

ROZHLEDY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

- Čo sú hodnoty? ... a nielen v občianskej výchove ... 1
V. Hoffmanová
 Humanizácia procesu hodnotenia žiakov
B. Kosová
 Humanizácia výchovy a vzdelávania v domove mládeže ... 6
V. Brhelová
 Digitalizácia a výtvarné umenie ... 7
S. Tropp
 Intelekt vo výtvarnej predstavivosti poslucháčov učiteľstva ... 10
E. Kapsová
 Praktická estetika - experiment sa začína ... 12
M. Žilková
 Literárnoestetické pôsobenie zdramatizovaného diela v školskej praxi ... 14
J. Lomenčík
 K vzdelávaniu cvičných učiteľov anglického jazyka ... 16
E. Homolová
 Komunikatívnosť pri výuke anglického jazyka ... 17
M. Valchová
 Bude olympiáda z dejepisu? ... 18
J. Chovanec
 K vyučovaniu predmetu práca s počítačom na ZŠ ... 19
M. Praslička
 Vývoj vzdelávania učiteľov v Československu ... 22
B. Kasáčová
 Tvorivá dramatika v anglickej škole ... 24
E. Pršová
 Pohľad z druhej strany ... 28
M. Kerul'ová
 Užitočná pomôcka pre ruštinára ... 31
V. Choma
 Kresťanský prístup k výchove ... 32
D. Jedinák
 Programy pre elektrotechniku a strojársku
 nadstavbu pre AutoCAD r. 12 a r. 13 ... 32
L. Sivák
 Predstavujeme ... 33
M. Hriňová
 Epigramy
J. Bíly
 Kresby
M. Hriňová

4

1996/97

RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

Vážené kolegyne, 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 ZARANIČNÝCH 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 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 strojím písaných normalizovaných strán** (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a stylistické 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, KĽÚČOVÉ SLOVÁ, REZUMÉ (V ANGLIČTINE ALEBO V SLOVENČINE), POUŽITÚ LITERATÚRU.

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciam.

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.

ČO SÚ HODNOTY? ... A NIELEN V OBČIANSKEJ VÝCHOVE

V. Hoffmanová, SPŠ elektrotechnická Prešov

Anotácia: Hodnotová výchova ako sprievodný jav vyučovania a výchovných aktivít. Príklady aktivít na hodinách občianskej výchovy.

Kľúčové slová: hodnotová výchova, duchovný a morálny rozvoj, viera, osobnosť, životný štýl

Hodnoty sú neodmysliteľným prvkom školskej výchovy. Sú prirodzenou súčasťou vyučovania. Povolanie predurčuje učiteľa k tomu, aby bol zárukou vstúpenia morálnych hodnôt žiakom, aby ovplyvňoval ich správanie, obliekanie, jazyk, ktorý používajú, vnímanie a hodnotenie sveta, ktorý ich obklopuje. Hodnotová výchova je sprievodný jav vyučovania a akýchkoľvek výchovných aktivít. Úroveň školy sa môže posudzovať aj podľa miery pozornosti, ktorá je venovaná zdôrazňovaniu, demonštrovaniu a šíreniu hodnôt učiteľským zborom a vedením školy, vyučujúcimi etickej, náboženskej a občianskej výchovy a postojmi celej školskej komunity k všeobecne uznávaným hodnotám

Je nebezpečné, ak učiteľ iba ľahostajne spomenie úctu k ľudským hodnotám. Naopak, v zbere sa má o hodnotovej výchove neustále diskutovať, pretože vplyv učiteľov a vychovávateľov na deti je často väčší, než sme schopní v každodennom zhone uvedomiť si.

Hodnoty nie sú iba vecou memorovania. Ak ich žiakom vstúpime do vedomia a srdca, ukážeme im možno krajší spôsob života, schopnosť bezkonfliktne žiť s inými ľuďmi a inštitúciami, spolieť sa so svojimi blízkymi, chápať ich názory a činy.

Charakter osobnosti je priamo úmerný spôsobu, akým človek hodnotí svet okolo seba. V tomto procese vyjadruje svoje priority. Podľa osvojených hodnôt formuluje svoje postoje a vyberá si svoj životný štýl. Hodnoty predurčujú mienku človeka o veciach, ktoré ho inšpirujú a povzbudzujú k činnosti. Sú teda akýmsi korením života.

Občianska výchova bez perfektne prepracovanej hodnotovej výchovy je o ničom. Výchova je kľúčom k tomu, aby sme mladých ľudí naučili, že všetci občania majú rovnaké práva a platia pre nich isté povinnosti, že všeobecne uznávané kritériá hodnotenia ležiace medzi dobrom a zlom sú podstatným prvkom všetkých diskusií a úvah, že každý z nás môže tieto hodnoty nielen dodržiavať, ale aj vylepšiť, a že výsledok dopadne na nás všetkých, lebo nemáme inej voľby ako žiť v ľudskej spoločnosti.

Príklady aktivít na hodinách občianskej výchovy:

- Skúsme položiť žiakom nasledujúce otázky a rozvíjať diskusiu o kvalite vyučovania:

Učiteľia majú právo očakávať od svojich žiakov
Žiaci majú právo očakávať od svojich učiteľov

- Pripravme sa na vášnivú diskusiu, ktorá odhalí silné pocity.

- Venujme jednu pedagogickú poradu vyhodnoteniu predtým urobeného prieskumu medzi žiakmi o týchto témach: Aké vlastnosti by mala škola podporovať v mladých ľuďoch? Aké vlastnosti "robiť" učiteľa dobrým učiteľom?

- Veľmi zaujímavá by bola diskusia za účasti žiakov, učiteľov, predstaviteľov štátnej správy, rodičov a iných obyva-

teľov mesta, resp. zamestnancov školy, na tieto témy:

Získal som vzdelanie, na ktoré som pyšný, pretože

Som spokojný sám so sebou, pretože

Duchovný a morálny rozvoj a stav žiackych osobností (teda aj známka zo správania?) mal by byť hodnotený podľa ich prístupu k hodnotovému systému, ktorý škola vytýčila vo svojom vnútornom poriadku a pláne práce pedagógov a podľa morálnych zásad, ktoré sú im poskytované pedagogickým zborom na vyučovacích hodinách a školských i mimoškolských aktivitách. Na príprave hodnotového systému, ktorý sa odrazí vo vnútornom poriadku školy, by mali spolupracovať aj žiaci. Ich návrhy musia byť zapracované do finálneho dohovoru, ktorému predchádzala široká diskusia a vylepšovanie. To vedie k zmyslu pre spolupatričnosť, rovnosť, k sebaúcte, rešpektu voči iným, zodpovednosti za dodržanie dohody, k pružnému reagovaniu....

- Skupina žiakov sa pokúša vyjadriť charakteristiku školy a snažení, o ktoré sa škola usiluje, a to použitím nejakej metafory, nejakého krátkeho prirovnania, napríklad: úľ, maternica, pole... Dozvieme sa veľmi veľa o tom, čo si žiaci o škole myslia, ako ju vnímajú a dostaneme tak istú spätnú väzbu o svojej práci.

- Zaujímavá je aj diskusia skupiny žiakov o význame viery v otázke hodnôt. Možno by bolo vhodné porovnať hodnoty preferované školou s hodnotami náboženskými.

Žiakom napíšeme na tabuľu napr. tieto výrazy:

- a) rešpekt k dôkazom a rozumným argumentom;
- b) rešpektovanie odlišných spôsobov života, iných vier, názorov a oprávnených záujmov iných ľudí;
- c) zreteľ pre rovnosť príležitostí a rešpektovanie ľudských práv;
- d) rešpekt pre nenásilné riešenie konfliktov;
- e) záujem o kvalitu a výnimočnosť;
- f) sebaúcta a úcta k iným a schopnosť uvedomiť si vlastné hodnoty ako aj hodnoty iných ľudí;
- g) konštruktívny záujem o záležitosti svojej obce, školy, fabriky, rodiny...;
- h) sloboda myslenia;
- i) tolerancia a slobodné vyjadrovanie názorov;
- j) ohľaduplnosť voči iným ľuďom;
- k) schopnosť prispôbiť sa zmeneným podmienkam;
- l) konštruktívny, efektívny a podnikavý prístup k úlohám a výzvazom a vytrvalosť pri ich plnení a dosahovaní;
- m) odhodlanie pre čin a snaha byť úspešný;
- n) sebadôvera, sebadisciplína a sebaúcta;
- o) zmysel pre zodpovednosť voči sebe a svojmu kolektívu.

Úlohou je diskutovať o nasledujúcich otázkach:

Je nejaký rozdiel medzi postojmi a hodnotami?

Ktoré z uvedených hodnôt sú pre teba najdôležitejšie?

Súvislosť viery s hodnotovou výchovou:

Náboženská výchova môže pomôcť vo výchove mladého občana v nasledujúcich aspektoch:

- pochopenie nevedomého a porozumenie skrytých záhad, ktorým podlieha mnoho aspektov nášho života - hodnotové postoje a súdy, ktoré sú nimi determinované;
- porozumenie podstaty viery a hodnôt, ktoré ponúka náboženstvo a ich porovnanie s tými, ktoré ponúka škola;
- pochopenie univerzality a jednoznačnosti náboženstiev vzhľadom na hodnotové pozície;
- pochopenie typických znakov svetských ideológií a ich prínosu pre vieru a hodnotové postoje;
- nabádať žiakov, aby boli pripravení stať sa zodpovednými občanmi - povzbudzovať ich aktívnu účasť v rozhodovacích procesoch, v hľadaní najlepších možných riešení problému, v konštruktívnej diskusii a spravodlivom posudzovaní vecí;
- nabádať študentov, aby úporne premýšľali o veciach okolo seba, aby sa učili rozumne žiť a robiť triezve rozhodnutia, byť prísnymi k sebe v otázke mravného rastu;
- navádzať žiakov k ochote záväzne sa pridržovať ľudských hodnôt a konať podľa nich;
- povzbudzovať a rozvíjať ich predstavivosť, úporne premýšľanie o nepochopených a neodhalených tajomstvách nášho sveta - uláhcť študentom potvrdiť, prehliť alebo nájsť ich vlastné pochopenie zmyslu života, založené na jeho zdravom poznaní a porozumení, a to tak, že budú skúmať a porovnávať širokú škálu rôznych svetových kultúr, spôsobov života a osudov ľudí - rozvíjať otvorené myslenie pomocou aktuálnych svedectiev a skúseností iných o tom ako ľudia a príležitosti nám ponúkajú klamné predstavy o ľahkom a bezbolestnom svete;
- rozvíjať sebadôveru, ktorá pramení z pochopenia a poznania samého seba a svojich vlastných postojov k otázkam viery a k hodnotám.

Nápady pre prácu so žiakmi

1. námet: Čo sú hodnoty? Urob zoznam s prihliadnutím na nápady celej triedy! (Učiteľ môže navrhnúť niekoľko slov, ktoré žiaci nemusia brať do úvahy, napríklad: láska, majetok, sebaúcta, zdravie...)

Každý žiak potom napíše svoj vlastný zoznam hodnôt. Učiteľ požiada žiakov, aby zoradili svoje hodnoty podľa toho, akú dôležitosť im pripisujú. Ďalším krokom tejto úlohy je, aby žiaci napísali prečo práve takto umiestnili v rebríčku dôležitosť jednotlivé hodnoty. Uvažujú teda o tom, prečo danú hodnotu uprednostnili pred ostatnými a prečo niektorej pripisujú menšiu dôležitosť. Potom v dvojiciach diskutujú a vymieňajú si o celej veci svoje názory. Ďalším krokom bude pokus o zostavenie rebríčku hodnôt podľa ich dôležitosti tak, aby s tým súhlasila väčšina žiakov. Nakoniec urobme zoznam tých hodnôt:

- a) na dôležitosť ktorých sa zhodli skoro všetci žiaci,
- b) kde k dohode nedošlo.

Treba byť pripravený na to, že trieda môže prísť s hodnotami, ktoré sa neočakávali. Je hodnotou niečo, o čom celá trieda, okrem učiteľa, tvrdí, že to hodnota je? Čo urobíme, ak zoznam, s ktorým všetci alebo väčšinou súhlasia, obsahuje hodnoty, ku ktorým učiteľ cíti odpor?

2. námet: Pracuj s niektorým románom, filmom, divadelnou hrou alebo príbehom, ktorý je žiakom všeobecne známy.

Diskutuj o hodnotách, ktoré toto dieľo či príbeh poskytuje a vyjadruje ľudské správanie



M. Hriňová: Hojnosť

v určitých situáciách.

Prečo niektoré umelecké diela majú taký silný emocionálny vplyv?

3. námet: Z miestnych novín, respektíve z dennej tlače, daj žiakom vystrihnúť článok o nejakom incidente a opýtaj sa, čo sa dá z tejto ukážky vyčítať o hodnotách, ktoré sú tam obsiahnuté a o ich vplyve na správanie sa iných. Požiadať žiakov o vyjadrenie svojho názoru na dobro a zlo v tomto kontexte.

4. námet: Pozvite na besedu miestneho kňaza, respektíve kňazov rôznych náboženstiev. Diskutujte s nimi o hodnotách zahrnutých v ich náboženstve. Skúste si nájsť odpovede na tieto otázky:

Prečo majú náboženské hodnoty také dlhé trvanie?

Je prítlačivosť týchto hodnôt v súčasnosti klesajúca?

Sú niektoré z týchto hodnôt totožné so všeobecne uznávanými ľudskými hodnotami?

5. námet: V minulom režime sa žiaci učili takzvaný morálny kódex budovateľa komunizmu. Skúste nájsť jeho text a diskutujte so žiakmi o tom, čo je v tomto kódexe naozajstnou hodnotou.

6. námet: Skupina žiakov nech spoločne pripraví výklad Kantovho výroku: "Dve veci stoja na svete za obdiv: hviezdnaté nebo nado mnou a mravný zákon vo mne." (Vol'ná citácia)

7. námet: Diskutujte na tému: Možno z morálneho hľadiska ospravedlniť zabíjanie ľudí? Na ilustráciu si vyberte príklady z vojny v bývalej Juhoslávii, v Čechensku, v afrických krajinách..., prípadne siahnite po histórii, napríklad: 2. svetová vojna, atentát na cára, honby na bosorky...

8. námet: Ďalšia téma na diskusiu by mohla byť: Kto v súčasnej dobe môže slúžiť ako morálny vzor? Je to niektorý z našich politikov? Mohli by to byť učitelia? Alebo rodičia? Je to cirkev? Médiá? Podnikatelia?...

9. námet: Využite problém, ktorý sa stal v škole alebo blízkom okolí (napríklad: nepoctivosť a nečestnosť, útok skinheadov, provokácia, týranie, sexuálny útok, bitka...) a diskutujte o rôznych postojoch ľudí k danej situácii a o ich reakcii.

Ako bol tento problém vyriešený? Mohlo sa to riešiť aj iným spôsobom? Čia je to hanba? Dalo sa vyhnúť tomuto problému? Aké budú dôsledky tohto incidentu?

10. námet: Ako vieme, že čo je dobro a čo je zlo? Sú nejaké vzory či príklady, ktoré nám slúžia ako základ pre posudzovanie dobra a zla? Mali by naše rozhodnutia a hodnotenia vychádzať z osobných záujmov? Treba prihliadať na záujmy iných? Mali by sme vychádzať z náboženských zásad?

11. námet: Vyberte niektorú peknú ľudskú vlastnosť a hľadajte príklady v literatúre alebo v inom umeleckom žánri, ale aj u ľudí, ktorých poznáte, napríklad učiteľov, rodičov, miestnych občanov a podobne... (Vyberte si napríklad spŕahľivosť, šetnosť, nesebeckosť, pravdovravnosť)

12. námet: V triede, respektíve v škole, existuje skupina študentov, ktorí boli zvolení do výboru. Žiakov sa pýtajme, na základe akých morálnych hodnôt si vyberali práve týchto svojich zástupcov. Táto diskusia môže byť mimoriadne užitočná pre budúcnosť.

Summary: *The author focuses on value orientation and education in our schools. She stresses the importance of a teacher being a model for students. She also suggests several non-traditional activities aimed at this aspect which can be used in Civic Education Classes*

HUMANIZÁCIA PROCESU HODNOTENIA ŽIAKOV

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Hodnotenie rozvíjajúce osobnosť žiaka z pohľadu vonkajších a vnútorných činiteľov. Zásady humanisticky orientovaného hodnotenia.*

Kľúčové slová: *humanisticky orientované hodnotenie, rozvoj osobnosti, princípy humanistického prístupu, vonkajšie činitele, vnútorné činitele*

2. časť: Humanisticky orientované hodnotenie a jeho zásady

Humanistický charakter hodnotenia je potrebné posudzovať z toho pohľadu, či a ako toto hodnotenie: 1. **rozvíja osobnosť každého dieťaťa**, ako tento rozvoj podporuje a neobmedzuje ho, 2. **realizuje hlavné princípy humanistického prístupu** k výchove a vzdelávaniu.

Ak má hodnotenie podporovať rozvoj, musí pozitívne ovplyvňovať všetky činitele, od ktorých rozvoj osobnosti závisí. Podľa Z. Helusa,¹ rozvoj dieťaťa ovplyvňujú vonkajšie činitele, ako sú činnosti, jazyk a reč, kultúrne obsahy, interpersonálne vzťahy, a vnútorné činitele v samotnom dieťati, pretože rozvoj má nielen reproduktívny, ale aj produktívny charakter, ako je potreba sebarozvoja a navodené a interiorizované rozvojové dispozície.

Z hľadiska vonkajších činiteľov:

- Hodnotenie musí aktivovať dieťa k **činnostiam** ako je hra, učenie a práca, nesmie žiakovi tieto činnosti zneprijaňovať a viesť ho k tomu, aby sa im vyhýbalo. Hodnotením musí byť podporovaná zvedavosť, tvorivosť, samostatnosť, túžba byť aktívny.

- Hodnotenie musí napomáhať tomu, aby sa jedinec mohol všestranne zmocniť **kultúrnych obsahov**, teda všestranne podporovať túžbu po poznaní ako celoživotný postoj človeka,

13. námet: "Čo by sa stalo, keby ...?" Predstavme si vymyslenú spoločnosť so zvláštnou kultúrou, zákonmi, pomermi... Predstavme si, že v tejto krajine vyšiel štátny dekrét, ktorý nariaďuje okamžite zničiť všetky romány a poviedky. Uvažujte, aký by mal tento dekrét dopad na občanov.

14. námet: Diskutujte o morálnych dilemách, napríklad: Na parkovisku nešťastne poškrabiáš vedľa teba stojace auto. Priznáš sa, hoci vieš, že majiteľ má právo žiadať náhradu za opravu od správcu parkoviska, ktorý vyberá poplatky za stráženie parkoviska?

Občianska náuka sa nedá učiť tak, že žiaci budú memorovať určité poznatky. To, čo učiteľ chce žiakom vštepiť, má byť sprostredkované silným citovým dojmom. Je to spôsob, ktorým urobíme viac a naplníme aj svoje poslanie učiteľa.

Rovnako je dôležité, aby žiak získaval praktické dojmy a skúsenosti o danej téme. Vo svojom článku som sa pokúsila načrtnúť takýto postup.

Pokrač. z min. čísla

čo by súčasne malo byť hlavným výsledkom školského vzdelávania. Výskumy potvrdzujú, že škola najmä svojím systémom hodnotenia tento motív učenia posúva až na 9. miesto.

- Hodnotenie musí podporovať rozvoj všetkých komponentov **jazyka a reči** ako nástroja rozvoja, nepotláčať hrozbou hodnotenia potrebu, odvahu a ochotu komunikovať.

- Hodnotenie má moc formovať, ale aj deformovať **medziľudské vzťahy**. Preto aj hodnotenie by malo byť také, aby spĺňalo základné podmienky tohto vzťahu charakterizované C. R. Rogersom: reálnosť v hodnotení, akceptáciu dieťaťa pri hodnotení, empatické porozumenie pri hodnotení a oslobodenie od obmedzujúceho, zatriedňujúceho, znehodnocujúceho hodnotenia.

Z hľadiska vnútorných činiteľov:

Hodnotenie podporujúce **potrebu sebarozvoja** bude také, ktoré umožní žiakovi uspokojiť všetky potreby nižšieho rádu, ktoré sú jeho podmienkou: fyziologické potreby (napr. žiak nebude kritizovaný preto, že musí často piť), dávať žiakovi pocit bezpečia (hodnotiť jeho postup v činnostiach a nevynášať nad ním ortiel o neschopnosti osoby), potrebu lásky a uznania tým, že ocení jeho pokroky, nebude ponižovať, škatulkovať, zosmiešňovať, ale naopak - akceptovať, povzbudzovať, poukazovať na osobnú hodnotu.

Rozvojové dispozície sú podľa Z. Helusa² relatívne stále, po navodení ťažko meniteľné autoregulatívne psychické

¹ Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha 1982, s. 30.*

² Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha 1982, s. 149 - 162.*

predpoklady človeka. Stanovuje 5 dvojíc takýchto dispozícií na jednej strane aktívnych a na druhej útlmových. Sú to:

1. perspektívna versus krátkodobá životná orientácia,
2. orientácia na rozvoj činnosti versus orientácia na chybu,
3. rozvinutý versus obmedzený jazykový kód,
4. aktivizujúce versus sebaznehodnocujúce sebapoňatie,
5. syndróm neúspešného žiaka .

- *Perspektívna orientácia* je taká, pri ktorej hnacou silou konania nie je hmotná odmena, ale perspektíva skvalitnenia vlastnej osobnosti. Krátkodobá životná orientácia je charakterizovaná vyjadrením - niečo za niečo a pokiaľ možno ihneď. Vytvára sa na základe takého hodnotenia, keď dieťa za každú svoju činnosť dostane odmenu. Dieťa dostáva niečo, čo ani priamo nesúvisí s danou činnosťou, napr. cukrík, peniaze, výhoda niekam ísť, ale aj číselný symbol - známku. Neučí sa potom čítať pre čítanie samé, pre možnosť prečítať si zaujímavú knihu, ale preto, že dostane dobrú známku. Aj keď takéto hodnotenie umožňuje rýchle ovládanie a riadenie činnosti žiaka, nemá dlhodobý dosah, pretože keď pôsobenie odmeny pomíne, treba hľadať novú, ktorou by bolo možné motivovať činnosť. Z toho vyplýva, že pri hodnotení treba využívať také postupy, ktoré zvyrazňujú ocenenie činnosti žiaka pre jej vlastnú hodnotu v jeho budúcej perspektíve, bez prídavku vo forme odmeny.

- Podstatou *orientácie na rozvoj činnosti* je, že hodnotiaci kladie dôraz na to, čo bolo dosiahnuté, aký bol postup vpred, čo bolo pozoruhodné v činnosti dieťaťa. Činnosť nie je obmedzovaná strachom z chyby, táto sa chápe ako niečo prirodzené, čo môže umožniť lepšie pochopenie a postup vpred. Ak sa pri hodnotení neustále vyhľadávajú a vyznačujú len chyby, ak sa dieťaťu dáva najavo, že chyba je trestuhodný čin, po ktorom má nasledovať trest, ak sa to deje aj s výrazným citovým sprievodom (sklamanie, ponížovanie), potom si dieťa vytvorí orientáciu na chybu. S činnosťou sa spája úzkosť a strach z chyby, čo obmedzuje ochotu k samotnej činnosti, ďalšie rozvíjanie a tvorivosť v nej. Učiteľ by mal uprednostňovať formatívne hodnotenie a oslabovať trestný dopad chyby, snažiť sa naučiť žiaka pracovať s ňou prostredníctvom jej detekcie, identifikácie, interpretácie a korekcie a nie jej zdôrazňovania.

- Pre *rozvinutý jazykový kód* je typický vzťah dieťaťa k jazyku ako prirodzenému živlu mentálnej činnosti, reč je radostným spontánnym prejavom. Vyjadrenie problému v rečovej rovine, jeho prediskutovanie je často základom jeho zvládnutia. Pri obmedzenom jazykovom kóde je reč osvojená len v najužšom spojení s vecnou predmetnou skutočnosťou, ako nástroj príkazov, zákazov, vecného odovzdania informácie, ale nie ako katalyzátor problému. Chýba spontaneita reči, slovná zásoba, ochota komunikovať. Školské hodnotenie by malo podporovať rozvoj tohto kódu, nie však tým, že dieťa, ktoré si z rodiny prinesie v tomto smere slabšie dispozície, bude práve pre horšie komunikatívne spôsobilosti horšie hodnotené. Naopak, dať priestor učiť sa komunikovať, nechať vypovedať žiakov, hodnotiť podstatu povedaného v odpovedi viac, ako jej predpísané znenie napr. v učebnici.

- *Aktivizujúce sebapoňatie* predstavuje taký obraz dieťaťa o sebe, ktorý zahŕňa presvedčenie o možnosti ďalšieho rozvoja

v danej činnosti, jednoducho vieru vo vlastné sily. Výskumom je zistené, že pozitívne sebapoňatie koreluje s úspešnosťou v učení viac ako inteligencia. Sebaznehodnocujúce sebapoňatie sa vytvára na základe dlhodobého negatívne orientovaného hodnotenia, ktoré sa prostredníctvom atribúcie zvnútorňuje do negatívneho sebahodnotenia. Podobne syndróm neúspešného žiaka, ktorý je už zážitkovo-postojovým komplexom, zafixovaným ako rys osobnosti, vyplýva z prevládajúceho sebaznehodnocujúceho sebapoňatia vo viacerých oblastiach školskej práce. Presvedčenie o neschopnosti v niektorej činnosti vyvoláva negatívne postoje k nej, odmietanie a vyhýbanie sa tejto činnosti, zvýšenie psychickej záťaže pri jej vykonávaní, zvýšené zlyhávanie v nej, ktoré potvrdzuje pôvodné hodnotenie. Celý tento proces utlmuje rozvoj osobnosti v danej činnosti a vytvára bludný kruh, z ktorého dieťa samotné nevie vystúpiť bez pomoci dospelého. Hodnotenie akceptujúce túto dispozíciu by opäť malo mať predovšetkým formatívny charakter, byť pozitívne orientované, žiak by mal jeho prostredníctvom verbálne, ale i neverbálne dostávať správu, že je schopný ďalšieho rozvoja, aké sú podmienky tohto rozvoja a čo pre to musí urobiť.

Humanistický prístup vo výchove predpokladá uplatnenie 4 základných princípov v celom vyučovacom procese, a teda aj v hodnotení.¹ Sú to :

- *jedinečnosť* ako cieľ a podmienka výchovy, čo sa v hodnotení prejaví ako jeho dôsledná individualizácia, akceptovanie žiakových možností, schopností a individuálnych odlišností;

- *sebarozvoj* ako cieľ a podmienka výchovy, čo predstavuje aktívny podiel žiaka na hodnotení, podporu jeho pozitívneho sebapoňatia, rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie;

- *celosťnosť* rozvoja osobnosti, čo znamená hodnotenie všetkých stránok osobnosti, preferenciu formatívneho a nezaťriedňujúceho hodnotenia;

- *priorita vzťahovej dimenzie* v živote človeka, ktorá zdôrazňuje rozvoj hodnotiaceho myslenia a humánnych hodnôt, preferenciu schopností a postojov pred rozsahom vedomostí v hodnotení, ale aj emocionalizáciu hodnotenia a pozitívne medziosobné vzťahy.

Zásady humanisticky orientovaného hodnotenia

Základné východisko humanisticky orientovaného hodnotenia je v jeho orientácii na pokrok v rozvoji dieťaťa v postojoch, schopnostiach alebo vedomostiach oproti predchádzajúcemu stavu. Ide teda prioritne o **porovnanie dieťaťa s ním samým** v čase. Porovnanie s normou je až druhoradé a malo by sa realizovať v určených štádiách vývoja dieťaťa a nie neustále v každodennom vyučovaní. Humanisticky zamerané hodnotenie nevychádza z toho, že existujú určité vopred pevne dané, určené škály, stupnice (napr. známky, jednotné slovné spojenia), do ktorých treba vtesnať dieťa. Naopak, jeho kritériom je predovšetkým dieťa samotné, k nemu treba priradiť hodnotenie, a to nie schematickými frázami, ale presným špecifickým vyjadrením individuu zodpovedajúcej skutočnosti. Toto hodnotenie je založené na čo najdokonalejšom poznaní žiaka a je v podstate čo najpresnejším popisáním a posúdením jeho pokrokov, rezerv a možností. Je skutočné a nedá sa nahradiť žiadnou symbolikou. Riadi sa nasledujúcimi zásadami :

1 Kosová, B.: *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1.stupni základnej školy*. Banská Bystrica 1995, s. 16.

1. Individuálny prístup v hodnotení. Znamená posudzovať výkony žiaka podľa jeho vlastných možností a schopností, teda *pomer medzi výkonom a schopnosťami dieťaťa*, podľa toho, aký posun vpred urobilo, ako využíva svoje potenciály. To predpokladá *zohľadňovať* popri výsledku aj cestu dieťaťa, ktorú potrebovalo, aby k nemu prišlo, veľkosť úsilia, mieru prekonania seba samého. *Zohľadňovať individuálne zvláštnosti dieťaťa*, ktoré ovplyvňujú proces jeho napredovania, *zohľadňovať* individuálne potreby dieťaťa. Pritom žiadať od dieťaťa *osobné maximum* a tento výkon hodnotiť ako vynikajúci. K tomu patrí všetko to, čo je uvedené v predchádzajúcom odstavci. Individualizácia tiež znamená *neporovnávať* neustále žiakov s triedou a medzi sebou, *nevyužívať* množstvo súťaží, v ktorých sa potvrdzuje prevaha stále tých istých žiakov. „Pokiaľ vôbec by mal žiak súťažiť, potom sám so sebou.“¹

2. Otvorenosť hodnotenia. Ide o otvorenosť voči rozvoju dieťaťa. To predpokladá používanie *formatívneho hodnotenia* v každodennej práci a realizáciu *sumatívneho hodnotenia* len v určitých obdobiach. Otvorenosť hodnotenia znamená aj jeho *flexibilitu*, t. j. možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok počas procesu učenia a rozhodujúce hodnotenie uskutočniť až vtedy, keď dieťa zvládne určitý celok učiva - s ohľadom na jeho osobné tempo. Pri existencii známok však za obdobie osvojovania nazbiera pomalší žiak viaceré zlé známky, čo mu obmedzuje možnosť hodnotenie zmeniť. Súčasne ide o to, aby učiteľ svojim hodnotením *netriedil*, „neškatal'koval“ deti do pevných schém, *nehodnotil ich ako niečo fixné*, stále, ale ako niečo, čo sa potenciálne mení. To znamená *nevyužívať* obmedzujúce hodnotenie vynášaním uzavretých hodnotiacich súdov, pretože všetko, čo sa hodnotí ako ohraničené (si neschopný, si trojkár), sa na základe atribúcie takým aj stáva, stráca schopnosť rozvoja. Otvorenosť a *formatívnosť* predpokladá *hodnotiť činnosť, výsledky, dielo a nie osobu*, posudzovať a nie odsudzovať.

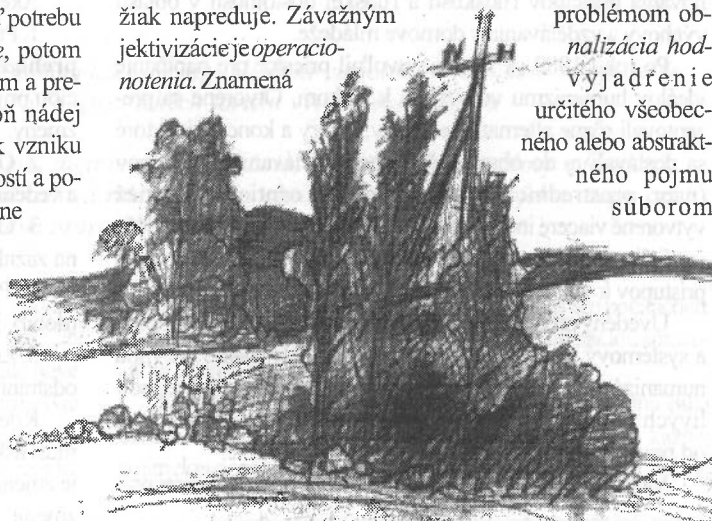
3. Pozitívna orientácia hodnotenia. Úlohou školy a každého učiteľa je dosiahnuť, *aby každé dieťa bolo úspešné*. Oblasti úspešnosti sú u detí rozdielne. Učiteľ by mal zadávať deťom špecifické úlohy a ich hodnotením im dopomôcť k úspechu. Žiak má byť *oceňovaný a povzbudzovaný*, aby sa usiloval prekonávať prekážky. Pozitívne zamerané hodnotenie nemožno chápať ako nepravdivé, zámerne skreslené, ale ako schopnosť učiteľa nájsť to, čo možno pochváliť a dať tak dieťaťu príležitosť *prežiť pocit radosti z učenia*, uspokojiť potrebu úspechu. Učiteľ má *hodnotiť najprv to, čo žiak vie*, potom poukázať na nedostatky, ale s povzbudivým postojom a prejavom dôvery. Očakávanie úspechu, alebo aspoň nádej na kladné hodnotenie, je jednou z podmienok vzniku motivácie k činnosti. Pozitívnym hodnotením vlastností a postojov a jeho atribúciou možno vzbudzovať pozitívne vlastnosti a postoje žiaka. Učiteľ má *pozitívne hodnotiť a oceňovať to, čo chce u svojich žiakov vychovávať*. Pozitívna obsahová orientácia hodnotenia vyžaduje aj príslušnú formu, t. j. *pozitívnu formuláciu* a vyjadrenie. Ide o formuláciu, ktorá nezraňuje a neponižuje. Aj „pochvala“ typu - „Dokonca aj Igor to zvládol“ - môže ublížiť.

4. Komplexnosť hodnotenia. Spočíva v zame-

raní hodnotenia na celostný rozvoj osobnosti, teda *nielen na osvojené poznatky, ale i na schopnosti a postoje*, nielen na kognitívnu stránku osobnosti, ale i na emocionálnu, sociálnu či mravnú. Znamená to nezameriavať hodnotenie iba na posúdenie zvládnutia vedomostí, ale vedome rozvojatočne posudzovať celú osobnosť dieťaťa. Neoceňovať pozitívne len intelektuálne nadané deti, rýchlosť a šírku osvojenia si látky pred hĺbkou a vzťahom k nej. Komplexnosť hodnotenia podporuje aj spojenie *faktického a emocionálneho hodnotenia*, spojenie hodnotenia so sebahodnotením. Predpokladá tiež *sústavnosť* hodnotenia, ako aj *využitie najrôznejších hodnotiacich postupov* vo vyučovaní.

5. Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel dieťaťa na hodnotení. Dieťa sa aktívne môže podieľať na hodnotení vo viacerých aspektoch. Ide o to, aby sa mu umožnil *podiel na tvorbe kritérií hodnotenia* (napr. spoločné vytvorenie zásad správania sa v triede), aby sa mohol *vyjadriť k činnosti a k práci druhých* (napr. hodnotenie spoločnej úlohy skupiny a podielu detí na nej), ale *predovšetkým hodnotiť seba samého*, a to od začiatku školskej dochádzky. Pretrvávajúci postoj nedôvery k žiakom bráni učiteľovi dať väčšiu právomoc deťom pri hodnotení ich prác bez okamžitej vlastnej kontroly. Predpokladom sebahodnoteniam však je, aby žiak, aj keď nemá okamžitú kontrolu, mal možnosť sebakontroly, *okamžitej spätnej väzby*, informujúcej ho o správnosti postupu. Sebahodnotenie neznamená *zhodnotiť vlastnú odpoveď*, ale celý systém premyslených foriem a postupov (pozri v ďalšej časti). Súčasne je cennou *informáciou pre učiteľa*, ako dieťa hodnotí vlastnú prácu, či vie pre seba vyvodiť podstatné závery, aké má seba-poňatie.

6. Objektivizácia hodnotenia. Hodnotenie ako subjektívnu činnosť je možné objektivizovať najmä prostredníctvom pedagogickej autodiagnostiky, diagnostiky a operacionalizáciou hodnotenia. Učiteľ by sa mal usilovať *obmedzovať pôsobenie vlastných subjektívnych vplyvov* na hodnotenie, a to rozpoznávaním a korigovaním vlastného poňatia úspešného žiaka, vlastných preferencií, očakávaní, vlastného hodnotiaceho štýlu, vlastných subjektívnych chýb hodnotenia. Ďalšou podmienkou je *čo najdokonalejšie poznanie žiaka*. V tejto súvislosti sa mnohé koncepcie vyučovania prikláňajú k tomu, že hodnotiť treba učiteľa, lebo on je zodpovedný za to, ako žiak pozná, ako ho hodnotí a ako pod jeho vplyvom žiak napreduje. Závažným problémom ob-



M. Hriňová: Z prírody

¹ Schimunek, F. P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha 1994, s.34.

konkrétnejších pojmov, ktoré tento pojem zahrňuje. Napr. pojem „schopnosť primerane čítať“ môže v 1. ročníku ZŠ obsahovať pojmy: pevné spojenie písmen s hláskami, plynulosť čítania, správny prízvuk, správna artikulácia, porozumenie textu, schopnosť rozkladať slová na slabiky a slabiky na hlásky, pričom tento obsah bude určite v prvej polovici roka iný ako v druhej. Operacionalizácii by pomohli dobré štandardy, prípadne stanovenie určitých úrovní zvládnutia aj v ich vnútri. Pokiaľ tomu tak nie je, operacionalizáciu si vytvára učiteľ sám, najmä ak chce používať slovné hodnotenie. Operacionalizácia hodnotenia umožňuje podrobnejší a presnejší popis hodnoteného objektu. Známková klasifikácia však k takejto operacionalizácii nevedie, ba naopak, núti k protikladnej tendencii - k zovšeobecňovaniu.

Spomenuté zásady humanisticky orientovaného hodnotenia naznačujú, ako by mala vyzeráť koncepcia hodnotenia na ZŠ. Vyplýva z nich, že známková klasifikácia týmto

požiadavkám dostatočne nezodpovedá. Vedie ku globalizácii, k prevahe sumatívneho hodnotenia, brzdí individuálny prístup v hodnotení tým, že navodzuje porovnávanie výkonov žiakov, napomáha tendencii zatried'ovania žiakov, sťažuje možnosť hodnotenia podľa osobného tempa dieťaťa, deformujúco ovplyvňuje sebahodnotenie detí. Pôsobí proti operacionalizácii hodnotenia a proti jeho flexibilitě, znemožňuje aj komplexnosť hodnotenia celej osobnosti, pretože známkové symboly sú pre splnenie tejto požiadavky príliš úzke. Súčasne známka nevedie k odstráneniu nedostatkov. Ak k tomu pridáme kritiku známkovej klasifikácie z hľadiska jej nízkej informatívnej, príliš vysokej motivačnej, vysokej selektívnej a diskutabilnej prognostickej funkcie, z hľadiska jej reliability, deformujúceho vplyvu na sebaobraz, mravný vývin a prežívanie žiakov, musíme súhlasiť s vyjadrením Š. A. Amonašviliho, ktorý považuje známky za „barličky chrovej pedagogiky alebo žezlo imperatívnej moci pedagóga“.¹

Literatúra:

Amonašvili, Š. A.: *Vitajte v škole deti*. Bratislava 1990.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982.

Kosová, B.: *Hodnotenie žiakov 1. stupňa základnej školy ako prostriedok humanizácie školy*. In: *Acta Universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 2. Banská Bystrica, UMB 1995, s. 61 - 67.*

Kosová, B.: *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica 1995.

Schimunek, F. P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha 1994.

Summary: *The author focusses on problemes of assessing and evaluating pupil's performance at school and stresses negative influence of marking.*

HUMANIZÁCIA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V DOMOVE MLÁDEŽE

V. Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

Anotácia: *Humanizácia výchovy a vzdelávania po roku 1989. Potreba zmeny. Rešpektovanie jedinečnosti žiaka. Motivácia žiaka k samostatnosti a tvorivosti. Podpora sebadôvery žiaka. Utváranie priaznivej atmosféry. Emocionalizácia výchovy a vzdelávania.*

Kľúčové slová: *humanizácia, alternatívne trendy, tolerancia, motivácia, samostatnosť, tvorivosť, sebadôvera, emocionalizácia*

O humanizácii výchovy a vzdelávania sa napísalo a nahovorilo dosť. Otázkou ostáva, aká je skutočná realizácia uplatňovania princípov ľudskosti a ľudskej dôstojnosti v oblasti výchovy a vzdelávania v domove mládeže.

Po roku 1989 sa výrazne uvoľnil priestor pre napĺňanie ideálov humanizmu vo vzťahu k žiakom. Otvorene sa prezentovali rôzne alternatívne trendy, smery a koncepcie, ktoré sa dostávali aj do obsahu ďalšieho vzdelávania pedagógov (napr. prostredníctvom metodických centier), boli tiež vytvorené viaceré inovačné projekty. Mnohé domovy mládeže vyvíjali v tejto oblasti vlastné iniciatívne cesty hľadania nových prístupov k zvereným žiakom.

Uvedený proces zmien však nemožno považovať za úplný a systémový. Nad'alej sú priepastné rozdiely medzi úrovňou humanizácie práce jednotlivých vychovávateľov a tiež jednotlivých domovov mládeže, a to uplynulo už sedem rokov od novembra 1989.

Možno teda konštatovať, že vo výchovnovzdelávacej prá-

ci v domove mládeže je stále aktuálna potreba humanizácie výchovy a vzdelávania.

Aké zmeny je potrebné dosiahnuť?

1. Predovšetkým by si mal každý domov mládeže **kriticky prehodnotiť** svoju koncepciu práce, porovnať ju s koncepciou prijatou po roku 1989 a stanoviť si prioritné body hodné zmeny.

2. **Odstrániť** tradičné (direktívne, autoritatívne) riadenie a vedenie žiakov.

3. Obsah výchovy a vzdelávania zmeniť predovšetkým na zážitkovú výchovu bohatú na citové prežívanie.

4. Posilniť výchovu na výchovu všeludských hodnôt (dobro, pravda, láska k ľuďom).

5. Zmeniť atmosféru domova mládeže v prospech žiakov, odstrániť bariéry, ktoré bránia pozitívnym zmenám.

Kde začať so zmenami? Jednoducho povedané, zmenu musí uskutočniť každý vychovávateľ v sebe. Základom zmeny je zmena prístupu k žiakom, ku kolegom. Zásadne je potrebné zmeniť chápanie ľudských hodnôt, mravných noriem.

¹ Amonašvili, Š. A.: *Vitajte v škole deti*. Bratislava 1990, s. 195.

Vychovávateľ musí mať deti rád. Dieťa má byť v strede jeho záujmu a prospech dieťaťa jediným meradlom práce vychovávateľa.

Vychovávateľ má vedieť:

1. Rešpektovať jedinečnosť osobnosti žiaka
2. Motivovať žiaka k samostatnosti a tvorivosti
3. Podporovať sebadôveru žiaka
4. Tolerovať názory a postoje žiaka
5. Utvárať priaznivú atmosféru
6. Emocionalizovať výchovu a vzdelávanie

Jednotlivé úlohy vychovávateľa rozoberiem podrobnejšie, pretože znamenajú ešte iné čiastkové úlohy.

Rešpektovať jedinečnosť osobnosti žiaka znamená poznať a rešpektovať potreby, záujmy, možnosti a rezervy žiaka, klásť naňho primerané požiadavky, viesť ho k úcte k svojmu sebazvedelávaniu, rovnako aj k sebaúcte (iba ten, kto si váži sám seba, váži si aj iných) a rešpektovať jedinečné vlastnosti každého žiaka (nadanie, rodina, zdravie).

Ak chceme motivovať žiaka k samostatnosti a tvorivosti, potom je nevyhnutné podporovať zvedavosť žiaka, jeho iniciatívu, samostatné poznávanie a riešenie problémov (napríklad metóda brainstormingu), podporovať všetky formy jeho sebazvedelávania a netradičné (originálne) návrhy žiaka, iniciovať jeho kritické myslenie a spontánnu polemiku s ním (napr. diskusné kluby).

Podporovanie sebadôvery žiaka od vychovávateľa vyžaduje akceptovanie jeho názorov a skúseností, povzbudzovanie žiaka pri príprave na vyučovanie a v ďalšom sebazvedelávaní, vyzdvihovanie jeho predností (usilovnosť, zodpovednosť, vytrvalosť, ctížiadosť), podporovanie žiakovej seba-realizácie vo voľnom čase, oceňovanie jeho predností slovom, gestom, zdvorilým správaním k nemu a vytváranie čo najväčšieho množstva takých podmienok, aby žiak mal možnosť zažiť úspech.

Tolerovať názory a postoje žiaka (väčšinou odlišné od názorov a postojov vychovávateľa) znamená v prvom rade

zistiť, v čom spočívajú prekážky v porozumení medzi vychovávateľom a žiakom, viesť žiaka k ochote uznávať a chápať názory iných, pomáhať mu rozpoznávať názorové jednostrannosti, vychovávať ho ku komunikácii s inými.

Vytváranie priaznivej atmosféry vyžaduje neustále vytvárať a udržiavať ovzdušie slobody a dobrovoľnosti, najmä vo výbere činnosti vo voľnom čase, ako i podmienky čo najbližšie podmienkam v rodine (napr. odstrániť povinné štúdium, bodovanie izieb), dbať na vzájomnú otvorenosť, pomoc, spoluprácu medzi vychovávateľmi a žiakmi. Potrebné je aj vyhlásiť rivalitu a napätie, posilňovať vzájomnú spoluprácu, vytvárať priestor na uspokojovanie záujmov a potrieb žiaka. Nevyhnutné je urobiť prítlačivým obsah výchovy a vzdelávania, umožniť citové prežívanie a byť vychovávateľom priateľským, pokojným, spravodlivým, empatickým, trpezlivým, láskavým, zdvorilým, tolerantným, tvorivým.

Ak chceme hovoriť o **emocionalizovaní výchovy a vzdelávania**, potom musíme prechovávať k žiakovi sympatie, pozorne ho počúvať, mať schopnosť mimikou, intonáciou a gestom dať mu najavo, že "sme tu, sme tu pre neho a chceme mu pomôcť". Rovnako je nevyhnutné uplatňovať zážitkové formy výchovy vo väčšine podujatí vo výchovnej skupine, ako i preferovať odmenu pred trestom.

Kvalitný vychovávateľ vie, že uvedené úlohy sú mimoriadne náročné. Ďaleko zložitejšie je viesť so žiakom dialóg ako dávať príkazy. Pravdepodobne aj z tohto dôvodu je tradičný prístup k žiakom stále v prevahe.

Z mojej skúsenosti však môžem povedať, že podstatne bohatší a cennejší je život v takom domove mládeže, kde si vychovávateľa vážia svojich žiakov, majú ich radi a radšej hovoria o prednostiach žiakov ako o ich nedostatkoch. Viem to preto, lebo v takomto domove pracujem.

Do takéhoto domova sa väčšina žiakov úprimne teší a vychovávateľa majú svoju prácu tiež radi. Takíto vychovávateľa sú nielen humánni, ale aj tvoriví, pretože humánnosť a tvorivosť spolu úzko súvisia.

Summary: The author deals with problems in secondary school dormitories and needs to humanization of education there. She analyses changes to be reached in order to improve present situation.

DIGITALIZÁCIA A VÝTVARNÉ UMENIE

S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Počítačové technológia, digitálna komunikácia a digitalizácia vizuálnej informácie vstupujú do výtvarného umenia a dávajú základ vzniku nových špecifických foriem výtvarného prejavu.

Kľúčové slová: počítačové médiá, digitalizácia, digitálna komunikácia, digitalizácia vizuálnej informácie, počítačová grafika, počítačová animácia, počítačová rekonštrukcia obrazov, počítačové objekty, copy art, e-mail art, video art, virtuálna realita, virtuálne prostredie.

Celý náš spoločenský vývoj, existencia a naša ľudská pozícia je neustále pod formujúcim sa vplyvom nových technológií, ktoré odrážajú snahu človeka nachádzať stále nové progresívne riešenia, dokonalejšie nástroje a účinnejšie prostriedky. Nové technológie, ich zdroj, použitie a neustála inovácia vychádzajú zo syntézy mechaniky, automatizácie,

elektroniky, chémie a sú generované hlavne vedou o počítačoch. Programové vybavenie počítačov spolu s digitalizáciou spracovania údajov je medzníkom vo vývoji médií.

Kybernetická éra znamená naplnenie detského sna Billa Gatesa¹ o tom, že osobný počítač sa stane súčasťou každej americkej domácnosti a je tiež naplnením predpovedí Marshala

¹ Bill Gates, riaditeľ firmy Microsoft Corporation. Najnovšia novinka firmy je uvedenie systému Windows 95 na trh, čím firma Microsoft predurčila vývoj nielen v operačných systémoch a software, ale aj v hardware a tým aj vývoj na trhu.

Mc Luhana, že tieto médiá a počítačové prístroje nie sú ničím iným než **rozšírením niektorej ľudskej schopnosti** s tým, že nás úplne pretvárajú a menia neustálym a totálnym masírovaním vedomia. Keď sa Mc Luhanovo meno začiatkom sedemdesiatych rokov vytráca z masmédií, svet sa dostáva do veku počítačov, ktorý prorokoval vo svojich dielach..

Podivuhodná Mc Luhanova pravdivosť o prerastaní spoločnosti médiami sa zaujímavo vynorila vtedy, keď sa proroctvo začalo naplňovať radikálnym revolučným vstupom počítačov do každodenného života. Vtedy sa zároveň objavil nedostatok skúseností predpovedať alebo aspoň usmerniť komplex reálnych výsledkov aplikácie nových generácií digitálnych médií. Obhajoba netušeného rozvoja tvorivej potencie človeka prostredníctvom možnosti slobodnej pluralitnej komunikácie je často vystriedaná obavou z pohltienia a úplného potlačenia osobnosti, až po jej odtrhnutie od reality. V tomto dôsledku nechýba ani krajnosť hrozby úplnej deštrukcie a zániku civilizácie.

Prorocká dvojznačnosť predpovede a hrozby jej naplnenia vytvára potrebu neustáleho reflektovania digitalizácie a digitálnej komunikácie vo všetkých jej aspektoch. Komplikovanosť ešte vzrastá tým, že digitalizácia neostala obmedzená na masové médiá. Jej súčasná aplikácia je často opačná. Mieri do osobných médií, ktoré núkajú varianty prepojenia s masovými médiami a naopak. Rezonanciu neistoty podporuje rýchlosť vývoja digitálnej techniky spolu s ponukou jej ďalších horizontov nových možností a funkcií. Neustále technické zdokonaľovanie môže viesť už nie k vytvoreniu, ale k stvoreniu zložitých evolučných systémov, ktoré, samozrejme, ešte nástojčívejšie položia otázky ľudskej existencie a hraníc ľudského bytia. Nebude preto jednoduché nachádzať odpovede na stanovenie hranice, ktorá oddeľuje človeka od umelej inteligencie.

Alvin Toffler nás však už štvrtstoročie varuje pred smerovaním zmien v našich spoločnostiach. Priemyselná revolúcia vstúpila podľa neho do záverečnej fázy, civilizácia budúcnosti vznikne naproti tomu iba z toho, čo dokáže vytvoriť ľudské poznanie, inteligencia a technika. S touto myšlienkou sa môžeme stretnúť v publikáciách Šok z budúcnosti, Tretia vlna a Nové možnosti.¹ Ďalej podotýka, že "...**rozhodovať budú informácie a technológie**".

Doplnením proroctiev amerických futurologov sú úvahy Timothy Binkleya o novej **non mediálnej** superkonštrukcii nazývanej "komputer". Počítač pre neho už nie je ani **médiom**, ani **nástrojom**. Je svojím programovým vybavením pre operačné systémy ako **skrinka vedomia**, ktorej schopnosť je možné nekonečne zlepšovať, takže sa nakoniec môže úplne priblížiť ľudskej inteligencii.

Binkley posúva počítač z polohy **média** do polohy **hypermédiá**, ktorá spočíva v paradoxnej **virtuálnej realite**, kde



M. Hriňová: Pri Oravskej priehrade

všetko existuje v podobe čísla. David Gelernter vo svojej knihe *Mirror Worlds* opisuje dátové siete budúcnosti ako **zrkadlový obraz reality**. Doteraz sme sa pohybovali v spojitom **analogovom svete**, kde k udalostiam dochádza **spojite** a prichádzame alebo sme v **digitálnom nespojitom svete** založenom na binárnej častici 0 a 1. Virtuálna realita je vytvorená zložitou kombináciou 0 a 1. Napodobňovanie a zobrazovanie skutočnosti či originálu prostredníctvom komplexného radu čísel je základným princípom vizuálnej komunikácie digitálnych médií.

Na klasifikáciu digitálnej oblasti, kde sa umenie vyjadruje rečou počítača, sa niekedy používa termín **hypermédiu**, pretože toto už prekračuje hranice média. V tom zmysle Japonec Soichi Furuta² považuje dokonca počítač za viac **spirituálne** než fyzikálne médium, ktoré prekračuje tradičné hranice pôsobenia našich zmyslov vytváraním novej skutočnosti. Naplňaním šanci tvorivého rozletu a osobnej slobody prichádza až k porovnaniu počítača s významom pojmu božskej dokonalosti a nekonečnosti.

Hypertrofia computerových médií prináša priblíženie k ľudskej inteligencii tým, že sa vytvára zdanlivé súbežné vedomie a fyzikálne médium sa stáva duchovným. Ak nás v zmysle Mc Luhanovho proroctva počítače menia a pretvárajú, zmeny zasahujú zároveň do estetického vedomia, senzibilitaty a kvality estetického zážitku.

Ďalekosiahle vízie sa darí naplňovať zavádzaním celosvetového komunikačného prepojenia v globálnej informačnej sieti vďaka počítačom a digitalizácii všetkých informácií.

Digitálna komunikácia

Americká Advancend Research Projects Agency (ARPA) spojením štyroch počítačov do nadnárodnej počítačovej siete **ARPANET** položila v roku 1969 základ pre vznik medzinárodného komunikačného prepojenia. Vytvoril sa model pre telekomunikácie a ich prepojenia v **globálnej informačnej sieti**. Neskôr sa vytvárali ďalšie siete, ktoré boli určené na pre-

¹ Alvin Toffler v rozhovore *L'Express* (2229/1994) hovorí: "Pri analýze veľkých a pre dejiny ľudstva významných zmien zotrývame pri koncepcii vlnového pohybu. V súlade s našou interpretáciou - ide nám o pohyb - uvedená koncepcia poukazuje na skutočnosť, že zmeny neprebiehajú všade v tom istom čase. Prvá z týchto vln dostavila sa pred tisícami rokov spolu s revolúciou v poľnohospodárstve. Druhá pred dvoma storočiami a zároveň s priemyselnou revolúciou. A od polovice päťdesiatych rokov sa začína objavovať tretia vlna. Založená je na ideách, obrazoch, symboloch, inými slovami na všetkom tom, čo nazývame kultúrou a vedou a čo dnes ovplyvňuje samotnú podstatu rozvojových procesov. Tak krachuje marxistická teória o kultúrnej nadstavbe, ktorú formuje ekonomická základňa."

² Podľa prednášky Soichi Futura na sympóziu INSEA v Hradci Králové v roku 1991 na tému: *Spočíva ešte boh v detailoch?*

pojenie výskumných centier, čím vznikli služby **Electronic Mail** (e-mail).

Zásadný krok k založeniu a rozšíreniu **Internetu** vo výskume, na univerzitách a vysokých školách znamenalo prijatie komunikačného protokolu **TCP/IP** (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) spolu s jeho prepojením s operačným systémom **UNIX**. Zavedením medzinárodnej adresnej normy a systému zadávania mien **DNS** (Domain Name System) sa vytvorili reálne predpoklady pre činnosť globálnej informačnej siete a jej medzinárodné využívanie a akceptovanie. Napĺňanie funkcie vzájomnej komunikácie a výmeny informácií vedeckých, pedagogických pracovníkov a študentov vysokých škôl bola prvotná úloha internetu do začiatku 90. rokov. Situácia sa radikálne zmenila vyvinutím a uplatnením **Word Wide Web** (WWW) v Európskom jadrovom centre (CERN) vo švajčiarskej Ženeve.

V dôsledku týchto zmien sa podarilo vytvoriť otvorenú, nehierarchizovanú štruktúru Internetu s univerzálnym celosvetovým prístupom k informáciám a zároveň postaviť nový model **digitálnej komunikácie**. Zrušením štátnych reštrikcií sa Internet otvoril aj komercializácii. K jej urýchleniu prispelo zastavenie financovania mnohých jeho oblastí americkou vládou, čím vzrástol význam komerčných on-line služieb, ktoré predstavujú vyhľadávacie programy Yahoo, Web Crawler a elektronické magazíny financované používanou reklamou.

Tým sa ponuka Internetu rozdelila do oblastí informačných služieb a komerčného využívania multimedialného trhu. **Informačné služby** sú zastúpené vedeckými, archívnymi a spravodajskými informáciami, napr. ponukou denníkov celého sveta a diskusnými fórami. Ďalej mnohé firmy poskytujú služby pri zavádzaní **WWW-sietí** prostredníctvom ponuky softwaru a analýzy trhových možností Internetu.

Komerčné využívanie sleduje zámery vytvárania nových foriem práce so zákazníkom a ciele formovania metód marketingu a obchodu v presvedčení, že komunikačné médium sprostredkuje neobmedzený trhový priestor. Do tohto priestoru smeruje agresívnu one-line reklamu s cieľom dosiahnuť naplnenie on-line-shopingu. Elektronický obchod si vyžaduje zvlášť prispôbenú marketingovú stratégiu, ktorá rafinovane podchyť potenciálneho celosvetového konzumenta. Naplnenie komerčných cieľov problematizuje realizovanie a zúčtovanie obchodných služieb.

Z hľadiska umenia je zaujímavé neustále zvyšovanie hladu po zábavných produktoch a hrách, resp. rast dopytu súkromných užívateľov po produktoch **virtuálnej reality** až do tej miery, že sa dá hovoriť o druhu priemyslu s virtuálnymi zážitkami, ktorého prostredníkom je Internet.

Digitálnym komunikačným médiám sa prostredníctvom virtuálnej reality podarilo zmeniť časť kvality vizuálnej kultúry výtvarného umenia v prevažujúcu kvantitu, ktorá je dosiahnutá bezproblémovou zrozumiteľnosťou komunikačných médií a ich prostriedkov.

Vzniká paradox, keď digitálna vizuálna komunikácia využíva a priamo pohlcuje formálne výsledky umenia, kvantitatívnu prevahou a masovokomunikačnou účinnosťou ich mení v novú kvalitu. Je zřejmé, že ich v istom zmysle rozvíja a me-

ní, ale len zo stanoviska svojich praktických zámerov. V reklame je to výrazne rafinovanejšie, lebo je to výlučne len z komerčných potrieb. Výtvarné umenie svoju vizuálnu informáciu podáva nepriamo a v porovnaní s digitálnou vizuálnou medializovanou informáciou príliš komplikovane a až nezrozumiteľne. Aj to je dôvod jej vyššej účinnosti, ktorý je podporený schopnosťou rýchlo naplniť zmysel vizuálnej komunikácie prostredníctvom digitálnej techniky, mediálnych nosičov a Internetu.

Digitálne médiá a výtvarné umenie

Pretože umelecké dielo svojou výpoveďou naplňa zmysel komunikácie, nemohli ostať počítače a možnosti digitalizácie obrazu umelcami nepovšimnuté. Formujúci vplyv zasiahol umenie práve možnosťami a spôsobmi využívania **digitalizácie vizuálnej informácie** a jej mediálnym aktivizovaním. Počítač sa pre mnohých umelcov stáva bežným nástrojom a prostriedkom. Tým sa integruje do umeleckej tvorby, v ktorej dáva reflektovaním vizuálnej komunikácie špecifickú povahu, zvláštnosti a rozdiely.

V triedení umeleckých druhov podľa materiálu, techniky vystupuje potreba hodnotenia stupňa rôznej spôsoby narábania s **digitálnou vizualizáciou**. Charakteristická **multimedialnosť** je založená na syntéze zloženej z výrazových prostriedkov iných umeleckých druhov, roviny technického spracovania a podania. Komplikovanosť jednoznačného definovania a zaradenia do známej sústavy médií je spôsobená práve úrovňou syntézy skladby slova, fotografie, pohybu, výtvarného a hudobného materiálu a prestupnosťou použitých médií. Znejasňujúca je možnosť vytvoriť prostredníctvom digitálnej techniky podobný výsledok, ktorý sa dá dosiahnuť inými médiami a zároveň úroveň úplne novej výpovede, ku ktorej nie je možné dospieť s použitím klasických postupov a technológií.

„... aplikácie počítačov v umení môžeme dnes sledovať najmä v týchto oblastiach:

1. **Počítačová grafika** - počítač ako kreatívny nástroj voľnej umeleckej tvorby a tiež v úlohe prostriedku úžitkového umenia a technickej aplikácie ako grafického výstupu systémov automatizovaného projektovania.

2. **Počítačová animácia** - tvorba „klasických“ kreslených filmov, ale aj trikových hraných filmov.

3. **Počítačová rekonštrukcia obrazov** - začína sa uplatňovať v reštaurátorskej praxi, a to vo forme analýzy poškodených výtvarných diel i pri určovaní autorstva.

4. **Počítačové objekty, sochy a prostredie** - zahŕňa diela z oblasti kinetických a programovo riadených objektov až po kybernetické prostredie, kde je divák ako aktívny člen vťahovaný do hry s prvkami priestoru, reagujúcimi na jeho prítomnosť a podnety komplexne, napríklad kineticky, svetelne i zvukovo.“¹

Medzi formy, ktoré narábajú s rôznym stupňom digitálnej komunikácie a sú vytvárané najnovšími médiami, môžeme v postupnosti zaradiť **copy art, e-mail art, počítačovú grafiku, počítačové umenie, video art, video inštalácie** a nakoniec najvyšší stupeň syntézy a digitálnej simulácie trojrozmerného priestoru a zvuku, imitujúcej reálny svet, ktorý predstavuje ob-

¹ Bertók, I. - Janoušek, I.: *Počítače a umenie*. Bratislava, SPN 1989, s. 108.

² Randlíková, D.: *Virtuální realita. Výtvarná výchova*, 36, 1995/96, č. 3, s. 38.

last' virtuálnej reality.

"**Virtuálna realita** je prvým médiom, ktoré má dispozície správať sa ku vnímaniu človeka ako realita. Po prvý raz v histórii môžeme použiť pojem "**realita**" namiesto pojmu "**obraz**", pretože odpadá akékoľvek orámovanie a virtuálna realita zaoberá celé zrakové pole. Navyše je schopná pôsobiť i na ostatné zmysly človeka. Po prvý raz má užívateľ možnosť, aby prežíval "**alternatívnu realitu**" vnútorne a nie zvonku, ako tomu bolo pri filme, televízii a iných médiách."² Špecifikom interakcie užívateľa a **virtuálneho prostredia** je to, že divák sa mení na objekt **virtuálnej reality**, stáva sa súčasťou prostredia a diania v tomto prostredí. Tým dokáže sprostredkovať úplne nové, nepoznané zmyslové zážitky prostredníctvom pocitu novej fyzikálnej reality a ľudskej existencie.

Akceptovanie hodnôt diel multimedialnej tvorby je rozporné. Je dané úzkym okruhom záujemcov a užívateľov. Tým sa nevylučuje masová aplikácia v komerčnej oblasti, v reklame, v informačných sférach, v oblasti zábavy a hier. Význam rýchleho pohlcovania všetkých nových výsledkov, aplikácia v kvantitatívnych rozmeroch, urýchľovanie vývoja odrážajú zábery komerčného reklamného využívania. Vtieravé spôsoby použitia intenzívne vplyvajú na človeka, ktorý sa nechtiac zaraďuje do okruhu užívateľov.

Napriek mnohým odmietavým hlasom a negatívnym stanoviskám sa digitálna technika integrovala v umeleckej tvorbe a zásadným spôsobom vstúpila do vizuálnej komunikácie, ktorej dáva schopnosťami širokej medializácie nové dimenzie. Ako technológia je skôr na počiatku vývoja, a teda dajú sa očakávať prekvapenia aplikácie a jej použitia. Paradoxným sa ukazuje stav pohlcovania každého nového kroku umenia oblasťou reklamy a hier, a naopak, problematizovanie akceptovania digitalizácie a digitálnej komunikácie v umení vôbec.

Postmoderna a jej filozofia priniesla reakciu na absurdnosť modernej doby a pýchu na jej technické vymoženosti. Hoci nenachádzala a nedefinovala žiadnu zásadnú ideu východiska, priniesla niektoré postrehy a odporúčania. Proti prísne vymedzeným pravidlám postavila hodnoty **imaginácie**, **tvorivosti**, **hravosti** a **emocionálnej osobnej skúsenosti**. Popri

pesimizme úvah Jeana Baudrillarda¹ o zrušení rozdielu medzi realitou a zdaním vo svete simulácie, keď realita a zdanie sa navzájom prelínajú a konštelujú situáciu univerzálnej simulácie, aktívnejšie vystúpil Jean-Francois Lyotard. Vo vzťahu k novým technológiám nehovoril o **zmierení**, ale o stratégii **pluralizácie**, ktorou akceptoval rozpor a odlišnosti. V jeho koncepcii postmodemého myslenia šlo priamo o odpor k diktátu nových technológií, ktoré zapríčiňujú komunikatívne sploštenie, zjednocovanie a uniformitu. Lyotard prejavil svoju blízkosť umeniu stratégiou odmietnutia mechanického používania computerových prostriedkov ako náhrady za prirodzenú zmyslovú a emocionálnu aktivitu. Videl alternatívy spoločného hľadania impulzov rozšírenia zmyslovej štruktúry bez straty zmyslových, civilných a mravných hodnôt človeka. V zmysle svojej stratégie má technika spolu s umeleckým snažením napomôcť k vzájomným podnetným objavom.

V dobe mikroelektroniky, ktorá priniesla problém skutočnosti pozostávajúcej z ťažko rozlíšiteľných prechodov zdania a reality, fikcie a konštrukcie, je podľa Wolfganga Welscha dôležitá estetické myslenie ako forma ich pochopenia a postihnúť. V publikácii *Estetické myslenie dáva ďalšie odpovede na potreby a dominantnosti estetického myslenia a jeho vzťah k realite v súčasnosti*.

Spochybnenie jednostranného zdôrazňovania výsledkov industriálnej a naopak hľadanie ľudskej identity vo vedomí plurality foriem života nie je možné bez špecifických metód a foriem vlastných postindustriálnej dobe. Vo vzťahu k realite elektronické médiá vystupujú ako možná forma výchovy zmyslov a poznania skutočnosti. To, že sa dnešná skutočnosť konštituuje prostredníctvom procesov vnímania, v ktorých do popredia vystupuje stále nástojčivejšie **mediálne vnímanie**, zdôrazňuje potrebu **estetického myslenia** organizujúceho tento proces, kde sa technika spolupodieľa na rozširovaní zmyslových štruktúr ako celku. Do vzťahu reality a jej obrazu vstupujú prostriedky vizuálnej komunikácie svojimi špecifickými postupmi, ktoré dávajú podnetné impulzy a inšpirácie pre vnímanie, poznávanie a nachádzanie estetických hodnôt vizualizácie skutočnosti.

Pokračov. v budúcom čísle

INTELEKT VO VÝTVARNEJ PREDSTAVIVOSTI POSLUCHÁČOV UČITELSTVA

E. Kapsová, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie UKF Nitra

Anotácia: Uplatňovanie tvorivosti pri výchove budúcich učiteľov pre 1. stupeň. Prezentácia vlastných názorných učebných pomôcok na výstave výtvarných prác poslucháčov prvého stupňa ZŠ.

KLúčové slová: intelekt, výtvarná predstavivosť, výtvarná zručnosť, rozvoj tvorivosti, didaktické pomôcky

Myšlienka, že učiteľstvo je poslaním a nielen povoláním či zamestnaním, môže znieť ako fráza, pokiaľ sa nenaplní svojím významom. Jedným z prostriedkov tejto charakteristiky, ktorá znamená najmä modelovanie ľudskej osobnosti, jej vedomostného a mravného profilu, je uplatňovanie tvorivosti v najširšom i špecifickom význame. Učiteľ, ktorý robí svoju prácu ako zamestnanie, vystačí s reprodukováním danej ponuky, ktorou sú osnovy či metodické pokyny. Učiteľ, ktorý nie je len sprostredkovateľom, médiom overených faktov a postupov,

osvecuje svoje účinkovanie väčšou či menšou mierou vlastnej tvorivosti, angažovanosti, zaujatosti. Vlastný, osobnostný prístup sa môže prejavovať napríklad aj v záujme použitia vlastných názorových učebných pomôcok, ktoré prezentovala výstava výtvarných prác poslucháčov prvého stupňa ZŠ pod názvom *Objekty* v autorskej koncepcii Lubomíra Zabadala, odborného asistenta katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty v Nitre. Výstava mala za cieľ zdôrazniť práve tento význam a nenahraditeľnosť osobnostnej angažovanosti

¹ Francúzsku plejádu postmodernistov dopĺňajú názory a diela J. Deridu, J. F. Lyotarda a B. Latoura.

prostredníctvom vlastnoručne vyrobených pomôcok. Ich hodnota nespočíva totiž len v ich praktickej účinnosti, t. j., že napr. názorne ukázu a predvedú niektorý matematický vzťah (desiatkové dopĺňanie na "orloji" a "matematických váhach") alebo ukázu delenie slova na slabiky a hlásky ("guma"), učia poznávať geografické body vlasti a jej histórie (mapa s modelmi architektúry), ale tiež v tom, že obsahujú aj ďalšie, a v tomto prípade i významnejšie, hodnoty, ako sú: **originálnosť nápadu**, myšlienky, **originálnosť vyhotovenia** (keďže nejde o priemyselne vyrobený a rozmnožený objekt), **psychofyzickú účasť** učiteľa - tvorcu na predmete a projekte, ktorou je znásobená jeho prítomnosť vo výkladovom procese. Význam tu zohráva napr. aj vlastný rukopis ako odtlačok a sebaspredmetnenie. Hodnotné sú, paradoxne, i také fakty, ktoré by pri priemyselne vyrobenej pomôcke, dokonanom a dokonalom výrobku boli negatívnym atribútom - nehotovosť, nedokonalosť, neukončenosť, nepresnosť, improvizácia materiálu a postupu, krátkodobá využiteľnosť zvyšujúca nároky na nové vyhotovenia a pod. Tieto možnosti a východiská si uvedomoval L. Zabadal, vedúci cvičení priestorové vytváranie, keď sledoval u svojich poslucháčov jednak úlohu osvojovania si materiálu (a treba povedať, že v rámci možnosti dnešného štátneho školstva ide o materiály jednoduché, efemérne, lacné i odpadkové), ale zároveň kládol nároky na vtipné riešenie, t. j. akcentovaný bol tvorivý, konceptuálny rozmer.

Práca s poslucháčmi prvého stupňa má svoje špecifiká. Títo poslucháči, i keď musia mať predpoklady výtvarnej zručnosti, predsa len i s ohľadom na menšiu časovú dotáciu v štúdiu predmetu nemôžu ani nepotrebujú rovnať sa svojim kolegom z odboru výtvarná výchova. Vzhľadom na spomínané nevýhody je o to cennejšie, že vysokoškolský pedagóg dovedie svoju prácu, resp. prácu svojich poslucháčov, do výstavnej siene. (Výstava sa uskutočnila v ART Galérii na Kupeckého ulici v Nitre.) Téma didaktickej pomôcky, konkrétnejšie dizajnu, ktorý spája funkciu a tvar, tvorila jednu časť výuky v zimnom semestri a zdá sa mi veľmi podnetná pre výuku budúcich učiteľov, najmä z hľadiska ich mentálneho rozvoja a rozvoja tvorivosti. V súčasnosti s tým je vedenie odborným asistentom k výtvarnej zručnosti a predstavivosti. Druhou témou semestra a druhou témou výstavy boli študentmi pracovne nazvané tzv. Úlety. Tu viedlo zadanie k vytváraniu objektu, ktoré by nieslo nároky určitej úrovne práce s materiálom, pričom by nešlo o popretie, spracovanie ani definovanie materiálu, ale o jeho prvotné priznanie, ponechanie jeho výrazovej, kvalitatívnej a funkčnej významovosti. Popritom sa tu mal uplatniť určitý vtip, nápad, aby nešlo len o manipuláciu s materiálom. Pri nápadoch sa často uplatňuje princíp metonymie (vecná súvzťažnosť), kde napr. fľašky z umelej hmoty poslúžili ako materiál na "nápojový servis", odmerky zo Sunaru zase ako tlačidlá detského písacieho stroja, vrchnáčky od piva ako súčiastka objektu Vodný vír a pod. Musím vyzdvihnúť, že niektoré z objektov majú konceptuálny rozmer v zmysle tendencií súčasného výtvarného umenia a k dokonalosti im už chýbala naozaj len remeselná prepracovanosť.

Na takomto priestore nie je možné vymenovať a zhodnotiť všetky prezentácie. Výsledky práce semestra L. Zabadala a je-

ho študentov sú dost' rozsiahle a nedovolili ani úplnú prezentáciu na výstave, ak sa chcela zachovať určitá miera estetického výrazu samotnej výstavy ako artefaktu. Prezentácia sa preto riešila tak, že väčšia časť objektov bola uvedená na videozázname, ktorý má výhodu aj v zachytení manipulácie a funkčnosti objektu a pomôcky.

Upozorním ešte na jeden rozmer prvej témy - najzaujímavejšie sú prípady - objekty, kde sa stretol vtip, nápad, koncepcia, didaktická funkčnosť so zmyslom pre materiál a priznanie jeho kvalít. Niektoré výrobky stoja naozaj za pozornosť, preto si dovoľím stručne ich opísať. Jedným z exponátov bola pomôcka na desiatkové dopĺňanie, tzv. "orloj". Je to z tvrdého kartónu vyrobená, pekne vymaľovaná, asi 50 cm vysoká veža, ktorá má na jednej strane dva zvislé rady okienok, za ktorými sa otáčajú valčeky s číslicami. Jednoduchou manipuláciou valčekov na ľavej a pravej strane v jednom rade si dieťa môže hľadať a upraviť číselný vzťah - súčet 10, napr. $6 + 4$, $3 + 7$, $2 + 8$ atď. Ďalšou pomôckou s podobným zameraním boli "matematické váhy" - na šatníkovom vešiaku boli z jednej i druhej strany zavesené jednoduché misky. Na ne sa kládli rozlične veľké kocky s uvedenou číselnou hodnotou, ktorá zodpovedala veľkosti kocky. Vešiak sa vyvážil vtedy, ak súčet kociek a čísel na oboch ramenách bol 10. Najnáročnejšou súčiastkou tohto pomerne jednoduchého objektu bolo vyhotovenie správne vyvážených kociek tak, aby dve a dve dali spolu súčet desať. Na výstave i v práci semestra sa vyskytli pomôcky i na iné predmety, napr. na slovenský jazyk. Veľmi jednoduchou, ale účinnou pomôckou "za päť minút" bola "guma". Na prádlovej gume boli pripevnené kartičky s písmenami tak, aby tvorili nejaké slovo či vetu. Keď sa guma natiahla, písmenká sa pekne a rýchlo oddelili a dieťa mohlo slovo hláskovať, prípadne slabikovať. Postup sa dá, samozrejme, použiť aj opačne, t. j. dieťa sa najprv oboznámi s natiahnutou gumou, vidí jednotlivé hlásky a pokúša sa vysloviť slovo správne spolu. Stiahnutím gummy uvidí správnosť či nesprávnosť svojho čítania. Podnetnou a pekne remeselne vypracovanou pomôckou boli i puzzle Slovné vzory. Lineárne zapájanie doštičiek na spôsob puzzle uvádzalo vedľa seba vždy dve slová, ktoré mali spoločný slovný vzor, napr.: lavica - polica a pod. Vtipným bol objekt s ekologickou témou - zväčšený model pasce na myši, kde návnadou namiesto slaninky bola cigareta ...

Výstava Objekty poukazovala na zvyšovanie náročnosti vysokoškolských pedagógov na seba i voči poslucháčom. Disciplínu výtvarnej výchovy predstavila tak, že táto sa nemusí viesť v tradičných hraniciach, ktoré, žiaľ, ešte i dnes často znamenajú netvorivé odkresľovanie zátiší (hoci i to je potrebné), ale naopak, handicap menšieho výtvarného nadania sa dá prekonať i tromfnúť metódou využitia intelektového potenciálu, ktorý dnešným poslucháčom prvého stupňa učiteľstva ZŠ na nitrianskej Univerzite Konštantína Filozofa nechýba.

Výstraha

Nemali by riskovať lajdáci.

Život všetkých naučiť nestačí.

J. Bíly

Summary: The author stresses the importance of creativity in pre-service teacher training. She presents several concrete examples of how to work with trainees in art classes.

PRAKTICKÁ ESTETIKA - EXPERIMENT SA ZAČÍNA

M. Žilková, Vysoká škola pedagogická Nitra

Anotácia: Nová koncepcia predmetu estetická výchova. Praktická estetika - nový názov predmetu. Návrhy tém a tematických okruhov v 7. a 8. ročníku.

Kľúčové slová: estetická výchova, koncepcia, praktická estetika, estetické vzdelanie, témy, tematické okruhy, vyučovacia hodina

V apríli minulého roka sme publikovali v časopisoch Pedagogické rozhľady a Slovenský jazyk a literatúra v škole pilotný článok Živá kultúra či praktická estetika? Po polročnej tímovej práci nad koncepciou tohto predmetu sa nám podarilo niektoré problémy doriešiť a iné otvoriť. Ustálili sme aj názov predmetu - praktická estetika - čím sa už v názve naznačuje odlišná náplň tohto predmetu od estetiky na stredných školách. Zároveň sme však pochopili, aké vysoké nároky na vecnú a metodickú pripravenosť kladie takto chápaný predmet na učiteľa v dnešných zlych, až nevyhovujúcich školských podmienkach. Preto si bude tento predmet vyžadovať, okrem materiálnych a vedomostných predpokladov, značnú dávku nadšenia, fantázie, zmyslu pre hru a hravosť.

Pracovný tím tvorili učitelia (M. Salanciová, E. Pačutová, E. Nittnausová) a študenti estetiky Vysokej školy pedagogickej v Nitre (I. Štefka, J. Schubertová, V. Schönvický, M. Kmeť). Spolupracujúci pedagógovia okrem bohatých praktických skúseností zabezpečovali, aby sa ostalo "na zemi" (teda, aby sa vychádzalo z reálnych podmienok priemernej základnej školy), študenti zase prispeli novou formou estetického vzdelania, rozhladenosťou a nápaditosťou pri zostavovaní tém, ktoré by mohli byť pre žiakov atraktívne. Korekciu a zladovanie oboch názorových skupín zabezpečovala autorka článku.

Predkladáme návrhy tém a tematických okruhov pre dvadsať dvojhodinoviek v 7. a 8. ročníku (na niektorých témach možno pracovať aj na viacerých hodinách - na úkor iných, nič nie je striktné určené, ba aj poradie a témy sú voliteľné). Ak sa získa finančné krytie, začnú podľa tohto programu učiť niektoré nitrianske základné školy a osemročné gymnáziá. Po odskúšaní



M. Hriňová: Do poľa

a prediskutovaní predložíme ministerstvu školstva podklady pre nový alternatívny predmet - popri hudobnej a výtvarnej výchove.

Možnosť experimentovania ponúkame iniciatívnym učiteľom na celom Slovensku s tým, že v redakciách spomenutých časopisov (PR, SJLŠ) budú k dispozícii rozpisy každej hodiny

aj navrhovateľmi ukážkami. Na prípadné otázky odpovieme, ak napíšete na adresu: PhDr. Marta Žilková, Vysoká škola pedagogická, 949 01 Nitra.

Názvy tém a štyri ukážky rozpisu vyučovacej hodiny

7. ročník

1. Hra a hračka
2. Jeseň
3. Erb
4. Motív labyrintu
5. Kapitoly z etikety
6. Vianoce
7. Farba v umení II.
8. Rytmus v umení
9. Človek a zvuk
10. Maľovaná hudba
11. Slovenský jarmok
12. Dieťa pred mikrofónom
13. Dieťa a televízia
14. Mariánsky kult
15. Noviny a časopisy I.
16. Noviny a časopisy II.
17. Komiks
18. Reklama
19. Hra v umení

8. ročník

1. Inšpirácia v umení
2. Motív v umení
3. Móda versus hudba
4. Populárna hudba
5. Komerčnosť v umení
6. Kompozícia v umení
7. Dramatizácia
8. Science fiction
9. Farba v umení I.
10. Priestor v umení
11. Portrét
12. Dadaizmus (princíp hry)
13. Fašiangy
14. Vernisáž
15. Estetika život. prostredia
16. Film a scénická hudba
17. Divadlo
18. Počítač a umenie

9. Človek a zvuk

Pomôcky: rôzne druhy papierov (noviny, kancelársky, hodvábný, baliaci, hrubý, tenký, obalový, alobal, celofán atď.)

Prostredie: Umiestnenie stoličiek do kruhu, resp. nepravidelnej skupiny, aby každý videl na učiteľa a mohol voľne manipulovať s papierom.

Motivácia:

1. *krok:* zmyslové poznanie a verbálny opis dotyku, pachu, zrakového vnemu, rozhovor o funkcii a využití papiera (reciklovaný papier);

2. *krok:* - vyskúšanie si zvuku papiera (krčenie, šuchotanie, trhanie, trenie ...)

- rozdelenie takto získaných zvukov (vyššie, nižšie) ako nástrojov a vytvorenie orchestra.

Vlastná práca so zvukovou zložkou: Papierový koncert (jednoduchá rytmická a zvuková kompozícia, ktorej základ môže učiteľ zachytiť na tabuľu).

Samostatná práca: Vymyslieť vlastnú skladbu, jeden ju zadriguje a pomenuje. Výsledok si možno nahráť a hodnotiť.

Učiteľov teoretický vstup: Takýmto spôsobom sa prezentuje intenzita, dĺžka a farba zvuku. Môže to byť pokus o vytvorenie konkrétnej hudby.

Vlastná práca s výtvarnou zložkou: Použitie papierových hudobných nástrojov ako výtvarný objekt.

1. **zadanie** - bez pomôcok vytvoriť výtvarný objekt a pomenovať ho (možná je aj skupinová práca);

2. **zadanie** - skladaním, strihaním, lepením papiera vytvoriť obraz, zátišie, iný symbolický objekt, ktorý vyjadruje nálady, predstavy, fantáziu žiaka.

Záver: Výstava vytvorených prác a poznanie, že zbytkový odpadový materiál môže slúžiť aj ako zvukový alebo výtvarný objekt.

4. Populárna hudba

Pomôcky: Nahrávky skladieb populárnej hudby podľa orientácie učiteľa. Uvedený príklad nemusí byť prijatý jednoznačne. Ukážky môžu byť volené ľubovoľne.

Motivácia: Žiaci si prinesú nahrávky svojich obľúbených skladieb. Niekoľko krátkych ukážok si vypočujú na úvod. Potom nasleduje riadený rozhovor na tému, prečo práve tieto skladby, kde ich získali, či ich počúvajú v rozhlase, čo sa im na nich páči, či vedia niečo o textoch piesní atď.

Výklad: Smerujeme hlavne k tomu, aby žiaci vedeli niečo o populárnej hudbe, aby nepodliehali slepo móde. Populárna hudba má tiež rozličné hodnoty. Oni zrejme poznajú predovšetkým hudbu tzv. stredného prúdu, kde sa sústreďujú súčasne komerčné skladby a kapely, umiestňujúce sa v rozličných hitparádach (rock, hard rock, metall atď.). Tieto skladby nevytvárajú zvláštnou originalitou či myšlienkou a nápadom. Stavajú predovšetkým na rytme. Aby oživilí svoj znakový repertoár, často sa uchýľujú k využívaniu starších skladieb tak, že "odcítujú" nejaký motív, zmenia rytmus alebo aranžmán. Ako príklad uvedieme skupinu ENIGMA (citujeme samplovaný motív z gregoriánskeho chorálu - tajomnosť, velebnosť), THE DOORS (skladba The End) - k tejto skladbe sa hodí ako ukážka surrealistický obraz napr. od S. Dalího, prípadne aj citovanie úryvku z textu tejto skladby:

jazdí na hadovi, cez jazerá a moria,
je dlhý sedem míľ, najlepšie na západ,
jazdí na tom starom hadovi modrý autobus nás volá.

(Jim Morrison)

Obraz, text, hudba vyjadrujú istú snivosť, nelogické radenie prvkov za sebou, hypnotickú atmosféru - akú majú surrealistické diela. Kapela sa teda inšpiruje starším umeleckým smerom, nie je originálna.

Inú, originálnejšiu skupinu tvoria kapely, ktoré si osvoja istý starší žáner, ale v rámci neho vytvárajú vlastnú originálnu hudbu, zachovávajú charakter originálu. U nás je dobre známy Havelka a jeho kapela hrajúca swingovú muziku. Sú to tzv. retroštyly.

Za originálne sa pokladajú skladby, ktoré sú ovplyvnené napr. etnický (napr. domácim folklórom). Je to tzv. world music. Ako príklad uvádzame austrálsku skupinu Deat can dance (Det ken dens) a ich ponášku na domorodú austrálsku hudbu. Od tej istej skupiny ešte jedna skladba, kde je tento vplyv už veľmi slabý.

Nakoniec uvedieme ukážku na experiment v populárnej hudbe. Kalifornská speváčka Daimanda Galas - má klasické hudobné vzdelanie, ale dostala sa do podsvetia, život ju znechutil, došla k názoru, že ľudská konverzácia je nemožná, a preto sa uchýľuje k tzv. neslovnej forme komunikácie. Má extra-

vagantný hlasový inventár. V ukážke šepká, stene, chrapoce, spieva, recituje atď. Ukážka je z tzv. Morovej omše (Plague mass) - venovanej boju proti AIDS. Tu možno ešte vysvetliť, že všetky ukážky, s výnimkou The Doors a Engima, sú tzv. alternatívnou hudbou, to znamená, že nepatria do masovej komerčnej hudby.

Vlastná práca žiakov: Tentokrát to môže byť záverečná diskusia o vypočutých skladbách, resp. zapísanie zážitku zo skladby, ktorá na nich najviac zapôsobilá.

12. Dadaizmus (princíp hry)

(odporúčam pre vyššie ročníky a na záver cyklu)

Pomôcky: Staré noviny, nožnice, gombíky, nite, prípadne staré vyradené tričko (najlepšie biele alebo jednofarebné), nahrávka skupiny Ženy (minimalistická skupina) - skladba Kmočhúv chlív.

Motivácia: Z prineseného odpadového materiálu - noviny - vystrihujú slabiky, písmená, slová a vytvárajú z nich náhodným skladaním (ťaháním "z klobúka") poéziu - tzv. vizuálna alebo konkrétna poézia. Slová lepia na čistý papier - môžu vytvárať aj obrazové básne (caligramy). Takto vzniknutú báseň niekto s veľkým pátosom prečíta. Nasleduje prehratie ukážky Kmočhúv chlív - skupina sa opiera o dadaistické motívy. Zároveň im prezentujeme ukážky z dadaistického výtvarného prejavu (napr. P. Picabia: "Budík" - Pijooan).

Výklad: Vznik dadaizmu, kabaret Voltaire v Zürichu, protest proti uhladenej dobovej kultúre. Výklad zamerať na problém negácie a deštrukcie na základe opozície

Vysoké

1. oblečenie a slušné správanie ostat. členov spoločnosti

2. v umení: vznešenosť, vážnosť umenia i jeho tvorcov

Nízke

1. výstredné oblečenie vyvolávajúce pohoršenie a nerespektovanie zásad slušného správania

2. robiť predstavu o umení a krásne; využívanie netradičných materiálov, foriem i postupov

iba deštrukcia, nevytvára sa nová hodnota; vyšším stupňom je surrealizmus

Samostatná práca žiakov: Príšívanie gombíkov do výtvarne ladenej alebo náhodnej polohy na tričku, ktoré sa tým menia na estetický objekt. Pripraviť výtvarné práce pomocou koláže a ready-made (pracovať až po prezentovavní ukážok).

Záver: Simulovať večierok v kabarete Voltaire: urobiť výstavku z vizuálnej poézie, obliecť si tričku, pustiť skladbu a do toho všetkého deklamovať vlastné básne.

Poznámka: Všetky takto získané časti odevu a ozdôb odkladať na večierok, ktorý by mal byť vyvrcholením hodín, ktoré sa venujú ukážkam súčasného umenia.

17. Divadlo

Pomôcky: líčidlá, krepový papier, farby, výkresy, lepidlo, vrecká z umelej hmoty atď.

Motivácia: Každé dieťa samo, resp. v dvojici, si rozmyslí, akú úlohu by si chcelo zahrať (motivovať ich možno literatúrou i filmom atď.). Pôjde o vyjadrenie istého charakteru, teda postava by mala byť dobrá alebo zlá, zákerná, ľstivá, úlisná, láskavá, prešibaná atď... Najprv túto postavu charakterizuje

verbálne, potom sa ju pokúsi zahrat' - pantomíma, improvizácia (využitie slova i pohybu). Ak to nejde, treba vymyslieť situácie.

Poznámka: Učiteľ si musí rozhodnúť, či tú hodinu zaradí pred či po návšteve divadelného predstavenia alebo bábkového divadla. Lepšie je po návšteve. Dôležité je, aby učiteľ predstavenie videl a zadal žiakom úlohy. Každá návšteva divadelného predstavenia by mala byť vopred pripravená. Výklad môže trvať aj štyri hodiny.

Úlohy: Jedna skupina si bude všímať kulisy a dekorácie, druhá kostýmy, tretia hudbu a zvuky, štvrtá svetlo a svetelné efekty, piata výkony hercov a všetci spolu obsah divadelnej hry. Urobia si poznámky a na ďalšej hodine nasleduje vyhodnotenie predstavenia. To znamená, že ich postavíme do úlohy recenzenta divadelného predstavenia.

Samostatná práca žiakov:

1. Výtvarne schopní žiaci vytvoria z tvrdého papiera alebo výkresov malú maketku divadelnej sály s javiskom. 2. skupina a 3. skupina dostanú za úlohu obliecť a nalíčiť niektorého žiaka tak, aby ostatní uhádli, kde takúto divadelnú postavu videli (napr. šašo, kráľ atď.). Použiť možno krepový papier, resp. staré kusy odevu.

2. Po návšteve bábkového divadla možno všetky úkony preniesť na výrobu bábok a nácvik hry s bábkami.

Možné je, že na prvý pohľad pôsobí zoradenie tém chaoticky. V skutočnosti iba monitoruje realistický obraz kontaktu dieťaťa s rozličnými formami umenia, s estetickými objektmi a javmi. V žiadnom prípade nejde o chronologický výklad umenia, iba o prvý dotyk s ním, o jeho registráciu, pocit stretu, zážitok a na základe zážitku vyjadrenie a zaujatie

Summary: The author presents a new approach to teaching Ethic Education. This approach has already been introduced in some schools. She suggests several suitable topics for grades 7 and 8 and includes her lesson plans.

LITERÁRNOESTETICKÉ PÔSOBENIE ZDRAMATIZOVANÉHO DIELA V ŠKOLSKEJ PRAXI

J. Lomenčík, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Jedna z možností umocnenia literárnoestetického a výchovného pôsobenia v školskej praxi - návšteva divadelného predstavenia. Analýza operného predstavenia Eugen Onegin od P. I. Čajkovského.

Kľúčové slová: literárna exkurzia, divadelné predstavenie, opera

Pomaly sa stáva skutočne nosením dreva do lesa tvrdenie, že učiteľ literatúry viac ako vzdelávať by mal hlavne vychovávať. Zvlášť v súčasnej ére počítačov, kedy syntezátorová generácia sa na displayovej obrazovke dozvie cenu všetkého, ale nepozná hodnotu ničoho. Preto na hodinách literatúry je potrebné dávať pozor, aby množstvom faktografických údajov sa „nezabil“ vnímavý čitateľ hodnotnej umeleckej spisby ako kultúrna osobnosť v storočí informačnej revolúcie. Dosiahnuť vznešený cieľ vychovať osobnosť rovnako mysliacu ako i cítiacu sa pravdepodobne nepodarí len v čase vymedzenom pre výchovnovzdelávacie pôsobenie v šedivom priestore učebni školy. Tento priestor s presne rozkúskovaným časom pre vždy nové nasycovanie informácií pôsobí na študentov viac ako deprimujúco. Preto vôbec nezaškodí povedané

postoja, resp. pokus o vlastné zvládnutie hodnotenia estetického javu. Ide o to, aby sa s dieťaťom voľne diskutovalo tak o komerčnom umení a zábavných žánroch, ako o estetických kategóriách, čím sa pripraví nielen na percepciu estetiky na strednej škole, ale zároveň nadobudne schopnosť vyjadriť vlastný názor a rozšíriť si kultúrny rozhľad. Systém do tohto "tlačidlového" (aj v televízii sa tlačidlom rozhoduje o zmene žánru i témy) zmocňovania sa kultúry vnesie štúdium estetiky, resp. iných umení vo vyšších ročníkoch.

Uvedené témy simulujú reálny svet okolo nás, kde nič neprichádza izolovane a v systéme, kde je množstvo náhod a javov bez logickej nadväznosti. Preto tam máme ľudovú i mestskú kultúru, profánne i svetské umenie, klasické umenie i komerciu atď.

Predložený návrh vyučovacích hodín umožňuje každému učiteľovi voľný výber materiálu (teda výtvarných, hudobných, literárnych i dramatických diel a ukážok z nich) a jeho kombináciu. Avšak prísne trvá na tom, aby každá vyučovacia jednotka bola žánrovo a metodicky pestrá, aby sa striedala teória s množstvom ukážok a s vlastnou tvorbou detí, aby sa zachovala hravosť, podporila ich tvorivosť a iniciatíva.

Je to veľa či málo? Prvé pokusy ukázali, že takto odučené témy boli pre deti zaujímavé. Či s tým vydržíme celý rok, to ukáže čas a poznámky tých učiteľov, ktorí to s nami skúsia.

Včerajšia rada

Popri zamestnaní študuj u živote.

Je to ľahšie ako popri robote.

J. Bily

majú veľký tak vzdelávací ako hlavne výchovný účinok.

Vzbudiť u študentov záujem o predstavenie nie je ťažké, lebo takéto aktivity učiteľ a majú v študentskej obci vždy neformálne priaznivé odozvy. Oveľa náročnejšie je jeho využitie vo výchovnom pôsobení, pretože isté morálne posolstvo hry nemožno formálne deklarovať. Je potrebné si dopredu ujasniť prínos a potom zvoliť ten správny šíp na zasiahnutie citu v dušičke prematerializovaného „študáka“ a tým si otvoriť cestičku do hlbín jeho duše. Preto cieľom besedy po vzhliadnutí predstavenia je prehĺbiť porozumenie a zvýšiť výchovné pôsobenie. Treba sa zamerať na kľúčové scény a rozobrať hlavne konflikty, ktoré študenti objasňujú nachádzajúc ich v deji a charaktere postáv. Ujasňuje sa pritom nielen ideovotematický základ hry, ale i javisková realizácia dramatického diela. Pre zvýšenie príťažlivosti besedy treba zaujať pozornosť na momenty a problémy, o ktoré je skutočne záujem. Napríklad ako sa splnili ich predstavy o postavách divadelnej hry s hereckým stelesnením postáv na javisku. Treba ale rozlišovať hry napísané priamo pre divadlo a diela, ktoré sú spracovaním poviedok a románov, lebo nemožno na ne rovnako pozerat' a rovnako ich hodnotiť.

Spomedzi zdramatizovaných diel je potrebné osobitne pristupovať k operám, ktorých námety sú vzaté z literárnych diel. Návšteva opery si vyžaduje od učiteľa literatúry oveľa viac pozornosti a prípravy. Môže totiž poukázat' na súvislosť literatúry s iným druhom umenia, s hudbou, a tým účinne esteticky pôsobiť na osobnosť študenta v puberte. Získať ho pre prijímanie predsa len náročnejšieho druhu umenia bude oproti činohernému predstaveniu viac ako ťažké. Nevyhnutná je tak spolupráca s učiteľom hudby. Na väčšine škôl je takýto kontakt nemožný, a tak možno spolupracovať priamo s tvorcami hudobného diela. Metódy „exkurzie“ tohto typu si v základných črtách osvetlíme na opere Petra Il'jiča Čajkovského Eugen Onegin, ktorú skomponoval na podklade literárnej predlohy rovnomenného románu Alexandra Sergejeviča Puškina. Od sezóny 1995/1996 je v repertoári bansko-bystrického operného súboru.

V bežnej školskej praxi sa analýza predstavenia chápe dost' zjednodušene. Obmedzuje sa najčastejšie na učiteľovo vyrozprávanie deja, „obsahu“ opery pred návštevou divadla. Po videaní a počutí sa na najbližšej hodine príležitostne vráti formou rozhovoru. V takomto prípade nemožno hovoriť o analýze, ale skôr o zážitkoch, prípadne zaujímavých momentoch, ktoré študenti reprodukujú. Návšteva opery by sa mala uskutočniť až po prebraní Puškinovho románu v rámci tematického celku Realizmus v druhom ročníku strednej školy alebo na hodinách príležitostnej výchovy literatúrou a umením v ktoromkoľvek ročníku. Poznatky získané analýzou románového diela si môžu študenti doplniť obsahom opery, ale i jej vznikom v bulletine k inscenácii Eugena Onegina. Po teoretickej príprave si treba len sadnúť do tmy hl'adiska a na rozsvietenom javisku sledovať jednotlivé lyrické scény v troch dejstvách - 7 obrazoch pri cit-

livom vnímaní Čajkovského hudby. Túto treba chápať ako rozvíjanie estetického a jeho prerastanie v etické. Po odsledovaní sa sklbi racionálne s emocionálnym zážitkom, ktorý do najbližšej hodiny literatúry necháme doznievať a pristúpime k rozboru opery.

Porovnanie dramatického diela s hudobným spracovaním možno začať otázkou:

ktoré epizódy z Puškinovho

románu použil Čajkovskij a čím možno vysvetliť rozdielny obsah týchto diel? Zdôrazníme pritom, že Puškinov Eugen Onegin je sociálny román kritický obraz spoločenských „neduhov“, zatiaľ čo Čajkovského Eugen Onegin (libreto bolo napísané r. 1878 - 79) je radom lyrických scén, ktorých základným motívom je nepochopená láska a neschopnosť vybudovať vlastné šťastie. Porovnaním obsahu opery a románu privedieme študentov k tomuto ako i ďalším záverom. Napríklad postavy sa v opere líšia od svojich prototypov z románu. Vynára sa otázka, ako tieto rozdiely vysvetliť študentom. Obsahové rozdiely sú v tom, že román je prepracovaný na dramatické dielo. Možno pritom využiť publikáciu Asafjeva Hudobné vedecké studie (SVKL, Praha 1965), kde sa hovorí, že fabula E. Onegina je v podstate naivná. Pre operu to nie je dôležité, lebo do popredia sa dostáva hudba. Takéto porovnanie Puškina a Čajkovského má šancu prispieť k literárnemu rozvoju študentov, pretože netradičnou metódou poukazuje na odlišné znaky epickej a dramatickej formy. Zároveň prispieva k šíreniu estetického pôsobenia a rozšíreniu poznatkov z teórie umenia.

Ďalšou možnosťou netradičnosti je po dohode so zodpovednými pracovníkmi divadla beseda s tvorcami, napr. sólistami. Stretnutie umožní nazrieť „do zákulisia“ a neformálnu konfrontáciu zážitkov s umelcami.

S náročnejšími rozanalyzujeme predstavenie na základe kritik renomovaných kritikov a konfrontáciou s ich pohľadmi ako odborníkmi sa dajú viesť študenti k hlbavejšiemu pohľadu na umelecké dielo tak po ideovej, ako i formálnej stránke. Cieľom príspevku nebol presný metodický návod, ale skôr podnety pre citlivé vnímanie dramatického diela v javiskovom prevedení. A tak vychovávať divadelného diváka, pre ktorého návšteva kamenného divadla nebude vec snobskej prestíže, ale kultúrna potreba obohatenia svojej osobnosti.



M. Hriňová: Posledné kvety

Summary: The author deals with less traditional ways of teaching literature e. g. literary excursion. He shares several suggestions how to analyse stage performances.

K VZDELÁVANIU CVIČNÝCH UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

E. Homolová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Výstupová prax. Jej hodnotenie z pohľadu cvičného učiteľa. Hlavné oblasti práce s cvičnými učiteľmi. Zásady rozboru hodín kandidátov.

Kľúčové slová: cvičný učiteľ, kandidát, spätná väzba, rozbor hodín, motivácia

Ako zaobchádzať s kandidátmi? Veľmi opatrne - sú ľahko zraniteľní.

Tento citát som našla v materiáloch z kurzu pre cvičných učiteľov anglického jazyka v Brne. Naznačuje podstatu vzťahu medzi cvičným učiteľom a kandidátom, t. j. poslucháčom 3.-5. ročníka učiteľského štúdia, na pedagogickej praxi.

V tomto článku sa chcem viac venovať problematike výstupovej praxe a jej hodnoteniu z pohľadu cvičného učiteľa a zároveň sprístupniť poznatky z kurzu, ktorý pre cvičných učiteľov anglického jazyka organizuje katedra anglistiky a amerikanistiky UMB, Metodické centrum a The British Council.

Jednou z dôležitých a nezastupiteľných súčastí prípravy budúcich učiteľov anglického jazyka je pedagogická prax. Kým jednosemestrálna nácvikovú prax v 3. ročníku je zameraná hlavne na proces uvedomovania si aspektov pôsobiacich na hodine a prehlbovanie schopnosti analyzovať ich z uhla pohľadu budúceho pedagóga, výstupová prax v 4. a 5. ročníku už znamená "byť na druhej strane katedry".

Aj keď teoretická príprava je primárne dlhá a obsažná, predsa sú prvé hodiny v praxi náročné nielen na plánovanie a prípravu, ale hlavne na psychiku kandidátov. Mnohí z nich pred a po odučených hodinách priznávajú, že majú strach, trému, nedôverujú si, resp. zabudli, čo si naplánovali atď. Často sú to práve tieto prvé hodiny a pocity úspechu či zlyhania, ktoré rozhodnú o budúcom povolání kandidáta. Tu vidím nezastupiteľnú úlohu cvičného učiteľa, ktorý však podobne ako kandidát potrebuje pomoc, pretože byť v role kolegu hodnotiaceho výkon v triede, nie je ľahké. Takýto učiteľ si často kladie otázky typu:

- Ako mám reagovať, ak kandidát nespĺnil cieľ?
- Ako hodnotiť kandidáta (a ako mu to povedať), keď urobil základné didaktické chyby?
- Ako mám viesť rozbor hodiny, ktorá bola, podľa mňa, veľmi dobrá?

To sú len niektoré problémy a otázky, ktoré nás priviedli k myšlienke pripraviť pre cvičných učiteľov sériu seminárov a workshopov, kde by sme tieto problémy prediskutovali a našli spoločné riešenie.

Hlavné oblasti práce s cvičnými učiteľmi sú nasledujúce:

- Sebahodnotenie (silné a slabé stránky seba ako učiteľa anglického jazyka). Práve pohľad "cez seba" na výkon iných umožňuje byť menej kritickým.
- Pozorovanie na hodinách ako nástroj poznávania
- Formovanie vzťahu cvičného učiteľa a kandidáta
- Hodnotenie a spätná väzba
- Vedenie diskusie pri rozbere hodiny odučenej kandidátom

V diskusii o oblastiach, v ktorých naši kandidáti potrebujú pomoc, sa cviční učitelia zhodli na nasledujúcom:

1. plánovanie hodiny a stanovenie cieľov;
2. spôsob a frekvencia opravovania chýb v ústnom prejave žiakov;
3. používanie anglického a materinského jazyka na hodinách;
4. efektívne využívanie tabule;
5. organizovanie práce v triede.

Je to cenná informácia pre metodika katedry, ktorý môže teoreticky zamerať obsah prednášok a seminárov na uvedené oblasti.

Vedenie diskusie (rozbor hodiny) s poslucháčmi a dávanie spätnej väzby kandidátovi je jednoznačne oblasť, v ktorej cviční učitelia potrebujú pomoc a tréning. Práve spätná väzba ako najdôležitejší a najťažší prvok v práci cvičného učiteľa by mala viesť k sebareflexii kandidáta, prehodnoteniu postoja k činnosti v triede a následne k profesionálnemu rastu učiteľa.

Rozbor hodiny a spätná väzba by mali kandidáta podporiť, povzbudiť a neodradiť.

Aké sú základné zásady, ktoré by mal cvičný učiteľ (nielen anglického jazyka) dodržať pri rozboroch hodín?

1. Postupujte od všeobecného ku konkrétnemu (ciele hodiny, postupnosť krokov atď.) a nechajte kandidátovi určitý čas na uvedomenie si svojej činnosti.
2. Vychádzajte z toho, čo sa Vám na hodine páčilo (aj na zlej hodine je niečo dobré).
3. Nebuďte dominantný, skôr "zvedavý", a takto zisťujte, čo ho viedlo k postupu, ktorý si zvolil.
4. Nedovoľte, aby bol kandidát príliš sebakritický.
5. Ak s niečím nesúhlasíte a vy by ste to urobili iným spôsobom, začnite vetou:

- Prekvapilo ma, že

- Je zaujímavé, že

- Je zvláštne, že

6. Pokúste sa vyhnúť jednoznačným tvrdeniam, napr.:

Nikdy nesmiete

Vždy musíte

Mali by ste to urobiť takto

7. Ak je niečo, čo si zaslúži pochvalu, pochváľte.

8. Ak s niečím celkom nesúhlasíte, pýtajte sa na alternatívy a nepriamo kandidáta dovedte k riešeniu.

- Ako inak je to možné učiť?

- Čo by sa stalo, keby ...

- Viete si predstaviť, že by ste toto urobili inak?

- Splnili by ste cieľ, keby ...

- Ak by ste učili túto hodinu ešte raz, čo by ste zmenili?

9. Ak ste sa naučili od kandidáta niečo nové, povedzte mu to.

10. Buďte dobrým a pozorným poslucháčom ...

Vzťah cvičného učiteľa a kandidáta môže byť obojstranne obohacujúci. Kandidát potrebuje niekoho, kto ho "vovedie" do triedy a cvičný učiteľ prostredníctvom pozorovania

kandidáta vidí seba a svoje pôsobenie v triede z inej perspektívy.

V neposlednom rade sa učiteľ môže od kandidáta veľa naučiť. Naši poslucháči majú čas a veľa odbornej literatúry na štúdium.

Na záver chcem poďakovať všetkým učiteľom základných a stredných škôl, ktorí nám pomáhajú pri príprave budúcich angličtinárov.

Dilema nespokojnosti

1. *Kedysi učiteľovi stačilo,
keď sa v triede vyzpáral.*
2. *Dnes k tomu potrebuje aj študentov názor.*

J. Bily

Summary: *The author points out the importance of teaching practice for pre-serviceteacher training and cooperation of mentors and university teachers. She also presents basic guidelines for feedback sessions.*

KOMUNIKATÍVNOSŤ PRI VÝUKE ANGLICKÉHO JAZYKA

M. Valchová, Gymnázium Košice

Anotácia: *Charakteristické znaky komunikatívnych učebníc a aktivít vhodných na výuku anglického jazyka na strednej škole. Vhodnosť zo zreteľom na získanie komunikatívnej kompetencie. Komunikatívnosť - prvoradý cieľ výuky.*

Kľúčové slová: *svetový jazyk, komunikatívne učebnice, komunikatívne aktivity*

Anglický jazyk je najrozšírenejším cudzím jazykom na svete. Táto požiadavka kladie i nové úlohy pred učiteľov cudzích jazykov a predstavuje konkrétne potreby študentov - získať v jazyku komunikatívne kompetencie.

Výber učebnice anglického jazyka by sa mal podriaďovať spomenutej požiadavke tak, aby vyhovovala študentom i učiteľovi. Prvoradým cieľom výuky anglického jazyka je získanie schopnosti používať ho v skutočných životných situáciách, teda komunikatívna kompetencia. Komunikatívnosť je kľúčovým pojmom vo vyučovacom procese. Temer všetky učebnice anglického jazyka však prezentujú splnenie tejto úlohy. Učiteľ anglického jazyka musí preto pred rozhodnutím sa pre určitý titul zvážiť vážne otázky, týkajúce sa jeho konkrétnej študijnej skupiny tak, aby v závere mohol konštatovať spokojnosť. Mal by starostlivo posúdiť komunikatívne aktivity konkrétnej učebnice.

Dnešný trh ponúka mnohé učebnice anglického jazyka a kategorizovať ich je veľmi ťažké. Prístup učiteľov k tejto otázke je rôzny. Zjednodušujúc tento problém je preto praktickejšie rozdeliť učebnice anglického jazyka podľa **Granta**. Prvá skupina zahŕňa tradičné učebnice a druhá tzv. komunikatívne. Existujú rôzne typy komunikatívnych učebníc, majú však aj niektoré spoločné znaky:

- a) zdôrazňujú komunikatívnu funkciu jazyka - študenti ho prieběžne používajú, nielen jeho gramatické tvary;
- b) odrážajú potreby a záujmy študentov;
- c) zdôrazňujú schopnosť používať jazyk, nielen jeho tvary, a preto sa zakladajú na konverzačných aktivitách;
- d) rovnomerne rozvíjajú všetky štyri schopnosti v používaní jazyka - písanie, čítanie, počúvanie i rozprávanie, navyše zdôrazňujú počúvanie a rozprávanie;
- e) pri definovaní svojich cieľov bývajú veľmi špecifické;
- f) svojím obsahom i použitými metódami vychádzajú z každodenných situácií skutočného života;
- g) predstavujú prácu vo dvojiciach a v skupinách, a preto vyžadujú od učiteľa aj istú dávku organizačných schopností;
- h) prvoradá je plynulosť v používaní jazyka.

Keď berieme do úvahy, že cudzí jazyk sa ľudia učia kvôli

schopnosti komunikovať v ňom, komunikatívne učebnice sa zdajú byť oveľa vhodnejšie ako tradičné. Tie zdôrazňujú koncepciu výuky jazyka ako systému, sústredia sa viac na gramatiku, väčší dôraz kladú na rozvíjanie schopností v písaní a čítaní a dôležitosť pripisujú viac presnosti gramatických tvarov, kým plynulosť sa často zanedbáva, až neguje.

Keďže anglický jazyk sa najčastejšie používa na prezentovanie najnovších výsledkov v rôznych oblastiach života, komunikatívnosť sa stáva základnou a najdôležitejšou vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Každá jazyková komunikácia má dvoch účastníkov: hovoriaceho/píšuceho a počúvajúceho/čítajúceho. Komunikácia samotná je vedená hovoriacim/píšucim v snahe niečo povedať. Preto ak má byť komunikácia v triede v konverzačných situáciách prirodzená, študenti by mali chcieť zapojiť sa do nej. Inak nebude efektívna alebo môže zlyhať. Aj vtedy, keď bude mať hovoriaci/píšuci určený dôvod komunikovať. Efektívna komunikácia má teda zaujať obidve strany. Avšak efekt v komunikácii nemožno dosiahnuť bez schopnosti počúvajúceho/čítajúceho používať gramatické štruktúry a slovník a porozumieť, čo sa konkrétne hovorí. Konverzácia medzi účastníkmi sa uskutoční v prípade, že existuje tzv. medzera v informáciách. Jeden účastník pozná informácie, ktoré druhému chýbajú, a naopak. Tento fakt je pri komunikatívnych aktivitách v triede veľmi dôležitý. Práca s odovzďávaním si informácií simuluje v triede situácie zo skutočného života. Študenti si precvičujú jazyk, ktorý sa učia, aby nadobudli praktické schopnosti poskytovať i prijímať informácie. Je pravdepodobné, že tak budú schopní používať svoje jazykové schopnosti v skutočnom živote.

Otázkou je, ktoré znaky robia určitú aktivitu komunikatívnou. **Harmer** uvádza nasledovné znaky: Prvé dva - túžba komunikovať a účel komunikácie už boli spomenuté. Tretím znakom je obsah, nie forma. Tu sa myslí, že študenti sa sústredia na to, čo hovoria, nie na to, ako sa to hovorí. Opravovanie chýb a vyžadovanie presnosti a zopakovania nie sú namieste, kým sú študenti zaujatí komunikáciou. Učiteľ by nemal v tejto fáze zasahovať. Jeho úlohou je sledovať a pozorne počúvať,

aby mohol uskutočniť spätnú väzbu. Študenti sú často limitovaní požiadavkou používať určité vyjadrovacie prostriedky alebo jazykové javy. To by sa nemalo stávať, keďže prirodzenú komunikáciu v podstate vytvára ich pestrosť.

Ústne komunikatívne aktivity pomáhajú študentom zlepšovať sa v bezprostrednom, spontánnom používaní jazyka. Uplatňujú sa rôznymi spôsobmi. Harmer ich prezentuje týmito názvami: aktivita s konkrétnou úlohou, vytvorenie príbehu, medziľudské spoznávanie, riešenie problému, komunikatívne hry, prenos inštrukcií a dosiahnutie zhody.

Zmysel aktivít s konkrétnou úlohou pre každého zúčastneného je simulovať skutočnú životnú situáciu v triede. Každý študent dostane úlohu a "hrá" ju. Aj keď existujú niektoré kontroverzné názory na túto aktivitu, učitelia ich skutočne oceňujú. Spomeniem niektoré výhody. Vylučujú zodpovednosť za vlastné presvedčenie študentov. Tichší a plachší študenti sú pri prezentovaní svojej roly komunikatívnejší. Dobré aktivity s konkrétnou úlohou sú veľmi zábavné a vedú k efektívnej komunikácii.

Vytvorenie príbehu sa uskutočňuje prostredníctvom poskyt-

nutých obrázkov študentom, pričom obrázky môžu nahradiť aj napísané poznámky. Úlohou študentov je vytvoriť príbeh pospájaním menších častí do celku.

Komunikatívne hry využívajú medzeru v informáciách. Vyžadujú od študentov používanie všetkých stránok jazyka, ktoré ovládajú, aby aktivitu uskutočnili úspešne.

Dosiahnutiu zhody predchádza diskusia medzi študentmi, ktorá má viesť k záverečnej dohode. Podobnou aktivitou je riešenie problému. Odlišným znakom je iba to, že študenti sa majú problémom zaoberať a dospieť k jeho vyriešeniu.

Prenos inštrukcií je založený na tomto princípe - skupina študentov má pokyny na splnenie úlohy, ktoré používa na usmerňovanie ostatných tak, aby úlohu vykonali.

Každá úloha, ktorú študenti dostanú, má byť však v prvom rade priamraná ich veku a úrovni ich ovládania anglického jazyka. Rovnako by nebola dost' efektívna, keby bola veľmi ľahká alebo veľmi obt'azná. Ťažká úloha by mohla spôsobiť stratu záujmu a iniciatívy a ľahká môže byť nudná alebo dokonca zbytočná. Vždy by sa teda malo dopredu zvážiť, či je to aktivita pripravujúca študentov na aktuálnu komunikáciu v skutočnom živote.

-Literatúra:

Grant, N.: *Meging the most of your textbook*. Longmen 1987.

Harmer, J.: *The practice of English language teaching*. Longmen 1983.

Summary: *The author presents characteristic features of communicative English textbooks and lists activities that develop communicative competencies.*

BUDE OLYMPIÁDA Z DEJEPISU? DO POZORNOSTI UČITEĽOM DEJEPISU NA ZŠ A SŠ

J. Chovanec, Obchodná akadémia L. Mikuláš

Anotácia: *Dôležitosť výchovy k vlastenectvu. Potreba vzniku vedomostnej súťaže z dejepisu - olympiády.*

Kľúčová slová: *národná hrdosť, vzťah k národu, vzťah k historickým hodnotám, vlastenectvo, vlastenecká výchova*

V súčasnom období, keď sa neustále hovorí o národnom vedomí, o vzťahu k národu, k historickým a kultúrnym hodnotám (národnému dedičstvu), nedá mi nepoukázať na existujúcu skutočnosť na ZŠ a SŠ s ohľadom na dejepis.

Naša mladá generácia (žiaci a študenti na ZŠ a SŠ), ktorá v súčasnosti navštevuje školu, potrebuje vedomostne rásť.

Myslíme však vôbec na to, akí občania vyrastú z našej mladej generácie, keď nebudú poznať vlastné dejiny, dejiny národa, štátu a republiky, v ktorej sa narodili, kde budú žiť a pracovať?

Asi by mi dali za pravdu aj učitelia - kolegovia slovenského jazyka a literatúry, že aj olympiáda z materinského jazyka by nebola na škodu.

V súčasnom období existujú v našom školstve (myslím tým ZŠ a SŠ) olympiády z cudzích jazykov, ale aj z matematiky, fyziky, chémie, biológie a ešte

aj z iných vyučovacích predmetov, ale olympiádu z dejepisu, resp. zo slovenského jazyka a literatúry, zatiaľ nemáme. Prečo? A bude vôbec?

Je na zamyslenie, kde sú zodpovední predstavitelia nášho národa, resp. školstva, čo robí v tomto smere MŠ SR, resp. ŠPÚ?

Metodické centrum v Banskej Bystrici, kabinet dejepisu,

pripravuje návrh projektu olympiády z dejepisu pre SŠ, resp. ZŠ. Pracujú na ňom členovia sekcie dejepisu pre SOŠ a SOU - ide o učiteľov dejepisu z praxe, ktorí si myslia, že takáto vedomostná súťaž by tu mala byť.

Na formovanie našej mladej generácie môžeme a chceme vplyvať hlavne výchovnou a vzdelávacou formou.

V nedávnej minulosti v rámci dejepisu existovalo viacej súťaží, napr.: Čo vieš o ZSSR?, Poznaj kraj - Región, v ktorom



M.Hriňová: Bielenie plátna

9. ročník: Mal by byť zameraný na zoznámenie sa žiaka s množstvom užívateľských programov (BANNER, programy na vyučovanie jazykov, zemepis, fyziky, matematiky, IQ-test, program k voľbe povolania, antivírusové programy, ...), dostane informácie o programe WINDOWS, ale aj o počítačových sieťach, sieti INTERNET, multimédiách a perspektívach vývoja a použitia počítačovej techniky v ďalších rokoch.

Časová dotácia predmetu:

Ročník	Počet hodín za	
	týždeň	školský rok
3.	1	33
4.	1	33
5.	1	33
6.	2	66
7.	2	66
8.	2	66
9.	1	33

Odporúčaná literatúra:

Břicháč, P. - Berounský, M.: Informatika pro základní školy I.
 Břicháč, P.: Informatika (pracovní sešit pro základní školy)
 Břicháč, P. - Berounský, M.: Informatika pro základní školy II.
 Břicháč, P.: Informatika II. (pracovní sešit pro základní školy)

Tieto 4 uvedené pramene boli schválené Ministerstvom školstva Českej republiky ako učebnice informatiky pre základné školy.

Kontakt: **ZŠ Brezno - Mazorníkovo, 977 01, č.t. 0867/638219**

Mgr. Milan Brodský - riaditeľ školy
 Mgr. Milan Praslička - učiteľ predmetu práca s počítačom
 Mgr. Ľubor Havlíček - učiteľ predmetu práca s počítačom

3. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy
2. Zoznámenie sa s počítačom - hlavné časti
3. Zoznámenie sa s počítačom - klávesnica 6 hodín
(význam, hlav. časti - abeceda - špeciálne znaky - opakovanie)
4. Počítače ako stroje na spracovanie informácií. Na čo slúžia?
5. Dorozumievanie človek - počítač
6. Práca s klávesnicou (cvičenia) 3 hodiny
7. Práca s klávesnicou (počítačové hry - zamerané na klávesnicu) 3 hodiny
8. Nahrávanie a spúšťanie hier, práca s disketou 6 hodín
9. História počítačov. Čo sa dá k počítaču pripojiť?
10. Práca s disketou (Didaktik - kreslenie) 5 hodín
(zoznámenie sa s programom - kreslenie čiar, spray- vyplňovanie vzormi - samostatná práca)
11. Počítačové hry 3 hodiny
12. Súhrnné opakovanie
13. Upevňovanie vedomostí, hodnotenie práce žiakov

4. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy
2. Opakovanie učiva 3. ročníka 3 hodiny
3. Pojem program, programovanie, pamäť počítača
4. Vyhľadávanie, nahrávanie a spúšťanie programov

- 8 hodín
(vyhľadávanie programov na disketách - nahrávanie programov z diskety - nahrávanie programov z kazety)
5. Získavanie a uchovávanie (zálohovanie) programov 2 hodiny
6. Vyhľadávanie, nahrávanie a spúšťanie programov (cvičenia) 5 hodín
7. Programovacie jazyky (všeobecne - strojový kód, Basic, Pascal)
8. Vyhľadávanie, nahrávanie a spúšťanie programov 7 hodín
9. Počítačové hry 3 hodiny
10. Súhrnné opakovanie
11. Upevňovanie vedomostí, hodnotenie práce žiakov

5. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy
2. Opakovanie učiva 4. ročníka
3. Úvod do práce s počítačmi PC
4. Pojem adresár, súbor - typy súborov
5. Vyhľadávanie a spúšťanie súborov 3 hodiny
6. Práca s klávesnicou 3 hodiny
(abeceda + znaky - numerická časť - špeciálne klávesy + kľúče)
7. Program, programovanie (rozšírenie učiva 4. ročníka - programovacie jazyky)
8. Základy algoritmickej (algoritmus + význam)
9. Zápis algoritmov (vývojových diagramov VD) pomocou značiek
10. Algoritmické štruktúry 4 hodiny
(jednoduchá postupnosť, vetvenie, cyklu - príklady (maľovanie, nákup, varenie...))
11. Úvod do jazyka BASIC
12. Priamy a programový režim (CLS, LIST, PRINT, RUN) 2 hodiny
13. Príkaz SAVE a LOAD (uchovávanie programov)
14. Chyby v programoch. Hlásenie chýb počítačom a ich odstraňovanie a ladenie programu (príkaz EDT)
15. Základné príkazy jazyka BASIC 8 hodín
(príkazy: NEW, PRINT, IF THEN, GOTO, INPUT, STOP)
16. Počítačové hry
17. Súhrnné riešenie
18. Upevňovanie vedomostí, hodnotenie práce žiakov

6. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy
2. Opakovanie učiva 5. ročníka 2 hodiny
3. Základné príkazy jazyka BASIC 2 hodiny
(cvičenie PRINT, IF THEN, GOTO, INPUT - pojem "premenne")
4. Prepis VD hotových programov do jazyka BASIC 7 hodín
(jednoduchá postupnosť - vetvenie - cvičenia)
5. Tvorba VD a ich prepis do jazyka BASIC 10 hodín
(jednoduchá postupnosť - vetvenie - cvičenie)
6. Tvorba cyklov. Príkazy FOR, TO, STEP, NEXT. 2 hodiny
7. Prepis VD hotových programov do jazyka BASIC

(cyklus)	2 hodiny	23. Pamäť počítača (RAM, ROM), jej veľkosť	
8. Tvorba VD + prepis do jazyka BASIC (cyklus)	4 hodiny	24. Pevný disk	
9. Opakovanie		25. Pružný disk - disketa	
10. Práca s reťazcami	4 hodiny	26. Iné zariadenia, ktoré sa pripájajú k PC (tlačiareň, myš, scanner, ...)	
11. Ďalšie príkazy jazyka BASIC (príkazy READ, DATA, INKEY\$, RND - celé náhodné čísla - kódovanie znakov - ASCII tabuľka - polia)	8 hodín	27. Počítačové hry	3 hodiny
12. Spracovanie informácií počítačom (príkazy AND, OR, NO)		28. Súhrnné opakovanie	
13. Jednoduché pohyblivé obrázky	3 hodiny	29. Upevňovanie vedomostí, hodnotenie práce žiakov	
14. Podprogramy (ich význam, využitie v hotových program.)			
15. Príkazy GOSUB, RETURN			
16. Tvorba podprogramov (cvičenia)	8 hodín		
17. Opakovanie			
18. Počítačové hry			
19. Samostatná práca	4 hodiny		
20. Súhrnné opakovanie	2 hodiny		
21. Upevňovanie vedomostí, hodnotenie práce žiakov			

7. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy			
2. Opakovanie učiva 6. ročníka	3 hodiny		
3. Počítačové zvuky. Príkaz BEEP a SOUND	2 hodiny		
4. Farba na počítači	2 hodiny		
5. Grafické príkazy jazyka BASIC (príkazy SCALE, DRAW, PLOT...)	4 hodiny		
6. Využitie cyklov v grafike	3 hodiny		
7. Kreslenie grafov	3 hodiny		
8. Kreslenie kružnice	3 hodiny		
9. Precvičovanie grafických príkazov	6 hodín		
10. Rozbor zložitejších program. v jaz. BASIC	2 hodiny		
11. Tvorba zložitejš. program. v jazyku BASIC	6 hodín		
12. Počítačové hry. Opakovanie	2 hodiny		
13. Opakovanie			
14. Samostatná práca	10 hodín		
15. Vyhodnotenie samostatnej práce			
16. Zhmutie učiva o programovaní			
17. Čo si všimnúť na počítači - základné parametre. Úvod k počítačom PC			
18. Úvod k počítačom PC - film	2 hodiny		
19. Základné zložky počítača			
20. Základné typy počítačov (na stôl - desk, veža - tower, prenosný kufrikový počítač- laptop,...)			
21. Monitor			
22. Klávesnica, klávesy			

8. ročník

1. Organizácia práce, bezpečnostné predpisy			
2. Opakovanie učiva 7. ročníka - počítače PC	4 hodiny		
3. Operačný systém MS-DOS (úvod, stromová štruktúra - adresáre a súbory - základné príkazy CLS, TIME, DATE, VER, TREE, PATH, DIR, CD, zmena disku - precvičovanie základných príkazov - vytvorenie adresára - mazanie adresára - premenovanie, presun adresára - kopírovanie súborov (COPY) - mazanie súborov (DELETE) - prezeranie súborov (TYPE) - cvičenie)	14 hodín		
4. Norton Commander (popis programu, jeho význam - zmena aktuálneho disku, hľadanie podadresárov - vytváranie podadresárov (F7) - mazanie podadresárov (F8) - kopírovanie súborov - jednotlivito (F5) - kopírovanie súborov - viacerých (kláv. INS) - kopírovanie súborov - viacerých (označenie kláv. + a → - mazanie súborov - práca s disketou (F7, F8, F5) - premenovanie, presun adresára (F6) - práca s oknami, (prepínač CTRL-F1, CTRL-F2, F9) - pomoc (F1), menu (F2), prezeranie (F3), editovanie (F4) - zhmutie)	13 hodín		
5. Manažér M602 (vytvorenie, mazanie adresárov - kopírovanie súborov jednotlivito - kopírovanie, mazanie viacerých súborov - premenovanie - presun - kľúče F1, F2, F3, F4 - práca s disketou - kompresia, dekompresia - formátovanie diskiet - práca s oknami (INFO.....))	8 hodín		
6. Textový editor T602 (charakteristika, základné pojmy - obrazovka, popis programu - ponuka, - prvotné vytvorenie textu - klávesnica, písmo - ďalšie dôležité služby ponúkané programom - prepisovanie a vsúvanie textu - vytvorenie tabuliek - práca s blokmi - nastavenie konfigurácie programu - práca s disketou - editácia existujúceho textu - tlač textu)	15 hodín		
7. Samostatná práca	4 hodiny		
8. Práca s odbornou literatúrou a časopismi	2 hodiny		
9. Počítačové hry	3 hodiny		
10. Súhrnné opakovanie			
11. Upevňovanie vedomostí			

Summary: The author presents his own experiences in teaching Computing in 3-9 grade basic school, he summarizes teaching goals and suitable topics.

Ospravedlnenie

V minulom čísle Pedagogických rozhľadov sme publikovali príspevok pod názvom **Priestor pre tvorivosť pedagógov hudobnej výchovy** (str. 10). Ako autorku sme uviedli E. Zacharovú, ktorej sme autorstvo pripísali na základe poslednej vety príspevku (absenciu podpisu sme v tomto prípade považovali za nedopatrenie). E. Zacharová nám však oznámila, že nie je autorkou, preto sa jej ospravedľujeme, rovnako aj našim čitateľom a skutočnej autorky (veríme, že sa nám ozve). Ďakujeme za porozumenie

Redakcia

žiješ ..., ďalej rôzne vedomostné súťaže zamerané na VOŠR, SNP, oslo-bodenie republiky atď.

Patriť by sa, aby si naša mladá generácia prehlbovala poznatky o vlastnom národe, jeho histórii, kultúre a významných osobnostiach slovenského národa.

V našom mladom štáte je veľmi dôležitá vlastenecká výchova, ktorá môže u mladej generácie podporiť vznik zdravého slovenského vlastenectva, ktorá bude vychádzať z poznania vlastnej histórie, pestovania národných a regionálnych tradícií a národnej kultúry.

Čo je teda potrebné urobiť v prospech výchovy a vzdelá-

vania našej mladej generácie?

Pestovať zdravé, hrdé národné povedomie prerastajúce do vlastného historického vedomia. Na dosiahnutie tohto cieľa treba využiť všetky dostupné metódy a formy. Jednou z nich môže byť aj olympiáda z dejepisu.

Komu záleží na tom, aby v čo najkratšom čase olympiáda z dejepisu, resp. zo slovenského jazyka, na školách začala existovať a má záujem prispieť návrhmi, pripomienkami, resp. dobrou radou, nech napíše na adresu:

PhDr. Ján Chovanec, Obchodná akadémia, Nábrežie K. Petroviča 1571, 031 47 Liptovský Mikuláš

Summary: *The author stresses the need for introducing the History Competition at schools and he suggests to call it History Olympiad.*

K VYUČOVANIU PREDMETU PRÁCA S POČÍTAČOM NA ZŠ

M. Praslička, ZŠ Mazorníkovo - Brezno

Anotácia: *Vyučovanie predmetu práca s počítačom na ZŠ. Vybavenie škôl nevhodnou, zastaralou počítačovou technikou. Absencia učebných osnov a učebníc. "Učebné osnovy" používané v ZŠ Mazorníkovo - Brezno pre 3. - 9. ročník.*

Kľúčové slová: *práca s počítačom, výpočtová technika, učebné osnovy, vzdelávacie ciele, časová dotácia*

Na základných školách to s vyučovaním predmetu "práca s počítačom" vôbec nie je jednoduché. Na jednej strane je tu požiadavka vzbudiť a prehlbovať záujem detí o výpočtovú techniku, uviesť ich do tajov informatiky a programovania, no na strane druhej vybavenie tzv. "odborných učební výpočtovej techniky" je veľmi slabé až žalostné. V prevažnej väčšine tam ešte nedávno boli iba 8-bitové počítače typu PMD 85, PP 01, v tom lepšom prípade DIDAKTIK.

V súčasnosti sa už ťažko niekto ubráni faktu, že sa počítače presadzujú takmer v každej profesionálnej, ale aj v neprofesionálnej činnosti ľudí. A práve v čase, keď v úradoch a podnikoch "vládnú" pentia a 486-ky, sa počítačová výbava v základných školách veľmi nezmenila. Ak základná škola vlastní počítače PC/XT PP 06, môže to považovať za úspech, počítač PC/AT 286 či nebudaj PC/AT 386 je už veľkou pýchou školy.

Druhou stranou mince je koncepcia vyučovania tohto predmetu. V súčasnej dobe neexistujú učebné osnovy, návody či odporúčania, ktoré by pomohli aspoň začínajúcim učiteľom pri vyučovaní tohto predmetu. Neexistujú ani učebnice, ktoré by uľahčili vyučovací proces. Faktom však zostáva aj skutočnosť, že každá základná škola je inak vybavená výpočtovou technikou a nie zanedbateľným článkom v tomto procese je učiteľ informatiky. Potom zostáva práve na jeho uvážení, čo z nejakých návodov či osnov akceptuje a čo by upraví podľa podmienok školy.

Na našej škole sa predmet práca s počítačom vyučuje v treťom až ôsmom ročníku. Programovacím jazykom je BASIC. V tomto smere sa v odborných kruhoch vedú diskusie, či je BASIC vhodný, či by nebol lepší napr. PASCAL. Zastávame však názor, že aj keď má PASCAL celý rad výhod, predsa je na základných školách pre pochopenie základu programovania vhodnejší BASIC. Myslíme si, že ak u dieťaťa vzbudíme hlbší záujem o programovanie - až taký, že programovanie sa stane jeho profesiou, potom by nemalo byť problémom v rámci

samoštúdia či vzdelávacieho kurzu naučiť sa iný programovací jazyk. Naším cieľom však nie je vychovať programátorov, ale užívateľov programov, ľudí, ktorí vedú obsluhovať počítač, využívať jeho možnosti.

Tento text, ktorý sa k vám dostáva, je v skutočnosti návodom ("učebnými osnovami"), ktorý vznikol pre potreby našej základnej školy a ktorý prihliada na naše vybavenie výpočtovou technikou. Ak by však pomohli aj na iných základných školách, boli by sme radi.

Vzdelávacie ciele

Hlavným dlhodobým cieľom je naučiť žiaka samostatne pracovať s počítačom, vedieť ho obsluhovať, využívať jeho možnosti. Z hlavného cieľa vychádzajú čiastkové ciele pre jednotlivé ročníky:

3. ročník: Vzbudiť záujem o počítač, zoznámiť sa s ním, spoznať klávesnicu, naučiť sa pracovať s disketou (vyučovanie prebieha na počítačoch Didaktik-kompakt).

4. ročník: Naučiť žiaka vyhľadávať, nahrávať a spúšťať programy (vyučovanie prebieha na počítačoch Didaktik-kompakt).

5. ročník: Zoznámiť žiaka s pojmami adresár, podadresár, súbor, s klávesnicou počítača PC/XT (AT), naučiť ho základnú obsluhu PC, uviesť žiaka do problematiky programovania (pojmy algoritmus, programovací jazyk).

6. ročník: Naučiť žiaka používať základné príkazy jazyka BASIC, vedieť uplatniť vetvenie, cyklus, využiť podprogram.

7. ročník: Naučiť žiaka používať základné grafické príkazy jazyka BASIC, umožniť mu uplatnenie svojich poznatky z programovania, fantáziu a šikovnosť pri tvorbe vlastného programu a tiež mu dať základné informácie o častiach a parametroch PC.

8. ročník: Naučiť žiaka používať základné príkazy operačného systému MS DOS, programy NORTON COMMANDER, M602 a textový editor T602, ukázať mu cestu k informáciám o výpočtovej technike (odborná literatúra, časopisy).

VÝVOJ VZDELÁVANIA UČITEĽOV V ČESKOSLOVENSKU

B. Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB B.Bystrica

V súčasnosti je aktuálne pripomenúť si päťdesiate výročie vysokoškolského vzdelávania učiteľov. Táto cesta, ktorej predchádzalo dlhoročné snaženie učiteľskej obce, výdatne podporené názormi vedeckých kapacít v pedagogike a psychológii, však ani po dosiahnutí cieľa nebola priamočiara a jednoduchá. Tento príspevok má za cieľ pripomenúť si jednak medzníky v histórii učiteľského vzdelávania, ako aj otvorene sa pozrieť na chyby a problémy, ktoré s týmto vývojom súviseli.

Učiteľské ústavy

Po vzniku Československej republiky v roku 1918, prevzal nový štát existujúci školský systém s podsystemom prípravy učiteľov pre národné školy. Podľa bývalých uhorských zákonov (Zákon č. 38/1868) sa každý učiteľ musel vzdelávať na štvorročnom učiteľskom ústave. Následne bolo učiteľské vzdelávanie organizované podľa Zákona č. 293/1919 Zb. Tým došlo k podstatnej zmene v systémovom zatriedení učiteľských ústavov, pretože kým predtým patrili do siete národných škôl, od roku 1919 boli zaradené do kategórie stredných škôl. Odtiaľ sa nahradil termín preparandia názvom učiteľský ústav a boli zrušené ženské a mužské, nahradili ich koedukačné.¹ Štúdium končilo maturitou (v tom čase skúškou dospelosti). Vysvedčenie o tejto skúške ho oprávňovalo zaujať učiteľské miesto. Po dvadsaťmesačnej praxi musel učiteľ vykonať skúšku učiteľskej spôsobilosti. Takto mal byť nepriamo vedený k ďalšiemu metodickému a pedagogickému štúdiu.

Snahy o reformu učiteľského vzdelania

V praktickom živote sa ukazovali mnohé nedostatky takejto prípravy. V tridsiatych rokoch hlasy volajúce po reforme učiteľského vzdelávania, tak z radov učiteľov, verejnosti i pedagogických univerzitných kruhov formulovali požiadavky, aby bola doba vzdelávania učiteľov predĺžená, a aby bola táto príprava zverená univerzitám, resp. aby bol učiteľovi umožnený prístup na univerzitu. Spolu s českými učiteľskými organizáciami sa Zväz slovenských učiteľov a Spolok Evanjelických učiteľov postavili za vysokoškolské štúdium učiteľov ľudových škôl. Vypracovaním plánu reformy bol poverený prof. Kádner. Učiteľstvo zdôvodňovalo požiadavku univerzitného vzdelania viacerými argumentami. Medzi nimi bolo aj: "Učiteľské ústavy trpia mechanizmom a metodikárením... Veľkú pozornosť venujú predmetom vedľajším na újmu vzdelania pedagogického... Odborné vzdelanie navrhuje sa oddeliť miestom a časom od vzdelania všeobecného... Odborné vzdelanie pedagogické nech sa poskytuje na dvojročných vysokých školách s vlastnou samosprávou, knihovňou a vedeckými ústavmi... Pre praktický výcvik nech sú s vysokými školami pedagogickými spojené cvičné školy."²

Štátna pedagogická akadémia

Výsledkom mnohých snažení bol ten, že Ministerstvo školstva povolilo od roku 1931 na Slovensku pedagogické akadémie v Bratislave a Prešove, do ktorých sa mali prijímať len

maturanti z gymnázií. Tento projekt sa však neosvedčil. Absolventi síce mali všeobecné vzdelanie, ale odborné, metodické a pedagogické sa ukázalo ako nedostatočné a zväčša nedosahovali úroveň absolventov štvorročných učiteľských ústavov. Štátna pedagogická akadémia v Bratislave mala aj stredoškolských profesorov a pritom prednášky z filozofie, všeobecnej psychológie, experimentálne psychologické praktikum, somatológiu i národné hospodárstvo. Záverečné skúšky však mali hodnotu maturity.³

Pedagogické akadémie

Snaha o zvýšenie vzdelanostnej úrovne učiteľstva však neustala. Ministerstvo školstva a národnej osvety SR po roku 1939 vyvinulo snahu v týchto tendenciách pokračovať. Zvolalo na 25.2.1939 poradu pedagogických pracovníkov do Bratislavy. Otázka znela, či rozšíriť učiteľské ústavy na 5 rokov, alebo zriadiť vysokoškolskú prípravu pre učiteľov. Odpoveďou bol Zákon č. 288/40 O päťročných učiteľských akademiách, ktorý nadobudol platnosť 1.9.1940, čo bol kompromis pedagogický i politický, zrejme to je z textácie uvedeného zákona. "Úlohou ich (akademií) je vzdelávať a vychovávať žiakov pre učiteľské povolanie, aby odbornými vedomosťami a mravnými vlastnosťami boli schopní vyučovať a vychovávať mládež na ľudových školách v duchu kresťansko-národnom."⁴ V učebných osnovách je formulovaná ako základná idea národná. "Národná naša minulosť a naše náboženské zameranie sú dve základné zložky výchovy budúcich učiteľov. Preto je samozrejme, že výchova učiteľských akademií smeruje k ideálu národnému a náboženskému. Výchova rozumová si vytyčila za cieľ dokonale pripraviť žiaka na učiteľské povolanie. Má poznať psychológiu detskej duše, metodický a didaktický postup, prostriedky názornosti a spôsoby, ako vychovávať a vyučovať najúspešnejšie. Výchova citová má podľa učebných osnov pestovať zmysel pre krásu a umenie, a to tak, aby sa žiak stal obdivovateľom a podporovateľom umenia, vedy a všetkého, čo nadanie národa vytvorilo krásne a hodnotné."⁵ Zrušila sa koedukácia v učiteľských ústavoch.

Dve koncepcie učiteľského vzdelávania

Ak hovoríme v súvislosti s predĺžením štúdia zo štyroch na päť rokov o pedagogickom a politickom kompromise, myslíme predovšetkým na to, od akých vysokých ideí muselo učiteľstvo upustiť. V období medzivojnového Československa sa dôvodilo potrebou vysokoškolskej prípravy učiteľov (nielen stredoškolských profesorov) a viedol sa odborný a erudovaný spor medzi O. Chlupom a V. Příhodom o obsahovej koncepcii štúdia učiteľstva vo vysokoškolskej príprave. Chlupova štúdia Vysokoškolské vzdelávanie učiteľstva a odpoveď V. Příhodu Vedecká príprava učiteľstva (obidve z roku 1937) predstavovali v svojej dobe dve ucelené koncepcie, v mnohom síce protichodné, no zhodné v názore na učiteľa, ako na "vysokokvalifikovaného odborníka v psychologických a pedagogic-

1 Kasáčová 1996, s. 93)

2 Hrivnák, M.: *Náčrt dejín učiteľského vzdelávania slovenských národných učiteľov*. Liptovský Mikuláš, *Tranoscius* 1944, s.44.

3 Schubert, J.: *Štyridsať rokov vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách v Československu*. *Jednotná škola*, 1987, č.7, s.645.

4 Hrivnák, M.: *Náčrt dejín učiteľského vzdelávania slovenských národných učiteľov*. Liptovský Mikuláš, *Tranoscius* 1944, s.46.

5 Hrivnák, M.: *Náčrt dejín učiteľského vzdelávania slovenských národných učiteľov*. Liptovský Mikuláš, *Tranosciu* 1944, s.46.



M. Hriňová: Letné ticho

kých vedách a ako široko vzdelaného sprostredkovateľa modernej vedy.”¹ Zatiaľ čo Příhoda viac zdôrazňoval psychiku žiaka a jej poznania učiteľom, Chlup sa sústredil na dôležitosť interakcie učiteľa a žiaka, pričom zdôrazňoval práve osobnosť učiteľa.

Obidve tieto koncepcie sa stretávali pri požiadavke vysokoškolského štúdia učiteľov národnej školy, pričom Chlup navrhoval zvláštny typ vysokej školy, kde popri príprave pedagogickej by boli prednášané ostatné vedné odbory v rovine vedecko-metodickej, čiže inak ako na žiaka filozofických a prírodovedeckých fakultách. Naproti tomu návrh V. Příhodu spočíval vo vedeckej príprave učiteľov v tom zmysle, že na budúcej pedagogickej fakulte budú vybudované psychologické a pedagogické odbory pre všetky stupne škôl. Pritom mali byť rešpektované špecifiká jednotlivých vývinových období dieťaťa na rôznych stupňoch škôl.

Po rozdelení Československa sa teda otázka učiteľského vzdelávania načas uzavrela pridaním jedného ročníka k učiteľskému ústavu a jeho premenovaním na akadémiu. Tak pôsobili s horeuvedenou obsahovou a ideovou náplňou do roku 1945. Znovu sa dostala na program dňa hneď po oslobodení a stala sa tak predmetom jedného z prvých povojnových zákonov.

Pedagogické fakulty

V zmysle dekrétu prezidenta Československej republiky z 27.10.1945, podľa ktorého “učitelia všetkých druhov a stupňov škôl nadobúdajú vzdelanie na pedagogických a iných fakultách alebo oddeleniach vysokých škôl”,² vznikli pedagogické fakulty. Podľa zákona č. 100/1946 sa zriadili pri univerzitách a podľa zákona č. 32/1945 aj v pobočkách mimo sídiel univerzít. Na týchto fakultách nadobúdali erudíciu učiteľky predškolských zariadení, učitelia bývalých ľudových a meštianskych škôl (neskôr základných škôl), ako aj pedagogickí pracovníci škôl pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. Tieto štúdiá boli diferencované časovo aj obsahovo od štvorsemestrového po osemsemestrové štúdium. Kandidáti učiteľstva ľudových škôl mali šesťsemestrové štúdium. Pri vzniku týchto fakúlt sa oživilí myšlienky formulované

O. Chlupom, ba ešte O. Kádnerom z roku 1919. Zároveň sa zrušili dovtedajšie pedagogické akadémie - učiteľské ústavy.

Československo uvedenými zákonmi uskutočnilo ako prvý štát v Európe vysokoškolské vzdelanie učiteľov všetkých stupňov škôl. Spočiatku bola jeho realizácia naozaj progresívna, pretože príprava učiteľov takto mohla reagovať na zmenenú situáciu v školskom systéme po Zákone o jednotnej škole z roku 1948.

S prenikavou reformou sa však rozchádzali možnosti hmotného zabezpečenia učiteľov. Výrazná nastupujúca feminizácia v školstve, znižovanie záujmu o učiteľské povolanie, zvýšenie veku absolventov a súvisiace problémy vyvolali zásahy do pôvodnej koncepcie. Ako uvádza J. Schubert,³ temer každý rok počas siedmich rokov existencie pedagogických fakúlt dochádzalo k zmenám v organizácii (tvrdší zásah do akademických slobôd) a taktiež aj v obsahu štúdia a v učebných plánoch. Tak sa stalo, že pedagogické fakulty zrodené zo syntézy pedagogických ideálov predchádzajúcich období, podrobené zásahom, ktoré vynútila meniac sa realita, boli v roku 1953 zrušené.

Pedagogické gymnáziá

Zrušeniu pedagogických fakúlt predchádzalo opatrenie platné od začiatku školského roku 1950-51 o zriadení pedagogických gymnázií, na ktoré sa presúvala príprava učiteliek pre materské školy a učiteľov 1.- 5. ročníka. To bolo chybou súvisiacou so snahou týchto fakúlt príliš rýchlo sa vyrovnáť filozofickým a prírodovedným fakultám, čím sa zbavovali špecifickosti, ktorá bola pri ich vzniku, a tak sa vzdŕaľovali aj od vedeckovýskumnej práce v pedagogike predškolského a mladšieho školského veku. Spomenuté zásahy a vznik pedagogických gymnázií dostali právny základ školským zákonom z roku 1953, čím sa prerušila kontinuita nastúpená po dlhoročnom snažení dostať vzdelávanie všetkých učiteľov na vysokoškolskú úroveň. Tento zákon priniesol aj ďalšie retardačné zmeny pri vzdelávaní učiteľov pre 5.- 8. ročník.

Pedagogické inštitúty

Ďalšou zmenou bolo vytvorenie pedagogických inštitútov v roku 1959, ktoré boli určené pre prípravu učiteľov 1.- 9. ročníka. Ich riadenie bolo spočiatku v právomoci krajských národných výborov. Počiatočná koncepcia bola kompromisom medzi stredoškolskou a vysokoškolskou povahou štúdia, ktorej nedomyslenosť spočívala v dvojročnom spoločnom základe a ďalšieho štúdia až trojpredmetových aprobácií počas dvoch ďalších rokov. Tieto inštitúcie boli základom pre vznik pedagogických fakúlt.

Pedagogické fakulty

Pedagogické inštitúty boli v roku 1964 popri úprave ich siete začlenené do univerzít, ako pedagogické fakulty, pričom dve z nich na Slovensku a päť v Čechách existovalo samostatne. Tým sa vlastne začala rehabilitácia vzdelávania učiteľov, nielen formálne a legislatívne, ale v krátkej dobe sa podstatne menila a vnútorne diferencovala koncepcia štúdia.⁴ Postupne sa jednotlivé pedagogické fakulty vyprofilovali na emancipované

1 Cach, J.: Vývojové tendencie a problémy učiteľského vzdelání v posledním padesátiletí. *Pedagogika*, 1968, č. 6, s. 787.

2 Schubert, J.: Štyridsať rokov vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách v Československu. *Jednotná škola*, 1987, č. 7, s. 648.

3 Schubert, J.: Štyridsať rokov vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách v Československu. *Jednotná škola*, 1987, č. 7, s. 651.

4 Cach, J.: Vývojové tendencie a problémy učiteľského vzdelání v posledním padesátiletí. *Pedagogika*, 1968, č. 6, s. 793.

vysokoškolské inštitúcie, zabezpečujúce vysokoškolskú prípravu učiteľov prvého stupňa, druhého stupňa základných škôl a od sedemdesiatych rokov aj pre učiteľov škôl druhého cyklu. Dalo by sa povedať, že do roku 1989 sa ich koncepcia podstatne nemenila. Popri spoločnom základe štúdia, ktorý bol rovnaký pre všetky aprobácie, tvorila integrujúcu zložku prípravy najmä učiteľov pre prvý stupeň základných škôl pedagogická a psychologická príprava, vrátane pedagogickej praxe spolu s odbornou prípravou pre vyučovacie predmety.

K novým a podstatným zmenám došlo po roku 1989. Tieto by sa dali charakterizovať ako organizačné a vnútorné koncepcné. Tie prvé sa udiali krátko po celospoločenských zmenách a vynútila si ich reorganizácia univerzít. Vzdelávanie učiteľov I. stupňa to však podstatne nezmenilo. Výrazné zmeny však badať s postupom času práve vo sfére vnútorné koncepcnej. Táto sa prebieha pozvoľna, ako reakcia jednak na prenikajúce myšlienkové prúdy zo zahraničia, jednak ako

reakcia na požiadavku praxe a výraz odborného a ideového zrenia. Ukazuje sa ako pozitívum, že zmeny tohtodruhu prebiehajú postupne s uvážením a diferencovane na základe vlastného potenciálu jednotlivých fakúlt. Z prehľadu vývoja nášho vysokoškolského vzdelávania učiteľov je vidieť, že unáhlené zmeny neboli vždy najšťastnejším riešením. V tomto zmysle aj dnes sú pravdivé slová Dr. Cacha spred skoro tridsiatich rokov a mohli by byť aj varovaním: "Chýbala koncepcia, porovnanie so svetovým vývojom, ľahkomyselne sa zaobchádzalo s domácou tradíciou. Chýbali vývojové trendy našej spoločnosti, celkové štruktúry školské a vzdelávacie i solídnejšie podklady ekonomické, plánovacie a kádrové. Zriaďovanie vysokých škôl nie je vecou ľubovôle, ale záležitosťou veľkého dosahu politického a kultúrneho. To platí vo zvýšenej miere o inštitúciách vzdelávajúcich učiteľov, ktoré sú citlivým orgánom celej školskej sústavy a v určitej miere aj celého národného organizmu." ¹

Literatúra:

- Bakoš, L.: *K vývoju učiteľského vzdelávania v prvých rokoch po oslobodení. Jednotná škola, 1965, č.5, s.388-406.*
Cach, J.: *Vývojové tendence a problémy učiteľského vzdelání v posledním padesátiletí. Pedagogika, 1968, č.6, s.777-805.*
Horáková, M.: *Čtyřicet let vysokoškolského vzdělávání učitelů I.stupně základní školy. Komenský, 1986/87, č.6, s.368-369.*
Hrivnák, M.: *Náčrt dejin učiteľského vzdelávania slovenských národných učiteľov. Liptovský Mikuláš, Transcius 1944.*
Navrátilová, K.: *K vývoju a súčasnému stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov. Komenský, 1984/85, č.10, s.577-582.*
Pastier, J.: *Desať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základnej školy. Bratislava, SPN 1970.*
Schubert, J.: *Štyridsať rokov vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách v Československu. Jednotná škola, 1987, č.7, s.641-655.*
Schubert, J.: *Dve decéniá vysokoškolskej prípravy učiteľov základných škôl. Jednotná škola, 1967, č.1, s.63-67.*

POHLEDY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

TVORIVÁ DRAMATIKA V ANGLICKEJ ŠKOLE POZNATKY ZO ŠTUDIJNÉHO POBYTU V HARDENHUIISH SCHOOL V CHIPPENHAME

Eva Pršová, ZŠ Nitrianske Rudno

Hardenhuish School v Chippenhame je typom secondary school a nachádza sa v oblasti Wiltshire. Táto škola sa pýši dlhoročnou tradíciou vyučovania dramatickej výchovy ako samostatného predmetu.

Na súkromných školách často závisí vyučovanie drámy od samotného riaditeľa, od toho, akú dôležitosť jej pripisuje, koľko finančných prostriedkov môže na tento predmet vyčleniť a tiež od priestorového vybavenia školy. Sám riaditeľ povedal, že **nie na všetkých školách sa učí dráma ako samostatný predmet** a v takom rozsahu ako na jeho škole, na niektorých dokonca aj chýba. On sám v nej vidí veľa pozitívneho, a preto si vyberá čo najlepších pedagógov. A tými sú na chippenhamskej škole John O'Brian - vedúci oddelenia dramatickej výchovy, a Yvonne Joyce - učiteľka so 6-ročnou praxou, ale predtým dlhoročná pracovníčka oddelenia pre výchovu a vzdelávanie pri Kráľovskom národnom divadle v Londýne. U nej som hospitovala väčšinu hodín a strávila som dva týždne v jej rodine na vidieckej chalupe v Keevil.

Výhodou pre mňa bolo, že som mohla navštevovať aj hodiny druhého pedagóga. Obaja sa v práci vzájomne podporujú a odborne konzultujú. Sú to typy konštruktívnych a tvorivých učiteľov, ktorí vždy vedia, čo robia a prečo to robia, snažia sa

byť deťom partnermi a autoritami zároveň. John je trochu realistickejší a autoritatívnejší, ovel'a viac deti provokuje a burcuje k lepším výkonom, Yvonne je jemnejšia, k deťom pristupuje veľmi opatrne a ovel'a menej zasahuje do ich improvizácií. To, čo ma prekvapilo na ich spolupráci, boli časté hospitácie alebo návštevy na hodinách s cieľom výmeny metód či postupov. Keď napríklad jeden z nich prišiel s novou hrou, druhý sa zaradil k žiakom a stal sa jedným z kolektívu, aby si hru mohol čo najlepšie osvojiť.

K dispozícii majú dve triedy, pričom jedna slúži aj na predstavenia pre rodičov s možnosťou zatemnenia, umelého osvetlenia, ozvučenia, s jednoduchými, ale veľmi účelnými rekvizitami a montovateľným javiskom. Také menšie štúdio. Okrem toho využívajú aj telocvičňu s javiskom a tanečnú sálu pri skupinovej práci, mimoškolskej činnosti a predstaveniach.

Hodina drámy ako samostatného predmetu je zakotvená v národných osnovách a vyučuje sa doobeda aj popoludní. (Vyučovanie sa začína o 9.00 ráno a končí o 15.30, s hodinovou prestávkou na obed.) Deti tento predmet milujú, je to súčasť ich života s najprirodzenejším prejavom - hrou.

Dráma má všeobecné ciele zakotvené v osnovách, ale najlepšie bude, keď ich zhrniem podľa toho, čo som videla

¹ Cach, H. J.: *Vývojové tendence a problémy učiteľského vzdelání v posledním padesátiletí. Pedagogika, 1968, č.6, s.793.*

a podľa učiteľa z praxe.

Dráma ako metóda v škole využíva divadelné prostriedky nie na výchovu hercov, ale **na osvojovanie si poznatkov vo vyučovaní prostredníctvom autentických zážitkov.**

Dráma je život a ten prináša denne mnoho situácií, ktoré vieme len veľmi ťažko zvládnuť, riešiť ich a poučiť sa z nich. Obdobie medzi 13.-18. rokom je pri dospievaní najťažšie, a preto **treba deti pripravovať na vstup do života a predpokladané problémy s ním.** Dráma ako predmet má predovšetkým pripravovať deti pre život, učiť ich riešiť konflikt a hľadať východiská. Deti treba zapájať do spoločenského života, podnecovať záujem o svet, o ľudí okolo seba, aby sa učili chápať jeden druhého, vážiť si hodnotu seba samého.

Dráma je práca v kolektíve, príprava na prácu s novými a neznámymi ľuďmi, nielen s tými, ktorých si sami vyberú.

Žiaci sa na hodinách učia viesť **partnerský dialóg**, rozmýšľať, rozprávať o veciach, ktoré ich trápia, upozorňovať na nedostatky, podnecovať svoje myslenie aj k filozofickým úvahám, vedieť vysloviť svoj názor a obhájiť ho, oponovať iným, ale taktiež trénovať sebaovládanie a naučiť sa akceptovať názory iných ľudí.

Učia sa rozvíjať rečové a vyjadrovacie schopnosti, záujem o literatúru, umenie a o tvorenie umenia, odpútať sa od televízie, komerčných produktov, a tak sa prehĺbuje výchova k duchovnejšiemu životu.

Dráma je prostriedkom sebayjadrovania sa.

A akú úlohu zohráva učiteľ?

Učiteľ hodinu riadi, ale neplní funkciu vedúceho, len "spoluhráča", pomáha, ale nerozkazuje. Na jednotlivých hodinách vždy vyberie prostriedky, ktorými splní vopred stanovený cieľ. Často býva takýmto prostriedkom rozhovor alebo diskusia. Učiteľ navodí situáciu alebo tému rozhovoru, provokuje deti k otázkam, odpovediam, protirečím, aby mohli podávať protiargumenty, ktorým opäť oponuje. Keď sa žiaci nezhodnú, nikomu nechytí stranu, ani tomu, kto má z nášho pohľadu jednoznačne pravdu, aby deti nemali pocit, že ich šanca je menšia. Ak sa výmena názorov vyostří a deti už nie sú schopné ovládať sa, skáču si do reči, učiteľ zasiahne a preruší ich s tým, že už sa ďalej nedostanú a najlepšie bude, keď sa k téme vrátia inokedy, vyjadria sa písomne, alebo si podobné situácie zahrajú. Rozdeľia sa do skupín, učiteľ im určí čas a deti improvizujú v skupinách. Učiteľ do improvizácie deťom nezasahuje, iba občas poradí.

Táto časť hodiny si vyžaduje skutočne trpezlivého pedagóga, pretože deti nie sú obmedzované žiadnou disciplínou typu "tichšie, vedľa sa učí, nekričte". Keď sme počas improvizácie sedeli obďaleč s anglickým kolegom a rozprávali sa, často sme sa nepočuli, lebo v triede bol obrovský hluk. Samozrejme, bolo ho počuť aj za dverami učebne, ale ostatní učitelia sú už zvyknutí. Na môj prekvapený pohľad učiteľ zareagoval: "To je v poriadku. Pracujú. V dráme musí byť konflikt a oni ho musia riešiť. Aj mnohí tunajší učitelia sa nás pýtajú, načo je to dobré, mysliať si, že deti sa učia len vtedy, keď sedia a píšú, lebo vtedy sú naplno sústredené."

Niektoré informácie si môžeme zapamätať alebo osvojiť len štúdiom. Je to jednoduchšie a rýchlejšie, hlavne v staršom veku. Ale učenie sa prostredníctvom hry a bezprostredného zážitku zo situácie je náročnejšie pre učiteľa, ale zaujímavejšie, názornejšie a trvalejšie pre žiaka. Charlyn Wessels vo svojej

knihе Dráma uvádza jednoduchý príklad: Ak sa ťa učiteľ spýta, kto je slepec, môžeš odpovedať, že je to ten, ktorý nevidí, alebo nemôže vidieť. Je to odpoveď na základe rozumového poznania. Ak však tvoja odpoveď bude zniet: "Zavri oči a skús nájsť svoje pero na stole pred sebou," stávaš sa na chvíľu nevidiacim a aktuálne zažíváš jeho skúsenosť a odpovedáš nielen rozumovo, ale aj na základe emocionálneho zážitku a pravdepodobne môžeš získať aj sympatie voči všetkým nevidiacim.

Hrou sa všetko začína a majú ju rady tak 11-ročné deti, ako aj 18-roční študenti, i keď na inej úrovni. Poskytuje uvoľnenie deťom aj učiteľovi. Deti sú bezprostredné a spontánne, otvorene hovoria o svojich problémoch a predstavách, prirodzene si rozdeľujú úlohy na silnejšieho a slabšieho, alebo lepšie na vodcu a vedeného, rešpektujú prirodzené authority a seba navzájom, vytvárajú si vzťah k okoliu, prejavujú svoj citový život.

Hra sa však nepoužíva samoúčelne, ale cielene je vždy zameraná na rozvoj niektorej zo schopností: rozvoj sluchu, pozorovanie, sústredenie, pamäť, kombinácia, vnímanie a pozornosť, pocit súdržnosti, pohyb, citový rozvoj... Každá škola disponuje množstvom literatúry s hrami, nápadmi či motívmi.

Hoci je vyučovanie dramatickej výchovy na jednotlivých školách špecifické, predsa jeho obsah a ciele musia byť v súlade so všeobecnými osnovami. Pre jednotlivé ročníky sú zadané ciele, témy, divadelné hry určené na čítanie, rozbor alebo na realizáciu, taktiež kritériá pri skúškach. Metódy a prostriedky na dosahovanie cieľov si učitelia volia odlišné, ani dvaja pedagógovia na tej istej škole nepracujú rovnako.

Yvonne Joyce učí len DV, má okolo 400 študentov vo veku 11 až 18 rokov - sú to ročníky 7 až 13.

Pokúsím sa aspoň stručne priblížiť rozsah vyučovania drámy v jednotlivých obdobiach, ako aj ciele.

V ročníkoch 7 až 9 (11- až 14-roční žiaci) majú drámu ako povinný predmet všetci žiaci jednu hodinu týždenne, t. j. 50 minút. Okrem toho majú hodinu tanca a hodinu hudby.

V tomto období sa zameriava pozornosť na získanie základných divadelných zručností - uvoľnenie, vytvorenie priestoru, pohyb, reč tváre, počúvanie, správnu reč, výstavbu úlohy, prácu v malých skupinách. Rozlišujú druhy umenia, dramatický text, poéziu, prózu. V tomto veku sa pracuje s povestami, legendami, rozprávkami, historickou prózou.

Najbohatším materiálom sú však súčasné problémy detí a témy z ich každodenného života, rasové odlišnosti, sociálna nerovnosť, ťažkosti s prispôbovaním sa v kolektíve, nechota pracovať so spolužiakmi, upozorňovanie na chyby dospelých... Prácu v týchto triedach som si všimla najviac, lebo žiaci sú vo veku mojich žiakov.

V ročníkoch 10 a 11 (14- až 16-roční) drámu už nemusia navštevovať všetci žiaci, môžu si ju zvoliť ako jeden z voliteľných predmetov v rozsahu 3 hodiny týždenne a končia skúškami - praktickou aj písomnou. V písomnej skúške žiaci analyzujú prečítanú hru alebo hru z predstavenia, prípadne sa sami môžu pokúsiť písať vlastnú prácu. Praktická skúška pozostáva v napísaní scenára divadelnej hry, v jej naštudovaní a jej predvedení. Hodnotí sa rečový prejav, hlasové dispozície, zvládnutie textu, monológ, dialóg, charakterové stvárnenie úlohy, javiskový pohyb, výber kostýmov.

Možnosť voľby majú aj žiaci slabo alebo veľmi slabo

prospevajúci (školu navštevujú aj žiaci s miernou retardáciou), ale tu sú kritériá hodnotenia oveľa miernejšie. Úspechom je už naučenie sa jednoduchého textu naspamäť, či zvládnutie dialógu. Zúčastnila som sa takejto skúšky a porovnanie príležitostí a prejavov s našimi deťmi umiestnenými v špeciálnych ústavoch vyznelo jednoznačne v ich prospech.

Ročníky 12 a 13 (17- a 18-roční) majú už oveľa menej študentov drámy. Na základe predchádzajúcich výsledkov sa už užšie špecializujú na dramatickú výchovu, lebo väčšina z nich predpokladá štúdium na univerzitách umeleckého zamerania. Majú 6 hodín týždenne a končia záverečnou skúškou (ako naša maturitná) pozostávajúcou z troch častí, ktorá je súčasťou národného diplomu.

Cieľom je ovládať divadelnú terminológiu a vedieť ju používať, ďalej diela klasických aj moderných dramatikov, praktiky divadelných teoretikov, preukázať divadelné zručnosti v sólovom prejave, v skupine, vypracovať charakterovú úlohu alebo vlastné divadelné predstavenie, analyzovať klasickú aj modernú hru.

Počas štúdia by mali študenti čo najviac navštevovať divadelné predstavenia v okolitých mestách, ak je to len trochu možné, čo, samozrejme, pri vybavení školy vlastným školským mikrobusedom, ktorý stačí pre jednu skupinu, nie je až takým veľkým problémom. Školy dostávajú divadelné programy s odporúčanými hrami, lístky si platia študenti sami.

Už som spomínala, že učelia dramatickej výchovy pracujú s témami zadanými učebnými osnovami, ale volia ich aj podľa aktuálnych problémov, zážitkov či v spolupráci s učiteľmi iných predmetov - literatúry, hudby, predmetu podobného našej občianskej výchove - PSE (Personal and social education - drogy, sex, náboženstvo).

Konzultujú a spolupracujú na takých témach, ako je výchova k rodičovstvu, bezpečný sex, drogy, násilie, rasové rozdiely, šikanovanie v škole, na ulici, problémové deti, rodinné a generáčne problémy, neúspech, outsideri... s učiteľmi PSE a tí na svojich hodinách využívajú prvky dramatickej výchovy.

Pre deti s mimoriadnym záujmom o dramatickú výchovu na tejto škole existuje možnosť navštevovať dramatický krúžok (Drama club), ktorý vedú obaja učelia dramatickej výchovy. Navštevuje ho okolo 80 žiakov.

Počas mojej prítomnosti pracovali na téme Ihrisko a na konci školského roku sa predstavili s improvizáciou na túto tému, do ktorej zapojili aj rodičov.

Skôr, než sa budem venovať niektorým dôležitým a zaujímavým témam, uvediem ešte štruktúru najčastejšie používaných hodín.

I.

1. Úvod
2. Hry
3. Motivácia - rozhovor, navodenie situácie, atmosféry, témy
4. Rozhovor, diskusia
5. Záver

1. Na úvod hodiny sa deti vždy posadia do kruhu, aby sa vzájomne pozdravili. Ak je to úvodná hodina, učiteľ im vysvetlí, prečo sedia v kruhu (každý na každého vidí, tvoria spoločný priestor, nikto sa neschová).

2. Hry sa vyberajú na uvoľnenie, ale aj na prípravu témy. Učiteľ im môže venovať 5, ale aj 25 minút.

3. Učiteľ navodí jednou-dvoma vetami tému rozhovoru, môže deti rozdeliť do 2 skupín alebo on sám sa stáva oponentom. Tiež stačí navodiť situáciu, o ktorej sa môžu rozprávať alebo diskutovať.

II.

1. a 2. časť hodiny sú rovnaké ako v prvej hodine
3. Motivačný rozhovor na tému literárneho diela, najčastejšie divadelnej hry
4. Čítanie divadelnej hry
5. Analýza a rozbor

III.

1. a 2. časť hodiny ako v 1. hodine
3. Navodenie atmosféry
4. Improvizácia
5. Ukážky improvizácií
6. Rozbor a hodnotenie

Tému na rozhovor si učiteľ môže pripraviť dopredu, alebo ju nechá vyplývať zo situácie:

Dialóg rodiča a dieťaťa, keď rodič nesúhlasí s niečím, čo si dieťa kúpilo, alebo nájde v jeho izbe niečo nevhodné pre jeho vek (dieťa sa musí brániť a presvedčať rodiča o svojej pravde, rodič zasa vysvetlí dieťaťu, čo je správne...). Často práve tu vidíme svoje najčastejšie chyby, spoznávame mnoho rodinných modelov, vzťahy, ktoré existujú v rodinách.

Učiteľ a žiak: učiteľ neprávom obviní žiaka a ten sa musí obhajovať.

Téma na diskusiu - učiteľ je navrhovateľ (žalobca) a žiak je oponent. Uvediem príklad: Do dediny prídu vypíliť stromy na žiadosť jedného občana, ktorému prekážajú. Nastáva búrlivá výmena názorov pre a proti. Otázky a odpovede je zbytočné písať, pretože tie sa vyformujú zo situácie a zrelosti vyjadrovania sa žiakov.

Improvizácie sa môžu robiť sólovo, v pároch (aj rozhovory sú improvizované), v trojiciach a vo väčších skupinách. Stačí navrhnúť tému alebo atmosféru:

- raňajky - deti si až tu uvedomujú, ako využívajú svoju matku;

- na autobusovej zastávke;

- na ihrisku - deti si najviac pamätajú násilie a šikanovanie.

Namiesto témy sa môže povedať len jedna veta: "Nepredstieraj to, čím nie si!" alebo určiť všetkým skupinám na improvizáciu rovnaké predmety: stôl, telefón, noviny, kufo, alebo určiť povolania, miesto...

Dôležité je, že deti vychádzajú z vlastných skúseností, ale rozvíjajú aj svoju fantáziu. Veľmi dôležitou časťou hodiny je rozbor a kolektívne hodnotenie prác a, samozrejme, pochvala a odmena. Žiaci dostávajú červené bodíky alebo pochvaly do Contact book za originálne nápady alebo stvámenie.

Pri týchto improvizáciách som ticho závidela odhodlanie pasovať sa s problémami, odvahu vysloviť svoj názor (a že ho hovorili aj v prítomnosti učiteľov mimo vyučovania, to som počula na vlastné uši viackrát), svoje pocity, ich vyjadrovacie schopnosti a predovšetkým schopnosť okamžite reagovať a spomenula som si na ťažké hlavy svojich kolegov - slovenčinárov pred súťažami v rétorike, umeleckom prednese, či autorskými súťažami základných škôl.

Hoci som sa najviac zaujímala o prácu so žiakmi od 11 do 15 rokov, s ktorými pracujem aj ja, veľmi prínosné boli aj hodiny so 17-ročnými (v 12. ročníku), lebo s nimi som trávila väčšinu času.

V triede Yvonne Joyce pracovalo 8 veľmi talentovaných študentov.

Počas improvizácií si pripravovali individuálne charakterové postavy a sami napísali monológy týchto postáv a potom ich aj predniesli. Bolo zaujímavé, ako sa povahy študentov odrážali na ich postavách.

Ďalšie popoludnie improvizovali vo dvojiciach. Zvolili si prostredie a vytvárali dialógy tak, aby v ich vpríbehu 4x zmenili charakter postáv.

Navštívila som s nimi jedno divadelné predstavenie v Bristole - Lady into Fox. Svojím obsahom je to dosť náročná hra, preto sa študenti na ňu vopred pripravovali. Celý deň pracovali na workshope s učiteľom hudobno-dramatického oddelenia z Londýna, Elphinom Johnsonom. Pre mňa bol tento deň jeden z najzaujímavejších.

Cieľom workshopu bolo vytvoriť približne 10-minútové hudobno-dramatické improvizácie. Veľmi dôležitý bol text, z ktorého vychádzali:

Podivuhodné alebo nadprirodzené javy nie sú až také neobyčajné, ony sú vcelku neobyčajné svojím rozsahom. Ani jeden div nevyjadruje storočie a potom dosť často prichádzajú krdle príšer, žiarivých komét a meteoritov padajúcich v daždi.

Ale zvláštne javy majú svoju súvislosť, vzťahujúcu sa na ich osamotený príchod na tento nepriateľský svet.

Študenti pracovali v 2 skupinách. V každej sa najskôr dlho rozprávali o téme a hľadali spoločný námet. Zvolili si rozprávača, vypracovali scenár, rozdelili postavy. Nasledovali prvé cvičné improvizácie a vzájomné porovnanie. V 2. časti dopĺňali hudobné prvky a vypracovali svoje improvizácie umeleckejšie. Podľa hodnotenia pedagóga z Londýna sú študenti výborne pripravení. Obidve improvizácie mám zachytené na videozázname.

Počas môjho pobytu sa v 1. týždni učiteľka takmer 3 dni venovala skúškam starších študentov, čo im nebolo veľmi príjemné, lebo hry sa často opakovali a nie všetci žiaci dosahujú v dráme aspoň priemerné výsledky. Pre mňa to bola skôr dobrá skúsenosť, lebo som vlastne videla výsledky vyučovania dramatickej výchovy.

V prvom dni robili študenti skúšky až do 22. hodiny. Tieto predstavenia si mohli pozrieť aj rodičia a učiteľka, pretože boli najtvorivejšie a najlepšie.

Študenti si sami vybrali hru, ktorá sa im najviac páčila. Napísali si vlastný scenár, rozdelili si úlohy, zvolili scénu, kostýmy a hudbu. Niektoré hry sa viackrát opakovali, ale vždy boli v čomsi iné. Študenti sa dokonca nebáli zmeniť záver, alebo pridať komediálne prvky. Z odohratých predstavení sa najviac opakovali hry *The Shirts*, *Are you normal Mr. Norman?*, *The man who fell in love with his wife*, *Blood Brothers*, *Gregory's Girl*, *The gypsy's curse*.

Dôležitou časťou skúšok bolo hodnotenie a rozbor, ocenenie originálnych nápadov a najlepších výkonov. Študenti sa sami vyjadrovali k problematickým, ale aj k podnetným momentom vo svojich vystúpeniach.

Okrem samotných hodín dramatickej výchovy sa prvky drámy využívajú aj na iných predmetoch. To, o čo sa my snažíme na našich školách - učiť niektoré hodiny, alebo aspoň časti hodín tvorivou dramatikou, je pre mnohých anglických kolegov už samozrejmosťou.

Keďže u nás sa dramatická výchova na základných školách

ako samostatný predmet nevyučuje, zaujímali ma teda aj iné predmety, ktoré učia učiteľka s prvkami drámy. Navštívila som preto aj hodiny angličtiny, výtvarnej výchovy, tanca, fyziky a hudby.

Hodiny boli vo väčšine podobné našim, ale uvediem z nich aspoň niektoré motívy, ktoré sa mi zdajú zaujímavé a prínosné. Na hodine angličtiny boli spojené gramatika, literatúra a čítanie do jednej vyučovacej jednotky. Pri hláskovaní deti využívali magnetofóny so slúchadlami, žiaci si mohli zvoliť prácu vo dvojici alebo pracovať samostatne. Každý žiak čítal pri učiteľovi, aby ostatných nevyrušoval.

Ale najzaujímavejšie boli jazykové hry, ktoré boli opakovaním a odmenou zároveň.

Na hodine slohu robili žiaci opis osoby z neznámej fotografie. Vymýšľali postavám povolania podľa oblečenia a pozadia, tvorili ich charaktery podľa črt tváre a nakoniec aj príbehy v 1. osobe.

Počas výtvarnej výchovy maľovali žiaci svoje portréty, ale nie reálne, ako sa vidia v zrkadle, podľa vlastnej predstavy o sebe. Na svojich výkresoch zväčšili tú časť tváre, na ktorú chcú ostatných upozorniť.

14-roční žiaci sa na hodine fyziky práve venovali optike a téme *Odkiaľ prichádzajú farby*. Na jednej hodine robili pokusy a na druhej sa na farby a svetlo hrali spolu s učiteľom. Nakoniec si na hodine z vlnových tiel vytvorili aj dúhu.

Ako hudobníčku ma samozrejme zaujímalo aj vyučovanie hudby v priestore s množstvom klávesových a bicích nástrojov. Improvizovali s rytmom, vytvárali rôzne motívy v rovnakom takte, viacpásmový rytmus, napodobňovali zvuky okolo seba.

Využívali aj skupinové improvizácie s nástrojmi, spevom a tancom. Deti zhudobňovali vlastné texty, vytvárali sprievody, spievali a tancovali v akomkoľvek štýle, každý podľa schopností a fantázie. Najčastejšie to bol rap a reggae.

Žiaci boli rozdelení do skupín tak, aby v každej bol niekto, kto vie hrať, spievať, tancovať. Po improvizáciách sa skupiny predstavili a najlepší boli odmenení zápisom za originalitu alebo výborné výkony.

V porovnaní s našimi tvorivými vyučovacími metódami v ročníkoch 1.-4., na hodinách cudzích jazykov alebo výchov určite nezaostávame, ale závidieť môžeme technické vybavenie tried, kabinetov a množstvo pomôcok anglickým kolegom.

Nie je mojim zámerom hodnotiť a posudzovať prácu na hodinách dramatickej výchovy, veď z takého krátkeho pobytu na jednej škole sa to ani nedá, ale postrehla som niekoľko dôležitých momentov: príliš uvoľnená disciplína na hodinách, orientácia na individualitu, aj keď sa snažia čo najviac pracovať v skupinách, a akýsi zakorený strach z dotyku v škole.

Oveľa viac je však pozitívnych skutočností, ktoré by som chcela vyzdvihnúť: štedrejšie finančné dotácie anglickej škole, oveľa širšie možnosti pre žiaka na hodinách drámy, lepšie podmienky na prácu učiteľov, ale aj ich skutočný zápal na hodinách, bohatšie technické vybavenie, veľké množstvo odbornej a umeleckej literatúry, spolupráca s hercami a divadlami.

Pre nás je však dôležité, čo si momentálne v našich školských podmienkach môžeme dovoliť a čo môžeme využiť. Keďže stojím pevne na zemi, viem, že zatiaľ nie je možné zaviesť vyučovanie dramatickej výchovy ako samostatného predmetu zakotveného vo vyučovacích osnovách na základných školách, ak nepočítam umelecké školy s trochu odlišným

zameraním. Ale je možné vyučovať dramatickú výchovu ako nepovinný predmet alebo krúžok, pracovať s divadelnými prostriedkami na hodinách jazykov, histórie, výchov a určite aj prírodovedných predmetov.

Na 1. stupni už mnoho našich učiteľov využíva tvorivé metódy a prvky drámy, ale na 2. a 3. stupni sa učelia väčšinou držia osvedčených klasických metód a očakávajú od detí plnenie príkazov bez nároku na svoj názor. Zatiaľ máme ešte veľkú výhodu oproti západným krajinám, naše deti sú disciplinovanejšie (hoci možno aj prílišná disciplinovanosť zväzuje fantáziu a tvorivosť), pracovité, menej orientované na seba, menej zasiahnuté civilizačnými dôsledkami. Chcú sa rozprávať, upozorňovať nás na chyby a čakajú od nás aj pomoc. A nie je pravdou, že témy ako drogy, násilie, kriminalita mládeže a bezmocnosť sa nás ešte bytostne nedotýkajú, a preto netreba si nimi provokovať. A keby to boli oveľa jednoduchšie

problémy, nech sú akékoľvek, treba dať deťom, ale aj učiteľom, priestor o nich vypovedať, snažiť sa o hľadanie východísk. Obrovský tvorivý potenciál, ktorý je v našich deťoch a vo väčšine učiteľov, zostáva nevyužitý. Netvrdím, že vyučovanie drámy vo všetkom deťom pomôže a urobí ich lepšími, ale aspoň ich podporí v tvorivom úsilí a urobí im detstvo oveľa hravejším a zábavnejším.

Treba však rozširovať štúdium drámy už na vysokých školách, získavať podporu riaditeľov škôl, riešiť priestorové vybavenie a predovšetkým zabezpečiť dostatok literatúry pre učiteľov.

Anglickí kolegovia nás na poslednom pracovnom stretnutí v Londýne povzbudili skúsenosťami zo svojich začiatkov vyučovania drámy bez materiálneho vybavenia, pochopenia kolegov, ale s obrovským entuziazmom a vierou, že umožnia deťom ľahšie sa učiť a zároveň tvoriť.

RECENZIE

POHLAD Z DRUHEJ STRANY REAKCIA NA RECENZIU

J. MINÁRIK: K NOVEJ UČEBNICI LITERATÚRY PRE 1. ROČ. GYMNÁZIÍ A SŠ. PR, 1996/97, Č. 2, S. 15.

M. Kerul'ová, Nitra

V prvom rade si treba ujasniť, že stredoškolská učebnica - to nie sú akademické dejiny, ani scéna, kde sa autor chváli a pretláča svoje názory a výskumy, ale adaptovaný sumár vedeckých poznatkov z daného odboru. Zdôrazňujem "adaptovaný" v tom zmysle, že text je určený stredoškólakom a okrem sprostredkovani výsledkov bádani je žiadúce urobiť najmä starú literatúru podľa možnosti čitateľnejšou a prístupnejšou. Práve tento moment čitateľnosti vyzdvihol už ne jeden učiteľ. Autor-ský kolektív vedome a premyslene siahol po vytypovaných materiáloch. Rozhodne však nie tak hrubo, nekultivovane, netvorivo a nekriticky, ako sa všemožne usiluje čitateľov presvedčiť recenzent, alebo lepšie povedané jeho terminológiou - inkriminátor. Napriek pofidémnemu percentíčkovaníu, na ktoré, zdá sa, je hrdý, mu zopár východiskových diel utieklo, napríklad i moje vlastné štúdie.

Chcem sa vyjadriť predovšetkým k nasledovným častiam, ktoré som v učebnici spracovala, a to sú:

Špecifické črty staršej literatúry

Slovenská humanistická a renesančná literatúra

Barok - celá kapitola

Ospravedlniť sa hodlám J. Minárikovi len za jedno, že sa totiž do použitej literatúry nedopatrením nedostali jeho Dejiny slovenskej literatúry (SPN 1985) a bez môjho vedomia boli zaradené prakticky už prekonané tzv. akademické dejiny (J. Mišianik - J. Minárik - M. Michalčová - A. Melicherčík: Dejiny staršej slovenskej literatúry, VSAV 1958). Dovoľené bolo uviesť iba jedno dielo z dejín príslušného obdobia. V druhom vydaní už ním bude spomínaná Minárikova kniha. O zaradení ostatných publikácií som nerozhodovala.

J. Minárik sa mi zdá leka nejavi ako objektívny recenzent, ktorý nezaujato zväží každé pre a proti, lebo svoje hodnotiace kritériá redukuje na úmysel všemožne učebnicu zdiskreditovať a autorov "tisnúť k stene", do roly absolútnych diletantov, ktorí

rekordne na 65 stranách urobili vyše 110 hrubých a menej hrubých chýb, a okrem toho niet tam temer jednej neukradnutej vety, percentuálne "hodnoverne" podloženej. (Akým nena-padnutelným systémom urobil autor tieto počty?) Skutočne celý text prederavil ako sito, pomaly zostanú v knihe len holé biele strany, ktoré by mohli zaplniť iní autori, či vlastne autor, ktorý si niekde nedal ani námahu vyargumentovať podaktoré tvrdenia ("Postavy z antickej mytológie vystupujú aj v protestantských hrách" - bez komentára). Húževnato ryžuje len a len čierne kamienky hlavne za neuveriteľného ignorovania faktu, že na 29 stranách a v ohraničení osnov sa o staršej slovenskej literatúre naozaj nedá povedať všetko, alebo skoro všetko. A tak, keď si myslí, že on by zdôraznil jedno, považuje za neodpustiteľnú chybu, keď si niekto iný dovolí zdôrazniť to druhé.

Pokúsím sa vyjadriť ku konkrétnym pripomienkam.

To, že Tranovský neslovakizoval reč ani problematiku tak výrazne ako Szöllösi, nepokladám predsa za Tranovského nedostatok. Nič mu nevyčítam, iba konštatujem. J. Minárik sa nemusí stavať do defenzívnej polohy advokáta jeho poézie. Ak sa však Tranovský zaujímal o súveké sociálne problémy, to ešte neznamená, že cítil národne a že to vyjadril i v spôsobe používania jazyka. Cithara sanctorum mala nepochybne veľký význam, to som zdôraznila v zmienke o samotnom Tranovskom. Rovnako som upozornila na jeho nasledujúce vydania. Z čisto priestorových dôvodov som informáciu neskôr pri Szöllösim nezduplikovala a nepridávala som iných, nových autorov, ktorými i podľa Minárika je text už aj tak presýtený.

Takisto nemožno zaťažovať žiakov vymenovaním všetkých fungujúcich univerzít v baroku (košická, wittenbergská), ktoré okrem fundamentálnych inštitúcií - Trnavskej univerzity a prešovského kolégia, podľa recenzenta chýbajú. Pravdaže, aj

v humanizme naši vzdelanci chodili na štúdiá do Bologne, Padovy, Viedne, Krakova. Absencia týchto inštitúcií už nemýli jeho prísne oko, alebo snáď len preto, že to boli univerzity katolíckej? Pýtam sa, kam by sme zašli s takýmito vzájomnými zúženými predestináciami pisateľovho úmyslu? Na ukážku nezaškodí predviesť, že aj iní by dokázali argumentovať predpojatým a úzkoprým spôsobom. No komu to osoží?!

Poučenie, že katolícka duchovná poézia nečerpala z ľudových zdrojov, ale len františkánska a piaristická, neráta s príslušnosťou týchto reholí ku katolíkom? Opakujem fakt, ktorý sa hodí na vysvetlenie temer každého nedorozumenia, že v učebnici bolo potrebné obsahy zhustiť a zovšeobecnenie nie je ešte útok proti pravde. Navyše sám kritik o istom jezuitovi, nefrantiškánovi a nepiaristovi povedal: "Ľudovosť Szöllösiho kancionála je prieszračná a ideovo-esteticky progresívna, o čom svedčí nielen silne slovakizovaný jazyk, ale aj využívanie žánrov ľudovej lyriky a vianočná tematika s motívmi božieho narodenia" (Slovenská literatúra, 37.2, 1990, s. 192).

Súhlasím, že piesne v Szöllösiho spevníku nie sú teologické, ani som nič také netvrdila. Teologické zameranie, o ktorom sa zmieňujem, je oveľa miernejší výraz, ako odseknutý a zhadzujúci Minárikov. Tu však uznávam, že by bolo prijateľnejšie označenie vieroučný (Minárikov odporúčaný "náboženský" je tam predsa implicitne).

Zbytočná je diskusia o františkánskych kancionáloch, ktoré podľa Minárika neobsahujú náboženské kostolné piesne, ale ľudové omše s vianočnými pastorekami. Dodajme len, že všetky piesne, čo sa spievajú v kostole, sú nábožné a kostolné a na podrobné vyratúvanie obsahu františkánskych kancionálov si počkáme v alternatívnej učebnici s väčším počtom strán.

Veľmi je vážne, rozpačito a v neprospech recenzenta vyzerá pripomienka vzhľadom na Belov úvod k Doležalovej gramatike. Minárik sa v recenzii umiernené prieči, že: "Belov úvod k Doležalovej gramatike sa nazačleňuje do okruhu obrán a chvál slovenského jazyka". Naproti tomu z jeho už spomínaných Dejín slovenskej literatúry 1. (SPN 1985, s. 276), a dalo by sa i z ďalších jeho kníh, uvádzam citát - hovoriaci sám za seba: "K súvekým prejavom národného uvedomovania

patria (zvýraznené autor-

kou) Belove obrany a chvály slovenského národa a jazyka (najmä

Úvod ku gramatike

Pavla Doležala

Grammatica

Slavico-

Bohemica -

Grammatica

slovensko-česká,

Bratislava 1746)".

Patria či nepatria?!

Na veci nič nemení vte-

dajšia terminologická

rozkolísanosť v pome-

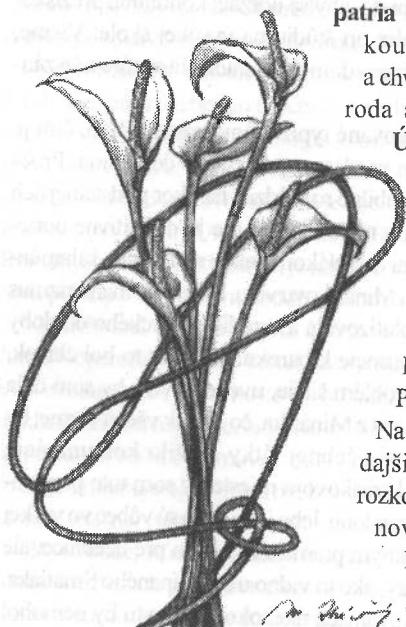
novaní slovenského

literárneho jazyka

ako jazyka

českého.

Zreteľne to neprekáža



M. Hriňová: Spletitosť života

ani samotnému tvorovi literárnych dejín z r. 1985. Alebo prekáža len v prípade interpretácie každého iného okrem tej vlastnej? V recenzii zrejme nebudú ani jeho ostatné dôvodenia odborne celkom kóšer, a osobne už vôbec nie sine ira et studio, lenže v pravom vedeckom výskume práve objektívna pravdivosť býva fundamentom úspechu.

Nikdy by som si nedovolila neuviesť náboženskú protestantskú prózu, píšucu o súdení, väznení protestantskej inteligencie a jej putovaní na galeje do Neapola a ani som tak neučinila, ako ma chce nepravdivo, nevedno prečo, obviňovať J. Minárik. Čitateľ si tentoraz môže urobiť úsudok sám. Odcitujem doslovné pasáže, ktoré v učebnici venujem tejto problematike, pre prípad, ak by Minárik mal k dispozícii neúplný výťah: "V druhej polovici 17. storočia sa próza predstavila hlavne memoárovou a cestopisnou literatúrou, ktorá vznikla ako odozva na ťažkú situáciu po tureckom vpáde na slovenské územie (1663) a po odhalení a stíhaní účastníkov protihabsburského, tzv. Vešeléniho sprisahania (1669)". (Str. 93) "Dojmy zo súdnych procesov a prenasledovaní protestantských kňazov a učiteľov v rokoch 1672-1674 a ich bezprostredné dôsledky tlmočili viacerí príslušníci evanjelickej inteligencie (Tobiáš Masník, Juraj Láni). Za najlepšieho z nich sa považuje Ján Simonides (1648-1708). V diele Incarceratio, liberatio et peregrinatio (Väznenie, vyslobodenie a putovanie; asi 1676) rozpráva o nútenom pochode na galeje do Neapola. Prvú časť vyše desaťtisíc kilometrovej cesty po Európe prešiel ako väzeň a dojímavou vykresľuje utrpenie odsúdených, s ktorými vojaci hrubo zaobchádzali." (Str. 94-95) Kvôli šetreniu čitateľa necitujem ďalšiu charakteristiku Simonidesovho diela. Zaručene ju nájdete na uvedených stranách. Jednostrannosť je teda viditeľná u recenzenta - inkriminátora, nie u zostavovateľa učebnice. Zredukované videnie všetkého len ako príležitosť k výpadu spoza chrbta - to neposlúži ani starej literatúre ani jej výuke či obľúbenosti.

Znovu som nútená zdôrazniť, že nadelené strany i stredoškolské niveau vedie k posunu, k istému zovšeobecneniu alebo vytypovaniu najpodstatnejších znakov. Vzbudzuje rozpačitosť razantné zmiernenie toho i onoho zo stola bez akéhokoľvek bližšieho vysvetlenia, ktoré si čitateľa i pisateľa zaslúžia. Protestantské hry uvádzali postavy z antickej mytológie, čo však neplatí v plnom rozsahu, a tak to bolo mnou povedané a nijako inak, o protestantských barokových hrách. Vítané by bolo, keby J. Minárik uviedol, ktoré barokové protestantské hry boli zaplavené antickými bohmi, lebo tie najspomínanejšie (Ladiverove a Tragoedia, neb Hra smutná, prežalostná), toto bohatstvo postrádajú. Mojou vinou bude iba čisté konštatovanie. Nepatrí sa prekrúcať už aj tak lakonické tvrdenia učebnej látky. Na rozdiel od humanizmu, tendencia evanjelikov v baroku bola vzdalovať sa od antiky. Tranovský sa zasadzoval za odstránenie starogréckych a starorímskych mytologických stôp v protestantských dielach. Vo svojej rozprave Dissertatio brevis et perspicua ..., zaradenej v zbierke latinských ód a hymien Odarum sacrarum sive Hymnorum ... libri tres (1629) okrem iného pouča, že len "v odstrašujúcich príkladoch, ironicky a s náležitým opovrnutím je kresťanovi dovolené vyslovať mená antických bohov a bohýň". Vychádzala som z tejto skutočnosti, predpokladajúc, že názory Tranovského bezpochyby neostávali u jeho súčasníkov bez povšimnutia.

Neúplnosť v počte autorov i faktov sú a vždy budú, ak

pôjde o skrátenú verziu, akou je táto. Nie je dovolené pokladať selekciu iných za nesprávnu len preto, že by som to ja podľa seba povyberal a pozdôrazňoval "onakvejšie". Na jednej strane zaujatému kritikovi prekáža suchá enumerácia autorov a faktov, na druhej strane sa tási s požiadavkou rozšíriť ju o ďalšie.

Podobne osobné povyšuje na všeobecne platné, keď sa mu nepáči pomenovanie Vavrince Benedikt z Nedožier a uvádza ho v zozname chýb a omylov. Ak Anselmus Cantuariensis môže byť Anselmom z Canterbury, Bartholomaeus Avogadro Brixienis Bartolomejom z Brescie, tak potom aj Laurentius Benedictus Nudozierinus môže byť Vavrincem Benediktom z Nedožier, nie iba výlučne Nedožerský. Ak by sa oháňalo tradíciou, donedávna i sám Minárik používal variant "z Nedožier", ak rytmom, je to rytmickejšie a nenásilnejšie, no a gramaticky to sedí. Niektoré chybné uvedené mená sú nedopratrením autora či tlačiaru, iné zavinila priveľká iniciatíva jazykových redaktoriek (Caterina kráľovná - mimochodom nad názvom je odfotená titulná strana so správnym znením "kráľovna" bez mäkčeňa, čiže omyl je evidentne technický).

"Veľký Pázmán" je skôr vecou úsilia o čiastočné zexpresívnenie štylizácie historickej skutočnosti než o konfesijné nadfzhanie. Koniec-koncov Pázmán bol nepochybne veľkou osobnosťou a dejiny to potvrdzujú. V tomto duchu sa napríklad o ňom zmieňuje i Stanislav Šmatlák v *Dejinách slovenskej literatúry* (Bratislava 1988). Rada pripustím, že nie jedinou veľkou postavou v tomto období. Myslela som, že dnes sme už povznesení nad barokové nábeženské spory a že ak niekto mierne vyzdvihne inú postavu oproti doterajším "dovoleným", nespustí sa hneď ahistorický výstražný krik a nehodia mu na šiju bremeno "straníckosti". S tým už isté nepovzbudivé skúsenosti máme... Minárik totižto znova umne vytŕha z kontextu, a prispôsobuje svojmu negatívne zameru, jemu vhodné slovné spojenie a podáva ha ako hodnoverný citát. Nepíšem, že "Pázmán hlboko zasiahol do národného vývoja Slovákov", ale že Trnavská univerzita "hlboko zasiahla do národného vývoja Slovákov". Minárik asi nevie, alebo v starom režime nechcel vedieť, že na Trnavskej univerzite učili študentov kázať v domácich jazykoch eo ipso aj v slovenčine, a že v dnešnej dobe sa získavajú materiály pre objasnenie vtedajších pokusov o založenie katedry slovenského jazyka. Zdalo by sa mi to podozrivé, ak by sa odmietol stotožniť s mojím názorom o dôležitej kultúrnej úlohe univerzity, v čase svojho vzniku jedinej nielen na území Slovenska, ale v celom Uhorsku. Ak by predsa, pripomeniem mu zopár mien, ako Mikuláš Mírís z Domaniže, Samuel Timon, Martin Szentiványi, Andrej Jaslinský. Sám Matej Bel, veľká ozdoba Uhorska, svojím tolerantným a priateľským vzťahom ku tamojším profesorom prispel k oslabeniu napútia medzi protestantmi a katolíkmi. Vážnému čitateľovi len toľko: Budúce výskumy ukážu viac, no aj uvedené fakty nateraz pokladám za dostatočné, aby som mala odvahu predstaviť Trnavskú univerzitu ako významnú.

U Minárika okrem znevažujúceho osobného zaujatia prevláda aspekt vedca nad aspektom pedagóga. Stráca zo zreteľa skutočnosť, že učebnica nemá len odborný, vedecký cieľ, ale aj výchovné, prakticko-pedagogické poslanie. Lascívnu poéziu som v zborníkoch neuviedla. Z obsahu rukopisných zborníkov musí nateraz stačiť toľko, koľko sa tom dalo vsunúť,

a čo najmenším rizikom preťažiť stránky sumou informácií. Upozorňujem, že kniha je určená pre štrnásť-pätnásťročných prvákov na stredných školách, vrátane cirkevných škôl. Staršia literatúra sa vyučuje v rámci literárnej výchovy. Nemožno ignorovať prepojenie s ďalšími výchovami, napr. etickou výchovou. Nepokladám za výsmechu hodné zohľadnenie vekovej kategórie, rozumových schopností a životných skúseností žiakov. V období boomer etických výchov na školách na túto tému niet čo diskutovať. A propos, ako to, že recenzent nepocítiťuje absenciu famózneho lascívneho dvojveršia Leonarda z Uničova, dokonca stredovekého, čiže starobylejšieho? Takisto ju zavinila predovšetkým ohraničená kvantita strán. Škoda, učiteľské (i rodičovské) srdcia by zaplesali nad tým, ako by im precízna interpretácia dvojnásobného notárovho záznamu napomohla v morálnej výchove žiakov a etici by chodili na náčuvy ...

Hodnovernosť a opodstatnenosť výčítiek, úprav je spochybnená umierneným úsilím za každú cenu obviniť a vyrábať k tomu dôvody, nie podať serióznú kritiku, ktorá so sebou prináša negatívne stanoviská len ako dôsledok hodnotenia. Napríklad jedna z výčítiek napovedá o popletení si slovenského vlastenectva s uhorským v renesančných historických piesňach a v ľudových renesančných baladách. Ibaže tu som sa zmenila o "láske k domovine" a nie o uhorskom ani o slovenskom vlastenectve. Kritika sa mu rozbehla tak priveľmi subjektívne ba cielene, že J. Minárik stratil kontrolu nad kritériom pravdivosti a objektívnej dokumentárnosti. Možno mu údaj o špecifikovaní vtedajšieho vlastenectva chýba, to však mal jasne vyriešiť a nie rafinované vyvolávať dojem, že ho neviem rozlíšiť ja, ba dokonca balamutím žiakov nedôsledným rozlišovaním.

Pokiaľ ide o vykrikované parafrázovanie, odpisovanie a iné vypaľovanie cudzích rybníkov, moje stanovisko som už naznačila v úvode článku. Prax písania literárnohistorických učebníc je taká, že sa isté obdobia a výsledky výskumov syntetizujú a nevyrábajú sa nasilu poznatky nové. Staršia literatúra neuháňa vo vývoji tak rýchlo ako súčasná. Nemenia sa kritériá a zostávajú stabilné informácie i bloky, ktorými niekedy naozaj nehodno hýbať, už i preto, aby sa udržala kontinuita pri získavaní vedomostí, trebárs pri štúdiu na vysokej škole. Vieme, ako závažná je hĺbka nevedomostí o staršej literatúre a že záujem o ňu nestúpa.

Napríklad idealizované typizovanie zostane tým, čím je a jeho charakteristika sa vlastne prekrýva s definíciou. Problémové veci je nerentabilné rozvádzať na úkor podstatnejších informácií. Benického manierizmus nie je definitívne doriešený, ani Eliášom, ani Šmatlákom, takže som volila šalamúnsku, trocha vyhýbavú Minárikovu vetu, ktorá síce manierizmus naznačila ale neabsolutizovala a zaradila Benického do doby na prechode od renesancie k baroku. A ak by to bol článok, rozviedla by som problém širšie, uvedenú vetu by som dala do úvodzoviek ako citát z Minárika, čo ale, ak všetci vieme, by v prípade nahustenej učebnej látky sťažilo komunikáciu so študentom. Na Minárikovom mieste by som toto prepožičanie brala skôr ako poklonu, lebo jeho diela sú vôbec vo veľkej väčšine fundamentálnym prameňom nielen pre učebnice, ale aj pre dejiny literatúry, ako to vidno u spomínaného Šmatláka. Pri takýchto rozpitvávaniach akéhokoľvek textu by nemohol prežiť nijaký odborný článok. Predstavme si, ako by to vyzeralo

v novinách. V krajnom prípade by sa síce dalo vyhnúť novinárskym klišé, no iba tak, že by sme začali nahusto vymýšľať kostrobaté novotvary.

Udivuje ma Minárikovo neadekvátne zatracovanie práce viacerých ľudí: autorov, redaktorov, tlačiarov. Žiaden, kto sa len učebnice dotkol, nevynímajúc posudzovateľov i samotné ministerstvo, neostal v jeho rukách čistý. Áno, prítrafi sa aj nedôslednosť, nedopatrenie, pri viacnásobnom zasahovaní viacerých ľudí do textu. Každý z nás je nedokonalý - nevynímajúc J. Minárika. Aj jeho knihy, a to s vedeckým zameraním, kde nemusel brať nikoho a nič do úvahy, majú svoje zádrhy. Jeho svetové literatúry, ktoré vsunul do úvodných častí svojej stredovekej, renesančnej a humanistickej a barokovej literatúry, nie sú nič iné ako syntetizovanie už napísaných tvrdení. Pri akom-takom úsilí by sa dali vyfabrikovať nejaké dôkazy na kompilácie, ibaže, kto by sa hral s percentami.

A len kvôli tomu, aby som neostala dlžná nejakú degustáciu, uvediem doklad o tom že aj Minárik sa vie pomýliť a nielen v mäčknení či písme, ale až o niekoľko storočí, navyše zameniť postavy a uviesť ako použitú literatúru knižku, ktorú ani v rukách nedržal. Vo svojom nepochybne vzácnom diele Baroková literatúra (Bratislava 1984, s. 40) uvádza ako použitý prameň o španielskej mystičke sv. Terézii Avilskej (1515-1582) nesprávne knihu o sv. Terézii z Lisieux (1873-1897), ktorá síce čítala sv. Jána z Križa, sčasti aj podľa jeho vzoru písala básne, dokonca bola tiež karmelitánkou, no žila vo Francúzsku v 19. storočí. Terézia od Ježiša nie je tá istá ako Theresia ab Infante Jesu-sancta, čiže Terézia Ježiškova, a vševedúcemu, a najmä všeodsudzujúcemu sa tiež môže prihodiť malý podvodník. Keby bol knihu čo len prelistoval, nemohol by vyfabrikovať takúto zámenu osôb. Nebol obmedzovaný nikým a ničím, nepracoval s problematikou ako začiatočník, ale ako pocitý vedec.

Ty mne, ja tebe - takýto nesympatický modus scrivendi by sa mohol vliecť ad infinitum. Nebýva totiž prekážkou rozdielnosť názorov, ale neochota prijať vyjadrenie toho druhého, ba už vopred sa dorozumenie odmieta umelým vykonštruovaním absurdít (vlastenectvo v renesančnej balade, memoárová a cestopisná literatúra, M. Bel, Pázmáň) a inkriminácia sa stáva diskrimináciou. To za predpokladu, že ostávame zatarasení v baštách dosiahnutých "istôt" a každou novou formuláciou sa cítime byť ohrození.

Takýto neotvorený prístup nepripúšťa ďalší vývoj. Zrejme i ďalšie trezorované a neuvěřejnené strany hanopisu budú presýtené nespôhľivými argumentami, fiškál'skymi polopravdami, ktoré sú na zozname Minárikovej obžaloby. Vedec jeho formátu sa nemal k ničomu podobnému uchýľovať. Aj nazretie špoza plota do ďalších kapitol učebnice začalo i končilo letným kontrolovaním terénu, koľko chýb by sa dalo vydolovať v cudzej záhradke, ktorá už tým, že mu z nej nepatrí každá hriadka, stráca akúkoľvek nádej na objektívny odhad ceny ako pri prešpekulovanej jednačke, kde treba cudzie povinne hanit' ...

Britkosť jazyka nie je jediným prejavom duchaplnosti. Viacerí sú ňou obdarení a podaktorí tento vzácny talent nevyužívajú naplno len z toho dôvodu, že im to neschvaľuje osobná etika a že ich vedie úcta k celoživotnému dielu J. Minárika.

Chcem ubezpečiť učiteľ'ov i žiakov, že nepracujú s nijakým pozliepaným brakom, ale so zodpovedne urobenou publikáciou v rámci časových, priestorových a materiálových obmedzení. Samozrejme, čakáme na kvalitnú alternatívnu učebnicu, a privítame s radosťou, už teraz bez predsudkov, čo by bola akokoľvek necudná, bezkonfesionálna, bez veľkých osobností, len s niekoľkými maličkými postavičkami a čo by niesla meno autorského kolektívu, ktorého vedúcim by bol sám, všetky ostatné knihy i odborníkov diskriminujúci, autor recenzie ...

UŽITOČNÁ POMÔCKA PRE RUŠTINÁRA NEOPAKOVATEĽNOSŤ OKAMIHU. Zostavil S. Makara. 250 s.

V. Choma, Budmerice

V súčasnosti, keď je nedostatok odbornej literatúry na vyučovanie rusistiky na našich stredných a vysokých školách, vydanie výsledkov výskumu a štúdia naslovovzatých odborníkov v oblasti ruského jazyka a literatúry môže značne prispieť ku skvalitneniu učebného procesu na týchto školách. Za takúto pomôcku považujem Antológiu z ruskej romantickej poézie prvej polovice 19. storočia - **Neopakovateľnosť okamihu**, ktorej autorom a zostavovateľom je doc. PhDr. Sergej Makara z humanitnej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Rozsah antológie je 250 strán; je zostavená a napísaná na triadnom princípe: odbornom, antologickom a učebnicovom.

1. Odborná časť sa začína úvodnou štúdiou prof. PhDr. Juraja Kopaničáka CSc., v ktorej autor podáva základné poznatky o evolučnom vývine ruského romantizmu, s prihliadnutím na klasicizmus a najmä na sentimentalizmus, z koreňov ktorého sa postupne začala formovať estetika romantizmu. Autor sa stručne zmiňuje aj o literárnych a dobových osobnostiach, ktoré v značnej miere ovplyvnili vývin romantizmu.

Po úvodnej štúdiu nasledujú biograficko-analytické štúdie o najvýraznejších predstaviteľoch raného a búrlivého romantizmu, autorom ktorých je doc. Sergej Makara. Treba podčiarknúť, že autorovi štúdií sa podarilo na pomerne nevelkom pries-

tore skoncentrovať bohatý materiál, ktorý dôkladne využil na všestranné osvetlenie života a diela najvýznamnejších predstaviteľov ruského literárneho romantizmu prvej polovice 19. storočia: Žukovského, Baťuškova, Rylejeva, Odojevského a Lermontova. Rozsah štúdií sa pohybuje od 10 do 20 strán. Štúdie sú zaujímavé tým, že autor sa v nich snaží pútavou formou poukázať na také faktografické údaje zo života básnikov, ktoré sú kľúčové aj pre pochopenie ich tvorby, analyzovanej s využitím citácií fundovaných odborníkov z oblasti literárnej vedy a znalcov tvorby toho básnika, ktorého dielo analyzuje. Vzniká tak mozaika, ktorá umožňuje čitateľovi nielen získať prehľad o tvorbe konkrétneho básnika, ale aj o literárnom smere, ktorého reprezentantom je analyzovaný básnik.

Pri spracovaní obsiahleho materiálu autor štúdií preukázal dokonalú znalosť analyzovanej problematiky.

2. V antologickej časti sú zahrnuté ukážky z básnickej tvorby jednotlivých autorov, ktoré vhodne dopĺňujú teoretické úvahy autora štúdií. Výber z tvorby básnikov je urobený na profesionálnej literárnovednej a pedagogickej úrovni.

3. Učebnicový princíp je v tom, že autorovi a zostavovateľovi doc. Sergejovi Makarovi sa podarilo pripraviť antológiu, ktorá oboznamuje čitateľa nielen s tvorbou básnikov - roman-

tikov, ale primeranou formou na odbornej úrovni ho zoznamuje s ich životom a analýzou ich tvorivého dedičstva v širšom literárnom kontexte. Antológia sa preto môže stať aj vhodnou učebnicou nielen pre poslucháčov vysokých a stredných škôl, ale aj potrebným učebným materiálom pre učiteľov - ruštinárov.

Z uvedených dôvodov, ale predovšetkým kvalitou obsahu a spôsobom jeho spracovania, sa podľa mojej mienky monografická antológia stane i prínosom pre slovenskú rusistiku, lebo odborne a metodicky usmerní osvojovanie predmetnej problematiky.

KREŠŤANSKÝ PRÍSTUP K VÝCHOVE **LUIGI GIUSSANI: RIZIKO VÝCHOVY.** Praha, Zvon 1996. 23 strán.

D. Jedinák, Topoľčany

Knižička prezentuje hlboko kresťanský prístup k problematike skutočnej výchovy, ktorá má obnovovať spoločnosť. Ukazuje, že vychovávať znamená pomáhať duchu človeka vstupovať do plnosti reality, rozvíjať svedomie, t. j. zodpovednosť k tomu, čo je väčšie ako my sami. Výchova je vnímaná ako ponuka, usmerňovanie k pochopeniu života i vzťahu k nekonečnu. Od vychovávateľa vyžaduje citovú náklonnosť, angažovanosť, schopnosť mať a vedieť odovzdať úsudok, odôvodnenie názorov. Vyžaduje spoločnú premenu zúčastnených vo výchovnom procese.

Luigi Giussani, autor viacerých spisov preložených do mnohých jazykov, ponúka aj pre výchovu známe kritérium pravdy, krásy a dobra. Pre výchovu ľudského srdca zdôrazňuje nutné zložky: primeraným spôsobom predkladaná minulosť, kontext

skúseností prežívaných v prítomnosti, usmernenie ku kritike a problémom. Naznačuje dôležitú úlohu viery, ktorej obsah musí byť pochopený rozumom a predstavený vo svojej schopnosti zlepšiť, objasniť a povýšiť autentické ľudské hodnoty. Zvýrazňuje ľudské určenie na vzťah k tajomstvu Boha, prítomnosť nekonečného súcitu a milosrdenstva vo svete, lásku ako prijatie druhého v sebanaplnení a sebarealizácii.

V kapitole Dynamika a faktory výchovného procesu sa rozoberá oddanosť tradícii ako zdroju istoty, miesto autority, osobnej angažovanosti v konkrétnom prostredí. Zaujímavá je úvaha o riziku ako nutnej podmienke slobody. Podmienky dialógu a štruktúru skúseností preberajú ďalšie dve kapitoly.

Knižka neptrí do rúk len učiteľom a vychovávateľom v cirkevných školách, ale všetkým, ktorí to s výchovou myslia naozaj vážne.

INFORMÁCIE

PROGRAMY PRE ELEKTROTECHNIKU **A STROJÁRSKA NADSTAVBA PRE AUTOCAD R. 12 A R. 13**

E. Sivák, SPŠ strojnícka Zvolen

V rámci programu PHARE pracujem na programoch, ktoré by mohli uľahčiť prácu vyučujúcich i žiakov.

Programy pre elektrotechniku sú vo verzii DOS, určitá časť aj pre Windows 3.x, resp. Windows 95. Riešené sú tak, aby sa dali použiť v spolupráci s vhodným prevodníkom signálu VGA/PAL, t. j. aby bol k dispozícii signál pre TV-prijímač nachádzajúci sa v učebni.

Výpis programov podľa tematických celkov:

1. Jednosmerný prúd
2. Elektrostatické pole
3. Magnetické pole
4. Striedavý prúd
5. Elektrické stroje a prístroje
6. Polovodiče a činnosť polovodičových meničov
7. Meracie prístroje a merania v elektrotechnike
8. Prechodné javy
9. Rezonančné obvody s fázorovými diagramami
10. Testovacie programy k jednotlivým celkom
- 11.. Samostatný programový modul pre tvorbu testov v ľubovoľnom predmete (len vo verzii Windows)

Strojárska nadstavba je riešená tak, že zahŕňa kreslenie základných strojárskych prvkov podľa nižšie uvedeného výpisu. Pre bežné 2D kreslenie v dostatočnej miere nahradí profesionálne programy typu PROFI alebo GENIUS. Nadstavba je riešená univerzálne pre US i CZ verziu AutoCADu. Využíva sa práca a výber prvkov hlavne pomocou dialógových panelov. Všetky kreslené prvky majú automaticky priradené atribúty, ktoré ich jednoznačne popisujú.

Výpis prvkov:

1. Skrutky (presné, lícované, s polgul'ovou hlavou, s valcovou hlavou,

s vnútorným šesťhranom, zápustné, zápustné so šoškovkovou hlavou, presné otočné s okom, upínacie s osadeným koncom, upínacie s nákrúžkom a čapíkom)

2. Matice (presné šesťhranné a nížke, malé, korunové, ryhované, kruhové, uzavreté)
3. Ložiská (jednoradové guľkové typ 60, 62, 63, 64, s kosouhlým stykom typ 70, 72, kuželikové typ 302, 303, valčekové typ NU, NJ, N, dvojradové naklápacie typ 12 a 13, súdkové typ 222 a 223, axiálne typ 511 a 512, obojsmerné axiálne typ 522)
4. Ostatné prvky (podložky, kolíky, čapy, perá, závlačky, poistné krúžky, hriadeľové tesnenia, mazacie hlavice a zátky ...)

Ložiská sa dajú nakresliť štyrmi rôznymi spôsobmi:

1. Detailné zobrazenie bez osi
2. Detailné zobrazenie s osou
3. Podrobnejšie zjednodušené zobrazenie bez osi podľa STN ISO 8826-2
4. Podrobnejšie zjednodušené zobrazenie s osou podľa STN ISO 8826-2

Pri kreslení skrutiek program automatiky kontroluje dĺžku skrutky podľa normy.

Ďalej bude možné vložiť do výkresu titulný blok podľa STN ISO 7200, ktorý je vhodný na použitie pre školské účely.

V menu budú ešte niektoré LISP-ové rutiny pre uľahčenie kreslenia. V prípade schválenia projektu v rámci PHARE budú tieto programy voľne k dispozícii pre všetky školy Ich šírenie bude zaistené v spolupráci s MC v Banskej Bystrici. Bližšie informácie poskytnem osobne na adrese: Ing. Ľubor Sivák, SPŠ strojnícka, Švermova č. 1, 960 59 ZVOLEN

Predstavujeme...

Margita Hriňová

Základom môjho výtvarného snaženia je príroda ako krajinný celok. V podstate ide vlastne o krajinný ráz kriviek a oblúkov. V kresbách a grafikách modelujem charakteristiku krásneho prostredia Oravy. Druhým záujmom je malý prchavý detail prírody, ktorý charakterizuje môj neustály záujem o kvety. Zachytávam krehkú krásu týchto šperkov prírody - od prvých kvetov, ktorými sú snežienky, až po kvety neskorkej jesene. Tieto prírodné motívy sú mi veľmi blízke, odráža sa v nich môj vnútorný svet. Zaujímam sa o všetko okolo a neustále hľadám nové cesty a spôsoby stvárnenia našej krásnej prírody, ale i môjho vzťahu k nej. Moje práce možno pôsobia len ako obraz videného, ale v skutočnosti sa do každého z nich snažím pretlmočiť vlastný zážitok, vlastné emocionálne prežívanie videného v tom-ktorom konkrétnom okamihu a priestore, keď vznikol impulz na výtvarné vyjadrenie.

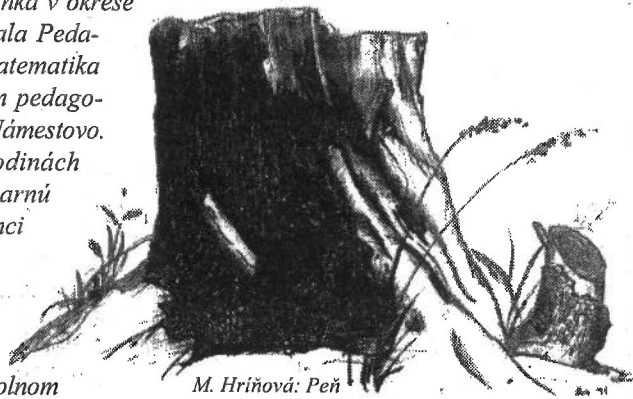
Nie mi je ľahostajný ani vzťah človeka k prírode, pretože som vyrastala v krásnej krajine - na Orave. Všímam si i to, ako sa k nej človek správa, ako prežíva prebúdzanie prírody na jar, leto prekypujúce krásou farieb a očakávaním sľubnej úrody, zber úrody plnej plodov našej práce, smutný pohľad na opustené jesenné polia, ale i krásne mäkké krivky zasnežených bielučkých polí, po ktorých sa prejdeš a zanecháš stopu v mäkkom snehu.

Takto vidím svet okolo seba ja a svojou skromnou výtvarnou výpoveďou chcem túto prchavú a stále sa meniacu krásu zachytiť čo najvernejšie a zároveň do nej zakomponovať aj svoje pocity a zážitky.

Narodila som sa 10.9.1951 v Hruštíne (dedinka v okrese Námestovo). V rokoch 1970-74 som absolvovala Pedagogickú fakultu v Banskej Bystrici, aprobáciu matematika a výtvarná výchova. Od roku 1974 sa venujem pedagogickej práci na Základnej škole v Lokci, okres Námestovo.

Estetické čítanie vstúpujem žiakom na hodinách výtvarnej výchovy. Sledujem ich záujem o výtvarnú činnosť a usilujem sa rozvíjať ich talent aj v rámci mimoškolskej práce. Práce žiakov posielame na rôzne okresné, celoslovenské, ale i zahraničné súťaže.

Svoje práce som vystavovala na Výtvarnom salóne, ktorý organizuje Metodické centrum v Dolnom Kubíne.



M. Hriňová: Peň

Vážení čitatelia,

vzhľadom na to, že časopis *Pedagogické rozhľady* stratil v tomto roku finančnú dotáciu od MŠ SR a ceny vstupných surovín sa od r. 1992, kedy začal vychádzať 1. ročník, viackrát zvyšovali, budeme prinútení od školského roku 1997/98 (šiesty ročník) zvýšiť jeho cenu na 25,- Sk za jeden výtlačok, aby sme aspoň čiastočne pokryli náklady spojené s jeho vydávaním.

Faktúru na zaplatenie celoročného predplatného vo výške 125,- Sk

Vám pošleme v októbri 1997 spolu s 1. číslom už 6. ročníka *Pedagogických rozhľadov*.

Veríme, že i napriek zmeneným podmienkam zachováte nášmu i Vášmu časopisu svoju priazeň aj naďalej.

Redakcia

Contents

- Humanizing the process of student evaluations
B. Kosová
- What are the values?... And not only in civics
V. Hoffmanová
- Humanizing of education in a hostel
V. Brhelová
- Digital and creative art
S. Tropp
- Intellect in creative imagination of education students
E. Kapsová
- Practical aesthetics - An experiment begins
M. Žilková
- Aesthetic effects of drama in school practice
J. Lomenčík
- Toward the training of students to become English language teachers
E. Homolová
- The role of communication skills in English language education
M. Valchová
- Will there be a history olympiada?
J. Chovanec
- Toward computer education in basic schools
M. Praslička
- The development of teacher education in Czechoslovakia
E. Pršová
- A view from the other side
M. Keruřová
- A Christian approach to education
D. Jedinák
- Programs for electrical engineering and engineering upgrade for AutoCAD r.12 a r.13
E. Sívák
- Introduction...
M. Hříňová
- Epigrams
J. Billy
- Cartoons
M. Hříňová

Pedagogické rozhľady. 5. ročník. Číslo 4. Vyšlo v apríli 1997.

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. Lubomír 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.
Nevyžadované rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra B. Bystrica.
Reg. číslo: MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.