

Z praxe škol

Co důležitého pro praxi jsem ve školách postřehl

Jaroslav Kozlík

Reformní snažení osvědčených učitelů mě svými ideami a praxí tak zaujalo, že jsem se z dlouhodobého soukromí v důchodu s chutí vrátil do pedagogického dění. Pronikl jsem do myšlení a snažení Nezávislé mezioborové skupiny pro vzdělání (NEMES), Přátel alternativního učení (PAU), bezprostředně jsem poznal záslušnou novátorskou praxi učitelů v tzv. alternativních základních školách. To vše na mne tak zapůsobilo, že jsem na základě celoživotních pedagogických zkušeností, studia, učení od druhých, ale i fantazie a intuice nastínil koncepci základní školy 21. století (Kozlík, 1998a).

Vyvstal problém, jak tuto koncepci uvést v život za situace, kdy není po ruce oficiální zpráva o stavu a úrovni praxe na školách, kdy není soubor moderních vzdělávacích principů (Kozlík, v tisku – a) a nejsou vytvořeny podmínky a předpoklady k revolučním změnám ve školách (Kozlík, 1998a).

To mě přinutilo, abych navštívil také řadu běžných nealternativních škol v několika krajích, abych v nich bezprostředně poznal zájem a postoj učitelů k revolučním změnám ve výuce, úroveň změn, potřeby, možnosti a potíže škol jako výchozí situaci pro změnu:

školy normativní ve školu svobodnou,
školy pasivní ve školu tvořivou a produktivní,
školy nezajímavé ve školu přitažlivou.

Co jsem ve školách postřehl

a prožil, bylo bolestným a neočekávaným zklamáním. Prožité skutečnosti byly zároveň rozhodnou výzvou *příspět k nápravě*.

Transformační hnutí po sedmileté existenci jako by do základních škol, které jsem navštívil, vůbec nedošlo. *Učí se tradičním plošným nediferencovaným způsobem* postaru v zajetí přežití normativní pasivní školy. Jen výjimečně a nahodile, tedy neorganicky, využívají učitelé-jedinci některé dílčí metody aktivní výuky nesystémově asi proto, že se dosud neseznámili s pojetím a funkcí moderní výuky a jejími prostředky jako celku.

Předpokládal jsem jistý profesionální zájem většiny učitelů o přebudování školy. Předpokládal jsem komplexní přípravu a jistou způsobilost ředitelů škol a učitelů k tomu, jak změnit dosavadní nepřitažlivou školu v dílnu lidskosti a produktivity. Vyslovuji názor, že stav a úroveň výuky v navštívených školách je – až na výjimky – špatný, neomluvitelný a nepřijatelný. Je hlasitou výzvou k naléhavé pomoci naší základní škole. Většina učitelů pomoc potřebuje a čeká ji.

Současný neuspokojivý stav výuky neodpovídá revolučním změnám a potřebám společnosti, neodpovídá schopnostem a předpokladům žáků. *Je způsoben:*

- oprávněnou nespokojeností učitelstva z jeho nedůstojného a demobilizujícího platového zařazení,
- nedostatečnou oficiální didaktickou přípravou učitelů (údajně žádnou) na zásadní změny ve výuce,
- pasivitou většiny učitelů; nestudují, nespolupracují,
- vinou pedagogického tisku, který je málo přitažlivý, málo instrukčně metodický, je akademický (Kozlík, v tisku – b),
- dohlédacími pracovníky, kteří by se měli mnohem více podílet na instrukčně metodické pomoci učitelstvu.

Potvrzuje se, že bez řádu, vědecky založeného a soustavně kontrolovaného plánu rozvoje školské soustavy, bez výzkumu, bez dělby práce a spolupráce, bez koordinace a kontroly není pokroku ani ve společnosti ani ve škole (Kozlík, 1995). Ukazuje se, že *škola trpí, strádá a upadá* stejně jako naše nespokojená společnost, uvedená do chorobného stavu neviditelnou a nekontrolovatelnou rukou trhu.

Začít s nápravou není nikdy pozdě

Je nutné objektivně zjistit skutečný stav a úroveň výuky na základních školách, přiznat chyby a nedostatky, překonat nadbytečné teoretizování, spekulování bez spolehlivých podkladů. Je třeba citlivě převzít, co bylo ověřeno a osvědčilo se, přizpůsobit to dnešním a perspektivním potřebám, naší historii, novým směrům, zkušenostem a poznatkům ze zahraničí (Kozlík, 1998a).

Pro dnešek je příznačné, jak se povážlivě a pro mne nepochopitelně prodlužuje doba od zrodu myšlenky, návrhu, projektu k jejich realizaci (v době supertechiky). Realizace se komplikuje a dojde-li k ní vůbec, pak se velmi prodražuje. Kolik užitečného se např. přijalo a realizovalo z doporučení ze zprávy administrátorů o vzdělávacím systému v České republice (Zpráva... , 1996)?

Zaujat ideou transformace promýšlím a předkládám náměty, jak na základních školách vytvářet zdravé, bezpečné a podnětné prostředí, jak dospět k ovzduší vzájemné důvěry, solidarity a spolupráce, jak nastolit a rozvíjet výuku žáků spolučením a sebečením (Kozlík, 1997a).

Návrh aktivit k ozdravení základní školy

Vycházejí ze své praxe na normálních školách všech stupňů, na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně (Kozlík, 1996), z vedení laboratorních škol (Kozlík, 1971), z výzkumné, koncepční a instrukčně metodické činnosti při doškolení učitelů (VÚP od r. 1945 do r. 1972) předkládám tyto reálné náměty k posouzení, zpracování a realizaci:

1. Budovat síť reformních základních škol jako školících zařízení v okrese (Kozlík, v tisku – b; Kozlík, 1999).
2. Dodat školám metodického rádce v textu, napsaném stručně, věcně srozumitelně a podnětně (Kozlík, 1998a; Kozlík, v tisku – b).
3. Poskytnout učiteli soubor vzdělávacích principů (Kozlík, v tisku – a; Kozlík, 1998b).
4. Ukázat, co by mohl podniknout školní inspektor, ředitel školy v oblasti své působnosti (Kozlík, v tisku – b).
5. Vzájemné hospitace učitelů (Kozlík, 1999).
6. Zefektivnění pedagogického tisku (Kozlík, v tisku – b).

Zmocňuje se mě obava až tíseň při pomýšlení, kdo se nápravy ujme, s jakým elánem, jakými prostředky a možnostmi.

Dva extrémní případy z praxe jako výstraha a poučení

Poučení první: Od pasivní k aktivní výuce

Na podzim 1997 jsem hospitoval ve vyučování na základní škole u mladého kolegy, zahajoval druhý rok učitelské praxe. Učil o ploštěncích; v první lekci o ploštěnce mléčné, ve druhé o tasemnici bezbranné. Postupoval podle učebnice přírodopisu pro 6. ročník, využíval nástěnného obrazu o ploštěnce mléčné.

Ustrnul jsem nad neživotným učivem o ploštěnce mléčné i nad plošným způsobem výuky. Zejména však nad tím, jak učitel nejmladší generace může učit tak, jak já byl vyučován v 6. třídě přesně před 80 roky. Patrně jeho učení vycházelo ve všech jím absolvovaných školách, včetně vysoké, při výběru učiva, metod a organizace práce žáků

z vědecké systematiky. Kolega si to neuvědomil, nerespektoval rozdíly mezi svým akademickým osobním vzděláním a didaktikou a technikou výuky na základní škole. Vnucuje se otázka, kdo se „zasloužil“ o to, že učitel učil zcela nekvalifikovaně?

Na rozdíl od tohoto snad výjimečného příkladu žalostné praxe jsme na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně už v třicátých letech hledali a ověřovali účelnější a životodárnější výběr učiva a způsob jeho osvojování žáky. Přešli jsme už tehdy (bez zahraniční literatury) *od systémového výběru učiva k situačnímu*, k učivu, které přinášel dětem sám život, jeho potřeby, problémy a perspektivy. Tak např. kolegové přírodopisci A. Grác a A. Bojanovský neprobírali ploštěnku izolovaně, ale možná, že se o ní zmínili v tématu „O životě v tůňce“. Kolegové S. Nemeškal a A. Sosík neučili historii v její vývojové posloupnosti, nýbrž v zajímavých a důležitých „Obrazech z dějin lidstva“ (vydala Tvořivá škola Zlín).

V našem tehdejší experimentování to byla první etapa tématického osnování (plánování) učiva v jednom učebním předmětu. Následovala druhá etapa, a to *témata probíraná propojeně v případných integrujících učebních předmětech*. Zřetelně si pamatují jako příklad dvě mezipředmětová témata.

V přípravě vzdělávacího programu pro školu v přírodě na Hradisku u Zlínských filmových ateliérů jsme se s kolegy dohodli na celotýdenním tématu „Náš les“. K šíři a kvalitě poznávání lesa nám tehdy významně přispěl lesník, skvělý vypravěč pan Bzura.

Vzpomínám na druhé živé a vděčné téma „Chov králíků“. Bylo to za protektorátu v nouzi o maso a angorskou vlnu. Téma navrhli dva žáci mé závěrečné 7. C třídy, inspirovaní chovem, který u nás shlédli na příležitostně návštěvě. Téma jsem uvítal, bylo velmi případné pro závěrečné opakování učiva z matematiky, geometrie a rýsování, které jsem tehdy v té třídě realizoval. S pochopením je přijali kolegové, kteří se mnou ve třídě učili. Dohodli jsme se a uskutečnili program takto (Kozlík, 1996):

„Pro výuku v českém jazyce si žáci mimo vyučování opatřili příručky o chovu králíků. Prostudovali je a v hodině češtiny plánovali, co a kdy by mohli probírat, opakovat, aplikovat v jednotlivých předmětech: v biologii o životě, zrodu, vývoji a zdraví králíků; v rýsování navrhnout a narýsovat kotec nebo celou králíkárnu podle své představy; v matematice podle předem zjištěných cen stavebního materiálu vypočítat hodnotu materiálu pro svůj výrobek, který zhotoví v ručních pracích podle svého nákresu; na závěr se vrátit k tématu slohovou prací.“

Tak jsme novátorsky řešili a plnili už tehdy aktuální požadavek *mezipředmětových souvislostí*, ze kterého i nyní vychází americká pedagožka Susan Kovaliková (1995), u nás první Jitka Kašová, průkopnice *projektové metody*. Mají své následovníky, kteří uveřejňují své projekty například v Moderním vyučování a Učitelských listech.

Vraťme se však k učivu o ploštěnce. V besedě s učitelským sborem oné školy na mou otázku všichni odpověděli, že se v životě nesetkali s ploštěnkou, že o ní nic nevědí, že také např. nikdy neodmocňovali, nevyužili Pythagorovy věty. *Proč se neživým, jalovým učivem na základní škole zabýváme?* Nepatří do odborného studia a vůbec patří i tam?

Tvořivá škola střeží a citlivě vybírá *jen smysluplné učivo*, kterého se žáci samostatně zmocňují ponejvíce v kooperativních skupinkách svou vlastní prací, svým přičiněním. Vzdělávací proces směřuje *k maximálnímu a vyváženému rozvoji osobnosti žáka*, k rozvíjení jeho schopnosti logicky myslet a věcně komunikovat, tvořivě a produktivně pracovat, kulturně *žít s druhými a pro druhé*.

Jaké jsou rozdíly mezi moderní aktivní a tradiční pasivní výukou?

Aktivní výuka v tvořivé škole

1. vychází převážně z vnitřních pohnutek žáka, z jeho biologických, duchovních, mravních a kulturních potřeb a zájmů, tj. z jeho vrozené zvědavosti, touhy po samostatnosti a uplatnění, tedy z *vnitřní motivace*.

2. Žák vnímá, prožívá a zajímá se o svůj vnitřní život a vnější svět, *žák „chce“* vědět, umět a uplatnit se.

3. *Žák klade zvědavé otázky* na problémy a situace, které se ho přímo nebo nepřímo dotýkají. Klade je sobě, druhým.

4. *Žák hledá odpověď* a sám ji formuluje svým myšlením, experimentováním, porovnáváním, zpětnou vazbou (sebekontrolou a spolupokontrolou).

5. Žák procvičuje a zpevňuje získaný poznatek a dovednost tím, že je *jako denní potřeby využívá v praxi*.

6. Žák svým praktickým využíváním *své vědění a umění prohlubuje, zdokonaluje a zušlechťuje*.

Pasivní výuka v tradiční škole

vychází převážně z vnějších podnětů, z úkolů diktovaných podrobnými učebními osnovami a předepsanou učebnicí, z povinnosti úkoly zvládnout, tedy z *vnější motivace*.

Žák z povinnosti přebírá od učitele a z učebnice zkušenosti a poznatky víceméně mechanicky, protože *„musí“*.

Žák neklade otázky, protože učivo a způsob jeho osvojování jsou dány a hotové žáky přebírány.

Žák nehledá odpověď, neboť mu ji poskytuje učitel a učebnice. Nástrojem jeho vzdělání je pozornost a paměť. Žák je pouhým konzumentem učiva, nikoli tvůrcem odpovědi. Zpětnou vazbu nahrazuje zkoušením a známkováním.

Žák procvičuje a zpevňuje hotový převzatý poznatek a dovednost mechanickým opakováním. Tím, že ho nevyužívá, stává se mu naučené jen *krátkodobou výbavou*.

Žák nevyužívá učiva v denní praxi, což mu neposkytuje příležitost je prohlubovat a zdokonalovat se.

Z takto pojaté a realizované aktivní výuky vyplývá zcela nový model učení, který žádá:

1. Důsledný výběr smysluplného učiva, bez kterého se žák v životě neobejde a které vyplývá ze vzdělávacích cílů absolventa školy.
2. Cílevědomě vést žáky k tvorbě a kladení otázek k jevům, událostem, problémům jejich každodenního života.
3. Navykat žáky samostatně hledat a tvořit odpovědi (Kozlík, 1999).
4. Vést žáky k sebekontrolě a spolkontrolě ve spolupráci a sebeučení na principu zpětné vazby, místo dosavadního tradičního zkoušení a známkování (hudba budoucnosti, věcí osvěty) (Kozlík, 1997b).

Poučení druhé: Učme se od druhých!

V poslední době jsem navštívil řadu škol, řadu dnů jsem strávil v okresní nemocnici. Se samozřejmostí jsem v duchu porovnával stav navštívených škol, způsobilost jejich učitelů s úrovní oné nemocnice a profesionalitou jejich lékařů a zdravotních sester. Uvědomoval jsem si, jak *škola a nemocnice jsou pro občana, pro pokrok a vývoj společnosti mimořádně důležité a náročné*. Zatímco škola má vzdělávat a vychovávat mladou generaci a předcházet poruchám ve vývoji každého žáka, má nemocnice léčit ochuravělé občany všeho věku a osvětou předcházet jejich onemocněním a úrazům.

Za pobytu v nemocnici jsem obdivoval:

- s jakou pozorností a péčí přistupují lékaři a zdravotní sestry k osobním potřebám každého pacienta,
- jak profesionálně využívají v léčení pacienta složitou a náročnou supertechniku,
- jak podrobné zápisy o léčení každého pacienta pořizují, jak obsažné zprávy předkládají o pacientovi obvodnímu lékaři,
- s jakou samozřejmostí spolupracují ve svých týmech, jak se vzájemně respektují, učí a doplňují,
- jak lékaři a sestry individuálně a kolektivně na sobě pracují, vzdělávají se; proto nemůže na oddělení obstát lékař, který nestuduje, nesleduje vývoj ve své profesi, není na výši své odbornosti atd.

Uvědomuji si, jak to, oč usilujeme a co proklamujeme, *žije v nemocnici jako samozřejmost*. Jakým příkladem nám lékaři jsou:

- v individuálním přístupu k člověku,
- v používání moderní techniky,
- v evidenci o vývoji léčení,
- v týmové práci a v sebevzdělávání se.

Je prakticky nemožné, *aby se v nemocnici udržel lékař, který nestuduje a nespolupracuje*. Je tomu tak v našich školách?

S pokleslou hrdostí nad naší základní školou jsem si přiznal, jak jsme vzdáleni od lékařů například v individuálním přístupu k žákovi. V navštívených školách jsem nepostřehl, že by učitel diferencoval požadavky na žáky, že by využíval rozšiřující učivo. Nebylo vhodné, abych při hospitacích pátral, zda si učitel systematicky zaznamenává charakteristické projevy a činy jednotlivých žáků, jejich potřeby, potíže, přednosti, pokrok a zájmy. Položil jsem si otázku, zda je v silách učitele a prakticky možné, učí-li například ve více třídách, aby si vedl záznam o vývoji každého žáka; postačuje, aby tak činil jen třídní učitel?

Snad nejmarkantnější rozdíl mezi aktivitou a způsobilostí většiny učitelů a lékařů, které jsem pozoroval, tkívá v tom, že mnozí kolegové ve své pedagogické iniciativě, aktivitě

a odbornosti očividně zaostávají, protože jsou pasivní, nestudují, nespolupracují, nejsou na výši doby, jejich potřeb a perspektiv.

Závěr s odůvodněnou výzvou k aktivitě a spolupráci

Moderně koncipovaná a budovaná svobodná, humánní a tvořivá základní škola má vytvářet podmínky a vést žáky tak, aby:

- mohli projevat a rozvíjet svou přirozenou zvědavost a tvořivost, aby mohli uspokojovat svou touhu po samostatnosti a podnikavosti,
- hledali a vnímali pravdu, dobro a krásu, aby se stali vykladači a šířiteli těchto hodnot,
- aby se naučili věcně a kulturně komunikovat, plodně spolupracovat, vzájemně si důvěřovat, ctít se a pomáhat si,
- aby tak získali základy vzdělanosti, kulturnosti a podnikavosti jako bázi pro další vzdělávání a sebevzdělávání, pro utváření své osobnosti, pro rozvíjení a zušlechťování svých předpokladů a možností (Kozlík, 1998b).

Je na místě *položít si otázku*, jak jako občané, rodiče, učitelé obstojíme při porovnávání s tím, co chceme vstřípit žákům?

- Jak sám jako učitel hledám radu, poučení a pomoc, abych přešel od výuky pasivní k aktivní?
- Jak se snažím poznat, zažít a efektivně aplikovat moderní vzdělávací principy a pravidla ve své praxi?
- Jak spolupracuji s žáky, kolegy, rodiči a veřejností?
- Jak kontroluji a zdokonaluji svou pedagogickou i osvětovou činnost ve škole, v rodině, v obci?

Je-li změna školy naší osobní a společenskou potřebou, ctí a odhodláním, *nemůžeme nezměnit především sami sebe*. Žák velmi záhy vycítí, zda učitel žije podle proklamovaných zásad a pravidel, zda se podle nich projevuje ve třídě, ve škole, v rodině, v obci. Odpovězme si, zda není rozpor mezi tím, co hlásáme, a tím, jak jednáme, jak žijeme.

* * * * *

V současné společenské atmosféře je pro mnohé z nás obtížné vymanit se z pocitu společenské nespravedlnosti, z pocitu podhodnocení. Pokud nepřekonáme v sobě tento demobilizující vliv, pokud setrváme ve škole ve starých nepřijatelných praktikách, pokud nedospějeme k uznání a nápravě chyb, potud nedojdeme k postupnému zlepšování školy, morálky a kultury naší společnosti. Nedostaneme se z nepříjemné situace a nálady naší osobní pasivitou, protesty, ale jen *odhodláním plně se věnovat výchově žáků a převýchově rodičů*. Čerpejte sílu ze zkušeností věků, že dobro se obrátí v dobro

a spravedlnost spíš než v zlo, že *pasivita není cesta ke spravedlnosti, spokojenosti a pokroku*.

S nadějí a očekáváním se obracím ke všem kolegům učitelům, pedagogickým teoretikům, výzkumníkům, školním inspektorům, aby se více angažovali v reformním hnutí, pokud tak neučinili, aby bezprostředněji aktivně pomáhali v oblasti své působnosti.

Prosím především ředitele a učitele alternativních škol a školní inspektory, aby průběžně zveřejňovali slovem, písmem, praktickými ukázkami zkušenosti a poznatky z novátorské praxe. Tím pomáhali méně zkušeným kolegům snadněji aplikovat principy aktivní výuky jako prostředek a nástroj ke změně školy.

Literatura

- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Přeložila J. Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KOZLÍK, J. Laboratorní školy pro tělesnou výchovu. *Teorie a praxe tělesné výchovy* 1971, č. 3.
- KOZLÍK, J. Od spontánní aktivity k systémové práci. *Učitelé listy* 1995, č. 4.
- KOZLÍK, J. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929 až 1939*. Přerov: Muzeum Komenského, 1996.
- KOZLÍK, J. Pojetí vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. *Pedagogická orientace* 1997a, č. 3.
- KOZLÍK, J. Jak dojít poznání sama sebe. *Učitelé listy* 1997b, č. 5.
- KOZLÍK, J. *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna, 1998a.
- KOZLÍK, J. Pokusme se učit žáky otázkami! *Učitelé listy* 1998b, č. 1.
- KOZLÍK, J. Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace* 1999, č. 1.
- KOZLÍK, J. *Pedagogické principy pedagogickými příkázáními*. V tisku – a.
- KOZLÍK, J. *Více pozornosti a péče základním školám!* V tisku – b.

KOZLÍK, J. Co důležitého pro praxi jsem ve školách postřehl. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 88–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. dr. Jaroslav Kozlík, CSc., Praha