UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

PODNĚTY PEDAGOGIKY C. FREINETA K PROMĚNÁM ČESKÉ ŠKOLY

Diplomová práce

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

Autor diplomové práce: **Petra Škvorová**

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

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce dokončena: **březen, 2006**

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

V Praze dne 2. března 2006

Děkuji PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a připomínky, které mi trpělivě poskytovala. Též děkuji všem učitelům za ochotu a spolupráci, kterou mi věnovali pro zpracování praktické části diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje pedagogice Célestina Freineta a jeho technice volného textu. Teoretická část popisuje okolnosti vzniku Freinetovy pedagogiky v historickém kontextu, reformní hnutí v bývalém Československu a současnou transformaci našeho školství. Na základě výše zmíněných východisek naznačuje směr, kterým by se mohl eventuálně volný text ubírat v případě jeho začlenění do výuky na prvním stupni české základní školy. Praktická část vychází s Freinetových zkušeností s integrací techniky volného textu do výuky v běžných školách. Akční výzkum dokumentuje cestu k jejímu začleňování v praxi jedné pražské základní školy.

Klíčová slova: Célestin Freinet, Moderní škola, volný text, vnitřní transformace, alternativní školy, reformní pedagogika

ANNOTATION

This thesis treats of Célestin Freinet's pedagogy and of his "Free Writing" technique. The theoretical part describes the circumstance of Freinet's pedagogy's emergence in its historical context, reformation movements in former Czechoslovakia, and current transformation process in our school system. Upon the aforementioned theoretical basis, this thesis shows how the Free Writing technique could possibly evolve if introduced into Czech elementary schools. The practical part builds upon Freinet's experience with integration of the Free Writing technique into current schools. Action research describes an attempt to use this technique in one elementary school in Prague.

Key words: Célestin Freinet, Modern School, Free Writing, internal transformation, altrenative schools, reforming pedagogy

OBSAH

ÚVOD

„Moderní škola“ francouzského reformátora školství první poloviny dvacátého století Célestina Freineta je celosvětově rozšířený alternativní způsob vzdělávání. Tento systém funguje uceleně v rámci freinetovských škol, nebo v běžných školách, kde jsou při výuce využívány alespoň jeho jednotlivé prvky.

Ačkoli bylo do českého školství po roce 1989 úspěšně začleněno několik alternativních školských systémů, pedagogický systém Célestina Freineta zatím na území České republiky nemá zastoupení. Tento stav je z velké části způsoben nedostatkem informací v českém jazyce a prakticky nulovou zkušeností českých učitelů v této oblasti. Reformně-pedagogické hnutí Célestina Freineta by přitom mohlo být nepochybně inspirací pro nejednoho českého učitele.

Do jaké míry je možno aplikovat principy Freinetovy pedagogiky na výuku v českých školách? K zavedení nové alternativní školy vede poměrně dlouhá cesta, avšak některé prvky Freinetovy pedagogiky lze do vyučovacího procesu začlenit již dnes. Velkým přínosem v tomto ohledu může být integrace techniky volného textu do běžného vyučování. O tomto tématu pojednává má diplomová práce, jejímž cílem bylo zjistit, do jaké míry je možno integrovat techniku volného textu do českého školství, upozornit na možné překážky a definovat základní principy pro její úspěšnou adaptaci v českých podmínkách.

V teoretické části nastiňuji, kdo byl Celestin Freinet a za jakých okolností vytvořil alternativní školu „École Moderne“, kdo pro něj byl inspirací a s kým spolupracoval. Dále popisuji hlavní principy Freinetovy školy, výhody a nevýhody tohoto systému a na základě studia současné situace u nás možnosti zavedení některých jeho prvků do českých škol. Zvláštní pozornost jsem věnovala písemným produktům, tzn. dětským novinám a časopisům, korespondenci mezi dětmi i mezi školami, nástěnkám a především technice volného textu.

V praktické části jsem zdokumentovala svou výuku, alespoň částečně vedenou podle Freinetovy školy. Během výzkumu jsem s dětmi vytvořila řadu volných textů, od kterých by se odvíjela i následná výuka. Cílem bylo zjistit, jak se mohou volné texty a následná práce s nimi nejlépe využít ve vyučovacím procesu a upozornit na problémy spojené s touto inovací. Výsledky praxe a výzkumu jsem použila pro doporučení, s jejichž pomocí by bylo možno vyhnout se úskalím při zavádění práce s volným textem v českých školách.

VYMEZENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Pro svou diplomovou práci jsem si vytyčila několik cílů v teoretické i praktické části. Tyto cíle se pokusím splnit studováním problematiky a empirickým výzkumem. Doufám, že získané poznatky a zkušenosti pomohou nejen mně, ale i případným zájemcům o zavedení techniky volného textu do výuky na prvním stupni základní školy.

Cíle teoretické části

- nastínit východiska vzniku „École Moderne" v historickém kontextu
- popsat reformu českého školství na počátku dvacátého století a transformaci po politických po změnách v listopadu 1989
- charakterizovat pedagogické principy Célestina Freineta
- analyzovat situaci v zahraničí a v České republice z hlediska výskytu rysů Freinetovy pedagogiky
- představit techniku volného textu
- zjistit, jak by mohla pedagogika Célestina Freineta přispět ke zlepšení výuky na prvním stupni českých základních škol

Cíle praktické části

- ukázat, jakým způsobem je možné začlenit techniku volného textu do běžné praxe na prvním stupni základní školy
- zjistit, zda děti díky technice volného textu ztratí obavu ze sebevyjádření a zda budou motivovány k dalším tvořivým činnostem
- využít volný text k následnému prozkoumávání témat a hledání problémů
- zjistit, jak může následná práce s volným textem ovlivnit obsah a organizaci vyučování
- popsat případné problémy se zaváděním práce s volným textem do české školy

TEORETICKÁ ČÁST

1. Důležitá období historie reformní pedagogiky a vznik alternativních škol

Jednou z klíčových oblastí pro hlubší pochopení reformního snažení Célestina Freineta je historický kontext. Jakákoli reforma je, už svojí podstatou, reakcí na neuspokojivý stav. Proto je nutné se nejdříve seznámit s tradičním pojetím pedagogiky a jejím vývojem.

1.1 Prvotní funkce výchovy

Přestože základní funkce výchovy a vzdělávání, tj. připravit žáky pro jejich úspěšné začlenění do společnosti, zůstává v průběhu celých dějin stejná, její podoby se výrazně měnily společně s tím, jak narůstala komplexita společnosti, její struktura a v neposlední řadě také pedagogicko-psychologické vědomosti.

Nejdůležitějším aspektem výchovy v prvobytně pospolné společnosti byla výchova k práci. Sociální diferenciaci výchovy a první školy pro vládnoucí třídu poprvé zavedli v zemích starého Východu. Základ komplexního a mnohostranného vzdělání, teoretického i praktického, položili řečtí a římští myslitelé v antice, kdy bylo hlavním úkolem škol vzdělávat budoucí státní úředníky. Již v této době požadoval Platón (427-347) zestátnění školství a zpřístupnění vzdělání pro obě pohlaví. Cíl výchovy viděl v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce. (Jůva, 1997). Podle Aristotela (384-322) byl cílem výchovy rozumový rozvoj jedince a formování jeho morálního profilu. Marcus Fabius Quintilianus (asi 35-95), autor první světové didaktiky „O výchově řečníka", upozornil na důležitost individuálního přístupu k žákům, kvalitních učitelů a odmítání tělesných trestů.[1]

---

1 Z této etapy dějin pedagogiky se také zachovalo mnoho pojmů, které používáme v mnoha jazycích dodnes (např. učit – didasko; průvodce hochů na cestě ze školy – paidagógos; akademia; gymnázium - lyceion atd.), ale i metoda slabikovaní při čtení, používaná v Evropě do 19.stol, nebo způsob výuky, kdy se každé dítě při hodině učilo jinou látku. Od tohoto pedagogického postupu upustili až Johanes Sturm (1507-1589) a Jan Amos Komenský (1592-1670), kteří zaváděli hromadné vyučování (Štverák , 1983, s. 26).

Hlavním cílem výchovy po uznání křesťanství jako státního náboženství, jak ho formuloval Augustus Aurelius (354-430) bylo „pěstování víry, kterou se člověk stává občanem božího státu" (Jůva, 1997, s. 11). Až do období renesance se učilo na bázi memorování textů, pamětního učení, individuální práce s každým žákem a tělesných trestů.

1.2 Freinetovi předchůdci

V období od čtrnáctého do šestnáctého století se v důsledku hospodářského a kulturního vývoje začaly v jihozápadní Evropě objevovat také nové přístupy ke vzdělávání. Ital Vittorino Ramboldini Da Feltre (1378-1446) uskutečnil jako první myšlenku školy v přírodě, odstranil tělesné tresty a memorování.

Nejvýraznější osobností francouzské renesance a jedním z Freinetových myšlenkových předchůdců byl François Rabelais (1494-1553), který prosazoval návrat k přírodě a poznávání na základě viditelných a hmatatelných faktů místo abstraktních pouček. Štverák (1983, str.70) popisuje výchovu v jeho pojetí jako „obnovení ideálu všestranně rozvinuté osobnosti, která je od přírody dobrá a touží po svobodě." Proti memorování bojoval také Michel Eyquem De Montagne (1533-1592). Štverák (1983) uvádí, že díky požadavkům na pěstování samostatného úsudku a svobody dítěte výrazně ovlivnil Bacona, stal se předchůdcem Lockovým i Rousseauovým a tím i všech individualisticky zaměřených osvícenců.

Angličan Thomas More (1478-1535) a Ital Giovanni Domenico Campanella (1568-1639) připojili k požadavkům povinné školní docházky pro chlapce i dívky výchovu k práci.

V sedmnáctém století se v důsledku prudkého rozvoje přírodních věd podařilo prosadit požadavek názornosti. Ve školách se navíc začalo učit v mateřském jazyce. Angličan Francis Bacon (1561-1626) začal učit induktivní metodou a stejně jako filozof René Descartes (1596-1650) se snažil přizpůsobit vyučování individualitě žáků a postavit jej na věcném základu.

Jan Amos Komenský (1592-1670) obohatil pedagogiku o humanistické pojetí výchovy, které spočívalo v myšlence nahrazení středověké „mučírny ducha“ „dílnou lidskosti“. (Jůva, 1997). Chtěl umožnit všestrannou výchovu všem bez omezení. Prosazoval induktivní přístup ke vzdělávání a didaktické principy názornosti, systematičnosti, aktivnosti a přiměřenosti.

Anglický reformátor individuální výchovy John Locke (1632-1704) jako první z pedagogů využíval při výuce empirickou psychologii. Základní oblasti výchovy viděl ve výchově tělesné, mravní a na posledním místě rozumové. Locke kladl velký důraz na praktickou užitečnost výchovy. Za hlavní výchovné prostředky považoval příklady, prostředí a okolnosti. Nejdůležitějším prostředkem výchovy byl potom rozvoj uměřenosti a sebeovládání. Dítě se mělo učit také pomocí hry.

Největším předchůdcem stoupenců hnutí Nové výchovy i Célestina Freineta byl jednoznačně Jean Jacques Rousseau (1712-1778), myslitel, který se díky svým požadavkům svobody a rovnosti stal jedním z ideových předchůdců Velké francouzské revoluce. (Štech, 1992). Ve svém učení vycházel z myšlenek Descarta, Montaignea, Rabelaise a Locka. Nejvyššími principy byly pro Rousseaua přirozenost a svoboda, které se měly projevovat jak v obsahu a formě vyučování, tak ve výběru metod a organizaci. Nejdůležitějším prvkem při vyučovacím procesu pro něj byla osobní zkušenost. Jůva (1997, str. 23) také upozorňuje na lásku k dítěti jako na „jeden z nejsilnějších prvků jeho pedagogiky, který trvale ovlivnil moderní evropské i světové myšlení.“

Velkým Rousseovým pokračovatelem, který také podstatně ovlivnil reformní hnutí počátku dvacátého století, byl švýcarský pedagog Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Zakladatel výchovného ústavu pro chudé děti předal dalším generacím cenné praktické zkušenosti zejména o elementárním vyučování. V Pestalozziho škole neexistovalo přesné rozvržení učiva ani tříd, nepoužívaly se učebnice, žáci pracovali ve skupinách podle svého nadání a zájmu a vyučovali se i vzájemně (Štverák, 1983). Vyučování v jeho pojetí bylo

názorné, systematické a výchovné a mělo vycházet především ze znalostí psychiky a z respektování vývojového stupně dítěte.

Německý pedagog Johann Friedrich Herbart (1776-1841), následovník Pestalozziho, kritizoval nedostatek pedagogické svobody, velký počet žáků ve třídě, didaktickou závislost a nemožnost skutečně výchovného vyučování v podmínkách formalizované výuky. Zdogmatizovaná podoba jeho pedagogiky, herbartizmus, byla podrobena velké kritice moderních pedagogických proudů dvacátého století.

Nejvýraznější pedagogickou osobností devatenáctého století byl ruský reformátor Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910). Svou „volnou školou", založenou na absenci učebních plánů a osnov, pamětních cvičení, napomínání i trestů, inspiroval mnohé pokusníky dvacátého století. Žák „volné školy" si sám volil jak obsah, tak metodu vyučování. Mohl se volně pohybovat ve škole i jejím okolí. Stejně jako později Freinet Tolstoj apeloval na potřebu užitečnosti vzdělávání, individuálního přístupu k dětem a pedagogické tvořivosti.

1.3 Hlavní směry reformního hnutí dvacátého století ve světě

„Reformní pedagogika představuje zřejmě pedagogicky nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání." (Rýdl, 1994, str.16). „Až do současné doby zůstává patrným základem veškeré výchovné práce v rozvinutých zemích v Evropě i v zámoří bezesporu široké pedagogické hnutí označované u nás a v německy mluvících zemích termínem reformní pedagogika." (Singule, 1992, str.7). Tyto dva výroky dostatečně nastiňují, jak významný přínos mělo období přibližně šedesáti let mezi rokem 1880 a 1940 pro výchovu a vzdělávání u nás i v západních zemích. Ačkoli můžeme tato léta chápat jako hlavní období reformní pedagogiky, jedná se o živé hnutí, které vytváří podklad pro jakýkoli pedagogický rozvoj v přítomnosti i budoucnosti. (Singule, 1992)

Rýdl (1994) i Singule (1992) se přiklání k pojetí reformní pedagogiky jako pedagogického hnutí složeného z mnoha jednotlivých směrů a proudů, majícího rozhodující význam pro vývoj evropského školství a pedagogického myšlení ve dvacátém století.

Představitelé reformního hnutí většinou nebyli pouze teoretici, ale sami působili jako učitelé a vychovatelé. Jelikož byli z různých zemí a různého náboženského i politického přesvědčení, také reformní pedagogika se uvnitř rozdělila na řadu jednotlivých proudů, odrážejících různá filozofická východiska i různé sociálně-politické podmínky. Společnou jim byla snaha o hledání nejprogresivnějších cest k humánnímu vzdělání člověka. Demokratické zaměření výuky a úsilí o vytvoření kladné citové atmosféry. (Jůva, 1997)

Evropské reformní hnutí bylo ovlivněno nejen dílem evropských pedagogů, ale také pragmatickou pedagogikou Herberta Spencera (1820-1903) a Johna Deweye (1859-1952), autora systému projektového vyučování [2]. Tito pedagogové charakterizovali cíl výchovy jako přípravu k životu. V tomto duchu také poukázali na zbytečnost osvojování nepotřebných znalostí a rozvinuli reformní zásady demokratické a pracovní výchovy. Na přední místo nekladli intelekt, ale zkušenost a bezprostřední zážitek subjektu. Jejich odkazem je heslo Learning by Doing[3].

Nejvýraznějším evropským reformním hnutím bylo hnutí „Nové výchovy"[4], které se začalo formovat na počátku dvacátého století. Tento termín poprvé vymezil v roce 1922 jeden z jeho zakladatelů, Adolphe Ferrière (1879 - 1960), jako kvalitativně lepší vyvedení dítěte ze stavu nižší úrovně na úroveň vyšší. (Štech, 1992).

Hlavními představiteli hnutí Nové výchovy byli švédská individualisticky založená reformátorka a spisovatelka Ellen Keyová (1849-1926), italská pedocentricky zaměřená lékařka Maria Montessoriová (1870-1952), belgický stoupenec experimentální pedagogiky Ovide Decroly (1871-1932), švýcarský dětský psycholog Eduard Claparède (1873-1940) a německý propagátor

---

2 Projektová metoda má pomáhat v přetváření učební látky v projekt tak, aby byl vzbuzen zájem o společné řešení problémů učení.

3 Učení v činnosti (můj překlad)

4 Jůva (1997) označuje toto hnutí jako pedagogický reformizmus. Singule (1992) uvádí, že ve frankofonních zemích bylo nazýváno Novou výchovou, v anglosaských zemích progresivní výchovou a v Itálii aktivizmem, činnou školou nebo aktivní školou. Já se přikloním ke Štechovu a Rýdlovu překladu a nadále budu toto hnutí nazývat Novou výchovou.

pracovní školy Georg Kerschensteiner (1854-1932). Členové hnutí ve své pedagogice navázali na Rousseauovu koncepci přirozené výchovy, Tolstého ideu „volné školy" a Pestalozziho pedagogiku. Vycházeli také ze Spencerových a Deweyových myšlenek praktického a pro život prospěšného vzdělání. Někteří autoři uvádějí, že kořeny tohoto hnutí můžeme najít již v antice.

Díky hnutí Nové výchovy se před druhou světovou válkou značně změnil charakter evropské školy. Po celé Evropě začaly vznikat pokusné školy a ústavy, které měly za úkol realizovat výuku podle požadavků reformní pedagogiky. Reformní pedagogové kritizovali starou, tradiční školu a výchovu podle Herbarta. Vytýkali jí nedostatek individuálního přístupu, pasivní roli žáka při vyučování, slepé používání schválených učebnic bez ohledu na momentální potřeby žáků a hodnocení neznalostí místo znalostí. Nový, naturalistický přístup k dítěti se vyznačoval láskou, respektem a trpělivostí. Vzdělávání se začalo orientovat i na děti vyžadující zvláštní péči a na dospělé. Reformní pedagogika více či méně podřizovala cíle výchovy a vzdělávání individuálním potřebám a zájmům dítěte a maximálně prosazovala aktivnost jedince. Proto je také nazývána „pedagogikou dítěte", nebo také školou „na míru dítěti", zatímco tradiční, herbartovská pedagogika je nazývána „pedagogikou učitele" či „bezdětnou pedagogikou," především díky těžišti položenému vně dítěte, v učiteli, učebnicích a předepsaných osnovách. (Singule, 1992)

Stěžejní dílo novodobé pedagogiky „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale" (překládám jako „Psychologie dítěte a experimentální pedagogika") vydal roku 1905 lékař a dětský psycholog, později profesor experimentální psychologie Eduard Claparède. Roku 1912 založil Claparède v Ženevě Institut Jean Jacques Rousseau, školu pro výzkum pedagogických věd. Ve svém učení vycházel ze zájmů dítěte, z jeho biologických, psychologických a sociálních podmínek. Obsah a organizaci vyučování zamýšlel přizpůsobit individuálním potřebám dětí především díky propracovanému systému volitelných předmětů.

Claparède úzce spolupracoval se Švédkou Ellen Keyovou, autorkou spisu „Století dítěte" (Das Jahrhundert des Kindes), se kterou zpracoval volně

vedenou estetickou výchovu. Keyová bojovala za emancipaci žen a práva dětí. Soustředila se především na zkoumání předškolního vývoje dítěte. Svou tzv. negativní výchovou ve škole uspořádané „na míru dítěti" se snažila na děti působit co nejpřirozeněji, aby nebyl rušen vývoj dítěte determinovaný zvnitřku. (Kučera, Štverák, 1999).

Pedocentrický systém další představitelky Nové výchovy, italské lékařky Marie Montessoriové je znám svým heslem „Pomoz mi, abych to mohl dokázat sám." Dítě je v Montessoriovských školách chápáno jako samostatná, svobodná, aktivní bytost. Pedagog respektuje svobodnou volbu činnosti dítětem, kde, kdy a s kým ji bude vykonávat, a má mu pro ni pouze připravit dostatečně podnětné prostředí. Výuka se speciálními pomůckami probíhá formou pokusů a omylů. Výuka respektující individuální vývoj a senzitivní fáze každého dítěte probíhá od konkrétního k abstraktnímu. Za chyby nejsou žáci trestáni nebo záporně hodnoceni, mají jim být ukazatelem toho, co ještě je třeba procvičit či zopakovat. Učitel nepoužívá negativní hodnocení.

Zakladatelem Waldorfské školy byl německý filozof Rudolf Steiner (1861-1925). Tato škola usiluje o nezávislost na ideologických, hospodářských a jiných zájmech státu a odmítá materialistické vidění světa. Typickým cílem Waldorfských škol je naučit se překonávat překážky a pěstovat úctu ke svobodné a zodpovědné lidské individualitě. Principy waldorfské školy jsou rovnost šancí (odstranění sociálních rozdílů), integrace sociálních skupin (být součástí skupiny) a vzájemná spolupráce učitele, žáka a školy. Každý předmět se vyučuje pouze určitou dobu, potom následuje posun k předmětu jiné „epochy." Od prvního ročníku se vyučují dva cizí jazyky. Při výuce se nepoužívají učebnice, děti si vytvářejí své vlastní pracovní sešity. Hodnocení je slovní a ve třináctém ročníku žáci dostávají klasifikační vysvědčení. Školy nemají ředitele, pouze vedoucího učitele, který je volen rodičovskou samosprávou.

Zakladatelem Jenského plánu byl P. Petersen (1884-1952). V těchto školách nejsou třídy, ale kmenové skupiny uspořádané podle věkových stupňů. Pracuje se zde na základě týdenních pracovních plánů. Školní výchova vychází

z rodinné výchovy. Škola klade důraz na skupinovou práci, na rituály a slavnosti a poskytuje celodenní či celotýdenní péči. Školy tohoto typu jsou většinou malé, s malým počtem žáků. Pracuje se zde individuálně nebo ve skupinách. Učitel, spolužák či dítě samo používá slovní hodnocení.

Freinetovskou pedagogiku, která také patří do tohoto kontextu, podrobněji popíši v kapitole 3.

V USA založila Helena Parkhurstová (1887-1957) daltonský plán, ve kterém se vyučování neřídí pevným rozvrhem, byl odstraněn systém tříd a velký důraz je zde kladen především na individualitu dítěte. Každý pedagog učí pouze jeden předmět. Carleton Wolsey Washburne (1889-1968) v reakci na daltonský plán vytvořil winnetskou soustavu, která by měla napravit údajné nedostatečné vedení žáků podle daltonského plánu. Hodnocení žáků podle winnetské soustavy má pouze stupně uměl-neuměl. Při výuce se používají speciální učebnice a diagnostické testy.

Jůva (1997) dále upozorňuje na psychoanalytickou pedagogiku a z ní vycházející analytickou a individuální psychologii. Z těch se ve třicátých letech vyvinula kulturní psychoanalýza a humanistická psychologie.

Dalším významným směrem dvacátého století byla experimentální pedagogika, která vycházela z přesných měření a testování. Na behaviorizmu a technickém vývoji bylo také založeno programované vyučování. Rekonstrukcionizmus naopak chápal technologické proměny jako příčinu krize naší civilizace, proto měla výchova podle něj sloužit k přeměně společnosti.

V osmdesátých letech vznikl v Anglii pedagogický systém Globální výchovy, jehož podstatou je chápání světa jako systému, hluboký respekt k osobnosti žáka, úzká spolupráce s nejširším okolím, centrální úloha zkušenosti, důraz na harmonii, mír, spolupráci, sounáležitost, soucit, porozumění a lásku.

Proti jednostranné orientaci na žákův zájem usiloval pedagogický esencializmus, ucelený vzdělávací systém s jasně vymezenými požadavky na osvojení podstatného učiva.

Dalším novým odvětvím byla sociologická pedagogika, která zdůrazňuje především společenskou orientaci výchovy.

Duchovědná pedagogika neboli pedagogika kultury zdůrazňuje tvořivost výuky, která má podněcovat uplatňování vlastních schopností dětí.

Existencialistická pedagogika považuje za cíl výchovy rozvoj osobnosti jako autonomní individuality se svobodou rozhodování a s vysokou kulturou sociální komunikace.

O návrat k hodnotám Tomáše Akvinského usiluje neotomistická pedagogika.

Sovětská pedagogika dvacátého století vycházela z marxizmu-leninizmu. V SSSR byla zavedena jednotná státní škola, která měla za úkol vychovat sovětského občana.

Během války a v poválečném období byl rozvoj školství v některých zemích prudce přerušen nástupem totalitních režimů. Také v USA došlo v padesátých letech ke značné kritice progresivní výchovy. Začaly se formovat nové pedagogické směry a proudy, které zdůrazňovaly spíše objektivní společenské potřeby než respektování potřeb dítěte. (Singule, 1992). Zároveň se vyvinuly v tzv. druhé vlně reformního hnutí alternativní školy v duchu M. Montessoriové, waldorfské pedagogiky, Freinetovy pedagogiky apod. Solfronk (1991) uvádí, že se alternativní školy snaží modernizovat stávající školskou strukturu především rozšiřováním obsahu vzdělávání a zdůrazněním jeho důležitosti pro ekonomický, technický a společenský rozvoj. Začaly řešit otázku moderního vybavení, obsahu vzdělání, vztahu učitele a žáka a účelné vnitřní diferenciace jednotné školy. Kromě plnění typických požadavků reformní pedagogiky dvacátých a třicátých let se navíc snaží experimentovat a hledat řešení ovlivňováním současných hnutí. (Rýdl, 1994). Tyto školy mají kromě jiného za cíl díky zasahování rodičů a žáků do výuky vychovat pedagogicky aktivního občana.

Obecně jsou alternativní školy chápány jako školy, které se snaží odstraňovat nedostatky standardních škol. Často se tedy mezi alternativní školy

řadí i ty, které zavádějí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu a metod.

Především hnutí Nové výchovy má velký význam pro současnou školu. Reformní pedagogika je zdrojem inspirace jak pro proměny západoevropského školství, tak pro alternativní pedagogické směry a školské systémy. Nejproduktivnější a nejvlivnější v současnosti jsou podle Rýdla (1994) instituce pracující na základě idejí H. Lietze, P. Geheeba, P. Petersena, M. Montessoriové, R. Steinera, C. Freineta a O. Decorolyho. Většinou jsou zakládány jako soukromé náhradní školy a zpravidla bez problémů získávají povolení státních úřadů působit jako veřejné instituce.

1.4 Historie reformní pedagogiky dvacátého století u nás

V kontextu celoevropského vývoje v oblasti školství se i u nás objevily na přelomu devatenáctého a dvacátého století reformní snahy o změnu české školy. Ještě před pádem Rakouska-Uherska naše pedagogy, ovlivněné celkovou liberalizací politického a kulturního života a technickým pokrokem, začaly výrazně inspirovat názory a zkušenosti zahraničních kolegů. Pedagogický odkaz Rousseaua či liberální ideje Tolstého a zároveň pozitivizmus Spencera a Deweye postavily do centra zájmu dítě, jeho spontaneitu, individualitu, samostatnost a aktivitu. Výrazně oslabil vliv herbartovců[5]. Mezi českými učiteli a pedagogy byl odklon od německé vlády chápán také politicky, jako „symbol rozchodu s oficiální linií germanizace českého prostředí." (Koťa, Rýdl, 1992, s 16). Společným terčem kritiky byl pamětní způsob učení, pasivita dítěte, přísná kázeň, malý důraz na individualitu a přílišné ovládání žáků učitelem i vyučovací látkou.

---

5 Jan Uher upozornil na fakt, že mluvit proti Herbartovi bylo módou. Často byla překrucována jeho slova a bylo mu vkládáno do úst i to, co nikdy sám nevyslovil. (Koťa a Rýdl, 1992)

Koťa a Rýdl (1992, s.18) dělí reformně pedagogickou aktivitu v českých zemích do čtyř samostatných etap:

- Období konce devatenáctého století až do roku 1918, jehož převažujícím momentem bylo pronikání pedagogického liberalizmu a vymanění se z provinciálnosti českého myšlení.
- Období dvacátých let, v nichž převažovaly individuální pokusy s pracovní školou.
- Období třicátých let se silným reformním hnutím za jednotnou diferenciovanou školu.
- Období mezi lety 1945 a 1948, v němž převažoval marný zápas za udržení reformně pedagogických idejí, vyjadřujících demokratičnost a humánnost společnosti."

Prvním průkopníkem nových směrů a nových idejí byl propagátor a překladatel Spencera Josef Úlehla (1852-1933). Jako inspektor českých menšinových škol spolku Komenský ve Vídni zrušil pevný učební plán a rozvrh hodin. V jeho školách byli učitelé a žáci rovnocennými partnery. S metodami Célestina Freineta měl opravdu mnoho společného. Při výchově dítěte kladl důraz na respektování jeho přirozeného psychického i fyzického vývoje, sebevýchovu, samoučení a výchovu k silné individualitě. V jeho školách měli žáci k dispozici pracovní laboratoře a vykonaná práce jim měla být zdrojem radosti. Přirozenou zvídavost dětí se snažil, stejně jako Freinet, využít k samostatnému řešení problému pomocí experimentu. Jeho spolupracovník Pavel Sula, vlastním jménem Josef Sulík (1882-1975) představil nové možnosti slohového vyučování ve svém článku „Jak učím děti volnému slohu" (1908-1909). Prezentoval zde pokusy s volným slohovým textem, a to dokonce mnohem dříve, než C. Freinet ve Francii.[6] (Koťa, Rýdl, 1992)

Jan Mrazík (1848-1923) byl nejvýraznější osobností, která do české pedagogiky uvedla názory Tolstého. Ve svých článcích kritizoval Herbarta a propagoval Deweye. Mimo jiné vydal spisy Elen Keyové „Století dítěte." Josef

6 Více informací uvádím v kapitole 4. 1.

Černý (1863-1943) byl zastáncem svobodné školy, která by nepodléhala státní byrokracii ani církevním klerikálům.

Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937) pod vlivem pozitivizmu usiloval o změnu Rakouské školy podle vzoru Anglie a USA. Jeho kolega, profesor Karlovy univerzity František Krejčík (1858-1934) se po obnovení české univerzity v roce 1882 zasloužil o rozkvět české psychologie. Stejně jako jeho současníci bojoval za vysokoškolské vzdělání a odpovídající společenské postavení učitelů, zdůrazňoval empirický základ pedagogiky a nutnost její nezávislosti na náboženství a školské byrokracii.

Průkopníkem v oblasti dětské psychologie byl svým výzkumem rozvoje dětské řeči a studiem dětské kresby František Čáda (1865-1918), zakladatel české pedopsychologie. Od Masaryka dále převzali ideu humanity František Drtina (1861-1925), Otokar Chlup (1895-1965) a Otakar Kádner (1870-1936), nejpřednější představitel pozitivizmu v pedagogické psychologii a v pedagogice u nás. (Štverák, 1983).

Od počátku devatenáctého století u nás vznikaly ústavy pro slabomyslné, nevidomé, neslyšící, a také pro tělesně postiženou mládež. Po Rudolfu Jedličkovi (1869-1926) byl pojmenován ústav pro tělesně postižené děti na Vyšehradě. V letech 1913-1919 zde působil i František Bakule (1877-1957), mezinárodně uznávaná postava reformní pedagogiky. Jako učitel se v letech 1902-1913 snažil prosadit ideje volné školy na Malé Skále u Turnova. Díky přirozené volnosti dětí, třídní samosprávě, výuce v přírodě a vzájemným srdečným vztahem u nich dosáhl pozoruhodných výsledků v podobě autentických, prožitých slohových prací, které vzbudily ohlas široké veřejnosti. Během působení v Jedličkově ústavu dosáhl také díky inspiraci v hnutí Nové školy opět vynikajících výsledků, tentokrát ve schopnosti dětí postarat se o sebe, dramatizaci a zpěvu. Bakule připravil osnovy pro pracovní výchovu tak, že v roce 1917 vyústila v samostatně výdělečné Dětské výrobní družstvo (Koťa, Rýdl, 1992). Po roce 1919, kdy Bakule, stoupenec Rousseaua a Tolstého, založil svůj vlastní ústav pro tělesně postiženou mládež, se z něj stal světově proslulý pedagog. Ze svých svěřenců zformoval pěvecký sbor, se kterým slavil

úspěchy po celém světě. Bakule bohužel neuspěl se svým návrhem reformy československého školství, spočívajícím v zavedení internátních škol s dílnami a vlastním hospodářstvím. Díky nepřízni zdejších podmínek a vyčerpání nakonec jeho pokus skončil v roce 1937.

Ve dvacátých letech se u nás objevila řada dalších individuálních pokusů o změnu české školy, projevujících se značným nadšením, snahou a odhodláním udělat pro dítě a školu co nejvíce pozitivního. Byl to například pokus Boženy Krejsové ve Strážnici na Moravě, Franka Mužíka v Praze, pokus Antonína Kavky v Orlických horách nebo „Dům dětí" v Horním Krnsku. Všechny výše vyjmenované pokusy byly umělecky založené. Zajímavá je podobnost pedagogiky Freineta a Hrejskové ve využívání volných textů a přirozené zvídavosti dětí. Mužík naopak propagoval myšlenky Montessoriové. Naším nejdokonalejším a nejznámějším pokusem byl sirotčinec „Dům dětství" (Vomáčka, 1993).

Mezi pečlivě promyšlené pokusy s přesnými záznamy o průběhu a hodnocením patřil pokus Josefa Bartoně v Brně – Husovicích, pokus Karla Žitného a Jaroslava Sedláka v Praze – Holešovicích, Volná škola práce na Kladně nebo Dětská farma Eduarda Štorcha. V Holešovickém pokusu vznikla zajímavá pracovní obec, která děti vedla především k respektování zájmu skupiny, k rovnosti a demokracii. Kladenská škola byla také školou pracovní. Děti zde měly k dispozici zahradu, dílny a kuchyňku. Kromě práce byly významným nástrojem poznání výlety a exkurze. Štorchova Dětská farma byla jedinečnou ukázkou vyučování v přírodě.

Na individuální pokusy navázalo ve třicátých letech silné reformní hnutí za jednotnou vnitřně diferencovanou školu, inspirované hnutím Nové výchovy, progresivní pedagogikou a pokusnými školami u nás i v zahraničí. (Koťa, Rýdl, 1992). Pražská skupina reformní pedagogiky vedená Václavem Příhodou (1889-1979) prosazovala racionalizaci školy založenou na behavioristické psychologii. Druhá, brněnská skupina soustředěná kolem Otokara Chlupa (1875-1965), čerpala z evropských a domácích zkušeností. Tito dva pedagogové stáli i v čelech dvou reformních komisí. Příhoda navrhl jako první

stupeň obecnou školu pro žáky od šesti do jedenácti let a jako druhý stupeň „komenium," které spojovalo nižší gymnázium a měšťanskou školu. Později připojil i plán „Athenea," třetího stupně pro mládež od patnácti do osmnácti let. Od září 1929 se Příhodova teorie ověřovala v praxi v pokusných školách po celé republice[7]. Principy, na nichž byla reforma založena, jsou stále velmi aktuální. Patří mezi ně respektování různého nadání a schopností dětí, vytváření pracovních skupin podle jejich zájmů, důraz na samostatnou práci, používání pracovních sešitů (autorsky připravované a tištěné přímo ve škole) a práce s projekty. Základními idejemi pokusných škol byl pokrok a jednotná, pracovní a společenská škola fungující na ideálech demokracie. (Vomáčka, 1993). Koťa a Rýdl (1992) uvádějí, že se dochovala korespondence československých pedagogů s četnými zahraničními představiteli reformní pedagogiky, např. Ferrièrem, Claparèdem, Throndikem nebo Freinetem.

České reformní snahy byly přerušeny německou okupací. Po roce 1948 se naše školství začalo jednoznačně orientovat na sovětskou pedagogiku. Vyvrcholením této etapy bylo roku 1976 přijetí „Nové koncepce"[8].

1.5 Další vývoj

Ačkoli bylo reformní hnutí ve světě i u nás nejaktivnější v první polovině dvacátého století a jeho vývoj byl v mnoha zemích přerušen světovými válkami, proces transformace školství pokračuje dodnes. Stěžejní pilíř reforem představují humanistické a demokratické přístupy. Stále se vyvíjejí nové směry a zdokonalují zaběhnuté pedagogické postupy. Jednotlivé školy si mohou tvořit vlastní vzdělávací programy a rodiče mají možnost volby, do jaké školy své dítě přihlásí. K tomu jim často dopomáhá Internet, který značně zjednodušuje prezentace škol a jejich vzájemnou komunikaci. Právě díky moderním komunikačním technologiím je možné být v neustálém kontaktu s pedagogy po celém světě a vzájemně se inspirovat a předávat si zkušenosti.

---

7 Příkladem může být pokusná diferencovaná škola měšťanská (tzv. Nuselské komenium, dnes základní škola Křesomyslova), která se stala důležitým střediskem školské reformy třicátých let.

8 Nová koncepce byl dokument, který do vzdělávání silně promítal ideologii. Jedním z jeho největších dopadů bylo zkrácení prvního stupně na čtyři roky.

Krejčová a Kargerová (2003) vymezují dva přístupy výchovy a vzdělávání z hlediska míry orientace na její činitele. V učitelocentrickém přístupu (teacher-centred education) je hlavním aktérem dění ve škole učitel, dítě se pouze přizpůsobuje. Pedagogický přístup zaměřený na dítě (child-centred education) je orientovaný na potřeby, zájmy a osobnost dítěte.

Ve většině dnešních škol se projevuje tendence orientovat výchovu na žáka, jeho potřeby a další uplatnění v životě. Děti jsou vedeny k samostatnosti a odpovědnosti za svou budoucnost. Za tímto účelem existuje pestrá nabídka speciálních škol. Moderní vzdělávání klade důraz na pochopení důležitosti celoživotního vzdělávání a zdokonalování sebe sama.

Charakter školního vzdělávání se dnes řídí především měnícím se trhem práce. Rýdl (2003, s. 25) výstižně vyjadřuje směr, kterým se dnešní výchova ubírá: „Poslední dobou reformují vlády po celém světě systémy škol, aby zvýšily vzdělávací standardy a tím zajistily, že více mladých lidí dosáhne vyšší úrovně znalostí a dovedností v mezinárodní honbě za ekonomickým úspěchem."

2. Současná situace v České republice

Po politickém převratu v roce 1989 se v České republice rozpoutaly snahy o obnovení tradic našeho školství a integraci západoevropských progresivních trendů do našeho školského systému.

Základní podmínkou pro přeměnu se ukázala být provázanost vnější a vnitřní reformy. „Vnější reforma by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměny uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu." (Spilková a kol., 2005, s. 15). Školství by mělo být budováno na principech humanizace, demokratizace a liberalizace.

V roce 1995 byl zveřejněn dokument Standard základního vzdělávání, který má sloužit jako základní kritérium pro tvorbu, posuzování a schvalování vzdělávacích programů a kvality učebnic. Po více než čtyřicetiletém období centrálně stanovených cílů a obsahu vzdělávání představuje Standard jako rámcový základ vzdělávání „základní mantinely pro práci škol a sjednocující rámec na celostátní úrovni v podmínkách decentralizovaného a diverzifikovaného školství." (Spilková a kol., 2005, s. 18).

Standard vymezuje obecné i specifické cíle základního vzdělávání a jednotlivé okruhy kmenového učiva. Formuluje cíle učiva v oblastech poznávacích, dovednostních a kompetenčních, hodnotových a postojových. Dokument má tři části:

- Vzdělávací cíle
- Kmenové učivo pro základní vzdělávání
- Kmenové učivo základního vzdělávání na I. stupni základní školy

V letech 1996-1997 byly pro základní vzdělávání schváleny vzdělávací programy Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Jako alternativní vzdělávací program byla schválena Česká škola waldorfského typu.

V roce 2001 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu pěti až

deseti let zahrnuje pojetí rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese apod. Nová kurikulární politika vychází z požadavku větší autonomie pro školy a z otevření prostoru pro výraznější uplatnění tvořivého potenciálu učitelů. Jednoznačná podpora reformy zdola má mimořádný význam pro inovativní a reformní školy, které utvrzuje ve správnosti jejich snažení o humanizaci školy. (Spilková a kol., 2005).

V letech 2001-2004 vznikl v návaznosti na Bílou knihu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který bude podle měnících se potřeb společnosti stále inovován. Vymezil požadavky státu v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů. Vede učitele ke snaze o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Každý žák by měl podat v závislosti na svých individuálních možnostech maximální výkon. Základní vzdělání má být chápáno jako důležitý fundament pro celoživotní učení. Struktura a učivo jsou formulovány pro časová období prvního až třetího ročníku, čtvrtého až pátého ročníku a šestého až devátého ročníku. Obsah je koncipován do šířeji pojatých vzdělávacích oblastí.

RVP ZV otevírá prostor pro uplatnění principu „reformy zdola", posiluje decentralizaci školství a zvyšuje autonomii škol. V této fázi je nutná systematická podpora škol ze strany státu, především finanční zabezpečení, podpůrný systém a systém monitorování a evaluace změn. (Spilková a kol., 2005)

2.1 *Vnější a vnitřní transformace*

Jak se shoduje většina odborníků, pro přeměnu školství je nejdůležitější vnitřní transformace. „Reforma seshora dolů bez inovace jdoucí zespoda nahoru nevytvoří takové školy, které potřebujeme pro svět zítřka." (Rýdl, 2003, s. 33)

Školské reformy mají především udržovat soulad mezi možnostmi školy a potřebami společnosti. (Rýdl, 1994)

Spilková a kol. (2005) v souvislosti s vnější reformou nejdříve ukazuje na důležitost typu školského systému. Ten může být buď selektivní, nebo v dnešní době rozšířenější integrovaný. Právě přechod od selektivního systému, vnější diferenciace žáků podle nějakého vnějšího kritéria k integrovanému systému, který se snaží o rovnost šancí pro všechny jedince bez rozdílu, je velkým trendem posledních let.

Další významná změna české školy spočívá ve zvyšování autonomie primárního vzdělávání, které se dokonce v některých případech projevilo jako úplné osamostatnění primárních škol. Objevily se také úspěšné pokusy o provázanost mateřské školy s prvními dvěma ročníky primární školy[9]. Primární škola byla opět prodloužena o jeden rok, což odpovídá jak tradici českého školství, tak situaci v zahraničí.

Posledním bodem, který souvisí s vnější, ale i vnitřní reformou, je výrazná tendence k integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Pokud jsou dodrženy vhodné podmínky, ukazuje se být velice prospěšnou.

Proměna českého školství z hlediska vnitřní reformy je bezesporu velice složitý a dlouhodobý proces. Po roce 1989 v naší zemi nebyla zakotvena ucelená vzdělávací politika, bylo proto nutné nejdříve zmapovat základní problémy českého školství. Zmíním zde některé z těch, které uvedla Spilková a kol. (2005) :

- normativní a uniformní charakter školy
- direktivní a centralistické řízení celého školského systému
- detailně a normativně vymezený obsah vzdělávání, předimenzovanost obsahu
- encyklopedický charakter vzdělávání
- autoritativní a manipulativní přístup k dítěti
- důraz na vnější disciplínu
- jednostranné zdůrazňování intelektuálního rozvoje na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního a volního

9 Např. projekt „Škola bez dveří"

- pasivní škola s dominancí verbálních metod a frontální organizace výuky
- jednostranná orientace na výkon dítěte, přeceňování klasifikace
- hodnocení žáků zaměřené převážně na zjišťování znalostí
- deformovaný přístup k chybě žáka
- škola izolovaná vůči okolí
- pojetí učitele jako úředníka a vykonavatele předpisů s minimálními kompetencemi
- kvalita učitelské přípravy a její uniformní ráz

Naopak jako základní pozitiva dosavadního vývoje školství Spilková a spol. (2005) uvádí:

- celkovou úroveň vzdělanosti národa
- absenci vážných výchovných a sociálních problémů
- vysokou úroveň faktografických znalostí
- vysokou úroveň výchovy a vzdělávání v některých oblastech

Základním východiskem pro vnitřní transformaci se tedy stala humanizace školy, která spočívá ve změně přístupu k dítěti, proměně cílů a obsahu vyučování, využití metod zprostředkování poznání, uvádění do kulturních tradic a společenských hodnot. V novém přístupu k dítěti se klade velký důraz na jeho práva. Ta vymezuje dokument Úmluva o právech dítěte (Convention on the Rights of the Child), který byl jednomyslně přijat Valným shromážděním OSN v listopadu 1989.

„V humanistickém pojetí je vzdělávání chápáno jako duchovní vyrovnávání se člověka se světem, setkání žáků s kulturním světem, dovednost podílet se na společném dialogu, cesta k uvědomění si smyslu věcí a hodnot." (Spilková a kol. 2005, s. 49). Cílem vzdělávání má potom být celkový rozvoj osobnosti žáka, nalezení jeho vztahu k sobě, ostatním a okolnímu světu, získání jeho zájmu o vzdělávání a osvojení základních kulturních dovedností.

Úspěšnost tohoto vzdělávacího přístupu závisí především na charakteru vztahu mezi učitelem a dítětem. Dítě je dnes chápáno jako samostatná bytost,

schopná se aktivně podílet na svém vlastním rozvoji. S tím souvisí i stanovování vlastních cílů žáky samotnými, plánování a vedení vlastní činnosti. Učitel by měl být především partnerem a rádcem při poskytování pomoci a podpory. Měl by vytvářet problémové situace a příležitosti pro samostatné a tvořivé činnosti, pro uplatnění vyšších úrovní myšlení, zejména kritického myšlení.[10] Tato transformace probíhá vzhledem k dlouhodobému vývoji opět pozvolně.

Klima třídy by mělo být v humanistickém přístupu pozitivní, harmonické, plné důvěry, porozumění a empatie. Neméně důležitá je kvalita komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou. Kooperativní učení naopak využívá síly sociálních vztahů a spolupráce mezi žáky.

Pro dostatečnou provázanost teorie s praxí je kladen důraz především na smysluplnost učiva a kompetence důležité pro život. Integraci učení ve škole s reálným životem napomáhá využívání Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, ve které postupují úrovně kognitivní domény od nejjednodušších kognitivních úloh až po nejsložitější, hodnotící posouzení (Pash a kol., 1998). Vysoce aktuální v českých školách je využívání integračního interdisciplinárního přístupu projektového vyučování.

Mezi metody učení se u nás nově řadí i didaktická, tvořivá, nebo dramatická hra. Hodnotí se jak použitím známek, tak slovně. Chyba není vnímána pouze negativně, ale jako výchozí bod k nápravě.

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) ukazují na aktuálnost konstruktivistického pojetí vyučování, ve kterém žáci aktivně vytvářejí či konstruují znalosti prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování. Díky činnostní a zkušenostní strategii výuky tedy dítě chápe, proč se učí. Autoři dále zmiňují tři základní složky konstruktivistické teorie učení, tedy aktivní učení, používání metod z vědeckých oborů při hledání odpovědí a předání základního objemu znalostí.

---

10 Kritickým myšlením se budu podrobněji zabývat v kapitole 4. 2.

Spilková a kol. (2005, s.64) uvádí tři fáze vyučovacího procesu:

- fáze evokace
- fáze uvědomění si významu
- fáze reflexe

Humanizace školy jako základní předpoklad pro vnitřní transformaci tedy spočívá především v orientaci výuky na dítě a jeho zájmy, partnerském přístupu učitele, výuce podporující sociální a kulturní kompetence žáků a motivaci dětí k dalšímu vzdělávání. Zdokonalování a vylepšování vyučování by přitom měl být trvalý proces.

Cílem dnešní výchovy, jak ho vystihují Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000, s. 8), je „výchova žáků k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti."

2.2 *Nabídka škol*

Svoboda ve výběru vzdělání a možnost přihlásit dítě do školy dle vlastního výběru, která nemusí být v místě bydliště, jsou velkou výhodou dnešní doby. Nabídka je opravdu pestrá. Velice oblíbené jsou například školy s rozšířenou výukou jazyků nebo školy se sportovním zaměřením.

Rýdl (2003) poukazuje na tři sektory vzdělávání v současné době a pro blízkou budoucnost:

- Všeobecně vzdělávací (i střední) škola
- Specializovaná škola
- Domácí vzdělávání

Specializovanou školou míní autor školu s určitým specifickým nebo odlišujícím znakem, kterým ji vylučuje ze skupiny standardních všeobecně vzdělávacích škol. Tímto znakem může být její církevní charakter (např. církevní škola), zaměření kurikula (např. průmyslová škola) nebo filozofie vzdělávání (např. waldorfská škola). Tento sektor se poslední dobou značně rozrostl.

Domácí vzdělávání v posledních deseti letech zaznamenalo velký nárůst především v anglicky mluvících zemích, stále však zůstává nejmenší ze všech forem vzdělání. U nás zůstává využití této varianty spíše výjimkou.

Od roku 1990 se díky změnám ve školství začíná uvažovat o diferencované škole, tedy o rozdělení žáků do homogenních skupin podle jejich předpokladů, schopností, výkonů, zájmů a zaměření. Smyslem je vytvořit takové podmínky, aby každý žák mohl najít vlastní cestu ke vzdělání na základě svých možností a předpokladů. Toto rozdělení může být kvantitativní, provádí-li se selekcí dětí na základě jejich výkonů, kvalitativní, je-li určeno zájmy, zaměřením a sklony žáků, dále pak vnější, tedy rozdělení podle určitých kritérií do různých druhů škol (uměleckých, tělovýchovných) nebo tříd (studijní, praktické), a nebo vnitřní, kdy jde o diferenciaci uvnitř třídy na homogenní skupiny, pracovní družstva, částečnou individualizaci a kombinaci organizačních schémat.

V našich podmínkách je nyní nejvíce rozšířena vnější diferenciace. Je zde snaha roztřídit talentované žáky do speciálních tříd a tam koncentrovaně rozvíjet jejich schopnosti. V praxi to vypadá tak, že nadané děti v páté či šesté třídě odejdou ze základní školy na víceletá gymnázia a zbytek se rozdělí do studijních a praktických tříd. Výhodou je, že se dostane kvalitní výuky nadaným dětem. Mohou rozvíjet svůj talent. S nejslabšími skupinami však stále rostou problémy.

2.3 *Alternativní školy a inovativní programy*

Alternativní didaktické systémy [11] a inovativní projekty, programy a modely [12] jsou u nás pravděpodobně největším zdrojem inspirace k vnitřní reformě školy.

Už samotný význam slova alternativní naznačuje určitou variantu ke škole tradiční. Podle jakých kritérií a jakými znaky se však tato škola odlišuje není

---

11 U nás jsou nejrozšířenější waldorfské školy, školy daltonské a Montessori.

12 Např. Škola podporující zdraví nebo Začít spolu.

nikde specifikováno. O tom, které školy jsou alternativní a které nikoli, se tedy stále vedou diskuze. Průcha, Walterová a Mareš (1998) označují alternativní školu jako obecný termín pokrývající všechny druhy škol, tedy soukromé i státní, které se odlišují od hlavního proudu běžných, normálních škol určité vzdělávací soustavy. Lišit se mohou obsahem vzdělávání, organizací výuky, hodnocením vzdělávacích výsledků žáka aj. Obecně jsou alternativní školy chápány jako školy, které se snaží odstraňovat nedostatky standardních škol. Často se tedy mezi alternativní školy řadí i „normální" školy, které do své struktury zavádějí nové metody a upravují vzdělávací obsah a organizaci.

Většina autorů se přiklání k chápání alternativních škol jako těch, které se vyvinuly v sedmdesátých letech v tzv. druhé vlně reformního hnutí díky inspiraci vzdělávací politikou vyspělých a ekonomicky stabilizovaných západoevropských států jako reakce na nespokojenost veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství. Zpočátku byly alternativní školy zakazovány, postupně se však řada prvků „alternativní pedagogiky" dostala i do běžných škol, kde buď zanikly, nebo se úspěšně rozvíjí. Stávající školskou koncepci a strukturu se alternativní školy snaží modernizovat především rozšiřováním obsahu vzdělávání a zdůrazněním důležitosti vzdělání pro ekonomický, technický a společenský rozvoj a experimentováním. (Rýdl, 1994; Solfronk, 1991; Spilková a kol., 2005). Tyto školy pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Díky zkušenostem s reformním nebo pokusným programem z počátku dvacátého století se velmi rychle zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietzovské i waldorfské. (Spilková a kol., 2005).

Inovativní školy [13] většinou začínaly s dílčími inovacemi, které díky postupné proměně základních funkcí, cílů, obsahu, metod a organizace vzdělávání dotáhly až na vlastní projekty systémové povahy. Orientují se především na osobnostní a sociální rozvoj žáků, rozvíjení klíčových kompetencí

---

13 „Termín inovativní nebo inovující škola (innovative school) je v naší pedagogické terminologii relativně nový, není přesně definován".... „Za významově blízké jsou považovány termíny reformní, alternativní, transformující se, netradiční. Používají se také termíny kooperativní, konstruktivistická, efektivní, dobrá, moderní škola 21. století apod." (Spilková a kol. , 2005)

v učení, mezipředmětové aktivity, vlastní projekty celé školy, otevřenou komunikaci uvnitř školy, spolupráci s rodinou a blízkým okolím apod. Tyto školy se neustále rozvíjí.

Jako první alternativní škola u nás funguje již od roku 1990 základní škola waldorfského typu, především díky výborné organizaci mezinárodní sítě waldorfských škol, materiální podpoře neziskových organizací a pracovním zkušenostem českých učitelů s tímto typem školy v zahraničí. Kvalitní systém vzdělávání učitelů na mezinárodní úrovni i řadu odborných publikací zajišťují především České sdružení pro waldorfskou pedagogiku a Asociace waldorfských škol, která umožňuje praktickou spolupráci učitelů. Čeští žáci i učitelé intenzivně spolupracují formou korespondence, návštěv, výměnných pobytů a dalších aktivit se školami v Německu, Nizozemsku a Švýcarsku. V současné době v České republice úspěšně fungují mateřské školy waldorfského typu např. v Praze 3 a 6, Semilech, Turnově, Rovensku pod Troskami nebo Žďáru nad Sázavou. Základní školy waldorfského typu pracují v Příbrami, Ostravě, Praze, Písku, Karlových Varech, Semilech a Rosicích u Pardubic. Waldorfský vzdělávací model je koncipován jako dvanáci až třináctiletý, takže zahrnuje i období střední školy. (Spilková a kol., 2005)

Na našem území je navzdory poměrně krátké tradici – začínala v roce 1996 – nejrozšířenějším typem alternativní školy daltonská škola. Čtyři brněnské školy mají dokonce statut členství v mezinárodní organizaci Dalton International a dvacet převážně jihomoravských škol funguje na principech daltonské školy. Díky vzdělávacím seminářům a publikovaným článkům se stále více učitelů zajímá o danou problematiku, přes dvě stě jich má dokonce certifikát z této oblasti. Od roku 1997 se v Brně každoročně koná jako pracovní setkání pedagogů Mezinárodní konference daltonských škol. (Spilková a kol., 2005)

Již od roku 1989 fungují v Praze 6-Nebušicích a Roztokách u Prahy mateřské školy Montessori. První základní škola Montessori vznikla až v roce 1998. Několik českých učitelek s mezinárodním diplomem Montessori ve spolupráci s vysokoškolskými pedagogy založilo roku 1999 Kruh přátel

Montessori[14]. V současné době v České republice funguje více jak deset úplných Montessori mateřských škol a přes třicet mateřských škol s prvky Montessori. Základní školy jsou zatím tři, v Praze-Libuši, v Praze-Černém Mostě a v Kladně. Řada dalších škol však používá prvky Montessori v „tradiční" výuce. V roce 2004 se v Praze konala mezinárodní konference Montessori-Europe. V sočasné době se pod záštitou MŠMT ČR ověřuje vzdělávací program Montessori pro české podmínky mateřských a základních škol s možností jeho dopracování na úroveň střední školy. (Spilková a kol., 2005)

Spilková (2005) zmiňuje jedinou školu, která u nás rozvíjela jenský plán. Bohužel fungovala pouze od roku 1995 do roku 1998, a to v Poděbradech.

Školy Lietzovské, freinetovské, geheebovské nebo neillovské zatím v České republice neuchytily. Řada učitelů se však nechala inspirovat alespoň jejich jednotlivostmi didaktického a metodického charakteru. Některé školy začaly v průběhu devadesátých let rozvíjet své vlastní principy alternativní pedagogiky, založené na respektování individuality dítěte, činnostním charakteru učení a utváření vlastního učebního plánu a kurikula školy. Většina takových škol nebo učitelů patří ke členům nebo sympatizantům pedagogických asociací Přátelé angažovaného učení (PAU, o. s.), Nezávislé mezioborové iniciativy NEMENS, Sdružení škol podporujících zdraví, Kritické myšlení[15], Step by Step ČR, Tvořivá škola, Škola pro všechny apod.

Program Škola podporující zdraví v České republice funguje již čtrnáctým rokem a do jeho realizace je zapojeno přes dvě stě základních a mateřských škol. Cílem tohoto programu je rozvíjet kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví jako životní prioritě a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých neodmyslitelně patřily do jeho budoucího života. Tím by škola nepřímo působila i na přístup rodičů a obce (Spilková a kol., 2005). Škola podporující zdraví klade velký důraz na vytváření podnětného a bezpečného

---

14 Od roku 2001 Asociace Montessori

15 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení - RWCT

sociálního i věcného prostředí, styl výuky orientovaný na rozvoj žáka a budování otevřených partnerských vztahů lidí uvnitř školy. Právě týmová spolupráce učitelů je podmínkou vypracování školního projektu ŠPZ, který v budoucnu pomůže ke zpětné evaluaci, tvorbě ročních plánů a inovaci. (Spilková a kol., 2005)

Program Začít spolu (Step by Step) je u nás realizován od roku 1996 dodnes ve stovce mateřských a sedmdesáti základních školách. Je založen na demokratických hodnotách a humanistickém přístupu a vede děti k samostatnému aktivnímu učení, tvořivosti, kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Program podporuje organizace STEP BY STEP ČR a byla o něm vydána řada kvalitních publikací. Výborně propracován je také systém vzdělávání učitelů. Stejně jako Zdravá škola je založen na individuálním přístupu k dítěti. Program Začít spolu také v rámci možností podporuje integraci dětí se speciálními potřebami. Školy si tvoří vlastní školní i třídní kurikulum. Ve výuce se upřednostňují kooperativní učení, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka a učení hrou. (Spilková a kol., 2005)

Poslední alternativou je Integrovaná tematická výuka. Poprvé ji popsala Američanka S. Kovaliková v roce 1993. Tento model školy integruje učivo všech předmětů do tématických celků. Téma může být roční, měsíční nebo týdenní. Individuální přístup k dětem a volnost pohybu ve třídě umocňuje fakt, že se v každé třídě vzdělává po dvou až třech žácích od každého ročníku v rozsahu od mateřské školy až po pátý ročník základní školy. U nás existují pravděpodobně jen dvě školy s tímto způsobem výuky, jedna z nich se nachází v Jílovém u Prahy. (http://www.webpark.cz/alternativy/texty%20alternativ.html)

Integrované tematické výuce se nejvíce blíží projektové vyučování, které využívají desítky škol po celé republice.

Základními alternativami v České republice jsou tedy waldorfská, daltonská a Montessoriovská škola. Pod vzrůstajícím vlivem USA se výrazněji šíří projektová výuka a s ní spojená integrovaná tématická výuka.

Mezi nejrozšířenější programy pocházející z USA patří kritické myšlení, a Step by Step. Nejběžnějším původně českým programem je potom Zdravá škola.

Ačkoli se může zdát, že u nás nejsou dostatečně zastoupeny některé alternativní systémy, jejich jednotlivé prvky se mohou vyskytovat a často vyskytují v běžných základních školách.

O integraci prvků pedagogiky Célestina Freineta do českých škol zatím nejsou žádné zmínky, určitě by však tato příležitost stála za zvážení. Já sama jsem úspěšně pracovala v běžné základní škole s Freinetovou technikou volného textu. Svůj výzkum z této oblasti dokumentuji v praktické části.

3. Pedagogika Célestina Freineta

Pedagogický systém Célestina Freineta vznikal na začátku dvacátého století souběžně s hnutím Nové výchovy jako reakce na školu didaktického materializmu. V této době byla Francie z většiny zemědělskou zemí a většina dětí dosahovala jako nejvyššího vzdělání základní školy. Tyto školy byly uzavřené okolnímu světu, odtržené od přirozených potřeb žáka. Výuka probíhala frontálním způsobem na principech drilu. Célestin Freinet se proto rozhodl vybudovat novou, „Moderní školu", která bude pracovat na humanitních ideálech přirozeného rozvoje dítěte.

Freinet nebyl lékař, psycholog, filozof ani politik, ale pouze venkovský učitel, který vycházel z každodenní pedagogické zkušenosti. Na základě pozorování dětí ve své škole a díky neustálému kontaktu se soudobými učiteli reformních škol ve Francii i v zahraničí se mu podařilo vytvořit ucelený pedagogický systém vycházející z respektování přirozených potřeb dítěte, který začal zajímat pedagogy po celém světě. Freinet vytvořil vlastní pedagogické principy a zavedl do školy nové pomůcky. Nejtypičtějšími freinetovskými inovacemi jsou výuka na principech pokusného tápání, práce s volným textem a tiskárnou, korespondence a práce v ateliérech.

Během svého života Freinet zorganizoval řadu kongresů Moderní školy a podařilo se mu získat velké množství přívrženců z řad učitelů z celého světa. Členové freinetovského hnutí dodnes úzce spolupracují a pravidelně se setkávají na kongresech, kde si předávají nové poznatky, rady a zkušenosti.

3.1 Célestin Freinet

Célestin Freinet se narodil 15. října 1896 v rolnické rodině v jižní Francii. V dětství jej hodně ovlivnily drsné životní a pracovní podmínky na vesnici, ale i venkovské slavnosti. Jeho vlastní neblahé zkušenosti v roli žáka a život na venkově pravděpodobně přispěly k formování jeho názorů na školu. Ty se zakládaly na zdravém lidském rozumu, na logičnosti a otevřenosti, tvořivosti, nestrnulosti a na vztahu k přírodě.

V roce 1915 byl jakožto student učitelského ústavu povolán do armády. Zde byl vážně zraněn a domů se vrátil jako invalida v roce 1918. Zkušenosti z války ho poznamenaly natolik, že se rozhodl vychovávat novou, lepší generaci ve jménu humanizmu.

V lednu 1920 začal Freinet učit na dvoutřídní venkovské škole v Provence. Zde vyučoval děti z prostých venkovských rodin.

Po seznámení s myšlenkami marxizmu zasvětil svůj další život boji za zlepšení životních podmínek pracujícího lidu.

Počátkem 20. let začal Freinet používat nové vyučovací techniky. Vymyslel a vyzkoušel v praxi mnoho nových způsobů a forem výuky, které žákům umožňovaly samostatnost projevu a uplatnění vlastních zájmů, např. přesunutí odpolední výuky ven v letních měsících. Každému dítěti založil Freinet deník, do kterého si mohlo psát poznámky, nápady, problémy a starosti. Tak mohl využít všech poznatků o svých žácích k individuálnímu přístupu. V tomto období si začal dopisovat s Montessoriovou, Parkhurstovou, Decrolym, Ferrièrem a dalšími. Jeho cílem bylo realizovat ideje Ferriérovy knihy Činná škola. Inspiroval se také ve výchovném ústavu H. Lietze v Hamburku. Pozitivně ho ovlivnilo hlavně využití práce v pedagogickém procesu, byl zde však nespokojen s bohatým vybavením školy. Sám byl zastáncem myšlenky J. J. Rousseaua, aby děti díky nedokonalosti nástrojů samy vynalézaly nové a přizpůsobovaly je svým potřebám.

Po roce 1923 začal být Freinet přímo posedlý myšlenkou, že díky lepšímu vzdělání odstraní sociální bídu pracujícího obyvatelstva. V těchto letech se spřátelil s R. Rollandem.

Po návštěvě Sovětského svazu v roce 1925 se jeho přesvědčení ještě víc posílilo. Díky tomu, že prosazoval individuální schopnosti, vitalitu dítěte a samostatný projev, byl však v 60. letech podroben kritice pedagogů socialistických zemí.

V roce 1924 se stal Freinet spolupracovníkem „Mezinárodní ligy pro novou výchovu“, kterou založil Ferriére v roce 1920. Tam se také seznámil

s množstvím kolegů, kteří se snažili, stejně jako on, o reformu tehdejšího školství. Díky náročnosti a nákladnosti vybavení a provozu těchto škol se však Freinet začal opět soustředit na požadavek, aby mohly všechny školy dosáhnout požadovaných výsledků, nehledě na jejich materiální zabezpečení.

Postupně začalo vznikat nové hnutí, které Freinet nazval „Moderní školou". Při výuce vycházel z vlastního pozorování dětí, nespoléhal na dosavadní poznatky teoretické psychologie. V knize Essai de Psychologie sensible appliquée á l'Éducation („Úvaha o psychologii dětí"), 1950 vysvětluje svou tezi, že život není stav, ale průběh. Popisuje tři fáze vývoje:

- Období dotykového zkoumání okolí a věcí
- Období pozvolného zařazování a včleňování sebe sama.
- Období činného působení

Freineta výrazně ovlivnily myšlenky Johna Deweye, který prosazoval výuku prací (learning by doing). Během vyučování začal Freinet využívat tiskárnu. Děti nejen psaly texty pro tisk, ale sázely, obsluhovaly tiskárnu a rozesílaly vytištěné listy.

Díky rozšíření tiskáren do freinetovských škol a pracovním setkáním učitelů francouzských i zahraničních venkovských škol získávalo hnutí „Moderní školy" stále více stoupenců. To umožnilo četnou korespondenci a výměny vyučovacích materiálů mezi školami.

Od roku 1926 byla Freinetovi velkou podporou a pomocnicí jeho manželka Elsa.

V roce 1928 uspořádal Freinet první kongres „Moderní školy" v Tours, další následoval roku 1928 v Paříži. Zde bylo dohodnuto vytvoření centrály pro vytváření a zkoušení nových pomůcek a pracovních materiálů, zavádění filmu, rozhlasu a gramofonových desek do výuky a k výměně zkušeností měl sloužit odborný časopis.

Poté, co se Freinet odstěhoval roku 1928 do obce Saint Pauls v Cannes, se rozpoutaly velké protesty místní smetánky proti nebezpečnému buřiči, za kterého ho bohatí obchodníci označovali. Spor se vyhrotil školní stávkou

obyvatelstva a Freinet byl označen za podezřelý živel a špióna Sovětského svazu. Poté mu bylo doporučeno odejít na dovolenou.

Díky událostem v Saint Pauls získal Freinet ještě větší zájem veřejnosti, což umožnilo ještě větší rozšíření tiskáren do škol po celém světě. Roku 1934 Freinet zakoupil dům s rozsáhlými pozemky blízko Cannes a začal zde budovat venkovský výchovný ústav po vzoru Lietze. Od roku 1935 zde začal opět vyučovat. Současně založil „Mezinárodní frontu dětství", která měla za pomoci politických stran, odborů a mládežnických organizací hájit práva dětí. Celá akce však ztroskotala.

Vzhledem k jeho podpoře republikánů ve Španělsku a k podezření z tajných styků se SSSR byl počátkem války internován do tábora v Nice, kde napsal několik knížek a popularizoval své myšlenky mezi zájemci. Po propuštění v roce 1941 zmizel v ilegálním hnutí a v roce 1944 se objevil jako vůdce hnutí odporu v jihozápadní Francii. Po osvobození jižní Francie se vrátil do výchovného domova ve Vence, který mezitím řídila jeho manželka.

V roce 1946 vydal Freinet svou nejznámější knihu L'École Francaise („Moderní škola").

Až do své smrti roku 1966 působil Freinet se svou ženou ve výchovném ústavu ve Vence, odkud řídil i veškerou organizační práci hnutí. Každoročně pořádal na jaře kongresy hnutí pro moderní výchovu.

3.2 Pedagogické konstanty Célestina Freineta

Célestin Freinet vydal v roce 1964, tedy na sklonku svého života, knihu „Les invariants pédagogiques", přeloženo mnou do češtiny „Pedagogické konstanty". Ačkoli svým rozsahem krátké, má toto dílo zcela výjimečné postavení mezi Freinetovými publikacemi. Jedná se o velmi kompaktní syntézu metodologických východisek, na kterých Freinet vystavěl svoji pedagogiku. Autor knihu pojal jako návod, podle kterého se pedagog může postupně zdokonalovat nikoli v konkrétních výukových metodách École moderne, ale spíše v celkovém přístupu k výuce, dětem i k prostředí. Přestože deklarovaným záměrem autora bylo nadefinovat skutečné „pedagogické konstanty", které by

měly univerzální platnost nezávisle na času a zemi, nevyhnul se v jednom případě vazbě na jeho soudobý kontext (konkrétně u konstanty 29).

Freinetovy pedagogické konstanty (můj překlad, Freinet, 1994):

Konstanta č. 1: Dítě je stejné podstaty jako dospělí. První konstanta, stejně jako druhá, čtvrtá, pátá a šestá a některé další naznačují rovnocennost dítěte a dospělého ve formulování a projevování vlastních názorů. Ukazují, že by se učitel neměl nad žáky vyvyšovat, ale být mu přítelem a rádcem. Jeho autorita by měla být přirozená a ne vynucená. Freinet si často kladl otázku, jak by sám reagoval na místě dítěte. Štech (1992) v souvislosti s touto konstantou kritizuje přístup k dítěti jako ke zmenšenině dospělého, což se vzájemně vyličuje se záměrem pracovat s odlišností a svébytností dětského myšlení.

Konstanta č. 2: Být vyšší neznamená nezbytně být nad ostatními.

Konstanta č. 3: Chování dítěte ve škole odpovídá jeho fyziologickému a organickému stavu.

Konstanta č. 4: Nikdo – a dítě o nic více než dospělí – nemá rád autoritativní příkazy. Děti ve freinetovských školách chápou důležitost učení a použitelnost nabytých vědomostí. Nejsou zvyklé pasivně přijímat rozkazy, mají možnost volby.

Konstanta č. 5: Nikdo rád nesplývá s ostatními neboť to znamená pasivně se podřídit vnějšímu řádu. Ve freinetovských školách je praktikován individuální přístup ke každému žákovi.

Konstanta č. 6: Nikomu se nelíbí být nucen do práce, i když nám není přímo nepříjemná. Nátlak paralyzuje. Jedním z nejdůležitějších nástrojů k dosažení cílů výuky je, jak ho formuluje i konstanta č.9, motivace.

Konstanta č. 7: Každý si rád vybírá svoji práci, i když tato volba pro něho nemusí být výhodná. Pokud si dítě samo zvolí, na čem bude pracovat, bude pracovat s daleko větší chutí.

Konstanta č. 8: Nikdo rád nepracuje bezúčelně, jako robot, tj. dělá věci či se podrobuje myšlenkám, vycházejícím ze systémů, jichž není součástí. Napříč celým systémem Freinetovy pedagogiky je zdůrazňováno praktické využití nabytých znalostí. Děti vědí, proč se danou látku učí. S tím souvisí také konstanta č. 12.

Konstanta č. 9: Musíme motivovat k práci.

Konstanta č. 10a: Konec scholastice.

Konstanta č. 10b: Každý chce uspět, neúspěch je inhibitorem a ničitelem elánu a entusiazmu. Podpora a pomoc spolužáků, možnost prezentace své práce a její následné ocenění kamarády a učitelem je běžnou praxí ve freinetovských školách.

Konstanta č. 10c: Přirozeností dítěte není hra, nýbrž práce. Pracovní výchova je jedním z nejdůležitějších rysů Freinetovy pedagogiky.

Konstanta č. 11: Normálním způsobem získávání vědomostí není v žádném případě pozorování a názorné ukázky, které jsou hlavními postupy ve škole, ale experimentální tápání, které je přirozeným a všeobecným postupem.

Konstanta č. 12: Paměť, na kterou škola klade takový důraz, je hodnotná a cenná pouze slouží-li skutečně pro život.

Konstanta č. 13: Znalosti se nezískávají, jak někdo věří, studiem pravidel a zákonů, ale praktickou zkušeností. Studovat nejdříve tyto zákony a pravidla – ve francouzštině, v umění, v matematice, ve vědách – je jako stavět dům od střechy k základům.

Konstanta č. 14: Inteligence není, jak vyučuje scholastika, specifickou schopností, která funguje v uzavřeném okruhu nezávisle na ostatních vitálních součástech jednotlivce.

Konstanta č. 15: Škola pěstuje pouze jednu abstraktní podobu inteligence, která funguje mimo živoucí realitu, prostřednictvím slov a myšlenek uchovaných v paměti.

Konstanta č. 16: Dítě nerado naslouchá lekcím ex cathedra, z nadřazené pozice. Tato konstanta přímo souvisí s konstantou č. 4.

Konstanta č. 17: Dítě se neunaví vykonáním práce, která odpovídá jeho životu a která mu je užitečná.

Konstanta č. 18: Nikdo, dítě ani dospělí, nemá rád kontrolu a sankce, které jsou vždy vnímány jako něco, co ubírá na důstojnosti, hlavně jsou-li prováděny veřejně.

Konstanta č. 19: Známky a klasifikace jsou vždy chybou.

Konstanta č. 20: Mluvte co nejméně je to možné. Pokud děti pracují na zadaném úkolu a nepotřebují pomoc, přenechává učitel hlavní aktivitu ve škole jim. Sám spíše monitoruje situaci a zasahuje pouze v nutných případech.

Konstanta č. 21: Dítě nemá rádo práci v kolektivu, musí-li se mu jednotlivci podřídit jako roboti. Má rádo individuální práci či práci v rámci kolektivu, založeném na kooperaci.

Konstanta č. 22: Řád a disciplína jsou ve třídě nutné. Proto mají děti jasně stanovený plán a dohodnutá pravidla.

Konstanta č. 23: Tresty jsou vždy chybou. Jsou ponížením pro všechny a nikdy se jimi nedosáhne kýženého cíle.

Konstanta č. 24: Nový život ve škole je podmíněn školní spoluprací, tedy tím, že uživatelé včetně pedagoga budou tento život a školní práci organizovat.

Konstanta č. 25: Přetížení tříd je vždy pedagogickou chybou.

Konstanta č. 26: Současná koncepce velkých školních celků má za výsledek anonymitu učitelů a žáků. Proto je vždy chybou a překážkou.

Konstanta č. 27: Demokracii zítřka připravujeme demokracií ve škole. Autoritativní režim ve škole nemůže vychovat demokraticky smýšlející občany.

Konstanta č. 28: Vychovávat lze pouze při zachování důstojnosti. Respektování dětí, které musí respektovat své učitele, je jednou z nejhlavnějších podmínek obnovy školy.

Konstanta č. 29: Odpor pedagogické reakce, součásti reakce společenské a politické, je také konstantou, se kterou budeme, bohužel, muset počítat aniž bychom se jí mohli vyhnout či ji ovlivnit.

Konstanta č. 30: Existuje také konstanta, která ospravedlňuje veškerá naše tápání a dodává našemu konání jeho autentičnost: jedná se o optimistickou víru v život.

3.3 Hlavní rysy Freinetovy pedagogiky

Célestin Freinet ve své pedagogice vychází z kritiky školství počátku dvacátého století. K dítěti bylo přistupováno autoritativně, bez hlubšího zájmu o jeho přirozené potřeby. Celkově byly podceňovány schopnosti žáků aktivně se podílet na výuce, samostatně uvažovat a objevovat nové informace, jejich role byla spíše pasivní a hodnocení bylo jednostranně orientované na výsledek. Škola byla odtržena od praktického života. Rýdl (1994, s. 42) definuje smysl pedagogické práce celého soudobého reformního hnutí jako „ vychovat a připravit pro život lidi, kteří budou aktivní, schopni samostatného myšlení, a které bude pocit zodpovědnosti nutit bojovat za lepší svět a lepší život.“ K dítěti se začalo přistupovat tak, aby obstálo v současném i budoucím životě jako všestranně rozvinutá a samostatně myslící osobnost. Hned první z Freinetových pedagogických konstant stipuluje, že „dítě je stejné podstaty jako dospělí“ (Freinet, 1994, s. 387). Z této zdánlivě banální a očividné pravdy

pramení celá řada pedagogických postojů, které freinetovskou pedagogiku diametrálně odlišují od tradičních pedagogických přístupů.

Rýdl (1994, s.48 - ex Freinet, 1979) definuje následující požadavky reformy veřejného školství: „Nechceme již klást důraz na množství látky, určené k memorování, a na rudimentární vědecké stádium, ale:

- na zdraví a elán individua, na jeho tvořivé síly, aktivitu, na rozvoj jeho přirozenosti tak, aby se rozvíjelo vyrovnaně, samo se pomocí svých sil podílelo na vlastní realizaci;
- na využití bohatých vzdělávacích možností, jaké výchovná skutečnost nabízí;
- na námi přinesený pracovní materiál a techniky, které umožní přirozenou, životnou a ucelenou výchovu v současné výchovné realitě."

Za jeden z výchozích bodů úspěšného učení považoval Freinet sociální a politické prostředí, ve kterém vyučování probíhá. „Škola podle Freineta musí vycházet z požadavků dítěte a potřeb společnosti." (Rýdl, 1994). Dítě by se ve škole mělo cítit svobodně a přirozeně, východiskem všeho učení by měl být všední život a nejbližší okolí žáka. Díky kontaktu s okolním světem namísto izolovanosti, kterou se v daném období vyznačovala většina škol se Freinetovi podařilo vzbudit v dětech přirozený zájem o komunikaci a vyjadřování, jeden ze čtyř hlavních principů jeho pedagogiky, jak je formulovalo ICEM[16].

„Zájmový komplex" je tedy základní kategorií Freinetova didaktického postupu. Štech (1992) jej popisuje jako soubor témat a problémů, jejichž prozkoumávání aktivuje poznávací, sociální a morální kvality osobnosti žáka. Na základě vlastní zkušenosti děti rozvíjejí různé projekty a vytvářejí další zájmy a otázky s nimi spojené. Jedná se tedy o rozvětvený poznávací proces. Příkladem může být využití volných textů[17] v dalším vyučování.

---

16 Institut Coopératif de l'École Moderne je organizace zabezpečující hnutí Moderní školy, kterou založil Freinet v roce 1947. (http://www.icem-freinet.info)

17 Techniku volného textu podrobněji popisuji v kapitole 4.

Východiskem práce ve Freinetovských školách je společný pracovní plán, který je sestaven na základě individuálních plánů navržených dětmi i učitelem. Ty jsou zaneseny v pracovní smlouvě mezi žákem a učitelem (schválené též rodiči). Při jakékoli formě činnosti musí být dodržována dohodnutá pravidla pracovní smlouvy. Tato smlouva kromě pravidel a pracovního plánu vymezuje funkci dítěte ve třídním kolektivu a dává prostor pro autoevaluaci a evaluaci jednotlivých úkolů. (Tomková, 2005 – 2006, č. 5)

Štech (1992) uvádí jako vůdčí principy Freinetovy pedagogiky vývojové zákony života. Upozorňuje na tři vývojové fáze ontogeneze, které Freinet aplikuje na analýzu výchovného procesu:

- fáze experimentování[18] („tatônnement experimental")
- fáze začleňování a zařazování[19] („aménagement")
- fáze vlastní práce

V první fázi Freinet vychází z dominujícího typu interakce se světem a nabývání zkušeností u maximálně tříletého dítěte. Od jednoduché formy pokus-omyl dítě postupuje k vyšším formám. Proces poznávání a učení má tedy pokusný, badatelský charakter. V další fázi Freineta inspirovaly děti ve věku do čtyř až pěti let, u kterých uspořádávání okolního světa probíhá asociačním řetězením témat a fixováním určitých zájmových poznávacích center. V poslední etapě , ve věku dítěte od čtyř až pěti let do konce mladšího školního věku, jsou žáci v rámci školní výuky vedeni k četným aktivitám pracovního charakteru. Tato výchova vychází z přirozených potřeb dítěte a je založena jak na fyzické, tak na duševní práci. Ať už se jedná o psaní volných textů, vaření, pokusy nebo malování, nepředstavuje práce vynucenou aktivitu ve škole, ale svobodnou činnost umožňující seberealizaci. Děti většinou k práci využívají příslušné pracovní ateliéry. Mohou to být tiskařský nebo malířský ateliér, ateliér pro přírodovědná bádání, pro práci s textilem apod.

---

18 Štech tuto fázi označuje jako tápavé experimentování.

19 Štech tuto fázi označuje jako strukturaci.

Hře je rezervována role relaxace a odreagování. Jedna z Freinetových pedagogických konstant (konkrétně konstanta 10c) jasně říká, že „přirozeností dítěte není hra, nýbrž práce". Štech (1992) v této souvislosti upozorňuje na výhodu používání reálných prvků a situací při práci-hře (travail-jeu) oproti náhražkám a modelům používaným při hře-práci (jeu-travail).

Dokud je to pro dítě prospěšné, usiluje Freinet o nejvyšší možnou autonomii žáka, o jeho podílení na vlastní výchově. Děti se proto spolupodílí na tvorbě učebních obsahů, plánují společné aktivity a vybírají si vlastní způsob vyjádření. Po volbě tématu, formulování cílů a hypotéz si samy volí výzkumnou metodu i prostředky, případně si vyhledávají potřebné informace k dané problematice. K dispozici jsou jim moderní komunikační technologie jako Internet, fax, magnetofon, video apod. a samozřejmě také kartotéka, encyklopedie, slovníky, časopisy, knihy, sešity a počítačové programy. Samotná práce spočívá v soustavném opakovaném testování a ověřování hypotéz, formulování výsledků a jejich následné prezentaci spolužákům.

Sdílení každodenních zážitků a zkušeností z mimoškolních aktivit při ranních setkáních dětem umožňuje opravdový pocit sounáležitosti a vlastní důležitosti v kolektivu. Daleko větší prostor pro sebevyjádření jim poskytují diskuze a porady, psaní volných textů nebo umělecká činnost. Výsledky těchto aktivit jsou zveřejněny na školních nástěnkách, ve školním časopise nebo použity pro korespondenci. Za účelem sdílení malířských, sochařských, pohybových, dramatických nebo hudebních vyjádření dětí jsou organizována různá setkání a školní výstavy. Žáci se snaží pracovat profesionálně, tj. s použitím všech dostupných informací a prostředků. Výsledkem jsou zarámované obrazy, otištěné, graficky upravené články s doprovodnými ilustracemi, precizně připravené prezentace apod.

Školní korespondence mezi freinetovskými třídami nebo školami nespočívá v pouhém vyměňování dopisů, ale ve všestranném sdílení školní i mimoškolní reality s korespondentem, se kterým většinou žák naváže hluboké přátelství. Když se otevře jinému dítěti, uvědomí si také podstatné věci sám o sobě. Díky nahlédnutí do cizího života se naopak obohatí o mnoho nových

poznatků a zkušeností, např. z jiného sociálního či kulturního prostředí. Partnera si dítě volí opět samo, na základě kolektivních dopisů. Čím je korespondent vzdálenější, tím je dialog obtížnější, proto se nejmladším dětem nabízí korespondenti podobného věku z blízkého okolí. Děti si posílají volné texty, užitečné dokumenty nebo tiskoviny, nahrávky, ale i produkty své práce v ateliérech. Korespondence je začleněna do vyučování a dodržuje se při ní především pravidelnost, možnost zastoupení jiným dítětem např. v době nemoci a pečlivost. Učitelé si rovněž vyměňují zkušenosti a poznatky o zúčastněných třídách.

Několik neoddiskutovatelných výhod mají také třídní noviny nebo školní časopis. Díky výše zmíněné nutné kooperaci při jejich tvorbě si děti připadají užitečné a důležité. Společná práce utužuje třídní kolektiv. Vzájemná výměna časopisů a následná zpětná vazba od čtenářů děti inspiruje a motivuje. Ti, jejichž příspěvky byly otištěny, získávají větší sebevědomí a povzbuzuje je to k ještě lepším výkonům. Tím, že se žáci od začátku až do konce podílí na výtisku každého čísla, přestávají slepě věřit každému tištěnému textu. Třída si navíc může prodejem časopisu přivydělat. Tomková (2005 – 2006, č. 2) upozorňuje na výhody „zastaralé" techniky tisku na ruční tiskárně spojené s důkladnějším výběrem a zpracováním textů a hlubokým prožitkem z tvorby a společné práce.

Posledními dvěma hlavními principy Freinetovy pedagogiky jsou individualizovaná práce a spolupráce. V prvním případě je dítě vedeno k samostatnosti a odpovědnosti za své učení. Pokud pracuje individuálně, může žák postupovat vlastním tempem. Ve druhém případě je mu největším benefitem samotná schopnost spolupráce, empatie, naslouchání, respektování druhých, jednání v kolektivu, nabídnutí či přijetí pomoci, přijímání kritiky, umění odpustit atd. Pokud děti pracují ve skupině, mohou sdílet proces poznávání a vzájemně si pomáhat. Realizaci úkolu a následné kontrolování a vyhodnocování výsledků si děti řídí samy. Na hodnocení se podílí jak učitel, tak žák, a kromě výsledku je zaměřeno i na zaujetí a nadšení, se kterým byla práce

vykonána. Při učení v činnosti je esenciální neustálá kontrola smysluplnosti žákova snažení.

Spolupráce u dětí rozvíjí především sociální kompetence, jako je demokratické hledání rozhodnutí nebo společné řešení stížností a konfliktů. Jako konkrétní případy, které se neobejdou bez spolupráce, Tomková (2005 – 2006, č. 4) uvádí obsluhu tiskařského stroje nebo rady a porady. Děti jsou si však vědomy výhod, které jim spolupráce nabízí, proto dobrovolně spolupracují při hrách, učení, poznávání a tvoření. Rády se navzájem obohacují, pomáhají si a když mají s něčím problém, nebojí se na spolužáky obrátit. Úspěšně také funguje kooperace mezi dětmi různých věkových kategorií. Uspokojování této přirozené potřeby dítěte se dnes provozuje na úrovni jednotlivých tříd, škol, celostátně i celosvětově.

Děti přebírají odpovědnost nejen za své učení, ale i za organizaci a chod školy, což jim poskytuje mnoho cenných praktických zkušeností do budoucího života. Určení dobrovolníci se starají o evidenci výpůjček ze školní knihovny, o pokladnu, někteří vypomáhají v jídelně, jiní jsou zodpovědní za odesílání korespondence, jednotlivci či dvojice za fungování práce v ateliérech a stav pomůcek. Každý žák je důležitým článkem v organizaci vyučování. K tomu je nepochybně nezbytná dokonalá spolupráce a důsledné dodržování dohodnutých pravidel.

Přibližně hodinové organizační schůzky řídí opět děti. Samy si vedou zápisy z porad a demokraticky volí své zástupce. Učitel je v roli pozorovatele a zasahuje pouze v případě nutnosti. Podněty pro tato setkávání žáci získávají z nástěnných novin obsahujících rubriky: „kritizuji“, „chválím“, „navrhuji“ a „bylo vykonáno“. (Rýdl, 1994). Třídní rada hodnotí momentální situaci včetně připomínek a připravuje práci budoucí. Každý žák má právo se vyjádřit.

Na základě Freinetových pedagogických principů tedy stojí v centru zájmu dítě. Role učitele je ovšem nepostradatelná. Jeho úkolem je vytvořit vhodné vyučovací prostředí, správně motivovat, v některých případech nabídnout náměty, metody, techniky, materiály i prostředky k práci, směřovat žáky

k naplnění cílů, monitorovat činnost dětí a pokud je to potřebné, radit a pomáhat v průběhu bádání.

Tresty považuje Freinet za pedagogický omyl, za ponižující chybu útočící na osobnost dítěte. Vytvářejí pouhou iluzi účinnosti, protože se učitel většinou nezabývá tím, jak žák trest prožívá. Štech (1992) vysvětluje, že tresty jsou ve freinetovských školách pouze nouzovým řešením v situaci, kdy pedagogické prostředky selhaly.

Freinet klade důraz také na pracovní prostředí a uspořádání třídy. Ani v omezených podmínkách nelze vyloučit koutek pro kreslení, tiskařský koutek, skříň pro různé druhy papíru, místo pro odbornou knihovnu, dokumentační kartotéku a vyučovací pásky.

Provázanost školy a reality podporují exkurze a poznávání okolí. Z výše popsaného stylu výuky ve freinetovských školách jasně vyplývá, že také rozvrh hodin je přizpůsoben potřebám dítěte.

Freinet ve svém učení nevycházel z poznatků soudobé psychologie, snažil se sám rozpracovat nové metody na základě vlastních pedagogických a psychologických zkušenosti. (Štech, 1992).

Na závěr této kapitoly uvádím pro shrnutí problematiky můj překlad charty přijaté na kongresu v Pau v roce 1968, aktualizované členy ICEM a FIMEM[20]:

- Vzdělání je rozvoj a nikoli akumulace vědomostí nebo dril.
- Jsme proti výuce dogmat.
- Vyučování je vždy ovlivněno politickou a sociální situací.
- Škola zítřka bude školou práce.
- Centrem školy je dítě, které si samo utváří svou osobnost s pomocí pedagoga.
- Hlavním prostředkem, jak modernizovat školu spoluprací je praktický výzkum.
- Vyučující ICEM nesou sami odpovědnost za organizaci vyučování a za využití jejich vzájemné spolupráce.

20 Zdroj: http://freinet.org/pef/charte.htm

- Hnutí Moderní školy by mělo udržovat vztahy se všemi zařízeními pracujícími ve stejném duchu.
- Zájemcům jsme ochotni předávat naše zkušenosti za podmínek, že nám bude ponechána naše volnost vyučovat podle principů našeho hnutí.
- Pedagogika Célestina Freineta je především mezinárodní.

3.4 Vývoj a podoby École Moderene ve školní praxi v zahraničí

Po Freinetově smrti v roce 1966 v žádném případě nedošlo k utlumení či dokonce k zániku jeho pedagogiky. Její univerzálnost a nadčasovost jí naopak zajistily rostoucí popularitu nejen v Evropě a Severní Americe, ale po celém světě. Freinetova manželka Elise pokračovala v díle Célestina Freineta včetně vedení školy ve Vence až do své smrti roku 1981 a poté jejich dcera Madelaine Bens-Freinet až do roku 1992, kdy byla tato škola byla odkoupena státem a následně začleněna do systému francouzských státních škol. Stát zde však plně garantuje zachování freinetovské pedagogické praxe a metod.

Pro veškeré Freinetovo úsilí bylo již od samého počátku typické směřování k internacionalizaci a „evangelizaci" co nejširšího okruhu pedagogů. V tomto směru je bezpochyby nejdůležitější organizací FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne), v překladu Mezinárodní federace hnutí „Moderní školy", založenou C. Freinetem roku 1957. V současné době sdružuje FIMEM freinetovská hnutí z více než třiceti zemí z celého světa. Freinetem založený ICEM je jeho členem.

Další klíčovou organizací pro pokračovatele Freinetova díla se stalo CEL (Coopérative de l'École Laïque), které od dvacátých let minulého století vydávalo četné freinetovské publikace včetně titulů „Enfantines", „L'Éducateur", a mnohé další. Družstvo CEL bylo z ekonomických důvodů nuceno ukončit svoji činnost v roce 1986, avšak stejného roku bylo nahrazeno akciovou společností PEMF (Publications de l'École Moderne Francaise), která dodnes jako přímá dědička CELu pokračuje ve vydávání publikací vážících se k freinetovské pedagogice a k hnutí École Moderne jako takovému.

Výměnu pedagogických zkušeností freinetovských pedagogů po celém světě dále podporuje Ústřední byro pro školskou spolupráci O.C.C.E. (Office Central de la Coopération á l'École).

V současné době našla Freinetova pedagogika uplatnění v celém světě. FINEM na svých stránkách[21] uvádí aktuální seznam zemí a názvů hnutí, které se zabývají odkazem Célestina Freineta. V Německu je to AKS a Freinet Koop, v Rakousku FPÖ, v Belgii EP a FBV, v Dánsku AFP, ve Španělsku CEP a NEG, ve Finsku ELS-SF RY, v Itálii MCE, v Holandsku FBN, v Portugalsku MEM, ve Švédsku FiS – KAP a FGS, v Japonsku GGUJ, v Polsku PSAPF, v Rumunsku ARSM, v Rusku AFR, v Brazílii ABDEPP/Freinet, MREM N-NE a MRF-SC, v Mexiku MMEM, v Panamě KOPANEC, v Quebeku CQEM, v Alžírsku MAEM, v Beninu ABEM, v Senegalu ASEM a Tunisku ATEM. Dále na tomto seznamu figuruje Bulharsko, Estonsko, Maďarsko, Libanon, Kolumbie a Burkina Faso.

Výše zmíněná hnutí neustále spolupracují. Učitelé se setkávají na kongresech, které pokračují ve Freinetově duchu. Tam si předávají nové poznatky, rady a zkušenosti. Posledním významným projektem byl čtyřicátý sedmý mezinárodní kongres freinetovské pedagogiky ve Valbonne v létě 2005. Nejbližším plánovaným setkáním freinetovských pedagogů na mezinárodní úrovni bude kongres v Paříži v roce 2007[22].

3.5 Podněty pro naši reformu

Francouzský školský systém sloužil v meziválečném období za vzor našemu a také po 2. světové válce byl jeho vývoj v mnoha rysech podobný. Po roce 1989 se české školství výrazně inspirovalo různými směry a školami reformní pedagogiky na Západě, s alternativní školou Freinetova typu se však v České republice bohužel zatím nemáme možnost setkat.

Freinetova pedagogika je samozřejmě nejefektivnější, pokud na jeho principech funguje celá škola. V podmínkách českých škol se můžeme alespoň inspirovat některými vybranými technikami. Rýdl (1994) uvádí, že i ve Francii

21 Zdroj: http://freinet.org/fimem/mvements.htm

22 Více informací na http://freinet.org/icem/congres/

v první polovině devadesátých let pracovalo ve freinetovsky orientovaném hnutí na 20 000 učitelů. Tito učitelé pracovali v normálních státních školách pomocí metod, které jsou odlišné od běžné školní praxe.

Při zavádění některých principů a technik Freinetovy pedagogiky do výuky prvního stupně běžných základních škol bychom si nejdříve měli položit dvě zásadní otázky:

- Proč bychom měli tento systém zavádět?
- Jak by tato inovace přispěla ke zlepšení situace v českých školách?

Zavedení některých prvků freinetovské pedagogiky do českých škol by mohlo kromě „okořenění" běžné výuky přinést především větší důvěru v dítě a jeho vlastní schopnosti a úsudky. Za nejinspirativnější v tomto směru považuji na základě studia dané problematiky Freinetův proces poznávání a učení „tatônnement experimental." Ačkoli se v našich školách projevuje vzrůstající tendence autonomie dětí při získávání informací, aplikací této metody alespoň ve formě občasných projektů by mohly získat větší důvěru ve své schopnosti. Hlavní motivací pro vyzkoušení této metody v praxi by měly být nejen její výsledky, ale i samotný proces, použitelný pro budoucí situace reálného života.

Díky volnější organizaci vyučování na prvním stupni základní školy bych, stejně jako Freinet, doporučila vyzkoušet nové způsoby výuky právě tam.

Velkou inspirací pro českou reformu může být vzhledem k historickému kontextu situace na Slovensku, kterou popisuje Alena Doušková ve svém příspěvku do časopisu Komenský (2004). Slovenští studenti učitelství prvního stupně v rámci pedagogické praxe s dětmi pracují s různými technikami sebevyjádření, především volnými texty a korespondencí.

Delší texty píší děti doma a ve škole je v určený den prezentují, nebo píší přímo ve škole volné vyjádření v rozsahu pěti až deseti vět. Další variantou je skupinově vypracovaný text na libovolné téma. Ve všech případech se s texty dále pracuje. Jsou využívány k tisku, korespondenci, do novin, knih, kartotéky apod., nebo jsou na nich procvičovány gramatické jevy.

Korespondence se na Slovensku také setkala s velkým ohlasem. (Doušková, 2004). Se svými korespondenty chodí děti na exkurze a výlety a vzájemně si představují prostředí, ve kterém žijí. Další aktivitou je tvorba společných a individuálních pracovních plánů. Poslední rys freinetovské pedagogiky, který Doušková zmiňuje, je autentické učení.

Z celého článku jasně vyplývá, že se zmíněné principy a techniky úspěšně začlenily a že mají u dětí i učitelů velký úspěch. Bezesporu je však nutné neustále kontrolovat, zda výuka směřuje k vytyčeným cílům.

Naše školy často vydávají školní časopis a korespondence je v Čechách také poměrně rozšířená. Výjimkou není ani tvorba týdenních plánů. V čem se tedy tolik liší od Freinetova pojetí těchto aktivit? V našich podmínkách, ač se děti na obsahu školních časopisů podílí, v konečné fázi o něm většinou rozhodne učitel. I já mám bohužel podobnou zkušenost[23]. Děti většinou nepracují aktivně na grafické úpravě časopisu a nepodílí se ani na jeho výrobě. Korespondencí se děti nezabývají ve škole, ale doma, což je nedostatečně motivuje ke včasným odpovědím, proto se tento typ spolupráce ve většině případů po nějakém čase sám vytratí. Tvorba týdenních plánů je velkým pokrokem, opět je však převážně dílem učitele.

Občanské sdružení AISIS a časopis Moderní vyučování, za finanční podpory Evropské unie, vyhlásili od roku 2003 již třetí ročník soutěže jménem Freinet o nejlepší školní časopis. Cílem bylo zmapovat úroveň školních časopisů a mediální výchovy na základních a středních školách. Pro podporu soutěže byly zhotoveny webové stránky na portálu www.mujnet.cz. Odborná porota hodnotí kvalitu odvedené novinářské práce, grafickou úroveň časopisu a tvůrčí nasazení redakce. Kromě průběžných výsledků a uveřejněných prací je na tomto serveru možné získat cenné rady ohledně vydávání školního časopisu a informace o školních časopisech, mediální výchově a typografii. Ačkoli nese soutěž Freinetovo jméno, díky výše zmíněnému charakteru tvorby školních časopisů se s jeho základními principy spíše rozchází.

---

23 Zkušenosti se školním časopisem popisuji v kapitole 11.

4. Technika volného textu

Psaní volného textu a následné aktivity s ním spojené jsou podle Célestina Freineta jedním z nejdůležitějších nástrojů pro sebevyjádření dítěte.

4.1 Podstata volného textu u Célestina Freineta

Ke správnému pochopení didaktického významu Freinetovy techniky volného textu je nutno ji zasadit do širšího rámce celého jeho pedagogického přístupu. Jeho tzv. „přirozená metoda" („méthode naturele") spočívá, jak již bylo řečeno, v respektování přirozených kognitivních a expresivních schopností dítěte v každém stádiu jeho vývoje.

Célestin Freinet nebyl prvním pedagogem, který použil spontánní psaný projev dítěte jako pedagogickou techniku. Již v devatenáctém století s volným textem experimentoval Tolstoj a je všeobecně považován za jeho duchovního otce. Jedním z Freinetových předchůdců byl i český učitel Pavel Sula, který několik let před prvními Freinetovými pokusy publikoval článek „Jak učím děti volnému slohu."

C. Freinet, stejně jako mnozí z generace pedagogů, kteří prošli hrůzami první světové války (on sám dokonce s vážným průstřelem plic, kvůli kterému strávil většinu války jako válečný invalida), si vytyčil za cíl vystavět společnost novou, humánnější, kde by neexistovaly války a bída. V jeho pojetí tohoto bylo možno dosáhnout pouze vhodným – tedy diametrálně odlišným od tradiční výchovy – vzděláváním mladé generace.

V jeho koncepci vhodných způsobů výuky se držel principu přirozenosti, do jehož středu kladl experimentování či doslovně „pokusné tápání" („tâtonnement expérimental"), jehož prostřednictvím se dítě učí novým věcem. Tento širší koncept pak rozvinul ve své knize „Méthode naturelle de lecture", v níž mj. popisuje způsob, jakým se jeho dcera Bal.[24] naučila číst a psát. Po

24 Freinetova dcera, pravým křestním jménem Madelaine, převzala později, již jako Madelaine Bens, vedení školy svého otce po své matce Elise. Jméno Bal., kterým se malá Madeleine podepisovala používal Freinet systematicky (včetně tečky) ve své knize „Méthode naturelle de lecture". „Bal." je zkrácenou formou jména Balouette, kterým Freinetovi svou dceru oslovovali.

celé roky zkoumal Freinet progres své dcery, přesně od jejích dvaceti měsíců téměř do věku osmi let.

Ačkoli se kniha jmenuje „Méthode naturelle de lecture", tedy v češtině „přirozená metoda čtení", Freinet věnoval jednu celou rozsáhlou sekci právě psaní. Ukazuje, jak Bal. od prvotních změtí čar, které ve svých necelých dvou letech načárá na kus papíru při imitování svého otce, který zrovna psal rukou nějaký text, přes postupné kreslení a částečné „psaní" (konkrétně podpisu) se propracovala až ke schopnosti napsat souvislý text.

Freinet samozřejmě neučil svou dceru psaní tradičním způsobem, ona sama si během hry – vlastně „volné kresby" – postupně imitací začala hrát na psaní. V určitou chvíli si Bal. všimla, že její otec píše velmi často a že tato činnost je pro něj naprosto přirozená. Začala tedy také sama od sebe napodobovat písmo a přestože toto napodobení písmem nebylo, začala Bal. používat některé grafické prvky u nichž je jasná inspirace písmem jejího otce. Například v podpisu Freinet vždy podtrhával své jméno a Bal. začala podtrhávat na první pohled nic neříkající „klikyháky", které od určité chvíle připojovala pod své kresby. Záměr Bal. podepsat svoji kresbu je zde zřejmý. Freinet dále popisuje, jak jeho dcera postupně dosáhla dobré úrovně jak v psaní, tak i ve čtení.

Výše popsaný mechanizmus imitace a postupného zdokonalování je principem samým Freinetovy pedagogiky. Stejně Freinet přistupoval i k psaní volných textů. U nich je důležité rozlišit základní cíle – funkce – které ve Freinetově systému volný text vlastně plní:

- sebevyjádření dítěte
- postupné zdokonalování techniky psaní (jak po gramatické, tak po stylistické linii)
- zpětná vazba dítě=>pedagog

Neobvyklé jméno „Balouette" připomíná zkomolené slovo „alouette" (skřivan) z francouzské dětské písničky „Alouette, gentille alouette".

- autentická komunikace s ostatními [25] (prostřednictvím korespondence, publikace školních časopisů a jejich výměny s ostatními školami)

Célestin Freinet de facto založil celý svůj pedagogický přístup na nenásilném rozvoji přirozených schopností a potřeb dítěte. Snad nejdůležitější z těchto potřeb je pro něj touha dítěte po sebevyjádření, která je dle Freineta univerzální a nezávislá na věku, pohlaví či jiných parametrech.

Volné vyjadřování lze aplikovat na volné malování, volnou hudbu, spontánní divadlo a tanec, nejdůležitějším prostředkem sebevyjádření však zůstává volný text. Ze všech výše zmíněných technik lze čerpat četné podněty pro další vyučování. „Učitel se dozví, kde leží těžiště zájmu žáků, a může na toto zjištění navázat výuku. Výsledkem je pak motivovaná, ve vzájemných souvislostech realizovaná výchovná práce." (Rýdl, 1994, s. 44)

Děti píší volné texty vždy na počátku nějaké nové aktivity. Štech (1992) uvádí jako hlavní zdroje psaní práci v plenéru nebo v praktickém životě, práci ve školních zařízeních, jako jsou laboratoře, knihovny, archívy, dílny apod., nebo práci s ohlasy těchto různých prostředí v dětech (ankety, dotazy, vyprávění příběhů a zážitků apod.).

Dítě má naprostou volnost vybrat si jak téma a formu, kterou volný text pojme, tak i chvíli, kdy ho vytvoří. Základním hlediskem pro Freineta je přirozenost zvoleného způsobu vyjádření, aby dítě sdělilo své vnitřní pocity – ve svém poválečném článku „Volný text" přímo píše v souvislosti se vznikem školního časopisu „La Gerbe": „Po celé roky a za vyčerpávajících finančních obětí jsme dali nesčetné příklady toho, co nám mohou nabídnout děti, které mají konečně možnost se zajímat o okolní svět a říci nám formou, která nejlépe vyhovuje jejich povaze – text či próza, poezie, zpěv, kresba, vyprávění, manuální tvorba – jejich opravdové potřeby, na kterých budeme moci vystavět neochvějnou pedagogiku." (můj překlad, Freinet, 1947, BENP č. 25)

---

25 Slovo „autentická" je zde nutné chápat ve významu „skutečná". Freinet cituje reakci žáků jedné školy na fakt, že ředitel školy sám redigoval školní časopis. Tito žáci psali svým spolužákům: „Takže máte duté hlavy... Copak? To neumíte psát? Texty vašeho učitele nás nezajímají. Chceme poznat váš život tak, jak ho vyprávíte vy sami!" (můj překlad, Freinet, 1947)

Jelikož tedy Freinet klade ve své pedagogice značný důraz na zpětnou vazbu v komunikaci s dítětem, je zřejmé, že nejdůležitějším ze způsobů volného vyjadřování je psaní textů. Sepsání textů v sobě totiž z praktického hlediska spojuje nejvíce výhod ze všech:

- je spontánní a velmi expresivní (jen o něco méně než přirozená řeč)
- nabízí širokou škálu vyjadřovacích prostředků, od konkrétních až po zcela abstraktní
- není nezbytně svázáno po formální stránce (např. na rozdíl od poezie, která však, vyhovuje-li dítěti, může být jednou z forem volného textu)
- je pouze minimálně závislé na materiálním vybavení
- lze ho provozovat takřka kdykoli a kdekoli dítě pocítí potřebu
- může být bezprostřední a zachytit okamžitý pocit, nápad, myšlenku či reakci dítěte
- je relativně nejméně závislé na specifickém uměleckém talentu a tedy dostupné de facto všem dětem

Ve Freinetově pojetí je „texte libre" chápán téměř jako prostor, jako prostředí, ve kterém se dítě rozvíjí a hlavně vyjadřuje své prožitky, znalosti, chápání světa či probírané látky. Freinet definoval tři základní předpoklady nutné pro správné využití této techniky ve výuce (můj překlad, Freinet, 1947):

- **Volný text musí být opravdu volný.** Dítě ho musí napsat když má co říci, když má potřebu vyjádřit, perem či kresbou, to, co se v něm odehrává. Svůj spontánní text napíše „večer na rohu stolu, na kolenou při poslechu babiččina vyprávění starých příběhů, které pro něho ona vzkřísí, na aktovce před nástupem do třídy a také, přirozeně, během hodin volné práce, které si naplánujeme v rozvrhu hodin.
- **K volnému textu musí být žáci motivováni.** „Je třeba zcela změnit jak motivaci, tak vlastní podmínky této práce a docílit tohoto cíle, který je společný všem třídám, které pracují

s tiskařským strojem: „Dítě musí pociťovat potřebu psát stejně jako pociťuje potřebu mluvit. Poté již není problém jak upravit naši pedagogiku tak, aby dítě bylo nuceno psát, ať dobrovolně či nedobrovolně, ale: jak nejlépe využít tuto novou potřebu dětí pracovat, jak udržovat tento plamen a zužitkovat ho pro výukové cíle."

- **Volný text musí být pedagogicky využíván, ale bez školního dogmatizmu**[26]. Freinet v této třetí zásadě zdůrazňuje nutnost provázat ostatní učební aktivity s provozováním techniky volného textu a srovnává opačný postup s konáním člověka, který si domů pořídí elektrické světlo[27], ale rozsvítí si ho jen na chvíli s tím, že by bylo škoda nevyužít osvědčené petrolejové lampy.

Pro dosažení cílů mé diplomové práce jsou tyto principy zcela zásadní. V soudobých českých podmínkách totiž volný text ve Freinetově pojetí není využíván. Případné zavedení této techniky do výuky na české základní škole se, přes veškeré rozdíly kulturního, časového a institucíálního kontextu, musí nezbytně vyrovnat s některými problémy, na které narážel již její autor. Proto je velmi cenná i Freinetova analýza zavádění volného textu do výuky v poválečné Francii.

Zavádění do mateřských škol je podle Freineta nejméně problematické, jelikož dítě ještě není navyklé na žádný konkrétní způsob výuky a je v tomto věku velmi přirozené a přímočaré ve svém vyjadřování, což zavedení volného textu (či spíše volné kresby pro ty nejmenší) značně usnadňuje. Pedagog se samozřejmě musí naučit dešifrovat neumělé písmo, podivné formulace a pravopis, nicméně jakmile tuto schopnost získá, otevře mu metoda volného textu nové pedagogické možnosti. Doušková (2004) v této souvislosti také

26 Freinet často používá sousloví „dogmatisme scolastique", které překládám významově nejbližším výrazem „školní dogmatizmus", neboť „scholastický" má v českém jazyce význam omezený na konkrétní církevní filozofii.

27 Toto dnes již archaické přirovnání bylo pravděpodobně o mnoho bližší čtenářům v době vzniku článku (1947).

rozlišuje volné texty na mluvené a psané. Mluvený text tvoří děti, které ještě nejsou schopné zapsat své myšlenky písmem.

Naproti tomu na prvním a druhém stupni základní školy je již situace pro freinetovského pedagoga obtížnější, jelikož se musí nejprve vyrovnat s existujícími zaběhlými zvyklostmi, tj. výukou dle učebnic, slohovými cvičeními, domácími úkoly... Proto může být dle Freineta jeho zavedení úspěšné pouze projeví-li se jako vhodnější pro splnění cílů školního systému, očekávání rodičů a úspěšné složení zkoušek (Freinet, 1947). Freinet dále dodává, že – v tradiční škole – nelze tedy volný text zavést naráz, ale spíše jako doplněk výuky, jakýsi kompromis, který děti uvítají, a zároveň varuje před aplikací klasických hodnotících postupů na volný text.

Důležitou etapou této techniky je výběr z textů, které děti vytvoří. „Moderní škola" klade důraz na demokratický výběr – děti si samy zvolí jeden nebo více textů, který společně připraví pro tisk a se kterým bude skupina následně pracovat. Neexistuje žádné konkrétní doporučení, jak provést volbu, Freinet pouze zdůrazňuje, že způsob, jakým si děti text zvolí, nesmí být příliš formální, musí jim vyhovovat a musí vyjadřovat jejich dominantní vnitřní zájem. Volba může proběhnout například tajným nebo veřejným hlasováním, najednou či po skupinkách.

Následné aktivity spojené s vybraným volným textem jsou klíčové pro výsledný pedagogický efekt celé techniky. Zvolený text je nutné s dětmi vhodným způsobem a společnou prací upravit tak, aby z něho stále vyzařovala původní dětská mysl, aby zároveň byly nejen opraveny pravopisné chyby, ale abychom citlivě pozvedli jeho slohovou úroveň. Freinet tento postup srovnává s dítětem, které se učí mluvit a jehož úroveň jazykové výbavy bude tím kvalitnější, čím kvalitnější bude jeho vzor. Zároveň varuje před použitím tradičních postupů úpravy slohu a na jejich místo dosazuje diskuzi s dětmi o významu použitých slov, společné hledání vhodnějších výrazů a rozvíjení myšlenek vhodným způsobem.[28]

---

28 Mnohé z těchto postupů – ačkoli ne ve spojení s volným textem – jsou dnes již běžně užívány i v české učitelské praxi.

Pierre Clanché popisuje v knize Dítě spisovatel (můj volný překlad, v originále „L'enfant écrivain") pět konstant volného textu, které jsou de facto nezbytnými podmínkami pro správné provozování této techniky (Kiri, 2000-2001):

1) Volný text je jednou z praktik, je součástí skupiny postupů souhrnně nazývané „volné vyjadřování": výtvarné, kresba, malba, tanec, herectví, hudba. Tyto praktiky jsou provázané: text může být ztvárněn herecky, nakreslen, zrežírován a obráceně.

2) Přítomnost specifických nástrojů, předcházející tvorbě: co se s textem stane, jeho „komunikativní budoucnost". Existují dva druhy těchto nástrojů": materiální prostředky reprodukce, přenosu a zachování (tiskařský stroj, diktafon) a zároveň společenské (institucionalizované seance veřejného čtení, korespondence, školní časopis).

3) Spíše než prostředkem k naučení se jazyka je volný text prostředkem komunikace. Psaní je tak navrácen jeho původní účel: komunikace a tradicionlizace myšlení. Toto předpokládá totální volnost ve výběru materiálu a grafických nástrojů stejně jako rozsahu textu, jeho frekvenci a periodicitě. Dále to vyžaduje odmítnutí oprav pravopisných chyb či syntaktických úprav. Chyby jsou opraveny učitelem pouze u nejmenších dětí, které následně text přepíší načisto bez chyb. Větším dětem je pouze podtrhneme a ony si je opraví samy s pomocí pravopisných nástrojů (např. pravidel pravopisu). Posledním předpokladem je absolutní svoboda ve výběru tématu.

4) Volný text není určen učiteli, nýbrž celé třídě. Není klasifikován. S výjimkou případů, kdy to autor odmítne, je text přečten celé třídě, která se tím pádem stává skutečným adresátem celého procesu komunikace. Posluchači včetně vyučujícího mají možnost klást

autorovi všemožné otázky týkající se jeho záměru, okolností vzniku textu, jeho autenticity.

5) Volný text nesmí být jedinou písemnou aktivitou třídy. Volný text sám o sobě by dítěti neumožnil prozkoumat veškerá použití textu. Naopak je-li zasazený do jasného institucionálního rámce vedle funkcionálnějších aktivit, přináší s sebou veškerá specifika literární činnosti.

Jednou z častých kritik techniky volného textu bývá zpochybnění schopnosti dítěte nižšího věku smysluplně se vyjádřit v psaném projevu. Freinet sám vzpomíná na své průkopnické začátky okolo roku 1926, kdy specializované časopisy reagovaly na první dětské práce vzniklé pomocí této techniky: „Texty dětí! Bohužel víme, co jsou děti schopny – nepomůže-li se jim – vyplodit svým chabým mozečkem... Podívejte se na jejich slohové práce! A na těchto ubohostech byste chtěl vystavět výuku!" (můj překlad, Freinet, 1947, BENP č. 25)

Další kritiky se týkají především absence didaktických postupů, banality obsahu a přílišné spontaneity slov.

Na závěr uvádím pro ilustraci ukázku volného textu osmileté žákyně Karine (můj překlad, ICEM, 2002, s. 29):

„Podivná záplava

Jednoho dne jsem si hrála s míčem. Najednou míč spadne přímo do okna! Sklo se rozbilo na tisíc kousků! Maminka mi tedy dala na zadek. Moc jsem plakala. Celý svět mě slyšel brečet. Plakala jsem tolik, že mé slzy začaly zaplavovat naši vesnici... Všichni lidé se ke mně seběhli aby mě utišili, ale to vůbec nepomohlo. Všichni se brodili a hladina slz se začínala zvedat... Lidé se uchýlili na střechy. Jaké neštěstí!

A tak zmizela vesnice M..... pod slzami!"

4.2 *Srovnání s podobnými pedagogickými postupy v podmínkách českých škol*

V České republice momentálně probíhá projekt Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), dále jen RWCT, organizovaný pro učitele, studenty učitelství a další zájemce o modernizaci a zefektivnění výuky. Tento projekt vychází především ze současných společenských požadavků kritického myšlení[29], které u žáků rozvíjí především samostatnost v posuzování věrohodnosti a hodnoty nových informací na základě zkoumání z více perspektiv a konečné posouzení významu nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby. K tomu je nezbytná kooperace, odpovědnost, tvořivost, stejně jako schopnost logicky uvažovat a argumentovat. Ve vyučovacím procesu se respektuje fáze evokace, fáze uvědomění si významu a fáze reflexe. Žáci tedy zkoumají nové poznatky, spojují je se svou dosavadní zkušeností a vyvozují důsledky.

Kritické myšlení klade velký důraz také na metakognitivní učení a procesuální přístup k výuce psaní. To prokazatelně vede k vyššímu uvědomění žáků a zdokonalování jejich schopnosti uvažovat. „Tím, že při psaní zkoumáme různé nápady, čteme, zkoušíme aplikovat různé teorie, spojujeme dohromady slova a předvídáme potřeby a možné otázky čtenáře, tím vlastně dále rozvíjíme to, co už známe. Jindy při snaze o stručnější vyjádření přivádí psaní autora k lepšímu pochopení toho, co je v daném materiálu opravdu podstatné a co je vedlejší." (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 24)

Zmínění autoři (2000, s. 23) tedy doporučují:

- podporovat žáky v zapisování myšlenek, dojmů, nápadů k přemýšlení a diskuzi, nikoli jako prezentaci
- posilovat u žáků pocit, že i oni sami mohou být autory, rozvíjet důvěru žáků v to, že každý z nich má co říci, že každý je odborníkem na své vlastní zkušenosti a že může vytvářet významy prostřednictvím vlastního přemýšlení a psaní

29 „Kritické myšlení je vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces - tomuto pojetí by asi nejlépe mohlo odpovídat sousloví aktivní učení a samostatné myšlení." (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s.8)

- klást důraz na samotný proces psaní, zpřístupnit jej chápání žáka a dát mu možnost, aby tímto procesem v důvěryhodném prostředí také prošel, tak, aby poznal, že rovněž renomovaní autoři slavných děl si z počátku zapisovali nahodilé postřehy, prováděli nejprve několik neúspěšných pokusů, dávali svá díla k posouzení, aby je následně mohli vylepšit
- zejména v prvních fázích psaní upřednostňovat obsah před formou. Texty určené ke sdílení myšlenek je nutné hodnotit primárně z hlediska obsahu, a teprve potom se zaměřit na pravopis, interpunkci, gramatiku a stylistiku. Jinak hrozí nebezpečí, že úzkostlivá snaha dodržet správnou formu potlačí přirozenou touhu vyjadřovat své myšlenky a sdílet s druhými své nápady.

V projektu RWCT je často používána metoda brainstormingu, související se spontánním vyjádřením dítěte. Jedná se o spontánní přinášení nápadů a to jak ve skupinkách nebo dvojicích, tak jednotlivě. Děti většinou pracují na základě daného tématu nebo problému, tato metoda se však dá využít i v případě náhlé inspirace, okamžitého nápadu, nebo při hledání nových nápadů. Často ji používáme, chceme-li, aby skupina jmenovala celou řadu nápadů na dané téma nebo hledala co nejvíce kreativních řešení daného problému. Jako druh techniky je brainstorming vynikající nástroj pro zapojení, diskuzi, opakování a také k dodání energie. Košťálová (2003) uvádí následují metody brainstormingu:

- Nestrukturalizovaný brainstorming, při kterém děti zapisují bez jakýchkoli pravidel tok svých nápadů.
- Volné psaní, které se však od Freinetova volného textu podstatně liší. V časovém rozmezí pěti, nanejvýš deseti minut musí žáci napsat k danému tématu vše, co je napadne. Mají tedy prostor nejen pro analýzu tématu, ale i pro vyjádření vlastních postojů nebo pocitů při psaní samotném. Text slouží k tomu, aby ze sebe vydali co nejvíce myšlenek, někdy pomocí metody „Kostka“, která

pracuje na principech aplikace taxonomie kognitivních cílů. Při volném psaní se nehodnotí stylistická ani gramatická správnost.

- Pojmové, myšlenkové, mentální či kognitivní mapy [30]. Tato technika je založena na vizualizaci dané problematiky. „Tvorba pojmové mapy je myšlenkový proces, který vrcholí vizuálním zobrazením souvislostí mezi poznatky daného učiva." (Pash, 1998, s.60). Jinými slovy je to graficky organizovaný brainstorming. V praxi se používá především pro utřídění pojmů a jejich vzájemných vztahů, jejich upřesnění, pochopení a prohloubení.
- Kooperativní metody brainstormingu, které nabízí různé způsoby vygenerování nápadů ve skupině.
- „Pětilístek", při kterém žák vyjadřuje podstatné aspekty problematiky.

Tato metoda má význam především pro rozvoj tvořivosti, kritického myšlení a odpovědnosti za písemné projevy žáků.

Vzhledem k ohlasům učitelů na webových stánkách kritického myšlení[31] má tato metoda širokou využitelnost jak ve výuce čtení a psaní, tak ve výuce matematiky, cizích jazyků, prvouky apod.

---

30 Jedná se o stejnou techniku, pouze její název se v podání různých autorů liší.

31 Zdroj: http://www.google.com/u/kmysleni?hl=cs&ie=ISO-8859-2&q=voln%E9+psan%ED&btnG=Hledat

5. Závěr teoretické části

Analýza požadavků reformní pedagogiky první poloviny dvacátého století ukazuje, že se v současné transformaci české školy snažíme dosáhnout téměř identických cílů. Po několikaletém období ustrnutí vývoje reformní pedagogiky se úspěšně podařilo navázat na pokusné školy dvacátých a třicátých let.

Po politických změnách v roce 1989 se situace v českém školství začala rychle měnit. Díky vzniku několika klíčových dokumentů získali rodiče i děti, ale i školy samotné, možnost volby rozhodování o své budoucnosti v oblasti vzdělávání. Rozrostla se nabídka alternativních škol a vzrůstající autonomie škol umožnila začleňovat do vyučování také „netradiční" metody a vyučovací techniky inspirované zahraničními i domácími zkušenostmi.

Přestože, nebo spíše právě proto, že v České republice zatím neexistuje škola pracující na pedagogických principech Célestina Freineta, určitě stojí za zvážení integrace některých jejích rysů do „tradičních" škol. Velkým obohacením v tomto směru by mohla být právě technika volného textu, podněcují dětskou fantazii a tvořivost.

Práce s volným textem na prvním stupni základní školy dětem ukazuje smysl předmětu čtení – psaní v praktickém životě. Psaní volných textů, jejich veřejné čtení a následné aktivity jim umožňují volně vyjádřit a sdělit ostatním své myšlenky, aniž by za to byly hodnoceny. Tvorba školního časopisu a korespondence s touto technikou spojené navíc zprostředkovávají šíření textů za hranice školy a jsou dětem velkou motivací pro zdokonalování vyjadřovacích prostředků.

Jakkoli je může být tato technika prospěšná, její zavádění do běžné výuky je značně časově i organizačně náročné, především na druhém stupni, kde mají děti pevný rozvrh. Je proto potřeba vyhradit si na vyzkoušení této techniky dostatek času, aby nebyly porušeny zásady práce, které formuloval její autor. Potom by totiž tato aktivity ztratila svůj původní záměr.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Úvod praktické části

V českých školách nemá práce s volným textem téměř žádnou tradici. Ačkoli se první snahy o využívání této techniky ve vyučovacím procesu u nás objevily již na počátku minulého století, byly bohužel přerušeny druhou světovou válkou. Nejznámější doložené pokusy práce s touto technikou jsou zaznamenány u českého pokusníka Františka Bakuleho, který s dětmi pořádal přírodopisné procházky po okolí školy, vyprávěl si s nimi různé příběhy a ve výuce prosazoval principy volné školy32. Děti na školní situace, vycházky i vyprávění reagovaly zcela spontánně svými volnými texty. Výsledek tohoto snažení byl značný. Dětské práce sklidily velký úspěch díky své autentičnosti a zaujetí, byly publikovány v několika odborných časopisech33 a prezentovány na soudobých výstavách. V prvním desetiletí minulého století se tedy díky Bakulemu rozpoutal zájem odborné i laické veřejnosti o tuto techniku, který však bohužel zanikl s ukončením jeho působení ve škole v Malé Skále u Turnova.

Dalším pokusníkem, který prokazatelně používal při výuce volný text, byl učitel a spisovatel Pavel Sula, který svou práci s dětmi ve Vídni popsal v knize „Škola slohu. Z praxe na školách národních". Také práce Pavla Suly však byla časem zapomenuta.

Dnes máme díky podrobné dokumentaci práce s dětmi možnost nastudovat tuto techniku především u Francouze Célestina Freineta. V jeho podání je volný text snad ještě volnější než u Bakuleho v tom smyslu, že mají děti naprostou volnost jak ve výběru tématu a vyjadřovacích prostředků, tak i době, kdy se chtějí psaní textu věnovat.

Do jaké míry lze aplikovat práci s volným textem podle Freinetových zásad v podmínkách českých škol, jsem se rozhodla prozkoumat během své souvislé praxe.

---

32 Volná škola pracuje na principech svobody názoru, prostoru pro vlastní úsudek a rozhodnutí, lásky k práci, užitečnosti a náročnosti učiva, samostatnosti, kooperace a odpovědnosti žáků. Jedná se o soukromé školy založené na odkazu Rousseaua, Keyové a Tolstého.

33 Např. „Beseda času" nebo „Krásné čtení"

7. Pracovní cíle

Samotné psaní a čtení volných textů je pro děti bezpochyby zpestřením běžné školní praxe, umožňuje rozvinout jejich tvořivost a při správné motivaci by pro ně mohlo být opravdu velkým přínosem.

Jako cíle svého pedagogického působení jsem si však kromě začlenění techniky volného textu do běžné praxe prvního stupně základní školy vytyčila detailní rozebrání obsahů volných textů společně s celou třídou, hledání případných problémů a zjišťování, do jaké míry může volný text ovlivnit další obsah a organizaci vyučování. Stejně jako využíval Freinet volné texty k další výuce, pokusila jsem se o to i já. Chtěla jsem především:

- ukázat, jakým způsobem je možné začlenit techniku volného textu do běžné praxe na prvním stupni základní školy
- zjistit, zda děti díky technice volného textu ztratí obavu ze sebevyjádření a zda budou motivovány k dalším tvořivým činnostem
- využít volný text k následnému prozkoumávání témat a hledání problémů
- zjistit, jak může následná práce s volným textem ovlivnit obsah a organizaci vyučování
- popsat případné problémy se zaváděním práce s volným textem do české školy

Vzhledem k vytyčeným cílům jsem se rozhodla pro svůj empirický výzkum využít akčního výzkumu, v českých podmínkách relativně novou metodu. Chtěla jsem být sama součástí dění ve třídě, nezůstat pouhým pozorovatelem. Díky mým autentickým prožitkům při práci s volným textem přímo ve škole jsem chtěla získat podněty pro mou budoucí práci a zároveň pomoci mými praktickými zkušenostmi případným zájemcům o vyzkoušení této techniky. Doufala jsem, že by se mi díky vlastnímu působení na děti, průběžnému reflektování mé vlastní práce a hledání nových přístupů mohlo podařit ověřit

efektivnost využívání volného textu v podmínkách prvního stupně běžné české základní školy.

Vzhledem k možnosti strávit ve škole šest týdnů jsem se rozhodla využít nabídky ze strany vedení školy a svou praxi jsem rozdělila do třech týdnů ve třetí třídě a třech týdnů ve čtvrté třídě. Umožnilo mi to srovnání práce různých žáků i různých věkových skupin. Podle toho jsem si také vypracovala svůj pracovní plán.

Během prvního týdne jsem plánovala získat zájem dětí o práci s volným textem. Chtěla jsem je především seznámit s touto technikou a vysvětlit jim pravidla práce[34]. Po upozornění třídní učitelky na přílišnou spolupráci rodičů jsem se rozhodla ve třetí třídě vyhradit několik vyučovacích hodin podle potřeby na psaní textů ve škole.

Před samotným psaním jsem plánovala dětem vysvětlit, že text nebudou psát pouze samy pro sebe, ale že si ho budeme společně číst, že bude vyvěšen na školní chodbě a ten, který si samy zvolí, bude dokonce vytištěn ve školním časopise. Pokud by děti vše pochopily a byly správně motivované, chtěla jsem napsat první volné texty již během tohoto týdne. Dále jsem plánovala děti upozornit na možnost ilustrace nebo jiného doprovodného způsobu sebevyjádření.

Ke konci týdne jsem s dětmi plánovala přečíst texty veřejně před celou třídou a rozebrat společně jejich obsahy. Bezprostředně po předčítání a diskuzi o jednotlivých textech mělo následovat hlasování[35] o text, určený pro pozdější vytištění ve školním časopise.

---

34 Pravidla jsou v tomto případě volnost výběru tématu i formy. V pedagogice Célestina Freineta děti nemají vyhrazen speciální čas pro psaní volných textů, mohou je psát doma i ve škole, pokud to nijak nenarušuje ostatní výuku. Psaní textů je dobrovolné a vychází z potřeby dítěte po sebevyjádření. Dítě píše, když má potřebu psát.

35 Freinet nijak nespecifikuje druh hlasování, já jsem se rozhodla zvolit tajné hlasování pomocí lístků s čísly jednotlivých textů seřazených v náhodném pořadí na tabuli. Předpokládala jsem, že bude nutné děti nejdříve upozornit na fakt, že je hlasování tajné a nikdo se nedozví, komu daly hlas, tudíž by měly hlasovat pro text, který se jim opravdu nejvíce líbil a ne pro text kamaráda.

Každý další týden jsem plánovala s přihlédnutím ke svým chybám a omylům pracovat s dětmi podobným způsobem. Každý týden tedy měl podle mých původních plánů každý žák napsat jeden text. Kromě napsání textů a jejich vyhodnocení jsem navíc plánovala v průběhu týdne zapojit do výuky podněty z prací z předchozího týdne. Pomocí textů jsem chtěla volně přejít na ovlivňování obsahu a organizace výuky. V každém případě jsem s dětmi chtěla nalézt problematiku k řešení v hodinách českého jazyka. V textech jsme měli dále najít i souvislosti s ostatními předměty.

Zajímalo mne, zda budou děti stejně motivované jako první týden a zda se nějak promění obsahy děl.

Věřila jsem, že se během psaní a čtení o dětech hodně dozvím a ony samy se navzájem lépe poznají. Svou představu o veřejném čtení volných textů jsem se rozhodla zavést jako příjemnou součást každého týdne. Doufala jsem, že si děti zvyknou předčítat ostatním své příběhy a budou se těšit na to, až budou moci sdělit spolužákům své pocity. Po přečtení všech příspěvků mělo pokaždé následovat hlasování o text, který měl být otisknut ve školním časopise. Zvažovala jsem také zařadit „soutěž" o nejlepší ilustraci do časopisu k danému textu.

Doufala jsem, že se mi podaří zbylé texty využít pro korespondenci mezi třídami či školami, které by s volným textem také chtěly pracovat. V případě nezájmu ze strany ostatních učitelů jsem plánovala texty vystavit podle podmínek školy na školní chodbě či ve třídě tak, aby si je mohl každý zájemce přečíst.

Dále jsem plánovala vyhradit jednu nástěnku pro texty, které se nebudou číst před třídou, ale děti je přesto budou mít vyvěšené pro případné čtenáře. Tato nástěnka měla být určena dětem, které psaní volných textů zaujalo a cítí potřebu sdělit něco víc ostatním. Samozřejmě jsem si byla vědoma rizika zneužití takovéto nástěnky k posměšným textům či ilustracím, proto jsem považovala za nutné dětem nejdříve důkladně vysvětlit, k jakému účelu má nástěnka sloužit.

Rozhodla vyzkoušet jak psaní ve škole, tak psaní doma. Psaní volného textu ve škole má jednu velkou výhodu, kterou je originalita díla. Učitel může lehce zkontrolovat, zda dítě text nikde neopisuje a zda mu někdo neradí, samozřejmě pokud se nejedná o kolektivní text. Nevýhodou psaní textu ve škole může být například nedostatek inspirace v danou chvíli či momentální nechuť něco psát. U některých dětí se může projevit odpor ke psaní z důvodu, že v danou chvíli musí psát a nemá na výběr.

Naopak při psaní textu doma si děti mohou vybrat čas, kdy text napíší a také si mohou důkladněji promyslet téma. Bohužel se zde pravděpodobně projeví i nesamostatnost některých dětí nebo ctižádost rodičů v podobě pomoci nebo alespoň kontroly.

8. Formulace předpokladů výzkumu

Po prostudování odborné literatury týkající se volného textu jsem si na základě získaných poznatků o této problematice stanovila předběžné předpoklady výzkumu.

Pomocí akčního výzkumu popsaného v kapitole 7. 3. 1 bych chtěla tyto předpoklady ověřit.

Předpoklad č. I.: „Pomocí volných textů děti ztratí obavu z volného vyjádření a tato technika jim umožní naplno rozvinout jejich tvůrčí schopnosti."

Tento předpoklad vychází z mé vlastní zkušenosti z náslechů v různých základních školách, kde jsem si všimla, že dětem není poskytnut dostatečný prostor pro sebevyjádření.

Předpoklad č. II.: „Technika volného textu může pozitivně ovlivnit klima třídy a probudit v dětech zájem o další tvořivé činnosti."

Tento předpoklad jsem formulovala na základě studia efektivity techniky volného textu u Célestina Freineta. Předpokládám, že touha po sebevyjádření je všem dětem vlastní a pokud jim bude poskytnuto dostatečně podnětné a vstřícné prostředí, budou chtít v podobných aktivitách pokračovat. Na základě společného čtení volných textů a následných aktivit se děti mohou naučit mnohým sociálním dovednostem a hodně se o sobě navzájem dozvědět.

Předpoklad č. III.: „Tato netradiční technika může vyvolat organizační i časové problémy ve výuce."

Předpokládám, že časově náročná technika práce s volným textem bude těžko slučitelná s rozvrhem běžné základní škole.[36]

---

36 O problémech spojených právě se začleněním volného textu do tradiční výuky v základních školách, jak je formuloval C. Freinet, podrobněji informuji v kapitole 4. 1

9. Metodologická charakteristika výzkumného šetření

9.1 Popis výzkumného vzorku

Pro realizaci svého výzkumu jsem si po dohodě s vedoucí mé diplomové práce vybrala základní školu Táborská, především díky příznivému postoji jejího vedení ke zkoušení nových metod ve vyučovacím procesu. O tomto zájmu svědčí i plánovaná konference „Podněty ke konstruktivistickému pojetí výuky, nejen z pedagogiky C. Freineta", která se bude konat 7. a 8. dubna 2006 v prostorách školy.

Velkou výhodou byla i benevolence třídních učitelek k vzájemnému přesahování předmětů do jednotlivých vyučovacích hodin.

9.1.1 Popis školy

Základní škola Táborská byla založena roku 1906[37]. V současnosti je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a je také zapojena do projektu Pilot zaštiťovaném Výzkumným ústavem pedagogickým. V roce 2001 byla škola zařazena též do programu „Škola podporující zdraví". Dále je Táborská partnerskou školou evropského programu Sokrates díky němuž získává přehled o pedagogických trendech v zahraničí. Partnerem školy je Občanské sdružení Arcus, které provozuje dětský klub a spoluorganizuje různé víkendové a prázdninové aktivity. V současné době školu navštěvuje přes 450 žáků prvního i druhého stupně.

Základní škola Táborská je dobře ekonomicky i organizačně vedena, o čemž svědčí mimo jiné pečlivě promyšlený vlastní vzdělávací program „Škola porozumění". Právě projekt Pilot podporuje tvorbu vlastního kurikula na jednotlivých základních školách a jeho následné ověřování v praxi.

Výrazným rysem výše zmíněného programu je snaha o vytvoření příznivého klimatu ve škole i třídách, pozitivní atmosféru a individuální přístup k žákům. Vzhledem k tomu, že přibližně dvacet procent žáků ve škole trpí

---

37 V následující kapitole jsem čerpala z internetových stránek ZŠ Táborské (http://www.zstaborska.cz/, z vlastních zkušeností a dojmů z praxe na této škole.

specifickými poruchami učení, je zde kladen velký důraz na dosažení osobního maxima každého jednotlivce. Tyto děti absolvují některé úseky vyučování se speciálními pedagogy, kteří s nimi pracují s pomocí výukových tabulek a nápravných počítačových programů metodou „Dobrého startu." Jelikož jsou zde integrovány především děti s dysgrafií a dyslexií a vývojovými poruchami učení či chování, jedná se většinou o hodiny českého jazyka. Děti s méně závažnými poruchami řeči mohou navštěvovat logopeda, jiní mohou docházet na hodiny zdravotního tělocviku. Ve škole jsou integrováni také sociálně znevýhodnění žáci nebo dětí trpící méně závažnými poruchami sluchu. Každý z těchto žáků se vzdělává na základě individuálního vzdělávacího plánu. Děti jsou každodenně vychovávány k vzájemné toleranci a respektování spolužáků i učitelů. V případě výchovného i jakéhokoli problému osobního rázu je dětem k dispozici školní psycholog. V rámci programu „Začít spolu jinak" škola pomáhá také nepřipraveným dětem s jejich budoucím nástupem do školy.

Ačkoli se jedná o „běžnou" státní školu, děti se zde učí na základě týdenních plánů[38], které vypracovává třídní učitel. Tyto plány shrnují aktivity z uplynulého týdne, představují učivo a domácí úlohy na týden následující a dávají dětem prostor pro pravidelné sebehodnocení. Plány jsou psané přátelským tónem, snaží se nenápadně upozornit na případné nedostatky či problémy a zároveň vyzdvihují úspěchy třídy i jednotlivců. Učitelé se snaží o partnerský přístup. Žáci si tyto plány vkládají do portfolia, které se nazývá Žákovská knížka. Toto portfolio dostávají děti na začátku roku od učitele, je tedy pro všechny žáky v této škole stejné. Obsahuje osobní údaje o žákovi, informace o učitelích, rozvrh hodin, školní žákovský řád, práva a povinnosti zákonných zástupců žáka, kalendárium, omluvný list, čtvrtletní sebehodnocení, informace o třídních schůzkách a změnách v rozvrhu, vysvědčení ve formě sebehodnocení a časy zvonění. Žákovské knížky výrazně zjednodušují komunikaci mezi učiteli, žáky a rodiči. Všechny zúčastněné strany mohou kdykoli do Žákovské knížky nahlédnout a získat tak přehled o probraném učivu nebo o splněných úkolech. Děti dostávají jak klasické známky nebo symboly

38 Viz příloha č. 2

vyjadřující úroveň jejich znalostí a dovedností, tak slovní hodnocení a to v průběhu školního roku i na vysvědčení. Vzhledem k tomu, že se v první až třetí třídě dělí o výuku pouze s učiteli cizího jazyka a speciálním pedagogem, mohou si třídní učitelé upravovat sled jednotlivých předmětů i délku vyučovacích jednotek podle potřeb třídy.

Díky několikanásobné rekonstrukci je škola výborně prostorově vybavena. Ačkoli se nachází blízko centra Prahy, mají děti k dispozici školní dvůr, venkovní hřiště a dvě prostorné tělocvičny. Zdi školních chodeb jsou pokryty žákovskými výtvarnými pracemi a vytvářejí tak příjemné prostředí, ze kterého dýchá pohoda a dobrá nálada. Ve škole se nachází prostorné divadélko s barem a rozlehlý výtvarný ateliér. Samy děti přispívají svou snahou ke kultivovanému pracovnímu prostředí. Jsou vychovávány v duchu „Zdravé školy" k třídění odpadu a odevzdávání sběrných surovin. Motivací jsou jim různé soutěže nebo v případě jedné ze tříd, kde jsem učila, bonbony za odevzdané vymyté kelímky od jogurtu. Díky dobře vybavené počítačové učebně a počítačům ve třídách mohou děti při výuce k vyhledávání informací využívat také Internet. Informatika je zde vyučována již od prvního ročníku.

Atmosféra je v této škole výjimečná především díky kooperaci rodičů, učitelů a žáků mezi sebou. Díky četným aktivitám v rámci vyučování i po něm se rodiče, žáci a učitelé scházejí při různých zajímavých příležitostech. Během mé praxe se ve škole konalo několik diskoték, Vietnamský den, volby do školního parlamentu, literární soutěž a Vánoční trhy. Všimla jsem si, že se mezi sebou stýkají i děti z různých tříd a různých ročníků, což v běžných školách není tolik obvyklé. Díky Vietnamskému dni se děti dověděly podrobnosti o vietnamské kultuře a tím i o životě stále rostoucí menšiny v České republice. Zmíněný žákovský parlament se po boku učitelského sboru aktivně podílí na důležitých rozhodnutích ohledně výuky nebo organizace školy. Ostatní děti mohou svobodně vyjádřit svou nespokojenost nebo pochvalu během třídnických hodin, které probíhají zpravidla jednou týdně. Učitel během těchto hodin rozdávání týdenní plány a řeší se třídnické otázky.

Další výhodou „Školy porozumění" je kvalitní nabídka možností trávení volného času pro žáky i širokou veřejnost. Škola pořádá, většinou za podpory centra volného času Arcus, různé kurzy pro děti i dospělé, organizuje letní a zimní tábory, ozdravné pobyty, poznávací výlety a exkurze. V zimně děti jezdí na hory a pravidelně chodí bruslit do blízkého hotelu. V létě chodí v rámci tělesné výchovy plavat. V páté třídě dochází na dopravní hřiště. Vedení školy též organizuje různé vzdělávací kurzy pro učitele.

Žáci v ZŠ Táborská jsou od první třídy vedeni k pochopení přirozené potřeby vzdělávat se. Učitelé se snaží děti co nejvíce motivovat pro samostatné vyhledávání informací a tvoření si vlastních úsudků. Aktivní výuku s porozuměním umožňují především pestré projekty a provázanost jednotlivých předmětů. Již od první třídy si děti vedou čtenářský deník, který spolu s portfoliem reflektuje vykonanou práci a posbírané informace. Kromě běžných předmětů je zde vyučována také estetická, dramatická, osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana a multikulturní a environmentální výchova. Všechny tyto oblasti pozitivně formují osobnost dítěte a přispívají k lepšímu sociálnímu prostředí školy. Ve škole se děti nejen učí, ale také relaxují.

Základní škola Táborská je dobrým příkladem fungujícího kolektivu učitelů a žáků. Na celkové atmosféře školy je patrné, že sem všichni aktéři vyučovacího procesu chodí rádi a společnými silami se snaží pracovní podmínky a sociální klima školy ještě více zlepšovat.

9.1.2 Popis třetí třídy

Jak jsem zmínila v kapitole 6, první tři týdny jsem strávila ve třetí třídě. Nejdříve jsem měla obavy, zda nejsou děti na práci s volným textem moc malé. Vzpomněla jsem si však na četné kritiky Freinetovy práce s volným textem týkající se věku dětí a na jeho argumenty a rozhodla jsem se tedy volný text ve třetí třídě vyzkoušet. O správnosti mé volby mě přesvědčila i zástupkyně pro první stupeň, která má bohaté zkušenosti z programu RWCT.

Třetí třída se jmenuje třída Neználků. Tento název nevypovídá to nic o znalostech dětí, ale o jejich oblíbené četbě. Každé dítě si vymyslelo své vlastní jméno ve stylu Neználka, které slouží k mapování individuálních pokroků na třídní nástěnce.

Ve třetí třídě je celkem dvacet čtyři dětí, z toho jedenáct chlapců a třináct dívek. Děti se speciálními poruchami učení tvoří přesně polovinu třídy. Pětkrát týdně tedy odcházejí na hodiny českého jazyka do speciální učebny za speciální pedagožkou.

Školní třída je klasických rozměrů, s jednou stěnou tvořenou z oken. Jak je na prvním stupni zvykem, je krásně vyzdobena výtvarnými pracemi dětí. Vedle katedry je umístěn počítač, díky kterému mají děti rychlý přístup ke získávání nových informací. V zadní části třídy je koberec, který děti velmi často využívají k různým aktivitám při hodinách i o přestávkách. Koberec slouží také k řešení případných problémů, které probíhá každé pondělí od čtvrt na devět v rámci třídnické hodiny. Neřeší se zde pouze problémy, ale také plány do budoucna nebo novinky ve škole. Učitelka při této hodině rozdává týdenní plány a seznamuje děti s učivem následujícího týdne. Každé dítě má, pokud cítí potřebu, prostor pro stručné slovní zhodnocení své práce v uplynulém týdnu. Děti jsou zvyklé volně vyjadřovat své pocity z výuky a pokud cítí, že se jim něco v uplynulém týdnu nezdařilo, požádají v této chvíli učitelku o zopakování látky. Pokud jim naopak nějaká aktivita připadala výjimečně přínosná nebo zábavná, navrhují její pokračování nebo zopakování. Následuje líčení víkendových aktivit. Všichni žáci zúčastněně poslouchají, co dělali ostatní o víkendu a na konci vyprávění si vzájemně kladou „kontrolní otázky" týkající se detailů vyprávění. Tyto hodiny mají svůj zaběhnutý řád, takže jsou děti zvyklé rychle reagovat a nevyrušovat se navzájem.

Ve třídě jsou lavice uspořádány klasickým způsobem do třech „řad". Děti často pracují ve skupinkách po čtyřech a zasedací pořádek je zaveden tak, aby jim vyhovovala společná práce se spolužáky z nejbližší lavice. Nadané děti jsou zvyklé samy nabízet pomoc slabším spolužákům. Skupinky jsou pokud možno vyvážené.

Ačkoli mají děti stanoven pevný rozvrh hodin, často se vyučování přizpůsobuje jejich momentálním potřebám. Každý den začíná výuka ve čtvrt na devět a končí před třináctou hodinou. V rozvrhu figuruje šest až sedm hodin českého jazyka týdně. Vzhledem k tomu, že přibližně polovina žáků odchází na hodiny českého jazyka za speciálním pedagogem, pět hodin z celkového počtu se děti učí odděleně. Třikrát týdně mají angličtinu, kterou je vyučuje jiná učitelka. Také během těchto hodin jsou rozděleny do dvou skupin. Dále mají povinnou dramatickou výchovu a informatiku. Ve zbytku týdne se žáci vzdělávají společně.

Ačkoli jsem byla upozorněna na jeden výchovný problém se sociálně nepřizpůsobivým žákem, panuje ve třídě příznivé klima. Paní učitelka je velmi vzdělaná a zkušená a vzhledem k tomu, že děti učí již třetím rokem, panuje zde důvěra a kamarádská atmosféra.

9.1.3 Popis čtvrté třídy

Také ve čtvrté třídě je celkem dvacet čtyři dětí. Chlapců je ve třídě třináct a děvčat jedenáct. Chlapci zde mají převahu nejen svým počtem, ale dominují svým hlučným chováním a svými hlasitými projevy téměř při všech aktivitách. Jak při vyučování, tak o přestávkách mají hlavní slovo a dívky zde jsou tišší a v celkovém kolektivu třídy se jen těžko prosazují. Na dětech je znát, že již přicházejí do puberty. Na rozdíl od „třeťáků", kteří stále čtou pohádky, se tito žáci zajímají o populární hudbu a módní trendy. Tím se také řídí pomyslná hierarchie v třídním kolektivu. Na rozdíl od třetí třídy zde nejsou žádné problémy s vyčleňováním jednotlivců z celkového kolektivu. Na druhou stranu je třída rozdělena na tábor chlapců a tábor dívek, které spolu komunikují pouze v nutných případech.

Ačkoli je třídní učitelka mladá a teprve letos ukončila své studium na pedagogické fakultě, podařilo se jí ve třídě vybudovat respekt, aniž by přestala být pro děti partnerkou. Sama se mi ještě před mým působením v této třídě svěřila, že docílení tohoto stavu nebylo nijak lehké a upozornila mne na časté kázeňské problémy, především s chlapci.

Čtvrtá třída je oproti třetí daleko živější a hlučnější. Děti jsou zvyklé na větší volnost projevu, jsou samostatnější a tvořivější. Pro styl práce této třídy je směrodatný i její název – třída Fantazie. Fantazie je také zobrazena společnými silami všech dětí na velkém plakátu na nástěnce jako jejich vysněná země. Děti svou fantazii při výuce hojně používají. Jsou zvyklé malovat abstraktní obrazy, skládat vlastní hudbu a vymýšlet si nejrůznější příběhy a básně. Celkově je tato třída velmi umělecky založená.

Za speciálním pedagogem dochází pouze čtyři děti a třída je na vysoké úrovni v matematice i českém jazyce. Děti se velice rychle učí a ve zmíněných předmětech již ovládají téměř celou látku čtvrtého ročníku. Na druhou stranu nejeví velký zájem o prvouku a vlastivědu a v těchto oblastech jsou celkové znalosti třídy dost omezené. Na dvě skupiny se děti dělí pouze při výuce cizího jazyka. Polovina třídy se učí němčinu a polovina angličtinu.

Rozvrh hodin je podobný tomu ze třetí třídy, děti mají delší výuku pouze o jednu páteční hodinu. Třídnická hodina je vždy v pátek a probíhá podobným způsobem jako v předchozí třídě. Vzhledem k hudebnímu zaměření třídní učitelky a jejímu vedení dětí k lásce k hudbě je jejich nejoblíbenějším předmětem hudební výchova. Ta se také prolíná ostatními předměty v podobě různých rytmických a hudebně-pohybových aktivit. V určitých situacích si děti mohou pouštět CD s vlastním výběrem hudby.

Třída je opět klasických rozměrů a je bohatě vyzdobena. V zadním prostoru třídy je umístěn koberec, na kterém se odehrává ještě více aktivit než ve třetí třídě. Nachází se zde navíc klavír, na který děti i paní učitelka každodenně hrají. Pro „vedoucího" aktivit, kterým je většinou učitelka, je zde připraveno pohodlné křeslo. Vzhledem k poruchám pozornosti u několika dětí nesedává celá třída na koberci. Tři děti zůstávají sedět v posledních lavicích a do veškerých aktivit se zapojují ze židlí. Děti na koberci si průběžně předávají plyšového maskota. Je jakousi trofejí za správně zodpovězené otázky apod. V rohu mezi tabulí a oknem se opět nachází hojně využívaný počítač.

9.2 *Použité explorační metody a techniky*

Po prostudování odborné literatury týkající se pedagogického výzkumu jsem pro zkoumání práce s volným textem v české základní škole zvolila akční výzkum. Ve srovnání s „klasickým" výzkumem je značně subjektivní, což je jí také mnohými kritiky tohoto typu výzkumu vytýkáno, ale myslím, že autentické postřehy z práce samotné mohou být velkým přínosem pro mou budoucí praxi i pro případné zájemce o vyzkoušení techniky volného textu ve svých školách.

Už samotné cíle akčního výzkumu se od toho „klasického" liší tím, že jde o „získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu." (Maňák, Švec, 2004, s.54). Akční výzkum se ve svém průběhu stále vyvíjí a z potřeb učitele neustále vyvstávají nové výzkumné otázky, které se mohou v dalším průběhu měnit. Sběr dat probíhá nedogmaticky a jeho metody mohou být též změněny v jeho průběhu.

Při formulaci předpokladů výzkumu jsem vycházela z nastudované literatury. Data jsem během výzkumu samotného shromažďovala především ve svém pedagogickém deníku. Ve třídě jsem pracovala na základě pozorování, sběru dětských prací, audiozáznamu a rozhovorů s dětmi i učiteli.

9.2.1 Akční výzkum

Akční výzkum je u nás relativně novým druhem výzkumu. Jeho vznik je datován do třicátých let minulého století a za jeho zakladatele je považován Američan Kurt Lewin. Vytvořil tuto alternativu k tradičnímu kvalitativnímu výzkumu především proto, aby se stal učitel sám spoluúčastníkem každodenního výzkumu a mohl na získané poznatky okamžitě reagovat. V šedesátých a sedmdesátých letech byl Angličanem Lawrencem Stenhousem akční výzkum chápán jako „nástroj inovace školy, která je možná pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků." (Maňák, Švec, 2004, s.52). Termín „action research" však poprvé použil v druhé polovině dvacátého století jeho spolupracovník John Elliot, který chápal akční výzkum jako „systematickou reflexi profesních situací prováděnou s cílem jejich dalšího

rozvinutí." (Maňák, Švec, 2004, s.52). Tuto definici pokládají zmínění autoři za nejvýstižnější.

Do české pedagogiky se akční výzkum dostává až v několika posledních letech a zatím je v českých školách poměrně málo aplikován. Díky u nás dostupné literatuře[39] je chápán jako takový druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je pozitivně ovlivňovat určitou část vzdělávací praxe, např. výuku v konkrétní třídě. „Akční výzkum zahrnuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup." (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s.19). Výsledky akčního výzkumu nejsou všeobecně platné, jsou použitelné pouze pro zkoumaný vzorek populace, což u nás vyvolává četné polemiky o jeho subjektivitě.

Akční výzkum především navzájem propojuje teorii s praxí a snaží se mezi nimi najít rovnováhu. Díky opakovanému reflektování reálných školních situací umožňuje učitelům neustále zlepšovat další výuku. Cílem akčního výzkumu je „rozvoj učitelského sboru, zlepšování profesionality učitelů a zkvalitnění praxe." (Nezvalová, 2002-2003)

Podstatou akčního výzkumu jsou dvě fáze – akce a výzkum, neboli jednání a reflexe. Tyto fáze se neustále opakují v gradujícím cyklu, ve kterém se má akce neustále zlepšovat na základě předchozí reflexe. „Akční výzkum je tedy nejen cestou k porozumění nějaké pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout." (Janík, 2003, s.10).

Maňák a Švec (2004) poukazují na význam slova „akce" v tomto kontextu. Můžeme ji chápat jako zkoumanou situaci, nebo jako jednání učitele, které má vést ke zlepšení této situace.

Akční výzkum tedy provádí mnoho učitelů ve své každodenní praxi.

---

39 Většina literatury k tomuto tématu nebyla zatím přeložena.

Nezvalová (2002-2003) uvádí následující tři typy akčního výzkumu:

- pro-aktivní akční výzkum, při kterém akce předchází sběru a analýze dat;
- reaktivní akční výzkum, ve kterém učitelé sbírají data předtím, než se pokouší inovovat praxi;
- kooperativní akční výzkum založený na spolupráci učitelů, rodičů, žáků a komunity, při kterém se vytváří pozitivní pracovní vztahy.

V mém případě se jednalo o pro-aktivní akční výzkum. Na základě aktivit s dětmi jsem studovala jejich výsledné efekty. Uvádím zde tedy jednotlivé kroky pro-aktivního akčního výzkumu tak, jak je popisuje Nezvalová (2002-2003):

- pokusit se o nové přístupy přinášející lepší výsledky;
- zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání;
- sbírat pravidelně data a reakce studentů na realizované změny;
- vyhodnocovat data;
- reflektovat alternativní přístupy;
- pokusit se o další nové přístupy.

Maňák a Švec (2004) dělí akční výzkum do tří úrovní, které se vzájemně ovlivňují:

- mikroúroveň, na které akční výzkum slouží k dotváření profilu edukace na úrovni vzdělávací politiky;
- mezoúroveň, na které akční výzkum pomáhá hledat profil školy v rámci její autonomie;
- mikroúroveň, na které učitelé pomocí akčního výzkumu zavádí inovaci do výuky.

Já jsem pracovala na mikroúrovni, ale doufám, že se mi výzkumem podařilo přispět také k budoucímu zavedení práce s volným textem do některé z vyšších úrovní.

V akčním výzkumu se uplatňují stejné metody, jako při pedagogicko-psychologickém diagnostikování[40] a „klasickém" pedagogickém výzkumu. Své úvahy, nápady a postupy jsem reflektovala v terénních zápisech v mém pedagogickém deníku. Jako doplňkový zdroj informací mi posloužily rozhovory s dětmi a učiteli, které jsem prováděla během svého působení ve třetí a čtvrté třídě. Jednou jsem také využila audiozáznam. Získané údaje jsem popsala a k jejich vyhodnocení mi dopomohly dva dotazníky, které jsem po skončení výzkumu rozdala třídním učitelkám těchto tříd.

9.2.2 Dotazník

Dotazník většinou slouží k hromadnému získávání údajů v kvantitativně orientovaném výzkumu. Já jsem ho však použila pro získání názorů zainteresovaných učitelek na předchozí používání volného textu v jejich třídách. V mém výzkumu poslouží pouze jako doplňkový zdroj informací, který mi dopomůže k závěrečnému vyhodnocení získaných údajů.

Dotazník obsahoval následující otázky:

- Považujete práci s volným textem za přínosnou pro děti? Pokud ano, popište její hlavní přínosy.
- Co považujete za hlavní výhody práce s volným textem?
- Co považujete za hlavní nevýhody práce s volným textem?
- Která z aktivit s volným textem Vám připadala nejsmysluplnější?
- Jaké navrhujete další aktivity pro práci s volným textem?
- Budete tuto techniku ve své výuce dále používat?
- Co by Vám mohlo zabránit v používání volného textu při výuce?

---

40 Pedagogicko-psychologická diagnostika funguje na podobném principu jako akční výzkum. Učitel při ní navrhuje a realizuje intervenci vedoucí ke zlepšení současného stavu na základě předchozí vlastní diagnózy. (Janík, 2003)

10. Popis získaných údajů

10.1 Třetí třída

10.1.1 První týden

Ještě před zahájením praxe jsem se snažila najít třídu, se kterou bychom si mohli vyměňovat volné texty formou korespondence. Bohužel se mi nepodařilo nalézt učitele, který by byl ochoten tuto techniku se svou třídou vyzkoušet. Rozhodla jsem se tedy na základě volných textů vyzkoušet alespoň následující aktivity v rámci jedné třídy.

První den, v pondělí, jsem ve škole třídu pouze pozorovala a dělala si poznámky o dětech do pedagogického deníku. Po vyučování jsem seznámila třídní učitelku s podrobným plánem práce na následující týden a ta mi z vlastní zkušenosti doporučila, abych děti nenechávala psát texty doma. Často jim totiž pomáhají s domácími úkoly rodiče. Rozhodla jsem tedy, že první texty napíšeme s dětmi společně ve škole a podle okolností můžeme tuto aktivitu později přesunout i do domácího prostředí.

Od druhého dne jsem tedy začala učit a naštěstí se nám s dětmi podařilo navázat oboustranně dobrý vztah[41]. Chtěla jsem docílit především toho, aby děti volný text nevnímaly jako povinnost nebo literární soutěž, ale jako aktivitu, která vychází z jejich vlastní potřeby a touhy po sebevyjádření.

Již v průběhu klasické výuky jsem s dětmi v rámci kontextu vedla diskuze na téma volného vyjadřování. Poslední hodinu jsem věnovala celou tématu volného textu.

Jak je ve třídě zvykem, posadili jsme se společně na koberec a formou vypravování jsem dětem podala základní informace o Célestinu Freinetovi a jeho škole ve Vence. Našli jsme společně toto místo na mapě, prohlíželi si dobové fotografie z webových stránek[42] a v Rýdlově publikaci Alternativní

41 Klima třídy a vzájemná důvěra učitele a žáka i dětí navzájem jsou pro takovýto typ práce mimořádně důležité.

42 http://www.freinet.org/icem/archives/divers/ecoles/chateaudaux/chateaudaux.htm

pedagogické hnutí v současné společnosti (1994). Snažila jsem se žákům vylíčit, jakým způsobem s dětmi Freinet před osmdesáti lety pracoval s volným textem. Na závěr jsem jim přečetla ukázku volného textu „Malá koupel" z publikace Škola stále nová (Štech, 1992, s.50). Během celého vyprávění jsem se je snažila naladit na budoucí „projekt" a motivovat je k volnému vyjádření a použití fantazie. Celou práci s volným textem začaly děti prožívat jako důležitou událost a jelikož všechny dobře znají časopis Ucho, který jejich škola vydává, stalo se pro ně velkou motivací mít zde otištěný volný text[43]. Snažila jsem se neprezentovat práci s volným textem jako soutěž, ale jako možnost podělit se s ostatními o své myšlenky, pocity a zážitky.

Dohodli jsme plán práce s volným textem na zbytek týdne. Ve středu, případně ve čtvrtek mělo následovat psaní volných textů, v pátek společné rozebírání obsahů a následné hlasování o práci určenou pro tisk. Dále jsme potřebovali najít nejvhodnější místo, kam vyvěsit práce tak, aby si je mohli přečíst všichni zájemci. Nakonec jsme zvolili prostory školní chodby. S pomocí dvou dobrovolníků jsem slíbila tyto prostory připravit během následujícího dne. Za stejným účelem jsem také vyhradila jednu nástěnku ve třídě. Upozornila jsem děti, že zde mohou volně vyjadřovat své názory, připomínky, umístit zde volné texty, obrázky nebo vzkazy pro ostatní. Rozešli jsme se s příslibem, že budou děti doma přemýšlet, o čem by chtěly druhý den psát, o co se chtějí podělit s ostatními.

Ve středu se děti již od rána nemohly dočkat psaní a především dívky mi nosily ukázat opsané básničky a příběhy ze svých oblíbených knih. Když jsem se jim snažila vysvětlit, že od nich očekávám jejich vlastní výtvory, byly hodně zklamané. Když se ale ostatní dali do psaní, rychle se nechaly inspirovat. Vzhledem k věku dětí jsem pro ně připravila a rozmnožila nalinkované papíry formátu A4. Některé děti daly přednost nenalinkovaným papírům. Před psaním jsem je znovu upozornila, že jejich obsah práce ani pravopis nejsou na známky a že mohou psát a kreslit cokoli chtějí. Několik dětí dlouho promýšlelo, co napsat. Snažila jsem se s nimi vést tiché rozhovory o jejich nápadech tak,

43 Volné texty otištěné v časopise Ucho viz příloha 3.

abychom nikoho nerušili. Po uplynutí dvaceti minut již psala nebo kreslila celá třída. Ačkoli mohly děti psát kde chtěly, většina jich zůstala v lavicích. Ilustrace předcházela textu jen ve třech případech. Ve většině případů ilustrace následovaly a výjimečně děti neprojevovaly žádný zájem o výtvarné vyjádření. Dle mého očekávání některým dětem na psaní nevystačily dvě vyučovací hodiny, které jsem za tímto účelem vyhradila. Pokračovali jsme tedy ještě jednu hodinu v druhém dni. Ti, kteří už měli text dopsaný, si jej vzájemně kontrolovali, případně si šeptem zkoušeli jeho čtení.

Především svědomité dívky byly do práce tak zabrané, že psaly i o přestávkách, u některých chlapců se vyskytly celkem zdařilé doprovodné výtvarné pokusy o comics. Mile mě překvapilo, že děti pracovaly v klidu a se zájmem. Při práci jsem se nesetkala s žádnými závažnými obtížemi.

Ve čtvrtek odpoledne jsem si sama přečetla dětské práce[44] a připravila si na jejich základě doplňující otázky a témata, která měla v pátek rozpoutat očekávanou diskuzi. Zjistila jsem, jak moc děti ovlivnila ukázka volného textu „Malá koupel". Ve dvou pracích se, pravděpodobně na základě této ukázky, objevil motiv hadice a téměř ve všech textech děti i bez znalosti jejích pravidel používaly přímou řeč. Ve třídě se objevilo několik vypravování, většinou z reálného života, dále pohádky a povídky a dokonce čtyři básně. Na rozdíl od Freinetova pojetí volného textu jako vyjádření situací a myšlenek se tedy objevily převážně literární texty. Témata byla opravdu různá. Od pohádkových motivů přes podzimní tématiku, příběhy z vlastního života až po filmové motivy. Co se týče rozsahu textů, překvapily mě děti svou pílí a zaníceností. Výjimkou nebyly dvoustránkové práce a jeden text byl dokonce čtyřstránkový. Výsledky jsem byla opravdu nadšena a velice mile překvapena.

V pátek přišly děti do školy plné očekávání. Nejdříve jsem se je v kroužku na koberci snažila příjemně naladit na čtení. Společně jsme si určili pravidla pro

---

44 Ukázky dětských prací jsou uvedeny v příloze č. 4. Vzhledem k rozsahu jednotlivých prací jsem se rozhodla přiložit pouze ty, které zmiňuji v popisu výzkumu a ty, které jsou výjimečné svou formou nebo obsahem. Stejným způsobem jsem vybírala i ukázky z druhých volných textů ve třetí třídě a dětských prací žáků čtvrté třídy.

čtení, která jsme sepsali a vyvěsili na skříň nad naši skupinu tak, abychom je měli stále na očích. Pravidla byla následující:

- Když někdo čte, nebudu mluvit ani jinak vyrušovat.
- Pokud budu mít dotaz, počkám, až spolužák dočte svou práci.
- Nebudu se nikomu posmívat.
- Budu se k ostatním chovat tak, jak bych chtěl, aby se chovali oni ke mě.

Samotné čtení volných textů proběhlo překvapivě klidně, především proto, že jsou děti zvyklé naslouchat si z třídnických hodin. Několikrát se stalo, že jsem musela upozornit očima na naše pravidla, jinak proběhlo vše podle nejlepších očekávání. Vážnější poruchy kázně nastaly až v okamžiku, kdy četl svůj text žák, který je ve třídě hluboce neoblíbený. Ačkoli jsem dětem na základě jejich problémů se čtením nabídla, že mohu přečíst texty za ně a mnoho z nich mé nabídky využilo, tento žák se rozhodl představit svůj text sám a sklidil za své čtení i obsah velký posměch. Okamžitě jsem děti vyzvala k diskuzi o tom, proč se spolužákovi smějí a opět jsem je odkázala na pravidla, která jsme společně vymysleli. Smutné na celé situaci bylo, že zmíněný žák čtení předtím nacvičoval a jak obsah, tak samotný projev byly na velmi dobré úrovni. Ačkoli se navenek situace obrátila a žáci uznali svou chybu a omluvili se, zjistila jsem, že vztahy třídy s tímto chlapcem jsou velmi napjaté a komplikované. Kromě zmíněného incidentu jsme vedli četné diskuze po přečtení jednotlivých prací, žáci se vzájemně chválili a kladli si různé doplňující otázky.

Po přečtení jsem vyzvala dva dobrovolníky, aby přepsali na tabuli můj seznam prací, který jsem sestavila v náhodném pořadí již doma. Další dvě děti měly za úkol připravit hlasovací lístky. Ostatní se v tichosti přesunuli do lavic a promýšleli, komu dát svůj hlas. Já jsem zatím vysvětlovala pravidla hlasování a upozorňovala děti především na skutečnost, že se nikdo nedozví, komu kdo dal hlas. Vyzvala jsem je ke svobodné a odpovědné volbě. Poté rozdali další dva dobrovolníci hlasovací lístky a jiný dobrovolník je zmačkané a popsané příslušnými čísly pod dohledem celé třídy vybral do klobouku. Další dvě děti si

rozdělily důležité role oznamovatele a zapisovatele výsledků. Oznamovatel rozbaloval lístky a hlásil výsledky, zapisovatel připojoval čárky k příslušným řádkům na tabuli. Velkým počtem hlasů zvítězila rozsáhlá práce „O líném zajíčkovi" a její výhra sklidila bouřlivý ohlas. Na víkend jsme si zadali dobrovolnou soutěž o nejlepší ilustraci k příběhu, o které jsme plánovali rozhodovat následující pondělí.

Upozornila jsem děti, že bude v dalším týdnu následovat další psaní. Některé děti s vidinou další příležitosti značně pookřály.

Po skončení prvního týdne stráveného ve škole jsem si položila následující otázky:

- Proč si některé děti přinesly připravené texty z domova?
- Do jaké míry ovlivnila děti „Malá koupel"?
- Proč děti psaly daleko více pohádky a povídky než texty o sobě a svém životě?
- Bylo správné rozhodnutí psát texty pouze ve škole?
- Měla jsem děti méně usměrňovat během rozebírání obsahů prací?
- Jak mohu zabránit tomu, aby se děti posmívaly spolužákovi?

Jediná odpověď na první otázku může být ta, že se mi nepodařilo dostatečně vysvětlit podstatu volného textu. Jelikož byla technika volného textu neznámá jak pro děti, tak pro rodiče, lze předpokládat že má výzva k zamyšlení nad tématem byla mylně pochopena jako zadání domácího úkolu. Stále se většina dětí i rodičů domnívá, že ačkoli není aktivita známkována, musí být stejně nějakým způsobem hodnocena, což je pravděpodobně vedlo k výše zmíněné domácí přípravě. To také souvisí i se zamyšlením ohledně „Malé koupele".

Na základě dlouhých úvah jsem se rozhodla, že až budu ve čtvrté třídě představovat dětem volný text, nebudu jim tuto ukázku číst. Také se je budu snažit více motivovat k sebevyjádření.

Abych získala odpověď na pátou otázku, rozhodla jsem v dalším týdnu celou situaci nahrát na diktafon. Od audiozáznamu jsem si slibovala

objektivnější pohled na věc a možnost nalezení více podnětů pro diskuzi. Pro odpověď na poslední otázku jsem se rozhodla jít za třídní učitelkou. Ta bohužel potvrdila mé obavy, že se jedná o dlouhodobý, obtížně řešitelný problém hraničící se šikanou. Rozhodla se, že s dětmi sama promluví na dané téma během třídnické hodiny.

10.1.2 Druhý týden

V následujícím týdnu děti jednohlasně zvolily nejlepší ilustraci, kterou jsme připojili k vybranému textu. Jednu pondělní hodinu jsem vyhradila pro poslední pravopisné a estetické opravy, nalepení prací na velké archy barevného papíru a jejich vystavení na školní chodbu. Veškerou práci jsem ponechala dětem, snažila jsem se pomáhat jen tam, kde to bylo potřeba. O přestávce jsme netrpělivě očekávali reakce žáků z okolních tříd a učitelů. Okolo vystavených prací se opravdu začaly tvořit hloučky čtenářů a celkově tato „výstava" vzbudila ve škole velký rozruch a pozitivní ohlas. Většina učitelů byla překvapena jak rozsahem prací, tak bohatou fantazií dětí. Velký úspěch žáky povzbudil k dalšímu psaní a hned v pondělí začali rozmýšlet, co napíší příště.

V hodině českého jazyka jsem rozdala okopírovanou práci určenou pro tisk a společně jsme ji opravili. Ve dvojicích měly děti za úkol opravit jednotlivé úseky textu. Pravopisné jevy, které se ještě neučili, jsem žákům opravila sama pouze tehdy, pokud si to sami vyžádali. Následně jsme správnou opravenou verzi vítězného textu společně přepsali na tabuli, což bylo vzhledem k jeho délce značně časově náročné. Tato aktivita přesáhla i do další hodiny, ale opravený text byl připraven na přepsání a vytištění v časopise. Zvolila jsem tedy dobrovolníka, který dostal za úkol text přepsat v hodině informatiky do tištěné podoby a autorka vítězné práce jej poté zanesla spolu s ilustrací paní učitelce, která je zodpovědná za vydávání školního časopisu.

Tématům z volných textů jsme se dále věnovali v hodinách českého a anglického jazyka, dramatické výchovy a prvouky.

Četných dialogů v dětských pracích jsem se rozhodla využít pro úterní divadelní představení. Děti měly za úkol ve skupinkách zvolit jeden z textů a

zdramatizovat jej. Každá skupina si nejprve zvolila jednoho zástupce, který se mohl v tichosti chodit dívat na text na chodbě. Jelikož mají děti dramatickou výchovu jako povinný předmět, nebyla pro ně tato činnost nová a celé představení připravily velice zodpovědně. Za tímto účelem je v Táborské zařízeno divadélko, kde mohou děti pracovat s velkým prostorem hlediště i jeviště a s malým prostorem zákulisí. Divadélko je zmenšenina opravdového divadla včetně opony. Žáci si rozdělili herecké i vypravěčské role, vyrobili vlastní vstupenky, kostýmy a rekvizity. V průběhu příprav se mnou konzultovali především „režiséři". Na výsledná představení jsme pozvali sousední třídu. Ačkoli se celá aktivita protáhla do čtyřech vyučovacích hodin, výsledky jednoznačně stály za vynaložené úsilí.

Ve středu ráno jsem od tří dívek obdržela básně, které pro mě samy složily. Povzbudila jsem je k další aktivitě a připomněla jim možnosti nástěnky. Od té doby se na nástěnce začaly objevovat různé ilustrace, nikdy se tam však neobjevil žádný text nebo vzkaz.

Volné texty jsem využila ve středeční v hodině anglického jazyka, kde jsem pracovala pouze s polovinou dětí. Nejdříve jsme na tabuli provedli společně brainstorming všech dětem známých anglických slov a slovních spojení, která si vybavily v souvislosti s volnými texty. Vzhledem k nízké úrovni znalosti jazyka jsme je však využili pouze k hraní slovních her. Přínosem této hodiny bylo především rozšíření slovní zásoby, jehož efektivitu jsem si ověřila malým písemným testem na konci hodiny. Celkově mně však tato hodina zklamala.

Dále jsme volné texty využili ve čtvrteční prvouce a to následujícím způsobem. Doma jsem si k několika pracím poznamenala témata, která by se dala s dětmi dále rozvinout. Jednalo se o následující klasická školní témata:

- vaření polévky (práce „Koloušek Kuku")
- výchova mladšího sourozence (práce „Dinosaurus Martin")
- jak se žije lidem v Africe (práce „V Africe")
- cestování (práce „Výlet do Říčan" a „Cestování")

- zazimování zvířat a opadávání listí (práce „Ježčí zazimování“, „Listopad je krásný měsíc“ a „Podzim“)
- válka a počítačové hry (práce „Velká válka“)

Překvapivě děti ve svých pracích narážely i když nepřímo, na velice závažné otázky jako jsou:

- nebe, peklo, bůh (práce „Žaneta si přála“)
- domácí násilí (práce „Míša“)
- útěky z domu (práce „Papoušek Gugu“)
- záchrana života (práce „Vojta, Liduška a Ben“)

Rozhodla jsem se s dětmi nahlédnout jak do „klasických“ témat, tak do těch závažnějších. V rámci prvouky jsem je pověřila přípravou krátké přednášky pro ostatní na „klasická“ témata. Nejdříve jsem jim vysvětlila původ zmíněných témat, následně si ve skupinách po čtyřech si vylosovaly své téma a s využitím školní knihovny a Internetu si připravovaly prezentace a následné kontrolní otázky. Zdroje i vlastní poznámky děti využívaly i během prezentace samotné. Tato aktivita trvala dvě vyučovací hodiny a byla opravdu zdařilá. Zaskočila mě především samostatnost dětí a jejich aktivní přístup. Bylo vidět, že jsou zvyklé pracovat podobným způsobem. Má role byla opět na spíše na úrovni rádce a partnera. Po ukončení všech přednášek následovaly kontrolní otázky. Společně jsme shrnuli nejdůležitější poznatky a zapsali je do sešitů.

Vážná témata jsme diskutovali v pátek, opět na koberci. Nejdříve jsem vyzvala autory zmíněných prací k jejich opětovnému přečtení a následně jsem se formou jednoduchých otázek snažila rozpoutat diskuzi. Přínosem této aktivity bylo především otevření dětí spolužákům a posílení třídního kolektivu. Tentokrát se nikdo nikomu nesmál a děti se k tématu stavěly velmi dospěle a zodpovědně.

V následující hodině čtení-psaní jsme se věnovali na základě práce „Listopad je krásný měsíc“ tématu listopad. Z čítanky jsem dětem na koberci přečetla báseň Listopad. Děti si se zavřenýma očima představovaly listopadový

vítr a padající listí. Dále jsme se zabývali pranostikami o počasí a hádankami z čítanky. V závěru hodiny děti vymýšlely vlastní hádanky a pranostiky.

Jelikož jsme v tomto týdnu strávili mnoho času aktivitami s volným textem a další čas jsme věnovali klasické výuce, nezbyl nám čas na psaní dalšího textu. Rozhodla jsem se proto dětem důvěřovat a nechat je napsat volný text doma. Ve škole jsem vyhradila poslední páteční hodinu pro začátek psaní či utřídění myšlenek s tím, že mohou texty přinést nejpozději do následujícího úterý.

Ve druhém týdnu jsem si ověřila především důležitost aktivního zapojení dětí. Všechny výše zmíněné činnosti jsem se snažila naplánovat tak, aby byly samy děti hlavními aktéry. Ačkoli většina z nich měla u dětí úspěch a troufám si tvrdit, že jim byla přínosem, téměř všechny zabraly víc času, než jsem původně plánovala a zasáhly tak i do ostatních hodin. Bohužel se mi zde ověřil předpoklad, že využití dílčí alternativní metody vytržené z celkového kontextu je velice obtížné. Proto jsem se rozhodla pro příště ještě důkladněji promyslet cíle jednotlivých aktivit a co nejefektivnější cesty, jak jich dosáhnout.

10.1.3 Třetí týden

Poslední společný týden jsme s dětmi zahájili nepříjemnou úterní situací. Většina dětí mě potěšila tím, že odevzdala texty již v pondělí. Díky tomu jsem si stihla přečíst některé z nich již v pondělí odpoledne a byla jsem bohužel nemile překvapena. Ve dvou z nich, „O hloupém Kubovi" a „O Vláďovi a Michalovi" se objevily posměšné a velmi kruté narážky na již zmíněného žáka. Naprosto mě šokovalo, že děti opravdu plánovaly přečíst tyto texty před celou třídou. Celou situaci jsem dlouho rozmýšlela a řešila také poradou s třídní učitelkou. Nakonec jsem se rozhodla využít ji k otevřenému rozhovoru se třídou. Kdybych dětem zakázala zmíněné texty přečíst, znamenalo by to, že omezuji jejich právo psát, co chtějí. Celý problém by se nevyřešil, pouze by se skryl a „ututlal".

Následovalo tedy čtení volných textů[45], před kterým jsme si zopakovali dohodnutá pravidla. Texty byly opět velmi zdařilé. Od těch prvních se témata příliš nelišila. Objevilo se několik básní, pohádek a povídek, tentokrát většinou bez použití přímé řeči. Všechny nás překvapil třídílný text „Lili a její zvířátka," který napsala tři děvčata na pokračování. Chlapci naopak napsali trilogii o Toníkovi. Čtení probíhalo v pohodové atmosféře až do té doby, než přišla řada na výše zmíněné hanlivé práce. Zjistili jsme, že si zmínění žáci absolutně neuvědomovali možnosti dopadu svých textů. Během čtení se zlomyslně smáli do očí zmíněnému žákovi. Po dočtení ode mne děti očekávaly mou reakci. Zeptala jsem se chlapců, zda jsou se svými výtvory spokojeni a jestli si umí představit, že by se někdo takhle posmíval jim. Rozpoutala se vášnivá diskuze, ve které se ostatní zmíněného žáka zastali a autoři těchto prací se nakonec styděli a omluvili se. Snažila jsem se apelovat na rozumný, dospělý přístup. Upozornila jsem také na Freinetovy principy zodpovědnosti a angažovanosti.

Následující hodinu jsem se snažila zaměřit na vyzdvihnutí třídy jako kolektivu a na individuální zodpovědnost každého žáka. Požádala jsme každé dítě, aby pochválilo souseda po pravici. Na závěr jsme děti upozornila, že se každý může ocitnout v podobné situaci a barevně jsme podtrhali všechna dohodnutá pravidla.

Následovalo opět hlasování o text určený pro tisk, které probíhalo stejným způsobem jako v uplynulém týdnu. Naprostou většinou hlasů zvítězil text „Alenka a kouzelný dědeček."

Ve středu jsme opět společně texty opravili, opatřili ilustracemi, nalepili na barevné papírové archy a vyvěsili na chodbu. Dva inkriminované texty jejich autoři odmítli vyvěsit a nikdo proti tomu neprotestoval. Společně jsme také opravili vítěznou práci tak, aby byla připravena k otisknutí.

Ve čtvrtek jsme s dětmi na základě vítězné práce „Alenka a kouzelný dědeček" mluvili o strašidlech. Nejdříve jsme si na koberci vyjmenovali podzimní barvy a typické znaky strašidel. Snažili jsme se přijít na co nejvíc

45 Ukázky dětských prací viz příloha č. 5.

„přírodních strašidel"a vymyslet, jak by mohlo naše nové strašidlo vypadat. Ve skupinách po pěti děti následně v rámci předmětu svět práce vytvořily z barevného podzimního listí podzimní strašidla v životní velikosti dětí. Na velké archy papíru lepily jak přírodní, tak papírové listy vystřižené vybarvené křídami frotážovou technikou. Na závěr vymyslely svým vládcům jména a představily je ostatním.

V pátek jsem se s dětmi rozloučila oddychovou kreativní aktivitou. Na základě některých volných textů, které jsme si na začátku hodiny připomněli, dostaly děti dva úkoly, na kterých opět pracovaly ve čtyřčlenných skupinách. Prvním bylo vymyslet báseň na téma textu některého člena skupiny, druhým bylo vymyslet co nejkreativnější odpovědi na následující otázky a úkoly inspirované jejich volnými texty.

- Proč je všude dobře, doma nejlépe? (práce „Neposedný delfínek")
- Jak je možné, že některá zvířata v pohádkách umí mluvit? (práce „O Vánocích se všechno mění")
- Jak se dá cestovat časem? (práce „O panáčkovi a lišce")
- Co si sbalíš na cestu k babičce a dědovi? (trilogie o Toníkovi)
- Co uděláš, když se ztratíš? (práce „Neposedný delfínek")
- Vyjmenuj co nejvíce strašidel. (práce „Alenka a kouzelný dědeček")

Tato hodina byla zařazena na konec vyučování po náročné výuce matematiky a anglického jazyka. Děti se uvolnily a vymyslely spontánní a originální básně a odpovědi na otázky a úkoly.

Po skončení třetího týdne jsem byla zklamaná, že se mi nepodařilo předejít výše zmíněnému problému s neoblíbeným žákem. Na otázku, jak jsem mohla této situaci zabránit, se mi nedostalo uspokojivé odpovědi. Pravděpodobně se děti po přečtení prvních volných textů ujistily, že je opravdu nebudu známkovat a že mohou volně napsat, co chtějí. Zneužily proto situace pro zesměšnění spolužáka. Doufám, že se nám třídnickou hodinou podařilo alespoň přispět k vyřešení problému, ale jak jsem pozorovala situaci ve třídě během těchto tří týdnů, jedná se skutečně o dlouhodobý a těžko řešitelný problém. Před výukou ve čtvrté třídě jsem se tedy rozhodla vyzvědět od třídní

učitelky, zda děti nemají podobný problém a případně je varovat o možných dopadech takového textu ještě před jeho napsáním.

Pořízený audiozáznam z rozebírání obsahů jednotlivých prací mne utvrdil v tom, že se děti navzájem nevyrušovaly a pozorně naslouchaly ostatním. Já sama jsem kladla doplňující otázky pouze tehdy, kdy jsem to považovala za nutné. Jelikož jsem nahrávání neshledala nijak výrazně přínosné pro budoucí práci s volným textem, rozhodla jsem se tuto metodu dále nepoužívat.

Kromě zmíněného incidentu proběhla výuka podle mého očekávání. Obzvláště se vydařila aktivita v hodině svět práce, proto jsem se rozhodla zařadit obdobnou kreativní výtvarnou činnost i do výuky ve čtvrté třídě.

Celkově bych zhodnotila svou výuku ve třetí třídě jako velice úspěšnou a přínosnou pro obě strany. Děti se mi podařilo vhodně motivovat ke spontánním individuálním i skupinovým výkonům. Během tří týdnů jsem se o nich na základě volných textů hodně dozvěděla a ony samy se naučily mnohé o sobě a o svých spolužácích. Navzdory počátečním obavám se děti projevily zrale a zodpovědně. Postrádala jsem však další využití volného textu ve formě korespondence.

Na základě práce s volným textem ve třetí třídě jsem formulovala několik zásad pro svou práci ve čtvrté třídě:

- Při seznamování s volným textem nebudu číst ukázku.
- Nebudu děti nutit psát texty pouze ve škole.
- Nebudu volit tolik časově náročné návazné aktivity.

10.2 Čtvrtá třída

10.2.1 První týden

Ve čtvrté třídě jsem se první den také pouze seznamovala se třídou a žáky. Stačilo mi s dětmi strávit několik hodin a hned jsem si povšimla značných rozdílů v organizaci výuky a pracovních návycích oproti třetí třídě. Děti zde měly daleko větší prostor pro sebevyjádření, pracovaly často samostatně a tvořivě.

Tento stav ovšem vycházel nejen z přístupu třídní učitelky, ale hlavně z věku dětí. Oproti třetí třídě byli tito žáci značně vyspělejší a zodpovědnější.

Druhý den ve škole probíhala každoroční literární soutěž[46]. Vzhledem k tomu, že všechny děti ve škole psaly v tento den sloh na zadané téma, nechtěla jsem je zatěžovat dalším psaním. Rozhodla jsem se proto, že základní informace o volném textu a motivaci odložím na středu.

Ve středu jsem děti pouze ve stručnosti informovala o Célestinu Freinetovi, podobným způsobem jako v předchozí třídě. Jak jsem očekávala, děti si ještě před naším seznámením stihly přečíst texty vyvěšené na chodbě, takže přibližně věděly, co je čeká. Žádnou ukázku jsem tedy nečetla a upozornila jsem, je, že se v žádném případě nemají řídit tím, co četly. To, co napíší, má vyjadřovat jejich vlastní pocity a potřeby. Otisknutí ve školním časopise se zdálo být daleko více motivujícím, než v předchozím případě.

Společně jsme se dohodli, že budeme psaní textů věnovat každý den nějaký čas podle situace při výuce a neomezené množství času mimo výuku. Upozornila jsem děti, že psaní volných textů není povinné, ale pokud nebudou psát, nesmí rušit ostatní. Také jsme si vyhradili, stejně jako v předchozí třídě, jednu nástěnku pro volné vyjadřování dětí. Pravidla pro používání nástěnky byla stejná jako ve třetí třídě.

Texty děti začaly psát ještě téhož dne. Jelikož jsem byla ujištěna třídní učitelkou, že jsou zvyklé psát na nenalinkované papíry, nechala jsem děti psát na jakýkoli papír s podmínkou, že mohou vždy popsat jen jednu jeho stranu, abychom ho mohli později nalepit na barevné archy papíru. Hned na začátku se ve třídě projevila značná nekázeň, vyvolaná nezvyklou volností této aktivity. Jakmile si měly děti najít vhodné místo pro psaní, našli si tři chlapci nejvzdálenější kout a ihned si začali povídat a hrát, čímž samozřejmě rozptylovali i zbytek třídy. Abychom nikoho nerušili, šla jsem jim zopakovat

---

46 Děti soutěžily v následujících věkových kategoriích: první třídy; druhé a třetí třídy; čtvrté a páté třídy; druhý stupeň. Každá kategorie měla vlastní téma. Zpětně jsem se dozvěděla, že děti ze čtvrté třídy Fantazie obsadily všechna tři vítězná místa ve své kategorii. Na základě literární soutěže byl vydán sborník vítězných prací a děti dostaly ceny v podobě knih. Následně byla vyhlášena soutěž o nejlepší ilustrace k vítězným prácím, která stále ještě probíhá.

možnosti práce s volným textem. Ujistila jsem je, že mohou opravdu svobodně vyjádřit svůj názor, text mohou doprovodit ilustrací nebo naopak a že budou jejich texty veřejně vytištěny v časopisu či vystaveny na chodbě. Má motivace zapůsobila a ačkoli ve třídě panoval značný pracovní ruch, všechny děti bez výjimky se brzo daly do psaní či kreslení. Na konci hodiny jsme se dohodli, že si texty společně přečteme v pondělí.

Následující dva dny jsme kromě „klasické" výuky zařadili do každého dne přibližně třicet minut věnovaných psaní volných textů. Často se stávalo, že děti psaly i o přestávkách a výsledkem bylo, že dva žáci napsali dokonce texty dva. Shodou okolností byl jedním z nich ten, který z počátku o tuto práci nejevil žádný zájem. Dohodli jsme se, že si jeden text vyberou pro pondělní čtení a druhý vyvěsí na nástěnku, kterou jsme předchozí den pro podobné účely připravili. Některé děti se rozhodly dopsat texty o víkendu doma.

Při vyhodnocování prvního týdne mého působení ve čtvrté třídě jsem měla rozporuplné pocity. Na jednu stranu děti projevily daleko větší zájem o tuto aktivitu, na druhou stranu jsem je během psaní musela neustále utišovat. Výsledky jejich práce, které jsem si přečetla během víkendu však byly více než uspokojivé. Tato třída prokázala velkou kreativitu a zápal pro psaní.

10.2.2 Druhý týden

V pondělí ráno jsem dostala zbytek prací a sešli jsme se na koberci, abychom texty společně přečetli. Bohužel texty nepřinesli všichni. Dva žáci a jedna žákyně texty zapomněli doma, jeden dokonce žádný text nenapsal. Vysvětlila jsem jim, že mohou své texty později vystavit na chodbě, ale bohužel se jejich práce nezúčastní „soutěže" o nevhodnější text pro otištění. Ještě před čtením textu jsme sepsali pravidla pro čtení. Ta jsme poté připevnili, podobně jako v předchozí třídě, na viditelné místo na nástěnce. Pravidla byla následující:

- Při čtení volného textu autora nebudu rušit.
- Při čtení volných textů nebude nikdo hrát na klavír, pokud to nebude patřit k projevu autora.
- Nikdo se nebude nikomu smát.

- O textu se bude diskutovat až po jeho přečtení.
- Budu dávat pozor.

Čtení textů proběhlo bez vážnějších komplikací. Opět jsem musela děti tišit, příběhy ostatních je však zajímaly a skoro celá třída se zapojila do diskuzí, následujících po přečtení jednotlivých textů. U chlapců se projevil velký zájem o hororová témata. Své strašidelné příběhy doprovázeli obrázky kostlivců a umrlců, což vyvolalo značný odpor děvčat. Ta se naopak věnovala mírumilovným tématům. Děti psaly jak prózu, tak poezii[47].V několika případech jsem se nemohla ubránit pocitu, že dětem doma pomáhali s psaním rodiče nebo starší sourozenci.

Po přečtení všech textů následovalo hlasování, které probíhalo stejným způsobem jako ve třetí třídě. Ačkoli jsem děti před hlasováním žádala o objektivní hlasy, jednoznačně se při něm projevily kamarádské vazby. Všichni chlapci až na výjimky hlasovali pro nejstrašidelnější příběh s názvem „Prokletý dům", jehož autorem byl „vůdce" chlapecké party. Většina dívek hlasovala pro báseň „Nesnesitelné prázdniny s banánem." Hlasování vyhrál hororový příběh a než jsem stačila zareagovat, třídní učitelka dětem oznámila, že bylo hlasování neobjektivní, proto bude vytištěna také báseň, kterou si zvolila děvčata. Jelikož začala všechna děvčata jásat, nemohla jsem oznámení paní učitelky vzít zpět. Bohužel jsem se zde setkala s případem, že vítězná práce nebyla v očích paní učitelky dostatečně „reprezentativní" a i po skončení hodiny se mě snažila přesvědčit, abych navrhla nové hlasování, až přijdou do školy dívky, které ten den chyběly a tím se zvrátil jeho výsledek. Tuto nabídku jsem odmítla.

V úterý jsme s dětmi opravili texty určené pro otisknutí a pověřili dobrovolníky jejich přepsáním na počítači. Této aktivitě jsme vzhledem k okolnostem nevěnovali dostatek času. Ostatní práce jsme po posledním zkontrolování nalepili na barevné archy papíru a vyvěsili na chodbu. O přestávce jsme pozorovali bouřlivé pozitivní i pohoršené reakce čtenářů. V průběhu tohoto dne se v Táborské konala Mikulášská besídka a Vánoční trhy, proto jsme se volným textům dále nevěnovali.

---

47 Ukázky dětských prací viz příloha č. 6.

Ve středu jsme v rámci hudební výchovy reagovali na práci „Koncerty." Jejímu autorovi jsme se rozhodli alespoň na chvíli splnit jeho sen a stali jsme se na jednu hodinu bubeníky. Bubnovali jsme na lavice, plechovky, odpadkový koš i vlastní těla. Hodina byla zajímavá především proto, že jsou děti na podobný styl práce zvyklé. Podařilo se nám docílit rozličných rytmů, ze kterých jsme postupně pomocí tanců vytvořili domorodé rituály. Na konci hodiny každá skupinka prezentovala svou práci a popsala fantazijní zemi, ze které tyto rituály pochází a k čemu slouží.

Jelikož byly děti diváky divadelních představení třetí třídy, přemluvily mne, abychom také nacvičili dramatizaci jejich příběhů. Ačkoli je tato aktivita velice časově náročná, díky úspěchům minulých představení jsem se ji rozhodla zařadit do druhého dne. Děti se tedy o přestávkách dohodly, jaké kostýmy a rekvizity si následujícího dne přinesou do školy.

Ve čtvrtek jsme tedy strávili tři vyučovací hodiny dramatizací textů. Děti hrají divadlo rády a přistupují k němu se vší vážností a odpovědností. Zatímco se dívky rozhodly zdramatizovat „Nesnesitelné prázdniny s banánem," chlapci se rozhodli předvést hned tři horory. Díky nedostatku herců však později zredukovali tento počet na dva. Na představení ve školním divadélku jsme na oplátku pozvali třetí třídu. Ačkoli jsem se obávala reakce mladších dětí na zdramatizované horory, naštěstí braly vše s humorem a představení se jim líbilo.

V pátek jsme během třídnické hodiny diskutovali o strachu, hororech a jejich výchovném dopadu. Vzhledem k popularitě tohoto žánru u chlapců se mi je však nijak nepodařilo přesvědčit o jejich škodlivosti. Dále jsme vyhradili jednu hodinu pro psaní dalších textů a jejich čtení jsme domluvili na následující úterý.

Za největší neúspěch tohoto týdne považuji nepovedené hlasování. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou jsem pro další hlasování vytyčila jasná pravidla, tedy svobodu rozhodnutí dětí. Dramatizace byla opět velmi náročná co se týče kázně i času stráveného přípravou představení. Ačkoli jsem byla s výsledkem spokojena, rozhodla jsem se tuto aktivitu do vyučování dále

nezařazovat. Během druhého týdne se na nástěnce objevily dvě ilustrace, jednalo se však opět o výjevy z hororů.

10.2.3 Třetí týden

V pondělí jsme opět věnovali třicet minut psaní volných textů. Tentokrát se mi podařilo získat důvěru jedné dívky natolik, že mě úmyslně nechala přečíst úryvek ze svého deníku, do kterého si během těchto třiceti minut zapisovala. Tato dívka mi svěřila smutnou osobní zpověď o rozvodu rodičů a blížící se době Vánoc. Považuji to za velký úspěch, bohužel však kromě vlídného povzbuzení s její situací nemohu nic udělat.

V úterý děti přečetly poslední volné texty[48], ve kterých hojně využily svou fantazii. Ačkoli napsali dva chlapci pokračování hororů z předchozího týdne, zbytek třídy se tohoto žánru vzdal. V dětských pracích se i tentokrát objevila pestrá paleta literárních žánrů.

V hlasování jednoznačně zvítězil příběh „Panáčci ze semaforu," jehož autorkou byla, oproti mému očekávání, dívka.

Následoval stejný postup jako v předchozích týdnech. Práce jsme společně opravili, přilepili na archy barevného papíru a vystavili na chodbu. Vítěznou práci přepsali dobrovolníci na počítači a odnesli na disketě spolu s předchozími pracemi paní učitelce, která má na starosti vydávání školního časopisu[49].

Jelikož se blížila doba Vánoc a třídní besídky, neměli jsme dostatek času se práci s volným textem věnovat. Ve zbytku týdne jsem proto použila vybrané úryvky pouze pro určování mluvnických kategorií v hodinách českého jazyka.

S dětmi jsme se rozloučili při páteční třídnické hodině shrnutím aktivit spojených s volným textem. Děti zde vyjadřovaly své názory na nejvydařenější práce a aktivity. Třída nejvíce ocenila dramatizaci textů.

---

48 Ukázky dětských prací viz příloha č. 7.

49 Bohužel se později nedopatřením dostala do časopisu neopravená verze, což jsme zjistili až po jeho vydání. Tuto situaci podrobněji reflektuji v kapitole 9.

Jak už jsem uvedla výše, nejvíce mne v tomto týdnu potěšilo nahlédnutí do deníku zmíněné žákyně. Předpokládám, že kdyby děti pracovaly s volným textem častěji, našly by se při jejich čtení i takové momenty, kdy by se nebály pomocí volného textu svěřit svým spolužákům. Nejlépe by k tomuto účelu pravděpodobně posloužila dlouhodobá korespondence.

Ve čtvrté třídě práci kromě problémů s kázní nenastaly žádné komplikace. Děti pracovaly zapáleně a s nadšením.

Následných aktivit se mi podařilo uskutečnit méně než v předchozí třídě, ale děti byly více uvolněné a otevřené pro sebevyjádření (např. při aktivitě s hudebně-pohybovými rituály).

Celkově bych hodnotila zavedení této aktivity velmi úspěšně, o čemž svědčí i zájem třídní učitelky s touto technikou dále pracovat.

11 Vyhodnocení získaných údajů

Hlavním východiskem pro zhodnocení výzkumu mi byl pedagogický deník, kam jsem si zapisovala veškeré podrobnosti z praxe.

Abych využití volného textu v běžné základní škole nehodnotila pouze subjektivně, rozdala jsem dodatečně třídním učitelkám, které celý výzkum podrobně sledovaly, dotazníky týkající se jejich názorů na užitečnost této techniky.[50] Jejich odpovědi mi pomohly lépe zhodnotit pedagogické situace, které během výzkumu nastaly.

Při výzkumu se mi potvrdila především časová obtížnost začleňování práce s volným textem do běžné výuky v základní škole. Tuto nevýhodu uvedla i třídní učitelka třetí třídy. Na druhou stranu však obě učitelky zmiňují, že použití této techniky na prvním stupni základní školy nic nebrání, jelikož si mohou naplánovat jednotlivé aktivity i v několikahodinovém bloku. Rozhodly se tuto techniku ve výuce dále používat, ovšem pouze jednou měsíčně, nebo při speciálních příležitostech či projektech.

Za nejméně problematické, co se týče organizace výuky, označuje Freinet zavádění volného textu, v tomto případě spíš kresby, do francouzských mateřských škol. V České republice by byla situace pravděpodobně stejná. Pro využití práce s volným textem na druhém stupni základní školy by byla nutná spolupráce všech učitelů a reorganizace celé výuky. Výsledným kompromisem by mohlo být začlenění práce s touto technikou méně často, avšak pravidelně a na úrovni celé školy.

Zavádění volných textů by mělo být v každém případě pozvolným a nenásilným procesem, při kterém by měl učitel respektovat dodržování principů volnosti sebevyjádření a vytyčit si jasný cíl, čeho chce jednotlivými aktivitami dosáhnout. Freinet (můj překlad, 1947) se k tomuto tématu výstižně vyjadřuje následujícím způsobem: „Nemůžeme modernizovat naši třídu najednou, jako mávnutím kouzelného proutku. Ať ale alespoň – během některých hodin –

50 Viz příloha č. 9.

v nich silně září nové světlo, které změní atmosféru hodiny a vyvolá nutné rozšíření klínu, který jsme vrazili do starého systému odsouzeného k zániku." Autor také upozorňuje na nutnost počátečního zavedení volného textu jako pouhého doplňku běžného vyučování[51].

Největší překážkou v práci s volným textem jsem shledala volný výběr času věnovanému samotnému psaní textů. Jelikož děti v běžných školách většinou nejsou zvyklé pracovat, když nemusí, je z počátku velmi obtížné najít motivaci pro dobrovolné a časově neomezené tvoření. Aby se tedy dal volný text zakomponovat do našeho školství, museli bychom by pravděpodobně nalézt kompromis mezi naprostou volností volného textu a vyčleněním určitých hodin pro tuto aktivitu.

Zajímavým nápadem učitelky čtvrté třídy, jak by se dalo dále pracovat s volnými texty, bylo jejich svázání do knihy. Nezávisle na znalosti tohoto využití volných textů ve freinetovských školách upozornila na důležitost možnosti vracení se k volným textům, pokud např. jejich téma souvisí s probíranou látkou v určitém předmětu. Další výhodou knihy je možnost prezentace volných textů zájemcům z jiných tříd či rodičům. Vlastní kniha by v dětech navíc vyvolala pocit důležitosti jejich snažení.

Další navrženou návaznou aktivitou na čtení volných textů ze strany třídní učitelky třetí třídy byla blíže nespecifikovaná venkovní aktivita nebo návštěva divadla. Já považuji za mimořádně přínosné exkurze spojené s aktuálním tématem výuky a poznávání okolí školy.

Třídní učitelka čtvrté třídy uvedla jako hlavní nevýhodu psaní volných textů absenci osnovy. Volný text by měl však být spontánním zapisováním toku myšlenek dítěte, proto bych doporučila použití osnov pro jinou slohovou aktivitu.

Při přípravě školního časopisu jsem značně postrádala participaci dětí na výběru témat a grafické úpravě. Vzhledem k tomu, že jejich práce končila s dodáním opravených textů na disketě učitelce zodpovědné za vydávání časopisu, došlo omylem k záměně textu a vytištěn byl ten s chybami. Jsem si jistá, že

---

51 Viz kapitola 4.1.

kdyby se děti podílely i na celkové přípravě časopisu, jak je tomu zvykem ve freinetovských školách, všimly by si svého omylu a hned by ho napravily.

Při práci s volným textem se dále potvrdily i první dva předpoklady. Děti se uvolnily a popustily uzdu své fantazii. Zejména při psaní druhých textů, kdy měly jistotu, že je opravdu nebudu hodnotit, volně vyjádřily své myšlenky na papír. Témata se ovšem stále pohybovala v obecné rovině, na rozdíl od volných textů ve freinetovských školách, kde se děti více vyjadřují své pocity a popisují vlastní zážitky. Volnost tématu se bohužel odrazila také v problému s vyčleňováním jednoho žáka z třídního kolektivu, což však později přispělo k otevřené rozmluvě o tomto ožehavém tématu. Ve výsledku se tedy klima ve třídě zlepšilo a děti byly povzbuzeny k dalším tvořivým činnostem.

Bohužel se mi ani v jedné třídě nepodařilo s dětmi pracovat na významu použitých slov a hledání případných vhodnějších výrazů pro určité pasáže. Tuto aktivitu vnímaly jako zásah do osobních vyjadřovacích prostředků autora. V tomto ohledu by byla pravděpodobně přínosem dlouhodobější práce s volnými texty.

Aktivity spojené s volným textem považuji za přínosné pouze do té míry, dokud jsou opravdu smysluplné. Nemá cenu zařazovat do vyučování následné aktivity, pokud nemají jasný cíl. Učitel by však nikdy neměl zapomenout s dětmi ve vybraném textu opravit pravopis a slohovou úroveň, což považuje i Freinet za klíčovou oblast práce s volným textem.

Posledním bodem mého hodnocení je nástěnka. Děti o tento způsob vyjádření nejevily téměř žádný zájem, příště bych proto volila jinou motivaci.

Při své praxi jsem postrádala využití volného textu ke korespondenci. Pokud by se případným zájemcům o práci s volným textem podařilo najít partnera pro korespondenci, získaly by děti navíc zpětnou vazbu korespondentů a u některých z nich by mohlo dojít k podobným vztahům, jaké popisuje sám Freinet. Děti by se mohly dělit i o závažnější témata a mohly by si pomoci s překonáváním osobních problémů, jako je např. rozvod rodičů. Doufám, že se mi v budoucnu podaří toto pole prozkoumat.

ZÁVĚR

V životě a díle Célestina Freineta i jeho současníků a pokračovatelů se odráží především důležitost pedagogiky orientované na dítě a jeho potřeby. Díky humanizaci a demokratizaci vzdělávání v první polovině dvacátého století se postupně změnila role dítěte z pasivního příjemce vědomostí na aktivní, samostatně myslící osobnost.

Důvěra v samostatnou práci dětí, podpora dětské tvořivosti a zodpovědnosti za svůj vlastní výkon se odráží také v technice volného textu.

Práce s volným textem na prvním stupni základní školy dětem umožňuje propojení školní výuky čtení a psaní s jejím praktickým využitím pro písemné sebevyjádření a následnou ústní prezentaci. Kreativní aktivity spojené s volným textem, kooperativní vytváření školního časopisu a korespondence navíc posouvají výtvory dětí za hranice třídy a ovlivňují další obsah a organizaci vyučování.

Vzhledem k naprosté absenci školy typu „École Moderne" v České republice jsem vyzkoušela práci s volným textem ve třetí a čtvrté třídě běžné základní školy. Na základě studia problematiky a poznatků z praxe se mi potvrdila Freinetova doporučení pro zavádění volného textu do běžné výuky.

Ačkoli jsem během svého výzkumu narazila na některé komplikace spojené především s časovou organizací vyučování, celkově se mi podařilo naplnit má očekávání a potvrdily se též předpoklady, které jsem si stanovila na začátku svého výzkumu.

Práce s volným textem byla pro děti nejen příjemným zpestřením běžné školní rutiny, ale i důležitým přínosem pro rozvoj jejich tvůrčích schopností, učením vzájemné toleranci a schopnosti sebevyjádření.

Děti si během práce s volným textem procvičily komunikační dovednosti psaní, čtení a doprovodné ilustrace, dále také stylistiku a pravopis. Během následných aktivit se naučily dramatizovat vlastní scénář, hudebně výtvarně a

pohybově vyjádřit své pocity, diskutovat společensky závažná témata a samostatně vyhledávat informace za účelem jejich prezentace ostatním.

Díky značné autonomii učitelů v organizaci učiva na prvním stupni základní školy zavedení této techniky prakticky nic nebrání. Na základě svých zkušeností však doporučuji práci s volným textem zavádět pomalu a frekvenci jejího využití postupně zvyšovat teprve tehdy, až si děti na tento styl práce zvyknou. Hlavním pravidlem by při tomto procesu mělo být zachování volnosti textu.

Samozřejmě, že práce s volným textem je nejpřirozenější ve freinetovských školách, kde zastává jedno z nejzásadnějších míst ve vyučovacím procesu. Zavedení této dílčí techniky Freinetovy pedagogiky do běžné školy a její široké využití však může být, jak se mi podařilo ověřit během mého výzkumu, velkým přínosem jak pro žáky, tak pro učitele.

LITERATURA A DALŠÍ INFORMAČNÍ ZDROJE

FREINET, C. *Die moderne französische Schule*. Schöningh, 1979

FREINET, C. *Oeuvres pédagogiques*. Paris : Seuil, 1994. ISBN 2-02-022014-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

JŮVA, V. sen. a jun.. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

KOŤA J.; RÝDL,K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha : PedF UK, 1992. ISBN 0000.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KUČERA, Z., ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-626-0.

LÉMERY, J. Réhabiliter le texte libre. Nantes : ICEM, 2002. ISBN 2-909540-06-5.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

PASCH, M.; et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PEYRONIE, H. *Célestin Freinet Pedagogie et émancipation*. Paris : Hachette, 1999. ISBN 2.01.170591-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-252-1.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

RÝDL, K. *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha, 1990. ISBN 80-7066-077-5.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich souvislosti*. Praha : SPN, 1992. IBSN 80-04-26160-4.

SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha : PedF UK, 1991. ISBN 80-7066-334-0.

SPILKOVÁ a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : SPN. 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠTECH, S. *Škola stále nová. Praha : Karolinum*, 1992. ISBN 80-7066-673-0.

ŠTVERÁK, V. *Stučné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983

VOMÁČKA, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách*. Teplice : BTI CENTRUM s.r.o., 1993. ISBN 80-7044-062-7.

Odborné časopisy:

DOUŠKOVÁ, A. *Pedagogika C.Freineta a jeho techniky v škole*. Komenský 5/2004

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?* Kritické listy 12/2003

NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum bude zajímavý i pro naše školy?*. Učitelské listy 5/2002-3

TOMKOVÁ, A. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. Učitelské listy 2/2005-6

TOMKOVÁ, A. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. Učitelské listy 3/2005-6

TOMKOVÁ, A. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. Učitelské listy 4/2005-6

TOMKOVÁ, A. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. Učitelské listy 5/2005-6

TOMKOVÁ, A. *Podněty z pedagogiky C. Freineta*. Učitelské listy 6/2005-6

Diplomová práce:

KIRI, B. *Favoriser la liberté d'écriture. Pourguoi? Comment?* Académie de Montpellier. 2000-2001

Internetové zdroje:

FREINET, C. *Le texte libre*, BENP n°25 1947. [cit. 12. ledna 2006]. Dostupné na WWW: <http://www.freinet.org/icem/archives/benp/benp-25/benp-25.htm>

Charta přijatá na kongresu v Pau v roce 1968 (La charte de l'École Moderne) [cit. 10. ledna 2006]. Dostupné na WWW: <http://freinet.org/pef/charte.htm>

JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi.* Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003. [cit. 15. listopadu 2005]. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/wsocedu/virtual/pdf/TJ_akcni_vyzkum.pdf>

Alternativní školy v ČR [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.webpark.cz/alternativy/texty%20alternativ.html>

Fotografie z freinetovských škol [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.freinet.org/icem/archives/divers/ecoles/chateaudaux/chateaudaux.htm>

Freinet – soutěž školních časopisů [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.mujnet.cz/PRO/default.aspx?a=0&prmKod=CAS.2343>

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

Kongres ICEMu (Congrès de l'ICEM-Pédagogie Freine)t [online]. Dostupné na Internetu: <http://freinet.org/icem/congres/>

Kritické myšlení – názory učitelů [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.google.com/u/kmysleni?hl=cs&ie=ISO-8859-2&q=voln%E9+psan%ED&btnG=Hledat>

Rozšíření freinetovské pedagogiky ve světě (Mouvements Freinet dans le monde) [online]. Dostupné na Internetu: <http://freinet.org/fimem/mvements.htm>

Standard základního vzdělávání, MŠMT ČR , 22. 8. 1995, čj. 20819/95-26, (úplné znění ve smyslu doplnění čj. 33651/97-22) [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/Standard_ZV.htm>

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

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1

Fotografie ze škol Célestina Freineta (2 strany)

Vlevo: Děti připravují volný text k tisku.

Vpravo: Děti přepisují volný text na tabuli.

Vlevo: Děti připravují volný text k tisku.

Vlevo: Tiskárna.

Vpravo: Děti připravují volný text k tisku.

Vlevo: Děti tisknou volný text.

PŘÍLOHA Č. 2

Ukázka týdenního plánu třetí třídy (2 strany)

TÝDENNÍ PLÁN

od 7.11. do 11.11. 3.A

Ahoj Neználci!

Já, vím, že se teď čertíte, že nejste Neználci! Vždyť jste se toho už plno naučili! Chválím vás za pokroky v násobilce i za krásné příběhy a básničky, které jste minulý týden vytvořili (budou vystaveny, ten nejlepší od autorky Martiny bude dokonce vytištěn v časopise Ucho).

Zapojili jste se do stěhové akce, nebuďte smutní, že jste se tentokrát neumístili a v prosinci přivezte všechny zapomenuté zásoby.

Tento týden si vyzkoušíme, jak si budete umět sami zapisovat domácí úkoly. V úterý ZAČÍNÁME!

PRO RODIČE: třídní schůzky se konají 14.11. od 17 h.

Užívejte si zbytek podzimu a nejk se krásně! L.K.

DOMÁCÍ ÚKOLY

PO	PS - str. 15 - dokonči
ÚT	
ST	
ČT	
PÁ	

Hodnocení

PŘEDMĚT	UČIVO	SEBEHODNOCENÍ	HODNOCENÍ
ČJ	Vyjmenuji vyjm. slova po B (L)		
MA	Násobím a dělím číslem 6		
MA	Hbitě násobím i dělím čísly 1-5 a 10		
ČJ	Napsal jsem zajímavé vyprávění		
TV	Zvládám houpání i kotoul na kruzích		

1. CO MĚ TENTO TÝDEN NEJVÍC BAVILO?

2. KOHO JSEM TENTO TÝDEN POTĚŠIL? ČÍM-JAK?

PŘÍLOHA Č. 3

Ukázka vytištěných volných textů v časopisu Ucho (4 strany)

Hudba

Ahojky lidi, je tu nové UCHO a sním i nové informace ze světa hudby…v dnešním čísle se budeme zabývat vaší nejoblíbenější, nejlepší atd.. skupinou BLACK EYED PEAS

Black eyed peas

Black Eyed Peas je americká hip-hopová skupina z Los Angeles, která vznikla v roce 1992. Hrají směs hip hopu a funky.

V aktuálním složení, **Will.i.am (30), Apl.De.Ap (30), Taboo (30)** a **Fergie**, nejsou však známí odjakživa. Fergie (30) se k nim přidala až v roce 2002, poté co v roce 1995 zemřel jejich člen **Eazy-E** na AIDS.

V překladu : Black eyed peas – Černooký hrášek

Slyšela sem že prý název téhle skupiny vznikl tak, že seděli v restauraci a přemýšleli nad tím jak se budou jmenovat no… a někde si všimli černýho hrášku nebo co.. :o)

NEJ NEJ NEJ písně které drtili hitparády : Shut up, Hey mama, Where is the love?, Letś get retardet, Don´t punk with my hearth a nejnovější Dont lie

ALBA: Elephunk a nejnovější MONKEZ BUSINESHudba – BLACK EYED PEAS

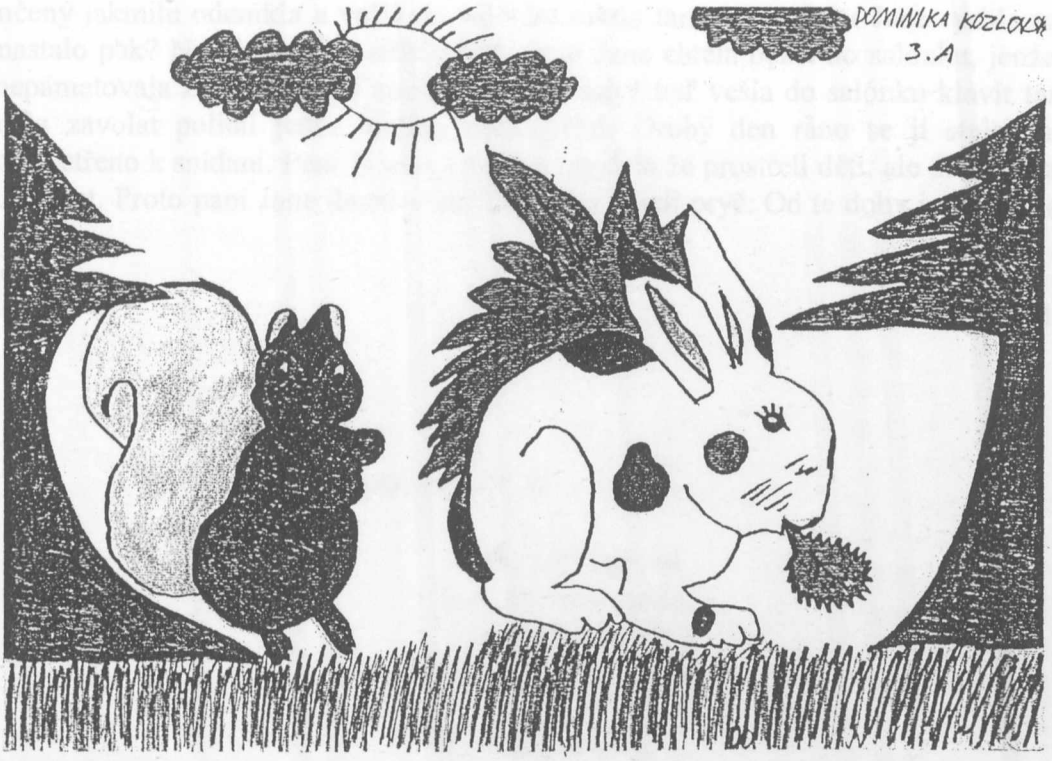
Radka Alfodiová

Volné psaní příběhů a ilustrace 3.A

UCHO UCHO UCHO

2005/2006 XIV. Ročník, 1. vydání listopad

O líném zajíčkovi



Byl jeden zajíček a ten se jmenoval Puntíček. Puntíček, protože měl na zadečku puntíček. A ten Puntíček byl strašlivě líný, pořád ležel ve své noře akorát někdy se vyšplhá z nory a pomalu si jde najít něco k snědku. Skoro pokaždé potká nějaké jiné zvířátko, které ho přemlouvá, ať si s ním a ostatními zvířátky jde hrát, ale Puntíček vždy řekne : „Teď ne, jsem unavený.“ Nebo: „Nemám čas.“ Přitom ho má dost, akorát že je líný a chce zas spát. Jednou si ale zvířátka řekla, že už na Puntíčka kašlou, že si budou hrát sama. Puntíček měl zas hlad, tak se vyšplhal z nory a říkal si, že má dost energie, a že si dnes bude hrát s ostatními zvířátky. Potkal srnku, a tak jí pozdravil a srnka také, ale neptala se, jestli si s nimi nechce hrát. Zajíčkovi to bylo divné, ale nic neříkal, šel dál, potkal ježka, pozdravil ho, on také a šel dál. Puntíček si řekl, že je to divné, a že až potká další zvířátko, že se ho zeptá, jestli si s ním bude hrát. Tak potkal veverku tak se pozdravili a zajíček se začal veverky ptát: „ Dnes mám čas a nejsem unavený, budeš si se mnou hrát?“ „Ne! Nemám čas a ani chuť. Když jsme se tě ptali, tak jsi taky nechtěl, tak já teď taky nechci.“ Zajíček hned na místě začal plakat, všechna zvířátka se seběhla k zajíčkovi a ptala se ho, co se mu stalo. Zajíček přestal plakat a smutným hlasem řekl, že si s ním nechtějí hrát. „A dyť si s tebou chceme hrát, akorát že jsi vždy řekl, že nemáš čas, nebo si unavený, a nás to přestalo bavit, tak jsme si řekli, že se tě už nebudeme ptát a uvidíme, co se stane, ale nechtěli jsme tě rozplakat, opravdu ne, tak nám slib, že už nikdy nebudeš líný a budeš si s námi hrát.“ „ Ano, ano, rád.“ Tak si to řekli a podali si tlapky a od té doby to tak bylo, všichni byli rádi a spokojení.

Tím končí můj příběh „O LÍNÉM ZAJÍČKOVI“.

Martina Reisnerová 3.A

Prokletý dům

V jednom opuštěném lese byl velký dům. V tom domě byla rodina. Pani Jane a její děti Jack, a Chan. Neměli tátu, poněvadž šel do války a už se nevrátil. Jediné co bylo divné bylo že děti nesměli na světlo (byli na něj alergické).Proto ať se šlo do jakékoli místnosti museli se zatahovat záclony.

Byla půlnoc a paní Jane probudilo hraní na klavír, vzala lampu a šla se podívat kdo v tuhle dobu může hrát na klavír. Ale salónek byl zamčený jakmile odemkla a vešla do salónku nikdo tam nebyl. Paní Jane rychle zamknula klavír a šla spát. Jenže co nastalo pak? Na klavír zase někdo hrál. Paní Jane chtěla běžet do salónku, jenže ten byl zamčený, ale paní Jane si nepamatovala že by salónek zamykala. Zato když teď vešla do salónku klavír tam zčista jasna nebyl. Paní Jane chtěla zavolat policii jenže telefon nefungoval. Druhý den ráno se jí stalo zase něco neobvyklého v kuchyni bylo prostřeno k snídani. Paní Jane si nejdříve myslela že prostřeli děti, ale děti byli zamčené a do domu se nikdo nemohl dostat. Proto paní Jane ihned vzbudila děti a odjeli pryč. Od té doby je dům osamělí až do dnes.
A jeho prokletí nikdo nevyřešil.

Richard Šverčič

Troška poezie z 8.A

Jsi paprsek sluníčka,
co příjemě hladí.
Jsi jako ledu kostička
co mojí colu chladí..
Jsi vůně růže ve větru,
která dálkou slabne,
jsi jako moje srdce bez lásky,
co umírá a chřadne.

Lístky růží spadají
jaro, podzim, zima.
Je to jako s nadějí
o čem jsi vždy snila!

I ty oči pookřejí
dech zůstane teplý,
koutky úst se rozechvějí
i ten svět je světlý.

To světélko zarohem,
bliká na nás všude,
dáváme mu své sbohem.
Snad tu ještě bude.

Nikola Johánková

Ukázky z prací žáků

Nesnesitelné prázdniny s banánem

Doma jsem byl sám, a jed
jsem banán,
a můj kmán dnes měl přijít
k nám.
A když jsem byl tak sám
tak
Žil byl pán a ten žil sám
a jed banán.
Ten pán co jed banán
nerad byl sám,
a ten banán už nebyl sám.
Ale ten starý pán
už nevydržel vše sám
tak si vzal krásnou selku
jménem zvanou Andělku.
Andělka se strojila
a kozy nedojila,
jak to viděl pán
přestal býti sám.
Vstávej Honzo,
žádné štronzo,
spal si jen,
měl si sen?
Ano,ano měl jsem sen,
však o vás jen!
Nechtěl jsem tě buditi,
musel jsem rozsvítiti,
měj dál ten tvůj sen
o mne jen a jen!
Usnul jako zabitý pán
nenechal si svítiti
a dál zněl ten sen:
Manželka se fotila
a páníčka si zkrotila ,
moh si za to sám,
ten starý hloupý kmán .
Nabídl jí horu-víc
také kousek Domažlic,
manželka je famózní,
pryč s domu pryč už s ní.
Honzo, Honzo,
žádné štronzo,
nechceš malou svačinu?
Banánek na vínu?
Ano,ano svačinu,
banáneček na vínu!
Banáneček na vínu,
takovou chceš svačinu?
Víno doma nemáme,
banán ti však podáme.
Já si dám maxšlofíčka,
zavírají se víčka.
A dál byl ten hloupý sen:
Nemá konce nemá cíl,
ránou by jí nespravil,
proto se muž rozhodl
ke konečnému rozvodu.
Když to řekl manželce,
ukvapené Andělce,
skočila mu na zadní
a prosila o pár dní.
Den by ukrad milion,
vyjdi až rozezní se tón.
Tón je dlouhý a noc
krátká,
nechoď na mne takhle
zkrátka,
než si šaty ušije,
než si věnce povije,
počkej jenom párek dní.
Přec nepůjdem nahý,
počkám jenom párek dní,
ale věř mi ženo má
u rozvodu nebuď zlá,
ukázalas u svatby,
že máš nohy od stavby
a než mne tak pastýře
bez jednoho halíře.
Nejsi taky famózní,
když jde pejsek na zadní?
Ale dost těch křížovek,
na rozvodu u krovek,
tam tě přejde smích.
Dostal rozum hloupý muž,
na rozvod si bere nůž,
když se sličně rozváděl
a ženušku prováděl,
na rozvodní kříž,
vyndal nůž a s
údivem zavraždil ženušku
žen,
modlil se a bědoval,
jak divně se zachoval,
moh si za to sám
ten starý hloupý kmán
teď ho čeká pán
a pak hrozný kriminál.
Rok byl mezi zloději,
rok byl tam i později
a když basu vydržel,
pozemek svůj obdržel
a když chtěl tvůj petržel,
aby ještě vydržel,
pohlavek tím obdržel
a ještě se udržel,
když v tom ta tvá petržel,
abych ještě vydržel,
začala být dívčina ze
mlýna,
byla krásná Pavlína,
ale od ní přes ten žel
pohlavek jsem obdržel.
Zabil si mou sestřičku,
ušlechtilou travičku,
udělal co jsi chtěl,
tys přec nevydržel,
příště až tě najdu,
pošlu na teb Pajdu,
snad pajdá jako děda,
ale pěkně zvedá!
Ty maš v sobě obludu,
Zasloužíš si ostudu!
Nech mě holko bez citu,
Děláš ze mě necitu!
Já byl dobrý, ona zlá,
našla ve mně šakala,
šakal dobrý,žádný strach,
našla ve mně velký pach!
Zvenčí byla kytička
A ve vnitř pyšná družička,
skákala mi sem a tam
a nevracela se sem k nám!
Však ty sis to zasloužil
A pak si jí hned sloužil.
On byl pán také kmán
a vypadal jak tulipán,
ale nebyl pořád sám,
podpořil se listině,
ušlechtěné dívčině,
vzal si hodnou ženušku
a teď zemskou podušku,
zabil ženu sám,
ten zlý a trpký kmán,
a co ten banán?
Ten byl přece na plán
na vždy pěkně spapán!
Honzo, Honzo žádné
štronzo,
už je ráno a všude vřes
nebuď trpký jako les!
Co je dneska k snídani?
Umejt ruce po hraní!
Banán bude na víně
a banánek po víně!
To já už sem míval včera
od rána až do večera!
Budeš to mít také dnes,
nic sis k nám sem
nepřines!
Budu to mít také zítra?
Ano, ano a bez Pítra!
Bez Pítra to nepřežiju!
A dál řekneš zas ožiju?
Ne chtěl jsem říct,
Že banán bude brzo dán
nám.
(O TÝDEN POZDĚJI)
Zítra jedu domů,
uvidím ráj stromů!
A když přijel domů,
neviděl ráj stromů.
Bylo vymalováno,
jak otravováno,
všude načančáno,
a v jeho pokoji?
Všude samý pán
A jí otravný BANÁN.

Mariana Jouzová 4.A

PŘÍLOHA Č. 4

Ukázky prvních volných textů třetí třídy (20 stran)

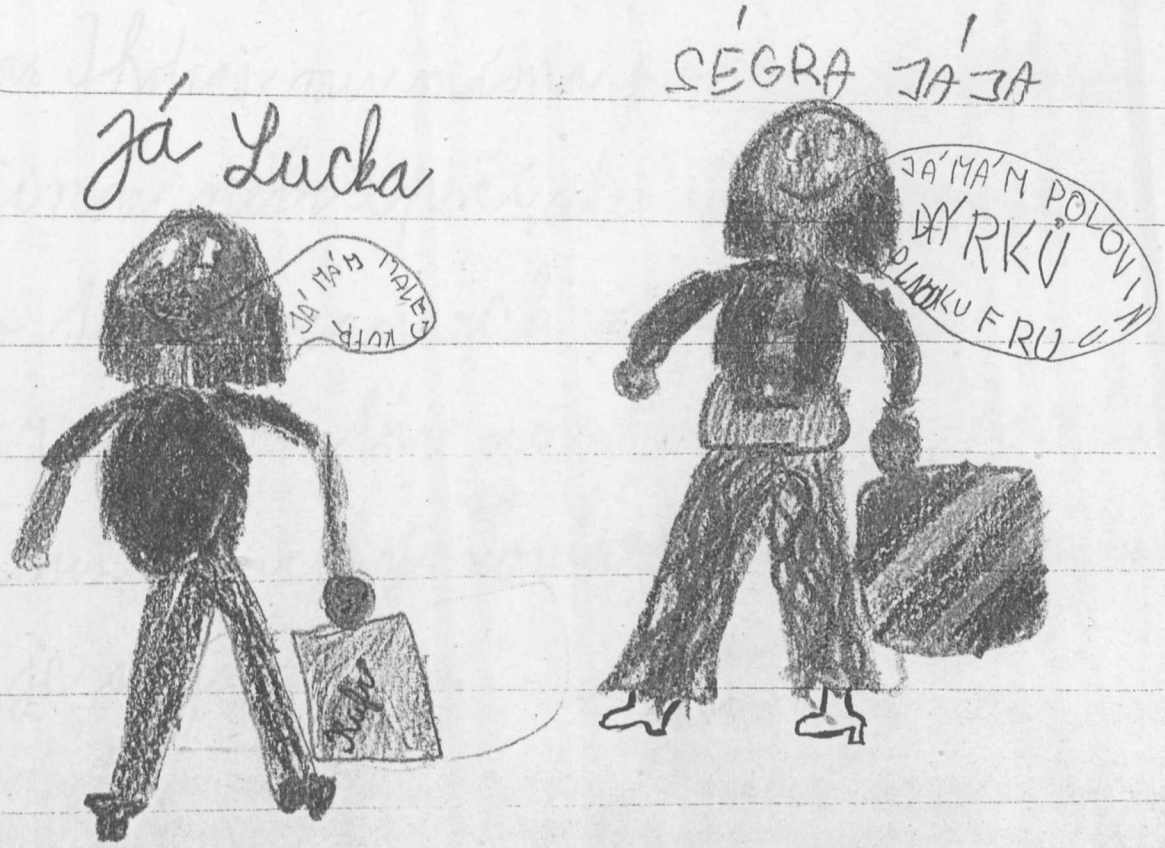
Seznam žákovských prací:

Cestování
Dinosaurus Martin
Ježčí zazimování
Koloušek Kuku
Listopad je krásný měsíc
Míša
O líném zajíčkovi
Papoušek Gogo
Podzim
V Africe
Velká válka
Vojta, Liduška a Ben
Výlet do Říčan
Žaneta si přála

JMÉNO: Lucka

CESTOVÁNÍ

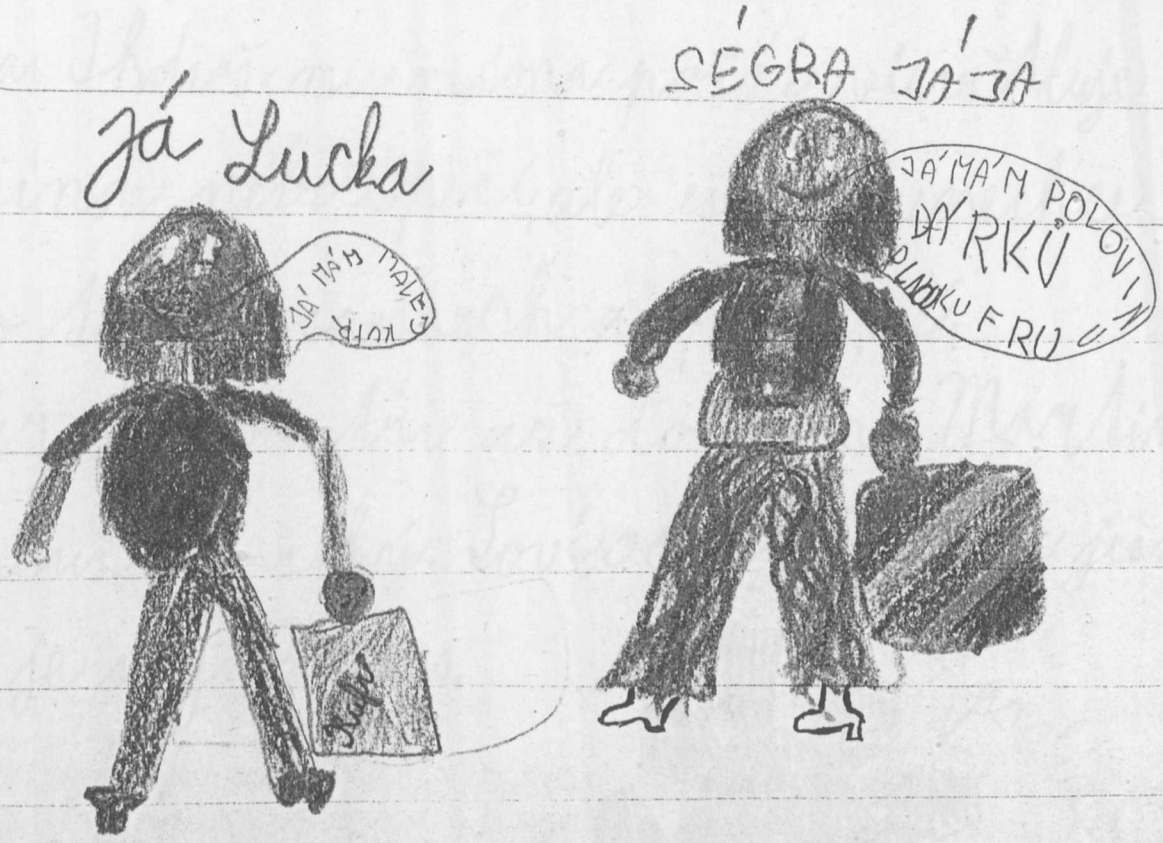
Moje ségra Janina každou chvíli utíká.
Když přijela z Hlandcka, měla dárků haba
děj. Nabídla mry taky jeck, ale ja jsem kývla
rukou že až pozdějc pojedu. Pak jsem řekla
no tak dobře Janino pojedem tam za měsíc?
no tak dobře řekla Jája, pojedem tam za měsíc.
Sbalíme si nas dva věci a vyrážíme do světa



JMÉNO: Lucka

CESTOVÁNÍ

Moje ségra Janina každou chvíli utíká.
Když přijela z Hlandcka, měla dárků haba
děj. Nabídla mry taky jeck, ale ja jsem kývla
rukou že až později pojedu. Pak jsem řekla
no tak dobře Janino pojedem tam za měsíc?
no tak dobře řekla Jája, pojedem tam za měsíc.
Sbalíme si nas dva věci a vyrážíme do světa



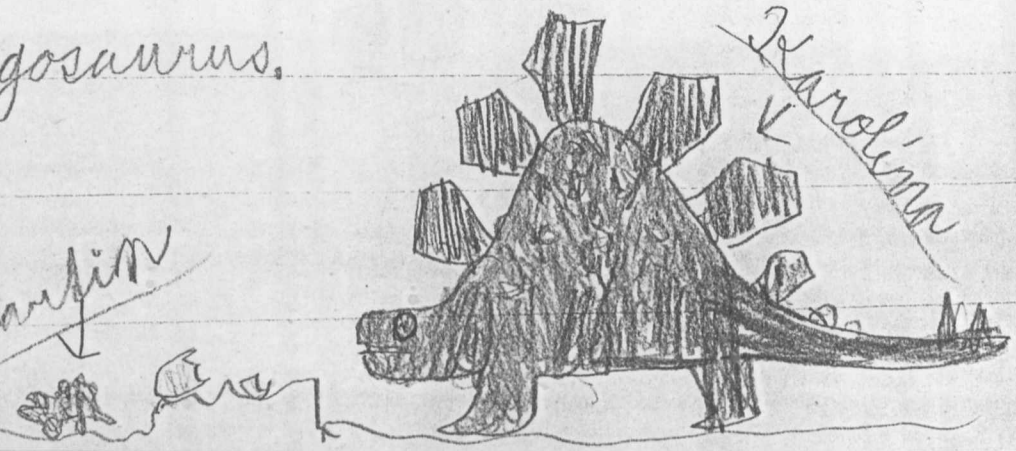
JMÉNO: RADIM PETŘÍČEK 3.A

Dinosaurus Martin

Martin je ve vajíčku a jednoho dne jeho máma Karolína slyší podezřelé praskání. Jakoby praskalo vajíčko máma Karolína konem konem vymýšlí méno pro mládě.

A když ho vymýslí méno Martin akorát je dinosauří mládě Martin venku a už už lese mimo hnízdo a takhle to dělá od rána do večera. Ikdyž mu máma pořád vysvětluje že je jinde nebezpečí, ale ešte mu nechce říkat o Diraxosaurech a podobně.

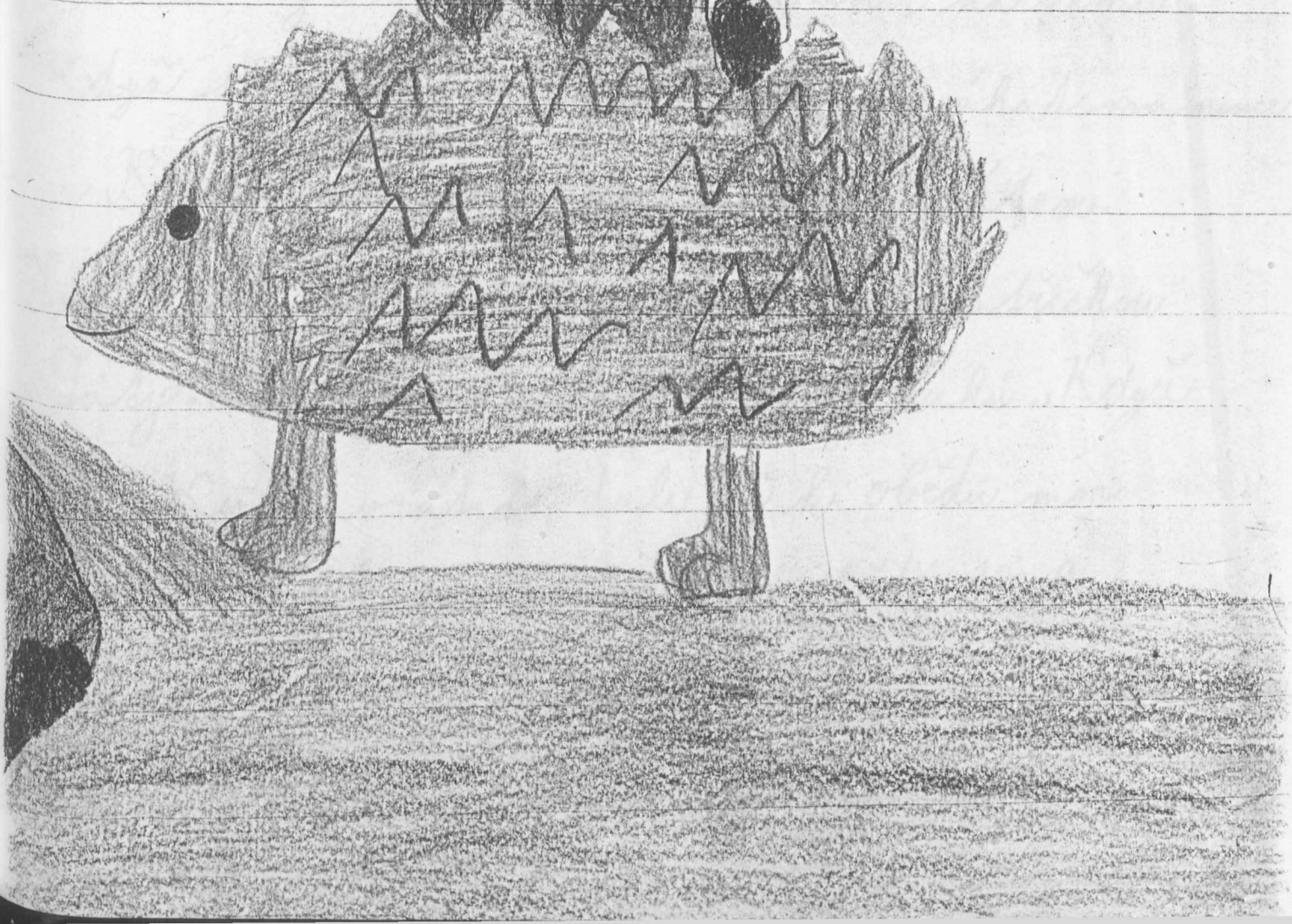
Uplynul rok dva tři až do sedmi Martinovi je sedm už je velký. Tovi ostatní jo a ještě Martin je stegosaurus.



JMÉNO: SÁRA MADĚROVÁ

JEŽČÍ ZAZIMOVÁNÍ

Ježku ježku schovej se tu, zima už tu
čiká. Naposíš-ši jablíčka, hrušky a ty švestky. Uleh neš
nám do nory a budeš spát hezky. Na jaře se
zbudíš zas, a vběhneš z nory, jaru povíš dobrý
den, a poběžíš dál. běžíš běžíš zastavíš se, vydéš
bobra na procházce, taky povíš dobrý den a rychle
běžíš dál, dál a dál.



JMÉNO: ANA SCHUMANNOVÁ

[redacted]

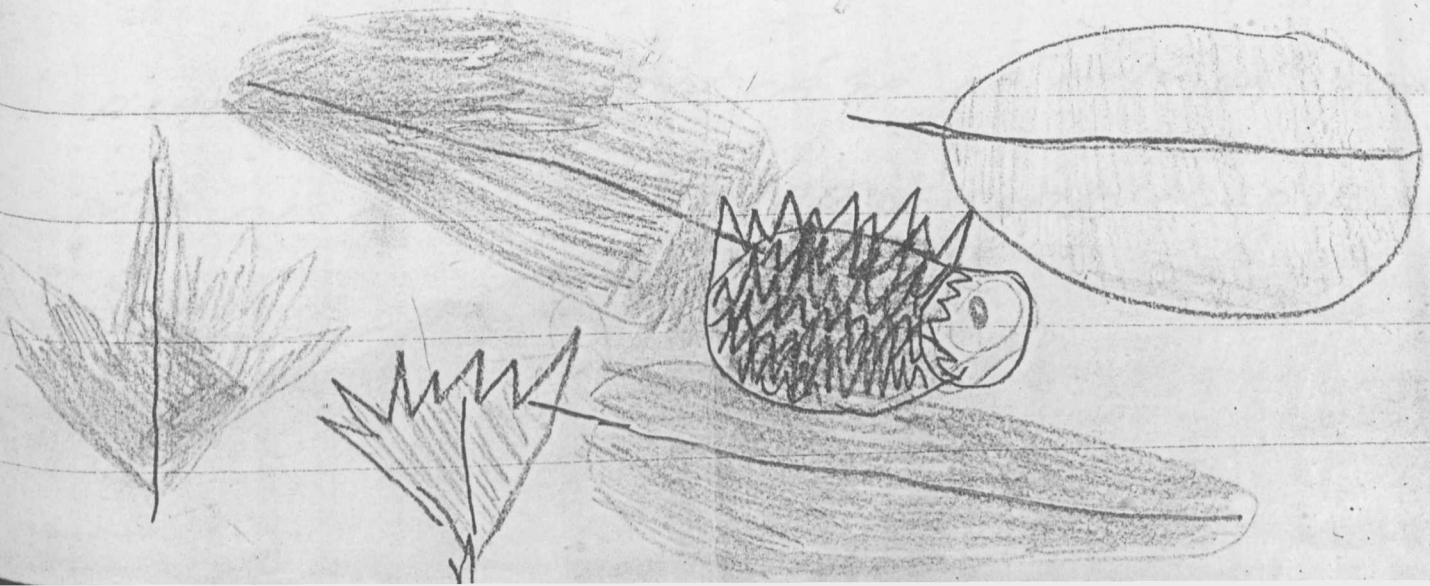
Kolouček Kuku

Byl jednou jeden kolouček Kuku. Jeho maminka se jmenovala Kumbao a tatínek Kumbabao. Žili v lese Chambalá měli krásný domeček z klád, kůry, mechu, větviček a listí. Ve vnitř měli vše z přírodního materyálu a maminka zrovna vařila bukovou polévku. Kuku byl s tatínkem na dříví na zimu. Když se vrátili tatínek šel pomáhat mamince a Kuku šel za kamarádem Tatášem. Spolu si šli hrát s Tatášovou sestřičkou Taty. Skládali kostičky podle suků. Když se Kuku vrátil, dali si k obědu moc dobrou bukovou polévku. Po obědě Kuku hrozně žadonil, že by chtěl sestřičku a za rok měl sestřičku, Kalu.

JMÉNO: Claudia

listopad je krásný měsíc.

Listopad je krásný měsíc.
Všude listí všude mráz.
Kde já zima lítat mám?
A já ježek tady chodím. 350 let.
Chodím tady pod listama.
Medvěd bručí brum, brum
brum. A já za ním du, du
du. A když přide zima.
Tak už zima léta tao.
A když přide jaro tak je
všechno znova. Pak je léto ...



JMÉNO: JAKUB HAGY

Míša

JIŘÍ HAUER

JEDNOU BYL DOMA ASTŘÍHALA HAPÍCE. JEDNO MÁMA ŘÍKALA MÍŠODI JÍ PROSÍM VÍPNOUT JÁ UŽ JDU, CHTĚJI VÍPNOUT ALE NEŠLA. TAK VEZMI JÍ, VÍPNUL? NO ONA NEJDE VÍPNOUT ALE MUSÍ JÍT TAK POČKEJ JÁ ZAPLATÍM TAKSEM POD. NO JÁ UŽ JDU. UŽ JSEM TAM ~~[illegible]~~ NO TAK JÍ VÍPNI TAK, JO, SSSS DALA TAM ŠPUNT ABYLA 5 METRU AZASE TO TEKLO NA NI Á Á Á Á JÁ JSEM POSTŘÍKANÁ MÍŠO POCEM! OTOČ SE A JEDNA RÁNA A DRUHÁ RÁNA A TŘETÍ RÁNA AL MÁMO ALTO BOLÍ ADI MI PO KOUPIT CHLEBA TAK MI DEJ PEKNĚ PÁ TAUK MÁŠ 20KČ A BUN DOBRÝ DEK JÁ PROSIM JEDEN CHLEBA. TADY MAŠ CHLAPČENA 20KČ TADY MÁŠ DĚKUJNÁ MAMI. JO DÍKY MÍŠO ADI DO SVÝHO DĚTSKÝHO POKOJE. JO už dru.

JMÉNO: Martina

O LÍNÉM ZAJÍČKOVI

Byl jeden zajíček a ten se jmenoval Punsíček protože měl na zadečku punsíček. A ten Punsíček byl strašlivě líný, pořád ležel ve své noře akorád někdy se vyšplhá z nory a pomalu si jde najít něco k snědku. Skoro po každé potká nějaké jiné zvířátko a to ho přemlouvá ať si s ním a ostatními zvířátky jde hrát, ale Punsíček vždy řekne ted ne jsem unavený nebo nemám čas přitom ho má dost akorát že je líný a chce zas spát. Jednou si ale zvířátka řekly že už na Punsíčka kašlou, že si budou hrát sami. Punsíček zas měl hlad tak se vyšplhal z nory a říkal si že má dost energie a že si dnes bude hrát s ostatními zvířátky

JMÉNO: Reisnerová

Potkal srnku a tak ji pozdravil a srnka taky, ale neptala se jestli si s ním nechce hrát zajíčkovi to bylo divné ale nic neříkal, šel dál potkal ježka pozdravil ho on taky a šel dál, Punťíček si řek že je to divné a že až potká další zvířátko že se ho zeptá jestli si s ním bude hrát. Tak potkal veverku tak se pozdravili a zajíček začal se veverky ptát dnes mám čas a nejsem unavený, budeš si se mnou hrát? Ne! nemám čas a ani chuť. Když jsme se tě ptali tak si taky nechtěl tak já těšku taky nechci. Zajíček hned na místě začal plakat, všechna zvířátka se seběhla k zajíčkovi a ptali se ho co se mu stalo zajíček přestal plakat a smutným hlasem řekl, že si s ním nechtějí hrát.

a když si s tebou chceme hrát akorát že
si vždy řekl že nemáš čas nebo si unavený
a nás to přestalo bavit tak jsme si řekl
že se tě už nebudeme ptát a uvidíme co
se stane, ale nechtěli jsme tě rozplakat
opravdu ne tak nám slib že už nikdy
nebudeš líný a budeš si s námi hrát ano
mo rád, tak si to řekli a podali si tlapky
od té doby to tak bylo všichni byli rá
a spokojený. Tím končí můj příběh O LÍNÉM
ZAJÍČKOVI.

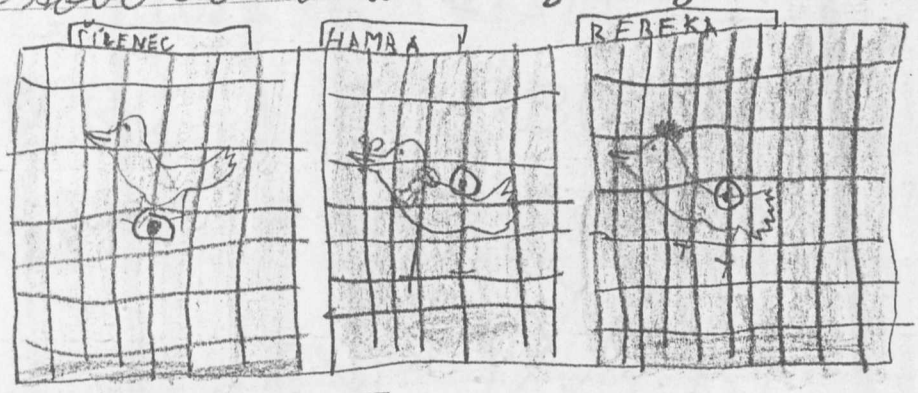
JMÉNO: Anka Mrkvová

[redacted] Papoušek Gogo

1 DÍL

Byl jeden papoušek který se jmenoval Gogo. Ten měl maminku a tatínka. Maminka se jmenovala Gaga a tatínk Gugu. Byla zima a k papapouškově rodině přibyla papoušková holčička. Jmenovala se Gigi. Gigi měla ráda zimu, jaro, léto a podzim. Gigi se ráno probudila a vzbudila Goga. A říka já jdu ven pojď taky. Ale Gogo nechtěl a tak říká nechoď !!! je zima a je venku tma. A tak šla Gigi sama ven. Maminka Gaga se šla podívat gde je Gigi. Vyděla že Gigi v posteli není. Gigi byla zatím v lese. Podkala veverku jmínem Zvzečku. Lekla se ji a utíkala. Zvzečka ji zadržela a dovedla ji domů. Gaga ta ji moc děkovala. Ale Gigi jí zase utekla ale neutekla jí do lesa ale do města. V městě byl hluk a křik. Gigi se strašila

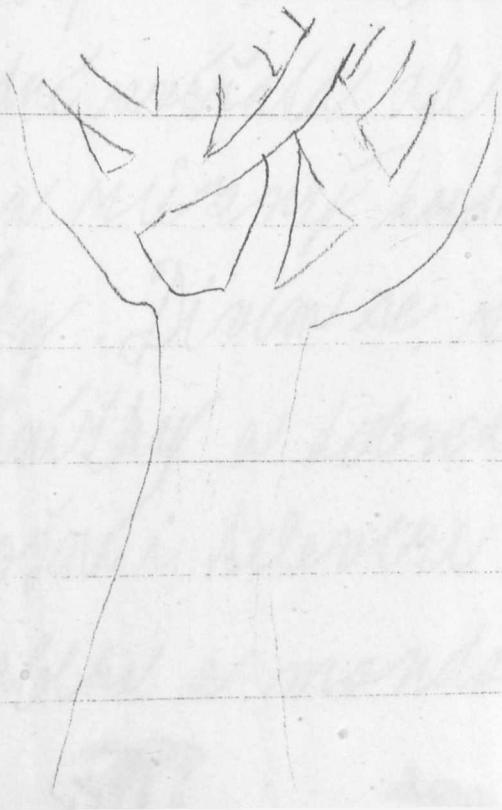
Tama o tom věděla. Našla ji Martinka. A dala ~~jo~~ Gigi do útulku. V útulku ji bylo špatně cítila se sama. Martinka jí slíbyla že za ní bude chodit. Druhý den za Gigi Martinka přišla ale vyděla že Gigi v kleci není. Polekala se a běžela to říc mamince. Gigi zatí běhala po útulku potkala holčičku Kačku. Kačka ~~ji~~ nedala Gigi do útulku. Ale vzala ji k sobě domů. U Kačky se jí líbylo



JMÉNO: Maxine Leserová

PODZIM

UŽ TU JE PODZIM VŽDYŤ
OBDOBÍ TO HEZKÉ JE HLAVNĚ
LISTÍ BEZVA JE, DĚTI K ŘÍČCE
UTÍKAJÍ ŽE SI LISTÍ NASBÍRAJÍ
USUŠÍ A VILISOJÍ SI TO KRÁSNÉ
LISTÍ HONZA KŘIČÍ DALŠÍ
A DALŠÍ TO KRÁSNE LISTÍ
PADÁ Z JAVORU I Z BUKU
TO KRÁSNÉ LISTÍ PADÁ.



JMÉNO: VOJTA KLIMENT 3.A

v Afryce

Chtěl bich do Afryky. Protože to tam je krásný. Taky tam sou slonjopice, aligátoři, papoušci, hadi, kobry, ještěrky, bizoni. Hezký písek hezké moře a taky domorodci. Ale i někdy je tam nebezpečno. To proto že tam sou ti aligátoři a podobně. A vemžkámajna a celi ocean. A mnoho různých věcí. Ale taky tam nutěj věci abei viděli peníze. I to tam dá jec na lotích. A prodávajtam i pečivo. Lidi se tam kompejí a sou tam vodní zvířata ale i zloději. Potom ještě opehody a různý kmami. Sou tam taky školi a hnaťky. Divím se že to tam maj vezky i nějaké knížky a dobrodruhy. A skuíně a vyjky pokoje možná i televize. A ovoce třeba švestky jablka a mandarynky.

JMÉNO: VLÁDA

VELKÁ VÁLKA (BITVA)

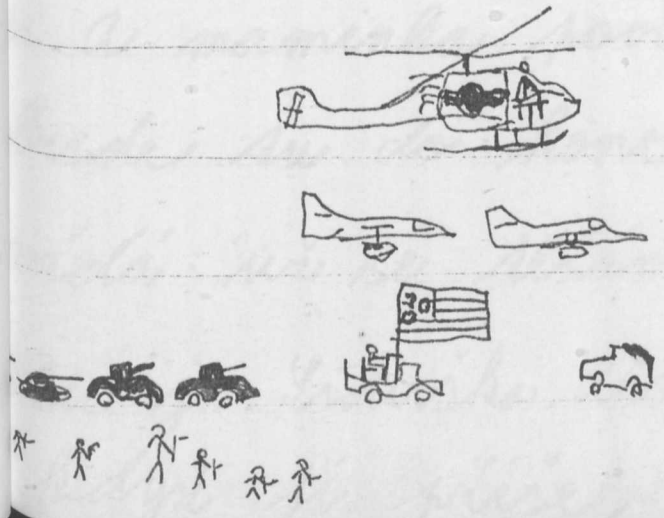
namaloval Vladimír Münz

napsal

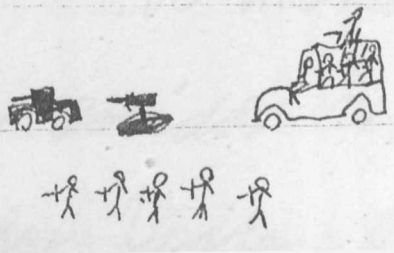
V jednom táboře žila armáda U.S.A. se svojí
výzbrojí pistolema a různejma tankama, jejich
enerál bydlel v takovém stanu který byl ze všech
ejvětší. Ale jednou jim zavolali z New Yorku jejich zákl
ny že čína chce bitva. A tak se U.S.A. připravila
na válku. a začíná bitva Číňaři jde pomalu na bojiště. U.S.A.
už už jede tanky.

A JE BOJ

U.S.A.



čína



POHÁDKA

JMÉNO: Magda Chrástecká

Vojta, Liduška a Ben

Byla jednou jedna louka. Za loukou les a za lesem domeček. Ten domeček vypadal jako malynká chaloupka s krásnou zelenožlutou střechou. V tom domečku žil jeden kluk jménem Vojta a jeho pes jménem Ben ale taky Vojtovu maminka a tatínek. Jednou večer přišla maminka do Vojtova pokojíku a povídá: Vojto přišel dopis! Vojta povídá: a od koho? od sestřenice Lidušky. Povídá maminka. Juchů! jupí! hurá! sláva! křičí Vojta jako na lesi. A maminka povídá: Přijede pozítří a bude tu do konce prázdnin. A Vojta povídá: už se těším. ~~Řekl Vojta~~. A konečně tu je Liduška. Ahoj Liduško. Povídá Vojta když jí přišel otevřít. Ahoj Vojto! Po-

pokračování JMÉNO: Magda

vídá Liduška. Po obědě Vojta povídá: Liduška, půjdeme k rybníku? Liduška říká: Ano ráda.

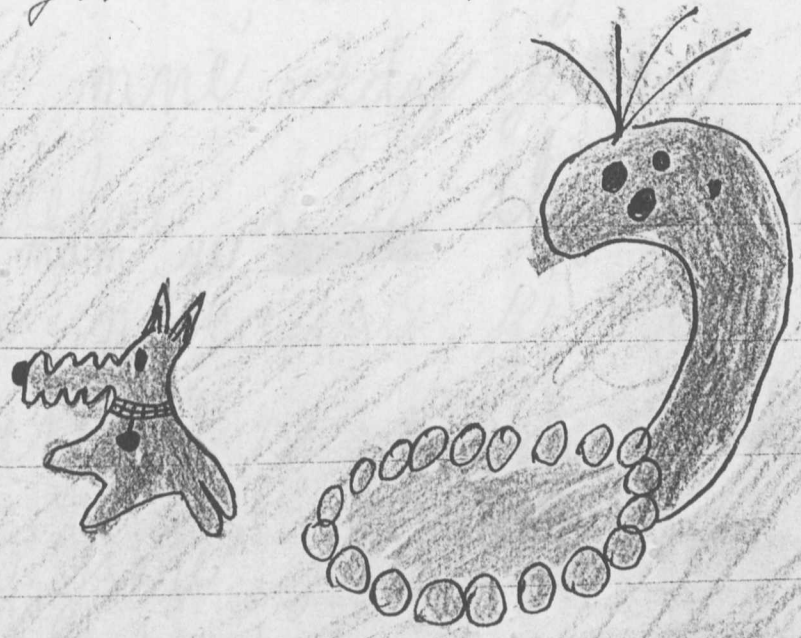
Tak jo. Povídá zas Vojta. Půjde taky Bene? Haf! Haf! zaštěkal Ben. Tak už pojďme. Poslyšte Vojta Liduš~~ka~~ku a ~~Ben~~ Bena. Vždiť už jdeme. Odpovídá Liduška. Jen jsem žila a Ben taky. Tak kdy už sami budeme? ptá se Liduška. Za chvíly. Odpovídá Vojta. Ten je krásný. Povídá Liduška. To víš, je moc hezký i když už mu je přes 86 let pořád je moc hezký.

Co budem dělat? ptá se Liduška. Půjdeme na kraj pak přes lávku na ostrov a tam si odpočineme. Dobrý nápad. povídá Liduška. Že ano ~~Bene~~ Bene? Haf Haf. Odpovídá Ben. Vojto nechoď tak blízko kraje. Co když tam spadneš. Napomíná Liduška Vojtu. Jen se neboj mě se nic nemůže Vojto kde jsi? Tady pomoc tapím s

JMÉNO: Magda

~~dobs~~ další pokračování

Bene, Bene pomoc Vojta se topí. Haf, Haf. Ben vyskočil do výše a hup do vody. Bene rychle pomoc zachvíly se potopím. Haf Haf. Zaštěkal Ben. Hlava! díky Bene seš skvělej nebýt tebe asi bych se utopil. Povídá Vojta. A teď rychle domů. Ahoj mami. Povídá Vojta. Kde jste byly? ptá se maminka. Vojta jí vše řekl. I to že chtěly jít na ostrov a ~~Vojta~~ a potom spadl do vody a Ben ho zachránil. Děkuji Bene že jsi zachránil Vojtu. Povídá maminka. Ještě že si máme. Dodá Ludinka.



Výlet do Říčan

JMÉNO: Adéla Hauerová

Kdnou když jsme jely do Říčan tak jsme sebou měly tahat všech 13 koček, když jsem se to dozvěděla taki jsem šílela, protože je pořád nikam taháme, a především máme moc ale opravdu moc malé auto. Tak když jsme tam dojeli, tak jsme se šli kouknout na pokoj, a hádejte co se stalo, oni se rozutíkaly a po celém pokoji skákali. Kdyš jsme si šli lehnout, tak samozdřejmně se všichni nastěhovaly do mý postele, a ráno mně vždy jedna ~~vždy~~ pravidelně ji mám ze líže abych vstávala, a proto všech nejradši, je moc hodná, a nelaší se nikde jako oni. A pak jsme jeli domů samozdřejmně až za několik dní, no a bylo všeho zase pořádku

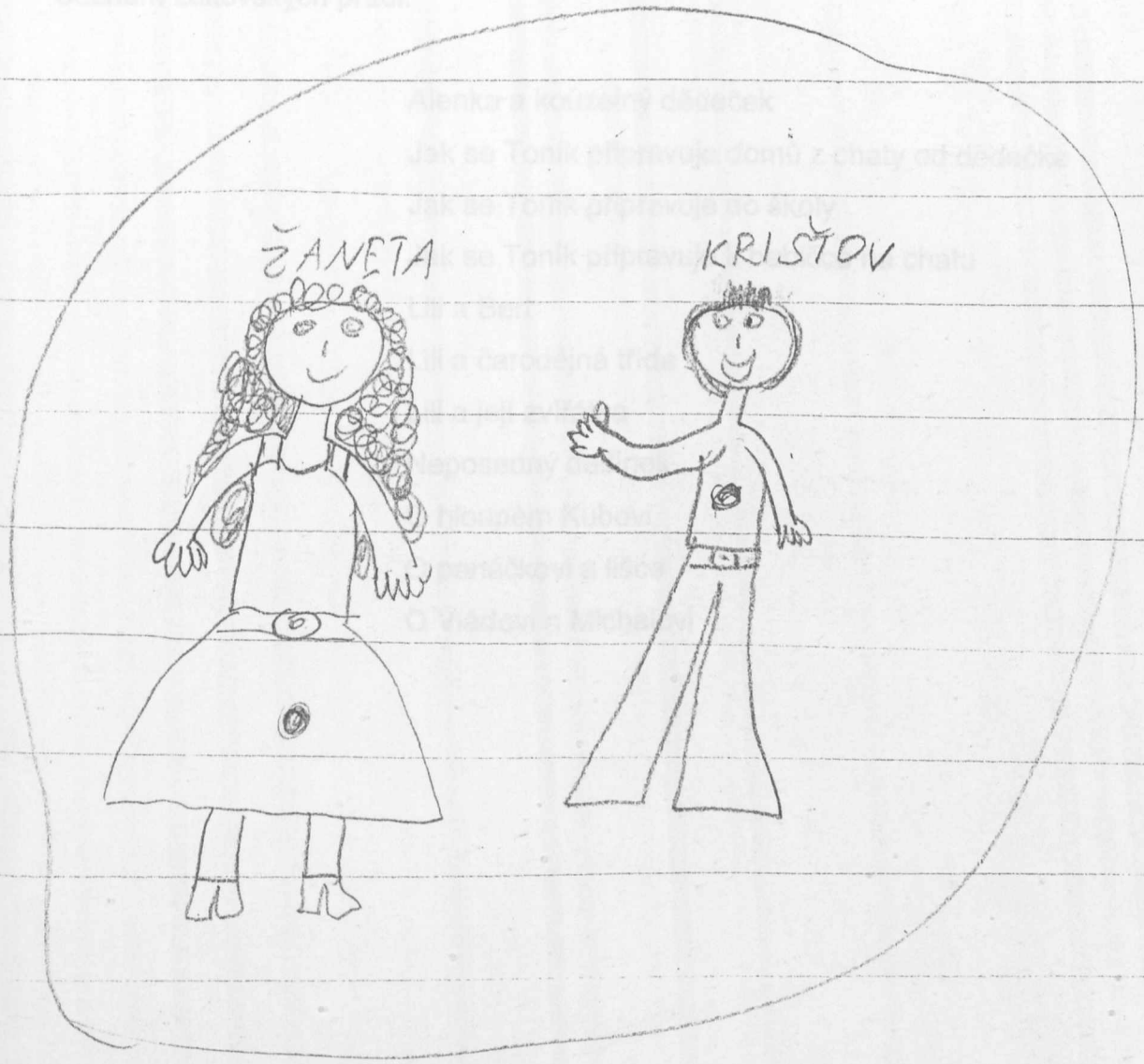
JMÉNO: Dominika Kozlovská
3.11

Ťaneta si přála

Ťaneta Ťagunová má kamaráda Krištofa Lemráda. Vždycky když se Ťaneta s Krištofem nudí tak si vyprávějí o tom co by chtěli zažít. Dneska začínáš ty řekl napínavě Krištof protože si mislí že Ťaneta vymislí vždy nejlepší a nejzajímavější věci. No dobře řekla Ťaneta. A začla mluvit úplně nesmisli. Ja bich si přála abich umněls se zakopat pak jít domů vzít si motyčku a pak se vykopa Potom bych si přála aby můj otec pásl v neby ovce. Proč? Zastavil Krištof Ťaneta. Proč pak mne zastavuješ? Protože tvůj otec nemůže pást v neby ovce. Proč ne? Protože nemůžeš vědět jestli tvůj otec půjde do nebe nebo ne. no jo řekla Ťaneta.

JMÉNO: D. K

To je pravda nemůžu vědět jestli můj otec půjde do neb nebo do pekla. Víš co budeme si povídat o něčem HEZČÍM.



PŘÍLOHA Č. 5

Ukázky druhých volných textů třetí třídy (15 stran)

Seznam žákovských prací:

Alenka a kouzelný dědeček
Jak se Toník připravuje domů z chaty od dědečka
Jak se Toník připravuje do školy
Jak se Toník připravuje k babičce na chatu
Lili a Bert
Lili a čarodějná třída
Lili a její zvířátka
Neposedný delfínek
O hloupém Kubovi
O panáčkovi a lišce
O Vláďovi a Michalovi

MAGDA

Alenka a ztracený dědeček

Byla jednou jedna holčička jménem Alenka
která bydlila na samém vršku jedno-
ho kopce z kterého byl krásný výh-
led na řeku Kaprárku a na potok
Jugi který protékal pod jejich kopcem.
Alenka bydlila s tatínkem a mam-
inkou, ale taky s dědou a babičkou
kteří měly domek hned vedle nich. Tetka
a maminka Alenky byli pryč a tak Al-
enka bydlila u dědy a babičky. A ptáte
se kde byly? ~~na~~ ~~na Třeštku~~ byly ve Hřé-
dsku. Tatínek tam jel, protože tam měl
těžké jednání a maminka protože měla ta-
tínkovi něco vyplňovat a pomáhat mu tam. Al-
enka se neustále ptala dědy a babičky kdy
přijedou a děda s babičkou odpovídaly že
až za 4 měsíce. Jednou večer když měla jít
Alenku spát a žádonila dědy aby jí povídal něco
co se stalo v dávných

dobách. Děda chvíly váhal ale nakonec řekl
že tedy ano. Tak začal vyprávět: Dávno vše
dávno žila byla jedna holčička jménem Jugita
ale ta holčička nebyla obyčejná ona byla kouzel-
ná žila ještě s ~~[illegible]~~ jedním pejskem který
se jmenoval Jugi. Je děda že pamatuješ o tom
potoku který teče kolem našeho kopce, ano. Odpo-
vídá děda. A pokračoval: Jugita s ~~[illegible]~~ Jugim bydle-
li u řeky ~~[illegible]~~ Kapráky, ale po Jugitě se nelíbila
že do jejich kouzelné řeky teče obyčejný potok
s obyčejnou vodou. Hab! Hab! zaštěkal Jugi. ~~[illegible]~~ Tak
použil svoje kouzla. Pomalu v Jugi. Dobrý nápad. Povídá
Jugita. Ale ta neměla dělat. Protože obyčejná voda
má mnohem větší sílu než kouzelná voda. a to
Jugita s Jugim nevěděly. Proměnilo je to v kámen
a jejich domeček se zbořil. a podle toho se jme-
nuje ten potok co protéká kolem nás. Dopoví děda.
A proč se to jmenuje podle toho pejska a ne po
té holky? Protože ten pejsek jí to navrhl.

To byla moc hezké vyprávění. povídá Alen
a usnula. Ve snu se jí zjevila víla, a ta vil
povídá: Alenko víš že tvůj táta je kouzelný?
Nevím odpovídá Alenka. A chtěla by ses do kouzelné
věta podívat? Ano máta. říká Alenka. Žuvi.
zazní podivný zvuk a Alenka je někde kde
ještě nikoty nebyla. je to taje krása. Povídá Alenka.
Ahoj Alenka. Co to? říká si Alenka. Je Ahoj vere
ka. povídá Alenka když se otočí. Jak se směješ
ptá se alenka Žapka. odpovídá ve-
verka. Chceš ukázat tento svět? Ano. Už se sejvi
Ji vi tu máte ale podivná zvířatka.
Opravdu? ptá se Žapka. U toho jsou jiná zvíř
tka? ptá se Žapka. Já si mislím že rozd
mezi nimi bude. Hmm tak takoví svět neznám
Povídá Žapko. Já mám ale hlad. říká Alenka.
Chceš něco k jídlu? Ano, říká Alenka. Tak pojď
dovedu tě tam. Ji tak takové stromi na
zahrádce nemáme. říká Alenka. V nás na
zahrádce rostou jen jabloně, hrušně, třešně, vi-

sně a tak dále. Ale vezmě tam ~~to~~ u nás nic neza-
říká Alenka. To u nás ano. Říká ~~Alenka~~ Tapka. Já už
mám hlad. Říká Alenka. Tak si usekni. Říká ~~Alenka~~ Tapka
Mňam. Ty jsou ale ~~Štavnaté~~. Říká Alenka. Ať ~~Alenka~~ se dost
najedla ~~tak~~ šli dále. Alenko. Teď si něco musím
říci. Říká Tapka. Za tenta kořen nešlapej. A proč
Ptá se Alenka. Protože by ses vrátila domů. Ale
já už chci domů. Za dědou a babičkou. To tedy
ano. pavídá venenka. Líbylo se si tady ano.
Moc ~~líbylo~~ se mi tady líbylo. Tak ahoj. Měj se
hezky. Ty taky. A pozdravuj dědu. Ahoj Tap. Alenka
nestačila dořící svou větu a už byla doma.
Musím rychle za dědou. Měla štěstí že děda ještě
nespal. Co tu děláš Alenko? Ptá se děda. Proč ta
ještě nespíš? Protože jsem byla v tvém kouzelné
světě. Hmmm a jak se ti tam líbyla? Moc je ta
hezké. Říká. ~~a~~ a vše mu řekla. Já vždycky tvrdila
že jsi kouzelný.

JMÉNO: VOJTA.R

JAK SE TONÍK PŘIPRAVUJE DOMŮ: CHATY OD DĚDEČKA

TONÍK SI MUSÍ ZABALIT VĚCI A DĚDEČEK MU POMOHL. ŘEKL MU COSI MUS ZABALIT. KDYŽ MĚL TONÍK ZBALENO TA NASEDLI DO AUTA A JELI. BYLI UŽ NA DÁLNICI A BYLA ZROVNA ČERVENÁ. ČEKALI MINUTU A PAK VIJELI. ZASTAVI JE DALŠÍ ČERVENÁ A TENTOKRÁT ČEKALI 5 MINUT A PAK ZAS VIJELI. A TEĎ JE ZASTAVILA ČERVENÁ ALE TENTO KRÁT BYL SEMAFOR ROZBITÝ A TRVALO TO 2 HODINY NEŽ NATO PŘIŠLI. DOMŮ PŘIJELI AŽ VEČER A MAMINKA SE PTALA PROČ PŘIJELI TAK POZDĚ. DĚDEČEK ZAČAL ŽE JE ZDRŽELI 2 semafory A TEN TŘETÍ BYL ROZBITÝ TAK JSME PŘIJELI AŽ TEĎ. ALE TONÍK BYL RÁD ŽE JE UŽ DOMA

JMÉNO: DAVID. 3.A

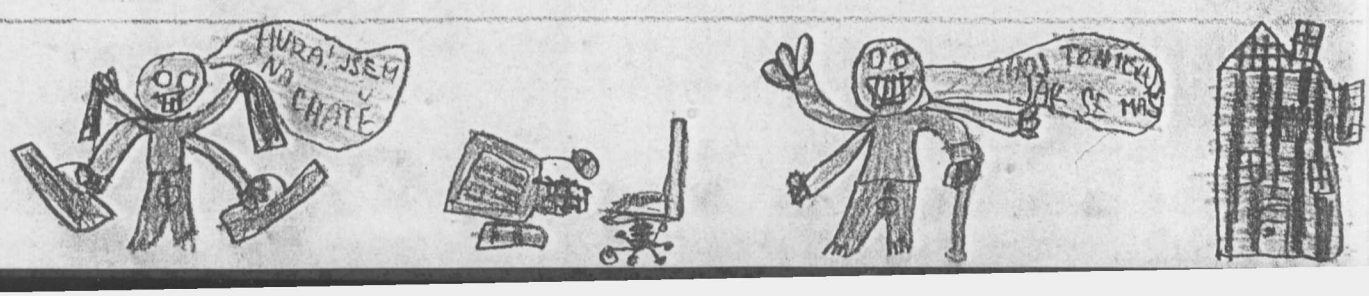
JAK TONÍK SE PŘIPRAVUJE DO ŠKOLI

JEDNOHO DNE SE TONÍK PŘIPRAVOVAL DO ŠKOLI A NEVĚDEL CO SE TAM MÁ VZÍT. A JEŠTĚ JAKÝ MĚL TAM V POKOJI BORDEL TAK SE MU HLEDALO JEŠTĚ HŮŘ POTOM ZAVOLAL MÁMU A TA ŘEKLA ŽE SES CHITRÝ ŽE SE TO MUSÍŠ UDĚLAT SÁM. TAK ZAVOLAL TÁTU. TEN ŽEKL UPLNĚ TO STEJNÍ. A POTOM PŘIŠEL NA NAPAD POTOM ŠEL NAKOUPIK KOUPIL TAM ŠEŠITÍ A JINE ŠKOLN PODSAĚBÍ A POTOM ŠEL DOMŮ A PŘIPRAVIL SI TAŠKU A POTOM UPRIŠLI RODIČ A POHVALILI A POTOM HO ODVEZLI DO ŠKOLI

MAREK PROTIVA

JAK SE TONÍK PŘIPRAVUJE NA CESTU K BABIČCE NA CHATU

JEDNOU V PONDĚLÍ KDYŽ TONÍKOVA MAMINKA TONÍKOVI ŘEKLA ŽE ZÍTRA POJEDE K BABIČCE NA CHATU HNED SI ZAČAL BALIT. ALE PAK MU MAMINKA ŘEKLA ŽE POJEDE JEN NA 3 DNY PROTOŽE BABIČKA JDE V PÁTEK DO PRÁCE. BABIČKA TONÍKA MÁ PRÁCI ÚČETNÍ. A TONÍKOVO MÁMA DĚLÁ SESTŘIČKU. V ÚTERÝ TONÍK ODĚL K BABIČCE. A TÍM KONČÍ TONÍKŮV PŘÍBĚH.



1 díl

A

Lili jela na chaty. Jeli hrozně dlouho. Lili se těšila na svého psa Berta. Přijela a hned šla na horu. Hned si vybalila věci. Vyšla na procházku. Šla a padaly na ni lesy a prosla se a hned se šla naobědvat.

Babyčka / Bebbyčka uvařila svíčkovou. A dědečk který se jmenoval Bebbyček.

ŠEL NA ZÁCHOD

Po obědě sem šla se podívat na papouška Cygyk který uměl mluvyt.

Ahoj jak se máš.

Řekla lili. Cygy nepromluvyl. Prosoze měla špatnou náladu. Lili se zeptala se znovu. a Cygy odpoveděl.

mám špatnou naladu.

Lili se zeptala a proč s Lilsemzou negdo nehrál. a tak si spolu všichni začali hrát.

3

LILI A

ČARODĚJNÁ TŘÍDA 3

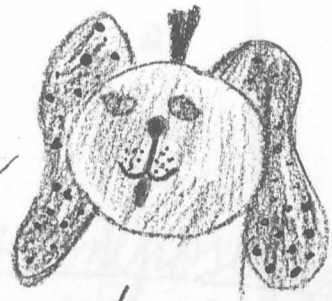
díl 3.

Lili chodí do třídy. Která byla začarovaná. od kouzelníka který je jejich ředitel. Lili šla se svím pejskem Bertem do školi. Vešla do třídy a chtěla si sednout. Ale svojí židli neuviděla. Chvíli se dívala po třídě a svojí židli uviděla na stropě jak tancuje. rychle se podívala do plánku čarovaní tak sundala židli. a měli hodinu čarovné biologie. Když zazvonilo šla Lili na oběd. Chtěla si sednout ke stolu který byl ve vzduchu. Když si šla pro pejska Bertyho pejsek byl na stromě sundala ho.
A tak přišli domů Lili si udělala úkoli, a šla si lehnout. Ráno šla do třídy. A šla si sednout. Chvilku si hrála s kamarádkou Mimi. Jak se máš sepsala se Lili a česala se smějícím se hřebenem. Jo mám se dobře a ty? já taky. Tak pojď máme hodinu kouzelné matematiky Když šli na oběd, měli těstoviny. Lili šla s Mimi k mi. A ukázala jí papouška Gygyho Mimi šla domů.
A Lili šla spát. Třetí den šla do školi a paní učitelka jim řekla že se budou učit přeměňoování Lili přeměnila svého psa v hada který je vozil až do konce hodiny.

2. díl

L. CH

LILI a JEJI ZVÍŘÁTKA



Lili chodí do třetí třídy. Jde jí to tam dobře. Jednou o víkendu, jela za babičkou Bebličkou, a když přijela uviděla babičku Bebličku s dědečkem Bebličkem za oknem jak tam tancovali, Lili zaťukala a řekla můžu dál? A babička Beblička odpověděla: Ano Lili pojď dál. Babyčka uvařila buchtu a řekla tak pojďte ke stolu. Ta buchta byla moc dobrá řekla a šla ven za zvířátkama. Zvířátka čekala za dveřmy. Lili šla ven a řekla: Kde jsou ty zvířatka? Lili se podívala za dveře a řekla: aha tady jsou ty zvířátka. Pojďte ven půjdeme do lesa sbírat houby našli plno hub. Lili šla za bebličkou a bebličkem. hádejte kolik hub jsem našla no to je krása řekla beblička. Tak to můžeme udělat houbovou polévku. Uvařili jsme ji a co myslíte kam šla Lili no zase za zvířátkama. A tam jsi hráli a hráli. když přišli domů hrála si s pejskem Berkem. najednou tuky tuk a ve dveří se ozvali maminka s tatínkem. Tak

BERKL

NEPOSEDNÝ DELFÍNEK

byl jeden delfín který byl neposedný. a jednou si delfínek král s sourozenci na schovávanou a delfínek odplul daleko a ztratil se, delfínek to le nevěděl že se ztratil. jo já jsem zapoměla říct jak se jmenuje tak tedy delfínek se jmenuje Kvi Kvi. najednou si ale Kvi Kvi řekl že nic neslyší a že je to divné a tak se vidal dál a začal hledat ostatní jeho sourozence. akorát že se vidal na druhou stranu než měl a tak se od svých sourozenců vzdaloval a dostal se někam kde to ani nejde popsat to bylo něco tak odporného a ošklivého že to je strašné.

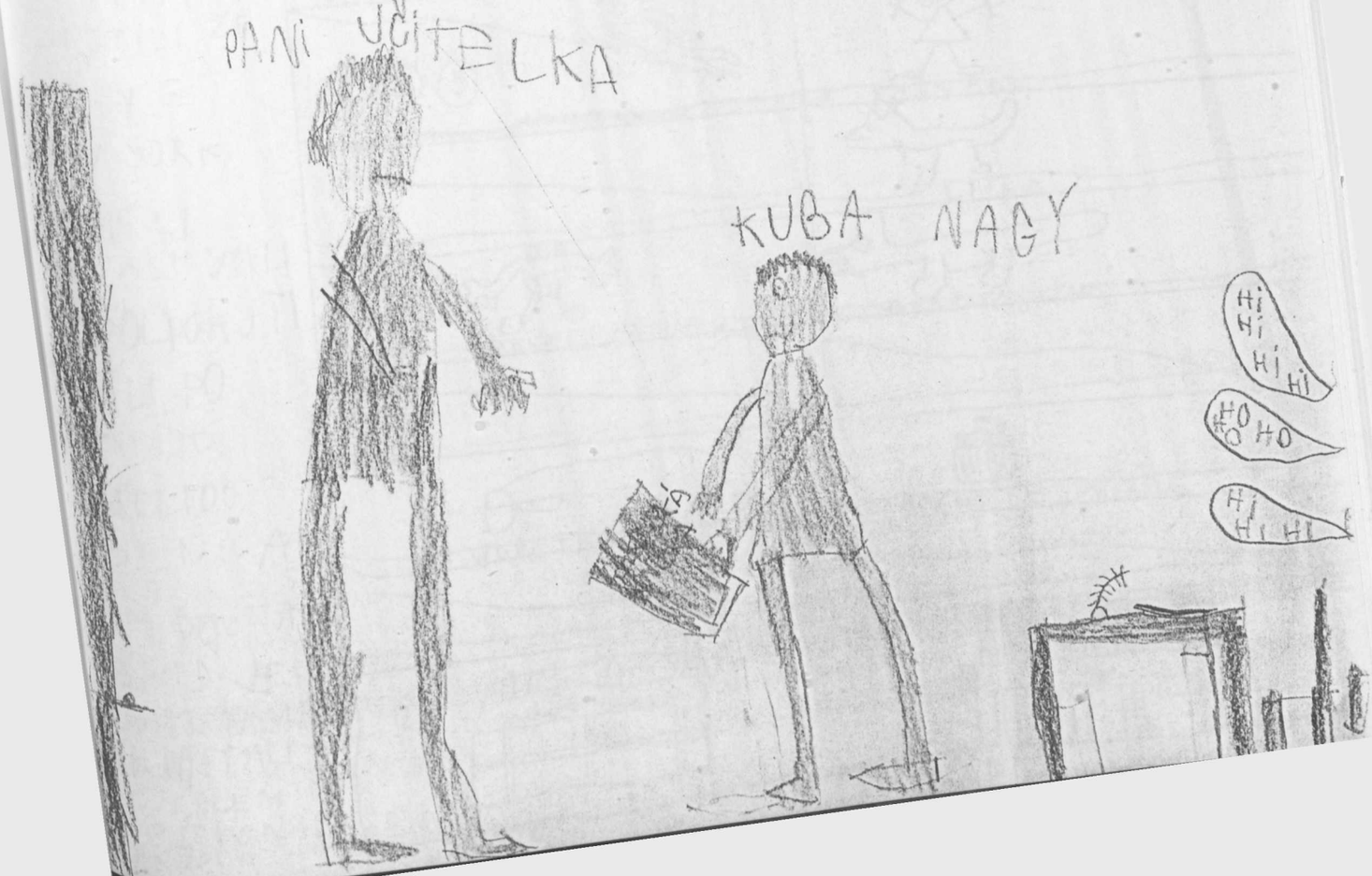
JMÉNO: Martina Reimerová

a najednou, delfínek se strašně lekl uviděl něco velkého a najednou si uvědomil že je to žralok delfínek začal piššššš. Žralok řekl přestaň piššššš já se nesním oooopravdu neeee to víš že ne. Tak to je dobře víš já jsem si hrál s sourozenci na schovávanou a ztratil jsem se to nic já si pomůžu najít své sourozence ano? Ano. To budeš hodný jo a jak se vůbec jmenuješ? já jse jmenuju Blebik a ty Kvi Kvi bude mee kamarádi? Vždyš už jsme ne? no jo a ještěkon pomůžeš mi najít ty mý sourozence? jasně, tak dem. Pluli pluli a najednou je našli a Kvi Kvi hned představil svého nového kamaráda. A od té doby si Kvi Kvi jeho souroženci a s Blebikem, hráli všichni byli spokojený a šťastný.

VOJTA. K.

O HLOUPÉM KUBOVI

Byl jednou jeden Kuba Nagy. Byl hrozně hloupý. Když mu paní učitelka zadala příklad 6·6 odpověděl 55 a všechny sem příklad měl blbě. A všechny se mu děti smáli. Kuba měl mladší sestru a jmenovala se Tereza a ta byla všechny chytřejší než Kuba. A všechny si měnili domácí úkoli.

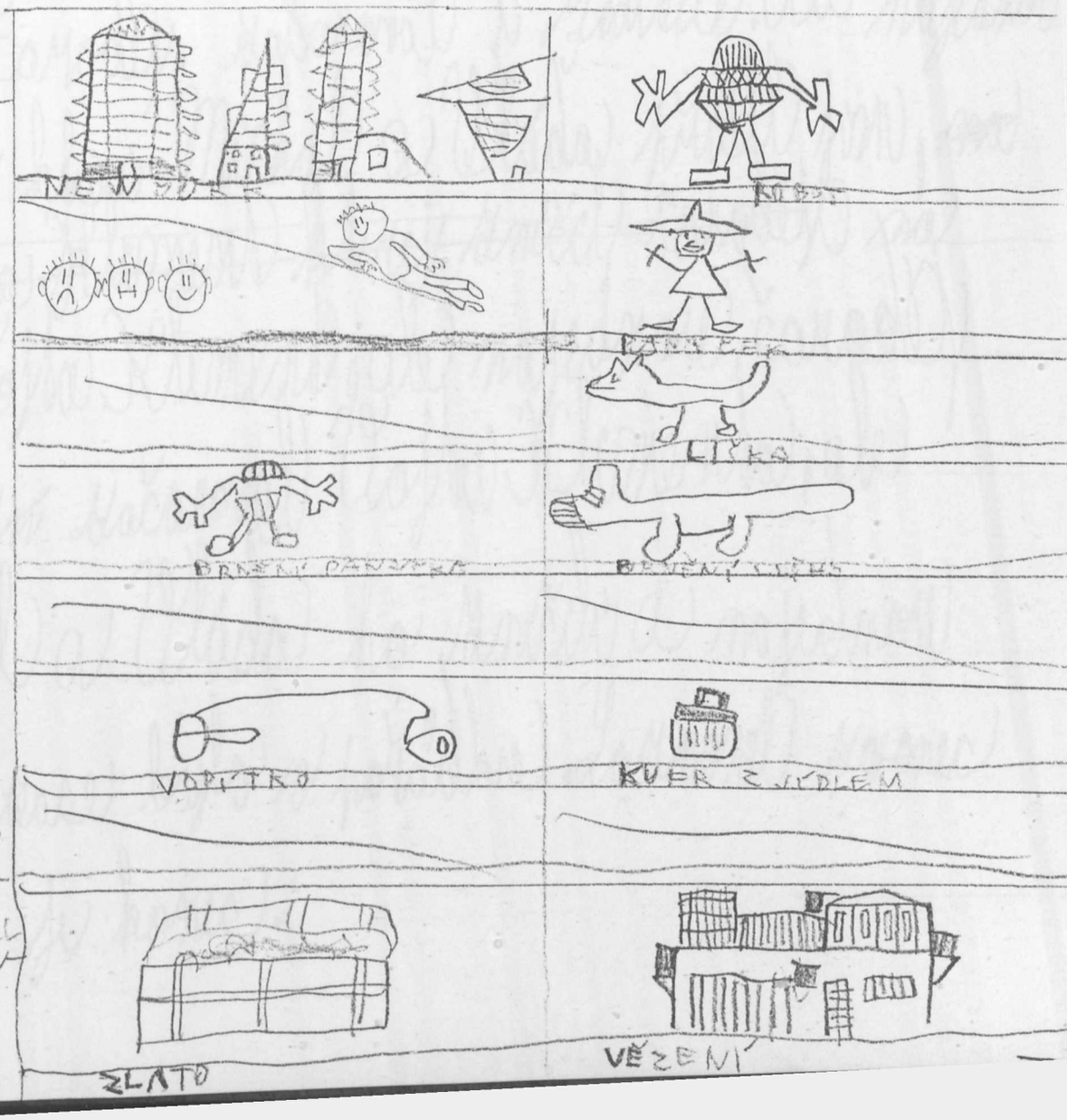


RADIM

O panáčkovi a lišce

TO BYL JEDNOU PANÁČEK A TEN PANÁČEK MĚL STRAŠNĚ MOC ZLATA A STŘÍBRA A ARBOTA KDYŽ BYL TAK BOHATÝ TAK SI KOUPIL OCHOCENOU LIŠKU A TÝ NECHAL UDĚLAT ZLATÝ BRNĚNÍ A SOBĚ STŘÍBRNÝ BRNĚNÍ A ŠLI NA PROCHÁZKU DO HRADU A TAM JE PROSTĚL O 1000000 LET DOPŘEDU.

A TAM BYLI BOHATĚ-JŠÍ A PAK ZJISTILI ŽE JSOU V NEW YORK NEMĚLI JYT ACH VTILI E POLICAJTI AMĚLI PO RANDĚ MUSELI DO ŘÍZENÍ A TAM DOSTALI ÚPAD JEN-E JIM NEMUŠEL AK DOSTALI KU ZVÍDLEM VODITKO NA LIŠKU.



dokum 9. listopadu rok 2005 směna Filip Havel

O Vládovi a Michalovi

Byly jednou dva chlapci jmenujou se Michal a Vládovi. Najednou přišli do školy a najednou všichni byly ~~zaca~~ začarovaní za židle, a udělal to zlý kluk utíkal ze školy. ~~jmenoval se~~ jmenuje se Kuba Nagy. je to zlý čarodij. začaroval ti židele. Ale najednou přišli dva kluci Michal a Vláda přišli jim, ~~na~~ ~~pomoc~~ ~~Vojta Klimeš~~ ~~chtěl zničit~~ ~~čarodeje~~ na pomóc Vojta Klimeš, ale najednou čarodij Kuba ~~ti~~ začaroval Vojtu Klimeša, ale V Michal a Vláda ho zničili a najednou ~~ve~~ všechno zase bylo v pořádku. Zazvonil zvonec a příběhu je konec.

PŘÍLOHA Č. 6

Ukázky prvních volných textů čtvrté třídy (8 stran)

Seznam žákovských prací:

Bajka o myši a kočce

Honba za čepicí

Koncerty

Nesnesitelné prázdniny s banánem

Prokletý dům

Zimní prázdniny

BAJKA O MYŠI A KOČCE

Boris Jedinák

Úvod

Byla jedna pradobyčejná myš a pradobyčejná kočka. A ta myš a kočka jsou v něm sloha jako hlavní postavy i když se nemají moc v lásce. Protože kočky honí myši a myši utíkají před kočkou. Oni, tedy ta kočka a myš bydlí pod jednou střechou. Honí se, dělají si nashvále a nesnášejí se.

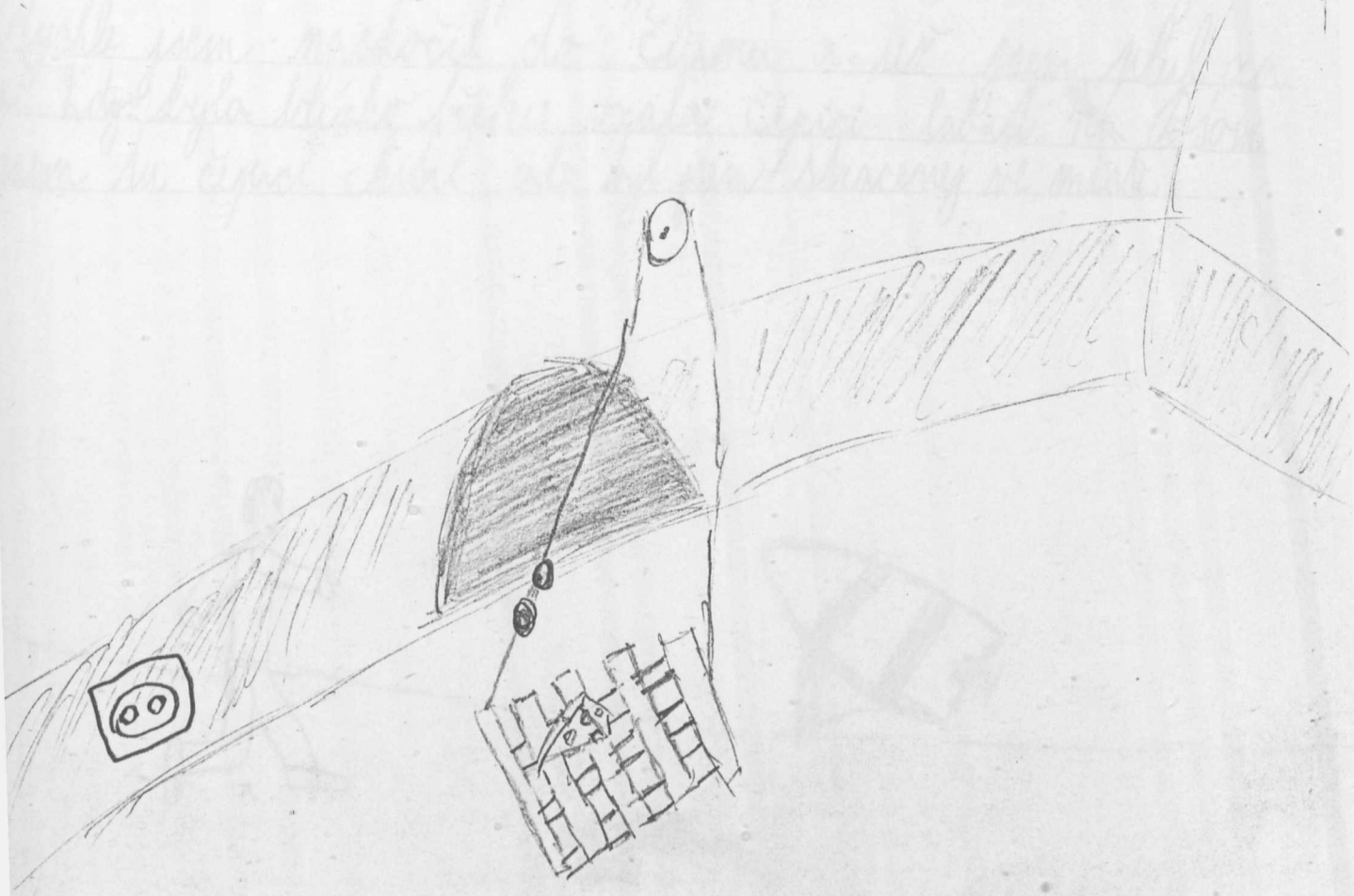
Příběh

1. díl To jednou se kočka na tu naši myš pěkně naštvala a roskodla se na myš nastražit vánočně vyrobenou past. Kočka ve sklepě vyráběla past celé dopoledne! Když kočka byla s pastí hotová nastražila jí před myší díru. Past vypadala a fungovala takhle: návnada pasti byl sýr, ležící na mřížce od větrací šachty vedoucí do sklepa. Myš měla vyběhnout pro sýr pak se propadnout větrací šachtou do sklepa, rovnou do otevřené pleje a pak se automaticky zavře víko.

2. díl Kočka se schovala za křeslo a čekala. Ani se pořádně usadila a už se ta myš hrne k sýru. Ale co to? Mřížka se nepropadla. Kočka se rozpálila, div ze nezoudla!

Hlostně skakála po mříže a tak se do toho sklepa stýně někdo prograd. Kočka spadla do klece a ta klec se automaticky zavřela. Ale co naše myška? Ta si ve své díře neboli myším bytečku pochutnávala na svém sýru a v duchu si říkala: kdo jinému jámu kopá sám do ní spadne! A to je také poučení na konec mého slohu neboli příběhu. Kdo jinému jámu kopá sám do ní spadne!

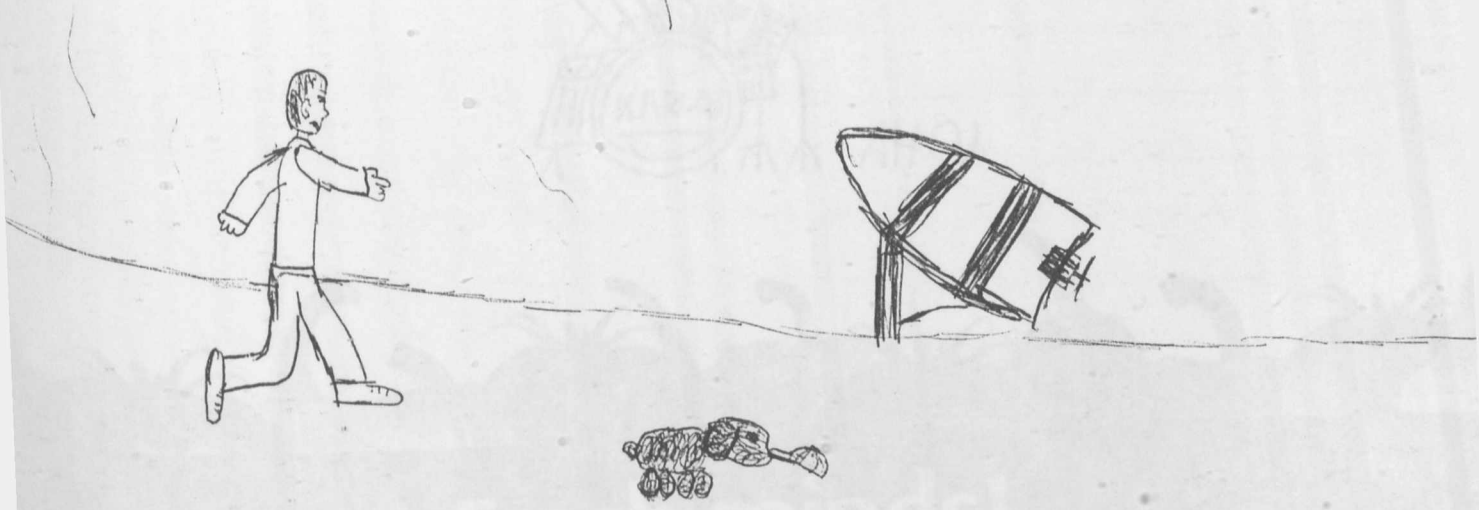
KONEC



Honba za čepicí

Dj.

Byla to moje nejhezčí čepice, kterou jsem dostal od Seby ze Srbska. Foukal dost silný vítr a čepice mi uletěla. ~~Běžel~~ Běžel jsem za ní ale vítr foukal tak silně, že se čepice nechtěla zastavit. Letěla přes silnici a tam mě málem srazilo auto protože jsem běžel přes silnici za ní. Letěla přes koleje vlaku a potom se zahákla na stromě. Běhel jsem koleje a vyšplhal jsem na strom. Už jen stačilo natáhnout ruku ale čepice sklouzla a letěla dál. Letěla i přes plot který jsem musel přelézt. Musel jsem šlapat i do bahna aby jsem tu čepici chytil a byl jsem potom celý špinavý. To neměl jsem ten den štěstí protože nějakej pes ji vzal do zubů a utíkal. Potom tu čepici vypustil ze zubů do řeky. Rychle jsem naskočil do člunu a už jsem plul za ní. Když byla blízko břehu, vzala čepici labuť. ~~Na~~ Potom jsem tu čepici chtěl ale byl jsem ztracenej ve městě.



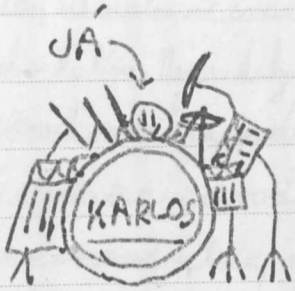
Karel Říha 4.A

Koncerty

K.Ř

NA ÚVOD:

Ahojky! Já se jmenuji Kája (ale to už asi víte) a jsem zák 4.A. Mám fajn rodiče jako skoro každý z vás a taky je mám rád jako skoro každý z vás. Ale k věci. S tátou hodně chodíme na tvrdé koncerty jako třeba: Black Sabbath, Uriah Heep, ~~Dep~~ Deep Purple atd. Nejvíc se mi z těhle Hard Rockových ~~skupin~~ skupin líbí bubeníci. Od pololetí možná budu taky chodit ~~m~~ na bicí. Bylo by to fajn zábava. Moji bicí idolové jsou: Bill Ward, Lee Kerslake a podobně. Na sv. Mikuláše jsme si dali pokoj od Rocku, a šly jsme na koncert skupiny jménem Simply Red. A výsledek ??? Bááááááááááááážasní koncert s nádhernou atmosférou. Já vím že si říkáte že tohle není příběh ale nějaká hloupá kritika na koncerty ~~a~~ a chápu vás. Jenomže nenapadlo mě nic jiného. Tak vám píšu o mých koncertních zážitcích a doufám, že budou pokračovat...



AHOJ.

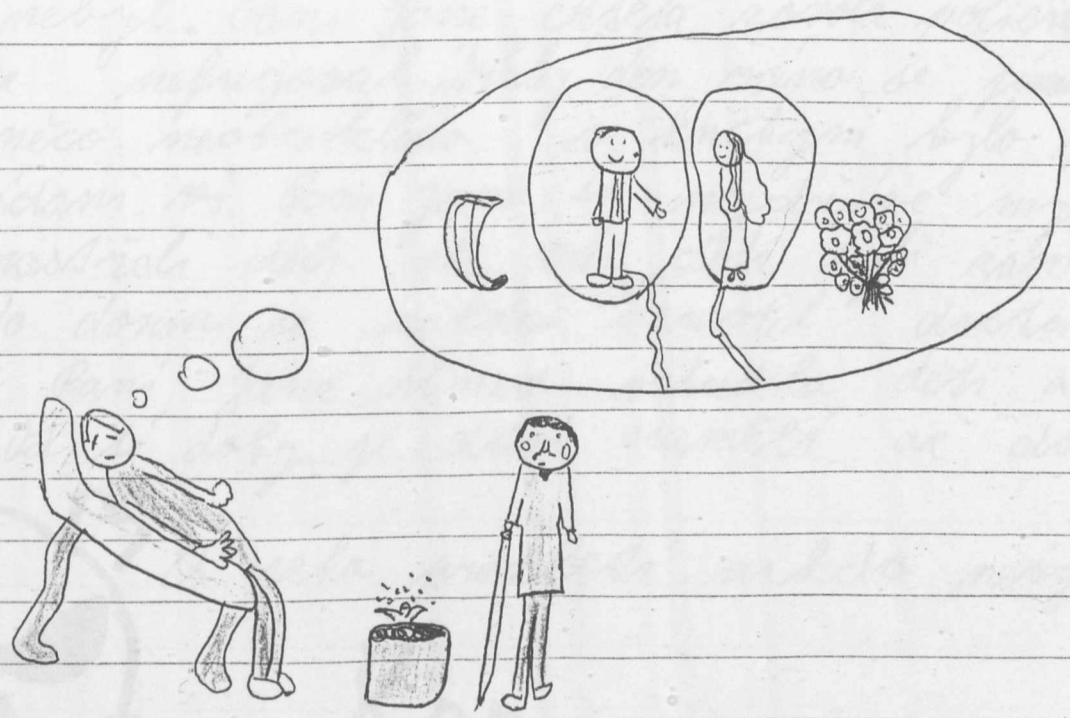
MAJA. J.

NESNESITELNÉ PRÁZDNINY S BANÁNEM

Doma jsem byl sám, a jed jsem baran, a můj kmán dnes měl přijít k nám. A když jsem byl tak sám tak..... Žil byl pán a ten žil sám a jed baran. Ten pán co jed baran před byl sám, a ten baran už nebyl (~~už nebyl~~) sám, jen ten pán co později byl kmán. A ten pán vypadal jak tulipán ale byl pořád sám. Ale ten starý pán už nevydržel vše sám a tak si vzal krásnou selku jménem svanou Andělku. Andělka se strojila a kozy nedojila, jak to viděl pán, přestal býti sám. Ustávej Honzo, žádné zbronzo, spal si jen, měl jsi sen? Ano ano měl jsem sen, však o vás jen! Nechtěl jsem tě buditi, musel jsem rozsvítiti, měj dál ten tvůj sen o mne jen a jen! Usnul jako zabitý, pán nenechal svítiti a dál snil ten sen: Manželka se fočila a pánička si zkrotila, moh si za to sám, ten starý kloupý kmán. Nabídl jí koru víc - také kousek Domažlic, Manželka je famózní, pryč z domu, pryč už s ní. Honzo Honzo, žádné zbronzo, nechceš malou svačinu? banánek na vínu!? Ano ano svačinu, banánežek na vínu! Banáneček na vínu, balovou chceš svačinu? Víno doma nemáme, banán ti však podáme. Já si dám max šlofíka, zavírají se víčka. A dál byl ten kloupý sen: Nemá konec nemá cíl, ránou by jí nepravil, proto muž se rozhodl ke konečnému rozvodu. Když to řekl manželce, uhvozené Andělce, skočila mu na radní a prosila o pár dní. Den by uhrad milion, vyjdiač rozesní se tón. Tón je dlouhý a noc krátká, nechoď na mne takhle zkrátka, než si šaty ušiji, než si věnce poviji, počkej jenom pár ek dní. Přec nepůjdeme nahý, počkám jenom pár ek dní, ale věř mi ženo má u rozvodu nebuď zlá, ukázala u svadby, že máš nohy od stovky a než mne tak pastýře bez jednoho kalíře. Nejsi taky famózní, když jde pejsek na radní? Ale dost tech křížovek, na rozvodu u krovek, tam tě přejde smích. Dostal rozum kloupý muž, na rozvod si bere nůž, když se šlíčně rozvádět a ženušku provádět, na rozvodní kříž, vyndal nůž a s údivem zavraždil ženušku žen, modlil se a bědoval, jak divně se zachoval, moh si za to sám - ten starý kloupý kmán teď ho čeká pán a pak krozný kriminál. Rok byl mezi zloději, rok byl tam i později a když basu vydržel, pozemek svůj obdržel a když chtěl tvou petržel, oby ještě vydržel, pohlavek tím obdržel a ještě se udržel, když o tom ta tvá petržel, obych ještě vydržel, začala být dívčina ze mlýna, byla krásná Pavlína, ale od ní přes ten řel pohlavek

K PAPÍRU S TOUHLE ZNAČKOU

jsem obdržel. Zabil jsi mou sestřičku, ušlechtilou tvorečku, udělala co jsi chtěl, ale přec nevydržel, přiště až tě najdu, pošlu na tebe Rajdu, snad pajdá jak děda ale pěkně zvedá! Ty máš v sobě obludu, zasloužíš si ostudu! Nech mě holho bez citu, děláš ze mne necitu! Já byl dobrý, ona zlá, našla ve mně šakala, šakal dobrý, řádný strach, našla ve mně velký pach! Z venčí byla krásička a ve vnitř pyšná ~~kočička~~ družička, skákala mi sem a tam a nevracela se sem k nám! Však ty sis to zasloužil a pak si jí hned sloužil. On byl pán také human a vypadal jak tulipán, ale nebyl pořád sám, podpořil se lisině, ušlechtilé dívčině, vzal si hodnou ženušku a teď zemskou podušku, zabil ženu sám, ten zlý a bylý human, o co ten banán? Ten byl přece na plán – navždy pěkně spapán! Honzo, Honzo čádné zbranzo, už je ráno a všude vůes ~~nebuď~~ nebuď stydý jako les! Co je snesla k snídani? Umej ruce po hraní! Banán bude pověně a banánek na věně! To já už jsem mival včera od rána až do večera! Budeš to mít také dnes, nic sis sem k nám nepřines! Budu to mít také zítra? Ano, ano a bez Pítra! Bez Pítra to nepřežiju! A dal řekneš zas ožiju? Ne, chtěl jsem říct, že banán bude buzo dán nám. CO TÝDEN POZDĚJI) Libra jedu domů, uvidím ráj stromů! A když přijel domů, neviděl ráj stromů. Bylo vymalováno, jak obrazováno, všude načančáno, ovo jeho pokoji? Všude samé pán a jí obrovný BANÁN!



Prokletý Dům

V jednom opuštěném lesu byl velký dům.
V tom domě byla rodina. Paní Jane a její děti Jack, a Chen. Neměli tátu, poněvač šel do války a už se nevrátil. Jediné co bylo divné bylo že děti nesměli na sněžlo (byli na něj elergické.) Proto ať se šlo ~~kamk~~ do jaké koli místnosti museli se zatahovat záclony.
Byla půlnoc a Paní Jane probudilo hrání na klavír, vzala lapu a šla se podívat kdo v tuhle dobu může hrát na klavír. Ale salónek byl zamčený jakmile odemkla a vešla do salónku nikoto tam nebyl. Paní Jane rychle zamknula klavír a šla spát. A jenže co nastalo pak, že na klavír zase nekdo hrál. Paní Jane chtěla běžet do salónku jenže byl zamčený, ale Paní Jane si nepamatovala že by salónek zamykala. Zato když teď vešla do salónku klavír tam s z čista jasne nebyl. Paní Jane chtěla zavola policii ~~jne~~ jenže telefón nefungoval. Druhý den ráno se ~~jim~~ stalo zase něco neobvikliho v kuchyni bylo prostřeno k snídani ~~ve~~ Paní Jane si nejdříve myslela že prostřeli děti ale ~~dti~~ děti byli zamčené a do domu se nikdo nemohl dostat.
Proto Paní Jane ihned vzbudila děti a odjeli pryč. Od té doby je dům osamělí ač do dnes.

a jeho prokletí nikdo nevyřešil.

Konec

ZIMNÍ PRÁZDNINY

Budu vyprávět příběh, který jsem zažila v zimě na chalupě. O zimních prázdninách jsem jela k babě na chalupu do Kašperských hor. Moc se mi tam líbí. Tudy bylo moc sněhu a já a můj bratr Honzík jsme se rozhodli že půjdeme sáňkovat. Na půdě, kde je všechno hrozně strašidelné jsme objevili staré sáně. Oblékli jsme se a vyrazili na kopec. Bylo hodně sněhu a nám sáňky moc nejely. Museli jsme si ušlapat kopec. Postavili jsme i mušlek. Rozjeli jsme se a vrazili na něj. Když jsme dopadli, sáňky pod námi praskly. Všechno nás bolelo, ale nám to nevadilo. Sebrali jsme rozlámané sáně a šli domů. Doma bylo teplo. Dali jsme si teplý čaj a vánočku. Do večera jsme si povídali, jak se nám celý den pěkně vydařil.

Lamková Barbora IV. A

PŘÍLOHA Č. 7

Ukázky druhých volných textů čtvrté třídy (7 stran)

Seznam žákovských prací:

O počítačovém světě

Panáčci ze semaforu

Pidi čadodějky pidiškolou pidipovinné

Prokletý dům II – Statek až za hrob

O POČÍTAČOVÉM SVĚTĚ

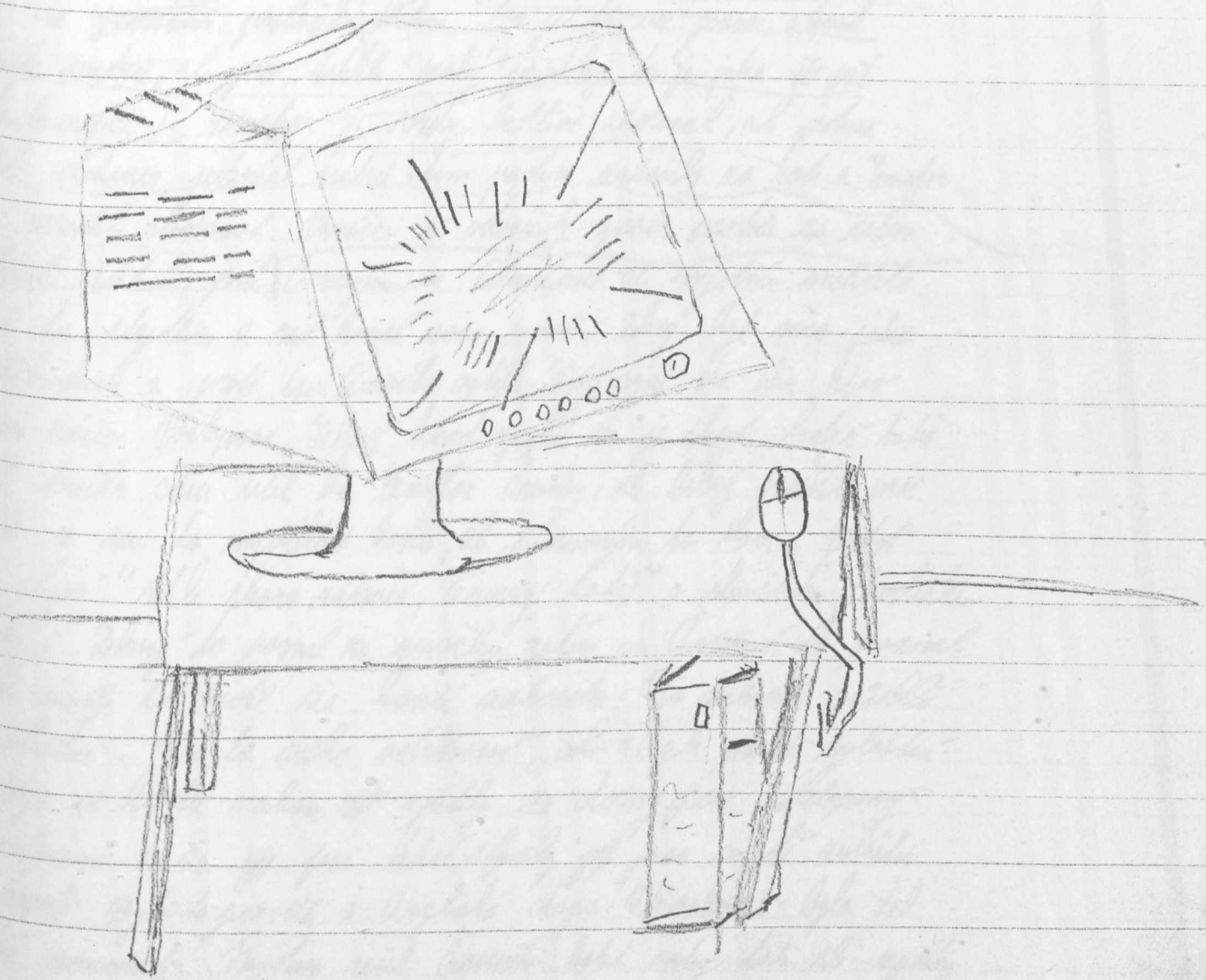
ANEB PŘÍBĚHY STARÝCH PROGRAMŮ

Autor: Boris Jedinák

To byl jeden počítač, ve kterém je tak mnoho programů že je to jedno z největších počítačových měst. Totiž v každém počítači je město programů. Možná si myslíte že si v těch počítačových městech žijí v klidu a bez obavů. Ale kdepak, mají obavy a to pořádné. Zkuste hádat. Nenapadá vás nic? Opravdu ne? Tak poslouchejte, programy obyvatelé počítačových měst se bojí jen jednoho, ale zato pořádně, počítačových virů. A ti virové si brousí zuby na naše milé, velké, počítačové město. Ale oni to nevědí. Celé počítačové město ani netuší co je čeká. Ale nemyslete si že to naše město nemá šanci. Šanci teda má. Mají super ochránce, program který s každým virem pořádně zatočí. Říká se mu antivirový program. Virové už vnikají do předmětů a to občánkům vzbuzuje nahama. Už se hrnul na program s mapou když je zahlédl windows na procházce a hned běžel za nadějí našeho počítačového města. Vše vyklopyl na záz a on s klidem se zved a vzal si kabát a klobouk a rozvíčil se. Dál se dělo něco zázračného, vyletěl ze svého bytu ani nesavřel a už se hrnul na viry. A dál už víte, viry zahnal a město bylo zachráněno.

a já končím můj příběh s velkou nadějností že mě někdo poslouchal.

KONEC



PANÁČCI ZE SEMAFORU

Jednou na ~~v~~ v Hlouncích, žil jeden Semafor se zeleným a červeným panáčkem. Semafor dobře sloužil na křižovatce let, ale dvacátý sedmý léto mu to nevyšlo. A já vám povím proč. Oni panáčci nebyli ani nový, ani ~~staří~~ moc barevní, každý panáček byl blýskač, ~~barevný~~ vybral si jednu a tu samou barvu a po celý život se si dost chtěli selhat ~~se selhali~~ ale vždy když třeba zelený se chtěl selhat ~~se~~ s červeným tak ~~E~~ vždy ten červený ~~zvedem~~ nezapomínal na pravidla, a naopak. Ale přesto měli jednu výjimečnou vlastnost, oni byli totiž takový že je vše bavilo jen chvíli a proto nikoto do dnes nechápe jakože dokázali pracovat dvacátý let. Ale vždy když byla noc opustily svůj rodný Semafor a vydali se na ~~[illegible]~~ procházku ~~[illegible]~~ (je to už jenom okruh deset metrů, ale pro „takhle" malý panáčky to je jako ~~[illegible]~~ pět kilometrů). Semafor je vždy bedlivě sledoval, ale jednou šli dokonce jedenáct metrů tím pádem zabočily za roh a Semafor je nemohl sledovat. Panáčci se odvážily prostě, protože za rohem slyšeli štěkání psů. ~~Červenému se~~ Červenému se nejdříve nechtělo byl to strašlivý a rád konal svou práci. Zelený byl něco jako dobrodruh a proto tam Červeného vytáhl. Když vyšli do ulice která měla název Poštovní, Zelený hned zjistil že je slepá když tam už dvě hodiny času učil ho Semafor značky, ale Zelený nevěděl proč. Šel se mu to například hodně, ale s Červeným to slovo „Vždyť je slepá" řekli skoro zároveň, Červený totiž o ~~[illegible]~~ chvilička dřívějš. Zelený to poznal ze značky zatím co Červený to poznal o tu chvilku co viděl že není zahrada. Ta zahrada vypadala zvláštně. Nebyla vůbec udržovaná, ~~ale~~ a byla prostě zvláštní. Když se koukli nahoru ~~[illegible]~~ zjistily že domy jsou obklopeny pavučinami a že ~~[illegible]~~ psi které slyšely ~~[illegible]~~ jsou a že zvláštní zahradě. Byli to pavouci a Anglická doga. Ta zahrada byla ~~[illegible]~~ také mraveniště. Najednou začali Červenému bolet nohy tak šli zpátky k Semaforu viděli jak nějací lidé odvážejí ~~[illegible]~~ Semafor který dosud vypadal tak nově všechněte a krásně. Tu se Zelený vzpamatoval ze smutného šoku zatím co Červený ně měl pod sebou ~~[illegible]~~ louži

naplněnou slzami. Ta z Zeleného něco napadla. A ihned to navrhl Červenému návrh zněl ~~takto~~ takhle: „Červený, co kdybychom ~~otevřeli branku a to~~ se zkomandovaly se psama kteří jsou v té zahradě a ty ti by byla lady vylmali. Červenáček s tím pochopitelně nesouhlasil a namítal si ~~co~~ by to a to, si byy se mohlo stát to a to. Tak mu potom Zelený vyhlásil si byla to pro semafor neudělal a si je to slabost. To Červeného uraziło a tak šel se Zeleným ~~do~~ aby nebyl pro smích. Ale ~~Zelený ho~~ aby ste si mysleli že Zelený ho chtěl podvést – to ne – chtěl jenom aby šel Červený s ním. Když došli k vrátkům tak začal pomalu, pohichu a vřetelně pozvolat ke psům. Červený se mezitím připravoval jak utéct. A když dopozvolal začal zase pozvolat k Červenému. Dagy mu ~~volá~~ poradila si když jsou kouzelní tak si by mohly ~~přijmout~~ spustit oběť. To volali jenži to neprospěla spuť jine. Byli tolik navyklý na vysoké a velké kšilty které měl Lenrabon a víte co udělali ti tatři? Šli do auta a vzali si plášťenky. Tak A když to Olga viděla. Přeskočila plot Červený a Zelený si na ni naseoli a pohonili ji. od dogy ~~tak~~ byy zjistily si zahrada nikomu nepatří. A tak Olga s pomocí jezevčíka dostahla Lenrafor do zahrady a tam žily a mazní i žijí.

PÍDÍ ČARODĚJKY PÍDÍ ŠKOLOU PÍDÍ POVINÉ

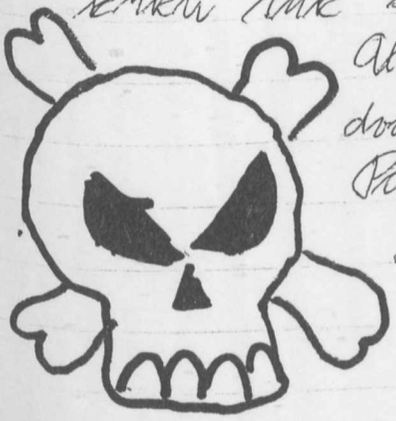
Jednou před pidi lety byla pidi zeměkoule a v jedné pidi zemi jménem Pidi Almond, byla škola pidi lidí a v té učilo mnoho pidi profesorů a teď vám je vyjmenuji: Pidi Ovvaldová, Pidi Larkunciorová, Pidi Máma (přezdívka: MÁRA ČMÁRÁ) Pidi Olktrankton (zkráceně: traktor), Pidi Larkoziová a Linktonk což je náš ředitel. Chodí k nám hodně inspekce a hlavně: Pidi Vejšek a Pidi Krocanová což jsou hodně přísní lidi, loni nám zlomili 5 košťat Pidi Šmke a také nám převedli k sobě na školu 100 lidí protože se neuměli chovat, to větší nich to je samí darebák! Ale když přišli nové košťata tak bylo líp protože přišlo 20 raků, 6 brků, 80 vajec a 100 krabatic což jsou velmi dobrá koštata ale dost toho povídání řeknu vám jen pár věcí o naší škole a hned jste ztícha jako pěna a tak asi co se stalo loni na naší škole to byste asi chtěli vědět: Jeny co to děláš práně si udělalo lektvar pro staré lidi né pro důchodce! Je v tom nějaký rozdíl? Ne! No vidíš tak co říkáš! ále když já nechtěla do koleje pidi děti ale do koleje D. J.! No promiň ale do mé koleje radši nechoď! A proč ne? Protože si pidi díte! Nedělej si srandu a už na mě nemluv! Tak nebudu když nechceš! rrrrrr!!! Jíminečku teď je zrovna hodina vznášení s buldozérem! Ne, hodina létání s traktorem! Jej to bude zase otrava! Myslíš že bude předvádět zase tu básničku? Nevím! Ticho! Dnes budeme létat a ~~to~~ ve snu, všichni spát!

Usnuli jsme hrozně rychle a zdálo se nám všem o létání ale v letadle a to nebylo příjemné a proto už ta škola neexistuje letadlat v pidi snu.

2 DÍL

STATEK AŽ ZA HROB

Bylo připraveno k snídani, nejdříve si Paní Jane myslela že prostěli děti a ale děti byli zamčené. Do domu se nikdo nemohl dostat ~~do domu~~. Paní Jane vzala děti a vzala dvě deky a aby na děti e auta nesvítilo. Nasedli a jeli. Když najeli na dálnici, byla ~~jenže~~ sam ~~byla~~ louračka, museli to obejít lesní cestou. Jeli 24 dvacet jedna hodin ač dojeli k statku. Bydleli tam Brovenovi. Paní Jane řekla pánovi který tam bydleli; ~~x se jmenujete stejně jako mi~~ "můžeme tu zůstat přes noc?" "a jistě" řekl Pan Brown "Já jse jmenuji Harry Brown" ~~řekl~~ ~~a~~ řekl pán "a tohle je má žena Dana" "dobrý den" řekla. "Mám o zadu v autě děti, dojdu pronč." a Paní Jane s odešla. Uběhl ~~mešic a~~ den a Pan Jane řekla Harrymu "děkujeme že jsme tu mohli přespat. Jenže Harry jí povídá "Jestli chcete můžete tu zůstat." "Opravdu?" Vykřikla Paní Jane "moc rád děkuji". Pak ubíhali dni týdny ~~velk~~ měsíce, ale dne 4. prosince (přesně ten den co starém domě probudilo Paní Jane hraní klavír) se Paní Jane probudila. Měla vyschlo krku tak se šla dolu do kuchyně napít. Ale pak Paní Jane zahlídla v dálce dva kopečky lépe řečeno hroby. Paní Jane vzala lucernu a šla se podívat co to vlastně je. Když tam došla tak se podívala na hrobi a kožuklaze co je na



nich napsáno -HARRY-BROWN- a na druhém -DANA-BROWN- Po tomto šoku paní Jane spala na zem. „BOŽE MŮJ, zakřičela, ale pak to bylo ještě horší zachytila výkřik svého dítěte Chen. a HRANÍ NA KLAVÍR přesně před rokem paní Jane ~~za~~ probudilo tolik. Uychleně paní Jane běžela do statku. Čím se blížila tím více rozeznala melodyiji „klavíru „ano řekla si paní Jane v duchu „toje ono tahle melodije je ta kterou paní Jane slyšela v starém domě. Když tam doběhla byl tam jejich klavír ze starého domu a hrál na něj Harry Brown. Harry Brown vstal a řek (teda zamumla poněvač mluvit nemohl, chyběla mu půlka pusy) „ano to je ono paní Jane ja jsem hrál ve vašem domě na klavír jí tolegl „Chen Jacken Pobište musíme pryč. Nemohli nikam utíka jenom cestou kterno se sem dostali, jediní co jim zbývalo skočit do vody. a Plavali až do Mána tam naši plechetnici, zatukali na dveře. Zevnitř byli slyšet kroky a blíží se ke dveřím

Pokračování příště

Konec

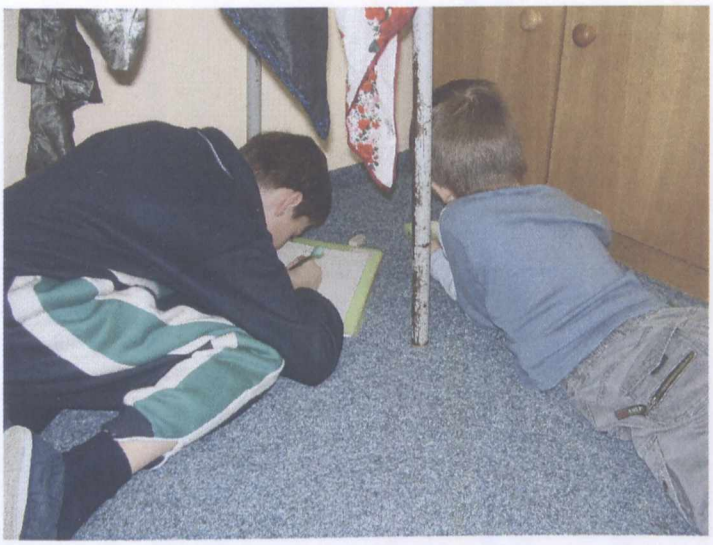
PŘÍLOHA Č. 8

Fotografie z Táborské (6 stran)

Vlevo: Třetí třída.

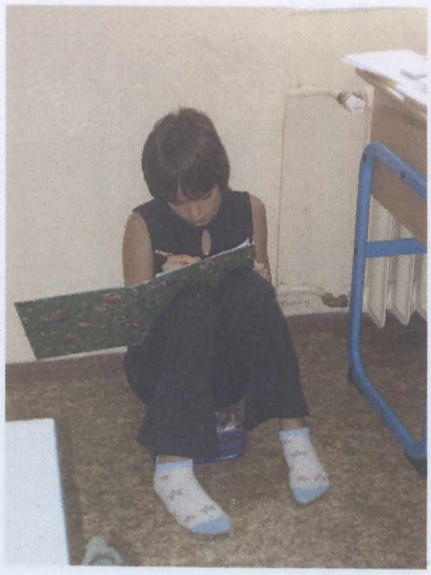
Vpravo: Rozdávání týdenních plánů.

Vlevo: Děti píší volný text.



Vlevo: Chlapci píší volný text.

Vpravo: Dívka píše volný text.



Vlevo: Dívky píší volný text.

Vlevo: Děti píší volné texty.

Vpravo: Dívka píše volný text.

Vlevo: Děti čtou volné texty.

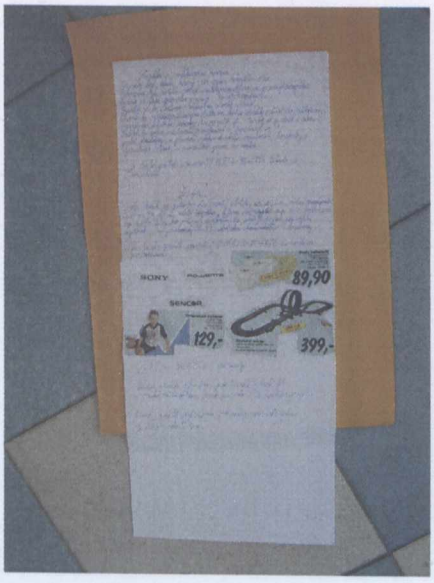
Vlevo: Volné texty nalepené na barevných papírech.

Vpravo: Volné texty vystavené na školní chodbě.

Vlevo: Volné texty vystavené na školní chodbě.

Vlevo: Volné texty vystavené na školné chodbě.

Vpravo: Ukázka volného textu.



Vlevo: Děti nacvičují dramatizaci volných textů.

Vlevo: Děti nacvičují dramatizaci volných textů.

Vpravo: Strašidla podzimu.

PŘÍLOHA Č. 9

Dotazníky zadané třídním učitelkám (4 strany)

Třída: 3. A

- Považujete práci s volným textem za přínosnou pro děti? Pokud ano, popište její hlavní přínosy.

Při psaní volného textu upleta vlastní fantazii, naučí se navzájem se poslouchat (při přečítání), toleranci. Volné psaní rozvíjí snížení aktivitu dětí. Ze volné psaní může nerozvoj jeho školní dalších aktivit.

- Co považujete za hlavní výhody práce s volným textem?

Rozvoj literárních dovedností dětí, sebevyjádření. Možnost střídání různých aktivit.

- Co považujete za hlavní nevýhody práce s volným textem?

Časová náročnost.

- Budete tuto techniku ve své výuce dále používat?

Příležitostně zařadím do výuky např. při nějakém projektu, výuce slohu atd.

- Která z aktivit s volným textem Vám připadala nejsmysluplnější?

Hodnotím dramatizaci, diskusi k vybraným pasážím, přednášky na téma, které se osvědčila (zimování, cestování, Afrika, mladší generace, jak se žije doma atd.)
Děti zaujalo i vytv. ztvárnění - předvádění podzimu. Publikace nejlepších prací ve 5A časopise, výstava všech prací na chodbě školy.

- Jaké navrhujete další aktivity pro práci s volným textem?

Některá z aktivit by se mohla provádět častěji.
Pokud by se po diskusi či přednáškách mohlo dělnicky vhodné představení v divadle → návštěva divadla (např. mladší generace → technologie → div. „Myška z bříška")

- Co by Vám mohlo zabránit v používání volného textu při výuce?

Na 1. stupni učiteli nic nebrání ve využití volného textu, pokud si může naplánovat aktivity i v několikahodinovém bloku dle potřeby.
Na vyšším stupni by bylo použití této techniky asi obtížnější.

Třída: 4. A

- Považujete práci s volným textem za přínosnou pro děti? Pokud ano, popište její hlavní přínosy.

- rozvíjí fantazii
- zlepšuje písemný projev
-

- Co považujete za hlavní výhody práce s volným textem?

- Co považujete za hlavní nevýhody práce s volným textem?

- psaní bez osnovy,

- Budete tuto techniku ve své výuce dále používat?

Ano

- Která z aktivit s volným textem Vám připadala nejsmysluplnější?

Dramatizace

- Jaké navrhujete další aktivity pro práci s volným textem?

– Rozbor textu, kresba, tvorba komiksu, tvorba knihy,

- Co by Vám mohlo zabránit v používání volného textu při výuce?

Při vyučování mi použití volného textu nic nezabrání.