

2. Výjimečně se žáci ze speciálních škol vracejí do základních škol. S rozhodnutím se zařazením do spec. zařízení, zvláště pak do ZvŠ, dochází k další segregaci těchto dětí. Tu předcházející jim připravila společnost.
3. Architektura školských budov neodpovídá potřebám dětí s defektem.
4. Ve speciálních zařízeních, zvláště ve zvláštních školách, se používají metody, které jsou často jen aplikací pedagogických metod základních škol.
5. Klasifikační stupnice, podle které ve speciálních školách učitelé hodnotí své žáky, není vhodným motivačním stimulem.
6. Chybí speciálně pedagogické znalosti alternativního vyučování.
7. Nedostatečně je veřejnost seznamována s problematikou spec. pedagogiky.
8. Chybí navázání sociálního kontaktu s rodiči. Není vytvořen respektující vztah, který by probíhal v ovzduší vzájemné důvěry.
9. K zhoršení adaptability přispívá přístup "zdravé populace" k postiženým.

Řešení těchto i dalších problémů spec. výchovy a vzdělávání postižených dětí, by mělo být v kontinuitě s jejich integrací do společnosti. To znamená, naučit se pomáhat postiženým tak, aby ani zdraví nic neztráceli, aby i je toto soužití obohacovalo. Základní škola by měla být proto vnitřně tak diferencovaná, aby byla i na tento integrační proces připravena.

K niektorým otázkam vnútornej reformy ZŠ so zreteľom na počiatkové vzdelávanie

Dr. Mária Piššová

Přibližně od polovice osemdesiatych rokov boli evidentné signály o potrebe kvalitatívnych zmien v školskom rezorte. ¹ Výrazne boli problémy súčasnej školy aj učiteľa artikulované po novembri 1989 aj prostredníctvom expertných skupín, ktoré pracovali pri MŠ SR. Zavŕšenie čiastkovej etapy v úsilí o kvalitatívnu premenu súčasnej školy predstavuje materiál Strategické zámery rozvoja malých škôl, ktorý vyšiel v 7. čísle UN pod autorstvom M. Hejného, námestníka MŠ SR.

Aký je stav vnútornej reformy vzdelávania na elementárnom stupni školstva? Príspevkom k odpovedi je aj porovnanie obsahu kritických pripomienok (odbornej verejnosti, ale aj rodičov) a obsahu tých zmien, ktoré sú navrhované resp. doporučované. ² Mieru premien odzrkadľuje prax riadenia školstva, školy a prax riadenia pedagogického procesu žiakov učiteľom v triede.

Ak uvažujeme o reforme, máme na mysli zmeny v zmysle prebudovania, nie zmeny nepodstatné, ktoré majú povahu kozmetických úprav existujúceho systému. Napriek úzkej vzájomnej prepojenosti reformy školstva s reformou školy, chceme orientovať pozornosť tomu, ktoré vnútorné zmeny na elementárnom stupni vzdelávania môžu zabezpečiť kvalitatívny posun v cieľovej kategórii - k humanizácii súčasnej školy. Humanizácia vystupuje ako kategória cieľová ale aj ako kategória prostriedkov a podmienok. Škola ako spoločenská ustanovenie výchovy k ľudskosti môže toto svoje poslanie realizovať len ľudskými, t.j. humánnymi postupmi. Poľudštenie školy orientáciou na možnosti dieťaťa - žiaka - presmerováva nie len doterajšiu podobu školských požiadaviek, ale aj organizáciu vyučovania a to veľmi výrazne už na elementárnom stupni vzdelávania. Poľudštenie školy predpokladá orientáciu na ovplyvňovanie rozvoja všetkých osobnostných dymenzií. Pričom limitujúcim kritériom sa stávajú osobnostné možnosti, konkrétnych žiakov /nie všeobecne vymedzené požiadavky v osnovách).

Ciele elementárneho vzdelávania je žiadúce formulovať dominantne s ohľadom na možnosti žiakov a možnosti ich osobnostného rozvoja. Nie dominantne s ohľadom na potreby spoločnosti ako to bolo formulované v Projekte ďalšieho rovoja Československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Cieľovú orientáciu na elementárnom stupni vzdelávania je možné transformovať do adekvátnych učebných obsahov (učiva) tak, aby žiaci na tomto stupni zvládli základy gramotnosti (čítať, počítať, písať) aby boli kultivované základné fyziologické a psychosociálne potreby a tiež aby školské vyučovanie ovplyvňovalo utváranie pozitívneho vzťahu k svetu, k ľuďom vôbec i k sebe samému, aby si osvojili aj nevyhnutné reálie. V zameraní na takto formulovanú cieľovú orientáciu je žiadúce neodkladné korigovanie rozsahu informácií, ktoré majú žiaci na elementárnom stupni zvládnuť. Cieľovou kategóriou nie je len príslušný informačný obsah, ale aj proces jeho osvojenia (naučiť sa čítať napr.) aj zmysel informačného obsahu - aby žiak chcel a mohol poznávať.

Požiadavka výrazných zmien v cieľovom zameraní na prvom stupni súčasnej základnej školy má dopad nie len na zmeny v obsahu vzdelávania, ale aj v organizácii a riadení pedagogického procesu.

Predpokladá zmeny aj v koncepcii jednotlivých vyučovacích predmetoch s ohľadom na možnosti žiakov. Ukazuje sa, že doterajšiu koncepciu vyučovania materinského jazyka (ponímanú ako učenie systematické) bude žiadúce nahradiť koncepciou kvalitatívne odlišnou kde východiskom bude učenie epizodické. Komunikatívnu funkciu jazyka nestačí iba proklamovať, je nevyhnutné konštituovať takú koncepciu vyučovania materinského jazyka, ktorá umožní komunikatívnu funkciu jazyka aj uskutočňovať. K týmto zmenám však sotva povedú inštrukcie typu "redukovať náročnejšie časti učiva".³⁷ Východisko predstavuje upustenie od tradičného (aj tradične kritizovaného) suplovania vyučovacích cieľov učebnými obsahmi - učivom. Pre praktickú činnosť učiteľa v škole by nemalo byť podstatné (záväzná) to, ktoré učivo so

žiakmi učiteľ preberie, ale to, čo si žiaci osvojili, či zvládli tie požiadavky, ktorých zvládnutie sa predpokladá. Inak povedané nie je podstatné na akom didaktickom materiály (z ktorej učebnice) sa žiaci budú učiť čítať, ale to, či sa čítať naučili, či majú k čítaniu pozitívny vzťah a správnu technológiu čítania.

Vynikajúci učelia - praktici - často intuitívne (a utajovane pred orgánmi školskej správy) v praktickej činnosti zohľadňujú potreby detí a rešpektujú osobitosti elementárneho stupňa vzdelávania. Empirická skúsenosť ich doviedla k poznaniu, že konkrétna atmosféra v triede, nálada, prosto to, čo je označované ako subjektívne podmienky je významnejšie ako napr. rozvrh hodín, časové vymedzenie základnej organizačnej jednotky - vyučovacej hodiny... Poznanie učiteľov, že dôležitejším činiteľom vyučovania je učiteľova odborná kompetentnosť ako viac či menej podrobný súbor predpisov, by bolo žiaduce nie len brať na vedomie, ale aj zohľadňovať v praxi riadenia školy, ktorá uskutočňuje elementárne vzdelávanie. Opodstatnenosť má otázku, či by nebolo užitočnejšie orientovať náležitú pozornosť kvalifikovanej profesionálnej príprave učiteľov pre tento stupeň školy, ako kvalifikovanému" koncipovaniu predpisov pre nedostatočne kvalifikovaných učiteľov. Tobôž ak autormi týchto predpisov, rovnako ako riadiacimi pracovníkmi sú ľudia, ktorí pre tento stupeň školy nemajú ani kvalifikáciu ani praktické skúsenosti.

Pre dieťa predpubertálneho veku je charakteristický epizodický (nie systematický) spôsob poznávania. Je evidentné, že pre počiatočné vzdelávanie je účinnejšie uplatňovať princípy činne školy ako v súčasnosti typické uprednostňovanie logických postupov a abstrakcie.⁴ Ide o to, aby učovanie bolo zaujímavé, názorné, aby orientovalo pozornosť žiakov na konkrétne okolnosti. Predpokladá to orientovať pozornosť žiakov na fakty a skutočnosti ktoré ich obklopujú, aby pochopili a precítili to čoho sa v následnom /systematickom/ vzdelávaní budú zmocňovať aj na úrovni abstrakcie. Epizodické vzdelávanie umožňuje žiakovi pochopiť pojmy prostredníctvom empirickej skúsenosti. Je príležitosťou, aby si žiak uvedomil zložitnosť reality, je východiskom na ceste k vedeckému systematickému poznávaniu.

Poznámky:

1/ Průcha, J.: Škola málo poznaný svet reality V: Nové slovo č. 6.7.8, 1987

2/ Řešitelský kolektiv VÚP. Návrhy na změny ve vzdělávání na ZŠ. V: Učitel'ské noviny č. 9, 10/1991
3/ tamtéž, č. 9

4/ Hessen, S. Filozofické základy pedagogiky, Praha 1936, str. 258