

## VĚCNÉ UČENÍ NA ŠKOLE NÁRODNÍ

C. Sc. EMANUEL STRNAD,

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Práce vychází ze zvláštností praxe národní školy, které v souvislosti se základním učivem teoreticky vymezil akademik Chlup. Třebaže jsou při organizaci vyučování na národní škole v popředí zřetel biologicko-psychologické, zvláště zřetel přiměřenosti výuky vzhledem k rozvoji dětského poznání, nepřehlížejí se požadavky, které klade socialistická společnost na novou kvalitu všestranného vzdělání. Na vyváženosti obou těchto zřetelů záleží, jak věcné učení přispěje k výchově socialistického člověka. Kritériem výběru základního učiva bude nejen přiměřenost a poutavost učiva, ale i jeho význam pro životní činnost a výchovu světového názoru socialistického člověka. Ani elementární poznatky, jimiž se vyvíjí řeč a myšlení dětí na nejnižších stupních, nemohou postrádat vědeckého základu a současně musí být co nejtěsněji spjaty se životní praxí.

Příspěvek nevyčerpává celou problematiku věcného učení. Chce přispět k řešení otázky nové soustavy věcného učení, jež by bylo ideově sjednocené a prakticky vyvážené a rozšiřovalo tak a prohlubovalo dnešní obzor dítěte v socialistické společnosti.

Teprve nynější soustava jednotné školy umožňuje důsledně propracovat základy všeobecného vzdělání, jehož počátky jsou ve věcném učení.

### *Vývoj věcného učení*

Počátky věcného učení spadají do doby, kdy se buržoazní škola emancipovala od ideologické nadvlády feudálních výchovných tendencí. Vznik věcného učení je nerozlučně spojen s elementární jazykovou výukou v národní škole, která tvoří základ všeobecného vzdělání žactva na tomto školském stupni. Od samého počátku veřejné výchovy v buržoazní škole je věcné učení konservativním činitelem. Původní německá Umgebungs-kunde, Elementarlehre přetváří se zprvu na Anschauungsunterricht, v němž převládá Heimatskunde, vnášející buržoazní tendence už do samých počátků lidové výchovy.

Buržoazní školství v minulém století uskutečňovalo elementární vzdělání pro široké masy pracujícího lidu v málotřídních školách. V těchto školách se podávalo pouze minimum vědomostí pro praktický život. Proto, když si vyvíjející se hospodářský, společenský a kulturní život vynucoval rozšíření elementárního vzdělání reálného, školy málotřídní se na tom nepodílely. Nezabývaly se chudinské povahy škol pro pracující lid venkova a předměstí a nadále zůstávala ústřední vzdělávací knihou čítanka s nábožensko-mravní tendencí.

Ani pro školy vícetřídní nebyly vydány učebnice pro realie, ačkoliv to školský zákon z r. 1869 připouštěl. Rakouská obecná škola tak nepodávala

ucelené všeobecné vzdělání. Tento nedostatek se omlouval nutným spojením elementárního věcného vzdělání s výukou v mateřském jazyce.

Naše učitelstvo usilovalo od dob katolického konkordátu o zavedení reálií jako samostatných vyučovacích předmětů. Čítanka měla sloužit jazykovému a literárně estetickému vzdělání. V pozdějších desetiletích se požadovalo zavést pro nižší stupeň věcné vyučování jako rovnocennou složku vyučování jazykového. Byly vypracovány a zkoušeny pro ten účel učební postupy podle německých předloh, měly však také i některé náběhy k domácímu řešení. V tomto období se u nás upravovalo podle vídeňských předloh prvopočáteční vyučování i na školách venkovských. Byly to práce A. Machače a J. Tůmy, které přispěly k tomu, že mohlo dojít v osnovách z roku 1915 k zavedení obsahově uceleného prvoučného vyučování v rámci vyučování jazykového. Toto období reprezentuje pokrokové prvky v elementárním vzdělání, které neztratily doposud na své hodnotě. Elementární vyučování se utvářelo pod vlivem novodobé evropské pedagogiky v duchu Pestalozziho, uvádělo se v soulad s domácí tradicí pedagogiky J. A. Komenského. V pozdějším období první republiky bylo domovědné a vlastivědné vyučování odtrženo od společného základu výchovy jazykové a bylo již poznamenáno didaktickým formalismem. Učební obsah byl uměle zúžen, vyhovoval úkolům výchovy mravně občanské, ale nezahrnoval propracované prvky vyučování reálného.

Formalistický způsob výkladu se v praxi věcného učení udržel, neboť učitelstvo neproniklo k syntetičtějšímu pojetí učiva, začleněného podle osnov do čtení s výkladem.<sup>1)</sup> Věcné učení se nahrazovalo epizodickým poučováním při čtení článků nebo příležitostným komentováním některých nahodilých jevů přírodních nebo společenských. Probírání učiva bylo vázáno na výklad jednotlivých článků čítanek. Nemohlo se proto přihlížet k souvislosti učiva, a to bránilo soustavnému chápání skutečnosti.

V první republice bylo věcné učení v činné škole rozdvojeno na praxi podle osnov z r. 1915, přidržující se textu čítanek v duchu převážně zeměpisném a na praxi koncentrující poznatky z různých oborů. V důsledku toho se vyčerpaly možnosti tak zvané učebné koncentrace, jež podle nahodilých místních a časových situací kumulovala učivo, aniž se přitom dbalo soustavného jeho zpracování. Byl to počátek improvizace ve speciální metodice věcného učení. Proto už v letech třicátých nastává rozpad původní koncepce prvouky a vlastivědy, která se opírala o místní poznatky a individualizaci výuky. Nyní se díváme už kritičtěji na možnosti počátků reálného vyučování; proto se v tomto oboru tolik nepřeceňují lokální prvky při orientaci žáka v prostředí. Požadují se přiměřenější poznatky věcně správné, jejichž výsledky se zajišťují v praxi vyučovacím jazyka. Mimo to nelze zavírat oči ještě před jiným významným důsledkem individualizace učení, že právě tzv. »intuitivními«<sup>1)</sup> metodami byl otrěsen v základech princip

---

<sup>1)</sup> V učebních osnovách z r. 1955 bylo učivo přírodovědné, zeměpisné a dějepisné uvedeno v jednotlivých ročnících národní školy při čtení s výkladem. Mělo i vymezeno určité hodiny v rámci vyučování mateřskému jazyku, takže tvořilo součást jazykového učení. Leč tato souvislost se v praxi projevuje mnohdy jako souvislost knižní, čítanková, jak ji charakterizuje Fraňo Musil (viz *K otázkám učení o přírodě a společnosti*, Komenský, roč. 85, čl. 1, str. 11). Podle Musila tato nepříznivá situace byla podporována ještě i tím, že čtení s výkladem bylo přeceňováno a povýšeno na jakousi soubornou metodu, zahrnující v sobě kromě vlastního čtení i přímé pozorování věcí a dějů přírody a společnosti. (Viz tamtéž, str. 11.)

vyučování podle předmětů. Pozůstatky tohoto neblahého zjevu lze najít v učebnicích v praxi učitelů ovlivněných reformismem, což je dosti nápadné i v praxi věcného učení.

Věcné učení bylo nejvíce postiženo improvizacemi reformní praxe, která se soustředila na technickou stránku vyučování. Největší důraz se přitom kladl na automatizaci znalostí a dovedností v triviu, poněvadž nebylo možno zautomatizovat ostatní, zvláště věcné poznatky, které se ve vědomí žáka upevňují teprve průběhem vyučování. Věcné učení bylo vysunuto až na okraj ostatního obligátního učení jako přídavek trivia. Povaha tvárlivých věcných poznatků nepřipouštěla dobře testové měření pouze vnějších projevů dětské samočinnosti, což nevyhovovalo reformistické kvantitativní didaktice. Pro tuto povahu základních poznatků, které se neustále rozšiřují a prohlubují cyklickou metodou, nepodařilo se motivovat věcné učení tak, aby žactvo se mohlo okamžitě, automaticky projevovat podle formule: přirozená situace — přirozená reakce. Věcné vyučování, jež vyžaduje vnitřní organizaci prvků vzdělavatelně výchovných, se proto stává v reformní praxi pouze podružným epizodickým prvkem, a to pro časovou tíseň, neboť většina vyučovací doby se spotřebovala na mechanické osvojení trivia. To vysvětluje zpovrchnění a snížení úrovně věcného vyučování v období reformismu, kdy pod heslem samočinnosti byl zaveden drill samoučení. Podceňování věcné stránky elementárního vzdělání byl důsledek formalistického přístupu k učivu. Učební technika samoučení byla v rozporu s pojetím jednoty obsahu a formy učení.

Z uvedeného vyplývá, že samočinnost žactva, má-li být přínosem pro věcné vyučování, nemůže být jakýmkoli způsobem vytrhována z celého učebně výchovného procesu, ale naopak má být právě tímto procesem organicky zabezpečena. Zabezpečení samočinnosti a vůbec používání činné metody při věcném učení nemůže být chápáno úzce jako zajišťování tiché kontroly. Přeceňování samoučení způsobilo, že věcné učivo nemohlo být řádně didakticky zpracováno. Stěžejním problémem věcného učení je, aby jeho obsahová náplň byla všestranně didakticky zpracována, stejně jako ostatní složky jazykového vyučování, aby se tak stala jednou z významných složek elementární výchovy, zbavila se závislého postavení. Doposud obsah věcného učení byl jen na okraji přímé, hromadné školní praxe jako pomocné technické opatření nepřímého vyučování. Osamostatnění věcného učení v rámci jazyka a celého souboru školního vyučování posílí princip socialistické školy. Bývalé pojetí věcného učení jako nepřímé vyučovací formy při výkladu čítankových článků připomíná vyučování na jednotřídních školách, kde bývala trojdílná čítanka jedinou vyučovací knihou.

Poslední dobou se u nás objevují tendence opět učinit prvouku a vlastivědu vyučovacími předměty, jak tomu bývalo na Slovensku před první světovou válkou, kde se v 1. a 2. ročníku vyučovalo v samostatném předmětu: »cvičení řeči a umu« (beszéd és értelemgyakorlat), a podobně jako tam přihlížet i v tomto předmětu především k jazykovému výcviku. U nás byly poměry poněkud složitější. Proti koncepci Tůmovy prvouky<sup>2)</sup> která byla předlohou pro osnovy věcného vyučování v r. 1915, působily pedocentrické proudy, které vedly ke koncentraci učiva a poslední období věcného vyučování, kdy se věcné učení sbližovalo s občan-

---

<sup>2)</sup> Josef Tůma: *Vyučování prvouce na školách venkovských*, 1902.

skou a mravní výchovou v osnovách z roku 1930 a 1933, bylo ovlivněno pedagogickým reformismem. Jeho pozůstatky přežívají leckde ve školní praxi doposud, ačkoliv jsou v rozporu s nynější koncepcí věcného učení, jež je začleněno do vyučování jazyka. Proto můžeme pokládat podrobné osnovy z roku 1933<sup>3)</sup> za historickou minulost, jejíž kořeny vězí v módní koncentraci osnov z roku 1930.

Problematika věcného učení není pouze omezený obor praxe. Každá praxe vychází z teorie, a proto i věcné vyučování je nutné založit na teorii, jež by se vyrovnala s novou ideologií výchovy a jež by mohla ověřovat svou zásadní správnost z hlediska vývoje věcného vyučování u nás. Proto je třeba obracet se pro poučení k počátkům věcného učení nikoli pro samoúčelné historizování.

Nynější věcné učení má poskytovat látku pro výchovu charakteru žáka a přispívat s ostatním vyučováním k vývoji jeho budoucího světového názoru. Kromě toho vybavuje žáka potřebnými společenskými a přírodními znalostmi a pracovními návyky. Přitom praxe dbá o to, aby učivo rozvíjelo myšlení dítěte na podkladě jeho zkušenosti z přírodního a společenského prostředí, v němž mládež žije a s nímž přichází do styku. Na této látce může poznat základní vztahy a zákonitosti dostupné jeho věku. Vymežit okruh základního učiva bude jedním z úkolů této práce.

### *Revize staršího pojetí věcného učení*

O stavu věcného učení v průběhu revize staršího pojetí tzv. čtení s výkladem se dovídáme ze zprávy o činnosti komise pro národní školy<sup>4)</sup> a ze závěrů člena této komise Norberta Černého o sporných problémech věcného učení v 3. až 5. ročníku.<sup>5)</sup> Kolektiv pracovníků dospěl k názoru, že je žádoucí vyzkoušet nové pojetí věcného učení jako samostatný nový učební předmět vlastivědného charakteru. Úkolem studia a výzkumu bude prověřit, zda se má vlastivěda zavést až do 4. a 5. ročníku, nebo má-li se zavést už od 3. ročníku. Přes rozdílné názory shodli se členové komise v mínění, že je možno nalézt takové řešení, při němž se zlepší vyučování jazykové, aniž by se porušoval zřetel k věcnému učení. Podle původního návrhu komise pro národní školy měl být 3. ročník věcného učení ještě v rámci jazyka vyučovacího, kdežto pro 4. a 5. postupný ročník byl navržen jako samostatný učební předmět o dvou okruzích učení o společnosti a učení o přírodě. Tato úprava byla doporučena jako vhodný přechod od komplexního chápání jevů k samostatným reálným předmětům. Umožňuje se tím co největší souvislost věcného učení s jazykem vyučovacím i s jinými předměty.

V průběhu diskuse vypracoval Norbert Černý podrobný rozbor osnov učení o přírodě a společnosti, v němž specifikoval náplň pro jednotlivé školní ročníky od 3. do 5. Jako znalec tohoto vyučování bezpečně zjišťoval únosnost námětů učiva v sezónní situaci při rozvrhu cyklickém i postupném. Doporučuje způsob domovědného rozšiřování poznatků od bližšího k širšímu okolí žákovy domova, při čemž dává v úvahu, zda by se daly

<sup>3)</sup> Podrobné osnování učiva pro obecné školy podle normálních učebních osnov z r. 1933.

<sup>4)</sup> Zpráva o novém učebním plánu a učebnicích. Učitelské noviny VI. 1956, č. 41, str. 3.

<sup>5)</sup> Norbert Černý: *O pojetí věcného učení na národní škole*. Komenský LXXXI, 1957, str. 205—206.

kusé epizodické obrázky ucelit nebo doplnit časovými nebo věcnými vložkami, jimiž by se ve vědomí žactva přecházelo od subjektivní orientace k synteticky objektivním poznatkům.<sup>6)</sup>

V časopise Komenský referoval Miroslav Kořínek o diskusi, která proběhla v sovětských pedagogických časopisech. Týkala se zvláště organizace věcného učení ve 4. ročníku, ze kterého přecházejí žáci na vyšší školu všeobecně vzdělávací.<sup>7)</sup> Kriticky se uznává možnost diferenciaci věcného učení do učebních předmětů: přírodovědy se zeměpisem a dějepisu. Nynější stav tzv. čtení s výkladem se považuje za knižní, verbální, málo názorný a zbavený konkrétního obsahu. Proto se hledá nejvhodnější cesta, jak nahradit čtení s výkladem kvalitnější praxí. Jak patrné, je to obdobný problém, který se řeší také u nás.<sup>8)</sup>

Obdobnou tendenci vyčlenit věcné učení z jazykového vyučování v nejnižších ročnících národní školy dovozuje pokusně i Vojtěch Špendla.<sup>9)</sup> Jeho pokus má nespornou zásluhu v tom, že je provázen texty, na nichž lze demonstrovat, nakolik přibývá u žactva rozumové schopnosti pro odbornější znalosti o přírodních jevech. Domnívá se, že touto cestou je možné získat průkazný materiál pro ustálení praxe.<sup>10)</sup>

Celkem však u nás nevznikla živější výměna názorů v otázce diferenciaci obsahu věcného učení do předmětového vyučování. Patrně tady působila i hypotéza základního učiva, jež vyžaduje dlouhodobý teoretický výzkum, z něhož se teprve dospěje k definitivnějším závěrům. V tom smyslu bude možno považovat osnovy věcného učení za etapu stabilizace elementární praxe. Vztah mezi jazykovým a věcným učením neprošel u nás veřejnou diskusí, ačkoliv k ní dal podnět Norbert Černý a také ji Miroslav Cipro<sup>11)</sup> připomenul, neznámá to však, že by otázka věcného učení nebyla u nás řešena a plánována na víceletý výzkum. I tato skutečnost vysvětluje, proč hladce u nás prošly připomínky k návrhu osnov.

Podle diskusního materiálu o základní devítileté škole (rozmnouženého pro interní potřebu VÚP) doporučuje se, aby vyučování o přírodě a společnosti obsahovalo i nadále konkrétní jednotliviny z oblasti živé a neživé přírody, ze zeměpisu a dějepisu a aby byl přitom posílen zřetel k regionálnímu, místnímu materiálu a k životu a práci v socialistické společnosti. Východiskem a základem vyučování má být přírodní a společenská skutečnost; žáci se mají učit pozorovat skutečné věci a jevy, učit se zacházet se skutečnými předměty, znázorňovat je, hovořit o nich a za učitelova vedení si vytvářet konkrétnější a obecnější představy o nich a dospět

<sup>6)</sup> Norbert Černý: *Osnovy učení o přírodě a společnosti pro 3. až 5. roč.* Komenský LXXXIII, 1959, str. 608—613.

<sup>7)</sup> Miroslav Kořínek: *Diskuse sovětských pedagogů o počátcích vyučování v sovětské škole.* Komenský LXXXIII, 1959, str. 394—400.

<sup>8)</sup> Pokud se týče poměru jazykového vyučování k praxi věcného učení, bylo u nás zásadně dosaženo organické jednoty. Zásluhu o to má kolektiv pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického v Praze vedený Josefem Korejsem, který vypracoval *Nové pojetí vyučování mateřskému jazyku na škole národní*, Praha 1955.

<sup>9)</sup> Vojtěch Špendla: *Věcné pozorování v pokusných učebních osnovách nižších ročníkův národní školy.* Jednotná škola XIV, 1959, str. 30—48.

<sup>10)</sup> Viz posudek Špendlových pokusných textů pro věcné *Poznanie prírody a spoločnosti*, Pedagogika X, 1960, č. 1, str. 110—115.

<sup>11)</sup> Miroslav Cipro: *K obsahu základní devítileté školy.* Učitelství noviny X, 1960, č. 2, str. 3.

k nejjednodušším pojmům. Neméně důležité je vytvářet u dětí citový vztah k rodině, škole, obci, vlasti a rozvíjet řeč a myšlení žáků.<sup>12)</sup>

V 1. a 2. ročníku lze co nejtěsněji spojovat učení o přírodě a společnosti s vyučováním mateřskému jazyku; ani zde však nelze oslabovat zřetel ke skutečným věcem a událostem. Ve 3. ročníku může mít vyučování charakter vlastivědný, ve 4. a 5. ročníku je lze rozčlenit v relativně samostatné složky učení o přírodě a učení o společnosti. S tím není v rozporu další návrh, aby byly v 5. ročníku zavedeny samostatné předměty — přírodověda a Československá republika. Náplní těchto složek (či předmětů) by byly konkrétní obrázky z živé a neživé přírody, z historie a ze současnosti naší vlasti.

V hodinách učení o přírodě a společnosti je třeba posílit aktivní pozorování skutečných věcí a jevů, zacházení s věcmi, jejich znázorňování, srovnávání, třídění, práci v koutku živé přírody, na školním pozemku apod.

Abyste vyučování nedostávalo knižní ráz, doporučuje se nezavádět do 2. až 4. ročníku samostatnou učebnici; těžiště práce tu není v učení z učebnice, ale v řízeném přímém styku žactva se skutečností. Naučné články v čítance o přírodě a společnosti jsou součástí systému vyučování čtení; netvoří tedy úplný a ucelený systém věcného učení. Pro 5. ročník by bylo možné vypracovat samostatné přiměřené učebnice pro obě složky, pro učení o přírodě a pro učení o společnosti nebo pro jednotlivé předměty (přírodověda, Československá republika). Učebnice by sloužily také jako podklad pro samostatnou práci žáků.

Pojetí učení o přírodě a společnosti v osnovách pro devítiletku umožňuje přidělit tomuto předmětu o něco méně času nežli dosud (v 1.—4. ročníku po 3 hodinách týdně, v 5. ročníku 4 hodiny). Osnovy vycházejí ze zkušenosti některých učitelů výzkumných škol.

Stěžejní problém celého věcného vyučování v 1. až 5. ročníku zůstává otevřen. Na jakých *didaktických principech* bude založena metodická soustava celého postupu věcného učení z hlediska náplně i podání, nakolik bude možno prohloubit cyklický postup vyučování v 1. a 2. ročníku, jak se vyváží ve 3. ročníku postupná metoda s cyklickým postupem, a posléze, jak dalece bude možno ve 4. a 5. ročníku vypracovat věcné počátky reálného učení bez pominutí mezipředmětových souvislostí, zvláště s jazykem vyučovacím. Je to složitá problematika, která vyžaduje šířeji založený výzkum vývoje i nynějšího stavu věcného učení.

### *Úloha náplně věcného učení se zřetelem k principům výběru základního učiva*

V otázce základního věcného učiva na národní škole jsou podle názoru akademika Chlupa dosud značné nesnáze, nejasnosti, a to jak v cíli, tak v prostředcích této důležité složky elementárního vzdělání.<sup>13)</sup> Doporučuje proto, aby se výzkumem řešila funkce čítanek na škole národní v jednotlivých jejích postupných ročnících.

Ve čtvrtém a v pátém ročníku jde o to, zda se mají zavést souhrnné

---

<sup>12)</sup> *Učení o přírodě a společnosti v základní devítileté škole*. Materiál k diskusi: Nové pojetí vyučování. Praha 1959, září.

<sup>13)</sup> Otokar Chlup: *Přestavba školy v současné etapě budování socialismu*. Pedagogika IX, 1959, str. 320.

obory, jako je nauka o přírodě a společnosti, nebo samostatné předměty — dějepis, zeměpis a přírodopis. V tradiční didaktice národní školy převládala zásada vycházet z prostředí školy a seznamovat žactvo s přírodou, zeměpisnými poměry okolí a s hospodářským a výrobním životem lidu. Odborníci zeměpisníci hájí potřebu, aby žáci již na národní škole poznali svou vlast, a proto již na tomto stupni zavádějí soustavu zeměpisných pojmů vlastivědných.

Přestavba školy v duchu spojení vyučování s životem a výrobní prací bude naléhavě vyžadovat, aby bylo stanoveno základní učivo, které je v pojetí Chlupové okruhem nezbytných poznatků a aby nebyl opuštěn hlavní úkol národní školy vybavit žactvo na podkladě věcného učiva dovednostmi a návykem správně a pohotově se vyjadřovat ústně a písemně o elementárních přírodních a společenských jevech.

Kritéria pro výběr základního učiva musí být v souladu s cílem soustavného školního všeobecného vzdělání, které je základem odborného a polytechnického vzdělání. Orientace školní práce na základní učivo směřuje k tomu, aby se učivo tak všestranně zpracovávalo, aby nevyprchalo z paměti žactva. Právě jeho důsledné upotřebení v činnostech, v myšlení, ale i v pracovních výkonech má zabezpečit větší efektivitu školního vzdělání i v oboru věcného učení.

Nová etapa výchovy se tudíž odráží i v tomto vyučování. Myšlenkové operace žáků mají buď předcházet anebo provázet praktické činnosti vždy podle toho, jak to připouští povaha učiva. V tomto bodě se odráží nové pojetí věcného učení. Přestalo být výlučně intelektuální záležitostí a přešlo do harmonického souladu teorie s praxí a praxe s teorií, jak to vyžaduje soustava socialistické pedagogiky. Tím se má zajistit zdravý duševní i tělesný rozvoj naší mladé generace.

Užitečnost a potřebnost učiva pro společenskou praxi je prvním kritériem jeho výběru, dalším hlediskem je jeho nezbytnost pro utváření osobnosti žáka, pro formování jeho myšlení, citů a vůle a výchovu dialekticko-materialistického světového názoru.

Objektivní zákonitosti všestranného rozvoje mládeže vyžadují, aby zdrojem dětského poznání byly činnosti, které vyvolávají dětské myšlení. Je proto třeba, aby se v postupu práce přihlíželo k aktivnímu momentu napodobení (motorického) jak spontánního, tak řízeného. Zpracování učiva nekončí jednorázově, ale vyžaduje všestranného opakování a zevrubného utvrzení. Bezprostřední vnímání a pozorování oživuje představivost žáka, podněcuje jeho myšlení a posiluje vývoj řeči. Jedině obsahem dětského poznání, osvojeným učivem se zkvalitňuje řeč žactva; proto se přikládá tak velký význam spojení jazykového a věcného poznání pro rozvoj mluvy v elementárce.

Aktivní činnost žáka, která je důležitým zdrojem jeho poznání, je prvním požadavkem vyučovací praxe, zvláště se zřetelem ke kolektivu třídy. S tím souvisí vztah mezi poznatky, vyvozenými soustavným vyučováním, a přiměřenou fyzickou prací mládeže včetně společensky prospěšné práce (čas potřebný k lekci, délka lekce a jejích jednotlivých částí; počet učebních jednotek z celku tématu). Celkový výsledek předběžného pokusu v elementárce<sup>14)</sup> ukázal, že počet 30—36 témat je únosný při třech hodi-

14) Pokus probíhal od r. 1955 a dosud není ukončen.

nách týdně. Positivní výsledky při větším počtu témat by bylo možno docílit jen v mimořádně příznivých poměrech.

Zásada přiměřenosti vyučování znamená především dbát při výběru látky věkových zvláštností žáků. Jaké nároky plynou z věkových zvláštností žáků pro věcné vyučování, je jedním z naléhavých úkolů pedagogické psychologie. Proces myšlenkové abstrakce není u mladších žáků vyvinut v takové míře, aby bylo možné postupovat při vyučování deduktivně. Induktivně empirický postup je však prostředkem, jak abstrakční schopnost žáků rozvíjet. A to je typickým znakem věcného učiva, které vyžaduje, aby se pracovalo s konkrétní látkou; nebylo by reálné posuzovat dětskou schopnost abstrakce odděleně od povahy vyučovacího předmětu, od specifiky obsahu věcného učiva. To je nejcitlivější bod tohoto vyučování, neboť jeho vzdělávací hodnota není dána množstvím poznatků, které si žáci osvojí, ale tím, jak se jím pěstuje a rozvíjí jejich myšlení. Docela důvodně uvažuje po této stránce Dunovská, že schopnost myšlenkové systemizace, schematizace a diferenciacie se vyvíjí, takže i starší žáci si odlišování ve formulacích pravidel většinou nevštěpují.<sup>15)</sup>

Naproti tomu máme velkou pomoc v dětské smyslové bystrosti a ve vysokém stupni napodobivosti. Napodobivost a zvědavost jsou biologicky podloženy pudovou touhou po pohybu, který při vyučování nelze dosti dobře uplatňovat. Napodobivosti a zvědavosti dětí lze využít pro rozvoj jejich individuálních zájmů při řízení kolektivní práce ve třídě změnou a usměrněním motivů činnosti žáků.

Řízení výchovně vzdělávací práce vyžaduje dobré zpracování a utváření každé části základního učiva. Znamená to najít správný poměr mezi jednotlivými úkony. Je třeba dosáhnout uměřenosti mezi úsilím naučit děti plynule a správně mluvit a mezi vyvozováním, pozorováním a chápáním poznatků, mezi prací a textem a procvičováním. Právě na rozsahu a hloubce jednotlivých učebních akcí v průběhu vyučování bude záviset zkvalitnění základního učiva. V tomto smyslu znamená základní učivo současně i prověrku tvořivé práce učitele. »Vyváženost všech složek (praxe) je stěžejním požadavkem pro útvar tak malý, jako je základní učivo,« praví Dunovská. Proto lze princip proporcionality učebního obsahu jednotlivých předmětů považovat za úhelný kámen základního učiva.<sup>16)</sup>

System základního učiva v osnovách pro devítiletku vyjadřuje požadavky na vědomosti, dovednosti a návyky. Je spolehlivým vodítkem praxe věcného učení, reguluje-li se jím jejich vzájemná rovnováha. Žádný z principů výběru učiva nemůže být sám o sobě spolehlivým vodítkem, pokud by onu rovnováhu ohrožoval. Tyto zřetele usměrňovaly i naši výzkumnou praxi, jež směřovala k syntéze učebně výchovné. Z toho vyplynul požadavek organizovat vyučovací proces tak, aby bylo možno učivo všestranně zpracovat. Dobře organizovaná praxe nezanedbává dětskou činnost, jež je nerozlučně spjata s uvědomělou i samostatnou prací žáků.

Přiměřenost věcného učení je závislá také na uvědoměném sledování cíle výuky. Realizace cíle se projevuje ve volbě vyučovacích forem. Ve spojení s názorností se učivo odstupňuje promyšleným uspořádáním, aby je

<sup>15)</sup> Jiřina Dunovská: *Teorie základního učiva se zvláštním zřetelem k cizímu jazyku*, teze rukopisu, str. 3.

<sup>16)</sup> Tamtéž, str. 10.



žáci skutečně pochopili. Učivo je třeba uspořádat tak, aby poznání žáků postupovalo od jevu k podstatě, od méně hlubokého poznání k poznání hlubšímu. J. Procházková nazývá toto odstupňování látky didaktickou gradací, která záleží v postupu od jevu k podstatě, od konkrétního k abstraktnímu.<sup>17)</sup> Nebylo by tudíž didakticky účelné a psychologicky zdůvodněné předčasně ve věcném učení používat exaktních výkladů, pokusů a složitých laboratorních důkazů. Uvědomělý postup učení nespočívá pouze v tom, že by dítě našlo logický slovní výraz pro své znalosti, ale také v tom, jak se orientuje v situaci a jak ji dovede prakticky řešit. M. Kořínek se domnívá, že uvědomělost vyučování nezávisí jen na učiteli, na jeho praktickém důmyslu a umění vyučovacím, ale předpokládá, že uvědomělé učení závisí také na kvalitě učiva a cíli vyučování. Uvědomělost ve smyslu vědomí cíle.<sup>18)</sup>

Princip uvědomělosti se může snadno dostat do rozporu s požadavkem postupného rozvíjení představ a pojmů, postupného vedení k chápání vztahů a zákonitostí. Proto je naléhavé zabezpečovat uvědomělost dětského poznání názorem, samostatnou prací, použitím získaných poznatků v praxi, což je v souladu se zákonitostmi vytváření představ a pojmů ve vztahu ke skutečnosti. S tím je nutno spojovat i to, že v dětském životě vedoucí vzpruhou jednání i uvažování jsou subjektivní motivy povahy citové. Bude tudíž věcí učitelova umění, jak bude umět vzbudit zájmy žáků o orientaci v prostředí domova a širším okolí a postupně i o orientaci časovou, o sezónních změnách v přírodě a práci lidí.

S tím souvisí i cyklický postup při elementární věcné výuce, jež předpokládá aktivní, samostatné poznávání a opakované znovupoznávání, jímž se šířeji i hlouběji vniká do podstaty faktů a jejich vztahů.

Přípravné období i první cyklus (2. a 3. ročník) názorného vyučování dovolují propracovat v jednotlivých okruzích poznatky základního učiva aktivní formou učební činnosti ve spojení s fyzickým zaměstnáním, kdežto v druhém cyklu (4. a 5. ročník) zobecňování poznatků vede k jednorázovému probírání učiva. Tento stav má v sobě nebezpečí, že se bude pokračovat ve verbálním způsobu literárního vyučování.

Pokud se týče vztahu pohybové a rozumové činnosti, zůstával problém doposud vědecky neobjasněn. Otázkami přechodu jedné činnosti v druhou (vnější ve vnitřní) se zabývají sovětští psychologové (A. N. Leontjev, P. A. Galperin) a u nás psychologické oddělení prof. Linharta při Pedagogickém ústavu ČSAV. Studium teorie aktivní úlohy představy v činnosti žactva (funkce motoriky v poznání, úloha poznání v činnosti) přispěje k organickému spojení osvojovaných poznatků ve vyučování a výrobní práci; k objasnění procesu učení v kreslení a tělesné výchově i ve věcném učení.<sup>19)</sup>

### *Postavení věcného učení v nových osnovách základní devítileté školy*

Nové osnovy věcného učení a vlastivědy se vyznačují konsolidovaností, vytyčují specifické úkoly, formy a metody práce dětí ve věku od šesti do

<sup>17)</sup> Jarmila Procházková: *O výchovném vyučování*, Příloha Učitelských novin, č. 34, 1958, str. 3.

<sup>18)</sup> Miroslav Kořínek: *Zásada uvědomělosti při vyučování na národní škole*. Praha 1957, str. 21.

<sup>19)</sup> Josef Linhart: *Otázky rozumového vývoje žáka v polytechnické a pracovní škole*. Praha 1959, str. 33, 39.

jedenácti let a pevně organizují vlastní učební předmět. Přihlížení k věkovým stupňům je velkou předností nových osnov, které směřují k vytvoření nového způsobu reálného vyučování na škole národní.

Tato konsolidovanost vyřešila také obtížnou předmětovou a mezipředmětovou koordinaci. V osnovách byly dány předpoklady k tomu, aby se vyrovnal vztah mezi jazykovým vyučováním a věcným učením (učení o přírodě a společnosti, vlastivědou). Byly stanoveny přiměřené tematické okruhy pro věcné učení a osnovy byly sladěny s osnovami jazyka českého i osnovami počátku reálií v třetím až pátém ročníku.

V prvním ročníku se žáci učí pozorovat rostliny, zvířata a věci, které je obklopují ve škole, doma, venku, učí se postřehnout změny v přírodě, které bezprostředně prožívají během roku, všímají si, jak tyto změny zasahují do života lidí. Učí se orientovat v nejbližším okolí.

Ve druhém ročníku se seznamují s věcmi a jevy blízkého okolí jako v prvním ročníku, navíc získávají už přehled o průběhu ročních dob i o jejich vlivu na život rostlin, zvířat a lidí. Upevňují si základní orientaci v prostoru a čase.

V obou ročnících jsou vedeni k cílevědomému osvojování si hygienických návyků i návyků kulturního chování a sebeobsluhy, jsou vychováni k samostatnosti.

Třebaže osnova věcného učení má samostatnou náplň, vyučování děje se v 1. a 2. ročníku v rámci českého jazyka jako osobitá jeho součást. Při věcném učení v elementárních třídách jsou žáci vedeni k správnému vyjadřování získaných poznatků, pojmenovávání věcí a vyjadřování celých myšlenek. Docházejí k nejjednodušším pojmům, zkušenostem a vztahům mezi věcmi a jevy, jež pozorují a s nimiž prakticky zacházejí na vycházkách, v práci, na pokusném políčku anebo v koutku živé přírody ap.

Počínaje 3. ročníkem nastupuje vyučování vlastivědy, která je úvodem k reáliím ve 4. a 5. ročníku, jež mají připravit žáky k soustavnému vyučování přírodovědy, dějepisu a zeměpisu ve vyšších ročnících. Na rozdíl od dřívějšího čtení s výkladem mění se dnes pojetí věcného vyučování; při vyučování se vychází nikoliv z textu, ale ze seznamování žáků se skutečností.

V novém pojetí se omezuje množství učiva, poznatků a pojmů předepsaných osnovami z r. 1954. Orientace podle světových stran se přesunuje ze 3. do 4. ročníku; učivo o lidském těle ze 4. do 5. ročníku. Omezilo se učivo o půdě a horninách v 5. ročníku. Jiným způsobem bylo rozvrženo učivo o zvířatech ve všech ročnících; byly vypuštěny obtížné partie z oboru zemědělství.

Také učivo zeměpisné a dějepísne bylo přepracováno. V obrázcích se stručně charakterizují nejvýznamnější doby naší historie. Všechny tyto změny byly vedeny snahou stanovit základní učivo a postupně je upravit přiměřeně pro jednotlivé ročníky.

Nově propracované pojetí věcného učení v rámci vyučování českého jazyka tvoří s vlastivědou základ všestranného vzdělání žactva. Poskytuje příležitost pro aktualizaci vlastního vyučování významného pro rozvoj schopností žactva ve shodě s cíli komunistické výchovy. Tohoto cíle se dosáhne, je-li v praxi vhodně volen obsah i metody pro jednotlivé ročníky, aby byly v souladu se specifikou celkového pedagogického zaměření školy národní. Návrh učebních osnov koncipuje první ročník jako ročník při-

pravný. Druhý a třetí ročník považuje za první cyklus výrazně názorného charakteru, zatímco ve druhém cyklu ve čtvrtém a pátém ročníku se žáci už vedou k zobecňování názorných poznatků (jako průprava pro šestý ročník, v němž je přechod mezi 1. a 2. stupněm základní devítileté školy). Jestliže třetí ročník má vlastivědu, která má patrně speciálnější obor reálných poznatků, než jaký je ve věcném učení v 1. a v 2. ročníku, nastává tím neshoda mezi vyučováním věcným a jazykovým, neboť 1. cyklus elementárních poznatků o jazyce je určen pro 2. a 3. ročník, zatímco věcné vyučování 2. ročníku končí. Ve 3. ročníku je zařazena vlastivěda, která je už 2. cyklem věcného učení s tendencí zobecnění názorových poznatků metodou reálného vyučování.

I když učební osnova 3. ročníku je upravena s ohledem na souvislosti s učivem 2. ročníku, kde se vyučuje metodou už postupně cyklickou, kterou se soustředěněji a podrobněji probírají typické znaky přírodních jevů, nelze přehlednout rozdíl mezi obecnou formulací učebních hesel v osnovách a potřebou praxe lokalizovat a individualizovat učivo v prostředí žákovy života. Možno to chápat jako přirozený přechod z dvouletého elementárního stupně ke stupni vlastivědnému, jak vyplývá z textu osnov.

Obsah mluvnického vyučování je ve shodě s věkovými zvláštnostmi žáků národní školy vymezenými psychologicky zdůvodněnými cykly období přípravného (2. a 3. roč.) a období základního mluvnického poučení.

Osnovy jazyka českého pro základní devítiletou školu mají důsledněji psychologicky zdůvodněnou koncepci než osnovy dřívější. Při jejich úpravě se přihlíželo k sovětským materiálům (zejména návrhu osnov ruského jazyka z r. 1959) a také osnovám Německé demokratické republiky.

Komise pro národní školu vyšla při zpracování nových osnov z osnov pokusných i z výzkumu na školách slovenských a patrně našla kompromisní řešení i vlivem osnov vlastivědy a jazyka mateřského z r. 1933. Podle připomínek posuzovatelů byl cyklický postup elementárního vyučování dostatečně vyčerpán v 1. a 2. ročníku, kdežto pro 3. ročník se požadoval látkový postup reálných počátků vlastivědného vyučování. Bylo by záhodno v osnovách více zdůraznit přechodný vlastivědný ráz 3. ročníku mezi věcným učením a počátky reálií.

Ve vlastivědném vyučování se v zájmu soustavnosti nerozdělují tematické celky v řadu podtémat podle různých ročních období, ale probíhají vcelku. Získané poznatky se zobecňují, rok od roku rozšiřují a prohlubují. A právě v tomto bodě bude účelné, aby se využívalo místních typických jevů přírodních, kulturních i historických památek v zájmu aktualizace a sepětí výchovy se současným životem v místní obci, s výrobou.

Regionální prvky ve vlastivědném vyučování mají mimořádný význam. Témata vyučování vycházejí nejen ze zvláštností místní přírody, ale též z možností, které jsou pro spojení učení a pracovní činnosti žactva. Dosaďadlné učebnice vlastivědy, ani pokusné, neodpovídaly tomu v dostatečné míře. Bude proto účelné zabývat se i těmito otázkami výzkumně.

### *Současná problematika věcného učení*

Problematika počátečního vyučování byla u nás po celá desetiletí v popředí odborného zájmu; názorné vyučování se považovalo za nezbytnou, nevyhnutelnou jeho složku, zůstávalo však neurčeno jeho konečné formo-

vání. Dodnes není ještě definitivně rozhodnuto, je-li nutné z něho dělat zvláštní vyučovací předmět, nebo má-li se těsně sepnout s vyučováním mateřskému jazyku jakožto předmětu, který je nevhodnější k tomu, aby se s názorným vyučováním nejenom spojil, nýbrž i zcela splýnul. K podobnému názoru dospěl vynikající ruský pedagog K. D. Ušinskij,<sup>20)</sup> když poznal, jak německá idealistická pedagogika neblaze ovlivnila i věcné učení na školách. Naše pedagogika byla též pod vlivem německé školy, kde vzniklo mnoho postupů tohoto vyučování. Tím se sice vytrýbilo pojetí praxe, leč teorie samy vedly namnoze na scestí. Dnes se vracíme k názorům Komenského a nepřeceňujeme vlivy cizí. Kriticky vyšetřujeme vlastní jádro věcného vyučování bez skořápek německé spekulativní »Elementarbildungslehre«. Německé návrhy schematicky racionalizovaly počáteční postup učení žactva v prvních třídách. Odporovalo to úrovni dětské chápavosti a potřebě oživit vyučování přirozenými situacemi a tím podněcovat poznávací zájem dětí. Po této stránce zachovala si pedagogika slovanských národů střízlivější a reálnější přístup k věci, třebaže se u nás nevěnovala těmto otázkám tak důkladná péče a horlivá houževnatost, jaká zpravidla byla na straně německých pedagogů. Největší slabinou všech soustavných postupů bylo přeceňování některé stránky vyučovacího procesu. Učivo nemělo vhodnou kvalitu a přiměřenost, což byl výsledek snahy uniformovat vyučování. Nečinil se rozdíl mezi vyučováním triviu — čtení, psaní a počítání — a mezi buzením představ a zájmů se zřetelem k věcnému a rozumovému poznávání i konání jednoduchých dovedností. Přes četná statistická šetření pedopsychologická nedospělo se k objektivním zákonitostem v oboru dětského poznání, neboť se nedospělo ani tak daleko, aby se vymezil okruh dětského poznání v oblasti elementárního vyučování.

Jasnější pohled na tyto otázky nám umožňují poslední Chlupovy studie o vyšetřování tzv. základního učiva v praxi všeobecně vzdělávacích škol. Podle názoru O. Chlupa<sup>21)</sup> vybudovat pedagogickou gnoseologii znamená zjišťovat zákonitosti vývoje poznání člověka, jež jsou do značné míry pedagogicky a didakticky podmíněny. Poznání těchto zákonitostí poskytuje pedagogice teoretický základ, která výlučně cestou normativní nemůže držet krok s rostoucími potřebami hospodářského a kulturního života. Pedagoga zajímá nejen jak dítě svět poznává, ale také jak se do světa zapojuje, jak se zmocňuje věcí, jejich vlastností a jak s nimi aktivně zachází. Dítě od nejtělejšího věku není jen trpným nástrojem vnějších vlivů; vrozený pud po činnosti vede dítě k orientaci v prostředí. Tato orientace však není jen instinktivní jako u zvířat, ale během života dítěte se vyvíjí, dítě nabývá nových zkušeností. Ve svém prostředí nachází spousty učitelů, jak praví O. Chlup, má je v lidech, ve věcech, v přírodě. Důležité místo v poznávání dítěte zaujímá řeč dospělých, kterou dítě od kolébky odposlouchává a napodobuje. V slovech, ve jménech, v jazyku a jeho spojích jsou podivuhodné zkratky různocetných počitků, vjemů, představ téhož druhu, a to, co by vyžadovalo nepředstavitelně dlouhou dobu — snad celou fylogenesi — to zde získává každé dítě v nejtěsnějším sepětí s věcmi, s děním ve svém prostředí. Věci, příroda, děje a činnosti, stavy vlastního tělesného ústrojí jsou první učitelé dítěte. Věci, lidé, zvířata, drůbež, motýli, hmyz, rostliny, květiny, podobnosti a různosti, pohyby a změny, domácí práce v kuchyni, v díl-

<sup>20)</sup> K. D. Ušinskij: *Vybrané pedagogické spisy*. Praha 1955, str. 306.

<sup>21)</sup> Otokar Chlup: *Čemu učit v národní škole*. Pedagogika VIII, 1958, str. 8.

ně, na zahradě a na poli, všechna dění v přírodě a společnosti zanechávají v duševním životě dítěte předškolního věku přerozmanité stopy podle toho, jak aktivně reaguje na podněty svého prostředí.<sup>22)</sup>

Rozhodující obrat v duševním vývoji dítěte nastává, když dítě počíná zobecňovat. Funkce školy pozůstává v úspornější cestě umělého vyučování a vzdělání, než jak se děti vyvíjely dříve. To však neznamená, že nepůsobí na dítě činitelé mimoškolní. Další vývoj poznání jde po dvou kolejkách sice rovnoběžně, ale často dochází k vzájemným stykům a vztahům. Prolínají se kolej poznávání v přirozeném přírodním a společenském prostředí člověka a kolej organizovaného školního učení a vzdělávání.<sup>23)</sup>

Ve škole se dítěti otevírá nová oblast poznání, jež vzniká vzájemnou asociací slov a věcí. Úkolem vyučování je, aby se k představám a znalostem, které si děti přinášejí ze svého prostředí, přiřazovaly a přidružovaly poznatky nové. Jde jenom o to, aby nové poznatky vycházely ze zkušeností dětí, aby proces poznání nebyl narušován příliš abstraktní látkou.

Mimo konkrétní život, bez věcného podkladu, ať přírodního nebo společenského, se nedají dosti úspěšně pěstovat smysly, řeč a myšlení žactva. Z tohoto hlediska je nutné hodnotit jak výběr látky pro věcné učení tak i způsob jejího podání. Věcné vyučování nemá proto být jen opakováním známých věcí, nýbrž má dětem dávat něco poznatkově nového a pro ně zajímavého, jak kdysi zdůrazňoval Rudolf Šimek.<sup>24)</sup> Šimek odmítal empirismus, orientaci po věcech dětem známých, přál si materiál výchovně cenný, jímž by se tříbila poznávací schopnost dětí, jejich zájmy i cítění v daném prostředí. Doporučuje jít k cíli povlovně, ale programově; požaduje na vychovateli, aby ověřoval, jak je vybraný materiál vhodný pro rozvoj smyslů, řeči i jiných dětských aspektů.<sup>25)</sup>

Rudolf Šimek reprezentuje postoj našich pokusníků k věcnému učení, kteří odmítali cíl věcného učení přesahující okruh dětského zájmu a sice z těchto důvodů:

1. Dítě dolního stupně nestačí svým duševním životem pochopit strukturu materiálu přírodního a sociálního dění. Spokojuje se vnějším děním, nevnikne do vnitřní struktury dění, není to ani v jeho zájmech.

2. Nemůže využít materiálu přírodního a sociálního prostředí v možnostech materiálu.

V důsledku toho považuje Šimek poučování o dění v přírodním a sociálním prostředí bez důkladného zpracování tohoto materiálu za neuspokojivou metodu vyučovací. Výslovně ji charakterizuje jako metodu staré školy, jež vedla k teoretičnosti všeho vyučování, ke škole pasivního naslouchání, přijímání poznatků a opakování. Tento způsob podle Šimka bránil příchodu činné školy.<sup>26)</sup>

Jak patrně nenalézal Šimek správné řešení otázky, které vzdělání v oboru věcného učení se může uskutečňovat převážně cestou pamětního osvojení výsledků, k nimž dospělo vědecké myšlení během dlouhého vývoje, a kdy

<sup>22)</sup> Tamtéž, str. 6.

<sup>23)</sup> Tamtéž, str. 9.

<sup>24)</sup> Rudolf Šimek: *Vyučování prvouce ve třídě elementární*. Sborník Věcné nauky. Cyklus přednášek. Brno 1927, str. 48.

<sup>25)</sup> Tamtéž, str. 48. uvádí Šimek, jak dospívá k hypotéze, která vypadá dětský svět, aby podle dětských interesů a představ (jaké představy děti mají, jakou zásobu slov, písni atd.) mohl přizpůsobit věcné učivo jejich převládajícím zájmům.

<sup>26)</sup> Tamtéž, str. 41.

má proces učení nastupovat cestu přirozeného orientačního poznávání jevů a věcí přírodních a společenských, aby se teprve na tomto poznání, podporovaném různými zdroji zkušenosti smyslové, citové, projevově činné, přikročilo k osvojení povahy přírodního a společenského řádu. U Šimka je zdůvodněný odpor proti paušálnímu zkracování procesu poznávání pouhým slovem, textem, pojmem, definicí apod. na úkor vlastního pozorování, všestranného vnímání. Tím se shoduje s názorem Chlupovým, podle něhož výlučně verbální reprodukce učiva zbavuje žactvo návyku životní aktivity, iniciativy, jež jsou podmínkou rozvoje poznání, dovedností a umění životní praxe.<sup>27)</sup>

Jednostranně pokusnická orientace však Šimkovi nedovolovala, aby se vymanil z pedocentrického hlediska a přiblížil se k dialektickému chápání protikladnosti dětské empirie poznání, jež je v nerozlučném spojení řeči s poznáváním skutečnosti. Objektivní charakter poznání u dětí národní školy je ve vzájemném vyrovnávání rozvoje řeči a rozvoje myšlení, jak již radil Komenský učitelům a rodičům: »Věci a slova tak spolu věsti, jak se víno se sudem vozí, meč s pošvou nosí, dřevo s kůrou a ovoce se slupkou roste. Kterémukoli jazyku učiti se bude mládež i mateřskému, buďtež jim ukázány věci, které mají být označeny slovy a naopak zase musí být učeny, aby dovedli vyjádřit slovy všechno, co vidí, slyší, čeho se dotknou a cokoli ochutnají, aby jazyk a rozum vždycky pokračoval a zdokonaloval se souběžně. A tady platí jako pravidlo: *Kolik kdo rozezná, tolik ať zvyká vyslovit a naopak, co pronáší, tomu ať se učí rozumět.*«<sup>28)</sup>

Současná problematika věcného učení může těžit z koncepce základního učiva, která se opírá o materialistické základy pavlovovské psychologie. Ve věcném učení je třeba uplatňovat dialektický poměr obsahu a formy, uvést do rovnováhy empirii žákovu s jeho projevy jazykovými i myšlením. Pedocentrismus pokusnický i reformistický, který se ještě dnes udržuje pod heslem sjednoceného vyučování v elementárce, chápe učivo jako pouhý učební prostředek k rozvoji dětských smyslů, k vypěstění dětské řeči a myšlení, cítění, snažení, čímž kryje formalistické hledisko, jež podceňuje význam didakticky vybraného a zpracovaného učiva. Dospívá se pak k tvrzení, že věcné učení je pouhou metodou učení v elementárce. Jako prvouka nemá závazného učiva, neboť jde především o formální stránku učení.<sup>29)</sup> Obdobně i na bývalém středním stupni školy národní, ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku vyústovaly učební prostředky v místním regionalismu s poznatkovým balastem nevhodným pro přípravu žactva na vyučování reáliím na vyšším stupni (v 6.—8. ročníku).

Chlup přispěl propracováním specifiky obsahu a formy v praxi národní školy, k jejich dialektické vyrovnanosti podle věkové a rozumové vyspělosti žactva. Na základě učení I. P. Pavlova stanovil předně povahu elementární výuky v základním, přípravném i v prvním cyklu pro 2.—3. ročník s převahou indukce založené na orientačních reflexech, aniž by tam vyloučil nutné povinné penzum základního učiva jako úvodu do druhého

<sup>27)</sup> Otokar Chlup: *Přestavba školy v současné etapě budování socialismu*. Pedagogika IX, 1959, str. 10—11.

<sup>28)</sup> J. A. Komenský: *Didaktika velká*. Kap. XIX, probl. VI, odst. 44—45. Didaktika česká. V S. IV, 1913, str. 288—290.

<sup>29)</sup> Jan Beran: *Věcné nauky na škole prvního stupně*. Praha 1947, str. 7.

cyklu pro 4. a 5. ročník s vyučováním výrazněji vlastivědné povahy, směřující k myšlenkovému prohlubování věcných znalostí.

Chlupova koncepce psychologického pohledu na elementární vzdělání připomíná namnoze Ušinského zásady pro uvědomělost, důkladnost a trvalost osvojení učiva dětmi. Mimo to v rozlišování dvou stadií v elementárním vyučování národní školy mají podstatné shody. Ušinský i Chlup na prvních stupních zdůrazňují poznávání konkrétních jevů a předmětů a všestranné zpracování získaných poznatků srovnávací metodou, aby v dalším vyšším stadiu bylo možno na didakticky zpracovaném materiálu už provádět zobecnění a upevnění.<sup>30)</sup>

Závěrem je možno konstatovat, že didaktické pojetí věcného učení vyžaduje především vytvoření didaktické soustavy věcného učení, jež by sice respektovala individuální přístup žáka ke skutečnostem, doplňovala jej kolektivní zkušeností celé třídy a nebyla přitom jen poznatky epizodicky rozptýlenými podle místní a časové situace. Chlupův rozbor gnoseologie dětského poznání přispěl k ujasnění didaktické specifiky vyučování ve škole národní a tím umožnil vypracování kritérií pro hodnocení syntetické náplně věcného učení i ustálení jeho specifického způsobu vyučování. Osvojováním věcných poznatků prostřednictvím všestranné praxe se rozšíří duševní obzor mládeže, což bude zdrojem podnětů pro jejich věkově přiměřenou činnost.

Problematika a hlavní rysy funkce věcného učení na škole obecné představuje nám věcné učení jako protějšek formálního vzdělání ve čtení, psaní a v počítání, jež opatřují mládeži formální nástroje dalšího literárního a rozumového vzdělání. Věcné učení má opatřovat vlastní náplň a učební prostředky tohoto vzdělání. Týká se tudíž v první řadě duševního života dětí v době, kdy ještě nelze zcela uplatňovat soustavu vyučování založenou na logicky uspořádaném systému jednotlivých vědních oborů, k nimž se kládou základy na škole národní.

Podle učebních osnov má věcné učení podávat mládeži jednoduché poznatky z prostředí, v němž žije, z domova, obce, nejbližšího okolí, a to tak, aby tyto poznatky byly základem vnikání do počátků reálného vzdělání na škole národní. Současně se má dbát toho, aby získávání a osvojování poznatků rozšiřovalo duševní obzor mládeže a její činnost, a to pokud možno všestranně. Dialektické hledisko výchovy přihlíží proto k tomu, aby se s rozvojem duševního života mládeže vytvářely i morální rysy příštích iniciativních pracovníků socialistické republiky.

Výzkum věcného učení klade si za úkol pronikat složitou problematikou praxe tohoto vyučování, a to podle nově zavedených učebních osnov pro základní devítileté školy. Vysledování hlavních znaků didaktické soustavy věcného učení nám umožní, aby se během výzkumu zjišťovala a ověřovala hlavní kritéria platná pro výběr základního učiva pro věcné vyučování.

### *Závěr*

Účelem úvahy o věcném učení na škole národní je podat teoreticky ucelený, syntetický pohled na vývoj tohoto učení vzhledem k náplni i k principům výběru základního učiva. To předpokládá uvědomit si v hlavních rysech problematiku věcného učení a sice jednak revizí staršího buržoaz-

<sup>30)</sup> Konstantinov, Medynskij, Šabajevová: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1959, str. 275.

ního pojetí, jednak pronikáním do nového, marxisticky orientovaného po-  
stavení věcného učení v nové základní devítileté škole.

Nedávný stav věcného učení jako součásti tzv. výkladu se čtením trpěl  
formalismem, byl jen jedním z učebních prostředků jazykové praxe. Impro-  
vizace v učební náplni byla zastírána tím, že věcné učení je soubornou me-  
todou, v níž se uplatňuje dětská samočinnost na elementárním stupni ná-  
rodní školy. Máme-li překonat tuto jednostrannost, je nutné usilovat o di-  
daktickou soustavu přiměřených poznatků, v níž by se zabezpečovala  
aktuálnost vzájemného sepětí obsahu a formy.

Specifická povaha elementárních poznatků dala podnět k bádání o po-  
měru věcného učení k vyučování mateřskému jazyku. Odpoutali jsme se  
od spekulativního německého řešení, jež stavělo věcnou výuku na prvcích  
učiva jen schematicky určovaného. Přiklonili jsme se k orientaci Komen-  
ského a Ušinského, podle níž je nutné řídit se objektivní zákonitostí dětské  
psychiky. Této koncepcce se přidržuje také akademik Chlup ve svých stu-  
diích o specifičnosti didaktické práce na škole národní. Vyplývá z ní cel-  
ková struktura vyučování počínaje elementárkou a prvním cyklem (1. až  
3. ročník) s převahou indukce založené na orientačních reflexech a konče  
druhým cyklem (4. až 5. ročník) s všestrannější orientací vlastivědnou,  
směřující už k myšlenkové prohloubenosti věcných znalostí.

Z uvedeného je patrné, že vedoucí úlohu při řešení didaktické formy  
věcného učení budou mít v současné době teoreticky stanovená kritéria  
tzv. základního učiva v pojetí akademika Chlupa. Vedle akademika Chlupa  
v průběhu diskuse přispěli k ujasnění nynější problematiky členové komise  
pro národní školu ze strany české i slovenské. Posléze se dospělo ke sta-  
novení vlastního domovědného stupně v 1. a 2. ročníku, v němž věcné učení  
je samostatnou a přitom organickou součástí jazykového vyučování, pak  
následuje stupeň vlastivědy ve 3. ročníku jako přechod k poslednímu stupni  
počátků reálného vyučování. I když se oboje pojetí nekryjí — pojetí Chlu-  
povo s pojetím komise — mají společné styčné body. Přitom je nutné vzít  
v úvahu, že Chlupovo členění sleduje vyučování jazykové, kdežto návrh  
osnov už vypracoval soustavu věcného učení v celém rozsahu školy národní.

Věcné učení, k jakému se dospělo v učebních osnovách základní devíti-  
leté školy pro 1.—5. ročník,<sup>31)</sup> představuje určitý pokrok ve stabilizaci or-  
ganizace věcného učení. Prozatím je možno konstatovat didaktický pokrok  
v oboru věcného učení a vlastivědy. Přispívá k němu i teorie tohoto vyučo-  
vání svým hodnocením a ujasňováním principů a kritérií, jež bývala do-  
posud v chaotickém stavu. K prohloubení věcného učení a vlastivědy při-  
spěje i výzkum učebních textů, příprav a učebnic, neboť v nich se odráží  
úroveň školní praxe, kterou je záhodno pozvedat a tříbit i po stránce  
didaktické.

Эммануель Стрнад

#### Предметное обучение в начальной школе

В связи с перестройкой школы в текущем этапе завершения социализма на  
пути к коммунизму меняется существенно и программа всеобщего образования  
в начальной девятилетней школе. Существенным элементом системы всеобщего  
образования, наряду с языковым обучением, является также и предметное обуче-  
ние, начиная с первого и вплоть до пятого класса.

<sup>31)</sup> Viz *Učební osnovy pro 1.—5. ročník*. Praha 1980, SPN, str. 144.



Путем повышенной дидактической дифференциации преодолевается устаревшая система предметного обучения, которая в духе буржуазной идеологии была всего лишь средством обучения в языковой практике. Так называемое чтение с объяснениями служило преимущественно в качестве средства иллюстрации языкового обучения.

Новая программа обучения в начальной девятилетней школе отличается более свободным толкованием предметного обучения, которое становится органической составной частью элементарного обучения в рамках учения родному языку в 1. и 2. классе, переходя в 3. классе в предварительную степень более широкой ориентации в форме обучения отечествоведению, которое потом в 4. классе занимается изучением места жительства и его окрестностей и в 5. классе приступает к учению об обществе и природе.

Упомянутая ориентация представляет результат работы комиссии по начальным школам, которая использовала труды наших педагогических теоретиков, в частности академика Хлупа, гипотеза которого об основной программе обучения в сочетании с гносеологическим апализмом специфичности дидактики начальной школы оказала весьма плодотворное влияние на современную внутреннюю структуру элементарного языкового и предметного обучения.

Emanuel Strnad

### **Subject Teaching at the National School**

The school reform in the present stage of the completion of socialism on the road to communism involves substantial changes in the content of general education at the Basic Nine-Year School. Subject teaching is besides language teaching a substantial component of the system of general education from the 1st to the 5th year.

A deeper didactic differentiation overcomes the older system of subject teaching, which in the spirit of bourgeois ideology was merely a means for the teaching of language practice. The so-called reading with explanation was predominantly an illustrative aid in language teaching.

The present new curriculum of the Basic Nine-Year School brings with it a relaxation of subject teaching in the sense that it becomes an organic part of the elementary instruction within the framework of the mother tongue in the 1st and 2nd year, in the 3rd year it takes the form of some facts about history, geography and life of the mother country so as to become a preliminary stage of a broader real orientation, which starts from the locality and the neighbouring countryside in the 4th year and leads to lessons on nature and society in the 5th year.

This orientation is the result of the work of the Committee for National Schools, which has also drawn upon the work of our pedagogical theoreticians, especially Academician Chlup, whose hypothesis of basic subject-matter, together with gnoseological analyses of the didactic of the National School, has fruitfully contributed to the present internal structure of the elementary language as well as subject teaching.