

# ROZHL'ADY

# PEDAGOGICKÉ

# METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

Miesto a úloha filozofie v občianskej komunikácii v občianskej náuke ... 1

*J. Šlosiar*

Estetická výchova - jej miesto a význam vo výchovnovzdelávacom procese na SŠ ... 3

*Z. Mihoková*

Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov ... 4

*L. G. Katz - J. Rath*

Návrh programu vzdelávania učiteľského zboru na odbornej škole ... 6

*O. Kálman*

Metodický postup osvojovania a precvičovania slovných druhov ... 8

*J. Jurášková - E. Orságová*

Aké budú nové učebnice dejepisu pre SŠ? ... 9

*L. Šmidák*

Banskobystrické gymnázium - známe, neznáme ... 11

*O. Richter*

Pedagogické vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v Škótsku ... 13

*I. Turek*

K novej učebnici literatúry pre 1. roč. gymnázií a SŠ ... 15

*J. Minárik*

Moderná učebnica ruského jazyka pre SŠ ... 18

*M. Rohaľ*

Malý sprievodca učebnicou Vstreči s Rossijej ... 18

*A. Ravingerová*

Burza informácií pre voľbu povolania ... 19

*A. Mistríková*

O občianskych vzťahoch a občianskej výchove ... 19

*E. Hoffmanová*

Letné stretnutie výtvarných pedagógov ... 20

*E. Kopinová*

Predstavujeme ... 21

*O. Kokavec*

Epigramy

*J. Bily*

Kresby

*A. Horváthová*

Príloha k 1. kvalifikačnej skúške - 2. časť

**2**  
**1996/97**  
**RR**

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

## Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1996/97 už 5. ročník odborného-metodického časopisu Pedagogické rozhľady. 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. Osobitnú pozornosť v tomto ročníku venujeme problematike 1. kvalifikačnej skúšky.

### 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 UČITEĽSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

#### **Píšte na témy:**

**HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, TVORBA ŠTANDARDOV A DIDAKTICKÝCH TESTOV, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, ĎALŠIE VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV, PEDAGOGICKÝ VÝSKUM A UČITEĽ, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIA 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 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 - **od školského roku 1995/96 aj metodikom**, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

**AUTOR JE POVINNÝ UVIESŤ ANOTÁCIU, KĹUČOVÉ SLOVÁ, REZUMÉ (V ANGLIČTINE ALEBO V SLOVENČINE), POUŽITÚ LITERATÚRU.**

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciamy.

### Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Vašu objednávku budeme trvale evidovať aj pre ďalšie školské roky, až pokiaľ ju písomne nezrušíte. Jeden výtlačok stojí 15,- Sk. Celoročné predplatné je 75,- Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

#### **Záujemcom o inzercie!**

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY za výhodných podmienok. Bližšie informácie získate v redakcii.

## MIESTO A ÚLOHA FILOZOFIE V OBČIANSKEJ KOMUNIKÁCIÍ V OBČIANSKEJ NÁUKE

Ján Šlosiar, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Základná filozofická otázka v občianskej komunikácii. Schopnosť klásť otázky znamená neuspokojiť sa s odpoveďou. Kladenie otázok vedným disciplinám participujúcim na výchove a vzdelávaní občana - podstatný rys filozofického myslenia v občianskej komunikácii. Podstata občianskej identity. Občiansky život vo vzťahu k životnému prostrediu.

**Kľúčové slová:** filozofia, občianska komunikácia, občiansky život, filozofické myslenie, filozofický súd, hodnotová orientácia človeka ako občana, občianske konanie, občianska identita, koncepcia výchovy k občianstvu, sociálny determinizmus, jednostranný scientizmus, antropologizmus, enviromentálna problematika

Každá filozofická otázka vychádza z predpokladu, že pýtanie na predmet poznania je tým najširším, najhlbším a najpôvodnejším. Základom filozofickej otázky v občianskej komunikácii sú otázky: Čo je, resp. kto je človek ako občan? Aké je jeho miesto a úloha v občianskej spoločnosti?

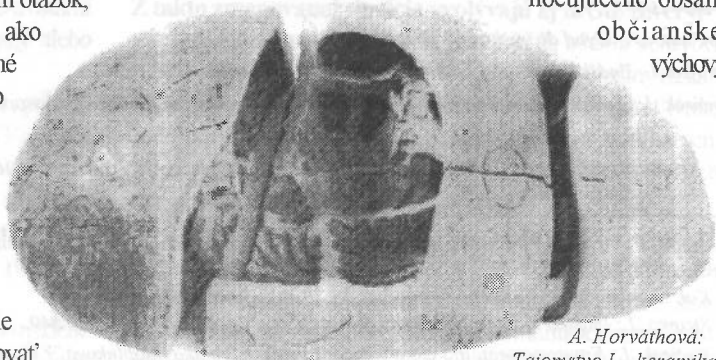
Ak má filozofia rozvíjať občianske aktivity a ak má smerovať k rozvíjaniu občianskej komunikácie, vždy musí začínať spytovaním sa na problémy občianskeho života (na problémy moci a jej delby, demokracie, tolerancie, ľudských práv, spravodlivosti a pod.). Myslenie samo je cestou prostredníctvom otázok a to takou, po ktorej skôr než by sa chodilo, nás sama vedie. Či je to cesta pravdivá, a či je odpoveďou na najzákladnejšie otázky občianskeho života, to sa môže rozhodnúť iba v chôdzi. Schopnosť klásť otázky znamená neuspokojiť sa s odpoveďou, ale nachádzať v nej ďalšie otázky, čo je totožné s umením myslieť a občiansky sa angažovať. Pre filozofiu nemôže byť v občianskom živote nič, čo by bolo nedotknuteľné a sväté, čo by nemohlo byť predmetom filozofickej reflexie. Čo bežne v občianskom a politickom živote poburuje, to sa pre filozofiu stáva nutným predpokladom kritického myslenia. Filozofia je tu protikladom všetkého, čo sa rozumie samozrejmosťou. V občianskom živote spochybňuje nepochybné tvrdenia, názory, predstavy, čím znemožňuje mysliu ustrnúť v dogmatizovaných ideologických formách. Práve spochybňovanie nepochybného v občianskych aktivitách človeka tvorí jeden z najpodstatnejších rysov filozofického myslenia vo vedomí občana. Možno povedať, že občianska komunikácia predpokladá filozofickú skepsu v otázkach oprávnenosti takého alebo onakého občianskeho postoja.

Iným podstatným rysom filozofického myslenia v občianskej komunikácii je kladenie otázok vedným disciplinám, ktoré na výchove a vzdelávaní občana participujú. Pretože jednotlivé vedy ako je politológia, právo, ekonómia, etika, sociológia atď. sú zaujaté svojím predmetne vymedzeným okruhom otázok, nemôžu poskytnúť celostnú predstavu človeka ako občana. V horizonte vedy nemôže byť nikdy zjavné to, čo dokazuje filozofia. Napríklad: ak právo dokazuje nevyhnutnosť použitia istej právnej normy v občianskom živote, potom filozofia kladie otázku, čím je táto norma pre človeka a aký má zmysel a opodstatnenie v jeho občianskych aktivitách. Dáva jej filozoficko-antropologický zmysel. Každá veda, účastná na občianskej výchove a vzdelávaní, je schopná pochybovať o všetkom, nie však o sebe samej ako takej. Nie je schopná dokazovať

predpoklady svojej existencie. Filozofia, naopak, túto schopnosť má a ide dokonca tak ďaleko, že vyslovuje požiadavku svojho - vlastného zrušenia (Heidegger a ďalší). Zrušenie filozofie je filozofickým súdom nad filozofiou samou, vneseným vždy po spytovaní sa "čo je filozofia". K filozofii prináleží vnútorný nepokoj vyplývajúci z hlbokých pochybností filozofie o sebe samej, ktoré sprevádzajú akýkoľvek údiv.

Každá veda môže skúmať a participovať na riešení otázok občianskeho života. Ale len ako súhrn týchto otázok v sústave vzájomne sa prelínajúcich kauzálnych procesov. Základným cieľom vedy je poskytnúť príčinné vysvetlenie javov občianskej spoločnosti. Avšak život človeka uskutočňujúci sa v týchto kauzálnych vzťahoch občianskej spoločnosti je z hľadiska vedy zbavený zmyslu. A práve filozofia analyzuje tieto vzťahy z hľadiska hodnotovej orientácie človeka ako občana čím dáva zmysel jeho občianskemu konaniu. Vedou poznané udalosti občianskeho života ako aspekty fungovania občianskej spoločnosti sa nám hlbšie vyjavujú len v zmysle vlastnej zaangažovanosti, len v ich pomere k nám, len v dialógu s nami a v pomere k tomu, čo nám v občianskom živote zodpovedá alebo čo nás odpuďuje. Jednoducho povedané, čomu z poznávaných udalostí rozumieme a čo k nám priamo prehovára ako zmysluplné. Len prostredníctvom filozofie môže človek ako občan nájsť svoju identitu v občianskom živote vo vzťahu k politicko-štatnému a právnenému poriadku prezentovanému v sociálnych vedách.

Pre skúmanie otázok občianskej komunikácie je dôležité objasniť, v čom vlastne spočíva občianska identita, čo robí človeka skutočným občanom. Z uvedeného vyplýva, že k tomuto problému možno pristupovať z dvoch, v pedagogickej praxi vyhranene polarizovaných, pozícií - z pozície jednotlivých sociálnych vied, podieľajúcich sa na výchove k občianstvu, a z pozície filozofickej antropológie ako základu, zjednocujúceho obsahu občianskej výchovy.



A. Horváthová:  
Tajomstvo I. - keramika

Sociálne vedy vo svojej ucelenej koncepcii výchovy k občianstvu sú tak jednoznačne upriamené na hľadanie vzťahov kauzality v sociálnej realite a nevyhnutnosti v občianskom chovaní, že z principiálnych dôvodov nie sú schopné obsiahnuť človeka v celej úplnosti jeho dimenzií a nevecných kvalít, pretože takýto človek sa nevyhnutne vymyká možnostiam striktnej vedeckej analýzy a nemožno ho bezozvyšku začleniť do konštituovaného systému a želaného sociálneho poriadku občianskej spoločnosti. Redukujú ho tak, že hypostazujú len niektoré stránky jeho občianskeho správania, ktoré najadekvátnejšie vyhovujú nenarušiteľnosti daného sociálneho poriadku, čím ho premieňajú na fatálne sa správajúceho a pasívne konajúceho občana daného štátu, resp. príslušníka spoločenskej triedy, politickej strany, člena organizácie, príslušníka národa a pod. V skutočnosti nie človek, ale sociálna štruktúra, v ktorej je začlenený, sociálny systém, v ktorom pôsobí, sa stáva mierou jeho občianskej identity.

Výchova a vzdelávanie občana len prostredníctvom sociálnych vied nedocenením filozofie redukuje človeka len na funkčnú zložku občianskeho chovania v danom spoločenskom poriadku. Človek však nie je len funkčná zložka uzavretá vo svojom občianskom bytí a len pasívna v tomto bytí. **“Samotní ľudia sa musia identifikovať s tým, že už nie sú iba pasívnymi pozorovateľmi a vykonávateľmi zámerov niekoho iného, ale ocitajú sa uprostred politického diania a očakáva sa od nich, že budú jeho iniciátormi.”**<sup>1</sup> Človeka je preto nutné vnímať bytosťou, ktorá prekračuje toto aktuálne občianske bytie. Človek sa vždy prekonáva ako aktuálna danosť a otvára sa tomu, čím ešte ako občan nie je, ale čím môže byť. Identita človeka v občianskom živote spočíva predovšetkým v tom, aký občiansky postoj zaujme a čo zo seba ako občan učiní v slobodnom rozhodovaní. Avšak k tomu je v občianskej výchove a vzdelávaní nevyhnutný filozofický prístup. Sociálne teórie, ktoré sa podieľajú na tomto procese v zmysle hotového ideálneho modelu občana v čisto scientistickej podobe, sú neschopné kriticky preskúmať predpoklady jeho praktického uskutočnenia. Vlastne sa vzdávajú zodpovednosti za jeho uskutočnenie v medziach slobodnej voľby. **“Človek totiž nie je nikdy so svojím životom hotový, nie je na svete ako neživá vec, rastlina alebo zviera, ale tak, že sa pred ním otvára nespočetné množstvo možností, on týmito možnostiam nejakým spôsobom rozumie a musí si medzi nimi voľiť. Práve táto zásadná otvorenosť voči vlastným možnostiam činí človeka človekom, slobodnou bytosťou.”**<sup>2</sup>

#### Literatúra:

Briška, F.: *Problémy politickej komunikácie, hľadanie konsenzu. Zborník - Parlamentná demokracia a formovanie občianskej spoločnosti. Prešov 1995.*

Kol. autorov: *Úvod do výchovy k občianstvu. Praha 1992.*

Strinka, J.: *Ľudská identita a hodnoty demokracie. Filozofia 1993, č. 9.*

Kučírek, J.: *Environmentálna etika v našich školách len ako “doplnková”? Časopis Civitas, december 1995.*

**Summary:** *The article focuses on philosophy and its role in Civics.*

<sup>1</sup> Briška, F.: *Problémy politickej komunikácie, hľadanie konsenzu. Zborník - Parlamentná demokracia a formovanie občianskej spoločnosti. Prešov 1995, s. 57.*

<sup>2</sup> Kol. autorov: *Úvod do výchovy k občianstvu. Praha 1992, s. 121.*

<sup>3</sup> Strinka, J.: *Ľudská identita a hodnoty demokracie. Filozofia 1993, č. 9, s. 549.*

<sup>4</sup> Kučírek, J.: *Environmentálna etika v našich školách len ako “doplnková”? Časopis Civitas, december 1995, s. 13.*

Na druhej strane len filozoficko-antropologický prístup k výchove k občianstvu, zbažený vzťahov kauzality v sociálnom ustrojení, znamená indeterministické chápanie občianskeho života, **kde sloboda občana sa mení na anarchiu a občiansky život na bezprávie.** Človek vytrhnutý zo súvislosti a väzieb sociálneho determinizmu je práve tak nemohúci ako človek uviaznutý v tomto determinizme. **“Rovnako ako jednostranný scientizmus, ani jednostranný antropologizmus nemôže byť postačujúcou osnovou pre riešenie problémov človeka a humanity. Ak v zornom poli jednostranného scientizmu nevyhnutne prichádzame k záveru o fatálnej nezmeniteľnosti ľudského osudu, v zornom poli jednostranného antropologizmu sa nám síce sloboda človeka javí ako jeho podstatná vlastnosť, ale súčasne sa zbavujeme reálneho prostredia a priestoru, v ktorom sa môže a má uskutočňovať.”**<sup>3</sup>

Z toho vyplýva, že spory o dominantnosť sociálnych vied sa ukazujú ako bezpredmetné, pretože len vo vzájomnej spätosti sú vo výchovno-vzdelávacom procese schopné plniť úlohy a ciele, ktoré na nich výchova k občianstvu kladie.

Občiansky život sa uskutočňuje aj vo vzťahu k životnému prostrediu, čím presahuje rámec sociálnej reality. Človek môže svoje občianske záujmy realizovať len “v zdravom” životnom prostredí a tak sa environmentálna problematika stáva súčasťou prípravy mladého človeka pre občiansky život. Najmä dnes sa táto problematika stáva naliehavou, pretože otázka prežitia ľudstva je i otázkou zvládnutia moci (ekonomickej, politickej atď.) a jej poľudštenia i v rozmere životného prostredia. **“Ideál modernej industriálnej spoločnosti - sloboda jednotlivca, z vulgarizovaná len na hospodársku nezávislosť a materiálny blahobyť, musí byť nakoniec obmedzená poznanou nutnosťou záchrany života na Zemi a zmenou hodnotovej klasifikácie ľudstva. Na človeka sa nemôžeme pozerat' len ako na výrobcu alebo konzumenta - spotrebiteľa, ale v prvom rade ako na osobnosť, ktorá nielen vyrába a konzumuje, ale predovšetkým žije ako ľudská bytosť spolu so všetkými ľuďmi v spoločnosti ostatných živých organizmov na našej planéte.”**<sup>4</sup>

#### Parlamentný

*Viesť schôdzu to je na zbláznenie,  
vždy je s tým uela práce.  
Publikum tišit' rozmravené,  
alebo budit' spiace.*

J. Bíly

## ESTETICKÁ VÝCHOVA - JEJ MIESTO A VÝZNAM VO VÝCHOVNOVZDELÁVACOM PROCESSE NA SŠ

Z. Mihoková, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Výsledky stavu vyučovania estetickéj výchovy na stredných školách v oblasti východného Slovenska získané na základe dotazníkov. Závery a návrhy na skvalitnenie vyučovacieho procesu v estetickéj výchove.*

**Kľúčové slová:** *estetická výchova, formatívny vplyv, medzipredmetové vzťahy, dramatická výchova, zážitkovosť, invencia, tvorivosť.*

Estetická výchova čoraz viac preniká do povedomia našej verejnosti, dostala sa do výchovno-vzdelávacieho procesu na niektorých stredných školách, ale ešte sa nestala súčasťou každodenného života žiakov ani školy.

Od 1. septembra 1990 bola estetická výchova zavedená do prvých ročníkov gymnázií ako povinný neklasifikovaný predmet. V modifikovanej podobe existuje aj na iných odborných školách a učilištiach v súvislosti s profiláciou školy. V stredných zdravotníckych školách mal tento predmet svoje miesto aj v predchádzajúcom období.

Aj keď máme za sebou počiatočný proces konštituovania estetickéj výchovy, ktorý je všeobecne považovaný za najt'ažší, predsa nám chýba pocit uspokojenia z dobre vykonanej práce. Stále je nedocenený význam tohto predmetu, jeho formatívny vplyv na mladého človeka.

Určitý prehľad o stave vyučovania estetickéj výchovy na SŠ v našom regióne som dosiahla prostredníctvom dotazníkov, ktoré sa mi vrátili zo 48 stredných škôl, medzi ktorými bolo 35 gymnázií, 7 dievčenských odborných škôl, 7 stredných zdravotníckych škôl a 1 stredná priemyselná škola chemická.

Dotazníkom som získala informácie o používaní učebníc estetickéj výchovy, o druhu učební, v ktorých prebieha vyučovací proces, aké didaktické pomôcky sa využívajú na hodinách, aká je celková atmosféra pri vyučovaní a využívaní medzipredmetových vzťahov, či sa uplatňuje tvorivá činnosť žiakov, o využívaní prvkov dramatickej výchovy, aká je miera zaujatia žiakov pre predmet, či je umožnené žiakom spoluproduktovať o cieľoch, obsahu, metódach a formách estetickéj výchovy, aký je názor na klasifikáciu predmetu zo strany učiteľov, ale aj žiakov a v poslednom bode boli uvedené návrhy na skvalitnenie odborného-metodickej činnosti.

Kvalifikovanosť učiteľov: zo 48 šiesti učitelia majú v aprobácii estetickú výchovu, z nich traja získali kvalifikáciu po absolvovaní špecializačného štúdia. 10 učiteľov má v kombinácii výtvarnú alebo hudobnú výchovu, 16 učiteľov má aprobačný predmet slovenský jazyk a literatúra alebo dejepis, traja sú absolventmi VŠVU, jeden absolvoval štúdium VaVD a ostatní 12 učitelia majú v aprobácii prírodovedné predmety alebo odborné.

39 učiteľov používa základnú učebnicu Estetická výchova na SŠ, 24 používajú Základy estetiky a etikety a 33 učitelia uviedli aj iné publikácie o umení.

Pri označení druhu učebne, kde prebieha výučba estetickéj výchovy, 37 učiteľov uvádzajú klasickú, 9 odbornú a iba 7 vedú hodiny v iných priestoroch (výstavné siene, múzeá, priestory mestskej knižnice).

Pri otázke o využívaní didaktických prostriedkov boli uvedené mnohé, z nich najvyšší počet dosahujú videonahrávky, čo je

pre žiakov aj najpríťažlivejšie.

Ďalej sa používajú gramofóny, magnetofóny, menej diaproskop, meotar, obrázkový materiál a v ojedinelých prípadoch film, kamera a hudobné nástroje.

Pri charakteristike atmosféry počas vyučovania až 22 učiteľov označili ako tradičnú (t.z. ako na iných náukových predmetoch), 11 hodnotili ako aktívnu, 7 ako uvoľnenú a pasívnu a 9 inú: uvoľnenú a tvorivú, aktívnu, poukázali na závislosť od témy.

Z odpovedí na otázku o vyučovaní medzipredmetových vzťahov 37 učiteľov využívajú smerom k dejepisu, 38 k slovenskému jazyku a literatúre a 23 uvádzajú k ďalším predmetom ako k etickej výchove, cudzím jazykom, prírodovedným predmetom a pod.

Pri otázke o uplatňovaní tvorivej činnosti žiakov 42 učiteľov odpovedajú pozitívne a uvádzajú konkrétne príklady: výroba šperkov, ozdôb, estetická úprava školských priestorov a pod. O využívaní prvkov dramatickej výchovy 21 učiteľov uviedlo občas, 13 málokedy, 9 vôbec a iba 5 učiteľov označili odpoveď áno, často.

Mieru zaujatia žiakov 34 učiteľov hodnotia ako indiferentnú, 13 označujú svojich žiakov ako zapálených pre tento predmet a iba dvaja uvádzajú odmietanie predmetu žiakmi.

Na otázku o umožnení žiakom spoluproduktovať o cieľoch, obsahu, metódach a formách 27 uvádzajú o obsahu a forme, 13 o metódach a 6 o cieľoch.

26 učiteľov estetickéj výchovy sa vyjadrili za klasifikáciu predmetu, kým zo žiackych kolektívov sa vyjadrilo pozitívne iba 5. 22 učiteľov nasúhlasia s klasifikáciou.

K návrhom na skvalitnenie odborného-metodickej činnosti 20 učiteľov vyjadrilo požiadavku delenia tried na skupiny, 15 žiadajú poskytovanie učebných pomôcok - videozáznamov, diapozitívov, traja učiteľov SZŠ žiadajú zvýšené dotácie hodín z 1 na 2 a zavedenie predmetu aj do vyšších ročníkov. 10 učiteľov žiadajú poskytnutie špecializačného štúdia pre tento predmet.

### Z taktu zmapovanej situácie vyplývajú aj určité závery:

1. Apelácia na vedenie škôl, aby zväžili, akému učiteľovi zverit' vyučovanie estetickéj výchovy, aby sa tieto hodiny nestali núteným "príveskom" alebo doplnkom úväzku. Umožnit' týmto učiteľom čo v najvyššej miere zúčastňovať sa na seminároch, ktoré organizujú kabinety estetickéj výchovy metodických centier na Slovensku.

2. Zmenit' prostredie klasickej učebne a čo najviac využívať priestory výstavných siení, divadla, knižnice, múzeí a pod. Ak nie sú v mieste školy tieto možnosti, tak aspoň upraviť stoly a stoličky tak, aby bola bezprostredná komunikácia a možnosť demonštrovania pomôcok. Uvedomit' si, že aj prostredie

vychováva a formuje vzťah ľudí k okoliu.

3. Vyučovaci proces estetickéj výchovy je stavaný na *zážitkovosti*, a preto dôležitou súčasťou je didaktická technika a obrazový materiál, ktorý je prameňom zážitku, zmyslového vnímania a následného hodnotenia umeleckého diela.

4. Klásť dôraz na *celkovú atmosféru v triede*. To, že tento predmet je určitým spôsobom výnimočný, že sa neklasifikuje, že sa hodnotia javy, kde by krása mala byť v koncentrovanej podobe, to všetko sa má odrážať v atmosfére triedy, v uvoľnení napätia, ktoré sa pociťuje na ostatných predmetoch.

Žiaci by mali byť spontánni v reagovaní, aktívni, ale to závisí od témy, od toho, čo im na hodine ponúkame, od metódy a formy práce, ktorú si zvolíme, ale v nemalej miere aj od rozvrhu hodín, či žiakov nečakajú náročné úlohy na ďalších

hodinách.

5. Všetci si musíme uvedomiť, že jednostranné zdôrazňovanie rozumového učenia na úkor podnetov pre obrazotvornosť, tvorivosť a invenčnosť v predchádzajúcom období spôsobilo, že sa zabudlo na citový život, estetické cítenie a kultúrnosť v pravom slova zmysle. V tomto smere môže veľa pomôcť dramatická výchova (*tvorivá dramatika*), ktorá nesmeruje k poučovaniu, ale zapaluje cit, burcuje rozum, prebúdzá fantáziu, a tak prirodzenou cestou pomáha objavovať životné hodnoty.

Nepodceňujme estetickú výchovu, ktorá je už z minulosti známa svojím vplyvom na kultiváciu a humanizáciu vzdelávania a výchovy.

*Summary: The author points out specific problems that have very negative impact on teaching Esthetic Education. The quality of teaching this subject is negatively influenced by the lack of qualified teachers and modern teaching aids.*

## ŠEŠŤ DILEM VO VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

L. G. Katz, Univerzita v Ilionnois - J. Rath, Univerzita v Delaware, USA

### Dilema č.3:

#### Klásť dôraz na súčasné alebo budúce potreby kandidátov?

Kandidáti sa počas svojej prípravy na budúce povolanie nachádzajú vo významnom období svojho vývoja. Sú v etape, ktorá je charakterizovaná vysokou závislosťou na fakulte svojej univerzity, od ktorej očakávajú určité usmernenia, predpisy a objektívne hodnotenie. Fuller (1969) opísal budúcich učiteľov v tejto etape svojho profesionálneho vývoja ako "zaoberajúcich sa sebou samými". Kandidáti potrebujú teraz hneď vedieť, či budú úspešní ako učitelia a nie až zajtra. Učitelia by mali byť ochotní urobiť pre svojich kandidátov všetko to, čo by ich uspokojovalo v tomto období, bez zvažovania, čo by bolo pre ich študentov najlepšie na dlhšie obdobie. Napr. učiteľ by mohol dopriať voľný priebeh udalostiam a uspokojiť záujmy študentov uskutočňovaním toho, čo oni cítia ako potrebné naučiť sa pomocou špecifických smerníc a návodov na vyučovanie. Na druhej strane učitelia môžu klásť odpor proti potrebám závislosti svojich kandidátov. Súčasne ich môžu povzbudiť k tomu, aby začali niesť zodpovednosť za svoje vlastné učenie bez toho, že im poskytnú špecifické detailné akademické požiadavky, návody a predpisy. Tento prístup ilustruje Wilsonová (1990) ako sklamanie kandidátov a nespokojnosť s jej spôsobom vyučovania, pretože ich neučila tie správne odpovede.

#### Výhody, ktoré sa získajú pri zdôrazňovaní súčasných potrieb

Ak učitelia vysvetľujú a uskutočňujú metódy výuky formou návodov a postupov, ktoré sú ľahko pochopiteľné a "strávitelne", kandidáti sa pravdepodobne budú cítiť sebaisto a budú vedieť, že sú dobre pripravení na učiteľskú profesiu. Záujmy vysokoškolákov budú vnímané ako dobre pochopené, ak sa prijatý program štúdia bude vyhýbať teórii a diskusií o zložitosti vyučovania. Ak sa ďalej bude v učebnom pláne odporúčať, aby boli kandidáti rozmiestňovaní zavčas a často do škôl na prax, kandidáti budú pravdepodobne pociťovať istotu, že škola je to správne miesto, kde sa najlepšie naučia, ako majú

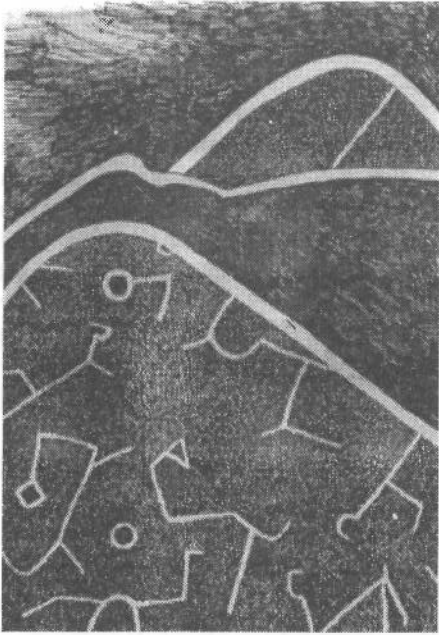
*Pokračovanie z minulého čísla*  
vyučovať. Ťažisko súčasných potrieb sa vyhyba "pasciam", ktoré sa pridružujú ku všetkým plánom prípravy profesionálov. Menovite ide o poskytovanie odpovedí kandidátom na otázky, ktoré im ešte nikto nepoložil. Ďalej ide o prípravu kandidátov na viaceré možné odpovede. Pri koncentrácii sa fakulty na uspokojovanie súčasných potrieb kandidátov, môže sa spôsob výuky v očiach kandidátov javiť ako slabý a nehybný.

#### Výhody, ktoré sa získajú pri zdôrazňovaní budúcich potrieb

Z niektorých hľadísk venovanie pozornosti budúcim potrebám kandidátov vyhovuje viac potrebám učiteľov než samotných kandidátov. Ako experti vo vyučovaní a v príprave učiteľov sa cítia sebaisto svojimi vlastnými vedomosťami o tom, čo je pre budúcich učiteľov potrebné vedieť a naučiť. Pri postupovaní podľa týchto domnievok a hodnôt sa učitelia môžu cítiť užitočnejší a pravdivejší pre kandidátov. Analýza nasledujúcich štúdií ukazuje, že sa mienky učiteľov o ich vlastných skúsenostiach v prípravnom pláne budúcich učiteľov postupne menia (Katz, Rath, Mohanty, Kurachi, Irwing, 1981). Ak by sme chceli pomenovať progresívny efekt, toto zistenie bolo zakotvené do tvrdenia, že študenti hodnotia svoje skúsenosti v prípravnom období tak, že sa ich význam časom mení tým, že pribúdajú ďalšie skúsenosti, a rovnako sa mení aj ich chápanie. Hlavným dôsledkom hypotézy progresívneho efektu je skutočnosť, že záujmy a rozhodnutia kandidátov o tom, čo je pre ich profesionálny rast dôležité, nemôžu byť založené na ich subjektívnom hodnotení vlastných skúseností, pokiaľ sa tomuto programu sami podrobujú. Je treba povedať, že úroveň spokojnosti, ktorá sa uvádza pri skúsenostiach alebo výkone počas prípravy budúcich učiteľov, môže byť celkom odlišná od úrovne, ktorá sa jej prisudzuje, keď absolventi neskôr premýšľajú o tých istých skúsenostiach.

#### Diskusia

Má sa učebný plán koncentrovať na ponúkané učebné osnovy, ktoré zohľadňujú súčasné potreby a záujmy kandidátov, alebo majú vyvíjať úsilie na zodpovedanie otázok, na ktoré



A. Horváthová: Krasina zviřat - Tuš na papieri

nie sú kandidáti pripravení odpovedať, ale ktoré učители vidia ako dôležité pre ich ďalší profesionálny rast? Vyriešenie tejto dilemy môže byť bolestivé. Súčasný záujem kandidátov je v konečnom dôsledku časťou, ktorá sa dotýka "štúdia prostredníctvom kolegov", "získavania dobrých hodnotení" a "kompletovania úloh". Neskorší záujem sa často vyjadruje otázkou: "Koľko strán to musí mať?" Ak inštruktor poskytne neurčitú odpoveď, môžu sa študenti začať znepokojovať, môžu sa dokonca aj začať búriť. Učители prestávajú byť zodpovední za ich vlastné učenie tým, že sa sami rozhodujú, ako je potrebné postupovať, čo im však môže dobre poslúžiť v budúcnosti. Aby sa zvýšil záujem kandidátov o otázky, o ktorých si učители myslia, že sú pre študentov dôležité, bolo by potrebné zasahovať do zmeny záujmu kandidátov, ktoré prevládajú v ich myšliach. Deviaty predpoklad Goodlada (1990) vyjadruje túto myšlienku. Tvrdí, že "plány pre vzdelávanie učiteľov musia pomôcť kandidátom prekročiť predsudky, aby sa viac orientovali na stotožnenie sa s kultúrou vyučovania". Preto namiesto toho, aby sa kandidáti sústreďovali prevažne na záujmy, týkajúce sa našich plánov alebo aby ich s potešením opúšťali a namiesto zodpovedania otázok, ktoré ešte neboli položené, je potrebné, aby sa učители naučili vycítiť potreby kandidátov a snažili sa odhaliť ich túžby a záujmy a aby sa zamerali na to, ako ich postupne zmeniť.

#### Dilema č. 4:

##### Klást' dôraz na tematické alebo voliteľné prístupy?

Niektoré plány pedagogickej výuky sú navrhnuté okolo súvislej témy, ktorá zahŕňa čiastočne filozofiu, vzdelávacie učiteľské osnovy alebo pedagogický model (Feinman-Nemser, 1990). Každá výuka v programe pomáha robiť pokroky v spoločnej téme, pričom slúži ako základňa pre výberové čítanie, poskytovanie spätnej väzby a hodnotenie pokroku kandidátov.

Príklady tematických plánov predstavujú program pedagogickej prípravy pre učiteľov základných škôl na Univerzite Wisconsin-Madison, ktorý je zasvätený príprave tzv. "premyšľavých učiteľov" (Zeichner, Liston, 1978). Tento program kedysi ponúkali na Univerzite na Floride a jeho ohniskom bolo "vyučovanie ako pomocná profesia" (Blume, 1971) a aj programy na Eriksonovom inštitúte v Chicagu sú založené na podobných teóriách ako sme už uviedli (Templin, 1980).

Hlavným aspektom nových noriem Národnej rady pre akreditáciu vzdelávania učiteľov NCATE (1990) je nariadenie, že plány majú byť tematické. Na druhej strane plány bez tém podporujú fakultu, aby "robila svoje vlastné veci". Podľa tohto voliteľného prístupu členovia fakulty určujú svoje vlastné texty, pripravujú svoje vlastné úlohy a hodnotia kandidátov tak, že používajú svoje vlastné osnovy bez systematických konzultácií s kolegami alebo členmi plánovacej kontroly. Kandidáti, ktorí sú pripravovaní podľa takýchto plánov sú povzbudzovaní k tomu, aby si vybrali taký smer, aký preferujú ich učители. Medzi plánmi existuje veľmi malá filozofická súdržnosť, okrem náhodných javov a okolností. Podstatou tejto dilemy je to, či je potrebné zamerať učiteľské vzdelávacie plány na nejakú tému, filozofiu alebo model, alebo umožniť fakulte zvoliť si výberový prístup. Pri takomto prístupe by každý pedagóg fakulty obhajoval preferovanú filozofiu alebo pedagogický model.

##### Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní tematického prístupu

Plán, ktorý sa sústreďuje okolo jednej súvislej témy a jednotného prístupu k vyučovaniu môže mať silnejší vplyv na učiteľskú prax kandidátov ako ten, ktorý nie je zameraný na jednu tému (Barnes, 1987). Kandidáti v učiteľskom vzdelávaní sú pravdepodobne na takom stupni vývoja, že oceňujú jasné a jednoznačné návody alebo pravidlá pre získanie potrebných zručností pre vyučovanie. Jednotný prístup bez konkurenčných alternatív môže byť zdrojom jasnosti, môže budovať sebadôveru kandidátov a môže ich aj viac uspokojovať. Niektorí kandidáti môžu chápať voliteľný prístup ako odstúpenie fakulty od jej vlastnej profesionálnej koncepcie. V týchto prípadoch môžu jednoducho opustiť túto fakultu, pretože ju považujú len za skupinu súťažiacich ideológov, ktorí si nezaslúžia ich rešpekt.

##### Výhody, ktoré sa získajú pri zdôrazňovaní voliteľného prístupu

Bez toho, aby sme popreli väčší vplyv tematických programov na kandidátov, nájdeme v tomto prístupe problémy. Tým prvým je to, že program sústredený okolo súvislej témy sa môže stať náročným a únavným a že vstúpuje kandidátom len vybrané názory na vyučovanie a učenie. Buchmann a Floden (1990) vyjadrili svoj názor, že: "Program, ktorý je príliš súvislý, zaraďuje študentov k slepcom, podvádza ich a podporuje ich samolúbošť. Výhody vyučovania ustálených názorov nie sú ani realistické a ani funkčné". Doktrínarský prístup je v protiklade s étosom univerzity, ktorá vyniká otvorenosťou k alternatívnym názorom. Jedným z pôvodných argumentov za zaradenie pedagogického vzdelávania do univerzity, namiesto zaradenia do jednocelovej učiteľskej inštitúcie bol ten, že vystavenie sa širokému radu myšlienok a intelektuálnym snahám by mohlo vytvoriť podmienky k hodnotnej socializácii perspektívnych učiteľov.

##### Diskusia

Ak prijme fakulta nejakú tému, istota, s akou sa postupuje, môže viesť kandidátov k tomu, aby sa túto tému naučili. Ak však neprijme žiadnu tému, kandidáti majú voľnosť pri výbere smerov a fakulty podľa osobných záujmov učiteľov. Fakulta

poskytuje možnosť dobrovoľného vyučovania toho, čo chcú kandidáti. V tomto prípade však existuje veľké riziko, že kandidáti nebudú spokojní s programom a že vplyv programu na kandidátov bude veľmi slabý. Ich nespokojnosť bude vznikáť na základe počívania protikladných názorov svojich učiteľov o tom, ako treba učiť a zvlášť o tom, čo je podstatou dobrého vyučovania. Študenti budú pravdepodobne vnímať ideály a ciele fakulty ako zmätené. A výsledkom môže byť to, že všetky myšlienky môžu byť odmietnuté a zdroje nesúlady - učitelia fakulty - môžu stratiť dobrú povesť. Fakulta si môže vybrať najmenej z dvoch spôsobov, ako vyriešiť túto dilemu. Prvým spôsobom je výber témy pre program kandidátov, ktoré sú svojím obsahom vhodné na to, aby ich mohla fakulta uskutocňovať s veľkým podielom intelektuálnej a akademickej slobody. Súčasne je potrebné zúžiť ich do disciplín, ktoré plánuje

fakulta použiť vo svojom programe, spája hodnotenia a ohnisko pozornosti kandidátov do veľmi dobre definovanej vedomostnej bázy. Príklady takýchto tém by mohli zahŕňať "vyučovanie pre rôznorodosť" - pričom sa zdôrazňuje individuálny prístup v triede - alebo "vyučovanie pre porozumenie" - potreba učiteľov aplikovať svoje zručnosti vedúcich žiakov k lepšiemu porozumeniu toho, čo sa v triede vyučuje. Obidve z týchto tém zväzujú význam toho, čo sa na fakultách vyučuje v rámci učebného plánu, ale nie takými spôsobmi, ktoré pôsobia príliš obmedzujúco. Druhý prístup je taký, že sa dovoľí fakulte, aby súčasne ponúkla konkurenčný plán. Pri takomto prístupe majú kandidáti možnosť vybrať si určité témy z učebných programov a fakulta ich podporuje v spolupráci s niekoľkými ďalšími fakultami k tomu, aby rozvíjali tematický prístup.

*Dokončenie v budúcom čísle*

## NÁVRH PROGRAMU VZDELÁVANIA UČITEĽSKÉHO ZBORU NA ODBORNEJ ŠKOLE

O. Kálman, SPŠ strojnica Zvolen

**Anotácia:** Potreba vzdelávania učiteľského zboru. Návrh programu vzdelávania na odbornej škole. Tri kategórie systému vzdelávania na odbornej škole. Formy realizácie.

**Kľúčové slová:** program vzdelávania, odborná škola, rekvalifikácia, školské systémy kvality, pedagogická spôsobilosť, pedagogické majstrovstvo, sociálna komunikácia

Súčasný životný štýl prináša množstvo nových poznatkov a zmien v každej oblasti spoločnosti. Tento trend neobchádza ani školstvo. Na mnohých školách môžeme byť svedkom toho, ako postupne upadajú v očiach verejnosti, a naopak, iní iných prudko vzrastá. Najlepším meradlom uvedenej skutočnosti bývajú prijímacie skúšky. Podľa počtu hlásiacich sa uchádzačov možno hneď odhadnúť záujem verejnosti o služby školy. Možno namietkať, že mnohé školy získavajú žiakov zavádzaním nových študijných odborov a zameraní s prítlačivým názvom, na ktorý verejnosť "naletí". Ak ale takáto škola nemá adekvátne zázemie (v pedagogickom zbere a vo vybavení), ľahko sa dočasný úspech stratí. A hneď je tu jeden problém, prečo vzdelávať učiteľov. Z Demingovho hesla "Netreba nič robiť, prežitie nie je povinné!" vyplýva aj potreba rozsiahlejších zmien v kultúre na mnohých školách. Jednou z metód na vyvolanie zmeny v kultúre školy je aj vzdelávanie učiteľov. Potreby vzdelávania, napr. aj na našej škole, možno zhrnúť do nasledovných bodov:

- záujem o školu zo strany verejnosti nie je veľmi veľký, a preto treba "niečo robiť!";
- aby sa zvýšil záujem o našich absolventov, treba prihliadať na požiadavky ich najväčších odberateľov v našom regióne;
- treba zachytiť trend zmien v myslení žiakov a tomu prispôbiť vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi;
- odborné vedomosti získavané v škole by mali odrážať súčasný stav vedecko-technického rozvoja spoločnosti;
- poskytnúť učiteľom, ktorých aprobácia nie je v súčasnosti veľmi využívaná, možnosť rekvalifikácie;
- nezabúdať, že vo svete si začínajú raziť cestu aktivity zamerané na zavádzanie systémov kvality v riadení a činnosti či už vo výrobe, alebo v službách. Aj školstvo je len služba, preto je nutné počítať do budúcnosti s budovaním školských

systémov kvality (pripravovať certifikované školy). Máme informácie, že na niektorých učňovských školách už o tom rozmýšľajú.

Horšie asi bude presvedčiť učiteľov, aby sa vzdelávali, keď nemajú v dnešnom školskom systéme žiadnu motiváciu ani stimuláciu, (možno okrem tých čo sú nútení sa rekvalifikovať). Vychádzajúc z poznatkov o požiadavkách na kvalitu systému vzdelávania vo svete (zakotvených napr. aj v ISO normách), navrhol by som tento postup:

- zistiť potreby vzdelávania učiteľov na základe analýzy ich kvalifikácie (aprobácie, absolvované kurzy, školenia a pod.) a porovnania zistených výsledkov s požiadavkami dlhodobého smerovania školy (zavádzanie nových študijných odborov a zameraní, zmeny počtov tried a pod.);
- určiť zodpovedného pracovníka, ktorý by na tieto účely dlhodobo sledoval a zaobstarával podklady o možnostiach vzdelávania a priebežne doplňoval definície potrieb školy (napr. metodický poradca);
- vytvoriť koncepciu vzdelávania a v rámci plánu vzdelávania stanoviť účastníkov a program ich vzdelávania;
- realizovať vzdelávanie tak, aby veľmi nenarušilo priebeh vyučovacieho procesu na škole; na všetky formy vzdelávania by som odporúčal využívať hlavne dni, keď učitelia nemajú možnosť čerpať dovolenku a žiaci nie sú v škole (napr. rôzne krátke prázdniny a pod. - hoci na druhej strane je pravda, že nie všetci učitelia sa môžu vzdelávať len cez krátke prázdniny; bol by to máloaktívny pohľad na ďalšie vzdelávanie zo strany školy);
- hodnotiť výsledky vzdelávania;
- hodnotenie realizovať vo viacerých rovinách, napr.: pozorovať, či učitelia aj využívajú nové poznatky v praxi alebo napr. formou ankety preveriť odozvu na novoty medzi žiakmi



a rodičmi, prípadne zamerať **hospitačnú činnosť** týmto smerom;

- vzdelávanie zdokumentovať záznamom o absolvovaní a rozsahu do **osbného listu učiteľa**;
- pripravovať ďalšie vzdelávanie.

Takto by asi vyzeral rámcový postup na vytvorenie systému vzdelávania na odbornej škole. Samotné vzdelávanie by som rozčlenil do troch kategórií:

1. Vzdelávanie na zvyšovanie **odbornej spôsobilosti** učiteľov
2. Vzdelávanie na zvýšenie **pedagogického majstrovstva** učiteľov
3. Vzdelávanie na zlepšenie **sociálnej komunikácie** medzi učiteľmi a medzi učiteľmi a žiakmi

Pokiaľ ide o vzdelávanie v jednotlivých kategóriách, navrhujem ho realizovať nasledovnými formami:

**1. Zvyšovanie odbornej spôsobilosti**, ktoré by sa týkalo hlavne vybraných učiteľov:

- **konferencie** a odborné semináre dva razy do roka,
- **stáže na odborných pracoviskách**, v závodoch, vybraných školách a pod. v trvaní jedného až dvoch týždňov raz za tri roky,
- **exkurzie** na vybrané odborné pracoviská dva razy do roka,
- **školenia** v akreditovaných strediskách podľa nutnosti,
- **rekvalifikačné kurzy** a kurzy pre potreby nových predmetov v rozsahu troch až štyroch týždňov v akreditovaných organizáciách podľa potreby,
- **dial'kové štúdium na VŠ** pre potreby zvyšovania kvalifikácie,
- **odborné školenia na vlastnej škole** vlastnými pracovníkmi napr. zvládnutie práce s PC, jazykové kurzy a pod.,
- vzdelávanie pre **zvláštne činnosti**, ako sú funkcia požiarnej techniky, náčelník CO a pod., v zmysle príslušnej vyhlášky pre pracovníkov poverených týmito funkciami,
- **vzdelávanie a preskúšanie v špecifických učebných zručnostiach**, ako sú zväračské skúšky, elektrikárske skúšky pre učiteľov vyučujúcich uvedenú problematiku podľa príslušnej vyhlášky.

**2. Zvyšovanie pedagogickej spôsobilosti**, ktoré by sa týkalo väčšiny učiteľov:

- vzdelávanie na **pedagogických poradách** a zasadnutiach **predmetových komisií** o zavádzaných novinkách a trendoch na školách,
- vzdelávanie **formou školení na vlastnej škole** v trvaní tri až päť hodín dva razy do roka pre všetkých učiteľov pomocou vlastných lektorov (napr. metodického poradcu alebo zástupcu riaditeľa),
- vzdelávanie v **iných školských organizáciách**, napr. MC, v trvaní dva až tri dni raz do roka, hlavne pre vedúcich **predmetových komisií**, ročníkových vedúcich, uvádzajúcich učiteľov a pod.,
- vzdelávanie v **iných školských organizáciách**, napr. MC, zamerané na nové poznatky v pedagogike a didaktike v rozsahu

tri až päť dní raz za tri roky,

- **stáže na vybraných školách doma aj v zahraničí** podľa možnosti školy pre vybraných učiteľov,
- **vzdelávanie na VŠ dial'kovou formou** pre potreby zvýšenia kvalifikácie v oblasti pedagogiky napr. doplnkové pedagogické štúdium pre vybraných učiteľov.

**3. Zlepšovanie sociálnej komunikácie** - vhodné pre všetkých učiteľov:

- krátkodobý kurz z oblasti **asertivity** na výškolenie lektora (napr. výchovného poradcu na škole) v trvaní do päť dní buď pomocou MC alebo inej akreditovanej organizácie,
- krátkodobé kurzy na vlastnej škole vedené vlastnými lektormi zamerané na **asertívne správanie pre všetkých učiteľov**,
- prednášky na vlastnej škole pozvanými lektormi z rôznych oblastí (psychológia, medicína, právo a pod.) dva razy do roka,
- aktuálne referáty na pedagogických poradách a predmetových komisiách.

Predpokladám, že na zaistenie uvedených vzdelávaní (hlavne mimoškolských) by bolo **možné získať prostriedky** okrem štátnej správy aj z **vlastných zdrojov** (z vlastnej podnikateľskej činnosti), zo zdrojov nadácie, združenia rodičov, od podnikov a sponzorov. Takéto otázky by v prvom rade mali trápiť riadiace orgány školstva. Som predvedčený, že záujem o budovanie kvalitného systému vzdelávania musí vychádzať "zhora", ak má mať nádej na úspech v širšom rozsahu.

Načrtnol som stručný pohľad na to, ako vidím potreby vzdelávania pedagogického zboru v školských podmienkach. Nejde mi o vytvorenie vzdelávacieho systému pre učiteľov, skôr možno povedať, že o subjektívnu úvahu, v ktorej uvádzam svoje názory na to, ako by sa mohlo začať. Podľa mňa hlavným nedostatkom vo vzdelávaní pedagogických pracovníkov na školách je neexistujúca koncepcia vzdelávania. Väčšina vzdelávaní je vykonávaná "chaoticky", skôr podľa záujmu jednotlivých učiteľov (niektoré odborné kurzy a semináre), a stráca sa pritom nadväznosť jednak na aktuálne potreby školy, ale aj na ucelený rast celoživotného vzdelávania učiteľa. Možno má určitý podiel na tejto situácii aj vedenie školy, ak nemá vypracovanú dlhodobú koncepciu rozvoja školy, a preto nemôže dobre odhadnúť potreby na kvalifikáciu učiteľov. Určitý podiel má aj súčasná doba, ktorá v niektorých oblastiach (ako napr. vyučovanie jazykov) vyžadovala veľké zmeny v pedagogických zboroch. Myslím si, že nadväznosť vzdelania učiteľov a platovej triedy rozprúdi na školách väčší záujem pedagogických kolektívov o ďalšie vzdelávanie a táto šanca by sa mala dobre využiť. Nemalo by to skončiť len nejakým "jedným absolvovaným vzdelávaním", alebo nedostatkom peňazí na komplexný program vzdelávania na školách.

Z uvedených myšlienok možno vyvodit' nasledovný záver. Aby boli učitelia motivovaní pre potreby ďalšieho vzdelávania, bolo by dobré, aby existoval ucelený systém, v ktorom by sa každý mohol zorientovať, kde sa svojím vzdelaním nachádza, čo sa v budúcnosti bude od neho požadovať a ako ho za to budú honorovať.

*Summary: The author considers the need of permanent teacher education, describes possibilities of motivation and suggests several streams of training for teachers from technical schools.*

## METODICKÝ POSTUP OSVOJOVANIA A PRECVIČOVANIA SLOVNÝCH DRUHOV

J. Jurášková, Základná škola Bratislava - E. Orságová, Základná škola Bratislava

**Anotácia:** Metodický postup osvojovania a precvičovania slovných druhov vychádzajúci z Clarkovej integratívneho modelu. Didaktické hry, zamerané na precvičovanie slovných druhov.

**KLúčové slová:** slovné druhy, Clarkovej integratívny model, hra, kódovanie telom a pohybom

Metodický postup vychádza z Clarkovej integratívneho modelu (Clark, 1992, 1986), ktorý zdôrazňuje rozvoj celej osobnosti dieťaťa vo vyučovacom procese. Clarková rozdeľuje psychické funkcie na 4 časti: kognitívnu - zapamätanie a vybavovanie, logické operácie, riešenie problémov, afektívnu (emocionálnu) - ktorá podporuje kognitívnu zložku, telesnú - funkcia zmyslov, pohyb, kódovanie telom a pohybom, intuitívnu (kreatívnu) - odlišná cesta poznania, pocit totálneho porozumenia.

“Kódovanie telom a pohybom je učebný proces, ktorý používa telo k transformácii informácií z abstraktnej alebo symbolickej úrovne do viac konkrétnej úrovne. Uplatňuje sa prostredníctvom dramatizácie, rytmizácie, manipulácie s materiálmi a simuláciou dejov.” (Clark, 1986, s.34)

Intuitívna zložka sa aktivizuje v situáciách, kde sa vyžaduje celkový vzhľad do situácie. Dieťa pritom naraz, akoby skokom pochopí súvislosti, pričom často ani nevie povedať, ako k danému poznaniu alebo porozumeniu dospelo.

Clarková odporúča pri každej vyučovacej hodine rozvíjať viac funkcií, v ideálnom prípade všetky štyri funkcie naraz.

V rámci nášho metodického postupu uvádzame za každú jeho časť zložky, resp. funkcie Clarkovej modelu, ktoré sa pri danej činnosti uplatňujú alebo rozvíjajú.

Učivo o slovných druhoch sa neosvojuje postupným oboznamovaním sa s jednotlivými slovnými druhmi, ale žiaci sami indukčnou metódou zisťujú rozdiel medzi jednotlivými slovnými druhmi. V ďalšom osvojení a upevňovaní učiva sú hlavnou náplňou hodín gramatiky hry a cvičenia, aktivizujúce verbálnu tvorivosť.

### 1. hodina

(rozlíšenie podstatných mien, prídavných mien a sloves)

Učiteľ napíše na tabuľu tri slová - podstatné meno, prídavné meno a sloveso, napr.:

1	2	3
stolička	drevená	stojí

Žiaci sú vyzvaní, aby sa snažili zistiť rozdiely medzi prvou, druhou a tretou skupinou slov. Učiteľ postupne pripisuje ďalšie slová, napr.:

pes	chlpatý	breše
auto	červené	ide
maliar	mladý	maluje

Po uvedení niekoľkých príkladov žiaci sami dokážu do jednotlivých stĺpcov doplniť adekvátne slovo a charakterizovať spoločné znaky slov v danom stĺpci (v prvom stĺpci je niečo - nejaké veci, zvieratá alebo ľudia, v druhom stĺpci sú slová, označujúce, aké je to, v treťom stĺpci je činnosť) - intuitívna

a kognitívna zložka.

### Ďalšie hodiny

(precvičovanie a upevňovanie učiva o podstatných menách, prídavných menách a slovesách)

Učiteľ pomenuje skupinu slov, ktoré nepatria ani do jednej z troch skupín nulou, a súčasne tretiu skupinu pomenuje číslom 5 (vzhľadom k zaužívanému označovaniu slovných druhov).

### Hra na ostrovy

Švihadlom na koberec alebo kriedou na dlážku sa vyznačia tri kruhy. Prvý kruh je “jednotkový”, druhý kruh je “dvojkový”, tretí “päťkový”. Žiaci plávajú po mori a po príchode jednotkových žralokov (ak učiteľ povie podstatné meno) sa žiaci ukryjú na jednotkovom ostrove. Podobne je to pri dvojkových a päťkových slovách. Ak učiteľ povie nulové slovo, žiaci pokojne plávajú ďalej.

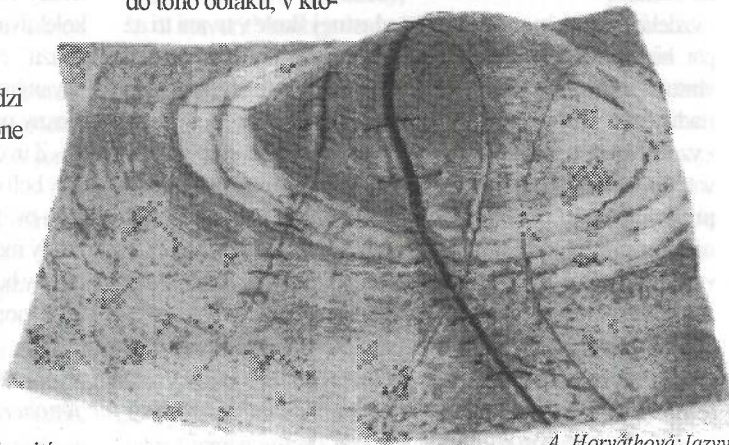
Hra má aj sociálnu dimenziu, ak sa kruhy urobia menšie a žiaci sa musia postaviť tesne vedľa seba, aby nikoho nezozral žralok (v záujme záchranu ostatných spolužiakov si teda nikto nemôže čupnúť či sadnúť na ostrov, aj keď by mu to bolo ináč pohodlné). Pokiaľ sa niektoré dieťa postaví na nesprávny ostrov, ostatní ho môžu chytrou zavolať, a tým zachrániť (kognitívna, afektívna, telesná zložka).

### Hra na geometrické oblaky

Žiaci sa rozdelia do troch skupín, žiaci prvej skupiny sú označení číslom jedna, žiaci druhej skupiny číslom dva a žiaci ďalšej skupiny číslom päť. Na podlahe je švihadlami alebo kriedou vyznačený kruh, štvorec a trojuholník.

Učiteľ na tabuľu nakreslí tieto tri geometrické útvary a povie žiakom, že vietor rozfukuje po geometrických oblakoch slová. Do jednotlivých oblakov potom wpisuje alebo pripína slová, do jedného oblaku podstatné meno, do ďalšieho prídavné meno a do posledného sloveso.

Žiaci sa podľa čísla, ktorým sú označené, premiestňujú do toho oblaku, v kto-



A. Horváthová: Jazvy  
Keramika - drôt

rom je na tabuli vyznačený ich slovný druh. Podobne ako hra na ostrovy, aj táto hra môže prispievať k upevňovaniu sociálnych vzťahov v triede (kognitívna, afektívna, telesná zložka).

#### Hra na vety

Učiteľ niektorým žiakom rozdá kartičky so slovami. Žiaci sa po jednom postupne stavajú na čiaru, každý ďalší sa zaraďuje tam, kde si myslí, že jeho slovo bude v konečnej vete na správnom mieste. Možno je vytvárať naraz i viacero viet, pričom slová sú farebne odlišené a žiaci tvoria zelenú, červenú a pod. vetu. Zostávajúci žiaci upravujú, ak je to potrebné, poradie jednotlivých slov vo vete, opíšu vetu na tabuľu a určujú jej kód (označujú ich číslami).

**Obmena:** Na dlážke sa na tri línie vyznačia vedľa seba čísla, označujúce slovné druhy. Učiteľ rozdá žiakom karty so slovami (pri podstatných menách môžu byť aj obrázky). Žiaci sa postupne stavajú k číslam, podľa toho, k akému slovnému druhu patrí ich slovo. Vzniknú tak tri vety. Žiaci skontrolujú ich kód (je vyznačený číslami na zemi), učiteľ ťleskne a deti sa popremiestňujú na iné miesto príslušného slovného druhu. Vzniknú tak iné vety, ktoré premiešaním slov dostanú humorný ráz. Napríklad:

2	1	0	5	1
milá	teta	včera	kupovať	jablká
2	1	0	5	1
hladný	pes	ráno	naháňať	mačka
2	1	0	5	1
dlhovlasá	Eva	dnes	čistiť	nábytok

#### Po premiestnení:

milá	pes	dnes	čistiť	teta
hladný	teta	ráno	naháňať	Eva

Keďže slová sú v základnom tvare, deti ich musia upraviť

#### Literatúra:

- Clark, B.: *Growing up Gifted - Developing the Potential of Children at Home and at School*. New York, Macmillan Publishing Company 1992.  
Clark, B.: *Optimizing Learning - The Integrative Education Model in the Classroom*. New York, Macmillan Publishing Company 1986.

**Summary:** The author presents her methodological approach in presenting and practising the parts of speech on Slovak classes in basic schools.

## AKÉ BUDÚ NOVÉ UČEBNICE DEJEPISU PRE SŠ?

L. Šmidák, Trnava

**Anotácia:** Tvorba novej koncepcie vyučovania dejepisu. Proces tvorby nových učebníc pre ZŠ. O odbornom posudzovaní didaktickej hodnoty učebníc.

**Kľúčové slová:** historiografia, dejepisná pedagogika, tvorba novej koncepcie, tvorba nových učebníc, didaktická hodnota, odborné posudzovanie

Zmeny v našej spoločnosti, ktoré nastali po novembri 1989 sa odzrkadlili aj v školstve. Je len samozrejme, že najdôraznejšie po zmenách volala slovenská historiografia a dejepisná pedagogika.

Odhodené opraty marxistickej historiografie postavili všetkých tých, ktorí sa zaoberajú históriou, pred neľahké úlohy. Jednou z týchto úloh bola tvorba novej koncepcie vyučovania dejepisu

do správnej podoby (vety môžu napísať na tabuľu). Uvedomia si tak ohybnosť niektorých slovných druhov (kognitívna, afektívna, telesná, intuitívna).

#### Kódované vety

Už po prvej hodine sú žiaci schopní tvoriť jednoduché vety podľa číselného kódu. Učiteľ oznámi číselný reťazec, pričom žiaci sami tvoria vety tak, aby poradie slovných druhov vo vete zodpovedalo číselnému reťazcu.

Najprv žiaci tvoria jednoduché vety podľa kódu

215 - napr.: Malá Ivka sedí.

Po zvládnutí tohto základného reťazca nasledujú zložitejšie kódy, napr.:

20215 - Krásna a voňavá ruža kvitne.

20215021 - Krásna a voňavá ruža kvitne v sklenenej váze.

021521 - Pod dreveným mostom tečie divý potok.

(Kognitívna, intuitívna zložka.)

Kódované vety môžu žiaci tvoriť samostatne, v skupinách, spoločne celá trieda, náhodne (žiaci postupne menujú daný slovný druh, ktorý sa zapíše na tabuľu, čím vznikajú niekedy nie celkom zmysluplné, ale vtipné vety, ktoré deti pobavia).

Takýmto precvičovaním sú žiaci už po niekoľkých hodinách gramatiky schopní rozpoznať tri slovné druhy a odlišiť ich od ostatných bez toho, aby ich najprv vedeli exaktne pomenovať (podstatné meno, prídavné meno, sloveso), keďže každému slovnému druhu je pre rozlíšenie priradené číslo. Učiteľ môže slovné druhy nazvať postupne, každý na inej hodine gramatiky.

Podobným spôsobom možno pokračovať aj pri osvojovaní ďalších slovných druhov.

Tento metodický postup sme aplikovali vo vyučovaní slovenského jazyka v 1. ročníku triedy pre nadané deti v Bratislave. Myslíme si, že je uplatniteľný i v bežných triedach ZŠ (2., resp. 3. ročník) a môže byť podnetom pre spestrenie vyučovania slovenského jazyka.

a tvorba nových, moderných učebníc.

Genéza realizácie tejto úlohy je veľmi zaujímavá, a preto ju predkladám v plnom znení, tak, ako je spracovaná v "Informáciách o poznatkoch zo zavádzania učebníc dejepisu pre ZŠ do praxe". Tento dokument spracoval v apríli 1995 metodik dejepisu ŠPÚ J. Cangár.

1.V r.1991 profesor Matúš Kučera inicioval vytvorenie

komisie, ktorá mala vypracovať návrh novej koncepcie vyučovania dejepisu na ZŠ a SŠ. Komisia vypracovala základné tézy materiálu, ale keď sa prof. Kučera stal ministrom školstva, jej práca sa pozastavila.

2. V decembri 1992 J. Cangár získal súhlas M. Kučeru, aby sa návrh novej koncepcie dopracoval. Dopracovanie uskutočnili Dr. Kratochvíl a Mgr. Cangár. Materiály boli posúdené v poradnom zbore pre dejepis pri VÚP, v prvej polovici roku 1993 boli oba návrhy predložené na verejnú diskusiu, a to uverejnením v UN a poslaním na 42 MO SŠ a 4 MC. Podnety a návrhy z verejnej diskusie boli posúdené poradným zborom. Koncepcia i UO boli dopracované a v letných mesiacoch roku 1993 predložené na MŠ SR, ktoré UO schválilo a súčasne vypísalo konkurz na učebnice dejepisu pre ZŠ.

3. Prvé zasadnutie konkurznej komisie, ktorú na návrh VÚP menovalo MŠ, sa konalo 16.12.1993. Komisia na čele s J. Cangárom posudzovala úroveň jednotlivých ukážok, konšpektov rukopisov. Ku každému predloženému návrhu sa vyjadrili všetci členovia konkurznej komisie. Ich názory sumarizuje záverečné hodnotenie, dokumentované písomnými vyjadreniami. Komisia odporučila MŠaV SR návrh č.2, ktorý predložilo vydavateľstvo Orbis Pictus Istropolitana, spol.s.r.o., Bratislava! K uvedenému postupu by som sa chcel vyjadriť, a to ani nie tak pripomienkami, skôr úvahami.

Iniciátorom a gestorom takýchto závažných dokumentov a materiálov, ako je Nová koncepcia vyučovania dejepisu na ZŠ a SŠ a nové učebnice dejepisu, by malo byť ministerstvo školstva.

Ono by malo vystupovať ako organizátor, ručiteľ objektivity, kvality vybraných materiálov. Ak deleguje svoje právomoci niektorej z inštitúcií (ŠPÚ), potom musí veľmi pozorne sledovať zámery, postupy, ciele v práci a činnosti jednotlivých subjektov, ich zloženie, objektivitu rozhodnutí, postupy atď. Som presvedčený, že gestorom spomenutých závažných aktivít nemôže byť jeden človek! Gestorom musí byť ministerstvo a ako také musí všade aj vystupovať! A nielen ako dodatočný odobrovateľ a bezodný mešec peňazí!

Je predsa nemysliteľné, aby gestor novej koncepcie vyučovania dejepisu a nových učebníc bol zároveň aj autorom textov nových učebníc, aj jedným z triumvirátu, ktorý tvoril túto koncepciu, aj predsedom konkurznej komisie, ktorá odobrila jeho dvoch kolegov ako autorov nových učebníc.

V materiáli "Projekt súboru učebníc pre ZŠ a súboru čítaniek a metodických príručiek pre učiteľov" je veľmi zaujímavá nasledovná informácia:

"... keďže široká učiteľská verejnosť systematicky poukazuje na absenciu kvalitných učebníc, rozhodla sa "iniciatívna skupina" historikov, metodikov a učiteľov dejepisu v "spolupráci s vydavateľstvom Orbis Pictus Istropolitana" riešiť tento závažný problém vypracovaním súboru nových učebníc a historických čítaniek!"<sup>1</sup>

Zaujala ma zvláštna symbióza "iniciatívnej skupiny" a vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana. Nie som vôbec presvedčený, že by spomínané vydavateľstvo trápila "absencia kvalitných učebníc"! Ono však využilo ponuku symbiózy, ktorá mu umožnila ponúknuť svoje služby, vyhrať bezkonkurenčne

konkurz a získať tak lukratívnu štátnu objednávku.

Vzťah ministerstva k vydavateľstvám sa musí riadiť trhovou. I tu musí prebehnúť konkurz, pri ktorom vyberie ministerstvo pre štát najvýhodnejšiu ponuku. Pri výbere ponúk a ich hodnotení musí komisia rozhodovať nestranné, neovplyviteľne - vždy v prospech štátu. Vydavateľstvo sa môže zúčastniť konkurzu spolu s inými vydavateľstvami o právo vydať štátom určený materiál (učebnice)! Štátne objednávky boli vždy veľmi lukratívne, a preto konkurz na výber vydavateľa organizovaný ministerstvom by mal byť objektívny, starostlivo posudzovaný odborníkmi. Ide predsa o peniaze štátu, celej spoločnosti!

Tvorba učebníc sa musí pridržiavať zásad ponuky a dopytu, teda trhových zásad. Som presvedčený, že iba širokým zastúpením autorom z radov dejepisárskej verejnosti vzniknú predpoklady pre tvorbu kvalitných učebníc. Monopolizácia, vytvorenie glorioly výnimočnosti a vševedenia, inštitucionálna povýšenosť maskovaná kvázidemokratickými nahrávaniami podielu na tvorbe odsúdi skôr alebo neskôr takéto praktiky na neúspech. Dôkazom toho je jedna nepodarená metodická príručka, nekvalitná a málo využitelná dejepisná čítanka pre 7. ročník a učebnica pre 7. ročník s náročnými, suchopárnymi textami a s preexponovaným počtom učebných hesiel (53, pri predpokladanom počte ročnej hodinovej dotácie 57). Ani atraktívne spracovanie pracovnej časti a kvalitné ilustrácie nezakryjú nedostatky tejto učebnice.

Ako teda postupovať pri tvorbe učebníc? Bude potrebné dať možnosť pedagogickým pracovníkom nielen v Bratislave, ale aj v Nitre, Banskej Bystrici, Prešove, Košiciach, pracovníkom odborov školstva KÚ a MC, učiteľom dejepisu v mestách i na vidieku na celom Slovensku zapojiť sa do tvorby učebníc. A túto činnosť treba konečne odmonopolizovať!

Učители dejepisu, metodici, pracovníci pedagogických fakúlt (mnohí mladí a ambiciózni) by nemali byť iba "prikyvovateľmi a odobrovateľmi", vytvárajúcimi dekorum objektivitu. Zakríknutosť a neochota zapájať sa do pedagogickej tvorby má predsa niekde svoje príčiny. (Bolo by zaujímavé dozvedieť sa, koľko návrhov, okrem známeho návrhu označeného ako č. 2, prešlo počas konkurzu 16.12.1993 rukami konkurznej komisie!)

Je táto neochota zapríčinená neschopnosťou dejepisárskej verejnosti, laxnosťou vo vzťahu k tejto náročnej práci, alebo je to rezignácia spôsobená presvedčením (a skúsenosťou), že pri pretrvávajúcom monopole tvorcov učebníc (mnohých takrečeno z povolania) by ich aktivity boli zbytočné?

Náprava tohto nežiadúceho stavu je v plnej miere v rukách ministerstva školstva, ktoré musí zmeniť všetky pretrvávajúce praktiky v tejto oblasti. Ministerstvo musí byť bezpodmienečne gestorom a hlavným organizátorom pri tvorbe všetkých pedagogických dokumentov! Ak poverí niektorými úlohami niektorú inštitúciu, potom musí jej činnosť kontrolovať, dohliadať na jej postupy a každý výstup objektívne a nekompromisne posudzovať. V každom rozhodovaní musí ministerstvo vystupovať ako primárna, rozhodujúca zložka. Rozhodnutie pracovníkov ministerstva školstva (fundovaných odborníkov a autority vo svojom odbore a činnostiach) musia byť vždy prospešné pre štát! Pri tvorbe a vydávaní

<sup>1</sup> Projekt súboru učebníc pre ZŠ a súboru čítaniek a metodických príručiek pre učiteľov.

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## OBSAH IV. ROČNÍKA - 1995/1996

NÁZORY - POLEMIKY - SKÚSENOSTI	ČÍSLO	STRANA
D. Adamcová: Úsmev ako dar.	3	13
Z. Androvská: Zhrnutie a systemizácia - dôležitý faktor pre dlhodobé osvojenie učiva fyziky	1	20
J. Bajtoš: Európske uznanie kvalifikácie pre učiteľov odborných predmetov	1	12
V. Brhelová: Primárna prevencia drogových závislostí v práci vychovávateľa DM	3	18
V. Franc: Biológia v závoze	4	16
Ž. Galanová: Marketing v manažmente vzdelávania	3	19
H. Glause: Kultúrne dedičstvo Európy	3	11
M. Hargašová: Adopcie dieťaťa - najdôležitejší prejav ľudskej tolerancie	1	1
V. Hoffmanová: Úcta k zákonom a zákonnosti	4	1
D. Janeková: Uvedomenie citov v každodennom živote a v etickej výchove zvlášť	1	2
S. N. de Jesus: Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe	2	16
J. Kačániová: Motivácia žiakov k učeniu sa na obchodných akadémiách a stredných odborných školách	4	8
B. Kasáčová: Vplyv očakávania učiteľa na výkon žiaka	1	10
K. Kerner: Finančná motivácia učiteľa a jej úskalía	3	22
B. Kosová: Projektové vyučovanie	3	9
A. A. Kotusiewiczová: Hľadanie nových hodnôt vo vzdelávaní učiteľov	3	2
Š. Kováč: Z výsledkov prieskumu nealkoholovej toxikománie na vzorke gymnaziálnych študentov	4	18
K. Kötvelyessyová: Skúsenosti z úvodným opakovaním učiva v 1. ročníku SŠ	2	7
P. Kršňák: O konštrukčných úlohách	2	23
M. Lapitka: Literárna výchova, štandardy a pohľad za roh	4	2
J. Lauko: K organizácii odbornej praxe na SOŠ	4	14
J. Lešňovská: Asertivita v rodine a škole	4	21
J. Lomenčík: Jeden zo spôsobov opravovania slohových prác zo slovenského jazyka	3	23
J. Lomenčík: Na margo klasifikácie v predmete slovenský jazyk a literatúra	2	6
J. Lomenčík: Osobnosť učiteľa literatúry v ére počítačov	1	5
J. Manniová: Voľný čas a výchovné pôsobenie na dieťa	2	13
O. Matuška: Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky	3	12
J. Medvecký: Proces tvorby učebných osnov osemročných gymnázií pre anglický jazyk	2	19
M. Mikuš: K metodike hospitácií	1	15
I. Očenáš: Rečová komunikácia vo vyučovaní	2	4
G. Rötling: Ako zlepšiť funkčnosť hodnotenia učebnej činnosti žiakov?	4	10
G. Rötling: Hospitácia ako nástroj analýzy a hodnotenia vyučovacieho procesu	2	2
G. Rötling: Hospitácia zameraná na žiaka	3	5
I. Samák: K metodike vyučovania fyziky	1	16
I. Samák: Prvé meranie účinnosti metodiky Brain Revive vo vyučovaní fyziky	2	21
J. Šlosiar: Vyučovanie filozofie a filozofické vzdelanie na stredných školách a gymnáziách	4	7
L. Šmidák: Dejepisné vyučovanie v modernom poňatí	3	24
I. Turek: K cieľom vzdelávania pre 21. storočie	3	1
M. Valica: Asertivita v etickej výchove	2	8
M. Valica: Asertivita v etickej výchove	3	15
M. Valica: Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov v Európe a na Slovensku	5	1
M. Valica: Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov	1	6
J. Valocký: K efektívnosti výučby odborných predmetov s využitím výpočtovej techniky v SPŠ strojníckej	4	12
M. Žilková: Živá kultúra či praktická estetika?	4	4

<b>POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA</b>	<b>ČÍSLO</b>	<b>STRANA</b>
J. Thousand: <i>Výchova žiakov k zodpovednosti na amerických školách</i>	4	24
I. Turek: <i>Systém vzdelávania v Holandsku</i>	2	24
I. Turek: <i>Systém vzdelávania v Spojenom kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska</i>	1	22
<b>RECENZIE</b>		
<i>Ako nehrešiť proti slovenčine. Bratislava, Vyd. Spolku slov. spisovateľov 1995. 148 s. (J. Lomenčík)</i>	4	29
Dupkala, R.: <i>Kultúra a náboženstvá najstarších civilizácií. Prešov, MC 1994. (M. Murcko)</i>	2	26
Dupkala, R.: <i>Slovanská mytológia. Prešov, MC 1995. (M. Murcko)</i>	2	27
Hantabálová, I.-Čumová, K.-Dérerová, D.: <i>Prirodoveda pre 9. ročník ZŠ. Bratislava, SPN 1995. (A. Zimániová)</i>	4	31
<i>K výstave výtvarnej tvorby bratislavských učiteľov (K. Kokavec)</i>	1	26
Kosová, B.: <i>Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy. B. Bystrica, UMB 1998. 98 s. (B. Kasáčová)</i>	3	26
Košč, M.: <i>Základy psychológie. Bratislava, SPN 1994. 103 s. (M. Podušelová)</i>	1	24
Miedzgová, J.: <i>Základy etiky. Bratislava, SPN 1994. 107 s. (Z. Androvičová)</i>	3	28
Mihina, F.: <i>Klasická pozitívna filozofia. Prešov, MANACON 1995. (M. Murcko)</i>	4	30
<i>Teoreticko-metodické problémy výučby dejín. Zborník. Prešov, MANACON 1995. 105 s. (J. Dobák)</i>	1	26
<b>INFORMÁCIE</b>		
J. Bajtoš: <i>Vplyv spoločensko-ekonomických premien Slovenska na štruktúrne zmeny vyučovania v odborných predmetoch</i>	3	28
V. Bednár: <i>Škola očami žiakov</i>	1	29
Z. Bohušová: <i>Pedagogická prax študentov germanistiky v B. Bystrici</i>	4	32
V. Dolník: <i>Bude olympiáda vedomostí z ľudských práv?</i>	3	29
H. Janus: <i>K novým formám a metódam vyučovania a výchovy</i>	3	30
H. Janus: <i>Pedagogika na pomoc škole</i>	1	32
D. Jedinák: <i>Zamyslime sa, učelia matematiky!</i>	3	32
E. Kollárová: <i>Bude mať Slovensko Art-gymnázium?</i>	1	31
L. Kopinová: <i>Stretnutie tvorivých pedagógov</i>	4	31
D. Kováčiková: <i>Vzdelávací program Aplikovaná ekonómia v stredných školách</i>	1	27
J. Krajňák: <i>Európsky školský projekt (ESP) a služby Internetu vo vzdelávaní</i>	2	29
<i>Kritériá posudzovania ústnej skúšky a písomnej práce k 1. kvalifikačnej skúške</i>	5	20
I. Lenčová: <i>Stretnutie s rakúskou spisovateľkou</i>	3	32
M. Matušková: <i>O pobyte učiteľov-germanistov v Dillingene</i>	2	27
P. Mäsiar: <i>Ako ďalej v matematickej olympiáde na stredných školách</i>	1	28
A. Michalcová - H. Halová: <i>Poistná a finančná matematika. Špecializačné inovačné štúdium pre učiteľov matematiky</i>	2	28
<i>Písomné záverečné práce k 1. kvalifikačnej skúške</i>	5	25
<i>Požiadavky na ústnu časť 1. kvalifikačnej skúšky</i>	5	20
<i>Priebežné vzdelávanie pedagogických pracovníkov</i>	5	9
<i>Príprava vedúcich pedagogických pracovníkov</i>	5	9
<i>Projekt uvádzania začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe</i>	5	8
<i>Špecializačné inovačné štúdium</i>	5	11
<i>Špecializačné kvalifikačné štúdium</i>	5	10
I. Turek: <i>Ako postupovať pri písaní záverečnej práce</i>	5	28
<i>Vyhláška č. 41 Ministerstva školstva SR z 26. 1. 1996 o odbornej ...</i>	5	18
<i>Vyhláška č. 42 Ministerstva školstva SR z 26. 1. 1996 o ďalšom ...</i>	5	6
<i>Zásady pre organizáciu, uskutočňovanie a ukončovanie kvalifikačných ...</i>	5	19

# PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

## CONTENS OF THE IV. YEAR VOLUME

<b>VIEWS - ARGUMENTS - EXPERIENCES</b>	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
<i>D. Adamcová: Smile as a Gift</i>	3	13
<i>Z. Androvská: Summary and Systemization - Important Factors for Long-Term Knowledge and Skills in Physics</i>	1	20
<i>J. Bajtoš: European Qualification Certificate for Science Teachers</i>	1	12
<i>V. Brhelová: Primary Prevention in Drugs Addiction</i>	3	18
<i>V. Franc: Biology at the Crossroads</i>	4	16
<i>Ž. Galanová: Marketing in Educational Management</i>	3	19
<i>H. Glause: European Cultural Heritage</i>	3	11
<i>M. Hargašová: Child, Adoption - an Act of Human Toleration</i>	1	1
<i>V. Hoffmanová: Honour to Laws and Legislation</i>	4	1
<i>D. Janeková: Awareness of Feelings in Every Day Life and Ethic Education</i>	1	2
<i>S. N. de Jesus: Perspectives of In-service Teacher Training in the Western Europe</i>	2	16
<i>J. Kačániová: Student's Motivation at Business and Secondary Schools</i>	4	8
<i>B. Kasáčová: Influence of Teacher's Expectations on Student's Performance</i>	1	10
<i>K. Kerner: Financial Motivation and Its Problems</i>	3	22
<i>B. Kosová: Project Teaching</i>	3	9
<i>A. A. Kotusiewichová: New Values in In-service Teacher Training</i>	3	2
<i>Š. Kováč: From the Results of Non-alcoholic Toxicomania Survey Among Gymnasium Students</i>	4	18
<i>K. Körtvelyessyová: Experiences in Introducing Introductory Revision and Consolidation in First Year of Secondary School</i>	2	7
<i>P. Kršňák: Constructive Tasks</i>	2	23
<i>M. Lapitka: Literary Education, Standards and a Look Behind the Corner</i>	4	2
<i>J. Lauko: To the Workshop Practice Organization at SOŠ</i>	4	14
<i>J. Lešňovská: Assertiveness in Family and at School</i>	4	21
<i>J. Lomenčík: One Way of Correcting Written Works in Slovak Language</i>	3	23
<i>J. Lomenčík: Same Remarks on Classification</i>	2	6
<i>J. Lomenčík: Literature Teacher Personality in Era of Computers</i>	1	5
<i>J. Manniová: Leisure Time and Its Influence Upon a Child</i>	2	13
<i>O. Matuška: Topical Tasks in Special Pedagogy</i>	3	12
<i>J. Medvecký: 8-year Gymnasium English Language Syllabus</i>	2	19
<i>M. Mikuš: Methodology of Classroom Observations</i>	1	15
<i>I. Očenáš: Verbal Communication in the Class</i>	2	4
<i>G. Rötling: How to Improve Learning Assessment?</i>	4	10
<i>G. Rötling: Observation as a Mean of Analysis and Teacher's Assessment</i>	2	2
<i>G. Rötling: Observations Focused in Pupil</i>	3	5
<i>I. Samák: Methodology of Teaching Physics</i>	1	16
<i>I. Samák: Brain Revive Methodology - First Results</i>	2	21
<i>J. Šlosiar: Teaching Philosophy and Philosophical Education at Secondary Schools</i>	4	7
<i>L. Šmidák: Updated History Teaching</i>	3	24
<i>I. Turek: On Teaching Goals and Objectives for 21 Century</i>	3	1
<i>M. Valica: Assertiveness in Ethic Education</i>	2	8
<i>M. Valica: Assertiveness in Ethic Education</i>	3	15
<i>M. Valica: In-service Teacher Training in Europa and Slovakia</i>	5	1
<i>M. Valica: Status of Basic and Secondary School Teachers</i>	1	6
<i>J. Valocký: Effectiveness of Computer Assisted Special Subject Teaching at SPŠ</i>	4	12
<i>M. Žilková: Live Culture or Practical Aesthetics?</i>	4	4

<b>SCHOOLS ABROAD</b>	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
<i>J. Thousend: Education of Responsibility at American Schools</i>	4	24
<i>I. Turek: System of Education in the Netherlands</i>	2	24
<i>I. Turek: System of Education in Great Britain and Northern Ireland</i>	1	22
<b>REVIEWS</b>		
<i>Ako nehrešiť proti slovenčine. Bratislava, Vyd. Spolku slov. spisovateľov 1995. 148 s. (J. Lomenčík)</i>	4	29
<i>Dupkala, R.: Kultúra a náboženstvá najstarších civilizácií. Prešov, MC 1994. (M. Murcko)</i>	2	26
<i>Dupkala, R.: Slovanská mytológia. Prešov, MC 1995. (M. Murcko)</i>	2	27
<i>Hantabálová, I.-Čumová, K.-Dérerová, D.: Prírodoveda pre 9. ročník základných škôl. Bratislava, SPN 1995. (A. Zimániová)</i>	4	31
<i>K výstave výtvarnej tvorby bratislavských učiteľov (K. Kokavec)</i>	1	26
<i>Kosová, B.: Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy. B. Bystrica, UMB 1998. 98 s. (B. Kasáčová)</i>	3	26
<i>Košč, M.: Základy psychológie. Bratislava, SPN 1994. 103 s. (M. Podušelová)</i>	1	24
<i>Miedzgová, J.: Základy etiky. Bratislava, SPN 1994. 107 s. (Z. Androvičová)</i>	3	28
<i>Mihina, F.: Klasická pozitívna filozofia. Prešov, MANACON 1995. (M. Murcko)</i>	4	30
<i>Teoreticko-metodické problémy výučby dejín. Zborník. Prešov, MANACON 1995. 105 s. (J. Dobák)</i>	1	26
<b>INFORMATION</b>		
<i>V. Bednár: School in Pupil's Eyes</i>	1	29
<i>Z. Bohušová: Field Experience of Germanists in B. Bystrica</i>	4	32
<i>V. Dolník: Will the Olympiada of Human Rights Be Held?</i>	3	29
<i>Final Written Works for 1st Qualification Exam</i>	5	25
<i>H. Janus: On New Forms and Methods of Education</i>	3	30
<i>H. Janus: Pedagogics Which Helps School</i>	1	32
<i>D. Jedinák: Let's Think, Math Teachers</i>	3	32
<i>E. Kollárová: Will Art Gymnazium Be Set Up in Slovakia?</i>	1	31
<i>L. Kopinová: Meeting of Creative Teachers</i>	4	31
<i>D. Kováčiková: Training Program in Applied Economics in Secondary Schools</i>	1	27
<i>J. Krajňák: European Schools Project and Internet Services in Education</i>	2	29
<i>Criteria for Evaluation of Oral Exam and Written Work at MC</i>	5	20
<i>Legislation 41 of the Ministry of Education</i>	5	18
<i>Legislation 42 of the Ministry of Education</i>	5	6
<i>I. Lenčová: Meeting Austrian Writer</i>	3	32
<i>M. Matušková: About the Stay of German Language Teachers in Dillingen</i>	2	27
<i>P. Mäsiar: How Should We Change Math Olympiada in Secondary Schools?</i>	1	28
<i>A. Michalcová - H. Halová: Finance and Insurance Math (In-Service Training for Maths Teachers)</i>	2	28
<i>Ongoing Training for Education Workers</i>	5	9
<i>Principles of Organizing, Carrying Out and Ending of Qualifications Exams</i>	5	19
<i>Project of Introducing Teachers into Teaching Practice</i>	5	8
<i>Requirements for Oral Part of 1st Qualification Exam</i>	5	20
<i>Specialized Innovative Study</i>	5	11
<i>Specialized Qualifying Study</i>	5	10
<i>Training for Academic Education Workers</i>	5	9
<i>I. Turek: Guidelines for Writing Final Work</i>	5	28



učebníc to platí dvojnásobne.

Termíny a propozície pre realizáciu tvorby učebníc musia byť dostatočne transparentné, bez účelového zahmlievania či skupinových záujmov. Prekvapuje ma, ako mohli byť v priebehu obdobia medzi "letnými mesiacmi" 1993 a dňom 16.12.1993 (teda za 5 mesiacov) vypracované a pred konkurznú komisiu predložené "ukážky a konspekty rukopisov" návrhov nových učebníc dejepisu!

Stačí takýto časový úsek na vytvorenie kvalitných "konspektov rukopisov" textov a pracovných častí nových učebníc? Alebo konkurzná komisia v duchu známeho výroku kardinála Richelieu na ním vydané listine právomocí - "Držiteľ urobil, čo urobil", odobrila všetko, čo vydavateľstvo Orbis Pictus Istropolitana v budúcich rokoch vydá?

Pýtam sa, v čom záujme sa mohli realizovať takéto postupy a takéto rozhodnutia? Ako mohlo ministerstvo školstva dopustiť, aby mu z rúk unikla kontrola a usmerňovanie do rovín objektivity. Prečo dovolilo realizovať konečné rozhodnutie konkurznej komisie v r.1993 a vôbec, celý postup pri tvorbe novej koncepcie dejepisu v tej podobe a v takých postupoch, v akých boli realizované?

Veľmi dôležitou súčasťou v tvorbe učebníc je odborné posudzovanie ich didaktickej hodnoty. Som presvedčený, že kolektív lektorov musí byť menovaný, schválený a kontrolovaný ministerstvom. Vybraní lektori musia spĺňať všetky podmienky pre seriózne posudzovanie lektorovaných prác. Mali by to byť odborníci z oblasti historického vedeckého výskumu, publicisti, učitelia s dlhoročnou praxou, skúsení metodici, odborníci v detskej psychológii. Ľudia charakterovo pevní, nestranní v posudzovaní a hodnotení. Ich hodnotenia a posudky musia byť v plnej miere využité v skvalitňovaní hodnoty nimi posudzovaných prác. Za svoju nestrannosť by mali byť honorovaní na vysokej úrovni a plne za ňu ministerstvu zodpovední. Lektor nemôže byť iba odobrovateľom dokazujúcim bezchybnosť a dôveryhodnosť posudzovaných prác. Nemôžu predsa byť fabrikované lektorské posudky (pre učebnice 7.ročníka) v rozsahu 15 riadkov, resp. 1 strojom písanej strany! Takéto posudky sú iba servilným prejavom vzťahov autora a lektora.

Na záver: Svojím príspevkom reagujem na výzvu

J. Beňkovej uverejnenej v 8. čísle Učiteľských novín z tohto roku.

V prvej časti som predstavil všetkým tým, ktorí pracujú s dejepisom a záleží im na jeho skvalitnení, či už v oblasti výskumu alebo pedagogického pôsobenia, postup, ktorý rozhodol o tvorbe učebníc dejepisu pre ZŠ - a možno na mnoho rokov. Je na učiteľoch dejepisu a všetkých zodpovedných, aby tento postup posúdili.

V druhej časti svojho príspevku som prezentoval svoje postoje a názory k niektorým čiastkovým odsekmi z "Informácie" vydanej ŠPÚ v r.1995 a aj svoje návrhy, akým smerom by sa mala tvorba učebníc v budúcnosti uberať. K jej tvorbe by som chcel ponúknuť niekoľko myšlienok. Učebnice dostanú do rúk mladí ľudia s utvárajúcimi sa názormi na vývoj vo svete a v spoločnosti. Mladí ľudia sú schopní nielen absorbovať názory a interpretácie iných, ale vytvárať vlastné interpretácie. Preto práca na nových učebniciach pre stredné školy musí byť motivovaná záujmami spoločnosti a štátu, realizovaná ľuďmi, ktorí do ich tvorby dajú svoju dušu "dejepisára", pre ktorých budú všetky iné ciele a záujmy druhoradé. Výsledky ich tvorivého zamerania musia byť také, aby nemuseli dodatočne vydávať rôzne "Informácie", využívať kampaň médií (kde sa celé mesiace využívali žurnalisti, ktorí k problematike tvorby učebníc ani "nepriuvoňali"), aby títo autori nemuseli potom robiť "spanilé jazdy" po okresoch, kde by pedagogickej verejnosti práce odôvodňovali svoje aktivity a plody svojej tvorby.

Nakoniec by som chcel podotknúť, že s mojimi názormi a návrhmi nemusia učitelia súhlasiť. Nevydal som počas mojej učiteľskej praxe (30 rokov) žiadnu učebnicu dejepisu. Svoje názory opieram iba o skúsenosti z pedagogického pôsobenia vo výuke dejepisu na ZŠ, z poznania požiadaviek a potrieb, ktoré vyslovujú učitelia dejepisu, ale aj z pozorného sledovania pedagogického vývoja na Slovensku po roku 1989, najmä v oblasti tvorby pedagogickej dokumentácie a učebníc zvlášť. Voz tvorby nových učebníc dejepisu je už rozbehnutý a napriek falošnému vŕzganiu jeho náprav ho už nikto nezastaví. Pred rozbehnutím toho druhého je ešte dosť času skontrolovať, čo sa chystá odviezť. Je len potrebné, aby ministerstvo školstva ostalo na "baku" tohto voza a liace držalo pevne v rukách.

*Summary: The author deals with the new conception of teaching history, its origin and problems of textbooks writing.*

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

### BANSKOBYSSTRICKÉ GYMNÁZIUM - ZNÁME, NEZNÁME

O.Richter, Gymnázium A. Sládkoviča Banská Bystrica

Keď sa v r.1856 podarilo Štefanovi Moysesovi vytvoriť v B. Bystrici učiteľský ústav, B. Bystrica mala takto štyri národne orientované školy, lebo aj evanjelické nižšie gymnázium malo podporu od takých osobností, ako boli Anton Penzel, Eugen Krčméry, Andrej Sládkovič a Samo Chalupka. Tieto školy spolu s inými školami na Slovensku mohli byť reálnym základom pre slovenské nádeje vyjadrené v martinskom memorande. Lenže, ako som už uviedol, v B. Bystrici bolo málo Maďarov, ale zato boli dosť vplyvní a schopní zmariť sloven-

ské nádeje. Ved' podľa Hof-und Staats-Handbuch des Kaiserthumes Österreich für das Jahr 1858, v B. Bystrici v roku 1858 bolo 5243 obyvateľov, z toho Slovákov 4221, Nemcov 978 a Maďarov 44.

Vydanie októbrového diplomu v r.1860 malo za následok, že na čelo Zvolenskej stolice sa dostali ľudia, ktorí okamžite začali v štátnej správe a v školstve uskutočňovať násilnú maďarizáciu. V priebehu 60. rokov 19. storočia sa nástojčivo opakujú snahy pomádařčiť banskobystrické katolícke gymnázium

*Pokračovanie z minulého čísla*

a učiteľský ústav. Prominentná maďarská vrchnosť, ktorú maďarský historik Emil Jurkovich (inak tiež profesor bansko-bystrického gymnázia z neskorších rokov) označil za "verejnosť Zvolenskej stolice", žiadala v prípise z 22.1.1861 kancelára Mikloša Vaya o kádrové zmeny na banskobystričskom katolíckom gymnáziu.

Žiadatelia mohli byť nadmieru spokojní. Väčšinu českých a slovenských profesorov preložili alebo penzionovali a na školský rok 1861/62 menovali maďarských profesorov, ktorí mali podľa E. Jurkovicha "vrátiť maďarský jazyk na jemu prislúchajúce postavenie" - stal sa vyučovacím jazykom. Pomery, aké na škole zavládli, vyvolali rozhorčenie slovenskej verejnosti. Michal Chrástek vyzýva "aby sme proti násilníctvu tomuto, proti novej k tisícerym ostatným pridanej krivde národnej, proti do neba volajúcej nespravodlivosti rázne zakročili". Pomadžerčenie banskobystričského katolíckeho gymnázia a silnejúca maďarizácia v strednom a ľudovom školstve boli pre Štefana Moysesu hlavným podnetom, aby sa postavil na čelo slovenskej deputácie k panovníkovi 12.12.1861. Tento skutok mal na Slovensku veľkú odozvu v množstve d'akovných listov Štefanovi Moysesovi.

Najväčšiu radosť však mali chlapi z banskobystričského katolíckeho gymnázia, lebo sa dočkali zmien už pred začiatkom školského roku 1862/63. Riaditeľom školy sa stal Martin Čulen, skúsený pedagóg a slovenský vlastenec. Profesorský zbor tvorili: Karol Černý, jeho brat Emil Černý, Jozef Loos, Florián Červen, František Mráz, Jozef Čelko, Ján Ludmil Štepán, Vincent Zaymus, Jozef Božetech Klemens, Jozef Szakmáry a Ján Klamárik. Emil Černý, Florián Červen, Jozef Loos a Vincent Zaymus boli vlastní odchovanci školy.

Martin Čulen začínal ako riaditeľ už v iných materiálnych podmienkach, ako boli pred 12 rokmi. Škola mala novú budovu, na svoju dobu dobre vybavenú učebnými pomôckami, a ambicióznym učiteľským kolektívom, ktorý v krátkom čase výnimočnými skutkami dokázal svoje vlastnenectvo.

Prvoradá úloha, ktorú musel profesorský zbor vyriešiť, bolo vytvorenie slovenských učebníc. Na túto ťažkú úlohu sa podujali mladí ľudia, vlastne začiatočníci, veď okrem Martina Čulena, ktorý mal v r.1863 štyridsať rokov, ostatní autori nedosiahli tridsiatku, Emil Černý a Jozef Loos mali 24 rokov, Fraňo Mráz 28. Tvorcom učebníc veľmi pomohlo to, že sa pri ich tvorbe mohli oprieť o Maticu slovenskú, v ktorej väčšina banskobystričských profesorov aktívne pracovala.

Martin Čulen vydal v roku 1866 Počtovedu, ktorú vypracoval na základe svojho prekladu z r.1854 podľa učebnice slovinského autora Močnika.

Vydarenou učebnicou je Slovenská čítanka Emila Černého, o ktorej Juraj Čečetka napísal, že je to vzorná, v národnom duchu zostavená čítanka. Emil Černý vydal ešte Latinskú mluvnicu, Fraňo Mráz Slovenskú mluvnicu, Jozef Loos Mluvnicu nemeckého jazyka a Slovník maďarsko-

slovenský a slovensko-maďarský a Ján L. Štepán Zemepis kráľovstva uhorského.

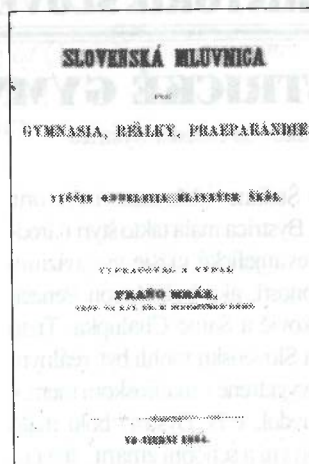
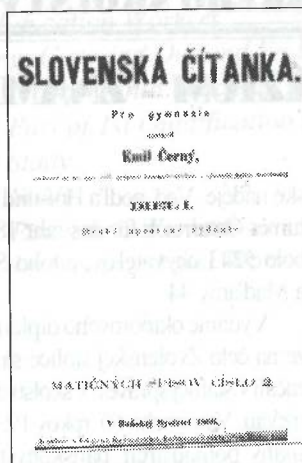
Vyučovacie procesy boli pre učiteľov mimoriadne náročné. Vyučovalo sa v troch jazykoch. Podľa E. Jurkovicha sa v slovenskom jazyku vyučovalo 111 hodín, v maďarskom 44, ostatok v nemeckom jazyku. Nepovinné predmety vyučovali: Emil Černý stenografiu a krasopis, Jozef Loos francúzštinu, Jozef Božetech Klemens geológiu a kreslenie a Ján Egry spev. Pri vyučovaní telocviku sa vyučujúci striedali.

Martin Čulen rozvinul s pomocou svojich mladých kolegov záujmovú činnosť na škole do takej miery, že sa stala súčasťou kultúrneho a spoločenského života v B. Bystrici. Bola to explózia vystúpení žiakov školy na gymnaziálnych akadémiách školy s účasťou verejnosti, kde vystupovali žiaci a profesori s vlastnou tvorbou a s tvorbou Sládkoviča, Chalupku, Kadavého, Jána Levoslava Bellu, Offenbacha, Verdiho, Rossiniho. V školskom roku 1864/65 bolo päť takýchto vystúpení. Spevácky súbor mal 140 členov, hudobný 33. Hrávali sa divadelné predstavenia, vznikol aj vzdelávací krúžok, ktorý viedol Emil Černý a v tomto krúžku pracoval v šk.r. 1866/67 aj Svetozár Hurban Vajanský. Vytvorila sa tradícia študentských majálesov. O spätosti školy s prostredím B. Bystrice svedčí aj zameranie národných besied, z ktorých jednu v Pešťbudínskych vedomostiach charakterizuje autor článku takto: "Druhý utešený večer v Banskej Bystrici zo 16. marca 1863. Zdravice boli nespočetné, mená Čulen, Chrástek, Sládkovič, Penzel, Krčméry, Mráz ručia za významnosť slov prednesených. Točny želania nášho znáte: Národ a jeho hlavné mesto Bystrica naša so svojim drahým biskupom, Maticou, kníhkupectvom a slovenským kupectvom. ... Nevinnú zábavu zakončili sme s pamätaním na to, s čím Slovák žije i umiera, na ústav Matice našej."

Škola pod vedením Martina Čulena zaznamenala všestranný rozmach, o čom najvýraznejšie svedčia počty žiakov školy, ktorí ukončili školský rok 1865/66: 1. ročník 79 žiakov, 2. ročník 49, 3. ročník 36, 4. ročník 37, 5. ročník 32, 6. ročník 27, 7. ročník 25, 8. ročník 22.

Nad školou sa však s'ahovali chmáry. Rakúsko-maďarské vyrovnanie posmelilo "verejnosť zvolenskej stolice", o početnosti ktorej sme sa presvedčili z úradnej štatistiky z roku 1859. Opäť tu boli "sťažnosti obyvateľstva" zo 4. júna 1867 sformované Béloom Grünwaldom a sú také tendenčné, zaujaté, že "vyšetovanie" pomerov na škole 5. a 7. júla nebolo nič iné ako vopred pripravené kruté divadlo. Vyšetrovaciu komisiu tvorili: richtár Kazimír Wachtler, Béla Grünwald, Ferdinand

Radvanský, školský inšpektor Jozef Bartoň a ďalší. Autor článku Inquisícia proti gymnáziu v Banskej Bystrici v Pešťbudínskych vedomostiach, roč. 7., č.57 a 58, o tom píše: "Chodili z jednej triedy do druhej. Žiakov si dľa ľúbosti vyvolávali - odkiaľ sú, prečo sem prišli a kde sú - sa pypytovali. Hľadali a prezerali školské knihy stopujúc tie dejiny o Svätoplukovi, mluvnice a mapy



ruské, ktoré sa vraj na tomto gymnáziu užívajú. Pán Grünwald, hlavný notár slovenskej zvolenskej stolice, pýtal sa (po maďarsky ovšem, lebo po slovensky nevie) v II. triede: "Kde sa tu rusky učia?" Učiteľom sa vytýkalo, že "neboli v stave udusiť národnoslovenského ducha v slovenskej mládeži banskobystrického gymnázia." Vyšetrovatelia vedeli, čo chciú, ale aj tak ich prekvapili dve skutočnosti. Podľa autora uvedeného článku ich "zamrazilo" pri mene žiaka VIII. triedy Svetozára Hurbana (Vajanského) a prekvapilo ich to, že žiaci vedeli dobre po maďarsky.

Ďalšie osudy banskobystrického katolíckeho gymnázia boli smutné a predznačili aj osud Matice slovenskej a slovenských gymnázií. Učiteľov, hoci neporušili žiadny platný predpis,

penzionovali, preložili, alebo im dali možnosť prispôbiť sa. Novým riaditeľom školy sa stal Dr. Ján Klamárik. Nech nás nemýli jeho meno. Ako Maďar dokázal z banskobystrického gymnázia v krátkom čase urobiť "stroj" podľa predstáv B. Grünwalda. Na ilustráciu uvediem jeden príklad. Žiaci banskobystrického katolíckeho gymnázia Ferko Urbánek, Jaroslav Vlček, Danko Bothár, Ferko Klein a Jozef Kačka sa 1. novembra 1867 dohodli, že položia na hrob Andreja Sládkoviča v Radvani veniec. Neskoro večer o 22. hod. si tak naozaj jednoduchým spôsobom uctili jeho pamiatku. Po tomto čine nasledovalo prísne vyšetrovanie a žiakom hrozilo vylúčenie. Zachránilo ich len to, že Ferko Klein zobral vimu na seba a zo školy vystúpil.

#### Literatúra:

Botto, J.: Slováci. Martin 1923.

Butvin, J.: Slovenské národnoslovenské hnutia. Bratislava 1965.

Cyrl a Metod. 1852, 1854.

Hof-und Staats-Handbuch des Kaiserthumes Österreich für das Jahr 1858.

Mátej J. a kol.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava 1976.

Peštbudínske vedomosti, 1861-1867.

Richter, O. a kol.: Banskobystrické gymnázium. Martin 1983.

Výročné správy (Programy) katolíckeho štátneho gymnázia v B. Bystrici (1853-1868).

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### PEDAGOGICKÉ VZDELÁVANIE

## UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV V ŠKÓTSKU

I. Turek, Matematicko-technologická fakulta STU v Bratislave

Škótsko je súčasťou Spojeného Kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska (kódové označenie UK). V oblasti vzdelávania a kultúry má autonómiu, dôsledkom čoho je skutočnosť, že systém vzdelávania v Škótsku nie je totožný so systémom vzdelávania v ostatných krajinách UK (Anglicko, Wales, Severné Írsko). Systém vzdelávania v Škótsku patrí medzi najrozvinutejšie na svete a najmä systém odborného vzdelávania založený na modulárnom princípe je predmetom štúdia aj najrozvinutejších krajín sveta. Navyše Škótsko je počtom obyvateľov (5,1 mil.) i rozlohou (78775 km<sup>2</sup>) podobné Slovenku. Viaceré prvky škótskeho odborného školstva a aj prípravy učiteľov odborných predmetov by bolo možné aplikovať aj na Slovensku.

Systém vzdelávania v Škótsku možno rozdeliť do štyroch úrovní: **predškolská výchova** (pre 3-4 ročné deti); **základné školy** (6 rokov); **stredné školy** (existuje iba jeden typ-comprehensive school, dochádzka trvá na základnej úrovni, tzv. 0 level 4 roky, pre prijatie na vysokú školu je potrebné absolvovať ešte pokročilý stupeň, tzv. A level v trvaní 2 roky); **terciárna sféra vzdelávania**. Povinná školská dochádzka je od 5 do 16 rokov. Vzdelanie, aj vysokoškolské, je bezplatné. Iba 4,2% základných a stredných škôl je neštátnych.

**Terciárna sféra vzdelávania** sa delí na dva prúdy: **d'alsie vzdelávanie** (further education) a **vysokoškolské vzdelávanie** (higher education). V d'alsom vzdelávaní ide o prípravu na povolanie a v porovnaní so Slovenskom sem patria SOU,

SOŠ i pomaturitné štúdium. Spravidla sa tu už nevyučujú predmety spadajúce do stredného všeobecného vzdelania. Školy zabezpečujúce d'alsie vzdelávanie sa nazývajú kolégiá (colleges) a takmer na každej je sústredených veľa rozmanitých učebných i študijných odborov, napr. murár, čašník, kaderníčka, elektromontér, automechanik, obchodná i hotelová akadémia až po nadstavbové pomaturitné štúdium v odbore elektronika. Štúdium na kolégiách trvá od niekoľkých mesiacov (pre nenáročných učebných odborov) až po 4-5 rokov (v SR nadstavbové pomaturitné štúdium). Väčšina študentov študuje popri zamestnaní a je vo veku nad 25 rokov. Na školách zabezpečujúcich d'alsie vzdelávanie sa vyučujú v podstate iba odborné predmety, ktorých učitelia majú pri vstupe do učiteľských služieb iba príslušné odborné vzdelanie (vysokoškolské alebo v rámci d'alsieho vzdelávania). Pedagogické vzdelanie nie je povinné, ale vedenie škôl ho spravidla vyžaduje. Toto pedagogické vzdelávanie zabezpečuje pre učiteľov odborných predmetov (aj na vysokých školách) v celom Škótsku Škótska škola pre d'alsie vzdelávanie (Scottish School of Further Education-SSFE), ktorá je súčasťou Pedagogickej fakulty University of Strathclyde v Glasgowe. SSFE má 30 pedagogických pracovníkov a vykonáva tieto činnosti:

- Základné pedagogické vzdelávanie (Initial Courses of Preparation for Teaching in Further and Higher Education) - u nás DPŠ.

-Nadstavbové pedagogické vzdelávanie (Post-Initial Courses)

- Funkčné štúdium vedúcich školských pracovníkov
- Postgraduálne štúdium pre osvetovú prácu s dospelými
- Krátkodobé kurzy a konferencie (v SR ďalšie vzdelávanie učiteľov)
- Publikáčna činnosť (vydávanie časopisu The Journal for Further and Higher Education in Scotland)
- Výskumná činnosť
- Poradenská a konzultačná činnosť

Všetky formy štúdia sú organizované modulárne a za úspešné absolvovanie modulov sa získavajú kredity. Jeden modul si vyžaduje 30 hodín riadeného štúdia a 30 hodín samoštúdia. Za absolvovanie takéhoto modulu je možné získať 1 kredit. Existujú však aj moduly, za absolvovanie ktorých sa prideliť 0,5 až 2,5 kreditov, a to spravidla v závislosti od dĺžky štúdia modulu.

V základnom pedagogickom vzdelávaní (v SR DPŠ) sa

vyžaduje pre získanie pedagogickej spôsobilosti (osvedčení: **a) Certificate in Education: Further Education** - pre učiteľov bez vysokoškolského vzdelania; **b) Post-Graduate Certificate in Education: Higher and Further Education** pre učiteľov s vysokoškolským vzdelaním) 20 kreditov, z toho 16 za absolvovanie povinných modulov a 4 kredity za voliteľné moduly. Získanie certifikátu typu a umožňuje pokračovať v štúdiu a získať titul bakalár (B.Ed.), získanie certifikátu typu b získať titul master (M.Ed.). Dĺžka štúdia pre získanie každého z oboch vyššie uvedených certifikátov je cca 600 hodín riadeného štúdia a 600 hodín samoštúdia. Pred začiatkom štúdia musí každý uchádzač absolvovať uvádzacie štúdium (obyčajne na vlastnej škole) v trvaní 5 dní riadeného štúdia a 2 týždňov vyučovania. Základné pedagogické vzdelávanie je rozdelené na 3 časti, ktoré obsahujú tieto moduly - pozri tabuľku:

1. časť: 2 týždne v SSFE, 4 týždne na vlastnej škole				
Číslo modulu	Názov modulu	Hodnota kreditu	Štúdium v SSFE	v hod. na škole
1.01.	Plánovanie vyučovania	0,5	10	5
1.02.	Príprava vyučovacích prostriedkov	1	5	25
1.03.	Realizácia plánu vo vyučovaní	1	5	25
2.01.	Hodnotenie výsledkov vyučovania	0,5	5	10
4.01.	Informačná a poradenská služba	0,5	0	15
4.02.	Činnosť učiteľa-profesionála	0,5	10	5
2. časť: 4+3 týždne v SSFE, 10 týždňov na vlastnej škole				
Číslo modulu	Názov modulu	Hodnota kreditu	Štúdium v SSFE	v hod. na škole
1.04.	Efektívne plánovanie vyučovania	1	10	20
1.05.	Efektívna príprava vyučovacích prostriedkov	1	15	15
1.06.	Vyučovacie postupy a stratégie	1,5	15	30
1.07.	Motivácia	0,5	10	5
1.08.	Rozvoj myslenia v odborných predmetoch	0,5	12	3
1.09.	Rozvoj interpersonálnych zručností	0,5	12	3
2.02.	Tvorba efektívnych prostriedkov hodnotenia výsledkov vyučovania	1	10	20
4.03.	Transformácia všeobecných cieľov vzdelávania do vyučovania	0,5	10	5
4.04.	Aplikácia inovácií	1	15	10
4.05.	Zabezpečenie rovnosti šancí	0,5	5	10
4.06.	Zabezpečenie kvality	0,5	5	
5.0	Voliteľný modul	1	15	15
5.0	Voliteľný modul	1	15	15
3. časť: 2 týždne v SSFE, 7 týždňov na vlastnej škole				
Číslo modulu	Názov modulu	Hodnota kreditu	Štúdium v SSFE	v hod. na škole
1.10.	Využitie nových poznatkov psychológie vo vyučovaní	1	10	5
3.01.	Tvorba kurikula	2,5	30	45
5.0	Voliteľný modul	1	15	15
5.0	Voliteľný modul	1	15	15

Príklady voliteľných modulov: Súčasné tendencie v odbornom vzdelávaní, učiteľ ako poradca-konzultant, pedagogický výskum, vyučovanie a hodnotenie praktických zručností. Niektoré moduly sa vyučujú v týchto štyroch skupinách odborov: obchod a všeobecné štúdiá, zdravotníctvo, aplikovaná veda, technológia.

Vlastné štúdium sa tiež značne odlišuje od štúdia na DPŠ v SR. Možná je len paralela s našim následným DPŠ, pretože súbežné DPŠ neexistuje. Štúdium sa realizuje v SSFE a aj na vlastnej škole. V SSFE sú študenti rozdelení do cca. 20-členných skupín. Prednášky v podstate neexistujú. Na vyučovaní prevládajú aktivizačné vyučovacie postupy: brainstorming, situačná, inscenačná, ako aj ďalšie heuristické metódy, diskusie. Učebne sú vybavené modernou didaktickou technikou, včítane multimédií. Pretože neexistujú problémy s rozmnožovaním, učelia dávajú študentom svoje prípravy (priesvitky atď), tzv. hand-outs, ktoré tvoria základ študijnej literatúry. Študenti majú k dispozícii najmodernejšiu knižnicu v Škótsku, ktorá je tak automatizovaná, že potrebné články z časopisov či monografie je možné veľmi rýchlo vyhľadať aj bez poznania mien autorov a názvov kníh. Vyhodenie kópií je bezproblémové. Takmer polovicu položiek knižnice tvoria počítačové a videoprogramy.

Skúšanie študentov v našom zmysle neexistuje. Popis každého modulu obsahuje tzv. prvky kompetencie, ako aj kritériá ako preukázať túto kompetenciu a v akom rozsahu. Napr. jedným prvkom kompetencie v module 2.02. Tvorba efektívnych

prostriedkov hodnotenia výsledkov vyučovania je vytvoriť položky (spôsoby) hodnotenia, ktoré overia celý rad výsledkov vyučovania. Študent dokáže, že má túto kompetenciu na požadovanej úrovni tak, že: zvolí vhodnú taxonómiu cieľov, navrhne špecifické ciele, vyberie vhodné formy zisťovania jednotlivých cieľov pri dodržaní požiadaviek validity a reliability merania. Musí tak urobiť aspoň na úrovni vedomostí, ich porozumenia a aplikácie. Každý študent musí preukázať všetky požadované prvky kompetencie v každom module, t.j. požadovaná úroveň štúdia-štandard je 100%. Učiteľ SSFE príde na školu, na ktorej študent vyučuje a tento na hodinách vo svojej triede musí jednotlivé kompetencie preukázať a v následnom pohospitačnom rozhovore obhájiť svoje postupy, ako aj ukázať a vysvetliť prípravy na vyučovanie a ďalšiu pedagogickú dokumentáciu. Žiadna záverečná práca, ani záverečné skúšky neexistujú. Študenti pravidelne hodnotia v anonymných dotazníkoch priebeh a úroveň štúdia. Účasť na vyučovaní v SSFE sa kontroluje tak, že študenti sa musia 2x denne zapísať do knihy dochádzky. 5 dňová absencia znamená opakovanie príslušnej časti štúdia. Na vlastnej škole na študenta dohliadajú tzv. mentori, ktorí sú z radov najskúsenejších učiteľov patriacich k vedeniu školy. Každý z nich musí absolvovať 5 dňový mentorský kurz na SSFE. Celé štúdium riadi učiteľsko-študentský výbor a za kvalitu, regulárnosť i adekvátnosť štúdia požiadavkám praxe zodpovedá výbor (Board of Examiners), členmi ktorého sú aj poprední predstavitelia praxe.

## RECENZIE

### K NOVEJ UČEBNICI LITERATÚRY PRE 1. ROČNÍK GYMNÁZIÍ A STREDNÝCH ŠKÔL

Viliam Obert - Mária Ivanová - Marta Kerul'ová: LITERATÚRA PRE 1. ROČNÍK GYMNÁZIÍ  
A STREDNÝCH ŠKÔL. Bratislava, Litera 1994.

J. Minárik, Bratislava

Moja recenzia sa vzťahuje len na prvú časť učebnice: literárnoteoretický úvod, starovekú, stredovekú, renesančnú a barokovú európsku literatúru a predovšetkým staršiu slovenskú literatúru.

Učebnicu veľmi ovplyvnilo amatérske spracovanie osnov literárnej výchovy, akoby ich narýchlo sfercoval nejaký ochotník horúcou, krivou ihlou, navyše s odlomenou špičkou. Z odborného a pedagogického hľadiska sú na úrovni požiadaviek pred polstoročia. Nemajú premyslenú koncepciu. Chýba v nich načrtnutie historickej, spoločenskej a kultúrnej situácie. Nedáva sa dostatočný priestor na ideovo umelecké hodnotenie diel. Preferuje sa holý register autorov, literárnych druhov a žánrov, ba aj ich výber je náhodný. V renesancii a humanizme sa obmedzuje len na predstaviteľov literárneho humanizmu. Ignoruje sa vyvrcholenie tejto epochy - literárna renesancia, hoci jej žánre a autori predstavujú jej najvyššiu literárnu hodnotu. Z barokovej literatúry sa všeobecne vymenúvajú literárne druhy a žánre, no neuvádza sa ani jeden autor. Celkom náhodné je vyčlenenie počtu hodín na preberanie literatúry jednotlivých

období. Renesancii sa ušiel taký istý prídel ako baroku (4 hodiny). Predimenzovaný je počet hodín na literatúru starovekú (6) a stredovekú (5).

Metóda, ktorú autori používajú pri koncipovaní učebnice, je trojaká. Prvá metóda sa zakladá na doslovnom odpisovaní prameňov, t. j. na sprivatizovaní ich častí - 39,50 % textu. Akoby sa autori riadili dovolenou staršou tvorivou metódou tzv. centa, imitácie a topiky - skladania básní z rôznych častí veršov dávnych autorov, napodobňovania a preberania ustálených myšlienok a štylizácií iných literárnych diel. (Dnes sa takáto metóda, prehršujúca sa voči 7. Božiemu prikázaniu Nepokradneš, považuje za netvorivý plagiat.) Druhá metóda spočíva v menšom či väčšom parafrázovaní prameňov, t. j. v čiastočnom prisvojení si ich častí - 45,40 % textu. (Takáto metóda sa volá poloplagiát.) Tretia, najmenej používaná metóda sa opiera o vlastnú myšlienkovú a štylistickú invenciu - 15,10 % textu. V celej učebnici mierne prevláda druhá metóda nad prvou. Autorský trojzáprah pôsobiaci na nitrianskych školách si teda vybral prvú a druhú metódu, ktorá bola typická

pre stredovekých skriptorov - odpisovačov a literátov. Preto reprezentuje "nitriansku skriptorskú školu" (scriptorum schola nitriensis).

V učebnici (U) bolo použitých, využitých a (žiaľ) zneužitých 18 prameňov. Uvediem z nich aspoň tieto: A. Slovník literárno-vedných termínov (J. Findra a kol., 1987), B. Poetický slovník (T. Žilka, 1987), C. Svět literatury I (F. Vodička, 1967), D. Úvod do studia literatury (B. Hrabák, F. Tenčík, 1970), E. Úvod do štúdia slovenskej literatury (J. Minárik, M. Gašparík, 1983), F. Malá encyklopédia spisovateľov sveta (J. Juríček, 1978), G. Slovník světových literárních děl 1-2 (V. Macura, 1988), H. Encyklopédia literárných diel (L. Knězek, 1989), CH. Dejiny svetovej literatury (M. Pišút, 1963), I. Dejiny slovenskej literatury (J. Minárik, M. Pišút, 1984), J. Literatúra pre I. ročník gymnázií (J. Minárik, J. Koutun, 1980), K. Dejiny staršej slovenskej literatury (J. Mišianik, J. Minárik, 1958), L. Dejiny slovenskej literatury I (J. Minárik, 1985), M. Slovenské verše P. Benického (M. Eliáš, 1981).

V literatúre pre staršiu slovenskú literatúru sa uvádzajú aj diela, ktoré už niekoľko desaťročí obrastajú machom. Chýbajú najnovšie diela (Dejiny slovenskej literatury, 1985, Z klenotnice staršieho slovenského písomníctva 1-4, 1984-1989).

V recenzii nemôžem podať podrobnejšiu analýzu jednotlivých kapitol, konkrétne z akých pestrých kamienkov sú mozaiky kapitol zostavené a pozliepané, v akom pomere sú v nich zastúpené vyrabované, parafrázované a vlastnoručne vyrobené kamienky. Postup v učebnicovej skladanke sa tu dá len zhruba načrtnúť.

Kapitola o literárnej teórii je mozaikovou skladankou pozostávajúcou z 33,20 % kamienkov vlastných, 13,80 % cudzích (A, B) a 55 % parafrázovaných (A, B, C, D, E). Miestami sa akrobaticky balansuje medzi doslovným odpisom a parafrázou. Mozaiková skladanka starovekých literatúr sa hrdí 16 % kamienkov vlastných, 64,4 % požičaných (C, F, G, H, CH, J) a 19,6 % parafrázovaných (C, F, G, H, CH). Mozaiková skladanka stredovekých orientálnych a európskych literatúr obsahuje 76,20 % kamienkov ukoristených (C, E, G, H, CH, J), 23,80 % parafrázovaných (C, G, J). Na vlastné kamienky sa pozabudlo. Mozaiková skladanka európskych renesančných a humanistických literatúr sa trbliete 65,90 % kamienkov ulúpených (F, H, I, J) a 34,10 % parafrázovaných (F, H, J). Vlastné kamienky sa niekde zapotrešili. Mozaiková skladanka európskych barokových literatúr je zhlobená z 3,20% kamienkov vlastných, 70 % vyplienených (C, F, H, J) a 26,80% parafrázovaných (F). Nájdu sa v nej aj silné ohlasy na prameň J. V tejto neradostnej bilancii teda absolútne prevláda "pýšenie sa cudzím perím". Na degustovanie uvediem aspoň jednu ukážku z literárnej teórie a jednu zo svetovej literatury.

**Literárny systém** (U 14-15 - B 311). Literárny systém je otvorený smerom k iným druhom umenia a čerpa od nich námety, témy, impulzy... (doslovne vyzobaných 14 riadkov). **Epos o Gilgamešovi** (U 23-24 - H 246-247). Epos o Gilgamešovi zo žánrového hľadiska predstavuje monumentálny hrdinský epos. Nie je to už len mýtus... (z češtiny doslovne preložených 45 riadkov).

Situácia v staršej slovenskej literatúre je o niečo lepšia. Do mozaikovej skladanky stredovekej literatury je zasadených 61,10 % kamienkov odcudzených, 34,20 % parafrázovaných a 4,70 % vlastných. Na mozaikovú skladanku renesančnej

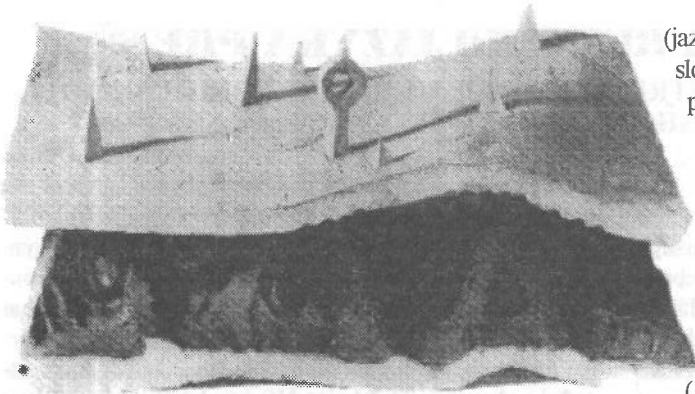
a humanistickej literatury pripadá 5,30 % kamienkov vyplundrovaných, 77,40 % parafrázovaných a 17,30 % vlastných. Mozaiková skladanka barokovej literatury je zgležená z 0,30 % kamienkov vymiškovaných, 86 % parafrázovaných a 13,70 % vlastných. Amatérsky prístup skladankára, ktorý neprežil a neprežil literárnu problematiku, sa najvypuklejšie prejavuje v spracovaní stredovekej literatury.

Aspoň stručne načrtnem, akú štruktúru má mozaiková skladanka jednotlivých literárnych období, ako sú v nej zastúpené a aké pramene vykoristujú zhabané a parafrázované kamienky. V stredovekej literatúre prevažujú takmer dvakrát kamienky ukradnuté nad parafrázovanými (I, J). V renesančnej a humanistickej, ale i v barokovej literatúre absolútne víťazia kamienky parafrázované (I, J, K) nad doslovne odkopírovanými (J, M). Skladanka sa miestami tacká na hranici verného odpisu a parafrázy. Na okoštovanie uvediem aspoň po jednej ukážke z každého obdobia.

Maurus (U 59 - I 22-23). V próze patrili medzi najpopulárnejšie žánre legendy. Latinské legendy majú nielen umeleckú, ale aj historickú hodnotu... (nasleduje 13 zhodných riadkov). - Jakobeus (U 73-74 - J 79-81). Do dejín slovenskej literatury sa zapísal pomerne rozsiahlou epicko-reflexívnou básňou... (20 riadkov). - Benický (U 90-91 - M 124-125). Jeho zbierka Slovenské verše... Spája sa v nej básnikovo humanistické vzdelanie s ľudovou múdrosťou a je typickou ukážkou tvorby na prechode od renesancie k baroku... (26 riadkov).

Na koncipovanie učebnice zapôsobil veľmi negatívne nepremyslený prídel vyučovacích hodín. Prejavilo sa to najmä v predimenzovaní pasáži o svetovej literatúre, ktorá sa prevažne orientuje na podrobné obsahy a rozvláčne výklady o spoločenských a politických pomeroch. Venuje sa jej 36 strán, kým staršej slovenskej literatúre 29 strán (novšej 80 strán). Má to niekoľko nepriaznivých dôsledkov. Nenačrtáva sa vývin literatury. Zväčša sa servíruje len akýsi suchopárny register mien a diel. Charakteristiky diel sa prevažne obmedzujú na ich obsah. Chýba ideovomelecke hodnotenie. Literárny vývin skresľujú zjednodušené a neraz nesprávne, polopravdivé a nepravdivé charakteristiky historických, spoločenských a kultúrnych javov a literárnych diel (vyše 50), ba i množstvo vecných chýb, omylov a lapsusov (takmer 60). Sú zapríčinené neznalosťou faktov, ale i logickými skratkami vyplývajúcimi z úsilia o čo najväčšie skoncentrovanie myšlienok.

Z inkriminovaných charakteristík uvediem najkrikľavejšie. Ľudová slovesnosť nebola určená na hlasné čítanie, recitovanie. V stredoveku nepanovalo latinské "ora et labora". Bolo to len heslo benediktínskej rehole. Slovakizovanou češtinou sa začalo písať od druhej polovice 14. a najmä od začiatku 15. stor. Maurova legenda je celá napísaná v rytmizovanej próze. Danteho Beatrice nepredstavuje Náboženstvo, ale je symbolom Pravdy, Milosti božej. V historických piesňach a baladách s protitureckými motívmi nejde o slovenské, ale o uhorské vlastenectvo. V Tranovského kancionáli je zastúpená aj duchovná lyrika obsahujúca silnú kritiku súvekej spoločnosti. Nemožno mu vyčítať slabší záujem o národnú problematiku, lebo takáto problematika sa nepestovala v rámci náboženskej poézie. Pre slovenskú kultúru nemala význam len trnavská ale i košická a wittenberská univerzita. V katolíckej duchovnej poézii šlo predovšetkým o intenzívnejšie slovakizovanie literárnej češtiny, nie o používanie ľudového jazyka a čerpanie



A. Horváthová: Tajomstvo II - keramika

z domácich zdrojov a tvorivý vzťah k folklóru. Len františkáni a piaristi si adaptovali niektoré žánre ľudovej slovesnosti v kázňach a pastorelách. Františkánske kancionály nie sú zborníkmi náboženských kostolných piesní, ale zborníkmi ľudových omší s vianočnými pastorelami. Piesne v Szollosiho spevníku nie sú teologické, ale náboženské, vieroučné. Belov úvod k Doležalovej gramatike sa nezačleňuje do okruhu obrán a chvál slovenského jazyka. Bel totiž hovorí, že si obľúbil a dobre ovláda "slovensko-český jazyk" a len "naš český jazyk" (t. j. súveký slovenský literárny jazyk) môže "s krásou ostatných európskych jazykov nielen súperiť, ale ich aj prevýšiť." Náboženská interpretácia zážitkov v Krmanovom cestovnom denníku je len okrajová. Postavy z antickej mytológie vystupujú aj v protestantských hrách.

Značná časť charakteristík európskych a slovenských spisovateľov nevystihuje podstatné črty ich literárnej tvorby (napr. Biblia, Villon, Silván a Benický). Zato niektoré portréty sú vypracované luxusne (Torquato Tasso). Veľmi chaoticky sa podáva obsah Biblie. K matnejšiemu literárnemu obrazu prispieva predovšetkým absencia mnohých významných literárnych postáv - vyše 15 (napr. Chaucer, Calderon de la Barca a Sambucus).

Objektívnejšiemu pohľadu na kultúru a literatúru bráni cudné zatajovanie samopašnej erotiky, obchádzanie sociálnej problematiky a spoločenskej kritiky, ale aj protivojnových nálad (napr. Rakovský, Silván, Benický a historické piesne). Škodlivý je napokon jednostranný konfesionálny prístup. Akože možno nespomenúť súdy s protestantskou inteligenciou, žalárovanie a putovanie na neapolské galeje v období protireformácie, čo podnietilo rozkvet memoárovej a cestopisnej prózy? Precenený je význam Pázmányho, "veľkej osobnosti", ktorý založením trnavskej univerzity urobil "hlboký zásah... do národného vývoja Slovákov" (!). Nepatrí sa napokon uviesť ako príklad barokovej duchovnej lyriky len Szollosiho katolícky spevník, lebo v barokovej piesňovej tvorbe ustavične prevládali evanjelickí autori, medzi ktorými bolo niekoľko pozoruhodných básnikov (napr. Plintovic, Zábojník a Mlynárových).

Vecné chyby, omyly a lapsusy sa týkajú rozmanitých faktov, údajov a javov. Nesystematickosť vládne v písaní cudzích slov a mien (Caesar, Horácius) a v označovaní ich výslovnosti, neraz chybné (kichot namiesto kichote). Často ich nájdeme v skomolenej pobobe (antiquus, Erechtelón a Atemodoros). Nesprávne sa píše mená autorov, tituly diel a postavy (Benedikt z Nedožier, Ján Jób Fanchali, Caterina, kráľovná a Věžvęd). Vergiliov epos Aeneis sa dokonca nazýva Aeneas, čo je hrdina eposu. Používa sa nevhodná alebo rozkolísaná terminológia

(jazyk cirkevnoslovanský, slovanský, sloviensky, starosloviensky). V stredovekej literatúre sa uplatňuje čudná periodizácia (Veľkomoravské obdobie, Literatúra písaná po latinsky a po česky alebo slovackizovanou češtinou). Konštantín neobhajoval slovanský bohoslužobný jazyk pred pápežom v Benátkach (!), ale pred latinským benátskym duchovenstvom. Hlaholiku nezostavil Konštantín s Metodom, ale Konštantín so svojimi pomocníkmi. Život Konštantína a Metoda sa už dávno nenazýva Moravsko - panónske legendy. Spoluprekladateľ Kralickej biblie Pavel Jesenský (Jessenius) nebol Slovák, ale Čech, stúpenec Jednoty bratskej. Ľudové dramatické prejavy nepredstavujú koledy s betlehemom, ale betlehenské hry.

V texte učebnice sa vyskytuje veľa zbytočných cudzích slov zapáchajúcich módnym žurnalistickým a politickým žargónom (skontaktovať). Navyše sa text hmýri náročnými termínmi a pojmami neprimeranými veku a chápaniu študenta (estetické osvojovanie sveta, systémy a podsystémy). Termíny a pojmy neraz zahmlieva ťažkopádna a zamotaná štylizácia (veľkoleposť štýlu sa trojstupňovo merala podľa významu osoby). K tomu pristupuje množstvo krkolomných a křčovitých štylizácií. V prvom rade spočívajú v konštruovaní dlhých viet a súvetí aj v krátkych i rozkošatených vsuviakoch v zátvorkách. V druhom rade všelijakých polopravdivých, nepravdivých, ba až humorne ladených groteskných slovných spojení (nezvyčajná séria popráv, Konštantín a Metod zostavili prvý slovenský spisovný jazyk, napriek kladným vlastnostiam uhorských pánov vyjde v súboji o sultánovu dcéru najavo Hadmážiho vina).

Zo zvedavosti som tajne nakukol cez plot do susedovej záhrady, konkrétne do svetovej literatúry v druhej časti učebnice. Žiaľ, pracuje sa tu takou istou metódou ako v prvej časti - trojkamienkovou metódou. Naš usilovný skladankár si pri koncipovaní portrétov 18 autorov nevyberal iba jednotlivé hrozienka z cudzieho koláča, ale zavše mu zašmakoval aj celý koláč, ako svedčí napr. portrét Corneilla (CH, H), Huga (F, H), Goetheho (I, E, G, J), Schillera (I, H), Shellyho (F, H), Mieczkiewicza (I, F, H) a Němcovej (J).

V učebnici sa uvádza, že fotografie slovenských spisovateľov (mimochodm veľmi nekvalitné) pochádzajú z Literárneho archívu Matice slovenskej (už dávno je premenovaný Archív literatúry a umenia). Vyše 20 % z nich je však reprodukováných z neuvedených prameňov (CH, I).

Keď sa v dávnych časoch tovariš chcel stať majstrom, musel vytvoriť tzv. majsterštuk - perfektnú odbornú remeselnícku prácu. Posúdili ju prísni cechmajstri. Keď nevyhovovala kvalitou, tovariš dostal reparát. Autori učebnice majú pekelné šťastie, že žijú v dnešných nenáročných časoch. Učebnicu posudzovali tri benevolentné lektorské cechmajsterky a jednomyseľne ju uznali za majstrovské dielo. K ich mienke sa priklonilo aj Ministerstvo školstva a vedy, ktoré ju schválilo, zaradilo do zoznamu odporúčaných učebníc a poslalo na dezinformačnú púť po slovenských školách...

V učebnici je údaj: Všetky práva vyhradené. Nie je tu však uvedené, o čie práva "vyhradené" ide, keďže práva skutočných autorov sú z veľkej časti "vykradené".

P. S. Táto recenzia je výťahom zo 16-stránkového príspevku, v ktorom podrobne analyzujem inkriminovanú učebnicu.

## MODERNÁ UČEBNICA RUSKÉHO JAZYKA PRE SŠ

Eva Kollárová - Ľudmila B. Trušinová: **VSTREČI S ROSSIJEJ (STRETNUTIA S RUSKOM). RUSKÝ JAZYK PRE 1. A 2. ROČNÍK STREDNÝCH ŠKÔL.** Bratislava, SPN 1996.

M. Rohaľ, B. Bystrica

V súčasnej dobe sa distribuuje na naše stredné školy nová učebnica ruského jazyka, ktorá sa prezentuje pod výstižným názvom *Vstreči s Rossijej (Stretnutia s Ruskom)*. Učebnicu napísali renomované odborníčky PhDr. Eva Kollárová a doc. Ľudmila B. Trušinová, CSc. Ide o šťastne zvolenú dvojicu našej a ruskej reprezentácie metodiky vyučovania ruského jazyka ako cudzieho.

Dominantnou charakteristikou učebnice je jej obsahové zameranie, metodická koncepcia, vnútorné štrukturovanie, účelnosť v dosahovaní finálneho cieľa, celková stratégia pedagogickej práce, realizácia didaktických princípov, jazyková úroveň a systém cvičení.

Obsahovo je učebnica usporiadaná vo forme stretnutí s Ruskom, čo tvorí aj základný motív jej podstaty, a má svoje zdôvodnenie aj zo sociálno-spoločenských a kultúrno-spoločenských hľadísk. V súlade s tým, je autorkám daná možnosť využívať vo veľkej miere bohatosť ruskej literatúry, výtvarného a hudobného umenia, poznatky vedy a vyspelej techniky. Široké spektrum obsahového zamerania umožňuje autorkám uplatniť jazyk v uvedených situáciách, čím sa vytvára rozsiahly priestor na nadobúdanie rečových zručností z rôznych sfér spoločenských činností. Tieto možnosti autorky využívajú v plnom rozsahu a dávajú študentom príležitosť oboznámiť sa pri stretnutiach s Ruskom s jeho vysokou, fenomenálnou jazykovou, kultúrnou, historickou, technickou, v celom svete uznávanou úrovňou. Okrem toho obsahová stránka učebnice, hlavne texty jednotlivých stretnutí, majú výrazne pozitívne, myšlienkovito plnohodnotné kritériá a zásady pre výchovno-vzdelávacie ciele. Sú v nich dané možnosti pre rozvíjanie morálnych, estetických, etických charakterových vlastností, najmä humanizmu, tolerancie, spoločenskej aktivity, pozitívnych vôľových a charakterových črt, ako aj kritických postojov k negatívnym javom.

Učebnica je stavaná na súčasných metodických princípoch efektívnej výučby cudzích jazykov. Ide o realizáciu komunikatívne orientovaného vyučovania, na zásadách vyplývajúcich zo samotnej podstaty a funkcie jazyka ako dorozumievacieho prostriedku. Lingvodidaktická hodnota učebnice sa dosahuje dodržiavaním základných princípov komunikatívnej metodiky,

hlavne praktické zameranie vyučovacieho procesu, rešpektovanie materinského jazyka, funkčný prístup k jazykovým prostriedkom, osvojovanie slovných zásob na syntaktickom základe, ako aj ďalšie, čo zabezpečuje komplexnú, racionálnu a efektívnu výučbu a praktické osvojenie jazyka.

Štruktúra jednotlivých lekcí adekvátne korešponduje s metodickou koncepciou učebnice. Názvy jednotlivých častí lekcí napovedajú praktické rečové zameranie, ako aj činnosť žiakov a vyučujúceho. Lekcia je stavaná tak, aby vzbudzovala záujem žiakov o osvojovanú problematiku, motivovala žiakov k aktívnej činnosti, a zároveň dáva predpoklady pre dobrú pracovnú atmosféru na vyučovacej hodine, ako aj vytváraniu adekvátneho cudzojazyčného (ruského) prostredia.

Celková stratégia pedagogickej práce je v učebnici založená na prioritě nadobúdania rečových zručností, ktoré zabezpečujú aj adekvátnu úroveň bilingválnych schopností. Uprednostňuje sa aktívna práca žiakov prostredníctvom vhodne volených rečových cvičení s pomerným zastúpením jazykových systémových informácií. Značný priestor sa poskytuje nácviku ústneho prejavu, najmä dialogickej reči.

Učebnica má vysokú jazykovú úroveň, čo je tiež dôležitým ukazovateľom jej kvality a zárukou toho, že si žiaci osvojujú adekvátnu, normatívnu ruskú reč. Svojou úrovňou neustupuje ani systém cvičení použitý v učebnici. Tento sa v podstate zakladá na princípe riešenia komunikatívnych úloh v rôznych situáciách a je motivačným a mobilizujúcim prostriedkom na riešenie daných úloh. Cvičenia sú vhodné, atraktívne, zamerané na kreativitu a samostatnú rečovú produkciu žiakov. V rámci cvičení je daná možnosť aj pre vnútornú diferenciaciu žiakov.

Učebnica ruského jazyka E. Kollárovej a L. Trušinovej je učebnicou nového typu, ktorá spĺňa súčasné náročné parametre na tvorbu cudzojazyčných učebníc a je porovnateľná so súčasnými učebnicami cudzích jazykov vydávaných západoeurópskymi editormi.

Na druhej strane je potrebné poukázať na to, že učebnica je náročná na prácu učiteľa, ale dáva pedagógovi veľké možnosti uplatnenia tvorivého pedagogického majstrovstva vo vyučovacom procese.

## MALÝ SPRIEVODCA UČEBNICOU VSTREČI S ROSSIJEJ

Eva Kollárová - Ľudmila B. Trušinová: **UČEBNICA - A ČO ĎALEJ?** (Malý sprievodca učebnicou ruského jazyka *Vstreči s Rossijej*.) Bratislava, Metodické centrum 1996.

A. Ravingerová, Metodické centrum Bratislava

Konečne sme sa dočkali novej učebnice ruštiny aj na Slovensku.

Učebnica dostala pekný priliehavý názov *Vstreči s Rossijej*. Je krásna nielen po formálnej stránke, ale aj po obsahovej. Je pre 14-15 ročných žiakov (stredoškôľakov), ktorí už majú ucelený jazykový a gramatický systém svojho rodného slovenského jazyka. Učebnica je vytvorená podľa platných osnov pre ruský jazyk na stredných školách č. 4243/1993-31 s platnosťou od 14. 10. 1993. Po zväžení ju možno použiť aj pre iné vekové kategórie žiakov a študentov.

Po preštudovaní učebnice sa Vám bude určite zdať, že je až priveľmi jednostranne orientovaná na umenie a literatúru. Chceme Vás ubezpečiť, že II. časť - pre 3. a 4. ročník - bude orientovaná aj na techniku a ekonomiku.

Metodické centrum v Bratislave (Tomášikova 4) sa v predstihu rozhodlo pomôcť pri vydaní metodického príručky pod názvom **Učebnica - a čo ďalej?** (Malý sprievodca učebnicou ruského jazyka *Vstreči s Rossijej*).

Rozhodlo sa tak preto, aby Vám, učiteľom ruského jazyka na Slovensku, uľahčilo prácu a prípravu na hodiny.



Autorky metodickej príručky sa maximálne snažili dať do sprievodcu všetky poznámky, návrhy, ktoré sa nedostali a nemohli dostať do učebnice. Vložili tam veľa veľa informácií pre Vás, aby Vaše hodiny boli zaujímavé a Vaša práca bola obdivovaná a uznávaná.

Príručka má dve časti. Robíme tak preto, aby ste mali aj Vy možnosť vyjadriť sa k učebnici, podeliť sa s Vašimi úspechmi, problémami, otázkami, pripomienkami, na ktoré Vám autorky v druhej časti odpovedia a poradia. Boli by sme radi, keby ste všetko - aj dobré aj zlé, čo Vás počas práce s učebnicou napadne, neformálne, priateľsky, otvorene, úprimne, hoci aj len tak rukou a možno, v čo neveríme, aj anonymne poslali na našu adresu: Metodické centrum, kabinet ruského jazyka,

Tomášikova 4, 820 09 Bratislava.

**Metodickú príručku si môžete objednať** na príslušných regionálnych metodických centrách u metodikov ruského jazyka. (Bratislava 2x, Banská Bystrica a Prešov).

Dovoľte, aby sme aj vo Vašom mene úprimne poďakovali autorkám pani Dr. Eve Kollárovej a pani docentke L. B. Trušinovej za to, že vytrvali vo svojom predsavzatí a napriek mnohým prekážkam sa im podarilo túto nádhernú učebnicu vytvoriť a vydať.

Vieme, že práca s učebnicou bude veľmi náročná, napriek tomu veríme, že sa Vám i Vaším žiakom bude práca s ňou páčiť, a preto Vám spolu s autorkami želáme veľa šťastia a úspechov.

## INFORMÁCIE

### BURZA INFORMÁCIÍ PRE VOĽBU POVOLANIA

#### 1. ROČNÍK PROFESIJNEJ VÝSTAVY SPŠ A SOU

A. Místríková, Metodické centrum B. Bystrica

Systémy odborného vzdelávania reagujú na množstvo ekonomických a sociálnych problémov. Úzko definované profesné kategórie sú nahradzované širšou profesnou kvalifikáciou, takže pracovníci sú motivovaní k učeniu popri zamestnaní.

Tieto zmeny na trhu práce majú dôsledky pre úroveň schopností a kvalifikáciu vyžadovanú ekonomikou spoločnosti. Z tohto vyplýva, že systémy vzdelávania a prípravy sú evidentne nútené ku zmenám. Ukazuje sa rastúca rozmanitosť potrieb učenia.

V súvislosti s faktom vytvoriť ďalší zdroj informácií pri rozhodovaní žiakov 8. a 9. roč. základných škôl pre voľbu povolania sa MC - Banská Bystrica rozhodlo realizovať myšlienku Burzy informácií pre voľbu povolania. Zodpovednosť za technickú prípravu výstavy prevzal Dom kultúry SKC, s. r.o., B. Bystrica.

V dňoch 8. - 10. októbra 1996 dostali príležitosť prezentovať zameranie svojej školy SPŠ a SOU z Banskej Bystrice a Zvolena, ako aj z iných príslúchajúcich okresov. Mali možnosť vhodnými formami ponúknuť vyčerpávajúce informácie o možnostiach a spôsobe štúdia, druhoch študijných a učebných odborov, ako aj o charakteristike

profilu absolventa.

Okrem škôl sa prezentovali Okresná pedagogicko-psychologická poradňa v B. Bystrici, Školské výpočtové stredisko B. Bystrica, Učebné pomôcky B. B.

Celkom sa zúčastnilo 22 vystavovateľov.

Už počas výstavy bolo zrejmé - vychádzajúc z návštevnosti, že taká forma informácií chýbala nielen školám, ale aj širokej rodičovskej verejnosti.

Školy, ktoré sa predstavili, prekvapili nápaditosťou svojich expozícií, prípravou informačných materiálov a ochotou zapojiť sa do sprievodného programu výstavy.

Bohatá návštevnosť zo základných škôl potvrdila opodstatnenosť uvedenej výstavy a riaditelia prezentujúcich škôl ocenili možnosť takejto komunikácie s verejnosťou.

Zdá sa, že sme začali s tradíciou novej spolupráce stredných a základných škôl.

2. ročník profesijnej výstavy Burza informácií pre výber povolania bude 14. - 16. októbra 1997. Príďte aj Vy!

### O OBČIANSKÝCH VZŤAHOCH A OBČIANSKEJ VÝCHOVE

#### SEMINÁR RADY EURÓPY - AUGUST 1996 - UPPSALA, ŠVÉDSKO

E. Hoffmanová, Metodické centrum Prešov

Mala som tú česť byť účastníčkou kurzu "CITIZENSHIP EDUCATION" 25. - 30. augusta 1996 v Uppsale.

Program kurzu a prednáškové témy ma veľmi zaujali, lebo vyučujem občiansku náuku už mnoho rokov a nové podnety a informácie sú pre moju prácu nesmierné dôležité.

Žiaci sú svedkami nových premien v slovenskej spoločnosti, pozorujú problémy súvisiace s demokratickými reformami a potrebujú pomoc pri formovaní správneho a nezávislého hodnotenia, či prebiehajúce procesy sú naozaj demokratické.

Predpokladám, že žiaci budú ako voliči rozhodovať o ďalšom vývoji Slovenska, o vstupe našej krajiny do NATO a Európskej únie. Preto ma profesionálne veľmi obohatil referát Mr. Domenico Ronconioho z Rady Európy, ktorý zdôrazňoval výchovu mladých ľudí "pre Európu" nielen v teoretickej rovine, ale žiadal prakticky realizovať výchovu "európanov".

Mr. Ronconi nás vyzval, aby sme identifikovali priority občianskej výchovy a prediskutovali ich na tomto mítingu. Z jeho prejavu som sa dozvedela o iniciatívach Rady Európy v oblasti

kontaktov s vládnymi orgánmi zodpovednými za výchovu mládeže.

Na základe podnetov z jeho referátu sme potom v pracovných skupinách hľadali odpovede a východisko na témy:

- aké vedomosti, zručnosti, know-how potrebujú mladí ľudia pre život v občianskej spoločnosti budúceho tisícročia
- aké metódy práce uplatniť pri ich rozvíjaní
- ako prenášať nové ideje zo škôl mimo školy

Domnievam sa, že jednou z ciest by mohla byť iniciatíva portugalských učiteľov (pozri: EUROPEAN CLUBS-SECONDARY EDUCATION - STRASSBURG 1993), ktorá navrhuje zakladanie Európskych klubov mladých ľudí, ktorí vyvíjajú najrozmanitejšie iniciatívy, pri poznávaní európskeho dedičstva, svojich národných odlišností, kultúrneho bohatstva Európy a počíta sa aj so vzájomnými návštevami klubov ako aj so spoluprácou s národnými vzdelávacími inštitúciami a veľvyslanectvami štátov a Európskej únie.

Myšlienka širších kontaktov študentov z rôznych krajín odznela aj v diskusii na našom kurze.

Už v októbri 1996sa zide z iniciatívy Metodického centra v Prešove

- kabinet OBN, skupina učiteľov stredných škôl východoslovenského regiónu - vedúcich európskych klubov, aby prijala program svojej práce a spôsob jej vyhodnotenia.

Učiteľom OBN východoslovenského regiónu rozposielame pracovné zošity "JA A EURÓPA" na tréningovanie a prípravu žiakov na život v zjednotenej Európe.

Veľmi ma zaujal aj referát Mr. Bieleckého - direktora Európskej banky pre rekonštrukciu a rozvoj v Londýne. Osobitne zaujímavé boli pre mňa tie časti jeho referátu, kde zdôrazňoval nutnosť vzdelania, ktoré bude mať vplyv na súhlas s demokraciou (mal na mysli východné krajiny), lebo podľa všetkých ukazovateľov lepšie vzdelané vrstvy sú za demokratické reformy. Referát Mr. Bieleckého ma podnietil k myšlienke šíriť informácie medzi žiakmi a ich prostredníctvom aj medzi verejnosťou o výhodách európskej spolupráce, o potrebe integrácie Slovenska do európskych štruktúr, lebo pociťujem, že informovanosť žiakov a verejnosti o týchto otázkach je veľmi slabá.

Prednáška Mr. Hansa Hagmerna - plukovníka švédskeho letectva, o úlohe ozbrojených síl a NATO pri ochrane demokracie bola pre mňa zaujímavá najmä preto, že naša krajina má v súčasnej dobe problémy s otázkou prijatia do NATO. Keďže moji žiaci sú prevažne chlapci, informácie, ktoré som získala, budú veľkým spštením vyučovacích hodín.

Ms. Anita Klum - SECRETARY GENERAL OF THE SWEDISH SECTION OF AMNESTY INTERNATIONAL dala účastníkom kurzu bohaté informácie o práci organizácie, o jej organizačnej štruktúre a aktivitách, ale aj o problémoch a nezájme ľudí o dodržiavanie ľudských práv. Z celého jej prejavu vanulo na nás ľudské dobro, láska a ochota vždy pomôcť a pochopiť iného človeka, ktorý má problémy. Rovnako z jej prejavu mám bohaté poznámky a podnety pre svoju prácu.

Prednáška Výchova k občianstvu a demokracii prednesená

Dr. Hugh Starkey bola nielenže plná nápadov a podnetov, ale aj aktivít a audiovizuálnych vstupov, ktoré využijem vo svojej práci. Dr. Starkey zdôraznil, že výchova k ľudským právam a demokracii je základnou cestou výchovy k európanstvu, lebo európska identita je založená na rešpektovaní ľudských a občianskych práv.

Poskytol nám informácie o zdrojoch v literatúre, ktoré nám - učiteľom môžu slúžiť pri príprave na vyučovacie hodiny.

Všetky prednášky boli veľmi cenné a každá z nich je prameňom nových ciest vo vyučovaní a príprave mladých ľudí pre život v multikulturálnej zjednotenej Európe.

Informácie z tohto kurzu mienim šíriť medzi svojimi kolegami - učiteľmi a dať im poznatky, ktoré som získala, aby mohli efektívnejšie:

- a) učiť žiakov alebo študentov byť nezávislými a slobodnými občanmi,
- b) mať svoj vlastný názor,
- c) stáť na vlastných nohách,
- d) rozvíjať svoju vlastnú osobnosť a charakter,
- e) naučiť žiakov žiť v rôznych societach,
- f) vedieť riešiť konflikty mierumilovne a bez násilia,
- g) rešpektovať práva iných a brániť vlastnú slobodu,

Za osobitne produktívnu považujem prácu v skupinách 29. a 30. augusta podľa pripravených otázok. Moji kolegovia prišli s množstvom výborných myšlienok a praktických riešení pri stanovení úloh a poslania občianskej náuky. Poskytli tiež množstvo doporučení pre Radu Európy a iné školské orgány.

Kurz bol perfektne pripravený a prebiehal presne podľa stanoveného plánu. Pohostinnosť UPPSALA UNIVERZITY a všetko, čo poskytli švédske authority (SWEDISH AUTHORITIES) počas kurzu, sa nedá oceniť jednoduchým slovom "ďakujem".

Na záver by som rada povedať, že atmosféra plná pohody, tolerancie a porozumenia, ktorá sa vytvorila medzi účastníkmi seminára bola stelesnením tých ideí, ktoré boli zámerom celého kurzu.

## LETNÉ STRETNUTIE VÝTVARNÝCH PEDAGÓGOV

E. Kopinová, Metodické centrum Bratislava

Každoročne počas letných prázdnin v Školiacom stredisku Metodického centra Bratislava v Budmericiach vládne osobitá atmosféra. Návštevníkovi už pri vstupe do budovy vonia farieb prezrádza, komu sa stala na 9 dní príbytkom. Tvorivá atmosféra vládne v dvoch učebniach a klubovni, ktoré sa premenili na ateliéry. No a štvrtým ateliérom je plenér - obec Budmerice, areál školiaceho strediska a prírodné zákutia jeho okolia.

V tomto roku dostal výtvarno-estetický kurz učiteľov nový názov - **Letné sympóziu výtvarných pedagógov**. Jeho účastníci si ho plne zaslúžia; väčšina z nich popri pedagogickej činnosti sústavne tvorí a na letnom výtvarnom kurze sa zúčastňuje pravidelne. Tu sa navzájom stávajú prvými kritikmi i poradcami. Tento moment a zároveň nadšenie i pracovný elán s cieľom čo najviac vytvoriť, je mimoriadne cenný aj pre nováčikov kurzu. Každý má možnosť kedykoľvek prekonzultovať svoj nápad i spôsob jeho stvárnenia s odborným lektorom, tohto roku s **akad. maliarom Jánom Švecom**. V podtexte vlastnej tvorby je i pedagogický proces v škole a sústavná výmena pedagogických skúseností umožnená každodenným kontaktom.

Účastníci sympózia používajú rozmanité maliarske techniky. Pokiaľ idu o maľbu a grafiku, nevynechali azda ani jeden výtvarný

žáner. Daždivé leto spôsobilo, že viacerí krajinkári sa venovali aj portrétu či zátišiu.

Výsledky letných stretnutí v Budmericiach účastníci prezentujú na záverečnej výstave v ŠS, na **Výtvarnom salóne** v Metodickom centre v Bratislave, ktorý sa každoročne uskutočňuje na jar i na ďalších tematických výstavách v jeho priestoroch.

Prostredie ŠS v Budmericiach so športovým areálom umožňuje prepájať prácu s rekreáciou. Nadšenie účastníkov letného výtvarného sympózia pre tvorbu a pedagogickú prácu sa už tradične prenáša aj do oddychovej časti. Napríklad tohtoročný happening "Pocta ohňu a vode", ktorý sa po zotmení uskutočnil v areáli parku pri bazéne, ponúkol rozvinúť kreativitu každému pri rozvíjaní jeho námetu, pri tvorbe archaického kostýmu, v pohybovej kreácii či dotváraní vizuálneho alebo zvukového efektu. Odraz svetla sviečok vo vode pôsobil silne emotívne. I akcie tohto druhu, každý rok iné, sú zdrojom radosti, sebauplatnenia sa, inšpirácie pre pedagogickú prácu frekventantov a dotvárajú charakter letných stretnutí výtvarníkov.

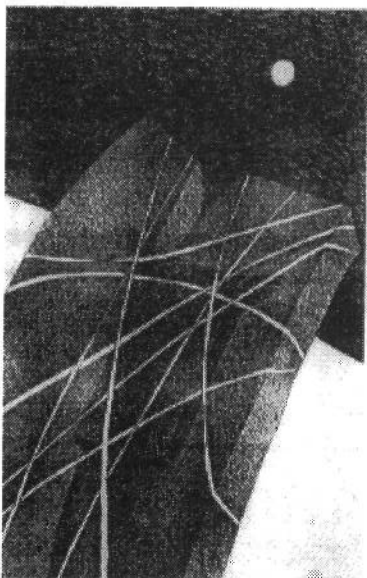
Letné výtvarné kurzy v Budmericiach sú otvorené novým prístupom, dobrým nápadom a, samozrejme, aj ďalším kreatívnym učiteľom výtvarnej výchovy.



*Svetlo a Láska prichádza, otvorene sa dohorin,  
nech pokoj, radosť a šťastie vstúpi aj k nám.*

*Radosťnô Vianoc a úspešný nový rok 1997 všetkým  
čitateľom a spolupracovníkom želá*

*redakcia*



A. Horváthová: *Moje telo - tuš na papieri*

## *Predstavujeme.. Akad. soch. Anna Horváthová*

Tvorba akad. soch. Anny Horváthovej vyrastá z vnútornej potreby a je charakteristická v dvoch výrazových rovinách, v rovine kresby a keramickej plastiky, s ktorou sa stretávame na domáciach, ale aj na zahraničných výstavách.

Narodila sa v r. 1953 v Prahe. Študovala na Strednej keramickej škole v Bechyni a na odbore tvarovania Vysokej školy výtvarných umení v Bratislave. Pracuje v oblasti voľného výtvarného umenia a venuje sa pedagogickej činnosti na ZUŠ v Bratislave.

Tvorba Anny Horváthovej je expresívna. Pôsobí naliehavosťou a silou výrazu. Svoj vnútorný zážitok vyjadruje autorka koncentrovanosťou. Jej kresba vyniká zrelosťou a hĺbkou pohľadu. Výsledkom jej umeleckých snáh je výrazná tvarová štylizácia poznačená sochárskym cítením, kresbová disciplína, skladba veľkých tvarových celkov v pevnej kompozičnej stavbe.

Novú, výraznú vlnu záujmu o kresbu, ktorá postupne prerastá do obrazov, zaznamenávame v rokoch 1993-1994. Radikálne sa zmenila jej forma. Autorka opustila drobnopisnú kresbu perom a tušom, naplnenú obavou z prázdneho priestoru. Pribrala farbu a často pracuje zložitými kombináciami techník ceruzy, farebných cerúz, pastelov, latexu, tempery. Využíva rytú kresbu, postupy koláže, prekryvanie a odkryvanie farebných vrstiev, perforácie. Rukopis vytvára štruktúry farieb kresieb línie, využíva širokú stopu štetca. Tvary sa zjednodušujú a uvoľňujú, prístupila k nim figúra.

Kresba v Horváthovej diele je rovnocenná s ostatnými maliarskymi výrazovými prostriedkami, čo dokazujú mnohé jej tušové štúdiá, v ktorých autorka experimentuje s kresbovou líniou. Hoci v týchto prácach nachádzame súvislosti s vývojom plastiky, kresba Anny Horváthovej žije naďalej svoj autonómny život a naznačuje možné cesty premien jej tvorby v budúcnosti.

Anna Horváthová sa rovnako ako v kresbe vyjadruje aj ako sochárka v hline a nemiení to nič na jej základnom prístupe k tvorbe. Ide jej v prvom rade o sebaujadrenie a nie o praktickú funkčnosť alebo úžitkovosť. Najvláštnejšia poloha sochárskej tvorby Anny Horváthovej sa skrýva v paradoxnosti, ktorou vyjadruje svoju skúsenosť. Pracuje s kontrastom a proti objektívnemu, pevne budovanému sochárskemu tvaru stavia krehkosť a premenlivosť, proti monumentálnemu cíteniu intímne prežívanie.

Využíva kombináciu materiálov - šamotu, drôtu, farebných nití a techník kresby prstami i rytím a kolorovaním napomáha výrazu svojich plastik. Všetko v tomto ohľade patrí k jej najbystrosnejším vyjadreniam, kde protiklady vytvárajú charakteristický celok.

Jej sochy sú silné nielen preto, že ich autorka je neobyčajne vnímavou osobnosťou rýdzeho charakteru a hlbokého citu, ale tiež bytostnou sochárkou, ktorá cíti priestor a pozná materiál. Neuspokojujú ju osvedčené spôsoby. Neustále hľadá a experimentuje. Tvary jej plastik akoby vyrastali zvnútra, napínané vnútorným tlakom, detaily vyplývajú z logiky celku. Nabádajú k zastaveniu a pozorovaniu. Ak tak urobíme, zistíme, že jej sochy sú plné života, že nejde o mŕtve, chladné objekty. Dej, ktorý v nich prebieha, nie je ukončený. Všetko sa len na okamžik zastavilo a my nepochybujeme, že sa blížia ďalšie premeny. Veľa je napovedané, ale tajomstvo zostáva ukryté hlboko pod povrchom.

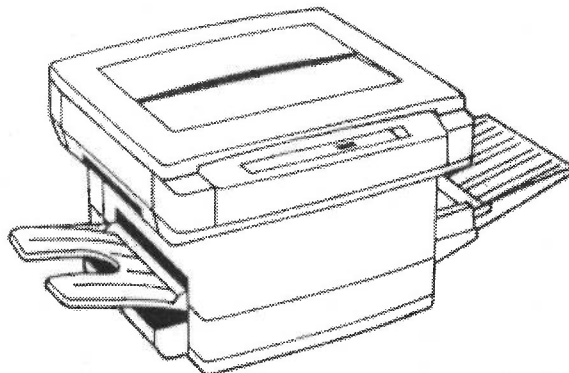
Tvorba Anny Horváthovej je bezprostredným otláčkom jej vlastných pocitov a skúseností. Nachádzame ich formulované bez zbytočného sentimentu a nostalgie. V celom jej diele sa naplno odráža meditatívna zložka vlastná jej osobnosti, vyznievajúca do výpovede o živote a skutočnosti, ktorú vníma, hodnotí a pretvára v nové posolstvá.

O. Kokavec



COPY  
OFFICE plus

## **Xerox 5310**



**XEROX**

- nové kopírovacie stroje
- použité stroje od 9. 900,- Sk
- spotrebný materiál, papier
- servis

**COPY OFFICE plus s.r.o.**  
Partizánska cesta 94  
974 00 Banská Bystrica  
Tel./fax: 088/74 29 05  
088/74 29 17

Contents

Position and Importance of Philosophy in Civics ... 1  
*J. Šlosiar*

Aesthetic Education and Its Importance in Educational Process in Secondary Schools 3  
*Z. Mihoková*

Six Dilemmas in Teacher Training ...4  
*L. G. Katz - J. Raths*

Outline of Teacher Training Program in Specialized Schools ... 6  
*O. Káľman*

Presentation and Practice of Parts of Speech ... 8  
*J. Jurášková - E. Orságová*

What Will New History Textbooks Be Like? ... 9  
*L. Šmidák*

Banská Bystrica Gymnázium - Known, Unknown ... 11  
*O. Richter*

Pedagogical Education of Teachers of Specialized Subjects in Scotland ... 13  
*I. Turek*

New Textbook of Slovak Literature ... 15  
*J. Minárik*

Meeting Russia ... 18  
*M. Rohal'*

Textbook - and What Next? ... 18  
*A. Ravingerová*

Information Auction ... 19  
*A. Mistríková*

Council of Europe Seminar on Civics ... 19  
*E. Hoffmanová*

Art Teacher's Summer Meeting ... 20  
*E. Kopinová*

We Introduce ... 21  
*O. Kokavec*

Epigrams  
*J. Bily*

Cartoons  
*A. Horváthová*

Pedagogické rozhľady. 5. ročník. Číslo 2. Vyšlo v decembri 1996.

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

Redakčná rada: Ing. Rudolf Butorac, Libuša Ďurkovičová, RNDr. Alexander Ernst, PaedDr. Viera Nováková, PhDr. Soňa Hronská, Ing. Jozef Lauko, Eva Mudrončeková, PhDr. Ľubomír Pajtinka, PaedDr. Ivan Pavlov, Doc. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrCs., Ing. Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97. 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/403 112, 742 571, 741 707.

Fax: 088/420 33, e-mail: rafaj@mc.bb.sanet.sk

Vychádza 5x v školskom roku, s finančným príspevkom MŠ SR. Celoročné predplatné: 75,- Sk.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

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

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