

# PRAMENY STUDÁNKY PEDAGOGICKÉ PRAXE

Vlastimil Vráblík





# PRAMENY STUDÁNKY PEDAGOGICKÉ PRAXE

Pedagogika, psychologie a psychoanalýza  
místy s humorem

PhDr. Vlastimil Vráblík



Edice pro podporu poznání v oblasti humánních věd

Dokončeno 2011 – Copyright 2012

Všechna práva vyhrazena

**EDICE PRO PODPORU POZNÁNÍ V OBLASTI HUMÁNNÍCH VĚD**  
**1. řada**

**Vlastimil Vráblík**

**PRAMENY STUDÁNKY PEDAGOGICKÉ PRAXE**  
**Pedagogika, psychologie a psychoanalýza místy s humorem**

**[www.patriksilvestr.cz](http://www.patriksilvestr.cz)**

Vydal ELTISK, vydavatelství a nakladatelství  
Mariánské náměstí 63, 688 01 Uherský Brod  
[www.eltisk.cz](http://www.eltisk.cz)  
[vydavatelstvi@eltisk.cz](mailto:vydavatelstvi@eltisk.cz)

Sazba a tisk ELTISK s.r.o. Uherský Brod

Ilustrace a úprava obalu, ilustrace úvodní stránky Andrea Dudková

Vydáno v roce 2015  
Vydání druhé

Všechna práva vyhrazena. Tato kniha a ani její části nesmí být rozmnožována tiskem, fotokopíemi, počítačovými datovými soubory, ani jiným způsobem bez předchozího svolení autora.

ISBN 978-80-904705-3-8

# OBSAH

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 5  |
| Kapitola I .....  | 7  |
| 1. Omyly v mediálních informacích .....   | 7  |
| 2. Omyly v pedagogické praxi .....  | 8  |
| 3. Omyly na vědecké úrovni .....  | 13 |
| Kapitola II Jistota a samostatnost .....  | 14 |
| Kapitola III Cesta k povolání učitele .....   | 16 |
| Kapitola IV Jistota a samostatnost při výuce cizích jazyků .....  | 20 |
| Kapitola V Utváření stop gramatických struktur .....  | 32 |
| Kapitola VI Přenechání objevení učebních poznatků žákům .....   | 34 |
| Kapitola VII Upevnění gramatických struktur a zlepšení<br>výslovnosti a přízvuku v angličtině a němčině ..... | 36 |
| Kapitola VIII Opatření proti vyrušování žáků ve vyučování .....   | 39 |
| Kapitola IX Krátký úvod do psychoanalýzy .....  | 46 |
| 1. Výskyt stop nevědomí a podvědomí ve vyučování .....  | 47 |
| 2. Po stopách kozí dobroty .....  | 50 |
| Kapitola X Opatření proti troufalosti a fyzickému násilí žáků .....   | 53 |
| Kapitola XI .....   | 55 |
| 1. Výkřiky pedagogického „pokroku“ .....  | 55 |
| 2. Nová pozitivní témata výuky .....  | 69 |
| Kapitola XII Strach učitelů z hospitací a inspekcí .....  | 81 |
| Kapitola XIII Pohled do snů pedagogů – koutek malé satiry .....   | 84 |
| a) Úzkost učitelů .....   | 84 |
| b) Pět vítězných kotrmelců statečného vychovatele .....   | 85 |

|   |     |
|---|-----|
| c) Podivuhodné řešení .....   | 86  |
| d) Transformace učitelů.....  | 87  |
| Kapitola XIV Motivace .....   | 89  |
| Kapitola XV Testy, hodnocení, opisování a napovídání .....            | 92  |
| Kapitola XVI Hledání správné a přirozené metody výuky .....           | 96  |
| Kapitola XVII Výchova k pozitivnímu vztahu.....                       | 100 |
| Kapitola XVIII Porodní bolesti státní maturity v České republice .... | 104 |
| Kapitola XIX Souhrnný náhled .....                                    | 105 |
| Kapitola XX Zhodnocení SCIO-testů.....                                | 108 |
| Kapitola XXI Bacilus ekonomikus slučování základních škol .....       | 113 |
| Kapitola XXII Výchova pro spravedlnost a mravnost.....                | 116 |

# Úvod

V této práci se zaměřuji především na praktickou pedagogiku ve spojení s psychologii a psychoanalýzou. Opírám se o vlastní teoretické poznatky a dlouholeté praktické zkušenosti ve výuce dospělých v zahraničí včetně univerzity a několik let na střední a základní škole v České republice. Dotknou se přitom celé řady neuralgických bodů, na které pohlédnu přes zvětšovací sklo, abych tím vzbudil alespoň trochu pozornost. Jsem nezvratně přesvědčen o tom, že pedagogická praxe zahrnující samozřejmě i žáky v celém demokratickém světě závažně churaví. Toto skromné dílo by mělo být alespoň základním kamenem položeným k jeho uzdravení.

Pedagogika jakož i psychologie a psychoanalýza se řadí do oblasti humanitních věd, které se liší od věd přírodních tím, že vědy přírodní mají ve svém jádru logiku, vědy humanitní ale smysl. Obě vědní oblasti však v sobě skrývají nárok na správnost neboli pravdu a nesprávnost neboli chybu v pojmech verifikace a falzifikace. Slyšel jsem už několikrát následující názor na zkoušení v humanitních vědách: „To se vždycky nějak okecá.“ Nebo: „To už nějak okecáš.“ Ano, určitě se to nějak okecá, pokud se to „zakládá na vědecké pravdě.“ I v humanitních oborech musíme mít otevřené oči a přesně rozlišovat, jak nám to zjeví tato práce. V pedagogice se příliš zviditelňuje už tradičně didaktika a metodika. Psychologie je v pedagogice zanedbávána i přes existenci pedagogické psychologie a psychoanalýza je velkou „neznámou“. Chtěl bych poukázat na příkladech z praxe na propojení těchto dvou oblastí do pedagogiky.

V této práci se nachází některé části z mého psychoanalytického díla „Návrat k základům“ z roku 2007.

Ve Spolkové republice Německo probíhala svého času kriticky zaměřená diskuse o tom, že akademické texty jsou často těžce přístupné běžnému porozumění a postrádají humor. Tato práce by měla jmenované deficity alespoň částečně kompenzovat. Přitom nikterak neutrpí akademická hodnota příslušných poznatků.

Toto dílo se obrací na učitele všech předmětů, i když některé aspekty analyzuji z úhlu jazykáře, konkrétně němčiny a angličtiny. Všeobecně se zde setkáme jak s doporučeními, tak i konstruktivní kritikou, to znamená, že nabízím cestu k nápravě. Samozřejmě, že se nejedná o selhání pedagogů,

nýbrž o selhání celkového vývoje ve společnosti ve svých vztahových vazbách.

Ve vědě a technice se setkáváme s razantním pokrokem, ve výchově žáků tomu tak bohužel není. Jedná se spíše o negativní pokrok, to znamená degradaci. Pedagogika trpí, jak jsem již zdůraznil, na celém světě, především však v demokratických zemích chorobou, kterou je třeba začít léčit. Tato skromná práce je i léčivou pilulkou proti některým neduhům. V některých částech si dovoluji malou provokaci, aby má slova nebyla brána příliš netečně. Dotýkám se častěji situace ve Spolkové republice Německo, kterou Česká republika v celé řadě oblastí kopíruje. V pedagogice by měla převzít analyticky zaměřenou výuku. Jsem přesvědčen o tom, že přirozenost a zákonitost pedagogiky Komenského není třeba překonávat žádnými dalšími pedagogickými nápady, které mohou někdy skončit ve slepé uličce nebo síti bludů. To však nevyklučuje nutnost zabývat se literaturou dalších pedagogů a vědců v oboru pedagogiky.

Dotýkám se kriticky i posuzování učitelů v oblasti pedagogiky, které je zákonitě spojeno se zraňováním pocitu sebehodnoty učitele. Tomuto přehmatu je věnována malá neškodná satira.

Zvolil jsem pro úvodní stránku symbolický vstup do tohoto díla. Trojúhelníky v kruhu symbolizují dle mé sekundární interpretace jednotlivé složky duše člověka: modrá zastupuje vědomí, zelená podvědomí a červená nevědomí jako barva aktivity konkrétně v tomto díle. Nevědomí zde tedy hraje novou úlohu. Při sloučení těchto tří základních barev vzniká barva bílá, která vyjadřuje jednotu lidské duše. Duha je primárním pozitivním symbolem nevědomí dobré budoucnosti člověka, kterou tímto symbolickým aktem přeji jak čtenáři tohoto díla, tak i všeobecně člověku, jemuž by z obsahu této práce mohlo vyplýnout i nějaké dobro.

# Kapitola I

## 1. Omyly v mediálních informacích

Tato kapitola je pouhým průkopníkem, který má varovat před nebezpečím omylů v pedagogice. Chtěl bych v této souvislosti uvést pár příkladů, které poukazují na omylnost právě mimo přírodní vědy. V červnu roku 2010 zavraždil jeden německý občan v jednom penzionu v západních Čechách své dva nezletilé syny a spáchal poté sebevraždu. Byl prý na útěku před německou policií, která jej podezírala z vraždy své manželky. Na jednom českém televizním programu považoval jeden psychiatr tohoto pachatele za psychopata, stejně se vyjádřil i na jiném českém televizním programu jeden psycholog. Samozřejmě, že tato zhodnocení nejsou správná. Psychopatie je předmětem psychoanalýzy a jenom v tomto kontextu jí správně porozumíme. U psychopata se setkáváme s dlouhodobě ustáleným jednáním, které odporuje běžným životním normám. Masoví vrazi do této kategorie patří, pokud vraždí s časovými odstupy v průběhu dlouhé nebo delší doby. – Ve stejném měsíci roku 2010 se dostal do mediálního zorného pole i bývalý ministr vnitra České republiky Ivan Langer. Byl uveden po jednom výroku v médiích do souvislosti s Hitlerovou vojenskou bojovou elitou SS, která měla na opasku nápis: „Věrnost je mou ctí.“ Langer však řekl: „Věrnost je mou ctností.“ Německy se tyto dva pojmy rovněž velmi zřetelně od sebe liší. Čest je Ehre a ctnost je Tugend. Zatímco je ctnost pozitivní charakterovou vlastností, je čest vztahovou záležitostí. Langer byl obviněn naprosto neprávem. Toto obvinění spočívalo na zcela milném základě. Stanovisko jednoho politologa ve vztahu k této věci bylo proto zbytečné a neplatné, když zastával názor, že nezáleží tak na tom, co se řekne, nýbrž v jakém kontextu se to řekne. Právě, že v první řadě záleží na tom, co se řekne. Kontext je velmi důležitou a poslední instancí ve verbálním dorozumívání. Langerovu výpověď by i kontext ve svém významu nezměnil, protože se liší v základě od sloganu SS. Samozřejmě, že by tito odborníci uvažovali a mluvili na kongresu zaměřeném na určitou problematiku úplně jinak než v médiích.

Média mají pomíjivou informační funkci, kde je možné měřit metrem, který je buď kratší nebo i delší než jeho stanovený rozměr, a uživatel tohoto

metru smí šilhat na všechny strany. Toto privilegium však věda nepřipouští a to i věda humanistická. Časový tlak při obstarávání informací nedovolí, aby se o něčem chvíli popřemýšlelo. Výroky odborníků mají proto v médiích někdy hodnotu rčení: „Jedna paní povídala“.

Na jednom českém televizním programu dostal v roce 2010 slovo jeden autor snářů. Byl podle vlastních slov velmi produktivní, psal tyto interpretace přímo z patra. K tomu mohou pouze s politováním dodat: Škoda papíru. Jeho dílo nemělo s interpretací snů nic společného. Jednalo se o texty na bázi volné asociace. Tak jak filmaři považují scénář za nejnáročnější řemeslo, tak to platí pro seriózní psychoanalytiku o interpretaci snu. Abychom mohli sen spolehlivě vyložit, musíme znát jeho pozadí jako dojem nebo očekávání. Velmi nám pomůže, pokud je viditelná spojitost mezi snem a jeho pozadím, což se projevuje v případech vysoké důležitosti zážitku s vysokým autosugestivním účinkem, kde sen neudrží odstup při zpracování tohoto dojmu. K tomu uvádím příklady ve svém psychoanalytickém díle „Návrat k základům“.

Žijeme v liberální společnosti, kde má nárok šířit každý svou „pravdu“, ať je to jasnovidce, léčitel nebo astrolog. Potřebuje pouze svou klientelu, žádné vědecké důkazy. Věda tyto oblasti však zcela přehlídí.

## **2. Omyly v pedagogické praxi**

I v pedagogické praxi může dojít k omylům. Před lety jsem sledoval v zahraničí hodinu mladé nastávající učitelky němčiny, jak pod dohledem instruktora prezentuje na gymnáziu literární téma „Charakter“. Při své domácí přípravě se zřejmě příliš soustředila na „správnou pedagogickou prezentaci“ hodiny a přitom ztratila schopnost rozlišování mezi přídavným jménem a přičestím minulým. Přičestí minulá jako je „překvapený“, „nadšený“ a další byla podle jejího chápání charakterovými vlastnostmi. Její instruktor byl svou zkomplikovanou pedagogikou rovněž natolik zaměstnán, že si toho vůbec nepovšiml. Přitom je na první pohled zřejmé, že přičestí minulá není vlastností charakteru, jak je tomu u přídavných jmen, nýbrž že vyjadřuje výsledek děje a má přechodné trvání, jak vidíme u slov „nadšený“ a „překvapený“. V tomto případě se jedná o záležitost předmětu, kde ještě nejde mimo správnost ani o pedagogiku ani o psychologii. Jedná se o chybu v tématu učebního předmětu, která je jistě nepřípustná

i při tom „nejlepším“ pedagogickém zprostředkování žákům. Učitel nesmí předávat chybné informace. K vyloučení tohoto pochybení slouží i jeho čas pro přípravu. Instruktor této pedagogické učednice přiznal, že probírá už celé pololetí se svými žáky na odborné střední škole jeden román. Jeden román se dá probírat při analýze různých aspektů určitě na vysoké škole v dvouhodinovém semináři, ale ne na střední škole při pěti hodinách týdně němčiny. V tomto čase se daly probrat další literární druhy podle školních osnov, třeba drama, určitý druh slohu a nějaká zadaná gramatická oblast. Příslušný instruktor – i když už v předdůchodovém věku – se dopustil prohřešku mimo ochuzení žáků v rozsahu látky a tím snížení rozvoje jejich kognitivních struktur, především proti jejich motivaci, neboť nové věci v sobě nesou motivační stimuly. Výuka tohoto instruktora neprobíhala nikterak efektivně, žáci si určitě našli jinou zábavu. Za jeho zpomalením se určitě skrývala jeho neschopnost zvládat současně výuku nastávajících učitelů a žáků. I jeho schopnost posuzování literárního obsahu byla velmi zaostalá. Při prezentaci literární povídky „Soused“ od Franze Kafky jedním učitelským učedníkem tento instruktor v definici tematického obsahu moudře ale naprosto chybně vykřikl: „Homo homini lupus“ = „Člověk je člověku vlkem“. O tom však není v příslušné povídce ani stopa. Jedná se pouze o subjektivně prožívanou konkurenční situaci, která v hlavní postavě budí maximální nejistotu a obavy, které ho nutí místy k jednání vyvolávajícímu delikátní komiku. Co dělá jeho soused za zdí skutečně neví ani tato hlavní postava ani čtenář. Zbývají pouze dohady. Místo aby pracoval proti podezřivému obchodníku se tento konkurent třeba věnuje charitativní činnosti. Tato povídka představuje delikatesu pro studenta psychologie. Příslušný instruktor byl donucen k výkřiku onoho slavného výroku v úzkosti obhajoby své „odborné“ autority před soudnými pozorovateli. Bohužel nic neobhájil. I tato jeho subjektivní nejistota je zjevným symptomem pedagogické praxe.

Všeobecně bych chtěl upozornit na velmi důležitou skutečnost. Ve vědomí nemůžeme současně udržet dvě věci. Soustředíme-li se příliš na pedagogiku a vypustíme předmět, jednáme podobně jako piloti v leteckých katastrofách prezentované televizí, kde se všichni zabývají plně nějakým malicherným problémem a zapomenou zcela na řízení letadla, což vede ke katastrofě. Dalším prvkem je jev, který bych nazval intelektuální da-

lekozrakostí. Je to problém některých humanitních věd. Na předmět se nedíváme samostatně vlastníma očima a tak nevidíme objektivně prokazatelnou „pravdu“, s níž jsme konfrontováni. Schází nám k tomu rozhodnutí a odvaha a tak jenom hádáme. Podobně je tomu i u zrakového defektu. Nevidíme přesně to, co leží před námi. Onen instruktor zřejmě trpěl podobnou intelektuální dalekozrakostí a slepotou.

I v následujícím případě bych se chtěl znovu zaměřit na problém, který opět způsobila pedagogika. Nejde mně zde o příslušnou osobu, ta je anonymní, nýbrž o ztrátu kontaktu s učební látkou způsobenou přeceňováním pedagogiky ve výuce. Jeden instruktor angličtiny předváděl v zahraničí svým učitelským učedníkům po krátkém pedagogicky „důmyslně promyšleném“ úvodu do vyučovací hodiny jeho „správnou“ metodu výuky. Nebyl to žádný začátečník. Odchod do důchodu se u něj nenacházel v nedohlednu, takže nemohlo jít o nedostatek zkušeností. Byl svou pedagogickou konstrukcí však natolik odpoután od předmětu, že ztratil přímý kontakt s učební látkou. Ztratil i prostorovou orientaci. Začal psát gramatiku ve druhé třetině plochy tabule. Po krátké době vyčerpal místo na tabuli. Vystala u mne otázka: Co teď? Jeho písmo bylo sotva čitelné a jednotlivé řádky padaly směrem dolů. Taková situace je napravitelná pouze humorem. Spád jeho písma mohl například odůvodnit zemskou gravitací. Humor mu ale scházel. Tabule byla vytažená nahoře, takže nemohl psát do volného místa. Napadlo mi v duchu humoru, že by celý nezdar mohl zachránit nějaký úslužný žák, který by zaběhl za školníkem a přinesl žebř, aby zbytek gramatiky dopsal na tabuli jako malíř z žebříku. Vlastně by ale stačilo tabuli stáhnout. To ho také nenapadlo a tak prezentoval svou gramatiku dál jenom ústně. Zbytek zůstal žákům dlužen. Tím odpojil i objektivně jak sebe, tak i žáky od kontaktu s učební látkou. Na konci hodiny sebekriticky přiznal, že hodina neproběhla, jak by měla. Kdyby měl ve vědomí předmět, byl s učební látkou v přirozeném kontaktu, tak by k této nehodě nedošlo. Pedagogika má své neměnné přirozené zákonitosti, které musíme respektovat. Nesmíme s nimi manipulovat nebo dokonce machrovat. Vyučovací hodina by měla na pozorovatele zapůsobit bez analytického pohledu jako obsahově a technicky nezávadný celek s počátkem a koncem.

Jistým nebezpečím pro učitele je zákon opačného účinku. Učitel se snaží při hospitaci podat maximální výkon, ale podvědomí mu jeho snahu

obrábí v nezdar. Učitel ve své snaze oděné strachem ztratil vnitřní odstup ke svému výkonu, podvědomí ho od tohoto „nebezpečného objektu“ chrání jednoduše tím, že jej odvede stranou, aby získal vnitřní odstup. Záměr činnosti podvědomí je dobrý, výsledek je však špatný. Třeba i u výše uvedeného instruktora hrál tento zákon podstatnou roli, kde se chtěl pedagogicky předvést, ale ztroskotal. Podvědomí mu to zkazilo tím, že mu zastřelo vnitřní pohled na vrchní část tabule a navedlo ho na nevhodné místo. Zde se tento vnitřní odstup manifestoval dokonce i viditelně prostorově. Pomocí psychoanalýzy si dovedeme vysvětlit jevy, které nejsou na povrchu objektu zřejmé.

Dostáváme se opět do prostoru mého ponětí pedagogiky, která musí především dbát na kontakt k předmětu. Chtěl bych to zdůraznit na dvou příkladech. Chceme-li se naučit zacházet s počítačem, tak se nedostaneme příliš daleko, pokud si tyto vědomosti budeme získávat četbou příslušných knih. Až přímý kontakt s počítačem nás dovede k vytouženému cíli. Podobně je tomu i u slabších žáků ve škole, kteří se nedostanou na střední školu s maturitním zaměřením. V učebním oboru jsou však uvedeni do kontaktu s předmětem práce pomocí rukou a myšlení a stanou se šikovnými řemeslníky. Čím přesnější je jejich kontakt myšlení a rukou s předmětem práce, tím kvalitnější a esteticky působivější je konečný produkt. Jedná se prostě o pečlivost při provádění těchto pracovních činností.

**Postulát Komenského, že učitel musí začít s učební látkou v místě, které žák zná a odsud ji rozvíjet, poukazuje na základní princip kontaktu k učební látce, o kterém se zde neustále zmiňuji. I postulát názorného vyučování Komenského plní stejný účel: podporuje posilování a udržení tohoto kontaktu k prezentovaným částem předmětu.** I malé děti si osvojují jazyk v přímém kontaktu s okolím, předměty a aktivitami. Komenský své poznatky prezentoval, aniž by je komentoval psychologicky. To nebylo vlastně vůbec zapotřebí, protože plnily smysl jejich správného použití přímo. Osvětloval je ale velmi srozumitelně na příkladech, které každý člověk znal například i z dění v přírodě. Příklad má však v učebním procesu nesmírnou hodnotu. Je jako katalyzátor perlou pedagogiky.

Psychologie je bohužel v pedagogice zanedbávaným „sirotkem“. V jádru pedagogiky je však u většiny jejích aspektů obsažena psychologie. Toto propojení pedagogiky s psychologii je třeba si plně uvědomit. Jinak to, co

děláme, nemusíme vždy dělat správně a také často neděláme. Ne zřídka je v pedagogickém jádru obsažena i psychoanalýza, ale tu se nám nepodaří vždy odkrýt a zviditelnit.

Ještě bych chtěl uvést dva příklady z pedagogické praxe, které odkryjí dvě pochybení pedagogů. Oba byli instruktory nastávajících učitelů. V té době jsem byl řadovým studentem střední školy v zahraničí. Jednalo se v obou případech o předmět angličtiny. Ten první učitel napsal na tabuli v rámci souhrnného opakování všechny průběhové časy rodu činného. Kdo učí, ten se nejvíc naučí, a tak měl tento pedagog všechny gramatické struktury v malíčku. Pustil se ihned i do průběhových časů trpného rodu, které pohotově seřadil na tabuli. Když mu jeden žák, který příslušnou gramatiku v závěsu učebnice sledoval, sdělil, že průběhový čas v uvedených časech angličtina vůbec nemá, s výjimkou přítomného a minulého času, byl z toho přímo vyděšený. Neplatné struktury, které byly naprosto správně a logicky zkonstruovány, bleskurychle z tabule odstranil. Kdyby lidé tímto tempem všude pracovali, mohla by se pracovní doba snížit klidně na třetinu. Zde se samozřejmě nejednalo o chybu v kontextu pedagogiky a psychologie, nýbrž předmětu.

Druhý učitel učitelů v pozdějším ročníku střední školy nás nechal jako dospělé studenty podle slovníku základní a mírně pokročilé slovní zásoby dohánět nová slovíčka. Zde se jedná o pochybení psychologického charakteru. Slovíčka se mají podle správnosti učit ve svém významovém kontextu. Tak vlastně pracuje naše paměť. Slovíčka se neučí izolovaně, ale v textu a v pokračování v následných cvičeních v návazném tematickém kontextu.

Cizí jazyk obsahuje tisíce a tisíce detailů. Student to všechno zvládne proto, často i bez velké námahy automaticky, protože jazyk tvoří jeden významový celek. Jazykové centrum umožní učení i bez logického přemýšlení. U mentálního postižení dosáhne člověk poměrně dostatečného stupně pasivního a aktivního ovládnání jazyka, u matematiky přitom dokáže napočítat, nebo spíše sečítat a odčítat, pouze v rozmezí jedna až pět, popřípadě až dvacet. U mentálních postiženích jsou zpravidla dotčeny vědomé myšlenkové procesy, takže nemůže dojít k rozvoji kognitivních struktur, zatímco podvědomí a nevědomí, které hrají při učení jazyka důležitou roli, fungují přiměřeně normálně, nebo alespoň dostatečně. Slova jsou zpracovávána podvědomě automaticky. V hypnóze vlastně působíme

slovy na podvědomí, kde dochází k automatickým pochodům v duševní soustavě.

### **3. Omyly na vědecké úrovni**

Posláním vysokých škol a univerzit je učení a bádání. V bádání, zvláště v humanitních vědách, může dojít k závěrům, které se později projeví jako chybné, jsou tedy falzifikovány. Přírodní vědy to mají v „hledání pravdy“ snadnější, protože mají k dispozici spolehlivost pokusu a různé možnosti měření. Teorie je známým průkopníkem ve vědeckém bádání. Ta se však může projevit jako správná nebo chybná. Musíme tedy vždy rozlišovat mezi subjektivním názorem a objektivní pravdou.

Z filmové komedie „Někdo to rád horké“ známe výrok: „Nikdo není dokonalý“. Tato pravda se dá převést do všech oblastí lidské činnosti. Všechno, co nás obklopuje, se nachází ve stádiu neustálého vývoje, a tak i mi s našimi poznatky a hledáním pravdy jsme včlenění do tohoto dynamického procesu. V následující části této práce se i já přiznám k jedné závažné pedagogické chybě, abych si nevysloužil výtku, že poukazuji na jiné. I když na jiné tu a tam poukáži, tak se mně nejedná o snižování těchto osob, nýbrž o vážný vědecký a autorský záměr přispět k odstranění určitých nedostatků a alespoň skromnou mírou podpořit svými poznatky zlepšení úsilí v oblasti přímé pedagogické činnosti.

# Kapitola II

## Jistota a samostatnost

V následujících řádcích se dotknu centrálního bodu pedagogického úsilí, to je výuky. Začnu však úplně jinde než se dá všeobecně očekávat. Kdysi jsem dostal za úkol naučit šestileté děvče jezdit na kole. Kolo bylo zbrusu nové a předpoklady u nastávající cyklistky pro dosažení učebního cíle byly splněny na více než sto procent. Jezdit na kole mělo pro ni obrovský smysl, její zájem a chtění byly překonány nadšením. Dal jsem se jako „instruktor“ stržen nedočkavostí „cyklistky“ bez otálení, přemýšlení nebo strategické přípravy ihned do práce. Prioritu v této mé akci měla bezpečnost cyklistky učednice. Tato nasedla hbitě na kolo, které jsem držel, při jejím rozjetí jsem se rozběhl a pokračoval v doprovodu, nepouštěje se kola, abych pomohl cyklistce držet rovnováhu a uchránil ji před pádem. Po týdnu neúspěšného běhání mě rozbolelo rameno a paže, protože se cyklistka na mě s růstem času výuky stále víc a více nakláněla a přenášela tím na mou ochrannou ruku svoji váhu a tím sebe. Cyklistka učednice se podvědomě přizpůsobila mé strategii, to je ochraně a ne výuce.

Člověk hledá vždy jistotu, jakmile ji ztratí, přitom se okamžitě hlásí ke slovu strach, který dává podnět k hledání a získání jistoty. Toto se děje podvědomě. Podvědomí ovlivňuje při své autonomii naše jednání. Šetříme-li například místem na tabuli, tak vynecháme některé slovo, aniž bychom si to uvědomili. Paralelní samostatnou činnost obou psychologických složek, to je vědomí a podvědomí, nacházíme při psaní v anglickém jazyce. Zatímco vědomím prochází fonetická podoba slov, např. čee = židle, nebo njů = věděl (obsahuje vlastně všechny osoby), píšeme automaticky, to je řízením podvědomí chair a knew. **Mezi vědomím a podvědomím dochází k součinnosti v příslušném zaměření.** Tato součinnost by neměla být narušována, což se bohužel děje ve vyučování občasnou nepozorností a vyrušováním některých žáků. Tomuto problému se budu věnovat poněkud později v této práci.

Po tomto odbočení se vrátíme zpět k jízdnímu kolu a naší cyklistce. Když jsem začal pociťovat bolesti v rameni a v paži, rozhodl jsem se pozměnit strategii výuky, i když jsem zcela nevyčerpal její rezervy. Podle úsudku pří-

padného neutrálního pozorovatele se smyslem pro humor jsem totiž byl schopný běžet nejen rychleji, ale i lépe a to neomezeně dlouho až do vy-mknutí alespoň jedné nohy.

Uvědomil jsem si včas, že je třeba hledat řešení mezi cyklistkou učednicí a kolem. Snížil jsem tedy sedadlo na maximum tak, aby cyklistka dostala špičkami obou nohou současně citelně až na zem. Nastavil jsem jeden pedál tak, aby se mohla samostatně rozjet, přičemž jsem ji chvíli přidržel. Za mého doprovodu bez držení jela sama, jenom při zastavování jsem naposled dbal na její bezpečnost. Od tohoto okamžiku uměla jezdit. Její rychlé šlapání o závod sdělovalo velkou radost z toho, čemu se naučila.

Učebního cíle jsem dosáhl až poté, když jsem jí dotekem země zprostředkoval jistotu a tím odstoupil samostatnost, kterou jsem jí původně odepíral. Jistota je psychologickou konstantou, která ovlivňuje pozitivně jak motorické, tak i kognitivní učební pochody a posiluje kontakt k učební látce. Tento aspekt je jádrem mého chápání pedagogiky a praktické výuky, což nás přivádí na práh psychoanalýzy.

## Kapitola III

### Cesta k povolání učitele

Jak najdeme spolehlivá kritéria pro definici učitele. V náboženstvích jsou definováni učitelé svou originalitou, moudrostí svého učení a hlásáním dobra, lásky a naděje, jak je tomu u Krista v křesťanském náboženství. Kristus tedy jako aktivní učitel, který stojí před svými posluchači, oslovuje člověka a tím lidstvo. Na druhé straně stojí Komenský, který je považován za učitele národů. On je však spíše učitelem učitelů, něco jako v dnešní době vysokoškolský profesor. Z těchto dvou příkladů lze odvodit, že učitel musí něco znát a to, co zná, musí být schopen učit, dávat srozumitelným a správným způsobem dál svým žákům. Italští operní skladatelé měli moto: „Hudba před slovem“. Přeneseme-li tento výrok do pedagogické praxe, obdržíme: „Předmět před pedagogikou“. Při hledání odpovědi na naši otázku nám pomůže slovo latinského původu „doktor“, což znamená v překladu „učitel“. Doktor je podle původní interpretace někdo, kdo svůj předmět nebo obor ovládá tak dobře, že ho může i učit. Toto slovo bylo pak ve svém významu převedeno na titul a na lékaře. Tak jak se považuje filozofie za služebnici teologie, tak je možno konstatovat, že pedagogika je služebnicí učitele a psychologie služebnicí pedagogiky a psychoanalýza služebnicí jak pedagogiky, tak i psychologie. Chceme-li tedy správně a efektivně učit, musíme zohlednit všechny tyto vědní oblasti. I doktor neboli učitel potřebuje pro dobrou realizaci výuky zpravidla přípravu, u cizích jazyků při jejich dobrém ovládnutí je možno omezit přípravu na pouhou organizační stránku výuky s vytyčením cíle. Samotná učebnice a pracovní sešit v sobě chovají systém a logiku výuky v celkovém kontextu jazyka jako předmět. To však neznamená, že učitel cizího jazyka nemá nic na práci. Naopak. Je až na krátké čtvrtletní přestávky ponořen do neustálého kolotoče opravování písemných testů, protože cizí jazyk je prakticky zaměřený.

Nastávající pedagog si přináší z vysoké školy své pedagogické vědomosti, které mu pomohou zařadit se do praxe výuky. Funguje to tímto způsobem například ve Francii i v České republice. I ve Spolkové republice Německo se to podobně aplikuje v případech akutní potřeby učitelů pro

určité předměty. Jinak se nastávající učitelé podrobují neuroticky koncipovanému dvouletému školení. Instruktoři samouci vytvoří vlastní „pedagogickou“ konstrukci, kterou předkládají svým svěřencům, učitelským učedníkům k napodobování, což je substanciálně chybné. Učitelé, kteří tímto výcvikem prošli, jednomyslně prohlašují, že podle příslušného metodického návodu vůbec neučí, což jsem si mohl potvrdit rozsáhlými hospitacemi. Přitom poznatky vysokoškolské německé pedagogiky jasně postulují (viz mou psychoanalytickou práci: Návrat k základům/S. 118), že jednotná učební metoda neexistuje. Německo má rozsáhlé výsledky takzvaného základního výzkumu (Grundlagenforschung). Souvisí to do jisté míry s analyticky zaměřenou mentalitou a praktikovanou výukou na rozdíl od anglosaského světa, kde na rozdíl od Německa existuje ochota tyto výsledky výzkumu následně převést do praxe. Výsledky analýzy se tedy musí převést syntetickým způsobem do praxe. Přílišné zdůraznění analytického myšlení oslabuje myšlení syntetické, které vyžaduje praxe. Tato souvislost nám příslušný deficit dokazuje. Německým instruktorům – mluvím pouze o případech mého pozorování a analyzování - se nepodařilo hluboké poznatky univerzitního výzkumu dovést k použití, které by plnilo svůj účel, které by se v praxi uplatnilo a verifikovalo jako správné. Selhala syntéza pedagogických poznatků. Je třeba si uvědomit, že syntetické myšlení je myšlením odbornosti, která bohužel těmto instruktorům scházela. Příčinou tohoto omylu je skutečnost, že tato vzdělávací forma učitelů se nachází ve státních rukou, které nejsou místem odbornosti, jak je tomu u autonomních institutů, to je univerzit a vysokých škol. U přípravy pedagogů se jedná v případě mně známých forem o zorganizovaný omyl v estetickém obalu, což plní požadavek priority organizace státní správy. Toto předsazení pedagogiky před předmět vytváří distanci k předmětu a oslabuje kontakt k učební látce, je velmi nepřirozené, těžkopádné a odtržené od každodenní praxe. Pedagogika se stává překážkou sama sobě a všeobecné použitelnosti. Tito instruktoři se dopouští podobné chyby jako já při výuce cyklistky jezdit na kole. Hřeší proti psychologii a psychoanalýze. Odebírají svým učitelským učedníkům jistotu a samostatnost, místo aby tyto nezbytné psychologické konstanty v nich podporovali. - Mnozí učitelé, kteří tímto drilem prošli, si odnáší do života povolání stigma ponížení. Tito instruktoři nejednají s vysokoškolsky vzdělanými osobami často

jako se svéprávnými subjekty a zraňují jejich pocit sebehodnoty v souvislosti s primitivními poznatky a úkony. Přitom učitelští učeďníci v sobě ze strachu potlačí odvahu sdělit těmto instruktorům jejich hrubé omyly. Kdo pracuje s dospělými musí v prvé řadě chránit jejich pocit sebehodnoty. Především k tomuto poznatku vztahové slušnosti se někteří tito instruktoři v oblasti výchovy nedokázali dopracovat.

K objasnění smyslu a užitku shora uvedené formy školení nastávajících učitelů přesuneme tento jev ze Spolkové republiky Německo do východní části České republiky, kde se setkáváme s tradicí působivých bohatých výšivek, které nalézáme na krojích nebo dekorativních pokrývkách stolů, postelí, výzdoby dětských pokojů a oltáře, kněžského roucha a dalších míst v prostorech kostela. Tyto výšivky jsou velmi pracné, jedná se o ladnou kompozici barev a motivů. Ženy, které tyto výšivky zhotovují, učí této dovednosti v přímém kontaktu s „učební látkou“ úspěšně i mladou generaci, mladé dívky a ženy. Kdyby někdo chtěl podle shora uvedeného modelu německých jazykových instruktorů tyto učitelky vyšívání školit, nedopadl by určitě dobře. Etnolog by popsal následující scénář: „Hned po první hodině školení zručné vyšívачky babičky lomily nad úsilím svého učitele učitelů rukama, a jako horlivé ctitelky Panny Marie se na ni obrátili s peticí, aby u svého syna vyprosila pro jejich učitele dary Ducha Svatého, dar moudrosti a dar zdraví ducha. Slovem „duch“ nemínily tyto babičky strašidlo, nýbrž rozum, i když je tento rozum pořádně vystrašil.“ Tyto babičky zůstaly nadále vynikajícími učitelkami svého řemesla navzdory tomu, že nebyly pedagogicky vyškolené. Některá lidská činnost se může projevit jako nesmysl v estetickém obalu. Souvisí to často s tím, že příslušné osoby nedovedou o věcech popřemýšlet, nebo že jim schází k tomu potřebná vůle. Jedná se o bludný jev v odborné oblasti. Německo je bez pochyby technickou velmocí. Jak je to tedy možné? Odpověď je nabíledni. Pedagogika není technika. Němečtí učitelé to řeší svým způsobem. Konstrukci svých pedagogických instruktorů „kutilů“ zbourají a učí podle svého rozumu a úsudku, především ale zcela přirozeně a podle své osobnosti a základních požadavků pedagogiky.

Německou formu školení učitelů, která stojí na hlavě, je třeba postavit opět na nohy. Nastávající učitel musí najít samostatně svou vlastní metodu výuky tím, že vychází z předmětu. Jediným spolehlivým kritériem

a měřítkem toho, zda jeho metoda je správná, spočívá v jeho schopnosti udržet žáky v kontaktu s učební látkou. Uplatňujeme zde starý postulát spojení teorie s praxí, to znamená spojení teoretických poznatků s praxí, například, že učitel při frontální výuce zapojí žáky aktivně do výkladu nové látky, podtrhne barevně důležitá místa ve svém písemném výkladu, vyvolá v menší třídě během hodiny všechny žáky a tak dále. Následovat by mohly méně náročné takzvané sociální formy výuky jako je práce s partnerem nebo skupinová práce. Fázeování vyučovací hodiny je dobré zařadit do pozdější etapy. Hlavně nedělat z ničeho vědu, ta nepatří do pedagogické praxe, nýbrž do akademické diskuse v hledání pravdy. Celá tato příprava by měla být časově omezená na krátké období. Naše vyšivačky nám dokázaly, že učitel nepotřebuje žádnou drilovou přípravu k tomu, aby byl dobrým učitelem. Jejich velká dovednost vyvrátila i americký názor: „Když nic neumíš, tak jdi učit.“ Konec konců technický a vědecký svět, který nás dnes se všemi jeho zázraky obklopuje, se neustále rodí v rukou učitele.

Virtuos houslista nebo pianista, který učí své svěřence hrát na příslušný nástroj, a to i bez pedagogického minima, dokazuje prioritu ovládnutí předmětu, z něhož vyplývá správná forma výuky. Je v dokonalém kontaktu se svým hudebním nástrojem, což zprostředkuje úspěšně svým žákům.

## Kapitola IV

### Jistota a samostatnost při výuce cizích jazyků

I při výuce cizích jazyků je třeba dát žákům jistotu a samostatnost. Jazyk není pasivním předmětem. Při jeho učení se jedná o vývoj aktivních dovedností. Vycházíme tedy z jistoty tím, že začneme na bezpečné půdě, to znamená u známé gramatické struktury. Pod úhlem jistoty a samostatnosti můžeme jednat s určitým přizpůsobením téměř vždy. Chceme-li například v němčině zavést vedlejší větu, tak vycházíme z věty hlavní, kterou žáci již ovládají. Místo abychom na tabuli prezentovali souvětí a vysvětlili přitom zvláštnosti německé vedlejší věty, je pedagogicky výnosnější prezentovat na tabuli dvě hlavní věty vedle sebe v jednom řádku a druhou převést postupně ve větu vedlejší. Přitom hledáme cestu tohoto procesu společně s žáky pomocí otázek a nebo i občasně nápovědy. Žáci shledají rozdíl mezi českým a německým jazykem, kde se sloveso ve vedlejší větě nachází na konci věty.

Nalezená nebo ukázaná cesta posiluje jistotu a vede opřena o předcházející známou strukturu k samostatnosti. Žák pak převádí cvičení se dvěma hlavními větami lehce do souvětí, protože to poznal v příslušném procesu. Byla tím založena správná primární stopa. Psychoanalytické porozumění mi dokazuje správnost této metody. Celková činnost duševní soustavy je zaměřena na první element, to je „základní kámen“. Pokud u jazyka jako dynamického předmětu nevedeme tuto součást v soulad, vytváříme překážky v procesu utváření optimálních kognitivních struktur, čímž ztížíme žákům jejich cestu k učebnímu cíli. Toto pedagogika bohužel totálně přehlíží, protože jí k tomu schází fundované psychoanalytické zázemí. - U jazykových cvičení je vždy možná cesta vpřed a zpět, což odpovídá i požadavkům komunikace. Vedlejší věty se mohou převádět do vět hlavních.

Ukázání cesty od výchozího bodu a vytyčení cíle vytváří orientaci, jež posiluje jistotu a samostatnost. Například u opakovacího cvičení, kde se převádí perfektum do přítomného času, máme prezentovanou jako vzor pod cvičením jednu větu v perfektu a její obdobu v přítomném čase jako hotový produkt, to je výsledek určitého procesu. Toto bych chtěl znázornit na následujícím příkladě, ovšem jako proces.

Vzor: Der Schüler hat seine Mutter angerufen.

Žák zatelefonoval své matce.

Der Schüler ruft seine Mutter an.

Žák telefonuje své matce.

Cesta od výchozího bodu k udanému cíli vypadá v jejím chronologickém procesu následovně:

1. Eliminace pomocného slovesa  
Der Schüler
2. Definice odlučitelného slovesa v přičestí minulém  
Der Schüler (**verbálně před tabulí**)
3. Převod přičestí minulého do infinitivu  
Der Schüler (**anrufen – verbálně**)
4. Převod infinitivu do příslušné osoby  
Der Schüler (**ruft – verbálně**)
5. Dosazení významového slovesa na místo slovesa pomocného  
Der Schüler **ruft**
6. Připojení předmětu  
Der Schüler ruft **seine Mutter**
7. Ponechání odlučitelné předpony na svém místě, tedy na konci věty  
Der Schüler ruft seine Mutter **an**.
8. Tečka za větou  
Der Schüler ruft seine Mutter an. (**Tečky žáci často zapomínají**).

Celou tuto cestu realizujeme v předvedení přímo ve větě perfekta barevnou křídou nebo fixem. To zcela postačí. I slabší žáci s většími deficity zde podávají velmi dobrý výkon, pokud se soustředěně účastní společně prováděné transformace. Samozřejmě, že dobří žáci si tyto kroky mezi již známými strukturami nemusí uvědomovat. Přeměna původní struktury probíhá podle mého pozorování jakoby automaticky.

Zde vidíme, že zachytíme-li učení a cvičení jako cílový proces, dojde ke spojení analytického myšlení s myšlením syntetickým, neboť analýza

vede k poznání a syntéza k cíli, to je výsledku. Při této dynamické metodě získávají žáci náhled do kauzality jazyka a prohloubí si tím celkové porozumění jeho funkcí a sdělování.

U transformace přítomného času do perfekta již jako cvičení by to žádalo začít souhrnným opakováním, kde by se osvěžila v paměti celá řada důležitých aspektů, jako je pomocné sloveso ve dvou formách, to je „haben“ a „sein“, jejich užívání, dále rozdíl mezi pravidelnými a nepravidelnými slovesy a slovesy základními, neodlučitelnými a odlučitelnými při tvoření přičestí minulého. Poté je možné provádět krok za krokem transformační cvičení, což žákům umožní náhled do strukturálních přeměn ve větách. Upouštím zde od předvedení těchto kroků, které jsou pro učitele němčiny rutinní záležitostí.

Následně bych chtěl uvést ještě pasivní transformaci, tj. přeměnu činného rodu v rod trpný. Zde se jedná o zavedení trpného rodu jako nové gramatické struktury.

Příklad: Der Lehrling wäscht meinen Wagen.

Učeň myje můj vůz.

Přeměna probíhá krok za krokem chronologicky podle důležitosti na tabuli:

1. Z předmětu věty činné se stává podmět věty trpné – **Mein Wagen**
2. Na místo slovesa činného rodu přichází pomocné sloveso „werden“ rodu trpného – Mein Wagen **wird**
3. Z podmětu činného rodu se stává činitel rodu trpného vyjádřený ve třetím pádě – Mein Wagen wird **vom Lehrling**
4. Ze slovesa činného rodu „waschen“ se utváří přičestí minulé známé již z minulého času Perfekta – **gewaschen**
5. Toto přičestí se klade na konec věty  
Mein Wagen wird vom Lehrling **gewaschen**.  
Můj vůz je umýván učněm.

Celý proces proběhne opticky velmi přehledně:

Der Lehrling wäscht meinen Wagen.

podmět sloveso předmět

Mein Wagen wird vom Lehrling gewaschen.

1. 2. 3. 4./5.

Trpný rod = sloveso werden + příčestí minulé.

Samozřejmě jako cvičení se hodí i zpětná transformace, to je přeměna trpného rodu v rod činný. Žáci si při této metodě ujasňují, že v činném rodě je podmět činný, aktivní, v trpném rodě pasivní. Podmět tedy definuje rod věty jako činný a nebo trpný. Toto poznání slouží k lepší orientaci v systému skloňování, neboť **v činném rodě je podmět aktivní a předmět pasivní.**

I v anglickém jazyce můžeme provést pasivní transformaci stejným způsobem:

Škoda **produces** this car.

Škoda vyrábí toto auto.

This car **is produced by** Škoda.

Toto auto je vyráběno Škodou.

Samozřejmě, že princip jistoty a samostatnosti je možno použít i při výuce angličtiny a jiných cizích jazyků. U komplikovaných struktur jako je například **participiální konstrukce** v německém jazyce je lepší volit analytickou metodu, vycházet z výsledné struktury a osvětlit ji. Dynamická metoda je vhodná při převodu participiální konstrukce do vztažných vět, což osvětlí významovou totožnost obou struktur.

a) příčestí přítomné

Die **oft lachenden** Schüler sind in der Regel glücklich.

Často se smějící žáci jsou zpravidla šťastní.

Die Schüler, **die oft lachen**, sind in der Regel glücklich.

Žáci, kteří se často smějí, jsou zpravidla šťastní.

b) příčestí minulé

Die **in Deutschland gebauten** Wohnungen sind sehr teuer.  
V Německu stavěné byty jsou velmi drahé.

Nebo

V Německu postavené byty jsou velmi drahé.

V hloubkové jazykové struktuře této věty jsou obsaženy dva významy ve vztahu k času, a sice čas přítomný a čas minulý. Převedením této participiální konstrukce do vztažné věty je třeba toto vyjádřit i jednoznačně příslušnou gramatickou konstrukcí na povrchové jazykové struktuře dle celkového kontextu.

Převedením do vztažné věty obdržíme tedy povrchovou jazykovou strukturu:

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut werden**, sind sehr teuer.

Byty, které jsou stavěny v Německu, jsou velmi drahé.

nebo

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut wurden**, sind sehr teuer.

také

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut worden sind**, sind sehr teuer.

Byty, které byly postaveny v Německu, jsou velmi drahé.

Samozřejmě, že i zpětná transformace je možná jako cvičení. Vztažné věty je možno převádět do participiálních konstrukcí. Pokud je sloveso v minulém čase, tedy místo sind waren, tak se použije ve vztažné větě předminulý čas, neboť se jedná o předčasnost v minulosti.

Die **in Deutschland gebauten Wohnungen** waren sehr teuer.

V Německu postavené byty byly velmi drahé.

Po převedení do vztažné věty obdržíme:

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut worden waren**, waren sehr teuer.

Byty, které byly postaveny v Německu, byly velmi drahé.

Participiální konstrukce je tedy časově neutrální a mohli bychom vytvořit i budoucí čas, který by určovalo sloveso věty hlavní po převedení participiální konstrukce do věty vztažné.

Die **in Deutschland gebauten Wohnungen** werden sehr teuer sein.

Byty stavěné v Německu budou velmi drahé.

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut werden**, werden sehr teuer sein.

Byty, které jsou stavěny v Německu, budou velmi drahé.

(Je pravda, že v češtině by se spíše formulovalo: Byty, které **se staví** v Německu, ...)

Nebo:

Die Wohnungen, **die in Deutschland gebaut worden sind**, werden sehr teuer sein.

Byty, které byly postaveny v Německu, budou velmi drahé.

Z participiálních konstrukcí vyplynuly vztažné věty, které jsou vloženy do vět hlavních.

Die Wohnungen waren sehr teuer, die in Deutschland gebaut worden waren.

Byty byly velmi drahé, které byly postaveny v Německu.

Vztažná věta postavená za větu hlavní nezní ani v německém ani českém jazyce dostatečně ladně. - Žákům je třeba vnášet do vědomí, že jazyk se skládá z forem, gramatických struktur a situativních kontextů.

Transformace participiální konstrukce do věty vztažné by na tabuli probíhala následovně:

Participiální konstrukce:

Die in Deutschland gebauten Wohnungen waren sehr teuer.

1. Určení hranic participiální konstrukce (vizuálně na tabuli)
2. Stažení těchto dvou hraničních slov  
**Die Wohnungen**
3. Rozložení nitra participiální konstrukce čárkou a vztažným zájmenem  
Die Wohnungen, **die**
4. Připojení k vztažnému zájmenu příslovečného určení místa, času nebo způsobu a nebo jejich kombinací  
Die Wohnungen, die **in Deutschland**
5. Převedení přičestí minulého do konstrukce trpného rodu v příslušném čase s čárkou  
Die Wohnungen, die in Deutschland **gebaut worden waren**,
6. Připojení zbývající části hlavní věty  
Die Wohnungen, die in Deutschland gebaut worden waren, **waren sehr teuer.**

Celé souvětí najdeme v diagonální sestupnosti jednotlivých komentovaných kroků. Na tabuli bychom se pohybovali horizontálně, poněvadž by se jednalo o verbální doprovod této transformace, nejlépe za účasti žáků na tomto transformačním procesu.

Participiální konstrukce tvoří jeden z mála vrcholů obtížnosti německého jazyka. Transformace vztažných vět do participiálních konstrukcí by probíhala následovně:

Vztažná věta:

Die Wohnungen, die in Deutschland gebaut worden waren, waren sehr teuer.

1. Stanovení počáteční hranice participiální konstrukce  
**Die**
2. Eliminace čárky a vztažného zájmena (na tabuli škrtnutím)  
Die
3. Připojení příslovečného určení místa  
**Die in Deutschland**
4. Převzetí přičestí minulého  
Die in Deutschland **gebaut**
5. Převedení přičestí minulého do funkce přídavného jména  
Die in Deutschland **gebauten**
6. Přesunutí podstatného jména a dokončení participiální konstrukce  
Die in Deutschland **gebauten Wohnungen**
7. Připojení zbývající části hlavní věty  
Die in Deutschland **gebauten Wohnungen waren sehr teuer**
8. Tečka za větou  
Die in Deutschland **gebauten Wohnungen waren sehr teuer.**

Výsledná cílová věta na tabuli získaná krok za krokem:

**Die in Deutschland gebauten Wohnungen waren sehr teuer.**

Opakuji již známé zjištění: Zde opět vidíme, že zachytíme-li učení a cvičení jako cílový proces, dojde ke spojení analytického myšlení s myšlením syntetickým, neboť analýza vede k poznání a syntéza k cíli, to je výsledku při tvoření vět. Tyto dvě formy myšlení probíhají při ovládnutí jazyka současně a podvědomě. Vědomí je zaměřeno na významový obsah řeči, na to, co chceme říct. Gramatika a skladba vět probíhá automaticky podvědomě. Tyto dvě formy myšlení je však třeba založit a upevnit uváděným vědomým způsobem. Při této dynamické metodě, jak už bylo jednou řečeno, získávají žáci mimo jiné náhled do kauzality příslušného jazyka a prohloubí si tím celkové porozumění jeho funkcí a sdělování. Žáci tím získávají jistotu a samostatnost. Jistotu a samostatnost podporuje i orientace. Žákům musí být vnesena do vědomí například správná konstrukce anglických vět. Jedná se o ustálený slovosled jak ve větě hlavní, tak i vedlejší: **1. Podmět – 2. slo-**

**veso (přísudek) – 3. předmět – 4. příslovečné určení místa – 5. příslovečné určení času.** Příslovečné určení času může stát běžně i na začátku věty.

**I meet my friends at school on Mondays.  
Potkávám své přátele ve škole v pondělí.**

Žáci musí vidět jasně rozdíly a podobnosti k mateřštině. V české neutrálně složené větě bez speciálního důrazu stojí na rozdíl od angličtiny příslovečné určení času zpravidla před příslovečným určením místa, v angličtině však vždy za ním.

Příslovečné určení času stojí v angličtině často na začátku věty.

**On Mondays I meet my friends at school.  
V pondělí potkávám své přátele ve škole.**

V němčině si musí žáci v rámci jistoty a samostatnosti plně uvědomit, že německá hlavní věta může začínat kterýmkoliv větným doplňkem a pokud nezačíná podmětem, dochází ke změně místa podmětu, který se staví za sloveso:

Du gehst heute Abend mit deinen Freunden ins Kino.

1. **Du** gehst heute Abend mit deinen Freunden ins Kino.  
**Ty** půjdeš dnes večer se svými přáteli do kina.
2. **Gehst** du heute Abend mit deinen Freunden ins Kino? (věta tázací)  
**Půjdeš** dnes večer se svými přáteli do kina?
3. **Heute Abend** gehst du mit deinen Freunden ins Kino.  
**Dnes večer** půjdeš se svými přáteli do kina.
4. **Mit deinen Freunden** gehst du heute Abend ins Kino.  
**Se svými přáteli** půjdeš dnes večer do kina.
5. **Ins Kino** gehst du heute Abend mit deinen Freunden.  
**Do kina** půjdeš dnes večer se svými přáteli.

Žáci si musí uvědomit, že tato věta má ve všech variantách stejný význam, liší se pouze v důrazu větných doplňků, které mají na začátku věty

nejsilnější důraz. Žáci by si na střední škole měli dále uvědomit, že tyto varianty mají stylistický význam a vznikají ve větě na základě kontextuálních vzájemným závislostí, zpravidla řízením podvědomí.

V této souvislosti se žáci ve vyšším ročníku seznámí se skladbou vedlejší věty, kde je nejdůležitějším prvkem pozice slovesa na konci věty, což se liší od češtiny. Do vedlejší věty se přitom dá zpravidla převést pouze první varianta s podmětem na začátku věty.

Ich weiss schon, dass **du** heute Abend mit deinen Freunden ins Kino **gehst**.

Vím už, že půjdeš dnes večer se svými přáteli do kina.

Do rámce skladby věty a slovosledu řadíme i pravidlo, že **třetí pád** stojí většinou před čtvrtým pádem, což se kryje s češtinou.

Die Mutter kaufte **der Tochter** eine Puppe.

Matka koupila **dceři** panenku.

Jako předposlední důležitý prvek slovosledu německé věty uvádím přednostní postavení příslovečného určení místa a času před předmětem.

Wir besuchen **in Deutschland** unsere Freunde.

Navštívíme v Německu své přátele.

Wir besuchen **am Wochenende** unsere Freunde.

Navštívíme o víkendu své přátele.

I tato součást německé větné skladby se kryje s českou. Samozřejmě, že když se tato postavení přehodí, nedojde k chybě, jak by tomu bylo v anglickém jazyce, nýbrž pouze k přesunu důrazu.

Jako poslední prvek skladby věty uvádím rámcovou konstrukci ve skladbě německých hlavních vět, což se liší jak od českého, tak i od anglického jazyka. Jedná se o specialitu německého jazyka. Rámcová konstrukce, kde se na konci hlavní věty nachází buď infinitiv nebo příčestí minulé, se vyskytuje u složených struktur časů: u budoucího času, perfekta, plusquamperfekta, trpného rodu příslušných časů, způsobových sloves a infinitivních konstrukcí. Rámec tvoří například pomocné sloveso a infinitiv nebo příčestí minulé na konci věty. Čeština má na rozdíl od němčiny a angličtiny

pouze jeden minulý čas. Němčina má ve srovnání s češtinou poměrně složitý slovesný systém, čeština opět systém skloňování.

Příklady:

- a) budoucí čas:  
Ich **werde** um 6 Uhr schon zu Hause **sein**.  
Budu v 6 hodin už doma.
- b) minulý čas perfekta:  
Du **hast** das Auto noch nicht **gewaschen**.  
Ty jsi to auto ještě neumyl.
- c) předminulý čas:  
Er **hatte** damals alles **verstanden**.  
On tehdy všemu rozuměl.
- d) trpný rod přítomný čas:  
Sie **wird** in der Schule immer **gelobt**.  
Ona je ve škole vždy chválena.  
Lépe: Ve škole ji vždy chválí.
- e) trpný rod čas minulý préteritum:  
Wir **wurden** dann gleich **bedient**.  
Byli jsme pak hned obslouženi.
- f) trpný rod čas minulý perfekta:  
Ihr **seid** leider bestraft **worden**.  
Byli jste bohužel potrestáni.
- g) trpný rod čas předminulý, plusquamperfekt:  
Sie **waren** schon vorher operiert **worden**.  
Byli jste už předtím operováni.
- h) způsobová slovesa:  
Ich **kann, muss, darf, will, soll, möchte** am Nachmittag im Garten **arbeiten**.  
Já mohu, musím, smím, chci, mám, chtěl bych pracovat odpoledne v zahradě.
- i) infinitiv s „zu“:  
Wir **hatten** noch etwas **zu erledigen**.  
Měli jsme ještě něco vyřizovat/vyřídit.

Němčina totiž nezná slovesný vid, nerozlišuje mezi slovesy dokonavými a nedokonavými.

Tento deficit se kompenzuje například příslovci a nebo vztahově v užším i širším kontextu.

Infinitiv s zu se vyskytuje po slovesech, podstatných jménech a přídavných jménech. Při této demonstraci mně nejde o kompletní prezentaci. Tu má každý germanista, tedy učitel němčiny, v hlavě. Musel bych zde uvést i Futur II = budoucí čas II a infinitiv minulý a další. Dotýkám se zde pouze principu. Orientace má hluboký pedagogicko-psychologický dosah. Vede k jistotě a jistota k samostatnosti. Odborník v každém povolání je definován vlastně samostatností, kterou mu umožňuje jistota. K tomuto musí pedagog své žáky vést v každém předmětu. Pro cizí jazyky jsem příslušnou cestu naznačil. Matematik si ji také lehce najde. U některých předmětů spočívá jistota ve znalosti faktů a porozumění souvislostem.

Transformace se dá použít při převodu celého textu z jednoho času do jiných časů, například z přítomného času do minulého času, do perfekta, do préterita a do budoucího času, což vyžaduje i změnu časových příslovcí. Je možné převádět v textu věty oznamovací do vět tázacích, záporných a naopak, přičemž se v angličtině mění i struktura těchto vět vlivem pomocného slovesa. Účelné je i obměňovat osoby vždy po několika větách a tím procvičit celý systém časování. Sloveso je nejdůležitějším slovním druhem ve větě, je jejím jádrem a proto je nezbytné se mu nejvíce věnovat. Převod jednotného čísla podstatných jmen do množného a naopak se nabízí jako velmi jednoduché a efektivní procvičování z patra. Procvičování různých druhů vedlejších vět je spíše vázáno na předlohu těchto cvičení v učebnici nebo pracovním sešitě, poněvadž každý druh vedlejší věty obsahuje určitý specifický význam a to vyjadřuje už vysoký stupeň ovládnání příslušného cizího jazyka. Dvě hlavní věty by mělo být takřka vždy možné spojit do souvětí. Záleží na jejich obsahu, aby mohlo být rozhodnuto o tom, jakou spojku použít. - Shora uvedené transformace jsou jednoduchou a automaticky proveditelnou záležitostí, která vede u jazyka k získání jistoty, tím samostatnosti a pohotovosti v užívání cizího jazyka. Jsou obrazně řečeno úpatím úspěšné konverzace.

# Kapitola V

## Utváření stop gramatických struktur

Tuto představu ve výuce cizích jazyků bych chtěl zviditelnit na jednom příkladě. Při výkladu látky bychom se měli vyvarovat technického tabulového výkladu. Zavádíme-li například časování sloves v přítomném čase, tak si zvolíme jedno všem žákům známé sloveso v infinitivu. Toto jedno sloveso odčasuujeme s barevně označenými koncovkami ve všech osobách, někdy některých již známých osobách se zbylými. Abychom nezůstali vězet v tabulce pouhého významu, rozšíříme každou osobu se slovesem o nějaký větný doplněk, který je všem žákům již známý, například hrát fotbal, hrát rád, hrát dobře, hrát doma atd. Tím jsme učinili podstatný krok. Dali jsme větám smysl. Zatímco je forma a v ní uchovaný význam zvládnutelný i technicky počítačem – gramatickou tabulku dovede bez chyby „přeložit“ do jiného jazyka - s celou větou, která v sobě chová smysl, si neporadí. Samozřejmě, že nám přitom nejde o překonání počítače. Při výuce cizích jazyků musí být zohledňován smysl a to se děje v tomto konkrétním případě prezentací časování sloves v celých větách. Toto odpovídá přirozenosti struktury a psychologie řeči, přičemž se usnadní a urychlí učební proces žáka. Účelně se nabízí převést tyto oznamovací věty do otázek, což se děje ve velmi jednoduchém systému. Zaměníme pozici podmětu se slovesem. Jedná se zde o ekonomii času. Celý systém časování se už nachází na tabuli. Na větu tázací by měla navazovat i věta záporná. Tím jsme obsáhli širší okruh komunikační kapacity. U němčiny se přitom jedná pouze o pozici nebo formu, u angličtiny však o strukturu. Angličtina je ale v její gramatické formálnosti velmi zredukována, takže za jednu vyučovací hodinu je všechno v poklidném tempu za spolupráce s žáky proveditelné a zvládnutelné.

Tím, že jsme provedli časování s jedním slovesem, jsme nezatěžovali vědomí a zaměřili jsme pozornost a soustředění pouze – u němčiny – na koncovky. Tím jsme prohloubili stopu časování sloves v přítomném čase, což se dá provádět v kterémkoliv čase jak činného, tak i trpného rodu. Žádá to ale použít i další slovesa a nechat je žáky odčasuovat, aby si uvědomili, že se stejným způsobem časují všechna, nebo takřka všechna slovesa. Při

časování sloves v minulých nebo v budoucím čase mají žáci již podstatně širší základnu větných doplňků, což otvírá novou oblast pro založení dalších stop. Nejedná se pak o otázky začínající slovesem, nýbrž různými tázacími zájmeny k jednotlivým doplňkům dlouhých vět. Je to podle mé zkušenosti velmi užitečná součást. Žáci si tím rozšiřují své komunikativní schopnosti. Další stopou v této souvislosti může být přestavba hlavní věty postupně a systematicky se všemi doplňky, které stavíme na začátek věty a provedeme inverzi, to je záměnu slovesa s podmětem. Tuto možnost skýtá spíše němčina než angličtina. - Taková cvičení je možno zapojit i do přípravy cvičné konverzace. Ta by neměla probíhat nazdařbůh, měla by v přípravném stádiu reflektovat gramatické struktury, až později by měla probíhat naprosto přirozeně podle zadaného tématu s doplněním slovíček příslušného tematického okruhu.

Princip komunikace je jako každý princip velmi jednoduchý. Jedná se přitom o podávání informací (věta oznamovací), o jejich vyžádání (věta tázací) a o splnění své vůle pomocí rozkazovacího způsobu. V těchto oblastech je možno procvičovat ústní dovednost jako konverzaci ve všech gramatických časech. Samozřejmě, že tím celá funkce jazyka není vyčerpána. Nejde mi zde však o nuance.

# Kapitola VI

## Přenechání objevení učebních poznatků žákům

S touto možností jsem se setkal již jako student. Uvedu něco jako příklad z mé vlastní praxe. Ve všech předmětech je tato pedagogická metoda použitelná. Uvedu něco z výuky anglického jazyka. Začnu s používáním přídavného jména v přívlastku. Žáci mají v učebnici rozčleněný soustavný text, v němž se nachází hodně spojeních přídavného jména s podstatným jménem. Jedná se vlastně o tuto uvedenou gramatiku. V předcházející vyučovací hodině se žáci seznámili s příslušnou slovní zásobou textu a za domácí úkol si tato slovíčka měli přepsat a doučit. Učitel napíše hned na počátku hodiny nadpis tématu učební látky na tabuli: **PŘÍDAVNÉ JMÉNO V PŘÍVLASTKU**. Po uvedení jedné věty s přídavným jménem na tabuli, jsou žáci rozděleni na polovinu s přidělením poloviny textu každé skupině. Ve dvojicích si vypíší všechny anglické věty, v nichž se nachází přídavné jméno v přívlastku. Pod každou větu provedou překlad do českého jazyka. Tyto věty prezentují i s překladem na tabuli. S minimální nápořádou učitele zjistí, že anglické přídavné jméno v přívlastku nemá na rozdíl od češtiny žádnou koncovku rodu, pádu a čísla. Žáci dochází samostatně ke konečnému závěru, že gramatika anglického jazyka je v tomto bodě ve srovnání s češtinou velmi jednoduchá a přesto dokonale funkční.

Srovnávání je vysoce účinný pedagogický nástroj, který vede k hodnotným poznatkům. Podobně žáci objeví zjednodušení například srovnáním předložek ve spojení s podstatnými jmény, kde zjistí, že v anglickém jazyce nese význam pouze předložka, u češtiny naproti tomu předložka s pádovou koncovkou. U anglického jazyka schází systém skloňování. Setkáváme se mimo přívlastňovací pád pouze s jedním předmětným pádem, s nímž se pojí předložky. Redukce až úplná ztráta koncovek je základním principem historického vývoje anglického jazyka. Týká se to i slovesného systému. Angličtina je analytický jazyk. Ztrátu koncovek u podstatných jmen kompenzuje užíváním členů, u sloves přítomností osobních zájmen. Upouštím od dalších příkladů, nebo příkladů z německého jazyka. Tato metoda je použitelná všude tam, kde je možnost srovnání, které vyžaduje

příslušný popis a závěrečné vyhodnocení. Pedagogika nám napovídá, že žáci se učí nejvíce všude tam, kde si výsledek sami vypracují.

Do jiné kategorie patří skupinová práce při procvičování již zavedeného učiva. Například vytvoříme jednotlivé skupiny, v nichž určíme vždy nejlepší žáky jako vedoucí této skupiny. Podle pokynů učitele tyto nejlepší žáci nechávají ostatní ve své skupině v pořadí provádět pod svou kontrolou příslušné zadané úkony, které si všichni zapisují do sešitu. Pak jednotlivé skupiny prezentují svůj výsledek celému kolektivu. Například po předcházející hodině, kde si žáci podle zadání vytvořili věty oznamovací v anglickém jazyce v přítomném čase, převede první skupina pět vět do otázky a následných pět do záporu. Druhá skupina začne se zápornými větami a pokračuje s otázkami, takže nedělají obě skupiny totéž. Při prezentaci se doplní. Vzhledem ke komplexitě gramatických struktur by nebylo vhodné do procesu tohoto úkolu zařadit další elementy. Soustředit se dovedeme pouze na jednu věc. Nedáváme přitom do stejné skupiny žáky, kteří jsou ve frontální výuce vystaveni pokušení se navzájem bavit.

Ještě vzdálenější samostatná práce je procvičování anglické výslovnosti, což vyžaduje frontální metodu, při níž žáci samostatně dodávají specifické elementy anglické výslovnosti. Zde je zapotřebí aktuální kontroly učitele, který eventuální odchylky opraví a nechá všechny žáky zopakovat. Je třeba se soustředit na nastavení orgánů mluvení (např. rtů a ústní dutiny) při artikulaci jednotlivých hlásek a na jejich akustickou podobu. Přitom pomáhá srovnání vyslovených slov „česky“ a „anglicky“. Po vyčerpání „zásob žáků“ učitel zbytek doplní. Tři kroky vedou ve výslovnosti do bezprostřední blízkosti rodilého mluvčího: výslovnost souhlásek, samohlásek a slovní přízvuk, jak uvádím v následující kapitole.

## Kapitola VII

### Upevnění gramatických struktur a zlepšení výslovnosti a přízvuku v angličtině a němčině

U žáků je možno pozorovat řadu nedostatků především v užívání gramatických časů v angličtině a ve výslovnosti a v přízvuku slov jak v angličtině, tak i v němčině. Tyto nedostatky se houževnatě drží i na střední škole. Proto je musíme žákům přivádět do vědomí již od počátku na základní škole, aby je mohli odstranit a zaužívat si správné formy.

Zde se budeme tedy věnovat dále přímo předmětu jako v předchozí části. Učební cíl by se měl v jeho zjednodušeném pohledu realizovat ve zvládnutí předepsané slovní zásoby a gramatických struktur.

U anglického jazyka je třeba se zaměřit především na gramatické časy, aby je žáci dovedli správně užívat v jejich situativním (např. Present Perfect) a nebo subjektivním kontextu (will-future a going to future). Samozřejmě, že se přitom jedná pouze o část problému. Zde angličtina velmi diferencuje. Němčina je v této oblasti ve srovnání s angličtinou jednoduchá, je však na druhé straně všestranně bohatá na formy. Při procvičování gramatických časů v angličtině je třeba žákům příslušný situativní a subjektivní kontext stále zpřítomňovat, aby si na ně navykli.

V prvním kole žáci při výkladu sice pochopí příslušnou látku, použijí ji správně ve cvičeních a třetí krok připouští i transfer, ovšem látka není přesto zvládnutá. V následných hodinách s odstupem času se mohou vyskytnout u gramatických časů s pomocným slovesem všechny možné kombinace chyb, které se nachází ve struktuře nejenom jednoho času, ale i v kombinaci dvou gramatických časů (present tense simple a past tense simple). Můžeme říct, že žáci se v případě komplikovaných struktur, jež obsahují více prvků, nachází delší dobu v orientační fázi. Po probrání lekce by žáci měli mít látku zaužívanou. Dodatková cvičení s odstupem času, kde se dá převést například text s oznamovacími větami do vět tázacích a záporných nebo jiného gramatického času, jsou velmi užitečná a upevňují příslušné struktury jak v jazyce anglickém, tak i německém. Je třeba se soustředit na zdravé jádro jazyka, chyby v periférii nejsou zpravidla nijak závažné a neovlivní negativně komunikativní účinnost.

Ve výslovnosti je třeba v jazyce anglickém dbát na **otevřenost samohlásek** ve srovnání s češtinou – anglické samohlásky jsou níže položené, což automaticky ovlivňuje fonetickou kvalitu souhlásek v jejich okolí jako asimilační změny. Pouze touto oblastí se výslovnost silně přizpůsobí rodilému mluvčímu. – Dále je třeba žáky vést ke správné výslovnosti středového a otevřeného **e**, které čeština nezná.

U souhlásek si musí žáci navyknout na správnou výslovnost **w** a **r**, jehož fonetickou kvalitu určuje hláskové okolí. Neznělé **p-t-k** vyslovují žáci s přídechem a dbají na měkkost **t** i na konci slova. Na druhé straně je třeba neustále dbát toho, aby žáci vyslovovali zněle **b – d – g – v** na konci slova, poněvadž dochází ve výslovnosti k interferenčnímu chybnému návyku z českého jazyka, např. hrad – hrat. V angličtině však dochází automaticky ke změně ve významu: žebro se změní v trhlinu (rib – rip), mříž ve štěrk (grid – grit), pes v lavici obžalovaného (dog – dock), dovolená v list (leave – leaf). Pro každou hlásku jsem uvedl tedy alespoň jeden příklad. Znělá výslovnost těchto hlásek na konci slova má za následek lehké prodloužení předcházející samohlásky. – Diftongy a trojhlásky se středovým **e** a temné **l** a **konsekventní dodržování hlavního a vedlejšího slovního přízvu-ku** by mohly u českého mluvčího správnou výslovnost uzavřít. Intonace anglické věty je produktem ovládnutí tohoto jazyka. Intonace českých vět je ve srovnání s anglickými větami silně zredukována. Je to dáno tím, že čeština je schopná vázat cit ve slovech jak nám to třeba dokazuje mezi jiným rozšíření zdobnělin na dvě formy: kůň – koník - koníček, což je možné prožít i mimo živou komunikaci při četbě. V angličtině se setkáváme se silnou redukcí přeměn forem a silným slovním přízvukem, což redukuje kapacitu při vnímání, prožívání a vyjadřování citovosti v tomto jazyce. Toto je kompenzováno, často až nesmírně překompenzováno, především mluvčími ženského pohlaví. Jedná se doslova o přehnané výlevy citu, pokud je mluvící osoba příslušným tématem silně zaujata. Jak v českém, tak i německém jazyce se něco podobného neslyší. Mezi poslechovými texty pro střední školy s maturitním zaměřením se s podobnými nahrávkami občas setkáme.

V němčině dbáme na výslovnost přehlasovaného **a - o - u** a na zavřenost ostatních dlouhých samohlásek. Jsou položeny výše než samohlásky čes-

ké. České samohlásky se tedy foneticky nachází ve střední poloze mezi německými a anglickými.

U souhlásek si zaslouží pozornost hlavně měkké **ch** po světlých samohláskách a neznělé **r** na konci slova. **P – t – k** se vyslovují s přídechem.

U slovního přízvuku dbáme především na slovesa a podstatná jména s neodlučitelnými předponami, kde dochází k přesunu přízvuku z první slabiky na slabiku kmenovou, což se liší od kladení přízvuku na první slabiku v češtině. Mimo německého koncového diftongu **ei** jsou na poslední slabice přízvučná i slova cizího původu, která se vyskytují i v češtině a jsou proto bezprostředně srozumitelná. Jinak leží přízvuk na první slabice.

U intonace je možno se omezit na věty tázací, které začínají slovesem, kde je stoupavá intonace a na věty s tázacími zájmeny, kde intonace klesá. Zbývající intonace je otázkou zdůraznění slov ve větě a emocionální účasti při mluvení, což platí pro angličtinu, jak jsem již uvedl, v mnohem větší míře než pro němčinu.

Všeobecně je třeba dbát na rozvoj všech čtyř jazykových dovedností: četbu a poslech s porozuměním, písemný a ústní projev.

## Kapitola VIII

### Opatření proti vyrušování žáků ve vyučování

Učitelé musí mít vždy na zřeteli to, co je dobré a prospěšné pro žáky. Nikdy nesmí jednat proti nim, nýbrž v jejich prospěch. I dilema facky z minulých dob se dělo v pozitivním smyslu, i když přitom docházelo současně ke ztrátě nervů u učitele.

Po předcházejícím zamyšlení se zaměříme na opatření, která by mohla posloužit nápravě pozornosti a disciplíny u nepozorných žáků. Tak jak se snažíme při výuce dávat žákům jistotu, je třeba ji nepozorným žákům ve vyučování během jejich nedovolených aktivit odebrat.

K předcházejícímu zjištění, které je klíčové v této části, bych chtěl připojit zjištění neméně důležité a sice: **Všechno je vztah**. Abych tímto prohlášením nevyzradil veřejné tajemství, tak si podstatu vztahu uvědomíme v jeho širším a hlubším dosahu než to od nás vyžaduje pedagogika. Pomůže nám to lokalizovat a osvětlit naši pedagogickou oblast.

Velmi častou nepozornost některých žáků ve vyučování lze diagnostikovat v extrémním případě jako závažný defekt ve vztahu k danému předmětu nebo všeobecně ke studiu, pokud je trvalého rázu a nemá přechodnou příčinu. Toto souvisí i s nedostatečným vztahem k učiteli. Naprostý nezámjem se těžko překonává a tak slovo „motivace“ zůstává v některých případech pouze ozdobou pedagogiky. Vztah s primárním zájmem je hlubší než mechanismus motivace. Ta je sekundární a po její aktivizaci se poměrně rychle spotřebuje a vyprchá. Pokud je vázaná na okamžitou odměnu, jedničku do žákovské, tak probudí zpravidla i žáky chronicky nepozorné. Dobří žáci nepotřebují žádné motivační stimuly. Ti si nesou motivaci v jádru svého zájmu o předmět a o úspěch. Jejich úspěch je vlastně neustále vnitřně motivuje, budí v nich zájem, neboli automotivaci.

Někdy se dá pozornost vzbudit nápravou vztahu. Učitel provádí například výklad nové látky a někteří žáci to ignorují a baví se, i když se snažil je předtím motivovat a vyžadoval pozornost. Žákům je v takovém případě třeba okamžitě odebrat jistotu. Po druhém marném napomenutí je třeba zasáhnout, případně tím, že žáky rozsadíme. Trest musí mít vždy emocionální dotek. Žáci se musí přemístit a sedí nejlépe sami. Celý tento akt

slouží vlastně k navázání vztahu k učiteli a tím i k předmětu. Toto zapůsobí pozitivně varovně i na ostatní žáky. Nejlépe přesadíme toho nedovoleně aktivnějšího, což má účinnější psychologický dopad jak na „viníka“, tak i na celou třídu, než kdybychom potrestali dva současně. Jedná se o individuální identifikaci. Každý udělený trest by měl být žákům předem známý, aby si lépe uvědomili svůj prohřešek. Žáci musí vědět, co je čeká. Kdo intenzivně ruší, musí počítat s tím, že bude například přesazen nebo dokonce nahlášen třídnímu učiteli. Žáci si uvědomí, že pokud se pozorně účastní vyučování, požívají jistotu, pokud jsou nepozorní, tak tuto jistotu automaticky ztrácí. Žák je varován v jeho podvědomí. Pak stačí při výkladu jenom zmlknout a nepozorní žáci rovněž zmlknou, aniž bychom je o to požádali. My totiž z velké části vnímáme podvědomě. Ohrožení jistoty žáků při jejich volné zábavě během vyučování si podvědomí plně povšimne a příslušně zapůsobí na chování v pozitivním smyslu k uchování jistoty.

Do rejstříku trestů můžeme pojmut celou řadu opatření, například domácí úlohu, poznámku do žákovské a nebo vyvolání na známku, třeba ze slovíček nebo gramatiky. U jiných předmětů se nabízí možnosti, které nejlépe dovede posoudit příslušný vyučující. Za samotné vyrušování se nesmí udělit známka, pouze eventuálně poznámka. Při vyrušování ale je možné žáka přezkoušet. Vyrušující žáci škodí pozorným žákům. Pokud učitel dostatečně nezasáhne proti rušení, tak se pozorní žáci zapojí do protestu proti těmto nepozorným žákům, což učitel pocítuje jako vlastní selhání při nápravě chování ve třídě.

Každý zákrok musí být osobní, nevarovat a nekárat všeobecně anonymně, nýbrž konkrétně oslovit příslušného žáka jeho jménem, aby se budoval intenzivnější vztah k učiteli sloužící nápravě pozornosti a zájmu o výuku.

Je chybné, jak jsem měl možnost pozorovat v pedagogické praxi, udělovat za přestupky v chování během vyučování čárky a po páté čárce zaplat do žákovské poznámku. Tím učitel přiznává tolerování nekázně, což je zásadně zcela nesprávný postoj. Nulová tolerance nekázně musí být základní normou. Jedno varování a pak by měl následovat trest. Bohužel se to nedodrжуje, třeba i z ohledu na rodiče, které učitel ve svém volném čase potkává. To však skýtá na druhé straně vítanou příležitost si s nimi o chování žáka otevřeně promluvit.

Není vhodné řešit problémy kázně konfliktním způsobem. To oslabuje sugestivní účinek. Rozčilený a křičící učitel není některými žáky brán vážně, což je možno vyzorovat z jejich uculování. Upozornit klidným hlasem, při větších přestupcích hned adekvátně potrestat, například, když žák mrskne přes celou třídu nějakým předmětem, nebo leze po čtyřech, aby si zvedl nějaký předmět, který mu druhý žák pohodil. Není každý přestupek stejný. Pouhé otočení žáka a bavení se představuje přece jenom ve srovnání s předcházejícími přestupky podstatný rozdíl. Ovšem při jeho opakování by měl následovat běžný trest, třeba vyvolání na známky, zatímco házení předměty ve třídě během vyučování si zaslouží poznámku. Učitel má vlastně do jisté míry i funkci soudce. Školní řád má umožnit a chránit poslání školy jako vzdělávací a výchovné instituce. Každý začátek má svůj vývoj, ať pozitivní nebo negativní. Kdyby se nedržely na uzdě negativní sklony žáků během vyučování, tak by vyučování nebylo vůbec možné. Takovou situaci zažil určitě každý učitel.

Autoritu si nastolíme, když mluvíme rozhodným hlasem. Toto působí správně a účinně na podvědomí. Je třeba začít hned při prvním setkání s žáky, které máme učit.

Pokud žákům vysvětlujeme, že se musí chovat vždy tak, jak to vyžaduje příslušná situace, a sice že ve vyučování musí být pozorní a že jejich svoboda v chování končí tam, kde škodí svým pozorným spolužákům, tak jsme kázali do větru a v nápravě chování jsme ničeho konkrétního nedosáhli, i když se nedá vyloučit u pozorných žáků výchovný efekt s celoživotním dosahem.

Chtěl bych uvést ještě jeden příklad, který obsahuje jednu z velmi důležitých součástí v oblasti vztahu. Jednou jsem poslal jednoho rušícího žáka na střední škole po třetím důrazném napomenutí do kouta a jeho souseda s knížkou v ruce dopředu. Po krátké době jsem je z ohledu na částečné vyloučení z vyučování posadil na své místo. Žáci byli najednou pozorní a dobře spolupracovali, za což si vysloužili mé uznání a pochvalu. Dal jsem jim tím pocit, že vše je opět naprosto v pořádku. Po vyučovací hodině se oba žáci loučili se mnou se zdviženou rukou a hlasitým: „Na shledanou, pane učiteli!“ Smír je silnou součástí vztahu. Žáci získali zpět ztracenou jistotu a vnitřní klid. Tito žáci při svém pozdravu nejednali promyšleně, nýbrž podvědomě spontánně. Podvědomí hledá jistotu.

V pozornosti žáků a jejich zájmu o předmět, který jim učitel předává, leží obrovské rezervy. Vzpomínám si na jednu pololetní pedagogickou radu na střední škole, kde byli ohlašováni mimo jiné žáci se samými jedničkami a žáci s vyznamenáním i při několika dvojkách. Poněvadž jsem je takřka všechny znal, vyvstaly mně před očima dvě řady. Jedničkaři byli vždy a za každých okolností při vyučování pozorní a v dokonalém kontaktu s učební látkou. U druhé řady to byli žáci s výrazným sklonem k nepozornosti a bavení se spolužáky. Samozřejmě, že tito žáci jsou kdykoliv schopni navázat kontakt s učební látkou po přerušení nedovoleného kontaktu se spolužáky. Tento rozdíl ve výkonnosti nespočívá v inteligenci, nýbrž ve struktuře osobnosti, jedna je introvertní, druhá je zaměřena na vnější vztah a tím predestinována pro slabší učební výkony.

Nedokáží odhadnout negativní vliv puberty na snížení výnosu toho, co učitel rozsévá. Velký podíl má však na tom i rodinné zázemí. S těmito problémy se budou učitelé potýkat věčně.

Starý řecký filozof Platón si v jednom z jeho spisů stěžuje na chování žáků a viní přitom učitele. Apoštol Pavel mluví v jednom z jeho listů rovněž o výchově, i když o výchově otce a Boha. Oblast výchovy školní mládeže nikdy nebyla, není, ani nikdy nebude jednoduchou záležitostí.

V Americe se na školách střelí, u vchodů stojí policisté, V Německu hlasoval parlament v nedávné minulosti o trestech pro žáky, učitelé někdy kapitulují. Na školách v zemích, kde demokracie a liberální duch existují již delší dobu, je rozklad v kázni již v pokročilém stádiu. Bezradnost a tolerance tohoto jevu přemohly učitele. – Před lety jsem měl možnost pozorovat ve SRN výuku jedné učitelky němčiny, kde seděly žákyně učebního oboru. Některé z nich si ve vyučování rozbaly svačinu a „promlsaly“ pravopis, některé si hodily nohy na lavici a příjemně si přitom zasténaly, a jedna z mnoha vyrazila dokonce k zrcadlu, kde se v této zajímavé hodině písemné gramotnosti šminkovala. Kantorka si toho vůbec nevšímala. Jednalo se o slušnou „třídu“. Nikdo z žákyň po své paní třídní učitelce ničím nehodil, ani jí nevynadal. Uzavřel jsem to s ironickým posouzením. – Němečtí učitelé vyškolení pro „správný“ způsob výuky a „správnou“ výchovu dětí a mládeže si neví rady. Jejich slepá víra ve schopnosti svého pedagogického vyškolení je bohužel pouze naivní blud. Je to pokus řešení mimo fundované poznatky psychoanalýzy. Proto to selhává.

Učitel má tři možnosti subjektivní reakce na nepřipustné chování žáků: ignorování, humor a zlobení. Ignorování jsme už poznali z předcházejícího případu ve Spolkové republice Německo. Předvedu ještě reakci zlobením a humorem. Na jedné střední škole v České republice jsem vyučoval mimo maturitní obory i učňovské obory. V jedné třídě třetího ročníku jeden žák byl opravdovým pramenem neslušných výrazů, které ze sebe neustále chrлил i během vyučovací hodiny. Z důvodu slušnosti budu používat zkratky. Jednalo se totiž o samé pi a ku. Chtěl se tím pravděpodobně pochlapit. Veškeré pedagogické nástroje tento pramen ucpat selhaly. Pak jsem se ale rozzlobil a důrazně mu sdělil, že jestliže uslyším ve vyučování ještě jednou některá z těchto slov, tak udělám o tom okamžitě zápis do třídní knihy a budu informovat jeho rodiče. Opravdu to zabralo a můžu říct, že jsem do konce školního roku žádné z těchto slov nezaslechl. Tato slova jsem později zaregistroval pouhým uchem jen sporadicky na základní škole. Přesto bych to nijak nedramatizoval. Je to součást náplně hovorové komunikace školní mládeže. Velký český humorista Náhlovský, který začal svůj profesionální život jako učitel, by tato dvě slova považoval zřejmě za ozdobu komunikace. Kdyby jel některého pátečního dne vlakem, kde se vrací středoškolská studenta a učni, tak by jejich komunikaci srovnal s bohatě vyzdobeným vánočním stromečkem. Uvádím pouhá fakta. I satira plní svoji úlohu ve společnosti. - Podle zjištění etnologů užívají slova ze sexuální oblasti slovanské národy, germánské čerpají z fekální oblasti, jak o tom svědčí německé **Scheisse** a anglické **shit**, což znamená česky v obou případech **h-o-v-n-o**. Žáci u mne vyzvídali, jak se to řekne německy a anglicky. Přivedli mne tím do slepé uličky. Vzhledem k sousedství s Německem toto slovo zdomácnělo i v Českém jazyce. Zatímco v Německu se používá jako emocionální výboj po nezdařeném počínu, je v České republice hodnotící mírou, jak to naznačují například všeobecně známá rčení jako: Je to na ho-. Nebo: Stojí to za ho-. Český jazyk také převzal i výrazy „Himmel, Herrgott!“ V Německu se tato slova také používají jako klení v případech, kdy se něco nezdaří. Jedná se o nevědomé symbolické zpracování smůly, nezdaru.

**Žáci potřebují právě v demokratické společnosti jasné orientační body. Tyto body musí souviset s vědomím mezi ztrátou, získáním a uchováním vnitřní jistoty. Tato psychologická konstanta je klíčem**

**k nápravě.** Jedná se vskutku o funkci podvědomí, kterou musíme uvést do správných kolejí a v těchto kolejích ji stále udržovat, jinak dochází okamžitě k rozpadu v chování. Podvědomí přestane být ve střehu a i ti nejlepší žáci se začnou oddávat nepozornosti a bavení, nebo začnou zanedbávat třeba domácí úkoly. Vyžaduje to přísnost. Žádá to ihned poznámku do žákovské knížky nebo jiný trest. Samozřejmě, že s poslušnými a zodpovědnými žáky se dá kdykoliv i zasmát. Humor patří i do škol. Někdy dochází ze strany žáků i ke komickým situacím. Jednou doplňovali moji žáci šesté třídy na základní škole anglické věty. Jeden žák si popletl sloveso „to have got“ se slovesem „to be“ a tak generoval větu: Já jsem křeček. Místo: Já mám křečka. I´m a hamster. Instead of: I´ve got a hamster. Vyvolalo to srdečný smích všech žáků.

Řešení problému jistoty má různé formy. U jedné početné třídy maturitního oboru s žáky ve věku 18 let jsem řešil jejich výrazný sklon k nepozornosti a bavení ve vyučování tím, že jsem jim dal jistotu v tom, že v případě dobré spolupráce ve vyučování lze počítat s dobrými známkami a že čtyřka, zda vůbec, bude vzácnou výjimkou. Tato dohoda zabrala. Bylo pro mne malým zázrakem zažít, jak všichni v klidu a soustředěně provádí písemně zadané cvičení. Zvolil jsem poněkud lehčí písemnou práci, abych u těchto žáků posílil vnitřní motivaci a tím legitimoval cestou principu subjektivní jistoty žáků svůj příslib.

Princip vnitřní jistoty a její ztráty nesmíme zaměnit se strachem. Učitel by neměl nikdy budít v žácích strach. Žáci velmi brzy pochopí, že vnitřní jistotu jim nebere učitel, ale že si ji za stanovených podmínek berou sami svým nepřipustným chováním. Musí si tento „dar“ sami hlídat a chránit plněním školního řádu, který jim srozumitelně předkládá jejich práva a povinnosti.

Chtěl bych to vyjádřit ještě poněkud jinak. Vnější tlak, to je požadavky na pozornost a vhodné chování žáka, musíme přenést do jeho nitra. Případná ztráta jistoty a následný trest musí být jeho výsostně osobní záležitostí prvního stupně. Jenom tak dosáhneme svého cíle.

V této kapitole se jedná vlastně i o vztah žáků, a sice jak k učiteli, tak i k předmětu. Jak dobrý nebo špatný tento vztah skutečně je, zjistíme u vztahu k předmětu velmi rychle ve vyučování. Vztah k učiteli nezhodnotíme naproti tomu tak rychle. Dal by se popsat celou řadou protikladných

pojmu jako například sympatie – antipatie, vstřícnost – lhostejnost – odmítavost a tak dále. Praktická zkušenost je velmi hodnotná i z vědeckého hlediska. V jedné třídě střední školy jsem měl mimo jiné třídy prváky lycea a prváky strojaře. V lyceu převažovala děvčata a jednalo se o elitu, poněvadž lyceum odpovídalo gymnáziu. U strojařů převažovali zase chlapi a výkonnost při učení byla podstatně slabší. Jednou jsem si zapomněl vzít ze sborovny klíč od učebny jazyků. Celá třída lycea se vrhla spontánně směrem ke mně s nabídkou, že pro klíč zajdou. U strojařů, kde se dělila třída na němčináře a angličtináře, jsem požádal všeobecně o to, aby někdo zašel do přízemí pro třídní knihu k němčinářům. Nikdo se nepřihlásil ani po opakování a přemlouvání. Dokonce i při určení žáka to chvíli trvalo než poslechl a se podobně jako ve zpomaleném filmu zvedl ze židle a odšoural ke dveřím. Návrat mu trval hodně dlouho, asi si postál u okna a pozoroval prostor svobody mimo školu. Přitom ho ve škole nikdo nedržel. Bez nějaké analýzy nebylo těžké si vše vysvětlit. Tato třída byla nepozorná, vykazovala silnou tendenci k vzájemnému bavení. Žáci měli ke mně a tím i k předmětu velmi oslabený vztah. To platilo samozřejmě o vztahu ke všem učitelům. Mnozí z těchto žáků už z pozice jejich postoje ke studiu neměli na střední škole s maturitním zaměřením co dělat. Byl to pro mne jeden ze všedních příkladů úpadku předpokladů a požadavků pro středoškolské studium v České republice. Přání některých rodičů je však větší než schopnosti nebo vůle a zájem jejich dětí. A tak pozvolna klesají i nároky a kvalita středních škol. Udržet se jí snaží především gymnázia, alespoň to předpokládám. Nemám s tím osobní zkušenosti.

Konstelace vztahu ve vyučování má formu trojúhelníku: učitel – žák – předmět. Tento vztah mezi žákem, učitelem a předmětem je ze strany žáka sice většinou komplementární v tom smyslu, že dobrý vztah k učiteli znamená i dobrý vztah k předmětu nebo naopak. Špatná známka u výborné žákyně se automaticky odráží ve zhoršení vztahu k učiteli, dobrá známka u špatného žáka zlepšuje jeho vztah k učiteli. Je to přirozená psychologie.

# Kapitola IX

## Krátký úvod do psychoanalýzy

Pro práci učitele je prospěšné porozumět alespoň v základě psychoanalýze, to je hlubinné psychologii. S psychoanalýzou se setkáváme osobně v našich snech. Sen je vlastně, jak to vyjádřil Sigmund Freud, „královskou cestou“ do nevědomí. Tuto jeho výpověď si dovoluji rozšířit: I primární symbol je královskou cestou do nevědomí. Sigmund Freud byl lékařem a tak se díval na psychoanalýzu spíše z pozice medicíny. Já na ni pohlížím z literárně vědeckého úhlu a ten je dokonce spolehlivější než úhel lékařský, který má patologickou základnu a ne všeobecně platný základ. Přesto bych nechtěl Freudovu pozici znevýhodnit. Jak uvádím ve svém psychoanalytickém díle „Návrat k základům“, neodlišuje se „patologická psychoanalýza“ v nejmenším od „zdravé psychoanalýzy“ v jádru své geneze. - Duševní soustavu si tedy podle mého ponětí rozdělíme na tři části: vědomí, podvědomí a nevědomí. V mé shora zmíněné psychoanalytické práci „Návrat k základům“ jsem těmto psychologickým složkám přidělil specifické funkce: vědomí hledá pravdu a spravedlnost, podvědomí jistotu a nevědomí svobodu. Pravda znamená i správnost při orientaci, posuzování faktů a tak dále. Podvědomí plní v hledání jistoty všeobecně pomocnou funkci jak pro vědomí tak i pro nevědomí. Nevědomí neustále osvobozuje duševní soustavu především ve snu, ale i běžně v bdělém stavu.

Podíváme se na genezi neboli vznik snu, v němž dochází k zpracování intenzivnějších dojmů a očekávání. Zažijeme-li v bdělém stavu, jak nám někdo chtěl ublížit, ale my jsme se tomu úspěšně defenzivně ubránili, klesá celý tento dojem do podvědomí, kde je podržen až do doby spánku. Z podvědomí pak klesá do nevědomí, kde je symbolicky zpracován a převeden do podoby ježka, který je vzhledem k jeho ostnům symbolem nezranitelnosti. Ve snu tedy spatříme ježka. Tímto aktem nevědomí nejen že zpracovalo zbytky psychické energie z předcházejícího dojmu, ale osvobodilo tím smysluplně celou duševní soustavu.

V následujícím případě budeme vycházet ze symbolů. Podíváme se nyní přes psychoanalytické brýle na „Novou smlouvu“, kterou Kristus uzavřel s člověkem. Kristus dává člověku novou a věčnou budoucnost, to je věčný

život. Toto nachází svůj symbolický význam v chlebě, jímž je sám Kristus. Chléb je primárním symbolem nevědomí zajištěné budoucnosti. Máme zde tedy zpětnou vazbu mezi Kristem a věčným životem. Kristus navazuje vztah k člověku. Zajištěná budoucnost u smluvního partnera člověka je zpracována v nevědomí do poslušnosti, což je vlastně tím rozhodujícím poutem této smlouvy. Zajištěná budoucnost má na jedné straně jako primární symbol chléb, na straně druhé v kontextu děje poslušnost. Křesťanská víra je tedy zakotvena v hloubi duševní soustavy. Z poslušnosti se stává víra a zbožnost. Právě v tomto centrálním bodě zajištěné budoucnosti vězí slabina víry, protože v dobách prosperity se člověk odvrací od vzdáleného příslibu a žije v přítomnosti a nebo zajištěné pozemské budoucnosti. S touto jistotou se jeho podvědomí plně spokojí.

U ztráty jistoty dochází ke ztrátě duševní svobody. Všechno vede ke stejnému jmenovateli. Hledání pravdy znamená překonávání nejistoty, která je v opozici k základním duševním veličinám, to je jistotě a svobodě.

Odstoupí-li učitelé žákům při výuce samostatnost, dávají jim svobodu, která se nachází v souladu s jejich funkcí nevědomí. Svoboda odstraňuje nejistotu a hledá pravdu. Toto vede k mobilizaci duševních sil až do nevědomí a tím ke zvýšení výkonnosti v učebním procesu.

Naše nevědomí nám v jeho základní osvobozující funkci neustále pomáhá řešit problémy, jak už osobní, tak i vědecké a technické a to nejenom ve snu, nýbrž stále v bdělém stavu, aniž bychom si to uvědomovali. Tato pomoc z nevědomí přichází obvykle jako dobrý nápad nebo „tichá“ myšlenka. Nevědomí podporuje myšlení. Pomáhá jako nejzákladnější princip duše i při hledání jistoty a pravdy, která obsahuje i spravedlnost. Ztráta jistoty může znamenat nejenom ztrátu svobody, ale i pravdy. Také strach bere totiž svobodu.

## **1. Výskyt stop nevědomí a podvědomí ve vyučování**

S jednou stopou nevědomí jsme se už setkali v mém příslibu dobrých známek, což bylo interpretováno jako zajištěná budoucnost a převedeno do poslušnosti. Jedná se zde o pohled kupředu v časovém rozměru. Do tohoto prostoru patří i mé oslovení strojařů prvňáků, kterým jsem řekl: „Vaši rodiče vás vidí už nyní jako studenty strojaře na vysoké škole nebo dokonce jako inženýry. Splnění tohoto přání vašich rodičů začíná už nyní

v této hodině.“ Žáci tato má slova souhlasně potvrdili kývnutím hlavou a soustředěně pracovali.

Nyní pohlédneme na osobu učitele, který je vystaven nervovému tlaku. Nechci mluvit o stresu. Stres totiž spočívá podle mého ponětí na strachu a o strach se v politování hodném „mučení“ učitele vůbec nejedná. Nacházíme se opět u nepozornosti a rušení žáků. Zatímco se učitel soustředí ve vědomí na výklad látky, vniká celá kulisa ruchů do jeho podvědomí, a nemůže být zpracována. Působí rušivě na souladné zaměření podvědomí na vědomí, poněvadž vědomí je aktivní při výkladu nové látky nebo kontrole při procvičování nové látky nebo opakování předcházejícího učiva. Vzhledem k zákazu tělesných trestů hodnotí podvědomí žáky, od nichž vychází ruchy, které mimo jiné jsou v opozici k podvědomému postoji a požadavku, jako nepřátele, kteří podvědomí tak extrémně zatěžují, že se tomu nemůže ubránit. Ve chvíli celkové bezradnosti a bezmocnosti, klestají tyto „nepřátelé“ do nevědomí, kde jsou symbolicky zpracováni ve výkřik jako obranný akt. – Když ještě byly tolerovány tělesné tresty, nestáli na „mušce“ podvědomí a nevědomí žáci, nýbrž ukončení rušení, které našlo symbolický výraz v políčku nebo zakroucením pravým či levým uchem. Případný výkřik byl pouhým doprovodem políčku nebo jiného tělesného trestu a ne symbolem nepřátelství.

Můžeme s klidným svědomím připustit, že zákaz tělesných trestů vnesl do vztahu učitele ke svým žákům nepřátelství. Přesto není důvod tuto skutečnost dramatizovat, neboť výkřikem učitele dochází ke zpracování tohoto vzniklého nepřátelského postoje a učitel se tím vnitřně osvobozuje. Aby se tomuto negativnímu jevu předešlo, nesmí se tolerovat ve vyučování žádné rušení. Přestat mluvit a nastolit klid. Z mého postoje jsem zásadně proti tělesným trestům. Nabízím řešení a nápravu na shora uvedeném psychoanalytickém principu.

Učitel proti oné tlakové situaci bojuje a to celkem úspěšně, poněvadž mu na rozdíl od duševních poruch a onemocnění neodebírá vnitřní svobodu, kterou získává aktuálním výkřikem ihned zpět.

Co to vlastně duševní nemoc je, nad tím se zamyslíme v následujících řádcích. U duševních nemocí se jedná o zcela jinou formu zatížení než u rušení proti vůli. V mé práci „Návrat k základům“ jsem všechny duševní poruchy a onemocnění definoval jako symbolickou manifestaci zraněného

vztahu. Jak u fobií, depresí, tak i všech ostatních duševních poruch a onemocnění se totiž jedná o ztrátu odstupu k dané příčině. Psychická obrana ztrátou vnitřního odstupu podlehne, člověk ztrácí vnitřní svobodu a stává se zajatcem něčeho, co ho přemohlo a nad ním vládne.

Podívejme se ještě na cestu, která k tomuto neblahému stavu vede. Při zranění vztahu například ztrátou dojde nejdříve ke ztrátě vnitřního odstupu k příslušné formě zranění, poté následuje po přemožení psychické obrany negativní aktivizace autosugestivního mechanismu, který má zaměření na rozdíl od pozitivních autosugescí do nitra duše a jeho hnací silou je strach a to i u depresivních onemocnění. Vytvoří se aktivní kanál, který vlastně sahá od vědomí až do nevědomí. Dá se to srovnat s něčím, jako když si náhle uvědomíme, že jsme nevypnuli sporák a nacházíme se někde ve městě. Ulekne se a projede námi negativní impulz. V případě zranění vztahu dochází podle intenzity k trvalému podráždění. Vznikne uzavřený okruh mezi vědomím, podvědomím a nevědomím. V nevědomí nahromaděná negativní energie vytváří tlak, který si hledá ventil a cestu zpět do vědomí. U neurotických poruch jsou to mimo jiné například psychosomatické potíže, které vědomě vnímáme, u schizofrenie je to ovládnutí vědomí nevědomím, u psychopatických jevů dochází k činnostem, které se nápadně liší od rozumového úsudku.

Psychické zatížení učitele negativním chováním žáků nezpůsobí žádné primární duševní onemocnění, poněvadž ke zranění vztahu může dojít jenom v případě, kdy něco už máme, vlastníme. U rušení ve vyučování se ale jedná pouze o narušování aktuálního vztahu, což učitele pouze vyčerpává odebráním velkého množství psychické energie. Učitel přitom nemusí ani „ztratit nervy“ a křičet. Pokud je vystavený rušení, které působí destruktivně na souladnou funkci jeho podvědomí s vědomím, zatímco se soustředí, tak po takových třech odpoledních vyučovacích hodinách vyklopýtá jako po úderu gumovým kladivem do hlavy. Pokud by měl učitel dvě taková odpoledne v týdnu za sebou, tak určitě po krátké době onemocní. V úvahu připadá oslabení imunity s následným infekčním onemocněním, psychické vyčerpání, nervové předráždění a přecitlivění, poruchy spánku, nevylučují i nervové zhroucení. Odpolední vyučování je pro žáky neefektivní a pro učitele představuje vysoce nadprůměrné zatížení. Odpoledne by se mělo konat pouze vyučování muzických předmětů, které nevyžadují

vědomé soustředění. Měla by zmlknout natrvalo i diskuse o zvyšování de-putátu výuky učitele. Narušila by se tím pouze funkčnost a kvalita výuky, poněvadž by docházelo k častějším onemocněním. - Osobně jsem dokázal v zahraničí učit výjimečně i po delší dobu 52 hodin týdně, ovšem u dospělých. Na základní ani střední škole bych asi nezvládl ani polovinu.

Doufám, že se nikoho svým následujícím prohlášením nedotknu: Učit dospělé je rekreace, učit žáky je utrpení. Toto mi napadlo jednou na střední škole po třetí odpolední hodině dokonce v maturitní třídě, což jsem tehdy i vyslovil. - Každý učitel se může nad tímto faktem zamyslet sám.

Na závěr této části bych chtěl uvést jednu „stopu“, která se týká činnosti podvědomí. Jednou jsem vyzval jednoho nezbedného žáka po dvou marných upozorněních, aby si vzal učebnici a šel si stoupnout dopředu. Žák se ihned postavil a spontánně pronesl: „Ano šéfe!“ – „Tak! A teď si doma za toho šéfa přeložíš těchto pět vět do češtiny,“ reagoval jsem na to já. Pak jsem si ale uvědomil, že tento žák za toho šéfa nebyl v nejmenším zodpovědný. Zrodil se totiž na základě situace v jeho podvědomí a byl spontánně vysloven rychleji než byl zaregistrován ve vědomí. Můj trest jsem ihned anuloval. Jako učitelé bychom se měli stavět k některým výrokům žáků neutrálně, protože se za nimi neskrývá zlý záměr, jsou nevinnými produkty, které se rodí v podvědomí po jeho zhodnocení dané aktuální situace. Na druhé straně je ovšem také třeba podotknout, že postoj podvědomí je výslednou součástí předcházející výchovy a organizace osobnosti. Určité korektury v podvědomí jsou proto někdy nezbytné. Onomu středoškola-ku scházela příslušná podvědomá zábrana, kterou většina žáků vlastní. Otevřená drzost a troufalost je závažnější záležitostí, která může mít nej-  
různější příčiny. V hrubém hodnocení se jedná o nevědomé popudy osvo-  
bozování, zpravidla od negativních duševních stavů.

## **2. Po stopách kozí dobroty**

Tyto v nadpisu zmíněné stopy postrádají jakoukoliv odbornost a přispí-  
vají k pozvolnému rozkladu společnosti. Omezím se pouze na příslušné  
stopy ve školství. Doslechl jsem se například, že vstávání žáků před vyučो-  
váním a po něm by mělo být zrušeno. Přitom se jedná o pozitivní návyk,  
který žákům především signalizuje, že vyučování příchodem učitele zača-  
lo a že musí ustát veškeré nedovolené aktivity. Mimoto je tím posilována

v podvědomí žáků autorita učitele. Vstávání žáků i po vyučování je součástí pozitivního řádu, který je jádrem výchovy.

Odbourávání některých pozitivních prvků na jedné straně má svůj protiklad v zavádění negativních rušivých prvků na straně druhé. Dovolené pití ve vyučování přerušuje nebo i zastaví výuku, když žák svůj nápoj rozlijí a pak utírá, což se poměrně často stává. Neustálé procházky některých žáků na WC a jejich návrat rovněž rozbíjí vyučovací hodinu a škodí těm žákům, kteří se se zájmem učí. V pedagogické praxi se setkáváme se třemi druhy zvedání rukou: Za prvé zvedání ruky v kontaktu s učební látkou, za druhé protahování jako výraz spokojenosti, za třetí žádost o dovolání se napít nebo si odskočit na WC. U jedničkářů k třetí formě zvedání ruky nedochází. Pití ve vyučování vidím z psychoanalytického hlediska jako produkt nevědomí zpracované podvědomé touhy opustit vyučování a změnit si prostředí. Jeden žák z 8. třídy se tímto způsobem „odebíral“ z každé mé hodiny a byl v myšlenkách někde jinde, držel velkou plastovou láhev s nějakým nealkoholickým nápojem stále v ruce a tabuli i se mnou si obratným pohybem na židli umístil buď za levé rameno nebo za záda. Sedával tváří v tvář svým třem spolužákům a povzdáli řadě dalších. Vytvořil si tím na popud podvědomí společenské prostředí, které je v souladu s pitím. Jeho nevědomý impuls změnit prostředí byl tedy dále podvědomě zpracován. Toto jeho standardní chování se nelišilo v žádném předmětu. Vyžadoval jsem u něj pro mé předměty změnu, čehož jsem pozvolna dosáhl, i když mu proklamovaný „**pitný režim**“ jeho zlovyk legitimoval.

Častý odchod na WC takřka u všech žáků není vyvolán potřebou, to je tlakem, není to ani žádná předzvěst vzdálené prostatické problematiky, nýbrž psychoanalytická záležitost, jak nám zjevuje šťastný úsměv na tváři majitele zvednuté ruky, jemuž se splní očekávání štěstí z toho, že se osvobodí od vyučování a tuto svobodu si cestou na WC řádně vychutná. Jako učitelé dovolujeme žákům se ve vyučování napít, i když netrpí cukrovkou, a necháváme je vyrazit radostně na WC, i když je od prostatické problematiky dělí nejméně 50 let. Tato kozí dobrotu, pokud vychází z úředního rozhodnutí, nemá své kořeny v příkázání lásky k bližnímu ani v humanismu jako odnože křesťanství, nýbrž v utrpení úředníka, který se prodírá „trním“ byrokratických nápadů a předpisů. Aby se na chvíli od této mu-

čednické práce osvobodil, tak sahá na popud nevědomí po šálku kávy nebo skleničce multivitaminové šťávy.

Podarilo se nám tedy psychoanalytickou cestou vystopovat tuto kozí dobrotu, její příčinu, jež spočívá v pití úředníka mučedníka a v jeho odsakování podle polského jazyka na západ, podle českého na záchod. Úředník tento mustr chování, který je v plném souladu se sklony žáků, přihrál přes své podvědomí a vědomí přímo do vyučování. Učitelé musí plnit rozhodnutí a příkazy vyšších míst. Dělají to, protože pedagogika trpí i přes pedagogickou psychologii psychoanalytickou chudokrevností.

Pokud tyto ústupky nepochází z úředního rozhodnutí vyšších míst, pak je to vstřícnost nás učitelů s nádechem kozí dobroty, kterou podporujeme nevědomé popudy žáků vytrazit se na chvíli z vyučování ať tělem i duchem při odchodu na WC a nebo alespoň duchem v případě pití. V takovém případě se omlouvám správním zaměstnancům a doporučuji toto „privilegium“, jež narušuje průběh vyučování, zrušit a poukázat na přestávku.

Všechny tyto stopy můžeme definovat jako bludy, to je zbloudilé elementy nevědomí. Jsou nápadné svou cizostí v daném situativním kontextu.

# Kapitola X

## Opatření proti troufalosti a fyzickému násilí žáků

Učitel musí stát vždy oběma nohama na straně výchovy. Kdyby měli rodiče některých žáků možnost nahlédnout skulinkou do vyučování na své děti, tak by se velmi divili a litovali by i učitele, kteří chováním jejich syna nebo dcery těžce trpí, protože jim neustále doslova dere nervy. U problematických žáků to vyžaduje aktivní komunikaci s rodiči. Poněvadž se rodiče identifikují se svými dětmi a jejich úspěchy či neúspěchy vnímají jako osobní, musíme v komunikaci chránit jejich pocit sebehodnoty, to znamená jednat velmi citlivě. Nesmíme nikdy vytvořit pozici opozice, nýbrž situaci řešení společného problému ve prospěch žáka. Vyžaduje to i klidný hlas a harmonický tón.

Plánovaná smlouva s rodiči o chování žáků ve škole může být řešením, ovšem ne naprosto spolehlivým. U velmi problematických žáků se zpravidla jedná o žáky rozvedených rodičů, kde si matka se svým synem neví rady. Její smlouva nebude žádnou zárukou nápravy chování a když bude předvolána ředitelem školy a učitelským sborem, tak se bezradně rozpláče, jak jsem zažil v podobném případě prozatím bez oboustranné smlouvy.

Těžká provinění, kde žáci narazí učitelovi na hlavu odpadkový koš, uštedří mu facku nebo jej verbálně napadnou, musí být v zájmu výchovy všech ostatních žáků na příslušné škole a ve státě potrestána. Trest musí v takových a podobných případech obsahovat okamžité vyloučení z příslušné školy, přičemž si rodiče musí hledat náhradní školu, poněvadž se jedná o povinnou školní docházku. Pokud se rodičům nepodaří najít náhradní školu, tak si musí tito žáci splnit svou povinnost školní docházky v diagnostickém ústavu. Politici musí vytvořit příslušný zákon. Tento zákon bude chránit i učitele. Nepodlehne pak emocím a nepotrestá žáka fyzicky, což znamená zpravidla jeho propuštění ze zaměstnání. Politici by v této věci neměli dlouho váhat, neboť nebude dlouho trvat, než se na školách začne střílet. Tolerování těchto jevů odstraní zábrany v podvědomí, povzbudí určité žáky k násilným činům.

Autorita učitele u žáků rychle upadá, o čemž svědčí i scény na internetu, kde jsou učitelé prezentováni jako terče posměchu. Žáci tímto způsobem,

tedy smíchem nad učiteli doslova intelektuálně vítězí. Jak jsem se už jednou zmínil, všechno má svůj vývoj. Tomuto vývoji je třeba odhodlaně čelit a obrátit jej o 180stupňů. Demokracie má být domovem slušných lidí. Neslušní ztrácí obrazně řečeno domovské právo demokratické společnosti.

Žáci, kteří se dopouští násilí a těžkých zranění kázně, by si měli uvědomit, že jejich činy jsou zachyceny a uloženy v archívech médií, policie, různých internetových surfařů a samotných spolužáků. Kdykoliv to může být použito proti nim. Může jim to zavřít dveře na střední nebo vysokou školu, nebo zkomplikovat přijetí do zaměstnání. Žákům by se mělo vnést do vědomí, že kdo škodí jiným, poškozuje těžce současně i sebe. Nevíme, kde skončil videozáznam žáka, který prezentoval nahý zadek ve vyučování, což běželo v televizním vysílání v České republice a na internetu. U žáků, kteří se dopouští ztrátou psychických zábran těžkých zranění kázně, je soudnost zúžena do takové míry, že si vůbec neuvědomují, jak škodí jiným i sobě a to i přes optimismus učitelů a vychovatelů, že tito „nezbední“ žáci z této nekázně až na některé výjimky v budoucnu vyrostou. Proto se učitelé musí neustále snažit uchránit v dnešním internetovém obrazovém světě žáky preventivním varováním právě před eventualitami s celoživotním poškozením.

Bohužel je tomu tak, že celkový liberální postoj zodpovědných míst a jejich výchovný rámec nutí učitele k neustálému ustupování. Tolerance mobilů ve vyučování je jedním z vrcholů kozí dobroty a příčin rozkladu pozornosti a kázně na školách. Důkazy pro to nám už prezentovala média, a varování pana prezidenta Klause v tomto směru je nadále ignorováno. Pokud něco negativního tolerujeme, podporujeme vlastně zcela objektivně automaticky nepřipustné chování žáků a selháváme na celé čáře v našem poslání výchovy. Zde je vidět, jak silně jsme ovlivňováni duchem doby, svobodou demokracie a liberálním postojem. Mnohá naše selhání si přestaneme doslova uvědomovat a nebo je vidíme dokonce v pozitivním světle. Stáváme se obětí demokraticko-liberálního diletantismu, který nezodpovědně šíříme.

# Kapitola XI

## 1. Výkřiky pedagogického „pokroku“

Toto téma bych chtěl zahájit zprávou z médií, konkrétně z televize, z roku 2010. Na některé škole v České republice jeden žák vytvořil program na zápisy během vyučování. Žáka bychom za jeho snahu mohli klidně pochválit. Jeho učitel však podlehl unáhleně počítačovému nadšení. Spatřil v tom budoucnost a dosavadní ruční psaní viděl jasnovidcky jako relikv minulosti. Jeho pohled do budoucnosti obsahoval zpovrchnění a zprimitivnění základní výuky dětí pomocí techniky. Žák by jeho omezenou schopností psaní na stroji měl jedním nebo dvěma prsty ťukat písmena do počítače. Už dávno dobře víme, že vývoj mozku probíhal v souladu s činností rukou. Tato vývojová cesta je podle mého ponětí vstupní branou do kognitivního poznávání a učení. Žáci se musí nadále učit psát starým osvědčeným způsobem. Jen si představme, kolikrát musí žák změnit směr písma u písmene „k“, kolik závitů toto jediné písmeno vytvoří v dosud jen skromně popsaném mozečku prvňáčka na rozdíl od pasivního rozeznání tiskacího písmene a klepnutí na příslušnou klávesnici. Při této představě se před mýma očima vynořuje šimpanz v ruku vědeckých pracovníků, kteří se pokouší určit stupeň jeho inteligence. - Žák si musí pečlivě vést sešit, důležité části pomocí obou rukou barevně podtrhnout, čímž se už podle poznatků pedagogiky učí podstatně více než z poslechu. Přirozená primární kreativita žáka se přitom rozvíjí a není potlačována, jak by tomu bylo u počítačové technické tvorby, která má v dnešní době samozřejmě také „své místo“ ve výuce, ovšem při správném nasazení.

Podobně nelze nahradit výtvarnou výchovu, to je kreslení a malování počítačem, i když je možné v tomto směru počítač rovněž používat. Jedná se však o dvě rozdílné činnosti. Počítač v tomto případě vezme žákovi svobodu kreativního myšlení, citění a tvoření. Objektivizuje a ochuzuje tím subjektivní vývoj žáka a jeho kreativní schopnosti. Technika nesmí nahradit v učebním a kreativním procesu ruku. Opustili bychom tím dokonce antropologické kořeny.

Zavedení počítačové techniky do výuky má určitě počáteční motivační hodnotu jako nová forma výuky, která zvýší zákonitě učební výsledek, což

ale s postupem času vyprchá. Musíme mít stále na paměti požadavek, že nejde pouze o získání vědomostí, nýbrž i o rozvoj jak analytického, tak i syntetického myšlení, což technická zpovrchněná metoda výuky určitě potlačuje. Obrazová prezentace podporuje na jedné straně poznání, neboť jako přímý vjem zkracuje k němu cestu, na druhé straně však ochuzuje celkový kognitivní proces tím, že redukuje slovní prezentaci, která aktivizuje celou duševní soustavu, což je podporováno přirozenou souladnou aktivitou rukou. Tvůrci vědecké, technické, elektronické a genetické revoluce 20. století byli absolventy starých učebních metod. Přes můj „nedůvěřivý“ pohled doporučuji tyto ztechnizované mechanické metody podržet a jejich dopad na intelektuální vývoj žáků podrobit důkladné psychologicko-pedagogické analýze. To platí i o takzvaných interaktivních tabulích. Tyto metody bych doporučil pro podporu dalšího vzdělávání dospělých, kde se jedná o poznatky ve vlastní odborné oblasti, a proto je možné zkrátit cestu a proces k jejich získání. Interaktivní tabule je určitě pomocníkem učitele. Uspadňuje určité úkony, například náčrty geometrických obrazců nebo prezentaci map a jejich vyplňování určitými dodatky. Z pozice žáka je interaktivní tabule spíše labilní součástí jeho vzdělávacího procesu. Jedná se vlastně o frontální výuku, při níž se z žáka stává pasivní pozorovatel určitých technických úkonů, které přeskakují cestu k učebnímu cíli tím, že „vykouzlují“ výsledek. Tato zpovrchněná forma výuky nevede k rozvoji hloubkových kognitivních struktur. Je zde sice splněn postulát názorné výuky, ten je však značně přebytně zabsolutněn a tím i oslaben v jeho konečném výnosu. – Pozoroval jsem žáky, kteří zápasí s násobilkou a s jinými požadavky školní výuky. Na internetu a na „Facebooku“ však byli rozenými „mistry“. Tato oblast počítače uspokojuje pouze zájmy volného času a má proto vysoký motivační faktor. Vzdělání to však nikterak neslouží. Stačí pohlédnout na zájmové oblasti žáků na internetu a na jejich komunikaci na Facebooku a otvírá se před námi obsah, který je v absolutním rozporu s cíli vzdělání a výchovy. Jedná se o pravý opak.

Před třiceti lety zpět od roku 2010 jsem se nacházel ve Spojených státech. Dostaly se mi do rukou noviny s inzerátem, kde nějaká firma hledala s nabídkou vysokého platu matematiky, inženýry informatiky a lingvisty pro vývoj elektronických překladatelů, což by byl miliardový obchod. Kdo by jel do ciziny, zakoupil by si program pro příslušný jazyk a zajistil by si

tím kdekoliv v zahraničí dorozumění. Do dnešního dne nic podobného nemáme, i když vývoj počítačů udělal v posledních třiceti letech nesmírný pokrok v technickém směru. Počítač troskotá na překladu nejjednodušší věty z jednoho faktického důvodu. Počítač pracuje s matematickou logikou technicky, kdežto jazyk se smyslem, který je tomuto „geniálnímu“, ale ve srovnání s člověkem prozatím ještě nekonečně omezenému přístroji naprosto cizí. Počítač rozpozná správnost formy, význam slov a smysl věty však nerozpozná ani v jediné větě. Počítač pracuje trojdimenzionálně, kdežto smysl můžeme považovat, i když nevědecky, za čtvrtou dimenzi. Člověk může podle velkého amerického lingvisty Chomského generovat nekonečné množství vět. Nekonečnost by pro počítač nebyla problémem, protože pracuje s matematickou logikou, troskotá ale na smyslu obsaženém v každé větě. Už z tohoto důvodu bych nepřeceňoval význam a použití počítače ve výuce na základní a střední škole. Jeho místo je v technických oborech a ne v oborech humanitních věd. Něco jiného představuje výzkum, kde je možné jej účelně použít ve všech oborech. Humanitní vědy se ale od přírodních liší tím, že mají smysl, přírodní logiku. Humanitní vědy jsou spojeny s inteligencí člověka a jsou nepřekonatelné i tou nejdokonalejší technikou. Zdravý lidský duch nemá hranic, je vševědoucí a všemohoucí, technika je však podřízená člověku i s celou její schopností a má bohužel své hranice, jak nám dokazuje případ neschopnosti počítače elektronického překládání. Počítač selhává v základním principu lidské přirozenosti, to je živé inteligence a rozpoznání smyslu, který je vázaný na vědomí a sebevědomí, jež počítač v plné míře postrádá. Schází mu k tomu i ten nejzákladnější princip lidského ducha, to je svoboda.

Školy nasměrovaly přímou pedagogickou činnost velkou měrou na počítače. Tyto sice poskytují obsáhlé množství informací, nepodporují však samostatnost v řešení problémů, vedou pouze ke kopírování, opisování a pozdějšímu plagiátství. Pedagogika a učební proces tím zpovrchní. Jak učitelé, tak i ředitelé škol by měli všechno posuzovat v celkovém kontextu, aby se vyvarovali závažným omylům a přehmatům, které poškozují žáka v procesu vzdělávání a výchovy.

Z předcházejících zjištění můžeme odvodit varování před primitivností počítačových her, jejichž jádro tvoří mechanické pohyby. Žádá to redukcí času dětí školního věku tráveného při počítačových hrách. Mechaničnost

znamená zpovrchnění. My žijeme v obrazovém věku, který je posilován mimo počítače i televizi, jež vysílá 24 hodin denně. Toto jde na úkor četby a poškozují rozvoj duševních schopností dětí. U vnímání konkrétního obrazu se jedná o přímou autosugesci, která je pasivní. V případě, že dítě nestačí vnímat vzhledem k obsahové náročnosti obrazového vysílání, uniká příslušný děj vědomému vnímání a dostává se přímo do podvědomí, kde může podle své kvality ovlivnit následný spánek při zpracovávání sny. Televize ale produkuje programy podle věku dětí. Je na rodičích, aby dohlédli na trávení času svých dětí u televize.

Následující náčrt nám pomůže osvětlit rozdíl mezi vizuálním a verbálním vnímáním a následným zpracováním.

Soustředte se, prosím, asi deset vteřin na čtyři tečky, které se nachází uprostřed elipsovitého tvaru. Pak pohlédněte na stěnu nebo na strop, nemusí být bílá, ale alespoň světlá.



Tento obraz, který podvědomí vytvořilo a promítlo na zeď, vznikl na bázi hypnózy. Pokud se díváme na konkrétní obraz technikou hypnózy, tak podvědomí jej věrně zpracuje jako obraz a na zeď přenesou pouze rám.

Podvědomí tak nemá prostor a svobodu k samostatné tvorbě. Podvědomí požívá autonomii a je pozitivně zaměřené, to je konstruktivně k cíli.

Podobně je tomu i u slova. Slovo konzervuje podle slovního druhu určitou představu. Slovo má silný sugestivní účinek, jak to dokládá hypnóza. Poněvadž slovo není konkrétní jako obraz, nachází se kolem něj volný prostor pro osobní subjektivní zpracování. Při zpracování dochází přes podvědomí k napojení jak na nevědomí tak i zpětně na vědomí. Celá duševní soustava je aktivizována. Četba beletristiky, ale i jiných textů, třeba historických, slouží nejenom k rozvoji představivosti, nýbrž i myšlení a je pro zdravý rozvoj a zdravou funkci duševní soustavy a rozvoj osobnosti velmi prospěšná. Proto by měly mít školy i čítárnu a nejenom prostor pro video-filmy a počítače, kde by zájemci trávili část svých hodinovek. Především by ale měli číst ve svém volném čase, což mohou u menších dětí iniciovat rodiče. Ruce pryč od počítače. Nejsem proti tomuto služebníkovy zaujatý, protože jej denně účelně používám. Počítač je však pouhým pomocníkem. Děti by však tento prostředek měly používat kontrolovaně omezeně.

Chtěl bych se ještě dotknout rozdílu mezi literaturou a vizuální formou stejného díla. Při mých dotazech jsem se u většiny dotázaných doslechl, že kniha byla lepší než film. Jenom u mála dotázaných jsem se doslechl opaku. Určitě měly obě strany pravdu. Jak vnímání slov, tak i obrazu je vrcholně přirozená záležitost. Někdy může obraz vyvolat daleko působivější dojem než text. Přesto je však dekodování textu vždy osobnější a duševně zdravější. V zahraničí jsem chodíval po přečtení určitých literárních děl shlédnout i jejich vizuální zpracování do takzvaného komunálního kina. Romantické dílo od Eichendorfa „Taugenichts“ = „Budižkničemu“ jsem při četbě prožil s jeho romantickou atmosférou velmi osobně, i když toto dílo bylo 200 let staré. Jeho filmová podoba na mě však působila úplně cize. Byl jsem konfrontován s naprosto cizím světem. K tomuto odcizení přispěla romantická citovost zakonzervována v textu, ale silně ochuzena konkrétním obrazem, který na mne působil i svými kostýmy zcela cize. Kniha byla pro mne tedy daleko lepší, protože jsem byl schopen její obsah osobně prožít. U zfilmovaného románu od Franze Kafky „Zámek“ jsem měl jinou zkušenost. Přečetl jsem jej za mého pobytu ve Spojených státech v angličtině a v Západním Německu jsem jej shlédl v originále v kině. Tu nedošlo k žádnému zkreslení v působení a dojmu. Prožil jsem jak textovou,

tak i obrazovou formu stejně, nepociťoval jsem žádný rozdíl. Souviselo to podle mého soudu s tím, že obsah tohoto románu byl z mého subjektivního pohledu velmi neosobní a obsahoval objektivní distanci, což ladilo s vizuální, tedy filmovou podobou.

Ve Spolkové republice Německo zaznívalo svého času echo požadavku, že je třeba omladit učitelství. Vzhledem k žákům to není žádná nutnost, která by měla opodstatnění, alespoň psychologie to dokazuje. Věk učitelů by měl představovat kolegium obsahující věkový průřez od mladých až po starší učitele, což je odrazem reality, s níž jsou samotní žáci konfrontováni ve svém dětském životě. Děti mají zpravidla ještě mladé rodiče a další příbuzné, avšak už starší prarodiče, ke kterým mají velmi dobrý, důvěrný přátelský vztah. Nachází u nich útočiště a ochranu. K prarodičům se často utíkají ve své nouzi, jsou na ně vázáni. Tento mustr je důležitou součástí vědomí, především podvědomí. Kdybychom všechny starší učitele stáhli z výuky, tak bychom dětem psychicky ublížili. Starší učitelé požívají podle mého pozorování i u menších dětí velké sympatie díky jejich pozitivnímu vztahu ke svým prarodičům. Jedná se o projekci prarodičů do učitelů. Mladí učitelé mají samozřejmě stejnou vysokou psychickou hodnotu, která je však situována ve vztahu v životě žáka o generaci níže.

Zůstaneme ještě v následujícím případě u našeho západního souseda. Jeden učitel si nechal od svých žáků tykat. Odstranil tedy vykání. Samozřejmě, že takovou iniciativu ministerstvo školství ihned zakázalo. Tento případ jsem měl možnost sledovat v médiích. Jednalo se při tomto kroku učitele podle mého soudu o liberálně diletantský počín, který je v rozporu s výchovou. Vykání zaručuje vnitřní psychický odstup k příslušné osobě. Jak to vypadá u dětí, často i středního věku, v chování ke svým už hodně starším rodičům, kde děti svým rodičům vykaly a kde jim tykaly, jsem si osobně pečlivým pozorováním a vyhodnocením ověřil. V případě vykání jsem se setkával s přirozenou emocionální zdrženlivostí a úctou. Vykání posiluje úctu na základě existence pozitivních psychických zábran, které intelektuální omezenost liberálních „rytířů“ odhodlaně a úspěšně potírá. Celá léta jsem měl jak v zahraničí, tak i v České republice, především při veřejných akcích pod širým nebem, možnost pozorovat vztah a komunikaci v rodinách, kde se tyká. Do vztahu k rodičům se v případě tykání dostá-

vala celá škála negativních vztahových prvků od škádlení přes shazování až po urážky. Rozkazovačnost a hrubost byly běžnou náplní komunikace těchto dětí. Tento mustr byl věrně uchován i v případech, kde jedno dítě svým rodičům vykalo a jedno tykalo. V prvním případě panovala konstantní slušnost, ve druhém sporadická neslušnost. - Občas opakuji své staré přesvědčení, že člověka správně pochopíme, až porozumíme jeho podvědomí. Dostat se do jeho nevědomí je podstatně obtížnější záležitostí. Podvědomí má velmi omezenou soudnost, je to naše dítě. Tykáním přeneseme vztah ke svým komunikačním partnerům právě do podvědomé kontroly a autority. Komu vykáme, k tomu máme vyšší stupeň úcty. Komu tykáme, k tomu si toho více dovolíme, i když to nemusí vždy tak být, protože existuje třeba kamarádský nebo přátelský vztah. Přesto tykáním nejenom že snížíme práh ve vztahu, to je „nevzhlížíme“ psychicky vzhůru, nýbrž zredukujeme i vnitřní, to je psychický vztahový odstup k příslušné osobě. V prostředí hovorového jazyka jsem se od jednoho člověka doslechl: „Je podstatně lehčí říct: Ty vole nebo ty krávo než Vy vole a vy krávo. Volům a krávám se zásadně nevyká.“ Ve sporu s vysoce zvednutou emocionální hladinou se nedá vyloučit i „vy vole a vy krávo“. To je však zcela jiná vztahová kategorie.

V zahraničí jsem se ptal mých studentů, kteří pocházeli prakticky z celého světa, kdo svým rodičům vyká. Byli to především studenti z Afriky a Asie. U tykání se jedná spíše o evropskou záležitost. Angličtina mezi tykáním a vykáním vůbec nerozlišuje. Za mého pracovního pobytu v Kolumbii jsem byl velmi překvapen skutečností, když jsem slyšel, jak rodiče již od věku dvanácti let svým dětem vykají. Latinské národy podle mých zkušeností vlastní slušnost a srdečnost, zřejmě především v kontextu přátelství. Nezabýval jsem se tímto jevem nikdy s přesností sociologa nebo etnologa.

Na závěr problematiky tykání bych chtěl ještě pouze v duchu humoru podotknout, že by věřící měli i svému Pánubohu a Ježíši Kristu vlastně vykat. Rozhodně by se zlepšila i úcta k jejich Otcí, přestali by proti němu reptat a používat jeho jméno nadarmo, což zakazuje i Desatero Božích přikázání. Jsem vážně přesvědčen o tom, že by poklesla i hladina hříšnosti na tomto světě. Úspěch by zůstal sporný pouze v anglicky mluvících zemích, kde se z technicky jazykových důvodů vykat nedá.

Následujícímu výkřiku nemíním dát velký prostor. Stojí však za zmínku. Ve Spolkové republice Německo v dávnější minulosti jeden vyškolený učitel pro střední školy kriticky zvolal, že profesori a učitelé na univerzitách a vysokých školách nemají pedagogickou přípravu pro svou výuku. Nevím, co ho k tomu vedlo. Třeba se nejednalo o žádné nabourání vztahu k vysokoškolským učitelům, nýbrž pouze jenom o nízký stupeň soudnosti. Hodnotit a ocenit „věci“ dovede totiž pouze ten, kdo jim správně rozumí.

Zdržíme se ještě chvilinku ve Spolkové republice Německo. V sedmdesátých letech Německo procházelo obdobím obrody. Jednalo se o prosazení pozitivních prvků ve společnosti jako je například **Rovnoprávnost** mezi pohlavími, **Rovnost** šancí v dosažení vzdělání i pro děti ekonomicky slabých rodin, a také **Antiautoritativní výchova**. První dvě hodnoty měly zcela určitě pozitivní vliv na spravedlivější rozvoj německé společnosti. Pedagogický ideál „antiautoritativní výchovy“ však už jenom jako pouhá myšlenka spíše společnosti uškodil. Zhoršil podstatně kázeň na školách. Jednalo se v konečném výsledku vlastně pouze o omyl demokraticko-liberálního diletantismu.

Pedagogika je vysoce užitečná věda, ale nesmí nás ovládat, abychom se nestali v určitém kontextu a vztahu obětí bludu. My musíme tedy ovládat pedagogiku. Nejlepší je dívat se na celou věc vlastníma očima. Hlásným výkřikem se například stala v pedagogice výuka hrou, která je zářivým majákem bludné navigace. Není po jejím slavném objeviteli Janu Amosu Komenském správně řazena do pedagogického celku. Jan Amos Komenský měl jako geniální Pedagog velké básnické nadání, jež uplatňoval i jako dramatik ve službě výuky a výchovy svých žáků: psal antické divadelní hry, především však biblické, a nechal je žákům nastudovat a předvést. Přítomní pedagogové byli pozitivními učebními výsledky, jež se dostavily u žáků, mile překvapeni. Žáci předvedli paměť při zvládnání cizího jazyka, zájem a motivaci při učení a odkryli při tom všem vlastní vlohy, tedy nadání, a ztratili ostýchavost při vystupování před publikem. Školu hrou si oblíbili. – Škola hrou zůstává však vedlejší metodou výuky, vnesla ale do výuky své prvky, i když prvky hry mimo původní Školu hrou, třeba jenom pouhé doplňování slov gramatiky ve větě při výuce cizího jazyka, kde správný výsledek žáka motivuje k dalším krokům, žák v této „hře“ zpravidla vítězí, někdy prohrává, což je méně vhodné v učebním procesu. Pedagogika je

velká věda. Aby mohla svou pozici vědy obhájit, musí být možné její nové nápady verifikovat nebo falzifikovat a správně zhodnotit stupeň jejich použitelnosti a užitečnosti.

I pedagogika se od dob jejího geniálního zakladatele Jana Amose Komenského do jisté míry vyvíjí jako jiné oblasti lidského ducha. Položme si tedy otázku: V čem spočívá důležitost výuky hrou, jak ji někteří idealisté ukvapeně a neuváženě propagují? Předpokládám, že v ničem. Vývojovou fází hry můžeme pozorovat ve školce při malování a hraní si s panenkami a autíčky. Zvířata se připravují na život svým hravým způsobem, člověk podle své potřeby: malováním pro práci rukama a hraním hračkami ve spojení rukou a symbolickým myšlením pro práci hlavou. Toto je vlastně zviditelnění původní vývojové fáze myšlení člověka, která probíhala v tomto vzájemném vztahu rukou a hlavy. I samotný sklon k hraní je doprovodným reliktem této vývojové fáze. Myšlení bylo v onom stádiu určitě velmi primitivní, poněvadž přitom scházela dostatečně rozvinutá jazyková základna. Tento deficit vyplnila podle mého chápání hra jako reakce na nejistotu.

Kdo se během svého studia zabýval vývojovou psychologií, ten si vzpomene, že ve věku deseti nebo jedenácti let dochází k přechodu empirického myšlení k myšlení teoretickému. Toto teoretické myšlení chápu jako nezávislé myšlení. Na prvním stupni dochází k pozvolnému vývoji všech potřebných kognitivních struktur, čehož se nedá dosáhnout v žádném případě výukou hrou. Do druhého stupně vchází žáci plně připraveni pro rozumově zaměřenou výuku, která je plně v souladu s již existujícími kognitivními strukturami a dalším žádoucím vývojem žáka. Samozřejmě, že by zastánce výuky hrou mohl poukázat na motivující účinek této metody, která by ale u žáků s nezájmem o jazyk – v některých třídách je jich víc než dost – vedla k povzbuzení k neukázněnému chování. Obliba, nezájem nebo averze k předmětům, se utváří už na prvním stupni, takže i motivační snahy učitele nemusí dostatečně zabírat.

Výuka hrou, která je definována nekonvenční ruční obsluhou a kontrolou úspěchu, nabízí i počítače, kde kategorie žáků bez zájmu nebo s averzí odloučena od neustálého dohledu prchá nejkratší cestou na internet. Pod přímým dozorem tito žáci vyhrávají jenom tehdy, když mají štěstí. Jejich myšlení je odpojené, oddali se hádání a šťastné náhodě.

Jejich úspěch je minimální, protože jenom hádají. K vnitřní automotivaci u nich na rozdíl od dobrých žáků dosahujících výborných výsledků nedochází, poněvadž se jim potvrzuje pouze jejich neúspěch slovem „chyba“.

Hlad po hře je u žáků dostatečně uspokojován hraním na počítači a na mobilu. Výuka hrou může během inspekce udělat dobrý dojem, ale pouze u inspekce, která má velmi zúžený pedagogický obzor. Zdáni ale často klame. Podíváme-li se v příští hodině do karet žákům, kvůli kterým se tato metoda hrou doporučuje, odhalíme, že jejich hra je švindl, pouhé vakuum duchanepřítomnosti nebo zapojení do aktivit vlastní hry a zábavy, třeba do výroby nového modelu vlaštovky. Výuka hrou má značně omezený rádius.

I přes můj dosti konzervativní názor nemám nic proti hře. V angličtině i němčině mají žáci učebnice a pracovní sešit. Pracovní sešit je vlastně konceptem účelné hry. Tak jak šachista přemýšlí a pohybuje figurkami, tak žák přemýšlí a spojuje, doplňuje, obměňuje gramatické struktury a vykonává řadu dalších činností syntetického myšlení.

Učebnice pro základní školy počínaje 6. třídou a učebnice pro střední školy maturitních oborů a gymnázií jsou naprosto stejně koncipované, rozdíl spočívá pouze ve stupni obtížnosti učební látky.

Za mého působení na střední škole jsem musel jako předseda předmětové komise chodit do vyučování hospitovat. Moje hodnotící kritéria pro kvalitu výuky byla velmi jednoduchá. Celou pedagogiku se vším všudy jsem si vzhledem k požadavkům a realitě každodenní praxe shrnul do jedné infinitivní fráze: „Udržet žáky v kontaktu s učební látkou.“ V tomto požadavku je obsažena motivace, kognitivní aspekty, metodika a správné tempo. U kognitivních aspektů jsem se zaměřoval na vztah mezi obtížností látky a aktuálním stupněm rozvoje inteligence žáků. Pokud jsou tyto dvě pedagogické veličiny v rovnováze, setkáváme se s ideálním stavem výuky. Na základní škole je kognitivní spektrum podstatně širší než na středních školách s maturitním zaměřením, popřípadě na gymnáziích, poněvadž se jedná na jedné straně o velmi výkonné žáky, na straně druhé o velmi slabé jedince. Rovněž jsem vnímal více zájem žáků o učební látku, což je primární konstanta a obsahuje automotivaci, než motivační stimuly učitele, které byly účinné spíše na základě mé přítomnosti jako pozorovatele. Vyžadoval jsem i oslovení všech žáků během vyučování, v případě prezentace

na tabuli barevné podtržení důležitých částí učební látky. Když toto fungovalo, tak vyučování běželo a „kolečko se nepolámalo“. Například fázování vyučovací hodiny a další vrcholy pedagogické činnosti jsou už vstřebány v dlouhém procesu výuky jazykových souvislostí v organickém celku. Něco podobného by mohlo proběhnout jako přijímací zkouška pro zaměstnání učitele. A co výuka hrou? Všechno byla pouhá hra. Výuka a procvičování látky u cizích jazyků byla pouhá hra, všechno běželo a vždy běží v kontextu hraní. Celá výuka je hra. Je třeba u žáků jenom vzbudit a rozvinout vysoký stupeň zvědavosti.

Pokud se díváme ne pouze teoreticky, ale i po praktickém prožití na metody výuky, tak narážíme na dilema: Na jedné straně zjišťujeme, že žádná jednotná metoda výuky vykonstruovaná některými autory školní praxe neexistuje jako správná, na druhé straně musíme přiznat, že samotný předmět vyžaduje přirozenou standardní metodu a ta je nejlepší a není přitom závislá na osobnosti učitele. Každý kovář tluče na žhavé železo až na malé rozdíly stejně, což jako pozorovatelé plně vnímáme, chápeme a uznáváme. Ono to jinak ani nejde. I proces výuky nelze postavit na hlavu, dá se pouze znetvořit. Žáci normálních škol se přizpůsobí díky pomocné funkci jejich podvědomí metodě každého učitele v jejich odchylkách. Chtěl bych zde po mé dlouholeté zkušenosti a vyhodnocení mých pozorování během náslechů, při hospitacích a vlastní výuce v zahraničí a v České republice poukázat na naprosto nezvratnou zkušenost: Metoda výuky je absolutně podřadná záležitost. Celá řada žáků dosáhne vysokého učebního výnosu při každé metodě založené na logické posloupnosti učební látky, část žáků toho ale mnoho nedosáhne při žádné metodě a i sebedokonalejší pedagogické dovednosti. Úspěch či neúspěch v učebním procesu nesmíme tedy hledat v užívání učební metody učitele, jak se to milně děje u pedagogických postojů některých teoretiků, nýbrž tento úspěch či neúspěch v učebním procesu musíme hledat v prvé řadě v samotných žácích, v jejich zájmu o příslušný předmět. Toto zjištění platí všude na světě a mělo by sloužit jako základní orientační bod, aby se nevnášela nejistota do školní praxe, nezhodnotila pedagogická činnost a neponižovali její vykonavatelé. Hovorově řečeno: S intelektuální krátkozrakostí se těžko bojuje, především když má moc. Kde má intelektuální krátkozrakost moc, tam se mění omyl a dohad ve virtuální odbornou pravdu a skutečné neoprávněné ví-

těžství. - Osobně jsem se nikdy nedostal do kontaktu s inspektorem výuky. Byl jsem pouze informován jednou učitelkou angličtiny, jak se ředitel a zástupce jedné základní školy zhrozili nad případnou reakcí inspektora při použití cvičení v pracovním sešitě. Toto poukazuje na skutečnost, jak rychle se myšlení dostává na scestí při stanovení „správné formy“ výuky ve stavu profesní nejistoty, kterou školství chronicky trpí. Jedná se o projekci nejistoty a desorientace, které ovládají podvědomí pedagogických pracovníků. Pracovní sešit je kniha, jejíž cvičení jsou zhotovena „na míru“ k probrané látce v dané lekci. Bylo by chybné do těchto cvičení něco vlastního vkutit. Důležité je pouze přesvědčit se o tom, že žáci jsou schopni samostatně pracovat, a kde tomu tak není, tak zapojit adekvátní nápovědu. Výuka jazyka není předmětem experimentování a dokazování schopnosti vlastního „promyšleného sebezpřevádění“, jak se někteří vedoucí pracovníci v pedagogice domnívají, nýbrž získání příslušných praktických dovedností žáků v užívání cizího jazyka. Tento postulát vypracovaná cvičení v pracovním sešitě na aktuální úrovni spolehlivě plní. Posláním inspektorů nespočívá určitě v rozbíjení struktury výuky. – V tomto bodě bych chtěl poukázat na to, že u jazyka při zadávání domácích úloh nejde o zapojení přemýšlení, kterého mnozí žáci nejsou vždy v daném jazyce schopni, nýbrž o mechanické úkony, jež plní své poslání, poněvadž se přitom jedná o zaužívání daných gramatických struktur. Rodiče zpravidla nejsou schopni žákům pomoci. Například písemné převedení oznamovacích vět do otázek nebo záporu po vysvětlení a uvedení vzoru je proveditelné takřka všemi žáky bez závažných chyb.

Já jsem jako samouk absolventem učebnic drilové pedagogiky výuky cizích jazyků, kterou dnešní pedagogika odhodlaně zavrhuje. Přitom tato dnes nepopulární forma výuky zaručovala správnost v užívání jazyka, poskytovala jistotu a pohotovost v jeho ovládnutí. Dnešní pedagogický koncept tyto klíčové hodnoty „úspěšně“ odstranil a extrémně oslabil jazykové znalosti v jeho jádru. Předmět ustoupil pedagogice. Jinými slovy: pedagogika se prosadila na úkor kvality učebních výsledků. Přes toto hodnocení obsah učebnic sestavených podle konceptu „nové pedagogiky“ plně akceptuji. Je to kompromis. Tento kompromis je z pedagogického pohledu dobrý, i když v jistých požadavcích velmi neefektivní. Liberální duch a „kozí dobrota“ polevují všude, kde je to jenom trochu možné,

jak v oblasti vzdělávání, tak i výchovy. Přísnost není správná, požadavky na výkon klesají a známky se tím zákonitě zlepšují. Žáci se naučí čím dál méně a chovají čím dál hůře. Přesto však není důvodu k pesimismu. Mnoho žáků i v dnešní době je zárukou stability v oblasti vzdělávání.

Drilová pedagogika vyžaduje silnou vůli a stanovený cíl dobrého ovládní příslušného cizího jazyka. Dnešní pedagogika u cizích jazyků se řídí průměrem v motivační schopnosti žáka. Zadání v obsahové náplni je naprosto v pořádku. Odpovídá plně realistickým požadavkům předmětu. Zde však dochází k deficitu v plnění ze strany žáků.

Jazyk obsahuje, jak jsem se již jednou zmínil, tisíce a tisíce detailů. Kdyby je chtěl někdo všechny spočítat, tak by se nesčetněkrát přepočítal. Nevím, jak by se s tím vypořádala výuka hrou. Pro některé části jazyka bych byl schopen metodu výuky upravit pro hru. Přílišné upřednostnění této metody by vyžadovalo nejenom kreativní činnost a velké časové nasazení, nýbrž by způsobilo i velké ztráty v učebním výnosu. Dokonce i učebnice matematiky, českého jazyka a dalších předmětů na prvním stupni jsou koncipovány zcela „vážnou formou“.

Druhým výkřikem pedagogické troufalosti některých zbloudilých duší pedagogického světa je kritika frontální výuky, která je přesto nepostradatelná, je prvotně přirozená a má spoustu předností: šetří čas, ulehčí plnění zadání ministerstva školství a z toho vyplývajících tematických plánů, uvádí žáky do přímého vztahového kontaktu mezi učitelem jako autoritou a předmětem, posiluje soustředění a spolupráci **všech** žáků, zaručuje spolehlivou kontrolu, slouží organizaci výkladu a vede k výsledkům v hlavě a sešitě. Při používání této metody ve výkladu zapojují plně žáky. Výsledek si vypracujeme společně. Jazyk je dynamický předmět, takže je užitečné, aby se žáci účastnili myšlenkově procesu změn, jak jsem je popsal v předcházející části.

V jiném předmětu může být výhodnější výklad nejdříve prezentovat na tabuli a pak jej za spolupráce žáků analyzovat a osvětlit.

Při práci s textem (a jiných aktivitách) můžeme rozdělit části textu skupinkám žáků s příslušným zadáním. Musíme ale počítat s tím, že aktivita této práce se soustředí v žácích s trvalým zájmem o daný předmět, zatímco tvrdý okraj žáků se odpojí od veškeré činnosti a zabývá se vlastními akti-

vitami, které je neustále ovládají. U těchto žáků dominují ve vědomí jiné zájmy, které natrvalo nepotlačí žádná učební metoda ani forma motivace.

S podobnou kritikou jako frontální výuka se v zahraničí už před desetiletími setkala tradiční latinská gramatika. Ta je však tím nejlepším a nejefektivnějším systémem popisu jazyka, který slouží analýze a syntéze při jeho výuce na školách. Nové modely gramatiky jsou vhodné pouze pro akademickou diskusi na univerzitách, ne však pro výuku jazyků na školách.

Přes můj kritický pohled nejsem žádným odpůrcem experimentů v učebních aktivitách žáků a v pedagogické praxi. Tyto však omezují na vedlejší předměty s jednou hodinou týdně. Pedagogika nepatří mezi přírodní vědy, kde se dá stále objevovat něco nového. Pedagogika je vázána na psychoanalýzu člověka, která je konstantním, to je neměnným prvkem v bytí člověka během celých tisíciletí. Toto by si měli plně uvědomit i někteří pokrokový pracovníci v pedagogické oblasti, aby se nestali zajatci mylného kutilství a destruktivního diletantismu ve výuce a výchově. Učit se dá buď dobře a nebo špatně. Při špatné výuce jsou žáci odpojeni od předmětu, schází jim kontakt s učební látkou, nerozumí, a nechápou její spojitosti a souvislosti, jednoduše řečeno neví, o co se jedná a to i ti nejlepší a po nich všichni průměrní.

Elektronické žákovské knížky představují obrazně řečeno trestný čin proti základním požadavkům pedagogiky. Dochází přitom k oslabení přírodního vztahu mezi učitelem a žákem v tak závažném bodě jako je hodnocení. Žákovská knížka je hmatatelný předmět, učitel má aktuální náhled na výkon žáka mimo své předměty, může s žákem prohodit pár slov, jej pochválit, povzbudit, rodiče žákovskou knížku podepíší, což posiluje vztah ke škole. Je zde forma komunikace, kterou elektronická žákovská knížka „úspěšně“ odstraňuje. Opakuji: Všechno je vztah.

V posledním odstavci tohoto kritického pohledu se zmíním ještě o maturitních tématech. Na střední škole, kde jsem byl předsedou předmětové komise, jedna nová kolegyně po studiu prosazovala zařazení literárních témat do maturity, aby se tím prý zvýšila kvalita. Sám pro sebe jsem s tím nesouhlasil, jí jsem v tom nebránil. Mé nároky na výuku literatury přesahují motivační schopnosti studentů střední školy, gymnázium by mne třeba uspokojilo. Zcela něco jiného jsou studenti cizojazyčné literatury na vysoké škole. Dostal jsem jako hlavní zkoušející dva z maturantů mojí

kolegyně, jeden si zcela náhodou vybral Shakespeara a jeden Marka Twaina. Když jsem se jich zeptal, co od těchto autorů četli, tak odpověděli: Nic. O autorech toho dosti věděli. Internetové znalosti si žáci dnes získávají i pro referáty velmi nenáročnou cestou. Setkáváme se zde s počítačovou kulturou opisování. Tito maturanti přikryli svými vědomostmi pouze prázdnou díru literárního tématu. Provedli to s dobrou angličtinou, což odpovídalo mému základnímu požadavku hodnocení, takže přesto maturovali s dobrou známkou. Jejich literární nedostatek jsem vůbec nehodnotil. Aby mohlo být uznáno jejich literární téma, žádalo by to si v komunikaci se mnou vyměnit alespoň pár vět o nějakém díle těchto dvou autorů, které by si alespoň zčásti – u krátkých povídek kompletně – přečetli v originále, zbytek v češtině. Nevím, zda pro to něco v přípravné fázi se svou kantorkou dělali.

## 2. Nová pozitivní témata výuky

Zde se nejedná o nějaké soustavné obsáhlé vyškolení žáků, nýbrž o sporadické zpřístupnění základů některých oblastí pro jejich vědomí v omezeném rozsahu. Tak jak se musíme snažit negativní jevy odstraňovat, tak je prospěšné určité pozitivní prvky zavádět do výuky a výchovy školní mládeže. V poslední době například proniká do výuky škol takzvaná **finanční gramotnost**, která má mimo jiné chránit žáky jako budoucí samostatně a zodpovědně jednající občany před předlužením. Toto téma je nepřímo z velké části vlastně probíráno také v předmětu Výchovy k občanství v 9. třídě, jak je tomu podobně i u sexuální výchovy, která je z větší části obsažena i v předmětu Výchova ke zdraví rovněž v 9. třídě. Další obsahové prvky finanční gramotnosti najdou nejlépe učitelé matematiky a ekonomiky. - Osobně jsem si odnesl finanční gramotnost ještě jako žák kdysi z prvního stupně základní školy. Žáci si připravili v souvislosti s nějakou oslavou, zřejmě se jednalo o Mezinárodní den žen, program. Jeden žák prvního stupně držel v ruce pytlík s kuličkami, které nás jako hochy svými barvami přímo fascinovaly, a přednesl kratičkou básničku: „Zdálo se mi zdálo, mám kuliček málo, chtěl jsem jich mít víc a už nemám nic.“ – Že jsem si to doslova ihned zapamatoval, souviselo mimo rým hlavně s tím, že kuličky, jak jsem již uvedl, můj zájem nesmírně poutaly. Z toho je možno

odvodit, že si rychle zapamatujeme věci, které upoutají náš zájem. Mimo paměť stimulují rovněž silně i myšlení.

Dalším aktuálním tématem je takzvaná **sexuální výchova**. V prvním pololetí roku 2010 jsem sledoval v televizi diskusi na toto téma, kde bylo zmíněno, že učitelé neví, jak toto citlivé téma mají žákům zpřítomnit. Dá se říct, že sexuální výchova nemá zatím hlavu ani patu. I já se nepovažuji za autoritu příslušnou hlavu a patu navrhnout. Chtěl bych se přesto dotknout tohoto tématu především po psychologické a psychoanalytické stránce a dostat se tímto způsobem na stopu pohoršení rodičů nad jedním konkrétním případem sexuální výchovy jejich dětí. Vůbec se nedivím jejich pohoršení a protestům, což také přesvědčivě a objektivně osvětlím.

Jádro shora uvedené diskuse tvořilo pohoršení nad knihou ředitele jedné školy pro sexuální výchovu, která vyvolala u rodičů odmítavý a protestní postoj. Podle mého osobního úsudku se jednalo o špatný pokus zpřítomnit sexualitu pedagogickou cestou. Jednalo se o hru, v níž si měli žáci sednout na určité místo, ti, kteří už onanovali na tuto židli, ti s ochlupením na onu židli a ti s menstruační zase na jinou. Ředitel se odvolával na sexuology, od nichž tuto hru převzal. Jsem toho mínění, že onen ředitel nezvolil správnou adresu pro své dílo. Pro sexuology je celá sexuologie všední záležitostí, pro žáky ale ne. Sexuologové určitě dovedou pomoci párům, kteří se na ně obrátí o radu týkající se pohlavního života. S nimi mohou mluvit naprosto otevřeně. Sexuální výchova nesmí zraňovat osobní intimitu žáka. V této hře se dají na první pohled odhalit dvě závažné chyby. Jedna je psychologická a psychoanalytické povahy, ta druhá právní. Forma hry, která je dosti propagována progresivními pedagogy, se bohužel týká osobní intimity žáka, který se může v očích svých spolužáků zesměšnit. Autoři sexuologové nepracují denně s žáky a neznají jejich negativní vztahové sklony. Žáci se nachází v procesu výchovy. Toto je pouze část psychologických problémů.

Psychoanalýza rovněž oponuje oné hře navržené sexuology. Nahota je zakotvena všude ve všech kulturách snad s výjimkou pouze Amazonských Indiánů a některých afrických kmenů v nevědomí jako symbol studu a ostudy, jako zranění pocitu sebehodnoty. I když má stud jakoukoliv příčinu, která nemá se sexualitou nic společného, člověk je ve snu najednou nahý

a pokrývá si pohlavní orgány. Stud je výsostně vztahová záležitost. Následně uvádím příklad z mé psychoanalytické práce „Návrat k základům“, který to doloží. Jeden učitel z dívčího gymnázia se mi svěřil s následujícím zážitkem: „I když jsem se na své vyučování vždy bez výjimky svědomitě připravoval, byl jsem jednou večer po náročném dnu natolik vyčerpaný, že jsem nebyl schopen provést přípravu vyučování pro příští den. Prošly mně hlavou jisté obavy, jak na to budou reagovat žákyně, když nebudu vědět, kde máme začít. Měl jsem tušení, že můj pocit sebehodnoty je ohrožený. V těchto myšlenkách jsem zvečera padl do postele a ihned usnul. Zdálo se mi, že jsem přišel do školy nahý, do třídy 16-letých gymnazistek a shledal jsem se v blízkosti jedné žákyně, k níž jsem měl ve skutečnosti podle intuitivního cítění nejhlubší vnitřní vztah jako učitel a vychovatel. Všechny ostatní žákyně se nacházely v pozadí. Zastyděl jsem se, pokryl si to nejcitlivější místo školní taškou a urychleně se vytratil z učebny. Dostal jsem se do nějaké prázdné místnosti v mé škole, kde u stolu na židli visely dlouhé kalhoty a mikina, což jsem si okamžitě oblekl, přičemž se mi ve snu dostavila myšlenka, že se mohu vrátit do třídy a zahájit vyučování tohoto dne. Toto oblečení však neodpovídalo vkusu mé osobnosti, necítil jsem se v něm dobře.“

Tento sen není těžké vyložit, neboť známe jeho pozadí. Nahota vyjadřuje symbolicky stud, přesněji řečeno ostudu neboli zahanbení, které vyvolala kantorova nepřipravenost na vyučování. Uvedené pozadí k následujícímu snu mně však při výkladu nestačilo. Dál jsem se totiž nedostal. Položil jsem tedy kolegovi otázku: „Nezatajil jste mi něco vzhledem k přípravě na vyučování?“ Kolega si pohotově sáhl na ucho a odpověděl: „Nezatajil, pouze zapomněl.- Než jsem totiž ulehl do postele, prošlo mi ještě hlavou, že bych si mohl natočit budíka, abych vstal o hodinu a půl dřív a provedl si ráno před snídaní a odchodem do školy přípravu na vyučování. Budíka jsem si nenatočil, ale choval jsem naději, že po časném ulehnutí přesto vstanu podstatně dřív.“ – „To by stačilo,“ přerušil jsem kolegu a pokračoval: „Takže to náhradní oblečení vyjadřuje eventuální přípravu vyučování až ráno, což samozřejmě neodpovídalo vašemu každodennímu režimu a návyku. Proto jste se v tom oblečení necítil dobře, připadalo vám cize.“

K předcházející interpretaci bych chtěl ještě dodat, že nahota jako symbol ostudy, by u amazonských Indiánů, jak jsem již shora naznačil, nepři-

padala v úvahu, protože nehraje ve společenském vztahu žádnou úlohu. Amazonští Indiáni se pohybují všude nazí. Werichovu píseň: „Je to pravda odvěká, šaty dělají člověka,“ by nikdy nepochopili i při IQ 180.

Chtěl bych upozornit u tohoto snu na nezvratnou skutečnost, že se v něm neskrývalo žádné tajné sexuální přání učitele ke svým žákyním, nebo dokonce exhibicionistická tendence podvědomí, jak by mohl třeba vidět některý psychoanalytik, který sexualitu staví příliš do popředí. To by byl absolutní omyl. Dokonce i snahy o pohlavní styk s jinou osobou nevyjadřují ve snu žádné sexuální přání, nýbrž symbolicky zklamání z nezdaru, které člověk před ulehnutím ke spaní v sobě choval. Tím však dochází částečně i ke snížení psychického tlaku pohlavního pudu, který se u člověka na rozdíl od zvířat neustále hlásí.

Pudový problém, sklon a potřebu pohlavního styku, řeší nevědomí konkrétně přes orgasmus, čímž zmizí tlak a duše získává svobodu. Tento tlak může být vyvolán čistě fyziologicky a je odstraněn zpravidla v symbolickém kontextu nevědomí přes orgasmus za účelem ochrany spánku a získání vnitřní svobody. Pohlavní pud je tím přinucen ke kapitulaci, přestane „zlobit“ a ruší spánek a ohrožovat vnitřní svobodu duše, jak je tomu například i u nutnosti močení, kterou sen odstraní tím, že vsugeruje spícímu, že močí a tím zmizí i vnímání rušivého tlaku ve spánku a možnosti procitnutí. Ke skutečnému močení naštěstí u dospělých vůbec nedojde.

Vzpomínám si na jednu scénu s Misterem Beanem, který si v Adamově kostýmu zabouchl dveře v hotelovém pokoji. Snažil se vší silou, která, jak naznačovala jeho mimika, hraničila se zoufalstvím, skrýt své pohlaví. Co mu padlo do ruky, to použil. Kdyby tento sympatický blbeček ve své hrané roli pobíhal nahý, změnil by se, hovorově řečeno, v úchyla. Nehodláme zůstat u hovorového předsudku a pokusíme se pochopit tuto úchylku, abychom neodsuzovali. Exhibicionismus je formou psychopatie. Ve shora uvedené práci jsem provedl podrobnou analýzu tohoto fenoménu. Jednoduše řečeno se u exhibicionismu jedná o symbolickou manifestaci zraněného vztahu. Obnažování pohlavních orgánů této úchylky je symbolem ohrožení, ovšem jakéhokoliv druhu ohrožení, nejspíše z raného dětství. Exhibicionista byl ve svém dětství zřejmě týrán nebo ohrožen. Nemusí se jednat vůbec o delší období. Někdy stačí i jeden negativní zážitek, který způsobí autosugestivní průlom. Pokud zažije i naprosto zdravý muž něja-

kou formu ohrožení, tak obnaží ve snu na veřejnosti své pohlavní orgány. Exhibicionista to činí ve skutečnosti. Tento jeho počin dostává ale přes podvědomí, přes pomocnou funkci podvědomí smysl. Obnažení orgánů je přeinterpretováno na pohlavní vzrušení, které směřuje na pohlavní styk. Exhibicionista se snaží podvědomě překonat odstup od osoby, která jej kdysi ohrožovala nebo ohrozila, což se mu daří, protože pohlavní styk, i když není reálně praktikován, tento odstup alespoň psychicky, i když ne prostorově, redukuje na minimum. Nejedná se tedy o nějakou snahu překonat tento odstup od zastaralého a třeba i zapomenutého ohrožení cestou pohlavní fantazie, nýbrž cestou aktuální reality přes konkrétní jednání. I zde se setkáváme o způsob osvobození, způsob překonání zranění vztahu. Jedná se ovšem o opakované pokusy, které nejsou ve společnosti akceptovány. Zábrany k tomu známe. Jsou, jak jsem již uvedl, zakotveny v hloubi osobnosti. Divačky tohoto exhibicionistického počínu přenáší svůj subjektivní postoj na příslušnou osobu a pohorší se nebo zastydí. Něco takového nepatří na veřejnost.

Podobně se pohoršili i rodiče dětí, které měli být konfrontovány zmíněnými hrami se sexuální náplní v kolektivu spolužáků za přítomnosti učitele. Mimo to se rodiče identifikovali se svými dětmi, takže podvědomě si sedali na stejné židle jako oni. Chtěl bych tuto formu činnosti podvědomí ukázat ještě i na příkladech z každodenního života. Když se díváme na film, vnímáme ho podvědomě jako opravdovou skutečnost, i když víme, že je to pouhá hra. Identifikujeme se podvědomě s našim hrdinou, v jeho ohrožení se o něj strachujeme, což v nás vyvolává napětí. Jedná se o pouhou autosugesci, kterou svým ochotným postojem k této formě trávení volného času automaticky přijímáme. Nazval bych to řízením sympatie. V literatuře a filmu se setkáváme na jedné straně s pozitivními postavami, na straně druhé ale s negativními, aby mohl vzniknout mimo napětí také konflikt, který dodatečně ještě budí zájem. I učitel může vklouznout v očích rodičů do úlohy negativní postavy, jak je tomu všeobecně v literárním díle a filmu, neboť identifikační a autosugestivní mechanismus je v každé vztahové záležitosti jejich dětí okamžitě aktivován. Vztah mezi učiteli a rodiči je proto velmi citlivá a delikátní záležitost. Většinou je tomu u problematických žáků tak, že stojí učitele velké nervy, ale učitel velmi jasně rozezná, že žák není zlý. Tuto skutečnost je třeba rodičům říct hned na počátku setkání.

Každý učitel ví, že stačí dva problematičtí žáci ve třídě, aby ho psychicky vyčerpávali, i když mohou být v jádru osobnosti naprosto dobří. Nemusí se přitom jednat o pouhou hyperaktivitu.

Vrátíme se ještě k sexuální výchově. Při hrách všeobecně se zpřístupňuje „vchod“ do podvědomí, kde dochází k aktivizaci pohlavního pudu, což může vést u přítomných žáků k pohlavnímu vzrušení, v krajním případě při zvýšené pubertální pohlavní citlivosti i k nechtěnému orgasmu. Může dojít i k pokušení mezi žáky a učiteli. Ve vyučování různých předmětů slyší učitelé od žáků v duchu humoru a škadlení řadu sexuálních narážek, nejedná se samozřejmě o žádné vulgarismy. „Svoboda slova“ se prosadila na rozdíl od mých školních let v komunistické diktatuře i v této citlivé oblasti.

Ve jmenované diskusi na české televizi se mohli diváci setkat ještě s jednou pedagogickou perličkou. Jednalo se o sbírku sexuálních vulgarismů, které měli žáci sami psát, nebo nechat psát na tabuli. Ptám se proč? Asi proto, aby se nad těmito výrazy většina třídy pohoršovala, protože zní vulgárně a i těm nejslušnějším žákům a žákyním jsou již dávno známé a krajně nepříjemné. Podobně argumentovali i někteří pedagogové.

Příslušné hry s žáky se sexuální náplní a konkrétní osobní vazbou jsou pravděpodobně i právně mimo normu. To by však mohl posoudit nejlépe znalec příslušné právní sféry. Z toho všeho můžeme vyvodit, že sexuální výchova by měla probíhat zásadně neosobně jako **sexuální nauka**, která by obsahovala samozřejmě i výchovné prvky. Žáci si to všechno lehce spojí s vlastní situací. Sexuální nauka by měla být vypracována širokým spektrem odborníků, mimo sexuology, psychology, sociology a pedagogy by měla dostat slovo i Bible a Církev. Výsledek této práce by měl být schválen i rodiči. Celá záležitost by neměla být věcí osobního názoru, nýbrž objektivní správnosti v souladu s přirozeností člověka, jeho psychologií. Sexuální nauka na školách nesmí být srovnatelná s „blouděním ve tmě“.

Třetím velkým tématem je **etika** jako doplněk náboženství. Ministerstvo školství má již vypracovanou učebnici pro tento předmět. Pozorný čtenář si povšiml, že se u předcházejících témat nedotýkám odbornosti. U sexuologie se omezují pouze na psychologii, především na psychoanalýzu. Nepředstírám, že něčemu lépe rozumím než příslušní odborníci. Psychoanalýza je ale opravdu tvrdým oříškem a to nejenom v České re-

publice, ale i na celém světě. V pedagogice ve školství je psychoanalýza jak ve Spojených státech, tak i ve Spolkové republice Německo a ostatních západních zemích španělskou vesnicí. Do etiky nebudu zasahovat po psychoanalytické stránce, nýbrž po stránce pedagogicko-výchovné. Přitom se zmíním jenom o několika mých dotecích s etikou. Ve všech předmětech bychom měli v určité souvislosti vnášet do vědomí tyto orientační body. Žáci jsou vsazeni do proudu života, jímž proplovávají, aniž by si určitých faktů a souvislostí byli vědomi. Měli by například občas vědoměji rozlišovat mezi Zlem a Dobrem. Měli by být uvedeni do existence pozitivního řádu. Žákům deváté třídy jsem jednou řekl, že ve všech povoláních vlastně činíme Dobro, následovalo vyjmenování těchto povolání žáky, a pak jsme dospěli k závěru, že i jejich rodiče slouží svou prací vlastně Dobru. Z toho jsme odvodili i pokračování na této cestě získáním povolání a zlepšováním světa a života nejenom pro sebe, ale i pro společnost a lidstvo. Každý k tomuto účelu a cíli může přispět svým dílem. Občas bohužel přijde nějaký lotr a tento pozitivní řád, který Křesťanství korunovalo na Boží království lásky, začne bourat Zlem. Mohou následovat aktuální příklady z médií nebo příklady z dějin.

Výchova k soucitu jako formě lásky, by měla zkvalitnit vztah žáka ke všem „protějškům“ v jeho životě. – Před vánocemi jsme v angličtině v páté třídě vymalovávali vánoční předměty s příslušnou slovní zásobou. V této souvislosti jsme společně spojili estetiku s etikou. Na základě mých otázek jsme zjistili, co dělá svět krásným. V tomto úzkém okruhu to byly barvy a láska. Žáci si uvědomili, že je rodiče mají rádi a že to je také láska, která se o vánoční době projevuje všeobecně silněji než je tomu obvykle jindy během kalendářního roku. V této souvislosti je na místě dotknout se i mimo hodiny náboženství existence Boha a významu vánoc. Jan Amos Komenský chápal vzdělávání a výchovu jako přípravu na věčný život a spravedlivější svět. Už z tohoto důvodu by věřící učitel neměl podlehnout diktátu liberálních zásad demokratické společnosti a v příslušném kontextu výuky se občas upřímně přiznat k tomu, že věří v Boha, který nás vede životem a který nám pomáhá, dokud jej nevypudíme nějakým činem nelásky. Takové přiznání obsahuje i prvky výchovy. Bohužel Bůh některým rodičům ve škole vadí, je příčinou pohoršení, protože víru zásadně odmítají. Na druhé straně jsou ale i rodiče, kteří věří, takže to od nevěří-

cích vyžaduje toleranci. V očích Jana Amose Komenského by byl svět už v jeho aktuální podobě neúnosně bezbožný. Člověk podle soudu tohoto uznávaného učitele národů prodal Boha za peníze. Žene se pouze za svým prospěchem. Nesmíme přitom při vši úctě ke Komenskému však ztratit z obzoru nepřehledné množství poctivých lidí na naší planetě Zemi, kteří bojují s velkým nasazením o pouhé přežití. Bída našeho světa má mnoho tváří. A v tomto bodě jsme opět u snah Komenského. Vzdělání má učinit svět spravedlivější. Je proto třeba zviditelnit i duchovní hodnoty, které vněsou světlo do temnot lidského smýšlení.

Do výuky by měly být zařazeny sporadicky i **základy organizace**. Je pravdou, že žáci jsou do organizace vnořeni už tím, že chodí do školy, mají každý den určitý počet hodin, chodí na obědy, dělají si zápis do sešitu. Celá výuka je systémem organizace, jak je tomu třeba i u provádění projektů, sepsání slohu a tak dále. Přesto by bylo prospěšné vnést základní prvky organizace žákům do vědomí, aby si samy předcházejícím plánováním zjednodušili a zlehčili svůj život. Sníží to i počet vyslovených ku a pi, které při nezdarech žáci vyslovují i v prostorech školy mimo vyučování.

Znalost **základů psychologie** považuji za důležitý doplněk vzdělávání a výchovy na základních a středních školách. U všech zde zmíněných nových pozitivních témat by měli učitelé projít školením, nebo si příslušné vědomosti doplnit přes vhodnou literaturu. U některých z těchto témat bych potřeboval také sám školení, i když je navrhuji.

**Boj proti primitivismu rasismu a antisemitismu** by měl být jedním z hlavních nových pozitivních témat. Základní škola by měla být místem, kde by rasismus a antisemitismus měly utrpět definitivní porážku, protože základní školou prochází v České republice takřka všichni žáci. U víceletého gymnázia by měl tento boj pokračovat již v návaznosti. Žádá to osobní styk žáků s žáky jiných kontinentů, aby s nimi prožili citově pospolitost.

V zahraničí jsem měl jednou v jednom kurzu studenty ze všech pěti světadílů. Nepocítoval jsem k nim ve svém subjektivním vnímání nejmenšího rozdílu. Barva pleti nehrála naprosto žádnou úlohu. V takové situaci by každému křesťansky smýšlejícímu člověku napadlo, že rasismus je vlastně největší urážkou Boha.

Kolébku lidstva, jak nám to antropologové zjevili, je Afrika, odkud vyšly všechny rasy. I Evropané došli původně z Afriky a byli tmaví. Úbytek

slunečního svitu vedl ke ztrátě pigmentu, protože kůže nepotřebovala ochranu před slunečním zářením. Lidé se spíše odívali, aby jim bylo teplo v chladném prostředí. V jednom dokumentu BBC v České republice britští antropologové ukázali velmi zajímavou souvislost. V jednom africkém původním kmenu našli zastoupené všechny dnešní rasy podle typických rysů. Spojovala je všechny tmavá barva pleti.

Samotní Evropané mají i bližší společné předky. Slovanské, germánské a románské národy mají společné prarodiče. Před tisíci lety tvořili jeden kmen a později se rozešli ze svého původního domova na Východě směrem na Západ. K indoevropským národům patří i Indové, Romové, Iránci, Kurdové a Afghánci. Tuto příbuznost dokazuje společný jazykový systém se skloňováním a časováním a celá řada podobných slov z rodinné, zemědělské a některých dalších oblastí původního způsobu života. Tato skutečnost byla odkryta jedním britským diplomatem a jazykozpytcem v Indii. V této souvislosti se mluví v lingvistice o teorii rodokmenu, kde z jednoho kmene vyrůstají u evropských jazyků tři různé větve: slovanská, germánská a románská. Spojením Evropy se vracíme ke svým původním kořenům. Romové jsou tedy rasově identičtí s ostatními národnostními skupinami. Antisemitismus je největší ostudou člověka křesťanského světa. Papež Jan Pavel II. přiložil balzám na některé rány z minulosti, když prohlásil, že Židé jsou našimi staršími bratry ve víře.

Rasová otázka a problematika vyžaduje přehodnocení. Ochrana menšin by měla být nahrazena rovností. Tato rovnost musí ale být všeobecně akceptována. Pokud dosažení tohoto cíle začne ve škole a v politice, můžeme počítat s úspěchem. Změna ve vědomí nechává někdy na sebe dlouho čekat.

Jako poslední nové pozitivní téma uvádím **kritické myšlení**. Je sice pravda, že pokud chceme něco hodnotit nebo dokonce kritizovat, musíme to zanalyzovat a mimo to potřebujeme k tomu široké spektrum informací. Vyžaduje to odbornost, s níž se setkáváme v oblasti umění ve formě literární, divadelní nebo hudební kritiky. Kritizovat však lze naprosto všechno. U kritiky ve škole by měli žáci začít sami u sebe. Tento požadavek je v pedagogice centrální. Vycházíme tedy ze zkušeností žáků a necháme je popřemýšlet například o tom, jak se chovají ve vyučování, jak se připravují na vyučování, zda nezanedbávají domácí úkoly, zda píšou testy a čtvrtletní

písemné práce samostatně a nebo hodně opisují a nebo se o to alespoň snaží a tak dále. Poté se mohou kriticky podívat i na své spolužáky. Kritický pohled samozřejmě shledává a identifikuje i pozitiva. Literární dílo, či předvedení divadelní hry, může být shledáno ve velmi pozitivním světle. Rozlišujeme tedy mezi pozitivními a negativními prvky kritiky. Negativní kritika však může přejít v konstruktivní kritiku, která má vést k nápravě.

Žáci by měli občas pod vedením učitele kriticky pohlédnout i na některé negativní jevy ve společnosti. Liberální společnost zažívá rozklad tradičních hodnot. Na druhé straně narůstají osobní požadavky.

V rádiu jsem v zimě roku 2010 slyšel vyprávět jednoho ornitologa, který řekl úžasně zajímavou větu: „Když se ptáček přestane o sebe starat, tak zahyne.“ Tento Sociální darwinismus sice nelze převést do života společnosti, kde máme nemocné, postižené, matky s malými dětmi, přestarlé a nemohoucí, ovšem tuto skutečnost by si měli vzít i žáci s sebou ze školy do života. Škola vlastně připravuje na samostatný a zodpovědný život vzhledem k sobě a společnosti.

Žákům musíme uvádět do vědomí i skutečnost, že nejsou na světě sami, aby si mohli dělat, co se jim zalíbí, že jejich svoboda, jak jsem se už zmínil, končí tam, kde škodí jiným, že nemají dělat jiným to, co nechtějí, aby tito dělali jim. Poslední výchovný prvek je obsažený ve všech světových náboženstvích. Jak vidíme, zdrženlivé a uvážené kritické myšlení je podstatnou součástí výchovy.

V rámci kritického myšlení by žáci měli pochopit a uvést do praxe i představu, že poslušnost je vlastně duší organizace a že poslouchat musí nejenom žáci ve škole, ale i každý dospělý, dokonce i ministři. Poslušností se nepodřizujeme, nýbrž přebíráme zodpovědnost v oblasti naší činnosti. Kdo odepře poslušnost, vyslouží si za to trest. Je například propuštěn ze zaměstnání, protože se zřekl zodpovědnosti a to je absolutně nepřijatelné. Toto zamyšlení předkládám někdy ve vhodné souvislosti i svým žákům a absolutní většina je schopna to pochopit a kývnutím hlavy odsouhlasit.

Tuto kapitolu ukončíme **konfliktem a jeho řešením**. Spor neboli konflikt je věrným průvodcem člověka jeho životem. Dochází k němu tam, kde existuje vztahové sblížení a střet zájmů, které jsou na obou stranách protichůdné. Konflikty jsou doprovázeny zvýšenou emocionální hladinou

obvykle na obou stranách. Kompromis zabrání tomu, aby nebylo vítěze ani poraženého. Žádá to ústupek na obou stranách.

Jedno z přísloví praví: „Moudřejší ustoupí“. V této výpovědi se skrývá dobrá porce psychologie. Konflikt je vždy nabitý emocemi zpravidla na obou stranách, což brání řešení a dohodě. Emoce potlačují rozumové jednání. Konflikt může vyústit i ve fyzické násilí. Pokud se jedna strana uklidní a překoná nadvládu emocí, která konflikt udržuje při životě, tak vnímá po rozumovém posouzení celou záležitost jako méně důležitou a ustoupí. Jednání s negativním emocionálním nábojem staví člověka do světla nedostatku rozumu. „Moudřejší“ opravdu ustoupí i v dojmu zcela neutrálního pozorovatele.

Konflikt budí pozornost. Je ostatně i duší dramatu, kde vytváří napětí a pohání děj vpřed. Dramatický konflikt končí v tragédii smrtí hlavní postavy, v komedii jeho rozuzlením v příslušné konstelaci osob.

V předcházejících řádcích jsem se ke konfliktu a jeho řešení vyjádřil pouze v hrubém náčrtu. Aby si žáci k tomuto výchovnému poznatku mohli něco odnést do života, vyžadovalo by to mimo rozumové osvětlení i prožití ve formě hry, jak to doporučovali sexuologové pro svou tematiku, což jsem vlastně na psychoanalytickém podkladě odmítl jako kontraproduktivní metodu odporující přirozeným požadavkům duševní soustavy. Žáci se učí i ve formě jednání. Něco se nedá dostatečně pochopit pouze rozumem, vyžaduje to zapojení i citové části osobnosti. Proto nám pedagogika nabízí tuto formu učení, která v sobě skrývá citové až emocionální prožívání učebního tématu.

V oblasti lékařské vědy platí axiom: „Lepší je předcházet než léčit“. Toho dosáhneme částečně opatrností a zdravým životním stylem. I vzniku konfliktů je třeba předcházet. Nemíním zde uvádět všechny faktory, které by mi k prevenci konfliktů napadly. Zůstanu u psychologie. Vyžaduje to zásadně ovládání svých emocí. Nenechat se, jak to definuje hovorová mluva: „vyprovokovat“. Tuto formu obrany, nebo spíše sebeobranu, je třeba vnést do popředí vědomí žáků v dostatečné síle dojmu, aby se dostala do podvědomí jako zábrana proti emocionálnímu vzplanutí a rozpoutání konfliktu. Technicky se konfliktu vyhnout nedokážeme, poněvadž nemáme pod kontrolou osobnost konfliktního protějšku, který nás do příslušného konfliktu svým jednáním vtáhne. Rozum je nejlepší zbraní v sebeobraně proti emo-

cionálnímu a iracionálnímu útoku. Je vhodné být v očekávání na hrozbu propuknutí konfliktu připravený a mít jasnou představu o tom, jak mu čelit, v žádném případě ne emocionálně. Je dobré nejdříve „polknout“. Psychologie sice podporuje ventilaci emocí, v případě konfliktu však platí pravý opak. Hádky nejsou určité cílem psychologických rad.

## Kapitola XII

### Strach učitelů z hospitací a inspekci

Často nezvládnuté emoce a neustálé zlobení jsou každodenní náplní při výkonu práce učitele. Tento problém není omezen jen na určitého učitele. Problém vychází z chování některých žáků a to je absolutně stejné ke všem učitelům. Všichni jsou si zajedno, že ten a ten žák je stojí nervy. Neustálé zlobení má však i pozitivní dopad na sebevědomí učitele. Toto je neustále posilováno až do doby, kdy ředitel ohlásí návštěvu inspektorů. V každém kantorovi to hrkne jak ve starých hodinách, je možno pozorovat strnutí obličeje, nebo při měření tepu zrychlení srdeční činnosti. Trpí-li učitel srdeční arytmií, tak mu okamžitě vypadne jeden úder a nebo následují dva bezprostředně za sebou, srdce mu doslova poskočí, ne však radostí, nýbrž strachem. Upouštím zde od analýzy povahy strachu a jeho ovládnutí, protože mi nejde o psychologickou opatření vzhledem k ohlášeným inspekci, tedy ne o ošetření symptomu, nýbrž o odstranění příčiny a to jsou inspekce budící strach.

Neznám žádné jiné povolání, kde by docházelo k podobným kontrolám práce profesního pracovníka s cílem posuzování jeho činnosti, aby byl poté předvolán k pohovoru, kde se mu vytýkají často pouze domnělé nedostatky zakotvené v profesních deficitech pozorovatele. Hospitace a inspekce vyvolávají nejistotu v podvědomí, protože chtějí učitele pozorovat a posuzovat. Tento akt má vysoce negativní sugestivní účinek na podvědomí učitele. Dotýká se dokonce v podvědomém vnímání samotné existence učitele na daném pracovišti a zpochybňuje jistotu jeho povolání. V tom spočívá vlastně podstata a existence inspekci a hospitací po psychologické stránce. Nevím, zda se nad tímto zraňováním pocitu sebehodnoty a pocitu jistoty zpochybňováním povolání už někdo na vyšších místech zamyslel. Zřejmě, že ne, protože psychologie a psychoanalýza jsou v určitých situacích příliš málo konzultovány. U interních inspekci je snaha, učitele uklidnit a vysvětlit mu, že se jedná vlastně pouze o zlepšení výuky. Přesto se jeví tento akt jako přehmat a relikv starých dob.

Při rozsáhlé četbě pedagogické literatury jsem se nikdy nesetkal s tím, co jsem si osobně objevil během vlastní praxe v oblasti vzdělávání dospělých.

Tento objev je velmi skromný, ale nesmírně důležitý: „Učitel musí chránit pocit sebehodnoty žáka“. Zraňování pocitu sebehodnoty, jak jsem ho mohl pozorovat ve Spolkové republice Německo, je deficitem psychologických znalostí a defektem slabé osobnosti některých učitelských instruktorů trpících skrytým komplexem méněcennosti. Jeden mladý německý instruktor si u mne stěžoval na svého dřívějšího instruktora v předmětu francouzštiny. Snižování a shazování v něm probudilo humánní citění natolik, že zastával názor, že učitel má dobře vycházet s žáky a to úplně stačí. Vůbec prý nezáleží na tom, jak učí. Dávám mu naprosto za pravdu: Vůbec nezáleží na tom, jak učí. Rozhodující je přitom, co naučí. – Zamyslel jsem se i nad tímto instruktorem neboli učitelem učitelů, kterého jsem nikdy neviděl. Určitě neměl v sobě ducha a ideál Jana Amose Komenského. Proč se vlastně choval tak, jak se choval, že prosazoval svůj způsob výuky, který byl jednak mylný a v jehož souvislosti docházelo z jeho strany k hrubému ponižování jeho svěřenců. Psychoanalytik sahá vždy do dětství svého pacienta nebo předmětu analýzy. Abych se neponořil do roztoku dohadů, zmíním se pouze o jedné možnosti, která může, ale také nemusí být správná. Mohlo by se u tohoto instruktora jednat například o neadekvátní průběh vývojové fáze vzdoru, kde si dítě hledá vlastní samostatnou cestu životem. I když v psychoanalýze hledáme vysvětlení pro určité abnormální chování často v raném dětství, jehož stopa se neustále aktualizuje v přítomnosti a určuje způsob chování a jednání, nelze vyloučit i pozdější příčiny. Nezdravé sebevědomí se zpravidla sloučí s arogancí a zraňuje své vztahové sociální prostředí a jiné osoby.

Pedagogika je věda a proto není třeba z ní vědu dělat, jak to činí někteří němečtí pedagogičtí kutilové v pověření státního dozoru. Nechci vzbudit žádný nepravdivý dojem. Německo má zrovna tak dobré učitele jako každá jiná vyspělá země. Ono je to všude stejné, protože to nemůže být rozdílné. Přirozené zákonitosti pedagogiky a výuky to stanoví. Ovšem i pedagogika není osvobozena od omylů, kterých se dopouští tu a tam nějaký expert v uvozovkách. Napadá mi aktuálně mé školní období ve Spolkové republice Německo. Po realce jsme měli na střední škole od prvního ročníku latinu. Protože se jednalo o nový předmět, byli i slabší žáci vysoce motivovaní a v prvním roku dosáhli výborné hodnocení. Učil nás bývalý ředitel gymnázia. Bylo mu tehdy přes 70 let. Jeho metoda byla jednoduchá a přitom

vynikající, srozumitelná na první pohled a vysoce efektivní. Napsal gramatiku jednoduše na tabuli a vysvětlil ji. Jednalo se o propojení pedagogiky a předmětu nejkratší a nejsrozumitelnější cestou, bez hloupostí, které jsem pozoroval u německé pedagogiky v „pokročilém stádiu“.

Vraťme se opět k původnímu tématu. Co tedy uděláme s inspekcemi? Navrhuji jejich reformu, aby skončilo v oblasti vzdělávání a výchovy zraňování pocitu sebehodnoty a subjektivní jistoty u dospělých svéprávných akademicky vzdělaných lidí. Vstupní předvedení vyučovací hodiny musí pro přijetí do zaměstnání stačit. Zbytek je neurotická nedůvěra v sama sebe vycházející z úřední nedostatečnosti a seznamu hospitačního návodu, který každý učitel stejně zvládne do několika praktických hodin. Proč tedy tento nesmyslný kolotoč? Nabízí se dvě odpovědi. Buď je pedagogika podceňována a nebo přeceňována.

I když dokonce samotné hospitace uvnitř školy považuji za symbol ponižování člověka a snižování a zpochybňování učitelského povolání, mohou posloužit v určité fázi zaměstnání učitele jako zdokonalení jeho výuky. Pak by měli v příslušné škole nadobro ustát. Vycházím zde ze základů psychologické a odborné objektivity, která odporuje slepým návykům byrokratického automatismu, který učitele doprovází a ponižuje od nástupu do zaměstnání až po odchod do důchodu.

Ve Spolkové republice Německo jsem jednou musel předvést vyučovací hodinu. Jednalo se o časově omezenou pracovní smlouvu na několik let. Mé prezentaci vyučovací hodiny přihlíželo šest osob z oblasti pedagogiky, dvě pocházely z příslušného spolkového ministerstva, ne však z ministerstva školství. Jednalo se o zaměstnání na celostátní úrovni. Poněvadž jsem měl časově omezenou pracovní smlouvu, postrádala tato zkušební lhůta. Nikdo u mne nikdy žádné další hospitace nebo inspekce nepožadoval ani neprováděl. Vstupním předvedením hodiny jsem si vysloužil uznání jako učitel a toto nebylo zpochybňováno žádnými dalšími kontrolami. Udělalo to na mě velmi pozitivní dojem. Proto to také uvádím. Doporučuji jednu vstupní vyučovací hodinu a pak „klid“. To se dá akceptovat, aniž by docházelo ke zraňování pocitu sebehodnoty.

## Kapitola XIII

### Pohled do snů pedagogů – koutek malé satiry

#### a) Úzkost učitelů

V této kapitole se podíváme s humorem a kritikou na tradici inspekci na školách a sice jak kontrolu dovednosti učitelů, tak i na správní práci ředitelů. Tento akt, jak jsme se už v předcházející kapitole dočetli, nahání strach, protože vyvolává nejistotu. – V zahraničí jsem si chtěl kdysi promluvit s jedním známým. Za tři dny měl mít inspekci z Vrchního školního úřadu. Nebyla s ním žádná řeč. Prý si promluvíme, až bude mít všechno za sebou. V následující části se vzdálíme od reality a oddáme se snům.

Před lety jsem potkal jednoho učitele – byl to učitel hudební výchovy. Zdálo se mu, že před návštěvou inspekce v jeho vyučovací hodině vyvinul vysoký stupeň strachu, který ho začal dokonale ovládat. Utíkal s tím k panu faráři. Ten mu udělal pro uklidnění křížek na čele. To ale nepomohlo a tak přiběhl k psychoterapeutovi. Poradil mu, aby si zpíval. Ve svém dětství vždy zastrášoval strach zpěvem. Když měl projít tmou, zrychlil vždy chůzi z pěti kilometrů v hodině na deset a začal si přitom zpívat. – Na radu jeho psychoterapeuta vystrašený učitel tedy začal se svými žáky zpívat a zapudil tím strach. Zpíval zpočátku: „Na Strahově pod Petřínem klášter stojí, a v něm jako v kleci ptáček pláče malý Strahováček pro dívčenko svoji“. Pak následovalo Věrné milování z Prodané nevěsty od Bedřicha Smetany, které známe jako: „Kočka leze dírou, pes oknem, pes oknem. Nebude-li přšet nezmoknem, nebude-li přšet nezmoknem“. První písní se mu podařilo strach přeměnit v cit, tedy sublimovat, druhou písní ho odsál. Velmi účinná obrana proti strachu je humor nebo komika. Vítr z plachet mu vezmeme nejlépe tím, že akceptujeme třeba i případnou katastrofu inspekce, že neumíme vůbec učit a že musíme začít znovu od píky. Ve skutečnosti tento učitel zažil před svým snem velkou odvahu, která je symbolicky zpracována v nevědomí ve velký strach. Došlo však u něj k přesunu do školního prostředí, konkrétně do inspekci, kterých se ve svém podvědomí velmi obával.

Jeden učitel dějepisu měl následující sen: Připravoval se na vyučování a najednou se shledal v kině, kde běžel napínavý historický film. Povolá-

ní učitele je, jak víme, podrobováno inspekcím a tak se od Marie Terezie až po Václava Klause nic nezměnilo, i když zástupy vystrašených učitelů a převážná většina přísných inspektorů je už dávno na pravdě Boží. Kdo ale chová naději, že inspektoři vymřou, je na omylu. Oni nevymřou. Proto stojí ve snu našeho učitele dějepisu římský Imperátor Claudius se svými legiemi statečně na straně vystrašených učitelů. Jeho vrchní generál Fortisimus učitelům radí: „Hlavně inspektorům nepředstírat, že umíte učit, abyste nesplnili jejich vyškolené očekávání. Učíte tak, jak umíme. Pravák učí levou rukou, levák pravou. Vystrkujte přitom pátý prst, abyste tím naznačili, že máte všechno v malíčku“. Pak dochází ve snu k přechodu ze starověku do přítomnosti. Pan prezident Václav Klaus učitelům jako vrchní velitel radí: „Nedopusťte, aby Vám žáci přerůstali přes hlavu! To bychom byli brzy ještě daleko horší než už jsme.“ Toto varování našeho historika pořádně vystrašilo, protože měl plnou hlavu válek a zločinů, a tak se náhle probudil.

## **b) Pět vítězných kotrmelců statečného vychovatele**

Nejistota je velkou překážkou při ovládnutí strachu, který na učitele dotírá a stává se krok za krokem s blížícím se termínem příchodu inspektorů jeho absolutním pánem. Učitelé v České republice čelí tomuto úderu inspekce a strachu statečně. Nahlédneme-li do zahraničních kronik inspekcí, tak se dovídáme, že ne jeden učitel a vychovatel, často i ředitel, se nechal pět minut před zahájením inspekce převést do nemocnice, aby měl klid. Do jedné školy přijely hned dvě záchranky, jedna pro ředitele a jedna pro zástupce.

V jednom případě se setkáváme přímo s dramatem, i když se toto drama odehrálo pouze ve snu jednoho zástupce. Jeho podřízeného vychovatele převážela záchranka s houkačkou. Do nemocnice však přijela prázdná. Ministerstvo školství požádalo o pomoc. Když zástupce prohlásil, že se asi vypařil, vzala armáda toto sdělení vážně a začala ho hledat s bezpilotními letouny s čidly na křídlech ve vzdušném prostoru. Do hledání se zapojily i stíhačky Britského královského letectva s ultračerveným zářením. Na pomoc přispěchala i 7. flotila amerických ozbrojených sil s 5000 potápěči. Vychovatele hledali ve vzduchu, ve vodě a v zemi. Marně. Když se začalo proslýchat, že ho unesli mimozemšťané a když žáci začali svému oblíbené-

mu vychovateli posílat srdečné pozdravy do nejbližších koutů Mléčné dráhy, našel se tento pohřešovaný učitel vychovatel úplně sám bez cizí pomoci u herního automatu v proslulém kasině. Byl zdravý jako ryba a tak vyskočil ze sanitky za jízdy. Jako učitel sportu se chránil před úrazem pěti kotrmelci. Médiím prozradil, že si radost ze života nenechá kazit žádnými inspekcemi.

Ministryně školství si tehdy ve svém diáři poznamenala jako nejvýznamnější událost dne v jejím resortu: „Pět vítězných kotrmelců statečného vychovatele“. Kolega zástupce zavřel knihu kronik a probudil se do slunečního jarního dne. Pousmál se a upadl opět do snění, které pokračovalo jako:

### **c) Podivuhodné řešení**

Paní ministryně se poté stala naruživou ctitelkou adrenalinových sportů. Povolala statečného vychovatele do svého ministerstva jako státního sekretáře a začala na ministerstvu pod jeho odborným dohledem skákat dvě hodiny denně na trampolíně. Byla toho mínění, že kdo chce něco změnit, musí začít u sebe. Aby se na školách změnilo chování žáků, kterému učitelé bezradně na vlnách emocí přihlíželi, začali skákat i všichni úředníci ministerstva a školních úřadů. Tento nápad se zalíbil ve všech státech naší planety Země a tak brzy skákaly na trampolíně všechny hlavy a údy vzdělávání a výchovy na celém světě, aby si vydupaly kázeň na školách. Paní ministryně zvýšila tlak jednoduše tím, že napsala výchovný román, který obsahoval všechny dovednosti jejích vyškolených učitelů pro zacházení s dětmi a mládeží. Ihned po vydání tohoto nesmrtelného díla se k neukázněnosti a násilí na jejích školách přidala i masová vraždění. Nezabránil tomu i velmi humánní název jejího románu, který měl na školách nastolit pokoj všech žáků dobré vůle. Tento fantastický román se jmenoval: „Čekání před jesličkami na přebalování Ježíška“. Paní ministryně si ale neuvědomila, že k přebalování Ježíška u jeslíček nikdy nedojde a že se její přání bohužel nikdy nesplní. I všeobecně platná jistota, že její vyškolení učitelé umí zacházet s žáky, se projevila jako státem uznávaný mylný dohad. Kolega zástupce byl náhle vytržen ze spánku hlasitou ranou: „To mně určitě kopli moji nezbední žáci do dveří“, zabručel si nevrle pod nos a spal dál. Byla totiž sobota.

## d) Transformace učitelů

Jedno moudré přísloví nám radí: „Ševče, drž se svého kopyta!“ Někteří učitelé však neuposlechli, což se naučili od svých žáků. A tak v České republice se řada učitelů transformovala do jiných povolání. Z Náhlovského a Šimka se stali humoristé, ze Svěráka herec, textař a scenárista. Z Uhlíře geniální skladatel dětských písní. Není třeba vyjmenovávat všechny.

Tito zběhové neboli přeběhlíci jsou pouze počátkem celé stupnice „zrádců“ učitelského povolání v duchu humoru. Jeden učitel se alespoň ve snu transformoval v podnikatele. K tomuto počínu jej motivovaly Evropské fondy. Rozhodl se otevřít dům radosti pro evropské kocoury a kočky financovaný prostředky Evropské unie. V tomto domě radosti vládla absolutní rovnost mezi pohlavím, a tak se mohla švédská kočka radovat s italským kocourem a český kocour s francouzskou kočkou. K tomuto česko-francouzskému milostnému vztahu jej jako historika umění motivoval francouzský středověký pěvec milostné poezie „trubadúr“. Jako majitel koček měl s tímto jedním trubadúrem osobní zkušenost. V době páření mu chodil zpívat pod okno jeden kocour, který svým zpěvem okouznil jeho milovanou Murinku natolik, že se osvobodila z učitelova něžného hlazení a odpochovala se vztyčeným ocasem ke dveřím balkonu, odkud vyklouzla za svým ctitelem. Milostný zpěv tohoto trubadúra by prý zlomil i to nejzatvrzejší srdce kočičí feministky. Vzhledem k počtu evropských zemí, které odpovídají množství písmen v abecedě, je kombinace vztahů nekonečná a tím růst radosti a štěstí v Evropské unii prakticky neomezený. Projekt pana učitele byl jednomyslně přijat a s nadšením schválen. Tato radost měla podle novopeceného podnikatele stát Evropu 50 milionů českých korun v roce 2008.

Úřady požadovaly od tohoto podnikatele záruky udržitelnosti jeho projektu, to je Domu radosti pro evropské kocoury a kočky, po dobu pěti let. Pan učitel podnikatel jim sdělil, že kocouři a kočky se v Evropě nepřestanou nikdy radovat. To byl pádný argument. Udržitelnost byla bez nejmenších pochybností na sto procent prokázána.

Pan podnikatel si darovaných padesát milionů v malých bankovkách pro svůj projekt odvezl v dvaceti pěti kufrech střední velikosti. Pořádně se u toho zapotil. Rozhodl se tedy, že se svým jménem odjede na Havaj a přestane používat ruce a nohy. Havajská děvčata jej svlékala, koupala,

oblékala a krmila, havajští hoši zase nosili po ostrově. – Najednou ale spadl ze skály do moře a zlomil si krční obratel. Shledal se okamžitě v České republice v nemocnici a měl celý ten předcházející luxus úplně zadarmo. Setřel si pot z čela a počkal, až se uklidní jeho rozbouchané srdíčko. Jeho krásný sen se změnil v noční můru. Přesto jej bral jako varování svého nevědomí před rozčilováním ve škole. Kdyby jej po návalu emocí vynesli v rakvi po těžké mozkové mrtvici, tak by nebyl prvním ani posledním nešťastníkem této kategorie. U některých žáků by se stal objektem soucitu, u některých však terčem posměchu.

Natáhl si kalhoty, osvěžil si obličej a vyrazil do práce do školy se strništěm na obličej. Měl nesmírnou radost z toho, že může používat své ruce a nohy. Svě žáky trestal elegantně s klidem Angličana tím, že je zkoušel a psal jim poznámky, aniž by jednou zakřičel, čímž jim podle mé definice odebíral vynikajícím způsobem jistotu v jejich neukáznosti a vedl je ke svědomitému plnění školního řádu. V tom mu mňoukla do ucha, a určitě už několikrát opakovaně po sobě, jeho milovaná kočička, čtyřbarevná krasavička Murinka. Byly dvě hodiny ráno. Pod oknem zpíval její slavný trubadúr, zpíval lahodně a kouzelně nejenom pro hudební sluch a srdce jeho kočičky, ale i pro ucho a cit člověka a to ve dvě hodiny ráno. Tyto akustické stimuly u něj vyvolaly shora uvedený sen o domě radosti pro evropské kocoury a kočky. Svoji milovanou Murinku vypustil za jejím ctitelem.

Sen se jeví většinou jako zcela nesrozumitelný rozumovému posouzení. Přesto má velmi exaktní vnitřní logiku. Rozumovému vnímání se stane srozumitelným, pokud máme jasný vztah alespoň bodově k objektivní realitě, jak je tomu u shora uvedených příkladů. Zatímco u českého učitele byl sen iniciován mňoukáním kočky do jeho levého ucha a milostným zpěvem kocoura trubadúra pod oknem, který sváděl jeho Murinku k pohlavním radovánkám, byl u německého zástupce ředitele vyvolán rušivými hlasy jeho žáků, kteří mu po pečlivé ústní přípravě ze všech sil kopli do dveří. Za pět vítězných kotrmelců bych tohoto vychovatele vůbec neobdivoval, mohl jich udělat klidně i deset, protože ve snu dokážeme i létat s roztaženými pažemi. Sen je ve své genezi příbuzný s kreativním literárním procesem a vytváří často, pokud existuje přímý vztah k realitě, komičnost, která recipienta humoristicky naladí. I ve snu jsme schopni zažít komiku a humor.

# Kapitola XIV

## Motivace

Motivace je jedna z nejuzácnějších perel pedagogiky. Pokud se motivace probudí u nadaného dítěte, tak se stane jeho stálým průvodcem během učebního procesu. Dochází k aktivizaci vnitřní neboli automotivace. Úspěch pocítuje žák jako pochvalu a odměnu, která se objektivně projevuje sbíráním dobrých známek. I slabší žáci si své jedničky, jak jsem mohl občas pozorovat, počítají a srovnávají jejich počet se svými spolužáky, zpravidla kamarády.

Motivační mechanismus, i když je vrozený, se vyvíjí už na prvním stupni základní školy. Tady je zapotřebí, aby učitel jednal velmi citlivě. Samotné přetěžování žáků domácími úlohami škodí rozvoji motivačních struktur. Žák by měl být schopen domácí úlohu udělat včas, než se unaví a začne se na židli kroutit, protože už nemá energii, aby dlouhou domácí úlohu z matematiky, češtiny, či jiného předmětu ukončil. Samotné ukončení pracovního úkonu uspokojuje, což posiluje motivační mechanismus.

Dalším škodlivým prvkem pro motivaci jsou špatné známky už v první třídě. Rodiče jednoho děvčete mi vyprávěli, jak jejich dcerka na konci první třídy po obdržení vysvědčení dlouho plakala, protože dostala trojku z matematiky. Některé věci si pamatujeme už od nejranějšího dětství po celý život. K tomu patří i tato trojka této prvňáčky. I zde došlo k poškození probouzejícího se motivačního mechanismu na úkor objektivního posuzování, které by se v první třídě nemělo klást před prioritu rozvoje osobnosti dítěte.

Motivační účinek má i nová látka. Vzpomínám si znovu – jak jsem se už jednou zmínil - na můj předmět latiny jako dalšího cizího jazyka na střední škole v Západním Německu, kde jsem byl sám žákem. I slabší spolužáci vykazovali výborné známky. Učil nás, jak už víme, bývalý ředitel gymnázia v důchodě. Jeho metoda byla na rozdíl od některých jiných učitelů angličtiny „zpedagogizované výuky“ přehledná, srozumitelná, umožňující další samostatné učení. Latinské gramatické struktury napsal jednoduše na tabuli a osvětlil je. Jeho metoda byla opravdu účinná a prospěšná, i když musím přiznat, že propaguji „dynamickou metodu“, při níž dochází

k propojení analytického a syntetického myšlení, jak jsem ji popsal v jedné z předních kapitol, kde nevyházím z výsledné struktury, nýbrž se k ní vydám cestou procesu změn. Tuto metodu však nikomu nepředpisuji a nevnucuji. Učitelé jsou svéprávní vzdělaní lidé, kteří dovedou posuzovat svou vlastní práci.

Je třeba si plně uvědomit, že pouhé porozumění nové látce má silný motivační účinek. Motivaci je třeba vázat přímo na výuku, to znamená udržet žáky v kontaktu s učební látkou a to jak v pasivní oblasti, to znamená při chápání a učení, tak i v aktivní, to je v gramatických cvičeních a produkci vět a textů ať již dialogové formy, či prozaické varianty.

Motivaci je možno vnést do žáků i zvenčí. Uvedu vlastní zkušenost z mnoha. V některých hodinách jsem dobrý a obsáhlý výkon odměnil jedničkou. Opravdu to neobvykle aktivizovalo, to je motivovalo takřka všechny žáky. U 14 přítomných žáků jsem udělil devět jedniček.

Motivačních prostředků existuje celá řada. O některých jsem se již v předešlé části zmínil například v souvislosti se zajištěnou budoucností, nebo příslibem jistoty v hodnocení známkami.

Pochvala je vedle odměny jedničkou rovněž silným motivačním stimulem. Pochvalu může učitel udělit ústně nebo i písemně do žákovské knížky. Kritiku je třeba vyrovnat pochvalou. Opakuji ještě jednou: Pokud si žák svou intelektuální nešikovností zraní svůj pocit sebehodnoty, musíme mu dát možnost ke kompenzaci tohoto zranění, z čehož vyplývá nemalá porce motivace, která žáka pohání k pozitivní spolupráci v následné části vyučovací hodiny

Jeden z pedagogických směrů se dívá na úspěšný výkon při učení z pozice žáka jako na sebeodměnu, která vnitřně motivuje. Jedná se přitom o jistou formu pohonu při učení. Podle mé zkušenosti je dobré úspěšný výkon žáka důrazně před kolektivem pochválit. Jednou jsme prováděli cvičení podle návodu ke stavbě anglických vět. Začal jsem nejlepším žákem a udělil mu pochvalu před celou třídou úvodními slovy: „Slyšeli jste to?“ Celá pochvala viditelně povzbudila i ostatní žáky. Postupně si vysloužili všichni veřejnou pochvalu a byli přijati – sedělo se ve čtvercové soustavě k sobě – do kruhu borců. Přitom již v prvním kole všichni soustředěně pracovali, dokonce i jeden žák, na jehož hlavu působil stůl vždy jako silný magnet, proti jehož účinku jsem musel často bojovat. Co se vlastně skrývá za dů-

raznou pochvalou? Dáme tím žákům jistotu, posílíme tím jejich samostatnost a žák má pocit, že jeho duševní práce má smysl, což budí zájem neboli motivuje. Žák zažil osobní uznání. Ztráta smyslu znamená ztrátu zájmu. K tomu může dojít v případě, že neopravujeme žáka s ohledem na tuto skutečnost. Samozřejmě, že i zde se jedná o pozitivní a konstruktivní zásah do podvědomí žáka. Zájem mimo jiné stimuluje myšlení a paměť.

Vzhledem k centrálnímu aspektu „jistoty“ této práce bych chtěl poukázat na to, že učitel by měl chránit pocit sebehodnoty svých žáků. Zatímco pud sebezáchovy napomáhá fyzickému přežití člověka, chrání cit sebehodnoty integritu osobnosti. Její zranění zvenčí lze definovat jako urážku a člověk na ni reaguje obranou. Při sebezranění citu sebehodnoty vlastní nešikovností nebo nedokonalostí je aktivován kompenzační mechanismus, který má nastolit vnitřní klid přes osoby, před nimiž k tomuto nedobrovolnému sebeponížení došlo. Toto sebeponížení musí být napraveno a anulováno přes tuto okliku ve vlastním nitru. Je to vztahová záležitost. Proto je dobré, jak jsem již shora uvedl, dát žákovi po špatném provedení zadání novou příležitost ke kompenzaci. Má to motivační účinek.

Motivace se učiteli nedá předepsat. Souvisí totiž s řadou okolností struktury aktuální výuky a duševním stavem učitele. Všechno závisí na okolnostech a spontánně vzniklých situacích. Je-li učitel právě v dobré náladě, dokáže motivovat a strhnout ke spolupráci celou třídu. Takových zážitků mám celou řadu, kdy jsem, jak je známo, u čtrnácti žáků získal 9 jedniček, protože už první jednička a s ní spojená pochvala probudila i jindy poměrně netečné žáky k častému hlášení a dobrému výkonu jak na základní, tak i střední škole. Motivaci tedy nelze oddělit od psychologie.

## Kapitola XV

### Testy, hodnocení, opisování a napovídání

Testy a zkoušení slouží především kontrole znalostí a dovedností žáků. Plní i požadavek přípravy na testy a tím opakování a doučování příslušné učební látky. Jedno ústní zkoušení za pololetí je předepsáno přímo ministerstvem školství. Toto nám odhalí skutečné znalosti žáka, protože ústní zkouška je individuální a opisování je vyloučeno. Případné napovídání spolužáky je pod kontrolou. Výborní žáci, to je jedničkáři, svou známku podle mé zkušenosti obhájí i při ústním zkoušení. Na jedničkáře se může učitel opravdu spolehnout.

Počínaje osmou třídou však dochází pozvolna i u těch nejlepších žáků k zanedbávání předepsané slovní zásoby. Tento trend pokračuje až po maturitu. Souvisí to prostě s tím, že samotná forma mnohých slov nepatří k základní slovní zásobě, konkrétně u angličtiny se jedná o slova latinského původu, jsou zpravidla poměrně dlouhá a tím hůře zapamatovatelná. Slovíček na lekci je i podstatně více ve srovnání s předcházejícími ročníky, kde v uvedené slovní zásobě je začleněno hodně známých slov za účelem opakování. Druhou příčinou je nedostatek času věnovaného individuálnímu učení slovíček a jejich opakování. Talentovaní žáci zvládnou předepsané gramatické struktury hravě, u slovíček samotný talent nestačí, vyžaduje to velkou snahu a píli.

Každý učitel si počet a oblast svých testů určuje sám. U cizích jazyků se nabízí diktát, na základní škole překlad z cizího jazyka do mateřštiny, na střední škole a gymnáziu i opačně, test na probranou gramatiku (její formy a struktury), test na slovíčka v obou směrech, (cizí jazyk - mateřština a mateřština - cizí jazyk), hodnotit je třeba i čtení a výslovnost především na prvním stupni a nižších třídách druhého stupně základní školy, dále písemnou spolupráci obsahující pracovní knížku jako doplněk k učebnici, sešit na gramatiku a písemná cvičení, sešit na slovíčka a samozřejmě spolupráci ve vyučování.

Na střední škole, především ale na gymnáziu, je možné zkoušet podle dovedností: u **čtení** zohlednit nejenom plynulost, ale i výslovnost a slovní akcent, u **poslechu** se akustické porozumění dá ověřit překladem nebo

parafrází obsahu a nebo odpovídáním na otázky učitele v cizím jazyce u vyšších ročníků. U kompetence **psaní** by hodnocení mohla posloužit produkce krátkého textu nebo v partnerské práci sestavení dialogu, obojí v pořadí produkce – korektura – prezentace. U nejnáročnější kompetence, to je **mluvení**, se nabízí rovněž řada možností k objektivnímu posouzení dovednosti žáka: parafráze přečteného textu, odpovědi na otázky učitele nebo žáků k textu, rozhovor s učitelem na určité téma by mohlo ústní hodnocení dovednosti ústního projevu dovést. Samozřejmě, že tomuto hodnocení musí předcházet cílená práce a příprava.

Velmi důležitým hodnotícím prvkem výkonu a znalostí žáka v příslušném předmětu je čtvrtletní písemná práce. Ta má největší váhu, obsahuje polovinu hodnoty ze součtu malých testů. Jednotlivé známky však nemají nikdy takovou objektivní hodnotu a spolehlivost jako celkové hodnocení, protože testy obsahují často i znalosti z opisování a nápovědy, čemuž se dá zabránit pouze s velmi radikálními opatřeními učitele. Dobří žáci napíší výsledky testu na kousek papíru a pošlou dál, což ostatní žáci opíší. Proto je nutné omezit čas. Kdo to ví, ten odpoví ihned bez dlouhého přemýšlení. Při poskytnutí více času si žáci odpovědi opatří, což neodpovídá jejich intelektuálnímu výkonu. Opisováním a nápovědou si žák zlepšil podle mého pozorování a vyhodnocení známku o jeden stupeň. Z trojkaře máme dvojkaře, což celkové hodnocení vlastně nepřipouští. Žáci rozvinou a zdokonalí opisování a podvádění, přičemž zanedbávají učení a přípravu na testy.

Opisování a nápovídání je třeba konkrétně postihovat. Pokud jenom vyhrožujeme, absolutně ničeho nedosáhneme. Kdo podvádí, musí být potrestán, odebráním testu, hodnocením nedostatečnou a poznámkou: „Žák podváděl“. Pokud tolerujeme opisování a pomáháme při testech jako učitelé, žáci se přestanou dostatečně připravovat na testy, spoléhají se na zvládnutí testu a písemky za příznivých podmínek, čímž vlastně poškozujeme objektivitu hodnocení, snahu a výkon žáků. Je ale přesto dobré před čtvrtletní písemnou prací žáky před započítáním práce upozornit na všechny důležité aspekty v této práci, aby nedošlo k chybám z nedorozumění. Samotné příklady uvedené u každé části nestačí, poněvadž někteří žáci tento jeden příklad zapracují mechanicky do všech vět, což je špatné. Nerespektují například vazbu slovesa na podmět a tak dále. Je nutné je před eventuálními chybami, které učitel dovede anticipovat, varovat.

Žákům je třeba opakovat slovní význam jejich známek. Je nepřijatelné, aby žák, který neustále ruší ve vyučování a jeho testy jsou částečně cizími vědomostmi, odcházel z pololetí nebo do letních prázdnin s pochvalou, to je s dvojkou znamenající „chvalitebná“. Spravedlnost chápou žáci velmi dobře a dovedou si uvědomit to, co je správné a co nepřipustné.

Učitel má zodpovědnost, která sice není tak zjevná a viditelná na první pohled jako u lékaře nebo pilota, jeho zodpovědnost má však široký okruh a velkou důležitost vzhledem k budoucnosti žáka a společnosti. Učitel je zodpovědný vůči žákovi, jeho rodičům, škole, zřizovateli, školnímu úřadu, ministerstvu školství v zastoupení státu, vůči společnosti a nakonec i vůči sobě. Znamky, které udělil, mu musí dávat pocit, že nikomu nic zcela nezaslouženě nedaroval a také nikomu nic nevzal, nikoho nezvýhodnil ani nepoškodil. Prostor svobody v tom, že se při konečném hodnocení učitel přikloní k lepší nebo horší známce mu po zvážení objektivního výkonu obsaženého ve známkách dává právě celkové hodnocení, které určuje spolehlivě známku podle znalostí a postoje žáka. Žák, který je ve vyučování pozorný pouze při vyvolání, jinak tráví veškerý čas jenom vlastní zábavou, nemůže očekávat shovívavost. Zaujatost učitele je výmyslem. Učitel reaguje jako každý jiný člověk podle všeobecně platných psychologických zákonitostí a tak nelze od něj očekávat, že bude mít k nezbedným žákům stejný postoj jako k ukázněným a snaživým. To by asi nebyl normální. Většinou se to však odehrává v neustálém napomínání a rozčilování, avšak ne v zaujatosti. Osobně jsem nikdy žádnou zaujatost v sobě nevyvinul. Doporučuji v takových případech opět odebrání jistoty adekvátními tresty. Učitel si musí k chování žáků uchovat optimální vnitřní odstup. Jinak by se neustále ničil.

Při hodnocení je třeba zohledňovat závažnost chyby. V gramatických strukturách časů a jejich správném použití v daném kontextu se jedná o chyby závažné, které „rozkládají“ samotné jádro jazyka. Není tedy chyba jako chyba. I když nám mechanický matematický součet chyb v testech nakladatelství nabízí lepší známku, vidíme a cítíme často, že takové hodnocení neodpovídá objektivně výsledné kvalitě testu. Celkové hodnocení by mělo určovat stanovení známky. Příliš mnoho chyb v jádru jazyka nám jasně a přesvědčivě napovídá, že takovou práci nelze pochválit dvojkou,

i když to matematický součet bodů dovoluje. Chyby v periférii větné skladby mají samozřejmě menší váhu a dovolují při hodnocení lepší známku.

## Kapitola XVI

### Hledání správné a přirozené metody výuky

V této části se zaměříme ještě jednou na jádro pedagogiky, kde některé části byly již v předcházejících kapitolách zmíněny a budou zde zopakovány. Jedná se při tomto opakování o podtržení důležitých aspektů. Opakování je nezbytnou součástí učení, což legitimuje i mou snahu vnést následující poznatky do vědomí. Můžeme to brát i jako jistou formu shrnutí, jak se běžně děje u literatury podobného druhu. Setkáme se zde s třemi zásadními chybami pedagogické praxe: předsazením pedagogiky před předmět, odebíráním jistoty a odepíráním samostatnosti.

V této části se napojíme myšlenkově na druhou kapitolu, vyhodíme udici a vytáhneme obrazně řečeno centrální pojem a to je „jistota“. V pohledu zpět na mé vlastní zkušenosti v získávání cizojazyčných vědomostí a později s výukou narážím opět na jistotu jako centrální element, nosný pilíř. Němčinu jsem si v plném rozsahu osvojil sám. U angličtiny jsem však pokračoval na německých školách a musím přiznat, že jsem nebyl v nejmenším spokojený. Výuka německými učiteli mi připadala jakoby znepřístupněná, scházel mi přímý kontakt k předmětu a pocit jistoty během výkladu učební látky. Velmi dobré podání jsem naproti tomu zakusil v biologii a chemii, kde učitelé byli schopni uvést žáky do přímého kontaktu s prezentovanou učební látkou, která byla názorně rozvíjena.

Na německých školách je pedagogika vzhledem k důkladnosti mentality stavěna milně často před předmět. Za tím se skrývá nedostatečná znalost všeobecných psychologických faktorů a nebo neschopnost a nebo vůle o nich popřemýšlet.

Uvedu na tomto místě z celé řady omylů v přímé pedagogické činnosti alespoň jeden: V Západním Německu jsem připravoval studenty ze všech kontinentů světa jazykově na povolání (berufsortorientiertes Deutsch). Jednalo se o akademiky, převážně o inženýry a lékaře. V používané učebnici autor požadoval, že si studenti mají odvodit význam nových slovíček z kontextu. Jeho požadavek se projevil jako hrubý omyl. I když jsem žádal studenty, aby si i s mojí nápomocí odvodili význam jim neznámých slovíček, tak jsem neuspěl. Všichni si vyhledávali nová neznámá slovíčka

v dvojjazyčném slovníku: němčina – mateřština. Příslušný autor neznal základní psychologické zákonitosti pedagogiky. Studenti potřebovali jistotu, kterou jim dávala přesná znalost významu příslušných slovíček. Teprve pak vnímali učební krok jako ukončený, což je uspokojovalo a motivovalo k další práci, která měla pro ně smysl. Dále si tento autor neuvědomil jako rodilý Němec, že aktuální znalost němčiny těchto studentů měla zatím minimální hloubku, takže odvozování významu bylo předčasné. U dětí to funguje automaticky, z velké části i u mladistvých, u dospělých později v osobním subjektivním kontextu. Používané texty v učebnici byly ale neosobní. – Při předsazení pedagogiky před předmět dochází u žáka a studenta k odpojení kontaktu s učební látkou.

I u dospělých ztrácí cizí jazyk pozvolna svoji cizost. Po několika letech v příslušné zemi, pokud ovládá celý rozsah gramatiky, jej subjektivně citově vnímá jako mateřštinu.

Provedeme-li revizi a analýzu práce německých jazykových instruktorů pro učitele včetně instruktorů jazyka německého, zjistíme, že se dopouští v mně známých případech zásadní chyby. Vytváří vlastní metodu výuky, toto schéma předkládají svým „učitelským učedníkům“ a požadují od nich, aby podle předložené předlohy vyučovali. Po absolvování této praktické přípravy všichni učitelé prohlašují, že nikdo podle oné vyučovací metody, která jim byla neustále vnucována, ve vlastní pedagogické praxi neučí. Instruktoři předsadí svůj vlastní zkonstruovaný pedagogický model metody výuky před předmět výuky a odeberou svému svěřenci samostatnost, jak jsem činil já při výuce mé „cyklistky“ v druhé kapitole této práce. Můj omyl spočíval v tom, že bezpečnost cyklistky měla absolutní prioritu, přičemž jsem jí odebral samostatnost a tím dosažení učebního cíle. Její bezpečnost však **nespočívala** při samostatné jízdě na kole, což bylo vlastně učebním cílem, **v mé ochraně, nýbrž v jejích vlastních rukou**, to je v kontaktu nohou se zemí. - K tomuto omylu dochází u pedagogických instruktorů proto, že příprava učitelů je podřízena školnímu úřadu. Silná stránka úřední činnosti je organizace. Jedná se tedy o úřední zásah do výuky, který se manifestuje v dobré organizaci něčeho, co je substanciálně chybné. Takové jevy můžeme považovat za psychologický klam. Jedná se pouze o image, který nevychází ze substance, nýbrž je vytvořen uměle. Je to omyl v estetickém obalu. Opakem umělého pozitivního image, neboli

psychologického klamu je například automobil Mercedes, jehož příslušně ošetřené kovy, to je substance, odolávají 30 let korozi, a řidič je chráněn při nehodě a následných přemetech vyztuženou konstrukcí karoserie.

Kdysi jsem sledoval intelektuální diskusi o bratřech Johannu a Josefu Straussových. Zatímco se Johann svým hudebním dílem, které posluchače přímo unáší, proslavil, zůstal Josef v temném stínu svého bratra Johanna. Hudební odborníci to vysvětlovali tím, že v Josefově díle se projevuje technika s konstruktivitou, což se neslučuje s podstatou umění. Tento postřeh je možno přenést i do pedagogiky, která musí být při všech jejích požadavcích naladěna na přirozenou frekvenci, což vnímá i samotný recipient jako něco přirozeného. Učitel se ve výuce musí prezentovat jako nekomplikovaná přirozená osobnost. Nic nehrát, nepředstírat, nepedagogizovat. Pozorovatel musí vnímat jeho výklad jako přirozený dialog mezi učební látkou a jeho žáky.

Z tohoto poznání můžeme doporučit německému školství reformu při přípravě učitelů. Reforma by měla začít tím, že si příslušní instruktoři otevrou knihu od německého autora Hilberta Meyera s titulem „Metody výuky“ (UnterrichtsMethoden) druhý díl pro praxi, kde se na počátečních stránkách dočtou, že jednotná vyučovací metoda vůbec neexistuje. Druhým krokem musí být podle mého posouzení poskytnutí možnosti novému učiteli určit si metodu výuky podle vlastní osobnosti. Při učení dochází k projekci organizace duševní soustavy učitele. Učební metoda musí proto vycházet ze substance předmětu a být rozvíjena v kontaktu mezi předmětem a žákem. Při veškeré individualitě metod výuky by měla být jako společný jmenovatel schopnost učitele **udržet při výuce žáky v kontaktu s učební látkou** a to jak při receptivních, tak i reproduktivních učebních pochodech. Tento kontakt by měl učitel posilovat zapojením žáků do procesu výuky i nové látky tím, že se žáci účastní svými příspěvky analytickým a syntetickým způsobem myšlení. Nechat tedy přitom nastávajícího učitele učit a pouze jej usměrňovat, v žádném případě nepředepisovat, abychom tím nerozbíjeli jeho vnitřní strukturu logiky. Učení je totiž aktivní subjektivně organizovaný logický myšlenkový akt, který je s jeho doprovodnými projevy fyzického jednání, výslednicí individuální asociativní struktury duševní soustavy každého učitele.

Vnucování nějaké konkrétní učební metody je pouhá „neuróza“ vlastní nejistoty a klamu nezdravého sebevědomí instruktorů. Určování metody výuky, jak to činí někteří instruktoři učitelského řemesla ve Spolkové republice Německo je hrubý, z pedagogicko-vědeckého a psychologického hlediska naprosto nepřipustný omyl. Všeobecné prvky výuky jako například vyvolání každého žáka během hodiny a celá řada vedlejších, avšak důležitých prvků výuky je dobré nastávajícímu učiteli připomínat. Toto však není žádnou psychoanalytickou konstantou, nýbrž pouze vedlejší důležitou podmínkou organizace výuky s psychologickým obsahem na povrchu pedagogického postulátu.

Všechno vyžaduje, aby měli žáci kontakt s učební látkou, ať již pasivně při vnímání nového učiva nebo aktivně při produktivních aktivitách různého druhu. Pedagogika definuje však pedagogický kontakt jako interakci mezi učitelem a žáky. Já mám na mysli pouze kontakt k učební látce. Přesto však lze konstatovat, že vztah k učiteli a učební látce spolu souvisí a skrývá v sobě různé kombinace v rozložení intenzity.

Na všechno je třeba se dívat očima žáka. Výkonnost žáků ve svém úsudku a očekávání nepřeceňujme a ani nepodceňujme. Toto může narušit nebo oslabit kontakt k učební látce a snížit výnos z učení.

Německá školní i studijní výuka má analytický charakter, to znamená, že se probírá méně látky a jde se přitom do hloubky. Ve Spojených státech se studuje do šířky. Němci jsou toho názoru, že, pokud chceme vyřešit nějaký problém, musíme být schopni jej zanalyzovat. Američani ale mají za to, že pro vyřešení problému potřebujeme co nejvíce informací. Tyto dva rozdílné názory určují přístup k výuce.

Výuka není určitě nikde problémem. Ovšem už tradičně je zaměřená pozornost inspektorů na učitele. V komediích se setkáváme s vrcholně nervózním učitelem, jak se snaží při návštěvě inspektora vytáhnout z žáků to, co je nikdy nenaučil. Odpovídá za ně a také je za to chválí. Nenaučil je nic, poněvadž neměli zájem. Nepodařilo se mu ve svých žácích vzbudit a rozpálit zájem, i když mu to klade na srdce samotný Jan Amos Komenský. Realita bývá někdy tvrdá a velká moudrost pedagogiky, která je obdařena i vydatnou porcí idealismu, je bezmocná.

V následující kapitole se budeme věnovat aspektu vztahu jako jádru celého pojednání této knihy.

## Kapitola XVII

### Výchova k pozitivnímu vztahu

Z pojednání předcházejících kapitol jasně vyplývá, že vztah hraje základní úlohu v životě člověka, a že při jeho zranění dochází k různým duševním poruchám a chorobám. **Zranění** vztahu musíme oddělit od **nabourání** vztahu. Zranění vztahu se rovná zranění lásky, což se dotýká přímo vztahového jádra, jádra duševní soustavy.

Nabourání vztahu je pouze emocionální záležitostí, která nevede k duševním poruchám či onemocněním. Nabourání vztahu se točí kolem ega a pocitu sebehodnoty, který byl atakován zvenčí. Dochází buď k výtkám, jež negativně charakterizují vztahového partnera a nebo k urážkám, které neodpovídají realitě, například jako vůl, idiot, zmetek, hajzl atd. Nabourání vztahu se však neomezuje pouze na komunikaci. Obsahuje i různé formy fyzického nebo finančního poškození, které však přechází do zranění vztahu, pokud se jedná o závažné trestné činy a zločiny s velikou újmou. Kristus nabízí nápravu nabourání vztahu tím, že doporučuje odpuštění a smír. V případě zranění vztahu nabízí lásku jako lék.

Zdravé a dobré vztahy jsou však důležité i pro klidný a šťastný život člověka. Vztahy narušuje například Zlo, nebo negativní emocionalita, která začne potlačovat a ovládat rozum. I samotný strach pohlcující štěstí člověka svědčí často o vztahových problémech, které připouští rozumové řešení, pokud to umožní vůle. Zde se nacházíme v bodě syntézy rozumu a dobré vůle, která je východiskem ze slepé uličky. I učitel a pedagog by měl do středu výchovy postavit úpravu a vývoj vztahu jeho svěřenců k člověku, k přírodě a ke svým učebním předmětům. Vztah ve své univerzalitě se vlastně může realizovat absolutně ke všemu, přičemž může být pozitivní nebo negativní. Výchova by měla vztah vnášet do vědomí a sladovat jej s chováním.

Chtěl bych to zpřítomnit na jednoduchém příkladě. Jednou v létě jsem putoval Alpami v severní Itálii. Narazil jsem na selskou usedlost, kde si asi sedmileté děti nějakých turistů z města hrály s malým koťátkem. Chvíli jsem je zpozřdali pozoroval. Hrály si s ním bohužel velmi nesprávně. Držely jej občas za hlavu, nebo za zadní nožku a třepaly s ním, také jej přitiskly

k sobě a plácaly. Když jsem se k nim přiblížil a koťátko vysvobodil z jejich rukou, tak bylo natolik vyděšené, že nebralo vůbec ohled na spisovný jazyk, protože neutíkalo, nýbrž přímo pelášilo, zadní nožky předháněly průkazně přední, a ukrylo se v hromadě dříví. Obě děti, chlapec a děvče, této scéně zaraženě přihlížely. Výchova potřebuje osobní zkušenost a emocionální dotek. Děti si uvědomily, že provedly něco špatného. Dodal jsem pouze, že když budou ke koťátku nedobří, tak bude od nich utíkat, budou-li ho ale mít rádi, tak k nim vždy přiběhne, jakmile je uvidí. Ještě jsem dodal, že koťátko je malé a že je vidí jako obry. Dodal jsem: Jak by se asi cítily, kdyby obr jako ta lípa, pod níž jsme stáli, zacházel s nimi stejným způsobem jako oni s koťátkem. Děvče mně ihned přislíbilo, aniž bych jej o to požádal, že bude mít koťátko rádo a že mu nebude ubližovat, ale bude ho hladit. Chlapce jsem se musel zeptat na jeho budoucí zacházení s koťátkem. I on mi přislíbil nápravu ve svém chování. Odešel jsem v naději, že celý můj pedagogický zákrok nebyl zbytečný.

Přenechávám úvahy o případných příčinách jejich předcházejícího chování příslušným odborníkům, a sice dětským psychologům. Jednalo se u těchto dětí však určitě o nějaký impulz z nevědomí za účelem duševního osvobození. V mé práci „Návrat k základům“ jsem totiž všechny počiny, které se vymykají běžnému rámci zvyklostí, definoval jako symbolické projevy nevědomí za účelem osvobození. Negativní jevy narušení vztahu je třeba napravovat a upravovat. Další příklady vezmu z oblasti školství. V Západním Německu zadalo svého času ministerstvo školství, nebo školní úřad, rozvoj analytického myšlení jako učební cíl a rozvoj kritického myšlení jako cíl výchovný. S učebním cílem se dá bez výhrad souhlasit, výchovný však nedovedu přijmout, poněvadž je produktem analýzy a je vytržen z kontextu vztahu. Záměr ministerstva byl zřejmě politicky motivován v souvislosti se zkušeností s Hitlerovskou zločineckou diktaturou. Přesto si myslím, že tento výchovný cíl znamenal nezávažné přecenění schopností žáků. Kritické myšlení předpokládá myšlení analytické a velké množství informací a z toho odvozené argumentační schopnosti. Kritické myšlení má v případě nedostatku předpokladů i negativní dopad na vztah, slouží k prosazování vlastního ega a nebo se jedná o šíření „bludů“ podvědomí a nevědomí v emocionálním obalu. Uvedu k tomu jako důkaz jeden příklad. Svého času jsem učil v Západním Německu na gymnáziu pro dospělé

německý jazyk a literaturu. Asi 22-letá gymnazistka se mi stěžovala, že mají na škole i předmět náboženství. Musím z neutrální pozice k náboženství na oné škole bohužel říct, že její následný kritický protest byl naprosto neoprávněný. Tato gymnazistka chtěla totiž studovat po maturitě dějiny umění. V galeriích se nachází spousta obrazů starých mistrů s biblickými a náboženskými motivy, nemluvě o sochařství a stavitelství. V Západním Německu se dá z náboženské výuky i maturovat, poněvadž slouží šíření vědomostí, které by oné kritické gymnazistce při porozumění uměleckých děl s náboženskou tematikou jenom prospěly. Utváření vztahu musí být tedy výchovným cílem a ne vytváření kritického myšlení. Ze správného vztahu jak k dobrým tak i špatným věcem vyplývá správná kritika. S narušeným vztahem k náboženství by jako historička dějin umění mohla mít k dílům s náboženskou tematikou negativní vztah, což by mohlo subjektivně zkreslovat její pohled na příslušná díla. Přitom je základem kultury a umění i mimo Evropu vedle řeckého a římského přínosu právě křesťanství. Kritické myšlení však nesmí být potlačováno. Sám jsem jej ve druhé části Kapitoly XI navrhl. Zde se ovšem jedná o kontrolovanou kritiku v rámci sebepoznávání ve spolupráci s učitelem a ne o rozvoj kritického myšlení.

Německé ministerstvo školství myslelo v souvislosti s multikulturní společností ve své zemi i na výchovu k toleranci. Jak výchova ke kritickému myšlení, tak i výchova k toleranci jsou vztahovými záležitostmi, ta první je negativně nabita, druhá pozitivně. Proti toleranci jako výchovnému cíli nelze nic namítat, neboť oslabuje negativní emocionalitu a zapadá kladně do pozitivnosti vztahu. Tolerance však nesmí rozvracet pozitivní řád a oslabovat odbornost, což se bohužel v dnešní době často děje v nejrůznějších oblastech života.

Na závěr celé této práce uvádím ještě dva malé stejnorodé příklady ze Spolkové republiky Německo k naléhavosti probuzení vědomí pro vztah ve školní výchově ale i pro život každého jednotlivce. Jednou jsem jel autobusem, který byl plný gymnazistek ve věku od 17 do 20 let. Určitě se jednalo o slušná a jinak hodná děvčata. Na jedné zastávce nastoupili jeden dědeček s babičkou ve věku hodně nad 80 let. Ani jediné z těchto mladých děvčat nenabídlo své místo. – Při jiné cestě tramvají jsem byl svědkem, jak jeden muž středního věku uvolnil starému pánovi místo k sezení, poně-

vadž se k tomu nikdo z velkého počtu mladších žáků neodhodlal. Starý pán na to prohlásil: „To se dnes zřídka stává.“ (Das kommt heute selten vor.) Vyznělo to jako obžaloba.

Chceme-li zlepšit vztahy a zkvalitnit náš osobní život a život celé společnosti, musíme lépe ovládat sebe, což nám ulehčí lepší znalost psychoanalýzy. Nesmíme dopustit, aby nás ovládalo Zlo, negativní emocionalita a strach. Snahu nevědomí o osvobození musíme podrobit vědomému rozumu, který je znalcem pravdy, spravedlnosti a Dobra, a svěřit tyto kvality dobré vůli, která při jejich dosažení a naplnění napomáhá.

## Kapitola XVIII

### Porodní bolesti státní maturity v České republice

O zavedení státní maturity v České republice se vedla několik let diskuse, která stagnovala ve svém konečném rozhodnutí. Jako jazykář jsem plně souhlasil s konečným rozhodnutím zavést státní maturitu už v roce 2011. Neviděl jsem žádné důvody, proč by se tato jednotná zkouška měla nadále odkládat. Středoškolské studenty mohu uklidnit, že se nemají čeho obávat, pokud se zodpovědně se zájmem věnovali studiu příslušného cizího jazyka. Sám mám dlouholetou zkušenost v oblasti podobných jazykových zkoušek v zahraničí. V České republice jsem před několika lety absolvoval přípravu učitelů na státní maturitu v angličtině a opravoval jsem celou řadu těchto maturit na zkoušku na jedné střední škole. Oprava a hodnocení jsou pro učitele časově dosti náročné. Rozlišovalo se mezi maturitou na gymnáziu stupněm A a maturitou na středních odborných školách stupněm B. U stupně A byl text na čtení s otázkami ke gramatice podstatně náročnější. Gymnázia mají ale vyšší hodinový deputát než střední odborné školy, takže není třeba se ničeho obávat.

Státní maturita z cizích jazyků je kopií běžných zkoušek na jazykových školách v západní Evropě. Jedná se o zkoušení v příslušných dovednostech: Porozumění textu na čtení s několika otázkami ke gramatice, porozumění mluvenému textu jako poslechový test (výběr správné odpovědi ze tří nebo čtyř nabídek = slabina testu/oblast možnosti hádání), produkce písemného textu podle návodu a ústní zkouška. Celá struktura cizojazyčných učebnic odpovídá vlastně neustálé přípravě na státní maturitu. V maturitním ročníku by to žádalo se zaměřit intenzivněji na písemnou a ústní přípravu. Mimoto je zapotřebí provést alespoň dva modelové maturitní testy, aby žáci věděli, co je čeká. Tím překonají strach z neznáma a mohou se plně soustředit na konkrétní úkoly.

V matematice by to podle mého neodborného úsudku žádalo dohodu o tom, že v maturitě se objeví pouze témata, která byla na všech školách určitého typu probírána. V tom případě by se nebylo rovněž čeho obávat. Podobně by se mohla řešit i maturita odborných předmětů. To je však v odborné kompetenci státních úřadů a odborných škol.

# Kapitola XIX

## Souhrnný náhled

Na závěr bych chtěl pohlédnout kriticky na úroveň cizojazyčných znalostí českých žáků. Osobně jsem učil na základní škole od 5. po 9. třídu, a na střední škole ve všech čtyřech třídách angličtinu a od 7. třídy základní školy po devátou němčinu jako volitelný jazyk a na střední škole ve všech čtyřech třídách němčinu jako první cizí jazyk. Mimo to jsem hospitoval jako předseda předmětové komise u kolegů. Také jsem v obou jazycích odmaturoval řadu studentů. Celkově hodnotím schopnosti českých žáků při získávání cizojazyčných znalostí jako velmi dobré. Samozřejmě, že jsem se setkal i s velmi slabými jedinci. To je ovšem naprosto běžná realita všude na světě. U dobrých tříd jsem nabyt přesvědčení, že si žáci z deváté třídy jak v angličtině, tak i v němčině odnáší fundované znalosti požadované úrovně. Na střední škole mě zástupkyně pověřila revizí učebních plánů ve srovnání se zadáním Ministerstva školství. U angličtiny bylo zadání plněno. Souviselo to s používanými učebnicemi. Musím však i přiznat, že ve čtvrtém ročníku byl stupeň obtížnosti originálních textů tak vysoký, že i esa, jak jsem je nazýval, nebyla schopna těmto textům bez mé pomoci porozumět. Souviselo to s obtížnou slovní zásobou, abstraktností textů, komplexitou gramatiky, která sice byla již probrána, ale při třech hodinách týdně nedostatečně zaužívaná.

V němčině jsem se setkal u prvního jazyka s deficitem v oblasti gramatických struktur. Souviselo to s pomalejší progresí používaných učebnic. Zatímco v angličtině byla zdolána celá gramatika, scházel v němčině například celý trpný rod, který je i v hovorovém jazyce na rozdíl od češtiny velmi často používán. Doporučil jsem, aby byli žáci pomocí dodatkového materiálu s trpným rodem a dalšími zadanými gramatickými strukturami seznámeni. I v němčině jako prvním cizím jazyce byla v zadání Ministerstva školství obsažena celá gramatika.

U ústní maturity je třeba získat pevnou půdu pod nohama. Témata pro ústní zkoušku nabízena knižně jsou vhodné pouze jako obsah. Žáci se však pokouší je učit z paměti pro maturitní zkoušku, což se mívá s podstatou ústní komunikace. Tyto texty jsou písemného charakteru. Neodpovídají formě

ústního projevu. Žáci by se měli připravovat na ústní maturitu způsobem konverzace a především tvořením vět a doplněním slovní zásoby k daným tématům. U státní maturity musí zkoušený student v první části soustavně něco povyprávět nebo ústně popisovat. V druhé části se jedná o rozhovor se zkoušejícím, kde musí například porozumět otázkám a adekvátně na ně komunikativně reagovat. Hodnotit by se měla jazyková správnost, plynulost, výslovnost a přiměřenost přizpůsobení ústního projevu zadanému tématu.

Na školu bychom se neměli dívat jako na místo, kde žák získá velké množství znalostí. Podle mého pohledu by kvantita informací měla ustoupit rozvoji schopností myšlení a paměti. K tomuto cíli vede zdůraznění analytického a syntetického myšlení ve výuce v podmínkách vedené a kontrolované samostatnosti motivovaných žáků.

Cizí jazyky mají velký podíl na intelektuálním vývoji žáků. Jedná se o rozlišování gramatických forem a struktur, skladbu vět a význam a smysl jmenovaných prvků. U cizích jazyků dochází k významnému rozvoji jak analytického, tak i syntetického myšlení.

Účast učitelů na různých vzdělávacích kurzech je jistě alespoň zčásti prospěšnou záležitostí. Doporučil bych však, aby se přenesly snahy rozšiřování vzdělání a zaměření na určitá speciální témata i do samotných škol, kde by se kurzy prováděly interně s vlastními učiteli, kteří by se do určitého tématu buď přes vhodnou dostupnou literaturu zapracovali a nebo o něm samostatně popřemýšleli. Učitelé by si témata mohli volit podle osobního zájmu a potřeb pedagogické činnosti. Vůbec bych přenesl celou řadu kompetencí na školu, což by zvýšilo osobní zodpovědnost každého pedagoga a posílilo tím jeho sebevědomí a výkon, který by se pozitivně projevil i na kvalitě vědomostí žáků. Hodnocení zvenčí ve formě testování a srovnávání škol, které je v dnešní době v EU v módě, generuje pravý opak. Toto hodnocení je zjevným důkazem závažného deficitu v oblasti pedagogiky a psychologie, je důkazem netaktnosti a vztahové infekce, které je pedagog tradičně vystaven v roušce hospitace, je plodem bludné navigace a je zcela bezcenným produktem, jak nám zjeví následující kapitola.

Než udělám prozatímní tečku za touto prací, shrnu ještě v bodech centrální aspekty, o které zde šlo:

1. Udržení žáků v **kontaktu s učební látkou** jako základní princip výuky

2. Posilování **jistoty a samostatnosti** žáků při výuce
  3. Redukce množství povrchních informací a posílení **rozvoje analytického a syntetického** myšlení
  4. **Odebrání jistoty** žákům jako prostředek nápravy jejich chování
  5. **Přirozené vystupování** učitele v jeho vztahovém trojúhelníku mezi žákem a předmětem výuky
  6. Úspěch či neúspěch žáka ve škole **spočívá v jeho vlastním zájmu** a ne ve vyučovací metodě učitele, která musí obsahovat pouze **základní pravidla** organizace a logickou posloupnost.
  7. Neopouštět v pedagogické praxi základní principy. U elektronického překládání nedovede počítač splnit **princip smyslu**, proto je jeho „práce“ velmi závadná. U shora uvedených aspektů se jedná o základní principy, jejichž plnění zaručuje učiteli úspěch v jeho přímé pedagogické činnosti.
- !
8. **Rodiče musí v dětech posilovat autoritu učitele**, která je velmi oslabena především u rodičů mediální prezentací politického zápolení, což je podvědomě přenášeno na učitele s velmi škodlivým dopadem na chování žáků vůči učiteli a na učební výnos.
  9. **Se ztrátou psychických zábran žáka dochází komplementárně ke ztrátě** soudnosti v daném kontextu přestupků.
  10. **Nevyhrožovat** při neukázněnosti žáků a porušování školního řádu, nýbrž **okamžitě** adekvátně **trestat**: poznámkou do žákovské knížky, nebo vyvoláním a přezkoušením na známky, nebo domácím úkolem. Toto pomůže nastolit dodržování školního řádu a zvýšení učebního výnosu. Nepůsobí to pouze u žáků trpících subjektivně nekontrolovatelnou poruchou chování.

# Kapitola XX

## Zhodnocení SCIO-testů

V této kapitole se podíváme na hodnocení SCIO-testů výkonu žáků a tím jejich učitelů a škol z pozice jazykáře. Přes následující kritický analytický pohled na podstatu SCIO-testů se jedná o pozitivní krok ve prospěch vzdělávání, jeho hodnocení a postavení škol nejenom v České republice ale i v EU a ve světě. Jedná se o hledání objektivní pravdy. Dostal jsem se před páry lety do kontaktu s předloženými testy výše uvedené společnosti v předmětech němčiny a angličtiny. V němčině se jednalo o test pro osmou třídu. Velmi jsem byl zaražen, že žáci, kteří prodělali jeden rok a několik měsíců výuky němčiny při dvou hodinách týdně, byli konfrontováni s gramaticky nepřiměřeně náročným textem, v němž se nacházel mimo jiné minulý čas a dokonce trpný rod. Žáci prozatím ovládali pouze přítomný čas s prvním a čtvrtým pádem. Mám pro posouzení příslušných testů oprávnění. Němčinu z osudných důvodů nevnímám ani nepocítuji jako cizí jazyk. Samozřejmě, že neadekvátní test přinese výsledky žáků, které si vůbec nezasloužili, a nezasloužil si je ani učitel, natožpak škola. Nejedná se tedy o objektivní hodnocení skutečnosti, nýbrž o negativní posouzení.

V anglickém jazyce jsem narazil v příslušném testu téhož roku pro sedmou třídu na text, který pojednával o americkém kongresu. Žáci o tomto tématu neměli potuchy. Pozorný čtenář už ví, kde shora uvedený institut pochybil. Základní princip pojednání této mé práce zní: Učitel musí udržovat žáka při výuce v kontaktu s učební látkou. Při zkoušení jej musí uvést do kontaktu s „předmětem“ zkoušky. V těchto dvou případech provedla příslušná společnost pravý opak. Zkoušené žáky odpojila od kontaktu s předmětem zkoušky a vtlačila je do prostoru hádání, protože předloženému „předmětu“ zkoušky vůbec nerozuměli, v němčině nerozuměli obsahu gramatiky. Harry Potter není každému žákovi obsahově známý, což podle představ uvedené společnosti zřejmě mělo přinést ulehčení. Přesto se dostáváme vzhledem k neznámým gramatickým strukturám do prostoru hádání s nápovědou pro čtenáře Harryho Pottera. Použití ale text se známým obsahem odporuje objektivně hodnotnému a tím přijatelnému posouzení poslechové dovednosti nebo porozumění čteného textu.

Při testech pro devátou třídu jsem byl opět překvapen. Pro němčinu platí shora uvedený posudek s neznámými gramatickými strukturami, slovíčky a vzhledem k 9. ročníku Základní školy přehnaně dlouhými texty pro porozumění při čtení. I v angličtině byl žákům předložen text k poslechu, kterému i ti nejlepší napoprvé absolutně nerozuměli, i když byli celá předcházející léta v poslechu svědomitě podle učebnic doporučených Ministerstvem školství školeni s podporou správného přízvuku učitele. Text by byl podle mého úsudku srozumitelný pro žáky, kteří strávili alespoň jedno-roční výměnný školní pobyt v některé anglicky mluvící zemi. Vyžaduje to plošné pojetí jazyka v jeho širokém tematickém rozsahu, aby se rozvinul dekodáčnický mechanismus pro akustické vnímání jazyka. To ale vyžaduje delší období konfrontace žáka s příslušným jazykem v zahraničí. Poslechové SCIO-testy přehlíží základní principy akustického porozumění. Každé nové slovo slyšíme napoprvé zákonitě chybně. I známá slova v neznámém kontextu sluch žáka nezachytí. Tato slova se ukryjí v komplexitě významu a smyslu naprosto nového neznámého textu. I já jsem se musel při prvním poslechu pořádně soustředit, i když jsem studoval americkou literaturu a dějiny ve Spojených státech a strávil několik let v anglicky mluvících zemích. Za celou dobu jsem neslyšel nikde nikoho tak závodně rychle mluvit jako u zmíněného SCIO-testu. SCIO-institut odpojil žáky deváté třídy „mistrovsky“ od předmětu zkoušky a tím její smysl anuloval, dopustil se obrazně řečeno smrtelného hříchu proti pedagogice.

Před lety jsem měl v uchu anglický jazyk zrovna tak dobře jako jazyk český a německý dnes. Že mé spolehlivé porozumění akusticky ztížené formě anglického jazyka po dvou desetiletích ustoupilo do pozadí si vysvětluji tím, že jsem nedosáhl stupně v ovládnání anglického jazyka, kdy bych jej nevnímal jako cizí jazyk. Tohoto cíle jsem se svého času pouze dotýkal, takže v dekodáčnickém mechanismu zůstal prostor pro zpětný, to je regresivní vývoj při odpojení od stálého kontaktu k anglickému jazyku.

Jako učitelé musíme vycházet z pozice žáků, nikdy ne z vlastní. V tomto případě se dopustila příslušná společnost několika chyb: totálního odpojení žáků od předmětu, kontramotivovala hned na počátku testu žáky tím, že nic neumí, vzala jim tedy jistotu a ovlivnila tím „destruktivně“ myšlenkové a kognitivní pochody. Pozitivní motivace naproti tomu organizuje duševní funkce, stimuluje myšlení a paměť. - Texty ke čtení byly především přemrš-

těně dlouhé a poměrně obtížné. Žáci se nachází teprve v procesu učení, což vyžaduje intenzivní bodové soustředění. Z toho vyplývá, že si z obsahu textu takřka nic nezapamatují a musí hledat znovu a znovu informace k otázkám. Přitom je 45 minut pro tak náročný test přespříliš málo. Příslušné texty by nebyly hračkou i pro rodilě vzdělané mluvčí. Jejich paměť by jim během testování selhávala a tak by se museli pod časovým tlakem vracet opětovně do textu.

Je pravdou, že se v západních zemích už před desetiletími prosadilo zkoušení jednotlivých kompetencí před gramatikou. Tyto testy však zkouší pasivní dovednosti, to je porozumění při čtení a poslechu. Jedná se o pouhý povrch a ke skutečným objektivním znalostem jazyka nemají přístup, jak je tomu u aktivního ovládnutí gramatických struktur. - SCIO-testy mi po této analýze připadají jako falešný důkaz toho, že učitel příslušného jazyka dovede naučit své žáky žalostně málo, a vzhledem k onomu shora uvedenému poslechovému textu, že svůj předmět dostatečně neovládá. Právě v tomto bodě spočívá celý omyl. Testující společnosti ve světě si vytváří „vysokou úroveň“ vlastní existence přemrštěnou náročností těchto testů, testů ve své podstatě neschopných objektivně a pravdivě ohodnotit skutečné znalosti žáka. Odbornost a kvalita testů nesmí spočívat v jejich zabsolutněné náročnosti, nýbrž v přiměřenosti. Zkoušet nesmíme nikdy to, co jsme žáky nenaučili, nesmíme je ani zkoušet na úrovni, kterou nemohli za existujících časových předpokladů v žádném případě dosáhnout. SCIO-testy velmi podceňují skutečnost, že získání dobrých jazykových znalostí je velmi zdlouhavá záležitost, pokud se žáci nenachází v zemi příslušného jazyka. SCIO-testy jsou z valné části odpojené od reality. Hodnotí pravý opak. Jedná se o pouhý slepý mechanismus. Jejich substance odpovídá „kapacitě“ počítačů, které nedovedou přeložit rozumně jedinou větu.

Při uváděných testech dosáhli dva nejslabší žáci, objektivně hodnoceni na pětku a na čtverku, s minimálním odstupem stejné výsledky jako nejlepší žákyně, která ovládá spolehlivě gramatické struktury, má požadovanou slovní zásobu a dovede tvořit správné anglické věty. Tato žákyně se umístila uprostřed, to znamená, že dosáhla dvaceti bodů. První nejslabší žák, který v hlavních písemných pracích podává nulový výkon, skóroval osmnácti body a druhý nejslabší žák devatenácti body. Tito dva borci v uvozovkách překonali některé jedničkáře o čtvrtinu nebo až o třetinu navzdory skuteč-

nosti, že jedničkáři zvládají diktáty na jedničku s nulou až jednou chybou, zatímco borec, který je ve SCIO-testu s velkým odstupem překonal, píše diktáty absolutně nesrozumitelné a neopravitelné, v nichž se nedá ani v náznaku objevit nějaký smysl. Jeho slova jsou shluky písmen, které nic neznamenaají. I překlady z anglického jazyka do jazyka českého provádí jedničkáři jak písemně, tak i ústně plynule a správně, zatímco u našich borců, s nimiž se setkáváme ve velmi omezeném počtu na každé škole nejenom v České republice, ale i všude na světě, překládat nedovedou. Písemný překlad bez nápovědy učitele je po nezdařilém pokusu u konce.

Dobří žáci si vytvořili adekvátní kognitivní struktury při osvojování jazyka, které SCIO-testy neobsahují a proto v těchto testech troskotají. Naši borci patřili s dalšími dvěma jedničkáři k pěti nejlepších reprezentantů velmi dobré deváté třídy. Kdo věří v znovuzrození, ten má v tomto problému jasno. Tito borci žili v předcházejícím životě jako Angličané nebo Američané. Já však tomu nevěřím a tak docházím k závěru, že tito borci smysl SCIO-testů zpochybnili a znehodnotili. Obstáli by určitě dobře i v testu čínštiny, i když neznají jediné čínské slovo a jediný čínský znak. Je pravdou, že příslušné testy jsou elektronicky lehce vyhodnotitelné. Jsou však nepřijatelné při hodnocení, na němž závisí další osud žáka, středoškolského studenta nebo financování škol. V tomto zmatku by se objektivní pravda a spravedlnost staly obětí omylu. K objektivně spolehlivému výsledku bychom se dostali při testování gramatických struktur, kde by se jednalo o testování aktivní dovednosti žáků a které by se rovněž daly vyhodnotit elektronicky. Dále by měla být testována jak pasivně, tak i aktivně Ministerstvem školství zadaná slovní zásoba, která by nutila učitele k povzbuzování žáků v tomto ohledu učit se svědomitě nová slovíčka a obohatit si tím svůj cizí jazyk. Znalosti a dovednosti žáka odzkoušíme nejspolehlivěji ústně. Navržené testování by se týkalo substance jazyka a ne jejího výsledného povrchu, na který žáci ještě nedosáhli. Tento povrch se dotýká profesionality v ovládnání jazyka, pod ním se nachází hluboká substance s tisíci detaily. Při navržené formě testování by se naši borci umístili objektivně podle pravdy tam, kam patří.

Doporučuji tedy testujícím institutům všude na světě, aby podrobily své testy zhodnocení školami z pozice všech příslušných předmětů a vytvářely tak testy, které by adekvátně zohledňovaly základní principy a požadavky

pedagogiky a její psychologie. Tento feedback je podle mého zjištění nezbytně nutný.

Dnešní fantastické výsledky ve vědě a technice pochází od absolventů škol, které nebyly pod dohledem hodnotících institucí. Tyto testy jsou z psychologicko-pedagogického hlediska majákem bludné navigace, která vede k oslabení sebevědomí učitele a ponižování učitelského povolání, což se neděje v žádné jiné profesní oblasti.

Školy potřebují především pokrok ve výchově, která je v úpadku, a ne ve vědění. Základní škola má zůstat základní školou ve své osvědčené tradici.

Člověk je všude na světě stejný. Mýliti se je lidské i v rodišti tohoto testu, tj. ve Spojených státech. Samotný omyl je často odíván do roucha odbornosti a pravdy. Analýza však tento omyl vyvrací. Moc, power, Macht a poder jej bohužel udržuje na celém světě v jeho existenci, kam tato kritika směřuje.

V závěru této kapitoly bych chtěl poukázat na to, že tyto srovnávací testy mají přes jejich dalekosáhlou nedostatečnost omezenou platnost na České republice, poněvadž týdenní deputát výuky angličtiny činí například ve Spolkové republice Německo na druhém stupni základních škol 4 hodiny týdně, v České republice pouze tři. Jako student gymnázia jsem měl v uvedené zemi 5 hodin týdně angličtiny, což se týkalo všech hlavních předmětů.

Žáky mohou správně ohodnotit pouze jejich učitelé příslušných předmětů. Ti znají jejich výkonnost. Proto by se na tomto základě nemělo nic měnit.

SCIO–testy v cizích jazycích v existující podobě jsou vhodné pro ohodnocení schopnosti soustředění a krátkodobé paměti v jazykové komunikaci rodilých mluvčích. Některá povolání by to mohla vyžadovat.

## Kapitola XXI

### Bacilus ekonomikus slučování základních škol

Začnu zde u našeho západního souseda. V období středověku se německému městečku Hameln stala strašná věc. Jeden podvedený krysař odsud vyvedl všechny děti a nikdo je už nikdy nenašel. Tuto událost si obyvatelé příslušného městečka připomínají až dodnes. V jedné bavorské vesničce si jeden občan tuto událost vzal natolik k srdci, že se nechal zvolit v nejlepších letech, po jeho padesátinách, starostou. Když došlo k slučování škol, tak si vzpomněl na onoho krysaře jako symbol pro jeho boj a kladl statečně odpor tomuto tlaku, který rozbíjí život, tradici a ducha jeho vesnice. Poukázal na to, že demokracie je vláda ze základny společnosti a že jako starosta má ve své vesnici větší moc než ministr nebo samotný spolkový kancléř, který životu na vesnici nerozumí a s jeho obyvateli necítí. Jeho postoj byl v souladu s postavením Bavorska v rodině spolkových zemí, protože Bavorsko má status Svobodného státu, to je Freistaatu. Tento starosta sloužil oddaně své obci a jejím obyvatelům, dělal politiku podle potřeb svých vesnických spoluobčanů. Přežil všechna stranicko-mocenská demokratická zápolejí vlád v hlavním městě Spolkové republiky Německo v Bonně, protože starostoval plných 40 let až do svých devadesátin. Ještě v tomto věku mu jeho voliči svěřili žezlo moci, aby si prý po jeho aktivním a záslužném starostování mohl v práci alespoň pět minut pospat, než jej odveze pohřební služba.

Jako dlouholetý pozorovatel vývoje školství v Evropě jsem si povšiml, že základní a střední školy jsou slučovány do vzdělávacích center, u středních škol mohou dosáhnout i 5000 studentů. V jádru této koncepce nenacházíme odbornost na psychologické, vztahové, sociologické, vývojové, historické, sociální a pedagogické základně. Jedná se o politicky motivovanou finanční záležitost. Proti destruktivnímu šetření ve školství mluví záznaky dnešní doby ve vědě a technice, které nás všude obklopují. Ekonomové ztrácí schopnost pohledu zpět a tím zraňují to, co je před nimi. Když vynecháme argument šetření na vzdělání, tak se setkáme pouze s argumenty, které odmítají slučování škol. Základní školy nesmíme stavět na stejnou úroveň jako školy, kde se vzdělávají dospělí. Sklon žáků v jejich věkově

podmíněné vývojové fázi k nepozornosti, neklidu a rušení narůstá počtem žáků ve třídě, poněvadž dochází k oslabování vztahu k učiteli - spád do izolace a anonymity je tím posilován. Automaticky dochází k utváření menších skupin mezi žáky, kteří se mezi sebou baví a ignorují výuku. Duchane přítomnost se zmocní v této vztahově oslabené třídě většího počtu žáků. Vyvolávání žáků během výuky, což udržuje žáka při pozornosti a posiluje vztah k učiteli, je silně zredukováno. Toto je mi známo z mé činnosti na střední škole, kde jsem vyučoval i dějepis na rozdíl od cizích jazyků nedělené třídy v počtu od 25 do 30 žáků. Učitel není schopen tak početnou třídu kontrolovat, protože prostorová průhlednost je zamezena a mnozí žáci jsou tak strženi primitivními hrami na mobilu a nenadchnou se „slávou“ husitských bojovníků a jejich skvělých smrtících zbraní, s nimiž - jak si sebevědomě prozpěvovali - jako Boží bojovníci ubíjeli své nepřátele, zatímco Kristus jim přikázal, aby je milovali. Nechodili asi do správné školy. - Tito žáci se nenadchnou ani Boží bojovníci správného kalibru, to je pokorou a službou lásky Sváté Anežky České. Týká se jich obojí v našem zbloudilém na „prachy“ a „papírky“ zaměřeném světě příliš málo a tak podlehnou svým zájmům, které ovládají jejich vědomí.

Musíme si plně uvědomit skutečnost, že žáci vnímají z valné části veškeré dění ve třídě podvědomě. Při soustředění ale dochází k souladné součinnosti mezi podvědomím a vědomím. Za těchto optimálních podmínek probíhají optimální kognitivní procesy a dveře do paměti nejsou přivírány „průvanem“ různého odpoutávání podvědomé pozornosti. Narušování souladné součinnosti podvědomí s vědomím velkou třídou a jejími rušivými prvky oslabuje učební schopnosti žáka a snižuje silně učební výnos. Přibude automaticky počet žáků, kteří „svědomitě“ dodržují svůj pitný režim, a nebo odchází na WC a tím přerušují, ba dokonce rozbíjí výuku.

Proč měl Kristus jenom dvanáct učedníků a ne čtyřia dvacet? Protože by se vztah mezi učitelem a žákem, o který zde v prvé řadě šlo, snížil jak prostorově a časově, tak i subjektivně na polovinu a mezi jeho učedníky by se vytvářeli jednotlivé skupinky. Je sice pravdou, že číslo dvanáct hraje jak ve Starém, tak i Novém zákoně podstatnou úlohu. To se však nachází mimo pedagogický kontext. - Samozřejmě, že Kristus kázal i velkým zástupům. Jednalo se však o dospělé pozorné posluchače. Pedagogika nám napovídá, že z poslechu si žáci u nové látky toho mnoho neodnesou. Na druhé straně

je třeba uznat, že souvislé vyprávění pozornost posluchače silně poutá. Záleží však na předmětu výuky a na tématu. Kdyby se Jan Amos Komenský jako učitel národů setkal s Kristem jako učitelem člověka a lidstva, tak by mu určitě do jeho kázání nevnucoval například svůj postulát názorného vyučování, který byl svým způsobem obsažen v podobenstvích. Všechno vyžaduje jenom to, co je správné a prospěšné v pozitivním smyslu.

Nechci svými úvahami vzbudit dojem, že pedagogové ve svém oboru všechno znají a ovládají. To si v žádném případě nemyslím. To by byl hrubý omyl. Tedy ještě jednou: Z komedie „Někdo to rád horké“ víme, že nikdo není dokonalý. Nedávno jsem měl možnost se o tom přesvědčit. V kruhu mých přátel se jeden vynikající pedagog stal dokonce předmětem kritiky jednoho pětiletého děvčete, které mu vytklo, že neumí vůbec smrkat. Bránil se tím, že dostane rýmu jednou za pět let a to jenom na pět minut a tak zatím neměl čas se to naučit. Asi došlo k nedorozumění v jejich komunikaci, protože toto malé děvče mu jeho argument neuznalo. Jeho maminka by mu prý už dávno dala jednu na zadek a začal by hned správně smrkat. Od maminky ale po vydatné porci smíchu v kruhu mých přátel dostal místo výchovně vzdělávacího poličku s obrovskou porcí motivace našťástí svoji oblíbenou vídeňskou kávu. Naučit se ale správně smrkat dostal od své malé učitelky za domácí úkol. Má na to plných pět let. Doufám, že to zvládne. Za pět let se dá zvládnout i vysoká škola.

V příští kapitole se setkáme s učitelem člověka, který mi jako vychovateli a vzdělavateli udělí pořádnou lekci.

## Kapitola XXII

### Výchova pro spravedlnost a mravnost

Jednou jsem se objevil v Praze. Pod Hradem jsem se setkal s jedním pá-nem. Představil se mi jako Pepa. Měl na sobě ošumělou bundu, zdeformovaný klobouk, v pravé kapse poloprázdnou láhev červeného vína značky „Békadlo“, v obličejí plnovous a sympatický úsměv. Oslovil mne jako svého starého kamaráda a navázal rozhovor. Vzhledem k jeho pokročilému věku, což prozrazoval jeho sněhově bílý plnovous, měla moudrost nezczizitelné právo v něm přebývat. Měl na mne velký výchovný vliv. Uváděl mě neustále v úžas. Není divu, neboť Praha je hlavním kulturním centrem České republiky a proto má i ty nejlepší bezdomovce. Pepa měl v sobě kulturu, kterou člověku dává Křesťanství. Nejdříve si mě šibalsky změřil od hlavy až k patě a položil mi otázku: „Co Tě, kamaráde, vede do Prahy?“ Bez váhání jsem se přiznal: „Pocházím z venkova a chtěl bych si vyřídít povolení k podnikání, které mi může udělit pouze Praha.“ „V čem chceš, kamaráde, podnikat?“ zeptal se mne zdvořile. „Víte, pane,“ začal jsem mu svůj podnikatelský záměr objasňovat: „Šíření vzdělání je v naší zemi zlatý důl. Člověk se může stát bleskurychle multimilionářem.“ „Vědomosti ale nejsou zboží, které jsi sám vyrobil. Ty jsou neprodejně.“ pokáral mě Pepa a dodal: „Podle vůle Jana Amose Komenského má vzdělání sloužit růstu spravedlnosti ve světě a ne růstu osobního konta a majetku. Zbohatnout na šíření vzdělávání je proto nemravné.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí, pohlédl k Nebi a pronesl: „Tento koumák patří na Hrad.“ Pramen této „studnice moudrosti“ však nevysychal. Následovalo varování: „Budeš-li množit tvým podnikáním své bankovní konto a majetek místo spravedlnosti, tak se náš učitel národů Jan Amos Komenský obrátí v Holandsku v hrobě. Vyzve Tě, abys své miliony uložil na nebeském kontě tím, že vstoupíš dobrovolně do Armády spásy a podpoříš Charitu. Armáda spásy vaří tu nejlepší polévku na světě, která chutná každému, kdo ji dostane.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí podruhé, pohlédl k Nebi a prohlásil: „Tento koumák patří na Hrad.“ Pepa neúnavně pokračoval: „Vzdělání smějí šířit pouze neziskové organizace. Zaplatí své zaměstnance a další výlohy a tím to končí.“ Začal jsem mu v tomto bodě oponovat. „Nezdá se Vám, pane Pepo, že šíříte něco,

co tu už jednou bylo? Komunistické manýry?“ Pepa se ale nedal a trval na svém: „Když vložíš, kamaráde, své přebytečné miliony do Charity, tak můžeme celému světu říct: Podívejte se na nás, pražské bezdomovce, co máme! Máme 8 hodin denně střechu nad hlavou od Magistrátu, máme jednu denně teplou polévku od Armády spásy a kohoutí pero za kloboukem.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí potřetí, pohlédl k Nebi a prohlásil: „Tento koumák patří na Hrad.“ Pramen studnice moudrosti tryskal dál: „Až si vyžebrám peníze na vlak do Brna, nechám zanést Spravedlnost a Mravnost do Ústavy.“ Tohoto oznámení jsem se zalekl: Co když si Pepa nevyměnil od Sametové revoluce do dnešního dne spodní prádlo? Je to už plných dvacet let. Hrozí nebezpečí, že se při jeho příchodu celý Ústavní soud vyvrátí. Sdělil jsem mu tuto obavu diplomaticky: „Pane Pepo, zvažte! Když předložíte Ústavnímu soudu všechnu tu nespravedlnost a bídu naší planety Země, tak se stoprocentně vyvrátí.“ „Nevyvrátí, kamaráde,“ opravil mne Pepa. „Jak to?“ vyhrkl jsem zvědavě. „Protože ztratil čich pro spravedlnost.“ „Snad smysl?“ pokusil jsem se tento pramen moudrosti opravit. „Čich je přece smysl,“ poučil mne pan Pepa a měl zase pravdu. Pokračoval: „Ústavní soud podlehl nespravedlnosti tohoto světa, když rozhodl, že lidé s malým a středním důchodem budou doplácet lidem na velké důchody. 95 % obyvatel naší planety Země vytváří a financuje luxus pro zbývajících 5%.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí počtvrté, pohlédl k Nebi a pronesl: „Tento koumák patří na Hrad.“ – Pepa vstal, vylovil z pravé kapsy láhev červeného vína, soustředěně nasadil a vydatně si utáhl. Poté si radostně dupnul a vyrazil dlouhé dyšné áááááá. Po tomto svém orgasmu pokračoval: „Víš, kamaráde, že na světě jsou dva druhy člověka?“ Chtěl jsem zazářit před tímto koumákem a tak jsem ukvapeně vyrazil: „Neandrtálec a Homo sapiens.“ Dal mi k mému údivu za pravdu: „Uhodl jsi, kamaráde. – Když těmto dvěma lidem řekneš, že na stole je hrouda zlata a druhá je 15 metrů pod zemí, tak Neandrtálec si ji veme ze stolu, protože neví, že mu nepatří. Homo sapiens ale ví, že mu nepatří a tak začne kopat.“ „A neveme si tu hroudu zlata ze stolu, i když se nikdo nedívá?“ zeptal jsem se pln zvědavosti. „Ne, neveme, protože ví, že Bůh se dívá.“ „Takže si ji vykope.“ „Ne, nevykope. On ji vykope pro Neandrtálce, aby si ji vzal.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí popáté, pohlédl k Nebi a prohlásil: „Tento koumák patří na Hrad.“ Mluvením Pepovi vysychalo nápadně hrdlo a tak opět vylovil svou

zdecimovanou láhev vína, soustředěně nasadil, vydatně si utáhl, radostně si dupnul a vyrazil své dlouhé dyšné áááááá. Poté láhev zasunul jako svou milenkou s láskou do kapsy své ošumělé bundy. Neváhal ani vteřinu a začal mne znovu vzdělávat a zkulturňovat: „Víš, kamaráde, co tvrdili staří Římané o penězích? Nevypadáš na Neandrtálce, vypadáš jako Homo sapiens a tak to určitě víš. Ale já Ti to přesto povím. Staří Římané tvrdili, že peníze nesmrdí: Pecunia non olet. Co si o tom myslíš ty jako Homo sapiens?“ ušklíbl se přitom, jakoby chtěl pokoušet moji mravnost. V sebeobraně jsem se mu snažil vysvětlit, že peníze poctivě získané nesmrdí, ale peníze získané rychle, lehce a nemravně nesporně smrdí, alespoň Pánu Bohu, který má dokonalý smysl pro spravedlnost a tudíž i všudypřítomný nos. „Takže vidíš, kamaráde, Římané hlásali pouze poloviční pravdu.“ Žasnul jsem nad moudrostí tohoto učitele člověka pošesté, pohlédl k Nebi a prohlásil: „Tento koumák patří na Hrad.“ Náš pramen moudrosti vytrysknul tentokrát naposled, když napomenul příslušníky kmene Neandrtálců: „Člověk by měl na tomto světě žít jako Homo sapiens a ne jako Neandrtálec, aby stopa, kterou jednou po sobě zanechá, nepáchla, a pokud páchne, aby brzy vypáchla.“ Žasnul jsem nad jeho moudrostí posedmé, pohlédl k Nebi a prohlásil: „Tento koumák patří na Hrad jako poradce a ne pod Hrad jako bezdomovec.“ Zatímco tento pramen moudrosti „kmen Neandrtálců naší planety Země“ odsoudil, vzdal chválu všem podnikatelům, velkým i malým, kteří svou spravedlností a mravností dbají se svými zaměstnanci na to, abychom mohli dobře žít. Svůj chvalo zpěv ukončil slavnostním zvoláním: „Budiž čest jejich památce.“ Poté se věnoval neúnavně svému vysychajícímu hrdlu. Zvlažil si nejdříve jazyk a pak polkl. Na jeho radostné dupnutí jsem už nečekal. Odcházel jsem s pocitem štěstí. Můj nemravný záměr jsem si odnášel v diplomatickém kufříku k nejbližšímu odpadovému koši. Do něj jsem vložil celý svůj podnikatelský záměr stát se šířením vzdělání za pár let tučným milionářem se stovkami milionů na svém zuboženém kontě, čehož bych dosáhl jako pracující učitel teprve za deset tisíc let. To bych se ale pěkně dlouho zlobil a ničil si nervy. „Nemravnost je mazanost a mazanost je nemravnost,“ křičel za mnou Pepa. Moje odpověď na sebe nenechala dlouho čekat. Přišla obratem: „U mne to neplatí! Moje nemravnost a mazanost leží už v odpadovém koši. Díky Vaší moudrosti, pane Pepo, jsem překonal jedno z mých největších životních pokušení – stát se Neandrtálcem.“

## **Popisy k jednotlivým titulům edice**

**V první řadě edice pro podporu poznání v oblasti humánních věd bylo vydáno šest titulů:**

Tato edice je zaměřena jak na širokou veřejnost, středoškoláky a studenty, tak i na odborné kruhy. V oboru psychoanalýzy jsou sepsána tři díla. První se jmenuje „NÁVRAT K ZÁKLADŮM – Po stopách podvědomí a nevědomí“, druhé: „SUGESCE, AUTOSUGESCE A HYPNÓZA“ a třetí: „PROČ SE SMĚJEME - Psychologie a psychoanalýza humoru, komiky a ironie“. Po tomto trojhvězdi, které zahrnuje všechny složky osobnosti: nevědomí (Návrat k základům), podvědomí (hypnóza), a vědomí + podvědomí a nevědomí (humor) následuje jedno dílo z oblasti pedagogiky s titulem: „PRAMENY STUDÁNKY PEDAGOGICKÉ PRAXE – Pedagogika, psychologie a psychoanalýza – místy s humorem“. Do této ediční řady je pojat ještě humoristický román „OZVĚNY LÁSKY“ a stejnojmenný scénář. Tyto zábavné texty mohou být použity i ke studijním účelům.

**Následné popisy se nachází na zadních stranách obalu:**

### **Popis k „Návrat k základům“**

Tato psychoanalytická práce se obrací jak na odborné kruhy z nejrůznějších oblastí života, tak i na širokou veřejnost se zájmem o hlubší poznání člověka. Nabízí hluboký pohled do funkcí podvědomí a nevědomí. Autor osvětluje činnost duševní soustavy ve snu, kreativním procesu a duševní nemoci, kterou definuje jako symbolickou manifestaci zraněného vztahu. Nosnými pilíři této psychoanalytické práce jsou svoboda a vztah jako základní principy duševní dynamiky. – Veškerá duševní činnost, mimo jiné i řešení problémů, vědecké poznatky, technický vývoj a umění vychází podle autorova zjištění ze základní funkce nevědomí, to je osvobodování

### **Popis k „Sugesce, Autosugesce a Hypnóza“**

Slovo „Hypnóza“ se nachází ve slovní zásobě téměř každého člověka. Za tímto výrazem se skrývá široká škála faktorů, které jsou náplní tohoto zvláštního fenoménu řízené funkce duševní soustavy. Autor uvádí všechny

prvky hypnózy, které jsou výsledkem vědecké práce amerických, německých a dalších badatelů. Jako teoretický psychoanalytik připojuje vlastní osvětlující komentáře k existujícím fenoménům hypnózy. V „Základní teorii hypnózy“ nabízí nové porozumění podstaty tohoto fenoménu vedle dosavadních uvedených teorií příslušných expertů.

### **Popis k „Proč se smějeme“**

Smích nás věrně doprovází našim životem. Víme ale, proč se smějeme? Odpověď zní následovně: „Protože nám něco připadá komické.“ Tento postřeh je sice správný, ale velmi obecný a povrchní. Abychom vnikli do „tajemství“ smíchu, musíme jeho příčinu podrobit důkladné psychologické a „technické“ systematické analýze, o což se toto dílo v souvislé teorii pokouší, přičemž nahlédneme do podstaty humoru, komiky a ironie. Psychoanalytické rozuzlení nám v tomto díle podává konečné vysvětlení „tajemství“ smíchu.

### **Popis k „Prameny studánky pedagogické praxe“**

Pedagogika je tradičně příliš zaměřená na didaktiku a postrádá všeobecně a to i mimo Českou republiku a Evropu psychologickou, především ale psychoanalytickou substanci, která nám umožní lepší orientaci v oblasti výuky a výchovy a vyvádí z bloudění v omylu. Didaktická část této skromné práce sice oslovuje konkrétně jazykáře, je ale všeobecně platná pro všechny předměty. V demokratických společnostech můžeme pozorovat úpadek učebního výnosu a rozklad chování žáků. Autor se pokouší nastínit cestu k nápravě. Sporadický humor a kapitola satiry jsou výrazem bezmocnosti všech pracovníků ve školství. Stali se spolu s žáky oběťmi společnosti, v níž schází žákům přirozeně uznávaná autorita a smysl pro poslušnost, která je duší každé organizace nezbytné pro zdravou funkci společnosti.

### **Popis k „Ozvěny lásky“**

Tento román je syntézou exilu s vlastí. V jeho druhé polovině se jedná o závěrečný boj proti komunismu v duchu humoru. O jakou zbraň vlastně jde, nám zjeví samotná četba. Román má však vážné pozadí. Jedná se v něm mimo jiné o hledání smyslu života, který nachází hlavní postava

jako ateista nakonec v lásce, která se rodí po překonání vlastního „já“ ve svobodě ve spojení s Bohem.

Román je převeden i do základní formy scénáře podle normy Hollywoodu a je publikován pod stejnojmenným titulem jako humoristická komedie. Scénář můžeme tedy číst jako drama.

### **Popis ke „Scénáři Ozvěny lásky“**

Toto dílo vzniklo podle stejnojmenného románu, který byl převeden do základní formy scénáře podle normy Hollywoodu. Scénář můžeme tedy číst jako drama. Zatímco román má hodně „odboček“, musí se scénář ubírat stále stejnou cestou, přičemž by se hlavní postava měla vyskytovat téměř ve všech scénách. V této formě kinematografie se setkáváme se srovnatelnou strukturou jako u dramatu o třech jednáních: situací – konfrontací – rozřešením (u komedie).

**Ve druhé řadě edice pro podporu poznání v oblasti humánních věd bylo vydáno pět titulů:**

**Následné popisy se nachází na zadních stranách obalu:**

### **Popis k „The Fans of Love“**

Tato humoristická komedie v anglickém jazyce byla původně sepsána v roce 1983 pro jednu filmovou společnost Hollywoodu. Poněvadž se jedná o společenskou komedii, která ve Spojených státech nemá v televizních pořadech tradici, nedošlo k její produkci, což však nikterak nesnižuje její hodnotu v oblasti zábavy čtenáře, který se rád pobaví a zasměje. Určitě poslouží mimo čtenářů se znalostí anglického jazyka i studentům středních škol, gymnázií a studentům anglického jazyka na vysokých školách.

### **Popis k „Setkání s Dvorním šaškem Nebeského království“**

Tato humoristická novela hledá pravý smysl života přes veškerá pokušení a slabosti a zviditelňuje omyly, kterým je člověk vystaven a sice jak v privátním, tak i ve veřejném životě. S příchutí politické satiry se jedná o souboj mezi ateismem s křesťanstvím a materialismem s hodnotami

duchovními v duchu humoru, kde Dvorní šašek Nebeského království nakonec vítězí nad svým ateistickým rivalem.

### **Popis k „Vrchní velitel Armády spásy“**

Hrdina této tragikomické satiry pan Papoušek vzal na sebe nelehký úkol. Chce vykoupit člověka ze ztráty rozumu. Odchází se svým zdravým selským rozumem na psychiatrii, kde je v jednom ze svých snů jmenován Ježíšem Vrchním velitelem Armády spásy. Se ztrátou rozumu člověka zápasí na psychiatrii, bojuje proti nespravedlnosti a chudobě a zasahuje nepřímo do dění světové politiky. Sklízí však, jak tomu už v životě bývá, v malých i velkých bojích jak vítězství, tak i porážku. Nedostatek Lásky a smyslu pro Spravedlnost v politické oblasti a Zlo nakonec jeho snahy zčásti zmaří.

### **Popis k dvojjazyčné verzi „The Fans of Love“ + „Fanoušci Lásky“ - dvojjazyčně**

Tato humoristická komedie v anglickém jazyce byla původně sepsána v roce 1983 pro jednu filmovou společnost Hollywoodu. Poněvadž se jedná o společenskou komedii, která ve Spojených státech nemá v televizních pořadech tradici, nedošlo k její produkci, což však nikterak nesnižuje její hodnotu v oblasti zábavy čtenáře, který se rád pobaví a zasměje. Určitě poslouží mimo čtenářů se znalostí anglického a českého jazyka i studentům středních škol, gymnázií a studentům anglického jazyka na vysokých školách. - Přeložená verze do českého jazyka má usnadnit porozumění humoru i v cizím jazyce.

### **Popis k „Návrat do života“**

V tomto díle autor spojil venkovské prostředí se světem a politikou a lidovost s filozofií v duchu humoru. O sexualitě se mluvilo na rozdíl od naší doby s odstupem pouze v duchu lidového humoru, tvořila však součást vědomí. Lásky je naproti tomu ztvárněna bez humoristické příchuti. Ženy byly tehdy hluboce věřící a tak si braly při setkání na mušku humoru pouze ženskou sexualitu, aby nezhřešily, což autor nepřímo literárně ztvárňuje a uchovává.

V naší době vládne obraz sdělovacích prostředků a počítač, což silně oslabuje vztah ke knize. Společnost je materiálně zaměřená, peníze

ovládají její vědomí, duchovní hodnoty se vytrácí. Písemná elektronická komunikace státních zaměstnanců v některých oblastech nefunguje. I tyto nedostatky společnosti se dostávají do hledí satiry.

Autor uvádí řadu vlastních cizojazyčných textů pro čtenáře se zájmem o cizí jazyky. Všechny texty jsou následně převedeny do češtiny.

Téma románu spočívá v **hledání Pravdy** v různých částech a oblastech díla. Pozvolna se do děje vloudí i humor a pramen tvůrčí svobody. Děj je vložen z velké části do farnosti Žitkovských bohyň od Jiřího Jilíka a od Kateřiny Tučkové.

-----

Autor odešel v roce 1968 jako nepotřebný bránc do Západního Německa, kde absolvoval reálku a gymnázium pro dospělé. Následně studoval v Německu a ve Spojených státech jazyky a literaturu. Studium ukončil státnicemi a doktorátem a poté učil i na univerzitě středověkou německou literaturu. Má hluboký náhled do psychoanalýzy, což uplatnil jako autor psychoanalytických děl. Hodně cestoval a pobýval ve Světě.

