

Dan, Jiří

Rostoharovo pojetí psychologických základů počátečního čtení

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická. 1999, vol. 47, iss. P3, pp. [99]-104

ISBN 80-210-2068-7

ISSN 1211-3522

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/114307>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JIRÍ DAN

ROSTOHAROVO POJETÍ PSYCHOLOGICKÝCH ZÁKLADŮ POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

O Mihajlu Rostoharovi můžeme právem hovořit jako o zakladateli psychologické školy, jejímž základním přístupem byl experiment. Nebyl však jen laboratorním výzkumníkem, ale řada experimentů, které prováděl nebo inicioval, byla provedena v přirozených podmínkách. Jednou z aplikačních oblastí, do které zasáhl a ve které experimentoval on a pod jeho vedením jeho žáci a spolupracovníci, byla metodika počátečního čtení. Ve své monografii *Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení z roku 1934* shrnul a zpřesnil své pojetí psychologických základů počátečního čtení, obsažené předtím v řadě statí a v učebních textech. Činil tak zejména v polemice s hlasatelem a vlivným propagátorem globální metody Václavem Příhodou (1934). Je třeba zdůraznit, že předmětem úvah a diskuse je čtení prvopočáteční, v našich podmínkách tedy čtení dítěte ve stadiu školního dětství, dítěte „normálně“ nadaného pro čtení.

M. Rostohar při formulování svého pojetí psychologických základů počátečního čtení vycházel ze zkoumání geneze představy. Čtení chápe jako celostní pochod, na němž je zúčastněno více psychických funkcí a jehož účelem je vystihování obsahu z písemného výrazu, čili porozumění písemnému výrazu. Každý písemný výraz není ještě písmem, stejně tak není každé vystihování písemných výrazů čtením. Své myšlenky vyjadřujeme buďto modelem, kresbou nebo symbolicky slovem. Slovem vyjadřujeme myšlenky tak, že akusticko-motorický obraz slova, s nímž je myšlenka v reprodukčním vztahu, realizujeme expresivní řečí. Písmeny nevyjadřujeme myšlenky, nýbrž akustické slovo. Grafickými symboly lze slova vyjádřit několika způsoby. Podle toho pak rozeznáváme různá písma, např. písmo obrázkové. Naše písmo je hláskové, tzn. že se slova znázorňují tak, že pro každou jejich hlásku užíváme zvláštního grafického znaku, písmene. Při čtení písma si čtenář z optického vjemu grafického symbolu vybaví akustický obraz slova, jež ho pak vede k vybavení myšlenky. Čtenář proniká z oblasti optických výrazů slov reprodukcemi akustických slov k myšlenkám, postupuje tedy opačně než pisatel myšlenky.

Pořadí písmen ve slově určuje hláskový sklad slova, takže je nelze zaměnit s jiným slovem. Bezpečné čtení bez znalosti jednotlivých písmen podle Rostohara pro začátečníka není možné. Nezbytnou podmínkou jistého čtení je znalost písmen. Východiskem každého normálního čtení je zrakový vjem písmen nebo slova. Zrakové vnímání je tedy primární psychická funkce v celostním (celistvém) pochodu čtení. Některé děti nemají rozvinutou vjemovou funkci natolik, aby vnímaly složitější tvar, jakým je většina písmen nebo celá slova. Pokud si nemohou zapamatovat některá písmena, např. m, p, b, je to proto, že je nedovedou vnímat v jejich celistvosti, nýbrž pouze fragmentárně, a proto se u nich nemůže vyvinout náležitý obraz písmene, aby je mohly při další vjemu poznat. Každý následující vjem písmene je totiž jiný než jeho obraz původního vjemu, a proto nemůže žák vjem poznat. Při experimentech v Psychologickém ústavu, které prof. Rostohar řídil, bylo zjištěno, že takové zkreslené vjemy písmen u šestiletých dětí jsou poměrně časté. Je podstatný rozdíl mezi vnímáním grafických symbolů u šestiletého dítěte a vnímáním vyspělého čtenáře.

Důležitým činitelem v pochodu čtení je optická představa grafického symbolu, tj. písmene nebo slova. Představou si čtenář názorně uvědomuje grafický tvar, tj. obraz písmene nebo slova, na něž si vzpomíná jako na známý, dříve již vnímaný tvar. Představa optického tvaru není hotova naráz, po jediném vjemu, ale musí projít několika stadii vývoje, než získá potřebný stupeň dokonalosti. Dětské představy písmen jsou kusé a nedokonalé.

Třetím činitelem, na němž závisí čtenářský výkon, je funkce vybavovací, vzpomínková čili pamětní. Čtecí výkon dítěte je právě touto funkcí do značné míry omezen a v ní se liší čtenář začátečník od čtenáře pokročilého. Od zapamatování grafických symbolů slova musíme odlišit reprodukci akustického obrazu hlásky nebo slova. Akustickým obrazem disponuje začínající čtenář již od doby, kdy si osvojil mluvenou řeč. Musí se však podmiňováním naučit spojení mezi optickou reprodukcí a akustickou reprodukcí písmen a slov. Je úkolem metodiky čtení napomáhat k vytvoření těchto spojů rychle, spolehlivě a účelně. Pak čtenář z grafického symbolu poznává akustický ekvivalent. Uvědomí si, že slovo jako akustický útvar je naznačeno grafickým útvarem. Při vnímání grafického symbolu si uvědomíme význam akustického slova. Tím je nácvik čtení v podstatě ukončen. Toto je Rostoharovo stručné psychologické vystižení procesu čtení.

Čtenáři začátečníkovi chybí vztah reprodukční podmíněnosti mezi optickou reprodukcí a akustickou reprodukcí písmen a slova. Takové vztahy je třeba u čtenáře začátečníka pěstovat. Metodika čtení má napomáhat tomu, aby se takové vztahy vytvořily účelně, rychle a spolehlivě.

Začínající čtenáře nesmíme srovnávat se čtenáři pokročilými. Liší se výkonností funkce představovací i funkce reprodukční. Čtení je tedy složitým psychickým pochodem, na němž se podílí několik psychických funkcí. Konečný výkon závisí na spolupůsobení několika činitelů. Nejlepší metodikou počátečního čtení je pak ta, se kterou se největší procento žáků naučí číst v nejkratší době a nejsnadnějším způsobem.

M. Rostohar dospěl k závěru, že musíme v didaktice rozlišovat tři typy žáků: (1) Analyticky, kteří postupují od celku k částem, snadněji si zapamatují význam písmene ve slově než písmeno izolované. Zapamatují si hlásku písmene j, když na obrázku vidí, že „ježek nese jablíčko Janě“. (2) Synteticky, kteří si všímají spíše jednotlivostí a od nich postupují k celkům. Zapamatují si nejdříve samostatné písmeno nebo slabiku. (3) Třetí typ žáků si všímá písmen, ale není s to pokročit ke slovnímu celku. To jsou žáci typu amorfního čili předtvarového. Vyskytuje se v předškolním dětství a u šestiletých vývojově opožděných žáků. Existují ovšem ještě rozdíly v dalších faktorech, v dalších funkcích ovlivňujících čtecí výkon žáka.

Právě na příkladu využití Rostoharových původních poznatků o aktuální genezi k vysvětlování procesu čtení si uvědomujeme, že k praktickým úkolům doby přistupoval konzistentně s teorií, s výsledky experimentálních výzkumů. Jeho argumentace byla věcná, nikdy se nezaštiťoval autoritou ředitele Psychologického ústavu.

Dlouhodobě se zabýval aktuální genezí vizuální představy. Vyvrátil do té doby všeobecně uznávaný názor, že dokonalost představy závisí na tom, jak dlouho předmět pozorujeme, jak dlouho je vjemem a jak pozorně jej vnímáme. Při pokusech s žáky brněnských škol dospěl ke zjištění, že ti žáci, kteří předmět pozorovali nejdéle a věnovali mu zřejmě pozornost co největší – dívali se stále a upjatě – měli proti očekávání představy nejodchylnější od předlohy. Žáci, kteří se na předlohu dívali kratší čas (70 až 120 sekund), měli chyb méně, ti, kteří pozorovali předlohu jen 25–30 vteřin, měli představu daleko lepší. Úspěšný vývoj představy nezávisí na době trvání dojmu, nýbrž na způsobu vnímání. Je-li vnímán „konstruktivně“, vyvíjí se představa rychle a správně. V rámci experimentu si Rostohar položil otázku, kolikrát musíme předmět pozorovat, aby se jeho představa úplně vyvinula. To závisí na celkové úrovni kognitivních schopností, projevující se zlepšenou syntetickou činností, na dosažené úrovni analyticko-syntetické funkce a na složitosti onoho předmětu.

Sledoval, po kolikátém vnímání podnětu bude u skupiny žáků vyvinuta, neboli kdy učení bude maximálně efektivní, kdy – řečeno s Rostoharem – účinek nazírání dosáhne maximálního efektu. Zjistil, že v každém dalším postupném ročníku byl potřebný počet expozic podnětu, jež vedl k maximálnímu efektu ve vývoji představy, stále menší. V první třídě bylo třeba šesti expozic, ve druhé pěti, ve třetí čtyř, ve čtvrté jen dvou (u 13 z 15 žáků). M. Rostohar pozoroval, že se žáci opětovným pozorováním cvičí ve vnímání složitých tvarů a tím zdokonalují všeobecnou výkonnost své konstruktivní funkce.

M. Rostohar (1928) rovněž dovodil, že vývoj struktury zrakové představy z určitého původního dojmu může probíhat trojím způsobem a že tyto tři případy vývoje lze pokládat za typické formy. Buď se struktura představy vytváří ze zcela nepatrného tvarového základu, kolem něhož se kupí další tvarové části tak, jak postupně přibývají. Tento typický způsob vývoj označil za *typ kumulativní*. Struktura se také může tvořit z určité centrální části celistvé struktury, z níž se postupně vyvíjí, jako z činitele udávajícího směr a působícího na další přibývající tvarové části (centralizačně). Takový je vývoj z *úvědoměného motivu*. Ne-

bo se struktura představová tvoří z obrysu jako ze svého náležitého strukturálního základu, zdokonalujícího se dalším vývojovým pochodem. To je typický způsob *vývoje z obrysu*.

M. Rostohar dovozoval, že vyučování čtení se má opírat o reálné psychologické základy dětské řeči. Východiskem počátečního čtení nemůže být hláska nebo písmeno, také ne slabika, východiskem počátečního čtení může být jen věta a slovo, které jsou přirozené jednotky řeči. Příklad: *Máma má mísu*. Správná metoda elementárnímu čtení je ta, která vychází z vět a slov a pokračuje rozbořením, analýzou slova v jeho hlásky, spojováním hlásek s písmeny, vybavováním hlásek, případně celých slov. Žák poznává hlásku ve slovním celku.

Psaní je prostředek k tomu, aby žák opticky snadněji zvládl tvar písmene. Proto by učitel psaní neměl příliš odkládat.

M. Rostohar svým pojetím psychologických základů počátečního čtení anticipoval pohledy kognitivní psychologie osmdesátých a devadesátých let. Nepříměřenost užití globální metody vyučování počátečnímu čtení, která vychází z exponování celých slov, byla prokázána jak v odborných diskusích, tak zejména výsledky jejího využívání v praxi. I když přesvědčivější důkazy pro efektivnost metody prvopočátečního čtení přinesli ve třicátých letech příznivci hláskové metody v čele s prof. Rostoharem, administrativně byla zavedena metoda globální, od škol. roku 1951/52 byla v českých školách znovu zavedena metoda hlásková. V současné době se v našich školách užívá analyticko-syntetické metody zvukové při počáteční výuce čtení. Prof. Mihajlo Rostohar nebyl jediným argumentujícím a publikujícím odpůrcem globální metody, z dalších je možno uvést např. Č. Suchánka (1931). Je ho možno bez nadsázky označit za nejvýznamnějšího stoupence metody hláskové. Za povšimnutí stojí, že v monografii F. Jirána a kol. (1955) nebo učebních textech věnovaných didaktice prvopočátečního čtení M. Kořínka (např. 1989, 1998) jméno profesora Mihajla Rostohara, zakladatele a prvního ředitele Psychologického ústavu brněnské univerzity vůbec nenajdeme.

LITERATURA

- (1) Jiránek, F., Dittrichová, J., Friedlová, B., Lebedová, A., Souček, J. (1955). Psychologické otázky počátečního čtení a psaní. Praha: SPN.
- (2) Kořinek, M., Křivánek, Z. a kolektiv (1989). Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Učební text. Univerzita Karlova v Praze. Praha: SPN.
- (3) Křeutzová, M.: Psychologické základy metodiky čtení. In Uher, J. (red.): Pátý sjezd (první slovenský) pro výzkum dítěte v Brně 28.–31. října 1933. Vydáno nákladem Stálého výboru pro pořádání sjezdů pro výzkum dítěte. Brno 1934, str. 289–295.
- (4) Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998): Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Učební text. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- (5) Přihoda, V. (1934). Globální metoda. Nové pojetí výchovy. Praha: Orbis.
- (6) Rostohar, M.: Přehled pedopsychologie. Učební text, Psychologický ústav Masarykovy univerzity Brno, rok neuveden.

- (7) Rostohar, M. (1935). Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení. Brno: Nákladem vlastním.
- (8) Rostohar, M.: Psychologický profil dítěte elementární třídy. In Uher, J. (red.): Pátý sjezd (první slovanský) pro výzkum dítěte v Brně 28.–31. října 1933. Vydáno nákladem Stálého výboru pro pořádání sjezdů pro výzkum dítěte, Brno 1934, str. 104–119.
- (9) Rostohar, M.: Psychologie čtení se zvláštním zřetelem k počátečnímu čtení. In Uher, J. (red.): Pátý sjezd (první slovanský) pro výzkum dítěte v Brně 28.–31. října 1933. Vydáno nákladem Stálého výboru pro pořádání sjezdů pro výzkum dítěte, Brno 1934, str. 162–177.
- (10) Rostohar, M. (1950). Psychologie jako věda o subjektivní skutečnosti. Brno: MU.
- (11) Rostohar, M. (1928). Studie z vývojové psychologie, díl I. Spisy filosofické fakulty Masarykovy university číslo 25. Brno: MU.
- (12) Suchánek, Č. (1931). Hlásková řeč, hláskové písmo, hlásková metoda čtení. Hradec Králové: Nákladem vlastním.
- (13) Vaněk, J. (1939). Celostní pojetí elementárního čtení v české didaktice. Brno: ÚSJU.

ROSTOHAROVO POJETÍ PSYCHOLOGICKÝCH ZÁKLADŮ POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Abstract

Ve 20. a 30. letech diskutovali čeští pedagogové a psychologové o adekvátní metodice počátečního čtení. Prof. M. Rostohar byl jedním z nejrozhodnějších stoupenců tzv. hláskové metody a argumentoval proti zavádění a užívání metody globální. Své názory shrnul v publikaci Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení (1934).

Čtení je pro něho celostní proces, na němž je zúčastněno více funkcí a jehož účelem je vystihování obsahu z písemného výrazu. Grafickými symboly vyjadřujeme akustické slovo. Při čtení písma si čtenář z optického vjemu grafického symbolu vybaví akustický obraz slova, jež ho pak vede k vybavení myšlenky. Bezpečné čtení bez znalosti jednotlivých písmen podle Rostohara pro začátečníka není možné. Nezbytnou podmínkou jistého čtení je znalost písmen. Východiskem každého normálního čtení je zrakový vjem písmen nebo slova. Zrakové vnímání je tedy primární psychická funkce v celostním (celistvém) pochodu čtení.

Důležitým činitelem v pochodu čtení je optická představa grafického symbolu, tj. písmene nebo slova. Představou si čtenář názorně uvědomuje grafický tvar, tj. obraz písmene nebo slova, na něž si vzpomíná jako na známý, dříve již vnímaný tvar. Představa optického tvaru není hotova naráz, po jediném vjemu, ale musí projít několika stadii vývoje, než získá potřebný stupeň dokonalosti. Dětské představy písmen jsou kusé a nedokonalé.

Třetím činitelem, na němž závisí čtenářský výkon, je funkce vybavovací, vzpomínková čili pamětní. Akustickým obrazem disponuje začínající čtenář již od doby, kdy si osvojil mluvenou řeč. Musí se však podmiňováním naučit spojení mezi optickou reprodukcí a akustickou reprodukcí písmen a slov. Je úkolem metodiky čtení napomáhat k vytvoření těchto spojů rychle, spolehlivě a účelně. Pak čtenář z grafického symbolu poznává akustický ekvivalent. UVědomí si, že slovo

jako akustický útvar je naznačeno grafickým útvarem. Při vnímání grafického symbolu si uvědomíme význam akustického slova. Tím je nácvik čtení v podstatě ukončen.

ROSTOHAR'S CONCEPT OF THE PSYCHOLOGICAL BASIS OF EARLY READING

Abstract

In 1920s and 1930s, a discussion about an appropriate methodology of early reading was going on among Czech educators and psychologists. Professor M. Rostohar was one of the most vigorous advocates of the so-called sound method, arguing against the introduction and application of the global method. His work *Psychological basis of early reading and practical instructions for reading* (1934) sums up these views.

For Rostohar, reading is an integral process characterized by the participation of several functions with the objective of getting the meaning of the written expression. The acoustic word is rendered by graphic signs. On the basis of the optical perception of the graphic sign, the reader recalls the acoustic image of the word, which in its turn leads to the reproduction of the idea. Reliable reading is, according to Rostohar, never available to a beginner lacking the knowledge of individual letters. The knowledge of letters is a necessary condition of steady reading. The point of departure for normal reading is always to be seen in the visual perception of the letters or the word. Visual perception therefore is the primary psychic function in the integral process of reading.

An important factor in the process of reading is to be recognized in the optical projection of the graphic sign, i.e. of the letter or the word. The projection makes it possible for the reader to schematically realize the graphic form of the letter, i.e. the image of the letter or the word which s/he recalls as an already encountered, previously perceived form. The notion of a visual form is not completed immediately after a single exposure to the graphic form; it has to pass through several stages of development before it reaches the necessary degree of completeness. Children's notions of letters are but elliptical and imperfect.

The third factor on which the reading performance depends is the function of recall, i.e. that of recollection or memory. The acoustic image is available to the reader since his/her mastering the spoken language. The process of association between the optical and the acoustic reproduction of letters and words, however, remains to be learned. It is the methodology of reading which should help to create these associations quickly, reliably and effectively. Then the reader is able to reconstruct the acoustic equivalent from the graphic sign, realizing that the word as an acoustic unit is conveyed the graphic unit. Perceiving the graphic sign, we recall the meaning of the acoustic word, which basically completes the rehearsal of reading.

Key words: children, reading, method of reading, Mihajlo Rostohar, psychological basis of reading, process of reading, reading ability.