

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Sociálně pedagogické působení málotřídních škol**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Vypracovala:

Martina Kliková

Brno 2012

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Sociálně pedagogické působení málotřídních škol“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 19. 04. 2012

Martina Kliková

## **Poděkování**

Za vstřícné a odborné vedení, cenné rady a připomínky děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. Také děkuji všem ředitelům oslovených málotřídních škol, za ochotu při vyplňování dotazníku.

Martina Kliková

# OBSAH

Úvod .....	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	
<b>1. Historie vzniku málotřídních škol .....</b>	<b>6</b>
1.1 Vývoj málotřídních škol ve 20. století.....	9
1.2 Málotřídní školy v současnosti .....	14
<b>2. Alternativní školství .....</b>	<b>17</b>
2.1 Vznik a vývoj alternativních škol .....	17
2.2 Typy alternativních škol .....	19
Klasické reformní školy .....	19
Církevní školy .....	24
Moderní alternativní školy.....	24
2.3 Charakteristika vybraných typů moderních alternativních škol .....	27
<b>3. Evropský školský systém.....</b>	<b>29</b>
3.1 Velká Británie.....	29
3.2 Francie.....	31
3.3 Finsko .....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
<b>4. Vlastní výzkum.....</b>	<b>35</b>
4.1 Popis problému .....	35
4.2 Technika výzkumu.....	35
4.3 Popis výzkumného vzorku.....	36
4.4 Vyhodnocení (analýza) a interpretace výsledků výzkumu .....	36
4.5 Vyhodnocení hypotéz.....	48
4.6 Závěr výzkumu.....	48

<b>Závěr</b> .....	50
<b>Resumé</b> .....	52
<b>Anotace</b> .....	53
<b>Seznam použité literatury</b> .....	54
<b>Seznam příloh</b> .....	56

## Úvod

Zápis do základní školy je pro každé dítě sváteční okamžik. Totéž se ale tak úplně nedá napsat o jeho rodičích. Než se vybrali školu do které své dítě zapíše, museli se nejdříve pro některou rozhodnout. A to buď na základě doporučení, sympatií k určitému vyučovacímu stylu nabízené našim školstvím nebo na základě svých vlastních zkušeností. Každý rodič od školy přitom očekává něco jiného a podle toho se odvíjí, jak hluboce se otázkou výběru školy zabývá. Šestý rok v našem životě bývá jistou pomyslnou hranicí, mezi obdobím her a obdobím kdy se začínají hlásit povinnosti v podobě školní docházky. Většinu dětí čeká v tomto období nástup do první třídy. Pro mnohé rodiče to ale znamená velký zlom a také velké očekávání. I samotné děti v sobě mají pocit důležitosti, když jsou poslední rok mateřské školy nazývány „školáky“ a prvního září si náležitě vychutnají. Nástup do školy a školní docházka přitom představují významnou charakteristiku tohoto období a největší měrou ovlivňují vývoj dítěte v tomto mladším školním období.

Jednou z mnoha škol, kde můžeme dítě zapsat je málotřídní škola. Tento typ neúplně školy se obvykle nachází především na venkově, kde představuje „něco více“ než jen pouhou základní školu. Tvoří součást venkovské kultury.

Cílem mé práce je vytvořit přehledný popis vývoje školství a vzniku málotřídních škol. Při studiu literatury k této práci, jsem došla k názoru, že málotřídní škola přirozeně patří mezi takzvané alternativní školy. Proto se v souvislosti s tím také zaměřím na popis dalších typů alternativních škol a také objasnění pojmu „alternativní škola“ a toho co je to vlastně „alternativní“. Ve své práci bych chtěla popsat málotřídní školy z historického hlediska, zachytit postavení málotřídních škol v současné společnosti a dále pak popsat klady a také zápory málotřídních škol, které v naší školské soustavě nejsou ojedinělé.

Cílem mé práce není porovnávání konkrétních případů, spíše bych chtěla poukázat na rozmanitost této kategorie v naší školské soustavě a podat kompaktní přehled o funkci málotřídních škol v současnosti.

Snad každá škola chce především zabezpečit výchovně vzdělávací proces dětí. Utvářet v dětech vztah ke vzdělání obecně, k sobě, ostatním lidem kolem sebe i přírodě. Některé dnešní školy si navíc berou za své, aby děti „vymodelovaly“ v člověka schopného postavit se do života s pocitem odpovědnosti, citem pro spravedlnost a schopností být tolerantní. Aby se v životě vyhýbali pojmům jako je lhostejnost, egoismus, agresivita, vandalismus. Moderní školy si kladou za cíl položit základy pro život člověka, který se bude muset vyrovnat s nároky 21. století. V dnešní době je přitom řada možností, jak vést vyučování. V plně organizované škole, toto bývá částečně okleštěno. Ale pokud má vyučující rád volnost a překážky bere jako výzvu, může se právě v málotřídní škole velice dobře realizovat ku prospěchu všech.

# I. TEORETICKÁ ČÁST



# 1. Historie vzniku málotřídních škol

Počátek školské soustavy u nás je spjat s tereziánskými reformami, respektive s vydáním Felbigerova Všeobecného školského řádu v roce 1774. Ovšem než k těmto reformám došlo, bylo české školství nevalné úrovně. I přesto si činnosti učitelů v tehdejší době vážíme, protože podle Strnada (1975), učitelé našich nejnižších škol, konali v duchu domácí kultury cenné a žádané služby. I přesto, že jejich praxe byla naivní, dovedli spojovat úkoly, které jim byly ukládány mocí církevní i světskou s veřejností žádanou činností vokální, písničkovou a iluminátorskou. Tato jejich činnost jim nepřinášela žádný hmotný prospěch ani výsadní postavení.

Činnost sítě počátečních škol byla velkým přínosem hlavně tím, že si jejich učitelé uvědomovali důležitost působení v duchu široce pojatého češství, bez nacionálního nádechu (Vomáčka, 1995). Například podle jednoho laického dobového myslitele Tomáše ze Štítného, má vzdělanost sloužit k nápravě člověka. Proto je potřeba, aby byla šířena v mateřském jazyce (Vomáčka, 1995). Předchůdkyněmi obecného školství, byly církevní školy (včetně farních škol). Jejich úroveň nebyla vysoká, ale přínosem bylo jejich prosazování ideje všeobecného náboženského vzdělávání. Tato tendence měla být posílena reformami, o které usiloval již Karel Veliký (trojstupňový systém školství). Od 12. století vznikaly školy městské. Byly zřizovány a udržovány městem. Vyučovalo se v nich latinsky (Vomáčka, 1995). V revolučním období vznikaly vedle škol městských i církevní školy Jednoty bratrské. Zejména jejich přístup k dětství a humanistický přístup k člověku je to, čím navazovali na své husitské předchůdce. Pedagogický přínos Jednoty bratrské byl zpracovaný J. A. Komenským. Ten později silně ovlivnil české obrozenecké učitele. České školství v pobělohorské době upadalo (Vomáčka, 1995). V druhé polovině 18. století byla pod vlivem osvícenských panovníků reformována školská soustava v celé Evropě. V rakousko-uherském císařství byl pověřen Marií Terezií opat Ignát Felbiger, aby sestavil návrh reformy. Felbiger znal díla Komenského a také tím byla ovlivněna jeho Kniha metodní. Tento úkon provedl v duchu tereziánské umírněné politiky tak, aby jeho vnitřní

i vnější uspořádání odpovídalo státní suverenitě v nejtěsnější spolupráci s loajální katolickou hierarchií. Přitom udržoval stavovské postavení nejenom k poddanému určení vesnických triviálek pro selský stav, ale byl tím omezován i svobodnější přístup k německým školám ve městech pro živnostníky a obchod. Také městský učitel byl zařazen mezi úřednictvo i platově, farní učitel byl odkázán pod správu kněží, přispívat kolik uzná za vhodné vrchnost (Strnad, 1975).

Felbigerova školská reforma stanovila povinnou školní docházku pro všechny děti a pevnou školskou organizaci, zavedla povinnou přípravu budoucích učitelů, jednotné učební plány a učebnice (Riedl, 1981).

K účinné realizaci reformy přispělo zavedení státního dozoru nad školstvím a uplatňování sankcí vůči rodičům, kteří neposílali své děti do školy. Toto zavedl až Josef II. (Váňová, 1986).

Podívejme se nyní podrobněji na tereziánské školské reformy.

V této kapitole vycházím z Riedla (1986). Uskutečnění těchto změn se stalo největším školským reformním činem tehdejší doby (tedy doby tereziánské). Péče o lidové školství byla prohlášena za záležitost politickou. Škola, která dosud náležela církvi nebo obci, se stala věcí státu a bylo nařízeno, aby se školská reforma uskutečnila na těchto pilířích:

- aby každému poddanému byla poskytnuta příležitost vzdělávat se podle svého stavu a povolání, respektive aby byla zavedena všeobecná a povinná školní docházka,
- aby do všech škol byli dosazeni schopní učitelé,
- pro všechny školy v říši bude nutno vydat praktickou a jednotnou učební osnovu.

Nový školní řád vypracovaný Janem Ignátem Felbigerem, byl schválen pro všechny rakouské země (Riedl, 1981). „Školní řád zřizoval tři stupně elementárních škol: školy triviální, školy hlavní a školy normální. Školy triviální – byly zřizovány v sídlech far jako školy farní.“ (Riedl, 1981, s. 9) Tyto školy byly nejčastěji jednotřídní nebo dvojtřídní a byly určeny pro vyučování městské a vesnické chudiny. Škola byla

povinná od šesti do dvanácti let. Výjimkou bylo letní období, kdy děti od devíti do dvanácti let, byly osvobozeny od vyučování. Výuka probíhala v odděleních. Na triviální škole s celodenním provozem se děti dělily do dvou oddělení, která se střídala dopoledne a odpoledne. V prvním oddělení býval žák obvykle dva roky (slabikanti a abecedáři), ve druhém pak obvykle čtyři roky (2 roky ve čtenářích a 2 roky v počtářích). V každém kraji pak měla být zřízena alespoň jedna škola hlavní. Většinou vznikaly po zrušení jezuitských a piaristických gymnázií. Hlavní školy byly určeny především pro střední stav a měly být přípravou pro další studium. Byly to školy trojtřídní, kde se kromě předmětů triviálních (čtení, psaní, počítání), vyučovalo také německé gramatice a základům latiny (Riedl, 1981).

„V zemských městech, kde zasedaly zemské školní komise, byly zřízeny školy normální, které měly kromě ředitele školy, ještě čtyři až pět učitelů.“ (Riedl, 1981, s. 11) V těchto školách se vyučovalo jednak všemu, jako ve školách hlavních a triviálních, plus také další předměty jako byly německá mluvnice, latina, polní hospodářství, dějiny řemesla, přírodní vědy, vlastivěda a kreslení (Riedl, 1981).

V těchto školách se vyučovalo pouze v německém jazyce. Celé elementární školství bylo organizováno jako málotřídní. „Tato skutečnost byla podmíněna i normativem žáků připadajících na jednoho učitele. Při celodenním vyučování mohlo být v jedné učebně až 80 dětí na jednoho učitele.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 16) Další třída se mohla otevřít až vzrostl počet žáků nad 100. V té době se ještě nerozlišovaly pojmy plně organizovaná a neúplně organizovaná škola (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Reformami Marie Terezie a Josefa II. byli v poslední třetině 18. století položeny základy všeobecného lidového vzdělání a významně zkvalitnily doposud existující školství.

Další změnu ve školské struktuře přinesl školský zákon z roku 1869, který zavedl osmiletou školní docházku pro děti od šesti do čtrnácti let. Školy obecné se podle nového zákona dělily na školy obyčejné a školy měšťanské. V tomto zákoně již najdeme pojem škola málotřídní a škola ménětřídní. 19. století je stoletím průmyslové revoluce. Na jedné straně můžeme toto století vnímat jako počátek následující modernosti, jejíž výhody vnímáme dodnes, na straně druhé díky počínající průmyslové

výrobě nese sebou obrovské množství problémů, které se projevují v nižší životní a kulturní úrovni tehdejšího obyvatelstva (Přadka, Knotová, Faltýsková, 1998). „Ani ty nejbohatší vrstvy si nemohly dopřát komfort dnešního průměrného občana, protože prostě nebyl.“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 1998, s. 9)

Zprůmyslňování na území probíhalo nerovnoměrně. Na některých územích byla životní úroveň nízká a částečně se kompenzovala prací na poli, na níž se podílela celá rodina včetně dětí. Tato práce dětí měla přednost před návštěvou školy. Tak tomu bylo na venkově v celé Evropě. Řada známých pedagogů čekala na vyřešení této situace od dvacátého století, které bylo až do vypuknutí první světové války označováno jako „století dítěte.“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 1998)

### **1.1 Vývoj málotřídních škol ve 20. století**

---

V období první republiky nebyla provedena žádná školská reforma. Naše republika převzala dualistický rakouský školský systém a až do roku 1948 se řídila zákonem z roku 1869. Po vzniku samostatného Československa (1918) měl významnější vliv na fungování málotřídek až tzv. Malý školský zákon z roku 1922. Znamenalo to, mimo jiné, nové vymezení počtu žáků ve třídách obecných škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Pozitivní bylo, že tato úprava zákona přinášela postupné snižování počtů žáků ve třídách. V průběhu roku 1922 – 1932 se postupně snižoval počet žáků ve třídách na konečných šedesát.

„Stále víceméně platilo, že základní školství zůstalo (z více jak 80 %) organizováno jako málotřídní.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 21)

Stále byly pro málotřídky vydávány zvláštní učební osnovy, v nichž byl krácen vyučovací obsah (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). „Ten byl stanoven nikoliv pro ročníky, ale pro oddělení, do nichž byly řazeny děti nejbližšího věku. Skladba oddělení byla stále předepsána učebními osnovami, přičemž se primárně osamostatňovaly nižší ročníky a spojovaly se vyšší. Učivo bylo zúžené ze dvou nebo tří postupných ročníků do oddělení a s dětmi postupně probráno.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 21) Málotřídky byly proto považovány za školy poskytující méně kvalitní vzdělání (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Ať už byly organizační možnosti školství jakékoliv, dbalo se na základní demokratickou myšlenku, a to, že, každému dítěti v republice musí být dána stejná příležitost ke vzdělání. Škola málotřídní musí mít zásadně shodný vzdělávací obsah a musí být ve stejném rozsahu jako škola městská. Rozdíl mezi školami může být pouze metodický a organizační, nikoliv obsahový. Málotřídky byly v tomto období vnímány jako organizačně zastaralý typ školy, vysoce náročný na práci učitele a zpochybňovaný i v oblasti učebních výsledků žáků; přestože seriózní výzkum na toto téma nebyl nalezen (Průcha, 2009). V knize Čenka Štěpánka, „Málotřídní škola v novém prostoru,“ uvádí autor svůj názor a pohled na učitele málotřídních škol: „Jsem přesvědčen o tom, že nejschopnější a nejnávštěvnější učitelé patří na vesnici do málotřídních škol, protože zde je těžká a odpovědná práce na školách, dnes méněcenných-na malých venkovských školách, neboť zdraví a prosperita národa má své zdroje jedině na venkově.“ (Štěpánek, 1938, s. 6)

Demokratický vývoj v oblasti školství značně narušilo období německé okupace. Všechny české školy musely dodržovat protektorátní nařízení a byly spravovány německou administrativou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Diskriminace ve vzdělávání vesnické mládeže a rozpolcenost školství ve státě zmizely teprve po roce 1945, tedy až po ukončení druhé světové války. Postátnění a schválení zákona o jednotné škole z 21. dubna 1948, vedlo k zavedení jednotného školského systému v celé republice. To mělo za následek likvidaci obecné školy s osmi ročníky, takže škola málotřídní se u nás stala organickou součástí jednotné školy (Musil, 1964). „Součástí jednotné školy byla škola národní pro děti ve věku 6 - 11 let a škola střední pro děti ve věku 11 - 15 let.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.23)

Délka povinné školní docházky byla ustanovena na devět let; maximální počet žáků byl stanoven na čtyřicet a v první třídě na třicet. Zrušení škol hrozilo v případě, že počet žáků dlouhodobě klesl pod dvacet (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). „Jednotnost elementárního školství se dotkla i kurikula. Podle nového zákona měl každý ročník málotřídní školy tvořit samostatné oddělení a platily pro něj stejné neredukované osnovy jako pro plně organizované národní školy. Šlo o historicky velmi významné opatření, které z hlediska obsahu vyučování postavilo na stejnou úroveň

všechny obecné školy. Pojem málotřídní škola byl z osnov vypuštěn a nahrazen termínem škola s menším počtem tříd, který měl naznačit, že se jedná o rovnocennou národní školu.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 23)

Následovalo období rozpracovávání organizačních, didaktických a metodických postupů na málotřídkách, inspirovaných zejména sovětským školstvím. Např. rozšířené vyučování, spolupráce dvou škol nebo přeřazování výuky pátého ročníku do nejbližší plně organizované školy.

V druhé polovině 50. let se v oblasti školství začaly dávat do poměru počty málotřídek s počty žáků, kteří je navštěvovali a náklady na jejich provoz. Docházelo totiž k nerovnoměrnému rozvoji jednotlivých regionů, což dělalo starost lidem, kteří se zabývali plánováním a řízením hospodářství státu. Málotřídní školy v roce 1955/56 tvořily pouze 24,5 % ze všech primárních škol. Tento stav byl vnímán jako neuspokojivý a byl vyvíjen intenzivní tlak na rušení málotřídek (zejména těch nejmenších) a zajištění rovnocenných vzdělávacích podmínek pro venkovské obyvatelstvo. Od počátku 60. let bylo naplánované postupné budování sítě plně organizovaných základních škol, ke kterému nemohlo dojít, vzhledem k nepříznivé demografické situaci. V těchto letech začal opět sílit názor, že málotřídní školy jsou jaksi nedostatečné a pro dítě je daleko lepší škola plně organizovaná, jak po stránce materiálního vybavení, tak po stránce kvalifikovaných pedagogů. Ke konci 60. let bylo rozhodnuto, že se nadále bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Začátkem 70 let byla spuštěna tzv. koncepce střediskového osídlení, která rozlišovala obce na perspektivní a neperspektivní. Druhé z nich se nazývaly sídliště nestřediskového významu. Ze vzdělávacích zařízení zde zůstaly útulky pro děti matek pracujících v zemědělství nebo málotřídní školy pro 1. - 5. ročník. Opatření se týkalo obcí až s tisíci obyvateli. Pokud neplnily rekreační nebo jiné doplňkové funkce, neinvestovalo se do nich, což ohrozilo i řadu málotřídek (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Začala první vlna rušení málotřídek a jak se postupně stavěly školní budovy ve městech a přizpůsobovala se i veřejná doprava, s rušením málotřídek se pokračovalo. Celý proces měl skončit na sklonku 80. let. Přestože byla ideálem doby plně organizovaná základní škola, i přesto

se počítalo se zachováním alespoň několika málotřídek, nejméně však se dvěma třídami (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Počátkem sedmdesátých let byla přijata tzv. nová koncepce výuky, která vycházela z tzv. rozvíjejícího vyučování, vypracovaného sovětským pedagogem L. V. Zankovem na základě Vygotského teorie o zónách nejbližšího vývoje a v život vešla ve školním roce 1976/77. Vzdělávání na prvním stupni základní školy se zkrátilo na čtyři roky, čímž se zjednodušila organizace málotřídek, neboť jim ubylo jedno oddělení. Na druhou stranu se ale to, co se vyučovalo pět let, muselo zvládnout za čtyři roky. Z tohoto důvodu bylo vyučování pro mnoho žáků i učitelů náročnější. Vlna rušení málotřídních škol u nás vrcholila v letech 1976 – 1980 (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). V průběhu 80. let se začalo o zkušenostech s novou koncepcí základní školy opatrně diskutovat. Učitelé primárních škol upozorňovali na náročnost výuky pro děti intelektově průměrné a podprůměrné, přičemž jako hlavní problém uváděli spěch ve výuce vznikající ze snahy probrat povinnou látku uvedenou v osnovách. Z prvního stupně základní školy vymizela typická pozitivní atmosféra, pohoda, tvořivost (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

„Přecenění teoretického poznávání a abstraktního myšlení u žáků mladšího školního věku vedlo k paměťovému a verbálně pojmovému učení.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 29) A protože v druhé polovině 80. let začalo zvolna docházet k politickému uvolňování, bylo možné pomalu začít otevřeně hovořit o nedostacích, které se staly díky neuváženým politickým rozhodnutím. Pochopitelně se také mluvilo i o důsledcích rušení málotřídek (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Po změně společenských poměrů v roce 1989 přinesla úsilí mnoha obcí o obnovení málotřídní školy (Vomáčka, 1995). „Dochází ke zpochybnění konvenčního myšlení, které se opíralo především o ekonomické aspekty školské problematiky.“ (Vomáčka, 1995, s. 74) Obce se pak mohly stát nově zřizovatelem škol. V červnu roku 1995 byla přijata novela školského zákona, která definovala jednotnou strukturu základní školy. Nově tak první stupeň tvoří 1. – 5. ročník (do novelizace 1. – 4. ročník) a druhý stupeň tvoří 6. – 9. ročník (dříve 5. – 9. ročník).

Také prodloužení prvního stupně na pět let, nebylo v našich školských osnovách novinkou. Tentokrát tato změna začala být platná ve školním roce 1996/97 a málotřídním školám tak přibylo jedno oddělení (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). V komunální politice se objevily snahy o návrat k tradiční občanské vybavenosti a škola patřila mezi její základní prvky. Začala být chápána nejen jako dostupné centrum vzdělávání dětí, ale i jako potenciální centrum obnovy sociálního a kulturního života obcí, i když spjatého spíše s dětskou a rodičovskou skupinou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). „V polovině 90. let se začalo opět řešit téma ekonomické efektivity málotřídních škol. Do této diskuze se začaly více zapojovat jednotlivé obce, které se v roli zřizovatelů byly odpovědné za financování investičních a provozních nákladů těchto škol.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 33) Když klesl počet žáků ve třídě pod třináct, hrozil škole i zánik (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

„V roce 2005 vešel v platnost nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a navazující právní normy. Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanoví v § 4 tyto minimální počty žáků ve školách 1. stupně:

- s jednou třídou – 10 žáků,
- škola se dvěma třídami – 12 žáků v průměru na třídu,
- škola s třemi třídami – 14 žáků v průměru na třídu,
- škola se čtyřmi a více třídami – 15 žáků v průměru na třídu.

Výjimku z tohoto počtu (do 4 dětí) může udělit zřizovatel, pokud sám uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy. Rozhodování o existenci škol se tedy přesunulo z MŠMT na místní úroveň.“ (Průcha, 2009, s. 304 – 305) Málotřídní školy v našem systému škol, tvoří stále významnou část počtu našich základních škol. Přesto se vlivem uplynulých let staly velmi diskutovaným tématem jak pro pedagogickou, tak pro politickou veřejnost (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Od prvopočátku je existence málotřídních škol spojena s otázkou financí a odborností pedagogů. Toto tvrzení si dovolím použít, protože i během mého výzkumu, je negativum málotřídní školy, řediteli často spojováno s financemi. Od roku 2007



zanikly dvě základní školy, které byly uvedené v seznamu neúplných škol, na který mě odkázal krajským úřad, [www.orgman.cz](http://www.orgman.cz). Výzkum se vztahuje na školy v okrese Blansko.

## **1.2. Málotřídní školy v současnosti**

---

V úvodu této kapitoly, pro upřesnění, uvádím, že pojem „současnost“ je pro tuto práci období od roku 2000. V tomto období byly zpracovány důležité dokumenty, na základě kterých vznikla i nová legislativa, která ovlivňuje naše školství i v současnosti.

Považuji za důležité uvést několik nejdůležitějších dokumentů, kterými se řídí oblast školství. Jde o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (spíše známá pod názvem „Bílá kniha 2002“), Zákon o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), z roku 2004, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR 2005 a jako poslední uvádím Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

### **Vymezení pojmu „málotřídní“, klady a zápory málotřídních škol**

Málotřídní školy vznikají, pokud je v obvodu školy nízký počet dětí ve věku školní docházky. Jde převážně o venkovský jev, tyto školy se nacházejí zpravidla v obcích s méně než 1200 obyvateli a jde o jedinou školu v místě (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2007-2009). Ze zákona se málotřídní školy vymezují jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků. Pokud je pro každý ročník prvního stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní (Průcha, 2001).

Málotřídní školy patří u nás k běžnému standardnímu školství. Je to důležitá pedagogická alternativa. V zemích západní Evropy je záležitost málotřídních škol aktuální problematikou jak mezi pedagogy, tak mezi pracovníky sociální politiky, zatímco u nás, je to z hlediska ekonomického, záležitost útlumová. Mezi některými českými pedagogy je tento typ škol považován za neperspektivní z hlediska rozvoje vzdělání. Učitel působící na málotřídní škole má daleko náročnější přípravu i realizaci výuky. Také ve výuce je menší možnost pracovat soustředěně pouze s jedním ročníkem.

Když zůstanu u hodnocení, tak mezi klady této školy patří absence anonymity, snadnější komunikace, snadnější řízení kázně, menší riziko stigmatizace snaživých žáků, podmínky pro využívání přirozených vzorů mezi dětmi.

Učitel musí volit pestrou paletu výukových metod, což může být pro děti přínosem. Ve věkově smíšených třídách je vrstevnická skupina definována širěji, děti přirozeněji chápou odlišnosti mezi sebou. Na druhou stranu je omezená možnost vybírat si kamarády stejného věku a také menší možnost srovnávání, což může být i pozitivní (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2007-2009).

Osobně mohu potvrdit, že omezený výběr kamarádů mezi vrstevníky se u naší dceřry projevil jako problém. Dnes je v druhé třídě naší jednotřídky v obci. A pokud bych měla popsat problémy, které řešíme v souvislosti se školou, jsou to sociální vazby, vrstevnické vztahy, nikoliv problémy s učivem. Až s odstupem času budu moci posoudit, jak velkou roli toto hrálo v jejím vývoji.

Mezi nevýhody málotřídních škol zejména patří:

- provoz málotřídních škol, je z hlediska ekonomického, obvykle vyšší než školy plně organizované. Pokud jde o náklady na žáka. Tohle je hlavní argument všech institucí, když se rozhoduje o rušení málotřídní školy. Platí to jak u nás, tak v zahraničí,
- vyučování v málotřídní škole vyžaduje zkušené učitele. Ovšem příprava primárních škol je zaměřena na běžné, plnotřídní školy a s málotřídními školami se v této přípravě příliš nepočítá (Průcha, 2001),
- riziko izolace,
- riziko přetížení práce,
- menší možnost odborné specializace.

V dnešní době se úloha školy přeceňuje. Ovšem je nesporné, že studijní výsledky žáků jsou ovlivněny jejich rodinným prostředím.

Úspěšná výchova může být realizována jedině prostřednictvím odpovídající organizace života, práce a přetvářením podmínek, a ne jen slovy (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Z výše uvedeného popisu málotřídní školy, je patrné, že výuka probíhá ve třídě s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel vyučuje současně více ročníků. Právě tento typ výuky je dnes v západoevropské pedagogice považován za alternativní vzdělávání. Nyní se podrobněji podíváme, podle J. Průchy (2001), v čem spočívají rysy alternativní pedagogiky u málotřídních škol.

Ve srovnání se standardní výukou se v málotřídní škole uplatňuje, již zmiňované, skupinové vyučování. Prakticky to znamená, že učitel musí zaměstnat žáky všech ročníků tak, aby se navzájem nevyrušovali, v málotřídní škole se uplatňuje princip tzv. otevřené třídy. To znamená, že žáci patřící do jednoho ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, což ve standardní plnotřídní škole nelze realizovat vzhledem k velkému počtu žáků. Také mohou vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání-skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník, dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností, se mohou učit společně, málotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky-toto tvrzení vychází ze zahraničních zkušeností. K tomuto jevu dochází díky prostředí málotřídní školy, kdy žáci jsou daleko častěji vystaveni příležitosti spolupráce ve vyučování, k respektu k ostatním. Ve standardních školách díky odděleným učebnám k této spolupráci tak často docházet nemůže, za důležitou funkci málotřídních škol se také považuje to, že nejsou pouze článkem vzdělávacího systému, ale že působí jako kulturní a společenská centra obce. Tato funkce byla vlastní odjakživa. Pouze v období jejich rušení se tato funkce opomíjela. Nyní se opět ukazuje, že je naopak zapotřebí tuto funkci posilovat, protože má pozitivní efekt pro fungování života na vesnici. Je prokázáno, že již sám fakt, že obec udržuje vlastní malou školu, přispívá pozitivně k identitě jejich obyvatel (Průcha, 2001).

## 2. Alternativní školství

„Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha, 2001, s. 7) Podle Průchy bychom měli rozlišovat několik rovin pojmu „alternativní škola“ a to podle sféry jeho užívání. Je to:

- školskopolitický význam
- pedagogický význam
- ekonomický význam

Dále také Průcha vytvořil typologii alternativních škol, která je rozlišuje do tří hlavních skupin:

- klasické reformní školy,
- církevní školy,
- moderní alternativní školy.

Pro naše pojetí je však nejdůležitější pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. „Jako alternativní budeme proto chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních škol dané vzdělávací soustavy.“ (Průcha, 1996, s. 13)

### 2.1 Vznik a vývoj alternativních škol

---

Alternativní školství začalo mohutně vznikat na přelomu 19. a 20. století, jako odpověď na potřebu překonat tradiční školství té doby, a také dalším společným prvkem pro vznik alternativních škol, byl odpor proti herbartismu. Tato mohutná vlna pedagogického reformismu však ani v nejmenším neměla znamení jednotnosti, neboť vycházela z mnoha filozofických názorů. I přes různé ideje mají jednotlivé směry reformního hnutí společné prvky. Jedním z nich, je maximální zaměření na aktivitu dítěte, při výchově a vzdělání, přiblížení školy životu a důraz na respektování

rozvoje individuality dítěte. Z literatury, kterou jsem studovala k této práci vyplývá, že mnoho tvůrců těchto škol nebylo jen z oblasti pedagogické, ale také z oblasti medicínské. Lékaři měli poznatky z práce s postiženými dětmi, které pak použili při výchově zdravých dětí.

Současné alternativní školy se liší v pojetí. Jejich odlišnost spočívá v jiných způsobech organizace výuky, život dětí ve škole nebo v jiných kurikulárních strukturách. Rozdíl je také v jiných parametrech edukačního prostředí, což může být např. rozličné architektonické řešení učeben nebo školních budov, jiné hodnocení výkonů žáků, apod. Při tomto vymezení musíme k alternativním školám počítat různé reformní školy a různé typy specifických škol v rámci státního školství. Jsou to experimentální školy a jiné státní školy, které uplatňují určité odlišnosti. V tomto smyslu Průcha apeluje na to, aby nedocházelo k zaměňování pojmu „alternativní škola“ pouze se soukromými školami, nýbrž chápeme jej široce, jako školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních škol (Průcha, 1996). Společným prvkem všech alternativních škol je, že se snaží o jiný způsob práce se školou povinnými dětmi. Také mají společný pohled na kritiku klasického školství, kterému vytýkají:

- příliš intelektuální zaměření, nekomplexní rozvoj jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní,
- nedocnění pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy,
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností,
- obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti,
- nepřiměřený pracovní režim školy, přemíra drilu a nátlaku,
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti,
- izolace školy od života, od rodiny a od kulturních institucí.

Alternativa je skutečnou šancí, pro rodiče, učitele, děti a širokou veřejnost, jak překonat strnulost naší současné školy (Valenta, 1993).

## 2.2 Typy alternativních škol

---

### Klasické reformní školy

Vznik a vývoj těchto pedagogických alternativních systémů spadá do 20. a 30. let 20. století. Důvodem je snaha odstartovat změny ve školství. Základním principem reformního hnutí byla snaha zaměřená na aktivitu žáka při výchově a vzdělávání, přiblížení školy životu, návrat hry do školní práce a důraz na respektování a rozvoj individuality dítěte (Valenta, 1993). Tyto školy měly svoje propagátory z řad pedagogů i lékařů, nadšené obdivovatele i nepřátele. Postupně se transformovaly či zanikaly. V této kapitole uvádím ty směry, které existují i v současnosti.

### Waldorfská škola

Zakladatelem tohoto typu škol byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner. Jeho koncepce spočívala v tom, že vytvořil soustavu filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka. Takto koncepce se nazývá antroposofie. Tato koncepce byla poprvé realizována v roce 1919. Poté se školy tohoto typu začali šířit nejprve v Německu, po druhé světové válce i do jiných zemí západní Evropy, USA, Kanady a Austrálie. Waldorfskou školu lze charakterizovat jako plně organizovanou dvanáctiletou školu integrovaného typu. Většinou jí předchází mateřská škola a třináctý ročník, který připravuje žáky k maturitní zkoušce. Tato zkouška v zemi svého vzniku opravňuje k přijetí na státní vysokou školu, výchova je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Vyučování je rozděleno do určitých bloků (epoch), kdy se 3 – 4, nebo i 6 týdnů, žáci každý den, věnují první dvě vyučovací hodiny pouze jednomu předmětu. Tím se má dosáhnout komplexnějšího a dokonalejšího osvojení učiva. Dalším specifikem na této škole je předmět eurytmie. Jedná se o různá pohybová cvičení, která směřují k nitru člověka, škola klade důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní výchovu a na výuku cizích jazyků. Mezi žáky se uplatňuje harmonická spolupráce a sociální partnerství. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale oceňují se charakteristikami, které obsahují i doporučení pro další vývoj žáka, učitelé na tomto typu škol nejsou svázáni učebními osnovami,

plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Důraz je kladen na náboženskou výchovu v duchu křesťanské morálky, waldorfská škola je řízena celým učitelským sborem v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelé a přátelé waldorfského hnutí. Ti všichni odpovídají za vedení školy. Jsou to soukromé školy, rodiče platí školné, ovšem část rozpočtu je hrazeno ze státních či jiných zdrojů (Průcha, 1996).

### **Freinetovská škola**

Tento typ školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta. Je to jeden z nejvýznamnějších představitelů myšlenky tzv. pracovní školy. Freinet k dítěti přistupuje tak, že nemá jen hlavu, ale také ruce, uši, oči a srdce. Jednou z hlavních myšlenek této školy je přiblížit ji co nejvíce dítěti. Při hledání nových metod vycházel z analýzy dětského poznání skutečnosti. V tomto procesu rozlišoval tři etapy: smyslový kontakt, postupné začleňování a posléze aktivní podíl na realitě. Z toho vyplynula jeho snaha najít takovou činnost, která by dětem poskytovala možnost aktivní spoluúčasti. Ve vyučování se uplatňují různé nové techniky. Bylo vyvinuto mnoho didaktických pomůcek, které obohacují vzdělávací proces. Nejdůležitější prvky školní práce jsou:

- rozčlenění třídy na tzv. pracovní ateliéry,
- individuální pracovní plán žáka, projednaný vždy na začátku týdne s učitelem,
- „pracovní knihovna“, která obsahuje informativní sešity a také audiovizuální materiály, pokusná kartotéka s návody pro experimentování v přírodovědné, technické a hudební oblasti. Pracovní kartotéka, která rozčleňuje učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních,
- akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku,
- školní tiskárna, která slouží k rozvíjení manuálních a intelektových schopností žáků,
- nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků,
- třídní rada jako odraz vysoké zodpovědnosti žáků,
- korespondence s dalšími školami téhož typu.

Tento typ alternativní školy je nejčastěji rozšířen ve Francii (Průcha, 1996).

## Montessoriovská škola

Tento typ alternativní školy je pojmenován podle Marie Montessori. Byla to lékařka italského původu, která se původně věnovala mentálně postiženým dětem. Pedagogika podle Montessori se nese v duchu hesla: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Průcha, 1996) Při výchově a učení stačí respektovat individuální vývoj a využít senzitivní fáze každého dítěte.

Vnitřní potřeba, něčemu se učit, se vyvíjí v tzv. senzibilních nebo senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to fáze pro vývoj např. pohybové činnosti, řeči, morálního cítění, atd. Dalším důležitým pojmem je polarizace pozornosti, neboli fenomén Montessori. Polarita pozornosti je maximální koncentrace na určitou práci. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo. Charakteristické je rovněž, slučování dětí různého věku a odmítání striktní rozdělování podle ročníků.

Zvláštní postavení zaujímá „kosmická výchova“. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí.

Pro samostatnou práci jednotlivce v učebnách se používá označení volná nebo svobodná práce, protože dítě si může zvolit:

- co - jaký materiál si vybere, jakou oblast, na čem bude pracovat, co se chce učit a o čem chce získat další informace,
- kde - vybírá si místo, kde bude ve třídě pracovat,
- kdy - dítě nepracuje na povel či podle zvonění, ale motivuje ho jeho polarita pozornosti, každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu,
- s kým - může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině.

Volná – svobodná práce však neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Nějakou činnost si dítě zvolit musí. Učitel činnost dětí koordinuje a musí využít své pedagogické dovednosti, aby bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme.

Svoboda dítěte je samozřejmě chápána jako povinnost, ne anarchie. To znamená, že pokud se dítě pro něco rozhodne, je jeho povinností práci dokončit. Pokud chce dítě



pracovat s určitým materiálem, který ho zajímá – samo se svobodně rozhodne – je jeho povinností dodržet daná pravidla. K sebedisciplíně vedou učitelky děti již od mateřské školy (*www.montessoricr.cz*).

Důležité jsou také učební pomůcky, se kterými se v těchto školách pracuje. Jsou to různé hračky, pomůcky pro čtení, psaní, počítání, a další. Tento didaktický materiál se stal součástí v řadě škol, které se ani k alternativním neřadí.

V současné době existuje nejvíce montessoriovských základních škol v Německu a Holandsku (Průcha, 1996).

### **Jenská škola**

Zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen. Při univerzitě v Jeně vedl pokusnou školu, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Ta se stala známá pod názvem „Jenský plán“. Stěžejními rysy tohoto plánu jsou:

- žáci nejsou v ročnících podle věku, ale jsou rozřazeny podle věkových skupin (např. skupina ve věku 6-8let),
- rytmický týdenní pracovní plán skupiny, vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost),
- pojetí školní třídy jako školního obytného pokoje, na vytváření se podílejí děti,
- neuplatňuje se vysvědčení v tradiční formě (Průcha, 1996).

„V Jenském plánu jde zejména o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti.“ (Průcha, 1996, s. 30) Nejvíce škol s Jenským plánem se uplatňuje v Holandsku a také v Belgii, kde roste poslední roky zájem o Jenský plán (Průcha, 1996).

### **Daltonský plán**

Tento učební plán byl vytvořen Helenou Parkhurstovou, americkou učitelkou. Spolupracovala s M. Montessori, od které dostala několik podnětů pro svou experimentální školu v Daltonu.

Daltonský plán usiluje o střídání mezi výukou celé třídy, skupinovou a individuální prací na úkolech. Pořadí těchto úkolů si žák volí sám (Průcha, 1996).

Hlavní myšlenkou daltonského plánu je odlišná organizace vzdělávání na rozdíl od jiných tradičních směrů. Mezi učitelem a žákem existuje určitá úmluva o harmonogramu práce na určité období. Žák rozhoduje sám o své práci, sám si určuje tempo a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Daltonský plán není nikdy jediným systémem ve škole, vždy se zařazuje jako doplněk k tradičnímu školnímu systému. Každá škola si sama určuje, jak ho využije. Některé školy vkládají do výuky tzv. daltonské bloky. Jsou to většinou dvouhodinové bloky, které se vkládají do rozvrhu jednou až dvakrát týdně. Jiné školy zase využívají daltonský systém určitý týden v měsíci. Vždy je vymezen určitý pracovní plán, který by měl žák v daném období splnit. Po splnění plánu záleží jen na žákovi, jak se rozhodne vyplnit svůj zbývající čas. Většinou to bývají různé připravené úkoly na opakování a rozvíjení učiva, anebo určitá zájmová činnost v podobě zájmových kroužků. Daltonský plán se využívá především kvůli jeho ideálům a kladům. „Dalton není ani metoda ani systém. Dalton je vliv.“ Helen Parkhurstová

#### Ideály a klady plánu

- získání samostatnosti (děti se učí zodpovědnosti za svoji práci, učí se spolupráci v týmu),
- plánování práce (možnost volby časového plánu a tempa každého jednotlivce),
- získání zdravého sebevědomí (dítě se naučí zhodnotit svoji práci),
- trvalejší upevňování vědomostí (žák si zapamatuje více, když k poznání dojde samostatně),
- vyloučení frustrace (práce v daltonském plánu není nikdy hodnocena negativně),
- rozvíjení a prohlubování vlastní tvořivosti  
([http://cs.wikipedia.org/wiki/Daltonský\\_plán](http://cs.wikipedia.org/wiki/Daltonský_plán)).

Průcha (1996) ve své knize Alternativní školy uvádí také zápory této koncepce. Je to například nedostatečné opakování látky, které je nutné k zapamatování, dále

nesystematické získávání poznatků a hlavně přílišné spoléhání na žákovu aktivitu, neboť žáci se slabou vůlí, neteční, pracují méně a pomaleji, než jsou schopni. Daltonské školy jsou v dnešní době nejrozšířenější asi v Holandsku (Průcha, 1996). „Daltonský plán by mohl oslovit pedagogy, kteří hledají otevřený školní systém s vysokou mírou vlastních tvořivých možností.“ (Průcha, 1996, s. 31)

### **Církevní školy**

„Církevní školy různého stupně jsou nestátní alternativní školy. Tyto školy mají ve světě dlouhou historickou tradici. Vyskytují se v různých zemích v rozdílném počtu.“ (Průcha, 1996, s. 32) Alternativní specifika těchto škol se týkají hlavně oblasti kurikula, tedy plánovaných obsahů a cílů vzdělávání. Na rozdíl od standardních státních škol zavádějí církevní školy do svých učebních plánů takové vyučovací předměty jako např. náboženství, latina, více času je věnováno cizím jazykům.

Dalším základním rysem je výchova v souladu křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice. Židovská základní škola uplatňuje samozřejmě ideologii své konfese. Alternativní jsou tyto školy i v tom, že jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro takové profese, které nejsou pokryty standardními školami. Např. pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, zejména v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, také připravuje pro profese jako jsou regenschori (sbormistr) chrámové hudby, konzervátor církevních památek, administrátor v církevních úřadech aj. (Průcha, 2001). Učební plány a učební osnovy církevních škol musí být schváleny ministerstvem. České republice jsou tyto školy zřizovány katolickou církví i některými evangelickými církvemi (Průcha, 2001).

### **Moderní alternativní školy**

Pod tímto termínem se skrývá označení pro všechny typy současných alternativních škol, které nejsou přímo odvozeny od koncepce klasické reformní školy a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími (Průcha, 1996).

Zřízení moderní alternativní školy nejčastěji vychází z iniciativy rodičů nebo učitelů. Tito jsou z různých důvodů nespokojeni s koncepcí vzdělávání dětí v tradičních

školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ. Takto vzniklé školy se opírají o určité ideové proudy či filosofie. Jejich názory jsou častou paralelou názorů pedagogicko-reformních myšlenek, jsou však často uplatňovány radikálněji. Jsou to například:

- silná aktivita rodičů v rámci mimoškolní výchovy,
- odmítání honby za učenými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky,
- ke vzdělávání slouží i mimoškolní prostředí,
- flexibilní seskupování dětí ve výuce a potlačení frontální výuky,
- prolínání mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky,

Moderní alternativní školy jsou stále v pohybu, neustále se vyvíjejí v rámci své koncepce a svých zvyklostí (Průcha, 1996). Mezi moderní alternativní školy patří:

- školy s otevřeným vyučováním,
- školy s volnou architekturou,
- magnetové školy,
- přesahující školy,
- školy 21. století,
- školy bez ročníků,
- školy s alternativním programem,
- nezávislé školy,
- cestující školy,
- mezinárodní školy,
- odenwaldské školy,
- hiberniánské školy,
- Gesamtschule („jednotná škola“),
- kolegiální škola,
- brémská školní centra,
- obecná a občanská škola,
- zdravá škola,
- integrovaná škola,

- škola hrou,
- a jiné (Průcha, 2001, s. 38).

## 2.3 Charakteristika vybraných typů moderních alternativních škol

### **Otevřené vyučování**

Při otevřeném vyučování se zásadním způsobem mění vztah vyučujících k žákům a zejména vztah k jejich činnosti při vyučování. Vyučování se „otevřít“, žákům se poskytuje mnohem větší svoboda v rozhodování, jak se „zmocnit“ učebních obsahů. Učení přestává být procesem vštěpování znalostí a dovedností řízeným učitelem, stává se procesem aktivního osvojování poznatků a vytváření potřebných kompetencí v podnětném prostředí školní učebny, školy i jejího okolí.

Při řešení vzdělávacích problémů si pokládá dvě základní otázky: Co učit a jak učit? Na první otázku - co učit, dává v současné době odpověď Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Obsahem vzdělávání je učivo, s jehož pomocí lze dosáhnout očekávané výstupy. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě.

Druhá otázka - jak učit, souvisí s obsahem a cíli vzdělávání, přesto se týká vlastního vyučovacího procesu. V organizaci vyučování se stále více uplatňují volnější a otevřenější způsoby výuky jako jsou projekty, bloková výuka, integrování předmětů, zařazování samostatných modulů apod. Na druhou otázku musí dávat odpověď školní vzdělávací program. Pro inovace v oblasti metod a forem školní práce poskytuje mnoho podnětů právě otevřené vyučování.

Vzdělávání vždy směřuje k tomu, aby si žáci a žákyně osvojili určité poznatky, naučili se určitým dovednostem (získali kompetence) a vytvořili si žádoucí vztahy - postoje k hodnotám. Tím se vlastně dorůstající generaci předává určité kulturní dědictví.

Na tomto typu škol se používá širší slovní hodnocení (<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>).

### **Školy s volnou architekturou**

Tento typ škol má blízko ke školám s otevřeným vyučováním. Školy s volnou architekturou vznikaly v šedesátých letech v USA. Jsou charakterizovány jako školy,

v nichž je tradiční architektonické rozdělení na jednotlivé učebny změněno tak, že dominantou budovy je velká ústřední hala používaná jako studijní centrum a tomu se přizpůsobuje organizace vyučování. (Průcha, 1996).

Při vzniku tohoto typu škol, došlo při projektování netradičních školních budov, ke spojení pedagogů a architektů. Odlišnost této školy je v tom, že má otevřené učební centrum, kolem kterého jsou seskupeny speciální i tradiční učebny. Také jsou tu místnosti pro školní službu (stravování, lékařské ošetření, atd.) a pro další potřebné účely pro žáky, např. pro sportovní činnosti. Tyto jsou lépe uzpůsobeny potřebám života dětí ve škole. Nejvíce co charakterizuje tento typ škol, jsou nové formy pedagogické práce (Průcha, 1996).

## 3. Evropský školský systém

### 3.1 Velká Británie

---

V této části čerpám převážně ze srovnávací studie s názvem „Školní vzdělávání ve Velké Británii“, zpracované Ježkovou, Dvořákem.

Spojené království Velké Británie a Severního Irska je multikulturní národ, které se skládá ze čtyř zemí: Anglie, Skotsko, Wales, Irsko. Každé z těchto území má rozličné školství. Obecně se ale v 19. století ustanovuje systém elementárního vzdělávání, který se rozvíjel ve století dvacátém. Důležitým prvkem bylo, že pod vlivem reformní pedagogiky a pedagogické psychologie se utváří nejen organizace primárního školství, ale také se zdůrazňuje procesuální pojetí procesu vzdělávání jako formativní zkušenosti, oproti pojetí produktovému, coby souboru znalostí. Sekundární školství dostupné širším vrstvám se vytváří teprve ve 20. století. Ve srovnání s kontinentální Evropou je to opožděný vývoj. Britský vzdělávací systém stále dával přednost klasickému vzdělání. Mělo se za to, že humanitní vzdělání účinně formuje gentlemana nebo důstojníka (Ježková, Dvořák, 2010). Byla to také metoda levná. Sekundárnímu školství byl dán základ až v roce 1902 zákonem, který integroval vyšší ročníky elementárních škol a placené sekundární školství.

Už od vzniku systému školství existovaly vedle sebe jak školy veřejné, tak školy soukromé, které představují trvalou výzvu veřejnému školství. Vzdělání je poskytováno prostřednictvím pluralitního systému, v němž vedle sebe tradičně existují školy soukromé a veřejné, sekulární a náboženské (Ježková, Dvořák, 2010).

Komplikovaná struktura anglického školského systému je důsledkem jeho složitého historického vývoje a zahrnuje: nepovinnou mateřskou školu, primární školu, střední školu, odborné školství a vysoké školy. Jen okrajově se zmíním o různých dokumentech, které jsou vydány pro Anglii, Průvodce kurikulem pro základní období mladšího dětství (jde o doporučení pro výchovnou práci s dětmi ve věku 0-3 roky) nebo dokument „Důležité období do tří let.“



Primární vzdělávání získávají děti v Anglii ve věku 5-11let ve škole, rovněž označované jako primární. Začíná 5. rokem dítěte (část dětí již ve věku 4 let) a trvá do věku 11 let. Tato škola je členěna na dva stupně:

- nižší stupeň (infant school) pro děti od 5(4) do 8 let
- vyšší stupeň (junior school) pro děti od 8 do 11 let

Základní školu mohou děti absolvovat v různých institucích:

- základní škola (primary school) pro děti ve věku 5-11 let, která se dělí na dva stupně – infant department a junior department;
- v samostatných školách nižšího stupně (infant school) pro děti ve věku 5-8 let,
- v samotných školách vyššího stupně (junior school) pro děti ve věku 8-11 let,
- v počáteční škole (first school) pro děti ve věkových skupinách 5-8, 5-9, 5-10; nejběžnější formou je skupina 5-8 let,
- v prostřední škole (middle school) pro děti ve věkových skupinách 8-12, 9-13, 10-13 let; nejběžnější formou je skupina 8-12 let,
- ve školách, které zřizují soukromé školy (independent school), v tzv. přípravných školách (preparatory school nebo prepschool) pro děti ve věku 8-13 let nebo 5-13 let.

Další členění ve své práci uvádět nebudu, zůstanu pouze u základních škol.

Cílem výuky na základních školách je naučit děti základním dovednostem (číst, psát, počítat), rozlišit jejich schopnosti a připravit je ke studiu na středních školách. Zvláštní důraz je kladen na individuální objevování, vlastní a bezprostřední zkušenost a příležitost pro tvořivou práci (Ježková, Dvořák, 2010).

Takto popsané školní prostředí by v našem systému bylo zařazeno mezi alternativní školy. Toto pojetí dokresluje popis školních tříd, opět popsáno Ježkovou a Dvořákem, že školní budovy, byly pojaty jako flexibilní prostory, bez tradičního rozdělení na třídy. Dítě mělo být postaveno do centra zájmu. Toto pojetí se ovšem postupem stávalo centrem kritiky v důsledku značného poklesu úrovně dětí, hlavně ve čtení psaní a počítání. Proto došlo koncem devadesátých let k centrálnímu zásahu do

primárního vyučování, zavedením tzv. národní strategie pro gramotnost, rok poté se zavádí národní strategie pro matematickou gramotnost. Čas ukázal, že to byl krok správným směrem.

Ve Velké Británii se výzkumu ohledně málotřídních škol věnuje velká pozornost. Ve zprávách koncem šedesátých let, byly málotřídní školy vyhodnocené pozitivně za progresivní pedagogickou práci, ale byly označené za zaostalé z hlediska fyzického stavu budov a jejich vybavení. Tento jev se dá vysvětlit tím, že po válce směřovali finance na obnovu školních budov převážně do měst. Proto venkovské školy chátraly. Téměř cyklicky se opakují diskuse nad profesionalitou pedagogů, ekonomickou efektivitou málotřídních škol, vznikají závěry, které plodí nejrůznější doporučení. Například: návrh na výuku předmětů, kdy výuku by zajišťovali specialisté (dramatická výchova, tělesná výchova, atd.), návrh, že na každé škole by měl být určen učitel nesoucí odpovědnost za jednu část kurikula (matematika, přírodní vědy, hudba... atd.). Všechny tyto změny jsou ekonomicky náročné a znamenalo by to eliminaci venkovských málotřídních škol. Konflikt se vyostřil asi v 70. letech, kdy se střetli úředníci z vyšší úrovně vzdělávací politiky a rodiče dětí z málotřídek (obvykle i s učiteli z těchto škol), případně celá obec. Začalo se veřejně bojovat za venkovské školy, vznikaly asociace venkovských škol, které se stávaly diskusním partnerem se zástupci vzdělávací politiky. Celý proces vyústil na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století, kdy na území Velké Británie bylo oficiální politikou, podpora sdružení málotřídek do spolupracujících skupin.

Tyto modely spolupráce jsou velice zajímavé z pohledu strategie, neboť vedou ke stabilizaci a rozvoji sítě málotřídních škol na venkově. Mezi volnější vzájemnou spoluprací patří tzv. asociace, těsnější spolupráci najdeme v „clusterech“ a k úzkému typu spolupráce patří federace málotřídních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

### **3.2 Francie**

---

Francie je vysoce rozvinutý průmyslově zemědělský stát, který obohatil evropskou a světovou kulturu, umění i myšlení.

Francouzský vzdělávací systém je založený na demokratičnosti, rovnosti přístupu ke vzdělání, ideologické neutralitě a úsilí o dosahování vysokého kulturního standardu. Princip svobodného vzdělání umožňuje systém státních a soukromých škol. Správa a řízení škol patří pod ministerstvo školství (Ježková, Walterová, 1997).

Hlavním zdrojem financování je stát, ovšem školský rozpočet se skládá z různých zdrojů a typů výdajů. O tomto rozhoduje místní správa (Ježková, Walterová, 1997). Povinná školní docházka je desetiletá. Od šesti do šestnácti let Podobně jako u nás i tady začínají mateřskou školou od 3 do 6 let. Ta sice není povinná, ale téměř všechny děti ji skutečně navštěvují a navíc je koncipována jako první stupeň zdejší základní školy. Do 11 let děti navštěvují základní školu, která společně s mateřskou tvoří tzv. primární vzdělání (école primaire). Poté následuje střední škola (école secondaire), která je tu rozdělena do dvou stupňů (naš 2. stupeň základní školy je totiž tady brán už jako střední). První, nižší, stupeň se nazývá collège a navštěvují ho děti od 11 do 15 let, poté přecházejí na lyceum (lycée), pro studenty od 15 do 18 let, kde si už vybírají svou specializaci.

Cílem základní školy je naučit žáky číst, psát a počítat, rozšířit jejich chápání času a prostoru, poznání světa a sebe sama. Jsou definovány znalosti předmětové, interkulturní a jazykové, kdy učitel sleduje žáka a pravidelně sděluje rodičům výsledky hodnocení. Na začátku třetího cyklu jsou prováděny národní hodnotící testy ve čtení, psaní a matematice. Děti, které nestačí na výuku z intelektových důvodů, jsou zařazovány do zdokonalovacích tříd, děti s vývojovými poruchami a poruchami chování jsou zařazovány do adaptačních tříd s cílem opětovného návratu do běžných tříd (Ježková, Walterová, 1997).

### **3.3 Finsko**

---

Finská základní škola (peruskoulu) má devět ročníků. Formálně není členěna na nižší a vyšší stupeň, ale faktická rozdílnost je v tom, že v 1.-6. ročníku vyučuje obvykle jeden třídní učitel, v 7.-9. ročníku vyučují učitelé specializovaní na jednotlivé předměty. Rozdíl s naším školstvím je ten, že finské děti vstupují do 1. ročníku

základní školy sedmiletí, kdežto naše děti o rok dříve. Po ukončení školní docházky je finským dětem 16 let. Ve Finsku existuje jednotná škola, což znamená, že populace finských žáků prochází jedním typem školy. V podstatě všechny finské základní školy jsou státní. Výjimku tvoří několik soukromých škol waldorfského typu. V důsledku řídkého osídlení na velkém území Finska, existuje velký počet málotřídních škol. Průcha popisuje jeden pedagogický fenomén, v knize „Orientace české základní školy.“

Ve finských málotřídkách se vyučuje asi 20% žáků základních škol (v ČR je to méně než 5% žáků). Přitom je prokázáno, že vzdělávací výsledky finských žáků jsou zcela rovnocenné s výsledky žáků plně organizovaných škol. To ve svých důsledcích přispívá k vysoké míře homogenity finského vzdělávacího systému, jak je opakovaně potvrzeno v mezinárodních evaluacích (PISA 2000, 2003 aj.), (Maňák, Janík, et .al., 2005). Stálo by za zamyšlení, proč jsou stále málotřídní školy terčem kritiky, jak z hlediska kvality výuky, tak z hlediska ekonomické náročnosti provozu těchto škol. Tento problém mají jak naše školy, tak máotřídní školy v celé Evropě (viz. Velká Británie, popsána výše).

Finské děti docházejí do základní školy v podstatě v místě bydliště. Hlavním dokumentem je Národní kurikulum pro základní vzdělávání. Je to dokument, jímž se stanovuje, že všichni poskytovatelé základního vzdělávání jsou povinni vypracovávat svá kurikula na základě a v souladu s tímto centrálním dokumentem. Žáci jsou hodnoceni průběžně buď známkami nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. Při ukončení každého ročníku obdrží rodiče žáků zprávu o výkonech. Na konci 9. ročníku dostávají závěrečné vysvědčení (Maňák, Janík, et al., 2005).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Vlastní výzkum

### 4.1 Popis problému

---

V současné době záleží na rodičích, do které základní školy zapíše své dítě k povinné školní docházce. Mohou si vybrat z velice pestré nabídky vzdělávacích programů, které jednotlivé školy nabízejí. Proto mě také zajímalo, jestli má vliv na výběr základní školy i bydliště. S problematikou málotřídních škol velice úzce souvisí téma kultury, dodržování tradic. Čtyři otázky z mého dotazníku byly položeny v tomto smyslu. Na všechny otázky jsem dostala odpovědi od ředitelů málotřídních škol, kterým byl dotazník určen. Proto všechny tyto témata budou viděna očima, již zmíněných, ředitelů málotřídních škol. Jednu z otázek jsem zaměřila na to, zda samotní ředitelé, byli žáky málotřídních škol.

Cílem dotazníkového šetření je provést sondu do života ředitelů/ředitelky málotřídních škol v okrese Blansko. Není cílem zjišťovat nějaká specifika, ale zjistit základní údaje o ředitelích, o jejich hlavních „radostech“ a problémech ze školy, na které působí. Také jde o to, přiblížit jak fungují školy v obci, která je zřizuje.

### Stanovení hypotéz

H1 – Ředitelé považují blízkost bydliště za nejdůležitější faktor při rozhodování rodičů dát dítě právě do jejich malotřídní školy.

H2 – Každá z oslovených škol se zapojuje do sportovně-kulturního života obce.

H3 – Většina ředitelů nebyla žáky málotřídních škol.

### 4.2 Technika výzkumu

---

Použitou metodou výzkumu je strukturovaný dotazník, který má 16 otázek. V dotazníku (Příloha č. 1), jsem použila otázky uzavřené a škálové, otázka č. 11 a 12 jsou otázky otevřené. V první a závěrečné části jsem použila uzavřené otázky, které alespoň částečně charakterizují ředitele málotřídní školy. Jsou to otázky týkající se pohlaví, věku a pracovních zkušeností. V závěrečné části pak otázky, které se týkají postoje k málotřídní škole. V dalších otázkách se snažíme zjistit, jaká kritéria

rozhodují, z pohledu ředitele, o tom, že rodiče zapíší dítě do dané málotřídní školy. V druhé části jsem použila škálové otázky, na základě kterých je možné posoudit, jak se škola prolíná s obcí, jestli je škola součástí sportovně - kulturního dění v obci, jakou měrou se na tvorbě podílí, jistým způsobem to ukazuje na vztah mezi školou a obcí. Otázka číslo osm, zda byl realizován nebo zda realizují nějaký projekt z fondů EU. Mám za to, že pokud škola požádá o dotaci a své projekty realizuje touto cestou, tak obec může investovat ze svého rozpočtu jiné výdaje, které jsou nutné pro chod obce nebo k jejímu pozvednutí.

### **4.3 Popis výzkumného vzorku**

---

Ve výzkumu jsem se zaměřila na ředitele málotřídních škol v okrese Blansko. To byla dvě kritéria, která ovlivnila výběr respondentů. Tímto výběrem jsem získala 30 respondentů. Před samotným šetřením jsem spolupracovala s krajským úřadem, odbor školství-oddělení vzdělávání, kde mě informovali, že seznam málotřídních škol najdu na internetových stránkách [www.orgman.cz](http://www.orgman.cz). Tam jsem našla seznam neúplných základních škol v okrese Blansko.

V průběhu ledna jsem začala obesílat jednotlivé neúplné školy. Zvolila jsem klasickou poštovní službu. K dotazníku jsem přibalila ofrankovanou obálku s mou doručovací adresou. Ve výše uvedeném seznamu škol bylo třicet neúplných škol. Všechny jsem je obeslala s prosbou o vyplnění dotazníku a následného zaslání zpět. Vrátilo se mi 25 vyplněných dotazníků. Také jsem obdržela dva emaily jako reakci na dotazník, že oslovené školy již zanikly. Celkem tedy zareagovalo 90% dotázaných. Uvedené emaily jsou v příloze č. 2 a č. 3.

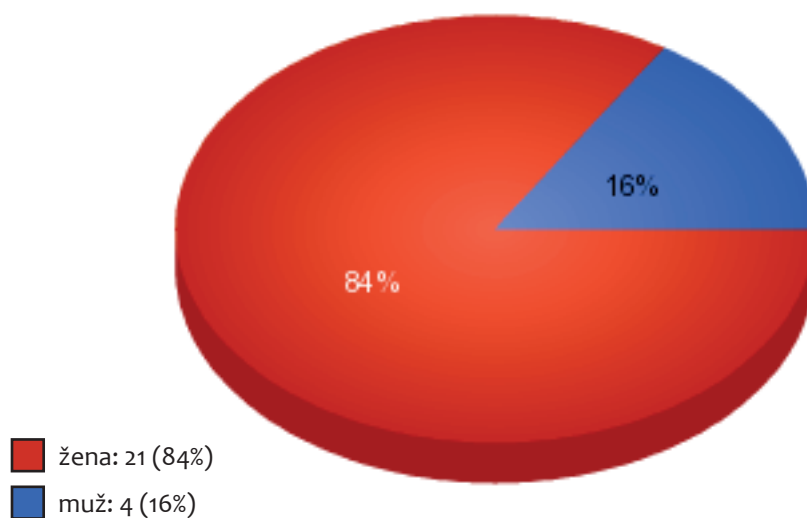
### **4.4 Vyhodnocení (analýza) a interpretace výsledků výzkumu**

---

Dotazníkovým šetřením jsem získala od respondentů velké množství dat. Tato ovšem mohou být ovlivněna celou řadou faktorů. Ale vzhledem k tomu, že respondenti odpověděli na všechny položené otázky a několik z dotázaných připsalo i další poznámky usuzuji, že výpovědi nejsou negativně ovlivněny nepravdivými odpověďmi.

## Charakteristika osoby ředitele/ředitelky málotřídní školy

Otázky, které se týkaly pohlaví, věkové kategorie a dřívější zkušeností s plně organizovanou školou. Z mého dotazníkového šetření vyplývá, že 84% z oslovených, tvoří ženy-ředitelky málotřídních škol, muži-ředitelé tvoří 16% (graf č. 1, tabulka č. 1).



Graf č. 1: Počet mužů a žen ve funkci ředitele/ředitelky málotřídní školy

Pohlaví		Vyjádření [%]
Muž	4	16,00%
Žena	21	84,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 1: Počet mužů a žen ve funkci ředitele/ředitelky málotřídní školy

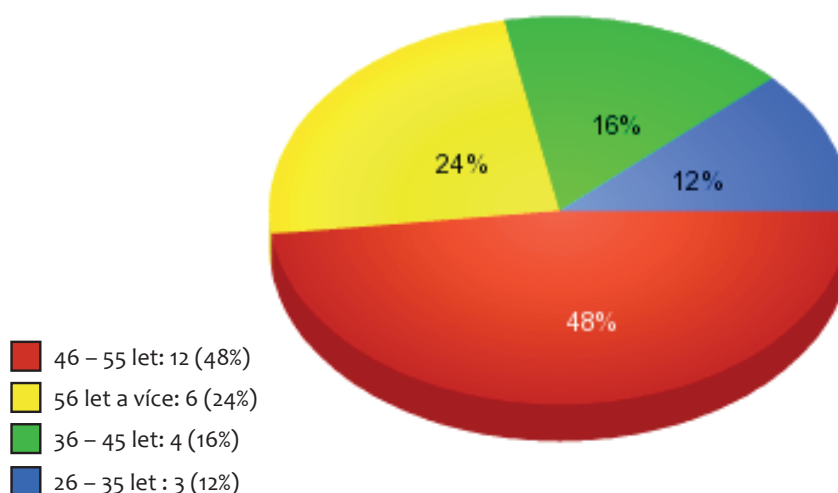


Dalším zjišťovaným údajem, který nám může pomoci k charakteristice ředitele, je věková kategorie současných ředitelů/ředitelky málotřídních škol. Věk respondentů vyšel následovně:

Počet	Podíl v %	
Do 25 let (včetně)	0	0,00%
26-35 let	3	12,00%
36-45 let	4	16,00%
46-55 let	12	48,00%
56 let a více	6	24,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 2: Věková hranice respondentů

Z následujícího grafu můžeme odvodit složení respondentů podle věku. Je zřejmé, že největší část tvoří věková hranice 46-55 (72%). Následuje věková kategorie 56 a více (24%), věková kategorie 36-45 (16%) a kategorie 26-35 (12%). Ani jeden z dotazovaných není ve věku do 25 let (tab. č. 2, graf č. 2).

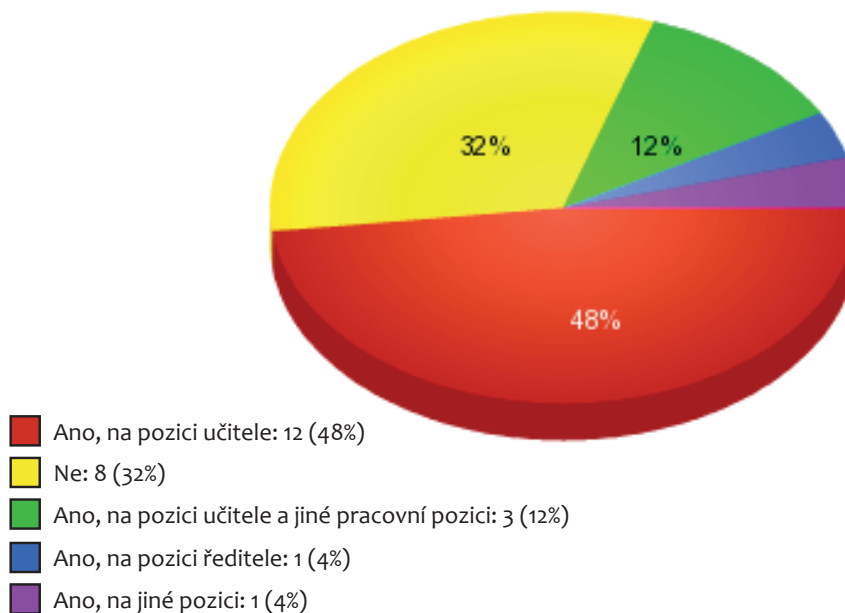


Z následující otázky je možné určit, zda mají ředitelé málotřídních škol zkušenosti z plně organizovanými školami.

	Počet	Podíl v %
Ano, na pozici učitele	12	48,00%
Ano, na pozici ředitele	1	4,00%
Ano, na jiné pracovní pozici	1	4,00%
Ano, na pozici učitele a ředitele	0	0
Ano, na pozici učitele a jiné pracovní pozici	3	12,00%
Ano, na pozici ředitele a jiné pracovní pozici	0	0
Ano, na pozici učitele, ředitele a jiné pracovní pozici	0	0
Ne	8	32,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 3: Zkušenosti současných ředitelů málotřídních škol s plně organizovanou školou

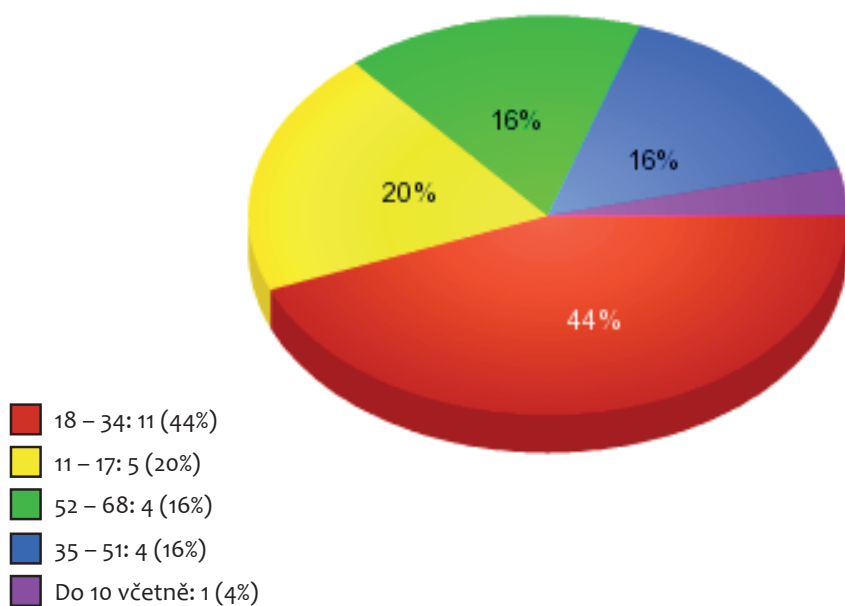
Nejčastější zkušenost s plně organizovanou školou má 12 (48%) na pozici učitele. Další častou odpovědí je, že respondenti nemají žádnou zkušenost s plně organizovanou školou 8 (32%). (tabulka č. 3, graf č. 3).



Počet žáků	Počet	Podíl v %
Do 10 (včetně)	1	4,00%
Jedenáct až sedmnáct	5	20,00%
18-34	11	44,00%
35-51	4	16,00%
52-68	4	16,00%
69 a více	0	0
Celkem	25	100,00%

Tabulka 4: Počet žáků v oslovených školách

V okrese Blansko jsou nejčastěji zastoupeny málotřídní školy s počtem žáků 18-34, celkem 11 málotřídních škol, což je 44%. Celkový přehled můžeme názorně vidět v tabulce č. 4, grafu č. 4.



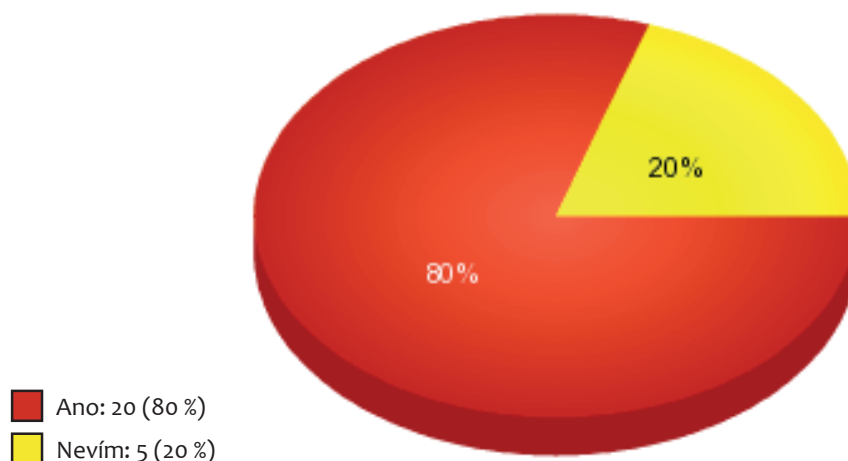
Následující tabulka ukazuje názory ředitelů, co si myslí, že ovlivňuje rodiče při výběru školy.

	Velmi důležité		Spíše důležité		Spíše nedůležité		Nedůležité		Nevím	
Blízkost bydliště	17	68%	6	24 %	2	8 %				
Kvalita výuky a pedagogů	17	64%	8	32 %						
Znamé prostředí a osobní vztahy	18	72%	8	32 %						
Možnost volnočasových aktivit	4	16%	14	56 %	7	28 %				
Zapojení se do dění obce	2	8%	14	56 %	5	20 %	3	12 %	1	4 %
Dobrá komunikace se školou	14	56%	10	40 %	1	4 %				
Zkušenosti ostatních	9	36 %	13	52 %					3	12 %

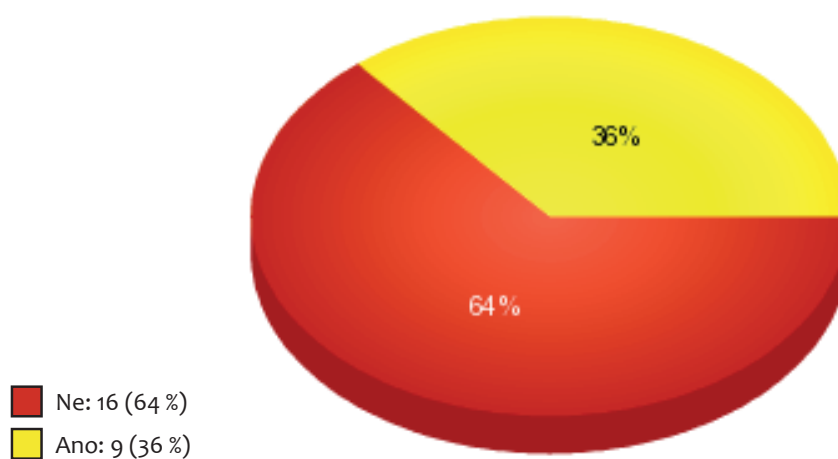
Tabulka 5: Přehled faktorů, které ovlivňují rodiče při výběru školy. Z pohledu ředitele

Z výše uvedené tabulky (tab. č. 5) vyplývá, že z pohledu ředitele/ředitelky málotřídní školy, je velmi důležitý vliv pro výběr školy, faktor-znamé prostředí a osobní vztahy. Je to 72%. Následuje blízkost bydliště (68%) a kvalita pedagogů (64%). Dobrá komunikace se školou je velmi důležitá pro 56%, zkušenosti ostatních (36%). Z toho vyplývá, že hypotéza č. 1 byla falzifikována.

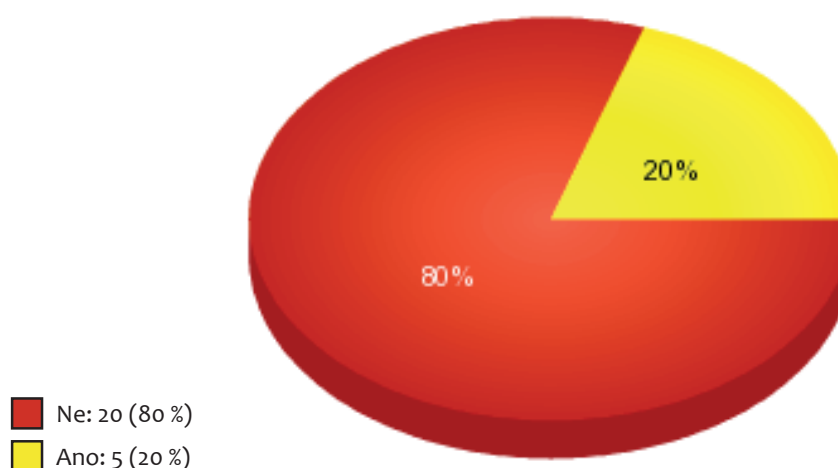
Následující tři otázky se týkají osoby ředitele/ředitelky málotřídní školy (graf č. 5, 6, 7).



Graf č.5 Odpovědi ředitelů/ředitelky málotřídních škol, zda by dali své dítě do málotřídní školy



Graf č. 6 Odpovědi současných ředitelů/ředitelky málotřídních škol, zda byli žáky těchto škol



Graf č. 7 Ukazuje, zda místo bydliště je totožné s obcí, kde působí ředitel/ředitelka

Výsledky šetření ukazují na to, že většina dotázaných (80%), by zapsalo své dítě do málotřídní školy. Někteří upřesnili své odpovědi o informaci, že by museli konkrétní školu znát. Tento výsledek může ukazovat na kladný vztah respondentů k málotřídním školám, i přes všechny problémy, které jsou s chodem školy spojeny.

Z pohledu na další graf zjistíme, že 16 respondentů, což je 64%, nebylo žáky málotřídní školy.

Hypotéza č. 3 byla verifikována.

Další blok zpracovaných odpovědí nám dá přehled o kulturně-sportovní činnosti školy, ať už v součinnosti s obcí, anebo samostatně, formou mimoškolních kroužků.

	Počet	Podíl v %
Ano, několik	17	68,00%
Ano, ale málo	8	32,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 6: Přehled, kolik škol pořádá kroužky mimo vyučování

	Počet	Podíl v %
Ano	24	96,00%
Ne	1	4,00%
Nevím	0	0,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 7: Přehled, kolik škol realizovalo projekty z fondů EU nebo jiných grantových výzev (za poslední tři roky)

	Počet	Podíl v %
Ano, pravidelně	23	92,00%
Ano, občas	2	8,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 8: Přehled, jak často se školy podílejí na pořádání kulturních či společenských akcí konajících se obci

Z odpovědí vidíme, že 68% škol pořádá zájmové kroužky pro děti mimo vyučování. Také 92% škol se pravidelně podílí na organizování kulturních či sportovních akcí pro děti a obyvatelé a obce.

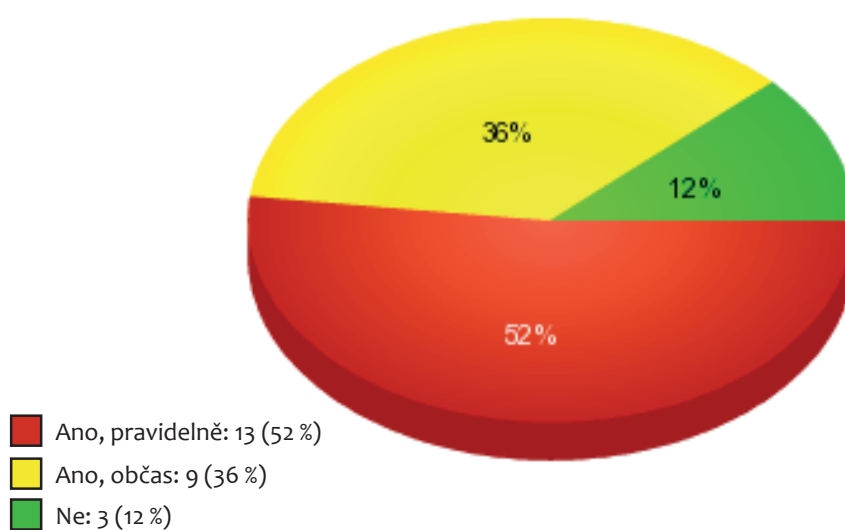
Dotace z EU čerpalo nebo čerpá 96% škol. To vše svědčí o dobrém vztahu mezi školou a obcí (tab. 6, 7, 8).

Hypotéza č. 2 byla verifikována.

V následující tabulce a grafu vidíme, jestli škola poskytuje budovu školy na pořádání kulturních, sportovních a vzdělávacích akcí (tab. č. 9, graf č. 8).

	Počet	Podíl v %
Ano, pravidelně	13	52,00%
Ano, občas	9	36,00%
Ne	3	12,00%
Celkem	25	100,00%

Tabulka 9: Vyjádření, zda je budova školy poskytuje své prostory obci, např. pro kulturní, sportovní akce, vzdělávací kurzy, atd



Graf č. 8 Přehled o využívání školní budovy k pořádání různých akcí

	Počet	Podíl v %
Koncerty, divadelní představení, besídky	4	16,00%
Tradiční slavnosti(dožínky, poutě, velikonoce...)	6	24,00%
Sportovní akce	5	20,00%
Vzdělávací kurzy dospělých	2	8,00%
Jiné...	8	32,00%
Celkem	25	100,00%

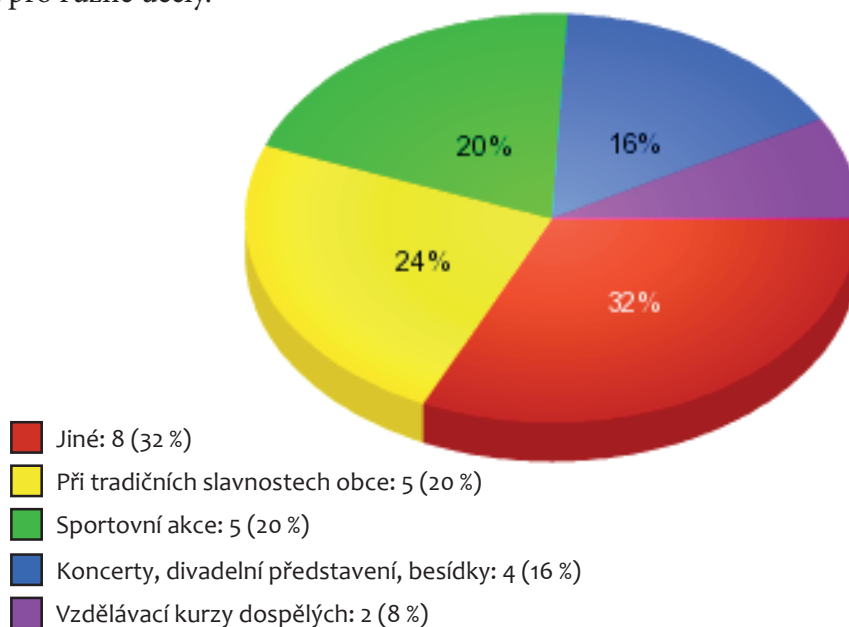
Tabulka 10: K jakým účelům propůjčuje škola svoji budovu mimo vyučování



Školy pořádají ve své budově, mimo vyučování, pro děti a občany obce opravdu různorodé akce (tab. č. 10, graf č. 9).

Jak je možné vidět na následujícím grafu, oslovené školy nejčastěji svou budovu využívají také pro jiné účely, a to 32%. V dotaznících uváděli respondenti tyto činnosti: dílna rukodělných prací, vítání občánků, volby, zasedání OÚ, výstava dětských prací, sokol, jóga pro důchodce, karneval, kinoškola.

Jedna ze tří škol, která nepropůjčuje školní budovu k žádným kulturním, vzdělávacím ani sportovním činnostem, upřesnila důvod, a to, že sama škola je prostorově velmi malá (dvě místnosti, chodba a toalety) a sami užívají obecního kulturního domu pro různé účely.



Graf č. 9 Přehled různých činností pořádaných školou pro širokou veřejnost

Zajímavé byly odpovědi v otevřených otázkách, kdy jsem se dotazovala na největší přednosti a největší slabiny málotřídních škol, byly nejčastější odpovědi takové: jako klady uvádí ředitelé nejčastěji individuální přístup k žákům. Další odpovědi jsou: rodinné prostředí, propracovanost výuky-týdenní plány, měsíční vyhodnocení, pospolitost, větší samostatnost dětí, kolektiv kantorů, velmi dobrá spolupráce s rodiči, estetické prostředí, dostupnost, klid, osobní vztahy.

Jako negativum ředitelé několikrát zmiňovali, že jim chybí vlastní tělocvična, nedostatek žáků, malé prostory školy, nedostatek času plně rozvinout některá témata,

nedostatečné vybavení školy, chybějící konkurenční prostředí mezi žáky, problémy se suplováním při onemocnění vyučujícího, finanční prostředky. Jeden s respondentů neví o slabině málotřídní školy a jeden s respondentů na tuto otázku neodpověděl. Trošku úsměvná je odpověď jedné z oslovených škol, že největší slabinou je uklízečka, která kazí klima školy.

## 4.5 Vyhodnocení hypotéz

---

H1-Ředitelé považují blízkost bydliště za nejdůležitější faktor, při rozhodování rodičů, dát dítě právě do jejich malotřídní školy. **Falzifikováno**

H2-Každá z oslovených škol se zapojuje do sportovně-kulturního života obce. **Verifikováno**

H3-Většina ředitelů nebyla žáky malotřídních škol. **Verifikováno**

Ze stanovených hypotéz byly dvě verifikovány a jedna falzifikována.

## 4.6 Závěr výzkumu

---

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že v pozici ředitele/ředitelek školy jsou častěji ženy než muži. Také není pravidlem, že by současný ředitel/ředitelka byli sami žáky malotřídní školy. V této funkci máme v okrese Blansko nejčastěji ředitele/ředitelky ve věkové kategorii 46-55 let.

První hypotéza se nepotvrdila, protože podle ředitelů/ředitelek malotřídních škol, je velmi důležité pro rozhodování rodičů kde zapíše své dítě do školy, známé prostředí a osobní vztahy. Až poté následuje blízkost bydliště. Naopak druhá hypotéza se potvrdila. Každá škola dělá něco navíc pro děti nebo obyvatele obce. Buď sama pořádá nějakou kulturní nebo sportovní aktivitu nebo se spolupodílí na organizaci. V případě, že tyto akce nepořádá, připravuje mimoškolní kroužky pro děti. Z toho vyplývá, že škola je v obci důležitým prvkem nejen v oblasti vzdělávání, ale také v kulturní sféře.

Hypotéza č 3 se také potvrdila. 64% respondentů nebylo žáky malotřídní školy.

Pro větší výpovědní hodnotu bych pro příště vzorek respondentů rozšířila, aby škol bylo alespoň 60. Také by bylo zajímavé vypracovat podobný dotazník pro rodiče a porovnat je s odpověďmi ředitelů.

Cílem dotazníkového šetření bylo provést sondu do života ředitelů/ředitelek málotřídních škol v okrese Blansko. Nebylo cílem zjišťovat nějaká specifika, ale zjistit základní údaje o ředitelích, o jejich hlavních „radostech“ a problémech ze školy, na které působí. Také šlo o to, přiblížit jak fungují školy v obci, která je zřizuje. Další zajímavý výzkum, který by se dal udělat v budoucnu, je porovnat mimoškolní aktivity málotřídních škol a škol plně organizovaných.

## Závěr

K venkovské kultuře neodmyslitelně patří škola. Ve většině případů to bývá škola málotřídní. Od počátků našeho školství, které jsem se snažila popsat ve své práci, jsme ušli značný kus cesty. Nebylo by to možné zejména bez obětavého přístupu venkovských učitelů, kteří prahli po poznání a udělali mnoho práce, aby mohli pokračovat ve šlépějích J. A. Komenského. Obětavě přitom rozvíjeli ideu novodobé národní školy s jejím charakteristickým smyslem pro humanismus. Pracovali v duchu této ideje na svých školách, ale také psali odborné články a vyvíjeli další osvětovou činnost. Již Václav Příhoda napsal ve své publikaci „Problémy málotřídních škol“, že tyto školy vyžadují příliš mnoho učitelovy energie. Také uvádí, že lze na tomto typu škol docílit dobrých vyučovacích i výchovných výsledků, avšak za cenu zkrácení učitelova života. Myslím, že tento poznatek naprosto přesně vystihuje náročnost tohoto povolání v prostředí málotřídní školy. Stejně jako kdysi, i dnes osobnost učitele, který působí na málotřídní škole, může významně ovlivnit kulturní život celé obce. I přes svou určitou izolovanost se venkovští učitelé snaží hledat prostředky ke zkvalitnění svého působení. Z literatury, kterou jsem měla k dispozici, a také z různých článků a diskuzí, jsem nabyla dojmu, že většina dnešních učitelů málotřídních škol se snaží v žácích formovat klíčové hodnoty, vztah ke vzdělání, k sobě, ostatním lidem kolem sebe i přírodě a k místu, kde vyrůstají. Je zřejmě přirozené, že učitelé málotřídních škol projevují zájem o alternativní výuku. Právě proto je součástí mé práce rovněž rozdělení a popis alternativních škol. Málotřídní školy jsem se snažila popsat od jejich vzniku až po současnost. Mým cílem bylo rovněž popsat jejich působení v kontextu jejich nejpřirozenějšího prostředí, kterým je venkov, jejich možnosti jak pro pedagogy, tak pro obyvatele obcí. Ale zmínila jsem i negativní stránky těchto škol.

Při analýze výukového systému jiných evropských států jsem došla k názoru, že doposud našim nejčastějším problémem, který se řeší, jsou finance. Ale možná za pár let, nás čeká řešení daleko problematičtějších otázek jako je např. výuka dětí

přistěhovalců, což souvisí s kulturou a vlastní identitou, dále pak rasismus, šikana, bezpečnost dětí, atd.

V praktické části jsem se snažila pomocí anonymního dotazníku zjistit názory ředitelů málotřídních škol v okrese Blansko na různé oblasti související se školou a vztahu obec-škola. Cílem dotazníkového šetření bylo provést sondu do života ředitelů/ředitelk málotřídních škol v okrese Blansko. Nebylo cílem zjišťovat nějaká specifika, ale zjistit základní údaje o ředitelích, o jejich hlavních „radostech“ a problémech ze školy, na které působí. Také šlo o to, přiblížit jak fungují školy v obci, která je zřizuje. Stanovila jsem tři hypotézy, z nichž dvě byly verifikovány a jedna falzifikována. Z pohledu ředitelů škol se nepotvrdilo, že by blízkost bydliště bylo nejdůležitějším kritériem pro rodiče, aby zapsali své dítě do školy v obci, kde bydlí. Potvrdilo se, že ředitelem/ředitelkou málotřídní školy jsou převážně žáci plně organizovaných škol. Také se potvrdilo, že školy se bohatě zapojují do kulturního, vzdělávacího a sportovního života v obci.

Odpovědi na tyto otázky jsem získala průzkumem, proto považuji cíl praktické části mé práce za splněný. Velice mile mě překvapil počet vrácených dotazníků a také všemi vyplněné otevřené otázky. Podle jejich přístupu tedy soudím, že většina ředitelů málotřídních škol má kladný vztah ke svému poslání.

## Resumé

Nástup do školy a školní docházka představují významnou charakteristiku tohoto mladšího školního období a největší měrou ovlivňují vývoj dítěte v tomto období. Jednou z mnoha škol, kde můžeme dítě zapsat je málotřídní škola. Tento typ neúplné školy se nachází především na venkově, kde velice úzce souvisí s venkovskou kulturou, tradicemi. V tomto propojení, málotřídní školy a místní kultury, spatřuji jejich sociálně pedagogické působení.

V úvodu teoretické části jsem se snažila popsat historii vzniku málotřídních škol. Toto období je spojeno především s tereziánskými reformami, respektive s vydáním Felbigerova Všeobecného školského řádu v roce 1774. V této kapitole se snažím popsat uvedené reformy, ale i další vývoj až k počátku 20. století.

Následuje popis období nazvané „Vývoj málotřídních škol ve 20. století“. Toto období ovlivnil v roce 1922 „Malý školský zákon“. Dále popisuji období německé okupace, které narušilo demokratický vývoj ve školství. Postupně se dostaneme až k období devadesátých let, kdy v komunální politice byly snahy o návrat k tradiční občanské vybavenosti a škola patří mezi základní prvky. Tato kapitola také obsahuje vymezení pojmu „málotřídní“ její klady a zápory.

Druhá kapitola je věnována alternativnímu školství. Snažím se popsat, jak se liší od klasického pojetí školy a také uvádím definici, vznik a vývoj, typy alternativních škol (klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy).

Třetí, závěrečná kapitola je věnována Evropskému školskému systému. Popisuji systém ve Velké Británii, kde je otázce málotřídních škol věnována velká pozornost. Dále pak školství ve Francii a Finsku, což je země, kde mají děti výborné studijní výsledky v porovnání s dětmi z jiných evropských států.

Ve čtvrté, praktické kapitole, se snažím o bližší pohled na problematiku málotřídních škol, konkrétně na názory ředitelů málotřídek v okrese Blansko.

## **Anotace**

---

Bakalářská práce „Sociálně pedagogické působení málotřídních škol“ podává přehled o historickém vývoji málotřídních škol od tereziánských reforem až po současnost. Teoretická část se zabývá popisem jak výše uvedeným vývojem, tak alternativním školstvím. Poslední kapitola teoretické části je věnována Evropskému školskému systému. Podrobněji jsou popsány klasické reformní školy. Praktická část vychází z dotazníkového šetření, které bylo směřováno ředitelům málotřídních škol v okrese Blansko. Bakalářská práce podává základní přehled o tom, co je málotřídní škola, a o dalších alternativních školách do kterých je možné dítě přihlásit k povinné školní docházce.

## **Klíčová slova**

---

Málotřídní škola, alternativní školství, učitel, žák, dítě, kurikulum, vzdělávání, plně organizovaná škola, kultura, venkov.

## **Annotation**

---

Bachelor project of „Social and educational activities small schools“ gives an overview of the historical development of small schools reform from the Rococo to the present. The the teoretical part describes how the above development and alternative education. The last chapter is devoted to the theoretical part of the European school system. Are described in detail classical school reform. Practical results from the questionnaire, which was routed Directors small schools in the district Blansko. The present thesis provides a basic overview of what is small class school, and other alternative schools in which the child can log on to the compulsory school attendance.

## **Keywords**

---

Small class school, alternative education, teacher, student, child, curriculum, education, fully organized school, culture and countryside.



# SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Monografie a knihy

---

- JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D., et al., Školní vzdělávání ve Velké Británii. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8
- JEŽKOVÁ, V., WALTEROVÁ, E., Vzdělávání v zemích evropské unie. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-19-6
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al., Člověk-Prostředí-Výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., et al., In Orientace české základní školy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3870-5
- MUSIL, F., SEDLÁČEK, J., Naše málotřídní školy, 1.vyd. Praha: SPN, 1964.
- PRŮCHA, J., Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, J., Alternativní školy. 2.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3
- PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J., Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-1946-8
- PŘÍHODA, V., Problémy málotřídní školy. Praha: 1937.
- RÝDL, K., Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-87-0
- STRNAD, E., Didaktika školy národní v 19. století. 1.vyd. Praha: SPN, 1975.
- ŠTĚPÁNEK, Z., Málotřídní škola v novém prostoru, Praha: Dědictví Komenského, 1938.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L., Málotřídní školy v České republice. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8
- VALENTA, M., Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9

VÁŇOVÁ, R., Vývoj počátečního školství v českých zemích. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1986.

VOMÁČKA, J., Málotřídní školy. Liberec: fakulta pedagogická Technické univerzity, 1995. ISBN 80-7083-170-7

### **Internetové zdroje**

---

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L., Málotřídek není málo. [www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/tyden\\_vedy\\_malotridky.ppt](http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/tyden_vedy_malotridky.ppt), grantová agentura ČR, 2007-2009, reg. číslo 406/07/0806, ze dne 6.1.2012

<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>, ze dne 26.3.2012

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Daltonský\\_plán](http://cs.wikipedia.org/wiki/Daltonský_plán), ze dne 27.3.2012

<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>, ze dne 27.3.2012

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1, Strukturovaný dotazník

Příloha č. 2, email Horní Poříčí

Příloha č. 3, email. ZS Senetářov

## DOTAZNÍK

Vážená paní ředitelko/ vážený pane řediteli,  
ve své bakalářské práci se zajímám o problematiku malotřídních škol, proto se na Vás obracím  
s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a data budou využita  
výhradně jako podklad pro mou bakalářskou práci s názvem „Sociálně pedagogické působení  
malotřídních škol.“

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Martina Kliková

Studentka sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

### 1. Pohlaví

---

- a) Muž
- b) Žena

### 2. Vyberte, do které věkové kategorie spadáte

---

- a) Do 25 let [včetně]
- b) 26 – 35 let
- c) 36 – 45 let
- d) 46 – 55 let
- e) 56 let a více

### 3. Máte již dřívější pracovní zkušenost z plně organizované školy?

[mimo praxe v rámci studia]

---

- a) Ano, na pozici učitele
- b) Ano, na pozici ředitele
- c) Ano, na jiné pracovní pozici
- d) Ano, na pozici učitele a ředitele
- e) Ano, na pozici učitele a jiné pracovní pozici
- f) Ano, na pozici ředitele a jiné pracovní pozici
- g) Ano, na pozici učitele, ředitele a jiné pracovní pozici
- h) ne

### 4. Kolik žáků má vaše škola?

---

- a) Do 10 [včetně]
- b) 11 – 17
- c) 18 – 34
- d) 35 – 51
- e) 51 – 68
- f) 69 a více

5. Do jaké míry si myslíte, že byly pro rodiče Vašich žáků důležité následující důvody, při rozhodování dát dítě právě do Vaší školy?  
 (u každého důvodu udělejte křížek vždy u jedné odpovědi)

	Velmi důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Nedůležité	Nevím
Blízkost bydliště					
Kvalita výuky a pedagogů					
Znamé prostředí a osobní vztahy					
Možnost volnočasových aktivit					
Zapojení se do dění obce					
Dobrá komunikace se školou					
Zkušenosti ostatních					

6. Pořádá Vaše škola nějaký zájmový kroužek mimo vyučování pro děti? \_\_\_\_\_

- a) ano, několik
- b) ano, ale málo
- c) ne

7. Podílí se Vaše škola na společenských, kulturních či sportovních akcích konajících se v obci? \_\_\_\_\_

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, občas
- c) Ne

8. Realizovali jste či realizujete nějaký projekt z fondů EU nebo jiných grantových výzev [v posledních 3 letech]? \_\_\_\_\_

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

9. Poskytuje Vaše škola obci své prostory např. pro kulturní, sportovní akce, vzdělávací kurzy apod.? \_\_\_\_\_

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, občas
- c) Ne

10. Pokud ano, označte prosím k jakým účelům.

- a) Koncerty, divadelní představení, besídky
- b) Při tradičních slavnostech obce [jako je posvícení, dožínky, masopust, velikonoce, stavění máje, dožínky, poutě apod.]
- c) Sportovní akce
- d) Vzdělávací kurzy dospělých
- e) Jiné [doplňte prosím], .....

11. Co je podle Vašeho názoru největší přednost Vaší malotřídní školy?

.....  
.....  
.....

12. Co je podle Vašeho názoru největší slabinou Vaší malotřídní školy?

.....  
.....  
.....

13. Jak byste hodnotili vztahy a spolupráci mezi rodiči a představiteli školy?

- a) Velmi dobré
- b) Spíše dobré
- c) Spíše špatné
- d) Špatné
- e) Nemohu posoudit

14. Pokud byste měli na výběr, dali byste své dítě do malotřídní školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

15. Byli jste i Vy žákem malotřídní školy?

- a) Ano
- b) Ne

16. Bydlíte ve stejné obci, kde se nachází Vaše škola?

- a) Ano
- b) Ne

Příloha č. 2, email Horní Poříčí

**Od:** [Horní Poříčí](#)  
**Komu:** [Martina Kliková](#)  
**Předmět:** Re: Dotazník  
**Datum:** 13. března 2012 8:38:59

---

Dobrý den,  
naše škola byla zrušena k 30.6.2007.  
Zdraví  
Milada Kosová

----- Original Message -----

**From:** [Martina Kliková](#)  
**To:** 'Horní Poříčí'  
**Sent:** Monday, March 12, 2012 4:50 PM  
**Subject:** RE: Dotazník

Dobrý den, moc Vám děkuji za odpověď. Jen pro upřesnění, bych Vás chtěla požádat o přesné datum ukončení činnosti školy.

Hezký zbytek dne

Martina Kliková

---

**From:** Horní Poříčí [<mailto:horniporici@seznam.cz>]  
**Sent:** Monday, March 12, 2012 12:42 PM  
**To:** [martina.klikova@lukka.cz](mailto:martina.klikova@lukka.cz)  
**Subject:** Dotazník

Dobrý den,  
naše obec v minulých dnech obdržela Váš dotazník. Bohužel škola byla v naší obci již před několika lety zrušena.  
S přáním pěkného dne  
Milada Kosová.

Příloha č. 3, email Senetářov

**Od:** [zssenetarov@seznam.cz](mailto:zssenetarov@seznam.cz)  
**Komu:** [Martina Kliková](mailto:Martina.Klikova@lukka.cz)  
**Předmět:** RE: dotazník  
**Datum:** 11. března 2012 20:13:39

---

Dobrý večer,  
v roce 2007 byl chod školy pozastaven na tři roky. Jelikož po uplynutí této doby, rodiče stále neměli zájem dávat děti do místní školy, byl v roce 2010 udělán výmaz ze seznamu škol.

Hana Haumerová

> ----- Původní zpráva -----  
> Od: Martina Kliková <[martina.klikova@lukka.cz](mailto:martina.klikova@lukka.cz)>  
> Předmět: RE: dotazník  
> Datum: 11.3.2012 17:34:13  
> -----  
> Dobrý den,  
> chci Vám poděkovat za odpověď. Mohu Vás ještě poprosit o upřesnění, jestli  
> činnost Vaší školy zanikla k 1.9.2011..?  
>  
> Hezký zbytek dne a ještě jednou děkuji  
>  
> Martina Kliková  
>  
>  
>  
>  
>  
>  
> -----Original Message-----  
> From: zssenetarov@seznam.cz [<mailto:zssenetarov@seznam.cz>]  
> Sent: Sunday, March 11, 2012 4:32 PM  
> To: [martina.klikova@lukka.cz](mailto:martina.klikova@lukka.cz)  
> Subject: dotazník  
>  
> Dobrý den,  
> v týdnu jsem obdržela od Vás dopis, s prosbou o vyplnění dotazníku. Dotazník Vám  
> bohužel nemohu vyplnit, jelikož činnost ZŠ byla zrušena.  
> S pozdravem  
> Hana Haumerová  
>  
>  
> MŠ Senetářov  
> Senetářov 74  
> 679 06  
> tel.:516442420  
> [zssenetarov@seznam.cz](mailto:zssenetarov@seznam.cz)  
>  
>  
>  
>

MŠ Senetářov  
Senetářov 74  
679 06  
tel.:516442420  
[zssenetarov@seznam.cz](mailto:zssenetarov@seznam.cz)