

Rozvoj myšlení při vyučování mateřskému jazyku.

D. B. ELKONIN.

Výzkumy na dětech předškolního věku (5—6letých) ukazují, že dítě v tomto věku neodděluje zvukovou stránku slova od jeho obsahu a jen s námahou může učinit zvukovou stránku řeči předmětem svého myšlení. Když chceme na dítěti, aby spočítalo slova ve větě, počítá nikoli slova, ale předměty, které jsou označeny slovy a o nichž se mluví v dané větě. To nasvědčuje tomu, že si dítě v řeči uvědomuje předměty, jevy označované slovy, ale ještě v ní neodděluje slova sama jako jazykové jevy. Na začátku školního věku pod vlivem vyučování dělá dítě v tomto směru značný pokrok a jeho poznávání se zaměřuje nejen k předmětu označovanému v řeči, ale i k samé řeči, k její vnější zvukové stránce.

Základním psychologickým rysem počátečního období ve vyučování čtení a psaní, tak zvaného období přípravy ke čtení, v němž se děti připravují na čtení a psaní, je vytváření tohoto nového poměru k řeči, bez něhož se nemůže obejít další vyučování čtení, psaní a mluvnici.

První etapy přípravného období mají za úkol naučit dítě rozlišovat jednotlivá slova v souvislé větě, spočítat slova ve větě a vytvářet věty z daných slov. Všechny tyto cviky mají v podstatě stejný cíl — zaměřit dítě k poznávání slova o sobě. Pokud jsou slova dána ve zvukové podobě a nikoli jako psané znaky, není snadné je pozorovat. Pozorování slov se stává snadnějším, když dítě začíná vnímat slova zrakem. V době, kdy se dítě učí číst a psát, začíná zrakově vnímat slova a tím si usnadňuje jejich pozorování.

Učit se číst a psát znamená podle běžného názoru jen získávat určité návyky a dovednosti, které záleží v tom, že se dítě učí vnímat jednotlivá písmena, přitom pronášet zvuky jimi označované a spojovat tyto zvuky ve slova. Takovýto názor na vyučování čtení je neúplný. Za osvojováním čtení a psaní se skrývají nesmírně důležité pochody, jako je vědomé ovládnutí jazyka a rozvoj žákovského myšlení.

Když se žák učí číst a psát, po prvé se stává jazyk a jeho zákony předmětem žákova vědomí. Nový poměr žáka k jazyku jakožto předmětu a prostředku poznání je důležitým předpokladem k tomu, aby žák mohl dále rozvíjet své myšlení a naučit se nejen spisovné řeči, ale i všem jiným vyučovacím předmětům.

Když se žáci učí číst a psát, vytvářejí si nová jazyková zobecnění. Začínají poznávat: 1. vztah mezi zvukem a písmenem, 2. jednotlivé pronášené zvuky řeči, 3. poměr mezi jednotlivými zvuky jazyka.

Všechna tato zobecnění se vytvářejí tehdy, když se žáci učí vědomě analyzovat a spojovat zvuky.

Jde-li o to, aby učitel naučil některým jiným zobecněním, formuluje konec konců sám pravidlo nebo pojem. Naproti tomu zobecnění při čtení a psaní se vytvářejí bez takovýchto hotových pravidel a formulací.

Když na příklad žák staví vedle sebe a srovnává slova jako „ugol“ a „ugol“, učí se rozeznávat tvrdé a měkké souhlásky; když rozlišuje slova jako „mjal“ a „mal“, poznává princip měkčení souhlásek a získává novou představu o vzájemném poměru samohlásek a písmen, která je označují; když srovnává a rozlišuje slova jako „dom“ a „tom“, získává představu o znělých a neznělých souhláskách atd.

Při vyučování čtení nepoznává žák ještě terminologii, označující vztahy mezi zvuky jazyka. Žák národní školy ještě nezná pojmy „tvrdé souhlásky“ a „měkké souhlásky“, „samohlásky“ a „souhlásky“, „sykavky“ a „souhlásky ražené“, „neznělé“ a „znělé“, ale ve skutečnosti při správném vyučování vytváří příslušná zobecnění.

Po psychologické stránce je vyučování čtení a psaní jakýmsi praktickým kursem elementární fonetiky. Některé vyučovací metody, jak známo, vůbec nedbaly vnitřního rozvoje jazykových zobecnění. A právě v tom spočíval jeden z hlavních nedostatků těchto metod. Nejjasnějším příkladem takových metod byla metoda celých slov. V ní byly postaveny na první místo ryze technické otázky pěstování návyků číst a psát a zcela byla zanedbávána vnitřní zobecnění zvuků řeči. To mělo za následek, že když se přecházelo k vyučování pravopisu, děti nebyly dostatečně připraveny, což se projevilo i v jejich celkové znalosti čtení a psaní.

Dnešní zvuková analyticko-synthetická metoda obsahuje všechno, co učitel potřebuje, aby mohl záměrně řídit vytváření elementárních jazykových zobecnění. Tato první praktická zobecnění jsou základem, na němž se musí stavět celé další jazykové vyučování.

Vyučovat číst a psát tedy neznamená jen vytvářet návyky a dovednosti. Za tímto procesem se skrývají podstatnější pochody, t. j. rozvoj zobecnění v oblasti skutečnosti, která je pro dítě nová, v oblasti jazykových jevů.

Tím se však zdaleka nevyčerpává význam vyučování čtení a psaní pro rozvoj myšlení. Isolování zvukové stránky řeči při vyučování čtení je prvním krokem k novým abstraktním formám myšlení.

Vyučování čtení má v tomto směru dvojí význam. Za prvé jazyková zobecnění, tvořená při vyučování čtení, jsou zobecnění zvláštního druhu. Zvuky řeči jsou jevy zvláštního druhu a nepodobají se jevům předmětné skutečnosti, která obklopuje dítě. Jsou abstraktnější a proměnlivější. Zvláště z tohoto důvodu je pro dítě tak nesnadná zvuková analýza slov, izolování a zobecňování zvuků řeči.

Za druhé tím, že dítě analyzuje při vyučování čtení svou řeč, dělá první rozhodný krok k poznání svých myšlenkových operací.

Provádí-li dítě analýzu zvukové stránky řeči, izoluje slova jako taková, a tak mu analýza pomáhá zaměřit pozornost ke slovu na rozdíl od konkrétního obsahu, označovaného tím slovem. Jinak řečeno, předmětem vědomí dítěte se stává sám význam slova, t. j. to zobecnění, jehož nositelem je slovo. To je základním předpokladem pro vytváření

abstraktního slovního myšlení, které se nápadně rozvíjí na konci mladěho školního věku.

Při vyučování čtení a psaní se tedy vytvářejí předpoklady pro rozvoj abstraktního slovního myšlení a pro chápání vlastních myšlenkových pochodů. Jejich dalšímu rozvoji napomáhá poznávání spisovné řeči a mluvnice.

Již v předškolním věku si děti osvojují praktickým jazykovým stykem význam slov a různá slovní spojení, ačkoli o nich nemají speciálních znalostí. A tak, než se ve škole začnou učit mluvnici, získávají velkou zkušenost v jazykové praxi. Tato jejich jazyková zkušenost však není uvedena v soustavu, není zobecněna.

Počáteční vyučování mluvnici záleží v tom, že děti pod vedením učitele uvádějí v soustavu a zobecňují svou jazykovou zkušenost, získanou prakticky. Vytvářejí nová jazyková zobecnění, která jsou výsledkem uvědomělého logického pochodu (srovnávání, usuzování). Má-li si dítě uvědoměle osvojit tato zobecnění, stávají se vědomými ty operace se slovem, které dosud probíhaly nevědomě. Tak je tomu při osvojování kteréhokoli, i nejelementárnějšího pravopisného pravidla nebo mluvnického zobecnění. Osvojení pojmu vlastního jména a obecného podstatného jména, samohlásek a souhlásek, částí řeči a pádů, to vše vyžaduje určitých myšlenkových operací, které se rovněž vytvářejí při vyučování.

Zobecnění se obvykle vytváří mnoha složitými operacemi, zaměřenými k řešení nějakého úkolu. Při vyučování mluvnici se stává úkolem samo vytváření příslušného zobecnění. Učební úkol záleží tu v tom, aby se vytvořilo určité zobecnění. Proto ty operace, jimiž se tento úkol provádí, stávají se uvědomělými, řízenými.

Tomu do značné míry napomáhá i ta okolnost, že různá pravidla čtení, pravopisu a mluvnice vyžadují, aby žák postupoval podle pravidel. Žák je zaujat tím, aby správně přečetl, napsal nebo řekl to či ono slovo. Proto se jeho myšlení ukázněje a podrobuje pravidlu. Řídit se pravidly znamená podřizovat jim své činy, umět je kontrolovat. Vědomá kontrola vlastních myšlenkových operací je v jazykové praxi dítěte neobvyklé důležitá, protože se později rozšiřuje i na jiné oblasti. Současně s tím je dítě při mluvnickém vyučování vychováváno k tomu, aby uvádělo své pojmy v soustavu.

Ukázali jsme už, jak mluvnické vyučování na národní škole záleží hlavně v pozorování jazyka. Vyučování o částech řeči a o částech věty vyžaduje analýsy a klasifikace, rozlišování a zobecňování slov a podřizování slov obecným mluvnickým kategoriím.

Řekneme-li, že „stůl je podstatné jméno“, určujeme slovo „stůl“ nejbližším rodem. Řekneme-li, že „stůl je podstatné jméno mužského rodu, čísla jednotného, prvního pádu“, určujeme slovo rodem a druhovým rozdílem. To platí nejen o slovech, ale i o větách při větém rozboru.

Tak se vytváří soustava jazykových zobecnění, v níž je každé zobecnění spjata s jiným zobecněním a má určité místo v jejich soustavě. Při tom je důležité to, že mluvnický rozbor usoustavňuje samy pojmy. Když dítě provádí mluvnický rozbor, nemá co dělat s předmětem, ale se slovem, t. j. se zobecněním.

Mluvnice je tedy v plném slova smyslu abstraktní logikou řeči, uvádějící dítě do oblasti jeho vlastního myšlení i do pravidel stavby myšlení, a činí toto myšlení uvědomělejším a záměrnějším, samostatnějším.

„Charakteristický rys gramatiky spočívá v tom, že obsahuje pravidla o měnění slov, nemajíc přitom na zřeteli konkrétní slova, nýbrž vůbec slova bez jakékoli konkrétnosti. Gramatika obsahuje pravidla tvoření vět, majíc na zřeteli nikoli jakékoli konkrétní věty, jako na př. konkrétní podmět, konkrétní přísudek atd., nýbrž vůbec jakékoli věty bez zřetele ke konkrétní formě té nebo oné věty. To znamená, že gramatika abstrahuje od zvláštního a konkrétního jak ve slovech, tak ve větách a zabývá se tím společným, co je základem měnění slov a spojování slov ve větách, a z těchto poznatků vytváří gramatická pravidla a gramatické zákony. Gramatika je výsledkem dlouhé, abstrahující činnosti lidského myšlení, ukazatelem ohromných úspěchů myšlení.

Gramatika nám v tomto ohledu připomíná geometrii, která vytváří své zákony, abstrahujíc od konkrétních předmětů a zkoumajíc předměty jako tělesa bez konkrétnosti a určujíc vztahy mezi nimi nikoli jako konkrétní vztahy jakýchsi konkrétních předmětů, nýbrž jako vztahy mezi tělesy vůbec bez jakékoli konkrétnosti.“¹⁾

Význam mluvnice pro rozvoj myšlení žáků národní školy nelze docenit. Můžeme s jistotou tvrdit, že vyučování mluvnici a spisovnému jazyku je jakýmsi avantgardním pochodem, který proráží cesty k novým, vyšším formám myšlení, jimiž se bude ubírat, stále je rozšiřujíc a prohlubujíc, i vyučování druhým učebním předmětům.

Analysujeme-li jazykové vyučování, vidíme, jak jsou při něm překonávány prvotní formy myšlenkové činnosti dítěte a jak se na základě nového obsahu rozvíjejí formy abstraktního myšlení.

Praktický poměr ke slovu jakožto nositeli určitého předmětného obsahu je nahrazován poznávacím postojem k jazykovým jevům. Objevuje se nová oblast myšlení, abstraktnější, jež vyžaduje zobecnění a operací se zobecněními nového typu. Zobecnění v této oblasti se vytvářejí izolací podstatných znaků v jevech samého jazyka. Během dalšího mluvnického vyučování se tato zobecnění uvádějí v soustavu a zpřesňují. Objevuje se celá soustava pojmů, jichž žák užívá při analýse jazykových jevů.

¹⁾ J. V. Stalin, O marxismu v jazykovědě, Svoboda 1950, str. 23.

Z knihy: L. I. Božovič - A. N. Leonťjev - N. G. Morozovová - D. B. Elkonin, Očerki psychologii dětí, vyd. APN, Moskva 1950, str. 146—151, přeložil kolektiv pracovníků VÚP.