

BIBLIOTÉKA UČITELSKÁ.



SBÍRKA

spisů theoretických a praktických

ze všech oborů literatury školské.



SVAZEK V.

O methodách

dějepisného učeni

na školách obecných.

Nakladatelé:

Knihosklad ROHLÍČEK & SIEVERS Knihotiskárna
Ydavatelstvo paedagog. časopisu „Škola a Život.“ 25. ročník

v Praze.

O METHODÁCH DĚJEPISNÉHO UČENÍ

NA ŠKOLÁCH OBECNÝCH.



Vykládá

JAN LEPAŘ.

ředitel c. k. ústavu ku vzdělání učitelů v Praze.



Nakladatelé:

Knihosklad ROHLÍČEK & SIEVERS Knihotiskárna

Vydavatelstvo pedagog. časopisu „Škola a Život.“ 25. ročník

v Praze.

K otázkám, *čemu, nač a jak* z dějepisu učiti a *kdy* s učením tím počítí, odpovídají jedni, opírajíce se o skutečné pokusy v té věci již učiněné a nyní se všech stran vážené, methodou *induktivnou*;^{*)} jiní stanoví v též věci pravidla svá methodou *deduktivnou*, vyvozující je ze zásad učebných vůbec uznaných za platné. Oba druhy odpovědí těch jsou oprávněny, oba poučny: kratší však, přehlednější a pro paměť snazší jest deduktivný způsob odpovědi. My zde hovor svůj rozepřísti míníme způsobem deduktivným, neopominouce však ukazovati příležitostně k pokusům a methodám zvláště vynikajícím. Komu by svědčil induktivný výklad lépe, toho poukazujeme k rozpravě, kterou u věci té učinil *A. Richter* ve spise složeném se vzácnou důkladností „*Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes*“ a po sešitech vydávaném v Gotě péčí Halberstadtského seminárního ředitele, proslulého *C. Kehra*, a pomocí znaleců z různých oborův učiva pro školy obecné.

I.

Obecná zásada didaktická, ze kteréž pravidla svá vyvoditi chceme a o kterou pořád důvody svými opíráti se budeme, jest tato: „*Čemu neučiti a čemu učiti jest, nač, kdy a jak učiva se chopiti, to nezáleží na znalosti nebo vůli učitele, nýbrž na povaze neboli tělesné a duševní dospělosti a na náladě, jedním slovem na účelivosti učně.*“ Tedy „známému neuč,“ poněvadž věci znalý učelivým býti nepotřebuje, vůbec „nic nedělej při mládeži, čeho věk a vtip nedopouští, nýbrž nežádá,“ ale uč, „podle známého neznámému,“ „rozměř učení podle schopnosti věku“ a „rozněcuj v učních chut k učení.“

Ježto však všeliké učení mládeže toliko prostředkem jest *vychovávacím*, tedy „*neuč ničemu, co nesnáší se s cílem vychovatelským.*“

Učelivost učně a *vychovatelský cíl* učení jsou ona dvě ředidla, ku kterým učitel stálé měj zření ve všem a tedy i v dějepisném vyučování. Pročež učelivost učně a vychovatelský cíl rozhodují o tom, *kdy* počítí s vyučováním dějepisným, *čemu* učiti z dějepisu

^{*)} Populární výklad indukce podobné viz v časop. „Škola a Život“ n. r. 1877., stránka 84–85.

a *kterak* vybrané učivo zosnovati, pořádati a vykládati, aby se zdárně ujal. *)

Cokoli dějepisného tedy dává uslechtilé *snaživosti* dítek *směr křivý* (proti náboženství, zřízení státnímu, důstojnosti lidské, snášlivosti národní, lásce ku vlasti a p.) anebo cokoli *šlechtinou snaživostí* dítek *otupuje* (jako výklady o bratrovraždách, vraždách náboženských, politických, intrikách dvorních, lstech mezinárodních a t. d.) nenáleží do rozsahu učiva školy obecné (inkl. měšťanské).

Avšak do oboru učiva tohoto nenáleží ani věci takové, kterými, *jelikož nemají žádné ceny vychovatelské, toliko paměť* dítek se přetěžuje nebo vůbec *zásobuje* jako *vědění neužitečným*. Na rozšiřování vědomostí pro pouhou v nich zálibu není času na škole obecné.

Zápornými těmito pravidly *vyklučuje se* ze školy obecné přemnohé učivo dějepisné, které nezřídka se doporučuje učitelům.

Předkem náleží do tohoto druhu nehodícího se do školy obecné *dějepis místní*, který, z pravidla jsa *kusovitý a suchoparný*, nejisté zprávy podává o *původu jména* neb o *založení obce*, ze které dítě pochází nebo kam do školy chodí, o *době vystavění kostela* nebo *školy*, o *hradě (zámku)* v obci, o jeho *majetnicích*, o *vyhoření obce* a podobných jejích nehodách aneb o *památných událostech* z dějin obecnějších, které k obci jenom nahodilým způsobem se táhnou, kterým však pro jejich *vyrvanost z vývoje dějin obecných* obyčejně ani dospělý nerozumí, neřku-li dítě.

Za vzor takového dějepisného místního, kterým dívky na škole obecné nemají býti sužovány, podávám zde příklad o Tršicích. Zvolil jsem místo to proto, aby se nepodobalo a neřeklo, že výstražného příkladu bylo mi pracné hledati; nevybrat jsem, ale zvolil místo mué za dětství mého *nejbližší*, Tršice na Moravě, kamž jsem do školy chodil, aniž se mi Tršickým dějepisem odňala chuť ke studiu dějepisnému. Volbou místa jmenovaného patr-

*) Poněvadž účelivostí dětské z pravidla přibývá *věkem* dítek, proto jsou *léta* dítěte jistou měrou pravidelným znakem jeho dospělosti a tuto míru znakovou mají školské naše zákony a zákonitá ustanovení na zřeteli, jednak ukládající dětem povinnost choditi do školy teprv od dokonání 6. roku a zapovídající přijímati do školy dítek věkem mladších (§ 2. řádu školního a vyučovacího), jednak stanovíce (v § 7. zák. ř. z 14. dne května r. 1869.), aby „*věci, kterým se na školách ob. má vyučovati, rozděleny byly na roky, po které každé dítě povinně je choditi do školy, tak, aby každý rok byl stupněm u vyučování.*“ Důsledným způsobem rozhoduje tedy také o postoupení dítek do vyšších oddělení nebo tříd (dle § 44. a 46. řádu šk. a vyuč.) *dospělost* dítek, t. j. jejich *věk* a jejich *vědomosti*; jejich *věk*, aby nebyly dány dítky věkem nedospělé do oddělení nebo tříd, které svědčí dětem starším, aby nepouštělo se na př. na škole osmitřídové dítě 7leté do III. třídy atd., náležející do třídy II.; jejich *vědomosti*, aby, kdo nenačil se tomu, co ve vyšší třídě již *nezbytně* uměti má, z nižší třídy nebyl tlačen do vyšší.

nou prokazují poslušnost zásady „uče, počínej od nejbližšího a postupuj ke vzdálenějšímu“ (od místa školního k nejbližšímu hradu, městečku, městu, okolí atd.*) Pokusil jsem se již několi-krátě**) o vysvětlení nevhodnosti, nýbrž nemožnosti a škodlivosti počátků vyučovati dějepisu způsobem vylíčeným, ale opíraje se po každé o důvody pouze theoretické, nepůsobil jsem v táboře protivníků přesvědčivě. Proto odhodlal jsem se nyní objasnití věc konkrétným příkladem, a to, jakož opět výslovně dokládám, pří-kladem výstražným.

Tršice ***).

Jméno své má městečko asi odtud, že od nepamětných dob bylo *tržištěm* důležitým ve středu mezi Olomoucem, Přerovem a Lipníkem. Třešť na jihu Jihlavském jest prý téhož původu ná-zvoslovného.

Kdy vznikli Tršice, nevíme. Památky o nich sahají do 13. století. Tehdá *část Tršic*, která již v první polovici 13. století byla majetkem *kostela Olomouckého*, udělil biskup Bruno I. 1251. služebníku svému *Berchtoldovi*, který měl v náhradu za ni platiti desátek kapitole pšenici. *Druhá část* byla vlastnictvím *Náhrada z Tršic*, jenž z ní udělil choti své Anně 50 hř. darem. Od koho fara založena byla, nedá se více zjistiti, jen tolik jest známo, že ji r. 1374. jakýsi Racek v držení měl, podací právo pak že příslu-šelo majitelům hradu.

R. 1365. shodli se bratři *Luban* a *Zdeněk z Tršic* v přičině majetku zdejšího a v Bělé, *Zdeněk* pak prodal tři léta později s *Bočkem* a *Dětrichem* z Tršic *Unkovi z Roštlna* dvůr se třemi lány a jiný se dvěma lány, sedmi hospodami a šesti zahradami *Anně z Kokor* a jejímu manželu *Bohunkovi z Kožišan*.

R. 1371. odstoupil jakýsi *Medvídek* z Tršic všecken majetek svůj zdejší i ves *Starou Bělou Viknanu* a *Unkovi z Majetlna*, který tu po dvou letech nabyl jiného dvoru s poli, 6 hř. ročního ná-jemného a j. koupí od *Bohunka Raka z Kojšova* a jeho manželky *Anny*; současně pak prodali též bratři *Boček* a *Dětrich* z Tršic ještě 7 lánů *Valentinovi z Přestavlk*, který vykázav na nich a jinde choti *Elišce* 100 hř., odstoupil je už po třech letech *markraběmu*, od něhož je obdržel v léno dotčený *Unka z Majetlna*, který od Olomoucké židovky *Lye* a jejího syna *Frenclíka* i zdejší hrad se mlýnem, rybníkem a lesy koupil. (r. 1377.)

Na mlýně a rybníku tom a na dvou dílech vsi Bělé upsal

*) Viz časopis „Komenský“, ročník 1879., v č. 4. str. 54.

***) V časopise „Škola a Život“ z r. 1871. na str. 117, v „Besedě učitelské“ z r. 1872. na str. 54., a opět ve „Škole a Život“ z r. 1877. na str. 79.

****) Zprávy zde podané největším dílem obsaženy jsou ve spisech *Rehoře Volného*: „Die Markgrafschaft Mähren“ a „Mährens kirchliche Topographie.“

Unka Gertrudě, choti syna svého Viknana, 120 hř. jako věno (r. 1384.), ale po jeho smrti připadl hrad Tršický s vesnicí i podacím právem *markhraběti Joštovi*, jenž všeho toho postoupil v léno *Lackovi z Kravař* (r. 1406.) Ten prodal následujícího r. opět vše bratrům *Václavu Rusovi* a *Janu z Doloplaz*, od nichž bradu s podhradím, dvory i podacím právem koupí nabyl *Mladota z Pruenovic*, který na tom choti své Anežce z Rokytnice upsal 36 kop gr. jako věno. (r. 1437.)

Dcera jeho Markéta pojala (r. 1464.) za manžela a spolu majetníka *Bohuslava z Kokor*, který ještě r. 1490. na hradě bydlel; syn pak jejich *Záviše* propůjčiv zprvu strýci svému *Hynkovi z Vrahovic* spoluvlastnictví (r. 1499.), prodal posléze jemu a choti jeho *Zuzaně z Prostějova* ves Tršice se dvorem i podacím právem, kromě toho pak vesnice *Zákřovice* a *Zátěs* se dvory a pusté *Otěhřiby* a *Bélou*. (r. 1502.)

Syn *Zuzanin Jan z Kumovic* přijat jsa po smrti otcově od matky za spolumajetníka (r. 1514.), prodal právo své i ves *Otěhřiby*, *Zákřovice* a *Zátěs* již r. 1517. *Dětrichovi z Prusinovic* na Podštátě, od něhož veškerého majetku toho koupí nabyl *Jiří Zabka z Limberka* (r. 1529.), který již r. 1532. opět vše prodal *Zibřidovi z Bobolusk* a choti jeho *Elišce z Vojslavic*.

Syn jejich a dědic *Nikodém* prodal r. 1568. hrad a městečko Tršice s příslušenstvím *biskupu Olomouckému Vilémovi*, jehož třetí nástupce *Jan z Telče* je s několika vesnicemi spojil v jediné léno, které pak *kapitole* v náhradu za městečko *Varhošť*, vyproštěné ze závazku lenního ve prospěch pana *Hynka z Vrbny*, dal nebo prodal.

Mezitím vzbudily také náboženské spory souvěké v Tršicích živý ohlas, ač jsou zprávy naše v té příčině velmi sporé. Víme toliko, že r. 1508. žaloval pán statku *kapitolu Olomouckou* o zadrženy ode dvou let desátek v ceně 50 kop gr. a že se tehdejší *farář* nazýval *Jan*. R. 1560. byl *farářem* jakýsi *Šimon*, jehož *Nikodém z Bobolusk*, jsa přívržencem strany pod obojí, z úřadu vypudil, povolav *nejmenovaného* duchovního protestantského z *Kokor* (r. 1562.) Když *Šimon* z fary jíti musel, odevzdal požadavky dlužní, které mezi osadníky měl, *biskupu Markovi*, který je marně vymáhal pomocí pána statku, jemuž rovněž nadarmo přikazoval, aby dosazeného *faráře* pod obojí do Olomouce ku zkoušce poslal. *Josef Mateřický*, který r. 1600. *farářem* služe, nebyl bez pochyby také *katolíkem*.

Po r. 1621. se fara neosadila jsouc přidělena *Velikým Pěňčicům* (r. 1634.), od nichž održena byla teprvé r. 1672., ačkoli osadníci za osazení úřadu toho žádali již od r. 1662., když znova dostaven byl kostel spálený před 20 lety od *Švédů*.

Farář Robert, jenž prvý opět úřad zastával, vzdal se ho již po čtyřech letech a na jeho místo dosazen byl *Jiří Beránek* rodem z *Příbora*. Tenkrát (r. 1670.) měl kostel, ku cti *Narození panny*

Marie nové vystavený, tři neposvěcené oltáře, mezi nimiž byl hlavní pozlacený, stříbrný kalich a pacificale, obé pozlaceno, patero mešní roucho, tři zvony a mezi osadníky asi 3264 hř. dlužních požadavků, kterých však nikdo nevyplácel, poněvadž mnohé zadlužené domy i s polstvem byly opuštěny, bída pak všude veliká.

Ku faře náležela mimo desátek a j. pouze jedna role o třech měřicích, 2 malé louky, 6 zl. „na sýr“ a 2 provázky dříví z panského; učители platily obce mimo j. také dávkami obilními. Po faráři Beránkovi následovalo do dnešního dne 14 nástupců. — Mezitím vyhořel kostel dvakrát, ponejprv za války a zlobou Prusů r. 1759., při kterémž požáru i staré zvony jsou zrušeny, tak že nové o ($5\frac{1}{2}$ a $4\frac{1}{2}$ ctu.) ulity býti musely, a po druhé r. 1839., kdež na štěstí jenom šindelová střecha zničena byla. Škola Tršická není starého původu. V prvé polovici tohoto století umístěna byla v domě před hlavním vchodem do chrámu Páně naproti faře; od 30 let má prostrannější novou budovu na severozápadní straně tamního náměstí.

V době nejnovější (od r. 1876.) staly se Tršice památnými tím, že na polích jejich po straně jihozápadní k Lipianům objevilo se rozsáhlé pohřebiště pohanských Slovanů, kde průběhem toliko dvou let nalezeno několik set nádob, náradí a ozdob starověkých (bronzových, skleněných, kamenných a hlíněných). Křesťanský hřbitov od nepaměti byl od chrámu a obce asi $\frac{1}{4}$ míle na jihovýchodu vzdálený kolem kaple sv. Kunhuty; hřbitov nový při samých Tršicích na straně jihovýchodní pochází z doby nejnovější.

Od které doby konají se čtvrtletní trhově v Tršicích, nevíme.

Z příkladu toho patrně tuším jasně, kterak může *chápatost* dítek *velmi daleko* býti, *co blízko* jim je *místem*, a kterak *znalost* dotčených *Berntholdů, Lubanův, Unků, Viknanů, Laj* a t. d. *snaživosť* dítek nenabývá *nižádného základu ku šlechtnému charakteru*. Jinak sotva kdo najde v Tršicích dítě, které by v tomto dějepisném výkladě se pokochalo.

II.

Didaktickému pravidlu „uče, začínej od *nejbližšího* a postupuj ke *vzdálenějšímu*“ nepodkládá se v příčině učení dějepisného toliko význam *mistopisné blízkosti*, jakož vyloženo bylo v I. části našeho hovoru, ale i *chronologické*, jejíž podstata záleží ve snaze *počítí výklad dějepisný od podoby* předmětu, na *kerou dítě nazírá* (ve skutečnosti nebo v jakémkoli vyobrazení) a odtud a) *buď* krok za krokem provázeti posluchače vedle podob, kterými *týž* předmět se přetvořoval, ale provázeti jej tak, že vykládá se podoba *záku časem bližší* dříve a postupuje se tedy beze vši přetržitosti k podobám *vyvoleného předmětu* za dob starších a starších, *anebo b)* že od *podoby dítětem nazírané skočí* se k *podobě* vyvoleného před-

mětu vynikající zvláště *ve starší některé době*, že potom podoba k podobě se přirovnává a rozdíl nové od starší vývojem chronologickým se líčí. V případě tom skok se opakuje od doby již vyloužené do věků starších a starších, až dojde se počátkův dějepisného předmětu. Konečně *c)* skočí se od *nejposlednější* podoby předmětu sic k podobě *nejprvnější*, ale od té *přeskočí* přirozený věci vývoj k podobě předmětu *zvláště paměti* hodné a potom pokračuje se tím způsobem, jak naznačeno v případě pod *b.* dotčeném.

Ježto metoda všech těchto tří druhův od *konečného* vývoje předmětu, který podává se dítěti názorem, *vrací se* výklady svými buď *přímo a zvolna* nebo *po oklikách a skoky* k počátkům vývoje téhož předmětu, nazývá se latinsky methodou **regressivnou**.

V příkladě položeném o Tršicích v I. části tohoto hovoru vyšlo se od počátků historicky známých a to od počátků místa školního, a postupovalo se chronologicky až k době nejnovější methodou **progressivnou**.*)

Methodou regressivnou *přímo a zvolna* proti proudu chronologickému postupující, vykládali bychom k. př. změny v území naší říše tak, že bychom, počnouce od území dnešního, vytkli ztrátu Benátska z r. 1866. a potom Lombardie z r. 1859., ovšem vylíčte i okolnosti, za kterými se to stalo; že bychom pak zmínili se o tom, kterak se dostalo do říše naší Krakovsko r. 1846., kterak jsme r. 1795. částečně nabyli těch zemí, jež nám r. 1809. a 1806. odňal Napoleon I., vyjmouc t. země polské mezi Pilicí a Vislou, které nám přirčeny byly v třetím rozdělení Polska r. 1815. atd.

Methodou regressivnou *po oklikách a skoky* si vedouce, počali bychom v dotčeném příkladě ovšem také ode dnešního území říšského, ale potom pověděli bychom, které země měl císař František II. v držení r. 1792., než začaly války s republikou francouzskou a jak území tehdejší vyvinulo se posloupně na území dnešní. Potom vyložili bychom ku př., které země náležely pod panství našich panovníků hned po válkách o španělskou posloupnost ku př. r. 1715., a co vše odtud se zběhlo, až nabyla říše podoby své z r. 1792. Novým skokem do doby císaře Rudolfa II. ku př. k r. 1606. získali bychom podnět líčiti změny od l. 1606. do 1715. a p. — Anebo z doby naší skočili bychom k r. 1526., kdy se pod jednu vládu dostalo území „rakouské“ s „českým“ a „uherským,“ odtud skočili bychom k r. 1715. a předešlým způsobem počínali si dále.

Ani ta ani ona metoda regressivná nehodí se do našich škol obecných a měšťanských.

Kdo rozsáhlost a členitost říše ku př. naší v nynější její podobě srovnáváti míní s rozsáhlostí a členitostí její z některé doby minulé, nemůže toho konati jinak než pomocí *dvou* map,

*) Názvosloví toto vyložil jsem ve spisku mém „O methodách a logické jejich přibuznosti,“ na str. 22. a 23.

jedné z doby nynější a druhé historické neb aspoň tak upravené, že na ní znázorněna jest podoba bývalá, se kterou se nynější podoba porovnává. Ale na školách obecných historických map není, ba nebývá ani tolik místa, aby dvě různé mapy se vyvěsily pro dotčené srovnávání.

Kromě toho od názoru čili ode zjevu pozorovaného obraceti se ku příčinám zjevu sice pevným základem jest věd *empirických* a tedy učenců *vybroušeného rozumu*, ale nikoli dítek nezkušených, a to hledíc k dějepisným událostem povahy největším dílem abstraktné. Pozornost mládeže podléhá nátlaku názorův a nedovede proti působení vnějšímu ponořiti se v hloubání po příčinách věcí. Obrazivosti dítek přiměřenější jest vylíčený zjev sledovati v jeho proměnách a následcích, ač jsou-li vůbec v mezích chápavosti dětské. Dětské „*proč*“ neslídí tak *po příčinách a původech* nebo-li základech věcí a zjevů, jako spíše *po jejich účelích* a spadá tudy v jedno s otázkou „*nač*“ Skupiny a řady představ dětských vznikají hlavně po zákonech psychologických, po zákonech současnosti a *progressivnosti*; proto je *progressivná* metoda dějepisnou metodou dětem přiměřenou, metodou srovnávající se s obvyklou jejich zkušeností. Metoda *regressivná*, zakládající se na porovnávání věcí a na soudech logických hodí se teprve pro dospělejší rozum, ač neškodí-li mu pro namahavost, kterou v sobě zahrnuje. Užívati jí lze na školách obecných jenom po řídku a to někdy ve věcech snadných toliko při opakování dějepisném, konaném způsobem dotazovacím.

Známo, že *vypravování* děje posloupně se vyvinujícího dítky více vábí nežli *popis* předmětu povahy stálé a hotové; i dospělým nahrazují básníci popis živým líčením vzniku a vývoje věcí dle metody *progressivné*. Proč tedy z úmysla vzdalovati se metody té, kde jí žádá vývoj předmětu plynulého samou povahou svou?

Nálada dítek k metodě *progressivné* a snadnost, s kterou žívá jejich *obrazivost* rozprádá *řady* představ, tedy i *učelivost*, i *vychovatelské* důvody doporučují metodu *progressivnou* ve výkladech dějepisných na školách obecných i měšťanských.*)

III.

Nerozhoduje-li o tom, co dětem „*blížejšího*“ a co „*vzdálenějšího*“, ani míra *prostorová* ani míra *časová*, kterého medle měřítka

*) Metody *regressivné* druhu *a*) mezi Němci původem jest a obhájcem řed. Dr. Friedr. Kapp (Der wissenschaftliche Unterricht als ein Ganzes. Hamm. 1834); metodu druhu *b*) oblíbil si Švabašský inspektor semináře Dr. Jakobi (Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in den deutschen Schulen. Nürnberg 1839.); metodu *c*) vzdělával prof. Karel Biedermann (Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunsch. 1860.)

jest nám šetřiti, abychom vyhověli u vyučování dějepisném pravidlu didaktickému „od bližšího ke vzdálenějšímu?“

Co zásobou svých představ a slov a spisováním svého mluvení dítky sobě snadno mohou osvojiti, to jest jim blízko.

Adam a Eva nejsou dětem blízcí ani co do bydliště ani co času, kde a kdy žili; ale poměr těchto dětek k Bohu otci jest jim jasný z poměru jich samých k rodičům. Pročež vypravuješ-li jim o Adamovi a Evě, naslouchají tak pozorně, až by očí svých na vzěření tvém nechaly.

Obsah přemnohých pohádek a pověstí původem, jeviskem i dobou svou dětem sebe vzdálenější více zajímá pozornost jejich nežli sebe určitější událost historická o jejich domově, která nespadá v obor jejich představivosti, jejich slovníka a jejich větosloví a slohu. Pročež pohádky a pověsti třebaš indické, řecké, římské a jakýchkoli národů jiných dobrým bývají prvopočátečným učivem dějepisným, jest-li obsah jejich ušlechtilý, vzdělavatelný a dětské mysli přispůsoben. Nová čítanka pro III. třídu školy 5—8 třídní obsahuje, hledíc k těmto stránkám učení historického, čtvero čtení z dějin národů klassických t. na 28. čtení „Kterak údové těla proti žaludku se vzbouřili,“ na str. 76—79. „Opatrnosti nikdy nezbyvá,“ „Nechval dne před večerem“ a „Moc výmluvnosti.“ samá to čtení taková, jejichž vychovatelský směr na první pohled bije do očí.

Jest pak, tuším, na jevě, že blízkost časová a prostorová nevdá výběru učiva dějepisného, jest-li učivo to již obsahem svým dětem blízko, čili, jinak řečeno, není potřebí, abychom pohrdali učivem z dějepisů domácích, hodí-li se dětem v příčinách výše vyložených. „Křivdy napravití neodkládej,“ „Pruty Svatoplukovy,“ „Kterak císař uctil stav selský,“ „Práce nehanobí člověka,“ „Slavný pohřeb chudého člověka,“ „List šestiletého arciknížete,“ čtení dějepisná obsažená tolikéž v dotčené čítance na str. 43., 83., 91., 92., 93. a 94. a j. buďtež toho příkladem.

Ano pověsti podoby lahodné a směru vychovatelského právem pokládají se za „předbrani“ učení dějepisného pro psychologickou svou blízkost k myslím dětským. Kterou pak měrou dospívají dítky schopnostmi, věděním a uměním, tou do učiva dějepisného přibírá se dějů povahou, dobou i místem určitějších, složitějších a spojitějších t. j. vzdálenějších od počátků daných pohádkami a pověstmi.

Psychologické blízkosti věcí a myslí dětských mívají hověti, kdož jali se osnovati výklady historické „dle kategorií,“ t. j. dle jistých obecných psychologických obrazův o poměrech domácích, o vlastnostech cti hodných ze života soukromého, o statečnosti občanské atd. a to zase tak, že každá nová kategorie byla vždy novým stupněm ve výkladech dějepisných.*) Ježto však dotčené

*) Metodu dějepisnou dle kategorií zavedl do škol Dr. F. Haupt (spisem

psychologické obrazy čili kategorie, vyvinouce se, postupem věku a vývoje dětského vůbec nabývají jasnosti, vzdělávají-li se dále, nelze jich nevšímáti si na vyšších stupních. Pročež chybuje metoda dějepisná dle kategorií, nedoplňuje-li, čemu na nižším stupni učila, také na vyšším stupni jednak opakováním a jednak přiměřenými dodatky učiva nového; neboť na *osvojovacím sdružování* učiva vyššího stupně s učivem nižšího stupně záleží i *pamatování* i *spořádání* i *rozumění* věci.

Kdo by věsti si chtěl, uče cizímu jazyku, v příčině lexikálně methodou dle kategorií, seznamuje žáka na prvním stupni s věcmi a zvířaty výhradně domácími, na druhém stupni s věcmi výlučně polními, na třetím s věcmi toliko lesními a t. d., sledoval by zajisté, že žák zapomíná slova z oboru stupně nižšího, nedovede vyjadřovati se o všem, o čemkoli potřebuje se vyjádřiti po případech života. Proto Komenského „Vestibulum,“ „Janua“ a „Atrium“ na každém stupni všechen obor vědění zahrnovaly do učení jazykového, ale každý vyšší stupeň vynikal nad nižším úplností a důkladností. Tuto methodu Komenského, t. j. methodu širších a širších, zároveň však pořád hlubších a hlubších (důkladnějších a důkladnějších) kruhů, téměř neznámou na našich školách středních, nazýváme nyní methodou v koncentrických kruzích čili nejkratěji *methodou encyklickou*.

Nynější naši osnovu učebnou pro školy obecné a měšťanské proto zvláště velebíme, že hová i v dějepisném učení methodě encyklické. Záleží však na tom, aby učitelé methodu tu ve skutečnosti bedlivě zachovávali, dějepisné učivo čítanek ve třídách vyšších přiměřeně opírajíce o opakování dějepisného učiva z čítanek pro školy nižší. Obsahuje-li čítanka pro III. třídu 8třídní školy obecné 22 kusy historické a čítanka pro IV. tř. 27, jest učivem IV. třídy tedy 49 kusů, tedy zajisté tolik, že netřeba nařkati na nedostatek učiva, učíš-li encyklicky. Že a proč v čítankách samých neopakují se čtení ze tříd nižších, toho tuším ani zvláště dokládati ani odůvodňovati netřeba z příčin, jež jsou na bíle dni.

IV.

Každý *děj* váže se svým *místem* a svým *časem*. Známa tudy průpověď Schlözerova: *Geographie und Chronologie sind die Augen der Geschichte*.

V *pohádkách* učí se dítě sledovati příběh vypravovaný dle přirozeného jeho rozvoje (v pořádku progressivním, dle posloupnosti věcí a zjevů). Ježto příběhy pohádek ani k určitým místům, ani k určitým dobám se netáhnou, lze dítky baviti pohádkami, dokud ještě nemají elementárných ponětí zeměpisných a neumějí počítati

Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus. Hildburgshausen. 1841.

let a století. Příběhy *pověsti* dějepisných opírají se již o znalost zeměpisnou i o tušení chronologická, — nebývají tedy dětem náležitě srozumitelnými, pokud nepředeslaly se nebo nevyložily se jeviště a doba příběhův. *Opravdových* však *dějin* bez přiměřené znalosti zeměpisné a bez přípravy chronologické dítky ani si neřádají ani nepamatují.

Zápornému tomuto pravidlu obecné zkušenosti rozuměli někteří tak, že učinili učení dějepisné *přívěskem* učení zeměpisného: kdykoli pozná se jaká obec v zeměpise, aby se o též obci k učení zeměpisnému ihned přivěsily poznámky dějepisné, jakkoli kusovité. Za *zeměpisem* kraje, mínili, ať následuje *dějepis* kraje, za *zeměpisem* země *dějepis* země atd. Tak vznikl jeden druh **příležitostné metody** učení dějepisného*). Příklad nepřiměřenosti metody této najdeš, nahlédneš-li do Naučného Slovníka na př. k obci Opavě (popisu města a dějpisu jeho), k Opavsku (v zeměpisné a dějepisné příčině) a (podobně) ke Slezsku. *Dospělým* osobám, *obecných* věcí dějepisných již znalým, bývají takové jistým *směrem* (ku př. politickým) se nesoucí *přehledy* a *soustavy* historické vítanými, ale povaze dítek na školách obecných naprosto nelahodí. Nazýváme pak tento druh dějepisné metody *příležitostné vůbec zeměpisným* nebo zvláště *topografickým, fylografickým, etnografickým* atd. podle toho, přivěsují-li se výklady dějepisné k popisům *místa* nebo *kraje* (okresu) nebo *země* (národu).

Věcné i formální poblouzení této příležitostné metody znamenajíce, ukazovali jiní ku prospěšnějším jejích druhům. Mělit za to, že vykládati o *osobách* nebo *událostech* důležitých *v den jejich památky* účelivostí dítek bude hověti, poněvadž ve dni takové dítky tu v rodinách, onde ve veřejném životě a jmenovitě působením veřejných listů něco zaslechnou, co zvědavost jejich sic budí ale nesytí. A tak vznikla *kalendářská* metoda příležitostná,**) která zvláště milostné ochrany dožila se v pruských regulativech z r. 1854. Ježto však při metodě kalendářské pořádek učení dějepisného závisí na *nahodilě* posloupnosti dní památných, jak za sebou jdou v roce, a nehledí se k letopočtu, zabřádají dějepisné výklady dle metody této konané v rozháranosti chronologické, *vylučující mimo to užitečně dětem výklady z dějin vzdělanosti, které určitými dni kalendáře se nepřipominají*. Tak na př. „Život starých Slovanů,“ „Hvozdy pohraničné, stezky a silnice,“ dějepisné rozpravy přijaté do III. čítanky nové a „Kněžny české původové zeměpanských rodů,“ „Morava za Marie Teresie a za Josefa II“ ve IV. čítance nové při metodě kalendářské nemají místa v učení.

*) Původem metody té byl v Němcích Vilém *Harnisch* (Weltkunde, Breslau. 1820. v předmluvě na str. VI.)

***) Otcem jejím jest Fr. *Stiehl* (der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Coblenz. 1842.)

Připomtnati dětem *známé* dějepisné věci, kdykoli k tomu se naskýtá příležitost jakákoli, ať při pohledu na sochu vynikajícího muže, na velebnou stavbu chrámovou, na hladovou zeď Pražskou, na zříceniny některého hradu, na paměti hodné bojiště, na obraz pyramid aegyptských a p., dobrá jest: avšak stavěti *osnovu* dějepisného učení na příležitostech *nahodilých* proti rozumné jest *osnově* didaktické.

Dějepisné učení nemá sice pevných základů bez předchozího učení *zeměpisného*; avšak dostačí v té příčině příprava *zhruba*. Kdekoli děj s povahou místa příliš úzce souvisí, vepřede se výklad zeměpisný přiměřeně do líčení dějepisného. Popis průsmyku thermopylského přímo předeslaný před vypravování o tom, kterak mínil Leonidas zameziti vojskům Xerkovým cestu do středního Řecka, zajisté živěji působí v dějepise nežli v učení zeměpisném. Nad to třeba pamatovati, že zeměpis přemnohé místo si povšimnouti nemůže pro jeho nynější chatrnost, jako na opak v dějepise o mnohé nyní politicky důležité město sotva se zavadí. Dokud na gymnasiích našich zvláště vyšších zanedbával se zeměpis systematický, a zeměpisná znalost žáků závisela toliko na učení dějepisném, přihodilo se mi, že jsem žáka, jenž nevěděl při maturitě, kde leží Karlsruhe, nucen byl omlouvatí tím, že nebylo ve výkladech dějepisných příležitostí zmíniti se o Karlsruhe.

Pročez učme zeměpisu zvlášť a dějepisu také zvlášť; ale ovšem zeměpis alespoň zhruba připrav cestu dějepisu.)*

Jako nelze se stanoviska didaktického přisvědčiti tomu, aby učilo se dějepisu a zeměpis jenom příležitostně do něho se vplítal, tak nelze ani to schvalovati, aby zeměpisné učení zosnovalo se beze všeho zření k učivu dějepisnému; máť učení jedno *podporovati* druhé, ač nikoli jedno druhému býti *děvkou*.**)

V.

Jako nelze počítí opravdových výkladů dějepisných bez hrubé a třeba bez sebe hrubší přípravy zeměpisné ani s prospěchem dobrým; tak nelze téhož druhu výkladů konati bez přípravných ponětí *chronologických*. Ano přípravy chronologické je k prvopočátečnému učení dějepisnému mnohem důraznější potřeby než

*) Jakož známo, předcházela v dosavadních čítankách pro III. a pro IV. třídu čtení dějepisná před zeměpisnými; novými čítankami proklestilo si cestu pravidlo zde vyložené.

***) V Němcích metodu přivěšovati dějepis k zeměpisu nazvali *metodou operací* (anlehnende Methode); velebiteltem jejím je proslulý řed. K Kehr (Die Praxis der Volksschule. Gotha. 1872.) Metodu samostatného učení dějepisu jmenují *isolovací* (isolierende Methode. Viz Ferd. Krieger; der Geschichtunterricht in Volks, Bürger und Fortbildungsschulen. Nürnberg. 1876.) Názvů těch užívají také hledíce k tomu, jak spojují nebo nespojují učení mluvnické se čtením čítanek.

přípravy zeměpisné. Zajisté každé dítě než ještě začne chodit do školy, nabylo již jakých takých pojmů zeměpisných na základě vlastních svých názorův o obci, občině s jejím okolím i obzorem a o společnostech, kterých členem i sebe nepatrnějším býti se cítí. Ale kterak zápasí dítě s abstraktnějšími pojmy chronologickými, jež znamenají nejobyčejnější slova včera, zítra, týden, měsíc a rok (jaro, léto, podzim, zima) a jak dlouho s nimi zápasí, o tom nenasnadno přesvědčí se každý učitel prvních dvou věků dítek školních. Podobně měří se i délka prostorová pro konkrétnost názorů snáze než abstraktnější délka časová, beze které nelze měřiti trvání a posloupnosti vypravovaných dějův. A ježto dítky školní dle nynějších osnov školních v I. svém věku školském poznávají měření jenom v oboru od 1 do 20 a v II. jenom dále od 20 do 100, patrně tudy, že není možná počítati operovati se stoletími až teprve ve III. třídě školy osmitřídní.

Poněť o stoletích nejsou snadná, a třeba i výkladu i cviku, aby neshledával se učitel ve skutečném vypravování dějepisném s nekonečnými překážkami. I při zkouškách učitelských slychávám: „Sv. Cyril přišel na Moravu v *osmém* století“ a bývá třeba teprve vytčením čísla 863 vésti zkoušence k opravě, že to náleží k devátému století, ač není-li třeba ještě elementárnějšího návodu k opravě. Bohužel však zanedbávají učitelé z pravidla bystřiti chronologických „očí“ dětských, a hříchu toho následkově táhnou se potom až ke zkouškám učitelským.

Jak míním, aby se konalo dotčené objasňování pojmů chronologických a cvičení v nich, budíž zde ihned vyloženo.

Svislá čára znamenejž dobu narození Páně, od níž počítáme léta a století jednak po Kristu čísly většimi a většimi, způsobem ku předu, progressivně, a pak léta a století před Kristem regressivně.

V. století	=	"	500 . . . 400	př. Kristem						
IV. "	=	"	400 . . . 300							
III. "	=	"	300 . . . 200							
II. "	=	"	200 . . . 100							
I. "	=	let	100							
										100 let = I. století
										100 . . . 200 " = II. "
										200 . . . 300 " = III. "
										300 . . . 400 " = IV. "
										400 . . . 500 " = V. " atd.

Pokud dítky dějů k určitým číslům se táhnoucích neznají, cvičíme je v poznamenávání století tak, že se opět a opět tážeme, ku př. do kterého století po Kr. spadá rok 315, 230, 401, 500 atd. a do kterého před. Kr. rok 20, 160 atd. Později když již vložilo se, že Čechové přišli do Čech kolem r. 450, že Samo

vládl v Čechách kolem r. 650, Libuše kolem r. 750, atd. učíme děti říkati „tedy“ to bylo v polovici V. VH. VIII. atd. století. Srovnávací methodou chronologickou k otázkám, o kolik století děj od děje je vzdálenější, nabudou děti již v III. tř. 8třídní školy (ač bude-li se metoda ta pilně pěstovati) tolik chronologické znalosti a hotovosti, že omyly u věci té budou znamením toliko nedopatření ale ne neumělosti.

Při prvopočátcích dějepisných spokojíme se udáním doby pomocí čísla zaokrouhleného a mimo to jméno historické nebo jádro děje s číslem na tabuli napíšeme, aby i zrakem pomáhalo se pamatování. Tedy na př.

Čech	450
Samo	650
Libuše	750 (Přemysl)
Ludmila	850 (Bořivoj)

Čísel v jednotkách všimáme si zvláště tehda, opakují-li se při podobných dějích. Jako

Příchod sv. Cyrilla a Methoděje na Moravu 863

Methoděj vrací se na Moravu 873

Dětmar saský, první biskup v Čechách 973

Obnovení moravského biskupství v Olomouci 1063 (200 let po příchodu sv. Cyrilla na Moravu).

Vladislav II. (král) sám vzdává se trůnu 1173

Rudolf Habsburský nabyt trůnu 1273 atd.

Srovnávacím takým způsobem, dbá-li se ho pilně, pamatují si děti mnohdy hravě tolik čísel, že nezasvěcenému až se podobá, jakoby učitel přepínal žáky. *Experto crede Ruperto!*

Nikdy však neměj učitel mínění, že mají se žáci učit každému číslu napaměť, které se v dějepisných čteních a výkladech naskytá. Jako v počtech jsou čísla nezbytným prostředkem naučení způsobům počítání, tak jsou čísla chronologická v dějepisích nezbytnými prostředky rovnati věci co do jejich posloupnosti; a jako sic počtář dá se učit násobence, ale nikoli všem číslům početným z jednotlivých příkladů, tak ani historik nežádá chronologických čísel jednotlivých dějů, leč toliko některá, t. markantní, s kterými dají se psychologicky sdružití jména souvěkých výtečníků nebo náповědi k událostem zvláště důležitým politickým, kulturním, přírodním atd.

Málo čísel, čísel hledících k plným stoletím, k polovicem století, čísel zaokrouhlených, čísel pravidelným řádem postupujících, na školní tabuli co do pořádku toho znázorněných a p. jest v příčině chronologické to, co jest myslí dětské *blížší*, čísla určitá nepravidelně se měnící, zhusta v jiných skupeních se opakující, nepřehledně a bez prostředků mnemotechnických se množící pak jsou to, co v dotčené příčině jest dětem *vzdálenější*. Osobám dospělejším pomáhá pragmatismus dějin, že pamatují si přemnohá čísla dějepisná.

VI.

Počínajíce dějepisné výklady, ať pověstí ať dějů skutečných, od toho, co jest nejbližší povaze dětských myslí, t. povaze jejich myšlének, citův a snah, šetříme ovšem i didaktického pravidla „od známého k neznámému.“ Neboť opírajíce se o představy věcí, citův a snah dětem známých, ze známých těchto představ rozličnými pomocmi, jmenovitě pomocí slov, vedeme dítky k tomu, že dle dospělosti svého rozumu a své obrazotvornosti tvoří si na myslí obrazy o věcech, osobách a zjevech minulých. Pročež patrně jest, že učení dějepisné koná se v příčině vývoje myšlének dětských *methodou synthetickou.*

Představy dětem známé jsou stavivem, z kterého budují si za vedení našeho myšlenkové stavby historické.

Ale u výkonu staveb takových pozoruješ - zvláštní obtíže, které, kdo učí, znáti má, nechce-li tomu, aby stavby v rozvoji svém se nepřerušovaly nebo dokonce neminuly se účelem.

Jsouť dotčené obtíže tyto.

Dle zákonů psychologických vybavují slova, kterých užíváme k výkladům historickým o věcech *dávno minulých*, na myslích dítek představy, které vznikly z názorův o věcech z doby *přítomnosti.* Ve vybavené podobě té však nehodí se představy ty ke stavbě skupiny představ o věcech zaniklých. Bývá tedy potřeba, opět pomocí slov představy dětské měniti a k účelu historickému připravovati, asi tak, jako zedník připravuje si kámen, kterého v nahodilé podobě nemůže potřebovati k vyzdění stavebných základů.

Proneseme-li ku př. i před dospělými lidmi slova „kasta kněží,“ co tu přípravných výkladů potřebí, aby nemyslílo se na kněžstvo, jaké je ku př. v církvi katolické, ale aby do rozsahu pojmu slovem „kněz“ vybaveného zahrnuly se všechny osoby na dědičných úřadech státních, učitelé, lékaři, učenci a umělci. A přece ví to každý dospělý z vlastní zkušenosti, že přese všecken takový výklad při slovech o (índické) kastě kněží vždy ještě zůstane mu na myslí něco lpěti o kněžstvu, jaké názory svými byl poznal. „Semper aliquid haeret.“

Vyslovíme-li v učení dějepisném před dětmi slovo „voják,“ má jednokaždé na myslí svůj zvláštní psychologický obraz, který vznikl buď mechanicky (mocí společných znaků často pozorovaných) anebo samočinnou abstrakcí (více méně zdařile z dosavadních jeho názorů): taneč na myslí jednomu žáku „myslivec,“ druhému „kyrysník,“ třetímu „kanonýr“ atd. Avšak vykládajíce o bitvách starověkých, nemůžeme ani toho ani onoho z dotčených obrazů potřebovati; i vidíme se nucenými, varovati žáky, aby se slovem voják nespojovali ani výložkového stejnokroje, ani střelné zbraně novověké, ani stálého vojska a p., nýbrž aby mysliili ku př.

a jmenovitě v příčině říše naší neblahoplodným poblouzením tím nad pomyslení vynikají. Nepotřebujeme na ospravedlnění výpovědi tak příkré po dokladech mnoho se ohlžeti: vyjmete je ze spisu v naší příčině za nejdokonalejší velebeného od Němců samých.*) Tamt' čteme doslovně; „Aber dieser Stoff (nicht nur die politische Geschichte sondern auch das staatliche und gesellschaftliche Leben, die materielle und geistige Cultur des Volkes in ihrer Entwicklung und Herausgestaltung zu den gegenwärtigen Zuständen) „ist zu ausgedehnt für das Bedürfniss der Volksschule, wir müssen ihn *weise beschränken* dadurch, dass wir *die deutsche Geschichte als das allein berechnigte historische Element für die deutsche Schule* erklären.“ — „*Allem, was über dieses Ziel hinausgeht oder nicht in unmittelbarer Beziehung steht, muss das Recht, Lehrstoff des historischen Unterrichtes in der Volksschule zu sein, unbedingt abgesprochen werden.*“ Není-li to ku př. tolik, jako žádati, aby žák na škole německé, třeba v Čechách, učil se sic, jak se šířilo křesťanství mezi Němci, ale aby nedověděl se nic o tom (unbedingt), kterak se stali Čechové národem křesťanským? Vykládá-li se zá-
kům (třeba na škole německé v Čechách), jenom kterak vyšší vzdělanosti Němci nabyli, a nedovědí-li se nic o tom, kterak vzdělali se Čechové: jakž nemají potom takoví učňové domnívati se, že jenom jejich národ je nosičem vzdělanosti a že u národů jiných (ku př. u Čechoslovanů) není vzdělanosti, není učencův a umělcův a nejsou možné školy atd. Plodem takového přemrštěného principu vychovatelského nemůže býti nic než *vynášení sama sebe a pohrdání vším cizím, než urážení národního citu svých sousedův a vy-
zývání k stálému boji jedněch s druhými*, ale nikoli k svornému spolupůsobení v jedné vlasti. Ale účinkem přemrštěného takové-
hoto jednostraného přežejbrávání dějů bývá tolikéž i překroucené pojmání a oceňování dějin vůbec. Příkladem druhu toho jest u nás téměř obecné mínění, jakoby Ota I. porážkou způsobenou Maďarům před Augšburkem r. 955. byl donutil divoký tento národ ku klidnější usedlosti a jakoby dobytí Moravy a Slovenska vykonané naším Boleslavem I. v též věci nezasluhovalo ani povšimnutí. Na jedné straně se nadceňuje, na druhé podceňuje. Jiný příklad téhož druhu jest až úzkostlivé poznamenávání, že 14 českých le-
chů r. 845. přijalo v Řezně křest a že odtud nabyla církev Řezenská práva ke křesťanům v samých Čechách, a na druhé straně povrchné vážení toho, co v příčině rozšíření vzdělanosti křesťanské v Uhrách učinil sv. Vojtěch a přítel i průvodčí jeho Radla-
Anastasius.

Čím proslulejší pak jsou velebitelé dotčeného neblahého principu paedagogicko-didaktického, tím důrazněji odmítejme jej ode škol vlasti naší, zatracujíce „unbedingt“ všeliké podněty k národní nadýmavosti a nesnášenlivosti.

*) Ferd. Kriegera „Geschichtsunterricht“ str. 89, 92, 93, 109, 112.

na muže občany tak a tak oděné a obrněné a jenom na tu a onu dobu vojenstvím povinné.

Ani na pojmech dítek o domácnosti, o druzích nápojů, jídel, nábytku, o způsobě zdělávání půdy, o prostředcích komunikačných atd. nesmíme přímo stavěti, líčíce kulturní poměry starověkých národů.

V prvopočátečním učení z oboru jiných věd zkušebných přidružují dítky, na věci *nazírajíce*, téměř po dojmech *jednostejných*, a živé názory *analysujíce*, jména k novým a objasněným představám: v učení dějepisném děje se vše naopak. Ode jména jakožto pomoci vybavovací postupuje se k představám jak tak živě a jasně ale na všecken způsob rozmanitě vybaveným; účinkem pak rozličných těchto základů psychologických, předělaných po způsobě jednohokaždého dítky, má býti jeden a týž obraz historický! Pro obtíž tudy vznikající bývá učiteli dějepisu bedlivěji než kterémukoli jinému kollegovi dané výklady ihned několikráte po sobě opakovati, aby, cokoli kde bylo na mysli zkonstruováno vadně, v zárodku opravilo se konečně. Nemáť učení dějepisné k takovým opravám později tolikere a tak hojně příležitostí jako učení v mluvnictví, v počtech, ve psaní, v kreslení atd., kde všude téměř každé učení pozdější zahrnuje v sobě cvik v učení předchozím a kde tedy pořád tytéž zjevy známé vedle nových se opakují.

Synthese učení historického má tedy veliké své obtíže; pročž třeba jest ku každému učení rozmysliti si učivo důkladně a zosnovati je tak, aby zvláště významem užívaných slov blízkým bylo chápavosti a osvojivosti dítek, a konalo se učení snáze než jakékoli jiné.

VII.

Žádajíce, aby učivo dějepisné na školách obecných rozvíjelo se dle výkladu výše daného o vyučovacím pravidle „od bližšího ke vzdálenějšímu,“ chtěli jsme tomu aby rostlo a šířilo se měrou, kterou dospívají dítky, aby dle povahy metody encyklické bylo *všestranné* co do zjevů dětem vůbec pochopitelných. Neobmezili jsme učiva dějepisného ani požadavkem, aby i obsahem i směrem neslo se pouze rázem národním, ani požadavkem, aby pěstovalo cit náboženský toliko jednoho určitého vyznání, aby všímalo si jenom politiky, jenom dynastií atd: pokládámeť každý takový požadavek, pokud osobuje si vylučné právo pro sebe, za didaktické i paedagogické poblouzení vůbec. zvláště pak za poblouzení škodlivé anohrz zkázonosné v zemích kde žijí vedle sebe obyvatelé různých národností, rozdílných vyznání náboženských, pod rozličnými dynastiemi a p.

Ano neseme to těžce, že právě didaktické němečtí, ač u vynášení své objektivnosti neznají mezí, výstředním, strannickým

Uvarujeme pak se těchto a podobných krajností vychovatel-
ských praktickou úvahou touto.

Dítě školy obecné jest členem mnohonásobných společností, jejichž pojmy rozsahem svým s jeho stanoviska se obnímají. Nejodtažitějším, tedy co do rozsahu nejširším pojmem v této příčině jest pojem „člověk“; užším jest pojem „vznavače toho kterého náboženství“; užším pojem „kmene,“ „národa,“ „státu,“ „země,“ „obce,“ „rodiny.“ Řádné vychování nese se směrem svým tak, aby byli v chovanci položeni základové, kteří spůsobilým jej činí býti rovněž tak dokonalým členem rodiny, obce, země, jako státu, národa, kmene, církve, člověčenstva, pokud toho příští povolání jeho bude na něm vyhledávati. Nesmí tedy býti vychovávání tou měrou státním, aby zničilo v chovanci ku př. cit rodinný nebo národní; naopak nesmí vychovávání tou měrou býti národním, aby dusilo společenský cit k. př. státní nebo člověčenství (humanitný). Výběr učiva dějepisného šetříž slušným způsobem všech těchto poměrů společenského života chovancův.

Krieger, jemuž v učení dějepisném ku všestrannému pěstování všelikých oněch a podobných spůsobilostí dítek na školách obecných nestačí času, obmezuje si učivo spůsobem výše vytčeným; ale na jiné straně učivo to přes míru rozšiřuje, chtěje tomu (na str. 91.) „*dass die Schule nicht mitten im Ergebnis stecken bleibe*“— „*sondern dass sie den Gang der Entwicklung des deutschen Volkes bis auf unsere Tage fort, und den Schüler in das Verständnis der Gegenwart einführe.*“ Znám jest, kterak pouhými výklady paedagogickými a didaktickými nestal se ještě nikdo vychovatelem a učitelem; k výkladům těm dodáváme pokusy, výstupy, několikaletou praxis: a hoch 14letého, který po vystoupení svém ze školy obecné teprvé za několik let nabude práva činnosti ve veřejných společnostech národních a státních, chceme *ze škol obecných propouštěti s domněním, „dass er eingeführt ist in das Verständnis der Gegenwart“?* Slýchal jsem často, kterak smávali se na jistém gymnasiu professorové svému kolegovi, jenž uče dějepisu v III. třídě dle „malého Weltera“, klasifikoval jednoho žáka pochvalným úsudkem „*vorzüglich, bei tiefem Einblick in den Weltgang*“. Jest požadavek p. Kriegerův hledíc k hochům dospělejším na škole obecné méně přemrštěným? Dle našeho výkladu jest rozuměti spletilým věcem národním a státním věci příliš vzdálenou nejenom dětem na školách obecných výbrž i žákům na školách středních. Seznamujme je raději s tím, co jim bližšího jest v oněch oborech činností lidských, do kterých vkročí hned po vystoupení ze školy. Kdož ví, jaké poměry politické a národní budou se rozprádati, až naše dítky školní začnou býti činnými občany? Pročež učice dějepisu omezujme se u výběru učiva předkem a hlavně věcmi z minulosti, z přítomnosti pak toliko takovými, s které jest chápavost a soudnost dětská. „Malé věci

malým, větší větším náležejí.“ Války řeckoperské, tažení Hani- balovo z Hispanie proti Římanům do Itálie a podobné věci, ač nejsou v žádném nejbližším nebo přímém vztahu k dějinám němec- kým, jsou dětem i přiměřenějším i zajímavějším učivem než válku šlesvickoholštýnská z doby nejnovější, ač tato je k politickému rozvoji Německa ovšem „v nejbližším i v přímém vztahu“. Mimo to nezapomínejme na to, že základy a spletky národních a politi- ckých dějin, doby naší z archivů rozdílných na jevo vynesou, od- halí a objasní teprve historikové *příští*. I zákům na školách středních postačí z nejnovějších dějin politických tolik vědět, kolik třeba jest, aby objasnily se změny v rozlehlosti států nebo v organizaci jejich pozorované zhruba.

VIII.

Mladistvá, útlá, necvičená a těkavá mysl dítek na školách obcných nesnese dějepisného vypravování v podobě soustavy spletité a vědecky zosnované; jí svědčí vypravování v *drobných a zaokrouhlených celcích*, které dle její chápavosti *snadno* dají se *spojiti v posloupnou řadu*. Také sluší pamatovati, a to pořad a dobře pamatovati, že dítek školou povinných neposílají *do škol*, aby se jim tam něco vyložilo, co by ony teprve *doma* opaková- ním a cvičením měly si osvojití, nýbrž že dítky školou povinné, z nichž většina nemíní konati vyšších studií, přijdouce ze školy domů, mají vychovávatí se rozličnými výkony prací domácích pro život praktický ze svého okolí.

Z těch a podobných příčin hodí se školám obecným v učení dě- jepisném nejlépe metoda vypravovati učivo v *drobných samostat- ných*, avšak *snadno v řady, ve skupiny a v kruhy spojitelných cel- cích čili v obrazech*, tedy metoda **monografická**.

Tuším, že toliko z nedorozumění na místě metody této přejí si přemnozí didaktikové metody *životopisné čili biografické*. Z dějepisných čtení přijatých do čítanky nové pro III. tř. pod názvy „Opatrnosti nikdy nezbyvá,“ „Moc výmluvnosti,“ „Život starých Slovanů,“ „Hvozdy pohraničné, stezky a silnice,“ „Počátkové císař- ských silnic na Moravě“ a přemnohých podobných jiných jinde do- poručených poznáš prým pohledem, že neběží v nich o *vyličení života některé osoby*, nýbrž o *děj obecný*, kulturný, a mnohdy tako- vý, který k osobě zvláštní ani nehledí. Ježto však metoda bio- grafická podstatou svou v tom záleží, že oporou o zprávy ze ži- votopisů jednotlivých osob a na základě životopisných vypravování líčí se dějiny buď obce nebo země buď národa nebo státu atd., *byli bychom nuceni, hovice metodě pouze biografické, vyloučiti z učení dějepisného, cokoli není vzato ze životopisu některé osoby nebo cokoli nedá se v takový životopis vměstnati*. Metoda monografická se stanoviska logického rozsahem svým jako *rod zahrnuje v sobě me- thodu biografickou, která tedy jest jenom druh metody monografické*.

Pozorujme však, že není *hromada* monografií monografickou *methodou*, jako není *hromada* životopisů *methodou* životopisnou.

Životopisy vynikajících osob můžeme sestavit v řady buď dle pořádku abecedního, buď dle historické posloupnosti, buď dle druhů povolání a působení těch kterých osob a p., ale v *dějepisném učení* na školách obecných neběží nám o to, co která *osoba* zkusila nebo vykonala, nýbrž o to, kterak *společnosti lidské* ze základů prvotních vyvinuly se tak, až nabyly podoby nynější. Záleží-li životopisci velmi mnoho na tom, aby podrobně pověděl, kdy a kde se osoba, kterou líčí, narodila, kterak se vzdělala, kdy a jak co vykonala ku svému nebo ke společenskému blahu nebo neblahu atd., snaží se učitel dějepisu *methodou* biografickou na základě životopisů osob toliko *stav* jistého *společenského celku* za *jisté doby* naznačiti, k čemuž ovšem dobře mu druhdy slouží podrobný obraz ze života osoby historické, *pokud* se v něm znázorňuje onen stav společenský a *pokud*, máme-li na zřeteli dějepisné učení na škole obecné, obsahuje v sobě také jaký moment paedagogický. Tak na př. ze čtení o „sv. Václavovi“ a o „sv. Václavovi a Zlickém Radislavovi“ v dotčené čítance pro III. tř. vedlé paedagogických podnětů k pilnosti a k odhodlanosti činiti dobré a hájiti práva, patrnou se činí doba země české, kde domovem (Ludmilou) uchovaly se zbytky náboženských obřadů slovanských, kdežto v životě veřejném již panoval jazyk latinský; kde účinky pravé víry křesťanské zatemňovaly život pohanský, kde Čechové sic ještě rozděleni byli pod panství knížat kmenových, ale přece uznávali již také jednoho svrchovaného zeměpána. *Sbírka životopisů*, ať seřaděny jsou jakkoliv, *účelem* svým podstatně liší se od *učení dějepisného methodou biografickou*.

A podobné učení dějepisné *methodou* monografickou *účelem* svým liší se od sbírky monografií jako v „Naučném Slovníku,“ v „Rukovětech“ literárních a jiných spisech podobných, kde jedna každá monografie má o předmětu svém podati i co do celku i co do podrobností co možná náležitě objasnění: *methodou* monografickou vedeme ku *poznání věci rázu obecného* nebo *výjevů zvláště důležitých* za *jisté doby minulé*.

Ježto však hájíme v učení dějepisném *přirozeného* pořádku *chronologického*, chceme tomu ovšem, aby v monografiích dějepisných pořádek ten na *každém stupni* zachovávan byl, tedy jako v III. třídě osmitřídní školy, kde dějepisným učením činíme počátek, tak i ve IV., v V. a v každé pozdější třídě. Dělati v něčem napřed nepořádek, abychom později nabyli příležitosti pořádati věci rozházené, pokládáme za paedagogické poblouzení*). A poněvadž za-

*) Zmiňujeme se o věci té zde výslovně, poněvadž dočetli jsme se teprve ondy zase (v „Poslu z Budče,“ v ročníku X. na str. 649), kterak v jedné okresní poradě učitelské doporučovalo se pravidlo, „nepředkládej učivo z počátku v pořádku chronologickém,“ „postarej se později o vnitřní souvi-

čínáme dějepisu učiti již v III. třídě školy Strídní, vykazuje řádná osnova učebná v příčině tohoto druhu škol *šestero stupňův* encyklicky k sobě se družících. Osnova o *dvou* neb o *třech* stupních dějepisného učení, ano učení vůbec, hodí se jenom školám o sloučených třídách a odděleních.

Avšak *přehledu* v dějepisných věcech nedociluje se toliko skládáním historických monografií v *řady* posloupné dle povahy chronologické ale i tím, že události, které na různých místech (v různých obcích, u různých národů, v různých zemích a státech a p.) *současně* se sběhly, pořádáme do skupin *synchronistických*. Odtud má původ dějepisná *metoda synchronistická* (řadící učivo dějepisné dle současnosti dějův a osob), která pěkného místa u vyučování nalézá při opakování překonaného učiva. Metodou synchronistickou objasňují se vyšší a nižší stupně v rozvoji obcí, národů, zemí a států, neboť řadění věcí do skupin mimovolně dává podnět ku přirovnávání jedné ku druhé a k ostatním vůbec. Ale jakož opakování věcí není úkolem ani čítanek ani zvláštních učebných knih, tak i jmenovitě opakování učiva dějepisného metodou synchronistickou zůstává se hlavně dovedností učitelů. Čítankám a knihám učebným svědčí v této příčině toliko nápovědné pokyny, kterým učitel ovšem má rozuměti.

Pokud na vyšších stupních učení dějepisného dlouhé jednoduché nebo současné řady chronologické pořádáme *pro snadnou přehlednost* dle národů nebo dle států, nabývá chronologická metoda rázu *národopisného* čili *ethnografického*. Mluvíme-li ku př. v dějinách českých napřed o událostech známých o domněle prvých obyvatelích kmene keltického, t. o *Bojích*, potom o podobných událostech pozdějšího obyvatelstva v Čechách z kmene germanského, t. o *Markomaeech*, potom o slovanských *Česích*, konečně o *společných obyvatelích českých i německých*, šetříme u přehledu vyučování metody ethnografické. Rozvrhneme-li si vypravování války třicetileté na dobu války *české, falcké, dánské, švédské* a *švédsko-francouzské*, užíváme tolikéž hlavně pro *přehlednost* spletitých událostí válečných metody ethnografické.

Mnohdy vypravování dějepisné, pokud za předmět má složité řady chronologické, přirozeným způsobem koná se ethnograficky, když totiž řady dotčené se nekřížují. Tak ku př. v dějinách obecných starého věku vesměs doporučuje se pro školy nižší i vyšší metoda *národopisná*, poněvadž někteří národové vedle sebe samostatně se vyvíjeli, po dráhně doby o sobě ani nevědouce. Avšak

slost,“ a učivo „ve vyšších třídách v chronologický pořádek uvádějí!“ Naše osnovy kladou na nejvyšším stupni učení dějepisného váhu na shrnutí učiva v jeden *přehledný* celek, ovšem v celek chronologicky spořádaný, a to ne proto, aby se nešetřilo pořádku chronologického na stupních nižších, ale proto aby na nižších stupních *od přehledu se nezačínalo*, nýbrž aby s přehledy *zakończylo* se učení teprve na každém nejvyšším stupni.

na nižších školách, t. j. na školách obecných a na nižších odděleních škol středních i v příčině obecných dějin středověkých i novověkých bez odporu dobře svědčí dějepisu metoda ethnografická, ačkoli řady dějin jednoho národu s řadami dějin národů jiných všelijak se křížují, stýkají a zaplétají. Vnikatí do věcí mnohonásobně zauzlených a pronikati je rozumem, nesrovnává se s rozvojem duševních sil dětských, a tudy slušnou měrou zůstává ve věku dospělejším, t. j. buď mládeži na vyšších školách aneb osobám dospívajícím ve škole veřejného života.

IX.

V *pohádkách a pověstech* vykládané děje berou dítky po jistou dobu beze vší závady za děje pravdivé, za skutečné. Ale jakmile dospívá rozum jejich tak, že začíná události *předchozí* a události *následné* nad pouhou posloupnost spojovati v poměru *příčiny* a *následku* mizí *realná* záliba v pohádkách a pověstech, zůstávají po sobě toliko zálibu *formálnou*, kterou dítky dávávají na jeho úsměvem spokojenosti, že již nevěří ve věci, v pohádkách a v pověstech vykládané, že již znamenají, že „to pohádka“, že „to pověst je“. Pro živé a krásné vypravování čtou sice ještě pořád rády ku př. „Horymířův skok“, ale znajíce ku př. povahu místa, ku kterému se děj táhne, a vědouce ze zkušenosti, jak velikého skoku kůň schoopen jest, dokládají si: „To se tak povídá, ale nestalo se to nikdy“.

Jakmile dospěla soudnost dítek té bystrosti, že dovedou spojovati děje ve *spojitosti příčinné*, začneme jim vykládati dějiny **pragmaticky**. Avšak i tu postupujeme od bližšího ke vzdálenějšímu, vybírajíce do výkladů svých děje co do příčin a následků jejich *málo spleťité*, tedy vybírajíce i se stanoviska tohoto dějepisné *monografie drobné*.

V III. nové čítance pro školy obecné ku př. z úmyslu nečiní se žádné zmínky o zavraždění sv. Václava. Vylíčení vraždy samé nešlechtí myslí dětských; vyložiti ji však v příčinách a následcích jejich je nad chápavost dítek, nemohoucích se vpraviti do tehdejší politiky mezi říší německou a říší českou, neznajících ani tehdejší rozlehlosti a moci obou říší ani sousedstva obou statův, ani nejsoucích s to, aby ocenily důležitost v prvopočátečném rozvoji vzdělanosti křesťanské, a nenáhlý postup, kterým mladý a nezkušený Boleslav I., po 14 let válce s Ottou I., přiveden byl ku poznání zákázonosného účinku rady svých svůdcův a k obratu na dráhu, na které ku blahu národa šťastně byl krácel nevinně zavražděný starší bratr. *Pragmatickou methodou* však vykládá se v též čítance, která a proč šetřili staří předkové naši hvozďů pohraničných, zakládali silnice a osady a kterak vedli péči o zdokonalování silnic. Kdo přirovná vypravování o „Mikuláši Zrinském“ obsažené v čítance pro IV. třídu, jak znělo před r. 1875., s textem obsaženým v po-

dobných čítávkách školních vydaných od r. 1875., bez dlouhého výkladu nabude přesvědčení, že hrdinskou smrt novověkého našeho Leonidy lze velmi dobře pragmaticky objasnit již i žákům čtvrtého školního věku. Opírajíce se o zkušenosti podobné žádáme tedy rozhodně, aby již na školách obecných u vyučování dějepisném vedle metody chronologické, synchronistické a etnografické užívalo se také metody pragmatické, ale žádáme tedy rozhodně, aby u vypravování dějin dle metody této šetřilo se stále nenáhlého vývoje soudnosti dětské a zůstalo i na nejvyšších stupních školy obecné v mezích drobných monografií a rozumu dětského.

Kterak se náhledy u věci té různé a do kterých krajností zabíhají, toho opět smutným důkazem jest velebený spis p. Kriegerův již několikrát jmenovaný. Tamť ku př. na str. 41. čteme: „Wir müssen die Volksschüler befähigen, die Welt, in der sie einst leben und thätig sein werden, zu verstehen.“ — „Das Volk zur rechten Würdigung der politischen und socialen Fragen der Neuzeit, zur verständigen Benützung der durch die neuen Gesetze gewährten Berechtigung anzuleiten und die Fortschritte in Kunst und Wissenschaft wenigstens ahnen zu lassen — diese hohe Mission der Volksschule vermag nur der historische Unterricht zu erfüllen.“ — „Gegen die hier beabsichtigte Reform (učení dějepisné na středních a vyšších stupních škol obecných středem všeho vyučování) kann blos der ein erklärter Feind sein, der innigst wünscht, dass den Massen die Tagesfragen unverständlich bleiben, um dieselben zu seinem Parteizwecke auszubeuten.“ (!)

Od té doby, co pronesl Cicero nešťastný svůj výrok „historia vitae magistra“ (dějpráva života učitelka) doporučuje se učení dějepisu téměř neustále pro svou bohatost pravidel o jednání člověka ve společnostech státních a zehrává se proti osobám veřejným, jejichž skutky nesrovnávají se s míněním lidí jiných, že „z dějin nenaučily se ničemu,“ jakoby ku správnému jednání v jistých případnostech nebylo nic více potřeba, než rychle vyhledati si ze zásoby dějepisného vědění události a na základě tom tedy pomocí pouhé obdoby, analogicky, vyměřiti si směr činností svých! Nelze popírat, že jako z vlastní tak i z cizí zkušenosti můžeme se přiučiti opatrnosti mnohonásobně anobř i k odvaze bráti si důvody: avšak rovněž tak nelze popírat, že měl Göthe pravdu, fka: „Lip by mnohá věc se spořádala, kdyby opakovati se dala,“ neboť i když sebe podobnějšími jsou si přítomnost s minulostí, přece také veliké jsou mezi nimi rozdíly a pro rozdílnost tu třeba člověku v každé případnosti zvláště souditi a teprve po nové úvaze zříditi jednání své. Proto třeba sebe lepší znalec pragmatického vývoje dějin minulých neví si rady v událostech a ve spletech doby nynější. Do povahy osob, které buď průvodcové neb účastníci byly jistého děje minulého, lze mnohdy nazřítí zcela jasně; ale povahy osob účastných nynějšího rozvoje veřejného ži-

vota zahaleny bývají často i nejpronikavějšímu zraku. Kterak tedy možná, aby učitel dějepisu na škole obecné naváděl dítky devíti- až třináctileté rozbořem sporův a záhad nynějších (Tagesfragen), jak mají se zachovávat v případech, až jim bude stýkati se s osobami týmiž anebo podobnými?

Pragmatická metoda dějepisného učení nemá meze své jenom v *dospělosti dítek*, ale i v *povaze dějezpytcův a dějepiscův a v povaze poměrův a předsudkův socialných*. O mnohých událostech nedopídili se posud ani nejpečlivější dějezpytcové pravých jejich příčin; říše velkomoravská ku př. zanikla r. 805. nebo 806., ale podrobného průběhu jejího rozbití nedopátral se posud nikdo. O jiných věcech (pomyšleme ku př. na spor o národnost císaře Karla IV., o prvopočátečném účelu university Pražské, o významnost průvodčího listu daného Husovi od císaře Zikmunda atd.) hádají se dějepiscové, jeden tak druhý jinak vykládající i děj i příčiny i následky jeho; kdo na škole obecné rozhodne, který dějepisec píše „objektivně“? Mému všeobecnému dějepisovi pro ústavy učitelské (dílu III.) vytkl referent, jemuž spis dán byl ku posouzení, že popírám císaři Leopoldovi I. právo k dědictví španělskému, a to jeden z hlavních důvodů, proč spis neschválen za školní knihu pro ústavy učitelské. Avšak totéž popírání dotčeného práva obsaženo jest také v dějepise pro školy obecné a měšťanské, který sepsal Dr. A. Gindely (v I. díle na str. 97. a opět v II. díle na str. 98.), a hle spis p. Gindelův schválen jest. Kandidatům učitelským pravda nemá se pověděti, ale žákům na škole obecné je přiměřena! Konečně podnes platí, co propověděl starověký zkušený Tacitus: Řídká ta šťastná doba, kde lze volně mysliti a myšlenky pronášeti. „Ukřižuj ho!“ zaznívá od vrstevníků zdola i shora nejenom v příčině původcův a účastníkův děje, ale i v příčině jeho zpravodajův čili historikův. Má býti témuž osudu vydán učitel na škole obecné?

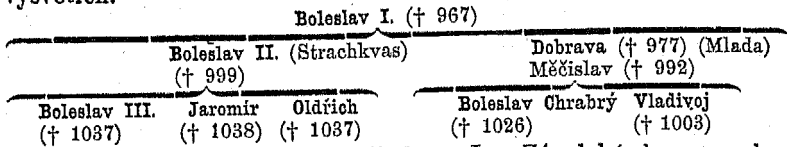
Pro tyto a podobné důvody zůstaňtež, jako dotčeno již v hovoru předešlém, dějiny přítomnosti ze škol obecných buď zcela vyloučeny, nebo je-li jich potřebí potud, aby objasnily se jimi změny politického zeměpisu, buďtež vyloženy co nejstručněji, prosty jsouce všelikých výkladův pragmatických. Škola *obecná* spokojí se úkolem *přípravné školy* ku škole *veřejného života*. Učiti *národ*, kterak oceňovati má spory a záhady přítomnosti a kterak rozumně užívati má práv novými zákony jemu propůjčených, tato „vznešená misse“ zůstaň výhradným úkolem školy *dospělého občanstva*.

X.

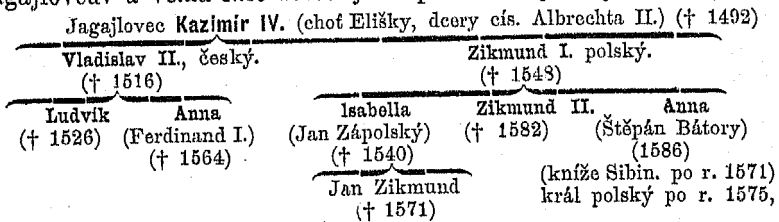
Věci dějepisné povahy abstraktné učiníme chápavosti dítek bližšími, než jim pro abstraktnost svou bývají, *znázorníme-li* je všude tam, kde je znázornění možné. Nejvydatnějším prostředkem

znázorňovacím bývají *rodokmenné přehledy* panovníků, kterými i posloupnost i současnost ano i pragmatičnost dějin dá se sledovati skutečným zrakem.

Proč se za Boleslava III. vkládal polský Boleslav Chrabrý do věcí českých? Pohledni do rodokmenu tehdejších nesvorných panovníkův, a kus pragmatismu tehdejších domácích dějin jest vysvětlen.



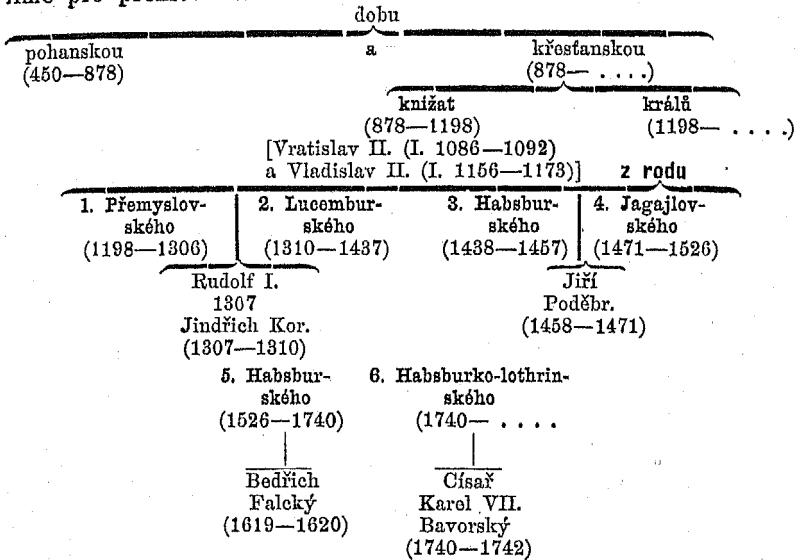
Jiný příklad! Proč domáhal se Jan Zápolský koruny uherské, proč po vymření Zápolských dostal se na knížecí trůn Sibiňský rod Bátorův a proč po vymření Jagajlovců v Polsku povolán byl Štěpán Bátorý i na království polské? Viz rodokmen Jagajlovcův a velká část dotčených sporů nástupnických se objasní.



Z podobných přehledů genealogických vysvětlí se mnohdy i příčina, pro kterou panovník ten neb onen tak neb onak se jmenoval. Zde nepatrným povšimnutím toho, kdo byl otcem a kdo dědem Jana Zikmunda Zápolského, pochopíš i pamatuješ si hned posloupnost panovníků. Po Štěpánu Bátorovi následoval v Sibiňsku bratr jeho Kristof, jenž synu a nástupci svému dal jméno Zikmund pro sešvaření s rodem Jagajlovců. Českým Ferdinandem I. vešlo v obyčej v rodě habsburském jméno Ferdinand po dědu se strany mateřské, t. po španělském Ferdinandovi I. katolickém. Z těch a takových příčin mají toho dbáti učitelé, aby rodokmenné poměry, třebaš nebyly obsaženy ani v čítankách ani ve knihách učebných, na tabuli školní žákům znázorňovali. Sluší i toho si všimnouti, že mnohdy kdo zná dobře rodokmen panovníků, jenž lépe se pamatuje než čísla let, usnadní si pamatování chronologické. Vystačíť velmi často, ustanoví-li žák dobu děje jenom dle panovníka, o kterém ví zhruba, kdy vládl. S tohoto stanoviska soudíc není učení genealogiím mořením žákův. Ovšem vše konej se svou měrou! Nemělo by býti učitele, který by neměl mezi svými knihami „Dějin všeobecných a rakouských v přehledě synchronistickém“ vydaných od p. V. Křížka, aby v nahodilých případech mohl jich užiti ku bezpečnému učení.

V podobě *genealogických* přehledů znázorňujeme také rozří-

dění dějin dle delších a kratších dob, kdykoli jsme vyložili ten který dějepisný celek ve složitém vývoji jeho. Dějiny české ku př. rozdělíme pro přehlednost na



Nejenom dějiny politické ale i dějiny literatury a p. rozvrh-
neme si naznačeným znázorňovacím způsobem na konci učení a
bylo by zajisté dobře, kdyby rozvrhům znázorňovacím doprávalo
se slušného místa ve všech spisech odborných.

Změny v rozlehlosti zemi a říši, spleťta tažení válečná atd.
nebývají jasné a nepamatují se náležitě, vyličíme-li je pouhými
slovy a neznázorníme-li jich. Znázornění toho pro školy střední a
pro studium vědecké poskytují historické mapy a historické at-
lanty! Ale ani tyto ani ony nehodí se do škol obecných, a to
pro složitost svou. Pročež znázorňujeme dotčené změny buď na
mappách novověkých, politických nebo fysikálních, pomocí stužek
spůsobem, kterého jsem užil loňského roku v okresní poradě učí-
teltstva Pražského*) u výkladu rozlohy říše české za Boleslava II.,
nebo činíme je patrnými zvláštním nákresem na tabuli školní,
který nákres pak porovnáváme s obrazem moderní mapy politické.
Čím se to stává, že vězíávají učitelé ve zkouškách učitelských
při tak jednoduchých a nám blízkých věcech, jako jest na př.
vytčení velikosti říše velkomoravské, ne-li tím, že jim samým na
školách nebyla rozlehlost říše té znázorněna, a že ani oni ne-
pokusili se znázorniti si ji. Kdo studuje dějepis bez mapp anebo

*) Časopis „Posel z Budče“ č. 51. na r. 1878. podal o výkladě tom zprávu
opatřenou výkresem věc poněkud objasňujícím.

kdo učí dějepisu, povrhne vyličenou zde **methodou znázorňovací**, nerozumně si počíná, pro trochu pohodlí v šanc dáváje všelikou ostatní pílí svou nakládanou ku studiu a učení dějepisnému. Neobvyklá *jména historických osob* nebo *míst* psávají učitelé, ponejprve je vyslovujíce, na tabuli školní, aby nejen sluchem ale i zrakem od žáků postřížena byla, a činívají taktéž i hledíce k *leto-počtům*, o kterých chtějí, aby v paměti dítek trvale utkvěly: proč tedy neužívají metody znázorňovací u věcech mnohem a mnohem složitějších, nežli jsou právě dotčené?

Je-li však povinností učitele užívati v dějepise metody znázorňovací, kdekoli se dá užívati: tím více dbej o to, aby **názorně** učil všemu, cokoli *ve skutečnosti* nebo *v obraze* může býti ukázáno. Sem spadají dějepisné *předměty povahy* podstatou svou buď *trvalé* nebo *plynulé*. Prvého druhu jsou skutečné věci starožitné uschovávané v kabinetech nebo museích, t. mince, nádoby, zbraně, ozdoby a podobné památky, rukopisy a tiskopisy, podpisy, pečeti, erby atd. Mnohdy nepatrná vycházka ku památnému hradisku, hradu, kostelíčku a vůbec místu důležitému pochopitelnějším učiní děj nežli sáhodlouhé výklady popisné. Z obrazů historických jedním pohledem poznává se kroj oděvu a způsob života soukromého i společenského; obrazy historickými předvádějíci jedinké okamžiky (scény) ze skutků lidských, oživuje se obrazotvornost posluchačů žáků tak, že podobá se jim, jakoby viděli skutek dramaticky se vyvíjeti. Vzpomeňme si na obrázečky v textech biblické dějepavy! Zapova „Česko-moravská kronika“ obsahuje veliký počet pěkně provedených a zajímavých obrazů historických. Dobrou učitelům pomůckou v témže směru jest „Příručný atlas názorný“ sestavený p. Urbánkem k mému všeobecnému dějepisu a vydaný nákladem p. Kobrovým r. 1867. Kobrovy barvotiskem opatřené nástěnné obrazy k dějinám českým a Hartingerovy téhož druhu krásné obrazy k dějinám obecným neměly by scházeti v okresních knihovnách učitelských a na školách obecných. Ku každému z Hartingerových obrazů přidán jest text, jenž obsahuje předkem zprávičky o spisech, ve kterých vyličen jest děj, ku kterému obraz náleží, a potom výklad o scéně, která obrazem se představuje. Opatření to z didaktických příčin je důležité: dávat učiteli nejenom navedení, *co vysvětliti*, užívá-li toho kterého obrazu, ale i *kterak* historických obrazův užívati *teprvé po vyličení celého děje*, z něhož jedna toliko scéna posluchačům činí se názornou a která srozumitelná jest jenom tomu, komu onen děj podrobně jest znám.

Avšak předmětem názorného učení dějepisného není jenom, cokoli *zrakem* postříženo býti může, nýbrž i vše to, cokoli náleží v obor názorů *sluchových*, jako památky jazykové, nápěvy a vůbec skladby hudební.

Ovšem i zde ve všem třeba šetřiti *výboru* dle duševních schopností dítek a účelů vychovatelských.*)

XI.

O poměru učení dějepisného k učení ostatním předmětům učebným.

Byla doba, kdy *hlavním* předmětem učebným byla *nauka náboženská*, ba nejenom *hlavním* předmětem, alebrž *středem* všeho učení ostatního. Čísti učili se žáci z čítanek a knih, ve kterých mimo některá pravidla o tom, kterak se chovati v obcování ve společnostech lidských, a mimo nepatrné výklady o věcech přírodních obsažena byla čtení jenom věroučná a potom dějepisná ze starého a nového zákona. Důsledným způsobem zdělával se také jazyk materský na základě obsahu čítanek pomocí pravidel nejvíce toliko ústně vykládaných a v pamět mládeže vštěpovaných. Cvičení písenná, ač jevila obsahem svým nepopíranou rozmanitost, nezapírala přece celkem nikdy směru pěstovaného v čítankách. Jediné v počtech zasvěcována byla mysl dítek do světských poměrů života lidského, ač i tu libovali si přemnozí učitelé vybíratí příklady takové, které hleděly k věcem a řádům církevním.

Dokud posílány byly dítky do školy jenom proto, aby se vychovaly v nábožnosti a naučily se jenom čísti, psátí a počítati, byl dotčený střed učení středem přirozeným, aniž třeba vzpomínati si, že přímý dozor ku školám vykonáván byl od orgánů církevních. Ale jakmile rozšířilo se učení ve školách obecných na všeobecné realie a na některá technická umění potřebná v životě obecném, začalo středisko paedagogicko-didaktické mizeti pod spoustou učiva, pořád a pořád se množícího a konečně přibírajícího do sebe povahu bezkonfessionální (ač nikoli beznáboženskou). Čím více přibývalo na škole tříd a učitelů, tím více kouskovalo se učení a tratila se netoliko věcná a formální, ale i vychovatelská jednota; střediska se více nedostávalo, ale potřeba jeho se jevila. Což divu; že hledáno brzy v tom brzy v onom předměte učebném, v té neb oné skupině různého síce, avšak příbuzného učiva, v té neb oné osobě učitelské, v zařízení třídních učitelů, v ustanovení porad učitelských a osnov učebných, v duchu knih učebných, které toliko po náležitém schválení do škol se připouštěly a vůbec v dozoru dobře organisovaném. V potřebě dotčené má původ svůj také §. 62. našeho „řádu školního a vyučovacího,“ jenž dří:

„Nížádnému předmětu nemá se vyučovati tak, aby se nevztahoval k jinému, nýbrž veškeré předměty mají se pokládati za jeden celek, a mají se tedy při vyučování vzájemně k sobě vztahovati.“

*) Připomínáme potřebu míry i u věci té zvláště hledíce k hovoru v časopise „Česká škola“ (č. 18. na r. 1879.) aby nepodobalo se, že mlčíce schvalujeme krajnosti zmíněné v tamní zprávě o vzorné škole bruselské.

Z dvojitého pravidla tohoto patrná záповěď hledati vyučovacího *středu* v *jednom* a to ve kterémkoll předmětě *učebněm*.

Ale nač dovoláváme se všech těch věcí, mluvíce o methodách učení dějepisného?

Pokládáme dvojité pravidlo jmenovaného §. našeho řádu školního a vyučovacího za fundamentalné pravidlo *didaktické*, tedy za zcela oprávněné, a nechceme tedy ni tomu, aby kdo z přepjaté horlivosti a lásky k dějepisu dějepis na školách obecných proklamoval za střed veškerého učení dítek toho neb onoho věku, těch aneb oněch školních tříd a oddělení.

U nás v říši rakouské sice pokud víme nikdo ještě tak nešťastně nepobloudil, že by byl učení dějepisné prohlašoval za střed učení vůbec, ale v Němcích se to již stalo, a učení dějepisné přeceňuje se tam i jinak mnohonásobně. Poněvadž pak je to u nás bohužel truchlivým již obyčejem buď dle pokynů shora nebo pro nerozum zdola opičeti se po cizině, pokládáme za dobré na převrácenost metody dějepisné, osobující dějepisu důležitost býti středem všelikého učení na školách obecných, ukázati prve, než se metoda ta tu zahnízdí.

Předním velebitelém a doporučitelem vyličené převrácenosti čili „reformy dějepisného učení“ jest týž Ferdinand Krieger, jehož jsme již několikráte jmenovali v hovorech předešlých. Na straně 39-52. spisu svého „Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen,“ vykládá, kterak a proč v *elementárných* a ve *středních* třídách škol obecných a měšťanských sice *jazyk materský* má býti všeho učení středem, ale kterak „ve *třídách vyšších*“ místa toho postoupiti má dějepisu. Důvody pro dotčenou reformu oplývají povrchností a jsou hlavně tyto. *Zeměpis* snadno podrídí se dějepisu pro spojitost svou i s politickými i s kulturními dějinami, které vždy k jistému jevišti se váží. *Z jazyka materského*, jehož podstatu poznaly dítky na nižších stupních učení školního, předvádějí se na stupních vyšších památky a plody básnické po různých odděleních dějepisného učení, čímž prý docílí se důkladného poznání života národního a jmenovitě rozvoje v písemnictví německém za té neb oné doby historické. Krieger ovšem má na mysli učení dějepisu směřující přímo jenom ku poznání vývoje národa německého. jakož vytkli jsme již zde na str. 20. Ano i *učení zpěvu* připojí se organicky (!) k učení dějepisnému tím, že pěstuje se cvik ve zpívání historických národních písní u příležitosti té, kdy se v dějepise mluví o obsahu nebo vzniku dotčených a v národě posud oblíbených písní. Podobně mělo by se učiti i *kreslení* a *rýsování* toliko u příležitosti takového, kdy by v učení dějepisném došla řada na výklady ovšem provázené slušnými ukázkami těch kterých věcí uměleckých. Ano i učení náboženství zakládati se má na dějepisu a opíráti o děje z vývoje života církevního. V příčině ostatních předmětův učebných jako na př. matematiky, fysiky a přírodopisu nerozvedl

p. Krieger svých osnovných a reformačných návrhů. Nemáme jich však tuším potřebí. Vytýká-li týž reformator učení dějepisnému, které se opírá o čtení obsažené v čítankách, kusovitost, neuspořádanost a jednostrannost, můžeme my, hledíce k reformě jeho, říci o ní, že vplétajíc všeliké učivo do osnovy své, učí všem ostatním předmětům učebným rozervaně, nesoustavně nepřehledně, vůbec že nakládá s nimi jako s popelkami nebo hodně po mačešsku.

Byla doba, kde lidstvo evropské nedovedlo si mysliti politického řádu v Evropě leč za viditelného centra nebo pod nadvládám jednoho státu nebo národa, jako na př. za středověku buď pod nadvládám císařství jednou řeckého, jindy římského nebo pod mocí papežskou, až došlo se konečně k poznání, že Evropa snese dobře soustavu státní, kde sice není hmotého středu, ale kde strážcem řádu jest víra a důvěra v právo mezinárodní. A podobně tomu v příčině jednoty mezi jednotlivými předměty učebnými a mezi všemi vůbec.

Ale naléhajíc na to, aby ve smyslu §. 62. výše jmenovaného řádu školního a vyučovacího *neosnoval si jeden předmět nadpládl nad ostatními* na žádném stupni učení školního, nýbrž, *aby vanaovala mezi nimi všemi jednotu*, nemáme na zřeteli jenom jednotu nebo shodu formálnou čili pouze logickou, anobrž *jednotu realnou* záležející také v tom, že všechny předměty proniká jeden a týž **duch vychovatelský**, jehož cílem jest, v rozvoji dítek školních položit **základy mravnosti a nábožnosti**. Dotčeným §. 62. řádu školního vytýká se jenom *didaktický* moment z §. 1. našich základních říšských zákonů školních; moment *paedagogický*, ona realná jednotu všeho učení, vyryta jest na prvním místě tohoto §. ve slovech: „Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky v mravnosti a v nábožnosti vychovávaly . . . a byly základem, by se z nich stali hodní lidé a občané.“

Jednotě *didaktické* vyhovuje učitel jednak příležitostně opakuje *zhruba* při jednom předmětu to, čemu v druhém a třetím již se byli žáci naučili, jednak neuče v nižádném předmětu něčemu, co by odporovalo učení v předmětu jiném. Dotčeným opakováním zhruba objasňuje se spojitost a důležitost předmětův učebných a združují se různobarevné představy v jediný svorný celek, pro kteréžto sdružení jedna druhou snadno obnovuje a vybavuje. Nejlepší příležitostí takovému sdružování bývá občasné opakování probíraného učiva vůbec. Tak na příklad mluvíce v přírodopise o slonu můžeme opakovati stručně z dějepisu o válkách, ve kterých se slonův užívalo a kterak se pověst o užitku jejich šířila. Opakujíc z učiva zoologického o sledi, opakujeme čtení (v V. čítance nové) o Beukelsohnovi a vzrůstu města Amsterdamu. Fysikálné výklady o střelném prachu spojíme s dějepisnými o užívání střelné zbraně, stálém vojsku a následcích tudy vzniklých. K hovorům o stínu pod širým nebem připojíme výklady o spů-

sobech, kterak ustanovovali staří Řekové a Římané pomocí stínu zeměpisnou šířku různých osad. K učení o řasách, jmenovitě o chaluze hroznovité, přiřadíme plavbu Kolumbovu mořem sargassovým. Při místopisu pražském jmenování chrámu sv. Jindřicha bude nám upomínkou na pomoc, kterou proti Boleslavu Chabrému císař Jindřich II. poskytl rodu Přemyslovskému (Oldřichovi), z něhož po matce pocházel Karel IV., původce onoho chrámu. Nezáleží na tom, ku kterému předmětu učebnému opakování učiva známého připojíme, ale na tom, aby učivo přidružené skutečně bylo již známo žákům a tedy aby jenom se opakovalo a to jenom stručně opakovalo; rozváděním do podrobná zabředli bychom u věci takových snadno do hříchu proti zásadě „neuč mnoha věcem zároveň“!

Také jednotu *paedagogickou* zachováme hlavně tím, že ničemu neučíme, co by mysl dětskou nešlechtilo; jenom za slavnějších příležitostí zjevně stavíme ducha mravnosti a nábožnosti před oči dítek. Přílišné a časté moralisování mívá za následek sevšednění, pozbývá účinkův a převrací se v pravý opak. Vzpomeňte si na přikázání: Nevezmeš jména Božího nadarmo! Ovšem však ani nezapomínejme, že přikázání to v desateru následuje za prvním.

XII.

Kterých *učebných textů* máme užívat, učíce na školách obecných (školy měšťanské ovšem v ně počítajíce)?

Mínění u věci té rozcházejí se trojím směrem. Jedni chtějí tomu, aby učení dějepisnému sloužily za základ *obyčejné čítanky* školní. Druzí nedovedou dějepis učiti leč s pomocí *zvláštní dějepisné knihy* pro jednu každou třídu. A p. Kriegerovi zalíbilo se dějepisný střed všelikého vyučování školního položit do „*čítanky národní*“, která by obsahovala vyňatky z poetické i prosaické literatury (ovšem německé), sestavené tak, aby líčené nebo popisované předměty jednak chronologickým řádem se nesly po různých dobách historických, jednak i toho šetřily, by všechny učebné předměty v líčeních těch a popisech měly v každé době svou oporu. Národní čítanka tohoto druhu měla by dítky provázeti ze školy i do života a býti jim čítankou domácí i za věku dospělého. Opět a opět v ní čítajíce měli by lidé dospělí vybavovati si výklady školní a pronikatí ve významnost jejich dle bystrosti rozumu pořád a pořád rostoucí a zdokonalující se. Patrně tane p. Kriegerovi na mysl jakási „pansofická“ kniha zosnovaná na historickém vývoji národního (německého) života, složená z ukázek literatury národní (německé), nejenom novověké nýbrž i střední a staré. Texty dávnověké podávaly by se však v čítance národní, aby se jim mohlo rozuměti, v překladě novověkém. Knihy takové ovšem Němci posud nemají, a trváme, že sotva kdo pokusí se o složení její s obsahem tak rozsáhlým a postupem tak soustředivým, jak s

přeje p. Krieger. My rozhodně jsme proti čítance takové, jednak pro národní její předpojatost a vylučnost, jednak z příčin vyloučených v hovoru předešlém.

Avšak skladatel těchto hovorů netají se ani tím, že jest rozhodným nepřitelem i všelikých „dějepisův“ a dějepisků jako *učebních knih* pro školy *obecné*, jakož jest nepřitelem všech „učebnic“ pro realie vůbec, pokud běží o školy obecné o kolika třídáchkoli, tedy i o třídy na školách měštanských.

Dětem škol těch má býti poskytována příležitost, aby za doby mimo školu učily se pracovati a navykaly práci občanského života. Předmětům učebním mají naučiti se ve škole a jedině ve škole. Dosti na tom, konají-li řádně různé úkoly písemné mimo školu. Kdo žádá na dětech obecnou školou povinných, aby přijdouce domů ze školy, z učebnic o realii, tedy ze zeměpisu, z dějepisu, z fysiky, z přírodopisu, a ovšem i z náboženství, z historie literatury, z geometrie atd. theoretické úkoly na paměť se učily čili memorovaly („byflovaly“), podřívá obecným a jmenovitě měštanským školám základy, jednak budě v rodičích dítek domnění, že dítky vedeny jsou ke „studium“ a jednak pěstuje činnost dítek jednostranně, t. způsobem školským. Skladatel těchto hovorů v počínání takovém vidí původ a důvody nechuti obecnstva ku školám měštanským a strkání hochů do škol středních, ze kterých veliká část vychází a ještě větší vycházejí bude bez naděje výživného zaměstnání ve společnosti lidské. Mají-li školy měštanské opravdovými základy býti pracovitěho stavu měštanského, ať dávají dětem příležitost učiti se po měštansku pracovati. Memorování knih však není druhem práci měštanských.

§. 3. našich osnov učebních zní v ten smysl, že pro nejvyšší tři školní věky (třídy, oddělení) osmileté povinnosti školní „smí se užívati zvláštních knih pro realie“ ale *nenarizuje* jich užívati. Bohužel začíná již patrně váti na školách měštanských vitr takový, který převrací „smění“ v „nařízení“!

Jsou však ještě jiné příčiny, pro které neradíme užívati „dějepisův“ u vyučování dějepisném na školách obecných (a měštanských).

V dějepisích *stručných* hromadí se události, čísla chronologická a jiná, jména osob, míst, řek, zemí, národů, státův atd. tak, že se spisy takové stávají stravou dětem nejen nezáživnou ale i nechutnou, kterážto nechut za následek mívá netečnost ku čtení spisů historických vůbec; momentu paedagogického pak ve spisech toho druhu sotva bývá znamenati. Kromě toho zvrhají se dějepis takové v pouhé dějepis politiké nebo národní a nevyhovují tudý účelu škol obecných, položití základy ku vzdělanosti obecné.

Dějepis *podrobné* mohou se sic uvarovati vad vyčtených, ale pro obšírnost svou buď vzrůstají tak, že nelze jich probrati

v hodinách historickému učení vyměřených v té které třídě, neb omezují se několika historickými obrazy a výběrem svým dávají příčinu ku všelijakým stížnostem lokálním, národním, náboženským, kulturným a hmotným. Tak i onak stávají se školy rodičům „drahými“*).

Ani ten ani onen druh dějepisů nevyhovuje pak metodě encyklické, která však, jakož vyložili jsme v hovoru III., nejlépe svědčí dětem škol obecných.

Již tedy patrno, že náležíme do řady metodiků těch, kteří učení dějepisné na školách obecných osnují na základech obyčejných čítanek jakožto nejpriměřenějšího středu všeho učení vůbec.

XIII.

Kterak učití dějepisu s oporou o čítanky.

Učitel má na mysli, že má učití dějinám vždy pořádkem chronologickým, sestaví si *pro vlastní chronologický svůj přehled* všechna dějepisná čtení obsažená v čítankách do pořádku chronologického, poznamenaje si ku každému čtení, ve které čítance jest obsaženo.

Hledíce k čítankám v pražském c. kr. knihoskladě nyní vyšlým, podáváme zde *příklad* dotčeného sestavení.

1. Válka Trojská (za doby židovských soudců) v čítance III. na str. 76.
2. Kroesus, Solon, Cyrus (v 6. století před Kr.) v č. III. na str. 77.
3. Pyrrhus epírský a Appius Klaudius Slepý (l. 280 před Kr.) v č. III. na str. 78.
4. Bojové v Čechách (400—60 před Kr.) v V. č. na str. 106.
5. Hunnové v Uhrách (kolem r. 400 po Kr.) v V. č. na str. 107.
6. Život starých Slovanů (po r. 450 po Kr.) v III. čít. na str. 79.
7. Nejstarší Slované v Čechách a na Moravě (po r. 500 po Kr.) v V. č. na str. 109.
8. O prvotních dědinách a hradech v Čechách a na Moravě (po r. 500) v V. č. na str. 110.
9. Avarové a marka východní (po r. 600) v V. č. 122.
10. Krok a jeho dcery (v 8. století po Kr.) v III. č. na str. 80.
11. Hrady v Čechách (v 8. století po Kr.) v III. č. na str. 29.
12. Sv. Cyrill a Metoděj (863—885) ve IV. č. na str. 104.
13. První arcibiskup moravský (874—885) v III. č. na str. 82.
14. Počátek křesťanství v Čechách (880) v III. č. na str. 82.
15. Pruty Svatoplukovy (894) v III. č. na str. 83.
16. Svatý Václav (908—935) v III. č. na str. 84.

*) Roku 1861. podjal jsem trpkou a jakož ukázaly polemiky potom vzniklé i nevděčnou práci „přehledky dějepisných knížek věnovaných mládeži české na školách národních.“ „Viz časopis u „Škola a Život“ r. XVII. str. 115—123 a 149—154.“

17. Sv. Václav a Zlický Radislav v III. č. na str. 85.
18. Leopold Osvícený (976) v V. č. na str. 112.
19. Sv. Vojtěch (982—997) v IV. č. na str. 108.
20. Radla (kolem r. 1000) v V. č. na str. 114.
21. Založení kláštera Sázavského (1032) v IV. č. na str. 110.
22. Břetislav I. (1055) v IV. č. na str. 112.
23. Spytihněv II. (po r. 1055) v III. č. na str. 43.
24. Čechové u Říma (1083) v IV. č. na str. 113.
25. Vratislav II. (1090) v IV. č. na str. 113.
26. Hvozdy pohraničné, stezky a silnice (před 1200) v Čechách a na Moravě v III. č. na str. 86.
27. Křižácké výpravy (1096—1292) v V. č. na str. 115.
28. První křižácká výprava (1096—1099) v V. č. na str. 118.
29. Druhá křižácká výprava (1147) v V. č. na str. 119.
30. Válka proti Milánu za Vladislava II. (r. 1158) v V. č. na str. 120.
31. Jindřich Jasomirgott (1141—1177) v V. č. na str. 122.
32. Třetí křižácká výprava (1187—1191) v V. č. na str. 123.
33. Richard Lvísrdce (1191—1194) v V. č. na str. 125.
34. Svorný Vladislav Moravský markrabí a první dědičný král český Přemysl Otakar I. (1197) v IV. č. na str. 115.
35. Zakládání měst v Čechách a na Moravě (po r. 1200) v III. č. na str. 35.

Ježto pak učení dějepisné na školách obecných od třídy ku třídě má se konati *methodou encyklickou*, bude učitel *opakovati* v každé vyšší třídě z dějepisného učení vše to, čemu učeno bylo v třídě nižší, ale ovšem ne tak, aby celé učivo dějepisné z třídy nižší na stupni vyšším probralo se venkoncem napřed a aby potom následovalo učivo dějepisné nové z čítanky určené pro ten jistý vyšší stupeň, nýbrž tak, aby *učivo nové* chronologickým pořádkem do *opakovaného* učiva kus po kuse se vřadovalo. Ve třídě V. na př. šlo by tedy učení dějepisné předse tím pořádkem, který na jevo se dává v osnově výše vyčtených 35 čtení.

Bude-li si počínati učitel způsobem tuto naznačeným, nezasteskne si zajisté nikdy po nějaké zvláštní učebné knize dějepisné: anobř naopak bude asi spíše uvažovati, není-li toho učiva dějepisného v čítankách obsaženého příliš mnoho. Ovšem pak hodina ustanovená na rozvrhu hodin učení dějepisnému nesmí se zvrhnouti ve „čtení“ „článků“. Čtení čili cvičení ve čtení náleží do hodin na rozvrhu hodinném vytčených jazyku vyučovacicmu; a budou se čísti články dějepisné v hodinách těch ovšem teprve potom, když v hodinách dějepisnému učení vyměřených byly již věcně objasněny náležitým způsobem. Pohodlný *šlendrián*, dle kterého učitel tu a tam, naučiv se „článek dějepisnému“ jakž takž z paměti, naučený článek napřed sám a to mnohdy hodně špatně odříkává, a potom končí slovy „co jsem vám vykládal, máte v čítance na

stránce . . . ; přečteme si to nyní“ — pohodlný šlendrián tento svědčil by hezky osobám učitelsky nevzdělaným, ale skutečných učitelů není důstojným.

Opakováním učiva z třídy nižší ve třídě vyšší má se vědomost dítek státi netoliko jasnější ale i důkladnější. Poznali-li žáci třídy III. na př. z výkladův o „prvním arcibiskupovi moravském,“ o „počátcích křesťanství v Čechách“ a o „prutech Svatoplukových“ rozlehlost říše velkomoravské jenom zhruba a toliko v nejhlavnějších obrysech, objeví se jim ve IV. třídě, kde nabyli již znalosti o zemích císařství našeho, velikost panství Rostislavova a jmenovitě Svatoplukova v určitých a podrobných mezích, vysvětlí-li a ukáže-li jim učitel na mapě na př., že nejseverozápadnější cíp říše Svatoplukovy prostíral se na severu českého Rudohoří a její jihovýchodnější při ústí řeky Drávy do Dunaje (vyjmouc Dolní Rakousy a část Uher mezi Lesem Bakoňským a Litavou) a že říše ta od Šumavy na západě prostírala se na východ nepřetržitě až asi po řeku Visloku a Hernad., tedy že byla asi tak veliká, jako třetina nynějšího našeho císařství. Podobně žáci V. tř. nabudou v též příčině jasnějších vědomostí o stycích Moravanů, Bulharův a Řeků, užije-li se při opakování sem spadajícího učiva dějepisného ze IV. třídy všech těch zeměpisných jejich vědomostí, které získali ve třídě V. v učení zeměpisném. Z příkladů těch patrně jest, že *protiví se nám opakování takové, které do textu známého z čítanek tříd nižších vplétalo by nové dějepisné podrobnosti*, ale že opakováním docíliti chceme půkladnosti a jasnosti *sdužováním učiva dějepisného s poznatky zeměpisnými a vůbec se všemi ostatními, pokud nenuceně dají se s výkladem dějin spojití*. Jsou sice mnozí i učitelé i dozorcí proti opakování vylíčenému, bojíce se, že by žáci opakováním dějepisného učiva zaměstnávali se způsobem směřujícím proti ustanovením zákonitým, která vyhledávají toho, aby každá hodina školní byla hodinou učebnou. Ale koná-li se opakování tak, jakož právě bylo vylíčené, pak jest každá opakovací hodina skutečně hodinou učebnou; neboť ačkoli žáci nenaučí se v ní novým věcem, naučí se v ní přece novým věcí kombinacem. Obohacuje-li učení prosté mysl dítek novými představami věcnými, tož jest cílem učení opakovacího poznané pravdy co do podstaty porovnávatí, v řady a skupiny pořádati a objasňovati jejich věcnou neb i formálnou spojitost a důležitost, tedy vzdělavati dítky směrem formálním, pobádati je k tomu, aby nabývaly nových rozhledů, přehledův a soudův. Opakování a tedy opakovacích hodin jest potřebí při každém učení, ale nejvíce jest ho a jich potřebí v učení dějepisném pro jeho abstraktnost a pro mělkou a nahodilou souvislost mezi jednotlivými dějinami, čísly chronologickými, jmény osob, míst a jiných jakýchkoli věcí. Nejvydatnějším prostředkem pomatovati si události dějepisné a co k nim náleží, jest řádně řízené opakování učiva dějepisného.

Konečně přejeme si, aby učitel znaje všechno a rozuměje všemu, co v čítankách z dějepisu obsaženo jest, *vykládal* ve škole *jadrně, živě a plynně*, stále *užívaje všech pomůcek a prostředků*, kterými učivo dá se slušně *znázorniti**), a které si tedy má opatřiti v čas, t. j. před hodinou učebnou, ač nejsou-li povahy takové, že dají se průběhem výkladů načrtnouti na tubuli školní, jako ku př. přehledy genealogické, synchronistické a p. Výkladů svých neruš však učitel nikdy ani *lichým dotazováním* se dítek (jako otázkami: „Co asi myslíte, že se stalo potom?“, „co bys ty X. byl udělal na místě té a té osoby?“, „víte-li pak, kdo tu najednou všechno pokazil?“ atd.) ani *okázalým a laciným moralisováním*: oběma nespůsoby kazí se záliba dítek ve věcech čistě historických.

Někteří didaktikové vyhledávají na učení dějepisném také toho, by poskytovalo dětem příležitosti cvičiti se v *řečnickém pronášení* svých poznatkův. Pokud vůbec t. j. v každém předměte učebném má se dbáti o to, aby žáci mluvili grammaticky správně, plynně a lahodně, potud ovšem přihlížej k tomu i učení dějepisné. Avšak *pravé a hlavní cvičiště správného a krásného tedy i řečnického mluvení náleží do oboru učiva jazykového* a budiž mu také zůstaveno. „Deklamační“ cvičení jazyková konejtež pak se ovšem soustavně netoliko se zřetelem ku kusům básnickým alebrž i ku prosaickým, a to ve všech směrech písemnictví, tedy také u vypravování čtených kusů historických. *Učební hodina dějepisná* však *at hová obyčejnému všeho realného učení pravidlu*: v první části (čtvrti) sbírej učitel dotazovacím způsobem to, čehokoli potřebuje k novému svému výkladu, jemuž věnuj se část druhá (asi o dvou čtvrtích hodiny), a v poslední části pokoušejte se žáci o *volné vypravování* výkladův učitelových a to tak, jako by doma vykládali věc mladším svým bratřím a nebo sestřám aneb i rodičům. Ostatně cokoli dítky školy obecné věděti mají nebo věděti mohou z dějepisu, *tomu všemu naučiti se mají ve škole* a domácí *volné čtení* toliko utvrzuj je v tom, čemu se byly ve škole naučily.

*) Mezi tiskem hovorů těchto překvapil učitelstvo p. Adolf Frumar vydáním 76 obrazů dějepisných nákladem p. J. L. Kobra, kterážto sbírka obrazů mnohou krásnou službu prokáže školnímu učení dějepisnému.



Dodatek o panovnících českých od Přemysla I. knížete až do Přemysla Otakara I. krále, pokud třeba jest přehledu genealogického k porozumnění textů dějepisných v III, IV. a v V. nové čítance pro školy obecné.

Libuše — Přemysl I.
(kolem r. 750.)

Bořivoj I. (narozený asi r. 850. pokřtěný " " 878. zemřel " " 894.)	—	Ladomila (sv.) (narozená asi r. 857. pokřtěná " " 878. zemřela " " 927.)
--	---	---

Spytihněv I. († asi r. 912.) — Vraňslav I. († asi r. 926.) — Drahomíra.

Václav (sv.) (nar. asi r. 908., † 935.)	Boleslav I. († 967.)
--	-------------------------

Boleslav II. († 999)	Mlada (Marie)
-------------------------	---------------

Dobrava († 977)	Boleslav III. († 1037)
(Mečislav polský, † 992)	Jaromír († 1038)
Boleslav Chrabrý († 1003)	Oldřich — Božena († 1037)

Boleslav I. († 1055)

Spytihněv II. († 1061)	Vraňslav II. (L, král) († 1092)
---------------------------	------------------------------------

Vladislav I. († 1125)	Vladislav II. (L, král, † 1174)
-----------------------	---------------------------------

Přemysl Otakar I., král (1197—1230)	Vladislav III. Svorný, markrabě moravský († 1222.)
--	--

Poznámek. Povšimnouti si třeba posloupnosti Spytihněva I. s Vraňslavem I. a Sp. II. s Vr. II.; potom tři Boleslavy a tři Vladislavy. O geneal. kostru tuto snadno bude uspořádati u-čtyro dějepisné i na školách středních.

OBSAH.

	Strana
Úvod	5
Nepočínati od dějepisů místních	6
Neučiti regressivně ale progressivně	9
Měřítka pro výběr učiva	11
Metoda encyklická	12
Neučiti methodou dle kategorií živobyť	12
Vady method příležitostných	14
Kterak učiti číslym chronologickým	15
Metoda synthetická	18
Směr vzdělání všestranného	19
Metoda monografická	22
Metoda synchronistická	24
Metoda ethnografická	—
Metoda pragmatická	25
O vyluce dějin nejnovějších	26
Metoda názorná a znázorňovací	27
Poměr učiva dějepisného k učivu ostatnímu	31
O čítankách jako opoře učení dějepisného	34
Jak učení dějepisné o čítanky opíráti	36
Dodavek genealogický	40
