

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

SPONTÁNNÍ ROZVOJ PÍSAŘSKÉ GRAMOTNOSTI
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autor diplomové práce:

Petr Šunda

Obor studia:

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Petr Šunda

Upřímně děkuji Doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracovávání diplomové práce.

„Zařid' me věci tak, aby je dítě udělalo dobře a my je za to mohli pochválit – ale nedopust' me, aby je udělalo špatně a my je za to měli trestat.“

Zdeněk Matějček

OBSAH

	ÚVOD.....	9
1.	TEORIE A SPONTÁNNÍ PÍSEMNÉ VYJADŘOVÁNÍ.....	13
1.1.	PŘEHLED HLAVNÍCH VYUČOVACÍCH METOD.....	13
1.1.1.	Syntetické metody.....	13
1.1.2.	Analytické metody.....	15
1.1.3.	Metoda analyticko-syntetická zvuková.....	16
1.2.1.	Současný pohled na výuku psaní.....	16
1.2.2.	Psací psaní.....	19
1.3.	CÍLE A ÚKOLY PSANÍ VE VP.....	20
1.3.1.	Obecná škola.....	20
1.3.2.	Základní škola.....	24
1.3.3.	Národní škola.....	27
1.4.	CÍLE A ÚKOLY PSANÍ V RVP.....	30
1.4.1.	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	30
1.4.2.	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	34
1.4.2.1.	Jazyk a jazyková komunikace.....	40
1.4.2.2.	Český jazyk a literatura.....	41
1.4.3.	CÍLE A ÚKOLY PSANÍ VE ŠVP.....	43
1.4.3.1.	ŽS Londýnská – Svobodná základní škola.....	43
1.4.3.2.	ZŠ Škola – Škola pro život.....	45
1.4.4.	Spontánní písemné vyjadř. a vzdělávací obor ČJ a literatura.....	48
	Poznámky.....	51
	Přílohy.....	53

2.	DIDAKTICKÉ ALTERNATIVNÍ PROGRAMY.....	55
2.1.1.	WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	55
2.1.2.	Princip výuky.....	55
2.1.3.	Waldorfská škola a psaní.....	56
2.2.1.	MONTESORIOVSKÁ ŠKOLA.....	58
2.2.2.	Princip výuky.....	58
2.2.3.	Montessoriovská škola a psaní.....	58
2.3.1.	FREINETOVSKÁ ŠKOLA.....	61
2.3.2.	Freinetovská škola a psaní (princip výuky).....	61
2.4.1.	JENSKÁ ŠKOLA (JENSKÝ PLÁN).....	64
2.4.2.	Princip výuky.....	65
2.5.1.	DALTONSKÁ ŠKOLA.....	66
	Poznámky.....	67
	Přílohy.....	68
3.	PSYCHOLOGIE A VSTUP DO PÍSEMNÉ KULTURY.....	71
3.1.	Vstup do problematiky ontogenetických stádií a psaní.....	71
3.1.1.	PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	71
3.1.1.1.	Verbální vyjadřování.....	72
3.1.1.2.	Kresba.....	73
3.1.2.	ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	73
3.1.2.1.	Školní zralost.....	74
3.1.2.2.	Školní připravenost.....	76
3.1.3.	MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	77
3.1.3.1.	Řeč.....	78
3.1.3.2.	Myšlení a psaní.....	79
3.1.3.3.	Komunikační dovednosti.....	80
3.2.	KOMUNIKACE.....	81
3.2.1.	Řeč a komunikace.....	82
3.2.2.	Mluvená řeč.....	83

3.2.3.	Vnitřní (egocentrická) řeč.....	84
3.2.4.1.	Psaní a komunikace.....	86
3.2.4.2.	Psychologický aspekt psaní.....	88
3.3.	PSYCHOLOGIE VYUČOVÁNÍ PSANÍ/ČTENÍ.....	91
3.3.1.	Psychologie výuky psaní/čtení.....	91
3.3.2.	Diagnostika a psaní.....	92
	Poznámky.....	93
4.	SPONTÁNNÍ PÍSEMNÉ VYJADŘOVÁNÍ DĚTÍ.....	96
4.1.	Výzkum spontánního písemného vyjadřování dětí.....	96
4.2.	Vstup dítěte do psané kultury.....	98
4.3.	Vstup do problematiky ontogenetických stádií a psaní.....	99
4.3.1.	PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	100
4.3.1.1.	Období prvních konceptů.....	101
4.3.1.2.	Období prvních značek.....	102
4.3.1.3.	Písmo a číslice.....	103
4.3.1.4.	Jméno.....	103
4.3.1.5.	Opis.....	103
4.3.2.	MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	105
4.3.2.1.	Vstup do školy - přípravné období.....	107
4.3.2.2.	Období vyvozování abecedy (mezi písmem a textem).....	109
4.3.2.3.	Období po vyvozování abecedy.....	111
4.4.	Dítě v první třídě a spontánní písemné vyjadřování.....	111
4.4.1.	První slova.....	112
4.4.2.1.	Deník.....	112
4.4.2.2.	Deník ve druhé třídě.....	113
4.4.2.3.	Deník a Genetická metoda.....	113
4.4.3.	Komunikativní psaní.....	113
4.4.4.	Tabulka a graf.....	114
4.4.5.	Příběh a kniha.....	114
4.4.6.	Encyklopedie.....	115
4.4.7.	Dopis.....	115

4.5.	Význam spontánního psaní dětí.....	116
	Poznámky.....	118
	Přílohy.....	122
	Závěr.....	132
	Literatura.....	135
	Seznam příloh v diplomové práci.....	138
	Seznam příloh na CD.....	139

ÚVOD

Poměrně delší dobu sleduji, jak děti zacházejí s písmem a jak se mu věnují, ať už se jedná o děti předškolní nebo školou povinné, ať už je dítě ve škole nebo doma a na školu se připravuje, nebo je mimo ni, v družině, v zájmovém kroužku, na táboře, na škole v přírodě, u prarodičů nebo s kamarády. Ve všech těchto a mnoha dalších situacích se často děti v tomto věku věnují psaní záměrně i nezáměrně, hrou nebo “prací“, tedy činností, která je podmíněna svým dokončením (školní učební látka).

Středem mého zájmu je vztah **dítěte ve vývojovém období školní zralosti¹ a jeho spontánního psaní jako komunikativní dovednosti ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu působení**. Komunikativní psaní je součástí vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura² a je obsaženo ve všech jejích částech: Komunikační a slohové výchově, Jazykové výchově i Literární výchově.

Psaní je pochopitelně součástí každého dne dospělých i dětí. Dítě psaní a písmo zná už před příchodem do školy a má jej zařazené do svého systému vnímání okolí. Tím, že se jej začne učit zvlášť, ve speciálním předmětu, nesmí být psaní vytrženo z tohoto celkového systému. Dítě by mělo objevovat, že psaní je ovlivňováno, ovlivňuje či je součástí celé řady dalších oborů a že je s nimi spojeno.

Ve škole je především v prvním a druhém ročníku vyhrazen výuce techniky psaní samostatný vyučovací předmět. Dítě musí vědět proč a k čemu se technice psaní učí, proč je tato činnost pro jeho život potřebná³ (Podobně jako to ve vyšších ročnících musí vědět u pravopisu.). Učí se psát proto, aby prostřednictvím písma mohlo předávat informace nebo se dorozumět s někým druhým nebo samo se sebou v čase, tedy uchovávat myšlenky. Proto musí umět používat jakási obecně platná pravidla dorozumívání a jejich jednotný systém, a to ze zcela praktického hlediska - aby mu ostatní rozuměli a chápali, co jim chce

sdělit.⁴ A pokud ví, proč se této technice psaní učí, mělo by mít současně šanci se o takové dorozumívání pokoušet. A to i prostředky, které se obecně chápanému psaní zatím nevyrovnají. Pracuje s těmi prostředky, které aktuálně ovládá. Proto jsou důležité předškolní podpisy pod obrázky či domalovávané věty, je důležitá současná práce na technice i komunikativní dovednosti psaní (podobně jako u výuky pravopisu).

Psaní není spojeno jen s jeho technikou, pravopisem a vzájemnou neoddělitelnou vazbou se čtením. Je důležité i to, co se prostřednictvím textu sděluje, oblast, kterou ve škole radíme do (aktivního) slohu či komunikativní výchovy, ale i (pasivní, inspirativní) literární výchovy. „Co by se stalo, kdyby se dítěti nepříhodilo za léta dětství, že pozná, jak z přečtených a vyprávěných příběhů prýští radost a poučení? Čím bychom ho přesvědčili, že má zvládnout držení tužky, čitelnost písmenek, soudržnost věty a myšlenky? Pro co by mu pak stálo za to ovládnout spisovný jazyk nebo další cizí jazyky? Proč se vlastně tolik dětí nechce naučit spisovný jazyk, nestojí o gramatiku a pravopis, o slohy, a proč tolik dospělých včetně učitelů nemůže napsat článek do svého profesního časopisu o své práci nebo o svých potřebách? Asi se jim něčeho v dětství nedostalo. Možná to nebylo jen těmi nevhodnými metodami výuky gramatiky a ani tím, že nás ve škole nutili nacpat zadané téma do futrálu jakéhosi slohového útvaru. Možná prostě nebylo proč psát.“⁵

Nezapomínám také na to, že využití spontánního psaní je spíše možným motivačním nástrojem, jedním z pohledů či střípkem z metod a přístupů používaných ve výuce nejen předmětu Český jazyk a literatura. Nesnažím se proto v žádné z kapitol naznačovat, že bez využívání spontánního písemného vyjadřování bude výuka českého jazyka horší. Chci jen ukázat na možnost využití přirozené dětské činnosti při výchovně–vzdělávacím působení. Chci ukázat na jednu z dalších možností, jak může učitel pomoci dítěti při získávání a rozvíjení dovedností a schopností.

V diplomové práci se věnuji problematice, jakým způsobem děti vstupují do písemné kultury a jak začínají skrze písmo komunikovat. Vycházím z faktu, že dítě už od předškolního věku zná písmo a samo s ním spontánně různými způsoby nakládá, a věnuji se myšlence, že je proto vhodné, aby učitel využil této situace pro další výchovně-vzdělávací práci. Především k motivování dítěte v prvních ročnících školy pro další vzdělání prostřednictvím práce s těmito texty (např. výuka pravopisu na vlastním textu dítěte, tedy jakási práce na vylepšení aktuálního aktivního písemného slovníku dítěte, u které vidím silný motivační moment procházející celým výkonnostním spektrem třídy). Věnuji se otázkám na kolik a jak by učitel nejen na prvním stupni základní školy měl využívat dětského spontánního psaní. Proto si v následujících kapitolách všímám:

- Jak současné i historické metody a vzdělávací programy pracují s využitím spontánního vyjadřování dětí vedoucí k další pedagogické činnosti. Jaký v tomto ohledu dávají prostor učiteli.
- Jaký mají postoj k písemnému spontánnímu vyjadřování alternativní programy, a jestli je možné využít některé jejich myšlenky v tradiční škole.
- Na jaké vývojové a osobnostní úrovni jsou děti v předškolním a raném školním věku. Jestli učitel může pracovat s dětmi v tomto věku na základě jejich spontánních aktivit psaní a využívat je k dalším smysluplným činnostem.
- Jak děti zacházejí s písmem při objevování písemné kultury. Jakým vývojem prochází dětské spontánní vyjadřování písmem.

Poznámky:

1. Přesněji dvě období, která spojuje vývojový mezník školní zralosti - předškolní a mladší školní věk.
2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha : VÚP, 2005
3. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. s. 97.
4. JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979. s. 67.
5. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. In *Kritické listy* [online].
léto 2005, č. 19.

1. TEORIE VE VZDĚLÁVACÍM PŘEDMĚTU ČTENÍ/PSANÍ A SPONTÁNNÍ PÍSEMNE VYJADŘOVÁNÍ

Písmo jako komunikační prostředek prošlo několika tisíciletým vývojem. Za jeho nejstarší formy jsou považovány písma předmětová (uzlové písmo indiánů), či zářezy na dřevěných holích (runy). Svoje důležité místo má v historii písma i obrázkové či klínové písmo, známé od některých indiánských kmenů nebo starších egyptských civilizací. Dále písma obrázková. Egyptské obrázkové písmo se během dvou tisíc let změnilo (zjednodušilo) na písmo hieroglyfické. Některé tyto hieroglyfické obrázky mohly zachycovat děje, jiné předmět, další pouze určitou hlásku. Za základ evropských písem můžeme považovat řecké a později římské písmo.

Spolu s vývojem písma vznikaly a vznikají i metody jejich vyučování. Nás samozřejmě zajímají metody a oddíly školních vzdělávacích programů věnujících se vyučování čtení/psaní českého jazyka. Vyučování počátečnímu čtení/psaní se věnují dvě základní skupiny metod, dělících se na základě vztahu k hláskám a slovům, jde tedy metody vycházející ze syntézy hlásek či analýzy slov.

1.1. PŘEHLED HLAVNÍCH VYUČOVACÍCH METOD¹

Syntetické metody vycházejí z toho, že nejdříve vedou žáka k poznání hlásky jako prvku slova, a spojují akustickou jednotku s grafickou. Následně se po osvojení písmeno-hlásky uplatňuje myšlenková operace syntézy. Písmena se spojují do slabik a slov. **Analytické metody** vycházejí od pamětního spojení zprvu nerozloženého napsaného a slyšeného celku slova. K vyvození písmena se dostává přes záměrné vedení žáka učitelem nebo se ponechává na žákovi samotném.

1.1.1. Syntetické metody (vycházející od písma, přes slabiky po slova)

- **Slabikovací metoda** – Touto metodou se učilo do konce šedesátých let 19. století. Po Felbigerových školských reformách se přestala používat. Žáci se učí znát jména písmen celé abecedy, učí se vyslovovat např. u písmene k - *ká* (učí se tedy vlastně slabikám). Pak žák skládá ze jmen písmen slabiky a pak slova, tak že nejprve uvede názvy písmen první slabiky a přečte ji, pak druhé a přečte ji atd. (PÍSMO: pé-í-es *PÍS*; em-o *MO*).

- **Hláskovací metoda** – Děti už neučí názvům písmen, ale jen hláskám, které písmena označují (b čtou B).
- **Metoda náslovných hlásek** – Nově vyvozená hláska se používá jako hláska náslovná, první ve slově. Používají se nápovědné obrázky. (*p* ze slova “psaní”).
- **Metoda fonomimická (normálních hlásek)** – Při vyučování se vychází z hlásek, které mají význam sami o sobě, jako např. citoslovce (sss - syčí husa) a podobně je tomu u slabik (vrr, mé, koko apod.).²
- **Metoda skriptologická (čtení psaním)** – V metodě se spojuje učení čtení písmena s jeho psaním. Hláska se učí společně s příslušným písmenem. Učí se na jednom typu písma, buď psací, nebo pouze velká tiskací písmena. Tato metoda paradoxně (v názvu má “čtení psaním”) patří k metodám, kde psaní zůstává čtení podřízeno nejen jako didaktický prostředek, ale i co se týče poměrně dost omezeného použití tohoto prostředku - patrně hlavně pro zafixování tvarů písmen. U této metody je zmiňováno i “psaní podle nápovědy” (jde tedy o určitý přepis mluveného). Kognitivně není toto psaní daleko od psaní pomocí zásobníku s písmeny a slabikami.³
- **Genetická metoda (zapisovací)** – Autor Josef Kožíšek přišel s teorií podobnosti vývoje dětského a všeobecného písma. Dítě si musí projít vývojem, jako si jím prošlo lidstvo. Nejdřív tvoří obrázkové písmo, aby pochopilo smysl písemného sdělení, ale později zjistí, že se vše nedá nakreslit. Kožíšek vede žáky k tomu, aby pochopili sdělovací (komunikativní) funkci psané řeči. Jeho metodu, podobně jako například Freinetovu, lze považovat za založenou především na psaní, ať už v úrovni psaní slohového či alespoň komunikativního. V Kožíškově metodě je první setkání s písmeny ve funkci zkratk jmen či příjmení žáků. Učitel je vybírá tak, aby byla pokryta co největší část abecedy. Tyto zkratky jmen pak při vyučování kombinují s obrázky. Podle poznaných hlásek dále zkratky spojuje do slabik či krátkých slov, které doplňují obrázky. Postupně tak žáci začínají psát delší slova a texty. Až od druhého pololetí začínají psát psacími písmeny. Kožíšek integroval psaní do čtení natolik, že na něm, ve smíšených textech s hůlkovým písmem, piktogramy a typografickými prostředky, založil samo čtení.⁴ Z Kožíškovy metody vychází genetická metoda vyučovaná na některých současných základních školách. Jde o metodu, která je oproti analyticko-syntetické

metodě využívána v mnohem menší míře a učitele ji začínají využívat až posledních letech. Význam této metody spočívá v tom, že učí od samého počátku čtení s porozuměním. Metoda vychází od psaní hůlkové abecedy. Kožíšek upozorňuje, že velká abeceda se skládá z malého počtu čar dostatečně velkých, zřetelných a tak snadných, že nezatěžuje zrak, paměť, ani ruku, oproti malé tiskací a velké i malé psací abecedě (Je tvořena přímkami a kruhovými oblouky.). Celá abeceda je tak graficky přístupná, jelikož má mnoho společného s materiálem dětských stavebnic a her.⁵ Pozitivní výsledky této metody v problematice spontánního vstupu dětí do písemné kultury popisují i v páté kapitole (5.4.2.3.).

- **Metoda normálních slabik** – Snaží se vyřešit problém spojování písmen do slabik. Zde se spojují slabiky s obrázkem. Učitel ukáže obrázek makovice, žáci ho říkají po slabikách a učitel jim napíše první slabiku hůlkovým písmem *MA*. Po zvládnutí čtení prvních slabik se přistoupí k analýze jednotlivých písmen.

1.1.2. Analytické metody (popřípadě analyticko-syntetické)

(vycházející od celků slov, vět, které rozkládají na písmena)

- **Analyticko-syntetická metoda** – Metoda pochází z první poloviny 19. století. Žáci se naučí nazpaměť větu, kterou postupně rozkládají na slova, slabiky a hlásky. Druhá syntetická část se věnuje zpětnému napsání této věty od písmen přes slova.
- **Metoda normálních slov** – V průběhu roku se žáci seznamují s kolekcí slov, která rozkládají na písmena. Kolekce slov je volena tak, aby v ní byla obsažena celá abeceda. (máma, med, Vít, lev, osel, jelen, pivo, sudy, rak, kouř, měď, myš, železo, čepice, kůň, labuť, hoch, fík, Goliáš, vlk, srp).⁶ V přípravných cvičeních děti poznávají větu a provádějí její sluchovou analýzu na slova, slabiky a hlásky.
- **Globální metoda** – Jejím hlavním představitelem byl u nás Václav Příhoda. Metoda vychází z průpravných mluvních cviků. Vyprávění podle obrázků a vnímání obrazů celých tištěných slov a jejich zapamatování opakováním, takže žáci mohou porozumět textu, aniž by znali písmena. Teprve po zapamatování určité části obrazů se učí znát jejich části (předpona, přípona) a jednotlivá písmena. Žáci se pak učí číst nová slova, která se skládala z dříve známých částí slov. Postupně se pak čtení na obtížnějších slovech zdokonaluje. Co se týká psaní, ponechává metoda psací psaní globálnímu principu v přímém napodobování, bez přidavných cvičení.

1.1.3. **Metoda analyticko-syntetická zvuková**

Analyticko-syntetická zvuková metoda je u nás v současné době hlavní metoda vyučování prvopočátečnímu čtení/psaní. V přípravném období se vychází ze sluchové (zvukové) analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Zároveň se žáci učí provádět syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovovaných slabik na slova. Paralelně s tím se děti seznamují v podstatě analýzou slov označujících předměty na předkládaných obrázcích či modelech s několika prvními písmeny. Z nich pak tvoří slabiky a slova. Východiskem je zvuková analýza slova až na hlásky, pak přiřazení písmen k hláskám a přečtení slabiky. Se čtením probíhá také nácvik psaní psacích písmen.

Nácvik psaní je veden v těchto fázích. Vychází od kresebných cviků a prvků písmen po nácvik psaní písmen, slabik, slov a vět. Postupně jsou nacvičovány slabiky a slova stále obtížnější stavby. Písemná cvičení jsou rovněž zařazována dle obtížností (opis, přepis, diktát). Vzor písmene (slabiky, slova) je žákům předepsán na tabuli či do sešitu a několikrát se jim postup psaní předvádí a vysvětluje. Další fází je při nácviku rozklad tvaru nového písmena na prvky a spojení v celek. Nácviku psaní slabik a slov předchází rozklad na hlásky a následuje napsání slabiky, slova jako celku. Poslední fází je souběžný nácvik psaní a čtení.

1.2.1. **Současný pohled na výuku psaní⁷**

V současnosti plní prvopočáteční čtení/psaní jako vyučovací předmět funkci jazykově, komunikačně a literárně výchovnou. V jazykově-komunikační výchovné složce se spojuje rozvoj mluvené řeči s hlavním úkolem – vyučováním čtení a psaní.

Čtení je druh řečové činnosti, při němž je řeč v optické podobě podnětem, vyvolávajícím u člověka myšlenkové pochody směřující k porozumění obsahu čteného.

Psaní je specifickou grafickou formou řeči a zároveň prostředkem trvalého záznamu myšlenek. Chápeme ho jako velice složitou komplexní činnost, která zaměstnává celou žákovu osobnost. Klade požadavky na jeho motoriku, vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení. Psaní vychází ze svalové i duševní činnosti a je ovlivňováno vnitřními i vnějšími faktory.

Výuka psaní tvoří pevnou součást obsahu vzdělávání na primární škole. Jejím cílem v 1. ročníku je naučit žáka psát latinkou čitelně, přiměřeně rychle za předpokladu

pěstování písarských dovedností a návyků, přičemž od počátku má být vedena tak, aby byl záměrně pěstován pozitivní vztah k písemnému vyjadřování a písemné komunikaci vůbec.

Příprava na výuku psaní začíná již v předškolním věku dítěte. Kromě činností pro rozvoj jemné motoriky ruky, vykonává dítě řadu zaměstnání, které podporují rozvoj grafomotoriky (kreslení), koordinaci hmatu a zraku, koncentraci pozornosti a řadu pracovních a hygienických návyků, nezbytných pro počátky psaní. V předškolní pedagogice může být využívána například tzv. "Metoda dobrého startu". Jde o metodu akusticko-opticko-motorickou, kde pohybová složka je využívána pro uvolnění a k provádění gest v souladu s grafickým znakem a rytmem příslušné písničky. Sluchová složka se uplatňuje především při vnímání rytmu písničky a zraková složka se účastní při rozlišování grafických znaků. Cílem metody je zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhranit lateralizaci a zlepšit orientaci v tělesném schématu a v prostoru.

Výuka počátečního psaní začíná tzv. přípravným obdobím, jehož obecným cílem je připravit žáka na psaní prvních písmen, slov a vět. Opakují se zde zaměstnání podobné zaměstnáním předškolního věku, navíc je toto období naplněno systémem přípravných, uvolňovacích cviků, jejichž úkolem je dostatečně uvolnit ruku žáka a záměrně rozvinout jeho grafomotoriku tak, aby mu počátky psaní nečinily vážné obtíže. Psaní písmen představuje pro žáka důležitý okamžik v počáteční výuce psaní. Žák poprvé píše písmeno, které je součástí konkrétního slova. Tato vazba by měla být podpořena nejen při vyvozování písmene pro psaní, ale také při jeho dalším procvičování. Důležitou zásadou je, že žák musí mít nové písmeno pro nácvik psaní dostatečně upevněno ve čtení. Vyučování psaní je organicky spojeno s vyučováním čtení. Při nácviku psaní nového písmene vychází učitel ze sluchové analýzy slova. Žáci mají vyčlenit hlásku k novému písmenu. Po osvojení tvarů několika písmen píší žáci první slabiky a krátká slova. U slabik je opět nezbytné vycházet z konkrétního slova. Psaní vět je zařazováno po nácviku velkých písmen. Větu musí žáci opět nejprve umět správně přečíst, porozumět jí a dále analyzovat na jednotlivá slova, slabiky a písmena.

Při procvičování psaní se žáci setkávají se čtyřmi základními druhy cvičení: opisem; přepisem; diktátem; autodiktátem. Při **opisu** napodobují žáci též druh písma. Opis je z hlediska obtížnosti nejjednodušší činností pro psaní a je proto také první činností, prostřednictvím které se žák učí psát první písmena, slova a věty. Obtížnější činností při psaní je **přepis**, při kterém žáci přepisují psacím písmem vzor, který je v tiskacím písmu.

Psaní přepisu vyžaduje fixaci psacího tvaru tiskacího písmene, tedy automatizaci vazby tiskací-psací písmeno. Návčik a procvičování přepisu je zařazováno v písankách současně s osvojováním si nových písmen. **Diktát** vyžaduje schopnost žáka analyzovat slyšené slovo dříve, než píše a vybavit si představu tvaru písmene. Zároveň si žák upevňuje znalost tvarů psacích písmen a získává dovednost ve spojování písmen do slabik a slov. Nejobtížnější činností při psaní je psaní **autodiktátu**, který kromě schopností nezbytných pro psaní diktátu vyžaduje také soustředěnost žáka na formulaci odpovědi, vlastní myšlenky, či krátkého písemného sdělení.

Psaní ve 2. a 3. ročníku: úkolem výuky je zautomatizovat písařskou dovednost tak, aby žák byl schopen bez obtíží písemně komunikovat. Písmo žáka by mělo být čitelné a úhledné. Postupně ponese první projevy vlastního rukopisu, který se právě v tomto období začíná vytvářet. Žák se stále setkává s psaním opisu, přepisu, diktátu a samozřejmě i autodiktátu. Žáci mohou psát učebnice, do kterých si zapisují pro ně zajímavé skutečnosti, nebo vlastní deníčky, do kterých zaznamenávají příhody, které v průběhu dne prožili, mohou také všichni přispívat svými příběhy, básněmi i ilustracemi do společných knih či časopisů. Cílem všech těchto činností je maximálně motivovat žáky k psaní, a tak jej tímto neformálním způsobem rozvíjet. „Psaní můžeme rozdělit na základě jeho orientace na pisatele, či na čtenáře. Pro školu je vhodné vycházet ze psaní orientovaného na pisatele. Psaní pro sebe, kde je pro dítě jasný motiv i adresát, je mu tedy zřejmá užitečnost psaní (deník). U psaní pro čtenáře mají žáci silný motivační prvek v tom, že si jejich text někdo přečte, že jím můžou něco sdělit.“⁸ V tomto období je však nezbytné věnovat se individuálnímu rozvoji písařského výkonu každého žáka. I zde platí, že písmo žáků se rozvíjí individuálně, a proto učitel volí individuální metody práce, kterými se bude písmo žáka dále rozvíjet. Velký význam má počáteční čtení a psaní z důvodu těsné vazby na rozvoj myšlení a řeči dětí, i na jejich poznávání a uchopování okolního světa. Do výuky patří i úkoly komunikativního charakteru jako je pozdrav, blahopřání, pozvánka či dopis. Rozvoj písařské dovednosti by měl být navíc podporován i v ostatních předmětech. Psaní může být vhodnou osou projektů mnoha druhů a námětů.

Na úspěšném zvládnutí prvopočátečního čtení a psaní se významně podílí úroveň jazykového vyjadřování dítěte. Učitel by měl již od počátku školní docházky pečovat o jazykový rozvoj každého žáka a snažit se o záměrně rozšiřování slovní zásoby. V současné době mají učitelé možnost přizpůsobit některé aspekty výuky potřebám dětí na základě své

diagnostické činnosti (prodloužit přípravné období, upravit množství učiva, doplnit obsah. Mohou tedy přizpůsobit tempo, metody, obsah a další prostředky potřebám a možnostem dětí ve třídě. Žák by měl být jednak cvičen ve vyjadřování se v celých větách a jednak by se také měl naučit poslouchat, co ostatní ve třídě říkají. Hodnocení by vždy mělo vycházet z cíle výuky psaní a maximálně respektovat individuální rozdíly žáků. Měl by být hodnocen každý písemný projev žáka.

1.2.2. Psací psaní

Základní “normativní“ vlastnosti psacího písma z pohledu dnešní školní praxe i teorie je čitelnost, úhlednost, hbitost. Jeho znaky jsou jednak kvalitativní: tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost, jednotažnost a vazebnost, sklon, hustota a rytmizace, úprava písemností, a jednak kvantitativní: rychlost.⁹ Jedním z hlavních parametrů písma psacího, oproti tiskacímu je přítomnost vzniku, záznam geneze (kde se začalo a jak se pokračovalo). Psací psaní legitimuje tělesný pohyb, jenž se “přeloží“ na plochu papíru, a dává jeho pravidla. Když se tato pravidla osvojí a zvnitřní za cenu tréninkového úsilí a omezení se, oddálení přímé akce, čeká na konci odměna ve formě potěšení ze sebevýrazu tímto pohybem.¹⁰

Před samotným psaním existují dva druhy cvičení: přípravná a uvolňovací. Jde o údobí před nácvičkou jednotlivých písmen. V. Penc považuje všechny prvky písmen (trasémy) za založené na krouživém pohybu a jeho fyziologicky přirozené transformaci v ovál.¹¹ Cviky rytmu mají odstraňovat bojácnost žáka-písaře a učít pravidelnému psacímu pohybu, který při optimální psací rychlosti působí písaři příjemný pocit tak jako všechna rytmická tělesná cvičení, hra, nebo tanec. Kučera s Viktorovou dodávají přirovnání: “krasobruslení“, protože není důležitý pouze pohyb ale i zanechaná stopa. Mezi přípravná cvičení patří i tzv. “jednotažky“ tedy obrázky tvořené tak, že se při jejich tvoření nezdvihne pero z papíru. Je zde psacím (nekresebným) pohybem, který předjímá budoucí tvar, dosaženo obrázku, který zároveň není napsán ale nakreslen. V terminologii týkající se psaní jde o psaní, ale výsledek je obrázek. Přípravná cvičení tedy mají především zabránit strachu z psaní, arytmičnosti a navíc i pohybovému problému (křečím).

S nácvičkou psaní samotného přicházejí logicky další změny směrem k disciplinovanosti pohybu. Nácvička se odehrává na menším formátu papíru a s ním přicházejí i odpovídající změny v pohybu ruky i celého těla. Dochází tu ke kontrastu

znehýbnělého těla oproti uvolněné (oddělené) ruce. Svá pravidla má samozřejmě držení pera, celkový normalizovaný postoj i tah pera. Obecně jsou u nás uváděny tiskací tvary před psacími, takže se někdy hovoří o odvozování psacích. Při nácviku se nejprve stanoví celková trasa tahu písmene. Rozloží se na jednotlivé prvky, které se postupně procvičují a následně pospojují do celého písmene, přičemž některá písmena mají tyto prvky stejné, a proto se pouze procvičují, nebo rovnou spojují do písmen nových. Jakýmsi vrcholem učení se psaní je automatizace. Jedná se o přirozené pohyby, kdy se na psaní nemusí myslet na způsob jejich provedení. Koná se podle vnitřního rytmu akce. Cílem je tedy hbitý, úhledný a lehký rukopis, který pracným tréninkem neztratil svou eleganci a předpoklad pro budoucí osobitý styl. Pro nácvik tvarů písma má samozřejmě velký význam vzor. Dítě s ním pracuje, obtahuje ho a napodobuje, vštěpuje si ho do paměti.

1.3. CÍLE A ÚKOLY VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

V úvodu jsem řekl, že je v této kapitole mým zájmem všimnout si, jak se staví jednotlivé programy k otázce vstupu dětí do psané kultury a komunikace na základě jejich aktivity. Chci z jednotlivých programů vybrat a ocitovat především ty části, které jsou zaměřené na seznamování žáků se psanou kulturou, na jejich vzdělávání a podněcování ke studiu tohoto oboru a především využíváním jejich vlastní aktivity ve vztahu k objevování světa psané kultury ne pouze v té nejjednodušší formě, ale i v komunikativní a umělecké.

1.3.1. **Obecná škola (1996)**

„Obsah výuky českého jazyka a literatury v obecné škole: V životě i ve škole se dítě potřebuje účinně dorozumívat slovem i písmem, proto se zaměřujeme na to, aby se děti uměly domluvit s lidmi, porozumět textům a instrukcím, sdělit svůj postoj a pochopit záměry a postoje druhých, zvládat dorozumívací situaci a vyjednat své záležitosti, citlivě vnímat literární díla a krásu kolem sebe. Takto pojaté hodiny češtiny vedou k tomu, že dítě při činnostech ve škole chce ovládnout jazyk kultivovaněji, srozumitelněji a správněji. Samozřejmým cílem výuky mateřštině na obecné škole je naučit žáky číst a psát, postupně ovládat základy pravopisu a gramatiky, avšak konečným cílem dítěte není zvládnout je jako mechanické znalosti, ale využít jich při vyjadřování. Za hlavní cíl obecné školy považujeme, aby děti uměly jazyka používat, tj. hezky a výstižně mluvit a číst s porozuměním. Vědomosti o jazyce jsou až druhotné, služební.

Tím, že nevnucujeme dětem hned od počátku gramatický a pravopisný systém chráníme a povzbuzujeme dětskou touhu číst (jak pro zážitek, tak pro informaci) a vnímat i jiná umění. Tento přístup, opačný než bylo dosud běžné, poskytuje víc prostoru pro fantazii a tvořivost a podporuje důvěru ve vlastní schopnosti dítěte. Výuka pravopisu a gramatiky vychází z nashromážděných zkušeností dítěte a její intenzita se postupně zvyšuje. Vždy však vychází z běžných dorozumívacích situací dítěte, výklady a cvičení navazují na problémy, které děti řeší při tvorbě vlastních projevů.

V přirozených situacích se i různě nadané děti mohou zbavit ostychu, strachu ze špatného hodnocení, takže každé dítě má dost času osobně dozrát. Dětem dáváme příležitost individuálně projevovat své zážitky a dorozumívat se mezi sebou. Tím se učí jednak porozumění, toleranci, úctě, respektu, spolupráci a vzájemné pomoci, jednak také zdvořilému obhájení svého stanoviska i prosazení mezi ostatními.

Pro sítě na obecné škole jsou přiměřenější i potřebnější spíše zkušenosti z četby, vlastní tvořivé pokusy, hry se slovy a zážitky z toho, jak dítě může ovlivňovat své okolí vlastní řečí.

Výběr z osnov - První možnost: Obsah hodin českého jazyka autoři třídí na tématické skupiny: Čtení a vztah k literatuře; Psaní; Dorozumívací činnosti a schopnosti; Poznávání jazyka a pravopisu. Díky zvolenému tématu celé práce se věnují především části “Psaní, Dorozumívací činnosti a schopnosti“ a v pátém ročníku navíc “Tvorba a vztah k literatuře“.¹²

„První ročník (Škola je místo setkávání s lidmi a věcmi): Děti si uvědomují, že mnoho věcí mohou samy zaznamenávat kresbou nebo písmem. Učí se správné tvary psacích písmen a jejich spojování. Zvládají opis a přepis slova a vět. V tomto ročníku je hlavním cílem seznámení se systémem písma a komunikace ve školním prostředí. Týká se to především psaní číslic a písmen, slabik slov a vět; poznávání písmen abecedy; vymyšlení a domyšlení příběhu; pozdrav a oslovení; prosté dějové vyprávění.

Druhý ročník (Vím, co chci a o čem mluvím): Technika psaní není cvičena samostatně, ale je spojena s psáním v ostatních činnostech. Dosud se více mluví, než píše, stále se dbá více na věcnou jasnost, výslovnostní zřetelnost, na plynulost a na ohled k posluchačům než

na spisovnost koncovek a slov) zejména ve spontánním, nepřipraveném projevu. Ve druhém ročníku se prohlubují dovednosti spojené s technikou psaní.

Třetí ročník (Dokážu vám to vyložit): Hlavní motivací k dorozumívání má být touha dosáhnout svého sdělovacího záměru u posluchače, dojít k dorozumění s ostatními a sdílet s nimi zážitek nebo poznatek. Motivací k psaní se stává potřeba zaznamenat nebo písemně sdělit údaje, vytvořit zábavný nebo zajímavý text. Technika psaní je považována za osvojenou, psaní je tedy zpřesňováno a obvykle je zcela propojeno ostatními činnostmi. Součástí plánu dorozumívacích činností je zaznamenávání nebo písemné sdělování vlastních nebo cizích myšlenek.

Čtvrtý ročník (Obstojím před světem): Motivací k sdělování má být touha najít shodu v řeči s ostatními. Motivací k psaní se stává mj. potřeba činit si poznámky a výpisky a také potřeba předložit písemně své stanovisko, svůj názor i veřejně. Nově je zařazena tvořivá práce s literárním textem a tedy i například vlastní tvorba na dané motivy.

„Pátý ročník (Lépe tomu rozumím): Děti si umí psát poznámky a výpisky, a také podle nich uceleně podat informaci. Svě poznatky, názory i tvorbu umějí předvést i na veřejnosti. Skrze diskusi a psaní pronikají i do souvislostí mimoškolních. Žáci důkladněji pracují s metodou vyprávění, tedy jeho ústní i písemnou formou a jeho uspořádání, také s tvorbou vlastních psaných textů, scénářů apod.“¹³

Druhá možnost: „Mateřský jazyk má postavení mimořádné, protože zejména na 1. stupni ZŠ zprostředkovává jako první, a to jedinečným, neopakovatelným způsobem styk s kulturou země, ke které dítě patří. Prostřednictvím mateřského jazyka se dítě socializuje. [...] Klíčovou úlohu mají ve vyučování českému jazyku komunikační činnosti a dovednosti: jejich osvojování je zejména na počátku školní docházky nejdůležitějším cílem jazykového vyučování jako celku, protože především prostřednictvím dovedností komunikačních rozvíjí žák své intelektové schopnosti, osvojuje si nové poznatky a na základě svých komunikačních dovedností je také ve většině školních předmětů hodnocen. [...] Náročnost přechodu k psané formě jazyka vyžaduje, aby mu předcházela poměrně rozsáhlá příprava. Ta má funkci jednak diagnostickou, jednak výchovnou. [...] Ve výuce dovedností práce s jazykem a vědomostí o něm vycházíme z potřeby využívat základního dětského sklonu ke konkrétním operacím s jevy vnějšího světa. Už na 1. stupni ZŠ je nutno učit jak operačně odlišit např. jazyk psaný a jazyk mluvený.“¹⁴

Komunikační výchova – umění psát

„Globálním cílem výuky psaní jako komunikační dovednosti je funkční a kultivovaný psaný projev žáka. K tomu je nutné předchodí bezpečné zvládnutí techniky psaní, včetně zřetelného dobře čitelného písma. [...] Psaní jako komunikační dovednost souvisí s dovednostmi číst a mluvit a s osvojováním poznatků o jazyce. V porovnání s ostatními komunikačními dovednostmi je zejména zpočátku pro psaní žák nejméně motivován a má nejmenší možnost uplatnit při něm svoji přirozenou tvořivost. V prvních dvou ročnících proto vystupuje do popředí především obecně vzdělávací cíl výuky: Dítě musí zvládnout techniku psaní, přestože bezprostřední užitečnost nově nabývané dovednosti je pro ně zatím omezená. Jakmile je to možné, tj. jakmile zvládnou základní techniku psaní, jsou žáci vedeni k psaní spontánních projevů (k tvořivému psaní). Předmětem výuky je praktický nácvik psaní jednoduchých variant těchto žánrů: zpráva, oznámení, vzkaz, text neformálního inzerátu a odpověď na něj, přátelský dopis, pozdrav, popis, postup činnosti (návod), vyprávění vlastního zážitku aj. Kromě nácviku souvislých textů se žáci učí dělat si vlastní písemné poznámky, zaznamenávat vlastní nápady apod.“¹⁵

Metodické doporučení: „Výuka psaní zahrnuje techniku psaní, písemné vyjadřování (sloh) a pravopis. Je třeba posilovat motivaci žáka k nácviku psaní, zejména v prvních ročnících vhodnými příklady zdůrazňovat užitečnost této dovednosti a pěstovat v dětech radost z jeho zvládnutí. K tomu je potřeba omezit na nezbytně nutnou míru pouhé opisování a stimulovat žáky ke spontánním psaným projevům, v nichž se může projevit jejich tvořivost: zpočátku v různých hrách s jazykem, později v písemných projevech zaměřených k takovým cílům, které jsou pro žáky zajímavé. Součástí tvořivého psaní mohou být zpočátku např. vlastní slovní komentáře k výtvarným projevům (namalovaný obrázek žák doplní slovním doprovodem podle vlastní volby), později vlastní vyprávění nebo básnička. Poznámka: Některým spontánním písemným projevům žáků přistupuje škola zásadně odmítavě: nápisy na zdech, psaníčka, taháky apod.; právě tendenci k této aktivitě je třeba při výuce psaní jako komunikační dovednosti podchytit, využít a odreagovat.

Zdůrazňuje se praktický význam písemných projevů: uchování informace, její předávání a sdílení s nepřítomnými osobami, a dále časový aspekt, tj. možnost lépe si rozmyslet, co chceme sdělit a jak to chceme formulovat, čas na úpravu písemného projevu apod. Současně se upozorňuje na větší závaznost psaného projevu. Učitel by měl vést žáky

k psaní vlastních poznámek, popř. k psaní deníku a různých záznamů, a dbát o to, aby jich mohli využít ke konkrétnímu cíli. Je žádoucí tuto dovednost využívat a cvičit i v jiných předmětech.“¹⁶

„Neměla by se přeceňovat formální správnost písemných projevů žáků. Žáci by měli být postupně vedeni k poznání, že písemný projev s gramatickými a pravopisnými chybami je nevhodný (nefunkční).“¹⁷

1.3.2. **Základní škola (1996)**

Charakteristika funkce a obsahu povinných předmětů zahrnutých do učebního plánu ZŠ: „Čelné místo v učebním plánu zaujímá předmět český jazyk. Ve své jazykové a literárněvýchovné části poskytuje žákům nezbytné předpoklady a nástroje komunikace se skutečností, s lidmi a s kulturními výtvy. Podstatným způsobem rozvíjí jejich myšlení a prožívání, podmiňuje jejich úspěšnost v dalších předmětech i v dalším vzdělávání.

Poznámky – Český jazyk:

- V prvním ročníku ZŠ má předmět komplexní charakter.
- Ve druhém až pátém ročníku ZŠ má složky specifického charakteru (čtení a literární výchova; jazykové vyučování; slohový výcvik; psaní) o časové dotaci jednotlivých složek rozhoduje vyučující.
- Ve druhém až pátém ročníku se psaní vyučuje v týdnu zpravidla v menších časových celcích, než je celá vyučovací hodina.“¹⁸

„Specifické cíle předmětu český jazyk: Kvalita osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i psané podobě je základním znakem úrovně všeobecné vzdělanosti žáků základní školy, nástrojem funkčního dorozumívání i nástrojem jejich integrace do lidských společností. Otvírá žákům svět vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvy a hodnotami. Jazykový rozvoj žáků probíhá paralelně a ve vzájemné podmíněnosti a jejich rozumovým a emocionálním zrání. Prostřednictvím jazykové a literární výchovy získává žák schopnost vyjadřovat své myšlenky a city, vžívat se do myšlení a cítění druhých lidí. [...] Ovládnutí jazykových prostředků češtiny je i základním předpokladem úspěšného vzdělávání v dalších oblastech, zejména při osvojování cizích jazyků.

Ve své jazykové části se výuka zaměřuje především na to, aby si žáci v žádoucí míře kvality, trvalosti a správnosti osvojili techniku čtení a psaní a prokazovali ji ve škole i mimo školu; aby se naučili souvisle vyjadřovat a dovedli správně a kultivovaně používat mateřský jazyk v běžných situacích; aby získali pro život významné dovednosti, spojené s mnohostrannou komunikací člověka v moderní společnosti (ústní i písemné způsoby vyjadřování ve vztahu k odlišným adresátům, schopnost vyjadřovat vlastní názory, vystupovat před lidmi apod.); aby poznávali bohatost českého jazyka, jeho slovní zásoby a v praxi dovedli používat elementární pravidla stylistiky.

V literárně výchovné části směřuje výuka k tomu, aby se žáci přiměřeně svému věku naučili s porozuměním číst a interpretovat přístupné texty z literatury minulosti i současnosti a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky; aby získali elementární a použitelné literárně výchovné poznatky, důležité pro pochopení čteného textu, pro jeho rozbor a hodnocení; aby se seznámili s nejdůležitějšími literárními žánry a formami a dovedli rozlišovat hodnotou literaturu od literatury konzumní a manipulační. Významnou funkcí literární výchovy je prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí. Tím se jim otvírá i cesta k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím. Pěstuje u žáků smysl pro krásu a jazykového výrazu a uměleckého obrazu skutečnosti. Probouzí v nich city lidské solidarity a spoluúčasti.

Přístupy k obsahu a organizace výuky: Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků i literárních prvků. [...] Při zadávání témat slohových prací učitel přihlíží k znalostem a zájmům žáků. Podstatou práce v literární výchově je, aby se žáci učili pozorně vnímat literární text, rozumět jeho významům a smyslu; porozumění literárnímu textu spojené s kultivací citů a prožitků...¹⁹ Jména kapitol týkajících se čtení a literární výchovy: „učíme se číst; pracujeme s literárním textem; povídáme si nad literárním textem, nad knihou; seznamujeme se se základy literatury.“²⁰ Nejblíže k předmětu našeho zájmu má část práce s literárním textem zabývající se především poslechem, přednesem, dramatizací a vyprávěním pohádek či povídek.

Vybrané učivo 1. ročníku: článek nadpis, řádek, odstavec; prosba, poděkování, omluva, blahopřání; rozlišení věty, slova, slabiky, hlásky z hlediska potřeb čtení a psaní; poznávání písmen abecedy ve vztahu jim odpovídajícím hláskám; rozvíjení znělého hlasu artikulování; srozumitelné mluvení; uvědomělé četní; plynulé spojování slabik a slova, výslovnost délky hlásek; sdělování krátkých zpráv; krátké mluvené projevy.²¹ „Psaní krátkých slov a jednoduchých vět; opisování podle předlohy.“²² Příklady rozšiřujícího učiva: vyprávění pohádek a povídek.

„**Co by měl žák umět:** spisovně se vyjadřovat z hlediska slovní zásoby, gramatické správnosti a kultury mluveného projevu odpovídajících možnostem žáka 1. ročníku; rozlišit věty, slova, hlásky (písmena); srozumitelně mluvit, uvědoměle číst, vyjadřovat svoji zkušenost;“²³

Vybrané učivo 2. ročníku: věta a souvětí; abeceda a písmo; věta-jednotka jazykového (řečového) projevu; grafická podoba věty a souvětí; pořádek vět; druhy vět podle postoje mluvčího; slovní význam; pořádek slov ve větě; vyjadřování ústní a písemné; krátké souvislé projevy; procvičování v mluveném a čteném projevu; psaní jednoduchých vět; sled vět v řeči mluvené a psané; tvoření vět ze slov; děj-základ vypravování; jednoduchý popis; dodržování posloupnosti dějů na základě pozorování. Příklady rozšiřujícího učiva: popis domácího mazlíčka, čtyřnohého kamaráda i s využitím obrázku; vypravování různých příhod, líčení humorných i smutných situací.²⁴

Co by měl žák umět: pracovat s větou jako jednotkou projevu; dodržovat pořádek slov ve větě rozeznávat věty dle postoje mluvčího.

Ve třetím až pátém ročníku je v českém jazyce obsahem výuky písemné komunikace především ústní a písemný **popis** jednoduchých předmětů, činností, rostlin, zvířat, děje a pracovních postupů; a **vypravování** podle obrázků a jiných názorných pomůcek a procvičování vypravování.

„Žák by měl umět využívat jazyka jako nástroje k ústnímu i písemnému dorozumívání jak ve škole, tak v běžném životě, vypravovat, popisovat a rozšiřovat si slovní zásobu.“²⁵ „Měl by se umět vyjadřovat jednoduchou formou psaného projevu.“²⁶

Příklady rozšiřujícího učiva od třetího až do pátého ročníku: úryvky z beletrie ilustrace, vypravování; popis domácích prací, květiny, kterou máme doma; vypravování s vtipnou zápletkou; přání; psaníčka ve škole a tvořivé texty.

1.3.3. **Národní škola** (1997)

„První stupeň programu – ELFIE (1.- 2. ročník): Obsahově napomáhá zpřístupnit dětem uvažování o běžných věcech, o školní problematice, napomáhá prohlubovat samostatnost ve čtení a v počátcích samostatné literární a poetické tvorby.“²⁷

„Předmět Český jazyk. Je svým charakterem a obsahem předmětem integrovaným. Obsahuje vzájemně se prolínající složky: čtení, psaní, mluvnici, sloh, literární výchovu a prvky dramatické výchovy. Ty úzce souvisejí s dalšími humanitními obory, jako dějepis, hudební, výtvarná a občanská výchova. Zároveň jazyk potřebuje každý člověk ve všech životních situacích a v jakékoliv oblasti lidské činnosti. Z toho vyplývá, že předmět dává ideální možnost odstraňovat izolovanost předmětů, poskytovat žákům globální výchovu a globální pohled na život a svět.

Cílem výuky jazyka je naučit žáky dobře se vyjadřovat ústně i písemně, dobře komunikovat s okolním světem. Tím splní výuka nejdůležitější požadavek na vzdělávání a hlavní myšlenku tohoto projektu, naučit to, co žák bude v životě potřebovat. Diferenciaci poznatků, dovedností a postojů je třeba stanovit tak, aby byla zachována ve všech případech ucelenost a systematičnost učiva. To znamená, že školy sice budou přizpůsobovat rozsah a hloubku učiva individuálním potřebám, možnostem a zájmům svých žáků, ale volba bude v souladu s kmenovým učivem povinným pro všechny žáky.

Ve slohu budou veškeré jazykové poznatky a dovednosti prakticky využívány ve všech stylistických činnostech, v ústních i písemných projevech žáků a bude na nich neustále demonstrováno, proč je potřebné získat i gramatické a teoretické vědomosti a dovednosti. Hlavním cílem slohu bude rozvíjení komunikativních schopností žáků, rozvíjení jejich fantazie a tvořivosti.“²⁸

„Některé cíle v oblasti postojů: jazykové vzdělávání je znakem kulturnosti člověka a umožňuje mu poznávat a pochopit všechny oblasti lidské činnosti; jazyk je nejdokonalejším dorozumívacím prostředkem; mateřština je živý organizmus, který se neustále vyvíjí, k jejímu rozvoji přispívá svým dílem každý jedinec; při komunikaci s lidmi je třeba se vyjadřovat přesně a výstižně v mluvené i písemné podobě, což vyžaduje dobrou znalost pravopisu, mluvnice i slohu; dorozumívat se s lidmi a umět naslouchat druhým je základní potřebou lidského života.“²⁹

Některé cíle v oblasti dovedností a schopností: zvládnout techniku čtení s porozuměním a techniku psaní s pravopisnou a grafickou úrovní; srozumitelně vyjádřit své myšlenky pomocí jazyka; souvisle a kultivovaně se vyjadřovat ústně i písemně; psát v souladu s Pravidly českého jazyka; používat základy poznaného jazykového systému; tvořit a používat nejrozšířenější stylistické formy; efektivně komunikovat tj. vnímat, porozumět a vyjadřovat se; rozpoznávat základní literární žánry.

Výběr ze vzdělávacího obsahu (z kmenového učiva) Českého jazyka:

1. ročník:

- Čtení a literární výchova: rozvoj fonemického sluchu; poznávání jednotlivých písmen a hlásek; skládání všech druhů slabik; hlasité čtení jednoduchých vět se správnou intonací; uspořádání slov ve větě; délka souhlásek; porozumění přečtené větě; recitace, dramatizace.
- Psaní: příprava na psaní; rozlišování psacího a tiskacího písma a číslic; psaní písmen a slov; opis a přepis jednoduchých slov a vět; nácvik psaní diktátu jednoduchých slov.

2. ročník:

- Čtení a literární výchova: Plynulé čtení jednoduchých textů; práce s textem; čtení s porozuměním; počátky tichého čtení; rozlišení poezie prózy; vedení k individuální četbě.
- Psaní: zvládnutí správných tvarů písmen abecedy; opis přepis jednoduchých textů; psaní vlastní adresy; interpunkční znaménka nad hláskami a za větami.
- Sloh: základy ústního vyjadřování ve větách; základní formy společenského styku; spisovné vyjadřování v ústním projevu; naslouchání; vypravování podle obrázkové osnovy; sdělení svého názoru, vyjádření vlastních pocitů.³⁰

Součástí programu Národní škola je i předmět *Komunikace* zařazený do předmětů nadstavbové části. Předmět je zaměřen na problematiku komunikace verbální X nonverbální a zabývá se tedy sociálním stykem, interakcí a pěstováním dovednosti používat vhodné mluvní jazykové prostředky apod.³¹

Ze všech tří vzdělávacích programů se problematice vstupu do písemné kultury na základě vlastní iniciativy jednoznačně věnuje nejdůkladněji vzdělávací program Obecná škola. A není to pouze tím, že nabízí dvě možnosti, dva úhly pohledu na výuku českého jazyka na prvním stupni. Oproti ostatním dvou programům se OŠ ve své “druhé možnosti” věnuje využití dětského spontánního psaní nejen v obsahu, ale i v metodických doporučeních. Všímá si důležitých stránek písma jako komunikační dovednosti ať už se jedná o možnost motivace skrz spontánní psaný projev a výhod trvanlivosti a uchovatelnosti textu, nebo využití písemných projevů žáků s cílem zlepšit vztah žáků k písemné kultuře. V “první možnosti” se autoři věnují této problematice méně. Až od třetí třídy se věnují myšlenkám tvorby zajímavého textu, sdělit informaci čtenáři apod. Dále se to týká části “Vyprávění” zařazeného v pátém ročníku do složky Čtení, tvorba a vztah k literatuře.³² Ústní vyprávění i jeho zápis, uspořádání částí vyprávění, tvorba, vlastních psaných textů, scénářů apod. *Ve vlastních pohádkách, povídkách, dopisech, zprávách, reportážích apod. např. pro třídní časopis umějí zachovat souvislou linii pohledu na věc.*

Program Základní škola v obsahu a cílech naznačuje jak a proč je vhodné pro žáky dobré zvládnutí písemné kultury a komunikace, ale v charakteristikách jednotlivých ročníků se zabývá spíše jmenováním látky a učiva, které mají žáci přijmout, než prací s potřebami žáku týkajícími se písemného vyjadřování.

Národní škola se v prvních ročnících rozvojem písemné komunikace jako pro děti nového komunikačního kanálu na základě jejich vlastní aktivity nezabývá. Pokud jsou v cílech vyslovovány myšlenky týkající se písemných komunikativních dovedností či rozvoje fantazie a tvořivosti ve vztahu k písemnému projevu, pak ale nejsou součástí obsahu vzdělávání žádného z ročníků prvního stupně. Je sice hlavní myšlenkou programu „naučit to, co bude žák v životě potřebovat“, ale byla by chyba jeho rozvoj omezit pouze na základní písemné dovednosti. Ve vyšších ročnících prvního stupně jde v psaní především o jeho zdokonalování a zrychlení. Ve slohu o zorientování se v předloženém textu a schopnosti psát na dané téma podle osnovy. A tak pouze v literární výchově je náznak předkládání textu jako formy zážitkové a poznatkové, avšak spadající pouze do pasivní části komunikace.

1.4. CÍLE A ÚKOLY V RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

Díky tomu, že problém pronikání do písemné kultury a komunikace se netýká pouze prvních ročníků základní školy, ale i období, které základní škole předchází, je na místě zařadit k problematice vzdělávacích programů základní školy nejen RVP ZV, ale i Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání předškolního vzdělávání a odcitovat pasáže, které se věnují předškolnímu vzdělávání a výchově i přípravám na budoucí výuku na základní škole týkající se psaní a komunikace.

1.4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní stupně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základní klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňuje mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.

Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, [...] jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožnit tak každému dítěti dospět v době kdy opouští mateřskou školu k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v prvopočátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetely náležitě do svých forem a metod vzdělávání.³³ V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.

Jsou proto sledovány tyto tři rámcové cíle: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; Získání osobní

samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Mezi **klíčové kompetence** dítěte ukončující předškolní vzdělávání patří i soubor **kompetencí k učení**, z nichž k tématu vstupu do písemné kultury patří:

- Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů.
- Získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení.
- Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.
- Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci, co započalo, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům.³⁴

a soubor **komunikativních kompetencí**:

- Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
- Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými atd.).
- Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.
- Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.
- Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.
- Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, telefon, audiovizuální techniku).
- Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizím jazykům.³⁵ (*doplnil bych, že ví o tom že se lidé dorozumívají také písmem*).

Součástí vzdělávacích oblastí je i část zaměřená na psychiku dítěte: Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho

kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje další podoblasti, mezi ně patří i “Jazyk a řeč“:

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).
- Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu.
- Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- Artikulační, řečové sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti.
- Společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.).
- Komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv.
- Samostatný slovní projev na určité téma.
- Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů.
- Vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo.
- Přednes, recitace, dramatizace, zpěv.
- Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen.
- Prohlížení a „čtení“ knížek.
- Hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest.
- Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči.
- Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.
- Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se).
- Domluvit se slovy i gesty, improvizovat.
- Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).
- Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat.
- Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).
- Naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).
- Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.
- Popsat situaci (skutečnost, podle obrázku).
- Chápat slovní vtip a humor.
- Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech.
- Utvořit jednoduchý rým.
- Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.
- Rozlišovat některé obrazové symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.).
- Sledovat očima zleva doprava.
- Poznat některá písmena a číslice, popř. slova.
- Poznat napsané své jméno.
- Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.

Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga):

- Prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými.
- Málo příležitostí k samotným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim.
- Špatný jazykový vzor.
- Vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte).
- Časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů v televizi, videa apod.).
- Nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní.
- Omezený přístup ke knížkám.

Program se zabývá i vzděláváním mimořádně nadaných dětí: „Rámcovost RVP PV umožňuje, aby školní, třídní i individuální vzdělávací program, jeho obsah i podmínky, byly dle potřeb a možností rozumně přizpůsobovány mimořádným schopnostem dětí a popř. doplněny nabídkou dalších aktivit podle zájmů a mimořádných schopností či mimořádného nadání dětí. Rozvoj a podpora mimořádných schopností by měla být zajišťována a organizována tak, aby nebyla jednostranná a neomezila pestrost a šíří obvyklé vzdělávací nabídky.“³⁶

1.4.2. **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005)**

Pojetí základního vzdělávání

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné

hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů. [...] Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. [...] V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.³⁷

Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.³⁷

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. [...] Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence: **k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní**. Na konci základního vzdělávání žák v jednotlivých druzích kompetencí:

Kompetence k učení

- Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
- Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.
- Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.
- Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.
- Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence k řešení problémů

- Vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.

- Vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.
- Samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.
- Ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.
- Kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence komunikativní

- Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.
- Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
- Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

- Účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.

- Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
- Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
- Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

- Respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.
- Chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu.
- Rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka.
- Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.
- Chápe základní ekologické souvislosti a respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

- Používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky.

- Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.
- Využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.
- Orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.³⁸

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*. První oblast je soustředěna na jazyk: Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*).

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny Charakteristikou vzdělávací oblasti, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání a charakterizuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti. Na charakteristiku navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Škola vzdělávací obsah rozčlení do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručené směřování k rozvoji klíčových kompetencí.

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) závazné.³⁹

1.4.2.1. Jazyk a jazyková komunikace

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Pro téma vstupu do písemné kultury a komunikace je především důležitá část *Komunikační a slohové výchovy*, kde se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- Chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání.
- Rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství.
- Vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů.
- Zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace.
- Samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření.
- Získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama.
- Individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.⁴⁰

1.4.2.2. Český jazyk a literatura

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru na 1. stupni - Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy – 1. období

- Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti a porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.
- Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.
- V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči, pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.
- Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.
- Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev.

- Zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním.
- Píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.
- Píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.
- Seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.

Očekávané výstupy – 2. období

- Žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas.
- Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává.
- Posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.
- Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.
- Vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku.
- Rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě.
- Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.
- Rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace.
- Píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.
- Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti.

Učivo (čtení, naslouchání, mluvený projev) Písemný projev – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka, zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis, jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování.⁴¹

Oba RVP předkládají v základní a obecné rovině mnoho podnětů k práci se spontánním písemným vyjadřováním dětí, které mohou učitele při tvorbě ŠVP využít. Samozřejmě záleží na tom, jakým směrem chce škola směřovat. V předškolní výchově jsou jistě důležité pokyny týkající se rozvoje samostatného mluvního projevu, tvoření rýmů a

práce se vztahy mezi slovy, poznávání písmen a číslic a využívání knih atd. tedy činnosti, které dítě nejen připravují na budoucí úkoly ve škole, ale rozvíjejí je i v jeho současnosti. Nabízí možnost věnovat i současným dětským potřebám týkajících se psaní. RVP ZV předkládá ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura možnost vytvořit zásadní postupy, které povedou k rozvoji klíčových kompetencí i vzdělávacího obsahu i očekávaných výstupů týkajících se spontánního psaní. Tuto možnost RVP ZV nabízí především na základě těchto bodů z části očekávaných výstupů 1. období „*Píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.*“ a 2. období: „*Píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.*“ a „*Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti.*“

1.4.3. CÍLE A ÚKOLY VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

V 2002 až 2004 bylo u nás vybráno padesát pět tzv. pilotních základních škol, které se zúčastnily projektu ověřování tvorby školních vzdělávacích programů podle RVP ZV.⁴² Pro příklad zde předkládám výtahy dvou ŠVP a to ZŠ Londýnská (Praha) a ZŠ Žižkova (Turnov). Ne však z důvodu vyšší kvality zpracování programů oproti ostatním školám, ale z důvodu jednodušší dostupnosti materiálů a to přes internetové prezentace škol. (Většina škol má své programy pouze k nahlédnutí v prostorách školy.) Z ŠVP opět vybírám části věnované Českému jazyku a literatuře:

1.4.3.1. ZŠ Londýnská – Svobodná základní škola⁴³

Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět Český jazyk a literatura je vyučován ve všech ročnících 1. i 2. stupně. Jeho obsahem je naplňování očekávaných výstupů vzdělávacího oboru český jazyk a literatura stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a související očekávané výstupy průřezových témat.

Český jazyk a literatura má mezi vyučovacími předměty stěžejní postavení. Dovednosti, které si v jeho rámci žáci osvojují, jsou důležité nejen pro vzdělávání v rámci oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, ale umožňují získávání poznatků ve všech dalších oborech.

Výuka probíhá většinou ve kmenových třídách. Tam, kde je to vhodné, jsou žáci děleni do skupin. Některá témata, zejména z oblasti literatury, jsou realizována formou

krátkodobých projektů, při nichž dochází k propojování žáků různých ročníků. Dalším způsobem naplňování cílů předmětu jsou návštěvy knihoven, práce s knihou a texty na internetu. Důraz je kladen na rozvoj komunikačních dovedností, tomu je podřízena i výuka gramatiky.

Na 1. stupni je naším prvořadým cílem vytvořit žákům vzdělávací nástroje – čtení a psaní. Přitom klademe důraz na čtení s porozuměním. Žáci, kteří nastupují do školy, se již dokážou česky dorozumět. Snažíme se proto tuto jejich dovednost dále rozvíjet, obohacovat jejich slovní zásobu a seznamovat je se spisovnou podobou českého jazyka. Výuku gramatiky chápeme nikoliv jako cíl, ale jako cestu, jak díky poznávání struktury jazyka rozvíjet komunikační dovednosti.

Kompetence k učení

- Rozvíjet u žáků dovednosti potřebné k osvojování učiva.
- Předkládat žákům možnosti používání osvojených dovedností z jazykového vzdělávání v jiných oblastech.
- Vést žáky k systematickému vedení a ukládání informací.
- Vést žáky k aplikaci naučených pravidel pravopisu a jejich vzájemnému propojování.
- Seznamovat žáky s mluvnickými a literárními termíny souvisejícími s probíraným učivem.

Kompetence k řešení problémů

- Vést žáky k tomu, aby samostatně nalézali pravidla, kterými se řídí probírané mluvnické jevy.
- Vést žáky k tomu, aby uměli nalézat chyby v textu a odůvodnit správné řešení.

Kompetence komunikativní

- Vést žáky ke správné formulaci obsahu sdělení v rámci probíraných žánrů.
- Nabízet žákům dostatek příležitostí k porozumění probíraných literárních textů.
- Pomocí literárního i gramatického učiva rozšiřovat slovní zásobu žáků.
- Vést žáky ke správné, srozumitelné stavbě větných celků, k vyprávění.

Kompetence sociální a personální

- Vytvářet příležitosti k tomu, aby žáci mohli diskutovat v malých skupinách i v rámci celé třídy.
- Vést žáky k tomu, aby dokázali požádat o pomoc.

Kompetence občanské

- Seznámit žáky s naším slovesným dědictvím a vysvětlovat jim jeho význam.
- podporovat v žácích potřebu literárního projevu, recitace, četby.

Kompetence pracovní

- Vést žáky k dodržování hygienických pravidel pro čtení a psaní.
- Vést žáky k přípravě a udržování jejich učebního prostoru.

1.4.3.2. ZŠ Turnov – Škola pro život⁴⁴

Charakteristika vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura – 1. stupeň

Obsahové, časové a organizační vymezení: Vyučovací předmět Český jazyk a literatura se vyučuje jako samostatný předmět ve všech ročnících: v 1.- 2. ročníku – 7 hodin týdně / v 3. – 5.ročníku – 8 hodin týdně. Vzdělávání v předmětu Český jazyk a literatura směřuje k ovládnutí základních jazykových jevů pro dorozumívání v ústní i písemné podobě, k osvojování a rozvíjení čtenářských schopností a k využívání různých zdrojů informací – př. slovníky, encyklopedie, katalogy, pro rozšiřování znalostí a dovedností potřebných pro další vývoj. Vyučovací předmět český jazyk a literatura je úzce spjat s ostatními vyučovacími předměty. V předmětu se realizují tematické okruhy průřezového tématu. Osobnostní a sociální výchova.

Kompetence k učení

- Učitel vede žáky ke stálému zdokonalování čtení.
- Učitel vytváří podmínky pro získávání dalších informací potřebných k práci.
- Učitel stanovuje dílčí vzdělávací cíle v pravopisu.
- Žáci jsou motivováni k aktivnímu zapojování se do vyučovacího procesu.

Kompetence k řešení problémů

- Žáci navrhnou různá řešení problémů, dokončí úkoly a zdůvodní své závěry.
- Žáci si vzájemně radí a pomáhají.
- Učitel hodnotí práci žáků způsobem, který jim umožňuje vnímat vlastní pokrok.

Kompetence komunikativní

- Učitel vede žáky k výstižnému a kultivovanému projevu.
- Žáci dokáží prezentovat své myšlenky a názory.

Kompetence sociální a personální

- Učitel organizuje práci ve skupinách, aby žáci spolupracovali při řešení problémů.
- Učitel vede žáky k prezentaci svých myšlenek a názorů a k vzájemnému respektu.
- Učitel vytváří příležitosti pro relevantní komunikaci mezi žáky.
- Žáci respektují pokyny pedagogů.

Kompetence občanské

- Učitel využívá literatury naučné i vědecké k vytváření postoje k přírodě, k životnímu prostředí.
- Žáci zvládnou komunikaci i ve vyhraněných situacích.
- Pro žáky s postižením jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály.

Kompetence pracovní

- Učitel vede žáky k organizování a plánování učení.
- Učitel se zajímá, jak žákům vyhovuje jeho způsob výuky.
- Učitel požaduje dodržování dohodnuté kvality, postupů, termínů.

Charakteristika volitelného vyučovacího předmětu Čtení a psaní

Volitelný vyučovací předmět Čtení a psaní je úzce spjat s výukou vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Vyučuje ve 2. a 3. ročníku po jedné hodině týdně. Prostřednictvím tohoto předmětu žák plynule čte, s porozuměním, nahlas a potichu přiměřeně náročné texty, zdokonaluje techniku čtení a techniku psaní, estetickou a bezchybnou úroveň písemného projevu.

Kompetence k učení

- Žáci mají dostatek vhodných učebních textů.
- Učitel vytváří podmínky pro práci s vhodnou literaturou.
- Učitel vede žáky ke kultivovanému písemnému projevu.

Kompetence k řešení problémů

- Učitel vede žáky k využívání literatury, vyhledávání informací z textu.
- Učitel vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci vlastních i přejetých textů.
- Učitel organizuje práci tak, aby žáci dosáhli dohodnuté kvality písemného projevu.

Kompetence komunikativní

- Učitel vede žáky ke kultivovanému vyjadřování v běžném mluveném projevu.
- Učitel učí žáky naslouchat si navzájem.

Kompetence sociální a personální

- Učitel zadává úkoly, při kterých žáci mohou spolupracovat.
- Učitel vede žáky k tomu, aby brali ohled na druhé.

Kompetence občanské

- Učitel hodnotí žáky způsobem, který jim umožňuje vnímat vlastní pokrok.
- Učitel umožňuje každému žákovi zažít úspěch.
- Učitel pomáhá žákům vytvářet postoj k přírodě, k životnímu prostředí.

Samozřejmě, že je nemožné srovnávat oba ŠVP, v nichž školy využily možnosti určité specializace svého programu. Nechci se věnovat otázce jejich zpracování, rád bych si spíš všímal, momentů, které se zabývají ať už rozvojem psaní jako komunikativní dovednosti nebo rozvojem spontánního psaní. A využít je při formulování výchovně vzdělávacích postupů, které povedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků v oboru Český jazyk a literatura. Tak jak v úvodu říkám, využívání spontánního písemného projevu je pouze možná varianta práce v hodinách českého jazyka. Na škole v Londýnské

tuto možnost nevyužili; v Turnovské škole vytvořili volitelný předmět Čtení a psaní, ve kterém se této problematice věnují více.

1.4.4. Spontánní písemné vyjadřování a vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Předkládám zde pro příklad několik bodů (postupů), které mohou právě za pomoci spontánního písemného vyjadřování vést k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí v předmětu Český jazyk a literatura. Podtržené kompetence přejímám z kompetencí volitelného předmětu Čtení a psaní ZŠ Turnov.

Výchovné a vzdělávací strategie uplatňované ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura:

Kompetence k učení

- Učitel podporuje spontánní vyjadřování žáků v návaznosti na aktuálně probíranou látku.
- Učitel využívá vlastních textů žáků k výuce pravopisu.
- Učitel vytváří podmínky pro práci s vhodnou literaturou.
- Učitel vede žáky ke kultivovanému písemnému projevu.

Kompetence k řešení problémů

- Učitel nabízí dostatek témat a situací vhodných k tvoření písemných projevů.
- Učitel vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci vlastních i přejatých textů.
- Učitel organizuje práci tak, aby žáci dosáhli dohodnuté kvality písemného projevu.

Kompetence komunikativní

- Učitel podporuje u žáků výběr vlastních témat.
- Učitel buduje u žáků povědomí o odlišnosti mluveného a písemného projevu.
- Učitel učí žáky naslouchat si navzájem.

Kompetence sociální a personální

- Učitel podporuje dovednosti spojené s vytvořením si vlastního nerušeného pracovního prostoru.
- Učitel nabízí žákům možnost společného sdílení dojmů a pocitů prostřednictvím vlastních textů.
- Učitel vede žáky k tomu, aby brali ohled na druhé.

Kompetence občanské

- Učitel vytváří situace vhodné pro rozvoj vyjadřovacích schopností žáků.
- Učitel hodnotí žáky způsobem, který jim umožňuje vnímat vlastní pokrok.
- Učitel umožňuje každému žákovi zažít úspěch.

Kompetence pracovní

- Učitel vede žáky k dodržování hygienických pravidel pro čtení a psaní.
- Učitel nabízí využití moderní techniky pro komunikativní psaní.
- Učitel buduje u žáků kladný vztah k literatuře.

Poznámky:

V první kapitole jsem čerpal z následující literatury:

- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1989. ISBN 80-7066-052-X.
- KŘIVÁNEK, Z; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 61 - 167. ISBN 80-86039-61-7.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 18. únor 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/manual.pdf>.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Mas.Un., 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- Metodický portál RVP pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 1. únor 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/sekce/3>.
- PENC, V. *Metodika psaní*. Praha : SPN, 1961.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha : VÚP, 2005 [cit. 15. prosince 2005] Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.cz> [viz. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*].
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Svobodná základní škola* [online]. Praha : ZŠ Londýnská [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: <http://www.londynska.cz>
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro život* [online]. Turnov : ZŠ Žižkova [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: www.zsturnov.cz.
- WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha : SPN, 2006. ISBN 80-7235-001-3
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze* [online] Praha : VÚP [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW <http://www.vuppraha.cz>.
- Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997. ISBN 80-04-26 683-5.
- Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : MŠMT ČR; Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.
- Vzdělávací program Základní škola včetně Úprav a doplňků*. Praha : MŠMT ČR; Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-595-X.

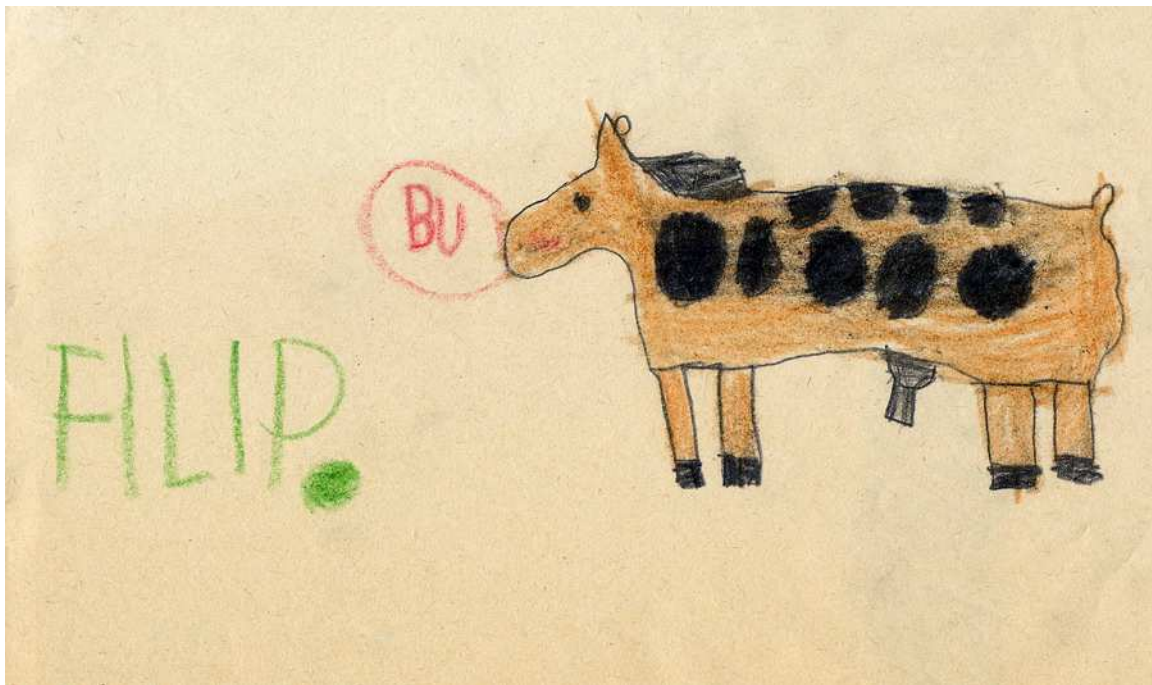
1. Roztřídění metod podle “*Didaktik prvopočátečního psaní a čtení*“ Kořínek, Křivánek, Wildová, 1989; 1998.
2. viz příloha č. 1.
3. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 137.
4. viz příloha č. 2 (ostatní listy viz CD).

5. WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha : SPN, 2006. s. 7.
6. Kolekce slov je z učebnice “Kniha maličkých“ (1880) G. A. Lindnera.
7. Podle “*Didaktik prvopočátečního psaní a čtení*“ Kořínek, Křivánek, Wildová.
8. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. s. 97.
9. PENC, V. *Metodika psaní*. Praha : SPN, 1961. s. 34.
10. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 143.
11. PENC, V. *Metodika psaní*. Praha : SPN, 1961. s. 24.
12. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : MŠMT ČR; Portál, 1996. s.38.
13. tamtéž s. 40.
14. tamtéž s. 64.
15. tamtéž s. 77.
16. tamtéž s. 78.
17. tamtéž s. 79.
18. *Vzdělávací program Základní škola včetně Úprav a doplňků*. Praha : MŠMT ČR; Fortuna, 1998. s. 11.
19. tamtéž s. 17.
20. tamtéž s. 37.
21. tamtéž s. 18.
22. tamtéž s. 34.
23. tamtéž s. 18.
24. tamtéž s. 19.
25. tamtéž s. 20.
26. tamtéž s. 36.
27. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997. s. 32.
28. tamtéž s. 36.
29. tamtéž s. 37.
30. tamtéž s. 38.
31. tamtéž s. 134.

32. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : MŠMT ČR; Portál, 1996. s. 60; Zařazeno do kapitoly učební osnovy předmětu český jazyk a literatura v 1. až 5. ročníku obecné školy; první možnost; část 5.1.4.
33. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. s. 7.
34. tamtéž s. 11.
35. tamtéž s. 18.
36. tamtéž s. 39.
37. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha : VÚP, 2005. s. 12.
38. tamtéž s. 14.
39. tamtéž s. 18.
40. tamtéž s. 20.
41. tamtéž s. 22.
42. *Výzkumný ústav pedagogický v Praze* [online].
43. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Svobodná základní škola* [online]. Praha : ZŠ Londýnská.
44. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro život* [online]. Turnov : ZŠ Žižkova.

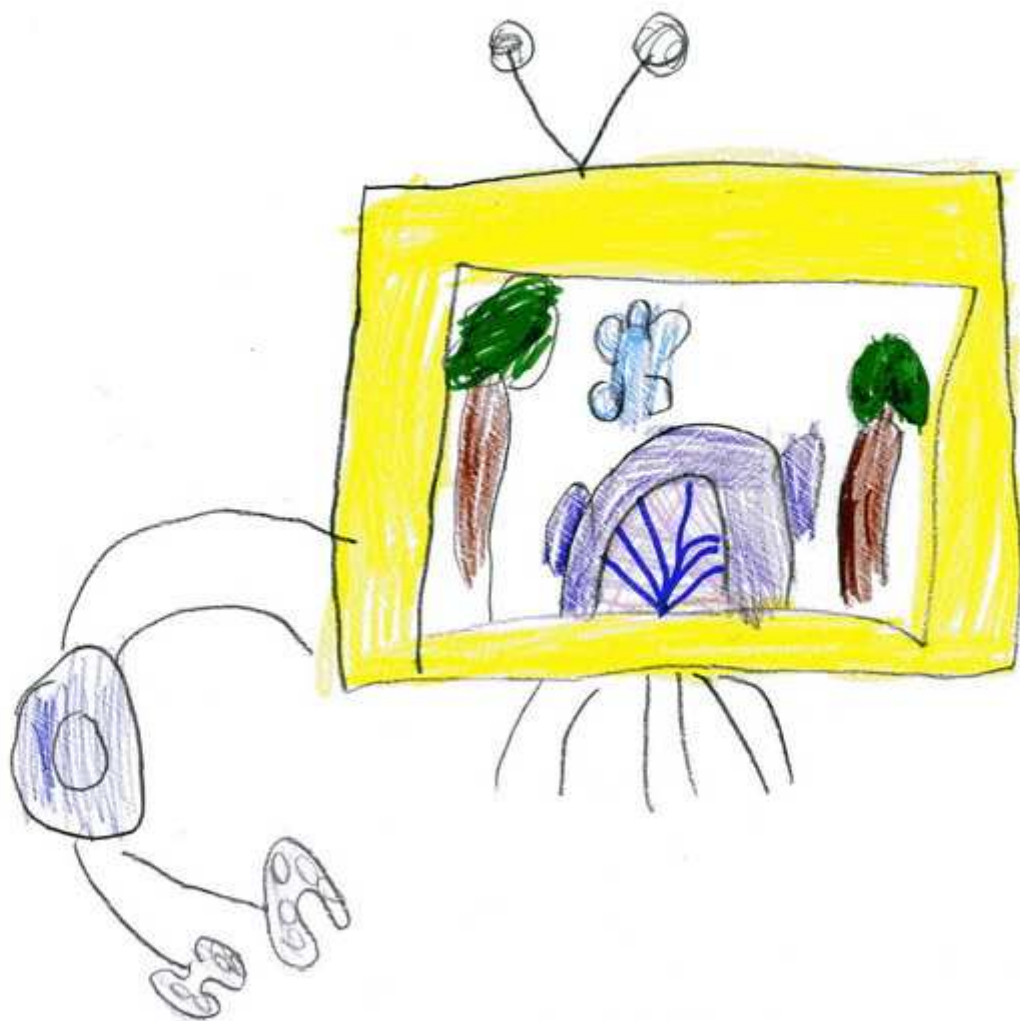
Přílohy:

č. 1.



č. 2.

PEPA MÁ



2. DIDAKTICKÉ ALTERNATIVNÍ PROGRAMY

2.1.1. WALDORFSKÁ ŠKOLA

Waldorfská škola je v současné době u nás patrně nejznámějším typem alternativní reformní školy. Jejím zakladatelem je rakouský pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Poprvé byla jeho teorie (nazvaná antroposofie) realizovaná v roce 1919 v obci Waldorf a nejvíce je tedy rozšířena na území Německa. V současnosti je ve světě kolem 870 škol. U nás waldorfské školy vznikaly od roku 1990, vzdělávací program byl schválen roku 1996. Nyní je v ČR devět waldorfských základních škol, z toho jedna speciální.

Jde o plně organizovanou dvanáctiletou školu, které většinou předchází škola mateřská a navazuje na ni 13. ročník připravující žáky k maturitě. Výchova a vzdělání ve Waldorfské škole je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu tímž předmětem.

2.1.2. Princip výuky

Vůdčím principem výchovné práce je ve Waldorfských mateřských školách napodobování. Vyjadřovací schopnosti dětí jsou rozvíjeny tvořivými námětovými hrami a volným vyprávěním. Mnoho času je věnováno zpěvu, hudbě, malování a modelování. Nejvíce času z výchovného působení je věnováno volným hrám, při nichž jsou používány nejběžnější jednoduché materiály, pomocí nichž může dítě rozvíjet vlastní fantazii a může realizovat vlastní nápady.

Po mateřské škole následuje nižší stupeň (1.-4. třída). V první třídě je dále rozvíjena schopnost vyjadřování. Zvlášť je procvičován přechod od vyjadřování v dialektu k vyjadřování v obecně platném mluveném projevu. Na základě postupného procesu prožívání pohybů těla je v dítěti rozvíjena dovednost psaní. Dříve než jsou dítěti předkládány k pochopení abstraktní znaky pro písmena, začíná výuka rozsáhlými cvičeními s malováním a kreslením znaků, při nichž je uspokojována přirozená touha dítěte po umělecké činnosti a kráse. V dalších ročnících se děti učí psát latinkou. Teprve potom, a snad relativně pozdě, jsou učitelem vysvětlována ortografická pravidla.

2.1.3. Waldorfská škola a psaní

Mezi předměty učené v tzv. epochách patří jako jeden z hlavních i mateřský jazyk. Vyučování v epochách probíhá tři až šest týdnů ve 120 minutovém dopoledním bloku. Umožňuje to hluboce se do předmětu ponořit a pokročit v učivu třeba o čtvrt až půl roku dopředu. V epoše je koncentrovaně učena určitá ucelená část látky jednoho oboru, ale dochází zde samozřejmě k propojení i s jinými obory a k celostnímu pojetí výuky, tak jak to vyžaduje waldorfská pedagogika. Žáci si během výuky vytvářejí tzv. epochální sešity, které nahrazují tištěné učebnice. Výklad obstarává učitel a žák si vlastně sám vytváří svou učebnici tím, že si vše za pomoci učitele zapisuje a poznamenává. Velmi důležité je i výtvarné zpracování sešitů, děti používají stejné barvy (velké voskové špalíčky) a jimi si vytvářejí barevný rám kolem každé stránky, s kterou právě pracují. Poznámky jsou také mnohdy doprovázeny kresbami, plánky, barevným podtrháváním atd.

Zde je ukázka výuky čtení a psaní.¹ Autorka článku však upozorňuje, že „je dobré mít na zřeteli, že jde jen o přibližnou kostru a v reálu se postup liší učitel od učitele. Na začátku stojí abstraktní tvar (nějaké písmeno). Učitel se snaží, aby si pod tímto tvarem děti dokázaly vidět i hlásku.

- 1) Souhlásky - např. písmeno K. Učitel vypráví motivační příběh o králi, který kráčí do boje - děti kráčí po kruhu jako král se vztyčeným mečem a odříkávají s učitelem větu s častým výskytem písmene *k* („Král klusal křepce na svém krásném koni ke krutému klání na kamenitém kopci.“). Pokaždé, když uslyší souhlásku *k*, mohou dupnout či tlesknout. Učí se tedy hlásku identifikovat ve slově. Kreslí krále a vyvozují z něj podobu písmene *K*.² Cvičí si písmeno na papíře a postupně jej zmenšují.³
- 2) Oproti tomu samohlásky se nevyvozují z obrázku, ale jsou vztahovány více k pocitům a gestům. Například *Ó!* jako citoslovce údivu nám ze rtu vytváří kroužek. Také objetí jsou vlastně ruce sepnuté do kruhu (stejně jako tvar písmene *o*). Díky takto odlišným postupům osvojování písmen si děti (zatím bez znalosti terminologie) mají uvědomit rozdíl mezi souhláskami a samohláskami.
- 3) Již v době, kdy děti ještě neovládají všechna písmenka, opisují věty nebo krátké básničky, jejichž obsah znají (pouze jej ještě neumí přečíst). Učí se tím opisovat správné znaky a zároveň se zajímají o jaké slovo či písmeno se právě jedná.⁴

- 4) Přibližně na začátku 2. třídy, když už děti bezpečně zvládly psaní a čtení velkých tiskacích písmen, přechází se k malému tiskacímu a k psacímu písmu.⁵ (Přípravou na psací písmo byly už od 1. ročníku tzv. formy - specifická grafomotorická cvičení na větších formátech, při nichž se dbá i na estetické hledisko.)
- 5) Protože princip čtení už v té době děti znají, zvládnou nové podoby písma během několika málo týdnů. Asi jako když jsme si v dětství s kamarády vymýšleli tajnou abecedu - tu jsme při aktivním užívání také ovládli velmi rychle.⁶
- 6) Rodiče v té době společně s učitelem vymýšlejí nebo vybírají vhodné texty a pro každé dítě vyrábějí jeho vlastní, jedinečný slabikář.⁷

Tento postup zpravidla absolvují i děti, které už číst uměly. Proto je žádoucí, aby dítě do školy nastoupilo ve správný čas a ne po zbytečném odkladu. Učivo je jen rozloženo jinak, než v běžných školách. Steiner se domnívá, že je prospěšné oddálit výuku psaní a čtení (tento obtížný úkol) co možná nevíce. Teprve v osmi letech je dítě zralé na to, aby bylo schopno úkol plnit. V jiných předmětech (matematika) jsou žáci zase výrazně napřed oproti žákům běžných škol. Na konci třetího ročníku se rozdíly vzdělání na tradičních a waldorfských školách vyrovnají.“¹

Pozdní výuka čtení/psaní (v první třídě WŠ se děti ještě neučí číst a psát) je v současné době chápána převážně negativně. Dlouhodobá zkušenost vede ke zjištění, že dovršení šestého roku je vhodnou hranicí pro zahájení výuky čtení/psaní, nehledě k tomu, že mnoho dětí v současné době spontánně zvládá čtení/psaní ještě dříve. Dokonce i z článku vyplývá, že některé děti ve třídě již číst uměly a ať se jedná o naznačenou chybu při určení odkladu školní docházky, je zde přesto snaha o co „největší oddálení“ výuky čtení/psaní. S metodami waldorfského školství tedy hypotéza o vhodnosti využití, v co nejranější době, všech spontánních projevů psaní příliš neslučuje. Pouhé přeložení této vyučovací látky do jiného období, je slabý argument ve chvíli, kdy děti cítí potřebu psát.

2.2.1. MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA

Tento typ školy založila italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1879-1952). V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“, kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Vycházela z vývoje vnitřních potřeb dětí „něčemu se učit“. Úkolem výchovy je připravit podněty a prostředky specifické pro vývojové fáze. V tom spočívá smysl tzv. „montessoriovského materiálu“. Zásadní roli tedy hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. V procesu učení vychovatel ustupuje do pozadí a rozhodující je vnitřní tvořivost dítěte.

2.2.2. Princip výuky

Pro starší děti v mateřských školách vytvořila M. Montessori kromě smyslového materiálu také pracovní prostředky pro tzv. kulturní techniky, jež představují lidské dovednosti, z nichž je vytvářena veškerá vyšší kultura: psaní, čtení, počítání, verbální reflexe apod. Tyto prostředky byly vytvářeny podle stejného principu jako smyslový materiál. Také smysluplně oslovují dítě, provokují k manipulaci a umožňují tak, aby se jednotlivé dítě nebo malá skupina dětí zaměstnávala tímto materiálem podle svobodné volby a podle vlastního rytmu a časového členění.

Při výchovném a vzdělávacím působení je důležité dodržet základní podmínky: Montessori nabízí dítěti natolik podnětné prostředí, aby tam našlo vše, co aktuálně potřebuje. Dítě musí být v takovém prostřední přirozené, pracuje se speciálními „aktivními“ pomůckami, které přitahují a stimulují jejich smyslové vnímání, umožňují analyzovat a rozvíjet jejich motorické schopnosti a plní odpovídající potřeby dětí. Vychovatel se má chovat neutrálně.

2.2.3. Montessoriovská škola a psaní

Zaměstnání s vyššími kulturními dovednostmi, na které stále pohlížíme jako na klasickou výbavu vlastní školy, dětem Montessori nevnucovala, naopak často byla dětmi v předškolním věku donucena k tomu jim tyto vyšší dovednosti podhalit. A ukázalo se, že děti v předškolním věku mají pro tyto věci zvláštní senzibilitu, která jim učení mění v radostné poznávání. Při takto raném učení písmu (4. až 5. rok) je podle Montessori tak plodné, bohaté a spontánní využívání psané řeči, které se pak v takové míře nikdy

v pozdějším věku nepozoruje. Tyto projevy nazvala explozivním písmem a rozvíjela je ve své “metodě spontánního psaní“. Při učení těchto kulturních obsahů je rozhodující, aby se dítě dostalo do stavu hluboké koncentrace. Jde o ústřední ideje její didaktické koncepce, totiž včas rozpoznat i při učení vyšším kulturním obsahům cenné okamžiky koncentrace a využít je k tomu, abychom mohli zprostředkovat s jejich pomocí psaní, čtení, počítání, kreslení, ale i dále gramatiku, aritmetiku a geometrii, cizí jazyky atd. vlastně jde o to poznat možnosti vnitřních sil dítěte a využít je k zprostředkování vzdělání.

Montessori začala, na přání matek, seznamovat děti ve věku čtyř a pěti let s některými písmeny. Vystříhala tvary velkých písmen abecedy z tvrdé lepenky polepené smirkovým papírem. Samohlásky nabarvila na modro, souhlásky na červeno. Děti se potom dotýkaly písmen tak, že prsty opisovaly jejich tvar. Tak tuto činnost ukončila. Děti se však samy od sebe písmenům věnovaly dál. „Jednou jsem přistihla malého chlapce, který okolo mě právě procházel, jak opakuje: „Na slovo Sofie potřebuju S,O,F,I,E.“, potom zvuky zopakoval a na konec vyslovil znovu celé slovo.“⁸ Dítě tedy samo od sebe došlo ke zvukové analýze slova a hledalo jeho jednotlivé části. Sám došel k základu: přiřazení slyšeného zvuku k viděnému symbolu. Montessori chtěla využít dětského zájmu o psaní, které se okamžitě přeneslo na celou skupinu dětí, a předložila dětem ilustrované knihy. Děti však knihy nezajímaly, natož aby projevily třeba zájem o význam slova čtení. Soustředily se pouze na samotný proces psaní, nezajímalo je, co píše ostatní a dokonce se zdálo, že neumějí přečíst ani svá vlastní napsaná slova. Teprve po půl roce začaly chápat vzájemný vztah mezi psaním a čtením. Čtení začaly cvičit tím, že učitel rozdával kartičky s krátkými příkazy, které děti měly splnit. „Takto tedy děti začaly číst [...], správně pochopily psaní jako další způsob vyjadřování, jako jinou formu řeči, která může stejně jako skutečná řeč předávat myšlenky jedné osoby osobě jiné.“⁹ Další fází dětského čtení, byla překvapivě přehnaná dychtivost čtení si každého textu v okolí dítěte (ve třídě, na ulici, doma). Často se jednalo o typ písma, který není jednoduché přečíst. Montessori usuzuje, že děti více zajímalo luštění různých typů písma než samotné čtení slov. „Když uviděly nový typ písma, učily se ho číst z významu slova [...]. Kdybychom příliš spěchali s tím, abychom dětem vysvětlili význam psaných symbolů, utlumili bychom jejich zájem a luštitelskou dychtivost.“⁹ A jako poslední fázi uvádí, když si jedno z dětí náhodně přečetlo na vytrženém papíře delší text a informovalo ostatní, že to, co je na něm natištěno nejsou

pouze slova, ale příběh. Skupina se tak dostala ke čtení textů a knih a pochopily tak jejich význam.

Montessori rozlišuje dvě skupiny pohybů tvořící motorický mechanismus psaní: zvládnutí psacího náčiní a kreslení různých tvarů jednotlivých písmen abecedy. Každý člověk má svůj osobitý styl písma, rukopis, který je jedním z nejvýraznějších a nezaměnitelných poznávacích znaků. Motorické mechanismy se zakotvují v dětství. Praxí dítě rozvíjí a upevňuje tyto rysy své osobnosti. Je tedy důležité zjistit, v kterém věku je mechanismus psaní připraven k tomu, aby byl upevněn přirozeně a bez námahy, tak, aby přinášel uspokojení a posiloval životní energii. Docela určitě to není věk, ve kterém se na klasické škole snaží podnítit motoriku psaní. Ruce šesti nebo sedmiletého dítěte už jsou za oním vzácným obdobím, ve kterém za sebou probíhá koordinace pohybů. Toto období bývá asi ve čtyřech letech.¹⁰

Děti dobře zvládají sestavovat slova z vystřihaných (volných) písmen. Ten, kdo dokáže složit slovo tak, jak bylo nadiktováno, pojme do svého myšlení celou strukturu slova, podrží ji a spolu s ní i odpovídající symboly hlásek ve své paměti, by měl být schopen psát. Ví totiž, jaké pohyby vedou k napsání písmen a téměř podvědomě dokáže ovládat psací náčiní. Přípravná cvičení vybaví dítě mechanismem, který může vydat impuls k nečekanému spontánně realizovanému psaní.¹¹ Později tedy začínají sami od sebe napodobovat slova z vystřihaných písmen, vlastním psaním. Psaní nelze dlouho odkládat zvlášť, když dítě zvládlo celou abecedu. Až když dítě začne psát, učitelka vstoupí do jeho činnosti. Nalinkuje tabuli, aby dítě dodrželo velikost a vodorovnost písma. Váhající dítě bude nabádat, aby se vracelo k obtahování obrysů. Děti v Montessori školách se k fázím přípravných cvičení, pro zdokonalení písma, vrací i po roce. „Děti se tedy učí jak psát, tak se v psaní zdokonalovat bez toho, že by psaly.“¹² Psaní se děti naučí velmi rychle, protože se prakticky jedná o děti, které projevují touhu psát.

Číst a psát je něco zcela jiného než jen znát písmena abecedy. Přicházejí, když se upevní jako prvek v myšlení slovo (název) a ne jenom grafický symbol. Dítě je hluboce zaujato tím, že dokáže sestavovat slova z grafických symbolů písmen abecedy. Je zpočátku daleko úžasnější sestavovat tato slova z písmen abecedy, než je číst (Lehčí je slova skládat z vystřihnutých písmen než je psát, jde o další práci a námahu mechanismu, který ještě není zafixován.).

„Psaní a čtení je prvním problémem, se kterým se musí dítě vyrovnat a podřídit svou přirozenost požadavkům civilizace. [...] Psaní je považováno za předmět, k jehož využití dochází až v pozdějším věku. Je to prostředek, který nám umožňuje vyjadřovat logicky uspořádané vlastní myšlenky. [...] Pokud dítě není dostatečně zralé k tomu, aby mohlo využívat písma, není nutné aby se předčasně trápilo jeho učením.¹³

2.3.1. FREINETOVSKÁ ŠKOLA

Tento typ školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta (1896-1966), jednoho z nejvýznamnějších představitelů myšlenky pracovní školy. Školní systém staví na filozofii začlenění okolního světa do školní práce a života, na práci jako těžišti všech činností, svobodném vyjadřování myšlenek a citů, individuální odpovědnost a demokratickém hledání rozhodnutí. Nejdůležitějšími prvky školní práce jsou:

- Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností.
- Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem; pracovní knihovna.
- Pokusná a pracovní kartotéka s návody pro experimentování v přírodovědné, technické a hudební oblasti a s kartami s testy a informacemi o úkolech a řešeních rozčleňujícími učivo.
- Akustické učební programy.
- Školní tiskárna.
- Nástěnka pro veřejnost.
- Třídní rada.
- Korespondence s dalšími školami téhož typu.
- Svoboda vyjadřování v rámci jazykové výchovy a jako vyučovací princip vůbec.

2.3.2. Freinetovská škola a psaní (princip výuky)

Mezi nejdůležitější vyučovací techniky a materiály patří tisk ve škole, volný text, školní korespondence a třídní noviny. Tyto techniky umožňují uskutečnění základních principů Freinetovy pedagogiky, zvláště volné samostatné vyjádření dítěte. Ve Freinetovských třídách nejsou probírány, na rozdíl od tradiční školy, předepsané textové pasáže a úryvky, ale žáci sami tvoří tzv. volné texty. To znamená, že píší, pokud cítí potřebu, o tématu, které si sami zvolili. Volné vyjadřování představuje zásadní princip

Freinetovy pedagogiky, lze jej dále aplikovat i v jiných oblastech vzdělávání: např. volné malování, hudba, spontánní divadlo a tanec.

Dítě je vyzváno k psaní volného textu, učitel mu nenabízí téma stati, to ponechá na volbě žáka. Přesněji řečeno dítě píše stat' na volně zvolené téma. Přestože v první chvíli nemá žádné vhodné téma, vždy musí nějaké najít. Až když opravdu na žádné téma nepřijde, učitel mu jej nabídne. Takto získané stati jsou ve třídě většinou předčítány, opraveny a přepsány do příslušného sešitu. Ideou je, že volný text musí být skutečně volný, píšeme tedy, pokud máme potřebu vyjádřit se psaním. Dítě píše vlastní text zcela spontánně, večer před spaním, na koberci vleže, na rohu stolu, během dívání se na televizi, před začátkem vyučování a samozřejmě i během vyučovacích hodin, které jsou speciálně vyčleněny právě pro tuto činnost. Jenom díky tomu máme jistotu, že texty jsou skutečným obrazem života dětí, že jsou to ty texty, jejichž obsah děti nejvíce zajímá, o kterém nejvíce přemýšlejí, které mají i největší pedagogickou hodnotu. Největší motivací pro "odpovědné" napsání textu s dobrou úrovní, je motivace následnou prací s tímto textem: Děti před třídou přednesou svůj text, jak nejlépe umí. Společně pak (hlasováním) vyberou ty nejlepší texty, určené k pozdějšímu tisku. Opraví je a po dohodě s autorem vyřeší i případné stylistické chyby. Společnými silami je pak konečně vytisknou. Tyto texty se potom stávají součástí třídních novin, děti je opatří ilustracemi a jsou rozesílány do jiných tříd nebo prodávány.

Texty, které nebyly vybrány do tisku, jsou využity při korespondenci. Každý žák si pravidelně dopisuje s žákem jiné freinetovské třídy. Dítě je tudíž motivováno už faktem, že to, co píše má svůj cíl a funkci – totiž komunikovat s blízkými nebo vzdálenými spolužáky (vrstevníky) i dospělými. Je důležité, aby tato činnost byla plně součástí obou tříd, nesmí se jednat jen o doplňkovou činnost či hru, která je vyčleněna mimo pracovní rámec třídy. Musí se jednat o školní činnost a ne o dopisování např. se zahraničními partnery, kdy se výměny dopisů odehrávají mimo školní práci. (Škola z podobné činnosti může jen velmi málo těžit.). Korespondenční přátelství má patřit do pedagogického života třídy. Proto je například každá skupinová aktivita třídy zasílána partnerské třídě.

Při výběru partnera je důležitá určitá neznámost až exotičnost prostředí, která má pro různé věkové stupně rozdílný význam. Platí pravidlo, že čím straší děti tím větší vzdálenost ke korespondentovi. Důležitá je také poslušnost od kolektivního dopisu k dopisu individuálnímu, po částečném seznámení se z kolektivních dopisů a vybráním na

základě sympatií si děti sami, bez nucení, ze svého zájmu, partnera vyberou. Pro posílání dopisů je důležitá pravidelnost, vzájemná zastupitelnost, čili vždy musí existovat rovnováha mezi dopisy odeslanými a přijatými, pečlivost a důležitá výměna dopisů i mezi učiteli. Výměnou, která dnes však může být urychlena díky emailu, informace mezi učiteli mohou být častější a zároveň kratší (např. ve formě informačních zpráv o chystaných aktivitách). Děti by samozřejmě, i v dnešní moderní době, měly naprostou většinu dopisů psát ručně (popř. tisknout) a posílat klasicky poštou, ze zcela jasných důvodů: procvičení písemného psaní, skládání slov od jednotlivých liter, přes jejich spojení do slabik, vytváření si vlastního rukopisu, jasnější a důkladnější autokontroly pravopisu, osobnějšího přístupu adresáta i odesilatele atd. Samozřejmě je důležité, a zvláště u starších ročníků, seznámení s počítačem a dopisováním pomocí emailu a komunikací skrze internet.

Pomocí souhry těchto technik získává předmět čtení/psaní svoji pravou funkci: je k dispozici skutečné komunikaci a není, jako v tradiční škole, jenom procvičován. Mimo přirozenou potřebu vyjadřovat se písmem, žáci pociťují potřebu psaní, protože si mohou své texty vytisknout a sdělit informace ostatním. Vytisknutím získá text větší význam tím, že je realizován v esteticky dokonalejší formě a že je zveřejněn. Mohou si ho přečíst spolužáci, rodiče, učitelé i korespondenční kamarádi. Když žáci uvidí, že jejich texty jsou přijímány s jistou vážností a významem, stávají se mnohem dříve připravenými spolupracovat s ostatními a zároveň začínají brát vážně sebe sama. Lze konstatovat, že otiskování a volné texty působí přímo proti vzniku tzv. „mlčící většiny“ (Freinetův termín), která se neodvažuje vyjádřit a formulovat své vlastní zájmy, protože nevyrostla s vlastní kulturní podstatou.

Metodu Freinetovu, podobně jako u nás Kožíškovu, lze považovat za založenou především na psaní, ať už v úrovni psaní slohového či alespoň komunikativního, tak na úrovni grafonologické. U Freineta je každá přibližnost či nepřesnost pravopisného znění kontrolována tím nejvíce synteticko-analytickým postupem, jaký vůbec existuje: sazečskou, tiskařskou praktikou. Freinet zavedením tiskařské techniky do vyučovacího procesu změnil elementární výuku čtení a psaní na přirozenou dětskou práci, plnou spontánní aktivity a dětského zájmu. Volné texty oživily výuku pravopisu a slohu a vedly ve svém důsledku k lepšímu poznání dítěte samotného.

Tuto metodu může učitel použít už v první třídě, v době když žáci ještě neumí dostatečně psát, dokonce neznají ani všechna písmena. Freinet ji nazývá „mluveným

volným textem“. Jde o jakési krátké veřejné vyprávění na volné téma. Navíc jde i o přípravu na to „pravé“ volné psaní, přípravu na dobu, kdy už žáci budou umět napsat kratší text. Činnost má tedy i silný motivační náboj.

Je jasné, že Montessoriovská a Freinetovská škola nabízí mnoho inspirativních momentů pro práci v naší současné škole. A týká se to samozřejmě i pedagogické práce se spontánním psaním žáků. Při srovnání obou programů skrze výchovně-vzdělávací vztah k pronikání dětí do písemné kultury pro mě vychází v lepším světle škola Freinetovská. Pozitivně hodnotím především organizovanost systému a myšlenku společného dění a práce nad textem a především nabídnutí možnosti prezentace těchto textů. Naopak příliš nesouhlasím s Montessoriovským volným „vedením“ a spoléháním na dětskou aktivitu v pozdějším (školním) věku, což ale nevyklučuje využití těchto myšlenek v předškolním vzdělávání, ve kterém ostatně Montessori především pracovala, pro který vymýšlela své metody. Oba tyto školské systémy se psaní jako komunikačnímu prostředku věnují oproti ostatním alternativním školám výrazněji a originálněji a v souladu s mojí hypotézou aktivního pedagogického přístupu ke spontánním písemným projevům dětí.

2.4.1. JENSKÁ ŠKOLA (JENSKÝ PLÁN)

Její zakladatelem je německý pedagog Peter Peterson (1884-1952). Jako vysokoškolský pedagog vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Mezi nejdůležitější rysy plánu patří:

- Učební skupiny žáků, přesahují ročník. Žáci jsou sdružováni ne podle jednotlivých ročníků, ale věkových skupin, např. děti ve věku 6-8 let.
- Rytmický týdenní pracovní plán skupiny, vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).
- Školní obytný pokoj.
- Neuplatňuje se vysvědčení v tradiční formě.

2.4.2. Princip výuky

Snaha po vlastním vzdělání je podle Petersena nejpřirozenějším projevem člověka. Jenskému plánu jde o vytvoření bohatého, podmětného a volného výchovně-vzdělávacího prostředí pro děti. Důležité je podle Petersena pojetí výchovy jako funkce společenství. Člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti jen činností a jejich ověřováním v tomto společenství. Vyučování musí být stále připravováno a plánováno, řád dostává díky čtyřem vnějším a třem vnitřním „nutnostem“:

- Předepsaný počet týdenních hodin.
- Nutné střídání prostoru pro různé vyučovací situace.
- Zvláštní zařízení prostoru pro rozmanité pedagogické situace.
- Souhlasu rodičů podřízený začátek a konec školní práce.
- Uspořádání a rozdělení individuální a skupinové práce podle pracovního materiálu, který je k dispozici.
- Průběh vyučování v pevně stanoveném čase během školního dne.
- Smysluplné vsunutí školní práce do přirozených pracovních rytmů dne, týdne a roku.

Práce v kmenových skupinách probíhá po jejich samostatném, spontánním vytvoření. Jednotlivé skupiny jsou soustředěny kolem pracovních stolků. Ve spodní kmenové skupině (1.- 3. školní rok) se touto metodou vyučuje čtení/psaní, počítání, ale i malování a kreslení. Dále je ve škole práce organizována v tzv. kurzech. Jeden z typů kurzů je kurz úrovnový, do kterého jsou žáci zařazováni od třetího školního roku podle vlastního nadání. Jsou zřizovány pro předměty mateřského jazyka a matematiky v rozsahu 2 - 3 hodin týdně.

2.5.1. DALTONSKÁ ŠKOLA

Je nazývána podle experimentální střední školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA založené v roce 1919. Vznikla z iniciativy učitelky Helen Parkhurst (1887-1973).

Ústředními principy jsou:

- Způsob studia a osvojování látky je ponecháno samotnému žákovi, na jeho svobodném rozhodnutí a zodpovědnosti. Každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (či týden), v němž jsou vymezeny výsledky, kterých má dosáhnout z každého předmětu. Žák postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.
- Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí.
- Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.

Při uskutečňování těchto zásad se usiluje o vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám. Cílem však není nalézt univerzální předpis pro každý typ školy, a proto jsou také označovány jako “školy s uvolněnou strukturou“.

Jak v Jenské tak i Daltonské škole se, alespoň podle dostupných pramenů, kterých není mnoho, nijak zvlášť rozvoji spontánnímu vstupu do písemné kultury nevěnují. Jistě je ale možné využít myšlenek rozdělení třídy na skupiny podle zájmů a takto u vybrané skupiny rozvíjet komunikativní dovednosti psaní. Pozitivně posuzují i myšlenky spojené s individuálním přístupem k dítěti, demokratičností školy a výukou založenou na vlastních zkušenostech, které spojují celé reformní hnutí s myšlenkami pragmatismu a pedocentrismu, které by ale dnes už měly být součástí všech běžných (nealternativních) škol.

Poznámky:

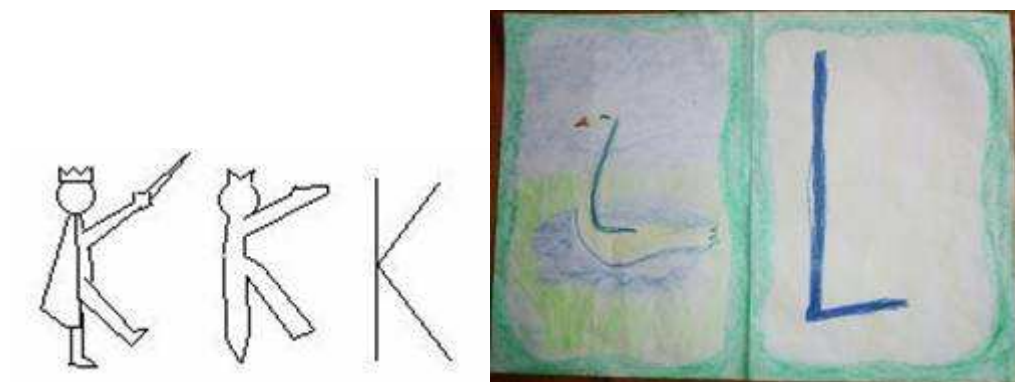
Ve druhé kapitole jsem čerpal z následující literatury:

- Alternativní školství* [online]. Český Krumlov : Informační centrum pro mládež [cit. 1. února 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.icmck.cz/index.php3?submenu=11>.
- DOVOLE, V. Waldorfská škola – Vznik a vývoj škol s alternativními přístupy – část II. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 9 [cit. 31. ledna 2007]. Dostupné na WWW: http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A08A.
- HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. In *Sysifos - Český klub skeptiků* [online]. 2.12.2006 17.30 SEČ [Praha]: Sysifos – Český klub skeptiků [cit. 31. ledna 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.sysifos.cz/index.php?id=vypis&sec=1165077007>.
- HRÁZSKÁ, J. Waldorfská škola – psaní a čtení. In *Před školou : Alternativní či inovativní vzdělávání : Waldorfská pedagogika* [online]. 15.3.2005 13.08 SEČ [Zlín]: Zkola - informační vzdělávací portál školství Zlínského kraje [cit. 31. ledna 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/WaldorfskaPedagogika/12131.aspx>.
- CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Novina, 1938.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 61 - 167. ISBN 80-86039-61-7.
- Metodický portál RVP pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 1. únor 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz>.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha : SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : nákladem autora, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

1. HRÁZSKÁ, J. Waldorfská škola – psaní a čtení. In *Před školou* [online]. Od autorky je převzat text i přiložené ilustrace.
2. viz příloha č. 1.
3. viz příloha č. 2.
4. viz příloha č. 3.
5. viz příloha č. 4.
6. viz příloha č. 5.
7. viz příloha č. 6.
8. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998 s. 81.
9. tamtéž s. 83.
10. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha : SPS, 2001. s. 128.
11. tamtéž s. 140.
12. tamtéž s. 142.
13. tamtéž s. 118.

Přílohy:

č. 1.



č. 2.



č. 3.



č. 4.



č. 5.



č. 6a.



č. 6b.



3. PSYCHOLOGIE A VSTUP DO PÍSEMNÉ KULTURY

3.1. Vstup do problematiky ontogenetických stádií a psaní

V celé šíři ontogeneze člověka nás především zajímá období mladšího školního věku. Období, ve kterém dítě dospělo do stadia, kdy je schopné jak samo tak i pod organizovaným (školním) vedením pronikat do zákonitostí psaní/čtení, začíná tyto zákonitosti chápat a komunikovat skrze ně se svým okolím. Zajímá nás však i období, které bezprostředně předchází mladšímu školnímu věku. Předškolní věk, období, kdy dítě umí komunikovat s okolím jak řečí, tak i neverbálně a kdy se samo, tedy bez nějakého záměrného vedení druhou osobou, často pokouší o komunikaci kresbou či písmem. Zajímají nás tedy dvě vývojová období, které spojuje důležitý vývojový mezník školní zralosti.

3.1.1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Období na začátku ohraničuje vývojový mezník tzv. uvědomění si sebe sama a osamostatnění se. Konec této vývojové fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně – nástupem do školy. Vstup do školy s věkem dítěte sice souvisí, ale může se lišit o jeden i více roků.

U dětí do šesti let má naprostá většina všech činností podobu hry. Hra se v tomto věku stává více organizovanou, není pouze nahodilá, dítě začíná své hry plánovat. Chce skutečnost, která ho obklopuje nejen poznávat, ale také ji měnit a stát se tak její aktivní součástí. Dítě samozřejmě nemůže díky stupni svého tělesného, psychického a sociálního vývoje zvládnout mnohé z činností, které běžně zvládají dospělí lidé. Děti nemohou řídit auta, stavět domy nebo být zaměstnány v běžném povolání dospělých. Díky své schopnosti vysoké představivosti tento problém řeší právě hrou. Dítě si může totiž hrát s modely aut a stavět pro ně silnice, může jezdit na koloběžce, může si s jiným dítětem, nebo dětmi ve skupině hrát na obchod, na lékaře, na vojáky, na poštu apod.

Dítě se hrou připravuje na činnosti vyšších vývojových období. Seznamuje se s různými společenskými problémy, činnostmi, povoláními, se sociálními rolími a vztahy, s tím, co ho obklopuje. Tak jak se dítě běžně setkává s blízkými i neznámými osobami, s jejich zaměstnáním, s činnostmi, s jednotlivými částmi přírody, se stroji, s materiály, s medii apod. tak se podobným způsobem setkává i s psanou formou řeči ve všech jejích

podobách a samozřejmě i tu pojímá a zařazuje do svých her. Tak jako si dítě pomocí fantazie poradí s jinými částmi světa dospělých, tak pracuje i s psaním a čtením. Předškolní dítě své psaní přiřadí do skupiny kresebných dovedností. Hra, spolu s kresbou a vyprávěním, se stává způsobem vyjádření dětské interpretace reality a jeho postoje ke světu. Slouží mu jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro něj nějak problematická, protože ve hře ji může zpracovat jak samo chce.

Bezesporu v předškolním věku silně působí na vývoj mnoha dětí mateřská škola. Děti zde získávají zkušenosti sociálního styku s vrstevníky i dospělými a mívají potom méně obtíží v adaptaci na školní prostředí. V mateřské škole je možné zařazovat vhodná výchovná zaměstnání k rozvoji zvláště důležitých dovedností a schopností a připravovat tak dítě pro vyučování. Tyto hrové činnosti mají svůj důležitý význam i z hlediska prevence výukových obtíží. Děti si tak například postupně navykají na soustředění pozornosti při společné práci, dokončení započaté činnosti apod.

3.1.1.1. Verbální vyjadřování

Všechny promluvy dětí lze rozdělit na dvě skupiny, na řeč egocentrickou a řeč socializovanou. U obou těchto stran dětské řeči dochází v období od tří let po vstup dítěte do školy k velkému rozvoji a pokroku. Jazyk slouží dítěti ke komunikaci, ale i jako prostředek zpracování informací.

Dítě se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí, se kterými žije a komunikuje. Velkou úlohu v rozvoji řeči má například vyprávěná pohádka. Dítě je schopné vnímat delší vyprávění, vmísit se do něj, opakovat známé pasáže apod. Na dítě samozřejmě působí i další formy komunikace, ať už jde o krátké pokyny a informace, rozhovory dětí s dospělými či vrstevníky, i o hovory mezi dospělými. Takto napodobovaná slovní sdělení, ať už je důraz na jejich obsahu nebo formě, dítě v pozdějším věku použije ve svém vlastním projev.

Dítě na konci tohoto vývojové stádia už dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Pokroky v řeči jsou patrné i ve větné skladbě, od vět obsahujících dvě až tři slova se řeč posunuje ke složitějším hypotaktickým souvětím. Kolem čtvrtého roku se pro děti stávají slova předmětem her, které již v sobě zahrnují některé prvky zvukově analytické aktivity a pozorování a srovnávání slov, hlásek a slabik z jazykově-výchovné složky výuky čtení v 1. ročníku. Děti pracují s novými

slovními výrazy, například složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují. To je jedna z častých variant, jak se hrou učí a rozvíjejí své verbální schopnosti.

Ve verbální komunikaci jsou patrné typické znaky předškolního egocentrického myšlení. Zcela běžně se dítě opomene zmínit o podstatných aspektech popisované situace, protože počítá s tím, že posluchač ví totéž, co ono. Postupně s blížící se školní docházkou jsou i v tomto na dítě kladeny vyšší nároky a musí se podřizovat pravidlům sociální komunikace. Zejména v komunikaci s dospělým musí dítě brát ohled na obecný způsob myšlení a na běžná pravidla logiky.

3.1.1.2. Kresba

V předškolním věku nabývá nového významu dětské kreslení. Do čtyř let šlo zpravidla pouze o hrovou činnost, kde dítě cítilo požitek z různých tahů tužkou a čárání. Ve starším, předškolním věku se vývoj dětského kreslení dostává do stadia hry konstruktivní. Dítě už nekreslí z pouhé radosti z pohybu a vytváření záznamu tohoto pohybu. Má už určitou představu o budoucí kresbě a hlavně nově skrze kresbu komunikuje s divákem. Snaží se skrze ni sdělovat informace jinému člověku.

3.1.2. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Jak už bylo řečeno, tento vývojový mezník je stanoven kombinací dvou faktorů (fyzickým) věkem a (sociálním) vstupem dítěte na základní školu (tedy zralost a připravenost). Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je pouze limitována dosažením určitého věku a odpovídající vývojovou úrovní, a především je vázaná na celkovou připravenost dítěte pro vstup do školy. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte, které může být přijaté do školy jen, pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením, jsou tedy závislé jak na zrání organismu tak i na specifické sociální zkušenosti jedince. U jedince dochází ke změnám v oblasti fyzické, psychické i sociální.

3.1.2.1. Školní zralost

K fyzickým změnám projevujícím se v tomto období patří jednoznačně celkové protažení postavy a prodlužování končetin a prstů. S proměnou tělesné stavby se mění i celkové ovládnutí těla. Špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají kolem šesti let zřetelně měnit. Dítě je na určitém stupni používání jemné motoriky ruky, lépe šetří silami a schopněji zvládá i drobnější a přesnější pohyby (nezbytné při psaní), lépe koordinuje automatické a volní pohyby a je více odolné fyzické únavě.

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Umožňuje lepší využití schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti, která je ve větší stabilitě a odolnosti přímo závislá. V tomto smyslu se stává podmínkou kvalitnějšího učení a tudíž lepšího výkonu. Pro zralejší dítě stává role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojivou, dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat, lépe se adaptuje na školní režim. Zrání CNS je předpokladem i k rozvoji myšlení, zrakového i sluchového vnímání.

V tomto věku začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. Podmínkou bezproblémového zvládnutí role školáka je schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. To představuje opuštění prelogického myšlení, ovládaného nejrůznějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentризmem a fantazií. „Dítě je nyní schopno činnosti analyticko-syntetické v tom smyslu, že umí vyjmout části předloženého celku a opět je podle určitého hlediska složit. To mu nyní dovoluje diferencovat také zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání.“¹ Připravenost dítěte po stránce rozvoje řeči se zakládá již v nejtětlejším věku. V době před vstupem do školy se více rozvíjejí hry a činnosti se slovy známé z předškolního období, činnosti, v nichž se uplatňuje dělení slov na slabiky (říkadla, rozpočítadla, básničky apod.), rozvíjí se smysl pro rytmus, dítě objevuje rýmy. To vše dobře připravuje dítě k úkolům spojeným s učením čtení v 1. ročníku.

Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která se může stát přijatelným předpokladem pro učení čtení/psaní. Školní zralost je zde podmíněna schopností snadnějšího vidění na blízkou vzdálenost a tudíž i snadnějšího vnímání detailů a vizuální diference. Dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky (písmena). Tato aktivita je závislá na funkci pravé mozkové hemisféry, jejíž funkční diference je

projevem zrání, lokalizovaného právě mezi 6. a 7. rok života. Dozrávání mozku ovlivňuje rozvoj vizuální integrace, tedy schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu. Školsky zralé děti mají jinou strategii vnímání, dovedou si obrázek systematicky prohlížet, začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Jsou schopné vizuální analýzy (tj. uvědomění, z jakých částí se skládá celek) a syntézy (umí složit celek z částí). Tato funkce souvisí s rozvojem pozornosti i s rozvojem poznávacích procesů a je nezbytným předpokladem výuky čtení a psaní. Dítě musí být schopné vnímat slovo jako soubor písmen v určitém pořadí a musí je být schopné z těchto písmen složit. Efektivitu zrakové práce ovlivňuje i zralost očních pohybů, která v tuto dobu dozrává.

Při čtení se oči pohybují po vnímaném objektu ve skocích, které jsou nazývány sakády, a po nich následuje pohybová pauza, doba fixace. Hlavní funkcí sakády je dostat, co chceme vidět na místo nejostřejšího vidění na sítnici. Člověk vidí dostatečně ostře jen v době fixace, když se oči pohybují, je vidění méně přesné. Nezralost bude dělat potíže ve výuce čtení (nezralé dítě se musí na takovou činnost více koncentrovat, je pro něj namáhavější a proto je pro ni i méně motivováno) a samozřejmě i psaní (kde se dítě musí navíc soustředit na tvary písmen, které dobře nezná a které bývají často koordinačně obtížné).

Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Šestileté dítě většinou dovede rozlišovat fonémy, zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. V tom má větší zkušenost než se zrakovým vnímáním písmen, které většinou ještě dobře nezná. Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek tj. těch, které jsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá (nejazyková) mozková hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná kooperace obou hemisfér a zejména při počáteční výuce čtení/psaní.

Když se dítě začíná učit číst, když se seznamuje s izolovanými fonémy a jim odpovídajícími písmeny, vnímá tištěná písmena a slova jako obrázky, které nemají jiný význam. Tato činnost je závislá na funkci pravé mozkové hemisféry, tak dlouho, dokud sestavy písmen luští, tedy dokud je zaměstnán jejich formou. Jakmile začne dítě chápat smysl čteného textu, začne číst pro obsah, přesouvá se aktivita vnímání písmen i slov do levé hemisféry. Ve školní práci v první třídě musí tedy využívat a koordinovat činnost obou hemisfér, což je, jako nově poznávaná funkce, velice obtížné. Spolupráce obou

hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. K tomu aby se dítě naučilo číst a psát, je třeba nejen percepčního vyčlenění slabik řeči a jejich spojení do významových jednotek, ale i uvědomění si rozdílu mezi významovou a zvukovou stránkou řeči, souvislosti mezi zvukovou a grafickou podobou, musí analyzovat zvukové substance na jednotlivé fonémy, spojit tyto fonémy s grafémy, které již rozeznává a v případě psaní je umí i napsat. Mimo to musí být schopno ve čtení/psaní vzájemně převádět tištěnou a psanou substanci na zvukovou a opačně.

Samotný proces psaní je ještě analytičtější, než proces čtení. Používání písemné řeči je spojeno i se sluchovým centrem řeči. K psací činnosti je kromě dobré funkce center slyšené a mluvené řeči nezbytná funkce integračních center pro jemné pohyby ruky. Žák se seznamuje s novým písmenem prostřednictvím zrakových a sluchových vjemů při názorné sluchové demonstraci písmene a slovní explikaci. Seznamuje se s jeho tvarem, začátkem a způsobem tahů a jeho semiotickou funkcí. Získává tak základní vědomosti o funkci prezentovaného grafického znaku, pak přistupuje k jeho nácvičce.² Elementárními jednotkami procesu psaní totiž nejsou ani slabiky ani jednotlivá písmena, nýbrž některé tvarové prvky a obraty, které mají svůj základ v elementech zrakového vnímání motoriky ruky. Lateralizace ruky a zlepšení veškeré motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti je také podmíněno zráním.

Manuální nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem. Dítěti nejde dobře psaní, kreslení, je neúspěšné v pracovní výchově apod.

3.1.2.2. Školní připravenost

Pro úspěšné zapojení dítěte do výuky je důležitá i jeho připravenost - osobnostní, emoční a sociální. Problém připravenosti žáků na vyučování se týká nejen intelektuálních, poznávacích složek psychické činnosti, ale zahrnuje všechny stránky lidské osobnosti. Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. „Dítě musí být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole, kromě toho, že musí mít zmíněné rozumové předpoklady. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům. V této náročné situaci vstupu do školy patrně nejvíc záleží na tom, zda má dítě dostatečnou možnost aktivně se s celou situací vyrovnat.“³

Získané zkušenosti a z nich vyplývající hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny (Důležitý je

způsob komunikace, který v rodině převažuje.). „Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu.“⁴

S citovou a motivační (pracovní) zralostí úzce souvisí i zralost sociální. Dítě má být nyní méně závislé na rodině, tak aby se od ní dovedlo na čas odloučit a být činné i bez její opory. Musí být schopné podřídit se cizí autoritě a přijmout novou roli – roli školáka, tedy řídit se pravidly, která z očekávání na jeho chování ve třídě vyplývají. Musí být tedy „ovladatelné na dálku“ a musí si také najít své místo ve skupině dětí, v níž má nejen pracovat, ale v určený čas se i bavit a navazovat kamarádské vztahy.

Není divu, že velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení. Ty mohou během několika týdnů vymizet, ale mohou se i prohlubovat.

3.1.3. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vstup dítěte do školy je důležitý životní mezník, jímž nastává pronikavá změna ve způsobu jeho života. Jako dospělí odchází z rodiny pravidelně za prací, odchází nyní dítě do školy. Škola je také první významnou institucí, do níž se dítěte dostává. Školní věk, tedy období základní školy, lze rozdělit na dvě základní fáze, z nichž nás zajímají ta vývojově nižší, tedy věk od nástupu do školy do 11-12 let tedy doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. Celé toto období se dá nazvat obdobím střízlivého realizmu a je charakterizováno jako vyrovnaná, doba klidu a pohody, jako fáze příprav na další, vývojově dynamičtější období dospívání. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde (zatím jen na psychické úrovni) vytvářet základy budoucích proměn. Jeho způsob uvažování jednoznačně potvrzuje vazbu na skutečnost. Dochází ke zdokonalování řeči, která řídí lidskou činnost a která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání, je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení. Škola přináší dítěti nové, učební činnosti, klade vyšší požadavky, na poznávací procesy, paměť, pozornost, vytrvalost a sebeovládání a rozvíjí je, podněcuje jeho zájmy. Je také důležitým místem socializace, dítě zde získává nové a leckdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v dosavadním životě. Také blízký kontakt s vrstevníky je důležitý, je možné ji

charakterizovat jako nejvýznamnější potřeba tohoto období. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Dítě se učí komunikovat ve skupině, získávat různé role, měnit je. Problémy adaptace dítěte na školu se týkají jak vyrovnání s požadavky kázně, soustředěné pozornosti, plnění učebních úkolů, tak také vztahů k učiteli, ke spolužákům, ke skupině vrstevníků. Pokud se dítě adapтуje na školu a nejsou větší komplikace rodinné nebo zdravotní, probíhá následující školní věk až do puberty relativně klidně. Dítě rozšiřuje své vědomosti a dovednosti ve škole i mimo ni, rozvíjejí se jeho poznávací procesy a schopnosti, učí se žít ve skupině, věnuje se sportu, seznamuje s kulturou.

3.1.3.1. Řeč

Primární formou jazykové komunikace je řeč mluvená. Psaná podoba řeči je sekundární. Na počátku učení psané řeči nejsou ještě všechny základní psychické funkce tvořící její základ zakončeny a dokonce se ještě nezačaly skutečně vyvíjet. Učení se opírá o nezralé psychické procesy, které teprve začínají první a základní cyklus svého vývoje. Nezralost funkcí v počátku učení je obecným a základním zákonem, ke kterému jednoznačně dospívají výzkumy ve všech oblastech školního vyučování. Zadáme-li dítěti na začátku školní docházky, aby přečetlo těžko vyslovitelnou slabiku, která se bude skládat z hlásek, které už umí přečíst, bude mít problémy ji vyslovit, i když ji běžně používá v řeči při vyslovování slov ve kterých je obsažena. Dítě umí vyslovovat nějakou hlásku, ale neumí ji vyslovovat záměrně. Je to ústřední fakt, který souvisí se všemi ostatními, jazykovými operacemi dítěte. Je to základní fakt, se kterým se setkáváme na prahu školního věku. Dítě má tedy určité znalosti v oblasti řeči, ale neví, že si osvojilo. Užívá například správného pádu nebo tvaru slovesa ve struktuře věty, ale neuvědomuje si kolik takových tvarů existuje a není schopno po vyzvání říct ten který tvar slova. Dítě tedy ve škole nezískává nové návyky gramatických a syntaktických forem a struktur, ale učí se, a zvláště díky psané řeči a gramatice, uvědomovat si, co dělá, a tudíž záměrně operovat svými vlastními znalostmi. Jeho znalost přechází z neuvědomělé, automatické roviny na volní, záměrnou a uvědomovanou rovinu. Toto uvědomování vlastní řeči a její osvojení má prvořadý význam pro osvojení psané řeči. Jakmile si dítě uvědomí, že ve slově, které vyslovuje, jsou obsaženy ty určité hlásky, uvědomí si svou vlastní zvukovou činnost a naučí se záměrně vyslovovat každý jednotlivý element zvukové struktury, stejně tak když se

naučí psát, začíná záměrně dělat totéž, co předtím záměrně dělalo v oblasti mluvené řeči. Gramatika a psaní tedy umožňují dostat se dítěti na vyšší stupeň vývoje řeči.⁵

3.1.3.2. Myšlení a psaní

Způsob myšlení typický pro mladší školní věk, jak už bylo řečeno, probíhá v konkrétně logických operacích. Změny v uvažování mladších školních dětí lze shrnout do několika bodů:

Školní dítě je ve svém poznávání schopné **decentrace**. Není již omezováno jedním pohledem na jednu vlastnost či aktuální stav poznávané skutečnosti. Základem uvažování už není již subjektivní pohled. Dítě bere v úvahu více pohledů a jejich vzájemné vztahy. Na základě logických operací, které dítě používá k poznávání reality, dovede posuzovat skutečnost z více hledisek. Poznání se stává komplexnější a přesnější. Jedním z důsledků rozvoje logických operací je změna způsobu manipulace se znaky a symboly. Dětské myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem vychází a operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný konkrétní obsah. Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací.

Dítě je schopné chápat vztahy mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Dovede členit slovo na hlásky a slabiky, zvládá je klasifikovat, třídít a kombinovat, chápe jejich posloupnost, protože je dovede řadit. Začíná chápat stálost obsahu určitého slova, i když je používá v různé souvislosti resp. v různých gramatických tvarech.

Dítě školního věku je dále schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění. Je tedy schopné **konzervace**. Ví, že tatáž skutečnost může mít více různých podob. Školní dítě si uvědomuje, že změna zjevných znaků neznamena změnu podstaty. Myšlení školního dítěte je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu či množiny objektů. Je lhostejné, zdali je slabika *ma* v tomto nebo jiném slově, na začátku nebo na konci, protože je to pořád táž slabika. Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality. I když mladší školák pochopí, že různé vlastnosti různých konkrétních objektů jsou trvalé, ještě nedovede přenést zkušenosti z jedné oblasti do druhé, nedokáže je zobecnit.

Významným znakem logického myšlení je pochopení vratnosti, **reverzibility** různých proměn. Školní dítě ví, že když něco uберeme, situace se změní, ale ví i to, že pokud totéž vrátíme, bude zase stejná jako předtím. Změna není chápána jako definitivní a neměnná, dítě ví, že by opačná operace znamenala návrat do původního stavu.

Logické operace se rozvíjejí učením, především v rámci výuky, kde se dítě pod vedením učitele učí uvažovat určitým způsobem. Výuka se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů mezi objekty, to znamená, že se ve škole rozvíjí logické uvažování. Na počátku školní docházky jde o vztahy mezi reálnými objekty, ale i o vztahy mezi znaky jako jsou písmena a o jejich obsah. V menší míře se výuka zaměřuje i na schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla. To znamená, že se ve škole rozvíjí i různé strategie uvažování. Děti si je postupně osvojují a naučí se je i vhodnějším způsobem používat. Učení strategiím řešení problémů může v tomto věku probíhat různým způsobem: učení pokusem omylem, logickým odvozením, usuzováním na správné řešení na základě předchozí zkušenosti, učení nápodobou aj. Rozvoj těchto strategií souvisí s celkovým vývojem školního dítěte a představuje pro ně určitou kognitivní výhodu, kterou předškolní dítě nemělo. Ve školní práci se rozvíjí určitý kognitivní styl, určitý způsob uvažování. Škola v tomto směru působí selektivně, některé způsoby uvažování podporuje a jiné příliš nerozvíjí. Většina školních úkolů vyžaduje, a tudíž i posiluje, konvergentní přístup, tedy hledající jednu správnou odpověď na daný problém (skládačky, stavebnice modelů aut). Divergentní myšlení lze použít v případě problému. Hledání neomezeného počtu možných řešení, tento styl myšlení je školou podporován zřídka, v menší míře než konvergentní. (hra s pískem, kreslení)

3.1.3.3. **Komunikativní dovednosti**

Školní dítě dovede komunikovat na různé úrovni, podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, zda je ve škole nebo doma. Schopnost diferenciacce komunikačního stylu vyplývá ze sociální zkušenosti, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, roste délka a složitost vět. Vzniká nový vztah k jazyku, který byl dříve jen prostředkem dorozumívání. Nyní je (ve školním prostředí) řeči věnována větší pozornost, je opravována a dokonce různým způsobem analyzována ve slova, slabiky, či hlásky a písmena. K řeči mluvené nově

přistupuje řeč psaná, ke konverzační řeč spisovná. Jako předškolní se dítě řečí zabývalo akusticky, nyní se jí věnuje i opticky a dospívá tak samo k slovní analýze.

Písemná řeč se rozvíjí na přirozeném základu řeči mluvené, dítě musí mít dobrou zásobu slov, aby mluvílo a vyslovovalo správně a aby používaným slovům a pojmům rozumělo. Předpokladem psaní je pak dobrá vizuomotorická koordinace spojující činnost zraku s jemným pohybem prstů ruky. Psaní se čtením těsně souvisí, ztvárnění písmen do psacích tvarů doplňuje proces analýzy o konkrétní činnostní složku.

„Situace se pro děti na počátku první třídy mění zejména v tom, že se řeč musí stát objektem jejich pozornosti, objektem analýzy. Děti sice umí relativně dobře mluvit, ale s uvědoměním řeči je to podstatně horší. Navíc se tu přidává problém odlišností mezi řečí mluvenou a písmem. Děti vstupující do školy nejsou zvyklé přemýšlet o své řeči. Navíc často ještě úplně neoddělují slovo od vlastního pojmenovaného předmětu. Slovo bývá spíše vlastností pojmenovaných předmětů. Také proto se uchopení jevu pojmenování, jména či označení stává důležitým školním úkolem. Děti musí napřed svou řeč objektivizovat, zabývat se nejen jejím obsahem, ale především její formou, neboť to je cesta k diferencovanějšímu uvědomění si elementů řeči.“⁶ Postupně však dovedou i psanou řečí obstojně komunikovat a navíc na různých úrovních, v různých rolích. Dítě jinak napíše dopis rodičům, jinak zprávu pro učitele a jinak psaníčko svým vrstevníkům.

3.2. KOMUNIKACE

Celý život člověka má charakter sociálního styku a jednání, které jsou nezbytnou a neodmyslitelnou součástí každodenního kulturního i soukromého života lidí. Komunikace je sdělování si určité informace, která člověku usnadňuje orientaci v životním prostředí a vzájemné interakci. Funkcí komunikace je dorozumívání se jako předpoklad soužití a vzájemné závislosti. Proto každý systém komunikace vyžaduje obecné chápání znaků, které používá, a je ve své podstatě společně sdíleným systémem významů těchto znaků užívaných podle určitých pravidel. Komunikace jako druh sociální interakce znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Komunikační proces chápeme jako výměnu informací v širším smyslu, tedy i výměnu představ, nálad a postojů.

Specifika lidské formy komunikace jsou nonverbální a verbální komunikace. Verbální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně

ztrácí smysl sdělení. Řečovou komunikací rozumíme proces začínající motivovaným záměrem, přes výběr komunikačních prostředků až po jejich zevnějšnění zvukovou nebo grafickou formou. Přičemž ke správnému předávání informací prostřednictvím této komunikace je nutné, aby byla provázena vysokým stupněm porozumění dané situaci, a to všemi účastníky komunikace (mezi komunikátorem - autorem mluvné či psané řeči a recipientem (komunikantem) - příjemcem sdělení – posluchačem či čtenářem).

3.2.1. **Řeč a komunikace**

Sociální komunikaci můžeme dělit podle mnoha kategorií. Jak již bylo naznačeno, je jedním z nejzákladnějších rozdělení na psanou a mluvenou řečovou komunikaci. Řeč a písmo patří mezi zvláštní druhy nástrojů lidské komunikace a ústředním pojmem pro jejich pochopení je znak, který je nositelem významu a smyslu informace. Je hmotný ve svém fyzikálním bytí, pro něž je i vnímatelný a nehmotný svou funkcí a označovaným obsahem. Znaky jsou pasivní v tu dobu, když je jim přidělována funkce patřit k určitému subjektu a aktivní, když příjemci sdělují tuto informaci. Hlavní roli v tomto procesu předávání či získávání informace hraje vysoce organizovaná psychika, která má schopnost odrážet objektivní skutečnost nejen jako prosté předměty a události svého okolí, nýbrž mnohem složitěji, jako zástupce jiných předmětů a událostí. Člověk však nepoužívá znaky jako zástupce reálných jevů. Znaky mohou označovat i myšlenky, pocity, představy, tedy ideální obsahy vědomí, kde odraz reality je již zkomplikován a přetvořen, jako je tomu například v umění. Přiřazením významu se stává z prostého předmětu znak. Znakem můžeme rozumět každý smyslově vnímatelný předmět (jev, událost), který v lidském životě vystupuje ve funkci nositele nějakého významu (smyslu, informace).

Řeč lze chápat jako soustavu těchto znaků, v nichž je zakódováno nějaké sdělení, znaky zde zastupují nějaké informace a mohou jimi být mluvená a psaná slova, gesta a jiné způsoby chování. Řeč je jeden z procesů, který slouží lidem ke komunikaci, k vzájemnému dorozumívání, sdělování významů apod. Člověk vždy užíval řeči k působení na druhé lidi i na sebe sama, pobízel se k jedněm pohybům a činnostem a tlumil se v jiných, a to v souhlasu s cílem a plánem, který si formuloval řečí. Řeč je spjata s vývojem nejrůznějších psychických procesů. Umožňuje lidem značně diferencovanou sociální komunikaci, logické myšlení, uvědomělé vytyčování cílů a plánů k jejich dosažení i kontrolu jejich realizace. Řeč je nástrojem myšlení, vyjadřuje naše myšlenky. Řeč a

myšlení spolu těsně souvisí, ale nejsou totožné, myšlenky fungují ve zkratce, rychleji než řeč (myslíme rychleji, než stačíme myšlenku vyslovit).

3.2.2. **Mluvená řeč**

Základní formou řeči je vnější mluvená řeč, kterou se obracíme s pomocí slov určitého jazyka k druhým lidem. Verbální forma řeči užívaná určitou společenskou skupinou se nazývá jazyk. Jazyk je kódem, řeč zprávou, jejíž význam a uspořádání je nutno čerpat z příslušného kódu. Jazyk, jehož znaky slouží řeči za prostředky, je nadindividuální soustava znaků, jev sociální povahy. Má jednak formu přirozenou (národní jazyky) a jednak umělou (např. odborný, týkající se určité vědy). Užívání prostředků přirozeného jazyka je základem řečové komunikace. Jazykový znak tvoří *slovo*, které má stránku smyslovou (u mluveného slova zvukovou, u psaného obrazovou) a obsahovou (vyjadřuje určitý význam, něco označuje). Podmínkou užívání jazyka jako systému znaků je určitý konsensus, tedy obecně sdílený systém významů sdělovaných prostřednictvím znaků. Jazykový znak, narozdíl od jiných znaků, obsahuje zobecněné poznání, a není proto jen prostředkem sdělování, ale poukazuje i na vztah jazyka a poznávání. Umožňuje operace s jazykovými znaky ve formě vnitřní řeči. Užívání jazyka je primárně forma interakce se sociálním prostředím, ale funkce jazyka je dvojí: slouží sdělování a je nástrojem myšlení, jeho vývojově nejvyšší formy, pojmově-logického myšlení. Jazyk je konkrétní akt mluvení a psaní, který pojmenovává, ale umožňuje také myšlení, má funkci symbolizující (zástupnou), symptomatickou (vyjadřující stav svého uživatele) a signální (poukazuje k nějakému významu). Jazyk tedy neplní jenom komunikační funkci. Pomáhá rovněž člověku orientovat se v okolním světě. Je těsně spojen s myšlením a je jeho hlavním nástrojem.

3.2.3. **Vnitřní (egocentrická) řeč**

Děti často mluví nahlas nejen k druhým, ale také k sobě, zvláště když řeší nějaký problém. Proces přemýšlení je tak doprovázen pohyby mluvidel a děti nezdědka vysloví nahlas i to, čím se právě zabývají, nebo to co mají učinit. Tato hlasitá egocentrická řeč slouží k přípravě a ujasnění postupu další činnosti. Je to řeč pro sebe, která nehledá a nepotřebuje posluchače, není tedy primárně určena pro jinou osobu. Dítě nezajímá, zda je posloucháno, neočekává odpověď ani nepociťuje přání působit na partnera nebo mu

skutečně něco sdělit. Egocentrická řeč tedy neslouží cílům sdělování, neplní komunikativní funkci, není sociální řečí, nýbrž slouží myšlení. (Pouze skanduje, rytmičuje, je zestručněná, vynechává to, co je před očima, provází a komentuje činnost a s ní spojené požitky dítěte.) Přitom nic podstatného nemění ani v činnosti dítěte, ani v jeho požitcích.

Při svých zábavách dítě často doprovází své jednání jednotlivými promluvami. Tyto činnosti doprovází jakási fantastická představivost a ta je vyjadřována egocentrickou řečí, která ji ještě více umocňuje a dítě tak má větší zážitek z konaného. Zdá se, že egocentrická řeč je pouze vedlejším produktem dětské aktivity. Svoji funkci však má: spočívá v členění vlastní myšlenky nebo vlastní individuální činnosti. Výskyt řeči doprovázející činnost vždy svědčí o uvědomování si činnosti, nejde v tomto případě pouze o automatizované vykonávání. Dojde-li v činnosti k neočekávané změně (spadne při hře část postaveného hradu z kostek), je doprovázena dětským komentářem, který souvisí s celým průběhem činnosti od jejího započatí až po předem neočekávanou změnu v přítomnosti. Během řeči dochází k vývoji, dítě hledá nový plán a východisko, nové zaměření, které určuje postup dalšího chování (začne třeba stavět dům nebo kostky uklidí). Děti si při svých činnostech egocentrickou řečí pomáhají. Tato promluva je svou funkcí natolik spojena s procesem myšlení, že je nemožné považovat ji za pouhý doprovod, či vedlejší produkt dětské činnosti. Egocentrická řeč se takto stává prostředkem realistického myšlení dítěte, plní intelektuální funkci podobně jako řeč vnitřní.

I egocentrická řeč se sama v sobě vyvíjí. Typickým ukazatelem jejího vývoje je při doprovodu praktické činnosti. Například při kreslení: Dítě na začátku období nejprve kreslí, a až pak výsledek pojmenovává. Slovní doprovod se postupně dostává do středu procesu (pojmenování během kreslení. Později vymýšlí název na začátku operace, pojmenování tématu tedy předchází samotnou činnost, stává se plánem, určuje cíl. Používání egocentrické řeči také postupně klesá přiměřeně s věkem dítěte, až kolem osmého roku vymizí zcela. Pro dítě, které přestoupilo hranici školního věku, není egocentrická řeč příznačná, nahrazuje jí řeč vnitřní. Školák si se stejným úkolem, při kterém předškolák činnost doprovází slovy, poradí soustředěním se, uvažováním. Rozhovorem s ním pak dojdeme k názoru, že k operaci, která probíhá u předškoláka ve vnější (egocentrické) řeči, využívá školák řeči nezvukové, vnitřní.

Egocentrická řeč je tedy přechodným stádiem ve vývoji od vnější k vnitřní řeči. Podle fyziologické podstaty je řečí vnější, podle své funkce řečí vnitřní. Procesy vnitřní

řeči se u dítěte vytvářejí zejména v prvním školním roce, v závislosti na učení. Od nastoupení školní docházky je egocentrická řeč posupně nahrazována řečí vnitřní a díky školnímu a sociálnímu působení na dítě částečně i řečí psanou. Ve vývoji řeči dítěte tedy přechází egocentrická řeč v řeč polohlasnou až zcela tichou, vnitřní řeč.

Vnitřní řeč je útvar zvláštní svou psychologickou povahou a poznatek o její existenci je v psychologii aplikován především na vztah jazyka a myšlení a podporuje to fakt, že přemýšlení je obvykle spojené touto vnitřní řečí s pohyby mluvidel. Během mentální aktivity dítěte lze z jeho rtů, jazyka a jiných částí obličeje, snímat elektrické akční potenciály. Vnitřní řeč běžně užíváme, když si vybavujeme, ujasňujeme, řešíme problém, ale také při působení na sebe sama, může být tedy nástrojem řízení vlastní činnosti, nástrojem autoregulace. „Vnitřní řeč je řečí pro sebe, na rozdíl od vnější, která je pro ostatní.“⁷ Při složitých problémech a zvláště náročných výkonech však vnitřní řeč snadno přechází v polohlasnou až hlasitou, ve vnější řeč. Vnější řečí mluvenou a psanou si lépe než řečí vnitřní ujasníme své myšlenky, city a přání. Oba druhy řečí se většinou podle náročnosti řešení vzájemně kombinují a přecházejí jedna do druhé za účelem řešení či ujasnění problémů, citů a motivů. Vnitřní řeč není totožná s hlasitou mluvenou řečí je založena na používání představ slov a je, jak už víme, zkrácená. Vnitřní řeč je proti vnější také mnohem hbitější a ohebnější, nemusí se zdržovat hledáním a vyslovováním slov, je rychlá, zkratovitá. Psaná řeč je oproti mluvené a vnitřní řeči ve vyjadřování pomalejší. Dítě se na ní musí více soustředit, naopak je ale trvalá a je možné se k ní vracet. Psaná řeč je ale také úzce svázána jak s mluvenou tak i vnitřní řečí. S mluvenou řečí ji spojuje důraz na strukturu a srozumitelnost pro recipienta a s vnitřní řečí je spojena vazbou na myšlenkové procesy. Na základě ovládnutí vnitřní řeči je dítě schopné aplikovat její obsah do řeči psané. Dítě nepoznává psanou řeč jako naprostou novinku, díky společným principům vnitřní a psané řeči se s ní seznamuje jednodušeji. Vnitřní řeč není vnější řečí bez zvuku, ale specifickou řečovou funkcí, která je organizována jinak než řeč mluvená. Ačkoli existuje odlišnost vnitřní a vnější řeči, zůstává vnitřní řeč řečí, tj. myšlenkou spojenou se slovem.⁸

Jazyk je spíše prostředkem vyjadřování myšlenek než nástrojem myšlení samotného (Ten kdo myslí, hledá často slova pro to, aby myšlené lépe formuloval.). Myšlení zde tedy předchází jeho vyjádření slovy, souvisí nezřídka s hledáním výstižných slov. Myšlení a jazyk jsou dvě odlišné psychické funkce, které spolu vývojově souvisí, nejsou však totožné. Jde tu spíše o součinnost jazyk a myšlení a v tom smyslu o interakce

dvou různých procesů. Myšlení (vědomí) se prostřednictvím jazyka organizuje a stává se aktivním činitelem v obrazení skutečnosti.⁹ „Myšlenka se ve slově nevyjadřuje, ale realizuje.“¹⁰

3.2.4.1. Psaní a komunikace

„Psaní i čtení můžeme vymezit jako komunikační aktivity spojené s užíváním vizuálního média.“¹¹ Běžně je chápeme jako dovednost rozpoznat jednotlivá písmena a další znaky a přiřadit jim jejich zvukové ekvivalenty. Nejde však o dovednost pouhého grafického zaznamenávání textu či jeho dešifrování. Sem spíše patří termín písemný projev a základní čtení a jde o předstupeň funkčního psaní a čtení. Zvládnutí těchto dovedností ovšem ještě nezaručuje, že žák skutečně dovede číst a psát, že dovede těchto dovedností funkčně využívat. Proto musíme naši definici spojit ještě s třetím pojmem, který ji učiní funkční, a to s porozuměním sdělení, které je prostřednictvím psaného textu předáváno. Čili „psát dovede ten, kdo je schopen odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, eventuelně množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.“¹² Psaní a čtení lze přesně odlišit pouze tehdy, uvažujeme-li o nich jako o zacházení s jazykovým materiálem, tedy např. o rozpoznávání a přijímání napsaného textu, nebo naopak o jeho produkci a zapisování. Ale jako komunikační činnost představují tyto aktivity dvě strany téže mince. Ovládnutí psaného jazyka znamená zásadní zlom v životě každého člověka. Nabízí se mu vedle neverbálního kontaktu a přímého mluvení nový typ komunikace. Dítěti se otevírá možnost využívat psaného záznamu textů, a to jednak (aktivně) k zaznamenávání, předávání nebo ukládání informací a jednak (pasivně) k získávání informací i estetického zážitku z psaného textu čtením.

Proces osvojování schopností písemně komunikovat je ve společnosti řízen nejen po dobu školní docházky, ale i před a po tomto období. Jde jak o proces uvědomělý a řízený, tak často i neuvědomělý a volný. Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, v němž se uplatňují asociace z oblasti vnímání pohybu mluvidel, znalosti a dosavadní zkušenosti člověka. Dítě musí být aktivní i ve vztahu k pochopení celkového děje příběhu. Leccos je sice dáno, ale rozhodně to není všechno. Příběh lze podle vlastních představ dotvářet, může se tu ve větší míře uplatnit fantazie a tvořivost dítěte. Při učení psaní se

navíc připojuje motorika ruky s příslušným vnímáním pohybů. Při psaní se spojuje zrakové vnímání s motorickou aktivitou v jediný senzomotorický výkon. „Když píšeme, vycházíme z interpretace toho, co jsme už napsali, a zároveň z očekávání, jak bude náš text interpretovat příjemce: čteme ho tedy souběžně jeho očima.“¹³

Psaná řeč je zcela zvláštní jazyková funkce, která se odlišuje od mluvené řeči stejně, jako se vnitřní řeč odlišuje od vnější svou strukturou a způsobem fungování. Psaná řeč vyžaduje pro svůj alespoň minimální vývoj vysoký stupeň abstrakce. Je to řeč bez hudební, intonační, expresivní, vůbec bez zvukové stránky. Je to řeč myšlení v představách, řeč zbavená nejpodstatnějšího znaku mluvené řeči – materiálního zvuku. Již tento moment zcela mění celý souhrn psychologických podmínek, jenž se vytvořil při mluvené řeči. Myšlenky vyjádřené pomocí intonace, jsou tedy v psané řeči vyloučeny. Proto jsme nuceni v psané řeči k vyjádření téže myšlenky použít více slov než v řeči mluvené. Proto je psaná řeč slovně nejbohatší, nejpřesnější a nejrozvinutější formou řeči. Při psané řeči jsme nuceni sami vytvářet situaci, lépe řečeno představovat si ji v myšlení. V určitém smyslu předpokládá užívání psané řeči principiálně jiný vztah k situaci než při mluvené řeči, vztah nezávislejší, záměrnější, svobodnější. Psaná řeč je abstraktnější než řeč mluvená ještě v jiném aspektu - je to řeč bez společníka. Situace psané řeči je taková, v níž ten, na koho je řeč zaměřena, buď vůbec chybí, nebo nemá kontakt s píšícím. Je to řeč-monolog, rozmluva s bílým listem papíru, s domnělým, nebo jen představovaným spoluúčastníkem, zatímco každá situace mluvené řeči je sama o sobě, bez jakéhokoli úsilí ze strany dítěte, situací dialogu.

Situace psané řeči vyžaduje od dítěte dvojí abstrakci: abstrakci zvukové stránky řeči a spoluúčastníka. V tom je druhá ze základních potíží, s nimiž se dítě setkává při osvojování psané řeči. Je přirozené, že řeč bez reálného znění, pouze představovaná a myšlená, vyžadující symbolizaci zvukových symbolů (symbolizaci druhého řádu), musí být obtížnější než mluvená řeč, jako je pro dítě obtížnější algebra než aritmetika. Psaná řeč je algebra řeči. Psaná řeč přivádí dítě na nejvyšší abstraktní rovinu řeči a zároveň přebudovává dříve vytvořený psychologický systém mluvené řeči.¹⁴

Další vlastnost psané řeči je úzce spojena s její úmyslností, s větším uvědomováním ve srovnání s řečí mluvenou. Vědomí a záměrnost také od počátku řídí psanou řeč dítěte. Znaky psané řeči a jejich užívání si dítě osvojuje vědomě a záměrně na rozdíl od neuvědomělého užívání a osvojování celé zvukové stránky řeči. Psaná řeč nutí dítě jednat

intelektuálněji. Nutí uvědomovat si více samotný proces mluvení. Psaná řeč je nejsložitější forma záměrné a vědomé jazykové činnosti. Díky tomu se u dítěte mladšího školního věku objevuje tak ostrý rozdíl mezi jeho mluvenou a psanou řečí (Tento rozdíl se určuje a měří rozdílem v úrovních vývoje jednak spontánní, neúmyslné a neuvědomělé činnosti, jednak abstraktní, úmyslné a uvědomělé činnosti.).

3.2.4.2. Psychologický aspekt psaní

Psaní je druh řečové činnosti, která je samozřejmě také tvořena systémem znaků paralelních s dříve vytvořeným akustickým systémem. Nemůže ale být považováno za pouhý přepis mluvené řeči, je novým znakovým systémem, novým cizím jazykem. Předpokládá zvládnutí množství procesů vedoucích nejen k dovednosti převodu mezi tímto a dalšími znakovými systémy (především řečí) a znalosti jak uvnitř tohoto nového systému, tak v pravidlech jeho používání. Naučit se číst a psát předpokládá ovládnout druhou artikulaci řeči. Podle Ferreirové musí děti systém písma pochopit a nestačí se mu pouze naučit.¹⁵

Psaní patří k produktivním řečovým činnostem, podobně jako hovor, a stejně tak plní komunikativní funkci a je nástrojem socializace. Jako senzomotorická činnost je endogenně závislá na nervových mechanismech, tzn. na kvalitě poznávacích funkcí, na stavu smyslů a na svalové vyzrálosti ruky i celého těla. Exogenně je závislá na úrovni rodinného a školního prostředí, zejména na metodických postupech a vedení.

Pro psaní je nutná souhra těchto základních mozkových funkcí a motoriky: analyticko-syntetická činnost sluchová a zraková; diferenční činnost akustická a vizuální; orientace prostorová a časová; paměť zraková a sluchová; smysl pro rytmus; schopnost slučovat jednotlivé složky; myšlení; grafomotorická a optická činnost jedince. Klíčový moment představuje pro dítě pochopení vztahu mezi fonémy a grafémy. Podle některých odborníků nejzávažnějším (i když ne jediným) faktorem způsobujícím potíže při nácvičení jsou nedostatečně rozvinuté metajazykové schopnosti dítěte, v tomto případě zejména schopnosti segmentovat mluvený jazyk. Nedokáže-li dítě v mluvené řeči foném identifikovat, vytvoření vztahu mezi fonémy a grafémy je pro ně nutně velmi obtížné. Teprve překonání této bariéry mu umožňuje vstup do sféry psaného jazyka.

Abychom mohli napsat myšlenku, musíme znát písmena psací abecedy, provést sluchovou analýzu u slov, správně artikulovat jednotlivé hlásky, dešifrovat hlásky

v písmena, dodržet posloupnost písmen při psaní, spojovat písmena ve vyšší celky. Důležitou úlohu zde hraje zapamatování tvarů písmen a automatizace psacího pohybu. Při opisování textu je třeba kromě toho umět přečíst různé druhy písmen a buď je umět napodobit nebo přiřadit tiskacím tvarům písmena psací (Jak bylo řečeno, podle tradiční metodiky psaní se s nácvičkou psaní začíná v šesti letech, tedy v 1. roce školní docházky. Počítá se s předškolní přípravou a přípravným obdobím na ZŠ přibližně dvouměsíčním. Rozvoj grafomotoriky je v té době podporován uvolňovacími grafomotorickými cvičeními a jsou rovněž rozvíjeny další složky, které se podílejí na výkonu psaní.). Při přechodu z mluvené řeči k psané je pochopení jejich společných rysů ztíženo tím, že v mluvené řeči žák operuje jednotkou slova, naproti tomu v činnosti, v níž má dojít k propojení společných rysů, operuje s jednotlivými písmeny, jež sama o sobě mají vlastní funkci, kde každé písmeno označuje určitý zvuk. Základní artikulační jednotkou při nácvičce psaní není foném, ale rytmická jednotka řeči – slabika. Foném se ve slabice mění v závislosti na sousedních fonémech.

Psaná řeč v nejpodstatnějších rysech svého vývoje nijak nenapodobuje vývoj mluvené řeči, shoda obou procesů je spíše vnější. „Psaná řeč není také jednoduchým převodem mluvené řeči do písemných znaků a osvojení psané řeči není prostě osvojením techniky písma. V tomto případě bychom museli očekávat, že spolu s osvojením mechanismu písma bude psaná řeč stejně bohatá a rozvinutá jako mluvená řeč a bude se jí podobat jako překlad originálu. Avšak toto ve vývoji psané řeči neexistuje.“¹⁶ Psanou řeč si osvojujeme později než mluvenou a většina lidí užívá psanou řeč méně než mluvenou. Psaná řeč klade na člověka zvýšené požadavky: naučit se psát, řídit se pravidly pravopisu, mluvnice, stylistiky – to vše vyžaduje ve škole mnoho času a úsilí. Při psaní dítě musí jednat záměrně, psaná řeč je záměrnější než mluvená. Zvuková forma slova, která se v mluvené řeči vyslovuje automaticky, narozdíl od psané nevyžaduje rozčleňování. Dítě si při vyslovování jakéhokoli slova neuvědomuje, jaké hlásky vyslovuje, a nedělá žádné záměrné operace při vyslovování každé jednotlivé hlásky. V psané řeči si musí uvědomovat hláskovou strukturu slova, rozčlenit jej a uvědoměle reprodukovat v písemných znacích.

Zcela analogická je činnost dítěte při vytváření věty v písmu. Jeho syntax je v psané řeči stejně uvědomělá, jako jeho fonetika. Konečně sémantická stavba psané řeči vyžaduje stejně tak uvědomělou práci s významy slov s jejich rozvíjením v určité posloupnosti jako

syntax a fonetika. Vyplývá to z toho, že psaná řeč má jiný vztah k vnitřní řeči než řeč mluvená. Zatímco vnější řeč se vyvíjí s vnitřní řečí, psaná řeč následuje po vnitřní řeči, předpokládá již její přítomnost. Psaná řeč je, klíčem k vnitřní řeči. Avšak přechod od vnitřní řeči k psané vyžaduje i to, co se dá nazvat uvědomělou sémantikou a co je možno dávat do souvislosti s uvědomělou fonetikou psané řeči. Gramatika myšlení se ve vnitřní a psané řeči neshoduje, syntax vnitřní řeči je zcela jiný než syntax mluvené a psané řeči. Dominují v ní zcela jiné zákony sestavování celku a smysluplných jednotek v určitém smyslu je možno říci, že syntax vnitřní řeči je přímo protikladná k syntaxi řeči psané. Mezi těmito dvěma póly stojí syntax mluvené řeči. Vnitřní je maximálně zkrácená, stenografická řeč. Psaná řeč je maximálně rozvinutá i formálně více dokončená než mluvená řeč. Sobě samým nemusíme nikdy sdělovat, o čem se mluvíme. To je vždy samozřejmé a tvoří to pozadí vědomí. Proto vnitřní řeč, i kdyby se stala slyšitelnou pro nezúčastněného člověka, zůstala by nesrozumitelná každému, kromě samotného mluvčího, protože nikdo nezná psychické pole, v kterém probíhá. Naopak psaná řeč, při níž musí být situace znovu vytvářena do všech podrobností, aby se stala srozumitelnou pro partnera rozmluvy, je rozvinutá plně. Proto i to co se v mluvené řeči vypouští, musí být nutně uvedeno v psané řeči. Psaná řeč je orientována na maximální srozumitelnost pro jiného. Vyžaduje k vyjádření myšlenky více času, vyjadřujeme se jí pomaleji a obtížněji, naopak nám umožňuje sdělování na místní i časovou vzdálenost a tím uchování vyjádřeného. Umožňuje nám i lépe myšlenkově zpracovat, zkontrolovat a přesně formulovat obsah sdělení, popřípadě výsledek řešení problému. Přechod od maximálně zkrácené vnitřní řeči, řeči pro sebe, k maximálně rozvinuté psané řeči, řeči pro jiného, vyžaduje od dítěte složitější operace úmyslného vytváření smysluplného tkaniva.¹⁷

Vzhledem k tomu, že v ontogenetickém vývoji jednotlivce má mluvená řeč časovou prioritu před řečí psanou, rozvíjí se optický systém slovních znaků na jejím základě. Osvojení psané řeči vyžaduje, aby byl vytvořen přechod od jednoho druhu slov k druhému. Raný vývoj dětské řeči probíhá výhradně osvojováním prostředků mluveného jazyka, později přistupují prostředky jazyka psaného. V zásadě se osvojování prostředků mluveného jazyka chápe jako přirozený proces, osvojování prostředků jazyka psaného jako proces odvozený, vyžadující záměrnou (a řízenou) intelektuální aktivitu dítěte. Dítě ve věku školní zralosti již dosáhlo na základě zvukové řeči určitého, poměrně vysokého stupně abstrakce ve vztahu k objektivnímu světu. Nyní se mu předkládá nový úkol: musí

abstrahovat od pocitové stránky řeči, musí přejít k abstraktní řeči užívající nikoli slov, ale jejich představ. Vzhledem k tomu se psaná řeč odlišuje od mluvené řeči stejně jako abstraktní myšlení od myšlení názorného. Je přirozené, že již v důsledku toho nemůže psaná řeč opakovat etapy vývoje mluvené řeči, nemůže odpovídat úrovni jejího vývoje. Právě tato abstraktnost psané řeči, to, že tato řeč je pouze myšlená, ale nevyslovována, je jednou z největších obtíží, s níž se dítě setkává v procesu osvojování písma.

3.3. PSYCHOLOGIE VYUČOVÁNÍ PSANÍ/ČTENÍ

Psychologii ve vyučování psaní/čtení je možné využít dvěma základními přístupy. Jednak ve spojení s metodami a poznatky psychologie, které učitel využívá přímo při vyučování čtení/psaní a jednak ve spojení s diagnostickými metodami psychologie, které učitel využívá při vyhodnocování pokroků žáků pro následnou volbu metod.

3.3.1. Psychologie výuky psaní/čtení

Psaní, ale i kreslení patří do tzv. skupiny senzomotorického (smyslově-pohybové) učení. Jde o učení, kterým získáváme předpoklady k vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů s pohyby. Výsledkem senzomotorického učení je kvalita výsledků činnosti, rychlost, snížení únavy, zlepšení způsobu činnosti. Při jeho vývoji probíhají zejména tyto změny: Pohyby se stávají přesné a úsporné, žák při psaní nedělá mnoho zbytečných pohybů celým tělem, nedrží křečovitě tužku apod. Pohyby se cvikem ustalují, automatizují a standardizují. Zpočátku vědomě kontroluje mnoho podrobností v činnosti, později to již není nutné, kontrola se stává dokonalejší, koná ji jakoby mimochodem a přitom přesněji. Jednotlivé pohyby se spojují v celky, v plynulou, rychlejší a snazší činnost, činnost se rytmizuje a zdokonaluje se vnímání a senzomotorické koordinace. Žák sleduje své pohyby nebo jejich výsledky a zjištěné odchylky jej následně vedou k rychlé opravě pohybu. Ke správnému napsání písmena, je často zapotřebí dodržet několik požadavků, musí se dodržet velikost, úhel sklonu písma, tlak psacím nástrojem na papír, vyvarovat se přetažení linky, udržovat správné držení psacího nástroje i držení těla. Začátečník zapomíná pro jeden požadavek na ostatní, soustředí se na jeden a udělá chybu v druhém. Cvičením a automatizací se toto vzájemně rušivé působení, interference dílčích úkolů překonává. V počátcích cvičení se důraz klade spíše na přesnost a kvalitu výsledku než na rychlost.

Zvláštnosti v učení žáků mladšího školního věku je potřeba ve zvýšené míře vlastní činnost, nestačí jim pouhé sdělování informací. Je u nich efektivní převážně učení formou hry, s využitím bezděčného zapamatování. Jen postupně se zvyšují možnosti cílevědomého a záměrného osvojení, vzrůstá vytrvalost v učení, v závislosti na formování motivace, perspektiv, návyků a volných vlastností. Zájmy jsou nediferencované, dítě je z počátku upoutáno čímkoli novým. Ve vývoji dochází k diferenciaci, žák se zajímá o některé předměty hlouběji a vytrvaleji. Zvláště na začátku školní docházky můžeme pozorovat vzájemnou závislost mezi učením a vývojem. Vývoj vytváří možnosti a učení je realizuje, na druhou stranu však může jít učení před vývojem a tak jej posunovat kupředu. Učení je tedy závislé na vývoji a vývoj na učení. U dětí po vstupu na základní školu jde učení vždy před vývojem. Dříve si osvojí některé návyky v daném předmětu, než se jich naučí vědomě a záměrně užívat. Vždy zde existují rozdíly a nikdy se neukazuje paralelnost mezi postupem školního vyučování a vývojem odpovídajících funkcí. Škola funguje podle určitého řádu a tyto vnější zákony stavby učebním procesem logicky nemohou být shodné s vnitřními zákony stavby těch procesů vývoje, které jsou uváděny v život učení. Vývoj probíhá jiným tempem než učení.¹⁸

3.3.2. Diagnostika a psaní

Mezi běžně používané osvědčené diagnostické metody používané pedagogy na prvním stupni má svoje místo i rozbor volných písemných projevů žáků, přestože analýza takového textu je bezpochyby náročnější než zpracování dotazníku. Dopis, osobní deník, náčrty literárních pokusů apod. jsou písemné projevy volnější, méně vymezené až schématické než například odpovědi na dotazník. Z dějin literatury i jiných druhů umění je známé, jak cenným zdrojem údajů o osobnosti mohou být takové písemné projevy. Také v psychologii byly nejednou analyzovány takové projevy známých osobností i jedinců zcela neznámých. Častěji však získáváme pro psychologický výzkum podobné písemné projevy tím způsobem, že vyzveme skupinu k napsání volného pojednání na určité téma. Písemný projev tohoto druhu je ve srovnání s odpověďmi na dotazník přirozenější, méně omezený a méně schématický. Lépe je lze využít pro diagnostiku např. neodkrytých situací v třídě či skupině dětí. Pro učitele je do jisté míry jednodušší, protože nemusí rozpracovávat důkladnou strukturu otázek dotazníku, což často také není možné právě ve

chvíli, kdy dostatečně nezná problém, který je ve skupině (ve třídě). Při vyhodnocování volných textů pak může tyto problémy zjistit a dále s nimi pracovat.

Poznámky:

V této kapitole jsem čerpal z následující literatury:

- ČÁP, J.; ČECHOVÁ, V.; ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie I*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26627-4
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum; H+H, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- JIRÁNEK, F.; SOUČEK, J. *Úvod do obecné psychologie*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-7066-342-1.
- KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 61 - 167. ISBN 80-86039-61-7.
- JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicium, 1983. ISBN 80-201-0098-7.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Mas.Un., 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha : SPN, 1977.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7478-308-0.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971.

1. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicium, 1983. s. 101.
2. KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1989.
3. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicium, 1983. s. 98.
4. tamtéž s. 98.
5. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. s. 206.
6. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 115.
7. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. s. 261.
8. tamtéž s. 286.
9. JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979. s. 60.

10. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. s. 254.
11. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. s. 79.
12. tamtéž s. 81.
13. tamtéž s. 66.
14. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. s. 204.
15. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 115.
16. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. s. 203.
17. tamtéž s. 205.
18. tamtéž s. 208.

4. SPONTÁNNÍ PÍSEMNÉ VYJADŘOVÁNÍ DĚTÍ

4.1. Výzkum spontánního písemného vyjadřování dětí

Jedním z mála autorů zabývajících se výzkumem vývoje čtení/psaní, při kterém je nejdůležitější složkou zkoumání vlastní aktivity dítěte, byla Mexičanka Emilie Ferreirová, žákyně Jeana Piageta. Ferrierová v roce 1988 vytvořila na základě výzkumu spontánního osvojování čtení/psaní, který prováděla od druhé poloviny 70. let, teorii, kterou nazývá Psychogeneze psaní a čtení. Sledovala postupný vývoj dítěte, který rozdělila do několika fází na základě způsobu, jakým dítě vnímá psanou kulturu, jak si představuje akt čtení a psaní a také co o něm říká. Autorka hledala v různých stádiích uchopování písma vnitřní mechanismy, které dítě vedou ke konečné schopnosti komunikovat písmem. Ferrierová se soustředila především na tyto jevy: produkce písmen a číslic, analýza vlastního jména, oddělování částí věty, psaní slov a vět a psaní k obrázkům. Přičemž výzkum prováděla i u dětí ve věku od 4 až do 8 let (do konce 1. roku školní docházky), které neznaly žádná písmena. Výzkumníci nejen, že dětem zadávali podobné úkoly, ale také s nimi o nich mluvili, nechali si vznikající materiál ukazovat a vysvětlovat. Děti dostaly od výzkumníků následující úkoly:

- Měly napsat výzkumníkem jmenovaná slova (*kočka, motýl...*) a tato slova po sobě přečíst a vysvětlit, jak a proč jsou napsaná.
- Napsat slovo a poté větu s tímto slovem (ukázalo se totiž, že izolované slovo *kočka* mnohdy nevnímají stejně jako ve větě *a kočka pije mléko* a volí jinou notaci.
- Napsat text k obrázku.
- Členit věty, tedy přidělovat význam částem textu (Výzkumník přečte text, který leží napsaný před dětmi, prvním úkolem tzv. verbalizace – říct, co je napsáno ve vymezené části textu a dalším úkolem signalizováním – najít, kde je v textu napsané konkrétní slovo a ukázat je prstem například již zmíněná *kočka*, ale také předložky a jiné méně výrazné části věty.).

Jednotlivé úkoly byly strukturované podle různých kritérií (delší a kratší slova, slova označující velmi malé nebo velmi velké předměty, nutnost odlišit množné číslo apod.) a zadávané dětem různého věku, případně i opakovaně, aby se mohl sledovat jejich vývoj. Některé úkoly byly například zadávány vybrané skupině dětí v první třídě čtyřikrát během školního roku. Na základě takto získaných dat Ferreirová určuje tři hlavní etapy

vývoje dítěte ve vztahu k psaní, které dále podrobně člení (presylabické; sylabické; alfabetické).¹ Tyto etapy se týkají jak předškolního tak i věku školního.

K zařazení dítěte do určitého vývojového stadia se používají různé kvantitativní a kvalitativní ukazatele. Jiné však, nežli ty, které tvoří školní hodnocení dítěte. Kvantita je jedním z nejdůležitějších kritérií, které Ferreirová nachází u dětí při vytváření jejich koncepcí. Kategorie počtu je plněna zpočátku především existencí nebo neexistencí maximálního a minimálního počtu znaků, které definují psaný text, poté i počet znaků. Toto kritérium jí také dovoluje sledovat vývoj dětského písma nezávisle na jeho konvenční podobě, které naopak hodnotí často jako zavádějící.

V České republice se podobnému zkoumání Emilie Ferreirové věnuje tzv. Pražská skupina školní etnografie, která vznikla v roce 1990. Tato skupina si ve svém výzkumu především všímá a popisuje uchopování a pronikání do písemné kultury ve školním prostředí a snaží se tak popsat fungování současné školy zevnitř. Proto provedli ve školním roce 1994/95 výzkum, při kterém byli jednou týdně přítomní v prvních třídách a podrobně zaznamenávali dění ve třídě, se snahou o co nejvěrnější a nejúplnější záznam. Všímali si vývoje stránky kognitivní, sociálně-afektivní i identitní. U otázky vývoje poznání ve vyučovacím procesu došli k názoru, že pro hlubší pochopení toho, jak děti zacházejí s informacemi, které jsou jim ve škole prezentovány, je nutné, podívat se na jednotlivé předměty důkladněji a nebrat výzkum jako globální obraz. Každý ze členů týmu se tedy specializoval na důkladnější analýzu vybraného předmětu. Specialisty na výuku čtení/psaní se stal Miloš Kučera a Ida Viktorová. Výzkum čtení/psaní probíhal ve dvou prvních třídách v Praze.

Autoři si všímají připravenosti dětí na úkoly spojené se čtením/psaním, jejich individuálního vývoje či rozvoje a interpsychických rozdílů při učení čtení/psaní ve spojení s institucionálními postupy, které dětem dovolují v různé míře přístup k psané kultuře a vedou ke změnám projevujícím se v dovednostech čtení/psaní. Všímají si vývoje dětského psaní na základě tří orientačních období postupu výuky v první třídě: přípravné období, období vyvozování abecedy a období po vyvození abecedy¹.

4.2. Vstup dítěte do psané kultury

Čtení a psaní je pro nás, osoby, každodenně je praktikující, možná příliš samozřejmé na to, abychom dokázali cítit, co by šlo nazvat jeho mystikou a magií. „Tak jako ve společenskohistorickém vývoji předcházela písemnému záznamu mluvená řeč. I dítě se naučí nejdříve mluvit, a teprve později číst a psát.“² „Malé dítě nejprve žije ve světě, kde psaní vůbec nepotřebuje – nemusí si dělat poznámky ani do zásoby zapisovat informace, ani se nepotřebuje s druhými dorozumívat „s odkladem“, tedy skrze záznam na papíře. Svět odloženého sdělení, které čeká na svého adresáta, pro něj teprve nastane.“³ Dětská písemná komunikace prochází podobným vývojem, jako prošlo samo písmo od obrázkových záznamů, které se postupně zjednodušovaly, přes všemožné tvary slabičných znaků až k označování jednotlivých písmen abecedy.

Než se děti pustí do samotného psaní, už pro ně psaný text a písmo cosi znamená: setkávají se s ním na každém kroku jako pasivní příjemci („čtenáři“). „Brzy si všimnou, jak zajímavé myšlenky se od starších lidí dozvídají jenom díky tomu, že umějí vyluštit text v knížce. Avšak určitě je stejně významné, když rodiče nemusejí předčítat, ale umějí doopravdy vyprávět – z hlavy! To je rituál, ve kterém moudrý, zkušený „vůdce kmene“, jenž hodně sám pamatuje, povídá příběhy k poučení a stmelení celé rodiny. Sám jimi zmoudřel, a teď svým příběhem vede k pochopení světa i druhé, mladší nebo nemoudré. Oni prožívají ruku v ruce s ním jeho události a pocity, spolu se rozhodují, jak se mělo jednat, posuzují, co bylo dobré a co ne. Víte, jak snadno děti vstupují tomu, kdo opravdu dobře vypráví, do řeči – jako by tam kdesi byly s ním a také to zažily. Společně také zažívají krásu: krásu situace vyprávění, krásu líčených situací a prožitků, a krásu „slova“, tedy krásu toho, jak z pouhého říkání vět na nás vykukují myšlenky a pochopenky. Tohle vyprávění bez knížky, ale koneckonců i pěkné čtení moudrých příběhů z knížky, je pro psaní velice důležité! Kdyby bylo cílem výuky psaní jenom to, aby děti uměly napsat seznam k nákupu, nebo – až dospějí – vzkaz manželovi, že „dnes domů nepřijdu...“, stačilo by je naučit psát malá písmena, bez gramatiky, slohu, literatury...“⁴

Z hlediska dětského vstupu do psané kultury je důležité, že je písmo konstrukcí, sociálně historickým vynálezem, tedy nikoliv něčím přirozeným. Vynálezem, který se vyvíjel a zlepšoval ve spojení, ale přesto jinými cestami nežli vývoj mluveného jazyka. To, co se dospělému zdá jako samozřejmost, je často pro děti novinkou, kterou musí náležitě zpracovat. Děti musí přijmout a uchopit množství pravidel, kterými se mluvená řeč převádí

do řeči psané. Pravidel, která se týkají jazyka na mnoha rovinách (spojení grafofonemického, roviny lexikální, roviny syntaktické atd.) a které mají své ekvivalenty na psané úrovni (např. respektovat základní členění na: slovo – větu – text). To ovšem neznamená, že na všech těchto úrovních už pracuje, ale získává již s nimi určitou zkušenost. Tuto složitou konstrukci je třeba pochopit, vstoupit do vnitřních pravidel systému reprezentací a ne je pouze napodobovat. Vývoj, tedy jakési vrůstání do psané kultury, probíhá v charakteristických etapách, které například Ferrierová dělí podle vývoje dětského názoru na problém čtení/psaní. „Dítě postupně tvoří své hypotézy o tom, co je písmo, k čemu je, a jak se s ním zachází. Podle psychogenetického přístupu se vývoj děje převážně způsobem **vnitřním**. Dítě se při aplikaci svých hypotéz dostává do endogenního konfliktu, protože jeho hypotézy postupně přestávají vyhovovat nově nabytým informacím. Musí být tedy odmítnuty a vytvořeny jiné, lepší.“⁵ Pro výzkumníka (učitele) není ani tak podstatná produkce dětí svou vnější kvalitou, ale především vnitřní konstrukcí, která zvolenou reprezentaci vysvětluje. Geneze učení nereflektuje příliš řád obsažený v metodách učení, informacích a aktivitách vybraných podle logiky dospělých. To, co dospělí vnímají pouze jako chyby, jsou vlastně výsledky konstruování a zkoušení různých hypotéz a jejich kombinací dítětem.⁶

V další fázi také na řadu přichází působení okolí a s ním spojený druhý konflikt, který Ferreirová nazývá **vnějším**. „Ten nastává v době, kdy se dítě dostává pod tlak kulturních norem, které se projevují především prostřednictvím školní výuky. Jde o konflikt mezi dětskými hypotézami o písmu a tím, jak písmo vypadá a jak s ním dospělí nakládají (např. děti vidí, že písemný grafický zápis dospělého je delší, nežli dítě očekává a považuje za funkční).“⁷

4.3. Vstup do problematiky ontogenetických stádií a psaní

Podobně jako v předcházejících kapitolách je vhodné podívat se na otázku vstupu do písemné kultury odděleně ve dvou vývojových obdobích spojených vývojovým mezníkem školní zralosti. V předškolním období, se týká dětí, které sice mají potřebu psát, ale psát nedovedou. Přesto se různými formami o psaní pokoušejí. Druhou kategorií jsou mladší školní děti (hlavně žáci prvních tříd), tedy děti, které už jsou schopny psát, je to pro ně nový projev, který objevují, chtějí ho znát, a tak se vyrovnat starším lidem.

4.3.1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Individuální vývoj dítěte poznamenaný psanou kulturou začíná daleko dříve, nežli se dítě setká se systematickou výukou ve škole. Ferrierová zdůrazňuje význam předškolního “čtení/psaní“ a považuje ho za jednu plnohodnotných etap vývoje. Jen těžko se můžeme domnívat, že děti do věku čtyř nebo pěti let, které vyrůstají v postmoderním prostředí, kde vidí všude tištěné či audiovizuální texty, by nezačaly chápat spojení mezi slovem psaným a mluveným.⁸ Naprosto všechny děti v předškolním věku vědí o specifické existenci písma a snaží se s ním nějak zacházet. Děti mají i rozsáhlé zkušenosti se hrou na čtení/psaní - jsou svědky mnoha situací, kdy dospělí píšou a čtou, děti dostávají knihy a tyto jsou jim nejen čteny, ale sami čtou knihy podle obrázků či z paměti, píšou dopisy a čtou je po sobě, vyplňují formuláře, hrají si na školu, na doktora či poštu, vidí rodiče číst noviny, vidí nápisy na obchodech, v tramvaji, na nástěnce v mateřské škole, znají různé formuláře, pozorují, jak paní učitelka zapisuje docházku nebo pan doktor vyplňuje recept a to vše promítají a do svých her.

Děti mají rovněž dostatečné zkušenosti s kresbou jako formou hry. Už od okamžiku, kdy je dítě schopné vzít do ruky tužku, vytvořit její pomocí záznam na papíře, se začíná o kresbu zajímat. „Studování indiánských a dětských kreseb nás přesvědčuje, že ve skutečnosti probíhá dětská kresba zhruba obdobnými stádii jako umělecké tvoření v lidské minulosti. Původně člověk, tak jako dítě, nekreslil podle modelu, nýbrž z představy a vlastní obrazotvornosti. Teprve dlouholetým vývojem došel ke kresbě podle modelu.“⁹ Kresba prochází svým vývojem, zprvu, kolem roku a půl, se dítě spontánně snaží o první tahy, na konci batolického věku se pokouší napodobit kruh, ve čtvrtém roce je schopné napodobit čtverec a začíná s kresbou člověka.¹⁰ Kresba pětiletého dítěte odpovídá již předem stanovené představě, je již mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci, i když jsou např. paže znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou více méně nahodilé. Přes kresebné činnosti se později žáci dostanou i k psaní. „...písmu učiti se mají, nemůže platnější vymyšlena býti nástraha, jako aby liter znáti nejinak než skrze psaní jich učeni byli; protože k malování dětem přirozená jest chuť, a mezitím dvojným smyslem obrazivosti se napomáhá.“¹¹

Zpočátku děti nepocítují nutnost, aby grafický záznam něco znamenal. Píšou vlnovky a kličky podobající se našemu písmu. Časem však dojdou k tomu, že je možné písmo interpretovat. „Aspekt zástupnosti, který je ve vývoji tak důležitý, pak děti

respektují a ve svých konceptech s ním i pracují. Pro nás dospělé zůstávají tyto písemnosti stejně málo srozumitelné jako ty naše pro předškolní děti. Můžeme si lehce ověřit, že děti před vstupem do školy již rozhodně vědí, že písmo je znakovým systémem, že se dá číst a také psát a jsou schopny poznat psaný text.¹² „Mnoho předškoláků „zná“ písmena velké abecedy a dovede je také s větším nebo menším zdarem napsat. Dělají to však přirozeně, bez systému, formou hry, zábavy a spontánní aktivity.“¹³

4.3.1.1. Období prvních konceptů

Dítě ve věku okolo 4 let, je schopno odlišit obrázek a písmo, je schopno tento rozdíl popsat i v podobě „já kreslím; já maluji“ oproti „já čtu; já píšu; dělám písmena; píšu čísla apod.“¹⁴ Zdeněk Matějček popisuje i výjimečné písemné dovednosti dětí v tomto věku, které jsou schopné psát slova a číslice podle diktátu (*kočka, smrk, středa, čtvrtek*).¹⁵ Ferrierova toto období nazývá **presylabické**. Písmo, které dítě prvně objevuje ve svém okolí, pro něho v první řadě vystupuje jako kognitivní objekt, jako jeden z mnoha specifických objektů okolní reality, který je možno strukturovat, zkoumat, případně napodobovat.¹⁶ Spontánní „psaní“ je činnost, která zde ještě není psaním v pravém slova smyslu, nýbrž druhem spontánního výtvarného projevu, při němž dítě v rámci hry napodobuje skutečné psaní dospělého. Z rozboru produktů této činnosti lze usoudit, že dítě již dobře vnímá řádkování textu, avšak psaný text se mu jeví jako spojitá, různě zvlněná linie. Teprve v době výuky psaní dovede z psaného textu vyčlenit písmena, která již umí pojmenovat.¹⁷

První grafická komunikace dítěte neprobíhá psaním, ale kresbou. Předškolní děti mají potřebu komunikovat výtvarně. Později ve školním věku ustupuje výtvarná činnost do pozadí a postupně se stává pouze zábavou a komunikativní funkci získává nově nabytá schopnost komunikace písmem.¹⁸ Jedním z prvních produktů, kterým děti ve svých konceptech zpracovávají psanou formu řeči je psaní „klikyhákové“ (či psaní čmáranic¹⁹). Tento grafický typ využívají například jako součást napodobivé hry (Dítě v určitém stádiu hry musí napsat nějaké potvrzení, zprávu, seznam nákupu, dopis, nebo recept.). Koncept tohoto období je postaven na odkoukání hbitého vázaného písma dospělých, které se dítě snaží při hře napodobit. Odlišné významy zapisovaných textů se nemusí vůbec projevit na kvalitě grafického záznamu. Dítě chce psát a výsledek je méně závažný, než vlastní psaní. Dítě tu postupně může začít užívat konvenční značky, což samo o sobě Ferreirová

nepovažuje za nejdůležitější. Jakmile dítě pozná již nějaké skutečné písmeno, začlení je mezi „svá“ písmena a přirozeně je doplňuje do svých kreseb nebo z nich vytváří různé ornamenty.“²⁰ Výsledek může být velmi různý, ale koncept, který za ním stojí, může patřit do stejného vývojového stádia. Vlastní koncepce dítěte je tu nejvýraznějším ukazatelem, protože znalost písmen nemusí znamenat vhléd do systému. Koncepce dětského textu leží na existenci určitých neobrázkových značek, jejich určitého množství a pak především na jejich prostorovém uspořádání, nejčastěji do řádek, méně pak do sloupců a dalších podobných útvarů. To jsou základní prvky, které pro dítě v této době konstituují písmo, s tímto konceptem psaného textu pracují dlouhou dobu i ve škole.²¹

4.3.1.2. Období prvních značek

V dalším stádiu presylabického období již dítě dává smysl grafickým tahům a tvarům. „Koncepce dítěte již předpokládá, že jestliže je třeba různě číst, musí být i grafika různá. Pro různá slova mohou být používány stejné nebo různé značky, a protože inventář značek je omezený, přechází se i k tomu, že značky lze kombinovat. Rozdíly v grafice lze tedy dosahovat počtem značek, jejich tvarem a kombinací jejich pořadím (nebo pouze některými z těchto principů). Tento typ psaní je stále globální a nerespektuje korespondenci mezi částmi zvuku a částmi grafiky. Grafika je spíše spojena s vlastnostmi označovaných předmětů a jevů. Slovo u menších dětí nakonec také bývá spíše vlastností nežli označením. Tak nemůže být zápis slova *motýl* delší, nežli slova *kůň*, protože zvíře kůň je větší, nežli motýl.“²²

Problematika identifikace znaku a jeho skupin je v předškolním věku vyřešena právě formou hry, která využije problém provázanosti autora, znaku a jeho významu. Bez přítomnosti autora není znak dešifrovatelný. Neznamená to, že by si děti nepřály se přiblížit konvenčnímu písmu, ale spíše, že jejich představy o tom, co je písmo, jak se tvoří a k čemu slouží, jsou odlišné od dospělého světa. Tento problém nezmizí zcela ani s osvojením abecedy a vlastní dovedností číst a psát, protože kolem sebe stále vidí grafiku, která je jim nepřístupná a o které se domnívají, že je písmem – tedy, že se dá číst (rukopis dospělých, kaligrafie či ornamentální písmo a další stylizace). „S tím souvisí i to, že děti v předškolním (předčtenářském) období, nevnímají tak silně spojení procesů čtení a psaní, které pro ně nesplývají v reverzibilní operace. Děti věří, že číst lze bez psaní a psát bez

čtení. Důležité je, že čtení a psaní je především výroba nebo interpretace textu, jehož významy nemusí být a také nejsou stálé.“²³

4.3.1.3. Písmo a číslice

I napsané číslice do jisté míry můžeme brát z hlediska psaní, jako určitý krok k písemné komunikaci. Ve výzkumech Anne Sinclairové (z druhé poloviny osmdesátých let dvacátého století) se ukazuje, jak si děti poradí se zápisem počtu před ně položených věci: např. čtyři domy – jestliže už umí zapsat číslice, napíše pod vlivem svých konceptů 1234 či 4444 nebo, a to je bráno jako nejvyšší stádium 4, přidají tedy vědomě k určitému počtu znak vyjadřující počet. Záleží, do jaké míry už postoupily ve svých koncepcích. Mohou to však pomocí ikonických prvků zapsat i takto “AAAA“ a i zde jde o uvědomělé pojmenování, pomocí tvarové podobnosti předmětu a grafému.²⁴

4.3.1.4. Jméno

Velkým zlomem v pronikání do světa psané kultury je dovednost podepsat se.²⁵ Děti, které se ještě neumí podepsat, svůj podpis nejprve nahrazují. Může jít znovu o čmáranice, podpisem může být část jména (počáteční písmeno, slabiku) nebo jiné grafémy, které již dítě umí napsat (např. 1234).²⁶

Ferreirová připomíná, že kromě zvýšené sociální motivace dovednosti podepsat se (dítě už patří mezi ty “starší“), podpis znamená stabilní přiřazení mluvené a psané substance v přesném pořadí a ještě konvenčními, tj. kulturně normovanými písmeny (víme, že děti často čtou své znaky v závislosti na okolnostech a stejná slova zas zapisují různě). Autorka předkládala dětem ke čtení jejich zapsaná jména či fragmenty jmen (začátek, prostředek nebo konec). Děti však často četly jména celá, z paměti, bez rozkládání, jako globální formu. Jméno souvisí s problémem písma versus obrázek těsněji než jako pouhý druh podstatného jména.

Vlastní jméno je pro většinu dětí prvním zapsaným slovem (ještě předtím, než zvládnou základy čtení a psaní) a později také prvním slovem zapsaným vázaným písmem. Vlastní jméno je také velice zvláštní materiál, který má důležitou roli v procesu fonetizace písma. Jméno je zvláštní nezrušitelnou pečetí individua, výrazem jeho identity se sebou samým. Besse si například ve svých výzkumech všimá zvláštnosti zápisu rodného jména dítětem toho, že se dítě často spokojí s iniciálou v očekávání, že další písmena budou

přicházet, jak ono bude růst, nebo že tuto iniciálu odmítá používat při psaní ostatních slov. Besse pod vlivem Ferreirové nerozděloval jména na části, ale naopak je zařazoval do delších vět. Děti pak při přepisování měnily zápis různými způsoby: jméno napsaly jiným typem písma, jinou velikostí, daly ho na začátek věty. „Kopírování vzoru téměř čistě na úrovni pohybu vede ke kontra pozici psaní versus čtení, někdy děti naučené psát své jméno i s celou větou ho nedokáží rozpoznat, v tomto ohledu tedy umí psát, ale ne číst.“²⁷

Děti v předškolním věku, jak je výše řečeno chápou podpis jako obrázek, jako globální formu, ne tedy jako slovo poskládané z písmen (Různě poskládané čáry, které vždy musí být ve stejném vzájemném postavení, aby je bylo možné přečíst.). Vědí, že to, co napsaly je jejich jméno, ale jednotlivá písmena ve slově neznají. O tomto “obrázku“ vědí, že je jejich jménem, podobně jako vědí, že jiný jednoduchý obrázek je kočka nebo dům.

Koncepce chápání napsaného jména jako celku, často vede k vynechání hlásky či diakritického znaménka. Přesto že napíše chybně svoje jméno, tento znak jej stále graficky označuje. Pěkným příkladem je situace dívky, která několik měsíců před vstupem do školy uměla napsat svoje jméno *Valentýna*. Když později ve škole psali slova, jejichž součástí bylo ypsilon, nemohla si zvyknout psát ho v krátké verzi. Chápala písmeno (ne, už celé slovo) jako obrázek, ke kterému vždy patří diakritické znaménko. V její aktuální koncepci neexistovala možnost grafického záznamu pro odlišení krátkého a dlouhého ypsilon a i pro funkci diakritiky.

4.3.1.5. Opis

Dalším krokem při seznamování se s písemnou kulturou, může být opisování slov z okolního světa dítěte. Tak, jak bylo dříve poznamenáno, dítě žije v kulturním světě a není možné, aby se běžně nesetkávalo s písmem. Proto tak, jako na papír přenáší kresbou všechno, co jej zaujme, v určité fázi vývoje často začne opisovat slova, která kolem sebe vidí. Dítě si samozřejmě neumí přesně přečíst všechna slova, která opsalo. Znovu jej vnímá jako obrázek a opisuje různě poskládané čáry. Ví ovšem, že jde o slovo, podle kterého se jmenuje například obchod, nad kterým je napsané. Běžné je, že si děti vyberou například název oblíbené knihy a z titulní strany opíše jedno ze slov nebo celý název. Pak se může stát, že opíšou název knihy „Púovo zátiší“, ale říkají, že napsaly „Medvídek Pú“ – jak knížce běžně doma říkají. Děti opisují slova z knih a novin nebo názvy z obalů

potravinových výrobků či jména domácích spotřebičů. Žádají pak rodiče, aby jim tato slova přečetli s tím, že už umí psát (protože si pamatují, co slovo znamená; vědí, odkud jej opsaly).²⁸

Ferreirová považuje za velmi důležité zjištění, že zdánlivá logičnost písemného přepisu řeči, která se dospělým jeví jako zřetelná a samozřejmá, je pro děti něčím relativně uzavřeným. Málokdo si uvědomí, kolik práce stojí malému dítěti pochopení, že čtenář, který čte z knihy, tento text neprodukuje, ale pouze reprodukuje, že text zůstane nezměněn, je stále ten samý. S tím souvisí i představy o zápisu, když se naopak děti musí dopracovat k tomu, že to, co je přečteno, je také úplně všechno napsáno, a to dokonce v tom pořadí, ve kterém se mluvilo. „Ferreirová zjišťuje, že si mnohdy děti spíše představují, že se píšou pouze některá slova, nebo že je napsáno i něco dalšího, o čem se nečetlo. Učitel by podle autorky mohl a měl poznat stadium, ve kterém se každé jemu svěřené dítě nachází a podle toho řídit své postupy. Diagnostika by měla pak být zaměřena na slova, která děti znají orálně, ale nikoliv v jejich psané formě (Znalost konvenčních písmen neznamenaá vhlad do systému písma.).“ Na začátku školní docházky se totiž mnoho dětí nachází ve stádiu presylabickém, které silně znemožňuje dětem pochopit podstatu čtení a psaní, i když to nemusí být vidět a děti určitým způsobem mohou pracovat a relativně delší dobu zůstat nepovšimnuty. Z mexických výzkumů plyne, že děti, které byly ve fázích sylabicko-alfabetických se dostaly do alfabetické všechny, ale naopak děti z pozicemi presylabickými dosáhly této úrovně do konce školního roku pouze v polovině případů.²⁹

Proto mají „vhodně zvolená a uspořádaná zaměstnání v předškolním období svůj důležitý význam právě z hlediska prevence nepřipravenosti na náročnost látky či výukových obtíží“³⁰. Ve 30. letech se objevil pokus o využití herních zaměstnání předškolních dětí s psacím strojem, které dětem usnadňuje zvukovou analýzu slov na hlásky a pomáhá při rozvíjení operací syntézy a analýzy s písmeny. U nás tento pokus popisuje František Merta. Pokusy s psacím strojem prováděl i v USA John Henry Martin, kdy po dvou měsících, pochopila polovina z předškolních dětí, co je psaní. V 70. letech se americký vědec Ginsburk pokoušel předškolní děti podněcovat pro jejich pokusy o grafickou činnost. Vytvořil jim prostředí (obrazy se zvířaty a slovy), které je inspirovalo k tomu, že kreslily, modelovaly a zkoušely psát. V průběhu roku se tyto pokusy o psaní písmen a slov postupně počet grafických pokusů zvětšoval.

Na závěr této části je dobré poznamenat, že se dnes běžně vyskytují děti, které už z předškolního věku znají a používají tiskací písmo při jak čtení tak i psaní. „Znalost tiskacího písma, které je pro čtení i psaní jednodušší než psací děti snadněji ovládají a je prokázáno, že ho často umí číst i psát již před příchodem do školy.“³¹ „Fantazijní zacházení s písmem a práce, kterou při práci s textem dítě vkládá, nezůstane bez vlivu na pozdější učení čtení a psaní ve škole. Rozběhnutý předškolní proces pochopitelně vstupuje i do školní výuky a umožňuje dětem vůbec se začít učit číst a psát. Většina dětí se právě díky svým předškolním symbolickým hrám dostává k významným zkušenostem, které další učení podporují.“³² Předškolní projevy do značné míry vypovídají o vztahu dítěte k písemnému projevu, který bude ve škole velice důležitý.³³

4.3.2. Mladší školní věk

Výuka v první třídě směřuje především ke zvládnutí prvního čtení a psaní. Tedy k pochopení základů systému hláskového písma v češtině, získání zkušeností s jeho čtením i osvojení technických a některých pravopisných dovedností při psaní. Uplatnění těchto dovedností samozřejmě nemůžeme zprvu hledat v psaní nějak informačně či umělecky hodnotných textů, ale třeba v textech sekundárních, tedy například v “pamatovacích” zápisech do informačního sešitku (jaký je úkol, vzkazy rodičům apod.). Učení je pro každého žáka důležitou a přitom závaznou povinností, výsledky jeho učební činnosti jsou pravidelně hodnoceny. Místo zábavných knížek, které si dítě mohlo volit podle své obliby, nastupují učebnice. V předškolním věku měla dětská kresba, napodobování psaní, ale i psaní písmen (popřípadě číslic) značnou volnost a nyní přichází práce systematická se závazným postupem. „Žák, který vstupuje do prvního ročníku, se běžně dohovří, vyjadřuje se ve větách, umí vyprávět, jeho aktivní slovní zásoba obsahuje už zhruba 3 000 slov. A najednou se má soustředit na zjednodušený jazykový kód, na krátká slova a ještě spíše na slabiky, hlásky a písmena. Problém naučení se číst a psát navíc obsahuje dvě části, zvládnutí tištěné a psané formy řeči.“³⁴

Postup výuky v první třídě rozdělili Kučera a Viktorová do tří orientačních období: Přípravné období, Období vyvozování abecedy a Období po vyvození abecedy¹. Tato tři stádia poukazují na různé (vývojové, didaktické) způsoby zacházení s písmem, ale reflektují také odlišný vztah dětí k písmu a chápání jeho funkcí. Žáci píšou od samého začátku zhruba trojím způsobem, velkými tiskacími písmeny, která znají už v předškolním

věku (ta používají pro psaníčka a podpis). Dále píší psacími písmeny, která se učí psát (na rozdíl od malých tiskacích – ta se učí jen číst), která ale příliš nepoužívají (někdy v podpisech) dokud se neobjeví v úkolech, předtím jim slouží jako simulakry našeho dospělého písma, kterému nerozumějí – což znovu dokazuje možnost existence psaní bez čtení. „Já se chci učit psací, protože tiskací to umím a to dlouho trvá. Psacím se jenom čmárá a je to hotový.“ (Lukáš v 1. třídě)³⁵ Třetím způsobem psaní je “montování” připraveného materiálu. Skládání potištěných kartiček s písmeny a slabikami nebo doplňování slov podle nápovědy či vzoru (např. vepsání slova, které vyjadřuje obrázek, do připravených rámečků). „Dalo by se říct, že čtení je pro žáky snadnější než psaní, pokud oba úkoly zahrnují přechod z jedné substance do druhé: např. napsat diktát je asi obtížnější než tentýž text přečíst. Také lze říct, že žáci (stejně jako dospělí) jsou většinou v čtenářském kontaktu s nabídkou textů, která je kvalitnější či elaborovanější či profesionálnější než ta, kterou by dokázali sami vyprodukovat - napsat.“³⁶

5.3.2.1. Vstup do školy - Přípravné období

Děti nepřicházejí do školy nezasaženy písemnou kulturou. I když se u nás tradičně děti doma neučí číst a psát před počátkem školní docházky, mají často značnou zkušenost s písmem jak z rodiny tak i z mateřské školy. Děti obvykle znají několik písmen (což se sleduje i u zápisu do školy) a pozorujeme u nich také vlastní písemnou produkci. Podle výzkumu Miroslava Koříňka (z roku 1974) děti přicházejí do školy se znalostí devíti písmen.³⁷ Některé již dovedou lépe nebo alespoň trochu číst. Z tohoto pohledu neznamena ovšem čtení a psaní v 1. ročníku u mnoha dětí záležitost „prvních počátku“ ani „elementů“. Znalost písmen často byla a možná stále je z hlediska budoucího čtenářství vysoce hodnocena. Často se proto očekává, že je dětem systém písma dostatečně známý a může se na jeho základě provádět výuka. Velice často se však zjišťuje, že dětské znalosti mají někdy nepředvídatelná omezení. Děti mají mnoho vlastních koncepcí, které se týkají písma, jeho pravidel a tvoření, užívání, některých možných prvků písma i jeho funkcí. To znamená, že děti mají své představy o existenci textu, písmen či abecedy, ale tyto koncepty se mohou radikálně lišit jak mezi jednotlivými dětmi tak hlavně od konvence písma. „Koncepte také plní velmi důležitou úlohu, drží totiž dětem jejich představu o parametrech textu, systému písma, jeho funkci apod. do té doby, nežli budou schopny tyto své koncepty přestrukturovat na základě nových dovedností zacházení s písmeny a psanými slovy.“³⁸

Přípravné období – Myslí se jím doba do začátku školního roku (přibližně je možné ji vymezit zvládnutím prvního dílu slabikáře *Pojďme si hrát* a ukončením nebo průběhem práce s materiálem typu *Živé abecedy*). V průměru se toto období pohybuje v rozmezí dvou prvních měsíců září a října. Dítě tu má především pomalu směřovat k vlastnímu učení čtení a psaní. Je to období prvního setkání dítěte s učitelem a s písmem v jeho školní podobě a vůbec se školním vyučováním. Tato předčtenářská příprava je tedy zasazena do celkové adaptace na školní způsoby práce. Dítě si zvyká na režim školy, seznamuje se se spolužáky, pomůckami apod. Pro učitele pak je to první příležitost sledovat děti.³⁹

Jde o období, kdy se zjišťuje individuální čtenářská dovednost. Učitel zjišťuje s jakými schopnostmi, které dítě do školy přišlo. Nezřídka se stává, že se ve třídě najdou jak velice schopní čtenáři a děti se znalostí většiny písmen i děti, které znají písmen jen několik. Velkou výjimku tvoří žáci, kteří nezají ani jedno písmeno.

Ferreirova nazývá toto období fonetizace řeči stadiem **sylobické**. Děti během tohoto období musí pochopit (pokud to už nechápou), co je to písmo, co je na něm důležité. Učitel určuje, jak děti naučí číst a psát, tedy přes různá kritéria odhaluje míru jejich připravenosti na psaní/čtení, a to v konkrétních projevech. Škola v přípravném období nemá jen dětem ukázat první písmena či typické tahy pro budoucí psaní, ale učí děti brát čtení/psaní jako nový komunikační prostředek.⁴⁰

Písmena zde fungují především ve své odlišnosti od jiných písmen ve dvou kontextech: psaní (tj. kombinace značek nesoucích význam) a abeceda (obecný zásobník písmen určených k používání v našem písmu). Dochází k uvědomění shody mezi zvukem řeči a jejím grafickým zápisem. To, co je vysloveno, má již těsnou souvislost s elementy psaní. Písmeno je z řeči vyvozováno. Je vyvozováno i z grafiky písma existujícího v písemných textech, které děti znají. Aby mohl být zvuk řeči převeden do grafické notace, mají si děti vytvořit spojení mezi hláskou a písmenem, které jsou vyanalizovány z řeči a psaných slov. Sylobické stádium je považováno za nejzásadnější krok, který děti musí udělat na cestě k hláskovému písmu. Vnitřním konfliktem, který tu posunuje vývoj do etapy smíšené (sylobicko-alfabetické) je především psaní jednoslabičných slov. Jelikož se jednoslabičná slova skládají nejméně ze dvou, lépe pak tří znaků, děti dostávají k nutnosti počet znaků zvyšovat, hledat ekvivalenty ve zvuku řeči a tím se otevírá cesta k fonémům. Ačkoliv se mluví o vyvozování abecedy, jde především o přepis slov v kontextu abecedy.

Podstatné je tu vyvození principů hláskového písma, převedené do dovednosti analyzovat a syntetizovat řeč ve spojení s grafikou písma. Pouhá znalost písmen však ke čtení nestačí. „Dítě, které se ptá samo na názvy písmen, je v kvalitativně jiné situaci. Ukazuje totiž, že pochopilo jasně vnitřní technické aspekty psaní na rozdíl od toho dítěti, které jsou pouze vedeny ke znalosti názvů písmen bez tohoto vnitřního porozumění jejich funkcím, nebudou této znalosti schopny optimálním způsobem využít při čtení a psaní.“⁴¹

4.3.2.2. Období vyvozování abecedy (mezi písmem a textem)

Ferrierové alfabetické období⁴² je stádiem kde dochází k pochopení shody foném – grafém. Jde o období vlastního učení čtení a psaní. Nejde pouze o vyvozování abecedy, děti se tu navíc učí i první jednodušší otevřené slabiky, poté i zavřené, slabikují první slova, postupně se přidávají složitější slabiky a delší slova.

Pro děti nejsou písmena tak obvyklá jako pro dospělého, proto je důležité jejich poznávání a rozlišování. Děti si písmena postupně osvojují. Nevnímají je jako znaky, v této fázi pro děti nic neoznačují ani nezastupují. Fungují jako jevy vnějšího světa, grafické tvary, se kterými je nutno se seznámit, rozpoznat je, naučit se jim. Písmeno musí nejdříve definovat vůči ostatním a pouze písmeno dostatečně odlišné od ostatních, může nést svůj význam. Tedy je vztahově zařazeno do systému ostatních znaků a následně svázáno s přesným zvukem. Úkolem je tedy velmi přesná identifikace grafických značek.

Písmeno má další důležitou úlohu, dítě musí pochopit principu hláskového písma. Písmeno mezi písmeny tak má i jinou, novou podobu. Musí být zaznamenáno také jako prvek skupiny značek a rozpoznáno i zde. Proto se vlastně ihned osamocené písmeno vrací do slov. Tato rozmanitost v zacházení s písmeny má pochopitelně také velký význam pro postupující diferenciaci a zápis zvuku řeči. Proto je hledáno písmeno jako prvek, část celku nebo vlastnost. (Auto, stříška = A, špulení úst = O). Dítě se musí naučit odlišovat jak graficky tak zvukově písmeno – slabika – slovo. Musí pochopit vztahy mezi nimi. Děti dosud první poznaná písmena vnímaly spíše ve funkci obecnějšího poznání o písmu. Písmeno je tu reprezentantem nejmenšího elementu písma, typizovanou značkou, která písmo charakterizuje.

Pochopení fonetického principu však není jediným, i když velmi důležitým pravidlem, které by zcela vysvětlovalo vztahy mezi mluvenou a psanou řečí. Děti si musí postupně vytvořit větší množství koncepcí, aby mohly s psaným textem nějakým

způsobem pracovat. Děti se musí naučit pohybovat se v několika rovinách jazyka (fonologické, morfologické, sémantické atd.) a vytvořit si hypotézy, pomocí kterých se budou na těchto rovinách různě chovat. Razantní nátlak školy, především v první polovině roku, nutí děti zařadit do svých koncepcí či jinak zvládnout další množství jevů i procesů spojených s písmem. Stávající dětské koncepce narážejí na předkládanou normu a děti je tak musí často přetvářet a jinak strukturovat, případně vytvářet zcela nové, které dosud nepotřebovaly. (např. koncept hlásky jako souhlásky nebo samohlásky; týkají se ale i komplexních představ třeba, jak se čte a co je výsledkem procesu čtení.). Na druhou stranu si dítě i své koncepce upřesňuje díky tomu, že získává větší množství indicií. Zaplňuje tak bílá místa v chápání struktury a funkce písma.

Do dětských koncepcí velice silně zasahuje i konvenční norma písma. Děti už nemůžou řešit, tak jako v předškolním období, neznalost některých pojmů svou fantazií. Ve škole se od nich očekává na určitý podnět přesná reakce. Dítě si tedy už například nemůže spoléhat na svou dětskou fantazii a vymýšlet, jak se píše které písmeno, když si ho zrovna nemůže vybavit. Všechna písmena mají svůj tvar a od dítěte se očekává, že jej bude dodržovat. Tomu už dítě samozřejmě rozumí a snaží se (až s přehnanou přesností) plnit tyto úkoly a neumí-li je vyřešit chápe to často jako velký nezdár, i když mimo školu by tomu takový význam nedávalo.

Jako charakteristické v první třídě pozorujeme simultánní existenci mnoha koncepcí, které se drží odděleně a vyvíjí uvnitř sebe, aby se po čase mohli měnit, či propojovat. Typickým příkladem je nepropojenost konceptů čtení a psaní. Pro dítě jde v případě čtení/psaní o dva rozdílné procesy, rozdílné funkce a vzájemná spojitost se vybavuje teprve až ve škole s konvenčním písmem, i když i zde dlouho nedůsledně.

V tomto období tedy za obrovských změn, ve srovnání s předškolním obdobím, dochází především k přetváření dětských koncepcí a k jejich ujednocování k postupu ke konvenčnímu písmu a jeho funkcím. Směřuje k pochopení způsobu, jakým se řeč mluvená přenáší do psané podoby a na čem je založena koncepce konvenčního zápisu řeči i jeho čtení. U dětí v první třídě i s nastupující znalostí číst a psát, se však stále setkáváme s pocitem, že lze také přečíst cosi, co není napsáno. Což možná podporuje jakási „nadschopnost“ dospělých psát a číst, jejich (pro dítě nesrozumitelné) méně čitelné rukopisy a navíc v mnohem větší rychlosti (jakoby ani nečetli, ale vymýšleli si podobně jako dítě u ilustrací).

Pro dospělého je často nepochopitelné, jak dětem pouhý nácvik čtení a psaní a s ním spojených dovedností nevádí a dělají ho s velkým zájmem a úsilím. Ať je to dáno jakýmsi dětským zaujetím stereotypem a nebo jen touhou po nabytí nové schopnosti. Často dětem při čtení nezáleží ani tak na příběhu, na smyslu, ale spíš na samotném procesu čtení. Až přehnaně důkladně například čtou v knihách všechny údaje od první strany: od autora, přes vydavatele, rok vydání, odpovědného redaktora apod. Často se po chybě ve čtení znovu vrací na začátek a čtou vše znovu. Děti také rády čtou texty znovu, nevádí jim, že postupně celá třída přečte stejný text.

4.3.2.3. Období po vyvozování abecedy

Období zdokonalování: V posledním období se samozřejmě stále ještě děti seznamují s novými písmeny (x,q,w). Toto období by mělo sloužit ke zdánlivě jednoduchému úkolu: zdokonalovat postupně dovednosti získané ve vyučování a rozšiřovat je. (čtení stále obtížnějších typů slabik a slov, čtení delších a obtížnějších textů, seznámení se žánry textů apod.) Zdánlivě jde jen o zdokonalování znalosti a dovednosti dětí. Ve skutečnosti se otvírá celý rejstřík dalšího učení, především v oblasti pravopisu. Děti si osvojují zcela nový systém grafické reprezentace – písmo. Z velké většiny je potřeba dostatečnou zkušenost dětí teprve vytvářet a nikoliv ji pouze využívat a rozvíjet. Učí se všechna písmena abecedy, grafickou podobu slov, poznávat a členit elementy řeči, pochopit principy převádění řeči do psané podoby.

4.4. Dítě v první třídě a spontánní písemné vyjadřování

Jak již bylo řečeno, všechny děti si v předškolním věku a posléze v prvním ročníku postupně vytváří a mění svá stanoviska a názory na pojem psaní. Nakonec všechny děti vědomě píší to, co chtějí, a vědí, co píší a umí to přečíst. Přístup dětí se začíná lišit ve využití psaní pro komunikaci s druhou osobou. Děti se během prvního ročníku rozdělí na dvě skupiny: na ty, které pouze postupně vnikají do zákonitostí psaní a ty které se navíc snaží nově nabyté schopnosti využít právě v komunikaci. Přičemž se nedá říci, že by v jedné skupině byly děti se vzdělávacími problémy a ve druhé ty které zvládají výuku bez problémů. V těchto textech jsou na první pohled patrné pravopisné chyby, vynechávání písmen, přehazování jejich pořadí ve slově, jejich zrcadlové převrácení, mají problém

napsat některé tvary písmen. Přes všechny tyto nedostatky a nezdary se, ale samostatnému psaní věnují.

Samozřejmě většina z dětí v první třídě pracuje s písmem ne, jako s prostředkem komunikace, ale spíš na něm samotném. Proto, aby žáci mohli písmem komunikovat, musí se mu nejdříve naučit. Učební předmět čtení a psaní je v prvním i druhém ročníku především založen na nácviu a zdokonalování čtenářské a písemné techniky. Ke čtení/psaní se v nejnižších ročnících nestavíme jako k dovednosti používané při školní práci, ale pochopitelně jako k předmětu, ve kterém probíhá jeho nácvik. Nicméně to ale neznamená, že by některé z dovedností nemohli okamžitě využívat nebo nevyužívají při svém písemném vyjadřování.

4.4.1. První slova

V produkci slov ještě v předškolním věku postupně přechází od jednoslabičných ke slovům delším. Dítě svoje jméno už napsat umí, a má snahu psát slova další, velice často slovo *MÁMA*. Slovo chtějí psát díky blízkosti označované osoby a jistě i jeho jednoduchosti: skládá se pouze ze dvou znaků a diakritického znaménka. Podobně je tomu u slova *TÁTA*.⁴³ V prvních týdnech školní docházky se pojí výběr slov většinou s právě probíranou školní látkou. Buď se jedná o slova, která přímo psaly do školních sešitů nebo se s nimi setkaly při četbě. Ve „sbírkách“ slov se objevují všemožné druhy slov nejčastěji však krátká podstatná jména (oko, hlava, pes, kočka, myš, jedle, smrk, krása). Později i jména přídavná a slovesa. Slova opisují ze sešitů či učebnic, ale hlavně už píší z paměti.

4.4.2.1. Deník

Další formou může být zápisník podobný deníku. Dítě do něj nezapisuje pouze samostatná slova, ale slovní spojení či věty týkající se přímo jej a jeho okolí. Věty samozřejmě většinou nejsou autorským výmyslem dítěte. Jde znovu o jakýsi výběr a přetvoření vět, se kterými se dítě setkalo při vyučování. Jde například o variace vět ze slabikáře. (Žáčkův slabikář vydaný Alterem v Praze 1992). Věty si dívka zapsala v druhé polovině první třídy: „*Jája je panna, má šaty. Jana je milá. Jana je krásná.*“ apod. Oproti tomu jsou zde věty zcela původní: „*Filip je prdlej. Máma nám koupila tužky. Já chodím na výtvarnou výchovu. S Janou je legrace. S mámou se smějeme. Helena je v písance. Já chodím na novou výtvarnou výchovu. Já mám zatím samé jedničky.*“

4.4.2.2. Deník ve druhé třídě

Pro porovnání můžeme ukázat změny, ke kterým dítě dospěje během jednoho roku. Nejen, že přešlo od písma tiskacího k psacímu, ale ke změně došlo i v aktivním písemném slovníku. Dítě zde zapisuje výhradně svoje zážitky, jsou to původní zápisy nevariující jiné texty, což je patrné z často lámaného a ještě nesprávně ovládaného jazyka. Zápisky jsou z druhého ročníku: *„Dneska sme měli za úkol diktát 18.11. je svátek republiky. Já mám samý jedničky. V úterý máme 5 hodin a taky ve středu. V sobotu jsem přijela z nemocnice. Já mám už čtyři dvojky. Minulý týden jsem šla na oslavu do megdonalda. Dostala jsem nový baletský deník ve dne, dostala jsem ho ráno a odpoledne jsem si do něho nakreslila baletku. Dostala jsem ho za pochvalu.“*

4.4.2.3. Deník a genetická metoda

Další deníková ukázka jsou zápisky chlapce v prvním pololetí první třídy. Zajímavé je, chlapec se učil odlišným typem výuky prvopočátečního čtení/psaní než dívka, která napsala předcházející texty. Zatímco dívka prošla výukou u nás dnes běžné analyticko-syntetické zvukové metody, chlapec se učil genetickou metodou (zpracovávám i ve druhé kapitole - 2.1.1.). Už z předložených ukázek, které jsou okopírované přesně tak, jak je chlapec zapsal, znát rychlý pokrok v psaní. Začíná jedním slovem doprovobeným obrázkem a během dvou tří stran už píše poměrně rozsáhlý text zaplňující celé dvojstrany. Je také patrná častá nesrozumitelnost slov (vynechaná či přehozená písmena), musíme ale brát v úvahu, že se jedná o zápisy ze října a listopadu první třídy, čili přelom druhého a třetí měsíce školní docházky.⁴⁴

4.4.3. Komunikativní psaní

Dalším typem písemného vyjádření mohou být vlastní samostatné zápisy na listu papíru psané s cílem něco sdělit. Zápisy, které vyšly z náhlé potřeby dítěte psát. Jedná se o věty, psané do tajných psaníček, do penálu, na tabuli, na lavici i na zdi a například i o tuto větu jistě psanou pod určitým psychickým tlakem. Zapsanou zhruba v prvním pololetí první třídy: *„Ty hnusnej táto ty si blbej maminka je hodná.“*⁴⁵ Větu si šestiletý pisatel zapsal po hádce s otcem. Ve svém pokoji se pisatel potřeboval z příkoří „vypsat“. Ve chvíli, kdy jejich hádka odezněla, ztratil tento papírek svoji funkci, pisatel ho už nepotřeboval a chtěl ho vyhodit.

4.4.4. Tabulka a graf

Dalším projevem zájmu a zaujetí psaním je tvorba a vyplňování různých tabulek, grafů, seznamů a formulářů, které se například žáci využívají v záznamech dětských part. Doplnují sem prezenci, trestné body, mají různé šifry a zkratky. K této činnosti je možná vede učitelovo zapisování do třídnice ve škole nebo dosud neznámá věc, se kterou se žáci setkají prvně právě ve škole, a sice rozvrh (tedy tabulka vyplněná kódy a zkratkami), či grafy viděné televizi či novinách.

4.4.5. Příběh a kniha

Dalším vývojový typ písemného vyjádření může směřovat už k vyjadřování literárně-uměleckému. Za takové pokusy se dají považovat i nadpisy či názvy kreslených knih.⁴⁶ Jde o fázi, ve které děti už chápou a odlišují text s příběhem, třebaš miniaturním. „Prostřednictvím takového písemného sdělení tak mohou pochopit významné životní věci. Navíc zapisování textů rovněž umožňuje společné sdílení či předávání krásy. To obojí je pro toto dětské psaní moc důležité.“⁴⁷ V četbě běžně přijímají texty, které jim něco předávají (vypráví) a někteří se snaží takové texty také vytvořit. V ukázce jde o převyprávění filmu „Neverending story“. Sám autor, žák první třídy, tuto činnost nazýval psaním knihy, ve které převyprávěl filmový příběh viděný v televizi. Vizi knihy podpořil i ilustracemi, kterými ji doprovodil. Text vytvořil zhruba v dubnu: „*Byla půlnoc. V pralesi svištěl vítr v korunách starých stromů. Z nějaké země sem něco jelo, bum bác. V druhé zemi žili divné bytosti, noční hejkal a panáček a jejich kamarád Atrej.*“⁴⁸ Jak je znát, jde opravdu o volné převyprávění a spíše o poskládání vlastních dojmů z filmu, navíc doplněných o vlastní nápady.

I v takovéto, ne tolik obvyklé, dětské literární činnosti jsou znát obrovské pokroky během jediného roku. Ať se týká rozsahu textu, jeho smysluplnosti, písemné slovní zásoby či bohatého využití fantazie při psaní. Následující text je smyšleným pirátským deníkem psaným (pro opravdovost) na papírových kapesnicích. Text dívka napsala v první třídě v červnu. Jedná se o čtyři oddělené zprávy:

„Sem pirát Džnon. Nejstrašnější pirát! Ale trochu se taky bojím. Ale za to mám nejlepší loď. Mám jí s drakem. Ale strach budete mít pořád. Ha, ha, ha. Jestli chcete poklad, budete se trápit nebo i zemřete! Ale já žiji pořád. Od roku 1985. Je mi teď 20 let.

Žiji na ostrůvku Majly. Je na ní sopka a je strašidelná. Když jsem viděl ostrov Majly říkal jsem si, že je to chyták, tak sem tam šel a nebyl to chyták a dostal jsem šok ale malý. Ale žiji sám. Je mi trochu smutno.“

I děti se mě bály, když jsem byl malý. Stavěl sem si tu loď sám. Ten drak vevnitř měl všechno zlato, co sem měl, tak sem dal do draka. Děti mi záviděly a vyrazil jsem hned na moje 6 narozeniny. Jak jsem se já těšil a křičel sem, sem pirát Džnon! A děti žárlily.

Utábořil jsem se pod palmou. Pil jsem mléko, z kokosu a někdy sem chytil zvíře a opekl jsem si ho na ohýnku. Zajíc byl nejlepší, ale většinou jsem chytil krysu. Ale nezbývalo mi nic jiného, než abych ji snědl. Musel jsem jíst, jinak bych umřel. A nebylo to moc hnusný ta krysa chutnala jak kachna, ale malá. Ale taky byl dobrý vlk, ale toho jsem chytl jen dvakrát. Chutnal jak slepice.

Tak jsem tu znovu. Bolí mě břicho! Trápím se. Nevím co mám dělat! Nevím co mi je, ale vím, že neumřu. Modlím se, je to hrůza, ztratil jsem se, když mi bylo 5 let. Od té doby jsem pirát!“⁴⁹

Určitým vrchol v této kategorii je publikování dětských uměleckých textů, ať už v třídním nebo školním sborníku nebo verbální prezentace na besídce či soutěži a setkáváme se dnes i s autorskými publikacemi pišících dětí. Děti nejčastěji píší básně, pohádky a krátké povídky.

4.4.6. **Encyklopedie**

Další už vysoce rozvinutým typem vyjadřování psanou řečí je psaní vlastních knih. Tedy vytváření literárních textů často doprovázených ilustracemi. (Nebo naopak krátkých textů doprovázejících soubor ilustrací.) Děti píší pohádky, krátké povídky (příběhy), ale nevěnují se pouze próze – vytvářejí také encyklopedie⁵⁰, komiks ad.

4.4.7. **Dopis**

Tím nejčastějším písemným vyjádřením dětí, které se dotýká všech bezvýtku, je určitě dopis. U některých jde o první samostatné písemné vyjádření. V dopise nic neopisují a nepřepisují, píší vlastní text. Již v průběhu první třídy odjíždějí žáci například Školu v přírodě, odkud píší domů pohlednice. O prázdninách píší rodičům z táborů nebo prarodičům z dovolené. O informativní funkci dopisu není pochyb. Děti se touto formou

jasně snaží komunikovat s adresátem. Popisují své zážitky a pocity, odpovídají na dotazy položené v předcházejících dopisech a píší svá přání.

4.5. Význam spontánního psaní dětí

„Aby dítě mohlo začít chtít psát, musíme mu zabezpečit a vychovat v něm naději, že bude skrze psaní s druhými vstupovat do krásného a užitečného kontaktu. Doba a námaha, jež dítě musí vynaložit, aby se naučilo psát písmenka, udržet písmo na řádku, pak i najít myšlenku, která stojí za napsání, a vyhledat pro ni vhodná slova, věty, navazující odstavce a řádné uspořádání v textu, to je doba a námaha nesmírná. Není možné čekat, že se radost z úspěchu dostaví sama a brzy. Při nácviu i při dalším rozvíjení psaní a spisování musíme neustále pečovat o radost, poučnost a o společenství píšících, vyprávějících a vnímajících. Děti se u psaní udrží, jenom když budou cítit silnou potřebu dobrat se skrze vyprávění k pochopení světa i sebe a k moudrosti.“⁵¹

Psaní, nejprve v elementárních, později však i ve zralejších slohových výtvorech, napomáhá nejen tvořivosti žáků, ale i zvládnání vyšších a trvanlivějších forem komunikace s lidmi vzdálenými nebo nepřítomnými. „Význam čtení/psaní je i pro rozvoj psychiky dítěte daleko širší než pouhé zvládnutí těchto dovedností. Napomáhá nejen vývoji jeho poznávacích procesů, ale i citů, postojů a jednání, spolupůsobí při vyhraňování jeho osobnostních vlastností.“⁵² Z cizích vyprávění přichází moudrost k dítěti zvenčí, ale zapsáním vlastního vyprávění vstupuje dítě samo aktivně do tajemného kruhu, v němž si lidé předávají své rozumy a upevňují svou soudržnost. Tím, že dítě píše je více motivováno pro učení se číst/psát. („učí se správně psát na svém textu“). Není pouze nuceno opisovat či prepisovat předložený text. Dítě se věnuje textu a snaží se, aby byl hezky upravený, nic v něm nechybělo ani nepřebývalo, protože pracuje na svém... Na učiteli pak je, aby využil této situace a pomohl dítěti zvládnout všechny překážky, které jsou bezpochyby se čtením/psáním spojené.

„Je důležité, aby se psaní co nejdříve spojovalo s radostí ze společného vyprávění. Je důležité, aby naslouchání vyprávěnkám a četbám nebyla jen oddechová „zábava“, ale nosná součást výuky. Bude dobré, aby se četlo a ovšem také psalo nejen pro školu a pro „sloh“ nebo pro vědu, nýbrž pro myšlení, prožívání či sdílení. Vzhledem k tomu, že sdělovací prostředí a prostředky dnešních dětí jsou tak velice rozmanité, budeme potřebovat naučit děti psát nejenom souvislý text, ale i všelijak kombinovaný: nelinerární,

složený z řady dokumentů, vyprávěnek, obrázků, grafů a možná i zvukových záznamů. Předškolní a raně školní věk dítěte je proto pro psaní ještě významnější než dřív. Učitelé by si mohli orientačně vytyčit za cíl ve výuce psaní nikoli to, aby jejich žáci jednou jako gymnazisté dokázali sepsat inteligentní text, nýbrž aby jako učňové uměli pěkně a s porozuměním povyprávět o tom, co se přihodilo.“⁵³

Poznámky:

V této kapitole jsem mimo svých pozorování vycházel z následující literatury:

- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007]. Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika*. Praha : SPN, 1951.
- KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.
- KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1989. ISBN 80-7066-052-X.
- KŘIVÁNEK, Z; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 61 - 167. ISBN 80-86039-61-7.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicemum, 1983. ISBN 80-201-0098-7.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Mas.Un., 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha : SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- PIŠLOVÁ, S. *Výtvarný projev a komunikativní kompetence žáků na 1. stupni ZŠ*. In *Didaktické studie I.* Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-197-4.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha : SPN, 1977.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- TAXOVÁ, J. Úvod In *TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7478-308-0.
- WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha : SPN, 2006. ISBN 80-7235-001-3.

Výzkumy Emilie Ferreirové jsou převzaty z kapitoly a autorů KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998.

1. Tabulka vývojových stádií vstupu do psané kultury:

školní fáze	Ferreirová	Kučera, Viktorová
Předškolní věk	Presylabické období	
1. třída, září-říjen	Sylabické období	Přípravné období
1. třída, 1. pololetí	Alfabetické období	Období vyvozování abecedy
1. třída, 2. pololetí		Období po vyvození abecedy

- Tabulka obou typů rozdělení vývojových stádií je vytvořena na základě: KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 74 - 129.
2. TAXOVÁ, J. Úvod. In. *TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. s. 5.
 3. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007].
Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
 4. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007].
Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
 5. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 71.
 6. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998.
 7. tamtéž s. 71.
 8. A. Gesell: dítě je ve 4 letech schopno poznat písmeno, i když neví, jaký má název a v pěti letech se začíná pokoušet písmeno přečíst.
 9. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.*. Praha : SPN, 1977. s. 299.
 10. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicem, 1983. s. 62 a 76.
 11. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika*. Praha : SPN, 1951. s. 129.
 12. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 91.
 13. TAXOVÁ, J. Úvod. In. *TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. s. 5.
 14. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 89.
 15. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, 2005. s. 177.
 16. viz příloha č. 1.

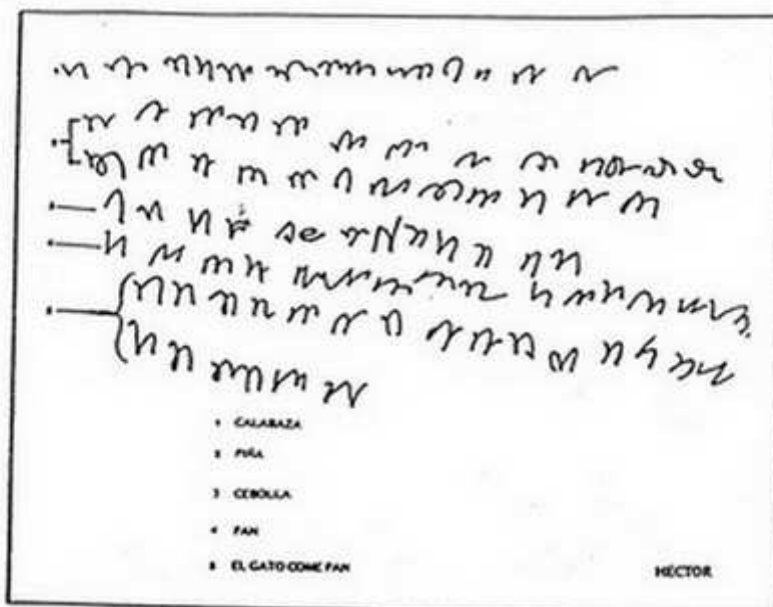
17. Montessori – při raném učení písmu (4-5 let) se pozoruje tak plodné, bohaté, spontánní využívání psané řeči, které se nikdy v pozdějším věku neopakuje, nazvala tyto projevy explozivním písmem. *Objevování dítěte*.
18. PÍŠLOVÁ, S. *Výtvarný projev a komunikativní kompetence žáků na 1. stupni ZŠ*. In *Didaktické studie I.* Praha : PedF UK, 2004. s. 44.
19. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 91.
20. PÍŠLOVÁ, S. *Výtvarný projev a komunikativní kompetence žáků na 1. stupni ZŠ*. In *Didaktické studie I.* Praha : PedF UK, 2004. s. 46.
21. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998 s. 91.
22. tamtéž s. 74.
23. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998 s. 91.
24. tamtéž s. 140.
25. viz příloha č. 2 (Petra r4).
26. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 155.
27. tamtéž s. 156.
28. viz příloha č. 3.
29. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 76.
30. KŘIVÁNEK, Z; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998. s. 35.
31. DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996. s. 26.
32. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 91.
33. PÍŠLOVÁ, S. *Výtvarný projev a komunikativní kompetence žáků na 1. stupni ZŠ*. In *Didaktické studie I.* Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-197-4. s. 46.
34. TAXOVÁ, J. Úvod. In. *TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. s. 6.

35. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. s. 163.
36. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 137.
37. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 121.
38. tamtéž s.122.
39. tamtéž s.114.
40. viz příloha č. 4.
41. KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 122.
42. viz příloha č. 4.
43. viz příloha č. 5.
44. viz příloha č. 6 (ostatní listy viz CD).
45. viz příloha č. 7.
46. viz příloha č. 8.
47. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007].
Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
48. viz příloha č. 9 (ostatní listy viz CD).
49. viz příloha č. 10 (ostatní listy viz CD).
50. viz příloha č. 11 (ostatní listy viz CD).
51. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007].
Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
52. TAXOVÁ, J. Úvod. In. *TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. s. 8.
53. HAUSENBLAS, O. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19 [cit. 1. února 2007].
Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.

Přílohy:
č.1a

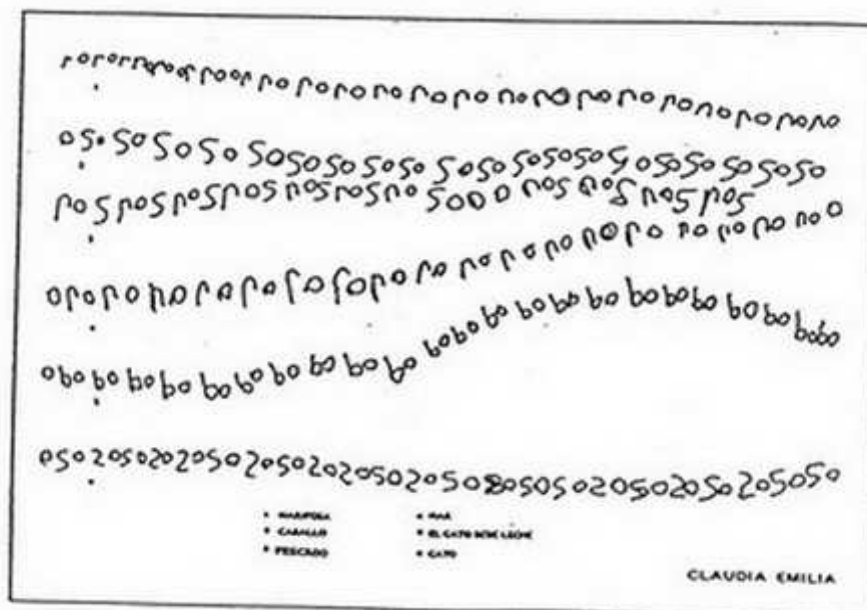
Obr. 5.

Presylabické období, primitivní grafika bez kontroly kvantity



Obr. 6.

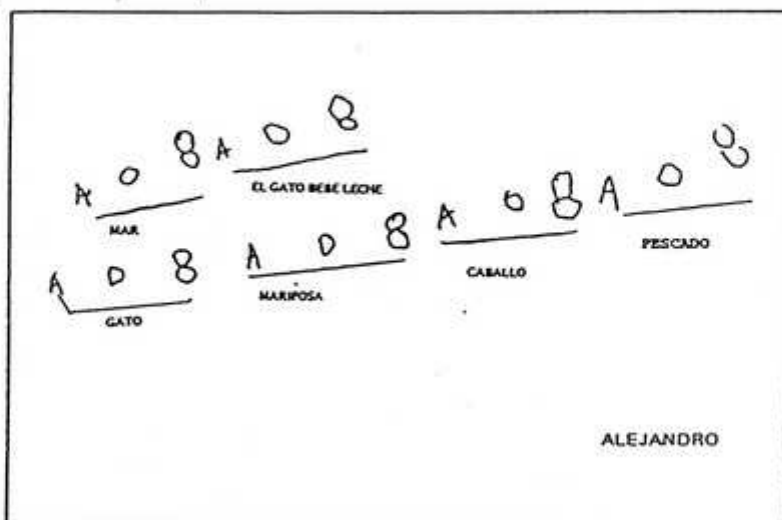
Presylabické období, částečná práce s kvalitou, bez kontroly kvantity



č. 1b

Obr. 7.

Presylabické období, stereotypní zápis, ale již kontrola počtu bez diferenciacie významů zapisovaných slov



Obr. 8. Presylabické období, počet znaku konstantní, ale variace znaku i jejich pořadí

mariposa - motýl
piña - ananas
pescado - ryba
mar - moře
gato - kočka
pan - chleba
cebolla - cibule
caballo - kůň



el gato come pan - kočka jí chléb
el gato bebe leche - kočka pije mléko

č. 2a



č.2b

Petra P

č. 3

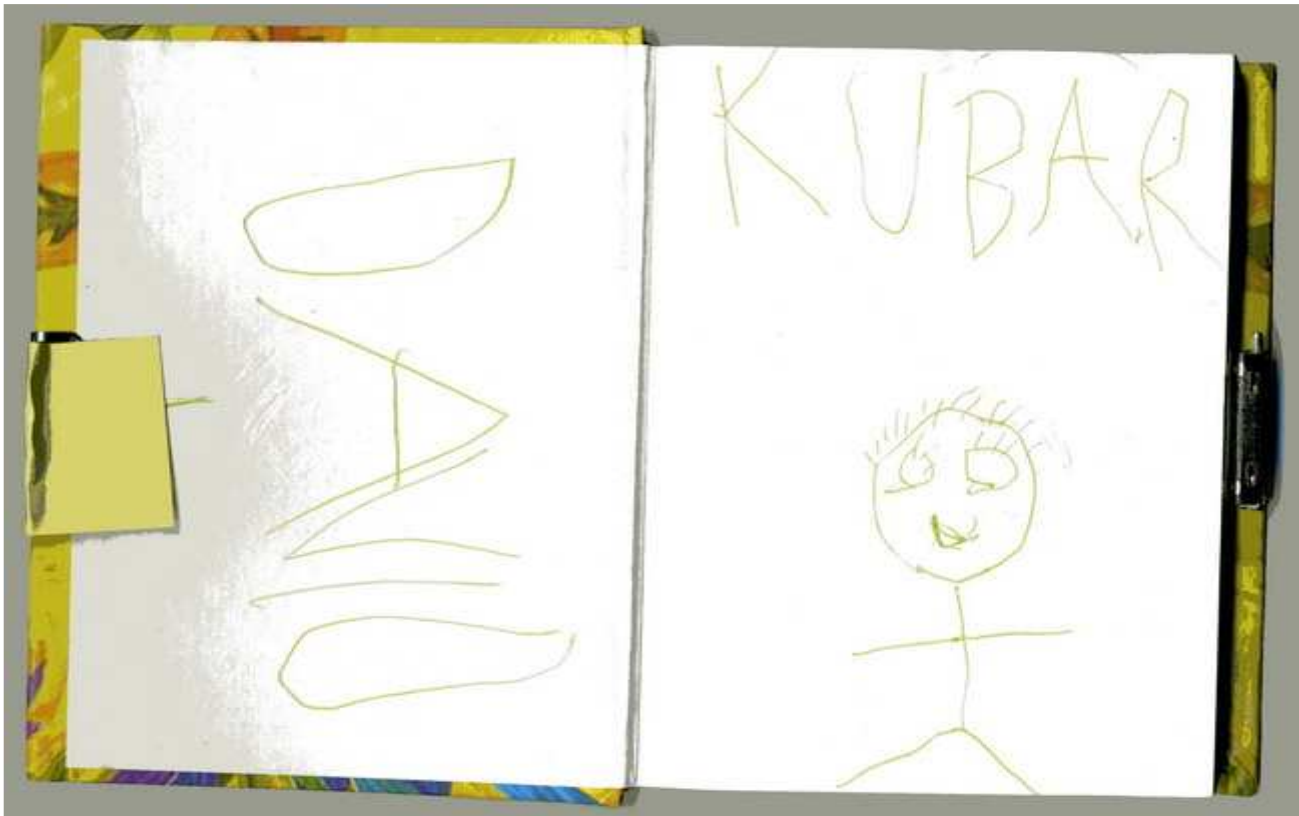
ANTOWEDESA INFEXURÉ
RY MALYPRIN

MÁMA DÁDÁ

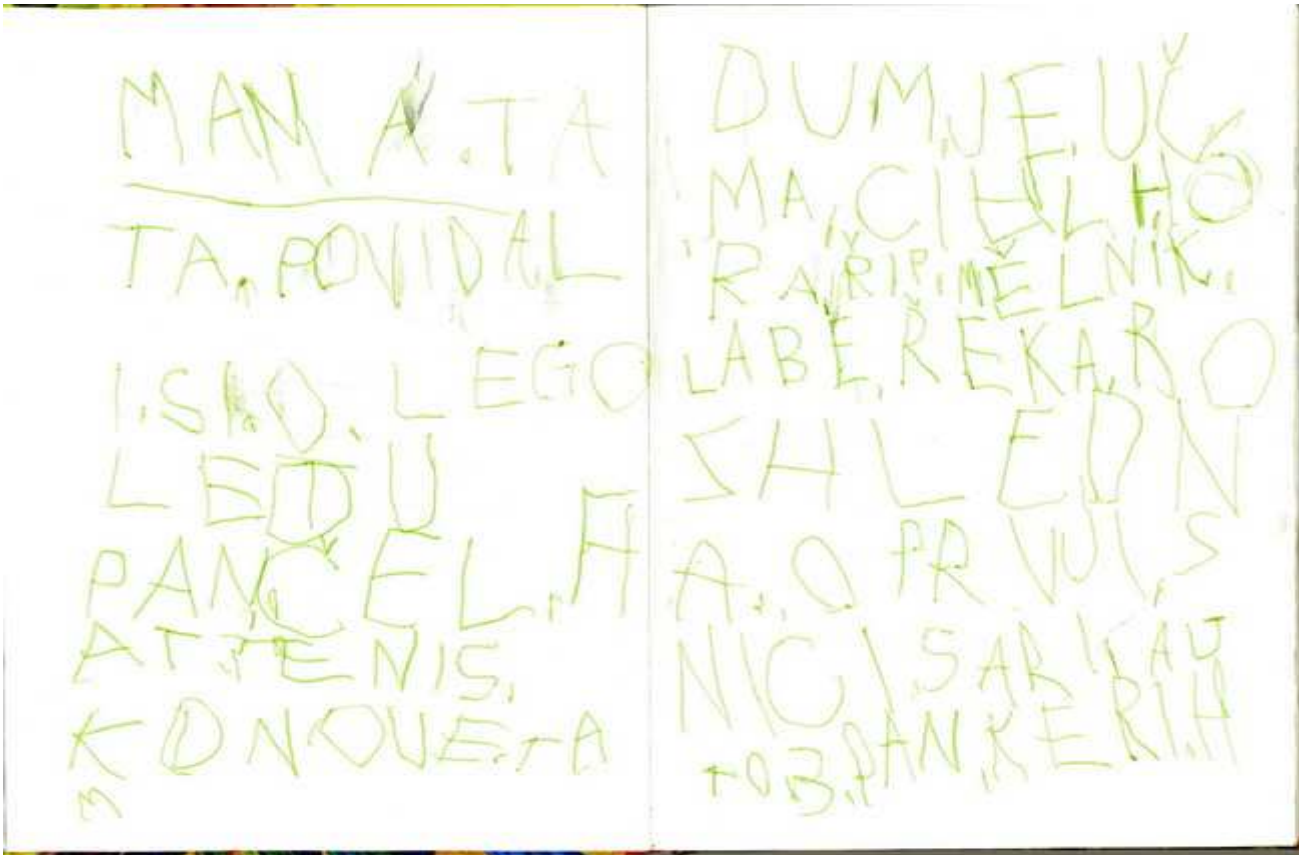
PETRA

TÁTA

č. 6a



č. 6b



č. 7

TĚ HNŮZNEJ
TATO [scribble] TĚY
BBEJ
MAMINKA JE HODNÁ

O PRINCESNĚ
BOŽENCE.

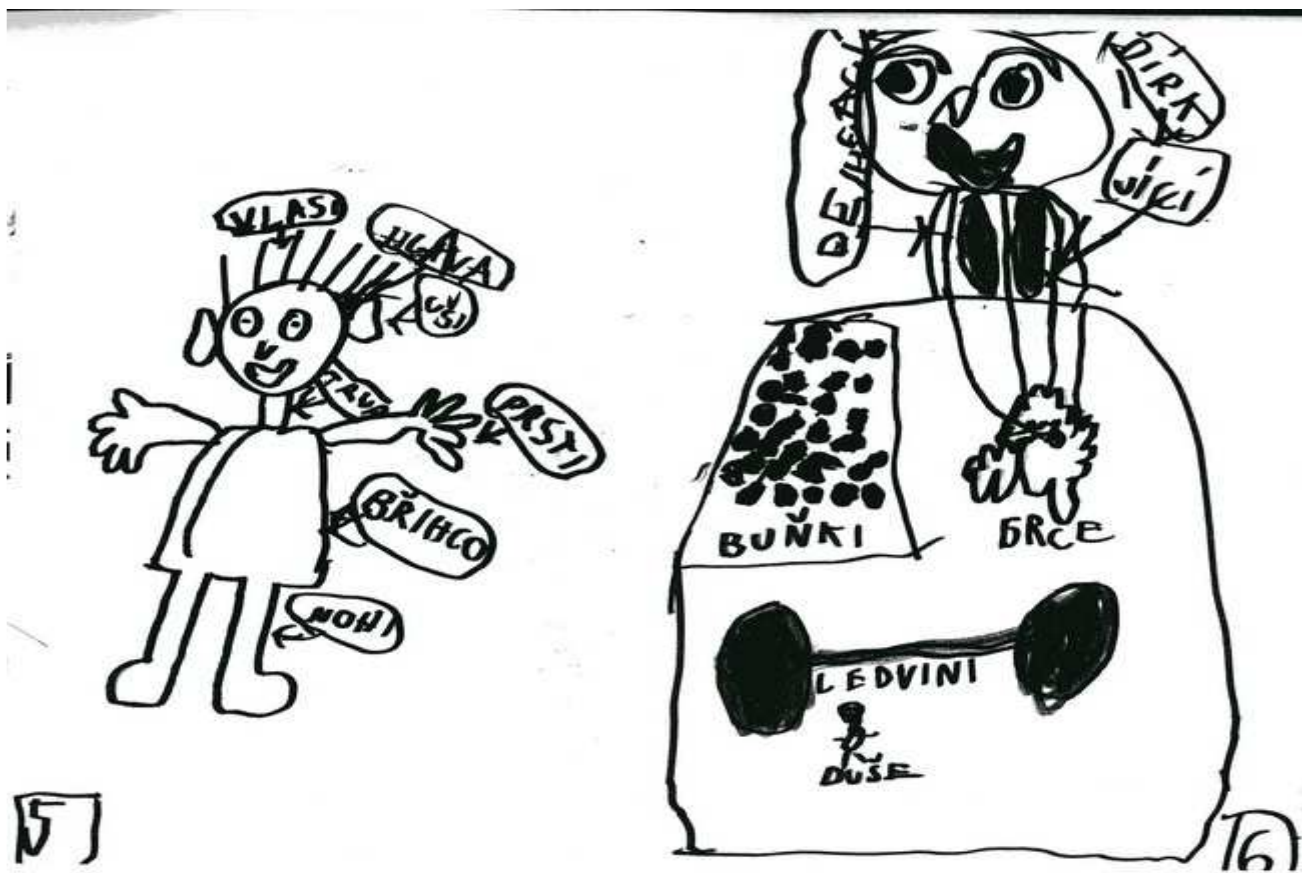


č. 9

BI LAPŮL NOC. VĚRALE SE SVIŠTĚL.
VÍTR V KORUNÁCH, JARÝCH, STROMŮ
SNĚLAKÉ SEMNĚ, SEM, NĚCO, LELO
BUMBÁČ, VDRUHĚ SEMI SILI
DIVNĚ BI TO STI, NOČNÍ HLKAL A
PANÁČEK, A LEVICH KAMARAD, ATRE-
L

č. 10

SEM PIRÁT DŽNON, NEJSTRAŠNĚJŠÍ PIRÁT!
ALE TROCHU SE TAKY BOJŮ.
ALE ZATO MÁM NEJLEPŠÍ LOŮ. MÁM JÍ Z DRAKEM,
ALE STRACH BUDETE MÍT PORÁD. HA, HA, HA.
JEZTLI CHCETE POKLAD, BUDETE SE TRÁPIT.
NEBO I ZEMRETE! ALE JÁ ŽIJU PORÁT,
OD ROKU ~~1980~~ 1985. JE MI TĚŽ ZLET.
ŽIJU NA OSTRŮVKU MAJLY.
JE NANI SOBKA, A JE STRAŠIDELNÁ.
KDYŽ SEM VIDĚL OSTROV MAJLI ŘÍKAJEMSI
ŽE JETO CHYTAK TAK SEM TAM
ŠEL A NEBIL TO CHYTÁK!
A DOSTAL SEM ŠOK, ALE MALÍ.
ALE ŽIJU SAM.
JEMI TROCHU SMUTNO.



ZÁVĚR

V závěru zmiňuji a zodpovídám tři zásadní otázky, kterým jsem v diplomové práci věnoval:

- Je spontánní psaní ve vyučování vhodnou motivací?
- Mají děti v mladším školním věku zájem o psaní?
- Jak pracovat se spontánním psaním ve vyučování na primární škole?

V současnosti nikdo nepochybuje o nepostradatelnosti motivace pro školní práci. Otázkou spíše zůstává: Jak má učitel nejlépe žáky motivovat (aby v žácích vzbudil zájem o činnost, aby motivoval přirozeně (k zájmům, náladě, rozložení skupiny, věku žáků apod.), aby žáci byli motivováni dostatečně silně po celý průběh činnosti) a jak by učitel měl také skrze motivaci oslovit co nejvíce žáků ve třídě? Využití spontánního písemného vyjadřování jako motivace, ať už pro práci s textem (z hlediska gramatického, slohového i komunikativního) nebo pro samo přemýšlení (myšlení) nad předkládanými problémy, splňuje všechny jmenované vlastnosti a je tak jedním z možných řešení. Žák pracuje s vlastním textem, čili má zájem na jeho správnosti a později má zájem i na jeho informační originalitě a trefnosti či vtipnosti. S vlastním (nenásilně předloženým) textem pracuje raději, záleží mu na něm a pracuje s ním déle než s textem cizím. K vlastnímu textu má vztah každý ze skupiny, žáci více i méně nadaní. Všichni do textu vloží vlastní invenci, znají jej, a proto s ním rádi pracují, učitel tak předchází případnému nezájmu či nesoustředění se na činnost, zvláště u žáků, kteří nemají dobrý vztah ke škole nebo jsou méně nadaní.

Spontánní dětské psaní ale samozřejmě není pouze prostředek k motivaci pro jinou činnost a stejně tak není pouze materiálem určeným k diagnostice žáků pro další výchovně-vzdělávací působení. Je i důležitou a rozvíjející činností samo o sobě, ať už ve vztahu k přemýšlení (třídění a ujednocování myšlenek), či ve vztahu literárně-uměleckém, filozofickém (v předávání vlastního, originálního pohledu na problém a k předávání myšlenek a informací). Je další z možností, kterými dítě může komunikovat se svým okolím.

Jedna z mnoha cest jak dítě motivovat vede i skrze jeho spontánní písemný projev. V diplomové práci se však zabývám podstatnější otázkou, jejímž obsahem je takové výchovně-vzdělávací působení podmíněno. Otázka zní: Jsou děti v mladším školním věku

schopné funkčního spontánního vyjadřování a chtějí přijmout písemnou kulturu a písemně komunikovat? Při hledání odpovědi vycházím z výzkumů vývojových stádií předškolního a mladšího školního věku a popisuji vztahy mezi myšlením, řečí (a vnitřní řečí), komunikací a psaním. Věnuji se také pohledům praxe a výzkumům, které zpracovávají dětské spontánní písemné vyjadřování na základě přímého pozorování žáků.

Z výzkumů vyplývá, že se děti už v předškolním věku ve svých hrách zabývají psaním a písmem. Mají touhu seznámit se s jeho zákonitostmi a pravidly (a to buď z prostého zájmu o psaní, nebo z hlediska sociálního aj.). Pokud pravidla znají, přirozeně se jim podřizují a používají je, avšak až po dostatečném dozrání CNS a s ním spojených vývojových změnách myšlení a zdokonalení sluchu, zraku a dovedností jemné motoriky. Dítě dovede psát až po překročení biologického hlediska vývojového mezníku školní zralosti (ten se může lišit i o dva roky), ale aby dítě mohlo dosáhnout této dovednosti, musí projít vývojem, setkávat a zabývat se psaním a jemu podobným činnostem. Žádnou činnost, ani psaní, dítě nemůže umět bez předcházející přípravy na ni.

Pokud tedy přijmeme za skutečnost, že většina dětí přistupuje k písemné kultuře pozitivně, že chtějí umět psát, musíme si vzápětí položit ještě poslední otázku: Jak využít této touhy po umění psát a skrze ni pomoci dítěti poznávat zákonitosti psaní jednodušeji, důkladněji a s chutí? Proto jsem se v diplomové práci věnoval současným i historickým vzdělávacím teoriím, filozofiím a přístupům i metodám a snažil jsem se v nich najít postřehy, myšlenky a nápady, které se zabývají výukou psaní a jeho dalším využitím ve vzdělávání. Soustředil jsem se především na metody zabývající se výukou čtení/psaní, dále na obsah vzdělávacích programů, a to jak těch klasických tak i alternativních. Na základě tohoto studia jsem vytvořil nástin možných výchovně-vzdělávacích strategií, které mohou vést k rozvíjení klíčových kompetencí nejen v předmětu Český jazyk a literatura:¹

Kompetence k učení

- učitel podporuje spontánní vyjadřování žáků v návaznosti na aktuálně probíranou látku
- učitel využívá vlastních textů žáků k výuce pravopisu
- učitel vytváří podmínky pro práci s vhodnou literaturou
- učitel vede žáky ke kultivovanému písemnému projevu

Kompetence k řešení problémů

- učitel nabízí dostatek témat a situací vhodných k tvoření písemných projevů
- učitel vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci vlastních i přejatých textů
- učitel organizuje práci tak, aby žáci dosáhli dohodnuté kvality písemného projevu

Kompetence komunikativní

- učitel podporuje u žáků výběr vlastních témat
- učitel buduje u žáků povědomí o odlišnosti mluveného a písemného projevu
- učitel učí žáky naslouchat si navzájem

Kompetence sociální a personální

- učitel podporuje dovednosti spojené s vytvořením si vlastního nerušeného pracovního prostoru
- učitel nabízí žákům možnost společného sdílení dojmů a pocitů prostřednictvím vlastních textů
- učitel vede žáky k tomu, aby brali ohled na druhé

Kompetence občanské

- učitel vytváří situace vhodné pro rozvoj vyjadřovacích schopností žáků
- učitel hodnotí žáky způsobem, který jim umožňuje vnímat vlastní pokrok
- učitel umožňuje každému žákovi zažít úspěch

Kompetence pracovní

- učitel vede žáky k dodržování hygienických pravidel pro čtení a psaní
- učitel nabízí využití moderní techniky pro komunikativní psaní
- učitel buduje u žáků kladný vztah k literatuře

Poznámky:

1. Podtržené kompetence přejímám z kompetencí volitelného předmětu Čtení a psaní ZŠ Turnov. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro život* [online]. Turnov : ZŠ Žižkova [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: <http://www.zsturnov.cz>

LITERATURA:

- Alternativní školství* [online]. Český Krumlov : Informační centrum pro mládež
[cit. 1. února 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.icmck.cz/index.php3?submenu=11>.
- Asociace pedagogů základního školství České republiky* [online]. Základní škola nám.
Interbrigády 1022 [cit. 20. února 2007]. Dostupné na WWW:
<http://www.ok.cz/musicart/apzs/index.htm>.
- ČÁP, J.; ČECHOVÁ, V.; ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie 1*. Praha : SPN, 1992.
ISBN 80-04-26627-4.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum; H+H, 1993.
ISBN 80-7066-534-3.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996.
ISBN 80-7041-601-7.
- DOVOLE, V. Waldorfská škola – Vznik a vývoj škol s alternativními přístupy – část II.
In *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 9 [cit. 31. ledna 2007]. Dostupné na WWW:
http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A08A.
- HAUSENBLAS, O. Psáním s dětmi k moudrosti. In *Kritické listy* [online]. léto 2005, č. 19.
[cit. 1. února 2007]. Dostupné na WWW:
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty19_hausen.
- HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. In *Sysifos - Český klub skeptiků* [online].
2.12.2006 17.30 SEČ [Praha]: Sysifos – Český klub skeptiků [cit. 31. ledna 2007].
Dostupné na WWW: <http://www.sysifos.cz/index.php?id=vypis&sec=1165077007>.
- HRÁZSKÁ, J. Waldorfská škola – psaní a čtení. In *Před školou : Alternativní či inovativní
vzdělávání : Waldorfská pedagogika* [online]. 15.3.2005 13.08 SEČ [Zlín]: Zkola -
informační vzdělávací portál školství Zlínského kraje [cit. 31. ledna 2007]. Dostupné na
WWW: <http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/WaldorfskaPedagogika/12131.aspx>.
- CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Novina, 1938.
- JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979.
- JIRÁNEK, F.; SOUČEK, J. *Úvod do obecné psychologie*. Praha : SPN, 1991.
ISBN 80-7066-342-1.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika*. Praha : SPN, 1951.
- KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.

- KORÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1989. ISBN 80-7066-052-X.
- KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. Čtení/psaní v první třídě. In *První třída*. Praha : PedF UK, 1998, s. 61 - 167. ISBN 80-86039-61-7.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicem, 1983. ISBN 80-201-0098-7.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 18. únor 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/manual.pdf>.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Mas.Un., 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- Metodický portál RVP pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 1. únor 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha : MŠMT, Posl.úpravy 19. leden 2007 11:08 SEČ [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>; http://www.msmt.cz/Files/HTM/SPInformace_k_RVP.htm.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha : SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- PENC, V. *Metodika psaní*. Praha : SPN, 1961.
- PIŠLOVÁ, S. *Výtvarný projev a komunikativní kompetence žáků na 1.stupni ZŠ*. In *Didaktické studie I.* Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-197-4.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha : SPN, 1977.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha : VÚP, 2005 [cit. 15. prosince 2005] Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.cz> [viz. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání].
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : nákladem autora, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Svobodná základní škola* [online]. Praha : ZŠ Londýnská [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: <http://www.londynska.cz>.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Škola pro život* [online]. Turnov : ZŠ Žižkova [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW: <http://www.zsturnov.cz>.
- TAXOVÁ, J. Úvod In TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7478-308-0.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. (Výbor z díla, úvodní slovo a komentáře PRŮCHA, J.) Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze* [online] Praha : VÚP [cit. 15. února 2007] Dostupné na WWW <http://www.vuppraha.cz>.
- Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997. ISBN 80-04-26 683-5.
- Vzdělávací program Obecná škola*. Praha : MŠMT ČR; Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.
- Vzdělávací program Základní škola včetně Úprav a doplňků*. Praha : MŠMT ČR; Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-595-X.
- WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha : SPN, 2006. ISBN 80-7235-001-3.

SEZNAM PŘÍLOH V DIPLOMOVÉ PRÁCE

- I. Kapitola:
 - 1. Fomimická metoda; psaní slabik (citoslovcí) do obrázků
 - 2. Genetická metoda; domalování věty
- II. Kapitola:
 - 1. – 6. Výuka ČJ ve Waldorfské škole
- IV. Kapitola:
 - 1. Výzkum E. Ferreirové; presylabiké období
 - 2. Podpis
 - 3. Opis
 - 4. Výzkum E. Ferreirové; sylabické a alfabtické období
 - 5. Slova
 - 6. Deník
 - 7. Věta
 - 8. Nadpis
 - 9. Příběh
 - 10. Kniha
 - 11. Encyklopedie

SEZNAM PŘÍLOH NA CD

DIPLOMOVÁ PRÁCE (pdf)

FOTOGRAFIE

PŘÍLOHY

I. Kapitola:

Přílohy

1. Fomimická metoda; psaní slabik (citoslovcí) do obrázků (jpg)
2. Genetická metoda; domalování věty (pdf)

ŠVP

ZŠ Turnov

ČJ 1; ČJ 2; ČJ 3; ČJ 4; ČJ5; ČJ char. I.; Čtení a psaní;

Charakteristika; Výchovné a vzdělávací strategie (word)

ZŠ Londýnská (word)

Vzdělávací programy

Manuál tvorby RVZ ZV (pdf)

Národní škola (word)

Obecná škola (word)

Rámcový plán výuky genetická metoda (pdf)

RVP PV (pdf)

RVP ZV (pdf)

Základní škola (word)

II. Kapitola:

- 1.– 6. Výuka ČJ ve Waldorfské škole (pdf)

IV Kapitola:

Vlastní pozorování

2. Podpis (jpg)

3. Opis (jpg)

5. Slova (jpg)

6. Deník (pdf)

7. Věta (jpg)

8. Nadpis (jpg)
9. Příběh (pdf)
10. Kniha (pdf)
11. Encyklopedie (pdf)

Výkum Ferreirové

1. Presylabiké období (jpg)
4. Sylabické a alfabeticke období (jpg)