

Souvislost čtení a psaní.

(Výťah z dílčí studie.)

Dr A. LEBEDOVÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Úvodem: Otázka souvislosti čtení a psaní bude řešena na základě výzkumu elementárního čtení a psaní prováděného kolektivem pracovníků ve VÚP. Výsledky výzkumu jsou však dosud zpracovány jen částečně, proto jsou patrný zatím toliko celkové obrysy této složité problematiky.

Otázku souvislosti čtení a psaní je třeba studovat i s hlediska historického. Aby se rozsáhlý historický materiál neroztříštil v množství různorodých hledisek, podle kterých by bylo možno jej zpracovávat, bylo nutno přiložit k němu kriteria, která byla základní směrnici i pro celkovou koncepci výzkumu.

Pro teorii čtení a psaní podle sovětské zvukové (hláskové) analyticko-synthetické metody spočívající na základech dialekticko-materialistické, pavlovovské psychologie, jeví se základna výzkumu ve třech stěžejních thesích:

1. Čtení a psaní je vyšší stupeň rozvoje řeči mluvené.

2. Proces čtení a psaní je charakterisován sepjetím a vzájemnou podmíněností analyzy a synthesy v oblasti různých analysátorů.

3. Technika čtení a porozumění obsahu čteného — formální a obsahová stránka řeči — tvoří v procese osvojování čtenářské a písarské dovednosti dialektickou jednotu.

Vyšší stupeň rozvoje řeči a myšlení, který nastává v procese osvojování dovednosti číst a psát, spočívá v tom, že se dítě na základě z domova již osvojené řeči slyšené a mluvené, spjaté s věcným obsahem, učí ve škole řeči tištěné a psané, kterou dosud nezná, která je optickým nebo grafomotorickým záznamem řeči slyšené nebo mluvené. Aby si žák osvojil tento „záznam“ řeči, musí rozvíjet své myšlení navíc v oblasti formy a stavby řeči: řeč se mu

stává objektem pozorování, předmětem analyzy a synthesy, poněvadž jen pochopení hláskové a slabičné stavby řeči mu umožňuje, aby si osvojil dovednost číst a psát uvědoměle.

Proces osvojování dovednosti číst a psát probíhá v sepětí pochodů analyzy a synthesy v oblasti akusticko-kinestetické, optické i grafomotorické, při čemž nástup jednotlivých analysátorů je určován postupem analyticko-synthetické činnosti v té které oblasti. Při vzájemném sepětí je obecně dán pořadím, v němž složka akusticko-kinestetická časově předchází složku optickou, a složka optická je předřazena grafomotorické.

Dialektická jednotka techniky a porozumění se v různých vývojových fázích osvojování dovednosti číst i psát jeví v různé poloze. V prvopočátcích dovednosti, kdy většina energie žákovy je zaměřena na technickou stránku, na ovládání optické analyzy a synthesy čteného celku, je mu usnadňováno porozumění čtenému tím, že čte toliko slova a kratičké celky, jejichž obsah již předem zná, která jsou součástí jeho aktivního slovníku, nebo že čte materiál, v němž význam slov mu byl v předchozích hodinách objasněn. V postupné automatizaci technické složky čtení nabývá obsahová složka stále významnější a suverénnější role, až vyvrcholí v dominaci obsahu, porozumění čtenému, které již není brzděno obtížemi v technice čtení. V psaní je nutno kromě pochopení stavby slova a obsahu psaného celku zvládnout navíc ještě grafickou složku písma.

Na základě těchto výchozích thesí jeví se nám čtení jako proces, v němž při převodu řeči tištěné v řeč mluvenou se uplatňuje sepětí analyzy a synthesy v oblastech různých analysátorů a konkretisuje se v dialektické jednotě techniky a poroz-

umění, což znamená, že ovládnutí hláskové a slabičné stavby řeči, analýsy a syntesy v oblasti formy řeči spolu s pochopením věcného obsahu čteného tvoří nedílnou jednotu.

Základem procesu *psaní* je převádění řeči mluvené v řeč psanou. Předpokládá stejně jako čtení (ne-li ještě hlubší a bezpečnější) proniknutí do stavby řeči, sepětí analýsy a syntesy v oblasti kinestetické, akustické, optické a grafomotorické a jednotu techniky a porozumění. V oblasti grafomotorické je proces vytváření dovednosti dlouhodobý a navozené stereotypy jsou značně pevnější než na příklad v oblasti optické, proto vytvořené návyky v psaní lze měnit jen velmi nesnadno.

Historický přehled. Materiál, který zachycuje v hrubých rysech vývoj čtení zejména v českých zemích, poskytuje možnost analýsy vzhledem k třem thesím, které jsme stanovili jako theoretický základ psychologie čtení a psaní. Všimneme si pojetí čtení a psaní jako vyššího stadia vývoje řeči, pojetí analýsy a syntesy, techniky a porozumění a konečně vztahu čtení a psaní.

Při studiu historie elementárního čtení a psaní je patrné, že v otázce *řeči mluvené jako základu*, na němž je rozvíjena vyšší forma řeči (řeč čtená a psaná) i v otázce obrácení pozornosti žáka v přípravě na čtení především k formě řeči, k její hláskové a slabičné stavbě, je v tradici naši elementární třídy dobrý základ i vzor: že tuto přípravu na čtení provádějí nejen metody syntetické, ale že ji provádí i převážná většina metod analytických. Nejdůsledněji je však uplatněna v syntetické metodě hláskové, zejména v jejím ranějším nástupu, reprezentovaném J. Svobodou¹⁾ a později J. a Š. Bačkorou.²⁾

Pojetí analýsy a syntesy a jejich vzájemný poměr je v historickém materiálu velmi různý. Pro metody *syntetické* je metodicky výchozí syntésa v oblasti optické a grafomotorické. Před ní vcelku důsledně předchází analýsa v oblasti akusticko-

kinestetické; sepětí pochodů analýsy a syntesy není však správně navozováno, tyto procesy nastupují za sebou, odděleně, izolovaně, analýsa sluchová a řečové kinestetická je časově značně vzdálena od syntesy zrakové. Pro metody *analytické* je metodicky výchozím bodem analýsa nejen v akustické a kinestetické oblasti, ale i v oblasti optické. K syntese dochází rovněž jako k samostatnému, izolovanému pochodu připojenému v časově kratším či delším intervalu po analýse podle toho, vychází-li se při čtení od celku věty (na př. Jacotot) nebo celku slova či slabiky. Syntetický pochod je metodicky důsledně navozován na př. u Jacotota, kde postupuje důsledně v sepětí s psaním — od hlásky (písmene) přes slabiku k slovu a větě nebo na příklad i u Lindnera,³⁾ který po rozbití normálního slova na prvky (hlásky a písmena), rovněž za podpory psaní napomáhá syntese v slabiku a slovo.

K pojetí těsného časového sepětí pochodů analýsy a syntesy nedospívá žádná ze starších metod; toto pojetí je důsledně uplatněno — stejně jako důsledná příprava, analýsa a syntésa v oblasti akusticko-kinestetické, zaměřená k poznání hláskové a slabičné stavby slova — až v sovětském vzoru zvukové (hláskové) analyticko-syntetické metody čtení.

Pokud jde o *problém formy a obsahu řeči*, o vytváření předpokladů pro ovládnutí techniky čtení a zároveň i porozumění obsahu čteného, je rovněž v historii patrné oddělování těchto pochodů. Napřed byl prováděn systematický výcvik v technice čtení (zejména na příklad u syntetické hláskové metody v její variantě psacího čtení) a teprve potom odděleně nastupuje druhý, vyšší stupeň tak zvaného čtení „logického“, které spočívá nejen v „přečtení“, ale i v pochopení významu čteného, kdy technická a obsahová stránka tvoří jednotu.

Ve snaze zbavit žáky obtíží, které přinášel výcvik v technice čtení, jsou četnými reformátory hláskové metody vymyš-

¹⁾ Jan Svoboda, Školka (1839); Malý čtenář (1840); Malý písař (1841).

²⁾ Josef a Štěpán Bačkora, Praktické na vedení k hláskování a čtení (1880).

³⁾ Dr G. A. Lindner, Slovo o zřízení a užívání nové první čítanky „Kniha maličkých“ (1881).

leny různé metodické postupy, obraty a praktiky, které však často vedou ke komplikacím, spočívajícím ve vytváření nesprávných asociací u žáků, kdy vnitřní náplň a obsah, který je typický pro stavbu řeči (hláska — písmeno, slabika, slovo), byl nesprávně konkretisován, měněn a porušován spínáním se znaky jiné kategorie. Na příklad spínáním hlásky nikoli s jejím konkrétním ekvivalentem optickým — písmenem (a naopak písmene s hláskou), ale sepjetím hlásky — písmene se jménem žáka (Kožíšek),⁴⁾ nahrazováním písmen nebo částí slov obrázky, na příklad rebusovým

čtením o   u = okolo stromu

(Hrdý)⁵⁾ F .  = František si hrál

u křížku (Kožíšek), a podobně. Ve snaze dospět co nejdříve a co nejrychleji k obsaženému „logickému“ čtení byl stále více opomíjen zřetel na metodiku technické stránky výcviku složité dovednosti čtení; obsah, „čtení myšlenek“ od prvopočátku se stává jedinou výchozí složkou odtrženou od základu jazykové stavby, od poznání hláskové a slabičné skladby řeči, slova. Nejzřetelněji je tato tendence patrna u metody globální. Máme však v historii naší elementární třídy i příklady vážného zamýšlení nad sepjetím formy a obsahu řeči, techniky čtení a porozumění čtenému, aniž by bylo třeba tvořit násilné, zákonitostem mluvené a psané řeči neodpovídající konstrukce. Nejdůslednějším představitelem „čisté linie“ i v této oblasti jsou opět J. Svoboda i J. a Š. Bačkora, kteří vycházejí z řeči dítěte, ze slov žákům známých a objasněných v předchozím rozhovoru, ale pak důsledně obrazejí pozornost žáka k formě řeči, k hláskovému a slabičnému složení slov, vytvářejí předpoklady pro jednotu formy a obsahu ve čtení. Dále připravují v sluchové, řečové i zrakové oblasti pro to, aby žák získal klíč k správnému

pretlumočování znaků tištěné řeči v řeč mluvenou a zároveň, aby spíнал čtení s věcným obsahem slov, se svou předchozí zkušeností, která se váže k čtenému slovu.

Vztah a vzájemná souvislost čtení a psaní má v historickém přehledu trojí podobu: 1. postup skriptolektický, kdy žák se učí číst psaním, kdy tedy psaní předchází čtení, je s ním v nejtěsnějším sepjetí, ale kdy psaní je zároveň ve služebném postavení vzhledem k čtení, 2. postup lektoskriptický, kdy čtení předchází a psaní následuje více méně velmi těsně za čtením a je s ním spjato tím, že jsou psána písmena, která se ve čtení vyvozují, ale nepíše se ani všechno ani totéž, co je čteno; psaní zde má rovněž úkol podpořit čtení, ale je již více dbáno specifčnosti psaní; často i volba prvních písmen slabikáře se děje se zřetelem na grafickou obtížnost; 3. postup, kdy psaní nastupuje až tehdy, když dovednost číst je již značně pokročilá nebo je v hlavních rysech ukončena; nástup psaní je časově oddálen natolik, že se neprojevuje jeho pomoc čtení; čtení tedy probíhá samostatně bez podpory psaní.

Z této trojí podoby a možnosti pojetí vztahu čtení a psaní zcela převažuje v historickém materiálu pojetí první a druhé: pochody psaní a čtení nastupují převážně souběžně, a to jak u metod syntetických, tak i u metod analytických. Tento důraz na sepjetí čtení a psaní, který se táhne jako červená nit naší historií elementárního čtení a psaní, je v podstatě důsledně porušen až v pojetí globálního čtení a psaní, kde je i v tomto bodě přerušena dosavadní vývojová linie. V naší historii elementárního čtení a psaní je přímo hmatatelně patrný vliv Komenského,⁶⁾ který geniálně postihl jednotu dosud oddělováných pochodů — mezi nimi i čtení a psaní — v klasické thesi „čisti a psáti, slova a věci, učiti se a vyučovati mělo by být pospolu tak, jako při běhu nohy zdvíhati a stavěti, v rozmluvě poslouchati a odpovídati, při hře míčové házet i chytati“.

Pokud jde o volbu písma při sepjetí čtení a psaní, převažuje v skriptolektickém

⁴⁾ Josef Kožíšek, Rozpravy o čtení elementárním (1913).

⁵⁾ Jan Hrdý, Navedení k učení čtení psaním (1878).

⁶⁾ J. A. Komenský: Didaktika veliká XIX, 5.

i lektoskriptickém postupu pro psaní typ písma psacího (v skriptolektickém postupu se píše i čte v psacím písmu, v lektoskriptickém postupu se čte v tisku a píše psacím písmem). Varietou v skriptolektickém postupu je Kožiškovovo „elementární“ písmo, hůlková abeceda, která byla volena pro možnost snadného zápisu myšlenek (v Kožiškově pojetí historické priority psaní a následného čtení), kdežto psaní psacím písmem nastupuje až po zvládnutí základů čtení.

Sepjetí pochodů čtení a psaní je jedním ze základních znaků analyticko-synthetické metody v sovětském pojetí. Argumenty, proč nebyl volen Ušinského skriptolektický postup psacího čtení (psát i číst v psací abecedě, při čemž psaní předchází čtení), při zachování požadavku souběžnosti čtení a psaní, ale postup lektoskriptický při volbě smíšené tiskací abecedy pro čtení a smíšené abecedy psací pro psaní, dává Redozubov⁷⁾ ve spise „Obučenie gramote“. Souběžnost čtení a psaní nesmí znamenat bezduché podržení psaní potřebám čtení. Předpokladem pro čtení a psaní je podle Redozubova naučit se znát slovo jako celek i jeho části, to znamená vydělovat ze slova slabiky a hlásky a vytvářet slovo z daných částí. Úkol psaní není v tomto pojetí spatřován jako úkol techniky psaní písmen, ale jako úkol plnocenný a rovnocenný úkolu čtení. Učení čtení a psaní jeví se tedy spíše jako „práce nad slovem, jeho významem a jeho hláskovou a slabičnou stavbou“.

Výsledky výzkumu. Důležitý problém vzájemného vztahu čtení a psaní a mnohé theoretické i praktické nejasnosti v této otázce vedly ke snaze osvětlit si problémy výzkumem. Dlouhodobý výzkum prováděný kolektivem ve VÚP byl zaměřen k problému souvislosti čtení a psaní a probíhal ve dvojí variantě, spočívající v podstatě v časové koordinaci obou pochodů: třídy A skupiny začínaly psát až v pololetí (postupem, při němž se dbalo vzrůstající obtížnosti grafické a především obtížnosti spojů) po dlouhodobé přípravě na psaní

a po vcelku ukončeném, samostatně probíhajícím výcviku ve čtení, kdežto třídy B skupiny začaly psát po krátkodobé měsíční přípravě na psaní současně se čtením v pomalejším tempu čtení vzhledem k současnému psaní; psaní bylo podrženo potřebám čtení. Psala se písmena vyvozovaná ve čtení, bez ohledu na jejich grafickou obtížnost. (Na příklad prvním psaným písmenem bylo „a“, jedno z graficky značně obtížných písmen, vzhledem k tomu, že bylo rovněž vyvozováno jako první písmeno ve čtení.) U skupiny A probíhal tedy proces čtení samostatně, nezávisle na psaní a bez jeho podpory, kdežto u skupiny B probíhaly oba procesy souběžně při podržení psaní potřebám čtení.

Je třeba shrnout závěry, vyplývající z pokusu jednak pro čtení i psaní zvlášť, jednak i naznačit celkové pojetí souvislosti obou pochodů, pokud to dosavadní stav zpracování výsledků umožňuje. Z celkových výsledků výzkumu je pro čtení patrné, že žáci skupiny B četli správněji ve všech sedmi prováděných zkouškách a že četli správněji právě obtížnější slova a texty s obtížnějšími slabičnými skupinami. Pokud jde o způsob čtení, je pro skupinu B příznačné plynulé slabikování. U žáků skupiny B se projevuje větší bezpečnost v technice čtení vyjádřená správným čtením (bez záměn, přehazování, přidávání či ubírání písmen, slabik a slov) i přesnější způsob optického členění slov po slabikách projevující se v plynulém slabikování. Je patrné, že tato větší bezpečnost v analýze a později i v synthese, hlubší proniknutí do slabičné a hláskové stavby slova je převážně způsobena sepětím čtení s psaním, je důsledkem podpory, kterou znamená psaní pro čtení. Při procese psaní, při opisu a zvláště při diktátu (majícím význačné místo v zvukové analyticko-synthetické metodě) musí žák předem provádět sluchovou a kinestetickou analýzu celku, který má psát; při vlastním psaní provádí synthesu, a to opět nejen akusticko-kinestetickou, ale i optickou a grafomotorickou, načež při čtení napsaného jsou oba procesy — analýza i synthesa těsně spjaty: optický celek je analysován, provedena jeho syn-

⁷⁾ S. P. Redozubov: Obučenie gramote (Učpedgiz 1952).

thesa přečtením (převod optických znaků v mluvenou řeč), vyslovené slovo spojeno s významem, obsahem slova, s předchozí zkušeností žáka. V prvopočátcích vypracovávání dovednosti psát, kdy pozornost žákovi vyčerpává grafická stránka psaní v její prvotní fázi, spočívající v soustředění žáka převážně na analýsu a syntesu v oblasti tvaru zapisovaného písmene a v soustředění na izolované písmeno, není pomoc psaní pro syntesu v oblasti stavby řeči tak vydatná. Některé jevy v dosud zpracovaném materiálu nasvědčují tomu, že se projevuje zejména z počátku spíše větší tendence k analýse u žáků skupiny B. Tato tendence k analýse může být dána i tím, že žáci před psaním důsledně provádějí akusticko-řečovou analýsu slov, ke které jsou metodicky vedeni. Po zvládnutí grafických obtíží (při do jisté míry dosažené automatisaci grafického procesu), vystupuje však do popředí vydatná pomoc psaní nejen pro analýsu, ale zejména pro syntesu, což má svůj odraz i v správném čtení.

Prokazuje se tím správnost sovětské koncepcce, že „práce nad slovem“, proniknutí do jeho hláskové a slabičné stavby (což je v podstatě otázka analýsy a syntesy v oblasti různých analyzátorů, a jejich časové koordinace při této „práci nad slovem“), je základem pro čtení i pro psaní, kdežto na příklad samotný dílčí problém optické diferenciace ve dvou smíšených abecedách (čtyřech tvarech písmen) je vzhledem k této základní problematice problémem druhotným. Výsledky výzkumu prokazují, že žáci v psaní užívali výhradně psacích písmen a nezaměňovali je, ani je nepletli s písmeny tiskacími, že tedy tvary písma měli správně diferencovány. Rovněž při čtení smíšené psací abecedy a čtení psacího textu (ve skupině B) se neprojevovaly žádné rušivé vlivy, jejichž příčinou by byla nesprávná diferenciace jednotlivých typů písmen.

Pokud jde o vlastní psaní, či spíše o jeho specifickou, od čtení rozdílnou složku — *grafickou stránku písma* — ukazují výsledky výzkumu, že třídy skupiny A mají v grafické složce významně lepší výsledky než

třídy skupiny B (a to zejména u písmen graficky nejobtížnějších) a že tyto lepší výsledky jsou právě nejmarkantnější u časové prvních zkoušek — na začátku školního roku u skupin B a na začátku druhého pololetí u skupin A; postupem času nastává vyrovnání obou skupin, při čemž však třídy skupiny A stále podřezují náskok v lepším grafickém projevu žáků. Teprve na konci roku dochází k celkovému vyrovnání obou skupin. Jaké jsou možné příčiny tohoto zjevu? Z analýsy výsledků výzkumu je patrné, že tyto rozdíly spočívají:

1. v nepřipravenosti ruky žáků skupiny B ke psaní (příliš krátká příprava na psaní),

2. v podřízení systému psaní potřebám čtení u skupiny B tím, že písmena, která jsou vyvozována se zřetelem k systému čtení jsou mechanicky v tomtéž sledu i psána v psací abecedě bez zřetele ke grafické obtížnosti a potřebě procvičení, při čemž předčasné zařazení některých graficky obtížných písmen zároveň vede k neúspěchům v grafickém projevu žáků.

3. V možnosti celkového lepšího výkonu v grafické oblasti skupiny A vzhledem k dlouhodobé (půlroční) předchozí přípravě na psaní a půlročnímu výcviku ve čtení, kde prováděná analýsa a syntesa přichází již ve značně vypracované formě k dobru vlastnímu psaní a umožňuje soustředit pozornost žáků k dokonalejšímu grafickému projevu, kdežto žáci skupiny B se učí při psaní současně hláskové a slabičné analýse a syntese i ovládání vlastní techniky a grafiky psaní.

Pokud jde o *pravopisnou složku psaní*, projevující se v správnosti psaní, ukazuje se významný rozdíl ve prospěch skupiny A na počátku, u prvních dvou zkoušek, kdy se uplatňuje silně vliv ukončeného základního výcviku ve čtení (především znalost hláskové a slabičné stavby slova). Ve třetí a čtvrté zkoušce se počet chyb proti pravopisu v obou skupinách podstatně snižuje, rozdíl se vyrovnávají a v páté zkoušce dochází již nejen k celkovému vyrovnání obou skupin (A i B), ale i k zlepšení pravopisné stránky psaní ve prospěch skupiny B, a to zejména v diktátě, kde hlubší ovládnutí

analysy a synthesy je nezbytně nutné pro zdar zkoušky.

Je patrné, že pozvolnější, ale důkladný, ve všech analysátorech prováděný výcvik v analýse a synthese (u skupiny B) vede od počátku k lepším výsledkům ve čtení a v konečné fázi elementárního vyučování (na konci škol. roku) i k stejným výsledkům v grafické, a lepším výsledkům v pravopisné složce psaní, že tedy souběžnost čtení a psaní je v principu správnou zásadou, že vede k lepšímu, solidnějšímu osvojení dovednosti číst i psát. Je však třeba vyvarovat se chyb, vyplývajících z nedbání specifičnosti obou systémů, důsledně dbát při uplatnění požadavku souběžnosti a vzájemné podpory čtení a psaní i požadavků vyplývajících ze specifiky čtení a psaní jako samostatných procesů.

Problematika souvislosti a vztahu čtení a psaní a praktické důsledky pro metodiku a osnovy. Z historického přehledu, ze sovětského vzoru zvukové analyticko-syntetické metody i z dosavadních výsledků výzkumu je patrné, jak podstatný význam pro čtení má psaní, probíhající souběžně se čtením. Tato nesporná podpora byla v naší historii elementárního vyučování natolik všeobecně uznávána, že dokonce metoda učit i číst psaním na zlomu XX. století převládala jak u syntetických tak u mnohých analytických metod čtení. Ve snaze pomoci čtení bylo však psaní odsouváno do služebního postavení vzhledem k čtení, nebyla promyšlena vlastní problematika psaní. V historii metod elementárního čtení a psaní je psaní převážně jen okrajovou záležitostí, všechna pozornost tvůrců nových metod i zlepšovatelů je soustředěna výhradně k problematice čtení. Pokud je vůbec o psaní zmínka, jde především jen o technickou a grafickou složku, někde i o přípravu, která je převážně spatřována v kreslení, cvičích kresebného charakteru, nebo v napísování tiskací abecedou. I v našem pokuse bylo psaní a jeho problematika vcelku daleko méně jasná než tomu bylo u čtení (na příklad problém přípravy na psaní). Je však patrné a výsledky výzkumu k tomu poukazují, že vzájemná pomoc obou těchto pochodů při po-

jetí souběžného čtení a psaní může být vydatná jen tehdy, bude-li dbáno specifičnosti, svébytnosti postupu, odpovídajícího vlastním zákonitostem každé této jednotlivé složité dovednosti.

Společným základem pro čtení i psaní je pochopení hláskové a slabičné stavby slova, analýsa a syntéza v oblasti akusticko-kinestetické. Na tento základ se těsně připíná syntéza a analýsa v oblasti optické (čtení) a grafomotorické (psaní). Kromě společného základu v analýse a synthese řeči, její hláskové a slabičné stavby, je však mnoho odlišností, které se musí projevit v nástupu i postupu obou pochodů jednotlivě i ve vzájemné koordinaci.

Pokud jde o čtení, *diferenciace v oblasti optické* probíhá rychle, není na ni třeba zvláštní dlouhá příprava. Žák rozlišuje v oblasti optické bezpečně a značně přesně i pokud jde o detaily. Písmena se naučí znát a poznávat v řadě ostatních písmen velmi brzy i nejslabší žáci (pozorování na škole). Děti snadno a rády rozlišují i různé tvary a velikosti písma. Je tomu tak proto, že optická oblast se rozvíjí už od prvních měsíců života dítěte velmi rychle, protože i podněty pro optickou diferenciaci jsou velmi bohaté a mnohostranné. Již v útlém dětství vytvářejí se i předpoklady pro zobecnění v optické oblasti — na příklad dítě pozná na obrázku jakéhokoli vyobrazeného psa, ač jsou psi nejrozumnějších tvarů, velikostí i barev.

Obtížnější je již *diferenciace sluchová*, zejména pak potíže činí vypěstování fonematického sluchu nezbytně nutného pro osvojení si dovednosti číst i psát. Nejpomaleji se rozvíjí *motorická oblast*, při čemž rozvoj této oblasti zároveň velmi přispívá k rozvíjení vyšších procesů psychických. Podmiňování či vypracovávání návyků v motorické oblasti je proces daleko pomalejší, dlouhodobější a vytvářené pohybové stereotypy se jen velmi nesnadno mění; není zde takové plasticity a schopnosti rychlé reorientace jako je tomu v oblasti zrakové. Poněvadž dovednost psaní se vytváří v oblasti grafomotorické, je třeba dbát základních znaků odlišujících proces psaní od procesu čtení:

1. dlouhodobosti výcviku dovednosti psát a 2. pevnosti návyků vypěstovaných systémem práce v grafomotorické oblasti.

Z výsledků výzkumu vyplývají některé nezbytné požadavky pro *psaní* jakožto samostatný *svěbytný systém — rovnocenný, nikoli podržžený čtení*, při respektování požadavku souvislosti čtení a psaní.

a) Je třeba volit vhodné přípravné cviky na psaní, cviky směřující jednak k uvolnění ruky, jednak k přípravě základních prvků psacího písma (tedy nikoli cviky kresebného charakteru ani psací cviky podobné psanému písmeni, jako nevhodně spojované na př. mm, uu, nn poněvadž tento způsob přípravy vede k nesprávnému psaní písmen u, n, m, k interferujícím vlivům přípravných cviků na psaní konkrétního písmene). Tím méně je možno volit jako přípravu na psaní napísování tiskacími písmeny, kde problém optické a motorické diferenciace a interference vystupuje ještě markantněji pro časově oddálené psaní v normální psací abecedě.

b) V nástupu psaní je třeba dbát hlediska grafické obtížnosti vyvozovaných písmen. Toto hledisko není však totožné s požadavky t. zv. genetického postupu v psaní, kde jsou uplatněny výhradně zřetele grafické. Je třeba i v psaní dbát faktoru optického zapamatování písmene: jsou-li písmena tvarově podobná vyvozována a psána časově těsně za sebou (na př. postup: i, u, n, m), bývají zaměňována nebo dodatečně opravována (vliv obtížné diferenciace nejen v optické ale i motorické oblasti).

c) Je třeba věnovat psaní dostatek času a to nejen celkové přípravě, ale (jak ukazuje analýsa výsledků v psaní) i době věnované nacvičování jednotlivých písmen a spojů.

Vzhledem k významu souběžnosti pochodů čtení a psaní nejen pro zkvalitnění čtení a psaní samého, ale i pro všestranný celkový rozvoj dítěte (tím, že je soustavně vedeno k analýse a synthese v oblasti všech analyzátorů a že je mu tím vytvářen solidnější základ a předpoklad pro schopnost zobecňování v oblasti stavby

řeči), ale zároveň i vzhledem k specifické povaze čtení a psaní je třeba souvislost čtení a psaní chápat tak, že po adekvátní přípravě na čtení i psaní budeme se snažit vytvářet předpoklady pro to, aby psaní podpořilo čtení již v nástupu slabiky, která je klíčem ke čtení a kde analýsa a syntéza prováděná v grafomotorické oblasti nejvydatněji může přispět k pochopení skladu slabiky z hlásek a písmen. Tato podpora však nesmí znamenat strohé podržení psaní požadavkům čtení. Budou psána písmena vzhledem k optické i grafické složce psaní nejsnazší nejdříve a nebude psáno všechno, co žáci čtou. Předřazení „živé abecedy“ před vlastní nástup čtení dává možnost volit z poznatých písmen pro psaní výběrem ta, která jsou pro nástup psaní nejvhodnější. Je třeba si však uvědomit, že podporou pro analýsu a syntésu v oblasti stavby, formy řeči stává se psaní plně až tehdy, kdy žák natolik zvládne technickou a grafickou stránku psaní, že se odpoutá od soustředění pozornosti k popisu tvaru písmen a soustředí se na analýsu a syntésu vlastní psané řeči. Bylo by proto výhodné zařadit psaní prvních písmen již časově dříve (jak bylo v původním návrhu kolektivu VÚP daném recensní komisí), ukáže-li se předchozí příprava na psaní dost vydatnou. Pokud jde o nynější kompromisní koncepci uplatněnou v osnovách přípravného ročníku (která v psaní odtrhuje poznání písmen psací abecedy zařazením části velkých písmen až do druhého postupného ročníku), bylo by třeba volit postup takový, který by takovéto umělé rozpojení v rámci jednoho typu písma (který má nutně vždy malá a velká písmena) nedopouštěl. Osvojit si písmena tiskací i psací patří k počátkům a základům dovednosti číst a psát. Zároveň je nutno volit nástup psaní tak, aby zásada souběžnosti a vzájemné podpory čtení i psaní nebyla porušena.

Problém vzájemné souvislosti čtení a psaní a zároveň svěbytnosti obou pochodů není zdaleka dořešen. Bude třeba další výzkumné práce, která by pomohla proniknout ještě hlouběji do této základní, stěžejní problematiky elementárního čtení a psaní.