

Chlup, Otokar

## Příklady výzkumu a nápravy

In: Chlup, Otokar. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosofická fakulta s podporou Ministerstva školství a národní osvěty, 1925, pp. [81]-103

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118588>

Access Date: 15. 12. 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.

#### IV. Příklady výzkumu a nápravy.

##### I. Karel P.

###### A. Rodná data.

Jméno: Karel P., narozený 12. listopadu 1916, Sarajevo (věk 7 let). Otec: Vrelní pošt. kontrolor. Matka: Zemřela. Počet sourozenců: 2 sestry.

###### B. Šetření lékařovo.

Velikost: 125 cm, váha: 27 kg, objem prsou: 57 cm, 59 cm, dobře vyvinutý, silný, zduřené žlázy nemá, žláza štítná neznatelná, řeč jasná, kostra prostředně vyvinutá, svalstvo silné, duševní vyspělost slabá, zrak slabý. Přestálé nemoci: Zádušný kašel. Zvláštní poznámky: Matka vlastní matky byla slabé inteligence, rovněž sestra matčina.

###### C. Údaje otcovy.

Byt: Nezávadný. Vzdálenost do školy:  $\frac{3}{4}$  hod. Hoch chodí vždy s doprovodem matky neb služky. Spí 10 až 11 hodin denně. Spánek má klidný, sny musí mítí veselé, někdy se totiž ve spaní směje, velmi zřídka pláče. Skoro neustále je venku na dvoře nebo na zahradě, jak dalece to ovšem připouští počasí. S jinými dětmi téměř žádného styku nemá a neměl. Náhodou nejsou v okolí děti přibližně stejného stáří a domek obýváme sami. Jeho sestry jsou ve věku 19—20 let. Hraje si velice rád se vším. Nejraději s tím, co jezdí nebo se jinak pohybuje, mašinka, motor, nebo co vydává nějaký zvuk. Všechny hudební nástroje má velice rád. O hračky, vyžadující přemýšlení (stavebnice), příliš nestojí. Také rád maluje, pak velice rád řemesluje. Zatloukat hřebíky a vyrobiti si tak nějakou hračku, vydrží celé hodiny.

Sousedův chlapec házel do studně různé předměty a Karel v pravděpodobném pochopení, že to dotyčný nemá dělati, žaloval. Mezi jiným tam byla hozena kočka.

Psát jsme ho neučili. V kreslení napodoboval rád vzory lidí i zvířat, jednoduše mu dorostlými zhotovené. Obrázkové knihy má a rád je prohlíží. Kreslení se věnuje v zimě, když nemůže ven, za léta maluje málokdy, ačkoliv je to jeho zamilované zaměstnání. Dle mého názoru jest opožděn ve vývoji.

Když mu bylo málo přes rok, seděla s ním matka na pohovce, dítě bylo silné a čilé, házelo sebou (rozbalené) a vytlilo matce z rukou. Padlo zadní částí hlavy na podlahu parketovou, že to žuchlo. Kolik se pamatují, chlapec ani příliš neplakal, ani si neutržil nějakou větší bouli, také se vůbec nepozorovalo, že by měl pád neblahé následky.

Chlapec však počal mluvit poměrně pozdě; vzbuzoval a dosud vzbuzuje zdání, jako by žil svým světem, o okolí se nestaraje, nemůže soustřediti myšlenky na věc jej nezajímající, zato je však vynalézavý, jde-li o hračku, která ho zajímá.

Ve věku 2 roků začal vyslovovati prvně některá slova, na př. *mama, baba, heiss*. Poslední slovo opakoval a podržel do 5 roků pro pojem teplý. Též slovo *hunda* (pes) a chorvatské *kruha* (chléb). Ještě před dvěma roky, když se ho někdo na něco zeptal, opakoval otázku. Velice rád si hraje, avšak obyčejně ho každá hra brzy omrzí. Miluje velice hudbu, která ho však naladuje melancholicky; také rád a dosti originelně maluje. Když mu bylo 14 1/2 měs., zemřela mu matka a byl asi 3 měs. na vychování v příbuzné německé rodině. Po tomto čase se na něho mluvilo výhradně česky, mysleli jsme proto, že z toho důvodu počal mluvit tak pozdě. Nevím tedy, jde-li u něho o částečnou slabomyslnost nebo jen o opoždění ve vývoji. Někdy je u něho pozorovati zamžený zrak, jako by měl přes oči závoj. Pamět má dobrou a je obyčejně čilý až snad přespříliš

Dělá často dojem nevšímavého, ač tomu tak není, často příští den ví vše, oč se jednalo

Ačkoliv je proti jiným dětem téhož stáří značně pozadu, pozorujeme u něho stálý pokrok, zvláště posledním rokem pokrok dosti nápadný.

## D. Výzkum.

První výzkum a šetření byly konány v říjnu 1923. Žák seděl v první lavici a vedle tabule byl obraz.

1. Stav smyslů: Zrak, sluch, řeč. Tazatel: Jak se jmenuješ? Žák něco mluví, čemuž nejprve nebylo rozuměti, ale po několikrát opakování poznalo se, že Karel P. Mezitím vstal a chtěl jít domů. Pan učitel Musil dovedl jej zpět. Hoch dostal čokoládu. Taz.: Schovej si tu čokoládu do kapsy. Příkaz vykonal. Taz.: Neumazal si s kabát? Žák: Trošku. Taz.: Vyndej si čokoládu z kapsy a zabal ji do papíru. Žák příkaz vykonal. Na pravo od něho byl papír, vzal a čokoládu zabalil. Žák jde k obrazu. Taz.: Kdo to jede na koni? Žák: Někdo tam plove, ještě dál. Taz. ukazuje na obraze větvičku a ptá se: Co je to zde? Žák: To je strom.

Pan učitel Musil kreslí na tabuli dům s okny, plot a strom. Mezitím žák si vyndal čokoládu a rozbaloval ji. Taz.: Co namaloval p. učitel? Ž.: Plot, okénko, strom.

2. Řeč: Taz.: Karličku, budeš říkat, co budu povídati, pěkně. Há. Žák vyslovuje há. Taz.: Dívej se na mě, dostaneš čokoládu Há — ho — hu. Žák opakuje há — ho — hu. Taz.: Dívej se, jak mluvím — na koničky děláš hi — hi. Žák dívá se na obraz. Taz. Říkej: cha — cho — chu. Žák opakuje. Taz.: Děti se smějí chichichi. Žák opakoval. Taz.: Říkej to rychle. Taz.: Říkej po mně ka — ko. Žák říká ku. Taz.: Ukaž zuby, máš vyražené, rostou ti nové. Říkej kikeryky. Žák opakoval, až když se mu to řeklo po druhé. Taz.: Da — do — du. Bylo nutno opakovati ještě jednou a žák říká dy — dy. Taz.: Teď říkej za — za — za — domem. Žák: za domem. Taz.: U stodoly. Žák si dával při první slabice znamení udeřením ruky do lavice, jakož i při následujících opakováních. Taz.: Ma. Žák: Na. Taz.: Máňa. Žák opakoval Máňa. Taz.: Jaká. Žák: Aká. Taz.: Joko. Žák: Joko. Taz.: Jokoháma. Žák: Jokoháma. Taz.: Pa — ba. Žák: Pa — ba. Taz.: Po — bo. Žák opakoval, až když se řeklo ještě jednou. Taz.: Žába — zába a šaty. Žák opakoval.

Taz.: Za domem a za stolem. Žák opakoval dobře. Tazatel: Řekni: Tatínek je doma. Žák opakoval dobře. Taz.: Řekni: Pan učitel je tady. Kde je p. učitel? Žák ukáže. Taz.: Kde je Karlič-

ček? Žák: Tady je Karliček. Taz.: Karličku, říkej čes — nek. Žák: Česmek. Taz.: Řekni nek. Žák: Mek. Taz.: Řekni čes — nek. Žák: Česmek. Taz.: Nemohu. Žák: Memohu. Opakoval tak dvakrát. Taz.: Řekni nadomě. Žák: Nadomě. Taz.: Řekni mimo. Žák: Mibo, po druhém opakování řekl správně mimo. Po tomto slově vyndá si čokoládu, rozbaluje ji a povídá: V doličku tady zemřeli, svalilo se to na vodu, celý pokojíček byl na to. Tazatel: Sázava. Žák: Zázava. Taz.: Řekni: Já uním s-s-s. Žák: pf. Syčeti nedoveđe. Taz.: Sedím. Žák: Zedím. Taz.: Zedníci stavěli dům. Žák opakoval a byl pochválen a začal sám mluvit: Sám pejsek štěkal. Měl v ruce papír od čokolády. Taz.: Karličku, řekni: Mám v ruce papír. Žák: Mám v zuce. Taz.: Řekni: v ruce. Žák: v ruce. Taz.: Řekni papír. Žák: papír. Začne sám mluvit: A stříleli. Taz.: A kdo střílel? Žák: Vzal baterii a svítí lampou a byl potom slepý od lampy.

Pan učitel Musil nakreslil na papír 5 prvků: Stůl, židli, měsíc, vůz a člověka. Žák mezitím našel v lavici papír a slupky a dává to do úst. Taz.: Utrí se. Žák si utírá celý obličej. Taz.: Dej to panu učiteli. Žák papír odevzdá, při čemž je velmi těkavý a začíná sám mluvit: Utopili se ve studni kluci, taková studně tam byla. Zajička zabili. S mašinou a válec to byl. Zabili zajička.

3. Reprodukce prvků: Taz.: Já ti ukáži obrázky. Žák je zvědavý, nemůže se dočkat. Ukazuje: Stůl, pán, vůz, tady je pán, tady byl kůň, tam ten vůz se rozbil, ten kůň je pryč, protože se rozbil.

Exposice trvala 1 minutu. Taz.: Co jsi viděl na obrázku? Žák: aj vůz, aj válec, je rozbitý, ten válec je rozbitý, vagony jsou rozbity. Taz. sám se dívá na nakreslené a říká: Co ještě tady vidím? Co pan učitel namaloval? Žák: Ten vůz. Taz.: Co ještě? Žák: Vozejček, aj kůň, aj kravičky. Exposice byla ještě jednou. Taz.: Ještě jednou ti ukáži. Říkej: Stůl, stolička. Žák: Tady vůz, tady měsíc a tady pán se směje na měsíc.

Taz.: Říkej, co je tam a dívej se na mě. Co namaloval pan učitel? Žák: Stůl, stolička, vůz, 2 kolečka rozbitý, z koleček moc prachu. Taz.: Kdo je tam ještě? Žák: Pán. Taz.: Nač se dívá? a směje? Nač se dívá? Žák: Není už nic.

4. Početní schopnost: Taz.: Viš, kolik je jedna a jedna? Kolik je 1 prst a 1 prst? Žák: To jsou 2 prsty. 1 a 1 jsou 2. Taz.: Kolik 2 prsty a 1 prst? Žák opakuje a odpovídá 5. Taz. ukazuje na ruce: Zde 1 prst a zde 1 prst (při čemž žák také si

Č. 1. Karel R.



ukazuje), kolik je to prstů? Žák: 2. Taz.: Kolik máš očí? Žák: 2. Kolik uší? Žák: 5, a začíná sám mluvit: Kluci chytli holuby, viš, a byl tam doma kominík. Dále si prohlíží obrázky a mluví: Vidiš kominíka, vidiš, kominík.

5. Kresba: Žák dostal papír a tužku. Taz.: Nakresli domeček. Žák kreslí a povídá: Vidiš domek? Taz.: Teď tam nakresli

plot. Žák kreslí a povídá: Vidiš, pejsek. Nožičky vidíš. Taz.: Ještě něco schází. Nemá uši, se mi zdá. Žák: Tady má jedno ouško. Taz.: Kolik má uší? Žák: 2. Taz.: Kolik má nožiček pejsek? Žák: 2. Tazatel: Váš pejsek má 2 nožičky? Žák mluví a ukazuje: Tady je studna. Tam se kluci utopí a sletěli tam. Oni se utopí. Taz.: Dej mi to, já si to schovám. Žák chce stále malovati a říká: Namaluji mašinku. (Kresba žáková přiložena.)

6. Paměť na slovech: Taz.: Karlíčku poslouchej, dívej se na mě, budeš opakovati, co budu říkat. Žák: Mašinku namaluji, jak jede mašinka. Taz.: Říkej sklo. Žák opakuje: Sklo. Taz.: Kniha. Žák opakuje: Kniha. Taz.: Střecha. Žák: Scecha. Taz.: Kámen. Žák: Kámen. Taz.: Strom. Žák: Strom. To se opakovalo čtyřikrát. Taz.: Říkej, co jsem říkal. Žák: Strom, kniha, scecha, mašina.

Taz.: Budu ještě jednou opakovat a říkej po mně: Sklo, kniha, střecha, kámen, strom. Žák říkal a opakovalo se to ještě třikrát. Taz.: Teď říkej sám. Žák: Strom, scecha, kůň, kniha, scecha, strom — vidíš, namaluji mašinku.

#### *Rozbor výslechu.*

Zrak je normální. Nebylo ještě zkoušeno barevné vidění, potom tvarové a prostorové. Sluch rovněž normální. Nebyl zkoušen hudební. Řeč jest zatemnělá, prvky fonetické málo porušené. Při reprodukci vyslovoval hlásky, slabiky, slova a věty správně, až na *n* a *s*, tedy po stránce reproduktivní je řeč skoro normální. Řeč produktivní je patlavá. Příčinou toho jest, že poněkud sráží zvuky, že jeho představivost v některých prvcích je rychlejší a slova poněkud rychleji vyslovuje. Dovedl reprodukovati slova a při tom udeřil vždy rukou; i melodii dovedl napodobiti.

Při řeči má jistý určitý okruh představ, ale ten okruh je omezen na zabarvené citové stavy, které plynou z událostí markantních. Pan učitel Musil připomíná, že pozoruje stroje, modeluje sáňky, lokomotivu. Představy ty ho zaměstnávají a při nich setrvává. Představový život u něho je omezený, hoch se jím zaměstnává jednostranně. Pasivita představová je u něho větší, aktivita menší. Pozornost je upoutána aktuálními představami. Soustředivost je u něho možná do jisté míry, ale při tom je veliká pozor-

nost bezděčná. Dojem zvenčí může lehko odvrátiti jeho pozornost. Jde často při vyučování kresliti k tabuli.

6. Paměť byla zkoušena na slovech a obrazech. Akustická paměť je pozitivní, ale slabá. Optická paměť je také slabší.

7. Početní schopnost je podnormální. Nedorahuje čísla tři. Nemůže se říci, že neumí vůbec počítati nic. Schopnost ta se může ještě vyvinouti. Neschopnost počítati ukazuje sice na méněcennost, ale také na zaostalost.

Kresba je schematická. Studně je kreslena v duševním stadiu zaostalosti. Kreslí ji do země a vidí v ní chlapce. Názor jeho je názor dítěte čtyřletého. Není nesnadno zařaditi ukázky jeho kreseb mezi výzkumy dětí tří až čtyřletých, nebo dětí abnormálních, jak jsou v kapitole o kresbě uvedeny. Kresby jeho nejsou normální. nedokreslí věc, na př. při domě nakreslí kouř bez komínu.

Obrazivost aktivní jest omezená, zaujatá omezeným počtem představ, které jsou však živě reprodukovány.

Někteří členové pedagogického semináře bratislavské university se uvolili zaměstnávat se půl hodiny denně žákem. Ustanoveno konati s ním nápravné cviky v řeči na základě konkrétních vněmů, učiti pojmu číslie a soustřeďovati pozornost. Nápravné cviky ve čtení doporučeny syntetické, poněvadž nebyla ještě vštípěna asociace symbolů grafických a zvukově představových, což vylučovalo možnost prvopočátečního čtení; proto doporučeno, aby na světelných nápisech v městě a na obchodních tabulích učiněny byly počáteční pokusy ve čtení.

### *Pozorování 3. prosince téhož roku.*

Cviky řeči: Pan učitel Musil konal při nápravě řeči cviky s konkrétními vněmy a bude v nich dále pokračovati s přibývajcí abstrakcí. Doporučuje se cvičiti dále konkrétními představami. Slova se roztřídí na kategorie, na př. kategorie barev, nábytku, částí lidského těla a pod. Kategorie třeba nechávati pohromadě a netřístiti je. Později se přechází ke kategoriím příbuzným a jejich kombinacím. Na příklad: Oči jsou modré. Karličku, jaké máš oči? Modré. Taz.: Řekni to celé. Já mám modré oči. Po druhém opakování to řekl celé. Taz.: Jaké má oči ta slečna vedle tebe. Žák: Zelené. Taz.: Řekni celé: Slečna má zelené oči.



Žák řekl. Taz.: Podívej se, jaké oči má tahle slečna. Žák: Modré. Taz.: Blůzu má modrou. Dobře se podívej, jaké má oči. Žák: Zelené. Taz.: Ty ses nepodíval. Ukáže mu černý kabát a ptá se, jaký je ten kabát? Žák: Černý. Podívej se, jaké má oči nyní ta slečna. Žák: Zelené. Taz.: Podívej se ještě jednou. Dívej se, jaké má oči. Žák: Zelené. Taz.: Já nevidím, že by byly zelené. Žák: Má zelené oči. Pan Holeka, posluchač, říká, že zkoušel barvy a že je jmenoval dobře. Žák má na kabátě červenou stuhu a tazatel se táže: Jaké je to? Žák: Odznak. Tazatel: Jaké je to? Žák odpoví správně: červené. Pan učitel Musil předkládá žákovi barevné papíry, aby jmenoval barvy: Zelená, červená, modrá, žlutá. Všechny dobře pojmenoval.

Počítání: Bude se cvičiti řada čísel a číselný pojem. Postupovati uloženo takto: Poznají-li se, že má jasnou představu určitého čísla, je třeba mu je napsati.

Četba: Nejdříve je třeba naučiti se začátkům četby. Těžko by se šlo cestou analytickou. Zde budeme postupovati cestou syntetickou a to tak, že se vezmou velmi známá a velmi krátká slova. Ta slova se uvedou do akustického i zrakového vnímání. Na př. Karel, auto, kůň, a slova tu budou stále na očích. Je třeba, postihnouti několik slov, čímž se zvýší zvědavost. Potom třeba střídati písmena, napřed velká, pak malá a pak začne čtení. Psaní se ponechá na pozdější dobu. Dále navrženo koupiti asi třicet vhodných pohlednic a na nich cvičiti dětské výpovědi. Pohlednice mohou býti i s dějem, aby při nich žák mluvil.

Taz.: Karlíčku, pojď sem. Víš, jak se jmenuješ? Žák něcosrozumitelného mluví. Taz. ukazuje knížku a ptá se: víš, co to je? Žák: Knižka. Taz.: Je tlustá, nebo tenká? Žák: Je tenká. Kniha byla však tlustá. Taz.: Karlíčku, pojď sem. Co je tohle? a ukazuje mu list knihy. Žák: Bílá, a dívá se pod stůl. Taz.: Co tam vidíš? Taz. ukazuje žákovi písmena v knize a ptá se, co to je. Žák upozoroval na stole hodinky a jde k nim. Mezitím ale upozoroval na zemi kaloše a bere je do ruky. Taz.: Zamážeš se. Žák je položí a jde zase ke stolu k hodinkám. Taz.: To jsou hodinky. Tatínek má taky. Co je tohle (ukazuje ručičku). Žák: Rafka. Žák otevírá hodinky a prohlíží. Taz.: Ty chceš kolečka. Jdou? a dává je žákovi k uchu. Víš, jak se natahují? Žák točí.

Taz.: No vidíš, umíš natahovati hodinky. Ukazuje řetízek a ptá se: Co to je? Hodinky jsou na řetízku, vid? Žák chce dáti hodinky na řetízek. Žák dal hodinky na řetízek a byl pochválen. Taz.: Nevíš, kolik je hodin? Žák: Osm. Taz.: Karličku, přijdeš ještě? Žák kývá hlavou.

Ohodnocení žáka. Pozorovaný žák, který budil dříve obavy naprosté neschopnosti, činí dnes dojem debila; je tu možnost dosáhnouti porozumění čtení a psaní. Rozumí dobře řeči, dovede odpovídati a objasní účel některých věcí. Ví, k čemu jsou hodinky, řetízek a dovede spojití hodinky s řetízkiem. Lze souditi, že hoch je do jisté míry vychovatelný.

Cviky tělesné. Taz.: Pojd, Karličku, uděláme si nějaké cviky. Žák dostal cukroví, bojí se o ně a utíká. Pan učitel Musil začíná konati pohyby paží. Taz.: Dělej jako pan učitel. Žák dělá pohyby. Doporučují se podobné cviky za účelem zvýšení inhibice a pozornosti motorické.

#### *Pozorování 31. května 1924.*

Od 3. prosince konány byly soustavné cviky ve čtení a navázány na dokonalém pojetí obsahu.

Chlapec se učil metodou celých slov. Byl seznámen nejdříve s obsahem slov, výrazu, načež mu bylo předloženo už známé slovo, psané velkou abecedou tiskací. Na př. chlapec byl seznámen s představou kina, k němuž byl večer přiveden a jehož světelný reklamní nápis je nápadný. Ve škole bylo mu předloženo slovo KINO na lístku a při tom bylo s chlapcem hovořeno o kině. Tak dělo se po chvílkách celý týden, načež podobným způsobem učil se čísti slova: KÁVA, ČAJ, KAREL, ŠKOLA. V týdnu od 7. do 12. ledna učí se čísti slova: KŮN, STROMEK, DŘEVO, TABULE, KOLÁČ, ZUBY, a jména jemu známých a jím pojmenovaných psů: KIKI, ŠUŠI, ŠIMI. V týdnu 21. až 26. ledna KIKI, KOKO, KUKU. Zde proveden náběh k rozkladu na slabiky. Další slova DRAK, BALÓN, vyplynula z chlapcova zájmu o příslušné kresby. V týdnu od 4. do 8. února rozklad na slabiky KINO, KIKI, KÁVA. V týdnu 18. až 23. února rozklad na slabiky KAREL, ŠUŠU, KINO. Vedle toho příležitostně a obyčejně s obrázky předmětů učí se čísti slova: SOVA, KOZA, MOTÝL.

KRÁVA, OSEL, PES, SLEPICE, AUTO. Systematický rozklad slov na slabiky provádí se od 26. května. V týdnu 26. až 31. května čte chlapec slabiky. KA, KI, KU, MA, MI, NO, SA, VA, ŠI, ŠU, z nichž jsou opětne skládána slova. Chlapec čte věty: KAREL MÁ AUTO. KAREL MÁ STROMEK. KAREL MÁ DŘEVO. KAREL MÁ ČAJ.

Zpráva učitele Musila: Chlapec čte věty velmi dobře s porozuměním obsahu. Další postup bude pomalý, ale k cíli povede. Při čtení dbáno vždy řádné výslovnosti, která je však stále zatemnělá, protože je psychogenního původu.

Hlavní vada chlapcova tkví v intelektu. Tvoření pojmů je nesmírně zdlouhavé. Pojmy čísel 1 až 5 jsou chlapci po sedmi-měsíční práci jasny. Operace číselné, na př. přičítání 1 k 1, 2, 3, ubírání 1 od těchto čísel, nepodařilo se mu dosud objasnit.

Jeho celkový duševní vývoj je neobyčejně opožděný, což je patrné na př. z toho, že chlapec teprve v únoru 1924 projevil zájem o pohádky, ovšem docela jednoduché a mnohokrát na jeho žádost opakované. Tak po celé tři týdny byl zájem o pohádku „Perníková chaloupka“, další týdny o „Budulínkovi“, která ho baví dosud.

V době od 12. do 24. května do školy nechodil (v domě byla nakažlivá nemoc). V té době zapomenul polovici slov a slabik, které četl, obnovení jich však nastalo zase a velmi rychle.

Celková ukázněnost pozornosti soustavnou výchovou ke koncentraci dospěla takového stadia, že po této stránce by mohl chlapec sledovati jemu přiměřené vyučování trvajici denně nejméně hodinu a to ve společnosti několika dětí. Dosud pracováno ve společnosti ještě jednoho žáka, kterého Karel učil mnohá slova vyslovovati. Pud napodobovati druhého je u něho neobyčejně vyvinut, a je často příležitost tohoto pudu využití ve výchově. Také motorická inhibice jeví patrné známky ukáznění.

I po stránce pamětní chlapec vyspěl tak dalece, že cesty do školy 3 km koná denně úplně sám a přichází do školy až na některé výjimky včas. Do školy chodí rád a těžko se s ní loučívá. Potřebuje někoho, kdo by mu rozuměl a vysvětlil mu jednoduché, ale pro něho neobyčejně záhadné úkazy denního života ve městě. Ale právě proto, že je příliš odkázán na sebe, je jeho duševní

vývoj na pomalém vzestupu. Od 1. června bude o chlapeci veden deník.

Jak pozorujeme, jest žák Karel P. typu intelektuálního velmi nízkého. Normální školní vyučování nevedlo ani k počátečním úspěchům. Individuální náprava ve směru individuálního výzkumu, který prokázal velmi slabou soustředivost, slabou motorickou inhibici, omezenou představivost, přenesla hoča v době celkem nepřilíš dlouhé přes prvopočáteční překážky intelektuální slabosti, a lze při trpělivé a soustavné metodě při šetření naznačené očekávati, že dosáhne elementárních dovedností a poznatků. Bude dalším úkolem soustřediti jeho motorickou stránku na některý obor činnosti, pro který se objeví zájem v době vhodnější.

## II. Cyril F.

F. Cyril, hoch desítiletý, jest z řady těch dětí obecné školy, které jeví známky opožděnosti, nemohou sledovati řádně postup učení a při značném počtu žactva ve třídě bývají jako méně schopné ponechány svému osudu. Při tom učitel nemá spolehlivé metody, již by vyšetřil pravou příčinu celistvé nebo částečné neschopnosti. A přece příčina tato bude v některé funkci psychické nebo v několika funkcích, o nichž jest třeba zjistiti, nelze-li je ještě a do jaké míry vychovati nebo napravit. Hoch byl přiveden členkou našeho pedagogicko-nápravného sdružení v Brně, slečnou učitelkou Krejčovou, která obětavě vedla cviky nápravné po řadu měsíců s úspěchem, jenž ji plně uspokojoval.

Posudek učitelčin: Na počátku roku ve druhé třídě se ukázalo, že žák tento nemohl nikterak postupovati s ostatními. Byl velmi slabý ve čtení, počtech a obzvláště v pravopise. Nemohl se naučiti sečítati, odčítati a v pravopise neodděloval slovy ani vět, hojná slova nedokončoval. V ručních pracích měl zálibu, rovněž při vypravování jevil dosti zájmu a živosti.

Výzkum duševních funkcí a školních dovedností: Zrak byl zkoušen pouhým čtením v čítance a shledán jako normální. Sluchové reakce na hlasité i tiché popudy jsou rovněž normální. Paměť pro řadu smyslových slov akusticky vnímaných slabší, nedosahuje 50%, kdežto paměť optická zkoušená na desíti číslech jednomístných, rozestavených v pravidelném obrazei, dosahuje 60% vý-

konnosti. Čtení bylo velmi pomalé, trhavě přerušované, stupni věku nepřiměřené. Výslovnost byla správná. Písmo ukazuje značné nedostatky pravopisu jak logického tak i technického (oddělování vět, psaní teček, ačkoli byl výrazně diktován konec vět). Poněvadž byly konány pravopisné cviky nápravné, uvedeme ukázkou písma při prvním výzkumu:

Č. 2. Cyril F.

*Padá smek chábura hoří. Matka šla do lesa  
byly razicí ráci púšly do školy*

Počtářská schopnost velmi pomalá a výkony prvního šetření vykazují tyto výsledky:  $20 - 2 = 19$ ,  $5 \times 6 = 36$ ,  $30 - 2 = 28$ , atd. Příklady správného a nesprávného počítání se střídají, ačkoli podle údaje jiné děti počítají do tisíce.

Celkový posudek: Žák jest celkem normální, povšechně slabší a opožděný. Okolnost, že učitelka věnuje mu individuální péči a soukromě ho vyučuje a že již touto individuální péčí získal, svědčí o tom, že psychologicky založené cviky nápravné mohly by vésti k většímu úspěchu. Na základě výzkumu jest patrné, že v pravopise více účinná bude pamět optická a proto uloženo žáku, aby denně opisoval asi šest řádek a opis srovnával s předlohou. Také v četbě jest třeba zvýšiti rychlost, již může žák dosáhnouti čtením potichu mnohem snáze nežli čtením hlasitým. Proto uloženo také, aby každodenně konal cviky v hlasitém čtení. Čtení potichu způsobuje snadnější přeložení bodu fixace na další části čteného řádku a nezdržuje tohoto přeložení artikulace mluvidel. Také porozumění čtenému zvyšuje se tichým čtením.

Žák byl vyšetřen dne 9. února, tedy za měsíc po prvním předvedení. Při četbě shledáno, že zadržuje velmi málo, což vzbuzuje naději, že rychlosti čtení bude přibývat. Ovšem po jednoměsíčním cvičení bylo možno pozorovati, že se stále ještě před každým delším slovem zastavuje a rozvažuje. Velmi dlouhá slova začne a zastaví se. V interpunkci a zvláště při přechodu z řádky na řádku následující projevuje často nejistotu a rozpaky. Cviky opisovací jeví tyto pozoruhodné známky: opisuje namnoze bez

chyby, někde jest chyb několik. Příčinou toho jest jistě kolísání pozornosti. Jistý pokrok dlužno spatřovati v okolnosti, že píše tečky za každou větou, ačkoli, jak svědčí údaj slečny učitelky, psával dříve tečku jednu na konci úlohy. Počtářská schopnost zkoumána znova na desíti příkladech sečítání a násobení, při čemž byly zaznamenány případy správné a vyměřena třiminutová doba výkonu. Tempo nebylo příliš pomalé. Při přechodu z desítky do desítky jeví se ještě značná nejistota. Pro příště uloženy cviky zvláště s přechodem desítkovým při postupném vylučování názoru, který při prvních cvicích se jevil ještě nezbytným. Tak se očekává mechanické nacvičení při přechodu z druhé do třetí desítky.

Opětné vyšetření dne 8. března 1924 vyneslo tato pozorování: Žák opisoval denně 6 řádků. Chyb se objevuje stále méně a podle údajů slečny učitelky se ukazují již lepší výsledky také ve škole při psaní diktátem, což by nasvědčovalo tomu, že optická metoda nápravných cviků byla dobře volena a odpovídá smyslovému typu hochovu. Tentokrát také při počtech užito optické metody. Slečna napsala mu denně sloupec příkladů sečítání s přechodem uloženým a také již s přechodem do čtvrté desítky. Užila metody optické mechanisace s výsledkem, jenž ji plně uspokojoval. Čtení jeví dosud menší pokrok, žák se ještě zastavuje před delšími slovy a rozvažuje. Tak tomu jest i při přestupu řádkovém. Ve cvicích uloženo pokračovati.

Vyšetření dne 12. dubna 1924. Byla provedena zkouška diktátem. Žák během psaní uvažuje a přítomný pan ředitel Kubíček upozorňuje, že uvažování při písmě jest známkou pokroku, neboť žák vybavuje optické představy (připomínám, že diktát volen byl z látky dřívějších cvičení opisovacích). Již nikdy nespojuje předložky se slovem, a vliv potichých cviků je patrný, neboť se vypěstovalo oddělování slov. Poněvadž však jednostrannost optické metody přivodila při diktátu psaní fonetické, bude třeba učiniti jistou korekturu a užítí při nápravných cvicích poněkud metody akustické. Technickou vadou písma jest, že píše každé písmeno zvláště. Tato vlastnost jest příznačná pro děti nenormální pro jejich jistou motorickou intermitenci, způsobenou značnými výchvěvy napětí a uvolnění. Proto bylo doporučeno cvičiti zvláště spojování mezi jednotlivými písmeny. Jako cviky pomocné k návyku spo-

jovaného písma doporučeno psaní delších čar, oblouků a kruhů na tabuli. Pro další postup stanoveny byly cviky v opisování optickém a částečně ve psaní diktátovém. V počtech rozšiřovala slečna učitelka číselné řady a přechody až do 100. Cvičila přechod ob dvě desítky a počátkem dubna dospěla se žákem k přechodu z jednoho sta do druhého. V počítání se jeví značný pokrok, který jest patrný podle údaje slečny učitelky také při školním vyučování početním, kde již jsou záci pokročilejší. Při zkoušce ve čtení shledáno, že načítávání není již tak hojné, že přechod z řádky na řádku jest rychlejší, že tempo jest hbitější, interpunkce dokonalejší a porozumění uspokojivé. Celkem jest patrný pokrok v písmě, četbě i počtech a pan ředitel Kubiček, jakož i pan školní inspektor Menšík konstatují, že i jinak jest pozorovati jistý vzestup ostatních formálních duševních funkcí. I docházíme k závěru, že čilevědomé cviky nápravné, založené na předcházejícím rozboru duševních vlastností, jsou spojeny s větší nadějí na úspěch a s menší spotřebou času a námahy. Důležité pozorování, jež si odnášíme z psychologicko-pedagogických cviků nápravných, ukazuje, že jednostranné cviky ve směru duševní individuality mohou vésti k zjednostranění homogennímu a že pro zamezení úchytek kontrastních je vždy pamatovati na korekturu ve směru funkce neevičené, jak tomu bylo při tomto hochovi, který po trvalých evičeních optických vyžadoval korektury akustické.

### III. Jan K.

Jest to hoch osmiletý, žák školy pomocné v Brně, do níž byl přijat počátkem škol. roku 1923/24. Pohyby jeho jsou dosti čilé, správně koordinovány, inhibice svalová, jako u jiných dětí méně schopných, velmi slabá. Zrak je normální, barvy rozpoznává, jmenovati je však nedovede. Jest poněkud nedoslýchavý a naklání hlavu směrem ke zvuku. Chrup je špatný, rovněž i okluse nedokonalá. Přes to výslovnost až na souhlásku *h* celkem dobrá. Paměť pro akusticky vnímaná slova dosahuje 50% ního výkonu. Slova jsou paměti zachycena částečně mechanicky (nezná na př. slova *dláto* a *přece* je reprodukuje), částečně představově. Mechanická paměť jest však slabší. Paměť optická jest pro geometrické obrazce mnohem lepší a dosahuje 80% ní výkonnosti. Pozornost soustřeďuje po dobu

dosti dlouhou jak na akustické tak na optické dojmy. Písmo cvičil pouze hůlkové. Čte rovněž jen písmo hůlkové, posud jen analyticky. Počítá mechanicky do třiceti postupně a sečítá do pěti správně; pojmy číselné jsou mu jasné do desíti. Myšlení jeho jest celkem správné, chápe a odpoví na otázky, jako: Kde bydlíš? Kdo bydlí s vámi? Co děláš ve škole? Vůbec pochopí vedoucí myšlenku, logika myšlení a souzení jest nedotčena v úzké oblasti blízkých mu pojmů. Spontánní vypovídání je méně čilé, představ reprodukuje méně.

Nápravné cviky byly podniknuty u tohoto žáka ve čtení a psaní. Pozorují často, že mnoho energie se zbytečně vyplývá cviky neúčinnými pro nedostatky přesné individuální analýsy psychologické a také proto, že se prostě zkušenosti praktické nebo apriorní úvahy přenáší mechanicky na nová individua, u nichž pak pravidelně téměř apriorní metody selhávají. Nic nemůže více ohrozit zájmy dětí méně schopných a nic také nemůže více uvést v neváznost snahy o promyšlenou nápravu. Abych objasnil, jak často jdou do nepatrných odstínů individuální zvláštnosti dětí méně schopných, uvedu příklad hoča právě vyšetřovaného. Není jedno, začneme-li u těchto dětí napřed s písmem či čtením. Při snížené paměti jest identifikace znaků, spojování znaků ve sloučené zvuky, sdružování představového obsahu někdy nezdolným úkolem. Proto jest hledati v psychické struktuře žákově jisté prvky, které jsou snáze způsobilé uvolnit psychickou energii, a zjednat si tak lepší podmínky pro práci nápravnou. Na tuto okolnost nemohu dosti upozorňovati, neboť to, co schází učitelu po této stránce, snaží se dosáhnouti prostředky násilnými bez naděje na úspěch. Napsal jsem hochovi na tabuli několik obloučků a vlnovek, a mezi nimi také písmena *e*, *m*. Hoch snadno předepsané znaky opisoval a žádného grafického detailu nepřehlédl. Tato grafická napodobivost, již postřehujeme, musí nás vésti přímo na cestu úspěšné metody. I bylo rozhodnuto po tomto poznatku, že začneme především písmem a současným čtením písma psaného. Cviky byly konány poprvé 23. března t. r. Předepsáno bylo v normálních řádcích slovo *oto* a *toto* při současném čtení. Žák nápodobí správně čtení, ale, čte-li samostatně, odděluje slabiky. Po čtení píše a rovněž správně napodobí. Podobně se postupuje se slovy *ana*, *nana*, *ata*,



*tata, aba, baba.* Dne 25. března předepsáno bylo slovo *ono, nono, tonno, oto.* Sám přečetl *nono* podle předcházejícího slova *ono.* Píše podle diktátu *t* a opisuje písmenka *no.* Pro příští hodinu byly mu uloženy písemné cviky písma napodobeného. Na následující ukázce můžeme stopovati charakter opticko-motorické funkce nápodobivé.

Č. 3. Jan K.

*ono, ono, ono, ono ono ono, ono*  
*nono, nono, nono, nono nono*  
*tono, tonno, tonno tonno, tonno tonno.*

Úprava písma jest úhledná. Dostí obratně píše na tabuli. Brzo se naučil držeti křídou. Táhne rukou ve správném sklonu. Rovněž písemné úkoly v dalších hodinách ukazují pěkné napodobení písma a přezkoušení v hodině projevuje také, že si slova další jako *mama, jan, máj* dobře motoricky i symbolicky a představně sdružil.

Při čtení 9. dubna čte slova skládaná z jednotlivých písmen, často však postupuje při čtení retrolekturou, která se zhusta vyskytuje u dětí méněschopných, ale normálních. V dalších cvičeních současného čtení a psaní osvojuje si další prvky abecední ve vhodných spojeních a doporučen péči sl. učitelky Vošlajerové, která pokračuje naznačenou metodou. Překonáno jest zcela patrně stadium špatné koordinace pohybů a optického obrazu písma za současné asociace zvukové. Rovněž v četbě získán zájem, prvek to velmi důležitý pro děti tohoto druhu, a překonány první obtíže psychomotorické. Chtěl jsem prokázati na tomto těžším případě, že dítky slabomyslné nelze přivést na jistý, přiměřený jim stupeň jejich psychické výkonnosti nějakými apriorními metodami kolektivními jakkoli upravenými, ale že pro účelné vyučování těchto dětí jest třeba metody založené na podrobném rozboru duševních funkcí individuálních. Jest třeba individuální pružnosti metod. Některé dítě marně se pokoušíme naučiti čísti metodou analy-

tickou, jak jsme měli příležitost sledovati u hochy Karla P. z Bratislavy, kdežto jiné vyžaduje analýsy slabik a slov v jejich prvky. Jistě jest tato vlastnost založena na některé zvláštnosti funkcionální, na př. pozornosti a jejího rozsahu individuálního, což nutno v jednotlivých případech zjišťovati.

#### IV. Slávek S.

Věk 8 a půl roku. Jest žákem pomocné školy, a typu mnohem těžšího nežli žák předcházející. Pohyby jeho jeví značnou neobratnost a špatnou koordinaci. Důležitost tělocviku v pomocné škole se jeví ještě větší nežli ve škole pro děti normální. Jest nutno cvičiti pohybovou reaktivnost, koordinaci pohybů a jejich inhibici. Mnozí badatelé dokazují důležitost tělesných cviků pro vývoj inteligence a domnívají se, že pohyb vyvolává činnost center mozkových, která působí na správný vývoj také center jiných. Žák mne si ruce při odpovědích a pohybuje prsty, pohyby to, které mají vznik svůj v irradiaci duševních činností na motorickou činnost orgánů. Jen účelné cviky pohybové mohou přivésti přiměřenou inhibici.

**Řeč.** Řeč byla zkoumána artikulací samohlásek a souhlásek a výslovností celých slov i vět. Byla stanovena vada ve výslovnosti sykavek *č, c, ž, š*. Podstata vady jest rázu fyziologického a příčinou je špatná okluse zubů. Ihned byl proveden nápravný cvik za účelem odstranění špatné výslovnosti umělým posunutím dolní čelisti nazpět, při čemž docíleno správné výslovnosti slov *žába, železo* atd. Rovněž *š* vyslovováno touto metodou lépe.

**Pamět.** Pamět pro věty předříkávané dosti dobrá, pamět visuelní zkoušená pomocí geometrických obrazců Schultzeových ukázala více nežli 60% výkonnost. Akustická pamět bezprostřední pro bezsmyslové slabiky velmi slabá. Rovněž tak pro slova izolovaná mnohem menší (35%) nežli pamět pro geometrické obrazce. Akustická pamět jest mnohem menší nežli optická.

**Počítářská schopnost.** Pojem čísla jest žáku jasný, udává čísla 3, 5, ukazuje při tom prsty, v řadě počítá mechanicky až do 30, při sečítání snaží si výkon ulehčiti počítáním na prstech, pravděpodobně proto, že cvik pamětního počítání scházel. Již nyní jest patrno, že jako u hochy Karla P. také zde bude třeba

při nápravných cvicích početních postupovati metodou konkrétních názorů, a jen po vytvoření správné asociace mezi počtem prvků názorových a akusticky i opticky vnímaným znakem číselným postupně užívati nenázorové mechanisace početních úkonů. Není to věc bezpodstatná, a můžeme se snadno o tom pokusem přesvědčiti, že kdykoli jsme od názorového počítání přistoupili příliš záhy k početní mechanisaci, vždy jsme způsobili v mysli žákově jistý chaos, který zpřevrací snadno celé jeho číselné pojmosloví. Také jest chybou, jestliže příliš setrváváme na cvicích názorových a nevolíme vhodnou chvíli k postupu mechanickému, neboť pak si snadno žák navyká perseveraci v určité metodě postupu, z níž se pak nesnadno vybaví. Je to týž případ, jako jsme mohli pozorovati u čtení analytického, při němž projevují děti méněschopné obzvláštní perseveraci, jestliže po nácviku prvků písma nepřikročíme včas ke cvikům s postupnou syntésou. Tak se snadno stává, že učitel, pohybující se mezi krajnostmi metody názorové a abstraktní, neuvědomuje si často vady svého postupu a přičítá snadno neúspěch subjektivním okolnostem žákovým. Věc ta má svoji důležitost také pro školy normální a pro individualisaci metod didaktických. Šablonovitost metod jest nezřídka mnohým dětem třídy osudná.

Představivost zkušného žáka ukazuje značnou perseveraci u představ izolovaných. Při vypravování o domečku řadí k sobě jednotlivé představy předmětů tvořících zařízení pokoje.

*Myšlení.* Porozumění otázkám, jejichž obsah jest čerpán z domácího života, jest dosti dobré, jeví se známky logického myšlení, jen jest patrna a nápadna přílišná stručnost v řeči. Odpovídá většinou, jen jedním slovem a teprve po návodu opakuje také celé věty. Opakování jest správné a okolnosti této lze při nápravě řeči užiti

Podle výsledků šetření byly v tomto případě stanoveny jako naléhavé nápravné cviky v řeči, a to pro přílišnou chudobu slov, přes stanovenou hojnost pojmů. Pomocí obrázků a příležitostných okolností doporučeno nabádati žáka, aby se vyjadřoval a řeč učitelovu opakoval v kratších i delších větách ku předmětu přiléhajících. Současně se bude dbáti správné výslovnosti hlásek vadných. Cviky v počtech, jak již bylo naznačeno, uloženy názorové s postupující abstrakcí. V psaní by bylo úkolem pokusiti se o výcvik písma psaného jako u žáka předcházejícího, ač naděje na nápravu

jest mnohem menší pro nižší stupeň schopností. Nápravu v psaní a čtení podnikl jsem sám s p. PhC. Kratochvílem v pedagogickém semináři v Brně.

Při vyučování písmu užito bylo celkem trojího postupu. Předně konal žák elementární písemné tahy na tabuli a v sešitě. Všechny prvkové tahy písma v různých směrech byly cvičeny za tím účelem, aby počáteční nezdary čistě motorické neodstrašily a byly překonány. Na druhém stupni počal žák opisovati jednotlivá písmena a kratší slova. Při těchto cvičích se ukázalo, že žák velmi pomalu získává asociace optické a motorické funkce. Konečně

#### Č. 4. Slávek S.

e e e e e e e e e e e e e e e e e e  
 ten ten ten ten u ten  
 me me me me na me  
 ma ma ma ma ma me  
 máma máma máma máma

na třetím stupni bylo snahou vzbuditi u žáka představu akustickou ve spojení s představou optickou a motorickou. Upozorňuji s důrazem na tento postup u žáka nyní cvičeného, neboť nácvik písma u dětí slabomyslných nižšího typu musí procházeti nutně těmito stadii. Zjednávání asociací opticko-motorických a opticko-motoricko-akustických jest u těchto dítek velmi obtížné pro hojně poruchy motorického centra, jehož sníženou výkonností pravděpodobně trpí důležité funkce psychické jako paměť a pozornost.

Cvičení písemná a cviky ve čtení konány současně s žákem předeházejícím.

Jen několik půlhodin cviků ukazuje postupný, u tohoto žáka sice velmi pomalý, ale přece znatelný prospěch. Po cvičích pouze motorických přikročeno k opisování písmen a jednoduchých slov

a na ukázce začátečního postupu lze se přesvědčiti alespoň o jisté vychovatelnosti písma, které jest současně nacvičeno četbou.

Při *psaní diktátovém* jímž se přesvědčujeme o výsledcích, zaměřuje častěji než žák předcházející slova nebo jednotlivé hlásky, jako *ana* místo *ano*. Zdá se, že se mu vybavují vlivem paměti optické obrázky písma a nikoli akustické a motorické asociace nebo že asociace optické a akusticko-motorické se trvaleji vadně sdružily. V obou případech dlužno těmto asociacním záměnám čeliti prvky akusticko-motorických pomůcek. Jinak snadno upadá žák do způsobu mechanického psaní a nesdružuje jednotlivé prvky psychické.

Cviky ve čtení podniknuty byly metodou skládání písmen tiskacích jednotlivě napsaných na čtverečcích lepenkového papíru. Psychologickou stránkou této hravé metody jest účast pokud možno více smyslů, v tomto případě také smyslu hmatového za účelem pevnější asociace. Jest známo, že skládání písmen bylo také jednou z prvotních forem čtení. Vedle opticko-akusticko-motorické asociace při čtení jest třeba přihlížeti bedlivě, aby došlo také ke spojení představového prvku se evičeným znakem grafickým. Cvičili jsme tohoto hochu jednak metodou analytickou, mající za účel optické a akusticko-motorické spojení jednotlivých písmen, jednak metodou synthetickou ze slabikáře, směřující spíše ke sdružení všech jmenovaných prvků s představovým obsahem. Při všech nápravných pokusech ve čtení lze pozorovati potřebu diferenciacie metod, jakmile nácvik určitým směrem způsobuje jednostrannost. Každé dítě slabé a úchylné má zvláštní sklon k mechanisaci činnosti úzce jednostranné a tu obměny metod mají zvláštní význam, neboť čelí této jednostrannosti. Hoch četl přes veliké překážky nestálé pozornosti celá slova a jevil zájem, kdykoli se mu podařilo některé slovo rozluštit. Jest mi to novým dokladem, že při správném rozboru a vhodnosti přiměřených metod lze dospěti k jistým výsledkům, byť i nízkou schopností omezeným.

#### V. Žák třetí třídy J. V.

Třídní učitel udává, že žák jest značně omezený, špatně chápe a usuzuje, kdežto mechanicky lépe si osvojuje. Výsledky vyšetření, které bylo konáno ve čtení, počtech, čtení tachystoskopickém, v paměti, projevu mluvním, kresbě, psaní a myšlení

byly tyto: při čtení opakuje slabiky slov delších, opravuje často slova špatně vyřčená, sykavky a podnebné hlásky činí mu potíže a slova sráží dohromady. Při počtech jeví se přizpůsobivost pozornosti pomalejší, ale jest dost soustředěná. Rozsah pozornosti jest menší, jak bylo zjištěno tachystoskopicky, a tato okolnost nám osvětluje nedostatky ve čtení. Paměť dosahuje při bezprostředním výkonu 60<sup>o</sup>/<sub>o</sub>. Představivost jest konkrétní, vázaná na reprodukci zážitků a málo produktivní, kdykoli se jedná o nové vztahy mezi-představové. Kresba i písmo uspokojuje technicky a úsudek jest váhavý, nikoli nesprávný nebo zvrácený.

Z uvedených šetření jest patrné, že hoch je celkem normální, se slabší výkonností, představivostí a obrazivostí, nesnadno vybírá jednotlivosti z kompaktních představ a proto rád užívá pojmů obecných. Obrazivost jeho reaguje spíše na aktuální popudy a vzruchy vněmové nežli na vzruchy vzpomínkové spontánní neboli aktivní. Jinak paměť reproduktivní má mnohem větší výkonnost nežli obrazivost. Vadu žákovu lze tedy označiti jako slabou aktivitu představovou a obrazivou. Pasivní činnost zůstává intaktní. Proto žák bývá málo reaktivním, nepůsobí-li akutní popudy.

Pro nápravu z toho vyplývá potřeba cviků ve spontánních vypravováních o předmětech žákovi běžných a milých, aby byla povzbuzena také funkce citů pro aktivní představivost velmi důležitá. V jednotlivostech doporučeno bylo hochu, aby k uvarování špatné četby dbal větší přesnosti a aby četl pomaleji. Pokud nebude jisté potřebné rychlosti a správnosti dosaženo, bude žák nabádán k analýze delších a zvláště složených slov v jejich části podle vzniku slov a současně budou konány cviky tachystoskopické za účelem rozšíření malého rozsahu pozornostního. Cviky tyto předvádějí dětem slova čím dále tím delší, v expositivní době čím dále tím kratší. Cvičení tato může konati každý i bez tachystoskopického zařízení, napíše-li na tabuli slova, zakryje je a jen na krátkou dobu dává žáku přečísti. Takovým způsobem se brzy přesvědčujeme o zvětšeném rozsahu optické pozornosti. Současně bylo uloženo žáku za tímž účelem zvýšení rozsahu pozornosti, aby cvičil čtení potichu a později po jistém rozšíření pozornosti také čtení hlasitě. Poněvadž žák nesprávně vyslovuje při četbě a slova sráží, uloženo rovněž cvičiti akustickou soustředěnost, již velmi napomáhá ana-

lysa výše zminěná. K nápravě správné vokalisace bude třeba cviků na slovech zvláště volených se souhláskami sykaými a podnebnými jako *saze, řepa, mёд, vězeň čáp, žába* a jiná. Důležitou otázkou nápravy tohoto hochu byla chudoba představ. Jednotlivé funkce duševní nejsou vyvinuty stejně, a jest věci nahodilých okolností subjektivních a objektivních, že jistá funkce nebo více jednotlivých funkcí se vyvíjí někdy na úkor duševních činností jiných. Proto jest tak důležitý výzkum duševní, aby včasnými cviky, které Förster případně nazval výchovou kontrastem, zabráněna byla někdy osudná jednostrannost. K nápravě chudé obrazivosti a pasivní představivosti bylo užito metody Wincheovy, kterou představivost a obrazivost se cvičí na základě reprodukce vypravování a příběhů. Všechny tyto cviky ukázaly se velmi účinnými, takže žák, předveden dne 15. prosince, lépe četl a pravopisně psal. Značné zvětšení výkonnosti jevil při vybavování představ na tématech citově zabarvených (o Mikuláši a p.). Všemi účastníky stanoven jistý pokrok v době ne příliš dlouhé.

Z těchto několika nápravných případů, které nemohly býti pro různé překážky, souvisící s nepravidelným stykem se žactvem vyšetřovaným, konány za okolností nejpriznivějších, jaké poskytují na příklad poměry ústavní, vyplývají mně následující závěry: Všechny děti nápadně nenadané a děti slabomyslné jest třeba podrobiti duševnímu výzkumu. U velmi mnoha z těchto dětí jde o úchytky částečné a nikoli totální. Proto je nutno zjišťovati v jednotlivých případech stav, povahu a intenzitu úchytky. Velikou úlohu hraje otázka nápravy, již nemá býti zbaveno žádné ani sebe méně nadané dítě z důvodů individuálního a sociálního prospěchu. Nápravné metody vedle zaručeného výzkumu třeba zaříditi přísně individuálně a vůbec při školství obecném nebyla by od místa třída nápravná, v níž by učitel zvláště k tomu vzdělaný v metodologii nápravné a výzkumné podroboval pedagogicko-psychologickým evičením žactvo vyžadující pomoci. Přítomný pokus má býti počátečním návodem pro všechny, kdož mají na mysli individuální a sociální poslání žáků jim svěřených. Stálá evidence těchto postižených dítek mohla by se státi i dobrou přípravou pro účelnou volbu povolání, která jest v těchto případech mnohem obtížnější nežli u dětí schopných a nadaných.

Při výzkumu duševních projevů a nápravných cviků přispěli mi ochotně P. T. posluchači a posluchačky „Školy vys. studií ped.“ v Brně, členové sdružení „Nová škola v Brně“. Pan ředitel Zápletal a sl. uč. Vošlajerova umožnili mi přístup k dětem pomocné školy brněnské. Sl. Krejčová, sl. Vošlajerová, p. uč. Musila, Vítha v Bratislavě a pan PhC. Kratochvíl konali namáhavé cviky nápravné s dětmi pomocné školy. Panu kol. J. Drábkovi a zvláště panu PhDr. M. Nohovi děkuji za nejedno přispění při jazykové a stylistické úpravě knihy. Pan lektor Kostomlatský přeložil do angličtiny myšlenkový přehled, který česky upravil p. PhDr. St. Velínský. Všem, kdož se tak ochotně účastnili mé práce, děkuji s pocitem vděčnosti.

---