

GENERALIZACE NÁZORŮ NA FORMY A METODY VÝUKY POUŽÍVANÉ NA PŘEDSTUPNÍCH VYSOKÝCH ŠKOL

R. Šrámek

Došlo: 30. května 2005

Abstract

ŠRÁMEK, R.: *Generalization of opinions for forms and methods of teaching used od lower stages of universities*. Acta univ. agric. et silvic. Mendel. Brun., 2005, LIII, No. 6, pp. 247–256

Competent persons show, that more than 90% of teachers of Czech elementary schools and secondary schools until and since of 90-s of last century used and still use stereotype forms and methods of teaching; these procedures, which are little autonomic, formative and social. Procedures of sharing knowledge to students and underestimating of deducing of knowledge with students.

preterciar schools, stereotype forms and methods of teaching, unacceptability of next under estimating of creating forms and methods of school's teching

Obsahy výuky spolu s formami a metodami výuky tvoří jednu skupinu prostředků výuky. Do druhé skupiny prostředků výuky patří učební pomůcky, technická zařízení a ostatní prostředky výuky. Obě skupiny prostředků slouží k realizaci cílů výuky. Cíle a prostředky výuky souvisí se vstupy, postupy a výstupy výuky.

Po událostech v roce 1989 nastalo mimo jiné i to, že pro školní rok 1990/1991 byla charakteristická příprava proměny školského vychovávání a vzdělávání v tehdejší Československu. Zúčastnila se jí také nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství (NEMES). Ta ke konci následujícího školního roku (v červnu 1992) zorganizovala i dotazovací šetření (dílnu) expertů (učitelů, ředitelů, rodičů, poradenských psychologů a pracovníků školské správy). Ti měli za úkol vyjmenovat klady a zápory (včetně návrhů na odstranění těchto záporů) práce tehdejší školy, zejména základní školy a střední školy. Z cel-

kem sto čtyřiceti tří výroků se kladů týkalo dvacet tři a záporů sto dvacet výroků (z toho se šedesát dva výroků vztahovalo k nápravě padesáti osmi vlastních záporů).

Na základě výroků se dospělo k následujícímu pořadí těchto deseti oblastí, vyvstalých dle posuzování expertů:

- 1.–2. Klima školy (diktatura ve škole nebo demokracie ve škole); Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a školská politika státu (obojí jen jako prostředek řízení škol nebo jako prostředek podpory škol);
po 18 výrocích;
- 3.–4. Smysl práce učitele (učitel jako státní úředník nebo jako za své dílo odpovědný partner žáka); Formy a metody školní práce (učitel působící od katedry nebo učitel působící mezi žáky a pracující s nimi);
po 17 výrocích;
- 5.–7. Pojetí a obsah školní práce (obojí společensky zaostalé nebo společensky funkční); Hodno-

- cení žáka (hodnocení žáka jako číselné známkování vědomostí žáka nebo jako slovní posuzování rozvoje žáka); Škola a její okolí (škola jako uzavřené ghetto nebo jako otevřené společenství);
po 15 výrocích;
8. Motivace žáka (strach žáka ze školy nebo zájem žáka o školní práci);
11 výroků;
 9. Cíle vychovávání a vzdělávání (cíle směřující k vědomostem žáka nebo k rozvoji osobnosti žáka);
10 výroků;
 10. Organizace a struktura školství (obojí jako brzda rozvoje škol nebo nápomoc rozvoje jednotlivých škol);
7 výroků.

Pokud se jedná o formy a metody dosavadní i budoucí práce základních škol a středních škol, tj. preterciálních škol, experti z řad rodičů, ze škol, školských zařízení a školských správ, jakož i z výzkumných ústavů, se vyjádřili takto:

“Klady

- *Zvýšila se míra volnosti ve výuce a svobody učitele v používání forem a metod pedagogické práce; což mohou lépe využít učitelé 1. stupně, kteří jsou zatím vzdáleni přijímacím zkouškám svých žáků. Jakmile však vzniknou 6–8letá gymnázia v širší míře a bude přenesen systém přijímacích zkoušek i do nich, nebude ušetřen ani nejnižší stupeň školy jejich omezujícího diktátu.*
- *V souvislosti s tím se zároveň dějí pokusy alespoň o nové pojetí přijímacích zkoušek na některých středních a vysokých školách.*

Zápory

- *Převládající stereotypní formy a metody výuky. Odhadem 95 % učitelů vyučuje tak, jak se naučili a zvykli si v dřívější škole.*
- *Přetrvává používání frontálního způsobu vyučování jako výlučného, který se v kombinaci spolu s dalšími nevhodnými prvky (nadměra encyklopedických a verbálních poznatků, velké počty žáků ve třídě, jednotné požadavky na všechny atp.) podílí na přetěžování žáků školní prací.*
- *Převládající frontální výuka vylučuje integraci handicapovaných dětí i dětí různorodě zaměřených do hlavního proudu vzdělávání, neboť omezuje individuální přístup k žákům.*
- *Učitel nedovede pracovat s chybou jinak, než že ji v žákových výkonech vyhledává, zdůrazňuje a činí předmětem známkování.*

- *Dosavadní systém výuky vede žáky k tomu, aby hledali, jaká odpověď se od nich očekává, a nevede žáky k hledání variantních řešení, k vyjádření názorů a postojů.*
- *Orientace učitele a žáka na jedinou správnou odpověď způsobuje, že se žák nenaučí pracovat s informacemi, logickými vztahy a syntetizovat dílčí poznatky.*
- *Nepřítomnost komunikace, tolerance, kooperace ve škole je tak hluboká, že znemožňuje provedení úkolu, který vyžaduje, aby došlo k týmové práci mezi žáky a učiteli, ale rovněž mezi učiteli samotnými (např. mezipředmětová témata, organizace výuky v blocích). Týmová práce pak nadále chybí.*
- *Učitelé nejen nerespektují individuální předpoklady svěřených žáků ve třídě, ale často učí tak, že přesahují i možnosti celé věkové skupiny. Takové vyučování vede k nepřiměřené zátěži a má škodlivé účinky na zdravý vývoj dítěte, krátkodobé i dlouhodobé.*
- *Zvýšená volnost ve výuce, kterou má učitel základní školy a střední školy, však zůstává omezena dosavadním systémem přijímacího řízení v drtivě většině škol následujícího stupně (tedy středních a vysokých).*

Náprava

- *Posunout postoje a dovednosti učitelů od zpoštělé didaktiky vedené od katedry (výklad, opakování, zkoušení, známkování) směrem ke komunikativní pedagogice, která vytváří z učitele a každého jednotlivého žáka zvláštní dvojici.*
- *Vytvářet partnerský vztah učitele a žáka při práci na společném díle ve vyučování.*
- *Uplatňovat různé způsoby sdružování žáků do pracovních skupin v rámci třídy i v rámci školy.*
- *Podporovat zájmy žáků a občas žáky s týmiž zájmy sdružovat a učit ve skupinách.*
- *Změnit způsob domácí přípravy a omezit její rozsah.*
- *Snižovat počty žáků, zvláště tam, kde se zachovává tradiční frontální způsob výuky“ [Havlíková, 1993, s.141–142]*

Jak vypadá situace zejména v oblasti používání vychovávacích a vzdělávacích metod ve jmenovaných školách po deseti a více letech od připomenutého dotazovacího šetření (dílny), to je jistě otázka, která napadá rovněž nynější vysokoškolské učitele a jiné pracovníky současných českých vysokých škol jako »odběratele produktů« základních a (respektive) středních škol.

Odpověď na takto položenou otázku není možné pouze výčtem empirických postřehů o používaných formách a metodách výuky na předstupních vysokých

škol. Odborně založená reakce si žádá odpovědět také na úrovni generalizace těchto empirických postřehů.

METODIKA

Cíl

Předložit názory kompetentních osob na formy a metody výuky používané od roku 1990 v českých základních a středních školách jako předstupňů škol vysokých. Tyto názory částečně posoudit a hlavně na základě jejich generalizace dospět k pregnantní pedagogické charakteristice nynější situace v používání forem a metod výuky na úseku primárního a sekundárního školství v České republice.

Prostředky

Za názory se pokládají mínění rázu skupinového, například [Havlíková, 1993] i rázu individuálního, například [Pět otázek, 2004].

Kompetentními osobami jsou v tomto pojednání chapáni učitelé a ředitelé základních i středních škol, rodiče žáků těchto škol, poradenští psychologové, pracovníci školské správy, vysokoškolští učitelé, novináři učitelských i jiných periodik a školní inspektori.

Generalizace se předkládá prostřednictvím terminologie používané v pedagogických vědách a terminologie užívané v komunikaci terciárního školství. Rukověť k takto vedenému posuzování názorů je mimo jiné též inspirativní publikace s didaktickým obsahem [Pasch et al., 1998].

VÝSLEDKY

V prosinci 2001 například [Husník, 2001] dává v odborném týdeníku do poměru počty kvalifikovaných a nekvalifikovaných středoškolských učitelů odborných předmětů v České republice podle zjištění České školní inspekce [Šrámek, 2004a, s. 256] a konstatuje, že: „Z celkového počtu 12 učitelů odborných předmětů jich 5 splňuje požadavky dané vyhláškou, dvěma chybí buď odborná, či pedagogická způsobilost k výuce na daném typu školy a 5 nevyhovuje podmínkám vyhlášky zcela. Odborné předměty vyučují i někteří mistři odborného výcviku...”.

Ve stejné době se v celostátním deníku píše [sh, 2001, s. A/2]: „Péče o děti na základních školách se liší nejen podle toho, jakou školu vyberete, ale záleží také na tom, v jaké třídě dítě je. Tento závěr učinili pracovníci České školní inspekce poté, co loni navštívili 957 základních škol po celé České republice.

Ve Zprávě o školním roce 2000/2001, kterou inspekce zveřejnila, píše, že učitelé žáků od šesté třídy výš dokážou školáky mnohem méně výukou zaujmout než jejich kolegové v nižších ročnících. Méně prostoru věnují samostatné práci. A už vůbec je neučí třeba to, jak o informacích přemýšlet.

Právě nedostatek těchto dovedností přitom stojí za neúspěchem českých studentů v řadě mezinárodních

průzkumů. Například ještě čerstvý výzkum PISA Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj vzkázal českým učitelům jednoznačně – vaše děti mají úžasné faktografické znalosti. Ale používat je neumějí.

»Problém spočívá v tom, že děti zahrnujeme příliš mnoha poznatky. To ještě není znát v první až páté třídě: tam je učivo postaveno tak, aby děti nebyly odrazovány tím, co je nepříjemné. Tedy učení se nazpaměť věcem, kterým příliš nerozumím « mini ústřední školní inspektorka Marie Kalábová.

Na druhém stupni látky rapidně přibývá – a učitelé, pokud chtějí do konce školního roku odvykládat předepsané učivo, skončí tím, že žákům servírují jednu informaci za druhou. »Na druhém stupni to pak vypadá tak, že učitel mluví a žáci mlčí « podotkl ředitel odboru analýz školní inspekce Martin Procházka.

Čím víc se blíží odchod žáků ze základní školy, tím víc také učitelé pocítují bič zvaný přijímací zkoušky na střední školy. »Rodiče si dril vlastně přejí, a pokud není, stěžují si řediteli, starostům, nám. Dril je totiž jediná možnost, jak zvýšit šance u přijímacích zkoušek na střední školy, které po dětech často chtějí velmi detailní informace« říká Kalábová. »Rodiče sami jsou zvyklí na rakousko-uherskou školu. I oni se učili spoustu věcí zpaměti, tak to považují za normální, i když doba je jiná a děti musí umět jiné věci«.

Děti umějí třeba zacházet s počítači, pracovat s internetem. Vedle toho jim však škola neodpustí poznatky, které se učily už v padesátých letech.

Ještě jedna věc zhoršuje kvalitu druhého stupně: ředitelé škol podle inspekce velmi často »nasazují« své nejschopnější učitele do nižších tříd. I za cenu, že pro to nemají potřebnou kvalifikaci”.

Krátce na to „... je v Učitelských listech [Hrubá, 2002] zveřejněno, že Česká školní inspekce v tu dobu zaznamenává nekvalifikovanými osobami vedenou výuku na středních odborných školách v 31,20 % a na středních odborných učilištích v 45,70 % navštívených výukových jednotkách. V první případě téměř třetina, ve druhém případě téměř polovina kontrolovaných vyučovacích hodin je tak vyučována nekvalifikovanými osobami. Autorka souběžně uvádí i příklady nekompetentní výuky na českých středních školách, byť vedené plně kvalifikovanými učiteli...» [Šrámek, 2004b, s. 269].

Začátkem ledna 2002 týdeník pro učitele přináší zprávu, že „V základních školách je úroveň výuky na prvním stupni vyšší než na druhém. Tento poznatek ČŠI (České školní inspekce – pozn. R. Š.) potvrdil vývoj z předešlých let. Učitelé na druhém stupni nedokáží své žáky dostatečně zaujmout. Zároveň věnují méně času individuální práci a především děti neučí o získaných znalostech dostatečně přemýšlet. Převažuje frontální výuka, při níž nejsou žáci vedeni ke komunikaci, protože pedagog většinu hodiny vě-

nuje výkladu. »Na druhém stupni to pak vypadá tak, že učitelé mluví a žáci mlčí«, sdělil ředitel odboru analýz Martin Procházka. Tento trend je nejvýraznější v nejvyšších ročnících ZŠ, kdy sami rodiče apelují na školu, aby žákům předala maximum informací potřebných k úspěšnému zvládnutí zkoušek na střední školu.

U středních škol ČŠI v první řadě oceňuje nárůst počtu těch, které rozvíjejí mezinárodní studijní kontakty a aktivně se zapojují do celonárodních vzdělávacích projektů. I zde však přetrvává frontální výuka s důrazem na zapamatování si co největšího objemu dat. S výjimkou cizích jazyků na všech typech středních škol dominuje diktování učiva, a to nejen proto, že někde chybějí učebnice. Nejlepší výsledky stejně jako v minulých letech, opět vykazují gymnázia.

»...Výšší odborné školy (VOŠ – pozn. R. Š.) již překonaly své dětské nemoci« tvrdí Marie Kalábová. Standard na těchto školách se podle ní tak posunul směrem k terciárnímu vzdělávání. Ve většině VOŠ však přetrvává značný úbytek žáků v prvním a částečně i ve druhém ročníku, což narušuje organizaci výuky.

ČŠI za uplynulý školní rok uskutečnila přes 54 tisíc hospitací v rámci více než 2800 inspekci. Ty se kryjí s obdobným počtem hodnocených škol a školských zařízení, což představuje 19,2 % rozsahu jejich sítě. Závěry, k nimž ČŠI během těchto inspekci došla, potvrzují i nedávno zveřejněné výsledky výzkumu PISA, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD): Čeští školáci mají nadprůměrné znalosti, ale neumějí je využít“ [Id, 2002, s. 4].

Vzápětí Mikulů na dvou místech totožně uvažuje, jak dlouho musí české školství ještě klesnout, když píše [2001/2002, s. 4] a [2002, s. 8]: „Dlouho se hřešilo na skutečnost, že naše školství produkovalo vzdělanostní výstupy na světové úrovni, protože všechny dosavadní vlády nemoudrými úsporami právě i na školství kompenzovalo finanční ztráty, např. vysloveně »nesvětového« bankovníctví. Ignorována byla varování o osidné setrvačnosti práce škol, kde stagnace a následný propad kvality nastupuje stejně pomalu a dlouhodobě, jak dlouhodobě bude i nezbytná následná náprava napáchaných škod. Nezbytná proto, že malý národ bez surovinových zdrojů v konkurenčně vysoce exponované střední Evropě obstojí jen bude-li chytrý – moudrý – vzdělaný. Právě tato nejcennější hodnota – vzdělání – se tvoří dlouhodobě a není levná.

Plané sýčkování? Bohužel ne:

- 22. 11. 1996 MfD: »Čeští školáci vynikli v celosvětovém průzkumu znalostí (43 zemí), v matematice obsadili podle výzkumu TIMSS v kategorii třináctiletých 6. místo na světě, v přírodovědných předmětech (F, CH) dokonce 2. místo«.

- 7. 12. 2000 – LN: »Čeští žáci se zhoršili v matematice a přírodních vědách. V mezinárodních testech se z 39 zemí světa umístili v matematice na 15. místě, v přírodovědných vědách na 8. místě«.
- 5. 12. 2001 PR: »V mezinárodním průzkumu PISA vědomostí žáků ZŠ se naši žáci umístili ze 60 zemí v čtenářské gramotnosti na 34. místě, v matematické gramotnosti na 33. místě, v přírodovědecké na 21. místě«. I s přihlédnutím k různé metodice uvedených průzkumů je klesající tendence výsledků našich škol neoddiskutovatelná.

Příčiny? Bojím se, že je místopředseda školského výboru PČR Walter Bartoš následujícím, s oblibou užívaným paušálním odsudkem bohužel příliš nevytíhl: »Prostě děti neučíme tvořivosti. Vše biflují na zpaměť« (LN 7. 12. 2000).

Za prvé to není tak docela pravda, za druhé se naše děti ještě před několika lety »biflovaly« stejně, ovšem velmi úspěšně. Styl výuky se na rozdíl od výsledků příliš nezměnil.

Co se ale skutečně změnilo a dále k horšímu mění, jsou: stávající učitelské sbory, postupující feminizace, opotřebenost školních budov a pomůcek, rostoucí otrávenost pedagogů z nesplněných slibů, mizerného finančního a společenského postavení, prohlubující se sociální rozdíly mezi žáky, odliv nadaných žáků v raném věku ze základních do výběrových typů škol, ubývá hodin naukových předmětů ve prospěch výchovných, omezení školních zájmových aktivit, snižující se finance na potřeby škol, roste dětská kriminalita...

Že je valná část těchto příčin vyvolána především nedostatečnými investicemi do školství, je chronicky známé. Otázkou zůstává, jak hluboko může naše školství ještě klesnout, aby se naši politici, když už ne před námi, zastyděli aspoň před okolním světem.

Budou-li tyto skutečnosti ignorovat i naše sdělovací prostředky, jsou dny české vzdělanosti sečteny a staneme se pouze zdrojem levné pracovní síly v jinak velmi výhodné poloze – uprostřed Evropy.

Koncem prázdnin 2002 ministryně školství, mládeže a tělovýchovy České republiky takto odpovídá na otázky redaktora Práva [Usilují, 2002, s. 13]:

„Pár dní před vaším jmenováním do funkce zveřejnila Evropská komise zprávu o úrovni školství v členských i kandidátských zemích EU. Z té zprávy vyplývá, že 17 procent patnáctiletých Čechů nedokáže pracovat s textem a využít získaných informací. Co s tím uděláte? •Udělám především to, že se budu v těchto záležitostech maximálně radit s experty. A hledat cestu k tomu, aby škola co nejvíce rozvíjela u mladých lidí schopnost vyhledávat informace, zpracovávat je a samostatně se podle nich rozhodovat. Uvědomuji si, že to zní jako klišé, ale lépe vám odpovědět neumím.

Není kámen úrazu v tom, že učitelé nechtějí opustit zavedené metody výuky, takže se pořád hlavně bifluje? •Tohle je zase novinářské klišé, protože tu otázku, jak jste mi ji teď položil, jsem už slyšela aspoň dvacetkrát.

Já se taky líp zeptat neumím... a ten problém tady je přinejmenším už od doby, kdy jsem sám chodil do školy. •Víte, já bych to »biflování« tak úplně neztracovala. K tomu, abyste se dovedl samostatně rozhodovat, musíte přece také umět co nejlépe využívat své paměti, nacházet v ní fakta a souvislosti. To znamená, že si tu paměť musíte trénovat. Jako ve všem i tady je samozřejmě třeba hledat správnou míru.“

V listopadu 2002 pak Česká tisková kancelář i prostřednictvím velmi čteného českého deníku [Jak, 2002, s. A/16]. sděluje, že:

„První Jižní Korea, druhé Japonsko, třetí Finsko, desátá Česká republika stejně jako Nový Zéland – to jsou nové statistické výsledky ze starších testů, na jejichž základě se dětský fond UNICEF snažil zjistit, jaká je úroveň školáků 24 zemí vyspělého světa.

Zmíněné testy se uskutečnily v letech 1994-2000 a propojením jejich výsledků do jediné studie se UNICEF snažil zmírnit námitky, podle nichž závěry mohlo ovlivnit rozdílné kulturní prostředí. Takže tentokrát našlo o tradiční poměrování, kolik studentů dosáhne určitého stupně vzdělání, ale o testování, kolik toho žáci doopravdy vědí a čeho jsou opravdu schopní, uvádí zpráva UNICEF.

Čtrnácti a patnáctiletí žáci v každé zemi dostali pět různých testů a země byly sestaveny do žebříčku podle průměrných výsledků. Zpráva dětského fondu se přitom snažila zjistit, jaké faktory jsou důležité pro dosažení lepších školních výsledků, avšak zjistila, že nic nezjistila, napsal internetový server CBC News.

Rozhodně neplatí měřítko, že čím vyšší náklady na školství, tím lepší výsledky vzdělávání, protože některé země skončily lépe, ačkoliv vynakládají méně, nebo skoro stejně. To je případ »vítězné« Jižní Koreje, jejíž náklady na jednoho studenta jsou skoro stejně jako v Řecku nebo Portugalsku, jež skončily na chvostě žebříčku.

»Zjistili jsme, že jednoznačná odpověď neexistuje« připustil Patrick McCormick z UNICEF. »Zkoušeli jsme různé vztahy, mimo jiné i poměr počtu žáků ve třídě k dalším faktorům, ale nic z toho se nepotvrdilo.« Například Norsko a Dánsko, které patří k zemím s vysokými daněmi, z nichž jde velká část na školství, se pohybují v dolní polovině žebříčku.

Snazší je najít důvody, proč jsou některé země úspěšné – například u Jižní Koreje zdůvodňuje zpráva první příčku vysokou kvalifikací učitele, školním rokem dlouhým 220 dní i »vášnivým postojem dětí i jejich rodičů ke vzdělání«. Poněkud pochybněji už vypadá příčina finské třetí příčky – relativně snadný jazyk a dlouhé zimní večery jako stvořené k učení.

Českou republiku může 10. místo na žebříčku z čtyřřadavaceti zemí těšit, protože za ní skončily například Švýcarsko, Belgie či Německo.“

V první dekádě ledna 2003 se čtenáři českých deníků opět od České tiskové kanceláře (například z [Jsou, 2003, s. Personální rádce II]) dovídají, že:

„České děti jsou podle odborníků málo sečtené. Takzvaná funkční čtenářská negramotnost je u malých čtenářů v České republice větší než v ostatních evropských zemích.

Absolventi základní školy přečetli jen tolik textu, kolik by měly mít přečteno děti již ve třetí třídě, tvrdí odbornice na dětské čtenářství Dagmar Helšusová...

Funkční čtenářská negramotnost neznamená, že děti neumějí číst. Nevědí ale, co čtou, nerozumějí textu.

I děti, které přicházejí na střední školy, se podle Helšusové stále musejí soustředit na text a nedokážou ihned porozumět jeho obsahu...

Helšusová je členkou meziresortní komise ministerstva školství a kultury. Komise vznesla požadavek, aby obě ministerstva prosadila do státního rozpočtu peníze na mediální kampaň o této problematice...

»Musíme oslovit rodiče, prarodiče, pedagogy a sdělit jim, že je třeba s dětmi číst«, řekla Helšusová...

Problém čtenářské negramotnosti dětí je celosvětový. Na rozdíl od jiných zemí mu však české státní instituce nevěnují pozornost, míní Helšusová...

Za čtenářskou negramotností stojí podle ní především nástup nových médií. »Doma se okamžitě přestalo číst«, tvrdí Helšusová. Děti ovládají počítačové hry a sledují filmy...

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj ve své zprávě uvádí, že čtenářská negramotnost českých dětí dosahuje šestnáct procent, v jiných evropských zemích je to kolem deseti procent...

Děti potřebují podle odborníků »načíst« tři tisíce hodin, aby se mohly věnovat přečtenému obsahu, a nikoli technice čtení. Dítě by to mělo stihnout přibližně do devíti let. Děti, které čtou jen ve škole, takové množství textu zvládnou, až když jsou v osmé třídě.“

Na titulní straně lednového čísla měsíčníku Učitelské listy píše v roce 2003 jeho šéfredaktorka [Hrubá, 2002/2003, s.1]:

„V polovině prosince byla zveřejněna Zpráva České školní inspekce o školním roce 2001/2002. Vzhledem k tomu, že data byla srovnávána s daty získanými stejnou metodou v předchozím dvouletém období, dá se již mluvit o prokazatelných trendech. Resumé není právě potěšující: »Nejsme připraveni na vzrůstající rozmanitost populace, a tedy na vstup do Evropské unie. Za příčinu potíží je považováno selhávání dětí namísto nepřipravenosti školy na jejich individuální potřeby. Výchova k lidským právům a k pozitivnímu

vztahu k odlišnostem není v našich školách dosud uspokojivě rozvíjena. Absentuje legální kooperace mezi žáky. Osobnostně sociální výchova je na okraji zájmu.« To je závažná diagnóza.

Příznaky choroby můžete nalézt na různých místech zprávy. »Narůstá počet a závažnost každodenních problémů žáků a nezájem žáků vyšších ročníků ZŠ o učení. Narůstají výchovné problémy, projevy asociálního chování, záškoláctví a další sociálně patologické jevy. Někteří učitelé to zvládají obtížně nebo vůbec ne.

Problémy vznikají už v 1. třídách – každý šestý žák má adaptační potíže. Rozšiřuje se krize 2. stupně základních škol, styl vyučování je zde spíše receptivní než činnostní, málo podporuje rozvoj kreativity, komunikačních dovedností a logického myšlení žáků. Učitelé ve vyšších ročnících 2. st. ZŠ více preferují zvládnutí kvantity učiva, méně se věnují individualitě žáka a jeho osobnostnímu rozvoji. Negativní jevy provázející vyučovací proces se již posouvají i do 5. ročníků – jedná se např. o používání metod a forem výuky, které neodpovídají věku žáků, nízkou úroveň motivace, nevhodný způsob komunikace, nerespektování psychohygienických zásad, což má přímý vliv na snížení celkové úrovně výuky. Přetrvává normativní hodnocení snadno měřitelných žákovských výkonů. Na 2. stupni je často podceňována motivace, sebereflexe a vzájemné hodnocení nejsou v průběhu výuky obvyklé. Také ve velkém počtu středních škol, s výjimkou větších gymnázií, přetrvává stereotypní frontální výuka s výrazně převažující aktivitou učitele.

Systém je negativně ovlivňován přijímacím řízením. V ZŠ se dlouhodobě projevuje vliv deformované »společenské objednávky« prosazované především některými rodiči, tj. připravivší žáky k přijímacím zkouškám na střední školy, třeba i na úkor osvojení poznatků a dovedností (kompetencí) potřebných v jejich dalším vzdělávání a užitečných i v životě mimo školu.«

Nyní si dejme tyto nálezy do souvislosti s jinými citacemi z inspekční zprávy: »Věková struktura pedagogických pracovníků se nadále vyvíjí nepříznivě, zastoupení starších učitelů se zvyšuje, noví absolventi pedagogických fakult nastupují na volná učitelská místa jen zřídka. Počet nekvalifikovaných učitelů mírně stoupá. Často učí důchodci nebo učitelé s ukončeným středoškolským vzděláním bez předepsané způsobilosti. Část starších učitelů je málo flexibilní, anebo se méně ochotně podílí na potřebných transformačních změnách. Vzhledem k platovým podmínkám, které dlouhodobě neodpovídají náročnosti práce pedagogů, se stále více projevuje mezi učiteli pasivita přecházející až v nezájem o výkon učitelského povolání. Tento stav často končí odchodem do jiného zaměstnání, zpravidla mimo školství.

Ředitelé se více zabývají ekonomikou a administrativou škol na úrok aktivního vstupu do pedagogického

procesu. Většina škol nemá vytvořený účinný systém vlastní evaluace. Účinnost kontroly snižuje povrchně prováděná analýza poznatků vedoucími pracovníky škol a formální nebo žádná následná kontrola odstraňování zjištěných nedostatků. Do konkurzních řízení na místa ředitelů se hlásí stále méně zájemců.

Trvajícím nedostatkem řady škol je nesystémový přístup k dalšímu vzdělání. Na SŠ je malá pozornost věnována osvojování nových metod a forem práce, které podporují aktivní zapojení žáků do výuky. Ke zkvalitňování výuky a zavádění nových a efektivních metod práce jsou pedagogové prostřednictvím nenárokových složek mzdy motivováni dosud málo.

Přes tento nepřilíh povzbudivý obraz existují školy, které prvořadně sledují rozvoj osobnosti žáků, dovedou probudit jejich zájem o učení, protože učí interaktivně, v projektech a vedou je k týmové práci. Nemívají potíže s kázní, ani s fluktuací žáků či učitelů. Učitelé se tam společně vzdělávají v dovednostech směřujících ke společně stanovenému cíli. Jsou v nich totiž ředitelé, kteří zvládli zavádění změny. V jiných profesích se tato dovednost vysoce cení a manažeři změny mají vysoké platy. Ve školství sklízí spíše zášť svého okolí a klacky pod nohy. Co jsme to za resort, že nedovedeme zkušenosti těchto lidí využít? Proč se nestávají kouči jiných ředitelů nebo tutorů začínajících? Proč se k nim nehrnou pedagogičtí odborníci a výzkumníci, aby zkušenosti z těchto škol zachytili, popsal a zobecnili? Proč tito ředitelé a učitelé neučí na pedagogických fakultách? Proč nejsou oficiálně motivováni, aby se stali lektory dalšího vzdělávání pro vzdělavatele, učitelé – pracovníky pedagogických center a vysokoškolské pedagogiky?

Počkáme, až se také opotřebují, vyhoří a odejdou? Až tyto školy nazpět pohltní ostatní průměr?“

I z toho všeho doposud předloženého vychází redakce Učitelských novin, která chce napomoci vymaňování se základních škol a středních škol z bludného kruhu encyklopedické výuky, a začátkem roku 2003 zorganizuje diskusi na téma Je česká škola encyklopedická? [Téma, 2003, s. 15–19]. Zúčastní se jí třicet odborníků a jejich názory jsou rámovány touto pasáží ze zprávy České školní inspekce o školním roce 2001/2002 [ČŠI, 2003, s. 18], tj. Ze zprávy, z níž čerpala i [Hrubá, 2002/2003, s. 1]:

„Základní školy. Poznatky získané sledováním výuky opět potvrzují, že celkově vyšší úrovně vzdělávání na 1. stupni je dosahováno především proto, že vyučování má převážně činnostní charakter. Učitelé vedou žáky k intenzivnější kooperaci, a tím jim umožňují na základě přirozeného příkladu a spontánní vzájemné pomoci lépe zvládat složitější postupy a techniky učení...

Ve vyšších ročnících 2. stupně učitelé více preferují zvládnutí kvantity učiva, méně se věnují individualitě žáka a jeho osobnostnímu rozvoji. Potvrzuje se

tak skutečnost, že v ZŠ se dlouhodobě projevuje vliv deformované „společenské objednávky“ prosazované především rodiči, tj. připravit žáky k přijímacím zkouškám na střední školy, třeba i na úkor osvojení poznatků a dovedností (kompetencí) potřebných v jejich dalším vzdělávání a užitečných i v životě mimo školu. Zjištěný stav je tak ovlivňován i formou a obsahem těchto přijímacích zkoušek.

Střední školy. Ve velkém počtu středních škol, s výjimkou větší části gymnázií, přetrvává stereotypní frontální výuka s výrazně převažující aktivitou učitele. Kooperativní formy práce a orientace na aktivní učení byly ve větší míře pozorovány pouze v nižším stupni víceletých gymnázií. Ve vyšších ročnících gymnázií, stejně jako v SOŠ a v SOU, převažovalo pojetí výuky, které je charakteristické předkládáním hotových poznatků s minimálním podílem žáků na jejich vyvozování. Ve sledovaných hodinách často chyběla vstupní motivace, průběžné motivování žáků bylo s ohledem na charakter učiva výraznější v přírodovědných a odborných předmětech.

Zprávy o stavu výuky na českých školách v následujících školních letech jsou snadno dostupné. Ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2002/2003 [Výroční, 2002/2003, s. 5–27] se lze například dovést, že tato „...v daném období provedla 2 257 inspekci a v jejich průběhu 49 173 hospitací v hodinách teoretické a praktické výuky... (v základních školách 748 inspekci a v jejich průběhu 21 333 hospitací ... ve středních školách 290 inspekci a v jejich průběhu 11 359 hospitací ... ve vyšších odborných školách 13 inspekci a v jejich průběhu 341 hospitací ...

Zjištění pořízená v základních školách přitom „potvrzují tendenci, na kterou upozornila výroční zpráva za předcházející školní rok – negativní jevy provázející vyučovací proces na 2. stupni a dříve počínající 6. ročníkem, jsou stále více patrné již od 5. ročníku, a to i včetně jejich přímého vlivu na snížení celkové úrovně výuky. Je to důsledek převládajícího konzervativního přístupu na 2. stupni, který méně podněcuje kreativitu žáků. Učitelé ve snaze dodržet v jednotlivých předmětech osnovy preferují předávání hotových poznatků na úkor tvůrčího zapojení žáků do výuky. Žáci nezískávají v žádané míře potřebné kompetence, tj. aplikovat osvojené vědomosti, vzájemně spolupracovat, vyhledat a vyhodnocovat informace z různých zdrojů. Převládá dialogická vyučovací metoda s určitým poskytnutím prostoru pro samostatnou práci žáků, dominující role však zůstává obvykle u učitele. Dialog probíhá převážně formou uzavřených otázek, které limitují rozvoj komunikativních dovedností. Není obvyklé, aby žáci v běžné vyučovací hodině prezentovali a obhajovali výsledky své práce, diskutovali a polemizovali. Učitelé při kooperativních činnostech jen zřídka přenechávají zodpovědnost žákům, takže

rozsah aktivního projevu připadajícího na jednoho žáka je minimální... v hodinách se zatím objevuje jen málo činností vzbuzujících zvědavé očekávání.

Učitelé středních škol, sděluje se dále, „...si výuku velmi dobře připravovali po stránce obsahové, méně pozornosti věnovali výběru vhodných forem a metod práce... V teoretickém vyučování převažovala frontální výuka. Používané vyučovací postupy byly převážně zaměřeny na paměťové zvládnutí učiva, méně často nutily žáky k tvůrčímu myšlení (učitelé nevyžadovali aplikace získaných vědomostí a praktické využití poznatků)... při hospitacích bylo často zjištěno, že učitelům v jednotlivých vyučovacích hodinách nezbyl čas na shrnutí a závěrečné opakování učiva, což je z jejich strany důsledek nedocenené přípravy časového plánu hodin... Hlavními motivačními prvky byly návaznost probíraného učiva na vlastní zkušenosti žáků z denního života, případně účelné spojení teorie s praxí a vhodně uplatňované mezipředmětové vztahy... Při hodnocení žáků převažovala písemná forma zkoušení nad ústní. Klasifikace byla objektivní, málokdy však žákům zdůvodněna. Často chyběla slovní hodnocení výkonů žáků v průběhu i závěru vyučovacích hodin. Ve většině škol nebyli žáci vedeni k sebehodnocení ani k hodnocení spolužáků... Často ... chyběl prostor pro diskusi a vyjadřování názorů žáků. Ve většině hospitovaných hodin nebyla věnována dostatečná pozornost systematickému rozvoji komunikativních dovedností žáků, spolupráci a kooperaci... Celková úroveň výuky ve středních školách se postupně zvyšuje... Celkově se zvýšila úroveň praxe v SOŠ a odborného výcviku v SOU...“

Následně se lze dočíst, že v hospitovaných hodinách na vyšších odborných školách „...se projevovale jak schopnost učitelů podněcovat aktivitu žáků a prohlubovat jejich zájem o předmět, tak někdy i metodická nevyzrálость začínajících pedagogů. Ve všech sledovaných školách byli žáci respektovanými partnery učitelů, mohli vyjadřovat svůj názor a diskutovat o problému. Ne vždy však této možnosti využívali, přes velkou snahu vyučujících v některých hodinách setrvali na pozici pasivních příjemců předávaných informací.

V následujících roce, školním roce 2003/2004, Česká školní inspekce provedla 2 186 inspekci v 55 481 hospitovaných hodinách teoretické i praktické výuky a konstatovala [Výroční, 2003/2004, s. 5–24]:

„Na rozdíl od vyšších ročníků 1. stupně základní školy nedaří se ve vyšších ročnících této školy ... v potřebné míře uplatňovat optimální proporce mezi edukační činností učitelů a vlastní aktivní poznávací činností žáků. Ve sledovaných hodinách stále převažoval stereotypní styl výuky s dominantním postavením učitele i s jeho častým negativním důsledkem – menší podporou aktivity a tím i rozvoje vědomostí a

dovedností žáků... Ne vždy věnovali ředitelé potřebnou pozornost řízení výchovně-vzdělávacího procesu. Někteří podcenili význam systematické kontroly v této oblasti a upřednostňovali ekonomické řízení...“

Učitelé středních škol používali hlavně, píše se dále, „... metody frontální nediferencované výuky zaměřené na množství sdělených informací, než kooperativní techniky učení doprovázené tvořivou prací žáků. Ve všech druzích středních škol se učitelům také plně nedařilo oprostit se v průběhu výkladu nové látky od častého diktování poznámek. Tyto přístupy zapadají do rámce encyklopedického pojetí vyučování založeného na předávání hotových faktů. Důsledkem ... byl nedostatek možností žáků aktivně získávat nové poznatky, hledat různé souvislosti a účinně tak ovlivňovat rozšiřování vlastního ... rozhledu ... motivace nebyla plně doceněna, učitelé ji často nahrazovali pouhým sdělením probíraného tématu...“

Čtenář se také dovidá, že na vyšších odborných školách „Převážnou většinu učitelů tvořili odborníci v dané profesi, kteří přistupovali k práci se žáky s entuziasmem a vysokým pracovním nasazením. Jen ojediněle byl zaznamenán rutinní výkon bez většího vnitřního zaujetí. Učivo bylo žákům podáváno věcně správně, srozumitelně a v přiměřeném tempu. Jeho obsahová náročnost byla rozdílná ... Postupně narůstá počet učitelů, kteří vhodně využívají současných možností názorného vyučování ... Při individuální přípravě žáků na výuku se zvyšují nároky na jejich práci s různými ... zdroji informací. S výjimkou několika škol byla menší pozornost věnována nácviku efektivní práci v týmu...“

Z předloženého vyplývá, že čím vyšší stupeň nedávno minulé a současné české školy, tím je tento heteronomnější než autonomnější, informativnější než formativnější a individuálnější než sociálnější [Šrámek, 1999].

Sumárně vzato je nynější základní škola a střední škola až z přílišné části složena z nekvalifikovaného a nekompetentního učitelstva, které více nebo méně podléhá i »objednávce rodičů« připravit žáky, děti těchto »objednavatelů«, k přijetí na střední či vysoké školy a ne zejména k plnění jejich občanských, partnerských, rodičovských, profesních a jiných momentálních i budoucích rolí. Proto úkol „Systematicky připravovat učitele... na zavádění odpovídajících metod a forem výuky“, uvedený v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize ze 7. února 2001, je tolik zavazující pro pracovníky všech českých škol a ostatní občany České republiky [Šrámek, 2002, s. 35].

DISKUSE

Srovnáním názorů obsažených v úvodu pojednání [Havlinová, 1993, s. 141–142] a informací předložených v části Výsledky (například v [Husník, 2001,

s. 10], [sh, 2001, s. A/2], [Šrámek, 2004a, s. 256]) je možno dospět k tvrzení, že názory z roku 1992 jsou bez výjimky platné, žel, i po více než deseti letech. Je nesporné, že také prostřednictvím v předcházejícím textu charakterizovaných forem a metod školní práce se dospělo do situace, že jsme v České republice měli v roce 2001 u obyvatel ve věku 25 až 64 let 86 % z nich se středoškolským vzděláním (75 % jen s tímto vzděláním a 11 % ještě s vysokoškolským vzděláním) a spolu se Spojenými státy americkými tak obsadili první až druhé místo v pořadí celosvětové statistiky počtu obyvatel se středoškolským vzděláním [Sukup, 2003, s. 23].

Mnohé osoby se zajisté mohou v těchto souvislostech zaobírat provázanostmi dříve a nyní používaných forem a metod školní výuky s takovou mírou středoškolsky vzdělaných obyvatel České republiky. Zabývat souvislostmi mezi přeceňováním sdělovacích a nedoceňováním vyvozovacích metod výuky na straně jedné s »novým analfabetismem«, či jinak napsáno s »funkční negramotností«, moderním postrachem nejcivilizovanějších zemí světa, na straně druhé [Průcha, Walterová a Mareš, 1995]. „To, co se vytrácí (píše se o situaci mimo Českou republiku [Stává se, 2001, s. 24]), je ztráta schopnosti používat běžné výrazivo pro to, abychom chápali a komunikovali ... ve vyspělých zemích (je – pozn. R. Š.) ohrožena úplným analfabetickým rizikem osmina až čtvrtina populace. Pokud ale vezmeme v úvahu i střední analfabetické riziko, pak se tento počet přehoupne přes 50 procent ... respondent zařazený do (nejnižšího stupně – pozn. R. Š.) ... například ... není s to používat psaný projev ... produkovat či přijímat sdělení související s nenáročnou diskuzí. Šokující je, že osm procent lidí zařazených do této kategorie ... vystudovalo vysokou školu...“

V podobných souvislostech i přetrvávající převahu formálních schopností nad schopnostmi funkčními u občanů České republiky promýšlí například Kořa [Pět otázek, 2004, s. 6] a dopracovává se přitom »katastrofálně gigantického« závěru. Pokud se základní školy a střední školy nedočkají zásadních proměn také v oblasti forem a metod výuky, pak je podle tohoto docenta Karlovy univerzity v Praze „...možné, že potřebujeme, aby si celý školský systém kleknul“ a „Pak se konečně začneme zabývat otázkami výchovy a vzdělávání vážně.“

Kasíková [Osm otázek, 2004, s. 6], také docentka Karlovy univerzity v Praze, patří k těm osobnostem, které jsou přesvědčeny, že potřebné proměny české školy se už měly uskutečnit, případně, že by se s jejich zahájením nemělo nadále otálet. „Na začátku 90. let jsem ... doufala, že změny půjdou rychleji. Ale nestalo se tak a nejspíš to je docela logické, protože škola je systém, který kráčí dopředu velmi pomalu. Myslím si však, že by to šlo přece jenom s trochu větším rozmyslem a rychleji“, prozrazuje.

Osoby bezprostředně zainteresované na chodu základní školy a střední školy si proto zajisté společně přejí, aby tyto změny byly provedeny právě při příležitosti současné tvorby vzdělávacích programů (školních kurikul) ve všech preterciálních školách v České republice. Další osoby, zainteresované hlavně na aplikaci poznatků pedagogických věd si přejí, aby se rovněž teorie forem a metod školní výuky výrazněji odrážela ve školské praxi, která podle Pitřhy [Příliš 2002, s. B/5], profesora Karlovy univerzity v Praze, „...za uplynulých patnáct až dvacet let překročila základní hranici a vstoupila do nové...éry“.

ZÁVĚR

Odborníci (v tomto pojednání zastoupení učiteli a řediteli základních a středních škol, rodiči žáků těchto škol, poradenskými psychology, pracovníky školní správy, vysokoškolskými učiteli, novináři učitelských a jiných periodik a školními inspektory) se kriticky vyjadřovali a vyjadřují o formách a metodách výuky

používaných ani ne tak v primárních školách (v 1.–5. ročníku základní školy) jako v nižších a vyšších školách sekundárních (na 2. stupni základních škol a ve školách středních). Jejich návrhy na proměnu forem a metod práce českých učitelů, zveřejněné před více než deseti roky, se doposud nepodařilo zrealizovat v žádoucím rozsahu. Je tomu také proto, že v české škole při rozvíjení osobnosti žáků přetrvává orientace na rozvoj jejich vědomostního profilu a ne profilu dovednostního. Přitom se upřednostňují formální vědomosti před vědomostmi funkčními jako předpoklady intelektuálních a manuálních dovedností, které přitom mají být cílem výuky. Vyjádřeno jinak, je tomu také proto, že učitelé základních škol a středních škol podceňují význam afektivních, kognitivních a konativních cílů výuky jako východisek pro práci s adekvátními prostředky k uskutečnění těchto cílů, tj. i s formami a metodami výuky. Zejména s metodami motivačními, expozičními, fixačními a klasifikačními.

SOUHRN

Standardní, ustálené formy a metody vychovávání a vzdělávání žáků primárních a sekundárních škol nemohou dostatečně všestranným a taxonomicky náročným způsobem rozvíjet osobnost žáků z hlediska rozumového, citového a volního. Takové formy a metody vychovávání a vzdělávání žáků mohou proto v symbióze s mnohými civilizačními činiteli, a to nejen v cizině, napomáhat rozšiřování »nového analfabetizmu«. Při současném i budoucím, nutně mnohostranném poznávání a pozměňování čím dál tím nepřehlednější reality i ve škole nelze vystačit jen se stereotypními, standardními postupy, formami a metodami výuky, nemá-li se člověk v nejcivilizovanějších částech světa stávat »funkčně negramotným«. K likvidaci zárodků »postrachu nejcivilizovanějších zemí světa« není zapotřebí nějakých mimořádných postupů, něčeho, co by se doposud neosvědčovalo v těch formách a metodách školní výuky, které přispívaly k rozvoji kritického a tím heuristického myšlení žáků. V České republice například kdykoliv dostatečně postačí, budou-li učitelé všech stupňů škol ve větším počtu a důsledně naplňovat doporučení klasiků pedagogiky. Mezi nimi i toto metaforicky formulované Diesterwegem (1790–1866): „*Učitel, který učí své žáky pravdě, není dobrý učitel; učitel, který učí své žáky hledat pravdu, je dobrý učitel*“ [Šrámek, 1999, s. 9], a to samozřejmě rámované širším doporučením, například Druckerovým (nar. 1909): „*Důležitější než dělat věci správně je dělat správnou věc*“ [Vzdělávat, 2005 s. 14].

preterciální školy, stereotypní formy a metody výuky, neúnosnost dalšího nedoceňování tvořivých forem a metod školní výuky

LITERATURA

- ČSI; Zpráva o školním roce 2001/2002. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 106, č. 1, s. 18. ISSN 0139-5718.
- HAVLÍNOVÁ, M.: Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve nebo se mění? *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 137–148. ISSN 0031-3815.
- HRUBÁ, J.: Jasná zpráva o konci školství. *Učitel-ské listy*, 2002/2003, roč. 10, č. 5, s. 1. ISSN 1210-6313.
- HUSNÍK, P.: Učitelé-inženýři chybějí hlavně kvůli platům. *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 44, s. 3 a 10. ISSN 0139-5718.
- Id ČSI: Frontální výuka převažuje. *Učitelské noviny*, 2002, roč. 105, č. 1, s. 4. ISSN 0139-5718.
- Jak jsou na tom čeští školáci? Dobře, zjistil UNICEF.

- Mladá fronta DNES*, 2002, roč. 13, č. 277, s. A/16. ISSN 1210-1168.
- Jsou české děti gramotné? *Rovnost*, 2003, roč. 13, č. 9, s. *Personální rádce II*. ISSN 0862-7967.
- MIKULŮ, R.: Jak hluboko? aneb Už je to tady! *Učitel'ské listy*, 2001/2002, roč. 9, č. 6, s. 4. ISSN 1210-6313.
- MIKULŮ, R.: Jak hluboko musí školství klesnout? *Týdeník školství*, 2002, roč. 10, č. 4, s. 8. ISSN 0862-9641.
- Osm otázek pro Doc. PhDr. Hanu Kasíkovou, CSc. *EuroCampus*, 2004, b. roč., č. listopad/prosinec, s. 6. ISSN 1213-5321.
- PASCH, M. et al.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 418 s. ISBN 80-7178-127-4.
- Pět otázek pro Doc. PhDr. Jaroslava Kořu. *EuroCampus*, 2004, b. roč., č. leden/únor, s. 6. ISSN 1213-5321.
- PIŤHA, P.: Příliš mnoho studentů a profesorů. *Mladá fronta DNES*, 2002 roč. 13, č. 232, s. B/5. ISSN 1210-1168.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- sh Školní výuka? S věkem žáka se zhoršuje. *Mladá fronta DNES*, 2001, roč. 12, č. 296, s. A/2. ISSN 1210-1168.
- Stává se z Itálie země analfabetů? *Učitel'ské noviny*, 2001, roč. 104, č. 14, s. 24. ISSN 0139-5718.
- SUKUP, R.: Dosažená úroveň vzdělání ve vyspělých zemích. *Učitel'ské noviny*, 2003, roč. 106, č. 45, s. 23. ISSN 0139-5718.
- ŠRÁMEK, R.: *Pedagogika I*. 1. vyd. Brno: MZLU, 1999. 190 s. ISBN 80-7157-414-7.
- ŠRÁMEK, R.: *Pedagogika II*. 1. vyd. Brno: MZLU, 2002. 49 s. ISBN 80-7157-600-X.
- ŠRÁMEK, R.: Studijní programy v konfrontační introspekci. In *Acta univ. agric. et silvic. Mendel. Brun.*, 2004b, roč. 52, č. 6, s. 267–276. ISBN 1211-8516.
- ŠRÁMEK, R.: Vývoj počtu studujících středoškolské učitelství. In *Acta univ. agric. et silvic. Mendel. Brun.*, 2004a, roč. 52, č. 6, s. 253–266. ISBN 1211-8516.
- Téma UN; Je česká škola encyklopedická? *Učitel'ské noviny*, 2003, roč. 106, č. 1, s. 15–18; č. 2, s. 3 a 15–18 a č. 5, s. 18–19. ISSN 0139-5718.
- Usiluji o to, aby rozpočtová kapitola resortu školství nebyla krácena, říká Petra Buzková. *Právo*, 2002, roč. 12, č. 203, s. 1 a 13. ISSN 1211-2119.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003, s. 5–27. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/frameset.html> (30. 3. 2005).
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2003/2004, s. 5–24. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/frameset.html> (30. 3. 2005).
- Vzdělávat zaměstnance pro budoucnost. *Právo*, 2005, roč. 15, č. 45, s. 14. ISSN 1211-2119.

Adresa

PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., Ústav humanitních věd, Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika