

teprve v 5. post. roč., průměrně 89 slov v 9 větách. Další postup nastal teprve v 8. post. roč., průměr tu činí 104 slova v 11 větách. Nejdelší projev měl 140 slov ve 14 větách. Tato čísla mohou být pomůckou při ukládání a posuzování dětských slohových prací, ovšem jen pomůckou, nikoli normou. Nutno tu uvážit, že šlo o projev nepřipravený; připravený projev bude jistě delší.

7. Doslov.

Pokusil jsem se sledovat v tomto šetření některé stránky písemného dětského projevu. Snažil jsem se, aby to byly věci základní, na nichž bychom mohli budovat metodiku slohu. Proto jsem zabral do své práce i školu prvního stupně, abychom zjistili v každé věci její základ, původ a vývoj. Vyvození důsledků ze zjištěných skutečností je již úkolem speciálních metodik příslušných školních stupňů. Škola prvního stupně by si měla všimnout hlavně členění ve věty a všeho, co s ním souvisí, zvláště užívání spojek. Na druhém stupni je nutno pokračovat ve formování věty budováním vnitřních logických spojení a přejít k zpracovávání souvětí. Dále pak je třeba na druhém stupni zpracovávat obsah a rozsah slova, zabývat se synonymy, cvičit užívání spojek logického významu a podstatných jmen abstraktních. K tomu je třeba zavést zvláštní jazyková cvičení, která by nenásilně postupovala ve shodě s myšlenkovým vývojem dítěte.

Je však ještě dost otázek, které je třeba řešit zvláštními šetřeními, jmenovitě na druhém stupni.

PRVNÍ OSNOVY NA MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Dr M. JÍROVÁ a S. MALÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Školní rok 1953—1954 znamenal značný krok vpřed v systému výchovy dětí předškolního věku jak v Sovětském svazu, tak u nás, neboť určoval nový směr ve výchovně vyučovací práci na mateřských školách. »Rukovodstvo dlja vospitatelja dětskogo sada« z roku 1953 — závažný dokument pro všechny předškolní pedagogy — s definitivní platností odstranilo všechny pozůstatky volné výchovy, které se ještě na mateřských školách v různých, více méně skrytých formách udržovaly. Stejně i naše »Prozatímní osnovy pro mateřské školy« — první osnovy pro mateřské školy — zaváděly systematickou, plánovitou, cílevědomou práci s dětmi.

Jedním z nejdůležitějších prostředků, které pomáhají učitelce mateřské školy uskutečňovat požadavky osnov, je předškolní vyučování. Touto novou formou práce přecházíme už v předškolním období od příležitostného a nahodilého získávání vědomostí, dovedností a návyků k uvědomělejšímu a trvalejšímu osvojování. Ze zkušeností je sice známo, že se děti dovedou už v tomto věku po určitou dobu na práci soustředit, nebylo však zjištěno, jak často a na jak dlouho. Stejně tak nebyly ani průzkumy doloženy výsledky, kterých může učitelka s celou skupinou v určitém pracovním úseku ke konci roku dosáhnout. Osnovy byly proto dány na školy jako prozatímní a po dvouletém prověření budou zpracovány jako definitivní. Vzhledem k nedostatku předběžného průzkumného materiálu a nedostatečnému theoretickému zpracování otázek předškolní výchovy vůbec je dnes naším předním úkolem

v úzké spolupráci s nejlepšími učitelkami ověřit si v praxi požadavky, které na děti kladou osnovy. Při našich pedagogických pozorováních jsme se zaměřily především na mateřský jazyk jako nejdůležitější úsek práce na škole mateřské i na škole národní. Přitom se opíráme jednak o sovětské zkušenosti s předškolním vyučováním, jednak srovnáváme a hodnotíme naše dřívější pracovní programy.

Nedávno byly v sovětské pedagogice i psychologii učiněny pokusy osvětlit úlohu vyučování i na nejnižším stupni komunistické výchovy — na mateřské škole. Otázku předškolního vyučování studovala APV v SSSR velmi důkladně několik let. Rozsáhlým výzkumem a na základě společné práce předškolních teoretiků i praktiků se zjistilo, že teprve zavedením vyučování do pedagogického procesu v mateřské škole získávají děti hlubší znalosti o světě a osvojí si trvaleji celou řadu dovedností a návyků, které sovětská pedagogika pokládá za nezbytné dát dětem již v předškolním věku. Hluboký výchovný vliv vyučování dovoluje vychovateli působit na dítě přímo a vytvářet jeho osobnost, zajišťuje dítěti správné osvojení vědomostí, zpevňuje jeho kázeň, pozornost i paměť.

Nejběžnější organizační formou vyučování v mateřské škole jsou zaměstnání. Na nich bylo vyučování experimentálně vyzkoušeno A. P. Usovovou s kolektivem spolupracovnic již v roce 1947 v mateřské škole při ministerstvu osvěty. Pokusné povinné vyučování se konalo od září do března v 25minutových vyučovacích jednotkách. Pro každou pokusnou vyučovací jednotku byl vypracován podrobný konспект. Výsledky pozorování dětí byly zpracovávány několika způsoby. Bylo to v deníkových podrobných záznamech, krátkou charakterisující vztah dětí k učení (odepření práce, konání pokynů, aktivní plnění pokynů), ve fotografiích zachycujících jednotlivé psychologické momenty, v chování dětí, v pracích konaných dětmi při vyučování, v charakteristikách všech dětí ze skupiny. Během výzkumu vystupovala stále ve větší míře závislost úspěchů pokusné práce na organisování celého pedagogického procesu. Pedagogický proces v mateřské škole je budován na činnosti dětí — samoobsluze, hře, práci — při nichž se vždy nutně vyučování objevovalo jako činnost poznávací. Vyučování dětem umožnilo obrátit pozornost na osvojení určité látky, toto osvojení uspořádat, stanovit k němu správný vztah a hlavně ze živelného osvojení učinit uvědomělé.

Současně se však konal průzkum i na širší základně, při němž se sledovala i kontrolní zaměstnání. Výsledky výzkumu zhodnotil pak kladně Vědecko-výzkumný ústav theorie a dějin pedagogiky při Akademii pedagogických věd za účasti 400 učitelek mateřských škol a zveřejnil je v 16. čísle Izvěstij APV v roce 1948. Kladné posouzení vyučování v předškolním věku bylo podkladem pro usnesení kolegia ministerstva osvěty v dubnu roku 1950, které dalo pokyn k vyučování v dětských sadech.

Problémy předškolního vyučování se pak prodiskutovaly na první všeruské vědecko-praktické konferenci o předškolní výchově, organisované ministerstvem osvěty RSFSR a Akademií pedagogických věd v Moskvě od 29. listopadu do 4. prosince 1952 za účasti 600 pracovníků. These o rozvoji všech dětí výchovou a vyučováním byla vůdčí myšlenkou všech referátů, ať se týkaly jakéhokoli pracovního oboru. Odpovídaly vesměs kladně na otázku, mohou-li se děti v předškolním věku učit. Současně si však téměř všichni pedagogové uvědomovali podstatný rozdíl v kvalitě vyučování školního a předškolního a nutnost propracovat speciální metodiku, odpovídající těmto zvláštním úkolům. Na základě této rozsáhlé diskuse určilo usnesení kolegia RSFSR ze 4. září 1951 úkoly, obsah a metody předškolního vyučování i prostředky, jak je zavést povinně do mateřských škol od začátku školního roku 1952/1953.

Tato závažná usnesení kolegia ministerstva osvěty vyvolala širokou odezvu a zájem nejen pracovníků předškolních, ale i vyšších stupňů o nové

formy práce na mateřských školách. Na stránkách časopisu »Učitel'skaja gazeta« se rozvinula široká debata o předškolním vyučování, jehož správné organisování a provádění by značně přispělo i k usnadnění práce na národní škole. Největší pozornost byla věnována nedostatkům, které se projevují u dětí, jež přišly na národní školu ze školy mateřské. Většina těchto dětí je nesoustředěná a roztěkaná, což je způsobeno příliš častým střídáním jednotlivých činností v mateřské škole. Bývají však i netrpělivé a nevytrvalé — tam, kde si učitelka není ještě vědoma své vedoucí úlohy a kdy, jsouc v zajetí starých buržoasních teorií volné výchovy, nechá se ovládat dětskými zájmy a náladami. Děti z mateřských škol si často neuvědomovaly, že návod a pokyny, které dává učitelka celé třídě, se vztahují také na př. na ně; zpravidla sice pochopily, co mají dělat, ale ne jak to mají dělat. Hlavní příčinu těchto nedostatků viděli pedagogové v tom, že oba stupně nenavazovaly na sebe dosti úzce ve své výchovné činnosti. Proto se hledaly a ověřovaly nové a lepší způsoby práce, aby mateřská škola opravdu položila pevné základy výchově nového člověka a aby jako součást celé školské soustavy usnadňovala v praxi přechod dětí z mateřské školy do školy národní tím, že je připraví na školní vyučování. Tyto i celá řada dalších úkolů kladly velké požadavky na vychovatele i na obsah a způsoby práce s dětmi a současně ukázaly i nutnost zpřesnit a doplnit dosavadní »Rukovodstvo dlja vospitatelja dětskogo sada« z roku 1945.

Tohoto odpovědného úkolu se ujala Akademie pedagogických věd a na základě několikaletého společného úsilí velké skupiny theoretických i praktických pracovníků bylo vypracováno nové »Rukovodstvo«, aby pomohlo učitelkám mateřských škol v jejich obtížné a odpovědné práci. V těchto sovětských osnovách jsou rozpracována jednotlivá zaměstnání i metodika práce s dětmi a tak znovu potvrzena v praxi rozhodující úloha výchovy a vyučování při vytváření osobnosti dítěte. Rozsah vědomostí a návyků je značně zmenšen a přihlíží se k tomu, aby si je mohly osvojit všechny děti a aby přitom nebyly neúměrně přetíženy. Jsou tu nová a velmi důležitá hlediska, na která se dříve v předškolní pedagogice úplně zapomínalo. Vyučování se provádí organisovanou formou při zaměstnáních, a to zásadně v dopoledních hodinách. Ve střední a starší věkové skupině jsou dvě zaměstnání dopoledne, která následují za sebou po 8 až 10minutové přestávce, čímž se způsob práce s dětmi značně přibližuje způsobu práce na národním škole. Délka těchto vyučovacích jednotek je však podstatně kratší a činí ve střední skupině (jež odpovídá asi věkově naší nejstarší) 20 a 15 minut.

V metodických pokynech jsou stanoveny způsoby práce při vyučování, které nutno střídát podle obsahu zaměstnání a vyspělosti dětského kolektivu. Na rozdíl od školního vyučování zaujímají význačné místo hravé způsoby práce, především didaktická hra. »Zaměstnání podle výběru« bylo jako forma pedagogického procesu vyňato, protože neodpovídá celkovému stavu předškolní teorie a praxe a skrývá v sobě ještě zbytky vlivu myšlenek svobodné výchovy. Přitom se v nynějším »Rukovodstvu« věnuje velká pozornost hře, již je prakticky vyhrazena celá doba po odpoledním spánku. Tyto a další výchovné pokyny budou nyní prověřeny v praxi a tak ještě zkonkrétněny a zpřesněny v rozsahu i obsahu. Nové sovětské osnovy jsou velkým přínosem pro předškolní pedagogiku a budou mít podstatný vliv i na práci na československých mateřských školách.

Také naše předškolní výchova prodělala značný vývoj od prvních pracovních programů až k dnešním prozatímním osnovám pro mateřské školy. Pracovní programy, pokud se dříve vůbec na školách vyskytovaly, vznikly z iniciativy několika jednotlivců a nebyly nikdy dosti závažnými směrnicemi pro práci učitelce mateřských škol. V mateřských školách byla práce většinou nahodilá, bezplánovitá, učitelky improvisovaly a užívaly starých osvědčených praktik. Tyto nedostatky vyplývaly především z dřívější roztržitého ce-

lého systému mateřského školství (školy státní, městské, závodní, církevní, spolkové, soukromé) a z jejich nejednotného vedení po stránce organizační a výchovné. Hlavní příčiny však byly v samotné pedagogické teorii, která věnovala málo pozornosti předškolní výchově dětí a otázkou pracovních programů na našich mateřských školách se v podstatě vůbec nezabývala. Tím se často navenek ztrácel výchovný ráz mateřské školy a řada pedagogických pracovníků se na ně dívala velmi skepticky.

Podstatná, možno říci revoluční změna v životě mateřských škol nastala v květnu 1945, kdy naše nová lidově demokratická vláda, vědoma si velké důležitosti předškolních institucí pro výstavbu socialismu, budovala je s obzvláštní péčí a zajímala se i o obsah jejich činnosti.

Ministerstvo školství a osvěty 12. listopadu 1945 (pod č. A-135 560-I) vydalo proto Prozatímní pracovní program pro mateřské školy na školní rok 1945/1946 jako první porevoluční pracovní směrnici. Přehled výchovné práce obsahuje 6 pracovních oborů: výchovu smyslů, výchovu mravní a společenskou, prvouku, zdravotní péči a tělesnou výchovu, slovní projev a výtvarný projev.

Díváme-li se na program s hlediska jednotlivých výchovných složek (rozumová, mravní, tělesná, estetická), možno říci, že jsou tam zastoupeny všechny, avšak nejsou utříděny, prolínají se porůznu v jednotlivých pracovních oborech, protože program byl sestavován z jiného hlediska. Nedostatkem je, že výchova rozumová se v programu nevyskytuje jako samostatná složka a že je pouze obsahově zahrnuta do výchovy smyslů, prvouky a slovního projevu. Nej důležitější její součásti — seznamování dětí s okolím a s přírodou a mateřský jazyk — jsou obsaženy v prvouce v oddíle »vycházky« a »četba a vypravování«, a ve slovním projevu, ovšem roztržštěné a v nepostačujícím rozsahu. Pracovní program upozorňuje sice správně na důležitost souvislosti vývoje řeči s myšlením, nevšímá si však dostatečné gramatické správnosti jazyka a rozšiřování dětského slovníku. Výchova mravní se omezuje v tomto pracovním programu na vštěpování kulturních a pracovních návyků dětem, které přicházejí do mateřské školy, a zabývá se některými společenskými událostmi — slavnostmi, besídkami a divadlem. Ale toto pojetí je formální, protože zapomíná na hlavní účel takových podniků pořádaných na mateřské škole, to jest vzbudit u dětí lásku k vlasti, k představitelům našeho státu, k Sovětskému svazu a úctu ke všem pracujícím. Program však zapomíná na výchovu charakteru, výchovu povahových vlastností nutných pro člověka nové socialistické epochy, úplně opomíjí výchovu kolektivnosti, jeden z hlavních úkolů mateřské školy. Tělesná výchova je v programu podána celkem úplně. O úkolech estetické výchovy, jako čtvrté složky předškolní pedagogiky, není v tomto pracovním programu vůbec zmínky. Hudba a zpěv se vyčerpává stručnou zmínkou při výchově smyslové. Kreslení je zařazeno v poslední šesté stati programu — výtvarný projev — na jedno z posledních míst. O hře, jako hlavní činnosti dětí v předškolním věku a současně důležitým výchovným prostředkem, není v programu samostatně pojednáno. Hry tvořivé jsou z malé části obsaženy v prvouce, pohybové v tělesné výchově, kdežto hry didaktické z tohoto pracovního programu úplně vypadly.

Program se vcelku snaží vypořádat s přežitky volné výchovy; ještě ovšem příliš zdůrazňuje zájem dětí a ani slůvkem se nezmiňuje o vedoucí odpovědné úloze učitelky, která má usměrňovat a řídit všechny dětské činnosti. Přes četné nedostatky přispěl »Prozatímní pracovní program 1945/1946« značně k utřídění práce na mateřské škole a ukázal cestu k postupnému zavádění systematického, plánovitého pracovního postupu do mateřských škol. Jako první celostátní pracovní směrnice tohoto druhu pomohl učitelkám značnou měrou odstranit nejistotu a tápání v jejich výchovné činnosti.

Výnosem MŠO z 21. srpna 1946 (č. A-173014/46-I/1) byl zaveden nový způsob práce na mateřské školy — projektová metoda výchovy. Tento pracovní způsob byl zaváděn po první světové válce do amerických mateřských škol. Vlivem některých buržoasných pedagogů byl přenesen i do Sovětského svazu, kde se nejvíce rozšířil ve 20.—30. letech. Tato metoda vážně narušila celý školský systém v SSSR. Zasedání UV VKS(b) odsoudilo již v roce 1931 pracovní metody jako nemarxistické a protivědecké. S konečnou platností byly zlikvidovány historickým »Usnesením o pedagogických zvrácenostech v soustavě lidových komisariátů osvěty« ze dne 4. července 1936. Na mateřských školách bylo s tímto pracovním způsobem definitivně zúčtováno v roce 1938, kdy vyšla první učebnice předškolní pedagogiky (F. S. Levin-Ščirina a D. V. Mendzerická: Doškolnoje vospitanije, Učpedgiz, Moskva, 1938).

Pracovní směrnice o projektové metodě výchovy, vydané našim ministerstvem školství, obsahovaly 4 části: zásady projektové metody, záznamy o práci, příklady, závěr. Úvodem se hovoří o některých zásadách projektové metody: »Při projektové metodě se dítě cítí volně, samostatně rozhoduje o problémech, čímž získává bohaté zkušenosti.« »Učitelka zasahuje jen tenkrát, když je dítě bezradné.« »Dnešní pedagogové považují přirozený dětský zájem za určovatele a usměrňovatele výchovného programu.« Pracovní směrnice MŠO přejímá zde všechny podstatné zásady pseudovědecké teorie volné výchovy — vlastní současným buržoasním pedagogům.

Těchto forem práce měly užívat učitelky — často vyškolené jen v krátkých kursech — kterým nebyla známa ani teorie, ani praxe projektové metody. Učitelky ve snaze vytvořit co nejvíce obsáhlých celků docházely k umělým, nepřirozeným koncentracím. Zapojovaly do takového »projektu« všechny pracovní obory — snažily se najít vhodné povídky, písničky, básničky, najít příležitý námět pro kreslení i tělesnou výchovu — bez ohledu na to, zda se hodily pro začátek roku, příslušnou věkovou skupinu a pod. Protože výnos MŠO hovoří o projektech týdenních, byly často učitelkou uměle náměty protahovány, bez ohledu na to, zda to bylo výchovně únosné. Tato pracovní metoda byla přenesena do mateřských škol za reakční éry Stránského v ministerstvu školství. Zavedení projektů tak, jak o nich hovoří tato pracovní směrnice, znamenalo značný krok zpět. Do práce, která se začala formovat podle »Prozatímního pracovního programu 1945/1946« a nabývat postupně určitého systému, byl znovu vnesen naprostý zmatek. Učitelky se daly znovu ovlivnit zásadami volné výchovy a ve jménu projektů zapomínaly na hlavní výchovné cíle: dělaly buď jen to, co děti zajímalo, nebo naopak z přemíry horlivosti je nutily do dlouhých, většinou uměle vykonstruovaných, nezáživných celků.

Po vyhlášení nového školského zákona 21. dubna 1948 vyšel pracovní program mateřské školy v příloze Věstníku ministerstva školství a osvěty, ročník IV (1948), sešit 14, i ve zvláštních otiscích.

Pracovní program z roku 1948 má 4 části: úkol mateřské školy, zásady práce na mateřské škole, zaměstnání dětí v mateřské škole a poznámky. Úvodní část vychází z úkolu československé lidové demokratické školy, jak jej formuloval školský zákon ze dne 21. dubna 1948, č. 95/50, § 2, a přechází pak k vlastnímu úkolu mateřské školy a podrobněji jej rozvádí. Ve druhé a třetí části programu řeší úkoly s hlediska jednotlivých výchovných složek, které se pak odrážejí v různých dětských zaměstnáních a činnostech.

Na prvním místě uvádí program výchovu tělesnou, které věnuje také ze všech výchovných složek poměrně největší péči. Kromě zdravotních návyků a pobytu dětí venku rozpracovává podrobně vlastní tělesná cvičení dětí na tělovýchovné celky, tělovýchovné chvíle a pohybové hry. Rozumové výchově věnuje program větší pozornost než programy předchozí. Hovoří o seznamování dětí s okolím, s přírodou živou a neživou, o poučných vycházkách, o výchově smyslové. Ne dosti propracovanou statí zůstal i zde mateřský jazyk.

Tím, že stat' neupozorňuje na souvislost řeči a myšlení, izoluje slovní dětské projevy od ostatního okolního dění. Program se sice zmiňuje o gramatické správnosti mluvy a rozšiřování slovníku, neuvádí však — na rozdíl od tělesné výchovy — dostatek konkrétních pokynů pro učitelku. Jen ve dvanácti řádcích se pojednává o pohádkách, říkankách, vyprávění, knížkách, divadle i dramatisaci. Úplně chybí zmínka o početních představách a jejich rozvíjení u dětí předškolního věku. Ve statí o estetické výchově je vychovatel upozorňován, že má naučit děti vnímat krásu prostředí a přírody, jež je obklopují. Výtvarná výchova je v programu podrobně rozpracována, hovoří se v ní o různých technikách, malá pozornost se však věnuje nejdůležitějšímu pracovnímu oboru — kreslení. Hudební výchova se zabývá zpíváním, poslechem hudby, výcvikem sluchu a rytmickými hrami se zpěvem. Mravní výchova uvádí v programu ve stručnosti všechny podstatné úkoly: výchovu charakterových vlastností nového lidově demokratického občana, výchovu dětí ke kázni, k úctě k práci a k lásce k vlasti, výchovu základních kulturních návyků u dětí. Hře se proti dřívějším pracovním programům věnuje značná pozornost. Hovoří se o hrách spontánních (tvořivých), o hrách s pravidly (pohybové a se zpěvem), o hrách návodných (didaktických). Didaktické hry se vyskytují v pracovním programu po prvé, dřívější programy je opomíjely, ačkoliv jsou důležitým výchovným prostředkem v mateřské škole.

Vcelku možno říci, že pracovní program z roku 1948 byl přínosem proti programům dřívějším. Tím, že neopomíjel žádnou výchovnou složku a uváděl všechna běžná dětská zaměstnání, snažil se usnadnit učitelkám jejich výchovně vyučovací činnost a zlepšit práci na mateřské škole. Učitelky však většinou nedovedly z něho vytěžit pro své výchovné působení klady, které přinášel. Neuvedly si důležitost jednotlivých výchovných složek, jak je program rozpracovával, a omezovaly často všestranný rozvoj dítěte jednostranným výchovným působením. Učitelky dělaly s dětmi taková zaměstnání, která jim vyhovovala, třeba třikrát i vícekrát týdně. Často jsme se setkávaly s tím, že děti v určité třídě byly zběhlé v jednom druhu zaměstnání — podle zájmu a schopnosti učitelky. Nejčastěji býval zanedbáván nejdůležitější pracovní úsek na mateřské škole — jazyková výchova — a to pro svou obtížnost. Učitelky neplánovaly, nestanovily si úkoly, nevěšimaly si celkové úrovně dětí. Hlavní příčina byla ovšem v samotném pracovním programu, který jim v tomto směru byl naprosto nepostačujícím vodítkem.

Nová etapa v práci na našich mateřských školách nastala začátkem školního roku 1952—1953, kdy vyšla příručka »Mateřská škola«, která se podle výnosu MŠVU z 21. července 1952 stala povinnou směrnicí pro práci všech předškolních institucí. Hlavním jejím úkolem bylo ujasnit učitelkám cíle socialistické výchovy, úkoly mateřské školy i zásady práce s dětmi v předškolním věku. Jednotlivé pracovní úseky jsou v ní rozpracovány po stránce obsahové i metodické, kromě toho přináší i konkrétní ukázky povinných zaměstnání. Tyto specifické formy předškolního vyučování, vyzkoušené v sovětských dětských sadech, přenášely se postupně i do našich mateřských škol. Nová příručka pomáhala zavádět nový systém práce s dětmi tří až šestiletými a vedla učitelky k soustavné, plánovitě a cílevědomě výchovné činnosti. Při své práci s dětmi si učitelky zvykaly stanovit si úkoly, nebyl jim však jasný rozsah vědomostí, dovedností a návyků, které měly děti v té či oné věkové skupině zvládnout. Příručku bylo nutno doplnit pracovním programem, který by byl učitelkám jasným vodítkem při jejich novém způsobu práce — předškolním vyučování. Na začátku loňského školního roku dostaly učitelky *osnovy*, které nahradily dosud platný pracovní program z roku 1948.

»Prozatímní osnovy pro mateřské školy« (SPN 1953) jsou první osnovy tohoto druhu vůbec a jsou závaznou normou pro práci na všech československých mateřských školách. Po způsobu osnov pro vyšší typy škol uvádějí po

prvé rozsah vědomostí, dovedností a návyků pro určitý věkový stupeň. Současně stanoví učitelce hlavní úkoly v jednotlivých úsecích práce a ukazují i prostředky, kterými je možno výchovně vyučovacího cíle dosáhnout. Skládají se ze dvou částí: úvodu a vlastních osnov. V úvodních poznámkách se hovoří o cíli a úkolech výchovy v mateřské škole, která má položit základ k výchově všestranně rozvinutého člověka, budovatele nového společenského řádu, dále o organizaci a formách výchovné práce. Průběhu dne v mateřské škole je věnována značná péče vzhledem k anatomicko-fysiologickému rozvoji a k vývoji vyšší nervové činnosti u dětí předškolního věku. Nejdůležitější formou výchovně vyučovací činnosti jsou zaměstnání. »Zaměstnání je plánovaná organizovaná práce s metodicky promyšleným postupem, ke které shromažďuje učitelka všechny děti a vyžaduje, aby se řídily jejími pokyny. Při povinných zaměstnáních pracuje učitelka podle osnov pro mateřské školy, sleduje chování dětí a zajišťuje dosažení stanoveného výchovného a vyučovacího cíle. Povinná zaměstnání se konají v dopoledních hodinách v místnosti nebo venku a trvají u mladších dětí 10—20 minut, u starších 20—30 minut. U nejstarších dětí se zařazuje ještě jedno zaměstnání po odpoledním spánku.« (Prozatímní osnovy pro mateřské školy, SPN, 1953, str. 7.) Nové osnovy uvádějí i způsoby individuální práce s dětmi jako důležité součásti výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole. Učitelka při ní plánovitě doplňuje a upevňuje dětské vědomosti. Pobytu dětí venku, stravování a spánku se věnuje rovněž značná pozornost.

Po stručné stati o výchově správného chování, kde se mluví především o kulturně hygienických návycích, následují vlastní osnovy. Obsah výchovné práce uvedený v osnovách je seskupen do těchto úseků: tělesná výchova, mateřský jazyk a rozvíjení poznání, kreslení, modelování, sestrojování a hudební výchova. Osnovy jsou vypracovány pro dvě věkové skupiny: děti 3—4½leté a 4½—6leté. Učitelka musí s nimi pracovat tvořivě, s ohledem k vyspělosti dětí jí svěřených. Vyučování v předškolním věku směřuje k tomu, aby bylo dítě všestranně připraveno pro úspěšnou práci ve všeobecně vzdělávací škole. Proto se dbá zvláště v odděleních nejstarších dětí na to, aby se děti dovedly na povel rychle ukázat, aby si zvykly hlásit se při zaměstnáních a odpovídat, až jsou-li vyvolány. Z těchto důvodů zaměřuje učitelka svou výchovnou práci také na tyto stránky rozumové výchovy dětí: schopnost vnímat i pozorně naslouchat, soustředěně věnovat pozornost uložené práci, srovnávat jevy a říci své mínění.

Jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy vytyčených v osnovách je péče o mateřský jazyk a rozvíjení poznání. Učitelka cílevědomě a systematicky rozvíjí a zdokonaluje řeč dětí »obohacováním slovní zásoby, rozvíjením souvislého vyjadřování, pěstováním povědomí o základních formách mluvnické stavby českého jazyka a péči o výraznost řeči a správnou výslovnost.«¹⁾ Na základě konkrétního seznámení s okolím, s přírodou, s prací dospělých a veřejným životem vymezuje učitelka přesný význam slov podloženým názorem. V mateřské škole se děti též seznamují s uměleckou prózou a poesii, učí se mít radost z básnického vyjádření skutečnosti a zvykají si hledat v knize zdroj zajímavé zábavy i poučení. Učitelka dosahuje splnění těchto úkolů »v průběhu celodenní výchovné práce v mateřské škole, při všech zaměstnáních a zvláště při zaměstnáních věnovaných jazykové výchově. Používá se přitom těchto prostředků: individuálního a kolektivního rozhovoru, besedy, prohlížení a popisu obrázků, vyřizování vzkazů, vyprávění a předčítání učitelky, poslechu rozhlasu, maňáskového divadla, promítání filmu, reprodukce pohádek, příběhů, říkadel, vyprávění dětí podle obrázků a o vlastních zážitcích, učení nazpaměť básním a říkadlům, didaktických her.«²⁾

*

1) Prozatímní osnovy pro mateřské školy, SPN, Praha, 1953, str. 4.

2) Tamtéž, str. 16.

Při orientačním šetření v přípravném ročníku na podzim 1953 jsme zachytily několik besed a prohlížení obrázků s popisem. Protože oba tyto způsoby práce patří mezi prostředky jazykové výchovy v předškolním věku, zaměřily jsme na ně syá pedagogická pozorování na mateřské škole v odděleních a skupinách nejstarších dětí.

Práce podle obrázku je jedním z prostředků jazykové výchovy, jehož kladné výsledky přinášejí přímý užitek i národní škole, protože se při prohlížení obrázku rozvíjí pozornost, soustředěnost, paměť a všímavost dětí, umění srovnávat okolní předměty s předměty zobrazenými na obrázku, chápat smysl ukazovaného obrázku a vyjádřit jej slovy. Přitom se zpřesňuje a rozšiřuje dětský slovník. Visuální vjem, o který se děti opírají, pomáhá jim při sestavování krátkých souvislých vypravování. Nejdříve musí ovšem učitelka naučit děti dívat se na obrázek, vidět na něm vše a rozlišovat podstatné od méně podstatného, umět přejít od důležitějších znaků k detailům. Tomu všemu učí děti správně volenými, promyšlenými otázkami, které vedou zde — podobně jako při besedě — logické myšlení dětí.

Z mnoha způsobů práce podle obrázku, prováděných s dětmi na mateřské škole, vybraly jsme nejjednodušší: prohlížení obrázků s malou skupinou v rámci individuální péče o děti a popis obrázku při povinném zaměstnání. Daly jsme do několika oddělení mateřských škol obrázek Josefa Lady (ilustrace k pohádkám K. J. Erbena). Ukázalo se, že tam, kde jsou děti soustavně vedeny v jazykové výchově, dovedly nám popsat obrázek samostatně již při prvním setkání s ním v souvislých, do jisté míry uzavřených celcích:

Hanička: »Děti, já na obrázku vidím, jak tady dělají sněhuláka. A paní a pán. A tady vokoło stojí děti a holčička a dva kluci. A ještě paní má červený šátek a hnědou šálu a zelenou sukni. A ten pán má bílý fousy a šálu a červený šátek okolo krku.«

Karel: »Děti, já tady vidím ještě tady v okénku kytičku, a jak tady letí náký ptáček jako racek nad tím kostelem. A tady ten chlapeček má šálu bílou s různými čárkami. A obloha je růžová a střecha na tom domě je bílá, modrobílá. Ten vikýř, nebo co to je na tom domě, má hnědou barvu. A tady ještě na tom kostelu střecha je taký posněžená. A ještě je tady barva, nevím jaká. A co ještě. A je tu chlapeček s holčičkou. A ještě ten ptáček má černé očičko a na křídélkách čárky. A sněhuláčkovi dává dědeček knoflíček, to je takový kamínek jeden.«

Z uvedeného je patrné, že děti jsou zvyklé popisovat obrázky a všimnout si barev i všech detailů malby. Učitelka vedla dále myšlení dětí a ptala se, co je zvláštního na sněhulákově. (D: »Je na něm zvláštního, že má nohy.«) Ptala se, co mají děti a stařeček na nohou, v které roční době je to kresleno, je-li to v městě nebo kde, a je-li to malováno teď nebo už dávno. Toto zaměstnání obohatilo slovník i představy dětí, cvičilo je v souvislé řeči a bylo přitom vedeno radostně, takže děti plně zaujalo.

Při individuální práci s dětmi v jiné třídě mateřské školy, kde se shromáždilo z vlastního zájmu kol obrázku 10 dětí, reagovaly živě na obrázek i ty nejtišší. V jiné škole jsme viděly, jak jsou děti už zvyklé počítat předměty (v rozsahu do 5); vyjmenovovaly, kolik je na obrázku dětí, domečků, sněhových koulí a ptáčků. Jinde jsme si zase ověřily, jak Erbenovy pohádky žijí mezi lidmi. Aniž učitelka dětem vyprávěla pohádku ve škole, vystihly souvislost obrázku s dějem. Zajímavé byly i odpovědi dětí na otázku, co se jim na obrázku líbilo. Zaznamenány v deníku učitelky, mohly by pomoci při sestavování charakteristiky dětí.

Jak besedy, tak i práce s obrázkem vedou logické myšlení dětí, učí je všimnout si určitých vztahů a zevšeobecňovat je.

Příklad:

Uč.: »Jaká je obloha?«

D.: »Ta je růžová.«

Uč.: »Kdy to asi je? Ráno, v poledne, večer?«

D.: »K večeru.«

Uč.: »Ano, asi k večeru! Jak se to pozná?«

D.: »Už se dělají červánky.«

Z toho je patrné, že děti, které jsou systematicky vedeny v mateřské škole v práci s obrázky, učí se soustředěné pozornosti, tolik potřebné při všech formách vyučovacích, a dovedou pak pozorně sledovat jak didaktické obrázky (na př. živá abeceda), tak i obrázky přírodopisné a j. na vyšším školním stupni. Odnášejí si tedy již z mateřské školy schopnost dívat se na školní obrazy jako na zdroj názorného poučení. Zároveň se při této práci rozvíjí řeč dítěte, které se učí popisovat viděné, odpovídat na otázky celou větou a podobně jako při besedě čekat ukázněně na vyzvání k odpovědi. Dalším prostředkem jazykové výchovy, se kterým jsme se často setkávaly na obou typech škol, byla beseda. Na národní škole se užívá besedy jak při prověřování znalostí žáků, tak při sdělování nových poznatků a jejich upevňování a opakování. Vyučování ve formě besedy je obtížnější pro učitele než souvislé vyprávění, protože vyžaduje úzkou součinnost žáků s učitelem, pečlivou a podrobnou přípravu učitele, je to však jedna z neúčinnějších forem vyučovacích. I na mateřských školách se hodně užívá a užívalo besed při výchově dětí. Učitelkám však nebyly dány dosti instruktivní metodické pokyny o tom, co vlastně beseda je a jak ji vést. Proto ji učitelky často zaměňovaly s jinými druhy pohovorů v mateřské škole. Ani v příručce »Mateřská škola« není ještě jasně vymezen rozdíl mezi kolektivním rozhovorem a besedou a beseda sama není dobře popsána. V pokynech o práci s besedou jsou dokonce i určité nepřesnosti.³⁾ Bude tedy dobře ujasnit si rozdíl mezi těmito dvěma formami společných pohovorů učitelky s dětmi.

Rozhovor je jeden ze způsobů práce s dětmi při jazykové výchově na mateřské škole. Při rozhovoru učitelka aktivisuje otázkami slovní zásobu dětí a rozšiřuje ji, upevňuje gramatickou stavbu věty, učí dítě pochopit otázku a správně na ni odpovídat. Přitom zpřesňuje představy dítěte, rozvíjí jeho pozorovací schopnosti a obrazotvornost. Učitelka rozmlouvá s dětmi o životě ve škole a mimo školu, o prostředí, v němž dítě žije, i o okolí, se kterým se seznamuje. Děje se tak při příchodu do školy, když se dítě na ni obrátí s otázkou, nebo když má dítě určitý nedostatek, který chce učitelka odstranit, při hře a při jednotlivých zaměstnáních. Učitelka vede rozhovor buď s jednotlivými dětmi (rozhovor individuální), nebo s kolektivem dětí (rozhovor kolektivní). Oba tyto druhy rozhovoru mohou být náhodné nebo plánované.

S vyspělejšími dětmi přistupuje učitelka k provádění *besedy*, která je vždycky vyšší formou kolektivního rozhovoru. Beseda je charakterisována jasným cílem, ke kterému chce učitelka s dětmi dojít, přesně vymezeným námětem, od něhož se nesmí odchýlit, předem přesně vytyčeným postupem otázek, jejich hlubším promyšlením a přípravou na předpokládané odpovědi dětí i úkolem, aby si děti pod vedením učitelky ujasnily nové pojmy (k nimž dospět je cílem besedy) na základě svých zkušeností. Proto besedujeme s dětmi pouze o tom, o čem mají živé představy získané v denním životě, při pozorování, z vyprávění, obrázků a j. Protože se při tom snažíme upevnit, shrnout a uvést dříve získané poznatky v soustavu, předpokládá beseda určitou schop-

³⁾ Na str. 224 se píše: »Provádíme ji (besedu) proto jako povinné zaměstnání jenom se staršími dětmi.« Na str. 25 pak je poznámka: »S malými dětmi provádíme besedy velmi jednoduché, blížící se rozhovoru.«

nost abstrakce, zevšeobecňování, vyhledávání souvislosti jevů. Při besedě se děti učí správně formulovat své myšlenky, seskupovat poznaná fakta, logicky myslet a ukázat se. Tomu pomáhá i organizace dětí při besedě. Beseda nemá nikdy povahu příležitostnou, což se někdy stává u rozhovoru, který sice také má být v zásadě plánován, ale přece jen se ho často užívá bezprostředně z popudů, které se naskýtají průběhem dne.

Při průzkumu besed jsme si ověřily, jak je dobře, zúží-li si učitelka tak široké thema, jako je na př. podzim, na jednotlivé drobnější úseky, na př. shrnutí pozorování z lesa, podzimní práce na poli, příprava lidí a zvířat na zimu. Na jednotřídní venkovské mateřské škole jsme si prověřily, že děti mají skutečně velké znalosti o přírodě, jež získaly na procházkách. Učitelka nazvala svou besedu »Podzim v lese«. Vytkla si za úkol shrnout poznatky dětí o podzimu na základě pozorování v lese a četby z Biankiho knihy »Lesní noviny«. Připravila si plakát, listy dubu, břízy, jasanu, javoru, ostružiny, větvičku ze smrku, jedle, modřínu a borovice, Besedu zahájila popisem plakátu s podzimním námětem. Na obrázku sbíraly děti do košíku žaludy.

Uč.: »S jakého stromu padají žaludy?«

D.: »S dubu.«

Uč.: »V které roční době padají žaludy s dubu?«

D.: »Na podzim.«

Uč.: »Co ještě padá na podzim se stromů?«

Mánička: »Listí.«

Uč.: »Jakou barvu mají listy na podzim?«

Věra: »Červenou, zelenou, hnědou.«

Uč.: »Padá také jehličí se všech stromů?«

D.: »Ne. S modřínu jenom padá.«

Uč.: »Má borovice listy?«

Váša: »Jehličky.«

Uč.: »Teď si ukážeme, jaké jsou tohle listy.«

Ruda: »Z dubu.«

Uč.: »Jaká je jejich barva?«

D.: »Hnědá.«

Uč.: »Co je tohle za list?«

D.: »Javor.«

Uč.: »Z čeho jsou tyhle šištíčky?«

Věra: »Z modřínu.«

Uč.: »Jaké má šišky jedle?«

Jirka: »Dlouhé.«

Ruda: »Jako smrček.«

Uč.: »Z čeho je to větvička?«

Jirka: »Z břízy.«

Uč.: »Jakou má bříza kůru?«

D.: »Žlutou. Bílou.«

Učitelky měly možnost volby thematic. Všechny si zvolily jednotlivé úseky z thematic »Podzim«, jen v mateřské škole v Praze XVI jsme viděly besedu o práci rodičů. Děti celkem znaly název zaměstnání rodičů, některé měly i jákousi představu o tom, co rodiče dělají.

Helena: »Moje maminka pracuje v Labuti. Prodává šaty a skládanou sukýnku. Já to budu v neděli předvádět.«

Filípek: »Moje maminka chodí do výzkumných ústavů. Rýsuje tam.«

Jarka: »Můj tatínek je v Břevnově. A tam dělá ulici a chodník.«

Jaruška: »A maminka chodí na Petrský. Vaří. Má zástěru, novou.«

Lid.: »Maminka moje chodí také do práce. Chodí do kanceláře.«

Uč.: »Chodí do kanceláře? A copak tam dělají?«

Lid.: »Píšou. Vybírají peníze.«

Uč.: »A jak piší?«

D.: »Na stroji.«

Pavel: »Můj tatínek spravuje auto.«

K.: »Náš tatínek bydlí v Brně, tam je letcem. A povídal, že k nám přiletí letadlem. A nepřijel...«

Dobře vedenou besedou, připravenou rozhovory učitelky s jednotlivými dětmi o práci jejich rodičů, pozorováním práce dospělých v okolí, vyprávěním učitelky, prohlížením obrázků z knih i fotografií z novin a časopisů byla by učitelka dosáhla nejen živějšího besedování všech dětí, ale byla by mohla dojít s dětmi k závěru, jak je práce každého jednotlivce potřebná pro společnost, a proto hodná úcty. Učitelka si však ani nezjistila předem přesné zaměstnání rodičů jednotlivých dětí a tím se zbavila i možnosti vést besedu, vyvolávat děti v pořadí podle zaměstnání rodičů, aby mohly své výpovědi vzájemně doplňovat a aby je mohla ona doplnit, když náhodou nevědí. Zbavila se tím též možnosti ověřit si nejen znalosti dětí, ale vzbudit i kladné citové zaujetí pro práci rodičů a pýchu na jejich výkony. Tím oslabilo výchovné možnosti této besedy, která skončila neuzavřena. Tento příklad ilustruje, že jediné s dobrou předběžnou přípravou dětí i učitelky možno přistoupit k úspěšnému provádění besedy.

»Prozatímní osnovy pro mateřské školy« předpisují, aby se dítě umělo orientovat v budově mateřské školy. Rozhodly jsme se proto, že si ověříme na mateřské škole znalosti o domě a že budeme sledovat, jak v různých mateřských školách odpovídají děti na stejné otázky. Průzkum nám měl podat přehled o tom, jak se obráží systematická práce učitelky v jazykové výpovědi dětí, jak odpovídají na tytéž otázky děti různé vedené po jazykové stránce. Chtěly jsme si též znovu dokázat důležitost předběžné přípravy na besedu, neboť beseda na mateřské škole je vyvrcholením celé řady předběžných prací k získání znalostí, zkušeností i jejich slovního vyjádření. Konečně nám měla beseda, vedená stejnými otázkami, pomoci zjistit, zda jsme formulovaly své otázky správně, a prověřit naše hlediska na otázky při besedě.

Cílem besedy bylo ověřit si konkrétní znalosti dětí o domě i schopnost pojmenovat jednotlivé části domu. Zároveň jsme chtěly, aby si děti znovu na názorném materiálu uvědomily rozdíl mezi vysokým a nízkým a aby se naučily těchto termínů přesněji užívat. Chtěly jsme totiž odstranit nedostižné označení »malý« dům a »velký« dům.

Besedě předcházela procházka ulicemi, kde si děti všímaly výšky domů i všeho, co lze na domě pozorovat: dveří, oken, střechy, komínu a pod. Zajímavé byly pak odpovědi dětí na otázku: »Co jsme pozorovali na domech?« Ve dvou mateřských školách se rozvinula živá diskuse sedmi, osmi dětí, které vyjmenovaly, když byly vyvolány, skutečně vše, čeho je si možno všimnout. V ostatních školách vyvolala otázka pouze odpověď o výšce domů. Děti také, až na jednu školu, znaly, kolik poschodí má dům, v němž bydlí, nebo ve kterém poschodí bydlí.

Děti vůbec rády odpovídají na otázky, které se přímo dotýkají jejich osobních zkušeností. Se zvláštním zájmem se rozhovořily i o tom, k čemu slouží půda a co se dává do sklepa.

Uč.: »Co se dává do sklepa?«

Vašek: »Dává se tam uhlí a dříví.«

Zdeněk: »Rozlámaný koloběžky.«

Anička: »A my sáně.«

Pavel: »Taký jsou tam vokurky.«

Lena: »Naše maminka tam dává jab'ka.«

Zuzana: »Jab'ka a hrušky.«

Jirka. »Mrkev.«

Jaňa: »Maminka dala do sklepa kufry.«

Zuzana: »Náš táta tam zandal sáně.«

Jirka: »Taky se tam dávají kočárky.«

Petr: »A autička.«

Ivanka: »Tatínek mi tam dává houpáčku.«

Láďa: »Náš táta tam dal lyže.«

Uč.: »To už je skoro všechno, děti.«

Výkřik dítěte: »Paní učitelko, není to skoro všechno. Necky.«

Bylo velmi zajímavé sledovat, jak na tytéž otázky děti odpovídaly různě. V některé škole celými větami, jinde jedním slovem a někde i jediným slovem se špatnou koncovkou. Každá otázka však byla dětmi zodpověděna. Vcelku byla tedy stavba besedy přiměřená věku dětí, beseda děti zaujala a splnila svůj učební cíl. V besedách nám však běží nejen o upřesnění znalosti dětí, ale i o adekvátní vyjádření dětí. To však v mnoha případech nebylo. Cíl besedy po stránce jazykové tedy většinou splněn nebyl.

Různý průběh besed v mateřských školách ilustruje význam cílevědomé práce učitelky při osvojování poznatků dětmi a podtrhuje důležitost každodenní systematické péče o rozvoj jejich jazyka. Při všech zaměstnáních žádáme od dětí, aby hovořily gramaticky správně v krátkých větách, a snažíme se, aby měly přiměřeně svému věku přesný a výstižný slovník, odpovídající požadavkům prozatímních osnov pro mateřské školy. Učitelovo slovo je nejdůležitějším nástrojem při výchově vůbec. Na mateřské škole má však řeč učitelky tím významnější úlohu, že předškolní věk je obdobím zvládnutí řeči. Přitom jeden z důležitých činitelů, usměrňujících výchovně vzdělávací práci v jazykové výchově, je učitelova otázka. Během pedagogického pozorování uvedených prostředků jazykové výchovy jsme vypracovaly a zpřesňovaly hlediska na kladení otázek. Posléze jsme pracovaly s těmito hledisky:

1. Obsahová stránka otázek:

- a) Systém otázek: otázky mají vyčerpat námět besedy a pomoci všimnout si všeho podstatného na obrázku,
- b) přiměřenost otázek myšlení a aktivní znalosti slovníku dětí,
- c) otázky mají mít logický a promyšlený sled, aby usměrňovaly dětské myšlení.

2. Metodická stránka kladení otázek:

- a) otázky mají být konkrétní, určité,
- b) jednoznačné,
- c) jasné, jednoduché,
- d) zajímavé, rozličné, aby upoutaly pozornost dětí a aktivisovaly je.

3. Při promyšlení otázek musí si učitelka představit předpokládané odpovědi dětí a připravit si otázky pomocné, návodné, doplňující.

Zjistily jsme, že se velmi chybí v přípravách otázek jak po stránce obsahové, tak po stránce metodické. Otázky bývají nepřiměřené chápání dětí a jejich pasivním i aktivním znalostem slov, abstraktní, neurčité, dvojznačné nebo nejasné. Málokdy si učitelky představují při přípravě úroveň žáků své třídy a z toho vyplývající předpokládané odpovědi dětí. Učitelka měla na př. v přípravě otázku: »Jaké je jablíčko a čemu se podobá?« A očekávala, že jí děti odpoví, že se jablíčko podobá míči. Na otázku »Rozmyslete si, čemu se podobá hruška a jaký má tvar?« čekala odpověď, že hruška se podobá zárovce. Často se chybí též v tom, že se učitelka ptá na mnoho věcí najednou a očekává, že děti zodpoví otázky přesně a úplně. Na př. klade hned tři otázky najednou: »U koho jsme se zastavili a co ti lidé dělali? Jak jsme ty lidi pojmenovali?« Pochopitelně, že odpověď dětí není shodná s předpo-

kládanou odpovědi v přípravě: »Zastavili jsme se u družstevníků, kteří vybírali brambory.« Děti odpovídají správně jen na otázku, v níž je pouze jedna dětem srozumitelná myšlenka. Proto je lépe zeptat se nejdříve »Kam ukládáme brambory?« A po odpovědích dětí pokračovat dále: »Proč je ukládáme?« A nespojovat tyto dvě otázky v jedinou. Otázky mají být stylisovány tak, aby vyžadovaly odpověď pokud možno celou větou nebo alespoň několika slovy. Je pochopitelné, že na otázku »Děti, pamatujete se, nač jsme se dívali na hospodářském dvoře?«, odpovědi jen spontánním hromadným »Ano«. — Dalším závažným nedostatkem, který jsme zjistily, bylo, že učitelky ve snaze držet se otázek, které si připravily, neopravují chybné nebo nepřesné odpovědi dětí.

Uč.: »Kde se nakupují boty, děti?«

D.: »Ve výkladě.«

D.: »Na pultě.«

Učitelka pokračovala v dotazech po zaměstnání rodičů dalšího dítěte, aniž opravila chybnou odpověď jednoho a doplnila nepřesnou odpověď druhého dítěte.

Zaznamenaly jsme i zcela nesprávnou učitelčinu otázku. Učitelka se na př. táže: »Proč je jablíčko kulaté?« Chybná odpověď dítěte: »Protože se dá kutálet« svědčila alespoň o přemýšlení dítěte, i když přirozeně pochybilo v příčinných souvislostech. Nad otázkou se však zapomněla zamyslet sama učitelka, protože ani ona by nedovedla správně odpovědět. Naopak, správně volené otázky, které pomáhají dětem ujasnit si vztahy mezi jednotlivými věcmi a ději v jejich příčinné souvislosti, přispívají k výchově materialistického názoru dětí na svět.

Stává se však někdy na mateřské škole, že soudružky učitelky — ve snaze splnit osnovy a obohatit děti všemi předepsanými pojmy — věnují pozornost spíše slovní stránce věci, pokračují příliš rychle a nedopřejí dětem dostatek času na různá srovnání, spokojují se lexikálními vědomostmi. Sem patří i spokojení se s nepřesnými odpověďmi dětí, s odpověďmi, které nevystihují nejdůležitější znaky věcí. Na př.: »Proč se nedá udělat na jaře oheň z listí?« Dítě odpoví: »Na jaře stromy nemají žluté listí.« Učitelka uspokojena pokračuje otázkou: »Kdy je žluté listí na stromech?« A nevysvětlí, že se oheň může dělat jen ze suchého listí a že ne barva, ale vysušenost listí je podmínkou jeho zápalnosti. — V jedné třídě se rozvinula živá diskuse, je-li pták na obrázku vrabec, holub nebo vrána. Některé děti hádaly i na vlastňovičku nebo skřivana. Pod vedením učitelky si brzy vzpomněly, že oba tito ptáci odletěli do teplých krajín. Jedno z dětí na to reagovalo: »Vrabci jsou hloupí, ty tam neletěj!« Ani zde nebyly děti upozorněny na důvody odletu některých ptáků, ačkoliv tato odpověď učitelčina mohla rozšířit jejich vědomosti o přírodě. Zapsaly jsme i nepřesné odpovědi učitelky. »Kohout má peří barevné, slepice černé (pouze černé?) a kuře je žluté« a pod.

Není však důležité jen vlastní učitelovo slovo, které vede myšlení a řeč dítěte. Záleží též na tom, jakým způsobem učitelka otázky klade a jak odpovídá dětem, dovede-li hovořit klidně, jasně a výrazně, vyslovuje-li čistě a je-li její řeč bohatá a obrazná. Proto úspěšná práce s dětmi se daří jen té učitelce, která se stále zdokonaluje v poznávání své mateřštiny.

Z orientačního šetření a srovnávání v přípravném ročníku a na mateřské škole v jazykové výchově na počátku školního roku vyplynulo, že na národní škole se u dětí předpokládá méně, než žádáme od nejstarších dětí na škole mateřské. Do jisté míry lze to vysvětlit tím, že mají učitelé národních škol na začátku školního roku v dětech různorodý materiál. Děti jsou z rodin velmi rozdílně vedené a jen malé procento dětí přišlo z mateřské školy. Na

druhé straně je to však zaviněno i nezkušeností učitelek mateřských škol v metodickém postupu a nerespektováním věkových zvláštností dětí, jež vede až k jejich přetěžování.

*

Na několika konkrétních ukázkách zaměstnání z jazykové výchovy na různých mateřských školách jsme si ilustrovaly, jak probíhá vyučování v předškolním věku a jak velkou úlohu má zde učitel, jeho pedagogický takt a schopnost vést děti. »Vyučovací jednotka« — zaměstnání na mateřské škole, právě tak jako na národní — může mít různý charakter podle toho, jaké úkoly si učitelka vytyčila a co právě sleduje při vyučovacím procesu. Někdy dětem vykládá nebo názorně předvádí nové poznatky, jindy rozšiřuje a upevňuje vědomosti získané již při předchozích zaměstnáních nebo prověřuje osvojení látky uvedené v osnovách při různých činnostech dětí, v jejich chování a jednání. Opakování a cvičení je důležitou součástí vyučovacího procesu jak na škole národní, tak na mateřské, i když se provádí poněkud odlišnými formami. Metody práce na národní škole jsou již vžitě, prověřené dlouholetou praxí. Naproti tomu mateřská škola prošla za poslední léta řadou změn, které se ostře obrazily v její práci. Nejednotnost ve výchovném postupu byla důsledkem různorodých pracovních programů, které se na mateřských školách vystřídaly. Jejich společným znakem byla neplánovitost, nahodilost — a možno říci živelnost, s níž přistupovaly k obohacení dětských vědomostí a k výchově vůbec.

Mohlo-li se za těchto podmínek hovořit o spolupráci mezi oběma typy škol — školou mateřskou a národní — pak musela být mnohdy jen formálního charakteru. Teprve prací podle nových osnov — prvních pro naše mateřské školy vůbec — byl vnesen řád a systém do výchovy a vyučování v předškolním věku a bylo možno přejít od deklarativního vyhlašování nutnosti spolupráce k oboplnnému tvořivému vzájemnému poznávání na základě oboustranného studia osnov těchto škol. Vzájemné hospitace přispějí pak ke zkvalitnění vyučování jak v přípravném ročníku, který přebírá některé formy práce z mateřské školy, tak učitelkám mateřských škol, ověří-li si, jakým způsobem vtělují učitelé národních škol do praxe literu osnov, jak se pečlivě připravují na vyučování a jak důsledně vedou myšlení dětí, jak mají vždy přesně vytyčen cíl vyučovací hodiny a jakým způsobem se jim ho podaří naplnit.

Předškolní vyučování ve své nové formě je ještě na samém začátku. Tento problém potřebuje nejen hlubšího rozpracování teorie předškolní pedagogiky, ale současně i praktického ověření širokou diskusí našich nejlepších učitelek, aby tak bylo možno jejich zkušenosti zobecnit a předat širokému kolektivu předškolních pracovníků. Strana i vláda jsou si vědomy důležitosti výchovy a vyučování, daly i mateřským školám radostnou perspektivu rozvoje a materiálně zabezpečily stále zvyšování kvalifikace učitelek.

Ve směrnicích X. sjezdu Komunistické strany Československa pro sestavení státního plánu rozvoje národního hospodářství ČSR na rok 1955 se hovoří o zlepšování výchovy mládeže na školách všech stupňů, přičemž zvláštní pozornost je soustředěna právě na předškolní a mimoškolní péči.

Výchova v socialistickém státě má na všech stupních společný cíl: rozvíjet v dětech od raného dětství rozumové schopnosti, nutné pro členy socialistické společnosti, vychovávat je v duchu socialistického humanismu, rozvíjet v nich nejlepší morální city a vlastnosti a připravovat je pro mírovou tvůrčí práci. Je proto třeba podchytit všechny nadšeně studující učitelky a výborné praktičky a spolu s nimi v úzkém spojení s praxí pokusit se systematicky odstraňovat zaostávání v předškolní pedagogice.