

# PRAMENY STUDÁNKY PEDAGOGICKÉ PRAXE

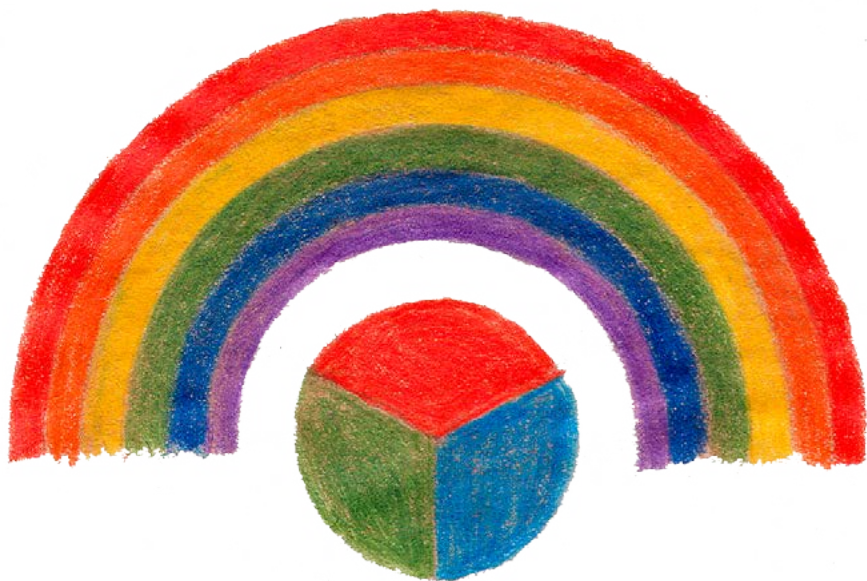
Vlastimil Vráblík



# 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 .....	14
Jistota a samostatnost .....	14
Kapitola III .....	16
Cesta k povolání učitele .....	16
Kapitola IV .....	20
Jistota a samostatnost při výuce cizích jazyků .....	20
Kapitola V .....	32
Utváření stop gramatických struktur .....	32
Kapitola VI .....	34
Přenechání objevení učebních poznatků žákům .....	34
Kapitola VII .....	36
Upevnění gramatických struktur a zlepšení výslovnosti a přízvuku v angličtině a němčině .....	36
Kapitola VIII .....	39
Opatření proti vyrušování žáků ve vyučování .....	39
Kapitola IX .....	46
Krátký úvod do psychoanalýzy .....	46
1. Výskyt stop nevědomí a podvědomí ve vyučování .....	47
2. Po stopách kozí dobroty .....	50
Kapitola X .....	53
Opatření proti troufalosti a fyzickému násilí žáků .....	53
Kapitola XI .....	55
1. Výkřiky pedagogického „pokroku“ .....	55
2. Nová pozitivní témata výuky .....	69

Kapitola XII	81
Strach učitelů z hospitací a inspekcí	81
Kapitola XIII	84
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	89
Motivace	89
Kapitola XV	92
Testy, hodnocení, opisování a napovídání	92
Kapitola XVI	96
Hledání správné a přirozené metody výuky	96
Kapitola XVII	101
Výchova k pozitivnímu vztahu	101
Kapitola XVIII	105
Porodní bolesti státní maturity v České republice	105
Kapitola XIX	106
Souhrnný náhled	106
Kapitola XX	109
Zhodnocení SCIO-testů	109
Kapitola XXI	114
Bacilus ekonomikus slučování základních škol	114
Kapitola XXII	117
Výchova pro spravedlnost a mravnost	117
Popisy k jednotlivým titulům edice	120

# Úvod

V této práci se zaměřuji především na praktickou pedagogiku ve spojení s psychologíí 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. Dočtu 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 falsifikace. 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 satyra.

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 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 týdnů 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 jízdě na kole 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 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 nikterak 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 trhlínu (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 přízvuku** 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 příděchem.

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 slovy, 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.