

Jůva, Vladimír

## Pojetí názornosti v novodobých dějinách výchovy

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1971, vol. 20, iss. 16, pp. [21]-49*

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112741>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VLADIMÍR JŮVA

## POJETÍ NÁZORNOSTI V NOVODOBÝCH DĚJINÁCH VÝCHOVY

Princip názornosti je jedním ze základních pedagogických principů a uplatňuje se v nejrozmanitějších formách ve veškeré výchovně vzdělávací práci. Historickosrovnávací analýza tohoto principu umožňuje proniknout k podstatě pedagogického procesu, pochopit jeho komplexní podmíněnost a postihnout kořeny četných novodobých reformních tendencí, které postavily tento princip spolu s aktivností, systematickostí a průměrností na čelné místo v pedagogickém myšlení.

Cílem této studie je podat vývojovou analýzu principu názornosti v novodobé světové a české pedagogice. Rozborem autentických názorů vybraných pedagogických myslitelů od renesance až po práh dvacátého století se chceme dobrat základních vývojových tendencí v chápání a hodnocení principu názornosti a vytvořit tak předpoklady pro historicky fundovanější systematickou analýzu tohoto principu (což je již úkolem další studie). Jsme toho názoru, že podrobný rozbor vývoje principu názornosti umožní současně pochopit na historii jednoho z významných výchovných problémů podstatu různých novodobých pedagogických soustav a jejich specifické tendence.

Studie se člení na tři části. V první části sledujeme počátky koncepce názornosti od renesance až po klasické pedagogické systémy 17. a 18. věku. Ve druhé části analyzujeme pojetí názornosti v čelných světových pedagogických soustavách 19. století, ve třetí části pak koncepci názornosti v české pedagogice 19. a počátku 20. století.

### Od renesance ke koncepci Rousseauově

Pedagogický princip názornosti, který se uplatňoval již v antické výchově, byl v důsledku deduktivní středověké vzdělanosti opuštěn ve scholastické škole, kde se jediným pramenem poznání stal slovní výklad a studium textů. Verbalismus pronikl celým výchovně vzdělávacím systémem od elementárních škol až po školy vysoké a poznatky dogmaticky přejímané z kanonizovaných autorů stály často v přímém rozporu s osobní zkušeností žáků.

Základní přeměna hospodářského, sociálního a kulturního života evropské společnosti na počátku novověku se odrazila i v novém pojetí vý-

chovně vzdělávacího procesu v teoretických dílech renesančních filosofů a pedagogů. Jako jeden z vůdčích pedagogických principů byl opět vyzvednut princip názornosti, a to v těsné spojitosti s obecným požadavkem výchovného realismu, zdůrazňujícího znalost věcí před znalostí slov, a s požadavkem rozvoje aktivity žáků ve vyučovacím procesu.

První pokusy o nový výchovný systém v renesanční Itálii a Německu vyzdělaly v 16. století v syntetickější řešení výchovné problematiky především v dílech myslitelů francouzských a anglických. **Ludvík Vives** v první polovině 16. století zdůrazňuje, že „při poznávání přírodních věd se nesmíme spokojovat snad jen tím, co podávají staří klasikové, nýbrž sami pozorovat a zkoumat přírodu, navštěvovat dílny řemeslníků, provádět pitvy atd. Všechno vyučování má vést k samočinnosti a samostatnosti žáků a postupovat přirozenou cestou psychologickou od dojmů k představám a myšlení“<sup>1</sup>.

V koncepci nové výchovy, jak ji uměleckými prostředky nastínil v satirickém románu *Gargantua a Pantagruel*, vyzvedá **François Rabelais** vlastní žákovo pozorování přírody (procházky do polí a luk, sbírání rostlin, pozorování hvězd) i soustavné pozorování pracovních činností v dílnách jako prostředek vzdělávání vedle poučení z knih a učitelova výkladu<sup>2</sup>. Idea návratu k přírodě, ke skutečnosti jako výchozímu zdroji poznání, Rabelaisem jasně vyslovená, proniká dále jako červená nit celou novodobou evropskou pedagogikou.

Shodně s Rabelaisem klade i **Michel de Montaigne** ve svém pedagogicky zaměřeném eseji *O výchově dětí* důraz na pozorování okolí a skutečného života. „Aby ses správně učil, cokoliv se tvým očím naskytne, bude učebnicí dostatečnou...“<sup>3</sup> „V té naší škole nebude pro žáka rozdílu mezi studovnou, zahradou, jídelnou i ložnicí, samotou, společností, jítrem i nešporami, všechny hodiny, všechna místa pro něho budou učebnou.“<sup>4</sup> Aktivní účast na životě, cestování a přímé pozorování skutečnosti se tak stávají hlavními zdroji vzdělání.

Princip názornosti hraje významnou úlohu v pedagogických názorech raných utopických socialistů. **Tomáš More** ve své *Utopii* opírá veškeré vyučování mládeže o její vlastní pozorování a zkušenosti<sup>5</sup>. Zvláště zajímavě řeší názornost **Tomáš Campanella** ve svém „*Slunečním státě*“. Campanellovi slouží všechny stěny budov jako obrovská tabule, na které jsou s průvodními texty zobrazena všechna znázornitelná fakta rozmanitých věd a umění. Najdeme tam vyobrazení hvězdné oblohy, geometrických tvarů, popisy zemí i moří, abecedy všech jazyků, lze tam spatřit „na obraze všechny druhy drahých i obyčejných kamenů, nerostů a kovů a též kousky skutečných“, dále jsou tam vyobrazeny „všechny druhy stromů a rostlin, některé jsou pak rostoucí v hrncích“<sup>6</sup> atd. Je zajímavé, jak Campanella vhodně kombinuje obraz a přímý názor předmětu. Učitelé vodí žáky sou-

<sup>1</sup> Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky II/1*, ČGU, Praha 1923, str. 165 ad.

<sup>2</sup> François Rabelais, *Stati výchovné, Dědictví Komenského*, Praha 1907.

<sup>3</sup> Michel de Montaigne, *Eseje*, Odeon, Praha 1966, str. 328.

<sup>4</sup> Tamtéž, str. 340.

<sup>5</sup> Tomáš More, *Utopie*, Orbis, Praha 1950.

<sup>6</sup> Tomáš Campanella, *Sluneční stát*, J. Laichter, Praha 1934, str. 6.

časně do dílen, chodí s nimi na venkov, „aby se podívali na práce polní a chov dobytka a tomu se přiučili“.<sup>7</sup>

Princip názornosti hlouběji gnoseologicky podložil na prahu novověku anglický filosof **Francis Bacon**.<sup>8</sup> Jeho důraz na úlohu bezprostředního smyslového vnímání v poznávacím procesu, jeho koncepce analytické a induktivní vědecké metody i ostrá kritika neplodnosti deduktivní disputací metody scholastické měly velký a trvalý vliv na filosofii i na pedagogiku jeho současníků i pokračovatelů, mezi nimi i na největšího pedagogického syntetika 17. století a zakladatele moderní pedagogiky Jana Amose Komenského.

Problematika názornosti prostupuje celým pedagogickým dílem **Jana Amose Komenského** od Velké didaktiky až po Vševýchovu. Výklad principu názornosti je u Komenského – na rozdíl od renesančních pedagogů – již vedle empirie opřen o gnoseologickou analýzu poznávacího procesu a o některé postřehy z psychologie poznání.

Svou gnoseologickou koncepcí vložil Komenský v Analytické didaktice při rozboru metody, jak vštěpovat vědění. „Nikdo neví nic, co nevěděl“, říká Komenský v duchu Baconova empirismu a sensualismu. „Všechno jest možno seznati smysly, rozumem, sdělením“, jiných cest poznání není; přitom „vlastně jen smysly jsou onou branou, kterou jest duchu otevřen přístup k věcem. Smysly jsou prvotními a stálými vůdci vědění. Mají tedy býti na prvním místě, a to stále cvičeny“.<sup>9</sup>

Komenský si již uvědomuje i možnost omylu v etapě zprostředkovaného poznání a nutnost smyslové verifikace myšlenkových závěrů. Proto vedle požadavku, abychom se všeho, pokud možno, zmocňovali vlastními smysly, zdůrazňuje i dostatečnou smyslovou verifikaci. „Jestliže něco vešlo ve známost jiným způsobem (tj. rozumovou úvahou nebo cizím sdělením), máme se podle možnosti odvolati k svědectví smyslů, abychom dosáhli jistoty pravdy.“<sup>10</sup>

Smyslové vnímání je Komenskému kritériem pravdivosti poznatků. „Pravda a jistota vědění závisí rovněž pouze a jedině na svědectví smyslů. Neboť věci se vtiskují nejprve a bezprostředně smyslům a teprve dobrodinným smyslů rozumu. Dokladem toho je, že smyslové poznání se věří samo o sobě; při usuzování a při cizích svědectvích se uchylujeme pro jistotu ke smyslům. Věříme totiž rozumu jen tolik, kolik může dokázat indukci příkladů (jejichž věrohodnost se zkoumá smysly).“<sup>11</sup>

Ze sensualistické gnoseologické koncepce vyplývá Komenského „zlaté pravidlo“ pro učitele, „aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, buďž to předváděno více smyslům.“<sup>12</sup>

„Zlaté pravidlo“ názornosti zdůvodňuje Komenský vedle hledisek gno-

<sup>7</sup> Tamtéž, str. 11.

<sup>8</sup> Francis Bacon, *Nové organon*, Česká akademie věd a umění, Praha 1922.

<sup>9</sup> Jan Amos Komenský, *Analytická didaktika*, SN, Praha 1947, str. 35 ad.

<sup>10</sup> Tamtéž, str. 36.

<sup>11</sup> Jan Amos Komenský, *Didaktika velká*, Komenium, Brno 1948, str. 156.

<sup>12</sup> Tamtéž, str. 156.

seologických (smyslové poznání je prvotní a je současně i kritériem pravdy) i argumenty z psychologie paměti. Smyslové dojmy žákům utkvívají daleko hlouběji než pouhé verbální poznatky. „A poněvadž smysl je nejspolehlivějším příručím paměti, způsobí se (bude-li se vše předváděti smyslům), že každý to, co ví, bude vědět trvale. Ochutnal-li jsem jen jednou cukr, viděl-li jsem jednou velblouda, slyšel-li jsem jednou zpívat slavíka, byl-li jsem jednou v Římě a prohlédl si jej (ovšem pozorně), tkví to zajisté pevně v paměti a nemůže z ní vypadnout. Proto vidíme, že hoši si snadno vštěpují v paměť biblické a jiné příhody na základě obrázků.“<sup>13</sup> Názornost je tak současně zárukou trvalosti poznatků.

Učení se podle Komenského podstatně usnadňuje současným působením na několik smyslových orgánů. Tak například žádá, aby byl vždy spojován sluch se zrakem a jazyk s rukou. Vyprávění, zaměřené ke sluchovému vnímání, doporučuje doprovázet kreslením, aby se předmět vtiskl do paměti i prostřednictvím zraku a činnosti ruky. Vše, co žáci studují, má být zobrazeno na stěnách učebny, „ať už jsou to poučky a pravidla nebo obrazy a emblémy té části učení, které se právě učí“.<sup>14</sup>

Komenský klade zvláště důraz na motorickou činnost žáků při učení. Doporučuje, „aby žáci byli naváděni zapisovati všechno, co slyší nebo čtou v knihách, do svých deníků neboli v soupis všeobecných pravd, poněvadž se tak podporuje jednak představivost, jednak se usnadňuje vzpomínání“.<sup>15</sup> Podle Krasnovského „v této obhajobě činnosti ruky při zapisování toho, čemu se učí, jako prostředku nejlepšího upevňování, můžeme vidět zárodek hnutí pedagogiky z konce 19. a počátku 20. století, které se projevilo jako obhajoba pohybových, motorických počátků jakožto důležitého prostředku nejen při vnímání, nýbrž i při osvojení toho, co bylo vnímáno“.<sup>16</sup> Význam motorického analyzátoru v poznávacím procesu potvrdily i teoretické závěry Ivana Petroviče Pavlova.

Názornost vyučování zajišťuje Komenský nejen smyslovým vnímáním skutečných předmětů a motorickou manipulací s nimi, ale i bohatým využitím nejrozmanitějších názorných pomůcek. „Někdy lze místo věcí, když jich není, užítí náhrady, totiž modelů nebo obrazů, pořízených za účely školskými.“ Podrobně popisuje rozkládací model lidského těla a dodává, že „podobné názorné pomůcky (totiž obrazy věcí, které nemůžeme mít přímo) měly by býti pořízeny při všem poznatelném, aby školy je měly po ruce.“ Podle Komenského „lze tímto způsobem předvádět smyslům všecko, i věci duchovní a nepřítomné (co je a děje se na obloze nebo v hlubině a v krajinách zámořských)“.<sup>17</sup>

Princip obrazného znázornění každého předmětu, o němž se žák učí, uplatňuje Komenský prakticky ve svém díle *Orbis pictus*, kde čísla u významných slov textu odkazují vždy k příslušnému obrázku. V úvodu k jednomu vydání tohoto díla tento postup zdůvodňuje: „Proč bychom neměli na místě mrtvých slov otvírati živou přírodu? Věsti mládež neznamená

<sup>13</sup> Tamtéž, str. 157.

<sup>14</sup> Tamtéž, str. 124.

<sup>15</sup> Tamtéž, str. 124.

<sup>16</sup> A. A. Krasnovskij, Jan Amos Komenský, SPN, Praha 1955, str. 321.

<sup>17</sup> Jan Amos Komenský, *Didaktika velká*, str. 157 ad.

do hlavy jí nalévati hromadu slov, frází, průpovědí a mínění, která byla spisovateli napsána. Znamená to spíše buditi porozumění věci věcmi samými. Základ každého vědění spočívá však na schopnosti předváděti dobře našim smyslům předměty, smysly vnímatelné“.<sup>18</sup>

Princip názornosti zdůrazňuje Komenský jak při osvojování vědomostí, tak i při rozvíjení dovedností a návyků. Hovoří o „metodě umění“, termín umění chápe ovšem v tradičním širokém smyslu a zahrnuje do něho všechny dovednosti a návyky. Východiskem při jejich rozvíjení je Komenskému „vzor nebo idea“, která je jakousi vnější formou, na niž umělec patří, hledě podle ní vytvořit podobnou. Vzor hraje při rozvoji dovedností výchozí úlohu. „Pro to, co se má konat, vždyz budiž po ruce určitá forma a norma. Tu ať má žák před očima a ať ji napodobuje, jako by krácel v jejích šlěpějích. Neboť sám ze sebe ještě nemůže vytvořit nic, neví-li co a kterak se má díti; proto mu to musí býti ukázáno.“<sup>19</sup> Vzory pak, podle kterých se žáci učí, mají být co nejdokonalejší.

Úloha názornosti jako jednoho z hlavních pedagogických principů je v celém systému Komenského jasně patrna z jeho základní didaktické normy „všemu vyučujeme a učíme se příklady, pravidly a cvičeními“.<sup>20</sup> Tento induktivní postup staví Komenský proti dosavadnímu deduktivnímu postupu od pravidla přes ilustrativní příklad k procvičení, který považuje za nepřirozený. Svou základní didaktickou normu zdůvodňuje Komenský gnoseologicky a psychologicky. „Pravidla se týkají rozumu, příklady smyslů. Smysly jsou však dříve než rozum, vždyť nic není v rozumu, co dřív neprošlo smysly.“<sup>21</sup> Smyslové poznání je mu tedy východiskem poznání, na němž pak staví rozumové zpracování látky (analýza, zobecnění, postihu příčin atd.). Na mnoha místech svých didaktických děl věnuje Komenský velkou pozornost této racionální, tj. zprostředkované etapě poznání. Nelze se proto plně ztotožnit s názory některých sovětských pedagogů, že Komenský „názornost povyšuje na universální a všechno převyšující vyučovací metodu“ (N. K. Gončarov<sup>22</sup>), že „význam tohoto principu poněkud zveličil a připisoval mu soběstačný význam“ (J. N. Medynskij<sup>23</sup>) a že ve srovnání s Komenským pokročil Pestalozzi tím, že „u Pestalozziho je názornost a pozorování jen počáteční etapou poznání, za níž má následovat vyšší stadium, abstrakční činnost rozumu.“<sup>24</sup> S obdobnými názory se setkáváme na příklad i u polského didaktika Okoně.<sup>25</sup> Naopak Danilov zdůrazňuje u Komenského docenění racionálního poznání a příbuznost jeho pojetí s pojetím názornosti v socialistické pedagogice.<sup>26</sup>

Komenský názornost nepřeceňuje, pouze ji po zásluze docenuje. Správně

<sup>18</sup> Robert Alt, Pokrokový charakter Komenského pedagogiky, SPN, Praha 1955, str. 70.

<sup>19</sup> Jan Amos Komenský, Didaktika velká, str. 163.

<sup>20</sup> Jan Amos Komenský, Analytická didaktika, str. 21.

<sup>21</sup> Tamtéž, str. 22.

<sup>22</sup> N. K. Gončarov, Základy pedagogiky, Dědictví Komenského, Praha 1950, str. 341.

<sup>23</sup> N. A. Konstantinov, J. N. Medynskij, M. F. Šabajevová, Dějiny pedagogiky, SPN, Praha 1951, str. 51.

<sup>24</sup> J. N. Medynskij, Dějiny pedagogiky, SPN, Praha 1950, str. 158.

<sup>25</sup> Wincenty Okoń, Zarys dydaktyki, PZWS, Warszawa 1956.

<sup>26</sup> M. A. Danilov, B. P. Jesipov, Didaktika, IAPN, Moskva 1957, str. 194.

ji chápe jako součást celého pedagogického procesu, jako princip těsně spjatý s principy ostatními. Náznornost je Komenskému podmínkou chápání učiva, jeho rychlého a trvalého osvojování i radostného vyučování. Je jedním z výchozích principů, není však jediným určujícím principem, jemuž by se přizpůsoboval celý vyučovací proces (jako např. u Rousseaua, který názornosti obětuje systematickosti poznávání).

Historický význam Komenského v dějinách názornosti je nesmírný. „Komenský“, píše Otokar Chlup, „své pansofické dílo budoval na poznání jedině možném, na smyslovém pozorování. Tím otevřel výchově bránu, kterou škola a mládež vstupuje do říše věcí, přírody a života. Od pouhých slov formálně naučených obrací zřetel k pochopení věcí, přirozeného to základu jazykového projevu. To je objev v dějinách výchovy rovnocenný velikému objevu Bacona Verulamského, kterého Komenský vzpomněl na tolika místech svého díla.“<sup>27</sup>

Baconovu sensualistickou gnoseologii a o ni se opírající pedagogický princip názornosti dále rozpracovává anglický filosof 17. století **John Locke**. Ve své noetice vystupuje proti kartesiánskému pojetí vrozených ideí a veškeré poznání vyvozuje ze zkušenosti; lidskou duši chápe při narození jako prázdnou desku, na níž zkušenost píše jednotlivé dojmy. „Všechno naše vědění je založeno na skutečnosti“, říká ve svém Zkoumání o lidském rozumu, „a z ní vědění sebe sama se nakonec odvozuje.“ Princip názornosti, i když ho Locke na žádném místě obecně neformuluje, proniká ve shodě s jeho sensualistickou gnoseologií celým jeho základním pedagogickým dílem „Několik myšlenek o vychování“ v těsné spojitosti s požadavkem výchovy přirozené, hravé a příjemné.

Pedagogovým úkolem je podle Locka utváření jasných a jednoduchých dětských představ, které na sebe logicky navazují. „Ve všech oborech vyučování dětí velice dlužno toho dbáti, abychom začínali s tím, co jest jasné a jednoduché, a učili je co nejméně věcem zároveň a dobře je v hlavách utvrdili, nežli postoupíme k něčemu dalšímu nebo k něčemu novému v oné vědě. Dejte jim nejprve jednoduchou představu a hleďte, aby si ji řádně osvojily a dokonale pochopily, nežli dále pokročíte, a pak přidejte nějakou jinou jednoduchou představu, která leží nejbliže na cestě k vytčenému cíli.“<sup>28</sup>

Možnost smyslového vnímání předmětů je podmínkou přístupnosti jednotlivých studijních oborů: „možno děti učiti všemu, co se naskýtá jejich smyslům, zejména zraku, do té míry, jak jen paměť jejich jest vytríbena.“ Proto při analýze obsahu vzdělání vychází Locke z konkrétních disciplín (zeměpis, astronomie, chronologie, anatomie, dějepis), z oborů „o věcech, které přísluší smyslovému vnímání a nevyžadují než trochu paměti. Neboť tady musí, chceme-li se bráti pravou cestou, naše poznávání začínati, a do těchto věcí nutno položiti základy, a ne do abstraktních pojmů logiky a metafysiky, které spíše hodí se pro zábavu než pro poučení rozumu, když poprvé vydává se na pout za věděním.“<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Otokar Chlup, *Pedagogické stati*, SPN, Praha 1955, str. 25.

<sup>28</sup> John Locke, *Několik myšlenek o vychování, Dědictví Komenského*, Praha 1906, str. 171 ad.

<sup>29</sup> Tamtéž, str. 151.

Obdobně jako Komenský uvědomuje si John Locke nedostatky verbálního vyučování a žádá spojit jazykové učení s věcným vyučováním, opřeným o názor. Jelikož „učiti se latině neznamená než učiti se slovům, zaměstnání to velmi neutěšené pro mládež i staré, spojujte s tím co nejvíce věcných vědomostí, počínaje také zde tím, co smyslům je nejnápudnější, totiž poznáváním nerostů, rostlin a živočichů, zvláště pak užitečných a ovocných stromů, jich částí a způsobů rozplozování, při čemž dítě mnohemu se naučí, co dospělemu nebude bez užitku: zejména však zeměpisu, astronomii a anatomii“.<sup>30</sup>

V duchu těchto myšlenek Locke konkrétně rozvádí názorné učení se abecedě při hře s kostkami, názorné seznamování s prvními obrázkovými knihami, na jejichž význam upozorňuje („představ není možno nabýti ze zvuků, nýbrž jen z věcí samých nebo jejich obrázků“), názorné elementární psaní obtahováním předem vyrytých tvarů atd. I v teorii mravní výchovy vyzvedá proti neúčinné metodě pouhého slovního poučení názorný příklad vychovatelův.

Lockova gnoseologie se stala teoretickým východiskem francouzského sensualismu a materialismu 18. století, na jehož základech vyrostla pedagogická koncepce francouzského filosofa **Jeanu Jacquesa Rousseaua**. V této koncepci, kterou Rousseau vyložil především ve svém hlavním pedagogickém díle „Emil čili o výchově“, hraje princip názornosti ústřední úlohu.

Přímý smyslový názor skutečnosti je podle Rousseaua východiskem veškeré výchovně vzdělávací práce. Soustavný rozvoj smyslů, pěstování citlivosti smyslových orgánů a stále zásobení smyslů dostatečně bohatými a diferencovanými podněty vnějšího světa je základní úkol každého pedagoga. Smysly jsou našimi prvními učiteli; nelze je nahradit ani slovním výkladem ani knihou, která nás učí podle Rousseaua pouze věřit, nikoliv však myslet. „Protože všechno, co vchází do rozumu lidského, vchází tam smysly, jest první rozum člověka rozum smyslový: našimi prvními učiteli ve filosofii jsou naše nohy, naše ruce, naše oči. Nahrazovat všechno to knihami neznamená učit nás rozumu, nýbrž učit nás užívat rozumu jiných, učit nás mnoho věřit a nikdy ničeho nevědět.“<sup>31</sup>

Důraz na rozvíjení smyslů, a to především v mladším věku, je bezesporu velkým přínosem Rousseauova pedagogického díla. Rousseau bojuje proti častému opomíjení výchovy smyslů; současně žádá, aby se žák učil smysly přímo posuzovat skutečnost. „První schopnosti, které se tvoří a zdokonalují v nás, jsou smysly. Ty bychom měli pěstovat nejdříve; jsou však právě jediné, na které zapomínáme nebo kterých zanedbáváme nejvíce. Cvičit smysly neznamená však pouze jich užívat, nýbrž učit se jimi správně soudit...; neboť nedovedeme ani hmatat, ani vidět, ani slyšet jinak, než jsme se naučili.“<sup>32</sup> Zde Rousseau již vlastně překračuje oblast pouhého smyslového poznávání a usiluje o syntetické spojení bezprostředního a zprostředkovaného poznání.

Prvním smyslem, který Rousseau rozvíjí, je hmat. Ukazuje na jeho vý-

<sup>30</sup> Tamtéž, str. 161.

<sup>31</sup> Jean Jacques Rousseau, Emil čili o výchování, Bayer a Smutný, Přerov 1907, str. 160.

<sup>32</sup> Tamtéž, str. 168 ad.



znam v lidském životě při poznávání velikosti, tvaru, váhy, tvrdosti i teploty předmětů i při korekci vjemů ostatních smyslů, především zraku. V oblasti hmatové se snaží Rousseau dosáhnout oné citlivosti a smyslové zkušenosti, která je známa u slepců. Proto doporučuje cvičit hmat izolovaně od zraku. „Proč tedy“, ptá se Rousseau, „se necvičíme chodit jako oni (rozuměj slepci) ve tmě, poznávat těla, kterých můžeme dosáhnout, soudit o těch předmětech, které jsou kolem nás, zkrátka v noci a beze světla činit to, co oni činí ve dne a beze zraku?“<sup>33</sup> „Mnoho her v noci!“ žádá při Emilově výchově. Rousseau správně zdůrazňuje, obdobně jako Komenský, úlohu motorického analyzátoru; jeho rozvíjení však navrhuje metodami málo přirozenými. Snaží se hmat izolovat, místo aby spíše soustavně utvářel potřebné sensomotorické koordinace. V Rousseauových názorech na pěstování hmatu se již rýsují kořeny pozdějších formálních „slepeckých“ zaměstnání Marie Montessoriové.

Vedle hmatu doporučuje Rousseau pěstovat i ostatní smysly. Zrak, který zabírá velké prostory a proto klame nejvíce ze všech smyslů, je třeba stále kontrolovat hmatem a rozvíjet v odhadování prostorových poměrů při praktických cvičeních: při kreslení podle přírody, při rýsování i při pohybových hrách. Rozvoj sluchu těsně spojuje s výcvikem jasně, zřetelně a znělé výslovnosti a s hudební výchovou.

Rozvoji smyslového vnímání věnuje Rousseau údobí dětského vývoje až do 12 let. Tuto etapu označuje jako „sen rozumu“; soudí, že děti v tomto údobí myslí jen konkrétně v představách a nelze u nich proto rozvíjet abstraktní myšlení. Přímá smyslová zkušenost je ovšem východiskem výchovně vzdělávací práce i v dalším životním období (od 12 do 15 let), kdy se již pedagog má zaměřovat i na elementární rozvoj myšlení. „Při prvních činech ducha musí vždycky smysly být jeho vůdci.“ I v tomto údobí vystupuje Rousseau ostře proti knižnímu vzdělávání: „Žádné jiné knihy než svět, žádné jiné vyučování nežli fakta. Dítě, které čte, nemyslí, jen čte; necvičí se; čte jenom slova.“<sup>34</sup>

Požadavek smyslové zkušenosti jako východiska poznání vede Rousseaua k závěru, že se vědomosti nemají žáku sdělovat, ale že k nim má sám dospívat vlastní činností a vlastním objevováním. „Ať nezná vědomostí proto, že jsme mu je sdělili, nýbrž proto, že je nabyt sám; ať se neučí vědě, ať ji vynalézá.“<sup>35</sup> V duchu těchto názorů klade v přírodovědeckém vzdělávání na první místo pokusy, které žák sám koná, a to na přístrojích a s pomůckami, které si sám zhotovil.

Jestliže u Komenského nebo u Locka byl názor skutečných předmětů a jevů pouze jednou z forem uplatnění principu názornosti, vedle níž rozpracovávali celý systém názorných pomůcek, u Rousseaua je názor skutečných předmětů a jevů jedinou formou názoru. Rousseau se staví skepticky proti názorným pomůckám. „Chcete učit dítě geografii a vyhledáváte mu globy, sféry, mapy; jaké to nástroje! K čemu všechny tyto náčrtky? Proč nepočínáte tím, že mu ukážete předmět sám, aby vědělo alespoň, o čem

<sup>33</sup> Tamtéž, str. 169.

<sup>34</sup> Tamtéž, str. 169.

<sup>35</sup> Tamtéž, str. 216.

s ním mluvíte?“<sup>36</sup> Ve shodě s důrazem na přímou skutečnost a s odmítavým postojem k názorným pomůckám radí začínat studium zeměpisu poznáváním okolí, studium astronomie pozorováním pohybu nebeských těles, studium přírodovědy pozorováním rostlin a živočichů v přírodě i ve sbírkách, které si žák sám sestavuje. Exkurse se tak stává v Rousseauově pedagogickém systému základní vzdělávací metodou.

Princip názornosti uplatňuje Rousseau i v teorii mravní výchovy. I zde je mu východiskem nikoliv poučení vychovatele, ale přímá smyslová zkušenost, přímý následek určité činnosti, který dítě poučí o vhodnosti nebo nevhodnosti jeho činu.

Jaký je význam Jeana Jacquesa Rousseaua v historii principu názornosti? Rousseau povýšil názornost na ústřední pedagogický princip a jemu přizpůsobil celý výchovně vzdělávací proces. Ukázal důležitou úlohu smyslu v životě člověka a vyslovil i zdůvodnil požadavek, aby byly stále a soustavně rozvíjeny.

Jeho úzké pojetí názornosti jako přímého nazírání skutečných předmětů a jevů a s tím spjaté negativní stanovisko k názorným pomůckám ho nutí omezit látku, kterou žák poznává, jen na okruh jevů přístupných přímému názoru a tím vyloučit systém z výchovně vzdělávací práce. Snaha, aby žák sám dospěl ke všem závěrům z osobních zkušeností získaných názorem, omezuje pedagogovu úlohu na pouhou roli pomocníka při objevitelské činnosti žáků. Rousseauův negativní poměr ke knize jako jednomu ze zdrojů poznání pak vylučuje možnost, aby žák přejal obrovskou historickou zkušenost společnosti, kterou právě tolik zdůrazňoval Komenský ve svém ideálu pansofické školy.

A tak Rousseauovo pojetí názornosti, při progresivnosti svého základu odvozeného z francouzského sensualismu a materialismu 18. století, se mohlo stát nejen východiskem pojetí Pestalozziho, ale i kořenem těch moderních pedagogických směrů, které pod heslem názornosti a s ní spjaté aktivity odvrhly systematickosti vzdělání i pedagogovu řídicí úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu.

Rousseauovy názory jsou ovšem historicky podmíněny. Jak ukazuje N. K. Gončarov, „Rousseau, který žil v předvečer francouzské měšťanské revoluce, vášnivě zápasil se starou knižní, scholastickou výukou. Kniha a učitel feudální školy zastiňovali před žákem život, barevnou skutečnost, a proto pryč s knihou a učitelem — scholastikem. Živý, mnohotvárný život se všemi jeho barvami a odstíny, to je nejlepší škola pro žáka.“<sup>37</sup> Z tohoto hlediska je třeba dnes přistupovat k Rousseauovu osobitému pojetí názornosti a čerpat z něho ty kladné stránky, které mu zajistily nesmrtelnost v novodobé pedagogice.

### Od Pestalozziho k Deweyovi

Z Rousseauova pojetí názornosti vyšel a v duchu racionalistické filosofie Leibnizovy a Kantovy je dále rozvinul a obohatil švýcarský pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi**. Obdobně jako Komenský a Rousseau usi-

<sup>36</sup> Tamtéž, str. 216.

<sup>37</sup> N. K. Gončarov, *Základy pedagogiky*, str. 341.

luje též Pestalozzi o výchovu, která by byla plně ve shodě s dětskou přirozeností. Bedlivé pozorování dětského vývoje a bohaté osobní pedagogické zkušenosti ho vedou k závěru, že základním rušivým zásahem do dětského života je přerování přirozeného nazírání skutečnosti a její nahrazení bezduchými písmeny v okamžiku, kdy dítě vstupuje do školy.

„Dětem jsou do pěti let ponechány všechny požitky a dojmy z přírody. ... A když tedy děti plných pět let užívaly blaha smyslového života, necháme veškerou přírodu před nimi zmizet. Tyransky se zastavuje půvabný chod jejich nenucenosti a svobody. Jsou jako ovce v celých houfech stěsnány a nastrkány do zapáchajících jizeb. Celé hodiny, dny, týdny, měsíce a léta jsou nemilosrdně přikovány k pohledu na bídná, nepůvabná a jednotvárná písmena a k způsobu života, který je od dřívějšího stavu k zbláznění odlišný.“ Osobní pokus, který sám popisuje, ho v tom závěru upevnil. „Cituplná matka svěřila svého sotva tříletého hochu mému soukromému vyučování. Vídal jsem ho po nějaký čas hodinu denně. ... Učil jsem ho přesně pojmenovat, co u každé věci znal, barvu, části, polohu, tvar a číslo. Brzy jsem musel odložit i první trýzeň mládí, bídná písmena. Chlapec chtěl jen obrázky a věci a brzy se o předmětech, které tvořily okruh jeho znalostí, přesně vyjadřoval. Na ulici, v zahradě a v pokoji nalézal všeobecné podklady pro své vědomosti a uměl brzy vyslovovat i nejobtížnější jména rostlin a zvířat a srovnávat jiné, jemu úplně neznámé předměty se známými a vytvořit si o nich zcela jistý názor.“<sup>38</sup>

Nazírání skutečnosti a postupné vytváření jasných a systematizovaných představ spjatých se správným terminologickým označením je Pestalozzi-mu jediným přirozeným východiskem vzdělávací práce. „S dětmi v mladších letech nesmíme vůbec rozumovat, nýbrž musíme se v prostředcích vývoje jejich ducha omezovat na toto: 1. stále více rozlišovat okruh jejich představ; 2. určitě, jistě a nezmateně jim vštěpovat představy, které jim chceme vštípit; 3. poskytovat jim obsáhlou jazykovou znalost všeho, co jim příroda a umění uvedly a zčásti ještě uvedou do vědomí.“<sup>39</sup>

Na rozdíl od Rousseaua Pestalozzi princip názornosti neabsolutizuje, ale pojímá ho v těsné souvislosti s principy jinými, především s principem soustavnosti a s principem uvědomělosti, problém názornosti pak řeší v těsné spojitosti s jazykovým rozvojem dítěte. Pestalozzi hovoří o názornosti jako o základním principu vzdělávacího procesu. „Stanovil jsem jako nejvyšší zásadu vyučování, že uznávám názor za absolutní základ veškerého poznání.“<sup>40</sup> Samo nazírání skutečnosti mu však není cílem vzdělávací práce. Je jen článkem „psychologické vyučovací metody“, která nás nejjistěji vede k postizení podstaty jevů.

Rozlišení jevu a podstaty v poznávacím procesu a zdůraznění názoru jako výchozí cesty, jak dospět k poznání podstaty, je u Pestalozziho nový prvek ve vývoji koncepce názornosti. „Všechny věci, které se dotýkají našich smyslů, jsou pro mne jen potud prostředkem správného poznání, pokud vnímám jejich neměnnou a neproměnnou podstatu před proměnliv-

<sup>38</sup> Jan Jindřich Pestalozzi, Výbor pedagogických spisů, SPN, Praha 1956, str. 27 ad.

<sup>39</sup> Tamtéž, str. 31.

<sup>40</sup> Tamtéž, str. 103.

vým stavem a povahou, a jsou pro mne potud pramenem omylu a klamu, pokud vnímám jejich náhodné povahy před podstatou.<sup>41</sup>

Co největší účast smyslových orgánů v poznávacím procesu podmiňuje pravdivost poznávání skutečnosti. „Čím větší počet smyslů probádá podstatu nebo jevy nějaké věci, tím správnější bude Tvé poznání této věci.“ Nazírání skutečnosti Pestalozzi nechápe jako pouhé pasivní odrážení vnějších podnětů v našem vědomí, ale jako tvůrčí proces, na kterém se subjekt plně podílí tím, že složitý komplex vnějších podnětů analyzuje a syntetizuje a vybírá jen ty podněty, které participují na podstatě jevu. „I nejspletitější názor se skládá z jednoduchých, základních částí. Dosáhneš-li s jejich pomocí určité jasnosti, stane se Ti nejspletitější věc jednoduchou.“<sup>42</sup> Základní elementy názoru pak vidí Pestalozzi ve tvaru, čísle a slově.

Názorné vyučování má podle Pestalozziho současně vést žáka ke správnému, diferencovanému, analyticko-syntetickému vnímání skutečnosti, a to především z hlediska tří základních elementů vzdělání. Při nazírání sleduje Pestalozzi tyto hlavní cíle: 1. „aby se děti naučily dívat se na každý vnímaný předmět jako na jednotu, tj. jako na předmět oddělený od toho, s čím je zdánlivě spojen; 2. aby se naučily poznávat formu každého předmětu, tj. jeho míru a poměr; 3. aby byly co nejdříve seznamovány s celým rozsahem slov a názorů všech předmětů, které poznaly.“<sup>43</sup>

Formy názornosti chápe Pestalozzi na rozdíl od Rousseaua velmi široce. Názornost zajišťují předměty a jevy, které jednak „přivádí náhoda našim pěti smyslům“, jednak jsou poskytovány „naším smyslům prostřednictvím umění a vedení, pokud závisí na našich rodičích a učitelích“<sup>44</sup>, což je postup psychologicky lépe organizovaný a rychlejší. Názornost umožňují vyučovací pomůcky, a to především obrázky, jejichž úlohu Pestalozzi zvláště vyzvedá; přímo hovoří o potřebě „názorných knih, které musejí předcházet slabikáře, aby názorem ujasnily a osvětlily dětem ty pojmy, které jim chceme vštěpovat řečí“.<sup>45</sup> Názornosti můžeme konečně v některých případech dosáhnout tím, že se při vytváření nových představ opíráme o zásobu představ dosavadních. „Názorné poznání“, píše Pestalozzi, „mě učí znát vlastnosti i takových věcí, které jsem nikdy nenazíral, jejichž podrobnost však abstrahuji od jiných, skutečně nazíraných předmětů.“<sup>46</sup>

Pestalozziho pojetí názornosti je velmi blízké názorům Jana Amose Komenského, což souvisí se snahou obou těchto velkých pedagogů dojít k psychologicky zdůvodněnému přirozenému výchovně vzdělávacímu postupu. U obou se setkáváme se širokým pojetím názornosti, kterou chápou jako výchozí princip, těsně spjatý s principy ostatními, hlavně s principem uvědomělosti a soustavnosti; u obou se setkáváme také s rozmanitými formami a metodami názorného vyučování. Přínos Pestalozziho můžeme především spatřovat v tom, že vyzvedl aktivní ráz subjektu v nazíracím procesu a ukázal, že názorné poznávání je cestou k utváření žákových vnitř-

<sup>41</sup> Tamtéž, str. 68.

<sup>42</sup> Tamtéž, str. 69.

<sup>43</sup> Tamtéž, str. 74.

<sup>44</sup> Tamtéž, str. 85.

<sup>45</sup> Tamtéž, str. 27.

<sup>46</sup> Tamtéž, str. 86.

ních názorů, cestou jak pronikat k podstatě jevů a dospívat k pravdivým a obsažným pojmům.

Pestalozziho koncepci názornosti dále rozvedl vynikající německý demokratický pedagog **Adolf Diesterweg**. Princip názornosti je Diesterwegovi základním pedagogickým principem. „Všechno pravé vědění pochází z názorného poznávání.“<sup>47</sup> Zásada „vyučuj názorně“ je hlavní zásada novějšího vyučování. „Při výchově mládeže musí veškeré vyučování spočívat na principu názornosti.“<sup>48</sup>

Vedoucí postavení tohoto principu se snaží Diesterweg zdůvodnit psychologicky a gnoseologicky. „Vývoj lidského ducha počíná smyslovými vjemy vnějšího světa. Tyto způsobují v duchu počitky: ty jsou spojovány v představy a ty pak povznášeny rozumem k všeobecným představám čili pojmům. Proto musí pojmy spočívat na představách, představy na počitcích. Jinak jim chybí obsah, jsou duté a prázdné a slova, která označují, jsou prázdné zvuky.“<sup>49</sup>

Zásada názornosti má prostupovat veškerým výchovně vzdělávacím procesem a nelze ji, jak se někteří pedagogové nesprávně domnívají, omezovat na elementární vyučování nebo jen na některé předměty. „Všechno jasné a jisté poznání mládeže pochází z názorů a jen z názorů, jak poznání vnějších věcí, tak i poznání vnitřních stavů ducha. ... Zásada názornosti tedy vyžaduje: Vycházej z vjemů a odtud krácej dále k pojmům. ... Tato zásada platí pro celý obor vyučování a výchovy.“<sup>50</sup>

Diesterweg uvádí rozmanité možnosti náhradních forem názornosti vedle nazírání skutečných předmětů. „Je přirozené, že školní poměry nedovolují všude předvádět žákům bezprostředně všechny vjemy, které tvoří základ pojmů, o nichž mluví. Avšak nejčastěji tomu tak může a musí být a kde se tak nemůže stát, sáhněme aspoň k obrazným představám, k vzpomínkám na mimoškolní prožitky dětí, k přirovnání, analogiím a jiným prostředkům.“<sup>51</sup> Diesterweg, který pojímá názornost v obdobné šíři jako Pestalozzi, chápe na rozdíl od Rousseaua i žákovu představu, vzpomínku na mimoškolní prožitek a přirovnání jako prvky názoru.

Ve vyloučení názoru z vyučovacího procesu vidí Diesterweg „starý, zošklivující a smrtící formalismus, učení pro školu a ne pro život“. Názorné vyučování, soustavné vytváření a rozvíjení představ ve vědomí žáků, je učitelův základní úkol. „Učitel, kterému záleží na pravém vzdělání ducha žáků, nemá jako učitel větší úkol, než převést všechny své pojmy napřed sám na představy, aby byl schopný naučit se názornému vyučování. Na této schopnosti závisí veškerá hodnota jeho vyučování.“<sup>52</sup>

Názorně vyučovat znamená podle Diesterwega stejně jako u Komenického vycházet vždy z příkladu a nikoliv z pravidla. „Kdo tak kráčí, začíná všude s nějakou skutečností, nějakým příkladem, nikdy ne pravidlem, principem. Pravidla jsou abstrakcemi příkladů, principů, reflexemi skuteč-

<sup>47</sup> Adolf Diesterweg, *Rukověť vzdělání pro německé učitele*, SPN, Praha 1954, str. 54.

<sup>48</sup> Tamtéž, str. 62.

<sup>49</sup> Tamtéž, str. 63.

<sup>50</sup> Tamtéž, str. 63.

<sup>51</sup> Tamtéž, str. 63.

<sup>52</sup> Tamtéž, str. 64.

nosti. Bez příkladů nemůžeme pochopit pravidla, bez skutečnosti principy. Pojmy bez představ jsou prázdné, říká Kant.<sup>53</sup> Současně vyzvedá Diesterweg stejně jako Pestalozzi význam slova, které nám pomáhá vydělit představu z bezprostředního pocitu a utvořit pojem skutečnosti. I zde se dovolaává Kantova výroku, že „názory bez pojmů jsou slepé“.

Z vůdčího principu názornosti Diesterweg vyvozuje další didaktická pravidla: od blízkého ke vzdálenému, od jednoduchého ke složitému, od snadnějšího k těžšímu, od známého k neznámému, i osobitý princip „nevycučuj vědecky, nýbrž elementárně“, čímž rozumí nevycházet od obecných zákonů, ale od elementárních zkušeností a poznatků.

V ruské pedagogice 19. století věnoval velkou pozornost problematice názornosti zakladatel ruské národní pedagogické školy **Konstantin Dmitrijevič Ušinskij**. Otázku názornosti v pedagogice řeší v těsné spojitosti s teorií elementárního vyučování a názorné vyučování chápe jako základní a neodlučitelnou součást učení se mateřskému jazyku.

Názorné vyučování je podle Ušinského „vyučování, které není postaveno na abstraktních představách a slovech, nýbrž na konkrétních obrazech, které dítě bezprostředně vnímá, ať už jsou tyto obrazy vnímány dítětem při samotném vyučování za vedení učitele, nebo dříve při samotném pozorování, takže učitel nachází v duši dítěte již hotovou představu a na ní vyučování staví“.<sup>54</sup> Do pojmu názornosti zahrnuje Ušinskij obdobně jako Pestalozzi a Diesterweg jak přímé pozorování skutečnosti i jejich obrazů, tak využití dosavadní zásoby žákových představ při výkladu nové látky.

Princip názornosti zdůvodňuje Ušinskij gnoseologicky a psychologicky. Jediný zdroj veškerého lidského myšlení vidí v podnětech, kterých se dostalo člověku prostřednictvím smyslových orgánů. „Celý proces našeho myšlení, řízený vnitřní, vrozenou silou ideje, se skládá pouze z těch prvků, které jsme vnímáním získali z vnějšího světa. Idea patří našemu duchu a jiného materiálu pro myšlenkovou práci a pro vyjádření této ideje není kromě toho, který poskytuje vnější, viditelný a hmatatelný svět... Vjemy, které bezprostředně přijímáme z vnějšího světa, jsou tudíž jediným materiálem, který umožňuje naše myšlenkové procesy, i když sama myšlenková činnost patří nám.“<sup>55</sup>

Názorné vyučování jediné odpovídá dětskému věku a přirozené povaze dětské psychiky, charakteristické konkrétním a názorným myšlením. „Dítě“, píše Ušinskij, „myslí v tvarech, barvách, zvucích a vůbec ve vjemech a ten, kdo by je chtěl přinutit myslet jinak, by zbytečně znásilňoval přirozenou povahu dítěte k jeho škodě. A tak tím, že odíváme počáteční vyučování do tvarů, barev a zvuků, zkrátka zpřístupňujeme dítěti své vyučování a sami pronikáme do světa dětského myšlení.“<sup>56</sup>

Ušinskij se dovolaává i empirické zkušenosti s dětským zájmem o prohlížení obrázků rozmanitých předmětů, s níž jsme se při zdůvodňování

<sup>53</sup> Tamtéž, str. 64.

<sup>54</sup> Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, Vybrané pedagogické spisy, SPN, Praha 1952, str. 355.

<sup>55</sup> Tamtéž, str. 355.

<sup>56</sup> Tamtéž, str. 355 ad.

a obhajobě principu názornosti setkali již u Pestalozziho. „Učte dítě nějakým pěti neznámým slovům a bude se s nimi dlouho a zbytečně trápit; zkuste však spojit dvacet takových slov s obrázky, a dítě si je osvojí velmi rychle. Vysvětlujete dítěti velmi jednoduchou myšlenku a ono vám neporozumí; vysvětlujete témuž dítěti složitý obrázek a porozumí vám rychle. Zkuste jeden a týž přiběh vyprávět dvěma dětem stejně schopným; jednomu podle obrázků, druhému bez obrázků — a oceníte potom plně význam obrázků pro dítě.“<sup>57</sup>

Názorné vyučování, odpovídající základním principům gnoseologickým i zvláštnostem dětské psychiky a mimořádnému dětskému zájmu o obrázky, má podle Ušinského mnohostranný význam:

1. Názorné vyučování je východiskem a podmínkou rozvoje žákovy správného myšlení. Správnost myšlení totiž, jak ukazuje Ušinskij, závisí — vedle správnosti usuzovacího pochodu — na správnosti výchozích fakt, z nichž dospíváme k závěrům. Nejsou-li správná výchozí fakta, nejsou správné ani závěry, i když k nim docházíme z hlediska formální logiky správně. „Z toho pro počáteční vyučování nutně vyplývá, že musíme učit dítě správně pozorovat a obohacovat jeho duši pokud možno plnými, pravdivými a jasnými vjemy, z nichž se potom stávají základní prvky myšlenkového procesu.“

2. Názorné vyučování podmiňuje hluboké a trvalé zapamatování předmětů a jevů i obecných závěrů, z nich vyvozených. „Kdo z nás by nevěděl z vlastní zkušenosti, že v paměti zvláště trvale utkvívají ty obrazy, které jsme získali vlastním vnímáním, a že s obrazem, který se nám vryl do paměti, dovedeme snadno a natrvalo spojit i abstraktní idee, které by jinak rychle vymizely.“<sup>58</sup>

3. Názorné vyučování má velký význam i pro rozvoj samostatného dětského jazykového vyjadřování. Podle Ušinského „nejlepší a snad jedinou cestou k splnění tohoto úkolu je, aby žáci měli jasnou představu o věcech, o nichž mluví nebo píšou“. „Je velký rozdíl mezi tím, mluví-li a píše-li dítě o věci jemu neznámé a na kterou se pamatuje jen mlhavě, anebo o věci, na kterou se dobře pamatuje, i když ji nemá před očima. Taková věc sama klade dítěti otázky, opravuje jeho odpovědi, systematicky je řadí a dítě přemýšlí, mluví a píše samostatně, nepoužívá jen vět učitelových a vět, s nimiž se setkalo v knize.“<sup>59</sup>

4. Názorné vyučování má konečně velký význam i z hlediska přípravy žáků pro život. Podle Ušinského je pro život jedno z nejdůležitějších umění vidět předmět ze všech stran a ve všech vztazích a souvislostech. „Podíváme-li se pozorněji na to, čemu se obyčejně mezi lidmi říká pozoruhodný nebo dokonce vynikající rozum, uvidíme, že je to především schopnost vidět věci v jejich skutečné podobě, se všech stran, ve všech souvislostech.“<sup>60</sup> Proto jeden z ústředních úkolů ve vyučování z hlediska správné přípravy pro život je soustavné procvičování pozorovacích schopností žáků.

Z mnohostranného významu názornosti vyplývá Ušinskému, že názor-

<sup>57</sup> Tamtéž, str. 356 ad.

<sup>58</sup> Tamtéž, str. 356.

<sup>59</sup> Tamtéž, str. 320 ad.

<sup>60</sup> Tamtéž, str. 356.

nost je „nezbytnou a nevyhnutelnou složkou“ elementárního vyučování. Proti německým pokračovatelům Pestalozziho, kteří měli tendenci vidět v názorném vyučování jakoby nový učební předmět, zdůrazňuje Ušinskij, že je třeba „sepnout je těsně s vyučováním mateřskému jazyku jakožto předmětu, který je daleko nejvhodnější k tomu, aby se s názorným vyučováním nejen spojil, nýbrž i dokonale s ním splynul“.<sup>61</sup> Násilným odtržením názorného vyučování od vyučování mateřskému jazyku v počátečním vyučování ztrácí podle Ušinského názorné vyučování svůj hlavní účel a mateřský jazyk svůj nejjákladnější cíl: „dovednost bystře pozorovat, své pozorování správně myšlenkově zachycovat a adekvátně tuto myšlenku jazykově vyjadřovat“.<sup>62</sup>

U Ušinského se znovu – ve spojitosti s vyučováním mateřskému jazyku – objevuje klasický Komenského požadavek priority věcného, o názor opřené poznávání v jazykovém vyučování. Ruku v ruce s tímto požadavkem i Ušinskij pak dospívá k závěru o nutnosti nového typu učebnice pro jazykové vyučování, sestavené systematicky a věcně. „Je zapotřebí“, píše, „aby kniha počátečního čtení ... byla sestavena systémem racionálního názorného vyučování, tj. tak, aby všechno, co dítě čte a píše, si z počátku osvojovalo jako předmět názorného vyučování.“<sup>63</sup>

Význam názornosti v elementárním vyučování vede Ušinského i při výběru námětů dětské četby. Po kritice malé vhodnosti námětů historických, cestopisných, námětů z dětského života i z oblasti společenských vztahů staví do čela tematiku přírodopisnou. Základní příčinou volby těchto námětů je Ušinskému názornost přírodopisných objektů. „Dítě, které se začíná učit, nejen musí rozumět tomu, co čte, nýbrž se také správně a pozorně dívat na věc, kterou má před sebou, všimát si jejich vlastností, jedním slovem učit se nejen myslet, nýbrž i pozorovat, a dokonce dřív pozorovat než myslet. ... Čtení, přerušované pozorováním předmětu, výklady o něm s malými pokusy, konanými přímo ve třídě, vyhrává živosti a pouštivosti.“<sup>64</sup>

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij je v teorii názornosti vedle Komenského, Rousseaua a Pestalozziho právem považován za jednu ze zakladatelských postav. Princip názornosti zdůvodnil gnoseologicky, rozpracoval jeho širokou a všestrannou koncepci jako významného principu v systému principů ostatních, s nimiž je těsně spjat, ukázal jeho význam z hlediska rozvoje žákovy myšlení, paměti, vyjadřování i přípravy pro život.

Uplatnění názornosti Ušinskij těsně spojuje s elementárním jazykovým vyučováním, ve kterém viděl těžiště práce počáteční školy. S tímto spojením, vyzvedaným sovětskou pedagogikou jako hlavní přínos Ušinského v řešení problematiky názornosti, se nesetkáváme ovšem výlučně u Ušinského. Bylo charakteristické již v pedagogickém systému Komenského a velký důraz na spojený názoru a slova kladl Pestalozzi.

Ačkoliv Ušinskij obecně pojímá názornost jako všestrannou účast smyslového vnímání při poznávání skutečnosti a jako soustavné rozvíjení smys-

<sup>61</sup> Tamtéž, str. 306.

<sup>62</sup> Tamtéž, str. 321.

<sup>63</sup> Tamtéž, str. 306.

<sup>64</sup> Tamtéž, str. 147.



lového vnímání a představ žáků, neubráníme se při četbě jeho díla dojmu, že názornost chápe převážně opticky, a to především jako pozorování obrazů a jejich analýzu ve spojitosti s elementární čítankovou četbou. Při řešení této otázky rozpracoval problém názornosti až do metodické konkrétnosti. Přímé pozorování skutečnosti v nejrozmanitějších formách, využití vycházek, exkurzí a pokusů, nemá v jeho systému elementárního vyučování tu ústřední úlohu, s jakou jsme se setkali v nejvyšší míře v koncepci Rousseauově. Řešení Ušinského je těsně podmíněno reálnými možnostmi ruské školy 19. století. V těchto podmínkách bylo velkým přínosem a pokrokem a lze říci, že v praxi všeobecně vzdělávacích škol nebylo mnohde dosud realizováno.

Komenský, Rousseau, Pestalozzi a Ušinskij položili základy novodobého pojetí principu názornosti. I když se jejich koncepce v mnohém odlišují, i když jednotliví autoři vyzvedají různé stránky názornosti, shodují se v docenění významu tohoto principu, který, jak přesvědčivě ukázali, odpovídá přirozenému pochodu lidského poznávání i zvláštnostem dětské psychiky. Od doby Rousseauovy a Pestalozziho nenajdeme v pedagogické teorii autory, kteří by princip názornosti popírali nebo vylučovali. Různí se ovšem v jeho pojetí, v míře jeho zdůrazňování ve výchovně vzdělávacím procesu i v prostředcích jeho uplatňování.

Pestalozziho názory na význam principu názornosti, na soustavné rozvíjení žakových představ a jejich pevné spojení se slovem přejímá – v míře ovšem mnohem skrovnější – herbartovská pedagogická škola. Její zakladatel **Johann Friedrich Herbart** sice o principu názornosti přímo a jmenovitě nehovoří, ale ve své teorii doceňuje úlohu žakovy názorné zkušenosti jako východiska, na němž staví celý vyučovací proces.

Podle Herbartu je základní podmínkou úspěšného vyučování dosažení žakova zájmu. Vyučování může podle něho postupovat synteticky nebo analyticky. Do popředí staví onen postup, jemuž předchází žakova zkušenost, a považuje jej za účinnější z hlediska aktivizace zájmu. „Jelikož základ vyučování tvoří chovancova zkušenost,“ píše ve svém Nástinu pedagogických přednášek, „stavíme do popředí tu syntézu, které předchází zkušenost, a označujeme ji jménem: vyučování pouze názorné.“<sup>65</sup> Forma pouze názorná je sice omezena v použití, přesto je tak účinná, že si zaslouží zvláštní pozornosti a, což je hlavní, pečlivého cvičení ze strany učitele. Kdo ji ovládá, získá nejjistěji zájem žáků.“<sup>66</sup>

Herbart je obhájcem učitelova živého slova jako základní vyučovací metody („Viva vox docet“). Na učitelově výkladu pak vedle přiměřenosti věku a možnostem žáků zvláště zdůrazňuje jeho názornost, jeho schopnost vyvolat živé představy ve vědomí žáků. Účinnost i takového výkladu je však podmíněna předchozí zásobou žakových zkušeností; jestliže ji žák nemá, musí ji vyučování nejprve zajistit přímým nazíráním. „Výklad má tak působit, jakoby žák v bezprostřední přítomnosti slyšel nebo viděl to, o čem se vypráví nebo co se popisuje. K tomu musí žák mnoho skutečně slyšet

<sup>65</sup> Překlad termínu *bloss darstellender Unterricht* – vyučování pouze názorné je převzat od Otakara Kádnera.

<sup>66</sup> Johann Friedrich Herbart, *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, F. Hirt, Breslau 1910, str. 46.

a vidět, na co si pak vzpomíná, takže okruh zkušeností, pokud byl příliš úzký, musí být dříve rozšířen předváděním a ukazováním. Později se hodí tato forma vyučování pouze na předměty toho druhu, které mohou být slyšeny a viděny. Všech pomocných zobecňovacích prostředků musí být použito.<sup>67</sup>

Herbart si je vědom toho, že zkušenost poskytuje žákovi dojmy často nediferencované a nesoustavné, které mu neumožňují, aby ji náležitě pochopil. V duchu Pestalozziho správně vidí úkol vyučovacího procesu v usoustavnění této zkušenosti, v těsném spojení osobní, často mimo školu nabyté zkušenosti s látkou, která se probírá ve škole. „Sama o sobě není zkušenost takovým učitelem, který by vyučoval pravidelně. Neřídí se pravidlem vycházet od jednotlivého a zvolna postupovat k obecnému; podává věci a události hromadně a vede ke vnímání často zmatenému. Jelikož pak uvádí celek dříve než část, zůstává vyučování úkol, aby uvedlo tento převrácený postup do správného učebního pořádku. Neboť zkušenost asociuje to, co podává; chceme-li však tuto již existující asociaci zapojit do látky vyučovacích hodin (jak tomu má být), musí si zkušenost a naučená látka odpovídat; to znamená zásobě představ, kterou poskytla zkušenost, přinést chybějící jasnost a příslušné označení prostřednictvím řeči.“<sup>68</sup>

Bezprostřední zkušenost jako východisko poznání je zdůrazněna i v Herbartově teorii formálních stupňů vyučování. Vyučovací proces začíná přímým nazíráním předmětu nebo vybavením jeho představy. Tento stupeň — Klarheit — je prvním stupněm, na který pak navazuje rozsáhlá didaktická činnost asociací a systematizační a praktické procvičování. Herbartovu teorii formálních stupňů dále rozpracovali jeho žáci. Tuiskon Ziller zdůraznil oba herbartovské postupy — analýzu a syntézu — jako výchozí formální stupně, Wilhelm Rein pak v nové terminologii formálních stupňů podtrhl ještě více prvek názornosti (Darbietung).

I když tedy herbartovská škola teoreticky nevykloučila princip názornosti, v podstatě nepokročila dále než Pestalozzi a ani nerozvíjela problematiku názornosti do té míry jako on. Ústřední problém východiska poznávání ve vyučovacím procesu se postupně ztrácí v abstrakci formálních stupňů natolik, že v praxi řídicí se těmito ideami byla názornost často zcela opomíjena.

Hluběji než herbartovská pedagogika vyzvedá názornost novodobá anglosaská pedagogika. **Herbert Spencer** vidí v zásadě názornosti jeden ze základních didaktických principů, který je těsně spjat s principem aktivity a samostatné práce žáků a s požadavkem radostného a příjemného vyučování. Obdobně jako Komenský a Pestalozzi spojuje Spencer princip názornosti s ideou přirozené výchovy, která má odpovídat speci-fičnosti žákova fyzického i psychického vývoje.

V teorii rozumové výchovy kritizuje Spencer staré mechanistické metody, které učí pravidlům před jednotlivostmi, a považuje za nejdůležitější „soustavné vzdělávání mohutností pozorovacích“. „Nepostihneme-li úplně těch vlastností věcí, jež se podávají našemu zraku nebo hmatu, pak jsou

<sup>67</sup> Tamtéž, str. 47.

<sup>68</sup> Tamtéž, str. 47.

nutně naše představy bludné, úsudky chybné a naše práce neplodná.“<sup>69</sup>

Stejně jako jeho předchůdci odvolává se Spencer k Baconovu induktivismu a základ veškerého poznávání vidí v jasných vjemech a představách. Proto doporučuje novou metodu, „která podává pravdy konkrétním způsobem“, proto konstatuje, že „prvním pravdám exaktních věd nyní vyučujeme bezprostředním názorem“, a radí používat názorných pomůcek, konat pokusy, učit jazykům živou mluvou atp. Jelikož zkušenost a experiment jsou východiskem veškeré vědecké práce, i každé studium by mělo mít podle Spencera nejprve experimentální přípravu, a teprve když si žáci nahromadí dostatečnou zásobu vlastních pozorování, měla by začít rozumová analýza a zobecňování.<sup>70</sup>

Spencer obdobně jako Diesterweg žádá, aby se názornost neomezovala jenom na elementární vyučování, jak se často v praxi děje, ale aby se vyučovalo názorně v každém oboru a v každém věku. „Vyučování názorné by se mělo dít nejen způsobem od nynějšího zcela rozdílným, ale mělo by se také rozšířit na mnohem větší řadu předmětů, a mělo by se v něm pokračovat i v dobách mnohem pozdějších, než se děje nyní. Nemělo by se jediné dotýkat toho, co podává dům, ale vyčerpávat všechno, co poskytuje pole, les, kamenolomy i mořské pobřeží. Nemělo by se také skončit v prvním dětství, ale pěstovat v mladých letech tak, aby se znenáhla přecházelo ve zkoumání přírodozpytcovo a učencovo.“<sup>71</sup>

Z rousseauovských a spencerovských kořenů a z instrumentalistické noetiky, vyzvedající prioritu činnosti v rozvoji lidského myšlení, vyrůstá koncepce názornosti **Johna Deweye**. Psychologická analýza dětského života vede Deweye k závěru, že v dítěti je mohutná instinktivní tendence k činnosti, která zůstává v tradiční škole, založené převážně na pasívním auditivním přijímání hotových poznatků, nevyužita a krajně zanedbaná. Jestliže dřívější život dával dětem alespoň v rodinném prostředí bohaté možnosti k pracovnímu začlenění a k pracovnímu rozvoji, specializovaná kapitalistická společnost odnímá i tuto příležitost. Poznání života a především rozmanitých pracovních činností, které stojí v jeho centru, nedává podle Deweye v současné době ani rodina, ani škola. Odtud pramení jeho základní snaha spojit školu organičtěji se životem. V souvislosti s touto ústřední ideou nového typu školy řeší Dewey i problém názornosti jako důležitý moment celkové aktivizace výchovy.

Jediným zdrojem poučení je podle Deweye zkušenost. Kniha a vyprávění nás mohou poučit pouze tehdy, jestliže s touto zkušeností souvisí a na ni navazují. „Že se učíme ze zkušenosti“, píše, „ale z knih nebo vyprávění jiných jenom potud, pokud obsah jejich jest ve vztahu k naší zkušenosti, nejsou pouhé fráze.“<sup>72</sup> Dosavadní školní práce je však od této zkušenosti odtržena.

Nejhlubší názor zajistí pouze přímá aktivní účast na životě a práci. „Žádný počet učebních předmětů, které se podávají jako věčné učení za účelem naučným, nemůže poskytnou ani stín náhrady za seznámení se

<sup>69</sup> Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravní a tělesné*, Praha 1878, str. 42.

<sup>70</sup> Tamtéž, str. 52.

<sup>71</sup> Tamtéž, str. 58 ad.

<sup>72</sup> John Dewey, *Škola a společnost*, J. Laichter, Praha 1904, str. 19.

s rostlinstvem a zvířaty farmy a zahrady, jehož se nabývá skutečným žitím mezi nimi a péčí o ně. Žádné cvičení smyslových ústrojů, zaváděné úmyslně pro výcvik, nemůže závodit s hbitostí a dokonalostí smyslového života, jaký povstává denním zájmem a účastí na domácím zaměstnání.“<sup>73</sup> „Práce poskytuje dítěti náležitou pohnutku; podává mu zkušenost z první ruky a přivádí je ve styk se skutečnostmi.“<sup>74</sup>

Soustavná pracovní zaměstnání ve škole, nejrozmanitější pokusy a výrobní úkoly jsou Deweyovi „činnostními centry vědeckého nahlížení v přírodní materiál a pochody“ a „východisky, odkud dítky mají být vedeny k poznávání historického vývoje lidstva“.<sup>75</sup> Nazírání věcí a jevů se uskutečňuje přímým stykem s materiálem, žáci mají vlastní činností sami přicházet k poznatkům. Obdobně jako u Spencera i u Johna Deweye se setkáváme s požadavkem, aby sled žákových osobních zkušeností rekapituloval pokud možno historický vývoj lidstva.

Prioritu zkušenosti vyzvedá Dewey i v oblasti jazykového vyučování. Jazykový rozvoj je třeba realizovat — jak již Komenský jasně postihl a formuloval — za žákova přímého styku se skutečností. Výstižně charakterizoval Dewey rozdíl staré a nové metody: nejde o to, aby dítě něco povídalo, ale aby povídalo něco. „Dítě, jež má rozmanitý materiál a fakta, přeje si o tom hovořit a jeho mluva se stává vytříbenější a plnější, poněvadž je kontrolována a zdokonalována skutečnostmi.“<sup>76</sup>

Jak uplatnit princip názornosti v umělecké výchově, ukazuje Dewey například v kreslení. Vychází z dětské tematické kresby. Dítě nakreslí strom. Výsledek je ovšem velmi schematický a bezvýrazný. Tu nastoupí úloha soustavného pozorování skutečnosti. „Na dítku bylo nyní žádáno,“ popisuje Dewey svou metodu, „aby dále přirovnávalo stromy, jež vidělo, s tím stromem, jež nakreslilo, a aby zevrubněji a svědomitěji vyšetřovalo okolnosti svého díla. Dítě potom kreslilo stromy na základě pozorování.“<sup>77</sup> Tak postupně dospívá dítě k diferencované realistické kresbě „na základě pozorování sloučeného s pamětí a obrazotvorností“.

Spencerovo a především Deweyovo pojetí názornosti vyrůstá z kritiky přepjatého herbartismu, z kritiky jeho formalismu, verbalismu a pasivity žáků. V duchu Rousseauova pojetí přirozeného poznávání skutečnosti přímým stykem na exkurzích, při pokusech a v pracovních činnostech John Dewey vyzvedá proti umělým formám názoru přirozené aktivní nazírání života, a to především za přímé účasti žáků na pracovním procesu.

Nová Deweyova koncepce školy, kde proti extrému tradičního vyučování herbartovské školy postavil extrém pracovních činností na úkor soustavného uceleného základního vzdělání, došla především v praxi sovětské revoluční pracovní školy oprávněné kritiky. Avšak v důrazu, který Dewey klade na přirozené získávání zkušeností v procesu žákovy aktivní činnosti, tkví určitě — historicky ovšem podmíněné — racionální jádro jeho pedagogiky. Deweyovo chápání názornosti je ovšem v mnohém jen novým, modernějším

<sup>73</sup> Tamtéž, str. 14.

<sup>74</sup> Tamtéž, str. 24.

<sup>75</sup> Tamtéž, str. 21.

<sup>76</sup> Tamtéž, str. 48.

<sup>77</sup> Tamtéž, str. 41.

ším a konkrétnějším vyjádřením myšlenek, které výrazně více než sto let před ním vyslovil Jean Jacques Rousseau. Obdobně jako Rousseauovo pojetí nese i pojetí Deweyovo některé základní nedostatky: izoluje a pře-ceňuje zkušenost ve výchovně vzdělávacím procesu na úkor soustavného myšlenkového zpracování získaného materiálu a jeho systematizace; ne-doceňuje úlohu názorného živého slova a učitelovu roli vůbec, neboť od-nímá učiteli řídicí úlohu pod heslem, že „dítě je sluncem, okolo něhož se otáčejí výchovné prostředky“; rozrušuje systém v osvojování učební látky, který tak vyzvedal již Komenský, Pestalozzi i Herbart; jednostranně pre-feruje v rozvoji poznávání úlohu pracovní činnosti žáků. Deweyovská kon-cepce názornosti, chápaná jako důležitá stránka aktivizace výchovně vzdě-lávacího procesu, se stala východiskem nebo alespoň inspirátorkou mnoha dalších pedagogických koncepcí, ve kterých byla mnohdy názornost po-vyšována z pedagogického prostředku na vlastní cíl výchovně vzdělávací práce.

### Vývoj pojetí názornosti v české pedagogice

V české pedagogice má princip názornosti bohatou tradici, k níž položila základy geniální koncepce Jana Amose Komenského, která představuje dodnes jedno z nejsystematičtějších, nejpropracovanějších i gnoseologicky a psychologicky nejzdůvodněnějších pojetí této pedagogické zásady. Re-nesance Komenského pedagogických názorů v české pedagogice v první polovině 19. století se projevila kladně v dílech průkopníků nového pojetí naší výchovy a školy. V duchu Komenského myšlenek a na základě zna-losti jeho pedagogického díla píše **Jan Vlastimír Svoboda** svou „Školku čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí...“<sup>78</sup>, kde již v titulu podtrhuje, že princip názornosti považuje za jeden z vý-chozích principů celé koncepce předškolní výchovy a elementárního vy-učování.

V předškolní výchově se Svoboda zaměřuje vedle tělesné stránky na soustavné cvičení smyslů, vyzvedá besedy „o domácích zvířátkách, které se malované ve výřezcích nebo vycpané dítkám před oči staví“, a dopo-ručuje ukazování rozmanitých předmětů spojené s výcvikem jejich správn-ého pojmenování. Přitom zdůrazňuje, že tento způsob výchovné práce rozvíjí pozornost dětí a rozmnožuje zásobu jejich představ a pojmů jako východiska pro další vzdělávání. Podle Otakara Kádnera Svoboda „vybavil učení názorné z bezduchého mechanismu, kterému pro nedostatečné vzdě-lání učitelstva propadlo, a zkoncentrovav všecko elementární učení na podkladě názornosti, provedl tak v praxi požadavky Komenského i Ro-chowa.“<sup>79</sup>

Princip názornosti vyzvedá ve svých pedagogických úvahách ve spise **O nejlepším státě Bernard Bolzano**. Mezi předměty, v nichž má být podle něho vzdělán každý občan, na první místo staví „návod k užívání smyslů,

<sup>78</sup> Jan Vlastimír Svoboda, *Školka*, SPN, Praha 1958.

<sup>79</sup> Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, ČGU, Praha 1923–24, III/3, str. 24.

pozornosti a myšlení; tedy cviky hmatu, čichu, zraku atd.<sup>80</sup> Vedle systematických a přístupných učebnic doporučuje názorné pomůcky — obrazy a modely, „na kterých se nesmí šetřit“, a zdůrazňuje, že „děti budou vedeny i k tomu, aby vše, co poskytuje okolí, poznaly ze zkušenosti a ná-zoru“.<sup>81</sup>

Celou svou pedagogickou činností uvádí princip názornosti v život obháje Komenského pedagogiky, ředitel první české hlavní školy v Praze **Karel Slavoj Amerling**. Názorové vyučování, které chápe obdobně jako současná německá pedagogika nejen jako princip, ale i jako elementární předmět, je mu východiskem veškerého vyučování, a na ně postupně navazují jednotlivé věcné, především přírodovědné obory. V návrhu na přestavbu školy, podaném v roce 1848, i terminologicky — názvy prvních tří ročníků — zdůrazňuje názorné východisko vyučování: názorna — odlikovna — pojemovna.

Velký přínos Amerlingův tkví v tom, že své pedagogické názory současně provází vydáváním sérií názorných pomůcek jak pro elementární vyučování, tak pro přírodovědecké vyučování ve vyšších ročnících (např. Živočichové v obrazích, Rostliny v obrazích, Třicet dílen řemeslnických, Dvanáct měsíců v obrazích, Orbis pictus — souvisící s Komenským pouze vnějškově). V jeho škole zaujímají významné místo pokusy i žákovské pracovní činnosti v dílnách a na školní zahradě jako základní prostředky k zajištění názorných zkušeností. Tímto pojetím názornosti v těsné souvislosti s aktivizací vyučování a s řešením problematiky pracovní výchovy se přimyká Amerling k pokrokovým pedagogickým proudům druhé poloviny 19. století a v mnohém jej lze označit za předchůdce Lindnerova.

Významný český fyziolog **Jan Evangelista Purkyně** doporučuje ve svých studiích, věnovaných pedagogickým otázkám, postavit předškolní výchovu i elementární vyučování na soustavném názorném poznávání reality a to za stálého přímého styku s přírodou.

**Jan Kollár** ve svém Dobrozdání k reformě školy považuje názornost za hlavní podmínku přirozeného, jasného a trvalého vyučování. „Učení spočívá především na smyslové názornosti. Kolik smyslů, tolik bran a cest k duši a rozumu. Vše, čemu se žáci učí, musí jim být přednášeno tak jasně a srozumitelně, aby to současně viděli před sebou a mohli to prsty uchopit. Aby se jim vše vstúpilo hlouběji v paměť, nechť učitel při vyučování využívá všech smyslových pomůcek, které může potřebovat. Na příklad jazyk k mluvení do ucha, ruce k ukazování nebo kresbě před očima. Čím více smyslů je zaměstnáno, jimiž předmět vyučování vniká do duše, tím jasnější a trvalejší je vyučování. Podobně též žáci se mají učit nazírat, vyslovovat, psát, obkreslovat a napodobovat tak dlouho, až se jim vše upevní ve smyslech, v citu, ve fantasií, v paměti a rozumu.“<sup>82</sup>

Po Komenském podal nejhlubší rozbor problematiky názornosti v české pedagogice první profesor pedagogiky na obnovené české Karlově univerzitě **Gustav Adolf Lindner**. Otázku jednak řeší ve svém Obecném vyučo-

<sup>80</sup> Bernard Bolzano, O nejlepšíh státt, Vyšehrad, Praha 1952, str. 44.

<sup>81</sup> Tamtéž, str. 46.

<sup>82</sup> Otokar Chlup, Karel Angelis a kol., Čítanka k dějinám pedagogiky, SPN, Praha 1955, str. 216.

vatelství, jednak jí věnoval dvě samostatné studie (Názornost a názorné vyučování, Diagram ve vyučování). Názornost řadí Lindner „k nejpřednějším zásadám vyučovatelským“ a vidí v ní základ moderního způsobu vyučování. Princip „vyučuj názorně“ mu vyplývá z výchozích principů jeho didaktiky: vyučuj přirozeně a vyučuj psychologicky. „Jsou názory,“ píše, „základy lidského vědomí. Myšlenkový obzor dítěte záleží pouze na názorech a jest jen názorům přístupen. Věci názorné jsou nejbližší, jsou smyslné, jednotlivé. Proto platí tato zásada zejména pro prvopočátečné vyučování. Neméně však platí též pro každý vyšší stupeň; neboť pojmy bez názorů jsou prázdný.“<sup>83</sup>

Názorem rozumí Lindner „souhrn jevů, které se vztahují k některému předmětu“. Dospíváme k němu prostřednictvím všech smyslů. „K názoru nepatří pouze, kterak předmět co do barvy a co do tvaru vypadá, nýbrž též kterak zní, kterak chutná, zapáchá a kterak působí na hmat.“ Vedle těchto „známek názoru“, daných přímo počítky, rozlišuje Lindner ještě „zvláštní známky“ názoru, „jimiž stanoví se místo, vznik, trvání, složení (z částí), látka, účel, upotřebení a též srovnání s příbuznými předměty a někdy i mravní poučení“<sup>84</sup>. Názor je tak v Lindnerově pojetí daleko více než pouhé smyslové vnímání skutečnosti: je to syntetický výsledek soustavného záměrného pozorování, při jehož vzniku hrají úlohu dosavadní představy i elementární myšlenkové operace — srovnání, analýza a syntéza.

Při rozvíjení dovedností a návyků vidí Lindner názornost v praktické ukázce. „K názornému vyučování,“ píše, „patří též, aby se ukázalo, kterak se některá věc koná. Takové ukazování (forma deiktická) jest především nutno při rozličných dovednostech a cvičeních. Místo dlouhého výkladu teoretického, ukaž učitel prakticky, kterak se správně čte, píše, kreslí, zpívá aj.“<sup>85</sup>

Názorné vyučování chápe Lindner jednak jako samostatný elementární vyučovací předmět, jednak jako princip. „Proto, že umožňuje tímto způsobem přirozeným přechod ze vzdělání domácího ke školskému a že jest přípravou pro ostatní předměty učebné, sjednotili se nejvážnější mužové školství na tom, že jest samostatné vyučování názorné na dolním stupni nezbytně potřebným, ale že musí samostatnému sjednání jednotlivých předmětův v duchu zásady „vyučuj názorně“ ustoupiti, nebo lépe řečeno, že má v nich pokračovati, jakmile jest dítě pro samostatné pochopení těchto předmětů (znalost domova, přírodopis atd.) dostatečně připraveno. ... Na dolním stupni jest tedy názorné vyučování předmětem učebným, na všech ostatních však pravidelnou přední zásadou u vyučování.“<sup>86</sup>

Obor nebo látka názorného vyučování je podmíněna jeho účelem, který lze nazírat podle Lindnera z dvojího hlediska: (1) z hlediska formálního — umožnit a zprostředkovat přirozeným způsobem přechod z volné domácí výchovy do vázanější výchovy školní; (2) z hlediska věcného — povznést

<sup>83</sup> Gustav Adolf Lindner, *Obecné vyučovatelské, Vídeň 1907, str. 78.*

<sup>84</sup> Tamtéž, str. 78 ad.

<sup>85</sup> Tamtéž, str. 79.

<sup>86</sup> Gustav Adolf Lindner, *Drobné články pedagogické a psychologické, Velké Meziříčí 1885, str. 218.*

„hrubé, nevytříbené a neforemné názory“ dětí postupně na „jasné a spořádané pojmy“.

Těžisko názoru tak můžeme obecně klást do cvičení smyslů, do cvičení myšlení (tj. postihování vlastností a vztahů jednak na samém předmětu, jednak ve srovnání s předměty jinými) a do cvičení gramaticky správné mluvy. Lindner zdůrazňuje jednotu těchto zřetelů. Je třeba především zbystřit smysly; v tom nám sice mnoho pomáhá život sám, avšak současně nelze popřít, že „zde může značně prospěti rozumný návod ku správnému vidění a slyšení“.<sup>87</sup> Ve spojitosti se smyslovým vnímáním je ovšem třeba neustále rozvíjet porozumění, k němuž dospíváme na základě myšlení. Těsná spojitost představy, pojmu a slova nás zavazuje zároveň rozvíjet žákovu řeč. Zde se Lindner ztotožňuje s Diesterwegem, že hlavním účelem názorného vyučování je „myslící nazírání a názorné myšlení ve spojení se stálým odvozováním řeči mateřské“.

Z pojetí názorného vyučování vyplývá Lindnerovi výběr, uspořádání a rozdělení látky názorného vyučování do koncentrovaných předmětových okruhů. Tyto okruhy mohou být vytvářeny z hlediska formálního (např. z hlediska určité vlastnosti nebo vztahu) nebo z hlediska věcného, kdy lze opět volit seskupení předmětů a jevů na základě prostorové spojitosti nebo spojitosti časové (např. uspořádání do okruhů podle ročních údobí).

Při rozboru metody názorného vyučování rozlišuje Lindner sedm stupňů:

1. předběžné orientační seznámení s předmětem nebo okruhem předmětů, které žáci nazírají, a to způsobem volným a nenuceným;
2. pojmenování jednotlivých nazíraných předmětů;
3. uspořádání nazíraných předmětů do skupin z hlediska jejich počtu, hmoty nebo látky a polohy;
4. stanovení účelu předmětů a jejich použití;
5. popis předmětů z hlediska základních vlastností, především fyzikálních (jako tvar, velikost, barva, tvrdost, zvuk, vůně atd.);
6. přirovnání a rozeznávání jednotlivých předmětů;
7. mravní naučení, pokud z nazíraného předmětu nebo jevu vyplývá.

V uvedených stupních názorného vyučování se opět rýsuje Lindnerovo chápání názoru jako těsné spojitosti nazírání, konkrétního myšlení a slovní formulace výsledků pozorování. Lindnerův důraz na výchovnost každého vyučování se odráží v tom, že nazírání, pokud je to možné a vhodné, vyúsťuje i v příslušné mravní poučení žáků.

Podle toho, zda při názorném vyučování vycházíme z přímého pozorování skutečných předmětů, jejich modelů a obrazů nebo z již existujících představ ve vědomí žáků, na nichž budujeme svůj výklad, rozlišuje Lindner názorné vyučování přímé a nepřímé. „Při přímém názorném vyučování nazírají žáci na skutečné předměty, na modely, obrazy atd. Při nepřímém vyučování názorném dovolávají se zkušenosti žáků, tj. názorů, kterých nabyli žáci již dříve. Z názorů těch vyvozují se obrazivostí odtahovací, omezovací a kombinovací nové názory. Nepřímé názorné vyučování srovnává, popisuje a líčí.“<sup>88</sup> Fantazie a myšlení hrají tak v nepřímém názorném vyučování velmi důležitou úlohu.

<sup>87</sup> Tamtéž, str. 219.

<sup>88</sup> Gustav Adolf Lindner, *Obecné vyučování*, str. 79.



Pomůcky názorného vyučování shrnuje Lindner do několika skupin:

1. vlastní předmět — poskytuje bezprostřední úplný názor, který nelze žádným jiným prostředkem zcela nahradit; předměty máme ve škole nebo se ukáží v přírodě, popř. se sbírají a uchovávají;
2. vzorek — svou trojrozměrností se nejdříve blíží skutečnosti; bývá často ve zmenšeném měřítku, což u velkých předmětů podporuje přehlednost; jeho přednost je v tom, že umožňuje mnohostranný pohled;
3. obraz jedno- nebo mnohobarevný; barvou se účinně obrazu zvyšuje;
4. výkres — obsahuje pouze obrys daného předmětu; velmi výhodná je kresba, tvořená geneticky před očima žáků na tabuli;
5. diagram — znázorňuje obecné vztahy a abstraktní pojmy<sup>89</sup>.

Zvláštní pozornost věnuje Lindner diagramu, který chápe jako „názorné vytčení podstatných znaků jakéhosi hodně článkovaného (smyslného nebo myšlenkového) celku kresbou, po případě též písmem“<sup>90</sup>. Diagram se podstatně odlišuje od obrazu: obraz podává pokud možno věrně „toliko zevnějšíšek předmětu“, kdežto diagram se snaží znázornit „vnitřní osnovu“ předmětu názorným vytčením podstatných vztahů. „V tom právě leží didaktický efekt diagramu, že podává jen podstatné, hlavní a všeobecné, kdežto obyčejný názor věci nebo vyobrazení podává i nahodilé, vedlejší, jednotlivé.“<sup>91</sup> Za nejvhodnější považuje Lindner kombinaci obou způsobů zobrazení: diagramu „vzhledem k snadnosti a srozumitelnosti“ i obrazu „vzhledem k věrnosti“.

Jako zvláštní forma diagramu má významnou úlohu tabulka. Tabulkou Lindner rozumí „diagram opatřený značkami písemnými (slovy)“. V tabulce nabývají slova významu nejen svým obsahem, ale i svým postavením. Význam tabulkově sestavené učebnice tkví podle Lindnera v tom, že „k čistě časovému pojímání přistupuje prostorový, zrakem oživený přehled“. „Snaha po takovém zrakovém přehledu“, píše Lindner, „jest tak hluboce zakotvena v přirozenosti lidské, že každý školák hledí při učení se jednotlivé stránky své učebnice proměnit v tabulky, an se při reprodukování učiva dává voditi tzv. paměťí místní.“<sup>92</sup> Z toho důvodu doporučuje Lindner uspořádat učebnice „způsobem tabulkovitým“, případně alespoň text řádně článkovat v paragrafy, odstavce atd. Stěny školních prostor pak mají být pokud možno „pokryty diagramy, jimiž by ku přicházejícím dětem mluvily“.

Lindnerova analýza názornosti svou jasností, systematickostí a konkrétností představuje ucelený systém a současně podnětný program pro další řešení tohoto problému v české pedagogice. Komenského pojetí názornosti Lindner synteticky a zároveň přísně kriticky doplňuje a prohlubuje novějšími názory a hledisky, aniž pak zabíhá do jednostranného přecenění některé stránky nebo některého prostředku názornosti.

Názorné vyučování chápe široce jako obecný princip, současně však i jako metodu výchovně vzdělávací práce a na elementárním stupni jako samostatný výchozí učební předmět. Názornost řeší v těsné spojitosti jak

<sup>89</sup> Gustav Adolf Lindner, *Drobné články pedagogické a psychologické*, str. 226.

<sup>90</sup> *Tamtéž*, str. 172.

<sup>91</sup> *Tamtéž*, str. 173.

<sup>92</sup> *Tamtéž*, str. 175.

s rozvíjením žákovy myšlení a uvědoměným osvojováním učební látky, tak s žákovou aktivizací i s požadavkem trvalosti jeho vědomostí a dovedností. Správně rozlišuje rozmanité prostředky, jimiž lze této názornosti dosáhnout, a i když vysoce hodnotí životní zkušenosti a pozorování samých předmětů, doceňuje i význam náhradních a doplňovacích forem názoru — schématu, diagramu a tabulky. Názor se mu tak stává prostředkem, jak proniknout nejen na povrch, ale k podstatě věcí a jevů a jak současně i objasňovat abstraktními pojmy a vztahy.

V české pedagogice po Lindnerovi věnuje pozornost principu názornosti **Otakar Kádner** ve svých Základech obecné pedagogiky. Jestliže Lindner působil v době, kdy bylo třeba ještě názornost v praxi od základů probojovat, Kádner již vidí některé negativní výsledky špatně pochopeného smyslu a úlohy názornosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Proto největším přínosem jeho díla je právě tento kritický historický pohled na nedostatky a jednostrannosti v chápání a použití tohoto principu, jehož význam sám vysoce doceňuje a psychologicky zdůvodňuje.

Při analýze názornosti vyzvedá Kádner systematické cvičení všech smyslů. „Je nutno cvičiti smysly dítěte, je třeba učiniti z dítěte bytost smyslovou, je záhodno pěstiti metodicky a promyšleně to, co se vyvíjí před tím u dítěte nesoustavně a nahodile prací samé přírody a sociálního prostředí; je třeba dále přihlížeti přitom, jak věděli již Komenský a Rousseau, co možná ke smyslům všem a nezanedbávati ani t. řeč. smyslů nižších.“<sup>93</sup>

Východiskem nazírání má být ve shodě s Rousseauem skutečný život. „Spojitost se skutečným životem,“ píše Kádner, „i tu by měla býti činitelem rozhodujícím.“ V duchu názorů Spencerových pak podtrhuje při názorném vyučování žákovu aktivitu. Dosavadní systém názorného vyučování považuje za nepřírozený proto, že se dítěti „předkládají hotově a vnucují fakta, jež by vlastně mělo nalézat samo“. I když nelze žádat, aby dítě vše, o čem se učí, samo bezprostředně prožilo, „tolik lze žádati, aby samo pozorovalo skutečné předměty svého okolí i skutečné děje a ty aby potom reprodukovalo, a to po případě docela plasticky, dramaticky neb aspoň stylisticky“<sup>94</sup>.

Jako prostředky názoru vyzvedá především skutečné předměty a modely. Zároveň však doceňuje i některé výhody obrázků: „podávají jen pečlivý výběr věcí charakteristických a detailů výrazných z té spousty dojmů, které se hrnou na dítě ve skutečné přírodě; nad to tím, že právě tento výběr se fixuje pro vždy na jediném obrázku, je možno jej nechat před zraky žáků tak dlouho, pokud třeba, je možno, aby učitelova slova byla přímo kontrolována obrazem, je možno konečně mnohem soustředěněji a proto i hlouběji působit na cit dítěte.“<sup>95</sup>

Základní nedostatky v uplatňování principu názornosti vidí Kádner jednak v jeho nedocnění, jednak v jeho přecenění a samoučelném užívání. Na jedné straně ukazuje, že se dosud na školách, zvláště středních a vyšších, podává „jen učení knižní, verbální, ideové, místo názorného, věcného, smyslového, vnucují se dítěti definice, jimž ještě nemůže rozuměti,

<sup>93</sup> Otakar Kádner, Základy obecné pedagogiky, ČGU, Praha 1925–26, str. 1009.

<sup>94</sup> Tamtéž, str. 1012.

<sup>95</sup> Tamtéž, str. 1012 ad.

cpou se do něho abstraktní poučky“. Na druhé straně naopak „jsou mezi učiteli škol obecných... fanaticové názoru, kteří provozují přímo kult obrazů a kteří jsou s to, aby k jedinému článku, třeba básnickému, přivlekli do školy kupu obrazů, knih a modelů“. Jeden z hlavních kořenů takového přecenění a samoučelného použití názoru vidí Kádner v hesle „činné školy“.

Nedostatkem v uplatnění zásady názornosti bývá, že obrázky často zatačují nazírání skutečných předmětů. Jindy přemíra hotových názorných pomůcek znemožňuje rozvoj žákovy fantazie: „žák nemá takřka ze svého přidávat nic, nýbrž vše jen oddaně přijímat, jak mu to obraz nebo model ukazuje“. Takové názorné vyučování se pak stává pro žáka stejně pasivním zaměstnáním jako tradiční vyučování nenázorné. Žák je nucen pozorovat jen to, co a jak chce učitel, a nenavazuje na své osobní zkušenosti.

Opačným extrémem je zase jednostranné spoléhání zillerovců na žákovu zkušenost a náhrada předváděných předmětů pouhým líčením, budovaným na asociích a fantazijním přetváření žákovy životní zkušenosti. Nedostatkem názorného vyučování bývá i jednostranná orientace na zrakové vjemy. Naopak někdy se setkáváme s úsilím zaměstnat za každou cenu co nejvíce smyslů a důsledkem je, že „spousta dojmů jen mate a utlačuje dítě“.

Proti všem těmto extrémům a nedostatkům v chápání a realizaci názornosti zdůrazňuje Kádner dvojí: (1) uvědomit si, že „názor jest jen základ a východisko našeho poznání, že smyslové vnímání není přece všecko, nýbrž že pro aktivitu duše daleko důležitější jest myšlení, souzení a chtění“ a (2) postupovat při názorném vyučování a při volbě názorných prostředků vždy uměřeně.

## Z Á V Ě Ř

Názornost patří mezi klasické pedagogické problémy. S řešením tohoto významného výchovného principu se setkáváme u všech čelných novodobých pedagogických myslitelů, kteří analyzovali jeho různé stránky, odhalili některé jeho dílčí zákonitosti a pronikli tak k podstatě dané problematiky.

Řešení otázky názornosti se objevilo jako důsledek požadavku **přirozenosti výchovy**, který prostupuje jako červená nit celou novodobou pedagogickou teorií od renesance přes Komenského až k syntéze Rousseauově, Pestalozziho a Diesterwegově. Také v díle českého myslitele Gustava Adolfa Lindnera vyzněl požadavek názornosti organicky z jeho vůdčí pedagogické zásady „vyučuj přirozeně a psychologicky“.

Obhajoba principu názornosti v klasické pedagogice byla současně důsledkem **gnoseologické analýzy** výchovného procesu. Sensualisticky orientovaná pedagogika (Bacon, Locke, Rousseau) docenila především úlohu přímého smyslového poznání a systematický rozvoj smyslů, racionalistická koncepce (Pestalozzi, Herbart) vyzvedla těsný svazek názoru, myšlení a slova a pragmaticky zaměřená pedagogika (Dewey) zdůraznila funkci názorné aktivní činnosti. I když gnoseologická předmarxistická východiska postihovala poznávací proces jednostranně a vyzvedala jen některou jeho složku na úkor ostatních, podařilo se největším pedagogickým syntetikům,

jako Komenskému, Ušinskému nebo Diesterwegovi, postihnout vzájemnou spojitost dílčích aspektů a vytvořit všestrannou koncepci principu názornosti a ukázat jeho aplikaci v nejrůznějších formách.

Snaha o názornost ve výchovné práci byla v novodobé pedagogice také **důsledkem psychologické analýzy pedagogického procesu**. Pedagogičtí klasikové poznali, že požadavek názornosti vyplývá z psychologického rozboru lidského poznání i z věkových zvláštností dětského myšlení a že podmiňuje kvalitu celého rozvoje žákovy osobnosti. Ušinskij ukázal, že názornost je východisko rozvoje správného myšlení, usměrňuje hluboké a trvalé zapamatování faktů i z nich vyvozených závěrů, přispívá rozvoji samostatného jazykového vyjadřování a prohlubuje žákovu přípravu pro život.

Gnoseologické a psychologické zdůvodnění názornosti vedlo čelné pedagogické klasiky k tomu, že tomuto principu **prisuzují významné postavení** v pedagogickém procesu; v některých systémech zaujal tento princip přímo výchozí postavení v hierarchii pedagogických norem a postulátů. Komenskému je názornost „zlatým pravidlem“ vyučování a z ní vyvozuje svůj základní didaktický požadavek všemu učit příklady, pravidly a cvičením. Pestalozzi a jeho škola vidí v názornosti východisko veškeré úspěšné pedagogické činnosti. Jestliže pak někteří autoři soudí, že je názornost důležitá především pro mladší věkové údobí (Pestalozzi, Ušinskij), vyzvedají jiní (Diesterweg, Spencer, Lindner) univerzální platnost a význam tohoto principu v každém věku.

Klasická pedagogika rozpracovala také rozmanité **formy názornosti**. Mnozí myslitelé uvažovali o názornosti převážně z hlediska určité formy, jejíž význam někdy přecenili. Rousseau vidí názornost pouze v nazírání skutečných předmětů a jevů v přirozených podmínkách (vylučuje pomůcky a knihy), Pestalozziho škola a Ušinskij zdůrazňují optickou názornost, opírající se hlavně o systém názorných učebních pomůcek, Herbart vyzvedá názornost živého slova, Dewey a pragmatická pedagogika oceňují především názor životních situací a pracovní empirii. V tradicích české pedagogiky bylo — díky Komenskému a Lindnerovi — chápat názornost synteticky v mnohostrannosti jejich forem: spojuvat pozorování skutečnosti s využitím názorných pomůcek, optickou a akustickou názornost s názorností motorickou, nazírání konkrétních jevů se schematickým a grafickým názorem jako prostředkem k postizení podstaty skutečnosti, jakož i spojuvat přímý názor s nepřímým, opírajícím se o žákovu reprodukční fantazii.

Ze specifického chápání názornosti u jednotlivých myslitelů vplynulo řešení **vztahu tohoto principu k jiným pedagogickým principům**. Již Komenský zdůraznil a po něm zvláště Pestalozzi podtrhl těsnou spojitost principu názornosti a uvědomělosti. Pro Pestalozziho je názor prostředkem, jak ve spojení se slovem pronikat k podstatě jevů. Toto hledisko vyzvedl také Lindner, který viděl základ názorného vyučování v těsném spojení stálého rozvoje smyslů, myšlení a řeči. Všichni pedagogičtí klasikové zdůraznili spojitost principu názornosti a aktivity a v názornosti spatřovali jednu z hlavních podmínek rozvoje žákovy aktivity. Obdobně se shodují i v posouzení vztahu názornosti a emocionálnosti (přitažlivosti) výchovně vzdělávací práce. Rozdíl je však v řešení vztahu názornosti a soustavnosti. Jestliže hlavní linie evropské klasické pedagogiky (Komenský, Pestalozzi, Herbart, Ušinskij, Diesterweg) hájí systematickosti jako

ústřední princip výchovy a jemu uzpůsobují názorné formy a prostředky, některé novodobé západní směry, navazující na Rousseaua, docházejí z přecenění názornosti, a to především přímého nazírání jevů v přirozených podmínkách, k porušování nebo k přímému popření principu soustavnosti.

Řešení názornosti v klasické pedagogice vycházelo z analýzy pokrokové výchovné empirie, spojené ovšem se snahou hlouběji gnoseologicky a psychologicky objasnit podstatu tohoto principu. Materialistické prvky v gnoseologických a psychologických názorech jednotlivých autorů pak byly nejdůležitějším kořenem správného chápání některých stránek názornosti. Marxistická pedagogika neodmítá závěry klasické pedagogiky v otázce názornosti. Studuje je, kriticky je hodnotí a dále rozvíjí. Přitom má však stále na zřeteli jak rozdíly ve výchozím filosofickém, gnoseologickém a psychologickém postoji jednotlivých myslitelů, tak rozdíly v hospodářsko-politických, sociálních a kulturních podmínkách, za kterých řešila problematiku názornosti klasická novodobá pedagogika a za nichž ji řeší pedagogika socialistická.

#### Резюме

### ПОНЯТИЕ НАГЛЯДНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Статья приносит историческо-сравнительный анализ принципа наглядности в понятии выдающихся мировых и чешских педагогических мыслителей со времени ренессанса по 20 век. В статье три части. Первая часть содержит концепцию наглядности с самого ее начала до классических педагогических систем 17 и 18 веков (Коменский, Локк, Руссо). Во второй части автор анализирует понятие наглядности в известных мировых педагогических системах 19 века (Песталоцци, Герbart, Дистервег, Ушинский, Спенсер, Дьюи), в третьей части концепцию наглядности в чешской педагогике 19 и начала 20 веков (Амерлинг, Линднер, Каднер).

На основе сравнения отдельных концепций автор показывает, что решение проблемы наглядности возникло в результате требования естественности воспитания и более глубокого гносеологического и психологического анализ воспитательного процесса. Во всех современных педагогических системах принцип наглядности занимает значительное место, в некоторых же системах исходное место. Классическая педагогика также занималась разнообразными формами наглядности. Благодаря Коменскому и Линднеру чешская педагогика традиционно стала понимать наглядность синтетически, т. е. в многообразии ее форм (соединять наблюдение действительности с пользованием наглядных пособий, оптическую наглядность с наглядностью моторической, наблюдение конкретных явлений с графической и схематической наглядностью, прямую наглядность с непрямой). Из специфического понятия наглядности, как ее понимали отдельные мыслители, вытекает и решение отношения этого принципа к другим воспитательным принципам, а именно к принципам сознательности, активности и систематичности.

Социалистическая педагогика не отрицает заключения классической педагогики в вопросе наглядности а наоборот изучает их, критически оценивает и дальше их развивает.

### THE CONCEPT OF OBJECT TEACHING IN THE MODERN HISTORY OF EDUCATION

The purpose of the present paper is to bring out a historical and comparative analysis of the principle of object teaching in the concept of outstanding world and Czech educators, from the Renaissance until the 20th century. The paper is in three parts. In the first part, the author follows the beginnings of the concept of object

teaching up to the classical educational systems of the 17th and 18th centuries (Comenius, Locke, Rousseau). In the second part, the author analysis the concept of object teaching in the main educational systems of the 19th century (Pestalozzi, Herbart, Diesterweg, Ushinski, Spencer, Dewey). In the third part of the paper, the concept of object teaching in the Czech pedagogy of the 19th and the beginnings of the 20th centuries (Amerling, Lindner, Kádner) is analysed.

On the basis of the comparison of individual concepts the author demonstrates that the necessity to solve the problem of object teaching appeared as the consequence of the rise of Naturalism in educational thought and was influenced, at the same time, by the call for a deeper gnoseological and psychological analysis of the educational process. In all modern educational systems the principle of object teaching occupies an important place, in some systems this principle is emphasized as the focal point of all educational work. The author tries to show how the classical educational systems solved the different forms of object teaching. It is due to Comenius and Lindner that object teaching was traditionally conceived in a synthetic way; thus direct experience is combined with the use of instructional aids, audio-visual teaching is combined with lessons where motor skills may be found useful, observation of concrete phenomena is combined with schematic and graphic perception. The specific concept of object teaching of individual educators is then reflected in the relation of the above said principle to other educational principles, especially to the principles of consciousness activity, and systematism.

Socialist pedagogy does not deny the conclusions of classical pedagogy made in object teaching. These conclusions are studied, evaluated and developed.

