

## ÚCTA K DEŤOM JE PODMIENKOU ÚCTY K UČITEĽOM

Š. Harkabus, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Niektoré aspekty vzťahu učiteľ - žiak. Deti - najväčšia menšinová skupina, ktorá nemá modifikované práva dieťaťa ako občan. Spolupráca dospelých a detí.

**Kľúčové slová:** postavenie žiaka, postavenie učiteľa, úcta k deťom, práva dieťaťa

V pedagogickej tlači, denníkoch i časopisoch som v posledných rokoch čítal články, úvahy i polemiky o našich učiteľoch a žiakoch. Niektoré boli kritické, iné zase oslavné. Takmer všetky vychádzali z poznania, že ak dokážeme zlepšiť postavenie učiteľov, dokážeme v školách lepšie vychovávať deti. Sami seba presvedčame, že tézy "Aký riaditeľ, taká škola", "Aký učiteľ, taký žiak," platia vždy a všade. Mne sa zdá, že platnosť týchto téz je len zlomková a vývojom v našich školách prekonaná. Moja dlhoročná pedagogická prax i rozhovory študentov s riaditeľmi pracovníkmi, učiteľmi základných a stredných škôl mi ponúkajú iné východiskové poznanie.

Toto poznanie vychádza z viery, že učiteľ je vždy len tieňom, odrazom detí, ktoré učí. Ak deti majú v spoločnosti úctu, aj učiteľ požíva túto úctu. Ak sú deti slobodné, aj učiteľia môžu byť slobodní. A ak je život detí dôstojný, dôstojným sa môže stať aj život učiteľov. Je paradoxné, že pri všetkých normalizačných (70. a 80. roky) i demokratizačných (90. roky) školských reformách stáli naše deti bokom, ako keby do toho nemali čo hovoriť. Život nás vedie do ďalšieho storočia a tisícročia zaťažených krutým poznaním, že deti sú najväčšou menšinovou skupinou, ktorá nemá definované životné práva.

Vo vedomí tzv. "dospeláckej" verejnosti stále pretrvávajú všetky feudálne mýty, že dieťa je niečo nesvojprávne, že je majetkom dospelých, prípadne vlastníctvom jedného z rodičov. Ak do takého spoločenského povedomia prenikne iracionálne, ale dosť rozšírené tvrdenie o dieťati ako "prázdnej nádobe", ktorú "školení" učiteľia majú naplniť poznatkami vedeckého myslenia, dieťa sa ocitá v obklúčení.

Každý deň, ráno čo ráno, večer čo večer má plno povinností, príkazov, nariadení, zákazov a obmedzení, ktoré vydávajú "dospeláci" doma i v škole. Jedenapolišmiliónová skupina detí odvážnejšie neváhajú nazvať aj najutlačenejšou menšinou u nás - to je fenomén, o ktorom sa u nás nahlas vôbec nehovorí. Načo aj, keď rozumní dospelí - poslanci, politici, riadiaci pracovníci - sa o deťoch pateticky vyjadrujú ako o našej svetlej budúcnosti a pokračovateľoch našich myšlienok. Súbežne tí istí "dospeláci", ignorujú práva detí na vlastný názor, pripravujú nové koncepcie a projekty. Ako "šľahačka" s "čerešničkou" na vrchu sa javí projekt povinnej maturity z matematiky pre všetkých študentov gymnázií, ktorý vyšiel od bratislavských matematikov.

Dr. Alexander Köner, analytik Linky detskej istoty pri organizácii Unicef, hovorí, že situácia s právami detí na Slovensku nie je dobrá. Hoci SR podpísala už v roku 1989

dokumenty v oblasti detských práv a slovenský parlament ich ratifikoval, v súčasnosti neexistuje u nás časť legislatívy, ktorá by sa zaoberala deťmi. V našich zákonoch nenájdete ani jednu formuláciu o tom, že dieťa má na niečo právo. Ako ilustráciu uvediem príklady zo školskej praxe. Predstavte si karhajúcu učiteľku, ktorá zvýšeným hlasom (s adekvátnou dávkou zlosti) disciplinuje dieťa. A to bezbranné, ale hrdinské dieťa dáva pani učiteľke protiotázku. "Pani učiteľka, môžem aj ja kričať na vás?". Alebo reakcia dieťaťa na výčitku, že neprečítalo všetky knihy povinného čítania: protiotázka, či pani učiteľka prečítala všetky tituly, ktoré zaujali dieťa, ale nie sú v zozname tzv. povinnej literatúry. Na čej strane je zákon a právo? Čo etické je a čo je už za hranicami etiky?

Na Slovensku nemožno o dieťati hovoriť ako o občani - i napriek tomu, že Dohovor o právach dieťaťa, ktorý SR podpísala, má úplne inú stratégiu - dieťa je tu charakterizované ako občan.

Keď sa prebudíme zo snov o svetlých zajtrajškoch a vrátíme sa do reality dneška, zistíme, že deti majú stovky otázok, s ktorými sa denne obracajú na rôzne linky dôvery. Dokumentujú ich stavy bezradnosti, tiesne, neistoty, smútku, banálne i ťažké problémy s láskou, problémy s učením i učiteľmi, spolužiakmi, drogami, hracími automatmi, ale aj situáciami, ktoré ohrozujú ich život. Depresie sa stávajú súčasťou ich života. Všetci to vieme, a preto musíme konať. Konať v tom zmysle, aby sa všetci zainteresovaní "našli" a oslovili v spoločnom priestore pre spoluprácu všetkých občanov, ktorí chcú tento neutešený stav v postavení našich detí meniť.

Aby sme dosiahli žiadúci stav, potrebné je predovšetkým:

- spolupracovať pri tvorbe legislatívnych noriem, ktoré budú právne chrániť naše deti;
- poskytovať v školách odborné poznatky rodičom tak, aby porozumeli zákonitostiam mikrosveta vlastných detí;
- spolupracovať s učiteľmi na rozvíjaní ich profesionality pomocou ktorej môžu otvárať nekonečný priestor pre plnohodnotné procesy učenia sa detí v čase ich fyzického, intelektového, sociálneho a citového zrenia;
- pomáhať našim deťom v hľadaní vlastného hodnotového systému, ktorý ich privedie k poznaniu osobnej slobody a zodpovednosti za kvalitu vlastného života.

Či už tomu veríme alebo nie, pravdepodobne blízko k pravde je názor, že miera úcty občanov ku školám a učiteľom bude vždy taká, aká pozornosť sa venuje deťom.

## DEKLARÁCIA O SLOBODE A ZODPOVEDNOSTI VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ V SR

### ZDRUŽENIE PRE PODPORU ALTERNATÍVNYCH PROGRAMOV VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

*Vo februári 1999 organizovalo Metodické centrum v Banskej Bystrici celoslovenskú konferenciu k inovačným projektom na základných a stredných školách. Na základe potreby spoločného postupu v hľadaní, zhotovovaní, šírení a presadzovaní inovácií v školskej praxi a pedagogickej teórii sa postupne, počas niekoľkých mesiacov formovala pracovná skupina, ktorej cieľom bolo vytvoriť združenie zastrešujúce všetky alternatívne programy, existujúce v súčasnej dobe na Slovensku. Taktó vzniklo Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní, ktoré bolo 15. 7. 1999 zaregistrované na MV SR.*

#### Ciele združenia:

- legislatívne uznanie a rovnoprávne postavenie alternatívnych škôl v školskej sústave SR;
- podpora a rozvoj teórie a praxe v školskej sústave SR;
- prezentácia a šírenie alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní;
- spolupráca a výmena skúseností v oblasti výchovy a vzdelávania.

Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní predkladá svoje ideové zámery v Deklarácii o slobode a zodpovednosti vo výchove a vzdelávaní. Dňa 25.8.1999 bola prostredníctvom zástupcov alternatívnych edukatívnych programov a alternatívnych škôl na Slovensku odovzdaná na Ministerstve školstva SR.

#### Preambula

My občania, učitelia, vychovávateľa, rodičia, vedeckí a odborní pracovníci a záujemcovia o otázky výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike sme sa zišli, aby sme vyhlásili naše požiadavky na slobodu a zodpovednosť vo výchove a vzdelávaní v SR.

Život v demokratickej spoločnosti predpokladá občianstvu a politickú slobodu, ako i právnu účasť občanov na jej realizácii. Právo na vzdelanie a sloboda vo výchove patrí k základným ľudským právam. Sme presvedčení o tom, že vzdelanie je jedným z najdôležitejších predpokladov vnútornej slobody a sociálnej zodpovednosti, tolerantného spolunazývania a ľudského rozvoja.

Slovenská republika ako demokratická krajina sa chce stať súčasťou rovnoprávneho kultúrneho a sociálneho prostredia Európy, prostredia, v ktorom majú prioritu hodnoty kultúrnej rozmanitosti a mierového spolunazývania.

Potrebuje slobodnú, rozmanitú vzdelávaciu sústavu, demokratický vzdelávací systém, v ktorom je rešpektovaná jedinečnosť a neopakovanosť každého dieťaťa a chránená jeho ľudská dôstojnosť.

Táto deklarácia vychádza zo základných právnych dokumentov SR - Ústavy SR a z nej odvodených právnych predpisov, ktoré upravujú riadenie výchovy a vzdelávania, ďalej z medzinárodno-právnych dokumentov OSN, UNESCO, Rady Európy, Európskeho

spoločenstva, Európskeho parlamentu a Európskeho fóra pre slobodu vo výchove a vzdelávaní.

#### Základné východiská a požiadavky na tvorbu slobodnej a rozmanitej vzdelávacej sústavy v SR

1. Vzdelávací systém v Slovenskej republike musí byť v súlade s účinnými a platnými právnymi predpismi upravujúcimi ochranu základných ľudských práv a slobôd (medzinárodné dohovory, Ústava SR ako aj ďalšie relevantné právne normy) a tiež s aktuálnymi kultúrnymi a sociálnymi potrebami občanov SR.

2. Sloboda vo výchove a vzdelávaní obsahuje prednostné právo rodiča na voľbu spôsobu vzdelania, ktoré musí jeho dieťa dostať. Obsahuje tiež právo na otvorenie alternatívnej školy a poskytovanie vyučovania, ktoré zodpovedá jej teórii.

Základom všetkého pedagogického snaženia je umožniť slobodu rozvoja vlastných schopností a identity dieťaťa. Výchova a vzdelávanie má smerovať k mnohostrannému a harmonickému rozvoju osobnosti dieťaťa na najvyššiu možnú mieru. Život v škole, výchova a vzdelávanie



H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Frázne

má byť prípravou na zodpovedný život v slobodnej, demokratickej spoločnosti.

3. Pedagogická sloboda musí byť garantovaná učiteľom pri vykonávaní ich pracovných povinností. Ako kreatívni tvorcovia každodenného života školy, sprievodcovia, uľahčovatelia a podporovatelia rozvoja dieťaťa majú zvlášť rozvinutú schopnosť poznať vzdelávacie potreby, vhodnosť učebných prostriedkov, vyučovacích metód i vzdelávacieho obsahu pre svojich žiakov. Učiteľom má byť poskytnutá sloboda, aby mohli pracovať podľa svojho najlepšieho vedomia a svedomia, mali možnosť zavádzať inovácie do školskej praxe, aplikovať alternatívne prístupy k výchove a vzdelávaniu, rozvíjať teóriu alternatívnych pedagogických koncepcií ako klasických, vo svete overených koncepcií (Pedagogický systém M. Montessoriovej, R. Steinerja, C. Freineta, P. Petersena, S. Kovalikovej) i novších koncepcií projektov a programov (napr. otvorené školy, zdravé školy, regionálne školy, projekt Orava, projekt Zmena, Škola dokorán) v prospech výchovy a vzdelávania detí od troch do osemnástich rokov.

Vzdelávacie ciele, obsahy a metódy, ktoré sú predmetom pedagogickej aplikácie a overovania, musia byť v spojení a v súlade s ľudskými právami a základnými slobodami (Ústava SR).

Všetko úsilie a námaha zainteresovaných musí smerovať k tomu, aby bola v záujme žiakov podporovaná úzka spolupráca medzi školou, učiteľmi a rodičmi. Rodičom má byť umožnená aktívna spoluúčasť na školskej výchove a vyučovaní.

4. Učiteľom musí byť umožnené špecifické učiteľské vzdelávanie a príprava. Riadiace a správne orgány majú povinnosť umožniť vytvorenie vzdelávacích centier pre odbornometodickú prípravu učiteľov, rozvíjanie teórie alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní a pomáhať pri rozširovaní overených inovácií v školskej praxi. V realizácii systému podpory učiteľského rastu v rámci celoživotného profesijného rastu učiteľov (Charta učiteľov) zohľadňovať špecifické potreby a požiadavky praxe alternatívnych programov vo vzdelávaní a výchove.

5. Každý dohliadací a kontrolný systém má vo vzťahu k učiteľom slúžiť na to, aby podporoval učiteľov v plnení ich úloh, podporoval iniciatívu a zodpovednosť v pedagogickej práci. Realizácia alternatívnych programov vo vzdelávaní a výchove vyžaduje diferencovaný prístup, podporu a kompromisy v oblasti pedagogicko-organizačného riadenia a celkového hodnotenia práce alternatívnych škôl. Vzhľadom na zásadné koncepčné inovácie alternatívnych škôl a podstatné diferencie v porovnaní s prácou bežných

škôl školských a výchovných zariadení žiadame prizvať k ich hodnoteniu zástupcu nášho združenia alebo príslušnej asociácie. Pritom je samozrejme potrebné, aby vzdelávanie poskytované alternatívnymi školami a školskými zariadeniami zodpovedalo minimálnym štandardom, ktoré stanovuje štát.

6. Školy musia byť rovnoprávne financované, nezávislé na tom, kto ich zriadil, pričom verejné príspevky sa určujú podľa zistených úplných nákladov štátnych škôl.

7. Školám, učiteľom, a žiakom musí byť umožnené rozvíjať procesy sebarozhodovania a samosprávy. Zo strany štátnych orgánov samosprávy musia mať školy podporu v otvorenosti voči vonkajšiemu sociálnemu prostrediu: kultúrno-vzdelávacím inštitúciám, médiám, inštitúciám 3. sektoru, ako aj k profesným inštitúciám a fóram doma i v zahraničí.

### Záverečné ustanovenie

1. Pre potreby aktívnej spolupráce na transformácii školstva v SR, presadzovania požiadaviek alternatívnych programov vo vzdelávaní a výchove uskutočňovaných na Slovensku založili: Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku, Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl, Slovenská asociácia Montessori, projekt Škola hrou, Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, Združenie pedagógov zo škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry, (s podporou Metodického centra v B. Bystrici), Združenie pre podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vytvorilo a vydalo túto deklaráciu.

2. Ako rovnocenní partneri ponúkame spoluprácu a pomoc Ministerstvu školstva SR a príslušným orgánom štátnej správy pri tvorbe koncepčných, metodických a legislatívnych dokumentov pre napĺňanie slobody vo vzdelávaní v našej vzdelávacej sústave.

3. Žiadame vytvoriť expertnú skupinu (poradný orgán) pri MŠ SR pre otázky zavádzania inovácií do školskej praxe a aplikácie alternatívnych prístupov do výchovy a vzdelávania.

4. Žiadame MŠ SR o legislatívne doriešenie podmienok zakladania, organizácie a riadenia, vyhodnocovania a ďalšej činnosti alternatívnych škôl a školských zariadení všetkých typov: predškolskými zariadeniami počnúc a strednými školami končiac. Žiadame zaradiť problematiku alternatívnych škôl a alternatívnych materských škôl do školského zákona a príslušných vyhlášok.

*Touto cestou Vás vyzývame na dialóg a očakávame Vaše názory a návrhy, ktoré nám môžete písomne poslať na adresu:*

*Klára Lužinská, Metodické centrum, Horná 97, P. O. Box 192, 975 46 Banská Bystrica*

## PRÍPRAVA UČITEĽOV PRE ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO NA PF UMB BANSKÁ BYSTRICA

O. Wágnerová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Nová koncepcia vzdelávania učiteľov na PF UMB. Nové učebné plány, obsahová prestavba, resp. obsahové premeny v jednotlivých učebných disciplínach. Pripravenosť na využívanie alternatívnych didaktických postupov. Overovanie novej koncepcie prijímacích a štátnych skúšok.*

**Kľúčové slová:** *príprava učiteľov, pedagogicko-psychologická príprava, didaktická príprava, učebné plány, obsahová prestavba, alternatívne školstvo*

Po roku 1989 sa otvorili nové možnosti pre pedagogické myslenie, ktoré sa otvorilo samé sebe i svetu. Prejavom nových možností je myšlienkový pluralizmus, akceptovanie viacerých, v pedagogike existujúcich programov, modelov a koncepcií výchovy. Humanizačné premeny, obsiahnuté v nových prístupoch, sú prioritne orientované na celkovú kultiváciu dieťaťa. Ide predovšetkým o kultiváciu sociálnych vzťahov, emocionalizáciu, akcentovanie individuálnych potencionalít dieťaťa, tolerovanie odlišností. Ťažisko vyučovania nepredstavuje podávanie hotových poznatkov, ale ide v ňom o spoločné hľadanie a konštruovanie žiakovho poznania, rozvíjanie jeho najvyšších kognitívnych funkcií, ktorými sú hodnotiace myslenie a tvorivosť.

V bežnej praxi začali mnohí učitelia s veľkým entuziazmom overovať dosiaľ neznáme a nedostupné modely a koncepcie výchovy, a tak naplňovať svoje pedagogické predstavy a ambície. Východiskom ich úsilia je premena školy direktívnej, manipulačnej na školu komunikatívnu, školu partnerstva a osobnostného prístupu. Nositeľom humanizačných a demokratizačných premien školy je práve alternatívne školstvo, ktoré v zložitých spoločenských, najmä ekonomických podmienkach s veľkým osobným nasadením pomáhajú etablovať do reálnej školskej praxe mnohí učitelia. Iste ani jednému z týchto učiteľov, ktorí sa pustili na novú doposiaľ nevychodenú cestu alternatívneho vyučovania, nie sú neznáme pocity intelektuálnej radosti a uspokojenia z pedagogickej práce a jej výsledkov. Stretávajú sa však aj s nemalými ťažkosťami a problémami rôznej povahy, ktoré nebudem bližšie popisovať. Chcem len naznačiť, že byť "iný", myslieť a pracovať inak – po novom – prináša nezriedka aj zložité chvíle, ktoré brzdia nadšenie učiteľa. Pravdepodobne vtedy títo učitelia potrebujú a aj hľadajú podporu. V tejto súvislosti sa umocňuje ich očakávanie spojené s otázkou, ako pripravujú učiteľské prípravky študentov pre alternatívne školstvo? Ako prídu pripravení do praxe v tomto smere budúci mladí kolegovia? Budeme v nich mať podporu, pomoc? V mojom príspevku chcem prispieť k odpovedi na tieto otázky. Dotknem sa predovšetkým prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy, na ktorú je PF UMB prioritne zameraná.

Je nesporné, že úsilie o novú školu vyžaduje predovšet-

kým kvalitnú prípravu učiteľa. Projektované zmeny v ponímaní školy, výchovy a vyučovania vyžadujú nové modely učiteľskej prípravy. Považujem za potrebné zdôrazniť, že prípravu učiteľa pre alternatívne školstvo, osobitne v graduálnom štúdiu, je potrebné vnímať v kontexte nového modelu učiteľskej prípravy. Príprava pre alternatívne školstvo nemôže spočívať iba v zaradení izolovaných predmetov, zameraných na jednotlivé alternatívne koncepcie, do štúdia, teda formálnym pričlenením k tradičnej – pôvodnej koncepcii štúdia. Humanizačné a demokratizačné premeny školy sa musia premietnuť v celej štruktúre učiteľskej prípravy, počnúc filozofiou učiteľstva základnej školy, v ktorej sa akcentuje súčasné ponímanie elementárneho školovania detí. V našom prístupe sme pri koncipovaní štúdia vychádzali z myšlienky, že príprava "nového učiteľa" sa musí premietnuť v kontexte štandardnej prípravy s ťažiskom v pedagogicko-psychologickej príprave a následne v didaktikách odborných predmetov a v pedagogickej praxi.

Ako sme v tomto procese postupovali na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici a ktoré premeny sme už zaznamenali?

Na základe aktuálnych spoločenských zmien bola na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici koncom roka 1993 prijatá nová koncepcia vzdelávania učiteľov. Obsahuje tieto kľúčové priority:

1. Osobnostná orientácia prípravy učiteľov, zameraná na rozvíjanie postojov a spôsobilosti učiteľa.
2. Orientácia na dieťa ako východisko obsahu prípravy učiteľov, zameraná na posilnenie celostného a činnostného prístupu vo výučbe.
3. Integrácia obsahu a obsahová i procesuálna kontinuita prípravy, zameraná na odstránenie rozdrobenosti a duplicity vo výučbe v prospech celostnej prípravy.
4. Funkčnosť prípravy v smere terajšej i budúcich potrieb praxe (spoločenské požiadavky).
5. Flexibilita a variabilita prípravy učiteľov, zameraná na spôsobilosť uplatňovať v praxi alternatívne postupy vo vyučovaní a uspokojovanie záujmov študentov.

Jadro kvalifikácie učiteľa musí byť založené na tom, že je odborníkom na didaktickú transformáciu vzdelá-

vacieho obsahu, t.j. je odborníkom učiť malé deti, spôsobilý diagnostikovať individuálne a vekové zvláštnosti detí, následne schopný vytvárať konštruktívne pedagogické situácie a voliť adekvátne stratégie, tvorivé postupy vo výchove.

Jedným z dôležitých zámerov tvorby koncepcie štúdia bola idea, aby bol absolvent štúdia pripravený pracovať v rôznych typoch tried, používať alternatívne didaktické postupy a bol pripravený – ochotný reagovať na aktuálne potreby praxe a celospoločenské problémy. Tento zámer sme konkretizovali nasledovne:

- vo všeobecnom základe sme posilnili problematiku týkajúcu sa celospoločenských problémov, ako aj školskej politiky;
- osobitne v pedagogických disciplínach približujeme a zoznamujeme študentov s alternatívnymi pedagogickými koncepciami a rôznymi didaktickými postupom;
- posilňujeme problematiku práce s deťmi so špecifickými vzdelávacími potrebami a ich integráciu do škôl bežného typu, ako aj práce s talentovanými a nadanými žiakmi.

Koncepcia prijatá na našej fakulte bola východiskom pre tvorbu nových učebných plánov a súčasne aj obsahovú prestavbu, resp. obsahové premeny v jednotlivých učebných disciplínach.

Učebný plán štúdia učiteľstva 1. stupňa ZŠ bol schválený v roku 1996 a obsahuje nasledovné zmeny:

- nastúpiť cestu postupného prechodu ku kreditnému systému zvýšením podielu povinne voliteľných predmetov v učebnom pláne a zvýšením ponuky voliteľných predmetov;
- posilniť osobnostnú orientáciu učiteľskej prípravy, zameranú na rozvoj učiteľských kompetencií a to uplatnením činnostného prístupu vo vyučovacích predmetoch, zavedením psychologických a pedagogických praktík, zameraných na osobnostný a sociálny výcvik študentov, ako aj pre nácvik postupov a techník osobnostného a sociálneho rozvíjania žiakov;
- posilniť pedagogicko-psychologickú prípravu a užšie prepojiť s didaktikami vyučovacích predmetov a praxou;
- zvýšiť podiel pedagogickej praxe v učebnom pláne, v rámci učiteľských praktík realizovať tvorivé dielne;
- zvýšiť flexibilitu a variabilitu prípravy študentov, zoznamovaním študentov s alternatívnymi koncepciami vyučovania a rôznymi didaktickými postupmi, pričom výraznejšie akceptovať záujem a voľbu študentov.

Tvorba novej koncepcie, učebných plánov ako aj obsahové premeny jednotlivých disciplín nepredstavovali jednoduchý proces najmä pre tú skutočnosť, že na príprave učiteľa sa podieľa viac katedier, čo zodpovedá mnohopredmetovosti štúdia učiteľstva 1. stupňa ZŠ. Chcem tým naznačiť, že je veľmi zložitá zladit' pohľady a prístup

rôznych katedier a ich odborníkov na zmeny v prípade učiteľa. Sami z vlastnej skúsenosti na školách vieme, že isté zmeny v školskej edukácii nie sú závislé len na entuziazme jedného učiteľa alebo niekoľkých jednotlivcov, ale sú závislé na celkovej atmosfére, istom naladení školy resp. väčšiny učiteľov (osobitné vedenia školy), inak vzniká napätie, prekážky resp. problémy. Aj na našej fakulte, kde sa viaceré katedry s relatívnou samostatnosťou podieľajú na príprave učiteľa 1. stupňa, bolo najzložitejšou a asi aj najťažšou úlohou zosúladiť základné idey na prípravu učiteľa v nových spoločenských podmienkach, zodpovedajúco požiadavkám praxe.

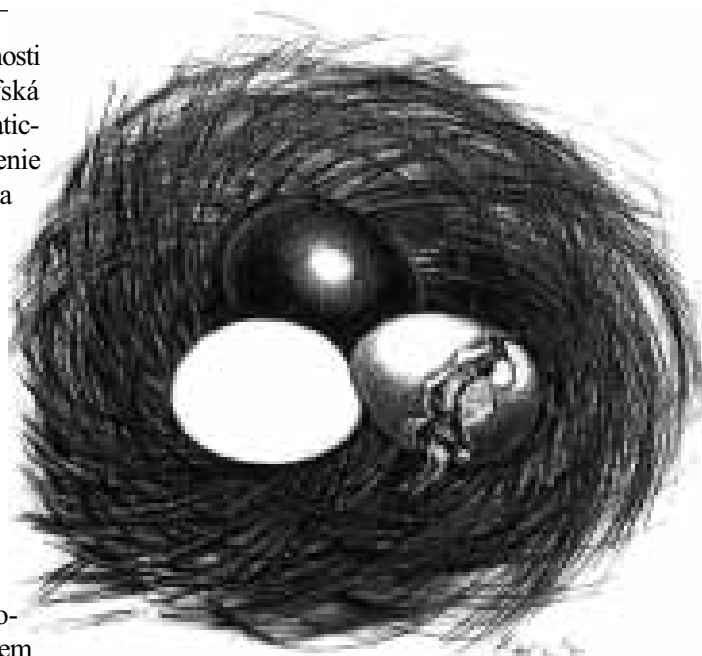
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky má v hierarchii katedier na našej fakulte určité prioritné postavenie ako jadrová katedra. Vedenie Pedagogickej fakulty toto postavenie akceptovalo, čo sa prejavilo aj vo výraznej účasti členov katedry pri tvorbe novej koncepcie štúdia a ďalších dôležitých dokumentoch, súvisiacich s prípravou učiteľstva 1. stupňa ZŠ.

Okrem už spomínaného úsilia a reálnej práce na koncepcných premenách učiteľského vzdelávania sa ťažisko našej práce odvíjalo v aktivitách vo vnútri katedry. Tu sme vytvorili novú koncepciu učebných plánov pedagogických disciplín a pracujeme na ich obsahovej prestavbe. Zaviedli sme viaceré nové pedagogické disciplíny – osobnostnú a sociálnu výchovu, povinne voliteľné semináre z pedagogiky, napr. primárna prevencia drogovej závislosti; špecifiká výchovno-vzdelávacej práce na málotriednych školách; integrované tematické vyučovanie; pedagogika C. Freineta a otvorené vyučovanie; waldorfská pedagogika a ďalšie. V nadväznosti na teoretickú prípravu sme zaviedli aj nové formy pedagogickej praxe - tvorivé dielne, psychologické praktikum a učiteľské praktikum spolu so záverečným kolokviom k súvislej praxi. Otvorili sme nové možnosti štúdia pre učiteľov z praxe v rámci rozširujúceho či rekvalifikačného štúdia: špecializačné inovačné štúdium Netradičné modely výchovy a vzdelávania; špecializačné inovačné štúdium IVT; rozširujúce rekvalifikačné štúdium Etická výchova. Akceptovali sme spoločenskú požiadavku otvorením štúdia odboru pedagogika – špecializácia Predškolská pedagogika. Výraznou sa ukázala aj požiadavka poskytnúť študentom dostatok študijnej literatúry a publikovať pre učiteľov v praxi najnovšie poznatky z oblasti pedagogiky resp. prípravy učiteľov. Mnohí učители z našej katedry sa v tejto oblasti veľmi angažovali, vari najviac doc. PhDr. Beata Kosová, CSc., a to nielen na PF, ale aj v spolupráci s Metodickým centrom v Banskej Bystrici, kde jej vyšli viaceré učebné texty a štúdie. Rozhodujúcim činiteľom premeny v príprave učiteľa sú samotní učители, vysokoškolskí pedagógovia a ich ochota reflektovať vlastné pedagogické myslenie a štýl práce, ich otvorenosť k zmenám. Učители našej katedry prešli a prechádzajú dôležitými odbornými premenami aktívnou účasťou na viacerých vzdelávacích progra-

moch, kde si zvyšujú svoju profiláciu najmä v pripravenosti vyučovať niektoré alternatívne koncepcie (Waldorfská pedagogika, pedagogika C. Freineta, integrované tematické vyučovanie, otvorené vyučovanie, guidance – vedenie žiaka, školský manažment a ďalšie). Pomerne rozsiahla je aj naša lektorská činnosť, orientovaná k školskej praxi. Úzko spolupracujeme so školami, v ktorých sa alternatívne vyučovanie uskutočňuje, čo umožňuje, aby študenti získavali nielen teoretické poznatky ale aj reálny pohľad na prax. Vystupujeme tiež ako gestori a odborní poradcovia v niektorých projektoch alternatívnych koncepcií, napr. v projekte “Škola hrou”, “Zdravá škola”, v projekte “Zmena” a jeho moduloch “Guidance” (vedenie žiaka), “Metamorfózný model”, “Školský manažment”.

Veľkú pozornosť popri inovácii obsahu pedagogických disciplín venujeme aj súboru prostriedkov (foriem práce), prostredníctvom ktorých je možné navodzovať účinné zmeny v oblasti subjektívnych komponentov osobnostného rozvíjania študentov. Základnou formou výuky v pedagogických disciplínach sa pre nás stali semináre poňaté tak, aby umožňovali tvorivú činnosť študentov – ide o skupinové práce projekty, riešenie problémových úloh, situačné a inscenačné metódy, diskusie a pod. Každodenná práca so študentmi, orientovaná na rozvíjanie osobnosti študenta, budúceho učiteľa v jeho ľudských a následne profesionálnych kvalitách, je dôležitou zárukou, že sa naznačené postuláty humanizácie a demokratizácie školy prenesú do reálnej praxe. Prednášky, semináre, cvičenia orientujeme tak, aby sme podporovali proces pedagogizácie študenta a jeho identifikácie s rolou učiteľa. Nemôžu mať teda len charakter sprostredkovania hotových informácií a nemenných faktov, ale dbáme na ich problémový charakter, nútiaci študenta problémy riešiť, mať vlastný názor, vedieť ho obhajovať a tiež možnosť slobodnej voľby. V tejto súvislosti uprednostňujeme najmä také postupy a aktivity, ktoré spĺňajú nasledovné základné vlastnosti: kreativnosť, kooperatívnosť, participácia a skúsenosť.

Z osobnostnej orientácie v príprave učiteľa vyplýva dôraz na rozvíjanie interpersonálnych zručností, spôsobilosti a správania. Ide tu nielen o kognitívnu vybavenosť budúceho učiteľa, ale aj o jeho nonkognitívnu vybavenosť ako je citová zrelosť, prosociálne správanie, tvorivosť, pozitívna hodnotová orientácia. Ide nám pritom nielen o rozvoj osobnosti študenta v danom smere, ale aj o to, aby toto všetko bol spôsobilý rozvíjať u detí. Najvýraznejšie zastúpenie uvedenej orientácie reprezentuje zavedenie novej pedagogickej disciplíny “osobnostná a sociálna výchova”, ktorá nahradila tradičný predmet “teória výchovy”. Realizuje sa prostredníctvom seminárov, cvičení a pedagogického



H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Plodné

praktika, kde je vytvorený veľký priestor pre rozvíjanie spomínaných kompetencií študentov. Ďalší priestor otvárajú aj novokoncipované formy pedagogických praktík a tvorivých dielní z jednotlivých vyučovacích predmetov (teda nielen z pedagogiky), ktoré sú zavedené ako povinne voliteľné, čím zodpovedajú individuálnym záujmom študentov. Pre tento školský rok boli ponúknuté študentom nasledovné tvorivé dielne: Príprava pre zájmovú činnosť v matematike; Rozvíjanie elementárnej hudobnej tvorivosti – hudobné dielne; Integrované didaktické postupy vo vyučovaní TV s uplatnením hudobno-pohybových a tanečných hier; Experimenty v prírode; Technické práce v praxi; Veci, prírodniny, živočích vo výtvarnej výchove; Tvorba a využitie didaktických programov z matematiky pre PC; Tvorba netradičných vyučovacích pomôcok pre 1. a 2. ročník ZŠ; Netradične vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry; Kondičné, kompenzačné a psychomotorické cvičenia vo vyučovaní telesnej výchovy a mimo nej; Formy komunikácie vo výtvarnej výchove.

Našu pozornosť orientujeme aj na problematiku prijímacích a štátnych skúšok, ktorých novú koncepciu overujeme v praxi. V prijímacích skúškach nám nejde len o zistenie vedomostí a zručností študentov v požadovaných odborných disciplínach, ale nás zaujímajú aj osobnostné a pedagogické predpoklady, ako aj motivácia uchádzača o štúdium učiteľstva 1. stupňa ZŠ.

Z nášho pohľadu sme urobili veľký posun v premenách prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ v smere aktuálnych požiadaviek spoločnosti. Študenti učiteľstva 1. stupňa ZŠ, ktorí sa pripravujú podľa novej koncepcie, nastúpia do reálnej praxe v budúcom školskom roku. Či boli naše predstavy, vložené do koncepcie prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ správne, overí najlepšie až reálna prax.

## ŠKOLA HROU

J. Datelinková – M. Jahnová – M. Bujačková – A. Štesko, Základná alternatívna škola pre 1. st. "Škola hrou" B. Bystrica

**Anotácia:** *Východiská, ciele, koncepcia projektu Škola hrou. Formy, metódy a organizácia práce. Vlastné skúsenosti s realizáciou projektu.*

**Kľúčové slová:** *projekt Škola hrou, ciele, koncepcia, formy a metódy, práca s "predprvákmi", integrácia*

Škola hrou pri koncipovaní **východísk a cieľov** projektu preferuje najmä nasledujúce:

- orientácia na osobnosť dieťaťa;
- prioritá humanistického vzťahu učiteľa a žiaka;
- otvorenosť školy voči metódam, názorom, podnetom a deťom, rodičom i učiteľom;
- prioritá vôle, postojov a schopností pred rozsahom vedomostí;
- hodnotenie dieťaťa podľa jeho možností a schopností.

**Koncepcia** projektu zohľadňuje také skutočnosti, ako:

- plynulý štvorročný prechod z hravého detstva;
- rozvoj osobnosti dieťaťa - zlé potláčať, dobré rozvíjať, schopnosť objektívneho sebahodnotenia;
- sociálny rozvoj - asertívna komunikácia, citlivé sebauplatnenie, sebavyjadrenie v skupine;
- naučiť deti učiť sa a pracovať so zdrojmi informácií - počítač, encyklopédie, učebnice, angličtina;
- naučiť dieťa všetko, čo požadujú učebné osnovy..., a to všetko pestrými, pružnými, humánnymi a efektívnymi metódami (hra, umenie, práca), aby dieťa malo radosť z učenia a aby sa učilo skutočne v škole.

Triedny učiteľ plní funkciu odborného učiteľa a nesie zodpovednosť za plánovanie, priebeh a realizáciu vyučovania a výchovno-vzdelávacích činností.

Vychovávateľ je priamo zainteresovaný do priebehu vyučovania, plní funkciu pomocného učiteľa (do triedy vstupuje o 10.30) a realizuje záujmové činnosti v popoludňajších hodinách. Triedny učiteľ odchádza z triedy o 13.30, čím sú zabezpečené organizačne náročné činnosti dvoma učiteľmi a plynulý prechod z dopoludnia do popoludnia.

### Organizácia dňa v Škole hrou

Deň v našej škole začína rannou komunitou, cieľom ktorej je plynulý prechod dieťaťa z rodinného prostredia do prostredia školského. Komunita pripravuje dieťa na myšlienkového "ducha dňa", v ktorom sa nesie celé dopoludnie. V tomto čase sa deti zaoberajú jazykovým vyučovaním (slovenský a anglický jazyk) a matematikou v integrácii s prírodovedou, vlastivedou a prvoukou prostredníctvom hier a umeleckých činností. Tie sa prelínajú s popoludňajším vyučovaním výchovných predmetov (hudobná, výtvarná, dramatická, telesná výchova a pracovné vyučovanie). Deti nepracujú triedno-hodinovým systémom vyučovania. V škole nezvoní a deti nedostávajú známky.

### Formy a metódy

Otvorenosť školy sa prejavuje aj prijímaním a používaním metód a foriem rôznych alternatívnych koncepcií. Najpoužívanejšie vyučovacie metódy sú:

- tvorba náučných obrazov;
- hra - spoločenská, psychomotorická, dramatická...;
- námetové vyučovanie;
- dramatická výchova;
- práca s voľným textom;
- školská korešpondencia;
- metódy otvoreného vyučovania;
- zážitkové vyučovanie.

Okrem toho prebiehajú aj iné činnosti, napr.:

- detské umelecké happeniny;
- školské slávnosti a besiedky;
- námetové letné tábory;
- školy v prírode dvakrát za rok.

### Práca s "predprvákmi"

Hneď po zápise organizujeme sobotňajšie hravé dopoludnia s budúcimi prvákmi, na ktorých sa zoznámia s budúcimi učiteľmi, vychovávateľmi, s priestormi školy a spôsobom hravej práce.

### Integrácia detí s inými možnosťami

V každej triede je v kolektíve detí integrované dieťa sozmyslovým, pohybovým alebo mentálnym postihnutím. Z reakcií detí, rodičov, učiteľov a vychovávateľov máme pocit, že integrácia je prospešná všetkým zúčastneným stranám.

### Úspechy a skúsenosti

Škola hrou je malá škola rodinného typu, čo nesie so sebou mnohé výhody, vzácne najmä v mestskom prostredí:

- každý učiteľ pozná každé dieťa, na škole nie je anonymita;
- vzájomná spolupráca a hra detí rôznych ročníkov;
- v malom učiteľskom kolektíve je menšia pravdepodobnosť vzájomných trení a nedorozumení, čo sa odráža v lepšej spolupráci pri vyučovaní i v mimoškolských akciách.

Snažíme sa, aby spôsob vyučovania bol pre deti prít'azlivý, akčný a zaujímavý, preto deti chodia do školy väčšinou s radosťou, dokonca niekedy nechcú z nej odísť.

Klasické rodičovské združenia nahrádzame príjemnými spoločenskými stretnutiami pri káve a čaji, na ktorých sa niekedy zúčastňujú aj deti. Problémy detí sa riešia indivi-

duálne. Snažíme sa budovať neformálne vzťahy s rodičmi.

Udržiavame kontakt a organizujeme stretnutia s deťmi, ktoré už opustili našu školu a veľmi nás teší, že vždy je na nich vysoká účasť.

Napriek tomu, že v našej škole uprednostňujeme rozvoj schopností pred rozsahom vedomostí, deti dosahujú vysokú vedomostnú úroveň, o čom svedčí fakt, že v minulom školskom roku bolo prijatých z jedinej triedy štvrtého ročníka na osemročné gymnáziá 12 žiakov z celkového počtu 26, čo je takmer polovica.

V Škole hrou nie sú problémom ani nadané deti, ako je to niekedy v klasickej škole. Vďaka pružnosti vyučova-

cieho systému sa im snažíme poskytnúť úlohy adekvátne ich schopnostiam a možnostiam.

### Perspektíva

Chceli by sme byť samostatným právnym subjektom, alebo aspoň samostatnou školou s vlastným vedením, s vlastnými prostriedkami (momentálne sídlime v treťom objekte počas sedemročnej histórie školy).

Napriek pesimizmu a súčasnej situácii v školstve veríme, že sa nám podarí udržať a ďalej rozvíjať Školu hrou ako krásnu veľkú rodinu a zároveň malú školu, do ktorej budú deti, rodičia a učitelia chodiť s dôverou a radosťou.

*Summary: The author presents one form of alternative schools - School by Playing and presents own experiences in using it.*

## RACIONALIZÁCIA SIETE STREDNÝCH ŠKÔL - PRÁVA OBČANOV A ŠTÁTU

F. Tóth, 1. súkromné gymnázium, Čapkova 2, Bratislava

*Anotácia: K Návrhu na postup pri racionalizácii siete stredných škôl v SR. Rozdielne názory na príčiny a možnosti riešenia súčasného stavu. Riziká racionalizácie podľa vládou schváleného Návrhu. Súťaž, trh, konkurencia ako nástroje prirodzenej racionalizácie siete škôl. Právo rodičov a žiakov rozhodovať za seba.*

**KLúčové slová:** racionalizácia siete škôl, reforma, ciele regulácia, štát, občan, súťaž, trh, konkurencia

Vláda SR na návrh ministra školstva prerokovala dňa 8.9.1999 Návrh na postup pri racionalizácii siete stredných škôl v SR a prijala k nemu uznesenie č.766/1999. Vláda predkladaný materiál schválila a zadala ministrom školstva úlohu, aby zriadil medzirezortnú komisiu pre racionalizáciu siete stredných škôl a ďalšie úlohy nevyhnutné pre splnenie tohto uznesenia.

O potrebe racionalizácie siete stredných škôl panuje poväčšine v odbornej verejnosti súhlasný názor, pretože viacerí si uvedomujú skutočnosť, ktorá je konštatovaná aj v schválenom návrhu: *Súčasná sieť stredných škôl je charakterizovaná prívlastkami hustá, predimenzovaná a výrazne atomizovaná. Prevádzka týchto škôl je už z mnohých pedagogických a ekonomických hľadísk neefektívna.*

Zhoda je pravdepodobne aj v celi reformy: *Je nesporné, že prioritou je optimalizácia počtu stredných škôl zriaďovaných štátom, efektívne a účelné využitie súčasných priestorových a technických kapacít škôl, splynutie, zlúčenie a združenie škôl so spoločnou vzdelávacou ponukou.*

Rozdielne názory sa začínajú objavovať pri analýze príčin, a hlavne pri hľadaní riešenia súčasného stavu. Autori Návrhu (ktorí - ako obyčajne - zostávajú v anonymite) vychádzajú, okrem iného, z konštatovania, s ktorým však nemôžem v zásade súhlasiť. Za negatívnu skutočnosť ovplyvňujúcu vývoj siete autori totiž považujú skutočnosť,

*“že rozvoj siete bol ovplyvňovaný záujmom žiakov a ich rodičov o štúdium na jednotlivých druhoch a typoch stredných škôl”. Svoje tvrdenie autori umocňujú v ďalších častiach: “Za vážny problém je označovaný princíp reagovania na momentálne potreby bez presadzovania strategických zmien a inovácií. Po období nepriaznivého vývoja siete najmä na základe dopytu musí nastúpiť obdobie cielej regulácie.”*

### Štát vie lepšie ako TY sám, čo TY potrebuješ!?

*Autori Návrhu veľmi tvrdo a jednoznačne ignorujú záujem žiakov a rodičov, pokladajú ho za niečo tretoradé, niečo, čo sa musí zmeniť – zregulovať. A to napriek tomu, že sami konštatujú: V predchádzajúcom období bolo vypracovaných viacero parciálnych dokumentov, zaoberajúcich sa rozvojom problematiky ekonomického rozvoja SR, nie je v nich problematika rozvoja ľudských zdrojov v príslušnom sektore spracovaná tak, aby z nej bolo možné extrahovať požiadavky na sektor vzdelávania, požiadavky na skladbu zamestnaní a stanovenia potreby absolventov stredných škôl, pripravujúcich sa na výkon povolání v odvetviach priemyslu, dopravy, stavebníctva, poľnohospodárstva a služieb, prípadne na štúdium na VŠ. Kladiem si otázku: Kde sa vôbec berie drzosť štátneho úradníka – sám vie, že nevie, podľa čoho má regulovať, ale to mu vôbec nebráni, že chce regulovať. Regulovať chce individuálny záujem žiaka, rodiča, občana,*



*ktori sú základným prvkom štátu a zo svojich daní – svojej práce platia štátny aparát a v dobrej viere predpokladajú, že im bude čo najlepšie slúžiť, uľahčovať im život, a nie naopak. Čo je viac - občan alebo štát? Čo je viac - individuálny záujem alebo záujem štátnych úradníkov?*

Je úplne symptomatické, že tento návrh nebol vôbec konzultovaný s tretím sektorom, mládežníckymi organizáciami, radou rodičov – veď načo, však máme dosť múdrych a hlavne bohorovných úradníkov, ktorí bez mihnutia oka zväžia oprávnenosť tvojich potrieb a za teba rozhodnú, čo je pre teba lepšie. O čo jednoduchší a šťastnejší život bude mať jedinec, keď v zásadných otázkach bude za neho rozhodovať komisia. Nebude treba lámať si hlavu nad školou, zamestnaním, partnerkou – rozhodne komisia.

*Fýtam sa: Na základe čoho, ak nie sú spracované žiadne prognózy, bude rozhodovať racionalizačná komisia? Keďže nežijem na Slovensku prvý rok, tak si môžem aj odpovedať: Rozhodovať sa bude zväčša na základe tlaku lobistických skupín (politické nevyvímajúc). Uvedomovali si vôbec tvorcovia Návrhu toto nebezpečenstvo? Uvedomili si to riziko, že nie zlá škola pôjde do útlmu, ale tá škola, ktorej riaditeľ má slabšie lakty a menšie konexie? A možno je to pritom škola lepšia, úspešnejšia a je o ňu väčší záujem rodičov žiakov, ktorí, ako konštatujú autori, sú “takmer jediným, kto mal snahu zistiť možnosti uplatnenia absolventov škôl”. Uvedomovali si autori, že dôjde k ďalšej demotivačnej vlne u riaditeľov a učiteľov? Uvedomovali si autori to riziko, že sa po voľbách môže zmeniť komisia, následne môžu iné školy dostať zelenú a iné červenú? Tak to môže ísť dookola.*

Argumentom pre takúto racionalizáciu, aj keď sa v Návrhu priamo nezdôrazňuje, je nezamestnanosť absolventov škôl, ktorá má vraj korene v zle vyvinutej sieti. Štát ako “nadvládca” nad všetkými “poddanými” chce rázne zasiahnuť a spraviť nápravu. Chce problém nezamestnanosti jedinca riešiť za neho. Chcel by najlepšie naplánovať počty škôl, najlepšie naplánovať počty absolventov, najlepšie naplánovať počty pracovných miest, najlepšie to celé z Bratislavy riadiť a najlepšie by bolo splniť plán...

Ale veď nezamestnanosť je v prvom rade problém jedinca. Sám sa musí vysporiadať s touto situáciou a spraviť všetko pre to, aby ju zmenil – hľadať prácu, dochádzať za ňou, presťahovať sa, podnikáť, vyskúšať zahraničie, skúsiť niečo vymyslieť atď. – len nie ostať so založenými rukami a čakať, aby mu všemocný štát pomohol a vyriešil jeho situáciu za neho. Súhlasím, že istý podiel na nezamest-

nanosti má aj školský systém, ale hlavný problém vidím skôr v neschopnosti absolventov zaradiť sa na trhu práce, v ich samostatnosti, v ich nedostatočnej flexibilitate atď.

## Súťaž, trh, konkurencia

Späť k racionalizácii. Svet už dávno vynašiel spôsoby, ako sa dá žiť bez komisií, ako minimalizovať tlaky lobistických skupín, ako motivovať a akcelerovať šikovných a pritom zefektívňovať fungujúci systém, a tým získať prostriedky na pomoc pre tých, ktorí ju naozaj potrebujú, a to bez direktívnej regulácie. Takýmto spôsobom je súťaž, riadna otvorená súťaž s vopred zadanými a nemennými, jasnými demokratickými pravidlami. Súťaž, trh, konkurencia - to sú nástroje, ktoré sa ukázali v histórii v celkovom súčte efektívnejšie ako komisie a plánovanie, aj keď, samozrejme, nie sú dokonalé. Ale trh, súťaž, konkurencia - to sú slová, ktorých sa v našom školstve vyslovene bojíme. Akoby a priori nemohli priniesť nášmu školstvu niečo dobré, pozitívne, akoby znamenali niečo, čo nemá so školstvom nič spoločné, a pritom školstvo pripravuje svojich absolventov do súťaže, trhu, konkurencie - a práve tu je “prínos” školstva k nezamestnanosti. Prečo by nebolo možné stanoviť pravidlá hry a nechať školy, nech v súťaži o žiakov a rodičov ukážu svoje kvality. Nech demokratická súťaž rozhodne, ktorá škola dostane červenú a ktorá zelenú, nech prvky konkurencie zavládnu medzi školami, učiteľmi. Nech sa tieto slová prenesú do každodenného života žiakov a učiteľov.

Ale tu už prichádzame k základným otázkam, ktoré determinujú náš každodenný život. Je to otázka viery v schopnosti a rozum jedinca: buď verím a predpokladám, že žiak, rodič, občan je slobodný, zodpovedný a vie sa o svoje veci NAJLEPŠIE postarať, že spokojný jedinec je základom spokojnej spoločnosti, alebo verím, že štát môže lepšie regulovať život jednotlivca a vyriešiť jeho úlohy za neho. Je to otázka viery v spoločenský systém, v jeho spravodlivosť, v jeho schopnosť napĺňať potreby ľudí, a buď je to technokratický systém s dominanciou štátu, alebo systém slobody - demokracie. Je to otázka viery, či môže byť život organizovaný aj lepšie, ako bol organizovaný doposiaľ. Ako vidno, “vieru” niektorých ľudí nenaštrbí ani 40-ročná skúsenosť.

### Skúsenosť

*Nie všetko je zlato,  
čo sa blyští,  
nie všetko sa trestá,  
čo sa zisťí.*

*J. Bily*

**Summary:** *The author presents his critical opinion on the governmental proposal to rationalize secondary schools. He stresses the right of parents and pupils for decision-making.*

## STRATEGICKÉ RIADENIE ŠKOLY

M. Novák, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Úrovne plánovania. Úlohy výchovy a vzdelávania. Tvorba strategického programu školy, školského zariadenia. Filozofické prístupy tvorby plánov ako reflexia v organizácii. Kritériá dobrej školy.*

**Kľúčové slová:** *strategické riadenie, strategické vízie, analýzy, prognózy, strategické ciele, tvorba plánov, filozofické prístupy, dobrá škola*

### Úvod

Jednou z najdôležitejších, ale aj najviac podceňovaných činností v živote školy je komplexný a racionálny prístup k plánovaniu svojej činnosti. Plánovanie získalo v pedagogickej i nepedagogickej verejnosti veľmi zlý zvuk, ktorého korene sú v jeho jednostrannom zameraní a využívaní v nedávnej minulosti a v zámene pojmov *plánovitý* a *plánovaný*. Málokto však pochybuje o užitočnosti vedieť čo chceme dosiahnuť, ako to chceme dosiahnuť a čo k tomu budeme potrebovať.

Nasledujúci text si kladie za cieľ sprístupniť ucelený (preto možno zjednodušený) pohľad na jednotlivé úrovne plánovania a riadenia, s dôrazom na plánovanie a riadenie strategické. Východiskom pri jeho príprave bol študijný text pre účastníkov vzdelávania vedúcich pedagogických pracovníkov v rámci projektu Metodického centra Banská Bystrica "Riadenie školy". Preto je rozsah a metóda spracovania poplatná tomuto určeniu.

### 1. Úrovne plánovania

Plánovanie budeme chápať ako myšlienkové modelovanie (virtuálne uskutočňovanie) budúcej činnosti na základe zvažovania rôznych alternatív budúceho konania a prijatia rozhodnutia, ktoré definuje optimálnu cestu na dosiahnutie vytýčeného cieľa (jednému alebo viacerých). Z predchádzajúceho je jasné, že plánovanie je významne orientované na zmenu a budúcnosť, veľmi výnimočne na konzervovanie súčasnosti.

S ohľadom na záber plánovania a výkonnú úroveň v organizácii a časovú projekciu je možné plánovanie rozlišovať na:

- vyjasnenie východísk – hodnôt,
- formulovanie strategickkej vízie školy,
- vytýčenie strategických cieľov školy,
- taktické plánovanie,
- operatívne plánovanie.

Poradie uvedených komponentov je hierarchické, pričom sa často formulovanie základnej stratégie školy chápe ako strategické plánovanie. Absencia strategického plánovania má za dôsledok nejasnosť operatívneho plánovania, kde postupy a kroky uplatňované v riadení sú vnímané ako ciele a nie ako prostriedky v napĺňaní cieľov. Kvôli

lepšiemu pochopeniu jednotlivých úrovní plánovania uvediem zjednodušený príklad. Predpokladajme, že pre rodinu XY je prioritnou hodnotou zabezpečenie rozvoja svojich 17- a 19-ročných detí, ktorý okrem mnohých ďalších vecí obsahuje štúdium na strednej a vysokej škole podľa ich výberu. Z toho vyplýva strategický cieľ rodiny, ktorý je limitovaný ukončením vzdelávania detí. Rodina prispôsobuje svoju taktiku - pri zabezpečovaní svojich fixných potrieb (napr. bývanie) i variabilných potrieb (napr. kultúrne vyžitie, trávenie voľného času, udržiavanie hygieny, stravovanie, doprava apod.), a to nielen po stránke materiálnej a finančnej, ale i rozdelením zodpovedností - svojmu strategickému cieľu. Operatívne plánovanie sa potom týka každodenného chodu rodiny. Spôsob realizácie strategického cieľa celkom určite závisí aj od zatiaľ nepomenovaných hodnôt rodiny XY, napr. rešpektovanie či nerešpektovanie názoru a očakávaní iného člena rodiny, participovanie na úlohách rodiny a jeho miera, miera solidarity a pod. Rodina XY vie, prečo sa takto správa (hodnoty, ciele), s kým bude svoje ciele realizovať (členovia rodiny) a aké zdroje môže pritom použiť (príjmy a majetok rodiny).

Plánovanie, ktorého cieľom je pomenovanie najvyšších priorít organizácie vzhľadom na jej ďalší rozvoj, budeme nazývať strategickým plánovaním. Strategické plánovanie zahŕňa obdobie viacerých vzdelávacích cyklov, spravidla 6 - 10 školských rokov. Je pochopiteľné, že ide o proces, teda i prístup k jeho tvorbe je dynamický. Zdôrazňujem proces tvorby strategického plánu, nie tvorby základnej stratégie vzdelávania. Zmena základnej stratégie vzdelávania okamžite vyvoláva reakciu v celej stavbe a štruktúre strategického plánovania. Zo základnej stratégie vyplývajú ciele vzdelávania a znamenajú východisko pre strategické plánovanie.

Taktické plánovanie je plne podriadené strategickému plánovaniu a jeho náplňou je hľadanie ciest a možných alternatív splnenia strategických cieľov. Je závislé na konkrétnych podmienkach – interných i externých, v ktorých sa škola (školské zariadenie) nachádza. Vzhľadom na vysokú mieru neurčitosti systému (najmä v zmysle vonkajšom) je časový horizont taktického plánovania spravidla jeden školský rok, najdlhšie však jeden školský cyklus.

Úlohou operatívneho plánovania je reflexia strategických zámerov a cieľov v konkrétnom čase. Je súborom aktivít najrozmanitejšej povahy (napr. pedagogických,

ekonomických, dokumentačných), ktoré vyplývajú z taktických zámerov školy

## 2. Úloha výchovy a vzdelávania

Ako každá zmysluplná činnosť, tak i tvorba strategického programu školy čerpá z určitých východísk. Je namieste odpovedať si na otázku, aké východiská či ich zdroje sú všeobecne platné a ktoré sú špecifické. Pri odpovedi na túto otázku je užitočné ujasniť si úlohu výchovy a vzdelávania v spoločnosti. Rovnako rozlišovať medzi vyučovaním a vzdelaním čo údajne Mark Twain pomenoval takto: “Nikdy som nedopustil, aby vyučovanie bolo na prekážku môjmu vzdelaniu.”

Aká je teda úloha vzdelávania? Z mnohých názorov vyberiem aspoň veľmi významné. V roku 1792 francúzski jakobíni predložili návrh využiť všeobecné vzdelanie ako prostriedok, ktorý v záujme štátu a jeho vládnucej elity vnúti jediný hodnotový súbor celej mladej generácii (obdobne aj socialistické krajiny). Jeden jakobínsky rečník varoval svojich spolupracovníkov: “Ak preneháte mladú generáciu rodičom, poznamenaným predsudkami a nevedomosťou, ktoré odovzdávajú svojim deťom, stratíte ju. Nech teda prevezme moc nad deťmi Vlast', pre ktorú jedinú sa narodili.”<sup>1</sup> Našu, nie príliš vzdialenú minulosť charakterizuje vo vzťahu ku vzdelávaniu J. Kalous takto: “Marxizmus nechápe ničím nenahraditeľnú individualitu človeka, pre neho je to len ‘milión ľudí delený miliómom’.”<sup>2</sup> Prílišná pragmatická orientácia vzdelávania však okliešťa práva občana. “Priemyslová lobby nepotrebuje slobodnú voľbu vzdelávacích ciest, ale lacnú a okamžitú využiteľnú pracovnú silu.”<sup>3</sup> Podľa Bertranda<sup>4</sup> je scientistické ponímanie úlohy výchovy a vzdelávania v príkrom rozpore s prístupmi spiritualistickými, personalistickými, kognitívno-psychologickými, sociokognitívnymi, technologickými či sociálnymi. Na tomto mieste si dovoľm vysloviť svoj názor, podľa ktorého úlohou výchovy a vzdelávania je *prípraviť človeka prežiť šťastný a zmysluplný život pri rešpektovaní hodnôt spoločnosti*. Som si vedomý subjektívnosti prežívania šťastia, rovnako i názorov na zmyslupnosť. Dôležitým normatívom v tejto definícii je rešpektovanie hodnôt spoločnosti. V prípade demokratickej spoločnosti to značí rešpektovanie práva **každého** človeka, inými slovami -- človek nemôže byť šťastný na úkor práv a šťastia druhého človeka. V zhode s vyššie popísaným možno za východiská prijať tieto:

1. *písané hodnoty spoločnosti* - legislatívne normy spoločnosti (napr. Ústava SR, Deklarácia práv dieťaťa a pod.),
2. *nepísané hodnoty spoločnosti* - kultúrne hodnoty spoloč-

nosti (zvyky, tradície, spôsoby komunikácie, morálne princípy a pod.).

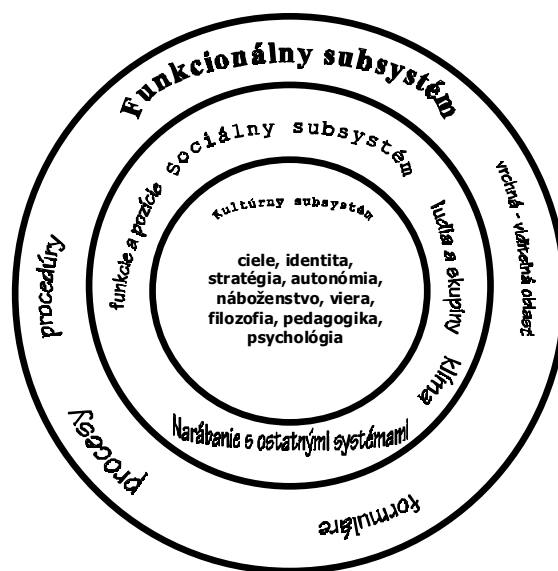
Legislatívne je otázke vzdelávania venovaný 42. článok Ústavy SR, ďalšie zákony a podzákoné právne normy. Pod kultúrou budeme, v zhode s Bennetom<sup>5</sup> rozumieť “naučené, zdieľané a odovzďované sociálne aktivity skupiny, ľuďmi vytvorenú časť nášho životného prostredia, ktoré uspokojuje všetky naše základné potreby nutné pre prežitie a adaptáciu na toto prostredie”. Podrobnejšie sa kultúrou školy zaoberá Harkabus<sup>6</sup>. Čitateľovi preto odporúčam kvôli hlbšiemu poznaniu problematiky kultúry školy oboznámiť sa s touto publikáciou.

## 3. Tvorba strategického programu školy (školského zariadenia)

Ak je pomenovaná úloha výchovy a vzdelávania, je otázka “prečo” vzdelávať a vychovávať zodpovedaná len všeobecne a rovnako pre každú vzdelávaciu ustanovizeň. Avšak každá škola, či školské zariadenie je z hľadiska sociálneho systému unikátom vyznačujúcim sa svojším vnímaním svojho poslania – vízie.

Model tvorby strategického programu školy vychádza z poznania, že každý systém sa skladá z podsystémov, ktoré majú svoju minulosť, špecifické ciele a dynamiku. Bol inšpirovaný prednáškou p. Daviesa, riaditeľa Pedagogického inštitútu vo Viedni, ktorá odznela v Turčianskych Tepliciach v r. 1998, ako i príspevkom Š. Harkabusa. Konkrétne, škola ako systém obsahuje tri základné podsystémy, ako je znázornené na schéme č. 1.

Schéma č. 1: Subsystémy systému školy



1 Glenn, Ch. L. (1994). *The Myth of the Common School*. University of Massachusetts Press. str. 291-292

2 Kalous, J. (1995). *Morálne-etické aspekty svobodné volby vzdelávacích ciest*. In “Vzdelání a svoboda volby” – Sborník z konference Praha 7. – 9. 6. 1993. Občanský institut Praha, 1995.

3 Kalous, J. (1995). *Morálne-etické aspekty svobodné volby vzdelávacích ciest*. In “Vzdelání a svoboda volby” – Sborník z konference Praha 7. – 9. 6. 1993. Občanský institut Praha.

4 Bertrand, Yves (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál.

5 Bennett C. I. (1986). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Newton, MA: Allyn and Bacon,

6 Harkabus, Š. (1997). *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum.

**Funkcionálny subsystém** je to, čo je na povrchu, teda to, čo každý pozorovateľ môže vidieť. Patria sem všetky materiálne a finančné statky školy a činnosti s tým spojené (napr. kúrenie, stočné, vnútorný poriadok školy, stoličky, zábradlie, laboratória, chodby atď.).

**Sociálny subsystém** obsahuje všetkých ľudí a najrozličnejšie druhy vzťahov medzi ľuďmi, ktorí prichádzajú do styku so školou tak vo vnútri, ako i zvonku, a to sú:

- klíma predmetových komisií, tried a vyučovacích hodín,
- organizačná štruktúra školy,
- vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, žiakmi a žiakmi, učiteľmi a učiteľmi, pedagogickými a nepedagogickými pracovníkmi školy,
- starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov,
- výber triednych učiteľov a ostatných pozícií v škole atď.

**Kultúrny – hodnotový subsystém** obsahuje spoločné hodnoty školy, jej identitu, autonómiu a ciele. Nachádzame v ňom to, čomu zúčastnení ľudia veria, pedagogický a psychologický prístup uplatňovaný vo výchove a vzdelávaní. Podľa Scrutona<sup>1</sup> má škola identitu, “ak ju jej členovia dokážu nielen odlíšiť od iných škôl, ale vyjadriť tiež jej charakteristické rysy v slovách, gestách a praktikách tak, aby sa mohli znova a znova uisťovať, že táto inštitúcia má existovať a že oni majú dôvod k nej patriť.”

Pri riadení školy, v súlade so schémou č. 1, prichádzajú do úvahy tri postupy:

1. funkcionálny → sociálny → hodnotový subsystém,
2. hodnotový subsystém → sociálny → funkcionálny,
3. sociálny → hodnotový subsystém a súčasne sociálny → funkcionálny subsystém.

Tretí prípad nie je pre školské prostredie charakteristický, preto sa budem venovať iba prvým dvom.

Prvý z nich je charakterizovaný tým, že plánovacia, hodnotiacia a riadiaca činnosť je podriadená funkcionálnemu systému. V takom prípade sa riadiaci pracovník školy primárne venuje plánovaniu a **riadeniu činností** zabezpečujúcich úlohy tohto subsystému. Tieto úlohy potom predurčujú kvalitu sociálneho subsystému – podstatu, spôsob a frekvenciu komunikácie medzi ľuďmi systému. Pomáhajú vytvárať akési “normy” správania sa pedagógov, žiakov, rodičov i ostatných skupín ľudí navzájom tak, aby požiadavky funkcionálneho systému boli zaručené (napr. vnútorný poriadok školy pre žiakov, zamestnancov, plány predmetových komisií, tematické plány apod.). Súhrmom plánov a postupov pochádzajúcich z funkcionálneho a sociálneho systému je tzv. hodnotový subsystém, ktorého najzásadnejší dokument je plán práce školy. Na prvý pohľad všetko funguje hladko a výkonne. Hodnotenie podriadených (pri dominancii funkcionálneho systému sú zamestnanci vnímaní ako podriadení) je zúžené na kontrolu plnenia normovaných úloh, ktorej výsledkom sú iba tri polohy: splnené, priebežne sa plní, nesplnené.

Úspešnosť pracovníkov je založená na lekárnicky presnom výkaze plnenia ľahko merateľných a kontrolovateľných úloh – priemery známok, priemerná dochádzka žiakov, počet účastníkov matematickej olympiády, počet násteniek, počet znížených známok zo správania, “prebratie učiva” atď. Spomínam si na nemálo škôl v stredoslovenskom regióne, pracovníci ktorých strávili nejednu hodinu prípravou čo najprepracovanejšieho bodového systému hodnotenia učiteľov, použitie ktorého viedlo k pocitu neobjektívnosti hodnotenia samotného procesu (čo s učiteľom, ktorý “iba” kvalitne učí a uľahčuje žiakom učiť sa) a k “inflácii” bodov. Kultúra a hodnoty takejto školy sú dané interpretáciou viditeľnej – funkcionálnej sféry. Pre vyjasnenie poslednej vety uvediem parafrázu príkladu Dr. Daviesa. Predstavme si, že štyria ľudia vidia človeka, ktorý tlačí fúrik s pieskom. Jeden si pomyslí, že dotyčný si takto zarába na živobytie. Názor druhého je, že dotyčný pomáha pri práci svojmu priateľovi. Podľa tretieho dotyčný sa zúčastňuje prípravy detského ihriska. Interpretácia štvrtého je taká, že dotyčný sa rád prechádza s fúrikom naloženým pieskom. Všetci štyria vidia to isté, ale ich **interpretácie** vidieho sú iné a smerujú na iné hodnoty a ciele.

Druhý prístup má opačný smer postupu, od vnútorného – kultúrneho subsystému cez stredný - sociálny subsystém až po vonkajší – funkcionálny subsystém. Ako primárny subsystém tu vystupuje kultúrny – hodnotový subsystém, ktorý determinuje ostatné subsystémy. Základom činnosti riadiaceho pracovníka je **viesť ľudí** v zmysle hodnôt a cieľov, ktoré ich vyjadrujú. Kultúra školy významne ovplyvňuje vzťahy medzi ľuďmi a limituje činnosti vo funkcionálnom subsystéme. Na rozdiel od prvého prípadu, plán školy vychádza zo všeobecne akceptovaných hodnôt a cieľov a týmto je podriadená aj interpretácia viditeľnej funkcionálnej sféry. Učitelia sú vnímaní ako spolupracovníci. Ich hodnotenie je založené na spätnej väzbe o ich kvalitatívnom i kvantitatívnom príspevku k plneniu spoločných cieľov. Chcem zdôrazniť fakt, že hodnoty školy sú pre všetky kategórie ľudí v škole rovnaké a jasne formulované okoliu školy.

Porovnaním opisovaných prístupov a využitím prístupu McCormacka<sup>2</sup> je zrejmé, že v prvom prístupe riaditeľ **ľudí riadi a kontroluje** a ľudia v škole robia veci **dobre**. Pri uplatnení druhého postupu, riaditeľ školy **vedie a hodnotí ľudí** a ľudia v škole robia veci **dobré**.

Verím, že druhý spôsob je produktívnejší a vzhľadom na ciele výchovy a vzdelávania výstižnejší. Preto navrhovaná tvorba strategického plánu bude sledovať algoritmus, ktorý je znázornený na schéme č. 2.

### 3.1. Východiská pre formulovanie strategickje vízie

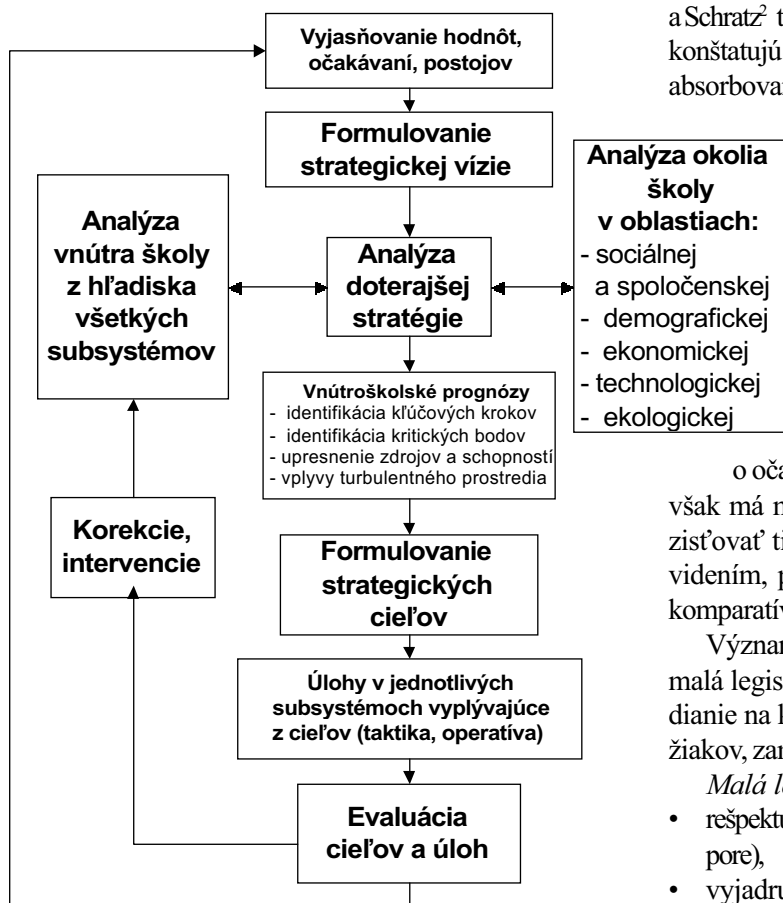
Východiská pre formulovanie strategickje vízie sú dvojité: normatívne a nenormatívne.

*Normatívnymi* sú všetky súčasti tzv. veľkej legislatívy,

<sup>1</sup> Scruton, R. (1989). *Slovník politického myšlení*. Praha: Atlantis.

<sup>2</sup> McCormack, M. H. (1991). *Co vás nenaučí na Harvardu*. Praha, Prostor.

Schéma č. 2: Algoritmus tvorby strategického programu školy



t.j. zákony (vrátane Ústavy SR), nariadenia vlády, vyhlášky, smernice, pokyny, ale aj učebné plány a učebné osnovy v rozsahu upravenom legislatívou. Vyjadrujú a chránia hodnoty, ktoré sú pozitívne vnímané spoločnosťou ako celkom.

Zásadnou otázkou pri formulovaní strategickej vízie školy sú vnútorné hodnoty školy. Proces vyjasňovania hodnôt nie je jednorázový. Závisí v mnohom na kultúre školy, na tom, ako je rozdelená právomoc, aký je psychologický status zamestnanca, ako je organizácia schopná rešpektovať rôznosť názorov, ako rieši konflikty. Tento proces sa môže začať napr. výpočtom hodnôt, ktoré sú v komunite rodičov, žiakov, učiteľov, nepedagogických pracovníkov a okolia školy široko akceptované<sup>1</sup>. Pritom je treba počítať s javom, že súčasťou výpočtu budú tzv. komplexné hodnoty (ako napr. humanizmus) ako i hodnoty, ktoré sú v komplexnejších hodnotách obsiahnuté (napr. akceptácia). Je možné predpokladať rôznosť pohľadov, vyjasňovanie postojov, presvedčení a “vier” u samotných zainteresovaných. Slovo “viera” nemá v tomto kontexte význam religiózny, vyjadruje niečo, čomu človek verí, napr. “verím, že iba človek schopný produktívne komunikovať

a argumentovať môže byť úspešný v 21. storočí.” Fisher a Schratz<sup>2</sup> to popisujú ako proces sebaorganizácie, pričom konštatujú variabilnosť názorov, otvorenosť myšlienok pri absorbovaní nových informácií a pohľadov na proces premien človeka.

Nemožno zabúdať, že rebríček hodnôt je spojený s individuálnymi očakávaniami. Ak chceme hovoriť o hodnotách komunity, pre ktorú škola slúži, bolo by dobré poznať aj očakávania, ktoré komunita od vzdelávania v konkrétnej škole má. V našej súčasnosti nemáme k dispozícii reprezentatívne výstupy prieskumov názorov spoločnosti ako celku, ako napr. vynikajúci prehľad

o očakávaniach americkej verejnosti<sup>3</sup>. Každá škola však má možnosť, a myslím si že dokonca povinnosť, zistiť tieto očakávania, konfrontovať ich s vlastným videním, prípadne so zahraničnými údajmi<sup>4</sup>, prípadne komparatívnymi zisteniami<sup>5</sup>.

Významnou súčasťou normatívnych východísk je tzv. malá legislatíva, tj. pravidlá, podľa ktorých je upravené dianie na konkrétnej škole, napr. vnútorný poriadok pre žiakov, zamestnancov apod.

*Malá legislatíva* má tieto atribúty:

- rešpektuje “veľkú” legislatívu (prípadne nie je s ňou v rozpore),
- vyjadruje a chráni hodnoty školy.

Malá legislatíva je teda účelovým produktom školy, či školského zariadenia. Jej tvorba je determinovaná mnohými faktormi ako napr. kultúra školy, typ organizácie, stupeň autonómie školy, zisťovanie a rešpektovanie očakávaní rodičov, žiakov, učiteľov, odberateľov a podobne, ako aj procesom jej samotnej tvorby. Je preto nesprávne očakávať, že produktívna “malá legislatíva” je niečím nemenným, raz a navždy definovaným. Excelentný príklad, ilustrujúci vývoj niekoľkých “malých” legislatív pri zabezpečovaní práva rodiča na výber vzdelávacej cesty, podáva Cookson<sup>6</sup>. Ešte raz však chcem zdôrazniť, že “malá” legislatíva je iba prostriedkom pestovania hodnôt školy, nie administratívnou a organizačnou nutnosťou a zabezpečuje uplatňovanie hodnôt v praxi. Na ilustráciu uvediem príklad dvoch odlišných prístupov sudcu pri posudzovaní viny a nevinu obvineného. Prvý prístup vychádza z presvedčenia, že vinník musí byť vždy potrestaný. Druhý prístup vychádza z viery, že je správne ak nevinný je vždy oslobodený. Nevýhodou prvého prístupu je fakt, že pripúšťa možnosť potrestania nevinného (počas vyučovania niektorý žiak vykrikuje niečo neprípustné – učiteľ nevie, ktorý to bol žiak, a preto nechá “po škole”

1 Huffman H. A. (1994). Developing a character education program: one school district's experience. *Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.*

2 Fischer, W. A., Schratz M. (1997). *Vedení a rozvoj školy*. Erno: Paido. str. 92

3 *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools, Public Agenda 1994.*

4 *American Federation of Teachers: What Secondary Students Abroad are Expected to Know. AFT, Washington D.C. 1995.*

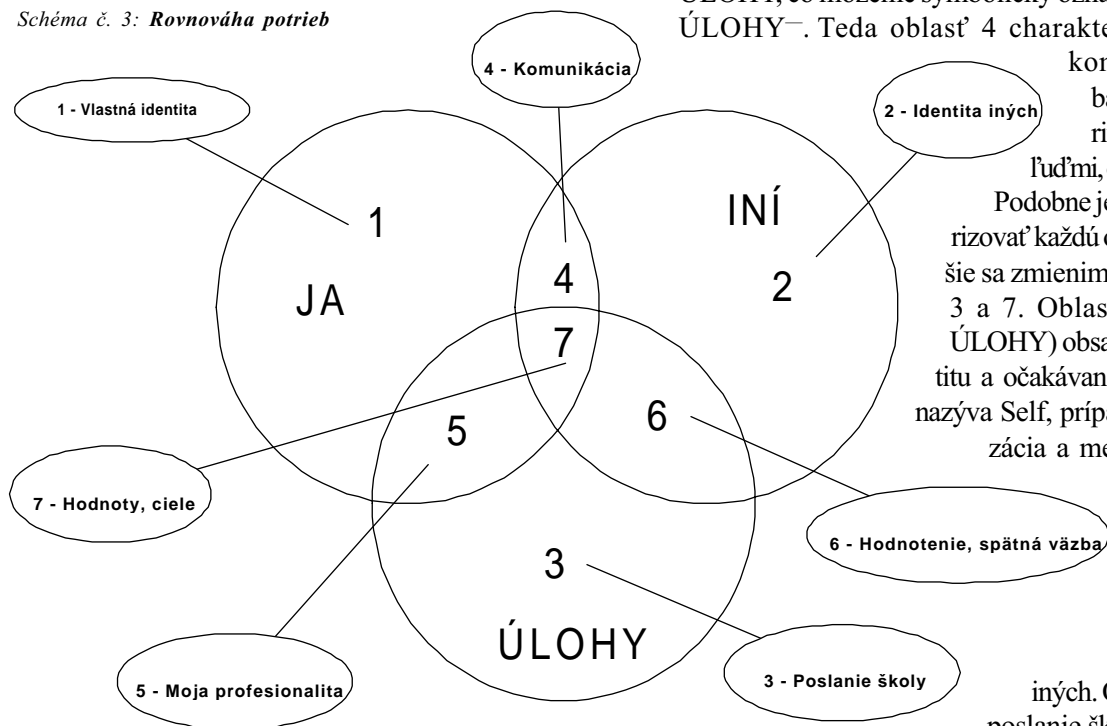
5 *Education At A Glance. OECD Indicators. OECD 1995.*

6 *Cookson P. W. (1994). School Choice: the Struggle for the Soul of American Education. Yale University Press*

celú triedu). Nevýhodou druhého prístupu je možnosť nepotrešania vinníka (počas vyučovania niektorý žiak vykrične niečo neprípustné – učiteľ nevie, ktorý to bol žiak, a preto netrešá nikoho).

Závislosť hodnôt, cieľov, ako i očakávaní jednotlivých ľudí je možné dobre ilustrovať modifikáciou rovnováhy potrieb Johna Adaira<sup>1</sup>.

Schéma č. 3: Rovnováha potrieb



Ak riadenie chápeme ako riadenie seba, iných a úloh, potom v rámci predloženej schémy je sedem uzavretých oblastí (sú to tie, vnútri ktorých nie sú iné čiary). Pre jednoduchosť sú označené číslami 1 – 7, pričom:

- sféra JA je obsiahnuté v oblastiach 1, 4, 5 a 7,

- sféra INÍ sú obsiahnuté v oblastiach 2, 4, 6 a 7,
- sféra ÚLOHY sú obsiahnuté v oblastiach 3, 5, 6 a 7.

Pre lepšie pochopenie jednotlivých oblastí je možné uplatniť takýto prístup: urobím bodku do nejakej oblasti – nech je napr. oblasť 4. V ktorých sférach sa nachádza a v ktorých sa nenachádza bodka? Vidíme, že vo sfére JA a aj vo sfére INÍ, pritom sa nenachádza vo sfére ÚLOHY, čo môžeme symbolicky označiť ako JA<sup>+</sup>, INÍ<sup>+</sup>, ÚLOHY<sup>-</sup>. Teda oblasť 4 charakterizuje sociálnu

komunikáciu (verbálnu i neverbálnu, rituály apod.) medzi ľuďmi, odhliadnúc od úloh. Podobne je možno charakterizovať každú oblasť. Podrobnejšie sa zmienim o oblastiach 1, 2, 3 a 7. Oblasť 1 (JA<sup>+</sup>, INÍ<sup>-</sup>, ÚLOHY) obsahuje vlastnú identitu a očakávanie – to čo Adler<sup>2</sup> nazýva Self, prípadne sebaaktualizácia a metapotreby podľa

Maslowa<sup>3</sup>.

Oblasť 2 (JA, INÍ<sup>+</sup>, ÚLOHY<sup>-</sup>)

hovorí o identite a očakávaní

iných. Oblasť 3 vyjadruje poslanie školy a očakávanie

tvorca poslania. Tu treba poznamenať, že

v našom právnom rámci je poslanie školy vymedzené pre všetky školy rovnakého typu rovnako. Oblasť 7 (JA<sup>+</sup>, INÍ<sup>+</sup>, ÚLOHY<sup>+</sup>) obsahuje nielen identitu a autonómnosť školy, ale i kultúru a ciele školy.

*Pokračovanie v budúcom čísle*

## PREČO BY MATEMATIKA NEMALA BYŤ POVINNÝM MATURITNÝM PREDMETOM?

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** Humanizácia školy a maturita. Povinné vyučovacie predmety na maturite a možnosť ich voľby žiakom. Zmena kultúry školy a rozvoj osobnosti žiaka.

**KLúčové slová:** maturita na gymnáziách, voliteľnosť vyučovacích predmetov, práva žiaka, úlohy učiteľa

Po revolúcii v r. 1989 vznikli na Slovensku 2 strategické vízie zmeny slovenského školstva, ktoré ho mali dostať zo zajatia totalitného systému. Smerovanie spoločnosti k demokracii a trhovému hospodárstvu sa v týchto víziách (Duch školy, 1990; Konštantín, 1994) malo premietnuť v demokratizácii a humanizácii školy. Totalita

a dirigizmus štátu a štátnych inštitúcií, tlačiacich občana k poslušnosti a často do nesvojprávneho postavenia k nim, sa mali a majú transformovať do demokratického štátu a demokratických inštitúcií (vrátane školy). V škole vznikli demokratické inštitúty, ktoré v jej vnútornom živote majú rozložiť právomoci a zodpovednosť medzi vedenie školy,

1 Adair J. (1993). *Jak efektívne vést druhé*. Praha: Management Press.

2 Adler A. (1979). *Superiority and Social Interest*. tretie vydanie. New York: W. W. Norton.

3 Maslow A. H. (1970). *Motivation and Personality*. druhé vydanie. New York: Harper.

učiteľov, žiakov i medzi rodičov a "odberateľov" školy, miestnu správu či tretí sektor. Autonómnosť škôl a participatívne riadenie malo a má postupne nahrádzať autoritatívne, ktoré zbavuje "riadených" slobody a aj zodpovednosti za seba.

Humanizácia školy vymedzila ako základnú požiadavku rozvoj a úctu k osobnosti žiaka, to znamená k vlastnej slobodnej voľbe vyplývajúcej z jeho postupne narastajúcich schopností "poznať a hodnotiť" seba samého, spoznať svoje silné a slabé stránky, svoje osobné rozvojové možnosti a ciele" v procese ľudského zrenia. Úlohou školy je vytvárať tvorivé a náročné prostredie, ktoré žičlivo a s poznaním žiaka podporuje naplnenie jeho životných cieľov. Od totalitného "toto musíš, lebo my - odborníci - vieme, čo ty - žiak - potrebuješ", k humanistickému "od sebahľadania k seba-realizácii" žiaka na základe jeho slobodných volieb vo vzdelávacej ponuke školy sme už prešli kúsok cesty.

V kontexte vyššie povedaného sa mi javia aktivity skupiny matematikov (najmä z gymnázií v Bratislave), ktorí v poslednom období presadzujú v hľadani optimálneho modelu maturít na gymnáziách povinné maturitné skúšky z matematiky, ako nenáležitú i ako recidívu včerajška. Projekt je v rozpore s novou koncepciou vyučovania i vydaných učebných osnov pre gymnáziá v roku 1998, ktoré na základe 4-ročného experimentu vo viacerých pilotných gymnáziách na Slovensku (nielen v Bratislave) čiastočne reflektujú humanizačné idey zmeny našej školy a zavádzajú pomerne vysokú voliteľnosť vyučovacích predmetov, najmä vo 4. ročníku gymnázií. Jediným povinným maturitným predmetom na tomto type školy je už viac rokov len slovenský jazyk a literatúra. Nepochopenie skupiny matematikov spočíva, podľa môjho názoru, v tom, že žiak má svoje občianske práva zaručené ústavou (pozri i Chartu o právach dieťaťa), z ktorých vyplýva i jeho právo voliť si takú školu a v nej vyučovacie predmety, ktoré rozvíjajú jeho osobné potenciality a konvenujú s jeho dôležitou životnou úlohou slobodne a zodpovedne voliť si svoju budúcu profesiu, vychádzajú z poznania svojich osobných možností. Je to rozhodnutie, ktoré má pre žiaka existencionálny charakter hľadania celoživotného zmyslu. Táto cesta "hľadania sa" žiaka obsahuje jeho právo na experiment, chyby a sebaobjavovanie svojich silných stránok osobnosti v prostredí zbavenom vonkajších manipulácií, včítane "odborných". Preto predstava skupiny matematikov, akokoľvek pekne zaodetá do logických argumentácií, včítane poukazovania na nejestvujúcu celoeurópsku normu maturít, mi pripomína starý, osvedčený dirigizmus vychádzajúci z chybných premisy. "My vieme, čo vy žiaci potrebujete." Bola a je to cesta, i napriek mojej úcte k matematike, vedúca k nerešpektovaniu voľby žiaka vo veku jeho právnej dospelosti. Skôr by som vyzval matematikov k zmenám cieľovým, obsahovým a metodickým<sup>1</sup>, ktoré by tento vyučovacích predmet dostali z pozície najneobľúbenejšieho predmetu na základných a stredných školách. Tento výsledok, podľa môjho presvedčenia, nie

je spôsobený len tým, že matematika je "ťažká" veda, ale najmä tým, že sa "ťažko" vyučuje. A táto zmena je v rukách matematikov. Nemyslím si, že by v modeli maturity na gymnáziách (a nielen tam) nebolo čo naprávať či meniť. Maturita nie je v súčasnosti objektívnym meraním žiakových zručností, výsledky ktorej by boli akceptované vysokými školami (pokiaľ tieto merajú nie encyklopedické vedomosti, ale schopnosti, zručnosti a postoje žiakov na prijímacích pohovoroch).

Som presvedčený, že matematici, či učitelia iných vyučovacích predmetov, ktorí si myslia, že bez ich predmetu nebude maturita "tou pravou", sa veľmi mylia. Nie škola, odborníci, ale žiak má právo slobodne rozhodovať o svojom osude a brať si za to zodpovednosť, alebo inak, preberaním voľby za žiakov zbavujeme ich zodpovednosti za seba, čo je slepou uličkou pre žiakov i pre školu. Žiak určuje, vyberá si, ktoré vyučovacie predmety sú pre neho subjektívne významné v procese i na konci strednej školy vo vzťahu k jeho rozvojovým potrebám, talentu. My učitelia môžeme v procese sebahľadania pomôcť žiakovi kvalitou svojho etického prístupu k nemu, "otváraním nových poznávacích horizontov" cez čo najväčšiu voliteľnú ponuku predmetov, počas celého štúdia na strednej škole, včítane maturity. Podmienkou je naša učiteľská profesionalita zbavená dirigizmu, snahy či návyku manipulovať so žiakom z pozície silnejších a múdrejších.

Fenomén "povinné maturity z matematiky" opätovne signalizuje, že pri neexistencii jasnej strategickej vízie rozvoja slovenského školstva môžu rôzne lobistické skupiny presadiť svoje parciálne záujmy v prostredí bez jasných hodnotových a cieľových limitov. Je najvyšší čas sa dopracovať k stratégii zmeny základného a stredného školstva na obdobie budúcich 7 - 10 rokov. Doposiaľ totiž neschopnosť politikov dohodnúť sa spôsobila, že sa naše školstvo nerozvíjalo v zmysle vyššie spomínaných strategických vízií (Duch školy, Konštantín), ale často výrazne chaoticky. Na "ťahu" je naše Ministerstvo školstva, prípadne iniciatívne pedagogické alternatívy. Dôležité je, aby sa širokou verejnou i odbornou diskusiou dospelo ku konsenzu a politickému rozhodnutiu v kľúčových otázkach hodnôt a cieľov vzdelania v občianskej spoločnosti, v otázkach práv a povinností poskytovateľov a užívateľov vzdelávacích služieb, financovania a etiky škôl, štátnej školskej správy a samosprávy, kurikulárnej reformy, riadenia a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania, kvality prípravy budúcich pedagógov a ich ďalšieho vzdelávania. Pluralitu škôl považujem za podmienku čo najväčšieho rešpektovania individuality žiakov. Spoločným bodom, ktorí ich spája, je práve strategická vízia školstva, spoločné hodnoty, ciele a princípy vzdelávania na Slovensku. To je, podľa môjho názoru, smer, ktorým by sme sa mali v najbližšom desaťročí uberať.

A čo škola? Tú čaká pravdepodobne nevyhnutná zmena strategickej vízie, ktorú by bolo možné všeobecne formulovať asi nasledovne:

1 Ako ďalej vo vyučovaní matematiky. Zborník. E. Eystrica, MC 1998, s. 33.

“Demokratická škola je vytvorená kultúrou výkonu a podpory žiakov. Minimalizujú sa prvky silovej a byrokratickej kultúry. Je kultúrou autonómnej školy s vysokými kurikulárnymi právomocami, s otvorenou komunikáciou v jej vnútri, najmä medzi učiteľmi a žiakmi a smerom navonok medzi učiteľmi a rodičmi, vedením a odberateľmi školy. Pracuje so vzájomnou spätnou väzbou (najmä medzi učiteľmi a žiakmi) ako základným korekčným mechanizmom na efektívne naplnenie strategických a operatívnych cieľov školy. Využíva pritom najmä participačné vedenie, ktoré umožňuje rozvoj individuality žiakov i učiteľov, slobodný priestor pre kreativitu, zodpovednosť. Úcta k žiakovi i učiteľovi, tímovosť v práci na spoločných úlohách vytvára silnú vnútornú motiváciu pre rozvoj žiaka a riešenie problémov školy. Neexistujú tabuizované témy a škola má

snahu pripravovať žiaka pre život. V škole sa menej vyučuje a učitelia skôr riadia procesy učenia sa žiakov. Žiaci sú vedení k vlastnej sebakultúre a sebarozvoju na základe rozvoja svojich možností, potenciálu.”

Myslím si, že takto vychovaní, vzdelaní, sebavedomí a nezávislí občania sú pre rozvíjajúci sa štát podstatne väčším prínosom ako poslušní a konformní, závislí na autoritách, ktorí nie sú schopní slobodne sa rozhodovať a niest’ zodpovednosť. A tu treba hľadať i ciele vyučovania matematiky

*Neuveriteľné*

*V mojej hlave pre to  
vysvetlenie niet.*

*S hlupákom si hlupák  
môže rozumieť?*

*J. Bilý*

#### Literatúra:

*Ako ďalej vo vyučovaní matematiky. Zborník. E. Eystrica, MC 1998, 33 s.*

*Š. Harkabus – M. Valica: Kultúra demokratickej školy. Pedagogické rozhľady 1997/98, č. 1, s. 8.*

*M. Valica: Prijímacie pohovory – indikátor etickej a pedagogickej krízy nášho školstva? Pedagogické rozhľady, 1999, č.3, s. 1.*

**Summary:** *The author focuses on expressing his critical view on current trends to introduce maths as a compulsory matura subject on gymnasium*

## NÁŠ POKUS O INOVÁCIU MATURITNEJ SKÚŠKY ZO SLOVENSKEJ LITERATÚRY

E. Greňová, Stredná priemyselná škola strojnica Prešov

**Anotácia:** *Pokus o inováciu maturitnej skúšky zo slovenskej literatúry s dôrazom na samostatný prejav žiaka a jeho názory a postoje.*

**Kľúčové slová:** *inovácia maturitných skúšok, projekty maturitných prác, samostatná práca s literárnym textom, záujem o knihu, aplikácia teoretických vedomostí v praxi, originalita, tvorivosť, samostatnosť, čitateľské skúsenosti, vyjadrenia vlastného názoru a postoja*

Je nesporne úspechom, keď počas maturít na priemyslovke, pri skúške zo slovenského jazyka a literatúry predseda maturitnej komisie, učiteľ odborných predmetov, zbystrí pozornosť, so zaujatím sleduje vystúpenie žiaka a na druhý deň si v žiadnom prípade nenechá ujsť slovenčinu. Radšej oželie “svoje” predmety. Nám sa to pri tohtoročných maturitách stalo.

Už niekoľko rokov sme sa v našej škole zamýšľali nad tým, ako by sme inovovali maturitné skúšky, aby viac odrážali predsa len viditeľné zmeny v bežnom vyučovaní procese (dôkaz na samostatnosť, vyjadrenie vlastného názoru, postoja, schopnosť zovšeobecnenia, aplikácie a pod.). Istý posun nastal vtedy, keď sme začali robiť praktickú časť odborných predmetov formou projektov, projekty prác sme ponúkli aj v cudzích jazykoch (voliteľne maturitné predmety). Viacej sme spropagovali SOČ a práce, ktoré postúpili do celoštátneho kola, sme uznali ako náhradu časti maturitnej skúšky.

Nespokojní sme boli najmä s úrovňou maturít v sloven-

skom jazyku a literatúre. Naoko boli maturitné “výstupy” našich žiakov v poriadku, ničím sa neodlišovali od iných škôl, spokojní boli aj predsedovia maturitných komisií, avšak klišeovité hodnotenia literárnych diel a období (často bez prečítania diela), učebnicové vyratúvanie literárnych diel, schematické rozborý nejakých ukážok nás neuspokojovali a neodrážali ani postupy vyučujúcich na hodinách literatúry. Medzi žiakmi boli rozšírené “vypracované” otázky z literatúry, všelijaké prehľady a rukoväte, ktoré zostávajú rôzni podnikavci, ponukami ktorých je denne zavalovaná naša pošta. Predovšetkým nám chýbal samostatný prínos a postoje žiakov k problémom i problematike, samostatná práca s literárnym dielom, schopnosť vyjadriť svoje i svojské pocity, v neposlednom rade i jazyková pohotovosť a schopnosť sformulovať svoje názory do uceleného štylistického prejavu, či viesť dialóg na danú tému.

Na začiatku našich snáh o inováciu maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry bol projekt vypracovaný a schválený najskôr v predmetovej komisii a následne



riaditeľom školy. Cieľom bolo predovšetkým podnietiť záujem žiakov o knihu a čítanie, ďalej sme sledovali vzrast schopností žiakov pracovať s literárnymi dielami alebo ukážkami, s ktorými sa žiaci stretávajú v priebehu štyroch rokov, a to v tzv. "povinnom", resp. "voliteľnom" rade. Na ústnu maturitnú skúšku potom vyučujúci pripraví súbor literárnych diel k jednotlivým témam (žiaci majú k dispozícii terminologické pemzum (slovník literárno-vedných termínov, s ktorými bežne počas štyroch rokov pracujú a v každom ročníku sa nimi "nabaľujú"), komisia má k dispozícii hodnotiace kritériá. Po vyžrebovaní témy si žiak vyhladá diela k danej problematike, môžu ju však ilustrovať aj na inom diele, ktoré pozná a ktoré v ponúkanom súbore nenájde. Znenie otázok je netradičné, napr.:

- Aký máte názor na populárnu, komerčnú literatúru? Vysvetlite termín, zaujmite postoj, vyberte dielo a presvedčte nás, že takáto literatúra má (nemá) miesto v živote človeka.
- Remarque nás presviedča, že priateľstvo je viac ako láska. Súhlasíte?
- Najčítanejším a najpredávaným slovenským básnikom súčasnosti je Milan Rúfus. Pokúste sa zdôvodniť prečo.
- V ľudovej slovesnosti a ľudovej tvorbe vôbec je ukrytá nesmierna múdrosť, tvorivosť a vkus nášho ľudu. Odôvodnite tento názor, prezradte svoj vzťah k ľudovej slovesnosti a folklóru vôbec.
- Sformulujte svoj názor na slovenskú populárnu pieseň a jej literárnu hodnotu. Dobrý text piesne je zároveň básňou. Súhlasíte? Dokážte to rozborom textu.
- Z danej ponuky si vyberte dielo, v ktorom je zobrazený mladý človek so svojimi problémami. (Môžete použiť aj dielo, ktoré v ponuke nie je) Ak sa neviete rozhodnúť, odporúčame dielo Kto chytá v žite.

Samozrejme, v témach sú zastúpené všetky dôležité literárne obdobia, vybrané znenie úloh má len ilustrovať náš prístup k danej problematike.

Po vyžrebovaní témy si žiak vyberie dielo (diela), s ktorým chce pracovať. Žiak sa orientuje na analýzu. Pomôcky, vrátane čitateľského denníka, môžu pomôcť žiakovi v obsahovej rovine (ak je naučený pracovať s knihou), nepomôžu mu však veľmi v rovine interpretačnej, hodnotiacej či v rovine prejavu.

Hodnotíme 3 roviny:

- informačnú hodnotu výpovede,
- prácu s textom,
- jazykovú stránku výpovede.

Žiadame analýzu diela, to znamená, že chceme, aby maturanti preukázali istú zručnosť a samostatnosť pri aplikovaní nadobudnutých teoretických vedomostí. Sledujeme pohotovosť vo vyjadrovaní, schopnosť vecí vidieť, popísať ich originálnym spôsobom. Chceme od žiakov, aby nielen vyjadrili svoj názor, ale vedeli ho aj obhájiť. Žiadame vlastný

pohľad na literárne dielo, vlastný zážitok z neho.

Po trojročných skúsenostiach s takouto formou maturitnej skúšky môžeme konštatovať spokojnosť s našim postupom. Nechceme totiž učiť o literatúre, ale zaoberať sa literatúrou, zabávať sa ňou, tešiť sa z nej, chceme žiakov naučiť myslieť, zobrať knihu do rúk a dívať sa na text hodnotiaco a napokon to všetko vyjadriť na solídnej úrovni. Maturitné komisie boli často svedkami svojského pochopenia literárneho diela i "svätokrádežných" hodnotení klenotov literatúry na míle vzdialených učebnicovej interpretácií. (Ale naozaj iba to zaužívané je správne?) Každá odpoveď mala istý punc originality, u mnohých žiakov sme objavili netušené schopnosti a svojský prejav. Hlavné je však to, že to všetko bolo založené na vlastných čitateľských skúsenostiach. Skúška odbúrala stres, žiaci neboli "vyšetrovaní" maturitnou komisiou, ale rovnocenne s ňou diskutovali a obhajovali svoje názory. Zaujímavé bola aj to, že takto prebiehajúca maturitná skúška zaujala aj predsedov maturitných komisií, i keď to boli zväčša učitelia odborných predmetov. Niektorí z nich dokonca v záverečnej správe dávajú náš projekt do pozornosti OŠMa TK s tým, že by bolo prospešné zaviesť ho aj v ostatných školách. Domnievame sa však, že by bolo potrebné zbaviť formálnosti aj správy z maturít, pretože doterajšie sa vo všeobecnosti ani veľmi neoplatí čítať, a tak ich návrh môže v spleti zaužívaných fáz o priebehu maturitných skúšok celkom prirodzene uniknúť pozornosti.

V budúcnosti sa pokúsime o inováciu aj jazykovej zložky maturitnej skúšky; o nový model sa chcú pokúsiť aj učitelia matematiky. Napokon, zdá sa, že nastal čas na radikálnejšiu zmenu maturitných skúšok vôbec.



H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Hlboké oči

**Summary:** The author presents her experiences in innovation of the maturita exam in the subject Slovak literature on secondary specialized schools. Her new conception supports ability to apply learner's knowledge in real life situations, originality, creativity, independence, use of own experiences in reading fiction and expressing opinions and attitudes.

## SUPERVÍZIA NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA – KTO A AKO MÔŽE UČITEĽOVI POMÔŤ?

E. Homolová, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Problematika supervízie. Možnosti profesionálneho rastu učiteľa. Kolaboratívna, nedirektívna tvorivá supervízia.*

**Kľúčové slová:** *supervízia, pomoc učiteľovi, odborný rast*

- Uvedomujete si, že stále vyvolávate žiakov sediacich na pravej strane?
- Viete, že čas, ktorý necháte žiakovi na premyslenie odpovede, je príliš krátky?
- Všimli ste si, že všetky chyby, ktoré urobia žiaci, opravujete rovnako?
- Viete, že často odpovedáte na vlastné otázky “namiesto” žiakov?

**Toto je len niekoľko postrehov z hodín, ktorými som viacerých kolegov – angličtinárov zaskočila a vzápätí dostala záporné odpovede.** Iste, mnohí učitelia cudzích jazykov s primerane dlhou pedagogickou praxou sa viackrát ocitli v situácii, keď im niekto “cudzí” prišiel na náčuv, inšpekciu, hospitáciu alebo otvorenú hodinu. Hoci medzi uvedenými pojmi je určitý rozdiel, majú veľa spoločného – v prvom rade to, že u väčšiny učiteľov evokujú niečo negatívne a nepríjemné.

Pod náčuvom rozumieme prítomnosť poslucháčov pedagogického štúdia, ktorí sa prostredníctvom pozorovania hodiny učia, ako učiť. Ak má mať náčuv význam pre poslucháčov, musia vedieť, čo majú na hodine cielene pozorovať, ako pozorované javy zaznamenávať. Po hodine by mal nasledovať rozbor, ktorý je zameraný na špecifický pozorovaný jav. Odborne vedený rozbor hodiny má pri príprave budúceho učiteľa nepochybne veľký význam, ale samotnému učiteľovi, ktorý hodinu odučil, v profesionálnom raste nepomôže. Nie je to ani jeho cieľom.

Inšpekcia je termín príliš všeobecný a nevystihuje podstatu pomoci učiteľovi. Pri inšpekcii môže ísť nielen o prácu učiteľa a výkony žiakov, ale aj o javy len okrajovo súvisiace s pedagogickou činnosťou učiteľa na hodine, napr. úprava žiackych zošitov, prostredie triedy, disciplína a pod. Inšpekciu nevykonáva vždy metodik – jazykár, a teda táto forma neskvalitňuje prácu učiteľa a v jeho pedagogickom raste mu nepomáha. Mnohí učitelia pociťujú, že cieľom inšpekcie je nájsť na hodine niečo negatívne, čo by mohlo figurovať v záverečných opatreniach pre školu, a aj preto je inšpekcia, z pohľadu radového učiteľa, len formálnou záležitosťou.

Otvorená hodina má viac spoločného s profesionálnym rastom učiteľa, lebo prostredníctvom nej sa ostatní učitelia vzdelávajú. Nie je to však hodina typická. Každý, kto ju vedie, sa na ňu pripraví omnoho starostlivejšie ako na iné

hodiny, čo niekedy znamená aj určitú inscenáciu – učiteľ si pochopiteľne vyberie najlepšiu skupinu žiakov, pripraví si “pôdu” na predchádzajúcej hodine a pod. Spätnou väzbou, ktorú na takúto netradičnú hodinu dostane, je zriedkavo konštruktívno-kritická a v jeho profesionálnom rozvoji nezohráva významnejšiu úlohu.

V odbornej zahraničnej literatúre sa často používa termín **supervízia** (Gebbard) a rozumie sa pod ňou prítomnosť supervízora – riaditeľa, inšpektora, metodika alebo kolegu, ktorý prišiel na hodinu s určitým cieľom:

- priamo usmerňovať a viesť učiteľa;
- usmerňovať učiteľovu činnosť na hodine nepriamo – uvedením viacerých možností, ako je možné s daným učivom na hodine pracovať a ako hodinu viesť;
- modelovať učebnú situáciu a radiť učiteľovi;
- hodnotiť učiteľovu prácu na hodine.

Netreba zdôrazňovať, že rola supervízora sa dramaticky mení v závislosti od cieľa a typu supervízie.

**Direktívna supervízia** je na našich školách ten tradičný typ, pri ktorom supervízor udeľuje po hodine akési všeobecne platné pedagogické rady. Prevládajú konštrukcie typu:

- ... nové slovíčka by ste mali napísať najprv na tabuľu...;
- ... žiaci musia vetu opakovať spolu...;
- ... musíte vyžadovať, aby všetko to, čo je na tabuli, bolo aj v zošite...

Takéto direktívne nariadovanie supervízora, často po prítomnosti na jedinej hodine, čo učiteľ mal alebo nemal robiť, zanechá v učiteľovi len negatívny pocit, v duchu so supervízorom nesúhlasí a nemá ani najmenšiu chuť niečo z toho, čo mu supervízor navrhol, uviesť do praxe. Takáto supervízia, ktorej chýba poznanie súvislostí a je odborne nepripravená, stáva sa viac administratívnym aktom a nemôže učiteľovi v jeho profesionálnom raste pomôcť. Naopak, skôr mu odoberie chuť niečo vo svojej práci skúšať a meniť.

### Alternatívna supervízia

Cieľom tejto supervízie je snaha ponúknuť učiteľovi možnosť vybrať si jednu z viacerých možností práce s určitým učivom. Supervízor vedie učiteľa tak, aby sám zvažoval a skúšal alternatívne spôsoby. Supervízor nesmie ponúkať zároveň aj hodnotenie jednotlivých možností, aby učiteľ neovplyvňoval pri výbere určitého postupu – metódy. Cieľom je teda “rozšíriť obzor učiteľa” tak, aby vyskúšal viac možností a sám sa podľa výsledkov rozhodol

pre optimálny spôsob vo svojej konkrétnej triede. V cudzojazyčnej výučbe môže ísť o alternatívne spôsoby opravovania chýb v písomnom prejave žiakov.

### Kolaboratívna supervízia

Supervízor a učiteľ dlhodobou úzko spolupracujú na riešení určitého konkrétneho problému, ktorý špecifikuje učiteľ. Nejde však o priame vedenie učiteľa. Ak je problémom napríklad spôsob podávania spätnej väzby na výkon žiakov v komunikatívnych aktivitách, učiteľ a supervízor si stanovujú hypotézu, naplánujú malý experiment a vyberú správnu stratégiu. Supervízorovou úlohou je teda vytvorenie takejto vzťahu s učiteľom, aby učiteľ spolupracoval a stotožnil sa s alternatívnymi stratégiami, ktoré spolu so supervízorom vypracovali, aby ich aplikoval v praxi a pod vedením supervízora ich vedel vyhodnotiť a zaujať kritické stanovisko.

### Nedirektívna supervízia

Pri tejto supervízii je dôležité, aby supervízor bol schopný vcítiť sa do situácie, ktorej učiteľ čelí. V prvom rade musí byť pozorným poslucháčom a súčasne dokázať preformulovať problém tak, aby vyjadril jeho podstatu ináč. Dodatočnými otázkami a úvahami vedie učiteľa k tomu, aby videl svoj problém z viacerých uhlov. Týmto nielen

podporuje učiteľovo sebavedomie a zodpovednosť za riešenie problému, ale vytvára aj pozitívny vzťah učiteľa k sebe, teda vzťah založený na dôvere, taký je nevyhnutným základom toho, aby učiteľ odborne rástol. Supervízor sa snaží, aby sám učiteľ navrhol možné riešenia, ale tieto nehodnotí a nekomentuje. Ide teda skôr o vytvorenie tvorivej atmosféry, v ktorej je iniciatívny učiteľ.

Tento spôsob supervízie nie je vhodný pre začínajúcich učiteľov, ktorí vždy vidia v staršom kolegovi odborníka, ktorý má "v rukáve" hotové riešenia na všetky ich problémy.

Paradoxne, hoci hovoríme o supervízii, nie je vždy nutná prítomnosť supervízora na hodine a o probléme jeho alternatívnych riešení je možné diskutovať mimo triedy, ktorej sa to týka.

### Tvorivá supervízia

Pod tvorivou supervíziou rozumieme vhodnú kombináciu vyššie opísaných modelov či posunutie zodpovednosti od supervízora k iným zdrojom, napríklad odkaz na odborný článok, video-prezentáciu, výsledky výskumu a pod.

Využívanie viacerých typov supervízie môže pomôcť vytvoriť taký vzťah medzi učiteľom a supervízorom, ktorý pozitívne ovplyvní učiteľa v tvorivom prístupe k výučbe cudzieho jazyka.

#### Literatúra:

Gebhard, J.: *Models of Supervision (In: Second Language Teacher Supervision, ed. Richards J.) CUP 1993.*

**Summary:** *The author presents different ways of supervision in English lessons and considers its importance in the teacher development.*

## PREČO SA UČIŤ LATINČINU

A. Ostertagová, Filozofická fakulta UK Bratislava – M. Pelechová, Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého Trenčín

**Anotácia:** *Potreba vrátiť sa k vyučovaniu latinského jazyka na gymnáziách. Latinské prvky - základ odbornej terminológie všetkých vedných disciplín. Latinčina ako nevyhnutná súčasť odbornej prípravy poslucháčov viacerých typov či odborov vysokých škôl.*

**Kľúčové slová:** *latinský jazyk, kultúrne dedičstvo antiky, vyučovanie latinčiny, odborná terminológia*

Desaťročia trvajúce prerušenie kontinuity vo výučbe latinského jazyka vytvorilo v našej verejnosti všeobecný názor, že tento jazyk je z hľadiska praktického uplatnenia úplne zbytočný. Tak sa stalo, že dve generácie nielen nezískali jeho základy, z ktorých vychádzajú indoeurópske jazyky, predovšetkým román, ale v našom vedomí zároveň vzniklo určité vákuum v chápaní koreňov európskej kultúry.

Situácia vo vyučovaní latinského jazyka sa už dávnejšie všeobecne pokladala za neuspokojenú. Po zmenách v politickom živote v rokoch 1989-90 rezultovala predstava o aktuálnosti jej renesancie v našom školstve. Zmena politickej situácie po roku 1989 a naša orientácia na západnú demokraciu vyvolávajú na gymnáziách potrebu vrátiť sa k vyučovaniu latinského jazyka.

Možno sa pýtať, prečo práve v dobe, v ktorej lietame

do vesmíru, "surfujeme" na internete, v ktorej jazyková komunikácia inklinuje predovšetkým k angličtine, nemčine, španielčine, francúzštine. Možno práve preto, že smerovanie na živé jazyky je také, ako sme spomenuli. Denne sme zaplavovaní neselektovaným prúdom nových fenoménov v podobe cudzích pojmov latinsko-gréckeho základu – internacionalizmov. Ak im máme rozumieť, už pri čítaní dennej tlače potrebujeme mať pri sebe objemný slovník cudzích slov (posledné vydanie!), dokonca i výslovnostný, ak sa nechceme dostať do nepríjemných situácií. Napríklad nedávno sme počuli v televízii vysloviť slovo *ecce* ako *ekcé*, *feminae* ako *feminae*, hoci správne je *ekce*, *fémíné*. A takýchto príkladov je veľa.

Ako dôkaz množstva nových pojmov uvádzame výťah cudzích slov len z jedného čísla denníka SME (12.11.1998),

ktorý urobila študentka 2. ročníka gymnázia (v zátvorke uvádzame latinské základy z nich): humanita (humanitas), inšpektor (inspectio), ultimátum (ultimus), akcentúra (ago), personál (persona), akcia (ago), revízia (revideo), sankcia (sanctio)...

Uvedená ukážka obsahuje len asi štvrtinu z celkového počtu cudzích slov použitých v uvedenom čísle denníka SME.

Latinské "výpožičky" možno nájsť vlastne vo všetkých európskych jazykoch. Latinský jazyk sa používal po celý stredovek a dlho do novoveku nielen ako cirkevný a diplomatický jazyk, ale aj ako jazyk literárny. Bol to medzinárodný jazyk, ktorý začali vytláčať moderné jazyky až vznikajúcim národným povedomím.

Viaceré vysoké školy už dávno zistili, že bez znalosti základov tohto jazyka majú študenti problémy, a tak ho už v období totality zaradili do svojho vyučovacieho procesu (medicína, právo, farmácia, prírodné vedy, história, archívniectvo, lingvistiká, teraz už pribudla aj hudobná veda, veda o výtvarnom umení a ďalšie). Táto potreba má svoje opodstatnenie vo vývine kultúry i jazykov v európskom regióne. Latinský jazyk sa tu totiž stáročia udržiaval a pestoval ako jazyk vzdelancov, literátov, v ňom sa tvorili nielen cirkevné texty, ale aj odborné diela a beletria. Na Slovensku sa používala latinčina v štátnej správe až do polovice 19. storočia.

Latinské prvky sú základom odbornej terminológie všetkých vedných odborov. Veľa latinských a gréckych termínov je vo fyzike, astronómii, chémii, biológii, geografii atď. Tento trend je evidentný aj v súčasnosti (napr. televízor – telus, video, internet – inter, automobil – autos, mobilis, to sú všetko termíny, ktoré patria už do súčasného civilizovaného sveta, do 20. storočia). Ten, kto sa stretol s latinským jazykom na strednej škole, má bližšie k angličtine (asi 70 % všetkých slov má základ braný z latinčiny), nehovoriac o francúzštine, taliančine, španielčine, v ktorých je percento ešte vyššie.

Absencia vyučovania latinského jazyka na gymnáziách spôsobuje, že vysoké školy musia v uvádzaných odboroch strednú školu doslova nahrádzať. Bazálna vedomosť sa tak stáva predmetom ich vyučovacieho procesu. Poslucháč vysokej školy by však mal napredovať vo zvolenom odbore, profesii, nie zbytočne strácať čas a energiu na hodine latinského jazyka, ktorého základy mal dostať v strednej škole. Zanedbateľný nie je ani fakt, že na gymnáziách je pre tento jazyk vo vyučovacom procese priestor a k dispozícii sú i vyučujúci s primeranou metodikou. O výhodách tých študentov, ktorí prichádzajú na vysokú školu aspoň s elementárnymi znalosťami latinčiny z gymnázií, nemožno pochybovať. Sú schopní prispôbiť sa náročnému tempu vyučovania, rýchlo si zopakovať a prehĺbiť dosiahnuté poznatky a venovať sa profesionálnej práci s autentickými latinskými textami.

Napríklad na FF UK je latinčina nevyhnutnou súčasťou odbornej jazykovej prípravy poslucháčov na prácu s autentickými odbornými textami, prehĺbiť systém ich jazykového vzdelania, vytvoriť predpoklady pre porozumenie medzinárodnej vedeckej terminológie, a v nie poslednom

rade poukázať i na skutočnosť, že tento jazyk je súčasťou kultúrneho dedičstva antiky.

Je preto veľmi potrebné, aby odborné katedry jednotlivých fakúlt záujemcov o štúdium vo svojich informáciách informovali, že súčasťou štúdia zvoleného odboru je aj latinský jazyk. Tým sa študentom strednej školy dáva možnosť (azda aj povinnosť) vybrať si z ponúkaných voliteľných predmetov v 3. a 4. ročníku gymnázia práve latinský jazyk. Na fakultu by prišli študovať aspoň so základnými vedomosťami z tohto jazyka. Nie je mysliteľné, aby s ním začínali až na vysokej škole, napriek tomu, že ho stredná škola ponúkala. Aká je však prax? Väčšina študentov sa s latinčinou stretáva prvýkrát až na vysokej škole. Štyri semestre stačia akurát na zvládnutie základného kurzu, ale nedostanú sa k tomu hlavnému – samostatnej práci s textom. Avšak ku kvalifikovanej profesionálnej práci s autentickým latinským textom nestačí iba zvládnutie latinskej gramatiky, ale je nutné mať prečítaných desiatky strán latinských textov. Preto by sme si mali podeliť úlohy – na gymnáziu zvládnuť gramatiku a na vysokej škole sa venovať profesionálnej práci s latinskými textami podľa zvoleného študijného odboru. Až potom nebude musieť stáť promovány doktor filozofie nad hromadami v archívoch nespracovaných vzácnych dokumentov s nepríjemnými pocitmi.

Aké máme skúsenosti so zaradením tohto predmetu do vyučovacieho procesu na gymnáziách? Súčasné zastúpenie latinčiny na gymnáziách sa Slovensku je neuspokojivé alebo úplne absentuje. Príčin je viacero. Gymnázia najčastejšie uvádzajú nezáujem žiakov, niekedy navyše aj nezáujem rodičov, malú prestíž klasických jazykov v našej spoločnosti, niekedy nedostatok vhodného vyučujúceho, prípadne organizačné ťažkosti. Pokiaľ je pochopenie zo strany vedenia škôl, skúsenosti sú dobré. Osvedčilo sa zaradiť latinčinu ako povinný predmet do druhého, prípadne tretieho ročníka štvorročného štúdia pre celú triedu (veľmi dobré skúsenosti). V ďalšom ročníku môže byť voliteľným predmetom. Nepovinná forma nemá žiadny efekt. V súčasnosti sú už i skúsenosti so zaradením vyučovania latinčiny do prvej, sekundy i terciu osemročného gymnázia s hodinovou dotáciou. Dnes sú na Slovensku gymnáziá, ktoré majú po roku 1989 aj maturantov z tohto predmetu. Spomenúť môžeme Gymnázium sv. Cyrila a Metoda v Nitre, Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého v Trenčíne.

Podľa učebných osnov, schválených MŠ SR v roku 1991, sa latinčina na gymnáziách vyučuje ako povinný voliteľný predmet, alebo ako predmet nepovinný. Ako takýto predmet je latinčina zaradovaná do rozvrhu hodín na 7. a 8. vyučovaciu hodinu. V niektorých školách sa z organizačných dôvodov vyučuje dokonca ako dvojhodinovka. Z týchto dôvodov nemožno predpokladať rast pozornosti a záujmu o preberané učivo, skôr naopak.

Keďže gymnazisti sa profesionálne orientujú v 3. a 4. ročníku, je to vhodné obdobie na zvolenie si latinčiny ako voliteľného predmetu; samozrejme, záleží to od vybraného

odboru predpokladaného vysokoškolského štúdia.

Za súčasného stavu je vhodné vyučovať latinčinu ako voliteľný predmet na gymnáziu minimálne jeden rok, napr. v 3. ročníku. Za jeden rok študent zvládne základy morfológie latinčiny a nemal by mať s ňou problémy pri štúdiu medicíny, farmácie, práva, prírodných vied, románskych jazykov, nefilologických odborov filozofických fakúlt, napr. hudobnej vedy, vedy o výtvarnom umení a pod.

Ten, kto sa chystá študovať na vysokej škole archívnikto, archeológ, históri, prípadne si zvolí latinčinu ako študijný odbor, mal by v štúdiu latinčiny na gymnáziu pokračovať aj v ďalšom, teda v 4. ročníku, v ktorom by získal základy latinskej syntaxe.

Základnou učebnicou je osvedčená Latinčina (autori J. Špaňár – E. Kettner, 1965). Zatiaľ jediná, ktorá má metodicky vhodne rozpracovaný systém vyučovania na tri roky tak, že 50 lekcii morfológie a syntaxe dopĺňajú umelecké ukážky antických autorov. Zo strany učiteľov sa však čoraz častejšie ozývajú hlasy po modernizácii učebnice latinčiny. V súčasnosti môže pedagóg pracovať i s doplnujúcou učebnicou latinčiny Jána Prišigema "Učebnica latinčiny pre gymnáziá". Je to pomôcka, ktorá je, ako hovorí recenzent učebnice prof. P. Kuklica, "metodicky spracovaná podľa analogických učebníc moderných jazykov". Ako pomôcku môže vyučujúci použiť aj veľmi bohatý materiál z učebnice televízneho kurzu latinčiny z roku 1995 Disco Latine (Scientia Praha, autori Mouchová, Kuřáková, Marek).

Z praktických dôvodov je potrebné, aby gymnazista po absolvovaní latinčiny na strednej škole nemal problémy s odbornou terminológiou a aby dobre ovládal tvaroslovie

tohto jazyka. Takto pripravený môže zvládnuť preklad súvislého jednoduchého latinského textu. Latinčina mu tiež pomôže pri štúdiu živých jazykov.

Pre tých gymnazistov, ktorí sa chystajú po maturite študovať na filozofických fakultách univerzít západnej Európy, môže byť zaujímavá informácia, že tieto univerzity pokladajú za samozrejmé, že každý ich študent absolvoval latinčinu pred štúdiom na vysokej školy, teda väčšinou počas stredoškolského štúdia. Je povinnosťou študenta ktoréhokoľvek jazyka preukázať sa pred zápisom do 3. semestra skúškou z latinčiny. Keďže u nás to tak nie je, v našej praxi sa dost často stretávame s tým, že slovenskí študenti študujúci na iných európskych univerzitách (najmä vo Viedni), hľadajú možnosť doplniť si chýbajúce poznatky z latinčiny a vykonať z nej skúšku (tzv. Latinum) na FF UK.

Je jasné, že i z hľadiska nášho smerovania do Európskej únie, v ktorej krajinách je tento predmet zaradený medzi ostatné živé jazyky (gymnázia v Nemecku, Francúzsku, Holandsku, Rakúsku), sa budú musieť požiadať na vzdelanie absolventa strednej školy zohľadniť aj v tomto smere. Čím skôr začneme o tom uvažovať, tým menej prekvapení očakáva nášho absolventa strednej školy.

Práve dnes by sme nemali zabúdať, že populárne heslo "Návrat do Európy" neznamena len často príliš hlasno proklamovanú trhovú ekonomiku – pluralitu – demokraciu. Treba obhajovať a podporovať pestovanie klasických jazykov a antickej kultúry ako účinného integrujúceho faktora. Čerstvým dôkazom toho je i nedávne rozhodnutie fínskej vlády, ktorá sa rozhodla podávať informácie o svojom predsedníctve v Európskej únii v jazyku starých Rimanov – latinčine.

**Summary:** *The author presents reasons why Latin should become a compulsory subject on gymnasium.*

## VÝTVARNÁ INTERPRETÁCIA UMELECKÉHO DIELA

S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Výtvarná interpretácia umeleckého diela. Výkladová – exegetická alebo realizačná podoba interpretácie. Realizačná interpretácia, umožňuje skúmanie a vysvetľovanie výtvarného diela prostredníctvom aktívnych výtvarných činností, v ktorých sa prelína vizuálny a haptický princíp napomáhajúci tvorivosti celého procesu.*

**Kľúčové slová:** *výkladová – exegetická interpretácia, realizačná – stvárňujúca interpretácia, komunikácia, vizuálny a verbálny jazyk, metódy a formy výtvarnej interpretácie, napodobenie a dotváranie výtvarného diela*

"Interpretácia umeleckého diela je súčasťou recepcie umeleckého diela, presnejšie vyvrcholenie recepcie. Nepokrýva však všetko, čo poskytuje dielo príjemcovi. Interpret nie je schopný preložiť všetky informácie o umeleckom diele do verbálneho jazyka. Pokiaľ by to bolo možné, umelecké dielo by bolo zbytočné. Vzťahy medzi interpretáciou a recepciou diela sú vzťahmi nadstavby k základni. Akonáhle sa vytvára interpretčný text, obnovuje a prehl-

buje sa recepcná aktivita, t. j. interpretácia pomáha hlbšej recepcii a recepcia vyúsťuje do interpretácie."<sup>1</sup>

Interpretačné aktivity majú dve základné podoby. Prvou je interpretácia s použitím verbálnych prostriedkov, ktorá smeruje od slovného opisu diela k **výkladovej – exegetickej interpretácii**. Druhou je **realizačná alebo stvárňujúca interpretácia**, ktorá má základ vo vizuálnej interpretácii prostredníctvom tvorivých výtvarných činností.

1 Š. Gero a kol.: *Úvod do teórie výtvarnej kultúry. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB 1977, s. 90.*

Na vizuálnu interpretáciu naväzujú postupy **výtvarnej parafrázy a dotvárania**. Sú to metódy vo výtvarnej výchove známe a pri rozširovaní estetickú senzibilitu budia trvalú pedagogický pozornosť a záujem, pretože dokážu zjednocovať **interpretáciu a kreativitu** prostredníctvom postupov, ktoré tvorivým spôsobom podporujú získavanie, spracovanie a zhodnocovanie nových vizuálnych podnetov. Pomáhajú objavovať podstatu a estetický zmysel obrazových foriem. Vytvárajú možnosť domýšľať, meniť ich a novým spôsobom pretvárať pôvodný zmysel pomocou zmien formy a jej reálnych nositeľov, až po zmeny obsahových významov. Na základe vytvorenia citovej zainteresovanosti žiaka dokážu navodiť estetický zážitok v procese sústredenia, porozumenia prežívania, stotožnenia a amožného pretvárania interpretovaného diela.

Potrebu interpretácie ako formy získavania poznatkov a jej miesto vo výtvarnej výchove nemožno zásadne spochybníť. Pedagogické úvahy a otázky sa dotýkajú výberu, uprednostnenia a aplikácie niektoré z interpretačných metód. Ktorá z nich dokáže podporiť orientáciu zameranú na kvalitu, hĺbku precítania a pochopenia problému? Prečo je cesta realizačných interpretačných aktivít vhodnejšia ako výkladová forma? Odpoveďou je náročnosť transformovania zložiek vizuálneho jazyka výtvarného diela cez verbálne vyjadrovacie schopnosti do slov.

Hoci existuje kooperácia oboch jazykových systémov, rozdiely sú založené na tom, že **vizuálne kvality** – usporiadanie, tvarová organizácia, členenie, farebnosť diela dokážu pôsobiť na city, že sú estetickou formou odrazu skutočnosti v zmysle prvej signálnej sústavy. **Verbálny jazyk** je naproti tomu formou odrazu skutočnosti v zmysle druhej signálnej sústavy, formuje sa na základe myslenia. Výtvarné umenie komunikujúce prostredníctvom **vizuálneho a haptického princípu** je prísnejšie a súčasne všeobecnejšie, pretože dokáže vzbudzovať estetické cítenie a vyvolávať duševnú reakciu. Verbálny jazyk, reč, ktorá sa formovala súbežne s myslením, dokáže presne vyjadrovať pojmy, komplikované myšlienky a abstrakcie. Na zmysly pôsobí nepriamo aktivizovaním nervových centier všetkých zmyslov prostredníctvom jazyka.

Interpretácia má potom formu **dekódovania** vizuálneho komunikačného kanála organizovaného výtvarným dielom do verbálneho jazyka. Dekódovanie je transformáciou odrazov tvarov, farieb, línií, kompozície v našom vedomí s cieľom identifikovať informáciu, ktorú umelec prostredníctvom výtvarného jazyka vložil do diela. Samotnú náročnosť procesu interpretácie sťažujú určité nedokončené, nedopovedané miesta. Tie sú podľa R. Ingardena spoločné pre literárne aj výtvarné umenie. Tým má na zreteli vonkajšiu a vnútornú realitu postihnuteľnú zrakom. Existuje teda kvalitatívna rôznorodosť vizuálnych a verbálnych informácií, alebo sú informácie, ktoré možno lepšie vyjadriť slovom, a informácie, ktoré vie lepšie vyjadriť vizuálny jazyk.

V snahe nájsť pomocný systém analýzy diela v zmysle

jeho komplexnosti zodpovedajú **algoritmy interpretácie** vychádzajú z modelu výtvarného jazyka. Sústava výtvarného jazyka obsahuje všetky prvky, ktoré sa dajú nájsť vo výtvarných dielach s dôrazom na postihnutie hlavnej výrazovej charakteristiky diela (Gero, 1997). Hoci nepopierame užitočnosť ponúkaného systému, jeho variabilnosť a možnosti individuálneho uplatnenia, je to exaktne náročná sústava na využitie vo výtvarnej výchove. Popri náročnosti chýba výkladovej interpretácii výzva a stimuly tvorivosti.

Problémom interpretácie a parafrázy sa zaoberal I. Zhoř. Exaktne analyzoval miesto interpretácie a parafrázy umeleckého diela prostredníctvom kreatívnych aktivít, ktoré podstatne uľahčujú a rozširujú vnímanie. Tvoria jednu z mnohých poznávacích ciest k výtvarnému dielu, pritom nevyklúčujú ďalšie nové formy analýzy a výkladu (Zhoř, 1992).

Náš záujem pri akceptovaní Zhořových názorov skôr akcentuje praktické poznávanie a overovanie realizačných postupov a metód, s dôrazom na nutnosť výberu autorov, ich diel, na vhodnosť a úpravu predlohy pre naplnenie procesu tvorivej interpretácie prostredníctvom výtvarných činností. Ďalším je hľadanie individuálnej miery parafrázy vo vzťahu k originálu a prekročenie rovnováhy latentného vzťahu stránky poznávacej a prakticko - tvorivej. Umenie samo ponúka viac impulzov demonštrujúcich prevahu a preferenciu druhej stránky.

Pod **realizačnou výtvarnou interpretáciou** rozumieme skúmanie a vysvetľovanie výtvarných diel prostredníctvom aktívnych výtvarných činností. Výtvarné dielo tu pôsobí ako zdroj, podnet a východisko výtvarných aktivít, v ktorých sa môže uplatniť syntetickosť vizuálnych vnemov, zážitkov a recepcie. Možnosť intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu napomáha tvorivému charakteru interpretácie. Realizačná interpretácia podnecuje zážitkovú sféru, a tým tvorí základ a východiská naplnenia zmyslu slovnej interpretácie, ktorá je podporená aktívnou formou percepcie a reflexie.

Interpretácia môže mať v základnej polohe povahu **kópie** umeleckého diela, nasmerovanú cez pochopenie a zvládnutie jeho technickej a technologickej stránky až k zákonitostiam podstaty výstavby, formy a výrazu.

Menej náročná a účinnejšia forma je rozbor výtvarných diel pomocou **analytických skíc**, ktoré pri svojom pedagogickom pôsobení v Bauhause použil Johannes Itten. Nám je skôr známa podoba spôsobu, ktorú uvádza Rudolf Fila v učebnici Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník SUPŠ na príkladoch diel "Kostol v Auvers" od Vincenta Van Gogha, "Koncertu" Gustáva Courbета a "Sen" od F. Muziku. Predstavuje systematický postup založený na kresbách, ktoré sú zamerané vždy na jedno presne vymedzené analytické hľadisko.

Ak je kópia odmietnutá dvadsiatym storočím kvôli svojej časovej, remeselnej náročnosti a zároveň netvorivosti, interpretácia prostredníctvom analytických skíc zas vyžaduje popri praktických výtvarných dispozíciách a výtvarnom talente aj istú mieru vzdelávania, poznania

a rozhl'adenosti v oblasti výtvarného umenia. Podstatné je, že popri poznaní súvislostí vývoja umenia si vyžaduje schopnosť cieľavedomej kreatívnej dedukcie. Aj keď táto metóda má analytický charakter, celkové zhodnotenie vyžaduje brilantnú syntézu. Obe spomenuté metódy sa vzhľadom na úroveň nárokov nehodia pre prax výtvarnej výchovy na základnej škole.

Prax skôr akceptuje metódy otvorenejšie, tvorivejšie a individuálnejšie. Pre aktívnu výtvarnú interpretáciu a percepciu sú vhodnejšie cesty **voľného napodobnenia** celkového diela alebo **dotvorenia** jeho častí, výrezu alebo detailu.

Pre voľné napodobnenie je možné nájsť a pripraviť vhodné diela, ktoré vytvoria priestor v predlohe na priradovanie ďalších paralel a tvorivých pokusov, ktoré vytvárajú voľný obraz, isté obohatenie a rozvinutie interpretovaného umeleckého diela. Nie každý autor a dielo vytvára príležitosť na výtvarnú interpretáciu. Podľa skúseností je najvhodnejšia kresba, štúdie a skice, ktoré je potrebné z reprodukcii zväčšiť do pôvodného formátu a zároveň ponechať na kópii reprodukcie voľné miesto a priestor pre prácu.

Ďalším variantom interpretácie je dotváranie časti alebo výrezu výtvarného diela. Tým, že dieťa dotvára napr. polovicu alebo časť Picassovho portrétu, naplňa sa požiadavka voľnosti a potreba kreativity pri jeho činnosti. Postup nesie v sebe analýzy a hodnotenie predlohy použitého výtvarného jazyka a techniky. Vzniká stratégia hry na umelca, otvára sa záhada, napätie a očakávanie porovnania vlastného

výsledku a celého originálu diela. Moment prekvapenia a možnosti konfrontácie ostanú zachované v tom prípade, že na počiatku nie je známe celé dielo. To sa môže ukázať väčšinou po ukončení práce. Podobne ako pri metóde voľného napodobnenia, aj pri tejto forme interpretácie sa vytvárajú nároky na voľbu výrezu, jeho úpravu do veľkosti originálu. To sa dá zvládnuť využitím funkcií kopírovacieho prístroja. Pokiaľ pracujeme s väčšou skupinou detí, pripravíme rôzne formy výrezu jedného, no vhodnejšie je pracovať s rôznorodejším autorským materiálom. Dieťaťu tak dáme možnosť individuálneho výberu predlohy, osobného pracovného zaujatia a pri záverečnom spoločnom hodnotení výsledkov je zaujímavé vidieť rozdielnosť v porovnaní výberu umelcov, výsledkov dotvorenia ich diel, a tak nachádzať identity a rozdiely v práci triedy.

Popri nárokoch na prípravu predlohy je dôležitý výber umelcov a predovšetkým diel, ktoré dávajú možnosť naplniť zmysel interpretácie. Na základe voľnej ponuky a prirodzeného výberu deti staršieho školského veku uprednostňovali umelcov 20. storočia, v tvorbe ktorých sa prejavuje duchovná spriaznenosť medzi ich tvorbou a tvorbou detí. Sviežosť, bezprostrednosť a hravosť v obraze skutočností boli aj sú pohnútkami záujmu o detskú kresbu. Tá je inšpiračným zdrojom, podnetom vážneho záujmu a výskumu.

Pri formovaní autentickosti osobného výrazu tvorby mnoho umelcov našlo podnety v podvedomých, vývojom podmienených fázach detského prejavu. J. Miró študoval a uchovával kresby svojej dcéry Dolores a podobne P. Klee zas svojho syna Félixu. Celý život sa zaoberal detským prejavom, hľadajúc v ňom návrat k prvopočiatkom. Pre tvorbu A. Deraina, P. Picassa, A. Gorkého, H. Matissa, W. Kandinského a G. Müntera bola taktiež detská kresba veľmi blízka. Vzťah k nej a vplyv na tvorbu každého z nich bol rôznorodý. Pre Picassa to bola úloha bezprostrednosti a hravosti. Sám odhaľuje význam detského umenia, keď pri príležitosti výstavy detskej tvorby v roku 1945 poznamenáva: "Keď som mal toľko rokov ako tieto deti, vedel som kresliť ako Raffael. Trvalo mi veľa rokov, aby som sa naučil kresliť ako tieto deti."

Gestická sila a spontánnosť detskej kresby bola pre Miróa a Gorkyho silným impulzom širokého rozvrstvenia vlastnej meditatívnej fantázie a voľnej imaginácie. Mnoho ďalších umelcov bolo otvorených detskej kresbe. Prevažne expresívna tvorivá línia dokázala priznať názorovú blízkosť a expresionisti boli umelci, ktorí objavili inšpiračnú silu detského umenia.

Popri spontánnosti a hravosti v narábaní s líniou a farbou je prítlačivým spôsob detského transformovania priestorových zákonitostí zobrazovania predmetov a voľnej manipulácie s priestorovými vzťahmi pri riešení tretej dimenzie skutočnosti.

Podobne pre Jeane Dubuffeta je určujúca naivnosť, bezprostrednosť výrazu a detská spontánná radosť v narábaní s líniou a farbou. V jeho dielach nachádzame impul-



A. Dürer: Rytier, smrť a diabol, medirytina, 1513. Voľné kresobné dotvorenie atmosféry, prostredia a kompozície grafického diela 13-ročným žiakom.



G. Grosz: Výber detailov psov z rôznych období tvorby. Kreselné napodobnenie a dotvorenie kreselných výrezov psov 10-ročným dieťaťom

zímavosť, spontánnosť a naivitu primitivisticko – gestickej figurácie ako pohnútku pre úplne voľnú hravú formu interpretácie. Naivná figuratívna technika nestavia bariéru odstupu. Skôr vytvára bezprostredné hravé pobádanie k tvorivej činnosti.

#### Literatúra:

Eartko, O. – Filla, R.- Reišetterová, Z.: *Výtvarná príprava prel. a 2. ročník strednej umelecko priemyselnej školy*. SNP, Bratislava 1986.

Filla, R.: *Načo nám je umenie*. Mladé letá, Bratislava 1991.

Gero, Š. a kol.: *Úvod do teórie výtvarnej kultúry*. Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica 1997.

Zhoř, I.: *Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností*. *Estetická výchova*, 1991/1992, č. 4., s. 49-51.

Ďalšia použitá literatúra je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** *Realizational interpretation of a piece of art through creative activities is, apart from an explanatory form, a more suitable method of getting to know a work of art in basic schools.*

## RÔZNE SPÔSOBY VYUČOVANIA VÝPOČTOVEJ TECHNIKY

K. Dobranská, SPŠ dopravná Košice

**Anotácia:** *Spôsoby vyučovania výpočtovej techniky. Porovnanie dosiahnutých výsledkov pri rozdielnych spôsoboch výuky.*

**Kľúčové slová:** *praktické a teoretické vyučovanie, experimentálna skupina, porovnávací skupina*

Koľkokrát sa hneváme na naše deti, že sa im nechce učiť! Vždy sa hľadá chyba v nich - v deťoch. Málokedy sa stane, že by sa učiteľ zamyslel nad tým, či využil všetky svoje schopnosti, alebo sa zamyslel nad osnovami, ba aj nad motiváciou žiakov. Pritom niekedy stačí skutočne málo; napr. zmena typu vyučovacej hodiny, zmena formy hodnotenia, alebo zmena spôsobu výkladu - to všetko môže prispieť k tomu, aby žiaci našli oporný bod, ktorý im doteraz

interpretácia ako postup približovania a rozširovania vnímania umeleckých diel prostredníctvom tvorivej činnosti vyvolávajú pochybnosti a výhrady. Dotvorenie, premaľovanie, pokreslenie či iná manipulácia s kópiou alebo reprodukciou v okázalom prístupe naráža na postoj zneuctenia a zneužívania umenia. Pri prijatí tézy nedotknuteľnosti diela však stratíme šancu aktívnej výchovy s tým, že spomenutý postup nie je jediný a nevylučuje iné alebo súbežné varianty výkladu, až po prísne odbornú umenovednú analýzu. Druhou výhradou je povrchnosť prístupu cez námety, témy, formu alebo postupy, zatiaľ čo nám uniká vnútorná jedinečnosť a podstata. Toto nebezpečenstvo je iste zrejmé, ale má všeobecnú platnosť pre akýkoľvek výklad umenia.

Keď sme pri interpretácii dávali dôraz na spontánnosť, individuálnosť, voľnosť a hravosť celého tvorivého modelu, potom voľné napodobnenie môže prestúpiť do podoby zásahu, odmeny, paralely, až po polohy úplnej premeny diela. Tvorivá činnosť môže mimovoľne opustiť polohu interpretácie a stať sa parafrázou. Z hľadiska východiskového stanoviska nie je nutné určiť prísnu deliacu hranicu, udržiavať a obmedzovať prejav v intenciách interpretácie. Pokračovanie hraníc tvorí prirodzený most medzi dvoma blízkymi metódami.

Platí to aj pre preferenciu realizačnej parafrázy pred výkladovou. Ani tu by nemala platiť prísna deliace čiara, ale nutnosť vzájomného dopĺňania a prelínania oboch metód. Pre výchovu je dôležitý fakt časovej a obsahovej neohraničenosti interpretácie, ktorá nikdy nie je plnou definíciou výtvarného diela, ale sériou objavných návratov.

chýbal, aby ich vyučovacia hodina zaujala, aby im aj niečo dala...

Sú však aj iné problémy, ktoré často môžu viesť k tomu, že ani pri maximálnom úsilí učiteľa sa nedosiahne potrebná úroveň vedomostí. Sem patria problémy finančného charakteru, ale aj problémy zle postavených osnov. Obidva tieto problémy sú charakteristické pri výuke predmetu výpočtová technika. Ak pri jednom počítači pracujú dvaja žiaci,



nikdy to neprinesie taký výsledok, ako keď za počítačom sedí a pracuje žiak sám.

Nedostatok financií - teda aj počítačov, to bol pre mňa ako vyučujúcu výpočtovej techniky problém číslo jeden. Za posledných asi 4-5 rokov však možno povedať, že školy sa s týmto problémom popasovali a hľa, za každým počítačom sedí jeden žiak, či študent. Čo ale robiť s osnovami, ktoré sú prinajlepšom trochu nelogické? Dokonca sa nájdu aj takí kolegovia, ktorým vyhovujú, bez ohľadu na to, či deti tým trpia, alebo nie. Konkrétne ide o tie osnovy, ktoré sú stavané tak, aby žiaci na stredných školách mali výpočtovú techniku raz týždenne pri počítači - t.j. prax, a raz do týždňa v triede - t.j. teóriu. Takouto formou som učila predmet VYT (výpočtová technika) niekoľko rokov. Bolo mi jasné, že žiakom nedávam toľko, koľko by som mohla, keby...

Rozhodla som sa urobiť experiment. V jednej skupine učiť žiakov tak, ako doteraz, druhú skupinu mať obidve hodiny v týždni pri počítačoch. Sledovala som tým najmä to, či žiaci, ktorí pracujú obidve vyučovacie hodiny pri počítačoch, zvládnu aj teoretickú časť predmetu na dostatočnej úrovni, ako aj to, o koľko viac rutiny získajú oproti žiakom, ktorí sú pri počítači iba jednu hodinu týždenne. Ďalej ma zaujímal fakt, či žiaci v týchto skupinách budú mať odlišný prístup k samotnému predmetu.

Vybrala som si prvý ročník. Tam je totiž najviac hlasov proti dvom praktickým hodinám, pretože vraj žiaci prvého ročníka musia vedieť teoreticky zodpovedať príkazy, až potom ich môžeme pustiť k počítaču. To však treba dokázať, alebo vyvrátiť!

Ako pokusný tematický celok som si zvolila operačný systém MS DOS, nakoľko práve tento celok je dosť presýtený rôznymi, pre žiaka náročnými príkazmi.

Za experimentálnu skupinu som si vybrala prvákov, ktorí mali na prijímacích skúškach slabšie výsledky, čo sa prejavilo i na vstupných testoch. Títo žiaci mali výpočtovú techniku v rozsahu dvoch vyučovacích hodín týždenne priamo pri počítačoch. Žiaci, ktorí mali na prijímacích skúškach a aj zo vstupných testov lepšie výsledky, tvorili skupinu, ktorá klasicky ako doteraz, bola jednu hodinu v týždni pri počítačoch a druhú vyučovaciu hodinu v triede.

Teraz bolo potrebné zvlášť pripraviť vyučovacie hodiny pre obe skupiny, nakoľko vysvetľovať v triede pomocou kriedy alebo meotara nie je to isté, ako vysvetľovať priamo pri počítači. Na každej vyučovacej hodine som zapisovala svoje postrehy, časový harmonogram, ako aj reakcie žiakov. V triede na teoretickej časti výuky som vysvetľovala učivo na tabuli a odkázala som žiakov na hodinu praxe, kde si všetko budú môcť overiť. Pochopiteľne, z prebraného učiva som ich priebežne vyskúšala pri tabuli a taktiež formou krátkych písomných previerok.

V experimentálnej triede zatiaľ prebiehali vyučovacie hodiny v tom zmysle, že po vysvetlení každého jednotlivého príkazu mali žiaci možnosť overenia na počítači. Po 3-4 týždňoch sa objavili prvé náznaky rozdielnosti. Skupina

s klasickým vyučovaním začala zaostávať za žiakmi, ktorí absolvovali hodiny VYT v laboratóriu pri počítačoch. Ani pri najlepšej vôli nestačili udržať tempo. K tomu sa u niektorých pridružila tréma a strach z toho, že neboli v dostatočnom kontakte s počítačom.

Tu by som rada uviedla fakt, že ani dvojhodinovú prácu pri počítači nepovažujem za dostatočnú.

Na záver prebraného tematického celku som podrobila obidve skupiny skúškam. Najprv to bola skúška teoretická, vo forme didaktického testu. Túto zvládli žiaci oboch skupín rovnako - na desiatiny percenta.

Moja prvá hypotéza sa tým potvrdila: je možné naučiť žiakov aj teoretické vedomosti na praktickom vyučovaní. Druhá skúška bola zameraná prakticky. Tu museli žiaci ukázať, ako sú "zohratí" s počítačom, čo dokážu vytvoriť... Podľa predpokladov tu boli úspešnejší žiaci, ktorých som učila pri počítačoch obidve hodiny týždenne. Rozdiel vo výkonnosti by sa dal najlepšie vyjadriť asi percentuálne. Ak si zoberieme výkon žiakov experimentálnej skupiny za 100%, potom výkon porovnávacej skupiny sa dá ohodnotiť asi na 65%.

Okrem týchto povzbudivých skutočností som sa potešila aj výsledkom anonymnej ankety. Tá bola zameraná na vzťah žiakov k predmetu, na ich názory na formu vyučovania a hodnotenia, ako aj na zistenie obľúbenosti predmetu.

Uvediem niektoré zaujímavé poznatky. Zaujímavá je hneď otázka miery pochopenia učiva priamo na vyučovacej hodine.

Na základe odpovedí študentov môžem prehlásiť, že lepšie chápu učivo tí z nich, ktorí si nové učivo mohli bezprostredne po jeho vysvetlení aj odskúšať na počítači. V experimentálnej skupine sa všetci žiaci vyjadrili tak, že učivo pochopili vždy, alebo aspoň väčšinou, na vyučovacej hodine. Naproti tomu, v porovnávacej skupine 30% študentov po teoretickom vysvetlení nechápal učivo.

Nemenej zaujímavé poznatky som získala aj v oblasti psychického rozpoloženia študentov pred vyučovacími hodinami výpočtovej techniky. Strach z práce pri počítači sa počas celého experimentálneho obdobia viac prejavoval u študentov, ktorým chýbala hodina výpočtovej techniky priamo pri počítači. Vyplýva to z odpovedí žiakov, keď pocit strachu alebo trémy uvádza v ankete polovica žiakov porovnávacej skupiny, kým tento jav v experimentálnej skupine úplne vylúčili.

Čo sa týka názorov žiakov na hodnotenie ich vedomostí, tieto sú v súlade s mojimi predpokladmi. Kým žiak pri PC niečo sám tvorí, všetky kroky svojej práce, a tým aj chyby, má jasne pred svojimi očami. Buď ich vie odstrániť, alebo sám zisťuje, že v určitej oblasti má teoretické, alebo aj praktické nedostatky. Tým aj hodnotenie, ktoré za svoj výkon pri počítači dosiahne, vníma a chápe objektívne. Naproti tomu, v prípade písomných previerok a odpovedí pri tabuli (porovnávacia skupina) žiak vníma známku ako viac či menej subjektívny názor učiteľa.

Prečo teda zostať pri tom? Je na nás učiteľoch, aby sme upozornili, ak sa niečo dá robiť lepšie. A nielen upozornili, ale aj konali. Keď nám na našich deťoch skutočne záleží, musíme nájsť cestu, ako sa im priblížiť. Deti nesmú chápať školu ako nutné zlo, ale naopak, škola im má pomôcť pri hľadaní vlastných možností a vlastných predstáv. Iba tvorivý prístup dieťaťa k všetkým problémom, ktoré mu v škole predkladáme, môže ho priviesť k riešeniam. Bezduchým vysedávaním v laviciach a direktívnymi

príkazmi z našich detí určite nevychováme tvorivé osobnosti. A to, dúfam, ani nechceme...

#### *Pomoc*

*Keď má ktosi dutú hlavu  
s rozumom tupým v pakte,  
pomôže mu ostrý jazyk,  
alebo ostré lakty.*

*J. Bily*

**Summary:** *The author compares two possible ways of teaching computer technology. Based on own experiences and results she points out its advantages.*

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### RADY ŠKÔL V RAKÚSKU

M. Schrazt, Univerzita v Innsbrucku – U. Steiner-Löffler, Pedagogický inštitút vo Viedni

#### Zavádzanie školskej autonómie do praxe

Východisko pre vypracovanie školského konceptu tvoria miestne predpoklady. Nutnosť využiť autonómny voľný priestor môže vzniknúť na základe nespokojnosti s doterajšou ponukou určitej školy, pokiaľ sa napr. na schôdzi rodičov vysloví sťažnosť alebo zlepšovací návrh. Reagovať môže kolégium učiteľov tým, že na škole existujúce problémy analyzuje a formuluje zodpovedajúce želanie vzhľadom na zlepšenie východiskového stavu. Potom môže pracovná skupina, tvorená pokiaľ možno aj rodičmi a žiakmi, vypracovať autonómne údaje o učebnom pláne, rozvrhu, o obsahu vyučovania, vyučovacích a pracovných formách i o organizácii výuky.

Pretože tieto učebné plány vypracované jednotlivými školami získavajú charakter nariadení, sú pre ne zákonodarstvom stanovené určité (minimálne) štandardy, zodpovedajúce požiadavkám v centrálne nariadených učebných plánoch. Podľa toho majú školské autonómne učebné plány obsahovať tieto údaje:

- všeobecné vzdelávacie ciele,
- vzdelávacie a učebné úlohy jednotlivých vyučovacích predmetov a didaktické zásady,
- učebnú látku,
- rozdelenie učebnej látky do jednotlivých školských ročníkov, pokiaľ je to vzhľadom na vzdelávaciu úlohu daného typu školy (školskú formu, odborové zameranie) i možnosti prestupu žiakov žiaduce,
- celkový počet hodín a časový rozsah jednotlivých vyučovacích predmetov (prehľad vyučovacích hodín),
- pokiaľ to školská autonómna koncepcia vyžaduje, popis hlavných požiadaviek vo vzdelávacích a učebných úlohách, v didaktických zásadách alebo v učebnej látke.

Po podrobnej diskusii o výsledkoch medzi zúčastnenými

*Dokončenie z min. čísla*

sa školské autonómne plány uvedú do života rozhodnutím rady školy (školského fóra alebo školskej pospolitosti). Na prijatie je potrebná dvojtretinová väčšina v každej zo zastúpených skupín. Takto prijaté závery o školských autonómnych učebných plánoch sa dajú na vedomie školskému úradu prvej inštalácie.<sup>1</sup>

Školský úrad môže zasiahnuť len vtedy, ak závery o školských autonómnych učebných plánoch dostatočne nerespektujú záujmy žiakov a študentov prekračujúce jednotlivú školu (napr. ak obmedzujú možnosti prestupu na nadväzujúce školy).

Novo spracované učebné plány majú byť vyvesené počas jedného mesiaca a potom sú uložené u vedenia školy. Rodičia a žiaci majú právo nahliadnuť do nich na požiadanie. Pravidelné hodnotenie prijatých opatrení má viesť k procesu permanentnej sebaobnovy, čím by sa mala prekonať doterajšia prax nariadenia reformy "zhora". Tu je zatiaľ málo praktických skúseností, pretože školy ešte len začínajú tuto fázu autonómneho rozvíjania učebného plánu. Ministerstvo školstva uskutočňuje v súčasnosti veľkoplošnú evaluáciu doterajších skúseností s autonomizáciou školstva v Rakúsku prostredníctvom centra pre rozvoj škôl.

Kto rozhoduje o personálnom a finančnom správaní sa jednotlivých miestnych škôl? Odpoveď na túto otázku je dôležitá, pretože práve personálne a finančné záležitosti sú možno dvoma najzákladnejšími oblasťami, ktoré dnes sotva môžu ovplyvniť školskí partneri.

#### Postupy v personálnej oblasti: učitelia a riaditelia

Bezmocnosť jednotlivých miest v personálnych otázkach, riaditeľmi často označovaná za najväčší handicap pre úspešný a cieľavedomý personálny rozvoj, je skutočnosťou.

Vedenie školy hlási "neobsadené" hodiny školskému úradu

<sup>1</sup> Existuje pracovno-právny rozdiel medzi školami zaisťujúcimi povinnú školskú dochádzku, zriaďovateľom ktorých je obec, v ktorej sa škola nachádza, a vyššími školami, zriaďovateľom ktorých je štát, zastúpený ministerstvom školstva a kultúry. Na "povinných" školách je z hľadiska rozhodovania ešte menej možností spolupráci pre vedenie školy ako na vyšších školách.

prvej inštancie a ten sa postará o pridelenie zodpovedajúceho počtu učiteľov so “zodpovedajúcimi” vyučovacími predmetmi. Čo táto prax znamená pre prácu na miestnom rozvoji? Môžeme len dúfať, že novo pridelení učelia “zapadnú” do profilu školy, alebo budú aspoň pripravení prispôbiť sa. Škola však sotva môže oficiálne, ešte pred pridelením učiteľa, ovplyvniť takého personálne rozhodnutie. Namiesto toho sa používajú príležitostné neformálne kanály, čo však naráža na princíp transparentného riadenia školy, a to je z hľadiska demokratickej školskej politiky na zváženie. Na druhej strane by mohlo byť prenesenie takých rozhodnutí na úroveň školy iste rovnako problematické, malo by však nepochybne aj svoje prednosti, ako ukázali napr. príslušné skúsenosti z nemeckej spolkovej krajiny Hessensko, kde školy majú právomoc riadiť obsadzovanie učiteľských miest samostatne prostredníctvom oficiálnej možnosti spolurozhodovať o tomto pre školu iste krajne významnom kroku a niektoré školy už mohli zhromaždiť pozitívne skúsenosti s takýmto novým inštrumentom školskej demokracie.

V iných prípadoch však boli v spojitosti s novými spôsobmi ustanovovania vedenia škôl skúsenosti negatívne a pre mnohých účastníkov frustrujúce, čomu sa nemožno, vzhľadom na procesy tvorby názorov prebiehajúcich súčasne v mnohých rovinách, diviť. Ustanovenia, ktoré dávajú určitým skupinám, ako je rada školy, síce právo vypočúť alebo odporučiť, avšak v žiadnom prípade nie rozhodovaciu kompetenciu pri menovaní nového vedenia školy, skrývajú v sebe v prvom rade veľa konfliktných prvkov. Preto treba urobiť tento záver: Keďže funkcia riaditeľa školy by v budúcnosti mala zostať tak vyjadrením prania priamych účastníkov v mieste, ako aj vecou verejného záujmu, pôjde vždy, bez ohľadu na detailné radenie priebehu, o vyrovnanie záujmov, o zváženie výhod a následne o nájdenie konsenzu medzi školou, miestnymi a centrálnymi úradmi.

### Postupy vo finančnej oblasti

Možnosti vplyvu školských partnerov na finančné záujmy sú v súčasnosti veľmi obmedzené. Len niekoľko málo štátnych škôl sa zatiaľ rozhodlo pre tzv. “finančnú autonómiu”, ale i tá dovoľuje vedeniu školy samostatne spravovať len väčšiu časť rozpočtu stanoveného pre školu, v žiadnom prípade nie celý rozpočet. Začlenenie školských partnerov do týchto finančných rozhodnutí sa pritom vôbec nepredpokladá. Vyplýva skôr nepriamo, keď napr. pri školských akciách, na ktorých sa rada školy uznesie, vznikne viac voľných finančných prostriedkov väčšími prerozdeľovacími možnosťami. Iste nemusíme zvlášť zdôrazňovať, že finančná autonómia školy neprináša žiadne zvýšenie ich celkového rozpočtu. Pripravenosť jednotlivých miestnych škôl na prevzatie väčšej finančnej zodpovednosti považujeme v rakúskom školstve pre najbližšiu budúcnosť za skutočne malú, čo iste súvisí tiež s verejnými zdrojmi, ktoré sa stále znižujú. Pripomeňme si zlovestné heslo o autonómii ako o jednoduchej “správe nedostatkov”. Na druhej strane podnecuje u postihnutých znižovanie deficitu prostriedkov, ďalej bohatstvo ideí a radosť z experimentovania. Momentálne sú však možnosti škôl získať ďalšie peniaze privátnym sponzorovaním ešte minimálne, zvlášť v oblasti

všeobecného vzdelávania. Odborné školy tu majú jednoznačne lepšie podmienky štartu tým, že majú tzv. “kuratória” na finančnú pomoc.

I keď sa môžu rámcové právne podmienky a skutočné mocenské vzťahy v budúcnosti zmeniť, cesta k fungujúcemu školskému partnerstvu je ešte dlhá a plná prekážok. Vonkajšie podmienky, ako je podpora zo strany rôznych verejných inštitúcií, vzdelávacie možnosti apod., sú bezpodmienečne nutné, avšak rozhodujúci prínos musí prísť od miestnych účastníkov, angažovanosť ktorých nie je možné ničím nahradiť ani v budúcnosti.

### Súčasná kontroverzia okolo školských rád

Radám škôl prináležia niektoré samostatné rozhodovacie oprávnenia, ktoré zužujú kompetencie, ktoré predtým mali riaditelia škôl. Školské rady sú správnymi orgánmi, ktoré môžu v uvedených oblastiach rozhodovania konať samostatne. Zodpovednosť za to, čo sa v tomto rámci rozhodne, leží na radách škôl a nie na vedení školy. Tomu patria prináleží len právny dozor, na základe ktorého môže zrušiť rozhodnutie, pokiaľ ho považuje za protiprávne.

Zákon môže vytvárať len konštruktívne rámcové podmienky. Rady škôl preto pracujú často veľmi odlišne: v niektorých školách zasadá rada školy každých šesť až osem týždňov, v niektorých len dvakrát ročne. Okrem toho má rada školy (školské fórum alebo výbor školskej pospolitosti) len strategickú kompetenciu, takže spomínané záležitosti môžu byť len prediskutované a rozhodnuté. Realizácia – operatívna kompetencia je však vo väčšine prípadov v rukách školy. Ak je teda v určitej veci prijaté uznesenie, avšak príslušní učelia ho neplnia, môže rozhodnutie rady školy zostať “mŕtvym právom”. Učelia majú totiž voľnosť pri výuke a vyučovaní, takže vplyv rady školy nemožno uplatniť, prípadne má len poradný charakter.

V rámci ankety o možnostiach a medziach školských rád, ktorú uskutočnil Zväz združení rodičov na vyšších školách (Verband der Elternvereine an den höheren Schulen) vo Viedni v r. 1991, sa pracovné skupiny zhodli na týchto štyroch bodoch:

1. Najväčšou prekážkou brániacou tomu, aby sa rady škôl stali fungujúcim nástrojom školskej demokracie, je chýbajúca alebo zlá informovanosť všetkých členov rady, predovšetkým však žiakov a rodičov. Tí trpia predovšetkým tým, že sú delegovaní, aby zastupovali záujmy veľkých skupín. Majú, v porovnaní s učiteľským zborom, málo možností na utváranie a zjednocovanie názorov s tými, ktorých zastupujú.

2. Pre fungujúci štýl práce a pre priaznivé pracovné ovzdušie v rade školy je kľúčová úloha riaditeľa školy. Podľa spôsobu, ako poníma a interpretuje svoje vlastné postavenie, nie je ani predsedom, ani riaditeľom, ale osobou riadiacou radu školy. Vedenie schôdze a diskusie však vyžaduje moderačné schopnosti.

3. Žiaci sa cítia v rade školy ako outsideri a myslia si, že sa ich prítomnosť neberie dostatočne vážne. V dianí školy a v školskom partnerstve okrem toho prikladajú rade len malú úlohu.

4. Práca rady školy je často sťažovaná nedostatočnými

komunikačnými schopnosťami všetkých členov rady. Záujmové protiklady medzi jednotlivými skupinami, ktoré sú prirodzené, sa môžu stať v klíme obavy z konfliktu a strachu z nového určitým problémom.

Na základe týchto zistení sa ukazuje ako nutnosť prikrôčiť k nasledujúcim bezprostredným opatreniam:

1. Zlepšenie informovanosti všetkých zástupcov v rade školy, predovšetkým rodičov a žiakov.

2. Väčší zreteľ na témy školského partnerstva a rád škôl pri vzdelávaní a ďalšom vzdelávaní riaditeľov škôl.

3. Zvyšovanie citlivosti žiakov na prebiehajúce rozhodovacie procesy v školskom dianí a pevnejšie začlenenie zástupcov žiakov v radoch škôl.

4. Väčšia ponuka seminárov pre žiakov rodičov, učiteľov i riaditeľov o tom, ako komunikovať.

Podobné výsledky prinieslo i celorakúske zasadnutie pre "partnerstvo rodičov a učiteľov" v oblasti povinného školstva, ktoré sa konalo v r. 1989 v Innsbrucku. Aj tu sa ukázalo, že rada školy vykazuje trvalé výsledky predovšetkým tam, kde dochádza k intenzívnej vzájomnej výmene informácií medzi vedením školy a rodičmi, na takých školách môžu rodičia často dosiahnuť ciele, ktoré by pre samotné vedenie školy boli nepresaditeľné. Na školách poskytujúcich povinnú školskú dochádzku vznikajú problémy predovšetkým tým, že sa reprezentanti rodičov v rade menia každé dva roky. Pretože ich nástupcovia ešte nie sú zapracovaní, prejavujú sa účinky vplyvu rodičov až s oneskorením. Zvlášť sa ukazuje, že pokiaľ medzi zástupcami rodičov nefunguje dostatočne tok informácií, ich spolurozhodovacia a poradná kvalifikácia je nižšia.

### Perspektívy školských rád

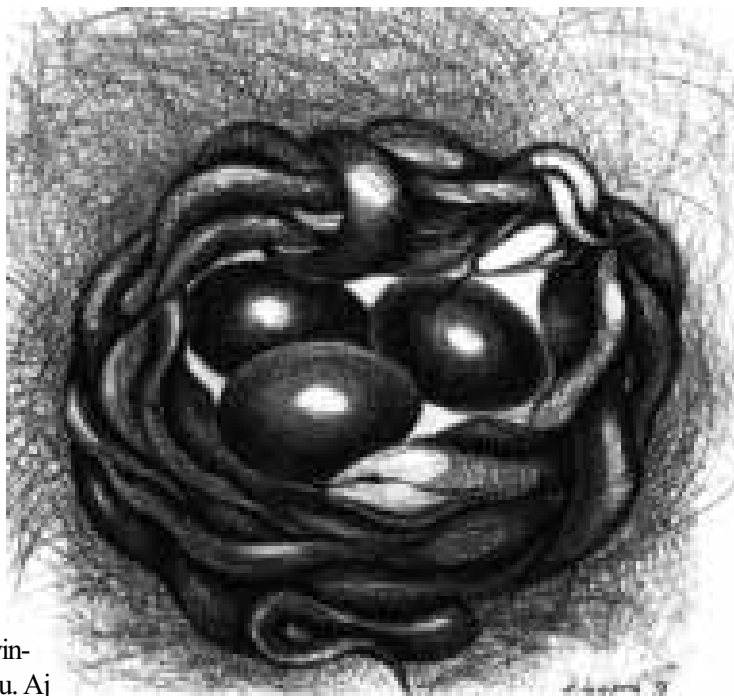
Táto časť sa zaoberá premenami "šedej teórie" na život:

- *O ktorých významných oblastiach skutočne rozhodujú školskí partneri?*
- *Možno stanoviť v mnohorakosti tém ťažisko?*
- *Čo vyvolávajú "vonkajšie podnety", ako sú úradné pokyny, v mikrokozme školských partnerských orgánov?*
- *Ako spolupôsobia písané a nepísané zákony?*
- *Čo môžu urobiť pre riešenie problémov všedného školského dňa?*

Práve od prenesenia zákonných ustanovení do každodennej praktickej činnosti škôl v mnohom závisí ďalšia perspektíva školského partnerstva.

V praxi rady škôl (školské fóra a výbory školských pospolitostí) diskutujú a rozhodujú:

- pedagogické otázky, ako je autonómne vzdelávacie ťažiská alebo delenie tried;
- organizačné záležitosti, napr. či bude sobota voľná, aký bude režim prestávok, ako bude fungovať školský bufet a pod.;
- nepriamo o finančnej otázke, týkajúcej sa napr. školských akcií, a tým o rozdelení rozpočtových prostriedkov, ktoré má škola k dispozícii: Majú ísť 7. ročníky na lyžiarsky kurz alebo



H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Hady

skôr 1. ročníky na "poznávací týždeň"? (Popri pedagogickej úvahách ide tu najmä o pokrytie cestovných a pobytových výdajov učiteľov zo školského rozpočtu.)

O niektorých z týchto otázok musí, aspoň formálne, rozhodnúť rada školy. To, nakoľko sa jej členovia podieľajú na rozhodovaní, závisí od mnohých činiteľov (od osobnostnej štruktúry a štýlu riadenia školy, od tlaku vnútorných podmienok, od fluktuácie členov rady atď.). Môže teda nastať situácia, že rada školy odbaví len "minimálny program", ako je schválenie školských akcií, zbierok, zdravotných aktivít apod. Funguje tak skôr ako hlasovacia mašinéria. V prípade zodpovedajúcich priaznivých predpokladov rada školy posúdi a rozhodne ďaleko viac z toho, čo je pre život školy dôležité.

Ako jeden z možných spôsobov riešenia problémov okolo rád škôl uvádzame príklad Ústredného seminára "Rodičia – učiteľia – partnerstvo", ktorý sa konal v Pedagogickom inštitúte Tirolska: Pri zavedení školských rád v školskom r. 1986/87 neboli so spoluprácou rodičov a školy takmer žiadne skúsenosti. Tento vzťah bol poznamenaný skôr nedôverou, čo sa konečne odrážalo i v onom dlhé roky platnom povestnom výnose, ktorý označoval rodičov ako "osoby škole cudzie". K tomu pristupovalo to, že učiteľia sa pri svojej pedagogickej príprave naučili pracovať len s deťmi, a preto tieto skúsenosti často prenášali i na spoluprácu s rodičmi. Oproti tomu sa u mnohých rodičov pri kontakte so školou ich detí prebudili staré školské skúsenosti, ktorými sa často vracali do vlastných "rolí žiakov". Preto bola v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov škôl zaistená povinnou školskou dochádzkou v Tirolsku zriadená centrálna skupina, ktorá sa mala venovať tejto téme.

V tomto centrálnom seminári Pedagogického inštitútu Tirolska sa schádzajú dvakrát ročne rodičia a učiteľia z celej krajiny. Na svojich spoločných poradách sa snaží rozpracovať praktické návrhy na intenzívnejšiu spoluprácu medzi rodinou

a školou. Školia sa tam napríklad zástupcovia rodičov a učiteľov z okresov, aby potom pôsobili vo svojich okresoch pri jednorazových akciách ako multiplikátori. Pri týchto akciách sa zvažovali aj špecifické miestne podmienky a o výmene názorov sa potom referovalo opäť v centrálnom seminári, kde sa použiteľné skúsenosti prediskutovali, vylepšili a sprístupnili všetkým okresom.

Z tohto centrálného seminára vzišla špeciálna projektová skupina. Tá spracovala a vyskúšala v stanovených oblastiach modely, ktoré potom boli predvedené v jednotlivých okresoch krajiny. Príkladom takej práce je videofilm s jedným známym regionálnym hercom, ktorý bol nasadený na mieste ako impulz na zlepšenie spolupráce medzi rodičmi a školou. Ďalej bol vytvorený a vyhodnotený dotazník na zistenie stavu partnerstva rodičov a školy na základných a hlavných školách, ktorý priniesol centrálnej skupine dôležité spätné informácie z praxe o efektívnosti ich práce.

Centrálna skupina je tiež kompetentná pre prácu na verejnosti a je hovorcom v otázkach partnerstva rodičov a učiteľov. Na tento účel boli spracované zodpovedajúce podklady, dokumentácia uskutočnených opatrení, informačný materiál o práci zástupcov rodičov na školách i brožúry na realizáciu večerov s rodičmi k radám škôl s modelovými úlohami a s praktickými podnetmi pre učiteľov.

Ťažkosti pri práci v centrálnom seminári vyplývali predovšetkým z rôzne dlhého členstva účastníkov v rade. Zatiaľ čo učitelia sú tu celé roky pevne zakotvení, môžu zástupcovia rodičov (hlavne matky) zotrvať v centrálnom seminári len tak dlho, pokiaľ majú školopovinné deti. Novo začlenení zástupcovia rodičov potrebujú, ako ukazuje skúsenosť, mnoho idealizmu a schopnosti vcítiť sa, aby dohnali existujúci informačný deficit a obhájili si svoje miesto v seminári. Toto krajinské zaria-

denie teda presne odráža obvyklú problematickú situáciu v školách v jednotlivých miestach.

### Budúcnosť plná rozporov

Budúca diskusia o školskom partnerstve a o radách škôl v Rakúsku budú pravdepodobne určovať tri vzájomne rozporované aspekty:

1. Na jednej strane je tu miestna požiadavka na väčšie možnosti profilovať sa, na druhej strane sa však prejavuje problém, ako môžu všetci zainteresovaní už existujúce možnosti bez toho, aby sa vyostřili sociálne rozdiely.

2. Na jednej strane sa objavuje oprávnené volanie verejnosti po väčšej priehľadnosti a výkonnosti, na druhej strane ale dochádza k decentralizácii, silnejšiemu zohľadneniu princípu subsidiarity a k narastajúcej nedôvere k "centrálnym riešeniam."

3. Na jednej strane sa ako kúzelné slovo zo všetkých úst ozyva "zabezpečenie kvality, pretože čo je dobré pre hospodárstvo, musí byť dobré i pre ľudí, ale na druhej strane sa prejavuje obrovský nedostatok "evaluačných tradícií". Okrem známkovania a posudzovania výkonov učiteľa nepoznajú iné opatrenia na zabezpečenie kvality.

Na záver by sme chceli tlmočiť hlavnú zásadu riaditeľa jedného viedenského gymnázia, ktorého nadšenie pre živé školské partnerstvo trvalo nakazilo nielen jeho školu, ale i široko-d'aleko všetky, ktoré s ním prídu do styku. Na otázku na jeho "recept" odpovedá: "*Idé jednoducho o to, urobiť si navzájom niečo z lásky!*" Bez tejto základnej pripravenosti "urobiť si niečo z lásky" síce školské partnerstvo jednotlivu ovplyvní to či ono zlepšenie každodenného života školy, avšak trvalý kvalitatívny skok sa nepodarí.

*Poznámka redakcie: Zoznam použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.*

---

## RECENZIE

---

### "SPOZNÁVANÍM MINULOSTI ZOBÚDZAŤ DRIEMAJÚCE NÁRODNÉ POVEDOMIE..."

**L. Švihran: KTO NÁM VLÁDOL. Bratislava, Perfekt 1999. 120 s.**

J. Beňková, Metodické centrum mesta Bratislava

V týchto dňoch sa na pulkoch našich kníhkupectiev objavila zaujímavá publikácia KTO NÁM VLÁDOL.

V úvode knihy vyslovuje autor jej hlavné poslanstvo: "Spoznávaním minulosti zobúdzat' driemajúce národné povedomie, neraz absentujúcu národnú hrdosť na svoju vlasť, na predkov, na naše dejiny – aj na tých, ktorí nám vládli" – a usiluje sa ho naplniť.

Už samotný názov napovedá, že v knihe sa stretne s tými, ktorí nám vládli (počínajúc Samom a končiac Karolom IV.).

Knihy je štruktúrovaná zaujímavým spôsobom: konkrétne panovníkovi, vládcovi je venovaná dvojstrana. Na

šiestich dvojstranách sú predstavené po dve osobnosti a na dvoch je charakterizované medzivládne.

Každá dvojstrana je koncipovaná tak, že sa v nej uvádzajú najzákladnejšie historické reálie, do ich kontextu je zaradená osobnosť panovníka, jeho činnosť a obraz o ňom si čitateľ dotvára prostredníctvom historických dokumentov, výrokov súčasníkov, citáciou historikov, množstvom ilustrácií, zaujímavostí.

Posledné strany knihy akoby dopovedali jej obsah ďalšími zaujímavosťami: kral'ovanie – rizikové povolanie, nepoddajná uhorská šľachta, vojnové útrapy, bohatstvo a bieda. Záver ponúka prehľad portrétov všetkých panovní-

níkov a uvádza použitú literatúru.

Za odbornú stránku okrem autora zodpovedajú odborní konzultanti – renomovaní historici: PhDr. Dušan Čaplovič, CSc., PhDr. Ivan Mrva, CSc. a PhDr. Vladimír Segeš. Z pohľadu učiteľa dejepisu si dovoľujeme uviesť k publikácii niekoľko pripomienok:

- Škoda, že do knihy boli zaradené niektoré rovnaké obrázky, resp. citácie 2 prameňov, ako sú v učebniciach dejepisu pre ZŠ, SOU, SOŠ (gymnazisti, žiaľ, učebnice dejepisu doposiaľ nemajú).

- Možno by bolo vhodné zaradiť na záver terminologický slovník; pojmy robia žiakom, študentom dosť veľké problémy. (Napokon, starosti s niektorými pojmami majú aj samotní historici.)

- Pre čitateľa môžu byť zavádzajúce niektoré pojmy: **turko-mongolské** (onogurské a turecké) kmene v texte o bitke pri Bratislave, s. 17, a **turecko a onogurské** (uralsko – altajské) kmene v texte Odkiaľ prišli nomádske kmene (“Maďari”), s. 17.

V učebniciach dejepisu sa používa pojem “starí Maďari.”

Sme presvedčení, že publikácia KTO NÁM VLÁDOL si získa široký čitateľský okruh, očakávame, že najmä

v radoch žiakov ZŠ, SOU, SOŠ, ktorým kniha umožní:

a) rozšíriť si vedomosti získané z učebníc dejepisu;

b) uplatniť zručnosti, návyky v práci s učebnicou, napr.:

- “dotvorením” publikácie na spôsob učebnice (zoštylizovanie otázok, úloh k tej-ktorej osobnosti či dynastii),
- prípravou žiackych vstupov do vyučovacích hodín nielen dejepisu (simulačné hry, scénky bitiek),
- zorganizovaním besied s “Arpádovcami, Habsburgovcami, M. Korvínom” a pod.

Bohatý a rôznorodý obrazový materiál umožňuje rozvinúť i zrealizovať predstavy o dejoch dávnominulých. Lákavá ponuka.

Čo nevidieť, budú Vianoce... Vybrali sme darček za vás?

*O podraze*

*Jednu vlastnosť nezdravú  
majú ľudia mnohí.*

*Prerastieš im cez hlavu,  
podrazia ti nohy.*

*J. Bily*

## INFORMÁCIE

### OLYMPIÁDA ĽUDSKÝCH PRÁV

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

V dňoch 18. a 19. júna 1999 vyvrcholila 1. celoštátna Olympiáda ľudských práv (ďalej OLP) svojím celoštátnym kolom.

Zaujímavé je, že súťaž žiakov stredných škôl v oblasti ľudských práv sa zatiaľ koná len v Poľsku a na Slovensku. Na Slovensku celoštátnej olympiáde predchádzali dva pilotné ročníky OLP na úrovni stredoslovenského regiónu, organizované s aktívnou pomocou mimovládnych

organizácií a s pasívnym záujmom vládnych inštitúcií.

Prvá celoštátna OLP bola otvorená školskými kolami, ktoré sa konali do 20. marca 1999. Víťazi školských kôl postúpili do krajských kôl, ktoré sa realizovali do 18. mája 1999. Celoštátno kolo sa uskutočnilo 18. a 19. júna 1999 v Liptovskom Mikuláši na SOU poľnohospodárskom. V školských kolách súťažilo 3502 študentov, z ktorých do krajských kôl postúpilo 64. Najviac žiakov sa do OLP zapojilo v Žilinskom kraji (659). Celkove sa na 1. celoštátnej OLP zúčastnilo 224 stredných škôl.

Odborným a organizačným garantom OLP je Metodické centrum Banská Bystrica. Spoluorganizátormi boli MŠ SR, ostatné Metodické centrá v SR, IUVENTA, UNESCO, Katedra LP pri UK v Bratislave, UNHCR, Informačné a dokumentačné stredisko Rady Európy, Inštitút pre verejné otázky, Hnutie Human, Centrum pre Európske kluby SR, Odborový zväz zamestnancov školstva a vedy, Nadácia M. Šimečku, nadácia Občan a demokracia, Nadácia pre občiansku spoločnosť.

Záštitu nad 1. celoštátnou OLP prevzal podpredseda vlády SR pre ľudské práva a národnostné menšiny Pál Csáky. Finančne na 1. celoštátnu OLP prispelo aj veľvyslanectvo USA. Treba povedať,



Finalisti celoštátneho kola OLP

že prispievateľmi boli všetci spomínaní spoluorganizátori aj mesto Liptovský Mikuláš s primátorom A. Slafkovským.

Na vyvrcholení celoštátneho kola OLP sa zúčastnili zástupcovia všetkých zainteresovaných inštitúcií. Host'ami boli zástupcovia Helsinskej federácie G. Fabian, zástupca veľvyslanectva USA na Slovensku M. Antonuccio, zástupca výboru pre LP a národnostné menšiny poslanec NR SR František Halmoš a zástupca primátora mesta Liptovský Mikuláš pán Konečný.

Súťažiacich žiakov bolo 57. Všetci prišli v sprievode svojich učiteľov. Súťažilo sa dva dni.

Prvý deň OLP bol vedomostnou previerkou a pozostával z dvoch častí: z didaktického testu a skúšky pred 5-člennou komisiou. Desať najlepších z oboch častí postúpilo do druhého finálového dňa, kde išlo o skúšku postojov prostredníctvom prípadových situácií. Konečné poradie 10 finalistov určila 7-členná porota, predsedom ktorej bol prof. PhDr. Miroslav Kusý, CSc.

### Poradie:

1. Andrej Svorenčík, Gymnázium, Grosslingerova ul., Bratislava
2. Ivana Mrázová, Gymnázium, Hlinská ul., Žilina
3. Marcel Moravčík, Gymnázium pre telesne postihnutých, Mokrohájska 3, Bratislava
- 4.-5. Andrej Guba, Piaristické gymnázium sv. Jozefa Kalazanského, Nitra
- 4.-5. Lucia Juskanovičová, Gymnázium gen. L Svobodu, Humenné
6. Alexandra Bartková, Ev. lýceum, Vranovská 21, Bratislava
7. Lena Gabdzilová, Gymnázium Michalovce
8. Zuzana Šalková, Gymnázium Levice
9. Adriana Kandúrová, Gymnázium Prešov
10. Jana Kováčová, Gymnázium Dobšiná

Každý účastník dostal čestné uznanie za účasť v 1. celoštátnom kole OLP a spomienkový predmet (knihu). Desiatich finalistov dostali vecné dary a prvým trom venovalo hnutie Human bezplatný zájazd do významných západoeurópskych stredísk ľudských práv s možnosťou stretnutia s významnými a zaujímavými osobnosťami. V krátkej budúcnosti sa budú na úrovni zainteresovaných inštitúcií viesť rokovania o možnosti stretnutia a súťaženia najlepších adeptov stredoškolskej mládeže z oblasti ľudských práv z krajín Vyšehradskej štvorky. Táto radostná vízia zástupcov Úradu vlády SR by prispela k rozšíreniu civilizačných vzťahov a upevneniu priateľských zväzkov medzi mladými ľuďmi vo veľkom Stredoeurópskom priestore.

### Názory účastníkov

Aby sme plastickejšie priblížili atmosféru OLP vo fáze jej celoštátneho kola, uvedieme niekoľko názorov prítomných súťažiacich, pedagogického dozoru ako aj členov poroty.



Marcel Moravčík prijíma gratuláciu od prof. M. Kusého

Na otázku, ako hodnotia OLP po organizačnej stránke, odpovedali:

- **súťažiaci** – 44 % veľmi dobre, 24 % dobre, 32 % vyhovujúco;
- **členovia poroty** – 50 % veľmi dobre, 50 % dobre;
- **pedagogický dozor** – 36 % veľmi dobre, 36 % dobre, 28 % vyhovujúco.

Názory na odbornú stránku OLP boli nasledujúce:

- **súťažiaci** – 44 % veľmi dobrá, 38 % dobrá, 10 % vyhovujúca, 8 % zlá;
- **členovia poroty** – 12 % veľmi dobrá, 88 % dobrá;
- **pedagogický dozor** – 15 % veľmi dobrá, 85 % dobrá.

Otázka, či OLP splnila očakávania účastníkov, vyvolala tieto reakcie:

- **súťažiaci** – 75 % áno, 25% nie;
- **členovia poroty** – 100 % áno, 25% nie;
- **pedagogický dozor** – 84 % áno, 16% nie.

Celkové pocity z priebehu OLP hodnotili účastníci takto:

- **cítil som sa veľmi dobre** – 34 % súťažiacich, - 75 % členov poroty, - 27 % pedagog. dozoru;
- **cítil som sa spokojný** – 62 % súťažiacich, - 25 % členov poroty, - 63 % pedagogického dozoru;
- **nemal som dobrý pocit** – 4 % súťažiacich, - 0 % členov poroty, - 10 % pedagog. dozoru.

Veľmi povzbudzujúco pôsobili takéto vyjadrenia:

- ... oslovil ma veľmi ľudský prístup členov organizačného štábu a členov poroty k súťažiaciim” (člen pedagogického dozoru);
- ...páčil sa mi večerný program a výstava fotiek Human... (súťažiaci);
- ...bolo to super, ešte som nezažila takúto udalosť”... (súťažiaci);
- ...je vynikajúce, že sa OLP podarila v celoštátnom rozsahu... (člen poroty).

Ďalej tu boli aj mnohé námety na zamyslenie, z ktorých vyberáme:

- obmieňať didaktické testy (súťažiaci);
- usporiadať diskusie k aktuálnym témam s prítomnými odborníkmi;
- vo finálovej časti dať každému rovnakú modelovú situáciu (súťažiaci);
- vyhlásiť konkrétne výsledky pre všetkých súťažiaciach (súťažiaci);
- rozšíriť repertoár prípadových situácií (súťažiaci);
- uskutočniť OLP v skoršom termíne, aby sa na nej mohli zúčastniť aj maturanti (pedag. dozor);
- pre školy zabezpečiť väčší počet a širšiu škálu študijných materiálov (pedag. dozor);
- pri písaní didaktických testov by mal sedieť každý sám (pedag. dozor);
- zabezpečiť v komisii, aby žiak nepoužíval poznámky pri príprave na odpoveď (pedag. dozor);
- užšie ponímať predkladané tézy, najmä jej historický okruh (člen poroty);
- viac zainteresovať aj pedagogický dozor na OLP (člen poroty);
- vo finále zaradiť do poroty aj stredoškolských pedagógov (člen poroty);

- do prípravy OLP zapojiť aj právnikov (člen poroty). Nechýbali aj kritické pohľady, za ktoré sme takisto vďační, napr.:
- počas písania didaktických testov žiaci odpisovali – nebol dostatočný pedagogický dozor (pedag. dozor);
- v skúšobných porotách sa veľa “skúšalo”, bol daný malý priestor skúšanému (člen poroty);
- každá porota mala iné kritériá a iné nároky skúšania (pedag. dozor);
- porota by nemala tak striktné dodržiavať čas skúšania (pedag. dozor);
- vyradiť z OLP didaktické testy (súťažiaci).

### Záver

- V nasledujúcom školskom roku usporiadať OLP v takom časovom rozpätí, aby sa na nej mohli zúčastniť aj maturanti.
- Na základe Pedagogicko-organizačných pokynov pre školský rok 1999/2000, v časti i, v bode 2, odst. 13, ktorý nabáda k aktívnej ochrane a dodržiavaniu Deklarácie práv dieťaťa a Dohovoru o právach dieťaťa v školách a školských zariadeniach, Slovenská komisia OLP ustanoví z desiatich finalistov OLP Radu na ochranu žiakov, ako svoj poradný orgán. Tento orgán by prostredníctvom svojich členov získaval informácie o porušovaní práv žiakov, ktoré by boli po spracovaní autentickým materiálom pre prípadové situácie v nasledujúcich ročníkoch OLP. Adresy všetkých desiatich žiakov sú uvedené v texte, takže žiaci SŠ zo všetkých škôl v SR sa môžu na nich podľa vlastného výberu obrátiť.
- Vytvoriť materiálne predpoklady na to, aby sa finalisti 1. celoslovenského kola OLP mohli stretávať na spoločných vzdelávacích podujatiach so študentmi práva a politológie a spoločne posudzovať stav LP v spoločnosti vôbec a u mladej generácie zvlášť.

## SÚŤAŽ MLADÝCH SPOTREBITEĽOV - SPOJENIE S EURÓPSKOU ÚNIOU

B. Stašenková, Stará Ľubovňa

O súťaži mladých spotrebiteľov sme sa dozvedeli po prvýkrát na Letnej škole spotrebiteľského práva, ktorá je každoročne organizovaná v Belgicku – Lovain De La Neuve. Z časopisu Nice mail, určenom pre spotrebiteľské vzdelávanie, sme sa dozvedeli bližšie informácie o organizácii súťaže mladých spotrebiteľov, ktorá prebieha v rámci pätnástich členských krajín Európskej únie. Vzápätí na to sme sa obrátili na Centrum pre spotrebiteľské vzdelávanie vo francúzskom Lille, ktoré nám poslalo bližšie informácie o organizácii a obsahu tejto súťaže.

Nultý, takzvaný pilotný projekt tejto súťaže, sme odštartovali ako okresné kolo v Starej Ľubovni ešte v roku 1997. Súťaž mala v okrese medzi žiakmi, učiteľmi, ale aj

širšou verejnosťou veľmi dobrý ohlas. S nadšením učiteľov nášho okresu, ale aj výraznou podporou členov Združenia na ochranu spotrebiteľov v Starej Ľubovni sa nám podarilo úspešne zvládnuť aj 1. ročník celoslovenského kola súťaže Spotreba pre život.

Organizátormi podobnej súťaže v Poľsku s názvom Kupuj múdro je Federácia konzumentov v Novom Saczi, ktorý je od Starej Ľubovni vzdialený iba 50 km. S touto poľskou organizáciou udržujeme čulé kontakty, ktoré sú tiež obrazom rozširujúcich sa obchodných vzťahov medzi našimi susednými krajinami.

Samozrejme, príprava žiakov na túto súťaž nie je dostatočnou prípravou mladých ľudí na život v trhovej ekono-



mike. Popri špeciálnych predmetoch, akými sú občianska náuka na stredných školách a občianska výchova na základných školách, kde už je spotrebiteľská výchova zakomponovaná do učebných osnov, sa spotrebiteľská výchova dostáva aj do projektov Škôl podporujúcich zdravie. V školstve zatiaľ chýba systematická príprava učiteľov na spotrebiteľskú výchovu a absentujú aj vhodné metodické materiály, ktoré by uľahčili jej zaradenie do vyučovania. V štúdiu prípravy sú učebné osnovy spotrebiteľskej výchovy, ktorá by sa mala stať integrálnou súčasťou všetkých predmetov na základných a stredných školách. Spotrebiteľská výchova v krajinách Európskej únie začína už v materských školách a je nenásilne zakomponovaná do vyučovania všetkých predmetov.

Rozširovanie spotrebiteľskej výchovy do našich škôl je súčasťou prípravy Slovenskej republiky na vstup do Európskej únie. Svetová charta spotrebiteľských práv a Smernica OSN o ochrane spotrebiteľov, ktorú prijala aj Slovenská republika vymedzuje povinnosti štátov pri ochrane spotrebiteľov. Z tohto dôvodu narastá záujem a ochota nášho štátu t. j. Ministerstva školstva SR a Ministerstva hospodárstva SR podporiť spotrebiteľské vzdelávanie. Tešíme sa z podpory mnohých našich priekopníckych iniciatív a v súčasnosti s Národným centrom pre podporu zdravia v Bratislave pripravujeme vydanie príručky pre spotrebiteľskú výchovu.

V susedných krajinách (Poľsku a Maďarsku) sa už podarilo s podporou programu Phare vydať prvé učebné texty pre žiakov a metodické príručky pre učiteľov. Veríme, že aj nám sa to podarí.

Naše školy sa práve prostredníctvom spotrebiteľskej výchovy dostávajú čoraz bližšie k reálnemu životu. Žiaci sa učia praktické veci, ktoré potrebujú pre každodenný život v trhovej ekonomike. Zároveň sa stávajú uvedomenými, svojprávnymi spotrebiteľmi, ktorí poznajú svoje práva a povinnosti a uvedomujú si dôsledky svojich spotrebiteľských rozhodnutí pre trvalo udržateľný život na tejto Zemi.

Ekologické cítenie ľudí a verejná mienka vo vyspelých štátoch sveta čoraz viac tlačia výrobcov i spotrebiteľov k zníženiu spotreby neobnoviteľných zdrojov surovín a zmenšeniu odpadov. Slovenská republika v rámci aproximácie legislatívy s Európskou úniou prijala v roku 1996 Národný program environmentálneho hodnotenia a označovania výrobkov značkou "environmentálne vhodný výrobok".

Ministerstvo školstva SR spolu s Ministerstvom hospodárstva SR, Okresným úradom v Starej Ľubovni a Združením na ochranu spotrebiteľov v Starej Ľubovni vybrali pre 2. ročník súťaže časopisov mladých spotrebiteľov s názvom Spotreba pre život nasledujúce témy:

- *Čo vieme o environmentálne vhodných výrobkoch?*
- *Prečo kupujeme slovenské výrobky?*

#### • *Spotrebiteľské rady pri uzatváraní zmlúv*

Trojčlenné súťažiacie družstvá základných a stredných škôl hravo zvládli náročné témy a priblížili problematiku ochrany spotrebiteľov aj ostatným rovesníkom. Výpovede na aktuálne témy našli v časopisoch rozličné formy, ale mali identický význam, o čom svedčia aj odpovede na otázku:

#### **Prečo kupujeme slovenské výrobky?**

- pretože podporujú rast slovenskej ekonomiky,
- vylučujú nepotrebné, neekologické dovozy,
- znižujú infláciu a nezamestnanosť,
- dávajú prácu našim výrobcam, ktorí naplňajú daňami slovenský rozpočet a pod.

V téme Spotrebiteľské rady pri uzatváraní zmlúv mladí spotrebiteľia naplno rozvinuli pátranie po problémoch súčasného trhu. Na trhu výrobkov a služieb každý deň dochádza k situácii, spotrebiteľ je konfrontovaný s mnohými problémami, ktoré ho postihujú naplno v prípade jeho neinformovanosti a neskúsenosti. Slabo rozvinuté právne vedomie, absencia poznania základných zákonov na ochranu spotrebiteľov dovoľuje aj v súčasnosti masové poškodzovanie práv spotrebiteľov.

V celoslovenskom kole súťaže bolo posudzovaných 52 časopisov z 32 škôl. Odborná komisia zložená zo zástupcov štátnych orgánov na ochranu spotrebiteľov, novinárov, metodikov a organizátorov súťaže posudzovala odbornú správnosť, schopnosť orientovať sa v riešení problémov spotrebiteľov, zrozumiteľnosť vo vyjadrovaní spotrebiteľských odkazov svojim rovesníkom a zohľadnila aj kritéria kladené na pútavý, čitateľsky príťažlivý časopis.

Zo súťažného merania základných škôl vyšli ako víťazi ZŠ Martin - Sučany s časopisom EM – PÍ – EM a osemročné Gymnázium v Bratislave na Pankúchovej ul. Druhé miesto získali žiaci zo ZŠ v Stropkove za časopis Super vital a ZŠ Komenského ul. v Starej Ľubovni za časopis Radník.

#### **Najúspešnejšie školy**

##### **Kategória žiakov 1. a 2. ročníka stredných škôl:**

1. miesto - Gymnázium, Hubeného ul., Bratislava za časopis Spotreba pre život
2. miesto - Obchodná akadémia Dolný Kubín za časopis Občiansky poradca
3. miesto - Gymnázium, Hubeného ul., Bratislava za časopis Atest.
  - SOU poľnohospodárskeho v Starej Ľubovni za časopis ABC spotrebiteľa

##### **Kategórii žiakov 3. a 4. ročníka stredných škôl**

1. miesto - SOU ochodné, Bocatiova ul., Košice za časopis Impres



H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Embajáda

2. miesto - Obchodná akadémia Stará Ľubovňa za časopis Obchodníček
3. miesto - SOU stavebné, Južná trieda, Košice za časopis Spokam  
Gymnázium Stará Ľubovňa za časopis Alarm

Vysoká odborná úroveň časopisov je odrazom kvalitnej, systematickej práce žiakov, ale aj učiteľov, ktorí boli dobrými odbornými poradcami.

Slávnostné odovzdávanie ocenení najlepším účastníkom súťaže sa uskutočnilo v Dome kultúry v Starej Ľubovni. Pri jeho otvorení zástupca Ministerstva školstva SR, Mgr. František Pikna, povedal, že "je potešujúce vidieť, ako táto súťaž prispieva k riešeniu závažných celospoločenských úloh, na ktoré pohotovo reagujú naše školy".

Súťažiaci družstvá mali vo vyhradenom čase predstaviť priebeh vzniku a obsah svojich spotrebiteľov, čo všetko sa dozvedeli pri prieskumoch, anketách a spracovaním konkrétnych príspevkov. Názorné ukážky z tvorby časopisov dopĺňali vtipné a výstižné scény, ktoré pripravili žiaci zo základných a stredných škôl v Starej Ľubovni.

Na slávnostnom vyhodnotení sa zúčastnili aj zástupcovia Federácie konzumentov a Ekonomickej školy v Novom Saczi z Poľska.

Slávnostné odovzdanie cien bolo ukončené pozvaním na tretí ročník súťaže Spotreba pre život. Organizátori veria, že do budúceho ročníka sa zapojí oveľa väčší počet súťažiacich družstiev, ktoré pripravia ďalšie užitočné a atraktívne spotrebiteľské časopisy.

## K POSTAVENIU DEJÍN MATEMATIKY VO VYUČOVANÍ NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

D. Jedinák, Topoľčany

*Matematika je veľkým dobrodružstvom v myslení ...  
Dejiny matematiky nás presvedčujú o tom, že dôsledky  
ďalekosiahlych abstrakcií môžu nájsť uplatnenie.  
Pred rôznymi odvetvami stojí rad úloh, ktoré ešte  
čakajú na to, aby boli formulované.*

D. J. Struik

Ak chápeme matematiku ako všeobecnú súčasť kultúry, t. j. spôsobu myslenia a argumentácie, logického usudzovania, zovšeobecňovania a zdôvodňovania faktov, potom je možné uznať matematiku nielen ako univerzálny prostriedok každej vedy a nástroj poznávania skutočnosti (predvídanie pomocou formálnych kalkulo), ale aj nástroj na zdokonaľovanie a zjemňovanie myslenia. Práve v dejinách matematiky môžeme spoznať matematiku ako "univerzálny symbolický jazyk, ktorý sa nezaobera opisom vecí, ale všeobecným vyjadrovaním vzťahov" (E. Cassirer). Poznanie základných javov v histórii matematiky má nezastupiteľnú úlohu

- a) v oblasti poznania úlohy matematiky a jej uplatnenia,
- b) pri motivácii štúdia matematiky, v metodike vyučovania,
- c) na priblíženie podnetov tvorivého poznávania v mate-

- d) pri poznávaní filozofického a metodologického pozadia matematických abstrakcií a idealizácií,
- e) pri sprístupnení spoločenského zázemia a úlohy ľudských osobností významných matematikov.

Už Platón (427 – 347 pred. n. l.), grécky filozof a aténsky aristokrat, vedel, že "počty a merba vedú k rozumovému poznávaniu, k pravde a lepšiemu pochopeniu všetkých náuk... Najušľachtilejšia sila našej duše je schopnosť, ktorá sa spolieha na meranie a výpočet". Odvtedy nás vývoj ľudskej spoločnosti a uplatnenie matematických vedomostí neustále presviedča o tom, že hlbšie preniknutie do základov zákonov prírody je spojené s vývojom matematického poznávania.

Niet miesta ani okamihu v dejinách, o ktorých by sme mohli povedať, že tam a v tom čase vznikla matematika. Najjednoduchšie počtárske a matematické pojmy vznikali spolu z rozvojom človeka. História matematiky odráža vývoj ľudskej civilizácie.

Dejiny matematiky predstavujú neudržateľnú silu vývoja ľudských tvorivých myšlienok. Stovky ľudí v dávnej minulosti a tisíce matematikov súčasnosti predkladá ročne

desaťtisíce matematických viet aj s dôkazmi. Zmocňujú sa sveta bez meča a s čistým štítom. Spoločenská potreba matematických výskumov neklesá ani v dobe samočinných počítačov. V práci s nimi treba poznať pravidlá hry, algoritmy. Celé tisícročia ukladala matematika svoje výpočtové postupy. Je vecou ľudskej cti a zodpovednosti, aby boli rozumne používané.

Matematika vznikla z potrieb ľudí, z merania, určovania objemov nádob, z počítania času, zo sporov a hádok, čo sa v budúcnosti stane. Prvé matematické vedomosti boli potrebné pri prácach na poli, pri stavbe obydlií, pri love, v zápase o prežitie. Človek, ktorý triedil a pamätal si skúsenosti, vybadal príčinnosť, snažil sa vysvetliť podmienky a následky javov. Idealizoval predstavy, vytváral abstraktné pojmy, pripravil si symboly, začal zovšeobecňovať, pýtať sa na argumenty, odvodzovať. Prišiel na metódu dôkazov, začal skúmať svoju reč, spôsob vyjadrovania. Z matematiky sa stal nástroj ľudského ducha na správne a presné myslenie.

Všetko čo je okolo nás, čo nachádzame v prírode, čo vytvárame ľudskými rukami, skladá sa z častí, má nejakú štruktúru. Ak prvky majú vlastnosti a medzi prvkami existujú vzťahy i pravidlá na skladanie, môžeme takýto systém študovať pomocou matematiky. Vzrušujúca harmónia prírody prebúdza v nás cit, ktorý nazývame matematika.

V nej je výsledkom myšlienkového procesu model, idealizácia reálnych procesov a vzťahov. Matematiku môžeme chápať ako odvodzovanie záverov z definovaných pojmov a prijatých princípov. Matematika odhaľuje nové súvislosti a logicky ich usporadúva. Systém organizovaného myslenia sa v matematike neustále rozvíja. Matematika sa stala jednou z metód poznávania sveta, v ktorom žijeme.

Matematika umožňuje preverovať ľudské sily, uvažovať a tvorivo myslieť, odhaľovať neznáme bez veľkých nákladov (cestovanie, technické prostriedky). Matematika je impozantnou stavbou ľudského ducha, pyramídou myšlienok, intuície a dotykov s nekonečnom. Je aj až nepochopiteľne praktická.

Slovo "mathema" má aj význam "znalosť, vedenie o niečom". "Matema, mateno" má aj zmysel "učím sa premýšľaním". Ak odhaľujeme a skúmame všeobecné, univerzálne myšlienkové postupy a idey, robíme matematiku.

S dejinami matematiky sú spojené aj osudy ľudí, spôsob ich myslenia, vedecké schopnosti i charaktery. Do matematickej činnosti, ako do každej ľudskej práce, vstupujú individuálne sklony i temperament, túžby a predstavy, úsilie i zásady. Aj keď sa toto všetko nedá úplne objektívne spoznať, je potrebné vnímať dôležitú úlohu osobností významných matematikov. "Mravné kvality vynikajúcich osobností majú možno väčší význam pre dané pokolenie a celý priebeh dejín ako čisto intelektuálne úspechy. Tie závisia od veľkosti charakteru oveľa viac, ako

sa to obyčajne predpokladá" (A. Einstein). Matematiku môžeme možno lepšie pochopiť aj tým, keď spolu s vedecou podstatou a históriou spoznáme lepšie aj ľudské vlastnosti osobností, ktoré prispeli k jej rozvoju.

### Nájsť miesto pre dejiny matematiky

*Matematika je súčasťou všeobecnej kultúry...*

*Ak sa snažíte iným ponúkať matematiku, treba im odovzdať porozumenie, motiváciu, myšlienky...*

*Je veľmi dôležité chápať matematiku v jej jednote.*

*M. Atiyah*

Poznámky z dejín matematiky môžu plniť dôležitú didaktickú úlohu v oblasti motivácie štúdia, zvýšenia pozornosti pri výklade učiva v oblasti motivácie štúdia, zvýšenia pozornosti pri výklade učiva, v procese zapamätania, pri pochopení vývoja zmien v predmete i spôsobe argumentácie. Možno práve matematika ako nenahraditeľný symbolický jazyk odhaľujúci fundamentálne štruktúry v prírode i v ľudskej spoločnosti, potrebuje hlbšie spoločenské, v dejinách zakotvené, zázemie. Údaje z histórie matematiky môžu prispieť k vzbudeniu hlbšieho záujmu o matematiku a jej uplatnenie.

### Predpoklady vytvárania poznatkov z dejín matematiky:

- vo vysokoškolskom štúdiu, v postgraduálnej príprave, zvýrazniť a zlepšiť úroveň poznatkov v oblasti dejín matematiky;
- v činnosti metodických centier (kvalifikačné štúdium, didakticko-odborné semináre) prehĺbiť prípravu historickej problematiky z hľadiska konkrétnych potrieb učiteľov v základných i stredných školách;
- zaraďovať do učebníc i metodických časopisov vhodné historické poznámky, ktoré nadväzujú na potreby vyučovania matematiky;
- podporovať vytváranie rôznych názorných pomôcok z dejín matematiky (publikácie s historickou problematikou, série životopisov s uvedením základných myšlienkových prínosov, vhodné ilustrované obrazové materiály a pod.);
- v populárno-vedeckých i kultúrno-spoločenských časopisoch ponúkať problematiku matematickej kultúry s historickým pozadím;
- vytvárať organizačné a obsahové predpoklady pre voliteľný predmet alebo seminár z dejín matematiky;
- pripraviť antológiu z významných matematických textov a publikácií, vytvoriť učebnicu dejín matematiky pre školy.

### Možnosti uplatnenia poznatkov z dejín matematiky v školách:

- vyťažiť z dejín matematiky podstatné informácie pre

metodikou vyučovania a štúdia matematiky a chápať ich ako zásadnú pedagogickú úlohu učiteľa;

- požadovať od učiteľov zaradenie poznatkov z histórie matematiky do príprav na vyučovanie (vedieť, kde hľadať v publikáciách a základné veci mať aspoň prečítané);
- oceňovať a podporovať vhodné popularizačné podnety s historickou tematikou (napr. nástenky, školský časopis, aktuálne informácie).

Práve z histórie sa ukazuje, že energia venovaná koreňom a dejinnej postupnosti každej vedy je vhodne investovaná s ohľadom na ďalší rozvoj nových disciplín i tvorivých ľudských schopností. Vyučovanie a štúdium matematiky

potrebuje stabilizované a dôstojné postavenie svojich dejín v procese školského vzdelávania.

*Pozn. redakcie: Autor ponúka k tejto problematike prehľad odbornej literatúry, ktorý je pre záujemcov k dispozícii v redakcii.*

### *Slubná perspektíva*

*Morduje sa v škole,  
chce byť študovaný.*

*Nič to, oddýchne si  
neskôr v zamestnaní.*

*J. Bily*

## **PREDSTAVUJEME...**

### **HELENA LUDIKOVÁ**

Riaditeľka Základnej umeleckej školy VITALIT, maliarka Helena Ludiková, žije a tvorí v Galante. Toto prostredie poznačilo jej tvorbu. Rovinatá krajina, mystika spletenosti listnatých stromov dunajských lužných lesov. Z podnetu zelene a vody vznikajú jej obrazy. Impresívna ľahkosť zelených tónov a rozplývajúci sa perspektív je výsledkom analytického štúdia lesných interiérov a nimi vyvolaných pocitov. Najprv spoznáva každý detail videného, ktoré potom prenáša do starostlivosti myšlienok duchovnej existencie.

Cézannovský odkaz pokladá za neprekonateľný fenomén. Jej výtvarné zhodnotenie preto nemá ambície revolučnej tendencie. Skryto hľadá vo vlastnom osude zmysel svojej existencie, zakomponovanej do nekonečného univerza.

Dominancia zelenej je prízvukovaná. Napriek tomu neskresľuje realitu. Vo vode odzrkadlený život stromov sa stáva pohyblivejším. Nehľadá nové formy. Realite prepožičiava pocity chvíľkových prežitkov a opakovaným vyhľadávaním rovnakého námetu pripomína nemennosť všeobecných pocitov.

Ludiková pracuje hravou metódou, nanášaním intuitívneho farebného základu. Uchopuje námet v pevnom kresbovom tvare a pritom zachováva prvoradosť farby, ktorá určuje tvar.

Zážitok z prírody prepožičiava aj divákovi, chvíľkové zamyslenie v samote a pocit pomalého plynutia času. Ponúka precitnúť, nechať sa urieknúť krásou nostalgie, horkosťou ostružín a prhľav, blúdiacich ciest. Neko-nečnosťou a opustenosťou. Praživlom, ktorý prináša zázrak. Oko si viac pamätá farbu ako tvar. Podstatu svojej tvorby nachádza v prechádzkach a hľadaní.

Tie dávajú jej maľbám efemérny vzduch. Čitateľom Pedagogických rozhľadov sa predstavuje cyklom kresieb "Hniezda".



Z. Ludiková

H. Ludiková: Cyklus Hniezda '97 - Hrad

# PEDAGOGICKÁ REVUE

ČASOPIS PRE OTÁZKY PEDAGOGICKEJ TEÓRIE, PRAXE A PSYCHOLÓGIE

- Časopis Pedagogická revue je pokračovateľom časopisu Jednotná škola, má 50-ročnú tradíciu;
- určený je širokej pedagogickej verejnosti – učiteľom všetkých typov škôl, vychovávateľom, pracovníkom v oblasti ďalšieho vzdelávania a výchovy mimo vyučovania;
- časopis má rubriky: Pedagogika, Psychológia, Filozofia, Sociológia, História, Z praxe škôl, Ohlasy na príspevky, Správy – Informácie, Recenzie;
- predplatné časopisu Pedagogická revue treba každoročne obnovovať. Cena jedného výtlačku je 30,- Sk, predplatné na rok 150,- Sk.

## ČASOPIS SI MÔŽETE OBJEDNAŤ NA ADRESE:

Jarmila Antošíková  
Švabinského 14  
851 01 Bratislava

## ČASOPIS PREDÁVAJÚ:

- Predajňa SPN, Krížna ul. 13, Bratislava
- Predajňa Academia Matejovič, Štúrova ul., Bratislava
  - Aspekt, s. r. o., Tr. A. Hlinku, Nitra
  - Campus Books, Prešov

## VÁŽENÍ PRISPIEVATEĽA,

odporúčame do Vašej pozornosti nasledujúce dôležité informácie redakcie Pedagogických rozhľadov:

- **Neoznamujeme** autorom (z technických a ekonomických dôvodov), či ich príspevok bude alebo nebude publikovaný a v ktorom čísle PR (v prípade záujmu sa informujte u redaktorky O. Búryovej, tel. č. 088/4333 112).
- **Rukopisy nevraciam**e autorom - bez ohľadu na to, či boli alebo neboli odporučené na publikovanie v PR, preto si ponechajte kópiu u seba.
- Autor po uverejnení príspevku v našom časopise dostáva poštou  
**1 autorský výtlačok** príslušného čísla PR  
a **autorský honorár**.
- **Termíny uzávierky** prijímania príspevkov do jednotlivých čísiel PR v r. 2000:  
č. 1 - 15. 11. 99; č. 2 - 15. 1.; č. 3 - 15. 3.; č. 4 - 15. 7.; č. 5 - 15. 9. 2000  
(Príslušné číslo vychádza približne 6 týždňov po uzávierke.)

Ďakujeme za akceptovanie uvedených skutočností a tešíme sa na ďalšiu spoluprácu.

*Redakcia*