

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**PODNĚTY Z PEDAGOGIKY C. FREINETA
PRO NAŠI PRIMÁRNÍ ŠKOLU**

Diplomová práce

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

Autor diplomové práce: **Šárka Linhová**

Studijní obor: **učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce dokončena: **březen, 2009**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne *12.3.2009*.....

Podpis:...



ABSTRACT

The abstract is a very short summary of the whole thesis. It should be written in a clear and concise way. It should contain the main objectives of the research, the methods used, the results obtained and the conclusions drawn. It should be written in a way that is easy to read and understand. It should be written in a way that is easy to read and understand. It should be written in a way that is easy to read and understand.

ANNOTATION

The annotation is a short summary of the whole thesis. It should be written in a clear and concise way. It should contain the main objectives of the research, the methods used, the results obtained and the conclusions drawn. It should be written in a way that is easy to read and understand. It should be written in a way that is easy to read and understand. It should be written in a way that is easy to read and understand.

Děkuji PhDr. Anně Tomkové za odborné vedení, které mi poskytla při tvorbě diplomové práce, za cenné rady a připomínky, které mi poskytovala.

Děkuji všem pedagogům a dětem základní školy Marie Curie v Paříži za milé přijetí, zejména Valerii Portet za její ochotu a čas, který mi věnovala, dále všem učitelkám a dětem, které se podílely na korespondenci a spravovaly mě o jejím vývoji, a v neposlední řadě Olivierovi Francommovi z ICEMu, který obětavě a rychle odpovídal na všechny mé dotazy.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá pedagogikou Célestina Freineta a zaměřuje se na techniku meziškolní korespondence. Teoretická část stručně charakterizuje rysy Freinetovy pedagogiky, popisuje pojetí jednotlivých předmětů a vybraných technik. Snaží se naznačit možnost jejich využití na prvním stupni základní školy v rámci současné transformace českého školství. Dále srovnává existující české projekty týkající se dopisování s Freinetovou technikou meziškolních výměn. Praktická část dokumentuje a reflektuje zkušenosti získané na praxi v zahraniční škole freinetovského typu a dále se zabývá zjišťováním možnosti začlenění techniky korespondence ve výuce na běžných českých školách.

Klíčová slova

Freinetova pedagogika, meziškolní korespondence, hnutí Moderní školy, volný text, třídní rada a shromáždění, autonomie

ANNOTATION

This diploma thesis treats of Célestin Freinet's pedagogy and it focuses on the technique of interscholastic correspondence. The theoretical part briefly characterizes the features of Freinet's pedagogy, describes the conception of the particular subjects and selected techniques. It tries to indicate the possibility of their application in Czech elementary schools within the framework of contemporary transformation process of the Czech education system. Further, it confronts the existing Czech projects concerning correspondence with the interscholastic exchange technique by Freinet. The practical part describes and reflects experience gained during the practice at a foreign school of the Freinet's type and it also deals with the acquisition of the possible incorporation of the correspondence technique in the education in the current Czech schools.

Key words: Freinet pedagogy, interscholastic correspondence, the Modern School Movement, free writing, class assembly, autonomy

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD	7
VYMEZENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. STRUČNÁ BIOGRAFIE	9
2. PEDAGOGIKA CÉLESTINA FREINETA	10
2.1. Jeho předchůdci	10
2.2. Inspirační zdroje Freinetovy pedagogiky	11
2.3. Hlavní rysy Freinetovy pedagogiky	13
2.4. Změna institucionálního rámce	17
2.5. Změna v pojetí jednotlivých předmětů	21
2.6. Techniky	28
3. REFORMA U NÁS	32
3.1. Situace školství v České republice od roku 1989	32
3.2. Podněty pro naši reformu	33
3.3. Porovnání cílů RVP ZV s cíli freinetovské pedagogiky	35
4. KORESPONDENCE	37
4.1. Organizace korespondence mezi třídami hnutí moderní školy	37
4.2. Pozitiva plynoucí ze školní korespondence	42
4.3. Příklady korespondence zavedené v České republice	50
5. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	57
PRAKTICKÁ ČÁST	58
6. ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI	58
7. METODOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	59
7.1. Pracovní cíle	59
7.2. Formulace předpokladů výzkumu k druhé části	61

7.3. Výzkumné metody	62
8. PRVNÍ ČÁST: POZOROVÁNÍ TŘÍD VE FREINETOVSKÉ ŠKOLE	69
8.1. Úvod	69
8.2. Vlastní pozorování	71
8.3. Dílčí závěr první části	90
9. DRUHÁ ČÁST: EXPERIMENTY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH	93
9.1. Úvod	93
9.2. Vlastní experimenty	94
9.3. Dílčí závěr druhé části	134
10. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	138
ZÁVĚR	140
LITERATURA A DALŠÍ INFORMAČNÍ ZDROJE.....	142
PŘÍLOHY.....	147

ÚVOD

V současné době zajišťuje zákonodárství v České republice učitelům právo na didaktickou svobodu při práci s žáky, kdy je možnost přizpůsobit probíranou látku možnostem žáků a tomu, co budou potřebovat v běžném životě. Na takovýchto principech vzdělávání ale fungovalo hnutí moderní školy francouzského reformátora školství Célestina Freineta již v první polovině 20. století.

Jeho pedagogika se stala celosvětově rozšířeným alternativní způsobem vzdělávání, který funguje buď uceleně v rámci freinetovských škol, nebo jsou využívány alespoň některé z jeho myšlenek. U nás zatím jeho pedagogika nemá, na rozdíl od jiných klasických reformních systémů, zastoupení, ale informace o ní již do povědomí českých učitelů začíná pronikat. Ráda bych svou diplomovou prací přispěla k této tendenci, ať už uvedením některých informací, které dosud nebyly u nás popsány, nebo skrze popis svého „tápavého experimentování“ se zaváděním některých Freinetových technik do českých tříd.

V teoretické části nejprve krátce popisuji, kdo byl Celestin Freinet, pak se věnuji jeho pedagogice, kde zmiňuji její základní principy, nastiňuji inspirační zdroje, které vedly Célestina Freineta k vytvoření hnutí moderní školy, a vysvětluji změny, které ve své škole učinil a které odlišují jeho pedagogiku od jejího tradičního pojetí. Zaměřuji se na jednotlivé techniky, které ve své škole zavedl, zejména pak na techniku korespondence. Tu srovnávám s projekty týkající se dopisování, které již u nás existují. V další části se zaměřím na stručný popis reformy českého školství, který nyní poskytuje dostatečný prostor pro zavádění inovačních postupů do vyučování na českých školách.

Praktickou část jsem rozdělila do dvou oddílů, kdy první je výsledkem pozorování ve francouzské freinetovské škole, které je doplněno reflexemi a doporučeními pro případné zavádění některých z popisovaných technik do výuky u nás. Druhá část dokumentuje experimenty, týkající se zavádění volných textů a korespondence do českých tříd. Cílem této části bylo zjistit, jak se dají tyto techniky v praxi využít a do jaké míry bude vůbec možné je zařadit do běžné výuky v českých školách.

VYMEZENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Ve své diplomové práci jsem si stanovila několik cílů pro teoretickou i praktickou část, kterých se budu snažit dosáhnout studiem zdrojů, které se týkají dané problematiky a dále vlastním empirickým výzkumem.

Cíle teoretické části

- přispět k obohacení zdrojů pedagogiky Celestina Freineta, které nejsou v české odborné literatuře probádané
- zasadit do kontextu pedagogiku Celestina Freineta
- popsat rozdílnost pojetí jednotlivých předmětů ve freinetovských školách
- představit vybrané techniky ve freinetovské pedagogice
- podat detailní informace o technice korespondence
- srovnat prvky freinetovské korespondence s některými, již zavedenými způsoby korespondence a zhodnotit, zda má její zavedení do českého prostředí smysl
- analyzovat současnou situaci v českém školství z hlediska možnosti zařazení prvků freinetovské pedagogiky do našich škol

Cíle praktické části

- přiblížit Freinetovu pedagogiku skrze popis praxe na pařížské škole Marie Curie
- reflektovat zkušenosti nabyté ve francouzské freinetovské škole a hledat možné zdroje inspirace pro zavedení některých prvků do českých škol
- ukázat, jakým způsobem je možné začlenit techniku korespondence do běžné výuky na prvním stupni základní školy
- popsat případné problémy se zaváděním techniky volného textu a korespondence do běžných tříd základních škol a snažit se hledat možná řešení těchto problémů

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stručná biografie

Célestin Freinet se narodil 15. října 1896 v Gars, malém městě na úpatí Alp, poblíž italských hranic. Svůj raný život vesnického dítěte strávil mezi těžce pracujícími rolníky v chudém regionu, kde ani podnebí nebylo příliš přívětivé, přestože se tato oblast nachází blízko Středozemního moře.

V tomto věku získal zkušenosti s pasením ovcí, což se mu, podle slov jeho manželky Elise (1977 in Legrand 2000), stalo hlavním motivem jeho učitelské praxe. Poté, co dokončil své studium v Grasse, se zapsal v Nice na vysokou školu pro učitele prvního stupně. Toto studium ale nikdy nedokončil, protože byl odvelen na frontu, kde byl ve svých devatenácti letech těžce raněn. Toto zranění podle Štecha (1992) zřejmě ovlivnilo jeho pozdější přístup k vyučování.

V roce 1920 se stává učitelem ve dvoutřídní venkovské škole v Bar-sur-Loup, malém městečku, čítajícím tisíc obyvatel, v Provence, kde začíná uplatňovat nové přístupy ve své výuce. Zde poprvé předvedl školní tiskárnu, volný text, korespondenci a jiné techniky, kterým bude věnovaná samostatná kapitola 2.6.

Také se zde v této době seznamuje s myšlenkami V. I. Lenina a později, v roce 1927, zřejmě na přímělu své manželky, vstupuje do komunistické strany. Snaží se aktivně pomáhat prostým lidem, například zakládáním družstev, která podle něj mohou oprostit tyto lidi od závislosti na bohatých.

V roce 1928 byl přemístěn Freinet i se svou manželkou do jiné školy v Saint Paul-de-Vence, kde pokračoval v praktikování svých nových technik, ale zde se jejich aktivity a příslušnost ke komunistické straně místním příliš nelíbily, a proto je pod záminkou, která podle Legranda (2000) zahrnovala „nejasnou záležitost týkající se neuklizených ucpaných toalet“, místní úřady ze školy vyloučily.

Se svou ženou se přesunuli zpět do Bar-sur-Loup, kde odmítli nabídku vrátit se zpět do školy a věnovali se organizaci hnutí „Spolku pro moderní školu“¹.

V roce 1935 začal Freinet opět učit, tentokrát ve své vlastní škole, kterou s pomocí přátel vybudoval ve Vence. V této škole se vzdělávali především žáci z nižších sociálních vrstev a později také imigranti ze Španělska.

Během druhé světové války byl Freinet podezřelý ze spolupráce s tehdejší SSSR, a proto byl následně uvězněn a poslán do koncentračního tábora, odkud byl propuštěn v roce 1941 ze zdravotních důvodů.

Po válce se vrací opět do školy ve Vence, ve které, po nutných opravách, působí až do své smrti. Odtud také řídí veškerou organizaci svého hnutí.

Freinet umírá v roce 1966, ale jeho hnutí se v pedagogických kruzích dále šířilo a šíří.

Další životní osudy tohoto významného pedagoga byly česky zpracované např. v práci H. Husákové (2007), která si jako jeden z cílů své diplomové práce vymezila podat detailní informace o Célestinu Freinetovi.

2 Pedagogika Célestina Freineta

2.1 Jeho předchůdci

V této kapitole zmíním pouze vybrané francouzské pedagogy, abych mohla Freinetovu pedagogiku zasadit do kontextu francouzského školství, a dále se okrajově zmíním o jeho zahraničních zdrojích inspirace. Další podrobné informace o předchůdcích Célestina Freineta jsou zpracované např. v diplomové práci P. Škvorové (2006), která se touto problematikou hlouběji zabývá.

Francie má již od dob renesance progresivní tradici v oblasti výchovy. Jůva (1995) toto tvrzení ilustruje jmény několika francouzských myslitelů a

¹ V originálu Cooperative de l'École Moderne

pedagogů, počínaje Michelelem de Montaignem (1533 – 1592), který v 16. století kritizoval výchovu své doby a již v té době ji chápal jako přípravu aktivního jedince pro život. Pokračuje Jeanem Jacquesem Rousseauem (1712 – 1778), který o sto let později chtěl vychovat svobodného člověka, u kterého se budou brát v úvahu jeho věkové a individuální zvláštnosti. Rousseau odmítl učení z knih, a naopak chtěl, aby bylo dítě ponecháno přirozenému vývoji. Chtěl se navrátit k přírodě, což se odráží především v pojetí jeho výchovy dětí ve věku od dvou do dvanácti let, kdy by se podle něj neměly systematicky vzdělávat, ale měly by se nechat poznávat to, co ony samy chtějí. Děti do 12 let by se měly vychovávat v přirozeném prostředí venkova. Václavík (1997) upřesňuje, že přirozené prostředky nejsou pouze prostředky pocházející z přírody, ale jsou to obecné principy, které vyplývají z přirozenosti člověka a jeho prostředí.

Dalšími pedagogy, tentokrát již moderního reformního pedagogického hnutí, jsou Alfred Binet (1857 – 1911), který byl jedním z prvních představitelů experimentální psychologie, jenž v roce 1905 vypracoval první škálu na měření dětské inteligence (Binetova-Simonova škála, která do svých vyšetřovacích metod vnáší subjektivní výpovědi o vnitřních stavech, pocitech a prožitcích na základě daných instrukcí, jež byla vypracována pro všechny věkové stupně od tří do dvanácti let, později i od třinácti do patnácti). Druhým z nich je Roger Cousinet (1881 – 1973), který provedl první důsledně vedený pokus v oblasti skupinového vyučování tím, že celou vzdělávací práci školy založil na práci žákovských skupin.

2.2 Inspirační zdroje Freinetovy pedagogiky

Singule a Rýdl (1988) uvádějí, že se Freinet ve svých pedagogických názorech odrazil od idejí tzv. volné školy a výchovy, a dále od Ferrièreovy činné školy. Stejně jako pedagogové, kteří se přimkli k tomuto proudu, odmítl Freinet tradiční školu, protože v ní byli žáci nuceni k pasivitě, přeceňovalo se zde zkoušení a klasifikace, kladl se velký důraz na pamětní učení a školní realita

byla izolována od skutečného života. „Se stoupenci nové výchovy² měl společný odpor proti pasivní, intelektuální škole, v níž se dítě nudí a často i trpí strachem z nezdaru při plnění úkolů, které jsou nad jeho síly, a z trestu za chování, které odpovídá jeho přirozenosti. Cipro (1985, str. 125)

Podle Štecha (1992) Freinet nezískal tento odpor k tradiční škole a jejímu pedagogickému dogmatismu vlastními výrazně negativními zkušenostmi, které by nabyl v dětství, ale postupně, zejména během války, kdy si uvědomil, že slepé přijímání slova autorit lidmi je pro něj neúnosné a tedy je pro něj neúnosné i podle takového vzoru učit.

Je také důležité si na tomto místě uvědomit, jak vypadala tehdejší škola. Ve školním roce 1881/1882 byla ve Francii Julesem Ferrym zavedena bezplatná povinná školní docházka. Ve škole se ale stále používají metody a obsahy, které se od doby předchozí příliš nezměnily, kdy se předpokládalo, že základy kultury žáci, kteří ji navštěvovali již před reformou, získávali mimo školu, protože ti většinou pocházeli z vyšších vrstev. Proto tato škola neodpovídala potřebám žáků z nižších sociálních vrstev, což vedlo k jejich časnému opouštění této školy. S tímto stavem byl Freinet pochopitelně, nespokojen.

Dále ho ovlivnily návštěvy svobodných škol v Německu, po kterých odmítl tradiční metodu výkladu a paměťových cvičení a jakékoliv monotónní činnosti. Mimoto ho v jeho přesvědčení ovlivnila četba, například výše zmiňovaného Rousseaua, v jehož Emilovi našel přesvědčení, že metody, které respektují přirozenost dítěte, jsou důležitější než vyučovací obsahy. Ovlivnilo ho i pojetí pedagogiky Montessoriové, ze které si odnáší požadavek na respektování osobnosti každého dítěte. Neméně na něj měla vliv korespondence s kolegy Ferrièrem a Derolym. Druhý zmiňovaný ho dokonce inspiroval pojetím „zájmových komplexů“ dítěte, které ve své pedagogice později uplatňoval. Ve Štechovi (1992) se dále můžeme dočíst, že čerpal i ze sovětských zkušeností, kde objevuje techniku nástěnných novin a plánů práce. Naopak v Americe ho nejvíce ovlivnila možnost individualizace školní práce.

² Zásadami a filosofií „nové výchovy“ se zabývá ve své publikaci podrobněji Štech (1992) a hnutím „nové výchovy“ se podrobně zabývá Škvorová (2006) ve své diplomové práci, proto ji zde zmiňuji pouze okrajově.

Podle Cipra (1985) byl Freinet příliš silnou individualitou, než aby se nechal strhnout ideologií „nové výchovy“ a stal se jejím oddaným hlasatelem. V mnoha aspektech s ní souhlasil, ale v mnoha dalších se s ní rozcházel. Proto jeho směr je označován jako směr „moderní školy“³, nikoliv „nové výchovy“. Těmto školám vytýká například jejich vysoké náklady na provoz a jejich obtížnou realizaci v běžných podmínkách. Štech (1992) zmiňuje další problémy, které Freinetovi na těchto školách vadily. „Děti se [...] v těchto školách vyjadřují málo nebo vůbec ne [...] málo se zde vyjevuje jejich zájem, chybí spontaneita, učitel neví, co je vlastně obsahem života těchto dětí.“ (s. 25) Freinet se naopak snažil o založení školy pro lid, kde se při jejím budování budou respektovat reálné podmínky, ale zároveň zde bude patrná snaha tyto podmínky zlepšovat. Proto podle Rýdla (1990) začal kontaktovat učitele z vesnických škol, podobných té jeho a organizoval mezi nimi pracovní setkávání a výměnu zkušeností, ze kterého později vzniklo výše zmiňované hnutí „moderní školy“.

2.3 Hlavní rysy Freinetovy pedagogiky

Freinetova filosofie učení tkví především v „technikách pro život“⁴, jak je sám nazval. Landegrand (1993) o něm říká, že byl především praktikem, který nejen uvedl do třídy nové techniky a vzdělávací materiály, ale byl i schopen vytvořit hnutí a díky němu ve velkém měřítku rozšířit tyto materiály do ostatních škol. Všechno, co bylo akademické a umělé, bylo pro něj nedůvěryhodné.

Sám popsal své úvahy ve svých knihách⁵ a ke konci svého života se snažil své úvahy obohatit a konzultovat se specialisty, kteří se zabývali teorií pedagogického výzkumu, které pak popsal ve stejnojmenném časopise *Techniques de vie*.

Podstatou pro něj byla, a to ve všech technikách, metoda pokusu a omylu, protože věřil, že učení je proces, na kterém by se měl podílet především

³ Průcha (2001) označuje Freinetovu pedagogiku jiným výrazem: „pracovní škola“, já se ale přikláním k pojmu, který používá Cipro, Štech, tj. „moderní škola“ a nadále ho budu používat. Navíc tento název podle Freineta (in Rýdl, 1990) lépe vyjadřovala záměry neobracet se radikálně proti staré škole, ale vyjadřovala, že tato škola je v těsném kontaktu s hospodářskými a sociálními poměry pracujícího lidu.

⁴ V originálu „Techniques de vie“

⁵ Například: *L'éducation du travail* (1949), *Les dits de Mathieu* (1949), *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950), *L'école moderne française* (1946, 1957)

žák a nelze ho tedy učit pouze „zvnějšku“. Důležité je také, že učení vyplývá ze spontánního hledání odpovědí a je podnícené vlastní potřebou poznat danou věc. Překážky na této cestě podněcují jeho nutkání dozvědět se více. V tomto procesu přináší úspěch spontánní zapamatování si úspěšného postupu, která, když se později opakuje, vytváří základ pro učení.

Jak bylo již výše naznačeno, Freinetova pedagogika byla založena na kritice školy té doby, protože ta byla příliš odtržená od praktického života a zejména od potřeb dětí. Acker (2000, s. 17) formuluje na základě této kritiky šest hlavních znaků Freinetovy pedagogiky⁶:

1. Učitelé nejsou diktátoři. Freinet si přeje, aby žáci měli ve třídě „silný hlas“ a učitelé by se měli žákům přiblížit. (Proto například Freinet odstranil katedru ve své třídě.)
2. Motivace přiměje žáky učit se.⁷
3. Participace znamená svobodu. Tato svoboda je ve třídě zajištěna volbou metod, námětů a technik práce. Žáci si organizují svůj školní den do jisté míry sami.
4. Participace znamená sebevědomí. Freinet je podle Ackera přesvědčen, že všichni žáci mohou uspět. Mohou uspět v různých oborech, někdo je lepší na manuální práci, jiný na psaní textů. Ve Freinetově škole tedy mají všichni možnost zakusit úspěch.
5. Třídy jsou součástí okolního světa. Třídy tedy nejsou světem sama pro sebe, kde fungují odlišné zákony. Freinet se snaží přinést okolní svět do třídy a naopak s tím, co se děje ve třídě skrze různé techniky, které objasníme v dalších kapitolách, seznamuje okolí.
6. Freinetova pedagogika je založená na účasti všech. Tento bod souvisí s jeho přesvědčením, že všichni žáci se musí aktivně podílet na vzdělávacím procesu.

V této souvislosti bych ráda zmínila i jeho odmítavý postoj k poznatkům teoretické psychologie tehdejší doby, kdy se Freinet raději zaměřil na vlastní

⁶ Volný překlad ŠL, zkráceno.

⁷ Motivaci bude ještě věnována pozornost v kapitole zabývající se invariantami.

pozorování dětí, která se velmi lišila od těch oficiálních, jež vnímala dítě jako objekt, který se skládá z různých poznatků, a na který je ve vyučovacím procesu nutno působit. Například ve Štechovi (1992) nebo v Rýdlovi (1990) můžeme nalézt Freinetovo dělení poznávacího procesu na tři fáze:

1. fáze: pokusné zkoumání (Tâtonnement experimental)
2. fáze: aktivního zasahování a ovlivňování podmínek svého života (Aménagement)
3. fáze: vlastní práce a vlastní začleňování do společenských vztahů

Tyto fáze se ale shodují i s Freinetovým pojetím vývojových stádií u dětí. První z nich, pokusné zkoumání, které je situováno do období od narození do dvou let života, kdy tento princip dominuje při poznávání sebe a světa okolo. Z tohoto důvodu je důležité, aby dítě vyrůstalo v podnětném prostředí. Děti hledají zkusmo, ale poznávání ještě není systematické. To nastupuje s druhým obdobím, od tří do čtyř až pěti let, kdy dítě strukturuje a uspořádává své poznatky. To se děje podle Štecha (1992) dvojím způsobem, buď řetězením témat, kdy jedna odpověď vyvolá další otázky, či skrze zájmové komplexy, kolem kterých se poznávací aktivity kupí. Dítě se v tomto období neučí pouze obsahy, ale především si osvojuje konkrétní poznávací postupy. Posledním obdobím je fáze práce, která je určena věkem od čtyř až pěti let do jedenácti až dvanácti let, přičemž tato má opět dva různé mody, jsou jimi „práce-hra“ (travail-jeu) a „hra práce“ (jeu-travail). Při první z nich žáci řeší skutečné problémy, jako je například tisk školního časopisu, pěstování zeleniny, při druhé z nich jsou problémy z reálného života přeneseny do činností, kde se uplatňuje symbolická náhražka, tj. že činnost v reálu není dokončená, ale je dovysvětlena, nebo když jsou skutečné předměty nahrazeny hračkami. V této fázi mají všechny činnosti sociální účel. A protože má poznání bezprostřední smysl, není ve freinetovském pojetí činností problém s motivací.

Základní koncepce výuky podle Freineta, jsou podle Schlemmingera (1997) následující⁸:

1. Učení prací (Pédagogie du travail), což znamená, že žáci se učí skrze tvorbu užitečných produktů a služeb
2. Kooperativní učení (Travail coopératif), což je učení založené na kooperaci při výrobním procesu
3. Pokusné zkoumání (Tâtonnement expérimental), což znamená učení se metodou pokusu a omylu, která zahrnuje skupinovou práci
4. Přirozená metoda (Méthode naturelle), což je metoda, která je založena na induktivním, globálním přístupu
5. Centra zájmu (Complexe d'intérêt), která jsou založena na zájmech a zvědavosti žáků

Tyto základní myšlenky jsou ve freinetovských školách umožněny technikami, jakými jsou například volný text, školní tiskárna, třídní noviny a korespondence. Skrze tyto techniky se stává čtení a psaní nástrojem skutečné komunikace, a ne pouhým procvičováním. Žák se díky nim může volně a samostatně vyjadřovat. Těmto technikám se budeme podrobněji věnovat v samostatné kapitole.

Dále je nutné zmínit, že tyto základní zásady daly později vzniknout třiceti invariantům, které formuloval Freinet ve své knize „Les invariants pédagogiques“⁹ v roce 1964, jako trvalé zásady pedagogického chování. Těchto třicet invariantů rozděluje Štech (1992) na tři hlavní části, přičemž první se týká povahy dítěte, druhá jeho chování a poslední výchovných technik. Štech na tomto místě kritizuje některé z těchto bodů, pro „apodiktický a někdy až dogmatický způsob jejich podání“ (1992, s. 56), který podle něj odporuje reformátorské tendenci „moderní školy“. V jednotlivých podkapitolách poukazuje na nedostatky těchto formulací, ať už je to pohled na dítě jako zmenšeného dospělého v první části těchto invariantů, na které naproti tomuto pojetí Štech pohlíží tak, že „dítě se přece jen kvalitativně liší od dospělého v tom, že poznání

⁸ Volný překlad ŠL, zkráceno.

⁹ Tyto zásady ve svých diplomových pracích přeložily kompletně Škvorová (2006) i Husáková (2007).

mu není jen nástrojem obohacení poznatků [...], ale velmi často především nástrojem utváření sebepojetí...“ (tamtéž, s. 58). V druhé části poukazuje na Freinetovo přílišné kladení důrazu na možnost svobodné volby, která má podle něj motivovat celý proces učení, ale Štech, poté, co uznává, že i to je krok kupředu ve srovnání s tradičními postupy, si klade otázku, zda takový přístup vede k trvalé motivaci a dále zda Freinet nezdůrazňuje formu situace na úkor jejího obsahu. V poslední části dělí výchovné techniky opět do tří okruhů, první, který se týká osvojování poznatků, ve kterém rozebírá Freinetův pohled na inteligenci, která je podle něj propojena s ostatními prvky osobnosti žáka, která je ovlivňována zkušenostmi a může se formovat právě prací. Druhý se týká organizace vyučování, která je založena na konstruktivistickém poznání a na kooperaci. O té se zmíním více podkapitole 2.4.2. Ve třetí části posledního oddílu invariant se Freinet zabývá hodnotovým rozměrem pedagogiky. Škola je podle něj „malým modelem společnosti založené na hodnotách kooperace a humanismu“ (tamtéž, s. 74), proto se zde nutně musí respektovat osobnost žáka. Hlavní rolí učitele je usměrňovat socializaci žáků a vychovávat je k hodnotám, kterými jsou především „svoboda individua, jeho odpovědnost, nezávislost a samostatnost úsudku, solidarita a občanská zralost.“ (tamtéž, s. 75)

2.4 Změna institucionálního rámce

2.4.1 Architektura

Ve Štechovi (1992) nebo v Legrandovi (1993) je zmíněno, že Freinetovo pojetí výuky mělo vliv i na architekturu budovy, kde vyučoval. Protože se snažil výuku co nejvíce provozovat mimo učebny, měla jeho škola zahradu a dvůr, kde mohli žáci bádát.

Ideální třída vypadá podle Freineta takto: hlavní prostor, který bychom možná nazvali „tradiční třída“, je obklopen sedmi dílnami; v první z nich mohou žáci pěstovat manuální zručnost, zejména práci se dřevem a kovem, druhá je vybavena tiskárnou, další je věnována nauce o domácnosti, dále jsou zde dílny, kde si žáci cvičí své obchodní dovednosti, dokumentování a poslední je výtvarná dílna.

2.4.2 Organizace výuky a třídní samospráva

Organizaci vyučování jsem se rozhodla věnovat samostatnou podkapitolu, protože se v praktické části chci věnovat srovnání teoretických východisek a toho, co jsem měla možnost pozorovat v praxi.

Uvádím zde některé myšlenky z Freinetovy pedagogiky, které měly závažný vliv na organizaci vyučování, jak je hodnotí Rýdl (1994).

- Nejdůležitější aktivitou z nich je opět práce. Ta je v centru dětské aktivity ve škole a je pedagogicky využita. Tato práce je činnost, která uspokojuje fyziologické a psychologické potřeby každého jednotlivce, a tím rozvíjí jeho osobnost.
- Žáci se učí ve třídách, ale z vyučování se vypouští frontální výuka a žáci se vzdělávají skrze skupinovou a individuální práci, skrze rozhovory, diskuse při shromáždění.
- Neexistuje žádný předem daný učební plán, ale žáci si vytváří své individuální pracovní plány, ze kterých se později vytvoří společný pracovní plán třídy.
- Výkon žáků se kontroluje, ale je z něj odstraněn systém hodnocení známkami. Na hodnocení, ve kterém se bere kromě výkonu žáků v úvahu i motivace a vztah k práci, se podílí žáci i učitel. (viz příloha č.2)
- Výuka se řídí z velké míry zájmovým komplexem žáků, přičemž jim učitel pomáhá a podněcuje je v další činnosti. Podle Štecha (1992) si učitel může vést záznamy při shromážděních a z nich usoudit, o co se žáci zajímají, nebo žáci mohou psát volné texty, ve kterých píšou své zážitky, problémy, ale i smyšlené příběhy, ze kterých se může při vyvozování tohoto komplexu vycházet.
- V těchto třídách je autonomie žáků podporována a z tohoto důvodu by zde měly být zřízeny „třídní rady“ a „nástěnné noviny“, při kterých mohou žáci kriticky vyjadřovat svůj postoj k výtvorům spolužáků nebo k problémům, které se během školního dne vyskytly.

Podle Solfronka je organizace práce ve třídě „založena na samostatnosti dětí a na využívání moderně vybavených tříd veškerou dostupnou technikou.“ (1995, s. 30) Žáci zde nepracují frontálně, naopak, mohou se pohybovat po třídě a tato výše zmíněná zařízení sami využívají. Učitelova role je tedy spíše hodnocena jako úloha „rádce“ a „organizátora“. Tato organizace ve vyučování vyžaduje od dětí schopnost spolupráce a disciplínu. Proto učitel musí svou organizátorskou činností vést žáky k tomu, aby si sami vytvářeli pracovní pořádek a dodržovali jej.

Freinet a Robin (1964 in Rýdl 1994) také rozebírají funkční disciplínu ve výuce, která ani neomezuje, ale ani neumožňuje naprostou svobodu žáka. Varují, že této disciplíny nelze dosáhnout pouhým zavedením formálního kooperativního způsobu vyučování nebo zaváděním zákonů a stanovení sankcí za jejich nedodržování. Žáci zvyklí na tradiční způsob vyučování nemusí zvládnout tento přechod, což alespoň v počátku vede k chaosu a je to podle nich naprosto přirozené. Při řešení problémů s nekázní poukazují na výhody třídních rad, které se mimo jiné scházejí i za účelem projednávání problémů ve třídě.

Třídní rady se konají většinou jednou za týden, a jejich cílem je hodnotit momentální situaci třídy, kdy se mohou řešit již zmíněné problémy, a dále plány budoucí práce, které se odvíjí od podnětů, které se objevily na nástěnce. Učitelé mohou v tomto momentě nechat žáky, aby si vytvořili své individuální plány. Tyto schůzky jsou strukturované a všem problémům se zde věnuje patřičný čas. Kromě těchto rad, se mohou svolávat i kratší rady před každodenním rozdělováním práce v ateliérech, kde se mohou upřesnit úkoly, čímž se předchází možným konfliktům. Důležité je, podle Paulhiese a Barrého (1968 in Rýdl 1994), aby se zde mluvilo účelně.

Třídnická hodina je většinou připravena obsahem nástěnky, žáci, kteří jsou pověřeni jednotlivými částmi této nástěnky si připraví shrnutí. Tak se stává příprava časově efektivnější. Samotná schůze podle Paulhiese a Barrého (1968 in Rýdl 1994) trvá zhruba jednu hodinu, žáci jsou přítom vedeni k tomu, aby se vyjadřovali jasně a stručně. Je vždy zvolen jeden žák, který diskusi vede, tak se rozvíjí jeho mluvní projev. Ostatní žáci se musí o slovo hlásit. Při těchto radách se často hlasuje. Autoři zde upozorňují, že při kritikách žáka ostatní zjistí, že je

třeba ho i hájit, čímž se rozvíjí u žáků smysl pro spravedlnost, ale i schopnost pro rozhodování.

Dalším aspektem, který se liší od tradiční školy je tvorba rozvrhu. Rýdl (1994) uvádí, že na rozdíl od klasického pojetí, kdy je rozvrh jasně dán, nejsou ve freinetovských školách předměty přesně rozvržené, ale přizpůsobují se událostem, které se vyskytnou v okolí. Freinet a Robin (1964 in Rýdl 1994) se také dotýkají problematiky rozvrhů hodin. Zdůrazňují, že i ve freinetovských třídách je nutný řád a precizní rozvrh hodin, přičemž časová rozhraní nejsou tak přesná, jako v tradičních školách, ale jsou přizpůsobena podmínkám třídy a obsahu dětské práce. Stěžují si, že se pojetí výuky ve freinetovském duchu často špatně chápe, a že především někteří začínající učitelé si myslí, že je nutné věnovat zájmovým komplexům velké časové úseky, někdy až několik dní. Tito autoři dále upozorňují, že jen málokdy je zájem žáků tak silný, aby se výuka dala takto praktikovat. Učitelé, kteří by se rozhodli takto pracovat by museli být velmi schopní a mnohostranní.

Celý čas strávený ve škole je tedy rozdělen do velkých segmentů, určených jak pro individuální práci, tak pro práci s celou třídou. Protože žáci již nepracují ve stejném čase na stejné věci, jak je tomu v tradičních školách, vyvstává zde nutnost, aby každý žák měl svůj pracovní plán, do kterého si zaznamená svůj program. Na začátku každého týdne žák tento pracovní plán podepíše. Žáci jsou odpovědní za splnění svého závazku, to je vede k samostatnosti. Tyto plány zahrnují podle Solfronka (1995) také výkonové křivky, která vyjadřuje hodnocení žáka. Tato křivka je pak podepsána učitelem a rodiči (viz příloha č. 2).

2.4.3 Hodnocení

Také hodnocení vypadá jinak než v tradiční škole. V Legrandovi (1993) se dočteme, že se žáci po dokončení jednoho tematického celku sami vyzkouší pomocí autokorektivních testů. Freinet tvrdí, že výsledky jeho žáků jsou srovnatelné s výsledky žáků ostatních škol, „s tím zásadním rozdílem, že si navíc [jeho žáci] osvojili soběstačnost a sociální chápání, které je naprosto chybějící u žáků tradičního systému.“ (1960 in Legrand 1993)

Freinet tvrdí, že v jeho škole není kontrola nutná, protože vychází z myšlenky, že pouze dítě, kterému říkáme, co má dělat a ono o to nejeví zájem, jej musíme kontrolovat a používat případně tresty, což považuje za represivní a staví se zcela proti trestům ve své škole. Proto praktikuje ve svých třídách sebekontrolu, kdy se žáci hodnotí „zanesením vykonané práce do pracovního plánu, semaforovými barvami na sešitech a pracovních arších, vyučovacími projekty [...], zaznamenáváním dovedností.“ (1964, in Rýdl 1994, s. 75)

2.5 Změna v pojetí jednotlivých předmětů

2.5.1 Čtení

2.5.1.1 Technika čtení

Technika čtení, která se používala ve Francii v meziválečné době, tedy v době, kdy Freinet aktivně učil, byla jednou z těch, kde se používají nepřirozené postupy, kdy se z písmen sestavují slabiky, ze slabik slova a ze slov věty. Žáci tedy „luštili“ slova pomocí sborového hláskování, například P-E-S, PES. Texty, určené k takovémuto nácviku čtení, jsou podle Freineta umělé a infantilní a v každém případě naprosto odcizené zkušenostem běžného života. Hlavní potíží je pak přejít z takovéto metodické gymnastiky ke čtení skutečných textů. Rozdíl je někdy tak propastný, že žáci mají problémy s porozuměním obsahu. Legrand (1993) uvádí, že Freinet považoval tuto metodu za „mysl-ubijející“ techniku. Čtení by mělo podle něho být pátrání po významu. Text je tedy není vnímán synteticky, písmeno po písmenu, ale jako jeden smysluplný celek.

Freinet do své výuky zavedl metodu nazvanou „přirozená metoda čtení a psaní¹⁰“, ve které se postupuje při učení se čtení od slov, která jsou vnímána a rozpoznávána jako celky, ke slabikám, které vznikají po rozložení slova po rozpoznání podobností a konečně jsou objeveny zvuky stejným analytickým způsobem. To se stává východiskem pro vytváření nových slov a pro psaní.

¹⁰ V originálu se nazývá „la méthode naturelle de lecture-écriture“, které je věnován článek v časopise *Le nouvel Educateur*, č. 75. Bizieau (1996) vysvětluje, že je to komplex komunikačních situací, produkce psaného textu, čtení původního textu, který vytvořila sama třída, nebo ve spolupráci s ostatními třídami.

Přístup k psanému textu musí být podle Freineta především pátráním po jeho významu.

Stejně tak, jako ve čtení požaduje Freinet jeho smysluplnost a komunikativnost, by měl být kladen v psaní důraz na to, aby se zapisovala smysluplná slova a věty, ne pouze abstraktní zvuky. Legrand (1993) zmiňuje, že z tohoto důvodu Freinet začal používat metodu „dívej se a uč se“¹¹, kdy vznikají volné texty, nebo na nižší úrovni volný ústní projev. Postup je následující: děti vypráví svůj příběh, který učitel zapíše na tabuli v jednoduchých heslech nebo slovech. Tento příběh se potom „přečte“ z tabule a opíše se. Žáci pak opíší slova, která se v tomto textu vyskytla na kartičky, ty jsou uloženy a později opět využity k vytváření nových příběhů.

Legrand (1993) dále uvádí i jiné způsoby, jak s těmito kartičkami nakládat, například se s nimi mohou vytvářet skupiny slov, která obsahují stejné hlásky, skupiny hlásek, nebo slabiky. Toto rozkládání není zavedeno uměle, ale přichází až tehdy, kdy na ně samo dítě přijde a kdy jej potřebuje, bohužel neupřesňuje, kdy se tomu tak děje. Tyto texty jsou pak vytisknuty, nejprve týmem, který je na to specializován, později si jej tisknou autoři článků sami, což je důležité opět proto, aby texty mohly komunikovat skrze školní noviny nebo dopisy. Legrand (1993) uzavírá, že „tento proces také ukazuje základní rozdíl mezi systematicky a abstraktně tvořeným učením a spontánní formou učení, která zahrnuje pocit vlastní cesty metodou pokusů a omylů ke specifickému cíli“.

Pojetí čtení, tzn. funkčního čtení, ve Francii v dnešní době stále navazuje na Freineta. Ve Freinetově koncepci nehraje roli pouze předvídání významu, ale rozvíjí tuto myšlenku o „situování“ čtení, což znamená, že články mají komunikativní dimenzi, tedy kromě nácviku čtení mají vlastní hodnotu ve sdělovaném obsahu. Legrand (1993) uvádí, že právě Freinet dal impulz k tomu, aby se čtení dokumentů stalo částí každodenního života ve školách.

Legrand (1993) shrnuje, že ani v dnešních běžných třídách¹² stále ještě není běžné, aby žák mluvil a psal podle vlastního přesvědčení nebo ukázal jazykovou tvořivost. Tento nedostatek opravdové komunikace má dopad na

¹¹ Překlad ŠL, Legrand používá v originále složené slovo „look-and-learn method“

¹² Legrand zde má na mysli francouzské třídy, ale z toho, co jsem viděla na praxích, bych řekla, že podobná situace je i u nás.

žáka, nejen na jeho přístup k jazyku, ale často se negativně projeví i při jejich výkonu. Jazyk se, podle Freineta, nedá naučit pouhým opakováním a napodobováním daných textů, ale v praktických situacích a při autentické komunikaci.

2.5.1.2 Čtení zaměřené na práci a pracovní knihovna

Freinet neuznával repetitivní čtení vybraných textů z učebnic pod dohledem učitele, protože pro něj mělo čtení význam především praktický, a tudíž to byl zdroj, ze kterého mladí čtenáři mohli získat potřebné informace. Protože považoval čtení za jednu z technik pro život, spíše než beletrické texty, které člověka odvádí od reality¹³, preferoval „čtení orientované na práci“.

Freinet se z principu vyhýbal školním učebnicím a slabikářům, které považoval za „dogmatické pomůcky.“ Proto se začaly v roce 1932 vydávat brožury nazvané *Pracovní knihovna*¹⁴, které byly přiměřené žákům různých věkových skupin. Děti zde mohly najít informace, díky kterým mohly zkoumaný předmět prostudovat do hloubky. Brožury byly nejprve vydávány profesionálně, později se ale na této práci podíleli učitelé a žáci. Tento druh čtení je vhodný při přípravách jednotlivých žáků na referáty nebo pro doplnění informací získaných díky meziškolní korespondenci.¹⁵

Tyto sešity existují do dnes, pro třídy na prvním stupni se nazývají BTJ, což je zkratka pro Bibliothèque de Travail Junior¹⁶ (Pracovní Juniorská Knihovna, překlad ŠL). Lze je nalézt na webových stránkách ICEMu, který tyto publikace zastřešuje, na adrese <http://freinet.org/btj/index.htm>.¹⁷

¹³ Freinet nazývá podle Legranda toto čtení „hashish reading“ (doslova „hašišové čtení“). Z tohoto názvu je lépe patrný jeho postoj k těmto textům, považuje je za návykové. (poznámka ŠL)

¹⁴ V originále tato publikace nazývá La bibliothèque de travail, později známá pod zkratkou BT

¹⁵ Problematikou pracovních knihoven se hlouběji zabývá ve své diplomové práci Hana Husáková v kapitole 2.7

¹⁶ Další informace, lze nalézt na adrese <<http://freinet.org/btj/btjpresent/accueil.htm>>, dále může na následujících stránkách nalézt ukázkou jednoho z listopadových čísel: Gault, M. en & její třída: *Le fromage de chèvre. BTJ n°522 2008*, [cit. 27. února 2009] dostupné na adrese <<http://freinet.org/btj/chevres522/acchevre.htm>> (v překladu „Kozí sýr“, pozn. ŠL) nebo Bertet, Ch.: *La vue. BTJ n°1* [cit. 27. února 2009] dostupné na adrese http://freinet.org/btj/FTJ01la_vue.pdf (v překladu „Zrak“, pozn. ŠL). Pro možnost shlédnutí ostatních čísel je nutné se zaregistrovat na stránkách BTJ.

¹⁷ Pro představu a pro porovnání s tím, jak vypadaly sešity BT dříve, je možné nalézt na stránkách ukázkou BT: *Les Cigognes BT n°16 1952* [cit. 27. února 2009], dostupné na adrese

2.5.2 Psaní

2.5.2.1 Psaní a výraz

Protože tiskárny byly a jsou považovány za místa, kde se stále dodržuje správný pravopis a interpunkce, zavedení tisku do výuky bylo jakousi revolucí z hlediska jazyka. V té chvíli už překlep nebo vynechání slova není pouhou chybou, která přitáhne pouze pozorné oko učitele, ale už se stává překážkou v komunikaci s okolím. Proto se volné texty určené k tisku musí analyzovat nejen po stránce obsahové, ale i gramatické, je to pro pisatele nezbytnost, aby otisknutý text dosáhl požadovaného efektu.

2.5.2.2 Hláskování a pravopis

Při psaní volných textů nevyhnutelně dochází k tomu, že žáci narážejí na gramatické jevy, které ještě nemohou znát. Proto vyvstává otázka, jak se tento problém ve freinetovské pedagogice řeší. I při psaní se žáci učí metodou pokusu a omylu. Nejsou zatěžováni pamatováním si žádných abstraktních pravidel, ale mají neustále k dispozici slovníky a mluvnice, dále kartotéku, ve které mohou nalézt autokorektivní karty¹⁸, což je vede k větší samostatnosti při práci s textem. Freinet věří, že žáci se naučí správnému používání jazyka skrze jeho praktické používání.

Francomme uvedl, že pokud se ale při psaní narazí na jev, se kterým potýká více žáků, učitel zařadí do své výuky hodinu, která se liší od tradiční hodiny, kdy se „abstrahuje“ jeden jev a teoreticky se vysvětlí, ale v případě Freineta jde spíše reakci na jednu konkrétní věc, když bych to převedla na český příklad, řešil by kupříkladu jaké „i/y“ se bude psát ve slově bylina.

Cosston (2001) píše, že ve freinetovských třídách se také používají kartičky, na kterých mají žáci zaznamenané zkratky různých druhů gramatických a stylistických chyb, podle kterých si pak sami svoje volné texty opravují.

<<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/bt/bt16/bt16.htm>>

¹⁸ Těmto autokorektivním kartám věnuje Husáková (2007) v praktické části své diplomové práce velkou pozornost,

2.5.3 Žijící aritmetika

Legrand (1993) zmiňuje, že matematika byla, podle Freineta, již na prvním stupni základní školy, ale i později, vzdálená praktickému životu, spíše se podobala hře s čísly. On se ji snažil znovu přiblížit a využít ve výuce, proto se vyhýbal používání učebnic a vedl své žáky k tomu, aby dokázali řešit problémy, které vznikly při různých aktivitách spojených s prací v dílnách nebo na zahradě. Jeho hlavním prostředkem bylo měření. Toho využíval například při výrobě předmětů, chovu domácích zvířat, pěstování rostlin a podobně.

Na druhou stranu, práce s učebnicemi, ve kterých se vyskytují hry s čistě matematickými úvahami, může být pro žáky stimulující. To si uvědomovala i Freinetova manželka Elise, která se s ním v tomto bodě rozcházela. Legrand (1993) uvádí, že „Freinet si sám nebyl v této oblasti [v matematice] příliš jistý, proto jeho spisy, které se týkají matematiky, jsou méně přínosné než ty, které se zabývají jazykem a komunikací.“

2.5.4 Nauky, dějepis a zeměpis

V roce 1880 byl ve Francii uveden nový přístup k učení se přírodním vědám, dějepisu a zeměpisu, kterou, podle amerického vzoru, představil Jules Ferry. Všechny tyto vědy se učily společně v jednom předmětu, který se nazýval „názorné vyučování“¹⁹. Rozdíl oproti tradičním intelektuálně podaným vědomostem byl zejména v přístupu k předmětům, tj. kdy volba předmětu zkoumání byla libovolná, jednotlivá pozorování se prováděla s celou třídou najednou a jednoduše se zaznamenávala. Učitel k nim pak podal vysvětlení, došlo se společně k závěru.

Freinet také vychází ve všech těchto disciplínách z pozorování, přičemž dbá na to, aby byly zkoumané předměty ze skutečného světa, ale pouhý zápis a shrnutí pro něj není dostačující. Nejdůležitější je pro něj podle Legranda (1993) podnítit zájem a cítit chuť tento zájem sdílet s ostatními a především mít potřebu hledat odpovědi a důkazy, to znamená vytvořit podnětné prostředí. Proto je věda vyučována zejména v dílnách a na školní zahradě. Při procesu výroby je komunikace žáků hlavním nástrojem pro společné bádání.

¹⁹ Legrand tento předmět v anglickém originálu nazývá „General science“, což by se také dalo přeložit jako „základy přírodních věd“. (poznámka ŠL)

Legrand (1993) dále zmiňuje, že podobně je pojímána u Freineta i výuka zeměpisu a dějepisu, tedy spíše než memorování se historických událostí a učení se o vzdálených zemích, nechává své žáky chodit po okolí a studovat různé památky z okolí, mapovat krajinu, nechává je zaznamenávat si do **notýsků rozhovory s pamětníky. To je pouze počátek, který je má motivovat k tomu, aby se dozvěděli o daném problému více.** K tomu jim slouží výše zmiňovaná „pracovní knihovna“.

2.5.5 Výtvarné umění

Také ve výtvarném projevu se hledala inspirace v reálném životě. Často si žáci, po úpravě do linorytu, ilustrovali volné texty. Toto umění má svůj specifický charakter, kdy se využívá velké škály barev a obrysy jsou velmi výrazné, zdůrazněné většinou tlustou černou linkou. Těmto kresbám je, společně s dětskými básněmi, věnována publikace, která se nazývá *L'art enfantin*²⁰.

Baillet (1995) zmiňuje ve své knize, o co by se měl učitel ve své třídě během výtvarné výchovy snažit, zde uvádím její zásady ve zkráceném znění:

- Měl by dosáhnout toho, aby se každý žák cítil volný a sám sebou. To znamená, že se bude učit chápat, že je jiný než ostatní a že tedy nemusí vždy dělat to samé co ostatní.
- Měl by se vyhnout pozitivnímu nebo negativnímu soudu, protože učitel už netvoří způsobem, jako jeho žáci, tvoří už jako dospělý, proto se mu těžko posuzuje úroveň žákova díla.
- Měl by chápat, že kritéria hodnocení nejsou vždy obecně platná, ale jsou vázaná na situaci.
- Měl by žákům nabídnout rozličné techniky, jedno a totéž dílo může být vytvořeno několika technikami nebo s použitím různých materiálů, protože používání rozdílných technik vede k zajímavým výsledkům a novým objevům. (viz příloha č. 2)

²⁰ Tyto publikace z let 1959 až 1981 se nachází v elektronické podobě na těchto stránkách: <http://www.freinet.org/icem/archives/ae/index.htm>

Tato doporučení uzavírá to slovy: „Takto dítě samo zjistí, jak může dojít k výsledku. Jeden nepovedený obraz tedy není špatným obrazem, ale je stále obrazem, který se dá dále vylepšovat.“ Beillet (1995, s. 74)

2.5.6 Hudební výchova

Stejně tak jako v přirozené metodě čtení nebo ve výtvarné výchově se i v hudbě na freinetovských školách klade velký důraz na volné vyjadřování. Například Lallemand (1934) píše, že „dítě se hudbě učí přirozeně, když si samo vyrábí píšťalky a cvičí na ně [...] a vyučování hudby by mělo vycházet z podobných, spontánních a poutavých aktivit.“ (1934, s. 130).

Freinet uvádí, že důležitým momentem v práci s hudbou je pokusné tápání. „Naše přirozená metoda čtení se vyvíjí v přirozeném prostředí, kdy má dítě opravdovou potřebu se vyjádřit. Ve stejném duchu se učí hudbě.²¹“ (1965, s. 4) Svým žákům dával k dispozici různé jednoduché hudební nástroje, ale i předměty denní potřeby, na které bylo možno vyluzovat zvuky, a skrze pokusné tápání žáci zlepšovali výraz a svou techniku hry na tyto nástroje. Dále píše: „Iniciujeme naše děti k tomu, aby zpívaly a vymýšlely si melodie a slova. Jak je iniciovat? Naše metody volného vyjadřování nám připravily cestu. Když napíšeme volný text, který pak zpracujeme, zapískáme si k němu melodii a zpíváme podle toho, jaké mají téma. Celý tento proces je přirozený.“ (tamtéž, s. 5) Freinet se snaží vyhýbat ve své výuce používání notového zápisu, který podle něj „zabíjí spontaneitu“.

Důležitá je také možnost tyto své volné improvizace nahrávat. To vede podle Freineta k tomu, že žákům jejich práce připadá důležitá a smysluplná a motivuje je k další práci a zlepšování se ve hře a zpěvu. Již Freinet začal s nahrávkami těchto děl žáků, používal k tomu magnetofon. V dnešní době tyto

²¹ Překlad ŠL

tendence stále pokračují a protože technologie pokročila, hudební dílka se nahrávají a upravují počítačem²².

2.6 Techniky

V elektronických zdrojích Univerzity of Derby, které se zabývají pedagogikou Célestina Freineta²³, můžeme nalézt tento seznam technik, které Freinet ve své praxi uvedl, vyzkoušel a popsal, jsou jimi:

- technika tisku (imprimerie)
- volný text (texte libre)
- kniha života třídy (livre de vie)
- školní noviny (journal scolaire)
- školní korespondence (correspondence scolaire)
- pracovní knihovna (bibliothèque de classe)
- terénní pozorování (sortie-enquête)
- plány práce (plan de travail)
- autokorektivní složky (fichier autocorrectif)
- třídní shromáždění: shromáždění a rada (réunion cooperative, conseil)

V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým technikám hlouběji, přičemž ty, které byly zmíněny v předchozích oddílech, tj. pracovní knihovna, plány práce, autokorektivní složky, třídní shromáždění vynechám.

2.6.1 Terénní pozorování

Podle Legranda (1993) cítil Freinet z počátku své pedagogické praxe v Bar-sur-Loup naléhavou potřebu fyzickou i duševní, opustit třídu a pustit se do hledání života v bohatém prostředí venkova, mezi řemesla, která se zde uchovala. Proto první inovací, kterou zavedl, byly právě školní vycházky, při kterých žáci mohli pozorovat přírodu a život ve vesnici. Žáci si své dojmy přinášeli zpět do třídy, kde o nich nejprve diskutovali a pak je zapisovali.

²² Ukázky takovýchto děl žáků se dají najít na oficiálních stránkách ICEMu, na adrese <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/disques/index.htm>>

²³ Tento zdroj lze nalézt na internetové adrese <<http://www.derby.ac.uk/telmie/private/osnabruck/freinet.htm>>, překlad ŠL

Výsledné texty byly následně společně opraveny a vylepšeny, a dále byly používány pro další učení se tradičním základním dovednostem. Tak se tyto texty staly praktickým nástrojem pro vylepšení komunikace. Legrand dále píše: „Ale toto pozorování přírody není nic nového, přišel s ním již Decroly, ale Freinet Decrolyho úplně nenásleduje. Podle Freineta teorie, která měla organizovat učení se o prostředí [...] pouze bránila objevování skutečných zájmů žáků. Věřil, že studium prostředí na sebe bere plný význam, teprve když se s ním snaží něco dělat a transformovat jej.“²⁴

2.6.2 Volný text

Brzy po zavedení volného textu do výuky vylepšil a obohatil své nápady o další techniky: nejprve zapojil do výuky individuální projekty, které nosili sami žáci do školy s úmyslem podělit se s ostatními spolužáky o události, které je samotné zaujaly, a tak postupně vznikl volný text.

Štech (1992) zdůrazňuje, že pro Freineta bylo důležité, aby žáci cítili nutnost sebevyjádření, čehož dosáhl tím, že žáci svou inspiraci čerpali ze svých skutečných zážitků, ze smysluplné práce, ať již v praktickém životě, jako byla práce na zahradě a v dílnách, nebo ve školních zařízeních, které připomínají skutečný život, jako například práce ve školních knihovnách, nebo práce s ohlasy, týkajícími se například zážitků, či různých anket a podobně.

Způsob, kterým se pracuje s volným textem, je následující. Žáci vyberou text, který se jim nejvíce líbí demokratickým hlasováním. Vybraný text se přepíše na tabuli. Pak je podle Freineta (1967 in Rýdl 1994) důležité, pracovat s textem nejen z hlediska úprav pravopisu, ale po stránce stylistické. Často se přepracovávají větné stavby na základně přirozené motivace, kterou klade do kontrastu s prací podle pouček, která jsou podle něho nezřídka pro dítě nesrozumitelná. Freinet zdůrazňuje že „zpracování a jeho úpravy [volného textu, pozn. ŠL] nemůže dělat učitel, který plní jen funkci aktivní kontroly, stále máme na mysli nebezpečí, vyplývající z následujícího řešení: „Vezmu si vaše práce domů a zítra budeme zpracovávat zlepšený text.“ (tamtéž, s. 58)

²⁴ Překlad ŠL

Clanché v knize *L'enfant écrivain* (in Škvorová 2006), uvádí těchto pět zásad²⁵, které jsem zde volně přeformulovala a doplnila jsem je o vlastní komentář.

1. Volný text je jednou z praktik volného vyjadřování (dalšími jsou výtvarné, dramatické, tanec, hudba), které se navzájem doplňují.
2. Existují nástroje, které zajišťují „komunikativní budoucnost“ těchto textů (ty se mohou buď reprodukovat či se stanou součástí společného života, například korespondence, nebo výroby školního časopisu).
3. Volný text je prostředkem komunikace, ne pouhým prostředkem k naučení se jazyka. Tak se vrátí psaní jeho původní účel (tzn. klade se důraz na volnost témat, nástrojů vyjádření, rozsahu textů, jejich frekvenci; chyby v počáteční fázi nehrají roli).
4. Volný text je určen pro celou třídu, ne pro učitele, ne pro klasifikaci. Proto může třída klást dotazy autorovi (týkající se záměru, okolností, autenticity aj.)
5. Volný text nesmí být jedinou písemnou aktivitou třídy.

2.6.3 Školní tiskárna

Školní tiskárna byla do školy zavedena v roce 1924. Byla jednoduchým technickým prostředkem, který podle Štecha (1992) umožnil pozdvihnout úroveň žakovských textů, na úroveň, která se vyskytuje ve světě dospělých. Freinet je považuje za texty, které jsou hodnotné, na rozdíl od „samoúčelných školních učebnic a čítanek“. (tamtéž, s. 25) Dále si ale uvědomuje pedagogický problém, že individuální vyjadřování nemá smysl samo o sobě, pokud by zůstaly texty na této úrovni, opět by se ve výuce sklouzlo k pouhému nácviku psaní, které by se příliš nelišilo od učebnicových cvičení. Proto je třeba podle freineta zajistit komunikativní účel, jež nachází v korespondenci, které se budeme věnovat v kapitole 4, a zavedením školních časopisů.

²⁵ Tyto konstanty lze také nalézt na adrese http://www.icem-freinet.info/travail-cooperatif/espace_organisation/gd-s/gd-76/articles/plonearticlemultipage.2007-11-10.0545272367/le-texte-libre

2.6.4 Školní časopis

Clandfield a Sivell (1990) upozorňují, že psaní samotného volného textu by žáky dříve či později omrzelo, a to byl důvod proč později nejprve vznikly školní časopisy, které kolovaly v rodinách. Žáci se tak mohli dělit o své zážitky s širším okolím.

Barré vidí v zavedení školního časopisu do života třídy následující přednosti (zkráceno):

- Růst úrovně dovedností dětí, změna hodnotového žebříčku posuzování schopností dětí, kdy děti získávají povědomí o vlastních tvořivých možnostech
- Možnost socializace, protože společná práce posílí výrazně soudržnost skupiny.
- Prostředek výměny s jinými skupinami, kdy mohou dostat zpětnou reflexi o tom, co psali a naopak oni mohou reflektovat texty od ostatních.
- Spojení s okolím skupiny či třídy.
- Demytizace tištěného slova. Tisk vlastního časopisu pomáhá zbavovat se přesvědčení o nedotknutelnosti tištěného slova.
- Možnost finančního výtěžku pro třídní nebo školní kooperativu, na nějž se ale nemá pohlížet jako na výhodu primární.

Barré (1980 in Rýdl 1994, s. 62-63)

2.6.5 Kniha života

Kniha života je souborem prací, kterou si každý žák sestaví z kopií výtisků ze školní tiskárny, tzn. pouze textů, které byly schválené žáky k tisku. Tyto texty vkládá každý do tvrdých desek a sám si tyto texty ilustruje a rediguje. Tato kniha tak poskytuje podle Freineta (in Husáková 2007) možnost, jak se vyhnout učebnicím a slabikářům, které považuje za dogmatické materiály. Tyto texty jsou ale také využívány pro korespondenci.

Studium okolí, tisk, školní noviny a korespondence se staly prvními nástroji pedagogické revoluce, která se stala konkrétním cílem učení, jak psát a

dělat rozvržení stránek. Později byly nástroje rozšířeny o další technické zdroje, jakými byly například magnetofon nebo kamera.

3 Reforma u nás

3.1 Situace školství v České republice od roku 1989

Spilková (2005) charakterizuje stav školství před změnou režimu v roce 1989 následovně: „Byl kladen důraz na vnější disciplínu, poslušnost, podřízení se na úkor vnitřní kázně, [...] z cílových kategorií školy vymizely takové hodnoty jako svědomí, odpovědnost, tolerance, soucítění, tvořivost, fantazie, kritické a samostatné myšlení.“ (s. 28)

Po roce 1989 byly v České republice vyvinuty snahy o obnovení tradic našeho školství a o integraci trendů ze západních zemí do českého školského systému.

Spilková (2005) uvádí, že v roce 1995 byl zveřejněný dokument Standard základního vzdělávání, který sloužil jako základní kritérium pro tvorbu, posuzování a schvalování vzdělávacích programů. Standard vymezoval cíle základního vzdělávání a okruhy kmenového učiva.

V letech 1996 a 1997 byly schváleny vzdělávací programy Základní škola, Národní škola a Obecná a občanská škola, dále jako alternativní vzdělávací program také Česká škola waldorfského typu.

V roce 1999 nastal další zlomový okamžik v přeměně našeho školství. Na základě přijetí nových cílů vzdělávací politiky vládou, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přislíbilo vytvoření tzv. *Bílé knihy* (2001) což byl vládní dokument, který znamenal utváření národní vzdělanosti v budoucnosti. (Spilková, 2005)

Na *Bílou knihu* a jejího programu s vymezenými základními kurikulárními směry vznikl *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV), který by měl přinést do českého vzdělávacího systému změnu. Jsou v něm vymezeny cíle, obsah a očekávané výstupy. Důraz se v něm klade především na celistvý rozvoj osobnosti žáka, na rozvoj jeho kompetencí, postojů a hodnot a rozvoj v oblasti kognitivní.

Hlavní cíle Rámcového vzdělávacího programu jsou:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

RVP (2005, s. 12 – 13)

3.2 Podněty pro naši reformu

Václavík (in Spilková a Hausenblas 1994) uvádí tři možné způsoby, jak transformovat školství v České republice:

1. nechat se inspirovat vlastními tradicemi,
2. hledat příklady ve školských systémech vyspělých států,
3. vydat se vlastní cestou a postupně vytvořit nový, osobitý model vzdělávací soustavy.

Zároveň ale poukazuje na problémy, které s sebou jednotlivá řešení přináší. První zmiňovaná možnost, tedy navázání na tradice, které zanikly 10.

května 1948 zákonem o základní úpravě jednotného školství, se ale podle něj příliš liší svými metodami od školství, které bychom mohli akceptovat v současné době. V té době sice i v českém školství započaly reformní snahy, ty se ale nestačily dostatečně rozvinout.

V druhém bodě autor upozorňuje na některé problémy, které může přinést kopírování zahraničních zdrojů, které jsou spojené s provázaností školského systému s kulturou národa, kvůli které se těžko dá aplikovat v jiném prostředí.

Poslední navrhovaná možnost je podle něj poslední zmiňovaná, která zřejmě bude nejschůdnější, tedy ta, při které se bude čerpat z reformních zkušeností, jež by se měly upravit podle potřeby. Při hledání podnětů zmiňuje osobnosti jako je C. Freinet, M. Montessoriová a P. Petersen, jejichž reformní pedagogické názory jsou poměrně staré, ale „ve svých principech velice moderní a úspěšně ovlivňují současné evropské školství.“ Václavík (in Spilková a Hausenblas 1994, s.8)

Průcha (2001) vytvořil ve své publikaci typologii alternativních škol, přičemž školy výše zmiňovaných reformátorů jsou zařazeny spolu s waldorfskými a daltonskými školami do klasické reformní školy. Dalším typem jsou církevní (konfesní školy) a třetím jsou moderní alternativní školy, například magnetové, přesahující, bez ročníků, odenwaldské, hiberniánské, „škola hrou“, „zdravá škola“ a jiné.

Jako příklad inspirace ze zahraničí uvádí Václavík (in Spilková a Hausenblas, 1994) sdružení Pädagogik – Kooperative vzniklé v Německu v roce 1976, které tak reagovalo na autoritativní přístup ve výuce té doby a které propagovalo Freinetovu pedagogiku. Zde je důležité, že podle některých jeho zásad učí i učitelé, kteří používají ve své výuce jen některé její prvky, přičemž se nepovažují za typické přívržence tohoto směru.

Václavík (tamtéž) uvádí způsoby školní práce, které tamní učitelé používají (zkráceno):

- otevřený začátek školy
- plánování práce v ranním kroužku

- používání „týdenního plánu práce“
- zajištění vnitřní diferenciací skrze „volnou práci“
- psaní „volných textů“
- třídní noviny a třídní deníky
- korespondence s jinými třídami
- organizace „vyučovacích projektů“
- zavedení „třídní rady“ a „třídního shromáždění“.

Tento způsob uplatňování prvků Freinetovy pedagogiky je, podle tohoto autora jedním ze způsobů, kterým se v Německu přispívá ke skutečné proměně tradičního německého školství. Dodává, že ačkoli se naši sousedé inspirovali Freinetem již před třiceti lety, není pro nás pozdě a můžeme se vydat podobnou cestou.

V České republice jsme se inspirovali několika školami reformní pedagogiky ze zahraničí, ale školy freinetovské se mezi nimi zatím nevyskytují. Tato pedagogika je podle Legranda (1993) nejefektivnější, když na jeho principech funguje celá škola, ale myslím, že by bylo obohacím, kdybychom se inspirovali alespoň některými vybranými technikami, tak jak se tomu děje v Německu nebo na Slovensku, jak to popsala Doušková (2004) ve svém článku v časopise Komenský.

3.3 Porovnání cílů RVP ZV s cíli freinetovské pedagogiky

Pokud si přečteme výše zmiňované cíle RVP ZV (kapitola 3.1.), můžeme konstatovat, že se v mnoha věcech shoduje s cíli freinetovské pedagogiky a jednotlivé techniky umožňují rozvoj osobnosti žáka. Prvním cílem je umožnit žákům osvojení si strategie učení, která je myslím ve Freinetově procesu poznávání a učení se skrze tápavé experimentování zastoupena. Žáci jsou od počátku vedeni k samostatnosti a jsou tímto připravováni na vlastní celoživotní vzdělávání.

Druhým cílem je podněcování žáků k tvořivému myšlení, které se ve freinetovských školách podporuje volným vyjadřováním (ať už volným psaním, komponováním či volné kresbě a malbě), se kterým se dále pracuje a kriticky se

hodnotí, což vede žáky zároveň k logickému uvažování a přemýšlení o problémech. Stejně tak je velký důraz kladen na komunikaci, ať už je to v rámci třídy, při třídních radách a schůzích, nebo mimo třídu, například skrze korespondenci.

Dalším cílem formulovaným v RVP ZV je rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat práci svou i druhých, na kterou je ve Freinetově pojetí vyučování kladen velký důraz. Žáci se učí spolupráci při svých projektech a při vlastním organizování své práce ve třídě, kdy se musí dohodnout s ostatními. Je zde prostor pro vzájemné pomáhání si mezi žáky s úkoly, na které jedni nestačí, což tuto kompetenci jistě umocňuje. Dále je nutno zmínit, že učitel zde má mnohem menší vliv na řešení problémů, klade se důraz na to, aby žáci byli schopni své případné interpersonální spory řešit sami. Stejně tak respektování práce je zde věnována větší pozornost než je tomu v běžných třídách, protože jsou zde žáci vedeni k tomu, aby se vzájemně hodnotili, doporučili si vhodná řešení, pomáhali si.

V této škole jsou žáci vedeni, jak bylo ilustrováno v předchozím odstavci, k autonomii, tímto tedy splňuje freinetovská pedagogika další požadavek RVP ZV, tj. že připravuje žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti.²⁶

Lze tedy shrnout, že tím, že freinetovské techniky naplňují tyto obecné cíle, které jsou stanoveny v RVP ZV, nic nebrání využití prvků této pedagogiky ve výuce u nás. Myslím, že některé techniky jsou ideální možností, jak učit žáky základním kompetencím. Popisu možného zavádění těchto technik do výuky u nás se zabývala ve své diplomové práci Škvorová (2006), proto zde popíši pouze vybranou techniku korespondence, na kterou jsem se ve své diplomové práci zaměřila.

²⁶ Nejpatrnější je, podle mého názoru, tato snaha vést žáky k autonomii při třídní radě, kterou jsem blíže popsala a reflektovala v praktické části své diplomové práce.

4 Korespondence

Další inovací, která byla po zavedení volného textu zařazena do výuky z podobného důvodu jako tisk časopisů, byla meziškolní korespondence²⁷, díky které byly ostatní školy informovány o vybraných volných textech. Freinet se k tomu vyjádřil takto: „Přes mé prvotní úspěchy s tiskem v Bar-sur-Loup, jsem cítil, že kreativní cyklus není ještě uzavřen. Samozřejmě ty texty, které jsme tiskli, se četly ve vesnici a většinou se těšily oblibě rodičů, ale to nestačilo. Žáci chtěli a zasloužili si širší publikum. Proto jsem inicioval meziškolní korespondenci.“ (1964, in Clandfield a Sivell 1990) Předtím než se tyto texty poslaly, byly demokraticky vybrány ve třídě a uspořádány celou skupinou. Organizaci korespondence se bude věnovat následující podkapitola.

4.1 Organizace korespondence mezi třídami hnutí moderní školy

Výměna dopisů by se podle Rýdla (1994) měla odehrávat mezi dvěma třídami, kde je přibližně stejný počet žáků, zhruba stejného věku. Důležité je také, aby se korespondence konala v kratších pravidelných intervalech.

Barré (in Rýdl 1994) doporučuje čtyři základní pravidla, kterými by se učitel měl řídit, pokud chce dosáhnout úspěšné korespondence, jsou jimi:

1. **Pravidelnost;** učitelé by měli dát přednost spíše stručným odpovědím, které se odešlou včas než čekat na každé dítě, které potřebuje dokončit svůj dopis. Jinak může zájem dětí opadnout.
2. **Vzájemná zastupitelnost;** tento bod se týká především korespondence mezi jednotlivci. Každý žák by měl dostat při každé výměně dopis a pokud je jeho partner nemůže z nějakého důvodu napsat, mělo by tuto iniciativu vyvinout jiné dítě, to mimo jiné napomáhá vztahům mezi korespondenty i mezi spolužáky.

²⁷ Acker (2007) upozorňuje na fakt, že Freinet nebyl „vynálezcem“ školní korespondence, ale že se nechal ovlivnit při své rozsáhlé četbě třemi autory, a to Ferdinandem Buissonem, Paulem Robine a Ovidem Decrolym. Husáková (2007) věnuje těmto jeho předchůdcům kapitolu 2.3 ve své diplomové práci.

3. **Pečlivost**; texty, které jsou určené k odeslání by měly být nejen gramaticky správně napsané, ale měly by mít i pěknou úpravu. Čas, který žák této úpravě věnuje není samoúčelný, žák si buduje a upevňuje pozitivní vlastnosti.
4. **Výměna mezi učiteli**; kromě samotných textů, které posílají žáci by si měli i učitelé posílat dopisy, kde by se vzájemně informovali o svých plánech práce, o tom, co se děje ve třídě, apod.

Korespondence by podle Barrého (in Rýdl 1994) neměla být pouhou hrou nebo doplňkovou aktivitou, vyčleněnou mimo rámec školy, ale měla by být plně zařazena do života třídy, každá skupinová aktivita třídy, by měla být zaznamenána a odeslána sesterské třídě. Jenom tak mohou mezi oběma třídami vzniknout pevné vztahy a přátelství.

4.1.1 Párování tříd a formování „skupin“ sesterských tříd

Sesterské třídy jsou často vytvořeny díky dohodě mezi jednotlivými učiteli, kteří se setkají na regionálních, národních nebo mezinárodních kongresech. ICEM ale přesto stále udržuje korespondenční službu, která se snaží spojovat dohromady třídy s podobnými zájmy, a dále tyto sesterské třídy zařazuje do skupiny osmi až dvanácti tříd, které vytváří „hrozny“.

Barré (in Rýdl 1994) uvádí, že není důležité, jak jsou partnerské třídy vzdálené, ale hraje zde roli neznámost prostředí. V tomto ohledu podle něj hraje roli i věk korespondentů, přičemž mladší žáci podle jeho názoru považují za cizí a neznámé všechny žáky, které nevidí každý den, a proto se může s korespondencí začít dokonce v jedné škole, u starších žáků se tak může dít v rámci jednoho města, přičemž necháme korespondovat žáky ze dvou odlišných částí. Nakonec se zmiňuje o korespondenci se zahraničními třídami, kterou považuje vhodnou spíše pro dospělé než pro děti, protože tak velká odlišnost prostředí může způsobit obtíže.

Mezi sesterskými třídami se uskutečňuje korespondence týdně, zatímco dopisování mezi celou skupinou jenom jednou až dvakrát za měsíc. Mezi třídami kolují vytištěné „volné texty“ žáků a školní časopisy, ale mezi

sesterskými třídami vzniká osobnější komunikace, která je založena na dvou základních věcech:

- na psaní dopisů mezi jednotlivými žáky a
- na posílání dopisů mezi třídami, společné práci a společných projektech.

Tato smíšená forma korespondence není podle Gervillierse zvolená náhodně, ale naopak tyto dvě aspekty se vzájemně doplňují. Zatímco výměna mezi jednotlivci slouží především k tomu, aby se výměna „zosobnila“, aby uspokojovala potřeby citovosti, porozumění a kontaktu, kolektivní projekty slouží k posílení vztahů, zatímco tištěné texty a dopisy určené celé třídě, které vznikají ze společného úsilí kolektivu, mají tu výhodu, že jsou více propracované a obohacující. (1966/77 in Sayers 1990)

4.1.2 Párování žáků pro individuální korespondenci

Sayers (1990) zmiňuje, že párování jednotlivých žáků mezi sesterskými třídami se může provádět dvojím způsobem:

- Učitel pošle profil svých žáků (jejich zájmy, jejich předpoklady, původ, apod.) a vyjednává s druhým učitelem
- Žáci si sami napíší svůj životopis a sami se spárují, učitel jim při tom může pomáhat

4.1.3 Průběh korespondence mezi sesterskými třídami

4.1.3.1 Korespondence mezi jednotlivci

Aby z korespondence vznikla společenská událost, žáci se na ní učí ústně prezentovat obsah svého dopisu. Poté, co dorazí nová várka dopisů, každý žák, po přečtení, ihned informuje třídu o novinkách, které mu jeho protějšek poslal. Sayers (1990) upozorňuje na to, že podávání těchto zpráv je velmi spontánní, a je podle něj důležité, aby měl učitel přehled o obsahu dopisů, ale zároveň by měl respektovat důvěrnost osobních informací mezi jednotlivci. Proto každý balíček s dopisy obsahuje i dopis od učitele, který stručně popíše, o

čem jednotlivé dopisy jsou. Tyto informace získává neformálním rozhovorem se svými žáky.

Většinou začínají žáci psát své první koncepty odpovědí okamžitě po svých prezentacích. Učitel dává dostatek příležitostí během týdne k dotvoření konceptů. Ve chvíli, kdy jsou všechny dopisy dopsány, posílají se sesterské třídě. Sayers (1990) uvádí, že podle tradice hnutí moderní školy někteří učitelé stále experimentují s novými technikami, jednou z nich je například „blesková korespondence“²⁸, kdy se dopisy posílají častěji, většinou denně, přičemž se nečeká na jednotlivé žáky ve třídě. To klade více zodpovědnosti na každého žáka, protože on sám musí převzít iniciativu, aby se korespondence udržela.

4.1.3.2 Korespondence mezi třídami

Výměny dopisů mezi jednotlivci jsou vždy doplněny korespondencí a jinými pracemi mezi celými třídami, a to písemnou i mluvenou formou. Tyto „skupinové projekty“ jsou zahrnuty v „kulturních balíčcích“, které mohou podle Gervillierse (1968/1977 in Sayers 1990, s. 12) obsahovat:

- typické výrobky z daného regionu, odkud pochází autorská třída,
- společné projekty, které dokončily děti samy,
- dárky určené pro celý kolektiv, dále několik, které jsou určeny jednotlivcům.

Toto podněcuje nejen četné aktivity, které jsou spojené s příchodem balíčku, ale i následné zajímavé pátrání po dalších informacích.

Sayers (1990) píše, že typický kulturní balíček obsahuje společné dopisy, které jsou většinou organizované pod učitelovým vedením, a jejichž názvy se mohou zapisovat na tabuli. Návrh také může být vytvořen zástupcem třídy, který je posléze předložen celé třídě, která k němu má připomínky.

Kolektivní dopis je, v určitém slova smyslu, zrcadlem třídy a každý si přeje najít v dopisu obraz, na který může být hrdý a který ho

²⁸ V originálu: „lightning correspondence exchange“, pozn. ŠL

uspokojí. Z tohoto důvodu přisuzujeme kolektivní práci významnou roli. Je to základ pro morální a sociální formování každého jednotlivce. ... Je to nezbytný dopis pro to, aby každý získal povědomí o životě a zájmech jak místního kolektivu, tak jeho přátel.²⁹

Gervilliers (1968/1977 in Sayers 1990, s.12)

Jiná varianta kolektivního dopisu podle Sayerse (1990) zahrnuje využití audiovizuálních prostředků, například kombinace fotografií a zvukové nahrávky. Fotografie třídy jsou pořízeny žáky, když jsou vyvolány, třída je prohlížena a poskytuje komentáře, které nahrává na audiopásku. Sesterská třída pak posílá své reakce na tuto prezentaci fotografií.

Používání „zvukových dopisů“, jak se v hnutí moderní školy nazývají, vyžaduje více plánování, protože nepřipravené nahrávky jsou podle Sayerse (1990) zřídka efektivní. Uvádí ve své přednášce, že každá nová technika se vždy musela zkusit komisí složenou z třídních učitelů, kteří ji důkladně prozkoumali a popsali. Takto například popsala komise vedená Pierrem Guerinem rady podložené výzkumy v konkrétních třídách: „Nikdy nezapomínejte, že poslech nahrávky, která je dlouhá 20 – 30 minut s pauzami, opakováním se, chybami.. unavuje posluchače a měla by být naprosto zakázaná. Nedělejte nahrávky pro sebe, ale pro vaše posluchače. Optimální čas nahrávky je 5 – 10 minut (po úpravě).“³⁰ (1968 in Sayers 1990, s. 13) Sayers ale ve své práci neuvádí odkaz na literaturu, kde by byly tyto experimenty popsány.

4.1.4 Korespondence mezi skupinou tříd

Kulturní balíčky v korespondenci mezi sesterskými třídami často obsahují vytisknuté „volné texty“ a studentské noviny, kopie těchto tisků se posílají i ostatním třídám, se kterými si třída dopisuje. Postupy jsou takto navrženy proto, aby mladí pisatelé, reportéři a editoři dostávali pravidelnou vazbu od svých vzdálených vrstevníků.

²⁹ Překlad ŠL

³⁰ Překlad ŠL

V každé třídě z této skupiny tříd je vybrán jeden student jako kontaktní osoba, který čte texty od ostatních tříd. Ty, které ho zaujmou, předá učiteli a ostatním spolužákům, kteří na ně mohou reagovat. (Učitel si může vybrat některé z těchto textů a později tyto materiály použít pro projekty ve své třídě.) Tato kontaktní osoba také vyplňuje a posílá jednou za měsíc list, ve kterém reaguje na obdržené noviny. Například zmíní, které texty a kresby se třídě nejvíce líbily, žádá o doplnění informací a vysvětlení věcí, které mu nebyly jasné. Svou kritikou podporuje zvýšení kvality textů.

4.2 Pozitiva plynoucí ze školní korespondence

Citát: „Pro mě je škola druhým domovem a přeji si, aby všechny děti – nejen ty z mojí osady – stejně tak jako já, poznaly jak je korespondence úžasná, a jakou dává radost ze života a z přátelství.“

Nicole, 14 let

V této podkapitole jsem čerpala především z publikace *Les correspondances scolaires (1968)*, ve které se její autoři snažili mimo jiné ukázat, že korespondence uspokojuje potřeby, které se ve školním životě, jak jej zažili oni, nenaplněly. Těmito potřebami, jak oni sami uvádějí, bylo mít blízký a hluboký vztah k ostatním lidem.

Komunikace je pro život nezbytná. Ve všech civilizacích se vyvinul určitý způsob komunikace, ale dnešní doba je specifická tím, že lidé z různých konců světa spolu mohou komunikovat bez překážek a bez dlouhých intervalů, ať už telefonicky, pomocí internetu nebo jinými způsoby. To bylo ještě před 50 lety pro běžného člověka téměř nepředstavitelné. Tyto možnosti mají za následek znásobení informací, ale také vztahů.

Autoři výše zmiňované publikace si kladou otázku, zda se právě díky tomuto mnohokrát většímu množství známostí, nestávají tyto vztahy spíše povrchní. Dříve poznali lidé sice méně věcí a lidí, ale na druhou stranu je znali do větší hloubky, protože měli méně podnětů, mohli se jimi více zabývat a reflektovat je, dnes toto množství působí spíše rušivě a ústí v povrchnost až lhostejnost. Přemýšlení se podle nich stalo výsadou elity. Je nutné podotknout, že tyto úvahy vyšly v roce 1968 a od té doby technika pokročila velkým směrem kupředu, a tím i problémy které popisují.

Způsob života se tím tedy velmi změnil a paradoxně zapříčinil, že citové vztahy jsou více narušené. Rodina vždy hrála důležitou roli pro vývoj komunikace dítěte, ale nyní často oba rodiče musí trávit více času v práci, proto jsou děti svěřovány do jeslí, školek a později do škol. Také se v některých rodinách stává, že jsou děti vystaveny, z hlediska svého vývoje, nevhodnému prostředí. Pokud je v rodině příliš mnoho konfliktů, dítě má větší tendenci k tomu, stát se podrážděné nebo neklidné.

Berterloot a kol. (1968) tvrdí, že je proto potřeba, aby škola zastala roli, která v některých rodinách schází. Můžeme si na tomto místě položit otázku, zda by škola skutečně měla suplovat roli rodiny. V každém případě ale můžeme souhlasit s autory dále, že škola by měla poskytnout svým žákům dostatečně podnětné prostředí, ve kterém by mohli poznávat ostatní žáky. V tomto prostředí mají proto žáci, v pojetí hnutí moderní školy, dostatek volného času, aby skrze svoje zájmy mohli podle svého tempa navazovat a vyvíjet vztahy s ostatními a skrze to vyvíjet svoji osobnost.

Jednou z těchto propagovaných technik, jak se toho snažili propagátoři hnutí moderní školy docílit, byla právě korespondence. Jde o poměrně jednoduchou techniku, která je podle nich pro dítě přirozená. Korespondence přispívá k utváření uvědomělé a aktivní osobnosti.

Barré píše: „Takové rozšíření sociální skupiny třídy v sobě ukrývá jisté přednostem které nemůže žádná jiná aktivita ve třídě poskytnout v podobné hloubce a podobném rozsahu.“ (in Rýdl 1994, s. 59)

V následujících bodech jmenuji alespoň některá pozitiva, která, podle členů hnutí moderní školy, korespondence má.

4.2.1 Znovunabytí psychické rovnováhy

Podle údajů získaných z publikace *Les correspondances interscolaires*, mnoho učitelů, kteří mají zkušenosti s meziškolní korespondencí tvrdí, že má významný vliv na chování jejich žáků. Korespondence dává žákovi možnost odpoutat se od hektického života a na chvíli se zastavit a popřemýšlet: o jeho oblíbených aktivitách, o svých touhách a podobně. Barré (in Rýdl 1994) uvádí, že některé problémové nebo zakřiknuté děti, které nemají dobrý vztah se svým třídním kolektivem mohou skrze korespondenci najít příležitost, jak se zbavit svých problémů. Podobně Berterloot a kol. (1968) uvádí, že většinou se nejvíce ke korespondenci upnou žáci, kteří nemají uspokojivé vztahy ať už v rodině či se svými spolužáky.

Pro ilustraci zde uvádím příklad, který popsala učitelka školy St-Cyr-sur-Loire, Indre-et-Loire, ve zkrácené verzi:

Jednalo se o žákyni, která byla opožděná a velmi uzavřená a úzkostlivá, zřejmě proto, že vyrůstala v rodině, kde vztahy nebyly velmi uspokojivé. Výuky se příliš neúčastnila, ráda si kreslila. Ale okamžitě, jak dostala svůj první dopis, pochopila smysl a ani jednou nevynechala příležitost odpovědět svému korespondentovi. Navíc psala i texty určené celé sesterské třídě, kterým bylo často špatně rozumět a se kterými jí musel pomáhat jejichž opravou jí musel pomáhat její učitele. V den, kdy se obě korespondující třídy setkaly, tato dívka si se svým protějškem povídala po celou dobu. Při návratu byla nadšená a vyprávěla učitelům mnoho věcí. (in Berteloot 1968)

Podobné případy jsou podle Berteloota a kol. (1968) naprosto běžné a poukazují na důležitost citové složky v mezilidských vztazích. Právě korespondence nám může pomoci s jedním ze základních úkolů učitele: s obnovením psychické rovnováhy žáků, kteří se pak mohou vyvíjet ve všech směrech.

4.2.2 Obohacení výrazu

Důležitým aspektem v korespondenci je to, že žáci ví, že jejich texty jsou adresovány někomu konkrétnímu, kdo je čte a reaguje na ně, tudíž toto psaní

má smysl. Není to pouhé pravopisné cvičení nebo slohový úkol, který je často určený jenom pro učitele a který se jen málokdy přečte před celou třídou, což může vést žáka k přesvědčení, že je to jenom cvičení, jehož cílem je dosáhnout dobré známky.

Barré (in Rýdl 1994) poukazuje na nutnost přizpůsobit se nárokům komunikace. Při přímém kontaktu, který zažívají žáci běžně ve třídě se podle něj mohou tolerovat nepřesnosti, které lze vysvětlit přímou reakcí, ale při výměně dopisů může dojít k tomu, že právě taková nepřesnost povede k nesprávnému výkladu a špatné interpretaci, což vyústí v nedorozumění. Dopisování by tedy mělo vést k tomu, aby si žáci osvojili přesnost vyjadřování. Tyto snahy žáků, které vznikají z potřeby vyjádřit se co nejlépe, podle Berterloota (1968) obohacují slovní zásobu a stylistiku.

Stejně tak někdy žák zjistí, že jeho protějšek nemůže rozluštit větu, proto se snaží upravit i svůj rukopis, aby mohl „bez šumu“ sdělit svou myšlenku.

4.2.3 Motivace pro hlubší poznávání a zkoumání svého prostředí

Barré (in Rýdl 1994) píše, že pokud žijeme v určitém prostředí příliš dlouho, zevšední nám a my přestaneme vnímat věci a lidi okolo sebe, přestaneme se na ně dívat se zájmem. Ale skrze otázky, které nám kladou lidé z vnějšku, v tomto případě korespondenti, se nám začnou opět otevírat oči. Protože žáci cítí svou povinnost na vše poctivě odpovědět, začnou se pít po informacích, aby korespondenta uspokojili. A to je donutí se více zamýšlet nad svým okolím. Sami se pak dozvědí například o historii města, o lidech, kteří v něm žijí, o tom, co přesně dělají jeho rodiče.

4.2.4 Příležitost k odhalování krásy

Berterloot a kol. (1968) vysvětluje, že někdy nám otázka korespondenta ukáže místo nebo člověka v novém světle a teprve potom dokážeme ocenit, co máme. Například se můžeme pochopit, že nepříjemná situace, ve které se nacházíme není tak špatná, jak si ji představujeme. Zde je zkrácený příběh, který ze své praxe uvádí Berterloot (1968, s. 8):

Jeden dotaz korespondentů na téma „Voda v naší vesnici“ zavedl naši třídu k nádrži, kde žáci zkoumali turbíny. [...] Pak si začali všimnout přírody okolo sebe a našli zde místo, které by se dalo nazvat: divošský kout. U tohoto jezera žila v malém provlhlém domku také jedna z žákyň, která tehdy docenila, v jak krásném prostředí žije.

4.2.5 Navrácení se ke zdrojům

Berterloot a kol. (1968) dále uvádí, že dotazy ze strany korespondentů nám mohou pomoci nalézt pouta, která vážou žáky k místu, kde vyrůstají, pomohou nám pochopit, čím je jejich vesnice či město specifické.

Může tak iniciovat zajímavý rozhovor s pamětníkem města, například rodičem či prarodičem, který dokáže poutavě vyprávět například o létech strávených na vojně, v době, kdy bude učit naše generace to mohou být vzpomínky na život dítěte či dospělých v době komunismu. Mohou vyprávět o tom, jak se tvář města změnila v průběhu jejich života, co se dělávalo jinak a podobně. Jiné dotazy, které se týkají starší historie města či vesnice, mohou žáky inspirovat k práci na projektu, kdy sbírají informace, fotografie, obrazy či předměty.

4.2.6 Konfrontace s cizím prostředím

Berterloot a kol. (1968) píše, že žáci také poznávají své prostředí hlouběji, když jej mohou konfrontovat s jiným, odlišným prostředím. Díky dopisům a obrazové dokumentaci, mohou žáci objevovat pomalu, ale pořádně krajinu, kostýmy, život v daném regionu, jiné přízvuky a podobně. „Kontakty s jiným životním prostředím zvětší jejich vesmír a vrhne na jejich vlastní prostředí nové světlo.“ (tamtéž, s. 8)

4.2.7 Vědomosti, které se dotknou srdce

Barré (in Rýdl 1994) upozorňuje především na motivaci žáků, kdy samozřejmě mohou mnoho informací vyčíst z knih, ale mnohem zajímavější je

dozvědět se něco z přímé zkušenosti svého vzdáleného kamaráda, je v nich totiž obsažena citová složka.

Jako příklad bych ráda uvedla příspěvek od učitelky Denise Poisson (in Berterloot 1968, s. 9):

...V tom roce, kdy si dopisovaly moje žákyně se třídou základní školy v St. Philibert-deTrégunc, jsme obdrželi dokumenty o moři a rybolovu. [...] Ale kromě toho jsme s nimi prožívali: neklid ve dnech, kdy byla vichřice, úzkost měsíců odluky (kdy tatínkové našich korespondentů trávili zimu chytáním langust u pobřeží Mauritanie), smutek z odchodu, která se přesto mísila s pýchou jistého Annicka, když viděl svého tatínka u zábradlí lodi, radost z návratu. Kolikrát mi pak během roku moje žákyně řekly: „Já bych nikdy nechtěla, aby byl můj tatínek rybář.“³¹

4.2.8 Dobře propojené vědomosti

Berterloot a kol. (1968) uvádí, že velkou roli při zapamatování informací hraje citovost. Pokud tedy mají žáci k informacím vztah, protože je od jejich kamaráda, jak bylo uvedeno v předchozím bodě, zapamatují si je hlouběji, než kdyby četli tu samou informaci v učebnici.

4.2.9 Vzájemná inspirace

Třídy se mohou podle Berterloota a kol. (1968) vzájemně motivovat k různým činnostem. Například když se jedna třída hlouběji zajímá o nápěvy a melodie, může o to vzbudit zájem v druhé třídě, což následně ovlivní i průběh výuky v jednotlivých třídách.

4.2.10 Krok ke zlepšení vztahů ve třídě

Berterloot a kol. (1968) uvedl, že na mnoha školách ve Francii je velmi rozšířená soutěživost, která ovšem může mít, pokud se vyskytuje ve velké míře,

³¹ Překlad ŠL

za následek nepřekné vztahy ve třídě a kariérismus. Dále píše, že rodiny, které chtějí, aby jejich děti uspěly, je v tom podporují. Myslím, že tento problém v mnoha třídách stále trvá i na našich školách, proto je to problém aktuální. Jako jedno z možných řešení opět navrhuje zavedení korespondence do třídy, která podle něj, pomáhá tento egoismus odstranit, dodává třídě pocit něčeho, na čem pracují společně, v čem spolu nemusí soutěžit. Tento pocit společné práce pomáhá vytvářet jiný způsob uvažování a chování.

4.2.11 Krok k altruismu

V úvahách o zlepšení sociálních vztahů pokračuje Berterloot a kol. (1968) i v dalším bodě. Píše, že pokud chce dítě udělat svému protějšku radost, ať už dopisem nebo balíčkem, který posílá, musí se nejdříve umět vžít do pocitů svého korespondenta. Tím, že jsou výměny pravidelné, jsou žáci „nuceni“ takto přemýšlet častěji. Vede to k prvním sebehodnocením, přijetí závazků, které má pozitivní vliv na vývoj žákovy osobnosti.

4.2.12 Krok k porozumění

Mimo to vidí Berterloot a kol. (1968) v korespondenci prostředek, jakým lze řešit problémy, které vzniknou v jedné ze tříd. Je to dáno tím, že druhá třída má větší odstup od problému a její pohled na danou věc podle něj není tolik svázán emocemi, tedy její reakce je umírněnější než ve třídě, kde se řeší nějaká problémová situace.

Dále popisuje takovou zkušenost, kdy žák odmítl psát dopisy svému korespondentovi přes přemlouvání ze strany svého učitele i spolužáků. Domácí třída se rozhodla odejmout danému žákovi právo na korespondenci. Toto rozhodnutí se odeslalo druhé třídě, kde o něm žáci v zápětí bouřlivě diskutovali. I oni poslali svou odpověď, kde nabádali první třídu, aby svůj „ortel“ vzala zpět, protože jím netrestá pouze viníka, ale i jeho protějšek, který za nic nemůže. Nakonec bylo tedy rozhodnuto, že právo na korespondenci nemůže být odepřeno „nevinnému“ pod záminkou obhajování práva.

Myslím, že toto je velmi zajímavý moment, kdy podobná rozhodnutí posunují osobnosti žáků o krok vpřed. Nutí je dívat se na situaci z jiných úhlů

pohledu, k nimž pak při svém rozhodování dále přihlíží. V tomto případě ukázala druhá třída té první, že je důležité se povznést nad sobeckost, hledat porozumění a umět odpustit.

4.2.13 Krok k toleranci

Berterloot a kol. (1968) uvádí, že některá témata jsou pro žáky méně pochopitelná, protože s nimi nepřišli ve svém životě do styku. Může se tedy stát, že nebudou schopni přijmout některá fakta, mohou to být například zvyklosti jiných národů nebo kulturní odlišnosti. Žáci si sami zažijí, že na každém místě věci fungují trochu jinak, budou moci porovnat svou kulturu s ostatními. Bude potom pro ně lehčí pochopit a tolerovat myšlenky a návyky a způsoby života lidí odjinud.

Podobně se zmiňuje Barré (in Rýdl 1994) o tom, že často vyjde najevo, že skupiny se sebou v různých věcech nesouhlasí, proto může dojít k tomu, že to co v dané lokalitě berou za samozřejmost, může být zpochybněno a může to otevřít prostor pro diskusi. Mohou tak konfrontovat svůj názor s názorem druhé strany. Dochází ke stejnému názoru jako Berterloot, že se následně mohou děti stát tolerantnějšími, protože se budou učit nahlížet na problémy z různých hledisek.

4.2.14 Krok ke kooperaci

Berterloot a kol. (1968) dále uvádí, že forma, kterou se provádí korespondence mezi freinetovskými třídami, tj. individuální v kombinaci s celotřídní, umožňuje spolupráci nejen ve třídě, ale i mezi třídami. Proto, aby se kolektivní dopis líbil, se musí každý žák snažit a odevzdat vše včas. Když se někomu práce nedaří, je v zájmu všech spolužáků, aby mu pomohli, protože všichni chtějí, aby druhá třída jejich výtvar ocenila.

Dále tento kolektiv autorů upozorňuje, že pro korespondenci a výměnné akce je důležité, aby učitel dokázal sdělit záměry a přínosy rodičům, kteří často zastávají spíše tradiční názory o tom, jak by se mělo ve škole učit a někdy nejsou zpočátku přístupní novým metodám. Pokud ale pochopí, důvod, proč se

tak děje, mohou přispět k tomu, aby jejich dítě zažilo pocit opravdového úspěchu.

Závěrem bych shrnula, že z těchto výše zmiňovaných důvodů, můžeme vyvodit, že korespondence v tomto pojetí hraje velkou roli při mentálním, intelektuálním i morálním vývoji dětí. Je to poměrně jednoduchá technika, která může do školního života přinést mnoho zajímavých okamžiků.

4.3 Příklady korespondence zavedené v České republice

4.3.1 Úvod

Protože se budu v praktické části věnovat zavádění školní korespondence v podmínkách české školy, hledala jsem také příklady dopisování, které u nás již existují. V poslední subkapitole, bych se tedy ráda věnovala různým vybraným projektům, které v České republice vznikly a ve kterých má korespondence důležitou úlohu, ačkoli nemusí nutně být primárním účelem těchto aktivit. Smyslem této kapitoly bude srovnat způsoby a cíle dopisování v těchto projektech s těmi, které si klade korespondence ve freinetovských školách.

4.3.2 Příklady projektů korespondence

4.3.2.1 Projekt „Džuha“

Název tohoto projektu jsem z pragmatického důvodu (byl příliš dlouhý) zkrátila na název „Džuha“, ale jeho oficiální název zní "Rozvoj evropské kulturní výměny včetně kultur dětí přistěhovalců a minoritních skupin"³² a uskutečnil se v rámci programu EU Socrates, Comenius, Aktivita 2. Šlo o dvouletý projekt, který byl realizován v průběhu dvou let a účastnily se ho tři školy: škola v Nimes (Ecole de Jean Moulin), italská škola v sicilské Raguse (Circolo didattico) a pražská škola FZŠ Chlupova.

Hlavním cílem tohoto projektu bylo seznamování se s kulturami ostatních zemí, což se dělo prostřednictvím již zmíněné pohádkové postavy Džuhy a dále

³² V této podkapitole jsem čerpala převážně ze stránek školy ZŠ Chlupova, která se nachází na adrese: <<http://www.fzs-chlupova.cz>>

reprezentace své země v oblasti kulturních zvyků, folkloru, tradic a hudby. Účelem tohoto projektu bylo budování úcty ke kulturám menšin a výchova k toleranci a proti rasismu. Práce se zúčastnilo kolem 300 dětí mladšího školního věku.

Tato korespondence se v prvním roce odehrávala formou ilustrovaného deníku, který byl napsán kromě češtiny, italštiny a francouzštiny také anglicky, dále vznikla i videa a audionahrávky. Výsledkem dvouletého snažení byl Džuhův cestovní kufr, který obsahoval všechny artefakty zúčastněných škol.

Ve druhém roce se školy zaměřily na produkci hudby a tanec, dále na folklórní tradice svých zemí, a vznikly videokazety, kde žáci zpívali národní písně a tančili národní tance, dále se vyměňovaly kresby a fotografie, ale dokonce i popisy tanců. Vznikla také audionahrávka s devatenácti písněmi, na které se podílely všechny tři partnerské školy.

4.3.2.2 Aktivita eTwinning³³

Aktivita eTwinning je hlavní aktivitou v rámci programu eLearning, která vznikla v roce 2005. Mohou se do ní zapojit mateřské, základní i střední školy a týká se všech zemí Evropské unie a dále Bulharska, Islandu a Norska. Tato aktivita je poměrně hodně rozšířená, jen do roku 2006 se do ní zapojilo 15 000 evropských škol, z toho téměř 1000 českých škol a bylo uzavřeno téměř 200 partnerství mezi českou a zahraniční třídou.

Nejde zde pouze o korespondenci, ale tato aktivita se dá charakterizovat jako projekt, kdy dvě nebo více škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku, prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

V informačním letáku z roku 2006 se uvádí, že „cílem aktivity eTwinning je především umožnit školám, učitelům, žákům a studentům spolupracovat napříč Evropou a realizovat tuto spolupráci prostřednictvím projektu s minimální náročností na zahájení projektu a vyžadovaných kritérií pro realizaci projektu.“ (s. 13) Každá třída si může stanovit své cíle, rozsah i dobu trvání projektu tak, aby jí to všem stranám vyhovovalo. Tento poměrně obecný cíl upřesňuje

³³ eTwinning je složeným slovem, "e" znamená „elektronické“ a „evropské“, "twinning" znamená „párování“; v této kapitole jsem čerpala z publikace, která je dostupná i v elektronické podobě na adrese <http://www.etwinning.cz/data/docs/publikace/etwinning_v_cr.pdf>

redaktor v článku *Více o aktivitě eTwinning*³⁴ následovně: „hlavním cílem tohoto projektu je posilování evropského rozměru ve vzdělávání, pro rozšiřování povědomí o různorodosti multilingvální a multikulturní společnosti a jejich dovednosti vzdělávat, žít a pracovat kdekoli v Evropě.“ Dále zdůraznil, že technika sama o sobě není hlavní náplní aktivity eTwinning, podstatný je obsah a přínos partnerství mezi školami.

Postup při tomto projektu je následující: učitel si nejdříve musí najít partnerskou třídu, dále se musí zaregistrovat na výše uvedených webových stránkách, zvolí si obsah a kritéria projektu, na kterých se dohodne s partnerskou školou, dále si stanoví dobu trvání. Poté tento požadavek odešle a od eTwinningu dostane certifikát, který prokazuje, že třída se zapojila do této aktivity.

Na těchto stránkách se dají také nalézt nápady a příklady spolupráce, které mohou sloužit jako inspirace, dále jsou zde modelové projekty a témata, scénáře či příklady společných aktivit, které můžou učitelé se svou třídou podniknout.

Ačkoli obecné cíle jsou poměrně volně formulované, ze statistik, které v brožuře můžeme najít, zjistíme, že většina tříd, která se zapojila do eTwinningu, uskutečnila projekt, který byl zaměřen na studium informačních technologií nebo cizích jazyků. Méně časté pak byly projekty, kdy se žáci zabývali evropskými reáliemi.

Zajímavé také bylo zjištění, že převážná většina škol, která se do projektu zapojila, byly školy základní. Další zajímavostí pro mne bylo, že nejvíce partnerských škol bylo ze Slovenska a v Polska.

Jako konkrétní příklad, který mi popsala třídní učitelka jedné ze tříd, které se účastnily programu, mohu uvést dopisování 5. třídy na ZŠ Curieových s blíže nespecifikovanou třídou ve Španělsku. Jednalo se o krátkodobý projekt, který měl název „Já a moje okolí“. S korespondencí začali žáci ve španělské škole, kteří nakreslili převážně motivy moře, který doplnili komentářem, vše nafotili a umístili do elektronické galerie. Komunikačním jazykem byla španělština, ale

³⁴ <http://www.etwinning.cz/article.php?story=20041130144335450>

úroveň znalostí tohoto jazyka žáků české školy neumožňovala psát a komentovat své obrazy. V tomto případě se daná situace řešila tak, že učitelka překládala práce všech svých žáků, což se ukázalo být velmi časově náročné, a proto se tento projekt již po dvou výměnách, které byly dopředu nasmlouvané, neobnovil.

4.3.2.3 Projekt Vesnická škola

Projekt „Venkovská škola“ vznikl z iniciativy nadačního fondu Inka, který působí v České republice a v Peru od roku 2002. Cílem tohoto fondu je podpora vzdělání talentovaných indiánských dětí, který v důsledku přispěje k rozvoji peruánského venkova. Fond chce uchovat a podporovat indiánskou identitu a nesnaží se násilně importovat naši kulturu do tamějších podmínek.

Skrze tento projekt se snaží zorganizovat pomoc sedmi malým venkovským školám, kterým se tak přispívá na školní pomůcky. Ti, kteří se chtějí do podpory těchto škol zapojit, se stanou kmotry. Ti si s dětmi v Peru dopisují, přičemž komunikačním jazykem je španělština. NF Inka zajišťuje překlady z češtiny do španělštiny a naopak, které jsou většinou dílem studentů gymnázia Budějovická. Tento překlad ale prodlužuje délku intervalů, jedná se přibližně o dobu jednoho měsíce. Tato prodleva je dále způsobena i těžkostmi s přepravou balíčků, jelikož na peruánských venkovech nejsou pošty, musí existovat i tam existovat koordinátor, který se zabývá vlastním doručováním balíčků.

Vilímková (2007), která je zakladatelkou tohoto fondu, uvádí: „Písemná komunikace je pro Peruánce naprosto nezvyklou záležitostí, pro indiány je dopisování s kmotrem jediné dopisování, které absolvují za celý život. Na venkově není v rodině papír, tužka, rodiče nemusí umět psát...“³⁵

Zde jsem se poprvé setkala se strategií „falešných dopisů“, kdy peruánským dětem, které neobdrží po dlouhou dobu od svého kmotra žádné dopisy, koordinátoři vyhotovují univerzální dopisy.

³⁵ Čerpáno ze stránek NF Inka, které lze nalézt na webových stránkách:
<<http://www.peru.cz/inka/>>

Abych zde doložila, jak může vypadat korespondence mezi českou a peruánskou školou, která vznikla díky projektu vesnická škola, použiji příkladu dvou partnerských škol ZŠ Haparquilla v Peru a ZŠ a MŠ Oty Pavla v Buštěhradu. Spolupráce těchto škol začala již v roce 2003 a pokračuje až do současné doby.

Žáci se výrobě drobných předmětů, které reprezentují Českou republiku a její tradice věnují výhradně ve školní družině. Dále posílají své fotografie a krátké dopisy, které předávají své partnerské škole skrze nadaci INKA. Peruánští žáci představují svou kulturu stejně tak. Zajímavé jistě je, že předávání těchto balíčků se objevilo i v místním tisku.

V ZŠ a MŠ Buštěhrad je každoročně pořádaná výstava, při které jsou kromě prací žáků z místní školy vystavovány i došlé obrazy. Ty se prodávají a finanční výtěžek z této aktivity se posílá právě ZŠ Haparquilla. Do výstavy se zapojují i občané města, kteří pronajímají prostory a jinak organizačně napomáhají.

Teprve po dvou letech došlo ke korespondenci mezi jednotlivci, do té doby se psaly dopisy pouze mezi třídami. V současnosti je o tento druh korespondence velký zájem z peruánské strany, takže nyní vzniklo téměř osmdesát dvojic žáků. V každém dopise se posílají finanční příspěvky, na kterých se žáci ZŠ Oty Pavla sami podíleli, například sběrem druhotných surovin nebo z výtěžkem z dobrovolného vstupného, které získal divadelní kroužek ZŠ Buštěhrad ÍČKO.

V roce 2008 se uskutečnila i návštěva zástupců peruánské školy, která podle slov vedoucí družiny prohloubila vztahy mezi oběma skupinami.

4.3.3 Dílčí shrnutí

Při své poměrně dlouhé rešerši týkající se korespondence českých škol se mi zatím nepodařilo nalézt žádný projekt, ve kterém by si vyměňovaly balíčky pouze české třídy mezi sebou. Samozřejmě to může být tím, že tyto projekty jsou organizačně méně náročné, a proto nepotřebují takovou podporu a medializaci. Myslím si, že pokud vznikají, děje se tak spontánně a bylo by složité o nich získávat informace. Naopak existuje poměrně hodně projektů,

které se zabývají korespondencí v rámci evropských zemí, či dokonce v celosvětovém měřítku.

Cílem prvního zmiňovaného projektu „Džuha“, bylo poznat kulturu zbylých dvou zemí a prezentovat tu svou, a tím se stát tolerantnějším Evropanem. Podobně jako ve Freinetově korespondenci, se zde posílaly kulturní balíčky, kde čeští žáci různým způsobem, kresbou, audio a videonahrávkami reprezentovali Českou republiku. Ačkoli v korespondenci, o které psal Freinet, je tento aspekt dozvídání se o svém prostředí a o prostředí partnera hlouběji, důležitý, není to, na rozdíl od pojetí tohoto projektu, motiv hlavní. On zavedl korespondenci do svého vyučování, aby se žáci mohli volně vyjadřovat, aby jejich texty a jiné volné projevy měly opravdový důvod pro svůj vznik a aby dostali zpětnou vazbu od partnerské třídy. Myslím, že projekt „Džuha“ byl výborným nápadem, jak se dozvědět a získat hmatatelné důkazy o existenci jiných zvyků, které jsou jistě zajímavějším zdrojem, než knihy a učebnice, a při němž jsou zároveň žáci kreativní. Na druhou stranu v tomto projektu chybí zosobnění, tj. chybí zde individuální korespondence. Navíc bylo zmíněno na webových stránkách FZŠ Chlupova, že tento projekt byl omezený dobou trvání dvou let. Nevím, jestli tento projekt pokračoval i po tomto stanoveném termínu, protože se mi nepodařilo bohužel navázat kontakt s participující třídou, ale kladu si zde otázku, zda projekty tohoto typu nejsou příliš organizované, jak z hlediska času, tak z hlediska obsahu na to, aby se v nich mohly žáci svobodně a volně projevit.

Dalším z projektů byl eTwinning, jehož cílem bylo umožnit spolupráci napříč evropským kontinentem, a tedy posilování multikulturního povědomí. Volba tématu byla v tomto případě ponechána na třídách, většina tříd se ale, alespoň podle statistik uvedených na výše zmiňovaných stránkách eTwinningu, věnovala projektům týkajících se používání informačních technologií a studiu cizího jazyka. Výrazně méně pak se tyto projekty týkaly reálií zemí a historií Evropy. V tomto projektu vidím ale dvě úskalí. První z nich je přílišná orientace na zahraničí, nebyl zde ponechán prostor pro setkávání se s českými třídami mezi sebou, to se mohlo stát pouze u projektů, kde spolupracovalo více tříd a z nichž byla alespoň jedna zahraniční. Z toho opět vyplývá nedostatečná

znalost jazyka pro plynulou korespondenci, jak se ukázalo v příkladu, který jsem uváděla. Na druhou stranu byla pravda, že většina českých tříd si dopisovala s třídami na Slovensku, kde jazyková bariéra není nezdolná. Vzhledem k tomu, že koordinátoři tohoto projektu na svých stránkách poskytují příklady, témata a dokonce i „scénáře“ korespondence, usuzuji z toho, že nejde tolik o naléhavou potřebu si psát, jako spíše zaměření se na procvičování cizího jazyka od samého počátku. Druhou nevýhodu spatřuji opět v úzkém stanovení tématu, které určuje náplň celé korespondence, jak o tom byla zmínka v předchozím odstavci. Jako pozitivum naopak vnímám možnost používání nových technologií, která je pro žáky přitažlivá (viz výsledky dotazníků v empirické části diplomové práce), a která uspiší jednotlivé výměny. Využívání tohoto média pro komunikaci se shoduje s Freinetovou ideou školy, která by se měla otvírat novým médiům.

Posledním projektem je „Vesnická škola“ nadačního fondu Inka. Ačkoli tento projekt není primárně zacílen na korespondenci, ale na pomoc peruánským školám, myslím, že v tomto případě se lze cítit, že škola dopisováním žije a vtahuje do dění i obyvatele města, a život školy je těmito výměny kulturních balíčků dosti ovlivněna. Korespondence začala jako výměna mezi dvěma skupinami, třídou z Peru a družinou z České republiky, ze které se postupně, spontánně vyvinula i korespondence mezi jednotlivci. Myslím, že hybný moment spočívá v tom, že žáci i učitelé cítí, že tato jejich aktivita není samoučelná, ale že má opravdový smysl, že jejich škola má možnost pomáhat a oni sami mohou měnit osudy svých kamarádů v chudé oblasti. To si myslím, je hlavním důvodem, že tato korespondence, na rozdíl od jiných i přes tak velkou vzdálenost, která obě školy dělí, funguje již více než pět let. Je velmi pozitivní, že se žáci podílejí na činnostech, ze kterých výtěžek jde právě na pomoc, protože to má jistě vliv na utváření jejich osobností, učí se tak empatii a zodpovědnosti. Opět se zde ale uplatňují jen některé zásady, které Freinet využíval ve své škole. Volné vyjadřování zde je sice umožněno skrze výtvarné práce žáků, ale volné texty se při korespondenci zatím příliš neuplatňují, navíc tyto dopisy procházejí rukama překladatelů, což znamená, že nejsou tak osobní. V čem mě ale tento projekt, jak je realizovaný v ZŠ a MŠ Oty Pavla v Buštěhradě přišel zajímavý, byla myšlenka zařazení těchto prací do výstavy

žáků této školy a dále účast obrázků v soutěžích, ve kterých dokonce někteří z žáků z Peru vyhrály ceny. Tím dává jasně česká škola najevo, jak si váží těchto prací a povzbuzuje tím zájem korespondentů o další výměny dopisů. Další zajímavou myšlenkou pro mě bylo zařazení této aktivity do družiny. V praktické části jsem totiž při realizaci experimentů s dopisováním neustále narážela na nedostatek času v hodinách, který by se tímto vyřešil. Myslím, že zde je poměrně velký prostor pro sebevyjádření. Navíc v družinách jsou často žáci z různých ročníků, čehož by se dalo využít i při dopisování, kdy by žáci mohli být vedeni ke kooperaci v rámci těchto skupin.

5 Závěr teoretické části

Po prostudování dokumentu školního dokumentu RVP ZV jsme mohli pozorovat nápadnou podobnost cílů naší současné české školy, kde probíhají stále snahy o její transformaci. Tyto cíle se shodují s těmi, které si kladly reformní směry pedagogiky první poloviny dvacátého století, a jak jsme měli možnost srovnat, jsou shodné i s cíli pedagogického pojetí výuky C. Freineta.

Protože v České republice stále neexistuje škola, která by byla založena na Freinetových pedagogických principech, snažila jsem se zde popsat některé techniky, které by se daly integrovat v našich běžných školách. Navázala jsem na práci s volným textem, kterou popisuje Petra Škvorová (2006) a snažila se ji posunout dál, k práci s technikou korespondence, jejíž výhody jsem zde popsala.

V České republice existují různé druhy korespondence, proto si můžeme klást otázky: „Proč zavádět korespondenci, jak ji pojímal Freinet?“ „V čem je jeho technika korespondence jiná než ty u nás zavedené?“ Musíme si zde uvědomit, z jakých pohnutek vznikla. Měla dát smysl volným textům, resp. obecně volnému vyjadřování dětí, měla tyto výtvary učinit smysluplnými. Technika korespondence je u Freineta velmi propracovaná, věnuje se v ní velká pozornost formální úpravě, obsahu i její frekvenci. Její pozitiva a její role na mentální, intelektuální i morální vývoj dětí, jak je vnímali příznivci hnutí moderní školy, nás mohou přesvědčit o jejím přínosu při zavedení do výuky na českých školách.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úvod praktické části

Praktickou část jsem se rozhodla rozdělit do dvou hlavních částí. V první se budu věnovat popisu zkušeností, které jsem získala při jednotýdenní stáži ve freinetovské škole v Paříži, budu si všímat jednotlivých technik a praktik a budu své postřehy srovnávat s tím, o čem jsem psala v teoretické části. Dále se zaměřím na jednotlivé techniky a aspekty vyučování, které by se daly implementovat do českého. Vzhledem k množství zajímavých zkušeností se zaměřím se především na „conseil“, což by se dalo přeložit jako „třídnická hodina“ nebo „rada“.

Postup bude následující: popis zkušenosti, popis návrhu na implementaci do výuky v běžné české třídě, popis možných problémů a diskuse o jejich možném řešení.

Ve druhé části se budu věnovat popisu a hodnocení vlastního experimentu se zaváděním volných textů a korespondence podle Freinetových zásad do prostředí české školy, a to ať už s korespondencí v rámci České republiky, nebo mimo ni. Nejprve se budu zabývat popisem svého prvního experimentu s volnými texty, který jsem uskutečnila v 7. B v ZŠ Křesomyslova, protože stejně tak volné psaní stojí v samotném počátku korespondence a ta je, jak bylo zmíněno v teoretické části prostředkem, jak udržet volné psaní pro žáky přitažlivé.

Z původních deseti tříd, které byly ochotné korespondovat, se nakonec uskutečnila výměna pouze mezi čtyřmi třídami, tj. ve školním roce 2007/2008 mezi 2.M+Z ze ZŠ Curieových v Praze a Year 2 ze soukromé školy Hethersett Old Hall School, a o rok později mezi třídami 4.B ze ZŠ Lyčkovu náměstí a 4. a 5. třídou málotřídní školy ZŠ a MŠ Libá u Chebu. V době dokončování této diplomové práce se také začala organizovat výměna mezi třídou 3.B na ZŠ Křesomyslova a freinetovskou školou ve Francii. Popis jejího průběhu ale není součástí této diplomové práce.

Popis jednotlivých škol, tříd a průběhu experimentu uvedu v samostatných kapitolách. Postup bude následující:

- popis výzkumného vzorku³⁶ (tj. popis školy a popis třídy, případně i popis oddělení)
- popis vstupních předpokladů a uvedení aktivity do třídy
- popis průběhu experimentu
- hodnocení výsledků daného experimentu/a.v. a návrh možných zlepšení

V závěru shrnu všechny poznatky nejen z vlastních zkušeností, ale kde to bude možné, vyjádřím se i k názorům a zkušenostem, které získali samotní učitelé, vyjádřím se k jejich hodnocení a navrhnu postup, kterým se při zavádění ve vlastní třídě budu snažit řídit já. Ve svých závěrech se budu snažit zohlednit výsledky dotazníků, na které odpovídali žáci z některých tříd, ve kterých jsme experiment provedli.

7 Metodologická charakteristika výzkumného šetření

7.1 Pracovní cíle

Jako cíle svého pedagogického výzkumu jsem si, kromě začlenění korespondence a s ní i volného textu do běžné praxe především prvního stupně základní školy, vytyčila další cíle, které popíši detailněji v jednotlivých částech.

V prvním oddílu praktické části diplomové práce jsem si vytyčila následující cíle:

1. popsat, jak vypadá běžný den ve freinetovské škole,
2. srovnat tyto zkušenosti s nastudovanými poznatky, které jsem popisovala v teoretické části
3. vybrat některé z technik, které by se daly použít v české škole a diskutovat o jejich pozitivních i možných negativních dopadech

³⁶ Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek by měl být uveden v podkapitole *Metodologická charakteristika výzkumného šetření*, ale pro lepší přehlednost jsem jej zařadila vždy ke konkrétnímu experimentu.

Ve druhé části jsem si vytyčila následující cíle:

V 7. třídě:

1. vyzkoušet, jakým způsobem je možné začlenit techniku volného textu na základní škole
2. popsat případné problémy, které během experimentu vznikly a pokusit se popsat jejich možná řešení
3. využít volný text k následnému prozkoumání témat, které z volných textů vzešly
4. zjistit, jak by se následně dalo pracovat se vzniklými volnými texty

V ostatních třídách:

1. zjistit, zda je možné začlenit korespondenci v praxi na prvním stupni základní školy,
2. popsat případné problémy se zaváděním korespondence do české školy
3. diskutovat o možných konkrétních krocích, jak zamezit problémům nebo je zmírnit v budoucí praxi
4. zjistit, jaké jsou nejpřijatelnější formy psaní dopisů

Vzhledem k vytyčeným cílům první části jsem se rozhodla použít metodu pozorování, kterou jsem doplnila řízenými rozhovory s třídními učiteli, u kterých jsem hospitovala, a dále rozhovory s některými žáky. Ve druhé části jsem se rozhodla pro svůj empirický výzkum použít metody experimentu. Při zavádění korespondence jsem pracovala s třídami, které od sebe byly vždy poměrně hodně vzdálené, mohla jsem vždy být součástí dění pouze v jedné z korespondujících tříd. Snažila jsem se o to, abych mohla do dění ve třídě zasahovat, ne je pouze pozorovat. Chtěla jsem tak skrze autentické prožitky získat podněty pro mou budoucí práci a případně tyto zkušenosti, které jsem nabyla okomentovat, aby případní zájemci mohli navázat na využívání těchto technik. I v této části jsem se snažila své poznatky rozšířit o zkušenosti učitelů, které jsem získala řízenými rozhovory, a dále dotazníky, které vyplnili žáci ve

dvou ze čtyř tříd, 4.B ze ZŠ Lyčkovo náměstí a 3.M a 3.Z ze ZŠ náměstí Curieových.

7.2 Formulace předpokladů výzkumu k druhé části

K volným textům:

Předpoklad č. I.: „Tato technika může vyvolat organizační i časové problémy ve výuce.“

Předpokládám, že časově náročná technika práce s volným textem bude těžko slučitelná s rozvrhem třídy za běžné základní škole.

Předpoklad č. II.: „Psaní volných textů může pomoci žákům s volným vyjadřováním vlastních myšlenek.“

Předpoklad č. III: „Žáci mohou mít zábrany při psaní volných textů vyjadřovat své myšlenky.“

Předpokládám, že při pedagogickém výzkumu, který je časově omezený, bude problém získat důvěru žáků

Předpoklad č. IV: „Hodnocení prací jednotlivých žáků může být problematické, pokud nejsou na daný způsob práce zvyklí.“

Ke korespondenci:

Předpoklad č. I: „Tato technika může vyvolat organizační i časové problémy ve výuce.“

Předpokládám, že časově náročná technika práce s volným textem a následnou korespondencí bude těžko slučitelná s rozvrhem běžné třídy.

Předpoklad č. II: „V běžné výuce se budou moci využít jen některé prvky korespondence.“

Předpokládám, že bude problematické zařadit obojí druh korespondence, tzn. skupinovou i individuální.

Předpoklad č. III: „Koordinace výměn bude náročná na řízení.“

Předpokládám, že bude velmi složité koordinovat výměnu dopisů mezi třídami, korespondence tedy bude záležet především na přístupu samotného učitele k ní, dále na tom, jakým způsobem bude žáky k práci motivovat.

7.3 Výzkumné metody

Metodologie je vědní disciplína studující tvorbu a aplikaci metodik. Zabývá se studiem způsobů řešení problémů a hledání odpovědí.

Proces, se kterým pracujeme při výzkumu, se nazývá výzkumná metoda. Nejpoužívanějšími metodami jsou pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahovou analýzu textu a experiment.

Pro vypracování výzkumu byl využit kvalitativní i kvantitativní výzkum. Po prostudování odborné literatury týkající se pedagogického výzkumu jsem zvolila dvě základní výzkumné metody, kterými byly popis a experiment, které jsem dále doplnila dotazníkem pro žáky dvou českých tříd, ve kterých se korespondence uskutečnila, a rozhovory s učiteli českých škol.

Podle Hendla (1997) kvalitativní metody jsou zaměřeny především na způsob a interpretaci jevů sociálního světa a na vlastní zkušenost. Vychází z empirických dat, která mohou mít podobu textu, nestrukturovaného pozorování a studia dokumentů. Tyto metody umožňují zachytit situace každodenního života v přirozených podmínkách.

Zatímco kvantitativní výzkum podle Gavory pracuje s číselnými údaji a „zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru.“ (2000, s. 31) Tyto číselné údaje se dají dále matematicky zpracovat, například se dají sčítat, počítat průměry, mohou se vyjádřit v procentech či s nimi provádět jiné metody matematické statistiky.

Odborníci se v otázce, zda se dá kombinovat kvalitativní a kvantitativní způsob v jednom výzkumu, neshodují. Já jsem využila ve své diplomové práci

oba přístupy, protože zastávám názor, že je výhodné použít obě výzkumné orientace, z nichž získané údaje se mohou vzájemně doplňovat.

7.3.1 Pozorování

Pozorování je jedna ze základních metod pedagogického výzkumu, jehož předmětem nejsou pouze osoby, ale i předměty, se kterými tito lidé pracují, a prostředí ve kterém pracují. Skalková (1983) uvádí, že pozorování je „jako vědecká metoda cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.“

Výhodou pedagogického pozorování je, že bezprostředně postihuje skutečnost v její přirozené podobě, zaznamenává přirozený průběh pedagogických procesů a zachycuje prostředí, v němž probíhají.

Gavora (1993) zmiňuje, že existují dva protikladné způsoby pozorování: strukturované a nestrukturované. Při prvním ze zmiňovaných bude pozorovatel již od počátku vědět, co a jakým způsobem bude pozorovat, bude mít pozorovací nástroj, který mu pomůže pozorovanou realitu rozdělit do předem stanovených kategorií. Druhý způsob je tedy pozorováním, kdy předem není připraven pozorovací systém. Pomocí tohoto pozorování se odhalují nové jevy, či souvislosti, které nejsou zjevné. Tento způsob pozorování má několik variant. Pokud pozorovatel zapisuje všechny jevy, jedná se o vzorky událostí, pokud s nimi pracuje selektivně, jedná se o terénní zápisky. Pokud pozorovatel získává vzorky delší dobu (tj. v řádu týdnů, měsíců), jedná se o participační pozorování, které pomáhá proniknout do hloubky zkoumaného problému. V tomto případě se pozorovatel také může zúčastňovat aktivit, skupiny subjektů, kterou sleduje.

Při strukturovaném pozorování se člení zkoumané jevy do kategorií, které jsou pozorovatelem již předem stanoveny. Gavora (1993) uvádí, že se při tomto způsobu používají různé pozorovací systémy, které obsahují popis kategorií, které se sledují, způsob jejich identifikace, a dále jejich záznamu a vyhodnocování. Toto pozorování se užívá častěji při činnostech, které neprobíhají spontánně a konají se v kontrolovatelném prostředí. McMillan a

Schumacher (1989 in Gavora 1993) rozlišují dvě kategorie, podle obtížnosti jejich určení: kategorie s nízkým stupněm vyvozování, které se odhalují poměrně lehce, naproti tomu kategorie s vysokým stupněm vyvozování, které pro své určení potřebují pochopení hlubších souvislostí pozorované reality.

V prvním oddílu praktické části své diplomové práce, ve kterém jsem popisovala pařížskou freinetovskou školu, jsem zvolila nestrukturované pozorování, které je podle Gavory, jak již bylo výše zmíněno, většinou používáno v případech, kdy se odhalují nové a nepředpokládané jevy a souvislosti. Tato škola, kde jsem se účastnila jednotýdenní stáže, a její systém, pro mě byla něčím novým a mnoha jevům jsem z počátku nerozuměla, proto jsem se snažila vést své zápisky v pedagogickém deníku co nejpodrobněji. Později jsem již byla schopna rozhodnout, co je pro mé pozorování důležité a co méně. Tato svá pozorování jsem doplnila o vlastní komentář k jevům, které jsem zapsala. Tyto terénní zápisky tedy nakonec dostaly formu jakéhosi podvojného deníku, se kterým jsem mohla dále pracovat.

7.3.2 Experiment

Experiment je kvantitativní výzkumná metoda, při které se pracuje s dvěma náhodnými vybranými skupinami: experimentální a kontrolní. Hendl (1997) vysvětluje, že první skupina je vystavena nějakému stimulu a druhá nikoli.

Na rozdíl od předchozí popisované metody pozorování, podstata experimentu, jak uvádí Skalková (1983) spočívá v tom, že „se cílevědomě vnáší změny do průběhu běžných procesů v soulase s úkoly výzkumu a jeho hypotézou.“ (s. 71) Jeho cílem je ověřit existenci vztahu mezi dvěma třídami jevů.

Postup popisuje Gavora (1996) následovně. Jedna veličina se změní a pozorují se důsledky této změny na chování druhé veličiny. Podmínky, které nově vstupují do procesu se nazývají nezávisle proměnné, změněné faktory se nazývají závisle proměnné.

Pedagogický experiment se většinou organizuje tak, že se na jeho počátku vytvoří rovnocenné experimentální a kontrolní skupiny subjektů³⁷. Tyto skupiny by měly být v maximální možné míře shodné ve všech znacích.

Před započítím vlastního experimentu se zjišťují vlastnosti subjektů, které se mají v průběhu experimentu měnit. Tento vstupní test s označuje slovem „pretest“. Po skončení experimentu se tyto vlastnosti opět zjišťují závěrečným testem, který se nazývá „posttest“.

Ve své diplomové práci jsem popsala tři různé experimenty, dva týkající se korespondence a jeden psaní volných textů. Z organizačních důvodů jsem byla nucena pracovat s těmito skupinami bez srovnávacích skupin. I přes tento nedostatek doufám, že svou povahou tato výzkumná metoda odpovídá experimentu, protože jsem se zde snažila aktivně zasahovat do vzniku a průběhu studovaných jevů a mým cílem bylo ověřit si hypotézy o jevech, které jsem mohla pozorovat. Dále jsem v návaznosti na výsledky experimentů popisovala problémy, které se vyskytly a jejich možná řešení, která povedou k zdokonalení procesu v budoucím zavádění těchto výše zmiňovaných technik do českých škol.

7.3.3 Dotazník

Dotazník je podle Gavory (1996) jednou z nejčastějších metod zjišťování údajů, který slouží především k jejich hromadnému získávání. Skalková (1983) uvádí, že je nutné si přesně formulovat konkrétní cíle a úlohy dotazníku proto, aby tento dotazník byl účelný. Já jsem tyto dotazníky rozdala s tou ideou, že mi odpovědi žáků pomohou při zavádění korespondence do dalších tříd. Proto jsem si formulovala následující dílčí cíle:

- Zjistit do jaké míry žáky korespondence zajímá
- Zjistit, co žáky nejvíce zajímá, co je motivuje k psaní dopisů
- Zjistit, jaký způsob korespondence by jim nejlépe vyhovoval a zjistit důvody
- Zjistit, jakou s jakou frekvencí by nejraději vyměňovali dopisy

³⁷ Subjekty jsou osoby, které se zúčastňují experimentu, tyto subjekty se vybírají podle jistých znaků, což jsou definované vlastnosti, jako jsou například pohlaví, věk a inteligenční kvocient.

Babbie (1983 in Gavora) uvedl devět základních pravidel pro tvorbu otázek, které zde ve zestručněné podobě uvádím:

1. Formulujte jasné otázky, kterým všichni respondenti budou rozumět stejným způsobem.
2. Široké znění otázky vede k příliš volným odpovědím.
3. Obecné výrazy (např. „někdy“, „několik“) interpretují respondenti různě, proto je lepší se jim vyhýbat.
4. Každá otázka se má týkat jediné věci.
5. Klást by se měly pouze otázky, na které respondenti dokáží odpovídat.
6. Otázky musí být pro respondenty smysluplné.
7. Měly by se tvořit jednoduché otázky.
8. Mělo by se vyhýbat záporným výrazům.
9. Mělo by se vyhýbat otázkám, které mohou vzbudit předpojatost.

S tímto na mysli jsem tedy formulovala dotazníkové otázky takto:

1. Co tě na dopisování nejvíce baví?
2. Co tě na dopisování nejméně baví?
3. Jak často si myslíš, že by bylo vhodné psát dopisy. Podtrhni: jednou za měsíc, jednou za čtrnáct dní, jednou za týden, jiná doba:
4. Chtěl/chtěla bys v korespondenci pokračovat? ano – ne - nevím
5. Je pro tebe dopisování důležité? Ano – ne

Pokud jsi odpověděl/odpověděla ne, proč ne:

Pokud jsi odpověděl/odpověděla ano: V čem je pro tebe důležitá:.....

6. Když by sis mohl vybrat, jestli si budeš psát s českou třídou nebo anglickou třídou, kterou by sis vybral/ vybrala?

Proč?

7. Kdybys mohl/mohla psát o čem bys chtěl, o čem by to bylo?
8. Psal/psala by sis raději „normální“ dopisy, nebo bys raději používal/používala e-mail, nebo posílal/posílala nahrávky?

Proč?

9. Napadá tě nějaký způsob, jak dopisování zlepšit? (Tak aby to více bavilo tebe i ostatní.) Napiš svůj návrh:

Gavora (1996) uvádí, že se v dotaznících se objevují čtyři typy otázek:

- uzavřené, které nabízí hotové alternativní odpovědi, ze kterých si respondenti vybírají vhodné odpovědi a ty zaznačí. Výhoda tkví v jejich lehkém zpracování;
- otevřené, které dávají respondentovi volnost jejich odpovědí. Tyto odpovědi se musí nejprve kategorizovat a teprve pak vyhodnocovat;
- polouzavřené, které nabízejí nejprve alternativní odpovědi, které pak žádají vysvětlení, v podobě otevřené otázky;
- škálované, ve kterých jsou jednotlivé odpovědi odstupňované a umožňují zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu.

Protože se v dotazníku nemusí nevyhnutelně používat pouze jeden druh otázek, použila jsem ve svém dotazníku všechny výše zmíněné druhy otázek.

V dotaznících se objevují otázky, které se zaměřují na zjišťování faktografických dat, a ty mají většinou vysokou validitu. Ovšem nižší validitu mají ty odpovědi, které se týkají názorů a postojů. Z tohoto důvodu se někdy do dotazníků vsunují otázky, které zjišťují lživost odpovědí (tzv. L-otázky), které pomáhají vypočítat lžiskóre. Ve svém dotazníku jsem ale tyto otázky nezařadila.

Skalková (1983) uvádí, že se reliabilita dotazníku, neboli jeho spolehlivost, se zajišťuje v dotaznících tím, že se autor dotazníku dotazuje na tutéž informaci ve více položkách. Já jsem se snažila svůj dotazník vytvořit tak, aby byl co nejstručnější, proto jsem ani tento aspekt ve svém dotazníku nezohlednila.

Posledním aspektem, který bych v této podkapitole zmínila je délka dotazníku. Ta by měla zároveň splňovat dvě podmínky: měla by umožnit, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje, a zároveň by neměla svou délkou unavit respondenty. Gavora (1996) doporučuje, aby dotazníky zadávané mladším věkovým skupinám byly kratší než 15 minut. Vyplňování dotazníků

týkajících se korespondence, které jsem zadávala a které vyplňovali žáci druhé a čtvrté třídy, nepřesáhly 10 minut.

Protože jsem dotazníky ve třídách sama zadávala, nebudu se zde zmiňovat o návratnosti dotazníků.

Pokud bych zadávala dotazníky v budoucnosti, volila bych převážnou většinu otázek polouzavřených, protože ty se lépe vyhodnocují, přičemž ale nechávají respondentům poměrně velkou volnost ve vyjádření.

7.3.4 Rozhovor

Skalková (1983) popisuje rozhovor³⁸ jako metodu společenských věd, kdy je „shromažďování dat založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ (s. 92) Tato výzkumná metoda umožňuje postřehnout fakta a hlouběji proniknout do tématu a postojů dotazovaného, protože je při ní možné sledovat i vnější reakce dotazovaného, díky kterým lze volit další průběh kladení otázek.

Důležitým momentem je podle Gavory (1996) raport, neboli navázání dobrého vztahu s respondentem a vytvoření příjemné atmosféry, která také souvisí s volbou prostředí, kde se rozhovor uskuteční.

Dále uvádí, že „obsahem interview jsou otázky a odpovědi“ (tamtéž, s. 65), a protože rozhovor umožňuje větší volnost na rozdíl od dotazníku, dává se v něm přednost otevřeným otázkám, spíše než uzavřeným či polouzavřeným. Travers (1969) ale varuje, že pokud jsou odpovědi na otázky příliš volné, existuje zde nebezpečí, že tazatel tyto odpovědi nesprávně zaznamená, podle některých výzkumů může jít až o 25% z celkového počtu zaznamenaných odpovědí.

Gavora (1996) rozlišuje tři druhy rozhovorů: strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Strukturované interview má pevně dané otázky i alternativy odpovědí, nestrukturované dává naprostou volnost

³⁸ Gavora (1996) dává přednost názvu této metody „interview“, které podle něj zužuje význam slova, jelikož inter znamená „mezi“ a view „názor“, a tudíž tento název podle něj lépe vystihuje, že jde o interpersonální kontakt.

respondentovi, jak odpovědět. Výhodou tohoto druhu rozhovoru je možnost zjištění nepředpokládaných informací, naopak nevýhodou, oproti strukturovanému rozhovoru, je náročnost kategorizace odpovědí. Poslední možnou variantou je polostrukturované interview, kdy dotazovaný dostane alternativy odpovědí, které ale pak má vysvětlit.

Tuto výzkumnou metodu jsem si vybrala, protože se mi zdála nejvhodnější pro danou část výzkumu. Dala jsem zde přednost před dotazníkem, protože vzorek učitelů byl poměrně malý, odpovídaly tři učitelky, a byla jsem přesvědčena, že osobnější vztah s respondenty by mohl vést k lepší komunikaci a odpovědím, které hlouběji proniknou do problematiky, budou podnětné a dají směr novému zkoumání.

V tomto případě se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem měla připravený soubor otázek, který jsem ale doplňovala dalšími otázkami, protože v každé třídě experiment proběhl jinak a reakce učitelek na otázky byly různé. Proto jsem navazovala na jejich odpovědi a vyzývala je, aby je zpřesňovaly.

Během rozhovoru jsem používala aktivační prostředky, které vyjadřovaly porozumění a zájem, a dále výše zmíněné žádosti o dodatečné informace, žádosti o vysvětlení.

8 První část: Pozorování tříd ve freinetovské škole

8.1 Úvod

V České republice zatím, podle dostupných zdrojů, které se zabývají touto problematikou (např. Jůva, Rýdl), neexistují zatím žádné školy freinetovského typu. Protože jsem přesto chtěla v praxi vidět školu tohoto typu, rozhodla jsem se kontaktovat členy francouzského ICEMu³⁹, kteří podobné stáže pro pedagogické pracovníky a pro studenty organizují. Husáková ve své diplomové práci uvádí, že ve Francii existuje zhruba sto škol freinetovského typu, ale sto dalších škol si vzala za své alespoň některé prvky Freinetovy pedagogiky. Opět ale přesný seznam těchto škol ale neexistuje.

³⁹ I.C.E.M. (Institut coopératif de l'Ecole moderne) je asociace, která vznikla již ve 40. letech a má úlohu mezinárodního koordinačního centra pro setkávání pedagogů a pro výměnu zkušeností.

V listopadu 2008 jsem absolvovala stáž na jedné z těchto škol, základní škole L'école Marie Curie v Paříži⁴⁰. Tato škola se svým umístěním i architekturou velmi lišila od té ve Vence, o které jsem četla v článkách *Podněty z pedagogiky C. Freineta* v Učitelských listech. Nachází se na pařížském předměstí (banlieue), která jsou pověstná tím, že je v nich sestěhováno mnoho menšin (ve školním projektu se uvádí, že až 9/10 žáků je z imigrantských rodin), které jsou často sociálně slabší. Patří mezi do tzv. sítě škol Z.E.P.⁴¹ a je to klasická sídlištní škola, kam spádově patří všechny děti prvního stupně, které žijí ve třech věžových domech, které lze vidět přímo ze školní budovy, pro ostatní části čtvrtě jsou zde opět pevně určené školy, které žáci budou navštěvovat⁴². Ředitelka školy mi potvrdila, že radnice v Bobigny finančně přispívá na vzdělávání žáků z tohoto sociálně slabšího zázemí. Tyto příspěvky se určují podle příjmu rodičů.

Kromě tříd prvního stupně zde můžeme nalézt tři třídy mateřské školy. Celkově školu navštěvuje téměř tři sta dětí a průměrný počet žáků ve třídě, kterých je zde celkem třináct, je dvacet pět, ve třídách mateřské školy je tento průměrný počet dětí nižší. Třídy prvního stupně jsou zde rozděleny na tři „ročníky“. První z nich, který se nazývá CP, je věkově homogenní a odpovídá naší první třídě. Pak jsou zde dva věkově heterogenní ročníky, v nižším z nich se spolu učí žáci CE1 a CE2, což odpovídá naší druhé a třetí třídě a vyšší z nich CM1 a CM2, který navštěvují žáci odpovídající svým věkem čtvrté a páté třídě. Tyto třídy jsou tímto způsobem tvořeny záměrně, aby se žáci měli možnost naučit lépe sociálním kompetencím.

Po absolvování prvního stupně se žáci přesouvají na collège, které jsou návazným druhým stupněm základního vzdělávání. Tato collège, kam odcházejí, není freinetovského typu, ale žáci prý při přestupu nemají žádné problémy.

⁴⁰ Přesná adresa školy zní: école Marie Curie avenue Karl Marx 93000 Bobigny, Paris.

Tato škola nemá bohužel v současné době své webové stránky, na které bych mohla odkazovat.

⁴¹ Z.E.P. je zkratka pro Zone d'éducation primaire

⁴² Husáková (2007) ve své diplomové práci (kapitola 13.) vysvětluje, že ve Francii se respektuje spádovost škol mnohem více než u nás.

8.2 Vlastní pozorování

Během své stáže jsem dostala na výběr, které třídy bych chtěla navštívit, proto jsem se rozhodla nejprve navštívit nejprve třídu CP, ve které se žáci učí různým návykům, které budou potřebovat ve vyšších ročnících a postupně se učí kromě čtení, psaní a počtů také prezentovat své výtvary (na to je kladen obzvláště velký důraz), a naslouchat si. Hodiny byly v této třídě ještě poměrně hodně organizované učitelkou, která vystupovala dosti autoritativně.

Druhý den jsem strávila v jedné ze tříd CM1/CM2 pod vedením pana učitele Stéphanu Daubillyho, kde jsem měla možnost především sledovat dopoledne samostatnou práci žáků, odpoledne pak hodinu hudební výchovy a v závěru dne třídnickou hodinu.

Poslední dva dny jsem se rozhodla zůstat v další z CM1/CM2 tříd, kterou učila Valérie Portet, která mi velmi ochotně vysvětlovala, co se ve třídě právě děje, nebo tím pověřila některé z dětí, které dokončily svou práci. V této třídě, stejně jako v předchozí jsem měla možnost vidět třídnickou hodinu, „conceil“ a dále jsem mohla sledovat, jak žáci pracují na svých volných textech, ale mimo to i práci se skupinou pod vedením učitele.

Co se mi během této stáže nepodařilo, bylo vidět organizaci korespondence, protože v tomto školním roce, především z časových důvodů, od této aktivity upustili téměř všichni učitelé. Proto jsem se alespoň všech učitelů, u kterých jsem hospitovala, ptala, zda oni dopisování ve svých třídách někdy zavedli, s jakým očekáváním tak učinili a jakou formu tato korespondence měla. Oba učitelé vyšších tříd mi odpověděli kladně a dokonce mi i předvedli několik ukázek balíčků, které obdrželi.

Předtím, než se pustím do popisu a reflektování jednotlivých dnů, ráda bych se zmínila o tom, jak vypadá běžný život v této škole.

Každý den mohou žáci dorazit do školy ve čtvrt na devět, kdy si je učitelé odvedou do knihoven. Zde tráví zhruba půl hodiny čtením. Je jistě na místě zde připomenout, že většina žáků je z imigrantských rodin rozmanitých národností a to znamená, že ne všichni ovládají francouzštinu jako svůj rodný jazyk. Ve škole neexistuje předmět „Francouzština pro cizince“, žáci se během své školní docházky pomalu přirozeně asimilují. Pouze právě v ranní družině a družině na

konci dne se věnuje výrazně zvýšená pozornost tomuto aspektu, proto se v těchto blocích převážnou většinu času čte, či se rozebírají texty. O tom se zmíním v následující podkapitole.

Ve tři čtvrtě na devět se učitelé se svými žáky vracejí na školní dvůr, kde se čeká, až do školy dorazí všechny děti. Výuka začíná v devět hodin, krátce předtím se každá třída srotí na daných stanovištích a učitelé si své žáky odvádí do svých učeben. Starší žáci, jak bude dále zmíněno, mají různá práva, jedním z nich je výsada, že mohou sami chodit do třídy, nebo dokonce doprovázet své spolužáky, kteří ještě tyto výsady nemají. (viz příloha č. 2)

Den mají žáci rozdělen do tří hlavních bloků, oddělených přestávkami, poprvé je to od 10.20 do 10.40, dále mají dlouhou přestávku na oběd od 12.00 do 13.30, a naposledy je to od 14.55 do 15.15. Škola končí v půl páté, ale většina žáků ani tehdy nejde domů, ale zůstávají na již zmíněnou družinu, která trvá plných šedesát minut.

Vyučování je takto dlouhé proto, že se ve středu na školách ve Francii nevyučuje. Výuku v těchto dnech zařizují radnice a většinou se jedná o různé sportovní kroužky a jiné spíše volnější aktivity. V tomto pololetí neměli ani rozvrženou výuku na sobotu, jak to bývá v mnoha ostatních školách ve Francii zvykem. (Sobotní hodiny jsou většinou kratší, běžně od půl deváté do dvanácti hodin, a tato výuka neprobíhá každý týden, ale jednou za čtrnáct dní⁴³).

Nyní bych ráda podrobněji popsala a refletovala jednotlivé dny, které jsem původně zapsala ve svém pedagogickém deníku, abych tyto zápisky dále mohla použít pro rozbor jednotlivých událostí a aktivit.

8.2.1 Den první ve třídě CP

8.2.1.1 Popis učebny

Učebna je poměrně velká místnost, která je rozdělená na dvě části. Menší část vzadu slouží ke shromážděním. Je zde i přenosná tabule, která také slouží k optickému oddělení této části, když v ní pracuje učitel pouze s částí žáků, zatímco ostatní pracují samostatně či skupinově v lavicích. Druhá, větší

⁴³ Takto to například fungovalo na základní škole Tourtille (Belleville, Paříž), kterou v praktické části své diplomové práce zmiňuje Husáková (2007).

část učebny v předu vypadá podobně, jak jsme zvyklí z našich škol, je zde tabule, katedra, zajímavě jsou rozmístěny lavice, které v jedné části slouží k individuální práci, ve druhé části jsou seskupeny tak, aby umožňovaly skupinovou práci. U tabule je lavice, na které jsou během dne položeny nakopírované matematické úlohy, které jsou seřazené od nejlehčích po nejtěžší a žáci si z nich v době individuální práce mohou podle toho vybírat.

Na stěnách je velké množství map, kde jsou zaznačené všechny země, odkud děti této třídy pocházejí, dále je mnoho plakátů, které vyráběli sami žáci a které se vztahují k tomu, co probírají v hodinách. Nejvíce je zde ale různých tabulek a řádů, které se týkají jak probírané látky, tak organizace ve třídě, jako je rozpis služeb, dále zde visí tabulka, kde jsou vysvětlené tresty za vyrušování v hodině, rozpis referátů a podobně.

8.2.1.2 Pozorování třídy CP

Ranní družina

Ve čtvrt na devět jsme se s učitelkou Emanuelle Embert a jejími sedmi žáky odebrali do knihovny, kde si žáci automaticky začali vybírat knihy a sedali si kam chtěli. Pokud se navzájem nerušili, mohli sedět vedle sebe na pohovce. Učitelka si k sobě zvala jednotlivce a ti jí předčítali knihu, kterou si předtím vybrali. Čtení si mohli buď připravit (pokud cítili, že jejich čtení není dostatečně plynulé) nebo pouze četli dál. Pokud dělali chyby, učitelka je opravovala. Nechválila je ani nekárala, ani jim neřekla jak si vedli. Nejsem si jistá, jestli to tak dělala cíleně s tím, že nechtěla, aby se žáci stali závislí na mínění učitele, ale já bych se snažila žáky více chválit. Před samotným čtením se učitelka vždy každého žáka zeptala, proč si vybral právě tuto knihu, což mi přijde jako dobrý začátek práce s knihou, protože žáci se musí zamyslet a vyjádřit svůj postoj a zdůvodnit ho. Je dobré, že si mohou momentálně vybrat jakou knihu chtějí a mohou o ní mluvit s učitelem, protože je pro to zde prostor.

Výuka

Po počáteční prezenci se část třídy přesunula do zadní části místnosti, aby zde pracovala s učitelkou, se kterou probírala pravopis vybraných francouzských slov s němými hláskami. V tomto ročníku, jak už bylo řečeno, se

klade hlavní důraz na to, aby žáci ovládli základní dovednosti, tj. čtení, psaní a počítání, proto se velká část výuky stále odehrává frontálně, kdy učitel vysvětluje, poté si žáci s ním a pak i samostatně nově probranou látku procvičují. Myslím, že není nutné zde tuto metodu rozebírat, protože ji známe z tradičních českých škol. Druhá polovina třídy zůstala sedět na svých místech a pracovala na **volných textech**. Pokud své volné texty dopsali, neměli možnost dělat nic jiného, kromě psaní dalšího volného textu.

S tímto postupem jsem se setkala i v ostatních třídách. Neměla jsem dostatek času proniknout k podstatě, proč se to tak na této škole praktikuje, ale myslím, že se to neshoduje se zásadami volného textu. Přesně takovou zkušenost, kterou jsem zažila zde v této škole, popsal již Freinet:

Volný text musí být opravdu volný. Toto tvrzení se zdá být přebytečnou samozřejmostí.[...] „Volný text“ se tedy dělá tak, jako se dříve nechával opisovat vybraný odstavec nebo článek. Dítě je v určitou hodinu vyzváno k psaní nějakého volného textu. To znamená, že už mu není poskytováno téma stati, to se ponechá jeho volbě. [...] I když dítě v tomto určitém okamžiku nemá chuť ke psaní, přesto psát musí; i když nemá v hlavě žádné vhodné téma, musí navzdory všemu nějaké najít. Nebo mu můžeme nějaké navrhnout. A takto získané stati jsou přečteny, někdy ani to ne; jsou opraveny a přepsány do příslušného sešitu, což [...] jen obtížně splňuje přednosti, které jsou připisovány volnému textu: spontaneita, kreativita, životnost, úzké a stálé sepětí s okolím dítěte, hlubší vyjádření nitra dítěte, apod.

(Freinet 1967 in Rýdl 1994)

Dovolila jsem si použít v praktické části takto dlouhou citaci, protože si myslím, že velmi výstižně popisuje, jak volný text vypadat může, jak v mnohých třídách také dodnes vypadá, ale jak by vypadat neměl.

Takto tedy pracovala třída šedesát minut, postupně se přidávali i žáci, kteří pracovali původně s učitelkou. Ta mezitím chodila od žáka k žákovi a červenou tužkou opravovala v jejich volných textech chyby. Žáci si je pak mohli přepsat do k tomu určených sešitů, pak je ilustrovat. Tyto dlouhé vyučovací hodiny mě u tak malých žáků zarazily. Neměli příliš mnoho pohybu po třídě a většinu času museli trávit právě v lavicích. Bylo patrné, že mnozí žáci, kteří již od počátku pracovali na volných textech se po chvíli přestávají soustředit.

Po přestávce, kterou žáci trávili na školním dvoře (viz příloha č. 1) se třída, tentokrát celá, schází v zadní části učebny a je zahájeno **shromáždění**. President, kterého si třída minulý týden zvolila, jej zahajuje. Toto sezení je určeno k tomu, aby vybraní žáci (na každý den je určen rozpis dětí) něco prezentovali. Může to být kniha, kterou přečetli, obrázek, který nakreslili, předmět, který mají rádi a podobně. Každý má na svou prezentaci dvě minuty, které mu naměří „časoměřič“, tj. žák, který byl do této funkce zvolen, na přesýpacích hodinách. Při těchto prezentacích je zajímavé, že již v tak raném věku je zde snaha o to, aby si žáci vedli svoji diskusi sami. Na to dohlíží president, který koriguje průběh této diskuse, a který má hlavní slovo.

Tyto prezentace jsou hodně dětské, například při prezentaci knihy ji pouze čtou a ukazují obrázky. Až při diskusi se pak mohou ostatní ptát, proč si žák danou knihu vybral. Učitelka do toho ještě musela zasahovat, ale bylo zajímavé, že její role nebyla ta nejdůležitější, a pokud chtěla mluvit, musela se také hlásit a president ji musel vyvolat. Byla tedy na stejné pozici, jako ostatní účastníci diskuse. Je to příklad, který ilustruje, že se na této škole dodržuje jeden ze základních požadavků Freineta na roli učitele, který se má k žákům přiblížit, viz kapitola 2.3.

Těchto prezentací bylo sedm za sebou, což se mi opět zdálo poměrně dlouhé pro žáky, raději bych to rozdělila do dvou bloků a proložila jimi například dopolední psaní volných textů, možná se to takto ale dělá záměrně. Dále mi přišla škoda, když se žáci začali ptát na faktografické věci, které se pojily s prezentovanou knihou, že odpovědi učitelky byly příliš strohé. Žák se ptal například: „Co je to Haiti?“ Učitelka odpověděla: „To je země.“ Myslím si, že pokud není čas na to ukázat si tuto zemi na mapě a něco si o ní říci, je to

„nevyužitá“ otázka. Myslím, že právě ve škole, kde se dbá na pokusné zkoumání by se měl najít prostor pro to, aby žáci sami pátrali po odpovědi. V tomto případě by to mohlo vypadat tak, že by učitelka pochválila žáka za dobrý postřeh a nechala ho si do příštího dne připravit krátkou prezentaci o této zemi. Domnívám se, že jen tak se dá využít potenciál podobných otázek plně.

Myslím si, že tyto prezentace jsou něčím, co by se do českých škol dalo poměrně lehce zařadit. Dokonce jsem se s podobnými prezentacemi setkala v právě v jedné ze tříd, kde jsme prováděli experimenty s korespondencí, na ZŠ Lyčkovo náměstí. Pravidla byla podobná, žáci si mohli z domova přinést nějaký předmět a o něm minutu mluvit. Rozdíl byl pouze v tom, že učitelka moderovala toto setkání a vyvolávala žáky. Domnívám se ale, že od tohoto způsobu je už jenom krůček k tomu, aby tato zodpovědnost přešla na žáky.

Po těchto prezentacích následuje hodina a půl věnovaná **matematice**, sčítání v pyramidách, které se nejprve odehrává frontálně, kdy učitelka demonstruje úkol na tabuli, pak s pomocí žáků. Toto se začalo dít bez jakékoli návaznosti na nějaké problémy, které by přirozeně vyplynuly ze situace ve třídě, tedy bez kontextu, tak, jak jsme na to zvyklí z běžných hodin matematiky v tradičních českých školách. Poté žáci mají možnost pracovat samostatně a vybrat si z příkladů, které mají rozkopírované v předu na lavici, úkoly podle obtížnosti kterou si sami zvolí. Zřejmě se matematika nedá praktikovat způsobem, který navrhoval Freinet, zde ve škole svým přístupem k tomuto předmětu dávají spíše zapravdu pojetí matematiky, jak jej hájila jeho manželka Elise, viz kapitola 2.5.3.

Po obědě, který žáci tráví v jídelně a učitelé odděleně od nich v kabinetu, se vracíme do třídy, kde se opět budeme věnovat matematice, tentokrát pamětnému odečítání a sčítání přes desítku. Opět se tak děje podobně, jak to známe z hodin matematiky u nás, proto se o tom nebudu dále rozepisovat.

Po hodině a půl matematiky, si třídu odvádí druhý učitel, který s nimi bude mít půl hodiny **výtvarné výchovy**. Zadání pro volnou kresbu je následující: „Nakreslete charakter zvířete nebo osoby.“ Žáci tedy kreslí zvířata a lidi. V předchozí hodině se tímto již zabývali, takže ti, co svá díla v minulé hodině nedokončili, tak činí nyní. Žáci si mohou sami vybrat, jakou techniku

chtějí používat. Většina volí kresbu fixem. Tyto postavy, když jsou dokončené, se vystřihnou a udělá se z nich koláž, učitel vybere náhodně žáky (většinou podle toho, kdy dokončí práci) a ti pak na jednom papíře formátu A2 mají za úkol vytvořit dialog mezi těmito charaktery a vytvořit pro ně vhodné pozadí. Poté, co žáci dokončí tyto obrazy, jdou do kroužku, kde své obrazy prezentují.

Přijde mi velmi zajímavé, že se ostatní žáci mohou vyjadřovat, zda si myslí, jestli daný obraz je dokončený či nikoliv. Pokud si myslí, že není, musí uvést konkrétní důvod, ale také musí přednést návrh jak jej dokončit, vylepšit, a k tomuto se opět můžou vyjádřit samotní autoři. Myslím, že to je dobrý způsob, jak u žáků pěstovat zdravou kritiku i snášení kritiky, a jak si své dílo obhájit. Je to velmi přirozený způsob, kde se navíc ukáže, že různí lidé mají různý vkus a i to se musí naučit vzájemně respektovat. Je skvělé, že zde vlastně žáci vzájemně působí jako rádci jeden druhému. V tomto případě se shoduje teoretické pojetí hodnocení dětského výtvarného díla s praxí, kterou jsem měla možnost vidět, protože je hodnotí žáci, nikoliv učitel, jak to bylo popsáno v kapitole 2.5.5.

Po dokončení těchto obrazů se s nimi dále bude pracovat v následujících hodinách. Nejprve k nim žáci ve skupinách, jak je vytvářeli, budou psát příběh a pak, společně s těmito texty, budou obrazy vystaveny v hale školy. Tímto způsobem se zde prý pracuje velmi často.

Na práci s obrazy mi přijde hodnotné, že žáci mají poměrně velkou možnost sebevyjádření a dále především to, že se pouze nevystaví nebo dokonce nezaloží do desek, ale že se s nimi dále pracuje a obrazy poskytují materiál jak pro diskusi tak pro následné psaní volných textů. I tímto způsobem práce by se u nás, myslím, mohlo začít s volným projevem pracovat, a tím nenásilně v žácích pěstovat kompetence, které byly zmiňované v předchozím odstavci.

Po další přestávce se opět setkáváme s celou třídou v kmenové třídě. Začíná **třídnická hodina**, je zahájena minutou ticha, aby byla její závažnost zřejmá. Všichni žáci s učitelkou sedí v kroužku a ta jim vysvětluje, jaké události, spojené s Vánocemi, školu v příštích týdnech čekají. Žáci se tak dozvídají o jedné společenské akci, která přivede mezi zdi školy i rodiče, jejíž součástí

bude tombola, kterou právě potřebují prodiskutovat nyní při této třídnické hodině. Tuto schůzku vede učitelka, dává pokyn žákům, že každý může říci jednu věc, kterou by rád vyhrál, nemusí se hlásit všichni, ale pokud má někdo návrhy dva, už nemůže svůj druhý říci, prý by to zabralo příliš času. Pak se přistupuje k hlasování o návrzích, zvednutím ruky. Učitelka před tím ještě probírá všechny možnosti a nahlas uvažuje o tom, zda si ona myslí, jestli jsou vhodné, či nejsou, čímž jistě ovlivňuje i rozhodnutí žáků.

Poslední společnou aktivitou dne bylo **čtení** *Le Pel Quotidien*, což jsou noviny pro děti, kde jsou zaznamenány skutečné události. Čte je učitelka, která vždy, když má dojem, že něco nebylo úplně jasné, dovysvětlí. Po přečtení každého článku následuje diskuse, což je důležité pro zosobnění těchto informací. Každý má možnost dodat, jakou on má s danou věcí zkušenosti, jaký na ni má názor. Myslím, že je zajímavé, že ve třídě pracují s novinovými články, protože je to, podle mého názoru, dobrý způsob, jak děti přirozeně vést k tomu, aby se zajímaly o to, co se děje kolem nich a také jim zpřístupnit čtení novin.

Po dočtení článku se žáci vrací do lavic, uklízejí si své věci a čekají přede dveřmi seřazení ve frontě na učitelku, která je houfem doprovází dolů do šaten, kde si je buď vyzvednou jejich rodiče, nebo pokračuje jejich výuka v družině.

Odpolední družina ⁴⁴

Těchto skupin je celkem pět a jsou v nich poskládáni žáci tak, aby opět tvořili věkově heterogenní skupiny. Všechny skupiny čtou pokaždé to samé, mají předepsáno, kam až mají dojít, a žáci v nich vyplňují ty samé pracovní listy. Toto čtení je zaměřeno především na pravopis slov a na výrazné čtení.

Třída (viz příloha č. 1) je uspořádána v soustředných půlkruzích okolo tabule, před kterou je učitelova katedra. Tyto hodiny mi přišly jako „vystřižené“ z tradiční školy. Na úvod žáci psali diktát slov, která se vyskytla minulý týden při

⁴⁴ Tato hodina se ve francouzštině nazývá „La lecture“, což znamená v překladu „četba“ nebo „čtení“, ale já jsem to nazvala družinou z toho důvodu, aby bylo jasné, že je to hodina, která nemá s povinnou výukou nic do činění.

čtení, která pak učitelka napsala na tabuli a žáci si je podle vzoru sami opravili. Slova, která měli špatně musí třikrát opsat správně. Po opravě následuje další diktát, tentokrát vět. Jeho oprava se odkládá na další hodinu

Pak přichází na řadu čtení knihy, všichni mají svůj výtisk *Ptáka Ohniváka*. Učitelka vyvolává, žák který čte si stoupne a předčítá. Pokud má problémy s výslovností, učitelka čte s ním. Po přečtení se vrací ke slovům, kterým žáci v textu nerozuměli a učitelka je buď vysvětlí sama, nebo nejdřív nechá žáky hádat.

8.2.2 Den druhý ve třídě CM1/CM2 G

8.2.2.1 Popis učebny

Tato třída (viz příloha č. 1) je opět poměrně velká místnost, které uprostřed dominuje dlouhá řada stolů, které jsou spojené tak, aby naproti sobě mohli sedět žáci, stejně tak vedle sebe, žáci tak sedí bokem k tabuli, která je na svém tradičním místě v předu učebny. Paralelně k této řadě stolů stojí ještě jedna řada stolů pro individuální práci a na druhé straně od ní jsou v jedné řadě uspořádány lavice, tak jak to známe z tradičních učeben, které umožňují práci ve dvojicích. Učitelův stůl je na opačné straně místnosti než tabule a za ním se nachází ještě jedna lavice určená pro samostatnou práci žáka, který během výuky vyrušoval.

Podél zdi můžeme nalézt několik dílniček, je zde „vědecký ateliér“, jehož součástí je i dvou plotýnkový vaříč, na němž mohou žáci dělat pokusy, dále je zde „kutilský ateliér“, kde mohou žáci používat jednoduché nástroje, jako jsou svěráky, pilky a podobně. Je nutno podotknout, že žáci nemohou v těchto dílnách dělat cokoli, ale vždy je to součástí buď individuálního projektu, který jim učitel odsouhlasil, nebo je to jeden ze zadaných úkolů pro daný týden. Rozpisy, kdy žáci budou navštěvovat jednotlivé dílny vždy visí nad stolem daného ateliéru. Nalezneme zde i malou knihovnu, kde kromě běžných knih a autokorektivních složek můžeme vidět i knihy a komiksy, které vytvořili sami žáci.

Tato učebna je až přeplněna výtvarnými díly, která dokonce visí i ze stropu pro nedostatek jiného místa. Učebna má jednu stěnu tvořenou z velkých oken, jak jsme na to zvyklí ze školních budov panelákového typu.

Třída je propojená s druhou učebnou, hudebnou, která je žákům této třídy plně k dispozici. Zde se nacházejí, kromě hudebních nástrojů, i čtyři počítače, které mohou žáci po domluvě s učitelem používat. Dále je zde kruh židlí, kde se odehrávají třídní schůzky a tabule. I tato místnost je pestře vyzdobena, i když ne v takové míře jako ta předešlá.

8.2.2.2 Pozorování třídy CM1/CM2 G

Zde uvádím pro ilustraci rozvrh této třídy, který, jak je patrné, slouží pouze orientačně, učitel si jej upravuje podle momentální potřeby.

	Pondělí	Úterý	Čtvrtek	Pátek
9.00 – 10.00	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, čtení, psaní
10.20 – 10.45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10.45 – 11.20	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, čtení, psaní	Ateliéry: matematika, výběr textů
11.20	kroužek (shromáždění)	kroužek (shromáždění)	kroužek (shromáždění)	kroužek (shromáždění)
12.00 – 13.30	oběd	oběd	oběd	oběd
13.30 – 14.50	ateliéry: sport	angličtina	ateliéry	ateliéry
14.50 – 15.15	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
15.15 – 16.30	ateliéry	porada (třídnická hodina)	angličtina	porada (třídnická hodina)

Den začíná **dílnou čtení, psaní a matematických pozorování**, v praxi to znamená, že žáci pracují hodinu a půl samostatně na svých volných textech. Učitel chodí po třídě a kontroluje, jak žáci pracují. Pokud svůj volný text

dokončí, opraví jej. Během této doby visí ve třídě plácačka červené barvy s nápisem „TICHO“, která připomíná, že během celého dopoledne se ve třídě nesmí mluvit. Jak jsem již zmiňovala v předchozích podkapitolách, zdá se mi, že tato samostatná práce je příliš dlouhá na to, aby žáci vydrželi sedět na místě bez mluvení. V této třídě jsou za to postihováni tím, že jim učitel odečte body (tzv. peníze) v sešitě „cubes“ (viz příloha č. 2).

Tento způsob hodnocení práce a chování (které se v tomto systému hodnotí zároveň) byl pro mě nový. Učitel čerpá z různých zdrojů a tento, jak sám řekl, nemá nic společného s Freinetovým pojetím učení. Žáci jsou hodnoceni pozitivně za každý splněný úkol (v rádech stovek bodů) a za každý přestupek se jim body odečítají (do stovky). Žáci těmito body také platí za používání počítače, nahrávacích přístrojů, za vstup do hudebny, apod.

Nevím, jestli je vhodné zařazovat něco takového do výuky. Zdá se mi, že se tím až příliš reguluje chování žáka a funguje to (možná trochu důmyslněji) jako náhražka známek. Ale podle učitele to prý funguje velmi dobře jako motivace a udržuje to pracovní atmosféru ve třídě.

O přestávce mají možnost žáci zůstat v hudebně, kde mohou volně improvizovat, nebo jít na školní dvůr. Na tomto učiteli je vidět, že je nadšený pro hudbu a volnou improvizaci, proto, když vidí, že jsou žáci v hudebně, připojí se k nim a improvizuje s nimi.

Po přestávce pokračuje dílna čtení, psaní a matematických pozorování. Starší žáci pokračují ve psaní a opravě volných textů, mladší žáky si bere učitel k tabuli, kde zkoumají mnohoúhelníky. Je jistě důležité podotknout, že je zkoumají na materiálech, které vytvořili sami žáci z vlastní iniciativy. Učitel dává najevo, že si jejich práce váží a že je taková práce velmi užitečná. Když dokončí tato matematická pozorování, věnují se společně opravě **volného textu**. Učitel přepíše na tabuli jednu větu: „*Kevin, Kevin toi qui vous les étré footbalure té mortet a 10.*“⁴⁵ Žáci jsou pak vyzváni, aby řekli své připomínky k textu, ukázali, kde vidí chyby. Žáci i učitel dávají návrhy na opravu a učitel je píše na tabuli. O těchto návrzích se pak hlasuje. Nakonec postupně opraví celou větu: „*Kevin, Kevin (toi qui) → tu (vous+les) → voulait (étre) → être...*“

⁴⁵ „Kevine, ty, který jsi chtěl být fotbalistou, jsi zemřel, když ti bylo 10 let.“ (Překlad ŠL)

Poté se přesouvají do hudebny, kde mají **třídnickou hodinu**. Učitel při ní sedí mimo kruh a žáci si ji už vedou téměř sami. V úterních setkáních navrhuji nové žáky do funkcí pro další týden, následně o tom hlasují. Dále hovoří o tom, zda se žáci, kteří plnili různé funkce během tohoto týdne, osvědčili.

Poté se věnuje půl hodina opět **prezentacím**, stejně tak, jak jsem to popsala v předchozí třídě. Žáci mohou číst, většina z nich si ale vybírá hudební improvizaci. Žáci hodnotí projev žáka, či jeho volnou improvizaci, navrhují, jak by se to dalo zlepšit, učitel se k tomu vyjadřuje také a opět má jeho soud stejnou váhu jako názory ostatních žáků, pokud chce něco říci, musí ho vyvolat prezident.

Poslední, co se v tomto kroužku řeší, je vzájemná pomoc při řešení úkolů. Jak již bylo řečeno, během celého dopoledne se v této třídě nesmí mluvit. Žáci, pokud něčemu nerozumí, se nemohou nikoho zeptat na pomoc, ale zapisují se do sešitu, který je pro tento účel speciálně zavedený. Nazývá se „*sešit pomoci*“. Do sešitu se zapíše s čím měl žák problém a jeho jméno. Tyto zápisy se přečtou při shromáždění. Pak mají možnost se hlásit dobrovolníci, kteří žákům s problémy pomohou v dalším bloku vyučování, který je ve srovnání s ranním vyučováním volnějši. Dobrovolníci se také podepíší do příslušné kolonky v tomto sešitu.

Myslím, že i tento nápad by se mohl v českých školách ujmout. Žáci by nemuseli být odkázaní na učitele s každým problémem, který řeší, ale mohli by se nejprve poradit se spolužákem. Učitel by zároveň měl přehled o tom, co žákům dělá problémy a kdo se tím zabývá. Byl by to způsob, jak dát možnost žákům kooperovat.

Toto shromáždění opět rozpouští prezident.

Po obědové přestávce si žáky odvádí na hodinu **angličtiny** druhá učitelka. Žáci opakují dialog z minulé hodiny, nejprve učitelka přečte francouzský překlad, pak text přečte v původním znění, žáci si mezitím lepí tyto dialogy do sešitů. Poté se žáci dělí na mladší a starší, přičemž starší odcházejí na chodbu, kde se učí tento rozhovor nazpaměť, a mladší zůstávají s učitelkou ve třídě a překládají jej z francouzštiny do angličtiny. Probíhá to tak, že učitelka přečte větu, žáci jí dají návrhy a učitelka je slovně opraví a přepíše větu na

tabuli. Celé je to dost statické a monotónní, žáci sedí před tabulí. Během celé hodiny se hovoří převážně ve francouzštině, v anglickém jazyce minimálně.

Posledním předmětem tohoto dne, který učitel zařadil mimo rozvrh, je **hudební výchova**. Pro tento předmět neexistuje žádná osnova, kromě poměrně obecného ustanovení ve školním projektu. Učitel si sám organizuje výuku. Nepíše si žádné dlouhodobé ani krátkodobé plány. Většinu hodin žáci improvizují na hudební nástroje. Kromě tradičních hudebních nástrojů, jakými jsou zvonkohry, keyboardy, orffovy nástroje, kytary, elektrické kytary, violoncella, se zde nacházejí i různá chřestítka a jiné jednoduché nástroje, které vyráběli sami žáci, a kromě nich jsou zde bizarní nástroje (viz příloha č. 1).

Se zpěvem jsem se nesetkala, což mi připadalo jako největší nedostatek. V hodnocení, které jsem našla ve školním projektu, má žák za každý trimestr zvládnout zazpívat jednu píseň nebo přednést jednu báseň. Hudební teorie se také nevyučuje, ani notace. Učitel, zde je nutné dodat, že on sám má velmi dobrý přehled o didaktických postupech při učení hudební výchovy, je toho názoru, že teorie není důležitá, protože hudbu může žák tvořit i bez její znalosti, v čemž se shoduje s pojetím o kterém psal Freinet, viz kapitola 2.5.6. Pokud pak narazí při své improvizaci na nějaký konkrétní problém, učitel jej vysvětlí. Myslím, že toto dobře ilustruje, jak je „tápavé experimentování“ realizováno během hodin hudební výchovy.

Poslech byl v hodinách hudební výchovy také zastoupen, ale jednalo se většinou o elektronickou a konkrétní hudbu. Tu pouští učitel i tehdy, když cítí, že jsou žáci v hodině ateliérů psaní, čtení a matematiky unavení. Je jistě zajímavé podotknout, že žáci mají možnost sami vytvářet nahrávky, které pak mohou na počítači upravovat. Toto volné vyjadřování skrze hudbu je tedy stejně jako volné texty zaznamenáváno a stává se také součástí meziškolní korespondence. Tato CD, která vznikají mají vždy společné téma. Nejzajímavější, které jsem našla bylo CD, které doprovázelo projekt, ve kterém žáci zkoumali osud židovské dívky, která pocházela z Bobigny, tedy z části Paříže, kde oni bydlí. Na tomto CD žáci konkrétní hudbou vyjadřovali pocity tohoto děvčátka při cestě do koncentračního tábora. Bylo to velmi působivé.

Během těchto hodin hudební výchovy jde spíš o vlastní prožitek z hudby, ať už jako posluchače nebo jako hudebníka. Znalosti zde nehrají žádnou roli.

Myslím, že v českých školách bychom se mohli inspirovat především volnou improvizací. Tyto tendence začínají dokonce být v pojetí hudební výchovy na prvním stupni ZŠ patrné. Podle mého názoru by se jim ale v hodinách nemělo věnovat tolik času na úkor poslechu a zpěvu. Velmi hodnotné by mi také připadalo zařazovat více reflexí, a to nejenom k poslechům, ale i k vlastnímu instrumentálnímu či vokálnímu projevu.

8.2.3 Den třetí ve třídě CM1/CM2 M

8.2.3.1 Popis učebny

I tato třída je poměrně prostorná, v předu se nachází tabule, okolo které je ponechán prostor, protože se sem při frontální výuce staví lavičky, kde žáci sedí, aby byli pohromadě a lépe viděli na tabuli. V prostřední části učebny jsou lavice, které často mění svůj tvar tak, aby vyhovovaly povaze aktivit, které v ní právě probíhají. Během dne jsou tedy většinou uspořádány do různých uskupení, vhodných pro skupinovou práci, během třídní rady do velkého oválu a podobně. Podél učebny jsou opět dílny, v zadní části je umístěn počítač, kde si žáci mohou během individuální práce přepisovat své schválené a opravené volné texty. V levém zadním rohu je koutek, který je oddělen knihovnou a zde mohou žáci odpočívat nebo si číst, když dokončí svůj úkol. Je zde velmi intimní prostředí. Visí zde velká politická mapa světa a dále jsou zde umístěny školní a třídní časopisy tak, aby byly každému na očích.

Učebna je opět vyzdobena velkým množstvím dětských výtvorů, dále na stěnách můžeme najít různé mapy a plakáty, vztahující se k výuce, ale i tabulky, které pomáhají v orientaci s organizací třídy.

8.2.3.2 Pozorování třídy CM1/CM2 M

Předtím než začnu popisovat tento den, který jsem strávila ve třídě Valérie Portet, je nutné předeslat, že se ve škole konala stávka, proto ve třídách bylo více žáků, kteří byli navíc smíchaní z několika tříd. Proto i výuka

neprobíhala přesně podle rozvrhu, ale já ho tu přesto pro ilustraci uvedu. Tento týdenní rozvrh je detailnější než předchozí a učitelka jej mění každé dva měsíce. Tento platil pro listopad a prosinec 2008:

	PONDĚLÍ		ÚTERÝ	ČTVRTEK	PÁTEK
8.50	uvítání na dvoře		uvítání ve třídě	uvítání na dvoře pro mladší žáky	uvítání ve třídě
9.00	SPORT		společné diktáty nebo/a memorování	BRUSLENÍ	třídnická hodina
9.15					
9.30			IP + ateliéry		
9.45					
10.00	shromáždění (kroužek)				
10.20/10.40	přestávka		přestávka	přestávka	přestávka
10.55	matem atika	jazyk (diktát)	angličtina	matematická bádání (s2)	angličtina
11.00				IP + ateliéry Opravy testů	
11.15			matematická bádání (s1)		IP + testy
11.30					
11.45					
12.00/13.30	oběd		oběd	oběd	oběd
13.45	čtení		hudební výchova	hudební výchova	dějepis
14.00			čtení	IP + ateliéry	
14.15					
14.30	IP ⁴⁶ + výtvarná výchova				
14.45					
14.55/15.15	přestávka		přestávka	přestávka	přestávka
15.30	čtení – psaní – volné texty – IP – poznávání světa		IP + ateliéry	oprava testů	ateliéry zeměpisné, přírodovědné bádání dokumentární Výstava společně s třídou Céline

Tento den začal poněkud netradičně, žáci se věnovali hodinu a půl **výcviku jízdy na kolečkových bruslích** v šatnách školy. Škola má pro tento účel vybavený sklad s kolečkovými, kam chodí žáci v malých skupinkách a jiní žáci, kteří jsou pro tuto funkci určeni, vydávají brusle těmto skupinkám. První část hodiny je věnována tréninku, druhá polovina soutěžím. Při těch není učitel jediným rozhodčím, ale žáci mohou rozhodovat o výsledcích také.

Po přestávce jsme se odebrali do třídy, kde téměř okamžitě začali žáci pracovat individuálně na vyplňování tabulek se slovesy. Učili se časovat

⁴⁶ IP – individuální práce

slovesa v přítomném, minulém i budoucím čase, ale zajímavé bylo, že každý žák si mohl vybrat slovesa, která chce časovat. Většinou si je vybírali ze svých volných textů. Poté, co si je žáci opiší a vyčasují, nechají učitelku zkontrolovat úkol, pak se slovesa s jejich tvary učí nazpaměť. Test z těchto sloves dostávají na konci každého týdne.

Po půl hodině si učitelka k sobě zve nejmladší žáky, ostatní pokračují v práci s tabulkami. Před tabulí spolu opravují pracovní list z přírodovědy o velrybách. (V tomto pracovním listě se ale vyskytují i otázky z matematiky a francouzského jazyka, které se ale stále týkají velryb.) Po opravě si společně procházejí informace a doplňují je o to, co sami znají, co si předtím nastudovali.

Po obědě mají šedesátiminutovou výuku **angličtiny**, v jejíž první polovině píšou test a v druhé se učí koledu „Jingle bells“. Učitelka jim předřikává text, který mají napsaný na tabuli, a žáci jej opakují, bohužel neznají význam těchto slov. Pak si přepisují píseň do sešitu a kdo je hotov, může jít kamkoli po třídě a tam se učit tento text z paměti.

Následuje krátká hodina **matematiky**, ve které pracují mladší žáci se samoopravnými složkami⁴⁷ a starší žáci na tabuli s učitelkou probírají novou látku.

Ráda bych na tomto místě uvedla svůj postřeh. Během přestávky, která následovala se mladší žáci ze zvědavosti přišli podívat, co probírali starší žáci na tabuli, a ti jim to hned ochotně vysvětlovali a následně z toho mladší žáky i zkoušeli, hráli si na učitele. Myslím, že v tomto tkví jeden z pozitivních momentů učení skupin věkově různorodých, protože mladší žáky zajímá, co probírají jejich starší kolegové a zároveň starší žáci, pokud vysvětlují mladším látku si ji hned upevňují.

Po přestávce mají žáci poslední hodinu, kterou je **výtvarná výchova**, při níž z nastříhaných částí obličejů, které nakreslili minulou hodinu, vytvářejí obličej mimozemšťana. Opět se jedná o kolektivní práci, kdy pracují ve skupinkách po čtyřech. Mají se společně dohodnout na tom, jak bude vypadat a

⁴⁷ Těm věnuje Husáková (2007) celou samostatnou kapitolu 13 ve své diplomové práci (s. 89 – 95).

později spolu vymyslet popis planety, na které tento mimozemšťan žije a jeho příběh.

8.2.4 Den čtvrtý ve třídě CM1/CM2 M

8.2.4.1 Popis třídy

Viz popis v předchozí podkapitole.

8.2.4.2 Pozorování třídy CM1/CM2 M

Každý pátek jsou první dvě vyučovací hodiny věnované **třídnické hodině** (radě). Tyto třídnické hodiny mě během mých pozorování nejvíce zaujaly, protože je zde žákům ponechána autonomie při vedení samotné třídnické hodiny, ale i během rozhodování o konkrétních problémech. Učitel zasahuje do dění minimálně.

Nejprve bych se věnovala tomu, kdo se jí účastní: jsou to především žáci, učitel ji ovlivňuje pouze nepřímo, skrze žáky, může ovlivnit jejich názor, o ničem sám ale nerozhoduje. Nemá ani žádnou „funkci“, která by ho stavěla do lepší pozice než jsou „řadoví“ žáci.

Tyto rady jsou určeny k tomu, aby se na nich rozhodovaly čtyři základní věci: funkce (viz příloha č. 2), které se přerozdělují podle toho, jak se kdo choval, osvědčil apod. Ty závisí na zařazení žáka do jedné ze šesti skupin (viz příloha č. 2), do kterých jsou umístěni podle toho, jak se žák snaží, jak vychází se spolužáky, jak dodržuje školní a třídní pravidla apod. O zařazení se také mluví na této radě, pokud žák má pocit, že může přejít do vyšší skupiny, která má více nároků, ale také více práv. Může si podat návrh, o kterém se později hlasuje. Stejně tak se o tom může hlasovat v případě, že spolužáci mají pocit, že se daný žák nechová odpovídajícím způsobem, a tedy se hlasuje o jeho sestupu do nižší kategorie. Dále se zde řeší různé události, které školu čekají v budoucnosti, podávají se návrhy na jejich provedení. Řeší se tu i různé výchovné problémy, které se během týdne naskytly. Ty se pak většinou promítnou zpětně do zařazení žáka do určité kategorie.

Ve všech těchto případech se postupuje podobně: Nejprve zapisovatel v sešitě najde, co je na programu dále, a přečte to. Pokud se jedná o výchovný problém, nejprve mluví ten, kdo daný problém zapsal do k tomu určeného sešitu, má na to přesně dvě minuty. Na to dbá časoměřič s přesýpacími hodinami. Pak má „obžalovaný“ právo se hájit. Pokud žák skončí dříve řekne: „Skončil jsem.“ Teprve potom dá prezident rady slovo „svědkům“, tj. žákům, kterých se situace týkala nebo ji viděli. Žáci se hlásí, nesmí si skákat do řeči nebo vykřikovat, musí je vyzvat prezident. Byla jsem mile překvapená, že všichni toto pravidlo dodržovali. Bylo vidět, že je to pro ně velmi důležitá věc, kterou berou vážně. Nikdo je nemusel napomínat během celé hodiny a půl. Nikoho.

Poté, co nikdo nemá co by dodal, se může o slovo přihlásit učitel. Někdy, když je to potřeba, tak učiní i v průběhu debaty. Řekne pouze svůj názor, případně nechá žáky se zamyslet nad tím, jak by se to dalo řešit. Pak prezident nechá o věci hlasovat. Zapisovatel píše výsledky hlasování opět do svého sešitu.

Nyní bych uvedla jeden konkrétní příklad, jak tato rada žáků při třídnické hodině postupovala při řešení kázeňského problému.

Popis konkrétní situace: „Případ Nup“

President zasedání dává pokyn k tomu, aby se přešlo k dalšímu problému. Zapisovatel čte: „Zápis. 20. 11. „Nup se chovala hloupě na záchodě. Ani tam neměla právo chodit sama. Podpis: Jad.“ President dává pokyn Jadovi, aby situaci lépe vysvětlil. Jad vysvětluje: „Chtěl jsem jít na záchod, Nup se tam ale zavřela a nechtěla nikoho pustit dovnitř. Pak se mi ještě posmívala.“ President: „Co navrhuješ za potrestání?“ „Sesazení opět do žluté skupiny.“ President dává pokyn Nup, aby se obhájila. „Já jsem ty dveře nedržela, ani jsem nenadávala nikomu, nesmála jsem se... Skončila jsem.“ President se ptá, jestli k tomu může někdo něco dodat. Hlásí se žáci, kteří byli přítomní, všichni se vyjadřují ve smyslu, že ji viděli a slyšeli dělat to, z čeho ji Jad obvinil. Nup se hlásí o slovo. „Držela jsem je jenom chvíli a to nadávání bylo jenom z legrace.“ Jad poukazuje na to, že mění výpověď. Hlásí se jiná žákyně a říká, že Nup se

prohřešila ještě tím, že jí lhala, a pak také že nečekala na učitelku, když se šlo do třídy. President ji nenechá domluvit, protože se to netýká dané věci, a proto se to bude řešit jindy (tzn. při příští radě, pokud se to ovšem zapíše do sešitu stížností). Když všichni skončí své řeči, vyjádří se k problému i učitelka, která říká, že to co udělala Nup bylo hloupé a že by se opravdu mělo zvážít, jestli s takovým chováním může patřit do oranžové skupiny a pro srovnání dává příklady toho, jak pracují ostatní, kteří jsou v té skupině. Pak vyjádří své zklamání nad tím, že zpočátku Nup zapírala. Považuje to za horší prohřešek než to, že byla na záchodě zavřená. Poté, co řekne, že skončila je ticho. Všichni přemýšlí. Nup dostává poslední šanci se bránit, kterou odmítá. Učitelka odchází ze třídy. Rozběhne se diskuse, která tentokrát není řízená presidentem. Po dvou minutách se učitelka vrací a přistupuje se k hlasování. Pro sesazení je devatenáct žáků. Proti nikdo. Šest žáků se zdrželo hlasování. Zapisovatel oznámí výsledek a president vyřkne ortel. Pak zapisovatel přečte práva a povinnosti žluté skupiny. Případ se zapíše a ukončí, pokračuje se v dalším programu.

Je pozoruhodné, že žáci jsou vedeni k takové autonomii, k vlastnímu rozhodování, obhajování svých názorů, že nejsou závislí na učitelově rozhodnutí, že už od tak útlého věku (9 let a dřív) jsou vedeni k tomu, aby za sebe a svá rozhodnutí zodpovídali. Celá akce probíhá v klidu, protože žáci už znají tento proces a je pro ně přirozené se ho účastnit, vyjadřovat se, naslouchat si.

Také je jistě velmi motivující pro žáky být za své „zásluhy“ (chování atd.) zařazen do určité skupiny, a tím získávat za své snažení větší prestiž, více práv, tzn. odrazí se to na jejich „školním životě“. Má to podle mě docela jiný efekt než jaký mají poznámky či pochvaly. Z toho, jak je to zavedené na této škole, mohou žáci chápat, že si za svůj život (alespoň ten školní) zodpovídají sami. Proto berou velmi vážně i tato sezení, kde rozhodují o druhých a to je velmi zodpovědné. Myslím, že se snaží být co nejobektivnější a rozhodovat správně, vždyť příště to mohou být právě oni, o kom se bude rozhodovat. I oni jistě chtějí být posuzováni spravedlivě. Také se tím omezuje „žalovnictví“. Učitele nezajímá, kdo co udělal, nikdo mu nedonáší. Všechny stížností se píš

do sešitu, který pak dostane zapisovatel, učitel se jím nezabývá. Výhoda tohoto sešitu je i v tom, že pokud si to už daní žáci, kteří mezi sebou mají spor, stihnou vyřešit, mohou se jednoduše vyškrtnout a nikoho tím zbytečně neobtěžovat.

Po tomto shromáždění následovala přestávka, po které začal opět vyučovací blok. V této třídě se každý pátek píše **testy** ze všech předmětů. Žáci nemohou opisovat, protože každý test je jiný. Někdo píše test z matematiky, jiný žák z francouzštiny, někdo z přírodopisu. I úkoly z matematiky jsou diferenciovány, stejně tak jako z francouzštiny, protože během týdne žáci memorovali různá slovesa, podle svých volných textů. Když žáci dopíše jeden test, jdou si za učitelkou pro další. Toto testování trvá téměř dvě hodiny, a to mi připadá opět pro žáky mladšího školního věku dosti dlouhá doba na to, aby se vydrželi po celou dobu soustředit. Kdo dokončí své volné texty, může pokračovat ve psaní svých volných textů nebo je přepisovat do počítače.

Poslední hodinu mají žáci výjimečně opět hodinu **anglického** jazyka, protože ve čtvrtek kvůli stávce mnoho žáků zameškalo hodinu. Tato hodina je velmi podobná té předchozí.

8.3 Dílčí závěr první části

Tento dílčí závěr je rozdělený na dvě části, přičemž v první se budu věnovat porovnání poznatků, které jsem získala při studiu literatury k teoretické části diplomové práce, s tím, co jsem v pařížské freinetovské škole mohla vidět. V druhé části bych ráda shrnula nejzajímavější a nejpodnětnější momenty, které jsem na této praxi poznala a které by se daly adaptovat ve výuce v podmínkách českých škol.

Nejprve zmíním aspekty výuky, které se shodovaly s pojetím freinetovy pedagogiky, jak byly formulované v teoretické části. Mezi tyto patří například třídní rady, které se konaly jednou týdně a jejich náplní bylo řešení třídní situace, tak jak je to popsáno v kapitole 2.4.2., s tím rozdílem, že se jejich obsah neřídil obsahem nástěnky, ale byl jím pověřený žák, který si během týdne zaznamenával všechny podnětné nápady do sešitu. Tyto podněty se zapsaly na tabuli a žáci hlasovali, které se budou řešit a které ne, protože tyto třídní rady jsou časově omezeny.

Výběr textů pro společné čtení se také shoduje s Freinetovým pojetím, protože se dbá na to, aby žáci četli texty nejen smysluplné, ale takové které jim poskytují informace, jak je to zmíněno v kapitole 2.5.1.2. Jsou to texty, které podněcují diskuse a uvažování o skutečných problémech. V praxi na této škole to mohu ilustrovat například společnou četbou deníku *Le Pel Quotidien*, kterému se věnovali žáci ve třídě CP.

Dále bych zmínila volné principy vyjadřování, jak je pojímá Freinet, které se dodržují na této škole v hudební i výtvarné výchově. Klade se zde důraz na volnost, která se ve výtvarné výchově projevuje tak, že žáci nemají žádné vzory, podle kterých by tvořili, mají možnost výběru techniky, mohou je i kombinovat. V hudební výchově je zde patrný důraz na improvizaci. Hudební teorie, včetně notových zápisů, je eliminována a k jejímu vysvětlování se přistupuje pouze v případě, že žáci na danou problematiku narazí.

Volné principy vyjadřování se ale nerespektují při psaní volných textů, kdy jsou žáci nuceni psát každý den ve stanovenou dobu a kdy nemají možnost výběru jiné aktivity. Toto je přímo proti hlavním zásadám, které byly formulovány, v praktické části jsou uvedeny v kapitole 2.6.2.

Další výrazná neshoda se objevuje v přístupu k trestání. Zatímco Freinet odmítá jakékoli tresty, jak je zmíněno v kapitole 2.4.3, v praxi na této škole jsem se seznámila se systémy, které dokazují, že se zde trestu používá, ať už ve formě sešitu „cubes“, který používá učitel ve třídě CM1/CM2 G nebo na nástěnce ve třídě CP, kde byl umístěn seznam trestů za různé prohřešky. Myslím, že se ve škole nemůžeme vyhnout kázeňským problémům, ale řešení, které se mi zdá být vhodnější a kterého se na této škole využívá, je systém „barevných pásů“ (viz příloha č. 2), kdy žáci sami během třídní rady rozhodují, zda tomu, kdo porušil pravidla, mají být odňata některá práva či nikoliv. V tomto případě mi přijde takové rozhodování demokratické, uvádějí se zde důvody, proč byl sesazen a žák má také možnost se hájit.

Posledním rozdílem, který bych zde zmínila, bylo trávení veškerého času během hodin uvnitř tříd, případně na chodbách, ale výuka vně školní budovy se zde, podle výpovědí žáků, příliš nepraktikuje. Je to možná dáno prostředím, ve kterém se škola nachází, kde není okolo dostatek podnětů, aby se daly různé

přírodní zákony zkoumat ve zdejších terénu. Škola sice disponuje zahradou, ta se ale málokdy využívá. Je ale pravdou, že pokud se třída věnuje nějakému dlouhodobějšímu projektu, organizují se návštěvy muzeí, nebo exkurze do různých podniků. To se ale bohužel stává jen zřídkakdy.

Nyní se budu věnovat rozebírání prvků výuky, které by se daly využít ve výuce v běžných třídách prvního stupně základních škol.

Nejprve bych se zmínila o třídních shromážděních, jejichž výhody byly už několikrát výše zmíněny. V některých českých třídách tato shromáždění dokonce již fungují, jen s tím rozdílem, že učitelé jsou stále v nadřazené pozici k žákům. Myslím, že zavedení těchto schůzí, kde žáci prezentují svá díla a kdy je jim dána větší míra svobody, řídí si tyto prezentace sami, je prvním krokem k tomu, aby se naučili vzájemně si naslouchat, respektovat se, ale i se prosadit. To pak otevírá cestu k zavedení třídní rady, na které se již rozhodují složitější problémy a žáci potřebují tyto návyky mít. Někteří učitelé by mohli namítat, že nemohou věnovat pravidelně jednu hodinu týdně třídnickým hodinám, ale já se domnívám, že takováto hodina není ztracená, protože se zde žáci učí důležitým kompetencím, které jsou cílem a smyslem vzdělávání, jak je to uvedeno v RVP ZV. Jedná se o kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální i kompetence občanské. Proto se domnívám, že zavedení takovýchto školních rad je pro žáky, z hlediska rozvoje jejich osobnosti, vysoce přínosné.

Dalším podnětem by mohlo být volné vyjadřování nejen v písemné a ústní formě, ale i v hudební výchově a výtvarné výchově. Myslím, že se v tradičních třídách často nechává jen málo prostoru pro uplatnění fantazie v těchto výchovách. V hudební výchově často žáci pouze reprodukují a poslouchají, ve výtvarné výchově tvoří podle předloh, danou technikou, kterou se mají naučit a na zadané téma. Myslím si, že zařazení improvizace do hudební výchovy by mělo kromě zařazení vlastní exprese do výuky i přínos po stránce sociální, kdy žáci musí účinně spolupracovat ve skupině na tom, aby jejich společně improvizovaná hudba zněla harmonicky. V obou výchovách se klade důraz na kooperaci ale podněcuje se zde i smysl pro kritické zhodnocení výtvorů spolužáků. O dílech, která vzniknou, se hovoří, což znamená, že tyto

vzniknuvší produkty komunikují se svým obecnstvem (diváky či posluchači), které tím pádem také mění svou dosavadní roli, přestává být pasivním a lhostejným k dílům ostatních, ale může zasahovat do díla svými radami a postřehy. Myslím, že nedostatečná reflexe děl v tradičních českých školách je jedním z největších nedostatků, který by se dal tímto navrhovaným způsobem odstranit.

Posledním podnětem, který zde zmíním bude „sešit pomoci“, do kterého žáci zaznamenávají své problémy s úkoly a jiní se zde upisují a pomáhají jim s jejich řešením. Žáci se tak stávají méně závislí na učiteli a zároveň se tak podporuje kooperace v rámci třídy.

9 Druhá část: Experimenty na českých školách

9.1 Úvod

Druhou část jsem se rozhodla rozdělit do dvou oddílů, v prvním jsem popisovala experiment se zaváděním volného textu do výuky na druhém stupni ZŠ. Ve druhém jsem popisovala a hodnotila experiment se zaváděním korespondence do tříd na prvním stupni základních škol. Jsou zde zařazené i popisy výzkumných vzorků, které jsem pro lepší přehlednost zařadila do této části, vždy k jednotlivým popisům experimentů, aby byla struktura praktické části přehlednější.

1. výzkumný vzorek: 7. B ze ZŠ Křesomyslova (Praha)
2. výzkumný vzorek: 2.M a 2.Z ze ZŠ Curieových (Praha) a Year 2 z Hethersett Old Hall School (Hethersett, Velká Británie)
3. výzkumný vzorek: 4. B ze ZŠ Lyčkovo náměstí (Praha) a 4. a 5. třída ze ZŠ a MŠ Libá u Chebu (Libá)

Poté vždy v obou částech popíši vstupní podmínky, průběh vlastního experimentu, který zhodnotím v jeho závěru. Výsledky celého druhého oddílu praktické části pak shrnu v dílčím závěru.

9.2 Vlastní experimenty

9.2.1 Popis prvního experimentu

9.2.1.1 Popis prvního výzkumného vzorku

Předtím, než jsem začala s vybranými třídami prvního stupně dopisování, chtěla jsem si sama vyzkoušet, jak probíhá psaní volného textu, který je základem pro korespondenci. Tato příležitost se naskytla již ve školním roce 2006/2007. K dispozici jsem dostala sedmou třídu v ZŠ Křesomyslova, kde jsem svůj experiment poprvé vyzkoušela.

9.2.1.1.1 Popis základní školy Křesomyslova

9.2.1.1.1.1 Charakteristika školy

Adresa: Základní škola Křesomyslova, Praha 4, Křesomylova 2⁴⁸

V budově základní školy, která je palácového typu, se začalo učit již v roce 1926. Ve třicátých letech dvacátého století se stala jednou z pokusných reformních škol a z hlediska zaměření této diplomové práce není nezajímavé zmínit, že její principy vzdělávání byly blízké právě pedagogice Célestina Freineta, zejména ve 30. letech 20. století, kdy se škola jmenovala Pokusná reformní škola měšťanská, zde můžeme najít prvky, které jsou podobné, například zde byla žákovská samospráva, vznikaly školní časopisy, projekty a pracovní sešity, které vyráběli sami učitelé pro své žáky. Působili tu pedagogové, jako například Ladislav Hanus, Václav Příhoda a Ladislav Disman. V současné době škola úzce spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Jedná se o úplnou školu, kterou navštěvuje v letošním roce 327 žáků a kde je otevřeno 16 tříd.

Od 1. 9. 2008 se zde vyučuje podle školního vzdělávacího programu Křesomysl⁴⁹. Vychází se v něm z postupného rozvíjení všech klíčových

⁴⁸ V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek ZŠ Křesomyslova, dostupné na <<http://www.zskresomyslova.cz/>>.

kompetencí, dále se škola snaží o naplnění cílů vzdělávání, definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Důraz v tomto školním vzdělávacím programu se klade zejména na osobnostní a sociální výchovu. Předmětem, kterého se pro tento účel využívá je dramatická výchova, která je do učebního plánu zakomponována v 6. a 7. ročníku. Podporuje se zde také výuka cizích jazyků a škola se snaží zapojovat žáky do projektů, kde si mohou ověřit a procvičit své komunikační dovednosti, například se zapojila do výměn s partnerskou školou ve Francii. Ředitelka školy uvedla, že jsou na druhém stupni pořádány výměny s lotrinskou collège Albestrof, které se ale již ale v posledních třech letech neuskutečnily, proto o nich na webových stránkách není žádná zmínka.

Žáci mají také v každém ročníku jednu hodinu věnovanou ICT, kde se učí využívat informačních a komunikačních technologií, zejména pro získávání informací, jejich vyhodnocování a prezentování svých řešení a závěrů.

Mimoto věnuje škola pozornost životnímu prostředí a snaží se své žáky vychovávat k zodpovědnosti za jeho stav. V rámci těchto aktivit se škola zapojila do mezinárodního projektu GLOBE.

9.2.1.1.1.2 Charakteristika třídy 7.B

V této třídě bylo dvacet čtyři žáků, z toho jedenáct chlapců a třináct dívek. Bohužel jsem se s touto třídou setkala pouze jednou a to v době, která byla dosti specifická (níže zmíněné důvody), proto nemohu posoudit, zda jsou takto živí normálně či ne. Atmosféra ve třídě se mi zdála být spíše pozitivní, i když byla cítit jakási rivalita mezi některými chlapci.

Jejich kmenová třída, kde jsme také experiment prováděli, byla velká, prosvětlená místnost s velkými okny, kde byly lavice uspořádány klasickým způsobem do tří řad po pěti lavicích. Prostor za lavicemi byl poměrně velký a dalo by se zde jistě společně setkávat, ale v době, kdy jsem zde byla, vypadal tento kout spíše jako ateliér. Bylo zde umístěno několik stojanů, přes které byly přehozené igelity, proto jsme pak většinu času trávili v přední části místnosti

⁴⁹ Slovo Křesomysl je sestaveno z počátečních písmen slov Komunikace, ŘEšení problémů, SOunáležitost, MYšlení a SLušnost

před katedrou u tabule. Celá místnost na mě působila poněkud zastarale. Také tam právě nebyly umístěny žádné výtvarné ani jiné práce žáků, ale zřejmě se zrovna měnila výzdoba také zde.

9.2.1.2 Popis vstupních podmínek

Původně jsem svůj experiment na ZŠ Křesomyslova chtěla uskutečnit v 1. třídě, kde již žáci zkušenosti korespondencí s belgickou freinetovskou školou měli a já jsem chtěla na tuto zkušenost navázat. Protože se tato korespondence nakonec oproti očekávání nesešla s velkým ohlasem z belgické strany, chtěla jsem v následujícím roce s touto třídou začít výměnu dopisů s hethersettskou třídou.

Na druhou stranu jsem se ale obávala, že pro tento experiment jsou žáci příliš malí na to, abych jim byla schopna během jednoho dne vysvětlit, co jsou to volné texty, provést vlastní experiment, vysvětlit, jak se bude pokračovat s hodnocením textů a s návaznými aktivitami. Myslím, že s tak malými žáky by se mělo začínat pomalu a postupně, třeba od volného vyjádření volnými kresbami, na což ale v té době bohužel nebyl čas. Tato třída byla ale, stejně jako ostatní třídy prvního stupně, zaneprázdněna přípravami na nadcházející oslavu 80. výročí vzniku školy, proto jsem toto dilema nemusela řešit a přijala jsem nabídku vyzkoušet si psaní volných textů v 7. třídě, ačkoli to byla třída druhého stupně.

Myslím, že výběr této třídy byl šťastný, protože žáci jsou pod vedením svého učitele češtiny, který je zároveň i jejich třídním, vedeni k tomu, aby se volně vyjadřovali a experimentovali s jazykem. Tento učitel je velmi otevřený novým technikám a experimentům, proto s představením volných textů souhlasil a podporoval je.

Do školy jsem se dostala až v závěru školního roku, proto byla atmosféra ve třídě velmi uvolněná. Se třídou jsem se, jak už jsem uvedla, viděla poprvé a třídní učitel mě nechal s žáky o samotě. Na škole právě probíhaly výše zmíněné přípravy na oslavu spojenou s její prezentací, což mělo vliv i na pozornost třídy, v negativním slova smyslu. Z plného počtu žáků, jsem měla k dispozici šestnáct žáků, z toho sedm dívek a devět chlapců, ostatní žáci pomáhali s výzdobou.

9.2.1.3 Vlastní experiment

Předtím, než jsem žákům rozdala nelinkované papíry formátu A4, vysvětlila jsem jim, co znamená „volný text“. Při vysvětlování jsem se snažila držet pěti zásad, které uvádí Clanché (in Škvorová 2006), viz kapitola 2.6.2.

Žáci uvítali, že mohou psát o tom, co je nejvíce zajímavá a dále to, že nemusí psát sami, že si mohou pomáhat. Zřejmě tento moment byl klíčový, protože žáci zřejmě nebyli zvyklí běžně psát ve skupinách, proto se nakonec téměř celá třída rozhodla pracovat ve dvojicích či trojicích.

Dále jsem žáky upozornila na to, že pravopisné chyby nejsou v této fázi podstatné a že tyto práce nebudou hodnoceny známkami, což je povzbudilo. Práci jsem se snažila motivovat jako možnost, jak se mohou podělit s ostatními o své myšlenky, zážitky a pocity, způsob, jakým lze sdělit o co se zajímají.

Poté jsem jim vysvětlila, jak bude probíhat práce s volnými texty poté, co je dopíše:

1. Přečteme si volné texty společně
2. Zamyslíme se při čtení textů nad otázkami, které nás napadají, budeme se ptát autorů
3. Společně vybereme volný text, který se bude nejvíce líbit
4. Tento text přepíšeme
5. Budeme přemýšlet, jestli a jak by se dal vylepšit

Protože měli volnost i ve výběru místa, kde budou psát, rozptýlili se žáci volně po třídě i mimo ni. Handicapem pro mě bylo, že jsem třídu neznala, proto jsem nevěděla, zda jim mohu věřit, že budou pracovat na volném textu i bez „dozoru“, ale ukázalo se, že je tato důvěra z mé strany povzbudila v práci. Vysvětlila jsem jim, že mohou psát o čemkoli, co je zajímavá, může to být jejich vlastní příběh, smyšlený příběh, na žánru nezáleží. Ukázkou jsem žádnou raději neuváděla, abych neovlivnila jejich volné psaní, tak jak to popisuje Škvorová (2006) ve své reflexi praktické části diplomové práce.

Vznikly homogenní skupiny chlapců (dvě skupiny po dvou chlapcích, jedna se třemi chlapci), dívek (dvě skupiny po třech dívkách) a pouze dva chlapci a jedna dívka se rozhodli pracovat samostatně. Jednotlivci pracovali v lavicích, skupinky se snažily naopak najít spíše neobvyklá místa, kde by byly odděleny od toho, co se děje ve zbytku třídy. Mohlo se tak stát proto, že práce ve skupinách byla poměrně hlučná a oni se nechtěli nechat rušit.

Původně jsme měli na vysvětlování a psaní volných textů hodinu a půl čistého času, ale protože bylo pro žáky složité se ve skupinách dohodnout, prodloužili jsme ještě časový limit o dvacet minut. Vznikly rozličné texty, zdálo se mi, že dívky se pustily do psaní s větší chutí a také jejich texty (ačkoli jak jim bylo řečeno, ani úprava ani pravopis nehrají v první fázi roli) byly pečlivěji napsány.

Celkem vzniklo osm volných textů, které se od sebe dosti lišily obsahově i stylisticky. Zřejmě proto, že většina textů vznikla při skupinové práci, nejednalo se o texty, které by vyjadřovaly nějaké situace či myšlenky, kterými se žáci zabývají, jednalo se ve většině případů o smyšlené příběhy, dále zde vznikl jeden popis postupu „práce“ *10 zásad zloděje, když vykrádá banku*, který později posloužil jako osnova pro dramatické ztvárnění této předlohy, jeden popis počítačové hry *Diablo 2 datadisk* a jeden chlapec, který nevěděl, o čem má psát, začal opisovat článek ve své oblíbené knize o letadlech. Snažila jsem se ho přesvědčit, že psaní volných textů neznamená opisování knih a připomenula jsem mu, že tento text slouží tomu, abychom skrze něj mluvili k ostatním, o našich zájmech, dělili se s nimi o své myšlenky, a dále jsem se ho snažila povzbudit, aby napsal například o tom, proč si vybral právě tento článek nebo ho okomentoval, nebo aby se rozepsal proč ho zajímají právě letadla, či jestli by zvládl vymyslet nějaký příběh, který by se týkal této tematiky. Po tomto rozhovoru žák přestal na chvíli psát, nevím, jestli přemýšlel o novém námětu pro svůj volný text, ale pak pokračoval v opisování textu.

Žáci, kteří skončili se psaním textů dříve, se buď věnovali čtení, nebo se ve skupinkách domlouvali na tom, kdo bude číst a jak výrazně se bude číst. Poté, co všichni dopsali, jsme si upravili přední část místnosti tak, abychom

mohli sedět před tabulí v kroužku. Následně jsme si stanovili pravidla, pro čtení, o kterých jsme se nejprve se třídou bavili a pak jsme je přepsali na tabuli:

1. Nebudu rušit nikoho, kdo čte
2. Když budu mít dotaz, počkám, až se text dočte
3. O slovo se budu hlásit
4. Nebudu se nikomu posmívat

Posléze jsem vybrala jednoho dobrovolníka, který měl zapisovat v průběhu čtení názvy jednotlivých děl na tabuli, a druhého dobrovolníka, který měl zapisovat zajímavé otázky, na které bychom neměli čas nebo možnost odpovědět hned. Z celkového počtu osmi textů se jich nakonec četlo pouze pět:

- *Jak se sešla jahoda s Běloušem/Jogobelou* (pohádkový příběh; 3 dívky)
- *Pohádka o smutném Pepánkovi* (Pohádkový příběh; 2 chlapci)
- *Patro* (hororový příběh; 3 dívky)
- *10 zásad zloděje, když vykrádá banku* (popis postupu; 3 chlapci)
- *Záhada rudého kamene* (povídka s ponaučením; 1 chlapec)

Žáci, kteří se rozhodli nečíst svůj příběh, tak učinili z různých důvodů, chlapec, který opisoval knihu neměl důvod to číst, chlapci, kteří popisovali počítačovou hru nevěděli jak takovýto text číst a prý by to bylo pro ostatní nezáživné, a poslední dívka odmítla číst text, protože tvrdila, že by se jí ostatní posmívali. Bohužel se tento problém projevil při čtení ostatních textů, kdy někteří chlapci neměli dostatek trpělivosti počkat do konce čtení a neustále měli připomínky k obsahu i ústnímu projevu, ačkoli jsem stále upozorňovala na pravidla, která byla všem stále na očích a na kterých jsme se společně shodli.

Všimla jsem si, že se žáci, spíš než aby se ptali proč daný text vznikl, co inspirovalo jednotlivé autory a co tím chtěli říct, snaží napadat jednotlivá díla. Zdálo se mi sice zajímavé čeho si všímali (jako například při čtení prvního textu, pohádkového příběhu, *Jak se sešla jahoda s Běloušem/Jogobelou*, jsme narazili na dva problémy, které jsme pomohli formulovat žáku, který si je

zapisoval na papír: „Co jsou to autorská práva?“ „Co je to skrytá reklama?“), na druhou stranu byla škoda, že žáci se spíše navzájem kritizovali, přičemž tato kritika nebyla zpočátku konstruktivní. Snažila jsem se je přesvědčit, aby si vzájemně snažili radit, a tak nakonec chlapci, kteří s touto kritikou přišli, navrhli, aby se hlavní hrdina příběhu přejmenoval (z Jogobely na Bělouše).

Při čtení druhého textu, opět pohádkového příběhu *Pohádka o smutném Pepánkovi* upozorňovali někteří žáci na nesouvislost textu, což její autoři uznali a nechala jsem žáky, ať těmto dvěma žákům poradí, jak by se daly formulovat věty lépe, apod. Tento příběh byl ozvláštněn tím, že se autoři snažili jej posunout do komické roviny tím, že hlavního hrdinu vybavili například hodinou šermu na DVD, což mělo kladný ohlas u ostatních žáků. V závěru tohoto textu se píše: „...*Drak zemřel a Pepánek nechtěl ruku princezny[,] ale zlato.*“ To ale bylo v rozporu s úvodem příběhu, kde se jde hrdina být s drakem právě kvůli ruce princezny. Proto se ostatní žáci ptali, proč zakončili příběh právě takto, jestli to tak autoři plánovali již od počátku. Při diskusi žáci na základě tohoto textu sami konstatovali, že je dobré si zapsat některé body (osnovu), kterých se při psaní by se měli držet, aby tento text byl souvislý a nebyl pouhým volným tokem myšlenek. Tato kritika se mi zdála být příliš přísná, proto jsem vysvětlila, že volné texty ve svém počátku nemusí být jasně strukturované, ale právě že takovéto diskuse pomáhají autorům na těchto textech dále pracovat, přemýšlet o nich a vylepšovat je postupně.

Další příběh *Patro* byl smyšleným vyprávěním v ich-formě s hororovými prvky, které žáky, zejména děvčata velmi zaujal, ale k tomuto textu nevzniklo mnoho podnětných otázek.

Text *10 zásad zloděje když vykrádá banku* se mi po obsahové stránce zdál nejslabším ze čtených textů, ale zřejmě zaujetí, se kterým jeho autoři předčítali své zásady, nadchlo ostatní žáky (možná, že chlapec, který četl nejdelší část textu je třídním bavičem, což mohlo ovlivnit hodnocení tohoto textu při závěrečném hlasování). Ani v tomto případě žáci nekladli žádné otázky.

Posledním textem byl příběh s ponaučením, nazvaný *Záhada rudého kamene*. Tento žák byl zřejmě ve třídě neoblíbený a okamžitě poté, co začal číst, mu dávali někteří spolužáci najevo, že je nezajímá, o čem psal. Protože

žáci porušovali naše společně schválená pravidla pro čtení textů, museli jsme čtení přerušit a diskutovat o tom, proč nastala tato situace. Poté mohl žák text dočíst, aniž byl kýmkoli rušen. Tento text byl podle mého názoru na vyšší úrovni než některé z předešlých textů, autor se zde snažil o obrazné vyjádření špatných lidských vlastností a i jeho přednes byl nadprůměrný v této skupině.

Po přečtení textů jsem žákům rozdala hlasovací papírky. Každý, včetně mě, měl jeden hlas a mohl ho dát komukoli. Všichni museli hlasovat sami za sebe, proto se spolu v této fázi neměli bavit. Když mi všichni odevzdali své hlasovací lístky, četla jsem názvy textů a žák, který již během čtení zapsal názvy čtených textů na tabuli k nim nyní připisoval počet hlasů. Vyhrál text *10 zásad zloděje když vykrádá banku*, následovaný příběhem *Jak se sešla jahoda s Běloušem*.

Nechala jsem tři žáky přepisovat text na tabuli se záměrem, že si jej společně opravíme, ale došla jsem k názoru, že to bylo hodně násilné vzhledem k tomu, že jsme již na textech pracovali téměř tři vyučovací hodiny a dále, že byl konec školního roku, kdy už je výuka volnější. Proto jsem po opravě tří vět tuto aktivitu ukončila a rozhodla se, že žáci mohou ve zbylém čase tento kus zdramatizovat. Jeden z autorů se chopil iniciativně režírování. Žáci mají na této škole v 6. a 7. ročníku dramatickou výchovu, což bylo patrné z jejich přístupu k dramatickému ztvárnění textu. Během dvaceti minut nacvičili celý kus, nakonec měl podobu živých obrazů, ke kterým četl komentář, resp. jednotlivé body, již zmíněný žák „režisér“. Publikum jsem tvořila pouze já a čtyři žáci, kteří se nechtěli účastnit dramatizace (nenutila jsem k této návazné aktivitě nikoho, ale kdo se neúčastnil hry, musel samostatně opravovat chyby z volného textu přepsaného na tabuli).

Výkon žáků a jejich pocity ze hry jsme společně zhodnotili. Poté jsem se zeptala, jak by se dalo s tímto textem pracovat dále nebo jak by se na něj dalo navázat. Žáci uvedli, že by se podle tohoto krátkého „zdramatizování“ mohla napsat zpráva o loupeži, jako novinový článek nebo by se mohl napsat příběh z pohledu někoho jiného (např. pracovníka banky, objevil se zde i originální návrh, napsat to z pohledu kradených peněz).

9.2.1.4 Zhodnocení a závěr prvního experimentu

Ve shodě s cíli, které jsem si stanovila pro druhou část své diplomové práce bych se nyní postupně věnovala všem čtyřem hlavním bodům. Ráda bych nejdříve předeslala, že jsem při hodnocení tohoto experimentu vycházela ze svých zápisků, které jsem učinila v jeho průběhu. Byla jsem jediným pozorovatelem toho, co se ve třídě dělo, proto je možné, že tyto postřehy budou subjektivní.

Nejprve jsem se snažila vyzkoumat, jakým způsobem je možné začlenit techniku volného textu na základní škole. Tento experiment jsem, jak bylo uvedeno v úvodní části 6. kapitoly, prováděla v sedmém ročníku. Myslím, že velkým problémem zavádění techniky volného psaní do této třídy bylo, že žáci, ačkoli jsou vedeni ke kreativnímu vyjadřování v hodinách českého jazyka a literatury, nejsou zřejmě zvyklí mít takovou míru volnosti výběru tématu, místa, kde budou psát apod., a tedy brali psaní těchto textů spíše jako volnou zábavu. Pro to, aby psaní volných textů brali žáci jako přirozenou aktivitu, by bylo zřejmě zapotřebí mít více času a zavádět ji do třídy postupně. Pokud by se zaváděla tato technika přímo do vyšších ročníků, bylo by možná dobré nezačínat „plošně“, ale vysvětlit aktivitu, nechat žáky, kteří se chtějí zapojit, psát, ať už doma či ve volných chvílích ve škole, a pak je nechat své dílo prezentovat, a tím motivovat další žáky k tomu, aby sami začali s psaním textů. Pokud ale bych se mohla rozhodnout, začala bych s volným vyjadřováním co nejdříve, nejlépe v mateřské školce, kdy by se děti mohly volně vyjadřovat kreslením, a pokud bych pro spolupráci nemohla získat učitelky v MŠ, ráda bych začala se zaváděním volného vyjadřování od prvního ročníku ZŠ, aby se tato technika pro ně stala přirozenou aktivitou.

Dalším cílem, který jsem si stanovila bylo popsání všech případných problémů, které během tohoto experimentu, který jsem provedla v 7. B vznikly. Ty jsem formulovala do několika otázek a snažila jsem se nad nimi zamyslet a pokusit se nalézt postupně odpovědi, které by mi mohly pomoci při dalším zavádění volných textů do tříd základních škol. Tyto otázky zněly:

1. Co mají dělat žáci, kteří skončí aktivitu dříve?

2. Proč někteří žáci odmítají psát vlastní volné texty? Proč opisují knihy? Co s tím mohu jako učitel dělat?
3. Co s žáky, kteří nemají odvahu prezentovat své dílo?
4. Jak zařídit kázeň ve třídě během čtení?
5. Jak reagovat a co dělat, pokud žáci nedodržují pravidla?
6. Proč vznikly texty na nižší úrovni než jsem očekávala?
7. Jak zajistit, aby výběr volného textu při hlasování neovlivňovaly sympatie či antipatie vůči jednotlivým žákům?
8. Co by měl dělat učitel během psaní volných textů? Měl by monitorovat žáky? Nebo také psát svůj volný text?

První z potíží, kterou jsem zpozorovala, bylo, že každý žák skončil se psaním volných textů jindy. Ve freinetovských školách to není žádný problém, protože každý žák má svůj individuální plán a pokud dopíše svůj text, řídí se tímto plánem. V tradičních školách je patrné, že žáci často čekají na pokyny učitele a tento čas nedokáží sami využít pro samostudium. Pokud jde o takto krátkodobý experiment, myslím, že je dostačující, když žáci mohou tento čas věnovat například nácviku přednesu, ale i v tomto případě opět někteří žáci skončili s touto aktivitou dříve než jiní dopsali vlastní text. Proto si myslím, že pokud by se podobné aktivity zaváděly do výuky, kde by se volným textům věnovala určitá její část, bylo by lepší přijít s univerzálnějším řešením. Například by se žáci mohli uchýlit do třídní knihovny, kde by mohli dále samostatně pracovat na svém volném textu předtím, než ho budou prezentovat. Jiná možnost by mohla být zařadit ve třídě jakési centrum pro individuální výuku, kde by mohly být různé materiály a doplňující cvičení.⁵⁰

Na druhou otázku v pořadí je podle mého názoru několik možných odpovědí. První z nich zní: „Žáci nemají podněty pro psaní volných textů.“ Pokud by toto byl důvod, proč žák pouze opisoval, řešení podle mého názoru by mohlo být to, že psaní prvních volných textů by mělo být alespoň zpočátku

⁵⁰ Ať již vlastní učitelovy nebo jiné pracovní listy, například materiály Tvořivé školy. Jsou to různé úkoly se zaměřením na různé předměty, různých úrovní, ke kterým existují autokorektivní karty. (Byl by to tedy podobný způsob výuky s tím rozdílem, že takto by se vyučovalo pouze v čase, kdy mají žáci hotovou svou „zadanou“ práci, zatím co ve freinetovských školách je to jeden z hlavních způsobů vyučování.)

spojeno se silnějším prožitkem, například s návštěvou muzea nebo zoologické zahrady, poté, co by žáci pochopili, co jsou to volné texty a zažili si práci s nimi, by se mohlo psaní více osamostatnit. Dalším důvodem mohlo být nepochopení smyslu volných textů, které by se ale zřejmě po několikerém zopakování práce s textem, ozřejmilo. Jiným možným vysvětlením může být to, že žáci nejsou zvyklí mít takovou volnost při výběru tématu, jsou navyklí být více usměřováni, což pak vede k rozpakům při široké škále výběru námětu. I v tomto případě si myslím, že práce s texty by postupně tento problém odstranila. Dále to mohlo být způsobeno leností či obavami z prezentace a obhajoby svého díla, ačkoli žáci věděli, že svůj text nemusí číst.

Tato odpověď nás přivádí ke třetímu bodu: „Co můžeme dělat s žáky, kteří nemají odvahu prezentovat své dílo?“ V tomto případě jistě kromě povahy žáka záleží na celkové atmosféře třídy a pokud chceme, aby žáci tyto obavy ztratili, musíme jim k tomu vytvořit vhodné podmínky a společně s celou třídou vytvořit pravidla, která budou všichni dodržovat a která zajistí správný průběh práce s texty. Pokud i přesto žák nechce prezentovat své dílo, neměli bychom ho k tomu nutit. Jako učitelka bych se ale snažila zjistit důvod, proč tomu tak je, a mohli bychom zajistit nějaký individuální způsob, jak dílo předvést ostatním, například pokud by byl problém pouze v přednesu, mohl by text přečíst někdo jiný, ať už učitel, či spolužák, nebo by dílo mohlo být vystavené na nástěnce, která by byla pro tento účel zřízená.

Co ale dělat, pokud kázeň ve třídě během čtení naruší proces práce s textem? Dlouho jsem o tomto problému přemýšlela, protože si myslím, že pokud toto není zodpovězeno, může čtení volných textů některým žákům více uškodit, než jim prospět. Myslím, že bychom se měli snažit těmto problémům předcházet. V tomto případě bychom mohli apelovat na funkci všech žáků, kteří poslouchají volný text. Měli bychom poukazovat na to, že se při prezentaci neučí jenom ten, který čte a učí se správnému projevu, ale i ostatní dokazují, jak zvládají svou roli posluchače, která je i v běžném životě velmi důležitá. Nadto jim musíme zdůrazňovat, že nejsou pasivními posluchači, ale naopak rádcí, kteří mají možnost pomoci druhému zlepšit úroveň textu, a proto jejich připomínky by měly být konstruktivní. Mohli bychom například při takovýchto

kroužcích používat techniku známou z RWCT: k jedné kritice dva pozitivní komentáře a poslední slovo patří mně.

Na otázku, jak reagovat, když žáci porušují pravidla, jsem stále nenalezla uspokojivou odpověď. Rozhodně bych se ráda vyhnula jakémukoli vyhrožování a vylučování žáků z aktivity, na druhou stranu diskuse o problému přinesly jen velmi krátkodobá řešení. Důležité je klást si otázku: „Proč žáci porušují tato pravidla?“ Možná to bylo proto, že tato aktivita nebyla hodnocená a tato volnost se odrazila v méně zodpovědném přístupu některých žáků k ní. Myslím tedy, že když by se staly volné texty součástí života třídy a ne pouhým zpestřením výuky, byl by přístup žáků k ní i k společně stanoveným pravidlům uvážlivější. Doufám, že budu mít možnost si tuto svou hypotézu později v praxi ověřit.

Při pročítání diplomové práce Petry Škvorové (2006) jsem měla možnost srovnat volné texty žáků třetí a čtvrté třídy s těmi, které napsali žáci během mého experimentu. Došla jsem k závěru, že texty žáků sedmé třídy byly kvalitativně překvapivě nižší, než jaké bych předpokládala po přečtení prací žáků prvního stupně. Mám pro to několik možných vysvětlení. Mohlo se stát, že žáci nebyli pro psaní volných textů tolik motivováni, protože na rozdíl od mé předchůdkyně jsem na konci školního roku nemohla žákům slíbit, že se jejich texty mohou otisknout ve školním časopise, ani že se texty budou moci vystavit (v té době nebylo kde). Dále mohl tkvít problém v tom, že toto byl jejich první volný text, proto nevěděli přesně, co se od nich očekává. I Škvorová ve své práci uvádí, že až při psaní druhých volných textů se teprve žáci opravdu uvolnili a popustili uzdu své fantazii. Dalším možným důvodem mohlo být, že žáci povětšinou pracovali ve skupinách a proto jejich práce byly více kompromisem než výsledkem nějakých hlubších úvah jednotlivců. Nadto pokud nejsou žáci na takovýto druh práce nebo na konkrétní skupinu zvyklí, dochází zde k delšímu procesu tvoření skupin⁵¹, jednotlivé fáze trvají příliš dlouho na úkor času, který by se mohl věnovat samotnému psaní. Posledním možným elementem byla velká míra nesoustředěnosti, spojená s koncem školního roku.

⁵¹ Jednotlivá vývojová stádia utváření skupin se nazývají utváření, bouření, vznik norem a výkonnost, páté, které se objevuje až po rozpadu skupiny, se nazývá „mourning“ (truchlení). První tři fáze zaberou méně času pokud jsou skupiny tvořeny častěji... (in Kasíková 1997)

Ráda bych ale zmínila, že v příloze diplomové práce Petry Škvorové se ocitly především práce ukázkové, což jsem nebrala v počátku v úvahu.

Dalším problémem, který jsem již zmiňovala v předešlé části byl výběr textů. V tajném hlasování zvítězilo dílo, které bylo na nižší úrovni než texty, které mi připadaly nápaditější a zajímavější. Víím, že toto je můj subjektivní názor, ale i tak jsem si položila otázku, jak je možné „zařídít“, aby se žáci rozhodovali zodpovědně a nesoudili díla svých spolužáků podle oblíbenosti a neoblíbenosti, ale podle toho, na jaké úrovni, v jejich očích text je. Možné řešení by bylo změnit hlasování tajné v hlasování veřejné, kdy by každý kromě svého hlasu udal i důvod, proč si daný text vybral. Myslím, že pak by se mohla zařadit i diskuse o těchto argumentech, ale jsem si vědoma toho, že toto řešení by bylo značně časově náročné. Ale na druhou stranu mám dojem, že pěstování uvědomělosti a zodpovědnosti za svá rozhodnutí a názory by si tento čas navíc jistě zasloužila.

Poslední otázka se týká role učitele, kterou by měl během volného psaní zastávat. Nikde v literatuře jsem se nedočetla, co by měl učitel dělat. Měl by pomáhat žákům, kteří si nevědí rady, měl by usměrňovat žáky, nebo by měl sám být vzorem a psát vlastní volné texty? Na tuto otázku se budu snažit hledat odpovědi ve své budoucí praxi.

Třetím cílem bylo využití volného textu k následnému prozkoumání témat, které z volných textů vzešly. Při diskusi po čtení volných textů jsme společně se třídou formulovali několik otázek ke každému z nich. U prvního dílka *Jak se sešla jahoda s Běloušem* jsme si formulovali již zmíněné otázky: „Co je to skrytá reklama?“ a „Co jsou to autorská práva“, dále jsme se soustředili na téma „hledání v životě“ a „touha po naplnění“. V *Pohádce o smutném Pepánkovi* jsme se zaměřili na téma „adaptace příběhů a jejich poslání“, tento bod by se dal zobecnit na adaptaci uměleckého díla a její poslání. V tomto výčtu bychom mohli pokračovat dále. Bohužel jsme neměli dostatek času se zabývat těmito tématy a podnětnými otázkami přímo v hodině. Některé z nich by potřebovaly ke svému prozkoumání a pro hlubší proniknutí do tématu pátrání po dalších informacích, proto jsem seznam témat a otázek, který

vznikl, předala třídnímu učiteli, kterému přišly zajímavé a měl v úmyslu, pokud by měl pro to prostor, alespoň ty nejzajímavější, se třídou sám prodiskutovat. Nevím, do jaké míry se to nakonec uskutečnilo, ale myslím, že i tyto texty by poskytly celkem zajímavý soubor námětů, které by podnítily zájem žáků a které by se jistě daly zakomponovat do běžné výuky.

Posledním, čtvrtým cílem bylo zjistit, jak by se dalo následně se vzniklými texty pracovat. Souhlasím se Škvorovou (2006), která uvádí, že aktivity spojené s volným textem jsou přínosné pouze pokud jsou smysluplné a nemá tedy opodstatnění zařazovat aktivity, které nemají jasně určený cíl. Proto pokud bych dále užívala techniky volného textu, soustředila bych se více na následnou opravu vybraného textu a dále bych se zaměřila na jeho slohovou úroveň, což je i podle Freineta (in Rýdl 1994) jedna z klíčových aktivit spojených s volným textem.

Následnou aktivitu, kterou jsem místo opravy textu zařadila, bylo dramatické ztvárnění tohoto kusu. Zpočátku jsem měla špatný pocit z toho, že to bude pouze samoučelný úkol, při kterém se žáci s přebytkem energie budou moci realizovat, ale nakonec i z této aktivity vzešly poměrně zajímavé návrhy, jak jsem již zmínila výše (sepsání této události jako novinové reportáže, či příběh ze života jedné z obětí, či personifikovaného hrdiny, pytle peněz). Ačkoli tento volný text byl určen spíše pro pobavení než pro nějaké vyšší morální poslání, myslím, že v těchto návazných textech by se mohly objevit zajímavé postřehy a náměty. Dalšími aktivitami, které jsme, opět z časových důvodů, nemohli zařadit, by mohly být ilustrace textu a jejich následný výběr nebo vytvoření komiksu, ať už kresleného, nebo s fotkami figurek či právě ze vzniklých živých obrazů. Právě to by podle mého názoru dalo opravdový smysl opravě stylistické i ortografické.

9.2.2 Popis druhého experimentu

9.2.2.1 Popis druhého výzkumného vzorku

Pro realizaci svého druhého experimentu jsem si vybrala dvě základní školy, jednak to byla ZŠ Curieových, kde jsem od vedoucí své diplomové práce dostala kontakt na paní učitelku angličtiny ze druhé třídy a dále to byla škola Hethersett Old Hall School, kde jsem v roce 2007/2008 působila jako asistentka učitele v rámci programu HMC a OSF.

9.2.2.1.1 Popis základní školy Curieových

9.2.2.1.1.1 Charakteristika školy

Adresa: Základní škola nám. Curieových, Praha 1, náměstí Curieových 2 ⁵²

Základní škola se nachází v centru Prahy, jedná se o historický typ budovy. V okolí není žádná zeleň. V budově této školy se začalo učit v roce 1893. První slovo, které mě při vstupu do této budovy napadlo, bylo „institute“. Zřejmě je to způsobeno monumentálním schodištěm, které je dominantní, vyplňuje velký prostor z celé chodby. Ačkoli na mě zpočátku tato škola působila spíše tísnivě, zřejmě kvůli své velikosti a výše zmiňovaným faktům, ve třídě, kde jsem se s žáky setkala a která je výhradně určena pro výuku jazyků, bych klidně ráda učila. Z hlediska funkčnosti se mi líbí, že je třída vybavena interaktivní tabulí, videem a malou knihovnou.

V současné době, tj. od školního roku 2000/2001 jsou zde integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (mimořádně nadaní i žáci se specifickými poruchami učení či mentálně handicapovaní) v běžných třídních kolektivech. Do výuky prvního stupně byl pilotně zařazen program, který věnuje zvýšenou pozornost mimořádně nadaným dětem. V rámci tohoto projektu se učitelé snaží umožnit těmto žákům kromě běžného kontaktu s vrstevnickou skupinou, zajistit takové vzdělání, které bude na odpovídající úrovni jejich

⁵² V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek Základní škola nám. Curieových, dostupné na <http://www.zscurie.cz/web/> a dále z vlastních zkušeností a dojmů, které jsem získala při návštěvách a hospitacích na této škole.

schopností. Žáci mimořádně nadaní jsou vyděleni ze třídy pouze na matematiku a český jazyk.

Ve škole jsou vzděláváni žáci od 1. až do 9. třídy, kapacita školy je 630 žáků, ale ta není v současné době naplněna. Na prvním stupni je počet paralelních tříd omezen na maximálně tři třídy, na druhém stupni na dvě.

Škola je po technické stránce dobře vybavena, všechny třídy mají svůj vlastní počítač s přístupem k tiskárně, kmenové třídy jsou vybaveny přenosnými audio přehrávači, televizory a videopřehrávači. V učebnách jazyků jsou umístěné také interaktivní tabule.

Ve škole kromě pedagogů pracují také asistenti učitelů, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále výchovní poradci a metodik primární prevence.

Škola se snaží ve velké míře spolupracovat s rodiči, ať už prostřednictvím třídních schůzek, individuálních konzultací nebo formou internetových stránek. Dále jsou rodiče zváni v rámci dnů otevřených dveří na prezentace tradičních akcí, nebo se mohou během těchto dnů účastnit výuky.

Školní vzdělávací program se nazývá ŠVP ŠANce, přičemž ŠAN jsou počáteční písmena jazyků, které se na této škole vyučují (Španělština – Angličtina – Němčina). Tento program je zaměřený především na posilování jazykových a komunikačních dovedností žáků v oblasti cizích jazyků, ale snaží se podporovat komunikační dovednosti v mateřském jazyce. Některé třídy mají zkušenosti s eTwinningovými projekty a s internetovou komunikací se zahraničními školami, což je jistě mimo jiné umožněno tím, že mají žáci možnost se realizovat v široké nabídce zájmových činností, například od první třídy mohou navštěvovat kroužek „Angličtina hravě“, ale tento jazyk se mimo jiné učí od první třídy v běžné výuce.

Pokládám za důležité, že škola ve svém školním programu zdůrazňuje tvořivost žáků a snaží se o to, aby žáci získávali vědomosti na základě činnosti, pozorování a pokusů, proto jim zpravidla nejsou předkládány hotové poznatky k osvojení.

9.2.2.1.1.2 Charakteristika skupiny 2M a 2Z

S korespondencí v této třídě jsem začala z důvodu, že jsem hledala třídu, která by byla dostatečně jazykově vybavená pro komunikaci s anglickou třídou, kde jsem asistovala. Učitelka měla s různými druhy korespondence bohaté zkušenosti, protože se již s několika třídami účastnila programu eTwinning a mimo to sama, jako žákyně druhého stupně základní školy, si dopisovala s protějškem ve Walesu a tyto výměny byly také později obohaceny o školní pobytové výměny.

Tato skupina je sestavena z žáků dvou tříd (což jsem v době, kdy jsem organizovala korespondenci, nevěděla, viz níže), kteří byli do této skupiny segregováni na základě vstupního testu. Protože jsou mezi žáky i děti mimořádně nadané, je tato skupina specifická svým chováním. Žáci jsou velmi soutěživí a tato soutěživost je v nich utvrzována, protože prý pak dosahují lepších výsledků v soutěžích a jazykových zkouškách. Tato soutěživost se negativně odráží v atmosféře této skupiny.⁵³

Učebna jazyků, kam docházejí žáci, je poměrně malá, jsou zde umístěny pouze dvě řady lavic, každá po pěti lavicích. Jedu stěnu tvoří okna. Třída není vyzdobená žádnými výtvarnými pracemi žáků, ale můžeme zde nalézt několik plakátů, které slouží jako pomůcka při výuce gramatiky anglické a španělské. V přední části třídy se nachází kromě tabule a katedry také interaktivní tabule a počítač, který je na ni napojen. Dále je zde tiskárna, kterou využívá výhradně vyučující. V zadní části učebny je umístěna knihovna, kde je několik anglických čítanek (Readers) a slovníky česko-anglické i výkladové, pro různé úrovně žáků.

Během hodin angličtiny jsou žáci vedeni především k samostatné práci, hlavní pomůckou při vyučování je interaktivní tabule. Během tří hodin náslechů jsem si nevšimla, že by žáci dostali zadán úkol, při kterém by měli možnost spolupracovat.

⁵³ Při řízeném rozhovoru s učitelkou jsem se dozvěděla, že se v této škole i při rozdělování do tříd dbá na to, aby nebyli spolužáci ze školky nebo dvojčata spolu ve třídě. Prý by to narušilo pracovní morálku.

9.2.2.1.2 Popis školy Hethersett Old Hall School

9.2.2.1.2.1 Charakteristika školy

Adresa: HOHS, Hethersett, Norwich, Norfolk, Velká Británie⁵⁴

Hethersett Old Hall School je soukromá škola, která byla založena roku 1938. Navštěvují ji chlapci od 4 do 7 let a dívky od 4 do 18 let. Tato škola umožňuje rodičům, kteří jsou pracovně vytížení, nechávat své děti na ubytovnách (tzv. boarding houses), které se nachází v areálu školy. Nejmladším žákyním, které jsou zde ubytovány, je jedenáct let.

Školní areál je rozdělen do několika budov, kde probíhá výuka, dále je zde stravovací zařízení, ubytovny, prádelna pro žáky, kteří tu zůstávají, hala pro každodenní ranní shromáždění, dále sportovní hala, dvě fotbalová hřiště, bazén a tenisové kurty. Škola má také vlastní zahradu, sad a poměrně rozsáhlý prostor, včetně části lesa, kde si žákyně mohou hrát.

Jednotlivé prostory tříd jsou specializované. V některých jsou výtvarné ateliéry, studovny, hudebny, nachází se zde i moderní fotoateliér. Podle činnosti, které jsou zde prováděny, jsou uspořádány lavice. Pokud jsou to výše zmiňované ateliéry nebo hudebny, lavice jsou rozmístěny volně (do jakýchsi pracovních center), pokud učebna slouží ke studijním účelům (již na prvním stupni žáci provádějí samostudium), lavice jsou umístěny tak, aby se jednotliví žáci nerušili. Většinou sedí sami v lavici.

Škola je rozdělena na tři stupně: Pre Preparatory department, kde jsou děti od 4 do 7 let; Junior department, kde jsou žáci od 7 do 12 let; Senior department, kde jsou žáci od 12 – 16 let. Dále je zde třída „Sixth Form“, která připravují žákyně na A level zkoušky a na přijímací zkoušky na univerzity. V těchto třídách je určen maximální počet žáků následovně, v Pre-prep department může být maximálně 16 žáků, v Junior department 18 žáků a v Senior department 20 žáků. Ve skutečnosti se ale ve většině tříd učí okolo 12

⁵⁴ V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek Hethersett Old Hall School, dostupné na <http://www.hohs.co.uk/> a dále z vlastních zkušeností a dojmů, které jsem získala při celoroční praxi v této škole.

žáků. Ve škole nejsou v Pre-prep ani Junior department žádné paralelní třídy, v Senior department pouze dva ročníky, kde jsou dvě paralelní třídy.

K žákům je zde přístupováno individuálně a hodnocení prací je slovní, stejně tak jako „vysvědčení“, které píše učitel na konci každého trimestru.

Výrazně odlišná je zde i spolupráce rodičů a školy, kterou zde zmiňuji, protože si myslím, že je důležitým aspektem, který může ovlivňovat postoj žáků ke komunikaci. Tato příjemná atmosféra v nich pak může vzbuzovat větší otevřenost. Například rodičovské schůzky se tu dějí v úplně jiném duchu než jak je znám z tradičních českých škol. Mám nyní na mysli rodičovské schůzky pro rodiče žákyň druhého stupně. Rodiče dostanou časový rozpis, kdy se mají k jakému učiteli dostavit. Učitelé sedí u stolků v jedné místnosti a rodiče chodí od jednoho stolku k druhému, netvoří se žádné fronty, vše probíhá dosti spořádaně. Pro rodiče je přichystáno i občerstvení s obsluhou, které možná pomáhá vytvořit příjemnější atmosféru. Pro každý ročník se rodičovské schůzky konají v jiný den. V nižších ročnících se vždy řeší rodičovské schůzky individuálně, většinou jsou rozděleny do tří dnů, v každém trimestru se konají dvakrát a učitelka si vyhradí na každého rodiče půl hodiny. Je to samozřejmě dáno i tím, že je ve třídách tak malý počet žáků.

9.2.2.1.2 Charakteristika oddělení Pre-Prep

Předtím, než se zaměřím na charakteristiku třídy, ve které jsem experiment prováděla, ráda bych věnovala několik řádků i popisu budovy, kde se Pre-Prep oddělení nachází. Budova je oddělena od ostatních stupňů školy zahradou a patří k němu malé hřiště, které je pro Pre-Prep, ale výjimečně jej využívají i třídy z Junior oddělení. V této budově jsou tři třídy, Lower-Prep (nižší přípravná třída), Middle-Prep (prostřední přípravná třída) a Upper-Prep (vyšší přípravná třída) a dále se zde nachází malá tělocvična, která se využívá nejenom pro hodiny hudební a tělesné výchovy, ale také pro setkávání všech tří tříd, které se koná minimálně třikrát týdně. Tyto třídy jsou od sebe oddělené chodbou, která je z jedné strany tvořena téměř výhradně okny, takže je v tomto prostoru dostatek denního světla a žáci mohou pracovat i mimo třídu. Na

chodbě se také nachází knihovna a malý stolek, takže si zde žáci, když mají čas a dovolí se, mohou sami číst.

Žáci se učí číst a psát již od čtyř let, takže celkem plynule a bez chyb píšou souvislé texty již v Middle-Prep. Je zde běžnou praxí, když nevědí, jak se slovo zapíše, zeptat se učitele, který jim to napíše a oni si toto slovo přepíší do své „zásobárny“ slovíček. Tento sešit využívají i později ve vyšších ročnících.

Z hlediska obsahu této diplomové práce není nezajímavé zmínit, že zde žáci píšou „volné texty“, ačkoli o freinetovském školství učitelé nikdy předtím neslyšeli. Protože výuka probíhá již od čtyř let, není toto vyučování direktivní, ale naopak, je to velmi volné, kdy se hra a učení prolínají. Pouze několikrát za den v několika krátkých blocích se učí společně (které se se zvyšujícím se věkem prodlužují), případně se učí v malých skupinkách, nebo individuálně s učitelem nebo s asistentem, ale žáci mají možnost si hrát, ale i v těchto chvílích mají k psaní mnoho podnětů. V Lower-Prep mají například „Herní koutek“ (role-play corner), který může představovat čínskou restauraci, tak žáci, kteří představují pana vrchního mohou psát objednávku, apod. Již od začátku své povinné školní docházky si žáci zavádějí svou „Knihu měsíce“, kterou učitel rozdává na začátku každého měsíce a žáci mohou psát co zažili. Tato kniha, mohli bychom ji nazvat sbírkou volných textů, slouží k tomu, aby žáci a jejich rodiče věděli, jaký pokrok žáci dělají. Zpočátku učitelka sama, podle toho, co jí žáci nadiktují, zapíše zážitky zjednodušeně, třeba jenom jednou větou a žáci tuto větu ilustrují a snaží se ji přepsat. Později už sestavují sami slova a věty, píšou si je nanečisto, učitelka je s nimi společně opraví a žáci si přepisují do sešitu finální verzi a ilustrují příběh. Od Middle-Prep už žáci píšou do sešitů sami, učitel je zkontroluje až po dopsání textů. Volné psaní se zde neomezuje pouze na zápisy do „Knihy měsíce“, ale pokaždé, když žáci shlédnou představení či navštíví muzeum nebo pizzerii, kde si mohou sami vyrobit pizzu, píšou o těchto zážitcích na volné papíry, které se pak nikam nelepí a jsou součástí výzdoby třídy.

Nakonec bych zde zmínila ještě „Knihu třídy“, která mi svým obsahem názvem a částečně i obsahem připomněla freinetovskou „Knihu života třídy“. V jeho škole se sbíraly volné texty, které nebyly otisknuté do školních novin a

zařazovaly se do této knihy. V hethersettské škole ji ale vytvářela učitelka. V každém trimestru vybrala fotky z každodenního života třídy, které doplnila návodnými otázkami. Tyto knihy si pak žáci mohli půjčovat domů a rodiče se tímto způsobem mohli dozvědět, co žáci během dané časové periody ve škole dělali.

9.2.2.1.2.3 Charakteristika třídy Upper-Prep

Ačkoli jsem pracovala především v třídě Lower-Prep, to znamená ve třídě s nejmladšími žáky, pomáhala jsem částečně i v Upper-Prep. Tuto třídu jsem si pro korespondenci vybrala z toho důvodu, že jako jediní žáci v oddělení Pre-Prep věkem odpovídali žákům prvního stupně základní školy u nás, tj. žákům první třídy a zároveň jejich vyjadřovací schopnosti a písemné práce byly na velmi dobré úrovni.

Tato třída vypadala dosti odlišně od běžných tříd, připomínala mi spíše místnosti, které znám z mateřských škol. Celá třída byla pestře vyzdobena obrázky ať už visely tradičně na nástěnkách nebo na provázcích přes délku celé třídy. Lavice byly uspořádané tak, aby bylo možné pracovat ve skupinách, ve třídě se také nacházelo křeslo, kolem kterého si žáci posedali, když se společně četlo, když se vykládala nová látka nebo když právě dorazily dopisy a my se jimi probírali. Učitelka má k dispozici malou pojízdnou tabuli. Celá třída byla pokryta kobercem, což působilo domácky a příjemně. Ve třídě se nacházela také malá knihovna, ze které si žáci každý den vybírali jednu knihu domů, popřípadě když dokončili svůj úkol dřív, měli možnost si zde vybrat knihu a číst si.

V této třídě bylo pouze jedenáct žáků, z toho čtyři chlapci a sedm děvčat.

9.2.2.2 Popis vstupních podmínek

Svůj první pokus jsem původně chtěla uskutečnit mezi dvěma českými třídami, protože komunikace na tak velkou vzdálenost, a nadto v cizím jazyce, může být, podle mého názoru, bariérou, která může mít negativní dopad na samotnou korespondenci, jak je uvedeno v kapitole 4.1.1.

Protože jsem se ale chtěla začít s pokusy již v době, kdy jsem byla na stáži v anglické škole a zároveň jsem se chtěla účastnit korespondence a mít možnost ji monitorovat, rozhodla jsem se najít českou třídu, která by byla schopná si dopisovat v cizím jazyce. Zároveň ale také bylo nutné, aby daná skupina žáků byla třídou prvního stupně základní školy. Po poměrně dlouhém hledání, jsme společně s vedoucí mé diplomové práce našly vhodného partnera na ZŠ Curieových.⁵⁵

Volba anglické třídy se mi nakonec zdála být dosti příhodná, protože způsob psaní se velmi blížil freinetovským volným textům, jak jsem již nastínila v předchozí kapitole.

Obě dvě paní učitelky jsem na počátku ledna 2008 instruovala, vysvětlila jsem jim, co jsou to volné texty, jaké jsou zásady korespondence (viz kapitola 4.1): paní učitelku ze ZŠ Curieových prostřednictvím emailu a paní učitelku z Hethersettské školy osobně. Samotná korespondence se ale začala až o dva měsíce později, což mělo vliv na její průběh.

9.2.2.3 Vlastní experiment

S dopisováním, na přání anglické paní učitelky, začala česká třída. Hlavní nevýhodu spatřuji v tom, že jsem nemohla být přítomná průběhu psaní volných textů a jejich následnému výběru na samém počátku. Myslím, že zde došlo k neporozumění smyslu těchto dopisů. Protože česká paní učitelka spatřovala jejich hlavní přínos z hlediska uplatnění a procvičení cizího jazyka, nedošlo zde k volnému vyjádření žáků, zde jsou uvedeny dva příklady (viz příloha č. 4):

*„We go to curie school. Our school is in Prague. There are 1000 students and 21 teachers in our school. We are in class 2.Z. There are 24 students in our class...“*⁵⁶

⁵⁵ Vhodného z toho hlediska, že splňovala dvě výše zmiňované podmínky. Víím, že tato skupina byla a je velmi specifická a výsledky této korespondence nelze zobecňovat, ale v té době jsem hledala jakoukoli školu a tato byla jediná dostupná.

⁵⁶ „Chodíme do curie školy. Naše škola je v Praze. V naší škole je 1000 studentů a 21 učitelů. Jsme ve třídě 2.Z. V naší třídě je 24 žáků.“ (překlad ŠL)

Miša

„We go to the school. Our school is in prague. There are 200 students and 20 teachers in our school. We are in Class II.M. There are 26 students in our class....“⁵⁷

Bertík

V té době probírali téma „škola“, a tak v mnohých dopisech můžeme vidět jasnou strukturu či předepsané věty, které žáci pouze doplnili.⁵⁸ Jak je vidět na obsahovou stránku se příliš nedbalo, protože ačkoli píšou o té samé instituci, informace jsou jiné. Myslím, že toto mohl být moment k diskusi a k vyhledávání informací o jejich vlastní škole, a k pochopení, že své vlastní prostředí žáci tak úplně neznají. V tom by mohl tkvít přínos rozebírání dopisu takového druhu.⁵⁹

Dalším nevýhodou pro korespondenci bylo, že paní učitelka je velmi orientovaná na výsledky žáků, snaží se je již na konci druhé třídy připravit na Cambridžské zkoušky KET, proto je pro ní podle jejích slov „každá hodina, kdy se neučí, ztracená“. Právě korespondenci brala jako aktivitu navíc, proto zadávala psaní dopisů jako domácí úkol, což je opět v rozporu se zásadami korespondence, která by měla být součástí výuky. Psaní dopisů se tak stalo dalším úkolem, další povinností navíc. Poté, co žáci spíše než napsali tak vyplnili tyto dopisy, jim je paní učitelka opravila a oni je přepsali, vyzdobili a poslali.

Cením si velmi pečlivosti, kterou věnovala tato třída právě úpravě, protože i ta je velmi důležitá pro freinetovskou korespondenci a nejen pro ni, protože se jí pisatel prezentuje. Na druhou stranu, právě tyto úpravy a důslednost vedly k tomu, že se odesílání dopisu odkládalo dva měsíce. Některé dopisy jsou datovány do druhé poloviny ledna, ale dopis byl odeslán až na

⁵⁷ „Chodíme do školy. Naše škola je v praze. V naší škole je 200 studentů a 20 učitelů.

Jsme ve třídě II.M. V naší třídě je 26 žáků.“ (překlad ŠL)

⁵⁸ V některých dopisech dokonce žáci napodobovali formu doplňovacího cvičení, kdy doplňovali do vytečkovaných mezer klíčová slova, jak jsem naznačila ve dvou uváděných příkladech.

⁵⁹ Tento rozpor by mohl vést k úvahám nad tím, jak jsou někdy čísla „překrucována“ a k čemu to vede, dále by žáci sami mohli vyhledávat zdroje – například na webových stránkách školy, mohli by se bavit o zaokrouhlování apod.

počátku března. Takovéto prodlevy a text, který může říct jen velmi málo o svém autorovi, mohl jen těžko čekat na nadšený ohlas. A přece. Pro žáky Hethersettu bylo dopisování něčím novým a příchod dopisu jim udělal velkou radost, kromě výše zmiňovaných dopisů o škole, v něm našli fotografii sedmi českých žáků a jejich jména (zbytek třídy byl nemocný). Protože tato třída má opravdu bohatý školní život, kdy se učí mimo třídu, jezdí často do muzeí a jiných institucí, kde si mohou všechno „osahat“, dostali se k odepisování až o čtrnáct dní později, kdy se z toho už vytratila spontaneita. Prostor pro psaní dopisů měli žáci ráno, kdy jsem opět bohužel nemohla být přítomna, místo psaní úkolů z matematiky a anglického jazyka. Každý si podle fotografie vybral některého žáka a poslal mu několik řádků o sobě. Tyto dopisy, které byly zřejmě inspirovány formalitou příchozích textů, byly již psané dokonce podle vzoru (viz příloha č. 4). Jen nejméně čitelné rukopisy musely být přepsány, ale ostatní dopisy byly napsané obyčejnou tužkou rovnou načisto. Na rukopis se v této třídě příliš nehledí, žáci ani nemají příliš mnoho příležitostí si natrénovat „správný tvar“ písmen, důležité je, že je to čitelné a že žák vyjádří, co potřebuje.

Ani v tomto případě se už nevěnovali dopisům, z časových důvodů, i když i tyto by mohly posloužit k diskusi, a případně by se mohli zabývat pravopisem, protože některé z chyb, které se zde objevily, by žáci v tomto ročníku dokázali opravit. Důležité poučení by pro ně mohlo být (především z hlediska empatie), že jejich korespondenti nejsou rodilými mluvčími, a proto jakákoli chyba je pro ně čtení dopisu s chybami o mnoho těžší než pro rodilého mluvčího, který si dokáže některé fonetické „přepisky“ správně přečíst, stejně tak mohlo být zajímavé si přečíst dopis bez interpunkce a zhodnotit jeho srozumitelnost s přečtením po jejím doplnění. Zde je příklad dopisu, se kterým by se takovýmto způsobem dalo pracovat:

„Dear Bara how are you my name is Libby I am in upper prep I am born in June I hav a big sister called Amy I live on a farm I have cat a dog a pony and piggy“.

„My name is Millie.and I am seven [...] have dran a picter on the back.

„This is a picture of me...”

„I have drama and a picture...”⁶⁰

Myslím, že taková práce s textem by byla vhodná, protože se podobné chyby vyskytují u více žáků. Tyto texty už byly volněji koncipované, ačkoli žáci mohli psát o čem chtěli, všichni psali o sobě, což se dá v počátečních fázích korespondence předpokládat. Byla škoda, že se nakonec třída rozhodla neposlat své obrazy, které malovali v duchu impresionismu, protože si myslím, že by to žáky v české třídě i jejich učitelku nadchlo a jistě by to dalo podnět pro živelnější výměnu korespondence. Ale i v těchto textech bychom, mohli najít témata, kterými bychom se mohli zabývat, například: „Jaké to je bydlet na farmě?“ „Co to obnáší?“ „Jaké je to starat se o zvířata?“ Jiná dívka psala o svých plánech na prázdniny, jak pojedou do Portugalska, což by mohlo vzbudit zájem žáků o tuto zemi a její zvyky.

Již za čtrnáct dní jsme dostali odpověď z Prahy, při této radostné události jsem mohla sledovat reakce žáků. Dopisy byly opět vzorně napsané, některé dokonce přepsané na počítači, a vyzdobené, což žáky v Hethersettu inspirovalo a své další dopisy se snažili napsat úhledněji a vyzdobit je stejně tak, jak jejich protějšky. Na tento popud napadlo jednoho žáka, aby také psali na počítači, ale vzhledem k tomu, že v učebně je pouze jeden počítač, rozhodla se učitelka pověřit jednoho z žáků, aby napsal alespoň hlavičku dopisu a tu pak vytiskla pro každého žáka. V těchto dopisech už si každý našel svůj protějšek a společné dopisy třída třídě se tedy od tohoto momentu už nepsaly.

⁶⁰ „Dear Bara [,] how are you[?][M]y name is Libby[.] I am in upper prep [,] I am born in June[.] I hav[e] a big sister called Amy [,] I live on a farm I have [a] cat a dog a pony and [a] piggy”.

Milá Báro, jak se máš? Jmenuji se Libby. Jsem ve vyšší přípravce. Narodila jsem se v červnu. Mám starší sestru, která se jmenuje Amy. Bydlím na farmě. Mám kočku, psa, poníka a prasátko. (překlad a opravy ŠL)

„My name is Millie and I am seven [...] I have dran [drawn] a picter [picture] on the back.”

Jmenuji se Millie a je mi 7. Nakreslila jsem obrázek na zadní stranu. (překlad a opravy ŠL)

„This is a picture [picture] of me...” To je obrázek, na kterém jsem já... (překlad a opravy ŠL)

„I have drama [drawn] a picture...” Nakreslil jsem obrázek... (překlad a opravy ŠL)

Každý žák dostal svůj dopis a měl na výběr, jestli ho chce přečíst před celou třídou nebo ne. Všichni se chtěli pochlubit, a tak dostali žáci v kroužku na zemi jeden po druhém příležitost přečíst, co dostal. Při podrobnějším čtení těchto dopisů jsem si všimla, že se žáci pouze představují, ale co podle mého názoru chybělo, byla reakce žáků na dopisy, které obdrželi. Přišlo mi, že se jedná o výměnu dvou monologů než o vzájemný dialog. Proto jsem, při dalším psaní dopisů, žákům připomněla, aby se zamysleli nad tím, co jim jejich kamarádi poslali a teprve potom psali. Ačkoli tyto dopisy byly hodně podobné těm z Prahy, už se zde objevovaly dotazy a reakce na předešlé dopisy. Žáci se zajímali o různé koníčky a žádali své protějšky, aby jim poslali v příštím dopise fotografie své rodiny apod. Tento dopis jsme odeslali v květnu, byla to poslední výměna, která se uskutečnila, protože se čeští žáci v této době začali intenzivně připravovat na zkoušky K.E.T.

9.2.2.4 Zhodnocení a závěr druhého experimentu

V hodnocení budu z vlastních záznamů o korespondenci, které jsem si vedla a dále jsem je obohatila o informace, které mi dodatečně poskytla česká paní učitelka po skončení korespondence.

Protože se ve své diplomové práci zabývám otázkou integrace prvků freinetovy pedagogiky na českých školách, budu zde popisovat své závěry a hodnocení, která se týkají především poznatků, které jsem získala na ZŠ Curieových.

V této konkrétní třídě by bylo velmi problematické zavádět korespondenci v takové formě, jak jsme se ji pokusily uskutečnit, protože se náplň hodin výrazně neslučuje s podmínkami, které by byly vhodné pro korespondenci. Hlavní problémy, které se během dopisování vyskytly jsou následující:

1. korespondence byla vyloučena z hodiny a stala se pouze doplňkovou aktivitou (domácím úkolem)
2. žáci si své dopisy četli sami doma s rodiči (korespondence se nestala částí společného života třídy)
3. důležitější byla forma než obsah dopisu

4. důvodem pro korespondenci byla především procvičení jazykových dovedností
5. žáci v této skupině byli složeni ze dvou tříd
6. jejich učitelka angličtiny nebyla jejich třídní učitelka, ani učitelka českého jazyka

Nyní se budu věnovat jednotlivým bodům podrobněji a budu se snažit vysvětlit v čem spatřuji problém a jakým způsobem si myslím, že by jej šlo řešit, pokud je to možné.

Někteří žáci v této skupině, jak bylo již řečeno, jsou mimořádně nadaní, proto se jejich učitelka angličtiny snaží tento potenciál využít a velmi svědomitě je připravuje na Cambridžské zkoušky, což vede k časové tísní a nemožnosti dělat v hodinách jiné aktivity. Proto je pro mě otázkou, zda zavedení korespondence do takovéto pracovní atmosféry, spíš neuškodí samotným žákům, protože se z ní stává nástroj, kterým je možné je přimět dělat další nadstandardní úkoly, kterých i tak mají žáci hodně. Jak paní učitelka sama uvedla, počítá se s tím, že tito vybraní žáci, kteří chodí k ní na hodiny, tráví minimálně dvě hodiny týdně s rodiči extra přípravou.

Z nedostatku času pramení i další nedostatek této výměny, kdy žáci oficiálně nečtou a nebaví se o tom, co obdrželi. Myslím, že právě to je u mimořádně nadaných žáků škoda, protože podle Sejvalové (2004) inklinují k tomu být individualisty a často odmítají kooperativní učení. Jurášková (2003), která se také zabývá problematikou mimořádně nadaných žáků, formuluje čtyři afektivní cíle, které by se měly ve výuce nadaných plnit, a jimi jsou: vytváření správného sebeobrazu, podpora socializace, tj. ochota spolupracovat a redukce individualismu, redukce perfekcionismu a podpora osobnostních vlastností, jako je tolerance, empatie, neagresivní řešení problémů a podobně. Možná právě tento společně strávený čas, kdy by se bavili o svých společných kamarádech v Anglii, by nemusel být „ztrátou času“, ale mohl by posílit jejich sociální kompetence, jako je umění si naslouchat, poradit druhému apod. Žáci v této třídě chtějí vynikat nad ostatní, soutěživost se v nich podporuje. Toto by mohly být společné chvíle, kdy nemohou soutěžit, ale kdy se naopak budou

potřebovat dohodnout, co napsat do společného dopisu a jeho výsledná podoba bude výsledkem této spolupráce.

Forma dopisu je jistě důležitá, ale ve freinetovské pedagogice se jí nevěnují nikdy na úkor obsahu. Forma má pomoci partnerovi, zorientovat se v myšlenkách píšícího. Nebudu se zde již zmiňovat o prvním dopisu z Prahy, který byl přesným opakem toho, jak by mělo psaní dopisu podle Freineta vypadat. I v dalších dopisech bylo ale zřejmé, že tato třída je ale velmi orientována na výkon a na to, jak se žáci prezentují. Chyby nejsou brány jako prostředek učení, ale jsou nedostatkem. Proto než jsou dopisy odeslané, učitelka je zkontroluje. Což je opět v rozporu s tím, že by osobní dopisy, které jsou psány mezi jednotlivci měly být zveřejněny pouze, když si to jednotlivec přeje. Mimoto tím, že učitel zasahuje do dopisů a do jejich formy, se dává najevo že obsah je až druhořadý.

Myslím, že se díky tomuto přílišnému důrazu na přesnost a na procvičení jazyka, zanedbala péče o to, aby se žáci dozvěděli něco nového, aby nad tím, co obdrželi přemýšleli a aby dostali prostor klást si otázky, jako například „co je jiné u jejich přátel“ nebo „čemu oni samotní úplně neporozuměli“. Vytratila se tedy komunikace? Jak předejít tomuto problému?

V jedné z dalších tříd, kde se snažíme zavést korespondenci si budou vyměňovat dopisy žáci třetí třídy s francouzskou třídou⁶¹. Protože si jsou učitelé vědomi toho, že jazyk by mohl být překážkou volnému vyjadřování, rozhodli se požádat o spolupráci žáky osmé třídy, kteří budou malým pisatelům pomáhat. Podle mého názoru, je to velmi zajímavá myšlenka, která navíc podpoří i spolupráci mezi žáky v rámci jedné školy. Když jsme se při rozhovoru s paní učitelkou na ZŠ Curiových dostaly k rozebírání této možnosti, reagovala tak, že je to sice zajímavá myšlenka, ale prý by v těchto podmínkách nefungovala, ne v této skupině. Žáci jsou cíleně vedeni k tomu, aby si byli vědomi své výjimečnosti a jsou velmi pyšní na své jazykové schopnosti. Pokud by tedy měli dávat někomu opravovat svoje texty, bylo by to pro ně, podle slov paní učitelky „degradující“ a ona naopak chce, aby je jejich ctižádostivost vedla k lepším

⁶¹ V tomto případě se jedná o korespondenci s francouzskou freinetovskou třídou, takže i přes své zkušenosti s touto korespondencí věřím, že vzhledem k tomu, že tyto třídy již mají zkušenosti s volnými texty a s ostatními freinetovskými technikami, se korespondence vydaří.

výsledkům a nechce je takto „potopit“. Navíc prý tito žáci (nyní třetí třídy) mají prý velmi vyhrocené vztahy s žáky deváté třídy, takže prý toto řešení nepřipadá v žádném případě v úvahu.

Další nevýhoda je podle mého názoru ta, že tito žáci této skupiny spolu netráví většinu času, ale schází se v tomto složení právě pouze na hodiny angličtiny, kde se vyučuje především frontálně a samostatně. Vztahy mezi žáky se tím tedy mohou vyvíjet jen omezeně a z toho pramení i další možný důvod, proč nedošlo k žádným výměnám mezi celými třídami, ale pouze mezi jednotlivci.

Možným řešením si myslím by mohlo být, aby si žáci psali spíše s českými třídami, protože by se mohli zaměřit na své volné vyjadřování aniž by byli pak omezováni svými jazykovými schopnostmi. V rámci semináře o nadaných dětech jsme byli přítomni při jedné hodině českého jazyka, když tito žáci chodili do první třídy. Za domácí úkol měli tehdy vymyslet sci-fi povídku a v my jsme slyšeli jejich prezentace, které byly velmi vydařené. Bylo by jistě zajímavé, kdyby právě takovéto texty našly odezvu u vrstevníků a mohly se stát pro ně inspirací.

9.2.3 Popis třetího experimentu

9.2.3.1 Popis třetího výzkumného vzorku

Svůj třetí experiment jsem uskutečnila až po skončení a vyhodnocení prvního, proto jsem se snažila na základě zkušeností zvolit z dostupného vzorku dvě třídy tak, aby korespondence nenarazila na problémy, kterým jsme museli čelit v předešlém školním roce. Důležité pro mě v tomto výběru bylo, aby se této korespondence účastnily třídní učitelky, dále aby v těchto třídách byli žáci zvyklí spolupracovat a tvořivě psát. Pro tento experiment, který se začal připravovat v listopadu 2008 jsem nakonec zvolila dvě české třídy, 4.B ze ŽŠ Lyčkovo náměstí a malotřídní třídu, kde jsou společně 4. a 5. ročník, ze ZŠ a MŠ Libá u Chebu. Druhá ze zmiňovaných tříd je opět specifická, a to tím, že do

ni chodí pouze čtyři žáci.⁶² Z tohoto důvodu jsme se rozhodly s učitelkami vytvořit mezitřídní korespondenci mezi celými skupinami tříd.

9.2.3.1.1 Popis základní školy Lyčkovo náměstí

9.2.3.1.1.1 Charakteristika školy

Adresa: Základní škola Lyčkovo náměstí, Praha 8 – Karlín, Lyčkovo náměstí 6⁶³

Základní škola Lyčkovo náměstí je o budovu palácového typu, která se nachází v zastavěné části města, ale před budovou školy se nachází menší park. Byla založena 20. 9. 1906. Jedná se školu úplnou, která se snaží naplňovat své třídy průměrným počtem do 25 žáků, v této budově se nachází i mateřská škola. Probíhají zde učební stáže, protože tato škola je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Škola poskytuje všeobecné vzdělání bez výrazného zaměření se na nějaké vzdělávací oblasti. Věnuje se vzdělávacím předmětům, které jsou potřebné pro život v moderní společnosti, jako jsou cizí jazyky a informační technologie, dále klade důraz na rozvoj osobnosti skrze výchovné předměty, jako je hudební výchova, dramatická výchova a výtvarná výchova. K rozvoji kulturního vnímání světa slouží nadstandardně vybavené učebny výtvarné výchovy, keramiky, dále učebny hudební a dramatické výchovy s vlastním divadelním sálem. Ve škole je také zřízena školní knihovna a studovna, cvičná kuchyně, školní dílna a místnost pro pěstitelské a chovatelské činnosti. Všechny třídy prvního stupně jsou vybaveny koberci, dále audiovizuální technikou a v každé třídě je možnost instalovat počítač s připojením na internet.

Každoročně se škola se snaží zapojit do jednoho až dvou mezinárodních projektů, jejichž hlavním cílem je zdokonalení komunikace v cizím jazyce, a dále schopnost zorientovat se v novém prostředí a poznat způsob života v jiných zemích, což by mělo v žácích pěstovat toleranci k jinému životnímu

⁶² Bohužel jsem nesehnala žádnou jinou třídu ochotnou si dopisovat, která by svým profilem odpovídala více tradiční třídě.

⁶³ V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek ZŠ Lyčkovo náměstí, dostupné na <http://www.zs-ln.cz/> a ze svých zkušeností, které jsem získala při hospitacích na této škole.

stylu. Škola se zapojila například do spolupráce s peruánskou školou v rámci Nadace Inka nebo do Adopce na dálku.

Škola se také snaží zapojit rodiče do života školy a dává jim k tomu různé příležitosti, kromě účasti na tradičních akcích mohou rodiče pomáhat při různých akcích, jakým je například vybavování školy.

Od 1.9.2005 je zde platný školní vzdělávací program Smysluplná škola, který si klade za cíl rozvíjet osobnost a schopnosti žáků na nejvyšší možné úrovni v příjemné pracovní a tvořivé atmosféře. Rozvoj osobnosti je založen na třech hlavních zásadách: *Smysluplný obsah* vzdělávání a rozvoj osobnosti, což znamená, že se při hledání obsahu vzdělávání klade hlavní důraz na využitelnost v reálném životě, obsah vyučování je chápán jako prostředek k získání dovedností jako je schopnost řešit problémy, dávat poznatky do souvislostí, využít vědomosti v praxi; *Smysluplné činnosti* v době vyučování a ve volném čase znamená pracovat tak, aby se žáci aktivně zapojovali do procesu, aby přemýšleli, tvořili, řešili problémy, diskutovali. Kromě běžného vyučování ve školní budově se žáci učí i v kontextu na různých exkurzích, kulturních akcích apod.; *Smysluplné vztahy*, které jsou založeny na důvěře a úctě všech, kdo jsou zapojeni ve vzdělávacím procesu, která vede k efektivní práci, etickému jednání a rozvoji osobnosti.

9.2.3.1.1.2 Charakteristika 4.B

Pro spolupráci s touto třídou jsem se rozhodla na základě výukového stylu učitelky, která se snaží omezovat frontální výuku. Žáci zde mají prostor pro vlastní zkoumání, které mi připomíná freinetovo pokusné zkoumání, a následnou diskusi o průběhu a výsledcích těchto procesů.

Učebna je poměrně velká, s vysokými okny, které zajišťují dostatek denního světla. Je rozdělena do dvou částí. V zadní části je koberec, kde se odehrávají ranní kroužky, prezentace, kde se řeší výchovné problémy, a kde mohou žáci pracovat, pokud pracují individuálně nebo ve skupinách. Také je zde umístěno piáno, které dominuje celé třídě.

Druhá část je vybavena moderními lavicemi, které jsou uspořádané tak, aby umožňovaly skupinovou práci. V přední části třídy je katedra s tabulí. Třída

není vyzdobena dětskými pracemi, zatím zde chybí nástěnky. Ve třídě jsou dvě knihovny, jedna u katedry, kterou používá učitelka a jedna v koberecové části učebny, kterou mohou používat žáci.

Ve třídě je 22 žáků, z toho 11 dívek a 11 chlapců. Poměrně vysoký počet, 6 žáků, tvoří děti romského původu. Velký důraz je zde kladen na rozvíjení osobních kompetencí žáků, především na schopnost pracovat samostatně, umět si pomáhat a být zodpovědný za své učení a za své činy.

Žáci této třídy mají také možnost účastnit se výprav, které se konají jednou měsíčně v rámci dvou až tří dnů. Zde se učí praktické poznatky, jako je například práce s buzolou, poznávání květin, vaření ve ztížených podmínkách, zásady chování se v přírodě, ale klade se zde důraz i na rozvoj osobnosti, jako je pěstování vůle při delších výletech, spolupráce s ostatními, pomoc druhým apod. Takovéto zážitky, právě mohou dobře posloužit jako prvopočáteční impulz k volnému psaní. Žáci jsou zvyklí po každé výpravě sepsat jakýsi deník výpravy, což znamená, že si sami vyberou fotografie z výletu, nalepí je na papír A4 a okomentují je vlastními slovy, případně je ilustrují. Tyto listy jsou pak vystaveny na chodbě aniž by do nich kdokoli zasahoval, pravopisné ani stylistické chyby se neopravují.

Žáci jsou zvyklí pracovat svým tempem na svých úkolech a pokud dokončí svou práci dřív, mají možnost si zvolit svůj další úkol sami, mohou si jít sami číst nebo plnit úkoly navíc. Myslím si, že styl této práce je vhodný pro zapojení psaní volných textů do výuky, protože je zde pro ně prostor právě v okamžicích, kdy žáci dokončí svůj úkol dříve než ostatní. Tak například vznikaly výše zmiňované texty o výpravách.

9.2.3.1.2 Popis Základní školy a mateřské školy Libá u Chebu

9.2.3.1.2.1 Charakteristika školy

Adresa: Základní škola a mateřská škola Libá, okres Cheb, příspěvková organizace, Libá 225⁶⁴

Tato malotřídní škola vzdělává žáky prvního stupně, v letošním roce pouze od 2. do 5. ročníku, protože nebyla naplněna první třída. Je zde integrovaná i mateřská škola. Škola byla založena v roce 1952, ale v rámci celostátního rušení obecních malotřídních škol byla zrušena v roce 1978. Opětovně byla zprovozněna ve školním roce 1997/1998, v současné době je škola dvoutřídní a jsou zde spojeny druhý a třetí ročník, dále čtvrtý a pátý. Díky nízkému počtu žáků ve škole (v tomto školním roce je jich 15) se zde mohou učitelé věnovat každému žákovi individuálně. Žáci jsou zde vedeni k samostatnosti, mimoto zde žáci vyrůstají ve věkově smíšeném kolektivu a jsou vedeni k vzájemné úctě a pomoci dětem mladším.

Budova školy, která je umístěna nedaleko hradu, je nově zrekonstruována a je obklopena zelení. Toto prostředí vybízí k pohybovým aktivitám a práci v přírodě, čehož je využíváno během výuky. Zajímavá je i její vnější výzdoba budovy, protože fasáda je pomalována pohádkovými motivy.

Ve škole je k dispozici knihovna, kde žáci mají možnost využívat počítače s připojením na internet nebo video přehrávač. Ve volných chvílích mohou žáci používat prostory tělocvičny nebo dvůr a školní zahradu.

Škola leží v blízkém sousedství s německou školou v Hohenbergu, se kterou spolupracuje.

9.2.3.1.2.2 Charakteristika malotřídní čtvrté a páté třídy

Tuto třídu navštěvují v tomto školním roce pouze čtyři žáci, dvě dívky a dva chlapci, z toho jsou tři žáci pátého a jeden čtvrtého ročníku.

⁶⁴ V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek ZŠ a MŠ Libá u Chebu, dostupné na <www.zsliba.cz>

Učebna je malá, útulná, jsou zde pouze dvě lavice, dvě skříně, kde jsou uloženy hry a knihy. Velká okna, ze kterých je krásný výhled do okolních kopců, zajišťují dostatek denního světla ve třídě. Ta je vybavená kobercem, který často využívají, ať už pro výklady nebo pro hry. Atmosféra je zde velmi pozitivní, až bych řekla domácká. Učitelé mají možnost věnovat se každému žákovi individuálně a řešit veškeré jejich problémy, které buď mohou osobně sdělit, nebo je mohou vhodit do krabičky „Trápení a jiné bolístky“. Většinou se tyto problémy řeší při pátečních sezeních, při kterých se dále rozebírá a diskutuje o tom, co jednotliví žáci v tomto týdnu zažili.

9.2.3.2 Popis vstupních podmínek

Pro tento experiment jsem si vybrala dvě české třídy, protože bylo důležité, aby daná korespondence nevznikla pouze s cílem zdokonalení se v cizím jazyce, ale především proto, aby podnítila zájem o to, co se děje ve druhé třídě, a aby žáci mohli volně komunikovat. Vybrala jsem dvě rozdílné školy, jednu městskou a jednu vesnickou, protože jsem doufala, že právě tyto rozdíly mezi prostředím, kde děti žijí, by mohly vyvolat zajímavé ohlasy. Škola v Libé je například výrazně ovlivněna lidovými zvyky a tradicemi (vynášení Morany, masopusty, advent), které se zde slaví, a tím často určují náplň vyučovacích hodin.

Nejdřív jsem se seznámila se způsobem práce obou učitelek, přičemž mě nejvíce zajímala atmosféra ve třídě a způsob vedení výuky, zejména v hodinách českého jazyka. Obě dvě učitelky používají metodu výkladu, ale při procvičování volí kromě cvičení z učebnic, i jiné aktivity, například hry. Žáci mají poměrně často možnost se volně vyjadřovat, klade se důraz na kreativitu žáků. V libské třídě žáci často píšou pohádky, básničky a jiné útvary na zadané téma. V pražské škole mají možnost volně písemně vyjadřovat i v jiných předmětech, jakým je například vlastivěda.

Poučena z minulé přípravy korespondence, kdy vyšlo najevo, že instruovat a popisovat průběh korespondence prostřednictvím elektronické pošty je neefektivní, jsem nyní věnovala dostatečný čas tomu, abych

jednotlivým učitelkám osobně vysvětlila, jak by měla korespondence probíhat, jak psát volné texty a ony mohly reagovat a ptát se, pokud nerozuměly.

Dohodly jsme se na následujících bodech:

1. korespondenci zahájí pražská škola, protože má se psaním volných textů předešlé zkušenosti;
2. zaměříme se na korespondenci mezi třídami, ne mezi jednotlivci, z důvodu výrazně nižšího počtu žáků libské školy (pokud budou mít žáci chuť a potřebu, může se vyvinout i korespondence mezi jednotlivci);
3. interval mezi jednotlivými odesláními dopisů by neměla přesáhnout dobu dvou týdnů, pokud někteří žáci nestihnou svůj dopis dopsat, pošlou ho v příštím kole;
4. společných dopisech, které se budou odesílat, se ve třídě bude diskutovat, dopisy třídy reprezentují, proto by v nich nemělo být příliš mnoho pravopisných chyb, měly by být upravené a neměly by v nich být faktografické chyby;
5. dopisy, které třída obdrží, si můžou žáci společně přečíst, nebo si je žáci můžou rozdělit a prezentovat je v kroužku;
6. psaní dopisů se bude konat ve škole, nejlépe ve volných chvílích, ne řízeně a žáci by neměli být nuceni je psát;
7. nejde o slohové cvičení, žákům by se měla nechat volnost výběru formy i obsahu;
8. částí dopisu mohou být i texty, které nebyly primárně určeny pro korespondenci (ty budou vypovídat o práci ve třídě a mohou se stát inspirací pro partnerskou třídu).

9.2.3.3 Průběh korespondence

Na korespondenci jsme se začali připravovat v listopadu 2008, ale následné přípravy školních besídek a adventní výzdoby školy zapříčinily její odložení až na leden letošního roku. V prvním dopise, posílaném z Prahy, byly kromě dopisů, kde žáci představovali sebe a svoji třídu a školu, přiloženy i volné texty žáků z jejich poslední výpravy z konce října (ukázka viz příloha č. 5), které se podobaly psaní volných textů, jaké jsem měla možnost vidět ve Francii, nejvíce. Navazovaly na bezprostřední zážitek dětí a ty je psaly spontánně ve

volných chvílích, porovnávali je, měli možnost si při jejich tvorbě radit. A předtím, než byly umístěny na nástěnku, si je společně v kroužku na koberci četli. Jedinou nevýhodou byla opět časová tíseň, která nedovolila se těmto textům věnovat dále. Myslím, že právě z toho důvodu, že byly následně umístěny na chodbu, aby je mohly vidět i žáci ostatních tříd, by se těmto textům mohlo věnovat hlouběji, protože se jimi třída prezentuje. Postup práce s vybraným textem popíši v následující kapitole 9.2.3.4.

Třída v Libé reagovala okamžitě, odpověděla na dopisy, ve kterých se pražští žáci představovali. Vznikla zde ale jedna nepředpokládaná situace. Paní učitelka z Libé žákům neukázala volné texty z výpravy. K tomuto problému se vrátím v nadcházející kapitole. Žáci se rovněž představili, kladli ve svých dopisech důraz především na to, aby zmínili, co je u nich ve vesnici a v jejich škole rozdílné od toho, o čem četli v dopisech z Prahy. Dále poslali dvě rozsáhlejší díla nazvaná „Objevujeme svět“ a „Kronika“. Byly to fiktivní deníky z plavby, kde žáci popisovali svou imaginární cestu kolem světa, která byla protkaná kromě zeměpisných faktů, mnoha scénami ne nepodobných těm z akčních seriálů. Objevilo se zde i několik faktografických chyb, na které pražští žáci, při našem společném čtení, bouřlivě reagovali. To myslím, dalo podnět k dalšímu kolu korespondence. Po přečtení těchto dvou prací, si žáci mohli vybrat, který z početných listů dopisu si vezme, přečte samostatně a ve stanovené chvíli nám jej bude prezentovat. Žáci se rozmístili po třídě, byly zde drobné kázeňské problémy spojené s různou délkou a náročností čtených dopisů.

Poté žáci mohli prezentovat dopisy, ale narazili jsme zde na dva základní nedostatky: žáci neuměli prezentovat své dopisy, což dále vedlo k nedostatečné pozornosti ze strany spolužáků, kteří ztratili koncentraci a neposlouchali se navzájem.

9.2.3.4 Zhodnocení a závěr třetího experimentu

Tento experiment je stále ve svém počátku, proto je těžké hodnotit jeho výsledky, ale můžeme se věnovat alespoň rozboru jednotlivých problémů a

zajímavých zjištění, na které jsme narazili při tomto druhém „vylepšeném“ pokusu, a zmínit zde názory a hodnocení obou učitelek a dětí.

Problémy, které vznikly:

1. texty se četly výběrově (na základě výběru učitelky)
2. texty se neopravovaly, bylo v nich mnoho pravopisných a stylistických chyb
3. stále se naráží na časovou tíseň
4. neschopnost prezentovat dopis a nekázeň ostatních při prezentaci

Nejprve bych se vrátila k nastíněnému problému, zmíněnému v předešlém odstavci, kdy učitelka ukázala pouze část dopisů, které se netýkaly výpravy, protože se obávala, že by to mohlo nadchnout její žáky, kteří by pak sami chtěli podobné výlety zažít. V rozhovoru uvedla, že její učební styl se velmi liší od toho, který rází pražská učitelka a jako možný důvod uvedla velký věkový rozdíl mezi oběma učitelkami. Proto by se podle ní v příští korespondenci měly angažovat učitelky, které jsou přibližně stejně staré. S takovýmto stanoviskem jsem se ještě nesetkala a dosti mě překvapil. Ve Francii si píšou učitelé různých věkových kategorií a není to překážkou. Důležitějším aspektem je podle mého právě zmíněný učební styl, ale ani podle toho bych se neorientovala, protože si myslím, že by učitelé neměli vnímat tyto rozdíly jako negativa, ale naopak se jimi nechat inspirovat.

Pokud tedy zmíněná paní učitelka nechce, aby se žáci začali zajímat o akce jiné třídy, protože by je mohly sami vyžadovat, je to škoda. Přišlo mi, jako by tato paní učitelka získala z tohoto dopisu dojem, že její styl není tak dobrý jako druhé paní učitelky a že svým žákům neposkytuje podobná „povyražení“. Já si ale naopak myslím, že právě i toto srovnání může jim samým ukázat, v čem se liší a co je vyhraňuje. Tato paní učitelka zase vyniká v jiných oblastech, jako jsou pokusy, které zařazuje do svých hodin o lidském těle. Například nosí do třídy různé přístroje, s jejichž pomocí jednoduše a názorně ukazuje žákům, jak se dá změřit objem vzduchu v plicích, nebo s žáky vyrábí modely vnitřního ucha, aby pochopili, jak tento mechanismus funguje. Toto jsou zážitky, které žáky nadchly a o kterých se rozhodli svým přátelům v Praze napsat. (viz příloha č. 5) Podněty, které tyto dopisy poskytly, podle slov pražské

učitelky, vzbudily u jejich žáků zvědavost a sami si chtěli některé z nich vyzkoušet ve třídě.

Dále je škoda, že se s texty (alespoň v pražské třídě)⁶⁵ více nepracovalo, protože by bývaly poskytly slušný materiál pro práci s textem, pro opravy, úpravy a podobně. Samotné texty nebyly příliš dlouhé, proto mohly být přepsány na tabuli a mohlo by se s nimi pracovat, tak, jak se pracuje s volnými texty ve freinetovských školách. Vybrala jsem jeden z textů, na kterém bych ráda ukázala, jak by se s ním dalo pracovat, jaké otázky bychom mohli při práci volit (viz příloha č. 5).

„Raní dospívání z nepovedenou česnečkou

Ondra nás přišel zbudit. Všichni byli hrozně rozespalí na stolech jsme museli uklízet talíře od nepovedené česnečky bez brambor které zapoměl M. Daněk a z hroudou sýru kterou jsme tam dali ještě předtím co jsme to dali vařit. Áňa z Cilkou byli hrozně ospalí a málem usnuli u stolu.“

Anonym, 1. dopis z Prahy

Nejprve bychom opravili pravopisné chyby, které žáci již rozpoznají, jako je např. raní – ranní; z česnečkou – s česnečkou; Áňa z Cilkou byli – Áňa s Cilkou byly. Poté bychom se mohli zamyslet nad tím, co nám text sděluje. Opravdu by tomu někdo, kdo s námi na výletě nebyl přítomen, rozuměl? Možná by bylo dobré vysvětlit, kdo je Ondra? Proč nás přišel vzbudit? Není věta, kterou jsme zde napsali příliš dlouhá? Co by mohlo naše kamarády asi zajímat? Proč byli všichni tak ospalí? Pokud by to bylo možné, tyto návodné otázky bych nekladla, nechala bych samotné žáky, aby se nad tím zamysleli. Možná v prvních textech bychom museli naznačit, jakým způsobem se dá s textem pracovat, ale později bych nechala iniciativu spíše na dětech. Poté by žáci mohli vybrané texty (nemusely by se tedy posílat všechny) přepsat na počítači nebo v ruce.

⁶⁵ V libské třídě, podle slov paní učitelky, prý nemuseli příliš mnoho chyb opravovat, protože se žáci sami snažili, aby dopisy byly upravené.

Otázkou tedy zůstává, proč se s těmito texty nepracuje po stránce gramatické ani stylistické. Možná je to způsobeno tím, že ve třídách, kde jsme s korespondencí začali, se naskýtá mnoho jiných aktivit, kde se tyto jevy procvičují, a tedy „není potřeba“ se jim věnovat v těchto textech. Možná učitelky nechtějí odradit žáky od volného vyjadřování, nechtějí, aby se příliš věnovali pravopisu, ale aby se raději soustředili na obsah. Není ale škoda nevyužít takovou šanci, kdy má smysl opravovat chyby, aby nedošlo k nedorozumění? Nedáváme tímto najevo, že gramatika je důležitá pro cvičení v diktátech a pravopisných cvičeních, ale v reálném životě se bez ní obejdeme? Z tohoto důvodu bych se ve své praxi rozboru těchto textů snažila věnovat ve větší míře.

V obou skupinách jsme opět čelili nedostatku času, což vedlo k odsunutí počátku dopisování o čtyři měsíce. Většinou se tak dělo kvůli různým akcím školy, například kvůli přípravám na Halloween party, zdobení stromečku a podobně, což mělo za následek, že žáci museli zameškanou látku stihnout později v kratším čase. Je ale škoda, že právě tyto události nedaly podnět ke psaní volných textů, protože by byly jistě velmi emotivní a vypovídaly by živěji o životě žáků ve druhé škole. Pokud se na takovou akci připravují a potom ji nereflktují, myslím, že se využívá jen polovina potenciálu, kterou daná akce má.

Tato časová tíseň se projevila i v jednotlivých aktivitách, jako bylo například čtení dopisu. Protože jsem chtěla být přítomna při otvírání dopisu a u prvních reakcí, byla tato aktivita značně časově omezena. Toto by se mohlo v budoucnosti ošetřit tím, že na čtení nebude stanoven takto krátký limit, ale došlé dopisy se vyvěsí, a každý, kdo bude mít zájem si je může během přestávek přečíst. Dále může být ustanoven jeden garant, který během jedné z prezentací, na kterou jsou v této třídě žáci zvyklí a kterou pravidelně konají každý den, může sdělit obsah těchto dopisů.

Posledním problémem byla neschopnost vyjádřit obsah dopisu a případnou reakci na něj. Mohlo to být způsobeno tím, že někteří žáci neměli dostatek času na pochopení obsahu, což by se dalo vyřešit stejným opatřením, které jsem zmiňovala v předchozím odstavci. Ale mohlo to být způsobeno nedostatečnou slovní zásobou a nezvykem prezentovat novou „věc“. Myslím,

že na tento způsob práce si žáci musí zvykat a právě takováto prezentace balíčku sesterské třídy jim v tom může pomoci. Nekázeň byla v tomto případě způsobena špatnou úrovní prezentací, ale i v takových případech by žáci měli být vedeni k respektování druhých a jejich individuálních schopností a dovedností.

Nyní bych shrnula pozitivní rysy, které tato korespondence měla:

1. žáci se vyjadřovali sami
2. žáci mohli těžit z bezprostředních a nevšedních zážitků
3. žáci měli možnost vybrat si, jakým způsobem, kde a kdy budou volné texty psát (o tom jsme se zmínili již výše)
4. korespondence se začala rychle rozvíjet, spontánně vznikla výměna i mezi jednotlivci

Žáci, na rozdíl od předchozí korespondence, měli velkou volnost ve výběru témat. Samozřejmě první dopisy byly „představovací“, stejně jako té první, ale ve volných textech nebyli žáci omezeni nedostatečnou znalostí jazyka, ani nebyli nuceni dodržovat nějaká striktní pravidla. Svůj písemný projev doprovodili i volnými kresbami. Tato volnost měla za následek poměrně širokou škálu námětů, kterými se obě skupiny mohly při čtení zabírat a v případě, že by měly dostatek času, i je hlouběji zkoumat. V případě, že podnět přišel od druhé skupiny, je mohli také vyzkoušet. Například jeden volný text z výpravy končí: „...*když jsme si zasoutěžili [...] šli jsme odlejet stopy.*“ (Anonym, 1. dopis z Prahy, viz příloha č. 5) Pokud by žáci z libské třídy předtím podobnou věc nezkoušeli, mohli by být inspirováni a mohli by se buď své partnerské třídy zeptat, jak to prováděli, jaký je postup, jaké stopy odlévali, nebo se zeptat, jak jejich odlévání dopadlo, či si vyhledat na internetu nebo v knihách, postup, jakým se odlévají stopy a vyzkoušet si to, zdokumentovat a porovnat s „úlovkou“ partnerské třídy.

Zajímavým momentem bylo, když žáci, aniž by jim to bylo řečeno, si chtěli začít psát individuální dopisy. Podle třídní učitelky z Libé se začínají dostávat, především dívky, do puberty a potýkají se s novými problémy. Podle

jejích slov se žáci často sami v sobě nevyznají. Jako příklad uvedla jednu dívku, která má problémy v rodině a nemá se komu svěřit. Pro korespondenci si vybrala svou jmenovkyni z Prahy a prý se k tomuto způsobu vyjádření upnula. Učitelka v tom spatřuje pozitivum, protože její žákyně bude mít možnost, jak ventilovat své domácí i školní problémy.

9.3 Dílčí závěr druhé části

V této části jsou shrnuty poznatky, které jsem učinila během provádění experimentů a na jejichž základě zhodnotím cíle, které jsem si stanovila pro druhý oddíl praktické části.

Východiskem pro hodnocení druhé části empirického výzkumu byly poznámky, které jsem si vedla během konání experimentů. Při druhém a třetím experimentu mi byly zdroji informací také dotazníky, které vyplnili žáci dvou tříd, ve kterých jsem experimenty zaváděla, jedná se o třídu 4. B z Lyčkova náměstí 2M+Z ze ZŠ Curieových. Posledním zdrojem mi byly odpovědi učitelek.

V prvním experimentu jsem si kladla za cíl zjistit, jakým způsobem je možné začlenit techniku volného textu do běžných tříd na základních školách. Důležité je podle mého názoru nezačleňovat toto psaní jako hromadnou aktivitu, ale postupně nechat jednotlivé žáky se do ní zapojovat, nechat je psát ve volných chvílích, ať už doma nebo ve škole, a nechat je prezentovat svá díla a motivovat tak ostatní žáky. Také je vhodné začít s psaním volných textů v nižších ročnících, aby se stalo přirozenou činností.

Dalším cílem bylo popsát problémy, které vznikly během experimentu, a jejich možná řešení. Obojí jsem detailně popsala v kapitole 9.2.1.4., proto zde zmíním jen nejmarkantnější problém, který se týkal nedodržování kázně. Domnívám se, že to bylo způsobeno především tím, že při tomto experimentu žáci považovali aktivitu za doplňkovou. Myslím tedy, že je důležité, aby žáci vnímali psaní a hodnocení volných textů jako součást života třídy, s čímž souvisí i chápání diskuze jako důležitého času stráveného společně. Žáci by měli rozumět tomu, že poslouchání ostatních už není pasivní činností, ale je to možnost, kdy mohou pomoci druhým s úpravami textu a s lepším vyjádřením myšlenek, a proto potřebují poslouchat pozorně a kriticky.

Využívání volných textů k prozkoumávání témat, která se v nich vyskytla nebo vzešla z následné diskuse o nich, se mi zdá vhodná pro zařazení do výuky ve třídách, zejména na prvním stupni. Mohou být začleněna v rámci jednotlivých předmětů nebo na základě jejich podnětu mohou vzniknout samostatné projekty.

Posledním cílem bylo zjistit, jak by se dalo následně pracovat se vzniklými volnými texty. Experiment byl časově omezený, proto jsme s žáky stihli vyzkoušet pouze dramatizaci volného textu, která vedla k úvahám nad dalšími možnými texty, ale nepodařilo se mi prakticky ověřit, jak by se dalo dále s texty pracovat. Myslím, že tyto aktivity by měly vyplynout z potřeby žáků dozvědět se něco nového, prozkoumat do větší hloubky to, na co se v textech narazilo, naopak by se neměly zařazovat do výuky samoučelně. Musí se klást důraz na smysluplnost práce s textem.

Pro další dva experimenty jsem si stanovila cíl zjistit, zda je možné začlenit korespondenci v praxi na prvním stupni základní školy. Experimenty prokázaly, že ji zařadit do běžné výuky sice lze, ale obtížně. Po rozhovorech s učitelkami jsem dospěla k názoru, že je velmi podstatné, jaký má učitel přístup k podobným aktivitám, a jak se cíle výuky v jeho pojetí doplňují či vylučují s těmito činnostmi. Domnívám se ale, že pokud by učitelé zaváděli do třídy korespondenci s tím, že by si byli plně vědomi možností, které jim meziškolní korespondence poskytuje (viz kapitola 4.2), nebylo by zavádění této techniky do výuky tak složité.

Dalším cílem bylo popsat případné problémy, které se během experimentu vyskytly a diskutovat o jejich řešení. V každém z popsaných experimentů se vyskytly problémy jiného druhu, proto jsem je detailně popsala zvlášť v závěrech jednotlivých podkapitol, tj. v kapitolách 9.2.2.4 a 9.2.3.4. Jedním společným problémem bylo nedostatečné začlenění korespondence do života třídy. V prvním případě žáci dostávali psaní dopisů za domácí úkol, v druhém případě se texty sice psaly převážně během výuky, ale tyto vzniklé texty se nečetly a chyběla zde diskuse nad nimi. Domnívám se, že tímto způsobem se smysl korespondence z části vytrácí, protože žáci necítí, že třída, jako celek, se dělí o své společné zážitky. Druhým problémem, který se týkal obou experimentů, souvisí s tím, co jsem popsala v předešlém odstavci. Je jím

nedostatek času, kvůli kterému se pak korespondenci třídy nemůžou plně věnovat. Pokud tedy učitelé nenaleznou dostatek času pro zavedení korespondence ve výuce, mohlo by být řešením zavádět je tam, kde je pro děti větší prostor se vyjádřit, například ve školních družinách, jak to bylo popsáno v kapitole 4.3.2.3.

Posledním stanoveným cílem bylo zjistit, jaké jsou nejpřijatelnější formy psaní dopisů. Při experimentu se ukázalo, že při zavádění korespondence je vhodnější začít s korespondencí mezi celými třídami, protože se lépe koordinuje. Žáci si pak postupně vybírají své protějšky pro další dopisování a nehrozí tak, jak se stalo při prvním experimentu s dopisováním, že žáci, protože svou partnerskou třídu dobře neznali, poslali dopisy jen některým žákům, což pak mělo negativní dopad na celkovou náladu ve třídě respondentů. Společné dopisy také spíše podpoří diskuse ve třídě, než dopisy mezi jednotlivci, a tak tato činnost více připívá ke vzniku kooperativní atmosféry ve třídě. Individuální korespondence je spíše doplňkem, který by podle mne mohli využívat pouze žáci, kteří by o tuto aktivitu měli zájem.

Dále jsem zjišťovala, jestli je vhodnější používat elektronickou poštu než běžné dopisování. Je pravdou, že intervaly mezi jednotlivými výměnami dopisů, byly při experimentu se zaváděním běžných dopisů, poměrně dlouhé. Dvě ze tří dotázaných učitelek uvedly, že by ale přesto raději posílaly běžné dopisy, protože ve třídě nemají možnost používat internet, třetí učitelka by byla spíše pro posílání emailů. Jako důvod uvedla menší časovou prodlevu a žádné finanční náklady. Většina žáků by volila dopisování skrze internet (viz příloha 8, graf č. 1), z 26 dotazovaných jich 17 chtělo používat elektronickou poštu, zatímco běžné dopisy chtělo psát 7 žáků, 2 žáci uvedli, že by rádi tyto formy kombinovali.

Jak je patrné z grafu č. 2 (viz příloha 8), vyšší zájem o používání elektronické pošty mají chlapci, z nichž žádný si nechce dopisovat běžným způsobem, 12 emailem a jeden oběma způsoby. Dívky naopak preferují běžnou korespondenci, 7 si jich chtělo dopisovat tímto způsobem, 5 skrze elektronickou poštu a 1 dívka oběma způsoby. Jako důvod pro používání emailu uvedla

většina žáků, kteří ji volili, rychlou komunikaci, dále většina respondentů, kteří volili variantu psaní normálních dopisů uvedla její jednoduchost.⁶⁶

Z odpovědí žáků bych soudila, že při dalším zavádění korespondence ve třídách by mohlo být přínosné, kdyby se kombinovaly oba způsoby korespondence, což by mohlo fungovat jako motivace pro některé žáky, které obyčejné dopisování neuspokojuje. Tak se to, podle výpovědi Francomma, v současné době praktikuje na některých francouzských školách.

Protože bych v zavádění korespondence chtěla nadále pokračovat v dalších třídách, zajímala mě motivace žáků pro psaní dopisů (viz příloha 8, graf č. 3). 9 z nich odpovědělo, že je nejvíce baví získávání nových informací, ale 5 žáků na ní nebaví nic. Všichni respondenti, kteří takto odpověděli jsou chlapci, kteří uvedli, že by si raději dopisovali prostřednictvím emailu. Proto si myslím, že výše navrhované zavedení elektronické pošty by mohlo v tomto případě pomoci.

V další otázce se bylo úkolem zjistit, co žáky při korespondenci demotivuje (viz příloha 8, graf č. 4). 9 žáků odpovědělo, že je vše bavilo, 3 žáky nebavilo psaní, 3 žáky nebavilo čtení, 4 žáky nebavilo nic. Protože žádná z položek výrazně nedominuje, myslím, že odpovědi na tuto otázku nepotvrdily vznik výrazného problému, kterému bychom se měli při dalším zavádění korespondence cíleně vyhýbat.

Z dalších odpovědí vyplynulo, že 17 žáků (tj. 70%) by chtělo v korespondenci pokračovat, zatímco 6 žáků (opět se jedná pouze s jednou výjimkou o chlapce, kteří by si rádi dopisovali skrze email) v ní pokračovat nechce, 2 žáci si nebyli jistí.

Na dotaz, zda by si raději dopisovali s českou či zahraniční třídou (viz příloha 8, graf č. 5), odpovědělo opět 17 žáků, že by preferovali korespondenci s českou třídou, 6 žáků (převážně ze třídy 2. Z+M) uvedlo, že by si rádi psali s anglickou třídou, 1 žák uvedl jinou odpověď. Žáci většinou zmiňovali důvod pro psaní si s českou třídou nedostatečnou jazykovou vybavenost pro komunikaci se zahraniční třídou, zatímco žáci, kteří by si rádi psali s anglickou třídou sdělili, že se chtějí zlepšit v cizím jazyce, či dozvědět realie.

⁶⁶ Na tomto místě bych uvedla odpověď žákyně 2. třídy, kterou považuji za zajímavou. Odpověděla, že by ráda psala „normální“ dopisy, protože „rukopis je jedinečný“.

Žáci také odpovídali na otázku, o čem by nejraději psali. 12 žáků, z toho 9 dívek, by psalo o sobě a svých zkušenostech a zážitcích, 5 žáků, z toho 3 chlapci by psali o zajímavostech a 8 žáků, z toho 6 chlapců, si nebylo jisto. Z těchto odpovědí je patrné, že většina dívek by se při psaní věnovala raději osobním tématům, chlapci takto vyhranění nejsou.

Žádný z žáků nenavrhl podnětný nápad, který by se dal využít při dalším zavádění korespondence v dalších třídách.

Tyto údaje, které jsem získala pomocí dotazníků, naznačují, že je zde patrný rozdíl mezi pojetím korespondence u dívek, které by si raději psaly normální dopisy a obsahem by byly jejich zkušenosti, zatímco chlapci by raději psali méně osobní dopisy, s použitím moderní technologie. Jsem si ale vědoma toho, že tento vzorek žáků je příliš malý na zobecňování těchto údajů.

10 Závěr praktické části

V závěru praktické části bych ráda shrnula hlavní myšlenky dílčích závěrů, jednotlivých oddílů praktické části.

V prvním oddílu praktické části se mi myslím podařilo ukázat, že pojetí výuky ve freinetovských školách může být velmi efektivní a lze zde nalézt mnoho podnětů ze kterých můžeme čerpat podněty pro výuku na českých školách. Nejvíce mě zaujala třídní rada, která vede žáky k autonomii, což je podle mého názoru velmi důležitý aspekt výchovy, který se často v tradičním pojetí výuky opomíjí. Na druhou stranu jsem zde ale popsala i zkušenosti, které dokazují, že školní systém je sice důležitý ve výuce, ale vždy záleží na osobnosti učitele a na jeho přístupu k výuce i k žákům.

V druhé části jsem si před započítím vlastních experimentů stanovila hypotézy, ke kterým bych se nyní ráda vrátila a zhodnotila, zda se potvrdily, či nikoli.

Během všech prováděných experimentů se mi potvrdila časová náročnost při začleňování práce s nimi do běžné výuky, která se v některých případech (při zavádění korespondence) stala překážkou natolik velkou, že v některých případech to vedlo ke spontánnímu ukončení této aktivity.

Nepodařilo se mi potvrdit druhý předpoklad, že psaní volných textů může žákům pomoci s volným vyjadřováním, protože pro to, aby se tato domněnka potvrdila, by se s prací s volnými texty muselo pracovat delší dobu.

Naopak se částečně potvrdila další hypotéza, která se týkala zábran některých žáků psát vlastní texty, což vyvolalo potřebu se zamyslet nad důvody tohoto problému. Úvahám týkajícím se řešení tohoto problému jsem se detailně věnovala v závěrečné části prvního experimentu.

Potvrdila se také obava, že pokud nejsou žáci zvyklí na vzájemné hodnocení svých výtvorů, může to vyvolat problémy. Kázeňské problémy se opravdu v některých případech projeví a jejich reflexi jsem věnovala pozornost opět v závěru prvního experimentu.

V části týkající se korespondence se potvrdil předpoklad, že nebude možné využít všechny prvky, tj. mezi jednotlivci, mezi třídami a mezi skupinami tříd. Domnívám se, že to bylo způsobeno nedostatkem času, a dále především tím, že se v těchto třídách korespondence nezačlenila plně do života třídy, což souviselo s celkově jiným zaměřením cílů učitelek v jejich výuce, který se s touto technikou v některých třídách výrazně neslučoval. Domnívám se, že učitel má významnou roli, co se týče motivace žáků, a pokud on sám nevidí přínos v těchto aktivit, je složité je zavádět ve výuce.

Potvrdila se i náročnost na koordinaci výměn, ale opět se domnívám, že pokud se začne s postupným zaváděním freinetových technik, od volného psaní přes skupinové dopisy, k dopisům jednotlivcům a případně i mezi více třídami, a budou-li žáci vidět smysl v těchto aktivitách a korespondence, pak teprve dostane pravý význam, stane se součástí života tříd a bude pravidelná.

Výsledky experimentů částečně zodpověděly otázky, které jsem si položila před jejich započítím, ale vyvstaly otázky nové, na které se budu snažit hledat odpovědi ve své budoucí praxi.

ZÁVĚR

Pedagogika Célestina Freineta patří mezi ty, ke kterým se v zahraničí hlásí tisíce příznivců a zájem o ni stále roste. Principy vyučování, na kterých Freinet stavěl, jsou moderní a v dnešní době stále aktuální. Patří mezi ně podporování dětské tvořivosti, důvěra v samostatnou práci dětí a s ní související smysl pro zodpovědnost. Toto pojetí se shoduje se základními cíli, které jsou formulované v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Ten dává učitelům také značnou volnost v organizaci učiva na 1. stupni ZŠ, proto zavádění některých prvků pedagogiky Célestina Freineta do výuky prakticky nic nebrání. Přesto ale v České republice zatím stále stojí stranou pozornosti.

Cílem této diplomové práce bylo přiblížit, zmapovat a výběrově vyzkoušet podněty z pedagogiky Célestina Freineta, které by při případném zavedení mohly být zajímavé a užitečné pro proměny naší primární školy.

Myslím, že se mi podařilo shrnout principy Freinetovy pedagogiky a na základě studia zahraniční literatury přiblížit techniku korespondence, která nebyla v tomto rozsahu doposud v českém jazyce uvedena.

Tuto techniku jsem měla možnost prakticky vyzkoušet ve třech běžných českých třídách. Ačkoli jsem během svého výzkumu narazila na problémy, týkající se především nedostatkem prostoru pro tuto aktivitu, jsem stále přesvědčená o tom, že její zavedení do běžné výuky, podle zásad, které formuloval Freinet, by bylo velkým přínosem nejen pro žáky, kteří si díky ní procvičí komunikační dovednosti čtení, psaní a ústního vyjadřování, ale i pro učitele. Ti touto cestou mohou dostat zpětnou reflexi toho, jak vedou výuku oni v porovnání s tím, čemu se věnuje partnerská třída. Tato aktivita mu také může poskytnout nové náměty, které bude moci využít ve své výuce. V neposlední řadě korespondence otevírá učitelům prostor pro zavedení prvků kooperativní výuky do života třídy.

Pro další zavádění korespondence do běžných tříd bych na základě svých zkušeností doporučila začít nejprve s pomalým zaváděním volného textu, při kterém budou mít žáci opravdu možnost sebevyjádření, a teprve poté, kdy žáci začnou cítit potřebu prezentovat své výtvary vně třídy, bych zavedla pro tento účel vhodnou techniku korespondence do výuky.

Praxe, kterou jsem absolvovala v pařížské škole v Bobigny mne utvrdila v mém přesvědčení, že i ostatní techniky a principy, které popsal a využíval Freinet, doposud mají své místo v současném pedagogickém světě a že by zavedení mnohých z nich do běžných českých tříd, bylo velkým přínosem z hlediska vytváření vhodných podmínek pro budování základních kompetencí žáků. Jedny z nejvýraznějších podnětů, které jsem zde získala a které bych se ráda pokusila vyzkoušet, byly třídní rady a třídní shromáždění.

Osobně pro mě bylo psaní této diplomové práce velkým přínosem. Při studiu literatury týkající se pedagogiky Célestina Freineta a při jejich následném zpracování jsem získala mnoho nových informací, které jsem všechny nemohla obsáhnout v této diplomové práci. To dalo podnět pro vznik webových stránek⁶⁷, na kterých bych ráda postupně uveřejňovala některé z dalších podnětů, které nám může Freinetova pedagogika nabídnout a které by se mohly stát inspirací dalším učitelům. Díky této práci jsem také měla možnost navázat kontakty se členy francouzského ICEMu, kteří mi mohou poskytnout cenné informace a zkušenosti, jež mi jistě pomohou v mém dalším snažení se zaváděním vybraných technik do praxe.

⁶⁷ Adresa těchto webových stránek zní: < <http://freinet.hostuju.cz/>>

LITERATURA A DALŠÍ INFORMAČNÍ ZDROJE

- BAILLET, D. *FREINET – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1995. ISBN 3-407-62069-1.
- CIPRO, M. *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-x.
- JŮVA, V. , SVOBODOVÁ, J., *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-19-2.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997, ISBN: 80-7178-167-3.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN: 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-077-5.
- SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání. Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.
- SKALKOVÁ, J. A KOL. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: PF UK, 1995.

- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha:Portál,1995. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V., HAUSENBLAS, O. *Měníme vyučování*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-3-7.
- SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.
- ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- TRAVERS, R. M. V. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1969.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.

Odborné časopisy:

- BIZIEAU, N. La méthode naturelle de lecture-écriture. *Le nouvel éducateur* 75/1996, s. 5 – 8. ISSN 0990-9708.
- COSSTON, M. Pédagogie de l'ortographe donner du sens à l'apprentissage. *Le nouvel éducateur* 131/2001, s. 5 – 10. ISSN 0990-9708.
- DOUŠKOVÁ, A. Pedagogika Célestina Freineta a jeho techniky v škole. *Komenský* 5/2004, s. 11 – 17. ISSN 0323-0449.
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy* 2/2005-6, s. 10. ISSN 1210-6313.
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy* 3/2005-6, s. 11. ISSN 1210-6313.
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy* 4/2005-6, s. 13. ISSN 1210-6313.
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy* 5/2005-6, s. 12. ISSN 1210-6313.
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. *Učitelství listy* 6/2005-6, s. 11. ISSN 1210-6313.

Diplomové práce:

- HUSÁKOVÁ, H. *Célestin Freinet jako osobnost francouzské pedagogiky 20. století*. Praha, 2007. 101 s. + 16 příl. Diplomová práce. Univerzita

Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce N.Mazáčová.

ŠKVOROVÁ, P. *Podněty pedagogiky C. Freineta k proměnám české školy*. Praha, 2006. 110 s. + 9 příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce A. Tomková.

Internetové zdroje:

ACKER, V. *Célestin Freinet (1896-1966): A most Unappreciated Educator in the Anglophone World*. Paper presented at the Annual Conference of Comparative and International Education Society in San Antonio. 8. - 12.3. 2000.[cit. 13. ledna 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/e5/08.pdf>

ACKER, V. *French Educator Célestin Freinet (1896-1966): An Inquiry into How His Ideas Shaped Education*. Lanham, Md: Lexington Books, 2007. ISBN 978-0-7391-1924-2.[cit. 13. ledna 2009]. Dostupné na WWW: <http://books.google.co.uk/books?id=U3WI66MnpgoC&printsec=frontcover&dq=Victor+Acker+Freinet&source=gbs_summary_s&cad=0>

ALZIARY, H., FREINET, C. *Les Correspondances Interscholaires*, BENP n°32 1947. [cit. 15. května 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.freinet.org/icem/archives/benp/benp-32/benp-32.htm>>

Art enfantin N° 1 – 101. Dostupné na WWW:

<<http://www.freinet.org/icem/archives/ae/index.htm>>

BERTELOOT, C., GERVILLIERS, D., LEMERY, J. *Les correspondances scolaires*. Bibliothèque de l'École Moderne n°50 – 53 1968. [cit. 23. května 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.freinet.org/icem/archives/bem/bem-50-53/bem50-53.htm>>

Bibliothèque de Travail Junior [online]. Dostupné na WWW: <<http://freinet.org/btj/btjpresent/accueil.htm>>

CLANDFIELD, D. SIVELL, J. *Cooperative Learning & Social Change: Selected Writing of Célestin Freinet*. London: James Lorimer & Company, 1990. ISBN 0921908075 . [cit. 23. února 2009] Dostupné na WWW:

<http://books.google.co.uk/books?id=fVUgDyCL8dYC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=freinet+correspondence&source=web&ots=lfSoeYVzM7&sig=yoRoxoF26DtTTC2v3f_Sj9u2mAQ&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result#PPA88,M1>

eTwinning v České republice . [online] Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. [citováno 28. února 2009]. ISBN 80-86956-05-9.

Dostupné na WWW: <http://www.etwinning.cz/data/docs/publikace/etwinning_v_cr.pdf>

FREINET, C., DELIBASTY, P. *L'éducation musicale*. Les dossiers pédagogiques de l'Ecole Moderne n°10 1965. [cit. 3. března 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/dpe/dpe-10/dpe-10.htm>>

Freinet education [online]. Dostupné na WWW:

<<http://www.derby.ac.uk/telmie/private/osnabruck/freinet.htm>>

ICEM [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.icem-freinet.info>>

LALLEMAND, R. Une technique pour la musique. In *L'éducateur prolétarien* N°6 1934. . [cit. 27. února 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/ep/34-35/34-35-6/6-25dec34.htm>>

LEGRAND, L. *Célestin Freinet (1896-1966)*. Paris: UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, s. 403-18. [cit. 9. srpna 2008]. Dostupné na WWW:

<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf>

PAYAN, J. M. *Le texte libre*. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.icem-freinet.info/travail-cooperatif/espace_organisation/gd-s/gd-76/articles/plonearticlemultipage.2007-11-10.0545272367/le-texte-libre>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. [cit.

3. ledna 2009] Dostupné na WWW:

<<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>>

SAYERS, D., *Interscholastic Exchanges in Celestin Freinet's Modern School Movement: Implications for Computer-Mediated Student Writing Networks*. Paper presented at the North American Freinet Conference, 17. 10. 1990 [cit. 9. září 2009]. Dostupné na WWW: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/97/f3.pdf>

SCHLEMMINGER, G. *History of Freinet Pedagogy*. Paper presented at the International Seminar "The pleasure of learning through cooperative work. The teaching methods and the practical philosophy of Célestin Freinet 6. – 7. 6 1997, Londýn". [cit. 4. dubna 2008] Dostupné na WWW: <http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_public/01History-Freinet1.pdf>

Více o aktivitě eTwinning. Partnerství škol v Evropě. [online] 2007 [citováno 1. března 2009]. Praha: eTwinning. Dostupné na WWW: <<http://www.etwinning.cz/article.php?story=20041130144335450>>

VILÍMKOVÁ, O. *Nadační fond Inka*. [cit. 28. února 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.peru.cz/inka/>>

Další:

Fakultní základní škola Chlupova [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.fzs-chlupova.cz/>>

Hetherset Old Hall School [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.hohs.co.uk/>>

Základní a mateřská škola Buštěhrad. [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.zsbustehrad.cz/druzina/peru/>>

Základní a mateřská škola Libá [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.zsliba.cz/>>

Základní a mateřská škola Lyčkovo náměstí [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.zs-ln.cz/>>

Základní škola Křesomyslova [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.zskresomyslova.cz/>>

Základní škola nám. Curieových [online]. Dostupné na Internetu: <<http://www.zscurie.cz/web/>>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Fotografie z freinetovské školy Marie Curie v Bobigny (4 strany)

Příloha č. 2: Ukázky některých materiálů a dokumentů ze školy v Bobigny (5 stran)

Příloha č. 3: Ukázky volných textů sedmé třídy (4 strany)

Příloha č. 4: Ukázky korespondence mezi hethersettskou školou a ZŠ Curieových (5 stran)

Příloha č. 5: Ukázky korespondence mezi ZŠ Lyčkovo náměstí a ZŠ Libá u Chebu (6 stran)

Příloha č. 6: Ukázky vyplněných dotazníků (2 strany)

Příloha č. 7: Seznam vybraných webových stránek souvisejících s Freinetovou pedagogikou (1 strana)

Příloha č. 8: Grafy k vybraným odpovědím z dotazníků (2 strany)

Příloha č. 9: Ukázka třídních rad a třídních shromáždění (1 strana + DVD)

PŘÍLOHA Č. 1

Fotografie z freinetovské školy Marie Curie v Bobigny (4 strany)



Školní dvůr

Zde se žáci ráno schází a tráví zde většinu svých přestávek.

Třída CP

V lavicích pracují žáci samostatně na svých volných textech, v zadní části třídy pracuje učitelka se skupinou žáků frontální metodou.



Třídní shromáždění v CP

Žák napravo (v černém) prezentuje svou knihu, vedle něj sedící žák (v bílé mikině) zapisuje, jak žáci hodnotili výkon přednášejícího. Napravo od učitelky sedí žák „časoměřič“ s přesýpacími hodinami, který hlídá aby prezentace nepřesáhla časový limit dvou minut.



„Školní družina“

V originálu se nazývá tato hodina „La lecture“ (tj. čtení). Jak název napovídá, žáci zde celou hodinu čtou a tato výuka probíhá frontálně.

Třída CM1/CM2 G

V předu pracuje učitel se skupinou mladších žáků, zatímco si starší žáci plní své individuální plány. Na levém křídle tabule je napsaný týdenní plán celé třídy, individuální plány práce mají žáci vlepené ve svých sešitech určených k tomuto účelu.



Kutilská dílna, třída CM1/CM2 G

Ve chvílích, kdy se žáci mohou věnovat individuální práci, mají možnost pracovat v dílnách, které jsou rozmístěné podél celé učebny. Žáci zde nejsou pod učitelským dozorem. Vědí ale vždy, co mají dělat, protože jsou tyto práce v dílnách vždy zaznamenány v jejich individuálních plánech. Pro práci v dílnách jsou vytvořené speciální rozpisy, kde je seznam žáků, kteří v ten den mohou v dané dílně pracovat. Do tohoto seznamu se zapisují žáci sami.

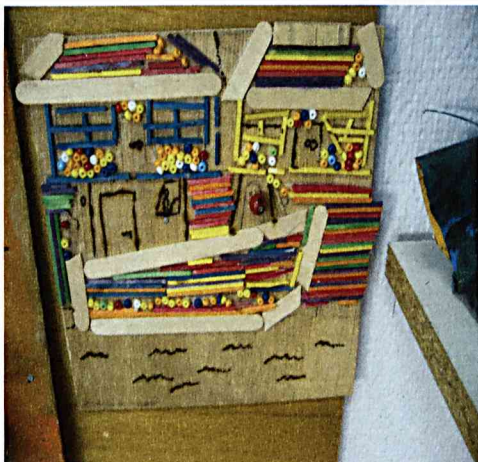


Hudebna

V hudebně mají žáci kromě nástrojů, jako jsou zobcové flétny, různé orffovy nástroje, také například violoncello, keyboard nebo elektrickou kytaru, ale mimo to jsou zde zvláštní nástroje, jejichž jména se mi nepodařilo nikde nalézt. Paní Doc.PaedDr. Váňová CSc. mi prozradila, že tyto nástroje jsou ovlivněné americkými tendencemi v hudební výchově 30. let 20. století (např. Colemanová, Jammesová apod.)

Hudební nástroj

Další ukázka podomácku vyrobeného hudebního nástroje.



Ukázka výtvarného díla

Na tomto díle se dá dobře ilustrovat, jak netypicky žákovská díla ve freinetovských školách vypadají. Jsou zde použity různé materiály (dřívka, brčka, korálky) i techniky (lepení, vypalování do dřeva). Tento výtvar, jako tolik dalších, byl výsledkem práce kolektivní.



Třída CM1/CM2 M

Ve třídě jsou stoly uspořádány tak, aby žáci mohli pracovat individuálně (levá část místnosti) i skupinově (pravá část místnosti).

Třídní rada

„NE PAS DÉRANGER nous sommes en conseil“ (NERUŠÍT, máme radu“)

Žáci berou tuto třídní radu velmi vážně, svědčí o tom i cedule na dveřích, která se zde těsně před jeho započítím objevila.



Třídní rada

Učebna, která je vyfocená výše, se kompletně změnila pro účely konání rady. V jejím čele sedí prezident se svým pomocníkem (vpravo). Na tabuli vpředu, jsou napsané body, které se odsouhlasily na počátku a které se musí během rady vyřešit.

PŘÍLOHA Č. 2

Ukázky některých materiálů a dokumentů ze školy v Bobigny (5 stran)

Řád školy

Tabulka práv, povinností a služeb

Sešit „cubes“

Týdenní plány práce

Ukázka z „knihy života“ a školního časopisu

Řád

Pravidla jsou stejná pro všechny.

Dospělí a děti je musí respektovat. Jednotlivec, který jej poruší, bude potrestán. Všechny přestupky budou mít za následek rozsudek a rozhodnutí: výstrahu, odčinění, potrestání.

1. Nikdo nemá právo se chovat násilnicky, protože to ohrožuje ostatní a všichni chtějí žít v jistotě.
2. Nikdo nemá právo uplatňovat psychické násilí, protože to by mohlo mít za následek utrpení. Nikdo nemá právo druhé urážet, ponižovat, zvláště pak ve věcech týkajících se původu, náboženství, kulturní odlišnosti, nebo rodiny, protože každý má právo být respektován.
3. Nikdo nemá právo krást, protože všichni potřebují mít pocit důvěry.
4. Nikdo nemá právo se mstít. Právo se děje skrze diskusi a spravedlivé rozhodnutí utiší konflikt.
5. Nikdo nemá právo záměrně rozbít, ničit nebo špinit materiál nebo místnosti, protože všechny děti mají právo na čistou školu v dobrém stavu.
6. Aby se všichni mohli volně pohybovat, je nezbytné, aby se všichni přemísťovali klidně, aby se tak předešlo tlačenicím, strkáním a padáním.
7. Stejně jako Francouzská republika, škola je laická¹. Učitelé, žáci a ostatní personál nemají právo veřejně vyhlášovat ani podporovat své náboženství, protože musíme všichni žít společně se svými rozdílnostmi.

¹ Laická, v originálu „laïque“, což znamená, že je to škola, která není závislá na církvi (poznámka ŠL)

Tabulka práv, povinností a seznam služeb

Tabulka práv, povinností a seznam pro třídu CM1/CM2 M, která byla navržena a schválena Radou 4. 9. 2006²

HNĚDÝ	Všechny předcházející povinnosti a k tomu ještě: <ul style="list-style-type: none"> Být aktivním a zodpovědným občanem 	Všechna předchozí práva a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Vést autonomní ateliér mimo třídu 	
MODRÝ	Všechny předcházející povinnosti a k tomu ještě: <ul style="list-style-type: none"> Pracovat ve skupině bez vyrušování 	Všechna předchozí práva a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Pracovat v ateliérech autonomně Podnikat autonomní ateliér mimo třídu Mít modrou službu 	Všechny předchozí služby a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> President Rady President Shromáždění
ZELENÝ	Všechny předcházející povinnosti a k tomu ještě: <ul style="list-style-type: none"> Pracovat bez vyrušování Respektovat řád a pravidla Sám řešit své konflikty v klidu Pomáhat kamarádovi 	Všechna předchozí práva a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Chodit sám po škole Zůstat ve třídě během přestávek Účastnit se autonomních ateliérů s žákem modrého pásu Předsedat Radě Mít zelenou službu 	Všechny předchozí služby a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Knihovnk (2) Pomocník v kuchyni Poslíček (po škole) Sekretář Rady Informatik Klíčník Kontrolor (2)
ORANŽOVÝ	Všechny předcházející povinnosti a k tomu ještě: <ul style="list-style-type: none"> Pracovat Snažit se pracovat bez vyrušování Brát na zřetel rozhodnutí Rady³ Pokusit se vyřešit konflikt ústně nebo kritikou při třídnické hodině Vycházet a scházet schodiště v klidu Snažit se pomáhat kamarádovi Snažit se respektovat zákon č. 9 	Všechna předchozí práva a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Chodit sám do třídy a ze třídy v 8.50 Mít oranžovou službu Předsedat shromáždění Učit se předsedat Radě (při třídnické hodině) 	Všechny předchozí služby a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Pomocník v kuchyni „náhončí“ Vrátný (2) Poslíček (na patře) Zplnomocněný pro velkou Radu
ŽLUTÝ	Všechny předcházející povinnosti a k tomu ještě: <ul style="list-style-type: none"> Chodit do školy včas Vracet se do třídy pokojně Chodit poklidně na záchod Respektovat materiály školy Pokusit se respektovat řád a pravidla Pokusit se pracovat 	Všechna předchozí práva a k tomu navíc: <ul style="list-style-type: none"> Chodit po třídě Mít žlutou službu Učit se předsednictví třídního shromáždění 	<ul style="list-style-type: none"> Uklízeč ve třídě (2) Mistr času (při třídních Shromážděních a třídní Radě) Garant kartotéky Distributor Garant tabule Výběrčí obrazů (2)
BÍLÝ	<ul style="list-style-type: none"> chodit do školy 	<ul style="list-style-type: none"> účastnit se života ve třídě dávat najevo svůj názor 	
PÁS ↑	MOJE POVINNOSTI ↑	MOJE PRAVA ↑	SLUŽBY VE TŘÍDĚ CM1 – CM2 M

² Překlad ŠL

³ Z třídnických hodin

Sešit „cubes“

Sazby za práci, rezervace a pokuty
Stanovené pro třídu CM1/CM2 G

Tarifs des travaux, des locations et des amendes Classe de cycle 3 G	
Tarifs des travaux à payer :	
- Un texte écrit et recopié : <u>200 cubes</u>	<u>piscine : 100 cubes</u>
- Un texte tapé sur ordinateur : 80 cubes	<u>sport : 100 cubes</u>
- Un exposé : 150 cubes	
- Une recherche maths : <u>250 cubes</u> <u>crea-maths : 100 cubes</u>	
- Une série de 6 fiches d'entraînement maths ou français : 150 cubes	
- Mots appris : 50 cubes	
- Une série de 6 fiches de lecture-entraînement : 100 cubes	
- Un album lu en entier en réunion : 100 cubes	
- Une fiche de lecture de roman : 150 cubes	
- Une fiche de lecture de BD longue : 150 cubes	
- Une fiche de lecture de BD en épisode : 60 cubes	
- Une revue de presse : 60 cubes	
- Une peinture terminée : 80 cubes / 100 cubes (grand format)	
- Une sculpture : 80 cubes	
- Un collage : 80 cubes	
- Un dessin : 20 cubes / <u>80 cubes</u> / <u>100 cubes</u>	
- Une composition musicale terminée : 100 cubes	
- Une improvisation musicale : 30 cubes	<u>Exposé musique : 140</u>
- Un objet fabriqué : 100 cubes	
- Une pièce de théâtre : 200 cubes	
- Une expérience de sciences : 100 cubes	
- Une mise en scène de kapla ou de marionnettes : 80 cubes	
- Un métier fait 150 cubes (par semaine)	<u>Anglais : 150 cubes</u>
- Un camarade aidé : 150 cubes	
- Présidence de réunion ou de conseil : 100 cubes	
Location des ateliers :	
- Jeu de société : <u>80 cubes</u>	
- Rollers : <u>80 cubes</u>	
- Vélo : <u>80 cubes</u>	
- Arts : 30 cubes	
- Sciences : 30 cubes	
- Musique : 30 cubes	
- Informatique : 30 cubes	
- Bricolage : 30 cubes	
- Théâtre : 30 cubes	
- Mise en scène : 30 cubes	
- Maths/ Jeu de construction : 20 cubes	
- Dessin : 20 cubes	
Amendes :	
- Lois : 1 (500 Cubes) , 2 (350 Cubes) , 3 (500 Cubes) , 5 (400 Cubes) , 6 (100 Cubes)	
- Travail non fait ou non commencé en lecture / écriture / maths : 200 cubes	
- Genreur <u>100 cubes (au départ)</u>	
- Rangement / nettoyage : 100 cubes	
- Rachat du matériel perdu ou abîmé : 70 cubes	
- Non participation à une séance de recherche ou une présentation : 70 cubes	

Poznámka: Toto je ukázka učitelova sešitu „cubes“, kde je stanovený počet bodů („peněz“), které mohou žáci dostat za dobré výkony, za dokončení práce, nebo naopak, které musí zaplatit, za používání jednoho z ateliérů, nebo pokud poruší jeden z bodů řádu (viz první příloha v tomto oddílu). Na konci každého dne se tyto body přepočítávají.

Týdenní plány práce

Zde uvádím pro srovnání dva plány práce, první z nich je z Rýdlovy publikace *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti* (1994), druhý je ze školy v Bobigny.

Jméno žáka: _____ Názv školy, město: _____

TÝDENNÍ PLÁN PRÁCE
pro období od _____ do _____

Počty a nauka o prostoru:
71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84
8 9 10 11 12 13 14

Gramatika:

Dějepis: Dějiny Chileta
Zeměpis: Pobřeží od Antoska k Nizoz

Přirodopis: Desítkace alkoholu
Biologie: Věty a směr

Stati: 1 2
Přednášky: Moje cesta do Marselle

Dílenské práce: Zhotovení závěsné poličky

Osobní výkonová křivka v týdnu ž.: _____

Podpisy:	
rodiče	učitel
	Čtení a přebírání
	Matka
	Učitel
	Počty
	Francouz. představa
	úspěšně
	zeměpis
	přirodopis
	Biologie
	Krajin
	Čtení, obrábění
	Práci pro sportovníci
	Povolení
	Státnice
	Přehledy

Věnování: _____

Dohy: _____

Uspokojivě: _____

Dostatečně: _____

S mezerami: _____

Nedostatečně: _____

Asi nejmarkantnější rozdíl mezi oběma plány práce je ten, že v tom, který uvádí Rýdl nejsou zaznamenány přesně dny, ve kterých se má daná činnost vykonávat, zatímco v tom, který používají žáci v Bobigny tento rozpis existuje. Další rozdíl je v hodnocení, kdy první z týdenních plánů využívá křivky, kdy na vertikální ose je uvedeno hodnocení a na horizontální názvy předmětů. (Žáci se zde hodnotí sami a učitel a rodiče toto hodnocení pouze podepisují. V druhém případě je zde místo pro autoevaluaci žáka, pod ním je prostor pro učitele, aby se k práci žáka vyjádřil.

Klíč:

- S – vědy
- A – umění
- M – matematický výzkum
- T – texty
- E – výstavy
- L – čtení
- SP – sporty
- EL – nácvik čtení
- EM – cvičení v matematice
- EF – procvičování francouzštiny
- D – tanec
- TH – divadlo
- MS – výstup
- MU – hudba
- J – hra
- B – pracovní ateliér
- O – počítače
- P – poezie
- ANG – angličtina
- MA – loutky
- F – film
- SO – vycházky
- E - výzkum

Plan de travail

Notes ce que tu es fait ici	Codes	Créativité
Lundi	S sciences A arts M recherche et création maths T texte E exposé L lecture SP sports EL entraînement lecture EM entraînement maths	
Mardi	EF entraînement français D danse TH théâtre MS mise en scène MU musique J jeux B bricolage O ordinateurs P poésie ANG anglais MA marionnettes	
Jeudi	F film SO sortie E enquête	
Vendredi		
Mon avis :		
L'avis du maître :		

Dvě ukázky z „Knihy života“ třídy CM1/CM2 G

vie de la classe CPA

des textes

Au zoo

J'ai vu un lion. Le lion est devenu méchant.

Chamsi a calmé le lion.

Chamsi



La moto de Tony

Tony a eu une moto. Il est monté sur la moto avec son papa.

Tony



Le monsieur et la fille

Le monsieur a traité la fille.

Après, la fille a appelé sa mère.

Sa mère s'est battue avec le monsieur.

Koura



Le cinéma

Hier, je suis parti au cinéma avec ma sœur et ma tante. J'ai vu Tarzan et Kirikou.

Après, je suis rentré chez moi. J'ai regardé un film.

tuth



Mon papa et moi

Mon papa et moi, nous sommes allés à la bibliothèque.

On a regardé des livres.

Après, on est rentré chez nous.

Inès



vie de la classe CPA N°11

des textes

Le requin

Le requin a mangé Abdel-Wahab. Abdel-Wahab a coupé le requin.

Un autre requin a mangé Claudia.

Mamadou



Ma maman

Ma maman a fait un biberon pour ma petite sœur Sara. Le biberon a coulé. Ma maman a nettoyé. Mon papa est rentré du travail.

Rayan



Disneyland

Moi et ma mamie, nous sommes allés à Disneyland.

Abdel-Wahab.



Moi et ma sœur jumelle

Moi et ma sœur jumelle nous sommes allées au cirque. Après, nous sommes allées faire de la couture.

Adèle



Moi et ma mamie, nous sommes allés voir les animaux.

Issa



Ukázka školního časopisu

JOURNAL DE L'ECOLE MARIE CURIE N° 1

octobre 2008

A l'école Marie Curie, les élèves se rangent à la bibliothèque. Marie Curie, c'est formidable!

Mélissa CE1 C

« Bonjour, voici le premier journal fait avec les textes et les dessins des élèves de l'école. J'attends aussi des exposés, des problèmes de mathématiques, des mots croisés, des rebuses... Vous pouvez aussi bientôt participer à la maquette du journal. »

Véronique Desker


Il était une fois un couple qui dansait à son mariage. A la fin du mariage, il a dansé avec son feu et il est tombé amoureux d'elle.

Morgane CE2 B



Josephine m'a jeté un sort. Mon bébé m'a jeté un sort. Ma maman m'a jeté un sort. Le loup m'a jeté un sort. Mon papa m'a jeté un sort. Le lolo m'a jeté un sort. Oh ! Tu ! Tout le monde m'a jeté un sort...

Kourou CE1 C



Il était une fois un couple et son bébé qui se battait tout le temps. Un jour, ils sont arrivés de se battre et ils sont devenus amis.


Samira CE2 B

Shick n'aime pas les enfants. Il a trouvé un enfant et il était si gentil de lui.


Shick n'aime pas les papas ni les mères. Shick n'aime pas le feu.

Samir CE1 E

« Je suis mathématique »




« Je suis un »



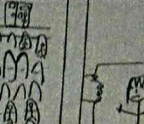
« Je suis un »



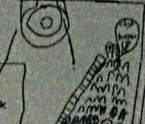
« Je suis un »



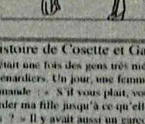
« Je suis un »




« Je suis un »



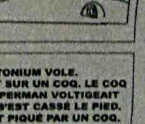
« Je suis un »



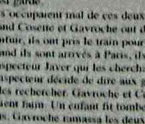
« Je suis un »




« Je suis un »



« Je suis un »



« Je suis un »



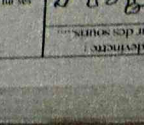
« Je suis un »



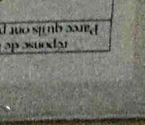
« Je suis un »



« Je suis un »



« Je suis un »



PŘÍLOHA Č. 3

Ukázky volných textů sedmé třídy (4 strany)

Seznam žákovských prací:

Záhada rudého kamene

Pohádka o smutném Pepánkovi

Jak se sešla jahoda s Běloušem

Pohádka o smutném Papánkovi

Byl jednou jeden nešťavý rybič jménem Papánek, který má rád
s řečem. Jedno přece snaží se nechtěl. Jednoho dne pískal do
šťál bílého brada dy drah. A chtěl za draží přece.
Nešťavý ~~Papánek~~^{Papánek} se dozvěděl koho spánský a rozhodl se
přece zachránit, začal chodit na hodiny přece a přece se
učil. Jednoho dne po hodině přece si šel sednout do
hospodářství, kde pískal potulného přece a ten
mu dal DVD^{Papánek} 2 hodinami přece. Šel domů a DVD^{Papánek} si
přidal na své LCD obrazovce. To se dobře naučil^{A SEC} na draha.
Všel do kurne jeshně a š. na druhé přibíhl vrahů
plavany. Věděl že kurnou svou ho asi nepřemůže. Uklíčil na štábu
a vyběhl draha ~~ten~~ no ~~maso~~ věru, draha
jonahe vyběhl a š. Papánek mu na hlavu
ze štábu^{věru} přece. Š. Draha šel a Papánek
nechtěl rukou přece ani što

- jak víte ano?

~~Záhada~~ rudého kamene

Ředitel banky Emmerson již dlouho klidně vedl svůj život, ~~kyže~~ než se u něho ve schránce objevil výhruzný dopis "^{rozbij svůj} Kdejší ~~VMU~~ rudý kámen sic tě stihne zabuba". Nevěděl co to znamená ale měl strach. "Nemám žádný rudý kámen". Šel se projít a cestě ho potkalo žebrající děcko a prosilo o malý příspěvek. Ředitel se na něj podíval a řekl "Odpal! Nic ti nedám ty žebrající harante". Děcko s pláčem odběhlo. Vistého dne našli ředitele ^{na} ^{10/12} ^{ho} mrtvého s srdece. Ano Rudý ^{ho} kámen byl soucitný a nechděl jse měnit, A to je konec. A poznání když se nepovisují ty se můžeš stát žebračkou

jak se stala jaboda s jogobelou
jedna se v domě vyrobil kelímek s rypcem
Belouš gobela. Prošel celou domácností ale až na konci
vstal to co si opravdu našel mléčné krémmí
gust ale bez jabody. Všichni jogurky a jogurky
na mu spali se je líbí a se najde mo dodluk
řekli mu říkat „Belouš“. Tuvarlivos na mu
krácala už mechtěl být jin obyčejný belouš ale
vraj phodový jogobelat. Tak se jednou v noci
zptáček se sklodu nem mají svou jabodu.

A medikim v lese na palouku rostala smutná
jabučka protože jí chybí krásný mléčné krémmí
gust. Jabučka smutná a smutná a brečí
protože jí kořínky nepuší. A teď se podíváme na
jogurka

Jogurt blodi a blodi lesem jehličnatým
až přejde do lesa listnatého najednou
vyjde na palak kde uvidí jen osedlaný ječmen.
Jogurt si poraděchne a řekne: Tak to skusím
můj možná
něco najde i kdyby
to mělo být místo
na spaní
Najde dopulky a uvidí krásnou velkou jabodu

to mi najhoru jako kdyby mdel ~~1000~~ nereso
nou lacičku. Přiblížil se k mi a slušně se jí
~~zeptal~~ ^{řekl}: "skoč do mě". Jahoda ukuli oči a řekla
(oprosím!, naše milá jahodka nepochopila že
já má šat běloušnou jahodou a tak toletouš
řekl znovu: Budeš máje jahoda? Abych byl
mléčné krémou jahodou jogur. V tu chvíli
jahodě taky zabliželi oči a s otevřenou tlamou
řekla: ANO: Vhupla do něj a řili šokně
10 29.6.2008.

PŘÍLOHA Č. 4

Ukázky korespondence mezi hethersettskou školou a ZŠ Curieových (5 stran)

Seznam dopisů:

První dopisy z Prahy

První dopisy z Hethersettu

Druhé dopisy z Prahy

Druhé dopisy z Hethersettu

Maria

29.1.

We go to currier school.

Our school is in Prague.

There are 1000 students and 27 teachers in our school.

We are in class 2.F.

There are 24 students in ~~our~~^{the} class.

In class we learn

English and mathematics.

Our English teacher's name is

Maria

DEBŤÍKJ.

WE GO TO THE SCHOOL.
OUR SCHOOL IS IN PRAGUE.
THERE ARE 200. STUDENTS AND 20. TEACHERS
IN OUR SCHOOL. WE ARE IN CLASS 2.F.
THERE ARE 26... STUDENTS IN OUR CLASS.
IN CLASS WE LEARN READ AND WRITE
OUR ENGLISH TEACHER'S NAME IS VILÉKOVÁ.



STANISLAV
30/1 07

thrusell Old Hall School

Hetherstall Notwick

N.A. 93. QW

Date 20th March

2058 .

Dear Bara how are you my name

is Libby I am in upper prep I am

born in June I have a big sister

called Amy I live on a farm

I have a cat a dog a pony and

a puppy

Love from Libby P.S Look on the

Přepis, kvůli špatné čitelnosti:

Dear Bara how are you my name is Libby I am in upper prep I am born in June I have a big sister called Amy I live on a farm I have a cat a dog a pony and a puppy Love from libby P.S look on the

Hello my name is Misha.
I'm from Prague.

we are swimmers and my sister Barushka. We have fish and crayfish and 2 turtles. In summer we cycle and riding horse.

And in winter ~~time~~ I ski. And my sister sings in theatre. Do you have ^a many friends?

Best wishes Misha.

28.3.2008

Hello!

My name is Linda,
I'm from Prague.

I can swim and on Mondays and on Thursdays go to the drama club. I like books

and computer games. And what about you and your hobbies?

Best wishes

Linda

25.2008

Hethersett Old Hall School
Norwich Road
Hethersett
Norfolk
NR9 3DW



Dear Valentina It's me again mia I like

horses because I have my own horse she is called poppy she is a chestnut. at home I play on the computer and I have two cats one is called Murphy and the other is Jasmine.

I do dancing and tap dancing my favourite

subject is mathematics, my teacher is called Mrs Wilson she is lovely.

Kind regards love from mia



Hethersett Old Hall School
Norwich Road
Hethersett
Norfolk
NR9 3DW

12:5:08

Dear Misha my name is Foote
I do dancing. I Love horse riding

will you be my friend

I have one cat called Jethrow
and two dogs called Basil and
Baldridge do you have pets. I do
recorder lessons. I am 7 years old
how old are you do you do horse riding
I am in class 2 what class are
you in. I am English. Last Saturday
was the garden fete.



p.t.o

PŘÍLOHA Č. 5

Ukázky korespondence mezi ZŠ Lyčkovo náměstí a ZŠ Libá u Chebu (6 stran)

Seznam dopisů:

Dopisy z Prahy (včetně ukázek textů z výpravy)

Dopisy z Libé

Fotografie třídy při čtení dopisů a jejich prezentaci



Dopisy z Prahy



Raní dospávání z nepovedenou česnečkov



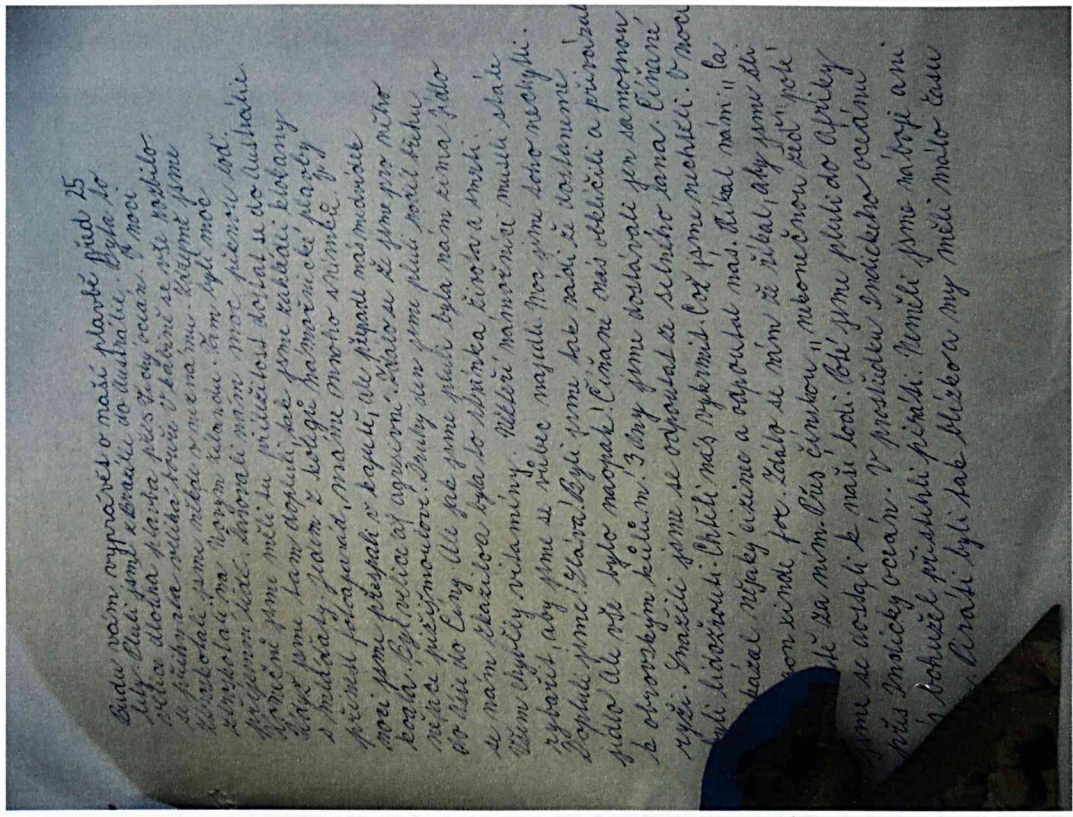
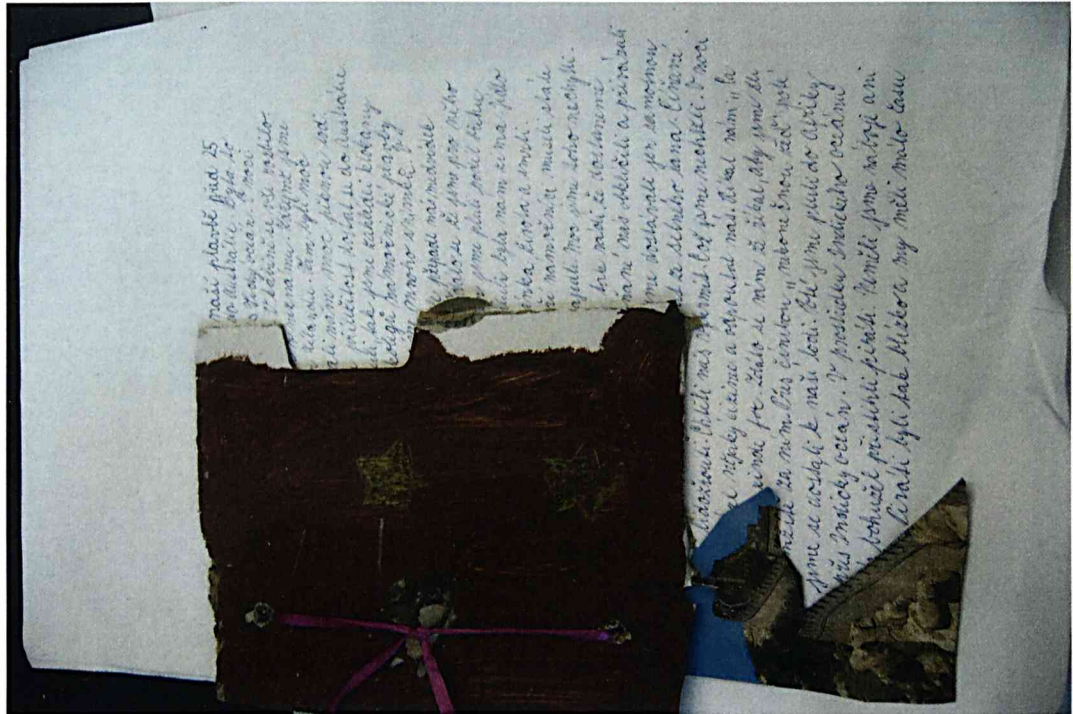
Andra nás přišel zbudit, Všichni byli prožně
rozespali, na stolech jsme museli uklízet talíře
od neporeděné česnečky, bez brambor, které
zapoměl M Daněk v zhradolou sýce klouč jmeno
Aono dali ještě předtím co jsme to dali va-
řit. Aňa z Cilekav byli prožně ospali a malem
mcmuli u stolu.



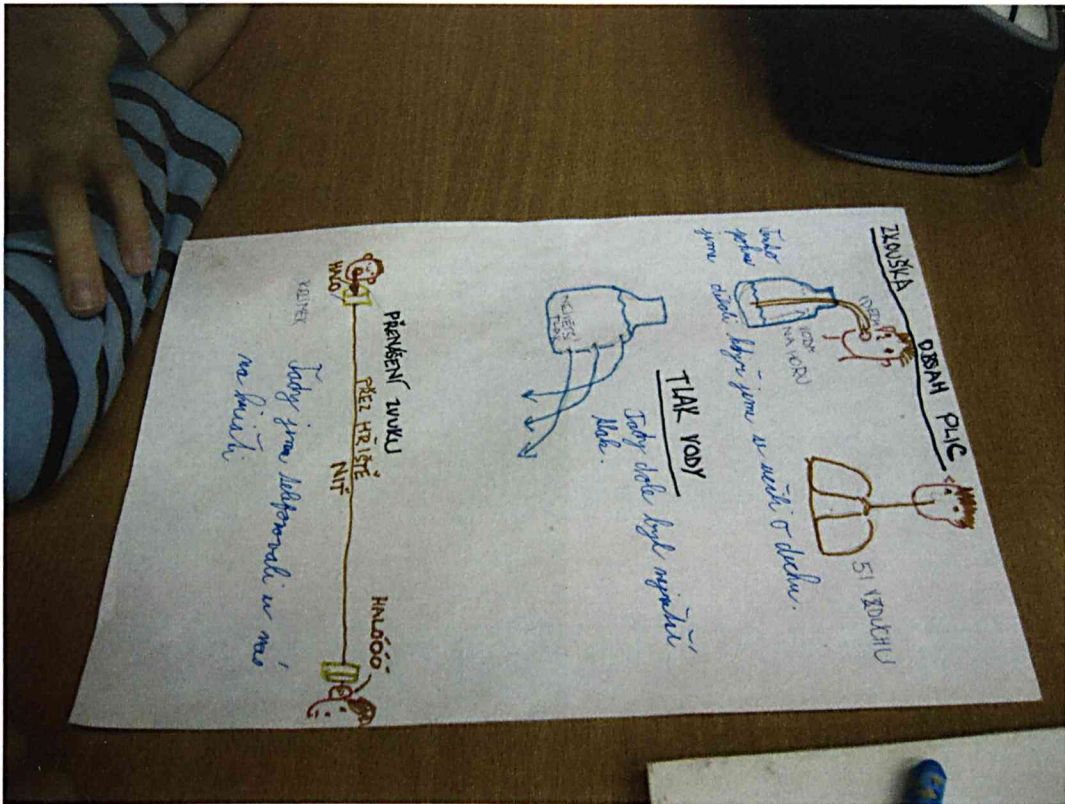
V lese jsme měli hru ze zavazanejmu
nohama tak ze jsme pēhali od stromu ke
stromu na kterých byli napsany číslce po 5.
Skončili jsme u čísla 45. Soutěžili jsme
proti sobě 2 dvojce ušimov (bez vráček) byli byli
holky když jsme si zavazovali (smělo se nás přimutit aby
jme se vrátili jako smisený dvojce) ať jsme odlepili stopy

Dopisy z Libé

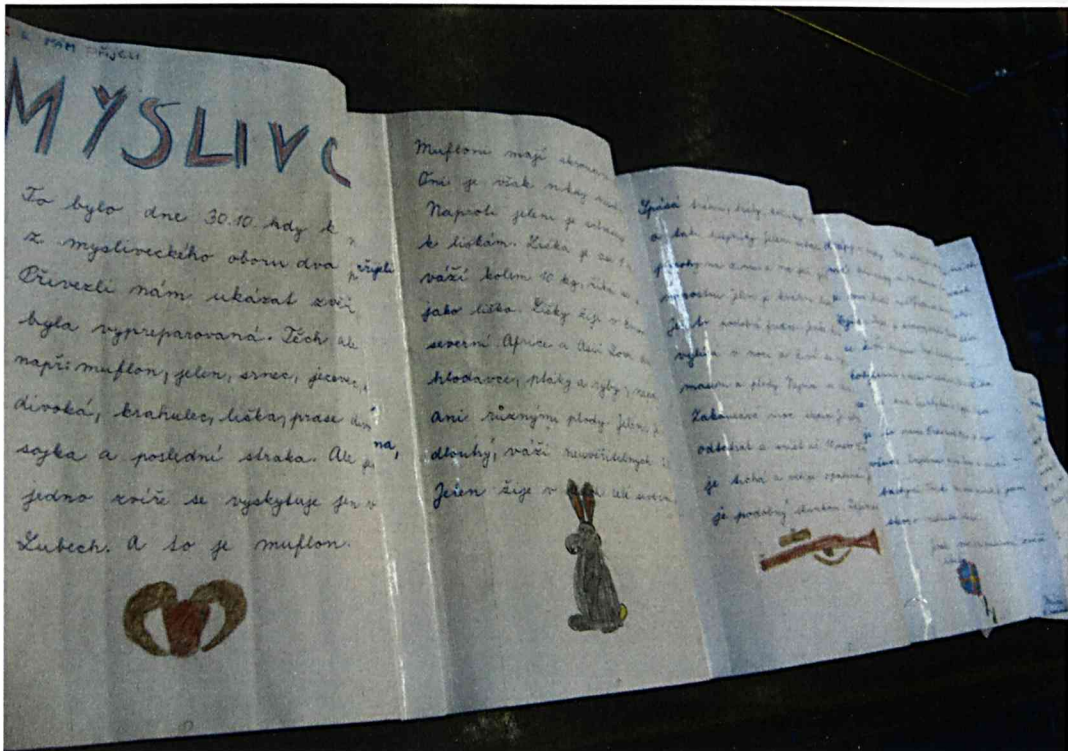
Ukázky z kroniky



Popis pokusů



Dopis popisující návštěvu myslivců ve škole



Fotografie ze ZŠ Lyčkovo náměstí při obdržení balíčku ze ZŠ Libá u Chebu



Rozbalování dopisu z Libé je provázeno velkými emocemi. Zde si žáci vybírají, které dopisy budou číst a následně prezentovat.

Žáci prezentují své dopisy ostatním, kteří posléze mohou klást dotazy.



PŘÍLOHA Č. 6

Ukázky vyplněných dotazníků (2 strany)

Ukázka vyplněného dotazníku ze 2M+Z ze ZŠ Curieových

Milí žáci,
v tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají dopisování.
Vaše odpovědi pomohou zlepšit dopisování ve třídách, které s ní začínají.
Zakroužkuj: jsem chlapec jsem dívka

1. Co tě na dopisování nejvíce bavilo?	<i>Píšu dopisy co jsem dostala.</i>
2. Co tě na dopisování nejméně bavilo?	<i>Dopisovat si s klukem.</i>
3. Jak často si myslíš, že by bylo vhodné psát dopisy?	Podtrhni: jednou za měsíc, jednou za čtrnáct dní, jednou za týden, jiná doba: _____
4. Chtěl/chtěla bys v korespondenci pokračovat? <input checked="" type="checkbox"/> ano - <input type="checkbox"/> ne	
5. Myslíš si, že je korespondence v něčem důležitá? <input checked="" type="checkbox"/> Ano - <input type="checkbox"/> ne	
Pokud jsi odpověděl/odpověděla ne: Proč ne?	
Pokud jsi odpověděl/odpověděla ano: V čem je důležitá?	<i>Protože je mnohem zajímavější než e-mail.</i>
6. Když by sis mohl vybrat, jestli si budeš psát s českou třídou nebo anglickou třídou, kterou by sis vybral?	<i>Anglickou</i>
Proč?	<i>Českých dětí znám hodně</i>
7. Kdybys mohl/mohla psát o čem bys chtěla, o čem by to bylo?	<i>O tom jak se žije v Anglii</i>
8. Psal/psala by sis raději „normální“ dopisy, nebo bys raději používal e-mail, nebo posílal nahrávky?	<i>normální dopisy rukopis je jedinečný</i>
Proč?	<i>Rukopis je jedinečný.</i>
9. Napadá tě nějaký způsob, jak dopisování zlepšit? (Tak aby to více bavilo tebe i ostatní). Napiš svůj návrh:	<i>Podle mě není co zlepšovat.</i>

Děkuji ti za Tvé odpovědi.

Ukázka vyplněného dotazníku ze 4.B ze ZŠ Lyčkovo náměstí

Milí žáci,

v tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají dopisování.

Vaše odpovědi pomohou zlepšit dopisování ve třídách, které s ní začínají.

Zakroužkuj: jsem chlapec jsem dívka

Třída: 4. B

1. Co tě na dopisování nejvíce baví? Baví mě že poznám co tam dělají a spoustu věcí.
2. Co tě na dopisování nejméně baví? Mě dopisování baví také mě se to prostě líbí
3. Jak často si myslíš, že by bylo vhodné psát dopisy? Podtrhni: jednou za měsíc, jednou za čtrnáct dní, jednou za týden, jiná doba: _____
4. Chtěl/chtěla bys v korespondenci pokračovat? <input checked="" type="radio"/> ano - ne
5. Myslíš si, že je korespondence v něčem důležitá? <input checked="" type="radio"/> ano - ne Pokud jsi odpověděl/odpověděla ne: Proč ne? Pokud jsi odpověděl/odpověděla ano: V čem je důležitá? Je poznáme jak oni tam bydlí a co nejraději dělají a hlavně poznáme někoho nového.
6. Když by sis mohl vybrat, jestli si budeš psát s českou třídou nebo anglickou třídou, kterou by sis vybral? Českou třídu
Proč? Protože mi moc nejde Anglicky a ani psát Anglicky
7. Kdybys mohl/mohla psát o čem bys chtěla, o čem by to bylo? O mně a o naší třídě a také já vypadá celá naše škola
8. Psal/psala by sis raději „normální“ dopisy, nebo bys raději používal e-mail, nebo posílal nahrávky? Spíš normální ale chtěla bych vyskoušet i ten email
Proč? Mě se to tak líbí ale zase někdy nevím co mi patří
9. Napadá tě nějaký způsob, jak dopisování zlepšit? (Tak aby to více bavilo tebe i ostatní). Napiš svůj návrh: Bůhví nevím.

Děkuji ti za Tvé odpovědi.

PŘÍLOHA Č. 7

Seznam vybraných webových stránek souvisejících s Freinetovou pedagogikou

(1 strana)

Alternatives éducatives : des écoles différentes. Dostupné na WWW:
<<http://ecolesdifferentes.free.fr/SIVELL.htm>>

BARO, M. *La correspondance scolaire internationale.* Dostupné na WWW:
<http://www.cndp.fr/RevueVEI/87/MigFo87-09.htm>

Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment? Dostupné na WWW:
<www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/folder.2006-05-28.4329050224/accueil-editions/2006-12-22.4778750337>

KIRI, B. *Favoriser la liberté d'écriture. Pourquoi? Comment?* Académie de Montpellier. 2000/2001. Dostupné na WWW:< <http://ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/HTML/BUREAUENSEIGNANTS/BUREAUDOC/MemoPE/memo5.pdf>>

LAFON, D. *Célestin FREINET (ou la révolution par l'école).* Dostupné na WWW: <http://delphine.lafon.free.fr/old/Freinet/freinet_1_2.php>

L'évaluation: au profit de l'élève... ou logique libérale? Dostupné na WWW: <
http://www.icem-pedagogie-freinet.org/travail-cooperatif/espace_organisation/gd-s/gd-76/plonearticlemultipage.2007-11-10.4748381027/l2019evaluation-au-profit-de-l2019eleve-ou-logique-liberale/?searchterm=%C3%A9valuation>

SCHOUTEN, D. *Celestin Freinet (background information).* Dostupné na WWW: <<http://utopia.knoware.nl/users/schoutdi/eng/pedaissu.htm>>

PŘÍLOHA Č. 8

Grafy k vybraným odpovědím z dotazníků (2 strany)

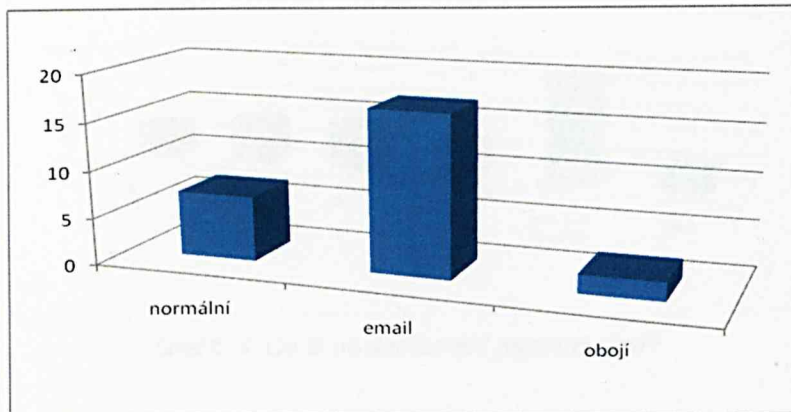
Respondenti:

Žáci třídy 4.B ze ZŠ Lyčkovo náměstí

Žáci třídy 2M+Z ze ZŠ Curieových

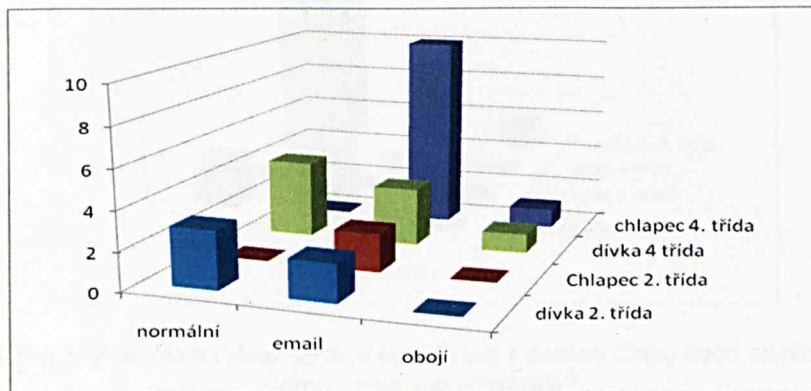
(Celkový počet respondentů: 26)

Graf č. 1



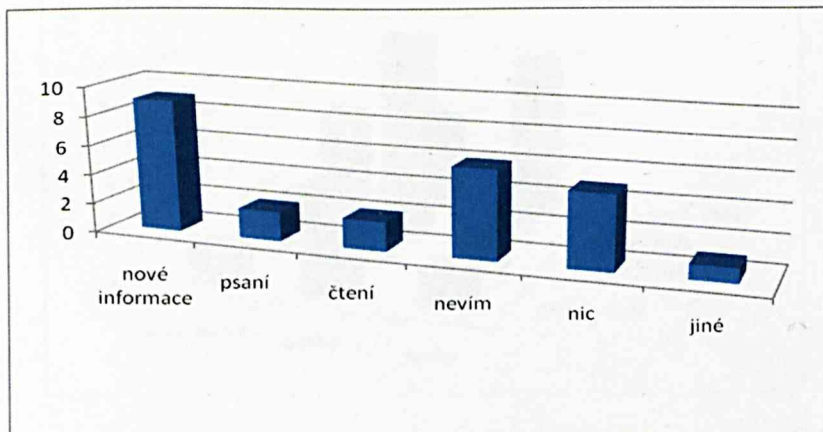
Graf č. 1: Psal/psala by sis raději „normální“ dopisy, nebo bys raději používal e-mail?

Graf č. 2



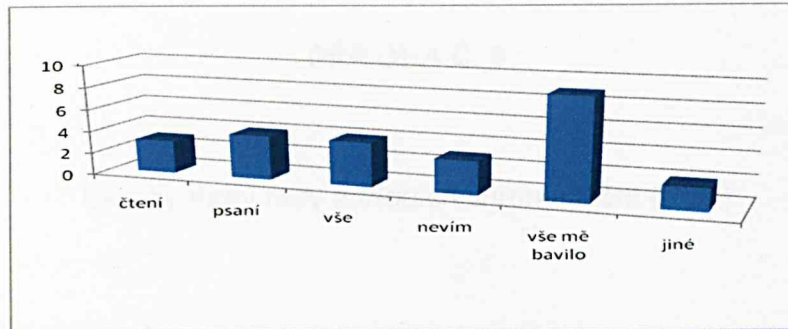
Graf č. 2: Psal/psala by sis raději „normální“ dopisy, nebo bys raději používal e-mail?

Graf č. 3



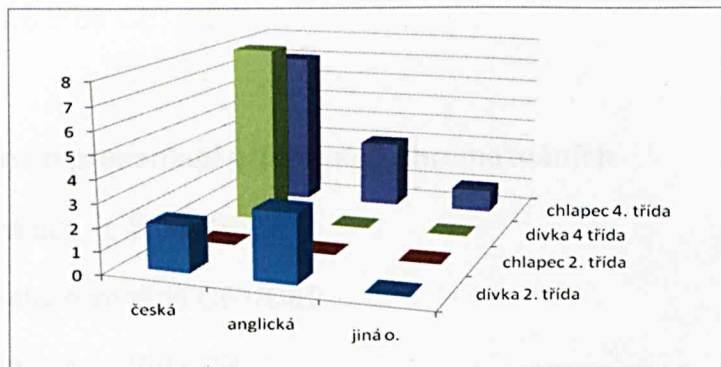
Graf č. 3: Co tě na korespondenci nejvíce baví?

Graf č. 4



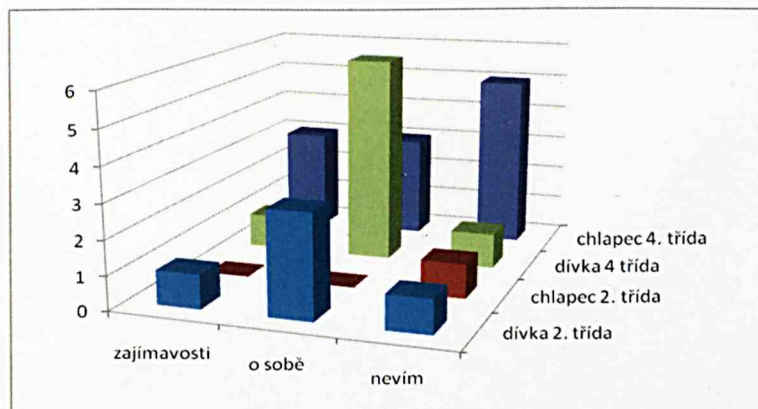
Graf č. 4: Co tě na dopisování nejméně baví?

Graf č. 5



Graf č. 5: Když by sis mohl vybrat, jestli si budeš psát s českou třídou nebo anglickou třídou, kterou by sis vybral/vybrala?

Graf č. 6



Graf č. 6: Kdybys mohl/mohla psát o čem bys chtěl/chtěla, o čem by to bylo?

PŘÍLOHA Č. 9

Ukázky třídní rady a třídních shromáždění (DVD)

Ukázky třídních rad

Rada ve třídě CP

Rada ve třídě CM1/CM2

Rada ve třídě CE1/CE2

Ukázky třídních prezentací při třídních shromážděních

Prezentace ve třídě CP/CE1

Prezentace ve třídě CE1/CE2

Prezentace ve třídě CP

Ukázky třídní rady a třídních shromáždění

Součástí této přílohy je DVD, které je přiloženo na zadních deskách diplomové práce. Tento materiál byl odvysílán 18. listopadu 2008 ve francouzské televizi *France 5*. Nazývá se *Moments d'expression des enfants à l'école* (*Momenty, kdy se žáci ve škole vyjadřují, překlad ŠL*) a byl natočen na základní škole Marie Curie v Bobigny, v Paříži. Zabývá se částí života třídy, kdy žáci mohou volně vyjadřovat své názory a podílet se na organizaci třídy.

Názvy jsem uvedla v pořadí, jak jdou ve filmu jednotlivé kapitoly po sobě.

Ukázky třídních rad:

Rada ve třídě CP

Rada ve třídě CM1/CM2

Rada ve třídě CE1/CE2

Ukázky třídních prezentací při třídních shromážděních:

Prezentace ve třídě CP/CE1

Prezentace ve třídě CE1/CE2

Prezentace ve třídě CP