

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta

The Development of pupils' autonomy at C. Freinet's schools

Zuzana Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.6.2016

.....

podpis

Touto cestou bych ráda poděkovala zejména PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za cenné rady, přívětivý přístup a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji paní učitelce Céline, která mne vřele přivítala ve své třídě, paní učitelce Marie, která mi umožnila provést s jejími žáky výzkumné šetření, paní učitelce Caroline a panu Olivierovi Francommovi, kteří mi ochotně odpovídali na všechny mé dotazy, a na závěr také paní Geneviève Laloy, která mi poskytla rozhovor a zprostředkovala pro mne praxi na škole École des Bruyères. V poslední řadě bych ráda poděkovala všem členům své rodiny za mimořádnou podporu, kterou mi poskytovali v průběhu celého studia.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou autonomie v prostředí pedagogiky Célestina Freineta. Za stěžejní cíl celé práce autorka zvolila prokázat potenciál této pedagogiky v oblasti rozvoje autonomie žáků.

Teoretická část je rozdělena do dvou tematických okruhů. První se věnuje pojmu autonomie. Nejprve se ho snaží definovat na všeobecné úrovni a poté v kontextu výchovy a vzdělávání. Součástí je také popis autodeterminační teorie včetně jejích východisek pro autoregulaci učení. Druhý okruh se soustředí na pedagogiku C. Freineta. Charakterizuje jeho osobnost a základní pedagogické principy. Na závěr uvádí možnosti rozvoje autonomie v prostředí freinetovských škol.

Praktická část obsahuje tři kapitoly, přičemž každá je zaměřena na jinou výzkumnou metodu. První sestává z kazuistiky školy École des Bruyères, jež aplikuje pedagogickou koncepci C. Freineta, a z pozorování, které autorka provedla ve 3. a 4. třídě této školy. Druhou tvoří tři rozhovory – dva s učitelkami zmíněné školy a jeden s odborníci na oblast vzdělávání a Freinetovu pedagogiku. Třetí kapitola zahrnuje dotazníkové šetření s využitím autodeterminační teorie.

Závěrem se autorka vyjadřuje ke stanoveným předpokladům a cílům práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autonomie

autodeterminační teorie

alternativní pedagogika

Célestin Freinet

École des Bruyères

individuální práce

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of an autonomy in the environment of Célestin Freinet's pedagogy. As the principal aim of the thesis the author has chosen to demonstrate the potential of this pedagogy in the sphere of the pupils' autonomy development.

The theoretical part is divided into two thematic areas. The first area deals with the concept of autonomy. At first, it seeks to define the concept at a general level and then in the context of education. This part also includes a description of the self-determination theory and its bases for a self-regulation. The second area focuses on C. Freinet's pedagogy. There are characterized both his personality and the basic pedagogical principles. In the conclusion there are presented the opportunities for the autonomy development in the environment of Freinet's schools.

The practical part contains three chapters, each focused on a different research method. The first chapter consists of a case study of the École des Bruyères, which applies the C. Freinet's pedagogical concept, and of the observation that the author has made in the 3rd and 4th grade of this school. The second one consists of three interviews - two with teachers from this school and one with an expert in the field of education and Freinet's pedagogy. The third chapter includes a survey using the self-determination theory.

In the conclusion of the diploma thesis, the author comments on the determined assumptions and objectives of the thesis.

## **KEYWORDS**

autonomy

self-determination theory

alternative pedagogy

Célestin Freinet

École des Bruyères

individual work

## Obsah

ÚVOD .....	8
CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Autonomie.....	11
1.1 Autonomie v historickém kontextu a její různá pojetí .....	11
1.2 Vymezení pojmu autonomie .....	14
2 Autonomie v kontextu výchovy a vzdělávání.....	17
2.1 Autodeterminační teorie.....	17
2.1.1 Východiska autodeterminační teorie .....	18
2.2 Autoregulace .....	22
2.2.1 Autoregulace učení.....	23
2.2.2 Rozvoj autoregulace ve školním prostředí .....	26
2.3 Podpora autonomie ve školním prostředí.....	27
3 Samostatnost .....	31
3.1 Rozvoj samostatnosti ve školním prostředí.....	32
3.1.1 Samostatná práce .....	32
3.1.2 Projektová výuka.....	33
4 Pedagogika Célestina Freineta.....	40
4.1 Historický kontext: hnutí „nové výchovy“ .....	40
4.2 Célestin Freinet: život a působení.....	42
4.3 Pedagogické principy .....	46
4.3.1 Volný text ( <i>le texte libre</i> ) .....	53
4.4 Rozvoj autonomie na školách C. Freineta.....	55
4.5 Pedagogika C. Freineta dnes.....	58
5 Závěr teoretické části .....	60

PRAKTICKÁ ČÁST .....	61
6 Úvod praktické části.....	61
6.1 Výzkumný problém, cíle a předpoklady praktické části .....	62
7 Kazuistika školy École des Bruyères .....	65
7.1 Základní informace o škole.....	65
7.2 Pedagogická koncepce školy.....	69
7.3 Pozorování .....	74
7.3.1 Praxe ve 4. třídě.....	75
7.3.2 Praxe ve 3. třídě.....	80
7.4 Vyhodnocení 1. části.....	85
8 Rozhovory .....	88
8.1 Rozhovory s učitelkami školy École des Bruyères .....	89
8.2 Rozhovor s odborníky v oblasti pedagogiky C. Freineta .....	92
8.3 Vyhodnocení 2. části.....	95
9 Dotazníkové šetření.....	98
9.1 Metodika výzkumného šetření .....	98
9.1.1 Administrace dotazníku.....	101
9.2 Výzkumné otázky a hypotézy .....	101
9.3 Výzkumný vzorek .....	102
9.4 Výsledky dotazníkového šetření .....	102
9.5 Vyhodnocení 3. části.....	105
10 Závěr praktické části .....	106
ZÁVĚR.....	110
Seznam použitých informačních zdrojů .....	112
Seznam příloh.....	119

## ÚVOD

Pedagogika Célestina Freineta je v současné době uplatňována mnoha školami po celém světě. Její počátky najdeme ve Francii v 1. polovině 20. století. Dnes se jí inspirují instituce nejen v mnoha státech Evropy, ale také v zemích Ameriky, Asie a Afriky. Třebaže se v oblasti alternativního školství jedná o poměrně rozšířený fenomén, do České republiky dle dostupných informací zatím Freinetovy školy nepronikly. Techniky této pedagogiky jsou nicméně dobře známé i na našem území a o jejich začlenění do výuky se pokusil ne jeden pedagog.

Podnět k napsání práce na téma Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta mi dala praxe na základní škole École des Bruyères, kde jsem se s touto alternativní pedagogikou setkala poprvé. Ačkoli používané metody a techniky jako individuální práce, různé druhy smluv a volné psaní pro mne byly přínosné, nejvíce mne zaujalo, jak samostatně si žáci v průběhu výuky počínají. V mnoha ohledech by se zdálo, že přítomnost učitele ve třídě je bezpředmětná. Jelikož jsem se s takto vysokou úrovní autonomie u dětí základní školy dříve nesetkala, rozhodla jsem se tímto tématem zabývat podrobněji.

Teoretická část předkládané práce je rozdělena do čtyř kapitol. První se věnuje autonomii na všeobecné úrovni a hledá její vhodnou definici. Druhá už tento pojem konkretizuje pro oblast výchovy a vzdělávání. V rámci této kapitoly se čtenář také seznamuje s autodeterminační teorií autorů Deciho a Ryana, která slouží jako východisko pro zpracování jedné části výzkumného šetření. Třetí kapitola se soustředí na termín samostatnost a na metody, které ji pomáhají ve školním prostředí rozvíjet. Poslední kapitola je zasvěcena tématu pedagogiky C. Freineta. Nejprve se zabývá kontextem vzniku alternativního hnutí „moderní školy“, poté uvádí biografii C. Freineta a následně charakterizuje základní principy tohoto směru. Závěrečné podkapitoly se snaží o propojení tématu Freinetovy pedagogiky s rozvojem autonomie žáků a o shrnutí současného stavu freinetovských škol.

Při zpracování této části práce jsem čerpala z mnoha cizojazyčných zdrojů. Uvedené překlady jsou autorské.



Praktickou část tvoří tři stěžejní kapitoly, přičemž každá obsahuje jinou výzkumnou metodu. První zahrnuje kazuistiku základní školy École des Bruyères a pozorování ve 3. a 4. třídě. Druhá sestává ze třech rozhovorů, přičemž dva byly vedeny s učitelkami na zmíněné škole a jeden s profesorkou z institutu ENCBW, která má v oblasti pedagogiky C. Freineta rozsáhlé zkušenosti. Třetí kapitola zahrnuje dotazníkové šetření, které zkoumalo úroveň autoregulace žáků. Jejím vyhodnocením jsem zjišťovala, jak se tato úroveň liší mezi dětmi 3. a 4. ročníku a jak se pravděpodobně vyvíjí. Závěrem praktické části shrnuji získané poznatky a vyjadřuji se k potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů výzkumného šetření.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaký potenciál a jaké příležitosti rozvoje autonomie pedagogika C. Freineta nabízí. Mým přáním zároveň je, aby se následující text stal cenným zdrojem teoretických poznatků o problematice autonomie a inspirací k využití některých prvků Freinetovy školy u nás.

## **CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE**

V rámci diplomové práce jsme si stanovili jeden hlavní cíl, kterého se pokusíme dosáhnout prostřednictvím naplnění několika cílů dílčích. Za tímto účelem provedeme jednak analýzu odborných českých i zahraničních zdrojů, jednak výzkumné šetření na základní škole v Belgii.

### **Naším hlavním cílem je:**

- prokázat potenciál pro rozvoj autonomie žáků v pedagogice Célestina Freineta.

### **Mezi dílčí cíle teoretické části patří:**

- vymezit pojem autonomie na základě analýzy českých i zahraničních pramenů,
- konkretizovat pojem autonomie v kontextu výchovy a vzdělávání,
- charakterizovat pedagogiku C. Freineta prostřednictvím jejích principů,
- ukázat momenty pedagogiky C. Freineta, které podporují rozvoj autonomie žáků.

### **Mezi dílčí cíle praktické části patří:**

- na příkladu konkrétní školy ukázat možnosti pedagogiky C. Freineta pro rozvoj autonomie žáků,
- reflektovat zkušenosti získané na konkrétní škole C. Freineta,
- charakterizovat postoj osob angažovaných v pedagogice C. Freineta k rozvoji autonomie,
- nastínit možný vývoj autonomie žáků během docházky na konkrétní školu C. Freineta,
- zjistit možná úskalí pedagogiky C. Freineta spojená s rozvojem autonomie.

Na závěr uvádíme ještě jeden cíl, který je dle našeho názoru důležitý z pohledu pedagogiky u nás obecně, i když z hlediska tématu práce se může zdát irelevantní:

- rozšířit a obohatit česky psané prameny orientující se na pedagogiku C. Freineta.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Autonomie

Abychom mohli zkoumat rozvoj autonomie v rámci konkrétní pedagogické koncepce, je potřeba si nejdříve ujasnit, jak lze samotný pojem autonomie chápat. Vzhledem k tomu, že se tento jev dotýká všech sfér lidské existence, je jeho jednoznačná definice nemyslitelná (Sýkorová, 2007). Můžeme se ovšem pokusit alespoň částečně zmapovat, v jakých kontextech byl tento pojem užíván dříve, jak je na něj nahlíženo nyní a následně vybrat to vymezení, které nám pro účel této práce bude vyhovovat nejvíce.

### 1.1 Autonomie v historickém kontextu a její různá pojetí

Autonomie pochází z řeckého slova *autonomos* složeného z *auto* neboli já, sobě, sebe a *nómos* znamenající zákon, zvyk, případně právo (Rejzek, 2001). Poprvé byl termín použit v souvislosti s městy ve starověkém Řecku. Za autonomní bylo možné označit polis<sup>1</sup>, jejíž občané si vytvářeli vlastní zákony a nebyli podrobeni žádné nadřazené vítězné síle. Až později v dílech renesančních humanistů byla definice vztahena na individuální jednání ve shodě s jedincovými vlastními záměry (Sýkorová, 2007).

Do chápání pojmu autonomie významně zasáhla v 1. polovině 20. století právě vznikající disciplína – vývojová psychologie. Té se věnoval mimo jiné německý psycholog Erik H. Erikson, který přispěl k jejímu rozvoji zejména koncepcí vývojových stádií. Rozděлил lidský život do osmi období, ve kterých dochází k tzv. psychosociálnímu konfliktu (střetu negativní a pozitivní tendence). Tento rozpor představuje pro jedince úkol, jež by měl v daném stádiu vyřešit. Pokud se mu to podaří, může bez problémů postoupit do další vývojové fáze, pokud nikoli, může být jeho vývoj nadále ohrožen či pozdržen (Langmeier, Krejčířová, 2006).

---

<sup>1</sup> Jedná se o městský stát ve starověkém Řecku, který měl význam základní politické a ekonomické jednotky. „Lidmi byla polis vnímána jako společenství, které vzniklo a trvá za účelem dobrého života...“ (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015).

Pro nás je zajímavé především druhé vývojové období, tzv. období autonomie proti studu a pochybám, vyhrazené dětem ve věku od 1 do 3 let. V tomto stadiu je jedinec v rozporu mezi prvotními pocity autonomie, začátkem osamostatňování se, a pocity studu, vyplývajícími ze závislosti na druhých osobách. Dítě v této životní etapě potřebuje přiměřenou stimulaci ze strany rodičů nebo těch, kteří o něj pečují, aby se dokázalo tzv. postavit na vlastní nohy a aby vlivem přílišné závislosti na dospělých neprožívalo silné pocity zahanbení a pochybování o sobě (Erikson, 2014).

Z jiného úhlu pohledu se autonomii věnoval vývojový psycholog Jean Piaget, který zkoumal tento pojem především s ohledem na morální vývoj dítěte (Cakirpaloglu, 2012). Ve své koncepci používal dichotomický model, ve kterém rozlišil morální heteronomii a morální autonomii. Morální heteronomie se týká dětí mladších, přibližně do věku 7 až 8 let, které nejsou ještě zcela vyvinuty po stránce fyzické, mentální ani emocionální. V tomto období se stále projevuje egocentrismus a nerealistické hodnocení dítěte. Jedinec zaujímá převážně podřízené postavení ve vztahu k okolnímu světu a pasivně přijímá příkazy a normy rodičů a jiných pro něj významných lidí. Jeho morálka je závislá na vnějších kritériích hodnocení. Piaget, Inhelder (2014, s. 96) mluví o „*jednostranném respektu, který je zdrojem pocitu povinnosti a plodí u malých dětí morálku poslušnosti, charakterizovanou v podstatě heteronomií, která postupně, alespoň zčásti ustupuje autonomii*“.

Morální autonomie je vyspělejší formou morálního usuzování související pravděpodobně se zráním mozku, vyskytuje se tedy u vývojově starších dětí. Jedinec už je schopen sám za sebe zhodnotit situaci a její sociální kontext a zároveň předvídat případné morální důsledky. Fáze, ve které dojde k přechodu z morální heteronomie na morální autonomii, je dána úrovní poznávacích procesů a interakcemi se členy primární rodiny a blízkým okolím. U dětí s průměrnou až vyšší inteligencí žijících v podnětném prostředí probíhá tento přechod rychleji než u méně inteligentních jedinců (Cakirpaloglu, 2012).

Se zajímavou charakteristikou autonomie přišel také Abraham Maslow v rámci promyšlené koncepce lidských potřeb. Tento americký psycholog předpokládal, že všechny potřeby nejsou pro člověka stejně důležité a na základě tohoto poznatku sestavil model pyramidy, kde je hierarchizoval. Potřeby, jejichž uspokojení je nepostradatelné pro fungování organismu člověka, označil za fyziologické a umístil je naspod pyramidy. Tím chtěl

znázornit, že ostatní potřeby mohou být uspokojovány teprve ve chvíli, kdy jsou zajištěny ty základní (Mareš, 2013).

Autonomie jako jedna z potřeb leží téměř na vrcholném stupni pyramidy a spadá pod pojem, který Maslow nazývá sebeaktualizace (Maslow, 1943). Ta vyjadřuje požadavek osobnostního růstu a realizování vlastních možností. Autonomie tak souvisí s potřebou vyjádřit vlastní identitu, prosadit své schopnosti, realizovat své cíle a rozvíjet své zájmy. Charakteristiky, které Maslow připisuje tzv. sebeaktualizovaným osobám, se překrývají se znaky autonomních jedinců. Zvláště důležitá je asertivita jedince neboli „závislost individuí na vlastních soudech více než na kulturních normách a prosazování svého životního stylu v souladu s vlastními potřebami“ (Sýkorová, 2007, s. 79).

O aktuálním pojetí autonomie v oblasti psychologie pojednává přehledová studie Stanislava Ježka (2014). Ten popisuje v současnosti převládající přístupy pojmání autonomie a s ní související termíny. Konstrukt autonomie se rozvíjí v mnoha kontextech, díky tomu existuje celá řada teoretických i operacionálních vymezení tohoto pojmu. Hlavní odlišností v těchto vymezeních bývá různý poměr individuality a vztažnosti k druhým a také míra subjektivity, která odděluje autonomii prožívanou a autonomii jako objektivní stav. Autor se zabývá autonomií z pohledu psychologie individuálních rozdílů a vývojové psychologie dospívání. V prvním případě rozlišuje autonomii jako svrchovanost (*self-governance*), jako separaci (*separation*) a jako zranitelnost (*vulnerability*). I v druhém případě zkoumá autonomii jako separaci a dále pak jako prožitek agence, který odpovídá svrchovanostnímu pojetí (Ježek, 2014).

Pro tuto práci není nezbytné zaobírat se všemi navrženými teoretickými koncepty. Vychází z nich však zajímavá myšlenka toho, že autonomie nemusí být vždy pozitivním jevem. Ježek (2014) například uvádí, že v pojetí Wigginsa (1997) je autonomie chápána spíše deficitně či patologicky. Její nedostatek je znakem nesprávného vývoje a naopak její nadbytek je viděn jako neschopnost či neochota navázat vztah a spolupracovat. Byers (2003 in Ježek, 2014) zase rozlišuje dvě stránky separační autonomie, které nazývá separace a odcizení (*detachment*). Zatímco separace je chápána pozitivně, odcizení má negativní konotace. Jedná se o radikální separaci, která značí patologický vývoj jedince (Ježek, 2014).

Autonomie je také zkoumána v rámci oboru sociologie. Mezi odborníky, kteří se tomuto pojmu věnují, patří i socioložka zabývající se především oblastí gerontosociologie, Dana Sýkorová. Shrnuje, že „*autonomii lze považovat za relativní samostatnost jedinců vzhledem k sociálnímu okolí, jejich schopnost, vůli a možnost vést v daném prostředí život podle vlastních pravidel, rozhodovat o něm a kontrolovat jej*“ (Sýkorová, 2007, s. 75). Na základě výzkumu Hoffmana (1984) pak přisuzuje autonomii čtyři dimenze: (1) funkcionální, která odpovídá organizaci a řízení vlastních aktivit jedince bez asistence druhých, (2) postojovou, která se zakládá na prosazování vlastních názorů, (3) emocionální, jež spočívá ve vyloučení nadměrných požadavků jedince na souhlas, blízkost a emocionální podporu od ostatních osob a (4) konfliktní, která znamená nepřítomnost pocitů viny a strachu z druhých osob (Sýkorová, 2007).

## **1.2 Vymezení pojmu autonomie**

V odborné literatuře je autonomie spojována s dalšími pojmy, zvláště často se vyskytuje v souvislosti se slovy, jako je nezávislost, soběstačnost a svoboda. Vztahy mezi těmito výrazy se budeme zabývat v následujícím textu.

Autonomii a nezávislost od sebe odlišují například autoři Pichaud a Thareauová (1998). Nezávislost definují jako schopnost jedince samostatně vykonávat běžné činnosti každodenního života, kdež to autonomii vidí jako schopnost jedince vést život podle vlastních pravidel. Být autonomní dle nich znamená především stát se pánem svého chování a života (v tomto smyslu se autonomie přibližuje ke svobodě). Za opak autonomie nepovažují závislost, značící potřebu pomoci při všedních denních aktivitách, ale tzv. heteronomii, kdy je člověk kontrolován a veden ostatními lidmi. Na základě toho vyvozují čtyři typy osob:

- 1) Jedinci autonomní a nezávislí, kteří jsou schopní samostatně uspokojovat své potřeby.
- 2) Jedinci autonomní, ale závislí na pomoci alespoň v některých činnostech každodenního života, kteří buď mohou uspokojovat své potřeby pouze částečně, nebo vůbec ne.

- 3) Jedinci nezávislí a neautonomní, kteří dokážou uspokojit své potřeby, ale musí být přítom vedeni.
- 4) Jedinci závislí a neautonomní, kteří nejsou schopni uspokojovat své potřeby, jelikož si ani neuvědomují, co je pro ně dobré a co ne.

(Pichaud, Thareauová, 1998)

Autonomii a nezávislost lze však chápat i jako synonyma, v tomto případě by se pro schopnost vykonávat každodenní aktivity použil termín soběstačnost. Soběstačnost je vzhledem k autonomii v podřazeném vztahu, spadá pod ni a tvoří vlastně její funkcionální dimenzi (viz výše) (Sýkorová, 2007).

Co se týče autonomie a svobody, i mezi těmito pojmy panuje nepoměr. Svoboda je obsahově užší, zahrnuje eventualitu volby a rozhodování, možnost dělat si, co chce, a nebýt omezován. „Svoboda znamená pocit jedince, že veškeré rozhodování má ve svých rukou“ a že „vnější vlivy hrají v jeho chování pranepatrnou roli“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 562). Svoboda je nezbytnou podmínkou autonomie a její omezení autonomii přímo ovlivňuje (Sýkorová, 2007).

Při studiu materiálů týkajících se pojmu autonomie se můžeme setkat se slovním spojením absolutní autonomie. Při hlubším zamyšlení ovšem dojedeme k závěru, že absolutní autonomie jedince není možná. Již Aristoteles vyjádřil podstatu člověka tím, že ho nazval „*tvorem společenským*“. Z toho nám vyplývá závislost jedince na ostatních lidských bytostech. V dnešní společnosti je člověk navíc silně ovlivňován sociálními institucemi, které zasahují do jeho vývoje, působí na jeho jednání a snaží se určit vzorce chování směřující osobu jednou cestou ze všech teoreticky možných (Berger, Luckmann, 1999 in Sýkorová, 2007). V současnosti je také velmi rozšířená sociální kontrola v podobě masmédií, reklamy, vědy či informačních technologií.

Budeme-li tedy v následujícím textu užívat termínu autonomie, budeme mít na mysli autonomii relativní, jelikož vždy uvažujeme o jedinci žijícím v sociálním kontextu, ať už třídy, rodiny či společnosti jako celku, tedy jedinci, jehož autonomie je neustále ovlivňována kulturou, ve které žije, jejími normami a konvencemi.

V rámci této práce budeme užívat termín autonomie ve smyslu definice Sýkorové, včetně synonymního chápání slov autonomie a nezávislost a naopak odlišení pojmu soběstačnost. Akceptovat lze také definici Jana a Jiřího Mareše (2014, s. 82), kteří vidí autonomii jako vývojový úkol, jenž *„zahrnuje nárůst autoregulace vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti“*.



## 2 Autonomie v kontextu výchovy a vzdělávání

Pro účely této práce budeme o autonomii uvažovat v kontextu výchovy a vzdělávání. Právě v této oblasti ji lze nahlížet ze třech základních úhlů pohledu:

- a) autonomie vzdělávacího systému a školy jako instituce,
- b) autonomie učitele a jeho interakce s žáky,
- c) autonomie žáků související s jejich autoregulací.

(Mareš, Mareš, 2014)

Přestože by zajisté bylo zajímavé zkoumat autonomii na všech výše zmíněných úrovních, pro nás je klíčové chápání autonomie ve smyslu třetího bodu, tedy na úrovni žáků.

### 2.1 Autodeterminační teorie

Dle Jana a Jiřího Mareše (2014) se autonomním člověkem stává ten jedinec, který je vnitřně motivovaný. Takový jedinec se rozhoduje z vlastní vůle, jedná ochotně a bez nátlaku. Do činnosti se zapojuje proto, aby „*uspokojil svou zvědavost a zájem o probírané téma*“ (Kyriacou, 2004, s. 82). Věnuje se určité činnosti především proto, že ho baví a spatřuje v ní smysl, je ve svém jednání vytrvalý a překonává překážky, které mu brání v dosažení cíle. Žák vnitřně motivovaný je také žák schopný „sebeřízení“ neboli autoregulace (Mareš, Mareš, 2014).

Jedním z důležitých úkolů učitele je podpořit vnitřní motivaci žáka k učení, umožnit přeměnu vnějšího řízení žáka na řízení vnitřní, autonomní, a tím podpořit rozvoj jeho autoregulace (Kyriacou, 2004). V tomto ohledu je velmi podnětná tzv. autodeterminační teorie, která patří mezi teorie motivační a jako taková je vhodná při hledání odpovědi na otázku, jak motivovat žáky ve škole, abychom dosáhli přeměny pedagogického projektu jako vnějšího úkolu v projekt, který žáci přijmou za svůj a který jim pomůže k maximálnímu osobnostnímu rozvoji. Na rozdíl od některých dalších motivačních teorií se autodeterminační teorie zaměřuje také na sebeurčení člověka neboli jeho autodeterminaci (Mareš, Man a Prokešová, 1996).

V následujícím textu bychom se rádi věnovali teoretickému základu autodeterminační teorie, ale také podnětům, které nám dává do praxe.

### **2.1.1 Východiska autodeterminační teorie**

Autodeterminační teorie, zkráceně SDT (z anglického Self-Determination Theory), představuje poměrně široký rámec pro studium lidské motivace a osobnosti. Vznikla a dále se vyvíjí na základě výzkumů amerických psychologů Richarda M. Ryana a Edwarda L. Deciho (1991 in Mareš, Man a Prokešová, 1996). Ti se zaměřili na definování rozmanitých zdrojů vnitřní a vnější motivace a popis role příslušného typu motivace v kognitivním a sociálním rozvoji jedince. Předmětem jejich výzkumů je také autodeterminované chování, které považují za typ chování motivovaného, jež člověk provádí spontánně a při němž sám se sebou souhlasí. Tento druh jednání předpokládá příležitost pro osobní rozhodnutí ohledně toho, zda danou činnost udělám či nikoli. V protikladu k tomu stojí řízené jednání, které je kontrolované, vykonávané pod vnějším tlakem (Deci, 1994). Další nosnou součástí této teorie jsou myšlenky autorů, jak sociální a kulturní faktory podporují či oslabují vůli a iniciativu člověka, čímž zároveň ovlivňují kvalitu výsledného výkonu (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Autodeterminační teorie v sobě zahrnuje šest dílčích teorií, které byly vyvinuty s cílem vysvětlit řadu na motivaci založených fenoménů, jež se objevily v průběhu laboratorního a terénního výzkumu. Každá z tzv. miniteorií řeší jeden z aspektů motivace či fungování osobnosti (Deci, Ryan, 2015):

- 1. Teorie kognitivního hodnocení** (*Cognitive Evaluation Theory - CET*) se zabývá dopady sociálního kontextu na vnitřní motivaci a upozorňuje na klíčovou roli podpory kompetencí a autonomie jedince v posílení vnitřní motivace, která je rozhodující ve vzdělání, umění, sportu a dalších oblastech (Deci, Ryan, 2000).
- 2. Organismická integrační teorie** (*Organismic Integration Theory – OIT*) se zaměřuje na vnější motivaci ve všech jejích formách, na její vlastnosti, determinanty a důsledky. Vnější motivaci spojuje s instrumentálním chováním, které se odehrává za účelem

dosažení konkrétních výsledků spojených s tímto chováním (Deci, Ryan, 2000). Teorie zmiňuje čtyři různé formy vnější regulace, které různými způsoby přibližují vnější motivaci vnitřní motivaci. První z nich, řekněme primární vnější regulace, se vyznačuje jednáním, k němuž dala impulz jiná osoba než jednající. Činnost je podmíněna buď slíbenou odměnou, nebo naopak strachem z následného trestu, hlavním motivačním zdrojem je tedy vnější závislost. Dalším druhem regulace je regulace introjektovaná. Jedná se o druh regulace, která není vnitřně akceptovaná. Jedinec pověřený splněním určitého úkolu je nucen přijmout jistá pravidla chování či požadavky na výkon, jinak může následovat sankce. Třetím typem je regulace identifikovaná. V tomto případě se jedinec identifikuje s hodnotami žádoucího chování. Regulace je akceptována a regulační proces se postupně stává součástí vlastního „já“ jedince. Nejrozmanitějším a vývojově nejvyšším typem je regulace integrovaná, při níž se jedinec plně ztotožňuje se smyslem jednání a projektuje do něj své vlastní preference a hodnoty. Vedení jedince pomocí integrované regulace vede k jeho plné autodeterminaci, potažmo autonomii (Deci, Ryan, 1985 in Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Při zpracování koncepce různých forem vnější motivace vycházeli Deci a Ryan (1985 in Mareš, Man, Prokešová, 1996) z poznatku, že některé činnosti motivované zvenčí žáci dělají s nelibostí a nezájmem, zatímco jiné s ochotou, která odráží vnitřní akceptaci úkolu. Na základě toho usoudili, že zevně motivované (regulované) jednání se může lišit mírou autodeterminovanosti. Ta se u žáků zvyšuje prostřednictvím interiorizace, jinak řečeno „*přijetím norem, postojů, hodnot společnosti, skupiny za vlastní*“ a jejich zvnitřněním do psychiky jedince (Kolář et al., 2012, s. 59).

Na místě je nyní otázka, čím se liší regulace integrovaná (vnější) a regulace vnitřní. Mareš, Man a Prokešová (1996) spatřují rozdíl v tom, že zatímco vnitřní regulace je charakterizována zájmem o vlastní činnost, integrovaná vnější regulace souvisí s aktivitami, které pro jedince nemusejí být osobně zajímavé, ale jsou pro něj důležité.

- 3. Teorie kauzální orientace** (*Causality Orientations Theory - COT*) se zabývá tím, jak osobnost člověka ovlivňuje účinek a sílu působení motivace. Sleduje zejména individuální rozdíly v motivačním vztahu jedince a okolí. Pracuje se třemi klíčovými

typy orientace: (1) autonomní orientací, která souvisí s osobními hodnotami a zájmy a vyjadřuje obecnou tendenci jedince vnímat sociální kontext jako podporující autonomii a autodeterminaci (Gagné, Deci, 2005), (2) kontrolovanou orientací, jež se zaměřuje na kontrolu a nařízení (zejména veřejná), a (3) impersonální orientací, která značí chování bez záměrů (neregulované) a souvisí s amotivací, tedy absencí motivace. Poslední typ často vychází z úzkostí ohledně vlastních kompetencí (Kučera, 2013). Pro rozvoj autonomie žáka má největší přínos orientace autonomní, která pozitivně souvisí s vývojem sebeúcty, ega, se seberealizací a uspokojením v oblasti společenských vztahů (Gagné, Deci, 2005).

**4. Teorie základních psychologických potřeb** (*Basic Psychological Needs Theory – BPNT*) se zaměřuje na tři lidské potřeby, které jsou člověku vrozené a ovlivňují jeho život. Právě jejich uspokojení je živnou půdou pro vznik vnitřní motivace. Jedná se o potřebu autonomie, kompetence a sounáležitosti (Deci, Ryan, 2015).

Potřeba autonomie se týká prožívání pocitu možnosti volby, iniciování činnosti a jejího regulování dle vlastního uvážení (deCharms, 1968; Deci, 1975 in Baard, Deci, Ryan, 2004).

Potřeba kompetence vychází z pocitu, že člověk je schopen obstát při plnění optimálně náročných úkolů a následně prožívá pocity úspěchu a zdatnosti (např. Skinner, 1995; White, 1959 in Baard, Deci, Ryan, 2004).

Potřeba sounáležitosti se týká vědomí vzájemné úcty a respektu v sociálním kontextu, což u jedince vyvolává pocit jistoty, bezpečí a uspokojení z mezilidských kontaktů. (Mareš, Man, Prokešová, 1996)

Tyto potřeby se objevují také v práci Hrabala ml., Mana a Pavelkové (1989), v modifikované verzi je uvádí Jiří Mareš (2013). Ten je rozdělil do čtyř základních okruhů: na poznávací (kognitivní), sociální, výkonové a potřeby perspektivy. Potřeba autonomie spadá pod sociální potřeby, je popsána jako potřeba autodeterminace znamenající nezbytnost rozhodovat si sám o svých záležitostech a být nezávislý na druhých. Potřeba kompetence je potřebou výkonovou a vyjadřuje požadavek na to, být dobrý alespoň v jedné oblasti a věřit si, že v této dané oblasti mohu něčeho dosáhnout. Potřeba sounáležitosti je opět potřebou sociální a spadá pod ni několik dílčích potřeb,

konkrétně potřeba pozitivních vztahů s lidmi, potřeba někam patřit a potřeba spolupráce s lidmi.

5. **Teorie povahy cílů** (*Goal Contents Theory – GCT*) se zabývá cíli, které mohou být vzhledem k žákovi vnější či vnitřní. Ty, jež považujeme za vnější, vyplývají z úkolů, které žákovi stanovují rodiče, učitel či škola, zkrátka někdo zvenčí. Žákovým cílem pak může být například získání příznivého hodnocení nebo naopak eliminace hodnocení negativního. Mezi takové cíle řadíme i cíle výkonové<sup>2</sup>. Vnitřní cíl si žák naopak stanovuje sám a může jím být třeba rozvoj vlastní kompetence (Dweck in Mareš, Man, Prokešová, 1996).
  
6. **Teorie motivačních vztahů** (*Relationships Motivation Theory - RMT*) předpokládá, že určité množství mezilidských vztahů je ve skutečnosti nejen žádoucí, ale nezbytné pro určitou životní rovnováhu a pohodu, což spěje k uspokojení potřeby sounáležitosti. Výzkumy ukázaly, že kvalitní vztahy vedou také k zajištění potřeby autonomie a v nižší míře i kompetence. Není náhodou, že vysoce kvalitní vztahy jsou právě ty, v nichž partneři navzájem podporují autonomii, kompetence a rodinné a přátelské vazby toho druhého.

Autodeterminační teorie v sobě tedy zahrnuje řadu dílčích teorií, jež jsou samy o sobě velmi nosné. Zvláště intenzivně se věnuje konceptu autoregulace a její přeměně z vnějšího řízení. Autoregulace je klíčovým krokem k tomu, aby se jedinec stal autonomním, je vnímána jako součást tohoto vývojového úkolu (Mareš, Mareš, 2014).

V následujících odstavcích bychom se tedy rádi tímto pojmem zabývali podrobněji.

---

<sup>2</sup> Výkonové cíle jsou cíle, které vedou k předvádění schopností jedince, demonstrování toho, co dokáže, za účelem „získání příznivého hodnocení nebo vyhnutí se nepříznivému hodnocení vlastní kompetence“ (Dweck in Mareš, Man, Prokešová 1996, s. 6).

## 2.2 Autoregulace

Autoregulaci lze považovat za jeden z klíčových cílů výchovy i vzdělávání. Snahou učitele by mělo být z žáka vychovat samostatného jedince, který se dokáže postavit na vlastní nohy a poradit si sám, bez kontroly a dohledu dospělých. Jedná se o psychologicky velmi složitý proces, který dítě ani dospívající přirozeně neumí, ale musí se mu postupně učit. Tuto skutečnost si dospělí ne vždy uvědomují, nedávají dětem dostatečný prostor a nevytváří vhodné podmínky pro jejich samostatnou práci a spontánní rozhodování. Následně jsou zaskočeni tím, že dítě není schopno samostatného fungování (Mareš, 2013). Vedení jedince k tomu, aby byl schopen řízení sebe sama, je velmi náročný, ale pro budoucnost zásadní úkol. Proto tématu autoregulace věnujeme několik následujících odstavců.

Základním termínem, z něhož při konceptu autoregulace vycházíme, je samotné slovo regulace. Dle Heluse a Pavelkové (1992, s. 199) lze tento pojem definovat jako *„řízené zasahování do živelného (respektive dosavadního) průběhu dějů, se záměrem usměrňovat je vzhledem k určitým záměrům individua, optimalizovat je vzhledem k vytýčeným cílům“*. I autoregulaci lze vnímat jako řízené zasahování, ovšem takové, které vychází ze vztahu člověka k sobě samému. Tento vztah se vyznačuje sebepoznáním a způsobilostí zdokonalovat se a měnit se s ohledem na konkrétní cíle (Helus, Pavelková, 1992).

V odborné literatuře můžeme najít dva různé přístupy k autoregulaci (Mareš, 2013):

Přístup pedagogický autoregulaci označuje termínem *self-direction* a jako hlavní vysvětlující pojem užívá vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad k vnější kontrole a řízení. Z tohoto úhlu pohledu lze u autoregulace rozlišovat tři dimenze: sociologickou (*self-management* – žák pracuje nezávisle na učiteli a spolužácích), pedagogickou (*self-teaching* – žák vyučuje sám sebe) a psychologickou (zahrnuje např. kritické myšlení žáků, jejich psychické potřeby a osobnostní faktory). Přesněji bychom tento přístup měli nazývat andragogickým, jelikož je zpracován převážně pro vzdělávání dospělých (Mareš, 2013).

*„Přístup psychologický pokrývá výchovu a vzdělávání ve všech věkových kategoriích“*, a proto budeme v následujícím textu vycházet hlavně z něj. Autoregulaci označuje termínem *self-regulation* (Mareš, 2013, s. 223).

Z psychologického přístupu vychází také autoři autodeterminační teorie, kteří na autoregulaci nahlíží jako na něco souvislého, přecházejícího mezi různými úrovněmi. Nejvyšší úroveň autoregulace dle nich zahrnuje činnosti, které jsou prováděné na základě svobodného rozhodnutí, protože danému jedinci připadají důležité nebo zajímavé. Nejnižší úroveň autoregulace se vyznačuje prováděním aktivit, do kterých je jedinec nucen vnějšími činiteli (Deci, Ryan, 1996 in Mareš, 2013).

Ve většině odborných prací se uvádí dva základní zdroje autoregulace. Prvním z nich je vnější regulace, podněcovaná většinou ze strany dospělých, ze které se interiorizací stává autoregulace. K této přeměně dochází vnitřní motivací (subjekt si uvědomí výhody interiorizace) nebo donucením pod hrozbou sankce. Tento typ autoregulace může ve svém důsledku vést k sebepotlačování a blokaci vyvolané strachem z reakce netolerantního prostředí (Helus, Pavelková, 1992).

Druhý, vnitřní zdroj, označovaný také jako osobnostní autoregulace, v sobě zahrnuje autentickou potřebu jedince rozvíjet se a něco se sebou (popřípadě ze sebe) udělat, dosáhnout něčeho, co ostatní ocení. Učitel, který ve svém přístupu k žákům respektuje právě vnitřní zdroj autoregulace a kultivuje a rozvíjí žákovskou osobnostní autoregulaci, uplatňuje velmi podporovaný *osobnostní přístup* (Helus, Pavelková, 1992).

Čáp a Mareš (2007) uvádí ještě zdroj třetí, který nazývají situační. Pod ten zahrnují kontextové vlivy, metody užívané k nácviku autoregulace, možnosti provázanosti vnějšího řízení a autoregulace, příležitosti k samostatné i společné práci ve třídě aj.

### **2.2.1 Autoregulace učení**

Doposud jsme uvažovali o autoregulaci v obecné rovině. V prostředí školy ovšem mluvíme zejména o autoregulaci učení jakožto úrovni učení, kdy je žák aktivním účastníkem vlastního učebního procesu, snaží se dosáhnout určitých znalostí, dovedností či jiných cílů, vynakládá úsilí a používá specifické a kontextově vhodné strategie učení. Nejedná se tedy o mentální schopnost nebo učební dovednost, ale spíše o „*proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení*“ (Zimmerman in Čáp, Mareš, 2007, s. 506).

## **Čtyři předpoklady autoregulace učení**

Psychologických teorií, které se zabývají autoregulací učení, je mnoho. Najdeme mezi nimi teorie induktivní, které vychází z empiricky získaných dat a hledají teoretická zobecnění, i deduktivní, které volí opačný postup (Mareš, 2013).

Americký pedagog a psycholog Paul R. Pintrich (2004) v jednom ze svých článků zmiňuje čtyři předpoklady autoregulovaného učení, které jsou součástí většiny těchto teorií.

První z běžných předpokladů je předpoklad aktivity a konstrukce (*active, constructive assumption*). Žák je aktivním účastníkem učebního procesu. Hledá smysl toho, co se učí, stanovuje si cíle učení a vybírá si strategie, kterými těchto cílů dosáhne. K tomu používá informace získané z vnějšího prostředí, ale také bere v úvahu to, co ví sám o sobě (vnitřní prostředí). Druhý předpoklad lze nazvat jako předpoklad potenciálu pro kontrolu (*potential for control assumption*). Říká, že žáci jsou stejně tak jako vnější činitelé schopni kontroly a regulace určitých aspektů svého poznávání, motivace a chování. Nejsou schopni takové kontroly neustále a v jakékoli situaci, jelikož snahu žáků o autoregulaci mohou značně komplikovat individuální rozdíly, stupeň psychického vývoje či sociokulturní podmínky prostředí, v nichž jedinci vyrůstají. Třetí předpoklad se týká kritéria, cíle nebo standardu, s nímž žák srovnává své činnosti (*goal, criterion or standard assumption*). Na základě tohoto srovnání žák průběžně posuzuje, zda postupuje správným směrem k vytyčenému cíli. Čtvrtý a poslední předpoklad říká, že autoregulační aktivity fungují jako zprostředkovatelé mezi osobnostními zvláštnostmi žáka, sociálním prostředím, v němž žije, a jeho úspěchy či výkony (*mediators assumption*). Znamená to, že ani kulturní, demografické a personální charakteristiky či psychosociální prostředí školní třídy na žáka nepůsobí bezprostředně, ale skrze autoregulaci, která hraje roli mediátora (Pintrich, 2004).

## **Teorie cyklických fází**

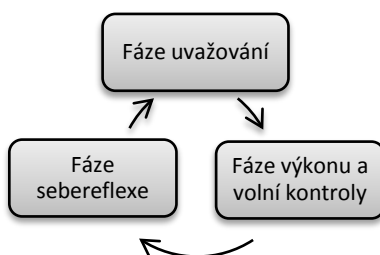
Jak už jsme zmiňovali výše, při pročitání odborných textů na téma autoregulace učení lze najít mnoho teorií, které se tímto konceptem zabývají. Každá z nich na něj nahlíží z jiného úhlu pohledu a zkoumá jiný jeho aspekt.

Jedním z často používaných a pro praxi užitečných teoretických přístupů je teorie cyklických fází profesora Barry J. Zimmermana. Podrobněji ji rozpracoval v knize



*Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* z roku 1998. Zimmerman říká, že učení je otevřený nelimitovaný proces, který vyžaduje cyklickou aktivitu. V rámci jednoho cyklu lze rozlišit tři fáze (Zimmerman, 1998):

1. Fáze uvažování (*Forethought Phase*) zahrnuje významný proces promýšlení a plánování, který předchází samotnému učení.
2. Fáze výkonu a volní kontroly (*Performance or Volitional Control Phase*) spočívá v provádění činnosti a zároveň v kontrole jejího průběhu.
3. Fáze sebereflexe (*Self-Reflection Phase*) se týká procesů, které následují po učení a které ovlivňují reakci žáků na prožitou zkušenost. Tato fáze zároveň ovlivňuje uvažování před dalším učení, tím zakončuje jeden cyklus a zahajuje cyklus další.



V téže publikaci Zimmerman uvádí, co můžeme v rámci jednotlivých fází zkoumat dále:

Ve fázi uvažování jsou zvláště důležité kroky, jako je stanovení cíle a vytvoření strategického plánu. Oba dva tyto úkoly jsou ovlivněny názorem žáka na vlastní učební zdatnost (*self-efficacy*). Žáci s vysokým míněním o svých schopnostech si většinou stanovují vyšší cíle a k jejich dosažení volí efektivnější strategie. Dalším důležitým faktorem je žákův vnitřní zájem o plnění úkolu. Pokud jedinec hodnotí vyřešení úkolu jako důležité či zajímavé, bude snáze překonávat překážky a s největší pravděpodobností dosáhne svého úmyslu. Procesy odehrávající se v této fázi může také ovlivnit žákova zaměřenost na cíl, přičemž zvolení tzv. výkonového cíle (viz výše) povede k méně efektivnímu učení.

Druhá fáze zahrnuje koncentrované soustředění (*attention focusing*), instruování sebe sama (*self-instruction*), řízení představivosti (*imaginery guidance*) a sledování svého postupu

(*self-monitoring*). V průběhu této fáze se žák snaží udržet pozornost zaměřenou na prováděnou činnost a eliminovat rušivé vlivy, dává sám sobě pokyny, jak postupovat, vytváří si představu o procesu jako celku a monitoruje svůj postup.

Třetí fáze, kterou jedinec prochází, obsahuje čtyři podkategorie sebereflexe. Jedná se o sebehodnocení (*self-evaluation*), připisování příčin (*attributions*), reagování na sebe sama a svůj výkon (*self-reactions*) a adaptaci (*adaptation*). Během této fáze jedinec srovnává své výkony s výkony ostatních či s dostupným standardem, určuje příčiny vlastního úspěchu či neúspěchu a snaží se najít strategie učení a poznávání, které mu nejvíce vyhovují. Zajímavou součástí je tzv. sebeobranná atribuce, kdy jedinec svůj neúspěch připisuje příčinám, jež lze objektivně změnit, a svůj úspěch osobním kompetencím (Zimmerman, 1998).

### **2.2.2 Rozvoj autoregulace ve školním prostředí**

Na formování autoregulačních dovedností žáka se ve značné míře podílí rodina, pro formální nácvik je ovšem vhodné i prostředí školy. Zvláště slibný je v tomto ohledu první stupeň základní školy, a to jak z hlediska počtu hodin, kvalifikace učitelů, integrujícího charakteru většiny výukových předmětů, tak z hlediska zájmu rodičů o způsob vzdělávání jejich dítěte. Musíme ovšem vzít v potaz také úroveň připravenosti žáků prvního stupně na náročný nácvik autoregulace. Je potřeba uvědomit si, že obzvláště v nižších třídách nejsou děti na některé úkoly dostatečně zralé, proto k nácviku přistupujeme obezřetně a vybíráme aktivity přiměřené schopnostem a dovednostem žáků (Čáp, Mareš, 2007).

Při hledání postupů, jak rozvíjet autoregulaci učení, se můžeme setkat s návrhem autorů Zimmermana a Schunka (1998). Ti zmiňují pět základních kroků: učení strategiím, jejich převedení do praxe, zpětnou vazbu, monitoring, snížení podpory a sebereflexe:

Vyučování strategiím (*strategy teaching*) je pro nácvik autoregulace klíčové. Cílem je především naučit se řídit vlastní učení. Žáci, kteří se učí systematickému přístupu k práci, jsou schopní ho později aplikovat samostatně (Zimmerman, Schunk, 1998).

Technika praktického provádění autoregulačních strategií (*practice*) upozorňuje na to, že žák by měl mít dostatečné množství příležitostí k tomu, aby si jednotlivé strategie

vyzkoušel, ověřil si, zda je schopen je používat, a uvědomil si, za jakých situací je uplatnit (Čáp, Mareš, 2007). Zimmerman a Schunk (1998) s touto složkou nácviku spojují zpětnou vazbu (*feedback*) týkající se účinnosti autoregulačních strategií. Jedinec potřebuje pomoc okolí, jejich názor na to, jestli postupuje správným směrem a danou činnost provádí správně, účelně, a zda dosahuje optimálních výsledků. Na základě zpětné vazby se učí sám posuzovat vlastní postup a jeho efektivitu.

Monitoring je další nutnou technikou při nácviku autoregulace. Zdůrazňuje všechny ostatní složky. Je nezbytné, aby žáci sledovali, jakým způsobem uplatňují určitou strategii, jak účinná je při řešení konkrétního úkolu a jak ji mohou upravit, aby byla platná v rozličných situacích (Zimmerman, Schunk, 1998).

Pátou složkou je sociální podpora a její postupné snižování (*withdrawal of support*). Pomoci a povzbuzení se žákům může dostat od dospělých, stejně tak jako od jejich vrstevníků, ovšem jen do určité etapy je to ve prospěch jedince. Je důležité, aby sociální podpory s postupem času ubývalo a přednost dostala samostatnost a odpovědnost žáka. K tomu je vhodný například postup Schunka (1998), který zmiňuje cestu od modelování aktivity učitelem přes řízenou činnost dítěte až k jeho samostatnému fungování.

Poslední složka se týká sebereflexe (*self-reflective practice*), při které se žák zamýšlí sám nad sebou a svojí činností. Součástí tohoto kroku je samozřejmě sebehodnocení dítěte, které rozvíjí jeho schopnost posoudit kvalitu vlastní práce a nabádá ho k promýšlení toho, jak dosáhnout zlepšení. Tento postup umožňuje jedinci uvědomit si své silné a slabé stránky, podporuje vytváření reálného obrazu o sobě samém a zároveň tak přispívá k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na učiteli (Krejčová, Kargerová, 2003). Bez tohoto kroku by autoregulace byla nemyslitelná.

### **2.3 Podpora autonomie ve školním prostředí**

V roce 2006 univerzitní profesori Johnmarshall Reeve a Hyungshim Jang provedli výzkum na téma „Co učitelé říkají a dělají pro podporu autonomie žáků při učení?“. Navrhli dvacet jedna různých způsobů chování učitele, přičemž jedenáct jich hypoteticky podporovalo autonomii studentů a deset jich autonomii hypoteticky potlačovalo. Pro autory byl ovšem

důležitý pohled studentů, tedy to, jak jednání učitele posuzují oni sami, kdy cítí podporu samostatnosti a kdy naopak kontrolu ze strany dospělého.

Ze zmíněných jedenácti způsobů jednání hypoteticky podporujících autonomii jich bylo studenty vnímáno osm ve stejném smyslu. Jednalo se o:

- soustředěné naslouchání sdělením studentů;
- poskytnutí dostatečného množství času, který studentům umožňuje postupovat při samostatné práci vlastní cestou;
- poskytnutí dostatečného množství času pro vyjadřování studentů;
- používání pochvaly jako zpětné vazby, pomocí které učitel ocení dobře vykonanou práci studentů;
- povzbuzování, které napomáhá oživit a posílit odhodlání studentů dokončit svou práci;
- poskytování rad a návrhů, jak pokračovat, v případě, že student ve své práci uvízne a neví, co dělat dál;
- vnímavý přístup a vstřícné reakce na dotazy studentů;
- empatické výroky sloužící k uznání studentovy perspektivy jako vyjádření toho, že se učitel dokáže na problém podívat z pohledu studenta.

(Jang, Reeve, 2006)

Naopak mezi činnosti učitele, které byly studenty vnímány jako jednoznačně potlačující autonomii, patří:

- věnování velké části hodiny přednášce a vysvětlování ze strany učitele a neposkytnutí dostatečného prostoru studentům k zapojení do výuky;
- ukázání hotových řešení a vysvětlení těchto řešení studentům dříve, než mají sami možnost si řešení úlohy vyzkoušet a zamyslet se nad ním;
- používání příkazů typu: „Udělej to takhle!“, „Použij toto!“;
- používání výroků, které studentům říkají, co by ne/měli udělat či co ne/musí udělat;
- příkazování za pomoci otázky, např.: „Můžeš to udělat tak, jak jsem ti ukázal?“.

(Jang, Reeve, 2006)

Přestože se na výzkumu podíleli převážně studenti středních škol, domníváme se, že i při účasti dětí mladšího školního věku by bylo dosaženo obdobných výsledků. Se získanými

daty by se zajisté dalo pracovat i na prvním stupni ZŠ. Učitelé, kteří si kladou za cíl podporovat autonomii učení žáků, se mohou výsledky výzkumu inspirovat a pokusit se aplikovat autonomii podporující jednání do svých hodin a eliminovat jednání, jež studenti hodnotili jako autonomii potlačující.

Zajímavý koncept podpory autonomie u žáků přináší také studie Stefanouové, Perencevichové, DiCintia a Turnera (2004). Tito autoři definují tři různé typy autonomie, které učitel ve škole může podporovat: organizační, procedurální a kognitivní.

### **Podpora organizační autonomie**

Organizační autonomie se týká především rozvržení času a prostředí, ve kterém probíhá výchovně-vzdělávací proces. Učitel dává žákovi možnost vybrat si spolužáky, s nimiž chce pracovat ve skupině, vybrat si způsob, jakým bude hodnocen, stanovit si termín odevzdání úkolu, podílet se na tvorbě a zavádění pravidel třídy a vybrat si místo, kde bude sedět.

### **Podpora procedurální autonomie**

V rámci tohoto typu autonomie je žákovi umožněno vybrat si materiály, se kterými chce pracovat, a vybrat si způsob, jakým předvede své kompetence a bude prezentovat výsledky svého učení. Žákovi je také dána příležitost diskutovat s učitelem či třídou o svých požadavcích na práci.

### **Podpora kognitivní autonomie**

Při podpoře kognitivní autonomie má žák možnost diskutovat o různých přístupech a strategiích, hledat rozmanitá řešení problému, odůvodňovat svá řešení a sdílet je se spolužáky, disponovat dostatečným množstvím času pro rozhodování, řešit problémy nezávisle, nanejvýše s mírnou oporou, přehodnotit chyby, získat informativní zpětnou vazbu (nikoli hodnotící), formulovat osobní cíle a upravit úkoly tak, aby odpovídaly zájmu žáka, debatovat otevřeně nad nápady, minimalizovat působení učitele, využívat jeho naslouchání a v neposlední řadě mu pokládat otázky.

(Stefanou, Perencevich, DiCintio, Turner, 2004)

Jan a Jiří Mareš ve své studii (2014) navíc uvádějí ještě tzv. emoční autonomii. Ta je definována jako „*tendence mladého jedince odpoutat se od dětských vztahů k rodičům nebo vymanit se z ambivalentní vazby na rodiče*“ (Douvan, Adelson, 1966 in Mareš, Mareš, 2014, s. 91). K tomu dochází přirozeně během vývoje jedince, který už přestává bezvýhradně akceptovat dospělé (především rodiče) a začíná se od nich odpoutávat. Jedná se o fázi emočního odstupů. Tento typ autonomie je zmiňován převážně v kontextu rodinné výchovy, projevuje se ovšem i ve školním prostředí. S přibývajícím věkem dětí se totiž proměňuje nejen vztah k rodičům, ale také k učitelům. Prochází od bezpodmínečné akceptace k období vzdorů a konfliktů. Rozvojem emoční autonomie žáků je pro školní práci poměrně důležité, může nám ji totiž značně usnadnit. Pokud je jedinec ve třídě schopen ovládat své emoce, vnímat, na co sám stačí a na co nikoli, přijímat odpovědnost a v případě potíží požádat o pomoc, má nejlepší předpoklady pro rozvoj autoregulace učení a pro to, aby se stal zcela autonomním (Mareš, Mareš, 2014).

Aby učitel zvýšil efektivitu postupů, kterými učí autonomnímu chování, musí své žáky dobře znát. Učitel by měl vědět, co právě děti v jeho třídě zajímá a co je motivuje k samostatné práci. Měl by zjistit jejich dosavadní míru samostatnosti a dovednosti řídit vlastní učení a z toho vycházet při stanovování kroků na cestě za autonomií. Důležité také je, aby učitel děti ve své třídě povzbuzoval a mírnil jejich obavy z toho, že samy úkoly nezvládnou a že budou následně negativně hodnoceny. Žáci potřebují uznání a pocit bezpečí. Učitel by jim měl poskytovat pozitivní zpětnou vazbu a dávat jim najevo, že si váží jejich názoru. Dále je nezbytné naučit žáky novým postupům při učení, aby nebyli závislí na pomoci dospělého. Učitel by měl ve své třídě ukázat, jaké materiální a sociální zdroje mohou děti při práci využívat a co jim bude nápomocné v případě, že při učení narazí na překážku (upraveno dle Ramnarayan, Hande, 2005 in Mareš, Mareš, 2014).

### 3 Samostatnost

Při úvahách o rozvoji autonomie žáků se často setkáváme s pojmem samostatnost. Být samostatný znamená „*být schopný vykonávat činnosti bez vnější pomoci či spolupráce, rozhodovat se bez vnějších intervencí*“ a „*vystupovat sebevědomě, s vědomím vlastní hodnoty*“ (Kolář et al., 2012, s. 121). Touto problematikou se u nás zabývá například Josef Maňák, který ve svých publikacích často pracuje s triádou *aktivita – samostatnost – tvořivost* (Maňák, 1998). Svými výzkumy potvrdil, že se jedná o tři spolu související psychické procesy. Aktivita je předpoklad pro samostatnost a společně s ní míří k tvořivosti (Švec, 2014).

Pojem samostatnost Maňák (1998, s. 41) definuje jako „*učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení, a to zejména řešením problémů*“. Na základě tohoto pojetí navrhuje čtyři úrovně samostatnosti:

1. Samostatnost napodobující - jedná se spíše o předstupeň samostatnosti. Týká se automatické, nikterak tvořivé činnosti bez výrazného myšlenkového úsilí, samostatného či tvořivého myšlení. V prostředí školy k této úrovni náleží např. překreslování či opis textů.
2. Samostatnost reprodukcující - znamená napodobování určitého vzoru, postupu druhé osoby. Na rozdíl od první úrovně jsou zde však patrné prvky osobního přístupu, jedinec do činnosti vkládá něco „ze sebe“. Příkladem samostatnosti na této úrovni může být reprodukce textů.
3. Samostatnost produkující - představuje tvorbu něčeho nového, co vychází z vnitřních zdrojů žáka, nikoli však originálního. Na této úrovni musí jedinec využívat samostatného a tvořivého myšlení. Mezi činnosti, které spadají pod tuto úroveň, patří například zhotovení výrobku nebo řešení problémové úlohy.
4. Samostatnost přetvářející - je nejvyšším stupněm samostatnosti, přibližuje se tvůrčímu procesu a zahrnuje činnost, při které vzniká něco originálního. Jako příklad můžeme uvést slohové práce či originální řešení problémové úlohy.

(Maňák, 1998)

Tyto stupně žákovské samostatnosti Maňák objevil při jednom ze svých výzkumů. Ten se týkal fázování aktivit žáků s postupně se zeslabujícím řízením učitele. Při snižování učitelova vedení docházelo zároveň ke zvyšování žákovské samostatnosti (Maňák, 1993 in Švec, 2014).

Zajímavý je Maňákův kritický postoj k pojmu autonomie. V duchu moderního individualismu podle něj příliš vyzvedává nezávislost a originalitu jedince. Maňák se obává, že tento pojem bude v pedagogice špatně interpretován, a varuje před jeho dominancí na úrovni aktivity a samostatnosti. Domnívá se totiž, že nemá tak obecnou platnost a neměl by tedy převážet nad tvůrčím myšlením a ideálem harmonické osobnosti (Maňák, 2014 in Švec, 2014).

Na základě již zmíněných definic autonomie Sýkorové a Jana a Jiřího Mareše, které jsme na začátku této práce určili za výchozí, považujeme pojem autonomie naopak za obsahově širší než pojem samostatnost a zároveň si dovoluujeme určit samostatnost za jednu z podmínek autonomie jedince.

### **3.1 Rozvoj samostatnosti ve školním prostředí**

#### **3.1.1 Samostatná práce**

K rozvoji samostatnosti a položení základů tvořivého přístupu ke světu slouží ve škole mimo jiné samostatná práce. Jedná se o „významný způsob práce ve vyučování, kdy žáci plní zadání bez vstupů učitele, případně i zadání, která si v rámci tématu vymezili sami žáci. Rozvíjí rozhodovací procesy a osobní zodpovědnosti“ (Kolář et al., 2012, s. 121).

Pavel Dittrich (1987, s. 327) pod termínem samostatná práce žáků spatřuje práci „relativně nezávislou na vedení, řízení učitelem (či jinou dospělou osobou), která je z velké části uváděna do pohybu, resp. v jejím průběhu aktivována vnitřními činiteli (motivace, vůle) a která směřuje – na základě tohoto vlastního úsilí – k určenému cíli“. V tomto vymezení zvláště zdůrazňuje onu relativitu samostatnosti. Samostatná práce neznámá ryze individuální činnost, žák při ní může (a měl by) spolupracovat se svými spolužáky a využívat bohatství, které mu společenské vztahy poskytují.



Samostatná práce přináší mnoho výhod. Kromě toho, že učí žáky přebírat zodpovědnost za svou činnost, umožňuje také realizovat myšlenky a plány jedince a poskytuje prostor pro jeho názory a postoje. Dále dává možnost zvolit si vlastní tempo práce. Neznamená to ovšem, že by žáci měli k dispozici neomezené množství času. Musí se naučit s časem hospodařit a činnost plánovat, čímž rozvíjí své organizační schopnosti (Maňák, Švec, 2003 in Zormanová, 2014).

Pro učitele je zase výhodou samostatné práce relativně snadná diferenciací třídy. Učitel může žákům zadávat úlohy různé obtížnosti na základě jejich intelektuální úrovně, dovedností, schopností a specifických potřeb. Přitom by měl respektovat jejich zájmy a preference. Tím zajistí, že budou k činnosti motivováni a že na nich budou vytrvale a s uspokojením pracovat (Maňák, Švec, 2003 in Zormanová, 2014).

Mezi nevýhody můžeme zařadit minimální podporu komunikace a vztahů mezi žáky. Přestože je pro jedince přínosem, pokud se radí a spolupracuje s ostatními, kooperace zde není účelově rozvíjena (Zormanová, 2014).

G. Petty (2008) spojuje samostatnou práci a projekty. Vnímá je jako vyučovací metody, které si jsou velice blízké. Liší se především rozsahem úkolu, kdy pro samostatnou práci je většinou vyhrazeno od 2 po 12 hodin, kdež to na projekt od 12 po 60 hodin.

Jelikož i projekt patří mezi metody, které akcentují samostatnost, považujeme za důležité věnovat se jeho problematice v následujícím textu.

### **3.1.2 Projektová výuka**

Projektová výuka je v zahraničí označována dvojí terminologií: „*project-based teaching*“ a „*project-based learning*“. Tyto dva pojmy jsou užívány v závislosti na tom, z pohledu jakého aktéra se na vyučovací proces díváme. V prvním případě nám pojem napovídá, že se orientujeme na funkci učitele. Ten zde vystupuje jako rádce, průvodce a facilitátor. V druhém případě se koncentrujeme na žáka jako hlavního aktéra projektu. Termín zdůrazňuje jeho aktivitu a samostatnost v procesu učení se. Je ovšem důležité, aby žák věděl, že na úkol není zcela sám – v případě potřeby se mu dostává citlivé podpory od

někoho zkušenějšího, nejčastěji učitele (přínosná je ovšem i rada spolužáka) (Kratochvílová, 2006).

K základním znakům projektové výuky náleží (Dvořáková, 2009, s. 14):

- *odpovědnost za vlastní učení;*
- *samostatné objevování poznatků;*
- *žákovo úsilí o dosažení cíle.*

Cílem je myšlen produkt, který dává celé práci smysl a motivuje žáka k činnosti. Právě motivace je zásadní podmínkou projektového vyučování. Při plánování činností učitel hledá témata, která jedince zajímají a jsou mu nějak blízká. Aby projekt pro žáky učinil ještě přitažlivější, využívá v něm princip svobodného výběru – jedinec si může zvolit jedno z nabízených témat a sám si v rámci něj stanovit svůj úkol. Následně si celou činnost plánuje, hledá vyhovující způsob zpracování úlohy, volí zdroje informací, vybírá si pomůcky, rozděluje si práci na dílčí úkoly a promýšlí čas, který bude na jejich splnění potřebovat (Dvořáková, 2009).

Projektovou výuku (výuku založenou na projektové metodě) definuje Kratochvílová (2006, s. 37) jako „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce*“. Projekt pak označuje za komplexní úkol spjatý s životní realitou, s níž se žák ztotožňuje a za jeho splnění přebírá odpovědnost. Svou teoretickou i praktickou činností se snaží dosáhnout žádoucího produktu či výstupu, který následně obhajuje pomocí argumentů, jichž nabyt právě získanou zkušeností (Kratochvílová, 2006).

Projekt je žáky realizován od plánování až po vytvoření konečného produktu. Tento proces lze rozdělit na čtyři fáze (upraveno dle Kilpatrick, 1918 in Kratochvílová, 2006):

### **Plánování projektu**

V této počáteční fázi si žáci musí ujasnit, čeho chtějí svou činností dosáhnout, tedy základní účel a smysl projektu a také konečný produkt. Zpracují si časové rozvržení,

promyslí prostředí, ve kterém bude projekt probíhat, a účastníky, kteří se na něm budou podílet. Dále se pokusí zajistit si vhodné podmínky (pomůcky, materiály) pro úspěšnou realizaci projektu. V tomto ohledu jim může být učitel zvláště nápomocný.

### **Realizace projektu**

Realizace projektu by měla probíhat podle plánu stanoveného v předešlé fázi. Zatímco žák sbírá a třídí materiál, zpracovává ho a kompletuje, učitel funguje v roli moderátora, pozorovatele a pomocníka a žáky v jejich konání pouze usměřňuje.

### **Prezentace výstupu projektu**

Závěrečná prezentace může mít mnoho podob. Svůj produkt může žák představit písemnou či ústní formou nebo v podobě hotového výrobku (model, kniha, video, internetové stránky, realizace přednášky či besedy, atd.). Prezentace může probíhat na různých úrovních: ve třídě před spolužáky, před rodiči, před školou či na veřejném místě pro veřejné publikum.

### **Hodnocení projektu**

Při hodnocení projektu je klíčové, aby byl hodnocen celý proces, nikoli pouze jeho výsledek. Naplánování projektu a jeho realizace je neméně důležitá a zaslouží ocenění. V této fázi by měli žáci mimo jiné získat rady a doporučení do budoucna.

(Kratochvílová, 2006)

Do hodnocení se v maximální míře zapojuje také realizátor projektu sám. Učitel mu při tom může být nápomocen tím, že pro něj připraví otázky či hodnotící archy. Žáci (autoři) provádí sebereflexi, při které mohou vyjádřit, co se jim dařilo a co nikoli a jaký mají ze své práce celkový dojem (Dvořáková, 2009).

Projektová výuka působí kladně na žáka i učitele. Z pohledu žáka lze uvést tato pozitiva (Zormanová, 2014, s. 118):

- Rozvíjí samostatnost žáka.
- Umožňuje zapojení žáka na základě jeho individuálních schopností a dovedností a naplňuje jeho individuální potřeby.
- Je-li vedena efektivně, výrazně aktivizuje žáka a silně ho motivuje k učení.
- Žák při ní přebírá zodpovědnost za výsledek své práce, v případě skupinového projektu i za výsledek práce spolužáků, s kterými je v týmu.
- Učí žáka pracovat s různými informačními zdroji.
- Podněcuje žáka ke konstruování poznání.
- Podporuje rozvoj žákových dovedností organizace, řízení, plánování a hodnocení.
- Učí žáka řešit problémy.
- Otevírá žákovi globální celkový pohled na řešený problém.
- Vyzývá žáka k uplatnění nabytých znalostí a dovedností, umožňuje získání nových a podporuje jejich zařazení do systému tím, že žák pochopí vzájemné souvislosti mezi starými a novými znalostmi a dovednostmi.
- V případě skupinového projektu učí žáka spolupráci, komunikaci a vzájemnému respektu v týmu.
- Podporuje rozvoj žákovy tvořivosti, aktivity a fantazie.

Z pohledu učitele jmenuje L. Zormanová (2014, s. 118) následující pozitivní vlivy projektové metody:

- Učí učitele nové roli poradce.
- Umožňuje učiteli vnímat dítě jako celek, vidět všechna pozitiva a negativa, všechny jeho schopnosti, nikoli pouze jeho vědomosti v rámci jednoho určitého předmětu. Podněcuje tak změnu způsobu přemýšlení učitele o žácích.
- Rozvíjí učitelův repertoár vyučovacích strategií.
- Podporuje využívání nových způsobů hodnocení a sebehodnocení.
- Umožňuje rozšířit organizační dovednosti učitele.

Naopak mezi úskalí projektové metody autorka řadí:

- Časovou náročnost (v případě žáka při řešení projektu, v případě učitele při přípravě projektu).
- Náročnost hodnocení.
- Absenci potřebných kompetencí žáka.

(Zormanová, 2014, s. 118)

V průběhu vývoje projektové metody se vytvořila celá řada projektů, které můžeme členit podle různých kritérií. V následujícím výčtu vycházíme z typologie projektů dle Kratochvílové (2006).

Jedním z hledisek pro klasifikaci projektů může být jejich účel neboli smysl, který představuje vymezení podstaty projektu. Žák i učitel ho musí mít neustále po celou dobu trvání projektu na zřeteli. Jedná se o odpověď na otázku: „Proč daný projekt realizovat?“ Dle tohoto kritéria projekty dělíme na: problémové, konstruktivní, hodnotící, směřující k estetické zkušenosti a směřující k získání dovedností (i sociálních).

Dalším hlediskem třídění projektů je jeho délka. Na základě té dělíme projekty na krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé a mimořádně dlouhodobé. Krátkodobý projekt je na 1. stupni koncipován na jeden školní den, to znamená, že žák ukončí práci ve stejný den, jako ji zahájil. U střednědobého projektu se počítá s dobou omezenou jedním týdnem. Tento typ se dobře uplatňuje například při pobytu na škole v přírodě. Projekt dlouhodobý je realizován po dobu více než jednoho týdne, ale méně než jednoho měsíce. Pro mimořádně dlouhý projekt je vyhrazena doba přesahující jeden měsíc.

Způsob organizace projektu je dalším z kritérií, podle kterých lze projekty třídit. Zavedení RVP ZV a ŠVP, které poskytují novou koncepci učiva, podněcuje utváření i jiných než „jednopředmětových“ projektů. Nabízí se utvářet projekty v rámci jedné vzdělávací oblasti, která obsahuje více příbuzných předmětů, dále projekty zasahující do předmětů, které jsou si blízké, ale vychází z jiných vzdělávacích oblastí (např. český jazyk a dějepis), a poté taky projekty nadpředmětové řešící problematiku, která spadá do průřezových témat RVP ZV.

Poslední kritérium, které bychom chtěli zmínit, se týká počtu zúčastněných osob. Z tohoto hlediska můžeme projekty dělit na společné (skupinové, třídní, ročníkové, meziročníkové a školní) a individuální.

S individuálním vzdělávacím projektem se v našem prostředí zatím setkáváme spíše výjimečně, má nám však co nabídnout. Kromě podpory osamostatňování žáka v procesu učení vede také k posilování jeho sebeúcty a sebevědomí. Jakožto realizátor projektu se stává odborníkem na zvolené téma, někým zkušenějším v dané problematice. Jeho úkolem je zpracovat dostupné informace tak, aby byl schopen vybrané téma prezentovat spolužákům či jinému publiku a zprostředkovat jim poznání, kterého při práci nabyt (Černá, 2008).

Pro individuální projekt je charakteristické, že se žák učí zvládat postupy, kterými dosáhne cíle své práce (řešení problému). K učení se těchto dovedností je povětšinou vnitřně motivován, jelikož si je osvojuje při práci na tématech, která ho osobně zajímají a která si často sám vybral (Tomková, 2009).

Velkou inspirací nám v tomto ohledu mohou být alternativní didaktické systémy a inovativní programy ze zahraničí, které mají s individuálními projekty více zkušeností. Tak je tomu například ve školách založených na principech pedagogiky Célestina Freineta či Ovida Decrolyho (Tomková, 2009).

V této diplomové práci se budeme později věnovat koncepci konkrétní belgické školy, která se opírá o myšlenky jednoho z těchto pedagogů a do své výuky právě individuální projekty hojně zařazuje.

Autonomie žáků je samozřejmě rozvíjena i skrze další metody a organizační formy výuky. Můžeme jmenovat například kooperativní učení, při kterém děti pracují ve skupinách a společným úsilím a na základě účinné spolupráce se snaží dosáhnout cíle. I zde se žáci učí převzít odpovědnost za výsledky činnosti, což zvyšuje jejich samostatnost (Zormanová, 2014). My nicméně považujeme v tomto ohledu za nejvíce efektivní právě samostatnou práci a projektovou výuku.

V této chvíli je potřeba zdůraznit, že ani zapojení výše zmíněných metod do vyučování není zárukou výrazného rozvoje autonomie žáků. Zda dojde k využití potenciálu těchto

metod, vždy záleží na přístupu učitele a filosofii konkrétní školy. Žákům musí být dána dostatečná volnost, aby mohli své učení plánovat, organizovat a za jeho výsledky přebírat zodpovědnost. Učitel jim musí ponechat prostor pro vlastní tvoření, vžít se do role jejich průvodce na cestě vzděláváním a nesnažit se jim tuto cestu ulehčit tím, že jim ukáže konkrétní směr. Je potřeba, aby škola i pedagogové ustoupili o krok stranou a umožnili dítěti svobodně rozvinout jeho potenciál.

## 4 Pedagogika Célestina Freineta

### 4.1 Historický kontext: hnutí „nové výchovy“<sup>3</sup>

Přelom 19. a 20 století je období charakterizované změnami širokého rozsahu. Poprvé se začalo mluvit o globalizaci jakožto procesu propojování světa, kdy události v jedné části planety mají i celosvětový dopad. V téže době se značně rozmáhala technika a věda; na scénu nastoupily spalovací motory, začal se používat telefon a čím dál častěji se v domácnostech objevovala elektřina. Industrializace ovlivnila postavení člověka i společnost jako celek, v souvislosti s tímto fenoménem nyní mluvíme o tzv. dehumanizaci neboli vzájemném odcizování. Vlivem zvětšujícího se rozdílu mezi chudými a bohatými vrstvami obyvatel propuklo několik sociálních revolucí, které usilovaly o spravedlivější uspořádání poměrů. Kromě národních hnutí vznikala také rozmanitá hnutí ekologická, hledající rovnováhu vztahu člověka a přírody. Všechny tyto změny se zákonitě musely odrazit i v pohledu společnosti na funkci výchovy a vzdělávání (Dvořáček, 2004).

V téže době tedy došlo ke vzniku nejrůznějších pedagogických směrů. Přestože se zakládaly na odlišných filozofických koncepcích, můžeme u nich najít jedno společné východisko, a tím byla kritika dosavadní školy a pojetí dítěte v jejím systému. Negativně bylo vnímáno především hnutí označované jako herbartismus, rozšiřované pokračovateli Johanna Friedricha Herbartu. Ačkoli byl tento filosof a pedagog za svůj přínos pedagogice oceňován, představitelé herbartismu jeho učení později značně zredukovali a zkreslili. Kladli důraz na formální stránku direktivní výchovy a metodického vedení vyučovacího procesu a také značně přecenili řídicí roli učitele na úkor aktivity a tvořivosti žáků (Dvořáček, 2004).

Kritika dosavadní školy vyústila ve vznik hnutí „nové výchovy“<sup>4</sup>. Mezi její protagonisty můžeme zařadit například A. Ferrèra, H. Wallona, O. Decrolyho či R. Gala. Všechny tyto

---

<sup>3</sup> Částečně čerpáno z článku « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle » od autora Gutierrez Laurenta, publikovaném v časopise *Carrefours de l'éducation* (dostupné z: <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-5.htm>).

<sup>4</sup> Název „nová výchova“ (l'éducation nouvelle) je znám především ve frankofonním světě. U nás a v německy mluvících zemích je toto hnutí označováno jako reformní pedagogika (reformpädagogik), v anglosaských zemích se používá termín pokroková nebo progresivní výchova (progressive education) a v Itálii aktivismus (attivismo) (Singule, 1992).



osobnosti se inspirovaly pedagogickými názory J. J. Rousseaua, a to zejména těmi, které zmiňuje ve svém díle *Emil aneb O výchově* (1762). Jedna z nejvíce citovaných myšlenek vyjadřuje, že cílem výchovy by měl být svobodný člověk, kterého do ničeho nenutíme a jehož respektujeme s ohledem na jeho věkové a individuální zvláštnosti. Podle R. Gala prý Rousseau také jako první vyslovil názor, že psychologie dítěte se liší od psychologie dospělého a že výchova musí být přizpůsobena dítěti a jeho vývoji (Štech, 1992).

Za autora termínu „nová výchova“ je považován švýcarský pedagog Adolphe Ferrière. Poprvé ho použil v roce 1922 ve svém pravděpodobně nejúspěšnějším díle s názvem *Činná škola (L'école active)*. Právě on se stal jedním ze zakladatelů Mezinárodní Ligy pro novou výchovu (*Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*, v anglickém jazyce *New Education Fellowship*<sup>5</sup>), když se 6. srpna 1921 účastnil po boku J. Deweyho, J. Piageta, M. Montessori, B. Ensor či E. Rotten kongresu v Calais. Termín „nová výchova“ vysvětlil takto (Ferrière, 1922 in Štech, 1992, s. 11):

- „latinský kořen slova *education* (výchova) nás odkazuje k *ex ducere*, tj. vyvést dítě ze stavu nižší duchovní úrovně na úroveň vyšší“;
- „nová v tomto smyslu znamená kvalitativně lepší“.

Základním rysem tohoto pedagogického hnutí se stala idea, že by se všechny výchovně-vzdělávací postupy měly odvíjet od potřeb, přání a možností dítěte. V duchu pedocentrismu se nová výchova snažila respektovat dítě jako subjekt. Vychovatel měl pouze odstraňovat překážky na cestě spontánního vývoje svobodné osobnosti, nikoli zasahovat do procesu zrání dítěte (Dvořáček, 2004).

Dalším znakem tohoto hnutí byl požadavek na sociální užitečnost školy. Škola by měla jít vstříc potřebám společnosti, snažit se je předvídat a na základě toho připravovat žáky na život. S těmito snahami úzce souvisí tzv. pragmatická pedagogika Johna Deweyho, která zvažovala především praktické důsledky školního poznání a učení pro člověka (Štech, 1992).

---

<sup>5</sup> Další informace o společnosti jsou dostupné na internetových stránkách *World Education Fellowship International*: [www.wef-international.org](http://www.wef-international.org).

Jako společný projev zástupců „nové výchovy“ uvádí Štech (1992) vyhranění se vůči verbalismu. Tento způsob vyjadřování ve výuce spočívá v tom, že si žáci osvojují poznatky převážně jen jako slova, věty a teorie, ale neumí je používat v praktické činnosti ani v dalším učení. Vidíme zde přehnaný důraz na slovní výraz bez hlubšího obsahu a pochopení (Kolář et al., 2012). Protagonisté „nové výchovy“ zastávali tzv. „konstruktivistické“ hledisko, upřednostňující aktivní konstruování poznání na základě nabytých zkušeností s důrazem na smysl a význam učebních činností (Štech, 1992).

K hnutí „nové výchovy“ se hlásí velké množství pedagogů a vychází z ní také mnoho současných alternativních pedagogických směrů (pedagogika Marie Montessori, Daltonský plán, Jenské školy, Waldorfská pedagogika), včetně „moderní školy“ Célestina Freineta (Dvořáček, 2004). Právě té, ale také osobnosti jejího zakladatele, se budeme v následujícím textu věnovat.

## 4.2 Célestin Freinet: život a působení

Célestin Freinet se narodil 15. října 1896 v městečku Gars<sup>6</sup> do rodiny drobného rolníka. Ačkoli měl pět sourozenců, pouze dva z nich se dožili dospělého věku, starší sestra Baptistine a bratr Joseph. Chudé prostředí venkova, ve kterém Freinet vyrůstal, zformovalo jeho osobnost i jeho budoucí názory na výchovu a vzdělávání dětí. Z toho důvodu můžeme v jeho pedagogické koncepci nalézt rurální rysy, jako je silná provázanost s přírodou či brzké seznámení dítěte s životem dospělých a světem práce. Značný vliv dětství na své pozdější smýšlení a tvorbu potvrzuje sám Freinet v díle *Les dits de Mathieu* (1949, s. 35 in Barré, 1995), když říká, že „jeho pedagogický talent spočívá v uchování si hlubokého otisku svých dětských let, který mu umožňuje se jako dítě vcítit do těch, které vychovává a vzdělává, a porozumět jim“.

Freinet bez potíží absolvoval vyšší počáteční školu v Grasse a v roce 1912 byl přijat do učitelského ústavu (*École normale d'instituteurs*) jakožto vrcholné instituce vzdělávající učitele. Své studium zde nedokončil, ve druhém ročníku nastoupil jako suplent za jednoho z mobilizovaných učitelů a o rok později (1915) byl do armády povolán i on sám. Po dvou

---

<sup>6</sup> Malá obec na jihovýchodě Francie v Provence.

letech strávených v boji byl zraněn, a tak zbytek války proležel s těžkým průstřelem plic v sanatoriích a lazaretech. Domů se vrátil v roce 1918 jako 70% invalida (Rýdl, 1994).

Počátek Freinetova pedagogického působení můžeme zasadit do roku 1920, kdy nastoupil jako učitel do dvoutřídní školy v Bar-sur-Loup nedaleko svého rodiště (Barré, 1995). Vyučoval především děti rolníků, námezdních dělníků a řemeslníků. Již v té době odmítal tradiční metody výkladu a paměťových cvičení, které žáka staví pouze do pasivní role. Na místo toho začal experimentovat s neobvyklými vyučovacími technikami. Svě žáky vodil do přírody a do vesnice, nechal je pozorovat zvířata, rostliny i pracující venkovany. Nahradil tak v letních měsících odpolední vyučování. Dále zrušil mravní výuku založenou na verbalismu. Jeho snahou bylo, aby děti samy přemýšlely o svém chování a vztazích k rodičům a kamarádům. Všem žákům také poskytl deník, do kterého si mohli psát své postřehy, nápady, názory, starosti i radosti. Díky těmto poznámkám Freinet získával představu o dětské psychice a porovnával ji se svými poznatky z pozorování (Rýdl, 1994).

Přibližně v tomto období se poprvé setkal s idejemi L. V. Lenina a myšlenkami marxismu, které ovlivnily jeho následné usilování o prosazení socialismu jako nového společenského řádu<sup>7</sup>. Zároveň se nechal inspirovat spisy M. Montessori a H. Parhurstové, s několika pedagogy udržoval i pravidelnou korespondenci. Zvláště oceňoval myšlenky A. Ferriera uvedené v knize *L'École active* (Činná škola). Pod jejich vlivem Freinet rozpracovával nové pracovní postupy a pomůcky „*umožňující zavedení principu žákovské samostatnosti a samočinnosti, což by vedlo k harmonickému rozvoji sil a schopností žákovy osobnosti*“ (Rýdl, 1994, s. 36). Dalším z inspiračních zdrojů se mu stal německý pedagog a zakladatel výchovného ústavu v Hamburku, Hermann Lietz, který ho přesvědčil především svými názory ohledně pedagogické hodnoty práce (Rýdl, 1994).

Freinet stále pevně věřil, že sociální bídu vrstvy pracujících lze pomocí vzdělání odstranit. V tomto názoru se ještě utvrdil po návštěvě Sovětského svazu v roce 1925. Snažil se přesvědčit rolníky a řemeslníky, aby zakládali vlastní družstva a tím se oprostili od závislosti na bohatých. Tato iniciativa mu v následujících letech způsobila nemalé potíže.

---

<sup>7</sup> Acker (2000) upozorňuje na silný vliv komunismu při formování Freinetovy pedagogiky.

V roce 1924, ještě před návštěvou SSSR, se ve Freinetově škole poprvé objevila tiskárna, která je až do dnešní doby považována za symbol freinetovské pedagogiky. Ačkoli si Freinet tohoto technického prostředku velmi cenil a uvědomoval si jeho hodnotu pro práci dětí<sup>8</sup>, správně cítil, že text, i když tištěný žáky samotnými, nemá smysl sám o sobě. 26. října téhož roku tak začal organizovat meziškolní korespondenci, do které se postupně zapojilo až 80 škol (Barré, 1995). Nutnost scházet se mezi dopisujícími učiteli, vyměňovat si zkušenosti a diskutovat o problémech ho přiměla k založení družstva C.E.L. (*Coopérative de l'Enseignement laïc*) v roce 1928, které přesněji řečeno vzniklo spojením dvou předchozích organizací: *Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc* („Kinotéka družstva laické školy“) a *Imprimerie à l'École* („Tiskárna ve škole“). Kromě místa, kde se mohli scházet pedagogové podobného smýšlení, poskytovalo C.E.L. alternativní materiál k existujícím učebnicím, zabývalo se jeho výrobou a tiskem (CA de la C.E.L., 1977).

Přestože se zprvu Freinet plně ztotožňoval s hnutím „nové výchovy“, postupem času si začal uvědomovat jeho slabé stránky. Především pak náročnost a nákladnost pedagogických opatření, která toto hnutí navrhovalo a která většina škol nebyla schopna zavést, a také požadavky na vynikající učitele, kterých byl nedostatek. Proto začal Freinet sdružovat učitele venkovských škol, aby s nimi sdílel zkušenosti a diskutoval o aktuálních problémech vzdělávacího systému. Z tohoto podnětu vzniklo hnutí nazývané „moderní škola“ (Rýdl, 1994).

V roce 1926 se Célestin Freinet oženil s Élise Lagier-Bruno, dívkou z učitelské rodiny, která stála po jeho boku a podporovala ho až do konce života. Sama byla učitelkou a výtvarnicí a věnovala se především umělecké a estetické výchově dítěte. Stala se autorkou knihy vypoovídající o dějinách hnutí „moderní školy“ (*Naissance d'une Pédagogie Populaire*, 1949) a od roku 1958 vydávala časopis s názvem *L'Art Enfantin* (Dětské umění) (Rýdl, 1994).

---

<sup>8</sup> Žákům umožňoval, aby s tiskárnou samostatně pracovali: sázeli písmena dle připravených textů a ty následně tiskli.

Dvacátého sedmého srpna 1927 Freinet zorganizoval první kongres „moderní školy“ v Tours (*Congrès Freinet*). Hned následující rok uspořádal další, tentokrát v Paříži. Právě zde bylo založeno již zmíněné družstvo C.E.L. (Acker, 2000).

V roce 1928 se Freinet a Elise přestěhovali do Saint-Paul-de-Vence, kde oba působili jako učitelé (Prokop, 1991). Freinet nahradil dlouhodobě nemocného kantora a dostal se do výlučně chlapecké třídy. Svě první dojmy popsal ve věstníku *L'Imprimerie à l'École*, kde minulého učitele označil za autoritářského a dětmi pohrdajícího, což údajně u žáků vyvolalo pokrytecké chování a sklony k podvádění. Freinet tedy přišel do třídy chlapců, kteří nejenže byli „neznalí všech věcí“, ale také jejich morálka byla značně pokřivená. Ani materiální vybavení školy Freineta neuspokojilo. Ve své třídě našel několik starých lavic, které se v důsledku křivé podlahy neustále houply, kalamáře bez inkoustu, tabuli spíše bílou než černou, nedostatek osvětlení, prázdné skříně a další nedostatky (Freinet, 1929).

První zklamání však Freinet zažil až při odmítnutí městské rady poskytnout finance na zlepšení vybavení školy. Pomoc nakonec našel u rodičů a dětí, tím se však znelíbil vedení města, které bylo pobouřeno už jeho kampaní, jež vedla k založení družstev a přiměla tak velkoobchodníky zlevnit jejich zboží. Navzdory stoupající popularitě ve světě pedagogiky, nebo právě kvůli ní, byl Freinet označen za buřiče a špiona pracujícího pro SSSR. Po událostech nazývaných jako aféra v Saint-Paul, při kterých došlo ke střetu Freineta a jeho přívrženců s městskou radou a úřady, byl Freinet donucen ze školy odejít. V Saint-Paul se ještě nějakou dobu zdržel a zabýval se správou a organizací Spolku pro „moderní školu“ (*Coopérative de l'École Moderne*) (Rýdl, 1994).

V roce 1933 Freinet a jeho žena zakoupili pozemky ve Vence, kam se také brzy přestěhovali. Ještě tentýž rok zde začali budovat školu, které byla otevřena v srpnu roku 1935, i když povolení k zahájení činnosti škola oficiálně obdržela o rok později (Barré, 1995).

Kvůli poskytování podpory španělským republikánům (poprvé byly děti španělských uprchlíků do Freinetovy školy přijaty už v roce 1937) a podezření z napomáhání Sovětskému svazu byl Freinet internován v Nice. Ačkoli byl z tábora propuštěn v roce 1941, příliš se o něm nevědělo až do roku 1944, kdy se objevil jako vůdce hnutí odporu

v jihozápadní Francii. Do své školy se navrátil po osvobození jižní Francie. Našel ji ve značně zuboženém stavu (Rýdl, 1994).

V průběhu rekonstrukčních prací se věnoval publikační činnosti. V této době vydal jedno ze svých nejznámějších děl s názvem *Moderní francouzská škola* (*L'École Moderne*, 1946), která měla sloužit jako manuál prezentující techniky a metody navržené jejím autorem. V dubnu 1947 se konal kongres „moderní školy“ v Dijonu, kde se pedagogové z různých zemí světa shodli na založení organizace I.C.E.M. – Institutu pro spolupráci v „moderní škole“ (*L'Institut Coopératif de l'École Moderne*) (ICEM, 2004).

Célestin Freinet zemřel v říjnu roku 1966 ve Vence (Prokop, 1991). Ideje freinetovské školy se ovšem nadále šířily i po jeho smrti. Velkou zásluhu na tom měla právě organizace I.C.E.M., která časem převzala také kompetence družstva C.E.L. a dodnes sdružuje učitele, školitele a pedagogy podporující principy Freinetovy školy. V současnosti se organizace zabývá výzkumem, vzděláním a šířením tohoto alternativního směru tím, že pořádá nejrůznější kurzy a vydává časopisy a odborné publikace (Chabrun, 2004).

### **4.3 Pedagogické principy**

Pedagogika Célestina Freineta vznikla z kritiky tradiční školy po první světové válce. Freinetovi a dalším přívržencům hnutí „nové výchovy“ se nelíbilo učení omezené na pamětné osvojování poznatků a limitování až sankcionování přirozené aktivity dítěte. Odsuzovali také vyučování odtržené od praktického života, které žákům poskytovalo pramalou motivaci učit se. Podstatou školy té doby byla výchova slepě poslušného jedince, který jednal na základě potřeb nadřazeného (Singule, 1992).

Freinetovská pedagogika se oproti tomu snaží probouzet v žácích zvědavost, podněcovat je ke zkoumání okolního světa a podporovat učení založené na jejich zkušenosti. „*Ve Freinetově pojetí je škola místem, kde probíhá učení o životě a pro život, a to při akceptování odpovědnosti za svobodu individuálního rozvoje.*“ (Eichelberger, 2003/2004, s. 8) Snaží se o propojení školy a života mimo ni, intelektuální a fyzické práce a spolupráce učitelů s dětmi a učitelů mezi sebou.

Singule (1992, s. 18) jmenuje šest klíčových prvků pedagogiky podle Célestina Freineta:

1. *začlenění okolního světa do školního života a práce;*
2. *práce jako těžiště všech činností;*
3. *svobodné vyjadřování myšlenek a citů;*
4. *individuální odpovědnost;*
5. *demokratické hledání rozhodnutí;*
6. *spolupráce a pracovní orientace učitelů.*

Dle Singuleho usiloval Freinet o co největší rozvíjení samostatnosti žáků, podporoval žákovskou samosprávu a spolupráci na všech úrovních – ve třídě, napříč třídami i mezi školami. Z těchto požadavků pak vyplynuly i principy jeho pedagogické koncepce.

Při výběru a popisu následujících principů se inspirujeme prezentací organizace I.C.E.M., která přehlednou formou seznamuje zájemce s pedagogikou Célestina Freineta<sup>9</sup>. V rámci tohoto výčtu zmíníme také několik stěžejních technik, které jsou pro Freinetovu pedagogiku příznačné.

### **Princip č. 1: „tápavé experimentování“ (*le tâtonnement expérimental*)**

Jelikož Freinet odmítal soudobé teoretické poznatky francouzské psychologie, snažil se sám systematickým zkoumáním nalézt vlastní teorie o psychice dětí. V knize *Úvaha o psychologii smyslů aplikovaná ve výchově (Essai de Psychologie sensible appliquée à l'Éducation)* shrnul své základní poznatky z pozorování.

Freinet vychází z teze, že život není stav, ale průběh. Na základě toho pak stanovuje tři vývojové fáze, které také aplikuje při analýze výchovného procesu. Jedná se o:

1. období tápavého zkoumání (*période tâtonnement expérimental*);
2. období pozvolného začleňování sebe sama, ovlivňování podmínek svého života a nacházení místa v něm (*période d'aménagement*);
3. období činného působení a autonomního začleňování do sociálních vztahů (*période de travail*).

(Rýdl, 1994)

---

<sup>9</sup> Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/10460>.

Princip tápavého zkoumání dominuje ve Freinetově psychologické teorii vývoje dítěte. Od dvou do tří let poznává každý jedinec svět kolem sebe manipulativně – „osaháváním životní reality“. Tento prvek najdeme téměř u všech vývojových psychologů. Freinet jde však dál, když zkoumá dětskou experimentaci jakožto zasahování poznávajícího do okolního světa. Říká, že tento experimentační postup přesahuje věkový limit prvního období, je dítěti přirozený a vyskytuje se tedy i v dalších životních stádiích. Proto by ho měla výchova respektovat a nabízet dítěti takové prostředí, které umožňuje či přímo vyvolává zkoumání a pátrání. Efektivnost učení a vyučování tedy Freinet zakládá na badatelsko-rešeršních činnostech žáka. Daná tápavost experimentování vyjadřuje fakt, že žák si při svém zkoumání nevytváří podmínky, ani je nijak neupravuje, postupuje zcela nesystematicky. Také proto mluvíme v tomto ohledu spíše o způsobu nabývání zkušeností, než o metodě poznání v pravém slova smyslu (Štech, 1992).

Experimentální činnost v procesu poznávání popisuje také Doušková (2004). Toto téma zastřešuje principem autentického učení, při kterém je žákům vytvořena příležitost k tvořivému vnímání světa, k pozorování jeho projevů, jejich záznamu a interpretaci. Během tohoto procesu se učitelé zaměřují spíše na induktivní přístup, kdy s dětmi postupují od sběru dat badatelskými činnostmi přes proces zevšeobecnění k odhalování teorií a pojmů, k jejich porovnávání a třídění. Při tom je kladen důraz zejména na vlastní aktivitu dětí a jejich osobní zkušenosti, učitel vystupuje v průběhu jejich činnosti spíše jako poradce.

Pozorování a experimentování je podstatou samostatné práce i individuálních výzkumných projektů, kterých se využívá zejména v oblasti přírodních a společenských věd. Děti se při nich učí vyhledávat informace, pracovat se zdroji, zaznamenávat zajímavé myšlenky, hodnotit a prezentovat svoji práci (ICEM, 2010). Od poznávání založeného na „pokusu a omylu“ se tak postupně propracovávají ke schopnosti používat vědecké metody (Doušková, 2004).

## **Princip č. 2: Přirozená metoda (*la méthode naturelle*)**

S principem „tápavého experimentování“ velmi úzce souvisí přirozená metoda jakožto další ze základních teoretických konceptů Freinetovy pedagogiky. Podstata přirozené



metody se zakládá na myšlence, že dítě může nabýt velkého množství školních znalostí stejným způsobem, jako se učí chodit, stát či mluvit. Tyto přirozené procesy se opírají o jakousi životní sílu jedince, z které se rodí jeho experimentátorská zvědavá povaha (ICEM, 2010).

Freinet si během výuky všiml, že se jeho žáci nudí a chtěl znát důvod proč. Jeho zjištění bylo překvapivé: nenudili se, protože museli pracovat, nudili se, protože nepracovali. Tradiční škola totiž místo práce zadávala dětem pouze školní úlohy, ochuzené o jakoukoli kreativitu. Freinet tak začal prosazovat požadavek na osvobození práce od její školní povahy. Na základě pozorování svých žáků si také uvědomil, že dětský zájem a zvědavost jsou hnacími motory v procesu učení a že by tedy neměly být omezovány ze strany učitele zadáváním úkolů bez nápadu a smyslu (Go, 2009).

Tyto poznatky se pokoušel aplikovat v praxi. Kromě toho, že se snažil žákům zajistit smysluplnou a tvořivou činnost, přizpůsoboval také podmínky učebního procesu tak, aby se co nejvíce podobaly podmínkám, které žáci mají při přirozeném učení. Pokud se například dítě učí chodit, činí tak ve svém vlastním tempu a jemu vyhovujícím postupem (nikdo mu neříká, kolik na to má času, jak má k úkolu přistupovat, jaké metody použít). O jeho pádech při pokusech o první kroky neuvažujeme jako o selhání, chybě či neschopnosti, ale naopak je vítáme a oceňujeme, a tím jedince povzbuzujeme k dalšímu úsilí. Těmito zásadami se Freinet inspiroval a využíval jich ve své výuce. Na základě toho tedy mluvíme o přirozené metodě učení (Mansillon, 2009).

### **Princip č. 3: Vyjadřování a komunikace (*l'expression et la communication*)**

Kombinací vyjadřování a komunikace Freinet stanovil rámec jak pro život ve škole, tak pro život mimo ni (ICEM, 2010). Potřeba komunikace motivuje jedince k rozvoji dovednosti vyjadřování. Čím lépe je tato dovednost osvojena, tím kvalitnější se stává komunikace, a to nejen mezi žáky, ale i mezi třídami, školami a vnějším světem. Tomková (2005/2006, s. 11, č. 3) v propojení principů komunikace a vyjadřování spatřuje „*spojení školního a běžného života žáků*“.

Mezi aktivity podporující vyjadřování dětí ICEM (2010) řadí:

- ranní setkání, kde dostane každý žák příležitost sdílet své zážitky, zkušenosti, objevy z vnějšího světa a otázky, které ho zajímají (v některých školách je tato část vyučování nazývána jako „*Quoi de neuf?*“, v překladu „*Co je nového?*“);
- psaní volných textů (podrobněji viz kapitola 4.4.);
- volné vyjadřování v umělecké a pohybové oblasti (vizuální umění, hudba, divadlo, film, tanec,...);
- kooperativní organizaci třídy.

Volné vyjadřování představuje svobodnou a spontánní výpověď, která vede k uspokojení potřeby dítěte něco vytvořit a sdílet své pocity a myšlenky s okolím. Při těchto aktivitách vznikají produkty vysoké osobní, estetické i praktické hodnoty (Doušková, 2004).

Volné vyjadřování lze aplikovat v různých oblastech. Karel Rýdl (1994) zmiňuje kromě všeobecně známého volného textu také volné malování, volnou hudbu či spontánní divadlo a tanec. Hodnotu volného vyjadřování spatřuje především v tom, že učitelům může sloužit jako zdroj podnětů a námětů pro vyučování. Ve výsledných produktech žáků se zrcadlí jejich zájmy, na které by měla výuka reagovat. Důsledkem je poté motivovaná práce.

Mezi komunikační aktivity, ve kterých se uplatňují vyjadřovací dovednosti a produkty vyjadřování, ICEM (2010) zařazuje:

- referáty a konference, při kterých žáci představují produkty a výsledky svých individuálních projektů;
- školní časopis, ve kterém se publikují volné texty a kresby žáků i výsledky jejich výzkumů;
- školní korespondence, jež vytváří spojení mezi školami a jednotlivými třídami.

Tyto formy komunikace vznikly z požadavku na užitečnost práce dětí. Freinet si uvědomil, že proto, aby se žák začal volně vyjadřovat, potřebuje patřičnou motivaci. Ta je podmíněna právě tím, že s výsledkem jejich práce bude dále smysluplně naloženo (publikací ve školním časopise, vytvořením podkladu pro školní korespondenci nebo prezentací před třídou, celou školou, případně rodiči) (Rýdl, 1994).

K tomuto principu bychom chtěli zařadit také třídní a školní rady, na kterých dochází k propojení vyjadřovacích aktivit s komunikačními. Tato setkání umožňují jejich účastníkům, aby vyjádřili své potřeby a přání, zdůraznili své priority, sdíleli požadavky, ovlivňovali organizaci práce (prostoru a času), regulovali vztahy mezi sebou a řešili případné konflikty. Prostřednictvím rad získávají žáci reálnou moc ovlivňovat dění ve třídě i škole. Tato moc je ovšem omezena předem dohodnutými pravidly, na jejichž ustanovení se podílejí sami žáci a zavazují se k jejich plnění. Porady představují pravidelně se opakující rituály, na které se děti předem připravují (Tomková, 2005/2006, č. 5).

Úkolem učitele během konání rad je dohlédnout na plynulost průběhu, která je zajištěna především vzájemným respektem mezi žáky. Učitel je taktéž garantem toho, že rozhodnutí učiněná na radě budou následně uplatněna a dodržena (École des Bruyères, 2004).

#### **Princip č. 4: Individualizovaná práce (*le travail individualisé*)**

Ve školách, které se opírají o principy pedagogiky Célestina Freineta, je maximálně limitována frontální výuka a získávání poznatků a vědomostí probíhá z velké části formou individuální práce dětí. Za tímto účelem vytváří učitelé a další členové ICEM pracovní materiály, které jsou sdružovány v tzv. pracovních knihovnách (*Bibliothèque de travail*). Tyto knihovny obsahují sbírky knih a sešitů rozličných témat. Žák si zde může vybrat informační zdroj k oblasti, která ho zajímá a které se chce během individuální práce věnovat (Rýdl, 1994).

Ve třídách freinetovských škol se setkáváme také s kartotékami, jež obsahují pracovní listy s úkoly zejména z oblasti matematiky a pravopisu. Žák si vybere a sám vyřeší list, který ho zajímá a/nebo k jehož vyplnění se zavázal ve svém individuálním pracovním plánu (viz níže). Individualizace učení je také silně podpořena systémem autokorektivních karet (*fichiers autocorrectifs*), které se stávají prostředkem sebekontroly a sebehodnocení dětí. Tyto karty žákům umožňují, aby si sami zkontrolovali správnost řešení pracovního listu, opravili případné chyby a následně (na základě dohodnutých pravidel) ohodnotili svou činnost. Jelikož v rámci tohoto systému může každý pracovat jemu vyhovujícím tempem, počet vyhotovených karet za určitý čas i jejich náročnost se žák od žáka liší (Doušková, 2004).

Kartotéky, pracovní knihovna a dokumenty sesbírané žáky nahrazují učebnice, které jsou freinetovskými učiteli ve velké míře odmítány. Hlavním důvodem je, že tradiční učební materiály nabízí filtrované vědomosti, které jsou dětem zprostředkovány cestou, jež brzdí jejich tvůrčí rozvoj (Štech, 1992).

Výše zmíněný individuální pracovní plán si sestavuje žák sám na začátku každého týdne. Určuje si, jakými činnostmi a vědními oblastmi se bude v následujících dnech zabývat, případně kolik jakých pracovních karet vyplní. Součástí plánu je i povinná práce pro celou třídu (na prvním stupni ZŠ převážně v oblasti gramatiky a počtů). Stanovený plán je pro jeho autora závazný, může však být uskutečňován v individuálním tempu (Prokop, 1991). Úlohou učitele je korigovat plánování na základě osobní znalosti žáků, podněcovat je k vytyčení adekvátních cílů a pomáhat se zajištěním vyváženosti učení (Rýdl, 1994).

Individuální práce a individuální stanovení pracovního plánu učí žáka převzít zodpovědnost za výsledky svého učení a rozvíjí jeho autonomii.

### **Princip č. 5: Spolupráce (*la coopération*)**

Ačkoli tento princip organizace I.C.E.M. ve své prezentaci nepředstavuje, my ho považujeme za přinejmenším stejně důležitý jako principy zmíněné výše.

Pedagogika C. Freineta uplatňuje spolupráci na všech možných úrovních – mezi žáky, učiteli, rodiči, mezi školou a okolním světem (Doušková, 2004). Žáci spolupracují nejen při učení, ale také při rozhodování o dění ve škole a třídě prostřednictvím rad. Společně tvoří školní časopis, organizují korespondenci a starají se o prostředí školy. Spolupráce slouží jako cenný zdroj sociálního učení a osvojování důležitých sociálních a kognitivních kompetencí. Aby se jedinec stal dobrým spolupracovníkem, musí umět naslouchat, respektovat názory druhých, převzít na sebe zodpovědnost, pomáhat i přijímat kritiku (Tomková, 2005/2006, č. 5).

Díky spolupráci učitelů v rámci organizací freinetovské pedagogiky je také možné sdílení nových vzdělávacích metod a přezkoumávání těch starých. Velkým přínosem je i příležitost předávání materiálů, které si tvoří učitelé sami nebo jsou jejich autory žáci (Prokop, 1991).

### **4.3.1 Volný text (*le texte libre*)**

Volný text patří k jedné z nejvíce diskutovaných technik Célestina Freineta. O jeho uplatnění v českém prostředí na 1. stupni základní školy se pokusila P. Škvorová v rámci své diplomové práce, kterou uzavřela tvrzením o přínosu této techniky pro žáky i učitele (Škvorová, 2006). Volnému textu jsme se rozhodli věnovat podrobněji v následujících odstavcích.

Volný text je prostředkem spontánního sebevyjádření žáka, ve kterém formuluje své myšlenky a pocity. Dle Karla Rýdla (1994) patří mezi klíčové přednosti této techniky spontaneita, kreativita, životnost, sepětí s okolím a odhalení nitra žáka.

Célestin Freinet (1947) stanovuje tři předpoklady volného textu:

#### **1. Volný text musí být skutečně volný.**

Učitelé se často domnívají, že ve své třídě uplatňují techniku volného textu. Ve skutečnosti však jen dávají žákům vybrat téma, o kterém chtějí psát. Všechny děti ale píší v době vyhrazené učitelem a ve svých lavicích. Skutečný volný text vzniká ovšem ve chvílích, kdy má jedinec potřebu vyjádřit se či něco sdělit, zcela spontánně. Nezáleží na místě, kde je psán. Některé texty vznikají na rohu stolu, některé na kolenou, velká část ovšem v průběhu hodin vytyčených pro individuální práci. Jelikož děti píší ze svého vlastního popudu, máme jistotu, že jejich texty jsou autentické, vypovídají o jejich životě a myšlenkách, charakterizují jejich osobnost.

#### **2. Volný text musí být motivován.**

Aby byli žáci k práci na volných textech motivováni, je potřeba změnit pracovní podmínky. V tomto ohledu Freinet využívá tiskáren. Tisk a další šíření dětských písemností (v rámci školního časopisu nebo meziškolní korespondence) přidává volnému psaní žáků vyšší hodnotu – činí tuto činnost smysluplnou. Vzniká tak přirozená potřeba vyjadřovat se.

### **3. Volný text musí být využit po pedagogické stránce, ovšem bez školního dogmatismu.**

V této zásadě Freinet vyjadřuje požadavek na propojení volného textu s dalšími učebními aktivitami. Říká, že nestačí texty žáků pouze přečíst, jeden vybrat, nechat přepsat na čisto a dále využít k tradičním činnostem. Je nezbytné využít celkový potenciál této techniky.

Při následné práci s napsanými volnými texty nejprve každý žák přednese svůj text, ať už vznikl ve škole nebo v prostředí domova, a učitel, případně vybraný žák, zaznamená názvy prezentovaných psaní na tabuli. Následně učitel vyzývá k hlasování o textu, který třídu nejvíce zaujal a který bude moci být publikován ve školním časopise. Hlasování někdy může být problematické a jeho formy se napříč třídami různí, klíčové ovšem je, aby nakonec odhlasovaný text co nejvíce odpovídal zájmu třídy jako celku (Rýdl, 1994). Doušková (2004, s. 14) vyjadřuje názor, že fáze prezentace a volby textu je stejně důležitá jako jeho tvorba: „*Děti se učí zaujmout hodnotící postoj ve vztahu ke své a spolužákově práci. Učí se formulovat a vyjadřovat hodnotící výroky.*“

V další etapě se třídou zvolený text zpracovává. Cílem je vytvořit dílo, které jednak zachovává spontánnost, jedinečnost a originalitu autorova smýšlení, ale na druhou stranu má určitou ucelenou formu a je kvalitní po stylistické a gramatické stránce. Nezbytná je srozumitelnost textu, jelikož text bude dále zprostředkován čtenářům školního časopisu, případně i účastníkům školní korespondence. Učitel plní v této fázi funkci aktivní kontroly. Pomáhá žákovi s úpravami, dává mu doporučení, ale vždy musí respektovat jeho vůli. Dítě jako autor textu má právo upozornit na to, že určitým zásahem ze strany učitele dochází ke změně jeho původní myšlenky. V takovém případě by měl učitel ustoupit. Text je tedy zpracováván společným úsilím, primárně ovšem ke spokojenosti žáka-autora. Při dlouhodobé práci na volných textech se dítě ve fázi zpracovávání stává méně a méně závislé na radách a pomoci učitele. V pozdějších ročnících se stává zcela samostatným a přirozeně vypracovává text pečlivě po stránce obsahové, formální i výrazové (Rýdl, 1994).

Texty, které nebyly vybrány k publikování ve školním časopisu, mohou být použity ke korespondenci nebo zapsány do speciálního sešitu pro volný text a doplněny ilustrací (Rýdl, 1994).

Techniku volného textu můžeme použít i u dětí v mateřských školách. Doušková (2004) kromě psaného volného textu rozlišuje ještě volný text mluvený, který je určen těm, již nejsou schopni vyjadřovat se pomocí písma. Vhodná je také obrázková forma.

#### **4.4 Rozvoj autonomie na školách C. Freineta**

Ve všech výše zmíněných principech pedagogiky C. Freineta můžeme spatřovat tendence, jež vedou k podpoře autonomie žáka. Experimentování a přirozená metoda učení umožňují, aby jedinec postupoval svým vlastním tempem dle individuálních předpokladů, aby si samostatně osahával životní realitu a učil se z pokusů a omylů. Dostatečné množství času věnovaného expresi žáků zase poskytuje příležitost k osvojení dovednosti přesného vyjadřování, ke sdílení potřeb a pocitů, k nácviku argumentace a účelného jednání. I spolupráce podmiňuje samostatnost, ačkoli tento vztah nemusí být na první pohled zřejmý. Při práci ve skupině, pokud má být efektivní, si její členové organizují činnost a přebírají zodpovědnost za výsledek společného úsilí. Spolupráce navíc spočívá i ve schopnosti vyhledat pomoc, požádat o ni a zároveň ji nabídnout. Tyto dovednosti jsou pro samostatnost jedince klíčové.

Nejvíce ovšem autonomii žáků rozvíjí individualizované učení.

Individualizace představuje především „*přizpůsobení výuky individuálním zvláštnostem žáků*“, což vyžaduje volbu takových metod, které žákovi nejvíce vyhovují a umožňují mu si snadněji osvojit látku (Kolář et al., 2012, s. 53). Individualizovat učení v pedagogice C. Freineta znamená dle Tomkové (2005/2006, č. 6, s. 11) „*adaptovat proces učení na individuální charakteristiky a potřeby každého jednotlivého žáka*“. Jinak řečeno, každý žák vyžaduje k učení jiné podmínky a jeho výkon je závislý na jejich vytvoření. Velké rozdíly mezi dětmi jsou především v potřebě množství času a pomoci učitele (Tomková, 2005/2006, č. 6).

Mezi metody, které umožňují žákovi postupovat vlastním tempem a vytvořit prostředí, v němž dochází k uspokojení individuálních potřeb, patří samostatná práce s kartami/pracovními listy (*le travail individuel*) a experimentování a zkoumání skutečností skrze individuální projekty (*la recherche d'éveil*) (Skalková, 1993/1994). Při těchto

činnostech se jedinec stává aktérem, ale zároveň i autorem výstupů. Musí si práci dostatečně naplánovat, zorganizovat z hlediska času, prostoru i pomůcek a opatřit si potřebný materiál. Neznamená to ovšem, že je na splnění úkolu sám, jsou zde spolužáci i učitel, kteří mu mohou být nápomocni. Učitel vystupuje především v roli facilitátora, který nabízí podporu tam, kde je potřeba. Jeho úloha ve výuce se postupně snižuje a ve vyšších ročnících zasahuje do práce dětí pouze minimálně (Tomková, 2005/2006, č. 6).

K tomu, aby se žáci naučili přebírat zodpovědnost za svou práci, Freinetova pedagogika využívá pracovních plánů a smluv. Plány jsme se zabývali již v předchozím textu. Na tomto místě bychom rádi zdůraznili, že jejich podoba se škola od školy liší a rozdílné formy můžeme najít i v rámci tříd. Vždy záleží na preferencích a kreativitě konkrétního učitele<sup>10</sup>. Při vyplňování plánu je žák nucen reflektovat vlastní činnost, konfrontovat se s tím, jak se mu podařilo plán dodržet v předchozích týdnech, a odhadnout, kam až je schopný se posunout v nadcházejícím týdnu (Bertet, 1996). K naplnění plánu se žák zavazuje pracovní smlouvou, kterou uzavírá s učitelem (někdy ji svým podpisem stvrzují také rodiče). Součástí smlouvy bývá autoevaluace a evaluace, v rámci které žák i učitel hodnotí a komentují splnění či nesplnění úkolů (Tomková, 2005/2006, č. 6). Autonomie dětí je taktéž rozvíjena v rámci třídních a školních rad, na kterých získávají žáci reálnou moc a mohou se tak podílet na vedení života školy a třídy. Za svá rozhodnutí a schválení navrhovaných změn musí převzít zodpovědnost.

Míra rozvoje autonomie je samozřejmě závislá na filosofii konkrétní školy. Fakt, že se škola hlásí k pedagogice C. Freineta, ještě není zárukou, že se jedná o freinetovskou školu v pravém slova smyslu a že jsou k rozvoji autonomie využívány všechny její potenciality. Mnoho škol pouze přejímá pedagogické techniky této alternativy, aniž by přemýšlely nad jejich skutečným cílem. Proto pak můžeme vidět případy, kdy děti píší tzv. volné texty na téma zadané učitelem, kdy korespondence slouží spíše jako slohové či gramatické cvičení a školní časopis je více prací dospělých než dětí. Dětem je dána „falešná autonomie“, při které mohou mít dojem, že pracují samostatně, nicméně jejich činnost je stále

---

<sup>10</sup> Několik příkladů pracovních plánů různých učitelů spolu s názory těchto učitelů na jejich funkci můžeme najít v článku *Les plans de travail* v časopise *Le Nouvel Éducateur* z dubna roku 1996. (Dostupný také v elektronické podobě: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14228>.)



organizována, řízena a hlídána učitelem. Taková pedagogika pak utváří především osoby závislé na vnějším řízení (Chabrun, 2012). Rozdíly v aplikaci technik jsou jistě zřejmé i mezi jednotlivými učiteli.

Célestin Freinet respektoval osobní individualitu žáků a snažil se vytvořit školu, která by byla přiměřená dětskému věku. „*Chtěl ve škole rozvíjet člověka svobodného, odpovědného a autonomního, schopného spolupracovat a jednat s druhými...*“ (Tomková, 2005/2006, č. 5). Uvědomoval si, že každý se vyvíjí jiným tempem a že osobnost jedince se může zdravě rozvinout pouze za předpokladu, že bude „volná“. Nenaznačoval tím absenci pravidel a povinností, ale nutnost poskytnout každému dostatečné množství času a vytvořit co nepřírozeňší prostředí, tzn. propojit školu s životem venku (Skalková, 1993/1994).

V souvislosti se samostatným fungováním dětí ve škole a svobodou v tempu a způsobu práce se vynořuje otázka, zda si žáci osvojí dostatečné množství znalostí a vědomostí potřebných na vyšších stupních vzdělávání. Na tuto otázku se snažil odpovědět už sám Freinet, který tvrdil, že výsledky jeho žáků ve státních francouzských zkouškách byly „*stejně dobré, ne-li lepší než výsledky žáků jiných škol, ovšem s tím rozdílem, že jeho žáci si navíc osvojili soběstačnost a sociální chápání, které žákům tradičního systému zcela chybí*“ (in Legrand, 1993, s. 8). Tuto skutečnost zkoumal O. Francombe (2010, s. 16), který shrnul výsledky výzkumného šetření z let 2001 – 2006 (Avanzini, Foucambert, Reuter) a na jejich základě potvrdil, že „*žáci vzdělávání v pedagogice C. Freineta jsou stejně nebo více úspěšní než ti vzdělávání v pedagogice tradiční*“. Y. Reuter (2014) na konferenci ohledně pedagogiky C. Freineta sice přiznal, že výsledky žáků freinetovských škol mohou být horší, co se týče množství informací, než žáků tradičních škol, nicméně tento nepoměr je mnohonásobně vyvážen získanými sociálními dovednostmi, navíc chybějící znalosti si žáci rychle doplní na středních školách.

Na základě výše zmíněného můžeme shrnout, že pedagogika C. Freineta v sobě uchovává v oblasti rozvoje autonomie žáků velký potenciál a záleží už na každé instituci, jakým způsobem ho využije či zmaří.

## 4.5 Pedagogika C. Freineta dnes

Ačkoli kořeny freinetovské pedagogiky zůstávají ve Francii, školy C. Freineta se rozšířily po celém světě. Najdeme je přinejmenším v 15 státech Evropy (kromě Francie a Belgie například v Německu, Polsku, Rumunsku a Švýcarsku)<sup>11</sup>, v 6 státech Ameriky (Kanadě-Québecu, Mexiku, Brazílii, Haïti a dalších), 7 státech Afriky (např. v Maroku, Senegal, Beninu, Burkině-Faso) i na území Asie (např. v Japonsku a Číně) (FIMEM, 2012). Příznivci této pedagogiky různých národností a kultur se sdružují v Mezinárodní federaci hnutí „moderní školy“ (*Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne – FIMEM*). Hlavním cílem této organizace je udržovat a zprostředkovávat kontakt mezi učiteli, vychovateli a odborníky a umožnit jim sdílení zkušeností i materiálů. Důležitým záměrem je také spolupráce všech členů na poli výzkumu, který vede k vývoji pedagogiky a k jejímu přizpůsobování neustále se proměňující společnosti. Mezi nástroje, kterými organizace dosahuje těchto cílů, patří:

- mezinárodní korespondence,
- organizování školení, seminářů, setkání, výstav a dalších akcí,
- založení mezinárodních pracovních skupin,
- publikování časopisů a vydávání učebních pomůcek,
- informování o novinkách a sdílení zkušeností pedagogů různých zemí,
- každé dva roky uspořádání Mezinárodního setkání „Freinet pedagogů“ (*Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet - RIDEF*)<sup>12</sup>.

(FIMEM, 2014)

Pedagogika C. Freineta je pedagogikou, která je otevřena svému okolí a která reaguje na aktuální potřeby společnosti. Zvolení označení hnutí „moderní škola“ bylo proto příznačné, jelikož předpokládá adaptaci pedagogických technik novým podmínkám doby. V souladu s tím můžeme spatřovat zapojení moderních technologií do výuky, např. tiskárnu v podobě, v jaké ji užíval ve svých třídách C. Freinet, nahradily počítače a digitální tiskárny, časopisy dnes často existují jen v elektronické podobě, děti získávají

---

<sup>11</sup> V České republice zatím dle dostupných zdrojů školy C. Freineta neexistují.

<sup>12</sup> Letos se bude RIDEF konat ve dnech od 18. do 27. července v africkém Beninu (FIMEM, 2016).

informace z internetu, z televizních pořadů i radia a jako další prostor pro vyjadřování jim slouží sociální sítě. Ačkoli se ale v některých případech změnil způsob, jakým jsou techniky uplatňovány, jejich základní účel byl zachován a s ním i přínos pro dítě (Chabrun, 2012).

Kromě rozvoje techniky došlo v posledních letech v důsledku světové globalizace také k výraznému nárůstu žáků-cizinců na školách. Třída se stala místem, kde se setkávají děti různých národností, kultur a jazyků a škola této situaci musí čelit a vyrovnat se s ní. Pedagogika C. Freineta byla v tomto směru dobře připravena, jelikož už v době svého vzniku podporovala vzájemný respekt a toleranci mezi žáky, navíc umožňovala každému jedinci postupovat při vzdělávání vlastním tempem (Chabrun, 2012). I přesto se v současnosti příznivci C. Freineta této problematice důsledně věnují. Různorodost žáků (nejen z hlediska národnosti) byla ústředním tématem např. veletrhu Freinetovy pedagogiky v Nantes v listopadu roku 2014 (ICEM, 2014).

V souladu s dnešní dobou se škola také stále více musí potýkat se společnostmi, ve které je jedinec důležitější než kolektiv a kompetice převažuje nad spoluprací. Na tento problém reagují Freinetovy školy podporováním kooperace ve všech možných směrech. Usilují o to, aby si žáci osvojili potřebné dovednosti pro efektivní spolupráci, aby si sami ověřili, jaké výhody jim spolupráce může přinést a aby se nebáli ji v budoucím životě vyhledávat a realizovat. Snaží se vytvořit prostředí, ve kterém hodnota vzájemné pomoci převažuje nad myšlenkou „zvítězit nad ostatními“ (Chabrun, 2012).

## 5 Závěr teoretické části

Teoretickou část této diplomové práce bychom mohli rozdělit do dvou tematických oblastí. První se věnovala zejména problematice autonomie. Tento pojem jsme zprvu zkoumali na obecné úrovni, kde jsme si zvolili jako primární vymezení definici D. Sýkorové (2007, s. 75): „*Autonomii lze považovat za relativní samostatnost jedinců vzhledem k sociálnímu okolí, jejich schopnost, vůli a možnost vést v daném prostředí život podle vlastních pravidel, rozhodovat o něm a kontrolovat jej.*“ Následně jsme se zaměřili na téma autonomie v kontextu výchovy a vzdělávání. V této kapitole jsme čtenáře seznámili s autodeterminační teorií (SDT), jejíž myšlenka ohledně čtyř úrovní vnější regulace se stane základem dotazníkového šetření praktické části práce. Dále jsme se podrobně zabývali pojmem autoregulace učení, která je důležitým prostředkem i cílem vzdělávacího procesu a zároveň podmínkou autonomie žáků. V poslední kapitole této tematické oblasti jsme konfrontovali autonomii s termínem samostatnost. Přestože jsme v závěru došli k vymezení autonomie jako pojmu, který je významově širší než pojem samostatnost, v praktické části budeme tyto výrazy užívat synonymně, jelikož rozdíl mezi nimi je pro účely této práce zanedbatelný.

Druhá oblast teoretické části patřila osobnosti a pedagogice Célestina Freineta. Nejprve jsme se snažili pro čtenáře konkretizovat dobu a kontext vzniku hnutí „nové výchovy“, ze kterého vychází mnoho současných alternativních směrů. Následně jsme se zajímali o život a působení C. Freineta, abychom tak osvětlili původ jeho pedagogických inovativních myšlenek. Pravděpodobně nejdůležitější podkapitola tohoto tematického celku se věnovala principům Freinetovy pedagogiky a popisu technik, které k ní patří. Zmíněné principy budeme využívat i v rámci praktické části. Jsou následující: tápavé experimentování, přirozená metoda učení, vyjadřování a komunikace, individualizovaná práce a spolupráce.

Na závěr jsme se pokusili o propojení obou tematických oblastí a hledali jsme momenty pedagogiky C. Freineta, které v sobě skrývají potenciál pro rozvoj autonomie žáků. V poslední podkapitole jsme charakterizovali některé tendence současné společnosti, se kterými se musí organizace sdružující příznivce tohoto alternativního hnutí potýkat.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Úvod praktické části

Praktická část diplomové práce se skládá ze tří stěžejních částí, jež se všechny vztahují ke konkrétní škole uplatňující pedagogiku C. Freineta (tato škola byla zvolena s ohledem na praktickou zkušenost, kterou zde autorka nabyla). Každá část pohlíží na problematiku autonomie žáků na této škole jiným způsobem a všechny dohromady se snaží dosáhnout naplnění hlavního cíle diplomové práce.

První část se zaměřuje na kazuistiku belgické základní školy *École des Bruyères*. Její charakteristika a nastínění specifických podmínek fungování vychází jednak z dostupných pramenů (např. z edukačního programu školy - *Le Projet éducatif*), jednak z pozorování. Získané poznatky konfrontujeme a analyzujeme momenty, které přispívají k rozvoji autonomie žáků.

Druhá část sestává z rozhovorů se dvěma učiteli zmíněné základní školy. Prostřednictvím rozboru jejich odpovědí se pokoušíme zjistit, jak nahlíží na autonomii žáků skrze vlastní zkušenost s výukou ve třídě. Do této části jsme se navíc rozhodli zařadit rozhovor s odbornicí na pedagogiku C. Freineta, která se školou *École des Bruyères* sice spolupracuje, nicméně má bohaté zkušenosti z mnoha dalších Freinetových škol.

Třetí část je tvořena dotazníkovým šetřením a jeho vyhodnocením, ve kterém zjišťujeme stupeň regulace (autoregulace) žáků ve 3. a 6. ročníku dané školy. Na základě výsledků pak usuzujeme na úroveň autonomního jednání žáků a skrze porovnání obou ročníků vyvozujeme pravděpodobný vývoj autonomie žáků na škole.

Na úvod každé části uvádíme metodiku výzkumného šetření. Obecně lze říci, že praktická část celkově vychází z kvalitativně orientovaného výzkumu s výjimkou dotazníkového šetření, které je kvantitativního rázu.

## 6.1 Výzkumný problém, cíle a předpoklady praktické části

V současném vzdělávacím systému můžeme pozorovat velký důraz nejen na autonomii školských institucí, ale také na autonomní jednání žáků. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání najdeme mnoho momentů, které předpokládají vedení dětí k samostatnosti. Pro příklad uvádíme výstupy při osvojení klíčových kompetencí k učení a řešení problémů:

*„Na konci základního vzdělávání žák: samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,“ a „samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.“* (MŠMT ČR, 2013, s. 10-11)

Samostatné jednání žáků je zahrnuto také v obecných záměrech základního vzdělání, předpokládá jej např. tento cíl: *„připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti“* (MŠMT ČR, 2013, s. 8). Rozvoj autonomie ve školství je nicméně v české literatuře poměrně málo prozkoumán.

Autorka práce měla během pobytu v zahraničí možnost poznat zblízka pedagogiku C. Freineta, ve které ji zaujala právě míra autonomie, se kterou děti vystupovaly. Zajímalo ji, jakým způsobem freinetovské školy autonomii rozvíjí.

S ohledem na teoretickou část práce jsme se dozvěděli, že pedagogika C. Freineta v sobě opravdu skrývá potenciál, s jehož využitím lze dosáhnout v oblasti samostatnosti žáka velkých úspěchů. Jednotlivé školy, ačkoli označované za Freinetovy, se nicméně v aplikaci pedagogických principů a technik C. Freineta značně liší, a nebylo by proto správné pohlížet na jejich vliv vzhledem k autonomii žáků globálně. Z toho důvodu byla pro praktickou část vybrána jedna konkrétní škola, na které budeme zkoumat problematiku autonomie více do hloubky. Autorka zároveň doufá, že popis školy a postupů, které využívá k rozvoji samostatnosti dětí, by mohl inspirovat čtenáře k myšlenkám o adaptaci určitých prvků do prostředí českého školství.

Stěžejní cíle praktické části jsme již jmenovali na začátku této práce. Abychom dosáhli jejich naplnění, zvolili jsme si několik dalších cílů, které jsou zaměřeny konkrétněji vzhledem k výzkumné metodě.

#### **Klíčové a konkrétní cíle 1. části:**

- na příkladu konkrétní školy ukázat možnosti pedagogiky C. Freineta pro rozvoj autonomie žáků
- reflektovat zkušenosti získané na konkrétní škole C. Freineta
  - provést kazuistiku školy École des Bruyères a charakterizovat její specifické podmínky pro vzdělávání
  - na základě pozorování charakterizovat stěžejní momenty života třídy a vyzdvihnout ty, které přispívají k rozvoji autonomie žáků

#### **Klíčové a konkrétní cíle 2. části:**

- charakterizovat postoj osob angažovaných v pedagogice C. Freineta k rozvoji autonomie
  - provést rozhovor zjišťující postoj respondentů k problematice autonomie
  - zjistit názor respondenta / respondentky ohledně rozvoje autonomie na školách C. Freineta, případně přímo v prostředí třídy

#### **Klíčové a konkrétní cíle 3. části:**

- nastínit možný vývoj autonomie žáků během docházky na konkrétní školu C. Freineta
  - provést dotazníkové šetření 3. a 6. třídy na škole École des Bruyères
  - zjistit úroveň regulace (autoregulace) žáků těchto tříd a provést komparaci výsledků

#### **Společný cíl pro všechny části:**

- zjistit možná úskalí pedagogiky C. Freineta spojená s rozvojem autonomie

Výše popsané cíle autorka stanovila také na základě předpokladů, se kterými do výzkumného šetření vstupuje. Jedná se o následující:

1. Škola École des Bruyères uplňuje pedagogiku C. Freineta a staví na jejích principech.
2. Učitelky na škole École des Bruyères považují autonomii žáků za podstatný rys pedagogiky C. Freineta a ve svých třídách podporují její rozvoj.
3. Regulace žáků v učení se s postupem do vyšších ročníků školy zvnitřňuje a umožňuje jedinci jednat více autonomně.
4. Rozvoj autonomie žáků s sebou nese svá úskalí.



## **7 Kazuistika školy École des Bruyères**

Kazuistika (někdy také jako případová studie) je metoda kvalitativního výzkumu, jež se věnuje popisu nějakého konkrétního případu. Nejčastěji se týká jednotlivce, ale může se věnovat také skupině osob či instituci. Výzkumník uspořádá všechny informace, které vzhledem k případu získal, a následně je analyzuje. Touto metodou lze postihnout i souvislosti, které by jinými metodami nevyšly najevo, a proniknout tak do hloubky případu (Hartl, Hartlová, 2010).

Jak už jsme zmiňovali výše, jednotlivé školy uplatňující pedagogiku C. Freineta se mezi sebou značně liší. Přestože rozvoj autonomie žáků patří mezi důležitý prostředek a cíl vzdělávání ve freinetovské pedagogice, bylo by zavádějící tvrdit, že všechny školy s touto pedagogikou rozvoj autonomie významně podporují. Z tohoto důvodu jsme si vybrali pro kazuistiku konkrétní školu – École des Bruyères, u které se pokusíme zjistit, jakým způsobem se podílí na rozvoji autonomie dětí.

### **7.1 Základní informace o škole**

Se školou École des Bruyères se autorka seznámila v rámci studijního pobytu programu Erasmus+, při kterém se jí naskytla příležitost strávit na škole dva týdny. Stalo se tak v listopadu roku 2014. Následně autorka školu navštívila ještě v říjnu roku 2015 a setrvala zde další týden. Po dobu praxe na škole prováděla pozorování a aktivně se zapojovala do výuky, dvě hodiny vyučování také sama vedla.

#### **Lokalita školy**

Škola École des Bruyères byla založena přibližně před 40 lety v malém městečku s názvem Louvain-la-Neuve ve frankofonní části Belgie, přibližně 30 km od Bruselu. Toto město je specifické svým vznikem i funkcí. K jeho založení v roce 1971 vedlo vyústění sporů mezi vlámskými a valonskými studenty na Katolické univerzitě v Leuvenu. Instituce byla rozdělena na dvě části, přičemž pro frankofonní část, která se dnes nazývá Université catholique de Louvain, bylo vybudováno právě město Louvain-la-Neuve. Místo je tak z velké části tvořeno univerzitními budovami a přibližně třetinu obyvatel představují

studenti, kteří zde tráví akademický rok. Centrum je tudíž uzpůsobeno „studentskému životu“ několika knihovnami, muzei, divadlem, ale i množstvím restaurací a barů (www.olln.be, 2015). Nachází se zde také institut ENCBW<sup>13</sup>, který spadá pod vysokou školu Haute École Léonard de Vinci a který se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů. Na tomto institutu studovala autorka práce 4 měsíce v rámci programu Erasmus+.

Škola École des Bruyères se nachází v klidné čtvrti na jihozápadě města. V této oblasti převažují rodinné domy a apartmány nad studentskými byty a rozprostírá se zde park a jezero. Najdeme tu také mnoho zeleně, což je pro umístění školy ideální (www.olln.be, 2015).

### **Vnější struktura školy**

Na pozemku školy jsou tři budovy. Jedna je přednostně určena třídám mateřské školy a třídám prvního cyklu školy základní, tedy 1. a 2. ročníku. Navíc je zde počítačová místnost, ve které se koná výuka informatiky všech tříd. Druhá budova slouží vedení školy a pedagogickému sboru, je zde sborovna učitelů, ředitelna a novodobá tiskárna, kterou zde hojně využívají jak pedagogové, tak žáci. Ve třetí budově jsou umístěny třídy pro žáky 2. cyklu (3. – 4. ročník) a 3. cyklu (5. – 6. ročník) ZŠ. V téže budově je také místnost pro družinu, která zde ovšem pobývá jen za velmi nepříznivého počasí.

V nejvyšším patře třetí budovy můžeme najít CEDOC (*le centre de documentation*) neboli centrum dokumentace, které je využíváno dětmi především při práci na individuálních projektech. Jsou jim zde k dispozici nejrůznější knihy, časopisy, encyklopedie, ale také videa, fotografie, vycpaná zvířata a jiné předměty. Chod centra zajišťuje v současné době tým rodičů a dobrovolníků, kteří jsou v případě potřeby žákům nápomocni, nicméně dokumenty a materiály jsou zde systematicky uspořádány, a tak umožňují dítěti, aby hledaný zdroj našlo a použilo bez opory dospělého.

Stejně důležitou součástí školy, jako jsou její budovy, je také okolí školy a školní dvůr. Kromě malého hřiště s basketbalovými koši mohou žáci využívat travnaté plochy a mírně

---

<sup>13</sup>École normale catholique du Brabant wallon (dostupné z internetových stránek školy [www.vinci.be](http://www.vinci.be) a internetových stránek institutu [www.encbw.be](http://www.encbw.be))

zalesněného prostoru s dřevěnými prolézačkami. Vně budov tráví děti veškerý volný čas, pobyt uvnitř během přestávek je zakázán (za velmi nepříznivého počasí bývá výjimečně umožněn) a děti se vrací do svých tříd až na pokyn třídního učitele. Ve venkovních prostorách se také uskutečňuje tělesná výchova. Těmito opatřeními se škola snaží především zajistit dětem dostatek pohybu a podpořit jejich zdravý vývoj pobyt na čerstvém vzduchu. Žáci se navíc uvolní, při fyzické aktivitě dají odpočinout kognitivním procesům a jsou pak schopni lépe se koncentrovat během výuky. Výhodou také je, že vnitřní prostor je ponechán učitelům, kteří si v průběhu přestávek mohou v klidu odpočinout a připravit se na následující hodinu<sup>14</sup>.

### **Vnitřní struktura školy**

Škola École des Bruyères spadá do nestátního sektoru. Jejím zřizovatelem je nezisková organizace, finančně podporovaná Francouzským společenstvím (*Communauté française*). Její vedení je v rukou valné hromady, která se skládá z ředitele školy, učitelů a rodičů. Mezi další organizační struktury patří rady:

Pedagogická rada se schází jedenkrát týdně a jejím účelem je pomoc vedení při činění závažných rozhodnutí týkajících se instituce školy.

Rada učitelů se stará o záležitosti čistě pedagogického charakteru a předkládá návrhy valné hromadě a zbylým dvěma radám. Jejím posláním je především sdílení informací, zkušeností a materiálů a dále analýza a aktualizace pedagogických metod a postupů. Jejími členy jsou všichni učitelé školy, kteří se scházejí dvakrát za měsíc.

Participační rada je rada, kterou je škola povinna zřídit ze zákona. Její činnost se vztahuje ke školnímu plánu (*le projet d'établissement*), který je diskutován, doplňován a předkládán zřizovateli školy (valnému shromáždění), a dále k finančním záležitostem zařízení.

Na škole se vzdělávají žáci 1. až 6. ročníku, přičemž každý ročník má po dvou třídách (A a B). V polovině tříd střídavě působí dva třídní učitelé, ve zbylých třídách je pouze jeden hlavní vyučující. Učitel se třídou zůstává dva roky (vždy jeden cyklus) a poté ji předává jinému vyučujícímu.

---

<sup>14</sup> Fotografie školy a školního pozemku jsou součástí přílohy č. 7.

### **Spolupráce s dalšími organizacemi a institucemi**

Škola úzce spolupracuje s organizací Centre Psycho-Médico-Social Libre (CPMS), jež je tvořena týmem psychologů, sociálních pracovníků a zdravotních sester. Ti se jednou týdně vyskytují přímo v prostorách školy, kde jsou k dispozici především rodičům žáků. Společně s nimi se zabývají celkovým vývojem dítěte a jeho adaptací na školní prostředí a snaží se zodpovědět otázky z oblasti sociální, vztahové i zdravotní. Výsledek vzájemné spolupráce je založen především na oboustranném otevřeném dialogu. Služby CPMS jsou zdarma a jsou poskytovány nezávisle na škole, záležitosti probírané s rodiči tedy nejsou dále rozebírány na úrovni školy a jejího vedení.

Další spolupráci škola navázala s místní vysokou školou. Její studenti sem chodí nejenom na praxi, ale často také vedou kroužky pro děti po skončení vyučování. Další kroužky jsou pak zajišťovány organizací Jeunesses Musicales nebo ústřední knihovnou města. Nabídka kroužků je tak poměrně široká – od hudebních aktivit přes výuku jazyků až po tělesné aktivity. Nelze opomenout ani spolupráci s muzei a divadlem, kam se děti čas od času v rámci výuky vypraví.

Je potřeba zdůraznit, že škola je celkově velmi otevřená svému okolí. Kromě vycházek žáků do přírody a návštěv různých výstav či místních řemeslnických dílen třídy často přijímají hosty přímo ve škole. Vítány jsou významné a slavné osobnosti, lidé se zkušenostmi z rozmanitých oborů, ale také rodiče, příbuzní, kamarádi, zkrátka každý, kdo má dětem co sdělit a může tak rozšířit jejich obzory.

### **Organizace školního dne**

Školní den na École des Bruyères začíná otevřením školního dvora v 8 hodin ráno. Prvních 40 minut žáci pobývají venku, hrají si se svými kamarády a do budovy vstupují pouze ve výjimečných případech a se svolením učitele. Třídy jsou ovšem po tuto dobu zamčené. V 8:40 zazní zvon na znamení, aby děti zanechaly své činnosti a seřadily se na dvoře. Na pokyn svého třídního učitele vcházejí do tříd.

První vyučovací blok trvá 1 hodinu a 40 minut. Je rozdělen na dvě části po 50 minutách a většinou v každé z nich probíhá jiná aktivita. První přestávka trvá půl hodiny. Děti si během ní sní svačinu, kterou přináší vždy jeden z rodičů. Rodiče se v tomto úkolu střídají

každý den. Druhý vyučovací blok je opět rozdělen na dvě části, tentokrát po 45 minutách. V 12:20 začíná velká přestávka. Polední jídlo si žáci nosí z domova a obědvají společně ve třídě. Poté mají hodinu volného času, během kterého si hrají na školním dvoře. Odpolední vyučování začíná v 13:40 a končí v 15:30, znovu se skládá ze dvou jednotek, které se liší svým obsahem.

Tento rozvrh platí všechny všední dny kromě středy, kdy je vyučování zkrácené. Děti odchází do družiny nebo domů už v 11 hodin a 40 minut<sup>15</sup>.

Náplň jednotlivých vyučovacích bloků není předem stanovena, děti se jejich konkrétní podobu většinou dozví až na začátku školního dne. Pouze předměty, které se nekonají ve třídě, ale v prostorách, kde se musí ročníky vystřídat, jsou v rozvrhu pevně zakotveny. Každé ráno se také ve třídách koná tzv. *partage* (sdílení) připomínající ranní kruh z programu *Začít spolu*. Žáci zde mluví o svých zážitcích a zájmech, vzájemně si naslouchají a interagují. Další každodenní aktivitou, která ovšem nemá své konkrétní časové ukotvení, je TI (*le travail individuel* – individuální práce), kdy děti samostatně pracují s listy a autokorektivními kartami. V některých třídách si také učitelé v rozvrhu vyhrazení přesný čas na třídní radu, zaleží ovšem čistě na jejich rozhodnutí.

## 7.2 Pedagogická koncepce školy<sup>16</sup>

École des Bruyères uplatňuje pedagogiku Célestina Freineta a v souladu s ní stanovuje cíle, principy, metody a postupy edukace dětí.

Za hlavní cíl škola považuje rozvoj všech složek osobnosti žáka, který mu umožní:

- naplnit životní potřeby svobody, vztahu a lásky,
- získat zkušenosti z oblasti společenského života,

---

<sup>15</sup> Pro lepší představu uvádíme v příloze č. 1 orientační rozvrh.

<sup>16</sup> Při psaní následujícího textu vycházíme z edukačního programu školy (*Le Projet éducatif*), který je dostupný také na internetových stránkách školy ([www.bruyeres.be](http://www.bruyeres.be)).

- rozvinout lidské kvality a intelektové schopnosti, ale také manuální, technické a umělecké dovednosti za účelem vývoje vyrovnané osobnosti, zdatné v mnoha oblastech,
- podílet se na nacházení hodnot spravedlnosti, spolupráce a přirozenosti,
- kriticky myslet a zaujmout aktivní postoj při řešení společenských, politických a kulturních záležitostí,
- respektovat životní prostředí,
- rozvinout spirituální rozměr smýšlení při konfrontaci se svobodnou, pluralistickou společností.

Filozofie školy je založena na předpokladu, že dítě je vyvíjející se lidská bytost s vrozenými dispozicemi, které lze rozvinout pouze v prostředí bohatém na různorodé zážitky a z nich plynoucí zkušenosti. Důvěra v člověka, péče o vytváření spravedlivější a humánnější společnosti a respekt k lidským právům jsou klíčovými momenty pedagogické koncepce školy. Na základě toho *École des Beaux-Arts* stanovuje řadu stěžejních edukačních principů:

**1. Dítě se neučí pouze prostřednictvím výkladu a ukázek, ale zejména vlastním „tápavým“ experimentováním (*le tâtonnement expérimental*) a na základě prožitých zkušeností. Má právo učit se dle vlastního rytmu.**

V souladu s pedagogikou C. Freineta škola podporuje myšlenky přirozeného učení dítěte. Žákům je poskytnuto nezbytné množství času pro osvojení trivia, které díky dostatečnému upevnění tvoří spolehlivý základ při získávání dalších vědomostí a dovedností. Žáci mají prostor k experimentování, k učení se pomocí pokusů a omylů, k manipulaci, vyvozování, konfrontaci s názory a nápady druhých. Prostřednictvím těchto metod dochází k cílenému efektu, kterým je sebevzdělávání.

**2. Dítě chápe svět aktivně, skrze hru a práci, nikoli skrze ustrnulý způsob výuky v uzavřeném prostoru třídy.**

Žáci nejsou pasivními posluchači, jejich aktivita při vzdělávání je klíčová. Úroveň osvojených znalostí je více než na vedení učitele závislá na činnosti jedince, jeho zvědavosti a motivaci k učení. Učitel je v tomto procesu pouze průvodcem. Výuka zdaleka není založená jen na výkladu, ale spíše na konfrontaci jedince se třídou, školou a okolním světem.

**3. Dítě se vyvíjí celistvě, nikoli v každé složce osobnosti (afektivní, tělesné, intelektuální a sociální) zvlášť.**

Škola nahlíží na dítě jako na jedinečnou osobnost s individuálními potřebami. Širokou nabídkou vzdělávacích metod, postupů a materiálů dává žákovi příležitost rozvíjet se způsobem, který mu vyhovuje, a v oblasti, která je pro něj momentálně důležitá. Umožňuje mu najít svůj styl učení a uplatňovat ho kdykoli je to možné. Nevyvíjí na žáka nátlak a nesnaží se mu vnucovat konkrétní postupy a tím podporuje jeho vývoj směrem k vyrovnané dospělé bytosti.

Jedním z předpokladů naplnění výchovně-vzdělávacích cílů školy je, že bude její filosofie uplatňována nejen v rámci vyučování, ale stane se součástí každodenního života dětí. I proto si instituce velmi zakládá na aktivním kontaktu s rodiči žáků. Rodiče jsou do školy zváni při mnoha příležitostech. První pravidelné setkání probíhá na začátku školního roku, kde se dozví základní informace o docházce jejich dětí do školy. Podruhé se setkání koná v dalším pololetí, žáci zde prezentují přehled toho, co měli možnost ve škole zažít, a učitel vyjadřuje svůj pohled na dění ve třídě. Dále jsou rodiče vřele vítáni při společných pracovních aktivitách, jako je například úklid pozemku školy, a při oslavách různých svátků. Do výuky často vstupují jako hosté s cílem předat žákům své profesionální zkušenosti. V rámci speciálních dnů organizovaných školou mohou vést svůj vlastní ateliér. V neposlední řadě se podílejí na chodu CEDOCu. Vyjma těchto příležitostí mají rodiče právo si kdykoli domluvit schůzku s učitelem na základě předchozí domluvy.

Informovanost rodičů a dalších příznivců školy je zprostředkovaně zajištěna pomocí internetových stránek ([www.bruyeres.be](http://www.bruyeres.be)) a dvou tištěných médií: Brin a Brindilles. Brin

vychází šestkrát do roka, má informační charakter a zároveň slouží k publikování článků učitelů o dění v jejich třídách. Brindilles vychází přibližně každé dva měsíce a spravuje čtenáře o přicházejících událostech, aktivitách tříd a novinkách.

Škola sama sebe označuje za pluralistickou instituci, tedy instituci, kde dochází k setkávání, konfrontaci a sdílení rozmanitých názorů a postojů. Nechce být označována za neutrální, jelikož to by mohlo znamenat, že se vyhýbá důležitým sociálním, politickým či duchovním otázkám. Škola se naopak snaží dát všem (pedagogům, žákům i rodičům) prostor, aby vyjádřili svůj pohled na věc bez toho, aby za něj byli perzekuováni. Různorodost lidských postojů považuje za široký zdroj podnětů ke vzdělávání a za příležitost, jak děti učit respektu, toleranci a schopnosti naslouchat druhým. V duchu této myšlenky vychovává žáky otevřené globální společnosti.

## **Evaluace**

Škola dává jednoznačně přednost používání formativního hodnocení před sumativním<sup>17</sup>, zaměřuje se tedy na průběžné hodnocení žáka, a to zejména na pozitivní aspekty. Hodnocení je vždy slovní a dává prostor k sebereflexi žákovi a k vyjádření rodičů. Pouze dvakrát za celou školní docházku je formativní hodnocení nahrazeno certifikátem, a to na konci 2. ročníku, kdy se ověřuje úroveň nabytých vědomostí v oblasti čtení, psaní a počítání, a na konci 6. ročníku, kdy žáci v celé frankofonní části Belgie skládají Certifikát základního vzdělání (*Certificat d'étude de base - CEB*), jenž jim umožňuje přestup na střední školu. K získání CEB musí žáci školy École des Bruyères představit vlastní závěrečnou práci: projekt, ve kterém ukážou, jaké schopnosti a dovednosti si v průběhu předchozích 6 let osvojili.

---

<sup>17</sup> Formativní hodnocení slouží především k „podpoře dalšího efektivního učení žáků a bývá obvykle zaměřeno na odstraňování chyb, nedostatků a obtíží v práci žáka. Slouží jako zpětná vazba, protože nabízí radu pro zlepšení budoucí práce a výkonů žáka.“ (Zormanová, 2014, s. 207)

Sumativní hodnocení (finální) je oproti tomu hodnocení na konci určitého časového úseku a zaměřuje se na úroveň dosažených vědomostí, např. vysvědčení (Zormanová, 2014).



V příloze č. 2 uvádíme ukázkou tzv. hodnoticího sešitu, ve kterém se učitelé, žáci i jejich rodiče několikrát do roka vyjadřují k chování žáka, jeho práci při TI a práci při jiných předmětech.

### **Spolupráce a samospráva**

Jak už vyplývá z předchozích odstavců, spolupráce má na škole École des Brusy zásadní význam. Odehrává se nejen mezi žáky a učiteli, ale také mezi školou a rodiči a školou a dalšími institucemi. Spolupráce je podporována na všech úrovních a hraje klíčovou roli i ve výuce. Děti se již od prvních let školní docházky učí, jak pracovat v týmu, jak si říci o pomoc a jak pomoc nabízet. Při vyučování se střídá samostatná práce s kooperativním učením. Díky tomu si žáci ověří jejich výhody a úskalí, což jim umožňuje si v pozdějších ročnících vybírat způsob práce, který jim pro daný úkol nejvíce vyhovuje.

Princip kooperace je uplatňován také při správě školy a života v ní. Na jejím chodu se žáci podílí díky školní radě. Ta se koná každých 14 dní a tvoří ji jeden zástupce z každé třídy, jeden třídní učitel a ředitel. Na základě pozvání může být přítomna další osoba, často je jí některý z rodičů. Průběh rady sestává ze třech částí: 1) představení a nastínění aktuálních problémů, 2) informace (co se v průběhu předcházejících týdnů odehrálo v jednotlivých třídách) a 3) žádosti a připomínky. Vše je řádně prodiskutováno, každý návrh a podnět ze strany žáků je respektován a zvážen. Jednou z povinností školní rady je vytváření a úprava Charty pravidel života ve škole v Bruyères. Tento dokument obsahující opatření, které musí všichni příslušníci školy uplatňovat. Charta je závazná a při porušení některého z pravidel následuje sankce v podobě promluvy s dospělým, omluvy a nápravy škody. Při opakovaném prohřešku dochází k zabavení určitého předmětu, k zákazu účasti na oblíbené aktivitě, upozornění rodičů a pozvání rodičů k řediteli. V těch nejzávažnějších případech může být žák ze školy na několik dní vyloučen.

Kromě školní rady si všechny třídy každý týden organizují svou radu. Jedná se o jeden z nejdůležitějších momentů třídního života a podle toho se na něj žáci těší a připravují. Předem sepisují témata, kterými se chtějí zabývat. V průběhu rady tato témata otevírají a diskutují o nich. Většinou se jedná o návrhy různých aktivit či projektů, často se zde ale otevírají i otázky vztahů mezi dětmi ve třídě. Rozhodnutí přijatá v průběhu rady jsou

závazná. V nižších ročnících vedou radu učitelé, postupně ovšem předávají stále větší pravomoci do rukou dětí a v pozdějších ročnících jim vedení zcela předávají.

V následující kapitole autorka popíše zkušenosti, které získala praxí na této škole. Jako výzkumnou metodu zvolila pozorování.

### **7.3 Pozorování**

Pedagogické pozorování spočívá v „*záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle*“ (Svoboda, 2001, s. 32). Z hlediska časové náročnosti můžeme rozlišit pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Hranice mezi nimi není jednoznačně vymezena, ale zpravidla se za krátkodobé označuje to pozorování, které netrvá déle než jednu vyučovací hodinu. Další klasifikace je založena na tom, zda se výzkumník setkává s pozorovanou realitou přímo nebo zprostředkovaně. První způsob pozorování je považován za přímý, druhý za nepřímý (Chráska, 2007).

Pozorování dále rozlišujeme na strukturované a nestrukturované. Při strukturovaném si pozorovatel předem určí kategorie, na které se zaměří. Už před začátkem tedy ví, co a jak bude pozorovat, a za tímto účelem si připravuje vhodný pozorovací arch. U nestrukturovaného pozorování výzkumník nemá předem stanovený přesný systém, určí si pouze konkrétní jevy, které bude pozorovat. Gavora (2000) na základě tohoto kritéria rozlišuje pozorování jakožto metodu kvantitativního výzkumu a pozorování jakožto metodu kvalitativního výzkumu. V rámci tohoto šetření bylo zvoleno pozorování nestrukturované, které Gavora řadí ke kvalitativně orientovanému výzkumu.

Pozorování proběhlo v listopadu 2014 po dobu 2 týdnů a v říjnu 2015 po dobu 1 týdne. V prvním případě autorka navštívila 4. třídu a v druhém 3. třídu. V obou třídách působila v té době stejná třídní učitelka A, která se výjimečně střídala s učitelkou B. Autorka byla přítomná při výuce a často se výuky aktivně účastnila, lze tedy říci, že se jednalo o pozorování přímé až zúčastněné.

### 7.3.1 Praxe ve 4. třídě

Do čtvrté třídy dochází 23 žáků, z toho 10 dívek a 13 chlapců. Učebna, ve které probíhá všechna výuka vyjma tělesné výchovy a informatiky, je středně velká, kromě prostoru pro lavice je v ní vyhrazen ještě volný prostor před tabulí pro společné setkávání zejména na začátku dne. Kolem zdí jsou rozmístěné skříně a poličky s nejrůznějšími materiály (kromě papírnických potřeb, knih a časopisů si můžeme povšimnout např. globusu, váhy či výstavy kamenů). Lavice jsou uskupené do tzv. „hnízd“. Ke třídě je navíc připojen malý ateliér, který většinou slouží žákům, již potřebují na práci úplný klid<sup>18</sup>.

Níže popsaná pozorování budeme uvádět tak, jak je autorka práce zaznamenala (tedy v první osobě jednotného čísla).

#### Pozorování

Přestože první týden praxe bylo mým úkolem spíše pasivně pozorovat a vnímat pedagogické principy Freinetovy školy, ve výsledku jsem byla velmi často zapojována do výuky. Nejčastěji jsem vysvětlovala dětem zadání pracovních listů při individuální práci a opravovala hotové úkoly. I tak jsem ale měla dostatek času na to, abych vypožorovala podstatné části dne, na kterých si třída zakládá. Druhý týden jsem se v programu třídy již lépe orientovala, a tak jsem se do výuky zapojovala spontánně.

Každé ráno probíhalo tzv. „*partage*“ neboli „sdílení“. Jedno z dětí vybralo pět svých spolužáků, kteří měli možnost to ráno promluvit, ať už o svých zážitcích z předchozího dne či týdne, nebo o něčem zajímavém, co měli chuť sdílet s ostatními (někteří přinášeli na ukázkou předměty, např. novou hru či sbírku známek). Žák, který měl zrovna slovo, mohl vyprávět po dobu 2 minut. Další 2 minuty byly určené komentářům a otázkám, přičemž o tom, kdo může reagovat, rozhodoval sám mluvčí. Tyto 2 minuty byly velmi přísně sledovány, jejich odměřováním byl pověřen další z žáků. Na tuto část si děti společně s paní učitelkou sedly do kroužku před tabulí.

---

<sup>18</sup> Fotografie třídy jsou součástí přílohy č. 7.

První den v týdnu následovala po „*partage*“ příprava týdenního plánu individuální práce<sup>19</sup>. Děti si do sešitu zaznamenávaly, kolik úkolů z kterého předmětu chtějí v nadcházejícím týdnu splnit. Paní učitelka plán většinou zkontrolovala, ale spíše proto, aby si ověřila, že jsou všechny kolonky vyplněné, než proto, aby prověřila, zda si žáci zvolili adekvátní cíle. Pracovní smlouvy s žáky nesepisovala. Bylo mi řečeno, že smluv už není třeba, jelikož všechny děti jsou dostatečně zodpovědné na to, aby se snažily plán naplnit, navíc již dokážou odhadnout, kam až jsou v jednotlivých předmětech schopny během jednoho týdne pokročit.

Přestože ve třídě existoval rozvrh, nedalo se říct, že by se podle něj paní učitelka řídila. Kromě informatiky, která byla vždy v pondělí odpoledne, neměly aktivity svůj daný čas a vždy záleželo na rozhodnutí paní učitelky, čemu se budou děti ten den věnovat. Aby však žáci nebyli příliš zmatení, napsala program dne každé ráno na tabuli.

Každý den byla část vyučování věnována individuální práci, při které žáci pracovali prakticky samostatně. Vybrali si předmět, ve kterém chtěli (nebo podle individuálního plánu potřebovali) pokročit, v kartotéce<sup>20</sup> společné pro celou třídu vyhledali pracovní list s číslem, ke kterému došli při minulém TI, a začali pracovat. Pokud nerozuměli zadání, poradili se nejprve se spolužáky a až poté si chodili pro radu ke mně nebo paní učitelce. Když potřebovali ke splnění úkolu konkrétní materiál, našli si ho v poličkách ve třídě. V případě, že se jednalo o dokument dostupný pouze v CEDOCu, mohli na základě svolení paní učitelky opustit třídu a pro dokument si dojít. Po splnění úkolu na pracovním listu si děti ověřovaly správnost pomocí autokorektivních karet. V některých případech nebyla samostatná kontrola možná, v takovém případě si list založily do desek, které předaly ke kontrole paní učitelce. Aby žáci nečekali na kontrolu frontu a mohli pracovat dál, dokud na ně nepříjde řada, vymyslela paní učitelka pořadový systém: na levou část jedné ze skříní umístila kartičky se jmény všech dětí ve třídě. Pokud žák potřeboval opravit úkol, přesunul své jméno na pravou část a umístil ho pod kartičky dětí, které na kontrolu také čekaly. Tato vizualizace pomohla mnohým efektivně využít čas, který by jinak strávili čekáním u katedry.

---

<sup>19</sup> Ukázkou plánu individuální práce uvádíme v příloze č. 3.

<sup>20</sup> Kartotéka a příklady pracovních karet jsou součástí fotografické přílohy č. 7.

Dalším užitečným nástrojem pro individuální práci byl časoměřič, který dětem ukazoval, kolik času jim zbývá do konce doby vyhrazené na TI (většinou se jednalo o 45 minut). Díky němu si žáci dokázali činnost dobře zorganizovat a vybírali si úkoly, které byli schopní dokončit.

Kromě individuální práce měli žáci hodiny tzv. pamětného počítání. I při nich pracovali většinu času samostatně. Pro každého bylo připraveno několik sešitů s příklady a úlohami, které se stupňovaly dle obtížnosti. Pokud byl žák hotov s prvním sešitem, automaticky si u paní učitelky vyzvedl další a pokračoval v počítání. Pro určité téma byla připravena vždy jedna sada sešitů. Pokud tedy paní učitelka usoudila, že již mají všichni konkrétní látku dostatečně procvičenou, uvedla další téma, které nejprve žákům vysvětlila a až poté jim dala k dispozici sešity.

Z oblasti francouzského jazyka se ve výuce často opakovaly dvě aktivity: věta dne (*la phrase du jour*) a diktáty (*la dictée*). Větu dne paní učitelka vybrala z volného textu některého žáka a vždy uvedla, kdo je jejím autorem. Nadiktovala ji celé třídě a zároveň vybrala jednoho zástupce, který ji napsal na tabuli. Poté vyzvala děti v lavicích, aby větu na tabuli opravily (bylo-li třeba). Dále se žáci společně věnovali větnému rozboru, při kterém využívali různých symbolů, např. barevných koleček (barva kolečka se měnila v závislosti na slovním druhu) a trojúhelníků (pro označení determinantů). Pokud byl symbol přeškrtnutý, jednalo se o slovo ženského rodu. Pokud bylo jméno v množném čísle, používaly se symboly dva. Kromě zřejmého efektu procvičení větné stavby jsem v této aktivitě spatřovala ještě další hodnotu: vybrání věty bylo pro jejího autora pozitivní zpětnou vazbou. Paní učitelka vybírala totiž pouze věty, které vykazovaly určitou kvalitu. Pro žáky to tak znamenalo motivaci k psaní pěkných, rozvinutých vět a zároveň zvýšení smysluplnosti volných textů.

Diktáty neprobíhaly běžným způsobem, jak je známe z prostředí českých škol. Vždy jim předcházela přípravná list, na kterém bylo pět vět vybraných paní učitelkou (věty opět pocházely z textů, které psaly samy děti). Těchto pět vět si žáci měli za úkol nejprve samostatně procvičit doma. K tomuto účelu k nim byla také připravená různá cvičení (např. vypsát pouze podstatná jména nebo slovesa s koncovkou *-er*). Při samotném diktátu pak paní učitelka všechny věty přečetla, nicméně většina dětí si zapsala do sešitu

maximálně tři nebo čtyři věty. Jejich počet se odvíjel od předchozího diktátu – pokud ho žák napsal zcela správně nebo se dopustil maximálně jedné chyby, měl právo při příštím diktátu napsat o jednu větu víc. Přidaná věta tak fungovala jako odměna za dobře napsaný předešlý diktát.

Odpolední vyučovací blok byl jednou nebo dvakrát v týdnu určen individuálním projektům (*la recherche d'éveil*). Ty opět spočívaly zejména v samostatné práci žáků. Jejich téma vycházelo z oboru přírodních a sociálních věd a děti si ho vybíraly samy. Následně si musely vyhledat veškeré podstatné informace, přinést si do školy materiály a vytvořit tablo nebo jiný produkt, pomocí kterého pak prezentovaly výsledek své práce před třídou. Pokud ke zpracování projektů vyžadovaly pomoc odborníka, musely se s ním samy zkontaktovat. Často roli odborníků plnili rodiče. Učitel dětem pomáhal především ve chvílích, kdy nevěděly, jak se ve své práci posunout dál. Témata projektů byla opravdu různorodá, od první světové války přes francouzské sýry až po známé taneční choreografy. Osobně jsem byla svědkem velmi zdařilé prezentace ohledně New Yorku. Po prezentaci vždy následoval prostor pro diskuzi, kterou řídil autor projektu. V případě této prezentace se rozvinula velmi podnětná debata ohledně atentátu 11. září 2001. Nadšeně jsem pozorovala, jak děti čtvrté třídy zaujatě debatují o důvodech, které k atentátu mohly vést.

V průběhu dne měly děti pouze dvě přestávky, při první dostávaly svačinu, při druhé obědvaly, ihned po jídle ovšem musely odejít na školní dvůr (pouze v případě zvláště nepříznivého počasí mohly zůstat na chodbě ve škole, ale za naprostého ticha). Co se týče svačiny, přinášel ji každý den jiný rodič (většinou se jednalo o sušenky nebo ovoce). Paní učitelka mi objasnila, že byl tento systém zvolen poté, co škola zpozorovala, že svačiny jsou jedním z momentů, kdy si děti všímají sociálních rozdílů mezi sebou. Vždy zde byl výrazný nepoměr mezi těmi, které nosily množství pochutin a sladkostí z reklam, a těmi, které z domova dostaly „pouze“ jablko. Stejnou svačinou pro všechny se tento problém vyřešil. K obědu většina dětí dostávala z domova sendviče.

Nakonec bych se chtěla zmínit o třídních radách, které pro mne osobně byly nejhodnotnější zkušeností. Třídní rada probíhala každý týden ve středu či v pátek. V rámci ní byl určen vždy jeden žák jakožto prezident a jeden jakožto sekretář. Úkolem prezidenta bylo hlídat, zda jsou všichni pozorní a respektují pravidla rady (poslouchají, nevyrušují, hlásí se, když

chtějí něco říci). Sekretář zapisoval průběh rady a zajímavé myšlenky, které na ní padly. Každý žák měl právo říci, o čem by chtěl na radě mluvit. Sekretář zapsal všechny nápady a následně se hlasovalo o tom, čemu bude na radě věnován čas.

Na první radě, které jsem byla přítomna, se žáci zabývali otázkou vztahů ve třídě, zejména konflikty mezi dívkami. Paní učitelka pomohla žákům s formulací daného problému a pak nechala k záležitosti vyjádřit všechny, kteří chtěli přispět svým pohledem na věc nebo navrhnout řešení problému. Na závěr žáci vyjádřili souhlas nebo nesouhlas s východiskem, které z rady vplynulo. Druhá rada byla poněkud atypická, jelikož paní učitelka měla v týdnu problém s kázní některých dětí a potřebovala o této nesnázi mluvit s celou třídou. Hlavní slovo tedy měla jednoznačně ona, nicméně i tak zde zůstal velký prostor pro vyjádření žáků. Na závěr rady žáci obnovili pravidla, kterými je potřeba se ve škole řídit. Sekretář je všechny zapsal a celá třída je stvrdila podpisem.

U obou rad mne nadchlo, jak dospěle byli žáci schopní reagovat na vztahové problémy ve třídě a stížnosti paní učitelky a jak úspěšně dokázali argumentovat. Zároveň si vzájemně naslouchali a tolerovali i ty názory, se kterými osobně nesouhlasili. Na devítileté děti se chovaly velmi disciplinovaně. Řešení, která navrhovaly, byla konkrétní a smysluplná. Bylo zřejmé, že jsou si všechny děti vědomy své odpovědnosti a uvědomují si i fakt, že závěry učiněné na radě jsou závazné a je potřeba se jimi řídit.

Na závěr uvádím úryvek diskuse z druhé třídní rady:

Paní učitelka: *„Ráda bych s vámi mluvila o něčem, co mě tento týden velmi trápí. Jedná se o vaše chování během ranních příchodů a vyučování. Někteří z vás ráno přichází do třídy po zvonění a někteří vyrušují spolužáky při práci v hodinách. Obojí je nepříjemné, jelikož nás to zdržuje od učení a narušuje atmosféru ve třídě. Chtěla bych slyšet, co si o tom myslíte a jak byste to řešili.“*

Žák A: *„Já si myslím, že ti co chodí ráno pozdě, by měli před vstupem do třídy vždy zaklepat a omluvit se.“*

Žák B: *„Souhlasím s tebou, ale řekl bych, že to není řešení, protože stejně budou zbytek třídy rušit při práci. Myslím, že by se do školy nemělo vůbec chodit pozdě.“*

Žák C: „*Já jsem tento týden přišel pozdě, protože na silnici byla nehoda a zdrželo nás to. Mamka ale říkala, že budeme příště vyjíždět dřív, aby se to už nestalo.*“

Žák B: „*Podle mě by každý měl chodit do školy s předstihem, aby nepřišel pozdě, kdyby byla náhodou někde nehoda.*“

Většina žáků dává najevo svůj souhlas s žákem B.

Žák D: „*Občas se ale může stát něco, co nás zdrží opravdu dlouho a my stejně přijdeme pozdě, i když jsme z domova vyrazili brzy.*“

Žák E: „*Žák D má pravdu, třeba se může rozbít auto jako nám doma nedávno.*“

Žák F: „*Podle mě, pokud by přišel za dlouho po tom, co zvonilo, tak by měl zůstat na chodbě nebo na dvoře a počkat na přestávku, aby nás nerušil.*“

Paní učitelka: „*Tvůj nápad je velmi dobrý a mohl by být řešením, ale nemůžeme nikoho nechat na chodbě ani na dvoře bez dozoru a rodiče budou jistě spěchat do práce. Napadá vás ještě jiné řešení?*“

Žák A: „*Já si myslím, že je důležité, aby se vám omluvil na mobil, nebo jeho rodiče, abyste věděla, že přijde pozdě, a mohla nám to třeba říct, abychom na to byli připravení.*“

### **7.3.2 Praxe ve 3. třídě**

Do třetí třídy dochází celkem 19 žáků, z toho 8 dívek a 11 chlapců. Dva žáci tento ročník opakují kvůli potížím v oblasti čtení, psaní a soustředění na práci (jednomu z nich bylo doporučeno přeřazení do speciálního vzdělávání, rodiče si to ovšem nepřáli). Učebna i paní učitelky zůstávají stejné jako v předchozím případě. Uspořádání lavic bylo opět ve stylu „hnízd“.

#### **Pozorování**

V průběhu týdne, který jsem měla možnost strávit ve 3. třídě na škole École des Bruyères, jsem se kromě pozorování věnovala také pomoci paní učitelce. Žáky své třídy znala teprve druhý měsíc a třetí ročník je pro ni náročný na přípravu i organizaci vyučování. Bylo mi vysvětleno, že v tomto roce se děti seznamují s TI v pravém slova smyslu, do té doby byly



vždy spíše vedeny pedagogem. Dovednosti potřebné pro samostatnou práci si tedy důkladně osvojují až nyní.

Většinu aktivit, které jsem mohla vidět, jsem znala z předchozí praxe (ranní sdílení, TI, diktáty, individuální projekty,...) a popsala jsem je již výše, bylo by tedy zbytečné znovu vypisovat, v čem spočívají. Připadá mi ovšem důležité zmínit, že jejich průběh nebyl zdaleka tak bezproblémový, jako jsem zažila ve 4. třídě. Většinou se neobešel bez několika výstrah paní učitelky a následného poslání jednoho i více žáků za dveře. Ve třídě byl velice často ruch a některé děti ještě nebyly schopné se koncentrovat déle jak pár minut, tudíž začaly obtěžovat své spolužáky, vstávaly z lavic a braly si z polic různé předměty, se kterými si hrály, dokud neupoutaly pozornost paní učitelky, která je pokárala.

Povšimla jsem si také poměrně nízké úrovně čtenářství. Přibližně třetina dětí slabikovala a měla potíže s porozuměním textů. Pokud jsem viděla některého žáka s knihou, ve většině případů se jednalo o komiks nebo publikaci, ve které převažovaly ilustrace nad slovy. Dvakrát za týden tři vybrané děti četly nahlas před třídou, nicméně si daný text měly za úkol nejprve připravit doma. Výběr publikací nebyl paní učitelkou nijak regulován. Jiný způsob procvičování čtení jsem v průběhu týdne nezaznamenala.

V rámci individuální práce jsem měla možnost sledovat velké rozdíly mezi žáky, kteří již byli dostatečně vyspělí, aby zvládli pracovat samostatně, a žáky, kteří si ani pořádně nepřečetli zadání úkolu a už vyhledávali mne nebo paní učitelku, abychom jim cvičení vysvětlili. Na tuto skutečnost paní učitelka často upozorňovala a žádala všechny, aby se nad zadáním nejprve zamysleli samostatně, případně se zeptali kamaráda, a až poté žádali o pomoc nás.

Většina dětí se také teprve učila hospodařit s časem. Přestože měly k dispozici časomíru a paní učitelka jim občas připomínala, kolik času jim zbývá do konce, obvykle je konec TI překvapil a musely opustit zpola vyřešený pracovní list. Problematický pro ně byl také odhad, kolik práce za týden v jednotlivých vzdělávacích oblastech zvládnou. To se projevilo zejména při tvoření pracovního plánu. Paní učitelka ho všem žákům kontrolovala a konzultovala s nimi, zda jsou jejich cíle reálné či nikoli. S nadpoloviční většinou žáků poté sepisovala pracovní smlouvu, kterou museli podepsat také rodiče. Takto stvrzená smlouva představovala pro děti závazek a pomáhala jim, aby udržovaly určité pracovní

tempo a zbytečně nezahálely. Pokud žák plán nesplnil, a smlouva tudíž nebyla dodržena, nenásledovala žádná sankce, jak by se dalo předpokládat. Paní učitelka si s žákem pouze o samotě promluvila (většinou během přestávky) a společně hledali důvod, proč k této situaci došlo a jaká opatření je potřeba udělat, aby se situace neopakovala i další týden. Pokud byla smlouva porušena několikrát za sebou, byli k promluvě přizvani i rodiče. Stále se ale jednalo spíše o hledání společné cesty k řešení problému, než o vyvíjení nátlaku na žáka a nabádání ke zlepšení. V nejkrajnějších případech byl dětem zakázán vstup na třídní radu, paní učitelka si ovšem ani sama nevzpomněla, kdy toto opatření musela použít naposledy.

Kromě pracovní smlouvy zavedla paní učitelka u žáků, kteří měli potíže s kázní, tzv. smlouvu „o chování“ (viz příloha č. 4). V této smlouvě byl žák vyzván k tomu, aby vyjádřil, co se pokusí v následujícím týdnu ve svém chování zlepšit. Smlouvu opět stvrdil podpisem nejen žák sám, ale také paní učitelka a rodiče. Tato smlouva byla hodnocena každý den. V závislosti na jejím dodržování na ni umístila paní učitelka barevný puntík – zelená barva znamenala, že se žákovi tento den dařilo chovat spořádaně, oranžová drobná provinění vůči závazku ve smlouvě a červená její porušení. Po uplynutí týdne byla hodnocena znovu, tentokrát učitelem i žákem samotným. Opatření při nedodržení závazku ve smlouvě byla stejná jako u pracovní smlouvy.

Poslední den praxe jsem měla možnost zúčastnit se odpoledního vyučování 5. a 6. třídy, které bylo organizováno prostřednictvím ateliérů. Žáci těchto ročníků si několik dní předem zvolili z nabídky ateliérů ten, který je lákal nejvíce, a přihlásili se na něj. Na základě jejich výběru bylo otevřeno 6 různých ateliérů: výroba sushi, hudební produkce, tvůrčí psaní, vědecké pokusy, výcvik psů a výroba masek. Ateliéry vedli učitelé, rodiče, případně odborníci na dané téma. Osobně jsem nejvíce času strávila v ateliéru pro výcvik psů, který vedli lidé z praxe a měli s sebou dokonce velice dobře vycvičeného psa. Kromě teoretických informací se žáci dozvěděli, jak se bezpečně chovat k cizím psům a také si přítomného pejska vyzkoušeli z různých povelů. Ateliéry byly zaměřené zejména prakticky.

I tentokrát bych se na závěr chtěla věnovat třídní radě. Vzhledem k tomu, že děti nebyly tak disciplinované jako ve 4. třídě, kterou jsem měla možnost vidět na minulé praxi,

probíhala rada trochu jiným způsobem. Všichni žáci s paní učitelkou si sesedli do kroužku před tabulí. Do jejich středu byly umístěny tři hořící svíčky. Pokud byl některý z žáků třikrát napomenut, musel odejít za dveře a zároveň se sfoukl jeden plamínek. Pokud zhasly všechny tři svíčky, třídní rada byla ukončena. Jelikož se děti na rady těšily vždy celý týden, dávaly si velký pozor, aby nemusela být předčasně přerušena. Další rozdíl oproti radám ve 4. třídě spočíval v tom, že nyní žáci zapisovali už v průběhu týdne na nástěnku témata, která chtěli prodiskutovat. Z těch byla na základě hlasování vybrána dvě až tři. Také prozatím nebyl z řad žáků zvolen sekretář ani prezident a debatu řídila zejména paní učitelka.

Na základě pozorování průběhu rady mohu říci, že komunikační schopnosti žáků byly vzhledem k jejich věku na zvláště dobré úrovni. Mluvili srozumitelně a nahlas, vzájemně si naslouchali a reagovali na sebe, smysluplně odpovídali na otázky. Argumentace většiny nebyla tak obratná jako u žáků 4. třídy, nicméně jsem si jistá, že za rok mohou v tomto ohledu velmi pokročit. Bylo znát, že jsou zvyklí vyjadřovat svůj názor, prosazovat se a sdílet s ostatními své pocity. Vzhledem k tomu, že se paní učitelce opravdu podařilo vytvořit atmosféru bezpečí, ve které převládala tolerance a ve které se nikdo nikomu neposmíval, nebáli se žáci před ostatními promluvit.

Na závěr opět uvádím krátký záznam debaty žáků a paní učitelky z rady:

Žák A: *„Já jsem navrhovala, že bychom se mohli příští pololetí na výtvarce učit plést z gumiček, protože je to fakt zábava a vznikají z toho moc hezké přívěšky.“*

Paní učitelka: *„Co říkáte na nápad žákyně A?“*

Žák B: *„Mně se ten nápad líbí, ale myslím si, že je to pro nás hodně těžké.“*

Žák C: *„Mně to připadá dobrý nápad, protože bychom ty přívěšky pak mohli někomu dát jako dárek, třeba mámě nebo tátovi.“*

Žák D: *„Já s tím také souhlasím, už jsem to párkrát zkoušela a není to tak těžké. Každý se to může naučit.“*

Žák B: *„Podle mě by nás to měl naučit nejdřív někdo pořádně, abychom to pak mohli plést sami, protože většina z nás to ještě nezkoušela.“*

Paní učitelka: „*Já jsem to také nezkoušela, ale pokud do toho máte chuť, mohli bychom zkusit požádat někoho, kdo to umí, aby nás to naučil. Znáte někoho takového?*“

Žák A: „*Mě už to trochu učila mamka. Mohla bych se jí zeptat, jestli by vás to taky nepřišla naučit.*“

Ze třídy se ozývají slova souhlasu.

Paní učitelka: „*Tak tedy dobře, žák A se pokusí zeptat maminky, zda by nám s tím nemohla pomoci. Potřebujeme k tomu ovšem taky materiál, ve škole gumičky nemáme a domnívám se, že je pan ředitel nemá v úmyslu na příští pololetí zakoupit. Máte nějaký návrh, jak bychom tento problém vyřešili?*“

Žák E: „*Tak by si každý mohl koupit svoje gumičky nebo si přinést gumičky, co má doma.*“

Žák D: „*Já si taky myslím, že by si každý mohl koupit gumičky pro sebe a pak by z nich vyráběl. A mohli bychom si je taky vyměňovat.*“

Žák F: „*Ale když někdo nebude mít čas ty gumičky koupit nebo je nesežene, tak pak nebude mít co dělat a nebude moct vyrábět.*“

Žák B: „*Tak by někdo mohl koupit hrozně moc gumiček, aby z toho mohla vyrábět celá třída. Pak by se mu to zaplatilo.*“

Žák C: „*Nebo uděláme třídní sbírku na nákup gumiček.*“

Paní učitelka: „*Máme tady tedy dva návrhy. První: každý si koupí své gumičky, druhý: od každého vyberu nějaké peníze a pak gumičky já nebo některý z vás s rodiči koupí. Kdo souhlasí s prvním návrhem? A kdo s druhým?*“

Paní učitelka nechá třídu hlasovat, děti si zvolí druhou variantu. Paní učitelka řešení zapíše na nástěnku a začne se věnovat dalšímu tématu v pořadí.

## 7.4 Vyhodnocení 1. části

Na prvním místě bychom rádi konfrontovali kazuistiku školy École des Bruyères s principy pedagogiky C. Freineta, které jsme charakterizovali v teoretické části.

Pedagogická koncepce školy se různým způsobem dotýká všech principů. Jako první zmiňuje tápavé experimentování, které umožňuje žákům vyvíjet se na základě pokusů a omylů a sebevzdělávat se. K tomuto účelu mají děti k dispozici velké množství materiálů nejen ve třídách, ale především v Centru dokumentace, a často mohou informace čerpat přímo od odborníků.

Dále se věnuje přirozené metodě učení. Tu podporuje důrazem na smysluplnost práce a vytváření podmínek, které umožňují žákovi učit se víceméně vlastním tempem.

Co se týká principu vyjadřování a komunikace, aplikuje ho zejména prostřednictvím rad. Korespondenci ani tvorbu časopisu škola neorganizuje, zavedení těchto technik ponechává na rozhodnutí učitele. V jeho režii je také využití volných textů.

Princip individualizace zajišťuje prostřednictvím individuálních týdenních plánů a TI, a dále pomocí pracovních smluv a smluv o chování. Důležitou roli zde hraje také formativní hodnocení.

Poslední princip, spolupráce, je v pedagogické koncepci školy popisován na mnoha místech. Je podporován jak na půdě školy, tak i mezi školou, rodiči a různými institucemi města.

Při uvažování nad aplikací koncepce školy přímo ve třídách dospěla autorka k závěru, že se objevují významné rozdíly v závislosti na konkrétním učiteli. V průběhu pozorování měla možnost vidět dva zcela odlišné přístupy ve vyučování, a to u učitelky A a učitelky B. Učitelka A působila ve třídách naprostou většinu času. Bylo znát, že ji pedagogika C. Freineta oslovila a že se s její filozofií ztotožnila. Principy experimentování, přirozeného učení, volného vyjadřování, individualizace a spolupráce ve třídě uplatňovala velmi přirozeně. Dětem dávala dostatečný prostor pro rozvoj a učila je samostatné práci především tím, že místo sdělení odpovědi a prozrazování řešení jim poradila, jak mohou k výsledku dojít samy. Striktně vyžadovala, aby se vždy nejdřív zamyslely, zda si na dotaz nejsou schopny odpovědět samy, případně zda jim nebude prospěšnější zeptat se

spolužáka, než chodit za paní učitelkou. Ukazovala jim, co všechno může sloužit jako zdroj potřebných informací. Umožnila jim také přístup do CEDOCu, kde mohou samostatně vyhledávat informace a pracovat na svém individuálním projektu. Její role ve třídě nebyla v žádném případě nadřazená. Ve vztahu k žákům panoval oboustranný respekt, který se ze strany paní učitelky projevoval tím, že mnohá rozhodnutí nechávala na žácích a jejich přání a návrhy akceptovala, a ze strany dětí tím, že žádosti a upozornění paní učitelky braly vážně a snažily se jim přizpůsobit.

Zcela odlišný přístup autorka spatřovala u paní učitelky B, která třídu vedla přibližně jednou za 14 dní. Hlavní rozdíl pocítovala především v roli, kterou zde paní učitelka zastávala. Oproti učitelce A dávala dětem často najevo, že nad nimi má moc. Na jejich připomínky většinou nereagovala a rozhodnutí prováděla, aniž by vyslechla jejich názor. V průběhu TI děti napomínala, že stihly málo pracovních karet. Často také dávala žákům výstrahy, pokud ve třídě nebylo úplné ticho, což znemožňovalo nebo velmi znepríjemňovalo spolupráci dětí. Domníváme se, že aplikace principů pedagogiky C. Freineta byla v tomto případě značně zredukována.

Dále bychom rádi v krátkosti upozornili na situaci v oblasti čtenářství ve 3. třídě. Máme za to, že nízká úroveň čtenářských schopností neodpovídala věku žáků. Opravdu plynulého čtení byl schopen jen zlomek třídy, děti ještě často slabikovaly nebo uplatňovaly tzv. dvojí čtení. Oproti tomu jsme zaznamenali velmi dobrou úroveň vyjadřování, kterému se žáci věnují v rámci různých aktivit i několikrát za den a ke kterému si viditelně vypěstovali kladný vztah (na rozdíl od vztahu ke čtení).

Za zmínku stojí také srovnání projevů a práce žáků 4. a 3. třídy. Zásadní rozdíly, které autorka zpozorovala, byly dva. První se týkal samostatnosti dětí. Bylo znát, že žáci 3. třídy jsou v tomto ohledu teprve na začátku. Projevovalo se to zvláště při samostatné práci, kdy většina z nich ještě potřebovala pracovní smlouvy, zatímco ve 4. třídě už nebyly vůbec nutné. Také množství dotazů ve 3. třídě bylo oproti 4. nesrovnatelně vyšší. Starší žáci už si dokázali bez pomoci učitele snadno poradit. Rozdíl potvrzovaly i třídní rady, do kterých musela ve 3. třídě mnohem častěji zasahovat paní učitelka. Žáci ještě nebyli dostatečně organizovaní na to, aby ji dokázali vést sami, což už se ve 4. třídě víceméně dařilo. S ohledem na samostatnost můžeme také porovnávat kvalitu třídních projektů a jejich

prezentací. Žáci obou tříd projekty často zpracovávali s pomocí dospělého, ve 4. třídě jím ovšem nebyla pouze paní učitelka jako ve 3. třídě, ale častěji rodič či odborník na určité téma, kterého sami kontaktovali. Prezentace se kromě vyjadřovacích schopností autora projektu odlišovaly v jeho následném sebehodnocení a dovednosti řídit diskusi. Ve 3. třídě probíhalo sebehodnocení ještě za pomoci návodných otázek a diskusi musela usměrňovat paní učitelka, ve 4. třídě už byly zásahy pedagoga minimální.

Druhý výrazný rozdíl autorka spatřovala v kázni dětí. Zprvu je potřeba říci, že v průběhu vyučování je ve třídě téměř neustále pracovní šum. Zatímco ve 4. třídě tento šum vznikal zejména za účelem spolupráce, ve 3. třídě byla častým důvodem touha si místo učení povídat s kamarády a šum často přerostl v hluk, ve kterém bylo pro všechny obtížné se soustředit. Nicméně na žádost paní učitelky se žáci většinou utišili, její přání respektovali. Bohužel neměli takový respekt ke všem dospělým. Zkušenost autorky ve 3. třídě nebyla vždy pozitivní. Musela se potýkat se vzdorovitostí žáků, jež často přerůstala v provokaci. Pokud po nich něco požadovala, chtěli znát důvod a jaký to pro ně bude mít přínos, což bylo dětem ve věku 8 let často obtížné vysvětlit. Autorka usoudila, že příčinou takového chování může být i to, že se žáci ve 3. třídě setkávají s ještě větší volností, než kterou zažívali v předchozích ročnících, a je pro ně zprvu těžké rozeznat, kde jsou její hranice a kdy už je třeba poslechnout i jiného dospělého, než je jejich učitel. Ve 4. třídě se autorka s žádným takovým problémem nepotýkala, žáci se k ní chovali velmi zdvořile, a pokud vznášeli dotaz, tak ze zvědavosti, nikoli jako provokaci. Rozdíly v kázni potvrzují také smlouvy o chování, které byly ve 3. ročníku nutností, zatímco ve 4. ročníku se s nimi autorka nesešla.

Rozdíly mezi 4. a 3. třídou byly konzultovány s paní učitelkou, která jimi nicméně nebyla nijak znepokojena. Domnívá se, že žáci 4. třídy se na začátku 3. ročníku chovali stejným způsobem jako současní třetíáci. Dle jejího názoru není důvod, proč by letošní 3. třída nedospěla v oblasti samostatnosti a kázně na stejně dobrou úroveň, jakou se vyznačují čtvrtíáci. Z tohoto vyjádření můžeme usoudit, že žáci školy prochází z hlediska těchto oblastí významným vývojem, jehož výsledky jsou zvláště zřetelné při porovnání 3. a 4. ročníku.

## 8 Rozhovory

Rozhovor bývá v současné odborné literatuře velmi často nahrazován pojmem interview. Někteří autoři tyto pojmy používají synonymně (např. Svoboda, 2001), jiní považují termín rozhovor za obsahově širší (např. Gavora, 2000, Chráska, 2007). My budeme tyto výrazy chápat jako významově rovné.

Jedná se o metodu shromažďování dat na základě interpersonálního kontaktu, nejčastěji formou verbální komunikace. Výhodou rozhovoru, ale zároveň jeho náročnou součástí, je navázání osobního kontaktu s respondentem. Aby byla metoda úspěšně aplikovaná, musí být výzkumník schopen vytvořit přátelskou a bezpečnou atmosféru, která umožní respondentovi více se ve svých odpovědích otevřít (Chráska, 2007).

Z hlediska pružnosti vedení rozhovoru odlišujeme rozhovor řízený, kdy „*examinátor zaměřeným a organizovaným způsobem získává informace*“, a neřízený, při kterém má respondent větší volnost vybírat téma a „*rozhovor není předem naprogramován*“ (Svoboda, 2001, s. 38).

Gavora (2000) dále dělí interview na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje předem připravenými otázkami a alternativami odpovědí. Je velmi blízký dotazníkové metodě, pouze v tomto případě zaznamenává odpovědi výzkumník. I polostrukturovaný rozhovor nabízí předem připravené odpovědi, ale tentokrát je po respondentovi navíc požadováno vysvětlení či zdůvodnění (Chráska, 2007). Při nestrukturovaném (volném) rozhovoru směřujeme ke konkrétnímu cíli, ale sled a formulace otázek je ponechán na tazateli. Chráska (2007) upozorňuje, že se tento druh rozhovoru nejvíce přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi.

Autorka práce použila rozhovor nestrukturovaný a spíše neřízený. Svými otázkami se zaměřovala na problematiku autonomie. Respondentkám ponechala při odpovídání úplnou volnost, proto se téma hovoru někdy odklonilo od původního směru, nicméně i tyto nezáměrné příspěvky byly přínosné. Rozhovory autorka vedla v prostředí tříd v říjnu roku 2015. Odpovědi si se souhlasem dotazované osoby nahrávala na diktafon.



## 8.1 Rozhovory s učitelkami školy École des Bruyères

Rozhovor byl uskutečněn nejprve s paní učitelkou třetí třídy (v následujícím textu ji budeme označovat jako paní učitelka 1) a poté paní učitelkou páté třídy (paní učitelka 2). Oběma byly pokládány tři stěžejní otázky, které se mnohdy na základě odpovědí členily na další podotázky.

První otázkou autorka zjišťovala, co pro respondentku znamená pojem autonomie a kdy můžeme říci, že je žák autonomní. Odpovědi paní učitelky 1 i 2 si byly velmi blízké. Paní učitelka 1 autonomii chápala jako schopnost jedince samostatně postupovat, vyvíjet se a činit pokroky. Za autonomního žáka považovala toho, který je schopen pracovat samostatně při vědomí, že si může kdykoli přijít pro radu, ale této možnosti využívá pouze v adekvátních chvílích a jen v nezbytně nutných případech. Pro druhou paní učitelku autonomie představovala schopnost jedince vědět si rady a vypořádat se s překážkami v různých situacích. Autonomní žák je podle jejího názoru žák svobodný, jelikož jeho závislost na dospělých a ostatních dětech je minimální. Tato snížená potřeba pomoci druhého je hodnotná nejen ve školním prostředí, ale v životě obecně.

Druhá stěžejní otázka měla za cíl zjistit, jak je autonomie žáků podporována v pedagogice Célestina Freineta. Zde se odpovědi mírně lišily především v tom, na co se paní učitelky soustředily. Paní učitelka 1 se věnovala více technikám, které přispívají k autonomii žáků. Zmiňovala zejména individuální práce (TI) a projekty, při kterých je nutné, aby žák zvládl zorganizovat a naplánovat svou práci, aby uměl posoudit, v jaké fázi činnosti se právě nachází, aby si dokázal sehnat veškeré potřebné materiály a na závěr aby dokázal zhodnotit dosažení stanovených cílů. Dodala, že není podmínkou, aby žák všechny tyto úkoly prováděl zcela samostatně, ale je potřeba, aby vyvinul snahu a aby vyhledával pomoc až v situacích, které ji bezpodmínečně vyžadují. Druhá paní učitelka se zabývala především rolí učitele a žáka, která je dle jejího názoru v pedagogice C. Freineta zcela odlišná než v pedagogice „tradiční“. Na freinetovských školách učitel není tím, kdo stojí v centru vzdělávacího procesu, kdo řídí učení žáků a drží nad ním moc, kdo nařizuje a určuje pravidla. Učitel je zde v roli průvodce, který žáka doprovází, podporuje, nabízí mu různé varianty řešení. Ve vztahu učitel-žák je žák tím, kdo rozhoduje o cestě, kterou se vydá, a povinností učitele je dát mu pro takové rozhodnutí prostor. „*Učitelé, kteří mají tendenci*

*držet výuku pevně ve svých rukou a omezovat tím žákovskou autonomii, nemohou nikdy naplňovat základní principy pedagogiky C. Freineta,*“ doplňuje paní učitelka.

Třetí otázka už byla zaměřena konkrétněji a zabývala se tím, jakým způsobem podporují paní učitelky autonomii žáků ve svých třídách. Paní učitelka 1 hovořila zejména o individuální práci. S ní se žáci setkávají již v 1. ročníku, ale v mírně odlehčené formě. Děti jsou sdružovány v ateliéry a náplní práce jsou často výtvarné činnosti. TI v pravém slova smyslu je rozvíjeno až ve 3. třídě, i proto je role učitelky v tomto ročníku velmi náročná. Většina žáků současné 3. třídy si schopnosti potřebné pro tuto činnost osvojila velmi rychle. Je zde ovšem pět žáků, kteří zatím nejsou samostatné práce schopni. Paní učitelka se domnívá, že ještě nedospěli na adekvátní vývojový stupeň, aby dokázali za své učení převzít zodpovědnost a předjímat pozitivní a negativní dopady svého chování v delších časových horizontech. Z toho důvodu zavedla u výše zmíněných pěti žáků různá opatření, děti například musí podepisovat týdenní pracovní smlouvy a před každým TI ukazují, kde minule skončily a na čem budou pracovat nyní. Na závěr hodiny přichází znovu, aby paní učitelce sdělily, kolik karet stihly. Také nejsou zcela svobodné ve výběru toho, které oblasti se budou v rámci TI věnovat. Vždy musí svůj výběr konzultovat s paní učitelkou, která dohlíží na to, že postupují ve všech oblastech rovnoměrně. Autorku zajímalo, zda je rovnoměrný postup v oblastech TI vyžadován po všech žácích. Na to paní učitelka odpověděla, že nikoli. Na konci školního roku by děti měly mít hotové všechny nebo většinu karet pro 3. ročník v každé z oblastí, nicméně pokud paní učitelka ví, že je žák dostatečně samostatný a zodpovědný na to, aby tohoto cíle dosáhl sám, ponechává mu ve výběru karet volnost. Jako příklad uvádí zkušenost s žákyní z minulé třídy, která nejprve vypracovala všechny karty ze čtení pro daný ročník a až poté se věnovala kartám ostatním. Na konci roku dosahovala velmi dobrých výsledků ve všech předmětech. Jedná se ale spíše o výjimku, většina dětí postupuje přibližně stejným tempem ve všech oblastech, vyhovuje jim, že je činnost různorodá. Dále paní učitelka zmínila, že pro rozvoj samostatného jednání žáků se jí velmi osvědčilo rozmístění různých pomůcek a předmětů po celé třídě. Díky nim mohou děti najít mnoho odpovědí, které by jinak vyžadovaly po paní učitelce, přímo v místnosti, stačí se jen pořádně rozhlédnout. Je zde mnoho plakátů, návodů, map, odborných i populárních knih a dále praktických předmětů, jako je například váha. Úlevu od zbytečných dotazů přináší také časovač, který dětem vždy ukáže, kolik času jim zbývá.

Paní učitelka se snaží žáky naučit, aby se nejprve porozhlédli po třídě, hledali dostupné zdroje a namáhali si hlavy s tím, kde mohou najít vodítko k řešení jejich úkolu. Časem si všechny děti uvědomí, že je pro ně výhodnější vyvinout snahu a pátrat po odpovědi, než se chodit ptát paní učitelky. *„Přichází za mnou s otázkami a zkouší, jestli jim prozradím správnou odpověď. To já ale nikdy neudělám. Možná bych jim tím pro jednu usnadnila práci, ale v dlouhodobějším měřítku bych jim vlastně uškodila,“* říká paní učitelka.

Paní učitelka 2 se nejprve také zabývala individuální prací a především kartami, které žáci vyplňují. Zároveň ovšem zmínila, že se jedná pouze o jakýsi nástroj, který umožňuje žákům pracovat dle vlastního tempa a že autonomii žáků v její třídě více podporují jiné prostředky. Mezi nimi jmenovala rituály neboli momenty, které žáci zažívají pravidelně každý den nebo týden, například ranní setkání (*partage*), svačtinové přestávky a třídní rady. Dle jejího názoru je pro děti podstatné, aby věděly, co se bude dít a jakým způsobem. Rituály jim přináší jistotu, která umožňuje, aby si počínaly samostatně. Ve zmíněných třídních radách paní učitelka spatřuje velký potenciál také z toho pohledu, že žáka staví do aktivní role při rozhodování a plánování života školy. Na závěr uvažuje nad vztahem svobody a autonomie. Dle jejího názoru se jedná o oboustrannou závislost – jen dítě svobodné může jednat autonomně a jen autonomní jedinec je ve své podstatě svobodný.

S paní učitelkou 1 se rozhovor spontánně stočil ještě k jiné problematice, a totiž, jací žáci mají s přístupem školy vyžadujícím samostatnou práci jedince potíže. Paní učitelka nejprve mluvila o žácích se specifickými poruchami učení, kteří zvláště při TI vyžadují téměř neustálou přítomnost dospělého, jenž jim pomáhá se čtením zadání karet nebo s přepisem výsledků. Zda se dítěti v této pedagogice bude dařit, závisí na domácí přípravě, angažovanosti rodičů a spolupráci se speciálními pedagogy. Jako další skupinu žáků jmenovala ty s nízkým sebepojetím. Jedná se o jedince, kteří si o sobě vytvořili představu, že nic nesvedou, kteří nemají dobré mínění o svých schopnostech a dovednostech, a tak se ani nepokouší nějaký úkol plnit sami a rovnou vyžadují pomoc druhého. Učitel má ovšem moc tento postoj změnit nebo alespoň zmírnit. Prostřednictvím pozitivní zpětné vazby a poskytováním příležitostí zažít úspěch se žákovo sebevědomí posílí. Postupem času si své schopnosti začne ověřovat a bude zkoušet, co dokáže zvládnout sám. Nakonec bude pracovat s minimální oporou a někdy dokonce úplně bez pomoci. *„Uvědomění dítěte, že*

*při své práci jedná autonomně, vede k uspokojení jedné z důležitých potřeb člověka,*“ dodává paní učitelka.

Jako poslední skupinu, která má s přístupem školy problémy, jmenovala děti vyrůstající v rodinách, jež vyznávají zcela rozdílnou filozofii výchovy, než jakou upřednostňuje pedagogika C. Freineta. Děti, které jsou v domácím prostředí neustále „vedeny za ručičku“, nemají žádné povinnosti a téměř vše za ně vykonávají dospělí, často přichází do školy s domněnkou, že tomu tak bude i ve třídě. Proto bývají zejména v počátcích školní docházky zmatené, působí ztraceně a občas rozhořčeně neochotou učitelů ulehčit jim práci. Zkušenost paní učitelky je taková, že pokud jsou rodiče žáka ochotní spolupracovat a upraví i některá domácí pravidla, žák si na styl života ve škole časem zvykne a nakonec je spokojený v prostředí, které mu umožňuje se realizovat. *„Žák, který si alespoň částečně neosvojí autonomní jednání, bude ve školách C. Freineta pravděpodobně obtížně prospívat,*“ uzavřela paní učitelka rozhovor.

## **8.2 Rozhovor s odborníci v oblasti pedagogiky C. Freineta<sup>21</sup>**

Geneviève Laloy je profesorkou na belgické Vysoké škole Léonard de Vinci a působí zejména na institutu pro vzdělávání učitelů (ENCBW). Autorka práce ji měla možnost osobně poznat při semestrálním pobytu v Belgii, kde ji Geneviève jakožto zahraniční koordinátorka pomáhala při zajištění praxe právě ve škole École des Bruy. Geneviève se pohybuje v oblasti vzdělávání a je odborníci na pedagogiku C. Freineta, se kterou má bohaté zkušenosti. Jednu z freinetovských škol navíc navštěvují její děti, což jí umožňuje nahlížet na tuto alternativní pedagogiku i z jiné než z profesionální stránky.

První otázkou rozhovoru se autorka práce zajímala o to, v čem respondentka shledává největší rozdíl mezi školami C. Freineta a školami, které uplatňují jinou pedagogiku. Tento dotaz se ukázal jako poměrně komplikovaný. Geneviève vyjádřila, že nelze jednoznačně odpovědět, jelikož v současné době je velmi obtížné říci, která škola je tou freinetovskou v pravém slova smyslu. V Belgii, ale i jiných státech Evropy, mají školy tendenci přejímat prvky a techniky typické pro alternativní pedagogiky. Samostatná práce společně

---

<sup>21</sup> Přepis rozhovoru uvádíme v příloze č. 5.

s individualizací se dnes již hojně vyskytují i v programech „tradičních“ škol. Oproti tomu školy, které se samy označují jako Freinetovy, často nesplňují podmínky této pedagogické koncepce. Porovnávat tedy lze spíše na úrovni dvou konkrétních institucí.

Následně tazatelka chtěla vědět, které aspekty původní pedagogické koncepce C. Freineta Geneviève považuje za hodnotné. Respondentka vyzdvihla zejména otevřenost školy všem dětem bez ohledu na jejich sociální postavení. Zároveň uvedla, že momentálně je mnoho Freinetových škol soukromých, tedy přístupných spíše bohatším dětem, což narušuje myšlenku C. Freineta „školy pro všechny“. Jako další významný aspekt uvedla volné vyjadřování, a to jak formou volného textu, tak například i formou malování, zpěvem či dramatickým výstupem. Díky tomuto principu dochází k rozvoji schopnosti dětí sdělit své myšlenky, názory, emoce a argumenty. Za výjimečný prvek pedagogiky C. Freineta považuje dále respektování individuality žáka, vyzdvihování jeho předností a podporu všech složek jeho osobnosti. Tyto podmínky umožňují, aby žák naplno rozvinul svůj potenciál a zároveň se vyvíjel vlastním tempem za využití postupů, které mu vyhovují. Škola, potažmo učitel, hraje v tomto procesu roli průvodce, který je dítěti nápomocen v případě potřeby, a nikoli vůdce, který dítě organizuje bez ohledu na jeho zájmy. Právě z tohoto důvodu Geneviève zvolila školu C. Freineta jako vhodnou pro vzdělávání svých dětí.

Další otázka se již týkala našeho ústředního tématu. Autorku zajímalo, jak respondentka vnímá vliv školy na rozvoj autonomie žáků. Geneviève se domnívá, že škola má potenciál k tomu, aby naučila žáky rozhodovat se a převzít zodpovědnost za svou volbu, zaujímat postoj a obhájit si ho. Jako zcela zásadní v tomto ohledu vidí soulad mezi filozofií výchovy ve škole a v rodině. Čím více se bude školní a domácí prostředí shodovat ve svých postupech při podpoře autonomie, tím rychleji dítě dospěje k samostatnému jednání. Respondentka se zabývá i situacím, ve které by škola autonomii žáka vyžadovala a snažila se ji rozvíjet, kdež to rodiče by jí svým přístupem v dítěti potlačovali. Vyjadřuje naději, že by takový žák mohl přesto najít zalíbení ve svobodě, kterou mu škola poskytuje, a na základě toho vyžadovat podobné podmínky i doma.

Na otázku, zda školy C. Freineta rozvíjí autonomii žáků významněji než jiné školy, respondentka odpověděla, že techniky této pedagogiky v sobě skrývají z hlediska podpory

autonomie velký potenciál. Nicméně záleží na konkrétní instituci a pedagogovi, jestli ho dostatečně využijí. Přidává zkušenost z praxe, kterou popisuje případ špatné aplikace individuální práce. Někteří učitelé totiž TI chápou jako prostor, ve kterém mají čas pro sebe a dětem se nemusí věnovat. Žáci ovšem potřebují zejména v začátcích cítit oporu a jistotu, že v případě potřeby jim paní učitelka či pan učitel pomohou. Jinak v nich individuální práce mohou vyvolávat úzkost, obavy a mít na ně spíš negativní než pozitivní vliv.

Jako důkaz svědčící o významném rozvoji autonomie žáků na školách C. Freineta uvádí situaci přechodu těchto žáků z prvního na druhý stupeň základní školy, kde jsou údajně dobře rozeznatelní „*právě díky schopnosti jednat nezávislé a přebírat za své činy odpovědnost,*“ říká respondentka. Zmiňuje ovšem i negativní stránku chování těchto žáků, a tou je přehnaná otevřenost a někdy také umanutost pracovat jen tehdy, pokud v činnosti vidí smysl. Často se jedná o žáky, „*kteří učitelům přidělávají nejvíce starostí*“. Geneviève dodává, že postupný vývoj k větší samostatnosti a především uvědomování si následků svého chování pozorovala i u svých dětí.

Autorka se dále zajímala o to, zda je pedagogika C. Freineta vhodná pro každého, a pokud nikoli, komu by nemusela vyhovovat. Respondentka vyjádřila přesvědčení, že otevřenost a svoboda, kterou školy C. Freineta nabízí, nejsou slučitelné s laxním přístupem. Žáci, kteří se nenaučí k práci přistupovat odpovědně a ke svým výsledkům jsou lhostejní, by pravděpodobně školu nemohli absolvovat. Některé děti zkrátka potřebují pevný řád, vedení a důslednou kontrolu ze strany dospělého. Pro ně jsou zajisté vhodnější „tradičtější“ školy. Respondentka zároveň upozorňuje na problém chybějícího dialogu v mnohých rodinách, kde rodiče trvají na umístění svého potomka na školu C. Freineta, aniž by se zajímali o to, zda je pro něj tato pedagogika příhodná a zda se v ní cítí dobře.

Na závěr se rozhovor stočil k dalšímu problematickému tématu, a to k důvěře učitelů v principy pedagogiky, na jejichž základě vyučují. Geneviève upozornila, že v současné době někteří učitelé dávají přednost pracovním místům, která jsou dobře přístupná nebo která jsou lépe placená, což je případ zvláště soukromých škol. Z toho důvodu se často i na školách C. Freineta objevují pedagogové, kteří k této pedagogice nemají žádný vztah, pouze uplatňují konkrétní techniky, ovšem bez hlubšího porozumění. Děti jsou ale velmi

citlivé a rozpoznají, pokud jejich učitel nedůvěřuje nebo nerozumí tomu, čemu učí. Následkem toho začnou pochybovat o správnosti pedagogických postupů, ztrácí jistotu a pocit bezpečí. Tím dochází k narušení jejich učení a často zvýšení závislosti na učiteli. Rozvoj autonomie dětí je tak ohrožen.

Rozhovor respondentka zakončila zdůrazněním priorit, které by rodiče měli mít na mysli před výběrem školy pro své dítě. Podstatné je především to, aby se oni sami ztotožňovali s principy a pravidly dané školy. V případě škol C. Freineta by například měli akceptovat, nebo ještě lépe oceňovat, slovní hodnocení a ve většině případů také absenci domácích úkolů. Často se stává, že rodiče proti těmto opatřením bojují. To ovšem dle autorčina názoru znamená, že nerespektují filozofii školy, což vede ke zbytečným nepříjemnostem.

Ještě důležitější než znalost pedagogické koncepce dané školy je znalost dítěte. „*Je zřejmé, že žádný univerzální způsob vzdělávání, který by vyhovoval všem, neexistuje,*“ říká Geneviève. Právě proto je potřeba se svým dítětem diskutovat, poznat jeho osobnost, zájmy a přání a o jeho budoucí škole rozhodovat společně s ním.

### **8.3 Vyhodnocení 2. části**

Všechny rozhovory proběhly ve velmi klidné a přátelské atmosféře, respondentky ochotně odpovídaly autorce na otázky a vybízely ji k pokládání dalších. Domníváme se, že jejich vyjádření byla upřímná. Vzhledem k povaze dotazů, které nenabývaly příliš osobního rázu, nebyl ke zkreslení odpovědí důvod.

Na úvod rozboru rozhovorů s paní učitelkou 1 a 2 jsme si ověřili, že jejich pojetí autonomie si je významově blízké. Obě v tomto pojmu spatřovaly schopnost žáka samostatně jednat a řešit problémové situace, paní učitelka 2 navíc vnímala autonomního jedince jako jedince svobodného. Tím jsme se ubezpečili, že respondentky budou pokládané otázky chápat z hlediska smyslu obdobně a jejich odpovědi tak budou porovnatelné.

Při dotazování na vztah pedagogiky C. Freineta k rozvoji autonomie se paní učitelka 1 zaměřila především na techniky, zatímco paní učitelka 2 zdůraznila roli učitele v edukačním procesu. Na základě jejich pozdějších výroků můžeme říci, že pro obě je

autonomie žáků důležitou součástí pedagogiky C. Freineta. Usuzujeme tak například z následujících výroků:

Paní učitelka 1: *„Žák, který si alespoň částečně neosvojí autonomní jednání, bude ve školách C. Freineta pravděpodobně obtížně prospívat.“*

Paní učitelka 2: *„Učitelé, kteří mají tendenci držet výuku pevně ve svých rukou a omezovat tím žákovskou autonomii, nemohou nikdy naplňovat základní principy pedagogiky C. Freineta.“*

Z rozhovorů dále vyplývá, jakým způsobem respondentky podporují autonomii dětí ve svých třídách. Paní učitelka 1 zvyšuje samostatnost dětí postupným snižováním kontroly a dohledu nad jejich prací. Například pokud žák v rámci TI ještě nedosáhl takové úrovně, na které by mohl fungovat autonomně, sepisuje s ním a jeho rodiči pracovní smlouvu. Když se mu ji podaří po určitou dobu dodržovat, smlouva přestane být potřeba. Paní učitelka nicméně dále dohlíží na pracovní plán, případně reguluje výběr oblastí, na kterých chce žák v průběhu týdne pracovat. Až když si je zcela jistá, že je dotčený dostatečně autonomní a že dokáže převzít odpovědnost za svou činnost, poskytuje mu téměř absolutní volnost.

Pro paní učitelku 2 hraje v podpoře samostatnosti klíčovou roli jistota dětí, kterou jim přináší pravidelně se opakující události (rituály). Je pro ni tedy důležité, aby alespoň některé aktivity měly v programu týdne své pevné místo. Zvláště účinná jí v tomto smyslu připadá třídní rada, která žákům navíc dává příležitost činit důležitá rozhodnutí a aktivně se podílet na chodu školy.

Paní učitelka 1 se v návaznosti na předchozí otázky vyjádřila k problematice žáků s SPU a žáků se sníženým sebevědomím, kteří mívají na začátku školní docházky a ve 3. třídě potíže při adaptaci na život školy. Náročné to bývá také pro děti, které jsou v rodinném prostředí příliš opečovávané a nejsou zvyklé dělat něco samostatně. K podobnému tématu se vyjadřovala i naše třetí respondentka, Geneviève, které se nejvíce problematické jevílo spojení pedagogiky C. Freineta a laxního přístupu dětí, které by potřebovaly spíše pevný řád a vedení. Zároveň na několika místech zdůraznila, že při výběru školy je nejvíce ze



všeho potřeba znát osobnost dítěte, abychom už předem mohli předpovědět, zda mu bude daná pedagogika vyhovovat či nikoli.

S Geneviève jsme se dále zabývali současným trendem školství některých evropských zemí, ve kterých dochází k prolínání „tradičních“ škol s alternativními - „tradiční“ škola totiž často přejímá typické prvky alternativ. Respondentka také vyjádřila názor, že se v dnešní době nelze spoléhat pouze na prohlášení školy o přijetí koncepce alternativní pedagogiky, jelikož často dochází k vytvoření pouhé iluze, za kterou se skrývá nepochopení skutečné podstaty daného alternativního směru. To samozřejmě platí také pro školy C. Freineta, čímž se nám potvrdila tvrzení z teoretické části, že o freinetovských školách nelze mluvit globálně, nýbrž je potřeba zaměřit se na konkrétní instituci.

V našem rozhovoru Geneviève ještě upozornila na rozdíly mezi pedagogy, kteří na školách C. Freineta působí. Zdůraznila, že ne vždy jsou učitelé zastánci filozofie školy a ne vždy jsou o hodnotách freinetovské pedagogiky přesvědčeni. Často se o svém pracovním místě rozhodují na základě finančních kritérií, což ovšem vede k neefektivnímu uplatňování technik a principů této alternativy.

I tato respondentka vnímala autonomii jako důležitý rys pedagogiky C. Freineta. Jeho techniky v sobě dle Geneviève skrývají vzhledem k podpoře autonomie velký potenciál, který ovšem školy (potažmo učitelé) ne vždy využívají.

Na závěr bychom rádi vyzdvihli tvrzení respondentky o chování žáků středních škol, kteří prošli freinetovskou školou. Za zvláště zajímavé považujeme, že je učitelé často rozeznají od jiných žáků z důvodu samostatnějšího a odpovědnějšího vystupování. Nelze ovšem opomenout negativní stránku tohoto jevu, a to údajnou umanutost a přehnanou upřímnost, kvůli které tito jedince mnohdy patří mezi problematické žáky třídy.

## 9 Dotazníkové šetření

Praktickou část jsme se rozhodli podpořit kvantitativní výzkumnou metodou, a to dotazníky. V této části se snažíme zjistit úroveň regulace (autoregulace) žáků školy École des Bruyères a jejich pravděpodobný vývoj v této oblasti. Zároveň tak propojujeme dvě podstatná témata této diplomové práce: pedagogiku C. Freineta a autodeterminační teorii<sup>22</sup>.

### 9.1 Metodika výzkumného šetření

Dle Gavory (2000, s. 99) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Chráska (2007, s. 163) mluví o souboru svědomitě připravených a srozumitelně formulovaných otázek<sup>23</sup>, které jsou seřazeny na základě promyšleného principu a na které odpovídá respondent písemnou formou.

Jedná se o nejčastěji používanou metodu získávání dat. Je tomu tak proto, že celkový proces získávání i následného zpracování údajů je velmi ekonomický – za relativně krátký čas můžeme dosáhnout velkého množství informací (Gavora, 2000).

Na základě formy požadované odpovědi dělíme dotazníkové položky na otevřené a uzavřené:

Otevřené, nebo také nestrukturované položky uvádí výrok, ke kterému se má respondent vyjádřit, ale nenabízí mu žádné hotové odpovědi. Respondent má při zodpovídání volnost. Otevřené položky bývají náročnější při vyhodnocování, zpravidla je u nich nutné provést kategorizaci, což vyžaduje více času a také kvalifikovaného odborníka. Jejich kladem je naopak možnost proniknutí do větší hloubky údajů a tím i do smýšlení respondenta.

Uzavřené, strukturované položky nabízí respondentovi předem vypracované odpovědi. Jejich velkou výhodou je úspora času při vypracovávání. Ta vede ke zvýšení jejich přitažlivosti pro respondenta a nárůstu pravděpodobnosti návratnosti. I jejich vyhodnocení

---

<sup>22</sup> O propojení těchto témat se pokusil např. Alain Guerrien na kongresu organizace ICEM v roce 2011 (dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/20199>).

<sup>23</sup> Na tomto místě by se místo „otázek“ lépe hodilo slovo položka – výroky někdy bývají formulovány v oznamovacích větách. Námí použitý dotazník SRQ-A kombinuje otázky a odpovědi.

je časově nenáročné. Nepopíratelným záporem je, že osobu, která dotazník vyplňuje, limitují předem vypracované odpovědi, ze kterých si musí vybrat. Uzavřené položky lze dále dělit na polytomické, které nabízí více než dvě odpovědi, a dichotomické, které umožňují výběr právě ze dvou vzájemně se vylučujících odpovědí (Chráška, 2007).

Gavora (2000) uvádí navíc položky polouzavřené (polostrukturované), které respondentovi nejprve nabízí výběr z odpovědí a následně mu umožňují svou odpověď rozvést či konkretizovat pomocí otevřené otázky.

### **Dotazník SRQ-A**

Dotazník školní autoregulace (*Academic Self-regulation Questionnaire*) vychází z teoretických základů autodeterminační teorie, které jsme se věnovali v první části této práce. Využívá zejména poznatky organismické integrační teorie (*Organismic Integration Theory – OIT*), jež mluví o čtyřech stupních vnější regulace, které směřují k autoregulaci podmíněné vnitřní motivací. Ryan a Deci (2000) zdůrazňují, že lidé (zvláště dospělí) v naprosté většině nejednají na základě vnitřní motivace, ale v důsledku vnějších popudů. Ačkoli je dle jejich názoru vnitřní motivace vrozenou součástí každého lidského „já“, s postupem času se její podíl v rozhodování a vykonávání činností snižuje. Prudký zlom přichází zejména při přechodu jedince z etapy raného dětství k bodu zahájení povinné školní docházky. Svoboda chovat se podle vnitřní motivace, toho, co nás opravdu láká a těší, je omezena požadavky společnosti, jejími normami, hodnotami, akceptovanými vzorci chování a rolemi, které se v průběhu života snažíme naplňovat. To vše nás nutí převzít zodpovědnost i za úkoly, které pro nás samy o sobě nejsou zdrojem potěšení a radosti. Dochází ke zvyšování vlivu vnější regulace, potažmo vnější motivace. „*Ve školním prostředí vnitřní motivace u žáků obvykle klesá s každým postupným rokem.*“ (Ryan, Deci, 2000, s. 60)

R. Ryan a E. Deci, jakožto autoři autodeterminační teorie, zveřejnili na svých internetových stránkách<sup>24</sup> sadu standardizovaných dotazníků zkoumajících úroveň vnější,

---

<sup>24</sup> [www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org)

případně vnitřní regulace, a umožnili jejich užití pro akademické účely (Deci, Ryan, 2015). Formát těchto dotazníků byl poprvé zveřejněn v článku Ryana a Connella (1989).

Pro účely této práce jsme zvolili již zmíněný dotazník SRQ-A, který se zaměřuje na regulaci (autoregulaci) dětí ve věku 8 let a více v oblasti učení a školní práce. Dotazník se skládá z 32 položek rozdělených do 4 částí (A, B, C, D). Každá část je uvedena otázkou, za kterou následuje 8 různých odpovědí, se kterými respondent vyjadřuje souhlas či nesouhlas na škále *velmi pravdivé – spíše pravdivé – spíše nepravdivé – zcela nepravdivé*. Otázky jsou následující:

- A. *Proč dělám domácí úkoly?* (př. odpovědi: *Protože mě to baví.*)
- B. *Proč dělám práci, kterou po mne ve škole žádají?* (př. odpovědi: *Protože chci, aby si učitel myslel, že jsem dobrý žák.*)
- C. *Proč se pokouším odpovědět ve třídě na náročné otázky?* (př. odpovědi: *Protože chci, aby si spolužáci mysleli, že jsem chytrý.*)
- D. *Proč se ve škole snažím dobře pracovat?* (př. odpovědi: *Protože je to pro mě důležité.*)

SRQ-A vyhodnocuje skóre respondenta na 4 subškálách pro tyto stupně regulace: *vnější regulace, introjektovaná regulace, identifikovaná regulace a vnitřní motivace*. Dotazník nevyužívá stupně integrované regulace, jelikož její výskyt v období dětství i dospívání je velmi nepravděpodobný. Naopak hodnotí úroveň vnitřní motivace, která je u dětí přítomna výrazněji než u dospělých. Níže uvedená tabulka ukazuje, které položky spadají k jakému stupni regulace.

Tabulka č. 1: *Položky rozdělené dle subškál*

Subškála	Číslo položky
Vnější regulace	2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32
Introjektovaná regulace	1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31
Identifikovaná regulace	5, 8, 11, 16, 21, 23, 30
Vnitřní motivace	3, 7, 13, 15, 19, 22, 27

Body na škále jsou ohodnoceny následovně: při zakroužkování *velmi pravdivé* respondent obdrží 4 body, u *spíše pravdivé* 3 body, u *spíše nepravdivé* 2 body a za volbu *zcela nepravdivé* 1 bod (Deci, Ryan, 2015).

Autorka práce dotazníky přeložila z anglického originálu do francouzského jazyka. Konečná verze vznikla za spolupráce s paní učitelkou z 3. třídy na škole École des Bruyères. Uvádíme ji v příloze č. 6.

### **9.1.1 Administrace dotazníku**

Na základě doporučení třídních učitelek zúčastněných tříd byl dotazník zadáván dětem postupně, vždy maximálně 3 až 4 žákům najednou, a to v rámci času vyměřeného pro TI (individuální práci). V obou třídách autorka nejprve zadala instrukce a vysvětlila postup zodpovídání. Žáci byli uklidněni, že se nejedná o školní úkol ani test a že nemusí mít strach ze špatné známky. Bylo jim vysvětleno, že žádná odpověď není nesprávná, vždy se jedná o jejich osobní pocit či názor. Vzhledem ke špatné úrovni čtenářských schopností většiny žáků 3. třídy jim byly položky dotazníků předčítány. V 6. třídě si žáci četli jednotlivé položky samostatně. Na dotazy spočívající v neporozumění otázky či položky autorka bezprostředně odpovídala. K vyhotovení dotazníku měli žáci libovolné množství času, většina byla ovšem hotova do 20 minut.

Vzhledem k domluvě třídních učitelek s rodiči žáků nebyl k zadání dotazníků potřebný informovaný souhlas. Výzkumné šetření proběhlo v říjnu 2015.

## **9.2 Výzkumné otázky a hypotézy**

V souladu s výše uvedenými poznatky autodeterminační teorie a na základě znalosti principů pedagogiky C. Freineta a jejich aplikace na škole École des Bruyères jsme si v tomto výzkumném šetření stanovili následující otázky a hypotézy:

- 1 Jaká úroveň regulace je dominantní u většiny žáků 3. třídy? Jaká úroveň regulace je dominantní u většiny žáků 6. třídy?
- 2 Jaké průměrné hodnoty vnitřní motivace dosahují žáci 3. třídy? Jaké průměrné hodnoty vnitřní motivace dosahují žáci 6. třídy?

- H1: Procentuální zastoupení žáků 6. třídy, kteří dosáhli nejvyššího skóre v subškále identifikovaná regulace, je vyšší než procentuální zastoupení žáků 3. třídy, kteří dosáhli nejvyššího skóre v subškále identifikovaná regulace
- H2: Průměrná hodnota vnitřní motivace ve 3. třídě je stejná nebo nižší než průměrná hodnota vnitřní motivace v 6. třídě.

### 9.3 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci 3. a 6. třídy školy École des Bruyères. Ročníky byly zvoleny záměrně. Ve 3. třídě se začíná intenzivně pracovat na rozvoji samostatné práce žáků zejména formou TI a individuálních projektů v rámci *recherche d'éveil*. Žáci se učí plánovat svou činnost a organizovat čas k ní vyhrazený. Šestý ročník je ročník poslední, po jeho absolvování žáci odchází ze školy. Lze tedy předpokládat, že mezi žáky 3. a 6. třídy budou v oblasti regulace (autoregulace) významné rozdíly.

Šetření se zúčastnilo 19 žáků 3. třídy ve věku 8 až 9 let, z toho 11 chlapců a 8 dívek, a 17 žáků z 6. třídy ve věku 11 až 12 let, z toho 11 chlapců a 6 dívek.

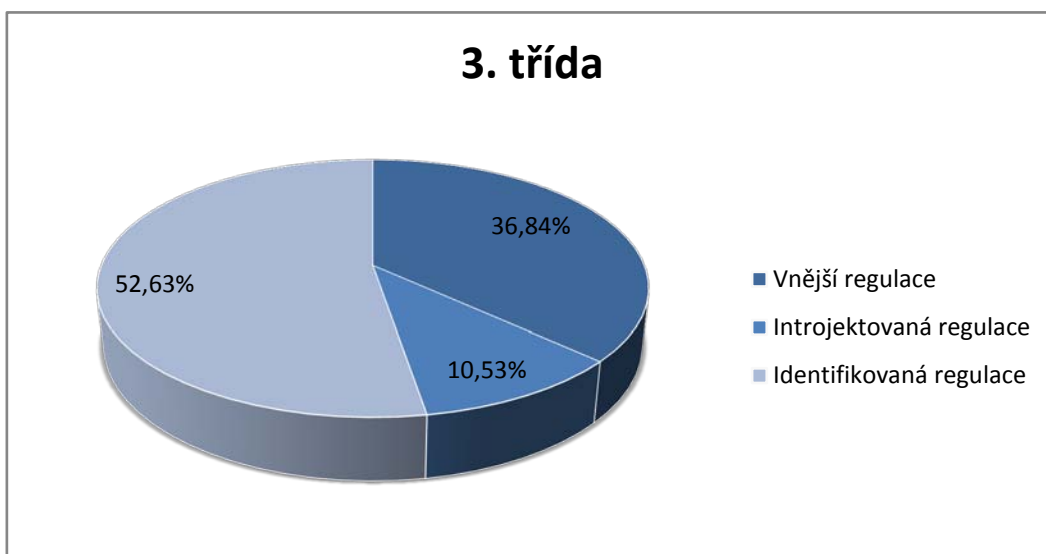
### 9.4 Výsledky dotazníkového šetření

Nejprve jsme spočítali skóre každého žáka 3. i 6. třídy pro všechny 4 subškály. V rámci subškál *vnější regulace*, *introjektovaná regulace* a *identifikovaná regulace* jsme zhodnotili, kde žák získal nejvyšší počet bodů, tedy ke kterému stupni regulace nejvíce inklinuje. Převedením na procenta a pomocí grafu jsme znázornili, jaká část třídy se vyskytuje na konkrétní úrovni regulace (viz níže). Subškálu vnitřní motivace jsme hodnotili zvlášť, jelikož na rozdíl od ostatních se dle Deciho a Ryana (2000) jedná o vrozený koncept, který obvykle slábne se zvyšujícím se školním ročníkem. Abychom zjistili, jaký je rozdíl mezi žáky 3. a 6. třídy ve vnitřní motivaci a jaký může být tedy její vývoj napříč ročníky, spočítali jsme pomocí hodnot získaných jednotlivými žáky průměrné skóre třídy dosažené na této subškále. To může nabývat hodnot od 1 do 4. Získaná průměrná skóre tříd jsme mezi sebou porovnali.

Na základě získaných dat jsme zjistili, že pro 3. třídu platí:

- 38,84 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *vnější regulace*,
- 10,53 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *introjektovaná regulace*,
- 52,63 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *identifikovaná regulace*.

Graf č. 1: *Procentuální zastoupení žáků 3. třídy podle stupně regulace*



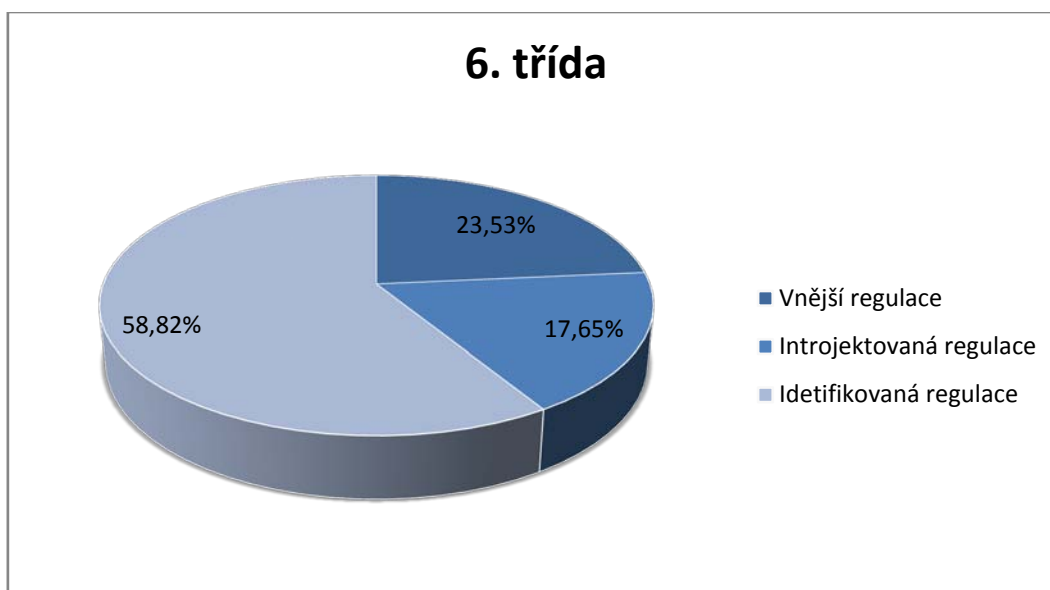
Nadpoloviční většina žáků tedy dosáhla stupně regulace, která je označovaná za identifikovanou. To znamená, že se majoritní část třídy ztotožňuje s pravidly a hodnotami chování vyžadovaného ve školním prostředí, přijímá je za své a je přesvědčena o jejich správnosti. Za příklad takto regulovaného jednání můžeme uvést situaci, ve které se žák učí psát písmena, jelikož ví, že je to nezbytné k psaní, které je pro něj důležitou životní hodnotou.

Výsledné průměrné skóre třídy na subškále *vnitřní motivace* bylo 2,64 bodu.

Dále jsme na základě získaných dat zjistili, že pro 6. třídu platí:

- 23,53 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *vnější regulace*,
- 17,65 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *introjektovaná regulace*,
- 58,82 % žáků dosáhlo nejvyšších hodnot v subškále *identifikovaná regulace*.

Graf č. 2: Procentuální zastoupení žáků 6. třídy podle stupně regulace



Opět nadpoloviční většina žáků dosáhla stupně identifikované regulace.

Výsledné průměrné skóre třídy na subškále *vnitřní motivace* bylo 2,86 bodu.

Při porovnání grafu č. 1 a grafu č. 2 můžeme konstatovat, že v obou dvou třídách dosahuje nejvíce žáků stupně identifikované regulace, přičemž v 6. třídě je procentuální zastoupení těchto žáků vyšší než ve 3. třídě. Jedná se o pozitivní jev, který nám naznačuje přesun žáků z úrovně, kdy je jedinec více ovládaný (regulovaný) svým okolím, na úroveň, která již nasvědčuje autonomnímu chování. To potvrzují i výsledky na subškále *vnější regulace*, ke které ve 3. třídě inklinuje 36,84 % žáků 3. třídy a v 6. třídě 23,53 % žáků. I zde je patrná výrazná tendence vývoje regulace žáků od úrovně, kdy jsou závislí na vnějších činitelích a kdy je jejich motivací pro splnění úkolu či vykonání aktivity odměna či strach z potrestání, k úrovni, kdy lze jejich chování považovat za autonomní.

Při hodnocení vnitřní motivace jsme zjistili, že žáci 3. třídy dosáhli nižšího skóre než žáci 6. třídy. Tento jev je v protikladu k předpokladu zmiňovaném Deci a Ryanem (2000), a totiž že vnitřní motivace se s postupem do vyšších tříd snižuje. My tuto skutečnost můžeme vysvětlit právě pomocí filozofie školy École des Bruyères a metod, jež zde učitelé využívají, které jsme zmiňovaly v předchozích kapitolách a které významným způsobem podporují vnitřní motivaci dítěte a směřují jeho vývoj k tomu stát se autonomní osobností.



## 9.5 Vyhodnocení 3. části

V této podkapitole se už jen vyjádříme k výše položeným otázkám a stanoveným hypotézám. Na první dvě otázky (*Jaká úroveň regulace je dominantní u většiny žáků 3. třídy? Jaká úroveň regulace je dominantní u většiny žáků 6. třídy?*) je odpověď totožná: jedná se o úroveň identifikované regulace, která se ve srovnání s jinými zjišťovanými úrovněmi nejvíce přibližuje autoregulaci, jež nejvěrněji odpovídá autonomnímu jednání žáků.

Odpovědi na druhé dvě otázky (*Jaké průměrné hodnoty vnitřní motivace dosahují žáci 3. třídy? Jaké průměrné hodnoty vnitřní motivace dosahují žáci 6. třídy?*) je pouze číselné vyjádření: žáci 3. třídy dosáhli v subškále vnitřní motivace hodnoty 2,64 bodu, kdežto žáci 6. třídy 2,86 bodu.

Na základě výsledků popsanych v předešlé podkapitole lze prohlásit hypotézu H1 (*Procentuální zastoupení žáků 6. třídy, kteří dosáhli nejvyššího skóre v subškále identifikovaná regulace, je vyšší než procentuální zastoupení žáků 3. třídy, kteří dosáhli nejvyššího skóre v subškále identifikovaná regulace.*) za potvrzenou. Zatímco v 6. třídě byla identifikovaná regulace dominantní u 58,82 % žáků, ve 3. třídě dosáhlo nejvyššího skóre na této úrovni regulace jen 52,63 % žáků. Taktéž hypotéza H2 (*Průměrná hodnota vnitřní motivace ve 3. třídě je stejná nebo nižší než průměrná hodnota vnitřní motivace v 6. třídě.*) byla potvrzena. Průměrná hodnota, které dosáhli žáci 3. třídy na subškále vnitřní motivace, byla o 0,22 bodu nižší než průměrná hodnota žáků 6. třídy.

## 10 Závěr praktické části

V závěru praktické části bychom rádi shrnuli poznatky získané vyhodnocením třech dílčích částí: kazuistiky (včetně pozorování), rozhovorů a dotazníkového šetření. Výsledky budeme konfrontovat se stanovenými předpoklady.

První část obsahovala kazuistiku školy École des Bruyères a pozorování, které nám umožnilo poznat, jakým způsobem je pedagogická koncepce školy uplatňovaná přímo ve třídě. Při charakteristice této instituce a na základě poznatků autorky můžeme říci, že filozofie školy je v souladu s původními myšlenkami Célestina Freineta. V jejím vzdělávacím programu najdeme všechny základní principy: podporuje vývoj dětí vlastním tempem, učení způsobem, které jedinci nejlépe vyhovuje, respektování individuality žáků, volnost ve vyjadřování a spolupráci založenou na komunikaci mezi třídami, učiteli, vedením i jinými institucemi. Škola je otevřená svému okolí, do svých prostor zve odborníky i rodiče. Své žáky naopak vyzývá ke vzdělávání mimo prostředí tříd, ve kterých je realita omezená, a podmiňuje jejich výlety do města i přírody s cílem nabýt zkušenosti ze skutečného života. Otevřená je i vůči odlišným názorům a postojům lidí, čímž vychovává jedince respektující rozmanitost společnosti. Snaží se dětem také ukázat hodnotu práce, což si autorka ověřila při účasti na ateliérech organizovaných pro 5. a 6. třídu.

Za problematický považujeme fakt, že se jedná o školu soukromou. Tento aspekt je v rozporu s vyjádřením G. Laloy, která nám představila jako další rys Freinetovy pedagogiky heslo „škola pro všechny“. Zdá se, že École des Bruyères tuto myšlenku porušuje, jelikož přijímá jen děti z rodin, které si mohou dovolit za základní vzdělání platit. Autorce práce se bohužel nepodařilo zjistit, jakou částkou musí rodiče docházku financovat, případně zda na škole existuje program, který by ji zpřístupnil i dětem z chudšího prostředí. V průběhu pozorování si nicméně nepovšimla, že by na škole byly přítomny pouze děti z vyšších sociálních vrstev. Žáci do školy nosili jen základní učební pomůcky a jejich oblečení bylo uzpůsobeno přestávkám v přírodě. Rozdíly, které mohly být mezi dětmi patrné např. při nošení svačín, vedení zvláštním opatřením potlačilo. Škola tak působí dojmem, že je otevřená všem a že děti, které do ní přichází, jsou si z hlediska sociální stránky rovné. Abychom však mohli učinit objektivní závěr, bylo by potřeba

situaci podrobněji analyzovat. Až na tento moment ovšem můžeme říci, že se škola řídí pedagogickou koncepcí C. Freineta velmi důkladně.

V průběhu pozorování si sice autorka povšimla rozdílů mezi aplikací dané koncepce různými pedagogy, nicméně informace, které pro praktickou část čerpala, získala ve třídách, jež byly vedené převážnou většinu času kvalitním pedagogem respektujícím filozofii školy. Domníváme se tedy, že zvolený výzkumný vzorek (škola, třída i žáci) je vhodný k reprezentaci pedagogiky C. Freineta. Tímto bychom prohlásili první stanovený předpoklad (*Škola École des Bruyères uplatňuje pedagogiku C. Freineta a staví na jejích principech.*) za platný.

Při zpracování pozorování a rozhovorů jsme zjistili, jakými prostředky škola École des Bruyères podporuje rozvoj autonomie. Z technik, které užívá, byla nejčastěji zmiňována individuální práce. Mezi její hlavní charakteristiky patří plánování a organizování činnosti dítětem a neopomenutelnou součástí je tvorba pracovního plánu a v nižších ročnících pracovní smlouvy. Další hodnotnou technikou v této oblasti jsou individuální projekty, kterými se děti učí získávat informace z různých zdrojů, třídít je a strukturovat do smysluplných celků. Přínosem je i prezentace produktu projektu, případně řízení diskuse se spolužáky na představené téma. Velký význam při rozvoji autonomie má také samospráva jednak v podobě školní rady, ale zejména prostřednictvím třídních rad. Její potenciál spočívá v možnosti činit závazná rozhodnutí na základě spolupráce a nést za ně následky. Ve všech zmíněných aktivitách se žáci učí odpovědnému chování.

Zda budou tyto techniky a aktivity efektivní, záleží z velké části na roli učitele. Ten v pedagogice C. Freineta vystupuje jako facilitátor, který dítě ve vzdělávacím procesu doprovází, nikoli vede. Je mu oporou, ale zároveň mu dává dostatek prostoru pro nalezení vlastního způsobu učení. Volnost, kterou žák díky odstupu učitele získává, mu umožňuje vyvíjet se jemu vyhovujícím tempem. Ve vztahu učitele a žáka by měl převládat respekt a pochopení. Důležitým úkolem učitele je vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se děti nebudou bát sdílet své názory a ve kterém se budou cítit dostatečně jistě na to, aby pracovaly po většinu času samostatně, případně ve spolupráci s kamarády. Pocit jistoty navíc podporují pravidelně se opakující aktivity, které přidávají do Freinetovy pedagogiky

prvek předvídatelnosti. Nyní mluvíme například o ranních setkáních (*Quoi de neuf?*, v případě školy *École des Bruyères* tzv. *partage*) nebo každodenních TI.

Každý učitel pro rozvoj autonomie navíc volí své vlastní postupy. V případě paní učitelky, kterou měla autorka možnost sledovat při vyučování, se jednalo o postupné snižování kontroly, a to individuálně s ohledem na schopnosti a dovednosti žáka. Ve 3. třídě jsme tak mohli sledovat zapojování pracovních smluv, smluv o chování, usměrňování diskusí na třídních radách a po prezentaci projektů, případně pomoc při sebehodnocení žáků a intenzivnější spolupráci s rodiči. Ve 4. třídě už nebyly smlouvy ani zásahy pedagoga téměř potřeba a kontakt s rodiči se omezil hlavně na celoškolské aktivity a informační schůzky.

V rámci druhé části jsme také zjišťovali, jaký postoj zaujímají k problematice autonomie osoby angažované v pedagogice C. Freineta. Zajímalo nás, zda samostatnost dětí považují za důležitý rys Freinetovy pedagogiky, nebo zda pro ně představuje spíše „vedlejší produkt“ vzdělávacího procesu. Všechny tři respondentky svými výroky prokázaly, že autonomie žáků na školách C. Freineta je nezbytným prostředkem k dosahování cílů, ale i cílem samým. Účinnost technik této pedagogiky je z velké části založena na samostatné práci dětí a zároveň umožňuje, aby se děti ve vývoji autonomie posouvaly stále dál. Uvědomění žáka, že zvládá některé činnosti zcela samostatně, totiž vede k uspokojení důležité potřeby a podporuje rozvoj jeho autonomie na vyšší úroveň. V souladu s tímto a předchozím odstavcem můžeme i druhý předpoklad (*Učitelky na škole École des Bruyères považují autonomii žáků za podstatný rys pedagogiky C. Freineta a ve svých třídách podporují její rozvoj.*) prohlásit alespoň pro případ respondentek za potvrzený.

Ve třetí části jsme zjišťovali, jak se vyvíjí regulace (potažmo autoregulace) žáků, která podmiňuje stupeň jejich autonomie. Vycházeli jsme z autodeterminační teorie a využili dotazník SRQ-A zaměřený na regulaci žáků v souvislosti se školním prostředím. Ten jsme rozdali dětem 3. a 6. třídy, mezi kterými by na základě našich poznatků měl být z hlediska autonomie významný rozdíl. Vyhodnocením výzkumného šetření jsme zjistili, že v obou třídách žáci nejvíce inklinují k identifikované regulaci, tzn. regulaci, jež se v období dětství nejvíce přibližuje autoregulaci. Počet těch, u nichž se tento stupeň regulace ukázal jako dominantní, byl v 6. třídě vyšší než ve 3. Tím jsme si ověřili tendenci vývoje žáků směrem k autoregulaci, jež je nezbytnou podmínkou samostatného jednání.

Důrazný vývoj žáků v oblasti autonomie nám potvrdila v rozhovoru také G. Laloy, která upozornila na rozdíl mezi žáky středních škol – ti, kteří přišli ze škol s pedagogikou C. Freineta, se údajně vyznačují vyšším stupněm samostatnosti a odpovědnosti.

Nyní můžeme na základě předchozího textu označit i třetí předpoklad (*Regulace žáků v učení se s postupem do vyšších ročníků školy zvnitřňuje a umožňuje jedinci jednat více autonomně.*) za platný.

Na závěr bychom se rádi věnovali některým úskalím rozvoje autonomie, které jsme měli možnost v průběhu výzkumného šetření zaznamenat. Zejména se jednalo o problém kázně ve 3. třídě. Domníváme se, že volnost, která byla žákům na začátku tohoto ročníku poskytnuta ve větší míře, zapříčinila, že si děti neuvědomovaly existenci určitých hranic. Svým chováním tak často znepríjemňovaly vyučování a narušovaly práci svých spolužáků. Na výstrahy paní učitelky většinou reagovaly pozitivně, nicméně upozornění jiných dospělých mnohdy nebraly na vědomí. Tato situace je pravděpodobně specifická pro 3. ročník, ze zkušenosti paní učitelky se totiž děti ještě před přechodem do 4. třídy ukázní.

Za problematický jev můžeme dále považovat nízkou úroveň čtenářství žáků 3. třídy, která znesnadňuje práci učitele a komplikuje dětem samostatnou práci i hledání informací pro individuální projekty. Škola podporuje, aby žáci při osvojování trivia postupovali vlastním tempem, což se může projevit i zaostáváním oproti vrstevníkům z jiných škol. Obtíže dětí v oblasti čtení mohou být také důsledkem nedostatečného procvičování. Na druhou stranu jsou tyto nedostatky vyváženy vyjadřovacími schopnostmi, v nichž žáci 3. třídy dosahují nadprůměrné úrovně.

Na další úskalí rozvoje autonomie nás upozornila G. Laloy. Poukázala na situaci žáků, kteří přechází ze základních škol C. Freineta na „tradiční“ střední školy a kteří jsou zvyklí mít při práci dostatek volnosti. Tu vyžadují i ve svých nových třídách, kde k tomu ovšem nejsou podmínky. Na změnu prostředí a způsob výuky se mnohdy těžko adaptují, dávají najevo svou nespokojenost a zklamání. Tím se stávají problematickými žáky třídy.

Z předchozích odstavců vyplývá, že i poslední předpoklad (*Rozvoj autonomie žáků s sebou nese svá úskalí.*) je platný.

## ZÁVĚR

V oblasti výchovy a vzdělávání se setkáváme s pojmem autonomie v různých kontextech: při uvažování nad postavením škol ve vzdělávacím systému, při hodnocení pozice učitele a při podpoře vývoje žáků k samostatnosti. Autonomie hraje na poli edukace velmi důležitou roli a je potřeba se zejména jejím rozvojem zabírat. V diplomové práci se věnuji autonomii žáků, a to v prostředí školy C. Freineta, jež pro mne byla v tomto ohledu zvláště podnětná.

Abych mohla s termínem autonomie dále pracovat, musela jsem si nejprve ujasnit jeho význam. Při hledání dostupných informací ohledně tohoto tématu mne překvapilo, že v českém jazyce se jedná o poměrně málo probádanou oblast. Velkou část teoretických poznatků jsem tedy čerpala ze zahraničních zdrojů. Zvláště přínosná pro mne v tomto ohledu byla autodeterminační teorie, která se zaměřuje mimo jiné na vývoj vnější regulace k autoregulaci. Navíc poskytuje standardizované nástroje, které zjišťují, v jaké fázi tohoto vývoje se jedinec nachází.

Dále bylo potřeba podrobně charakterizovat pedagogiku C. Freineta. Nejprve jsem čtenáře seznámila s kontextem vzniku tzv. „moderní školy“ a následně jim představila osobnost C. Freineta skrze popis jeho života a působení. V ústřední části jsem se věnovala pěti hlavním principům této alternativní pedagogiky: tápavému experimentování, přirozené metodě učení, komunikaci a vyjadřování, individualizované práci a spolupráci. Po provedení výzkumného šetření bych ovšem přidala ještě další princip, a to otevřenost školy vůči okolí. Školy C. Freineta by totiž měly propojovat školní život s reálným životem, vítat ve svých prostorách rodiče i odborníky a zároveň vyzývat děti k pobytu v přírodě. Pro mne tento princip navíc znamená dodržení původní Freinetovy myšlenky „školy pro všechny“, která nám říká, že základní vzdělání by mělo být přístupné všem dětem bez rozdílu.

Mým hlavním cílem při psaní této práce bylo prokázat potenciál pro rozvoj autonomie žáků v pedagogice Célestina Freineta. Domnívám se, že již v teoretické části se mi podařilo odhalit některé možnosti podpory samostatnosti nabízené touto pedagogikou. Zároveň jsem ovšem dospěla k závěru, že kvůli významným odlišnostem jednotlivých

Freinetových škol nelze zůstat na úrovni pedagogiky jako celku. I proto jsem se v praktické části práce zaměřila na konkrétní vzdělávací instituci.

K provedení výzkumného šetření jsem si zvolila školu École des Bruyères, kde jsem získala první zkušenosti s technikami a myšlenkami C. Freineta. S pedagogickou koncepcí této instituce jsem seznámila čtenáře v druhé kapitole praktické části. Díky vřelému přístupu jejího vedení i učitelského sboru jsem mohla v jejích prostorách uskutečnit pozorování, dva rozhovory i dotazníkové šetření. Pro doplnění dílčích informací jsem poté ještě realizovala interview s profesorkou belgické vysoké školy, která se věnuje vzdělávání budoucích učitelů. Závěrem výzkumné části jsem shrnula získané poznatky a vyjádřila se ke stanoveným předpokladům práce. Zároveň jsem se pokusila ukázat, jakým způsobem je na škole École des Bruyères rozvíjena samostatnost žáků, charakterizovala jsem postoj učitelek i třetí respondentky k problematice autonomie a naznačila pravděpodobný vývoj dětí v oblasti regulace, potažmo autoregulace. Mimo jiné jsem poukázala i na některá úskalí spojená s rozvojem autonomního jednání. Domnívám se, že tímto se mi podařilo splnit cíle, které jsem si v úvodu práce zvolila.

Freinetovy školy se v České republice prozatím nevyskytují, nicméně povědomí učitelů o tomto alternativním směru vzrůstá. Bohužel, i v současné době je poměrně málo pramenů, které by podávaly o tomto alternativním směru informace v českém jazyce. Proto doufám, že jedním z přínosů práce by mohlo být obohacení těchto zdrojů.

Současně věřím, že jak teoretická, tak praktická část jsou dostatečně nosné na to, aby se některým čtenářům staly inspirací, a to z hlediska rozvoje autonomie žáků i aplikace prvků pedagogiky C. Freineta do vlastní výuky.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné publikace

1. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012, s. 96-97. ISBN 9788024740331.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 41-48. ISBN 80-7290-159-1.
4. DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
5. ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0786-3.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-7.
9. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
10. KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
11. KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
12. KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4621-0.
13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
14. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 8021018801.



15. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
16. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
17. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
18. PICHAUD, Clément a Isabelle THAREAUOVÁ. *Soužití se staršími lidmi*. Praha: Portál, 1998, s. 42-46. ISBN 80-7178-184-3.
19. REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Praha: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
20. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80 - 900035 - 8 - 3.
21. SCHUNK, Dale H. a Barry J. ZIMMERMAN. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilfor Press, 1998. ISBN 1-57230-306-9.
22. SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
23. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
24. ŠÝKOROVÁ, Dana. *Autonomie ve stáří: Kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, s. 73-81. ISBN 978-80-86429-62-5.
25. ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.
26. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
27. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

#### **Články v odborných časopisech**

28. BERTET, Monique. Les plans de travail. *Le Nouvel Éducateur*. 1996, (78), s. 14 - 21. ISSN 0990-9708.
29. DECI, Edward L. Self-determination theory and education. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 1994, **38**(5): s. 420-426. ISSN 0009-062X.

30. DITTRICH, Pavel. Pojetí samostatné práce žáků ve vyučování. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1987, (3): s. 325-333. ISSN 0031-3815.
31. DOUŠKOVÁ, Alena. Pedagogika Célestina Freineta a jeho techniky v škole. *Komenský*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2004, **128**(5): s. 11-17.
32. EICHELBERGER, Harald. Freinetova pedagogika. *Komenský*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2004, **128**(5): s. 7-10.
33. HELUS, Zdeněk a Isabella PAVELKOVÁ. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1992, **42**(2): s. 197-208.
34. CHABRUN, Catherine. Quoi de neuf, monsieur Freinet?: Un dialogue imaginaire avec Célestin Freinet. *Le Nouvel Educateur*. 2012, **2012**(210), s. 4.
35. JEŽEK, Stanislav. Aktuální pojetí autonomie v psychologii. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 2014, **58**(1): s. 31-40. ISSN 0009-062X.
36. MAREŠ, Jiří, František MAN a Ludmila PROKEŠOVÁ. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1996, **46**(5): s. 5-17. ISSN 0031-3815.
37. MAREŠ, Jan a Jiří MAREŠ. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014, **64**(1): s. 81-98.
38. PROKOP, Jiří. Freinetovo pedagogické hnutí. *Alfa revue*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, **1**(2): s. 27-34.
39. SKALKOVÁ, Jarmila. Aktualizace myšlenek Freinetovy pedagogiky. *Komenský*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1994, **118**(7/8), s. 139-140.
40. TOMKOVÁ, Anna. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy*. **2005-2006**(3), s. 11. ISSN 1210-6313.
41. TOMKOVÁ, Anna. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy*. **2005-2006**(5), s. 12. ISSN 1210-6313.
42. TOMKOVÁ, Anna. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy*. **2005-2006**(6), s. 11. ISSN 1210-6313.

### **Elektronické publikace**

43. ACKER, Victor. *Celestin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World*. Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Antonio, 2000. Dostupné z:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451095.pdf>
44. BAARD, Paul P., Edward L. DECI a Richard M. RYAN. Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology* [online]. Wiley Periodicals, Inc., 2004, **34**(10): s. 2045–2068 [cit. 2015-10-25]. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x. Dostupné z:  
[http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004\\_BaardDeciRyan.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_BaardDeciRyan.pdf)
45. BARRÉ, Michel. *Célestin FREINET un éducateur pour notre temps* [online]. 1995 [cit. 2015-09-23]. ISBN 287785-366-7. Dostupné z:  
<http://www.amisdefreinet.org/publication/barre/freineteducateur/index.htm>
46. CA DE LA C.E.L., C.E.L. 1927-1977. *L'Éducateur* [online]. 1977, **50**(5) [cit. 2015-09-24]. Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14979>
47. ČERNÁ, Karla. Individuální projekt žáka. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2008 [cit. 2015-09-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2478/individualni-projekt-zaka.html/>
48. DECI, Edward L. a Marylène GAGNÉ. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* [online]. John Wiley & Sons, 2005, **4**(26): s. 331–362 [cit. 2015-10-25]. DOI: 10.1002/job.322. ISSN 1099-1379. Dostupné z: <https://brainmass.com/file/1346222/Gagne+and+Deci+Self-determination+Theory%5B1%5D.pdf>
49. DECI, Edward L., Richard M. RYAN a Geoffrey C. WLLLLAMS. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences* [online]. JAI Press Inc., 1996, **8**(3): s. 165-183 [cit. 2015-10-25]. DOI: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8. ISSN 1041-6080. Dostupné z:  
[http://www.researchgate.net/profile/Richard\\_Ryan2/publication/222479159\\_Need\\_satisfaction\\_and\\_the\\_self-regulation\\_of\\_learning/links/02bfe513dd5940c8fa000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Richard_Ryan2/publication/222479159_Need_satisfaction_and_the_self-regulation_of_learning/links/02bfe513dd5940c8fa000000.pdf)
50. Dépliant présentation de la FIMEM. *FIMEM - Pédagogie Freinet* [online]. FIMEM, 2014 [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: <http://www.fimem-freinet.org/en/node/963>

51. FRANCOMME, Olivier. La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* [online]. Rio Claro, 2010, **20**(34), s. 13-33 [cit. 2016-06-10]. ISSN 1981-8106. Dostupné z: <http://olivier-francomme.fr/wp-content/uploads/2011/12/publication-Bre%CC%81sil.pdf>
52. FREINET, Célestin. Le texte libre. *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* [online]. 1947, (25) [cit. 2015-10-08]. Dostupné z: <http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-25/benp-25.htm>
53. FREINET, Célestin. L'imprimerie à l'école: Nouvelle vie scolaire. *L'imprimerie à l'école*. 1929, **5**(28), s. 67-68. Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37919>
54. GO, Nicolas. Méthode Naturelle. *Coop'ICEM* [online]. 2004 [cit. 2015-09-27]. Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1118>
55. GUTIERREZ, Laurent. Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation* [online]. Armand Colin, 2011, **31**(1): s. 5-8 [cit. 2015-10-26]. DOI: 10.3917/cdle.031.0005. ISSN 1262-3490. Dostupné z: <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-5.htm>
56. CHABRUN, Catherine. Plaquette de l'ICEM. ICEM. *Coop'ICEM* [online]. 2010 [cit. 2015-09-26]. Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/10460>
57. LEGRAND, Louis. Célestin Freinet (1896-1966). *Prospects: the quarterly review of comparative education* [online]. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 1993, **23**(1/2), s. 413-418 [cit. 2016-06-11]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinete.pdf>
58. MANSILLON, Jean-Michel. La pédagogie Freinet, il est temps. *Le Nouvel Educateur* [online]. ICEM - pédagogie Freinet, 2011, 2015-11-18, **2011**(203): s. 6-7 [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: [http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/203\\_la\\_pf\\_il\\_est\\_temps.pdf](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/203_la_pf_il_est_temps.pdf)
59. MANSILLON, Jean-Michel. Réflexion sur la Méthode Naturelle. *Coop'ICEM* [online]. 2004 [cit. 2015-09-27]. Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1117>

60. MASLOW, Abraham H. A Theory of Human Motivation. In: GREEN, Christopher D. *Classics in the History of Psychology* [online]. Toronto: York University, s. 370-396 [cit. 2016-02-14]. ISSN 1492-3173. Dostupné z: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
61. PINTRICH, Paul R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* [online]. Springer Science + Business Media, Inc., 2004, **16**(4): s. 385-407 [cit. 2015-10-25]. ISSN 1573-336X. Dostupné z: [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648\\_2004\\_Article\\_NY00?sequence=1](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00?sequence=1)
62. Projet éducatif, Projet pédagogique & Projet d'Établissement de l'École des Bruyères. In: *École des Bruyères* [online]. Louvain-la-Neuve, 2004 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: <http://www.scolasite.net/site/k/k48r/wp-content/uploads/2012/02/projetbruyeres2012.pdf>
63. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. 142 s. [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)
64. REEVE, Johnmarshall a Hyunghsim JANG. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* [online]. American Psychological Association, 2006, **98**(1): s. 209–218 [cit. 2015-10-25]. DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209. ISSN 1939-2176. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-02666-017>
65. RYAN, Richard M. a James P. CONNELL. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1989, **57**(5), s. 749-761 [cit. 2016-04-06]. DOI: 10.1037/0022-3514.57.5.749. Dostupné z: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989\\_RyanConnell.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf)
66. ŠVEC, Vlastimil. Aktivita a tvořivost v Maňákově pojetí a jeho pedagogické činnosti. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, **24**(5): s. 649-662 [cit. 2015-10-25]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2428/1996>

### **Internetové stránky**

67. *École des Bruyères* [online]. Louvain-la-Neuve [cit. 2016-06-10]. Dostupné z:  
<http://www.bruyeres.be/>
68. *FIMEM - Pédagogie Freinet* [online]. [cit. 2016-05-10]. Dostupné z:  
<http://www.fimem-freinet.org/fr/node/959>
69. *Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet* [online]. [cit. 2015-10-26].  
Dostupné z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>
70. *Ottignies-Louvain-la-Neuve* [online]. La Ville d'Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2015  
[cit. 2016-06-10]. Dostupné z: [www.olln.be](http://www.olln.be)
71. *Self-determination Theory* [online]. ©2015 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z:  
<http://selfdeterminationtheory.org/>
72. *Word Education Fellowship International* [online]. ©2001-2009 [cit. 2015-10-26].  
Dostupné z: <http://www.wef-international.org/>

### **Příspěvky na konferencích**

73. REUTER, Yves. *Journée de rencontres autour de la pédagogie Freinet: Pratiquer la pédagogie Freinet en milieu populaire*. Brusel, 2014.
74. GUERRIEN, Alain. *50ème Congrès de l'ICEM: Pédagogie Freinet et motivation auto-déterminée*. Villeneuve-d'Ascq, 2011. Dostupné také z: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/20199>

### **Závěrečné práce**

75. ŠKVOROVÁ, Petra. *Podněty pedagogicky C. Freineta k proměnám české školy*. Praha, 2006. Diplomová práce. UK. Vedoucí práce PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Orientační rozvrh

Příloha č. 2 – Hodnoticí sešit

Příloha č. 3 – Plán individuální práce

Příloha č. 4 – Smlouva o chování

Příloha č. 5 – Rozhovor s Geneviève Laloy

Příloha č. 6 - Dotazník SRQ-A (FJ)

Příloha č. 7 - Fotografie