

Teorie učení a zvyšování účinnosti vyučování počátečnímu čtení

JOSEF LINHART, člen korespondent ČSAV,
MARIE TURKOVÁ
Psychologický ústav ČSAV, Praha

Jedním z nejdůležitějších úkolů v současné době je spojení vědy se společenskou praxí. Tento úkol je zvláště naléhavý ve společenských vědách, zejména ve vědách zabývajících se vývojem člověka a výchovným utvářením jeho osobnosti. Tento požadavek se týká v plné míře i psychologie, která jej uskutečňuje v těsné spolupráci se všemi oblastmi společenské praxe. Zvláště důležitá je pomoc při realizaci rozvoje naší výchovně vzdělávací soustavy. Ukážeme na některé nové možnosti, které přináší naše teorie učení (Linhart, 1982) při jejím využití jak ve výchovném, tak ve vzdělávacím procesu.

Pro všestranný rozvoj osobnosti žáka je velmi důležité, aby jednotlivé druhy činností a učení, které děti ve škole, doma, ve školních družinách a jinde provádějí, probíhaly nerušeně i úspěšně a aby byly cílevědomě usměrňovány vychovateli. Hlubší pochopení vztahů mezi duševním vývojem i učením a efektivní využití psychologických poznatků přispívá k odstranění případných potíží ve výchovně vzdělávacím procesu. Jednou z důležitých činností žáků, které mají velký význam pro jejich celý další život, je čtení. Tato oblast však byla a dosud je, a to neprávem, v základním i aplikovaném výzkumu opomíjena; z toho důvodu je zde nedostatek jak teoretických prací, tak praktických aplikací psychologické teorie. S cílem objasnit některé z dosud zanedbaných otázek jsme spolu s M. Turkovou provedli v letech 1975—1982 rozsáhlý výzkum. Tento výzkum se týkal jak základních zákonitostí lidského učení, tak přímo počátečního čtení a psaní žáků. V této stati objasníme psychologické základy učení žáků se zřetelem ke zvyšování účinnosti vyučování počátečnímu čtení.

1. AKTUÁLNÍ OTÁZKY TEORIE UČENÍ

Teorie učení, kterou jsme formulovali na podkladě zobecnění našich rozsáhlých výzkumů jednotlivých druhů učení a jejich vývoje¹, se opírá o ucele-

nou soustavu principů a kategorií, které stručně shrneme hlavně se zřetelem k úkolům, před nimiž stojí naše výchovně vzdělávací soustava. Jde tu především o princip odrazu, o kategorii činnosti a sociálního styku, o otázky sociální determinace psychiky, obecného a jedinečného, vědomého a nevědomého aj. Z nich plynou speciální psychologické principy, kategorie a zásady, jako je princip jednoty psychiky (resp. vědomí) a činnosti; na kategorii sociálního styku navazuje zásada kolektivní výchovy (sem patří i otázka vlivu dospělého člověka a dětského kolektivu na rozvíjejícího se žáka aj.).

Zvláště důležitý je princip jednoty psychiky (resp. vědomí) a činnosti, poprvé zformulovaný sovětskými psychology (Rubinštejnem, Vygotským), podle něhož se psychika, včetně vědomí, v činnosti nejen projevuje, ale i utváří. Utváření (formování) nových psychických procesů a vlastností se uskutečňuje ve všech oblastech výchovně vzdělávací činnosti. Žáci v procesu činnosti a učení a v průběhu své ontogeneze rozvíjejí vlastnosti své osobnosti (včetně schopností), zdokonalují své poznání atd. Žáci se např. učí pracovním dovednostem, osvojují si jednotlivé vědomosti a spojují je ve větší celky. Tak je tomu např. i v motorickém učení, jehož složkami jsou dílčí pohyby a úkony, nebo při počátečním čtení, kdy se žáci učí číst slabiky, slova a věty. Řečeno obecně, žáci při učení svými smysly odrážejí a poznávají objektivní skutečnost (při čtení např. písmena a slabiky); to, co vnímají, uchovávají v paměti, přičemž učením získané výsledky (např. obrazy věcí, informace) ve své mysli dále zpracovávají a používají jich při psychické regulaci své praktické činnosti a svého chování.

Na podkladě principu jednoty vědomí a činnosti byl formulován činnostní přístup, který výzkumně hlouběji rozpracoval tezi o tom, že psychické procesy a vlastnosti člověka se formují v jeho činnosti. Je zásluhou marxistické, zejména sovětské psychologie, že z těchto nových hledisek objasnila podstatu formativních procesů a jejich sociální determinaci.² Činnostní přístup je obecně uznáván téměř všemi marxistickými psychology; zároveň byl přijat i některými západními psychology, včetně J. Piageta (1971). Uznání činnostního přístupu však nestačí — existují totiž dvě různé koncepce jeho výkladu (Linhart a kol., 1981).

(1) První koncepce vychází z teoretického předpokladu, že základní způsob existence psychiky je proces; všechny psychické jevy (vlastnosti, stavy) se nejprve formují v podobě procesu (Rubinštejn 1961); tento proces vzniká na podkladě psychického odrazu skutečnosti.

(2) Druhou koncepcí lze označit jako teorii interiorizace, kterou zformulovali francouzský psycholog a psychiatr Janet (1935), J. Piaget (1947, 1971), v sovětské psychologii Vygotskij (1956), A. N. Leont'jev (1966) aj. Nověji rozpracovali tuto koncepci v psychologii učení a vyučování sověští psychologové Davydov (1977), Gaľperin (1966), Talyzina (1976) aj. Podle těchto autorů psychika vzniká transformací vnější (materiální, nepsychické) činnosti ve vnitřní psychickou činnost, což se uskutečňuje v několika (např. podle Gaľperina sedmi) fázích (etapách); ty Gaľperin popsal jako etapy formování rozumových operací, které z vnějších operací (např. motorických) přecházejí postupně ve vnitřní operace (např. verbální operace v podobě vnitřní řeči) a po-

sléze v myšlenkové operace. Avšak samo odlišení vnější a vnitřní činnosti není zcela přesné; zejména však dosud nebyly těmito autory objasněny psychické procesy, jimiž se tzv. interiorizace uskutečňuje.

Naše dosavadní výzkumy potvrzují (Linhart, 1976), že tradiční koncepce interiorizace v psychologii učení není nosná. Přikláníme se proto k teorii, podle níž základním způsobem existence psychiky je proces, který vzniká odrážením objektivní skutečnosti. Toto pojetí uspokojivě vysvětluje, jak se v činnosti a učení mohou formovat různé psychické vlastnosti (Brušlinskij, 1981). Důležité je to, že psychický proces, právě tak jako každý jiný pohyb, je kontinuální (nepřetržitý) i diskontinuální (přetržitý). Tato zákonitost se projevuje v tom, že psychický proces jakožto kontinuální děj přechází ve své výsledky, jako jsou např. motivy, postoje, znalosti, dovednosti, vlastnosti osobnosti. Tyto výsledky se fixují a stabilizují a stávají se vlastnostmi osobnosti žáka. Platí zde dialektický vztah: psychický proces se mění v produkty (výsledky), které se opět včleňují do dalšího průběhu procesu i do celého psychického vývoje jako důležité vnitřní podmínky. Zároveň tyto výsledky psychického procesu v podobě motivů, osobnostních vlastností i vědomostí plní funkci vědomé i nevědomé regulace činnosti člověka. V takto chápaných psychických procesech má důležitou úlohu lidské učení. Pro tuto koncepci je tudíž charakteristický procesuální přístup.

Psychický proces (včetně učení) vzniká jako subjektivní odraz objektivní skutečnosti. Podstatou odrazu je jeho částečná shoda s odráženým objektem (originálem); psychologický odraz je výsledkem složitého neuropsychického procesu. Psychický odraz jakožto proces začíná vnímáním, vyvíjí se dále k představám až k myšlení. Počáteční vjemový odraz je neúplný — aktivní subjekt své vjemy a dojmy přetváří tak, aby skutečnost poznal přesněji a úplněji. Psychický odraz (obraz), který je v tomto smyslu výsledkem procesu odrážení, se zdokonaluje (např. myšlenkové odrážení je svým způsobem dokonalejší než vjemové) v sociálně determinované činnosti člověka. Subjekt psychického odrazu je aktivní a vyznačuje se individuálně různými osobnostními vlastnostmi.

Lze tudíž shrnout, že při výkladu podstaty psychiky, včetně psychického vývoje a učení, vycházíme jak z procesuálního, tak z činnostního přístupu; oba přístupy se vzájemně doplňují, jeden bez druhého nelze ani v psychologické teorii, ani ve výchovně vzdělávací praxi správně pochopit. V této jednotě, tj. na podkladě psychických procesů a v průběhu konkrétně historicky podmíněné činnosti, se formují vlastnosti osobnosti. Tím se procesuální a činnostní přístup sjednocuje s přístupem osobnostním. Tyto tři základní přístupy se novým způsobem promítají do naší psychologické teorie učení (Linhart, 1982), kterou jsme zdůvodnili dlouholetými vlastními výzkumy a kterou zde aplikujeme do jedné z důležitých činností žáků, tj. do počátečního čtení a psaní.

2. UČENÍ JAKO PSYCHICKÝ PROCES

Výše vytčenou otázku, co jsou formativní procesy³ a jak působí v psychickém vývoji, je možno stručně zodpovědět takto: Činností a učením lidé v průběhu své ontogeneze rozvíjejí své vlastnosti, včetně schopností, a zdokonalují své poznání. Žáci se např. učí pracovním dovednostem, osvojují si jednotlivé vědomosti a syntetizují je ve větší celky. Tak je tomu např. při motorickém učení, jehož složkami jsou dílčí pohyby a úkony, nebo při počátečním čtení, kdy se žáci učí číst slabiky, slova a věty a rozumět jim.

Reálný proces učení je ovšem daleko složitější; nemůžeme jej však zde úplně objasnit — omezíme se tu jen na jeho některé, pro náš účel důležité stránky. Abychom lépe pochopili podstatu zde probíhajících složitých procesů, vyjdeme z vymezení pojmu učení. Na základě našich výzkumů jsme dospěli k této obecné definici: Učení, které probíhá jako aktivní odrážení uspořádanosti objektivní skutečnosti a jejích změn (tj. dialektiky objektivního světa), je procesem zpracování získaných zkušeností a jejich paměťovým uchováváním; zároveň záleží v utváření nových forem jak chování a činnosti, tak vlastností osobnosti. V učení si člověk (ať dospělý, nebo žák) osvojuje nové zkušenosti tím, že aktivně odráží a reaguje na změny v životních situacích (v prostředí apod.). Zároveň učením dospíváme k poznání uspořádanosti v objektivní skutečnosti a jejích dialektických souvislostí; ve výuce čtení je tato upořádanost nezbytná k tomu, aby žák pochopil, že verbální znaky (písmena, hlásky) tvoří určité celky slabik a potom i slov, která označují a vyjadřují určitý význam.

Učení je tudíž psychický proces, který vzniká jako odraz situace, kterou subjekt dosud nezná a na kterou nemá připravenou adekvátní odpověď (např. inovační změna ve způsobu výroby vyvolá potřebu naučit se nové dovednosti). Učíme se tudíž tehdy, když se objeví něco nového, co si musíme osvojit, co je nutno poznat. Jako každý psychický proces má i učení svůj výsledek, jímž je např. nová zkušenost, poznatek, dovednost, postoj, motiv aj.

Jakým způsobem vzniká výsledek psychického procesu? Empiristická psychologie líčí tento proces popisným způsobem takto: Subjekt si to, co vnímá a co koná, uchovává v paměti, přičemž uchované zkušenosti (informace) řídí jeho chování i jeho činnost. K tomu je nutné, aby subjekt vnímání nejen opakoval, ale zejména je zapojil do činnosti zaměřené na dosažení cíle, který dítěti přináší uspokojení. Uchování obrazu věcí v paměti se uskutečňuje mechanismy vytváření nervových drah, synchronizací nervových procesů, což lze pokládat za základ kódování i dekodování a zpracování informace. Takovýto přístup je však na hony vzdálen dialektickomaterialistickému pojetí této komplexní problematiky. Empiristický přístup např. neřeší správně ani otázku, jak vzniká cíl činnosti a učení (zpravidla pokládá cíl za něco apriorně daného), ani otázku vztahů mezi psychickým procesem, psychickým stavem a výsledkem, ani otázku determinujících činitelů psychického procesu.

Tyto otázky, které jsou základní pro teorii učení, neřeší správně ani Skinnerovo pojetí tzv. kontingence zpevnění, ani Piagetova koncepce rovnováhy. Podle našich výzkumů (Linhart, 1982) je determinující silou učení především protiklad mezi počátečním (iniciálním) stavem subjektu a mezi výsledným (finálním) stavem. Uvedeme názorný příklad: Subjekt (žák) má splnit ve vyučování určitý úkol (např. osvojit si nové znalosti ve čtení nebo v matematice). Zvládnutí úkolu a osvojení si nových znalostí se uskutečňuje řešením protikladu mezi tím, co žák už zná a co dosud nezná, ale co si podle výchovně vzdělávacích požadavků má osvojit. Účinky protikladu se zároveň projeví v aspirační úrovni a motivaci žáka. Novým aspektem naší teorie učení je dále to, že ani cíl činnosti, ani psychický proces, který umožňuje dosažení cíle, nejsou předem dány — naopak aktivní subjekt (žák) je sám vytváří na podkladě psychického odrazu vnitřně rozporných stránek problémové (protikladné) situace. Podobně není předem znám ani výsledek, kterého subjekt dosáhne při učení na podkladě příslušných, zpravidla velmi složitých procesů (učení může být buď bezděčné /spontánní/, nebo probíhat na úrovni vědomí).

Na podkladě tohoto dialektického přístupu, vycházejícího ze zákona boje a jednoty protikladů a zákona negace negace, lze vysvětlit i tu známou skutečnost, která se týká mnohotvárných, individuálně různých projevů procesů i výsledků učení. Tatáž počáteční situace totiž vede u různých lidí ke vzniku různých psychických procesů, různých reakcí a různých výsledků učení. Uplatňují se zde tudíž jak obecné, tak individuálně odlišné charakteristiky učení a jednání lidí — to vždy musí vychovatel (učitel) brát v úvahu při výchovném formování psychiky žáků. Projevuje se tu všude dialektická složitost psychosociální kauzality, při níž vnější příčiny se vždy uskutečňují prostřednictvím výběrově působících vnitřních podmínek.

Proces učení vzniká, jak jsme výše dovedli, jako aktivní vnitřně rozporný psychický odraz životní skutečnosti. Je to proces kontinuí (nepřetržitý) a zároveň i diskontinuí (přetržitý) — všechny jeho složky tvoří jednotu (tj. nastává splývání jeho složek), přičemž jak složky, tak výsledky procesu jsou vzájemně diferencovány (viz zákon jednoty analýzy a syntézy, diferenciacce a generalizace). Máme-li správně pochopit podstatu zde probíhajícího psychického procesu, je nuno odhalit jeho vnitřní dialektické zákonitosti, které se především týkají vztahů mezi obsahovou a procesuální stránkou psychického odrazu. Na tyto vztahy upozornil již Hegel (a dříve už Plotin a Proklos) stanovením principu tzv. dialektické triády (Čechák a kol., 1983). Jestliže důsledně odhlédneme od spekulativní stránky hegelovského pojetí zmíněné triády, dospějeme k experimentálně ověřené charakteristice čtyř fází procesu učení:

1. Předně v první fázi na podkladě psychického odrazu objektu vzniká v aktivním subjektu obraz tohoto objektu; jinak řečeno vytvářené (obraz) je obsaženo ve vytvářejícím (tj. v subjektu).
2. Ve druhé fázi se vytvořený obraz (resp. znalost, dovednost apod.) vyděluje z vytvářejícího procesu jako jeho výsledek.
3. Ve třetí fázi se výsledek psychického procesu (tj. to, co si subjekt osvojil) znovu vrací do psychického procesu.

4. Čtvrtou fází zdůvodňujeme psychologicky: jde tu o upevnění a o syntetizující završení příslušného procesu a aktu učení.

Počet fází se může měnit v závislosti na povaze učení a cíli vyučování. Jejich existence a přechody mezi nimi jsou však zákonité a navozují na dialektickou jednotu subjektivního a objektivního. V tomto procesu se realizuje na podkladě výše zmíněného zákona boje a jednoty protikladů vznikání (podle K. Marxe „stávání se“, werden) psychických procesů a vlastností, které je podkladem pro kognitivní i celkový osobnostní rozvoj člověka.

Dospíváme tudíž k závěru, že učení jako psychický proces je procesem „stávání se“ (werden), v němž vznikají nové psychické produkty (výsledky), které podmiňují rozvoj psychiky člověka. Výsledky se znovu vrací do psychického procesu a umožňují, aby probíhal na dokonalejší, vyšší úrovni. Pod vlivem nevhodných vlivů je ovšem možno se učit i nežádoucím vlastnostem.

3. ZÁKLADNÍ STRÁNKY PROCESU UČENÍ

Učení je velmi složitý proces, který ve své úplnosti není dosud zcela objasněn. K pochopení podstaty učení přispívá to, jestliže si uvědomíme jeho čtyři hlavní stránky (aspekty), které charakterizují učení jako psychický proces. Jsou to stránka poznávací, motivační, prováděcí a hodnotící (kontrolní). Tyto čtyři stránky psychického procesu se projevují v učení specifickým způsobem.

Základní úlohu zde má poznávací (kognitivní) stránka, která začíná smyslovým odrazem předmětů a podnětů působících na naše receptory (zrak, sluch aj.); jde tu o čítí a vnímání. Počáteční odraz (např. vjem písmene) je nedokonalý a zpravidla nepřesný; tuto počáteční neurčitost subjekt překonává zvýšenou pozorností na hlavní rozlišovací příznaky daných podnětů. Současná psychologie se podrobně zabývá problematikou rozpracovávání a identifikace vlastností více nebo méně složitých podnětových obrazců. Jde o komplexní percepční a představové procesy, při nichž dochází k anticipaci, k vytváření hypotéz a k jejich ověřování; k základním procesům zde patří rozlišování, zobecňování a abstrakce.

Velmi důležitou stránkou všeho učení je *motivace*. V učení se setkáváme s různými druhy motivů — za hlavní pokládáme čtyři druhy. Předně jsou tři druhy tzv. *primární motivace*, k níž řadíme: (1) *pozitivní motivaci*, která záleží v psychickém stavu napětí, jež je vyvoláno tendencí dosáhnout žádoucího předmětu. Podmínkou vzniku této motivace je, aby člověk (resp. žák) postrádal to, co vyžaduje k uspokojení svých potřeb. Dosažení žádoucího cíle, resp. předmětu, působí jako snížení napětí, uspokojení, popř. jako odměna. (2) *Negativní motivace*, jež se projevuje v úsilí vzdálit se od něčeho škodlivého a jež vzniká na podkladě psychického napětí při očekávání něčeho nepříjemného. Je-li člověku zabráněno vzdálit se od nepříjemného podnětu nebo nesmí-li dosáhnout odměny, mluvíme o trestu, který působí jako negativní motivace. (3) *Specificky lidská primární motivace* se projevuje jako *zájem o samotnou činnost*; sama činnost (např. hra, tvořivá práce aj.) přináší žákovi uspokojení. Tato zájmová motivace úzce souvisí se schopnostmi a s je-

jich rozvíjením v procesu činnosti (např. dítě, které má malířské schopnosti, rádo a dobře kreslí). (4) Kvalitativně odlišný druh tvoří sociálně zprostředkované motivy, které vznikají působením cílů a mají zprostředkovanou povahu; jde o tzv. sekundární motivy, kterých je velký počet (dítě se např. učí proto, aby dosáhlo pochvaly učitele apod.). Sociálně zprostředkované tvoří zvláštní skupinu motivů, k níž mimo jiné řadíme: (a) motivaci úkolovou, která závisí na vytvoření cíle činnosti a která se projevuje v pocitech, resp. vědomí povinnosti, odpovědnosti za splnění úkolu i za dosažení požadovaného cíle. (b) Podstatným rysem konstituování lidské osobnosti je schopnost odpoutat se od daného okamžiku a přijmout za své významy, hodnoty a ideály vytvořené společností. Tyto procesy působí nejen na rozvoj motivace, ale i na utváření celé osobnosti. V teorii motivace je tato problematika spojována s hodnotovou orientací osobnosti.

Ve správně organizovaném učení žáků mají — za třetí — důležitou úlohu procesy, které jsou spojeny s prováděcí stránkou jejich činnosti. V řadě prací byla prokázána důležitost úlohy cíle v provádění činnosti a při aktivaci učení žáka. Žák se má na vytváření cíle aktivně podílet a přijmout jej za svůj, ztotožnit se s ním. Proto mají být vyučovací cíle žákům přiměřené. Závažné je dále to, aby cíle, jichž mají žáci dosáhnout, a úkoly, kterými se mají zabývat, byly přesně vymezeny. Dalším požadavkem je, aby úkol byl tak přehledný, aby žák mohl proniknout do jeho hlavních vztahů, k jeho smyslu. Všechny tyto momenty ukazují, že důležitou úlohu při formování motivů mají jak poznávací procesy (jde o kognitivní přístup ke studiu motivace), tak vztah mezi anticipovaným cílem a výsledkem prováděné činnosti (viz otázky aspirační úrovně aj.)⁴

Velmi důležité jsou — za čtvrté — otázky hodnocení učení žáků. Psychologicky zdůvodněná soustava hodnocení a kontroly učení žáků dosud není z hlediska potřeb socialistické školy systematicky vypracována. Za výchozí pokládáme tři otázky: (a) co je předmětem a cílem hodnocení; (b) jaké jsou způsoby účinného hodnocení; (c) jaká je funkce hodnocení v učení žáka a v jeho duševním vývoji. Učitel a vychovatel tudíž spojují posouzení konkrétního výkonu žáka s otázkou jeho všestranného duševního rozvoje; usilují o to, aby určitá učební látka a určité výchovné působení co nejlépe formovaly jeho rozumový a mravní rozvoj.⁵

Závěrem lze stručně charakterizovat některé z hlavních podmínek efektivního učení: (1) Předně je třeba, aby žák přijal cíl činnosti (učení) za svůj, aby se s ním identifikoval (ztotožnil) jako se svým úkolem; podmínkou k tomu je vzbuzení zájmu o problém, jehož aktivním řešením si má žák osvojit určitou látku. (2) Z toho vyplývá důležitost samostatné činnosti žáka, kterou má učitel co nejvíce podněcovat. (3) Další podmínky ukazují na souvislost kognitivních procesů s motivací, např. v tom smyslu, že žák má dostat včasnou kontrolní informaci o tom, zda jeho odpověď byla správná a do jaké míry. (4) Důležitou úlohu má sociální hodnocení učitelem a kolektivem; učitel má nejen chválit, ale i upozornit na chyby.

Psychické procesy, které za těchto podmínek probíhají, přecházejí ve své kladné výsledky; dochází tím k optimálnímu utváření vědomostí, dovedností,

postojů, motivů, charakteru a vlastností osobnosti. Zvláště důležité je to, že se utvářejí trvalé motivy, které se vyznačují nejen svou kvalitou (tj. cílem a obsahem, k němuž jsou zaměřeny), ale i svou intenzitou; v psychických procesech se tak stabilizují vedoucí motivy, které mají dominantní úlohu v regulaci chování a činnosti a které přecházejí v charakterové rysy žáků. Utvářením trvalých motivů působíme na rozvoj vůle, která v průběhu ontogeneze nabývá stále významnější úlohy v cílevědomém učení žáků a v rozvoji jejich osobnosti.

Všechny tyto podmínky působí kladně na orientačně percepční procesy, na centrální zpracování obsahu psychického odrazu, na efektorickou činnost a posléze i na hodnotící informace o průběhu a výsledcích činnosti. Při zajištění harmonického sledu těchto čtyř základních stránek a úrovní je učení nejproduktivnější. Procesy, které zde probíhají, podmiňují vznik výše zmíněných fází učení, které mají svůj počátek v percepci, kdy odraz objektu se utváří jako obsah aktivity subjektu. Znalost procesů učení a jeho fází je důležitá při zvyšování účinnosti jak individuálního, tak sociálního učení.

Z naší koncepce učení, která se opírá o jednotící systém principů a kategorií materialistické dialektiky a překonává tím nedostatky jednostranných, např. behavioristických a strukturalistických teorií, plyne další důležitý závěr: Má-li mít učitel, vychovatel a výchovný poradce v pedagogicko-psychologickém působení úspěch, je třeba, aby proces učení chápal jako celek, jehož jednotlivé stránky a fáze se vzájemně podmiňují a ovlivňují. Počátkem učení je aktivní orientace žáka v úkolové situaci; první orientaci získává žák na podkladě odrazu ve smyslových orgánech, který přináší informace o daném předmětu; důležitým zdrojem informace je i komunikace s druhými lidmi. Na to navazuje příslušná motivace, která stimuluje počátek i průběh žákovy činnosti (viz např. kognitivní a výkonová motivace). Syntézou těchto aferentních zdrojů si vytváří subjekt plán své činnosti, který usměrňuje jeho cílevědomé jednání. Ve své cílevědomé činnosti si člověk (žák) vytváří i hodnotící kritéria, díky kterým může kontrolovat průběh operací a srovnávat je se stanoveným cílem. Tuto dialektickou celistvost procesů učení v rámci širší jednoty žákovy osobnosti mají učitel a vychovatel především na mysli při utváření podmínek jejího všestranného rozvoje.

4. PROCES UČENÍ A POČÁTEČNÍ ČTENÍ

Výše uvedenou teorii učení, kterou jsme ovšem charakterizovali jen stručně, jsme učinili východiskem výzkumů počátečního čtení a psaní žáků.⁶ Naše výzkumy potvrzují, že učení má povahu psychického procesu, který začíná orientační fází a po různě dlouhém průběhu ústí v konečný výsledek. Otázka procesu učení a jeho fází je důležitá jak z hlediska teoretického, tak praktického. Z praktického hlediska je pro učitele sestavujícího učební program důležité znát, jak postupují žáci na počátku učení, kdy se s látkou seznamují, a jakou povahu mají jejich psychické procesy v pozdějších etapách, kdy nastává upevňování osvojené látky.⁷

V souladu s výše uvedenou teorií členíme proces poznávání písmen, slabik i slov v počátečním čtení do čtyř fází. Z pedagogického hlediska je to fáze

navozování, nacvičování, procvičování a docvičování. Dvě poslední fáze, tj. procvičování a docvičování, se týkají upevnění dosaženého výsledku. K dosažení dobrého výsledku při poznávání písmen je nutný předstih ve znalosti písmene; tím se znalost písmene upevní dříve, než se užije ve slabice. Osvědčilo se i uvědomování pohybů mluvidel na podkladě instrumentálního učení; učitel přitom asociačně spojuje motorickou aktivitu dítěte s jeho poznávacími procesy.

K úspěšnému dosažení výsledku při nácvičování čtení prvních slabik se osvědčilo užití spojeného hláskování, které usnadňuje čtení slabik jako celku, což je předpokladem čtení slov. Tato pedagogická zásada je v souladu s výše prokázanou kontinuálností a celistvostí psychického procesu.

Nácvičování čtení prvních dvouslabičných slov typu *máma* probíhá u dobrého čtenáře ve čtyřech fázích tímto způsobem:

První fáze, která záleží v navozování čtení slov typu *máma*, má povahu orientační analýzy. Žák, který se zde seznamuje s úkolem, je ve stavu nejistoty. Proces učení začíná tím, že si dítě vytváří zaměření, které i když může být nevědomé, je základem plánu činnosti. Toto zaměření zároveň tlumí jiné vedlejší reakce. Tím vzniká motivační báze, na jejímž podkladě žák přijímá úkol za svůj.

Podle vzoru učitele nacvičuje dítě rozčleňování např. slova *máma*. Natištěné slovo působí nejdříve jako nerozlišený celek, který je postupně analyzován. Když dítě rozčleňuje zrakem slovo *máma* na slabiky, čte nejdříve slabiky slova pokusným způsobem nespojeně — s přestávkami mezi slabikami. Rozčleňování slova i slabikování je mnohdy nedokonalé. Učitel musí bezpodmínečně kontrolovat činnost sám, neboť žák toho není většinou schopen. Zároveň musí vést žáka k porozumění čtenému.

K tomu, aby nastal proces učení, je nutně třeba opakování týchž situací a jim odpovídajících psychických aktivit. Dalším čtením jiných slov typu *máma* se překonávají počáteční obtíže. Délka této fáze záleží na schopnostech dítěte i na individuálním přístupu učitele k dětem.

Ve druhé fázi se dalším nacvičováním čtení slov typu *máma* a opakováním učiva upevňuje zaměření, vnímání se zřetelně organizuje v cílevědomé pozorování, nastává zpřesnění žákovy činnosti. Čtení nedokonalým nespojeným slabikováním se mění postupně na čtení vázaným slabikováním; zároveň se slabikování zrychluje. Některé děti s dobrou pamětí a rozlišovací schopností již čtou nejvíce frekventovaná slova jako celek. Bylo by však chybou, kdybychom byli nespokojeni, že většina dětí v této fázi čte slova vázaným slabikováním; u těchto dětí totiž dovednost dosud postrádá potřebnou pohotovost a jistotu, i když se již upevňuje. Příznivou úlohu zde má i pozitivní domýšlení, spolehlivý dohad (anticipace). Nesprávná anticipace (tzv. negativní dohad) však narušuje správnost čtení.

Třetí fáze je charakterizována ověřováním zvoleného postupu. Ověřování se děje procvičováním, a to i za účasti zpětnovazebních informací. Jde např. o procvičování čtení nových slov typu *máma* a opakování již dříve čtených slov — tím dochází ke zdokonalování osvojené dovednosti. Dítě se tímto procvičováním (při použití časté frekvence týchž slov) naučí slova toho-

to typu čist plynule, tj. tak, jak se mluví — vnímá je tudíž jako celek. „Pomocné berle“ slabikování se vytlačují z jeho vědomí. Dovednost čist slova typu máma spěje k bezděčnému i k vědomému zobecnění.

Ve čtvrté fázi se docvičováním uzavírá akt učení v tom smyslu, že psychický proces a jeho dynamika dospívá ke konečnému výsledku. Žákova aspirace naučit se dobře čist udané slovo nachází v dosaženém výsledku své uspokojení. Lze tudíž říci, že docvičováním se zajišťuje trvalé osvojení učiva. Dítě najde tzv. didaktický algoritmus, postup pro správné čtení dané třídy slov (typu máma). Kvalita dosaženého výsledku závisí jak na přístupu učitele, tak na mentální úrovni žáka. Zobecnění se utvrzuje: dítě čte nikdy necvičená slova tohoto typu jako celek. Dalším docvičováním se získaná dovednost dále upevňuje a přenáší se na čtení složitějších typů slov, jež jsou dík pozitivnímu transferu snáze nacvičována.

Uvedené čtyři fáze procesu učení spolu dialekticky souvisejí, vzájemně se prolínají, přechody z jedné do druhé jsou u dobrého čtenáře nenásilné a za správného vedení všech, kteří dítě učí čist, poměrně rychlé.

Pro málo nadané děti je charakteristické, že dlouho ulpívají na pomocných úkonech. Dosud málo je objasněno, v čem záleží a jak se projevuje schopnost těchto dětí. Předně tyto děti — nemají-li v poznávání písmen časový předstih — nedospějí v normální výukové době k přesnému rozpoznání písmene. Na počátku výuky je pro ně také velmi nebezpečný sluchový rozklad slabiky s následným sluchovým skladem: méně schopné děti na něm totiž dlouho ulpívají, což je překážkou plynulého čtení slabiky. Např. mají-li čist slabiku *ma*, přečtou nahlas nebo šepem písmena *m*, *a* a pak slabiku sluchem složí, tj. nečtou ji jako celek. Nejméně schopní přenášejí tento nebezpečný způsob i do vyšších tříd. Proto M. Turková učila na podkladě výzkumu čist první slabiky splývavě tak, že děti vedla k tomu, aby si připravily ústa k vyslovení souhlásky, tu jen nejdříve zašeptaly a rychle připojily samohlásku nahlas (souhláska *s*, *p*).

Ve složitých procesech učení počátečnímu čtení je nejvýš nutný individuální přístup. To neznamená přizpůsobit se individuálním zvláštnostem dětí, ale usměrňovat rozvoj jejich individuálně různých schopností tak, aby učitel dosahoval lepších výsledků učení a postupně zvyšoval celkovou výkonnost žáků.

Učitel tudíž vychází z toho, že proces učení a jeho čtyři fáze (výše uvedené) neprobíhají u různých jedinců stejným způsobem. Zejména málo nadané i zanedbané děti potřebují nejen další čas, ale i více opakování týchž situací a mnohdy i bezprostřední pomoc učitele. K tomu slouží názorné příklady psané na tabuli, opakování probraných stránek Slabikáře a vhodné Cvičné čtení, které by mělo být vydáno co nejdříve. Protože počtem získaných zkušeností roste i rychlost učení, mělo by mít Cvičení čtení frekvenci určitých vybraných slov, což pomáhá procesu zobecňování a žádoucí automatizaci. Důležité je, aby nedošlo k automatizaci čtení textů na podkladě slabikování, ale až na podkladě vnímání slov jako celků. Nezapomínejme, že již J. A. Komenský žádal ve spise Počátkové čtení a psaní: „Ve větách už neoddělujeme od sebe slabiky, nýbrž jen slova.“⁸

Znalost zákonitosti učení a jejich využití v praxi (viz Linhart, 1982) zdokonaluje výuku čtení; naproti tomu přehlížení těchto zákonitostí vede k živelnosti ve výuce i ve výchově. Jedním z negativních důsledků je to, že děti málo nadané a děti s vývojovou poruchou čtení (dyslexií) zaostávají ve čtení dlouhodobě, někdy i celoživotně. Tím jsou nesmírně ochuzovány, neboť čtení je dovednost důležitá pro rozvoj celé osobnosti a její inteligence. Správné čtení dítěti nejen umožňuje prohloubit poznání a myšlení, obohatit jeho duchovní svět, rozvíjet rodný jazyk, potěšit se estetickým prožitkem, pěstovat kladné cesty mravní a intelektuální, rozvíjet vlastnosti charakteru, ale přispívá také k zvládnutí ostatních školních předmětů. Čtení je důležitým prostředkem sociální komunikace, včetně písemného dorozumívání.

Závěrem lze konstatovat, že naše teorie učení (Linhart, 1972, 1982), zejména její procesuální, činnostní a osobnostní přístup, se v praxi naší výchovně vzdělávací soustavy — máme zde na mysli počáteční čtení a psaní — plně osvědčila. Zároveň se nám podařilo v dlouhodobých aplikovaných výzkumech a v praktickém ověřování naší teorii rozvinout a doplnit v některých nových aspektech. Na podkladě těchto zkušeností jsme připravili projekt, jak využít naší teorie a teorie myšlení v další důležité výchovně vzdělávací oblasti, která se týká matematického vyučování, včetně otázky vytváření matematických pojmů.

Lze tudíž zdůraznit, že znalost zákonitostí učení a jejich správné využívání v praxi přispívá ke zvýšení efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu. Snažíme se tak přispět k realizaci úkolů stanovených XVII. sjezdem KSČ. Z nich plyne potřeba věnovat zvýšenou pozornost realizaci nových metod a nových forem výchovně vzdělávací práce, které přispějí k rozvoji schopností žáků všech našich škol.

POZNÁMKY

¹ U nás se touto důležitou otázkou systematicky zabývají Čáp, J.: *Psychologie pro učitele* (1980), Linhart, J. (1967, 1982) aj. Viz publikace J. Linharta (1967, 1972), zejména poslední práci *Základy psychologie učení* (Praha, SPN 1982).

² U nás se touto důležitou otázkou systematicky zabývají Čáp, J.: *Psychologie pro učitele* (1980), Linhart, J. (1967, 1982) aj.

³ Termínu *formování* zde užíváme jako synonyma termínu *utváření*.

⁴ Podrobněji je problematika cílů v lidském učení objasněna v práci *Základy psychologie učení* (Linhart, J., 1982).

⁵ Psychologický rozbor otázky hodnocení žáků najde čtenář v pracích J. Čápa (1980), J. Linharta (1982), Z. Heluse (1982) aj.: metodologickými aspekty těchto otázek se zabývá práce J. Skalkové a kol. (1983)

⁶ Podrobný výklad metody počátečního čtení a psaní na podkladě nové teorie učení, rozpracované jedním z autorů této studie (Linhart, 1982), je uveden v publikaci J. Linharta a M. Turkové: *Procesy učení v počátečním čtení a psaní*. (Praha, SPN 1984, pedagogická fakulta UK).

⁷ Turková, M.: *Některé nedostatky techniky elementárního čtení*. Pedagogické čtení, Uherský Brod 1973.

⁸ Viz Komenský, J. A.: *Počátkové čtení a psaní*. Praha, SPN 1946, s. 17.

- Brušlinskij, A. V.: *O formirovanii psichičeskogo*. In: L. I. Ancyferova (red.): *Psichologija formirovanija i razvitija ličnosti*. Moskva, Nauka 1981.
- Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, SPN 1980.
- Čechák, Vl. a kol.: *Co víte o starověké a středověké filozofii*. Praha, Horizont 1983.
- Davydov, V. V.: *Vidy obobščeniya v obučenii*. Moskva, Pedagogika 1972 — *Druhy ze všeobecnovaia vo vyučovaní*. Bratislava, Slov. ped. nakl. 1977.
- Gal'perin, P. Ja.: *Psichologija myšlenija i učenija v poetapnom formirovanii umstvennykh dejstvij*. In: *Issledovanie myšlenija v sovetskoj psichologii*. Moskva 1966, s. 230—237.
- Helus, Z.: *Pojett. žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SNP 1982.
- Janet, P.: *Les débuts de l' intelligence*. Paris, Flammarion 1935.
- Komenský, J. A.: *Počátkové čtení a psaní*. Praha, SPN 1946.
- Leonťev, A. N.: *Problemy razvitija psichiky*. Moskva, APN 1959. — *Problémy psichického vývoje*. Praha, SPN 1966.
- Leonťev, A. N.: *Ponjatije otaženiya i jeho značeniya dlja psichologii*. In: 18 mežd. psichol. kongr. Moskva 1966. Moskva, Nauka 1969.
- Linhart, J.: *Psychologie učení*. Praha, SPN 1967.
- Linhart, J.: *Proces a struktura lidského učení*. Praha, Academia 1972.
- Linhart, J.: *Činnost a poznávání*. Praha, Academia 1976.
- Linhart, J.: *Základy psychologie učení*. Praha, SPN 1982.
- Linhart, J. a kol.: *Základy obecné psychologie*. Praha, SPN 1981.
- Linhart, J. a M. Turková: *Procesy učení v počátečním čtení a psaní*. Praha, SPN 1984.
- Piaget, I.: *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Colin 1947. *Psychologie inteligenca*. Praha, Kraj. pedagog. ústav 1964. SPN 1970.
- Piaget, J.: *Štrukturalismus*. Bratislava, Pravda 1971.
- Rubinštejn, S. L.: *Bytí a vědomí*. Praha, SPN 1981.
- Skalková, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha, SPN 1983.
- Talyzina N.F. (red.): *K otázce řízení učení a výchovy*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1976.
- Turková, M.: *K některým nedostatkům techniky elementárního čtení*. Pedagog. čtení, Uherský Brod 1973. Pedagogika 1974, č. 4, s. 430—462.
- Vygotskij, L. S.: *Myšlenije i řeč*. Izbrannyje psichologičeskije issledovanija. I. Moskva, APN RSFSR 1956. — *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1971.

ИОЗЕФ ЛИНХАРТ, МАРИЯ ТУРКОВА ТЕОРИЯ НАУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Настоящий очерк охватывает основные закономерности и принципы новой концепции обучения человека, содержащиеся в недавно опубликованном труде одного из авторов (Линхарт, 1982). Авторы объясняют в сжатой форме основные принципы марксистской психологии и их значение для своей теории обучения (принцип един-

ства сознания и расчлененности и др.). Исходя из этого, авторы разрабатывают как принцип отражения, так и принципы процессуально, сти, деятельности и личного подхода. Дается анализ закономерности научения как психического процесса; объясняется роль внутренних противоречий и на основании их диалектических взаимо-

отношений авторы обосновывают возникновение основных фаз научения человека (см. соотношение между непрерывностью и прерывистостью и пр.). В этих процессах проявляется единство взаимодействия следующих четырех основных аспектов: познания, мотивировки, реализации и оценки.

Процесс начального научения чтению и его четыре фазы протекают у разных индивидов по-разному. У малолетних и запущенных детей расходуется не только больше времени на это, но требуется также и многократное повторение аналогичных ситуаций и непосредственная помощь со сторо-

ны учителя (индивидуальный подход). При чтении первых слогов следует обязательно избегать чтения букв и последующего складывания слогов по слуху; учитель обязан последовательно довести ребенка до четвертой фазы обучения чтению слогов с целью **создания атмосферы обобщения**, т.е. посредством чтения по слогам – к чтению слогов в целом. Только таким путем можно достичь обобщенности чтения слогов с надлежащим пониманием. Долговременное чтение по слогам противоречит закономерности научения человека.

JOSEF LINHART, MARIE TURKOVÁ
**THE THEORY OF LEARNING AND INTENSIFICATION OF THE
EFFECTIVENESS OF TEACHING ELEMENTARY READING**

The authors are summing up the basic rules and principles of a new conception of teaching the human being, submitted by one of the authors in a recently published work (Linhart, 1982). They are elucidating the main principles of marxist psychology and their significance for their new theory of teaching (the principle of the unity of consciousness and diversity, etc.). On these basis they are elaborating the principle of reverberation as well as the approach pertaining to matters of process, activity and personality. They are analysing the laws of teaching as a psychic process, they are attempting to clarify the role of their internal **contradictions** and on the basis of their dialectic relations are substantiating the rise of the basic phases of human learning (see the relations between continuity and discontinuity, etc.). Four basic aspects of these processes are operating in mutual

harmony: the aspect of recognition, motivation, performance and evaluation.

The process of the teaching of elementary reading and its four phases differ in individual cases. The less talented and neglected children not only need a longer time, but also more repetition of similar situations and direct help of the teacher (individual approach). In reading the first syllables it is absolutely necessary to warn against the reading of letters with a subsequent hearing structure; the teacher should consistently lead the child into the fourth phase of learning, to read the first syllables in a way that would **become a general habit**, i.e. through connected spelling to the reading of complete syllables. Only in this way the reading of syllables could become a general habit and could be understood properly. A lengthy stoddering is at variance with the basis laws of human learning.