

je garancí obecného práva na vzdělání těžce prosazovaného od 18. století. Přehlíží i varování expertů světové banky z konce roku 1992, že „státy, které nezvládnou rozvoj lidských zdrojů, v celosvětové soutěži neobstojí“.

Další polarizace uvedených extrémů vážně ohrožuje naši vzdělanost. Nejmenší podporu mají u nás dosud *koncepce realistické*, odborně fundované, které by měly být v centru naší pozornosti už proto, že jsou konstruktivní. Navazují na kritický realismus a osvětový humanitně demokratický odkaz T. G. Masaryka, na další osvědčené domácí tradice i na optimalizační pedagogické snahy vyspělých zemí soudobého světa, které realizují úplné střední vzdělání pro naprostou většinu populace.

## Literatura

- Masaryk, T. G.: O demokracii. Melantrich, Praha 1991. 156 s.
- Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Amosium Ostrava 1992. 303 s.
- Pedagogická orientace. Brno 1992, č. 1–5. 1993, č. 6–9
- Společné prohlášení k návrhům změn článků v české ústavě týkající se školství ČMOS a Mezinárodní organizace vzdělávání. Učitel'ské noviny, 1993, č. 39.

## Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole

Ladislav Hintnaus

Problémem, jímž se zabývá školství ve všech zemích, které usilují o umožnění rovného přístupu ke vzdělání všem dětem, je hledání cesty ke zpřístupnění vzdělání venkovské mládeži, a to zejména dětem v odlehlejších oblastech. V historické tradici tento úkol plnila venkovská škola. Úloha venkovské školy byla v českých zemích zvláště významná nejen proto, že na venkově žila až do počátku našeho století převážná část obyvatelstva, ale také proto, že na venkově žilo obyvatelstvo české, zatímco ve městech se silně uplatňoval živel německý. Venkovská škola se proto stala nejen zdrojem vzdělanosti, ale i buditelkou národní. Kvalita venkovské školy, jako skutečné školy národní byla dána i kulturní a vzdělávací činností venkovských učitelů, kteří byli spjati s venkovským obyvatelstvem. Venkovská škola je proto do povědomí našeho národa zapsána jako trvalý znak a hodnota naší národní identity. Po čtyřicetiletém přetržení kontinuity našeho vývoje snažíme se dohnat ztracený čas. Vyjádřeno synkrisí po vzoru Komenského, hledáme v demokratických zemích ušlechtilé rouby, jež bychom chtěli zapěstovat na náš domácí strom.

Tu je pak třeba, abychom dobře zvážili vlastnosti naší domácí půdy, kořenů i klimatu, chceme-li sklízet dobré ovoce.

Ne-li z jiných, tak již z těchto uvedených důvodů je se třeba při přípravě nového vzdělávacího systému venkovskou školou zabývat.

Charakteristickým znakem venkovských škol od samého jejich počátku je, že v jedné třídě jsou děti několika věkových skupin. Pro tento typ školy, kde je v jedné třídě více než jeden postupný ročník, se ustálil název „málotřídní škola“. Pojem „Málotřídní škola“ byl zaveden Věstníkem MŠANO z r. 1933 str. 150, podle něhož název přísluší školám, kde se vyučuje v odděleních nebo běžích. Sedláček a Musil rozlišují školu málotřídní a ménětřídní. Za málotřídní školu označují jen ty ménětřídní školy, kde je méně tříd než ročníků a první ročník netvoří samostatnou třídu a vyučuje se tam více než ve dvou odděleních. Toto rozlišování považují za nadbytečné a pojmem málotřídní škola označují malé školy, kde se společně v jedné nebo více třídách vyučují skupiny žáků rozličného věku. Začlenění více postupných ročníků do jedné třídy vyplývalo z toho, že málotřídní školy obsluhují malá území, kde z tohoto důvodu je i menší počet dětí, neumožňující otevření samostatné třídy pro každý postupný ročník. Vyučování dětí několika věkových skupin současně je pro učitele náročné, a proto vždy byla snaha počet věkových skupin ve třídě snižovat nebo málotřídní školy rušit a děti dovážet do škol plně organizovaných. Tomuto trendu napomáhal i vývoj demografický, přesouvání venkovského obyvatelstva do měst, s tím pak spojené ubývání dětí na venkově. Tento vývoj je celoevropský, a proto ve všech zemích je patrné ubývání venkovských malých škol a v některých i úplná jejich likvidace. Místo hesla „škola za dítětem“ je uplatňováno heslo „dítě za školou“. U nás se otázka existence málotřídních škol objevuje periodicky vždy v souvislosti s úvahami o reformě školského systému.

Pozn.: Po roce 1945 byly snahy po slučování málotřídních škol do vícetřídních újezdních škol obecných. Již tehdy vystupují učitelé na obranu MŠ. Např. učitel Josef Bejšovec ze Sedlčan uvádí: „Ze 48 obecných škol je v sedlčanském okrese 20 jednotřídek, 14 dvojtřídek a jen 2 čtyřtřídky a 2 pětítřídky. Takové poměry jsou i na jiných venkovských okresech.“ Autor pak upozorňuje na nutnost ohledu na děti, na přání venkovských obyvatel v obci MŠ mít. Odmítá didaktickou kritiku MŠ: „Nevýhody málotřídek nelze zveličovati, jak se stále děje. Výsledky práce na MŠ nejsou daleko za výsledky škol mnohotřídních, zvláště jsou-li na MŠ svědomití učitelé, a příznějme, že jsou.“ „Pracovní metody, problémy individualizovaného vyučování, pracovní kázně, sociální výchovy, zázkonné samosprávy bylo nutno řešiti a používat na MŠ dříve než se dělo nebo děje na školách mnohotřídních. Málotřídní školy rozhodně nejsou — jak by se zdálo ve vyučovacích metodách a technikách pozadu.“ „Učitelství MŠ se svým idealismem by mohlo být zvláště samostatnou kapitolou.“ (in Komenský r. 1946, str. 341).

V roce 1946 bylo v Čechách a na Moravě (Grulich, Komenský 1946, str. 457):

28,3% jednotřídek 28,7% dvojtřídek 67,0% málotřídních škol celkem,

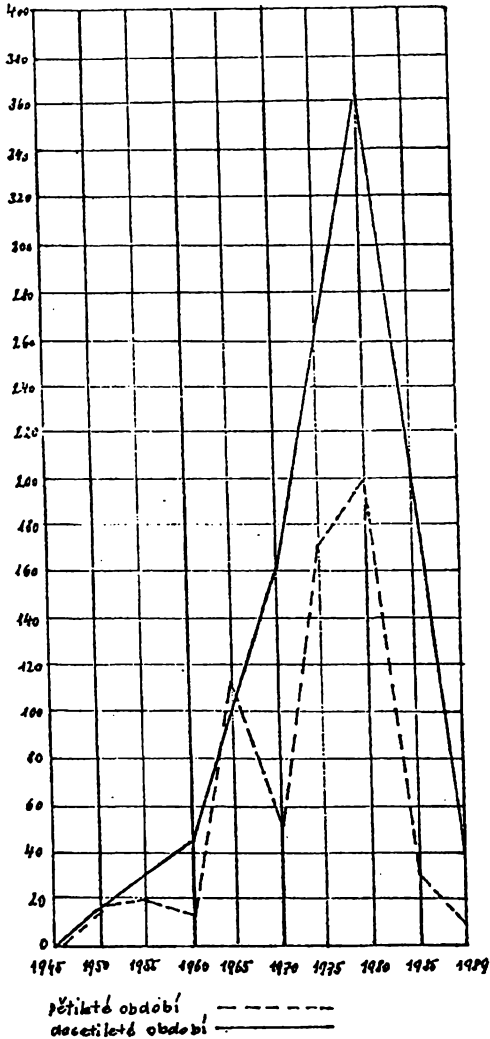
v r. 1988 (statistika MŠK podle Ocmanové J., VÚP Praha)  
celkový počet v Čechách a na Moravě:

94	jednotřídek
879	dvoutřídek
196	trojtřídek
450	čtyřtřídek

Likvidace MŠ u nás v 70. letech je motivována nejen zřeteli didaktickými, ale převážně politickými, snahou po upevnění socialistické přestavby naší vesnice.

Po listopadové revoluci je snaha odstraňovat křivdy a deformace, které se staly na našem národě. Při rozpomínání se na tradice, jež byly totalitou přerušeny, vystupuje do vědomí veřejnosti málotřídní škola. V šetření, které jsme provedli mezi venkovskými rodiči, (1) 75% jich upřednostňuje pro své děti jednoznačně málotřídní školu před plně organizovanou školou ve městě. Zajímavé je, že největšími zastánci MŠ jsou mezi rodiči ti, kteří do MŠ sami chodili. Obce, jež byly podle komunistického plánování určeny k zániku a administrativně přidružovány k jiným obcím, se hlásí k samostatnému životu a obnovují v obci zrušené školy. Do této emoční euforie disonantně znějí hlasy ekonomické a demografické. Ani vyspělé a proti nám bohaté země, jako je např. Francie, Rakousko, si nedovolují udržovat školy s menším počtem žáků než 16, zatímco u nás na některých školách klesá počet dětí pod 10 (a ještě menší počet v pohraničí), naděje na populační přírůstky není, neboť v souvislosti se snižováním pracovních míst v zemědělství o 1/3 lze naopak očekávat úbytek. Po stránce didaktické nás až dosud provedené studie přesvědčují, že únosné pro učitele pracujícího běžným způsobem direktivního vyučování je, jsou-li ve třídě 2 postupné ročníky. Jako životaschopné se proto za těchto podmínek jeví školy dvojtřídní, v nichž by se vzdělávaly děti 4 postupných ročníků. Průzkumy v obcích však ukazují, že udržení dvou tříd na mnoha školách je v budoucnosti neúnosné a že školy budou mít žáky sotva na jednotřídku. Proti tomu ve prospěch udržení málotřídní školy hovoří nejen naše národní tradice, ale i důvody racionální. (1) Materiál k šetření přiložen.

Rušení málotřídních škol v jednotlivých etapách v rámci kraje konkretizuje uvedený graf.



Málotřídní škola je nezbytnou podmínkou stabilizace naší vesnice jak po stránce výrobní tak sídelní. V dlouhodobějších prognózách se dá počítat i s opětným přílivem obyvatelstva na venkov, neboť venkov nabízí pro rozvoj drobnější průmyslové výroby výhodnější podmínky nežli město v podobě levnějších pozemků pro investiční výstavbu a nevyužité pracovní síly. Již v současné době je patrný přesun obyvatelstva z městských center do městských okrajů a satelitních obcí. Tyto okraje měst spontánně projevu-

jí zájem o zřizování škol v obci, místo posílání dětí do městských školních gigantů. Nelze opominout i přednosti MŠ po stránce výchovné, mentálně hygienické a na neposledním místě i skryté potence didaktické.

Z těchto hledisek se jeví jako krátkozraké, jestliže by se málotřídní škola prohlásila za historický anachronismus a v soustavě školního vzdělávání se s ní nepočítalo. Udržení málotřídních škol je prozíravým činem do budoucnosti. Má-li však MŠ uhájit své právo na existenci, musí reagovat na měnící se svět kolem ní, nemůže to být škola doby národního obrození. Hlavním úkolem, s nímž se musí MŠ vypořádat, je věková různorodost dětí při vyučování. Didaktickou životaschopnost budou muset prokázat nejen školy dvojtřídní, ale i jednotřídní. Tento typ školy je jak teoreticky tak i učiteli z praxe hodnocen skepticky. Kritici mají nepochybně pravdu, přijmeme-li kritéria vycházející z koncepce direktivního vyučování, kdy ukazatelem didaktické účinnosti je doba a kvalita přímého působení učitele na žáka. Pracovní hypotézou našeho projektu je, že do jiné polohy se dostane problém jednotřídní školy, změní-li se didaktická koncepce a direktivní vyučovací styl bude nahrazen vyučováním indirektivním, komunikačním, opírajícím se o iniciativu a tvořivou aktivitu dětí. Druhou hypotézou je, že je možné tradiční diferenciaci dětí podle chronologického věku nahradit diferenciací podle mentální vyspělosti a do značné míry individualizovat výuku, zavést prostupnost učiva v postupných ročnících a redukovat tak počet oddělení, s nimiž učitel pracuje střídavě.

Myšlenka propojení učiva za sebou následujících postupných ročníků a spojování dětí do skupin podle skutečného mentální vývoje není nová. Problémem se v teoretickém rozboru budeme ještě zabývat.

Pochopitelné je, že při takovém postupu nelze učební cíle stanovovat krátkodobé, ale v dlouhodobějších perspektivách několika postupných ročníků. To však nevyklučuje, aby se přibližování k těmto cílům v jednotlivých krocích nesledovalo, naopak, předpokládá to evidenci dosažených výsledků u jednotlivých žáků na místo u celé třídy. Navrhované pojetí rovněž neznamená, že se domníváme, že je možné veškerá věková oddělení v MŠ zrušit. Velké věkové rozdíly navozují i velké rozdíly v mentální výkonnosti, jež je nutno respektovat. Individuální intelektový potenciál smazává rozdíly pouze u žáků postupných ročníků na sebe navazujících. To dává možnost spojit je společným programem vnitřně diferencovaným podle výkonnosti žáků a tím počet oddělení ve třídě snížit. Spojení věkových skupin by mělo odpovídat přirozeným vývojovým gradientům. V experimentální práci se zabýváme proto především otázkou kompatibility učiva postupných ročníků.

Součástí pokusu je i hledání metod indirektivního vyučování v tomto věkovém údobí. Pochopitelně, že svůj zájem obracíme především ke hře. Ve hře

spatřujeme nejen prostředek motivační, ale i metodu samoučení. Testujeme didaktický materiál na školách používaný a konstruujeme nové pomůcky umožňující individuální i skupinovou činnost dětí didakticky efektivní. Studujeme rovněž známé didaktické postupy a jejich varianty z hlediska, jak která z nich dává prostor pro samostatné učení dětí. Didaktickou úspěšnost pokusu ověřujeme průběžným testováním znalostí a dovedností dětí a souhrnným jejich otestováním na konci roku. Tuto dosaženou úroveň budeme korelovat s testově zjištěnou mentální kapacitou dětí a porovnávat s dosaženou úrovní dětí v plně organizované škole městské. Kromě dosažených vědomostí a dovedností považujeme za významné kritérium k posouzení úspěšnosti pokusu i testování stupně anxiety, percepce školy a učitele u dětí.

Domníváme se, že naše úvahy odpovídají trendům pedagogického myšlení 20. století, současnému pedagogickému nazírání a našim národními tradicím. To se pokusíme prokázat v následujícím teoretickém rozboru.

## Elementárne písmo na základnej škole

Božena Šupšáková

Naša písaná latinka bola koncipovaná a schválená ako záväzná norma pre vyučovanie na školách pred viac ako 60-timi rokmi, dnes logicky už vyvoláva u nás určité pochybnosti o jej aktuálnosti a funkčnosti. Iste, reformu písma z 30-tych rokov treba s odstupom času hodnotiť ako skutočne modernú a progresívnu. Odrážala povojnovú filozofiu — pragmatizmus, racionalizmus a funkcionalizmus. V priebehu posledných desaťročí sa však podstatne zmenili podmienky, okolnosti i možnosti fungovania a používania písma v živote človeka i spoločnosti. Akokoľvek sa naše grafické umenie môže pochváliť vysokou úrovňou pismárskeho odboru, typy písanej latinky sú na dnešné podmienky graficky nevýrazné, nemajú osobitý charakter, sú príliš školácke a bez rytmu. A práve tento nedostatok nášho písma spôsobuje, že veľmi ľahko dochádza k deformáciám veľkých i malých písaných písmen.

Výsledky výskumu potvrdzujú, že najväčšie problémy majú žiaci s kvalitatívnym znakom — tvar písmen. Je to dôkaz, že značná časť písmen se skládá z nefunkčných, ozdobných a zložitých prvkov, čo spôsobuje najmä na prvom stupni ZŠ pomalé osvojovanie si normovaných tvarov, následne i ich upevňovanie a sťažuje písací pohyb. Vo vyšších ročníkoch, najmä v šiestom, siedmom a ôsmom, dochádza k individuálnym odchýleniam od normovaných tvarov, k vytváraniu individuálneho rukopisu. Ak porovnáva-