

Boj proti globální metodě jako přežitku buržoasní pedagogiky v naší škole.

BOHUMÍR KUJAL, Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze.

V novém školním roce přistoupí naše školy a učitelé k radostné práci podle usnesení předsednictva ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy ze dne 28. května 1951 a podle dopisu presidenta republiky Klementa Gottwalda VI. celostátní konferenci školských pracovníků. V této práci jim pomohou referáty a závěr poslance Gustava Bareše na této konferenci. Učitelé budou promýšlet každé slovo těchto dokumentů a ve vzájemné soudružské spolupráci, za pomoci strany, odborů, školské správy a pedagogické vědy budou je krok za krokem uskutečňovat ve své každodenní práci.

Úspěchy v této práci jsou přímo závislé na cílevědomém a houževnatém překonávání všeho, co v praxi školní výchovy představuje přežitky buržoasních názorů na školu a výchovu, neslučitelných s nesmírně krásnými úkoly socialistické výchovy naší mládeže. Naše strana pomáhá nám tyto přežitky odhalovat a překonávat, když v usnesení o učebnicích označuje globální metodu učení jako metodu, která ve svých dalších důsledcích vzdělávání mládeže ztěžuje, „neboť vylučuje důkladné osvojení základních jazykových znalostí a vychovává děti k všeobecné povrchnosti ve školní práci.“ Toto odhalení globální metody jako buržoasního přežitku, neslučitelného s úkoly socialistické výchovy naší mládeže, má dalekosáhlý význam. Strana tu prozíravě po vzoru slavné Všesvazové komunistické strany (bolševiků) soustředila pozornost školských a pedagogických pracovníků k některým principiálním problémům pedagogiky a výchovy, kolem nichž se dosud nerozhodně přešlapovalo a jež představují na cestě k socialistické škole a výchově balvan, který musí být odvalen. Přistupujeme-li ke kritice globální metody učení, kterou je třeba z našich škol v duchu usnesení strany vymýtit, máme na mysli učinit krok směrem, který nám ukazuje usnesení strany: Pomoci našemu učitelstvu bojovně překonat v jeho vědomí některé přežitky buržoasní pedagogiky, ale i podat některé náměty k dalšímu rozvíjení naší socialistické pedagogické theorie jako překonání všeho toho, co v názorech na výchovu dorůstajícího pokolení představuje součást nadstavby starého kapitalistického řádu.

1. Globální metoda v českých školách.

Abychom se mohli pokusit o kritiku filosofických, psychologických a pedagogických základů globální metody učení, musíme si nejprve alespoň krátce popsat globální metodu prvopočátečního čtení a historii jejího zavádění do českých škol. Připomínáme, že diskuse o globální metodu v minulosti trpěly vždy nepřesným vymezením vyučovacího postupu podle globální metody a že začasťe docházelo k hádkám o věci nepodstatné. Bylo to i proto, že se globální metoda vyví-

jela, že četní učitelé praktické si ji přizpůsobili, když shledávali závažné výsledky své práce podle návodu propagátorů globální metody. Abychom se uvarovali pokud možno nepřesnosti ve výkladu, co je globální metoda prvopočátečního čtení, obrátíme se ke dvěma publikacím, jež podaly systematický výklad této metody a jejich základů. Jsou to „Globální metoda. Nové pojetí výchovy“¹⁾ a „Průvodce k čítance Sluníčko“²⁾).

České učitelstvo po léta hledalo nejlepší způsoby výuky prvopočátečního čtení. Dr. V. Příhoda zasáhl do tohoto živého hledání nejlepší metod propagací vyučovacího postupu, kterého se užívalo ve vyučování čtení na příklad v Americe, tak zvané metody globální. Dr. V. Příhoda v knížce „Globální metoda. Nové pojetí výchovy“ označil tuto metodu za poslední slovo v úsilí o nejlepší metodu vyučování prvopočátečnímu čtení.

Autor této knihy rozlišuje v podstatě dvě základní metody elementárního čtení: metodu synthetickou, a to buď abecední nebo hláskovací, a metodu analytickou, již pokládá s V. Medonosem za „zelenou větev počátečního čtení“. Globální metoda není však podle autora ani novou metodou, ani novou technikou, ale je prý novým směrem pedagogického myšlení a cítění a odstraňuje prý všechny nedostatky dosavadních metod.

Podle „Průvodce k čítance Sluníčko“ staví metoda celků (globální) vyučování čtení na obsahový a zrakový základ. Vychází z vět a slov tištěného jazyka. Vyučování prochází čtyřmi obdobími: 1. obdobím slovních útvarů (dětí čtou jednotlivá slova podle celkové optické struktury slova); 2. obdobím analýzy; 3. obdobím samostatného čtení (synkrese); 4. obdobím pokračujícího výcviku. Tato období nepřicházejí podle zmíněného „Průvodce“ u všech dětí stejně, neboť i když učitel pomáhá dětem těmito obdobími projít, závisí hlavně na dítěti samém, na jeho obecné inteligenci, tělesném stavu a pravidelnosti školské docházky, kdy přejde z jednoho období do druhého. Dalšími činiteli pro přechod dětí do jednotlivých období jsou podle „Průvodce“ množství materiálu ke čtení, dokonalost pomůcek, způsob učitelova podání. Rozhodují však podle „Průvodce“ „především individuální duševní a tělesné rozdíly mezi žáky“.

Při tomto vyučovacím postupu dítě „nemusí znáti po dosti dlouhou dobu jednotlivých písmen, z nichž je slovo složeno, a vlastním úsilím, vlastní indukci dojde k znalosti písmen“ (Průvodce k čítance Sluníčko). Nová slova se naučí dítě číst rovněž samo bez jakéhokoliv návodu, když se zmocní „klíče ke čtení“. Tímto klíčem ovšem není syntéza částí nebo celků, ale tak zvaná synkrese, to jest jakýsi sklad, jehož východiskem je celek, nikoli prvky. Při tomto čtení jde buď o „vhled“, to jest náhlé, bezprostřední řešení situace, o pochopení části z celku anticipační cíle, nebo o pokus, tápání, náhodu.

Vyučování čtení se provádí po dva roky, takže dítě, které v první třídě neumí číst, nepropadá a postupuje do třídy druhé. Psaní poklá-

¹⁾ Dr. V. Příhoda „Globální metoda. Nové pojetí výchovy“. Orbis 1934.

²⁾ J. Korejs „Průvodce k čítance Sluníčko“, Státní nakladatelství 1948.

dají autoři a propagátoři globální metody za proces odlišný od procesu čtení, a proto mu neučí souběžně s vyučováním čtení. Předností globální metody podle jejich názorů je, že nevede ke slabikování, že od samého počátku čtení děti vnímají obsah čteného textu, že si vytvářejí dobré čtenářské návyky. Autoři a propagátoři globální metody zdůrazňují dále slohovou pohotovost dětí vyučovaných touto metodou a radostnost a životnost vyučování. Ukážeme si v dalších kapitolách, jak jsou tyto názory propagátorů globální metody nesprávné, jak neodpovídají a nemohou odpovídat skutečnosti.

Globální metodou se vyučovalo především na pokusných školách. Někteří školní inspektoři se však stali horlivými propagátory globální metody a zaváděli ji i na školy normální. (B. Pluhař ji zavedl v r. 1927 na pěti různých školách.) V roce 1934 učilo na pražských školách metodou globální podle Slunička 233 učitelů a učitelek (podle V. Příhody, Globální metoda). Není náhodou, že nejen globální metoda prvopočátečního čtení, ale celý pedagogický systém, charakterizovaný touto metodou, našel tak významné uplatnění především v kapitalistickém Zlíně a že se mu dostalo tak štědré podpory od zlínských kapitalistických dravců. České učitelstvo ve svém celku a pokroková veřejnost však globální metodu odmítaly. V čele tohoto boje proti globální metodě byli prof. dr. O. Chlup, jazykovědci a lékaři a četní školští a pedagogičtí pracovníci, kteří se už tenkrát učili v Sovětském svazu vidět v této „nevinné“ metodě elementárního čtení součástí onoho pedagogického systému, jenž kotví v buržoasní pedagogii, kterou sama VKS(b) odhalila jako zvrácenost buržoasní psychologie. Globální metoda, velmi energicky propagovaná a prosazovaná jejími zastánci a někdy zcela proti zásadě o „svobodě učitelovy metody“, kterou sami hlásali, dovedla po dlouhou dobu odvádět pozornost učitelstva a rodičovské veřejnosti od některých základních politických, hospodářských a kulturních otázek. Bylo to tím škodlivější, že to bylo v době, kdy škola a učitelé měli zaujmout význačné místo v boji proti blížícímu se fašistickému nebezpečí.

Stěží lze na první pohled pochopit, že část českého učitelstva, které ve své většině stálo rozhodně proti globální metodě, začala v období budování lidově demokratické školy touto metodou v elementárních třídách pracovat. Zřejmě pod tlakem propagované zásady, že v naší škole je třeba učit nově, neznajíce podstatu globální metody, sáhli někteří naši učitelé k této metodě bez zřetele na socialistický obsah školní výchovy jako k „novince“, která je „pokrokem“ proti dosavadním způsobům práce v elementární třídě. Přispělo k tomu i zavedení jen dvou slabikářů do našich škol, a to „Doma a ve škole“ a „Slunička“, z nichž druhý je zpracován pro globální postup při čtení a prvý tento postup nevyklučuje. Nelze také přehlédnout fakt, že řada propagátorů globální metody na vedoucích místech ve školské správě a v odborných institucích globální metodu doporučovala. Rozhodující však je, že my pedagogičtí a školští pracovníci jsme podstatu globální metody neodhalili jako neslučitelnou s úkoly socialistické výchovy na našich školách. Teprve naše strana už v projevu poslance Gustava Bareše na V. celostátní konferenci učitelů v červenci minulého roku na nebezpečí globální metody upozornila a v usnesení o učeb-

nicích uložila povinnost globální metodu učení jako neslučitelnou s úkoly socialistické výchovy z našich škol vymýtit.

Globální metodu elementárního čtení je třeba v původním pojetí tedy chápat tak, že se při ní systematicky vychází z celku psaného (tištěného) jazyka bez současného soustavného a cílevědomého poznávání jeho částí a bez skládání těchto částí v celek, což se v původním pojetí globální metody čtení provádělo i v dalších obdobích výuky. V prvním období vyučování se odděluje čtení od psaní. Vyučování čtení se pokládá za živelný proces, určený především tak zvanou „obecnou inteligencí“ dětí.

2. *Globální pojetí celku a jeho částí a dialekticko-materialistické pojetí této otázky.*

Čtení je důležitým prostředkem poznání. A právě prvním úkolem školy je seznámit děti s tímto významným prostředkem, naučit je ho používat. Základní otázkou při posuzování metod elementárního čtení musí tedy být, je-li vyučovací postup od samého počátku systematicky organizován tak, aby se čtení stalo opravdu nejkvalitnějším prostředkem poznání, aby přispívalo k poznání světa v jeho skutečné, neskreslené podobě. Posoudit právě tuto základní otázku u globální metody nám umožňuje prozkoumání globálního pojetí celku a jeho částí.

Podle Dr V. Příhody globalisace nezdůrazňuje prvky a jednotlivé částky, nýbrž vychází z celku, opouští skládání prvků a částí v celky. „Znalost hlásek netoliko netvoří podstatu čtení, nýbrž ani k němu nevede,“ říká Dr V. Příhoda na jiném místě své námi uvedené knihy. Jinde píše: „Tvoříme si úsudek z celkového vzezření lidí, aniž si uvědomujeme, které zvláštní rysy tvoří útvar jejich obličeje. — Dítě nepostupuje od částí k celku, nýbrž naopak vidí a posuzuje předmět jako celek a teprve postupně z něho odpoutává části. To neznamená, že by dítě často nevidělo části nějakého předmětu. Tyto prvky však jsou zcela podřízeny celkové situaci.“ I při posuzování pedagogiky naznačuje Dr V. Příhoda své pojetí celku a jeho částí: „Devatenácté století jest pedagogicky století hlubokého úpadku, ve kterém vyučování propadlo hromadnému učení, nedětské specialisaci, drobení v předměty a v drobné fakty, mechanismu a suchému metodikaření.“ A východisko z toho spatřuje v projektových metodách a v globalisaci všeho vyučování.

Globální pojetí celku, jak je patrné, představuje v podstatě reakci celostní idealistické buržoasní filosofie a vědy na mechanickou atomisaci celku v části a mechanickou skladbu těchto částí v celek v pojetí atomistické buržoasní filosofie a vědy. Je charakterisováno tím, že se v něm nadřazuje celek nad části a že se části určují výlučně tvarovými vlastnostmi celku. Při tom se podceňuje význam cílevědomého a soustavného prozkoumávání částí celku pro co nejkonkrétnější jeho poznání. To je z uvedených dokladů globálního pojetí celku a jeho částí, pojetí vyplývajícího z idealistických filosofických základů, zcela patrné.

Dialektický materialismus vymezuje v protikladu k atomistickému i celostnímu pojetí celku a jeho částí v idealistické buržoasní filosofii

a vědě tuto otázku jinak. M. A. Leonov v článku „Lenin a Stalin o konkrétnosti marxistické dialektické metody“³⁾ charakterisuje dialekticko-materialistické pojetí celku a jeho částí takto:

„Všechny stránky — to ještě není celek. Celek je složitější než prostý souhrn, liší se kvalitativně svou zákonitostí od jednotlivých částí a celého jejich souhrnu. V důsledku toho je celek něco víc než prostě všechny jednotlivé části, než souhrn částí. Jedině určité zákonité spojení částí v celém jejich souhrnu vytváří celek.“ (Str. 86.)

„A tak dialekticky pojatý celek není mechanickým sjednocením jednotlivostí, nýbrž zevšeobecněním těchto jednotlivostí, vynětím toho nejobecnějšího a nejpodstatnějšího.“ (Str. 86.)

„Dialektika vzájemného poměru celku a částí je vyjádřena v tom, že každá část je tím, čím je, jen díky celku, t. j. celek ovlivňuje určitým způsobem vývoj částí. Ježto pak každá část určitého celku je podmíněna povahou tohoto celku, nese v sobě nutně povahu svého celku.“ — (Str. 87.)

„Marxistický dialektický pojem celostnosti neodstraňuje otázku o kvalitativních zvláštностech každé součásti celku. Z uznání toho, že význam každého jednotlivého článku předmětu je určen jím jako celkem, vyplývá, že jakkoli jsou nutné části pro celek, přece si zachovávají v poměru k celku i jistou specifičnost. Vzhledem k tomu je prozkoumání každé části, každé stránky předmětu za tím účelem, aby konkrétnost byla úplná, také jedním z charakteristických rysů dialektiky v pracích Leninových a Stalinových.“ (Str. 87.)

V pojetí dialektického materialismu celek a jeho částí tvoří tedy dialektickou jednotu. Celek není mechanickým součtem, mechanickým sjednocením svých částí, nýbrž „zevšeobecněním těchto jednotlivostí, vynětím toho nejvšeobecnějšího a nejpodstatnějšího, je určitým zákonitým spojením částí v celém jejich souhrnu.“ Každá část „nese v sobě nutně povahu svého celku“, části však „si zachovávají v poměru k celku i jistou specifičnost“, a proto, má-li se dosáhnout co nejkonkrétnějšího poznání, je třeba prozkoumat každou část, každou stránku celku.

Tato konfrontace globálního pojetí celku a jeho částí s dialekticko-materialistickým pojetím této otázky nám umožní principiálněji posoudit, jak globální vyučovací postup umožňuje či lépe neumožňuje vytvářet ze čtení jeden ze základních prostředků poznání dětí, což je, jak jsme si ukázali v úvodu kapitoly, otázka otázek prvopočátečního čtení i. čtení vůbec.

V souhlase s globálním pojetím celku a jeho částí učí se děti podle globální metody hlavně v prvním období číst řadu slov (slovních celků) bez soustavného prozkoumávání jeho částí (písmen) a bez sestavování těchto částí (písmen) v celky (slova). Učí se odhadovat celek podle nějakých nezjištěných znaků (snad dominant), při čemž jim při čtení slov ve větném celku napomáhá podle názoru zastánců globální metody obsah, smysl čteného textu. Zastánci této metody v tomto čtení

³⁾ Socialistická věda, 5, O vědeckém světovém názoru, Rovnost, 1950.

podle obsahu, podle smyslu čteného textu i v období, kdy dítě čte jen pouhým dohadováním, spatřují velikou přednost globální metody. Čeněk Suchánek ukázal v knížce „Bilance boje o metodu počátečního čtení“ toto čtení podle smyslu v pravém světle, když toto čtení ukázal v praxi. Větu „V lese rostou smrky, borovice, jahody a houby“ čtou děti globálně podle autora zmíněné knížky v různých variacích na příklad místo v lese — v létě, místo smrky — smrže, místo borovice — borůvky, místo houby — habry a pod., což znamená, že čtou podle toho, která slova znají nebo znají lépe, tedy nikoli podle smyslu uvedené věty samé, podle autorovy myšlenky, ale podle smyslu, který samy do věty vkládají. Tento zběžný, obrysový přístup k celku (slovu), toto vkládání vlastního smyslu do čteného textu nevyskytuje se jen v počátečním období globálního čtení (v období slovních útvarů), ale i v obdobích následujících, protože ani v těchto obdobích, jak jsme viděli v první kapitole, není dítě vedeno, aby uvědoměle provádělo analýsu celku a syntésu prvků v celek a tím se dobíralo přesného a jednoznačného poznání celku (slova, věty) v soulase s úmyslem autorovým. Návyk zběžného čtení zůstává dítěti i v dalších obdobích, a to tím více, že hlavní propagátor globální metody patří ve zběžném „skimmingovém“ celostním čtení dokonce cíl, k němuž má vyučování čtení směřovat.

Veliký sovětský fyziolog a psycholog I. P. Pavlov podrobil kritice celostní (tvarovou) psychologii, o kterou se globální metoda opírá. Dokazuje, že tato psychologie, která pokládá rozlišování celku a částí a tím i základní procesy poznání — analýsu a syntésu — za nedorozumění a přežitek v psychologii, je psychologií povrchní, nevědeckou, je, jak doslovně říká, „jedním z nejvíce nepodařených pokusů psychologů. Její úloha je přímo záporná. Co v podstatě přináší k poznání věci? Nic. Naopak popírá sám základ, samu podstatu, asociaci, syntésu, souvislost.“⁴⁾

Nelze nevidět za přístupem ke skutečnosti v pojetí globální metody učení tvář amerického měšťáka, zběžně a povrchně listujícího v literárním nebo vědeckém díle nebo ještě zběžněji čtoucího odvar z těchto děl, obratně připravený s hlediska nejnižších jeho zájmů obchodními nakladatelstvími, měšťáka, který si takto falšuje pohled na reálně existující skutečnost a jehož pak možno lehce ohloupit až k fašismu. Globální pojetí vyučování domyšleno do všech důsledků je proto nutno chápat jako projev i prostředek tak zvané „americké kultury“, dnes plně zapřažené do káry amerického imperialismu.

Proto tento přístup k tištěnému a psanému textu je neslučitelný s úkoly naší školy, která má vésti děti k co nejpřesnějšímu poznání objektivně existujícího světa. Soustavné provádění analýsy a syntésy slov a vět ve výuce prvopočátečního čtení je předpokladem nejen správného postihu skutečného obsahu čteného textu, ale přispívá i k rozvoji myšlení, jež napomáhá v dialektické jednotě se smyslovým poznáním postihovat svět v jeho nefalšované, neskreslené podobě.

⁴⁾ I. P. Pavlov, Izbrannyje proizvedenija 1949, Kritika geštaft — psichologii (str. 504).

Z těchto zásadních důvodů je proto třeba chápat globální metodu jako metodu neslučitelnou s obsahem a cílem socialistické výchovy naší mládeže.

3. Zásada živelnosti vyučovacího procesu — psychologický a pedagogický základ globální metody čtení.

Dr V. Příhoda v knížce „Globální metoda. Nové pojetí výchovy“ charakterizuje psychologický a pedagogický základ globální metody takto: „Dítě se učí samo, nemáme starost, že by si nevšímalo světa a toho, co chce umět a vědět. Naučilo se samo mluvit, naučí se konec konců samo i číst a psát. Učitel tu práci za něho nemůže vykonat, nýbrž jest jeho úlohou, aby mu při ní jen vhodně pomáhal a aby mu ji usnadňoval, aniž je rozmazluje.“ (Str. 63.) V „Průvodci k čítance Sluníčko“ se hovoří o úloze učitele při vyučování globální metodou takto: „Proto se také od samého počátku vyhýbáme všemu, čím by se snad mohlo dětem „usnadňovati“ zapamatování větných anebo slovních celků, a ponecháváme dětem samým, aby si vytvořily v tomto období rozlišovací metody podle vlastních schopností.“ (Str. 28.) O tom, že vyučovací postup globální metodou a výsledky vyučování jsou určovány především obecnou inteligencí dětí, píše se v „Průvodci“ na stránkách 44—45: „U jednotlivců s nižší obecnou inteligencí se dokonce projevuje tendence zůstat jen při absorpci (vnímání) celých obrazů slov. Podle výzkumů Gatesových je těchto dětí asi 25%. Ostatních 75% dětí se naučí čísti bez jakéhokoliv návodu k diskriminaci, zmocní se klíče ke čtení samostatně. Podle zkušeností, kterých jsme nabyli vlastní praxí, můžeme říci, že na našich školách jest procento opožděných dětí nižší, asi 15%.“ V téže knížce se dále uvádí, jak jsme si připomněli už v první kapitole našeho článku, že závisí hlavně na dítěti samém, především na jeho obecné inteligenci, na tělesném stavu a pravidelnosti školní docházky, kdy přejde z jednoho období čtení do druhého. Rozhodují tedy individuální duševní a tělesné rozdíly mezi žáky. Ke znalosti písmen má dojít dítě vlastním úsilím a rovněž samo, bez jakéhokoliv návodu, dojde ke čtení nových slov.

Psychologické a pedagogické základy globální metody tedy tvoří zásady, že se dítě učí číst samo a učitel mu toto učení jen usnadňuje a že úspěch ve vyučování čtení je především určován obecnou inteligencí dítěte, neboli vyučování čtení je živelný proces určovaný především neměnnými biologickými a sociálními faktory — neměnnou dědičností a neměnným prostředím.

Sovětská psychologie a pedagogika, opírající se o učení marxismu-leninismu, zaujímá k těmto otázkám postoj, který je v naprostém protikladu s těmito názory buržoasní pedagogiky a psychologie. Vliv dědičnosti, prostředí a výchovy na vývoj dítěte charakterizuje I. A. Kairov takto: „Jestliže dialektický materialismus tvrdí, že lidská přirozenost je měnitelná, neodmítá tím dědičnost, úloha dědičnosti je však při určování člověkovy přirozenosti s hlediska dialektického materialismu omezená. — Mají-li být zděděné či vrozené možnosti vývoje realizovány, jsou nezbytné příslušné podmínky, mezi nimiž je správně

pochopená výchova rozhodující. — V SSSR škola se opírá o nové společenské poměry a tím získává skutečně rozhodující sílu. V socialistickém státě plánovitá činnost, kterou provádí škola, je silnější než živelný vliv prostředí.“⁶⁾)

V „Průvodci“ se uvádí, že se při vyučování globální metodou opožďuje v našich školách jen asi 15% dětí. Ve skutečnosti se „opožďovalo“ dětí mnohem víc. Zastánci globální metody tyto skutečnosti nemohli přezírat a proto vyučovali prvopočátečnímu čtení po dva roky, při čemž do druhé třídy postupovaly i děti, které ještě vůbec nečetly. Je známo, že při vyučování globální metodou rodiče vesměs své děti doučovali doma a že také většina učitelů ve snaze, aby naučili děti číst, věnovali výuce čtení mnohem více času a často pracovali metodami, které se nakonec podstatně lišily od metody globální. Ve vyučovacím postupu podle globální metody bylo velmi málo radostného. Šlo dokonce o bezduchý dril zapamatování řady slov, chybělo tu jakékoliv tvůrčí úsilí, tak patrně při analyticko-synthetic-
kém postupu.

Výsledky vyučování globální metodou nemohly být jiné. Jsou jen důsledkem v praxi uplatněných zásad o živelnosti vyučovacího procesu, o nezasahování do vývoje dítěte, o určující úloze neměnné dědičnosti a neměnného prostředí, a z toho plynoucího podcenění výchovy, školy a učitele. Tyto zásady představují skutečnou demobilizaci ve věcech výchovy, jak uvádí ve své studii A. Lebedová.⁶⁾)

Jejich uplatnění v naší škole, a to nejen ve vyučování prvopočátečnímu čtení, přináší nesmírné škody ve výchovně vzdělávací práci. Tyto zásady pomáhají zastírat základní nedostatky v práci některých učitelů. Boj proti globální metodě je nutno tedy chápat jako boj proti buržoasním pedagogicko-psychologickým základům globální metody, které jsou přímo v rozporu s nesmírně velikými, ale i krásnými úkoly naší školy.

4. Některé důsledky vyučování globální metodou čtení.

Ukázali jsme si, že globální pojetí celku a jeho částí a jeho uplatnění ve vyučování prvopočátečnímu čtení vede k povrchnímu a zběžnému přístupu k tištěnému nebo psanému textu. Tím se stává ze čtení prostředek nepřesného, povrchního a skresleného poznání a vyučování čtení globální metodou pomáhá pěstovat myšlení, jež je tomuto poznání adekvátní. Zběžná a povrchní práce s textem má své důsledky i v psaní a v pravopise. Děti vyučované globální metodou vynechávají jednotlivá písmena, diakritická znaménka a pod.

Pojetí vyučování jako živelného procesu, určovaného především neměnnými biologickými a sociálními faktory má v praxi za důsledek, jak jsme si ukázali, nedostatečné ovládnutí čtení. Stejně jsou důsledky v ovládnutí mateřského jazyka vůbec. Dítě se má v podstatě

⁶⁾ I. A. Kairov „Sovětská pedagogická věda“, Orbis 1946.

⁶⁾ A. Lebedová „Boj s přežitky buržoasní psychologie a pedagogiky v naší škole“, Pedagogika 1951/1—2.

naučit samo gramaticky správně se vyjadřovat ústně i písemně, a to hojným čtením. Systematické vyučování mluvnici proto ustupuje do pozadí a stává se, jak ukázala praxe reformní pokusné školy v Nuslích ještě v prvních letech naší lidově demokratické školy, jen součástí výuky čtení. Výsledky této praxe musí nutně být žalostné.

Vyučování globální metodou vychází a kotví v psaném jazyce a klade velkou váhu na výcvik v tichém čtení. Praxe našich učitelů-novátorů prokázala, jak se zvyšuje kultura mluveného jazyka, jestliže se v prvopočátečním čtení z něho vychází, provádí-li se systematicky analýsa a syntéza celků a částí mluvené řeči. Jsou to výsledky dosažené přímo protikladným postupem, nežli vymezuje globální metoda.

Zastánci globální metody spatřují dobré výsledky vyučování globální metodou ve stylistické pohotovosti žáků. Je nutno o nich pochybovat už proto, že tyto výsledky nejsou důsledkem systematické analýsy a syntézy mluveného a psaného jazyka, vyučování mluvnici a dalšího systematického slohového výcviku, ale zase jen hojného čtení, což může vést jen k pohotové vnější vyjadřovací rutině, ale ne ke skutečně tvořivé stylistické činnosti.

Zásady, na nichž spočívá globální metoda, uplatňovali zastánci globální metody ve všem vyučování na naší povinné škole. Proto neblahé důsledky této metody nelze vidět jen v jazykovém vyučování, které má ovšem v povinné škole základní význam pro všechno ostatní vyučování, ale ve vší výchovně vzdělávací práci naší školy.

5. Zvuková analyticko-synthetická metoda čtení jako nejdůslednější překonání globální metody.

Vyučování prvopočátečnímu čtení zvukovou analyticko-synthetickou metodou, vypracovanou v sovětských školách a sovětskou pedagogikou, vychází z celku mluvené řeči, kterou dítě při vstupu do školy v podstatě ovládá, a přechází na celek tištěného jazyka (slovo, větu) přes vyanalýzovaný prvek, hlásku — písmeno. Vším vyučováním touto metodou se jako červená nit vine systematická, cílevědomá analýsa a syntéza vět, slov, hlásek a písmen. Tato záměrná analyticko-synthetická práce s mluveným a psaným jazykem přináší podle zkušeností sovětských učitelů i našich novátorů dobré výsledky. Děti dobře čtou bez slabikování a osvojují si návyky přesného čtení. Tím se zmocňují důležitého klíče k poznání národní a progresivní světové kultury a jejím prostřednictvím i skutečnosti v její neskreslené podobě. Analyticko-synthetický postup při čtení a analyticko-synthetická metoda, uplatněná i na jiných úsecích poznání dětí, vede k rozvoji logického myšlení, jež přispívá ke stále lepšímu poznání přírody a lidské společnosti.

Nový slabikář „První čítanka“, který byl ovšem vypracován ještě před usnesením strany o učebnicích a v kterém proto nejsou uplatněny všechny zásady, jež pro práci naší školy usnesení vytyčuje, je zpracován pro postup analyticko-synthetický. Úvodní poznámky k slabikáři i „Průvodce k první čítance“ zdůrazňují, že tento analyticko-synthetický postup je třeba chápat jako analyticko-synthetickou metodu zvukovou. Ve slabikáři jsou slova rozložena i po optické stránce,

zdůrazňuje se však, že tomuto rozkladu musí předcházet analýsa a syntéza zvuková a teprve potom se vyanalyzovaná hláska spojuje s optickým znakem — písmenem. Přípravovaný široce založený výzkum za spolupráce nejlepších učitelů prvopočátečního čtení má také prokázat, zdali optický rozklad slov, naznačený ve slabikáři, za předpokladu, že rozkládané slovo obsahuje jen jedno nové písmeno, vyplývá z uplatnění didaktické zásady názornosti, to jest účasti co nejvíce smyslů i při analyticko-synthetickém postupu, či je-li neslučitelný, což zřejmě odpovídá skutečnosti, s důsledným uplatněním analyticko-synthetické metody jako metody zvukové. V druhém, přepracovaném vydání nebude zřejmě tohoto optického rozkladu použito a v novém slabikáři, který bude zpracován podle tohoto výzkumu, nebude pak třeba pracovního systému slov vždy s dalším novým písmenem, poněvadž pořadí písmen bude určováno jinými zřeteli. Zatím je tedy třeba především plně uplatnit výzvu autorů slabikáře, že čtení ve slabikáři předchází nejen v přípravném období, ale i při vyvozování každého písmene důkladná zvuková analýsa a syntéza, že po vyvození hlásky se na tabuli nebo na kartonu předvede dětem příslušný optický znak hlásky — písmeno, že se na tabuli nebo na kartonech provádí sklad poznanych písmen ve slabiky a slova a pak se teprve čte ve slabikáři.

Stejně je neprozkoumáno, do jaké míry je správné rozpojení psaní a čtení v prvním období, které je ve slabikáři provedeno. Úkolem připravovaného výzkumu musí být vyřešení i tohoto problému, protože nelze přehlédnout, že toto oddělení psaní od čtení prováděla řada reformátorů prvopočátečního čtení, mezi nimi i zastánci globální metody. Dobré zkušenosti učitelů s tímto rozpojením, o které se komise pro přípravu slabikáře opírala, bude nutno tímto výzkumem podrobit radikálnímu prověření.

Zvukovou analyticko-synthetickou metodu prvopočátečního čtení je tedy nutno při práci podle „První čítanky“ domyslet tak, jak byla domyšlena při přípravě „Průvodce k První čítance“ po vyjití usnesení strany o učebnicích. Je jí nutno chápat jako nejdůslednější překonání globální metody, protože vychází z dialekticko-materialistického pojetí celku a částí, z marxisticko-leninské teorie poznání vůbec a protože se opírá o socialistickou pedagogickou a psychologickou teorii. Znamená systematickou a plánovitou školní práci pod vedením učitele za největší aktivity žáků. Obtíže, které při této práci bezpochyby vzniknou, bude třeba překonat. Nejvíce nám při této práci pomohou zkušenosti sovětských učitelů, kteří touto metodou dosahují významných úspěchů ve své práci, i zkušenosti našich jednotlivých učitelů-průkopníků, kteří po léta touto metodou s úspěchem pracují.

Závěr.

Pokusili jsme se o charakteristiku globální metody prvopočátečního čtení, abychom si ujasnili uplatnění zásady „globality“ ve vyučování vůbec. Prokázali jsme si, že globální pojetí celku a jeho částí

je v rozporu s dialekticko-materialistickým pojetím této otázky. Systematické a důsledné uplatnění tohoto pojetí v metodě vyučování počátečnímu čtení vede k povrchnímu a zběžnému přístupu k psanému a tištěnému slovu a pomáhá vytvářet návyk tohoto přístupu ke skutečnosti vůbec. Spolu se systematickým a důsledným uplatněním zásady o živelnosti vyučovacího procesu, určeného především neměnnými biologickými a sociálními faktory dědičnosti a prostředí dítěte, nutně musí mít za následek nedostatečné ovládnutí čtení a psaní a jazyka vůbec, což má škodlivé důsledky pro všechno vzdělávání žactva. Tyto zásady, jsou-li systematicky a důsledně uplatněny v ostatním vyučování, znamenají naprostou demobilisaci ve věcech školní výchovy, potlačování vedoucí úlohy učitele v této výchově a všeobecnou povrchnost a zběžnost ve vzdělávání mládeže. Překonání této globální metody v oblasti prvopočátečního čtení představuje zvuková analyticko-synthetická metoda čtení, vyzkoušená především na školách v Sovětském svazu i jednotlivě našimi učiteli-průkopníky. Široce založeným dlouhodobějším výzkumem bude třeba ji dále rozpracovat a zjistit, do jaké míry její analyticko-synthetický základ tvoří charakteristický rys vyučování vůbec.

Tyto poznatky z naší úvahy opravňují nás k tvrzení, že boj proti globální metodě nutno chápat v celé šíři jako boj proti tak zvané pedagogice reformního a pokusného hnutí na našich školách v období první republiky. Podrobujeme nyní kritice idealistickou pedagogiku období první buržoasní republiky, kotvící v pozitivismu a herbartismu, abychom, i při jejím nesporném přínosu, který nutno vidět v propagaci výchovy proti církevnímu tmářství a v boji proti kvantitativní americké pedagogice, ukázali na její idealistické jádro, na její eklecticismus, objektivismus, abstraktnost, spekulativnost a odtrženost od školské praxe. Tím více bojovné kritiky musíme nyní věnovat buržoasní pedagogice reformního a pokusného hnutí na našich školách v období první republiky, založené na filosofických základech novodobého amerického imperialismu, neboť ona dnes představuje jed kosmopolitismu v naší novodobé pedagogické tradici. Není rozhodující, že četní z tvůrců a propagátorů této pedagogiky zamýšleli jejím prostřednictvím pomoci české škole. Rozhodující je, jaké dílo vytvořili, na jakých filosofických základech, komu ono dnes slouží a že je to dílo z touhy po novosti a původnosti tak typicky odtržené od pokrokových národních tradic naší školy. V zájmu naší školy a socialistické výchovy je třeba jeho pozůstatky vymýtit z našich škol. A to je také cílem boje proti globální metodě, která v této pedagogice nepředstavuje jen metodu vyučování prvopočátečnímu čtení, ale pedagogicko-psychologický základ vyučování vůbec.

Usnesení předsednictva ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích dává nám skvělé perspektivy výchovy naší mládeže už jako generace socialistické. Mějme na paměti, že je to bojový úkol. Bojový úkol i po té stránce, že se musíme postupně zbavovat všech přežitků buržoasní pedagogiky v našich školách, což také znamená vymýtit přímo z kořene i globální metodu a její základy, které jsou neslučitelné s úkoly socialistické výchovy mládeže na našich školách.