



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Význam málotřídních škol pro obce a jejich obyvatele

Vypracovala: Doležalová Aneta
Vedoucí práce: Nota Josef, Mgr. Ph.D.
České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Význam málotřídních škol pro obce a jejich obyvatele“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10.7.2018

Aneta Doležalová

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce za jeho užitečné rady a připomínky. Velký dík patří také celé mé rodině za důležitou pomoc a podporu, bez které bych práci nedokončila. V neposlední řadě děkuji Mgr. Ivě Rydvalové za kontrolu a také děkuji všem respondentům, kteří si našli čas a ochotně odpovídali na mé otázky.

Anotace

Diplomová práce se zabývá významem málotřídních škol pro obce a jejich obyvatele. Cíleně se proto zaměřuje na názory a vzpomínky jednotlivých obyvatel, kteří navštěvovali málotřídní školu ve své obci. Teoretická část práce je rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První se zabývá málotřídním školstvím a druhá učitelem na málotřídní škole. V první kapitole se definuje pojem málotřídní škola, také se nahlíží na historii a rozlišují se typy málotřídních škol. Tato kapitola dále pojednává o málotřídních školách na venkově, zkoumá klima a prostředí na málotřídních školách a jejich výhody a nevýhody. V neposlední řadě nahlíží na málotřídní školu jako na alternativní a také zohledňuje alternativní školy málotřídního charakteru v zahraničí. Druhá kapitola se věnuje učiteli na málotřídní škole, jeho postojům, hodnotám, osobnostním vlastnostem, autoritě a také jeho profesním znalostem a dovednostem. Výzkumná část práce byla realizována polostrukturovanými rozhovory. Kvalitativní výzkum ukázal, že i když bývalí žáci často na málotřídní školu vzpomínají v dobrém, tak ne vždy důvěřují tomuto systému výuky natolik, aby mu bezpodmínečně svěřili své děti. Největším překvapením práce bylo zjištění, že vzpomínky na danou málotřídní školu jsou převážně ovlivňovány vzpomínkami na konkrétního učitele, na jeho osobnost, chování a jednání, ne na školu samotnou. Naopak na přestup do plně organizované školy má většina dotázaných špatné vzpomínky, pro většinu to bylo stresující, špatně se začleňovali do nového kolektivu i nového prostředí, někteří se setkali i se šikanou. I tyto skutečnosti některé obyvatele odrazují od možnosti dát své děti do málotřídní školy.

Klíčová slova

Málotřídní škola, učitel na málotřídní škole, alternativní škola, přestup, obec, obyvatel, žák, dojíždění, první stupeň ZŠ

Abstract

The diploma thesis deals with the importance of small schools for municipalities and their inhabitants. It focuses on the views and memories of individual residents who attended a small school in their village. The theoretical part of the thesis is divided into two main chapters, the first one deals with mixed-grade education and the other with a teacher in the classroom with mixed grades. The first chapter defines the concept of a small school, it also takes into account the history and distinguishes between the types of small-class schools. This chapter also discusses small-scale schools in the countryside, it examines the climate and environment in the small schools, and their advantages and disadvantages. Last but not least, it sees the small school as an alternative school, and also takes into account alternative schools with mixed grades structure abroad. The second chapter focuses on the teacher in the small school, his attitudes, values, personality, authority, as well as his professional knowledge and skills. The research part of the thesis was realized by semi-structured interviews. Qualitative research has shown that even though former pupils often remember at school in a good way, they do not always trust that system of teaching so much that they entrust their children to school unconditionally. The biggest surprise of the thesis was the finding that the memories of a particular small school are largely influenced by the memories of a particular teacher, his personality, behavior and manners, not the school itself. On the other hand, most of the respondents have had bad memories about their transition, it was stressful for most of them, they have been badly integrated into a new collective and a new environment, some of them have also encountered bullying. These facts discourage some people from putting their children in a small school.

Key words

Small school, small school teacher, alternative school, transition, municipality, resident, pupil, commuting, first grade elementary school

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Málotřídní školství	9
1.1. Vymezení pojmu málotřídní škola.....	9
1.2. Historie málotřídních škol.....	10
1.3. Typy málotřídních škol.....	14
1.4. Málotřídní škola na venkově.....	15
1.5. Klima a prostředí málotřídní školy.....	16
1.6. Výhody a nevýhody málotřídních škol.....	17
1.6.1. Výhody.....	17
1.6.2. Nevýhody.....	19
1.7. Málotřídní škola jako škola alternativní.....	21
1.8. Alternativní školy málotřídního charakteru v zahraničí.....	22
1.8.1. USA – Škola bez ročníků.....	22
1.8.2. USA – Kombinované třídy.....	23
1.8.3. Velká Británie – Small school.....	24
2. Učitel na málotřídní škole	25
2.1. Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti.....	26
2.2. Autorita učitele.....	27
2.3. Profesionální znalosti a dovednosti.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
3. Metodika	29
3.1. Výzkumný cíl.....	29
3.2. Výzkumné okruhy.....	29
3.3. Metodologie a popis výzkumného vzorku.....	29
3.3.1. Výběr výzkumného vzorku.....	30
3.3.2. Charakteristika výzkumného vzorku.....	30

3.3.3. Sběr dat.....	35
3.3.4. Etika výzkumu	35
4. Analýza a interpretace dat	36
4.1. Vlastní zkušenost s málotřídní školou z dětství	36
4.1.1. Vzpomínky na učitele	36
4.1.2. Prostředí	41
4.2. Problematika přestupu z málotřídní školy na plně organizovanou školu	44
4.2.1. Vliv minulé zkušenosti.....	45
4.2.2. Předsudky	50
4.2.3. Porovnání učitelů	53
4.3. Výhody a nevýhody málotřídní školy	57
4.3.1. Výhody	57
4.3.2. Nevýhody	60
4.4. Ideální málotřídní škola.....	63
4.4.1. Ideální učitel.....	63
4.4.2. Ideální škola pro dítě	68
5. Diskuze	72
ZÁVĚR.....	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Význam málotřídních škol pro obce a jejich obyvatele“ z více důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že bydlím na vesnici, kde měla málotřídní škola dlouhou historii a obyvatelé na ni byli náležitě pyšní. Bohužel školu zrušili pro nedostatek dětí kvůli nezájmu rodičů těsně před mým nástupem do první třídy, takže jsem neměla možnost si osobně vyzkoušet, jaké to je vzdělávat se ve škole málotřídního typu. Jako dítěti mi to bylo líto, protože jsem od starších kamarádů vždy slyšela, jak chodí rádi do školy, a moc jsem se těšila, že budu s nimi chodit do třídy. Bohužel to nevyšlo a musela jsem nastoupit do první třídy plně organizované školy do blízkého města. Dodnes je mi líto, že jsem neměla možnost jako žákyně zakusit atmosféru málotřídní školy, jejíž koncept mě zaujal už při studiu pedagogiky.

Když jsem ale dostala nabídku jít učit jako třídní učitelka na málotřídní školu, neváhala jsem a tuto příležitost jsem využila. Učila jsem zde půl roku, měla jsem ve třídě 20 dětí, a to ze všech ročníků prvního stupně, takže toto téma mohu osobně posoudit z pohledu učitele a snad i částečně z pohledu dětí, které jsem měla ve třídě. Také se mi zdá, že po jisté době, kdy málotřídní školy v hojném počtu zanikaly, se začínají zase zakládat, neboť různé alternativní směry ve školství znovu objevují přínosy málotřídního způsobu výuky.

Dalším z důvodů byl fakt, že moje babička často vzpomínala na svou školní docházku a tuto skutečnost jsem zaznamenala i u dalších pamětníků zdejší málotřídní školy. Chtěla jsem proto zjistit, proč tak rádi vzpomínají na málotřídní školu a jaký tím získává málotřídní škola význam jak pro obec celkově, tak i pro její jednotlivé obyvatele. Aby výzkum o tomto tématu více vypovídal, vybrala jsem si čtyři různé vesnické málotřídní školy. Vybírala jsem převážně z obcí, kde mám známé, kteří málotřídní školu navštěvovali, nebo kde bydlí lidé, které mi mí známí doporučili. Proto jsou dané málotřídní školy z tak různorodých končin.

Teoretická část

1. Málotřídní školství

V této kapitole se budu věnovat málotřídnímu školství od vymezení pojmu málotřídní škola až po historii málotřídních škol v České republice. Podíváme se na rozdělení typů málotřídních škol od různých autorů a také na klima a prostředí. Zaměříme se i na málotřídní školu v souvislosti s venkovem. Neméně důležitou součástí této kapitoly jsou i výhody a nevýhody málotřídních škol, na kterých se většina autorů víceméně shodla. Další dvě kapitoly se věnují málotřídní škole ve smyslu alternativního školství u nás a v zahraničí.

Málotřídní škola dnes není už jen zaprášenou historií, ba naopak. Málotřídní školství je dnes velmi didakticky nekonformní, inovativní, je zde široké spektrum možností pro tvůrčí a netradiční pedagogickou práci, což se dá při výuce využít mnohem více než na plně organizovaných školách. (Valachová, 2005)

1.1. Vymezení pojmu málotřídní škola

Poprvé byl pojem málotřídní škola v českých osnovách vymezen v roce 1933. Podle nich se za málotřídní považovaly ty školy, kde se na všech stupních vyučovalo v odděleních – to znamená školy jednotřídní až čtyřtřídní s osmi ročníky a školy jednotřídní až trojtřídní s pěti ročníky. Málotřídní školy patří do kategorie škol neplně organizovaných, tedy škol, jež mají méně tříd než ročníků. *Pod název škola ménětřídní zahrnujeme nynější školu jednotřídní až čtyřtřídní a bývalé školy jednotřídní až sedmitřídní.* (Musil, Sedláček, 1964, s. 6)

Český vzdělávací systém v zákoně vymezuje málotřídní školy jako *takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní.* (Průcha, 2001, s. 52)

Hlavním znakem málotřídních škol je tedy to, že se v nich vyučuje ve věkově smíšených třídách. (Průcha, 2001) Hlavním kritériem pro určení málotřídní školy je počet ročníků

ve třídě. *Škola, která má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola málotřídní.* (Musil, Sedláček, 1964, s. 5)

Málotřídní školy najdeme převážně v obcích, kde malý počet žáků nedovolí zřídit plnotřídní školu, tedy pro každý ročník 1. stupně samostatnou třídu, přičemž v jedné třídě by muselo být nejméně 17 žáků. 15 žáků stačí v případě školy jen s prvním stupněm. V málotřídní škole je hranice nutného počtu žáků ve třídě nižší, stačí jich jen 13, ale umožňují se i výjimky. (Průcha, 2001)

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010, s. 11) uvádí, že *za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.* Takovým třídám se pak říká oddělení, ale tento pojem se již přestává používat. V jednotlivých školách se tato oddělení mohou označovat různě, nejčastěji řadovou číslovkou.

V současné době česká legislativa pojem málotřídní škola téměř vůbec nepoužívá, přesto se s ním ještě můžeme setkat například v dokumentech školské správy jako jsou Výroční zprávy nebo Dlouhodobé záměry. Častěji se používá pojem škola tvořená jednou, dvěma... třídami prvního stupně. Kvůli této ztrátě přesného názvu se nedá úplně přesně zjistit počet málotřídních škol v České republice, protože školská statistika tyto údaje zveřejňovala jen do roku 2004. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

1.2. Historie málotřídních škol

Málotřídní školy byly typickými školami našich vesnic a zaslouží si zvláštní pozornost pro obtížné podmínky výchovné i vzdělávací práce. (Musil, Sedláček, 1964)

V podstatě první zřizované základní školy na našem území byly školy málotřídní. Přijetím reformního návrhu Ignaze von Felbigera v roce 1774 byla ustanovena šestiletá povinná školní docházka. Kvůli tomu se začaly zřizovat 3 typy škol – triviální, hlavní a normální. Všechny byly vlastně málotřídky, protože ani jedna z nich neměla tolik tříd, kolik měly ročníků. Tím se kladly vysoké nároky na učitele, protože ten musel učit třeba i 80 dětí v jedné učebně. Pokud bylo dětí více než 100, otevřela se nová třída a učitel dostal pomocníka. Vyučování probíhalo v několika odděleních, aby byl učitel schopen tolik žáků zvládat. (Trnková, 2010)

V letech 1774 až 1848 se u nás budovala síť základních škol. Ze začátku triviální, později obecné školy se zřizovaly všude, kde bylo více než 40 dětí, které musely chodit do školy přes půl míle. Tyto triviální a později obecné školy se začaly stávat neodmyslitelnou součástí tehdejších vesnic.

Pojem málotřídní škola se objevuje poprvé až ve školském zákoně z roku 1869, tenkrát se ještě nerozlišovaly pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola. Tento školský zákon přinesl změnu struktury školské sítě. Hlavní změnou bylo prodloužení docházky na 8 let a zavedení dalších druhů škol. (Trnková, 2010)

Do let 1868-1869, tj. do vydání základních školských zákonů v Rakousku-Uhersku, byly na vesnicích vesměs převážně jen školy jednotřídní, kdežto ve městech zase pouze školy víceleté. Postupně vzrůstal počet škol víceletých, které se měnily ze zastalejších škol triviálních, farních jednotřídek, filiálních a pokoutních škol, podle toho, jak sílilo národní povědomí a význam školy i jak se plnily předpisy o školní povinnosti. V 90. letech 19. století se málotřídní škola považovala za těžký a jednotřídní škola dokonce za neřešitelný problém.

V učebních osnovách z roku 1915 se značně omezilo učivo pro málotřídní školy. (Musil, Sedláček, 1964) Pro málotřídní systém byl důležitý tzv. Malý školský zákon, který vydalo ministerstvo roku 1922. Tento zákon nově omezuje maximální počet dětí v jedné třídě ze 100 na 50 žáků v jednotřídkách a 60 žáků v ostatních obecných školách, přičemž snižování zaplněnosti tříd bylo nařízeno postupně kvůli nedostatku finančních, hmotných a personálních zdrojů. Pro učitele tento zákon mnoho úlevy neznamenal, byly to pouze „kosmetické“ úpravy a příliš jim práci neulehčil. Úbytek žáků přesto nastal, sice neplánovaně, ale přirozeně, kdy z důvodu první světové války klesla porodnost a zvýšila se úmrtnost dětí, čímž klesly počty dětské populace mezi lety 1917-1927 zhruba o 28%. Pro učitele to tedy nakonec znamenalo menší počet žáků ve třídách a tím i ulehčení práce. Nebylo to však způsobeno jen méně početnou dětskou populací, ale také zřizováním dalších obecných škol, kterých se v těchto letech otevřelo přes jeden tisíc. (Trnková, 2010)

V roce 1933 není v učebních osnovách, co se učiva týče, žádný velký rozdíl mezi málotřídní a víceletou školou. Bohužel to tak bylo ve skutečnosti jen na papíře, realitou zůstávalo, že na málotřídních a zvláště na jednotřídních školách se nedalo předepsané

učivo téměř vůbec zvládnout. Učitelé museli obsah vyučování zredukovat, zůstaly z něho jen úplné základy navzdory snaze učitelů. V osnovách je ovšem možnost omezení učiva na málotřídní škole přípustná, přihlíželo se k počtu tříd, učitelů a k uspořádání školy. Ve třicátých letech se došlo k názoru, že žáci 6. až 8. ročníku patří na druhý stupeň, ale ještě nebylo možné tento problém skutečně vyřešit. (Musil, Sedláček, 1964)

Po roce 1945 již žádné speciální učební osnovy pro málotřídní školy vydávány nebyly, ale ještě v roce 1948 se v nich připouštějí možnosti jistých úprav pro málotřídní školy. Po roce 1945 se povedlo přesunout 6. a 8. ročník na druhý stupeň, a tím se odlehčilo málotřídním školám, které sice ještě pořád spíše nezvládaly vyučovat veškerý obsah učiva podle osnov, ale podstatně se pozvedla vzdělanost a zlepšily se podmínky výchovné a vzdělávací práce na málotřídních školách. (Musil, Sedláček, 1964) Zákon z roku 1948 zřizuje jednotnou školu, jejíž součástí byla národní škola pro děti od 6 do 11 let a škola střední pro děti ve věku od 11 do 15 let. Sjednotilo se tím vzdělávání a zároveň stanovila povinná školní docházka na 9 let. Tento zákon také upravuje počty dětí ve třídě na maximálně 30 v první třídě a 40 v dalších třídách, ale na přechodnou dobu mohly mít jednotřídky i 40 žáků ve třídě, kde se vyučoval první ročník. Pokud by počet žáků v jednotřídní škole klesl pod 20, měla být zrušena. Také se zrušil termín málotřídní škola a nahrazen byl termínem škola s menším počtem tříd. Sjednotilo se kurikulum, a co se týká obsahu vyučování, všechny obecné školy teď byly na stejné úrovni, protože pro všechny platily stejné osnovy, což značně ztížilo práci učitelů na jednotřídkách.

V roce 1951 ministerstvo školství upravilo spojování ročníků na dvoutřídních školách tak, že se měl spojit 1. se 3. ročníkem a 2. se 4. a 5. ročníkem. Ve školách s větším počtem tříd se jako první osamostatňoval první ročník a další ročníky se poté spojovaly tak, aby nešlo o sousední ročníky, což mělo zamezit snahám učitelů zmenšovat učební obsah tím, že by učivo sousedních ročníků spojovali a krátili. Také ministerstvo školství prodloužilo úvazek učitelům jednotřídek a dvoutřídek o 6 až 10 hodin týdně, díky čemuž si učitelé mohli sestavit rozvrh tak, aby měli šanci vyučovat ročníky samostatně alespoň v některých předmětech. Nepříliš úspěšné byly snahy o spolupráci sousedních málotřídek. Pokud byly dvě málotřídní školy v těsné blízkosti nebo mezi nimi bylo dobré dopravní spojení, školy vytvořily buď samostatné ročníky, nebo ročníky zůstaly spojené, ale ve spojených třídách ubylo ročníků. Tato forma kooperace dvou škol se u nás bohužel

příliš nerozšířila, a to nejen kvůli tomu, že se tyto školy dostávaly do rozporu s předpisem z roku 1958, podle kterého měly všechny děti z jedné rodiny chodit do stejné školy.

Ke konci 60. let se rozhodlo, že stát bude podporovat výstavbu pouze plně organizovaných základních škol a zhruba v tomto období se začaly rušit první málotřídky. Cílem bylo zrušit hlavně jednotřídky, některé málotřídní školy měly zůstat zachovány, ale musely mít nejméně dvě třídy. Čím více se stavěly plně organizované školy, tím se zlepšovala dopravní obsluha, což vedlo k dalšímu rušení málotřídek.

V 70. letech se zkrátil první stupeň ZŠ na 4 roky, čímž ubylo málotřídkám jedno oddělení a zjednodušila se organizace. S tím ale přišel problém, neboť učitelé museli stejné množství učiva zvládnout za 4 roky místo 5 let. Jelikož toto tempo učení bylo pro některé žáky náročné, vyžadovali tudíž větší pozornost učitele. Z důvodu pro učitele už tak vysilujícího vyučování na jednotřídních školách bylo toto téměř nemožné zvládnout, což vedlo k největší vlně rušení málotřídních škol, převážně jednotřídních, v našich zemích.

V 80. letech se pomalu začalo hovořit o chybách, které napáchala neuvážená politická rozhodnutí. Pravdou ale je, že některé školy měly nevyhovující podmínky a navštěvovalo je trvale méně než 20 žáků. Po převratu v roce 1989 dostaly obce možnost znovu zřídit školu, čehož řada z nich využila. Během následujících 6 let vzniklo přes 300 nových základních škol, z nichž více než 80% bylo neúplných a málotřídních škol.

Na počátku 90. let byly znát snahy o napravení chyb minulého režimu, proto takový návrat k málotřídním školám, kdy škola začala být vnímána i jako kulturní a sociální centrum obce. (Trnková, 2010) Řada obcí se pokusila obnovit své školy, protože národ začal vnímat málotřídní školy jako symbol národní tradice a demokracie, tedy věci, které komunistický režim zničil. Obyvatelé těchto obcí chtějí mít dostupné vše, co k životu patří, tedy i vlastní školu, kam by mohli posílat své děti a zajistit tak pokračování místní populace. (Valachová, 2005) Prodloužila se docházka do základní školy z 8 opět na 9 let, ale pro nadané žáky nebyl 9.ročník povinný. Tato možnost nepovinného 9.ročníku se zrušila hned po 5 letech další novelou školského zákona. Také se zkrátila povinná školní docházka z 10 na 9 let. Ve druhé polovině 90. let došlo kvůli nízké porodnosti k úbytku dětí, čímž docházelo k zániku základních škol, kdy školy nedosáhly na magickou hranici 13 žáků ve třídě. (Trnková, 2010)

1.3. Typy málotřídních škol

Málotřídní škola je typem neúplně organizované základní školy, což znamená, že má jen jeden stupeň. Také se vyznačuje tím, že má méně než 5 tříd, přičemž v jedné ze tříd jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Trnková (2010) vyčleňuje z hlediska historie dva typy málotřídních škol u nás:

- Historicky starší podoba málotřídek – málotřídní školy vznikají, protože je v zemi nedostatečná síť škol a nedostatek učitelů. Třídy bývají velmi početné, často jsou žáci jen v jedné nebo ve dvou třídách. Tato situace byla u nás častá převážně v 19. a první polovině 20. století, kdy se teprve vytvářela síť základních škol. V současnosti tento typ málotřídky nalezneme převážně v ekonomicky zaostalejších zemích, kde se mohou nacházet nejen na venkově, ale i ve městech.
- Historicky mladší podoba málotřídek – najdeme ji zejména na venkově a v ekonomicky rozvinutějších státech. Vyskytují se v oblastech, kde je méně školou povinných dětí, takže se stává, že počet dětí nedosáhne na státem stanovenou hranici pro otevření samostatné třídy a ročníky musí být spojeny a vyučovány společně. V těchto třídách bývá spíše méně dětí.

Karel Tupý (1978) vymezuje tyto typy málotřídních škol:

- Jednotřídní se dvěma, třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky
- Dvoutřídní se třemi, čtyřmi nebo pěti ročníky
- Trojtřídní se čtyřmi nebo pěti ročníky
- Čtyřtřídní s pěti ročníky

S tímto rozdělením se často setkáváme i dnes, a jak zjistila Trnková (2010), tak nejvíce je škol dvoutřídních, následují školy trojtřídní, pak jednotřídní a čtyřtřídní.

1.4. Málotřídní škola na venkově

Málotřídní školy najdeme převážně v menších obcích, často i v izolovaných vesnicích například na horách, kde by bylo dojíždění do školy ve větším městě velice problematické. Jak se zmiňují v kapitole níže, Valachová (2005) i Průcha (2001) se shodují, že školy zde často fungují jako společenská a kulturní centra obcí. Vztahy mezi obcí a školou se pohybují v různé škále od velmi emocionálních, kdy je škola připodobňována k srdci vesnice, až po konzervativnější, které chápou školu jako jedno ze sociálních zařízení obce. Pro obyvatele je škola velmi důležitá a snadno se s jejím osudem identifikují, protože ji buď sami navštěvovali, nebo tam posílají své děti. Často je pro ně důležitější fakt, že mají školu v místě bydliště a mají tak prostor vytvářet osobní vztahy, než jakých škola dosahuje výsledků. (Trnková, 2010)

Málotřídní školy se nacházejí převážně v obcích do 1500 obyvatel, ale zajímavé je, že spoustu málotřídních škol nalezneme i v obcích, které mají méně než 500 obyvatel. Některé obce nezřídily školu pro všech 5 ročníků, ale jen pro některé, často pro ty nejmenší děti, aby nemusely hned od úplného začátku své školní docházky dojíždět. (Knotová, 2010)

Venkovské málotřídní školy mají za nejdůležitější úkol zajišťovat výchovně vzdělávací proces. Tento úkol bývá rozšiřován o mimoškolní výchovu, sociálně kulturní činnosti, aj. Práce málotřídní školy totiž často nekončí zároveň s koncem odpolední družiny. (Knotová, 2010)

1.5. Klima a prostředí málotřídní školy

Důležitým faktorem je nepopíratelně skutečnost, že se žáci málotřídní školy většinou dobře znají. Vytváří se tím ovzduší velmi podobné rodinnému prostředí, takže se děti ve škole cítí jako doma. Věkové složení třídy, tj. od 6 do 11 let, je přirozeným kolektivem, často působí dojmem velké rodiny, kde má každý člen své místo a svou práci. (Musil, Sedláček, 1964)

Žáci v dané třídě se spolu se svými vyučujícími učiteli podílejí na tvorbě třídního klimatu. *Klima jednotlivých tříd se liší. V některých třídách se můžeme setkat s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností, jinde pocítujeme negativní klima, které nepříznivě ovlivňuje dění ve třídě, které může v konečných důsledcích vést ke ztrátě motivace, ke špatným učebním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím.* (Piřha, Helus in Kalhous, Obst, 2002, s. 234)

Atmosféra se oproti tomu může měnit každým okamžikem, mění se v průběhu dne i jednotlivých hodin. Většinou trvá v rádech minut i hodin, výjimečně i déle. Změny atmosféry vyvolávají změny v činnosti, jiná je atmosféra o přestávce, jiná při běžné hodině, jiná při suplování nebo při psaní písemné práce. (Mareš, 1998)

1.6. Výhody a nevýhody málotřídních škol

V této kapitole si rozebereme výhody a nevýhody málotřídních škol z různých úhlů pohledu, od sociální sféry přes samotný vyučovací proces a materiální stránky až po vliv školy na obec.

1.6.1. Výhody

Zajímavé je, že největšími zastánci málotřídní školy jsou ti, kteří sami - či jejich děti - málotřídní školu navštěvovali. (Valachová, 2005)

Jednou z výhod je skutečnost, že málotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Je to dáno tím, že žáci těchto škol jsou mnohem častěji vystavováni příležitostem spolupráce ve vyučování a respektu k ostatním – často je to jen z čistě provozních důvodů, kdy musí pracovat tak, aby se ve skupinách vzájemně nerušili. Ve standardní plně organizované škole k této kooperaci tak často nedochází. (Průcha, 2001) Lepší kolektiv jako výhodu vidí i Valachová (2005), kdy menší počet dětí na škole zajišťuje větší každodenní interakci s učitelem.

Společné vzdělávání dětí různého věku může být i výhodou, pokud se počet dětí ve třídě pohybuje v rozumné hranici, kdy se za krajní považuje 25-30 dětí. Také didaktické postupy, učební pomůcky a materiály v dnešní době tak pokročily a jsou natolik pestré, že výuka v těchto třídách může žákům přinášet spoustu sociálních i učebních možností a zkušeností. Nemalou výhodou je i absence nutnosti dojíždění, známé přehledné a bezpečné sociální prostředí a také zkušenosti s širší řadou různých didaktických postupů. (Trnková, 2010) S výhodou v absenci dojíždění souhlasí i Valachová (2005), kdy obzvláště prvňáčkům odpadá stres z toho, aby nastoupili do správného autobusu a aby vystoupili na správné zastávce, také se nemusí stresovat, aby jim autobus neujel. Kladné jsou i výsledky kontrol, které provádí ČŠI, kde kladně hodnotí práci učitelů na málotřídních školách. Je to výrazně pozitivní výsledek, protože málotřídní školy musí plnit stejné vzdělávací osnovy a požadavky na učitele i žáky jako školy plně organizované. (Valachová, 2005)

Za výhodu autoři Musil a Sedláček (1964) považují i nutnost samostatné práce, která podle nich napomáhá vnitřní ukázněnosti žáků. Žáci mají stále co dělat a jejich chování je proto klidnější než u dětí ve městech. Jejich život v kolektivu málotřídní školy totiž plyne bez větších výkyvů v chování k lidem i věcem. Když jsou žáci zvyklí pracovat samostatně, mají pak kladný přístup ke školní práci a zároveň mají blíže i k práci dospělých. Samostatně dovedou řešit určené úkoly a zároveň se umějí lépe soustředit na danou činnost. Tuto snahu vychovávat žáky k samostatné práci považují Musil a Sedláček (1964) za velkou výhodu málotřídních škol. Lepší schopnost samostatné práce jako výhodu vidí i Valachová (2005), což potvrzuje její výzkum mezi starosty a krajskými zastupiteli. Stejně vypovídají i učitelé dětí na plně organizovaných školách, které přešly z málotřídní školy.

Jako důležitá funkce málotřídních škol se ukazuje i schopnost fungovat jako kulturní a společenské centrum obce. Dříve byla tato funkce školám vlastní, ale v období rušení málotřídních škol se zanedbávala a až nyní se ukazuje, jak je důležité toto její postavení posilovat, protože má pozitivní vliv na fungování života na vesnici. Je prokázáno, že skutečnost, že obec udržuje vlastní školu, pozitivně přispívá k identitě jejích obyvatel. (Průcha, 2001) S tím souhlasí i Valachová (2005), která tvrdí, že svými aktivitami přispívají žáci i učitelé pozitivně k rozvoji života v obci.

Pro učitele je výhoda málotřídní školy ta, že vidí daleko jasněji výsledky své práce než učitel školy vícetřídní. Pracuje s dětmi několik let, zná dobře své žáky, jejich životní a rodinné poměry. Zná i rodiče svých žáků, způsob jejich života a práce, jejich názory a smýšlení. To mu velmi pomáhá ve školní práci. Jeho působení je spjato s životem těsněji, než je tomu u učitele ve městě. Prostředí vesnické školy přímo nabízí konkrétní příklady jako východisko vyučování, jako ilustraci učiva, materiál k procvičování učiva a příležitost k praktickému využití poznatků a dovedností, jež žáci při vyučování získávají. (Musil, Sedláček, 1964, s. 159)

Jako další výhodu bychom mohli zmínit rodinné prostředí, které je dáno tím, že se žáci dobře znají. (Musil, Sedláček, 1964) Žák je ve svém společensky dobře známém a bezpečném prostředí. Je tu také menší riziko fyzického nebezpečí, například únosu. Zanedbatelný není ani fakt, že v málotřídní škole lépe funguje spolupráce školy s rodiči. (Valachová, 2005)

1.6.2. Nevýhody

Největší nevýhodou je skutečnost, že provoz je z ekonomického hlediska náročnější. Provoz malých škol obvykle vyžaduje vyšší náklady v průměru na žáka než školy velké. To byl a stále je hlavní argument školské správy při zdůvodňování nutnosti rušení málotřídních škol u nás i v zahraničí. (Průcha, 2001)

Další nevýhodou je potřeba zdatných učitelů. Složitě vyučování v málotřídní škole vyžaduje zkušeného a pokud možno speciálně připraveného učitele, což se dnes velmi těžko realizuje, neboť příprava učitelů základních škol je zaměřena na běžné plnotřídní školy. S málotřídními školami se v této přípravě bohužel příliš nepočítá. (Průcha, 2001)

Trnková (2010) řadí mezi hlavní nevýhody málotřídních škol především malý počet vrstevníků, horší příležitosti pro soutěžení dětí mezi sebou, také horší materiální vybavení škol, pomalou obnovu často zastaralých materiálů a také mnohem častější výskyt nekvalifikovaných pedagogů než v plně organizované škole.

Třída málotřídní školy, jednotřídní škola zvláště, je z pedagogického hlediska dosti úzkým a nesourodým kolektivem nejen pro velké věkové rozdíly. Na vině je i uzavřenost v tomto malém kolektivu po celý první stupeň, což způsobuje, že si poté děti nemohou zvyknout na způsob výuky na druhém stupni. Děti jsou zde ochuzeny o sociální možnosti, jež poskytuje větší škola s oddělenými ročníky. Na málotřídních školách je většinou menší počet zájmových kroužků, což žáky omezuje v rozvíjení jejich schopností, zájmů a nadání. (Musil, Sedláček, 1964)

Jako nevýhodu vidí autoři Musil a Sedláček (1964) neúčelnost, nepřiměřenost a nezajímavost samostatné školní práce předkládané žákům učitelem. Jsou toho názoru, že ne vždy je samostatná práce v souladu s obsahem přímého vyučování, že často převládají jednotvárné činnosti a učitelé žáky přetěžují písemnou formou práce. Na některých školách tato forma práce dokonce převažuje natolik, že zabírá téměř veškerou dobu určenou pro samostatnou práci, což žáky velmi unavuje. Největší problém nastává na jednotřídní škole v prvním ročníku, kdy žáci ještě neumějí číst, psát a počítat, což znamená, že ještě nemají dostatek dovedností nutných pro samostatnou práci. Kvůli tomu se často postupuje příliš rychle bez ohledu na děti a nutnost pomalého přechodu

z rodinného prostředí na školní docházku. Problémem je také nedostatek vhodných pomůcek, což ztěžuje organizaci a vytváří překážky v metodické práci učitele.

Nesprávné členění hodiny má velký podíl na neúspěších některých učitelů. Velkou chybou je roztržštění hodiny na malé časové úseky a jednotlivé izolované úkoly, čímž se poté tříští i celkový obsah vyučování a učitel tím dosahuje horších výsledků, co se týče výchovy žáků k práci a učení. Vědomosti žáků jsou pak také roztržštěny a brzy se vytrácejí. (Musil, Sedláček, 1964)

Značnou nevýhodou je i nedostatek času pro učitelovu přímou práci s dětmi. Obzvláště učitel jednotřídní školy je nucen stále pospíchat, což vede k neklidu učitele i dětí, a trpí tím názornost, jasnost a úplnost výkladu nového učiva. Příliš nahuštěných informací žákům ztěžuje pochopení a porozumění nové látky, nedostatek přímého kontaktu s učitelem děti ochuzuje o verbální projev a tlumí rozvoj vyjadřovacích schopností. Nedostatkem času trpí i úroveň hlasitého čtení u žáků převážně v jednotřídních nebo i dvojtřídních školách s větším počtem dětí. (Musil, Sedláček, 1964)

1.7. Málotřídní škola jako škola alternativní

Málotřídní školství má u nás svou historii, patří k běžnému standardu školství, ale přesto se dá chápat i jako určitá alternativa. Systém málotřídního vyučování, tzn. vyučování ve věkově smíšených třídách, je důležitou pedagogickou alternativou v tom smyslu, že inovace je i znovuobjevování toho, co už kdysi existovalo a je znovu zaváděno. (Průcha, 2001)

Právě toto vyučování třídy s věkově smíšenými žáky je dnes v západoevropské pedagogice považováno za typ alternativy nebo inovace ve vzdělávání. Dokonce se objevují tendence, například v Německu, znovu zavádět málotřídní školy. Více se o tom zmiňuje Průcha (2001), který uvádí podrobný přehled, v čem se projevují alternativní pedagogické rysy a pozitiva málotřídních škol.

- Prvním alternativním rysem je skutečnost, že na málotřídní škole se převážně uplatňuje skupinové vyučování. Přirozeně to vyplývá ze složení třídy, kdy učitel musí zadat tolik druhů práce, kolik je ročníků ve třídě – musí tedy pracovat ve skupině tak, aby se žáci navzájem nerušili, ale také jim musí vykompenzovat to, že se tito žáci nevzdělávají zvlášť v samostatných třídách podle ročníků.
- Další alternativou je uplatňování principu tzv. otevřené třídy. Znamená to, že se žáci jednoho ročníku na některé předměty spojují s žáky z jiného ročníku, kdy mohou vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání, tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věkovou či ročníkovou rozdílnost dosahují v určitém předmětu stejnou úroveň dovedností, vědomostí, atd., a mohou se tedy učit společně.

Z hlediska efektivnosti se dá říci, že výzkumné nálezy dokládají pozitivní vliv málotřídních škol – především pro učení žáků v nich se vzdělávajících. Podle dat z Norska, Finska, Maďarska a jiných zemí mají žáci málotřídních škol vzdělávací výsledky srovnatelné s žáky velkých městských škol a co se týče rozvoje osobnostních vlastností, v těch je většinou předčí. (Průcha, 2001)

1.8. Alternativní školy málotřídního charakteru v zahraničí

Málotřídní školy najdeme takřka všude v Evropě. Osvědčily se totiž jako organizační typ základní školy, který umožňuje dětem z venkovských obcí navštěvovat školu v místě bydliště nebo v jeho blízkosti. (Trnková, 2010)

V zahraničí chápou podstatu málotřídní školy podobně, proto tam pro tento typ školy najdeme názvy, které v překladu znějí dost podobně. Vesměs vyjadřují, že jde o „malou školu“ – anglicky „small school“, nebo „one-room school“, německy „kleine Grundschule“, francouzsky „petit école primaire“.

V zahraničí je počet málotřídních škol poměrně vysoký. Ve Švýcarsku se takto vzdělává zhruba 20% žáků 1. stupně základní školy, ve Francii je to 11%, ve Finsku 21% a v Norsku dokonce 45% žáků – podle dat *Kleine Grundschulen in Europa*. (Fickermann, Weishaupt, Zedler, 1998 in Průcha, 2001)

Třídám málotřídního typu se v zahraničí říká také třídy *kombinované* nebo *smíšené*. V zahraniční literatuře obvykle najdeme v souvislosti s málotřídní školou pojem „malá škola“, který poté bývá přesněji definován. Nemusí totiž vždy označovat jen málotřídku, používá se například v Německu i pro malé venkovské, ale plně organizované školy. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

1.8.1. USA – Škola bez ročníků

Tzv. škola bez ročníků (non-graded school) je druhem alternativní školy, která se uplatňuje v USA již od 60. let. V této škole se žáci člení do skupin nebo tříd ne podle věku, ale na základě svých vzdělávacích potřeb, zájmů a schopností.

Velkým zastáncem této školy je americký pedagog S. P. Rollins, který zastává názor, že se škola musí přizpůsobit rozdílným schopnostem a zájmům žáků, že by děti neměla spoutávat mechanicky jen na základě blízkého data narození do jednotlivých postupných ročníků. U této teorie ale vyvstaly praktické problémy – jak to zrealizovat v praxi tak, aby nenastaly velké organizační problémy nebo se razantně nezvýšily finanční náklady.

V praxi to vyřešili následovně:

- Namísto obvyklého rozdělení do ročníků jsou žáci rozděleni do tzv. pracovních skupin. Ty jsou diferencovány podle rozdílných vzdělávacích potřeb a zájmů žáků. Žáci pak mají možnost v jednotlivých předmětech přecházet do různých pracovních skupin. Protože se učí nestejně rychle, mohou pracovat v takové skupině, která nejvíce vyhovuje jejich individuálnímu tempu učení. To znamená, že jednotliví žáci mohou v určitých předmětech zvládnout i učivo, které je běžně určeno vyšším ročníkům. To ovšem vyžaduje, aby každý žák měl svůj individuální učební plán a rozvrh hodin podle stupně vývoje, jehož už ve vzdělávání dosáhl.
- Místo velkých učeben je zde větší počet menších tříd pro menší skupiny žáků.
- Každý učitel musí být odborníkem na určitý předmět v celém jeho rozsahu vyučovaném ve škole, protože se ve své práci soustřeďuje nikoli na třídu jako celek, ale na pracovní skupinky žáků s různým stupněm dosaženého vzdělání.
- Nutnost navýšit počet učitelů se vyřešila uplatňováním týmového vyučování, přičemž jsou určitá integrovaná témata vyučována několika učiteli současně. A protože je takové vyučování pro učitele náročné, neměli by vykonávat nic jiného kromě učení. Vše ostatní (dozor, lístky na oběd, atd...) by měl zajišťovat asistent s nižší pedagogickou kvalifikací.

Velká důležitost se přikládá sebehodnocení – aby žák uměl zhodnotit své učební výsledky a dokázal rozpoznat své vzdělávací potřeby. Nejdůležitějším principem ale zůstává, že si každý žák sám volí tempo, v jakém chce zvládnout určitá témata v jednotlivých vyučovacích předmětech. Celkový progres žáka je pozorován na výsledcích standardizovaných testů. (Průcha, 2001)

1.8.2. USA – Kombinované třídy

Takzvané kombinované třídy (*combination classes*) znamenají variantu, kdy jsou seskupeni žáci dvou nebo více ročníků do jedné třídy a vyučování jedním učitelem. Setkáváme se s tím, že kombinované třídy se v zahraničí chápou jako důležitá alternativa školního vzdělávání. Termín kombinovaná třída (*combination class*) je defacto synonymum k používaným termínům *multigrade class* (třída s více ročníky) a *multiage class/mixed-age class* (věkově smíšená třída). (Průcha, 2001)

1.8.3. Velká Británie – Small school

Ve Velké Británii fungují takřka stejné málotřídní školy jako v Česku, jen s tím rozdílem, že ve Velké Británii musí mít škola učitelský sbor tvořen minimálně třemi učiteli. Kvůli snahám o zachování málotřídních škol se začaly vytvářet asociace venkovských škol, které se snažily veřejně bojovat za záchranu malých škol na vesnicích. To vedlo k celoplošnému sdružování se málotřídních škol do vzájemně spolupracujících spolků, tzv. „clustrů“, kde si školy navzájem vypomáhaly, co se povinného kurikula týče. (Trnková, 2010)

2. Učitel na málotřídní škole

Dříve byli učitelé více váženi širokou veřejností a města se přetahovala o dobré učitele. Také byli učitelé dříve lépe připravováni na práci v málotřídní škole. Příprava na vysokých školách je v dnešní době zaměřena spíše na plně organizovanou školu, málokterý vysokoškolský pedagog upravil své přednášky tak, aby nějakým způsobem připravil budoucí učitele na jejich působení na málotřídní škole. Někteří učitelé se s málotřídním způsobem výuky nikdy ani nesetkají, což je škoda. Učitelství na málotřídní škole totiž vyžaduje trochu jiné schopnosti, znalosti i dovednosti než vyučování na plně organizované škole. Učitel na málotřídce by měl být kreativnější, nápaditější kvůli možným nečekaným zvrátům ve výuce, ale i proto, aby si ulehčil svou těžkou práci a co nejvíce zefektivnil vyučovací proces. (Trnková, 2010)

Často se uvádí, že práce málotřídního učitele je psychicky náročnější. Učitel většinou pochází z vesnice, kde se škola nachází nebo jejího blízkého okolí. Je tedy pod drobnohledem celé obce a často je na něj nahlíženo jako na toho, kdo se postará o veškeré kulturní dění v obci, tak jako tomu bylo dříve. Očekává se od něj také, že žije spořádaným životem a stejně tak se ani jeho rodinní příslušníci nijak záporně nevymykají společenským konvencím. Aby dostal požadavků doby, měl by mít příslušné vzdělání, dále se vzdělávat a sledovat nové trendy nejen ve své profesi, ale i v životě, jelikož je to nastupujícími generacemi stále naléhavěji vyžadováno. Ve své práci se potýká s různorodějšími problémy, je nucen řešit více podnětů najednou, např. organizaci výuky a plynulé přechody, její přípravu, drobné kázeňské přestupky, klima skupin a školy jako celku, vztahy a kooperaci s kolegy, individuální hodnocení žáků atd. Právě variabilita činností je pro osobu učitele v málotřídní škole klíčová a záleží na jeho osobnostních předpokladech a schopnostech, jak si s ní poradí. (Burýšková, 2012, s. 32)

Jsou to právě učitelé na málotřídkách, kteří mnohdy obohacují strohost našeho vzdělávacího systému netradičním stylem práce a zajímavými metodami. (Valachová, 2005)

V této kapitole se budu zabývat postoji, hodnotami a osobnostními vlastnostmi učitelů na málotřídní škole, jejich autoritou a nutnými profesními znalostmi a dovednostmi.

2.1. Postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti

Velmi důležitá je osobnost učitele, neboť děti většinou učí více než jeden rok, takže má možnost na ně více výchovně působit.

Co se postojů, hodnot a osobnostních vlastností učitele v minulosti týká, tak velmi pěkně je shrnuje František Morkes v článku v Učitelských novinách č.10 (2005). Píše, že *na učitelských ústavech prakticky nebyli studenti, kteří by neměli rádi děti, či které by pouhý pohled na skupinku živých dětí stresoval a kteří by v budoucnu nechtěli učit. Na své učitelování se již v letech studia těšili, od samého vstupu na ústav pociťovali hrdou sounáležitost s učitelským stavem a měli i představu, že působení na škole v malé obci je nejen opravdovým a smysluplným naplněním jejich profese, ale i významným národním úkolem učitele ve prospěch celé společnosti.* Je pro něj velmi důležitá vlastnost chtít učit.

2.2. Autorita učitele

Jestliže dovede učitel dobře děti zaměstnat, nečiní mu problém kázně zvláštní starosti.
(Musil, Sedláček, 1964, s. 159)

Přirozená autorita je podle Vašutové (2007) velmi individuální u každého učitele. V současných alternativněji zaměřených školách totiž vytlačuje dříve běžnou autoritu formální. Pro některé učitele se může stát problémem skutečnost, že přirozenou autoritu si musí získat jen svou vlastní snahou a prací. Autorka také radí, co by měl učitel pro získání přirozené autority mít nebo udělat: *dobrý a přátelský vztah k žákům, respektování osobnosti žáků a jejich individuálních zvláštností; úcta k rodičům žáků a schopnost argumentovat a obhájit svoje pedagogické přístupy a stanoviska; nadšení a láska k vyučovanému předmětu; vytváření podmínek podporujících učení každého žáka; vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě a ve škole; stanovení nároků na učení a výkon žáků a kritérií hodnocení; spravedlivost v posuzování a hodnocení; demokratický styl vyučování; excelentní ovládnutí předmětu, angažovanost v oboru; dodržování pravidel pro vzájemné vztahy, být příkladem; dobré organizační schopnosti; flexibilní řešení náročných situací, schopnost řešit konflikty; zaujímání postojů k důležitému dění; zájem o žáky mimo školu, o jejich zájmy, rodinné prostředí, osobní problémy; všeobecný přehled o kultuře, sportu, umění, politice a vyhraněné záliby; veselá mysl, humor, optimismus aj.* (Vašutová, 2007, s. 45)

2.3. Profesní znalosti a dovednosti

Většina učitelů na málotřídní škole je zároveň i učiteli třídními a vyučují většinu předmětů, což na ně klade veliké nároky, zvláště co se tvorby rozvrhu týká. Učitel si musí umět rozvrhnout hodiny tak, aby nepřetěžoval sebe ani žáky a zároveň musí splnit povinné osnovy. Také je nemálo důležitá každodenní příprava, kdy si musí učitel promyslet, co je cílem každé hodiny u každého ročníku a jakým způsobem k němu dojde, což znamená vhodně zvolit vyučovací postupy a metody a formy práce tak, aby se děti navzájem nevyrušovaly, ale také aby neměly prostoje. Také musí respektovat různorodost psychologického i fyziologického vývoje dětí, musí se snažit v co největší míře splnit didaktické zásady a také specifika jednotlivých předmětů pro dané ročníky a tomu uzpůsobit složení vyučovacích hodin, což je někdy velmi náročné.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 158) definuje pedagogické dovednosti jako *soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnují zvláště dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci pedagoga aj., ale též pedagogického nadání a pedagogické zkušenosti.*

Nejdůležitější pedagogické dovednosti můžeme rozčlenit na 4 základní skupiny – plánování a příprava vyučovací jednotky, vlastní organizace a realizace vyučování, diagnóza a hodnocení výkonu žáka a sebehodnocení učitele. (Kyriacou, 1996)

Autorky Dytrtová a Krhutová (2009, s. 43) definují profesní znalosti učitele jako *poznatkové báze učitelství, tzn. jako struktury zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou.* Vladimíra Spilková a Anna Tomková (2010, s. 22-23) považují za profesní znalosti učitele *znalosti předmětové/oborové, což je znalost obsahu, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborově didaktické znalosti, tedy didaktická znalost obsahu (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace dětem, znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty 24 rodina, škola, region, školský systém, vzdělávací politika), znalost cílů, závěrů, klíčových hodnot ve vzdělávání s jejich filozofickým a historickým zázemím.*

Učitel musí umět výuku ve třídě, kde jsou společně vyučováni žáci dvou a více ročníků, zorganizovat tak, aby byly učením zaměstnány všechny děti ze všech ročníků po celou vyučovací dobu. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Praktická část

3. Metodika

3.1. Výzkumný cíl

Mým cílem je zjistit subjektivně vnímanou významnost málotřídní školy.

3.2. Výzkumné okruhy

- Vlastní zkušenost s málotřídní školou z dětství
- Problematika přestupu z málotřídní školy na plně organizovanou školu
- Výhody a nevýhody málotřídní školy – názor
- Ideální málotřídní škola

Tyto okruhy byly dále rozpracovány na témata, podle kterých jsem pokládala doplňující otázky.

3.3. Metodologie a popis výzkumného vzorku

Diplomová práce se zabývá problematikou málotřídních škol a jejich významem pro konkrétní obyvatele, kteří málotřídní školu ve své obci navštěvovali.

Vzhledem k výzkumnému cíli byl pro výzkum vybrán kvalitativní přístup, jelikož je pružnější a umožňuje detailnější zpracování dané problematiky (Hendl, 2016, s. 48).

Data budou zpracována metodou tematické analýzy dat.

3.3.1. Výběr výzkumného vzorku

Pro výběr výzkumného vzorku byla zvolena strategie prostého záměrného výběru. Tato strategie je založena na výběru jedinců, kteří splňují určitá kritéria a souhlasí s účastí ve výzkumu (Miovský, 2006, s. 135.)

Respondenti byli vybíráni na základě tří kritérií:

- Navštěvovali málotřídní školu ve vesnici, ve které zároveň bydleli
- Daná málotřídní škola se nacházela ve Středočeském kraji
- Navštěvovali málotřídní školu alespoň 2 roky

Respondenti byli následně požádáni o spolupráci osobně nebo po telefonické domluvě.

3.3.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Pro svůj výzkum jsem si vybrala 10 respondentů ze 4 obcí ve Středočeském kraji, kde se nacházela i málotřídní škola - Kondrac, Domašín, Církvice a Kaňk. 6 respondentů již má děti, které jsou nebo již byly školou povinné, takže mají dva úhly pohledu – svou vlastní docházku do málotřídní školy a výběr školy pro své dítě. 4 z respondentů jsou muži.

Ze 4 vybraných škol již funguje jen jedna a ta se díky velkému počtu dětí stává plně organizovanou školou. Ostatní školy postupně zanikly buď kvůli úbytku dětí nebo nezájmu rodičů o danou školu. Všechny školy fungovaly pouze pro první stupeň, na druhý stupeň děti přecházely do větších plně organizovaných městských škol. Porovnávané školy nejsou srovnáním z určitých let, protože respondenti jsou různě staří, a tudíž chodili do školy na první stupeň v různou dobu.

ZŠ 1 (Kondrac)

Jde o málotřídní školu, která fungovala od roku 1650 do roku 1977, poté byla uzavřena a znovu otevřena v letech 1993-1998, než ji znovu zrušili pro nedostatek žáků. Škola byla vedena tak, že ve stejné budově bydlel pan učitel, byla zde i tělocvična. Bývaly zde tři třídy (první, spojená druhá a čtvrtá, spojená třetí a pátá), ke konci pak již jen jedna, kde byly spojené všechny čtyři ročníky. Na druhý stupeň žáci odcházeli do Vlašimi, kde jsou dvě velké plně organizované základní školy.

Kateřina B., 67 let, dvě dcery

Kateřina do málotřídní školy chodila 5 let, poté přešla do plně organizované základní školy ve Vlašimi. Její dcery do málotřídní školy nechodily, protože v té době byla zrušená. Její vnoučata málotřídní školu také nenavštěvovala.

Petra L., 50 let, dvě dcery

Petra málotřídní školu navštěvovala celý první stupeň, tedy 4 roky, protože chodila do školy v období, kdy povinná školní docházka trvala jen 8 let. Obě své dcery dala do málotřídní školy, z toho jedna na málotřídní školu chodila jen dva roky a druhá pět let. Jak respondentka, tak i její dcery přestupovaly do plně organizované základní školy ve Vlašimi.

Tomáš K., 30 let, bezdětný

Tomáš do málotřídní školy chodil 5 let, poté také přešel na druhý stupeň do jedné ze dvou plně organizovaných základních škol do Vlašimi. Nemá děti ani přítelkyni, proto jsou některé jeho odpovědi pouhou spekulací „co by kdyby“.

ZŠ 2 (Domašín)

Tato málotřídní škola fungovala v letech 1596-1997, s malou přestávkou v 18. století kvůli požáru budovy, kdy žáci jezdili do školy do Vlašimi. Také tato škola byla uzavřena pro nedostatek žáků. Během první republiky zde byla i šestá, sedmá a osmá třída. Na konci se v této málotřídní škole vystřídala spousta učitelů, jezdili sem dokonce i vypomáhat družináři z Vlašimi, kteří zastupovali učitele. Na druhý stupeň žáci odcházeli do Vlašimi do dvou plně organizovaných velkých základních škol.

Markéta T., 44 let, dvě děti

Markéta málotřídní školu v Domašíně navštěvovala celý první stupeň, tj. 4 roky, v době, kdy povinná školní docházka trvala 8 let. Poté přešla na plně organizovanou základní školu ve Vlašimi. Má syna a dceru s velkým věkovým rozdílem, ale ani jeden z nich už málotřídní školu nezažil otevřenou.

Marek H., 43 let, tři děti

Marek do málotřídní školy chodil také celý první stupeň v době 8leté povinné školní docházky. Poté přestoupil na plně organizovanou základní školu ve Vlašimi. Všechny jeho děti navštěvovaly nebo stále ještě navštěvují plně organizovanou základní školu.

Anna S., 29 let, bezdětná

Anna do málotřídní školy v Domašíně chodila jen první dva roky, poté školu pro nedostatek dětí zrušili a ona nastoupila do třetí třídy do plně organizované základní školy ve Vlašimi.

ZŠ 3 (Církvice)

Historie této školy sahá až do roku 1165. Sídlila na faře při kostelu sv. Jakuba v Jakubě až do roku 1682, kdy ji přemístili do Církvice. Zde škola neměla svou budovu, tak se vyučovalo postupně ve dvou domech, než v roce 1818 vystavěli samostatnou školní budovu. Od svého založení měla škola 2 třídy, od roku 1880 už to byly třídy 3. Roku 1907 byla škola rozšířena o čtvrtou třídu a téhož roku dala obec přistavět ke staré budově novou část. V budově školy bydlel pan řídící a také zde sídlil místní národní výbor, který se roku 1960 přestěhoval do jiné budovy. V roce 1979 se kvůli úbytku žáků ročníky sloučily a opět to byla škola trojtřídní. V roce 2006 byla škola rozšířena o 5. ročník a od roku 2016 již jde o plně organizovanou pětitřídní základní školu s pěti ročníky. Na druhý stupeň žáci odcházejí na základní školy do Kutné Hory nebo do Čáslavi.

Klára S., 24 let, bezdětná

Klára do první třídy chodila do plně organizované základní školy, pak se se ale přestěhovali na vesnici a ona od druhé třídy navštěvovala málotřídní školu v Církvici. Málotřídní škola měla v té době kapacitu jen do čtvrté třídy, pak musela přestoupit na plně organizovanou základní školu do Čáslavi. Do málotřídní školy tedy chodila jen 3 roky, od druhé do čtvrté třídy.

Milan R., 30 let, jedno dítě

Milan navštěvoval málotřídní školu celých 5 let, poté přestoupil do plně organizované základní školy do Kutné Hory. Poté se přestěhovali, a jelikož v jejich vesnici málotřídní škola nefunguje, syn navštěvuje plně organizovanou základní školu ve městě.

ZŠ 4 (Kaňk)

První zmínka o této škole je již z roku 1515. Škola začínala jako jednotřídní a postupně se vypracovala až na tři třídy. Zrušena byla také kvůli nedostatku dětí. Na druhý stupeň děti odcházely do Kutné Hory, do jedné z plně organizovaných základních škol.

Lenka V., 35 let, dvě dcery

Lenka do málotřídní školy chodila jen 4 roky, poté přešla do plně organizované základní školy v Kutné Hoře. Má dvě dcery, které sice navštěvují malou základní školu ve své vesnici, ale není to málotřídní škola.

Václav Z., 36 let, bezdětný

Václav málotřídní školu navštěvoval celých 5 let, poté přešel na plně organizovanou základní školu do Kutné Hory. Děti nemá, ale plánuje, proto se nad svými odpověďmi zamýšlel více kvůli své vizi do budoucna.

3.3.3. Sběr dat

Pro sběr dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, jenž vychází z předem připravených okruhů a otázek, které se daných okruhů týkají. Dle Miovského (2006, str. 159-160) polostrukturovaný rozhovor umožňuje pokládání doplňujících otázek, které vedou k vyšší přesnosti, než je tomu u klasického strukturovaného rozhovoru.

Rozhovory s respondenty jsem si domlouvala po telefonu nebo osobně. Většina schůzek se odehrávala u respondentů doma. Někteří se chtěli setkat v kavárně a s jednou respondentkou jsem mluvila v místě jejího pracoviště. Na začátku rozhovoru jsem všechny respondenty seznámila s tématem mé diplomové práce a zároveň byli informováni o nahrávání na diktafon, se kterým všichni souhlasili.

3.3.4. Etika výzkumu

Všichni respondenti byli na začátku každého rozhovoru seznámeni s přibližným průběhem. V rámci zachování anonymity byla všem respondentům změněna jména, aby je nebylo možné identifikovat. Také byli seznámeni s využitím poskytnutých informací, a to, že je použiji jen v rámci své diplomové práce, včetně zvukové nahrávky, která slouží jen k přepsání informací a nebude nikde použita. Všichni respondenti byli zároveň poučeni, že nemusí na vše odpovídat a že mohou rozhovor kdykoli ukončit.

4. Analýza a interpretace dat

4.1. Vlastní zkušenost s málotřídní školou z dětství

Vlastní zkušenost z dětství je velmi důležitý faktor, který **ovlivňuje jednání a chování daného člověka i v budoucnosti**. Vnímání učitele je důležitý fakt, který hraje roli ve vzpomínkách na školní docházku. Jednání a vystupování učitele v dětství **zanechá silný dojem** a z podstatné části také určuje, jestli se mu ve škole bude líbit nebo ne. Dále jsem se snažila zjistit, jak se respondentům na málotřídní škole učilo, co se jim tam líbilo a co naopak nelíbilo. Chtěla jsem návodnými otázkami nějakým způsobem podchytit klima málotřídní školy nebo přímo třídy. Myslím si, že **vlastní zkušenost z dětství je jeden z hlavních pilířů, na nichž stojí názor respondentů na málotřídní školu**.

4.1.1. Vzpomínky na učitele

Vzpomínky na učitele jsou jedním z nejdůležitějších vzpomínek na školní docházku, **osobnost učitele má tedy opravdu velký vliv na naše vnímání školy jako celku**. Myslím si, že **toto tvrzení zcela potvrdily i odpovědi** respondentů. Překvapivé bylo, že i když často zmiňovali typické vlastnosti jako *ochota pomoci, milý, hodný, pečující, spravedlivý*, tak se často i objevovala vlastnost *přísný*, což bych nečekala. Zajímavé bylo, že někteří respondenti oproti tomu odlišili nelibou vlastnost, kdy učitelé *ujely nervy*, ale zase uznávají, že některé tresty byly odůvodněné. Za důležitou považují i schopnost vytvořit milé a příjemné prostředí ve škole, díky čemuž se tam těšili. Hodně je vidět významnost vlivu osobnosti učitele na vzpomínky na školu jako celku hlavně u respondentů, kterým se učitelé hodně střídali.

Většina respondentů na svého učitele **vzpomíná ráda a oceňuje jeho práci.**

Petra L.: „*Měli jsme jednoho učitele na všechno, pana Šanovce. (...) Takže on se dokázal věnovat každému jednotlivci za tu hodinu. Taky nám nezvonilo, taky tady nebyl zvonek, teda, ale za tu hodinu vlastně se dokázal věnovat každému dítěti zvlášť. Každý byl prozkoušený, každý četl, každý, já nevím, psal na tabuli, jo, každý zpíval, každý recitoval, prostě bylo to takový, že si myslím, že jsme se naučili moc, do teďka si pamatuju básničky třeba z těch období, protože každý se musel naučit vlastně všechno. Jo, takže jsem to brala, že jsme uměli hodně, uměli jsme hodně.*“

Tomáš K.: „*Byla (učitelka) vážně suprová, hrozně mě bavily její hodiny, doted' nechápu, jak to zvládala, když si představím, že bych měl mít ve třídě tolik dětí a měl bych se jim věnovat, a ještě aby byly z různých tříd, to, no já bych se asi zbláznil, já bych to nemohl dělat, musel bych ty děcka zabít, kdyby něco nechápaly. (...) (povzdech) Chybí mi tyhle časy, kdy jsem byl malý, člověk neměl starosti, jen si užíval, hrál si a i to chození do školy bylo v klidu, bylo tam hezky.*“

Milan R.: „*No my jsme měli učitelku vlastně jen jednu, celkem mi přirostla k srdci.*“

Lenka V.: „*Chodila jsem ráda do školy, bylo mi tam dobře, těšila jsem se tam. (...) Jak jsem říkala, líbil se mi jejich (učitelů) přístup i celkové chování.*“

Václav Z.: „*Hrozně rád na ni vzpomínám, je to takový můj ideál učitele, jako určitě by mohla stát vzorem všem učitelům. Už jsem neměl nikdy takového učitele, kterého bych měl rád tak jako ji, vzpomínám na ni nejvíc.*“

Také se respondenti celkem shodli na vlastnostech, které u svého učitele považovali za důležité, jako **přísnost, spravedlivost, vstřícnost a ochota pomoci.**

Kateřina B.: „*Ale všichni byli vstřícný, hodný a naučili nás, když jsem šla do Vlašimi na měšťanku. (...) Taky byli přísný (učitelé), ale naučili nás, to jo, měli jsme z toho respekt, z toho učitele, jako poslouchali jsme, nebyli jsme drzí, nedovolili jsme si nic, jako.*“

Petra L.: „*Ač tady jsme měli přísného učitele, tak stejně i tak to bylo takový domácký.*“

Tomáš K.: „*Měl jsem jí moc rád, byla hrozně fajn. Občas teda dost přísná, ale co si budeme povídat, že jo, byli jsme banda fakanů, učení nás moc nebralo. (...) A hlavně, vždycky, když prostě někdo něco potřeboval, jako že třeba pomoct, nebo si nevěděl rady,*

tak jí prostě jenom řekl a bylo, ona hned pomohla, snažila se všechno vysvětlit tak, abys to pochopil, prostě vážně jak pro blbý to vysvětlovala no. (...) Jako přísná byla, to jo, ale zase byla i spravedlivá, víš co. Hlavně nikomu nenadržovala, fakt si nevybavím, že by někomu nadržovala, co já vím, tak se chovala ke všem stejně. Kolikrát nás pohládila, nebo i objala, byla fakt hodná, to jo.“

Milan R.: *„Řekl bych, že byla spravedlivá, a i když občas křičela, tak se zas rychle uklidnila a jinak byla celkem hodná. (...) Jako taky byla milá, uměla být fakt hodná a taková prostě fakt milá, starala se, když jsme jí zrovna něco neprováděli. (smích)“*

Lenka V.: *„V málotřídce nás učila paní ředitelka, byla milá, přátelská, ale uměla si vytvořit i obrovský respekt. Druhá paní učitelka k nám byla taky moc milá, měli jsme ji v první třídě, tím svým klidným a milým chováním mi připomínala mamku.“*

Václav Z.: *„Jako naše paní učitelka, ta byla zlatá, byla milá, přísnější, ale zase spravedlivá, vždycky nám ráda poradila nebo pomohla.“*

Mezi další důležité vlastnosti respondenti zařadili i schopnost vytvořit milé, vstřícné a domácí prostředí ve škole, nebo schopnost vytvořit si respekt.

Kateřina B.: *„Taky byli přísný (učitelé), ale naučili nás, to jo, měli jsme z toho respekt, z toho učitele, jako poslouchali jsme, nebyli jsme drzí, nedovolili jsme si nic, jako.“*

Petra L.: *„Ač tady jsme měli přísného učitele, tak stejně i tak to bylo takový domácí.“*

Markéta T.: *„My tam měli vlastně, co jsme měli do první třídy, to jsme měli starého pana učitele, Kronuse, to byl zároveň i ředitel školy, to prostě byla autorita. Pak nám dali Zapletala, to byl taky autorita.“*

Lenka V.: *„V málotřídce nás učila paní ředitelka, byla milá, přátelská, ale uměla si vytvořit i obrovský respekt.“*

Někteří respondenti také zažili vystřídání učitele a ve většině z nich to nezanechalo dobrý dojem.

Markéta T.: *„My jsme neměli jenom jednoho učitele, třeba ty Vlašimáci byli zvyklí, že na tom prvním stupni, že měli furt jednoho učitele, ale nám se vystřídalo strašně učitelů, strašně. (...) Jenže potom vlastně do toho Domašína neměli ani učitele, takže tam posílali učitele z Vlašimi se střídali a v podstatě jeden rok nás tam učili i družináři. (...) Jo, takže*

nám tam dali, my jsme měli třeba 3 měsíce toho, pak nám tam dali někoho jiného, v tomhle to bylo blbý (...), tak to my jsme za ty 4 roky poznali, já nevím, 20 učitelů. “

Marek H.: *„Tak u nás se to dost střídalo ti učitelé, takže ti asi nebudeš schopný říct nějakou vzpomínku na jednoho z nich. Bylo to dost náročný, hlavně taky **matoucí**, protože jsme se neustále museli učit, komu říkat pane učiteli, paní učitelko. No **nestihli jsme si na nějakého ani zvyknout a už odešel** a šoupli nám tam jiného, byl to mazec, takhle s odstupem bych řekl, že to bylo dost **stresující**. Nejhorší bylo, že jsme se vlastně pokaždé snažili naladit na stejnou notu, sehrát se s tím učitelem, ale on byl za chvíli zase pryč a celý ten proces začínal nanovo, **bylo to únavný. Bylo to fakt náročný období.**“*

Anna S.: *„Co vím, tak jsme těch učitelů měli víc, **nepamatuju si všechny**. (...) Nevybavím si žádného jako nějak víc, **u každého mám jen jako takový útržek**, nedokážu ti dát do kupy nějaký jako ucelený, nějakou informaci o jednom konkrétním učiteli.“*

Klára S.: *„**Měli jsme každý rok někoho jiného**. První jsme měli učitelku hned po škole, otěhotněla a pak odešla, pak jsme dostali starší učitelku, ta na nás neměla nervy, ta furt křičela a pak tam přišla zase nějaká nová a pak zpátky tu starší. Takže vlastně ta čtvrtá třída byla ještě rozpůlená, tam jsme měli dvě třídní učitelky.“*

Někteří uvedli, že jejich učitel i **trestal, ale odůvodněně**, pár jich dokonce zažilo učitele, kterým **občas „ujely“ nervy**.

Kateřina B.: *„Pan řídící Janda, on totiž docela chlastal a občas přišel a lehl si na lavici a chrápal (smích). Ale vždycky to zachránil jiný učitel. No a třeba když se zrovna probral z toho svého alkoholického operu a my jsme se bavili, tak nám dal přes ruce, **prostě koho zrovna odchytl, tak ten to schytl**, že se baví. (smích)“*

Petra L.: *„Jo, pan Šanovec přišel, **fláknul je klidně svícnem po hlavě**, to jo. Ale nebylo žádný domlouvání, vyšetřování, prostě ti dal herdu do zad a ty jsi věděla, **ty jsi přesně věděla, co jsi udělala špatně** a hned, a nemuselo být žádný vysvětlování, žádný psychický já nevím co, **prostě to bylo jasný, stručný a příště sis dala bacha.**“*

Markéta T.: *„Mně se stalo, já si to pamatuju, my jsme měli učitele v první třídě, toho Kronuse, no tam jsi něco udělal, kluk, on hrál na housle, **jsi natáhnul ruce a on tě fláknul tím šmytcem přes ruce**, jako to bylo na jednu stranu dobrý.“*

Klára S.: „*Pak jsme dostali starší učitelku, ta na nás neměla nervy, ta furt křičela. (...) Myslím si, že i takové přehnané křičení, co jsem zažila od té učitelky, tak taky nebylo férové, už asi i jenom tím, že byla starší a neměla na to tolik nervů.*“

Milan R.: „*Řekl bych, že byla spravedlivá, a i když občas křičela, tak se zas rychle uklidnila a jinak byla celkem hodná. Občas jí ujely nervy, ale jako teď už to chápu, takhle zpětně člověk vidí, že jsme nebyli žádný zlatíčka nebo andílci, taky jsme jí dávali pořádně zabrat.*“

4.1.2. Prostředí

Tato kapitola se věnuje popisu nejen budovy školy, **klimatu a atmosféry třídy a školy** celkově, ale i výuce. Respondenti vzpomínali nejčastěji na **kamarády a známé prostředí budovy ve vesnici**, ale i zde se projevil velmi silný vliv osobnosti učitele na vzpomínky na školu celkově. Někteří respondenti ovšem spokojeni nebyli jak s prostředím, tak s výukou na své málotřídní škole, ale toto téma je **velmi individuální** a je na odpovědích znát rozdělení respondentů podle příslušnosti k dané škole.

Prostředí málotřídní školy většina respondentů shodně popisuje jako **domácké, rodinné**, kam rádi chodili, **kde se jim líbilo**, ať už atmosférou nebo i co se budovy týče.

Kateřina B.: „*No jako **tady jsme byli zvyklí** na málo dětí, na domácí prostředí, i když byli přísný ty učitelé, tak s námi jednali jako věnovali se nám, spousta věcí nás naučili, opravdu se nám věnovali no. (...) Ale jinak ta **škola měla úroveň** v Kondraci, prostě ty děti šly jako kvalitní děti odsud.*“

Petra L.: „*Víš, že si tak jako nějak neuvědomuju, že bychom, jako určitě jsme se nenudili, protože když jsi to měla hotový, tak jsi poslouchala, že jo, jako to, co dělají prvňáčci, nebo to co zase naopak, já si spíš pamatuju opravdu, já si pamatuju první třídu a potom možná až tu poslední, nevím proč. Tu první třídu, to pro mě bylo jako no, bylo to, holky, jako děti z vesnice, nechodili jsme do školky, takže najednou jsme přišli do školy, že jo, takže velký kolektiv, 20 lidí, to bylo něco, že jo, teď **do dneška si pamatuju** tu nádhernou, ten plakát, nebo nástěnku, kde byla celá abeceda, u každého obrázek, fakt ti to vidím dodneška. (...) No a v té jedné třídě jsme malovali, hudební výchova tam byla, hrál na housle, že jo, vzadu jsme měli i posluchárnu, jsme měli vzadu lavice jinak daný, se chodilo tam číst, tam byla knihovna. (...) Jako jsme byli fakt Maruška, Pepíček a takový. (...) Bylo to takový **domácký, osobní.**“*

Tomáš K.: „*V Kondraci to bylo prostě takový lepší. (...) No v čem, no prostě v tom, že to bylo takový milý prostředí, známý, prostě takový vítací (...) Jo, vstřícný, přesně tak. (...) Ale prostě líp se mi učilo v Kondraci, byl tu jako větší klid, bylo to prostě takový **učení podporující místo** prostě, asi plácám kraviny, co. Ne, jako víš co, fakt to prostě mělo dobrý vliv na moje učení tady, nebo nevím no. Prostě to tu bylo fajn, **rád jsem sem chodil.**“*

Markéta T.: „No v podstatě **pro nás to bylo asi lepší**, protože my jsme pochytili od těch starších vlastně, tak už jsme měli jako náběh, že jsme to všechno uměli, že jo. Protože když jsme si udělali svoji práci, tak jsme pozorovali tu druhou třídu a vlastně pak už jsme to věděli, že jo, když jsme potom přešli do dalšího ročníku, tak už jsme věděli. Jako třeba číst, psát, všechno, no. (...) My jsme uměli pracovat samostatně, protože nás k tomu donutili, že jo, protože nám zadali úkoly, museli jsme si to vypracovat sami, oni se věnovali té druhé třídě, ty, když sis to vypracovala jakoby dřív, tak jsi měla možnost ještě sledovat, co dělají oni, a měla jsi furt takový jakoby náskok no. (...) Ale hlavně víš co, musela ses taky učit doma. Musela ses hodně učit doma, to je pravda. No a ono tě to donutilo, **donutilo tě to**, donutilo tě to a když už jsi to třeba pochopila nebo něco, tak jsi to namrskala a mohla jsi čumět a mohla jsi sledovat, co se učí druhý. (...) (...) Jako zase nebylo to špatný, protože když si vezmu, že když jsem si svoje věci udělala, nebo jsme si měli něco číst nebo si něco vybarvovat a poslouchali jsme ty druhý. Ono jsi stačila vnímat to svoje a stačila jsi vnímat i to druhý.“

Marek H.: „Taky si myslím, že to bylo lepší, protože tam **nebylo tolik stresu**, nebylo to takový rychlý, hektický. (...) No to bych řekl, určitě jsme toho věděli víc, no jako myslím si to, třeba kecám, ale jako opravdu si to myslím.“

Anna S.: „Jako v tom to bylo lepší, jak to byla menší škola, v **docházkový vzdálenosti od domu**, to bylo fajn. Bylo to i takový klidnější, jak jsme byli furt jen v jedné třídě, nikam jsme nepřecházeli, měli jsme o přestávkách dost času.“

Klára S.: „Takže tu málotřídku beru jako takové **víc domácí prostředí** než v tom městě.“

Milan R.: „No asi to tam bylo lepší (na málotřídní škole). Jako bylo to takový klidnější, bylo to víc jako takový **rodinný**, prostě učitel se o nás zajímal i mimo školu, ptal se, co doma a tak, věděl o nás víc, než jen známky a jméno.“

Lenka V.: „Na málotřídce jsem měla samé jedničky, cítila jsem se v ní dobře, to prostředí bylo takové **rodinné**. (...) Bohužel jsem někdy bývala zaujatá prací toho druhého ročníku. Na výuku už si přesně nepamatuju, ale vím, že jsme **často chodili i ven** do přírody místo toho každodenního sezení v lavicích.“

Václav Z.: „No jako na té málotřídce byli ty učitelé fakt asi hodnější, teď když nad tím tak přemýšlím, tak asi fakt jo. Určitě byli mírnější, co se známkování týče, jako po přestupu jsem na tom byl dost bídně. (...) Ale bylo to tam fajn, bylo to takový klidný, **žádný stres**, prostě fakt klid, člověk se tam cítil **jako doma**, jak to bylo takový malý, rodinný.“

Pro některé respondenty bylo důležité, že do školy chodilo **méně dětí** a také že chodili **s dětmi, které znali** od útlého dětství, se kterými kamarádili, takže spolu trávili čas i mimo školu.

Markéta T.: „Protože jsme že jo, byli jakoby na vesnici, **tam jsme se všichni znali**, domu jsme to měli, co by kamenem dohodil.“

Marek H.: „Tak se všema dětma **jste se znali** od malinka, hráli jsme si spolu, chodili ven, jako úplně malý s mámami na hřiště, prostě už jsme byli kamarádi, takže příchod do školy nebyl nějaký šok, protože jsi tam ty lidi znala, víš co. (...) Určitě to tam bylo lepší než pak ve Vlašimi, bylo to takový prostě **kamarádský**, znali jsme se a kamarádili spolu.“

Anna S.: „No, co si pamatuju, tak to byla fajn škola, hlavně jsem tam měla **hromadu kamarádů**, pamatuju si, že jsme si vždycky po škole ještě na návsi hráli, než jsme šli domu.“

Milan R.: „Taky se **spolužáky jsme si rozuměli**, v partě jsme chodili po škole ven, trávili jsme spolu vlastně skoro celý dny. Bylo to fajn.“

Lenka V.: „V málotřídce je méně dětí, tvoří jeden celek, **jednu partu**. Jak už jsem říkala, prostředí bylo takové klidné, rodinné.“

Někteří respondenti **nebyli spokojeni** s kvalitou výuky a prostředím na málotřídni škole.

Klára S.: „No, co si pamatuju, tak prostě jsme měli jen samostatné práce. Nic, aby byly aktivity, vůbec ani dřív, aby se šlo třeba do kroužku na koberec, nebo něco, to tam **vůbec neexistovalo**. Takže prostě jenom frontální výuka, jedné skupince něco vysvětlila, druhá tvořila, prostě furt se to jenom takhle střídalo, **zajímavého tam nebylo nic**.“

Lenka V.: „Já jsem ráda, často na tu školu vzpomínám, ale ač to nerada říkám, **nic dobrého mi nepřinesla**, bylo to takový pohádkový, ale pak ten **přechod do reality**...“

Je ale poznat, že každá škola měla prostředí trochu odlišné, což způsobuje i odlišný pohled jednotlivých respondentů na málotřídni školy obecně.

4.2. Problematika přestupu z málotřídní školy na plně organizovanou školu

Přestup na jinou školu je dost **stresující záležitost**, zvláště, pokud je to přestup z malé vesnické školy, kam chodí málo dětí a všichni se navzájem znají, do velké městské školy, kam chodí několik stovek dětí. Myslím si, že na plně organizované velké městské základní škole je poněkud odlišný přístup k dětem v tom, že učitel se nemůže věnovat každému žákovi individuálně, což je způsobeno **větším počtem dětí ve třídě**. Větší plně organizovaná škola má také **více učitelů, více tříd, je v ní tedy těžší se vyznat** oproti málotřídní škole, která má od jedné do tří tříd. Také se zde výuka nedějí tak často na skupiny s odlišnou náplní práce, takže dítě má **větší prostor a klid na soustředění se**, není rozptylováno hlukem z vedlejší skupiny. Dále jsem chtěla zjistit, jestli respondenti vnímali nějaké **předsudky** o nich, ale i o dětech z města, které měli buď oni, nebo lidé z jejich okolí. Jako poslední jsem se zaměřila na téma **porovnání učitelů**. Snažila jsem se vystihnout, jestli respondenti vnímali nějaký **rozdíl mezi učiteli, mezi jejich přístupem**. Myslím si, že rozdíl v přístupu učitelů patrný bude, jelikož je značný rozdíl mezi učením na málotřídní škole, kde je spojených několik ročníků, a na plně organizované škole, kde je více dětí, ale jsou stejně staré a z jednoho ročníku, probírají stejnou látku, učí se stejné věci ve stejnou dobu.

4.2.1. Vliv minulé zkušenosti

Toto téma je jedním z nejpodstatnějších. **Přestup z prvního stupně málotřídní školy na druhý stupeň do plně organizované školy je velmi silný psychický a emocionální čin**, pro někoho přestup mohl znamenat **doživotní trauma**, pro někoho naopak novou **lepší budoucnost**. Čekala jsem vesměs negativní reakce na přestup, což mi většina respondentů potvrdila, ale někteří respondenti, obzvláště ti, kteří zažili šikanu na málotřídní škole, se na jinou školu těšili, protože měli šanci uniknout agresorům. Jiní respondenti mají z přestupu dodnes trauma a nevzpomínají na něj rádi, zbytek respondentů to bral tak, že to muselo být a přizpůsobil se. Často při rozhovorech zaznívala slova údivu, ohromení a také slova **stres** a **šok**. Spousta respondentů tato slova použila, ať již v souvislosti s **budovou školy, množstvím žáků, odtažitějším přístupem učitele, složitostí dojíždění**, atd.

Na svůj pobyt na málotřídní škole, **přestup a následné začleňování se** v plně organizované škole většina respondentů **nevzpomíná v dobrém**, mnozí z nich svůj přestup popsali jako **šokující**.

Petra L.: „*My jsme šli do té páté třídy jakoby na ten první stupeň do Vlašimi. (...) Takže to bylo takový, jako ten začátek byl špatný. (...) Ale jako to si pamatuju dodneška, jako ten přestup z té málotřídky, byl to šok.*“

Tomáš K.: „*No jako přestup byl síla, víš co, prostě to byl šok.*“

Milan R.: „*Přestup ve mně moc dobrý vzpomínky nezanechal.*“

Lenka V.: „*Klasická škola už nám přinášela hlavně starosti, šikanu a někomu ze začátku i velký strach. (...) Podle mého názoru přechod na jinou školu nepřináší dětem nic dobrého, trvá to dlouho, než se začleníte a byly i děti, kterým se to nepodařilo vůbec.*“

Václav Z.: „*No na přestup úplně dobře nevzpomínám.*“

Pro většinu z nich bylo nejvíc stresové **nové prostředí, atmosféra nové velké školy** a také **velikost budovy**, popřípadě **množství dětí** v nové škole.

Kateřina B.: „*No jako byl to šok, jsme byli jak v Jiříkově vidění, těch hodně dětí, ale jako museli jsme.*“

Petra L.: „No jako pro nás to bylo docela náročné, protože jsme šli do Vlašimi na Vorlinskou školu, která byla ohromná škola, takže ten první den, kdy jsme byli zvyklí, že nás tady je 15 a tam nějakých 800 nebo kolik, takže to bylo docela pro nás ouvej teda. No a ještě i v té třídě, **ještě nás rozdělili** ke všemu, že nás ani z té třídy nedali všechny jako do té paralelky stejné, šli jsme asi 3 někam, nás bylo 5, takže šli jsme asi 3 do jedné a dva někam jinam. (...) Když se přišlo potom do toho monstra, kde bylo pak těch, a ještě ten první den, těch **800 dětí** nebo já nevím, kolik tam chodilo, plus rodiče, plus všechno, takže **to byl dav. A ohromná škola.** Tady byly dvě třídy, a tam jich bylo já nevím kolik, 30 třeba řeknu, nevím ani kolik je tam těch tříd, no, takže to bylo takový, musel si člověk zvyknout no... (...) **Už to nebylo takový to domácí, osobní,** prostě jako už jsi byla **jedním z davu** a teď se muselo všechno stíhat, že jo, do šatny, do toho, pro nás to bylo hrozný, teď vylítneš na chodbu, teď jsme nevěděli pomalu nejdřív, kam máme chodit, víš, jaká je tam **splet' těch učeben**, no, takže to, ale zase že by to nějaký trauma nechalo, tak to ne, to ne. Jsme byli až děčko dokonce bylo, a, b, c, d, chodilo dětí hodně a byli jsme kolem 35 ve třídě.“

Tomáš K.: „Najednou jsme byli mezi **haldou děcek**, hned toho prvního září, kdy jsme šli do školy, tak na nádvoří se sešla celá škola a čekalo se na takové slavnostní otevření. Je to celkem velký dvůr, no vždyť to tam znáš, a celý byl narvaný lidmi. Bylo to **celkem děsivé.** No a pak se vyznat v té škole, to byla síla. Hned druhý den jsem zabloudil (smích), z toho prvního dne jsem **nebyl schopný si pamatovat, kde máme třídu,** ale netušil jsem ani, kde je ředitelna nebo prostě někdo, kdo by mě tam dovedl. Pamatoval jsem si jídelnu (smích), jídlo já rád, vždyť víš, že jsem trochu nenažraný. (...) No a víš co já jsem ještě udělal? Normálně jsem si ani nepamatoval paní učitelku, jakože tu novou, z téhle školy. No jako byl to nářez, **trvalo mě to chvíli, než jsem si zvyknul,** jako ta orientace tam byla **fakt děs.**“

Markéta T.: „Jsme nebyli zvyklí možná na to **množství dětí** a na tu **velkou školu** (...), a mám pocit, že potom byl takový fofr spíš.“

Marek H.: „Jako **jediný problém** byla asi ta **budova a ta atmosféra.** Ta budova byla **obrovská,** dlouho mi trvalo, než jsem se tam vyznal. No a ta atmosféra, prostě to nebylo ono, bylo to takové... jiné prostě, tady jsme byli skoro jako doma, **tam to bylo prostě cizí.**“

Milan R.: „Nová škola pro mě byla **příšerná, vůbec se mi tam nelíbilo.** Museli jsme tam dojíždět, ještě jsme vlastně šli na několik škol, takže se parta roztrhla.“

Václav Z.: „*Jako najednou prostě z té malé školy, kde jsme se všichni znali, šup do té velké budovy, no jako bylo to husté. Někdy jsem vůbec netušil, kam jdu a jestli jdu vůbec správně, bylo to šílený, prostě splet' chodeb no a vyznej se tam čert jako.*“

Také pro některé respondenty byl šok i **přístup nových spolužáků**, popřípadě **nového učitele**, někteří zažili dokonce i **šikanu**.

Petra L.: „*Byl to šok, protože tady jsme byli všichni Maruška, Jeníček, já nevím, co všecko, tam už to byla Nováková, Procházková, já nevím, jo, takový neosobní. (...) Ale byl to problém to spojení s těma dětma, jo, spousta věcí, jako my jsme byli fakt Maruška, Pepíček, a takový, a to najednou takový byli jako otrkaný už ty děti a my jsme byli takový ty vesnický blbci, všecko upřímně, všecko to, a tam se tak nejelo teda, vůbec. (...) Takže i tam nás předvedli jako vesnický děti, takže samozřejmě jsme si užili takových těch pár posměšků a tak, že jo, no.*“

Milan R.: „*Do té jejich party, co tam (na plně organizované škole) měli, se mi úplně nepovedlo zapadnout. Dostávali jsme tam zabrat, šikanovali nás, ukradené svačiny, schované sešity s domácím úkolem, takže jsi dostal poznámku, když tě čapli samotného na záchodě, tak jsi skončil buď s počůranými věcmi nebo s věcmi, popřípadě hlavou v záchodě. Bylo to ošklivé období, jsem moc rád, že to na mě nezanechalo nějaké trauma.*“

Milan R.: „*Jen učitel byl horší, ne jako že by nenaučil, ale přišlo mi, že nadržoval těm svým dětem, jako nevím, jestli už to nemám zkreslené ty vzpomínky, ale tenkrát mi to tak přišlo. K nám se choval tak jako neosobně.*“

Lenka V.: „*Jedno dítě z naší skupinky bylo i často šikanované.*“

Václav Z.: „*No zapadnout nám šlo těžko, byli jsme prostě jiný. (...) Učitel mi taky přišel úplně takový prostě jako kus kamene, jako vůbec nějaká vstřícnost? No jako to vůbec, prostě na nás kašlal jako mimo školu myslím, jako ve třídě, to se snažil jako, jako naučil nás něco, ale prostě skoro všechno bylo formou soutěží, bylo to fakt hustý. Doteď nenávidím soutěže jakéhokoli typu. Ale prostě byl takový jako prostě odtažitý no.*“

Naopak několik respondentů uvádí, že **nenastal problém** buď v začleňování se, přizpůsobení se, **nebyl rozdíl ve vědomostech**, nebo jim přestup celkově problémy nedělal.

Kateřina B.: „*Ne, žádný problém nebyl (v přestupu). Prostě to tak bylo, to byla ta povinnost toho školství, že takhle vždycky byly malotřídky a potom teda se šlo. To jsme (potom) byli s Vlašimákama, to už nás třeba bylo ve třídě 30.*“

Petra L.: „*Takže ta výuka si myslím, že vůbec ne (problém nebyl), a ani holky (dcery) si myslím, že taky ne, zase záleží na dítěti, že jo.*“

Marek H.: „*No neřekl bych, že jsme měli problém se přizpůsobit, ale jako lehký to úplně nebylo. Ale nějaký velký problém také ne. (...) Učení problém také nebylo.*“

Anna S.: „*Pro mě přestup problém nebyl, řekla bych, že jsem si zvykla vlastně hned, byla to sice větší škola, ale já nevím, zhruba za ty dva tři týdny už jsem věděla, co kde je a tak, prostě jako jiné děti. Šla jsem vlastně do třetí třídy a co jsem tak zjistila, tak prvňáky a druháky stejně moc po škole putovat nepouštějí, takže jsme tu školu objevovali s ostatníma dětma tak nějak dohromady, současně. (...) Ale jako ani žádný rozdíl si nepamatuji, víš, přišlo mi to prostě stejné, pokračovali jsme tam, kde jsme my na malotřídce skončili, věděla jsem stejně jako ty ostatní děti, jako vážně rozdíl nevidím žádný.*“

Milan R.: „*No ve vědomostech moc rozdíl nebyl, věděli jsme asi stejně, známky se nám moc nezměnily, co si pamatuju, nebo jsem to nezaregistroval.*“

Část respondentů dokonce uvedla, že si myslí, že **na tom s vědomostmi byli lépe** než děti z plně organizované školy.

Kateřina B.: „*Ne (rozdíl nebyl), naopak, jsme my třeba jsme psali první písemnou práci z češtiny a já a můj spolužák z Kondrace jsme měli nejlepší práci ze třídy z češtiny, diktát a rozbor.*“

Tomáš K.: „*Ne, učení mi těžší nepřišlo, jako rozhodně jsme měli míň úkolů na doma, prostě celkově míň učení mi přišlo, ale ve třídě jsme většinou vynikali, přišlo mi, že oni tam byli trochu pozadu, že my jsme byli na tom prostě líp s vědomostmi, rozhodně jsme měli dobrý známky a taky jsme byli většinou nejrychlejší při nějakých pracích víš jakých, takových těch, jak se tomu říká, osamělých? Ne, samostatných, už to mám.*“

Marek H.: „*Dost jsme se připravovali doma, tak si myslím, že jsme toho i dost uměli, řekl bych, že víc než ty děcka z Vlašimi.*“

Mezi respondenty se objevil i názor, že **přestup byl vítanou změnou**.

Markéta T.: „*No v podstatě pro nás to (přestup) bylo asi **lepší**, protože my jsme pochytili od těch starších vlastně, tak už jsme měli jako náběh, že jsme to všechno uměli, že jo.*“

Klára S.: „***Byla jsem ráda** (za přestup), kolektiv byl lepší, protože tady (na málotřídce) jsem si nerozuměla se spolužáky.*“

Lenka V.: „*Já jsem ráda, často na tu školu (málotřídni školu) vzpomínám, ale ač to nerada říkám, **nic dobrého mi nepřinesla**, bylo to takové pohádkové, ale pak ten **přechod do reality**, bylo to pro mě **hodně stresující**.*“

Jiní respondenti si myslí, že na málotřídni škole se **méně učili**, takže po přestupu se jim **zhoršil prospěch**.

Klára S.: „*Co se týče **vědomostí**, tak to byla katastrofa, tady vlastně byly samé jedničky na té málotřídce a tam jsem vlastně přešla na tu 5. třídu, tak skok, hned trojkařka. (...) No spíš ani ne, že bych se nic nenaučila, spíš byli **hodnější v tom známkování**, v tom hodnocení, a pak byl takový skok, že tam jsme chytli učitelku, která už měla najeto jako na druhý stupeň a prostě ostrý hned jedna chyba dvojka, a hned dvě chyby tři.*“

Lenka V.: „*Na málotřídce jsem měla **samé jedničky**, cítila jsem se v ní dobře, to prostředí bylo takové rodinné, ale přechod na jinou základní školu jsem **nezvládala dobře**, z jedničkářky byla rázem trojkařka.*“

Jeden respondent měl dokonce i **možnost zažít přestup** z plně organizované školy ve městě na málotřídni školu na vesnici.

Klára S.: „*Jsem tam vlastně přešla z města, z 1. třídy a **byl to opravdu šok**. Byl to šok v tom, že jsem se vůbec **nemohla zorientovat** v té třídě, **nedávala jsem pozor**, chtěla jsem vnímat to, co dělají ty ostatní ve třídě a **vůbec jsem neposlouchala**, co patří k tomu našemu ročníku, k té naší výuce.*“

4.2.2. Předsudky

Toto téma se prolínalo celými rozhovory u většiny respondentů, každý z nich se nějakým způsobem zmínil o něčem, co buď on **očekával**, nebo co **od něj bylo očekáváno**. Tato očekávání se týkala úrovně vzdělání, chování, jednání. Jen jeden respondent si žádné předsudky nevybavuje, ale to neznamená, že by nebyly.

Respondenti uváděli, že buď jejich okolí nebo spolužáci a učitelé v nové škole si mysleli, že jako **děti z vesnice budou hloupi** a děti z města naopak chytřejší, ale nakonec byli stejně, nebo se ukázal **opak**.

Kateřina B.: „*Jo, protože si všichni mysleli, že děti z malotřídky přijdou, že budou hloupi, že nebudou umět nic, že děti vlašimský, který, ne, naopak to bylo.*“

Tomáš K.: „*Jo a taky se s námi rodiče učili přes ty prázdniny před přestupem, abychom nebyli za blbce tam. (smích) No i když si nemyslím, že bychom se toho nějak jako naučili přes ty prázdniny, spíš s námi jako opakovali (smích), tak jsme tam za blbce nebyli, fakt ne, spíš naopak.*“

Marek H.: „*Jako jediný, tak asi že si mysleli, že budeme takový blbí burani. Ježíš promiň, ty tam asi prostě psát nemůžeš, vid', tak teda hloupi ehm nevím, prostě burani, to není sprosté, ne? Nebo jako venkovani, to asi spíš bude lepší, ne? (...) No prostě jsme je překvapili, jako spíš ty děcka, učitelé někteří tam k nám chodili učit, tak ti jako věděli, ale ty děcka na nás koukaly skrz prsty, tak jsme jim pak vytřeli zrak, že blbí nejsme. (smích)*“

Milan R.: „*No asi čekali, že nebudeme nic umět, ale byli jsme na tom stejně jako oni, myslím že jo.*“

Několik respondentů se shodlo na tom, že **děti z malotřídní školy** respondenti a jejich okolí považují za **mírnější, naivnější, hodnější** a komunikativnější.

Kateřina B.: „*Ty děti ze vsi byly takové mírnější.*“

Petra L.: „*To najednou takový byli jako otrkaný už ty děti a my jsme byli takový ty vesnický blbci, všecko upřímně, všecko to, a tam se tak nejelo teda, vůbec.*“

Tomáš K.: „No tak hlavně převládalo to, že se určitě ve městě ztratíme, že tam na nás budou děti zlé, že určitě zažijeme šikanu, protože jsme **hodnější** než ti městští drzí frackové.“

Markéta T.: „Já si myslím, že ty děti z té vesnice byly takové praktičtější. Že spíš jakoby, možná i **hodnější**, to určitě. (...) Ale ty děti z té třídy, co jsme chodili my (na málotřídní škole), byly praktičtější a byly šikovnější, že **si uměly poradit**.“

Klára S.: „Možná, že se (děti z málotřídní školy) **snaží spolu víc vycházet**. Víc si hrát, že vlastně pak i vylezou ze školy, a i když je to po skupinkách, tak si jdou hrát spolu, ale ve městě už moc ne, tam si je rodiče vyzvednou a berou si je už každého někam jinam, autem.“

Milan R.: „Ale my zas byli víc jako **cílevědomější** bych řekl.“

Václav Z.: „Protože tak jako obecně se říká, že děti z vesnice jsou **naivní**. (...) Ale jako zas je fakt, že my jsme byli takoví jako **mouchy snězte si mě**, prostě to bylo znát, že na té vesnici je méně toho, té rivality.“

Někteří respondenti pak uvedli, že oni nebo jejich okolí považuje **děti z plně organizované městské školy za průbojnější, otrkanější, drzejší**.

Kateřina B.: „No v té době (o 20 let později) byly, že jo, ty městské (děti) už takové jako **průbojnější**.“

Petra L.: „To najednou takový byli jako **otrkaný** už ty děti a my jsme byli takový ty vesnický blbci, všecko upřímně, všecko to, a tam se tak nejelo teda, vůbec.“

Tomáš K.: „No tak hlavně převládalo to, že se určitě ve městě ztratíme, že tam na nás budou děti zlé, že určitě zažijeme šikanu, protože jsme **hodnější** než ti **městští drzí frackové**.“

Markéta T.: „Že ty (děti z plně organizované školy) možná měli problémy s chováním, to byli **větší grázláci**, žes tam našla, (...) možná byli **otrkanější**, že byli drzejší.“

Milan R.: „Jako byli trochu takový víc jako **průbojnější**.“

Václav Z.: „Všichni čekali, že to bude **mazec**, protože tak jako obecně se říká, že ty děcka z města jsou prostě **drzouni**. (...) No u nás to celkem sedělo, ty měšťáci byli fakt takový **voprsklý smradi**, dostali jsme od nich celkem čocku.“

Část respondentů zaznamenala předsudek o tom, že děti z vesnice z málotřídní školy jsou „**burani**“, **venkovani, obyčejnější děti** než děti z města, prostě že jsou jiné.

Petra L.: „*Takže i tam nás předvedli jako **vesnický děti**, takže samozřejmě jsme si užili takových těch pár posměšků a tak, že jo, no, takže to bylo takové, jako ten začátek byl špatný.*“

Milan R.: „*No asi jsme jim přišli jako **burani z vesnice**, byli jsme taková prostě upřímnější, víc kamarádštější, jinak nevím.*“

Lenka V.: „*Brali nás jako jiný děti, **obyčejný, děti z vesnice**, to přetrvávalo až tak do osmý třídy.*“

Václav Z.: „*No zapadnout nám šlo těžko, byli jsme prostě jiní. Byli jsme taková **víc prostě vesničtější.***“

Byl i respondent, který předsudky vůbec **nezaznamenal**.

Anna S.: „*No já si žádný jako předsudky **nevybavuji**, asi jsem nikdy neslyšela, že by děti odsud byly nějak jiné, nebo že se předpokládalo, že budou jiné než děti z Vlašimi. Fakt nevím.*“

4.2.3. Porovnání učitelů

Zde mě zajímalo, jestli má podle respondentů škola na osobnost učitele nějaký vliv. Jestli se k žákům učitelé chovají stejně, nebo je **rozdíl** mezi málotřídní a plně organizovanou školou. Zajímavé bylo, že některým respondentům se moc nechtělo odpovídat, argumentovali například **nesrovnatelnými podmínkami**, v čemž mají jistě pravdu. Pro některé respondenty byl **milejší učitel z málotřídní školy**, ale bylo to hlavně kvůli jeho vlastnostem, které naopak postrádal učitel v plně organizované škole, jehož popisují jako **odtažitějšího, chladnějšího**. Jiní respondenti uvedli, že i učitel na plně organizované škole byl milý a že si nemohou stěžovat. Také zazněl názor, že lepší vztah s učitelem z málotřídní školy měl respondent kvůli skutečnosti, že se jim mohl více věnovat, když tam bylo méně dětí.

Porovnávat učitele se respondentům zdálo **obtížné**, například kvůli **nestejným podmínkám** nebo **nedostatečným vzpomínkám**.

Tomáš K.: „*Jako rozdíl mezi učitelkami, no jako **to je složitý**, víš co, ta ve Vlašimi tam měla dost dětí, ale zas jen z jedné třídy, kdežto naše z Kondrace nás tam teda neměla tolik hodně, ale zas jsme tam byli po dvou třídách v jedné.*“

Marek H.: „***Je to těžký nějak porovnat**, nevím ani, s kým bych to měl srovnávat, na žádného z učitelů z málotřídky si nepamatuji dost dobře na to, abych tohle dokázal nějak jako obsáhnout.*“

Anna S.: „*Tak to je taková **složitá otázka**, těžko ti je můžu porovnat, když si na ty z málotřídky skoro nepamatuju. (smích)*“

Několik respondentů uvedlo, že nějaký **velký rozdíl** mezi učiteli **nevidí**.

Kateřina B.: „*Jako byli učitelé **stejný**, jak jinak. (...) Jako jinak **žádná velká změna** to nebyla.*“

Marek H.: „*No jako upřímně, já **žádný rozdíl nevidím**. (...) Moc ti s tím nepomůžu, promiň, ale fakt si nic **nevybavím**, jen rozdily v osobnostech, což bylo stejný i ve Vlašimi.*“

Anna S.: „*Ale tak jako asi **rozdíl nebyl**, fakt nevím. Všichni mi přišli fajn.*“

Milan R.: „*No jen asi fakt to, že nadržoval, jiný rozdíl mezi nimi nevidím, nevím, už si to třeba taky nepamatuju, už je to dlouho.*“

Část respondentů uvedla, že jim byl **milejší učitel z málotřídní školy**, většinou to bylo kvůli vlastnostem daného učitele.

Petra L.: „*Jo pan Šanovec přišel, fláknul je klidně svícem po hlavě, to jo. Ale nebylo žádný domlouvání, vyšetřování, prostě ti dal herdu do zad a ty jsi věděla, ty jsi přesně věděla, co jsi udělala špatně a hned, a nemuselo být žádný vysvětlování, žádný psychický já nevím co, prostě to bylo jasné, stručné a příště sis dala bacha.*“

Tomáš K.: „*No jako je to těžký, ale ta naše paní učitelka byla taková **milejší**, víš co jako, prostě byla víc jako kamarádká.*“

Klára S.: „*Na málotřídce **snažili se nás vychovávat** i mimo tu školu, třeba že ti koukají záda a všechno možný, a co jsme dělali a **zajímali se** i o ten volný čas, ale teda jako aby až moc, jo, vždycky se na něco zeptali, ale taky tam ten vztah k nám moc nebyl.*“

Milan R.: „*No my jsme měli učitelku (na málotřídní škole) vlastně jen jednu, celkem mi **přirostla k srdci**. Řekl bych, že byla spravedlivá, a i když občas křičela, tak se zas rychle uklidnila a jinak byla celkem hodná. Občas jí ujely nervy, ale jako teď už to chápu, takhle zpětně člověk vidí, že jsme nebyli žádný zlatička nebo andílci, taky jsme jí dávali pořádně zabrat. (...) Jako taky byla milá, uměla být fakt hodná a taková prostě fakt milá, starala se, když jsme jí zrovna něco neprováděli. (smích)*“

Lenka V.: „*V málotřídce nás učila paní ředitelka, byla milá, přátelská, ale uměla si vytvořit i obrovský respekt. Druhá paní učitelka k nám byla taky moc milá, měli jsme ji v první třídě, tím svým klidným a milým chováním **mi připomínala mamku**. Chodila jsem ráda do školy, bylo mi tam dobře, těšila jsem se tam. (...) Určitě **mi byly bližší paní učitelky v málotřídce**. Jak jsem říkala, líbil se mi jejich přístup i celkové chování.*“

Václav Z.: „*Jako naše paní učitelka (z málotřídní školy), **ta byla zlatá**, byla milá, přísnější, ale zase spravedlivá, vždycky nám ráda poradila nebo pomohla. Hrozně rád na ní vzpomínám, je to takový můj ideál učitele, jako určitě by mohla stát vzorem všem učitelům. Už jsem neměl nikdy takového učitele, kterého bych měl rád tak jako jí, **vzpomínám na ni nejvíc.***“

Některým respondentům přišel **učitel v plně organizované škole** ve městě **neosobní a odtažitý** v porovnání s jejich učitelem z málotřídní školy.

Petra L.: „Ale byla taková **neosobní**. Co děláš, sedni, Nováku tamhle tohle, víš co, takový jako to, to jsme tady neznali. (...) Jo a zase, říkám, my jsme měli tuhle paní učitelku, takže si myslím, že na nás dohled trošku měla, ale už to nebylo takový to domácí, osobní, prostě jako už jsi byla **jedním z davu** a teď se muselo všechno stíhat, že jo.“

Tomáš K.: „Tahle z Vlašimi byla víc jako studená, taková prostě jako neosobní, odtažitá, **trošku psi čumák**. Ale zas jako víš co, měla nás tam 30, jasný, že nás nemohla všechny ňuňat. A hlavně už jsme byli vlastně na druhém stupni, tak třeba si myslela, že asi už jsme na to byli velký no.“

Klára S.: „Ale teda potom už nebyl vůbec (vztah učitele k žákům, zájem o žáky). Potom (na plně organizované ZŠ) **jenom výuka, učivo a nic víc**. (...) A pak to byl takový skok, že tam (na plně organizované ZŠ) jsme chytli učitelku, která už měla najeto jako na druhý stupeň a prostě ostrý, hned jedna chyba dvojka, a hned dvě chyby tři.“

Milan R.: „Jen učitel (na plně organizované škole) **byl horší**, ne jako že by nenaučil, ale přišlo mi, že **nadržoval** těm svým dětem, jako nevím, jestli už to nemám zkreslené ty vzpomínky, ale tenkrát mi to tak přišlo. K nám se choval tak jako neosobně.“

Lenka V.: „Ve druhý škole už to bylo o něčem úplně jiným. Paní učitelka byla fajn, ale nikdy se nechovala jako ty v málotřídce. Držela si od nás jakoby **odstup** a to trvalo celých pět let.“

Václav Z.: „Učitel (na plně organizované škole) mi taky přišel úplně takový prostě jak šutr, jako vůbec nějaká vstřícnost? No jako to vůbec, prostě **na nás kašlal** jako mimo školu myslím, jako ve třídě, to se snažil jako, jako naučil nás něco, ale prostě skoro všechno bylo formou soutěží, bylo to fakt hustý. Doteď nenávidím soutěže jakéhokoli typu. Ale prostě byl takový jako prostě **odtažitý** no.“

Několik respondentů uvedlo, že jejich učitel v plně organizované škole ve městě byl nebo **se snažil být milý**. Někteří respondenti dodali, že si na něj **nemohou stěžovat**.

Petra L.: „Já jsem měla paní učitelku Novákovou, to byla taky přísná učitelka, byla dost ukřičená teda na mě, ale nedivím se, protože nás bylo potom 35 ve třídě. Takže jako tenkrát, ale jo, potom jako **taky na nás dohlížela bych řekla**, protože viděla, že to je

*složitější, když přijdou do pátý třídy, že jo, vesnický děti řeknu, takže samozřejmě nejsou otrkaný, nejsou otrlý, takže trošku jako to **usměrňovala** taky tam.*“

Tomáš K.: *„Prostě nás tam bylo víc, tak na jednotlivce měla míň času vlastně v přepočtu. Ale jako víš co, zas **se snažila**, jako milá byla, to jo, to všechno, jen to prostě nešlo tak často s každým z nás. Taky se snažila pomoci, jako mohl jsi jí všechno říct, prostě taky se snažila být vstřícná, jen prostě v Kondraci to bylo lepší. Ale jako **nemůžu jí nic vytknout**, to zase ne, fakt se snažila.*“

Anna S.: *„Ve Vlašimi byla paní učitelka vážně **moc milá**, taková sympatická, řekla bych, že nás dobře naučila a fakt **jsem jí měla ráda**.*“

Jeden respondent si myslí, že v málotřídní škole se jim učitel **více věnoval**, měl na ně více času, což příkládá faktu, že jich ve třídě v málotřídní škole bylo méně.

Kateřina B.: *„Jako **tady se nám víc věnovali**, bylo nás tu míň, víš co, tam ve Vlašimi nás bylo víc, tak na nás neměli tolik času.*“

4.3. Výhody a nevýhody málotřídní školy

Vnímání výhod a nevýhod málotřídní školy mi pomůže ukázat na význam, který málotřídním školám respondenti přikládají. Zajímá mě, jaké oni sami vidí výhody a nevýhody po tom, co sami málotřídní školu navštěvovali, jde mi o jejich názor, co by mohli **vyzdvihnout** nebo co by se podle nich mělo naopak na málotřídních školách **upravit ke spokojenosti** všech.

4.3.1. Výhody

Zde se respondenti téměř vůbec neshodli, pro každého jsou výhody málotřídní školy jiné. V rozhovorech se tedy ukázalo, jak moc **individuální** toto téma je pro každého jedince, protože každý má jiné priority, potřeby a požadavky.

Nejvíce respondentů vidí výhodu v **prostředí**, které by mělo být kamarádské, klidné, **domácké, bez stresu** a s menším počtem dětí, které se navzájem znají, protože jsou ze stejné vesnice.

Petra L.: „*Jo, že prostě jako si myslím, že když je méně těch dětí, a takový, že opravdu, ať si uvědomím sebe, jako co se týče výuky, jsem vůbec neměla problém na hodině, vůbec. (...) Není to tak hektický, není to taková ta velká globalizace, kdy na tebe potom působí, nebo na nás, stres a všechno prostě, spousta lidí, spousta zvuků, každý se věnuje něčemu jinému, vlastně se nedokáže soustředit na něco, tady mi to připadalo takový domácký, klidný.*“

Tomáš K.: „*Tak třeba jako výhodu bych bral to, že v Kondraci to bylo prostě takový lepší. (...) No v čem, no prostě v tom, že to bylo takový milý prostředí, známý, prostě takový vítací (...) Jo, vstřícný, přesně tak. Na té základce ve Vlašimi to bylo takový prostě jiný, je to velká škola, jako i to má něco do sebe, víš co, zas tam třeba poznáš víc lidí, můžeš tam mít víc kámošů. Ale prostě líp se mi učilo v Kondraci, byl tu jako větší klid, bylo to prostě takový učení podporující místo prostě, asi plácám kraviny, co. Ne jako víš co, fakt to prostě mělo dobrý vliv na moje učení tady, nebo nevím no. Prostě to tu bylo fajn, rád jsem sem chodil.*“

Marek H.: „*Jako výhodu bych viděl určitě prostředí, jako že je to menší škola, méně dětí, navíc se ty děcka navzájem znají, prostě je to takový skoro jako doma. Taky je tím určitě*

lepší to pro ty děti, že když jdou poprvé do školy, tak je to tak nestresuje a myslím si, že se i víc těší, protože už se tam ty děti znají a tak jasný, že chtějí za nimi.“

Anna S.: *„No, tak... no výhoda by asi byli ty **kamarádi**, jako že tam jsou děti, který znáš odmalinka, přeci jenom jste z jedné vsi, tolik dětí tam zase nebývá.*“

Lenka V.: *„No, výhody jsou třeba klid, rodinné prostředí, **lepší kolektiv.**“*

Pro některé respondenty je výhodou i **individuální přístup a osobnost učitele.**

Petra L.: *„On (pan učitel) se **dokázal věnovat každému dítěti zvlášť**. Každý byl prozkoušený, každý četl, každý já nevím, psal na tabuli, jo, každý zpíval, každý recitoval, prostě bylo to takový, že si myslím, že jsme se naučili moc, dotedka si pamatuju básničky třeba z těch období, protože každý se musel naučit vlastně všechno. Jo, takže jsem to brala, že jsme uměli hodně, uměli jsme hodně.*“

Klára S.: *„Těžko říct, že jo, jak se ty učitelé mění teďka, pořád to vidím, že by to mohlo být víc rodinný, že by se o ty děti mohli **víc zajímat a starat** než ve městě, kde jich mají víc.*“

Milan R.: *„Jako výhodu bych viděl určitě **přístup učitele**, většinou jsou takový milejší, řekl bych, že mají vstřícnější, **až rodičovský přístup**, prostě se starají i mimo školu.*“

Václav Z.: *„Za výhodu bych považoval to, že většinou na málotřídce učí taková ti jiní učitelé, většinou jsou prostě **jako hodnější, mírnější**, nervou tolik, víš, co myslím. Řekl bych, že to pak pomáhá vytvářet lepší podmínky pro učení, prostě takový jako lepší prostředí, prostě aby se dětem chtělo učit, aby je to neznechutilo, jak se tomu říká... jo, podnětnější, to je přesný.*“

Řada respondentů za výhodu považuje fakt, že málotřídní škola byla na vesnici, takže děti **nemusely přecházet rušnou ulici nebo dojíždět**, že málotřídní škola byla **blízko**.

Kateřina B.: *„Takže absolutně bez problému, **žádný chození po městě** a žádný přecházení rušný ulice a tak dále, že jo.*“

Petra L.: *„Dojíždění. **Čekat v šatně, to byl problém.** To tady nebylo.*“

Klára S.: *„Výhoda by byla **blízkost.**“*

Dva respondenti jako výhodu také uvedli, že se **učili od starších dětí** ve třídě a že se naučili pracovat **samostatně**.

Petra L.: „*Víš, že si tak jako nějak neuvědomuju, že bychom, jako určitě jsme se nenudili, protože když jsi to měla hotový, tak jsi poslouchala, že jo, jako to, co dělají prvňáčci, nebo to zase naopak. (...) I si myslím, že ta **spolupráce**, když je vlastně jeden a druhý jenom, že se hodně naučíš, protože pořád opakuješ, pořád se to jako mele dokola.*“

Markéta T.: „*Když jsme si udělali svojí práci, tak jsme pozorovali tu druhou třídu a vlastně pak už jsme to věděli, když jsme potom přešli do dalšího ročníku, tak už jsme věděli, jako třeba číst, psát, všechno. (...) My jsme **uměli pracovat samostatně**, protože nás k tomu donutili, že jo, protože nám zadali úkoly, museli jsme si to vypracovat sami, oni (učitelé) se věnovali té druhé třídě, ty, když sis to vypracovala jakoby dřív, tak jsi měla možnost ještě sledovat, co dělají oni a měla jsi furt takový jakoby **náskok** no. Ono tě to donutilo, donutilo tě to, a když už jsi to třeba pochopila nebo něco, tak jsi to namrskala a mohla jsi čumět a mohla jsi sledovat, co se učí druhý. Jako určitě to něco mělo do sebe. (...) Si myslím, že my jsme měli výhodu a myslím si, že jsme měli výhodu možná oproti těm Vlašimákům na ty základy, na tu češtinu, matiku, ale třeba přírodopis nebo něco, to záleželo na tobě, jestli se to naučíš nebo ne. Ale tu češtinu, čtení, psaní, to jsme měli možná výhodu, že jsme věděli.*“

Objevil se i respondent, který výhodu vidí v **kvalitní výuce a připravených a šikovných dětech**.

Kateřina B.: „*Ale jinak ta škola měla úroveň v Kondraci, prostě ty děti šly jako kvalitní děti odsud, od té paní učitelky Lizákové, do té školy na Vorlinu (škola ve Vlašimi). (...) Ale jako věnovala se jim a šly fakticky **připravený ty děti**. Myslím si, že spousta dětí, které se tu učily, tak že mají vysoké školy, že mají střední a vysoké školy.*“

4.3.2. Nevýhody

Nevýhody také vidí každý respondent úplně jinak, většinou se vyjadřovali k tomu, **co konkrétně nevyhovovalo jim**. V tomto tématu se opět ukázalo, že co respondent to jiný názor. Jen na jedné nevýhodě se víceméně shodli, a to na nutnosti přestupu, což často vnímali jako tzv. nutné zlo.

Nejvíce se shodli na jedné nevýhodě, a to na **nutnosti přestupu**, kdy pak nastává problém se začlenit mezi děti na plně organizované škole, zvyknout si na velkou budovu školy.

Petra L.: *„Jako ten přestup z málotřídky, kde jsme byli. **Byl to šok.**“*

Tomáš K.: *„No jako asi jako nevýhodu bych bral ten **přestup**, ze začátku je to prostě šok, jako fakt mi **chvilí trvalo, než jsem si zvyknul**, a to nejsem žádná citlivka, no ne.“*

Anna S.: *„Tak a nevýhody, no asi bych dala ten **přestup**, kdy jdeš do nové školy, kde nikoho nemusíš znát. A taky právě i to, že si na tu novou školu **musíš zvykat**, třeba když jdeš do nějaký velký, tak mají velké budovy, což na vsi většinou nebyvalo.“*

Milan R.: *„Za nevýhodu bych zas řekl ten **přestup, ten je nepříjemný**, to dítě si musí zvykat na novou školu, **zbytečný stres navíc**. Taky nový učitel, spolužáci, ne vždycky jsou to kamarádi, je tu kvůli tomu i **zvýšené riziko šikany**, protože tam přijde někdo nový a když se jim nehodí do party, tak to odnese.“*

Lenka V.: *„Mezi nevýhody bych dala **nutný přechod** na klasickou základní školu.“*

Václav Z.: *„No, za nevýhodu málotřídky bych určitě bral to, že prostě **musíš přestoupit**. Jako ne vždycky jdeš prostě na takový kolos, ale jako většinou to tak je a je to stresující. Tam se prostě podle mě podporuje ta soutěživost v těch dětech a není to úplně dobře, **úplně se tím zabije to dětství.**“*

Další uváděná nevýhoda byla **nesoustředěnost, nepozornost**, že sledovali, co dělá ta druhá třída.

Kateřina B.: *„Jako fakt třeba byl ten, že jsme **taky nedávali pozor** a poslouchali jsme ty děti, co se učily, ty druhý, že jo, takže třeba jsem přišla domu a maminka mě třeba z něčeho zkoušela a já jsem jí vyprávěla, co se učily ty děti, třeba ty, z té vyšší třídy, nebo obráceně, z té nižší třídy, že jo. Že jsme jako vždycky nevěnovali pozornost tomu, čemu*

jsme věnovat pozornost měli, ale že jsme taky poslouchali, co ta paní učitelka vypráví těm dětem z té vyšší nebo nižší třídy, jak jsme byli spojený, že jo.“

Klára S.: *„Nevýhoda by byla pozornost. Já jsem jenom pozorovala ty děti, flákala jsem se. (...) Jsem se vůbec nemohla zorientovat v té třídě, nedávala jsem pozor, chtěla jsem vnímat to, co dělají ty ostatní ve třídě a vůbec jsem neposlouchala, co patří k tomu našemu ročníku, k té naší výuce.“*

Objevila se zde i odpověď, že z málotřídní školy jdou děti **méně připravené a naučené**.

Václav Z.: *„Taky bych řekl, že se na málotřídní toho prostě naučíš míň, nebo alespoň my jsme to tak měli. Nevím, čím to bylo, jestli prostě tím hodným učitelem, nebo jako nevím no.“*

Další respondent uvedl jako nevýhodu, že **na kroužky se musí dojíždět** do města.

Petra L.: *„Já bych řekla (málotřídní školu) tak do té třetí třídy, protože potom už opravdu každý chce něco dělat ještě jako kroužky další a takový, takže i pro ty rodiče je to takový namáhavější, že by museli vozit, takhle když to mají ve škole, tak je to taky pro ně ideálnější.“*

Zazněl i názor, že z málotřídní školy jdou **děti naivnější a mírnější**, což je podle respondenta nepřipraví na život.

Kateřina B.: *„Ty děti městský jsou už takový jako, já nevím, jak bych to řekla, ne chytřejší, ale průbojnější, divočejší a tady ty děti mírnější, to je pro ně nevýhoda, pak je to semele to město. Lepší chodit už od začátku tam, aby si líp zvykli. Tady to bylo takový jako klidný, ale to město je chaos a někdo by to mohl špatně nést, prostě by ho to semlelo úplně. Hlavně jsme byli takový naivní jako, víc jako věříš lidem, ale v tom městě nejsou jako všichni hodný, prostě natrefíš i na zlého člověka, víš co, no. Jako je to jiný, ve vesnici se všichni známe, město je prostě jiné, a to dítě by si mělo zvykat od začátku.“*

Pro někoho byla nevýhodou **nutná domácí příprava**.

Markéta T.: *„Musela ses hodně učit doma, to je pravda.“*

Tento respondent je toho názoru, že málotřídní škola je **hlavně pro chytřejší děti**, aby to všechno zvládly stíhat.

Markéta T.: „Ale asi možná **pro ty děti, který neměly s ničím problém**, jo, třeba ty děti, co třeba tam měly trošičku dyslexii, dysgrafii, co se dřív vůbec neřešilo, protože jsi byl blbý a hotovo a nikdo prostě ,my měli ve třídě třeba si pamatuju dva kluky, který s tím fakt měli problémy, že když prostě četli nebo něco, tak prostě byl blbý a hotovo, ty jsi blbý a hotovo, nikdo se tím nezabýval, že má nějaký problém, jo, a pak když přišli do té 5. třídy na tu základku, no tak prostě měli čtyřky, koule odshora až dolu, tak třeba já nevím, o češtině, když jsme měli učitele, který prostě na češtinu byl pes, tak třeba já nevím, on tě donutil, že jsi musel třeba o hodině číst... Tam, kde jsi skončil, pokračoval druhý, no a teď prostě došlo na lámání chleba, vyvolal toho kluka, co měl potíže prostě s tou, tou, ten četl jak dement, že jo, protože to neuměl, takže si byl blbý, byl blbý a nikdo to neřešil ale, je to pravda a třeba kdyby opravdu, kdyby jim to diagnostikovali, že to mají, tak už jako k nim mají jiný přístup, ne prostě, dřív se to neřešilo, byl jsi debil a hotovo. Dřív jsi byl buď chytrý nebo jsi byl blbý, nic jiného neexistovalo, to jako to bylo docela to no, a pro tu malotřídku možná bylo to lepší pro děti, který neměly problém, který stíhaly, neměly problém, ale pro tyhle děti, který měly nějaký to, tak pro ty asi určitě to dobrý rozhodně nebylo, protože o hodině to třeba nestihli se naučit, tak se to musely doučit doma a když je to doma neměl kdo naučit, že jo, tak jako pro ty děti to bylo blbé no.“

Zazněl i názor, že na málotřídní škole byla **výuka hodně jednotvárná** ve formě samostatné práce a frontální výuky.

Klára S.: „Další, co si pamatuju, tak prostě jsme měli jen samostatné práce. Nic, aby byly aktivity, vůbec ani dřív, aby se šlo třeba do kroužku na koberec, nebo něco, to tam vůbec neexistovalo. Takže **prostě jenom frontální výuka**, jedné skupince (učitelka) něco vysvětlila, druhá tvořila, prostě furt se to jenom takhle střídalo, jako **zajímavého tam nebylo nic**.“

Také je pro někoho nevýhoda fakt, že je málotřídní škola **málo atraktivní pro mladé učitele**, čímž dochází k nedostatku a střídání učitelů, což děti stresuje.

Marek H.: „No a jako nevýhodu bych viděl to, že ta málotřídka je vlastně celkem **neatraktivní škola pro učitele**, mladí chtějí do města, staří zůstávají na svém místě, je to těžké tam nějakého dobrého učitele sehnat si myslím, ne? No prostě si myslím, že to ty mladé teď už moc neláká, tak se na té málotřídce ty učitelé střídají a **to je pro ty děti blbé, je to stres prostě**.“

4.4. Ideální málotřídní škola

Snažila jsem se zjistit, jak by měla vypadat ideální málotřídní škola, to znamená, jaký by měl být **ideální učitel** v málotřídní škole a jaká by byla **ideální škola pro děti** respondentů (i potencionální). Téma ideálního učitele jsem nastínila, protože jsem chtěla zjistit, jaké vlastnosti respondenti u učitele málotřídní školy preferují, nebo přímo vyžadují. **Vnímání osoby učitele je v dnešní době důležitým kritériem pro výběr školy**, proto mi tato otázka přijde podstatná při výzkumu významu málotřídní školy pro obyvatele. U problematiky ideální školy pro dítě mě zajímá, proč málotřídní škola je nebo proč není pro děti respondentů vhodná. Touto nenápadnou formou totiž nutím respondenty zamyslet se nad významem málotřídní školy, **shrnout si pro sebe výhody a nevýhody a určit priority**. Předpokládám, že každý chce pro své dítě jen to nejlepší, což se týká i vzdělání. Proto tato otázka, která mi ukáže, jak moc respondenti věří systému málotřídní školy a také jaké **specifické detaily** jsou pro ně **rozhodující při výběru školy** pro své dítě.

4.4.1. Ideální učitel

V tomto tématu se nám vynořovaly vlastnosti ideálního učitele na málotřídní škole. Také se zde ukázalo, že pro každého je důležité něco jiného, ale vesměs se respondenti shodli na **základních charakterových vlastnostech**, např. aby byl spravedlivý, milý, vstřícný, aby neměl oblíbence a měl rád děti.

Někteří respondenti na toto téma i vtipkovali.

Kateřina B.: „*No ideální učitel, jako žádný. (smích)*“

Petra L.: „*Ideální, ideální pan učitel je jako vývar.*“

Ideální učitel by měl být **spravedlivý**.

Kateřina B.: „*Taky by měl být asi spravedlivý.*“

Tomáš K.: „*Ideální učitel, jo, no, tak asi by měl být spravedlivý.*“

Marek H.: „*No spravedlivý.*“

Markéta T.: „*Měl by být spravedlivý.*“

Anna S.: „*Ještě by měl být spravedlivý.*“

Milan R.: „*Měl by být spravedlivý.*“

Václav Z.: „*Ale i spravedlivý.*“

Učitel by **neměl mít oblíbence.**

Kateřina B.: „*Jako asi takový, který je nestranný.*“

Petra L.: „*Ke každému stejně, to zaprvé.*“

Markéta T.: „*Neměl by rozdělovat podle oblíbený neoblíbený, což jako, je fakt, že třeba k někomu, když si to vezmeš, k někomu tíhneš víc, k někomu tíhneš míň, je to jasný, někdo tě zlobí, někdo ti prostě leze na nervy, ale tohle by prostě asi se mělo vypustit.*“

Také by měl být **milý, vstřícný.**

Tomáš K.: „*Rozhodně milý a vstřícný.*“

Marek H.: „*Ideální učitel by měl být milý.*“

Anna S.: „*No asi by měl být milý, sympatický, taková ta klasika.*“

Milan R.: „*Takže by měl být milý, hodný, starající se.*“

Václav Z.: „*Takže prostě milý, hodný.*“

Zazněl i důležitý názor, že by ideální učitel **měl mít rád děti.**

Kateřina B.: „*A měl je, ty děti, rád.*“

Marek H.: „*Měl by mít rád děti.*“

Klára S.: „*Samozřejmě by je měl mít rád, myslím si, že i takové přehnané křičení, co jsem zažila od té učitelky, tak taky nebylo férové, už asi i jenom tím, že byla starší a neměla na to tolik nervů.*“

Milan R.: „*Aby se uměl rychle uklidnit, když se vytočí, ale hlavně aby si to nevyléval na dětech, měl by mít děti rád.*“

Lenka V.: „*Tak ideální učitel, měl by mít kladný přístup k dětem.*“

Část respondentů také popisuje ideálního učitele jako **autoritu, přísného učitele**, který by si měl umět vytvořit respekt a **zjednat pořádek.**

Petra L.: „*Aby tam, **autorita musí být** u toho pana učitele, to jo, ale nesmí být, teď to neumím pojmenovat, chci říct šikana, ale prostě... Zastrášující a takový jako, jo, to dítě musí vidět respekt, musí mít respekt k tomu dotyčnému, **to pro mě je základ**, protože tím se i učí, někdo je nadřizený, musí jako poslouchat, musí k němu jakoby trochu vzhlížet, ale **nesmí se ho bát**. Jo, to je to nejzákladnější, musí vědět, že se musí naučit, že musí poslechnout, že tohle musí udělat, ale jakmile se někoho bojíš, tak to je špatně, a to už si člověk, si myslím, v tom životě nese. I ty děti a ty děti si to zafixují, potom buď jsou ustrašené, anebo jsou z nich hajzlíci, nebo jak to mám říct. Protože s tím začnou bojovat, jo, vzdor, to je vzdor potom u těch dětí.“*

Tomáš K.: „*Taky trochu přísný.*“

Marek H.: „*A pak asi by taky měl být dostatečně přísný, aby je zkontroloval.*“

Markéta T.: „*No tak jako když má dvě třídy a věkově rozdílný, třeba neříkám, prvňáci druháci mají k sobě blíž, ale kdybys měla první třídu a měla bys pátou třídu, tak hlavně aby si **uměl zjednat pořádek**, protože ty prvňáci, neříkám, že prvák nemůže být zlobivý, ale je už to rozdíl v chování, že, prostě zjednat si pořádek, aby děti dávaly pozor, tak. To hlavně. Protože **když dávají pozor, tak se naučí**, když nedávají pozor, tak se nenaučí. A záleží na tom, že ten učitel to třeba nechá. Jako, neříkám tělesný tresty jakoby že tě musí někdo to, ale takový to vytahání za ucho, nebo prostě to, na nás to fungovalo, to si nikdo nic nedovolil. To jako, to je podle mě úplně, já vím, že to někdy nejde, ale podle mě **učitel je ten, kdo si umí zjednat pořádek, jedno jakým způsobem.**“*

Lenka V.: „*Ale také **si musí vytvořit obrovský respekt**, protože většina dnešních dětí nemá podle mého názoru moc dobré vychování.*“

Václav Z.: „*Taky přísnější, taky by ale měl mít nastavený prostě nějaký jako **hranice**, který by děti měly respektovat, protože tak by to prostě mělo být.*“

Někteří respondenti si myslí, že by ideální učitel měl **umět naučit, zaujmout**, měl by se dětem věnovat i mimo školu a hlavně by měl **chtít učit**.

Kateřina B.: „*Taky musí umět jako zaujmout svojí výukou, aby se jim věnoval (dětem). Aby to byl jako **učitel nejen vystudovaný, ale jako i srdcem, duší.**“*

Tomáš K.: „*No a už mě nic nenapadá, leda že by ještě měl vlastně nějak **podporovat děti v tom, aby se učily**, aby se chtěly učit, prostě aby je to bavilo, aby to uměl nějak ovlivnit, chápeš mě, vid’.*“

Marek H.: „*Taky by ho mělo bavit učit.*“

Anna S.: „*Taky by měl umět naučit, to taky neplatí pro každého učitele.*“

Respondenti také uvedli vlastnosti jako **spolehlivost, porozumění**, také že by učitel měl být chápatý a nápomocný.

Kateřina B.: „*A aby měli žáci pocit, že je na jejich straně, že jim rozumí, jako aby jim ten učitel jako uměl podat tu, pomocnou ruku jako, **aby věděli, že se na něj prostě můžou spolehnout**, když se jako něco stane, no.*“

Václav Z.: „*Hlavně by měl umět a chtít poradit a pomoci.*“

Jeden respondent uvedl zajímavou myšlenku, a to, že ideální učitel na málotřídní škole by si měl **umět rozvrhnout čas** tak, aby všechno organizačně zvládl.

Anna S.: „*Hlavně by si měl umět **dobře rozvrhnout práci**, to je na málotřídce potřeba, protože tam je několik ročníků v jedné třídě, každý se učí něco jiného, **je to složité zkoordinovat jako organizačně.***“

Jiný respondent zase jako důležité u ideálního učitele vidí jeho schopnost dát **možnost volby**, aby si něco rozhodly také děti samy.

Klára S.: „*Tak měl by dávat dětem určité i nějakou možnost volby, aby všechno neřídil jen on, aby ty **děti se samy rozhodly**, třeba částečně, co chtějí dělat, co nechtějí, pravidla, vlastně všechno, aby si ty děti, aby to nebylo všechno jen na učitelích, aby ty děti viděly, že taky záleží, že něco může být podle nich, **aby je to vlastně v té třídě bavilo a zároveň nesly nějakou zodpovědnost.***“

Další respondent poukázal na zajímavý fakt, a to že ideální učitel by **neměl být úplatný a mstivý**.

Marek H.: „*Jo a ještě vidíš, to mi připomnělo, že by ten učitel ideální, jak jaký má být, tak taky že by měl mít **vysoký morální kodex**. (...) No jako že by měl prostě **dodržovat morální zásady**, jako nebyť třeba úplatný, mstivý, anebo já nevím, co všechno ještě, prostě tak.*“

Někteří respondenti **už ideálního učitele** podle sebe **zažili**.

Milan R.: „*Ideální učitel, no, to je těžký. Asi aby byl jako naše učitelka (z málotřídni školy), přeci jenom je to taky člověk.*“

Václav Z.: „*No jako ideální učitel by měl být jako moje učitelka z málotřídky.*“

4.4.2. Ideální škola pro dítě

U tohoto tématu se názory respondentů rozdělily na tři tábory. Buď by děti na málotřídní školu **vůbec nedali**, nebo jen **za určitých podmínek**, nebo by je tam **určitě dali**. Každý měl pro to ale své důvody a nejčastěji byl tento **názor ovlivněn jejich vlastní zkušeností** s málotřídní školou a přestupem. Také zvažovali dojíždění a dostupnost kroužků, kamarády dětí atd.

Jedna část dětí **dala (nebo by dala) hned do plně organizované školy do města**, aby se děti dobře zařadily a lépe se přizpůsobily většímu shonu ve městě.

Kateřina B.: „*Ted' už ne, ne, už ne, už bych je dala do Vlašimi. No protože už zase je jiná doba, ty děti městský jsou už takový jako, já nevím, jak bych to řekla, ne chytřejší, ale průbojnější, divočejší a tady ty děti mírnější a jako takže už aby se zařadily do toho kolektivu už od první třídy, už bych je dala do první třídy do Vlašimi, už bych je nedala. (...) No ale já taky bych je dala už do Vlašimi, protože aby se zařadily do toho kolektivu už od první třídy, protože třeba nám to problémy nedělalo jako, ty děti, ani ty vlašimský ještě nebyly takový jako já nevím, jak to mám vyjádřit, aby.. pf, prostě ty městský děti byly jako.. průbojnější, dalo by se říct oráženější, že jo, než ty venkovský děti dřív... teda pozdějc, dřív ne, my jsme se vyrovnali, ale teď už bych to prostě neudělala, ne. (...) Jako pravdu ty děti byly připravený a opravdu se zařadily dobře, ale, ale já už bych teda ty děti dala rovnou do té první.. Tak autobus byl příměj, že jo, tak.. Dřív teda ta škola byla dole ve městě, že jo, tam jsme chodili my, na Komenku, a teď vlastně byla na Vorlině, takže autobus jel, na návsí nasedli a vystoupili teda hned před školou, že jo, takže absolutně bez problému, žádný chození po městě, žádný přecházení ulice a tak dále, že jo, takže, hm. (...) No taky je to individuální, taky, no, já nevím, ale já už teda bych je sem nedala. Jakože v té době jsme si mysleli, že sem půjde učit ta paní učitelka Nohejlová, která teda nakonec se nedostala, neučila tady a učila tu paní učitelka Lizáková no. (...) Špatná (učitelka Nohejlová), která neměla žádnou úroveň, která prostě měla pověst kantorky, která děti nic nenaučí, jenom je terorizuje, tak proto jsem sem ty děti nechtěla dát, nakonec tady teda neučila, protože vlastně asi neudělala to výběrový řízení, nebo nevím proč tu teda neučila.“*

Anna S.: „*Já bych se spíš přikláněla k tomu, že by šly (děti) prostě rovnou do města, odpadl by jim tím ten přestup, nebylo by to tak složité. (...) Jako uvažovala bych nad tím,*

kdyby do málotřídky mohly chodit pěšky, rozhodně bych je tam nevozila, a taky kdyby tam byl jeden stálej učitel, aby se jim to furt nestřídalo jako tenkrát nám. Ale nevím no, je to všechno hodně hypotetický, kdo ví, co bude, až já budu mít jednou děti. Asi to bude záležet i na těch dětech, nevím no, je to ještě daleká budoucnost. “

*Václav Z.: „No jako víš, že tu řešíme moje potencionální děti, který prostě potencionálně nikdy mít nemusim? (smích) No tak dobře, tak teda jako takhle, když nad tím tak přemýšlím, tak i když jsou moje vzpomínky na málotřídku moc dobrý, tak bych tam děti asi nedal. No prostě protože když už maj v tom světě nějak jako přežít, prorazit, tak by měly bejt už **od začátku v tom soutěživějším prostředí**, aby na to byly prostě líp připravený. Prostě by pak byly víc cílevědomější a taky snaživější a taky by se nejspíš naučily líp se jako přizpůsobovat. No jako hlavně by to prostě měly už od začátku, nezažily by ten šílenej přestup, takže by jim bylo asi takhle líp, navíc by se asi i naučily víc než já, protože my jsme prostě byli ty hloupější po přestupu. “*

Druhá část respondentů své děti **dala do málotřídní školy**, nebo by je dala, kdyby ta možnost byla.

*Petra L.: „A vlastně no ještě je paradox, že já jsem teda končila tuhle tu málotřídku a první dcera, když šla do první třídy, tak jí začínala, to se tu znova otevírala, protože bylo hodně dětí, tak se znova otevírala ta málotřídku. (...) Dala (dceru do málotřídní školy), protože mně se to hrozně líbilo. (...) No víš co, já potom nevím, protože ve Vlašimi vznikla jazyková škola od třetí třídy, a tenkrát jsem se rozhodla, že první dcera půjde do jazykové školy, nebo tak nějak mě na to, ne donutili, prostě pořád říkali, proč jí tam nedám, tak jsem jí tam dala. A myslím, nevím, že to asi nebylo dobře, protože to těžce zvládala. Dojíždění. Čekat v šatně, to byl problém, to jí bolelo břicho, to si dodneška, to si pamatuju, to jsem toho litovala, že jsem jí tam dala. (...) (Druhá dcera po přestupu) Protože potom taky měla tady v tý třídě, tím, že si myslím, že se tady dost naučily teda, takže byla braná takový všechno věděla, prostě jakoby šprtka, tam to tenkrát brali jinak, tak vlastně jsme tenkrát řešili, že šla na gympl. **(Kdyby byla možnost, dala bys je tam znovu?) Dala, dala.** (...) Každý rodič samozřejmě chce, aby to dítě se cítilo dobře a aby se hodně naučilo. “*

*Tomáš K.: „No tak to je vtipný, netuším, jestli vůbec nějaký (děti) budou. (smích) (...) No tak fajn, jakože bych je teda měl, tak jako **kdyby tady ta možnost byla, tak bych je tam***

asi dal, je to určitě pohodlnější, než je někam vozit, a maj tu svý kámoše, víš co, se kterýma se znaj od mala. Ale jako víš co, fakt nevím, asi by to záleželo i na tý matce, že jo, no prostě se to asi nedá nějak stoprocentně říct, zatím to prostě nemůžu objektivně posoudit. A taky víš co, třeba to bude záležet i na těch dětech, co já vim, jaký bych měl třeba děti.“

*Klára S.: „Vždycky jsem si myslela, že ne, že už bych je dala do města na klasickou školu, ale vzhledem k tomu, že bydlím na vesnici **a je tady ta málotřídka, tak asi bych tam to dítě dala.** Zvlášť teďka, tady ta málotřídka už se šoupla, že už je to tam do té páté třídy, myslím, že už by to bylo lepší.“*

*Milan R.: „**Kluka bych na málotřídku dal,** ale přestěhovali jsme se a tady málotřídka není. Ale kdyby byla, tak bych ho tam dal a snažil bych se, aby ta škola pak byla až do devátý třídy, aby nemusel přestupovat. Nebo když už by musel přestoupit, tak na nějakou menší školu, ne na nějakou kolos. Prostě bych chtěl, aby nikdy nezažil to, co já.“*

A zbylí respondenti by děti dali **do málotřídni školy po splnění několika podmínek**, jinak by děti dali do plně organizované školy ve městě.

*Markéta T.: „Ty bláho já ti nevím (jestli by své děti dal do málotřídni školy). Jako přitom by to kilometrově neměli jako daleko do té Vlašimi, v podstatě bych to řešila asi, kdybych měla větší vzdálenost na dojíždění do školy, tak bych to asi udělala. Ale takhle ne, asi ne. To ne (jen kvůli vzdálenosti), já ti nevím, jako takhle, nemůžu otipovat svoje dítě od první třídy, jak se bude učit, jako takhle, **kdybych věděla, že třeba nemá problém,** první třídu by zvládli někde normálně, věděla bych, že nemá problém, **tak bych to klidně udělala (přendala dítě z klasické do málotřídni školy).** No, no, ale kdybych věděla, že třeba je v něčem, ale tak ty rodiče už asi to poznají, už i ve školce, jak to dítě prostě je. Některý děti jdou do první třídy a uměj číst, ale většinou ty, co mají starší sourozence, že jo. No, tak asi by mi to nevadilo, asi ne, z učení určitě ne, to jako ne, když si vezmu to učení, tak jako ne, kvůli učení ne, určitě ne. No asi jo, to by mi to nevadilo (kdyby tenkrát věděla, jak se její děti učí).“*

*Marek H.: „No moje děti choděj do normální školy, tady je ta málotřídka zrušená už dlouho. (...) **Jako asi bych je tam dal, ale měl bych několik podmínek,** za prvý že by ta škola musela bejt ve vesnici, prostě aby tam mohly dojít pěšky. A za další, že by tam měl nějakou dobu bejt už jeden a ten samej učitel, aby se prostě nestřídali, aby jim prostě chvíli po začátku roku neodešel, prostě aby to neměly jako my. Když by to takhle bylo, tak*

bych si zvažoval, že bych je tam dal, ale taky ještě by záleželo na tom, kam by šli jejich kámoši, protože děti chtějí vždycky s kámošema do třídy.“

*Lenka V.: „**Záleželo by na okolnostech**, moje děti navštěvují taky vesnickou školu, ale ne málotřídku. Myslím, že jsem se rozhodla správně. Pořád doufám, že na té vesnici, kde je miň dětí, spolu drží víc než ve velkých městech. Dcery jsou spokojené, výsledky mají dobrý.“*

5. Diskuze

Ve své práci jsem se zabývala významem málotřídních škol pro jednotlivé obyvatele malých obcí. Jak vnímají školu na základě svých zkušeností, co by s odstupem udělali jinak či stejně a jak by chtěli postupovat nebo postupují v případě školní docházky svého dítěte a proč.

Výzkum mě samotnou v mnohém překvapil, ale zároveň i potvrdil má očekávání. Předpokládala jsem stejně jako autoři Musil a Sedláček (1964), že budou respondenti na málotřídní školu dobře vzpomínat, zvláště kvůli rodinnému prostředí, což se potvrdilo. Také jsem očekávala kladné vzpomínky na kamarádské vztahy ve škole, protože se děti většinou znají ze vsi již dlouho před nástupem do školy. Valachová (2005) se zmiňuje i o lepší bezpečnosti proti únosu, což mně osobně přijde už trochu přehnané, zahrnovat tento fakt mezi výčet výhod málotřídních škol. Také se mi tento názor potvrdil i tím, že se o tom žádný z respondentů vůbec nezmínil.

Názory respondentů se shodují s Průchou (2001), že málotřídní škola je velmi náročná pro učitele jak po organizační stránce, tak i z hlediska nutnosti psychické a fyzické odolnosti. Potvrzení této skutečnosti jsem také očekávala, protože jsem sama učila na málotřídní škole, takže vím, jak vyčerpávající práce to je. Co mě ale překvapuje, je fakt, že někteří respondenti si to uvědomili, až když jsme spolu dělali rozhovor, někde to tedy bylo až 20 let po skončení školní docházky a samotné je to překvapilo. Někteří respondenti se přiznali, že nad tím vlastně nikdy nepřemýšleli, ale že měl jejich učitel opravdu těžkou práci a že ho za to obdivují. Z mé vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že je to náročná práce, obzvláště co se přípravy týká, protože si učitel musí připravit dostatek materiálů pro všechny ročníky na každou hodinu. Bohužel příprava učitelů na pedagogických fakultách není dostatečná pro vyučování na málotřídních školách, kde je učitel často takzvaně jen „vhozen do vody“ a musí si na vše přijít sám. Podle mého názoru je i toto důvod, proč na málotřídkách učí převážně kreativní učitelé, kteří si umějí poradit ve spoustě situací. O tomto tématu ostatně pojednávají nejen autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), ale i mnohem starší literatura Musil a Sedláček (1964).

Překvapivé pro mě bylo téma, které se týkalo dětí respondentů. Velmi mě překvapily obzvláště názory respondentů, kteří byli spokojeni na málotřídní škole, líbilo se jim tam

víc než v plně organizované škole po přestupu a rádi by si školu zopakovali, ale přesto by své dítě do málotřídní školy buď vůbec nedali, nebo jen při splnění jistých podmínek, mezi které zařadili například stálost jednoho učitele nebo docházkovou vzdálenost školy. Toto téma mi přišlo velmi zajímavé a rozhodně si myslím, že by stálo za další výzkum.

Jako téma, které by si zasloužilo více prozkoumat, se mi jeví porovnání učitelů v málotřídní škole a v plně organizované škole. Jistě by bylo zajímavé zjistit, jak na tuto rozdílnost pohlíží nejen žáci, ale i sami učitelé. Neméně zajímavé by bylo získat názory učitelů nebo ředitelů, kteří prošli jak málotřídní, tak i plně organizovanou školou. Částečně se tomuto tématu věnují autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), ale jen z jednoho úhlu pohledu, a to ředitelů málotřídních škol. Také by bylo zajímavé více rozpracovat názory žáků málotřídních škol. Můj výzkum zahrnoval velice úzký okruh respondentů, vždy maximálně tři respondenty ze stejné školy, kteří často ani nenavštěvovali školu ve stejnou dobu. Jistě by bylo zajímavé porovnat názory více žáků ze stejné školy a z užšího časového období. Vzpomínky jsou velmi individuální, proto by tento výzkum mohl mít vysokou vypovídací hodnotu o daném učiteli nebo konkrétní škole v určitém časovém úseku.

Nejvíce mě překvapil fakt, že o málotřídních školách je tak málo literatury a celkově málo informací. Největším problémem pro mě bylo sestavení témat rozhovorů tak, aby měly nějakou vypovídací hodnotu. Některé rozhovory jsem musela zopakovat, protože po přepsání jsem zjistila, že jsem se vlastně nic důležitého nedozvěděla, že jsme si jen „povídali o ničem“. Také se ukázalo, že někteří respondenti si občas něco přimysleli, upravili, například aby lépe vypadali, což se pak projevilo, když jsme rozhovor dělali znovu, kdy si respondent protřečil nebo tvrdil něco jiného.

Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jaký význam má málotřídní škola v obci pro obyvatele i obec samotnou. Zaměřila jsem se na jejich zkušenosti a vzpomínky. Zajímalo mě, co by udělali stejně a co jinak, co by změnili a proč.

V teoretické části jsem se zaměřila na dvě hlavní témata, která nejvíce prolínala všemi rozhovory, a to na málotřídní školství obecně a na učitele na málotřídní škole. V první části jsem rozebrala pojem málotřídní škola, nahlédla jsem do historie, na venkov i do zahraničí. Také jsme se věnovali alternativě a inovacím. V druhé části jsem se zabývala osobností učitele, jaký by měl být, aby mohl úspěšně učit na málotřídní škole.

Výsledky výzkumu ukázaly, že pro respondenty, kteří málotřídní školu navštěvovali, je tato škola v jejich životě velmi důležitým milníkem. Ukázalo se, že i když má většina respondentů dobré vzpomínky na svou málotřídní školu, tak ne všichni věří tomuto systému vzdělávání v případě svých dětí. Někteří respondenti si myslí, že je málotřídní škola připravena na život lépe než plně organizovaná škola, jiní jsou opačného názoru, tedy že málotřídní škola byla spíše nereálná pohádka. Všichni se ale shodli na tom, že dříve bývaly děti poslušnější a hodnější a že dnes by to na málotřídní škole, kde je nutná kázeň a pořádek, bylo mnohem složitější a více problémové. Toto tvrzení je velmi zajímavé, bohužel jsem nedohledala odbornou literaturu, která by je potvrdila či vyvrátila, zůstává tedy jen názorem úzké skupiny lidí, neboť ani žádný výzkum, který by prokázal, zda jde o realitu nebo předsudek, jsem nenašla.

Výzkum také poukázal na velice důležitou roli učitele jakožto hlavního představitele celkového subjektu málotřídního školství. Aniž by si to uvědomili, všichni respondenti z větší části posuzovali málotřídní školu podle svých vzpomínek na učitele. Osobnost učitele má tedy nezastupitelný vliv na reputaci dané málotřídní školy, což bylo asi největším překvapením celého výzkumu. Důležitým se ukázalo i porovnání učitele z málotřídní školy a učitele z plně organizované školy, kam respondenti přestoupili. Většina se shodla na tom, že na málotřídní škole jim byl učitel milejší a měli ho raději. Výsledky výzkumu také potvrdily, že většina respondentů vnímala prostředí na málotřídní škole jako více rodinné a domácké oproti prostředí na plně organizované škole.

Tento fakt připisují skutečností, že se se spolužáky znali ještě před nástupem do školy, že tam bylo méně dětí, a tím pádem také větší možnost individuální práce žáků s učitelem.

Všichni respondenti se shodli na tom, že přestup je velice stresující zážitek, což právě některé odrazuje od možnosti, aby jejich děti také navštěvovaly málotřídní školu. Jejich zkušenost s přestupem byla vesměs špatná, většina se těžko začleňovala do kolektivu na plně organizované škole, nemohli se vyznat ve velké budově školy a dlouho se sžívali s novým učitelem. Jeden respondent se na přestup těšil a jiní respondenti naopak zažili i šikanu po přestupu na plně organizovanou školu.

Na odpovědích respondentů je znát, že jsou ze 4 různých škol, ale i mezi odpověďmi respondentů ze stejné školy jsou jisté rozdíly způsobené nejen věkovou rozmanitostí respondentů, ale i jejich individuálními názory, zkušenostmi a pohledy na svět.

Seznam použité literatury

BURÝŠKOVÁ, Jitka. Specifika kvalit učitele málotřídní školy a jeho profesní příprava [online]. Praha, 2012 [cit. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95467/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

HENDL, J., 2016. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

MIOVSKÝ, M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MORKES, František. Obce a školy v minulosti. Učitelské noviny. 2004, **2004**(30), 3.

MUSIL, F. a J. SEDLÁČEK. Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Na pomoc učitelí.

PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. Kvalita učitele a profesní standard. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. Málotřídní školy v České republice: malotřídky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, Karel. K didaktickým problémům málotřídních škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

VALACHOVÁ, Pavla. Málotřídní školy, minulost a současnost. Učitelské noviny. 2005, **2005**(10), 2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam témat pro rozhovor

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 1: Seznam okruhů a témat pro rozhovor

Vlastní zkušenost s málotřídní školou z dětství

- Učitel
- Prostředí a klima školy a třídy

Problematika přestupu z málotřídní školy na plně organizovanou školu

- Přestup
- Učitel na plně organizované škole v porovnání s učitelem z málotřídky
- Problémy s přestupem
- Předsudky

Výhody a nevýhody málotřídní školy

Ideální málotřídní škola pro jejich dítě

- Jak by měla vypadat ideální škola
- Jaký by měl být ideální učitel

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Rozhovor s Petrou L. (50 let), dvě dcery

Ráda bych s tebou probrala něco o tom, jak jsi chodila do málotřídní školy, zeptala se na tvůj názor a tak.

Ano.

Takže, já bych se tě chtěla zeptat, ty jsi chodila do málotřídky do 5. třídy, takže od 1. do 5. třídy?

Do 4. třídy.

Ty jsi měla osmileté nebo devítileté studium?

Já jsem měla osmiletý, ale kdo se nedostal na střední školu v osmém ročníku, tak mohl jít do devítky. Takže ten rok to bylo takový, že bylo osmiletý a začínala devítiletá.

A ze čtvrté se teda šlo na druhý stupeň?

Nešel, tady končila, tady v Kondraci končila ta málotřídka. Hmm, v té čtvrté třídě, takže my jsme vlastně už, to byla ještě pátá třída byl první stupeň a my jsme šli do té páté třídy jakoby na ten první stupeň do Vlašimi.

Aha, a proč to končilo?

Financování a bylo potom málo dětí, pak už třeba bylo dvě děti v první třídě, nebo ani ročník nebyl otevřený, čekalo se, to jedno dítě třeba nenastoupilo, aby šly alespoň dvě děti do třídy, prostě potom bylo už méně dětí a už se to nezvládalo finančně jako dál táhnout.

Jak bys srovnala třeba ten přestup mezi tím, že jsi vlastně šla ze čtvrté do páté třídy a šla jsi vlastně do města? Do Vlašimi jsi šla?

Do Vlašimi, do Vlašimi. No jako pro nás to bylo docela náročný, protože jsme šli do Vlašimi na Vorlinskou školu, která byla ohromná škola, takže ten první den, kdy nás tady, jsme byli zvyklí, že nás tady je 15 a tam nějakých 800 nebo kolik, takže to bylo docela, to bylo docela pro nás ouvej teda. No a ještě i v té třídě, ještě nás rozdělili ke všemu, že nás ani z té třídy nedali všechny jako do té paralelky stejný, šli jsme asi 3 někam, nás bylo 5, takže šli jsem asi 3 do jedné a dva někam jinam, takže i tam nás předvedli jako

vesnický děti, takže samozřejmě jsme si užili takových těch pár posměšků a tak, že jo, no, takže to bylo takový, jako ten začátek byl špatný, ale zas tak nějak potom jako všude jsou dobří děti a špatný děti, tak ty dobří se ujali a zavedli a po tom půl roce že už jako to bylo jedno. Ale jako to si pamatuju do dneška, jako ten přestup z té málotřídky...

To byl šok, asi.

Byl to šok, protože tady jsme byli všichni Maruška, Jeníček, já nevím, co všechno, tam už to byla Nováková, Procházková, jo, takový neosobní, no, ač tady jsme měli přísného učitele, tak stejně i tak to bylo takový domácí, než když se přišlo potom do toho monstra, kde bylo pak těch, a ještě ten první den, těch 800 dětí nebo kolik tam chodilo, plus rodiče, plus všechno, takže to bylo, to byl dav. A ohromná škola. Tady byly dvě třídy, že jo, a tam jich bylo 30 třeba řeknu, nevím ani kolik je tam těch tříd, no takže to bylo takový, musel si člověk zvyknout no.

A jak to fungovalo tady v té málotřídce, říkáš, že třeba některé ročníky nenastoupily, byli jste teda v jedné třídě?

Byli jsme v jedné třídě, když já jsem jako chodila, tak jsme byli už v jedné třídě. Ono postupně se to, tady to bylo taky že jo, až do té já nevím, jestli to byla devátá třída, ale postupně se to ten druhý stupeň přesouval už do města. Takže já jsem vlastně chodila v té době, kdy tady byl první stupeň. No, a to jsme byli vlastně v jedné třídě, všechny 4 ročníky. V jedné třídě. A měli jsme jednoho učitele na všechno.

Jakého pana učitele jste měli? Koho?

Pana Šanovce.

A jak to probíhalo, jak to technicky se zvládalo?

Jako ta výuka myslíš?

Ano.

No jako nám to nepřišlo, protože nás tam bylo řeknu do 20 dětí, a u nás, u mě ve třídě jako v ročníku 5, takže on se dokázal věnovat každému jednotlivci za tu hodinu. Taky nám nezvonilo, taky tady nebyl zvonek, teda, ale za tu hodinu vlastně dokázal se věnovat každému dítěti zvlášť. Každý byl prozkoušený, každý četl, každý já nevím, psal na tabuli, jo, každý zpíval, každý recitoval, prostě bylo to takový, že si myslím, že jsme se naučili

moc, do teďka si pamatuju básničky třeba z těch období, protože každý se musel naučit vlastně všechno. Jo, takže jsem to brala, že jsme uměli hodně, uměli jsme hodně.

Třeba jiná respondentka říkala, že třeba seděli a kolikrát nedělali to co měli, ale poslouchali, co říká učitel tomu jinému ročníku, souhlasíš s tím?

No to taky, to taky asi, to taky, ale záleží, kolik práce vlastně, záleželo na tom učiteli, že jo, kolik práce zadal. No, ne, já si jako, víš, že si tak jako nějak neuvědomuju, že bychom, jako určitě jsme se nenudili, protože když jsi to měla hotový, tak jsi poslouchala, že jo, jako to, co dělají prvňáčci, nebo to co zase naopak, já si spíš pamatuju opravdu, já si pamatuju první třídu a potom možná až tu poslední, nevím proč. Tu první třídu, to pro mě bylo jako no, bylo to, holky, jako děti z vesnice, nechodili jsme do školky, takže najednou jsme přišli do školy, že jo, takže velký kolektiv, 20 lidí, to bylo něco, že jo, teď dodneška si pamatuju tu nádhernou, ten plakát nebo nástěnku, kde byla celá abeceda, u každého písmenka obrázek, fakt ti to vidím dodneška, a dodneška si pamatuju, že jsem nechápala, proč je u „o“ namalovaná okurka. (smích) Doma jsme říkali „vokurky“, vid'. A ještě okurek, hale já to dodneška vidím, „o“ a u toho namalovaná okurka a pod tím napsáno okurek. To jsem se dozvěděla až v první třídě na konci, že jo, když jsem to uměla přečíst, nebo já nevím, kdy se začalo. No hale a v té jedné třídě jsme malovali, hudební výchova tam byla, hrál na housle, že jo, vzadu jsme měli i posluchárnu, jsme měli vzadu lavice jinak daný, se chodilo tam číst, tam byla knihovna.

To byla teda nějaká větší třída?

No, no, no větší, zasedačka. My jsme byli v té zasedačce, já jsem chodila do téhle třídy.

Tak ta je větší.

No, já si vůbec nepamatuju tu třídu potom napravo, když tam vejdeš, tak tam bývaly ty vyšší ročníky, tam my jsme vůbec nechodili, my jsme chodili pořád tady na tu nalevo. Kamna, když jsi tam vešla, tam pan řídící topil, dělal všechno vlastně, no. A vlastně no ještě je paradox, že já jsem teda končila tu málotřídku a první dcera, když šla do první třídy, tak jí začínala, to se tu znova otevírala, protože bylo hodně dětí, tak se znova otevírala ta málotřídku.

A to už otevírala paní učitelka Lizáková.

Jo, jo. No, no.

Ty jsi první dceru sem dala do málotřídky, že ano?

Dala, protože mně se to hrozně líbilo. A nedali, nedali tady v Kondraci, nedali. Tenkrát to všechno Jaruška Lizáková dávala dohromady, že jo, a potom teda byl problém, jeden čas tam nastoupila další paní učitelka, když se to rozrostlo jako.

To už bylo víc tříd?

No, když už bylo víc tříd, první dvě si myslím že tam byla sama, druhá dcera měla tu Lebenickou si pamatuju. To vím, že byl potom problém si pamatuju.

Takže pak už byly dvě třídy?

Hm, hm, no, no. No, víš co, já potom nevím, protože ve Vlašimi vnikla jazyková škola od 3. třídy. A tenkrát jsem se rozhodla, že první dcera půjde do jazykové školy, nebo tak nějak mě na to, ne donutili, prostě pořád říkali, proč jí tam nedám, tak jsem ji tam dala. A myslím, nevím, že to asi nebylo dobře, protože to těžce zvládala. Dojíždění.

No, to je často problém.

Čekat v šatně, to byl problém, to jí bolelo břicho, to si dodneška, to si pamatuju, to jsem toho litovala, že jsem ji tam dala.

A ta druhá dcera zůstala v málotřídce až do páté třídy?

Jo. Ne, ne, ono to muselo končit, protože ona šla potom, ona šla potom...

To končilo, když jsem měla já nastupovat do první třídy, tak to skončilo.

Když ty jsi měla, tak to... O kolik let vy jste? Ona určitě chodila, určitě chodila na základku ještě na sídliště...

99, září 99 jsem měla já nastupovat do první třídy, tak to už byla málotřídka zrušená, takže v červnu 99 to tu končilo.

No, no... No, ona chodila potom na ... já nevím, teď už si ti nepamatuju proč, že to muselo teda... A ona možná chodila hale jenom, řeknu 4., 5. teda že by chodila do Vlašimi? Protože potom taky měla problém tady v té třídě, tím že, si myslím, že se tady dost naučili teda takže byla braná takový všechno věděla, prostě jako šprtka tam to tenkrát brali jinak, tak vlastně jsme tenkrát řešili, že šla na gympl. Jo, že prostě, jako si myslím, že když je méně těch dětí, a takový, že opravdu, ať si uvědomím sebe, jako co se týče

výuky, jsem vůbec neměla problém na hodině, vůbec, ale byl problém to spojení s těma dětma a takový to jako, jo, spoustu věcí jako my jsme byli fakt Maruška Pepíček a takový, a to najednou takový byli jako otrkaný už ty děti a my jsme byli takový ty vesnický blbci, všecko upřímně, všecko to a tam se tak nejelo teda, vůbec, takže ta výuka si myslím, že vůbec ne, a ani holky si myslím, že taky ne, že to bylo naopak, zase záleží na dítěti, že jo.

Takže kdyby byla možnost, dala bys je tam znovu?

Dala, dala.

A výhodu vidíš v tom, že tam je víc individuální spolupráce s učitelem v málotřídce?

Tak, tak, není to tak hektický, není to taková ta velká globalizace, kdy na tebe potom působí, nebo na nás, stres a všechno prostě, spoustu lidí, spoustu zvuků, každý se věnuje něčemu jinému, vlastně se nedokáže soustředit na něco, tady mi to připadalo takový domácký, klidný, a i si myslím, že ta spolupráce, když je vlastně jeden a druhý jenom, že se hodně naučíš, protože pořád opakuješ, pořád se to jako mele dokola...

A přišlo ti důležité, že jsi učitelku znala, když jsi tam holky dávala?

Hm, jo. To jediný bych teďka teda po těch letech, jako já si myslím, že tenkrát jsem to tolik neřešila, zaprvé jsem jí znala, ale teď už bych to řešila, po zkušenosti s tím, když přišla další nová paní učitelka, s kterou jsme vůbec nebyli spokojený v přístupu k dětem, kdy děti se bály chodit do školy, tak to potom bych asi řešila jako... Takže když by se otvírala málotřídní škola, ale asi teď to řeší asi i když jdou do první třídy, jakou budou mít učitelku, koho budou mít, a podle toho si i vybírají školu, kam dají dítě... Protože všechno je to v lidech. A každý rodič samozřejmě chce, aby to dítě se cítilo dobře, a aby se hodně naučilo.

Jaký by měl být ideální učitel pro málotřídku podle tebe?

Ideální, ideální pan učitel je jako vývar...

Co bys třeba chtěla od toho učitele, jaké by měl mít vlastnosti, jak by se měl chovat, atd.

Ke každému stejně, to zaprvé, aby tam, autorita musí být u toho pana učitele, to jo, ale nesmí být, teď to neumím pojmenovat, chci říct šikana, ale prostě...

Jako zastrašující?

Zastrašující a takový jako, jo, to dítě musí vidět respekt, musí mít respekt k tomu dotyčnému, to pro mě je základ, protože tím se i učí, někdo je nadřizený, musí jako poslouchat, musí k němu jakoby trochu vzhlízet, ale nesmí se ho bát. Jo, to je to nejzákladnější, musí vědět, že se musí naučit, že musí poslechnout, že tohle musí udělat, ale jakmile se někoho bojíš, tak to je špatně, a to už si člověk, si myslím, v tom životě nese. I ty děti a ty děti si to zafixují, potom buď jsou ustrašené, anebo jsou z nich hajzlíci, nebo jak to mám říct. Protože s tím začnou bojovat, jo, vzdor, to je vzdor potom u těch dětí. No.

A ještě se vrátím, jak jste to měli s učitelem na Vorlině, na té základce ve městě, jak to bylo v přístupu...

Jako jak na nás působil?

Ano, určitě jste ho srovnávali s panem Šanovcem, že ano?

P: Já jsem měla paní Novákovou, to byla taky přísná učitelka, byla dost ukřičená teda na mě, ale nedivím se, protože nás bylo potom 35 ve třídě. Takže jako tenkrát, ale jo potom jako taky na nás dohlížela bych řekla, protože viděla, že to je složitější, když přijdou do 5. třídy, že jo, vesnický děti řeknu, takže samozřejmě nejsou otrkaný nejsou otrlý, takže trochu jako to usměrňovala taky tam, ale byla taková neosobní. Co děláš, sedni, Nováku tamhle tohle, víš co, takový jako to, to tady jsme neznali. Jo, pan Šanovec přišel, fláknul je klidně svícnem po hlavě, to jo. Ale nebylo žádný domlouvání, vyšetřování, prostě ti dal herdu do zad a ty jsi věděla, ty jsi přesně věděla, co jsi udělala špatně a hned, a nemuselo být žádný vysvětlování, žádný psychický já nevím co, prostě to bylo jasné, stručný a příště sis dala bacha. Jo, a zase, říkám, my jsme měli tuhle tu paní učitelku, takže si myslím, že na nás dohled trochu měla, ale už to nebylo takový to domácký, osobní, prostě jako, už jsi byla jedním z davu a teď se muselo všechno stíhat, že jo, do šatny, do toho, pro nás to bylo hrozný, teď vylítneš na chodbu teď jsme nevěděli pomalu nejdřív kam máme chodit, víš, jaká je tam spleť těch učeben... No, takže to, ale zase že by to nějaký trauma nechalo, tak to ne, to ne.

A pak už to bylo v pořádku do konce školní docházky?

Hm, jsme byli až děčko dokonce bylo, a, b, c, d, chodilo dětí hodně a byli jsme kolem 35 ve třídě... No, to ani, to ani nemohli zvládnout ty kantoři, nemohli, prostě to se muselo jet že jo jako... Takže jako pro mě tyhle málotřídky jako jo, ale tyhle málotřídky, kdy

jsou na vesnicích ty děti, třeba i teď nechodí do těch školek nebo takový, a teďka hned v těch 6 letech aby šli do tohohle monstra velkého, kde je milion lidí a tam se ztráceli, tak pro mě jsou tyhle málotřídky pro tyhle děti jako si myslím fakt výborný, ale zase bych řekla tak možná do té třetí třídy.

Myslíš, že by bylo potřeba, aby se ty děti trochu jako otrkaly?

Ale pozvolna. Jo, v těch městech třeba, ono i teďka tady u nás už jezdí do školky, je to tam taky jinačí, ale v té době třeba za nás to nebylo, a to byl šok. Jo, a myslím si, že takhle pozvolna, když se to nebere, jsou špatný podle mě oba extrémy, všechno honem a já nevím kolik kroužků a kolik toho a zase naopak jenom domácí výuka a takový jako, jako nejsem zastáncem toho... Ale takový to pozvolnější, fakt, já bych řekla tak do té třetí třídy protože potom už opravdu každý chce něco dělat ještě jako kroužky další a takový, takže i pro ty rodiče je to namáhavější, že by museli vozit, takhle když to mají ve škole, tak je to taky pro ně ideálnější, i když ono teďka už to ve škole není, ono už jsou teďka jenom ZUŠky, takže stejně musí docházet ty děti.

I ve školách je spousta kroužků.

Je vid' no, jako za nás bylo, byla atletika, byl hudební zpěv, že jsme nemuseli nikam, jsme byli vlastně v té jedné budově, pro ty rodiče je to plus, no, ono záleží všechno z jakého pohledu to bereš, a jaký je rodič, jestli je maminka doma a může, když si vzpomenu na mladší dceru, jak dělala ve školce, celý den sledovat dítě ve školce, co dělá a jestli se mu učitelka věnuje a na druhou stranu máma, která je ráda, že v 7 hodin dá dítě do školky a že jí ho někdo ve 4 vyzvedne, tak je ráda, že někde je, že tam něco dělají, že se dítě nají, víš co, to je pohled každého jak žije, jakou má situaci.

Takže abych to shrnula, tak bys byla pro to, aby děti chodily do málotřídky, ale jenom do třetí třídy, aby se pak postupně naučily se nějakým způsobem otrkat, aby je to město defacto nezemlelo.

Tak, tak.

A ne málotřídku až do konce základního vzdělávání?

To ne, to ne. Protože potom bude problém i na střední škole, já si myslím, že tohle je problém všech alternativních škol, a já to vidím, protože dělám na té střední škole, tak to vidím. Že ty děti jsou potom, to jsou chudáci, to ti je jich líto.

Že se třeba nedokážou začlenit do kolektivu?

Ne, ne, jestli je alternativní škola, že oni si můžou jít, chvilku se učí, potom si můžou jít lehnout na chvilku, potom si můžou jít dělat něco jiného, a najednou přijdou do té šesté třídy k nám na gymnázium a je problém $\frac{3}{4}$ hodiny se soustředit, ale to dítě jako, to učitelka může být přísná, nadávat, jako, ale to dítě, to je stres, to brečí, že jo, ono to není schopný, prostě ten návyk nemá. A to dítě za to nemůže, to je to nejhorší, za to můžou rodiče a ty učitelé, že oni je takhle vedou, že si vůbec nedokážou představit, co to dítě bude dělat, až bude, no to je jedno, jestli v 6. nebo 9. třídě asi jako potom, protože to dítě bude zvyklé na něco jiného, jo, bude to individualita asi, ale jak se uplatní, nebo jak to přežije psychicky, jde o psychiku tady u toho jako, budou umět asi, ale začlenit se zase mezi ten kolektiv, si myslím, že v té 4. třídě není problém, ale...

Nebo spíše ve 4. třídě je to menší problém než třeba u starších dětí.

No takhle, no, je to náhled, jak kdo žije, jak si to představuje no, jak říkáš, někdo chce žít v jurtě, chce žít s přírodou a nepřijde mu to. Mně to třeba připadá takový jako, nejsem na to zvyklá, byla jsem vychovaná jinak, žila jsem jinak, tak mi to připadá... Jo, mít ráda přírodu, nechtěla bych v paneláku třeba bydlet, mám ráda zahradu, ale jako, ale ne úplně... Ne extrém.

Všeho moc škodí.

Tak, všeho moc škodí.