

vědy sovětské zaměří své úsilí na pomoc škole. V duchu odkazu zakladatelů vědecké pedagogiky — Marxe, Engelse, Lenina a Stalina — bude nadále rozvíjet pokrokové pedagogické tradice, využije průkopnických myšlenek, uložených v díle J. A. Komenského, obrátí svou pozornost k současné sovětské pedagogice, naučí i naše učitelstvo pedagogickému mistrovství. Naučí je správně využívat velké pomoci, kterou škola poskytuje samotná mládež, sdružená po vzoru sovětských pionýrů a komsomolců v pionýrských a svazáckých organizacích.

Škola, toť přední ideologická fronta, která žije životem současnosti, svádí denní boj o duši mladého pokolení. Škola, toť mohutná síla, která určuje růst mladých lidí. Jaká bude současná škola, taková bude mládež, která z ní bude vycházet. Škola tedy nemůže být věcí jen školských pracovníků, nýbrž všech občanů našeho státu. Krásný příklad nám ukázal sám s. Gottwald, který právě školským otázkám věnoval mnoho ze svého vzácného času. Krásný příklad ukazují nám i jiní představitelé strany a vlády. Věnovat veškerou pozornost a pomoc naší škole znamená věnovat pomoc a pozornost našemu nejdražšímu — novému pokolení, naší naději, naší budoucnosti.

## THEORIE A PRAXE SOCIALISTICKÉ VÝCHOVY

---

### K výzkumu elementárního čtení a psaní.

Kolektiv pro výzkum elementárního čtení, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

#### I. Východisko a úkoly výzkumu.

První čítanka — potřeba zlepšovat vyučování čtení podle nové metody — nutnost dát vědecký podklad pro vytvoření nového slabikáře — povaha a organizace výzkumu.

Zavedení „První čítanky“ jako jediného slabikáře od začátku školního roku 1951/1952 znamenalo veliký obrat ve výuce elementárního čtení a psaní u nás. Výzkumný ústav pedagogický vzal na sebe odpovědný úkol zajistit, aby se na školách správně používalo nového slabikáře podle zásad zvukově, analyticko-synthetické metody a aby byly vytvořeny předpoklady pro další zlepšování slabikáře i vlastního vyučování. Z počátku bylo třeba přesvědčit učitelstvo o přednostech nové metody, informovat je o tom, jak metodicky správně aplikovat její zásady, upozorňovat na nesprávné praktiky globální metody, které se i ve vyučování podle nového slabikáře mohly vyskytnout, shromažďovat a zobecňovat zkušenosti z vyučování podle První čítanky a hledat v nejtěsnější spolupráci s vynikajícími učiteli-elementaristy cesty, jak zlepšovat úroveň vyučování čtení. Úkol byl o to obtížnější, že První čítanka nemohla být předem zavedena na školách

pokusně a dalo se předpokládat, že se v ní mohly vyskytnout některé nedostatky. Nedostatky v První čítance se nedaly vylučovat již také proto, že nebyly dostatečně rozpracovány theoretické základy nové metody čtení a psaní.

Když byly dokončeny práce na zvukově analyticko-synthetickém slabikáři, byl ve VÚP dr. Boh. Kujalem vytvořen výzkumný kolektiv, který dostal za úkol jednak pečovat o správnou aplikaci zvukově analyticko-synthetické metody, při čemž měl prověřovat učebnici, odhalovat její klady i nedostatky, jednak dále rozpracovávat theoretické základy této metody a tak zjednávat vědecké předpoklady pro další zlepšování vyučování, učebnice i pomůcek čtení a psaní v elementární třídě.

Splnění tohoto rozsáhlého úkolu si vyžadovalo, aby bylo použito nových výzkumných metod i nové organizace výzkumné práce. Základní rysy, jimiž se vyznačuje výzkum elementárního čtení, jsou tyto:

Výzkum je koncipován jako výzkum *komplexní*. Podílejí se na něm pracovníci ve VÚP z pedagogické psychologie, z didaktiky a z metodiky elementární třídy, i učitelé z praxe. Jak složení kolektivu nazna-

čuje, řeší výzkum v těsné souvislosti psychologické, pedagogické i metodické otázky elementárního čtení a psaní. Základní výzkumné otázky psychologického, pedagogického a metodologického rázu řeší užší kolektiv pracovníků VÚP společně. I když se v kolektivu provádí dělba práce podle odborného zaměření jednotlivých pracovníků, projednává kolektiv všechny zásadní otázky výzkumu jako celek.

Výzkum elementárního čtení a psaní je *dlouhodobý*. S výzkumem bylo započato v září r. 1951 a má být ukončen koncem r. 1953. První rok se konal *předběžný* výzkum, jehož úkolem bylo jednak přímo pomáhat učitelům v elementární třídě články, přednáškami, instruktážemi, konzultacemi a pod., jednak vybrat a formulovat problém a vyzkoušet metody pro výzkum hlavní. Ve druhém roce se koná hlavní výzkum metodou pokusu na škole i v laboratorii a řeší se v něm klíčové otázky elementárního čtení a psaní.

Stěžejní zásadou výzkumné práce je základní princip marxistické metodologie — nejtěsnější *spojování teorie a praxe*. Tento princip je v našem výzkumu aplikován v několika směrech. Výzkumná práce vychází ze studia živé skutečnosti, kterou je vyučovací proces na škole. Ze školy si pracovníci přinášejí problémy, které analysovat a na jejichž základě vytvářejí hypotézy a ty pak ověřují experimentálními vyučováním ve škole nebo laboratorními pokusy. To je hlavní cesta, po níž se dochází k obecným závěrům. Vedle toho kolektiv již během výzkumu pomáhá učitelům elementárního čtení a psaní v širokém okruhu tím, že publikuje částečné výsledky svých prací, že z nich vyvozuje závěry pro vyučovací praxi, že podává odborné posudky v otázkách elementárního vyučování, že spolupracuje na osnovách, na metodických příručkách a pomůckách a pod. Využívá přitom jak zkušeností z vlastního výzkumu, tak i poznatků, které sdělují učitelé ze všech krajů.

Ze spojení živé praxe s teorií vyplývá i další charakteristický rys výzkumu, za který můžeme považovat *postupné vymezování výzkumných problémů*. Výzkumné

problémy vyrůstaly během *předběžného* výzkumu. Přitom nešlo jen o jednostranné zužování problematiky, nýbrž o odkrytí a formulaci stěžejní otázky elementárního vyučování čtení a psaní, která neměla být vytržena ze svých přirozených souvislostí s ostatními problémy.

Výzkumné problémy, které jsou řešeny pokusným vyučováním na škole a laboratorním experimentem, vyplynuly z *předběžného* výzkumu a byly formulovány na základě pracovní hypotézy, kterou je nám psychologická teorie čtení a psaní, opřená o Pavlovovo učení o vyšší nervové činnosti a o sovětské studie z oboru psychologie a didaktiky elementárního čtení a psaní. Kolem základních výzkumných problémů vystaly — a stále během hlavního výzkumu vyvstávají — dílčí otázky, které jsou buď současně řešeny, nebo připravovány pro další šetření.

## II. Výzkumné problémy.

Klíčové otázky vyučovací praxe — základní hypotézy psychologické teorie: tištěná řeč jako vyšší forma řeči, spojení *analýsy a synthesy*, dialektická jednota obsahu a formy řeči, společný základ čtení a psaní — základní výzkumný problém — dílčí problémy.

Vyučovací praxe v prvním roce přinesla mnoho problémů. Některé z nich vznikly nesprávným výkladem zvukové analyticko-synthetické metody nebo byly způsobeny nedostatky ve slabikáři, některé však se dotýkají podstaty elementárního čtení.

Jednou ze základních otázek elementárního čtení podle zvukové analyticko-synthetické metody se ukázala otázka *stupňů čtenářského vývoje*. Ukázalo se, že hlavní podmínkou účinnosti zvukové analyticko-synthetické metody je znát, které čtenářské úkoly, jak dlouho a v jakém pořadí má žák za vedení učitele řešit. Samotná metoda vyučování a poznávací proces, jímž si žák osvojuje čtenářskou dovednost, mají svou vnitřní zákonitost, kterou je třeba vyzkoumat do podrobností, a výsledků využít ke zkvalitnění výuky čtení. Klade-li na příklad učitel žákovi současně více různorodých úkolů (jako určovat v slyšeném slově

zároveň kvalitu hlásky i její posici), žák nesvede žádaný úkol nebo ho řeší s největšími obtížemi. Podobné chyby se dopouští učitel, jak ukazuje náš výzkum, klade-li žákovi úkoly v nesprávném pořadí (dává-li mu na příklad číst celá slova a věty dříve, než se žák dovede zrakem zmocňovat slabiky jako celku) nebo — a tato chyba se v praxi vyskytovala velmi často — postupuje-li učitel příliš rychle, zejména v prvních počátcích vyučování čtení. Nejasnost otázky stupňů čtenářského vývoje se zejména škodlivě projevila v konstrukci slabikáře, kde jsou v prvních cvičních nahromaděna vedle sebe slova různé čtenářské obtížnosti.

Dalším neméně závažným problémem se jevily již v předběžném výzkumu *kvality* čtení. S rozvíjením čtenářské dovednosti rozvíjejí se i kvality čtení (jako správnost, porozumění, plynulost, rychlost, výraznost). Jak bylo zjištěno v předběžném výzkumu, jsou kvality čtení na sobě jen málo závislé a je tudíž třeba všem i každé z nich věnovat zvláštní péči a tak zvýšit korelaci mezi nimi. Nelze však od počátku vyžadovat všechny kvality vyspělého čtenáře, jak to činili stoupeni globální metody, ani se zaměřovat na jedinou kvalitu a opomíjet ostatní po způsobu zastánců syntetické metody. Pro zvukově analyticko-syntetickou metodu je třeba zjistit, které kvality v jisté etapě čtenářského vývoje pěstovat a jak je rozvíjet. Přitom nutno přihlížet k stupni rozvoje čtenářské dovednosti žáků v jednotlivých kvalitách. Nesprávný důraz na některou stránku čtení (jako na př. rychlost čtení nebo požadavek čtení slov a vět jako celku) v nižších etapách čtenářského rozvoje může mít za následek zhoršení kvalit čtení, které na daném stupni jsou základní (jako správnost a porozumění). Zároveň však setrvávat na nižším stupni čtenářské kvality v době, kdy jsou předpoklady pro to, aby žáci postoupili na kvalitativně vyšší stupeň, je nesprávné a stává se brzdou čtenářského rozvoje.

Pedagogicky velmi obtížným úkolem bylo řešit otázku *sepětí věcného učení se čtením*. Čtení jako nedílná součást jazykového vyučování musí být spojováno s rozvíjením

řeči a myšlení žáků. To znamená nejen, že mají žáci od počátku rozumět smyslu toho, co čtou, ale že s rozvojem jejich čtenářské dovednosti má být sladěno i soustavné poznávání okolní přírody a společnosti. Praktické řešení této otázky, jak skloubit oba systémy poznávání, t. j. soustavný čtenářský výcvik a soustavné poznávání jeví přírody a společnosti, je velmi obtížné hlavně v prvních počátcích, kdy žáci znají jen málo písmen a mohou tedy číst jenom velmi omezený počet slov.

Během předběžného výzkumu jsme narazili na problém, který nebylo možno řešit na základě dosavadních zkušeností výuky ani na základě theoretické úvahy. Šlo o otázku *časové koordinace čtení a psaní*. Theoreticky je zřejmé, že vyučování psaní zvukovou analyticko-syntetickou metodou se musí řídit týmiž principy jako vyučování čtení, t. j. musí vycházet z mluvené řeči, spojovat analýsu a syntésu i souběžně rozvíjet techniku a porozumění. Elementární čtení a psaní bylo by však možno při zachování principů zvukové analyticko-syntetické metody spojit několika způsoby: Začít výukou psaní a pak teprve učit číst (metoda skripto-lektická)<sup>1)</sup>, nebo naopak začít učit psát až po ukončení základního výcviku ve čtení (metoda lektoskriptická, z níž vychází První čítanka), nebo učit číst a psát současně (způsob zavedený v sovětských školách). Všechny tyto variace mají svoje theoretické opodstatnění. V praxi se velká část učitelů uchýlovala od normy, stanovené osnovami a metodickým průvodcem k První čítance, a začínala psát ještě před vyvozením všech písmen tiskací abecedy. Názory učitelů v tomto směru se značně rozcházejí. To byl jeden ze závažných důvodů, pro které se kolektiv rozhodl zvolit tuto otázku za základní problém hlavního výzkumu.

Aby bylo možno problém časové koordinace čtení a psaní experimentálně řešit, bylo třeba osvětlit theoretické základy procesu čtení a psaní. Kolektiv na základě Pavlovova učení o vyšší nervové činnosti a Stalinova učení o jazyce a myšlení vy-

1) Termín „skripto-logická“ je filologicky nesprávný.

pracoval psychologickou teorií čtení a psaní, která se pak stala vedoucí hypotézou hlavního výzkumu.

Základní hypotézou naší psychologické teorie čtení je předpoklad, že řeč tištěná je s hlediska psychologického vývoje vyšší formou řeči mluvené.<sup>2)</sup> Fysiologickým základem mluvené řeči je vytváření podmíněně podmíněných spojení akusticko-kinestetických a kinesteticko-akustických, v nichž podráždění kinestetická tvoří základní složku. Kinestetická podráždění řečových orgánů se spojují nejen se zvukovými komplexními podrážděními od slyšených slov, ale i s jinými podrážděními z druhých analysátorů. Optické formě řeči se učí žák tím, že vytváří spojení opticko-kinestetická (přesněji řečeno spojení opticko-kinesteticko-akustická). Složka kinestetická ještě dlouho uchovává vedoucí význam, neboť v ní jsou spojena podráždění ostatních analysátorů, t. j. jsou s ní asociovány představy dítěte, obsah slova. Obsah slova je tedy primárně spojen se zvukovou (akusticko-kinestetickou) formou slova, t. j. s řečí mluvenou. To je jeden z hlavních důvodů, proč zvuková analyticko-synthetická metoda při vyučování čtení vychází z řeči mluvené.

Osvojování optické formy řeči je proces analytický i syntetický jako každý poznávací proces. Žáci se učí uvědoměle provádět analysu a syntesu nejprve v oblasti řeči mluvené a slyšené, pak v oblasti řeči viděné. Zvuková analysa má základní význam pro rozvíjení čtenářské dovednosti nejen proto, že vede k izolaci hlásky, s níž pak je spojeno příslušné písmeno, ale i proto, že podstatně ulehčuje syntesu při vlastním čtení. Největší obtíží počátečního čtení je právě zvuková syntesa, která při vlastním čtení jde ruku v ruce se syntesou optickou. Pro žáka není obtížné, aby si zapamatoval, která hláska odpovídá určitému písmenu, ale nesnadné pro něho je složit písmena v slabiku, slabiky v slovo

<sup>2)</sup> Podrobněji je tato teorie rozvedena v článku F. Jiráňka a J. Macháčkové *Psychologické základy elementárního čtení a psaní* (Komenský, 1953, r. 77, č. 1, str. 5 až 13).

a spojit přečtené slovo s vlastními zkušenostmi, které má o předmětu označeném tímto slovem. Obtíže takového skladu překonává tím, že se učí nejdříve (dříve než začne číst) provádět analysu a syntesu slyšeného a vyslovovaného slova.

Poznávání tištěné formy řeči navazuje na předchozí vývoj mluvené řeči dítěte, která je těsně spjata s jeho myšlením. Odtud plyne zásada, aby čtení rozvíjelo myšlení žáků. Myšlení se může týkat formy řeči, t. j. její fonetické a gramatické stránky, nebo jejího obsahu. Vyučujeme-li čtení, rozvíjíme myšlení dítěte v oblasti formy řeči tím, že je učíme uvědoměle provádět zvukovou i optickou analysu a syntesu, že mu vštěpujeme určitou techniku čtení. Myšlení o obsahové stránce pěstujeme tím, že žádáme, aby žák spojoval čtená slova nebo věty s reálným světem, jenž je tištěnou řečí signalisován, že na něm chceme, aby rozuměl obsahu toho, co sám čte. Protože obsah i forma řeči tvoří dialektickou jednotu, je nutno rozvíjet jak techniku čtení, tak i porozumění obsahu. V různých vývojových fázích čtenářského procesu je zdůrazňována více buď technika nebo se klade větší důraz na porozumění, ale nikdy není možno jednu z těchto stránek od druhé odtrhnout.

Podobně jako čtení vychází i psaní z řeči mluvené a slyšené. Přesná diferenciací fonémů je tu ještě důležitější podmínkou. K napsání slov musí žák znát, které hlásky slovo obsahuje, ale i v jakém pořadí po sobě ve slově následují. Zvukovou analysu provádí žák ještě na pokročilem stupni rozvoje své písařské dovednosti, zatím co při čtení již přešel ke čtení celých slov jako optických celků. Žák poznává psací písmeno tím, že přiřazuje optický podnět (psací grafém) k jeho kinesteticko-sluchovému ekvivalentu, při čemž se učí motoricky zvládat tvar písmene.

Společným východiskem čtení i psaní je zvuková analysa a syntesa, na niž při čtení navazuje analysa a syntesa optická a při psaní analysa a syntesa opticko-grafomotorická. Lze tedy s tohoto hlediska formulovat otázku hlavního výzkumu takto: Jak nejlépe časově koordinovat provádění

analysy a synthesy optické s analysou a syntesou grafomotorickou?

Problém časového sepětí analysy a synthesy optické s analysou a syntesou grafomotorickou je řešen pokusem na škole v široké souvislosti s otázkami rozvoje čtenářské dovednosti (etapy a kvality čtení). Laboratorní pokusy mají blíže osvětlit některé vztahy analyticko-synthetické činnosti v oblasti zrakové a sluchové. Jde jednak o otázku pořadí obtížnosti sluchové diferenciacie jednotlivých fonémů z komplexních zvukových podnětů, jednak o otázku hloubky zvukové a optické analysy slabiky: jde o to, má-li po úplné zvukové analýze a syntese jdoucí až k izolovaným fonémům následovat opticko-zvuková, syntesa vycházející ze samostatných prvků, nebo má-li po neúplné analýze zvukové (rozlišení složek uvnitř komplexu) následovat analýza opticko-zvuková vycházející ze slabiky.

### III. Metody výzkumu.

Metodologické výtěžky z předběžného výzkumu — pokusné vyučování — metoda dvou souběžných skupin; navozování pokusu, sledování průběhu a zjišťování výsledků — zpracování výsledků — metody laboratorního pokusu.

Při výzkumu jsme se snažili aplikovat zásady marxistické metodologie, to znamená vycházet z objektivní reality (procesu vyučování čtení a psaní) a hledat její zákonitost, zkoumat jevy po všech stránkách v jejich vzájemné souvislosti, podmíněnosti a ve vývoji. Přitom jsme hleděli používat co největšího počtu výzkumných metod a volit metody přiměřeně ke zkoumanému problému.

Jedním z hlavních úkolů předběžného výzkumu bylo vymezit problémy a propracovat metody hlavního výzkumu elementárního čtení a psaní (pedagogicko-psychologické pozorování a zkoušky) v jejich vzájemné souvislosti i v souvislosti s psychologickou teorií čtení.

Pedagogicko-psychologické pozorování bylo hlavním zdrojem zkušeností o vyučovacím procesu a spolu se sbíráním zkušeností učitelů vedlo k tvoření hypotéz. Pokud však nebyly vymezeny problémy a

nebylo ujasněno, které fakty a za jakým účelem se mají touto cestou zjišťovat, nemohlo pedagogicko-psychologické pozorování přinášet objektivní materiál, který by bylo možno vědecky analysovat. Podobně i metoda zkoušek, kterou jsme zjišťovali výsledky vyučování čtení, mohla být hlouběji propracována a vést k objektivním závěrům teprve tehdy, když byl theoreticky dostatečně přesně formulován problém kvalit čtení a tyto kvality analysovány. Bez vzájemné souhry teorie a praxe, bez soustavného, dlouhodobého pozorování a bez teorie čtení by byl rozbor zkoušek odtržen od skutečnosti a zpracovávání zkoušek na základě kvantitativního hodnocení by vedlo k schematickým a nesprávným závěrům.

Zpřesňování metod během předběžného výzkumu umožňovalo prohlubovat a přesněji formulovat výzkumné problémy, což zase dovolovalo další rozpracování metod. Tak na příklad rozbor výsledků zkoušek spolu s analysou záznamů o pedagogicko-psychologickém pozorování pomohl blíže určit a vymezit jednotlivé kvality čtení, na jejichž zjišťování se pak soustředily další zkoušky. Neustálé spojování problematiky a metod výzkumu, při čemž problematika stále zůstává metodě nadřazena, se ukázalo velmi plodnou zásadou celého výzkumu.

Vedle pedagogicko-psychologického pozorování a zkoušek byl v předběžném výzkumu získáván faktický materiál také sbíráním zkušeností vynikajících učitelů z praxe. Tato metoda dovolila zobecňovat některé důležité poznatky zjištěné hlavními výzkumnými metodami. Kromě toho bylo použito analýsy žákovských prací hlavně při studiu otázek psaní.

Konečně za metodologický zisk předběžného výzkumu dlužno pokládati i to, že členové kolektivu si osvojovali i technickou stránku výzkumných metod (vedení záznamů o pozorování, konstrukce, provádění, tabulace a interpretace zkoušek a pod.).

Uvedené výtěžky z předběžného výzkumu umožnily provádět hlavní výzkum metodou experimentální, která předpokládá jak přesněji stanovený a formulovaný problém,

tak i podrobně vypracované metody. Širší problém (sepětí analýsy a syntézy v oblasti různých analýzátorů, zejména v oblasti optické a grafomotorické) spolu s dílčími problémy čtení a psaní je zkoumán metodou pokusného vyučování, oba užší problémy (pořadí obtížnosti diferenciací fonémů, otázka analýsy slabiky) má vyřešit experiment laboratorní.

Pokusné vyučování se provádí po celý školní rok ve dvou homogenních skupinách (skupina A — čtyři třídy a skupina B — čtyři třídy). Ve třídách skupiny A se zařazuje vyučování psaní až po ukončení základního výcviku ve čtení, ve skupině B se učí žáci číst a psát současně. Nástup vyučování psaní je jediným základním variabilním činitelem v obou skupinách. V přípravě na pokus i během pokusu samotného jsou činěny všechny kroky, aby ostatní podmínky v osmi pokusných třídách byly co nejjednodušší. Výběr učitelek pro pokusné třídy byl proveden na základě předběžného výzkumu. Z učitelek, jejichž práce a výsledky byly sledovány v prvním roce výzkumu, byly nejdříve vytvořeny dvojice tak, aby v každé dvojici byly zastoupeny učitelky vyučující co nejpodobnějším způsobem a dosahující zhruba stejných výsledků v mateřském jazyku. Z každé dvojice pak jedna učitelka přešla v hlavním výzkumu do skupiny A a druhá do skupiny B. Obě učitelky téže skupiny mají v pokusné třídě zhruba stejný počet žáků nijak předem netříděných a celkem stejné podmínky pro vyučování (místo a vybavení školy, pracovní podmínky a pod.).

Pokusné vyučování v osmi třídách je důsledně a plánovitě připravováno, řízeno a sledováno. Výzkumný kolektiv vychází z předpokladu, že hlavním činitelem, který ovlivňuje vědomosti a dovednosti žáků, je učitelova promyšlená práce ve vyučovací hodině. Na základě teorie i na základě zkušeností získaných za předběžného i hlavního výzkumu je připravován dlouhodobý tematický plán, podle něhož jsou pak v týdenním rozmezí rozpracovávány v přímé spolupráci s učitelkami pokusných tříd přípravy na každou vyučovací hodinu mateřského jazyka. Zdárný průběh pokusu

je zajišťován zejména tím, že učitelky pokusných tříd se aktivně podílejí na vytváření společných příprav na vyučování, a že se jim pak obětavě podřizují při celé výchovné a vyučovací práci. Cíl, obsah a organizace každé vyučovací jednotky v mateřském jazyku je po projednání a schválení širším kolektivem pro všechny učitelky závazný. Skupina A a B probírá stejné učivo ve čtení i ve věcném učení ve stejném počtu hodin a stejným postupem. V psaní se obě skupiny rozcházejí, ale celoroční počet hodin i konečný cíl je v A i v B stejný. Na pravidelných týdenních poradách s učitelkami pokusných tříd jsou podávány informace o teorii i průběhu pokusu, hodnotí se přípravy a vyučování z uplynulého týdne a diskutuje se o přípravách na příští týden. Vytyčují se zásady a směrnice pro další plánování v pokusném vyučování, mění se a upravují ty plánované zásahy, u nichž si praxe tyto změny vyžádala. Tato forma těsné kolektivní spolupráce širšího výzkumného kolektivu se osvědčuje a pomáhá zajišťovat jednu z hlavních podmínek, kterou je stejný úkol, obsah a organizace vyučování v pokusných třídách.

Práce učitelek v pokusných třídách je soustavně a pravidelně sledována. Jeden člen užšího výzkumného kolektivu navštěvuje pravidelně vyučování vždy dvou učitelek téže dvojice (jedné z A, druhé z B) a pořizuje o svých pedagogicko-psychologických pozorováních záznamy. Pozorování je zaměřeno k práci učitele a k reakcím žáků. Výzkumný pracovník sleduje především, jak učitelka zachovává přípravu na hodiny (v čem se od ní odchyluje, pokud jde o obsah i postup vyučování i o dobu určenou jednotlivým částem učiva), jaká je celková reakce žáků (zájem, známky únavy a pod.) a zejména, jakým způsobem a v jakých etapách si osvojují žáci čtenářskou i písarskou dovednost podle plánovaného postupu, které úkoly řeší snadno a správně, a naopak, kdy a jakých chyb se kteří žáci dopouštějí. Technika záznamů je vypracována tak, aby bylo možno srovnávat způsoby i výsledky práce učitelů skupiny A i B z téže dvojice.

Vyučovací výsledky v pokusných třídách jsou zjišťovány individuálními zkouškami 15 žáků, kteří byli v každé pokusné třídě na začátku školního roku náhodně vybráni. Zkoušky se konají po celý školní rok v obdobích, která odpovídají jednotlivým etapám rozvoje čtenářské dovednosti (celkem bude provedeno 8 zkoušek). Texty a instrukce ke zkouškám jsou pro všechny třídy jednotné a jsou vypracovávány na základě teorie čtení, příprav na vyučování a zkušeností získaných pozorováním ve škole a předcházejícími zkouškami. Úkoly zkoušek jsou voleny tak, aby bylo možno srovnávat výsledky jednotlivých učitelů i skupin v téže zkoušce i v různých zkouškách mezi sebou, i výsledky jednotlivých žáků během celého roku.

Přípravy na vyučování, pedagogicko-psychologické pozorování i zkoušky se vzájemně doplňují a navzájem korigují. Každý významný fakt, ať již zjištěný pozorováním, zkouškou nebo uvedený učitelkami pokusných tříd, je podrobován analýze a ověřován při vyučování.

Z dalších metod je při hlavním výzkumu používáno rozboru písemných prací žáků, shromažďování, ověřování a zobecnování zkušeností učitelů nezúčastněných na pokusu, zjišťování vyučovacích výsledků v náhodně vybraném vzorku škol pražských i mimopražských a průběžných zkoušek se všemi žáky v pokusných třídách jako metod doplňkových. Tyto metody mají doplňovat a ověřovat fakty získané hlavními metodami a přispět k jejich zobecnění.

Všemi uvedenými metodami je získáván bohatý materiál, který je již během pokusu analysován a předběžně zpracováván. Hlavní metodou zpracovávání je vedle rozboru srovnávání. Úkolem je odhalit hlavní rozdíly mezi skupinami A a B a nalézt příčiny těchto rozdílů. Je sledován celý čtenářský vývoj pokusných skupin, jednotlivých tříd i vybraných žáků, aby bylo možno postihnout jeho obecné zákonitosti i změny navozené experimentálním základem.

Souběžně s pokusným vyučováním na škole probíhají přípravné práce k laboratornímu pokusu konanému metodou pod-

míněných reakcí (metoda Ivanova-Smolenského). Na mateřské škole jsou konány pokusy s šestiletými dětmi. Tento předběžný výzkum je zaměřen na osvětlení otázek metodických. Jde zejména o ověření vlastní metody a o otázku její modifikace, dále pak o vypracování konkrétního postupu (výběr a pořadí podnětů atd.). Po ukončení tohoto předběžného pokusu bude začato s definitivními pokusy v psychologické laboratoři, které budou konány s vybranými žáky mateřské školy.

#### IV. Předběžné výsledky výzkumu.

Ověřování theoretických základů čtení a psaní — praktický přínos výzkumu: kritika dosavadního vyučování čtení zvukově analyticko-synthetickou metodou, kritika První čítanky, zásady pro vypracování nových osnov čtení a psaní v přípravném ročníku, hlediska a materiál pro nový slabikář — otázka dalšího výzkumu.

Hlavní výzkum dosud probíhá na škole a lze tedy formulovat jen některé jeho obecné výsledky, a to ještě s výhradami. Přesto však pokládáme za potřebné informovat o nich veřejnost, protože teprve výsledky dokreslují obraz našeho výzkumu. Tuto informaci podáváme také proto, že očekáváme od čtenářů kritické připomínky k celkovému pojetí výzkumu i k dílčím výsledkům ať ve formě polemických příspěvků nebo písemných či ústních připomínek. I to pokládáme za jeden z důležitých prostředků, jak zlepšit svou práci a tím také pevněji podložit výsledky celého výzkumu.

Výzkum ukazuje, že zvuková analýza a syntéza tvořící spojovací článek mezi mluvenou řečí, kterou si žák přináší do školy, a mezi optickou formou řeči, kterou ve škole poznává, je psychologicky správným a didakticky účinným východiskem elementárního čtení a psaní. Další uvědoměle prováděná analyticko-synthetická činnost v oblasti akustické, optické a grafomotorické vede k rozvíjení čtenářské a písařské dovednosti žáků i k celkovému rozvoji jejich řeči, myšlení a poznávání. Výzkum dovolu- je rozpracovávat i některé základní otázky teorie čtení, jako je sepětí analyticko-synthetické činnosti v oblasti různých

analysátorů, stupně čtenářského vývoje, kvality čtení a j. Těmto otázkám bude věnována zvláštní studie, kterou má být náš výzkum zakončen.

Na základě výzkumu lze bezpečně prohlásit, že výsledky vyučování čtení a psaní podle zvukové analyticko-synthetické metody jsou kvalitnější než ty, kterých se dosahovalo v naší elementární třídě dříve. Ve srovnání s předešlými lety žáci ve druhém ročníku čtou správněji, což se projevuje hlavně v tom, že nezaměňují slova, že nehádají. Jak ukazují zkušenosti učitelů letošního druhého ročníku, žáci, kteří se učili čist zvukovou analyticko-synthetickou metodou, mnohem lépe si osvojují mluvnické základy, bezpečněji ovládají pravopis a vyjadřují se výstižněji a logičtěji o svých zkušenostech.

Ačkoli celkové výsledky vyučování čtení a psaní se ukázaly jako uspokojivé, nelze přehlížet některé nedostatky, které byly výzkumem bezpečně zjištěny. Výzkum odkryl a pomohl překonávat některé vážné nedostatky v práci učitelů podle První čítanky a umožňuje provést objektivní kritiku První čítanky. Vedle toho poskytuje podklad pro vypracování nových osnov čtení a psaní v přípravném ročníku. Dále ukázal hlediska a nahromadil bohatý faktický materiál pro nový slabikář i pro metodického průvodce. Zejména v prvním roce vyučování podle První čítanky se vyskytly některé vážné nedostatky v práci učitelů, na něž výzkumný kolektiv upozorňoval v článcích a v přednáškách. Učitelé z počátku podceňovali význam zvukové analýsy a syntézy a zkracovali přípravné období. Přílišný chvat na začátku období vyvozování abecedy byl další příčinou potíží v počátečním čtení. Podobně nepříznivě se projevil jednostranný důraz buď jen na techniku čtení nebo jen na věcné učení. Mnozí elementaristé věnovali malou pozornost procvičování slabiky. Velmi často naši elementaristé předčasně pěstovali rychlé a plynulé čtení slov i vět jako celku. Snaha, aby žáci čtli co nejvíce doplňkových textů, vedla k povrchnímu výcviku v analyticko-synthetické činnosti ve čtení.

Příčinou obtíží při počátečním vyučování

čtení byly i osnovy a slabikář. Požadavky kladené osnovami na žáky se ukázaly značně vysoké, zejména v prvních týdnech vyučování čtení a v období po vyvozování abecedy. Přípravné období bylo přetíženo úkoly, které nemají vždycky pro začátky čtení podstatný význam a znesnadňují už o sobě dosti obtížnou zvukovou analýsu. (Je to na př. určování posice slov ve větě, slabik ve slově a hlásek ve slabice, izolace většího počtu hlásek a pod.) Zdrojem značných nesnází v období vyvozování abecedy byl slabikář. První čítanka svou stavbou neodpovídá dostatečně etapovosti čtenářského vývoje. Na mnohých stránkách se kupí slova s různými čtenářskými problémy (na příklad hned na str. 9 jsou vedle sebe slova Mára Má Mám). V První čítance není důsledně propracována ani soustava technického výcviku ani soustava věcného učení.

Z kritiky práce učitelů a z kritiky slabikáře i ze zkušeností získaných pokusným vyučováním na škole vyplynuly zásady pojetí vyučování čtení a psaní v přípravném ročníku národní školy. Zvukově analyticko-synthetická metoda se ve svých principech osvědčila a bude na ní založeno vyučování čtení a psaní i v přípravném ročníku. Vzhledem k tomu, že přechod do školy je spojen pro žáky s rozmanitými nesnázemi a že je třeba umožnit nenásilný přechod od hravého zaměstnání k vážné práci školní, je nutno prodloužit přípravné období na vyučování čtení a psaní. Přitom úkoly kladené na zvukovou analýsu se spíše snižují. Žáci se naučí analyzovat jen samohlásky a několik souhlásek z násloví a zapamatování hlásek se usnadní tím, že budou spojovány s příslušnými písmeny (živá abeceda). Ve slabikářovém období, kdy se žáci učí vlastnímu čtení a psaní, bude tempo podstatně zpomaleno a úkoly období poslabikářového (čtení s výkladem) převezme druhý postupný ročník.

Mnohem více pozornosti bude věnováno procvičování slabiky, zejména otevřené. V přípravném ročníku budou žáci vydatněji cvičeni v optické analýze slova. Protože dosavadní výsledky pokusu svědčí o tom, že současné vyučování čtení a psaní



vede k prohloubení analyticko-synthetické činnosti žáků a k lepším výsledkům ve čtení i v psaní, bude v přípravném ročníku co nejdříve spojováno vyučování psaní se čtením. Požadavek těsnějšího sepětí výuky čtení s věcným učením, jehož správnost byla výzkumem potvrzena, povede k prohloubení soustavy technického výcviku čtení i prohloubení soustavy věcného učení a ke koordinaci obou soustav. Přitom jádrem vyučování mateřskému jazyku v přípravném ročníku stává se slovo jak po stránce obsahové, tak s hlediska čtenářského výcviku.

Uvedenými zásadami se bude řídit i nový slabikář, jehož vypracování bude možno opřít o výsledky výzkumu. Na vytváření slabikáře se budou podílet nejen odborníci z pedagogiky a metodiky elementárního čtení, ale i přední výtvarní umělci a básníci.

Koncem r. 1953 bude výzkum elementárního čtení a psaní v uvedeném rozsahu ukončen. Během výzkumu se však vynořily nové problémy, které mohly být přesně formulovány a jež se mohou řešit dalšími výzkumy.

Po zřízení komise pedagogických věd při Československé akademii věd projednává akademik Dr. O. Chlup na pravidelných poradách s výzkumným kolektivem zásadní otázky elementárního čtení a psaní i výzkumu a radami a iniciativními návrhy pečuje o zvyšování úrovně naší výzkumné práce.

### **Dosud uveřejněné práce kolektivu pro výzkum elementárního čtení a psaní při VÚP.**

Práce podle První čítanky (Učitel'ské noviny, roč. I, čís. 31).

Učíme podle První čítanky (Učitel'ské noviny, roč. I, čís. 43).

Zkušenosti z přípravného období ke čtení v elementárce (Učitel'ské noviny, roč. I, čís. 46).

První zkušenosti s První čítankou (Komenský, roč. 76, čís. 4).

Práce podle První čítanky (Učitel'ské noviny, roč. II, čís. 8).

Zásady pro úpravu První čítanky podle zkušeností z prvního čtvrtletí 1951—52 (Pedagogika, roč. I, čís. 9—10).

Výsledky vyučování elementárnímu čtení podle zvukově analyticko-synthetické metody v prvních měsících (Pedagogika, roč. II, čís. 3-4).

Čtení v elementární třídě v období po vyvozování abecedy (Komenský, roč. 76, čís. 6).

Výsledky hromadného průzkumu práce podle První čítanky v období vyvozování abecedy (Komenský, roč. 76, čís. 9).

K závěrečné klasifikaci v elementární třídě (Učitel'ské noviny, roč. II, čís. 21).

Období přípravy na čtení v elementární třídě (Komenský, roč. 76, čís. 11).

Práce v období vyvozování abecedy v elementární třídě (Komenský, roč. 76, čís. 12).

Psychologické základy elementárního čtení a psaní (Komenský, roč. 77, čís. 1).

Práce v prvním ročníku národní školy v období po vyvození abecedy (Komenský, roč. 77, čís. 1).

Elementární čtení a mateřský jazyk v elementární třídě (Český jazyk, roč. 3, čís. 3).

## **Řeč a myšlení žactva v elementárce národní školy.**

EM. STRNAD, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Nové pojetí věcného vyučování v elementárce přimělo redakci měsíčníku Komenský k uveřejnění úvahy *Jednota poznávání, myšlení a jazyka na nižším stupni národní školy* od dr. Boh. Uhra (únor 1953, roč. 77, str. 68—71). Autor chce ukázat na

zdroje dětského poznání a na jeho sepětí s vyučováním jazykovým. Nepovažuje to za otázku pouhé vyučovací metody, ale za zásadní otázku ideově theoretického postoje učitelstva k práci.

Autor opakuje názory klasiků Lenina a