

O dnešním pojetí školní zralosti

Dosud nikdy v minulosti nepřipisovala společnost vzdělání takový význam a takovou mimořádnou hodnotu jako dnes. Osud dítěte, které nestačí vzdělávacím nárokům, je proto stále tíživější. Rodiče se cítí zklamáni ve svém oprávněném očekávání, škola dává nepokrytě přednost dětem s lepšími předpoklady, společenské hodnocení člověka je stále více závislé na dosaženém stupni vzdělání. To vše dítě pocítuje jako tlak, někdy jako nesplnitelný a neřešitelný úkol nad své síly, jindy přímo jako trestuhodné provinění. Tato situace je o to těžší, že se u dítěte projeví většinou náhle, po letech hry a vcelku omezených nároků. A nepřizpůsobí-li se dítě hned na počátku, je nebezpečí, že se obtíže potáhnou po řadu let a zanechají možná trvalou stopu. Vychovatel je proto postaven před obtížný, ale nevyhnutelný úkol: jak zajistit každému dítěti co nejlepší začátek jeho školní dráhy a dát mu tak opravdu dobré předpoklady pro další osobní vývoj.

Školské systémy, vycházející z představy „průměrného dítěte“, řeší tento úkol většinou stanovením věku vhodného a povinného ke vstupu dítěte do školy. I když tento věk bývá v různých zemích rozdílný (kolísá povětšinou mezi 5. a 8. rokem), bývá zpravidla dobrou základnou pro první výběr, odpovídající požadavkům formálního školského systému té které země. Jestliže dítě přesto, že dosáhlo požadovaného věku, ve škole hned od počátku nestačí, hledá se vysvětlení v jeho nižším nadání, zejména když se neúspěchy opakují a jsou trvalé. Avšak právě tady problém teprve začíná. Rozsáhlá naše i cizí zkoumání přesvědčivě ukázala, že normální nadání ještě nestačí zaručit úspěch ve školní práci dítěte. Jedním z činitelů, kteří znatelně ovlivňují prospěch i chování školních začátečnicků, je zřejmě věk dítěte, v němž jsou mezi dětmi i po splnění zákonného požadavku významné rozdíly. V jedné své práci (1961) jsme např. zjišťovali prospěch a chování všech dětí prvňáčků jednoho okresního města (celkem 264 dětí) a našli jsme, že se zejména děti velmi mladé (které byly výjimečně přijaty do školy před 6. rokem) od ostatních odlišovaly přes své dobré nadání horším prospěchem, nesamostatností, hravostí a nesoustředěností při úkolu. Na rozdíl od starších dětí bylo mezi nimi mnohem více dětí, které v hlavních předmětech (čtení, psaní, počty) vykazovaly podprůměrný prospěch (21,4 % všech dětí této věkové skupiny) a málo dětí s nadprůměrným prospěchem (3,6 % dětí). Ještě po čtyřech letech

školní docházky byl tento rozdíl patrný (i když v našem materiálu již nedosahoval statistické významnosti). Jiný doklad o vlivu věku vyplývá z vyšetření žáků, kteří ve Středočeském kraji vyšli na konci školního roku 1959-60 ze zvláštních škol (188 dětí), popřípadě ze ZDŠ po jednom nebo více opakování (145 dětí) (viz MATEJČEK). Když byly vyloučeny děti s inteligencí sníženou na úroveň slabomyslnosti a byly tedy ponechány děti s nadáním ještě „normálním“ (průměrným nebo podprůměrným), ukázalo se, že 85 % těchto neúspěšných školáků základní školy a 60 % neúspěšných žáků základní devítileté školy bylo při vstupu do školy mladších než 6;4 roku a jen 7 %, resp. 4 % byly děti starší než 6;8 roku.

Uvedené i další studie ovšem ukázaly, že ani věk nevysvětlí ještě všechny rozdíly v prospěchu a chování dětí. Značné rozdíly po této stránce byly zřejmě závislé na podnětnosti rodinného prostředí: zatímco v „podnětném“ prostředí bylo mezi školními začátečníky jen 7 % nezralých dětí, bylo jich v „zanedbávacím“ prostředí skoro pětkrát tolik (33,3 %). K podobnému závěru dochází i MARKO při zkoumání přizpůsobenosti 4215 prvňáčků bratislavských škol: našel, že 8,4 % dětí s obtížemi v přizpůsobení pocházelo z velmi dobrého rodinného prostředí, zatímco 37,4 % bylo vychováváno v zanedbávacím prostředí. Markova studie zároveň dobře ukazuje, že školní nezralost neznamena jen horší školní prospěch dítěte, ale — a někdy především — i celkové horší osobní přizpůsobení dítěte, projevující se četnými neurotickými stesky (ranním zvracením, bolestmi hlavy, únavností, pálením očí) i poruchami chování (neklidem, neukázněností, konflikty s dětmi). Mimo veškerou pochybnost byla dokázána opožděná školní zralost dětí vychovávaných od útlého věku v ústavní péči (MATEJČEK, REITHAR, LANGMEIER 1963). Měně zřejmá je však závislost zralosti dítěte na výchově v denním kolektivním zařízení (v jeslích a v mateřské škole): některé práce (např. BARTA) u dětí horší soustředěnost, menší ukázněnost a horší práci na úkolu u dětí z mateřských škol oproti dětem z rodin, i když naproti tomu zjišťují předstih u dětí předškolního věku v hygienických návycích i v důležitosti informovanosti. Jiné práce však uvádějí u dětí z mateřských škol převahu kladných rysů: jsou sociálněji, sebevědomější a vyrovnanější, nemají tolik neurotických rysů a úzkostnosti, získávají v dětském kolektivu vyšší prestiž a nejsou tak precitlivělé na kritiku. Naše

zkušenost ukazuje, že kladný vliv mateřské školy převládne tam, kde dítě přichází do mateřské školy již zralé pro život v dětském kolektivu (proto jsou v nevhodné situaci děti z jeslí), kdy dítě je v mateřské škole jen na část dne úměrnou jeho vyspělosti a kde prostorové, personální a zejména pedagogické podmínky jsou dobré.

Pojetí školní zralosti

Problém školní zralosti formuloval klasickým způsobem již KOMENSKÝ v XI. kapitole svého Informatoria. Stanovil šest let jako nejvhodnější věk vstupu do školy pro většinu dětí, upozornil však výslovně na individuálnost této hranice a důrazně varoval před předčasným zařazením dítěte do školy.

Komenský se již také pokusil stanovit kritéria školní zralosti:

1. osvojení jistých základních znalostí předškolní výchovou,
2. rozvoj aktivní pozornosti a přítomných poznávacích schopností,
3. motivace k budoucímu učení.

Moderní autoři, kteří o otázce psali, nejsou jednotní ve výměru toho, co tvoří podstatu školní zralosti. ERIKA HOFFMANNOVÁ např. pokládá dítě za zralé pro školu, když zcela vyčerpalo možnosti předchozího stupně (předškolního), tj. když se po splnění svých infantilních tužeb a přání od nich odvrací a s radostným očekáváním se obrací k tomu, co pro ně připravila škola. Dětský psychiatri M. TRAMMER ve své knize o trampotách školáků („Schülernöte“) definuje školní zralost velmi vtipně jako takovou „tělesně-duševně-duchovně-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí ani druhým nežní utrpení“. A konečně M. J. HILLEBRAND vidí ve školní zralosti „onen stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“.

Přihlédneme-li blíže k těmto třem definicím, vidíme, že každá z nich zdůrazňuje ve složitém procesu vývoje dítěte jiné hledisko: HOFFMANNOVÁ vidí ve školní zralosti především výsledek dokončeného minulého vývoje, TRAMMER klade důraz na dnešní stav uspokojivé přizpůsobenosti, HILLEBRAND zdůrazňuje pohotovost plnit budoucí výchovné nároky. Vývoj dítěte je ovšem spojitý, i když etapovitý proces, v němž přítomné navazuje na minulé a je zase předpokladem budoucího, tak jako nový výhonek vyrazí ze zdravého pupene a „je na každém stupni tím, co tento stupeň žádá“, abychom užíli obrazu FRIEDRICH FROEBELA. Naše výchova však často tuto vývojovou kontinuitu nerespektuje a je spíše řadou náhlých, nepřipravených zákroků, jimiž vychovatel ve snaze urychlit a podle svého obrazu zformovat vývoj dítěte ve skutečnosti necitlivě „mustruje přírodu“ a všechny výhonky podle svého osekává. I po této stránce je situace dnešního dítěte horší než dříve. V dřívější společnosti vrůstalo dítě do svých funkcí (do učení, do práce, do společenského života) pozvolna a přirozeně. Dnes

často zařazujeme a převádíme děti a mladé lidi do nových situací v době, kdy pro ně nejsou „zralí“. Problém tzv. školní zralosti není tedy v životě dítěte problémem izolovaným; je to trvalý pedagogický problém, vyplývající z nutnosti sladit vývoj dítěte s požadavky, které mu ukládá vychovatel.

Naše pojetí školní zralosti velmi připomíná uvedené vymezení Komenského, podle něhož za školní zralost pokládáme takový stav somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků.

Rozvoj školní zralosti

První otázka, která se v souvislosti se školní zralostí klade, tedy je, které okolnosti v minulém vývoji dítěte vedou k rozvoji školní zralosti, popřípadě jaká lze učinit výchovná opatření k jejímu podporování.

Někteří pedagogové, kteří hledají odpověď na tuto otázku, docházejí k závěru, že je to především záměrná výchova či přímo konkrétní příprava dítěte na budoucí úkoly, která určuje pozdější úspěch nebo neúspěch ve škole. Zdůrazňují tuto specifickou přípravu na učení ve škole, odmítají tito pedagogové i sám název školní zralost (jako jednostranně biologický pojem) a dávají přednost termínu *připravenost*.

I když není pochyby o tom, že tento důraz má z hlediska praxe značné oprávnění, přece jen představuje jisté zkreslení, a proto trváme raději na původním označení. Pojetí „zralosti“ má totiž ve vývojové a pedagogické psychologii své místo a svůj těžko zastupitelný význam. Zralost v tomto smyslu je totiž nejen výsledkem biologického procesu (maturace nervového systému), ale i celé předchozí zkušenosti jedince. Ani zdůraznění biologického zrání není pro pedagogiku bez významu: maturace, která má své tempo určené věkem a individuálními vlastnostmi organismu, je totiž předpokladem každého účinného učení, ať už jde o osvojování jednoduchých úkonů a dovedností (chůze, lezení, učení tělesné čistotě) nebo o tzv. „vyšší“ učení (např. učení čtení a počítání) (GSELL-THOMPSONOVÁ, MORPHETT-WASHBURN aj.) Toto tempo biologické maturace nelze vnějšími faktory příliš ovlivnit, leda za mimořádných okolností (endokrinní vlivy, senzorická deprivace). Ale zralost, jak jí rozumí vývojová psychologie (zralost citová, sociální, intelektuální), závisí i na veškeré předchozí zkušenosti, a to na zkušenosti většinou nezachytitelné a nefixované, přesto však působící systematicky. Každodenní podněty, jejich bohatství, přiměřená rozmanitost a složitost, motivují dítě k činnosti a k hledání způsobů řešení problémů a strategií jednání. Tento aspekt podnětného nebo ochuzeného prostředí zdůraznila moderní psychologie, stejně jako odlišnost na něm založeného časného učení od učení pozdějšího, zaměřeného již více k nabytí určitých znalostí. Okolnost, že tento aspekt prostředí byl dříve zanedbáván a že byl zdůrazňován jen spe-

cifický, záměrný výcvik určitých znalostí a dovedností, také vysvětluje, proč vývoj některých funkcí byl dříve vykládán výlučně z biologické maturace, neboť se prokázala jeho celková nezávislost na specifickém tréninku.

Dosavadní naše znalosti o podmínkách školní zralosti jsou sice ještě velmi kusé, přesto však lze jimi uvedený názor podepřít. Především je ze všech výzkumů patrné, že věk je důležitým nezávislým činitelem: jsme opakovaně svědky obtíží dětí příliš mladých, ačkoliv s dobrým nadáním a dobře „připravených“. Závislost školní zralosti na postupu biologického vyžívání organismu přímo dokumentují údaje o korelaci psychického a somatického vývoje (změna tělesné postavy, kostní věk, EEG, motorika), jak to můžeme vyčíst z výsledků starších studií (např. HETZEROVÁ) i z novějších domácích prací (Š. NOVÁK). Tyto studie také ukázaly, že podnětnost rodinného prostředí má zatím rozhodující vliv (pravděpodobně i proto, že začíná tak časně a působí trvale) a že vliv mateřské školy je až druhotný, doplňující. Citová zralost dítěte, která má v počátečním školním přizpůsobení rozhodující význam, sotva může být výsledkem specifického cviku.

Na druhé straně nejsou jistě možnosti záměrné a psychologicky promyšlené přípravy dítěte na budoucí úkoly ani zdaleka vyčerpány. Naopak se zdá, že metody takové účinné přípravy se nám teprve nyní začínají objevovat, že jejich možnosti jsou dosud netušené, že však budou musít jít zcela novými cestami. PIAGETOVA ženevská škola rozpracovala stadia, jimiž se vyvíjí myšlení dětí, a na jejich základě doporučila způsoby rané přípravy dítěte na pozdější formální učení: takové způsoby by zahrnovaly zejména cvičení v manipulování, pořádání, rozpojování a slučování, třídění apod., jež jsou nezbytným předpokladem pozdějšího učení všem školním předmětům a jimiž si dítě také osvojuje „strategie“ učení, tj. učí se, jak se učit. Chicagská škola (T. G. THURSTONOVÁ) vypracovala metody, jimiž lze u 5—6letých dětí podporovat rozvoj primárních mentálních schopností. Na tomto podkladě rozpracovali vídeňští pracovníci (E. BAAROVÁ) soustavu vývojové pomoci ke školní zralosti („Schulreife-Entwicklungshilfe“), která zahrnuje: a) obecnou metodiku podporování školní zralosti (vybrané zaměstnání dětí, určité úlohové a společenské hry, hudební a rytmická výchova, jež podporuje růst jednotlivých stránek školní zralosti); b) speciální metodiku — dítě za pomoci pracovních návodů s malými kresbami řeší rozmanité úlohy představující přechod od myšlení na konkrétních věcech přes myšlení na obrázcích k myšlení pomocí symbolických znaků; c) metodiku přípravy rodičů — ti totiž mají své dítě vhodně stimulovat, aniž předbíhají školní vyučování předčasným učním čtením, psaním a počítáním. Přechodné třídy dětí, které mají v příštím roce nastoupit do školy, mají užitím těchto metodik vytvořit předpoklady pro organický a spojitý přechod z mateřské školy do školy základní, aniž by přistupovaly k nepřiměřené výuce nebo k vytváření školní kázně a pracovní disciplíny.

Všecky uvedené pokusy, které by bylo možno doplnit i některými zkušenostmi našich učitelek, jsou dosud jen nespělým počátkem úsilí, které nepochybně přinese bohaté ovoce, bude-li založeno na psychologicky lépe založeném přístupu.

Kritéria školní zralosti

Druhá závažná otázka souvisí s přítomným stavem dítěte vstupujícího do školy. Je jeho zralost (či připravenost) taková, aby bylo schopno přiměřeně se vyrovnat s novou sociální situací a úspěšně plnit nové úkoly?

Kritéria, podle nichž máme rozhodnout, zda dítě je či ještě není zralé pro školní práci, se nemohou týkat jen jedné stránky jeho vývoje, např. zralosti rozumové. Dítě je v procesu vyučování účastno vždy celkem své osobnosti a nedostatky v jednom směru se promítnou do celého chování a prospěchu. Zkušenost ukázala, že je třeba počítat vždy s tělesnou, rozumovou i citově sociální zralostí dítěte.

a) **Tělesná zralost:** Posuzování výšky a váhy je nejčastějším, nejjednodušším, ale zároveň i nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školní práci nekoreluje buď vůbec, nebo jen málo významně. Proto jiní autoři zdůraznili kvalitativní proměny tělesné stavby: celkové protažení postavy, prodloužení končetin, relativní zmenšení hlavy, zúžení a oploštění trupu, jenž ztrácí svou válcovitou podobu a na němž se začíná zřetelněji odlišovat hrudník od břicha. Tukový polštář se ztrácí a do popředí vystupuje svalový relief. Tyto změny vedou k dosažení „filipínské míry“ (ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček druhé strany). Předpokládá se započetí druhé dentice. V záznamu mozkových biopotenciálů (EEG) se objevuje pravidelný alfa-rytmus. Proměna tělesné postavy je pečlivému pozorovateli patrná již na první pohled.

Celkem nejbliže proměně tělesné stavby jsou změny v ovládnutí těla. Celkové, špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají kolem věku šesti let zřetelně měnit: dítě lépe šetří silami, je schopnější i drobných a přesnějších pohybů (nezbytných např. při psaní), lépe koordinuje automatické a volní pohyby. I mimika dítěte se stává uměřenější a ovládanější.

b) **Mentální zralost:** V době kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte — v jeho vnímání i myšlení. Autoři, kteří vycházejí z celostní psychologie, kladou zpravidla důraz na pročleněné vnímání („Gliederungsfähigkeit“), jež dovoluje rozlišit už části vjemového obrazce, dříve vnímaného jako nedělitelný celek. To umožňuje diferencovat zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je ovšem předpokladem přiměřeného postupu ve čtení, psaní i počítání. Vývoj pročleněného vnímání lze postihnout v kresbě dítěte i zachytit různými testy (označit například chybějící části na obrázku, napodobit útvar složený z různých detailů, postřehnout bez odpočítávání počet několika málo předmětů apod.

— např. v KERNOVĚ testu základního výkonu).

PIAGETOVA škola klade, jak už řečeno, důraz spíše na vývoj logického myšlení a předpokládá u školního začátečníka počátek konkrétního operačního myšlení, tj. myšlení schopného jednoduchých operací pomocí kategorií velikosti, množství, následnosti, příčinnosti aj.

Bez významu pro posouzení zralosti pro školu není ani paměť a jistá zásoba vědomostí a zkušeností.

c) Citová a sociální zralost: Citovou zralostí rozumíme kontrolu afektů a impulsů přiměřenou věku. Dítě má být schopné odložit již splnění svých přání, je-li to nutné objektivně a vzhledem k oddálenému cíli, a má odlišit to, co si přeje, od toho, co skutečně vnímá. V této souvislosti je zajímavý starší pokus ZWEIFLÜV, který zjistil, že předškolní děti nejsou s to splnit několik rozkazů, pokud nemají přímý citový význam, že však tyto úkoly splní, jakmile je v nich neutrální prvek nahrazen citově kladným (např. přínést bonbón místo láhve). Kontrola afektů a impulsů je předpokladem kázně, která tedy není vynálezem školy, ale odpovídá skutečné vývojové potřebě dítěte.

S citovou zralostí souvisí, jak je patrné i z uvedeného pokusu, zralost úkolová, na kterou klade hlavní důraz CH. BÜHLEROVÁ. Ta položila téměř rovnítko mezi školní a úkolovou zralostí (Schulreife = Werkreife, Aufgabewilligkeit). Děti v této době samy spontánně přecházejí od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti, jsou schopny aktivního soustředění, samy se hlásí o úkol a mají i jisté vědomí povinnosti (jsou tedy s to dokončit úkol, který započaly, i když je poněkud únavný a nezajímavý). Hra z života dítěte ovšem ještě dlouho nemizí a ani práce nenastupuje rázem: obojí se dlouho ještě prolíná.

Konečně sem patří i ty rysy osobnosti, které můžeme označit jako zralost sociální: Dítě musí být především natolik nezávislé na matce a na rodině, aby se dovedlo od ní na čas odloučit a být činné i bez její opory a jistoty. Musí být schopné podřídit se cizí autoritě, přejmout novou sociální roli — roli školáka — a řídit se pravidly, která vyplývají z této nové situace, musí tedy být ovladatelné „na dálku“ (STREBELOVÁ). Musí si také najít své místo ve skupině dětí a musí být schopné v této skupině žít i pracovat (KROH).

Posouzení školní zralosti je tedy, jak patrné, velmi složitá otázka, na jejímž řešení by se měl vždycky podílet lékař, psycholog, učitel přijímající dítě do školy i učitelka mateřské školy, pokud dítě do ní chodilo. Takové komplexní vyšetření všech dětí není zatím možné a je třeba je omezit na orientační vyšetření v rámci předškolních prohlídek a úplnější posouzení vyhradit pro sporné případy. V poslední době se i u nás objevilo více testů školní zralosti, někdy standardizovaných (JIRÁSEK), jindy vysloveně jen charakteru pomocného návodu k zaměřenějšímu pozorování. I když užitečnost těchto metod je nesporná, mají

i svá úskalí a rozhodně nemožnou nahradit všestranné a zkušené posouzení jednotlivých stránek zralosti.

Školní nároky

Třetí otázka, kterou vyvozujeme z našeho pojetí školní zralosti, je obrácena do budoucnosti a souvisí s nároky, které budou na dítě kladeny ve škole.

Tento aspekt zralosti je nejčastěji opomíjen, ač je svým způsobem nejdůležitější. Otázka zralosti má vůbec smysl jen v této souvislosti: vždy je samozřejmě třeba říci, pro jaké úkoly, nároky, metody, situace má být dítě zralé. Otázka, jak sladit možnosti dítěte a nároky školy, bývá nesprávně chápána jednostranně jen z hlediska dítěte — jak volit správný okamžik, v němž dítě dosáhlo jistých osobních vlastností, aby plnilo předem dané úkoly. Mlčky se předpokládá, že nároky, které škola na dítě klade, jsou aspoň v určité školské soustavě víceméně konstantní, dané pevnými osnovami a metodami elementární výuky. Čím formálnější, tj. určitými neměnnými cíli a prostředky je spoutána výuka, čím více je i učitel vázán na pevný postup, tím více skutečně platí toto pravidlo konstantnosti nároků. Moderní psychologie a pedagogika však stále více docházejí k názoru, že zralost pro výuku v určitém předmětu je závislá na volbě metody a že svým způsobem je dítě zralé pro každý předmět v kterémkoliv věku, je-li jen volena vhodná náplň a metoda. Vyskytují se pokusy s velmi časným vyučováním cizích jazyků, s experimentální výukou čtení od tří či čtyř let, s výukou hry na hudební nástroje v předškolním věku apod. Otázka zralosti dítěte se tak pozvolna přesouvá na otázku zralosti metod či osnov. A nejde přitom zásadně o slevení z náročnosti či obsažnosti učiva; metody musí však odpovídat věkovým a individuálním zvláštnostem dítěte. Jen takovou individualizující výukou lze také řešit otázku, co s dětmi, které vykazují zralost nerovnoměrnou v jednotlivých psychických složkách.

Viděli jsme, jaký význam připadá při posouzení školní zralosti citovým a sociálním vlastnostem dítěte. Snadno tedy pochopíme, že náročnost školní situace nelze měřit jen požadavky množství učiva a přiměřeností užitých metod, ale že velký význam připadá i citové a společenské atmosféře ve třídě, na jejímž utváření se podílí největší měrou osobnost učitele. Jsme opakovaně svědky toho, že dítě, které se zdá nezralé ve třídě jednoho učitele, se dobře zařadí v jiné třídě pod vedením zkušeného učitele, kde také rychle ztrácí zdánlivé nebo skutečné známky nezralosti. Je banální fakt, že dobrý učitel dovede odformalizovat i postupy pevně stanovené osnovami a dovede citlivě vycházet z možností vlastními každému dítěti. Není tedy paradoxní, budeme-li v některých případech mluvit spíše o zralosti učitele než o zralosti žáka. Prolínání hry a práce je možné pod zkušeným vedením využít v podporování úkolové zralosti ještě na elementárním stupni základní školy. Přesto však, že nutnost prosoupení hry a

práce ve škole dobře cítili všichni velcí pedagogové od dob Komenského, spatřují dosud mnozí ideál školy spíše ve škole dřinou než ve škole hrou. A přece právě hravý prvek, tak účelně rozvíjený v mateřských školách, nejvíce motivuje a podporuje všestrannou tvořivost dítěte. Neboť, jak praví holandský filosof HUIZINGA, „je to homo ludens, a nikoliv homo faber, jenž tvoří kulturu. Necháme-li v člověku zakrtnout tuto ušlechtilou vlohu, vypěstujeme dokonalého technika, je mu však vzdáleno vše lidské. Je ovšem nutně spravedlivě připomenout, že i sebelepší učitel je často bezmocný proti převaze mnohých nevhodných podmínek ve třídě, které mu brání v individuálním přístupu k žákům na různém stupni zralosti: velký počet dětí, nevhodné vybavení, sešrobovanost příkazy a jiné okolnosti unavují a vyčerpávají učitele, který pak nevidí výsledky svého snažení. Osvobodit učitele od těchto překážek je proto prvním úkolem každé školní organizace.

Otázka školní zralosti je, jak vidět, velmi složitá. Nebezpečí předčasného zařazení dítěte do školy, na které jsme zpočátku nejvíce naráželi a které jsme tedy nejčastěji zdůrazňovali, je jen jedním z řady problémů, které se kladou v praxi. Jinou obtíž vidíme ve správném zařazování dětí s neúplnou a neharmonickou zralostí, mezi nimiž je mnoho typů, které mají různou vývojovou prognózu. Co např. s dětmi, které jsou velmi bystré, začínají již číst a počítat, ale citově jsou dosud zcela infantilní a hravé? Je nutné počítat i s tím, že jistý stupeň nezralosti může být vyrovnán během prvních školních let, jak se nám to skutečně potvrdilo při sledování dětí do čtvrtých tříd. Nelze zapomínat ani na opačné, třeba snad méně známé nebezpečí přezralosti dětí, které nastupují do školy příliš pozdě, trpí nedostatkem podnětů pro svůj optimální růst a osvojují si řadu nevhodných pracovních a společenských postojů. Dosa-

vační praxe se příliš často uchýlovala jen k negativnímu vymezení, tj. k vyloučení nezralých dětí bez ohledu na hledání pozitivních pedagogických cest. Mnoho pozdějších obtíží působí i snaha některých rodičů, školských úřadů i učitelů samých zařadit některé děti do školy z rozmanitých důvodů bez ohledu na jeho skutečnou zralost. U rodičů to může být falešná snaha urychlit vývoj dítěte z pýchy nad jeho pokroky nebo ze snahy, aby bylo co nejdříve samostatné; u školských pracovníků třeba pouhá potřeba naplnit třídu nezbytným počtem dětí. Zařazování dítěte „na zkoušku“ je nakonec asi tím nejhorším, co lze udělat, neboť narušuje přirozenou kontinuitu dětského vývoje.

Uvedení dítěte do školy značí jeho první uvedení do širší společnosti a kultury. A první učení má vždy rozhodující význam i pro učení další, neboť vede k osvojení trvalých postojů a rolí. Musí být tedy cílem všech, aby toto uvedení dítěte do širšího světa lidí a lidských hodnot bylo takové, aby to dítě mohlo přijmout jako zkušenost lákavou, přirozenou a správnou.

LITERATURA

(Zde uvádíme jen několik odkazů, v nichž čtenář najde další citace.)

JIRÁSEK, J.: Mentální hygiena a školní zralost. Socialistická škola 1965/66, 6, č. 5, str. 258—263.

LANGMEIER, J.: Zralost dítěte pro školu. Čs. pediatrie, 1961, 16, č. 10, str. 865—876.

LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D., MATĚJČEK, Z.: Vliv školní zralosti na prospěch a chování dítěte. Čs. pediatrie, 1966, 21, č. 4, str. 345—350.

MATĚJČEK, Z.: Školní selhání některých dětí normálního nadání. Čs. pediatrie, 1961, č. 10, str. 877—882.

Učitelkám mateřských škol není třeba vysvětlovat, že výchova v předškolním věku je pro další duševní vývoj dítěte rozhodující. Učitelky mateřských škol však také vědí, že škola sama i při sebevětší péči na úkoly, které klade předškolní věk, nestačí. Bez dobré spolupráce s rodinou a bez dobré výchovy rodinné se práce nedaří. Rodiče se často domnívají, že na výchovu je času dost, až dítě začne chodit do školy. Bývají často bezradní, redukují péči na hmotné zabezpečení dítěte.

Výchovné výsledky by byly lepší, kdyby rodiče byli dobře poučeni o základních otázkách duševního vývoje dítěte, kdyby byli soustavně vedeni. Mnoho zde dělají učitelky mateřských škol. Mají také pomocníka — časopis RODINA A ŠKOLA. Je určen nejen rodičům školáků, ale věnuje soustavnou pozornost i předškolnímu věku.

Bohužel ne všichni rodiče předškolních dětí časopis RODINA A ŠKOLA znají, často ani nevědí o jeho existenci. Třídní schůzky jsou vhodným místem, kde je možno rodiče na časopis upozornit; učitelky na nich také mohou využívat některých článků k diskusím a besedám. V některých mateřských školách upozorňují rodiče na časopis vhodné články vyvěšené na nástěnce u vchodu do školy. K propagaci lze využít i starých čísel časopisu. Starší výtisky českého vydání na požádání pošle redakce RODINY A ŠKOLY, LAZARSKÁ 8, PRAHA, výtisky slovenského vydání redakce RODINY A ŠKOLY, SASINKOVA 5, BRATISLAVA. A konečně i učitelkám se může RODINA A ŠKOLA stát dobrým pomocníkem.

Časopis RODINA A ŠKOLA vychází česky a slovensky. V českých zemích má novinový formát, cena ročního předplatného je 7,20 Kčs. Slovenský časopis vychází v časopiseckém formátu, cena jednotlivých čísel je 1,— Kčs, cena předplatného na ročník je 12,— Kčs. Oba časopisy vycházejí měsíčně a je možno je objednat u poštovního doručovatele nebo u PNS.