

Názory G. A. Lindnera na otázky názorného vyučování (prvouky) v nižších ročnících základní školy

Doc. PhDr. LADISLAV ZELINA,
Katedra pedagogiky 1. stupně základní školy
OLOMOUC

Málokterý vyučovací předmět prvního stupně základní školy prošel v posledních padesáti letech tolika změnami jako prvouka. Podle osnov z roku 1933 měla být prvouka středem veškeré školní práce. Měla děti naučit pozorovat jevy přírodního a společenského prostředí, měla je naučit tyto jevy chápat, a to tak, aby dokázaly své poznatky a prožitky osobitě, samostatně a volně vyjádřit, a to prací, hrou, řečí nebo výtvarným projevem.

Prvouka měla být základem výchovy mravní, měla usměrňovat dětské pudy, vštěpovat žactvu správné zvyky, odstraňovat zlozvyky, měla vytvářet jasné představy a pojmy, zdokonalovat řeč dětí i jejich dovednosti — zkrátka měla „souladně vzdělávat hlavu, srdce i ruku žákovu“.¹

Výše uvedené pojetí prvouky zůstalo prakticky nezměněno také v normálních učebních osnovách pro obecné školy s českým jazykem vyučovacím, které byly vydány 27. července 1939.

Po skončení druhé světové války byly vydány tzv. přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46, které navazovaly na normální učební osnovy z roku 1939. Prvouka v sobě zahrnovala nejen základní poznatky o jevech přírodního a společenského prostředí, ale také kreslení a ruční práce.

31. 7. 1948 byl schválen učební plán a učební osnovy pro školy národní. Předmětu prvouka byly vymezeny 4 vyučovací hodiny týdně, a to v 1. i ve 2. ročníku. Vzhledem k tomu, že v uvedených ročnících nebyly zvláštní hodiny pro předměty kreslení a ruční práce, vyučovalo se těmito předměty v prvouce.

Ve druhé části osnov, jež obsahuje tzv. zásady práce na škole národní, se (kromě jiného) uvádí: „Středem vyučování na národní škole je mateřský jazyk, a to na elementárním stupni ve spojení s prvoukou, na středním a vyšším s vlastivědou.“²

Vyučovací předmět prvouka měl bezpochyby řadu problémů, které zasluhovaly řešení. Poukazovalo se na obsahovou i metodickou nejasnost před-

mětu, konstatovalo se, že výsledky, jichž se při vyučování prvouce dosahuje, jsou někdy neuspokojivé, že neodpovídají týdenní hodinové dotaci, jež se některým zkušeným školním inspektorům jevila jako zbytečná ztráta času.

Obsahovou a metodickou neujasněnost prvouky kritizoval R. Šimek v knize „Česká prvouka“, jež byla vydána v Německém Brodě roku 1924. V 58. ročníku časopisu Komenský (1930/31) vyšel článek A. Juppy „Zmatek v prvouce“, ve kterém se poukazuje na to, „jak diametrálně se liší zpracování prvouky ... od extrémního logicismu až k vypjatému pojetí sociologickému a k pokusům o zpsychologizování vyučování“.³

Podobných kritických hlasů a postojů se objevovalo více, a proto ani tolik nepřekvapilo, když v lednu roku 1954 F. Musil napsal: „Od zavedení prvouky vyvíjí učitelstvo velké úsilí stanovit obsah a metodu tohoto vyučování. Za celé období existence prvouky a vlastivědy se to však nepodařilo. Je to období hledání, jež nevedlo k zamýšlenému cíli. Zkušenosti ukázaly, že není možno vytvářet učební předměty, jež neodpovídají klasifikaci věd.

Prvouka a vlastivěda trpěly zcela zřejmě neurčitostí a neujasněností v obsahu, v metodě i ve formě vyučování. A k tomu se ještě záhy ve svém vývoji stávaly koncentračním principem a středem vyučování. Z prvouky a vlastivědy pronikala obsahová neurčitost i do vyučování ostatním předmětům. Narušovala se soustavnost vyučování. Pevné ovládnutí nejzákladnějších znalostí a dovedností bylo zatlačováno do pozadí.

Po roce 1945 a zejména po roce 1948 „vysvitlo jasně, že prvouka a vlastivěda v jakékoli formě jsou rušivým a naprosto již cizím činitelem a vysloveně škodlivým přežitkem v nové soustavě a v novém pojetí výchovně vzdělávací práce“.⁴

Nový učební plán a nové učební osnovy z roku 1953 zrušily jako samostatné vyučovací předměty prvouku i vlastivědu. Poznávání přírody a společnosti bylo v 1.—4. ročníku základní školy spojeno s vyučováním mateřského jazyku, kde se mělo vycházet z „předmětových hodin“, z vycházek a pozorování, z práce na školním pozemku a ze čtení s výkladem.

M. Kořínek charakterizoval výše uvedenou situaci takto: „Tím vyvstala před učitelem řada nových problémů, které mnozí učitelé jednostranně řešili přenesením těžiště poznávání přírody a společnosti v nižších ročnících na čtení s výkladem.“⁵

Zákon o soustavě výchovy a vzdělání z roku 1960 rozšířil český jazyk o novou složku, a to o věcné učení. V úvodních poznámkách k učebním osnovám je u vyučovacího předmětu český jazyk uvedeno: „Český jazyk jako vyučovací předmět má v 1.—5. ročníku tyto složky: 1. čtení, 2. jazykové vyučování (mluvníci s pravopisem a sloh), 3. psaní, 4. věcné učení.“⁶

Věcné učení bylo však složkou mateřského jazyka jenom v 1. a 2. ročníku. Ve 3., 4. a 5. ročníku byla znovu zavedena vlastivěda, jež zahrnovala učivo přírodovědné, zeměpisné i dějepisné. Věcné učení v 1. a 2. ročníku mělo své osnovy i přesně vymezený týdenní počet hodin (3 hodiny týdně v 1. a 2. ročníku, po zavedení pětidenního pracovního týdne 2 hodiny týdně v 1. a 2. ročníku). Žáci nebyli z věcného učení klasifikováni. Jejich zájem a případné znalosti z této oblasti se měly projevit na známce z českého jazyka.

Na základě „Projektu dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy“ z roku 1976 byla do učebního plánu 1. stupně základní školy znovu zavedena prvouka jako samostatný vyučovací předmět, který je dotován dvěma týdenními vyučovacími hodinami v 1. a 2. ročníku. Klasifikuje se jako samostatný vyučovací předmět.

Časté změny v obsahovém i metodickém pojetí předmětu prvouka způsobily, že teoretickým i praktickým otázkám, jež se k tomuto vyučovacím předmětu vztahují, není věnována dostatečná pozornost. Každá změna byla vždy „zdůvodněna“ zásadním článkem, který byl publikován zpravidla v časopise Komenský. Kromě toho byly poznámky k obsahovému a metodickému pojetí předmětu uvedeny v učebních osnovách.

Některé otázky však nebyly vždy náležitě zdůvodněny a vysvětleny. Takovou otázkou byl např. problém, zda má být prvouka samostatným vyučovacím předmětem nebo součástí (složkou) mateřského jazyka.

Na československých školách se stala prvouka samostatným vyučovacím předmětem roku 1923. Po třiceti letech (učebním plánem a učebními osnovami z roku 1953) byla jako samostatný vyučovací předmět zrušena a stala se součástí mateřského jazyka. Po 23 letech (od roku 1976) se stává opět samostatným vyučovacím předmětem.

Není bez zajímavosti, že tuto otázku řešil již v roce 1881 G. A. Lindner, a to v zajímavém a obsahově hodnotném článku „Názornost a názorné vyučování“ (časopis Paedagogium, III. roč., 1881). Domnívám se, že některé Lindnerovy myšlenky mají ještě dnes nespornou hodnotu a zasluhují, abychom jim věnovali pozornost.

„Náhledy o tom, že veledůležité jest vyučování názorné, jsou nyní ovšem sjednocené, ač se přece dosti rozcházejí v příčině jeho postavení, v látce, prostředcích, účelu a metodě. Hledě k místu, jež toto vyučování v učebních osnovách zaujímá, namítá se nám především otázka: Má tvořit názorné vyučování oddělený (samostatný) předmět, jemuž by byly zvláštní hodiny učebné přikázány, anebo postačí, zařídí-li se všeliké vyučování všem předmětů na všech stupních dle zásady názornosti? Jest názorné vyučování předmětem zvláštním nebo pouhou metodologickou zásadou?“⁷

Na tyto dvě otázky G. A. Lindner odpovídá v další části článku, kde (kromě jiného) uvádí: „Názorné vyučování má povznést nad prostě formální cvičení v myšlení a mluvení tím, že se připojí k zásobě názorů, jež si dítě přináší do školy. Právě tedy proto, že umožňuje tímto způsobem přirozený přechod ze vzdělání domácího ku školskému a že jest přípravou pro ostatní předměty učebné, sjednotili se nejzávažnější mužové školští na tom, že jest samostatné vyučování názorné na dolním stupni nezbytně potřebným, ale že musí samostatnému sjednání jednotlivých předmětů učebných ustoupiti, jakmile jest dítě pro samostatné pochopení těchto předmětů (znalost domova, přírodopis atd.) dostatečně připraveno.“⁸

Názorné vyučování má být podle Lindnera společným kmenem, z něhož vyrůstají ostatní „předměty učebné“ jako větve. Aby tuto myšlenku podpořil, poznamenává, že „Dittes navrhuje, aby se pěstovalo vlastní vyučování názorné v prvních dvou letech po 4 až 6 hodinách týdně. Ale zpočátku nemá být toto

vyučování soustavné. Soustavným se stane teprve tehdy, až malí nováčkové ve škole zdomácnějí.

Na dolním stupni je tedy názorné vyučování předmětem učebním, na všech ostatních však pravidelnou přední zásadou vyučovací.⁹

Vidíme, že o postavení názorného (věcného) učení v učebním plánu nižšího stupně obecné (základní) školy neměl G. A. Lindner nejmenších pochybností. Byl přesvědčen, že na dolním stupni (v 1. a 2. ročníku obecné školy) má být názorné vyučování samostatným vyučovacím předmětem.

Obsah názorného vyučování, vymezení učební látky pro děti uvedených ročníků bylo vždy určitým problémem. Aby bylo možno tento složitý a náročný úkol vyřešit, bylo zapotřebí vymezit úkol předmětu, úkol a poslání názorného vyučování.

G. A. Lindner napsal, že „v ohledu věcném leží úkol názorného vyučování v povznesení hrubých, nevytříbených a neforemných názorů dítěte na jasné a uspořádané pojmy. Ale zde nepostačí předvésti duchu dětskému hojnou zásobu názorů. Jde hlavně o to, aby se staly tyto názory dítěte náležitým povzbuzením a řízením pozornosti, zprostředkováním úsudků, jež se na dotyčné předměty názornické vztahují, jakož i všestranným rozmlouváním a přirovnáním jich k jiným předmětům volným duševním majetkem žáka.“¹⁰

Lindner dále připomíná, že Gräfe přisuzoval názornému vyučování tyto úkoly:

1. Určit, objasnit a urovnat názory a představy, jež už žáci mají, a uvést je tímto způsobem na vědomí, ovšem jen potud, pokud je to na tomto stupni možné.
2. Předvést žákovi z oboru jeho okolí jemu potřebné, posud však neznámé názory a představy.
3. Navést ho k pozornosti a k pozornému hledění na předměty a poměry.
4. Obohatit jeho zásobu slovní a cvičit ho v mluvení a ve správném a hbitém užívání řeči.
5. Položit tímto způsobem základ k vlastnímu myšlení, bez něhož by žáci nebyli způsobilí k tomu, aby byli vyučováni.

Obecně lze tedy říci, že těžiště obsahu názorného vyučování může být

- a) ve cvičení smyslů,
- b) ve cvičení v myšlení, kdy děti odhalují vlastnosti a vztahy mezi předměty, věcmi, osobami a jevy,
- c) ve cvičení mluvy, při čemž se může postupovat tak, aby cvičení v mluvení byla i cvičeními mluvnickými.

Tímto způsobem vysvětluje G. A. Lindner úkol a poslání názorného vyučování a dodává, že spojení cvičení smyslů, myšlení a mluvy je nezbytné, neboť „názory bez představ a pojmů zůstávají slepými. Opravdová cvičení názornická bez cvičení v myšlení jsou nemožná, neboť nestává představa a pojem bez slova. A jelikož nemůžeme jinak mysliti než pomocí mluvy, jest myslící nazírání a názorné myšlení ve spojení se stálým odvozováním řeči mateřské hlavním úkolem názorného vyučování.“¹¹

Jakmile G. A. Lindner vymezil úkol názorného vyučování, pokusil se vymezit také jeho obsah. Použil zvláštního způsobu, neboť sám neměl dostatek

zkušeností s vyučováním dětí nižšího stupně obecné školy. Proto se rozhodl předložit čtenářům časopisu Paedagogium několik způsobů vymezení učiva pro věcné nauky, jež byly v té době označovány termínem názorné vyučování.

Nejdříve uvádí Grassmannův postup názorného vyučování, který byl Diesterwegem označen za dílo mistrovské a který byl „vřele doporučován také ředitelem vídeňského pedagogia Dittesem“.¹²

Grassmann zahrnul do obsahu názorného vyučování toto učivo:

1. Jména (názvy) věcí ve školní světnici, v předvoří, v pokoji, kuchyni, ve sklepe, na půdě, na domě a v domě, domácí náradí; předměty ve městě a na vesnici, v zahradě, na poli, v lese, na řece a v řece, ve vzduchu, na nebi; v ohledu mluvnickém učiti se mají přitom žáci podstatnému jménu.
2. Celek a části: domu, stromu, lidského těla; poslední velmi obšírně. Cvičení v užívání genitivu.
3. Počet věcí. První cvičení početní a o číslovkách.
4. Místo, postavení, poloha, přičemž se probírá opět školní světnice, dům a zejména tělo lidské. Předložky a příslovce místa.
5. Světlo, barva. Jména přídavná a slova abstraktní.
6. Tvar (podoba).
7. Velikost.
8. Směr. Přídavná jména, příslovce místa.
9. Zvuk. Slovesa, jména jakostná a odvozená jména odtažitá.
10. Hmat, chuť, čich.
11. Klid a pohyb. Průprava pro vědy přírodní. Slovesa, adverbia, složená slovesa a od sloves odvozená jména.
12. Souvislost věcí. Příprava pro vyučování náboženství. Spojky.
13. Čas. Příprava pro vyučování dějepisné. Přísllovce času, jednotlivé časy sloves, periody.¹²

Grassmannův obsah názorného vyučování je ukázkou koncepce, která spojuje věcný obsah učiva s procvičováním mluvy i se cvičeními mluvnickými.

Jako příklad věcně uspořádaného postupu při názorném vyučování uvádí G. A. Lindner návrh Curtmannův, který rozdělil učivo do 35 tematických okruhů:

1. Učební síň: pojmenování věcí a jejich částí, tvaru, velikosti, barvy, hmoty (látky) a počtu.
2. Náradí učebné. Pojem mé a tvé. Zájmena přivlastňovací a genitiv.
3. Žák a učitel, jejich činnost. Sloveso. Sečítání žáků v jedné lavici, pojem více a méně. Společný účel, povinnosti.
4. Tělo lidské.
5. Zvíře a jeho srovnání s člověkem. Srovnání části po části, činnosti po činnosti.
6. Potrava.
7. Šat.
8. Obydlí.
9. Rodina.
10. Služební výkony zvířat.
11. Okolí domu.
12. Město nebo vesnice.
13. Zaměstnání a způsoby povolání člověka.
14. Neděle.
15. Nejblíže okolí domova.
16. Les.
17. Místa v okolí domova ležící.
18. Vrch, údolí, rovina.
19. Vodstvo.
20. Zvířata — ochočená i divoká, přirovnání jednotlivých tříd, řádů, rodů a druhů.
21. Rostliny.
22. Nerosty.
23. Obloha (nebe).
24. Povětrnost.
25. Čas.
26. Dny sváteční.
27. Díla ruky lidské (např. domy, mosty, mlýny apod.).
28. Vrchnost.
29. Vojsko.
30. Továrny.
31. Peníze.
32. Míry a váhy.
33. Obchod.
34. Zdraví a nemoc.
35. Smrt.¹³

G. A. Lindner si uvědomoval, že učiva názorného vyučování je možno vy-

užít také k tzv. koncentraci vyučování. Na podporu svého tvrzení zařadil do své stati návrh, jak by se mělo (z hlediska koncentrace) vyučovat o domě. Návrh vypracoval Gräfe, „opíraje se o náhled Graserův“.¹⁴

I. Dům sám o sobě.

- A) Ponětí o domu jako celku a o jeho částech dle jména a vlastností.
- B) Dům, jeho části a předměty v něm se nalézající dle jejich užitku a upotřebení.
- C) Poslání domu, jeho částí a předmětů v něm se nalézajících.
- D) Názorné pojetí představ o účelu, prostředcích, příčině, účinku, přiměřenosti a vlastnictví.

II. Obyvatelé domu.

- A) Pozorování smysly.
- B) Pozorování člověka dle jeho duševních vlastností a vztahů.
- C) Obcování lidí v domě.

III. Potřeby obyvatelů domu.

IV. Okolí domu.¹⁵

Každé z uvedených hesel je podrobně rozpracováno. Tak např. heslo č. III je rozvedeno takto:

III. Potřeby obyvatelů domu.

- 1. Potřeba obydlí a přiměřeného jeho zařízení.
- 2. Potřeby domácích zvířat.
- 3. Potřeby člověka, a to takové, které slouží:
 - a) k zachování života a zdraví (potrava, oděv, odpočinek, spaní, pohyb, čistota atd.),
 - b) ke zvýšení pohodlí a příjemnosti života.
- 4. Jak si může člověk tyto potřeby zjednat? (Koupí, prodejem, vlastnictvím, dědictvím, pracovitostí, spořivostí, opatrností, spokojeností atd.; krádež — poctivost; vděčnost dětí vůči rodičům).¹⁶

Nelze pochybovat o hodnotě takto koncipovaného učiva, jež sleduje vnitřní souvislosti a vztahy jednotlivých námětů. Svým logickým uspořádáním a výběrem přispívalo k tzv. koncentraci učiva.

Kromě výše uvedených koncepcí, z nichž první spojovala věcný obsah učiva s procvičováním mluvy i se cvičeními mluvnickými, druhá byla zaměřena na věcné uspořádání obsahu názorného vyučování a třetí sledovala tzv. koncentraci učiva, se objevily také koncepce, které považovaly za určující hledisko osnování učiva čas, časovou posloupnost. „Tímto způsobem přijdeme na výjev,“ píše G. A. Lindner, „jež vízí se na postup přirozeného, občanského a církevního roku.“¹⁷ Tento způsob osnování sleduje změny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích a ukazuje, jak tyto změny ovlivňují život a práci dospělých i hry a zábavy dětí.

Lindner uvádí příklad takového osnování učiva z roku 1868, který vypracoval Lutz. Na podzim se probíralo toto učivo: 1. Plody podzimní, fazole, hrášky, jablka, švestky, broskve. List, tvary listů, len a konopí, zelí, brambory, cibule, tykev; astry, slunečnice, ocún. Trnka, bez, ořech. Pěstování stromů. 2. Práce na poli. Orání, pluh, brány. Rolník. Pavouci. Trhání chmele. Sbírání bukvic a žaluďů. 3. Trh. Obchodník. Peníze. Sud. Upotřebené ovoce. Sbírání ovoce. Loučení

podzimu. Tažní ptáci. Myslivec, liška, havran, netopýr. Jasná obloha noční. Měsíc, hvězdy, čištění se hvězd.¹⁸

G. A. Lindner se ve zmíněné studii zabýval také metodami, jichž se při názorném vyučování používá. Uvádí, že se postupuje zpravidla takto:

1. Předběžné seznámení (orientace) s příslušným oborem způsobem volným a nenuceným a povšechným pojednáním.
2. Pojmenování jednotlivých předmětů, „na něž se nazírá“.¹⁹
3. Uspořádání těchto předmětů do skupin podle
 - a) počtu,
 - b) látky a hmoty,
 - c) polohy.
4. Stanovení, jak se těchto předmětů užívá.
5. Popis předmětů — tvar, velikost, složení, barva, lesk, tvrdost, zvuk, čich, chuť — dle fyzikálních vlastností vůbec.
6. Přirovnávání a rozeznávání jednotlivých předmětů.
7. Mravní naučení.²⁰

V poslední části své studie pojednával G. A. Lindner o pomůckách k názornému vyučování, které rozdělil do pěti hlavních skupin:

1. Skutečné předměty, které poskytují bezprostřední, úplný názor, který se nedá jiným znázorňujícím prostředkem nahradit. Takové předměty jsou buď ve škole, nebo se ukáží v přírodě. Kromě toho se uchovávají v kabinetech nebo muzeích. Jsou to např. upravené přírodniny všeho druhu, nerosty, sušené rostliny, vycpaná nebo do lihu uložená zvířata, kostry apod.
2. Modely, které se co do hodnoty skutečným předmětům nejvíce přibližují, jelikož poskytují názor dle všech tří rozměrů. Modely bývají zhotoveny ve zmenšeném měřítku, což podporuje přehlednost, zejména při velkých předmětech, jako jsou budovy, některé zeměpisné útvary apod.
3. Obraz, jenž může být jednobarevný nebo barevný. Barvou se účinek obrazu značně zvyší.
4. Výkres, který obsahuje pouze obrys dotčeného předmětu. Zobrazení na školní tabuli má před hotovým výkresem tu přednost, že vzniká před očima žáků, a proto je pro ně srozumitelnější.
5. Diagram, kterým se znázorňují určité obecné vztahy.

K metodám názorného vyučování náleží také předvádění (ukázání), jak se nějaká věc dělá. Zejména při různých cvičeních je tato metoda nenahraditelná. Místo dlouhého teoretického výkladu má učitel sám prakticky ukázat, jak se „patričně mluví, čte, píše, kreslí, zpívá, vypravuje, překládá atd.“²¹

Při názorném vyučování se často nahrazuje skutečný názor jinými odvozenými pojmy, často obecného charakteru. Učitelé by neměli zapomínat, připomíná G. A. Lindner, že při vyučování nejmladších žáků je žádoucí vycházet od konkrétních předmětů, tedy nebudeme mluvit o potoku vůbec, ale o potoku, který protéká naší obcí, u jehož břehů se můžeme s dětmi zastavit.

Studie G. A. Lindnera z roku 1881 je svým způsobem pozoruhodná, neboť dokazuje, že tzv. názorné vyučování má být v nejnižších ročnících základní školy samostatným vyučovacím předmětem.

Ve zmíněné studii se dále vysvětluje, jakým způsobem lze koncipovat obsah názorného vyučování. G. A. Lindner rozlišoval celkem čtyři koncepce:

1. koncepce, která spojovala věcný obsah učiva s procvičováním mluvy i se cvičeními mluvnickými,
2. koncepce zaměřená na věcné uspořádání obsahu názorného vyučování,
3. koncepce zaměřená na tzv. koncentraci učiva,
4. koncepce, která se váže na časovou posloupnost, na jednotlivá roční období.

G. A. Lindner se zamýšlel také nad vyučovacími metodami, jichž by se mělo při názorném vyučování používat. Doporučoval, aby se postupovalo takto:

1. Předběžné seznámení s příslušným oborem formou rozhovoru.
2. Pojmenování jednotlivých předmětů.
3. Uspořádání těchto předmětů do skupin podle počtu, látky a hmoty, případně podle polohy.
4. Určení, jak se těchto předmětů užívá.
5. Popis předmětů — tvar, velikost, barva, lesk, tvrdost atd.
6. Přirovnání a rozeznávání jednotlivých předmětů.
7. Mravní naučení.

V závěrečné části studie pojednal G. A. Lindner o pomůckách k názornému vyučování, jež rozdělil do pěti hlavních skupin:

1. Skutečné předměty.
2. Modely.
3. Obrazy.
4. Výkresy. (Zobrazení na školní tabuli dává přednost před hotovým výkresem, protože vzniká před očima žáků.)
5. Diagramy.

K metodám názorného vyučování radil G. A. Lindner také předvádění, které je zejména při různých cvičeních nenahraditelné.

Lindnerova studie má ještě dnes svou nepopíratelnou hodnotu. Je to jedna z nejfundovanějších statí, jež u nás byla o tzv. názorném vyučování napsána.

POZNÁMKY

¹ *Normální učební osnovy pro školy obecné platné pro školní roky 1930/31 a 1931/32*, Brno 1931, s. 17.

² *Učební plán a učební osnovy pro školy národní*, Praha 1948, s. 14.

³ Juppa, A.: *Zmatek v prvouce*. Čas. Komenský 1930/31, s. 111.

⁴ Musil, F.: *Rozvíjení poznání a řeči*, Čas. Komenský 1954, s. 3.

⁵ Kořínek, M.: *Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy*. Praha, SPN 1978, s. 12.

⁶ *Učební osnovy pro 1.—5. ročník*, Praha, SPN 1961, s. 11.

⁷ Lindner, G. A.: *Názornost a názorné vyučování*. Čas. Paedagogium, roč. III (1881), s. 533.

⁸ Tamtéž.

⁹ Tamtéž, s. 533, 534.

¹⁰ Tamtéž, s. 534.

¹¹ Tamtéž, s. 534, 535.

- ¹² Tamtéž.
- ¹³ Tamtéž.
- ¹⁴ Tamtéž, s. 537.
- ¹⁵ Tamtéž, s. 537, 538.
- ¹⁶ Tamtéž, s. 538.
- ¹⁷ Tamtéž.
- ¹⁸ Tamtéž, s. 538, 539.
- ¹⁹ Tamtéž, s. 539.
- ²⁰ Tamtéž.
- ²¹ Tamtéž, s. 540.

LITERATURA

- Juppa, A.: *Zmatek v prvouce*. Komenský, 1930/31, s. 111.
- Kořínek, M.: *Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy*. Praha, Stát. pedagog. nakl. 1978, s. 12.
- Lindner, G. A.: *Názornost a názorné vyučování*. Paedagogium 3, 1881, s. 533—540.
- Musil, F.: *Rozvíjenj poznání a řeči*. Komenský, 1954, s. 3.
- Normální učební osnovy pro školy obecné platné pro školní roky 1930/31 a 1931/32*. Brno, s. 17.
- Učební osnovy pro 1.—5. ročník*. Praha, Stát. pedagog. nakl. 1961, s. 11.
- Učební plán a učební osnovy pro školy národní*. Praha 1948, s. 14.

ЛАДИСЛАВ ЗЕЛИНА

ВЗГЛЯДЫ Г. А. ЛИНДНЕРА И ВОПРОСЫ НАГЛЯДНОГО ОВУЧЕНИЯ (ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ СООБЩЕНИЯ) В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Учебный предмет Первоначальные сообщения пережил за пол века ряд значительных перемен. В учебных программах 1933 г. этот предмет был центром работы в 1-ых и 2-ых классах начальной (основной) школы. Его содержанием были не только основные сообщения и понятия охватывающие природную и общественную среду, но и рисование и рукоделне. Это понимание предмета до 1948 г. практически не изменилось. В 1948 г. были утверждены новые учебные планы и программы начальной (народной) школы. Уже с 1924 г. критиковали специалисты невыясненность содержания и методики этого предмета, в котором результаты часто не отвечали израсходованному времени. Из учебных планов и новых учебных программ 1953 г. этот учебный предмет исчезает. Первоначальный учебный материал переходит

в предмет родной язык. Законом о новой системе воспитания и образования был в 1960 г. в предмет чешский язык включен учебный материал «Предметное обучение». В 1976 г. в учебном плане основной школы опять появился самостоятельный учебный предмет «Первоначальные сообщения» (2 часа в неделю в 1-ом и 2-ом классах). Благодаря частым изменениям содержания и методики этого учебного предмета были теоретические и практические вопросы обучения мало разработаны.

Проблематику наглядного обучения, его содержания, методов и нособий разрабатывал уже в 1881 г. гениальный чешский педагог Г. А. Линднер (1828—1887) в своей интересной работе «Наглядность и наглядное обучение», опубликованной в журнале *Paedagogicum*, III, 1881.

Г. А. Линднер доказывал, что так

наз. наглядное обучение в начальных классах основной школы должно стать самостоятельным учебным предметом. Он разработал способ конструирования содержания наглядного обучения и дифференцировал его четыре концепции:

1. концепция, соединяющая предметное содержание учебного материала с развитием разговорной речи и с упражнением грамматики;
2. концепция, основанная на предметном упорядочении содержания наглядного обучения;
3. концепция, основанная на так наз. концентрации учебного материала;
4. концепция, основанная на последовательности во времени, т. е. последовательность отдельных пор года.

Г. А. Линднер разработал методику наглядного обучения ниже приведенным способом:

1. вступительное ознакомление с избранным объектом (разговорной формой);
2. название отдельных предметов;
3. группировка этих предметов в зави-

симости от их количества, материи, вещества или местонахождения;

4. описание способов употребления предметов;
5. описание предметов: форма, размер, цвет, блеск, твердость и т. д.;
6. сравнение и дифференцирование отдельных предметов;
7. нравоведение.

Демонстрацию считал Г. А. Линднер одним из незаменимых методов наглядного обучения. Пособия для этого предмета разделил на 5 основных групп.

1. реальные предметы;
2. модели;
3. картины;
4. рисунки (рисование на школьной доске считал более полезным чем готовый рисунок, так как рисование возникает на глазах учеников);
5. диаграммы.

Работа Г. А. Линднера не потеряла свою актуальность до наших дней. Она является одной из самых обоснованных статей, написанных у нас о т. наз. наглядном обучении.

LADISLAV ZELINA

G. A. LINDNER'S VIEWS ON QUESTIONS CONCERNING OBJECT TEACHING (OF BASICS) IN THE LOWER GRADES OF THE ELEMENTARY SCHOOL

Basics as a subject has undergone several significant changes in the last fifty years. According to the syllabi of 1933 basics was supposed to be the focus of all classroom work in the first and second years of the elementary school. Basics included not only basic knowledge about phenomena of the natural environment and the social one, but also drawing and handicraft.

This conception of basics remained practically unchanged until the year 1948 when the curriculum and syllabi were adopted for national schools (i. e. a new type of elementary school). From the year 1924 onwards, however, the vagueness of content and methods in basics as a subject had often been referred to, and it was

pointed out that the results attained in basics were quite often unsatisfactory and did not correspond to the number of weekly teaching periods devoted to it, etc.

The new curriculum and syllabi of 1953 abolished basics as a separate subject. The subject-matter of basics became part of the subject-matter of the mother tongue. The System of Education Act of 1960 added a new component to the Czech language teaching, viz. object teaching. In the year 1976 basics was reintroduced into the curriculum of the junior elementary school as a separate subject which is allocated two teaching periods a week in the first and second years.

Frequent changes in the conception of the content and methods in basics teach-

ing resulted in unsatisfactory attention being paid to both theoretical and practical questions concerning the teaching of this subject.

It is not uninteresting to note that questions concerning the conception of „object teaching“, its content, teaching methods and teaching aids, were dealt with as early as 1881 by a prominent Czech educationist, G. A. Lindner (1828—1887), in his remarkable study entitled „Vividness and Object Teaching“ which was published in the „Paedagogium“ journal, volume III (1881).

In the above-mentioned study G. A. Lindner demonstrates that the so-called object teaching ought to be a separate subject in the lowest grades of the elementary school.

In the same study he goes on to explain how the content of object teaching can be conceived. G. A. Lindner distinguished four conceptions:

1. conception combining the object content of the teaching material with speech training and grammatical exercises as well,
2. conception aimed at the so-called concentration of the teaching material,
3. conception aimed at the so-called concentration of the teaching material,
4. conception linking chronological sequence with individual seasons of the year.

G. A. Lindner also gave thought to

teaching methods to be used in object teaching. He recommended the following process:

1. Preliminarily getting acquainted with the subject in question through the form of a dialogue.
2. Naming individual objects.
3. Classification of these objects into groups according to their number, material and matter, possibly according to position.
4. Specifying how each of these objects is used.
5. Description of the objects — shape, size, colour, lustre, hardness, etc.
6. Comparison and distinction of individual objects.
7. Moral lesson.

According to G. A. Lindner the methods of object teaching also included demonstration, which is absolutely essential especially in various exercises.

The teaching aids to object teaching were divided by him into five main groups:

1. Real objects.
2. Models.
3. Pictures.
4. Drawings. (He prefers drawings on the blackboard to ready-made drawings because the former arise before the pupils' eyes.)
5. Diagrams.

Lindner's study has its undeniable value even today. It is one of the most scholarly articles on object teaching ever written in our country.