnější: zda čísti s sebou na čítance či diviti se na předčítajícího. Obojí zajisté má své místo. Mají-li slova předčítajícího působiti v žácích hlavně dojem, kterým se obsah článku objasňuje, je zajisté lépo, aby neroztrhovali pozornosti své dílem ku předčítajícímu, dílem k čítance, alebrž úplně v názor předčítajícího se pohroužili. Běží-li však hlavně o to, aby se ukázalo, *jak* se to ono má čísti, jest věci přiměřenější, aby žáci naslouchajíce předčítajícího, zároveň se dívali do čítanek a pamatovali si v nich tak říkajíc místa, ve přičině čtení výrazného a pěkného důležitější. Slovem: pro *čtení* samo jest výhodněji, když za předčítání utví zrak žáků na slovech v čítance, jež se právě čtou; pro vyjasnění obsahu, pro způsobení dojmu z čítiva, je zase prospěšněji, aby zrak žákův utkvěl na osobnosti předčítajícího, ježto viditelná tvářnost, posuňky jeho slyšitelný dojem slov jeho vzmocňují.“

¹⁾ Viz osmero kratičkových povídek o Emince v Ohlerově knize (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts).

²⁾ Viz „Učitelské listy“ z r. 1885. č. 6.: „O čítankách a probírání čítacích článkův“ od *Fr. Krčka*.

2. Činnost učitelova při čtení článku, konaném od žáků.

Mezi přípravou na čtení článku (kde je přípravy třeba) a rozbořem jeho děje se ovšem čtení jeho od žáků, s nímžto bývají spojeny pokyny učitelovy, týkající se čtení samého. Pokyny ty představtež na nejpotřebnějších věcech a buďtež velmi stručné, aby se čtení jimi příliš nepřerývalo, čímž by se celkový dojem četby rušil. Doporučuje-li se, aby článek z pravidla byl žákům předčten na vzor, vzorné předčtení učitelem má zajisté plnou platnost tehdy, když čítací článek má za hlavní účel působiti v cit žákův a když není příliš dlouhý.

Proti předčítání článků nejprv učitelem, potom od žáků, kteří jsou čtenáři nejlepšími, přecházejíc ku čtenářům slabším a slabším, bývá namítáno, že tímto způsobem žáci, kteří jsou slabšími čtenáři, mají však dobrou paměť, když na ně dojde, článek říkají spíše z paměti, než by jej skutečně četli. Na této námítce jest něco pravdy, i sluší k ní míti také náležité zření.

Ohtíce hověti oběma stránkám rovně důležitým a co do postupu mezi sebou sporným, totiž i cviku ve čtení mechanicky správném, jemuž by bylo opěťované pěkné předčtení článku na závadu, i cviku v krasočetní, kterému se daří opěťnou a opěťnou nápodobou slyšeného vzoru: netkejme každou přízi na jedno brdo — nenakládejme s každým čítacím článkem jednostejně¹⁾.

Články, při kterých neběží o vzbuzení citu mocným dojmem krásného jich předčtení, dávejme čísti nejprve žákům, a to pro cvik ve čtení mechanickém čtenářům slabším, potom ať článek takový po částech, po odstavkách předčítají čtenáři lepší, majíce pilný zřetel ku přízvuku větnému, jehož kdyby si dosti nehleděli, učitelem k tomu vedeni buďte stručnými otázkami, upozorňujícími žáka pouze na to slovo nebo na tu část větovou, která měla důrazem vynikati, a takto pěkně předčtenou odstavku nechat teprv opět přečte některý ze čtenářů slabších. Takto naložiti lze zejména s delšími články z oboru nauk věcných.

¹⁾ Za rozmanitost u probrání čítacích článků (která jednak šetří individuálního rázu různých článků, jednak hovoří zásadě, že rozmanitost bavi), přimlouvá se důrazně Diesterweg, jehož pokyny v té příčině tuto klademe:

"a) Dnes čteme bez podstatných vysvětlivek a otázek mezi čtením. To se děje zvláště u článků, jejichž obsah je zřetelný, a které samy o sobě ve mladistvé, snadno vznětlivé myslí dojmou se nemínou. Jeden žák předčítá po dobu delší, ostatní čtou pozorně a ticho s ním. Po klidu je znáti, jest-li mysl žákův dojata, a žáci opět na učiteli znamenají, co on myslí a míní. V dobrých hodinách znamenáme šelst okřídleného genia pedagogiky. Nic se nepřidává, ale kniha se po přečtení neb opěťném přečtení článku zavře; slavíme krátkou přestávku.

3. Rozbor četby.

Rozbor četby čteného článku je dvojitý: *pamětní a rozumový.*

Pamětní rozbor vyluzuje řadou otázek ze žáků větu za větou slovné znění článku, ježto rozumový rozbor činí otázky, ku kterým žák odpovídá, nemůže přestatí na samém slovném znění článku, nýbrž veden bývá přemýšletí a dovtipiti se leč čeho o čem ve článku samém výslovně řeč není, čemuž se říkává jinak „*čísti mezi řádky*“.

Rozumovým rozborom obsah článku se prohlubuje, žáci do obsahu článku hlouběji vnikají.

Za příklad pouhého rozboru pamětního uvádíme v článku „*Dobrý počátek*“ tuto řadu otázek: Kdo volával ráno na Bohumilka? Kdy volávala matička? Kterak matička na Bohumilka volala? Což již nastalo? Kterak vstal Bohumilek na to volání? Kdo jej umyl? Jak se umyl? Kdo jej učesal? Jak se učesal? Jak se Bohumilek oblekl? Co Bohumilek učinil dříve, než se oblekl? Ku komu se pomodlil? Proč se pomodlil? Jaký učinil počátek dne?

K rozumovému rozboru hledí otázky a výklady tyto: Proč nevolávala v poledne? Komu říkáme jen, aby vstal? Kdy ležíváme? Když noc přestala, co začalo? Když se den začíná, jest-li starý nebo jaký? Jaký je tedy den ráno? Včera byl také den; ten proti dnešnímu jest nový nebo jaký?

b) Zítřa zavládne způsob jiný. Běží o to, aby byla vnějšť činnost žáků napohled unavených osvěžena. Článek popisuje věci světa vnějšťho, mysl se jíh hrubě nevzrušuje, aniž vymáhá výkladu. I dáváme část žáku po žáku tak, aby se rychle střídali: každý přečte větu nebo několik vět nebo část věty (delšího souvětí). Učitel vyvolá vždy jen jméno toho, který má pokračovatí, krátce, úsečně, chráně se všeho zbytečného mluvení.

c) Jindy probírá se vše důkladně; učitel se táže, vysvětluje, přidává z pokladnice svých vědomostí, co náloží k věci, skromné poznámky jsou také dovoleny žákům, kteří se zvednutím ruky k nim přihlásí: hodina čtení je hodinou pouhého rozmluvy. Rozeznávám rozmluvu od besedy: tato ve škole instata nemá; jen v saloně nebo v pokoji, kde přijímáme návštěvy, aby výměna myšlenek nevázla, nit hovoru se nepřerhla. O vlastních logických a gramatických rozborech tu řeči není.

d) Někdy dojde na článek (nebo učitel článek k tomu konci vybere), o kteróm si učitel přeje, aby jej žák s interessem doma přečetl (což může se diti se zřetelem ku členům rodiny žákovy); učitel navnaduje interes žáků několika poznámkami, směřujícími k obsahu článku, anebo jim činí několik podněcnějších otázek, anebo vypravuje příběh buď podobný, buď obsahu článku protivný. To vše předchází. — Potom hodina čtení následuje. Čítanka zřutana pod deskami lavice, oči tkvějí na učiteli, i lesknou se oči těch, kteří podněty učitelovy s radostí sledovali a v něj článek náležitě působil; kterak by takoví žáci neměli sobě přát, aby se učiteli svěřili? Učitel počne od nejslabších a dává na jevo spokojenost, i když jen něco kloudného povědí. Potom dojde na zběhlejší; z nejllepších jednoho učitel odmění tím, že sám vypravovati celek. Kde bylo co důležitého nebo podstatného vypuštěno, učitel to (však ne káravě) připomene a dodá. Potom se celek společně přečte a zažije“.

Některé dítě, když je maminka budí, zůstává ležeti; co říkáme o dítěti takovém? O kom říkáme, že nelení? — Kdo myl Bohumilka? Kdo mu při tom pomáhal? Některému dítěti pomáhá při tom maminka; myje-li se takové dítě samo? Kdo jen se myje sám? Kdo se sám česá? Kdo se sám obléká? — Ukaž mi, N., kdo zde jest umyt slušně? Bohumilek býval tedy umyt asi tak, jako B., K., M. — Kdo je zde řádně učešán? Kdo je zde řádně oblečen? — Na kterou část nohy klekáme? Na čem klečel Bohumilek při modlitbě? Koho prosíme, když se modlíme? Zač prosil Bohumilek Pána Boha? — Malé dítě sedí někdy na postýlce. Snadno by mohlo spadnouti a se udeřiti; ale mamička u něho stojí, dívá se na ně a nedá mu spadnouti. Kdyby padalo, zadržela by je. Tak matička dítě ochraňuje. Jak matička dítě ochraňuje? Jsme živi; ale můžeme se rozstonat, můžeme umřít. Pokud jsme živi a zdraví, víme, že Pán Bůh ochraňuje náš život, naše zdraví. — Dítka mají rodiče. Kdo jim rodiče může ochrániti, aby je měli déle? I Bohumilek měl rodiče. Kdo mu je posud ochraňoval? Oč Bohumilek v modlitbě Pána Boha prosil? Kterak asi prosil Bohumilek za rodiče? Mohl se modliti takto: Pane Bože! Prosim Tebe, ochraňuj mi stále dobré rodiče můj, aby dlouho zůstali živi a zdraví! On však byl naučen modliti se takto:

Milý Pane Bože!
 Vstávám zaso s lože,
 jak se tomu raduji,
 za zdraví Tí děkuji.
 Říkám Tí svou modlitbičku
 za tatínka, za matičku;
 ochraňuj je ve dne, v noci,
 nenechej jich bez pomoci.

Teď si ještě vzpomeňme, čím Bohumilek učinil počátek dne! — Kdo však rychle nevstává, kdo se nerad myje, slušně nečeše, řádně neobléká, jaký činit počátek dne? ¹⁾

Z pravidla rozbor pamětní a rozumový rozbor jdou spolu; střídají se totiž otázky, směřující k rozboru pamětnímu s otázkami rozboru rozumového.

V příčině rozboru rozumového třeba ještě připomenouti, aby nezabředl ve přílišnou rozvládnost a v dotazování se o vedlejších věcech a podrobnostech, které se hlavním vzdělávacím účelem nikterak nesouvisí ²⁾.

Rozbor článku dovršuje se stručným vyvozením toho, čemu se žáci mají čtením jeho hlavně přiučiti, a cvikem ve více méně věrném opakování článku i pokud se týče jeho formy.

Mnozí žáci, zvláště menší, arci nedovedou ani sebe kratší povídku souvisle vypravovati, pročež spočátku každá povídka

¹⁾ Viz Sokolova „Průvodce četby mravoučinné“, díl I. str. 40. a 50.
²⁾ Výstražné toho příklady uvádíme dále

musí rozebírána býti po částkách. Učitel bude též nucen sem tam pomáhati.

*O výkladě jednotlivých slov a rčení. Kdy jej s prospěchem konati
Kterými prostředky se význam slov objasňuje.*

V našich učebních osnovách pro školy obecné setkáváme se při čtení na všech stupních s požadavkem „výkladů slovních a věcných“¹⁾; vezměme tedy také v úvahu, kterak se konají výklady slov (a úsloví, totiž slovních vazeb, jistého jazyka vlastních, jimiž se označuje jeden pojem jako pouhým slovem jediným).

Která slova a úsloví (rčení), obsažená v některém článku čítacím, nejsou mladistvým čtenářům dosti jasná, o tom může učitel přede čtením článku souditi toliko s jakousi větší nebo menší pravděpodobností, a jeho soud o tom je tím subjektivnější, čím méně zná své žactvo, které je souborem jednotlivců různých určitých zkušeností a vědomostí, určitého nářečí (podřečí) mateřského atd.

Přesvědčiti se však může o tom toprvo po přečtení článku, a to vyptávacím rozborem (ne pouze pamětním, nýbrž rozumovým) článku, jež dává čísti po částech, při čemž padne mnohá otázka k tomu konci, aby učitel zvěděl, jest-li žák vše náležitě jasno čili nie.

Význam slov (a rčení) vysvětluje se způsobem rozmanitým; kterého z nich u výkladě kdy užití s prospěchem jest, o tom sluší pokaždé rozhodnouti svědomitému a vzdělanému učiteli samu:

1. Nejúčinnější prostředek objasniti žákům význam některého slova jest *názor*; ukáže-li se jím věc, kterou slovo znamená (jmenuje), buď skutečná, buď vyobrazená (podobně na věci nebo jejímu obraze jakost, činnost, stav její), k čemuž se druží jméno nebo název její (n. jakosti n. činnosti, o níž běží).

2. S nazíráním na věc a znaky její souvisí otázkami učitele řízený rozbor názoru vybíráním neboli vytýkáním jednotlivých znakův a sbíráním jich v jednotu pojmu, čehož slovním výrazem bývá věta, podobná *výměru soubornému (definici synthetické)*, jemuž se říká jinak též *výměr ze vzniku (definice genetické)*, poněvadž výčet znaků, znak

¹⁾ Viz str. 13. a j. Rozdílu mezi výklady slovními a věcnými, přeceň-li ten požadavek pojímáme, vlastně není; neboť výkladem slovním zajiště má objasněti věc, totiž pojem, jehož názvem nebo jménem je slovo, a naopak: věcný výklad počuje zároveň o to, aby se s představou o věci vybavovalo případné slovo, a takto zadostí se činilo požadavku Komenského, jež uvádíme na str. 39. této knihy. — Výklady výhradně slovními nejsou snad ani slovo-zpytné výklady názvů, kterých se po starém obyčeji posud užívá, ačkoli k „věci“, kterou původně znamenaly, již nepřiléhají; neboť vyložim-li žákům etymologicky slovo „*práti*“ (košile a jiné „*prádlo*“), vyložim jím zajiště také věc, totiž že se dříve šatí ve vodě nebo za mokra platem *blouklo*, aby špiná ušla (jakož jest na Litvě a jinde posud v obyčeji). Viz Jungmannův Slovník, III. 69.

po znaku, jménu předesílaje, pojmu téměř vznikati dává. Toto se někdy skutečně diti může tak, že věc sama před očima žáků znenáhla vzniká buď skutečným děláním (známým příkladem je genetická definice křivky, ellipsy, nebo když učitel klade před žáky květinu ku květině a váže z nich kytku), buď kreslením. Obecný obrazec syntetické definice je tento: Co jest *a* i *b* i *c* . . . , jest *A*, nebo (ví-li žák již, že tomu, co jest *a* i *b*, říká se *B*): *B*, které je *c*, jest *A*.

Jsou ovšem pojmy, jejichž obsah musí býti vyložen bez názoru smyslného; i to děje se však nejlépe na příkladech konkrétním. Při výkladě povídky „*Cesta do školy*“ neužijí definice ani analytické: „*Ochotný jest, kdo rád*“¹⁾ něco koná“, ani syntetické: „*Kdo rád něco koná, jest ochotný*“, nýbrž věty, jako je tato: „Silnější chlapeč prošlapávali šestiletému Antonínovi ve sněhu cestu a převáděli ho přes lávku; oni mu *pomáhali rádi*, nedali se teprve prositi; oni byli *ochotní*“. Věta tato je podobna výměru soubornému tím, že předesílajíc jednotlivé znaky, končí se slovem, jehož význam má býti vyložen; ale výměr to není, poněvadž vytýká znaky ochotnosti na určitém, jednotlivém a konkrétním ději.

3. Čeho nelze ukázati ni ve skutečnosti, ani v obraze, to *srovnáváme* s věcí žákům známou a blízkou, na př. zeměpisné poměry ciziny s domácími.

4. Jiným prostředkem výkladu slovního jsou *slova souznačná* (*synonyma*), totiž slova různých kořenů, znamenající buď pojem týž nebo (a to častěji) pojmy sobě více méně podobné, na př. švec, obuvník; podzim, jeseň; ves, dědina; majetek, jmění, statek, zboží; rychlý, čerstvý, libitý; krásný, pěkný, hezký, slíbený, zpanilý; šetrný, uctivý; viděti, patřiti, dívat se, hleděti, zírati, koukati a j. Z řady synonym vybrati slovo žákům známější a obvyklejší nežli je slovo, které má býti objasněno, vyžaduje na učiteli kromě jisté míry vědomostí ze synonymiky (a logiky) také jisté znalosti mateřského nářečí žáků, totiž mluvy obecného lidu té krajiny, kdo vyučujo. I proto tedy všimá si vzdělaný učitel *provinciálismů*, t. j. slov jenom jisté krajiny vlastních anebo majících v jazyce spisovném jiný význam než v podřečí té které krajiny²⁾.

5. Také podávají učitelé světa, jimžto žákům význam toho neb onoho slova může objasniti, jiná slova, tomuto slovu příbuzná, totiž slova téhož původu neboli kořene, ale žákům známější. Tak vyložím slovo „*vajvoru*“ tím, že muž, o němž právě mluvím aneb o němž čísti budeme, „*vaj*“ neboli „*vojsko*“ do boje „*vo*dit“; tak objasním přídavné jméno „*prívětivý*“, užijí-li ho ve spojitosti se slovesem „*vitati*“ („*vital*“, „*prívital*“ hostů) a pod. Jisto, že *etymologický* neboli *slovozpyčný* výklad objasňuje často význam slova ještě více i tehdyž, když k tomu

¹⁾ *Ochotný* — kdo co koná o *chuti* neboli s *chutí*.

²⁾ Viz str. 12. Na opatrnost v užívání synonym, aby učitel nevykládal neznámého neznámým nebo dokonce ještě neznámějším, upozorňuje *Bain* v do-
datku ku svému „*Vychovatelství*“.

koneci užito již jiných prostředkův; kromě toho etymologické výklady slov připravují půdu nauce o tvoření slov, nejnepřehlednější to snad části celé mluvnice. Dvojím učitelům jsou však etymologické výklady slov nebezpečny: jednak těm, kteří po etymologii šíře se rozhledše, ale na nižších stupních obecné školy učíce, nemají učenosti své náležitě na uzdě, jednak těm, kteří etymologisují o své ujmě chybně.

K výkladu slovospytnému vyzývají na př. názvy: dělonec, dělitel a j. Nicméně nebývá výklad pojmů těch tak stylisován, aby v něm obsaženy byly ty slovesní tvary, k nimž řočené názvy nejbližše přiléhají, jako dělen-ec od trpného přičestí dělen, -a, -o, aby se řeklo: Číslu, které má býti jiným dělen-o, říká se dělen-ec. Podobně: číslu, kterým se má jiné číslo děli-ti, říká se dělitel. Podobně osnovati lze již v 1. roce školním pojem a název „*svistlý*“ na výkladě o niti, na níž olovená kulička *visí*. Dobře vede si v této přičinně díl III. „Mluvnice pro školy obecné“ uváděje příklady: „Brusi-ě má brousi-ti, prodava-ě prodáva-ti atd.

Význam slova „*opatrný*“ vhodně se objasňuje slovesem „*patřil*“. Tak čteme ve Walterově „Vyučování ve druhé třídě“ na str. 56. o dráteníku: „*patřil* kolem sebe, aby se nic zlého nestalo: byl *opatrný*“. Výkladův etymologických rozumnou měrou hledí si nově naše čítanky, zejména II. a III. díl (Čítanky osmidílné) na př.: Písek nalézáme ve *přirodě* . . . , písek je věc *přirodní*. Sklo lidé *vyrobili* . . . , sklo jest *výrobek* lidské práce. — Dub *roste* . . . , jest *rostlina*. Vápenec ani *neroste*, ani *nečtí*: jest *nerost*. — Obyvatelé *osady osadníci* slují. — Jsou *mezi* poli úzké pruhy země, které se jmenují *meze*. Na *mezích* bývají veliké kameny, *mezníky* řočené . . . V zahrádě této pěstuje zahradník kuchyňské *zeliny*; proto jí říkájí *zelnice*. Ve *květnici* pěstují se vzácné *květiny* . . . Lidé je (stromoví) *vysázeli*, jest to *sad*. Vysázeli jo, aby měli jablka, hrušky, švestky, ořechy a jiné *ovoce*; proto je to *sad ovocný* . . . Proč říkáš lesům *sady*? Protože je také lidé *vysázeli* . . . A vše to rozloženo je *po zemi* . . . , jsou to *pozemky*. — Cesta, kudy *vozy* jezdí — cesta *vozová*, kudy se *chodí* (pěšky) — *chodník*, pěšina, podobně *brod*. — *Mokro, mokřina; vyvěrá, vývěřiško*. Jsou to ukázky ze článků věcně poučných a k tomu koneci schválně stylisovaných; ale jsou učiteli pokynem, že se slovospytný výklad u vyučování již na nižším stupni školy obecné dobře hodí.

6. Má-li slovo význam *přenesený* (*tropický*) neboli *obrazný*, provádíme je na slovo významu vlastního, uznávámo-li toho potřebu. Nejčastěji vyskytuje se z tropů *metafora* (přenaška). Metafora však není vždy vyložena, nahradíme-li ji pouze tím slovem, které zastupuje; pokládáme-li metaforu za nedostí jasnou a chápavostí žáků nedostí příměřenou, třeba jí rozvésti ve přirovnání věci, kterou si spisovatel představoval, s věcí, kterouž jmenoval, a tento příměr vytčením společných znakův odňavodniti¹⁾.

¹⁾ Tropý v básních, obsažených v čítankách, uspořádal a vyložil v časopise „*Komenském*“ r. 1882. J. Funtíček. (Viz také Vorovkovy „*Stylistiky*“ str. 81. a 82.)

Příklady výkladů rčení obrazných ze Sokolova „Průvodce“ :

Ke čl. „Ospalé jablíčko“ : Co jsme v básni této četli o jablíčku? Že *dřímalo*. To jest, že se nemálo k životu, že dlouho nedozrávalo. — Kde *dřímalo*? V zelené *kolébce* na sněti. Snět je tenká větvička. Proč tenká ta větvička nazývá se kolébkou? Protože se vzduchem houπά, pohybuje . . . Co činilo slunce jablku? *Lihalo* je v *lice*. To jest: svítilo na ně, vysílalo na ně své paprsky. O jablku se říká, že má svoje *lice*; to jsou právě do červena a žluta zbarvené strany jeho . . . Protože jablko celé jest kulovaté jako hlava, praví se tu v básni, že se udeřilo kam? Udeřilo se do hlavy.

K básni „Příchod jara“ : O jaře se praví, že je *mladé, luzné* a že *vstalo*. Vskutku můžeme o jarním slunci říci, že *vstalo*. Vidáme sice slunce i času zimního, ale velmi nízko; k jaru vystupuje na obloze výš a výše. Mladým nazývá se jaro, že v něm všechno stromoví nabývá síly nové, jakoby omládló. Slovo *luzné* znamená tolik, co *zpanilé, vábné*¹⁾. A koho by nevábilo jarní slunce ven, aby pookřál v boží přírodě? Jak tedy bychom mohli říci: „Aj hle, jaro *luzné* *vstalo*“ jinými slovy? Již opět slunce na obloze vystupuje výše, stromoví nabývá nové síly, jakoby omládló, a pěkné počasí vábí každého do boží přírody . . .

Jaký podle naší básně jest máj, jež slavík vítá? Je *květohlavý*. To znamená, že v máji zvlášť ovocné stromy hlavy n. větvové koruny mají obaleny květem.

K básni „Naše vlast“ : Co se značí slovy *sbory* lesů? To znamená mnoho rozličných lesů. K čemu se přirovnává šumění našich lesů? K jemné *řeči*. Co básník míní rčením, že lesy *šumí převážně slovo*? To jest: dojmají náš cit tak, jako by k nám někdo mluvil vážně, jemně a tklivě. — Ve druhé sloze zaměněna slova „malebný kruh“ jinými; kterými to? *Vděčný věnec*. Věnec jest okrouhlý jako kruh; „*věnec*“ připomíná hojnost rostlin, které rostou na horách. Slovo „*vděčný*“ znamená zde tolik, jako: milý, příjemný.

4. Jazykový cvik, zejména memorování.

Na všech stupních školy obecné učitel budiž toho pámětliv, že nestačí užiti každého článku čítacího pro cvik ve čtení a působiti k tomu, aby žáci celámu článku co do obsahu i formy náležitě porozuměli, ale že mu jest i přesvědčiti se, kterou měrou si žáci článek osvojili, při čemž dbáti sluší toho, aby si žáci na každém stupni osvojili některé články netoliko co do obsahu, nýbrž i co do formy, dle slovného znění jejich. K tomu konoi se volí kromě některých básní také některé články prostomluvné, zvl. prstonárodní pověsti a báchorky, kteréž ústním podáním se zachovavše, ustáleným textem svým beze vší pro-

¹⁾ Jako by na jaře slunce ven vábilo, *loudilo*.

měny povídány býti mají, potom nepřilíš dlouhé, ale živě vypravující články čtení dějepisného, jako: „Křivdy napraviti neodkládej“, „Více vliďnou řeči získáš, nežli sečí“ a j.

Čemu se měli žáci naučiti nazpaměť, má je z toho vyslychatí, a to pokaždé v ustanovený čas a (pokudkoli možná) nižádného žáka nepomijeje. Není však ani potřebí, ani vhodno, aby každý žák odříkal nebo přednesl úkol celý; naopak bystří se pozornost žáků, když učitel, vyvoláváje žáky bez jakéhokoli určitého pořádku, žádá na některých, aby na vhodných místech (kde věta ukončena) pokračovali. Samo sebou se rozumí, že učitel vyslychaje více zaměstnává žáky méně pilné a méně pozorné; bývá však prospěšno činiti počátek od žáků, do kterých se lze nadíti recitace správné, přesné, zřetelné a plynulé. Všelíkému napovídání od spolužáků sluší pilně brániti; potřebuje-li některý žák pomoci, učitel buď vyzve žáka, do něhož se lze nadíti, že to lépe umí, buď (neběží-li o recitování veršů) učini odříkávajícímu žáku vhodnou otázku¹⁾.

5. Některé pokyny, kterak probíratí články určitého druhu.

O povídkách mravoučných.

Abý učitel povídku před čtením sám vypravoval, nebývá třeba: ať se žáci vypravování, které není plodem literatury tradiční, sami dočtou. Většina mravoučných povídek, obsažených v čítankách, jsou bez toho vypravování krátká, složená úmyslně tak, aby jim mladiství čtenář snadno porozuměl. I první čtení takové povídky může se diti od žákův, a to právě od čtenářů slabších, aby se poocvičili ve čtení pouze mechanickém, vypravováním nebo předčítáním učitelovým nikterak předpojatí nejsouce; předčte-li potom učitel článek sám, krásně jeho čtení kontrastem proti čtení slabých čtenářů před ním víc vynikne jakožto vzor pro žáky ve čtení mechanickém dosti zběhlé, kterým potom dává učitel článek čistí, žádaje na nich, aby náležitě šetríce přízvuku větného, pěkné čtení jeho napodobovali.

Někdy koná se přede čtením povídky stručný výklad věcný o některém slově (ne však o mnoha slovech, ve článku samém porůznu se vyskytujících, a smyslem sobě nepřibuzných!), o němž se učitel domnívá, že jeho význam žákům s dostatek znám není; tak přede čtením povídky „*Poctivost na věčnost*“²⁾ může předcházeti stručný (!) výklad o „obchodě vetešnickém“.

¹⁾ Kdy a kterak po rozboru a závěrečném čtení (po případe i memorování) článkův osnovatí na nich cvik mluvnický a slohový, o tom bude řeč ve výkladě o vyučování jednak mluvnici, jednak slohu.

²⁾ Čít. IV. 8d. 28. IV. 5d. 27.

Po několikerém přečtení článku následuje jeho rozbor, s nímž souvisí vývoj mravních neboli ethických pojmů, které povídka stavi na odív. V povídce právě řečené jsou to zejména spokojenost, trpělivost, důvěra v Boha, *poctivost*, nezištnost, vděčnost; hlavní ovšem váhu klásti jest na tu cnost, která jest jmenována v nadpise. Na konci rozboru jest vysvětliti přísloví, které jest nadpisem, totiž: „*Poctivost na věčnost*“ jednak příslovími podobnými, na př. „S poctivostí nejdál dojdeš“ (— co by se bylo mohlo Markovi přihoditi, kdyby si byl dukátů nechal a u směnkáře je chtěl proměnit? —), jednak upozorněním, že poctivostí dojde člověk i blaženosti věčné.

Po rozboru mravoučné povídky následuj ještě několikeré její přečtení, postupující od čtenářů lepších ke slabším; potom ať žáci nejprve po otázkách a konečně souvisle přiběh z paměti říkají.

Má-li mravní naučení z povídky jasně vyniknouti, střežiti se učitel vši rozvláčenosti u výkladě slov a věcí, na kterých pro vývoj morálky nic nezáleží.

Nejnověji na tu hrubou chybu u výkladě čítanek upozornil Čeněk *Tonder* tak trošně, že dovolužeme tuto z jeho úvahy níže řečené¹⁾ některé odstávky citovati.

„Především jest nám správně odděliti podstatné od nahodilého. Ukážeme si to na příkladě. Vezměme si čl. 25. „*Dráteník*“ II. čít. Účel článku jest vytčen dvojím příslovím, jimžto se povídka končí: „S poctivostí nejdál dojdeš“, „Opatrností nikdy nezbyvá“. Poctivost a opatrnost jsou tu momenty ethickými. Hlavní váha padá na děj, odkudž abstrahujeme pojmy poctivosti a opatrnosti. Místo a čas, jakož i osoby, to jest vedlejší; neboť cnost zůstává vždy a všudy. Jen osoba dráteníkova má tu svou důležitost. Je vhodná ta příležitost k osvězení sympatií dětských duší k ubohým synům Slovenska. Naprosto však podřízené jest místo, kde se děj odehrál, osobnost pána i kuchařky. Zde nám tedy netřeba vykládati o velikém městě, o vznešeném pánu, o kuchařece, o pokojích, o kuchyni, drátování atd.

Zvláště svůdná příležitost k nastoupení křivé cesty při výkladě je ve článku 28. III. čítanky: „*Láska synovská*“. Celý úvod k tomu článku (od „*Africké město Alžír bylo*“ . . . až „*drahý peníze vykoupil*“) může nás zavést. A také jsem byl svědkem toho, že pan učitel věnoval více než tři hodiny k tomu, aby žákům správný pojem o zeměpisné poloze Alžíru, o jeho klimatických, politických, orohydrografických poměrech upravil. Co mu jenom dalo práce, než dětem vysvětlil, kterak Francouzové Alžíru nabyli, kdo byli piráti, ve kterém století se organizovali ve hroznou velmoc, ve kterých mořích se zdržovali: ba, až do práva mezinárodního v horlivém výkladu svém zabloudil.

¹⁾ V „*Poslu z Budče*“ r. 1880, č. 5.: *O čtení a výkladu článků na stupni středním a vyšším.*

A přece není článek tento nadepsán „Alžír“ nebo „piráti“, přece není účelem toho článku, aby žáci nabyli vědomosti o Alžíru neb o pirátech. V něm se nám předvádí vznešený příklad lásky synovské. V tom, že se syn za otce obětuje, v tom je těžiště. Umístění děje jest, vedlejší; příběh mohl se udáti právě tak v Americe jako v Asii. Místo čas, ba ani osoby tu nerozhodují; zde je princíp. A o ten nám jedině jíti musí. V tom nechat výklad článku vrhohli, aby se přesvědčivou silou příběh ten vtiskl do srdce i do duše žákův. A úkol náš bude vykonán, přivedeme-li žáky k tomu, že by v podobném případě podobně jednali.

Abychom příliš u věcí vedlejších se nezdržovali, k tomu nás nutká i čas. Mimo to, když pozornost žáků vyčerpána výkladem vedlejšího, nemůžeme jí čekat, když je jí vlastně potřeba. O vedlejšímu, v našem případě tedy o Alžír, Francouzech a pirátech, můžeme se zmíniti příležitostně, na př. v hodině zeměpisné, dějepisné.

Přemýšletí tedy máme prve, nežli ku výkladu článku přikročíme, především o účelu článku, co je tu podstatné, co vedlejší, o čem se zmíníme stručně, o čem podrobněji, co asi je dětem nové, co jim známo a j. Vše to však může se státi jedině po pilné přípravě. Protož: má-li se výklad setkatí s platným výsledkem, jest nutno, ba nevyhnutelno připravit se na něj důkladně.“

O pohádkách (báchorkách a pověstech)

Přípravný výklad na čtení *báchorky* má při mládeži poněkud dospělejší zření k tomu, že většina prstonárodních báchorok jsou (vedle mnoha pověr) původem svým přestrojeno zůstatky pohanských bájí. Tak na př. naše pohádky o Zlatovlásce, o třech zlatých vlasech Děda Vševěda a j. připomínají uctívání slunce. Stačí ovšem, když se přede čtením jedné takové báchorky dětem uvede na mysl, že předkové naši, jediného Boha pravého ještě neznajíce, klaněli se více bohům a věřili v jsoucnost i jiných duchů, jako vil, obrův a j. a že sobě lid náš o takových bytostech posud všelico povírá.

Protože jsou prstonárodní báje, báchorky, pověsti, legendy (pověsti ve smysle širším) plody básnictví tradičního, vzavše původ ústně a spočátku se šířice toliko ústním podáním, svědčí jim, aby byly také žákům ve škole podávány tak, jak se šíří v národě, totiž aby je učitel žákům živě vypravoval, a to tak, aby na slovném textě jejich bez potřeby nic neměnil. Jen kde by pohádka obsahovala buď řeč o věcech žákům neznámých, jako jest na př. městským, zejména pražským dětem zdělávání lnu, o němž je řeč v báchorce „*Almužna*“¹⁾, třeba překážku tu předem odkliditi. Rozhodně chybně však jest

¹⁾ Čít. V. 23.

rozkouskovati báchorku, byť i byla poněkud delší, v části a vypravování jednotlivých částí přerývati jich opakováním a výkladem. Za to však je s prospěchem po přečtení delší báchorky vésti žáky k tomu, aby rozeznávajice v ní hlavní momenty děje, nabyli takto logické opory pro paměť; neboť báchorkám a jiným plodům poésie tradiční dávejme žákům učiti se nazpaměť a z paměti je vypravovati, ježto toho pro charakteristické přednosti své mluvy zasluhují, a škola má o to pečovati, aby duchovní majetek lidu národu zůstal zachován. Lze-li z báchorky nebo pověsti (čehož z pravidla nebývá!) bez nesnáze vyvoditi některé naučení, staniž se to způsobem velice stručným, a nejraději opět připojením vhodných přísloví, jakožto mudrosloví lidu. Tak na př. ku dřívě řečené báchorce „Almužna“ nenuceně se druží přísloví: „Kdo rád ze svého u dělí, tomu Pán Bůh nadělí“, „Na úrok Pánu Bohu dává, kdo se nad chudým smilovává“, „Almužna nechudí“ a j.; k pověsti o prsteně, v rybě nalezeném, přísloví „Pýcha předchází pád“, „Nevěd' si pyšno, by na zlé nevyšlo!“

O báchkách a parabolách.

Bájka je stručné vypravování smyšlené události, z pravidla pravdě nepodobné, kterou se zobrazuje buď pravda, nabytá zkušeností z obcování lidského, buď poučení pro život. Nejčastěji v bájce jednájí zvířata, tytéž i rostliny a jiné věci; k podstatným znakům bájky to však nenáleží. *Parabola* liší se od bájky tím, že příběh paraboly jest možný a vzat ze živobytí lidského, a naučením jejím bývá některá vyšší pravda mravní nebo náboženská. Odrůdou paraboly je *paramythie*, ježž děj vzat bývá z mythologie¹⁾.

Z podstaty bájky a druhů příbuzných je patrné, že při čtení jejím běží hlavně o to, aby si žák byl jasně vědom té pravdy, kterouž bájka (n. parabola) zobrazuje. Bývá sice naučení to k bájce výslovně příčiněno: ale učitel má i v tomto obyčejném případě s bájkou naložiti tak, jako by toho nebylo, a doptávacím rozbohem bájky výklad její ze žáků vylákati. Po rozboru pamětním následuje rozumový rozbor, jehož otázky odnášejí se předně ku mravním vlastnostem jednajících osob²⁾, kterak se jeví z jejich slov a skutků, potom k účinkům jednání jejich, dále k tomu, jaké povahy lidi si má čtenář mysliti, a proč básník právě to neb ono zvíře zvolil za obraz té neb oné cnosti nebo necnosti. Konečně přesvědčí se učitel nejlépe, zdali žáci bájku náležitě pojali, aplikací její na poměry lidské:

¹⁾ Viz Vorovkovy Poetiky str. 244. a 247.

²⁾ Otázku, mohlo-li se přihoditi, čeho jsme se článku dočetli, činíme toliko při čtení bájek na stupni nejnižším; opakovati ji pořád a pořád i při čtení bájek na stupni vyšším byla by omrzělá šablona.

žák totiž buď sám buď pomocí učitele bajku napodobí stručným vypravováním podobného děje, vzatého z obcování lidského.

Vyskýtá se otázka: Má-li aplikace bajky ve způsobě pravdě podobné povídky po čtení následovati nebo měla-li by snad čtení bajky následovati? Aby aplikace předcházela a čtení bajky následovalo, rozumně schvalovati lze leda na stupni nejnižším, přede čtením první bajky, kterou děti z čítanky poznávají; později však aplikace po každé děj se topřve heuristicky po čtení, poněvadž bychom jinak zbavovali žáka příležitosti, aby vyhledávané sím obdobné situace v obcování lidském, soudnost svou bystřil.

O příslovích a pořekadlech.

Príslovi je stručná věta obsahu myšlenkového, vzniklá v lidu a ústním podáním ustálená, kteráž vyslovuje buď pravidlo životní (radu, pobídku, napomenutí, výstrahu), buď vtípuý a případný soud, získaný zkušeností. Co do formy přísloví jest:

1. *gnomické*, vyjadřuje-li pravdu prostě ve způsobě přívídky¹⁾ (za příklad: Opatrnosti nikdy nezbyvá; Když je člověku nejhůře, pomoc boží bývá nejbliže);

2. *příměrné*, sdružuje-li soud, o nějž běží, průměrem (přirovnáním) se soudem o věci podobné (za př. Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá; Strom se podpírá o strom a člověk o člověka);

3. *allegorické* (n. jinotajné), vyslovuje-li soud o nějaké věci smyslné s tím úmyslem, aby jej posluchač (nebo čtenář) sám obrátil ve smysl jiný²⁾ (Nikdo bez práce nejídá koláče; Není všechno zlato, co se leskne; Nepouštěj se bez vosla na moře).

Prísloví docházejí ve škole výkladu rozmanitého, což závisí jednak na stupni duchovního vývoje žáků, jednak na povaze přísloví, o něž právě jde.

Žákům útlého věku objasňujeme pravdu, kterou přísloví buď zjevně pronáší, buď průměrem znázorňuje, buď jinotajem vhodnouti dává, povídkou, vzatou z oboru zkušeností dětských. Čítanka pro školy obecné obsahuje několik povídek, jež dílem samým nadpisem, dílem závěrečným naučením svědčí o tom, že jsou výklady přísloví.

Jsou to zejména články, nadepsané: *Nikdo bez práce nejídá koláče*³⁾, *Když člověku nejtíže, pomoc boží nejbliže*⁴⁾, *Kdo*

¹⁾ Prápravěd naučná slove po řecku *gnomu*.

²⁾ Takové přísloví v sobě cosí *jiného tajl* než co výslovně vyjadřuje.

³⁾ Čít. II. 8d. 42. (8d. 18.)

⁴⁾ Čít. III. 8d. 26.

do tebe kamenem, ty do něho chlebem¹⁾), *Nepouštěj se bez vesla na moře²⁾*, *Není vše zlato, co se třpytí³⁾*; mimo to lze sem počítati články: *Opatrná Bětuška⁴⁾*, *Dráteník⁵⁾*.

Výklad allegorického přísloví v podobě povídky (nebo bajky) nebo rozmluvy jest upraviti tak, aby nejprve došel výkladu slovní smysl přísloví, potom přirovnáním jeho význam přenesený.

Jiný způsob výkladu jest opis přísloví, totiž širší proslovení téže pravdy, zbavené roucha obrazného. Tímto způsobem vyloženo osm přísloví v V. díle Čítanky⁶⁾.

Dospělejší žákům lze strojiti výklady celých řad přísloví obsahu příbuzného tak, aby přísloví takorůzka navzájem se vykládala, při čemž velmi mnoho záleží na vhodném jich didaktickém seřazení; stručný výklad učitelův je takorůzka tmelem, vízícím jednotlivá přísloví v jednotu celku myšlenkového. Tak vede si Jos. Sokol v čítacím článku „*Bohatství a chudoba*“⁷⁾. Počátek výkladu školního děje se tak, že vychází od konkrétního případu, jakož se toho lze dočísti v Sokolově výkladě „*Jména, bohatství, chudoba*“⁸⁾, dle něhož pořízen dříve řečený článek čítaoi. Začátek toho výkladu zní, jak tuto následuje:

„Soused náš má dům. Jiný má mimo dům též zahradu, pole, louky, les, dobytek, vozy, pluhu; řemeslník má své nástroje, kterými pracuje. Každý z nás má oděv. V bytě, v němž vaši rodiče přebývají, mají též nějaký nábytek, nějaké peníze. Mnozí lidé nosí při sobě zlaté prsteny, řetízky, hodinky a mají doma krásné obrazy, koberece, zrcadla a j. v.

Vše, co kdo má, jest jeho jměním. Co vy máte, opatřili vám vaši rodičové; jest jměním vašich rodičů. K čemu mají lidé domy? Zdáli by mohli býti bez domů? Zdáli bez rolí, bez lesův, bez oděvu? Zdáli by řemeslníci mohli býti bez nástrojů? Zdáli bez peněz? Vše to je tedy k tomu, aby člověk uhlávil života, aby ukojil své potřeby. Jméni takové naprosto je potřebné.

Avšak jest-li též třeba, aby měl člověk nádherný dům, nádherný oděv, vzácná jídla, druhé skvosty?

¹⁾ Čít. V. 12.

²⁾ Čít. V. 9.

³⁾ Čít. V. 161.

⁴⁾ Čít. I.

⁵⁾ Čít. II. 8d. 102.

⁶⁾ *Význam některých přísloví*. (Čít. V. čl. 8.)

⁷⁾ Viz VI. díl Čítanky osmidílné čl. 44. a V. díl Čít. pětídílné čl. 52.

⁸⁾ Viz Školu a život na r. 1872., seš. III., kdež pod záhlavím „*Některé příklady o národních našich příslovích, jak by se jich ve školách ku poučení a povzbuzení mládeže užítí dalo*“, obsaženy ještě dvě úvahy tyto: *Marnotratnost, lakotě, šetrnosti, štěrnosti, o milosrdenství [a dobročinnosti, o dobrém jměni, chvále a cti*. — Podobně možná dle vzoru uvedených úvah Sokolových rozjímati: o zdraví a nemoci, o pilnosti a zahálce, o spolku dobrém a zlém a j. (Vhodná k tomu přísloví viz též v Č. kn. I. 97.)

Co bytu se týče, dostačí, aby byl dost prostranný, čistý, zdravý, světlý, suchý a vnitř dobře spořádaný. Co oděvu se týče, má být jiný do práce a jiný pro svátek. Jídlo pak, jen když jde k duhu, třeba sprostě bylo. Mlsky každodenním pokrmem býti nemají. Příslovi praví: „Král veliký pán, a přece lopatou cukru nejídá“. O skvostech pak dí se: „Co platny perly, když krk mi škrtí!“ Jinak potřebnosti vypisují se příslovím: „Do syta chleba, peněz, co třeba, štátstva, co unesu“. —

Pořekadla (a úslovi) docházejí sice stručného výkladu příležitě, kdy se totiž které za čtení určitého článku vyskytuje (na př. ve čl. *Krocán*: „jako morous chodí po dvoře“, „nadutý jako dudy“, „točí se jako holub na báni“ a j.); že pak nicméně to neb ono pořekadlo vyložiti lze důmyslným výkladem vyprávěcím, toho uvádíme z 8. dílu ruské čítanky hr. Lva Tolstého pěkný příklad, jenž se hodí k objasnění pořekadla: „mluví jako slepý o barvách“. Je to bájka:

Slepý a mléko.

Slepý od narození zeptal se vidomého: „Které barvy je mléko?“

Vidomý pravil: „Mléko má barvu jako papír bílý“.

Slepý se zeptal: „A což ta barva chřastí pod rukama, jako papír?“

Vidomý pravil: „Ne, ona je bílá jako bělná mouka“.

Slepý táže se dále: „A což ona tak měkká a sypká jako mouka?“

Vidomý odvětil: „Ne, ona toliko bílá jako zajíc běláček“.

Slepý se otázal: „Což ona chlupatá a měkká jako zajíc?“

Vidomý pravil: „Ne, bílá barva je zrovna taková jako sněh“.

Slepý se otázal: „Což ona chladná jako sněh?“

A k čemukoli vidomý bílou barvu přirovnal, slepý nepochopil, jaká je bílá barva mléka.

O hádankách,

Hádanka *věcná* naznačuje podstatu věci buď jedním znakem¹⁾, buď několika znaky²⁾, neboli opisem z pravidla obrazným tak, že vše uhodnouti lze teprve přemýšlením.

Od hádanky věcné rozeznáváme *slovnou* hátku, jejíž druhy jsou: *homonym*³⁾, v němž jedno slovo dvojitě jest významu; *šaráda*⁴⁾, jež rozkládáje slovo ve slabiky, tyto jakož i celé slovo vystavuje za hádanky; *logogryf*⁵⁾, v němž písmena se střídají neb ujmají; *palindrom*⁶⁾, v něm slovo se čte v před i v zad.

¹⁾ Tázala se bryzka, je-li chňapka doma. (Mys, kočka.) — ²⁾ Zelená jsem, tráva nejsem; žlutá jsem, vosk nejsem; tvrdá jsem, kost nejsem; sladká jsem, med nejsem. — ³⁾ Který člověk může ještě nejspíše druhým život prodloužiti? (Krejčí, když šaty šije.) — ⁴⁾ Kolem slunce jedna dvě se točí, třetí vzbuzenou se člověk rozdivočí; celek květek, zábava tvých očí. (Zeměžlud.) — ⁵⁾ Má-li m to, tím si rány hojíme, ale s p to ná zvířata strojíme. (Maas, past.) — ⁶⁾ Když mě mlátci v rukou mají, do kola si se muou natí; když naopak očí mě čítají, při mně pekáři se potí. (Cep, pec.)

Při čtení hádanky nestačí, aby byla uhodnuta (při hádankách, v čítance obsažených, beztoho rozřešení bývá), nýbrž rozřešení budiž znak po znaku odřivodněno.

Hádanky bývají (jako přísloví) s prospěchem v čas mezi jinou četbu vtrusovány. Prostonárodní hádanky, obsažené v čítankách, dávají učitelé pokyn, aby výklady své ve příhodnou dobu nejon hádankami těmi, nýbrž i jinými, jim podobnými kořenil, na př. výklad o *člověku* nebo výklad o *stromě* hádankou: „Na dvou ratolostech deset větviček drží jeden peň“¹⁾, výklad o *psu* hádankou: „Čtyři stolon, a dva svítí, jeden si lehne“²⁾ a j. — Hádankou může býti nový výklad vhodné netoliko zakončen, alebř někdy i zahájen.

O básních

V příčině *básni* předechozí příprava směřuje netoliko nebo vlastně ne tou měrou ku představitosti (k soudnosti), jako spíše a častěji k citivosti žákův: i záleží tu opět na tom, jest-li básně epická nebo lyrická.

Přípravy k *básni epické historické* poskytne předechozí učení dějepisné, k *epické básni jiného druhu* předechozí stručné vypravování děje, aby se žák uměl orientovati. Při *básni lyrické a lyrickoepické* (baládě a romanci) jde o to, abychom naladili mysl žákův asi tak, jak byla naladěna mysl samého básníka, když básně skládal. Mysl básníka pak naladití rozličné momenty zkušenosti vnější; předměty a děje, kteréž básníka obklopují, dávají mu v tvářel chvíli k básnění podnět neboli motiv, a v tomto slova smysle jsou (dle Goethea) skoro všecky básně básněmi příležitostnými, ježto každá vznikla za určité příznivé příležitosti“).

Vhodnou přípravou na čtení některé (ne každé!) básně *lyrické* (zvl. *didaktické*) bývá vypravování buď skutečného, buď smyšleného příběhu, způsobilého vzbuditi v myslech dětí náladu asi takovou, jakou měl básník, když básně skládal, anebo znázorniti naučení, v básni pronesené.

K básním, jejichž náložité pojetí předechozím výkladem vypravěcím s prospěchem lze sprostředkovati, náložejí články:

1) Ruce, praty, tělo.

2) Pes, když lehá.

3) „Podnět vyskytl se náhodou nebo z úmysla hledán; vzat je z přírody, ze všedního života nebo z historie“; ale básnická obrazivost „idealizuje vše, čeho se zmocní; idealizovati je tolik co vzít něco ze skutečnosti, ale proměnit to podle všech aesthetických forem; idealizovati je tolik, co čistit, zesilovati a sjednocovati stručný zjev krásna v pravdivý, typický obraz, ve lidstvu, v lidá, v umělecké dílo vnitřního tvoření“ (Viz *Durdíkovy* Všeobecné aesthetiky str. 530. a 531.)

*Buď trpěliv*¹⁾, *Bůh všude přítomný*²⁾, *Rudosti všech*³⁾, *Zlé svědomí*⁴⁾ a j.

Chce-li kdo básníku rozuměti a s ním cítiti, vmysliti se mu jest v životní situaci, v níž jeho báseň vznikla nebo vzniknouti mohla. Vhodnou přípravu předěšle učitel čtení básně Jablonského „*Zlé svědomí*“, bude-li žákům vypravovati o otci, který se synem procházkou vyšel v les: tam upozorňuje syna na strom, jenž od vrcholu žlutne a selmo; syn táže se otce, čím že to jest. Mezi synem a otcem rozpřeďe se hovor (— pro život učitel užije přímé řeči —) o příčině toho úkazu; otec vypravuje o člověku, ježž zlé svědomí trápilo, až jej utrápilo.

Skutečná událost dala cestujícímu Goetheovi l. 1781. podnět k jeho krásné baládě „*Erlkönig*“ („*Král duchů*“); novinářská zpráva o skutečné události podnítila Gustava Schwaba k jeho úchvatné baládě „*Das Gewitter*“ („*Bouřka*“), a kterák asi vznikla báseň „*Věčnost*“ od Rudolfa Mayera, velmi zajímavě vykládá Dr. Jos. Durdík ve své „*Všeobecné aesthetice*“⁵⁾. K básním Erbenovy „*Kytice*“ poskytl básníkovi motivů pověsti a pověry našeho lidu. Ku pojetí Erbenovy „*Polednice*“ poslouží povídka, která, když se stala krátká zmínka o pověře o polednici, vypravuje děj pravdě podobný, kterák selka jedna, jsouc o polednách ještě zaměstnána vařením oběda, a nemohouc křičící dítě své nijak upokojiti, strašila je „*polednici*“, a kterák v tom okamžení vstoupí do jizby stará, škarodá žebračka, která to uslyševši a chtě selce se zavděčiti, vydává se za polednici, aby se malý křikloum utišil; pověřivá matka spatřuje však ve staroně skutečnou polednici, přitiskne dítě strachem povně k sobě, sama omdlí a dítě v náručí svém udusí.

Nejvyšším stupni školy obecné hodí se snad také pokyn, jehožto se pisatel této knihy dostalo jeho představeným, c. kr. zemským inspektorem školním, Drem *Ant. Tillem*.

Rečený pokyn, ježž tuto uvádím ve známost obecnou, nebudiž však pokládán za obecné pravidlo, dle něhož by zaříditi bylo výklad každé a kterékoli básně; hodí se však dobře k výkladu o *vzniku neboli genesi básně, zvlášt epické, a zejména takové, o níž učitel s přibližnou jistotou může se domnívati, že většině jeho žáků známa není.*

Učitel totiž vypravuje způsobem co nejstručnějším a nejprostším děj básně a dá jej žákům opakovati, přihlížejce při tom k dícei rovně stručné jako prosté.

¹⁾ Čít. II. 8d. 50. (8d. 90.)

²⁾ Čít. II. 8d. 122. (8d. 80.)

³⁾ Čít. III. 8d. 113. (8d. 133.)

⁴⁾ Čít. IV. 8d. (III. 8d. 51.)

⁵⁾ Viz §. 61. (Krásno básnické na celku složitém).

Potom upozorní učitel žáka na to, kterak možno prostě to vypravování stručné učiniti živějším, názornějším, pěknějším, lahodnějším, zajímavějším, na př. užíváním přímé řeči, přítomnosti (nebo skonalé minulosti) vypravovací, rozličných figur jiných (zejména zvukodobnosti, palilogie, otázky, apostrofy a j.), dále užitím tropů (zejména metafory), vpadáním do středu děje (in medias res), rytmickým přestavováním slov a konečně rýmem. Tímto způsobem dává učitel před žáky básni znenáhla vznikati, až jim ji hotovou co nejkrásněji přednese.

K takovému cviku hodí se lépe básně epická nežli lyrická; za vhodné příklady uvádíme známé příběhy, na nichž zosnovány básně *Vladimíru Šustného* „Zed' boží“ a „Sláva nebeská“¹⁾.

Na konec kládeme (pro stupeň nejvyšší) některé pokyny *Bohusl. Čermáka* k výkladu básně lyrické a pro výklad básně epické²⁾.

„Chec-li učitel k prospěchu svému a žactva lyrickou básně vykládati, třeba mu k tomu dobré přípravy. Jeť básně lyrická umělecké dílo a základ její psychologický; tvorba, hledíc k výrazu slovnímu, neleží vždy na bíledni, což při jemných zhusta stycích mezi citovým vzrušením, rytmem, obrazem, volbou slov a rýmem, užito-li ho, bývá patrné. O ní lze vhodně užití známého Goetheova obrazu, že jest jako malovaná okna gotická. Tomu, kdo zvenčí je vidí, sotva slabé kontury jsou patrný; kdo do vnitř vejde, jest oslněn teprv jejich krásou. Lyrickou básně třeba vřele pochopiti. Bez pochopení, vroucího pojetí, nelze přistoupiti k výkladu. Úm však dospějeme k pochopení? Zjistě toliko pozornou volně opěťovanou četbou, nenáhlým, nerušeným vnikáním od slov a rýmu k rytmu, obrazům, konečně k duševnímu motivu citovému. Je-li tento zachycen, pak možno stopovati též náladu, povšechný duševní stav básníkův, z něhož jako ze studnice pramen vytryskl cit živý, svůj výraz hledal a nalezl. Tento-li proces interpretu jasným, vyplývá z něho výklad samoděk, jsa oduševnělým a pravým. Ten podá též určité otázky po stránce didaktické, na př.: 1. Jaká byla nálada básníkovy při básni? 2. Jaký cit, z nálady té pochodící, jej vzrušil? 3. Jak vyjadřuje básník tento cit? 4. Jaký výraz slovní volí, jaké obrazy a proč? 5. Jaký rytmus zachovává, stejný či proměnlivý a proč? 6. Úm vynívá na konec cit, obratem slovním, obrazem neb myšlenkou a proč? Odpovědi na otázky ovšem interpret sám zná, však neškodí, zmene-li též námitek možných a jich vyvrácení. Takto ozbrojen rozřeší snadno a rozumně záhady prosodické a ty které grammatické. Výklad jeho jsa jednotný a vřelý, nemůže ani postrádati účinnu na srdce mladá, maje

¹⁾ Podobné básně pod názvem „Die Gottesmauer“ složili *Klem. Brentano, Friedr. Rückert a Jan Nep. Vogel*. Prostonalovnu stručně jí vypravuje *Křišť. Schmid*, a jakožto historickou událost, která se příběhla ve Šlesvicku r. 1814., *Kanné*. (Viz *Eus. Stephan, Poesie und Prosa oder 375 Gedichte als Aufsatzübungen*. — Breslau 1880.)

²⁾ „Některé pokyny k výkladům o četbě básnické“ od *Bohusl. Čermáka* viz ve Škole a životě r. 1886., V. 154. a r. 1887., I. 21. a III. 72.

přednost vzácnou, že pro formu nepřistře jádra, o něž vždy jde. Dovolíme si věc znázorniti na příkladě, který nám právě připadá, čtvrté totiž „Písní v bouři“ nadaného, zesnulého Rudolfa Mayera, jež zní následovně:

Šerá noc a truchlivá,
chmurná, jak by plakat chtěla,
a vichřice bouřivá
v jejím bolu oněměla.

Ticho — slyšet mračna jít
nebem a myšlenky duší;
přestaň, srdce, bouřně bít,
tluk tvůj noční poklid ruší.

Přestaň pro své ráje lkát,
přírodou bol větší vane,
můžeš v hrobě klidně spát —
její bol však nepřestane.

Mayer byl básník bolu, stoupenec Karla Hyška Máchy. Názor jeho o světě jest teskný a chmurný. Jako nesmrtelný pěvec „Máje“ cítil se i on nešťastným, jednak pro osud vlastní, jednak pro vážné přemýšlení o mizivosti a nestálosti všeho pozemského, o čase, jenž nikdy se nevrací, o tajemství života a smrti, nekonečného tvarů rozpadání, nad nímž zavírá se propast mlčelivá, věčného zapomenutí. Bol, jež pocítoval, supponoval co lyrick přírodě. V básni uvedené, psané za nálady truchlivé při nejistém tichu po bouři, cítil živě svůj osobní bol, však porovnává je s věčným bolem přírody přiznává, že bol její jest větší než jeho. K vyjádření tklivé této myšlenky směřuje básně. První dva verše

„Šerá noc a truchlivá,
chmurná jak by plakat chtěla“,

uvádějí nás sličným obrazem v noci, jež šerá, truchlivá a chmurná, jakoby plakati chtěla, do nálady, v jaké as bylo vnitro básníkovy. Nálada jest truchlivá noc, již personifikuje rovněž, snad také i básníku bylo k pláči. Souhlas mezi popisem a duševním stavem básníkovým jest úplný a přirozený. Další dva verše:

„a vichřice bouřlivá
v jejím bolu oněměla“

popisují noc podrobněji. Personifikace podržena a příkrášlena novým obrazem o vichřici bouřivé, naznačující předechozí bouři, která jakoby z citlivosti k noci truchlivé, chmurné, plakati chtějíci, čímž bol vyjádřen, utichla, v mocném hlasu svém oněměla. Cit tento šetrnosti k většímu bolu přirozený a čistě lidský jest motivem. Jemné vyjádření, neb chceme-li úhoz k vyjádření motivu podává již první verš. Rytmus prosodický i logický vzrušený odpovídá zvlnění citovému v prvním a

třetím verši; druhý a čtvrtý vyznívá stejnoměrností, cit jest v kadenci. Znenáhla se utiňuje.

„Ticho — slyšet mračna jít
nebem a myšlenky duší“.

Krásný obraz o nezměrném tichu nočním, že slyšeti, jak mračna jdou nebem, čímž popis noci dále proveden, jest obrazem též klidu v bolné duši básníkově, se rozloživším. Tak jemný je tento klid, tak úplný, že chod svých vlastních myšlenek slyší. Však cit znova se bouří, srdce básníkovy bije bouřně. Leč on nepoddává se srdci, cit šetrnosti k většímu bolu pobádá jej ku klidu :

„přestaň, srdce, bouřně bít,
tluk tvůj noční poklid ruší“.

Končí tedy druhý verš motivem stejným jako prvý. Tam byl jen slabě vyznačen, zde proniká silněji, intimněji, výrazněji. Srdce slovy těmi utiшено není, hoře nad blahem ztraceným proniká je lkavě. Proto znovu obrací se k němu básník, velkým bolem přírody v té tichosti mrtvé zaujatý a volá :

„Přestaň pro své ráje lkát,
přírodou bol větší vane“.

Plně vyslovené porovnání osobního bolu s vědným bolem přírody, kde mžikem nesčetné životů zmírání, bez konce tvarů zachází, vrací sice srdci klid, však truchlivý myšlenkou smrti, již básník na to ihned promáší, povznášeje se nad ní z citlivosti šetrné k bolu většímu, právě :

„můžeš v hrobě klidně spát —
její bol však nepřostano“.

Touto myšlenkou, již zbudil cit za noci smutné po utišení bouře, a jež průběhem básně vždy mocněji k výrazu se tlačila, zaznívá plně a přirozeným, uměle vyjádřeným postupem tato „Píseň v bouři“. Stavba zevnější není právě skvělá, prosodičky i chyby postihneme, jakož slovní výraz i rým nepřilíží lahodí, však vroucí cit, jeho vznešenost a jemnost, neúprosná logika, vůbec vnitřní harmonie básně i při chudším zevnějším rouchu plně proniká, strhujíc čtoucího do své smutné, uměním ozářené hlubiny. Zůstávajíc na tomto příkladu pro poésii lyrickou, přistoupíme ku skladbě epické.

Má-li učitel vykládati básně epickou, třeba mu celkem důkladnější přípravy než pro básně lyrickou. Při lyrice subjektivní a intimní kromě pochopení citu a jemné souvislosti tvorby a výrazu netřeba téměř pomůcek vedlejších. Básně dobře pojatá výklad ze sobe podává, jak jsme výše dovodili. Jinak jest při objektivní skladbě epické. Zde spočívá základ tvorby na ději, na události, kterou básník sám buď vymýšlí, neb odjinud bere. Při ději smyšleném, zvláště nevázan-li na dobu určitou,

což ostatně pořádku se stává, nebývá interpretace arci obtížná, obmezující se kromě při epice snadného pochopení látky a jejího rozboru na ty které pojmy neznáme, jež vykazují díkce. Při ději určitém jest interpretace těžší a pomůcky vedlejší nutné. Již sám děj odkazuje k pomůčkám; neb máme-li si utvořit jasný pojem o nejdůležitější funkci básníkově, o tvorbě, třeba nám znáti zdroj, z něhož čerpal, což nebývá vždy snadno, ani básníci prameny své zřídka odhalují. Nalezen-li pramen, což nejsnáze daří se při skladbách historických, a má-li interpret jasný názor o tom, co básník přijal a co pozměnil, nalézá též odpověď k otázce, proč tak učinil, více či méně uspokojivou. Jinými slovy zabývá interpret se již osnovou skladby a přikládá k ní měřítko krásy. Odbyv tuto věc, duševní činnost jeho živě zabavující, a ustáliv se na povném náhledu nebo pojetí, přistupuje teprv k detailu, k vztahům rozmanitým, týkajícím se doby, místa a lidí. Každý děj víže se k určité době, jistému místu a jistým lidem. U volbě látky je básník suverénní, však zvoliv již, podléhá zákonům, jež z ní vyplývají. Při látce historické tedy dějinné pravdě, pokud vůbec známa. Pravý básník jest si toho vědom a koná nezřídka studia vážnější než historik. Proto k ocenění a pochopení detailu jeho třeba pomůcek vědeckých. Bez pomocných knih kulturně historických, o historii umění, někdy archeologických, nelze vůbec k výkladu dokonale práce epické přistoupiti. Kulturní dějiny, dějiny umění, věda starožitnická poví nám, že v té a v té době, v tom a tom místě žili neb žiti mohli ti a ti lidé, jak se strojili, jaké zbroje užívali, jaká obydlí měli, jaké zvyky, jaké názory a nich panovaly a j. Ony povědi také, pokud básník charakterů těch šetřil, pakli užil jiných, nepřipadných, starších, či novějších. V literatuře své ovšem knih takových citelně posud postrádáme, však lze užití jich z literatur jiných, ovšem s potřebným zřetelem k zvláštnostem domácím, pokud jsou známy, jedná-li se o děj vlastenecký. Po této práci lze již snadněji od verše k verši stopovati umělecký rozvoj osnovy, kresbu osob, pohybnky činů, zápasy, vypravování, řeči, obvykle vedené, vůbec celou podrobnou práci epickou, jež prosodické i mlávnické může míti své též zajímavé zvláštnosti. Pakli takový pochod pro výklad učitelů byl vodítkem, získává duševně sám a poutá školu. O otázky pedagogické není nouze. Nalazují se samoděk, jako na př.: 1. Jak zní stručně látka básně? 2. Odkud čerpal básník látku? 3. Podržel ji dle pramenu, či změnil a jak? 4. Do které doby spadá? 5. Čím vyznačuje se ta doba, jaký byl tehdejší život lidí? 6. Jak líčí básník roka? 8. Které jsou kromě roka vynikající osoby děje? 8. Jak popisuje básník přírodu? 9. Jakých epithet užívá, jakých porovnání atd. atd. Na určité básni dalo by se vše zřetelné a jasné provésti, však úvaha stal by se spíše rozborným a také rozšířil přes míru. Komu na věci záleží, může dle pokynů našich o interpretaci nepřelíš objemně Čechovy básně „Žižka“ jaksi úkolem se pokusiti. Motiv děje najde v Tomkově životopisu „Jan Žižka“ neb téhož „Dějepis města Prahy v dílu VI.“, neb i v Palackého „Dějínách českého národa III. díl část 1.“ Názor o detailu nutno ovšem hledati jinde, v dějínách kulturních, dějínách válečnictví, knihách o krocích a pod.“

Ukázky výkladů článků čítankových.

Poslouchej!')

(Čít. I. 8d. čl. 20, I. 8d. čl. 24. Čtení poučného.)

Učitel vypravuje povídku prostě slovy vlastními asi takto: Jednou v zimě díval se Karel oknem ven. Sněhu všude leželo vysoko, ale slunce svítilo jasně. Venku bylo několik chlapců se sáňkami. Vynášeli sáňky na kopeček, sedali si na ně a jezdili s kopečku dolů. Cesta s kopce byla hodně ujetá a hladká, chlapečci na sáňkách jen letěli. Při tom arci některý se svalil do sněhu, ale žádný si z toho nic nedělal. Ostatní se smáli, chlapec vstal, oprášil se a smál se s nimi. Všichni byli veseli. To viděl Karel oknem a rád by si byl také s nimi pohrál. I šel si do komůrky pro své sáňky; ale než opustil dům, zašel k otci a prosil ho, aby mu dovolil na chvílku pohrát si s ostatními chlapečci. Otec mu zkrátka řekl: „Nesmíš!“ a Karel hned odnesl sáňky do komůrky a vrátil se do světnice. Sedl si ke stolu a četl otci něco z knížky, a otec mu potom povídal mnoho krásného. To líbilo se Karlovi více, nežli kdyby se byl s ostatními chlapečci venku na sáňkách proháněl. Slunce zapadlo, a chlapečci odcházeli se sáňkami domů. Tu vstoupí do světnice matka. Nesla malou láhvičku a lžičku. V láhvičce byla nějaká šťáva. I zeptal se Karel matky, co to má v láhvičce, a matka odpovíděla: „To jest lék, jenž zahání kašel. Lékař ti jej posílá a chce, abys každou hodinu lžičku šťávy té užil“. Tu nalila šťávy na lžičku a dala Karlovi užívat. Karel napil se trochu; ale lék byl hořký, nechutnal mu, i nechtěl ho pít. Ale matka věděla, že lék je zdravý, a že po něm Karel ztratí kašel, jenž mu často v noci ani spátí nechal. Proto nedbala, že lék Karlovi nechutnal, ale pravila zkrátka: „Nemohu ti pomoci; pít musíš!“ A Karel vypil nejen tu lžičku, ale každou hodinu sám k macec přišel a prosil o lék. Za několik dní Karel kašlati přestal, uzdravil se.

(Takovým vypravováním připravují se žáci na obsah článku, a čtouce potom snáze mu porozumějí. Potom řekne učitel:) Krásná povídka tuto stojí také ve vaší čítance. Učitel ukáže, kde. — Čti až po tečku, A. I O kterém počasí je zde řeč? Co se nám dále o zimě vypravuje? Z kterých slov povídky můžeme ještě souditi, že byla zima? Kdy jen se jezdí na sáňkách? Já jsem vám také vypravoval, kterak se chlapečci vyráželi sáňkami. Kam sáňky vynášeli? A co činili potom? — Nejeli nikam dále, jen s kopečku dolů. Jaká byla cesta s kopečku? Kam se jedo lahceji: s kopce či do kopce vzhůru? Jak tedy jeli chlapečci na sáňkách, protože byla cesta ujetá a hladká, a že jeli s kopečku? To se chlapečci líbilo. Co činili pokaždé, když na sáňkách s kopečku přijeli? Kolikrát sjeli tedy s kopečku dolů? Oni jeli a zase jeli, jezdili, dokud se jim líbilo: chlapečci *pojžděli*. — Čti, B., zase kousek dále!

1) Výklad *Tomáše Vorbesa*, vyňatý z „Vyučování v první třídě“.

(B. čte až ke slovům „voziti se na saněch“.) — O kom jsi tu četl? Co učinil Karel? Kam chtěl jíti? Ale co pak Karel dříve učinil? O čem se ptal otce? — Tak to činí hodné děti. — Čti zase dále, C.1 — Co odpověděl otec na otázku Karlovu? Proč asi Karlovi nechtěl dovoliti, aby se s ostatními chlapeči na saněch projížděl? — Ano, byla by se mu mohla nějaká nehoda přihoditi. Kdo by nám však pověděl, proč mu toho ještě dovoliti nechtěl? — Byl to otec starostlivý. — Co učinil Karel hned, jakmile uslyšel, že mu toho otec nechce dovolit? Kam odnesl ty sánky? Kam se vrátil? Co potom ve světnici dělal? — Kdo přišel potom do světnice? Co přinesla matka? Ty jsi pravil, že byla v lahvičce nějaká šťáva. Jmenujte některé věci, které mají šťavu, (Dítky jmenují druhy ovoce.) Nejen ovoce, nýbrž i mnohé rostliny jiné mají v sobě šťavu. Šťáva některých rostlin je v rozličných nemocech velmi zdravá tak, že se nemocný uzdraví, pije-li nějaký čas šťávy takové. Jsou to šťávy uzdravující, léčivé. Jaká byla také šťáva, kterou matka přinesla v lahvičce? Kde pak připravují z rostlin takové léčivé šťávy? A kdo určuje, které šťávy léčivé máme v té neb oné nemoci užívati? Lékař tomu arci rozumí nejlépe. Kolik té šťávy měl Karel najednou užívati? A po kterém čase měl užívání opakovati? — Čti dále až ke konci, E.1 — Co jsi o Karlovi četl? Kolik pak vypil toho léku? Kterým slovem to v čtance jest vyjádřeno? V čtance také čteme: „nechtělo se mu do něho“. Jinak můžeme říci: „Karel se zdráhal léku užívati“. Proč nechtěl Karel šťávy píti? Jaké jsou některé šťávy? — Hořký lék jest ovšem nepřijemný, odporný; ale co jest nepřijemnější: píti jon krátký čas hořkého léku či dlouho mítí trapný kašel? Co tedy myslíte: bylo to rozumné, že Karel nechtěl píti hořkého léku? Ale matka tomu lépe rozuměla. Kterak řekla Karlovi? A co učinil Karel hned? Vypil jen tu jednu lžičku? A co se stalo za několik dní? Zdáli ho netěšilo pak, že užíval léku odporného? — Povězte mi ještě jednou, co učinil Karel dříve, než odošel se sánkami k ostatním chlapečům? A co na jeho prosbu otec odpověděl? Kollka jen slovy zakázal otec Karlovi, ož ho Karel žádal? A co učinil Karel? Učinil tedy na slovo, učinil *hned*, co otec chtěl. — Jaký byl lék, jehož měl užívati? A co učinila matka, když viděla, že se Karel zdráhá píti? Kolik slov zase matka jen pronesla? A co Karel přec učinil? My jsme ale také pravili, že sám každou hodinu přišel a prosil o užívání. Jak mu již nepřicházel lék, poněvadž o něj sám prosil? — Karel *rád* činil, co matka chtěla. Karel *hned* a *rád* činil, co rodiče chtěli, *poslouchal* rodičů, byl jich *poslušen*. (Tukto nabudou dítky pojmu *poslušnosti*. K upevnění toho pojmu musí učitel ještě jinými příklady ukázati, kterak se poslušnost k rodičům, k učitelům a představeným jiným zjevuje, k čemuž užiti může i biblických příběhů. Z těchto pěkně vyložití lze poslušnost k Bohu na př. příběhem o Abrahamovi a Isákově. I *opak* poslušnosti může ukázán býti příkladem. Končněť at *děti oznamují, kterak se poslušné dítě v určitých případech chovati má.*)

Líbí-li se vám Karel? Proč? Jať i vy chcete býti, abyste se jiným lidem líbili? Poslušné dítě líbí se nejen lidem, alebrž i Bohu.

Pravili jsme, že Karel byl *poslušný*; čemu jste se tedy z Karla v té povídce naučili? — Poslušnost je cnost. Čti, F., ten krátký řádek na konci povídky! Jakou cností nazvána je poslušnost v té průpovídce? Pamatujte si: Poslušnost jest Bohu i všem lidem přemilá. (Potom čte učitel sám a dá žákům opětně celý článek čísti, při čemž buď na pořádné čtení hleděno, a potom učitel vybiďne žáky, aby sami vypravovali, co byli v čtance četli.)

Buď upřímný!

(Čt. I. 8d. čl. 28. — I. 8d. čl. 36.)¹⁾.

1. Věcná příprava.

Pan M. má zahradu a pan L. také. Zahrada pana M. ohrazena je plotem (tesaným, tyčkovým, drátěným), zahrada pana L. jest ohrazena zdí.

Kudy se vchází do zahrady? — V zahradě smíme choditi jen po cestičkách. Cestičky jsou mezi záhony. Na záhonech je půda zryta. Na některých záhonech je zelenina: salát, okurky, celer, petržel, brukev, mrkev. Na některých záhonech jsou květiny: tulipán, růže, karafiát, sedmikráska a mnohé jiné. Kolem záhonů bývají keře: angreštový, rybízový, bez, líska. Také jsou v zahradě stromy: jablono, hruše, sliva, třešň.

2. Čtení.

3. Rozbor a mravoučné připomenutí.

Kde seděla matka Martínkova? — S kým seděla ve světnici? — Odkud přišel právě otec? — Co tam spatřil v zahradě? *Že květiny na jednom záhoně byly pošlapány.*

Ty květiny ho těšily, mívá z nich radost. Kdo květiny pošlapal, ten mu radost pokazil. Bylo-li to tedy otci milé nebo nemilé, že byly květiny pošlapány? — Co se ptal, když vstoupil do světnice? — Jakým hlasem se to ptal?

Zda-li matka se z toho radovala, když viděla, že jest otec zarmoucen? — Jaká byla též? — A jak bylo Martínkovi, když uslyšel přisný hlas otce? *Ulekl se.* — Jindy běhal k otci, jakmile ho jen spatřil; zdali teď k němu běžel? Jindy díval se na otce veselo; kam se díval nyní?

Nemohl se na otce podívat. V jeho srdci ozýval se hlas, který pravil: Ty sám pokazil jsi otci radost. Ty jsi zarmoutil otce i matku.

¹⁾ Ukázka ze Sokolova „Průvodce četby mravoučné“, I. str. 110–113.

Co jsi to učinil! A protože se ten hlas v chlapečkově srdci ozýval, chlapeček neopovážil se oči svých k otci ani pozdvihnouti.

Otec zpozoroval, že synek je zardělý a má oči sklopeny; co se otázel? — Co tu pravil Martínek? — Kterak to pravil? — Jak se stalo, že pošlapal záhonky? — Martínek nechtěl pošlapati ani záhonův ani květin. — On chtěl se jen honiti; ale nebyl při tom opatrný, aby neučinil škody.

Martínek se otci vyznal, že neopatrností způsobil mu škodu. Přiznal se ku své chybě. Za chyby nebýváme chváleni. Martínek věděl, že za chybu svou nebude pochválen. Spíše se bál, že bude za ni potrestán. A přece se k ní přiznal.

Kdo se k chybě přizná, i když ví, že bude za ni pohaněn anebo potrestán, jest *upřímný*.

Děti mají být upřímné.

Martínek nebyl potrestán. Otec mu odpustil. Proč mu otec odpustil?

Mezi chlapeci, s nimiž se Martínek po záhonech honil, byl také Michálek, syn kupce, který nedaleko odtud bydlil a kávu, cukr, popř, mýdlo a mnoho jiných věcí prodával.

Michálek hrál si také jednou s jinými dětmi na široké, kde mnoho lidí nechodilo. Martínek tenkrát mezi hochy nebyl. Hoši házeli po sobě vespolek mčei, a jedou udeřil míčem Michálka. Michálek ho chtěl též udeřiti; ale protože neměl právě svůj míč při sobě, zapomněl se, sebral se země kámen, mrštil jím po svém druhu, ale místo do něho udeřil do sousedova okna — a břík! rozbil je. Jak se okno rozbilo, hoši se rozutíkali. A dříve než stará paní, která v tom domě bydlila, vyšla, chlapeci již byli ti tam. Ta stará paní si myslila: Kdo by to jiný udělal, než rozpustil hoši? Vedle u pana souseda kupce mají také takový kvíteček, který často zadovádí.

I dojde stará paní k sousedu kupci a ptá se v krámě: Nemáte-li Michálka doma?

Michálka? odpověděl kupec; ten asi není daleko. Ihned ho zavolám. A volal: Michálku, kde jsi? Pojď sem honom!

Michálek příběhl, ale když spatřil paní sousedku, zarazil se a sklopil oči.

Michálku, povídá stará paní, novíš-li, kdo mi rozbil okno?

Nevim, odpověděl chlapec. — A Michálek přece věděl, že on to učinil sám; ale také věděl, že to byla velká chyba, že to byl skutek zlý. Nechtěl se k tomu přiznati. Jaký tedy nebyl?

V tom vstoupil do krámu soused krejčí, jenž u okna při práci seděl a právě oknem ven vyhlédl, když hoši nejvíce dováděli.

Krejčí pravil: Ale, Michálku, není dobře, že se k chybě nepřiznáváš. Vždyt jsem tě viděl, když jsi se země kámen zdvihl a jím po jednom chlapeci mrštil. Mohl jsi ho zle poraniti, a to by bylo ještě větší neštěstí nežli rozbité okno.

Co bylo Michálkovi platno, že se k chybě nepřiznal? Vyzradila se přece.

Avšak otec potrestal ho tím přísněji, protože se Michálek dopustil dvojnásobné chyby. Hodil kamenem a chtěl to zapřítí.

Upřímným dětem spíše trest se odpustí než těm, které chybu zapírají.

Ptáček v zimě¹⁾.

(Čít. I. 841ná článok 60.)

U Konřů mají před okny strom. V létě na něm ptáčkové celý den zpívají. Teď je strom bez listů, a větvičky jsou plny sněhu.

Není dávno tomu, co Václav seděl s rodiči u stolu. Byli po snídani. Václav podíval se oknem a pravil: „He, tatínku, jak mnoho sněhu padá!“ Tatínok odpověděl: „Ba, padá sněhu husto. Napadne ho vysoko.“ Václav zase: „Podívej se, v poli nikdo nejde!“ — „Kdož by také šel! Na polích nic neroste; co by tam kdo dělal? Celou zimu bude v poli všechno pusto.“

A když tak mluvili, někdo zaklepal na okno. „Kdo to klepá venku?“ tázal se Václav. I přistoupil k oknu a zvolal: „Hleďte, modrý ptáček! Sedí na našem okénku!“ Vskutku, ptáček sedl si tam, kde víděl, že okénko se otvírá. Když uviděl Václava, uletěl a sedl na omrzlou větevku. Sklopil hlavičku a byl smuten. „Ubohý ptáček — ubožáček!“ zvolali rodiče Václavovi. „Nám je dobře ve světnici, je zde teplo, a máme jísti; ale ptáček mrzne na větvici!“

Václav nemožkal, vzal něco drobtů se stolu, nasypal je na okno a otevřel okénko. „Pojď sem, ptáčku!“ volal; „pojď, zpěváčku. Drobtů dosti máme, těch my tobě dáme.“ Ptáček se dlouho pobízeti nedal; sedl na okénko, potom seskočil do světnice a již zobal drobtů. — Když se nazobal, bál se Václava a všech, a klepal na okénko, že by rád ven. I ptal se hošík: „Tatínku, mohu-li si toho ptáčka ponechat?“ Otec mu odpověděl: „No. Vidíš, jak je mu smutno, že je zavřen. Na jaře ho pustíme.“

Václav srozuměl, že ptáček nemá býti zavřen a proto mu sliboval: „Milé, ptáčku; na první jarní den pustíme tě zase ven!“

Kterak ptal se Václav, když slyšel klepati? (*Kdo to klepá venku?*) Kterak zvolal, když modrého ptáčka uviděl? (*Hleďte, modrý ptáček!*) Kde seděl ptáček? Jak bylo v poli? (*V poli bylo pusto.*) Jak padal sněh? (*Sněhu padalo husto.*) Kterak zval Václav ptáčka do světnice? (*Pojď sem, ptáčku; pojď, zpěváčku!*) Co mu dal? Co mu sliboval? (*Na první jarní den pustíme tě zase ven.*)

Buďte všickni jako Václav! Schránějte drobtů a zrníčka, a házejte

¹⁾ Viz „Různé listy“ jakožto druhá část „výkladu čítanky“ od Karla Steinicha str. 7. (Urbánkovy Bibliotéky pedagogické sv. 70.)

je ptáčkům! Budou vás mti rádi a na jaře i v létě budou vám líbezně zpívatí.

Čtení a rozbor básničky „Píseň jarní“¹⁾.

Učitel dá básně nejprve čísti od žáků; žáci čtou, každý jak nejlépe umí; učitel upozorňuje pouze na chyby do čtení mechanického. Každý žák čte nejprve pouze jeden řádek, žáci čtouce střídají se pořádkem nepředvídaným; po druhé a po třetí čte jednotlivý žák více (po dvou verších). Uměje básničky z paměti, učitel nedívá se do své knížky, nýbrž na žáky, zdali každý čte, kde má čísti. Potom přikročí se ku čtení pěknému. Učitel řekne: „Co jste četli vy, předčtu já teď vám.“ Potom přečte částku, na př. první dva verše, a tu částku dává žákům napodobovati. Naposled někteří žáci přečtou celý článeček každý sám.

Potom přistoupí se k rozboru básně, aby žáci vnikli více do jejího obsahu. Učitel: To, co jsme četli, je básnička. A která má jméno ta básnička? Proč se jí asi říká píseň? A proč se jí říká jarní píseň? (Protože se právě pro jaro nejlépe hodí.) Potom učitel dává dětem snadné otázky z obsahu.

Četli jsme, že něco letí. Co letí? Kolik jich letí? (Žák řekl „mnoho“). Jak je to pověděno v knize? Kolik je to, hejno? (Žáci jmenují rozličná čísla: 6, 10, 20...) Není to počet určitý. Někdo ty čápy vidí; kdo je vidí? Mají-li děti z toho žalost nebo radost? A kterak jsme to řekli? A nějak dávají tu radost na jevo. Ve slově „hejsa“ je znáti jejich radost. Četli jsme v knize dále, že se něco zelená. A co se ještě zelená? Proč se zelená louka? (Roste na ní tráva.) Proč se zelená les? Co je les? Co je boz? ²⁾ To jest mi divno, kterak se může buditi dub. Buditi se může ten, kdo spí. (Děti jmenují osoby, kočičku, psa, kanárka.) Jak lidé nebo zvířata spí? (Mají oči zamhouřeny a loží.) Stromy neleží, koře také neleží. Člověk nebo zvíře, když se probudí, otvírá oči; dítě, když vstane, odívá se. U stromův a kořů bývá něco podobného. Mívají pupeny a poupata a odřívají se šatem, totiž listím. Když se děti probouzejí, říkáme, že jest ráno. A kterak říkáme době, kdy se probouzejí stromy a koře? A co nastává po jaře? Když je jaro, co se tedy může předpověděti? Konečně čteme: celý háj tu píseň hude. Když někdo nějakou píseň hraje, na př. na housle, říkáme o něm, že jí hude. Člověk může dělati hudbu, on může housti. Ale kterak by háj mohl housti? Co je v háji? (Stromy, koře.) Co je v háji ještě? (Ptáci, broučkové.) Slyšíme-li někdy stromy v háji? Stromy šumí, vydávají zvuky listím. A broučkové? (Bzučí.) A ptáci? (Zpívají.) Celý háj provozuje hudbu, on hude.

¹⁾ Z nového dílu II. knihoskladní Čítanky pro školy obecné, vyd. r. 1888. — Čtení a rozbor její vykonány panem Jos. Sokolem v II. třídě cvičné školy Pražského c. kr. ústavu učitelů 2. dne měs. října r. 1888.

²⁾ O tom se asi již v 1. roce školním mluvilo.

Když článek takto probrán, učitel se otáže, kolik má ta básnička řádků. Konečně někteří bystřejší žáci říkají ji z paměti.

Příprava na čtení článku „S Pánem Bohem“.

(Čítanka II. článek 1.)

Básničku tu z důvodů zřejmých, z obsahu i ze samého nadpisu čísti sluší na samém počátku 2. roku školního.

Příprava na čtení vykonaj se v některý z prvních dní školního roku ráno hned po modlitbě. Mohla by zníti asi takto:

Kdo jste nyní? Proč chodíte do školy? Kdo se učí, má pozor, on se namáhá, on *pracuje*. Co děláte, když se učíte? Kdo vás učí? Učitel ve škole také *pracuje*. Kdo ve škole pracuje? Kdo ještě? Učení je *práce*. Co jest učení? Kdo se učí, koná *práci*. Nyní se učíme; co nyní konáme? Práci říkáme také *dílo*. Co je tedy učení? Čemu se učíte? Čemu ještě? Kdo umí čísti, psáti, počítati, má z toho užitek. Kdo umí čísti, může také jiným udělati něco *dobrého*. Kdo umí čísti, může nemocné mamince nebo tatínkovi (bratříčkovi, sestřičce) něco předčísti. Kdo se učí, koná *dílo dobré*. Jaké dílo nyní konáme? Co děláváme, když nemůžeme něco konati sami? Kdo *pomáhá* dítěti, když se samo nemůže obléci? Ale co dělává hodné dítě, aby mu matka pomohla? Co jsme dělali dnes dříve, nežli jsme se počali učit? Koho jsme prosili? Oč jsme prosili Pána Boha? S kým jsme tedy počali práci? *S kým konáme práce svoje* ve škole? Když jsme se modlili, řekli jsme „Otče náš!“ *Ke komu jsme tak volali?* Na koho jsme mysli? Když se modlíme, na koho máme mysleti? Kdo při modlitbě myslí na Pána Boha, ten se modlí *nábožně*. Jinak také říkáme, že se modlí *vroucně*. Jak se máme modlíti?

Loni již četli jsme o *milém Pánu Bohu*: „Od milého Pána Boha...“. Kdo si to pamatoval dále? — Kdo to umí ještě dále? („Pomoz nám, ó Bože milý“ atd.) Tuto modlitbičku bude někdo říkati ještě jednou! A do třetice!

Pozor! Jistá matka měla dvě dívky, Václava a Lidušku, a ty modlily se ráno, hned když vstaly; neboť matka jim říkávala: (Učitel nyní z *paměti* přednese první šestiverší článku „S Pánem Bohem!“) A maminka je naučila pěknou modlitbu; povím vám ji. Václav a Liduška se modlivali: (Učitel přednese druhé šestiverší téže básně).

Buď útrpný!).

(Čít. II. 8dlná čl. 53.)

Budeme čísti pěknou básničku o hodném chlapci, který zavedl slepou stařenku z kostela domů, aby neupadla. (Co budeme čísti? O kom je ta básnička?)

) Dobrý příklad staratického výkladu dle zásad Herbartových a Zille-

I. Učili jste se již dřív o hodných dětech; které jiným lidem, svým bližním, rádi pomáhali. O kterých jste se učili? — (Děti vyprávějí dle toho, co posud v té příčině ve škole slyšeli nebo četli, po případě je na to učitel připamatuje, jakož: o děvčátku, jež dalo stařečkovi poslední kousek chleba a babičce zástěrku ¹⁾, o Vojtěchu, jenž dal chudobnému chlapci svou svačinu, aby jí dal nemocné sestře ²⁾, o dětech, které chodily přes pole do školy a pomáhali cestou malému Antonínu ³⁾ a pod.)

II. Poslyšte nyní o hodném chlapci, který zavedl slepou stařenku z kostela domů, aby nepadla. — Daleko od nás jest město velmi veliké a krásné; jmenuje se Praha. Zda slyšeli jste již o tom městě? Byl-li z vás již kdo v Praze? Až dorostete, mnohý z vás tam se dostane. Nebude moci ani dosti se nadiviti, jak krásná je Praha. Byl-li už v Praze kdo z vašich domácích? Tedy v krásném tom městě, v Praze, býval volebný pán, kněz, o němž často ještě budete slyšeti. Volebný pán ten už umřel. Avšak ač jest už mrtev, hodné dívky, které již o něm slyšely, často na něj vzpomínají tak, jako sirotkové vzpomínají na zemřelého otce. Jak otec dítky, tak i volebný pán ten miloval všechny hodné dívky. Tázával se po nich, jak se učí ve škole a jak se doma chovají; na ulici mýval na děti pozor a pamatoval si, které dítě se chovalo slušně a které neslušně. Když viděl dítko, které se chovalo zvláště pěkně, zptal se po něm lidí, kteří je znali, jak se jmenuje. Potom napsal o takovém hodném dítku básničku, v níž vypravoval, co učinilo dobrého. Básničku tu pak tiskli do čítanek a do jiných knih, ve kterých dívky čtou, aby si ji mohly přečísti. Hodné děti také rády takové básničky čtou, líbí se jim; a když je přečtou, říkají si: *Já také chci být tak hodný, jako bylo dítě, o němž ta básnička vypravuje.*

Poslyšte tedy, co v Praze volebný pán ten pozoroval. Jednou dopoledne stál na ulici, když lidé šli právě z kostela. V Praze je mnoho kostelův, a jsou tam kostely velmi krásné. Bylo již po hodině desáté, když vy chodíváte již ze školy. Poslední z kostela vyšla stará žena, stařona, stařenka. Kterak se říká stařonce ještě jinak? (Babička.) Když stařenka šla ze dveří kostelních, volebný pán hned viděl, že stařenka nevidí, že je slepá; hmatala takto (ukáže se) po dveřích a potom kousek ode dveří po zdi, až se dostala na cestu. Po cestě šla velmi pomalu, krok za krokem tak, že její kroky mohl dobře počítati: jeden krok, dva kroky, tři kroky atd. Stařona z kostela *kráčela*. V pravé ruce měla hůl, kterou se podpírala. Holi jinak se říká *berlu*, jest-li jon malá, *berlička*. Stařenka měla malou berlu. Kterak to řekneme jinak? Ale nepodpírala se berličkou tak, jako činívají lidé, kteříž vidí. Stavěla ji před sebe takto (ukaz' tyčí) a hmatala jí po zemi, není-li před ní důlek

rových (o pěti stupních formálních) od *Frant. Krůka*, vyňatý z Učitelských h listů, r. 1886., č. 7.—9.

¹⁾ Viz „Názorné vyučování“ od *Frant. Krůka*, str. 308.

²⁾ Čl. *Čiň dobře bližnímu* v Čit. I. 25. čtení vzděl.

³⁾ *Cesta do školy* v Čit. II. 55.

nebo neležt-li jí v cestě kámen. Kde uhodila berličkou na kámen, tam nekročila; bála se, že by klopýtla; tam pro ni dobrá cesta nebyla. Hledala si tedy berličkou cestu na jiné straně, v pravo nebo v levo. Kde nenahmatala v cestě ani kamene, ani dílku, ani co jiného, co by jí v chůzi bylo překáželo, tam držela berličku takto a kročila na místo, které si naznačila berličkou. *Stařenka berličkou cestu si hledala a značila.* Co činila babička berličkou? Kdo je slepý a sám musí si berličkou hledati a značiti cestu, tomu se nechodí tak snadno jako nám; musí jíti velmi pomalu, bývá mu až úzko; bojí se, aby nepadl. A velmi snadno může upadnouti. Přes co asi? I velebnému pánu bylo stařenky líto; bylo mu též úzko, trpěl úzkost se stařenkou; již chtěl jíti k ní a zavésti ji domů. Ale kdosi ho předběhl.

Právě šel ze školy hošík; nebyl nic starší nežli vy. Šel po ulici velmi slušně. Jakmile stařenku uviděl, jakmile ji *zhlídnul*, hned věděl, že je slepá, hned si pomyslí, co by se jí mohlo na cestě státi. Také mu jí bylo líto jako velebnému pánu; cítil její úzkost, trpěl její úzkost s ní. A co hned učinil? Sotva že ji zhlídnul, již k ní běží a jí praví, chce li, že jí povede domů, aby mohla jíti rychleji a by se jí na cestě nic nestalo. On se jí *nabídnul*, že jí povede domů; nabídnul se jí slovy těmito: „Dejte sem ruku, babičko milá, byste se o kámen neuhodila!“ Slepá stařenka byla tomu ráda, že se jí hošík nabídnul. Myslíla si: Dnes tedy nemusím se báti, že upadnu, že se svalím, že do mne někdo strčí, nebo že mě pes převalí, nebo že by mne mohli přejeti. Dnes nemusím se starati, nemusím pečovati, jak se dostanu domů; dnes dostanu se domů bez starosti, *bez péče* — dnes dostanu se domů *bezpečně*. Jak si stařenka myslila, že se dostane domů? A tak se stalo. Hošík jí zavedl až domů, kde bydlila; nic se jí zlého nestalo. Povídala si po tichu: Kdybych tak den co den mohla s někým jíti do kostela a z kostela domů. A kterak asi hošík věděl, kdo stařenka byla? (Zeptal se jí. Vidal ji tam choditi a pod.) Když došli domů, hošík stařence pěkně se poručil. Stařenka poznamenala ho znamením sv. kříže a prosila Pána Boha, aby ho za to odměnil. Stařenka mu žehnala. Potom mu ještě předpovídala, že mu Pán Bůh dá, aby se mu vedlo na světě vždycky, *stále dobře*, aby měl *stále štěstí*. Babička mu štěstí *věštila*. Věštila mu takto: „*Pán Bůh ti, chlupečku, dej stále štěstí!*“ Aj, jak tu bylo hošíkovi dobře, bylo mu tak veselo, byl s sebou spokojen; ani kdyby byl dostal Bůh ví jaký dar od někoho, nebyl by tak vesel býval. Tou veselostí a spokojeností ho kdosi *hned* odměnil. Kdo? Pán Bůh viděl, co hošík stařeně učinil dobrého. A také mu potom popřál stálého štěstí, jak mu slepá stařenka byla věštila.

Kdo asi z lidí na ulici hošíka pozoroval? (Velebný pán.) Tomu také hodný hošík se líbil. Ptal se lidí, znají-li ho a kterak se jmenuje. Lidé mu pravili, že chodí do školy a že se jmenuje Stanislav. Velebný pán pravil u sebe: Ten Stanislávek jistě ve škole jest také hodný, a co slyší ve škole, dobře si pamatuje. Jistě že již ve škole slyšel, že máme slepým pomáhati. A dále pravil: Kež jen všechny děti jsou takové, jako je tento Stanislav! Aby se toho dověděli, napíši pro ně

o hodném Stanislavu básničku, aby dělali také tak, jak on. A velobný pán napsal o hodném Stanislavu básničku. Také ji máme v čítance. — Přečteme ji. — Nejprve ji najdete v zadu v čítance v *obsahu*. Najděte tam čtení 53. To jest ta básnička. Přečtete, který má nápis! Čtete jej ještě jednou všichni! V pravo je vytištěno jméno onoho velobného pána, který Stanislava pozoroval a potom o něm básničku napsal. Přečtete si je potichu! Kdo je přečte nahlas? Místo „Frant.“ čtete celé jméno „František“. Kterak se jmenoval tody onen kněz, jonž žil v Praze a tam pozoroval Stanislava? Ještě dále v pravo jest udána stránka, na níž básnička v čítance je tisknuta. Kolikátá je to strana? Najděte si potichu na ní básničku o hodném Stanislavu!

Nyní vám tu básničku předčtu celou. (Učitel čto zvolna s náležitým přízvukem.) Nyní vy ji budete čísti. Čti nápis! Čti první dva řádky! Ještě ty! ty! Čti nyní jon řádek první! Kdo kručí z kostela? Řekni, jak je to pověděno v čítance! Kterak bys mohl říci jinak *kráčl*? Jde-li snad rychle, běží-li? Čti řádek druhý! Co si čini berličkou? Čím my hledáme cestu, kteří dobře vidíme? Ale když jdeme za tmy po schodech, čím hledáme si cestu, čím si pomáháme, abychom neupadli? — Nyní přečtete dva řádky následující. Čti, K.! Ještě jednou, N.! Čti jon jeden řádek, P.! Co není tak snadné? Kterak se říkává místo *snadné*? Čím je *snadněji* hledati si cestu: očima či berličkou? Co vidíme očima na cestě hned? Co musí slepý berličkou dělati, aby zvěděl, že jest na cestě kámen anebo jamka? Zдали berličkou ohmatá každý kámen? Přečti řádek druhý, abys se dočetl, co se může státi slepé stařence, neohmatá-li některého kameno na cestě. Přečti řádek ten ještě jedenkrát, V.! Juká že stařena někdo upadne? (Ubohá.) Proč ji velobný pán v básničce jmenuje takto? Koho jest nám líto, koho litujeme, o tom říkámo, že jest *ubohý*, že jest *ubožák*. Proč je slepý člověk ubohý? Proč ho litujeme? Vidí-li všo to, co my vidíme na nebi a na zemi? Kterak se končí básnička „Oči moje“, kterou jsme loni četli? „Milý Bůh dal potřebný mi zrak; slepým, ach, je všecko temný mrak!“ Opakuj to, ty, ty! Tedy proč je slepý ubohý?

Přečtete dále dva řádky! Jak se jmenoval chlapec, který stařenku zhlídnul? Kterak můžeme říci jinak místo „zhlídnul“? Co učinil Stanislav? Kterak to činil, když se jí nabízel? Snad-li se Stanislav dlouho na stařenku díval, nož se jí nabídnul? Ovšem že no; hned, jakmile ji spatřil, již k ní běžel a pravil jí, že ji povede. Proto velebný pán napsal v básničce: „Stanislav *solva* stařenku zhlídnul“ atd., které slovo nám praví, že se Stanislav dlouho na stařenku nedíval, že se jí nabídnul hned. — Následující dva řádky obsahují slova, kterými se Stanislav bářece nabídnul. Čtete je, P.! S.! Čtete je takto: (učitel přečte je opětně za vzor, aby žáci nabídku pronášeli s náležitým přízvukem). Dále přečteme, jak stařenka nabídku Stanislavovou přijala. Čtete dál opět dva řádky, S.! V.! Co se praví o slepé stařeně? Kterak můžeme jinak říci místo: *ráda je tomu*? (Je jí to milo, těší jí to, má z toho radost a pod.) Čemu jest ráda? Jak že se dostane domů? Čeho se stařenka bávala, když šla domů sama? Musila-li se též o to starati,

musila-li též o to pečovati, když ji Stanislav domů vedl? Šla tedy bez starosti, *bez péče*, šla *bezpečně*. A jak se dostala také domů? Nyní jdou spolu se Stanislavem; Stanislav babičku vede bezpečně až domů. A co se stalo až v domě, kde bydlila stařenka, velebný pán zase do básničky napsal. Přečtete dva řádky poslední! B. ! K. ! Co činí slepá? Kdo si pamatoval, co činila, když Stanislavu žehnala? Co mu ještě činí? Kterak můžeme říci místo *věští* jinak? Kterými slovy mu věstila? Čti je s posledního řádku básničky! Čtete je takto!

Nyní přečtete celou básničku. Přečtu vám ji sám ještě jedenkrát; ale nyní dívejte se do čítanek a ukazujte na slova, která čtu. (Učitel přečtečtá zase zvolna — asi tak, jak lepší čtenáři mezi žáky mohou čísti — a s přízvukem. Zvláště přímá řec Stanislavova a stařenčina ať vynikne přízvukem. — Potom čtou po částech žáci, nejdříve čtenáři lepší, potom slabší. Kde kdo čte příliš jednotvárně, opětně se předčtá učitelem nebo lepším čtenářem, aby po příkladě jejich mohlo býti napodobováno. Příliš často se nečte, ježto čtivo to většinou svou by uvázlo v paměti, a žáci by místo opravdového čtení odříkávali z paměti.)

* * *

Jmenovali jste dříve jiné děti, které jiným lidem, svým bližním pomáhaly. Jmenujte je ještě jedenkrát! Čím pomohlo chudobné děvčátko stařečkovi? Čím pomohlo stařence? Kterak pomohl Vojtěch sestře chudobného chlapce? Kterak pomáhala desetiletá Marie šestiletému Antonínu? Kterak mu pomáhali silnější chlapei? ¹⁾ — Když stařeček chudobného děvčete prosil, aby mu dala kousek chleba, děvčátko hned cítilo, jak je zle mítí hlad. Bylo mu hladového stařečka líto; trpělo s ním — bylo k hladovému stařečku *útrpné*. Jaké bylo děvčátko k hladovému stařečku? Řekněte tak všichni!

Když chudobná dívka viděla stařenku, jak se zimou třásla, bylo jí stařenky také líto; také jí bylo, jako by cítila, jak je zle, trpěti zimu; trpěla zimu se stařenkou, byla k ní *útrpná*. Jaká k ní byla? Proč jí bylo líto stařečka? Co s ním jako by sama cítila, trpěla? Když Vojtěšek od chudobného chlapce slyšel, že sestra jeho je po nemoci, že by jí chutnal bílý chlebiček, ale že si ho koupiti nemohou: Vojtěškovi bylo toho chudobného chlapce i jeho sestry líto; myslil si, jak je zle, býti teprve po nemoci a nemít ani kouska dobrého chleba. Cítil s nimi bolest, trpěl jí s nimi, měl s nimi *útrpnost*; byl též *útrpný*. Jaký byl též Vojtěšek? Jaká byla také desetiletá Marie, když viděla a slyšela, že se šestiletý Antonín bojí a naříká, jak se za nepohody dostane domů? Jacti byli také silnější chlapei, když viděli Antonína, že jim nemohl stačiti, a slyšeli ho naříkati? — Co učinilo útrpné děvčátko hladovému stařečkovi? (Dalo mu svůj chléb.) Co učinilo útrpné děvčátko stařence,

¹⁾ Čít. II. 92. *Cesta do školy*.

ježto se zimou třásla? (Dalo jí svou zástěrku, aby si do ní zavinula nohy.) Co učinil útrpný Vojtěch chudobnému chlapeci a jeho sestře, jež byla po nemoci? Co činila útrpná Marie slabému Antonínu? Co mu činili dobrého útrpní chlapeci? Hodné děti mají k jiným lidem útrpnost, jsou k jiným útrpné a pomáhají jim, jak mohou. Tak činil i hodný Stanislav, ježž voblný pán František Doucha pozoroval a o němž napsal básničku. Když Stanislav uviděl slepou stařenku, hned si pomyslnil, jak je zle, býti slepým, nic neviděti a musít jítí sám po ulici nerovnou cestou; bylo mu hned stařenky líto, bylo mu úzko, bál se, aby stařenka noupadla; ctil se stařenkou úzkost, trpěl s ní, byl k ní *útrpný*, měl k ní *útrpnost*. Jaký byl Stanislav? Řekněte to všichni! A co učinil útrpný Stanislav stařence dobrého? Které útrpné děti jste tedy již poznali? Čím které ukázalo útrpnost k hladovým? Čím ukázaly útrpnost k lidem slepým? A tak, jak byly tyto děti *útrpné*, můžete a máte i vy býti *útrpní*. Když vás požádá hladový o kousek chleba, když právě jste chleba dostali, co máte učiniti? Co máte učiniti, když potkáte slepého člověka, který právě chce jítí přes cestu, kudy se jezdí? Právě proto, abyste věděli, kterak se máte k slepým zachovati, voblný pán Frant. Doucha napsal básničku o útrpném Stanislavovi a napsal nad ní nápis: „*Bud' útrpný!*“ Jako kdo máš býti útrpný? A jako kdo ty? Řekněte, jací máte býti! Řekněte to všichni! Řekni to sám o sobě, ty, ty! Řekněte: Chceme býti útrpní. Řekni to sám o sobě! Ke komu můžeš býti útrpný? Kterak mu můžeš ukázati, že jsi k němu útrpný?

Nyní budete čísti ještě básničku o útrpném Stanislavovi, ale přidáte k nápisu jméno voblného pána, ježž jí napsal. Budete čísti: *Bud' útrpný! Báseň od Františka Douchy*: Stařena slepá z kostela kráčí atd. (Báseň čte se způsobem tím několikrát, aby se s ní sdružilo jméno spisovatelovo.)

III. Dnes se naučíme, jak jest báseň „*Bud' útrpný!*“ psána a tisknuta. Přečtemo jí jedenkrát tak, jak jste jí naposled četli.

Co jsou slova „*Bud' útrpný!*“, poněvadž jest jimi básně nade-psána? (Nápis.) Spočítáme, kolik jest pod nápisem řádkův. (Čítej nahlas, P.) Ostatní na řádky, jak bude čítati, ukazujte! Kolik jste napočítali řádků? (Dvanáct.) Řekněte tedy: Báseň „*Bud' útrpný!*“ má dvanáct řádků. (Opakuje se jednotlivě a ve sboru.) Ůti první! třetí! pátý! sedmý! devátý! jedenáctý! — Nyní čti druhý! čtvrtý! šestý! osmý! desátý! dvanáctý! Jsou-li pak řádky ty tak dlouhé jako v jiných člán-cích, jako na př. v článku „*Cesta do školy?*“ (Jsou kratší.) Podívejte se na poslední řádek článku „*Cesta do školy?*“ (obratte dva listy zpět!) Jest poslední řádek článku toho také tak dlouhý jako předcházející? (Jest kratší.) Zdali jest také poslední řádek básně „*Bud' útrpný!*“ kratší nežli předcházející? Co můžete říci o délce všech řádků básně té, změříte-li je pouze okem? (Jsou stejně dlouhé.) Ale některý přece se zdá býti delší, některý zase kratší. Nebudeme jich měřiti pouze okem, ale měrou. Čím pak měříme délku světnice? domu? atd. (Metrem.) Řádků v básni nemůžeme měřiti metrem; budeme je měřiti slabikou.

Čím budeme měřiti řádky v básni? Učiníme to takto: Budeme od každého řádku ubírat po slabice a čítati, kolik jsme slabik vzali. Nejdříve vám ukáží, jak se řádky slabikou měří. Sta- (jest jedna slabika) ře- (jsou dvě slabiky) na (jsou tři slabiky) sle- (jsou čtyři slabiky) pá (jest pět slabik) z ko- (jest šest slabik) ste- (jest sedm slabik) la (jest osm slabik) krá- (jest devět slabik) či (jest deset slabik). Kolik slabik jsem naměřil v tom řádku? (Deset.) Kdo z vás dovedl by tak měřiti? Budete měřiti vždy dva. Jedon bude po slabice odebírat, druhý čítati, kolik jest už slabik odebráno. Odebírej, S., čítej, K.! (S. Sta- K. jedna slabika, S. ře- K. dvě slabiky, S. na K. tři slabiky atd.) Kolik jste naměřili slabik? Řekněte: První řádek „Bud' útrpný!“ má deset slabik. Nyní změříme slabikou druhý řádek. Odebírej po slabice, A., čítej slabiky, B.! Kolik jste naměřili slabik? Kolik slabik má také druhý řádek básně „Bud' útrpný!“? Nyní tak změříme třetí řádek (atd. — až jsou všechny řádky tak změřeny, čímž žáci zvědí, že každý řádek má deset slabik). Dříve jsme pravili, že básně „Bud' útrpný!“ má dvanáct řádků. Nyní řekněte, kolik slabik má každý řádek? (Každý řádek má deset slabik.) Řekněte nyní oboje dohromady takto: Básně „Bud' útrpný!“ má dvanáct řádků, každý řádek má deset slabik. (Opakuje se několikrát.) První řádek napíše na tabuli čárkami. Každá čárka znamoná slabiku:

Povídej tak první řádek a při každé slabice ukaž na čárku, jako já nyní — R.! Čti tak druhý řádek a ukazuj na čárky, V.! Třetí řádek! čtvrtý! atd. Kolikaslabičné řádky jsou to tody?

Nyní vyslovím slova na konci řádku prvního a posledního: kráčí — značí. Vyslovte je tak všichni! Slova ta na konci stejně znějí. Slovo „kráčí“ má na konci „-áčí“, slovo „značí“ také tak „-áčí“. Jak znějí slova ta? Co má první na konci stejného se druhým? Nyní přečtu slova na konci řádku třetího a čtvrtého: snadné — upadne. Slova ta také na konci stejně znějí; „snadné“ má na konci „-adné“ jako slovo upadne. Která slova jsme již našli, jež stejně na konci znějí? S kterým zní kráčí stejně „kráčí“? S kterým „snadné“? Hleďte ještě v ostatních řádcích slova, která na konci stejně znějí? Které zní snadné jako „zhlídnul“? — jako „milá“? — jako „tomu“? upadne — jako „věští“? Nyní je napíše na tabuli vždy ta k sobě, zhlídnul která na konci stejně znějí. Které napsati ku „kráčí“? nabídnul (Značí.) Co mají na konci stejného? To poděrtnu. Nyní milá napíše „snadné“. Co k tomu? Co stejného v nich poděrtnouti? Co napsati k slovu „zhlídnul“? Co v obou poděrtnouti? atd. Čti nyní první dvě slova, která na konci stejné znějí! Druhá dvě slova — třetí pár slov! — čtvrtý! věští — pátý! — šestý! Které řádky mají stejně znějící slova? štěstí (První a druhý — třetí a čtvrtý — pátý a šestý atd.) — O slovech, které na koncích stejně znějí, říkáme, že se rymují. Slova „kráčí — značí“ se rymují; slova „snadné — upadne“ se také rymují, slova „zhlídnul — nabídnul“ se také rymují. Která slova se ještě ry-

muji? Čtete nyní shora dolů všechna slova, která se rymují! Nyní čtete zdola nahoru slova, která se rymují! Které slovo rymuje se se značí? Které se slovem upadne? Které se slovem domů? atd. atd. Pozorovali jsme nyní, že se řádky v básni „Bud' útrpný!“ na konci rymují. Řekněte, který řádek se s kterým rymuje? Kolik řádků jest v celé básni? Kolik pár řádků se rymuje? Kolik slabik jest v každém řádku? —

IV. Nyní řekneme pohromadě, co jsme v básni „Bud' útrpný!“ se naučili. Kdo napsal báseň tu? Od koho tedy jest? Kolik má řádkův? Co řekneme o řádcích, myslíme-li na jejich délku? Kolik slabik má každý řádek? Jak říkáme o řádcích, když mají na konci slova, jež stejně znějí? Které řádky s kterými se v básni této rymují?

Nyní řekněte všechno pohromadě takto: Báseň „Bud' útrpný!“ jest od Františka Douchy. Má dvanáct řádků. Řádky jsou stejně dlouhé. Každý řádek má deset slabik. Řádky se rymují 1. s 2., 3. se 4. atd. (Nacvičí se; při čemž za posily mohou se na tabuli napsati v řadě nápovědi: od koho? — kolik řádků? — jaké řádky? — kolik slabik v řádku? — rymují se.) Ještě řekněte, čím byl František Doucha? Kde žil? Kdy umřel?

V. a) Memorovati báseň tu. Nedá se memorovati žákům za úlohu doma, nýbrž nacvičí se ve škole způsobem tím, že učitel vždy dva řádky s náležitým přízvukem předřiká, žáci jednotlivě i ve sboru po něm opakují. Když recitují ve sboru, učitel dává takt, silnějším úhozem vynikající přízvuk naznačuje. Když jsou první dva řádky nacvičeny, nacvičí se následující dva; pak se recitují 1.—4. řádek. Když jest nacvičen 5.—6. řádek, připojí se k 1.—4. atd. až do konce. — b) Báseň nacvičená se *recituje* (odřikává) s nápísem a s pojmenováním básníka. Žák odřikávající vystoupí na stupeň; před počítím a po dokončení recitace se ukloní. (Střídavě za přestávek u vyučování se odřikává.) — c) Báseň se *dramatizuje* tím způsobem, že jeden žák odřikává báseň až na nabídnutí Stanislavovo, které pronáší žák druhý, a na slova slopě stařony, které říká žák třetí. (V tom se také žactvo střídá.) — d) *Opisovati* slova z básně té, která se rymují buď pod sebe (jak napsáno dříve na školní tabuli), buď vedle sebe: kráčí — značí, snadno — upadne, atd.). — e) *Napisovati* po 2 nebo 4 řádcích z paměti. Potom srovnati napsané s čítankou a chyby opravit. — f) Napsati ten který řádek z paměti a poznačiti nahore slabiky čárkami takto:

Sta-ře-na-sle-pá z-ko-ste-la-krá-čí

g) Vyhledati v obsahu *jiné básně* od *Frant. Douchy*, jež byly již ve škole propracovány (zejména Zahrádka dítek a j.). — h) Spočítati, kolik má každá řádků (pokud jsou vytištěny každý verš o sobě) a kolik v každém verši slabik. — i) Opsati jednotlivé řádky a poznačiti slabiky čárkami. — j) Vyhledati slova, která se rymují a napsati je. —

k) Vyhledávati ve článku *Rýmovačka*¹⁾ slova, ježto se rýmují, a napsati je.

Krocán.

(Čít. II. 8d. 56, II. 3d. 67.)

1. Počno se *opakováním* o kohoutu, slepici, huse, kachně, holubu — dráboži, ptáčích domácích.

2. *Výklad přede čtením*¹⁾. U Komárků na dvoře bývá po celý den velmi živo. Tu kohout rozdílí slípkám červíky, které vyhrabal vedle kolny, tam husy haštoří se pro jakousi malichernost, onde kachny dobývají se do zahrady, aby se tu po chuti proháněti mohly na rybníčku. Na střeše u stodoly vypravují si něco vrkaví holubi, a v kurníku kdákajíce oznamují slepice, že snesly opět do hntzda vejce pro hospodyni. A tak nemine po celý den téměř ani chvilky, aby ten neb onen domácí pták nerušil klid na dvoře.

A mezi čilou, veselou dráboží prochází se po dvoře podivný pták, který snad myslí, že se mu nikdo ze soudruhů jeho nevyrovná. Je to *krocán*. (Vyvěsí se jeho obraz.) Snad myslí to proto, že jest větší než domácí ptáci ostatní. Ktoři jste živého krocana neviděli, nemyslote, že by byl krocán jen tak veliký, jako je zde vyobrazen. Krocán je mnohem větší. Ondy stál vedle něho houser, největší ze všech husí; tu nejlépe bylo viděti, že krocán je mnohem větší než husa. Ale krocán snad ještě z jiných příčin myslí, že nad něho není. Má šat z hebkého peří barvy šedé, které je bíle a černě proužkované. Na tomto šat je velmi hrdý a má za to, že žádný z domácích ptáků nemá šatu pěknějšího. Nejráději vychloubá se svou čepicí. Je hodně veliká a pokrývá mu nejen hlavu, nýbrž i celou zadní část krku, ba pod krkem činí ještě lalok. Čepice ta je z načervenalé kůže, na níž není žádného peří, jest *lysá*; za to však je pokryta samými bradavičkami. Dráboží ta čepice se však pranic nelíbí; je prý to nejmškaredější část těla krocáního. Ale ještě více nežli na svém šatě, zdá se, že si krocán zakládá na své moudrosti; chodě má tělo vztyčeno, hrdě si vykračuje a hlavu pyšně kloní na zad. Při tom supá a funí, jakoby byl všecku moudrost snědl. Dvřr, stromy, slepice, husy, vše zdá se mu špatným.

Kdo se raduje ze všeho, co vidí kolem sebe, tomu oči se lesknou a září. Krocana nic netěší, ničemu se neraduje; proto oči jeho nezáří nikdy. Zdá se, jakoby stále v nich byly slzy, jakoby stále byly zakaženy, zamračouy. Když ostatní drábož spolu hovoří, krocán neposlouchá nikoho, jakoby mu jejich řeč za to nestála, ačkoli sám něco pořádně vypravovati nedovede. Co jej drábož zná, nikdy od něho neslyšela více nežli mrzuté broukání: hudy, hudy! Proto mu ani neřikají jeho pravým

¹⁾ Čít. II. čl. 12.

²⁾ Dle H. dlu „Metodických výkladů J. Dolenského a Bohumíra Patery. (Vyšly nákladem Rohlféka a Sieversa v Praze.)

jménem, krocan; ale s posměchem nazýván bývá pro stálé hudrování *hudryánem*. Zkrátka, krocan byl u nás cizincem. Pravý domov jeho je jinde, daleko za mořem. Tam docela svobodně, po chuti proháněl se po lesích a houštinách; to ho těšilo a býval tam asi spokojenější.

Nic se mu u nás nelíbí; ani ko družkám svým, *krůtám* neboli *topkám*, které s ním z dalekého domova přivezeny byly, není vřdnější. Jaký div, že ani ony veselé nejsou. Ještě nejveselejší jsou, když se z vajec, které snesly, vylíhla *krulata*. Tu vodi je po dvoře, hledají i vyhrabávají jim zrnka a stále nad nimi bdí jako kvočna nad svými kuřaty. Jak mohou, vybíhají i se svými mláďaty ze dvora do polí, kde je zrní. Krocan však jen málokdy ke krůtám se přidruží; bývá nejraději sám. Snad jej rmoutí, že není na svobodě, že se nemůže volně, jak by chtěl, proháněti po lesích, ale že musí zůstatí ve dvoře, že musí žítí v zajetí. —

Vám líbíva se červená barva nejvíce. Krocanovi však líbí se ze všech barev nejméně. Spatří-li nějakou věc červenou, jakoby mu do očí bodal. Odvrací se a velice se zlobí. To dobře věděl rozpustilý Toník. I chtěl jednou krocana pozlobiti. Kdo jiným dělá, co je mrzí, není hodný. A proto Toník nebyl hodný, že chtěl krocana poškádliti. I šel na dvůr a kráčel ke krocانovi. Krocan mrzutě zabroukal a chtěl jíti svou cestou. Ale Toník vytáhl z kapsy červený šátek a polyboval jím před očima krocana sem a tam, *mával* mu jím před očima. Sotva to krocan spatřil, hned se zlostí nafoukl a při tom zježil vši rozčepčřil peří. Dlouhá a široká peří v ocase rozložil v podobě velkého a strakatého kola. Káže na hlavě a na krku mu zlostí zčervenala, bu až zmohla. Bylo viděti, že se krocan velice zlobí. Krocan rozzlobí se pro maličkost, pro červený šátek; jest velice zlostný. Proto říkáme i o člověku, který se snadno rozzlobí, že je jako krocan. Zlost krocانovi nesluší a člověku ještě méně. Když Toník šátkem mávali neustával, krocan zlostně dupal nohama, křídla vlekl po zemi, pobíhal v před a vzad a hudroval: hudry, hudry! a to tak rychle, že se hudrování jeho podobalo vrčení domácího psa Azora, když spatřil zlého člověka. Zlostí krocan ani dýchatí nemohl; dech z hrdla vyrážel mocí tak, že až supěl a funěl. Tím všim krocan Toníkovi hrozil, že se mu povede zlo, nenechá-li ho na pokoji. Ale zlý Toník výstrah nechal, zlobil krocana dál a velice se radoval, když se krocan zlostí kolem točil a vrtěl. Ale hříšná radost plodí žalost; i radost Toníkova brzy proměnila se v žalost. Krocan se náhle rozběhl, máchl mocně křídly, a než se Toník nadál, již mu skočil po hlavě. Toník polekaný dal se do křiku a běžel, seč mu nohy byly, plačky ze dvora. Když krocan škádlila tak postrašil, vraceje se do dvora stále ještě zlostně hudroval. Po chvíli počal se tišiti. Pěra ocasní složil, rozježené peří urovnal, káže na hlavě pozbývala červené barvy, a místo zlostného hudrování slyšeti bylo nevrle broukání. Konečně krocan docela se utišil a hledal si dále zrna na dvoře. Toník však už nikdy neodvážil se krocana škádliti.

Toníkova sestra Líduška každý den několikrát sypává zrní drábež. Kdykoli vejde na dvůr, drábež sbíhá se kolem ní a radostně

očekává, brzo-li jim nasype zobu. I krocán zná Lidušku dobře; též on rád sytí se zrním, které přinášívá Liduška drábeži. Onehdy šla Liduška přes dvůr do zahrady. Slopice i husy sběhly se kolem ní jak obyčejně. Leč krocán počal funěti, supati, kručetí, vrčeti a hudrovati ježiti peří, rozkládati do kola chvost a vléci peruti po zemi. Choval se právě tak, jak onehdy, když jej Toufk zlobil. Liduška lokem uskočila zpět. Krocán hnal se za ní. Pr. ě se tak na Lidušku rozzlobil? Vždyť Liduška je hodná a nikdy ani kuřeti neublížila. Že se krocán zlobiti neustává, Liduška skočí za plot, aby se uchránila. Ustrašená Liduška vypravuje, co se jí přihodilo. Matka dcerašku upozornila, že má novou červenou zástěrku; Liduška se divila, že krocán je takový podivín; umnila si, že příště červené zástěrky nevozme, když půjde krmit drábeže. Nechce zbytečně ani zvířat k zlosti popouzoti.

Proč tedy Komárkovi chovali krocána a kráty, když tito ptáci jsou tak zlostní, nevrli a mrzutí? Činili to proto, že krocáni a kráty mají velmi chutné maso, které slouží lidem za pokrm. Proto krocánovi rádi prominou jeho zlostnictví, zvláště že vědí, že krocán by snad byl veselější, kdyby nebyl u nás cizincem, a kdyby se mu nestýskalo po domově. — Opakování.

3. Čtení článku:

- a) od žáků slabších pro cvik ve čtení mechanickém,
- b) vzorné přečtení učitelem,
- c) opětné čtení od žákův (od slabších čtenářů ke slabším).

4. Rozbor článku po jednotlivých větách. (Mimo jiné: Čím byl asi pan Komárek? Proč je krocán pták? Proč je krocán pták divný? Která slova 3. věty mají stejný význam? Kterak ukazuje krocán, že je zlostný, kterak, že jest novříý? Kterak říkáme kuřatům, husám, kachnám dohromady? Kteří ptáci ještě náležejí k drábeži? Kterou vlastnost krocána jest mu viděti na očích? Jaké jsou oči jeho? Kterak se říká člověku mrzatému? Kdy krocán ježí peří, jako by se nadul, jako by byl nadut? Co jsou dudy? (Kožený mčch s přidělanou na něm pišťalou). Kdo chce na dudy zapískati, musí mčch nadmouti. Dudy bývají tedy naduty. O pyšném se také říká, že jest nadutý — jako dudy. Má-li krocán nos? Má zobák a v něm nosní dírky. Když se někdo hněvá pro maličkost, říkává se o něm: Moucha mu přelotěla přes nos. Ptáčsmu zobáku se říká také nos; krocán zlobí se také pro malichernou věc. Kdo se zlobí, nestojí nebo nesedí pokojně; vrtí se, točí se; proto zde čteme o krocánu, že se točí. O kterém ptáku se zde také praví, že se točí? Kdo že se točí holub? Holuby chová hospodyně v holubníku nebo v báni. — Krocán vydává někdy takový blas, jako když vítr funí, někdy takový, jako když spící chrápe nebo supá, někdy takový, jako když pos vrčí; nejhlasitější však křičí, jako by volal: hudry, hudry! — tu pravíme, že hudruje¹⁾).

¹⁾ Na Moravě napodobují hudrování krocánů dialektickým imperativem. „Morák (krocán) jest veliký práč. Jakmile někdo cizí na dvůr vstoupí, rozpálí

Co činí krocana? Na které zvíře si vzpomeneme, když čtome, že krocana peří *ježí*? Jinak pravíme, že se čepýří. Který jiný domácí pták čepýří peří na krku, když se zlobí? Co rozkládá krocana do kola? Kterak říkáme okasu jinak? Co vleče zlobivý krocana po zemi? Kterak nazýváme křídla ptačí jinak? Co popudilo krocana? Proč se čepýřil? Červená zástěrka byla krocana jako sál v očích. Co to znamená? Sál jest nám potřebná a proto milá; ale v očích by sál páčila, štípala, nebyla by milá; proto říkáme o něčem nemilém, že jest nám to jako sál v očích. Co činil krocana, když Liduška odešla?

Jaký člověk je podoben krocana? Která zvířata ještě se zlobivají? Kterak to dávají na jevo? Proto se říká o člověku zlostném a nevlám: Napíná se jako nějaký krocana. Hned se kohoutí. Trhá sebou jako pes na řetěze. Ježí se jako ježek.

Kterak ptáci prozpěvují:

(Čít. II. 8d. 58.)

Tento článek, do čítanky právě řečené nově vřaděný, předvádí nám řadu prstonárodních říkadél zvukodobných, jaké Kar. Jaromír Erben zahrnuje souborným názvem „*Zvířecí řeč*“¹⁾. Dle mého rozumu je s tímto čtením naložiti podobně jako s čítacími články, které jsou řadami přísloví nebo hádanek, totiž upozorniti na ně po jednom, když ostatní učení a čtení k tomu poskytuje příležitost, na př. o *strnadu* při výkladě o střídání ročních počasí (čl. 121. *Čas*), o *vrabci* při čl. 64. (*Vrabc a vlaštovka*), o *koroptvi* při čl. 57. (*Koroptvičky*) atd.

I v této příčině připomenemo dětem, co podobného slyšely v prvním roce školním²⁾.

Mají-li tato říkadla, pokud jich mládež nozná, působiti ve smyslo národního podání, má je učitel pronášeti v témž rytmu s touže modulací hlasu, jako je pronášívá lid; jinak pozbyvají říkadla ta svého rázu zvukodobného.

Podobná říkadla zvukodobná, mládeži vhodná, jsou ještě tato:

Sedmihlásek zpívá: Krásná panonka sedí v kvíttí, v kvíttí!

Chocholouš přiletuje na zimu do osady, napomíná hospodyně: Kupte dříví, kupte dříví!

Stěpice kdáče: Kokoko, kokoko, kdák: kam mám to vajčko dát? nebo: Jednotky, desítky, sta, tisíce! Jednotky, desítky, sta, tisíce! nebo: Tototo's, tototo's hospodář? Tototo's, tototo's hospodář?

se hněvem a volá: Udri, udri, udri, udri! (Udeř!) Ale morky, jemnější jsouco povahy, okřikují jej pravice: A kdyby tebe tak, tak, tak, tak! (Viz „*Že života lidu moravského*“ v Čít. kn. I. 84.) — Na zvukodobnosti založil Kar. Jiránek mnohé básně své sbírky „*Konvalinky*“, mimo jiné též: „*Krocana — moudrý pán*“.

¹⁾ Viz Prstonárodní české písně a říkadla.

²⁾ Čít. I. *Konipásek, Vlaštovka, Kterak žáby na sebe pokřikují*.

Hlasy cepů:

Ve dva: *Táta s mámou, táta s mámou* atd.

Ve tři: *Skákal pes přes oves; větší pes než oves.*

Ve čtyři: *Snop na patře, shoď jej bratře, shoď jej dolů na stodolu.*

V pěti: *Husa se peče, husa se peče* atd.

V šesti (dokola, s jedním silnějším úderem): *Selka peče vdolky, selka poče vdolky* atd.

(Šest milatečů ve dvou řadách proti sobě, s dvěma silnějšími údery): *Kulatý bochníček, kulatý bochníček* atd.¹⁾

Pilný mraveneček²⁾.

(Čít. II. 8d. 101., II. 8d. 147.)

1. *Výklad. přede čtením:* Hledíme-li v létě z blízka a pozorně na místa, porostlá travou nebo mechem, neb odbrneme-li kámen s místa, na kterém dlouho pokojně ležel, nebo podíváme-li se do štěrbin roz-pukané kůry stromové, všude skoro vidíme drobnouká hnědá zvířátka běhati sem a tam; jsou to *mravenci*. Někdy bývá v lese u stromu hromada jehličí a zomč. Na té hromadě vidíme dírký — otvory, a jimi vylézají z hromady mravenečkové, a jiní zase lezou do ní. Takové hromadě mravenčí říkáme *mraveniště*. Tuto vidíte mraveniště vyobra-zeno³⁾. Je to obydlí mravenců. Kdo by mraveniště s jedné strany roz-hrabal, viděl by, co v ní je průchodův a komůrek; avšak i dole v zemi pod hromadou mohl by viděti mnoho takových komůrek a průchodův. Ale škoda by bylo rozhrabatí a rozkopati ubohým mravencům obydlí; vždyť jim to dalo mnoho práce, než si je tak vystavěli! Raději vši-mne si mravenečků, jací jsou a co dělají. — Opakování.

Tu vidíte mravence vymalovaného. Napřed a zadu je široký, uprostřed velmi tenký. Může kousati, má u huby *kusadla*; může po zemi nebo po stromě léztí, má nohy, a to šest noh. Snad mi někdo z vás řekne, že kterým zvířátkům ho počítáme, že má šest noh. Dobře, že hmyzu. To všechno jsme viděli na mravenci. Ale nevěřme si ještě, má-li také křídla. Vidíte, že tento mravec křidel nemá; takových mravenců bez křidel uvidíme nejvíce — jsou to *dělníčkové*. Po čem tedy poznáte mravence dělníčka?

A proč asi říká se těmto mravenečkům dělníčkové? Protože jenom oni ve mraveništi a kolem něho pracují. — Hleďte, zde na obraze vidíte, kterak lezou z mraveniště, mravence za mravencem jednou cestou bere se do lesa; tu zase vidíte jiné dělníčky, kterak se vrací domů,

¹⁾ Od Náchoda.

²⁾ Výklad z částí dle *Jos. Waltera* (Vyučování v druhé třídě), z částí dle *Dolenského a Patery* (*Jos. Sauer*) (Metodické výklady, díl II.)

³⁾ Viz pěkný obraz Amerlingův.

a kterak zase kráčeji druh za druhem stejnou cestou. Aj, ta zvířátka prostomilá, jako by měla rozum lidský! Stavíme sobě my lidé cesty a silnice, aby se nám dobře chodilo a jezdilo, a cesty dělají si také mravenci. Ale po našich cestách lidé chodí tam i zpátky; mravenci jednou cestou se ubírají z domova, jinou zase zpět.

Neběží však mravenci tam a sem, jen aby běželi; podívejte se na mravenečky, co se vracají domů: ten drží v kusadlech mušku, onen kousek dřívka, třetí táhne za sebou jehličí — ubohý, jak se tím namáhá; vždyť jehličí je mnohem větší než on sám! A tak s tím nákladem zalezou do mraveniště a tam jej uloží, aby měli z čeho stavěti; potom znova půjdou sbírat. A takových dělníčků mnoho bývá ve mraveništi, že bychom jich ani za celý den nespočítali. —

2. V čítance máme pěknou básničku na str. 89. Co tam čtome za číslem 101. *Pilný mraveneček*. V této básničko jako by někdo mluvil ke mravenečku, který se právě do mraveniště vrací. Přečtu vám tu básničku nejprve sám. (Následujo vzorné přečtení básně učitelem.)

3. Pomysleme si, že někdo v lese spatřil pilného mravenečka, u něho se zastavil a takto k němu mluvil, jak jsme tu právě četli. Ůti až po rozkazník, co člověk promluvil ke mravenci, A.! Jaký ru-neček měl asi mraveneček? Ru-neček nebyl nie jiného, než dřívko nebo jehlice borová; s tím k domovu pospíchal bez odpočinutí, *bez oddechu*. — Ůti dále, B.! „Ó ty stvořeníčko . . . o svůj byt!“ Kterak jmenujo tu člověk mravenečka? Proč mu říká *stvořeníčko*? Dále čtome slova: *pečlivé, dbalé*; mravenci se starají, oni pečují o to, aby měli co jísti (o pokrm); pečují o to, aby měli kde zřstávatí, bydletí (o byt); po-krmu a bytu zase potřebují, aby mohli žívi býti, pečují tady o živobytí nebo *živobyti*; mravenci jsou o pokrm, o byt a živobyti starostliví neboli jak jinak říkáme: mravenci jsou *pečliví, dbalí*. Kterak říkáme jinak? Kdo jest, milé dítky, o vás pečlivý a dbalý? Kdo je pečliv o nás všechny lidi? Proč? Dále čtome: „Rovně pilní druzi . . . a druhému pomáhá“. Mravence jest malinké zvíře, a proto může býti jen malá, *skrovná* jeho síla, již by mraveneček pořídil velmi málo. Než podívejmo se na mraveniště, jaké to veliké dílo proti malinkému mravenci! Ba ovšem; ale to není dílo jednoho mravence, nýbrž mnoha tisíců mravenců. Jako ten jeden mraveneček, k němuž člověk promluvil, tak všichni ostatní společníci neboli druhové, *druzí* jeho, pracují rovně pilně; druh pro druhu snáší, staví a čistí, druh druhu pomáhá, vespolek činí, co jim Tvůrco *uložil, vespolek dělají svůj úkolek*; a hle, těch skrovných sil jak veliké dílo, jsou-li pohromadě, jsou-li *spojeny*!

Milé dítky! Od mravenců máto vy a mají všichni lidé vzítí si naučení! Jeden mravence tak velikého kopce by nenanasl a nevystavěl; ale že pracovalo pilných mravenečků mnoho, mohli nanéstí a vystavěti tak mnoho. —

Znám mezi vámi hodného jednoho záčka; rád chodí do školy a rád se učí. Ale teď ubohý do školy choditi nemůže. Je zima; on nemá ani šatu teplého. ani bot. Jak by nebohý byl rád, kdyby někdo dobrý

mu dal oděv! Jeden dobrý otec by mu snad rád dal kabátek, ale více by mu dáti nemohl. Jiný by mu mohl dáti vestu, a zase jiný kalhoty. A jeden by mu dal kůži na boty, a jiný by mu je zadarmo ušil. — Vidíte, kterak by ubohému dobromady všickni tito celý oblek mohli dáti, co však jeden by nemohl. — Opakování.

Někde v obci přišel člověk požárem o všechno jmění; i přinesl každý soused jen malou část peněz k podpoře jeho, a pohořelému se pomohlo. — Mnohá krajina užitečných a krásných stromův ani cest dobrých nemá. Jeden člověk jí stromovím posázeti nemůže, aniž může spraviti cesty; ale lidé z celé obce nebo z několika obcí toho dovedou. — Podobně ve městech velikých, jako je Praha, nemocnice, ústavy pro chudé, pro sirotky a jiné dobročinné ústavy atd. (Sbírky na feriální osady, na chrám Svatovítský a pod.) — Opakování.

Čti dál, C. ! Tato slova jsou *naučeni*, jež si máme pamatovati. Naučení to jest, že spojenými silami, byť i malými, tam dojiti můžeme, kam si dojiti žádáme, nebo jinak: *malé, spojené však sily k žádoucimu vedou cili*. — „*Spojenými silami*“ jsou také slova našeho Otce Pána, jimiž on se říká od té doby, co se stal panovníkem našim; je to jeho *heslo* ! A my máme vznešeného příkladu jeho následovati. — Opakování.

4. Báseň dá se ještě několikrát od začátek čísti, dokud některým již v paměti neutkvěla; potom se jí naučí všichni žáci nazpaměť.

Anděl strážce.

(Čít. II. 8d. 116., II. 8d. 31.)¹⁾

Matinka uložila Václavka do postýlky. Václav prosil: „Matinko, povídej mi něco!“ Matinka usedla a vypravovala:

„Byl jednou hodný chlapeček. Vyšel si na zahrádku. Tam u potoka rostly krásné květinčky. I natáhl ručku, aby květinčku utrl. Nevzpomněl si, že by spadnouti mohl do vody. Najednou mu nožka uklouzla. Již myslil, že jest ve vodě. Ale nespadol tam; krásný anděl ho chytil a zadržel.“

„Matinko! Kdybych já padal, také-li by mne chytil?“

„Také.“

„A kterak by věděl, že jíti má *za mnou*?“

„*Za každým* chodí; každý má anděla svého. Anděla toho nevidíme; však on vidí nás, hlídá nás, opatruje, střeží nás, je to *anděl strážce*“.

„Matinko, za to ho mám rád“.

„Těž on tě bude mít rád, budeš-li se k němu modlit.“

„Budu, a kterak?“

¹⁾ Tuto báseň složil *Frant. Jos. Zámečník*. Následující výklad jest od *K. Steiniha* (Různé listy jakožto druhá část „výkladu čítanky“).

„Andělíčku, můj strážníčku, opatruj mi mou dušičku. — Říkej to tak!“

Malý Václav sepal ruce a pomodlil se k anděli strážnému. Za chvíli zavřel oči, usnul a spal. —

Ráno matinka se probudila a podívala se oknem. Sluníčko ještě na nebi nebylo. Ráno teprve nastávalo; *den se budil*. Pod okny červenala se na keři růžová poupátka. Matinka sedla si k postýlce. Dítě ještě spalo. Tvářičky jeho rděly se tak jako poupátka, když se den budí. A hle, dítě sebou pohnulo; hubička jeho chtěla něco povídati, hýbala sebou. Matinka políbila dítě na čelo; ono se usmálo. Také již natáhlo ručičky. Matinka se k němu naklonila, políbila je, dítě otevřelo oči a zvolalo: „Matinko!“

„Co pak, Václave?“

„Kde je ten andělíček?“

„Který?“

„Co zde seděl. Seděl zde vedle, potom shýbl se ke mně a chtěl mi dáti hubičku.“

„To se ti zdálo.“

„Ale opravdu, líbal mě na čelo.“

„Hle, to se ti zdálo. Vždyť já jsem tě políbila.“

„Tak, to jsi ty můj andělíček, matinko“, řekl Václav a vstal. —

Máme v těle duši, a ta nespí nikdy. Myslíme stále, i v noci. Dítě také mysli. Na koho mysli? (*Na anděla.*) Dítě jej také vidělo, a přece mělo oči zavřeny. Nevidělo ho opravdu; jen mysli, že jej vidí. Dítě se jen zdálo, že jej vidí. Lidé říkávají: Co se zdá, to je sen. Co mělo tedy dítě? (*Dítě mělo sen.*) Co spatřilo dítě ve snách? O kterém anděli se mu zdálo? Co vidělo, že anděl činí? Zda se líbil ten sen dítěti? Co se líbí nám, jest nám líbezná, a co se velmi nám líbí, je nám *přelíbezná*. Jaký sen tedy mělo dítě?

Matička také líbá dítě a žertuje a po hubičce říká: „Ta byla sladká“. Proto říkáme též o hubičce, že je sladká. A jaká jsou ústa, která dávají sladké hubičky? Jakými ústy tedy líbal andělíček dítě?

Co učinila matička, když přišla ráno k dítěti? Vědělo-li dítě o tom? Vědělo-li, že je matička líbá? Teprve, když otevřelo oči, cítilo, že je to matička, a zvolalo: „Matinko!“ My nečtíme v noci, co se děje kolem nás; ráno teprve začínáme čísti — *pročítáme*. Dítě tedy pročítlo a hned vědělo, že to jest matinka: ono jí *poznalo*.

Jaký sen mělo dítě? (*Mělo dělátko přelíbezný sen.*) Jak se rdělo? (*Rdělo se jak poupátka.*) Koho tu spatřilo ve snách? (*Spatřilo tu ve snách strážného anděla.*) Kterého anděla? (*Toho, o němž jeho matička mnoho věděla.*) Co vidělo, že anděl činí? (*Vidělo jej, jak se k němu shýbá.*) Co dalo? (*Jak je na čelíčko líbá.*) Co učinilo dělátko potom? (*Natáhlo dělátko po něm ručičku.*) Koho poznalo? (*Poznalo svoji matičku.*) Matička je dítěti strážným andělem. Ona je

Slabším žákům dávejme otázky snadnější, lepším otázky, které vyžadují za odpověď další a členitější věty nebo proměnu slovního textu. Učitel může žáky také k tomu vésti, aby články sami otázkami rozebrali. Jeden žák se táže, druhý odpovídá. Anebo žák vybírá žáka, aby se tážal, na př.: Zptej se tak, abych odpověděl: „Slunce a vítr se hádaly“ atd.

4. Rozbor rozumový.

a) Které jsou v tomto vypravování jednající osoby? Co činily? Kterak to můžeme říci jinak? Přely se, řeči sobě odporovaly, měly spolu spor. (Dvě osoby se spolu hádají, jsou-li o něčem rozdílného mínění.) Každá ze sporných stran myslí, že má pravdu, ačkoli může mít pravdu jenom jedna z nich. Když se pravda vyšetří, spor jest uklizen, vyrovnán. Mají-li dvě osoby spolu spor (na př. o tom, komu náleží nějaký pozemek a pod.), kam chodívají, aby byl vyrovnán? — Soudec spor po zákonu rozsoudí, pronáší rozsudek. Kdo vyrovnává spor v rodině? Kdo vyrovnává spor mezi žáky ve škole? — Vysvětlete nyní slovo: Slunce a vítr se hádaly!) O čem byly mínění rozdílného? V čem se shodly? Kterak chtěly spor ukliditi?

b) O čem se hádaly slunce a vítr? Silen jest, kdo má sílu, aby mohl něco činiti nebo něčemu odpírati. Za silného pokládáme, kdo může zdvihnouti a nésti těžké břemeno; duševně silen jest, kdo v neštěstí nenaříká. Kdo měl v tomto vypravování býti pokládán za silnějšího? Co dělá pocestný? (Jde po cestě, cestuje.) Nač mívá pocestný plášť? Které počasí roční si tu myslíme? Proč ne léto?

c) Slunce a vítr chtěly tedy pocestného přinutiti, aby plášť odložil. Čeho se kdo chce dodělati, je jeho účel¹⁾. (Který účel měli Prokop a Klimeš?) Který účel máte, že chodíte do školy? Který jest účel rolníka orajícího? Ku kterému účelu plavec plachty rozvíjuje? — K čemu čelily slunce a vítr? Co bylo tedy jejich účelem? Měly účel týž. Kterak říkáme tomu, čím se nějakého účelu doděláváme? Co je prostředek? Kterého prostředku užili Klimeš a Prokop, aby se domohli jablek? Ku kterým prostředkům radil Klimeš dřívě? Kterých prostředků možno užiti, chce-li se kdo dostat přes řeku na druhý břeh? Kterých prostředkův užívá se k rybolovu? Kterými prostředky si zachováváme zdraví? — Udejte prostředky, jichž užil vítr, aby pocestného donutil atd. Co máte udati? — Prostředky, kterými se kdo svého účelu nedo- může, nehodí se; jsou to prostředky nevhodné nebo nepravé. Jaké byly prostředky, k nimžto radil Klimeš? Jakého prostředku by užil, kdo by chtěl dřívě řezati kosou? Kdo by šel na zajíce s bubnem, jakého by užil prostředku?²⁾ — Jakých prostředkův užil vítr? Proč byly nevhodné? Jakých prostředkův užilo slunce? — Vítr, který jindy

¹⁾ Výklad o účelu a prostředku osnuje se na čl. *Mysli, až se domyslíš* (Čít. III. 80.).

²⁾ Pořekadlo: „Chodí s bubnem na zajíce“. Viz Čít. II. 8d. čl. 40. *Zajíc a buben*.

bájka také na nás žádá: „Mysli, až se domyslíš!“¹⁾ Kterého naučení jsme se domyslili z bájky: „Kozlové na lávce“? ²⁾ Kterého z bájky o vlku a veverce? ³⁾ — Každá bájka zobrazuje nějaké naučení; i z bájky „Slunce a vítr“ máme se domyslití neboli dovtýpiti nějakého naučení. Jaký člověk je podoben větru? Jaký člověk slunci? *Laskavým jednáním více poráďíš nežli násilím.* Opakuji, N. I. Přísloví praví: „Dobrota srdce jímá, násilím se nic neujímá“, „Lepší prosba nežli brozba“. Opakujme tato přísloví!

Proč je tento článek bájka?

6. *Výrazně čtení.*

7. *Žáci naučí se článek nazpaměť a přednesejí jej.*

8. *Pravopisně výklady*⁴⁾, po nichž zapisují záleč články tonto z paměti.

Učitel táže se o koncovec slov: „háda^{ly}“, „shod^{ly}“, a dá jí od žákův odřádniti. Podobně upozorní na slova: „sv^{ij}“, na slovo „d^{ěšt}“, „nyn^í“, „p^{říjde}“, „s počestného“. Konečně dá si odřádniti větu za větou a jmenovatí dělebná znaménka.

Potom učitel žáky vyzve, aby články napsali z paměti.

9. *Ústní a písemná cvičení jazyková.*

Napodobení bájky ve způsobě povídky.

Představte si místo slunce kněze missionáře, místo větru vojína. Oba mají spor, kdo z nich spíše přiměje divocho, aby z chýše své vykročil atd. Kdo chce článek tak čísti, aby místo o slunci byla řeč o missionáři atd.?

Nástin vyprávěcí přípravy na čtení básně „Radosti všech“.

(Čít. III. 8d. čl. 13., 9d. čl. 133.)

Václav byl syn rodičův chudobných. Otec jeho byl dělníkem v továrně. Ale jakkoli rodiče Václavovi nebyli zámožní, dávali mu přece všecko, čehokoli potřeboval. Za to jim Václav dělal radost; byl velmi hodný: byl poslušný, ve škole pozorný, doma pilný. Aby také Václavu zpřisobil radost, otec mu jednou pravil: „V neděli pjdeme, da-li Pán Báh, navštívít strýčka“. Václavův strýček byl rolníkem a bydlil asi hodinu vzdálí od města, kde zůstávali Václavovi rodiče. Václav měl strýčka velmi rád, a proto jej velice těšilo, že jej otec vezme s sebou. Po celý týden snažil se ještě více nežli kdy jindy, aby rodiče měli z něho radost.

Konečně přišla neděle, byl krásný den letní. Václav sotva že se dočkal, až otec řekne: „Pojďme!“ Konečně se tak stalo hned po obědě.

Když se dostali za město, bylo jim kráčetí vedlo krásné zahrady, a v té stál nádherný letohrádek. Zahrada i letohrádek náležely pánovi,

¹⁾ Narážka na citovaný již článek téhož jména.

²⁾ Čít. III. 8d. 23.

³⁾ Čít. III. 8d. 14.

⁴⁾ Tyto zde ovšem navrženy s potřebnými změnami.

v jehož továrně pracoval Václavův otec. Do zahrady bylo mřízemi viděti. Bohatý továrník seděl právě s rodinou a s několika hostmi v zahradě před letohrádkem. Všichni byli bohatě oděni a vesele hodovali. Služebník jeden jim posluhoval, jiný sluha vozil ve vozičku hochy asi tak velikého jako Václav.

Václav se zastavil a chvíli zvědavě do zahrady nahlížel; potom pravil otcí smutně: „Podívej se, tatínku, jak se ti lidé mají dobře! Tak krásnou zahradu mají a v ní takový zámek! A jak krásně jsou oblečeni! Škoda, že nejsme také tak bohatí jak oni! Zajisté, že na nás Pán Bůh zapomněl, když statky rozdával.“ Ale moudrého otce netěšilo, že jeho syn takto mluví. Proto napomenul ho; pravil k němu: „Nenaříkej, jako by byl Pán Bůh na tebe zapomněl, protože jsme chudobní, a nemůžeme tak nádherně živi býti jako tito boháči; nejsi-li nerozumný a novděčný, brzo uznáš, že nám radosti všech neodepřel, ano že nám dal radosti, kterých oni boháči nemají“.

Za těchto slov otcových octli se oba pod širým nebem a kráčeli ku blízkému lesu cestou, která se vinula podle zelené lučiny; tam kvetli tisícové rozmanitých květin, které vydávaly libeznou vůni. Mnoho jich kvetlo při samé cestě, a Václavu bylo volno je trhati a vítí z nich pěknou vonnou kyticí. Václav cestou vesele si poskakoval, a radosti pokaždé zajásal, kdykoli k jeho kyticí přibyl kvítek nový.

I pravil mu otec: „Vidíš, milý synu! I tato širá louka náleží bohatému továrníku, vedle jehož letohrádku jsme kráčeli; ale zdali jen on má radost z pestrého a vonného kvítí, které ji zdobí? Nemůže-li se kráse její radovati každý, kdož vedle ní se prochází? Možná, že by chtěl továrníkův hošík, ježž jsi v oné zahradě viděl, raději s námi probíhati se tady mezi lukami, nežli tam seděti u stolu mezi společností pánův a dám“.

Co takto spolu mluvili, Václav s otcem octnuli se ve stínu temného lesa, kde je vítal vonný zápach borovic a jiných stromů jehlíčnatých.

Unaveni jsouco, usedli v hobký mech do stínu ramenatého buku. Venku rozlévalo slunce horoucí žár, ale v lese vanul milý chládek; lehounký větřík vanul přes koruny stromů, listí šumělo a šepotalo; najednou jim nad hlavami něco zašustlo, a když pohledli nahoru, ryšavá hlavička vykukovala mezi větvemi, ale náhle jim zase zmizela.

Tu ozval se najednou z blízké houštiny libý zpěv ptáčka sedmihláska; Václav divil se té libeznosti, a otec se ho zeptal: „Zpívá-li tento ptáček jen pro boháče? Nemůže-li také chudobný člověk v tomto lese okřátí občerstvujícím stínem, natrhati sobě jahod a borůvek, a potěšiti se zpěvem ptáčím?“ Václav otcí radostně přisvědčil, oba pak vstávali a kráčeli dále lesním úbočím vzhůru.

Když dostoupili temene hory, jak rozsáhlý a krásný rozhled se jim tu otevřel! V nejbližším okolí prostíraly se před jejich zraky veliké losy jehličnaté; za lesy pak táhly se dlouhé lány polí do šedé dálky, kde se vinula jako stříbrná páska řeka Vltava, při níž leží hlavní

město vlasti, Praha stověžatá¹⁾). Jiným směrem viděli na kopcích, až ku kterým mohli dozítrati, zříceniny starých hradův, a na straně severní spatřili v mlhavou páru zabaleny hraničné hory vlasti, Krkonoše se Sněžkou. Václav byl krásným pohledem tím tak potěšen, že počal zpívat: „Kde domov můj?“ atd. Otec byl radostí synovou upřímně potěšen a pravil k němu: „Krásná ta země, které vidíš před sebou jenom část, jest otčina tvá, je to tvoje vlast, o níž ve škole uslyšíš a o níž se dočteš mnoho slavného. Ve vlasti dostalo se ti již mnohých dobrodiní; vlast poskytuje i chudobným synům svým, kteří pracovati umějí a pracovati chtějí, toho, čeho jim třeba — nejen, čeho potřebuje tělo, nýbrž i vzdělání duševního. Kdo vlast miluje, není chudý; každý, kdo miluje vlast, má v svém srdci vzácný statek, totiž upřímnou snahu, aby se z něho stal člověk vlasti užitečný, a takový člověk, takový vlastenec, dojde ve vlasti pravé blaženosti, i když nemá statků v hojnosti“. Po těchto slovech otcových Václav pravil: „Dobře máš, tatínku, hřešil jsem, že jsem dříve reptal na nemilost boží; chci se radovati ze statků, které Pán Bůh nadělil i chudobným lidem, chci se radovati z přírody, z krásné a slavné vlasti své a přičiním se, abych se jí stal užitečným“. Otec pochválil slova jeho, a oba kráčeli zase dále, aby s návší na druhé straně sestoupili do vesnice, která byla cílem jejich cesty.

Pes a vlk²⁾.

(Čít. IV. 8dlná, čl. 26.)

1. Věcná příprava.

Za přípravu věcnou pokládati sluší článek „O vlku“ na str. 141., k němuž se pojí rozmluva o vlku. Oboje to předchází v hodině předopisné.

2. Čtení.

Báseň učitel nejprve vzorně přečte sám, potom dá ji několikrát přečísti žákům přihlédaje, aby též četli, jak umějí nejlépe.

3. Rozbor článku.

Ve vesnických dvorcích mívají nočním strážcem silného psa, který hafaje zlým hostem dává na jevo, že bdí a je hotov náležitě je přivítati, kdyby se jim zachtělo vlouditi se do dvorce bez pozvání. I v této básničce zmínka jest o takovém dvoře vesnickém, a jak se jmenoval silný hafan, jehož tam měli, aby hlídal?

Tento silný hafan jmenoval se Okoř. — Ten hafan si směl po dvoře choditi volně, jak se mu zachtělo, jako pán, ale kdy jen? *Cho-*

¹⁾ Vylíčení rozhledu bude se ovšem stylisovati tak, jak to přiměřeno poměrům obce školní.

²⁾ Výklad *Jos. Sokola* (viz Šk. a živ. r. 1887. a „Průvodce četby m. r. v. o. n. e.“ díl II. str. 80. a násl.)

dával volně jen v noci. — Co se s ním dalo ve dne? *Ve dne býval uvázan.*

Noční stráž, která prochází ulicemi města, aby pátrala, není-li v nich nic podezřelého, říká se patrola, nebo se o ní říká, že koná patrolu. Žertem i o psu můžeme říci, že koná patrolu, obchází-li svěřený statek na všech stranách.

O hafanu Okoří také se praví, že konal jednou patrolu okolo čoho? *Okolo stáje a stodoly.* — A kam až zabočil? *Zabočil až ke plotu.* — Kdo tu z nenadání vyskočil proti němu z houští? *Z nenadání vyskočil z křovi vlk.*

Pes a vlk jsou sobě podobní postavou, počtem zubův a drápů na nohou i jazykem. Proto pravíme, že jsou sobě příbuzní, jako nějakí vzdálení strýčkové; ale nechodí k sobě, nemohou se vystát. To dělá rozdílná jejich povaha. Vlk je hotový tulák, zloděj, lupič, vrah; pes drží na poctivost a na pořádek. Kterak by se spolu snašeli? Okoří také, když vlk z nenadání vyskočil, nebyl překvapen příjemně, ale cítil zlost. Žertem praví se v básničce, proč pes byl popuzen příchodem vlka? *Že prý se vlk neohlásil.* — Ale vlk dobře ví, že dvorským nesmí ohlašovati, že přijde, sice co by psi udělali? *Dávali by ještě lépe pozor a pozvali by si na vlka někoho na pomoc.*

Sotva že pes vlka spatřil, počal štěkati a jemu splatí *šelem.* Je to ošklivé jméno, a pes nebyl zdvořilým; ale vlk jiného jména nezaslouhuje. Co všecko pravil pes vlkovi? *Co tě, šelmo, vede k nám, to, věř mi, dávno dobře znám — však jsi sobě zasil.* — Kdo si něco zlého zasije, také něco zlého sklídí. A to také chtěl pes vlkovi dáti na srozuměnou: *Nic odtud neodneseš, leda potlučený lvěbet!*

Ale vlk byl tentokrát nad obyčej mírný. Nezdvěřilost psovu nesplácel hrubostí, ale mluvil k němu chláholivě. Kterými slovy? *Ne-přicházím sem za zlého úmyslu, chci jen shledati se s tebou, starým příbuzným. Rád bych věděl, jsi-li zdrav. Že se máš dobře, jsem již slyšet; dostáváš prý masa do syta, máš hody každého dne.*

A kterak mluvil vlk o sobě? *O sobě pravil: Mne ubohého trápí hlad, a v lese nemám krytých zad.* — Co chtěl říci tím, že nemá krytých zad? *Tím chtěl říci, že mu myslivec s kterékolí strany může do zad střeliti.* — „Nomám krytých zad“ je tedy tolik, jako: moje záda ničím chráněna nejsou; nebo vlastně já nejsem chráněn, jsem ustavičně v nebezpečení života.

Slyše nářeky vlka, pes byl nakloněn k útrpnosti a dával mu radu. Kterak pes radil vlkovi? *Pes radil vlkovi: Vstup do služby, a nastanou ti časy zlaté.* To jest: budeš se mítti dobře. — Byla to rada dobrá, ale pro koho jen? *Byla dobrá jen pro psa.* — A proč ne také pro vlka? Protože vlk povahou nehodí se k tomu, aby lidem sloužil. Věrný, spolehlivý, užitečný služobník nikdy z něho býti nemůže.

Nieméně sám vlk nějakou chvíli měl za to, že by ta rada vedla k dobrému; ne sice ku prospěchu lidskému, to mu připadlo hnedle, nýbrž k jeho vlastnímu.

Proč si vlk přál býti na stráži u ovec? *Abý mohl podtají vcházetí do ovčína a dávití je.* — Co tu však při svitu měsťčím spatřil na štíji psově? *Vlk spatřil na štíji psově obojek s ocelovým kroužkem.* — I ptá se psa, nač ten obojek jest? Kterak pes odpověděl? *I odpověděl pes: Jakmile zasvítá den, lidé uváží mě za ten kroužek; jen v noci žiji volně.* — To bylo vlkovi náramně podivno, a co tedy pravil dále? *Vlk pravil: Ty tedy nemáš ve dne volnosti a jsi v okovech? Já nechci takových okovů, bych měl při nich i hojnost potravy; mně jest lesní volnost milejší.* — A co po těch slovech udělal? *Potom skočil přes plot a utekl.*

Mravoučná úvaha.

a) Vlkovi líbila se hojnost, kterou dává pořádná služba; ale služba sama a tuhá povinnost, která byla s ní spojena, se mu nelíbila. Chtěl mítí hojnost potravy, úplnou bezpečnost života a při tom takovou volnost jednatí, aby mu nikdo v ničem nepřekážel: aby si mohl vyběhnouti, kam by se mu zlíbilo; aby si ukradl, čeho by se mu zachtělo; aby si směl udávití zvíře, které by mu přišlo do cesty. Ale takováto volnost bezuzdá může býti jenom mezi vlky a podobnými šelmami, kde každý je přítelem jen sám sobě a nepřitelem všech ostatních.

Z toho nepřátelství všeobecného však plyne každému jednotlivému vlku tolik nebezpečství, že tím volnost přestává býti volností. Chce-li mítí některý vlk tolik zvíře, aby směl napadnouti kterékoli zvíře jiné i kteréhokoli vlka, musí býti připraven na to, že také sám kdykoli a kdekoli někým bude napaden.

Takový stav vlčí nemáže se tedy zvátí volností, ale všeobecným bojem všech proti všem, bojem bez ustání, bez odpočinutí. Po stavu podobném nemáže zatoužití nikdo, leda vlk anebo zvlčelá povaha, krutá šelma.

Pes hafan byl svým stavem spokojen. Povinností jeho bylo lidem sloužití, a za to od nich dostával, čeho mu bylo třeba. Služba jeho záležela v tom, že v noci bděl, po dvoře běhal, hafaje dával na jevo, že slyší někde kroky nebo hlasy, i aby se vrhl na každého cizince, kterýž by se odvážil v noci na dvůr. To s jeho povahou docela dobře se srovnávalo; slouže lidem, nedělal tedy nic proti svému přesvědčení, a to můžeme na něm pochváliti. Ale povaha jeho nutkala ho k tomu, aby to, co mu dělati bylo v noci, dělal i ve dne. Rád by byl i ve dne po dvoře běhal a na lidi dorážel. Jeho běhání po dvoře by vlastně nikomu nepřekáželo; ale dorážeti na každého, kdož by vstoupil do dvora, toho mu hospodář trpěti nesměl. Zašťokati na přichozího a oznámiti psím způsobem jeho návštěvu, nu budiž, to může býti někdy i s prospěchem; ale trhati jej a kousati by nebylo po právu.

Že však hafan povahy své přemoci nedovedl vlastní silou, že se krotiti neuměl, bylo třeba, aby mu hospodář byl v tom pomocen. A to

stalo se obojkem a kroužkem, ježž mu na krk připal, aby zaň mohl býti uvázán.

b) Jak smutno bylo by s lidmi, kdyby v některé obci nebo zemi nastal stav vlčí: kdyby každý směl dělati, co by se mu právě zlíbilo, co by mu vstoupilo na mysl; neboť člověku vstoupují někdy na mysl věci hrozné.

Již před dávnými a dávnými lety lidé přišli k tomu porozumění, že stav všeobecné zvlčelosti vedl by ke všeobecné zkáze lidstva; proto zavedli mezi sebou stav všeobecné služby, aby si všichni sloužili ve spolek. Kterak to? Vždyť snad neslouží všichni lidé, a kdo slouží, má pána jen jednoho, a nikoli mnoho?

Nemysleme si, že ve službě jsou jen ti lidé, které nazýváme služebníky neb služkami. Kdo něco koná, co je jiným ku prospěchu, ten jim slouží. Rolníci zdělávají pole, aby se na něm urodilo obilí nejen pro rolníky, nýbrž i pro řemeslníky, obchodníky, úředníky, učence i vojáky. Slouží tedy netoliko sobě, nýbrž i všem ostatním třídám společnosti lidské.

Řemeslníci dělají oděv a obuv, obydlí, nástroje a nádobí netoliko pro řemeslníky, nýbrž i pro rolníky a všechny ostatní třídy lidské společnosti.

Obchodníci zjednávají všeliké zboží z odlehlých krajín netoliko pro sebe, nýbrž i pro všechny ostatní třídy lidské společnosti.

Úředníci zastávají své úřady proto, aby rolníci bez překážky konati mohli práce polní, řemeslníci d'la řemeslná a obchodníci provozovati mohli obchod.

Učenci pak obírají se vědou, aby z ní na jevo vynášeli všeliká užitečná poučení netoliko pro sebe, nýbrž i pro všechny ostatní třídy lidstva.

A tak rozdělili se lidé o všechny práce potřebné a důležité; každý koná něco, a užitek z toho plyne nejen jemu, nýbrž i ostatním. Všichni slouží sobě ve spolek.

Avšak je třeba, aby taková služba byla dobrovolná, to jest, aby každý rád konal ty práce, k nimž se uvolil; aby je konal náležitě, nenáškaje při každém kroku na své namáhání. Práce, konaná jen z donucení, málo prospívá tomu, kdo jí koná, a jiným skoro nic.

Člověk má chuť a náklonnost ke skutkům, kteréž by byly jiným na škodu. Ale člověk není zvíře, které sebe samo přemáhati neumí, nýbrž musí býti k tomu přinuceno. Hnan musí býti dán na řetěz, aby lidí netrhal; bujný kůň musí býti pojat v uzdu, aby jezdec neshodil.

Člověk takové hmotné uzdy nepotřebuje, ale proto přece není živ bez uzdy; podrobuje se uzdě duchovní. To jsou ty zákony, kteréž na krocent zlých žádostí vydává lidská společnost, a ty, jež dal lidem sám Bůh Hospodin. Rozumnému, dobrému, moudrému člověku taková uzda stačí. Ozve-li se v něm dravá šelma, která se jmenuje zlost nebo zuřivost, honem ji uváže na zákon boží, jenž zní: Nezabiješ! Probuď-li

se v něm krkavec, který by rád něco ukradl, honem jej uváže na boží zákon, jenž zní: Nepokradeš! Vyplíží-li se z jeho srdce had, kterýž by rád bližního uštknul jedovatým jazykem, pomluvou a utrahačností; honem jej stiskne uzdu zákona božího: Nepromluviš proti bližnímu svému křivého svědectví! Takto moudrý a dobrý člověk svírá žádosti zlé, které jsou tožné se žádostmi lítých neb jedovatých zvířat; svírá je uzdu zákonů božích i lidských.

Ale člověk zvlčelý má tyto zákony v ošklivosti, tupí je, vyhýbá se jim, chce žítí úplně bez uzdy jako dravá šelma: a následek toho jest? Lidská společnost takového vlka mezi sebou trpěti nemůže. Zařídí naň lov, polapí ho, a potom, když pošlapal uzdu zákonů božích a lidských, dostává se mu uzdy opravdové: řetězův a žaláře.

Bože, chraň každé dítě, at nezvlčí! Aby se hrozného toho stavu uchránilo, třeba mu navykati již pravidlům školním. Ozve-li se v něm někdy bujný koník, kterýž by jen chtěl skákati a rejdití, honem na něj uzdu, které podává školní pravidlo: Tíše se chovej! Poctí-li v sobě vzdorného kozlíka, kterýž by chtěl každého jen trkati a do něho vrážeti, honem to zvíře na provázek, jehož podává pravidlo řádu školního: Nechej každého na pokoji!

Bude-li se dítě tak vázati samo zákony školními, bude ctíti a zachovávatí zákony božské a lidské, stano se dobrým členem lidské společnosti, kde všichni vespolek slouží a se podporují.

Plný soudek nozvučí.

(Výklad přísloví ve způsobě vypravování. ¹⁾)

U Čížků jest veselo. Strojí tam hostinu na počest sestry paní Čížkové, ježto k nim na venek po několika letech opětně z Prahy zavítala.

Co mají nejlepšího, nosí na stůl, aby co možná nejlépe uctili hostě tak vzácného a milého. Také malý Václav, osmiletý synáček pana Čížka, s oka tetiččina zraku nespouští, aby každému přání tetiččinu náležitě vyhověl.

Konec hostiny dovršiti chce pan Čížok chutným starým vínem, na jeho vlastních vinicích vypěstovaným. Jakmile uznamenal Václav úmysl otcův, ihned hotov byl otec se světlem provázeti do vinného sklepa. Otec přijal nabídnutí čiperného Václava tím spíše, že ostatní služebnictvo zaměstnáno bylo při hostině obsluhou.

Čile sestupoval malý Václav po kamenných schodech, světě otcí na cestu. Jaký podiv pro Václava! Po obou stranách tmavého sklepa vyrovnány jsou sudy, tu velká, tu menší.

¹⁾ Za 2. úkol domácí uloženo r. 1888. zákám IV. ročníku Pražského c. kr. ústavu učitelského. Přítomný výklad napsal Frant. Hykeš.

Václav ještě nikdy dříve do tohoto sklepa nevstročil; až úzko mu bylo při pohledě na ty sudy, které jako dvě řady děl proti sobě stály. Každý šramot sobe menší, každé slovo vracelo se s dunivou ozvěnou.

Přemohl však bázeň a chutě přistoupil k jednomu z velikých sudův a mimoděk na něj zatukal, a slyš: jaký to zvuk jasný se z něho ozývá! Již má to čipera Václav: „Sem pojď, tatínku, z toho sudu natoč vína! Je v něm zajisté to tvé dobré víno; poslyš, jak lahodný zvuk ze sudu se ozývá!“ A znova zatukal Václav na sud, a zase ten zvuk jasný rozlehl se klenutým sklepem. A již mu v ústech sládl pomyslením, jak as to víno bude chutné.

„Zkusíme“, řekl otec a již podstavil pod kohoutek konvici a rozkázal Václavu kohoutkem točiti. Nadarmo točí však Václav kohoutkem v pravo, v levo; ani jediná krůpěj vína nesmůže dno konvice.

Václav vstane rozmrzen, že u prvního sudu, jenž přece tak krásně zvučel, pochodil tak špatně.

Otec popošel trochu hlouběji do sklepa a ukazuje na jeden soudok, pravil: „Na soudok tento zaklepej!“ Václav zaklepal; ale nezaznělo to více, nežli jako by na dřevěný špalek zaklepal. „V tom teprve není asi nic dobrého“, pomyslí si Václav, „když ani v sudě jasně zvučícím kapky vína nebylo“. Sotva však kohoutkem pohnul, již tekli červený proud vína, kterým se za krátko konvice naplnila.

A tak se malý Václav přesvědčil, že není plný ten sud, který zvučí jasně, ale ten, který nozvučí. Na zpáteční cestě ze sklepa zkoumal Václav klepaje, který sud je plný, a který je prázdný. —

Po hostině tetička vyprávěla, co nového v Praze, a mezi jinou řečí zmínila se o dvou bratrancech Václavových. Oba znal Václav dobře; byliť ztrávili poslední prázdniny u nich. Byli to: přičinlivý a tichý Vojtěch a chlubný Prokop, jenž celé prázdniny promarnil, aniž některé hodiny užil k opakování, jak to činil Vojtěch, ač i on věděl, že jest mu se podrobiti přijímací zkoušce do střední školy; stále se jen chlubil a omlouval dobrými známkami na posledním vysvědčení.

Oba, jak tetička pravila, podnikli v Praze zkoušky; ale jeden z nich při nich neobstál, a k velikému podivení Václavova byl to chlubný Prokop, jehož Václav měl vždy za učenějšího než skromného Vojtěcha.

Tu se ujal slova otec Václavův: „Před malou chvílí jsi poznal, že není plný sud, který zvučí; podobně bývá to i mezi lidmi: člověk, mající zásebu pravých vědomostí, nechlubívá se jimi, ježto jen hloupý člověk planou řečí vynášeti svou planou moudrost na jevo“.

Rozbor obsahu básně Jablonského „Pravda vítězí“¹⁾.

Báseň tato má býti potěchou opravdovým ctitelům a šřitelům pravdy, kterým pro pravdu snášení bývá příkoří a utrpení. Spatřují-li,

¹⁾ Z II. dílu „Právodce četby mravoučné“ od Jos. Sokola.

že pravda na světě má mnoho mocných odpůrců, mohlo by se státi, že by se jich zmocnila malomyslnost, a tím že by v šířeni pravdy ustali. Tato báseň naproti škodlivé malomyslnosti bázlivých ctitelů pravdy vyslovuje důvěru, že pravda na konec vítěziti musí.

Znamenali jste, že pravda v básni jedné přirovnána ke zlatu ¹⁾; k čemu tato báseň pravdu přirovnává? *Pravda přirovnává se tu ke slunci.*

Pěkné to přirovnání. Sluneční světlo dělá den, ve dne všechno viděti jasněji a jistěji nežli ve tmavé noci. Tak i ve světle pravdy všechno se jeví určitěji a nepochybněji nežli v mýnónkách bludných.

Ačkoli den nad nocí vyniká mnohými přednostmi, lidé někteří přece více milují noc, a to pro příležitost, které jim poskytují konati loupeže a jiné skutky zlé. Dejme však tomu, že by si všickni lidé na zemi přáli, aby tu byla věčná noc; že by se všickni spojili k tomu, aby zabránili vyjítí slunci: zdali by toho dokázali? *Nedokázali by toho.*

Kterak to praví naše báseň? *Byl i všeho světa lidé slunci vzejít bránili, přece slavně jeho vyjde obličej nám zpunilý.*

Když nastane k tomu doba, slunce netoliko vyjde, ale co činí také? *Ono září a zahřívá.*

V jeho září jest viděti, co temnotou bylo zastřeno; v jeho teple se raduje, co se ukřívalo v chladu noci.

Kterak to praví báseň? *Ono přece krásně září na vrch, důl a roviny, zahřívajíc vroucí tváři kraje, města, dědiny.*

Z toho mají potěchu vzíti ctitelé pravdy. Jako se žádným úsilím lidským nezabrání slunci, aby vzešlo, tak ani není možná na vždy potlačiti pravdu, byť se i sebe více nepřátel jejích o to pokoušelo.

Kterak to praví básník? *A tak pravdy svatý plamen i posvátná, dobrá věc nađe sty odporných ramen zvlézá přec na konec.*

Rozbor obsahu básně „Jarní povídka“ od Jarosl. Vrchlického ²⁾.

Pohlédme na obsah této básně tak, jak doslovně je podán:

O kom je v ní řeč? *O kouzelníku.*

Kdo bydlil ten kouzelník? *V ledněm hradu.*

Jaký měl pás kolem sobe? *Z jiní selkaný.*

Jakou měl bradu? *Sněhobílou.*

Co nosil na hlavě? *Věnc ze smrčín a z vybledlého kvítí.*

Čím byl zahalen? *Křídlatý.*

Když tak v podzemní slují ledné dlouho přebýval, jaký cit v něm zavládl? *Zastesklo se mu.*

Kam se chtěl podívat? *Kam denně mraky plují.*

¹⁾ V Jablonského básni „Pravda a klam“ (Čít. V. 8d. čl. 60.).

²⁾ Čít. VI. 8d. čl. 55.

Jeskyňe jeho byla totiž na nejzazším severu. Odtud vaně vítr na jih a pohání v tu stranu také mraky. Čtěl se tedy podívatí do krajín jižnějších.

O jaké zemi slychal ode dávná? *O zemi, kde v keři ptáče zpívá, kde v rákosí každé řeky se luzná vila skrývá.*

A jak v těch krajích svítí slunce? *Po celý den si nezahallí lce.* Nebývá tam tedy nikdy pod mrakem.

Čeho v té zemi je mnoho? *Plsni, květi, vůně, hvězdiček.*

Plsně prospěvují ptáci a lidé veselí. Vůni vydávají skvostné květy; praví-li básník, že tam mnoho hvězdiček, ukazuje to na jasné noci.

Kouzelník vydal se skutečně na dalekou pouť. Kterak se na ni vystrojil? *Vzal do ruky svůj ohromný kyj, v plášť zahallil se úže a těšil se, jak přivine ku svatým reťům rúže.*

Jak se mu vedlo na cestě? *Všecko se před nim proměnilo. I slunce před nim zchladlo.*

Co se dalo s kvěťm, vzal-li je do rukou? *Hned jeho dechem zvadlo.*

Co se objevilo na řekách? *Led.*

Co se objevilo na zemi? *Snh.*

Več se proměnila krajina úrodná? *V poušť.*

Več se proměnil všechou život? *Ve smrt.*

Led, snh a kroupy dávno znal dobře z té krajiny, kde byla jeho sluj. A co nacházal, kam kročil? *Zas jen ten starý led, zas kroupy, snhly, mrazy.*

Jaký cit vzbudilo to všecko v něm? *Cit lítosti a zoufalosti.*

Co v něm způsobil cit lítosti? *Že se rozplakal.*

Co v něm způsobil cit zoufalosti? *Že si hlavu srazil.*

A když se to stalo, co zaválo potom na poli? *Začal si tu pohrávatí leplý vánek.*

Co vyrostlo z těla kmetova? *Čilé pomněnky.*

Co se ozvalo pod mezí? *Volání křepelky.*

Co se ozvalo v háji? *Volání sedmikráska.*

Jaký byl luh? *Plný sedmikráska.*

Co volaly víly v rákosí? *Již smutná zima zhyнула; ó, vitez, máji milý!*

2. Výklad.

Kouzelníka básně tato popisuje jako člověka. Kdo se však poněkud zná ve mluvě básnické, snadno porozumí, že tuto není míněna kouzelníkem osoba lidská, ale že se v podobenství osoby lidské tají něco jiného — a to zima.

Básni takové říkáme jinotaj.

Pohlédno, kterak se zima srovnává s tím, co pověděno o kouzelníku,

Nejprv usudme, proč zimu možno nazvati kouzelníkem. Víme, jak rázem veliká zima utvoří na vodách led, jakoby ji překlenula pevným širokým mostem, po kterém možná choditi i jezdit. Víme, kterak zasypává všecko sněhem, jaké květy krásné kreslí na oknech.

To vše dělá zima bez nástrojů. Člověk obyčejný by toho nedovedl; — v dobách starších, pověrečných, takové konání přisuzováno bývalo kouzelníkům. Právem tedy možno dáti zimě jméno kouzelníka.

O kouzelníku praveno, že bydlil v ledném hradě. Kterak se to srovnává se zimou? *Zima skutečně tvoří led a drží se — bydlí — všude potud, pokud je tam led.*

O kouzelníku praveno, že měl pás, setkaný z jíní, a bradu sněhobílou. Kterak se to srovnává se zimou? *Již počátek zimy ohlašuje se krásnou jinovatkou; krásnou jinovatku vidáme za holomrazů na stromech.*

O kouzelníku praveno, že má věnec ze smrčín a z vybledlého kvítí. Kterak se to srovnává se zimou? *V zimě není zelených stromů kromě smrkův a jiných stromů jehličnatých, a kvítí dávno uvadlo.*

O kouzelníku praveno, že na mlhavém závoji křišťály se mu třpytí. Kterak se to srovnává se zimou? *V zimě bývají často mlhy, a křišťály tvoří se všude, kdekoli unikne do mrazivého vzduchu něco teplejší páry — u oken, na vousecch a j.*

Co se mní tím, že se kouzelník chtěl podívat do krajin jižních? *Zima stále se drží na krajním severu, kdež i v létě půda pod povrchem bývá zmrzlá. Od severu v polzimních měsících šíří se dál a dále na jih, jakoby toužila po jižních krajinách.*

Co se mní tím, že kouzelník vzal do ruky svůj hromný kyj? Kouzelníci dle starých pověstí mívaly pruty, mocnější kouzelníci třeba kyje. V těch byla prý soustředěna jejich moc. Úcho se dotkli prutom nebo kyjem, to močí jejich bylo ohromeno, omráčeno. Kouzelník vzal do ruky svůj hromný kyj, znamená tolik jako: *zima vyvinula svoji zhoubnou moc.*

Co se mní tím, že kouzelník v plášt zahalil se úže? *Zima všecko hustě zasypává sněhem jako pláštěm.*

Kterak rozuměti tomu, kam kouzelník vkročil, že se všim se stala proměna, že i slunce před ním zehladlo, že kvítí dechem jeho zvadlo? *Když se zima přiblíží, proměna nastane rázem na polích i v sadech; slunce krátce svítí a hřeje málo, mrazivým větrem kultí pomrzá.*

Co znamenají slova: I rozpláče se kouzelník? *Když zima trvá dlouho, nastane tání, ze sněhu stane se voda, a tu se říká: Zima pláče.*

Co znamenají slova: Sám si hlavu srazí? *Slovy těmi se praví, že zima přestane.*

Obrazu toho užívá se hojně v pohádkách. Zakletí koňové i všeliké obludy zakleté, když vykonají hrdinovi svému důležité služby všechny,

žádají na něm, aby jim z vděčnosti hlavy srazil. On ovšem zdráhá se to učiniti; ale když to po mnohém přemlouvání přec učiní, přesvědčí se, že obluda tím zakletí svého je zproštěna, i stane se bytostí blaženou. Význam všech takových pohádek bývá: Zlo musí přestatí, aby mohlo nastatí dobro; anebo: Zlý musí se státí dobrým, aby mohl blaho šířiti a tím blaha užiti.

Co se praví v ostatní části této básně?

*Když zima srazil hlavu, jarní zjevy nastávají. Teplý vánek
budl květiny k životu novému. Nejdříve ze všech květin vyrůstají
sněženky, tak že se zdá, jako by vyrostly ze sněhu a ledu, ze samé
zimy. Potom dostavují se zpěvaví ptáčkové a stavějí si hnízda po
hájích a po polích, odkud se hláskové jejich rozléhají. Všecko se ra-
duje a vítá jaro.*

Rozbor básně Frant. Rubeše „Obraz večerní“¹⁾.

Tato báseň jako „Večerní píseň“ od Jana Jindř. Marka²⁾ uvádí nám na mysl zjevy letního večera. I zde slunce nazývá se sluněčkem. Co se praví o sluněčku? *Že se chýlil za bor.*

Užívá se tu vlastnějšího výrazu „chýlí se“, jako se opravdu zraku ukazuje. Básník praví, že se sluněčko chýlí „za bor“, což jest u nás bližší a obraz známější, nežli zapadání do moře.

V oné básni pravilo se o dni, že se s námi tesklivě loučí. Co se praví o dni v této básni? *Že se ubírá ke hrobu — že umírá.*

Jedno druhému na odpor není. Kdo umírá, odchází od nás na vždy, odcházeje pak, také se loučí tesklivě.

Slovy „odebírá se ke hrobu — umírá“ chce básník říci, že den mine a již se nevrátí. Nastane sice den nový, ale nebude to týž den, kterýž minul.

V oné básni soumrakem naznačovala se tesklivost dne při loučení. Co se zde praví o soumraku? *Že plil — spěje, spěchá — nad údol. — Proč právě nad údol? Protože se v údolích dříve tmi, než na výšinách. —*

Předešlá báseň více hleděla při večerních zjevech k nebi — tato nejvíce k zemi a k večernímu zaměstnání lidu venkovského.

Nejprv obrací se k víse. Co se tam odtud ozývá? *Zvonění.*

Kterak to praví báseň? *Z visky hlásek zvonku kvill.*

Mluví se tu o víse, to jest malá vesnice. Tam nemívají velikých zvonů; zvonkem zvoní se tam na klekání. Proto praví se též hlásek zvonku; veliký zvon vydává hlas — zvuk.

Zvuk velikých zvonů jest vážný; působí tak, jako by vléval v duši uctivost a pokornou oddanost k Bohu Stvořiteli. Zvuk zvonku pro-

¹⁾ Cit. VI. 8d, čl. 6., V. 5d. čl. 2.

²⁾ Cit. V. 8d. čl. 17.

nikavý, nářkavý, jako pláč a kvílení. Kvílení zvonku na večer uvádí básník ve spojení s umírajícím dnem, jako by zvoněk kvíлил proto, že den umírá.

Počátek večera nazývá báseň „chvilí svatou“. Proč? Ticho, které večer na polích nastává, zdá se býti velebnějším a povznáší mysl více k nebesům, nežli hlučná práce, která měla za účel člověku opatření, čeho potřebuje pro tělo. Mimo to býváme večer povzbuzováni k modlitbě, a zbožná modlitba jest výkon posvátný.

Co básník praví o plantech nebo polích, rozložených rovinou? *Že umlknou.* — Planě nemluvily, ale denní práce, konaná na nich, spojená byla namnoze s hlučným hovorem nebo zpěvem lidu dělného. Večer lidé od práce ustávají, přestává tedy také hovor a hluk na polích.

Tím více rozléhá se v tom tichu klinkot zvonků. Co se praví o stráních? *Že klinkot zvonkův opětuji.* To jest, že se od nich klinkot odráží.

Kterou modlitbu se tu lid modlitvá? *Anděl Páně.*

Báseň promluvila o rolníku, — o kom se potom ještě zmiňuje? *O pastýři.*

Co se o něm praví? *Že sehnav různá stáda, volně k visce putuje.*

Co básník míní slovem různá stáda? *Jednak stáda různého druhu: krávy, ovce, vepře; jednak dobytek rozličných majetníků, kteří pastýři stádo svěřuji.*

Co jsou lada? *Pole neosetá, odpočívající, na kterých se dobytek pásává.*

Co se praví o ladech? *Že se pustě černají.* — Černají se tmou a vypadají pustě i dřivo, než se úplně setmí, poněvadž na nich není viděti nic živého.

Báseň zmiňuje se též o bludných světélkách neboli o bludičkách. Světélky i bludičkami míní se plyny, které tu a tam vystupují ze země, na vzduchu se zapalují, svítí a nad zemí se vznášou. Ukazují se jenom na rozsáhlých půdách bažinatých. V Čechách mluvivali o nich, dokud tu bylo více země nozdělaná a bažinatá. Na půdách zdělaných bludiček není. Mluví-li se přec o nich, dává se tím na srozuměnou, že si venkovský lid ještě na ně vzpomíná; neboť ve starších dobách vypravovalo se o nich mnoho příhod. Bývaly pokládány za bytosti člověku nepřiznivé, které jej s pravé cesty svádějí na bažiny, aby tam zahynul.

Báseň zmiňuje se též o krajích. Krajem míněna je tu krajina, která některou vesnici obklopuje. Co se praví o krajích? *Že v šeru tiše plynou.*

O světle se říká, že se rozlívá, může se to tedy i o tmě a polo-temně říci. Užijeme-li o šeru řeční, že jest rozlité; že jako něco rozlitého krajinu zatopuje, můžeme také říci, že krajina v něm plyne. Jak v něm plyne? *Tiše.* Noni tu vlnobítí.

I na sen báseň tato vzpomíná. Co praví o snu? *Že se loudí v chaloupky.* — Jde tam totiž podtají jako pod ochranou soumraku.

Veřejně za bílého dne by tam jítí nesměl; za bílého dne, dokud je plná práce, lidé po vesnicích spáti nemohou.

Ještě vrací se báseň k hájům. Co praví o nich? *Že strní opuštěné.* Lidé z nich vyšli jako s polí. I ptactvo v nich umlкло. Jen jeden ptáček píše dlouho do noci; který to? *Slavík.* — Kterak říkáme jeho zpěvu? *Klokotání.* Klokotání to je sice lahodné, ale v opuštěném háji práce jen smutné. Co proto praví báseň o slavíku? *Že oplakává zašlý den.*

Prostými slovy dle této básně přírodní zjevy večerní by takto mohly být vylíčeny:

Slunce chýlí se za obzor, den blíží se ku svému konci; již dokonává a mine na vždy. V údolí rychle přibývá soumraku, z výsky ozývá se pronikavý hlas zvonku.

Rolnický lid, skončiv denní práci, odchází s polí, kde nastává klid. Klinkot zvonku povzbuzuje lid ku pobožné modlitbě a odráží se od blízkých straní.

Pastýř sehnav rozptýlená stáda, zdlouha ubírá se s nimi k více. Pastvíska pustnou a černají se. Lid vzpomíná na pověsti o světélkách, která se tou dobou ukazovala nad lučinami.

Kraje jsou v šeru, a všecken hluk v nich se utíšil. I v hájích umlkl ptáčí zpěv. Jenom slavík ještě klokotá. Upracovaný lid nebdí dlouho, ale touží, aby se spaním k nové denní práci posilnil.

Báseň tato je složena ze čtyř sloh o pěti verších. Verše jsou čtverostopé. První, třetí a čtvrtý verš každé slohy jsou osmeroslábiké, druhý a pátý sedmeroslábiké.

V každé sloze rymují se všechny verše o stejném počtu slabik. V 1. sloze rymují se slova: chýlí, pílí, kvílí — ubírá, umírá; v 2. sloze: pláň, stráně, Páně — svou, krajinou; ve 3. sloze: stáda, řada, řada — putuje, hopkuje; ve 4. sloze: kraje, háje, klokotaje — sen, den.

Ve větách: „Den se ubírá ke hrobu — den umírá — soumrak pílí — zvonek kvílí — kraje plynou v šeru — slavík oplakává den — v chaloupky se loudí sen — bludná řada světélků si hopkuje“ jsou přenašky. Rčení: Planě mlknou, znělo by určitěji: Hluk na planích tichne. Klade se v něm tedy místo, kde se něco děje, na místě toho, co se tam děje. Takovému rčení říká se metonymie neboli soujmennost.

C) Vyučování mluvnické.

1. O didaktickém úkole a potřebné míře učení mluvnického.

Mluvnice neboli grammatika (t. j. nauka o řeči hláskové n. o jazyce) není východištěm vyučování jazyku mateřskému (jak patmo již z výkladů předešlých), nýbrž přistupuje jakožto nový (třetí) moment jeho teprve ve školním roce druhém, když si již byly děti během školního roku prvního návykem a cvikem osvojily více méně utlé *svědomí jazykové*. Utlého však svědomí jazykového nabývají jen tehdy, když učitel svědomitě a důsledně šetří zásady immanence vzdělávání jazykového¹⁾.

Co pověděl Aristotelés o výchově mládeže, že totiž pravidla uslechtnují teprve tehdy, když předcházeli dobrý návyk²⁾, případně obrátiti lze na vzdělávání jazykové. Vyučování mluvnici jazyka mateřského rozumně nemůže se bráti jinou cestou, než tou, kterouž proběhla grammatika sama, a výrok Curtmannův: „Dějiny nauky jsou zároveň její metodou“³⁾, pronesený o fysice, má větší nebo menší měrou platnost o každé nauce jiné, zejména též o grammatice. I mluvnice totiž vznikla teprve tehdy, když už bohatě vyvinutá literatura ke srovnávání a rozlišování, vůbec k analýsi slov, kmenův a jejich tvarů, vazeb slovních a větových vyzývala. Z toho může metodika vyučování jazyku mateřskému obdobou souditi jednak o době počátku, jednak o metodě učení mluvnického. Ani vyučování mluvnici neměl by býti počátek činěn dříve, dokud dítě hojným názorem na správnou řeč (mluvu učitelovu a četbu) jakož

¹⁾ Viz str. 35.

²⁾ Příslovní praví: Při zlóm návyku cnost nemá vznikti.

³⁾ „Die Geschichte einer Wissenschaft ist zugleich ihre Methode“.

⁴⁾ Homér, Hésiod a řeční tragikové mluvnických nauk neznali. Teprve sofista Protagoras, vrstovník Sókratův, prvý rozeznával rod jmen podstatných a časy sloves; Plato, žák Sókratův, ve svém „Kratylu“ vyšetřuje původ slov; důkladnější již jest Aristotelés. Systematicky grammatiku pěstovali teprv učenci alexandrinští, jimž pilné studium Homérových a jiných básní starších ukládalo poznati kromě běžné v tehdejší literatuře atticčiny také řecká nářečí jiná. (Viz Sl. n. V. 383.) — Dříve, nežli Řekové, pěstovali mluvnici Indové, ale jejich výzkumy, teprv od nedávna známé, nepůsobily v rozvoj mluvnice národních řečí našich.

i pilným evikem napodobovacím útlého svědomí jazykového nenabylo ¹⁾).

Proto náležejí právě někteří slavní jazykozpytci k odpovědným odpůrcům předčasného a nadbytečného učení mluvniceckého; zejména znamenitý jazykozpytec německý, zakladatel historické grammatiky německé, Jakub Grimm, chtěl mluvnici ze školy obecné nadobro vyhostiti ²⁾; ale k radikálnímu návrhu jeho ani sami stoupenci jeho, pokud byli netoliko učenci, nýbrž i učitelé škol (nižších nežli učení vysokého) přistoupiti nemohli, a srovnávají se s ním jen tou měrou, že ve škole obecné přestávají a přestávají radí na potřebné nejmenší míře učiva grammatického ³⁾.

Proti přílišnému, netoliko nepotřebnému, nýbrž i přímo škodlivému učení mluvnici ozvali se a ozývají se posud výstražní hlasové nejlepších pedagogů. *Komenský* proti mluvnici ozývá se ve své „*Didaktice*“ (kap. XVI. na konci fundamentu II.), kde čteme třetí požadavek: „Žádnému jazyku neučiti z grammatiky, než z textův autorů hodných ⁴⁾“.

¹⁾ Erazim Rotterodamský praví: „Pravé zběhlosti v jazyce nabýváme nejlépe dobře volenými rozmluvami a pilnou čtbou dobrých knih“.

²⁾ „Den geheimen schaden, den dieser unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als dass dadurch gerade die freie entfaltung des sprachvermögens in den kindern gestört und eine herrliche anstatt der natur, welche uns die rede mit der muttermilch eingibt und sie in dem befang des elterlichen hauses zu macht kommen lassen will, verkannt werde“.

³⁾ Proti Grimmovi ozval se však tu i Rudolf v. Raumer, jenž má o vědecké zkoumání jazyka německého jakož i o vyučování jemu zásluhy rovně veliké, klada ve vývodch svých hlavní váhu na rozdíl mezi dialektem a spisovnou mluvou: „Während wir bei unserer Mundart Herren unserer Sprache sind, greift beim Gebrauch der Schriftsprache Schule und Grammatik regelnd ein, und es ist Aufgabe der Schule, die Grammatik so zu betreiben, ohne dass durch den schulmässigen Betrieb der Muttersprache die Quellen des Sprachvermögens geschädigt werden.“ (Geschichte der german. Philologie, 1870.) — Pravý střed mezi Grimmem a Raumerem drží *F. Teichner*, an praví, že i jazyku spisovnému jako kterémukoli nářečí lze se naučiti přirozeným způsobem pouhým napodobováním, tedy bez grammatického učení, jež pokládá za potřebno pro účel vzdělání formálního, aby totiž žák, osvojiv sobě spisovnou mluvu způsobem přirozeným, dospěl vzdělání jazykového: „Mit Raumer verkenne ich nicht den Unterschied zwischen der Mundart des Hauses und der Schriftsprache der Nation. Mit Grimm glaube ich aber, dass letztere, ebenso wie eine neue Mundart, auf natürlichem Wege durch Nachahmung erlernt werden kann, ohne grammatischen Unterricht. Diesen letzteren halte ich aber für nothwendig, um nach natürlicher Erlernung der Schriftsprache zur Sprachbildung zu gelangen.“ (Viz *Teichnerova* „Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft.“ II. Band, 1886, ve článku Sprachentwicklung, Spracherlernung, Sprachbildung, str. 163. a 164.)

⁴⁾ Z proslulých pedagogů německých kárá přílišné pěstování mluvnice mimo jiné *K. Zerrenner* takto: „Ve mnohých školách pro samé učení mluvnici učitelé zanedbávají a zapomínají učiti žáky mluvití, což přece jest účelem; voškero vyučování druhdy nic jiného nebývá, než mučení názvy a pravidly

Má-li nebo nemá-li býti ve škole obecné vyučováno mluvnici, a kterou měrou ji má býti vyučováno, odpověď k otázkám těmto plyne z úvahy o didaktické hodnotě a didaktickém účelu vyučování toho.

Jestliž pak didaktický účel vyučování grammatice (jakož i vyučování kterémukoli předmětu) hlavně dvoji: *materiální (praktický)* a *formální*.

Jest-li pravda neomylná, že se žák správné a přesné mluvě ústní jakož i dobrému slohu naučiti může návykem a cvikem, napodobováním dobrých vzorů¹⁾, vidí se nám praktickým účelem grammatického vyučování ve škole obecné býti hlavně toto dvoji:

1. *aby si žák osvojil bezpečný a důsledný pravopis,*

2. *aby si osvojil ty vědomosti z grammatiky obecné, kterými by se přiučiti mohl co nejsnáze a nejrychleji spisovnému jazyku cizímu²⁾.*

Formální účel učení mluvnického mají na zřeteli ti, kteříž nazývají *grammatiku logikou školy obecné*, a to jednak pro poměr obecné grammatiky, zejména větosloví, k logice³⁾, jednak pro hojnou příležitost, již poskytuje mluvnice k logickým operacím, jako jsou: vyměřování a rozdělování pojmů⁴⁾. Proti tomu lze však namítnouti ve příčině první, že spojitost grammatiky s logikou není tak těsná, jak se mnozí domnívali a posud ještě domnívají⁵⁾; vo druhé příčině pak, že rovněž hojně příležitosti eviřiti žáky v myšlení a mluvení, příležitosti k logickým operacím a slovnímu jich vyjadřování poskytuje též ostatní (obsahem zajímavější) učivo kromě mluvnice, co se pak týče přesnosti v definování a dělení pojmů, že nad jiné předměty vyniká počtářství a měřictví. Z toho soudíme, že didaktická hodnota učení mluvnického je hlavně praktická; formální moment kráčí ovšem souběžně s praktickým, „jak se vino s sudem vozi, meč s pošvou nosí“ atd.⁶⁾

grammatickými.“ — Na slovo braný anglický filosof *Alex. Bain* rád, aby děti dříve desátého roku věku svého mluvnici vyučovány nebyly.

¹⁾ Předkové naši dávno před sepsáním první mluvnice české správně a přesně po česku mluvili, a lid venkovský v krajinách ryze slovanakých bez grammatického učení, byl i podřecím svým, správně a přesně mluvil.

²⁾ S obojími tím souvisí příprava žáků školy obecné pro školu střední.

³⁾ Na př.: Slovo (pojmové) jest názvem pojmu. Věta (prý) jest vyslovený soud. Přívlastek je slovo nebo spojení slov, jímžto se buď rozsah pojmu, ježž podstatné jméno jmenuje, omezuje, buď z obsahu jeho se vytýká některý znak.

⁴⁾ Na př.: Sloveso je dlo vztahu osobního buď osobné buď neosobné, osobné sloveso buď předmětné, buď po dmětné (nepředmětné). Přechodné sloveso je předmětné sloveso, jehož význam se doplňuje prostým akkusativem.

⁵⁾ Za příklad uvádíme věty bezpodměté.

⁶⁾ Že znalost grammatiky podporuje paměť, dovozují Dr. Jos. Durřík tímto příkladem: „Někdo měl říkat z paměti následující větu: *Vaši vojáci*

Potřebné minimum učiva mluvnického ve škole obecné lze vyměřiti s dvojího hlediska tohoto:

1. Ze spousty pouček mluvnických jest vybrati pouze ty, kterých je žáků nezbytně třeba, aby se naučil spisovně řeči mateřské užívati také *písemně*, totiž aby se přiučil jejímu pravopisu.

2. Žáci, kteří se mají přiučiti některé řeči cizí (což se děti má topřve na vyšších stupních učení školního a ne jinak než na základě jazyka mateřského), osvojte si dříve ony nezbytně potřebné pojmy a názvy z *grammatiky obecné*, kterých je třeba jakožto prostředkův, usnadňujících a urychlujících učbu jazyka cizího.

Veškerý pojmy a názvy a definice a pravidla, kterých není třeba pro učbu orthografickou, vyloučeny buďte z elementárního učení grammatického, poněvadž praktické stránce jejich mohou a mají se žáci přiučiti návykem a napodobovacím cvikem, aniž sobě vědomi jsouce učeného jejich aparátu terminologického, beztoho vědecky posud neustáleného, kterým se žákům utlého věku i pro nedostatek interese v učení chuť k učení odmíná. Sám řecký název mluvnice — *grammatika* (*γραμματική* = písácká, totiž: *εγγραφή* — umění) jsa odvozen od slovesu *γράφειν*, *γράφω* — psáti, píše) ukazuje k tomu, k čemu mluvnice hlavně směřovati má, totiž k tomu, aby se žák naučil *spisovnou řečí* národa svého netoliko mluvití (— tomu se může dítě naučiti oš vzdělané chůvy! —) nýbrž i psáti; pravopis pak český, jakkoli je proti orthografii jiných jazyků rázu dosti fonetického, přeco není tak snadný, aby možno bylo jemu dokonale se naučiti bez všeobecných vědomostí grammatických¹⁾. Bez výkoného pravopisu však nemohou býti (leč se svou škodou a na svou i národa svého ostudu) ani některé živnosti rukodělné, jako knihárství, lakýrnictví, sazečství a j. Pokládajice pak správné aspoň písemné užívání jazyka spisovného za podstatný znak každého vzdělance, počínáme mluvnici učiti již ve druhém roce školním, kdež na př. zejména učíme rozdělení samohlásek na krátké a dlouhé, souhlásek pak na tvrdé, měkké a obojetné, neradimo však učiti syntaktickým kategoriím genitivu ani na nejvyšším stupni školy obecné, totiž ve škole měšťanské (ani v nižších třídách škol středních), poněvadž rozumění a užívání

nás lapli jakožto lidé sprostí a hloupi! Neznaje mluvnických pravidel spletl si *í* a *e*, a říkal: *Vaši vojáci nás lapli jakožto lidi sprosté a hloupé.* Nevěděl, co je první, co je čtvrtý pád, a jmenoval sebe tím, čím chtěl počtít vojáky. Kdyby však byl věděl, že *lidé* jest první a *lidi* čtvrtý pád, nebyla by mu paměť tak selhala. (V. „Kallilogii“.)

¹⁾ Proč píšeme ve slově „pomněnka“ písmeno *n* dvakrát, tomu neporozumí ten, kdo si není vědom, že řečené slovo vzniklo z trpného přičestí slovesa „mníti“ = „mněti“, složeného s předložkou „po“, příponou „-ka“.

genitivu všechných kategorií může a má se žák znenáhla přiučovati ústním obcováním ve škole a přiměřenou četbou. S pravopisem tyto scholastické ¹⁾ subtilnosti zhola nic činiti nemají, a cizímu jazyku lze se přiučiti i bez nich.

2. O methodě učení mluvnického.

Methoda, kterou sluší ve škole obecné učiti mluvití, je co do vývoje pojmvů analytická, jelikož dobývá svých pouček *rozbořem*, a to induktivní, ana nemůže než přestávati tolíko na jistém počtu sourodých úkazů, s nichžto se pojem nebo pravidlo *snímá* n. *abstrahuje*; co do užívání jazyka je to methoda n. učební forma *řízeně rozmluvná* neboli *dotazovací*: žák má se pozorováním řady úkazův, odpovídaje k otázkám učitelovým, potřebných pouček mluvnických domysliti sám ²⁾.

Speciální methodika mluvnice bere dále v úvalu, jaký má býti co do obsahu, co do formy, co do hojnosti, a odkud má býti vážen podklad neboli substrát, jehož rozbořem mají býti mluvnické poučky snímány, i lze v té příčině stanoviti methodická pravidla tato:

1. Mluvnické *úkazy* ³⁾ předvádějte se z pravidla *větami*, a to netoliko pro snímání pouček větoslovných, nýbrž i pro sni-

¹⁾ Slovem „scholastické“ zavadli jsem o důtku, kterouž dává modernímu školství našemu Frant. Jan Zoubek, a to v první poznámce ku svému článku „Komenského myšlenky národohospodářské o útěsti národů“ (v „Šk. a živ.“ r. 1884. seš. I. str. 2.), a lpí-li na našem školství klotba jalového „školáctví“, lpí zajisté velikou měrou na učení jazyku mateřskému a zejména mluvnici jeho. Nač jsou žákům, kteří se ještě logice neučí, podstatná jména srostilá a odtažená? Snad pro instrumentál některých podstatných jmen vzoru „ryba“? Píšeme „láskou“ jako píšeme látkou, protože následují dvě souhlásky, ne proto, že jest láska abstraktum. A jaké je podstatné jméno látka? Srostilé neb odtažené? Zdalíž by k té otázce jeduostejně odpověděli všichni učitelé, kteříž učí skloňovati podle vzoru „ryba“, byť i ve škole měšťanské? A proč píšeme „měrou“ a „věrou“? Ci jest víra concretum?

²⁾ Požadavek tento je tak přirozený, že se podivíme dovědouce se, že není tomu ještě tak dávno, co se mluvnici učí induktivně. Techmer praví (Internat. Zeitschr. f. allg. Sprachw. II, 104.): „Da . . . in jedor Wissenschaft seit Bacon der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten als der einzig richtige anerkannt wird, so ist auch die Grammatik, soll sie in echt wissenschaftlichem Geist, d. i. nach meiner Auffassung naturgemäss betrieben werden, zuerst ausschliesslich *induktiv* zu behandeln, derart, dass die Kinder angeleitet werden, aus einer Reihe von Einzelfällen das Gesetz *selber* zu finden“, poznamenává pod čarou, že pro zásadu tuto u vyučování němčině prvý vyslovil se Kellner ve „Schweizer Magazín“ 1835. — U nás má o rozšíření induktivní a doptávací metody mluvnického učení uznání hodné zásluhy *Rázičkův spis* „O vyučování mluvnici ve škole obecné“.

³⁾ Nazýváme tento podklad mluvnickými „*úkazymi*“, rozeznávajíce od něho mluvnické „*příklady*“, které po vykonané již indukci k poučce pro cvik „*příkládáme*“. Mluvnické „*úkazy*“ jsou tedy ve vyučování mluvnickém tím, čím u vyučování počtům jsou početní „*případy*“.

mání pouček tvaroslovných a slovospytných; neboť každý grammatický tvar má určitý význam jen tehdy, jest-li buď sám větou neb aspoň částí jisté věty. Pouhá slova lze za mluvnické úkazy připustiti leda na vyšším stupni učení školního, když jde o abstrakci pouček z hláskosloví, na př. o výklad pojmu o přehlasování, poněvadž hláska má se ku slovu tak jako slovo nebo slovní tvar k větě, t. jako část k celku; avšak i v této příčině naše mluvnické učebnice, vydané pro žáky nižšího a středního stupně školy obecné, zcela správně vycházejí od případných vět.

2. Věty, které klademe indukci za podklad, buďtež

a) obsahem pokud možná poučné a zajímavé, ale žákům známé, aby nevymáhaly zvláštního výkladu věcného, kterým by se grammatická hodina z veliké části zbavovala svého rázu a účelu;

b) tvarem stručné, aby, majíce zdravý smysl, kromě věci, o kterouž běží, nestavěly na odiv nic zbytečného. Tak na př. pro sklonbu podstatného jména „kněz“ ve množném čísle stačí pro dativ množný věta: „Při obětování pomáhali kněžím levitě“ (netřeba k tomu konci ještě přidávati větu vedlejší: „jimž bylo dbáti pořádku a čistoty ve chrámě“).

3. Sourodých úkazů mluvnických budiž vždy s dostatek, ale ne zbytečně mnoho. „Do třetice všeho dobrého“ pokládáno budiž za minimum, kteréž pro snímání některých pouček stačí. Kolikost úkazů řídí se ovšem potřebou.

Kolika případů je třeba nejméně pro vývoj pojmu o pádě? Pozorujmo tyto případy, uvedené ve větách: sláb, chud, blah, hluch, vesel, znám, piln, slep, stár, bos, syt, hladov s příslušnými tvary ženskými a středními! Kolik je jich, a ku kterému pojmu mluvnickému se odnášejí? — Proč nelze učiti mluvnicki methodou přísně analytickou, nýbrž toliko indukci a dle analogie n. obdoby?

4. Případné věty vážiti lze z oboru zkušeností žáků, z oboru probraného již učiva věcného, z probrané četby čítanekové, z přísloví a písní prstonárodních¹⁾, také ze přečtených již staří dějepisy biblické. Pokud možná, pečujme o to, aby úkazy, směřující k téže poučce, nebyly brány zbytečně z oborů příliš různých, nýbrž pokud možná z oboru téhož; aby však případné věty mezi sebou obsahem souvisely, činíce malý slohový celek, toho není třeba.

¹⁾ Přísloví hodí se jen tehdy, když jsou žákům známa, když aspoň nevymáhají zvláštního výkladu věcného. Proto řady přísloví, obsažené ve III. a IV. díle osmidílné čítanky nehodí se všechna za indukční úkazy jako spíše za cvičné příklady k utvrzování vyložených již poznatků větoslovných.

Metoda, která veškerou učivo grammatiké opírá o četbu čítankovou, neobjede se bez násilí, které se tím děje výboru čítiva a posloupnosti četby, která se tím stává pouhou služkou grammatiky. Z této příčiny metoda tato těšie se po krátkou dobu nemalé oblibě, již se přezila; vrcholu svého vývoje dostoupila skládáním povídek, popisův i básní „ad hoc“, k účelům učby mluvnické. Jednotlivé však články toho druhu, pocházející z péra spisovatelů, kteří jsou rovně výtečnými didaktiky jako stylisty, mají ovšem v čítance dobré své místo. Takové články s grammatikou tendencí, obsahem i formou conné, jsou v III. díle čítanky osmidílné: „*Pomáhej chudému*“¹⁾ a „*Les*“, jež autor sám nazval povídkami mluvnickými²⁾; onen jest úmyslně tak složen, že obsahuje mnoho přídavných jmen neurčitých, tento mnoho příslovčí místa, času a j. Oba jsou obsahu poučného: onen mravoučný, tento věcně poučný, a napsány slohem nenuceným. Táž čítanka obsahuje ve mravoučném, rozjímavém článku „*Pravda a lež*“ různé pády podstatných jmen „pravda“ a „lež“; články: „*Co bylo, jest a bude*“ vybízejí ku cviku o trojím čase slovesa, „*První řada přísloví*“ a „*Druhá řada přísloví*“ ku cviku větoslovnému. V pěkných básničkách conného obsahu a ladné formy „*Pyšný páv*“ a „*Staré lípy*“ jsou podstatná jména s přídavnými skloňována.

Staršího původu kniha, která si tohoto opírání mluvnického učiva o četbu školní rozumně hledí, je I. díl české čítanky *K. Tieftrunka*, složené původně pro žáky středních škol německých, kde článek *Čiperný špaček staví na odív skloňovací tvary přídavných jmen přisvojovacích*, článek *Domáci holub* přídavná jména jakostná, článek *Báčky* přisvojovací náměstky, článek *Liskový keř* podstatná jména zdobnělá, článek *Kanárek* příslovce, článek *Pohádka o zlaté rybce* instrumentál jména výrokového a j.

V každé dobré lekcí grammatiké rozeznáváme tři (s opakováním čtvero) didaktických momentův, a to:

a) Opakování příbuzného učiva.

b) Učivo nové:

1. Předvedení sourodých úkazů, směřujících k vyvození jistě poučky.
2. Vyvození mluvnické poučky (pravidla nebo výměru).
3. Cvičné úkoly³⁾.

¹⁾ Z nejnovějšího vydání jejího (z r. 1880.) je článek tento vypuštěn.

²⁾ Viz „*Besedu učitelskou*“ r. 1878.

³⁾ Komenský v „*Didaktice analytické*“ radí: „*Příklad vždycky předcházej, pravidlo vždycky následuj, napodobování nikdy se neopomíjej*“ (viz na str. 10. pravidlo XLII.) a v pěkném odůvodnění toho čteme mimo jiné: „*Příklady pravidlům dávají světlo . . . , proč nemá tedy předcházeti světlo? Jistě není nikoho mezi námi, který by, chtě vstoupiti do tmavé jeskyně, raději si nepřál, aby nesl pochodně před ním, než aby mu ji teprve podal, když by tmou se byl prodral?*“ a konečně: „*Příkladů k pravidlům jednomu čím více, pravidel k hojným*

Elementární vyučování mluvnickéděje se namnoze do gramaticky, a to zvláště pokud se týče pojmů, žákům jistého věku potřebných, kterých jim však rozumovými důvody objasnit nelze, na př. pojmy o samohláskách a souhláskách, aneb o rozdělení hlásek ve tvrdé, měkké a střední (obojetné) atd. Dogmatická metoda užívá nejčastěji *soudu výčetného*, na př.: „Hlásky a, e, i, o, u, y jsou samohlásky“; „Samohlásce *i* říkáme *měkké i*, samohlásce *y* *tvrdé i*“ a pod. Tomu musí žáček prostě *věřiti*, a který učitel by se pokoušel vyložiti mu, co samohláska jest, aneb odůvodniti názvy „měkké“ a „tvrdé“ *i*, mařil by zbytečně čas¹⁾.

Jako jiným předmětům, i mluvnici učíme ve škole obecné šetříce metody encyklické, jež učivo každého vyššího stupně rozdělené v části, zakládá na opakování příbuzného učiva stupně nejbližší nižšího, při tom však učivo starší prohloubajíc, aby se stalo důkladnějším a potom příbuzným učivem novým je doplňuje a takto vždy většími a většími kruhy se šíříc.

Ukážeme toho příklad na učivě o jméně přídavném. Již v 1. roce školním děti říkají, jaké věci jsou dle barvy, dle tvaru, dle chuti a pod. To jest věcná příprava, k níž se může učitel před výkladem o přídavném jméně v 2. roce školním stručným opakováním vrátiti. — Ve 2. roce školním vykládá se o přídavném jméně toliko v rozsahu pojmu přídavného jména jakostného určitého, o trojím rodě přídavných jmen v čísle jednotném i množném²⁾. — Ve 3. roce školním vše to se zopakuje³⁾ a výklad o jméně přídavném rozšíří se na přídavná jména jakostná neurčitá a přídavná jména zakončení měkkého; později po sklonbě jmen podstatných probere se sklonba přídavných jmen určitých tvrdého zakončení a přídavná jména neurčitá v čísle množném. — Ve 4. roce školním rozšíří se učba o přídavném jméně též na přídavná jména přísvojovací, zopakuje se sklonba určitých jmen přídavných trojího výhodu a přibere se sklonba určitých jednoho výhodu, přídavná pak

příkladem tím méně, ovičení pak v obou čím častější, tím lepší všecko“. — Krátce řečeno: *Induktivně učíme, analogiicky oviíme.*

¹⁾ Právě tak nešťastné a nevhodné jest vykládati, „jak souhlásky rozdělujeme“ mimo jiné takto: „Nůž špičatý, ostrý na obě strany, nazývá se *dýka*. Napišu slovo *dýka*. Děvče jiným slovem zove se *dvka*, jako hoch slove jinak chlapec. Napišu *dvka*. — Porovnejte slabiky *dý* a *dv*, kterou slabiku vyslovujeme měkčeji? kterou tvrději? Poněvadž slabiku *dý* vyslovujeme tvrději, říkáme, že *y* jest tvrdé, a poněvadž slabiku *dv* vyslovujeme měkčeji, říkáme, že jest *i* měkké“ atd. — Sedmileté neb osmileté dítě nechápe, že by *dí* znělo měkčeji nežli *dý*, jako toho nechápe mnohý dospělý a jinak vzdělaný Němec, nazývaje češtinu pro její měkké neboli podnebné hlásky příliš „tvrdou“!!

²⁾ Viz osnovu na str. 14. a Mluvnici pro školy obecné díl I., § 26., 28., 81.

³⁾ Viz Mluvnici pro školy obecné dílu II. § 18.

přisvojovací předvádějí se také v čísle množném; konečně proberou se snadnější úkazy stupňování jmen přídavných, z větoslovní tolikéž běžnější případy doplňování přídavných jmen předměty. — Vše to se v 5. roce školním v náležitý čas zopakuje, a přibere se sklonba přídavných jmen přisvojovacích, stupňování přídavných jmen, při němžto se sbíhá obměňování a směšování koncovky kmenové, stupňování nepravidelné a jiné odchylky a zvláštnosti ¹⁾. —

Psychologická nauka o appercepti, didaktická zásada častého opakování (jež konati sluší za každé vhodné příležitosti) i metoda encyklická vyzývají učitele, aby, pokud nejvíce možno, užíval též metody srovnávací n. synkritické.

Za příklad synkritické mluvnice připomeňme si smíšenou sklonbu přídavných jmen přisvojovacích (otecův, matčin a j.), v jejichž deklinaci singulární mají převahu přípony deklinace substantivní (dle vzorů „had“, „město“, „ryba“), ježto pouze instrumentál rodu mužského a středního má adjektivní příponu *-ým*, v plurále pak mají převahu přípony adjektivní (*-ých*, *-ým*, *-ými* dle vzoru „slabý“). — Sklonbu náměstky *onen*, *ona*, *ono* i číslovky *jeden*, *jedna*, *jedno* oprávně synkriticky o probranou sklonbu náměstky: *ten*, *ta*, *to*.

Cvičné úkoly mluvnické jsou dílem toliko ústní, dílem písemné; ústní pracují se výhradně ve škole; písemné jsou dílem školní, dílem domácí.

Šetřiti tohoto rozdílu mezi úkoly káže netoliko veliká hojnost cvičných úkolů mluvnických, obsažených v našich učebnicích pro školy obecné (tak že všech písemně a ve škole vypracovati není možná), alebrž i důvody pedagogické a didaktické. Z vychovatelských důvodů zajisté ukládáme žákům (ačkoli s náležitou měrou a skrovnější měrou nežli votiskole) písemné úkoly domácí; různá pak povaha učiva grammatického káže šetřiti rozdílu mezi cvičnými úkoly směru pravopisného, které dáváme žákům řešiti písemně (dle zásady: „Co děláno býti má, děláním se uol“) a mluvnickými úkoly jiného rázu, kteréž ústním řešením hovní úkolu svému s dostatek ²⁾.

Směry, které se u vyučování grammatickém posloupně vystřídaly jsou ³⁾ tyto:

1. *Formální grammatický* směr, jehož cílem byla tvaroslovná klasifikace (určování druhů slovních, čísla, pádu a j.), ježto se věto-

¹⁾ Viz Mluvnice pro obecné školy III. díl §§ 25. a 28.

²⁾ Viz rozpravu J. Lepaře ve „Škole a životě“ r. 1876.

³⁾ Dle Mehlesovy úvahy, obsažené v časopise „Rheinische Blätter“ r. 1876. Mehles uvažuje ovšem o směrech vyučování mluvnického u Němců, u nás pak tyto směry také lze sledovati.

slovi téměř úplně zanedbávalo. Methody užíváno synthetické: s počátku podána poučka (výměr nebo pravidlo), na jejíž vysvětlenou příklady příkládány; potom následoval cvik, jenž záležel v tom, že dětem ukládáno, aby dle daného vzoru pronášely věty, jejichž obsah čerpaly z oboru svých myšlenek. Směr tento hleděl si výhradně jazykové formy (odkudž jeho název), nic nedbaje obsahu; ve školách německých byl výhradně v užítku až do r. 1835.¹⁾

2. *Směr logickogrammatický*, jenž kvetl mezi lety 1835—1845, spatřuje hlavní úkol grammatického učení v tom, aby se žák naučil jazyku dokonale rozuměti. Vyučováním jazyku mateřskému dodělává se rozvoje soudnosti, činíc ze mluvnice populární logiku, logiku školy obecné. Zásadou metody této jest, že vycházejíc důsledně pokaždé od věty, jala se užívati metody heuristické (induktivní a doptávací); právem však se jí vytýká, že se nižším stupňům nehodí, že vtěsňuje mluvu násilně v pouta logická, a na vyšších stupních že nepřihlíží k historickému rozvoji jazyku.

3. *Směr opírací* vyvinul se z odporu žákův i učitelů proti přílišnému o jazyce filosofování. I vydáno nové heslo: veškero vyučování jazyku mateřskému opírej se o čítanku, mluvnické nauky snímány s vět, vyňatých ze probraných článků čítacích, ve kterých potom také vyhledávány příklady, na kterých osnovány úkoly pro cvik. Takto mluvnice z četby čítankové téměř destillována. Methodě té se vyčítá, že buď vyzvuže poučky své z materiálu, jehož zřídka kdy bývá s dostatek na snadě, buď že strojí k účelu grammatickému zvláštní čítací články, ve kterých se stejnorodé útkazy grammatické příliš hromadí, upadá v nepřirozenou slohovou manýru. Vrcholilat metoda tato skládáním čítacích článků k účelům grammatickým zvláště stylisovaných, čehož hlavním zástupcem je porýnský školní rada Vavř. Kellner. V Německu užíváno se opírací metody od r. 1845—1875; doba největšího květu jejího sahala od r. 1855. do 1865.

4. *Směr záporný*, jenž mluvnici ze školy obecné nadobro vypošťuje, zrodil se již počátkem let čtyřicátých za tuhého boje, jejíž spolu vedli stoupenci směru logickogrammatického a opíracího, kráčel potom mezi lety 1855—1865 v Německu opíracímu směru po boku, ačkoli se mu počtem svých přívrženců nikdy nerovnal. Za hlavního reprezentanta tohoto směru uváděn bývá zakladatel historické grammatiky německé slavný jazykozpytec Jak. Grimm²⁾, ačkoli ve 2. vydání své grammatiky vyznává, že se prohlásil pouze proti přílišnému a nerozumnému vyučování mluvnici a proti špatným učebnicem grammatickým.

5. *Směr odlučovací* vyvinul se z poznání, že ani logickogrammatický, ani opírací, ani záporný didaktickým účelům vyučování jazyku

¹⁾ Tak tvrdí Mehlis; stejnejn však dílo zakladatele následujícího směru, logickogrammatického, totiž Karla Ford. Beckera „Deutsche Sprachlehre“ vyšla již v letech 1827 (I. díl, Organismus der Sprache) a 1820 (II. díl, Deutsche Grammatik).

²⁾ Viz jeho slova, citovaná na str. 217. v 2. pozn.

mateřskému náležitou měrou nevyhovují. Tento směr, jenž (as od r. 1865.) je posud v užítku, mluvnické učivo od čítanky odlučuje; pokud to činí absolutně, pokud totiž vylučuje mluvnické úkazy četbou poznané i tehdyž, když jsou pro vyvození některé poučky mluvnické právě na snadě, je právě tak jednostranný jako směry předešlé, a nelze se s ním snášeti¹⁾.

Nám se podobá, že rozumná metoda vyučování mluvnického jest výslednicí směrů logickogrammatického, opracovacího, záporného a odlučovacího. *Zápornému* směru by se zajisté rozumnou měrou vyhovělo, kdyby se mluvnice jakožto zvláštní odvětví jazykového vyučování aspoň o jeden rok školní posunula výše; za prvních dvou roků školních dítě získati by mohlo veškerým učením (*tedy ovšem také četbou*) dosti širokého podkladu, o něž by se učení mluvnické mohlo *opíratí*. ale mluvnici by se učilo *ne příležitostně a ne pouze* na základě četby, a *na nejvyšším stupni* mohl by učitel do jisté rozumné míry usilovati o vytříbení poznatků grammatických *směrem logickým*²⁾.

O mluvnických učebnicích pro školy obecné, a kterak jich užívati.

Ve příčině otázky, třeba-li dětem ve škole obecné dávatí do rukou zvláštní učebnice mluvnické, proslulí i pedagogové jsou mínění různého. Jedni odpovídají k otázce té kladně, druzí záporně, vidouce v učebnici mluvnické přílišné obmозování individuality učitelovy³⁾.

¹⁾ Ve příčině boje mezi směry opracovacím a odlučovacím zajímavě srovnati II. díl čítanky osmádnácté z r. 1870. s prvním vydáním téže čítanky z r. 1878., kdež ke 25 článkům pod čarou drobným literami přiléhány „Počátkové mluvnice a pravopisu“, na př. ke čl. „Zvuky a hlasy“ pod čarou výklad: „Zvuk, hlas“, ke čl. „O člověku“ výklad: „Slabika, samohláska, dvojhláska, polosamohláska“, ke čl. „Pořádek v rodně“ výklad: „Mluvití, věta“, ke čl. „Tatínek toho nevidí“ výklad: „List, strana, řádka, znamení rozdělovací“ atd. Mimo to obsahuje řazená čítanka články, složené v Kellnerově smysle „ad hoc“, v nichžto se jisté úkazy pravopisné úmyslně hromadí, na př. 60. čl. „Blýskavý kamének“.

²⁾ Mám za svatou povinnost svou netajiti v této knize poctivého převědění svého, a vyznati, že se rozhodně hlásím k těm učitelům, kteří ve předčasném a (co do míry učiva i času) přílišném, zbytečném a rozumně nepochopitelném vyučování mluvnici spatřují veliké zlo našeho školství. Grammatikou zabíjí se ve škole přemnoho drahého času a — což ještě žalostnější — ubíjí se jí přemnoho chuti k učení. Neváhám se přiznati, že bych neváhal podepsati velikou většinu toho, co proti vyučování mluvnickému pronesl Jan Mrazek ve své rozpravě „O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných“ (jež vyšla též o sobě ve způsobě knížky). Týž snaživý spisovatel upozorňuje v časopise „České škole“ na r. 1880. v čísle 12. (Rozhled po časopisectvu) na potěšitelný ruch, jenž se proti mluvnici v obecné škole jeví v Německu, a čerpá z toho naději, že na reformu učení mluvnického snad i u nás brzo dojde.

³⁾ Příkladem odsuzuje mluvnickou učebnici pro žáky zejména Fr. Dittes: „Ein Lehrbuch der Grammatik in den Händen der Schüler ist ein vererbter Schulmeisterzopf“ (Methodik der Volksschule). — Naproti tomu anglický

Tolik je však jisto, že dobrá učebnice mluvnická jest veliké většině učitelů potřebnou a vítanou pomůckou, obsahuje-li kromě stručných a přesných výměrův a pravidel s dostatek vhodných mluvnických ukazův a cvičných úkolů jakožto příkladů, nezasahujíc mimo to nad potřebu ve vlastní činnost učitelovu, která záleží hlavně v doptávacím snímání mluvnické poučky.

Naše nynější mluvnické učebnice pro školy obecné, jichž vyšly společnou prací *Jana Šťastného, Jos. Sokola a Jana Lepáře* nákladem c. kr. knihoskladu posud tři díly, vyhovují dříve řečeným zásadám a požadavkům metodiky velikou měrou, a svědomitý učitel může se, užívaje jich rozšafně, dodělávati zdárných výsledků.

V příčině toho, kterak nakládati s grammatickými ukázkami, v učebnici obsaženými, naskytá se otázka: má-li je učitel dávat žákům z knihy čísti, nebo má-li je na tabuli zapisovati.

Slyšeli jsme obojí způsob platnými důvody hájiti od učitelů velice vzdělaných a zkušených: jeden uvedl, že zapisovati na tabuli, co heztoho jest obsaženo v učebnici, je plynutí časem; druhý pak na to, že větami na tabuli napsanými učitel zraky žákův a tudíž i pozornost jejich soustřeďuje bezpečněji, nežli když má bděti nad tím, zdali se žák dívá do knihy tam, kam se dívati má. Může se tedy v té příčině říci, že „*praxis est multiplex*“, a stará zkušenost praví, že i „*když dva dělají totéž, není to totéž*“; lze však také bráti se cestou mezi oběma řečenými prostředky. Učitel může totiž mluvnické ukázky dávat žákům z knihy čísti a potom pozornost jejich na tabuli soustřeďovati, nikoli však pokaždé zapisováním celých vět, nýbrž toliko těch částí vět, jejichž rozborom má býti mluvnická poučka vyvozena¹⁾.

pedagog *Alexandr Bain* soudí o této věci takto: „Bývá tytíž navrhováno, a mnozí učitelé si nejspíše na mínění, že by obtíže nezáležely tak v předmětě samém, jako spíše v tom, že je podán v určité formě a že se dává žákovi čistě do rukou. To však je soud klamný. Tiskem se uvažuje to, co se hodí vykládati býti ústně, a umí-li se který učitel vyjadřovati jasněji nežli nejlepší z posavadních učebnic, měla by jeho slova býti napsána a měla by vatonpiti na místo knihy. V čemkoli záleží zvláštní přednost učebnic metody učitelovy, jest přece možno pronésti to tiskem, aby to mohli jiní napodobiti, a tak aby se razila dráha lepšímu druhu knih. Navržená reforma, která chce učebnice zcela odstraniti, směřuje tedy k zavedení knihy jiné“. — A dále praví: „Kniha podrží vždy svou hodnotu jakožto prostředek na paměti obnovení, co učitel vyložil, a jakožto pomůcka připraviti se na otázky, které k tomu směřují“. — „Který učitel grammatiky pracuje bez knih, užívá buď soukromě určité grammatiky, nebo pracuje pomocí nezralé, neosvědčené grammatiky vlastního díla“.

¹⁾ I zde má tedy pro soustřeďování pozornosti své místo izolování (jako při hláskování, viz str. 115.) a v takovýchto případech netoliko připuštěna nýbrž i didakticky přikázána jest výjimka z didaktického pravidla, že má žák odpovídati úplnými větami.

Tak na př. bylo by plynutím času psáti na tabuli plných těch sedm vět, s nichžto II. díl „Mluvnice pro školy obecné“ v § 18. snímá pojem o přídavném jméně neurčitěm; ale kdož by učitelé bránili, aby na tabuli ve sloupec neseřadil slova, o něž běží, totiž:

zdráv, bedliv
nemocen, smuten
sláb
vesc/
bos
obul, čisl, bohat
chud.

Jakkoli nynější učebnice mluvnické mají v čele každého téměř paragrafu vhodných úkazů s dostatek, nebude přece nikdo učitelé brániti, aby jich tytýž jinými úkazy nenahrazoval, což však rozšafný učitel činí jen tehdy, když jest sobě jasně vědom, proč se od úkazů v učebnici obsažených odchyluje, a že se úkazy jím samým zvolené, k abstrakci poučky lépe hodí.

V této příčině lze grammatické učivo *individualisovati*, t. j. přizpůsobiti okolnostem místním a časovým. Uvedeme toho dva příklady: individualisování výkladův o rodě podstatných jmen a o jméně vlastním. V obou případech může se učitel od úkazův učebnice odchýliti z toho rozumného důvodu didaktického, aby učivo mluvnické individualisoval a tím suchopar jeho učinil žákům zajímavějším.

Při výkladě o vlastním jméně, jenž se koná ve 3. roce školním ¹⁾, učitel může § 9. II. dílu Mluvnice pokládati toliko za obecný pokyn, kterak si při tom vésti, aniž je třeba užiti právě těch úkazů, které se uvádějí v čele řečeného paragrafu, poněvadž by si takto počínal příliš nesamostatně, nepřihlížeje k individuálním poměrům své školy. Učitel dá si tedy mimo jiné jmenovati vesnice v nejbližším okolí školní obce, mezi nimiž budou snad vesnice, ze kterých samy některé děti do jeho školy chodí, a jakožto výpadek hovoru napíše zajisté jinou větu nožli: „Radošín a Rousínov jsou vesnice“.

Kterak učení mluvnické může si všimati věcí ve škole přítomných, dovoditi lze výkladem o trojím rodě podstatného jména.

Učitel ukazuje na určité věci přítomné, pronese věty: *Ten* obraz představuje Otáše Pána. *Ta* lavice jest u oken první. *To* okno jest otevřeno a pod. a vyvodí z nich způsobem ve II. díle mluvnice naznačeným pojem o trojím rodě podstatných jmen.

Podobně majíce ponejprv vykládati žákům o *číslovkách*, netázali bychom se jich ani: „Kolik žáků bylo ve škole“, aniž bychom napsali

¹⁾ Viz rozvrh učiva jazykového v obecných školách osmiletých str. 14.

věty: „Ponravy žijí čtyři léta v zemi“, „Pavouk má osm noh“ a pod.,
 nýbrž tázali bychom se, kolik jest ve školní světnici stolů, kolik tabul,
 kolik oken, kolik prstů jest na ruce atd.

Učba a cvičba pravopisná.

Pravopis neboli orthografie učebným předmětem samo-
 statným není. *Bezpečný, jasně uvědomělý* pravopis zakládá se
 ovšem na mluvnici, nýbrž je v ní zahrnut, a to tak, že všechny
 tři hlavní větve grammatiky (nauka o hláskách, n. o slovech,
 n. o větách) poskytují látky k souboru pravidel pravopisných.
 Tak na př. pravidla, kdy psáti *í*, kdy *y*, čerpána jsou dílem
 ze hláskosloví, dílem z tvarosloví; pravidla, kdy klásti ve větě
 čárku, kdy středník a *j*., plynou z větosloví.

Ale důkladné znalosti grammatické třeba jen tomu, kdo
 v pravopise určitě bezpečnosti a jasného vědomí vědeckého
 dospěti a vreholn orthografické zručnosti dostoupiti chce; anobř
 k takovému jasnému odůvodnění pravopisu brává se tytýž
 i srovnávací jazykozpyt na pomoc. Tak na př. dospělému a
 grammaticky vzdělanému Němci, jež bychom měli učiti česky
 nejen mluvití, nýbrž i správně psáti, připomínáme při českých
 slovech: *mýš*, *syn*, *syt*, německá slova *maus* (středoněm. *mâs*),
sohn, *satt*, a jest-li znalý jiných jazyků, též lat. *mus*, řecké *μῦς*,
 latinské *satur* a litevské *saus*, majíce na vědomí psychologický
 zákon o sdružování představ.

Jasně uvědomělý pravopis lze tedy ve škole obecné pěstov-
 vati jenom jistou měrou, a to pouze na vyšších stupních jejich,
 a vůbec jenom tehdy a tam, kde se již vyučuje mluvnici.

Naproti tomu však učiníme si otázku: Možná-li již děti,
 které se ještě mluvnici neučí, naváděti ku správnému psaní?
 nebo určitěji: Možná-li na nejnižším stupni učení školního bez
 mluvnice bezpečný mechanický základ k pozdějšímu uvědomě-
 lému pravopisu položití? — K otázkám těmto svědomitý učitel,
 byť i jenom poněkud byl didakticky vzdělán, neodpoví jinak,
 než v ten rozum, že je *cvičení pravopisné pouhým návykem* již
 na nejnižším stupni školního učení nejen možno, nýbrž i ne-
 zbytně potřebno, má-li se mládež snadno a rychle bezpečnému
 pravopisu naučiti. Mějme i v této příčině na mysli česká pří-
 sloví: „Čemu kdo zvykl, není obtížno“ a „Při zlém návyku
 cnost nemá vzniku“.

Na návyku spočívají také základy pravopisu; mluvnici
 nastává teprve později úkol jednak přiváděti žákům k jasnému
 vědomí, co sobě osvojili návykem, jednak objasniti jim ortho-
 grafická pravidla taková, jimiž nikdo bez jakés aspoň znalosti
 mluvnice bezpečně nevládne.

Návyk správně psáti zakládá se na názoru dvojím, totiž na názoru *sluchovém* (Piš, jak správně vyslovovati slycháš!) a na názoru *zrakovém* (Piš, jak správně napsáno vidáš!).

Sluchovým názorem vede učitel žáky nejnižšího stupně ku pravopisu, snaží-li se, aby sám vždy co nejzřetelněji, zvolna a dosti nahlas mluvil, a snaží-li se, vymítili chybnou výslovnost žáků¹⁾. Na tom však rozšafní učitelé třídy elementární nepřestávají, hledíce též protivu mezi stejnou výřečností, ale různým pravopisem poněkud vyrovnati, zejména ve příčině slov, obsahujících tvrdé *y*²⁾. Jiná věc, které všimati sobě učitel malíčkových za příliš malichernou nepokládá, je pilné rozeznávání hlásek *b* a *p*, *d* a *t*, vůbec jasných (u. jomných) a temných (n. silných) pokud možná i na konci slov³⁾.

Poněvadž však pravopis český není toliko fonetický (zvukový), nýbrž namnoze etymologický (slovozpytný, třeba již záhy pečovati o správnou orthografii předváděním a vštěpováním orthografických názorů zrakových, a to se děje již v elementární třídě ovikem *opisovacím*⁴⁾). Při opisovacích cvičeních školních ať z pravidla některý žák opisuje na tabuli školní, rozloživ si dříve celek, jež má napsati, ústně v části (větš ve slova, slova ve slabiky); při zapisování nechať vyslovuje každou hlásku dříve nežli ji napíše. Učitel nad tím bdí, aby ostatní žáci, tiše spolu opisující, žáka u tabule opisujícího (z pravidla slabšího) nepředsíhovali.

Platným prostředkem, aby se žáci v pravopise náležitě vyevícili, je *psaní napovědné* (diktando neboli diktáty), souhlasné a souběžné se současnou učbou mluvnickou. Jsou to jednak řady vět pokud možná krátkých, obsahu sice poučného, ale zvláštního věcného výkladu novyžadujících, jednak krátké slovesné práce, ve kterých se buď náhodou, buď zámysla jisté tvary pravopisné co možná hojně vyskytují⁵⁾.

Při diktování může si učitel dle mého rozumu s prospěchem počínati takto: Zopakovav na počátku hodiny stručně mluvnickou poučku, o kterouž, aby se žáci v ni utvrdili, právě běží, zavolá si žáka, aby psal diktát na tabuli, ostatní pak píší totéž do sešitů. Za hodinu (nebo půlhodiny) nechať se vystřídá

¹⁾ Viz při hláskování str. 180.

²⁾ Viz o rozdíle mezi *i* a *y* na str. 116.

³⁾ Viz o tom poznámku 1. na str. 118.

⁴⁾ Viz o tom na str. 180.

⁵⁾ Nejlepší sbírkou takových i jiných cvičných úkolů pravopisných je kniha: „Pravopis ve škole obecné. Hojný výběr cvičení a úkolů, zvláště pravopisných pro vyšší třídy škol obecných i pro školy měšťanské, kterýž spolu a vyloučením historického vývoje vyučování pravopisu jakožto příruční knihu pro učitele uspořádal *K. Taubenek* a *T. Duchacká*, učitelé na Smíchově“. Bibliotéky učitelské, jež vychází v Praze nákladem Rohlička a Slovessa, svazek VIII.

žákův u tabule píšících několik, tak aby každý napsal několik vět, dejme tomu, že tři. Psátí dávejme u tabule převahou žákům prostředním; neboť žáci, kteří náležejí po stránce kalligrafické i orthografické k pisařům nejlepším, nemají toho cviku tak velice potřeby, také psávají příliš rychle; nejslabší žáci pak dopouštějí se mnoha chyb a píšíce příliš zvolna, věc příliš zdržují, ježto názor toho, co jest na tabuli již napsáno, poskytují dobré pomůcky.

Má-li se diktování dít s prospěchem, učitel diktuj vždy celou větu, jejíž délka a členitost ovšem přiměřena buď stupni vývoje žáků. Věty ty buďtež mimo to takové, aby nebylo třeba zvláštního výkladu. Diktovati slovo za slovem nebo skupiny slov, které jsou toliko částmi větovými, je didaktický zlořád, který svádí žáky k bezmyslenkovitosti. Každou však diktovanou větu učitel ovšem opakovati dá předně od toho žáka, který právě píše na tabuli, po případě od druhého nebo třetího, na konec ode všech sborem. Při tom nesmí trpěti, aby žáci na větě dosti málo změnili, byť i takovou změnou smysl věty nebo pravopisný moment ujmy nevzal; bžít při diktování ne pouze o pravopis, nýbrž i o bystření pozornosti a o cvik paměti. Dokud se koná ústní opakování věty, nesmí žádný žák psátí. Potom teprve píše žák na tabuli, pronášeje nahlas slovo za slovem dříve, nežli je napíše a ostatní zároveň s ním do svých sešitů¹⁾. Dobře jest, sedí-li nejslabší nebo nejméně pozorní žáci na krajích lavic, aby učitel nade psaním jejich mohl bdíti. Dopustil-li se žák, píšící na tabuli, některé chyby, učitel jej vyzve, aby ji sám vyšetřil a opravil, po případě aby též správný způsob psaní odůvodnil. Hotový diktát konečně se od některého žáka přečte.

Methodické pokyny v příčině některých chyb, u vyučování mluvnickém často se vyskytujících²⁾.

Učitel druhdy chybuje, chtě žáky naučiti z mluvnice něčemu novému, a krivě snad rozumně didaktickým zásadám „hověti samočinnosti žáků“ nebo „poskytovat jim co nejvíce příležitosti mluvit“), když samy úkazy, se kterých poučku sníti hodlá, vyluzuje ze žáků; neboť přecasto se mu při tom přihazuje, že vyvolaný žák pronese buď větu obsahem bezcennou, buď větu, která se pro vyvození nové poučky buď naprosto neb aspoň dosti nehodí. Na př. kdyby učitel, maje vykládati

¹⁾ U žáků nejnižšího stupně dááme žáku u tabule píšícímu i jednotlivá slova pronášeti po slabikách.

²⁾ Chyby, jichž tuto varujeme, pozorovali jsme několikletou zkušeností při praktických výstupech netoliko žáků IV. ročníku ústavu učitelského, nýbrž i při výstupech učitelův a učitelok o zkouškách učitelské způsobilosti pro školy obecné a měšťanské.

o stupňování přídavných jmen jakostných, vyzval žáky, aby někdo z nich vyslovil větu, jejíž výrok obsahuje přídavné jméno jakostné. K tomu konci dobře se hodí věty: Pískovec je *tvrdý*. Křemen je *tvrdší* nežli pískovec. Démant je ze všech kamenů *nejtvrdší*. Žádati však na začátku věty, kteráž by obsahovala ve výřku přídavné jméno jakostné, a to k tomu konci, aby dalšími otázkami heuristickými přídavné jméno bylo stupňováno, bylo by buď postup učiva zůstativí náhodě, buď více méně vět, ze žáků vylákaných, ignorovati, až se konečně náhodou vyskytne věta vhodná.

Podobné chyby bývá nám často vytýkati při praktických výstupech. Kandidát má na př. seznámiti žáky se slovy, v jejichž slabice základní se píše *y*, a bez výsledku se táže žáků mimo jiné: „Čím váže zahradník kytici?“ chtě slyšeti od žáků samých slovo „*lýko*“; konečně jest nucen sám vysloviti a napsati větu podobnou té, kterou čteme v § 4. úkole 21. II. dílu Mluvnice: „Z lipového *lýka* dělají se provazy“.

Anebo: Kandidátu jest uloženo, aby žáky *naučil* skloňovati „*dlaň*“, on však věty, obsahující různé pády toho slova ze žáků otázkami vyluzuje, počíná si tedy tak, jakoby konal se žáky cvik; i přihází se mu z pravidla, že uslyší ton onen tvar chybný, zejména žádá-li na začátku, aby pověděli, kterak by na dlaň zavolali!

K chybám velice rozšířeným klademe také němé zapisování vět učitelem na tabuli nebo pronášení při zapisování věty ne celé, nýbrž slova za slovem. Učitel má větu, kterou hodlá napsati na tabuli, vždy pronésti nejprve celou, a potom při zapisování říkati (neb říkati si dáti) slovo za slovem.

K největším zlořádům mluvnického vyučování také náleží, že žákům nejvyššího stupně školy obecné to, co již dávno slyšeli a co dávno mohou a mají znáti, vykládá se znova způsobem právě tak elementárním, jako když jim bylo sedm neb osm let. Dvanáctiletým žákům bývá sklonba vzoru „*holub*“ právě tak předváděna jak osmiletým; ký div, že se jim takové nechutné přezvykování věcí dávno známých zmusí! Kterak jinak by se dospělejší žáci v jazyce vzdělávali, kdyby za příležitosti častého a pilného grammatického rozboru toho, co četli, byli upozorňováni na tvary a vazby, v jejichž užívání nejsou ještě dosti zblhli!).

Různé myšlenky a návrhy v příčině učení mluvnického.

K nauce o *přívlastku*:

Vyslovme a napišme na tabuli věty: Strom snadno se ohýbá. —

¹⁾ Dobrého cvičiva mluvnického pro žáky nejvyššího stupně školy obecné poskytují: *Václ. Plánského* Mluvnice česká pro nižší třídy škol středních a *K. Steimicha* Sbirka příkladů ku vyučování tvaroslovnému u.

Ovoce škodí. — Ptáci mají mezi prsty blánu. — Noha má tři prsty. — Rok má 366 dní. — Ovoce jest jadernaté.

Co bude účinkem těchto vět u žáků? Zajisté, že se jimi zbudí živý zájem žáků, kteří se ovšem jeden přes druhého budou hlásiti, chtějí věty tyto co do obsahu vyvrátiti neb omeziti, a učitel bude míti snadnou práci, aby otázkami: jaký? čím? čeho? a pod. vylákal ze žáků slova, která se objeví ve větách: *Mladý strom snadno se ohýbá.* — *Nezralé ovoce škodí.* — *Vodní ptáci mají mezi prsty blánu.* — *Noha husi má tři prsty.* — *Přestupný rok má 366 dní.* — *Ovoce jabloně jest jadernaté.*

V poučce se potom objeví, že někdy k otázkám dříve řečeným určujeme význam podstatného jména jiným slovem, kterému se říká *přívlastek*.

Podobně *synthetickou* methodou učiti lze o *druzích vedlejší věty dle poměru k větě řídicí*, vyslovi-li a napiše-li učitel na tabuli jednoduché věty, které žáky takorůzka nutí, aby se tázali o podmětě, předmětě, přívlastku a j., načež učitel tyto části větné ve způsobě celých vět k větám již dříve proneseným přičiňuje; na př.: 1. Hoden je cti¹⁾. — 2. Nepřipisuj sobě²⁾. — 3. Špatný (jest) vozka³⁾. — 4. Nestrkej prstu⁴⁾. — 5. Netrať naděje⁵⁾. — 6. Zle činíme⁶⁾.

Na nejvyšším stupni školy obecné (zejména v 8. roce školním) cvičíme žáky ve stručném a přehledném ohýbání slov, které se děje tak, že každý žák ohýbaví tvar vysloví (nebo napiše) jen jednou a poví o něm, kterému pádu nebo kterým pádům toho kterého slova tvar ten náleží. Za příklad: 1. nom. jedn. *ryba*, 2. gon. jedn., nom., vok., akk. mn. *ryby*, 3. dat. a lok. jedn. *rybě*, 4. akk. jedn. *rybu*, 5. vok. jedn. *rybo*! 6. instr. jedn. *rybou*, 7. gon. mn. *ryb*, 8. dat. mn. *rybám*, 9. lok. mn. *rybách*, 10. instr. mn. *rybami*.

Požadavek tento není nikterak upřílišen, uvážimo-li, že jej činíme do žáků, kteří se již po šest let mluvnici učili. Žáci v tom spatřují věc známou v nové formě a potěší se konečně vědomím, že sklonbou jmen hotově vládnou⁷⁾.

Rozumní se samo sebou, že vycvičíme žáky hlavně v ohýbání slov, jejichžto sklonba nebo časování od těch kterých vzorů se odchyluje, jež mají druhotvary, a do jejichž ohýbání bývá buď písemně neb i ústně chybováno, na př. sloves těchto: bráti, býti, dáti, diti, (na)díti se, hradiťi, chtěti, jeti, jisti, kázati, kaziti, klíti, laěněti, míti, (po)mlíti, mýti,

¹⁾ Odpovědi znějí větami podřízenými: Kdo pro vlast nebezpečí podstupuje. — ²⁾ Co není tvého. — ³⁾ Který neumí obrátit. — ⁴⁾ Kde se svírá. — ⁵⁾ Když se zle děje. — ⁶⁾ Když se zlým chlubíme.

⁷⁾ Slyšeli jsme při zkouškách učitelské způsobilosti pro školy měšťanské praktické výstupy mluvnické rázu tak elementárního, jaké se hodí leda do 4. roku školního; potom se nedivíme, že se žáci mluvnici noradí učit a že se na nejvyšším stupni školy obecné nepřilučí tomu, co sluší pokládati za minimální cíl učení grammatického: ohýbavími tvary spisovného jazyka hbitě vládnouti.

obédvati, ráčiti, (do)sáhnouti, seděti, síletí, siliti, slouti, státi, stavěti, stihnouti, stířici, tisknouti, trestati, třásti, vázati, váznouti, věděti, vězeti, věziti, viděti, žiti, žati.

Žádejme na záciích stupně nejvyššiho, aby hbitě ohýbali spojení slov, jako: Karlovo náměstí — Vodičkova ulice — Králové Dvůr — já sám — kníže Jiří — tři zlaté koule — dva bratři — dvě brány — sluhova máti — vdovin syn — oba bratřovi přátelé — týž pramen — práce, střídmost, čistota — pravda a lež — naše moc — týž účel — táž věc — sirotkovo čekání — onen cizí host — Vaše milost — naše smysly — orati, vláčetí, stí, žiti, vázati, mlátiti — cizí řeč a pod.

Jiné cvičení, vhodné stupni nejvyššimu: Určete, kterou platnost mluvnickou mohou míti ve větě následující tvary: bije, děj, dvojí, jí, již, kaše ¹⁾, kolem, pěti, plůf, sedí, stav (na př. „*bije*“ jest někdy 3. osoba jednotného čísla oznamovacího způsobu, jindy mužský tvar jednotný prvního přechodníku, „*děj*“ jest někdy 2. osoba rozkazovacího způsobu slovesa „*dití*“, jindy nominativ a akkusativ jednotný jména podstatného atd.).

První výklad o jméně podstatném, založený na učení věcném²⁾.

Jmenuj mi něco, co zde ve škole jest, A. I Kterak víš, že zde *stůl* jest? Jmenuj něco jiného, co zde jest, B. I Kterak víš, že zde *tabule* jest? Jmenuj něco, co je zde vícekrát nežli jednou, C. I Kterak víš, že tu *lavice* jsou? Co je zde ještě, Č. ? Protože *kamna* vidíš, víš, že zde *kamna* jsou. Co držíš v ruce? Kterak víš, že zde *ukazovadlo* jest? *Stůl*, *tabule*, *lavice*, *kamna*, *ukazovadlo* zde jsou; co jest, tomu říkáme *věc*. Co je *stůl*, protože zde *jest*? Co jest *lavice*? atd. Jmenujte jiné věci, které tu jsou? Odkud víte, že zde *kříž* jest? atd. — Co vidíte, když se podíváte z okna ven? Kterak víš, že venku *strom* jest? Co je *strom*, protože venku *jest*? — Když jste doma, vidíte také rozličné věci, kteréch ve škole není. Co vidíš doma, F. ? Kterak víš, že doma *prádelník* jest? Co je *prádelník*, že doma *jest*? Jmenujte věci, které jsou v kostele! Kterak víte, že ty věci v kostele jsou?

Učitel odmykaje šuplků u stolu tak, aby žáci slyšeli zvuk klíče, v zámku se otáčejícího, anebo cinkaje svazkem klíčků tak, aby jich žáci neviděli, otáže se žáků: Hádajte, co držíš v ruce! Kterak víš, že nyní v mé ruce *klíč* jest? (klíče jsou?) Klíč vidíme, poznáváme jej zrakem; ale můžeme také slyšeti, že někdo má v ruce klíč, když jím odmyká nebo zamyká, nebo když klíči cinká. Někdy poznáváme klíč sluchem, poznáváme jej po jeho zvuku. Klíč vidíme, zvuk jeho slyšimo. — Nyní jsme ve škole, ale můžeme přece věděti, že venku *vůz* jest anebo

¹⁾ Vyskytuje se také jakožto tvar 3. osoby sing. slovem „*kasati*“: „*Jiné kaše a sám plhá*“.

²⁾ Viz, co o vztahu věcného učení ke mluvnickému řečeno na str. 55.

že venku pes jest. Vůz můžeme viděti, vůz jest viditelný; ale někdy vozu nevidíme, a přece víme, že venku vůz jest; čím to? Čím jej poznáváme? Po čem jej poznáváme? Někdy poznáváme věci *sluchem*.

Že trčí v zámku tohoto stolu klíč, neviděli jste, sedíce v lavicích, ale poznali jste to čím? po čem? Ale kterak byste mohli poznati, že je zde v zámku od stolu klíč, kdyby někdo z vás v noci som do školní světnice vstoupil beze světla, po tmě? Nepoznal by klíče znakem, ani po zvuku sluchem; kterak bys mohl přece poznati, že zde klíč jest? Hmatat bys, až bys klíč nahmatal. Že tu klíč jest, poznal bys *hmatem*.

Mám zde cosi v ruce; vidím to, vy to také vidíte. Je to věc; mohu ji též ohmatávati, ale nevím, co to jest. Co myslíš, N., že to jest? Proč myslíš, že to cukr? Cukr je bílý a bývá také v takových hrnátých kousecích. Ale není to cukr! Kterak poznáme, že tato věc není cukr, a co ta věc jest? Kterak jsi poznal, že je to sůl? Čím jsi to poznal? Některé věci poznáváme *chutí*.

Zde držím něco v ruce; co to jest? Kterak víš, že mám v ruce láhvičku? Jest-li ta láhvička prázdná, nebo v ní něco jest? Co v ní asi jest? Proč myslíš, že je to ocet? Snad je to voda? Přičichni k té láhvičce! Kterak nyní víš, že to je petrolej? Čím jsi to poznal? Některé věci poznáváme *čichem*.

Cokoli můžeme viděti, jest věc. Věci vidíme, také je můžeme ohmatávati, některé věci poznáváme sluchem, chutí, čichem. Každá věc má své jméno. Prve jste jmenovali věci, které vo školní světnici vidíme které vo školní světnici jsou. Jmenujte je ještě jednou, a já napíši ména těch věcí na tabuli. Stál jest věc, slovo „stál“ jest jméno věci, napíši na tabuli slovo „stál“. Co jsem napsal na tabuli? Co je tohle? Ukaží vám jinou věc; co je to? Tabule jest věc; ty jsi vyslovil slovo „tabule“, to jest jméno věci. A co já jsem napsal na tabuli: tabuli nebo slovo „tabule“, věc nebo jméno věci? Ještě jednou ukaž na tabuli, R.! A nyní ukaž na slovo „tabule“! Nyní napíši na tabuli jiné slovo, bude to zase jméno věci, kterou zde vidíme, přečti to, S.! Ukaž na tu věc, jejíž jméno jsi přečetl! Okno jest věc, slovo „okno“ jest jméno věci; okno můžeme nakresliti, slovo „okno“ můžeme napsati.

O sklonbě ženských substantiv, zakončených souhláskou.

Sklonba ženských podstatných jmen, jejíž nominativ jednotný je zakončen souhláskou měkkou (nebo obojetnou), je snad nejlépe viděti, v jejším místem české deklinace, a právě na této věci jest nejlépe viděti, jak malomoená je mluvnice, jak přemocný „usus tyrannus“, jemuž se po kratší nebo delší grammatika snad podřídí.

Místo užívání chybných tvarů, jako jsou: „mysle“, „nemoce“, „noce“, „věcích“¹⁾, totiž chybné skloňování mnohých *i*-kmenů ženských podle vzoru „kotev“ (nebo „dlaň“)²⁾ místo dle „kost“.

¹⁾ Místo kterých tvarů správných?

²⁾ Dle III. dílu „Mluvnice pro školy obecné“.

Pokládáme-li dříve řečené tvary za chybné tak, že dlužno ve škole jich netrpěti¹⁾), nýbrž nastupovati na užívání tvarů správných, potřebí předně, abychom si byli přičin toho zmatku jasně vědomi a mimo to, abychom dospěli poznání, že proti „tyranu“ obyčejí platně bojovati lze ne theoretickým aparátom pravidel a dlouhými seznamy slov, nýbrž opět obyčejem, totiž příležitým odvykáním a přívykáním. Zde platí plnou měrou zásada homeopatická: „Similia similibus curantur“²⁾).

Za řečeným účelem objím nesou se následující řádky.

Podstatná jména, zakončená v nominativě (a akkusativě) jednotném souhláskou, jsou dle kmene trojí:

1. Ženská substantiva, jejichž kmény se prvotně končily samohláskou *i*, tedy *i*-kmény, jako: kost, smrt³⁾), moc, noc, řeč, hloub, mysl, sál, obuv, dlaň (1)⁴⁾), zeloň, haluz a mn. j.

2. Ženská substantiva, jejichž kmény se prvotně končily v *-ja*, tedy *ja*-kmény neboli měkké *a*-kmény, jejichž koncovky podlehy přehlásece, a které nad to ještě v nominativě a akkusativě jednotném přehlášenou koncovku *-ě* neb *-e* odjouvají; sem náležejí: daň⁵⁾), tyč, chvoj, postel, zář, poušť, hráz, věž, nířž a mn. j.

3. Ženská substantiva, jejichž kmény jsou zakončeny samohláskou *-v*, tedy *v*-kmény (původně ženskó *i*-kmény); sem náležejí všechna substantiva ženská na *-v*, kromě tří *i*-kmenů: brv, obuv, ohlav a kromě *ja*-kmenů jako jsou osadní jména: Boleslav, Čáslav, Soběslav (správný genitiv: do Boleslavě atd.)⁶⁾).

Z těchto trojich podstatných jmen ženských řídí se *i*-kmény vzorem „kost“, *ja*-kmény vzorem „země“ (nebo „duše“, od něhož se neodchyľují ničím jiným než jen odsuvkou koncovky *-ě* neb *-e* v nominativě a akkusativě jednotném), *v*-kmény konečně vzorem „kotev“.

Nyní však skloňuje se (i ve spisovné řeči) „dlaň“ tak jako „kotev“, podobně také, jakož dříve řečeno, skloňují mnozí (chybně) dle „kotev“ „nemoc“, „mysl“ a j. Úkazu tomu říká se přestupnosklonnost (řeckým názvem heteroklisis) a substantivům takovým přestupnosklonná (heteroklita).

¹⁾ Ačkoli mnohým z nás, anobř některým z nejlepších spisovatelů našich tato věc za to nestojí, abychom jí svědomitě šetřili, nicméně jest nám v ní vycvičiti děti desetileté. Nepíšme tedy, že máme „ohlašovati škodu, kterou jsme na vypůjčených věcech nalezli“, nebo: „jízda snesl se po řečích pánů N. N. na tom“ a pod. Jinak hodí se na nás hanácká satira: Er, ý, ry, bé, i, bi, éč, ká, ý, čky — rebečko!

²⁾ Podobné podobným se léčí.

³⁾ Moravská prostonárodní píseň sbírky Sušilovy obsahuje i nominativ jednotný na *-i*: „Potkala ho smrti“.

⁴⁾ S tohoto hlediska nehodí se heteroklitické (přestupnosklonné) „dlaň“ za paradigma!

⁵⁾ Místo daně ze staročeského daňa atd.

⁶⁾ Ostatní jména tato a podobná jako: Olomouc, Litomyšl, Přibram, Libáň a j. jsou původem svým přídavná jména přisvojovací a měkké *a* kmény jako: pán, pánia, pánie (na př. stól pán), místo čehož nyní užíváme napořád ve všech rodech a číslech a pádech toliko tvaru „páně“.

Příčinou zmatku při sklonbě ženských substantiv, jejichž nominativ jednotný se končí souhláskou, jest:

a) předně a nejvíce přestupování substantivních *i*-kmenů ženských mezi ženské *ja*-kmeny (n. žen. měkké *a*-kmeny), kterážto hétéroklisis jest u některých *i* kmenů již dokonána (na př. slova *klec*, *obec*, *dlaň* již dávno naskrze se skloňují jako „kotev“, ačkoli jsou to původem *i*-kmeny, které by měly spadati pod „kost“), ježto jiná mezi oběma vzory „se klátí“ nebo „kolísají“ (jako *loď*, *sít*, *tvář*, *zvěř* a j.). Nešetřením mluvnických pravidel substantiv, mezi oběma vzory „se klátí-cích“, čím dále tím více přibývá; odtud tvary dříve řečené: „nemoce“, „řečím“ a pod.;

b) odsouvání koncovky *-e* neb *-ě* v nominativě a akkusativě jednotném ženských *ja*-kmenů jako u samého vzorového slova¹⁾; místo „země“ „zem“, „věž“ místo staršího „věže“ (a toto místo „věža“);

c) přestupováním vlastních jmen pomístních, jako jsou: Boleslav, Soběslav, Příbram a pod. genitivem jejich pod vzor „kost“, tedy místo prvotního „Boleslavě“ „Boleslavi“ a pod. (ježto příbuzné „Litomyšl“ podrželo přesný tvar „Litomyšle“);

d) přestupování substantivních *v*-kmenů mezi tvrdé *a*-kmeny vzoru *ryba*, tedy místo *kotev* *kotva*. —

Tolik po stránce věcné. Jaký to složitý těžkopádný vědecký aparát, jehož ve škole užití lze toliko skrovnou měrou za značného nejon snížení, nýbrž i pošnutí vědeckého hlediska.

Naše učebnice mluvnická pro školy obecné (díl III.) nerozděluje ovšem podstatných jmen ženských podle prvotních koncovek kmenových, učí, pokud jsou v nominativu jednotném zakončena souhláskou, skloňovati je dílem dle vzoru „*dlaň*“, dílem dle „*kost*“. Pod vzor *dlaň* zahrnuje:

a) substantivní *-ja* kmeny ženské, jejichž přehlášená koncovka jest odsuta, jako: *daň*, *tyč*, *kleč*, *chvoj*, *postel*, *zář*, *poušť*, *hráz*, *věž* a mn. j.;

b) podstatná jména ženská, zakončená souhláskou *-v* (kromě: *brv*, *obuv*, *ohlav*);

c) přestupnosklonné *-i* kmeny, zejména: *klec*, *obec*, *dlaň*, *sít* a j.

Skloňovač vzor je tedy vzat ze skupiny c)²⁾, snad proto, že na různé pády slova „*dlaň*“ snadno vhodné věty lze pronést; vzor „*dlaň*“ pak postaven před vzor „*kost*“, poněvadž pádovými příponami svými (kromě vokativu jednotného) shoduje se docela se předešlým vzorem „*země*“. Učíme tedy vzoru „*dlaň*“ tak, že zopakujeme stručně sklonbu vzoru „*země*“, jejíž pády obojího čísla na tabuli po dvou sloupcích na-

¹⁾ Proto hodí se „*duše*“ lépe za paradigma, jelikož ještě nehláme v 1. a 4. pádě jednotného čísla „*duš*“ jako již slychati bývá (tytýž z úst učitelských) „*kuchyň*“ a „*tabul*“.

²⁾ Blažkova mluvnice má z řady b) paradigma „*kotev*“.

píšeme, potom vypíšeme z vět, obsažených na str. 14, všechny pády vzoru „dlaň“ tak, aby přehled vypadal takto:

Jednotné číslo:		Množné číslo:	
1. země	dlaň	země	dlaně
2. země	dlaně	zemi	dlaní
3. zemi	dlaní	zemím	dlaním
4. zemi	dlaň	země	dlaně
5. země!	dlaní!	země!	dlaně!
6. zemi	dlaní	zemích	dlaních
7. zemi	dlaní	zeměmi	dlaněmi ¹⁾

Týmže způsobem opřeme potom synkritticky vzor „kost“ o probraný již vzor „dlaň“.

Mnemocetnickou pomůckou, na niž hned při srovnávání vzorů „dlaň“ a „kost“ upozorním, jest, že ženská substantiva, souhláskou zakončená, která mají v genitivě jednotném, v nominativě, akkusativě a vokativě množném *-i*, mají v dativě množném *-em* a v lokále množném *-ech*, v instrumentále množném *-mi* (řeč, řeči, tedy řečem, řečech, řečmi); ta pak, která mají v genitivě jednotném, v nominativě, akkusativě a vokativě množném *-e* neb *-ě*, připínají v dativě množném *-im*, v lokále množném *-ich*, v instrumentále množném *-emi* neb *-ěmi* (klec, klece, tedy klecím, klecích, klecemi).

Poněvadž pak běží hlavně o to, aby se žáci náležitě vycvičili ve správném ústním i písemném užívání těch pádů, do kterých bývá nejčastěji chybováno, budme pamětlivi slov Komenského: „Známému se neučí“, a neplývejme časem zbytečným vyvozováním pádů tvaru nepochybného. Díl III. mluvnice pak nás upozorňuje, abychom učiva toho ve 4. roce školním nevyčerpávali, přestávajíce tu pouze na příležitém opravování chybných tvarův, a vycvičujíce žáky v tom, nač při obou vzorech v příčině pravopisné upozorniti dlužno, totiž na *-i* v 2. pádě množného čísla (§ 14.), chybné pak tvary jiné toliko příležitostě opravujíce.

Vedouce si v 5. roce školním dlo metody encyklické, učivo 4. roku školního zopakujeme, a potom předvedeme žákům ústně i písemně řadu vět, obsahujících ty pády těch podstatných jmen, které zvláštního cviku vymáhají, na př.: Člověk pro zisk i do hloubi země se spouští. Nevěř všem lidským řečem. Zhl hlavou neprorazíš. Města ohrazena bývala zdmi. Do pokrmů dáváme soli. Kdo se nebojí domluvy, nebojí se ani holi. Otepl nepřelomíš, a po prutu všecku zlámáš. Vymláčená sláma váže se v otepl. Na lékaře nemyslí, kdo jest veselý myslí. Měste má čtyři čtvrti. Kmen se rozkládá v haluzi.

¹⁾ Přípony pádové se teprve při srovnávacím rozboru podčrtnou.

Pravopisné ovičení¹⁾

ku pravidlu, že v přídavných jménech, odvozených příponami -ný nebo -ní, vyskytuje se druhdy zdvojené n (nn).

a) Diktát. Pražský most kamenný vystavěn jest z tvrdého pískovce. K ústavům dobročinným počítáme domy pro slepé a hluchoněmé. Bleskosvod jest ochranný prostředek proti blesku. Za krutých válek jindy ani bezbranný lid ušetřen nebýval. Karel IV. kázal přinést do Čech vinnou révu z Burgundska. Nevinného chrániti, vinného trestati sluší. Hospodin vyhnav první lidi z ráje, postavil před branou jeho anděla s mečem plamenným. Pravda zůstává neproměnná, jako Bůh neproměnný jest. Dobré jméno je drahocenný poklad. K veřejným úřadům povolávány bývají jen osoby bezúhonné. Nejvyšším velitelem branné moci náš jest Císař Pán. Lépe jest vinného pustiti nežli nevinného zkrřivditi. Nikdy neporaš povinné k rodičům úcty. Nejhlubší jezero Solné Komory je prostranné jezero Gmundenské. Příčinou denní teploty je slunce. S postele ranní skok bývá k bohatství krok.

b) Úkol. Ze slov *kámen*, *sen* (bez-), *rostlina*, *strana* (ne-), *vůně*, *vápno*, *vlna*, *rameno* (rovno-), *koruna*, *strana* utvořte přídavná jména příponami -ný nebo -ní, a odpovězte jimi k těmto otázkám; Jakého uhlí dobývá se u Kladna? Jaké noci mívá nemoený? Jakou potravou se živi přeživavci? Jaký soudce spravuje se toliko zákony? Jaké květ poskytuje věclám výborné pastvy? Jaké hory skládají se obyčejně z vrstev, sílmo na sobě položených? Jakou révu kázal Karel IV. z Burgundska do Čech přinést? Jaké jsou obyčejné váhy krámské? Které statky za Jana Lucemburského byly prodány? Kterým prknům u stolu říká se postrannice?

Kterak učiti počátkům slovozpytu.

Soustavného elementárního výkladu o základních pojmech slovozpytných činíme počátek, opakující všechny časovací tvary některého slovesa prvotného (na př. nesu) a provádějící konjugaci všechních sloves vyšších tříd, od tohoto kořenového odvozených. Při tom ovšem nezbytně promluvíti třeba o tvoření slov stupňováním neboli zmocňováním kmenové samohlásky, jakož i přfležitě opakovati o některých proměnách mechanických (jako jest měkčení souhlásek)²⁾ z nauky o ohýbání slov již známé.

K tomu konci výborně hodí se sloveso kořene *sěd*, a to z té příčiny, že je lze stopovati všemi šesti třídami časovacími.

¹⁾ Ukázka ze spisu: *Pravopis ve škole obecné* (viz na str. 230. pod čarou).

²⁾ Název ten po našem rozumu úplně stačí i ve škole měšťanské a v nižších třídách středních škol místo učeně nejasného „směždování“ a nesprávného „rozlišování“, na př. při slově házěti (zezlabené „házeti“) místo „háziati“ od slovesa „hoditi“.

Ze staročeského časování 1. třídy zachovaly se nám, nehledíme-li ani k archaisujícímu přísloví: „Komu přeje štěstí, pomůže mu na kňh *vséstí*“ (v. Čelakovského „Mudrosloví“ str. 149.)¹⁾, druhotvary participialní *sedl*, -a, -o; -i, -y, -a, s jejich odvozeninami *u-sedl-ý*, *po-sedl-ý* a j. Ve 2. třídě máme sloveso *sednouti*, ve 3. třídě *seděti*, ve 4. třídě *saditi*, v 5. třídě *sedati* a *sázeti*, v 6. třídě (*vy-*, *za-*) *sazovati*. Odvozenin pak nominálních vytvořena z tohoto slovesa hojnost převeliká.

Nastíním v následujících řádcích postup hovoru, jež by zapředl učitel se žáky, při čemž by na tabuli napsoval pouze tvary a odvoody slovesa kořene *sěd*, vynikající tuto ležatými literami.

Sedím v lavici. *Sedíš* vedle mne. Pan učitel *sedl* u stolu. *Sedíme* před ním. Vy *sedíte* za námi. Žáci ve škole v lavicích *sedl*. *Sed* tiše! *Sedme* všichni! Pan učitel rozkázal: *Sedte!* Při vyučování má každý žák *seděti*, leč by jej pan učitel vyvolal. (Hodný žák nepřišel však do školy pouze *sedět*.) Kdo ve škole jen *seděl* a pozor neměl, ničemu se nenaučil. Žačka ve škole *seděla*. Dítě matce na klíně *sedělo*. Žáci ve škole asi dvě hodiny *seděli*, větší žačky tam ještě dolo *seděly*. Žák píše *sedě*, žačka *sedle*, žáci píší *sedlce*.

Kdo chce *seděti*, musí si *sednouti*. *Sedněte si!*

Chce-li chůva, aby dítě *sedělo*, tady je na zemi nebo na stoličce *sadí*. Též o jiných osobách i věcech pravíme, že *sadl* nebo že *se sadl*. Hospodář *sází* hosti ku stolu. Hosté *sedají* ku stolu. Zahradník *sází* rostliny. Jest-li zahrada štěpnými stromy ovocnými *vysazena*, říkáme jí *sad*. Kdo stromku *sází* a opatruje, slove *sadař*. *Sadařství* je zaměstnání užitečné. *Sadařova* manželka, *sadařka*, mu někdy v *sadařských* pracích pomáhá. I synek *sadařův* dělává, co otec dělati vídá. Zakládá si *sádek* nebo v koutě sadu otcova *sádeček*. Mladým rostlinám, určeným k *sadbě*, říká se *sazenice*, *sazeničky*. Místo, kde vyrůstají, je *sadiště* neboli školka. *Sadař* stromky *vysazuje* a *přesazuje*.

Voda písok *sadl* nebo písok se ve vodě *sadí*.

Sedlváme na *sedadle*, na *sesli*. *Sedlo* je *sedadlo*, na kterém *sedi* jezdec. *Sedla* dělá *sedlář*.

Dítě *sedáčkem* sedí, později panáčkem stojí. Lenochu říká se ležák nebo *sedan*.

Kde je kdo *usedlý*, tam je jeho *sídlo* (ze slova „*sedlo*“).

Sedlák má *usedlost* (staročesky „*sedlo*“), statek *sedlský*.

Kdo se žije po *sedlsku*, *sedlači*. Lidé *sídlí* ve vesech a městech, vůbec v *osadách*. *Osadníky* vesnice nazýváme vesničany. Ve Vídni *sídlí* císař Pán; Vídeň je jeho město *sídelní*.

Ryby se *nasazují* do *sádek*. Kdo *sádky* hlídá, tomu říká se *sádecký*.

¹⁾ Flaška uvádí přísloví: Kdaž se mnoh v čistě trávě sada (místo siada, ia nob to jest střídnici nosovky g), varuj se lítého hada.

V komině *sázejí* se z kouře uhelné *saze*.

V nose živočichů *sadí* se *sádlo*. Maso vepřové je *sádelné*. Svině, která se krmí na sádlo, je *sádelnice*.

Rozumí se samo sebou, že není ani možno, ani třeba rozvinouti před záky ani všech tvarů každého slovesa, ani všechnách složenin slovesa s různými předložkami, ani všech odvozených jmen.

Připomínám toliko ještě: 1. že podobným způsobem z několika sloves (z pravidla 1. časovací třídy, jež obsahuje naskrze samá slovesa prvotná neboli kořenová) slovní čeledi neboli sousloví vyvinouti třeba, 2. že však vyhybati sluší přílišné zvrubnosti a záky unavující jednotvárnosti, 3. že při každém sousloví zvláštní pozor žákův obracetí jest na zvláštnosti, které se v něm vyskytují, jako jsou na př. v čeledi kořene **VEZ** slova „*vozka*“ a „*vozataj*“, v sousloví kořene **NES** subst. *nůše* a p.

Když pak z jistého počtu kořenů sloves prvotných vyvozena sousloví způsobem, jaký jsem nastínil v příčině kořene „*sěd*“, totiž způsobem věcnému učení příbuzným a methodou genetickou, s prospěchem dojde na přísloví a jiné doklady, jichž ovšem některých snadnějších vhod bude možná užiti již při výkladech počátečných.

Že přílišná zvrubnost učitele, v jazykozpytě ne dosti důkladně zběhlého, který se věsti dává pouze svou fantasií, snadno svéstí může na *scesti*, totiž k etymologiím křivým, toho mám na paměti příklad, týkající se substantiva „*osídlo*“, jež kdosi také chtěl vřaditi do čeledi slov kořene „*sěd*“, nověda ovšem, že je slovo to původu docela jiného a složeno takto: *o-si-(d-)lo*, kde je kmenem slabika *si*, znamenajíc tolik co *vázati* a slabika *-dlo* příponou kmenotvornou¹⁾.

Když pak z jistého slovesa vyvozeno sousloví, rozobere se každé jednotlivé slovo ve své části, jimiž kromě kmenů bývají přípony a předpony a nastává srovnávání listech se od sebe, ale ovšem sobě příbuzných kmenův; analyse pak vrcholí výkladem, že kořen slov je prvotný kmen, jehož nabudeme, odstraníme-li na jednotlivých kmenových slabikách vše, co různými proměnami hláskovými (stupňováním, dloužením přízvucným nebo náhradným, přehlasováním, rozlišováním, směřlovaním, vsouváním, vysouváním, stědáním atd.) na nich změněno. Rozumí se samo sebou, že na nižším stupni složitého toho aparátu terminologického velmi středně a opatrně sluší užívatí.

Když pak z jistého počtu prvotných sloves vyvozena sousloví, s prospěchem bude srovnávati slova různých kořenů, vytvořená týmže způsobem jako na př. slovesa pokračovací (*nositi*, *voditi*, *voziti* . . .), slovesa příčinná (*sázeti*, *vláčet* . . .), vzniklá stupňováním, substantiva kmenů vzniklých (*vůz* v čem se co *vozi*, *nůše* = v čem se co *nosi* atd.).

¹⁾ Substantivu „*osídlo*“ (které se vyskytuje v řeči staroslovanské bez předpony jakožto „*silo*“) jest vyhledati sloveso kmenové na v češtině, ale v jazyce lotyšském, kde znamená *siju*, *sinu* = *vázati*. V němčině jest nejspíše téhož kořene podstatné jméno „*seil*“, u nás snad ještě „*šle*“ (= *kšandy*); neboť jimi také se něco *váže*.

D) Vyučování slohu.

Vrcholem a korunou veškerého vyučování jazyku mateřskému jest (vedle jisté míry znalosti literatury) zajisté *sloh*. Způsobnost psátí nabývá teprv obratností slohovou pravé hodnoty, jako způsobnost čísti tím, že je prostředkem seznamovati se s nejlepšími plody národního písemnictví a vzdělávati tím rozum, rozhojňovati vědomosti, třibiti vkus a šlechtiti mravy.

S hlediska praktického životní poměry a potřeby naše při každém občanu více méně vymáhají toho, aby byl způsobilý pronášeti myšlenky své i písemně ve způsobě spojitých celků ¹⁾ netoliko srozumitelně, nýbrž i správně a stručně. I nejprostší člověk z lidu za našich dnů mívá často potřebu toho, aby si činil zápisky, aby byl poněkud zběhlý ve psaní listův, aby uměl napsati účet, kvitanci nebo jinou jednoduší listinu snadnějšího druhu.

Z pojmu o slohu jde, že se slohový cvik ve vlastním slova smysle nemůže počítati dříve, dokud si dítě jistou měrou neosvojilo užívati ústně i písemně (co do pravopisu) spisovné řeči mateřského jazyka svého; pročez učba a cvičba mluvnická je přípravou na vyučování a cvičení slohové; neboť dříve musí zajisté umět napsati jednotlivou větu, kdo chce umět napsati řadu vět. Proto setkáváme se v učebnicích slohových s přípravnými výklady a úkoly rázu grammatického ²⁾. Proto také učebné osnovy obecných škol teprve při čtvrtém roce školním výslovně uvádějí cvičení „slohová“ ³⁾, zaměstnávající žáky 2. a 3. roku školního toliko písemnou cvičbou mluvnickou, zejména pravopisnou.

Jestli učba slohová větvi vyučování jazyku mateřskému, ze kmene toho znenáhla vyrůstající, jejíž ovoce teprve prodlením delšího času dozrává, a nic není rozvoji dobrého slohu na ujmu více, nežli žádati na dětech slohových prací dříve,

¹⁾ Slohem rozumíme písemně vyjadřování myšlenkových řad obsahem spojitých.

²⁾ Viz na př. v „Theoreticko-praktickém navedení k písemnosti“ od V. B. B. jakožto první část knihy „Právu větoslovnou“.

³⁾ Viz str. 15.

nežli nabyli dílem vlastní zkušeností, dílem i četbou jisté záso-
soby myšlenek a spojitého s ní pokladu slov a slovních vazeb,
jimiž by uměli vládnouti ústně; nýbrž ani nejsnadnějších úkolů
slohových (kromě pouhého opsování) na nich nežádejme, dokud
si neosvojili jistou míru zručnosti ve krasopise a v pravopise ¹⁾.

Táto dvojí zručnosti děti dodělají se ovšem nejina-
k psáco, neboť samým psaním žák naučí se psáti krásně a správně;
ale dvojímu účelu tomuto slouží hlavně rozšafně řízené opiso-
vání s tabule, s předpisů, z čítanky, ačkoliv i opisování samo
pokládati lze za evik slohový (o čemž níže bude pověděno).

Dítě vzdělává se znenáhla a nepozorovaně ve slohu vy-
učováním veškerým, jelikož jím jednak objasňuje a opravuje
své myšlenky, jednak rozhovňuje své vědomosti, a jelikož ve-
škoro vyučování, konáno jsouc mluvou správnou a po většině
methodou doptávací, vybízí žáka neustále cvičiti se v pronášení
myšlenek správnou řečí spisovnou ústně. Ústní pak pronášení
spojitých řad myšlenkových přechodem jest od pouhého odpo-
vídání jednotlivými větami ku vlastnímu, totiž písemnému
eviku slohovému, a zároveň u začátečníků nezbytně potřebnou
přípravou na písemné vypracování slohových úkolů. Ve škole
obecné náleží k nejpřednějšímu zásadám učby slohové, aby
učitel každý úkol slohový dříve *společným úsilím všech žáků
vypracovati dal ústně*, nežli na nich žádá vypracování písem-
ného ²⁾.

Nejpluťnější prostředkem vzdělati se ve slohu je četba,
pílné čtení dobrých knih, a to ne tak čtení mnoha knih, jako
spíše opětné a opětné jednak hlasitě, jednak s pérem v ruce
konané čtení jedné klassické knihy, které se děje potud, až
se i obsah i forma její z části též úmyslným memorováním
stala duchovním majetkem čtenářovým; potom teprv ať dojde
na čtení výborné knihy jiné³⁾. Naproti tomu jedině toliko

¹⁾ Zlo se ve školách děje, když sobě žákům celého učení nerozdělí
místně, aby se uskrz všecko, co za čím jde a jíti má, vidělo. Druhý neřad,
že sobě také času nerozměří, kdy kterou věc spraviti chtějí a mají na konec.
Protož sobě to často matou, k něčemu chvátáním a něčeho mšjením. Jako
když před grammatikou do básnictví, před dialektikou do rhetoriky a t. d.
vedou, někdy také před návodem evik žádají, a ve slohu aby se cvičili
na ně *dotěhajíce dříve, než jim slov potřebu dali aneb je v sady skládali na-
učili*. (Komenský v Didaktice.)

²⁾ K tomu vybízí Komenský v „Didaktice“ na mnoha místech: „Strávě
učitel půl hodiny v předkládání úkolu, druhé půl hodiny ztráviti se máže
v opakování téhož úkolu od samých žáků, a to tak, aby, komu učitel poručí
(jen od vtipnějších začínaje) hned vystoupil a totéž, co slyšel, jako sám již
učitel, obnovil; po něm druhý, třetí, čtvrtý (však bez pořádku, jednak ten,
jedenak onen), jak učitel potřeby uzná, vystoupiti a totéž děláti máž, dokud
času stačje“. — „Když se tak několikrát každý úkol obnoví, i ti nejhloupější
žáci do něho se vpravují“. — „Samým tím opakováním již úkol sobě všickni
v paměti uvedou trvalejší, než by se s ním doma dosti dlouho trápilli“.

³⁾ „Cizí sloh pílnou četbou a pozorným studiem si osvojujeme a nejen

přečtení mnoha knih rozvoji slohu málo prospívá, nýbrž přechasto i škodí, ježto konáno bývá bez náležitého výboru a tak kvapně, že v mysli čtenářově příliš málo utkví.

Dětem školy obecné má býti vzorem dokonalého slohu čítanka, pořízená dílem z prací a z ukázek nejlepších děl písemnictví umělého, dílem z plodů literatury prostonárodní, a vedle čítanky dějeprava biblická.

Čítanku sluší pokládati za přední a hlavní pramen, z něhož jest učitelé školy obecné vážiti látku k úkolům slohovým. Dospělejším žákům poskytují látky ku cvičbě slohové mimo četbu čítankovou také realie (přírodopis, přírodozpyt, zeměpis a dějepis), četba soukromá a konečně zkušenost vlastní.

Methodický postup cvičby slohové.

Hledíme-li k jednotlivým druhům prací slohových, setříváme methodického postupu od vypravování k popisu (lčení, průměru), od popisu k úvaze a rozpravě.

Při vypravování posloupnost myšlenek je dána věcí samou (posloupností částečných dějů neboli momentův události, jakož i pragmatickou jejich spojitostí); popis však činí již větší požadavky v příčině logicky správného rozvržení látky. Že konečně sloh rozjímavý, zakládá se více na meditaci nežli na názoru neb obrazivosti, více vymáhá vědomostí a zralější soudnosti, disponováním pak látky tolikéž dospělejšího již rozumu a zároveň členitější díky svou obratnější předpokládá mluvu, lze jej, a to ve způsobě rozpravy neboli pojednání, pokládati za vrchol cviku slohového. Postupu právě řečeného setří patrně též nařízená učebná osnova.

Abychom se dodělali logicky přehledného a methodicky stupňovaného postupu cvičby slohové, vezmeme na zřetel obsah a formu práce slohové, které se mohou ve slohových úlohách k sobě míti takto:

I. Obsah i forma jsou dány; žáků připadně toliko úkol, aby hotový vzor vlastní prací znova vytvořil (reprodukoval).

II. Obsah je dán, formu jest nalézti; žák reprodukuje obsah vzoru, formu pak změní nápodobou buď

- a) grammatickou, buď
- b) stylistickou.

sloh, i myšlenky napodobujeme. To zoveme vmysliti se v duchový svět cizí; kongeniálnost a t. p. z veliké míry nápodobou se vykládá". (Viz úvalu „Nápodoba". Napsal Dr. T. G. Masaryk v „České škole" 1885, č. 4.) — Veliké výhody čtenáře jedině knihy v zápase řečnickém má na vědomí latinská prápověd: „Timeo lectorem unius libri" (Bojím se čtenáře jedině knihy).

III. Forma je dána, obsah jest nalézti: přizpůsobiti hotovou formu vzoru vhodnému obsahu ji příbuznému.

IV. Obsah i formu jest nalézti: žáku se uloží téma (základ), vše ostatní jest úkolem jeho. (Slohová produkce.)

I. Slohový cvik, vázaný k určitému obsahu i k určitému tvaru

záleží v tom:

1. že žáci opisují;
2. že píší z paměti, čemu se měli naučiti nazpaměť;
3. že píší, co učitel diktuje;
4. že píší, co učitel před tím vypravoval.

1. Opisování jest nejsnadnější způsob slohového cviku, přiměřený sice nižšímu stupni školy obecné, jehož však ani na vyšších stupních naprosto pomíjeno nebudiž. Opisovány buďtež krátké čítankové články, učitelem již probrané tak, že se lze aspoň do většiny žáků právem nadíti, že je jim vše, co četli, úplně jasno, o čemž se učitel dříve vyptávacím rozbořem obsahu náležitě přesvědčil. Aby žáci neopisovali písmeno od písmena, nýbrž slovo od slova, majíce na mysli vždy celou větu, je s prospěchem dáti žákům k tomu návod tak, že některý žák prospěchu prostředního z čítanky před ostatními na tabuli opisuje, a to tak, že vždy celou větu přečte a potom slovo za slovem pronáší; učitel pak bdí nad tím, aby ostatní žáci neopisovali příliš rychle, spíše pro slabší čtenáře a písaře postup opisování zdržuje.

Opisování vzorných prací slovesných jest netoliko velmi prospěšným cvikem v počátečném čtení a psaní, zejména v pravopise, nýbrž vzdělává platně také slohovou způsobilost žákův, ovšem těch, kteří první počátky a obtíže čtení a psaní již překonali ¹⁾.

Zde však sluší připomenouti, že jsou učitelé, jejichž žáci i v nejvyšších třídách ve slohovém cviku dále nedospívají, než k opisování — toho, co učitel s nimi společně ústně vypracoval a jeden z nich na tabuli napsal. To je didaktický zlozvyk, který sice hoví pohodlí učitele, ale nepřivádí žáků k samostatnosti, a kterému lze se vyvarovati, když se žákům přímo zakazuje a brání péro do ruky vzítí, dokud se slohové cvičení na tabuli napíše; hotovou pak práci slohovou sluší s tabulí smazati dříve, nežli se všichni žáci dají do práce.

2. Cvik opisování podobný a příbuzný, avšak o něco méně snadný, jest napisování něčeho z paměti. Žákům se uložilo,

¹⁾ Nejslavnější řečník starověký, Dámostonés, vzdělával prý sloh svůj mimo jiné též opisováním historie Thukydidovy a rozmluv Platónových.

aby se naučili některému krátkému, co do formy prostému a výkladem i několikerým čtením jim úplně dobře známému článku čítacímu nazpaměť, a když jej byli někteří žáci (od nejlepších k slabším postupující) z paměti říkali, uloží se všem, aby jej z paměti napsali. Aby se žáci při tomto cviku písemném pokud možná vystřehtli chyb pravopisných, učitel hledíž si obojího názoru, jenž vede ku správné orthografii; netrpě totiž (jak se i jinak samo sebou rozumí) nijakých chyb do orthoepie (správné výřečnosti), upozorní žáky při opětném a opětném čtení článku (dříve nežli článek k memorování uloží), na pravopis těch slov, jejichž orthografii lze se naučiti ne názorem sluchovým, nýbrž znakovým (na př. kde psáti *y*, *ý* a pod.). Aby žáci aspoň do jisté míry šetřili také správné interpunkce.

3. Jako pozorné opisování jest netoliko důležitým prostředkem osvojití si pravopis, nýbrž i platným cvikem slohovým, podobně také psaní napovědné, záleží-li na diktátě celé, ovšem pak ne příliš dlouhé a prostým, snadným slohem se nesoucí práce slohové; nejlépe se k tomu konci hodí prosaický čítankový článek, žákům i formálním rozbořem zevrubně známý tak, že u nich lze předpokládati, že při náležitě pozornosti nepochybí do pravopisu ani pokud se týče interpunkce, aby mohli všecku pozornost soustřediti v obsahu a dikci. Žákům stupně vyššího diktovati lze krátké povídky, v čítance neobsažené.

Slovesnou práci, kterou jsme si zvolili za diktát pro cvik slohový, nejprve přečteme celou, aby žáci nabyli dojmu celkového, a přesvědčeme se, zdali žáci celkový obsah pojali.

Doporučuje se, aby jeden ze žáků (nejčastěji k tomu volíme žáky prostřední!) to, co učitel diktuje, psal na tabuli. Žáku tomu nedopouštějme psáti, dokud celou větu beze vši chyby (nýbrž i beze vši změny!) neopakoval; pakli není s to, ať ji opakuje žák jiný, ale potom nechat to učini žák onen. Potom nechat žák, pišící na školní tabuli, vysloví slovo za slovem, a to každé slovo dříve, nežli je napíše, jednak aby se uvaroval chybám, které nejsou rázu pravopisného (záležejíce buď ve vypouštění, buď ve přidávání, buď v záměně, buď ve představování slov), jednak i proto, aby se dostávalo pomůcky ostatním žákům, jimž dáváme zároveň bdítí nad věrností diktovaného textu. Jednotlivá slova slabikovati však na tomto stupni již netrpíme, poněvadž by tím brala ujmu jasnost představ, které mají žáci se slovy, které se piší, sdružovati.

4. Vzornou práci slohovou, učitelem přednesenou nebo předčtenou, žáci mají napsati co nejvěrněji z paměti.

K tomu konci hodí se nejlépe krátké povídky, které dává učitel po předčtení jich několika žákům (od zběhlejších ke slabším) ústně opakovati, opravuje chyby a upozorňuje na znění předčteného textu, aby jej žáci potom mohli písemně reprodu-

aby se stal stručným a jadrným. Do kterého roku školního klade nařízená osnova cvičení to, a proč ne na stupeň nižší?

Pro cvik v podávání obsahu ve způsobě stručnější hodí se nejlépe články obsahu výpravného, ale také obsírnější popisy. Uvedeme některé čítací články, ježto se po našem rozumu pro taková cvičení dobře hodí: Krameriusova povídka „Napravený kalif“¹⁾, El. Krásnohorské bajky „Sedmikrásky a kořiva“²⁾, životopis Komenského³⁾ a j.

6. Opakem koncentrace jest rozšíření n. amplifikace obsahu. Cvik ten záleží v tom, že žák krátkou práci slovesnou obsahu z pravidla vyprávěcího přidáním možných okolností vedlejších rozšiřuje. Tento druh slohového cviku doporučuje se však měrou toliko skrovnou, a to z několika příčin. Předně nehodí se k tomu konci slovesné práce, jejichžto charakteristickým znakem je stručnost, zejména bajky a anekdoty; rozšíření bajku neb anekdotu jest rozvodniti ji a zbaviti ji její říznosti. Druhá závada spočívá ve přílišných požadavcích, kteréž amplifikace činívá do obrazivosti žáků, mají-li živěji vyličiti situaci, v jaké se v životě posud nikdy nebyli ocitli.

7. Převádění vázané řeči v nevázanou. K tomu hodí se nejvíce básně výpravné, při čemž běží nejen o to, aby proměnou pořádku slov v jednotlivých větách a užíváním synonym odstraněny byly rytmus a rým, nýbrž obyčejně též buď o koncentraci neb o rozšíření obsahu. Ke všemu tomu směřuje již příprava na čtení básně a potom její rozbor. Vlastní ústní přípravou na slohovou práci samu jest řada otázek, nutících žáky, aby odpovídali jinak nežli slovy textu básnického.

8. Překládání slovesné práce cizojazyčné v řeč mateřskou, děje-li se tak, aby se nedála ujma ani obsahu originálu ani vlastnosti mateřské řeči, do níž překládáme, jest výtečný cvik slohový, zvláště v příčině syntaktické a zejména fraseologické. Tu má dospělejší ovšem žák příležitost s jasným vědomím užívati úsluvi neboh frasi jazyka mateřského, vystříhaje se všelikých kazinlivů.

V našich školách obecných německý jazyk jest na vyšších stupních učebním přednětem sice nepovinným, ale učí se mu ne-li všichni žáci, aspoň zajisté většina jich, a vyučování so děje, když byli žáci obtíže prvých počátků překonali, na základě vhodné čítanky německé.

¹⁾ Čít. I., Čít. V. 8d. čl. 50.

²⁾ Č. II., Čít VII. 8d. čl. 78. a V. 5d. čl. 35.

³⁾ Čít. VIII. 66.

⁴⁾ Šíte jsem se o této věci rozepsal v úvaze „Vyučujíc cizimu jazyku, vzděláváme též mateřský jazyk žákův“ (viz „Škola a život“ na r. 1876., str. 78.).

III. Forma je dána, obsah změnití nebo najítí.

1. Napodobiti povídku změnou osob, dějů v, okolností (na př. dle povídky povídku jinou jí podobnou, dle bájky povídku) nebo napodobiti popis.

Tak napodobiti lze rozmanitým způsobem známou povídku o divotvorné skřínce¹⁾ nalezením jiných a jiných prostředků, jimiž někdo lehkověrného nebo pověřivého nedbalce přiměl, aby si živnosti své pilněji hleděl²⁾.

V díle III. Mluvnice pro školy obecné jest obsaženo 10 úkolů tohoto druhu, opírajících se o články dílem IV., dílem V. dílu čítanky osmidílné.

2. Vypravovati opak děje známé povídky.

3. Dle popisu druhového napsati popis jednotlivce.

4. Odpovídati k řadě otázek o věci známé. Zde je forma dána slovy otázky, která se opětuji v odpovědi. Tímto způsobem různé stati z učení věcného stručného písemného opakování docházejí, zvl. ve způsobě popisů. (Ml. III. úk. 25.-46.)

IV. Slohový cvik volný. (Úkoly produktivní.)

Produktivní úkoly zakládají se dílem na vyučování věcném, dílem na vlastní žákově zkušenosti. Úkoly takové lze dáti žákům zdělávati buď (s počátku) po přípravě ústní, a to zase buď tak, že jest osnova n. dispozice dána, buď že žáku se zůstává, aby si osnovu nastínil sám; bez osnovy však pracovati žákům nikdy se nedopouštějí. Osnova buď se slohové práci předoslá, buď se označuje po kraji (in margine). Disponováním témat slohových dospívá žák znenáhla k tomu, aby šetřil celkové přehlednosti a ve slohové práci své ani nic cizorodého nepřijímal, aniž čeho podstatného pomíjel. Také se doporučuje vyzvati jednotlivé žáky, když úkoly byli odevzdali, aby buď odevzdaný úkol jak umějí z paměti přednesli neb aspoň myšlenkové jádro jeho podali.

Hlavní druhy slohových prací jsou:

1. vypravování,
2. popis (a líčení),
3. srovnání n. přirovnání (příklad),
4. list,
5. listiny jednací,
6. úvahy (zvl. rozpravy).

¹⁾ Ml. III. 8d. a 8d. čl. 22. (v. t. Č. kn. I. čl. Zázračná skříňka).

²⁾ Viz mou Stylistiku na str. 117.

Žáky nejvyššího stupně školy obecné dobře jest poučiti o tom, *kterak práce slohová vzniká*¹⁾, ne však výkladem theoretickým, nýbrž směřujícím k účelu tomu rozbořem vzorných čítacích článků. Výsledkem rozboru toho jest uvéstí žákům na vědomí, že pisatel toho článku

1. musil věděti, o čem chce nebo má napsati řadu myšlenek obsahem spojitých (*základ* n. *thema*);

2. sobrati vhodných myšlenek s dostatek (*látka*);

3. sebrané myšlenky spořádati neboli seřaditi určitým pořádkem (*osnova, rozvrh, údisposice*);

4. spořádané myšlenky řadou vět (slov) prosloviti (*proslovení, promluva, clokuce*).

To vše vyložiti jest rozbořem vhodných k tomu čítacích článků různého druhu, tedy rozbořem některého vypravování, některého popisu, některého listu, některého rozjímání a j. Zvláště důležitý jest výklad o sbírání a osnování (disponování) látky.

Kolikorým způsobem možno látku sbírati, ukázal jsem na určitém příkladě²⁾, jež tuto opět uvádím, poněvadž se mi vhodným býti zdá: Žáku uloženo složití přes svátky svatodušní úvahu o užítku lesův a o potřebě šetřiti jich. O svátcích navštíví strýc. a lesníka, vyjde si za krásného dne do lesa, a za příznivé nálady myslí vybauvuje přemýšlením (meditací) své vlastní vědomostí o uložném tematě. Dešť nuti jej vrátiti se do myslivny. Strýce není doma. Žák napíše si myšlenky, kteréž mu v lesu vlastní meditací vstoupily na vědomí. Domnívaje se pak, že jich ještě s dostatek nemá, probírá se za strýcovy nepřítomnosti v některých knihách jeho bibliotéky, o kterých se domníval, že by se tam mohl ještě více látky dobrati, a dočte se skutečně věci nových. Konečně se strýce vrátí, žák sdílí s ním myšlenky, které pro vypracování temata již získal dílem vlastními přemýšlením, dílem čtením, a nabude od něho ústním poučením ještě nových.

Kolikorým způsobem jest možno sbírati látky k tematatu, vykládáno vhodně rozbořem takové slovesné práce, která má do sebe zřejmý toho ráz, že původec její čerpal z různých pramenů právě řečených. Taková slovesná práce, kterou jsem k tomu konci ve škole (pokud mi o tom přísluší soud) s prospěchem probíral, jest úvaha *Prima Sobotky*: „Podobnost stromu a člověka. Strom osobou“³⁾.

Také lze žákům nejvyššího stupně rozbořem některých vhodných článků a snímáním osnovy jejich vyvoditi jakousi populární *topiku*⁴⁾.

1) Viz Vorovkovy Stylistiky str. 2. *Kterak práce slohová vzniká*.

2) Viz Stylistiku str. 4., pozn. 10.

3) Viz Č. kn. III. str. 712.

4) Viz mé Stylistiky str. 6. *Topika*. „Kdo, kde, co, kým, kolikrát, čím,

Dobrymi pomůckami pro cvik slohový jsou mladým učitelům knihy: „Sloh ve školách obecných a měšťanských“ a „Slohová cvičení pro učitele škol obecných a měšťanských“, obě od *Jos. Růžičky* (Urb. Bibl. paed. sv. 54. a 65.) a „Prakticko-methodická cvičebnice slohová“ od *Jana Vitka* (Urb. Bibl. paed. sv. 84).

Realie a zkušenost žáků prameny úkolů slohových.

Na všech obecné školy stupních, kde se realii učí ve zvláštních hodinách jakožto předmětům samostatným, má jich býti vhodně užíváno také za prameny pro cvik slohový, ovšem že v hodinách věnovaných vyučovacím jazyku, a to v těch hodinách, které jsou výslovně věnovány slohu. Nehodí se však všechny realie k účelu tomu měrou jednotejnou: některý v těchto předmětů hodí se k tomu živostí pojmů, které vpravuje žákům příjímá názory, ze kterých pojmy ty vyvozuje a prostým tvarem vět, kterými lze o věcech pronášeti soudy, jiný přirozenou posloupností (chronologickou a pragmatickou), kterou se myšlenka k myšlence takoruka nutně řadí tak, že jedna druhou snadno vybavuje, aniž je třeba pořádati je dle logických kategorií.

„Přírodopyt“, praví Laistner, „podává podněty ku slohovým cvičením druhu nejrozmanitějšího. Toho doporučuje se užívati nejen pro úkol vyučování jazykového, nýbrž i pro účel vyučování slovospytného. Přesností v pozorování, posuzování a zavírání můžeme dojíti buď výklady ústními, buď písemnými projevy myšlení. Jen tehdyž doděláme se účelu vyučování silospytného, dovede-li žák pozorování svá souvisle popsat, o úkazech přírodních dle jejich podobnosti a rozdílnosti se proslouiti. Tím také prospěje se myšlení způsobem, kterého ničím jiným nahraditi nelze. Vůbec příznivý výsledek je zabezpečen slohovým cvičením, přiléhavějším těsně ku předmětům učebním. Proto budíž přírodopyt praktickou školou řeči“: Však žaluje již Komenský, že se cvičení slohová ukládají, ani valně dbá se výběru látky a souvislosti úkolů. Tím se stává, že jsou výhradně cvičení slohová, ducha málo nebo pranic necvičící; ano stává se dokonce, že se promění v makulaturu a žádného pro život užítku nepřinášejí, ačkoli s velkou péčí pracována jsou. Má tedy sloh cvičiti se na té samé látce vědy neb umění, kterým se vůbec cvičí duch, což bude, předloží-li se žákům buďto dějiny (o tvářích nebo vynálezech těchto umění, kde a v kterých dobách hlavně kvetly

proč, jako a kdy dělává? Dělením pojmů, kterých se těmito tázacími slovy doptáváme, doděláme se ještě většího počtu myšlenek; tak na př. otázka *kdo?* vede k rozdělení osob jednajících a trpících, k rozeznávání jednotlivců a společností. Dělení otázky *proč?* vede k rozeznávání příčin věcných a mravních atd.

a podobné) nebo výklady k napodobení, takže touto prací rovně sloh jako rozum, a budou-li úlohy přednášeny, i mluva cvičena bude ¹⁾).

Jos. Klika mladší, jenž se ve svém spise „O vyučování fysice ve školách obecných a měšťanských“ obou právě uvedených svědectví dokládá ²⁾), uvádí jakožto slohové úkoly přírodozpytné:

1. *zodpovídání otázek* (o páce, o kyvadle, o zvuku, o ledě a j.);
2. *popisy přístrojů* (kompasu, vodometu, kukátka, Heronovy báně a j.);
3. *popisy pokusů* (se sklenicí vody, se ssacím papírem, s pečutním voskem a j.);
4. *vysvětlení úkazů* (kterak povstávají duha, rosa, déšť a j.);
5. *srovnání* (tlakoměru s teploměrem, kola na spodní vodu s kolem na svrchní vodu a j.);
6. *historické výklady* (ze života slavných vynálezců, zejména Diviše, Resslera, Stephensona a j.);
7. *ličení* (úkazů, které žáci mohou pozorovati o zimním dni, na vycházce u rybníka a j.);
8. *dopisy* (ve způsobě listu popsati zařízení vodometu, Heronovy baňky, kukátka a p.) ³⁾).

Obraz konává druhdy také dobrou službu při slohovém cviku školním, ovšem zvláště při popisování. Nazíraje opět na obraz věci, kterouž má popsati, dítě vybaví si snáze a hojnější měrou znaky, na kteréž učitel upozornil, o věci vykládaje, zvláště když se mu podá jakési vnitřko, kterým postupem se brátí, což se děje nejlépe napodobením popisného článku čítankového, s něhožto žáci před tím za pomoci učitelovou osnovu sňali. Pokročilejším žákům lze uložiti, aby vylíčili přednět jim z předešlých školních let s dostatek známý beze zvláštního výkladu předešlého a bez určité osnovy dle situačního obrazu jeho, uvádějíciho žáku na vědomí některé vztahy jeho k věcem jiným, při čemž obrazivosti žáků přejde se dosti volnosti; třeba toliko připomenouti dětem, aby napsali vše, co na obraze vidí, a dle potřeby poraditi jim, kterak by mohl zníti úkolu slohového začátek. —

Na nejvyšším stupni svém obecná škola má žákům, stojícím na prahu praktického života, poskytovat také příležitosti ku slohové tvorbě samostatné; proto přikazuje učebná osnova obecných škol žákům 7. a 8. roku školního také slohové úkoly *z oboru vlastní jejich zkušenosti* ⁴⁾).

¹⁾ „Grosse Unterrichtslehre“; Lindnerova vydání str. 152. a 153.

²⁾ Ve stati: „Chovanci budítež ve mluvě fysikální cvičení slohovými úkoly“.

³⁾ Spisovatel v řečené stati nastínil též učebný pochod a vypracování některých úkolů takových.

⁴⁾ Viz rozvrh učiva jazykového v obecných školách.

O slohových úkolech, založených na vlastní zkušenosti žáků, uveřejnil *Jos. Harapat*¹⁾ zajímavou a poučnou úvahu, z níž tuto některé odstavky uvádíme, chtěje je uvésti v širší známost.

„Zamítajíce požadavek absolutní produkce ve škole obecné, pedagogika nemíní, že bychom se neměli do žáků domnívati, aby *vlastní* své myšlenky proslovili písemně. Není zajisté každá produkce sama o sobě pro děti nevykonatelnou; nesmí ovšem býti nic pracováno, co jest mimo obor zkušeností nebo povolání žákův. Učitelé není potřeba v hodině slohové teprv otvírati pramen myšlenkový a zvedati stavidla duchová, nýbrž jest mu toliko chrániti proud myšlenkový od seestí a vésti jej v pravé proudiště. Učitel je pak jen mistrem stavitelským, avšak stavěti jest žákům samým. „Učni práce, učitelé řízení.“ (Kom.) — „Dítě vidí skutečně jenom úzký obor, a pro všecko, co duševně vnímá, vytváří si plastické pozadí. Proto pochybena jsou thémata, která ku povaze tohoto zákona neprohlédají“. Co má žák napsati na př. „*O svých prázdninách*?“ On je ovšem pružil a zažil v nich mnohého; ale při všeobecnosti thémata přece neví si rady, co s ním počíti, protože obsahuje příliš mnoho látky, kteréž mu není možno přehlednouti a spořádati. Chaoticky leží v jeho vzpomínkách; ale žák nenachází žádné metody, dle níž by úkolu vyhověl, a vypravovati úkol ve způsobu demsku uznává sám za nevhodné. Z té příčiny bývají práce o tom a podobných thématech nemotorné, ano často dopadají bídně, a právě na nich možno pozorovati zvláštní úkaz, jež si psychologicky ovšem snadno vyložíme, že žáci přese všecku bohatost konkrétní látky vypisují smyšlené příhody místo skutečných. Nesnáze v tomto případě vyplývají z nadbytku myšlenek. Žák má před sebou příliš široké pole, na němž myšlenky vedou divoký roj. Kterak se zmocniti toho davu? Kde počítí? Co napsati? Kterak dlouhé šiky představ seřaditi? Kterak uvésti v neztřízený roj myšlenek jakousi kázeň?

Avšak dejme z minulých prázdnin vypsati na př. *jeden den, některou vycházku nebo návštěvu* nebo kteroukoli *určitou příhodu*, a úkol bude šťastně vykonán.

Volíme-li za látku slohovou vlastní zkušenosti žáků, požadujeme výpravnu práce, a to z *vlastního* *pojetí*, což jest u takových thémat *věcí hlavní*. Žák musí si vzpomenouti, co pozoroval a zažil. Jenom toho budiž dbáno, aby vypsati tu neb onu příhodu do podrobností, a by neoužil obecných frází a planých řečí; neboť tyto nepocházejí nikdy z majetku dítěte.

Škola má dosti příležitosti dávat vypravovati z vlastní zkušenosti žákův. „Nejmilější (nejslavnější, nejpanátnější, nejveselejší) den mých letošních prázdnin“, „Vycházka na Litice“, „Můj štědrý večer“, „Pohled z mého okna“, „Poslední trh výroční“, „Minulá neděle“, — a nesčetná

¹⁾ Ve „Škole a živ.“ r. 1888., seš. 3., 4., 5., 6.

jiná themata tohoto druhu zakládají se na samostatném pozorování vlastním, a výdatnou měrou bystří pozorlivost mládeže.

Subjektivní povaha těchto prací stane se ještě výraznější, jsou-li napsány formou dopisu.

Popisné práce slohové jen tehdy mohou mít do sebe cenu vzdělávací, viděli-li žáci předměty anebo prožili-li události, jež popsatí mají. Tvrdívá se, že na mládeži nemělo by se žádati, by vypravovala z vlastních zkušeností, ježto jí z pravidla nemívá. Avšak snadno můžeme se přesvědčiti, že práce tyto dařívají se velmi dobře, dbáme-li jenom lokálních temat, kteráž mládež nad jiné velice pouťají a baví. Proč nezdařil by se taký úkol, když žáci předmět vypisovaný často pozorují a tudíž vlastní myšlenky o něm chovají? Proč nedovedli by vypsati slavnost božského těla, vzkříšení Páně, slavný pohřeb některý, slavnost o dušičkách na hřbitově a pod.? K názoru přistupuje jim na pomoc obrazotvornost, dodávajíc popisu živějšího koloritu, tak že z pouhého popisu vydaří se někdy lceň nad očekávání zdařilá, o čemž několikráte jsem se přesvědčil. Některé předměty probuzují v žácích skutečně zvláštní náladu, a žáci uvedou pak charakteristické znaky, kteréž moeně zasáhly v duševní život jejich.

Vedle popisů na vlastním očitém pozorování založených žáci dovedou popsatí také předměty, jichž sice neviděli, ale *dovedou si je ve své fantasií také představití* dle toho, co o nich četli nebo slyšeli. Příkladem jest popis oasy. pralesa, bouře na moři a pod.

Taktéž *látky přírodopisné* nejsou nikterak neslučitelný s oněmi zásadami, jež jsem tu vyvodil, protože dopouštějí většinou netoliko pamětně reproduktivní, nýbrž také intuitivní zpracování. U každého themata záleží na tom, kterým směrem látka duchu dětskému jest podána.

Dáme na př. napsati úkol o *slunečnici*. Čemu žák naučil se z rostlinopisu, co umí povědět o kořenu, stonku, listu a květu, toho všeho může v úkolu slohovém použití jenom mimochodem; ale jak slunečnice vyniká z ostatních květin v zahradě, jak od své podoby dostala jméno, jak obrací se ke slunci sledujíc je, jak jest příkladem toho, že příroda z malého semene za krátký čas vytvoří rostlinu, která v létě sbírájíce med včely jí obletují, že hladoví ptáci v zimě jí vyhledávají, shánějíce potravu, které pověsti, legendy pojí se k ní a t. d., to všecko povzbuzuje ke slohové práci, kteráž ve vyšší třídě zcela dobře může se zdařiti.

Velmi prospěšno jest a podněcujo žáky více, by samostatněji pracovali, *personifikují-li* předměty, uvádějíce je, *jakoby samy vypravovaly*, tedy dáme-li zpracovati themata, jako jsou na příklad: „Co vypravuje stéblo obilné, zrno pšeničné, desetník, vánoční stromek“, nebo volíme-li formu promluvy, jako na př. k odlétajícím vlaštovkám a pod., při kterémžto druhu písenného proslavení také *dětský humor* nabývá příležitosti se pronášeti.

Dějepisná themata pro náš účel mají málo ceny, ježto nevyžadují

více, nežli opakovati, co bylo čteno nebo slyšeno za líčení historických obrazů. Všecka duševní činnost záleží pak *jen v tom*, že si vzpomene na tu neb onu partii dějepisnou, avšak necítí potřeby dáti svému „historickému vědění“ nějaký subjektivní ráz, anebo mluvíti *vlastní svou řečí*. „Následky třicetileté války“, „Bitva u Moháče“, a pod. mohou býti tematy k písemnému opakování dějepisnému, avšak nejsou tematy k úkolům slohovým ani tehdy, vypisují-li se šířeji, než byly vyloženy.

Chtějíce nžiti dějepisných temat k úkolům slohovým, musíme pojeti látku dějepisnou *s nově stránky*, t. musíme ji *individualisovati* a duševní činnost žákův uvéstí v nějaký poměr k vyvolené partii. Což se stane, když na příklad u připojení k dějepisnému učivu dáme thema takto: „Jak vypadalo naše město ku konci třicetileté války“.

Jest hleděti hlavně k tomu, aby théma žáka vábilo, aby při něm musel přemýšleti a leccého sám se dovzpítí. Má-li žák pracovati o látku, kterou z vyučování zná do podrobná, a nemůže-li přičiníti něčeho *z vlastního domyslu*, znechutí se mu taková práce. Proto hleděti jest při thomatech historických *k samostatnosti* žákův.

Fantasio žákova vytvoří si při některých takových thomatech k dějepisným vědomostem svým plastické pozadí, a žák necítí *za takových reálných látek* jenom, že něco ví, nýbrž cítí, že také něco *vytváří*.

Zakládajíce se na učbě dějepisné, mohou býti charakterisovány některé osoby epické. Povahopisy skutečných osob podávají žákům něco *konkretního*. Pracujíce o takových thomatech, žáci sestavují z poznáných skutků historické osoby její vlastnosti. Povahopisy osob fingovaných do obecné školy méně se hodí, ježto předvádějí jakýs abstraktní obraz mlhový, jenž rozplývá se do neurčita.

Poněkud vyšší než elementární obratnosti v řeči a v myšlení vyhledávají práce *ve formě rozmluvné (rozhovory, dialogy)*; avšak mají velikou cenu vzdělávací. Řeč a protireč, v obecném životě tak jednoduchá, snadná, neumělá, působí zvláštní obtíže, má-li býti vynalezena, vymyšlena. Musíme ovšem u žáků toho dbáti, by dána byla látka konkrétní, avšak nemůžeme jich přece ušetřiti, by se touž dobou nemusili vymysleti do dvou podmětů a by nemusili ovládati dvou řad myšlenkových. Proto jest dávatí taková temata, v nichž možno skutečně něco prosloviti, co jest v oboru dětském. Obtíž, rozdvojití nebo spíše zdvojnásobiti vlastní osobu, vlastní „já“, jest ovšem veliká; avšak není neprokonatelná. Právě mladistvý duch, pružný a pohyblivý, překonává ji zdarem často překvapujícím. Za temata hodí se na příklad „Slunce a vítr“ dle čl. ze III. čítanky, zejména pak přísloví, na příklad: „Neprodávej kůže, nežli's medvěda zabil“, kteréžto thema možno provésti v rozmluvě dvou chlapců, kteří si vyšli na houby, na jahody, na raky, a k večeru s prázdnou domů se vrací.

Konečně dlužno vzpomenouti též oněch slohových prací, které se blíží *pojednání* neboli *rozpravě*, majíce základem vyšší ideji. Za příklad

stojte zde themata: „Není vše zlato, co se třpytí“, „Nechval dne před večerem“, „Každý svého štěstí strůjcem“, „Nouze silu budí“, „Bída učí rozumu“, „Život lidský podobá se životu ovocného stromu“.

Ve školách obecných nemůžeme ovšem očekávati pojednání *ve vlastním smyslu* ani od nadaných žákův. Abstraktně mysliti není věku mladistvému dáno, a veliká učitelka, vnitřní zkušenost, ve mládeži ještě mlčí. Ale themata, jako shora jmenovaná, neopouštějí konkrétních případů, a kdo rozumí, snadno otevře žákům oči, *by našli látku*, která i zde leží *v bezprostředním jejich okolí*.

Za příklad uvádím thema „*Nechval dne před večerem*“.

Stručnými rysy vypíše se krásné jitra letní. Poznámka, že bude krásný den, vloží se v ústa jednoho ze dvou přátel, kteří strojí se vyjítí na celý den do přírody, anebo v ústa rolníkova, jenž se svými dělníky vychází na pole. Určité situace jest nezbytně potřebí. Po poledni objeví se na západě mráček, znenáhla se blíží a zvětšuje, vítr se vzdmáhá, prach se zdvihá. Přejde bouře, jež se promění v liják. — Podobně bývá v životě lidském. Nikdo nebud' před smrtí za šťastna slaven. Mnohý v bohatství se zrodiv ve stáří bída se dožil, a p. Krupobití zničí nejkrásnější naděje rolníkovy. — Příklady z historie: Kroesus, Polykrates, Pompeji, Lissabon, Napoleon a t. d.

Všecky předměty učebné, mnohé události a zkušenosti, poměry a pozorování mládeže školní, mnohé básně a čítačí články poskytují hojnost látky, a probouzejí v učiteli vzdělávajícím opravdově ducha mládeže samy od sebe chut' dovědět se, *co žáci sami myslí a jak v sobě látky zpracovali*. A to jest zajisté *ideální rozkoš*, která naši učitelskou práci dovede osladiti.

Nikdo nenamítej, jakobychem na dětech žádali, seč nejsou. Jsem toho mínění, že jest psychologicky správnější a tudíž snadnější, a pro všechny případy důležitější, navyknu-li si žáci napsati to, co pozorovali, co fantazie jejich vytvořila, co pocítili, navyknu-li si tedy viditelně ustáliti to, o čem slyšitelně se pronášeti cítili potřebu dříve ještě, než dovedli písemně se proslovovati, — nežli nežádati na nich ničoho více, nad mechanické opakování toho, čemu byli naučení.

Themata za příklad uvedená ostatně dokazují, že žák zužitkuje v písemných pracích také svých *vědomostí*. Ale právě v tom jest rozdíl, že v písemných pracích nepřijde na jevo samo o sobě jenom to, *čemu žák byl naučen*, co mu bylo vštípeno, nýbrž i to, *co vniterně zpracoval*. Pramenem úkolův jest tu pak *individualita žákov*. Kdo nic nemá, nemůže ovšem nic dáti, a fantazie pracuje také s elementy vědění; ale jiná věc jest, prosloviti něco, *jak to bylo dáno*, anebo prosloviti se, *jak to bylo pojato, duchem zpracováno, zažito*.

Vyučování, četba, pospolitý život, příroda ukládají v dětském duchu velikou zásobu představ, soudů, citův a nálad myslí, zásobu větší, než obvyčejně se domníváme. Tato zásoba, tento duševní poklad jest ovšem mlhovitý, beztvárný, nespřádáný. Avšak není lepšího prostředku,

poklad ten spořádati, vyjasniti a na vědomí přivésti, nežli jej ustáliti a viditelně zobraziti v písemných pracích slohových. Jimi pozdvihne se duch k činnosti docela jiné, než pouhým viděním a slyšením. Duch jest nucen pracovati živěji, pozorovati předmět s více stran, zásobu svou přehlížeti, a přijímaje za písemné práce vnější živou podobu, připadá často na myšlenky, kterých jinak nebyly by vzbuzeny; neboť každá síla mohutní cvičením.

Nejde tu v prvé řadě o to, *co v úkolu je vytvořeno*, produkováno, *o objektivní význam úkolu*, nýbrž *o činnost, jež úkolem se vyvíjí*, a *o cvičení, jež žák koná*.

Toto cvičení, nutí žáka bráti z *vlastní zásoby* a objasňovati její obsah, tento návyk, koncentrovati a prohlubovati svého ducha, nejvýdatnější může pracovati proti povrečnosti, tékavosti a roztržitosti, kteréžto neblahé vlastnosti, vnikající hromadnými dojmy v mysl dětskou, za našich dob u mládeže velmi často pozorujeme.

Tím také jest vyznačen další prospěch, jež slohové práce přináší nejenom vzdělání *školnímu*, nýbrž mají a musí přinášeti vzdělání *lidiskému vůbec*. Nejvyšší cíl, jehož člověk může dosáti, jest zajisté poznati sebe sama, své vědomí a smýšlení, vlastní svoje myšlenky. Jenom to, co člověk v sobě zažil, zpracoval, poctil, promyslí, jenom to jest jeho duševním majetkem.

Škola musí již od počátku naváděti k takové znalosti sebe samého a připravovati proces onoho vnitřního kvašení, kterým člověk ze mnohých dojmů, jimž duševní život jeho jest podroben, něco vlastního získá. Pozdější život ukáže pak ovoce. Kdo za mládí si navykne hledati v sobě, ten i později v dospělém věku nalezne v sobě vnitřní pohnutky a výrazné smýšlení, pevné zásady, potěchu i odvalu, *ten sám myslí*, jeho jednání jeví samostatnost, *vlastní ráz*, jemu není svět prázdný a pustý, a jsa si vědom svého božského původu, tuší vyšší význam a cíl svého života. A k tomu každý člověk může a má býti povznesen“.

O písemnostech jednacích.

Nejvyššímu stupni obecných škol všechních kategorií učebné osnovy přikazují za cvičení slohové výslovně *jednací písemnosti*¹⁾, majíce na zřeteli praktickou potřebu jejich v životě společenském, nikoli jejich vzdělávací vliv na sloh; neboť slohové práce toho druhu ustáleností svých tvarů žáka málo k samočinnosti pobádajíce, kloní se spíše v obor slohového cviku vázaného. Poněvadž však jednací listiny žádají na dětech, aby se vpravily v životní situace jim na ten čas neobvyklé, položeny jsou do nejvyšších roků školních, napínajíce nemalou měrou soudnost žákův a bystřice jejich smysl pro právo a zákonnou ustanovení.

¹⁾ Viz osnovy jazyka vyučovacího na str. 16. a j.

Z jednacích písemností mohou dojíti pěstování nejprve (v 6. roce školním) účty domácí a živnostenské, veřejná návěští, kvitance, vysvědčení, potom (v 7. roce školním) vedle těchto ještě přijímací listy, výpovědi, reversy, dlužní úpisy, rukojemství, konečně (v 8. roce školním) smlouvy, obligace.

Encyklické metodě učitel vhodně učini zadost, založí-li na př. výklad o přijímacím listě v 7. roce školním na opakování o kvitanci a vyvine-li pojem o listě přijímacím synkriticky srovnáním s kvitancí; podobně může v 8. roce školním po opakování o reverse následovati a s ním se sdružití výklad o protiúpise, tolikéž opírá se v 8. roce školním obligace o probraný v 7. roce školním dlužní úpis.

Výklad o každém jednotlivém druhu jednacích listin počiná se vypravováním určitého vhodně smyšleného příběhu z občanského života neboli výkladem konkrétního poměru, ve kterém se dvě nebo více osob navzájem ocitlo tak, že si navzájem svá práva a povinnosti písemně ztvdily.

Potom učitel žákům takovou listinu ukáže a přečte, dá text její několikrát žáky opakovati potud, až většinou žáků v paměti utkví, potom jeden žák k náповědi jiných slovné znění její napíše na tabuli a následuje rozbor její a stručně ústní i písemné vytýkáni podstatných znaků jejích.

Klademe tuto na ukázkou výklad o reverse¹⁾.

Úvod. Naučili jste se skládati některé jednací listiny, které bývají opatřeny kolkem. Které to? (Účty, kvitance, vysvědčení.) Dnes naučíme se, kterak se skládá jiný druh listin jednacích.

Výklad. Jisté dívce v Praze, jménem Antonii Malinové, umřeli brzo po sobě rodiče, takže úplně osiřela. Měla však starší sestru Amalii, jež byla vychovatelkou v panském jednom domě na venkově. Amalie byla by ráda mladší sestru k sobě vzala, aby se o ni starala; že však sama v cizím domě byla, nebylo jí to možno. Proto ustanovila se na tom, že mladší sestru dá na vychování své tetě, Anešce Dvorské, vdově po obchodníku v Praze, a že náklad na vychování její sama bude uhrazovati. I dopsala paní Dvorské v tomto smysle. Po několika dnech dostala od své tetě odpověď, že jest volna sestru její na vychování přijmouti; i odebrala se do Prahy, aby s novou pěstunkou do podrobná ujednala, čeho bude v té příčině třeba. Po svém příchodě do Prahy požádala Amalie poručníka své sestry, p. Františka Urbánka, a svého známého, p. Josefa Povolného, aby s ní k paní Anešce Dvorské došli, a jednání o věci té přítomni byli.

Když přišli k paní Dvorské, Amalie jí požádala, aby vzala mladší sestru její Antonii k sobě do bytu, aby jí stravou, prádlem, šatstvem,

¹⁾ Vykonán jakožto praktický výstup při zkouškách učitelské způsobilosti pro školy měšťanské v májové lhůtě l. 1889 při Pražské c. kr. zkušební kommissi ctih. sestrou Engelbertou Kateřinou Skobovou.

a vůbec všim, čeho k živobytí třeba, opatrovala, ji až do ukončeného čtrnáctého roku věku jejího do školy posílala, všechny potřebné věci jí zjednávala, vůbec jí poskytovala všeho, čehož dobří rodičové dítkám poskytují, a dodala: „Uvoluji se, že paní Anešce Dvorské za vychovávání a vydržování své sestry Antonie Malinové až do ukončeného čtrnáctého roku jejího platiti budu roční sumu 300 zl. vždy v měsíčních lhátách ku předu“.

Když se paní Dvorská vyslovila, že je s tím srozuměna, Amalie pravila, že jí, co řekla, pro větší jistotu dá také písemně. I požádala za papír, péro a inkoust, připravila si kolek 1 zl. 25 kr., přilepila jej v levo na půl archu papíru, kam chtěla psáti první řádek, a napsala, co dříve ústně pronesla, tím způsobem, že prvni řádek psala přes dolní část kolků. Pamatovaly jste si zajisté, kterak to Amalie řekla. Pověz, N., kterak to řeklal (Já uvoluji se atd.) — Tak to také napsala, a aby se vědělo, kdo se uvoluje platiti, dole se podepsala. Na tento podpis se hned na počátku listiny odvolala tím, že položila: Já podepsaná atd. Ku konci přidala den, kdy se k tomu uvolila, a požádala přítomného p. poručníka a p. Povolného, aby též oni svými podpisy dosvědčili, k čemu se uvolila. Povězte, co a kterak to asi napsala. — Zkusmo to napsati na tabuli! (Jedna zákyně píše k náповědi druhé zákyně na tabuli.)

Listem tímto připověděla Amalie, že ve prospěch sestry své platiti bude paní Anešce Dvorské ročně 300 zl., ku kterémuž velikému nákladu ovšem povinnu nebyla. Listině, kterou připovídáme ve prospěch někoho jiného dobrovolně něco učiniti, říká se *revers*; jméno toto se také jako nadpis na listinu takovou dává. Co je tedy také listina, kterou jsme napsali na tabuli? (Učitel ukáže revers napsaný na papíře.) Podobné reversy vystavují se z různých příčin, na př.: Reversem dovoluje soused sousedu, že smí z jeho zahradního rybníčka do své zahrady vodu po trubách vésti; nebo rolník postupuje reversem jinému rolníku právo, že v čas žni a zdlělávání polí smí přes jeho louku jezdit a pod.

Všimněme si tohoto reversu zde napsaného, abychom poznaly, co musí každý revers obsahovati.

1. Komu uvolila se Amalie Malinová platiti? — A tak musí v každém reverse udáno býti jméno a stav toho, komu něco učiniti se uvolujeme. (Napiš se na tabuli: 1. *Jméno a stav toho, komu revers svědčí.*)

2. K čemu měla tímto upsáním paní Aneška Dvorská právo? — Ale za kterou výminkou? Musí tedy v každém reverse udáno býti právo, které má ten, komu jsme revers vydali, a výminky, s kterým smí práva toho užívati. (Napiš se na tabuli: 2. *Postoupené právo a výminky, za kterými se smí práva toho užívati.*)

3. Na jak dlouho měla paní Aneška Dvorská právo jmenovanou sumu vyžadovati? Musí tedy v každém reverse udáno býti, do kterého času má ten, komu jsme revers vydali, práva postoupeného užívati. (Na tabuli se napiš: 3. *Doba postoupeného práva.*)

4. Co připojila Amalie na konci listiny? Tak musí v každém re-

verse udán býti den a rok, kdy revers vydán. (Na tabuli se napíše: 4. *Datum.*)

5. Kdo ten revers vlastní rukou podepsal? Musí tedy v každém reverse býti podpis toho, kdo revers vydal, a podpisy dvou svědků. (Na tabuli se píše: 5. *Vlastnoruční podpis vydavatele reverse a dvou svědků.*)

Má-li revers zapsán býti u soudu do knih, což se na př. děje, když někomu udělíme právo, že smí přes nějaký pozemek obilí s pole voziti nebo vodotok vésti a pod., musí v takovém případě c. kr. notář dosvědčiti, že vydavatel reversu vlastní rukou před ním revers podepsal.

6. Čím opatřila Amalie listinu tu, nežli ji počala psáti? Tak musí každý revers opatřen býti kolkem, který se řídí dle sumy peněz, nebo dle ceny věci, o kterou se v reverse jedná. Jedná-li se však o věc nezcenitelnou, dává se kolek 50 kr. (Na tabuli se napíše: 6. *Kolek.*)
Opakování.

O vnější úpravě slohových prací.

Vnější úpravě slohových prací sluší věnovati bedlivou péči jednak z důvodů pedagogických, jednak i proto, že pečlivé písmo a slušná úprava vůbec jsou již jakousi zárukou, že si dal žák záležitosti také na správném vypracování úkolu¹⁾.

Při slohových pracích domácích sluší na nejvyšším stupni rozeznávati písemný výkon dvoji, a to: prvopis „na nečisto“ (*koncept*) a opis opraveného a vůbec zvelebeného prvopisu *na čisto*. Proto měj žák pro domácí úkoly dva sešity: sešit na koncepty a sešit na opisy prací již zvelebených. Při slohových úkolech školních přestává se na prvopise. Navádějme však žáky, aby si každou svou práci slohovou (at má býti opsána na čisto čili nic) přečetli, a to majíce péro v ruce, domácí úkol nahlas a vícekrát nežli jednou).

Domácí úkol ukládá se na dvě lhůty, totiž do jisté doby koncept a do další určité doby opis na čisto. V hodině, kdy uloženo míti pohotově koncepty, učitel rozkáže aspoň třem žákům, aby svůj koncept nahlas a zvolna předčetli, ostatní žáky pak má k tomu, aby práci spolužákovu pozorně sledovali, by o ní mohli pronést svůj soud i aby mohli po případě svou vlastní práci opravití nebo vůbec zvelebití. Proto vyvolá si učitel ku předčtení konceptu nejprve některého ze žáků nejlepších, potom prostředního, konečně některého z nejslabších. Dokud některý žák stojí na povýšeném místě a jsa obrácen tváří

¹⁾ *Goethe* (v. „Aus meinem Leben“, II. Theil, 8. Buch) vděčně vzpomíná svého učitele Gellerta, jenž žákům svým úhlednost písma jakožto důležitou podmínku nabytí dobrého slohu na srdce kladl („weil er oft genug bemerkte, dass eine gute Hand einen guten Stil nach sich ziehe“).

ke spolužákům, koncept svůj předčítá, učitel má dosti času se přesvědčovat, zdali všichni žáci úkol vykonali.

Aby mohli žáci v konceptě konati opravy a přípisky, potřebí jest, aby byla aspoň třetina každé stránky založena, a do prázdného založeného kraje připisuje se, co náleží k původnímu textu nebo v náhradu za něj tam, kde je v něm totéž (jako po kraji) znaménko položeno.

Při slohových pracech školních, jimž vyměřena lhůta krátká, přestávati sluší na pouhém prvopise také proto, aby se dospělejší žák cvičil zapisovati řadu myšlenek svých hbitěji, ale s dobrou rozvahou, již jest potřebí, aby se vyvaroval hustého črtání a po stranách i mezi řádky připisování. Co se týče vnější úpravy sešitů, nechať učitel žákům všecko nejprv ukáže; pouhým nařízením, jak co konati, beze vzoru, jenž by před očima žáků vznikal, učitel málo spraví.

Hlavní pravidla vnější úpravy jsou tato :

1. Žádoucnó jest, aby všechny sešity prací slohových v téže třídě byly pokud možná jednotejné, aspoň pokud se týče formátu. Sešity mívají modrou obálku a pro snadnější vyhledávání jednotlivých sešitů v levém²⁾ rohu nahoře štítek s určitým nadpisem, na př. :

Školní rok 1889.	2. sešit.
Domácí úkoly slohové.	
6. třída.	Karel Martínek.

2. První stránka sešitu nechať obsahuje ještě jednou určitý nadpis sešitu a podpis žákův; rub listu prvního zůstaniž prázdným.

3. Nahoře budiž nechán na každé stránce prázdný kraj zšíří aspoň 2 cm; vedle kraje hrany, rovnoběžná se hřbetem sešitu, založí se aspoň čtvrtina listu, která se zůstavi prázdnou pro poznámky učitelovy a pro opravy; také jednotlivé články osnovy [označovány bývají „in margine“ (= po kraji).

4. Každý úkol opatří se číslem, a na témže řádku napíše se v prázdném okraji datum, kdy úkol uložen a kdy odevzdán, na př. : $\frac{1}{5}$ — $\frac{2}{5}$. 1889.

Pod tím napíše žák slovo od slova základ n. thema, jak je učitel diktoval, a pod ním nadpis práce slohové.

¹⁾ Jest-li štítek v pravém rohu, sešity při hledání snadno zvarhanějí.

5. Nadpis psává se většími a tučnějšími literami nežli text ostatní: mimo to se nadpis podčrtuje. Mezi nadpisem a prvním řádkem slohové práce ponechává se prázdného místa zšíří aspoň 2 cm.

6. Písmo budiž v konceptě aspoň čitelné, v opise pak co nejkrásnější, ani příliš hrubé, ani příliš drobné¹⁾, ani příliš těsné, ani příliš roztáhlé. Od začátku až do konce nechať písmo jeví stejnou pečlivost pisatelovu.

7. Každý nový úkol začínej se na stránce nové, a první řádek každé nové odstavky začínej se o něco dál od kraje nežli řádky ostatní

8. Inkoust budiž úplně černý aneb aspoň takový, že za krátkou dobu nadobro zčerná.

9. V opise nebudiž míst ani črtaných a škrábaných, tím méně pak jakýchkoli skvrn.

10. V každém sešitě budiž kus papíru prolinavého (pijavého). zvící aspoň polovice jednoho listu sešitového a opatřeného jménem žákovým.

O korektuře prací slohových.

Po každém úkole písemném má žák nabytí poznání, kterak se mu podařil. Ze zdaru úkolů dostává chuti k podnikům novým. Z příčiny pedagogické tedy se žádá, aby učitel každý úkol vykonaný podrobil náležité revisi. Pochybylo-li dítě, budiž poučeno o tom, kde pochybilo, a proč učitel práci jeho pokládá za chybnou; jediné tak se naučí chyb se varovati a práci konati správně. I didaktika tedy naléhá na revisi napsaných úkolů.

K poznání chyb žáka přivedeme buď obecným upozorněním ústním, že mnozí žáci v jisté části úkolu (na př. kdesi v té neb oné větě) dopustili se chyby, buď určitým písemným vytčením místa slova, slabiky, písmene, rozdělovacího znamení a j., kde žák jedkothlavec v práci pochybil. Písemné vytýkání chyb koná se umluvenými znaménky, jako jsou: —, +, |, V, I, —, ?, C, i a j. Možná, že se žák již po upozornění chyby dovtípí; ne-li, nastane potřeba poučení výslovného.

Poznanou chybu oprav žák sám a to po straně textu (pročež třeba, aby aspoň $\frac{1}{4}$ stránky podél kraje zůstala prázdnou), jednak proto, aby dítě samo vytčením opravy v pochybných případech rychle se na správný text připamatovalo, jednak i proto, aby učitel opětnou revisi nabyt rychle přesvědčení, že se oprava náležitě vykonala.

Při úkolech znění žákům společného vykoná se revise obecně, konstatuje-li učitel, zda se nic nevynechalo. Mnohdy

¹⁾ Výška písmene $n = 2$ mm. Písmena s horní a dolní délkou nebudte zbytečně prodlužována, aby se konce jejich nestýkaly.

dobře učiníme, dáme-li sešity úkolové žákům vespolek vyměnití. Při podobných příležitostech píše úkol na tabuli žák, jehož úkol opravy nepotřebuje.

Každý úkol učitel opatříž soudem, který se pronáší v podobě zlomku tak, aby na místě činitele byla zvrámka ze slohu (nebo z jazyka), na místě jmenovatele známka zevnější úpravy, na př. $\frac{\text{dobře,}}{\text{slušně.}}$

Písemné práce, uložené některému oddělení žáků za tiché zaměstnání, prohledni učitel všecky a dej od žáků samých (aspoň pokyny ústními) opravití z pravidla dříve, nežli děti ze školy odejdou. Nebývá ovšem ani sebe pilnější učitel s to, aby tuto práci vykonal sám; v tomto případě činí nejlépe, opraví-li práce několika lepších žáků, kteří potom majíce každý sobě přikázáno několik spolužáků, práce jejich s opravenou prací svou srovnávajíce, na chyby jejich je upozorní a jimi opravití dají, zatím co učitel buď ještě tomu neb onomu z nejslabších žáků chyby sám opravítí pomáhá, nebo jiného oddělení zaměstnávati se jme.

Slovo o vyučování znalosti literatury ve škole obecné.

Druhy básnické poznávati a od sebe rozeznávati nemohou žáci zdárně se učiti jinak, než jak se učí poznávati a rozeznávati od sebe rostliny a bytosti přírodní vůbec. Čtení článků téhož druhu, rozbor jich a srovnávání jich mezi sebou jakož i s druhy příbuznými koná zde touž službu methodickou jako nazírání na rostliny téhož druhu a srovnávání jich mezi sebou a s podobnými při vyučování rostlinopisu. I při vyučování slovesnosti má se tody užívati metody analytické; rozdíl je v tom ovšem ten, že při vyučování přírodopisném může žák nazíratí na dvě nebo více individuí téhož druhu zároveň, nelze však čísti dvě nebo tři pověsti (písně, bájky, báchorky atd.) najednou. Anobrž není ani radno čísti několik čítankových článků přímo za sebou; pokaždé však po přečtení některého článku připomeňme žákům slovesné plody podobné a příbuzné.

Žák ať se učí znenáhlu poznávati a rozeznávati, co je pověst, co báchorka, co legenda, co bájka, co parabola, nejsa si ještě veškerých podstatných znaků jejich jasně vědom, asi tak jako se učí poznávati a rozeznávati rozličné druhy rostlin, aniž je s to, aby samostatně udal všecky znaky jejich.

Rozumí se samo sebou, že neklademe těchto cvičení ani do 1. ani 2. roku školního, nýbrž na vyšší stupně školy obecné; přesně však ustanoviti, kdy dlužno počítí s vyvozováním pojmů ze slovesnosti, možno není. Že se počátek ten může dítí ne bez prospěchu dosti záhy, o tom dává svědectví článek staré

první čítanky, jenž vykládá dětem, co je bájka. Ovšem že dítě osmileté tímto výkladem nenabude ještě správného pojmu o bájce; s počátku bude snad za bájku pokládati také každou báchorku, v níž mluví zvířata; ale dalším čtením bajek, rozborom jednotlivých téhož druhu článkův a srovnáváním jich jednak se články téhož druhu, jednak se články rozličnými ale příbuznými, nabývá původní nedosti jasný a správný pojem žákův o bájce znenáhla větší a větší jasnosti a správnosti. Jakož není žádný plod umění slovesného nic viditelného, co by ve způsobě skupeniny představ veskerými znaky svými takorča současně v duši vstupovalo, nýbrž řada, jejíž členové mají určitou posloupnost: tak i tvoření pojmu ze slovesnosti nemůže býti, než toliko velmi nenáhlé — mnohem nenáblejší nežli ve přírodopise tvoření pojmu druhových, jejichž předměťové působí v duši pozorovatele jakožto skupeniny.

Správného a jasného pojmu o bájce žák nabytí nemůže, dokud nepoznal takových báchorek, a dokud se mu tedy nenamítla příležitost poznati, že podstata bájky nezáleží v tom, že v ní zvířata mluví, a bájka že má účel poučný, jehož báchorka z pravidla pohřešuje. Podobně pojem o pověsti vynikne jasněji, pozná-li žák pověst a charakteristické znaky její: určitost místa, někdy také doby. Pojem o legendě oprtí lze s počátku o pojem o pověsti.

Smysl pro literaturu budíme a živíme u žáků poněkud již větších také tím, že předčítajíce žákům článok, opatřený podpisem autorovým, zejména při básnicích a vůbec spisovatelích proslulejších, po přečtení nadpisu ihned přidáme jméno auktorovo, na př. „*Rádostí všech*“ od *Boloslava Jablonského*. Čteme-li později jinou báseň téhož skladatele, zeptáme se žáků: Kterou báseň (které básně) od Bolosl. Jablonského jsme již četli?

Omyla však jest, když se ve škole o výklady pojmu ze slovesnosti, o spisovatele a básníky národní po pět nebo více let ani dost málo nozavadí, najednou však spadnou žákům nejvyššího stupně s patra životopisné zprávy o Jungmannovi, Čelakovském, Vinařickém a j., které, jakož přirozeno, obsahují rozličné názvy z oboru slovesnosti, jichž před tím nevyloženo. Takové papouškování říkání z „historie literatury“, nezakládající se na jisté zásobě představ příbuzných, vykoná se ovšem po některé době žákům zase z paměti, do níž bylo uloženo pouze mechanicky, a byť i v ní utkvělo, vnější toliko jeví se býti cetskou, ne znakem vzdělanosti pravé.



PEDAGOGICKÁ ŠKOLA

pro učitel. učitel. nář. škol

v Praze, Na Příkopě 15.