

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Jana Korábová

Pedagogika O. Decrolyho v praxi a možnosti jejího využití pro českou školu

Decroly Pedagogy and the Possibility of Usage in Czech School

Praha 2011

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

## Poděkování

Děkuji PhDr. A. Tomkové PhD. za odborné vedení mé bakalářské práce.  
Děkuji řediteli Ecole Ouverte Ghislainu Maronovi za laskavé přijetí v jeho škole po dobu mé stáže. Poděkování patří také paní Charlotte Mertes, vyučující 4. třídy v Ecole Ouverte, která mě velmi podporovala v mém pedagogickém působení a vkládala do něj vždy velkou důvěru. Děkuji paní Marcelle Le Bouchaire Clarinval za vřelé přijetí v Decroly škole v Bruselu, za pomoc při hledání informací v Decroly centru a za zpřístupnění mnoha unikátních pramenů. Setkání a konzultování se všemi alternativně smýšlejícími a pracujícími pedagogy pro mě bylo osobně velmi inspirující.

Děkuji paní Geneviève Laloy z ENCBW, která mi ve svém kurzu komparativní pedagogiky umožnila proniknout k rozličným pedagogickým koncepcím a doporučila mi mnoho zajímavých institucí a kontaktů.

Děkuji panu Michelovi Coupremannu za individuální studijní plán v jeho kurzu pedagogické psychologie, kterým mě dovedl k mnoha zamyšlením a novým pohledům na Decroly pedagogiku. Jeho konzultace před dokončením mé práce pro mě byly velmi cenné.

Děkuji Zoře Jerby, která mě uvedla do role člověka stojícího před neznámou abecedou a přiblížila mi tak pocity dítěte, které se začíná učit číst. Tato zkušenost byla klíčová pro skutečné pochopení významu globální metody čtení.

Děkuji Davidovi Petit za inspiraci, kterou nejen pro mě představuje svým životním nadšením.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 13.5.2011

podpis

#### Klíčová slova:

Alternativní pedagogika, komparativní pedagogika, inovace ve vzdělávání, na dítě orientovaná pedagogika

#### Anotace:

Bakalářská práce popisuje alternativní pedagogický systém Ovida Decrolyho, věnuje se formám, kterými je tento systém aplikován v současných belgických školách a přibližuje možnosti využití Decroly pedagogiky pro českou školu, jako inspiraci pro řešení aktuálních otázek a požadavků na vzdělávání.

Decroly se řadí k reformním pedagogům z počátku 20. století. Ve své koncepci vychází z dětského zájmu a z přirozených potřeb dítěte a zdůrazňuje požadavek globálního učení, kterému odpovídá také globální metoda čtení a psaní.

#### Keywords:

Alternative pedagogy, comparative pedagogy, innovation in education, child-centred education

#### Annotation:

This thesis describes the alternative educational system of Ovide Decroly. It details the forms by which it is nowadays applied in particular Belgian schools using the Decroly system. Further it outlines its potential uses in Czech school as an inspiration for solving contemporary problems and needs of our educational system.

Decroly belonged to the reformatory pedagogues of the beginning of the 20<sup>th</sup> century. His concept was based on understanding of the natural interests and needs of children and emphasized the necessity of global learning that includes global method of reading and writing.

## Obsah

1. Úvod.....	6
2. Historická analýza.....	8
2.1 Reformní hnutí.....	8
2.2 Decroly pedagogika.....	11
2.2.2 Základní principy metody O. Decrolyho.....	14
2.2.3 Globální metoda čtení a psaní.....	18
2.3 České alternativní hnutí.....	22
2.3.1 Pokusné školy s prvky globální výuky.....	25
3. Současné školství.....	28
3.1 Systém belgického školství.....	28
3.2 Podoba současné belgické školy hlásící se k Decrolyho metodě.....	30
3.3 Rozšíření Decroly škol ve světě.....	34
3.4 Trendy a požadavky na vzdělávání v českém prostředí a jejich naplňování.....	37
4. Decrolyho metoda jako inspirace pro českou školu.....	40
4.1 Projektové vyučování jako příležitost k inkluzi.....	40
4.2 Rozvoj kreativity, jako požadavku dnešní doby v projektové metodě.....	42
4.3 Projekty jako cesta k rozvoji klíčových kompetencí.....	44
5. Závěr.....	47
6. Literatura.....	48
7. Přílohy.....	51

## 1. Úvod

Reformní hnutí patří k nejkreativnějšímu období v dějinách pedagogiky. Je charakteristické množstvím různých přístupů a metod, které byly uplatňovány v řešení pedagogických situací a jejich poznání nám umožňuje čerpat z tohoto hnutí inspiraci a příklad pro vlastní pedagogické pojetí.

Aktuálnost reformního hnutí pro českou školu spočívá zejména v principu umístění dítěte do středu zájmu, neboť i současná pedagogika se označuje jako na dítě orientovaná pedagogika.

Hlavní motivací pro volbu tohoto tématu byl můj dlouhodobý zájem o alternativní směry a inovativní pedagogiku. Díky podnětu PhDr. Anny Tomkové jsem se dostala na studijní pobyt do Belgie, kde jsem měla možnost navštívit různé typy škol pracujících Decroly metodou a na jedné z nich strávit měsíční stáž. Díky takto dlouhé stáži jsem měla možnost skutečně poznat život školy. Návštěva dalších alternativních škol a škol zastupujících hlavní vzdělávací proud mi potom umožnila získat celkový obraz o belgickém školství a pochopit, k čemu Decroly školy představují alternativu.

Přínos mé práce by měl spočívat v přiblížení alternativního systému belgického lékaře Jeana Ovida Decrolyho nejen prostřednictvím pramenů, ale také popisem současné podoby Decroly školy, která začleňuje do svého kurikula nové prvky, kterými reaguje na aktuální požadavky belgického vzdělávacího systému. Dále na konkrétních metodách ukazují, čím mohou být tyto metody nebo jednotlivé prvky přínosné i pro české školství.

Svou bakalářskou práci pojímám ze tří hledisek. Cílem první kapitoly je analyzovat historický pedagogický koncept, který vznikl na přelomu století a odpovídal tak na soudobé potřeby. Zaměřuji se zejména na Decrolyho pedagogiku, ale uvádím též příklady českého alternativního školství. Druhá kapitola je zaměřená na současnou situaci v Belgii a v ČR. Cílem je přiblížit, jak Decrolyho model čelí otázkám moderní belgické společnosti, zda zůstává aktuální, či je-li potřeba doplňovat jej tak, aby reagoval na současné požadavky vzdělávání. V podkapitole věnované belgické Decroly škole vycházím zejména ze své zkušenosti ze dvou škol a to Ecole Ouverte v belgickém Ohain a z Ecole de l'Ermitage v bruselském Uccle. Nejde tedy o zmapování, jakým způsobem dnes pracují Decroly školy v Belgii, ale o inspiraci, jak využívat metodu z počátku 20.stol. v roce 2010. Cílem druhé podkapitoly je nastínit, jakými cestami se ubírá česká škola, jaké jsou požadavky na současné vzdělávání, jaké jsou jeho trendy, a zda se odkazujeme na reformní pedagogiku, aby potom třetí kapitola mohla poukázat, v čem může být Decroly metoda inspirativní pro obecné otázky aktuální pedagogiky nejen v českém prostředí.

Cílem práce není podat detailní popis Decroly metody, ale charakterizovat její hlavní znaky a ukázat, v čem mohou její prvky přínosné pro současné české školství a dále inspirovat novými metodami.

## 2. Historická analýza

### 2.1 Reformní hnutí

*Cíl : Vymezit základní časové období a filosofické předpoklady vzniku alternativních škol v Evropě, nastínit jejich propojenost a vzájemné ovlivňování*

Na přelomu 19. a 20. století vzniká v pedagogice reformní hnutí, které reaguje na nové poznatky z pedagogických a sociologických výzkumů. Toto hnutí, označované jako „Reformní pedagogika“, „Škola životem pro život“, „Hnutí za svobodnou školu“, „Progresivní výchova“ atp. se vymezovalo proti staré koncepci herbartismu a vyznačovalo se kritikou tradiční, konzervativní školy.

Odborná diskuse vedená kolem přesného vymezení pojmů i periodizace hnutí je způsobena rozmanitými proudy, které vznikly na národních úrovních a které měly vždy silnou vazbu na osobní pedagogické pojetí jednotlivých reformátorů. Mluvíme však o hnutí mezinárodním, protože nacházíme společné prvky jejich pedagogiky.

Těmito společnými znaky jednotlivých pedagogických proudů jsou podle Koliadis<sup>1</sup> (doplněno) :

- svobodná škola
- škola pojímaná jako životní společenství žáků, učitelů, rodičů, případně místní komunity a tím umožněná výchova k pospolitosti prostřednictvím kooperace
- naplňování přirozeného rozvoje dítěte, s důrazem na jeho individuální zájmy a potřeby a aktuální vývojový stupeň
- škola orientovaná na život a podporující aktivitu dětí
- škola jako místo celostního vzdělání člověka, bez opomíjení kreativních, uměleckých, či sociálních dovedností

Cílem hnutí byla tedy v pedagogické rovině inovace výchovy, vyučování a vzdělávání ve smyslu svobodné a na život orientované pedagogiky, která respektovala individuální vývoj a podporovala maximální rozvoj každého jedince. Ellen Keyová, která ve svém díle *Století dítěte* definuje reformně-pedagogické myšlenky označuje za cíl „revolucionizaci společnosti“, již mělo být dosaženo reformou vzdělávacího systému. Zdůrazňuje přitom nutnost vzájemné provázanosti reformem : „*Jednotlivé reformy v moderní*

---

<sup>1</sup> E. Koliadis, 2006, s. 43



*škole neznamenají vůbec nic, pokud se jejich prostřednictvím nepřipraví revoluce, jež roztrhne současný systém tak, že nezůstane kámen na kameni.*<sup>2</sup>

Ambice hnutí tedy nespočívaly jen v proměně školy, ale změna školy měla být východiskem pro změnu života, jeho stylu a obsahu a k všeobecnému povznesení společnosti. Mezi reformátory byli zejména lékaři (Marie Montessori, Ovide Decroly), pedagogové (Peter Peterson) a filosofové (Rudolf Steiner), kteří působili v různých vzdělávacích zařízeních či školách a vzájemně se svými koncepcemi ovlivňovali, ať již díky osobním přátelstvím, či na mezinárodních sjezdech.

Například v roce 1902 se setkává na univerzitě v Ženevě Adolphe Ferrière s Ovidem Decrolym. Cipro<sup>3</sup> dále popisuje Ferriérovo ovlivňování Decrolym i Marií Montessori (italskou lékařkou, jejíž pedagogický systém vycházející respektování z lidské osobnosti a nikoli dodržování pevné metody bývá označován jako krajní pedocentrismus). Decroly i Montessori se řadí mezi lékaře, kteří pracovali s postiženými dětmi a později svou metodu adaptovali pro děti zdravé.

V roce 1913 pořádá Marie Montessori mezinárodní vzdělávací kurz a v roce 1915 přednáší v USA, kde se setkává s Helen Parkhurstovou (zakladatelkou tzv. daltonského plánu).

Také v roce 1913 zakládá ve Švýcarsku Rudolf Steiner vzdělávací centrum pro antroposofickou společnost. Antroposofie se stává později základem jeho pedagogiky, nazývané v českém prostředí Waldorfská pedagogika.

V roce 1921 vzniká liga pro novou výchovu, ve které se angažuje mnoho pedagogů a v roce 1925 zakládá v Ženevě Adolphe Ferrière BIE – Bureau international de l'education (Mezinárodní úřad pro výchovu)<sup>4</sup>.

Tolik k nastínění, proč můžeme mluvit o mohutném hnutí mezinárodního charakteru.

V mnoha zemích Evropy byla tato hnutí přerušena totalitními režimy a po válce pak vznikaly školy v duchu reformní pedagogiky – zejména M. Montessori, R. Steinera, C. Freineta.

Přestože jde dnes o minoritní proudy vzdělávání, odkaz reformní pedagogiky nespočívá v dodnes existujících školách, ale v proměně, kterou prožila společnost a škola v předválečném vývoji. Ač šlo často o samostatně vystupující osobnosti, jejich působení ovlivnilo atmosféru hlavního proudu vzdělávání.

---

<sup>2</sup> E. Keyová in Rýdl, 1994, s. 17

<sup>3</sup> Cipro 2002, s. 241

<sup>4</sup> BIE sídlí v Ženevě dodnes, je součástí UNESCO a každé dva roky se zde schází ministři všech členských zemí k projednávání aktuálních otázek vzdělávání ve světě.

Dalším odkazem je velký zdroj inspirací pedagogických koncepcí, které vycházejí z psychologických poznatků o dítěti a z nichž tudíž můžeme čerpat v řešení otázek aktuálních i pro současnou školu.

## 2.2 Decroly pedagogika

### 2.2.1 Jean - Ovide Decroly

*Cíl : Přestavit osobnost O. Decrolyho.*

Jean - Ovide Decroly (1871 – 1932) se řadí mezi reformními pedagogy k lékařům, kteří díky své specializaci zohledňují ve svých pedagogických koncepcích psychologické aspekty, potřeby a vývojové odlišnosti dítěte.

Narodil se roku 1871 v belgickém Renaix a poté, co složil doktorát z medicíny na univerzitě v Gentu (s oceněním univerzity), působil a spolupracoval s profesory v Berlíně a v Paříži, se nakonec vrací do Bruselu, aby zde působil jako asistent na poliklinice.

Roku 1901 zakládá v Bruselu ve svém vlastním domě Institut speciálního vzdělávání pro opožděné a abnormální děti<sup>5</sup>, kde propracovává pedagogiku psychologicky přizpůsobenou případům, které léčil. Decroly vychází z pozorování dětí a zabývá se nad každým z nich otázkami o jejich intelektovém, morálním a fyzickém rozvoji. Snaží se, stejně jako např. Montessori, aby mělo každé dítě prostředí vhodné pro svůj rozvoj, aby v něm nacházelo inspiraci pro učení a aby dostávalo takové podněty, které jsou vhodné pro jeho aktuální úroveň. Tak dospívá k myšlenkám celistvého pojetí v rozvoji dítěte a formuluje myšlenku připravit dítě životem ve škole pro skutečný budoucí život.

Jeho globální přístup spočívá v tezi, že pro dítě je jednodušší a přirozenější vybavovat si celistvé skutečnosti získané v kontextu, než jednotlivé, od reality odtržené poznatky. K nutnosti celistvého pojetí přispěla dále Decrolyho nespokojenost s tradiční výukou čtení a Decroly propracovává vlastní metodu.

Pokud dítě uchopuje celé slovo, pracuje s ním snadněji a přirozeněji než s hláskou. Stejně tak si snadněji vybavuje poznatky, které získává smysluplnou prací, experimentem či pozorováním, než učitelem předanou přednáškou.

Ze svých zkušeností a poznatků získaných v Institutu vychází Decroly při své pozdější praxi a formuluje na základě nich myšlenku, že *„to, co je dobré a efektivní pro výchovu duševně postižených, musí být stejně vhodné a ještě účinnější pro výchovu dětí normálních.“*<sup>6</sup>

V roce 1907, po několika letech pokusů zakládá v Bruselu na naléhání svých přátel, nadšených jeho metodami, školu pro děti normální, l'Ermitáž, která se označuje jako „Škola životem pro život“ / „ Par la vie pour la vie“. V prostředí školy vzniká liga Nová škola,

<sup>5</sup> „Institut d'enseignement spécial pour retardés et anormaux“ Hamaïde, 1922, s. 2

<sup>6</sup> Cipro, 2000, s. 102

usilující o rozšíření a uplatnění moderních myšlenek o pokrokové výchově.<sup>7</sup> (Zajímavé je, že v této meziválečné atmosféře má liga ve svých stanovách odpoutání se od politických, příliš svazujících omezení.)

Metody, kterými pracuje na základní škole v Ermitáži se opírají o čtyři pilíře :

- centra zájmů dítěte – výuka má vycházet z přirozeného zájmu dítěte, naplňovat jeho zvědavost a intelektuální potřeby
- globálnost ve smyslu uceleného učení
- třída jako ateliér, který simuluje život a ve kterém se dítě učí
- přirozené prostředí, které uvádí dítě do situací podněcující objevování

Roku 1920 byla škola rozšířena o střední stupeň a Decroly se začíná věnovat výzkumům vlastní metody, vypracovává testy k hodnocení žáků a se svými poznatky vystupuje roku 1921 na pedagogickém kongresu v Calais, kterému předsedal.

Konkrétně zde představuje svůj spis „Vers l'école rénovée“ - „Za obnovenou školu“, kde prezentuje názor, že tradiční škola neodpovídá dětské psychice a potřebuje reformu.<sup>8</sup> V Calais je téhož roku založena Mezinárodní liga nové výchovy.

LIEN - La ligue internationale pour l'Education nouvelle/ Mezinárodní liga nové výchovy představuje pro její členy, jímž byl mimo jiné Jean Piaget, John Dewey, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, možnost k výměně zkušeností a poznatků a prezentaci výzkumů. Decroly předsedá od roku 1930 její národní sekci.

Decrolyho metodou od školního roku 1920/1921 vyučovalo v Bruselu 11 učitelů na 8 školách, všichni ze svého přesvědčení o přínosu této metody. A to i přes fakt, který uvádí Hamařdová : „Učitelstvo ji užívalo zcela dobrovolně. Ale byla tu jedna choulostivá okolnost. Učitelé nebyli připraveni, o podstatě metody měli pojmy velmi neurčité.“<sup>9</sup>Hamařdová<sup>10</sup>, která s doktorem Decrolym spolupracovala, proto začala radit učitelům, podporovat je v jejich práci a seznamovat je s Decroly metodou.

Decroly umírá roku 1932, ve Uccle, kde sídlí dodnes jeho škola a Centrum pro studie Decrolyho. Jeho školy najdeme zejména v Belgii, Francii, Španělsku, ale též v Latinské Americe.

Lékařům, jako byl O. Decroly či M. Montessori bývá pedagogicky vytýkána jejich jednostrannost spočívající v zaměření se na individualitu a jedinečnou osobnost, které v jejich

<sup>7</sup> Hamaïde, 1922, s. 4

<sup>8</sup> Cipro, 2002, s. 118

<sup>9</sup> Hamaïdová, 1926, s. 17

<sup>10</sup> Hamaïde mimo svou přímou pedagogickou činnost také zpracovala mnoho teoretických i praktických materiálů o Decroly metodě.

konceptích převyšuje význam společenský či obecně-filosofický.<sup>11</sup> Pokud se tedy vrátíme k požadavku Ellen Keyové o proměně společnosti prostřednictvím školy, zůstávají Decrolyho školy „jednotlivými kameny“.

Cokoli můžeme Decrolymu vytýkat, pro vývoj pedagogických systémů je důležitá iniciativa měnit zaběhnuté metody a experimentovat. A právě na chybování, jež je nedílnou součástí experimentování, bychom měli nahlížet jako na krok, který umožňuje zdokonalování systému a přínos nových poznatků.

---

<sup>11</sup> Cipro, 2002, s. 117

### 2.2.2 Základní principy metody O. Decrolyho

*Cíl : Objasnit pojem požadavku globálnosti v celé jeho šíři.*

Decroly představil svou metodu roku 1921 v Calais, podrobný popis jeho metody potom zpracovala jeho kolegyně a první ředitelka školy, Amalie Hamařdová v díle *Metoda Decrolyho*.<sup>12</sup>

Všechny Decrolyho zásady bychom mohli shrnout heslem „Par la vie pour la vie“ „Životem pro život“. Toto pedagogické motto představuje školu, která rozvíjí osobnost každého žáka a zajišťuje, aby každý jedinec uspěl ve svém osobním životě.<sup>13</sup> Život ve škole ale není chápán pouze jako příprava na budoucnost, ale jako plnohodnotný život. Proto se mají žáci ve škole zabírat skutečnými problémy, skutečnými výzvami ze všech oblastí jejich života.

Společná práce ve škole je podmíněna podobnými potřebami všech dětí ve třídě (Decroly popisuje malé třídy s 20 – 25 dětmi), proto se předpokládají věkově homogenní skupiny dětí, které budou na podobné úrovni.

Základ Decroly pedagogiky představují výše uvedené čtyři pilíře. Co konkrétně pro tuto metodu znamenají?

#### Centra zájmů

V centech zájmů vychází Decroly z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Potřeby mají odrážet vše, čím se dítě zabývá, co pozoruje, co je pro něj zajímavé a aktuální. Tyto potřeby rozděluje Decroly do čtyř oblastí :

- a. potřeba potravy (včetně potřeby čistoty)
- b. potřeba boje proti nepohodě
- c. potřeba obrany proti nebezpečí a nepřítelům
- d. potřeba jednat, společensky žít a pracovat ( a potřeba odpočívat)<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Hamařde 1922, do češtiny přeloženo E. Vlasákem viz.Hamařdová 1926 (s předmlouvou J.Uhra)

<sup>13</sup> toto můžeme porovnat s cíli současného vzdělávání, uvedenými např. v RVP

<sup>14</sup> (Žáci v Ecole Ouverte v Ohain si odvozovali samostatně tyto 4 základní potřeby při čtení románu Daniela Defoa Robinson Crusoe. Při čtení objevovali, co je pro život nezbytné a jaké oblasti tedy budou sami studovat.)

Ze zkoumání těchto potřeb vychází všechna práce žáků : žáci pozorují, jakými prostředky dochází k jejich naplňování, jaké jsou výhody a nevýhody potřeb, jak se můžeme některým vlivům vyhnout, apod. Nakonec vyvozují závěry pro praktický život.

Potřeby se tedy stávají nástrojem ke všestrannému rozvoji žáků ve všech oblastech a pro učitele mohou představovat alternativu k učebním osnovám.<sup>15</sup> Klasickým osnovám vyčítal Decroly otažitost od zájmu dítěte, nerespektování přirozeného dětského vývoje a úrovně myšlení, velké množství látky k osvojení a zejména nulovou souvislost mezi jednotlivými oblastmi a předměty. Namísto jednotlivých předmětů, ve kterých učitel dětem vykládá novou látku, nebo studují učebnici, měly děti získávat informace z pozorování okolního světa. Metodologicky zde Decroly uvádí čtyři způsoby zkoumání<sup>16</sup> :

- přímé zkoumání a pozorování prostřednictvím všech smyslů a vlastní zkušenosti
- nepřímé zkoumání osobními vzpomínkami
- nepřímé zkoumání založené na studiu dokumentů vztahujících se k věcem a jevům v současnosti
- nepřímé zkoumání různých dokumentů, které zprostředkovávají minulost.

Prostřednictvím center a výše popsané metody pozorování dítě získává a rozvíjí své poznatky a začleňuje je k vědomostem, které již získalo.

#### Globálnost ve smyslu uceleného učení

Požadavek globálnosti odkazuje na způsob života a myšlení dítěte. Podle Decrolyho dítě od počátku žije a myslí globálně, vnímá okolní svět komplexně a při myšlení nepostupuje od jednotlivostí k obecnostem, ale obráceně. Tento psychologický proces má respektovat i škola. Má tedy dítěti nabídnout nejprve celkový pohled a později se dostat k jednotlivostem.

Ve výuce čtení to znamená postup od konkrétního, které je dítěti bližší, k abstraktnímu. Ve výuce věd představuje konkrétní prvek pozorování a zkoumání, následuje zařazování zkoumaného jevu do systému, vymezení vztahu k dalším poznatkům a až nakonec abstraktní vyjadřování v podobě spontánního slohu, nebo ústního projevu. (Decroly kritizoval, že výklad, který podává žák dítěti je příliš abstraktní a odtržený od dětského světa.)

---

<sup>15</sup> Cipro 2002, s. 121

<sup>16</sup> Hamařdová 1926, s. 23

Úkolem učitele je, aby revidoval systém vyučovacích předmětů a soustředil látku do čtyř oblastí potřeb. Žáci se mají jednomu tématu věnovat ze čtyř hledisek asociace<sup>17</sup>

- asociace v prostoru z geografického pohledu
- asociace v čase z historického pohledu
- asociace uvádějící vztah uspokojování potřeb člověka k dalším oblastem života ( ekonomie, technika, apod.)
- asociace příčiny a účinku, vyvolávající otázku, proč dochází k jednotlivým jevům.

K tomu přidává požadavek, že vše, čím se děti ve škole zabývají má vyjít z jejich vlastní iniciativy, z jejich života a ze života ve škole. Například děti s učitelem zjistí, že ve škole přestalo fungovat topení. Děti pozorují a zkoumají, jak funguje topení, dělají různé pokusy na objasnění, že teplý vzduch stoupá a s učitelem navštíví teplárnu (asociace příčiny a účinku a význam pro člověka). Nakonec se rozhodnou sestavit maketu školy, aby ukázali, kudy je v budově vedeno teplo . Tomu předchází mnoho měření a výpočtů, žáci se musí seznámit s některými matematickými zákonitostmi, atd. Všechny své poznatky si zaznamenávají a doplňují. Na začátku pokusu si také děti zapíší, co očekávají a co se pravděpodobně stane, po jeho provedení si shrnou, jak lze výsledek pokusu vysvětlit. Dále se zajímají o to, jak se lidé chránili proti zimě v minulosti (historické hledisko) nebo proti jakým vlivům se musí lidé chránit v různých částech světa, proč jsou teplejší a chladnější oblasti (geografické hledisko), apod. Na závěr projektu shrnou své poznatky a sepiší zprávu, kterou mohou publikovat v novinách.

#### Třída jako ateliér

Dítě samo má aktivně získávat své vědomosti, nemá již být v roli toho, kdo je pasivně přijímá. Proto je tedy nutné přizpůsobit třídu tak, aby byla využitelná pro práci dětí.

Nemá mít podobu klasické „posluchárny“, ale má být zařízena spíše jako laboratoř s pracovními stolky, policemi na sbírky, vodovodem apod. Třída tak nejen umožňuje experimentování, ale svým vybavením k němu přímo pobízí. Houssaye<sup>18</sup> uvádí, že „třída“, tedy místo, kde se žáci učí, je v Decrolyho školách všude : ve třídě, na zahradě, v kuchyni, v muzeu... .

---

<sup>17</sup> Cipro 2002, s. 122

<sup>18</sup> Houssaye, 2006, s. 31



### Přirozené prostředí

Decroly zdůrazňuje, jak je důležitý kontakt dítěte s přírodou, protože v přírodě lze najít materiál, který vhodně stimuluje dětský zájem. Přítomnost přírody považuje za základní prvek, díky kterému může dítě vidět svět v jeho celistvosti. Některé odpoledne vyčleňuje k procházkám a návštěvám přírodních úkazů.

(Zde je jeden z bodů, kde se Decroly výrazně odlišuje od Marie Montessori : Montessori nabízí pomůcky, označované jako didaktický materiál, kterým děti rozvíjí, naopak Decroly se snaží najít přirozený materiál, zejména v přírodě, který je již ve své podstatě dětem blízký.)

Hlavní výhody Decrolyho metody spatřuji zejména ve smysluplnosti učení. Děti jsou vedeny silnou motivací vyřešit konkrétní problém, protože přesně vědí, jaký je cíl jejich učení. Dítě snadno vyhodnotí, k čemu může nově nabitě vědomosti použít. Motivace je navíc živena dobou, po kterou na projektu pracují. Děti se skutečně ponoří do problému a hledají jeho řešení ve škole i mimo ni.

Naopak slabým místem je nedostatek opakování. Po skončení projektu se děti k jednotlivým problémům nevracejí. Získané poznatky jsou sice díky projektu velmi silně kontextualizované, děti se mohou dostat k různým pohledům na problém, řešit různá cvičení, ale používají své poznatky jen pro řešení jednoho konkrétního problému. Je proto otázkou, zda se z jejich poznatků bez kroku dekontextualizace stanou obecné vědomosti.

Velký význam spatřuji v budování strategií vedoucích k učení : žáci sami hledají problém, kterým se chtějí zabývat, učí se plánovat si, jaké kroky je potřeba podniknout, aby dospěli k jeho řešení, po realizaci projektu celý postup hodnotí.

### 2.2.3 Globální metoda čtení a psaní

*Cíl : Nastínit metodiku výuky počáteční gramotnosti čtení a psaní na škole O. Decrolyho.*

Globálnost je u Decrolyho akceptována i pro výuku čtení a psaní. Hlavním požadavkem je, aby čtení i psaní mělo od samého počátku smysl a aby dítě vidělo jeho užitečnost, funkčnost a propojení s reálným životem. Tím je živena motivace dítěte psát - vytvářet tak smysluplná sdělení a číst – dozvídat se nové věci.

Metodologicky zde Decroly postupuje od konkrétního k abstraktnímu, kde mezi konkrétní řadí věty, naopak hlásky považuje za poslední krok analýzy . Tedy právě naopak než u metod analyticko-systentických, kde dítě nejprve učíme písmena, která jsou spojovaná do bezvýznamných slabik a po dlouhém období slabikování dítě začíná číst s porozuměním.

#### Decroly metoda čtení ( ideo – vizuální metoda)

Decroly odůvodňuje svou metodu 3 hledisky – psychologickým, metodologickým a pedagogickým.

Psychologické vysvětlení odkazuje na převahu vizualizace, o kterou se dítě opírá při globální metodě čtení. Zrakové vnímání se podle pozorování psychologů vyvíjí od počátku života nejaktivněji a proto by mělo převažovat při vyučování čtení. Souběžně s tím musí docházet k častému opakování slov, aby se sluchová představa upevnila stejně tak, jako zraková. Mezi zásadami zmiňuje Decroly princip, který spočívá v podávání všech cvičení formou hry, aby děti přistupovaly k učení se zájmem.

Metodologickou zásadou je postupovat od konkrétních smysluplných vět, které tvoří povely, či instrukce, jež jsou pro děti aktuální. Decroly popisuje tři stádia ve vývoji čtení.

Nejprve seznamuje děti s textem v jednotlivých písemných příkazech, které děti provádějí. Vše psané pro ně má bezprostřední význam : například když se zabývali ovocem, napsal Decroly na papíry velkým písmem příkazy typu : „ Přines mi ze zahrady jablko“, „Rozdej dětem jablka“, „Sněz polovinu jablka“ apod. Pro děti tato forma představovala hru, zároveň si vizuálně fixovaly podobu vět, věty slyšely – zpracovávaly tedy mnoha smysly najednou a zároveň význam vět prožívaly.

( Podobnou metodu popisuje v 1970 psycholog James J. Asher pro výuku cizích jazyků. Metoda je známá pod zkratkou TPR – Total Physical Response / „Metoda celkové fyzické odezvy“ a spočívá ve vykonávání úkolů, které učitel žákům předvede řekne v cizím

jazyce. Pro povahu úkolů, které lze předvádět a opakovat je zřejmé, že je vhodná zejména pro začátečníky.)

Další použitá technika spočívá v umístění cedulek s názvy na všechny předměty ve škole. Děti se také dozvídají, jak vypadá psaná podoba jejich jména.

Pro druhé stádium uvádí Decroly několik her.<sup>19</sup> Například přiřazování pojmenování k obrázkům, nebo řazení kartiček s napsanými pokyny do logického sledu a následně jejich dramatizaci.

Ve třetím stádiu – zhruba po třech týdnech děti shrnují do svých sešitů, co se naučily a zápisy doprovází kresbami. Tyto věty a zápisy se různě obměňují (viz níže) a dítě se také dostává k psaní. Tak získává dítě bohatou škálu vět, které umí přečíst.<sup>20</sup> Všechny tyto věty jsou spojeny s jeho aktuálním prožíváním, s děním jeho života. Jde tedy o přirozenou funkci čtení a psaní : zaznamenávat a znovu se dozvídat, co jsme dělali, co dělali jiní lidé.

Z pedagogického hlediska vyzdvihuje Decroly svou ideo-vizuální metodu pro úzké spojení výuky čtení s ostatními předměty. Tím se čtení stává prostředkem získávání vědomostí a jak jsem uvedla výše, ve všech činnost vidí dítě jeho smysl.

#### Decroly metoda psaní

I při psaní pracuje dítě od počátku s celou větou, kterou učitel předepisuje na pruh papíru. Dítě nejprve pozoruje grafický záznam, poté větu přepisuje do sešitu, nejčastěji pod obrázek, který tak doplňuje komentářem. Zajímavé je, že Decroly došel svými pokusy k závěru, že čas, po který dítě větu pozoruje ovlivňuje nepřímo zapamatování si věty. Tedy nejlépe si dítě zapamatuje větu pozorovanou po nejkratší dobu.

Zpočátku se nejedná o přesně tažená písmena, dítě pouze napodobuje tvary a čitelného písma děti dosahují zhruba po půl roce.<sup>21</sup> Z toho plyne, že zde chybí nácvik jednotlivých tahů a tvarů, která tvoří písmena. V Bruselu jsem měla možnost pozorovat první třídu v listopadu a prosinci. Po 3 měsících výuky byly mezi dětmi patrné velké rozdíly. Některé psaly velmi čitelně, jiné stále s námahou napodobovaly učitelovo písmo. Vyučující se při psaní nikdy neodkazovala na jednotlivá písmena (teď napište „k“), pouze dětem pomáhala a popisovala za použití domluvených výrazů (dlouhá tažená čára s kličkou, smyčka doprava, mezera apod.), jak mají větu psát.

Věta, kterou děti zaznamenávají zpravidla popisuje, co děti ve škole daný den dělají, nebo aktualitu, kterou společně prožijí. Může se vztahovat k počasí, k životu třídy, nebo k

---

<sup>19</sup> Hamaïde, 1926, s. 47

<sup>20</sup> viz příloha č. 5

<sup>21</sup> viz příloha č. 4

významné události jednoho dítěte. Vždy je ale popisem života dětí. V prvních týdnech si děti ukládají věty do svého týdenního diáře, kde každou větu ilustrují záznamem. Vzniká tak kreslený deník s popisem, který je tvořen jejich prvními větami.

Takovými větami mohou být například :

1. Gaïtan dnes do školy přinesla jablka ze zahrady.
2. Dnes jsme na zahradě<sup>22</sup> pozorovali ptáky.
3. Viděli jsme Jakobovu malou sestřičku Deborah.

Děti mohou učiteli navrhnout, kterou větu chtějí daný den napsat. Učitel ji vždy zváží a upraví tak, aby s ní mohl v budoucnosti „výživným“ způsobem pracovat. (Nenapíše tedy „Jedli jsme jablka od Gaïtan.“, ale použije slova „dnes“, aby se na něj mohl v dalších dnech odkazovat.)

Všechny věty se uchovávají na viditelném místě, aby mohl učitel postupně poukazovat na jednotlivá slova, která se již objevovala v předešlých větách. Při psaní druhé věty se odkáže na slovo „zahrada“, které děti psaly předchozí den. Zároveň se děti cvičí v psaní tím, že slova ve větách obměňují. Třetí den napíše například : „Viděli jsme Jakobovu malou sestřičku Deborah.“ a učitel se dále ptá, jak by byla sestavená věta „Na zahradě jsme viděli ptáky.“

Pokud jsou děti zběhlé v analýze věty na jednotlivá slova - tedy umí bezpečně určit, který grafický záznam odpovídá kterému zvukovému vjemu, učitel odkazuje na jednotlivé zvuky (slabiky a písmena). Pokud chce například učitel napsat slovo „jaro“, odkáže se na začátky slov Jakob, jablka ( a vzhledem k pokročilé fázi, ve které dojde k analýze také na mnoho dalších slov). Dále vychází např. z počátečních písmen ve jménech, která děti zpravidla dobře znají.

Mimo slova z vět se třída věnuje tzv. schovaným slovům. Těmi jsou zejména předložky, spojky a s přihlédnutím k francouzskému jazyku také členy. Například J. Giasson<sup>23</sup> uvádí seznam nejužívanějších slov ve francouzštině, která v běžném souvislém textu tvoří kolem 50% slov.<sup>24</sup> Zvládnutí těchto slov je pro žáky klíčové, protože pomáhají dítěti dekodovat text a ten se pro ně stává známějším.

---

<sup>22</sup> V českém kontextu bychom při volbě vět museli citlivě pracovat se skloňováním jmen, ale tento požadavek ve francouzštině ve většině případů odpadá.

<sup>23</sup> Giasson, 2005, s. 172

<sup>24</sup> viz příloha č. 2

Decroly se ve své metodě čtení i psaní opírá o silnou vizuální paměť dítěte. Připouští, že některé děti mohou patřit k auditivním typům, ale považuje za vhodné, aby i tyto děti cvičily vizuální paměť, která je podle něj nezbytná k zvládnutí francouzského pravopisu. Mnozí odborníci se domnívají, že Decrolyho metoda se rozšířila zejména ve frankofonních zemích právě proto, že vyhovuje francouzskému, výrazně nefonetickému pravopisu.

## 2.3 České alternativní hnutí

*Cíl : Uvést příklady reformní pedagogiky v Čechách a nastínit jeho vývoj a vliv na současnou školu.*

I v Čechách se na přelomu století ozývá silná vlna proti herbartismu. Se stejným cílem jako světoví reformní pedagogové vystupuje v Čechách nejprve Josef Úlehla (1852 – 1933), který formuluje své myšlenky ve svých Listech pedagogických : „*Škola je orgánem národního života, pečující o mravní a rozumový vývoj, s respektem k přirozenému tempu vývoje jedince.*“<sup>25</sup> Úlehla klade důraz na zájem dítěte, rozvíjení jeho schopností a nabytí takových vědomostí, které žák dovede využít ke svému lepšímu životu. Snaží se navázat na myšlení Komenského a uvést jej do praxe v tzv. pracovních školách, kde by se děti mohly učit experimentováním, napodobováním a kde by vztah mezi žákem a učitelem vycházel ze vzájemné důvěry.

Význam jeho osobnosti spočíval zejména v nadšení, které vyvolal mezi svými spolupracovníky a dalšími učiteli. Jeho pokusné školy (Rozvádovice, Strážnice) byly označovány jako úlehlovské volné školy. Úlehlovo pozitivistické myšlení vrcholí pokusem ve Vídni, kde jeho spolupracovníci Božena Hrejsová a Josef Sulík zřizují volnou školu plně organizovanou zájmem dítěte. Po roce jeho 1918 vídeňský experiment zanikl, ale jeho představitelé v pokusech pokračují. (I pro rakouské prostředí představovalo Úlehlovo působení silný impuls pro další rozvoj pokusných škol.) Hrejsová otvírá „dílnu malářeček“ pro talentované kreslířky<sup>26</sup> a Sulík experimentuje na Slovensku a později působí na pražských reformních školách.

Jak je uvedeno na příkladu Josefa Úlehly, první období českého reformního hnutí (20. léta) je tedy charakterizováno zejména individuálními pokusy nadšených učitelů snažících se proměnit podobu škol, na kterých sami působili. Kromě výše zmíněných to byli dále např. František Mužík, Eduard Štorch, František Bakule, František Kožíšek (, který v roce 1913 vydává čítanku Poupata – viz níže) a další.

Pokusníci tedy prakticky zasvětili svůj život vlastním experimentům, kterým věnovali maximální úsilí. Jednotlivé pokusy ale byly tak silně spjaty s osobností experimentátorů, že po jejich odchodu již víceméně nepokračovaly.

Pokusy těchto učitelů bylo často vedeno na jejich citlivým vnímáním dětských potřeb, nikoli jasnou koncepcí. Proto byli kritizováni za nahodilost a nevědeckost. Jednalo se

---

<sup>25</sup> Spěváček.1978, s. 17

<sup>26</sup> Spěváček.1978, s. 23

ale o snahu uskutečnit proměnu školy „ze zdola“ – tedy na základě potřeby jednotlivých učitelů, ale nikoli systémově.

Nespokojenost učitelů však přetrvává. Školský systém byl označován za nedemokratický, zejména ve smyslu nerovnosti přístupu ke vzdělání. Z těchto pohnutek vzniká diskuse o nové podobě školské reformy. V roce 1928 do ní přispívá Václav Příhoda publikací článku Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra.

V letech 1928 – 1929 vznikla při škole vysokých studií pedagogických Reformní komise školská, jejímž úkolem bylo připravit školskou reformu po stránce obsahové i organizační a jejím vedením je pověřen právě Příhoda.<sup>27</sup> Reformní komise pořádala další diskuse a sjezdy. K diskusi o reformě významně přispěl zejména Otokar Chlup, dále pak J. Uher, E. Strnad, J. Hendrich aj.

Příhoda ( 1889 – 1979) navazuje svým myšlením na české reformátory 20.století, ale čerpá také zkušenosti ze svých pobytů v USA, kde ho oslovuje zejména princip racionalizace a behavioristická psychologie. Význam jednotné školy pro české školství má spočívat v demokratizaci školství. *„Rovnost šancí mohla podle Příhody a v souladu s přesvědčením učitelstva...nejlépe zabezpečit jednotná škola, pojatá jako škola pro všechny děti, „propustná“ směrem vzhůru podle míry schopnosti žáků a umožňující prostřednictvím diferenciaci každému rozvoj podle jeho zájmů a potřeb.“*<sup>28</sup>

Příhoda navrhuje třístupňový školský systém. Cílem prvního stupně je připravit žáky na další vzdělávání a vybavit je učebními strategiemi. ( Tedy vybavit je tím, co dnes nazýváme kompetence k učení). Pro školu druhého stupně byly navrženy tři větve – technická, a klasická humanitní a moderní humanitní, ve kterých se mělo postupovalo podle předmětů, nikoli podle ročníků. Těžiště změn bylo v diferenciaci obsahu, rozsahu a pojetí učebních předmětů.<sup>29</sup>

Pokusných reformních škol, které pilotovaly novou koncepci bylo od roku 1929 přibližně třicet. Již v roce 1932 byly vydány nové osnovy pro školy měšťanské a o rok později i pro školy obecné. Jednotné střední školy ale nebyly povoleny. Do praktického života školy ale reformy v podstatě nepronikly, protože reforma nebyla přijata učiteli samotnými.

Narozdíl od první vlny reform, toto byla reforma systémově připravená, ale učitelé pro ni nebyli nadšeni.

Je až s překvapením, jak podobná situace nastala v českém školství po roce 1990. V uvolněné atmosféře porevolučního nadšení vznikly tři vzdělávací programy pro první

<sup>27</sup> Žižková. 1990. s. 13

<sup>28</sup> Váňová. 1995.s. 12

<sup>29</sup> Váňová. 1995. s. 10

stupeň základního vzdělávání, podle kterých mohly školy vyučovat. Těmi byly Základní škola, Obecná škola a Národní škola, přičemž zejména poslední dvě umožňovaly úpravu učebních plánů a rozvrhu hodin. (Obecná škola byl program, jehož osnovy nebyly striktním předpisem, ale pouze vodítkem připraveným pro tvořivě orientované pojetí výuky. Národní škola umožňovala vyučovat v blocích a nadstavbová část plánu dávala prostor individualizaci.) Kromě toho existoval program Waldorfská škola, jako škola experimentálně – ověřující.

Od školního roku 2007/2008 měly první a šesté třídy povinnost vyučovat podle Rámcových vzdělávacích programů (RVP), respektive z nich vycházejících a každou školou vytvořených školních vzdělávacích programů (ŠVP), do kterých byly zaneseny nové požadavky na cíle vzdělávání, doplněné průřezovými tématy a klíčovými kompetencemi. Pro mnohé školy představovaly tyto RVP šanci k proměně, ale přístup většiny, alespoň v počátečních letech, velké nadšení neukazoval. Situace velmi připomínala „reformu shora“, která si ovšem nezískala velkou část učitelů. Škola se tak proměnila formálně, ale žáci často žádný rozdíl nezaznamenali.



### 2.3.1 Pokusné školy s prvky globální výuky

*Cíl : Představit hlavní principy Příhodovy reformy pro obecnou školu a důsledky na dnešní podobu primární školy. Dále umožnit srovnání s Decroly metodou.*

Příhodova reforma pracovala s didaktickým experimentem. Jeho model jednotné diferencované školy sice nebyl povolen, ale ve školách ( zhruba ve třiceti škol s dvěma sty třídami) byly ověřovány „*principy diferenciacce, individualizace, globalizace, pracovní metody, a kvantitativní metody hodnocení.*“<sup>30</sup>

Princip globalizace byl ověřován pouze obecnými školami. Příhoda koncipuje svou „nauku o životě“ pro 1. a 2. ročník primární školy, kde je důležité, aby dítě získalo základní školní návyky a naučilo se učit se. „*Jde o to, aby dětská zvědavost – zvidavost – vyplývající ze zájmu, neporušená ochota k životním otázkám s duševní opravdovostí a upřímností nebyla při prvním kroku do školy ubita mechanickými činnostmi.*“<sup>31</sup> Příhoda dále zdůrazňoval, že dítě má být k učení vhodně motivováno a k tomu má učitel využívat všechny příležitosti, nebo je sám vytvářet.

Proto je obsah 1. a 2. ročníku spojen a učitel vybírá a třídí látku podle šesti hledisek:

#### 1. Životní funkce

- výživa
- ochrana před nepohodou a nebezpečím, které hrozí od nepřátel lidského života
- péče o vlastní zdraví a zdraví jiných lidí
- potřeba jednat, hrát si a pracovat

#### 2. Sociální funkce

- styk dítěte s přítomnými a vzdálenými, v nichž mají důležitou úlohu řeč a písmo
- styk v rodině, škole, obci, spolku, národě
- účast na společenských činnostech
- užívání civilizačních komunikací (silnic, drah, pošt, ...)

#### 3. Kulturní funkce

- hudba, výtvarné umění, dramatické umění, četba, filosofie,

#### 4. Pochopení přírodního dějství a vztahu k jeho kultuře – civilizaci

---

<sup>30</sup> Váňová, 1995. s. 25

<sup>31</sup>

## 5. Měrné funkce v čase a prostoru

### 6. Technické funkce jako základ civilizace

- zacházení s pomůckami, nástroji, stroji, založené na jejich znalosti<sup>32</sup>

Jelikož je výběr hledisek koncipován tak, aby pokryl všechny oblasti dětského prvotního zájmu o život, nacházíme zde přirozeně paralelu s Decrolyho čtyřmi potřebami. V praxi splývají tyto okruhy v jediný celek, oblasti se prolínají a vzájemně na sebe navazují. Příhoda toto nazývá sceleným vyučováním. Teprve na počátku 3. ročníku docházelo k dělení látky do předmětů.

Metody měl učitel volit tak, aby vzbuzovaly dětský zájem a přizpůsobovat je podle znalostí a reakcí žáků.

Princip globalizace je realizován také globální metodou čtení a psaní, která byla od roku 1933 zavedena na všech pražských školách. Pro tuto metodu byla pro české prostředí vytvořena „První kniha“ (Musilová – Příhoda – Musil), kde již nejsou na prvních stránkách písmena a slabiky ( Příhodou označované za pahýly slov), ale smysluplné věty. Korejs<sup>33</sup> (který ve svém příspěvku odkazuje také na Decrolyho) popisuje, že je slovník knihy sestaven podle speciálních výzkumu a s přihlédnutím ke statistice, která udává četnost často používaných slov<sup>34</sup>. Dále vznikají teoretické a metodologické studie o této metodě.

Příhoda se opíral o psychologické a pedagogické výzkumy, se kterými se seznámil během svých cest do USA a odvolával se též na Komenského a jeho čtení celých slov, doplněné obrázkem. Při svých pokusech ale spolupracoval s Josefem Kožíškem (1861 – 1933), který již na počátku století experimentoval s metodami čtení a sestavil čítanku Poupata (1913). „*Jeho metoda spočívala v užití počátečních písmen známých osob a věcí v kombinaci s názornými obrázky, jimiž doplňoval první texty určené ke čtení, takže dítě „četlo“ jednak slova symbolizovaná počátečními písmeny, jednak obrázky, a tak se skládáním jednoduchých vět vpravovalo postupně do techniky čtení.*“<sup>35</sup> V roce 1931 podniká Kožíšek po konzultacích s Příhodou pokus na škole v Úvalech.

Kolem nové metody se nepřekvapivě zvedla řada odpůrců, kteří argumentovali zejména neporovnatelností českého pravopisu s anglickým. Na obhajobu globální metody

<sup>32</sup> Příhoda : Reformné hlediská v didaktike in Čondl. 1939, s. 176

<sup>33</sup> Josef Korejs : Příhoda a počáteční metoda čtení in Čondl 1939, s.194

<sup>34</sup> podobně jako seznam častých slov ve francouzštině podle Giasson

<sup>35</sup> Cipro 2000, s.272

byly uskutečněny výzkumy porovnávající fonetičnost českého a anglického pravopisu, parametr délky slova v globálně metodě čtení apod.<sup>36</sup>

Přestože Korejs, který podle Příhody učil deset let nekriticky vyzdvihuje globální metodu nad ostatní, doc. Uhlířová ale uvedla ve své přednášce, že se touto metodou některé děti vůbec číst nenaučily. Váňová<sup>37</sup> ale popisuje, že pražské školy byly hospodářskou krizí zasaženy ekonomicky nejvíce, proto se můžeme domnívat, že metoda nebyla podpořena dostatečným množstvím pomůcek a materiálů.

Na rozdíl od Decrolyho, který postupuje při nácvičce čtení i psaní téměř zároveň, odkládá Příhoda psaní do druhého pololetí. České děti tedy četly tištěné texty a s psacím písmem se seznamovaly až později.

---

<sup>36</sup> Medonos : Výzkum o fonetičnosti pravopisu, M. Škořepa: Délka českého slova a globální čtení.

<sup>37</sup> Váňová 1995, s. 28

### 3. Současné školství

#### 3.1 Systém belgického školství

*Cíl : Uvést stručný přehled struktury belgického školství, který umožní pochopení, k čemu představuje Decroly pedagogika v Belgii alternativu.*

Systém belgického školství koresponduje s politickou strukturou belgického království. Místo abychom mluvili o celku, vymezujeme zde vlámskou komunitu, francouzskou komunitu a německy mluvící komunitu. Vzhledem k rozšíření Decroly škol se v popisu vzdělávacího systému zaměřím pouze na Francouzskou komunitu.

Povinné vzdělání v Belgii (od 6 do 18 let) se realizuje na primárních školách s šesti ročníky a na sekundárních školách různé povahy. Primární školy se dělí podle zřizovatele a způsobu financování na :

Školy spravované francouzskou komunitou – „státní školy“.

Školy zřízené soukromou osobou – tzv. volné školy, – zejména školy církevní a školy alternativní ( v belgickém prostředí jde především o pedagogiku Celestina Freineta, Marie Montessori a Ovida Decrolyho).

Žádný z typů škol nesmí vybírat povinné školné, školy však mohou přijímat od rodičů příspěvky na vzdělání.

Mezi povinné předměty na prvním stupni patří tělesná výchova, filosofie, cizí jazyk a předměty obecně vzdělávací - psaní, komunikační dovednosti, matematika, základy věd, historie a geografie, orientace v prostoru, ekologie, výchova k mediální gramotnosti a výchova k sociálním a občanským dovednostem, které jsou zahrnuté v SOCLE – sborníku znalostí a dovedností, kde jsou také vytyčeny cíle vzdělávání. Vyučující jednotkou je padesáti - minutová hodina. Povinná školní docházka je realizována od pondělí do pátku, ve středu zpravidla pouze s dopoledním vyučováním.

Každý zřizovatel může navrhnout úpravy týkající se metod a organizace a po jejich schválení pracovat na základě vlastního pedagogického projektu. ( Např. školy církevní mají zpravidla místo hodin filosofie hodiny náboženství, školy alternativní mají filosofii celkově zařazenou do vlastního vzdělávacího plánu a její „výuku“ realizují vlastními metodami.)

Na konci 6. ročníku získají žáci ve státních školách certifikát o ukončeném primárním vzdělání a žáci volných škol jej získají po složení povinné zkoušky před komisí.

Vzdělání na primární škole má být podle zákona z roku 1977 realizováno ve 2 cyklech, které seskupují děti podle věku : první cyklus (5 – 8 let) zahrnuje též poslední, nepovinný ročník mateřské školy a druhý cyklus (8 – 12 let ). Mezi hlavní výhody vzdělávání

v cyklech, kde jsou společně vzděláváni žáci různého věku, se uvádí možnost učitelova zaměření na skutečnou úroveň jedince. V běžné škole s ročníky, kde je třída věkově homogenní skupinou učitel mylně předpokládá, že může pracovat se třídou jako s celkem a orientuje se tak často na „fiktivního průměrného“ žáka. Vzdělávání v cyklech respektuje individuální odlišnosti týkající se zejména pracovního tempa a individuálního pokroku. Díky tomuto systému žáci nemohou propadnout, ale kontinuálně se ve svém vývoji posouvají.

Zároveň od roku 1997 existuje několik škol pilotujících nové vzdělávací metody.

### 3.2 Podoba současné belgické školy hlásící se k Decrolyho metodě

*Cíl : Přiblížit dnešní podobu školy O. Decrolyho s důrazem na prvky, které jsou inovativní.*

#### Metody L'École Ouverte v Ohain

Škola v Ohain vedená ředitelem Ghislanem Maronem patří mezi svobodné dotované školy. Ve škole je mateřská i primární škola a oba stupně spolu spolupracují na některých aktivitách. Ve svém pedagogickém projektu se profiluje jako škola aktivně uplatňující pedagogiku O. Decrolyho, kterou se inspiruje zejména v projektech organizovaných dle potřeb a zájmů dítěte. Zároveň svůj pedagogický projekt doplňuje tak, aby odpovídala současným požadavkům moderního vzdělávání. Z dalších koncepcí zde najdeme zejména prvky C. Freineta.

Každý rok je pro celou školu vybrána jedna potřeba (jedno centrum zájmu) , kterou rozpracovávají jednotlivé ročníky ve svých projektech. Celá škola se tedy věnuje jednomu velkému tématu, které děti podle vlastních návrhů a zájmů naplňují konkrétními projekty. V mateřské škole a v prvních dvou ročnících primární školy se místo 4 center zájmů věnují žáci tzv. překvapením. V průběhu 4 let od 3. do 6. třídy primární školy se tedy žáci setkají s prací koncentrovanou kolem všech 4 potřeb.

**Překvapení** je hlavní technikou v mateřské škole a v prvních dvou ročnících primární školy.

Každé dítě může kdykoli přinést do školy předmět, který se nějak vztahuje k jeho životu. Tím může být peříčko nelezene na procházce, rentgen zlomené ruky, taška jablek, suvenýr z cizí země, apod. Děti nejsou v tomto směru nijak omezovány.

V mateřské škole se překvapení využívá k různorodým aktivitám v průběhu celého dne. Dle věku dětí je to zejména v oblasti výtvarné, dramatické, hudební, apod. Učitel se snaží najít takovou aktivitu, která bude s překvapením spojená. Těžiště zde spočívá v objevování a poznávání nových věcí.

Předškolní děti využívají překvapení zejména k porovnání velikostí. Děti mají zpravidla zavedenou jednu míru, podle které měří všechny předměty. Takovým předmětem může být jedno z prvních překvapení, nebo jiná věc, na které se děti dohodnou. S touto věcí/jejich vlastní přirozenou mírou pak porovnávají všechny ostatní věci, se kterými se setkávají a které chtějí měřit.

Děti na prvním stupni nosí do třídy překvapení schované v plátěném sáčku a ostatní děti jej vnímají nejprve hmatem. Potom kladou „autorovi překvapení“, dotazy, díky kterým

odhalují, o kterou věc jde. Podle povahy překvapení s ním učitel pracuje den, týden, některé téma ale učitel shledá tak „výživným“, že jej rozpracuje v celý projekt. Zde záleží na tom, vyhodnotí-li učitel informace, které by mohly děti v projektu získat za přínosné, či nikoli. Projekty tedy vycházejí ze zájmu dítěte, je ale vždy na učiteli, aby rozhodl, jaký projekt v jakém ročníku zařadí. Učitelé se tak snaží pokrýt různé oblasti, kterých se mají děti v daném ročníku dotknout.

Od třetího ročníku přinášejí děti do školy stále svá překvapení. Učitel jim již ale nevěnuje celý den. Pokud je překvapení zajímavé k rozpracování, může se stát základem projektu. Tak se např. ve čtvrté třídě věnovali žáci stavbě těla a následně stavbě těla u ptáků, když si jedna dívka zlomila ruku a přinesla jako překvapení vlastní rentgenový snímek. Celý projekt spadal do potřeby ochrany proti nebezpečí. Jiná překvapení sloužila pouze ke krátkodobé práci, nebo k prezentaci dětských aktivit.

Podobně jako překvapení ve vyšších ročnících i technika nazvaná **Pondělní novinky** („Les quoi d’neuf du lundi matin“) slouží k prezentaci dětských zážitků a dojmů. Děti se mohou zapsat do archu<sup>38</sup>, který je volně dostupný ve třídě, pokud mají chuť v pondělí prezentovat před třídou, co zajímavého zažily, nebo co zrovna prožívají. V pondělí ráno tak učitel věnuje prostor pro zprávy dětí. Učitel nechává na zodpovědnosti dětí, aby se do archu zapisovaly. Na každé pondělí se může zapsat jen určitý počet dětí a pokud se nikdo nezapíše, děti o tuto aktivitu přijdou. Mezi dětmi je tato technika velmi oblíbená, protože mohou sdílet před celou třídou zajímavosti z jejich života. Zároveň se tak cvičí v komunikačních dovednostech, zkouší si proslov před skupinou svých vrstevníků, učí se naslouchat a klást otázky promlouvajícím.

Práce s překvapením a práce na projektech tvoří základní náplň práce ve škole. V tabulce č. 1 uvádím příklad rozvrhu čtvrté třídy.

Tabulka č. 1 – rozvrh 4. třídy v Ecole Ouverte

	8.30 – 10.10		10.30 – 12.10		13.30 – 15.30
pondělí	PR	R	PR	P	G/LA/B
úterý	PR	R	N/G	P	PR
středa	PR	R	PR	L	L
čtvrtek	PR	R	N/G	P	PR
Pátek	PR	R	A	P	PR

Vysvětlivky : PR – projekt, N - holandština G – tělesná výchova R – přestávka , P – polední přestávka s obědem, L - volno, LA - angličtina, B – práce v knihovně, A – pracovní činnosti

<sup>38</sup> viz příloha 7

Rozvrh tvoří pro děti i učitele základní schéma týdne, zejména jsou do něj zaneseny předměty, které nejsou zahrnuty do projektu. Těmi jsou holandština, angličtina a tělesná výchova a pracovní výchova, na které mají děti jiného vyučujícího a dále práce v knihovně. Knihovna je ve škole společná pro všechny třídy a je pro děti rozdělená na „vědeckou literaturu“, obsahující různé atlasy, dětské i všeobecné encyklopedie, populárně-naučná díla, slovníky aj. ze kterých mohou čerpat informace ke zpracování projektů a dále na dětskou literaturu a koutek s počítači.

Vyučovací jednotky jsou uspořádány do 100 min. a 120 min. bloků, které učitel organizuje podle aktuálního projektu, podle potřeb dětí i svých vlastních.

Mimoto se třídy nepravidelně scházejí a spolupracují napříč ročníky. Jde o naplnění požadavku belgické školy na **vzdělávání v cyklech**. Jedná se zejména o aktivity spojené s životem školy jako je příprava masek na divadlo, práce na školním dvoře, zpracování jablek apod. Díky celoročnímu společnému centru, kterému se 3. až 6. třídy věnují může jít ale také o práci na společné části některého projektu. Význam této spolupráce spočívá zejména v rozvoji sociálních dovedností.

Sociální dovednosti jsou také rozvíjeny prostřednictvím **tzv. kmotrů mezi dětmi** (tato metoda je také označována jako „systém vrstevnické podpory – peer tutoring support“, nebo jen „tutoring“). Každé dítě, které vstupuje do 1. ročníku mateřské školy se seznámí se svým kmotrem ze 3. třídy primární školy, který pro něj představuje ve škole blízkou osobu, nahrazuje staršího sourozence, který dítěti pomáhá. Zůstává s ním po dobu 4 let, kdy starší žák opouští školu a mladší je ve věku, kdy se sám může stát kmotrem. Děti spolupracují zejména při celoškolských aktivitách.

Mimo práce na projektech má každé dítě složku cvičení, na které během roku individuálně pracuje. Ta obsahuje cvičení, která slouží k procvičení probírané látky – zejména ve francouzské gramatice a matematice. Cvičení ve složce vždy souvisí s prací na projektu, ale slouží zejména opakování. Například v projektu se děti věnují měření třídy a převodům jednotek. Jelikož je tato látka považovaná za stěžejní a je nutné ji upevnit, pracují ve své složce na cvičeních podobného typu. Složka může obsahovat příklady přesně odpovídající úrovni každého dítěte. Tím je kompenzována jedna z nevýhod projektového učení a to nedostatek opakování.

Ve škole jsou také děti běžně hodnocené a v hodnocení projektů jsou vedeni k autoevalaci. (Původní Decroly koncepce, kterou některé současné Decroly školy akceptují vychází z přesvědčení, že učitel dennodenně pracuje s dítětem a proto mu může dávat dostatečnou zpětnou vazbu.)



Hodnocení celé školy je problematické vzhledem k povaze školy. Stejně jako v Čechách, kde se kolem alternativních pedagogických systémů soustřeďují rodiče se zájmem o pedagogiku a rodiče dětí se speciálními potřebami učení v obou smyslech Gaussova rozvržení (tedy rodiče dětí nadaných, kteří doufají v obohacení v jiném, než intelektovém smyslu, či děti se specifickými poruchami učení, kteří věří v nalezení metod vhodných pro žáky se SPU), v Belgii je situace velmi podobná, navíc podmíněná tamějším systémem školství. Tato heterogenita ale nezpůsobuje nivelizaci podobnou běžné škole, protože společným znakem rodičů žáků Decrolyho škol je vysoký zájem o vzdělání svých dětí a ten je dle výzkumů často rozhodující pro dosažení dobrých výsledků.

Ghislan Maron, ředitel Ecole Ouverte v belgickém Ohain, vysvětluje sociální nerovnosti na školách takto : Rodičům, kteří patří ke střední vrstvě a kterým záleží na vzdělání svých dětí a snaží se je zabezpečit co nejlépe často preferují školu, která pracuje ověřenými metodami. Protože sami zažili „běžnou“ školu, vědí, co od takové školy mohou očekávat a také jaký je její pravděpodobný výstup : taková škola pro ně tedy znamená jistotu (ať to vztáhneme na metody použité ve škole, na třídění obsahu vzdělávání, nebo na vztah mezi učitelem a žákem), která jejich dětem zaručí stejné vzdělání, jaké oni sami mají. Naproti tomu školy pracující „jinak“ představují pro rodiče „sázku“ ve smyslu nejasného výstupu na konci vzdělávací dráhy jejich dětí.

Ecole Ouverte je školou, která našla cestu, jak integrovat do svého projektu metodu O. Decrolyho, požadavky belgického školního vzdělávacího systému a další metody. Všechny prvky které využívá přispívají k harmonickému rozvoji dítěte a k formování osobnosti v každém jedinci. Ať již jde o globální metodu čtení, nebo nové techniky jako „pondělní novinky“, vždy jsou to metody, které staví do centra zájmu dítěte a opírají se o humanistickou pedagogiku, která je společným znakem reformního hnutí i dnešní školy.

### 3.3 Rozšíření Decroly škol ve světě

*Cíl : Nastítnit, jak lze Decroly systém zařadit do národních kurikul s poukázáním na variabilitu systému.*

Alternativní školy prokazují aktuálnost svých myšlenek i v současnosti. Různé školy zařazují Decroly metodu do svých vlastní vzdělávacích programů v různé míře: některé, plně respektují myšlenky O.Decrolyho, jiné v nich nacházejí inspiraci a čerpají z tohoto pedagogického systému pouze některé prvky. Následující přehled ukazuje, kde se Decroly metodou pracuje a v jakým způsobem může být uchopena.

Pro učitele je vždy přínosné poznat různé pedagogické koncepce, reflektovat je, inspirovat se jimi v malé či velké míře. Mělo by však být zdůrazněno, že pokud čerpáme z ucelené pedagogické koncepce jednotlivé prvky, musíme je začleňovat citlivě a vhodně je doplňovat do vlastního pedagogického pojetí.

#### Ecole Decroly v Bruselu

Decroly škola v bruselském Uccle známá jako l'Ermitage je školou založenou O. Decrolym v roce 1907 a dnes nabízí vzdělání na prvním i druhém stupni <sup>39</sup>, tedy do věku osmnácti let pro přibližně 1000 žáků.

Její vzdělávací program vychází z Decroly pedagogiky, jejíž principy znovu promýšlí tak, aby neustále odpovídaly měnícím se požadavkům na úspěšné vzdělávání i ve společnosti 21. století. Funguje v belgickém systému školství jako svobodná, ale dotovaná škola.

Při škole funguje Centrum pro studium Decrolyho „Centre d'études decrolyennes“, které bylo založené v roce 1985. Nachází se zde knihovna a muzeum věnované pomůckám, sešitům, záznamům a fotografiím. V knihovně je kromě děl O. Decrolyho, článků a teoretických textů také několik „vzdělávacích programů“, které ukazují, jak byla pojímána Decrolyho metoda v různých institucích od roku 1901 do současnosti. Centrum sídlí ve Vile Montañ, kde O.Decroly od roku 1927 vyučoval.

Centrum nabízí dále stáž Decroly pedagogiky „stage Lucie Libois-Fonteyne“ určenou pro zájemce z řad studentů a pedagogů. Stáž nesupluje pedagogické vzdělání, ale nabízí hlubší seznámení se s teoretickým základem Decroly pedagogiky a praktickou stáž ve škole Decroly – L' Ermitage na prvním i druhém stupni tak, aby posluchač získal ucelený přehled o Decroly metodě. (Stáž není povinná pro učitele působící na Decrolyho školách.)

---

<sup>39</sup> V belgickém systému školství odpovídá český první stupeň 6 ročníkům a následuje mu druhý stupeň taktéž se 6 ročníky. V 18 letech se studenti hlásí na univerzitu nebo vysokou školu.

Od roku 1975 je zde také vědecká knihovna O. Decrolyho shromažďující historická i moderní díla pedagogických věd.

#### Ecole Ouverte v belgickém Ohain

Ecole Ouverte – otevřená škola aplikuje pedagogiku O. Decrolyho. Usiluje o celistvý rozvoj dítěte ve všech oblastech rozvoje – intelektu, psychomotoriky, sociálních i fyzických dovedností.

Realizuje vzdělání od 3 do 12 let ve třech ročnících mateřské školy a šesti ročnících základní školy. K dalšímu vzdělávání využívají děti běžné školy, protože v Belgii funguje pouze jediná Decroly škola nabízející úplné povinné vzdělání. Na moderní požadavky belgické koncepce vzdělávání v tzv. cyklech<sup>40</sup> a zařazuje do svého programu aktivity, ve kterých společně pracují žáci ze smíšených tříd.

Naproti škole v Ermitáži se zde objevuje mnoho prvků nad rámec Decrolyho koncepce, ať již jde o přítomnost známkování, či velmi rozvinutou formu spolupráce školy s rodiči. Škola využívá také některých prvků pedagogiky C. Freineta.

#### Ecole publique Decroly Saint-Mandé, Francie

Škola byla založena v roce 1945 jako škola spolupracující s Decroly školou v Bruselu a již v roce 1948 se stala veřejnou školou.

Podobně jako v Ecole Ouverte v Ohain je zde kladen důraz na spolupráci s rodiči, škola dokonce organizuje sobotní semináře, kde dochází k neformálnímu setkávání žáků, studentů a rodičů. Komunikace rodičů a školy je na tak dobré úrovni, že škola odstoupila od hodnocení známkami a zpětná vazba i hodnocení směrem k rodičům v přímé komunikaci.

Práci na projektech je zde vyčleněn jeden půlden každý týden, kdy mají žáci možnost v tříhodinovém bloku pracovat na celoročním projektu. Jeho téma je společné pro celou školu a je vybíráno učiteli na začátku roku. Cíle projektu jsou vzdělávací i sociální.

Jak bylo nastíněno na uvedených příkladech, pojetí Decroly pedagogiky se neomezuje na práci v projektech, či jen specifickou výuku čtení a psaní. Jde spíše o pojetí globálnosti jako celku, celistvého přístupu k výchově a rozvoji dítěte. Proto jsou metody využitelné pro školy, které se hlásí k tomuto přístupu. To tedy znamená, že se můžeme

---

<sup>40</sup> Vzdělávání v cyklech odmítá tradiční rozdělení tříd podle věku dítěte a namísto toho zavádí pro období 3 – 12 let pět cyklů. V Belgii bylo toto nové rozdělení uzákoněno, ale doposud je realizováno v malém počtu škol. Mezi hlavní výhody patří plynulost a harmoničnost vzdělávání.

Decroly metodou inspirovat a převzít z ní některé prvky, vždy však ale s ohledem na koncepci, do které ji chceme aplikovat.

Další Decroly školy v můžeme najít například v Holandsku, v Latinské Americe (Brazílie), ve Francii, v Belgii a ve Španělsku.

### 3.4 Trendy a požadavky na vzdělávání v českém prostředí a jejich naplňování

*Cíl : Nastínit, jakými směry se ubírá současná česká škola, jaké si vymezuje cíle a jakými metodami dosahuje jejich naplňování.*

České školství prošlo zejména po roce 1989 proměnou, které otevřela prostor principům humanizace, demokratizace a liberalizace.<sup>41</sup>

Na úrovni dokumentů jde zejména o koncepci Národního programu rozvoje vzdělávání z roku 2001, který se opírá o základní cíle vzdělávání pro 21. století – tzv. čtyři pilíře vzdělávání : učit se žít společně, učit se být, učit se jednat a učit se poznávat. Jeho konkrétní požadavky pro školy jsou formulovány v Rámcových vzdělávacích programech, které vymezují cíle, obsah a očekávané výstupy vzdělávání<sup>42</sup>.

V cílech jsou nově vymezeny tzv. klíčové kompetence, jako „*souhrn dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“<sup>43</sup>

Školy mohou naplňovat tyto cíle různými metodami, dále je školám umožněno definovat vlastní pojetí, zaměření a priority vzdělávání.

Na následujících dvou příkladech bych ráda ukázala, které prvky má společné aktuální česká škola a Decrolyho pedagogika. Nejde ani v jednom případě o příklady z hlavního vzdělávacího proudu, ale právě o školy, které hledaly inspiraci, jak učit „jinak“.

#### Začít spolu

Programem Začít spolu, vycházejícím z mezinárodního programu Step by step se některé české školy inspirovaly od roku 1994. Mezinárodní asociace ISSA – International Step by step association podporuje zavádění programu v nových zemích, přesto je program velmi otevřený a umožňuje modifikaci dle kulturních i vzdělávacích tradic, stejně tak dle potřeb konkrétních dětí. „*Jde zejména o humanistické a demokratické principy ve vzdělávání a pedagogický přístup zaměřený na dítě, opírající se o konstruktivismus a další soudobé teorie vývoje a učení dítěte.*“<sup>44</sup>

Mezi základní prvky patří individualizace dítěte, rozvoj samostatného učení a odpovědnosti za něj, důraz na proces učení ( nikoli jen na výsledek), rozvoj kritického

<sup>41</sup> Podle Spilkové, 2005, s. 13

<sup>42</sup> podle Jeřábka, 2005

<sup>43</sup> Jeřábek, 2005, s. 14

<sup>44</sup> Krejčová, Kargerová, 2003, s. 17.

myšlení, sebehodnocení, práce v příjemné atmosféře a podnětném prostředí a zapojení celé žákovy osobnosti do procesu učení.<sup>45</sup>

Výrazným rysem programu Začít spolu jsou tzv. centra aktivit – pracovní koutky ve třídě, která podle svého zaměření slouží k psaní, čtení, pokusům a objevům, uměleckým činnostem, apod. Východiskem je Gardnerovo pojetí mnohočetné inteligence a předpokladu, že podnětné prostředí je jedním z rozvíjejících faktorů.

Výuka je rozdělena do bloků podle tématických celků. Aby mohla výuka vycházet z dětského zájmu, jsou děti přizvány, aby vytvářely tématické plány s učiteli. Děti mohou volit témata a určovat jejich pořadí, nacházet mezi nimi spojitosti apod. Při plánování učitel zároveň mapuje, co již o tématu vědí.

( Centra aktivit i tématické vyučování připomínají výuku v Decrolyho školách. Decroly uvádí, že projekty vychází čistě ze zájmu dítěte. V praxi škol se ale objevuje plánování učitelem, který potom využívá dětských podnětů pro zařazení tématu. G. Marron uvádí, že učitel musí čekat, až dítě téma samo objeví. Zapojení dětí do volby tématu považují za vhodný kompromis, který navíc učí děti plánovat jejich vlastní práci a přenáší zodpovědnost na žáky samotné.)

Školní den je zahajován ranním kruhem a ranní zprávou, která sděluje dětem, co je daný den čeká, následuje samostatná práce, ve které je probíráno učivo matematiky, českého jazyka, příp. cizího jazyka nebo tělesná výchova a po přestávce následuje práce v centrech aktivit, ve kterých děti pracují a střídají se podle připraveného rozpisu. Den je zakončen hodnotícím kruhem.

Dalšími výraznými prvky programu Začít spolu jsou žákovská portfolia, zapojení rodičů do výuky aj.

#### Globální metoda čtení

V moderním pojetí školství, kde je důraz kladen na individuální vzdělávací potřeby dítěte učitelé „znovu objevili“ globální metodu. Její používání je jen omezené a nejčastěji spojené se vzděláváním dětí se specifickými poruchami učení. E. Bohmová k tomu uvádí: „*Pozoruhodné a inspirativní potom může být také používání globální metody v praxi škol pracujících s mentálně handicapovanými dětmi.*“<sup>46</sup> Jak bylo naznačeno výše, globální metody jistě není vhodná pro všechny děti a předpokládá u dítěte preferenci vizuální paměti. Její hlavní význam pro speciální školy spatřuji zejména v rozvoji druhotné čtenářské

<sup>45</sup> Podle Krejčová, Kargerová, 2003, s. 17 - 44

<sup>46</sup> Wildová, 2002, s.41

gramotnosti. Dítě se neučí mechanickému čtení, namísto toho je přímo rozvíjeno čtení s porozuměním.

PhDr. Jana Pešková a PhD. Krista Hemzáčková vyučují podle globální metody na Speciálních základních školách, pořádají semináře čtení s využitím globální metody a semináře sociálního učení (jež zahrnuje kromě čtení slov a vět také čtení piktogramů) a podílí se na přípravě českých materiálů pro globální výuku čtení. Jde zejména o pomůcku První čtení (nakladatelství Parta), která obsahuje 146 obrázků a slov tématicky vycházejících z učiva prvouky a věcného učení a dále tzv. situační obrázky (škola, obchod, ulice, apod.)

## 4. Decrolyho metoda jako inspirace pro českou školu

### 4.1 Projektové vyučování jako příležitost k inkluzi

*Cíl: Analyzovat, čím mohou projekty pomoci efektivnímu inkluzivnímu vzdělávání.*

Výsledky mezinárodních výzkumů PISA 2009 vyvolaly otázku, co mají společného vzdělávací systémy, které již dlouhodobě považujeme za úspěšné. Jedním z faktorů indikujících úspěšnou školu je dlouhodobé společné vzdělávání všech dětí a nerozdělování škol na výběrové a nevýběrové, čímž se zamezuje prohlubování rozdílů mezi slabými a nadanými žáky (mluvíme o tzv. rozvírání nůžek). Jeden ze znaků je tedy malý rozdíl ve výsledcích jednotlivých žáků.

To nás vede k myšlence inkluzivní školy, která připouští rozdílnosti mezi studenty a s těmito rozdílnostmi aktivně pracuje, ať již jsou kulturního, intelektuálního, sociálního, či jiného charakteru.

V českých dokumentech je požadavek inkluzivního vzdělání zakotven v tzv. Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání a je podpořen humánními, právními i pragmatickými důvody.<sup>47</sup> V mezinárodním projektu TEI - Teacher education for inclusion / Vzdělávání učitelů pro inkluzi, do kterého je zapojena pražská PedF UK jsou ověřovány metody vedoucí k efektivnímu inkluzivnímu vzdělávání.

Jaké jsou strategie inkluzivního vzdělávání? Hájková<sup>48</sup> uvádí mezi vhodnými výukovými strategiemi zejména kooperativní učení, tutoring a strategie vedoucí k rozvíjení kognitivních, metakognitivních a sociálních dovedností. Jak bylo zmíněno výše, tyto strategie jsou rozvíjeny také v projektovém vyučování.

Stejně jako při kooperativním vyučování, i v projektech jsou žáci vedeni ke společné práci, která spěje k jednotnému výsledku. Výsledný produkt projektu je společným dílem celé skupiny a na konci projektu zažívá skupina společný úspěch (případně společný neúspěch). Dalším jednotným znakem je žákova vlastní zodpovědnost za proces učení, který probíhá zpravidla v malé skupině. Projekty jsou zakončovány reflexí skupinové činnosti a učení. Neznamená to, že ve všech projektech dochází výhradně ke kooperativnímu učení, ale nacházíme zde podobné znaky, které přispívají k inkluzivnímu pojetí vzdělávání.

Tutoring není zahrnut v původní Decroly metodě, ale je jednou z inovací, se kterou pracuje Ecole Ouverte (popis viz výše pod označením „kmoťři mezi dětmi“). Pokud je starší spolužák v roli „doučujícího“, nabídne dítěti často vysvětlení jinými slovy, než používá

<sup>47</sup> <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

<sup>48</sup> Hájková, 2010, s. 22 - 28



učitel. Použití dětských termínů a jiného slovníku může být klíčové pro pochopení doučovaného žáka. Děti o problému pohovoří mezi sebou a doučovaný se neostýchá klást dotazy. Zlepšení dochází i u žáka v roli tutora, jehož intelektové dovednosti a psychická náročnost při vysvětlování se pohybuje v horních kategoriích Bloomovy taxonomie : žák shrnuje látku, vyvozuje obecné závěry a zdůvodňuje je. Mezi nevýhodami je uváděna náročnost na kontrolu učitelem, který má zajistit, že tutor vyučuje látku správně. Děti také používají často při vysvětlování direktivní styl, který málokdy vede ke skutečnému pochopení látky.

Metakognitivní dovednosti jsou definované Maňákem<sup>49</sup> jako „ *dovednosti aktivně sledovat a řídit vlastní poznávací činnost při učení.*“ Žák má být veden k zodpovědnosti za své vlastní učení, čemuž výrazně napomáhá smysluplnost učení. Ta je přitom jednou z hlavních výhod projektové metody - dítě se učí v konkrétních situacích a své teoretické poznatky umí aplikovat na řešení reálných problémů. V projektech zároveň plánují připravují postup, který vede k řešení jejich projektu.

Domnívám se, že inkluzivní přístup je vždy plně v rukou pedagoga, který by měl sám rozumět výhodám a přínosům inkluzivního vzdělávání. Výše uvedený přehled je příkladem, jak prostřednictvím projektů rozvíjet strategie podporující inkluzivní vzdělávání.

---

<sup>49</sup> Hájková, 2010, s. 24

## 4.2 Rozvoj kreativity, jako požadavku dnešní doby v projektové metodě

*Cíl : Nastínit, proč je kreativita požadována za jeden z požadavků dnešního vzdělávání a uvést na příkladu projektové metody, jak může být rozvíjena.*

*„Kreativně bychom nemuseli učit, kdybychom děti neodvykali být kreativní.“*

K.Robinson

Podle Richarda Rileye<sup>50</sup> deset nejžádanějších povolání v roce 2010 nemuselo ještě existovat v roce 2004.

Současná škola vymezuje ve svých cílech vzdělávání připravovat žáky na jejich budoucí život, aniž bychom ale přesně věděli, jaké znalosti a dovednosti budou představovat v životě budoucí generace klíčovou roli.

Sir Ken Robinson<sup>51</sup> vyzdvihuje mezi potřebnými dovednostmi právě kreativitu, kterou dokonce přirovnává ke gramotnosti. Kreativitu definuje jako proces, při kterém nás napadají originální nápady, jejichž hodnota spočívá v tom, že pocházejí z různých disciplín a kombinují tak odlišné přístupy k danému problému a rozmanité pohledy na něj.

Proto se domnívám, že globální metoda, při které žáci objevují nové poznatky v souvislostech a nikoli izolovaně, přispívá k rozvoji kreativity.

Dacey<sup>52</sup> uvádí mezi faktory ovlivňující tvůrčí schopnosti osobnosti vnitřní motivaci a schopnost rozeznat příležitost a pracovat s ní. Jednou z hlavních výhod projektového vyučování je kontextualizace učiva do běžného života dítěte. Tím, že žáci vidí cíl a smysl jejich učení je podporována jejich vnitřní motivace učit se. Učení má mít v globální metodě bezprostřední význam pro běžný život dítěte. Jak již bylo zmíněno výše, žáci jsou také vedeni k objevování souvislostí a popisování a vysvětlování příčin, zejména v pokusech, které sami provádějí.

Globální metoda tedy podporuje myšlení v souvislostech, které nám pomáhá při řešení problémů nacházet kreativní přístupy tím, že nehledáme řešení v jednom úzkém oboru, ale přistupujeme k problému celistvě.

---

<sup>50</sup> U.S. Secretary of Education Richard Riley

<sup>51</sup> Sir Ken Robinson vedl v roce 1998 radu poradců pro kreativitu a kulturní vzdělávání ve Velké Británii

<sup>52</sup> Dacey, 2000, s. 14 - 15 a s. 87 - 101

V českých vzdělávacích dokumentech je rozvoj kreativity zahrnut v cílech Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knize<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Tomek, 2007

### 4.3 Projekty jako cesta k rozvoji klíčových kompetencí

*Cíl : Uvést, čím může výuka v projektech přispět k rozvoji klíčových kompetencí a vymezit, za jakých předpokladů lze s projekty pracovat v běžné škole, aby vedly ke smysluplnému učení*

V proměně české školy se podle vzorů zahraničních kurikul objevil požadavek vymezit v cílech vzdělávání nejen vědomosti, ale též hodnoty, dovednosti, schopnosti a postoje,<sup>54</sup> které se zdají být klíčové pro budoucí život žáků, bez ohledu na profesní dráhu jedince. Albert Einstein napsal : Vzdělání je to jediné, co v nás zůstane po tom, co zapomeneme vše, co jsme se naučili ve škole. Právě tak bychom mohli označit soubor těchto požadavků, nazývaný jako klíčové kompetence.

Pokud mluví reformní pedagogové o pracovní škole, škole životem pro život, nové škole, apod. vyjadřují tím stejný požadavek, jaký klademe na moderní vzdělávání : vybavit dítě do života tak, aby bylo schopné vést úspěšný a spokojený život, čelit problémům a aktivně se zapojovat do dění kolem sebe.

Tyto shodné cíle jsou dalším důvodem, proč nacházíme v reformním hnutí stále inspiraci pro současnou školu. Ač se společnost a s ní i nároky na vzdělání proměňují, měkké dovednosti (tzv. soft skills) zůstávají nezbytnou výbavou pro úspěšný život.

Klíčové kompetence nejsou vyučovány v jednom předmětu, učitelé by je měli pojímat globálně a dlouhodobě se snažit jejich docílení. Ve správném rozvíjení klíčových kompetencí vidím dva předpoklady :

- a. učitel sám je osobnost, která může pro děti vystupovat jako vzor, který sám disponuje těmito dovednostmi a
- b. učitel vytváří prostředí, ve kterém děti modelově řeší problémové situace a zároveň s reálně vzniklými situacemi aktivně pracuje.

Domnívám se, že vhodnou metodou k rozvíjení klíčových kompetencí jsou též projekty.

Pokud se inspirujeme nějakým uceleným pedagogickým systémem, měli bychom mít vždy na paměti, že s jeho prvky musíme zacházet citlivě, aby v našem pojetí vyučování nepůsobily cize. Projektová metoda, jak ji známe u Decrolyho je komplexní metodou vyučování, samostatné projekty lze ale zařazovat do vyučování také nepravidelně. Učitel, který se snaží přivést děti k celistvému pojetí problémů najde v projektech vhodnou metodu.

---

<sup>54</sup> Jeřábek 2005, s. 14

Pokud ale učitel pracuje tradičním způsobem, jeho žáci se učí, aby se vyhnuli špatným známám a považují školu jen za nutnost, je málo pravděpodobné, že bude pro takové žáky projekt představovat zdroj nového poznání. Odhaduji, že jej budou pravděpodobně vnímat jako zajímavé zpestření výuky, ze kterého pro ně však neplynou žádné povinnosti.

Projekty tedy nejsou zaručenou metodou, jak dosáhnout rozvíjení klíčových kompetencí, ale pokud je učitel schopný zařadit je do svého pojetí výuky, mohou k tomuto cíli výrazně napomoci.

V následujícím přehledu uvádím, v čem vidím hlavní přínosy zařazování projektové metody do vyučování a čím může projektová metoda přispět k rozvoji klíčových kompetencí. (Znění cílů jednotlivých kompetencí pro základní vzdělávání je přesně uvedeno v RVP.<sup>55</sup>)

#### Kompetence k řešení problémů

Podstatou projektového vyučování je, že žák sám, nebo ve skupině spěje ke konkrétnímu výsledku (produktu, nebo řešení), které jej nebo jeho skupinu něčím obohatí. Žák je zodpovědný za svůj výsledný produkt. Učí se plánovat jednotlivé kroky projektu tak, aby logicky směřovaly k řešení problému a snaží se volit vhodné způsoby vedoucí k řešení.

Při zpracovávání projektu pracují žáci s různými zdroji informací, posuzují je a hodnotí je, což napomáhá kritickému myšlení.

#### Kompetence k učení

V projektech se žák dostává ke skutečným problémům, jejichž řešení napomáhá jeho budoucímu životu, nebo přispívá k získání nových vědomostí.

Na začátku projektu si žák vždy jasně vytyčí cíl, ke kterému vhodně volí strategie a v reflexi projektu je veden k tomu, aby popsal své úspěšné strategie i úskalí, se kterými se setkal.

Hlavní přínos spatřuji ve smyslu učení, které v žákovi podporuje dobrý pocit z dosažení nových vědomostí. Tím je živena touha poznávat a učit se novým věcem.

#### Kompetence komunikativní

Projekty vyžadují komunikační dovednosti – ať již jde o práce ve dvojici či ve skupině, kde si žáci musí naslouchat, vyjadřovat své názory a argumentovat, nebo o projekt individuální, při kterém žák komunikuje s odborníky, zpracovává různé materiály, apod.

---

<sup>55</sup> Jeřábek, 2005, s. 14 – 17.

K závěru projektu patří prezentace výsledného produktu, při kterém se žák učí vystoupit před svou třídou a souvisle promluvit o svém díle.

#### Kompetence občanské a kompetence pracovní

Kompetence občanské a pracovní se vztahují k určité oblasti života. Záleží proto na povaze a cílech projektu, zda přispívá k jejich naplnění.

#### Kompetence sociální a personální

Pokud je projekt záležitostí skupiny či celé třídy, učí se žák pravidlům spolupráce. Žáci se učí diskutovat a přijímat návrhy jiných řešení.

Dosažení jasného cíle, produktu, ke kterému má projekt směřovat, podporuje u žáka sebedůvěru. Pokud žák přispěje k řešení problému celé skupiny, nebo vyřeší problém samostatně, je to pro něj podnět k sebeuspokojení.

Mnoho z naznačených bodů můžeme považovat za patrné na první pohled : dítě diskutuje a přijímá řešení druhého, stanovuje si cíl a plánuje kroky, které logicky směřují k jeho dosažení...

Význam projektů spočívá v tom, že pro žáka vytváříme situace, ve kterých musí používat strategie, vedoucí ke klíčovým kompetencím. Aby si dítě osvojilo všechny schopnosti, aby mělo možnost formovat své postoje, musí se do „problémových“ situací dostávat co nejčastěji. Přínosem projektů je, že jde o problémy reálné, spojené s životem dítěte, řešení průběžně a aktuálně, nikoli navozené v hodinách OSV, či jednorázově při zážitkových kurzech.

## 5. Závěr

Bakalářská práce popisuje Decroly metodu, mezi jejíž hlavní principy patří prvek globálnosti, zájem dítěte a respektování jeho přirozených potřeb. Označuje se jako pedagogika stavící do centra zájmu dítě, čímž se shoduje s pojetím současné české školy. Jejich společnými prvky jsou dále respektování individuálních zvláštností dítěte, jeho osobní rozvoj a principy demokracie a humanismu ve škole. Díky podobným cílům vzdělávání představuje Decroly pedagogika pro českou školu zdroj metod, kterými se může inspirovat. Pokud chceme k dítěti přistupovat jako k jedinečné osobnosti, abychom mohli maximálně rozvíjet jeho potenciál, je vhodné znát různé metody, ze kterých můžeme volit dle individuálních potřeb dítěte.

Metody vycházející z Decroly pedagogiky přispívají především k rozvoji kritického myšlení a myšlení v souvislostech a vedou k smyslupnému učení.

Pro primární školu jsou to zejména metody popsané jako překvapení, tutoring, dále práce vycházející z podnětu dětí, pondělní novinky, aj. Globální metoda čtení a psaní může představovat alternativu pro děti s poruchami učení, ale její prvky jsou též využitelné v hlavním vzdělávacím proudu a také při výuce cizích jazyků.

Přestože představuje Decroly pedagogika ucelenou pedagogickou koncepci, můžeme z ní čerpat jednotlivé prvky. Podmínkou by mělo být, že jsou vhodně začleněny a doplňují naše vlastní pedagogické pojetí.

## 6.Literatura

- CIPRO, M. Galerie světových pedagogů. 3.svazek : dvacáté století. vlastním nákladem : 2002. ISBN : 8023880047.
- CIPRO, M. Slovník pedagogů. Praha : 2000. ISBN : 9878023863345.
- ČONDL, K. Václav Příhoda, život a dílo českého pedagoga. Česká grafická Unie a.s. v Praze. 1939
- DE KETELE, J.M. Pedagogie experimentale. Louvain – la Neuve : Université Catholique de Louvain. 1993.
- DACEY, J.S: Kreativita. Praha : Grada. 2000. ISBN : 9878071699033.
- GIASSON, J. La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles : Groupe De Boeck. 2005  
ISBN : 9782804149680
- HÁJKOVÁ, V. Inkluzivní vzdělávání. Praha : Grada. 2010. ISBN : 9788024730707.
- HAMAIDE, A. La méthode Decroly. Paris : Delachaux, Niestlé S.A., 1922.
- HAMAIDOVÁ, A. Metoda Decrolyho. Praha : Pedagogická přítomnost. 1926.
- HAVEL, J. Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Brno: Paido. 2010. ISBN : 9878021053328.
- HOUSSAYE, J. : Ovide Decroly. In Le nouvel éducateur – n. 182, Octobre 2006
- JEŘÁBEK, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP. 2005.  
ISBN 8087000021.
- KOLIADIS, E. a kol. Evropské obzory vzdělávání v portrétech významných osobností. Brno : Paido. 2006. ISBN : 8073151973.
- KREJČOVÁ, J. Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy. Praha : Portál. 2003. ISBN : 9788071786955.
- LEY, M. Les cycles dans le projet d'école. Courlay : Éditions J.M. FUZEAU. 1991. ISBN : 2905217855.
- PELIKÁN, J. Výchova pro život. Praha : ISV. 1997. ISBN : 8085866234.
- PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava : Amosium servis. 1995. ISBN : 8085498278.
- PIKE, G. Globální výchova. Praha : Grada. 1994. ISBN : 8085623986.
- RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno. 1994. ISBN : 8090003583.
- SINGULE, F. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha : SPN, 1992. ISBN : 8004261604.



SPĚVÁČEK, V. Průkopníci českých pokusných škol. Praha : SPN, 1978.

SPIPKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha : Portál 2005. ISBN : 8071789429

TOMEK,

TOMKOVÁ, A. Učíme v projektech. Praha : Portál. 2009. ISBN : 9878073675271.

VÁŇOVÁ, R. Československé školství ve 30. letech ( Příhodovská reforma). Praha : PedF UK. 1995. ISBN : 08624461.

WILDOVÁ, R. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha : UK v Praze - PedF. 2002. ISBN : 8072901036.

ŽIŽKOVÁ, E. Postavy české pedagogiky. sv.14, Václav Příhoda. Praha : Ústav školských informací v Praze. 1990.

Internetové zdroje:

*Globalni-cteni* [online]. 12.4.2011 [cit. 2011-05-01]. Globální čtení. Dostupné z WWW: <<http://www.globalni-cteni.cz/>>.

Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 5.7.2003, last modified on 19.10.2009 [cit. 2011-05-17]. Dostupné z WWW: <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue\\_internationale\\_pour\\_l'education\\_nouvelle](http://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue_internationale_pour_l'education_nouvelle)>.

*Msmt* [online]. 2006 [cit. 2011-03-11]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha* [online]. Praha : Tauris, 2001 [cit. 2011-01-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.

TOMEK, Karel. *Et2020* [online]. 2007 [cit. 2011-04-17]. Rozvoj kreativity a inovací ve vzdělávání v České republice. Dostupné z WWW: <[www.et2020.cz/dokumenty/1191455661.ppt](http://www.et2020.cz/dokumenty/1191455661.ppt) 13.3.2011>.

Total Physical Response. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 4.7.2003, last modified on 5.4.2011 [cit. 2011-05-17]. Dostupné z WWW: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Total\\_Physical\\_Response](http://en.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response)>. *UIV* [online]. 2010 [cit. 2011-03-11]. Rychlá šetření 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>>.

*VUP Praha* [online]. 19.1.2010 [cit. 2011-02-17]. Vzdělávání učitelů pro inkluzi. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/vzdelavani-ucitelu-pro-inkluzi>>.

## **7. Přílohy**

### Seznam příloh

1. Seznam kontaktů škol uvedených v kap.3
2. Seznam nejužívanějších slov ve francouzštině podle J. Giasson
3. Ukázka „schovaných slov“-„mots cachés“, se kterými pracují děti v Ecole Ouverte v belgickém Ohain
4. Ukázka písma, kterým děti ilustrují své záznamy (prosinec)
5. Ukázka textů, které děti čtou a doplňují ilustracemi
6. Zápisový arch pro prezentaci „Pondělních novinek“

## 1. Seznam kontaků škol uvedených v kap. 3

### **Ecole publique Decroly – Saint Mandré**

49, avenue Daumesnil, Saint – Mandré

Francie

[www.ecoledecroly.free.fr](http://www.ecoledecroly.free.fr)

[ecole@ecoledecroly.com](mailto:ecole@ecoledecroly.com)

### **Ecole Ouverte – Ohain**

Chemin des Strins, 6, 1380 Ohain

Belgie

[www.ecoleouverte.be](http://www.ecoleouverte.be)

[ecole.ouverte@prim.cfwb.be](mailto:ecole.ouverte@prim.cfwb.be)

### **Ecole Decroly - Brusel**

Drève des Gendarmes, 45 - 1180 Bruxelles

Belgie

[www.be.ecoledecroly.net](http://www.be.ecoledecroly.net)

[ecolefondamentale@ecoledecroly.be](mailto:ecolefondamentale@ecoledecroly.be)

[direction@ecoledecroly.be](mailto:direction@ecoledecroly.be)

## 2. Seznam nejužívanějších slov ve francouzštině podle J. Giasson

(Přeloženo z knihy La Lecture<sup>56</sup> – Čtení)

### Frekventovaná francouzská slova

Existuje seznam slov, která tvoří přibližně 50% francouzsky psaného textu, ať již jde o textu určený dětem, nebo dospělým. Tento seznam se skládá z velké části z potřebných slov :

Podstatná jména – den

Přídavná jména – další

Zájmena - ta, to, ten, tato, tyto tito,... ony, ona, on, oni, já, mě, mně,... jeho, jejich, jemu, kterým, kterou, ... můj, má, mé, moje, ...kdo, co, sebe, jeho, její, ... ty, tvůj, tebe, ..., všichni, všechny, ... vy, váš, vaše,...

Číslovky – jedna, jeden, jediná, jediný

Slovesa (včetně jejich vyčasovaných forem) – jet, říkat, dávat, být, mít, dělat, moci, brát, vědět, přijet, vidět, chtít

Příslovce – dobře, jako, kdy, více, než, tam

Předložky - do, s, z, v, pro, bez, na

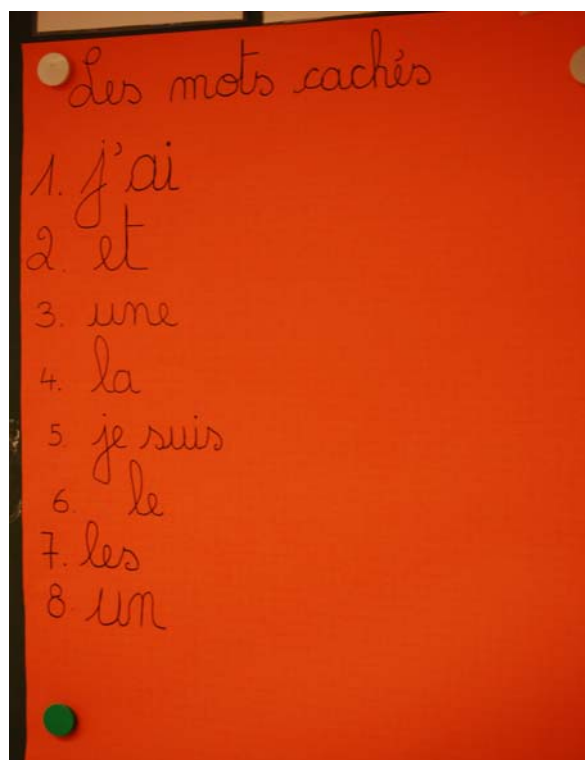
Spojky – a, ale, pokud

Giasson dále uvádí text, na kterém dokazuje své tvrzení. Procento frekventovaných slov je v něm 63.

---

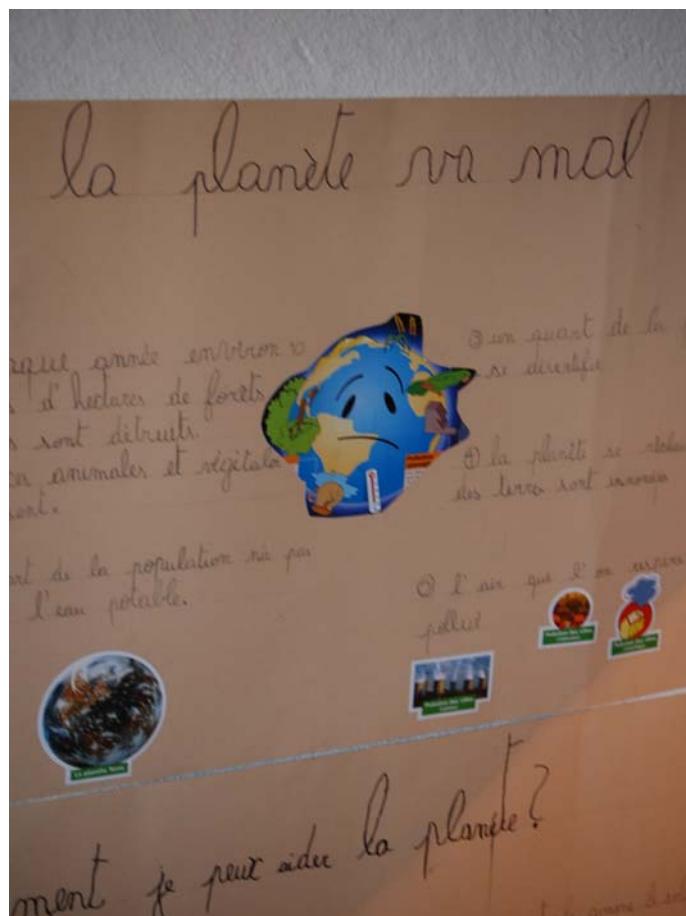
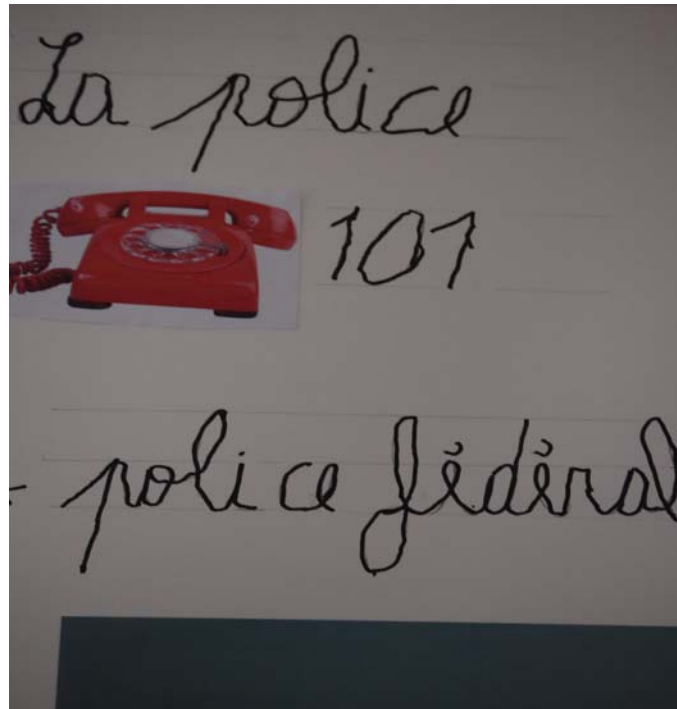
<sup>56</sup> GIASSON, J. La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles : Groupe De Boeck. 2005, s. 172

3. Ukázka „schovaných slov“ - „mots cachés“, se kterými pracují děti v Ecole Ouverte v belgickém Ohain

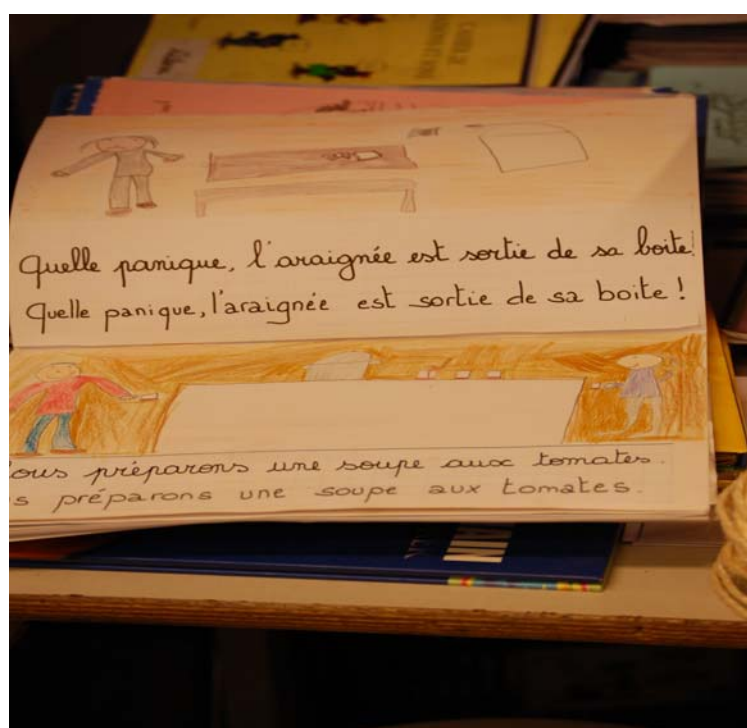


já mám  
a  
člen  
člen  
já jsem  
člen  
člen  
člen)  
člen)

4. Ukázka písma, kterým děti ilustrují své záznamy (prosinec)

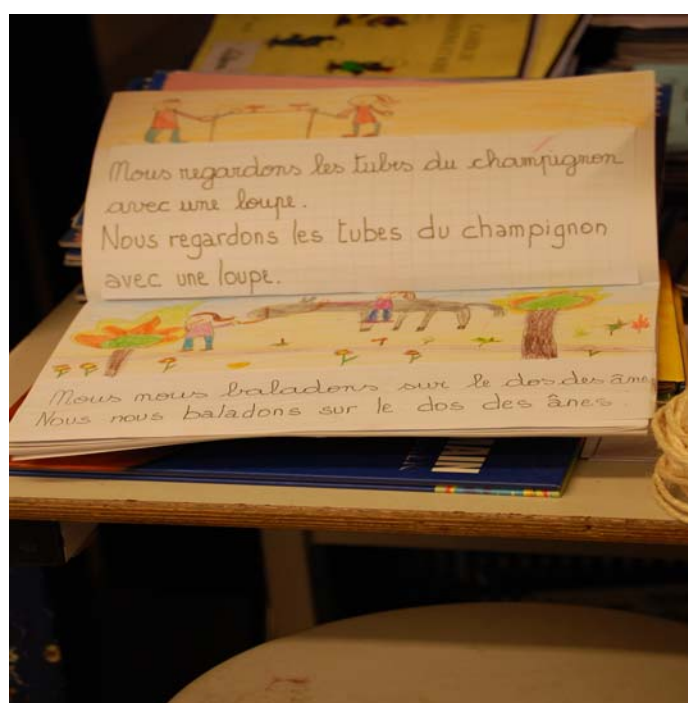


5. Ukázka textů, které děti čtou a doplňují ilustracemi



„Jaká panika, pavouk vyběhl ze své krabice!“

„ Připravujeme rajčatovou omáčku.“



„Pozorujeme pod lupou výtrusnice hub.“

„Projíždíme se na hřbetě oslů.“



6. Zápisový arch pro prezentaci „Pondělních novinek“

