

ŽÁK NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE: TÉMATA ZAHRANIČNÍHO VÝZKUMU

KATEŘINA TRNKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek přibližuje vybraná témata zahraničního výzkumu z posledních let zaměřeného na žáky málotřídních škol. Diskutuje o učení žáků málotřídek a jeho výsledcích, o sociálním učení žáků málotřídních škol a jeho rysech a o problematice přechodu z primární málotřídní školy na oblastní nižší sekundární školu.

Klíčová slova: žák málotřídní školy, učební výsledky, sociální učení, přechod z primární málotřídní školy na nižší sekundární školu

Key words: pupils in small schools, pupils learning experience and achievement, social learning, transition of small schools pupils from primary to secondary level

Úvod

Málotřídky jsou ne plně organizované školy, nemají tedy pro každý ročník vytvořenou samostatnou třídu. Jednotlivé ročníky jsou spojovány do oddělení a navštěvují je děti různého věku. Výuka v odděleních musí být organizována tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků. V zahraničí se těmto třídám říká také třídy *kombinované* (Průcha, 2001, Oakes, Heckman, 1997).

Je zřejmé, že děti navštěvující málotřídní školy, jejichž organizace se výrazně liší od plně organizovaných škol, mají zcela jinou zkušenost s výukou, učením, ale také se sociálními vztahy ve škole. Je zajímavé, že český pedagogický výzkum málotřídním školám a jejich aktérům nevěnuje takřka žádnou pozornost. Tyto školy přitom nejsou žádnou ojedinělou raritou naší školské sítě. Podle databáze ÚIV činil ve školním roce 2002/03 podíl málotřídních škol na celkovém počtu škol se žáky na I. stupni ZŠ 35,6 %. Třídy těchto škol navštěvovalo ve stejném školním roce 50 304 žáků, tedy 9,2 % všech žáků I. stupňů základních škol (*Vývojová ročenka...*, 2006). Počty žáků navštěvující tyto školy od školního roku 1989/90 postupně rostou, rozdíl v absolutních počtech žáků těchto škol mezi školními roky 1989/90 a 2002/03 je 8517 žáků.

Málotřídky najdeme snad ve všech evropských zemích, ale i na ostatních kontinentech. Jejich podíl ve školské síti i podíl jejich žáků se liší zemi od země. Já bych však ráda obrátila pozornost na ty evropské země, ve kterých se pedagogický výzkum málotřídních škol uskutečňuje a rozvíjí a seznámila, alespoň částečně, českou pedagogickou veřejnost s některými tématy zahraničního pedagogického výzkumu zaměřeného na žáky málotřídních škol posledních let. Vycházet budu zejména ze zdrojů anglosaské a skandinávské provenience.

Učení žáků na málotřídní škole a jeho výsledky

Jednou z nejčastějších otázek nebo pochyb vztahovaných k práci málotřídních škol je, zda jejich žáci dosahují stejných studijních výsledků jako žáci z běžných (plně organizovaných) škol. Pro tyto pochyby bychom našly opodstatnění v minulosti, neboť pro málotřídní školy dříve platily krácené učební osnovy (u nás až do roku 1948). Vedle tohoto faktoru mohly být tyto pochybnosti způsobeny převládajícím důrazem na akademické výstupy vzdělávání, zejména na jejich kvantitu. Jak známo, v evropském školství a pedagogice se dnes postupně přenáší důraz na rozvoj kompetencí (dovedností) žáků, jakkoliv bývá tato proklamovaná a legislativně

prosazovaná orientace zpochybňována různými národními testy v klíčových bodech školní docházky, které ne vždy tyto požadované výstupy měří. Jak si tedy stojí žáci málotřídek v dosahování studijních výsledků v porovnání s žáky běžných škol?

Na konci 80. let 20. století tvrdil anglický autor Noth (1987), že „neexistují doklady, že by velké školy dosahovaly lepších akademických výsledků než malé školy (s. 87)“. Podobně se o 15 let později vyjadřují k situaci ve Walesu Thorpe a Williamsová (2002). Existují však i nálezy ze Skandinávie (Kvalsund, 2004) nebo Anglie (*The Small Rural...*, 1998), které dokládají, že žáci z málotřídek mají stejné nebo dokonce i lepší učební výsledky než žáci velkých škol (v Anglii se toto tvrzení opírá o výsledky v národních testech). Totéž tvrdí u nás i Průcha (2001) na základě dalších zahraničních zdrojů. Americké výzkumy, o nichž referuje Bray (1997) ukazují, že malé školy mívají menší učební zdroje a poskytují kurikulum v menší šíři než školy velké, avšak tuto absentující šířku často nahrazují hloubkou. „Zapojení žáků malých škol do různých aktivit je zpravidla důkladné, bývají i zručnější a lépe motivovaní pro nejrůznější učební aktivity“ (s. 362). V inspekční zprávě z Walesu zaměřené na málotřídní školy se uvádí, že žáci málotřídek v této zemi dosahují stejných standardů jako žáci jiných škol. Ve čtení, poslouchání, mluvení, v používání informačních a komunikačních technologií dosahují dokonce mírně lepších výsledků. Nižších výkonů dosahují v tělesné výchově, zejména ve „venkovních“ hrách (*Small Primary Schools...*, 2006). Uvedené zdroje se shodují také na tom, že variabilita učebních výsledků mezi žáky málotřídek je podobná, jako je tomu u žáků běžných škol¹.

Zatímco o učebních výsledcích žáků málotřídek existuje poměrně hodně dokladů, o průběhu učení jich mnoho není. V Norsku podle Kvalsunda (2004) převažuje ve třídách plně organizovaných škol tradičně organizovaná výuka tj., výuka, kterou řídí učitel, na zadaných úkolech žáci pracují převážně samostatně, lavice jsou uspořádány do řad, aby měl učitel třídu pod kontrolou, důraz se klade na posilování a usměrňování individuálního učebního stylu. Naproti tomu na norských málotřídkách je běžnější, že žáci pracují ve skupinách, které bývají složené z dětí různého pohlaví i věku, pracují zpravidla na reálných problémech, podobně jako při projektech. Zadání, způsob a čas vypracování mohou často žáci sami ovlivnit (s. 354, 356). Skupinová práce ve věkově heterogenních skupinách, umožňující zkušenostní učení a aktivní participaci žáků je běžná i ve Skotsku, Finsku nebo Rakousku (Nolimal, 1998, Nösterer, 2004, Kalaoja, Pietarinen, 2001). Podobně uvádí i Wilson a Brundrett (2006), že na žáky málotřídních škol je často přenášena odpovědnost za učení (bez dohledu učitele) a bývají často zapojováni i do zajištění chodu školy (služby na vrátnici, v kuchyni, pomoc s administrativou atd.)

Odlišná praxe je např. ve Slovinsku, kde se nejčastěji používá soustředné pracovní schéma, umožňující realizovat monotematickou výuku pro více ročníků v oddělení s různými požadavky na jednotlivé věkové skupiny žáků (Nolimal, 1998). Tento způsob práce byl běžný i dříve ve Finsku a bývalé NDR (Kalaoja, Pietarinen, 2001, Tupý, 1978).

Docela často se v pedagogických textech o výuce na málotřídkách setkáme s tím, že je pro tyto školy běžné používat projekty, jež jsou komunitě založené. V přehledném prostředí vesnice je snadnější takovou výuku připravit a realizovat než je tomu ve městech. Zpravidla se uvádí, že i místní lidé se do projektů škol zapojují a

¹ Tato tvrzení vztahují na evropské země a použité zdroje. Např. v Austrálii děti z venkovských škol dosahují významně horších učebních výsledků, častěji absentují nebo nedokončí školní docházku (Doolan, Zimmer, 2002). Je to dáno zejména charakterem tamního osídlení (řídce osídlení střední a západní Austrálie), sociální skladbou venkovského obyvatelstva a australskou školskou legislativou a servisem.

tyto aktivity posilují. Jde tedy o další strategii výuky, která u dětí může posilovat celou řadu dovedností (viz např. Druckenthaner, 2003, Nitsch, 2003, Nösterer, 1990).

U nás se po roce 1948 prosazovala výuka „střídavá“, tzn. učitel musel plánovat vyučovací hodinu tak, aby se alespoň 10 minut věnoval přímo jednomu ročníku. Během této přímé výuky vysvětloval nové učivo, upevňoval jej, ústně zkoušel, opakoval s žáky, četlo se nahlas apod.² V této době se žáci ostatních ročníků věnovali samostatné práci, probíhala tzv. nepřímá výuka. Žáci mohli potichu číst, zpracovávat různá cvičení, kreslit atd. Aby takový systém fungoval, museli se žáci naučit věnovat pozornost instrukcím pro vlastní ročník a také soustředit pozornost na vlastní samostatnou práci. Takový způsob výuky je velmi náročný pro děti s vývojovými poruchami učení, které se dnes běžně v žákovské populaci vyskytují, a proto není v „tradičním“ didaktickém pojetí vyučování³ příliš vhodný. Je zřejmé, že žáci našich současných málotřídek se setkávají s různými způsoby učení, neexistuje však v současnosti žádný reprezentativní výzkum, který by nám mohl podat zprávu, jaký typ výuky se na našich málotřídkách realizuje nejčastěji. Výzkumné doklady však nemusí mít vždy dostatečnou validitu. V tomto směru je zajímavé poučení skotských autorů jedné intervenční studie, jejímž záměrem bylo vyškolen učitele primárních škol v používání skupinové kooperativní výuky. Na jejím počátku byli ředitelé 24 primárních škol dotázáni zda a jak často používají ve výuce skupinovou práci. Přestože 90% z nich odpovědělo, že ji používají často, v průběhu školení se ukázalo, že na školách existuje poměrně velký prostor pro zlepšení kvality skupinové práce na straně učitelů a pro zlepšení dovednosti spolupracovat na straně žáků (Christie, Tolmie, Howe aj., 2004).

Je tedy otázka, v jaké míře jsou v jednotlivých evropských zemích běžné výukové postupy, o kterých jsem mluvila výše. Je zřejmé, že méně početné třídy a z hlediska věku heterogenní skupiny umožňují celou řadu netradičních výukových postupů. Může to být vnímáno jako přednost i jako nedostatek, a to jak ze strany učitelů, tak rodičovské veřejnosti.⁴ Pro zahraniční zdroje o málotřídkách je příznačné, že se často zmiňují o způsobech výuky a rozvoje kognitivních kvalit žáků v tom smyslu, že učitelé těchto škol využívají výukových strategií, které bychom označili jako progresivní nebo inovativní, jakkoliv přiznávají, že to není jednoduché. Nesetkala jsem se s textem, který by říkal, že učení a výuka na málotřídkách probíhá tradičním, transmisivním způsobem. Považuji to spíše za příznak toho, že taková výuka se na těchto školách považuje za překonanou a nevěnuje se těmto případům taková pozornost. Podle mého názoru to neznamená, že by se taková výuka v zemích, z jejichž zdrojů hlavně čerpám (Velká Británie, Norsko, Finsko a Rakousko) vůbec nevyskytovala.

Sociální dovednosti a sociální vztahy žáků na málotřídních školách a jejich rozvoj

Český i většina cizojazyčných názvů pro málotřídní školy akcentuje zejména to, že jde o školy malé. Nemusí jít nutně o malou budovu školy (i když je tomu tak

² Délka vyučovací hodiny byla původně 50 minut, později se zkrátila na dnešních 45 minut.

³ „Tradičním“ didaktickým modelem vyučování zde, stručně řečeno, míníme výuku probíhající zhruba ve fázích motivace – expozice – fixace, v níž hraje hlavní aktivní úlohu učitel (více In Novotný, 2002).

⁴ Obecně naše rodičovská veřejnost není zatím zvyklá požadovat něco jiného než sama zakusila. Pro učitele je rozhodně příprava i realizace na výuku v málotřídkách náročnější. Je docela diskutabilní, zda jsou na ni na pedagogických fakultách připravováni.

často), ale zejména o málo početný kolektiv dětí, učitelů a dalších zaměstnanců školy. To s sebou nese vytváření vztahů, jež jsou poněkud jiné povahy než tomu je na školách velkých. Obvykle jde o školy s méně než 100 žáky a méně než 6 učiteli⁵.

Obecně se má za to, že vnitřní sociální prostředí málotřídek má povahu prostředí rodinného. A skutečně zde můžeme najít řadu rysů, jež nám připomínají širší rodinu: dobrá vzájemná znalost mezi žáky, pravidelný kontakt starších a mladších dětí, několik známých dospělých, dlouhodobé, intenzivní vztahy atd. Jednoduše řečeno, na málotřídkách zná každý každého, těžko se můžeme setkat s anonymitou. Takové prostředí vyhovuje dětem mladšího školního věku, neboť je přehledné a stálé. Věkovou heterogenitou dětí připomíná situaci z mateřské školy nebo rodiny.

V řadě publikací se hovoří o tom, že tuto skutečnost lze dobře výchovně využívat (např. Vomáčka, 1995, *The Small Schools...*, 2000, Nösterer, 2004 aj.). Starší děti mohou pomáhat mladším, tím získávají pocit odpovědnosti a vlastní důležitosti. Na druhou stranu jim jsou ukládány náročnější úkoly a povinnosti. Mladší děti mají přirozené vzory, mohou částečně využít nápodoby, lépe chápou, proč jsou učební i jiné úkoly diverzifikovány. Díky povaze vyučování se všichni učí přirozeně respektovat právo každého jednotlivce na klid k práci. Vzhledem k tomu, že mezi prioritní cíle v obsahu primární školy patří vytváření návyků, postojů a osvojování dovedností (Wildová, 1998), zdá se, že heterogenní sociální prostředí málotřídních oddělení má velmi dobré podmínky pro dosažení právě těchto cílů.

Je však možné, aby se tato výhoda pro žáky stala i nevýhodou. Může jít o situaci, kdy jednotlivec získá subjektivně nepříznivě vnímané postavení ve třídě nebo i celé škole (role outsidera, kašpárka, nešiky apod.). Takovou situaci však musí řešit spíš učitel než žák. Zpravidla se v menším kolektivu dětí daří takové věci odhalovat již v počátečních fázích, což umožňuje brzký zásah. Pro žáka je možná horší, dostane-li se do konfliktu nebo nepříznivého světla před učitelem. Jeho možnost obrany nebo změny třídy je minimální nebo žádná. Na tuto možnost upozorňuje Bray (1997).

Dalším tématem jsou omezené možnosti soutěživosti nebo také intelektuální stimulace vrstevníků mezi žáky malých škol. Tento aspekt může být nevýhodou při přechodu na vyšší, plně organizovanou školu, jejíž žáci jsou již zvyklí na vrstevnické skupiny a na častější využívání soutěživosti ve vyučování (Pietarinen, 1998). Někteří ředitelé málotřídek nepovažují nedostatek vrstevnické interakce za škodlivý, naopak tvrdí, že se snižuje riziko stigmatizace těch žáků, kteří se snaží a pilně pracují (Bell, Sigsworth, 1987 in Gallagher, 2001). S nízkým počtem vrstevníků se samotní žáci málotřídek vyrovnávají tím nejpřirozenějším způsobem. Výzkumné studie ukazují, že vrstevnická skupina, ze které se rekrutují přátelství mezi žáky málotřídek je definována širěji, a to z hlediska věku i pohlaví, než je tomu na větších, městských školách (tamtéž)⁶. Děti samy tuto situaci neshledávají jako nepříjemnou nebo nepřirozenou.. Ostatně to může docela dobře ilustrovat i další téma.

Jak se utvářejí a probíhají na venkovských málotřídkách ve vyučování a mimo něj sociální vztahy zkoumal v norském prostředí Kvalsund (2004). Zjistil, že trávení volného času a přestávek je do značené míry ovlivněno zkušeností žáků z vyučování

⁵ To se odvíjí od počtu ročníků tvořících primární stupeň (v Rakousku jsou to čtyři, ve Finsku šest atd.) a národní legislativy určující minimální a maximální počty žáků ve třídě (někde jsou stanoveny počty žáků na učitele – Skotsko, jinde stanovují minimální a maximální počty žáků na oddělení – Finsko, Norsko, Itálie atd.) (Nolimal, 1998).

⁶ Vrstevnická skupina není omezena pouze na děti stejného pohlaví a děti stejné generační kohorty.

a prostředím, které mají o přestávkách pro své aktivity k dispozici. Na norských málotřídkách se používá ve velké míře skupinová výuka (napříč ročníky), často formou projektu, kterou si do značné míry žáci plánují sami⁷. Učitel je spíše jejím organizátorem. Podobně se strukturuje čas přestávek. Všechny děti (chlapci i dívky) se mohou účastnit společných her bez ohledu na své kompetence⁸. Naproti tomu v plně organizovaných školách probíhá výuka i volný čas jinak. Vyučování řídí učitel a žáci se učí spíše každý sám (hromadná výuka). O přestávkách je škola plná dětí, které spíše „korzují“ a vykládají si v malých skupinách (kapacita hřišť je omezená, bezpečnost na chodbách a v učebnách je hlídána). Děti se v těchto školách seskupují spíše do věkově i genderově homogenních skupin. Zkušenost dětí s kolektivem žáků v málotřídní a úplné škole je tedy významně jiná. Jak shrnuje Kvalsund (2004, s. 361) děti z málotřídek žijí spolu kolektivně, rozdíl mezi sebou flexibilně řeší změnou pravidel a norem tak, aby využily volného času ke hře. Žáci z plně organizovaných škol se druží podle svých zájmů do malých skupin, které jim poskytují určitou intimitu a prostor pro její sdílení. Průnik do těchto skupin není snadný a zároveň je prestižní záležitostí se do některé ze žádoucích skupin dostat. Na venkovských málotřídkách je běžné vytvářet vztahy integrované (z hlediska věku i genderu), naproti tomu v plně organizovaných městských školách se utváří skupiny segregované (jak z hlediska věku, tak z hlediska genderu). Velikost prostředí školy vede tedy k utváření zcela jiných sociálních vztahů, návyků a postojů.

O vztazích žáků a učitelů málotřídních škol se někdy tvrdí, že jsou velmi těsné a přetrvávají i po odchodu žáků ze školy. Tuto „idylu“ však dnes již řada autorů nabourává a tvrdí, že tomu tak nemusí být, neboť hodně záleží na konkrétních podmínkách - mj. na tom, zda je škola otevřená i pro další aktivity po vyučování nebo pro další sociální skupiny (Arjona, Mirada aj., 2000).

Je zřejmé, že povaha sociálních vztahů mezi žáky málotřídních venkovských škol je odlišná než je tomu u vztahů mezi žáky škol velkých, plně organizovaných. Často se zmiňuje, že vztahy na málotřídkách mají povahu vztahů rodinných. Vztahy v rodině však nebývají pouze příjemné a dobré. Člověk sice zná docela dobře všechny členy své rodiny, ví, co může od koho očekávat, ale své příbuzné si nevybírá a nemůže je měnit (podobně jsou na tom žáci málotřídek vůči svým kamarádům a spolužákům), ani se z ní člověk snadno nevymaní, pokud dobře nefunguje (ani venkovskou málotřídku nemusí být snadné opustit před jejím ukončením). Pokud tedy budeme vnímat i omezující rysy rodiny, použijeme-li toto prostředí jako metaforu pro ilustraci prostředí málotřídních škol, můžeme realističtěji posuzovat rozdíly v utváření sociálních vztahů mezi dětmi na plně organizovaných a ne plně organizovaných školách.

Přechod žáků z venkovské, primární málotřídní školy na sekundární, plně organizovanou školu⁹

Přechod z primární školy na školu následující není nikdy úplně snadný. Zpravidla se mění charakter vyučování, a to na odborné. Pro žáky málotřídek, které

⁷ Jde tedy o výuku podporující odpovědnost, spolupráci, schopnost organizovat a řídit vlastní učení.

⁸ Je to dáno zejména tím, že je zpravidla třeba dát dohromady tak početnou skupinu dětí, která hru umožní (např. fotbal). Není ani tak důležité, kdo a jak umí danou hru hrát, ale důležité je, využít volný čas ke hře.

⁹ V této části příspěvku budu čerpat převážně ze dvou hlavních zdrojů, a z to Pietarinena (1998) a Kvalsunda (2000).

se obvykle nacházejí na venkově a bývají jedinou školou v obci, to však znamená úplnou změnu školy, učitelů a spolužáků. Přibývá dojíždění, nový způsob práce ve škole a v učení. Kromě toho se děti ocitají na prahu dospívání, začínají se osamostatňovat, užívat vlastní svobodu i odpovědnost. Žáci z venkova se seznamují s prostředím většího města. Jde tedy o velmi zátěžovou situaci, a to nejen z pedagogického, ale také sociálního a osobního hlediska. Podívejme se podrobněji na úskalí tohoto období, a to z pohledu žáků málotřídek, kteří přešli na školu plně organizovanou, umístěnou ve městě.

Zajímavé pohledy na přechod žáků z primární školy na školu sekundární přináší Pietarinen (1998). Prostřednictvím psané eseje zjišťoval nejprve očekávání a obavy žáků z této změny a následně jejich zkušenosti a reakce na nové prostředí. Obavy a očekávání žáků z nové školy a prostředí se vztahovala zejména k organizaci nové školy, její velikosti, dále k novým formám kázně a autority, k novým učebním nárokům a k možnosti ztráty stávající přátel. Kvalsund (2000) věnuje pozornost zejména obavám žáků o vlastní sociální pozici v nové třídě a škole. Z pozice nejstarších v primární škole se najednou děti stávají nejmladšími ve škole sekundární. Děti si dobře uvědomují, že přechodem na jinou a vyšší školu ztratí výhodnou mocenskou pozici a budou nuceni začít si ji budovat zcela znovu.

Je zajímavé, že po příchodu na nižší sekundární školu se žáci bez větších problémů adaptují na nové učební nároky školy a jednotlivých učitelů. Náročnější je adaptace sociální. Pietarinen (1998) uvádí, že učební výsledky žáků nejsou závislé na úspěšnosti sociální adaptace. Žáci již znají postupy, jak ve škole dosáhnout dobrých známek.

Vybudovat si vlastní dobrou sociální pozici na nové škole je pro žáky z málotřídek dlouhodobější úkol. Na plně organizované škole převažují vrstevnické vztahy a do značné míry i věkově daná hierarchie mezi žáky jednotlivých ročníků. Odtud plynou více či méně skrytá pravidla žádoucího chování, jak vůči ostatním vrstevníkům, tak vůči učitelům a dalším dospělým. Podle Kvalsunda (2000) trvá nově příchozím žákům až půl roku než projdou obdobím nejistoty a experimentace a podaří se jim zařadit mezi žáky sekundární školy. Právě neformální dimenze přechodového období je pro žáky nejdůležitější. Samotní žáci považují za jeden z výrazných rysů tohoto období skutečnost, že se již musí ve škole chovat jako dospělí. Ne proto, že by to vyžadovali učitelé, ale proto, že to vyžadují jejich vrstevníci nebo starší, sociálně silnější žáci školy. Již zde např. není přípustné si o přestávkách hrát, ale musí spíše korzovat a povídat si. Celkové klima je více soutěživé, hodnotící a to nejen ve výuce, ale i ve vztazích mezi žáky. Vztahy jsou pro dospívající poměrně dlouhou dobu nespolehlivé a nestálé.

K úspěšné adaptaci využívají žáci z málotřídek své dřívější známosti s některými z žáků z vyšších ročníků, se kterými navštěvovali stejnou školu nebo i třídu. Neznamená to, že by je tito „starší známi“ vtahovali do nového prostředí, zvali je do svých part. Spíš je informují, třeba během dojíždění, o tom, „jak to ve škole chodí“. To jim pomáhá zvládat nárůst stresu, který sebou zpravidla nese implicitní vrstevnické klima.

Přechod na oblastní plně organizovanou školu pro děti znamená značnou emancipaci od rodiny. Děti zpravidla začnou samostatně dojíždět do školy, samy se pohybují po městě, musí si občas samy něco vyřídit. Tuto stránku tranzice děti vnímají jako příležitost k růstu vlastní nezávislosti a jako rozšíření vlastního životního prostředí (Pietarinen, 1998).

Přechod žáků z primární, venkovské málotřídky na oblastní sekundární školu neznámá pouze změnu školy, učebních nároků a postupů. Jedná se o období,

kteřé je pro děti, kteřé začínají dospívat, zátěžové zejména sociálně. Je to možná o to obtížnější, že je učitelé více řídí (než byli zpravidla zvyklí na málotřídce), a to ve chvíli, kdy hledají více autonomie. Navíc vztahy učitelů a žáků jsou méně osobní ve stejnou chvíli, jak je tomu mezi žáky (Pietarinen, 1998).

Žáci z málotřidek se na sekundární škole setkávají se školním prostředím, které je sociálně segregované, a to z hlediska genderu a z hlediska věku. Vrstevnický a věkově hierarchizovaný tlak tohoto nového školního prostředí nutí tyto děti rozšířit jejich adaptační repertoár a vybudovat si vlastní, nový sociální status.¹⁰Norský autor Kvalsund (2000) se domnívá, že to u žáků z málotřidek vede k rozšíření jejich sociálních kompetencí.

Závěrečné shrnutí

V tomto příspěvku jsem se snažila české pedagogické veřejnosti přiblížit hlavní témata zahraničního pedagogického výzkumu orientovaného na žáky málotřídnic škol. Musím dodat, že ani v zahraničí není toto téma, spojené s málotřídnicami, tím nejčastějším (častěji se setkáme s tématem řízení málotřidek, s řízením a realizací kurikula na těchto školách nebo s otázkou rozvoje vnějšic vztahů).

Přesto se dají najít výzkumné zprávy, které věnují pozornost žákům málotřidek, a to z různých úhlů pohledu. Já jsem se věnovala třem tématům: učení žáků na málotřídnic školách a jeho výsledkům, sociálním dovednostem a sociálním vztahů žáků na málotřídnic školách a jejich rozvoji a nakonec přechodu žáků z venkovské, primární málotřídnic školy na sekundární, plně organizovanou školu.

Metodologické přístupy ke zkoumání tématu jsou velmi různorodé. U tématu prvního převažují kvantitativní metodologické postupy, založené zejména na testování žáků (v oblasti výsledků učení) (Thorpe, Williamsová, 2002, Bray, 1997, Noth, 1987 aj.) v nebo na dotazování učitelů i žáků (v oblasti průběhu učení žáků) (Nolimal, 1998, Nösterer, 2004, Kalaoja, Pietarinen, 2001). Sociální vztahy žáků se měří různými metodami, více jsou využívány postupy kvalitativní, jež využívají jako informanty samotné žáky (v rozhovorech) a doplňují svá data pozorováním (Kvalsund, 2004). U tématu přechodu žáků málotřidek z primární na sekundární školu jsem využila výstupů z kvalitativně orientovaných výzkumů, využívajících různé techniky. V případě Kvalsunda (2000) to byly rozhovory a pozorování a v případě Pietarinena (1998) to byly tematické eseje.

Je zřejmé, že tato metodologická různorodost a nakonec i různorodost tematická nám neumožňuje formulovat nějaké definitivní závěry o tom, jak se obecně daří žákům málotřidek v Evropě. Využitě zdroje však naznačují, že žáci na málotřídnic v dnešní době nijak nestrádají tím, že navštěvují takto organizovanou školu, a to ani v oblasti učení a učebnic výsledků, ani v oblasti sociálního rozvoje. Spíš se ukazuje, že jsou oproti žákům z plně organizovaných škol ve výhodě přinejmenším v tom, že se v průběhu své školní dráhy setkají s větším repertoárem učebnic a vyučovacích postupů a získají větší zkušenosti s různými sociálními vztahy mezi spolužáky.

¹⁰ Jistou redefinicí prochází i status těchto dětí v rodině. Tuto problematiku však ponechávám v tomto příspěvku stranou.

Literatura:

- ARJONA, Joan, AIGE, Miquel, MIRADA, Jaume AJ. (ED.) *THE SMALL SCHOOLS OF EUROPE*. [CD ROM]. HEINOLA: OPEKO, 2000.
- BRAY, M. School size and small schools. IN SAHA, LAWRENCE (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon, 1997, s. 361 – 364. ISBN 0-80-042990-4
- DOOLAN, Warwick, ZIMMER, Erika. *Australian rural students face severe disadvantage* [online]. 2002, únor, s. 4. [cit. 2006-06-26] Dostupný z <http://www.wsws.org/articles/2002feb2002/edu-f06_prn.shtml>
- DRUCKENTHNER, Walter. Kleinschulen – kein Auslaufmodell! *Das Schulblatt*, 2003, Mai, s. 16 – 17.
- GALLAGHER, Tony. Small Rural Schools in Northern Ireland [online]. Cookstown: Rural Community Network, 2001, s. 20. [cit. 2006-06-16] Dostupný z <<http://pub.ruralcommunitynetwork.org/files/pdf/RCN%20Small%20Schools.pdf>>
- CHRISTIE, Donald, TOLMIE, Andrew, HOWE, Christiane, TOPPING, Keith aj. The impact of collaborative group work in primary classrooms and the effects of class composition in urban and rural schools [online]. *Příspěvek prezentovaný na konferenci Teaching and Learning Research Programme*, Cardiff, 22. - 24. listopadu 2004, s. 13. [cit. 2006-04-26] Dostupný z <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003930.htm>>
- KVALSUND, Rune. The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33, s. 401 – 423. ISSN 0883 - 0355
- KVALSUND, Rune. Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanism? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, č. 4, 2004, s. 347 – 371. ISSN 0031 – 3831
- NITSCH, Helmuth. Pädagogische Nahversorgung am Beispiel der VS Mitterweng. *Das Schulblatt*, 2003, Mai, s. 15 – 16.
- NOLIMAL, Fani. Comparative analysis of small rural and remote primary schools with composite classe in Slovenia and in some European countries. *Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER*, Ljubljana, 17. – 20. září 1998.
- NÖSTERER, Franz. *Gut organisiert Unterricht in der Kleinschule. Nutzung pädagogischer Chancen und Besonderheiten des Unterrichtes in Klassen it mehreren Schulstufen* [online]. Windigsteig, 2004. [cit. 2006-06-10] Dostupné z <<http://blag.asn-noe.ac.at/waidhofen-thaya/downloads/kleinschule.doc>>
- NÖSTERER, Franz. Die Kleinschule als Kulturinstitution. *Erziehung und Unterricht*, 1990, č. 10, s. 616 – 619.
- NOTH, Richard. *Schools of Tomorrow. Education as if people matter*. Hartland: Green Books. 1987, s. 148. ISBN 1-870098-06-4
- NOVOTNÝ, Petr. Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky IN NOVOTNÝ, Petr, POL, Milan (ed.). *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: FF MU, 2002, s. 84. ISBN 80-210-3020-8
- OAKES, J., HECKMAN, P., E. Age grouping of students. IN SAHA, Lawrence (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon, 1997, s. 401 – 403. ISBN 0-80-042990-4
- PIETARINEN, Janne. Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school [online]. *Příspěvek prezentovaný na konferenci*

ECER. Ljubljana, 1998, s. 14. cit. [2004-10-26] Dostupný z <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000849.htm>>

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s.139. ISBN 80-7178-584-9

Small primary schools in Wales [online]. Cardiff: Esty, 2006, s. 24. [cit. 2006-06-26] Dostupný z <http://www.estyn.gov.uk/publication/Remit_25_Small_Prim_Schools_Wales_2003_04.pdf>

The Small Rural Primary School and its Community: Educating Together (A Report of the ACRE Small School Initiative). Cirencester: ACRE, 1998, s. 48. ISBN 1-871157-58-7

THORPE, Richard, WILLIAMS, Ina. What Makes Small School Federations Work? An Examination of Six Instances of Small School Federation in Wales. *The Welsh Journal of Education*, 11, č. 2, 2002, s. 3 – 25.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN, 1978, s. 145. *Vývojová ročenka školství* [online]. Praha: ÚIV, 2006. [cit. 2006-02-21] Dostupný z <www.uiv.cz/clanek/437/415>

VOMÁČKA, Jiří. *Málotřídní školy. Nástin pedagogické problematiky*. Liberec: TU, 1995, s. 120. ISBN 80-7083-170-7

WILDOVÁ, Radka. Obsah a struktura primárního vzdělání v transformaci české primární školy. IN kol. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 7 – 24. ISBN 80-86039-47-1

WILSON, Eve, BRUNDRETT, Mark. *Leading the small rural primary school: the chalanges of headship* [online]. Manchester: CEL, 2006, s. 12. [cit. 2006-05-21] Dostupný z <http://www.cel.manchester.ac.uk/downloads/lead_small_rural_primary.pdf>

Kontaktní adresa na autorku:

Mgr. Kateřina Trnková
 Ústav pedagogických věd FF MU, A. Nováka 1
 602 00 Brno
 tel. 54949 4271
trnkova@phil.muni.cz