

# ROZHĽADY

# PEDAGOGICKÉ

# METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

## OBSAH

Smer "humanistická pedagogika", jeho teoretické východiská a prax ... 1

J. Skalková

Edukátor v deň sviatočný i v deň všedný ... 5

E. Kollárová

K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch ... 5

V. Rosa

Matematika a jej modernizácia ... 8

P. Hanzel

Homo maturus ... 9

M. Kováčik

K maturitám z anglického jazyka ... 10

J. Medvecký

Maturitná skúška z angličtiny po novom ... 12

I. Štofánková

Etická výchova v otázkach a odpovediach ... 13

M. Valica

Etika nielen na hodine ... 18

H. Danihelová

Komunikácia ako úvod do prosociálnosti ... 19

J. Gál

Inovácia súťaže Poznaj slovenskú reč ... 21

I. Szathmáry

Odborné školstvo v Belgicku ... 23

M. Daniš

Anglická literatúra v učebnom pláne ... 25

D. Brendzová

Niekoľko postrehov z Ingelheimu ... 25

E. Grečová

Jubileum SEŠ - OA v Topoľčanoch ... 26

K. Kyselová

K výskumu o profesijnej socializácii riaditeľov škôl ... 27

M. Hrozičnik

Poznáte učebnice francúzskeho jazyka ... 29

M. Mácelová

Odborná škola So zameraním na stavebníctvo ... 30

J. Bajtoš

Deskriptívna geometria v Rakúsku ... 31

A. Škripková

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici ... 33

E. Fazekaš

K maturitám z anglického jazyka ... 34

J. Medvecký

Podnetné dopoludnie  
v Turčianských Tepliciach ... 34

I. Jančovič

Stretnutie tvorivých učiteľov ... 35

B. Šimonová

Karikatúry

Š. Pondelík

Epigramy

J. Bily

# 2

# 1993/94

# RR

# ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

## Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1993/94 2. ročník odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

### Prispievateľom a čitateľom

Čakáme na Vaše príspevky zo všetkých regiónov Slovenska. Očakávame od Vás **PODNETY, POSTREHY, NÁZORY, POLEMICKÉ ÚVAHY, RECENZIE ODBORNEJ LITERATÚRY, UČEBNÍČ, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZAHRANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČITELSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

Píšte na témy: **HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, TVORBA ŠTANDARDOV, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA** atď.

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom. Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

### Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu: **MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.** Dĺžka príspevku by nemala presahovať 5 strojom písaných normalizovaných strán (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a štylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak nám pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátíme. Príspevky honorujeme, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

Uverejnené ani neuvverejnené príspevky nevraciamy.

### Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis na škol. rok 1993/94 objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Jeden výtlačok stojí 15 Sk. Celoročné predplatné je 75 Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

#### ••••• **ZÁUJEMCOM O INZERCIU !** •••••

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise **PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY** za výhodných podmienok. •••••

Bližšie informácie získate v redakcii. •••••

Adresa: **METODICKÉ CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.** •••••

Telefón: (088) 425 71, 417 07, 546 64. •••••

# Smer "humanistická pedagogika", jeho teoretické východiská a prax

J. Skalková, Praha

*Anotácia:* Stať objasňuje niektoré varianty humanistickej pedagogiky a jej praktické aplikácie. Charakterizuje tzv. integrované vyučovanie (confluent education) a tzv. celostnú pedagogiku (Gestaltpädagogik). Ukazuje, ako sa ich princípy premietajú do praxe vyučovacieho procesu a do oblasti prípravy učiteľov.

*Kľúčové slová:* humanistická pedagogika, integrované vyučovanie (confluent education), celostná pedagogika (Gestaltpädagogik), uvádzanie osobnosti, vzájomné pochopenie učiteľa a žiaka.

V súvislosti s humanistickou psychológiou vznikol prúd pedagogického myslenia označovaný ako humanistická pedagogika. Termín humanistická pedagogika označuje v podstate rôzne varianty, ktoré sa snažia využiť pre pedagogiku návrhy humanistickej psychológie a psychoterapie. Charakteristiky humanistickej pedagogiky bývajú dosť všeobecné, sú len voľne formulované. Skôr vyjadrujú určité zameranie.

Jedným z variantov humanistickej pedagogiky je napr. integrované vyučovanie (confluent education), ktoré predstavuje v USA napr. G. Brown a jeho spolupracovníci. Táto koncepcia reaguje na ostré kritiky povinnej školy a ich byrokratickej štruktúry v anglosaskom svete. Označujú ju za nátlakovú inštitúciu, ktorá potláča svojbytnosť jednotlivca a hľadá vlastné alternatívne riešenie. G. I. Brown vychádza zo všeobecnej predstavy, že každý jednotlivec je jedinečnou ľudskou bytosťou s ohromným potenciálom. Svoje pedagogické závery opiera výrazne o psychoterapeutické koncepcie, predovšetkým o integratívnu psychoterapiu F. Perlsa. Podrobne rozvinul svoju koncepciu v inštitúcii Esalen v Kalifornii. Nadácia Forda mu umožnila realizovať grant, jeho predmetom bolo zhromaždiť rôzne psychoterapeutické postupy a techniky týkajúce sa afektívneho učenia a preveriť, čo z toho je vhodné využiť v triede a v školskom kurikulu. Konkrétne a inštruktívne popisuje asi päťdesiat týchto techník i skúseností z ich modifikovaného uplatňovania v publikácii *Human teaching for Human Learning*. Tieto techniky v rozsiahlejšom miere zavádzajú afektívne skúsenosti do triedy a do vyučovania. Snaží sa, aby pri vyučovaní nedochádzalo len k informovaniu, ale aby žiaci otázky zároveň prežívali a pociťovali.

Pre ilustráciu uvedieme príklad jednej z techník, ktorá bolo použitá na začiatku toku v prvom ročníku. Smerovala k rozvíjaniu predstavivosti a vyjadrovania.<sup>1</sup> Možno ju opísať asi takto:

- Lahnite si na zem.
- Zavrite oči, nerozprávajte, aby ste nerušili suseda.
- Predstavte si svojho priateľa, skutočného priateľa. Keď si nemôžete predstaviť svojho priateľa, vymyslíte si ho. Pozrite sa na neho. Je veľký alebo malý, štíhly alebo silný, akú farbu majú jeho vlasy, oči. Pozrite sa dobre.
- Teraz idete spolu na nejaké miesto. Ako sa tam dosta-

nete? Utekáte, idete pomaly, veziete sa. Kde ste teraz? Čo spolu robíte?

- Vezmite priateľa za ruku a choďte spolu domov.
- Keď ste prišli s priateľom domov, nechajte ho tam a pomaly otvárajte oči. Neponáhľajte sa.
- Keď máte oči otvorené, sadnite si.
- Chodte do lavice a namaľujte svojho priateľa.
- Rozprávame si svoju históriu.

Proti jednostranne kognitívnemu pôsobeniu školského vyučovania pojem "confluent" zdôrazňuje spojenie emocionálnych a kognitívnych aspektov v procese učenia. Vychádza z predpokladu, že každé učenie či konanie má kognitívnu i afektívnu dimenziu. Vidí možnosti zefektívnenia školského vyučovania v posilnenom pôsobení na citové stránky žiaka. Zároveň hľadá cestu utvárania nového vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi. Integrované vyučovanie kladie dôraz na rozvíjanie zmyslu, vnímania vlastných pocitov, pociťovanie reality v danom momente. Podnecuje živú fantáziu žiakov, uvoľňuje priestor pre ich emocionálny zážitok a kreativitu. Chce napomáhať žiakom hlbšie poznávať samých seba i navzájom s ostatnými žiakmi, sústreďovať pozornosť na svoje vnútorné zážitky, uvedomovať si zdroje, ktoré má k dispozícii vnútorne i zvonku, rozvíjať sebaistotu a seba dôveru individua, utvárať pozitívne vzťahy medzi žiakmi. Podporuje zodpovednosť za vlastné rozhodovanie. V súvislosti s látkou sa kladie dôraz na vedomie jeho osobného významu pre žiaka, do popredia vystupujú motivačné situácie. Zdôrazňuje sa význam citlivosti učiteľa v situácii učenia a vyučovania pre vlastné potreby žiakov i učiteľov. Medzi technikami, ktoré slúžia týmto silám, uplatňujú sa projekčné metódy, kreatívne cvičenia i hry, využíva sa umenie, literatúra, hudba, hranie rolí na podporu vlastného prejavu jednotlivca.

Brown zároveň akcentuje tri základné momenty, ktoré zdôvodňujú integratívnu výchovu.<sup>2</sup> Má viesť predovšetkým k vyváženému vzťahu medzi slobodou a zodpovednosťou v demokratickej spoločnosti, teda pomáhať žiakom, aby sa stali slobodnejšími a zodpovednejšími, a to sami k sebe i k ostatným. Integratívna výchova neodmieta doterajší vzdelávací systém, ale usiluje o včlenenie osobných dimenzií, osobných zážitkov a skúseností do existujúceho kurikula. Tak sa snaží spojiť

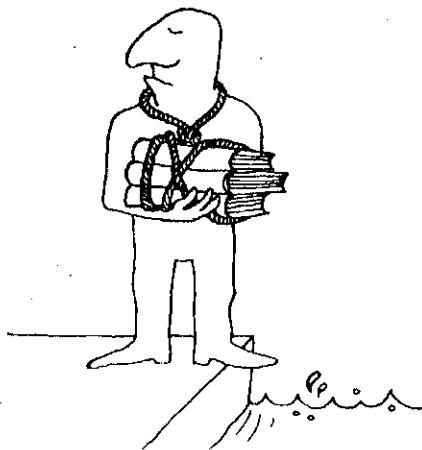
1. Brown, G. I.: *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to confluent education*. New York, The Viking, Press 1971, s. 133 - 134

2. Brown, G. I.: *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to confluent education*. New York, The Viking, Press 1971, s. 227 - 238

zreteľ na obsah i žiaka a dosiahnuť to, aby sa žiak učil ako celá osobnosť. Integratívna výchova zdôrazňuje jedinečnosť individua, ktorému sa nesmú klásť prekážky v rozvoji. Zdôrazňuje význam individua pred štátom a zároveň hovorí o patriotizme žiakov americkej školy. V tomto zmysle si Brown praje, aby žiaci chceli žiť v otvorenej demokratickej spoločnosti nie preto, že im to niekto povedal, ale preto, že pocítili autentický kontakt s tými, ktoré tvoria spoločnosť a pocítili otvorenú komunikáciu vnútri spoločnosti.

O. A. Burow pri charakteristike tohto relatívne prepracovaného prúdu zároveň poukazuje na obmedzenia a pedagogické riziká, ktoré ho sprevádzajú. Je to tendencia zdôrazňovať jednostranné afektívne momenty, preháňať tvorivé cvičenia, čo môže vo svojich dôsledkoch vyvolať taký istý nezujem ako staré postupy učenia, ktoré chcú prekonávať. Prítom Burow neprehladá ako významný klad úsilie o rozvíjanie tvorivosti i humanizácie školy. Upozorňuje ale zároveň na to, že skutočná realizácia tejto humanizácie nie je možná len vnútri daných vnútorných vzťahov vyučovania, ale predpokladá i kritický pohľad na školu ako spoločenskú inštitúciu i na podmienky, v ktorých pracuje.<sup>3</sup>

Ako príklad iného variantu humanistickej pedagogiky môže slúžiť **Gestaltpedagogik**. Táto celostná pedagogika sa rozvíja asi od 70. rokov predovšetkým v Nemecku a zaraďuje sa k inovačným smerom, ktoré sa usilujú o premenu vnútorného života školy. Syntetizujúci obraz o celostnej pedagogike podáva O. A. Burow, o jeho prácu sa v danom výklade opierame.<sup>4</sup> **Ide o smer pedagogického myslenia, ktorý sa pohybuje veľmi blízko psychoterapie. Inšpiruje sa mnohými jej prvkami a uvádza ich do pedagogických súvislostí, predovšetkým ich premieňa do činnosti učiteľa. Vychádza z pozitívneho pohľadu na človeka a predpokladá, že človek je schopný v procese osobného rastu rozširovať svoje sociálne kompetencie, ak sú dané adekvátne okolité podmienky. Koncentruje svoju pozornosť na konkrétne procesy vzájomných kontaktov medzi subjektami a na ich zvláštnosti.** Celostná terapia rozpracováva rôzne spôsoby navodzovania alebo prerušovania kontaktov medzi ľuďmi, učí pacientov vedome s nimi zaobchádzať, rozvíja schopnosti správne vnímať momentálne situácie, prežívať konflikty pri rozhodovaní, učí správne mu sebavyjadrovaniu. Tým všetkým chce rozširovať individuálny slobodný priestor pre človeka. Tento vzťah sa neobmedzuje len na živé bytosti, ale týka sa i vzťahu



k veciam, k prírode, úcty k ich existencii, ciest správneho zaobchádzania s nimi. Vychádza zo skutočnosti, že človek predstavuje jednotu telesného a duševného a chce podporovať vzájomné kontakty organizmu a okolia. Prostriedkom celostnej terapie, liečiacej rôzne poruchy vzťahov osobnosti, pocity odcudzenia podporujúce ich sociálnu kompetenciu, je predovšetkým navodenie procesu sebareflexie, ktorá má na mysli jednotu myslenia, cítenia a konania. Ide predovšetkým o procesy individuálneho prispôsobovania, ktoré sú nutné

pre život. Vychádza z predpokladu celoživotného osobnostného rastu, ktorý môže na základe sebareflexie postupne namiesto lekára - terapeuta ovplyvňovať sám pacient. Tak sa prechádza z roly terapie do sféry normálnych životných situácií, kde vzájomná interakcia osobnosti s ich prostredím je dôležitou súčasťou života.

Základným pojmom je tu **intersubjektívnosť ako významný faktor osobnostného vývoja**, ktorá sa chápe v zmysle vzťahu "ja - ty", ako ju opisuje napr. M. Buber. Odohráva sa ako proces stretnutia medzi dvoma subjektami. Smeruje k utváraniu konkrétnych skúseností individua z rôznych foriem spoločnosti, spolucítenia, spoluutpenia, oddanosti, ľudskosti. Niektorí predstavitelia sami varujú celostnú terapiu pred tým, aby táto terapia nevytvárala izolované enklávy, ktoré chránia pred skutočným životom, nereálne harmonizujúce situácie. (Goodman) Upozorňujú na to, že izolovanosť od spoločenských podmienok môže viesť k prehnannej viere v možnosti terapie, prípadne k utopistickým predstavám o možnosti zmeniť touto cestou spoločenské podmienky.

Predstavitelia celostnej pedagogiky usudzujú, že idea intersubjektívnych vzťahov predstavuje zvlášť dôležitý aspekt práve v súčasnej dobe, keď je nutné oproti pocitom odcudzenia učí sa akceptovať druhého, rozvíjať vzájomné porozumenie a toleranciu medzi ľuďmi.

Reprezentanti celostnej pedagogiky, snažiaci sa zdôrazniť a vysvetliť základné charakteristické rysy svojej koncepcie, uvádzajú, že celostná pedagogika sa filozoficky opiera o existencializmus a z pedagogických hľadísk je veľmi blízka úsiliu reformnej pedagogiky. V tejto súvislosti sa pripomína program Keyovej, vyžadujúci vychádzať z dieťaťa, chápanie "slobodnej duševnej práce" Gaudiga, princíp učenia prostredníctvom skúseností, ako ho formuloval Kerscheneister, myšlienky Freineta, ktorý prikladá veľký význam toviacii a kladie dôraz na samostatnú činnosť žiakov vo vyučovaní a ďalších. V súčasnosti patrí celostná pedagogika k tým

3. Burow, O. A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Borgman, Dortmund 1988, s. 169 - 175

4. Burow, O. A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Borgman, Dortmund 1988

tendenciám v Nemecku, ktoré chcú kritiku oficiálnej školy 70-tých rokov ako zbyrokratizovanej a selektívnej ištitičie premeniť na pozitívne snahy o ich premenu. Príklad vidí v úsilí o nové modely školy, ako ju predstavujú medzi inými školami laboratória v Bielefelde, Glockseeschule v Hannoveri a i., ale i mnohé iniciatívy jednotlivých učiteľov.

Celostná pedagogika kladie do stredu svojej pozornosti osobnosť a chce cieľavedome prekonávať tradičnú školskú výchovu, ktorá často neumožňuje rozvíjať všetky individuálne možnosti. Zdôrazňuje intersubjektívne vzťahy vyučovania. Učenie chápe ako proces vzájomných kontaktov medzi učiteľom a žiakom, zdôrazňuje v týchto súvislostiach význam dialogického učenia. Vnútrná účasť žiaka znamená nielen zvýšenú motiváciu navodzujúcu kontakty s témami, ale i vlastnú angažovanosť a vlastnú zodpovednosť v procese učenia. Chápanie učenia ako procesu založeného na interpersonálnych kontaktoch posúva do popredia také javy, ako je empatia, akceptovanie druhého, existenciálne stretnutie, citlivé vnímanie seba samého v určitej situácii, podporovanie klímy pre utváranie kontaktov s druhými, atmosféra dôvery pre vzájomnú výmenu názorov, podmienky pre vlastnú tvorivú činnosť žiakov.

Medzi základné princípy celostnej pedagogiky Burow zaraduje: koncentráciu na kontakt, osobnostnú orientáciu, orientáciu na aktuálne učebné situácie a faktory, ktoré ju ovplyvňujú, princíp sebauvedomenia, učenie na základe vlastných skúseností, vlastného prežívania i konania, princíp opory o vlastné pozitívne sily, princíp integrácie, princíp zodpovednosti, princíp dialogického učenia a vyučovania, princíp synergie, t.j. vyrovnávanie sa s podmienkami konkrétnej existencie, princíp dobrovoľnosti.<sup>5</sup> Základné idey a princípy celostnej pedagogiky sa realizujú zvlášť vo dvoch oblastiach: v oblasti vyučovacieho procesu, a predovšetkým v oblasti prípravy učiteľov.

V procese vyučovania sa kladie dôraz na "celistvé" učenie, na integráciu myslenia, cítenia i konania ako výrazu vlastného "ja". Zdôrazňuje sa telesná, duševná i duchovná jednota. Všetky tieto stránky sa majú integrovať, keď sa človek vyrovnáva so sebou samým, s druhými, s vecami alebo s vplyvom okolia.<sup>6</sup> Pritom sa predpokladá, že táto koncepcia vyučovania je realizovateľná v bežných verejných školách. Kritizujú sa nedostatky existujúceho školského vyučovania. Je to absolutizácia kognitívneho učenia, nedostatočná integrácia myslenia, citov, konania, zanedbávanie ohľadu na individuálne typy učenia. Zabúda sa na sebareguláciu v učení a na tvorivosť, hľadiská osobnej významnosti v učení. Prehliada sa význam konkrétnych kontaktov, akceptovanie a empatia. Prevláda koncentrácia na teoretické knižné vedenie, ktoré je izolované od "života".

Dochádza k redukcii školského učenia na vonkajšie normy a preceňuje sa pojem výkonu.

Naproti tomu Burow žiada rozvinúť procesy učenia a vyučovania ako procesy kontaktov, ktoré podporujú intersubjektívne stretnutia. Je preto potrebné rozvinúť metódy, ktoré umožnia spojiť vecné a osobné učenie, umožňujú sebariadenie pri učení a kreativitu, ktoré budú rešpektovať rôzne typy vnímania a učenia, ktoré budú učenie spájať so životom, odmietnu od cudzené požiadavky výkonu položia dôraz na rozvoj osobnosti. Úlohou novozavádzaných metód je posilniť osobný vzťah žiakov k vyučovacím predmetom (metódy identifikácie a projekcie, fantastické cesty, hranie rolí, spätná väzba, cvičenie vedúce k vytváraniu obrazu o sebe i druhých, pohybové cvičenia). Ide o metódy podporujúce tvorivosť, známe napr. z psychodrámy Morena, uplatňujú sa i podnety, ktoré prinášajú činnosť alternatívnych škôl. V centre pozornosti nie je testovateľný úspech učenia alebo pozorovateľné zmeny správania, ale charakter vnútorných procesov učenia, subjektívny zážitok, intersubjektívne porozumenie, hermeneutické chápanie zmyslu. Preto tiež v didaktike nejde o plánovanie procesu učenia učiteľom, jeho riadenie a štrukturácie. Ide o podporovanie spontánnosti žiakov, ich schopnosti sebaregulácie a zodpovedného rozhodovania v procesoch učenia, rozširovania sociálnej kompetencie učiteľov i žiakov.

Učiteľ plní v tejto pedagogickej koncepcii významnú funkciu. Jeho príprave je tiež venovaná centrálna pozornosť. Vychádza sa pritom z predpokladu, že rozhodujúci význam pre zmeny v chápaní učenia a vyučovania majú zmeny vo vedomí učiteľa. Je potrebné, aby učiteľ zdokonalil svoje sebachápanie a vnímanie druhých ľudí, schopnosti spätnej väzby, aby rozvinul svoje skúsenosti v utváraní dobrej klímy v skupine, aby zdokonaľoval sám seba. Ako vyplýva z rozboru doterajších skúseností rôznych vzdelávacích a sebavzdelávacích aktivít, uvádza Burow, hlavná pozornosť je venovaná nasledujúcim oblastiam: procesy kontaktov a stretnutí, vedenie dialógov, poradenstvo, používanie metód celostnej pedagogiky, schopnosť zavádzať inováciu (výmena skúseností medzi učiteľmi), procesy sebareflexie a otázky sebachápania, nová hodnotová orientácia, tvorivosť a jej rozvíjanie, citlivosť pre skupinové procesy, diferencovaný prístup k učeniu a vyučovaniu. Ako je vidieť, v tejto koncepcii otázky predmetovej odbornosti ustupujú do pozadia. Sám Burow, ktorý zovšeobecňuje doterajšie skúsenosti z ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorý sa väčšinou realizuje v súkromných inštitúciách, ukazuje kriticky na niektoré nebezpečenstvá. Predovšetkým má na mysli prílišné terapeutické zameranie, ktoré nedoceňuje vlastnú pedagogickú problematiku, upozorňuje i na vplyvy komercionalizmu na trhu

5. Burow, O. A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Borgman, Dortmund 1988, s. 98

6. Burow, O. A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Borgman, Dortmund 1988, s. 159

d'alsieho vzdelávania.

Významnou črtou celostnej pedagogiky je jej orientácia na každodennú školskú prax. Je to poznať i vo výmene názorov učiteľov v pedagogickej tlači, ktorí sa usilujú ich princípy uviesť do vlastného vyučovania. Tak napr. S. Zeuner sa snaží realizovať myšlienky celej pedagogiky pri vyučovaní materského jazyka na aktivizáciu slovnnej zásoby, na rozvíjanie tvorivého vyjadrovania žiakov. Ide o tzv. hlavnú školu (Hauptschule), kde práca nie je ľahká, pretože je to škola "zostatková", ako sa uvádza. Navštevujú ju totiž žiaci, ktorí zostali po výbere do iných typov stredných škôl. Populácia je tu veľmi heterogénna etnicky, kultúrne i sociálne. Autorka očakáva, že posilňovanie sebadôvery, orientácia na vlastné sily týchto žiakov, vzájomné uznávanie ľudských hodnôt, pozitívna učebná atmosféra a akcent na sociálne učenie bude posilňovať pozitívny vzťah žiakov k vyučovaniu. Zároveň podľa toho bude chrániť učiteľa pred prefažením a rezignáciou, ku ktorej niekedy dochádza pri práci na tomto type školy.<sup>7</sup>

Niektorí prívrženci celostnej pedagogiky si uvedomujú, že zretele na obsahové stránky vyučovania sú v tejto koncepcii nedoceňované. Tak R. Fuhr si kladie za cieľ kultivovať osobnostné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi i medzi žiakmi navzájom, vo vzdelávacom procese zdôrazňuje orientáciu na vlastné potreby a pozitívny vývoj žiakov. Ale zároveň považuje za nutné zdôrazniť odlišnosť celostnej pedagogiky od celostnej terapie a poradenstva. Celostná pedagogika musí, podľa jeho názoru, kladť dôraz na vzdelávacie obsahy, pomáhať žiakom získavať vedenie, približovať im obsah vyučovania tak, aby sa s ním mohli žiaci stotožniť. Ide teda o rozlišovanie obzoru vedenia bez toho, aby sa potláčala subjektivita toho, kto sa učí.<sup>8</sup>

V zhrnutí môžeme povedať, že celostná pedagogika je ako rad ďalších inovačných prúdov reakciou na ostrú kritiku oficiálnych škôl 70. rokov. Nechce však "odškoloňovať" ako niektorí radikálni kritici, ani nechce podliehať reformnej eufórii. Vedome zaujíma realistické stanovisko a trpezlivú pozíciu. Orientuje sa na bežné verejné školy a ich učiteľov. Hľadá miesta, kde môže aplikovať a rozvíjať princípy, ktoré formuluje. Podporuje výmenu skúseností, popis konkrétnych modelov vyučovania, experimentovanie v bežných a alternatívnych školách. Akcentuje rovinu konkrétnej činnosti učiteľa, kde je reálna možnosť meniť jednotlivé hodiny, činiť drobné kroky v rámci obyčajného dňa tak, ako je to v jeho silách.

Reprezentanti celostnej pedagogiky získavajú podnety z najrozličnejších zdrojov. Často využívajú tradície reformnej pedagogiky a uvádzajú ju do nových súvislostí a do nových podmienok. Čerpajú metodické postupy aj

zo súčasných koncepcií, ako je exemplárne vyučovanie, teória malých skupín a skupinové vyučovanie, zhodnocujú skúsenosti rôznych alternatívnych škôl. Snažia sa dospieť k novej syntéze, ktorá spája tieto záujmy so základnými východiskami a princípmi danými humanistickou psychológiou a celostnou psychoterapiou. Zatiaľ však ide skôr o zhrňujúci eklekticismus. Preto niektorí pedagógovia namietajú, že sa iba označujú novými nálepkami starej pedagogickej samozrejmosti. Samotní predstavitelia celostnej pedagogiky si v súčasnej fáze uvedomujú, že ide o koncepciu, ktorá nie je plne prepracovaná. Zvlášť však uvažujú o potrebe ďalej ujasňovať vzťahy k psychoterapii. Niektorí hovoria o tom, že neexistuje vlastne celostná pedagogika, ale sú celostní pedagógovia, ktorí uvádzajú určité princípy do praxe.

Oponenti celostnej pedagogiky nepochybne oprávnené poukazujú kriticky na to, že snahy o prekonanie jednostranných objektivistických teórií vzdelania viedli k jednostrannej psychologizácii, poukazujú na subjektivismus a orientáciu na samotné subjektívne šťastie, na prehliadanie sociálnych vzťahov. Varujú pred tým, že nezáujem alebo neutralita k obsahovým stránkam môže viesť k situácii, keď nové metódy a techniky celostnej pedagogiky budú slúžiť na osvojenie starých obsahov.<sup>9</sup>

Napriek tomu však nemôžeme poprieť, že celostná pedagogika nastolila rad nalichavých otázok, ktoré je nutné ďalej rozvíjať, predovšetkým hlbší pohľad na procesy učenia žiakov vo vyučovaní, komunikáciu vo vzdelávacom procese, orientáciu na možnosti pozitívneho rozvíjania všetkých žiakov a princíp individualizácie. Predstavitelia celostnej pedagogiky sa usilujú zľudštiť bežnú verejnú školu, na ktorú pozerajú ako na nátlakovú



inštitúciu štruktúrovanú podľa vonkajších hľadísk.

Proti známym nedostatkom, ako je odosobnenie, skrytý selektívny charakter, prehliadanie potrieb žiakov i učiteľov, kladú dôraz na potreby človeka, učiteľa i žiaka. Chcú realizovať intersubjektívne dialogické stret-

7. Zeuner, Z.: Gestaltpädagogische Lehren und Lernen in der Klassen-gruppe. Pädagogik 1990, č. 5, s. 17 - 23

8. Fuhr, R.: Gestaltpädagogik - ein Zugang zu persönlichem Wissen. Pädagogik 1990, č. 5, s. 11 - 16

9. Gudjons, H.: Bedenken und Kritik zur Gestaltpädagogik. Pädagogik 1990, č. 5, s. 32 - 35

nutia a navodzovať podľa možnosti osobnostne významné kontakty s predmetom učenia. Tieto kroky smerujú ku zmene klímy na školách, ako zdôrazňuje Burow. Majú zásadný význam v tom, že umožňujú kriticky sa vyrovná-

vať s jej doterajšími cieľmi a hodnotami. V zásade znamenajú orientáciu na ideu humanizmu, pretože zdôrazňujú úctu k človeku, vieru v jeho schopnosti a v možnosti jeho sebazdokonaľovania.

## Edukátor v deň sviatočný i v deň všedný

E. Kollárová, Metodické centrum Banská Bystrica

Nie je ich málo, tých dní sviatočných. Sú vždy, keď sa lúčiš po dobrom vzdelávacom stretnutí a vzájomne (i mlčky) si ďakujete za to dobré, čo ste si darovali v početne bohatom navštevovaných seminároch, či komorných (vari preto ešte hlbších a precítenejších) konzultáciách.

Vtedy, v tie sviatočné dni si rekapituluješ postavy a osudy a nemôžeš sa nepokloniť s úctou:

- Riaditeľke, ktorá vedie dve školy, ale vie, že predovšetkým musí byť odborníčkou v predmetoch svojej aprobácie, a preto ju tak často stretávaš, nikdy nie v pasívnej roli, na vzdelávacích podujatiach.

- Profesorke, ktorej - keď na ňu myslíš, počuješ slová: "Nebojím sa, že ma pošliapu. Pošliapaná sa zmením na cestu." Koľko toho chce vedieť, čo všetko za roky stretávania urobila pre svoje odborné zdokonalenie, aby mala z čoho rozdávať. Vždy, keď ju máš vedľa seba, máš pocit, že žiadna zloba ňa nedosiahne, ona ju nepustí... Zloba sa bojí štedrosti jej duše, človek, ktorý sa rozdáva a nikdy nevzdáva! (Nie je sama, s láskou a úctou myslíš na tých neocenených a nedocenených: Neušli sa Vám metále minulosti, ani terajšia priazeň súčasných mocných. Vy si vo svojom školskom batôžku nesiete iné cennosti, kiez vám ich neukradnú. Šikovných zlodejov na vrchnej vlne sa nesúcich bolo a je stále dosť...)

- Človeku, ktorý riadi a dúfa, že kvalita jeho edukátorského pôsobenia nahradí postávanie pred dôležitými dvermi, za ktorými sú výhody a peniaze, len tak nonšalantne rozdávame tým, čo vedia prosieť (napr. na pomyselné zahraničné kontakty, ktoré robia imidž - ale nie skutočné pomáhajú tým, ktorým potom jeho prostredníctvom majú pomáhať...).

- Nováčikom, ktorí nastupujú učiteľskú cestu s pevnou vierou, že pretvorí svet. Blahoslavení - ktorí veria. Čím dlhšie nech im tá viera ostane. Bude menej flegmy, cynizmu a apatie v učiteľskom dome.

Také sú moje dni sviatočné, a potom dni všedné...

- Keď ňa gniavi vedomie, že x riaditeľov poslalo učiť tvoj

PREDMET (ktorý považuješ - hoci neklasifikovaný - za aspoň tak prestížny, ako je naordinovaná etická výchova) učiteľa, čo nemá čo učiť, ktorý nepríde na stretnutie, lebo sa tam necíti rovnocenne, vie, že tam akosi nepatrí, že neprispieje svojou pedagogickou invenciou - a tak vzniká začarovaný, vari trochu smiešnobofový kruh: neviem, preto neprídem..., ale učiť môžem - z vôle Božej a riaditeľovej. (Vlastne nie učíš - len diskutovať - opisovať z veľkých kníh). A zážitok? Akýže tam zážitok! A vraj era nadšených diletantov je už za nami, vraj je už priestor len pre erudovaných nadšencov - možno inde, nie u nás. Náš školský dom je zatiaľ plný, aj v parádnych izbách sediacich, neerudovaných nenadšencov. Neviem, ako k ostatným kolegom, ale ku mne na stretnutia chodia tí, čo dosť vedia - tí pomalí, pohodlní a ľahostajní ostávajú doma, ale často zaštitení.

Deň horší ako všedný máš

- vtedy, keď sa ti tvoj bývalý študent (dnes námestník) požaluje, ako si pani riaditeľka s prekvapením poklopala na čelo presvedčujúc ho, aká je to hlúposť (pri takom talente!) zapísať dieťa na druhý jazyk na ruštinu. Takže ruština ako jazyk pre hlupákov: fajn, raz tu už niečo podobné bolo v inom kontexte a v iných súvislostiach...

- Vtedy, keď si vyberieš učiteľku, vzdelanú, majúcu autoritu, pracovitú a čestnú a navrhneš jej, aby sa prihlásila na konkurz okresných metódičiek, lebo chceš s ňou spolupracovať - a potom sa dozvieš, že nijaký konkurz nebude, lebo riaditeľ ŠS si rieši svoj personálny problém: nevie, čo s učiteľkou, ktorá nemá dosť hodín a musí ju zamestnať (pracovné sudy sú neprijemné), a tak sa výborne hodí sociálny problém a post učiteľa učiteľov. Fajn - aj to tu už raz bolo a možno to robia tak - presne tí istí, len v inom kabáte.

Dokedy ešte? Čo keď ten čierny deň, horší ako všedný, zatieni naceľkom tvoj svetlý deň sviatočný, hoci neprestávaš nahlas kričať a biť na poplach: "Všetko zlo na svete pochádza z toho, že ľudia nie sú na svojich miestach."

## K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch

V. Rosa, Ústredné inšpekčné centrum Bratislava

Kríza vzdelávania na všetkých stupňoch našich škôl je smutnou realitou. Nepodarené pokusy nedávnej minulosti reformovať základné školy, gymnáziá, odborné školy, stredné odborné učilištia... mali charakter polo-

vičatosti, povrchnosti. V skutočnosti síce podnikli záujem v istej vrstve spoločnosti, ale v podstate iba prehĺbili krízu a umožnili skonštatovať jej transformácie obsahu, metód a organizácie základného a stredného vzdelávania.

Súčasný spôsob vzdelávania je v podstate stále orientovaný na oboznámenie sa s údajmi, ktorých množstvo nevyhnutne vzrastá a pritom sú zle štruktúrované, nedostatočne zovšeobecňované a veľakrát zastarané. V obsahu jednotlivých predmetov sú nedostatočne diferencované poznatky a zručnosti formujúce všeobecné i odborné vzdelanie. Humanitné vedomosti sú napriek čiastkovým úpravám silne ovplyvnené zjednodušenými predstavami, zviazanými so známym stavom doneďavného vývoja našej spoločnosti. Z týchto dôvodov sú mnohé z nich - napríklad v dejepise, vlastivede, literatúre... - jednoducho ľživé, ďalšie - napríklad elementy ekonomiky, politiky, práva... - absentujú.

Častý vulgárny vplyv ideológie na výber informácií zastieral vnútorný súvis medzi jednotlivými predmetmi a v podstate znemožňoval formovanie uceleného obrazu sveta, viedol ku fragmentárnym a eklektickým predstavám.

Jestvujúca štruktúra organizácie a obsahu vzdelávania splodila osobitný typ učiteľa: učiteľa-diletanta, učiteľa-autokrata (za obmedzený čas je nevyhnutné! prebrať ohromné množstvo učiva!), učiteľa bez kultúrnosti, nezainteresovaného na formovaní žiaka ako osobnosti, čo sa prejavovalo v nezájume o iné predmety či záujmy žiakov.

Aj súčasné učebné plány a osnovy v jestvujúcich druhoch škôl sú poplatné tejto štruktúre a ani pri znižovaní objemu neumožňujú organizovane, účelne a systematicky riešiť otázku rozvíjania osobnosti žiakov. Spomenúť treba i nízku kvalitu mnohých učebných pomôcok, suchý, nevýrazný jazyk učebníc s ťažkopádnyimi zvratmi, otázkami bez fantázie, množstvom komplikovaných, neobjasnených pojmov, obsahujúcich i vecné obsahové chyby.

Nakoniec to podstatné: nedostatok tvorivosti vo všeobecnosti znemožňuje rozumové, a tým skôr mravné či emocionálne rozvíjanie osobnosti. V tomto vidím základné príčiny poklesu záujmu značnej časti spoločnosti (i detí!) o vzdelávanie. Z uvedeného je, dúfam, zrejma nemožnosť skutočného zlepšenia situácie cestou "postupných zdokonaľovaní". Nutný je systémový zásah - úprava obsahu vzdelávania, jeho štruktúry, procedúr tvorby náplne i samotnej pedagogickej činnosti.

### Zásady koncepcie nového obsahu

Prirodzenou požiadavkou na obsah vzdelávania je adekvátnosť problémom, pred ktorými dnes ľudstvo stojí. Je to predovšetkým globálna degradácia prirodzeného prostredia ľudského jestvovania, zánik tradičných medziľudských vzťahov, spojený s ich rastúcou mravnou relativizáciou, a najmä ohromný nárast poznania a z neho sa odvíjajúca rýchla zmena výrobných technológií.

Informačná explózia vyžaduje orientovať vzdelávanie na ešte nedosiahnutý stupeň rozvoja vedy a techniky, čo je možné iba v prípade jeho zamerania na rozvoj myslenia.

Spoznanie dôležitosti a hodnoty všetkého jestvu-

júceho ako nutnej podmienky prežitia ľudstva umožňuje hľadieť na všetky procesy z jedného pohľadu - pohľadu rovnováhy človeka, prírody a spoločnosti. Vzniká potreba formovať ekologické cítenie ako prirodzené jadro formovania osobnosti a súčasne nevyhnutný prostriedok nového prístupu a myslenia vôbec.

Zmenené medziľudské vzťahy, vyúsťujúce do konzumného spôsobu života, deformujú emocionálnu stránku osobnosti a môžu zabraňovať plnohodnotnému žitiu. V oblasti vzdelávania možno tento problém riešiť cestou formovania etického vzťahu k svetu a spôsobu jeho esteticko-umeleckého osvojenia.

Hlavným cieľom vzdelávania by teda malo byť rozvíjanie rozumovej, mravnej a citovej sféry osobnosti. Obsah vzdelávania spolu s "pedagogickými technológiami", formami organizácie a riadenia vzdelávania vystupujú ako prostriedok na dosiahnutie tohto cieľa. Náplňou by tak mali byť:

- typy činností, ktoré by si mal osvojiť každý človek,
- nevyhnutné poznatky o svete,
- poznatky o spôsoboch ich získavania.

Typy činností vo vzdelávacom procese sú orientované na riešenie bádateľských (výskumných), konštrukčno-technologických, umeleckých a praktických úloh a tiež na činnosti vedúce k riešeniu etických problémov:

- určenie (definovanie) vzťahu k druhým osobnostiam - chápanie hodnoty druhého človeka,
- určenie (definovanie) vzťahu k sebe - chápanie vlastnej hodnoty;
- určenie (definovanie) vzťahu ku kultúre v najvšeobecnejšom význame - chápanie hodnoty ľudskej kultúry.

Poznatky o svete obsahujú "vedecký obraz sveta", rôzne umelecké modely sveta a tiež predstavy o mytologických, predvedeckých a náboženských obrazoch sveta, ktoré sú neoddeliteľnými prvkami kultúry. Pod vedeckým obrazom sveta rozumiem:

1. najvšeobecnejšie predstavy o základných triedach javov sveta (neživá príroda, živá príroda, spoločnosť, vnútorný svet človeka),
2. základné charakteristiky objektov, procesov a stavov sveta (štruktúry, vlastnosti, vzťahy, funkcie),
3. poznatky o javoch, zákonoch, fundamentálnych zákonoch a metaprincípoch.

Poznatky o získavaní vedomostí zahrňujú poznatky ako o samotných vedomostiach, tak o spôsoboch ich získavania (analýza, syntéza, abstrakcia, modelovanie atď.).

Výklad týchto predstáv vedie k novej štruktúre obsahu vzdelávania, do základov ktorej možno vložiť tri fundamentálne typy činností - poznávaciu, používateľskú a hodnotiacu (ako odraz roviny racionálnej, emocionálnej a mravnej), čo prirodzeným spôsobom vedie k potrebe rozpracovania troch básových vzdelávacích blokov (integrovaných kurzov): prírodovedného, umeleckého a humanitného. Každý z nich (samozrejme, na rôznych



úrovniah) utvára predpoklady rozvoja všetkých stránok osobnosti.

### O štruktúre nového obsahu

Vzdelávací obsah možno rozčleniť na bázovú a špecializačnú zložku.

**I. Bázová zložka** by mala obsahovať šesť predmetov, z ktorých prvé tri sú integrovanými predmetmi (kurzami):

1. spoločensko-vedný (humanitný) blok (kurz),
2. prírodovedný blok (kurz),
3. kultúrno-umelecký blok (kurz),
4. matematika,
5. jazyky,
6. telesná výchova.

Zvláštny komentár si vyžaduje problematika tzv. pracovného vyučovania, udržiavajúca si svojich priaznivcov najmä na ZŠ, a tzv. počítačovej gramotnosti.

Počítač sa stáva nástrojom a pomocníkom iba ak bude vytrhnutý z rámca špeciálneho predmetu a využívaný vo všetkých šiestich disciplínach na riešenie zodpovedajúcich úloh a tiež v mimotriednej a mimoškolskej činnosti (zostavovanie a tlač školských časopisov, databázy, informačné centrá a pod.). Považujem za trestuhodné ďalšie zatváranie očí pred poznatkami a skúsenosťami, ktoré v tejto oblasti majú v mnohých krajinách sveta. Rovnako sa domnievam, že oboznámenie sa so základmi súčasnej výroby, súčasnými technológiami a všeobecne všetkými prvkami pracovného vyučovania spojeného so vzťahom človek-výroba môže byť dostatočne vyčerpávajúce v obsahu iných predmetov, a najmä v takej činnosti ako práca v laboratóriách, na pozemkoch, exkurzie a pod. Pracovať rukami s rôznym materiálom, ovládať jednoduchšie nástroje by sa mali deti naučiť počas experimentovania na hodinách prírodovedného bloku. Koniec-koncov, čo je plnohodnotné vyučovanie, ak nie práca?

Matematika a jazyky vstupujú i do integrovaných predmetov, avšak ich jasne vystupujúca špecifickosť a samostatný význam zdôvodňujú i vyžadujú ich zachovanie ako samostatných predmetov. Rovnaký argument možno bez ďalšej špecifikácie použiť aj v prípade telesnej výchovy.

**II. Špecializačná zložka** obsahuje prehĺbuje a rozširuje bázové vedomosti. Jej voľba by mala byť právom žiaka,

rovnako ako možnosť meniť špecializáciu pri hľadaní svojho uplatnenia. Predpokladám pritom odlišnosti v charaktere špecializácie na troch stupňoch - **elementárnom** (1-4. roč.), **základnom** (5. - 9. roč.) a **strednom** (10. - 12. roč.).

**Na elementárnom stupni** možno žiakom ponúkať činnosť v rozličných "krúžkoch" na princípe dobrovoľnosti.

**Na základnom stupni** možno zaviesť voliteľné predmety (včítane záujmovej činnosti pre nadaných a talentovaných žiakov), pričom by malo ísť predovšetkým o predmety "netradičné". Fakultatívne disciplíny by tiež mali byť navštevované na báze dobrovoľnosti.

**Na strednom stupni** má určujúci profil zameranie školy (športová, jazyková, matematická, biologicko-chemická, humanitná a pod.), čo predurčuje výber predmetov prehĺbujúcich a dopĺňujúcich bázové. Voliteľné predmety majú prehĺbujúci charakter, čo umožňuje zaoberať sa bez doplnkovej prípravy k pokračujúcemu štúdiu na vysokej škole. Podstatne by sa mal rozšíriť okruh fakultatívnych predmetov.

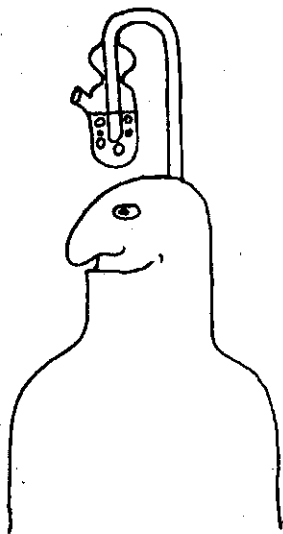
Opísaná štruktúra obsahu vzdelávania (mimo-čochodom - už postupne zapúšťajúca korene a limitovaná viac ekonomickými ako inými možnosťami) rozširuje možnosti výberu predmetov žiakmi podľa miery rastu ich zrelosti a samostatnosti, zabezpečujúc postupnú prípravu na uvedomelú voľbu profilu strednej a potom i vysokej školy. Prirodzeným spôsobom sa v nej spája jednota a rôznorodosť vzdelávania, otvára sa možnosť dať obsah vzdelávania do súladu s regionálnymi i národnostnými zvláštnosťami (napr. kultúrными), s požiadavkami spoločenskej praxe v konkrétnych podmienkach.

### Analýza situácie a náčrt cieľov prírodovedného bloku

Vzhľadom na profesionálnu kvalifikáciu a orientáciu sa pokúsim detailnejšie pohovoriť o stave v skupine prírodovedných predmetov.

Popularita matematiky, fyziky, chémie, biológie u žiakov už dlhší čas (napriek lokálnym výnimkám) stagnuje, či dokonca klesá. V prírodovednom vzdelávaní sa dostavila motivačná kríza. Možno určiť dve základné príčiny vzniknutej situácie. Jednou z nich je sociálna, určená všeobecným poklesom prestíže nielen prírodovedného vzdelávania. Druhá je podmienená samotným systémom vzdelávania a spočíva v neuspokojivom obsahu a metódach ich vyučovania.

Hlavným nedostatkom súčasných učebných plánov je izolovanosť, nepreviazanosť disciplín, učebných osnov a učebníc fyziky (napriek vzniku alternatívnych), chémie, biológie, v geografii je to presýtenosť abstraktnými teoretickými pojmami, unesenie faktografickou stránkou a výsledkami zodpovedajúcich vied, unifikácia, formalizmus, neprítomnosť integrujúcich momentov a nosných ideí. Napriek verbálnym proklamáciám sa tvrdošijne nájdu na formálnych poznatkoch. Úlohy a ciele, ako aj úroveň prípravy v osnovách a učebniciach alebo nie sú vôbec vyčlenené, alebo sú určené krajne nezreteľne.



Vedeckosť a logickosť, ktorej sa dožadovali a ktorú súčasne "dosiahli" autori učebníc, spôsobila, že texty sú suchopárne, ale ciele ostali nedosiahnuté. Zato vzrástol počet faktov, hoci mnohé z nich majú iba okrajový charakter. Unesenie faktografiou vytlačilo z učebníc proces získavania poznatkov, metodológiu príslušnej vedy, a tým všetko, čo poľudšťuje v podstate suché poznanie: zrodenie a rozvoj (či zánik) ideí, osudy priekopníkov vedy, tvorivý charakter vedeckého poznania.

Úplne bokom ostala logika rozvoja žiaka, zákonitosti vývoje psychológie (faktický materiál, úlohy i cvičenia málo berú do úvahy princípy vývinu dieťaťa a sú - ako pravidlo - zamerané na učenie sa faktov a "technických" postupov naspamäť).

Uvedený obsah si vynútil zodpovedajúce spôsoby a metódy vyučovania. Veď ľahšie je popísať a potom vyžadovať holý fakt či technologický postup, než sa starať o rozvoj osobnosti a formovanie kultúry myslenia. Tu pramení i prevaha násilných metód vyučovania a vzdelávania, úpadok úrovne hodnotenia žiakov, stresy, konflikty. Za týchto podmienok sa strata záujmu o prírodovedné vzdelanie stáva prakticky nevyhnutnou.

Toto všetko poukazuje na aktuálnu potrebu zmien v oblasti prírodovedného vzdelávania, prehodnotenie cieľov, obsahu i metód vyučovania. Pokúsim sa o jeden z možných spôsobov definície:

#### Cieľom prírodovedného vzdelávania je:

- vedomostný, emocionálny a mravný rozvoj osobnosti,
- odhalenie jednoty štruktúry hmoty, univerzálnosti fundamentálnych zákonov prírody, uvedomenie si hraníc použiteľnosti prírodovedných zákonov a vzťahov medzi zákonmi s rozličnými stupňami všeobecnosti,
- osvojenie princípov vedeckého poznávania,
- uvedomenie si prírodovedného poznania ako neoddeliteľnej súčasť všeľudskej kultúry,
- získanie poznatkov o vedeckých základoch hlavných smerov vedecko-technického pokroku a aplikáciách prírodovedných zákonov v technike a technológii výroby,
- osvojenie schopností orientovať sa v pretechnizovanom svete, t.j. schopnosť uplatňovať získané poznatky a vedomosti pri prijímaní osobných rozhodnutí i v každodennom živote,
- výchova k osobnej zodpovednosti, ekologickej kultúre a k pochopeniu sociálnej úlohy prírodných vied.

(Pokračovanie v budúcom čísle)

*Pedagóg*

*Čo bolo jeho maximum?*

*Pedagogické minimum.*

*J. Bilý*

## MATEMATIKA A JEJ MODERNIZÁCIA

P. Hanzel, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

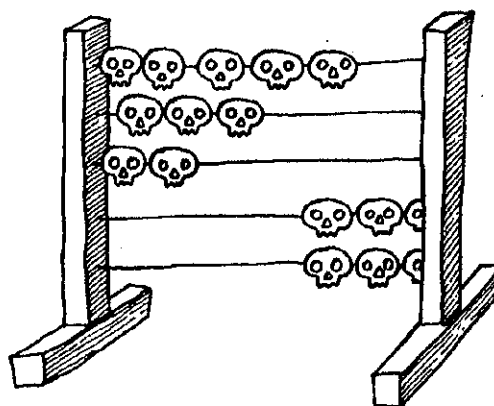
Uplynulo takmer 20 rokov odvtedy, ako sa začalo s modernizáciou školskej matematiky v našom školskom systéme. Termín "modernizácia vo vyučovaní matematiky" sa začína objavovať po roku 1960, ale veľkú závažnosť mu dodal dokument: "The teaching of mathematics at secondary level", vydaný UNESCO-m v Paríži v r. 1965. V tomto dokumente prof. Papy hovorí: "Modernizácia školskej matematiky sa chápe ako priblíženie matematiky mnohotvárnej realite, a nie ako únik do vyšších sfér. Nesmie nás však prekvapovať, že toto priblíženie možno uskutočniť práve vďaka všeobecným množinovým a logickým pojmom."

Mohli by sme povedať, že prof. Papy veľmi správne vystihol pojem "modernizácia" v prvej vete uvedeného citátu. Druhá veta jednoznačne preferuje teóriu množín a logiku ako nosný prostriedok pri uskutočňovaní modernizácie. V tomto zmysle niet veľmi čo namietat. Problém vznikne vtedy, keď začneme s aplikovaním myšlienky prof. Papyho v školskej praxi. Presnejšie vtedy, keď sa pýtame ako "...možno priblíženie uskutočniť práve vďaka všeobecným množinovým a logickým pojmom a zároveň neuniknúť do "vyšších sfér". Posuňme túto otázku do inej roviny. Napríklad, milý čitateľ, pokús sa sám (na základe vlastnej praxe z vyučovania matematiky) odpovedať na otázku: Ako naučiť logicky myslieť a pri-

tom neučiť logiku? Samozrejme, že otázok takéhoto typu môžeme vysloviť pomerne veľa. Len o jedno by sme Ťa, čitateľ, poprosili. Nepokúšaj sa odpovedať na otázku: Ako vniknúť do vyšších sfér a zároveň neuniknúť do vyšších sfér?

Azda je teraz na mieste povedať, čo nás viedlo k napísaniu tohto príspevku. Uvedieme niekoľko dôvodov.

1. Dve generácie "prešli" cez modernú matematiku, a napriek tomu je matematika "postrachom" väčšiny študentov.



2. Ani modernizácia matematiky neprinesla zásadný presun od vedomostí k schopnostiam (alebo od pamäťového k logickému).

3. Vznikajú nové "boom-y" (napr. v hodnotení systémom štandardizovaných testov).

4. Veľmi málo sa publikuje o skúsenostiach s vyučovaním modernizovanej matematiky zo strany učiteľov z praxe.

Dúfame, že tento príspevok trochu rozvíri pokojnú hladinu (alebo už pokojnú?) vyučovania matematiky. Myslíme si, že práve učiteľ matematiky základnej školy a strednej školy by mal mať hlavné slovo pri hodnotení účinnosti modernizácie školskej matematiky. Je totiž čas, keď sa odhaľujú v plnej šírke klady a zápory jej uskutočňovania.

Chceli by sme na stránkach Pedagogických rozhľadov rozvinúť širšiu diskusiu k tomuto problému. Je alarmujúce pre nás všetkých - učiteľov matematiky, že sme dospeli do situácie, ktorú uvádza A. Bartková v článku Čo prezrádzajú výsledky vstupných písomných prác z matematiky v 1. roč. SOU, uverejnenom v PR, č. 1, roč. 93/94, s. 8 - 10.

Tiež je alarmujúce, že pretrváva "systém dvojitého zabúdania", o ktorom už hovoril F. Klein v roku 1908. V roku 1964 ho opäť pripomína A. A. Markuševič v článku K voprosu o reforme školného kursa matematiki (Mat. v škole, č. 6), keď píše "...o systéme dvojitého zabúdania v príprave budúceho učiteľa. Keď prichádza do prvého ročníka univerzity, dávajú mu profesori najavo, že bude lepšie, keď zabudne všetko zo strednej školy, pretože jeho vedomosti, spôsob vyjadrovania a myšlienkové pochody sú na hony vzdialené od skutočnej matematickej vedy. Keď prichádza z univerzity do školy ako učiteľ, hovoria mu starší kolegovia, že môže spokojne zabudnúť vedecké poznatky, spôsob myslenia, vyjadrovania, pretože to pri vyučovaní vôbec nepotrebuje".

Opäť by sme mohli "vylicitovať" veľa alarmujúcich skutočností. O všetkých sa predpokladalo, že sa

odstránia (alebo aspoň utlmia) modernizovaním školskej matematiky. Prečo sa tak nestalo? Hľadajme spoločne odpovede na tieto otázky. Prosíme Vás, zverejnite svoje skúsenosti. Autor tohto príspevku sa rozhodol zverejniť postupne svoje názory na množinovú matematiku (pozri článok v nasledujúcom čísle PR) s cieľom nepopierať ju vo vyučovaní na základných a stredných školách, ale zdôrazniť, že musí byť prostriedkom, a nie predmetom vo vzdelávaní.

Na záver uvedieme tri základné myšlienky, ktoré sa vytýčili ako ciele pri modernizácii školskej matematiky (pozri J. Šedivý: O modernizácii školskej matematiky. Bratislava, SPN 1972).

A. Ovládanie matematických metód výskumu, schopnosť robiť abstrakcie, rozlišovať medzi overeným údajom a hypotézou a deduktívne vyvodzovať jedny fakty z druhých.

B. Ovládnutie matematického jazyka, schopnosť vyjadriť ním skúmaný problém (najmä množinových pojmov, zobrazení, izomorfizmu, pravdepodobnosti atď.).

C. Ovládnutie minima matematických znalostí nepostrádateľných pre samostatnú aplikáciu matematických výsledkov v skúmanej oblasti, pre samostatné štúdium literatúry o aplikáciách matematiky a pre samostatné zvyšovanie matematickej kvalifikácie.

Ďalej J. Šedivý hovorí: "Formulácie cieľov A-C sú také všeobecné, že ich možno vzťahovať na školskú matematiku na ktoromkoľvek stupni vzdelania."

Načreli sme trochu do histórie zavádzania "množinovej matematiky" na základných a stredných školách, poznáme výsledky "dvoch generácií" (2 x 8 ročníkov na ZŠ), nuž zamyslime sa nad tým všetkým a navrhnime ďalšie smery vo vzdelávaní matematiky. Nový smer neznamena negovať predošlý, ale ho zdokonaľiť - pokiaľ je to možné. Diskutujme trebárs aj o zdanlivých maličkostiach, veď my matematici učíme, že "maličkosti"  $m_1, \dots, m_k$  vytvoria "veľkú" množinu M.

*Podnety zo škôl signalizujú potrebu otvoriť problém maturít. V tomto čísle prinášame niekoľko postrehov a skúseností učiteľov v minulom školskom roku. Ak vyvolajú diskusiu, budeme veľmi radi.*

## HOMO MATORUS

M. Kováčik, SPŠ Břežno

Maturity... Časopriestor školy nabitý po okraj nervóznymi prípravami, priam "byrokratickým étosom" riaditeľa a znepokojujúcimi starosťami triednych a slamky sa chytajúcimi "útechami" maturujúcich... Podivná dramaticko-úradná atmosféra maturitných príprav ma, kto vie prečo, priam nutká nazrieť za každým do latinsko-slovenského slovníka. Áno, aj tento rok je to ešte stále tak, "čierne na bielom": "Maturitas" - zrelosť, dospelosť, zrelý úsudok, rozum, pravý čas... Fascinujúca a utešujúca

pluralita prapôvodných, starosvetských významov...

Ani tento rok mi nedalo (učiteľ!!!), aby som si túto moju obvyklú fascináciu "starosvetským" neotestoval. Nikdy ma to nesklamalo, vždy poučilo, a najmä povzbudilo. Tentoraz som skúsil otestovať "na maturantoch" ich vlastné pochopenie prapôvodných zdrojov filozofovania podľa K. Jaspersa - údiv, pochybnosť, neistota. Nebolo to, zdá sa, márne...

**Prvá ukážka**

“Pozeráme sa na svet okolo seba, čudujeme sa novodobým technickým vynálezom, ktoré sa nám zdajú pri prvom pohľade dokonalé. Človek v našej ére si pomyslí: - Technicky som si podmanil svet. - Čo ak si ten technický svet podmanil nás? Obklopila nás zmyslová moc hmoty, niet času uvedomiť si vlastnú existenciu a jej zmysel. Povýšili sme sa nad všetky tvory, ale fungujeme, žijeme a umierame ako oni. A aj pri našej dokonalosti rozumu nevieme proti tomu nič urobiť.

Je možné poznať skutočný zmysel života? Kúsok ľudskosti v nás ešte ostalo. Preto uvažujeme a rozmyšľame. Zmysel života má prinášať duchovné hodnoty, hodnoty, ktoré sú večné, teda nemôže spočívať v hmote, ktorá je pominuteľná. Máme vôbec čas premýšľať o živote a svojich skutkoch? Vieme, čo je dobré a čo zlé? Možno, ak sa dostaneme do pozície nadhľadu a hmotným veciam okolo seba nepodľahneme. Uvedomme si podstatu hmoty, jej časovú obmedzenosť. Je hmota dokonalá alebo nie? Ak je dokonalá, prečo podlieha pôsobeniu inej hmoty? Prečo sa sa mení? Ak nie je dokonalá, čo je dokonalejšie?

Máme v našich spoločenských pomeroch možnosť a prostriedky správne žiť? Ak bude v nás panovať ziskuchtivosť a neustále chcenie vlastniť hmotu, nastane útlm nášho ducha a postupne vnútorne zanikneme. Naša životná cesta sa stane suchopárna a jednotvárna. Nájdime zmysel života, ktorý okrem smrti vedie aj niekam inde...”

**Druhá ukážka**

“Udivuje ma sebecko, ktoré je dnes medzi ľuďmi také okaté. Tie vzťahy medzi ľuďmi ma skutočne privádzajú do rozpakov a veľmi sa tomu čudujem, že ešte vôbec my ako ľudia existujeme. Sme sebeckí voči sebe navzájom, ale aj voči prírode a svetu vôbec. Je to pre mňa nepochopiteľné. Čím ďalej, tým viac sa mi zdá, že človek ako taký je v podstate zlý tvor.

Z toho vyplýva aj moja pochybnosť o človeku. Pochybujem o ľudskej spoločnosti vôbec, o našom správaní. Myslím si, že tieto pochybnosti sú dôvodom neistoty života. Dnešná situácia (politická, ekonomická, ale aj všetky ostatné) na našom území, ale aj v celosve-

tovom meradle, je skutočne úbohá. Veriť v rozum ľudí som už dávno prestala. Je síce zopár takých ľudí, ale čo zmôžu proti všetkým ostatným hlupákom? Mám trochu strach z doby, neviem si predstaviť svoju budúcnosť. Optimizmus som už dávno stratila. Určite sa najviac nebojím smrti. Bojím sa skôr života - takého, aký ma čaká. Neistota spočíva v ľudskej hlúposti...”

**Tretia ukážka**

“Vieme, že filozof má byť stvorený na to, aby sa ním mohol stať. Ale keď filozof filozofuje, môže dôjsť k tomu, že nielen on je filozof. Filozof sa zamýšľa nad svetom a prejavuje údiv, hľadá pochybnosť a pociťuje neistotu. Filozofia nemá ani začiatok, ani koniec, nie je ohraničená, nielen pre filozofov, nemá medze a ani jej ich nikto nekladie. Údiv nad svetom vyjadruje svojím životom, svojím postojom k životu ako takému. Ale v živote nachádza mnoho pochybností o svojej existencii, o svojom zmysle a význame ľudského sveta, čo vyúsťuje do pocitu neistoty jednotlivca i celého sveta. Ale všetko toto je vo svete spolu späť a navzájom sa vyrovnávajúce a od každého sa žiada, aby sa s tým vyrovnal. Je málo takých, čo sa nad životom zamýšľajú a hľadajú svoju cestu. Veď vlastne sám život je - filozof!”

Homomaturus - človek zrelý, dospelý, včasný i predčasný. Priznávam, neviem, ktorý z týchto významov je primeraný autorom uvedených textov. Možno - všetky... Posledné a jediné, čo ešte môžem ako učiteľ pre tieto “dospelé deti” urobiť, je - zahľadiť stopy ich márneho zápasu s pravopisom...

Salve, homo maturus!

*Teoretik*

*Ukončil štúdium,  
dobré si žije.  
Nastúpil maturant -  
do teórie.*

*J. Bély*

**K MATURITÁM Z ANGLICKÉHO JAZYKA**

J. Medvecký, Metodické centrum Banská Bystrica

Prvé maturity z anglického jazyka v mojej učiteľskej kariére boli nervy drásajúcim zážitkom. Na jednej strane roztrasený študent - “sadne, nesadne” mi otázka? Na druhej strane nervózny pedagóg - “vybuchne” alebo nie? Pretože mi jeden takýto “pyrotechnický” zážitok stačil, začal som uvažovať o tom, ako ďalej. Štúdiom literatúry, debatami s kolegami, metódou pokusov a omylov som sa dopracoval k tomu, čo robím v príprave na maturitu teraz. Ak Vás to zaujíma, čítajte ďalej.

Postavenie maturity z cudzieho jazyka v dnešnom

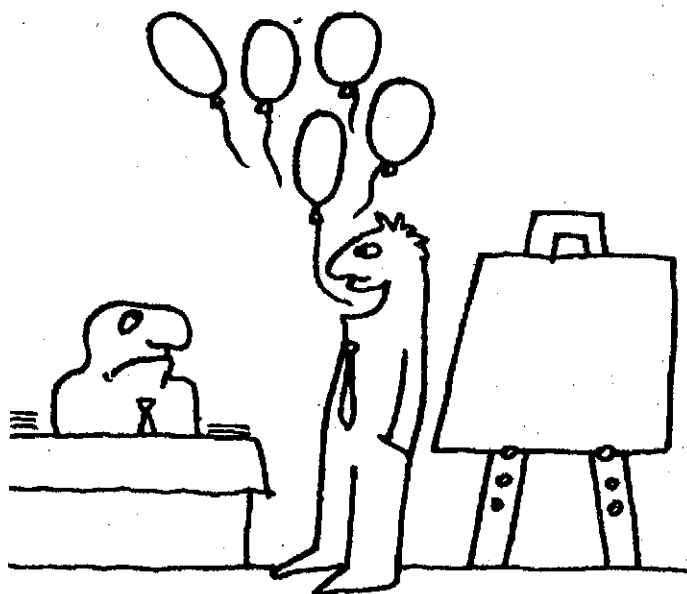
systéme výuky je dosť vážne. Niektorí študenti maturujú preto, že pre odbor, ktorý si zvolili, je potvrdenie o maturite nevyhnutné, iní zase preto, že sa im to zdá ľahšie ako maturita z iného predmetu.

Prvé, čo teda vyžadujem od študentov, je, aby sa oni sami rozhodli, či idú z jazyka maturovať, a to podľa možnosti už na začiatku štvrtého ročníka. Ďalej považujem za dôležité, aby si stanovili (a keď treba i zapísali) svoje dôvody - prečo chcú z jazyka maturovať. Niektorí v tejto fáze zistia, že vlastne nemajú žiadne zvláštne ciele, ktoré

by chceli či potrebovali maturitou dosiahnuť, a rozhodnú sa maturovať z iného predmetu. Tí, ktorí sa rozhodnú maturovať, majú jednu veľkú výhodu - môžu sa popri všeobecnej príprave orientovať i na dosiahnutie svojich individuálnych cieľov. Napríklad študent, ktorý chce ísť na medicínu, môže v priebehu štvrtého ročníka nastudovať veľmi slušnú sumu jazyka vo svojej oblasti, podobne môže vo svojej oblasti urobiť perspektívny študent ekonómie atď.

Výsledky tohto rozhodovania sú veľmi zaujímavé - väčšina študentov získava pocit, že robia to, čo chcú robiť a čo ich zaujíma, zároveň však pocit zodpovednosti za svoje rozhodnutie. Učiteľ by, podľa môjho názoru, mal v tejto fáze plniť úlohu poradcu a pomocníka pre tých, ktorí to sami nezvládnu a o pomoc požiadajú. Vo fáze prípravy na maturitu nevynechávam "klasické" prvky, teda konverzačné okruhy, gramatiku atď. Ťažiskom prípravy však býva tzv. "projekt" - samostatná práca na maturitu, ktorej tému i formu si volí študent sám, podľa vlastného výberu a rozhodnutia. Aby sa študenti učili pracovať systematicky a koncepcne, rozčleníme si prípravu na jednotlivé časové fázy, v ktorých konzultujeme stupeň prípravy. Mojou funkciou je opäť len úloha poradcu a pomocníka tam, kde to treba. Odkedy robím týmto spôsobom, zistil som, že niektorí študenti sú schopní naučiť sa v priebehu jedného roka sami oveľa viac, akoby to dokázal i ten najlepší učiteľ. I keď neurčujem rozsah, často sú to mnohostránkové práce na najrôznejšie témy a študenti sami argumentujú tým, že tak im to vychádza. Čo je však najcennejšie - možnosť uplatniť invenciu a kreativitu študentov, doposiaľ napríklad už sami nakrútili krátky film v angličtine, napísali knihu hier, piesní a básní pre deti, urobili i hudobnú nahrávku, počítačový program, časopis atď.

Ťažiskom maturitnej skúšky je teda prezentácia



ich vlastného projektu. Pretože ja - ako skúšajúci - poznám priebeh práce na ich projekte a odovzdali mi ho hotový v dostatočnom časovom predstihu na preštudovanie, študenti v krátkosti oboznámia s projektom prísediaceho odborníka. Študent teda musí prejavovať to, po čom tak voláme - schopnosť komunikovať, prenášať informáciu, správne reagovať na otázky nezainteresovaného človeka, vedieť vysvetľovať, argumentovať, obhajovať svoju prácu. (Čo iné ešte potrebujeme?) Konverzačnú tému, ktorú si vytiahli v obálke, musím vždy dokázať začleniť nenásilne do rozhovoru o projekte. Napríklad: študent urobil rozsiahlu prácu o počítačoch a má konverzačnú tému, ktorá s nimi zdanlivo nesúvisí - Moje mesto. Jednoduchá otázka - Kde môžeš kúpiť počítač v našom meste? - mi vytvorí mostík, po ktorom nenásilne prejdeme k inej téme a skončiť môžeme tam, kam nás dovedie.

Pokusím sa teraz zhrnúť hlavné klady tohto spôsobu maturit:

- Obe strany pristupujú k maturitám pokojne. Študent preto, že vie, že to najťažšie už má vlastne za sebou a urobil kus práce, o ktorej si myslí, že má význam, a učiteľ preto, že vie, že študent nemôže úplne zlyhať.

- Ľahšie sa mi hodnotí, lebo viem, že hodnotím výsledok dlhohodej a samostatnej (to musím ustrážiť!) prípravy na skúšku a nie výsledok nervózných pätnástich minút nevyspatého, šturmujúceho študenta, často i zdravotne indisponovaného.

- Keď že v jestvujúcom systéme nám vlastne nie je jasné, čo presne má maturita splniť, týmto spôsobom môžem aspoň ukázať študentovi, ako on dokáže splniť cieľ, ktorý si vytýčil. Výborne splnený cieľ potvrdzuje správnosť prípravy, a koniec-koncov, i správnosť pôvodného rozhodnutia. Je to málo?

Táto metóda nie je dokonalá, nie som s ňou spokojný. Som iba oveľa spokojnejší teraz ako na začiatku kariéry. Nedá sa však realizovať plošne, bez predchádzajúcej prípravy žiaka, ale i učiteľa. Kladie vysoké nároky na osobnosť a motiváciu žiaka i učiteľa. Vyžaduje správne chápanie pocitu zodpovednosti za svoje rozhodnutia, neustálu zmenu a prispôbovanie sa každoročne inému zloženiu žiackych osobností pri maturitách a mnoho ďalších vecí.

Jedno jej však nemožno uprieť. Nemrzačí, ale pomáha rozvíjať osobnosť žiaka, jeho autonómiu, invenciu a kreativitu, a to nielen v cudzom jazyku, funguje v praxi a prináša výsledky v podobe vysokého štandardu vedomostí a zručností, ktoré študenti dosahujú, ale i v podobe zlepšenia vzťahu študentov k predmetu i k učeniu vôbec. Príďte sa pozrieť.

## Maturitná skúška z angličtiny po novom

I. Štofániková, Gymnázium Dubnica nad Váhom

V minulom školskom roku sa vari najmarkantnejšie prejavili výsledky rôznych zmien vo výuke cudzích jazykov, najmä angličtiny: veľký výber zahraničných učebníc, solidne zastúpenie anglických, a najmä amerických lektorov, rozsiahla diferenciacia národov slovenských vysokých škôl a univerzít na prijímaciu skúšku z anglického jazyka.

Doposiaľ sme vždy operatívne prispôbili témy ústnych maturitných skúšok z anglického jazyka syllabám, ktoré prichádzali študentom z jednotlivých vysokých škôl. Keďže učebnice anglického jazyka boli jednotné na všetkých typoch škôl (SŠ), neboli značné rozdiely v požiadavkách na prijímaciu skúšku.

V priebehu jedného školského roka došlo v tomto smere k podstatným zmenám. Ak k tomu ešte prirátame účinkovanie zahraničných lektorov, ktorí nám v značnej miere pomáhajú riešiť nedostatok kvalifikovaných vyučujúcich anglického jazyka, ale zároveň i vnášajú do vyučovacieho procesu odlišný prístup k žiakom, na aký boli doteraz zvyknutí, skonštatovali sme, že by sme mali v danej situácii nejako zareagovať, aby sa naši študenti necítili celkom zaskočení.

Pravidelnou kontrolou domácej prípravy na vyučovanie - písomnej i ústnej, naliehaním na aktívnu tvorivú účasť každého študenta na hodine a vyžadovaním pravidelnej prípravy na vyučovanie poháňame našich žiakov do práce a oni musia chtiac-nechtiac systematicky pracovať. Lektori, ako to predtým mnohí učiteľia SŠ, ktorí s nimi spolupracujú na kmeňových školách, majú k našim študentom odlišný prístup: "Žiaci sú predsa na nepovinnnej strednej škole, ktorú si dobrovoľne sami vybrali preto, aby sa sami pre seba naučili čo najviac. Prečo ich teda naháňať do školských povinností?" Nevedia pochopiť, prečo to tak robíme my. Treba priznať, že takýto štýl práce by mal viesť študentov k uvedomelému prístupu k svojim povinnostiam, k väčšej zodpovednosti za seba samého, za svoju budúcnosť, k samoštúdiu, k väčšej samostatnosti i v neskoršom pôsobení v radoch dospelých na svojom poste.

Zároveň sme si však uvedomili, že v priebehu jedného školského roka sa naši študenti nezmenia a že koncipovanie maturitných tém tak, aby sme všetkých pripravili aj na prijímaciu skúšku na rôzne typy VŠ, ktoré vyžadujú anglický jazyk, nie je v našich silách. Ponechali sme preto pôvodné témy z reálií anglicky hovoriacich krajín, ako aj z česko-slovenských jednu časť maturitnej otázky. Druhá

časť mávame koncipovanú nasledovne:

- posluš a reprodukcia - približne 1/5,
- dopovedanie naznačeného príbehu 1/5,
- vytvorenie príbehu podľa obrázkov 1/5,
- rozprávanie podľa "slides" na danú tému,
- texty korešpondujúce s témou - reprodukovanie/preklad.

V čom sme teda inovovali ústnu maturitnú skúšku v uplynulom školskom roku?

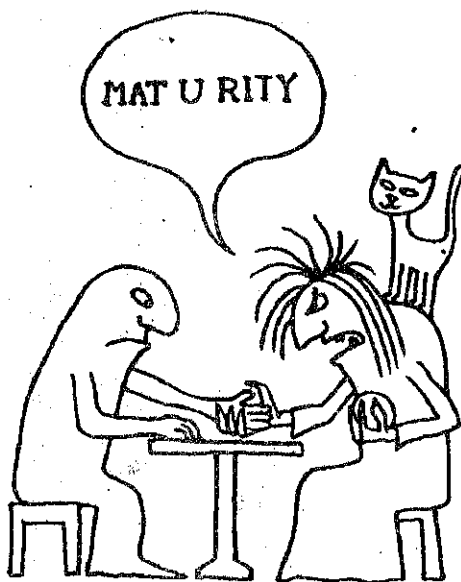
Témy z anglického jazyka si vytiahli zároveň štyri žiaci a pripravovali sa 15 minút, každý podľa toho, čo si vytiahol. Potom sa všetci štyria posadili nie k zelenému stolu, ale ku konferenčnému stolíku spolu s nami, skúšajúcimi a na otázku: "Kto chce začať?", začal sa dialóg. Ku každej téme sa mali možnosť vyjadriť aj ostatní, ktorí sa v príprave zamerali hlavne na to, čo si sami vytiahli, a to takou mierou, akou si trúfali. Počiatkové rozpaky sa rýchlo rozplynuli. Baschopnejšie skupiny nás takmer vylúčili z dialógu. Študentka napríklad začala takto: "Vytiahla som si tému Z histórie spojených štátov," a otočiac sa na svojich spolužiakov pri stolíku dodala: "Chceli by ste sa ma opýtať na niečo konkrétne?" (Samozrejme, hovorila po anglicky.) Začal sa dialóg, pri ktorom nám ostala len rola moderátorov. Priznám sa, že sme mali dobrý pocit. A čo bolo najcennejšie - študenti stratili trému, spadlo z nich napätie, boli uvoľnení, ba sme sa aj zasmiali. Maturitný akt však nič nestratil na svojej

dôstojnosti.

**Nevýhody:** miesto 15 minút bol žiak v maturitnej miestnosti celú hodinu.

**Výhody:** Keďže sa viedol dialóg k štyrom témam, mohol sa uplatniť každý, aj ten, ktorému vlastná téma "nesadla", a všetci mohli zároveň prejavíť širší záber rečových zručností a konkrétnych vedomostí. Študentove jazykové znalosti si tu našli priestor. Lebo, nemôžem si pomôcť, ale ak ide o výborného angličtinára, ale práve mu vypadnú nejaké historické

dáta, nemyslím si, že by sa to malo prejavíť na zhoršenej klasifikácii, ako v minulom školskom roku naliehala predsedníčka maturitnej komisie. (Druhá časť otázky odpovedal viacmenej každý sám, a tak postupne odchádzali z maturitnej miestnosti.)



Pri diskusiách s jednotlivými skupinami študentov sme sa stretli so značným pochopením. Ďakovali nám za dobrý pocit z takejto skúšky. Jedna výborná študentka sa dokonca priznala, že veru nevie, ako by bola bývala zmaturovala, keby bola mohla hovoriť len k vlastnej vyťahnutej téme, veľmi si ju neželala. Keďže tu bola možnosť realizácie svojich rečových zručností a vedomostí ešte v troch prípadoch, mohli presvedčiť, že sú v angličtine schopní obhájiť si známku, akú mali v prevahe počas 4 rokov, a niekedy išli aj nad rámec očakávania. Údajne im dĺžka ústnej odpovede nevadila. Vraj ani nevedeli, ako im prešiel čas.

Samým sa nám zdalo, že pri tomto spôsobe skúšania

nie je študent vystavený takému napätiu ako pri klasickej skúške. Prítomnosť štyroch pri jednom stole navodzuje atmosféru spolupatričnosti a väčšej istoty. Myšlienky majú priestor, jedna druhú evokujú ľahšie, nie sú zablokované z pocitu "sám vojak v poli". Bolo tu dosť možností realizovať sa výborným i menej schopným. Každý na svojej úrovni interpretoval svoje vedomosti a zručnosti.

Dobrý pocit z tohto typu ústnej maturitnej skúšky mali teda študenti, ich učители, ale tiež predsedovia maturitných komisií, ktorí sa v záverečnom hodnotení vyjadrili, že sa v budúcom školskom roku pokúsia maturovať rovnakým spôsobom vo svojom predmete.

## ETICKÁ VÝCHOVA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH

*V banskobystrickom štúdiu Slovenského rozhlasu sa v novembri 1993 stretli pedagógovia, aby odpovedali na otázky súvisiace s etickou výchovou, ktoré zaujímajú rodičov i širokú verejnosť. Besedy sa zúčastnili: Jolana Siráková - vedúca MO vo Zvolene, Lýdia Janáková - riaditeľka ZŠ v Sliaci, učiteľka a lektorka etickej výchovy, PhDr. Miroslav Valica - riaditeľ MC v B. Bystrici, lektor etickej výchovy, Ján Fazekaš - vedúci pedagogického oddelenia ŠS vo Zvolene, Pavol Zboran - učiteľ etickej výchovy zo ZŠ v Budči. Pripravil a moderoval Štefan Turňa. Z tohto dialógu prinášame skrátený a redakčne upravený záznam.*

**Redaktor:**

Mohli by sme začať tou najzákladnejšou otázkou: Je etika vôbec potrebná? A prečo?

**J. Siráková:**

Hovorí sa, že sme vzdelaní, ale zlí. Táto fráza a diagnóza krízy tradičného školstva na celom svete sa dennodenne prejavuje v krutosti súčasných vojnových konfliktov, v raste kriminality, v užívaní drog na celom svete. Je preto potrebné, aby sa podstatne zmenila filozofia školstva, filozofia výchovy. Pragmatická orientácia školstva sa ukázala ako neefektívna z hľadiska ľudského prežívania a šťastia. Koncepcia scientizmu v školstve zaviedla výchovu do úzkeho rámca vzdelávania a kognitívneho rozvoja osobnosti človeka. Odrazom nových snáh je tretí prúd vo výchove, ktorý označujeme ako humanistická orientácia výchovy. Jej cieľom je poľudštenie spoločnosti ľudí. Obsah a ciele výchovy sú dané všeľudskými normami spoluzitia človeka. Sú spísané v Charte ľudských práv - v právach dieťaťa, sú naznačené v novom katechizme, ako aj v iných náboženských systémoch ľudstva. Dôležité je tu jedno: Problémom nie je to, akými máme byť. Problémom výchovy je, aby ľudia takými chceli byť. Ciele etickej výchovy sú totožné alebo korešpondujú s touto humanistickou orientáciou výchovy. Teda nielen žiaka informovať o etických zásadách, ale pomáhať mu, aby si na danú tému vytvoril vlastný názor, osvojil si primerané postoje a správanie. Toto je vlastne zámer, pre

ktorý bola etická výchova zavedená do našich škôl.

**M. Valica**

Etickou výchovou sa dostáva do škôl etická kultúra, ktorá je protiautoritatívna. Je založená na viere v človeka, na úcte k nemu a k všetkému životu. Ide o slobodnú výmenu mravných skúseností a názorov žiakov, konfrontovanú s etickými normami a princípmi občianskej spoločnosti.

**P. Zboran:**

Ja si myslím, že etická výchova je potrebná hlavne z toho dôvodu, že sa mení súčasná spoločnosť, súčasne sa mení preferencia hodnôt. Či je to u dospelých, či je to u detí. Vieme, že negatívny vplyv rôznych masmédií, nevhodných, brakových filmov ovplyvňuje dieťa. A práve etika by mala reagovať a myslím si, že v plnej miere aj reaguje a snaží sa svojou činnosťou zmeniť a neutralizovať tieto negatívne vplyvy.

**Redaktor:**

Úlohou etiky je vlastne aj to, aby deti vedeli rozlišovať, čo je zlé, čo je dobré, a samozrejme, vedeli si z toho vyberať. Bolo školstvo na tento predmet pripravené, cítia sa učители zaskočení, alebo sú zaskočení len rodičia a verejnosť?

**M. Valica:**

Počas uplynulých dvaapolo roka sa na viacerých školách

na Slovensku uskutočňoval experiment, ktorý projektoval a realizoval etickú výchovu. Vypracovala ho expertná skupina MŠaV SR. Experiment bol priebežne sledovaný, vyhodnocovaný a na základe neho sa v minulom školskom roku dospelo k projektu vzdelávania učiteľov etickej výchovy na všetkých stupňoch základnej školy a na všetkých typoch stredných škôl. Považujem tento projekt za veľmi dobre postavený. Príprava učiteľov sa uskutočňuje vo všetkých regiónoch Slovenska. V čom vznikol problém? V tom, že MŠaV SR frontálne zaviedlo od 1. 9. 1993 etickú výchovu na základné školy, čo spôsobilo personálny kolaps, pretože nie všetci učitelia boli pripravení na výuku etickej výchovy. Snažíme sa tento problém riešiť veľmi rýchlo tým, že Metodické centrá a Metodické oddelenia na Slovensku vytvárajú také podmienky, že prevažná časť učiteľov je dnes zapojená či už do špecializačného štúdia etickej výchovy alebo v kluboch etickej výchovy, ktoré sa otvárajú v jednotlivých okresoch. Tu sa pripravujú tí učitelia, ktorí zatiaľ nemôžu byť zaradení do špecializačného kvalifikačného štúdia, a sú usmerňovaní, ako majú etickú výchovu učiť. Úlohou Metodických centier, ktoré zabezpečujú prípravu lektorov pre stredné i základné školy, je udržať vysokú úroveň tohto vzdelávania.

**Redaktor:**

Niektorí učitelia boli, niektorí neboli zaskočení. A čo verejnosť?

**L. Janáková:**

Chcela by som povedať, že tu sa mala odzrkadliť predvídavosť školy. Vždy sa hovorí o spolupráci rodiny a školy. Mali sme rodičovskú verejnosť pripraviť. Myslím si, že individuálne a na školách sa na prvých rodičovských združeniach hovorilo o etickej výchove, hovorilo sa, pokiaľ viem, i v učiteľských kolektívoch, učitelia sú informovaní, ako prebiehajú školenia etickej výchovy, na mnohých školách boli tomuto problému venovali pedagogické rady. Myslím si, že postupnými krokmi to vojde do povedomia aj ostatným.

**J. Fazekaš:**

Pokiaľ môžem hovoriť za ŠS, myslím si, že nevznikol veľký zmätok tým, že sa na školách zaviedla etická výchova do ročníkov 5 - 8 ako povinný predmet a na prvom stupni ako nepovinný. Organizačne bolo treba mnohé veci dotiahnuť, ale myslím si, že na školách sa etická výchova vyučuje tak, ako sme si povedali. Pokiaľ ide o predchádzajúci projekt, ktorý spočíval v postupnom zavádzaní etickej výchovy, zdal sa nám prijateľnejší v tom, že vyučujúci by bol lepšie pripravený.

**L. Janáková:**

Ja by som ocenila prístup Školskej správy vo Zvolene, ktorá zriadila doškoľovacie stredisko v škole prírody, kde učitelia majú zabezpečené ubytovanie a stravovanie.

Vychádza nám v ústrety aj odborový zväz bezplatnou prepravou autobusom. Je snaha riešiť i problém, ako najrýchlejšie dostať všetky metódy a formy etickej výchovy k učiteľom tak, aby dosah etickej výchovy bol čo najlepší.

**M. Valica:**

Treba povedať, že štúdium etickej výchovy organizované MC a MO je 2-ročné. Je to štúdium, ktoré spočíva jednak v psychoetickom výcviku, ktorý nie je možné nejakým spôsobom preskočiť alebo vynechať, potom pokračuje práca v kluboch, kde pracuje každý učiteľ, ktorý mieni etickú výchovu učiť. Je to štúdium náročné na osobnosť učiteľa a na jeho schopnosť osobného rastu, aj na jeho chuť študovať.

**L. Janáková**

Mnohí frekventanti, keď dostali metodiku etickej výchovy do rúk, skonštatovali: "Teraz som pochopil, že kniha sama by mi nestačila, že musím sám prežiť a na vlastnej koži vyskúšať to, čo robím so žiakmi. Musím vedieť, aký majú pocit, musím sa vcítiť do ich problému." Mnohí učitelia si totiž mysleli, že etickú výchovu môžu učiť bez akejkoľvek prípravy, že nemusia absolvovať špecializačné kvalifikačné štúdium.

**P. Zboran:**

Chcem dodať, že rodičia nemusia mať v žiadnom prípade obavu z vyučovania etickej výchovy na školách. Ako frekventant takéhoto štúdia viem, že všetky veci, ktoré sa učíme počas jednotlivých sústrezení, učíme sa v predstihu a v podstate to, čo my odovzdávame žiakom, najskôr si sami na sebe vyskúšame.

**Redaktor:**

Poslucháčka z Banskej Bystrici sa pýta, či dieťa, ktoré chodí jeden rok na náboženstvo, môže ďalší rok chodiť na etiku, či sa to môže zmeniť. Ja by som to rozšíril - či, prípadne, nemôže chodiť na obidva predmety.

**P. Zboran:**

K tomuto by som chcel povedať, že sú školy, ktoré jednoznačne riešia prístup k etike a náboženstvu tým spôsobom, že dovoľujú, aby žiak chodil aj tam, aj tam, samozrejme, ak nie sú hodiny v rozvrhu zaradené súčasne.

**M. Valica:**

Prakticky je to možné. Žiakom by sa malo umožňovať, aby, ak navštevujú náboženstvo, mohli súbežne navštevovať aj etickú výchovu ako nepovinný predmet a naopak. Je možné jeden rok chodiť na náboženstvo, druhý na etickú výchovu, ale je to skôr obraz určitého vnútorného rozpoloženia toho rodiča, žiaka, že sa sám nevie rozhodnúť. Súčasne to signalizuje diskutabilnosť rozhodnutia MŠaV SR zaradiť etickú výchovu i náboženstvo ako povinné predmety. Medzi učiteľmi prevláda názor, že náboženstvo malo zostať voliteľným predmetom.



**J. Siráková:**

Myslím si, že skutočne by sa mali rozhodnúť - čím skôr, tým lepšie, pretože aj v etickej výchove je určitý systém výchovy. Je tam určitý plán, určité kroky, ktorými sa dieťa vyvíja. Nebolo by celkom dobré (kvôli dieťaťu), aby nastúpilo do vláčika už počas jazdy. U nás deti chodia aj na náboženstvo, aj na etickú výchovu, nerobí im to problém.

**Redaktor:**

Ďalšia poslucháčka sa pýta, prečo sa nezaradila výuka etiky na osobitných školách, konkrétne myslí osobitnú školu v Námestove. Tam by postihnuté dieťa mohlo dostať aspoň základy z etiky.

**J. Fazekaš:**

K tomuto problému len toľko. Pedagogicko-organizačné pokyny hovoria o tom, že na osobitných školách sa etická výchova nemusí vyučovať, ale ak sú personálne možnosti, nevidíme problém, aby sa tento predmet nevyučoval tak, ako na iných školách. Samozrejme, s upravenými osnovami. Je vecou riaditeľa školy, aby v spolupráci so ŠS upravil učebné osnovy. A výučba môže bežať.

**J. Siráková:**

V súvislosti s tým, čo hovoril pán Fazekaš, chcela by som povedať, že napr. v našom okrese sme zaradili do prípravy aj učiteľov z osobitných škôl, ktorí mali veľký záujem. Etická výchova by mala prenikať celým vyučovacím procesom, všetkými predmetmi, nemusia byť samostatné hodiny etickej výchovy na škole. Ak učiteľ etickú výchovu zvládne v špecializačnom štúdiu, potom môže prostredníctvom iných vyučovacích hodín dať žiakom skutočne výchovno-vzdelávací servis v rámci tých predmetov, ktoré vyučuje.

**Redaktor:**

Je to správne, že na prvom stupni je etika nepovinná? Nebolo by treba formovať dieťa čo najskôr, teda už na prvom stupni, pretože niečo nepovinné môže evokovať akýsi názor, že je to formálne?

**J. Siráková:**

Myslím, že etická výchova sa mala skutočne začať už od prvého ročníka na ZŠ. Hravou formou. Je to náročnejšie ako na druhom stupni, pretože treba využiť skutočne hravú formu. Dúfam, že táto otázka sa bude riešiť v najbližšej dobe a že sa to vyrieši v prospech etickej výchovy na 1. stupni.

**P. Zboran:**

Chcem tak isto povedať, vychádzajúc z vlastnej skúsenosti, že na prvom stupni je ťažšie vyučovať etickú výchovu. Mám zmiešanú skupinu žiakov a viem, že je veľmi ťažké zaujať deti, ktoré sú z nižších ročníkov, napr. druháka a štvrtáka. Je veľký rozdiel v prijímaní toho, čo

im ja chcem povedať. Myslím si, že zavedenie etickej výchovy na prvý stupeň by malo byť uskutočnené od budúceho školského roka.

**L. Janáková:**

Ja vidím priestor pre preniknutie etickej výchovy aj do školskej družiny. Dieťa sa učí štyri hodiny. Potom by mala byť psychohygienická pauza, aby mohlo prijímať ďalšie vedomosti a skúsenosti. V školských družinách sa dieťa sociálne formuje v tom, že musí vedieť spolupracovať, vychádzať so spolužiakmi. Mnohé učiteľky materských škôl sa zúčastňujú na seminároch etickej výchovy, aby jednotlivé prvky etickej výchovy postupne uplatňovali už v predškolskej výchove. Je tu ešte otázka metodiky, špecifické problémy škôl, ale je tu široký priestor a pole pôsobnosti v našom školstve.

**J. Siráková:**

Spomínala som, že etická výchova by mala prenikať celým výchovno-vyučovacím procesom. Všetci učelia by mali vychovávať, a preto by mali dostať aspoň základný vzdelávací servis o etickej výchove. V našom okrese sme experimentálne na jednej škole pripravili 6-dňovým výcvikovým seminárom učiteľov v etickej výchove. Tam by sa už mal trochu zmeniť duch školy v rámci vzťahu učiteľ a žiak. Nebolo by na škodu, keby aj ostatné školy prešli takýmto vzdelávaním.

**M. Valica:**

V tejto súvislosti by som doplnil, že súbežne je etická výchova zavedená na stredných školách. Považujem to za veľkú vec, pretože v období medzi 14.-16. rokom - v puberte, adolescencii si žiak vytvára obraz na seba samého, vytvára si svoju filozofiu života a tu má etická výchova rovnako veľký význam ako v mladšom veku. Som rád, že stredné školy na Slovensku otvárajú brány etickej výchove (je to zatiaľ okolo 15 tisíc žiakov).

**Redaktor:**

To je v poriadku, ale predsa sa len pýtam: Nie je to už neskoro? Už 14-, 15-roční majú názory na všeličo, teda aj na slobodu, demokraciu a využívajú alebo zneužívajú ju po svojom. Príkladov je dosť veľa.

**M. Valica:**

Vzhľadom na to, že na SŠ absentovala etická výchova, niet sa čo čudovať. V podstate nebolo vytvorené konfrontačné pole na škole, kde by si žiak konfrontoval osvojené mravné hodnoty, princípy, návyky - s učiteľom, ktorý by bol ochotný ho počúvať a uvádzať ho do určitých situácií nie moralizovaním, ale tým, že by sa žiak či žiaci nejakým spôsobom, zážitkovými formami práce, spätno-väzbovým učením skutočne konfrontovali: toto mám osvojené, toto mi ponúkla rodina, toto ulica, toto mi ponúka škola, eventuálne učiteľ prostredníctvom svojej vlastnej skúsenosti. A takto si vytvára svoj vlastný identický

názor, čiže je možná pozitívna zmena aj etického vedomia a svedomia.

**Redaktor:**

Vrátim sa k našej téme: Nebude etická výchova suplovať iné predmety? Napríklad hudobnú výchovu, výtvarnú výchovu, sexuálnu výchovu a pod.?

**P. Zboran:**

Súčasný trendy vyžadujú spájanie jednotlivých poznatkov, vedomostí z ostatných alebo zo všetkých predmetov, chcú vytvárať bloky, a nie sa sústrediť špeciálne iba na jednu problematiku. Takže etická výchova bude využívať poznatky aj z iných predmetov - takisto, ako iné predmety využívajú poznatky z etickej výchovy.

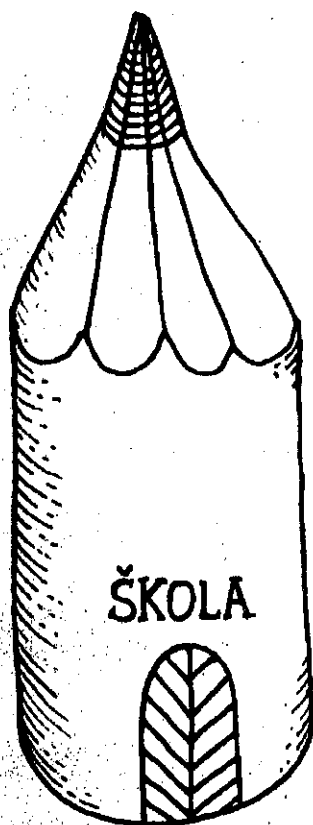
**J. Siráková**

Myslím si, že každá hodina etickej výchovy je jedinečná a neopakovateľná. Učiteľ tu citlivo reaguje na potreby žiaka a na situáciu v triede. Vytvára atmosféru, ktorú charakterizuje otvorenosť, srdečnosť a pocit bezpečia. Treba povedať jedno: v našej súčasnej populácii je dvadsaťdva percent detí, ktoré sú v škole neúspešné a psychologovia to pripisujú práve nízkemu sebaoceneniu a nedôvere vo

vlastné schopnosti. Práve na hodinách etickej výchovy sú mnohé aktivity, ktoré posilňujú pozitívne hodnotenie - pozitívne hodnotenie seba a pozitívne hodnotenie iných. Citlivo a s porozumením prenikajú do vedomia detí, tým je vlastne hodina etickej výchovy nenahraditeľná. Etická výchova nesupluje ostatné hodiny, ale viacmenej korešponduje s nimi.

**Redaktor:**

Zavedenie vyučovania etickej výchovy nie je celkom nová vec, pretože poslucháčka, ktorá nám telefonovala, už počas bývalej jedenásťročnej školy túto výchovu absolvovala. Prečo sa potom hovorí ako o novej veci?



chádza, ktorá nám telefonovala, už počas bývalej jedenásťročnej školy túto výchovu absolvovala. Prečo sa potom hovorí ako o novej veci?

**M. Valica:**

Poslucháčka absolvovala etiku ako vedný odbor, ale nie ako etickú výchovu. Rozdiel medzi týmito vyučovacími predmetmi je dosť veľký. Rozdiel nie je ani tak v cieľoch a vo vecnom obsahu toho vyučovania, ale v metodike, v spôsobe, ako sprístupňujeme žiakom etiku. Tá je daná zážitkovými a interakčnými formami učenia, tým, že žiak hľadá sám seba na vyučovacích hodinách, nie tým, že my mu "vykladáme" o etike.

**P. Zboran:**

Etická výchova je zážitková. Ide o prežívanie jednotlivých experimentov, ktoré robíme na hodinách so žiakmi. Ide o praktické modelovanie a zážitkové prežívanie žiakov.

**L. Janáková:**

Chcela by som povedať, že sa to v minulosti robilo jednotlivo. Aj v projekte etickej výchovy sa oceňuje, že tu boli poznatky a skúsenosti tvorivých učiteľov. A na tom sa stavia.

**Redaktor:**

Poslucháčka nám telefonovala, že na začiatku šk. r. jej dcéra priniesla domov lístok, na ktorom bolo napísané, že žiačka si má vybrať, čo sa bude učiť: etickú výchovu alebo náboženstvo, a to katolícke alebo evanjelické. Čo by sa stalo, ak by ona chcela dať dcéru na mohamedánske náboženstvo?

**J. Fazekáš**

V oblasti Zvolena a Banskej Bystrici viem o tom, že bol záujem o rímsko-katolícke a evanjelické náboženstvo. Iné náboženstvá sa zvlášť neprejavili, ale v žiadnom prípade bysa nerobili zábrany vo výučbe iného náboženstva, pokiaľ by skupina na to náboženstvo mala potrebný počet žiakov - aspoň pätnásť. Musela by to byť teda skupina, nie jeden žiak. Pokiaľ by vznikla situácia, že na škole zostanú 4 - 5 žiaci, ktorí chcú navštevovať povedzme náboženskú výchovu, musíme ich zaškoliť, teda musíme zriadiť oddelenie buď etickej alebo náboženskej výchovy, pretože povinne musia navštevovať buď etickú výchovu alebo náboženstvo.

**Redaktor:**

Predtým bol povinným predmetom ruský jazyk a teraz je to etika a náboženstvo. Podľa nášho poslucháča z Veľkého Krtíša je to protirečenie. Máte pocit, žeby to bolo protirečenie?

**M. Valica:**

Nielen ruský jazyk bol povinným predmetom, celý učebný plán základných a stredných škôl mal povinné bloky učebných predmetov - bola to aj ruština a je to aj ruština, ak je záujem zo strany žiakov. Ide o dezinformáciu zo strany poslucháča. A či etická výchova a náboženstvo je povinné? Do bloku povinných predmetov patrí aj etická

výchova a aj náboženstvo, podľa voľby žiaka.

**Redaktor:**

Poslucháčka z Prievidze sa pýta, či dieťa, ktoré chodí na etiku, nesmie chodiť aj na náboženstvo. Má vraj takú skúsenosť, že pán farár povedal: "Chodíš na etiku, nepôjdeš na prvé sväté prijímanie."

Toto sa mi zdá trochu prítiahnuté za vlasy, pretože si neviem predstaviť pána farára, ktorý by niečo také povedal. Pravdepodobne to bude len klebeta.

**P. Fazekaš**

K tomu sme sa už v podstate vyjadrili. Dieťa môže chodiť aj tam, aj tam.

**Redaktor:**

V žiadnom prípade nie je ale pravda, žeby dieťa, ktoré chodí na etiku, nebolo pripustené na sväté prijímanie - ak, samozrejme, absolvuje príslušnú náboženskú výchovu.

Ďalší poslucháč sa pýta, či zavádzanie etiky nie je len príťažou pre deti.

**P. Zboran**

Ja si myslím, že etická výchova nemôže byť príťažou, lebo čas, ktorý venujeme výchove detí, je ten najpotrebnejší a najdôležitejší.

**L. Janáková**

Dodávam, že cieľom etickej výchovy je objaviť pozitívne vlastnosti detí, pretože mnohokrát rodičia a kamaráti potláčali tieto vlastnosti, takže etická výchova nemôže byť zbytočná.

**Redaktor:**

Aký vzťah bude mať známka z etiky ku známke zo správania? Ak bude mať niekto dvojku zo správania, môže mať jednotku z etiky - alebo nejakú lepšiu známku? Nie je to tiež paradox? Pýta sa poslucháč.

**P. Fazekaš:**

Nejde o paradox ani o nejaké prekryvanie vecí. Etická výchova sa nehodnotí známku, ale sa napíše na vysvedčenie "absolvoval" alebo "navštevoval" etickú výchovu. Myslím si, že vo vzťahu ku známke zo správania určité vzťahy iste budú, pretože jedno s druhým súvisí, ale známka zo správania nebude mať vplyv na etickú výchovu.

**Redaktor:**

Medzi tie pozitívne vlastnosti, ktoré sa na etických hodinách budú učiť, je aj vzťah k prírode a ku zvieratám.

**M. Valica:**

Je mi veľmi sympatické hnutie košických školákov, ktorí otvorili problém využívania zvierat v laboratórnych prá-

cach na školách. Je výborné, že mladí ľudia sa ozývajú, sú senzitívni a aktívni. Zhľadiska etickej výchovy chcem zdôrazniť, že etická výchova je veľmi hlboko prepojená na konkrétny každodenný život dieťaťa. V rámci etickej výchovy je mnoho úloh, ktoré majú deti preniesť do rodiny, na ulicu, do krúžkov, eventuálne môžu odkrývať a navrhovať spôsob riešenia aj neriešených problémov v obci alebo v meste. Môže to byť hnutie mladých, ktoré nám pomôže riešiť aj celospoločenské problémy.

**Redaktor:**

Poslucháčka z B. Štiavnice si myslí, že aj v rodine (ako základnej bunke), kde je napríklad deväť detí a rovnaká výchova, deti sú rôzne. Záleží hlavne na jedincovi, čo je celkom pochopiteľné. Aj v štátnom zriadení pri jeho zmene zostáva problém ten istý. Záleží len na tom, čo ktoré zriadenie toleruje, čomu dáva tzv. zelený trend. To záleží od jedincov.

**M. Valica:**

Musím povedať, že sme demokratickou spoločnosťou a čo toleruje demokratická spoločnosť, to je podstatne širšie, ako to bolo v totalitnej spoločnosti. Tolerancia k pluralite názorov musí byť iná, ako bola v minulosti. Vychovať tolerantného človeka je jedným zo základných cieľov etickej výchovy, a na druhej strane sa zdôrazňuje mimoriadna zodpovednosť za svoje činy.

**Redaktor:**

Poslucháčka zo Zvolena si myslí, že okrem školského predmetu etika je potrebné čítanie vhodných kníh, že sú potrební nadšení učitelia, starostliví rodičia, pozitívne správanie. V čítaní vhodných kníh nájde žiak všetko: lásku, náboženstvo atď. Predpokladám, že učitelia nebránia žiakom čítať, prípadne im aj poradia.

**P. Janáková**

To je jedna z foriem etickej výchovy, kde využívame literatúru (poviedky, rozprávky...), takže naozaj je veľké pole pôsobnosti a využívanie týchto podnetov.

**Redaktor:**

Pravdepodobne, máte v osnovách aj inú literatúru a ponúkate žiakom, aby si ju prečítali.

**M. Valica:**

Snažíme sa prepájať etickú a estetickú výchovu, vnímanie krásna a dobra. To sú kategórie, ktoré spolu nesmierne súvisia, vzájomne sa dopĺňajú. Estetika a etika sa zavádzajú na základných a na stredných školách. To je možno aj to, čo nám kedysi chýbalo na školách.

**Redaktor:**

Kedy sa vedomosti - to pozitívne, čo sa snažíte zaštepíť na hodinách etickej výchovy do vedomia žiakov, pre-

javí v praxi, na ulici, v autobuse, v spoločnosti, v súkromí? Kedy už napr. dieťa pustí sadnúť si staršiu osobu v autobuse.

**M. Valica:**

To je obsiahnuté v základnej metóde etickej výchovy, ktorá počíta na každej hodine s tým, že sa hovorí nie teoreticky, ale o konkrétnych problémoch detí, o problémoch, v ktorých dieťa žije, vyrastá a tieto problémy sa konfrontujú s etickými normami a pravidlami, ktoré sú vlastne humanistickej orientácii psychológie a etiky. Na ich základe sa dieťa stáva aktívnym a spoluvytvára pozitívne prostredie. Chceme, aby sa dieťa stalo aktívnym, humanisticky mysliacim, cítiacim a konajúcim človekom.

**J. Siráková**

Veľmi ťažko je povedať, kedy to bude. Myslím si ale, že tým skôr, čím viac nám aj ostatní ľudia (rodičia, učiteľia...), ktorí prichádzajú do styku s deťmi, pomôžu posilňovať v dieťati to, o čo sa snažíme. Treba mať na mysli, že človek - dieťa je také, za aké ho považujeme.

**P. Zboran**

Do procesu etickej výchovy treba zapájať aj rodičov. Teda spolupráca škola - rodič. Škola nemôže sama formovať žiaka.

**L. Janáková**

My vidíme pokroky u detí priamo na hodine. Vidíme, že dieťa, ktoré sa nevedelo ovládať, už chytí ruku susedovi v lavici, keď vyrušuje. Alebo len takto sformulovaná veta: "Vtedy je dobre, keď kamarátovi, ktorý ma urazil, požičiam vec." Učia sa rozlišovať hodnotový systém. Určite sa nám to najprv prejaví v triedach a až potom na verejnosti. Netreba čakať, že sa budú diať zázraky, že budú chodiť plné autobusy a ulice krásnych ľudí. To sa musíme všetci naučiť. Ak nepoznáme seba, nepoznáme druhého človeka, nepoznáme svet.

*Revanš*

*Rodičia s kontom po boku  
zaisťujú deťom vysokú  
Ja to im deti, dobrodinci,  
miestečko nájdú u starobinci.*

*J. Bily*

Vaše otázky k problémom etickej výchovy môžete poselať do redakcie nášho časopisu, v ktorom sme predchádzajúcim príspevkom otvorili novú podrubriku *Etická výchova v otázkach a odpovediach*.

## Etika nielen na hodine

H. Danihelová, Metodické centrum mesta Bratislava

Veľa rôznych protichodných článkov a diskusií už odznelo na tému etickej výchovy. Názory odborníkov v tejto otázke sa väčšinou zhodujú, kým neodborníkom častokrát nie je jasné, čo je poslaním etickej výchovy ako vyučovacieho predmetu. Treba si uvedomiť a šíriť medzi laickou verejnosťou, že etická výchova to nie sú prednášky učiteľa, ale sú to predovšetkým hodiny zážitkového učenia, cieľom ktorého je výchova k prosociálnosti, ochota urobiť iným dobre, bez nároku na odmenu. Treba na nich vydať zo seba všetko, čo je v nás, hlbavo uvažovať, vžívať sa do pocitov, radostí a starostí druhého. Sú to hodiny bez učebníc, skúšania a známokovania. Treba na nich žiakov viesť k pozornosti, zičlivosti, naučiť ich tešiť sa z maličkostí, lebo z nich pozostáva život.

Mali by sme naučiť našu mládež pozitívne hodnotiť ľudí vo svojom okolí, naučiť ju s ľuďmi komunikovať, nebáť sa vyjadriť svoj názor. Treba vychádzať z toho, že každý človek chce a potrebuje byť milovaný, ale súčasne potrebuje niekoho milovať. Treba žiakov naučiť, aby vedeli spolupracovať, správne sa ohodnotiť. Treba ich viesť k tomu, aby boli sebavedomejší. Veď častokrát majú bohaté vedomosti, ktoré nevedia "predať". Ustráchaný človek so zábrami nedokáže toľko ako

sebavedomý človek.

Od augusta vediem skupinu rekvalifikujúcich sa učiteľov etickej výchovy z rôznych typov škôl. Máme spoločný cieľ - čo najviac na našich stretnutiach zažiť, a potom skúsenosti uplatniť v práci so žiakmi. Sú aktivity, ktoré nám dospelým vyhovujú, ale v praxi sa kolegovia presviedčajú, že nie sú vhodné pre žiakov. Očakáva to od nás - učiteľov - a to sa tiež učíme, otvoriť sa, aby aj žiaci mohli hlbšie načrieť do nášho ja. Stávame sa jedným z nich. Tento vzťah, vzťah učiteľ-žiak, budovaný na dôvere a vzájomnej úcte, môže urobiť veľmi veľa vo výchovnovzdelávacom procese. Preto by bolo vhodné, aby sme sa s etickou výchovou nestretávali len na hodine etickej výchovy, ale aj na ďalších vyučovacích hodinách, aby sa stala súčasťou nášho života.

Hodiny etickej výchovy tak, ako ich poznám ja, patria medzi najzaujímavejšie. Ale vyžaduje si to dokonalú prípravu učiteľa, získanie si dôvery žiakov, príjemnú atmosféru a počúvanie toho druhého. Zamyslime sa nad tým v tejto uponáhľanej dobe. Pretože negatívnych príkladov okolo seba máme veľmi veľa. Ale vďaka etickej výchove sa ich môžeme zbaviť.

## Komunikácia ako úvod do prosociálnosti

J. Gál, Metodické centrum Banská Bystrica

Etická výchova realizovaná na Slovensku je výchovou k prosociálnosti. To znamená, že prosociálnosť je jej dominantným predmetom. Z metodologického hľadiska je prosociálnosť rozdelená na jednotlivé prvky, ktoré na seba nadväzujú, a tak tvoria kompaktný celok. Časti prosociálnosti uvediem kvôli názornosti v postupnom poradí:

- postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov - komunikácia,
- dôstojnosť ľudskej osoby - sebaúcta,
- pozitívne hodnotenie druhých,
- kreativita, iniciatíva,
- vyjadrenie pocitov,
- interpersonálna a sociálna empatia,
- asertivita a riešenie agresivity,
- reálne a zobrazené prosociálne modely,
- podpora prosociálneho správania,
- spoločenská a komplexná prosociálnosť.

Prísna izolácia prvkov prosociálnosti nemá svoje opodstatnenie, avšak z hľadiska pochopenia, prechodu do problematiky je abstrahovanie jedného prvku z druhého potrebné. Robíme to napriek tomu, že sa môžeme dostať do takého videnia, že sme príliš schematickí, zjednodušujúci, vulgarizujúci a pod.

Charakter a podstata prosociálnosti bola vysvetlená, myslím si, že dosť vyčerpávajúco, v príspevku L. Lencza Ako hovoriť o prosociálnosti v etickej výchove (Pedagogické rozhľady č. 1, roč. 2 - 1993/94, s. 6 - 8). Chceme nadviazať na problém prosociálnosti reakciou na jeho úvodný prvok - komunikáciu - a pokúsiť sa definovať prosociálny zmysel tejto časti.

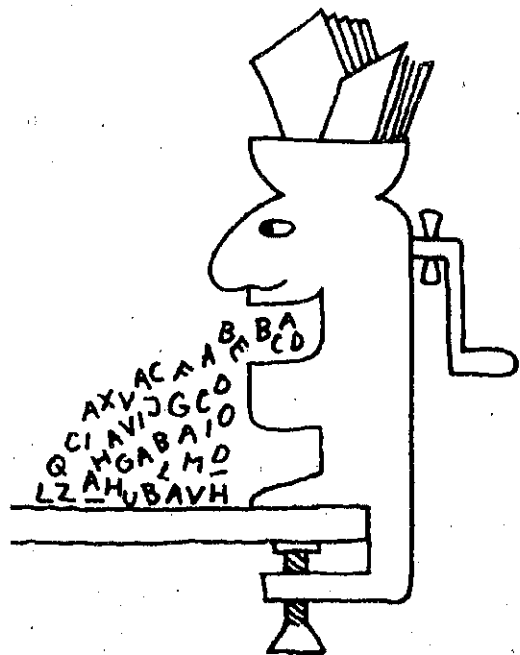
Snahou etickej výchovy je prosociálnosť ako výstup (pravdaže, nechápaný v absolutizovanej podobe, ale ako neustály posun od dobrého k lepšiemu a od lepšieho k ešte lepšiemu). Vstupom do prosociálnosti je komunikácia. Ňou etika začína, lebo ona predstavuje vstup tam, kde máme záujem preniknúť. Pravidlá komunikácie (zrakový kontakt, zrakové pohľadanie, hovorenie v prvej osobe, neprotirečenie si, primeraný tón rozhovoru atď.) nemajú charakter samoučelnosti. V etickej výchove majú svoje zameranie v tom, že sledujú dosahovanie pozitív v medziľudských vzťahoch.

Realizácia etickej výchovy, koncipovaná na základe projektu Roche Olivera, pôvodne mala začať osobnosťou človeka, jeho sebaúctou. Po mnohých experimentoch, analýzách, diskusiách o celom projekte a hľadaní najoptimálnejšej podoby pre naše podmienky expertná skupina etickej výchovy dospela k názoru, že najlepším spôsobom realizácie celého programu bude, keď sa prvým krokom stane komunikácia. K takémuto rozhodnutiu sa dospelo na základe názorov ľudí, ktorí boli bezprostrednými aktérmi etickej výchovy priamo na školách a ich

skúsenosť ich dovedla k návrhu, aby sa komunikácia stala prvým stupienkom prosociálnosti. Dnes, keď je možné z práce v etickej výchove robiť bilanciu, potvrdzuje sa správnosť tohto rozhodnutia.

### Zásady prosociálnej komunikácie

Teória prosociálnosti kladie najväčší dôraz na prítomnosť, kde je človek na participácii skutočnosti zaangažovaný svojimi zmyslami, vníma a prežíva svoj život v origináli a to má preňho obrovský význam. Včerajší a predvčerajší deň sa mu už vyklzol z rúk, tomu už nemôže vtláčať iný obsah, než aký mu dal, a zajtrajšok ešte nemá a nemá ho ešte ani prisľúbený. Iba dnešný deň (prítomnosť) je ten jediný, s ktorým si môže byť každý človek istý. Ten si môže naplniť čím chce, môže niekomu pomôcť, niekomu urobiť radosť. Dnes, a teda stále v prítomnosti, človek môže žiť tak, že mu niekto večer poďakuje, že existuje, že bol "pocíťovaný".



V komunikácii sa uskutočňuje akt činnosného pôsobenia v interakcii s druhými. Komunikáciou začíname pracovať a paralelne aj spolupracovať. Etický moment komunikácie v tomto kontexte je v tom, že práca a spolupráca sleduje zlepšenie vzťahov ľudí a vytváranie priateľských väzieb a práve tu sa dostávame do oblasti konštituovania zásad prosociálnej komunikácie. V čom je obsiahnuté vytváranie priateľstiev, alebo aké sú nevyhnutné podmienky pre ich existenciu?

1. V prvom rade je to **vzájomné otváranie sa, odkryvanie "duší"**. Odtajnenie vnútorných problémov vedie k vytvá-

raniu osobitných nepísaných noriem a riadenie sa podľa nich - to je priateľstvo. Odkrývanie sa ľudí je, obrazne povedané, pochod z tmy do svetla, priamy, zmysluplný kontakt s vnútorným svetom jedného človeka s druhým a naopak. Na jednom sústredení etickej výchovy skúsená učiteľka s vyše dvadsaťročnou praxou povedala, že po niekoľkých dňoch intenzívnej komunikácie s úplne neznámymi ľuďmi, kde sa vzájomne účastníci jeden druhému zdôverovali s osobnými životnými situáciami (samozrejme do miery, ktorú každý sám uznal za vhodné), sa cítila, akoby sa s nimi poznala dlhé roky a akoby mali medzi sebou familiárne zväzky. To, čo vraj povedala o sebe pred týždňom ešte jej neznámym ľuďom, nepovedala svojim kolegyniam v zbere za 25 rokov svojho pôsobenia v tomto kolektíve.

2. Z vyššie uvedeného príkladu vyplýva, že **nadväzným nevyhnutným znakom eticky orientovanej komunikácie je dôvera**. Tú človek nadobúda v reciprocite - pokiaľ ide o otvorenosť - a ďalej v pravdivosti a úprimnosti - pokiaľ ide o poskytovanie informácií o sebe. Keď sme v komunikačnej relácii dospeli k stavu existencii dôvery, nachádzame sa už v štádiu náklonnosti, rešpektu, uznania, t.j. priateľstva. Pravda, tento stav je potrebné stále chrániť a udržiavať, lebo by sa mohol oslabiť a rozplynúť. Niektorí by mohli právom namietkať, že vytváranie priateľstiev medzi ľuďmi nemusí mať etický zmysel. Veď aj medzi zločineckými skupinami existujú priateľstvá, pravidlá hry, že aj ľudia, ktorí sa bežne označujú ako "gauner", majú svojich verných priateľov. To všetko je pravda, ale priateľstvo chápané v zmysle prosociálnosti je vnímané ako jav, ktorý nie je zameraný na zabezpečenie úzkych záujmov na úkor ostatných. Prosociálne priateľstvo neškodí iným, ale naopak, je prijateľné pre každého, nie je komplotom ani uzurpáciou, je spoločensky únosné.

3. **Umiernenosť, trpezlivosť, tolerancia**. V prosociálnej komunikácii stále viac prechádza vzťah učiteľ - žiak z vertikálnej do horizontálnej roviny. Oba tieto subjekty sa približujú k postaveniu rovného s rovným. Na prvý pohľad sa to môže zdať mnohým samotným pedagógom absurdnou požiadavkou. Keď však vnímame žiaka ako človeka, ako veľkú hodnotu, v tom prípade mu musíme poskytnúť patričnú úctu a vzdať hold. Musíme v ňom vidieť bohatstvo - tak ako to v ňom vidia jeho najbližší - rodičia, priatelia, súrodenci, príbuzní. V žiakovi nemožno vidieť "nulu", keď nevie učiteľom zadanú látku, nemožno sa naňho pozeráť ako na lumpa, keď sa s nevoľou zapája do učiteľom vymyslenej aktivity. Je potrebné dívať sa naňho, prinajmenšom, z pohľadu rodiča, ktorý vo svojom dieťati vidí veľké bohatstvo - zhmotnené v obetavej starostlivosti, keď bolo choré, keď v prebdených nociach potrebovalo opateru, liečenie atď. Každé dieťa je veľkou investíciou a treba povedať, že najúčelnejšou investíciou v živote spoločnosti. Preto videnie detí v nulovej, lajdáckej, ničnevediacej, jednoducho v negatívnej podobe ako východiskovej je nesprávne, už vo fáze komunikácie

hneď prináša záporné. Dochádza k ochladzovaniu a od cudzovaniu vzájomného vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

4. **K schopnostiam, možnostiam a charakteru žiaka treba pristupovať optimisticky**. Táto požiadavka je v zásade veľmi dôležitá nielen v komunikačnej rovine, ale vôbec v celej prosociálnosti, vo všetkých jej častiach. Veľmi kritické až čierne videnie ľudí je úplným odsúdením úspechu v práci s nimi. Silný kritický pohľad je pohľadom pesimistickým, vytvára róznu polarizáciu vo vzťahoch a je prostriedkom na rozchod, a nie na zblížovanie. Negatívna kritickosť absentuje videnie pozitív v druhom, rešpekt a prezentuje degradáciu. Učiteľia etickej výchovy pri vstupe do vyučovania tohto predmetu dostali za úlohu opísať stav a úroveň etiky na ich škole. Veľká väčšina z nich mravnú situáciu na svojich školách videla v takmer dezolátnom stave. Konštatovali neúprimnosť, závišť, ohováranie, neochotu, sebeckosť, klamstvá - a to tak v zbere, ako aj medzi žiakmi. Niektoré naše výskumy podobnú situáciu zaznamenali aj medzi žiakmi, ktorí vzájomne vidia na sebe oveľa viac zlých vlastností ako dobrých. Etická výchova túto skutočnosť chce výrazne zmeniť - a to pozitívnym optimistickým prístupom človeka k človeku. V samotnej komunikácii je dôležité, aby sa vylúčila podozrievavosť zo zlého úmyslu u partnera, prisudzovanie negatívnych čŕt a priori a pod. Nemožno to ale stotožňovať s nivelizáciou, akýmiśi falošným vedomím vnímať každého ako dobráka. Tu ide o iné - o to, aby nedošlo k dichotomickému deleniu dobrý-zlý, silný-slabý, múdry-hlúpy, spravodlivý-nespravodlivý atď., kde jeden má vždy šancu a výhodu a druhý je beznádejne bez šance.

5. **Zásada, ktorú v prosociálnej komunikácii nemožno nijako obísť, je počúvanie**. Už starý antický filozof Kleobulos pripísal počúvaniu etický rozmer svojím výrokom: "Človek má dve uši a jedno ústa preto, aby viac počúval a menej hovoril." Mnohokrát si myslíme, že keď sme v komunikácii počúvajúcim prijímateľom, charakterizuje to našu pasivitu, nesmelosť, defenzívnosť. V skutočnosti v počúvaní je sústredená tolerancia, trpezlivosť, láska, úcta, disciplína, a dokonca aj statočnosť. Každý, kto vie počúvať, musí mať uvedené vlastnosti. Naučiť deti počúvať je veľkým umením učiteľa, pretože tento postulat sa má uskutočniť nie napomínaním, drezúrou, príkazom, apelom, ale zvnútornením spomínaných atribútov. Vedieť počúvať zdá sa byť na prvý pohľad malichernou záležitosťou, v skutočnosti je to veľké hrdinstvo a vzácnosť.

6. **Veľmi významnou zásadou prosociálnej komunikácie je hovorenie pravdy a uvedomenie si negatívnych dôsledkov ľži**. Je všeobecne známe, že človek sa vždy zle cíti v prostredí, kde sa vedome klame. Od klamaní je iba krok k podvádzaniu a stále väčším zlým činom, nechcem povedať zločinom. Klamanie láme priateľské putá a plodí nedôveru. Čo môže evokovať klamstvá u žiakov? Myslí si, že je to veľká prisnosť voči drobným pokleskom, nevoľfa alebo neschopnosť povzniesť sa nad detskú šan-

tivosť. Nijaký normálny človek nemá námietky proti hovorení pravdy, avšak nikto nemôže povedať, že v živote nikdy neklamal. Ďalej si môžeme položiť otázku, či je hovorenie pravdy užitočné a potrebné za každých okolností. Nespôsobuje veľakrát vážne škody v živote ľudí? Stáva sa, že v určitých hraničných situáciách hovorenie nepravdy znamená statočnosť. V metodickom materiáli k etickej výchove L. Lencz a O. Krížová hovoria toto: Za fašizmu debilné deti ako "život nehodný života" likvidovali. Do ústavu, kde rehoľné sestry ukrývali debilné deti, prišli nemeckí vojaci a pýtali sa, či tam majú debilné deti. Sestry to popreli, ale potom mali výčitky svedomia, pretože klamať je nesprávne. Tieto prípady nie sú lžou v zmysle nemorálneho činu. Fašistickí vojaci nemali právo na dôveru, pretože ju chceli zneužiť na spáchanie zločinu. (str. 32) Tak isto vníma lož sv. Augustín: "Iba tam, kde ide o zachovanie svätosti a viery, keď im hrozí napríklad úhona od hanebníkov, je možné ich chrániť menšími previneniami (klamstvom), avšak nikdy nie na ujmu nikoho iného, keď je to možné. Ale tým vlastne to, čo je podnikané pre zabránenie ťažším vinám, prestáva byť vinou. Ale kto sa domnieva, že určitý druh klamstva jednoducho previnením nie je, ťažko klame sám seba, pretože tým považuje seba samého za počestného, čím dáva zlý príklad iným." (Antológia z etiky. Masarykova univerzita, Brno 1993.) Príklady, ktoré sme citovali, kde hovorenie nepravdy nie je hriechom, predstavujú situácie skutočne neobvyklé, vyskytujúce sa vo výnimočných, nie každodenných prípadoch, a preto aj hovorenie ľži v živote ľudí by malo mať výnimočný charakter.

#### Individuálna metóda osvojenia zásad prosociálnej komunikácie

Aby sme v prosociálnej komunikácii nezostali na verbálnej úrovni, bolo by dobré zamerať sa na osvojenie si zásad prosociálnej komunikácie individuálnych prístupom, ktorý môže každý učiteľ etickej výchovy použiť sám a odporúčať ho aj žiakom. Ide o franklinovskú metódu interiorizácie zásad prosociálnej komunikácie.

#### Pravdovravnosť (Neklam, aby si tým ublížil druhému.)

Zásada	P	U	S	Š	Pi	So	N
Pravdovravnosť							
Otvorenosť	x		xx			x	
Dôvernosť	xx		x				x
Tolerantnosť	x	x		x		xx	
Statočnosť			x		x		
Optimizmus	xx			x			x
Umiernenosť			x		xx		x

V každej jednotlivéj zásade sa určí cieľ v podobe hesla (pozri pravdovravnosť: Neklam, aby si tým ublížil druhému.). Táto zásada sa potom prísne dodržiava celý jeden týždeň tak, aby sa vyhlo čo i nepatrnému priestupku voči nej. Ostatné zásady sa ponechávajú ich obvyklému osudu a každý večer sa zaznamenávajú previnenia voči nim krížikom po dôkladnej rekapitulácii dňa. Keď sa týmto spôsobom dokáže, že prvý týždeň prvý riadok, označený zásadou pravdovravnosti, sa podaril dodržať bez krížika, že táto zásada je posilnená (interiorizovaná), je možné prejsť na sledovanie druhej zásady a v druhom týždni sa zamerať na udržanie oboch riadkov (pravdovravnosť a otvorenosť) bez krížikov. Postupne je možné dostať sa až k poslednému riadku a k poslednej zásade, a tak absolvovať kurz dodržania princípov prosociálnej komunikácie za sedem týždňov.

V komunikácii je možné vidieť, aký žiak je a sledovať jeho postup v miere prosociálnosti, čo sa prejavuje v tom, že pri ňom zisťujeme viac slušnosti vo vzťahu k spolužiakom, že je lepším synom či dcérou vo vzťahu k rodičom. Táto transformácia sa prejavuje aj v jeho osobnostnej zložke, a to tak, že je optimistickjší, rád sa zasmieje, je spokojnejší so svojím životom. V komunikácii, v ktorej je uplatňované prosociálne hľadisko, žiak získava sebadôveru, zvyšuje sa jeho sebaúcta a dôstojnosť. To je však už problematika, ktorú reflektuje ďalšia stránka prosociálnosti.

## INOVÁCIA SÚŤAŽE POZNAJ SLOVENSKÚ REČ

I. Szathmáry, Metodické centrum Prešov

Inovácia obsahovej náplne súťaže Poznaj slovenskú reč v základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským po uplynutí takmer 10 rokov je veľmi aktuálna. V súčasnosti používaný obsah pokladáme za prekonaný, ktorý už nie je v súlade s požiadavkami doby a našich možností.

V Organizačnom poriadku Ministerstva školstva a vedy SR pre súťaž Poznaj slovenskú reč č. 11816/86-24 sa uvádza: "Témy sa určujú z učiva konverzačnej zložky predmetu slovenského jazyka a literatúry v 1. - 3. ročníku

študijných odborov stredných škôl. Súťažiaci si vyžrebujú tému z piatich pripravených tém a po 15-minútovej príprave bez použitia písomnej osnovy prednesú súvislý ústny prejav v časovom rozpätí 4 - 5 minút. Témy treba určovať tak, aby ústny prejav mohol mať opisný alebo úvahový charakter, prípadne rozprávanie. Témy sa uvádzajú aj s podotázkami, resp. s konkrétnou situáciou."

Dnes žiakom, ktorí sa dostanú do regionálneho, prípadne celoslovenského kola, nerobí žiadny problém reprodukovať hociktorú tému z konverzačnej prílohy

alebo používanej učebnice slovenského jazyka. Okrem toho v oboch kolách v určitých časových intervaloch sa témy opakovali, čo značne uľahčilo súťažiacim ich dokonalé zvládnutie. Súťažné témy nevyžadovali od žiaka pohotovo reagovať tak, ako je to bežné v každodennej rečovej situácii. Na základe takto predneseného ústneho prejavu nebolo vždy možné presne posúdiť, akoby sa žiak správal a uplatnil v konkrétnej jazykovej situácii.

Navrhujeme preto rozčleniť samostatnú tvorbu textu a jeho ústny prednes na monológ a dialóg. Pri určovaní tém by sa nemalo vychádzať presne z konverzačnej príručky a konverzačnej zložky predmetu. Veď konverzačné témy sa preberajú preto, aby žiak získal slovnú zásobu, precvičil sa v tvorení viet a v gramatike na konkrétnom texte, oboznámil sa s jazykovými zvratmi a frazeológiou. Konečným cieľom však je, aby vedel používať osvojené poznatky, aby nadobudol schopnosť adekvátne sa vyjadrovať v danej jazykovej situácii.

Bude teda žiadúce zmeniť prvú časť súťaže tak, aby si žiak mohol pripraviť svoj ústny prejav na voľnú tému, ktorá sa nenachádza v učebnici, ale zároveň by poskytla možnosť plne využívať aktívnu slovnú zásobu získanú počas jedenásťročného štúdia slovenského jazyka. Porota by mala ponúknuť súťažiacim voľný výber jednej z 20 tém. Tieto by mali byť väčšinou z bežného života, napr.: Máme malého psa, Začnám podnikáť, Jeden deň môjho života o 20 rokov, Cestoval som lietadlom do Ameriky, Televízia vysielala včera večer zaujímavý program, Nepáčila sa mi včera v rozhlase vysielaná relácia, Naučil som sa pracovať na počítači, Moja príprava na súťaž Poznaj slovenskú reč, Zhovárali sme sa včera večer v rodine a pod. Takto chápaná súťaž by lepšie ukázala stupeň jazykovej pohotovosti a kreativity, ktorá vyžaduje nielen správny výber adekvátnych slov a slovných spojení, ale aj správne používanie gramatických kategórií.

Ďalej by sa malo dbať na to, aby témy boli približne rovnako náročné, ináč hrozí nebezpečenstvo, že si žiaci vyberú tie, ktoré sa im zdajú byť menej náročné. Tým by sa súťaž stala monotónnou a mohla by unaviť poslucháčov i porotu. Podľa potreby jeden člen poroty môže klásť súťažiacemu aj doplňujúce otázky pri ústnom prejave, tak ako to bolo v predchádzajúcich rokoch.

Po prednese ústneho prejavu navrhujeme zaviesť aj dialóg - už aj preto, lebo človek v každodennom živote sa stretáva najčastejšie s týmito jazykovým prejavom. Dialóg by trval približne 2 - 3 minúty a viedol by ho niektorý člen poroty so súťažiacim. Myslíme na také témy ako napr. predavač a zákazník v obchode na textilnom oddelení, na oddelení spotrebného tovaru, elektroniky, potravín a pod., v informačnej kancelárii ČSAD, železničnej stanice, vyžiadanie informácií od sprievodcu vo vlaku, zavolanie lekárskej pohotovosti, polície pri požiari, havárii na ceste, telefonovanie s úradnou osobou (napr. s riaditeľom školy, s vedúcim pracoviska), žiadanie informácií o možnosti zamestnania,

informácie v cudzom meste atď.

Súťažiacemu môže klásť doplňujúce otázky aj ďalší člen poroty, no jeden vždy musí byť partnerom žiaka pri dialógu, pri rozohrávaní dejovej situácie. Malo by sa tu dbať na to, aby pri dialógu viac hovoril súťažiaci žiak, napr. pri téme V obchode na textilnom oddelení by mal byť zákazník, vo vlaku sprievodcom, teda žiak by mal dostávať náročnejšiu úlohu, prípadne si môžu vymeniť roly.

Súťažné úlohy bude treba zamerať na:

- a) **vyjadrovacích schopností** žiakov v bežnej životnej rečovej situácii,
- b) **osvojenie zručností a návykov** žiakov vo všetkých formách rečovej činnosti, vrátane štylizovaných a kompozičných schopností v ústnom prejave,
- c) **schopnosti v praktickej aplikácii** získaných poznatkov z gramatiky, frazeológie a reálií slovenského jazyka.

Žiaci stredných odborných učilíšť by naďalej mali tvoriť osobitnú kategóriu ako doteraz. Obsahová náplň by mala plne rešpektovať požiadavky učebných osnov zo slovenského jazyka a literatúry. Celá súťaž v tejto kategórii by mala smerovať viac k praktickému využívaniu nadobudnutých poznatkov.

**Prvú časť** súťaže v tejto kategórii by mal tvoriť **prednes ústneho prejavu** s odbornou terminológiou z profesie žiaka. **V druhej časti** by nasledoval **dialóg** s podobným tematickým zameraním ako v kategórii žiakov gymnázií a stredných odborných škôl.

Navrhujeme ďalej vypustiť zo súťažných úloh reprodukciu textu s odbornými termínmi v kategórii gymnázií a stredných odborných škôl. Skúsenosti totiž ukázali, že táto úloha pre súťažiacich nie je náročná. Ďalej bolo veľmi problematické nájsť taký predmet, ktorý by sa vyučoval v približne rovnakom rozsahu na všetkých typoch stredných škôl.

Ako **tretiu časť** súťaže v oboch kategóriách stredných škôl by mohol tvoriť  **písomný test** z gramatiky, ktorý by obsahoval najdôležitejšie gramatické kategórie. Išlo by tu hlavne o doplňovacie úlohy zo skloňovania slovných druhov, používania zvrtných zámen, slovesných tvarov, o kontrastívne slovensko-maďarské jazykové javy, ďalej o tvorenie súvislého textu v rozsahu 15 - 20 viet na základe udaných slov a frazeológie, preklad textu a pod. Testom by sa presnejšie zistila miera ovládania gramatických pravidiel a ich používania v praxi.

Pri hodnotení prvých dvoch úloh by porota mala brať do úvahy predovšetkým obsah a kompozíciu textu, výstižnosť a jazykovú správnosť, výber použitých výrazov v danej téme, schopnosť samostatnej komunikácie, výslovnosť a bohatosť slovných zásoby. K hodnoteniu úloh v písomnom teste by sa mal vypracovať presný spôsob ich bodovania a hodnotenia.

**Na záver:** Navrhujeme Samostatnému oddeleniu vzdelávania národnostných menšín Ministerstva školstva a vedy SR vypracovať nový organizačný poriadok,



a hlavne obsahovú náplň súťaže Poznaj slovenskú reč pre základné a stredné školy s vyučovacím jazykom maďarským, ktorá by viac mohla potvrdiť stúpajúcu tendenciu úrovne vyučovania slovenského jazyka a vedomostí žiakov týchto škôl.

*Zatiaľ*

*Možno tomu ani  
nihto neuverí.  
V profesionalizme sme  
zatiaľ amatéri.*

*J. Bilý*

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### Odborné školstvo v Belgicku

M. Daniš, SPŠ elektrotechnická Liptovský Hrádok

Porovnávať systém stredného odborného školstva v Belgicku s našim školským systémom je veľmi ťažké pre ich značnú rozdielnosť. Rozdielnosť je daná jednak historickým vývinom, ale predovšetkým rozdielnym financovaním. Oproti nášmu súčasnému stavu je ich systém financovania prehľadný a množstvo financií, ktoré škola dostane, sa odvíja od počtu žiakov. Snaha každej školy je potom zabezpečiť si svojou kvalitou a tiež propagáciou čo najväčší počet žiakov.

Stredné odborné školstvo má regionálny charakter, všetci žiaci sú dochádzajúci z okolia školy. Škola poskytuje žiakom možnosť štúdia v rôznych odboroch (od automechanika, stavbára, strojára až po elektrotechnika) s piatimi úrovňami pomeru teórie a praxe, od 16 hodín praxe týždenne a 0 hodín matematiky - až po 0 hodín praxe a 8 hodín matematiky. Z pohľadu rodiča a žiaka je možnosť vybrať si profesiu a tiež náročnosť štúdia podľa vlastných predstáv a schopností. V prípade, že žiak nezvládne štúdium v danom ročníku na požadovanej úrovni, má možnosť opakovať ročník (a nie je to nič výnimočné), alebo prestúpiť na smer štúdia s väčším podielom praxe. Prestup z praktického smeru na teoretický nie je možný a na vysokú školu je možné ísť len z teoretických smerov.

Tento dynamický variabilný systém, okrem iných výhod, umožňuje tvorbu hodnotových vzťahov žiaka k vlastnej práci a k vzdelaniu. Na ilustráciu uvediem konkrétny príklad. V veľkej dielni vybavenej klasickými sústruhmi skupina žiakov prakticky zameraných ručne obsluhuje klasické sústruhy. V časti dielne oddelenej sklenenou stenou iná skupina žiakov, ale teoreticky zameraných, sedí pri počítačoch a na farebnom displeji pomocou programu CAD kreslí tvar súčiastky, po nakreslení počítač naprogramuje CNC sústruh a po upnutí polotovaru automaticky vysústruží nakreslený tvar súčiastky. Táto skupina žiakov si ale po vyučovaní doma musí spracovať výsledky z cvičenia a aj sa pripraviť na náročné teoretické predmety, často s využitím literatúry v cudzom jazyku. Naproti tomu skupina žiakov prakticky

zameraných po ukončení manuálnej práce v škole nie je nútená vo voľnom čase teoreticky sa pripravovať doma. Tieto dve skupiny žiakov si navzájom konfrontujú svoj prístup k vzdelaniu a k práci. Pravdepodobnosť uplatnenia v praxi je rovnaká, ale finančné ohodnotenie je úmerné dosiahnutému vzdelaniu.

#### Učebné osnovy - vedomostné štandardy

Učebné osnovy, ktoré vydáva Ministerstvo školstva v Belgicku, sú na naše pomery dosť podrobné, a preto v dynamicky rozvíjajúcich odboroch je potrebné ich často inovovať. Učebné osnovy majú okrem obsahu presnejšie vymedzené aj vzdelávacie ciele, s využitím 6-stupňovej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (1. zapamätanie, 2. porozumenie, 3. aplikácia, 4. analýza, 5. syntéza, 6. hodnotiace posúdenie). V odborných elektrotechnických predmetoch sú ťažiskovými vzdelávacími cieľmi porozumenie a aplikácia. S presnejšie vymedzeným obsahom je aj presnejšie vymedzená kvalitatívna stránka osvojenia učiva, t.j. ako má učivo žiak vedieť, na akej úrovni učenia a v akom rozsahu. Takýmto spôsobom boli súčasne s osnovami určené aj vedomostné štandardy. Belgickí učitelia dosť kritizovali podrobnosť osnov. Vzhľadom na súčasný stav techniky a rok vzniku osnov boli nútení prekračovať povolené percento úprav osnov. Aj napriek týmto kritikám bolo evidentné, že k týmto základným pedagogickým dokumentom pristupovalo MŠ v Belgicku priemyslene a odborne. Demokraciu v školstve chápajú totiž na jednej strane z hľadiska školy ako voľnosť pri zostavovaní študijných odborov podľa záujmu v danom regióne, ale na druhej strane je tu presne vymedzený obsah, ale aj kvalitatívna úroveň zvládnutia daného obsahu - vedomostný štandard.

#### Vzdelávanie učiteľov

Vzdelávanie učiteľov v Belgicku má svoju stránku motivačnú a stránku realizačnú. Motivačná stránka je zabezpečená určitým prebytkom učiteľov a ich dobrým

finančným zabezpečením v prípade, že sú zamestnaní ako učitelia. Učiteľ, ktorý zanedbá svoje odborné a metodické vzdelávanie, postupne stráca záujem žiakov a ich rodičov o získavanie vedomostí a zručností na tej škole, kde on vyučuje. V prípade, že učiteľ nemá dostatočný počet žiakov, vedenie školy ho zamestná ako suplujúceho učiteľa, čo je pre neho dosť nevýhodné.

Kto sa vzdelávať chce, má z hľadiska odbornosti možnosť odísť maximálne až na päť rokov do praxe s tým, že sa nepreruší jeho pracovný pomer so školou. Druhá možnosť odborného vzdelávania je zabezpečovaná pomocou regionálnych školiacich stredísk, na financovanie ktorých sa 50% podieľa školstvo a 50% priemyselné podniky daného regiónu a približne s takýmto podielom ho aj obidva rezorty využívajú. Tieto školiace strediská sa začali budovať len pred dvoma rokmi, keď veľa podnikov z ekonomických dôvodov začalo rušiť svoje finančne nákladné školiace strediská a združovaním prostriedkov sa vytvorili regionálne školiace strediská zamerané na určitú oblasť techniky.

Jedno také školiace stredisko, zamerané na automatizáciu technologických procesov, sme navštívili. Vo veľkej miestnosti na prízemí boli nainštalované klasické regulačné obvody s priemyselne vyrábanymi komponentami regulačných obvodov. V menšej miestnosti prebiehal kurz riadenia technologických procesov pomocou počítačov. V ďalších miestnostiach na poschodí boli nainštalované technické zariadenia od rôznych firiem určené na školenia moderných riadiacich technológií. Napríklad v jednej miestnosti prebiehalo týždenné školenie pre učiteľov a pracovníkov z praxe na programovateľné automaty od firmy Siemens.

Vzdelávanie v oblasti pedagogiky, psychológie a metodiky vyučovania zabezpečuje metodické oddelenie ministerstva školstva. Na školách je vždy jeden deň do roka vyhradený ako metodický deň, na ktorom učitelia získajú najnovšie poznatky z oblasti pedagogiky, psychológie a metodiky svojich predmetov.

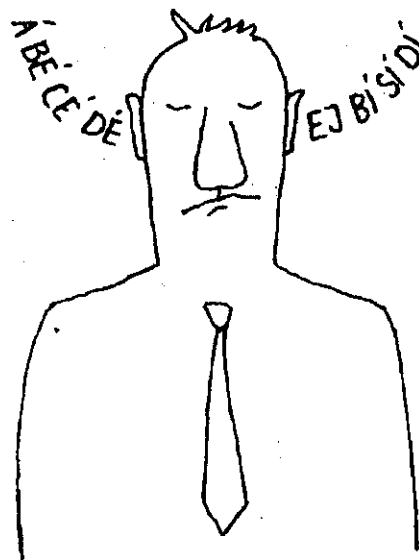
Princíp osobnej zodpovednosti za svoju odbornú a metodickú úroveň a princíp konkurencie medzi školami neumožňuje, alebo prinajlepšom sťažuje výmenu skúseností učiteľov jednak na vlastnej škole, ale hlavne medzi školami. Tento stav belgickí učitelia kritizujú pre svoju neefektívnosť. Učitelia sa cítia dosť izolovaní a je skôr výnimkou, že prostredníctvom osobných kontaktov

sa dostanú do styku s učiteľom inej školy, aby si vymenili skúsenosti a metódy práce. Tak isto nikto neorganizuje pre učiteľov odborné semináre a spoločné exkurzie do výrobných podnikov. Je len na vedení škôl a ich osobných kontaktoch, či takejto akcie v podnikoch daného regiónu pre učiteľov zabezpečia.

Svoju odbornú a metodickú úroveň učiteľ odborných predmetov demonštruje pomocou výsledkov práce študentov pri tvorbe učebných pomôcok a pri záverečných praktických prácach žiakov posledného ročníka. Väčšinou má jeden alebo dvaja učitelia pridelené laboratórium, ktoré je ich vizitkou, čo sa týka vybavenia učebnými pomôckami vyrobenými žiakmi. Laboratóriá sú síce skromne vybavené nábytkom, ale veľmi dobre sú vybavené modernou technikou - hlavne počítačmi. Ak majú drahšie technické zariadenia, majú ich väčšinou iba po jednom kuse a organizácia cvičení sa tomu prispôbuje.

Organizácia odborného vzdelávania formou regionálnych škôl, kde na každej odbornej škole sú sústredené všetky odbory techniky, je finančne veľmi náročná. Ak chce škola uspieť, potrebuje každý rok

inovovať svoje prístrojové a technické vybavenie vo všetkých odboroch, ktoré však pripravujú na danej škole relatívne málo žiakov. Ak je aj v nejakom meste alebo menšom regióne viac regionálnych škôl, každá potrebuje najmodernejšie technické vybavenie, ktoré je stále drahšie. A pretože si školy navzájom konkurujú, nie je zvykom ani výmena strojových kapacít. Vzhľadom na súčasnú recesiu belgického hospodárstva aj belgickí učitelia



hľadajú efektívnejší model odborného vzdelávania.

Náš systém odborného vzdelávania zase, pravdepodobne, smeruje k regionálnym školám. Zatiaľ však bez vzdelávacích štandardov a bez finančných prostriedkov na technické vybavenia škôl.

**ZÁUJEMCOM O INZERCIU !**

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHLADY za výhodných podmienok.

Bližšie informácie získate v redakcii.

Adresa: METODICKÉ CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Telefón: (088) 425 71, 417 07, 546 64.

## ANGLICKÁ LITERATÚRA V UČEBNOM PLÁNE

D. Brendzová, Metodické centrum Prešov

*V dňoch 2. - 8. októbra sa vo Švajčiarsku konalo veľmi zaujímavé vzdelávacie podujatie pod názvom DAVOS STUDÉ WEEK 1993. Zúčastnilo sa ho viac ako šesťsto učiteľov základných škôl a gymnázií zo Švajčiarska a niekoľko pedagogických pracovníkov z členských štátov Rady Európy. Kongres sa niesol v duchu svojho podtitulu Living School. Účastníci si nielen vypočuli fundované prednášky, ktoré dokumentovali "živost" škôl, ale aktívne sa zapojili do práce v niektorom z 23 workshopov.*

*Ja som dostala štipendium z Rady Európy a pracovala som vo workshope, ktorý bol najbližšie k mojej priorite, a to k vyučovaniu anglického jazyka na stredných školách.*

V posledných rokoch sme prijali toľko inovácií, že tí, ktorí si myslia, že veľkým literárnym dielom minulosti a prítomnosti patrí miesto vo vyučovaní anglického jazyka na našich stredných školách, sa ocitli v akejsi izolácii. "Komunikácia" (kľúčové slovo, ktoré je veľmi často nesprávne chápané) ako súčasť, ale aj nástroj učebných osnov, musí byť zmysluplná.

Workshop bol v podstate praktický a pragmatický, v duchu pravej anglosaskej tradície. Keďže našim cieľom je stimulovať učebné aktivity študentov, budujúc na ich predstavách a emocionálnych reakciách - a viesť ich prirodzene (a nie násilne) k výtvarnému umeniu, hudbe a literatúre, organizátori viedli workshop tak, že účastníci (mimo chodcom, veľmi tvorivá a aktívna skupina) pracovali na príprave vyučovacej hodiny alebo série vyučovacích hodín založených na poézii, maliarstve, hudbe alebo filmoch. Táto medzipredmetová činnosť bola úplne začlenená do workshopu.

Vyučovanie angličtiny ako prostriedku komunikácie neznamená iba pýtať sa na cestu na stanicu, rozhovor o poslednom futbalovom zápase alebo konštatovanie negatívnych stránok rasizmu či drogovej závislosti, ale môže znamenať aj výmenu názorov na moc alebo lásku a využiť pritom Kráľa Leara, Zimnú rozprávku alebo niektorú z básni Spoločenstva mŕtvych básnikov. Literatúra nie je mŕtva, básnici nie sú mŕtvi - naopak, slúžia ako živý stimul dynamickej, praktickej kultúrnej reality.

Toto sa v plnej miere prejavilo v učebných plánoch, ktoré vypracovali účastníci workshopu. Ich predstavivosť a znalosť študentov sa ukázala ako naozaj výnimočná. Napríklad v jednom z plánov učiteľ najskôr požiada študentov, aby zažmurili oči a pokúsili sa vnímať živé obrazy, ktoré sa im objavia pred vnútorným zrakom spolu so slovami "opustený ostrov". Potom si študenti zapíšu svoje predstavy a emocionálne reakcie, tieto využijú formou brainstormingu, ktorý môže vyústiť do bohatej písomnej alebo ústnej výmeny názorov. Táto potom, prirodzene, vedie k štúdiu a rozhovoru o takých dielach ako Robinson Crusoe, Búrka alebo Pán múch a dotýka sa napr. týchto tém: kolonizácia, samota (Nikto nie je ostrov). V tomto procese možno ako pomôcku rozvoja jazykových zručností využiť nielen texty, ale aj filmy, fotografie, maľby a nahrávky a študenti si zároveň rozširujú vedomosti o kultúrnej minulosti a prítomnosti.

Pokiaľ ide o načrtnutý rámec učebného plánu, je jasné, že poskytuje nielen vhodný podklad pre takéto vyučovacie hodiny, ale aj samotná formulácia musí každého stimulovať, aby oživil svoje učenie a zároveň vyzdvihol podstatné stránky nášho kultúrneho dedičstva a študentom umožnil uvedomenie si Európy a sveta na konci nášho storočia.

Prítomnosť kolegov z USA, Švajčiarska, Albánska a Bulharska umocnila intenzívny pocit, že človek je súčasťou dynamickeho procesu v triede i mimo nej.

## NIEKOĽKO POSTREHOV Z INGELHEIMU

E. Grečová, SPŠ dopravná Zvolen

V tomto roku som sa zúčastnila dvojtyždňového študijného pobytu pre nemecky hovoriacich učiteľov v Jene a Ingelheime v SRN.

Program kurzu bol zameraný na poznávanie a porovnanie života vo východnej a západnej časti Nemecka a na upevnenie si jazykových znalostí. V priebehu pobytu sme hospitovali na školách, navštívili sme tábor azylantov, ekologickú farmu, poradňu pre drogovu závislú mládež, divadlá, múzeá, televíziu, pedagogické centrum, spoznali romantický kraj okolo rieky Rýn, niektoré mestá,

prežili sme oslavy sviatku vína s voľbou kráľovnej vína a ochutnávkou asi 20 druhov tohto moku a zúčastnili sme sa prednášok z metodiky a jazyka. Spôsob života vo východnej časti SRN nám je bližší, a preto zameriam vo svojom príspevku väčšiu pozornosť na západnú časť, ktorá bola pre nás dlho menej známa.

### Školy

Hospitovali sme na niekoľkých typov škôl - Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Rozdiel cítiť v prospech gymnázia (vedomosti, správanie).

### Zariadenie tried

Veľmi sa odlišovalo od toho, čo možno nájsť v našich triedach. Oni pokladajú za prvoradé, aby sa žiaci v triede dobre cítili a vyzdobili si ju podľa vlastného vkusu, a tak sme v jednej triede - celej polepenej plagátmi a portrétmi hercov a spevákov - mali pocit, ako keby sme zabľúdili do študentskej izby, druhá učebňa pôsobila s kreslenými portrétmi všetkých žiakov ako minigaléria, tretia nás zarazila karikatúrami, v štvrtej sme našli maskota - veľkého plyšového medveďa spusteného na šnúre ku katedre, v inej jednoducho rozvešané handry na čelnej stene, veľké akvárium alebo odpočinkový kút s fotelmi a rôznymi hrami. V ďalšej učebni prakticky vyriešili potrebu poriadku - na každej lavici stál keramický odpadový kôš a pod.

### Vedomosti

Potvrdilo sa staré známe, že naša škola sa nemá za čo hanbiť. Ich vedomosti mali neporovnateľne nižšiu úroveň ako vedomosti našich študentov - hlavne zo zemepisu (nepoznať Slovensko - dajme tomu, ale nevedieť nič o Gruzínsku, Bielorusku...), z literatúry a pod.

### Aktivita

- neúmeraná vedomostiam, podstatne vyššia ako v našich triedach.

### Disciplína

Mysľou mi prebehol oxymoron - naše zlaté zlé deti doma, pretože správanie sa tých tam ťažko vtiesnať do pojmu disciplína. (Bavili sa, odmietali odpovedať, hádali sa - obhajujúc si svoju pravdu, aj keď ju nemali, jeden prejavil svoju nespokojnosť s ohodnotením svojej písomky tým, že ju roztrhal a pod.)

### Zovňajšok

Pestro poobliekaní, vetrovky s nápismi, pomaľované tričká, chlapani vlasy po pás, ale aj úplne vystrihané alebo vyholené.

### Vyučujúci

So žiakmi zaobchádzali umiernené, veľmi familiárne,

trpezlivo, nereagovali podráždene ani v odôvodnených prípadoch. Videli sme pútavo pripravené, metodicky prepracované hodiny.

### Pomôcky

Veľa sa pracovalo s názornými pomôckami. Napr. na hodine literatúry mal každý žiak vlastný exemplár rozoberaného diela.

### Hospitácie

- žiadne, verejnosť je najúčinnejším kritikom práce učiteľa. Nerobili sme si žiadne ilúzie, že budú niečo vedieť zo slovenskej literatúry, keď im Slovensko nebolo známe, chceli sme len vedieť, či poznajú aspoň niečo z českej. Známe im boli Osudy dobrého vojaka Švejka a naspamäť sa učia reč Václava Havla.

V snahe znovu vzbudiť záujem o médiami vytlačenu knihu, vznikajú čitateľské kluby, a tak čítajú dospelí deťom v škôlkach, seniori juniorom na gymnáziách, juniory seniorom, spisovatelia čítateľom a pod. Učitelia napr. na besedu so spisovateľom vôbec žiakov nepripravujú, aby netlmili ich záujem a spontánne reakcie.

### Problémy s drogami nútia zakladať protidrogové poradne.

Tieto sú určené pre vek od 13 do 30 rokov, rady sa poskytujú bezplatne tým, ktorí majú problémy s drogami, alkoholom, tabletkami. Radia sa aj tí, ktorí nevychádzajú dobre s rodičmi alebo s niekým iným. Postihnúť sa tu môžu porozprávať, vypíť si šálku čaju, upokojiť sa, vysprchovať, alebo si opráť prádlo. Ak sa niekto dostane na liečenie, členovia poradne mu ďalej pomáhajú (navštevujú ho a pod.).

Zhrňajúc poznatky z pobytu nepoviem nič nové, keď zdôrazním, že netreba hneď všetko naše zavrhnúť len preto, že to nie je západné, ale rozvíjať dobré, čo máme a prijímať selektívne - len to pozitívne.

---

---

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

---

---

### Jubileum SEŠ - OA v Topoľčanoch

K. Kyselová, Obchodná akadémia Topoľčany

1. septembra 1968 bola založená pri riaditeľstve Strednej odbornej školy pre študujúcich popri zamestnaní v Topoľčanoch Stredná ekonomická škola.

V dňoch 14. a 15. októbra 1993 si pracovníci, žiaci, ale i verejnosť pripomenuli 25 rokov existencie SEŠ - OA v Topoľčanoch.

Pri tejto príležitosti sme zorganizovali niekoľko zaujímavých akcií. V spolupráci s MC na Tomášikovej ul. v Bratislave sme pre riaditeľov západoslovenského

regiónu a Bratislavy zorganizovali odborný seminár Vyučovanie Hospodárskeho týždňa na obchodných akadémiách.

Pre fiktívne firmy založené pri obchodných akadémiách Slovenska a Čiech, ktoré prejavili záujem, sme zorganizovali 1. veľtrh fiktívnych firiem, na ktorom sa firmy prezentovali svojimi výrobkami, službami. Firmy nadviazali obchodné partnerstvá, uzatvárali kontrakty, nadviazali nové styky. Veľtrhu sa zúčastnilo okrem

domácej fiktívnej firmy TOPAS 20-firiem zo Slovenska a 5 firiem z Čiech. Stálo by za úvahu organizovať takýto veľtrh pre fiktívne firmy každoročne. Všetci účastníci veľtrhu - zástupcovia fiktívnych firiem, učitelia, ale i ne-stranní pozorovatelia - sa zhodli v názore, že účastníci veľtrhu získali veľmi veľa pre svoj odborný rast, bola to vydarená akcia. Veľmi zaujímavé bolo pozorne sledovať čulý ruch pri stánkoch jednotlivých firiem, obchodné vystupovanie študentov - pracovníkov fiktívnych firiem.

O tom, že súčasní študenti Obchodnej akadémie v Topoľčanoch venujú čas voľného času aj svojim záľubám a rozvoju svojho talentu pod vedením pedagógov, presvedčila širokú verejnosť okresu slávnostná akadémia.

Chcem spomenúť niektoré úspechy našich študentov z posledných rokov. Za najväčší úspech po odbornej stránke považujem skutočnosť, že 3-krát po sebe sa podarilo študentkám našej školy získať titul Majsterky Slovenska v písaní na mechanických písacích strojoch, a to v roku 1991 - 1993.

Významný úspech dosiahli naši žiaci aj pri vydávaní svojho študentského časopisu ÚSVIT, ktorý získal 1. miesto v súťaži organizovanej Syndikátom slovenských novinárov, redakciou Zmena a Katedrou žurnalistiky pri UK v Bratislave.

V apríli 1993 študentky našej školy reprezentovali Slovenskú republiku na medzinárodných majstrovstvách v stolnom tenise stredných škôl, ktoré sa uskutočnili v anglickom Birminghame, a dievčatá obsadili 5. miesto zo 14 zúčastnených krajín. V súťaži jednotlivcov sa všetky umiestnili v prvej šestnástke. Za tento úspech našich študentiek vďačíme stolnotenisovému oddielu v Topoľčanoch.

Za 25 rokov svojej existencie vychovala škola 2 530 maturantov s úplným odborným stredoškolským vzdelaním pre potreby regiónu i celého Slovenska. Do ďalších rokov želim žiakom i pracovníkom školy veľa tvorivých úspechov, radosť z práce i z nadobudnutých vedomostí.

---



---

## INFORMÁCIE

---



---

### K výskumu o profesijnej socializácii riaditeľov škôl

M. Hrozičnik, SPŠ Mlhalovce

Transformácia našej spoločnosti neobišla ani školstvo. Práve naopak, bolo prvým, ktorého sa zmeny dotkli na najcitlivejšom mieste, vo sfére riadenia. V priebehu niekoľkých týždňov po voľbách nastúpilo v prevažnej väčšine škôl nové vedenie. O relatívne krátky čas potom v zmysle pokynov o nahradení tých funkcionárov, ktorí pôsobili dlhšie ako štyri roky, bola výmena riadiacich pracovníkov dokončená temer úplne. Noví ľudia, ktorí nastúpili na miesta riaditeľov a zástupcov, dostali sa do kontaktu s realitou, ktorá len sčasti splnila ich očakávania. Predovšetkým narazili na absenciu niektorých legislatívnych noriem upravujúcich denný chod školy a na dosť neprehľadný konglomerát predpisov o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci. Riaditeľ školy si začal uvedomovať, že kvalita jeho riadiacej práce závisí nielen od jeho vedomostí, zručností, temperamentu a charakterových črt, ale aj od schopností jeho zástupcov, šikovnosti pracovníkov ekonomického úseku, spolupráce s orgánmi obce či mesta, vzťahov ku školskej správe, metodickému a inšpekčnému centru, jasnosti a primeranosti požiadaviek nadriadených orgánov a charakteru ich školskej politiky.

Tento multidimenzálny rozmer fenoménu riadenia pôsobí na nepripraveného šokujúco a v začiatkoch priam odzbrojujúco. Na charaktere vyššie uvedených vplyvov

sa asi nebude dať nič zmeniť, čo je však zmeniť možné - vhodnou prípravou kandidátov na riadiace funkcie túto psychologickú traumu odstrániť.

Zodpovednosť riaditeľa školy za úroveň a kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu je faktom, ktorý mnohým ruší pokojný spánok, možno ešte viac, ako nedostatok finančných prostriedkov. Prekonať bariéry v tých ľudoch - a nie sú to, žiaľ, len výnimočné prípady - ktorí ešte aj dnes neuznávajú nenahraditeľnosť kontrolnej činnosti, vrátane hospitácií, nevyhnutnosť plánovania pedagogickej činnosti, ktorí podceňujú metodickú pomoc špecializovaných ustanovizní a sústavnú teoretickú prípravu v pedagogike, je gigantická úloha vyžadujúca nesmierne úsilie.

S ohľadom na tieto skutočnosti ma zaujal článok Profesijná socializácia: Dlhodobý výskum nových stredoškolských riaditeľov (W. Parkay, Gaylon D. Currie, John W. Rhodes, in: Educational Administration Quarterly, Vol. 28, No. 1, 1992). Článok dokumentuje profesijnú socializáciu 12 nových stredoškolských riaditeľov v priebehu prvých troch rokov vykonávania funkcie na základe kazuistického prístupu. Táto práca sa opiera o širokú škálu teórií a výskumov, z ktorých niektoré sa robili v inom ako školskom prostredí.

Podľa Mertona (1968) sa pojem "socializácia"

týka procesov, na základe ktorých jednotlivec získava znalosti, zručnosti a dispozície potrebné na efektívne plnenie určitej sociálnej úlohy. Prítom sa rozlišuje "profesijná socializácia" týkajúca sa procesov, na základe ktorých sa jednotlivec stáva príslušníkom určitej profesie, a "organizačná socializácia", v ktorej sa človek učí "čo je obsahom určitej organizačnej úlohy". (Van Maanen, Schein 1979.)

Článok podrobne uvádza výsledky iných prác popisujúcich proces socializácie u pracovníkov školskej správy, riaditeľov a učiteľov v prípravnom programe pre budúce riadiace funkcie.

Osobitný zreteľ u nováčikov vo funkcii riaditeľa sa venuje problému nástupníctva. Gordon a Rosen uvádzajú, že štýl prechodu môže byť pre nového vedúceho pracovníka problémový - najmä ak tento bol "hrdinom hodným nasledovania", môže svojmu nástupcovi skomplikovať život. Prítom sa nedá jednoznačne povedať či nástupníctvo vedie k väčšej efektívnosti, alebo naopak, môže vyvolať nestabilitu. Zrejme to bude závisieť od osobnosti nového riaditeľa, ale aj od konkrétnych podmienok školy.

Zo všetkej literatúry je zjavné, že stať sa riaditeľom nie je iba jednorazový akt podpisu zmluvy so školskou správou, ale proces rastu a rozvoja jeho osobnosti.

Výskum sa snažil nájsť odpovede na tieto otázky:

1. Aké sú dojmy, skúsenosti a starosti stredoškolských riaditeľov v priebehu prvých troch rokov ich pôsobenia v novej funkcii?
2. Menia sa časom tieto dojmy, skúsenosti a starosti a ak áno, existuje identifikovateľný model týchto zmien?

Výskumy sa konali od roku 1987 na univerzitách Florida, Northern Colorado a Georgia. Jedným z dôvodov ich konania na stredných školách bola aj skutočnosť, že koncom tohto storočia dosiahne podľa odhadov 67% stredoškolských riaditeľov v USA dôchodkový vek (Doud, 1989), a tak viac poznatkov o skúsenostiach začínajúcich riaditeľov by mohlo pomôcť novým riaditeľom, ktorí začnú pôsobiť v 90. rokoch. Serioznosť prístupu k menovaniu riaditeľov škôl je skutočne pozoruhodná a hodná nasledovania aj v našom slovenskom školstve.



V článku sa veľmi podrobne popisuje metodika série výskumov, ktoré sa konali v rôznych štátoch a regiónoch tak, aby boli zastúpené vidiecke, predmestské a mestské školy. Údaje sa zbierali pri návštevách škôl osobnými pohovormi, telefonickými rozhovormi, rozborom dokumentov ako sú plány, školské noviny a pod. Prítom sa na rozhovoroch zúčastňovali nielen sledovaní riaditelia, ale aj vybraní zamestnanci, učitelia, pracovníci školských správ a ľudia z okolia. Po vykonanej podrobnej analýze údajov sa ukázalo, že je možné identifikovať štádiá profesijnej socializácie, takže prvé roky po uvedení do funkcie nie sú nediferencovaným kontinuum, ale problémy riaditeľov sa vyvíjajú podľa určitej schémy:

#### Štádium 1: Prežitie

Individuálne prežívanie "šoku" z vedúcej funkcie, problémy sa týkajú orientácie v situácii. Osobné ťažkosti a profesijná neistota sú značné. Môže sa vyskytovať tendencia vo všetkom preháňať.

#### Štádium 2: Kontrola

Hlavným problémom je stanovenie priorit a získanie pozície "pána situácie". Správanie je "legitimizované" mocou vyplývajúcou z postavenia, nie osobnou mocou.

#### Štádium 3: Stabilita

Frustrácie sa pretavujú do rutínnej práce, úlohy spojené s riadením sú zvládané efektívne a aktívne. Ťažkosti spojené so zavádzaním zmien sú akceptované. Jednotlivec získava status "veterána".

#### Štádium 4: Pedagogické vedenie

Hlavný dôraz je na učebných osnovách a vyučovaní. Potvrdenie prichádza z vonkajších zdrojov (učitelia, školská správa, profesia). Správanie je "legitimizované" osobnou mocou.

#### Štádium 5: Profesionálna realizácia

Potvrdenie prichádza zvnútra. Dôraz je na osobnej perspektíve (kultúra charakterizovaná uchopením moci, rastom a autentičnosťou).

Z 12 začínajúcich riaditeľov za trojročné sledované obdobie sa dvaja dostali len do štádia 1, dvaja do štádia 2, jeden do štádia 3, piati do štádia 4 a dvaja do štádia 5.

V diskusii výskumu sa konštatuje, že riaditelia, ktorí dosiahli vyššie stupne profesijnej socializácie, majú perspektívne myslenie. Dodávajú druhým silu a spolupracujú s učiteľským zborom a ďalším personálom. Rešpektujú názory druhých, aj keď sa zároveň usilujú získať podporu pre svoje názory. Uvedomili si zmysel riaditeľskej práce. Štýl práce vedie prispôbiť situácii. Potvrdenie svojho konania získavajú väčšinou zvnútra a riadia sa viac vnútornou ako vonkajšou kontrolou. Uvedomujú si tiež, že sa musia naučiť zmysluplne delegovať isté právomoci aj na druhých.

Výskumy ukazujú, že riaditelia potrebujú podporu po nástupe do funkcie. Celostátne a regionálne akadémie pre riaditeľov by mohli poskytovať potrebný výcvik a systém. Efektívne by mohli byť workshopy vedené

riaditeľmi, ktoré by modelovali riešenie problémov. Odporúča sa tiež vytváranie možností komunikácie s inými začínajúcimi riaditeľmi. Noví riaditelia by si na workshopoch o procesoch zmien mohli zvýšiť citlivosť na dynamiku procesu zmeny a naučili by sa viac rešpektovať ciele, sny a schopnosti svojich učiteľov. Štádiá hierarchie profesijnej socializácie by si mali začínajúci učitelia uvedomiť, pretože by tak pochopili, že kariéra je kombináciou vzostupov, pádov a rovných úsekov, a potom by sa ako informovaní cítili menej neschopnými, najmä v prvom roku, lebo by vedeli, že ich problémy sú

všeobecné a že vývin smeruje k vyšším štádiám. Znalosť hierarchie by im umožnila anticipovať ďalší rozvoj a profesionálnu realizáciu. Problémy by vnímali ako typické pre určité štádium a nie ako osudový osobný nedostatok.

Aktuálnosť tohto článku je nepochybná. Ak už nemáme prostriedky na vlastný výskum, poučme sa aspoň z práce iných, pretože aj v našich podmienkach platí: Aký riaditeľ školy, taká škola a žiaci v nej. Dodajme ešte: ...a taká bude aj budúcnosť našej spoločnosti.

## Poznáte učebnice francúzskeho jazyka?

M. Mácelová, Metodické centrum Banská Bystrica

Pri svojej práci v MC som sa stretla s požiadavkou poznania učebnice francúzskeho jazyka. V súčasnosti je výber pestrejší než v predchádzajúcich rokoch, keď bola predpísaná, a často i dostupná, len jedna učebnica.

Ponuka je, ale z toho vyplývajú aj určité problémy. Je potrebné sa v nej orientovať, aby sme vedeli, čo kniha ponúka. Preto v nasledujúcich riadkoch predstavíme niektoré z ponúk francúzskych vydavateľstiev Hachette, Clé international a Didier - Hatier, ktoré sa predávajú v našej knižnej distribúcii.

Vydavateľstvo Hachette pre dospelých a dospelých vytvorilo: Espace a Bonne route.

Espaces má 3 časti:

**Espace 1** je určený začiatkovi a pokrýva 120 - 180 hodín vyučovania.

**Espace 2** - možno s ním začať pracovať po 150 hodinách výuky francúzskeho jazyka, nadväzuje svojou štruktúrou na Espace 1 a pokrýva približne 150 hodín vyučovania.

**Espace 3** - posledná časť, ktorá po 300 hodinách (1. a 2. časť) završuje túto metódu. Je však možné ho použiť aj pri iných metódach ako príručku o jazyku a civilizácii. Každá z uvedených častí obsahuje knihu pre žiaka, cvičný zošit, metodickú príručku a nahrávky (Espace 1 - 2 kazety, Espace 2 - 24, Espace 3 - 3 kazety).

Dosiahnutú úroveň vedomostí možno overiť testami. Testy d'évaluation Espace 1, ktoré obsahujú knihu, opravy a 1 kazetu.

### Bonne route 1, 2, 3

**Bonne route 1** je v 2 variantoch: Bonne route 1 (34 lekcii) a Bonne route 1A (17 lekcii) a Bonne route 1B (17 lekcii). Pokrýva 170 - 200 hodín vyučovania. Obsahuje knihu pre žiaka 1, alebo 1A a 1B, metodickú príručku, kazetu 1A (2 ks) a kazetu 1B (2 ks).

**Bonne route 2** - podľa nej možno začať učiť po 200 - 250 hodinách výuky francúzskeho jazyka. Je tiež v prevedení Bonne route 2 (28 lekcii) alebo Bonne route 2A (14 lekcii) a Bonne route 2B (14 lekcii). K nim patrí metodická príručka a 4 kazety (2A - 2 ks, 2B - 2 ks). Vyplní 200 hodín vyučovania.

**Bonne route 3** - nadväzuje na predchádzajúce po 400 - 450 hodinách vyučovania. Prevláda zameranie na civilizáciu a jazyk. Má 16 lekcii, ktoré tematicky približujú súčasnosť a zmeny vo francúzskej spoločnosti. Okrem knihy pre žiaka obsahuje aj 1 kazetu.

Vydavateľstvo Clé international dokončilo tohto roku svoju metódu Le Nouveau sans Frontières. Je to prepracované a zdokonalené predchádzajúce dielo Sans Frontières. Le NSF je určené pre začiatkovi, dospelých a dospelých. Má 4 knihy:

**Le SNF 1** pokrýva 120 - 150 hodín vyučovania. Skladá sa zo žiackej knihy, cvičného zošita, metodickej príručky a 4 kaziet (4 hodiny záznamu).

**Le NSF 2** tiež vyplní 120 - 150 vyučovacích hodín a obsahuje rovnaké zloženie ako Le NSF 1.

Aj **Le NSF** má rovnakú skladbu a nadväzuje na predchádzajúce aj počtom hodín.

V roku 1993 vyšla posledná časť - **Le NSF 4** s podtitulom Arts - culture - littérature. Kniha pre žiaka je doplnená žiackym zošitom, nahrávkou (4 kazety) a metodickou príručkou.

Z vydavateľstva Didier - Hatier je známa metóda Bienvenue en France a Libre échange.

**Libre échange 1 a 2** obsahujú žiakovu knihu, cvičný zošit, metodickú príručku a kazety. Obracia sa na skutočných dospelých začiatkovi v škole s 3 hodinami týždňovej dotácie.

### Bienvenue en France 1, 2.

Táto metóda obsahuje okrem klasických častí (knihy + kazeta) aj videokazety.

Tento stručný prehľad zahrňuje len niektoré metódy, ktoré sú, alebo boli dostupné na našom knižnom trhu. Niektoré z nich sa už viac rokov používajú a je možné ich už aj hodnotiť z pohľadu používateľov. Počas podujatí MC, ktoré porieďa kabinet francúzskeho jazyka v Banskej Bystrici, vyučujúci si vymieňajú svoje poznatky, hovoria o kladoch i nedostatkoch, ktoré sú spojené s praktickým používaním učebnic v školách.

## Odborná škola so zameraním na stavebníctvo

J. Bajtoš, Metodické centrum Prešov

Na základe požiadaviek spoločenskej praxe vydalo Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky učebné osnovy pre novozriaďované odborné školy. Medzi rôznymi zameraniami si našlo špecifické postavenie aj zameranie orientované na stavebnícke profesie.

Experimentálne učebné dokumenty nadobudli platnosť od 1. septembra 1992, počínajúc prvým ročníkom. Po uplynutí jedného školského roku by už bola možná aspoň čiastočná analýza výsledkov tohto experimentu. Keďže nemáme žiadne informácie o realizácii prieskumu zameraného na spomenutú analýzu, myslíme si, že môže byť pre čitateľov zaujímavé aj priblíženie podstaty odbornej školy, ktorá si našla uplatnenie v podmienkach Českej republiky.

### Charakteristika odbornej školy

Odborná škola je prvým stupňom nového typu prípravy na povolanie, zaradeným paralelne k súčasným možnostiam prípravy v tradičných učebných odboroch SOU. Charakteristickým rysom je široko predprofesijne koncipovaná orientácia štúdia, ktorá umožňuje vstup do širokého radu voliteľných profesií na druhom stupni prípravy. Takto ponímaná koncepcia odbornej školy jednak oddaľuje nástup žiaka do výroby na 16 rokov (pri odboroch, kde je táto veková hranica podmienkou vykonávania profesie) a zároveň dáva žiakom s nevyhranenými záujmami ďalší čas na rozhodovanie sa o konečnej profesijnej orientácii. Špecifická praktická aj odborná teoretická príprava žiakov môže pokračovať po ukončení základnej odbornej prípravy na ďalšom type školy.

Odborná škola so zameraním na stavebníctvo zahŕňa v sebe základnú odbornú prípravu, vrátane možnosti vnútornej špecifikácie podľa regionálnych požiadaviek, podľa možností školy a záujmov žiakov.

### Ciele a obsah vzdelania

Všeobecným cieľom štúdia je poskytovať nižšie odborné vzdelanie a polytechnicky orientované vedomosti a zručnosti typické pre celú oblasť stavebníctva. Tým sa dáva žiakom možnosť získania nevyhnutných predpokladov pre kvalifikovanú voľbu konkrétneho povolania v rámci ďalšej nadväznosti na odbornú prípravu žiakov. Súčasne odborná škola poskytuje žiakom vedomosti v oblasti všeobecného vzdelania v takej šírke ako iné, paralelne existujúce formy stredného vzdelania stavebných odborov v prvých dvoch ročníkoch.

Vzdelávací obsah tvoria tri vnútorne diferencované zložky.

Vo všeobecnovzdelávacej zložke sa rozširujú a prehľbujú vedomosti žiakov zo základnej školy a vytvára-

jú sa predpoklady pre ďalšie úspešné vzdelávanie absolventov. Nápomocnou k tomuto zámeru by mala byť vhodná ponuka výberových všeobecnovzdelávacích predmetov.

Povinné odborné predmety poskytujú základ odborných vedomostí pre všetky odbory stavebníctva. Výberové odborné predmety sú koncipované ako alternatívne možnosti štúdia. Prispievajú k tomu, že študijný program je pružnejší a schopný prispôbiť sa špecifickým potrebám zamestnávateľov, podmienkam regiónu atď.

Tretiu zložku tvoria rôzne formy praktického vyučovania, ako sú praktické cvičenia, laboratórne práce, práce v dielňach, exkurzie a iné, kde žiaci získavajú základné manuálne a intelektuálne zručnosti a návyky a môžu si tu overiť svoje teoretické vedomosti.

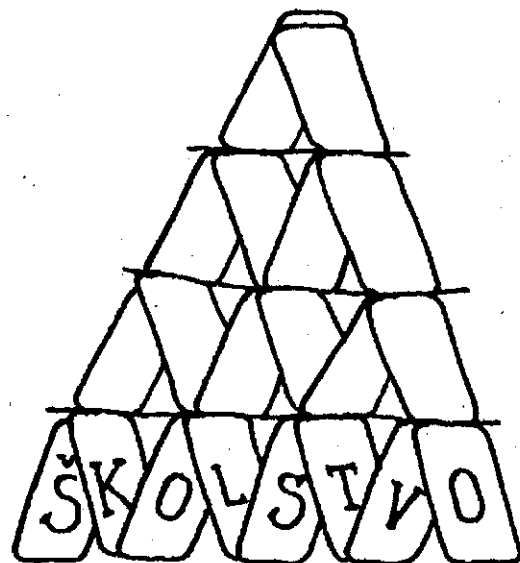
### Ukončenie štúdia

Úspešným ukončením 2. ročníka získava žiak stredné vzdelanie a osvedčenie o ukončení odbornej prípravy pre výkon činností v stavebníctve, ktoré nevyžadujú vyučenie. Štúdium sa ukončuje záverečnou skúškou.

### Uplatnenie absolventov školy

Absolventi odbornej školy môžu:

- Nastúpiť do zamestnania a po zaškolení alebo zaučení v rámci nástupnej praxe vykonávať povolania, ktoré sú zaradené do II. kvalifikačného stupňa robotníckych povolanií.
- Pokračovať v odbornej príprave na konkrétne povolanie po uzatvorení učebného pomeru na príslušnom SOU.





alebo dohodou medzi zamestnávateľom a žiakom v dĺžke 6 - 24 mesiacov, podľa náročnosti zvoleného odboru. Po ukončení tejto prípravy získava absolvent výučný list a kvalifikáciu pre výkon povolania, ktorá je porovnateľná s ukončením prípravy v zodpovedajúcom učebnom odbore. V rámci tejto odbornej prípravy bude žiak navštevovať v obmedzenom rozsahu teoretické vyučovanie s výukou špeciálnych odborných predmetov.

c) Pokračovať v štúdiu formou prestupu na SOŠ. Podmienky prijatia na príslušnú strednú odbornú školu stanoví jej riaditeľ, ktorý určí aj eventuálne rozdielové skúšky.

Experimentálny učebný plán denného štúdia zabezpečuje vhodnou voľbou štruktúry výberových predmetov rešpektovať požiadavky regiónu a možnosti školy. Výberové predmety nie sú uzavretým systémom, ale sa môžu podľa potreby dopĺňať.

**Učebný plán má teda túto podobu:**

**Učebný plán**  
Zameranie: staveľstvo

Forma štúdia: denné

Predpokladaný počet týždenných vyučovacích hodín je 30 - 32 v každom ročníku, max. 33 hodín.

Kategorie a názvy vyučov. predmetov	Počet týždenných hodín	
	1. roč.	2. roč.

<b>A. Všeob.vzdel.predmety</b>	15 - 18	13 - 18
<b>1. Povinné predmety</b>		
Český jazyk a literat.	2 - 3	2 - 3
Cudzí jazyk	2 - 3	2 - 3
Matematika	2 - 3	2 - 3
Občianska náuka	1	1
Telesná výchova	2	2

**2. Výberové predmety (odporúčané pre stavebné odbory, výber uskutoční škola)**

Fyzika	2 - 3	1 - 2
Chémia	2	-
Dejepis	1	1
Základy ekológie	1	-
Základy automatizácie	1 alebo	1
Výchova k rodičovstvu	-	1
Pracovné právo	-	1
Psychológia	-	1
Estetická výchova	1 alebo	1

**B. Odborné predmety** 13 - 15 15 - 18

**1. Povinné predmety**

Ekonomika	1	1
Výrobné odvetvie	1	-
Odborné kreslenie	2	2
Základy práce s počítačom	-	2
Stavebné materiály	2	2
Stavebná technológia	2 - 3	3 - 4
Praktické cvičenia	4 - 6	4 - 6

**2. Výberové predmety**

(odporúčané)	2	2 - 4
Stroje a zariadenia	2 alebo	2
Strojníctvo	-	2
Prestavba budov	-	2
Stavebná mechanika	-	2

Pri výbere hodinových dotácií povinných i výberových predmetov je nutné rešpektovať poňatie odbornej školy. Celkový počet hodín všeobecnovzdelávacích predmetov nesmie klesnúť v 1. ročníku pod 15 hodín týždenne a v 2. ročníku pod 13 hodín týždenne. Celkový počet povinných i výberových vyučovacích predmetov by nemal presiahnuť 33 hodín týždenne, v 1. ročníku je vhodnejší maximálny počet hodín 32. Riaditeľ školy má k dispozícii aj celý rad nepovinných predmetov, pomocou ktorých môže profilovať špecifický charakter svojej školy.

## DESKRIPTÍVNA GEOMETRIA V RAKÚSKU

A. Škripková, Metodické centrum mesta Bratislavy

V dňoch 19. - 21. októbra 1993 sa konal v rakúskom mestečku Strobl seminár Deskriptívna geometria, ktorý sa pravidelne koná vždy v októbri už 14 rokov. Myšlienka zrodu tohto podujatia vznikla v Spolkovej krajine Salzburg a postupne prerástla v trojdňové stretnutie učiteľov deskriptívnej geomtrie z celého Rakúska. V rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov ho organizuje Pedagogický inštitút v Salzburgu. V tomto roku organizátori pozvali aj učiteľov zo susedných krajín -- SRN, ČR, SR, Chorvátsko, Maďarsko a Rumunsko. Uvítali nové kontakty s ko-

legami zo zahraničia a privítali by aj ich prípadnú účasť aj s prednáškou v budúcich ročníkoch.

Seminár obsahoval príspevky šestnástich prednášajúcich z radov učiteľov škôl typu AHS (AHS - Allgemeine höhere Schule - stredná všeobecnovzdelávacia škola, napr. gymnázium) v Rakúsku a profesorov technických univerzít v Rakúsku a ČR. Ich prednášky sa týkali najmä diagnostiky, úrovne a rozvoja priestorovej predstavivosti žiakov, vzťahu geometrie a matematiky, práce žiakov na samostatných projektoch, úrovne a prob-

lémov vyučovania deskriptívnej geometrie na školách typu AHS a na technických univerzitách, geometrickej línie v umení, architektonických pamiatok oblasti Salzkammergut z hľadiska vyučovania deskriptívnej geometrie, deskriptívnej geometrie v geometrii starého Grécka a vyučovania deskriptívnej geometrie počítačovou grafikou.

Zaujímavou a všeobecne ešte novou oblasťou je projektové vyučovanie, čiže práce žiakov na samostatných projektoch. O svojich skúsenostiach zo zaradenia projektového vyučovania do vyučovacích hodín deskriptívnej geometrie na gymnáziu prednášal prof. Mag. Katzenberger. Jeho žiaci v posledných rokoch rozpracovali viacero projektov. Išlo napríklad o návrh novej stavebnej a architektonickej úpravy námestia v ich meste, vyhotovenie máp starého a návrh nového členenia a stavebných úprav miestneho cintorína a facelifting starej, už vyše storočnej budovy gymnázia.

Projektové vyučovanie prináša do vyučovania osvieženie, ducha všedného života, reálnych problémov, posilňuje vzťah vyučovacieho predmetu ku skutočnému životu a uvoľňuje tvorivý potenciál žiakov. Študenti pracujú v skupinách, čím sa rozvíja ich schopnosť tímovej práce. Práca na projekte má dlhodobý charakter a v jej jednotlivých etapách sa žiaci stretnú s rôznymi profesiami i administratívnym vybavením. Tým sa posilňuje ich profesionálna orientácia.

V príprave spomínaných projektov využívali žiaci svoje vedomosti z histórie daného mesta, na katastrálnych úradoch vyhľadali staré mapy a doklady týkajúce sa daného objektu, v niektorých prípadoch si museli zmerať terén a zhotoviť mapu sami. Získali tak základné vedomosti z geodézie a z práce katastrálnych úradov. Svoje jazykové a argumentačné schopnosti si cvičili pri rozbere súčasného stavu a zdôvodňovaní potreby a nutnosti prestavby, resp. stavebných úprav, a pri návrhu zmien daného stavu vo všeobecnej diskusii. V ďalšej etape pracovali na vlastných návrhoch riešenia stavebných a ostatných úprav objektu. Učiteľ deskriptívnej geometrie sa stal poradcom pri zobrazovaní konkrétnych návrhov a sprostredkovateľom prípadnej odbornej pomoci, napr. architekta pri návrhoch klenby a stĺpov zodpovedajúcich historickej epoche objektov. Vrcholom práce žiakov bolo predvedenie svojich projektov a ich obhajoba v diskusií pred ostatnými učiteľmi školy.

Je zrejmé, že projektové vyučovanie je náročné na prácu učiteľa i žiakov. Vo všeobecnosti ho žiaci hodnotia kladne, cítia konkrétnosť a užitočnosť svojej činnosti. Je zároveň náročné na čas. So súhlasom riaditeľstva školy mali na prácu na projekte v ťažiskovom období 4-5 týždňov vyčlenených namiesto pravidelného rozvrhu hodín vždy jeden deň v týždni. V období prípravy projektu využívali na prácu popoludnia, prípadne soboty, a mnoho čiastkových úloh zvládli samostatne doma.

Zostáva odpovedať na otázku, či sa uvedené projekty realizovali. Žiaľ, problémy s financovaním sta-

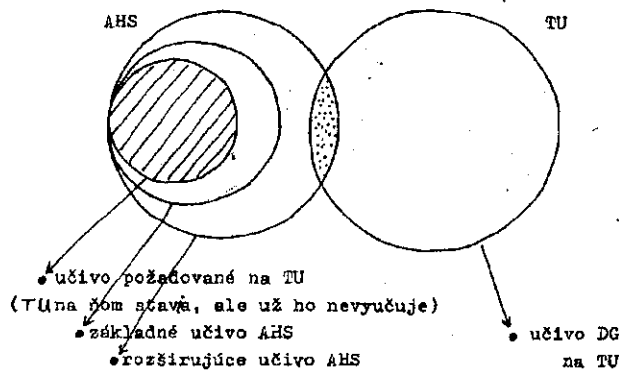
vebných investícií majú aj v Rakúsku, a tak tvorivá práca študentov zostala zatiaľ neuskutočnená. Aj taká je však realita života, i tomu ich škola môže naučiť.

Ďalšou zaujímavou témou seminára bol rozvoj priestorového videnia a chápania priestoru v maľbe detí vo veku 10 - 14 rokov. Venovala sa mu učiteľka kreslenia na Akademickom gymnáziu v Salzburgu - prof. Mag. Bertel. Začiatky priestorového videnia pozorujeme u detí vo veku približne 10 rokov. Dovtedy sú ich kresby väčšinou ploché, neprimerane zväčšujú a zvýrazňujú objekty, ku ktorým majú citový vzťah. Staršie deti už v maľbe začínajú chápať priestor. Videli sme ukážky množstva žiackych kresieb. Veľmi poučné a zaujímavé sú porovnania spracovania toho istého záberu žiakmi rôzneho veku. Až s pribúdajúcimi rokmi sa žiak stáva schopným zobraziť útvar priestorovo, dodržať rovnobežnosť hrán v priestorovom zobrazení, zobraziť oblúk v bočnej stene, nakresliť skupinku vedľa seba stojacich telies či budov. Ťažkosť robí zobrazovanie viacerých rovín, dochádza k prelínaniu sa popredia a pozadia obrazu. Deti v maľbe postupne objavujú horizont, sú schopné kresliť v rovnobežnej perspektíve, pri skupine telies určiť viditeľnosť, svetlosť, tieň. Štrnásťročné deti už v kresbe zvládnu proporčné vzťahy, zobrazujú v centrálnej aj lineárnej perspektíve.

Z tohto hľadiska je zaujímavá a vhodná spolupráca učiteľov výtvarnej výchovy a deskriptívnej geometrie. Učiteľ výtvarnej výchovy, ktorý so svojimi žiakmi postupne prejde širokú škálu zobrazovania výtvarných námetov rôznej obťažnosti a nájde si čas, aby si žiaci mohli svoje výkresy spoločne prezrieť a zhodnotiť aj z kresliarskeho hľadiska (umiestnenie v priestore, perspektíva, proporčné vzťahy atď.), je jedným z dôležitých predpokladov neskoršej úspešnosti žiaka v deskriptívnej geometrii, východiskom pre poznanie schopností ich priestorového videnia.

Dôležitou témou sa zaoberal vo svojom príspevku univ. prof. Dr. Tschupik z Technickej univerzity v Innsbrucku. Rozoberal problematiku tzv. dodatočných skúšok z deskriptívnej geometrie na technických univerzitách. Na gymnáziách v Rakúsku sa deskriptívna geometria vyučuje v 7. a 8. ročníku. Od roku 1988 majú maturanti, ktorí na strednej škole absolvovali štúdium deskriptívnej geometrie, voľný vstup na technické univerzity. Maturanti, ktorí deskriptívnu geometriu na strednej škole nemali, sú na technickú univerzitu prijatí podmienene s tým, že do 3. semestra musia zložiť dodatočnú skúšku. Jej náplň nie je určená direktívne, ale vo všeobecnosti zahŕňa učivo deskriptívnej geometrie strednej školy. Študenti sa na túto skúšku pripravujú buď samostatne, alebo v kurzoch, ktoré organizujú rôzne vzdelávacie inštitúcie, prípadne aj samotné technické univerzity. Štúdium v prípravných kurzoch si študenti hradia sami. Dodatočná skúška je jednou z ciest, ako sa technické univerzity v Rakúsku snažia udržať vysoký štandard vedomostí ich absolventov.

Prehľadanie sa rozsahu vedomostí z deskriptívnej geometrie na školách typu AHS a na technických univerzitách znázorňuje obrázok:



To znamená, že štúdium na technickej univerzite už predpokladá základné vedomosti študentov zo stredoškolského učiva deskriptívnej geometrie a na nich stavia.

Po rokoch, keď deskriptívna geometria takmer vymizla u učebných plánov našich gymnázií, mohli by byť skúsenosti našich susedov pre nás inšpiráciou.

*Nepriama úmera*

*Čím viac ľudí prežije dovolenku v cudzine, tým je menej odpadkov u nás v ľahnej húštině.*

*J. Bílý*

## PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY M. BELA V BANSKEJ BYSTRICI

### Katedra teologicko-misijného seminára

L. Fazekaš, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Teologicko-misijný seminár založilo Združenie evanjelikálnych cirkví na Slovensku (Apoštolská cirkev, Bratská jednota baptistov, Cirkev bratská, Evanjelická cirkev metodistická, Kresťanské zbory) s misiami New Eastern Europe For Christ a A.D. 2000 v januári 1993.

Za vieroučnú základňu mu slúži vyznanie viery Evanjelickej aliancie, s ktorou spolu vyznáva:

1. všemohúcnosť a milosť trojjediného,
2. božskú inšpiráciu Písma,
3. úplnú hriechnosť človeka,
4. zástupnú obeť Božieho Syna,
5. ospravedlnenie hriešnika vierou,
6. dielo Svätého Ducha v človeku,
7. cirkev poslanú zvestovať evanjelium po celom svete,
8. očakávanie druhého príchodu Pánovho.

Cieľom seminára je pripraviť kazateľov pre členské cirkvi (8 semestrov s titulom magister - Mgr.), katechétoch pre školy (6 semestrov s titulom bakalár - Bc.) a misionárov pre misijné polia (8 semestrov s titulom magister - Mgr.).

Študijný plán obsahuje predmety

- a) **teoreticko-normatívnej teológie** (Stará zmluva, Nová zmluva, Dogmatika, Etika, Cirkevné dejiny, Apologetika, Hermeneutika, Komunikácia),
  - b) **praktickej teológie** (Homiletika, Pastorálka, Liturgia, Evanjelizácia, Misia, Diakonia, Zborová dynamika, Katechetika),
  - c) **pomocných vied a náuk** (Filozofia, Religionistika, Psychológia, Pedagogika, Didaktika).
- Vyučujú sa tiež aj reči klasické (hebrejčina, gréčtina, latinčina) i moderné (slovenčina, angličtina a nemčina).

Veľký dôraz sa kladie na prax v zboroch, ktorá trvá spolu 4 až 6 mesiacov a na ktorej má študent možnosť prejsť všetkými odvetvami zborového života od detí, cez dorast, mládež až k manželským a dôchodcovským skupinám a oboznámiť sa s kázaním, biblickými a modlitebnými hodinami, pastoráciou, evanjelizáciou, diakoniou a správou zboru.

Od študentov sa očakáva, že sú to znovuzrodení ľudia, najradšej už zrelejšieho veku, ktorí dostali Božie povolanie k práci, obstoja v aktívnej zborovej práci a majú odporúčanie zboru alebo cirkvi.

Čo sa týka predbežného vzdelania, je potrebné mať vysvedčenie o maturitnej skúške na niektorej strednej škole. Víťaní sú študenti, ktorí už majú za sebou štúdium na niektorej vysokej škole.

Organizačne bol seminár pričlenený k Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela ako Katedra evanjelikálnej teológie s výhľadom na to, že sa časom stane samostatnou fakultou tejto univerzity. Pritom má však seminár voľné rozhodovanie, čo sa týka vierovyznania, voľby učiteľov, prijímania študentov, výberu pracovníkov atď.

Od šk. roka 1994/95 sa plánuje aj diaľkové štúdium, a to pre odbor kazateľ 10 semestrov a pre odbor misionár a katechéta 8 semestrov.

Záujemci o denné i diaľkové štúdium sa môžu hlásiť a eventuálne otázky posilať na adresu:

Katedra Teologicko-misijného seminára, PF UMB, Zvolenská 9, 974 01 Banská Bystrica, tel.: 088/627 09, 088/627 64.

## K MATURITÁM Z CUDZÍCH JAZYKOV

J. Medvecký, Metodické centrum Banská Bystrica

S blížiacimi sa maturitami medzi učiteľmi opätovne silnie diskusia o nich - ako maturovať tento rok? Budeme mať možnosť voľby, alebo dostaneme nejaké centrálné okruhy tém z ministerstva? Aké majú byť dobré maturitné témy? Aká má byť forma maturit? Aký má vôbec maturita z cudzieho jazyka význam a má vôbec význam?

Podobných otázok, na ktoré učitelia hľadajú odpovede, je oveľa viac. Poskytnúť priestor na ich vyslovenie, trochu spoločného času na úvahu a možno aj niektoré, aspoň čiastočné odpovede, sa pokúsil spoločný seminár kabinetov RJ, FRJ, NJ a AJ Metodického centra v Banskej Bystrici, poriadany 17. novembra 1993. Hojná účasť vyučujúcich CJ a ich aktivita v diskusii naznačili, že je potrebné, aby sa stretávali a vymieňali si skúsenosti navzájom aj učitelia rôznych cudzích jazykov.

Seminár striedavo lektorovali Dr. Kollárová za ruský jazyk, Dr. Lenčová za nemecký jazyk, Dr. Mácelová za francúzsky a Mgr. Medvecký za anglický jazyk. Lektori vo svojich vstupoch prezentovali rôzne pohľady na obsah a formu maturitných skúšok z CJ. Následná bohatá diskusia priniesla široké spektrum otázok, ale i veľa skúseností a podnetov od kolegyň a kolegov z rôznych škôl. Toto, dovoľujeme si dúfať, že zaujímavé a pre nás i našich vyučujúcich užitočné stretnutie ukázalo, že je potrebné

- pri tvorbe koncepcie vyučovania CJ i maturit počúvať podnety tých, ktorí ju budú uplatňovať v praxi,
- je potrebné jasne a presne sformulovať význam, miesto,

potrebu a ciele vyučovania CJ v zmenených a meniacich sa spoločenských podmienkach s prihliadnutím na špecifiku jednotlivých jazykov - teda vytvoriť niečo ako filozofiu vyučovania CJ,

- z toho následne vyplynie i filozofia maturity - jej miesto, význam a forma.

### Aká by teda mala byť maturita z CJ?

Na to je dnes asi nemožné odpovedať. Najskôr je potrebné vymedziť maturite miesto, teda odpovedať na otázky - Či vôbec maturovať, a keď, tak prečo. Isté je, že maturitná skúška by mala spĺňať požiadavky spoločnosti. A tá sa rýchlo mení a vyvíja, a teda systém maturitných skúšok by mal byť tiež natoľko flexibilný, aby bol schopný zistiť, odmerať a certifikovať úroveň vedomostí, zručností a schopností potrebných pre absolventa strednej školy tak pre štúdium na vysokej škole, ako i pre zamestnanie, v ktorom bude cudzí jazyk využívať.

Forma tejto skúšky by popri splnení požiadaviek stanoveného štandardu mala umožniť prejavovať v maximálnej miere jeho autonómiu a kreativitu.

Seminár v Banskej Bystrici naznačil, že sme na správnej ceste k lepšej úrovni cudzojazyčného vyučovania, ale i to, že v dnešných podmienkach nebude táto cesta ľahká. Podrobnejšie materiály zo vstupov jednotlivých lektorov, dotýkajúce sa najmä uplatnenia študentovej autonómie a kreativity, ako i učiteľovej invencie pri príprave na maturitu, budú publikované samostatne. Prívitáme každý názor do diskusie od kolegov zo škôl.

## Podnetné dopoludnie v Turčianskych Tepliciach

I. Jančovič, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB B. Bystrica

Koncom októbra sa stala Fakulta humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici opäť miestom stretnutia učiteľov pôsobiacich v slovenských spoločenstvách v zahraničí. Stalo sa tak v rámci dlhodobého koncipovaného projektu, ktorý chce umožniť našim krajanom intenzívnejšie kontakty s pôvodnou vlasťou, zdokonalenie v slovenskom jazyku, i orientáciu v najnovších odborných a kultúrnych súradniciach nášho vývinu. V poradí už tretí kurz slovenského jazyka a didaktiky bol venovaný učiteľkám slovenských materských škôl z Maďarska, Poľska, Ukrajiny a Rumunska. Katedra slovenského jazyka a literatúry, ktorá je - v úzkej spolupráci s katedrou materinského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UMB - odborným i organizačným garantom celého projektu, chcela účastníckam poskytnúť pohľad na prácu v našich materských školách, ako aj na úroveň teoretickej reflexie tejto problematiky. S týmto zámerom korešpondovala návšteva

Strednej pedagogickej školy Jána Kollára v Turčianskych Tepliciach.

Radi konštatujeme, že škola nám okrem praktických podnetov ponúkla aj impulz k všeobecnejšiemu zamysleniu sa nad charakterom a zmyslom práce v materskej škole. Mohli sme sa zúčastniť na hodine literárneho praktika, dramatickej výchovy, psychológie a slovenského jazyka a literatúry.

Literárne praktikum pani profesorky Lehotskej v druhom ročníku funkčne spájalo teoretické vedomosti študentov s pokusmi o dramatizáciu literárnych textov. Dôraz sa kládol hlavne na vhodné využitie detskej poézie a prózy v bežných, každodenných situáciách. Hodinu dramatickej výchovy pani profesorky Benkovskej tvoril v povrchovej rovine súbor hier, ich opis by nezodpovedal rozsahu a zámeru tohto príspevku. Poukážeme len na hlbkovú podstatu hry, ktorou je neuchopiteľná atmosféra chvíle. "Dramatická výchova" sa transformovala na

autentický zážitok všetkých jej účastníkov, fenomén hry do nej vstúpil v celej svojej ambivalentnosti. Plne sa využila schopnosť človeka - najmä (duchom) mladého - konať dvojplánovo. Dievčatá sa spontánne zúčastňovali na fiktívnom konaní, uvedomujúc si pritom jeho reálnu dimenziu. Herné konanie fantáziou buduje fikciu, aby z novej, netušenej strany osvietilo realitu. Autentické prežitie jemne, ale premyslene režírovanej hry, neprenosné a neopakovateľné "zažitie" kúska fantastického sveta otváralo priestor pre úprimnosť. Tá sa dotvárala v poku- soch o sformulovanie a odôvodnenie svojho pocitového

spektra. Bezprostredný kontakt s preumetnosťou sveta, jej tiché spracovanie a utriedenie v prítmi vnútorného pocitu, postupné formulovanie svojho názorového posto- ja, úprimnosť k sebe, tolerantná úcta k iným. Tento struč- ný záznam jednej z "hier" môže metaforicky vyjadrovať zacielenie hodiny a azda i čiastočný zmysel dramatickej výchovy pani profesorky Benkovskej. (Jej vzácny dar prirodzenosti v modelovaní herných situácií a partnerská rovnocennosť tvorili okrem iného nevyhnutný predpo-klad naznačených parametrov hodiny.)

## STRETNUTIE TVORIVÝCH UČITEĽOV (CHALUPKOVO BREZNO 1993)

B. Šimonová, Metodické centrum Banská Bystrica

Aj toho roku sa podarilo zorganizovať celoslovenskú prehliadku záujmovo-umeleckej tvorivosti učiteľov - Chalupkovo Brezno. Síce skromnejšie ako vlni aj s o niečo menším počtom účastníkov (okolo 80), ale v kvalite, ako to konštatovali hodnotiace poroty, o niečo vyššej ako lanského roku.

Súťažilo sa v umeleckom prednese poézie a prózy, vo vlastnej literárnej tvorbe, v sólovom speve ľudovej i umelej piesne, v hre na hudobnom nástroji, vo výtvarnej a skladateľskej tvorbe. Tradične najväčší počet účastníkov mala vlastná literárna tvorba (vyše 40).

Organizátori (MŠaV SR, Mestský úrad Brezno, ŠS I. II. Banská Bystrica, MO MŠ, MKS, HM, SPŠ Brezno, LHM Banská Bystrica) sa usilovali vytvoriť stretnutie tvorivých pedagógov tak, aby sa vzájomne duchovne obohatili, aby sa prezentovali i konfrontovali. Program bol zostavený zo súťažných prehliadok, hodnotiacich seminárov, spoločenskej časti a z besied s pracovníkmi MŠaV a ŠS a z besied so slovenskými spisovateľmi (Z. Solivajsovou, O. Nagajom a F. Kreutzom). Účastníci sformulovali výzvu vydavateľom a masmédiám, aby prezentovali umelecké diela s pozitívnymi hodnotami (umeleckými i ľudskými).

Chalupkovo Brezno bude aj o rok, tak sa dúčil za organizátorov s účastníkmi primátor mesta. Dúfame, že sa tak stane.

### Chalupkovo Brezno 1993

- výsledky učiteľov vysokých a stredných škôl:

#### Laureát CHB:

PaedDr. Vladimír Patráš, CSc., UMB B. Bystrica  
(literárna tvorba - próza)

#### Zlaté pásmo:

Ján Osvald, SPgŠ Levice  
(literárna tvorba - próza)

PaedDr. Vladimír Patráš, CSc., UMB B. Bystrica  
(literárna tvorba - próza)

Erika Matonoková, OP PP Prešov  
(literárna tvorba - próza)

Ing. Ivan Bodnár, SOU - stroj. Sečovce  
(literárna tvorba - próza)

dr. Eva Jaššová, Policajná akadémia Bratislava  
(literárna tvorba - próza)

#### Strieborné pásmo:

Ingrid Lukáčová, SOU - stroj. Sečovce  
(literárna tvorba - poézia)

dr. Eva Jaššová, PA Bratislava

dr. Jana Kababíková, Gymnázium Humenné  
(literárna tvorba - poézia)

dr. Vladimír Patráš, CSc. UMB Banská Bystrica  
(literárna tvorba - poézia)

Mgr. Mária Uhrínová SZŠ Zvolen  
(literárna tvorba - próza)

#### Bronzové pásmo:

Erika Matonoková OP PP Prešov  
(literárna tvorba - poézia)

Lubica Bekeniová MO ŠS Prešov  
(literárna tvorba - próza)

Ing. Anton Briňarský SOU stroj. Sečovce  
(skladateľská tvorba)

## CONTENTS

- Humanistic Education In Theory and Practice ... 1**  
J. Skalková
- Review: Educator in Everyday Life and on Special Occasions ... 5**  
E. Kollárová
- New Teaching Contents in Science Subjects ... 5**  
V. Rosa
- Modern Approaches to Mathematics ... 8**  
P. Hanzel
- Homo Maturus ... 9**  
M. Kováčik
- English Graduation Exams ... 10**  
J. Medvecký
- Innovations in English Graduation Exams ... 12**  
I. Štofanková
- Moral Education - Questions and Answers ... 13**  
M. Valica
- Ethics Outside the Classroom ... 18**  
H. Danihelová
- Communication as an Introduction to Prosocial Behaviour ... 19**  
J. Gál
- Innovating the Contest: Knowing the Slovak Language ... 21**  
J. Szathmáry
- Vocational Education in Belgium ... 23**  
M. Daniš
- English Literature in Teaching Plans ... 25**  
D. Brendzová
- Some perceptions from Ingelheim**  
E. Grečová
- 25th Anniversary of the Secondary Economic School in Topoľčany ... 26**  
K. Kyslová
- To research of professional socialization of school directors ... 27**  
M. Hroziencič
- Selecting French Textbooks for Secondary Schools ... 29**  
M. Máčelová
- Vocational School for Civil Engineering**  
J. Bajtoš
- Descriptive Geometry in Austria**  
A. Škripková
- Theological Seminary at Matej Bel University Banská Bystrica**  
L. Fazekaš
- Graduation Exams in Foreign Languages**  
J. Medvecký
- Resourceful Morning in Turčianske Teplice**  
I. Jančovič
- Chalupka's Brezno**  
B. Šimonová
- Drawings**  
Š. Pondelík
- Epigrams**  
J. Bily

Pedagogické rozhľady. 2. ročník. Číslo 2. Vyšlo v decembri 1993.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová.

Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hroziencič, Ing. Jozef Lauko, RNDr. Dušan Manica, PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová. Technická redaktorka: Danica Petreková.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/754664, 742571, 741707. Fax: 088/42033. Vychádza 5x v školskom roku. Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra Banská Bystrica.

Reg. číslo: MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.