

Přílohy, projekty a dokumenty

Projekt rozvoje vzdělání: Amerika 2000

Eliška Walterová

V době, kdy 21. století už není synonymem pro vzdálenou budoucnost, uvědomují si stále více nejen vůdčí osobnosti vědy a umění, ale také politici, že budoucnost je v kapacitě lidské mysli. Vzdělání se stalo tou sférou lidské činnosti, k níž se upírají naděje a očekávání přesto, že světová krize vzdělání (P. H. Coombs 1985) se stala jedním z globálních problémů.

Řešení problémů vzdělání a jeho reformy jsou aktuální nejen v transformujících se společnostech střední a východní Evropy, ale s novou naléhavostí vyvstávají ve vyspělých zemích Západu, včetně USA. Jsou jimi považovány za jednu z politických priorit.

USA ve druhé polovině 20. století již dvakrát reagovalo na nebezpečí podcenění významu vzdělání a provedlo významné změny ve svém vzdělávacím systému.

Poprvé to byla reakce na „Sputnikový šok“ v r. 1957. Podruhé, v r. 1983 to byla odpověď na prudký rozmach počítačové techniky a „výzvu“, kterou znamenaly její úspěchy v Japonsku.

I. Nová strategie vzdělání v USA

„Vzdělání vždy znamenalo příležitost. Dnes determinuje nejen to, jak se jednotlivci uplatní ve společnosti, ale i národy ve světě.“ V tomto duchu zahájil v dubnu 1991 prezident G. Busch svůj projev na vrcholné schůzce s guvernéry amerických států. **Vyzval všechny k celonárodní „křížové výpravě“ za vzděláním** a za vytvářením nových škol. **Vyhlásil strategii vzdělávání AMERIKA 2000.**

Prezident a guvernéři se shodli na tom, že vzdělání:

- a) je klíčem k prosperitě a dalšímu rozvoji společnosti,
- b) zodpovědnost za jeho kvalitu by měly nadále nést stát a obce,
- c) v této době je mimořádně důležité a poprvé v historii USA je čas stanovit jasné národní cíle.

Po kritice dosavadního vzdělávání, usilujícího především o objektivní kritéria, dobré materiální podmínky a kvantitativní růst vzdělávacích příležitostí, se dostává americká vzdělávací politika k **vyhlášení šesti národních strategických cílů**, kterých má být dosaženo již v roce 2000:

1. zajistit, aby každé dítě, které přichází do školy bylo připraveno se učit
2. zvýšit počet absolventů středních škol na 90%
3. zajistit, aby každý student po 4., 8. a 12. ročníku mohl prokázat své znalosti v základních předmětech,
4. dosáhnout toho, aby se američtí studenti stali nejlepšími na světě v matematice a přírodních vědách,
5. dosáhnout toho, aby všichni dospělí Američané byli gramotní, tj. schopní obstát v ekonomické konkurenci, uplatňovat svá práva a plnit občanské povinnosti,
6. zbavit americké školy drog a násilí a podporovat proces učení.

Tato strategie má urychlit změny v dosavadních metodách a způsobech vzdělání a současně působit na změny v životním stylu. Uvedené cíle jsou považovány za prestižní národní úkol.

II. Cesty a prostředky, jimiž má být cíle dosahováno

Rodiče, učitelé, školy a obce mají být podporováni v tom, aby hodnotili výsledky, srovnávali je a požadovali změny v případě, že výsledky jsou nedostačující.

Byly vytýčeny **klíčové problémy**, jejichž řešení má podpořit uvedené cíle:

Světový standard: mají být vypracovány standardy pro **pět základních předmětů** — **angličtinu, dějepis, zeměpis, matematiku a přírodní vědy**. Standardy budou představovat úroveň znalostí a dovedností, které budou mladí Američané potřebovat, aby mohli úspěšně žít a pracovat a být dobře připraveni na další studium.

Americké testy úspěšnosti: bude vyvinut nový celonárodní systém dobrovolných zkoušek, založený na standardech v pěti základních předmětech. Půjde o vypracování testů, které budou podporovat učení a současně kontrolovat rozvoj žáků a studentů.

Stimulace k využívání testů: vysoké školy budou stimulovány k používání amerických testů úspěšnosti při přijímacím řízení. Zaměstnavatelé budou vybízeni, aby brali výsledky testů v úvahu při přijímání pracovníků.

Prezidentské pochvaly: za výborné výsledky v Amerických testech úspěšnosti bude udělována studentům středních škol pochvala. Do té doby, než budou testy vypracovány, prezidentská pochvala bude udělována na základě dosavadních testů (Advancement Placement Testa).

Prezidentská stipendia: za dosažené výsledky budou udělována stipendia vynikajícím středoškolským studentům, pokud budou potřebovat finanční podporu.

Vysvědčení o výsledcích: vysvědčení mají nejen informovat rodiče, ale také poskytovat veřejnosti informace o tom, jak pracují školy v lokalitě, ve státě i v celém USA. Vysvědčení budou mít národní a státní platnost.

Databanka vysvědčení: od r. 1994 má Kongres schvalovat Národní hodnocení rozvoje vzdělání a pravidelně shromažďovat údaje o výsledcích v základních předmětech.

Možnost výběru školy: rodičům bude umožněno vybírat si pro své děti školy z těch, které jsou určeny veřejnosti a odpovídají místním úřadům bez ohledu na to, komu patří. Dosavadní federální program pomoci školám má být pozměněn tak, aby bylo zajištěno, že přidělené federální prostředky půjdou za dítětem.

Škola jako dějiště reformy: pravomoc a zodpovědnost za rozhodování a práci školy přejde na každou školu (ředitele, učitele, rodiče). Bude podporována administrativní a ekonomická autonomie školy. Dosavadní byrokratické překážky budou legislativně odstraněny. Podporu dostane Obchodní komora USA, Kulatý stůl obchodníků a další skupiny při participaci na vzdělání v celostátním i místním měřítku.

Odměňování škol: školy, které dosáhnou významných výsledků, budou odměňovány. Nový program vyhlášený Kongresem podpoří poskytování federální federálních prostředků na tyto odměny.

Vládní akademie: na podporu vedoucích pracovníků a ředitelů škol vzniká nová instituce — Vládní akademie — která jim bude pomáhat při jejich úsilí o zlepšení stavu škol.

Diferenciace platů: pro učitele a ředitele škol má být vytvořen systém alternativních osvědčení. Finančně budou také podporováni noví absolventi vysokých škol, kteří se chtějí stát učiteli nebo vedoucími školskými pracovníky.

Čestná uznání pro učitele: vynikající učitelé pěti základních předmětů budou oceňováni a odměňováni prezidentskými cenami za výborné výsledky ve vzdělávání.

III. Vytváření podmínek pro realizaci programu

1. **Americké školy nové generace** Očekává se, že změní zásadním způsobem vzdělávací prostředí a vztah okolí ke školám. Příkladem jsou již dnes existující akční školy (Školy 20. století, Školy zítřka, Intenzivní školy, Školy — magnety, Parkové školy a další alternativní školy). Program však vyžaduje ještě více: nejen experimentální hnutí, ale úsilí každé školy a lokality vytvářet svůj vlastní vzdělávací program. Cílem je do r. 1996 vytvořit 535 takových škol. Každá obec může vytvořit program na získání titulu „Obec Amerika 2000“ s cílem dosažení národních vzdělávacích standardů v daných podmínkách. Státní guvernéri a ministerstva vzdělání budou rozhodovat, které z těchto obcí dostanou federální pomoc. Přednostně budou podporovány ty lokality, v nichž žije více „ohrožených dětí“.
2. **Zajištění informací** Budou vytvořeny informační počítačové sítě, které umožní školám přístup k informacím, výzkumům, instrukčním materiálům a vzdělávacím expertizám.
3. **Účast veřejnosti** Američtí průmyslníci, podnikatelé a další zaměstnavatelé se budou podílet na stanovování kvalifikačních standardů pro určité profese. Spolupráce státního a soukromého sektoru by měla být koordinována. Podpora ministerstva práce je nezbytná. V obcích a na pracovištích budou organizovány kvalifikační semináře, na nichž bude moci každý občan zjistit, jaké jsou jeho dosavadní znalosti a dovednosti a kde může získat ty, kterých se mu nedostává. Současně bude rozšířen národní průzkum gramotnosti a možnosti vzdělávání dospělých. Úspěšné plnění programu předpokládá vedle účasti rodiny také

dobré sousedské vztahy, spolupráci a péči církví, občanských organizací a sdělovacích prostředků.

4. **Rozdělení kompetencí Realizace programu Amerika 2000 je považována za záležitost celonárodní a vyžaduje spoluúčast všech občanů.** Přitom jsou však přesně vymezeny kompetence na příslušných úrovních řešení, prezidentem a Kongresem počínaje, obcemi konče. **Program stanovuje úkoly i pro rodiče, které považuje za „první učitele svých dětí“.** Pro odbornou podporu programu jsou vytvořeny týmy expertů a specialistů na všech úrovních. Na federální úrovni má značné kompetence Tým pro národní vzdělávací cíle, skupina pro Národní hodnocení rozvoje vzdělání (NAEP) a mezioborové Sdružení nových amerických škol, které spolupracuje s výzkumnými a vývojovými týmy.

Federální vládě připadá úkol zabezpečit týmy pro výzkum a vývoj, zajišťovat výměnu informací, hodnotit a koordinovat celý program.

IV. Otázky a problémy realizace programu

Předpokladem úspěšnosti programu Amerika 2000 je výrazné **zvýšení prostředků na vzdělání** (původní předpoklad byl 690 milionů dolarů pro r. 1992), což v současné době ve federálním rozpočtu činí značné problémy. Proto se hledají další rezervy. Vedle úvah o zlepšení technického vybavení škol, které „většinou nebyly zasaženy průmyslovou revolucí, natož informační explozí“ se stále více zdůrazňují humánní hodnoty, morální vlastnosti, kvalita vědomostí a dovedností. Konstatuje se, že „**tajemství spočívá v lidskosti, nikoliv v elektronice**“.

I nadále se **nepočítá s národním (celostátním) kurikulem**, tak jak tomu je v současné době v některých evropských zemích (např. v Anglii a Walesu), i když podle průzkumů veřejného mínění většina Američanů nemá proti národnímu kurikulu námitky.

Otázkou je, zda všechny vrstvy společnosti budou skutečně vzdělávací program podporovat. I když jde o program vzdělávací politiky, nepovažuje se program za záležitost jednotlivých politických stran, ale za **celonárodní zájem a strategii**, v níž je **třeba dosáhnout konsenzu a co nejlepších výsledků**.

Neznamená program unifikace práce škol? Tato otázka je zásadní a zvláště v našem kontextu aktuální. Odpověď zní: nikoliv. Jde o změnu orientace na výsledky, nikoliv o unifikaci postupů, kde se naopak počítá s vysokou mírou diverzifikace. Individuální a skupinové předpoklady a zájmy mají být

naopak posíleny. Cesta do škol a vzdělávacích zařízení by měla být otevřena nadaným odborníkům, kteří chtějí vyučovat.

Na rodiče se přenáší více zodpovědnosti za vzdělávání dětí.

Současně se otvírají **větší možnosti pro všechny vrstvy společnosti** i pro ty, které jsou v současné době ohrožené, jazykově nebo sociálně handicapované nebo jinak znevýhodněné. Závěrem bych chtěla konstatovat, že program Amerika 2000, studium jeho realizace a změn ve vzdělání v USA může být inspirativní v mnoha ohledech. I pro země značně vzdálené, odlišné a hledající svou koncepci vzdělání pro 21. století. I my bychom měli co nejdříve říci: „Známe už směr, kterým musíme jít. Strategie, na níž jsme se dohodli, nám pomůže dosáhnout cíle“.

Eliška Walterová

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PeF UK, Praha

Literatura:

- [1] America 2000: An Education Strategy. Us Department of Education, Washington D. C. 1991.
- [2] Coombs, P. J.: The World Crisis in Education, Oxford University Press, 1985.
- [3] Rassekh, S., Vaideanu, G.: The contents of Education, UNESCO, Paris 1987.
- [4] Thibadeau, G.: The influence of Comenius on American Teacher Education Reform (referát přednesený na konferenci Dědictví Komenského a výchova pro 21. století, březen 1992, Praha).
- [5] Walterová E.: Humanization of Curriculum: Present Challenge, Future Demand (referát přednesený na konferenci Dědictví Komenského a výchova pro 21. století, březen 1992, Praha).

(Převzato z Alfa-revue)

Fyzika a česká státní maturita ve světle francouzských zkušeností

Josef Trna

Mezi návrhy současných reformních prvků v českém školství se objevuje stanovení státních výchovných a vzdělávacích standardů. Je možno klást otázky jako: Má stát právo (či povinnost) stanovovat tyto normy? Lze vůbec optimálně standardy stanovit? Jaká kritéria při sestavování norem jsou priorit-

ní? Jaké obsahy a formy ověřování standardů jsou nevhodnější? Kdo, kdy a za jakým účelem se má ověření zvládnuté normy podrobit? Řešení těchto a řady dalších otázek by mělo předcházet vlastnímu vytváření případných standardů výchovy a vzdělávání. Zaměříme se nyní podrobněji na problematiku státních standardů uzavírajících středoškolské vzdělávání.

Naše současné ústřední školské orgány je zdůvodňují jako rovnovážný prvek (dočasný či trvalý) ke svobodě a volnosti středních škol (zejména gymnázií). Jde jim dále o zajištění kvality přípravy mladé generace a zároveň o získání prostředku na případné hodnocení středních škol. Lze oprávněně předpokládat, že tyto standardy ovlivní formy a metody práce středních škol. Tyto změny mohou být pozitivní — a to by mělo být cílem — ale je zde skryto i nebezpečí, že při případném porušení pedagogicko-psychologických pravidel může dojít i k dlouhodobému negativnímu ovlivnění středoškolské a tím i vysokoškolské přípravy populace. Bude jistě výhodné získat poučení ze školských systémů vyspělých zemí, které tyto standardy používají. Mnoho zajímavého a podnětného lze nalézt i na francouzských středních školách.

Po řadu let se závěrečné zkoušky po ukončení střední školy ve Francii z fyzikálních věd (spojení fyziky a chemie) skládaly z odpovědi na dvě teoretické otázky (jedna z fyziky a jedna z chemie) a dále z řešení fyzikální úlohy. Právě řešení fyzikální úlohy mělo rozhodující vliv při celkovém hodnocení zkoušky: ze 20 bodového hodnocení na ni připadalo alespoň 12 bodů. Absolvent, který zkoušku úspěšně vykonal, získal titul „bakaláře“, dávající právo vstupu na vysokou školu bez přijímacích zkoušek. V této situaci každý učitel se přirozeně snažil jakýmkoliv způsobem připravit své studenty k závěrečné zkoušce. To vedlo k řešení a „biflování“ typových zkouškových otázek, jejichž texty byly každoročně publikovány. Kromě toho mělo významné místo i řešení analogických úloh ze speciálních mnohostránkových sbírek. Tento proces měl pochopitelně negativní důsledky pro fyzikální vzdělávání — teoretický kurs fyziky a laboratorní práce ztrácely na významu. Každý francouzský středoškolák maturující z fyziky (a nejen z ní) si prožil horečnaté předzkouškové „biflování“, téměř každý francouzský středoškolský učitel používal okřídlenou frázi: „Je třeba nejdříve připravit studenty k bakalářské zkoušce, fyziku budeme učit pak. . . , jestli na to zůstane čas.“ Tak se otevřela cesta k formálnímu fyzikálnímu vzdělávání. Paradoxní situace ve fyzikálním vzdělávání byla navíc zdůrazněna tím, že jednotlivé otázky bakalářské zkoušky byly formulovány jako široké kombinované otázky, aby pojmy co nejvíce poznatků z různých částí fyziky. K řešení fyzikálních úloh bylo zase třeba hlubokých speciálních znalostí matematických algoritmů. Tak se stalo, že místo fyzikálního myšlení zkouška ověřovala mechanické paměti a matematické dovednosti. Navíc se násilně prosazovala i oficiální in-

strukce, která násilně stavěla před fyzikální vzdělávání (a nejen před ně) cíl „všeobecného vzdělávání se širokým kulturním rozhledem“. To vše vedlo k poklesu základního přírodovědného vzdělání.

Změnit tento nedobrý stav si položila za cíl rozsáhlá reforma školského vzdělávání, započatá ve Francii v sedmdesátých letech. Reformátoři správně (na základě předchozích zkušeností) předpokládali, že ať jsou obsah a cíle vzdělávání sebelepší, jeho skutečná efektivnost závisí předně na závěrečné zkoušce jako výkonové normě. Proto byl na obsah a na formu bakalářské zkoušky položen velký důraz. V oblasti fyzikálního (i chemického) vzdělávání se reformní úsilí zaměřilo na experimentální aspekt výuky, který se promítnul jak do průběžného ověřování vědomostí, tak i do závěrečné bakalářské zkoušky. Zpočátku se však situace nezlepšovala, až teprve ustavením skupiny 15 odborníků CHAFAM, sestavené v roce 1979, došlo ke kvalitativnímu posunu k lepšímu. Skupina se rozhodla vytvořit systém bakalářských zkoušek s těmito cíli: ověřit rozvoj badatelských pozorovacích schopností, úroveň kritického myšlení, stupeň sebekontroly, dovednosti odlišit model a reálný jev, schopnosti výběru základních poznatků, míru chápání složitosti fyzikálního pohledu na svět. Práce skupiny CHAFAM byla zaměřena na vytvoření soustav otázek a úloh, jejichž pomocí by bylo možno ve výuce fyziky ověřit vědomosti, dovednosti a návyky studentů. Nemalá pozornost byla věnována i mezipředmětovým vztahům (zejména fyziky a chemie) a vazbám mezi jednotlivými částmi kursu fyziky. Výsledkem práce skupiny je model závěrečné bakalářské zkoušky z fyzikálních věd, který vypadá takto:

1. Úloha na prověření experimentálních dovedností a návyků (povinná): ověření schopností pozorování experimentu, čtení schémat, volba potřebných přístrojů a zařízení, sestavení experimentu, realizace výzkumné metody, užití myšlenkových procesů při experimentování, zpracování výsledků měření apod.
2. Úloha na ověření teoretických vědomostí a dovedností (povinná): zjištění intelektuálních dovedností spojených s řešením problémů, zejména: návyky algoritmů řešení úloh, schopnost volby z několika alternativ, interpretace výsledku, schopnost tvůrčího myšlení aj.
- 3A. Testové otázky s krátkými odpověďmi (alternativa s 3B): má nahradit ústní zkoušku. Z důvodu časové úspory je na otázky vyžadována jednoznačná stručná odpověď — 1 až 2 věty. Formulace otázek vylučují možnost odpovídat „nabířovanými“ poznatky, oceňuje se správnost odpovědi a trestáno je „tipování“ odpovědi — správná odpověď: +1 bod, nesprávná odpověď: -1 bod, bez odpovědi: 0 bodů.
- 3B. Kritická analýza vědeckopopulárního textu (alternativa s 3A): ověření

schopnosti analyzovat v textu důležité informace, hledat vazby mezi informacemi v textu a ve vlastní paměti, stanovovat argumenty a protiargumenty, rozlišovat hypotézy a zákony atd.

Nový model bakalářské závěrečné zkoušky se začal realizovat od školního roku 1980/81 z rozhodnutí francouzského ministerstva školství. Za povšimnutí stojí i pozornost, kterou stanovování vzdělávacích standardů (nejen francouzských) věnuje UNESCO.

Jaké závěry je možno stanovit pro českou státní (na škole nezávislou) maturitu, vycházíme-li z francouzských zkušeností? Domníváme se, že následující:

- a) Státní maturita může (stejně jako ve Francii) výrazně ovlivnit metody práce středních škol a to kladně i záporně.
- b) Je třeba stanovit předem cíle státní maturity, a to komplexně, neuhnáhleně, na základě vědeckého prognostického rozboru (obdobně jako skupina CHAFAM ve Francii).
- c) Obsah státní maturity by měl co nejlépe odpovídat stanoveným cílům (viz francouzský model bakalářské zkoušky z fyzikálních věd).
- d) Forma státní maturity by měla být zvolena citlivě a adekvátně obsahu. Jak ukazují francouzské zkušenosti, je možno vystačit jen s moderní úspornou a dobře hodnotitelnou písemnou formou, která však musí být variabilní.
- e) Ve francouzské bakalářské zkoušce mají přírodní vědy (fyzika a chemie zvláště) svoje pevné místo. Volitelnost předmětů maturitní zkoušky (s malými výjimkami) je projevem demokracie a opčního práva ve vzdělávacích systémech vyspělých zemí.

Zavedení či nezavedení státní maturity u nás je jedním z řady problémů celého školského systému a nelze jej řešit odděleně a nezávisle. Dojde-li však k vytvoření této zkoušky, bylo by vhodné vzít v úvahu mimo jiné i výše uvedené myšlenky.

Literatura:

- [1] Odijk, B.,P.: Sověšenstvovanije form i metodov kontrolja znanij po fizike v srednej škole Francii. In: Fizika v škole, 1991, č. 4. s. 74–79
- [2] Rozier,S.,Viennot, L.:Students reasonings in thermodynamics. In: J. Educ., 1991, vol. 13, No. 2, 159–170
- [3] Rokyta, M.: Setkání s profesorem G. Choquetem. In: Pokroky M, F a A. 1992, č. 1, s. 30–42

K niektorým otázkam školských knižníc

Ludmila Kováčiková

Rada by som nadviazala kontakty a vymenila si skúsenosti v otázkach fungovania školských knižníc. Sú organickou súčasťou škol, kde by mali plniť funkciu odborného, študijne-pracovného, informačného a čitateľského strediska, pohotovo a všestranne napomáhať vyučovaciemu procesu. Výchovno-vzdelávací proces je **špecifickým informačným procesom** odovzdávania, prenášania a osvojovania si poznatkov, informácií.

Žiaľ, podobne ako v ostatných oblastiach aj školské knižnice napriek tomu, že už viac ako 11 rokov boli vydané smernice o školských knižniciach a metodické pokyny k nim, o informatickej výchove žiakov a učiteľov doteraz nemajú vytvorené ani základné materiálno-technické, priestorové a personálne predpoklady pre plnenie knižnično-informačného poslania. Budme realisti a musíme si priznať, že podmienky sa budú čoraz viac zhoršovať vzhľadom na ekonomickú situáciu u nás, vysokú nákladovosť pri vydávaní odbornej literatúry a učebníc, ako celkovú nepripravenosť autorov na zmenené podmienky pripravovanej reformy školského vzdelávania. Treba otvorene povedať, že v koncepciách i realizácii školských vzdelávacích systémov nebola požiadavkám doby adekvátnym spôsobom zabezpečená knižnično-informačná činnosť. Rovnako nedosledne sme pristupovali aj k informatickej výchove žiakov. Ak si prečítame v časopise „Osvetová práca“ článok „Veľké knižnice sveta“, musíme nadobudnúť doslova komplex z toho, čo našu mladú generáciu v oblasti získavania a spracovávanía informácií očakáva, ak nechce vo svetovom dianí rapidne zaostávať.

My, knižnično-informační pracovníci veríme, že informačná výchova bude v novopripravovaných školských dokumentoch nielen legislatívne daná, ale stane sa trvalou organickou súčasťou vzdelávania na základných, stredných a vysokých školách.

Dovoľte mi, aby som Vás stručne zoznámila so skúsenosťami nášho pracoviska IVV MPVž SR v Nitre, ktoré ako ústredné rezortné vzdelávacie zariadenie plní aj funkciu koordinačného školiaceho a metodického pracoviska v oblasti školských knižníc a informačných stredísk, nakoľko sme garantami pre odbor poľnohospodárskeho školstva. Máme skúsenosti dobré i zlé. Uskutočnili sme prieskum siete stredných odborných učilíšť poľnohospodárskych a potravinárskych na Slovensku. Pozastavíme sa len pri niektorých determinujúcich činiteľoch:

Umiestnenie knižníc je viac ako z 80% nevyhovujúce. Knižničné fondy sú rozptýlené po škole, domovoch mládeže, v kabinetoch v neprehľadných skrinách, dokonca stretli sme sa s knižnicou na povale a v studených vlh-

kých skladoch. Knižničné fondy sú zastaralé, neaktuálne, dopĺňovanie fondu je nesystematické, náhodné. V evidencii zisťujeme základné nedostatky. Odmeňovanie dobrovoľných knihovníkov v školstve nie je doriešené.

Na základe zistených nedostatkov sme vypracovali reálnu koncepciu, z realizácie ktorej chcem vyzdvihnúť dva okruhy, ktoré do značnej miery limitujú celkovú úroveň knižníc, t. j. kvalifikačné zastúpenie pracovníkov školských knižníc a otázka odmeňovania za prácu v tejto oblasti. Vypracovali sme zásady pre činnosť školských knižníc v rezorte. Vytvorili sme podmienky pre odmeňovanie školských knihovníkov, podľa presne určených noriem, pravidelne organizujeme semináre, školenia a ďalšie vzdelávanie knižnično-informačných pracovníkov, čím sa nám podarilo čiastočne profesionalizovať sieť školských knižníc SOU.

Záujemcom môžeme poskytnúť bližšie informácie o realizácii uvedených zásad, ktoré by mohli byť určitým návodom pre riešenie dlhé roky pretrvávajúcich problémov knižníc rezortu školstva i ostatných rezortov.

Záverom považujem za potrebné upozorniť, že je treba neodkladne prehodnotiť ústredné metodické riadenie, ktoré garantujú ústavy školských informácií a pedagogické knižnice, s presným vymedzením ďalšieho rozvoja a kompetencie škôl a školskej správy.

41. mezinárodní pedagogické shromáždění v Salzburgu, 20.–24. 7. 1992

Více než 1000 pedagogů, učitelů všech stupňů, pracovníků předškolských zařízení, sociálních pracovníků v oblasti mládeže, psychologů i teologů se sešlo ve Velké aule salzburšské univerzity. Poprvé mezi ostatními návštěvníky byli přítomni i hosté z některých východoevropských zemí (Litva, Polsko, Maďarsko, ČSFR).

Značný zájem o pedagogické setkání s ústředním tématem „Potřebuje nová generace novou pedagogiku? Analýzy — impulsy“ dokazuje nouzový stav moderní společnosti.

V úvodním referátu se známý vídeňský Univ.-Prof. Dr. Paul Michael Zulehner zabýval otázkou „Od poddanství k umělci svobody — Umře solidarita na svobodu?“. Na základě své dlouhodobé studie diagnostikoval kulturu v Rakousku a západní Evropě jako postsolidární. Jejím poznávacím znamením je přesvědčení, že „každý musí řešit sám své problémy“ že „člověk bude šťastný, ale jak, to je jeho věc“. Kulturní diagnóza, podle Zulehnera, obsahuje pětici atributů: postautoritativní, postsolidární, postmaterialistic-

ký, posttranscendentální, postkřesťanský. Lze je ve stručnosti formulovat takto:

1. podpora neomezené svobody (důsledkem tohoto požadavku jsou nové vztahy vůči autoritě, institucím, morálním normám),
2. solidarita jako ctnost přežití (následkem je sebejistota, „sebezpůsoblost“: účinky na lásku, život, umírání),
3. vztah k věcem: my máme věci, ne ony nás (jedná se o rozloučení s materialismem nebo o jeho zušlechtění?, „aditivní změna hodnoty?“),
4. rozevření dosahu světa (následkem strašlivé pozemskosti bude nebe hledáno na zemi, vznikne životní shon, evropské přání po čisté karnaci, zmenšení přání),
5. hrozba netajemného světa, psychického bezpřístřeší, které je povahou tajně doma — učíme se tajemství „obývat“.

Vzhledem k uvedené diagnóze tedy kultura naléhavě potřebuje nosnou solidaritu, která dnes bude podstatně více spotřebována než tvořena. Úlohou pedagogů v této situaci tedy je, vyžadovat svobodu, tak, aby vedla k solidaritě. Důležité pak je získání vnitřní svobody proti materiálním statkům. Kromě toho také, podle Zulehnera, pro pedagogy platí, nutnost naučit se a učit „ctnosti slitování“, slitování s fragmenty života.

Univ.–Prof. Dr. Lothar Krappmann z Berlína hovořil o problémech růstu dnes a zítra. Do těžiště svých pozorování postavil vývojově psychologickou perspektivu dětství a mládeže, neboť žádné dítě nezíská své schopnosti a dispozice izolovaně, nýbrž vždy ve střetnutí s ostatními lidmi. „Svět by byl zelenější, vzduch čistší, jídlo zdravější, bylo by více klidného místa, více času pro sebe navzájem, více hry, více legrace, více dialogu.“ Museli bychom všichni pochopit, že pro vývoj dětí příznivý svět by byl pro všechny životně důležitým světem, uzavřel Dr. Krappmann.

Dalším řečníkem, který mimořádně zaujal auditorium příspěvkem „Lépe porozumět dětem a mladistvým“, byl odborný lékař, psychiatr a neurolog Dr. Manfred Biebl ze Salzburgu. Upozornil na to, že děti a mladé lidi nelze považovat pouze za pošetilé osoby, za „malé pomatence“, nýbrž je třeba je akceptovat jako plnohodnotné lidi. Od dospělých je třeba vyžadovat respekt vůči dětem a uctivý tón při jednání s nimi.

Neméně úspěšně se představila sociální a výchovná vědecká pracovnice z německého Wiesbadenu Univ.–Prof. Dr. Marianne Gronemeyer. Přednáška „Potřeby jistoty a životní riziko“ potvrdila její názor, že dnešní pedagogové nejsou legitimní k ustavení nové pedagogiky pro novou generaci.

Jako hvězda mezi řečníky zazářil světoznámý mim a profesor Vysoké školy hudby a užitého umění ve Vídni, Samy Molcho, který přes dvě hodiny „Řečí těla dětí“ udržel diváky v patřičném napětí. Pomocí bohatých příkladů na „živém objektu“ zdůraznil enormní význam nonverbální komunikace v životě každého jedince, neboť tělo vysílá nepřerušované signály do okolí, ať chceme či nikoliv.

O více než čtrnáctiletých zkušenostech s vedením nového předškolního, školního a postgraduálního střediska („Centro Experimental Pestalozzi“) nedaleko ecuadorského města Quito se podělili v přednášce „Přeměna vědomí v pedagogice“ manželé Mauricio a Rebeca Wildovi ze Schonau (BRD), pečovali o 190 dětí ve věku od 3 do 10 let a 25 dětí v paralelním předškolním zařízení v blízkém indiánském sídle. Výchovným principem byla tzv. ne-direktivní aktivní výchova, vedená autonomní interakcí dětí a mládeže. To však neznamená anti-autoritativní výchovu, nýbrž umožňuje svobodu volby uvnitř jasných hranic, respekt pro sebe sama a pro okolní prostředí.

Závěrečné referáty přednesli Univ.–Doz. Dr. Anton Bucher (z Fribourgu — CH) s odpovědí na otázku „Potřebují děti nové doby novou výchovu?“ a Dr. Johannes Pausch ze Salzburgu „Stará pedagogika pro novou Evropu“. Oba řečníci zdůraznili pedocentrický přístup k výchově, nutnost přiblížit permanentní výchovné působení k osobnosti dítěte a mladého jedince, potřebu reflektovat názory, mínění svěřenců a vhodnými aplikovanými a inovovanými metodami je připravovat pro budoucí život v dospělosti.

Výčet témat diskutovaných v sekcích: Práce na okraji — okrajová práce, Lépe porozumět dětem a mladým, Výchova psaná životu, Interkulturní život — více než heslo?, Náboženská výchova mezi krizí a novým přístupem, Zpěv, poslech hudby, tanec s dětmi, Mládežnická práce — práce bez mládeže?, Vyzvání k setkání, Montessoriovská pedagogika a integrace postižených a nepostižených dětí a mladistvých, „Důvěřuji si“, Učit tělem a duší — učit se tělem a duší, Otevřené okno — svět je venku, Děti potřebují média — potřebují děti média?, Učíme na skutečnosti, Rodina–domov–společnost, Učíme se zacházet s budoucími strachy, Výchova k bytí, Existenciální pedagogika na základě psychologie svědomí a plodné spolupráce lidí bez rozdílu státní příslušnosti.

Mojmír Vážanský