

PROGRAM ZAČÍT SPOLU jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na prvním stupni ZŠ v České republice

Eva Lukavská

***Anotace:** Autorka v článku představuje jeden z alternativních programů - Program Začít spolu - realizovaný v ČR. Vymezuje základní principy, z nichž program vychází. Dále analyzuje konkrétní proměnu jednotlivých komponent vyučovacího procesu v uvedeném programu. V závěru si klade otázku, zda je možné s oporou o literaturu provést přiřazení dané alternativy k některé z teorií vzdělávání.*

***Klíčová slova:** vyučování orientované na dítě, individualizace práce, chápání světa v souvislostech, téma, projekt, centra aktivit, zapojení rodin do programu školy.*

Slovo úvodem

Ve školním roce 1996/97 využilo 6 prvních tříd v ČR nabídku Open Society Fund Praha (Soros Foundation) převést jeden z alternativních programů realizovaných v předškolních zařízeních pod názvem Začít spolu na první stupeň ZŠ. Tento předškolní program je pod záštitou Sorosovy nadace rozšířen nejméně v tisíci třídách 17 zemí Evropy a Ameriky. V dalších letech 1997/98 a 1998/99 se počet tříd pracujících na principech Programu Začít spolu v prvních třídách ZŠ značně rozrostl.

Autorka již třetí rok spolupracuje se ZŠ v Plzni - Černicích, kde se program realizuje v prvním, druhém a třetím ročníku. První rok zavádění programu pracovala jako asistentka učitelky v první třídě. Pokusila se proto zachytit své poznatky a postřehy opřené o pozorování a základní metodologické materiály dodané americkou stranou. Jedná se o popis práce v jedné konkrétní třídě. Autorka si je vědoma, že její zkušenosti nemusí odpovídat zkušenostem z jiných tříd realizujících uvedený program.

Základní charakteristika Programu ZAČÍT SPOLU

Program Začít spolu (v USA uváděný pod názvem Step by Step) je jednou z variant obecně ideje na dítě orientovaného vyučování. Usiluje též o proměnu tradičního procesu vyučování. Vzniká v USA v osmdesátých letech XX. století. Jedná se o eklektický systém dovolávající se prací Rousseaua, Pestalozziho, Froebela a Montessoriové, stejně jako myšlenek Deweye, Piageta, Hunta, Vygotského, Brunera či Kaminského.

Celý program je postaven na 4 základních principech, které odrážejí proměnu pojetí vyučování. Jsou to:

1. Individualizace práce

Žádná živá bytost na světě není stejná jako ty druhé. Stejně tak děti přicházejí do školy na různé úrovni zralosti s různými schopnostmi a vývojovými možnostmi. Tomu je třeba přizpůsobit vyučovací proces. Proto děti dostávají možnost svobodné volby úkolů, na které stačí. Se svobodou je však spojena odpovědnost za přijatý úkol s cílem splnit jej v rámci osobního maxima.

2. Chápání světa v souvislostech

je umožněno žákům tím, že se objevování světa a přírody a světa lidí nabízí vždy v rámci nějakého kontextu. Kontext může být náhodný, situační (děti přijdou s problémem, který je třeba řešit, diskutovat), či je dán *tématem*, na kterém právě třída pracuje. Vždy je velice blízký skutečnému životu a zkušenosti dětí. Nepracuje se tedy v roztržitých vyučovacích předmětech, ale v ucelených blocích, jejichž obsah ovlivňují samy děti ve fázi plánování tématu.

Tematický přístup zajišťi:

- Integraci původně oddělených vyučovacích předmětů
- Integraci matematického, vizuálního, tělesně kinestetického, muzikálního a jiných přístupů
- Integraci myšlení, intuice, těla, citů a smyslů ve vzdělání

3. Práce v centrech aktivit

Integrované tematické vyučování předpokládá organizaci a řízení procesu učení, stejně jako uspořádání a vybavení třídy v tzv. CENTRECH AKTIVIT. Většinou jsou běžnou součástí třídy centra pro čtení, psaní, matematiku, přírodní vědy, hudební, výtvarné a dramatické umění.

4. Zapojení rodin do práce školy

Členové rodin jsou povětšinou pro děti lidmi blízkými a milými. Proto je snaha, aby byl vytvářen prostor pro vstup členů rodiny do školy. Vytváří se tak předpoklad, že se bude minimalizovat napětí, které je historicky dáno mezi dvěma socializačními institucemi - tj. mezi rodinou (jako víceméně uzavřeným systémem) a mezi školou (systémem otevřeným). Rodina se tak postupně stává aktivním spolutvůrcem programu školy.

Realizace uvedeného programu je závislá na proměně všech komponent tvořících vyučovací proces. Tedy od proměny východiska daného vyučováním k zásadním proměnám ve vymezení

- cílů vyučovacího procesu,
- vztahů (jak mezi učitelem a dětmi, dětmi navzájem, tak mezi rodinou a školou, mezi školou a obcí),
- obsahu vzdělání,
- vyučovacích metod a organizace vyučování,
- hodnocení.

V článku se dále pokusíme popsat jednotlivé, výše uvedené komponenty vyučovacího procesu.

I. POJETÍ VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

V Metodologii k Programu Začít spolu (Soros Child Development Program - Primary Program), poskytnuté OSF, jsou rozpracovány základní výchovně vzdělávací cíle. Spolu s učiteli v ZŠ Černice jsme si však zpracovali vlastní pojetí cílů. Vycházeli jsme ze změněného akcentu kladeného nejprve na postoje a hodnoty (k sobě, lidem, přírodě, vzdělávání), poté na dovednosti a vědomosti. S oporou o základní dokumenty, kterými jsou Návrh osnov obecné školy, Metodologie Programu Začít spolu a kniha Vytváření třídy orientované na dítě (Schwartz - Polli-shuk 1996), jsme zpracovali plán vzdělávacích cílů pro tento školní rok.

Velký význam pro nás mělo zpracování cílů výchovných - hodnotových, pro něž jsme přijali pojem Životní dovednosti. Inspirovali jsme se také myšlenkami S. Kovalíkové (Kroměříž 1995).

Přesné znění a vymezení životních dovedností, které se snažíme rozvíjet u našich dětí, jsme přejali (s laskavým svolením autorů) z materiálu Živá škola (návrh základních kamenů pro tvorbu vzdělávacích programů na

základní škole), zpracovaného J. a P. Čindrovými, M. Havlíkovou a O. Hausenblasem.

Životní dovednosti, jež jsme přejali z materiálu *Živá škola*, jsou jakýmsi nejobecnějšími rysy osobnosti žáka. Jsou to:

- Tolerance, schopnost soužití s ostatními lidmi
- Schopnost jasně se vyjadřovat a účinně dorozumívat
- Schopnost spolupracovat
- Odhodlání a snaha odvádět efektivní a prvotřídní práci
- Jasně a tvořivě myslet, řešit problémy a překonávat překážky
- Zvědavost, schopnost samostatného poznávání a učení
- Vyrovnanost
- Čestnost
- Schopnost citlivě vnímat a prožívat
- Schopnost domýšlet souvislosti a nést odpovědnost

Snažili jsme se, aby i formulace vzdělávacích cílů implikovala pro nás prvotně cíle výchovné (hodnotové).

Z uvedeného vyplývá, že mají-li být uskutecněny vymezené cíle, musí se proměnit i další kvality vyučovacího procesu. Základním předpokladem však je vytvoření podmínek pro proměnu vyučovacího procesu. Přijali jsme vymezení podmínek, které uvádí S. Kovalíková (1995):

- Nepřítomnost ohrožení
- Smysluplný obsah
- Možnost výběru
- Přiměřený čas
- Obohacené prostředí
- Okamžitá zpětná vazba
- Dokonalé zvládnutí

II. POJETÍ VZTAHŮ

Předpokladem zajištění podmínky vymezené jako *neohrožující prostředí* je navození takových vztahů (vztahů mezi učitelem a žáky, žáky navzájem a vztahy mezi

rodinou a školou) ve vyučování, které lze označit za partnerské, postavené na vzájemném respektu, úctě a důvěře. Neohrožující prostředí zajišťuje každému ze zúčastněných možnost vyjadřovat vlastní pocity, potřeby a poznatky. To však nemá nic společného s tzv. vnější kázní, vynucovanou autoritou učitele, stejně jako s bezbřehou volností bez jakékoliv kázně. Obojí - tvrdost i bezbřehost jsou pro dítě, stejně jako pro jeho rodiče (pokud nejsou vyslovenými stoupenci jednoho, či druhého) ohrožující. Proto je třeba ve vyučovacím procesu pevně vymezit hranice, které budou přijaty a respektovány všemi zúčastněnými. Tyto hranice by měly zajišťovat svobodu stejně jako odpovědnost všech. Učinili jsme tak ve dvou základních krocích.

I. Po 14 dnech společného soužití, kdy ly děti pocítily bezpečí ve své třídě, začaly si říkat svým chováním (nerespektovaly se) o stanovení pravidel společného soužití ve třídě. Tvorba pravidel byla společnou činností. Děti ve svých odpovědích na otázku: „Co potřebujeme, aby nám bylo ve třídě dobře?“ zformulovaly znění pravidel třídy. Byly jimi:

- Být na sebe hodní (vzájemně se respektovat)
- Pozorně si naslouchat
- Oceňovat sebe i ostatní
- Odvádět práci, jak nejlépe dovedu

Toto vymezení pravidel je významným krokem k autoregulaci vlastního chování. Samozřejmě, že děti okamžitě a neustále stanovená pravidla neplní. Je však třeba, aby učitel modeloval svým chováním dodržování pravidel. Aby v případě, že je některé z dětí nedodržuje, volil cestu zastavení procesu a v tzv. **JÁ** zprávě informoval dítě o svých potřebách a pocitech (např.: Je mi teď nepříjemné, že je-li tohle můj čas na mluvení, ty mne neposloucháš). Důležité je umět i nepříjemné pocity sdělovat v pozitivních

vyjádřeních (např. Nekřič! - nahradit výzvou Mluv, prosím, potichu). Tento způsob komunikace je třeba naučit děti ve třídě. Začnou se tak samy stávat spolutvůrci pozitivní emocionální atmosféry, budou zodpovědně řešit konflikty, které jinak musí řešit učitel.

Pokud děti nedodržují stanovená pravidla a nejsou si toho vědomy, je také dobré jim, vedle sdělení svých pocitů a potřeb, jazykem popisným sdělit, *co vidím a co slyším* (např. Vidím, že teď do sebe strkáte, a slyším, že máte zvýšené hlasy, přímo křičíte. Myslíte si, že dodržíte pravidla naší třídy?) Tímto způsobem se sami učitelé řídí principem naslouchání, tak jak je vymezen některými autory humanistické psychologie (Rogers 1994).

2. Vedle pravidel soužití je třeba vymezit strukturu dne, která bude více méně stabilní a která bude zaručovat již zmíněnou jistotu, svobodu a odpovědnost. To lze zajistit vřazením pravidelných činností, v nichž dítě provádí volbu činností. V našem případě byla skladba dne následující:

Ranní setkání v kruhu. Toto setkání slouží k tzv. vtažení do sociální komunity třídy.

Čtení ranní zprávy. V ranní zprávě se děti dozvídají, co je čeká daný den. S textem zprávy se také dále pracuje.

Volba činností nabízených učitelem. Dítě si volí z 3 - 4 nabízených činností (vztahujících se většinou k procesu čtení, psaní či počítání). Činnosti zajišťují buď procvičování nového učiva, či práci na individuálním plánu dítěte, který uzavírá podpisem *smlouvy* s učitelem a rodiči (viz dále v textu). Práce dětí v tzv. centrech aktivit (dále v textu) je podporou svobodné a odpovědné práce.

DOPOLEDNÍ SVAČINA (Půlhodinová přestávka)

Práce na rozpracovaném tématu. Jedná se o práci kolektivní, skupinovou či individuální.

Tiché čtení. Jedná se o činnost, kdy si dítě samo čte ze své knihy. Čtení pro sebe je někdy nahrazeno čtením pro kamaráda. Jindy může být nahrazeno poslechem čteného textu, který čte dospělý (učitel, asistent či rodič).

Společné zhodnocení dne a rozloučení.

Tyto vymezené podmínky zajišťují proměnu vztahů ve vyučování směrem k partnerství, účtě a respektu. Další významnou změnou je proměna vztahu rodiny a školy.

Pojetí vztahu rodiny a školy

Kvalita vztahů mezi rodinou a školou, v tomto programu, je podpořena myšlenkou o otevřenosti školy vůči okolí. Jak již bylo výše uvedeno (Štech 1997), existuje historický základ jistého napětí mezi rodinou a školou. V tradičním pojetí vyučování, chápáním školy jako uzavřeného systému, do nějž není nikomu povolen přístup, se toto napětí posiluje.

Program Začít spolu zdůrazňuje nutnost otevření se školy okolí a navázání oboustranné komunikace s okolím, zejména pak s rodinou dítěte. I k rodičům (stejně jako k dětem) se přistupuje jako k rovnocenným partnerům, kteří mají cenné informace o vlastních dětech. Je proto snaha neustále posilovat myšlenku týmového úsilí mezi domovem a školou. Ideálním je stav, kdy si rodiče vybírají školu pro své dítě s dokonalou znalostí dané školy. To však zatím není běžná praxe a ani v našem případě tomu tak nebylo. Proto se během roku objevily situace, které odporovaly představám rodičů o škole (rodinným mýtům). Řešení je možné vidět v otevřeném dialogu rodičů a představitelů školy. Ve vysvětlování podstaty změn, které se ve škole objevují a nejsou zcela běžnými v ostatních školách. Rodiče mají plné právo porozumět tomu, co se ve škole děje. Za tímto účelem je užitečné vytvářet prostor

pro aktivní zapojování rodičů přímo do procesu vyučování. Za aktivity, které lze nabízet rodičům, považujeme:

- a) Vstup rodiče do třídy jako pomocníka učitele (v delším časovém úseku)
- b) Vstup rodiče jako pomocníka jen pro jednu konkrétní činnost, která nepotřebuje mnoho času (např. 10 - 15 min. předčítání z knihy)
- c) Vstup rodiče do třídy jako odborníka, který v činnostech s dětmi představí své povolání či svůj zájem
- d) Vstup rodiče jako pozorovatele
- e) Pomoc rodiče při přípravě a organizování třídních (i mimotřídních) akcí

Vedle uvedených aktivit, kterých se samozřejmě nezúčastňují všichni rodiče najednou, je třeba dbát na pravidelný kontakt s rodinou. Možnosti kontaktu jsou různé:

- Informování rodičů o tom, na čem děti právě pracují. To lze činit denně např. formou dopisu zavěšeného na dveřích třídy, adresovaného rodičům. (Tato forma je výhodná tam, kde si rodiče dětí denně vyzvedávají ze školy osobně.)

Jinou možností je zaslání dopisů rodičům domů, v nichž učitel informuje o svých záměrech v příštím týdnu či měsíci. V uvedených dopisech je možné seznámit rodiče s tématem, jímž se budeme zabývat, a požádat o případnou pomoc.

Souhrnnou informaci dostávají rodiče každý půlrok v podobě slovního hodnocení.

- Zaslání dopisů rodičům, v nichž učitel navrhuje, jakými způsoby mohou rodiče pomoci dětem rozvíjet pozitivní přístup vůči škole a učení.
- Důležité informace pro rodiče (např. o návštěvě dětského zubaře ve škole, o vyhlášení ředitelského volna aj.) jsou dětem zapisovány do notýsků - „školníčků“.
- Společná setkávání rodičů třídy na tzv. rodičovských schůzkách. Tyto schůzky se však atmosférou a svým obsahem liší od

tradičních schůzek převažujících na základních školách. Rodiče jsou na nich seznámeni prostřednictvím prací dětí, které si každé ukládá do svého šanonu, s pokroky, kterých dosáhly. Otevřeně se diskutuje o zkušenostech rodičů s prací dětí ve škole. Učitel je otevřen všem nápadům a inspiracím ze strany rodičů. Nevládne zde atmosféra souboje „kdo z koho“.

Uvedená setkání se vždy konají na závěr akce, které se zúčastňují i děti. Děti jsou hlídány asistenty (v našem případě studenty PeF) a rodiče rokuje. Společnými akcemi byly např.:

Zahradní slavnost

Drakiáda spojená s prohlídkou podzimní výstavy připravené dětmi

Vánoční slavnost

Country bál

- Významným způsobem setkávání se všech účastníků vyučovacího procesu (dítě, rodič, učitel) je sepsávání *žákovy smlouvy* o úkolech, na kterých bude dítě v nejbližší době pracovat. (Více v části o způsobech hodnocení žáka.)

III. POJETÍ OBSAHU VZDĚLÁNÍ

Pro splnění dalších dvou významných podmínek proměny vyučovacího procesu - *smysluplný obsah* a *obohacené prostředí* - je třeba jiným způsobem přistupovat k pojímání obsahu vzdělání. Vědecké výzkumy konce dvacátého století přinášejí četné impulzy podporující a dotvářející myšlenku o učení jako celostním uchopování okolního světa.

Naším úkolem je tedy nacházet základní jádra - *témata*, kolem nichž se koncentruje dětské poznávání okolního světa. Témata jsou volena tak, aby odpovídala tematickým celkům uvedeným v osnovách Obecné školy. Často jsou však rozšiřována o témata, se kterými přicházejí samy děti či rodiče.

Součástí práce na tématu se velice často stane práce na *projektu*. (Projekt chápeme jako žákův podnik, jdoucí za určitým cílem, za nějž žák převzal odpovědnost. Srov. Valenta 1993.)

Témata, na kterých jsme v roce 1996/97 (v období od září do března) pracovali, byla:

1. JÁ ŠKOLÁK
2. NAŠE TŘÍDA
3. PODZIM
4. OVOCE A ZELENINA
5. ZDRAVÁ VÝŽIVA
6. LIDSKÁ OBYDLÍ
7. PTÁCI
8. VÁNOCE
9. KAŽDÝ JSME JINÝ A NEVADÍ NÁM TO
10. RODINA

Z uvedených témat vznikly projekty, jako např.

- podzimní výstava,
- pomoc dětem v Bosně,
- vlastní knihy, knihy společné,
- vypracování rodinného rodokmenu (hledání svých kořenů),
- jeden den péče o vlastní miminko (panenku či medvěda).

Při smysluplné práci na tématu či projektu (jak je patrné z výčtu témat, jedná se o témata vzatá z prvoučné oblasti) dochází k integraci většiny vyučovacích předmětů, stejně jako k integraci všech stránek osobnosti a k jejímu celistvému rozvíjení. Hovoříme tak o uplatňování *integrovaného - tematického učení*.

IV. POJETÍ VYUČOVACÍCH METOD A ORGANIZACE

Uplatňování integrovaného tematického vyučování umožňuje proměnit proces a organizaci procesu vyučování. Základní vyučovací metodou se stává vlastní objeovávání, které se uskutečňuje za pomoci

poznávacích procesů, ale též cestou prožitků, zážitků a zkušeností.

Rovněž řízení procesu cestou hromadného vyučování je velice často nahrazováno skupinovými či kolektivními formami kooperace stejně jako individuální činnosti jednotlivých žáků. Za tímto účelem je změněno i uspořádání a vybavení prostoru třídy. Třída je rozdělena do center aktivit.

Důvody, proč tomu tak je, jsou následující:

- Dítě je vedeno ke svobodné volbě činnosti v jednotlivých centrech aktivit (v době, která je v denním rozvrhu stabilně stanovena). Vstupuje tak s větším zaujetím do procesu získávání nových životních postojů, schopností a vědomostí. Volba umožňuje dětem uvědomit si a respektovat vlastní možnosti, které v daném procesu učení mají. Volí si takové úkoly a činnosti, na které *dosáhnou*. Na úkolu pracují v takovém čase a takovým tempem, které jsou pro ně nezbytné. Současně jsou však vedeny k tomu, aby si odpovědně uvědomovaly, na čem je třeba skutečně pracovat (např. na základě úkolů vytyčených v Žakovské smlouvě) a svoji práci odváděly, jak nejlépe dovedou (viz pravidla společného soužití třídy).

Takovýto přístup je umožněn uplatňováním individualizovaného, vnitřně diferencovaného práce.

- Pro úspěšné zapojení dětí do společnosti je třeba u nich rozvíjet některé schopnosti, jako např. naslouchat druhým lidem, předkládat a obhajovat vlastní názory, věřit si, spolupracovat s druhými lidmi, respektovat jedinečnost druhých, být odpovědný za vlastní práci i práci skupiny. To je možné uskutečňovat v kooperativních a individuálních formách práce.
- Jelikož se děti učí spojováním nové informace s informací již známou, je logické seskupit podobné materiály dohromady do výukových center. Např. matematika,

to není přece jen učebnice a sešit, ale také spousta matematických manipulativ, knih, měřidel, hlavolamů, hádanek a modelů, jejichž prostřednictvím je možné postupně poznávat svět kolem nás.

Mezi základní centra třídy patří: centrum čtení, psaní, matematiky, objevů a umění.

Z výše uvedených důvodů je prostředí třídy rozčleněno do center aktivit. Uspořádání třídy a samotných center mohou provádět děti spolu s učiteli, asistenty, případně rodiči. V takovémto prostředí s takto řízenou činností žáků jsou naplňovány další dvě důležité podmínky proměny pojetí vyučování - *možnost výběru a přiměřený čas*.

V. POJETÍ HODNOCENÍ ŽÁKA

Spolu s proměnou všech komponent vyučovacího procesu se mění i přístup k hodnocení a jeho podoba. Kvantitativní hodnocení, jež je postaveno na porovnávání žáků mezi sebou (užívá se skupinové vztahové normy), je nahrazeno kvalitativním hodnocením, jež vychází z hodnocení individuálních pokroků každého dítěte (individuální vztahová norma). Toto hodnocení má četné podoby. Od verbálních vyjádření po písemná slovní hodnocení (i vysvědčení v pololetí a na konci školního roku mají podobu širších slovních hodnocení).

Tento přístup k hodnocení se řídí následujícími zásadami:

A. Hodnocení je zaměřeno na to, co žák umí a v čem se projevuje pozitivně.

B. Žák je porovnáván sám se sebou, se svým předchozím výkonem, aby si vytvořil obraz o svých pokrocích.

C. Porovnávání žáků a soutěživost, jsou-li jediným z možných kontaktů mezi dětmi navzájem, jsou považovány za škodlivé pro jejich vývoj.

D. V hodnocení nejsou žákovi sdělovány jen informace o jeho znalostech, ale i o je-

ho postojích a jejich změnách.

E. Důležité je, aby se hodnocení adresně obracelo k tomu, komu je určeno, k žákovi nebo k jeho rodičům.

F. Důležité je též, aby se žák sám stával sebehodnotitelem a sebehodnotitelem.

Sebehodnocení je vedle hodnocení učitelem a spolužáky důležitým momentem v životě školáka. Ohodnotit může svoji práci bezprostředně po každém ukončení nějaké činnosti. Je dobré často pokládat dětem otázky typu: Jak se ti pracovalo? Co bys ocenil na své práci? Co nového ses naučil? (Stejně otázky lze klást skupině dětí a nechat je vzájemně oceňovat svoji práci.) Dítě je schopno tato ohodnocení provádět. Zejména tehdy, má-li činnost, kterou provádí, pro něj smysl. Radost z dokončení práce, objevu či jen nepatrného pokroku je tou nejdokonalejší a nejpřirozenější zpětnou vazbou, kterou dítě pro svůj vývoj potřebuje.

Za významný moment pro uvědomělou a odpovědnou práci ve škole považujeme uzavírání *žákovských smluv* mezi učitelem, žákem a rodiči. Smlouva určuje, co se žák v termínu, který si sám stanoví, naučí (v čem se vlastně chce zdokonalit) a jakým způsobem to předvede učiteli. Podepsáním smlouvy se odpovědnými za pokrok dítěte stávají také vedle učitele rodiče. Žák může (i při volbě svých činností v centrech aktivit) vědomě pracovat na zdokonalování svých osobních kvalit tak, aby jeho práce byla odváděna s nasazením všech možných sil a aby konečným výsledkem bylo dokonalé zvládnutí, ať se to týká čehokoliv. Učitel nepřijme horší práci, než na jaké se s žákem domluvil.

Vidíme, že tento způsob hodnocení umožňuje naplnit dvě poslední podmínky: Poskytovat okamžitou zpětnou vazbu a dokonalé zvládnutí.

Pro učitele tento způsob hodnocení znamená zařadit některé z technik hodnocení, které

nejdou v tradiční škole užívány. Jsou to:

- Pozorování dětí s následným zaznamenaním odporovaného.
- Zakládání složek dětí, které obsahují jejich hotové výtvary.

VI. MALÉ ZAMYŠLENÍ NA ZÁVĚR

Po dvou a půl letech asistence v zavádění Programu Začít spolu, po shlédnutí práce několika učitelů si autorka položila otázku. Čím to je, že přes existenci jedné metodologie programu, jednotný systém proškolení učitelů zajišťovaný OSF, se jednotlivé podoby vyučování od sebe, někdy i dost podstatně, liší? Odpověď se pokusíme nalézt s oporou o práci Y. Bertranda (1998). Ve své knize „Soudobé teorie vzdělávání“ navrhuje autor klasifikaci teorií vzdělávání, jež zahrnuje 7 kategorií: Teorie spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Cílem navržené klasifikace je dle autora „vyčistění terénu a odhalení charakteristických a reprezentativních forem“ (s. 13).

Pod pojmem teorie rozumí „... jistý více či méně systematicky organizovaný soubor idejí vztahujících se k danému tématu... Každá teorie vzdělávání vždy zahrnuje subjektivní moment - úhel pohledu toho, kdo ji vytvořil. Teorie vzdělávání má svůj základ v představě, kterou si o realitě vzdělávání její tvůrce vytvořil, a je jí tudíž třeba interpretovat.“ (s. 12).

K jaké teorii vzdělávání bychom mohli, pokud bychom si tuto otázku vůbec položili, přiřadit Program Začít spolu? Jak již bylo uvedeno v úvodní části, jedná se o variantu na dítě orientovaného vyučování (child centered education). Z toho by bylo možné odvodit, že program lze přiřadit k teoriím vzdělávání akcentujícím pól subjektu (s. 14). Mezi ně patří proud spiritualistický a perso-

nalistický (rovněž nazývaný humanistický či organický). Podíváme-li se však blíže na východiska, jež jsou uvedena v metodologických materiálech Programu, zjistíme, že se autoři opírají o práce Rousseaua, Pestalozziho, Froebela, Montessoriové, Deweye, Piageta, Hunta, Kaminského či Brunera. S oporou o Bertrandovu práci zjistíme, že uvedení autoři představují jak teorie personalistické, tak kognitivně-psychologické, či teorie sociokognitivní a sociální. Lze vystopovat tedy nejméně tři další akcenty a pohledy na význam předmětu, jenž má být zkoumán. Bertrand uvádí, že „volba hlavního tématu neznámá opouštění ostatních aspektů vzdělávání“ (s. 12). Proto je toto eklektické spojení východisek zcela legitimní. Současně se domnívám, že právě ono je zdrojem kladení různých akcentů na různé momenty ve vyučovacím procesu. Jejich volba je samozřejmě dána nejen znalostmi učitele, ale rovněž jeho lidskými dispozicemi, stejně tak jako preferovanou filozofií jedince či školy.

Autorka se pohybovala v terénu, kde byl akcent kladen na osobnost žáka. Její zkušenosti jsou tedy zkušenostmi z humanistického pojetí vzdělávání.

Závěrem bychom rádi konstatovali, že Program Začít spolu je jen jednou z mnoha alternativ a může nabývat rozličných podob.

Literatura:

- CINDR, J. - CINDR, P. - HAUSENBLAS, O. - HAVLÍNOVÁ, M.: Živá škola - návrh základních stavebních kamenů pro tvorbu vzdělávacích programů na základních školách. Praha, Nadace Škola pro děti 1995.
- GIBBS, J.: Kmeny, procesy pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie. Bratislava, 1994.

- KASÍKOVÁ, H. - VALENTA, J.: Reformu dělá učitel. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii 1994. 56 s.
- KAŠOVÁ, J. - SPILOKOVÁ, V.: Integrovaná tendence na 1. st. ZŠ. Praha, 1996.
- KOVALÍK, S. - OLSEN, K.: Integrovaná tematická výuka - model. Kroměříž, Spirála 1995. 304 s.
- Metodologie k Programu Začít spolu (Soros Child Development Program - Primary Program). Kol. autorů. Praha, OSF 1995.
- ROGERS, C.: Ako byť sam sebou. Bratislava, 1994.
- SCHWARTZ, S. - POLLISHUK, R.: Vytváření třídy soustředěné na dítě. Praha, OSF 1996.
- ŠTECH, S.: Škola stále nová. Praha, Univerzita Karlova 1992. 258 s.
- ŠTECH, S.: Škola - přítel rodiny. Učitelství, 4, 1997, č. 6.
- VALENTA, J.: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii 1993.

VYBRALI JSME PRO VÁS...

Rozvoj distančního vzdělávání v Slovenské republice. (Tolnay, M. - Kulich, D.: Rozvoj distančního vzdělávání v Slovenské republice. Academia, 1998, 9, č. 1, s. 13 - 16.) Distanční vzdělávání je na Slovensku z řady důvodů pokládáno za perspektivní formu vzdělávání. V současnosti se realizuje jako další vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání, do budoucna se s ním počítá i jako s formou pregraduálního studia. Program realizace je rozpracován do tří etap (krátkodobá, střednědobá a dlouhodobá perspektiva). Krátkodobá (program na léta 1997 - 98) se realizuje s pomocí projektu PHARE. Navazuje na pilotní projekt z let 1995 - 96, který obsahuje 31 projektů kurzů a 3 vzdělávací programy v rozsahu 2 až 4 semestrů, a je zaměřena na zabezpečení činnosti lokálních středisek (STU Bratislava, SPU Nitra, TU Košice, TU Zvolen, ŽU Žilina), na informovanost veřejnosti a na hledání legislativního řešení. V něm jde zejména o zrovnoprávnění distančního studia s jinými formami studia na všech typech škol. Střednědobá etapa (program do roku 2000) počítá s rozšířením sítě středisek a s pokračováním tvorby programů, nově s uplatněním modulového a kreditního systému studia. Dlouhodobá perspektiva (program do roku 2010) uvažuje o samostatné legislativě pro distanční vzdělávání a počítá s kvalitou vzdělávacích programů a s technickým vybavením středisek na úrovni srovnatelné se západoevropskými zeměmi. Ministerstvo školství poskytuje každoročně finanční prostředky na činnost středisek (materiálové výdaje, mzdy) - zmíněný projekt PHARE je z tohoto hlediska označen jen jako „startovací čára“, z níž musí dojít k rozvinutí do plné šíře - ty však nestačí na plné krytí nákladů spojených s tvorbou učebních materiálů. Proto jsou hledány další finanční možnosti včetně legislativního rámce pro poskytování vzdělávání za úplatu.

(Z literatury došlé do redakce vybrala R. Váňová)