

Pedagogické a psychologické zřetele ve vyučování čtení a psaní na dosavadním elementárním stupni a v pojetí přípravného ročníku.

(Referát na ústřední instruktáži elementaristů, konané MŠO v Příbrami a v Praze.)

Dr. A. LEBEDOVÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Dosavadní způsob výchovné a vzdělávací práce při čtení a psaní v naší elementární třídě byl vcelku založen na sovětském vzoru. Zejména byl převzat základní princip, na němž v Sovětském svazu spočívá vyučování čtení a psaní, zvuková analyticko-synthetická metoda. Byl sledován i konečný cíl ve výuce čtení a psaní, který v dosavadní naší elementáře zhruba odpovídal nárokům sovětského prvního ročníku na toto učivo.

Od sovětského vzoru jsme se však lišili, a to podstatně, zejména v pojetí vzájemného vztahu a postupu čtení a psaní. Čtení a psaní v sovětském pojetí zvukové analyticko-synthetické metody probíhá souběžně. Tiskací písmena vyvozovaná ve čtení se také píší psacím písmem a spojují v jednoduchá slova a věty. Psaní však není podřízeno čtení úplně. Nepíše se všechno, co se čte; čtení s psaním je spjata volně; využívá se zde vzájemné podpory obou těchto pochodů a respektuje se při tom jejich relativní samostatnost a nezávislost. Proti sovětské souběžnosti čtení a psaní jako jednomu ze základních charakteristických znaků sovětské zvukové analyticko-synthetické metody bylo u nás čtení a psaní rozpojeno. Psaní následovalo až tehdy, kdy žáci již poznali celou tiskací abecedu a zvládli v nejzákladnějších rysech dovednost čtení, t. j. po půlročním vyučování čtení. Důvod pro to se zdál reálný: naši žáci nastupují do školy o rok dříve než žáci sovětské a to vyžaduje i změny postupu. Je třeba se věnovat nejprve intenzivně čtení a pak teprve psaní, nehromadit úkoly. Doznívala zde bezpochyby i praktika globálního postupu, který odsunoval psaní až do druhé třídy.

Teprve vlastní praxe, zkušenosti s prací podle nové metody, hodnocení a diskuse o problémech elementárního čtení a psaní ukázaly, že vzájemný poměr čtení a psaní a zejména otázku, kdy začít se psaním, je

nutno podrobit výzkumu, že je to jeden ze základních problémů nové metody. Nejen proto, že tu byla značná nejednotnost v mínění soudruhů elementaristů, nýbrž i proto, že v této oblasti jsme se podstatně lišili od sovětského vzoru, od sovětského pojetí zvukové analyticko-synthetické metody. Výsledky výzkumu prováděného ve VÚP¹⁾ plně ukázaly důležitost souběžnosti psaní se čtením, ukázaly, jak psaní podporuje výcvik ve čtení tím, že každý žák individuálně musí provádět analýsu i syntésu psaného celku, ukázaly důležitost motorické složky při analýse a syntéze i důležitost stálého, dlouhodobého výcviku, který je nezbytný k ovládnutí samé dovednosti psaní. Obava z hromadění úkolů, zejména ze současného poznávání abecedy tiskací i psací, ukázala se podle výsledků výzkumu lichá. Při správném vedení, nepíší-li žáci navíc tiskacím písmem, nýbrž jen psacím, nečiní diferenciaci psacího (psaného) a tiskacího (čteného) písma vůbec potíže, žáci písmo nezaměňují. Nejpodstatnější obtíže nejsou v ovládnutí a diferenciaci písmen abecedy, ale v pochopení principu analýsy a syntézy (zejména optické) slabiky a slova.

Nový školský zákon s pojetím 1. ročníku jako ročníku přípravného si vyžádal ovšem hlubší rozbor a promýšlení, jak se co nejvíce a v nejpodstatnějších bodech přiblížit sovětskému vzoru při současném respektování skutečnosti, že naši žáci nastupují do školy již v 6 letech. Znamenalo to neodchýlit se od podstaty principů sovětské zvukové analyticko-synthetické metody v oblasti čtení a psaní, ale zároveň plně dbát věkových zvláštností žáků. Ze sovětských zkušeností, z našich zkušeností a z výsledků výzkumu prováděného po dva

¹⁾ Problémy výzkumu elementárního čtení a psaní se zabývá stat' kolektivu VÚP, uveřejněná v Pedagogice 4, roč. II/1953. Výsledky výzkumu budou obsaženy v separátním sborníku.

roky bylo patrné, že odtržením čtení od psaní byl opuštěn jeden z principů sovětské metody. Bylo dále patrné, že úkol a cíl, jak jej stanoví sovětské osnovy pro 1. třídu, by byl pro naši elementárku příliš náročný, kladl by na naše žáky, nastupující do školy o rok dříve než žáci sovětské, velké úkoly. Z těchto základních zřetelů byl promyšlen úkol vyučování čtení a psaní v přípravném ročníku. V pojetí přípravného ročníku jsou patrné vzhledem k dosavadnímu postupu tyto zásadní změny:

1. Úkol sovětské elementární třídy (tedy jednoho ročníku) ve čtení a psaní je rozložen do 1. a 2. ročníku naší školy.

2. Obsah vyučování čtení a psaní v hodinách českého jazyka, jeho forma i organizace práce je prohloubena, zlepšena a celý jeho systém zpřesněn.

3. Je uplatněna těsnější souvislost čtení a psaní.

O problému souvislosti čtení a psaní a o důvodech pro těsnější souvislost těchto pochodů jsme se již zmiňovali. Pro rozložení úkolu čtení a psaní do 1. a 2. ročníku a pro nově pojatý systém práce v přípravném ročníku mluví mnoho důvodů. Jsou to především věkové zvláštnosti 6letých žáků, potřeba přizpůsobit se novému školnímu prostředí, potřeba prodloužit přípravu na čtení a psaní, která se v praxi jevila každým rokem naléhavější, častá onemocnění žáků, která zabraňovala tomu, aby třída jako celek mohla splnit požadované úkoly v žádané kvalitě. Bylo potřeba získat více času pro výchovnou a vzdělávací práci s těmito nejmladšími školáky, prohloubit obsah a postup práce, bylo třeba zamýšlet se více i nad formou práce a zdůraznit význam didaktické hry.

Co se týče koncepce přípravného ročníku, ozvaly se i hlasy, které odmítaly vůbec v přípravném ročníku učit, které jej zaměňovaly za školu mateřskou. Toto pojetí bylo naprosto nesprávné. První ročník je sice přípravný svým úkolem, systémem, obsahem, formou a organizací práce, ale je zároveň prvním ročníkem všeobecné vzdělávací školy, nikoli nějakou izolovanou částí, není odtržen od hlavního úkolu této školy, totiž vzdělávat všechnu mládež. Komenského pojetí vzdělatelnosti 6letého

dítěte bylo potvrzeno staletou zkušeností naší školy. Potvrzují je i nejnovější názory některých sovětských pedagogů a psychologů. Pojetí vzdělatelnosti 6letého dítěte je potvrzováno novým pavlovovským pohledem na tyto otázky, který se uplatňuje v sovětské vědě. Sovětská pedagogika a psychologie vychází z Pavlovova principu dialektické jednoty organismu a prostředí. Pro rozvoj duševna toto hledisko konkrétně znamená, že v otázce vlivu a vzájemného poměru dědičnosti a prostředí jsou vlivy prostředí (tedy i výchovy) základní, určující. Stupeň zralosti nervové soustavy a stupeň rozvoje funkcí mozkové kůry není předem určen neměnnou anatomickou stavbou, ale závisí na vlivech, jimiž prostředí působí na organismus a především na mozkovou kůru. Pavlovův žák Ščelovanov²⁾ zdůrazňuje, že se dítě již od nejútlejšího mládí vychovávané v jeslích musí všemu naučit, že v něm musí být všechno, počínaje pohyby, organisováno. Stejný názor vyslovuje sovětský psycholog A. N. Leont'jev. Jeho stať „Počítky, vnímání a pozornost dětí mladšího školního věku“³⁾ ukazuje velmi plasticky nové zřetele marxisticky a pavlovovsky pojaté psychologie dítěte a zejména pedagogické psychologie. Leont'jev zde na příklad při hodnocení příčin, proč se žák nezapojuje do práce, uvádí jako hlavní a nejčastější příčinu nepozornost, která vzniká převážně následkem toho, že žák nedovede vnímat. Tento závěr se zdá podivný a nepochopitelný, poněvadž vnímání se vždy považovalo za vrozenou, výchovným působením neovlivnitelnou schopnost. Vědecký výzkum a pokusy však ukázaly, že na příklad dovednost vidět je nutno vytvářet a že i vnímání, má-li probíhat aktivně, je nezbytně nutno řídit a organisovat.

Je patrné, že na rozdíl od pojetí dřívější pedagogiky a psychologie, která věřila v mnoho daných, vrozených a neměnných vloh a schopností, přemnohé z toho, co

²⁾ N. M. Ščelovanov a N. M. Aksarinová: Výchova dětí útlého věku v dětských ústavech, SPN 1952.

³⁾ Kapitoly z dětské psychologie, soubor statí L. I. Božoviče, A. N. Leont'jeva a dalších, SPN 1953.

bylo dříve pokládáno za vrozené a předem dané, vytváří se až v průběhu činnosti, z průběhu vzájemné interakce organismu a prostředí, při čemž prostředí, tedy v užším smyslu i výchova, má na rozvoj nervové soustavy vliv určující. Neznamená to ovšem, což je již zdůrazněno v pojetí dialektičnosti vztahu organismu a prostředí, že je možno nedbat druhé stránky, t. j. organismu. Nelze nedbat tělesného stavu a neuropsychického vývoje žáků, což zahrnujeme pod pojmem věkové zvláštnosti žáků. Tyto zvláštnosti tu jsou, a jsou tím významnější, čím je dítě mladší.

V jedné z nejpozději přeložených publikací se M. T. Smirnov⁴⁾ zabývá podrobněji problémem věkových zvláštností dětí. Není zde sice charakteristika právě 6letých, ale dětí skupiny staršího předškolního věku, do níž v SSSR patří děti 5 až 7leté. Kdežto u dětí ve stáří do jednoho roku je pro věkové zvláštnosti charakteristickým každý měsíc, zde již pod společnou charakteristiku věkových zvláštností spadají děti věkem od sebe značně vzdálené. Co se týče celkové vyzrálosti v oblasti neuropsychické, jsou 6leté děti schopny toho, aby byly vzdělávány ve škole. Jsou tu předpoklady pro vyučování čtení, poněvadž se vytváření reflexů ze všech smyslových orgánů, počítaje v to oblasti optické a akustické, rozvíjí již od prvních měsíců života dítěte (výzkumy na základě Pavlovova učení). Rozvoj pohybů u dětí probíhá sice pozvolněji než rozvoj smyslových orgánů, ale nesmí být opomíjen, poněvadž je základní podmínkou neuropsychického rozvoje i dobrého tělesného stavu dítěte. V 6 letech je již značně vyvinuto i drobné svalstvo ruky a prstů, jsou vytvořeny podmínky pro jemné koordinované pohyby při psaní, proto je možno přistoupit i k tomuto úkolu. Při výcviku dovednosti psaní je však nutné pečlivě rozložit úkoly tak, aby výcvik složitých pohybů, nezbytně potřebných při psaní, byl vhodnými cviky dobře připraven, stejně jako vůbec je třeba od počátku vytvářet

správné návyky při zvládnutí techniky psaní.

Z věkových zvláštností 6letých dětí vedle jejich celkové způsobilosti k školnímu vyučování je třeba zdůraznit ještě typické a charakteristické znaky tělesného stavu, jako je neobyčejná pohyblivost, snadná únavnost a sklon k dětským chorobám. Všechno těchto zřetelů bylo nutno dbát a jsou uplatněny v koncepci přípravného ročníku.

Oblast duševních zvláštností, jimiž by bylo možno charakterisovat 6leté dítě, není dosud probádána do té míry, jako oblast zvláštností tělesných. Mezi dětmi stejného stáří jsou velmi značné rozdíly, záležející v různé předchozí přípravě, předchozí výchově, v tom, jak byla rozvíjena jejich řeč a myšlení, jak bylo obohacováno jejich poznání a jak byla rozšiřována jejich zkušenost. Jedním z nejtypičtějších znaků dětí tohoto stáří je konkrétnost myšlení, ale tou se vyznačují i děti mladší i starší než 6leté. Konkrétnost myšlení dává vůbec ráz celé národní škole. Neznamená to ovšem, že by žáci nebyli schopni abstrakce. Jsou jí schopni a musí být k ní vedeni, ale na materiále jim přístupném a v oblastech, které nepřekračují jejich možnosti, tedy tam, kde mají bohaté, živé a plastické konkrétní dojmy a představy o věcech a jevech, u nichž se má provádět zobecňování nebo jiné vyšší myšlenkové pochody.

Charakteristickým rysem nastupujících školáků je jejich nesmírná tvárnost a ovlivnitelnost, podporovaná ještě naprostou oddaností k učiteli, bezvýhradným uznáváním jeho autority. To umožňuje dobrému učiteli opravdu radostnou a plodnou práci v elementární třídě, ale zároveň ho zavazuje k tomu, aby se neustále snažil být na úrovni, které tyto úkoly vyžadují.

Návrh osnov přípravného ročníku dbá zvláštností dětí tohoto stáří v nejširší míře. Co se týče čtení a psaní, projevují se tyto zřetele zejména v těchto rysech: Úkoly ve čtení a psaní v přípravném ročníku jsou vzhledem k dosavadní elementární třídě sníženy. Na takto snížené úkoly je věnováno daleko více času než dříve. Celý systém čtení a psaní je podle výtežků výzkumu nově propracován tak, aby úkoly

⁴⁾ M. T. Smirnov: Stručný úvod do pedagogiky, SPN 1953.

vzrůstaly pozvolně a postupně, aby pochody čtení a psaní se pokud možno nejvíce navzájem podporovaly, aby jejich příprava, nástup a postup byly v harmonickém souladu a co nejvíce odpovídaly nárokům, které učivo klade. Při tom i forma a způsob práce jsou voleny tak, aby se pozvolna, při tom však cílevědomě, soustavně a důsledně vytvářel přechod od hry, hlavně od didaktické hry, k pravidelné školní práci, aby dítě ke konci roku bylo všestranně a dobře připraveno na úkoly systematické práce v druhém ročníku i v ročnících dalších. Do jaké míry se nynější 1. ročník (přípravný ročník) ve čtení a psaní kvalitativně liší od dosavadního pojetí elementární třídy, ukáže nejlépe srovnání. Budeme srovnávat jednotlivá období, t. j. přípravné období, období vyvozování abecedy a období po vyvození abecedy v dosavadním pojetí 1. třídy, s předslabikářovým a slabikářovým obdobím v novém pojetí 1. ročníku a to s hlediska časového rozložení úkolů ve čtení a psaní a celého systému, jak se jeví v obsahu a formě dosavadní elementární třídy a budoucí práce v přípravném ročníku.

V dosavadní 1. třídě trvalo přípravné období 3—4 týdny. Od počátku nastupovala již vlastní školní práce — učení. Prováděla se velmi náročná a rozsáhlá sluchová analýza a syntéza od věty k izolované hlásce. Sluchová analýza a syntéza byla odtržena v tomto období od analýzy a syntézy znakové. V analýze se šlo až k izolovaným hláskám a k poznávání těchto izolovaných hlásek v jejich pozici ve slově i ve slabice. Praxe ukázala, že izolování hlásky bez opory v jejím optickém ekvivalentu — písmeni — bylo pro žáky značně obtížné a nebylo v přípravném období ve většině případů uskutečněno. — V psaní se v tomto období konaly uvolňovací cviky.

V návrhu nových osnov pro 1. ročník trvá předslabikářové období celé první čtvrtletí. Jde tu o pozvolné přizpůsobení dětí školnímu prostředí. V prvních 5 týdnech v oblasti sluchové analýzy a syntézy a přípravy k výcviku fonemického sluchu postupuje se pouze od slova k slabice na dětských říkánkách i různými for-

mami didaktické hry (na př. soustřeďuje se pozornost na rozdělení slova ve slabiky voláním s oddáleným vyslovováním slabik: E — vo! A — le — no! Mi — la — ne! atp.). Isolují se i jednotlivé hlásky (různé přírodní a jiné zvuky — husa nebo pára syčí sss atp.), to však ještě není výsledkem úplné analýzy slabiky. V tomto období je vůbec zařazeno velmi mnoho cviků a her na rozvíjení sluchu i na přípravu rozvoje fonemického sluchu, správné artikulace a pod.

Od 6. týdne do konce čtvrtletí (do poloviny listopadu) se procvičuje poznávání samohlásek a některých souhlásek na začátku slov (celkem 12 prvků) spolu s příslušnými písmeny formou „živé abecedy“. Úkol psaní v předslabikářovém období se plní systematickou a intenzivní přípravou na psaní, která zabírá delší dobu, než se dosud přípravným cvikům věnovalo v celém pololetí. Příprava na psaní probíhá od uvolňovacích cviků až k procvičování cviků obsahujících prvky písmen.

Srovnejme si další období. V dosavadní elementárce po krátkém (měsíčním) přípravném období nastupovalo období vyvozování abecedy, které trvalo 5 měsíců. Postupně se vyvozovala písmena a četla slova a texty. Hned od počátku se četla slova různých slabičných typů, nejen tedy slova jednoslabičná a dvouslabičná se slabikami otevřenými (typ *má, máma*), nýbrž i jednoslabičná slova se slabikou zavřenou (typ *mám, Vít*), a slova dvouslabičná a trojslabičná s obtížným přesunem v členění slabiky (na př. *E — mil, E — mi — le, Vi — lé, Vi — lé — me*). Tím bylo žákům znesnadněno pochopit problém slabiky a slova, zejména pak problém optického členění slova na slabiky různých typů v období, kdy ještě ani nezvládli normální otevřenou slabiku jako celek.

Pro celé toto období se četla slova jednoslabičná až čtyřslabičná nejrozmanitějších typů. V První čítance se pro toto období vyskytuje na 50 různých typů slov podle slabičných skupin. Jsou zde i slova se spodobou.

Jak patrné, v dosavadním pojetí nebylo čtení etapisováno podle obtížnosti stavby

slov s hlediska slabikového. Rovněž požadavek, aby žáci četli slova, jejichž obsah je jim znám, nebyl uplatněn. Ani ve čtení vět a článků nebylo provedeno odstupňování. Žáci velmi brzo přistupovali ke čtení dlouhých vět a článků, často ještě v období, kdy neměli provedenu syntesu, zejména zrakovou syntesu slabiky. Nebyl zde tedy (a pro nutnost rychlého, hromadného zavedení metody a nového slabikáře nemohl ani být) dodržen postup a systém odpovídající nárokům, které každá z kvalit čtení (správnost, porozumění, plynulost a rychlost) vyžaduje. Projevovalo se to i v nesprávném časovém rozvržení, kdy se jednotlivým vyvozovaným písmenům věnoval stejný čas. Dalším problémem bylo, že se při počátečním malém počtu písmen žáci naučili slova nikoli skládat přes slabiku, ale čist převážně pamětně. Z počátku se tedy toto „čtení“, které ještě nebylo vlastním čtením, ale převážně globálním zapamatováním zrakového obrazu několika prvních slov, dařilo dobře, ale při dalších písmenech, při bohatších možnostech skladu nastávala krise. Bylo patrné, že žáci nedovedli dobře spínat sluchovou analýsu a syntesu slova a slabiky s analýsou a syntesou zrakovou, nedovedli se vyznat v zrakové analýse slova, což jim ještě ztěžovaly nejrozmanitější typy slov s obtížnými slabičnými skupinami. Bylo to ono svízelné období, kdy bylo vždy nutno zpomalovat tempo a důkladně cvičit slabiku, aby žáci mohli pokročit dále. Teprve ovládnutím slabiky zmocnili se žáci klíče ke čtení:

V období vyvozování abecedy bylo čtení izolováno od psaní. Psaní tiskacím písmem tento problém neřešilo, ale utvrzovalo znalost tiskacího písma a částečně napomáhalo syntese (ovšem spíše syntese písmen ve slova — vzhledem k nedostatku vazebnosti — než čtení přes slabiku). V přípravě na psaní pokračovalo se po celé období vyvozování abecedy v psaní cviků, majících spíše kresebný charakter, ale málo zaměřených na vlastní úkoly, které psaní bude mít. Tedy ani v přípravě na psaní nebyl promyšlený systém, nehledě ani na celkově nesprávnou koncepci čtení odtrženého od psaní.

Dosavadní první třída měla ještě další čtyřměsíční období po vyvození abecedy, kdy se četly další víceslabičné a stavbou velmi obtížné skupiny slov (v První čítance je to dalších 50 typů slov různé slabičné stavby), četly se delší souvislé texty, prováděl se již značně pokročilý výcvik ve čtení s výkladem, přistupovalo se k tichému čtení.

Teprve v tomto období nastupovalo psaní, zhruba genetickým postupem. Úkol psaní vtěsnaného do velmi krátkého časového úseku (od února do června) byl nadměrný. Nedostávalo se času k řádnému procvičení, k soustavnému opakování a upevňování učiva. Úkol psaní, stanovený osnovami, nebyl proto (jak ukázal předběžný výzkum) mnohde vcelku splněn, nebo byl splněn jen povrchně. I když žáci byli půlročním čtením připraveni do té míry, že ovládli analýsu a syntesu slova, a nečinila jim proto potíž pravopisná stránka, pozdní nástup psaní za čtením se ukázal jako nesprávný. Sovětský vzor i výsledky našeho výzkumu ukazují, že psaní je velkou podporou pro čtení důsledným, intenzivním procvičováním analýsy a syntesy, kterou při psaní nutně provádí každý žák. K analýse a syntese v oblasti sluchové a zrakové přistupuje ve psaní analýsa a syntesa v oblasti grafomotorické, čímž se dosahuje všestranného rozvoje těchto základních procesů poznání a myšlení. Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci skupin, kde psaní při jinak stejných podmínkách probíhalo současně se čtením, čtli vesměs správněji, a to právě obtížnější slova a texty, že tedy analýsa a syntesa byla u nich přesnější a bezpečnější než u žáků, kteří se učili čist izolovaně od psaní. Výcvik vlastního psaní, složitý a dlouhodobý, vyžaduje soustavného cvičení, proto je velmi důležité vytvořit správný systém a časové rozložení úkolu psaní.

V nových osnovách prvního ročníku následuje po předslabikářovém období, zabírajícím první čtvrtletí, období slabikářové. Trvá další tři čtvrtletí — tedy do konce školního roku. Postup práce ve čtení je etapisován podle obtížnosti čtení, dané slabičnou stavbou slov, do pěti etap; tato etapisace čtení byla dána výsledky výzkumu.

Rozlišujeme tyto etapy slabikářského období, dané slabičnou stavbou slov:

1. Čtení otevřených slabik a čtení dvou-slabičných slov s otevřenými slabikami z poznaných písmen „živé abecedy“ (12 prvků). Slabičné typy slov: *má*, *Ema*, *máma*.

2. Čtení zavřených slabik. Jednoslabičná slova slabičného typu *les*, dvouslabičná (typ *salát*), tříslabičná s otevřenými slabikami (typ *lavice*).

3. Čtení slov jednoslabičných a dvou-slabičných se skupinou souhlásek na začátku (typ *škola*, *vlak*) a čtení slov tříslabičných se zavřenou poslední slabikou (typ *kočárek*).

4. Čtení slov dvouslabičných a tříslabičných se skupinou souhlásek uprostřed slova (typ *kočka*, *lavička*).

5. Skupina slov s *ě*, *di*, *ti*, *ni*.

Přehled etap ukazuje, že slabikářové období ve čtení končí probráním písmen a čtením skupin slov s *ě* a se slabikami *di*, *ti*, *ni*, tedy v podstatě obdobím vyvozování abecedy v dosavadní elementárce. To však neznamená mechanické zkrácení čtení v dosavadním pojetí první třídy, jakési uselknutí dosavadního období po vyvození abecedy. Jsou zde podstatné kvalitatívni odlišnosti mezi obdobím vyvozování abecedy a obdobím slabikářovým. Jednak je to podstatně jednodušší úkol, záležející ve výběru materiálu čtení (srovnáváme-li jen typy slov podle slabičné stavby, je poměr typů v První čítance a typů nyní používaných — jak je patrné z nové etapisace čtení v osnovách přípravného ročníku — přibližně 10 : 1). Je tu dále důsledný, systematický postup od jednoduchých činností a úkolů k složitějším, učivo čtení je důsledně řazeno podle čtenářské obtížnosti (ověřeno dvouletým výzkumem). Tedy úkol je v podstatě menší. Kromě toho je tento úkol uveden do systému, který odpovídá náročnosti jednotlivých složek úkolu, a je rozložen do tak dlouhého časového úseku, že je umožněno důsledné procvičování. V neposlední řadě je to i nová forma práce v přípravném ročníku, zdůraznění didaktické hry a pozvolný přechod k systematické práci. To všechno vytváří zcela novou kvalitu a velmi ulehčuje práci

učiteli i žákům. Při tom je zároveň umožněno všem žákům dobře ovládnout stanovené úkoly, dosáhnout vysoké kvality v osvojení základů čtení.

Jsou tu i další podstatné změny. Byla odstraněna počáteční chudoba prvků, z nichž se prováděl sklad, poskytující malou možnost obměn. Stále se opakující slova, kterých byl z počátku nepatrný počet, a chudé stereotypní obměny, vedoucí často k pamětnému, globálnímu čtení bez analýsy a synthesy, jsou ihned v počátcích slabikářového období odstraněny možnostmi, které dává 12 písmen poznaných v předslabikářovém období *živé abecedy*. To umožňuje bohatší variace při tvorbě slabik a skládání slov již od počátku, kdy nastupuje vlastní čtení. Lze ovšem těžko odhadnout, jakou dobu si bude vyžadovat etapa práce z poznaných prvků *živé abecedy*, plánovaná nyní do konce ledna. Teprve zkušenost zde může rozhodnout. Toto období je velmi důležité tím, že jím začíná vlastní čtení, kdy žák musí nejen sluchem, nýbrž i zrakem bezpečně ovládnout syntesu slabiky, naučit se vnímat ji jako celek, aby mohl opticky členit — tedy číst — slova a kratší celky. Na podporu analyticko-syntetické činnosti ve čtení přistupuje od začátku ledna psaní 9 psacích písmen a jejich spojení ve slabikách, případně ve slovech. Psaní podporuje čtení, ale není mu striktně podřízeno. Výběr psacích písmen z *živé abecedy* se řídí grafickou obtížností a nedosahuje počtu 12 písmen, ale jen 9. Od pololetí se při čtení postupně vyvozují další písmena a zařazují se do prvků již známých z *živé abecedy*. Důsledně se dodržuje etapisace podle obtížnosti ve čtení slov i vět a krátkých článků z poznaných slov (v požadovaných kvalitách, zejména správnosti a porozumění), jimiž končí v podstatě výuka počátku čtení v přípravném ročníku. Od pololetí je psaní již důsledně spjato se čtením, píše se vždy to písmeno, které se ve čtení vyvozuje. Je tedy pro psaní získána nejen výhoda dlouhé a systematické přípravy (půl hodiny denně od počátku roku), ale zároveň je dosaženo současnosti a vzájemné podpory čtení a psaní. Druhý ročník navazuje na první a dokončuje výchovnou a vzdělávací práci

ve čtení a psaní v té kvalitě, jaká je stanovena pro první ročník sovětské počáteční školy a jak byla přibližně dána obdobím pro vyvození abecedy v dosavadní naší první třídě.

Konkretní postup ve čtení a psaní podle koncepce osnov 1. ročníku až do období úplné souběžnosti čtení a psaní vypadá v přehledu takto:

Předslabikářové období: Ve čtení sluchová analýza a syntéza slova na slabiky, analýza hlásky na začátku slova, seznámení s písmenem příslušné analysované hlásky (12 písmen živé abecedy: a A, e E, i I, o O, u U, m M, s S, l L, t T, v V, j J, k K). V psaní probíhá příprava na psaní volnou rukou vstoje a přípravné cviky obsahují i prvky písmen.

Slabikářové období — I. etapa: Vlastní čtení s užitím poznaných 12 prvků živé abecedy. Slabičné typy slov: *má, Ema, máma*, případně i typ *les*. V psaní prvky písmen a od začátku ledna psaní 9 písmen malé psací abecedy (psací písmena *e, l, i, n, m, s, j, a, o*).

Od pololetí (II. etapa slabikářového období) společný postup při čtení a psaní.

Na závěr je třeba uvést, že pro pojetí přípravného ročníku jako celku i v jeho jednotlivých složkách, z nichž jsme zde blíže analysovali čtení a psaní, nemáme přímou oporu v sovětském vzoru, kde takovýto útvar se stejnými úkoly neexistuje. Přípravný ročník byl zřízen jako první postupný ročník, tedy jako organická součást všeobecně vzdělávací školy. Dvouleté zkušenosti z dosavadní práce podle zvukové analyticko-synthetické metody a výsledky výzkumu prováděného ve VÚP umožnily přinést návrh konkrétní náplně nového obsahu, formy a organizace práce v prvním postupném ročníku v pojetí nového školského zákona.

Bude třeba opřít se o nové osnovy, sbírat zkušenosti, zlepšovat práci a ještě hlouběji promýšlet principy sovětské zvukové analyticko-synthetické metody, bude třeba znovu podrobit výzkumu problém čtení a psaní na elementárním stupni, abychom dobudovali tento základní pilíř veškeré budoucí výchovně vzdělávací práce v naší nové, socialistické, ke komunismu mířící škole.

DĚJINY VÝCHOVY A PEDAGOGIKY

L. N. Tolstoj — pedagogický myslitel.

(K 125. výročí narození.)

Akademik OTAKAR CHLUP, ČSAV, Praha.

Kdysi v mládí se mi dostala do rukou ilustrace, na níž byl zpodoběn L. N. Tolstoj. Byla znázorněna zeměkoule a z ní vyvstávala postava geniálního ruského spisovatele nad celý okřátek zemský. Snad to bylo v době rusko-japonské války, nebo v době hladomoru, který dal látku k románu „Vzkříšení“; mohlo to být i jindy, neboť revoluční projev Tolstého slyšel celý svět a naslouchal jim se zvláštním vzrušením. Stejně tak vzrušoval celou kulturní světovou veřejnost odvrát Tolstého od literární tvorby, který plynul z jeho náboženského zahloubání, jež určovalo veliké období jeho mužného a stařeckého života. Jak možno jinak posuzovati ne-

srovnalosti v myšlení Tolstého, kypící z pestrého pojetí sociálních, hospodářských a mravních problémů doby a jejich řešení, nežli okolností, že nedospěl k vědeckému základu sociálního dění, které se zrodilo v období jeho života, v období vzrůstajícího se kapitalismu, a které se zrcadlilo v dílech geniálních klasiků vědeckého socialismu Marxe a Engelse. V díle Tolstého můžeme sice sledovati jasně vědomí sociálních rozporů a třídních zápasů, ale můžeme také na četných místech pozorovat odpor proti revoluci, proti násilnému svržení okovů vykořisťování. Na jednom místě ve Vojně a míru projevuje skepsi o rovnosti mezi lidmi. „Na konci minulého